

YHTEISKUNNAN KOULU JA KOULUN YHTEISKUNTA

Eksploratiivinen lähestyminen yhteiskunnallisuus-diskurssiin peruskoulun opetussuunnitelmateksteissä 1960-luvulta 2000-luvulle ja teoreettisen tutkimustyökalun mallinnus

Antti Häikiö

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Kesä 2013
Opettajankoulutuslaitos
Jyväskylän yliopisto

ABSTRACT

Häikiö, Antti

Society's School and School's Society. Explorative approach to Society discourse in the Comprehensive School's Curricular texts from 1960's to 2000's, and modelling a theoretic research tool. University of Jyväskylä. Faculty of Education. Department of Teacher Education. Master's Thesis, 100 pages.

Finnish comprehensive school system was created on the basis of post-World War II needs in the society, mainly in quantities due to the large new generations of young people achieving the upper school age, but also in the qualities, when the needs for knowledge and skills, given by the schools, increased in the development of the society, work and production. The research develops means to study further, how the school and society find their links through the curricula and the curricular texts. Theoretical frame of the research is qualitative, however, explorative with descriptions of analysis as rhetoric and semantic in the school's and society's expected inter-linkages in curricular texts. Mainly postmodern approach prevails the research reflecting both modern and postmodern era in the school. The studies referred are mainly sociological, cultural and of educational sciences. Main problems of the research focus on the relation of the comprehensive school and the society, i.e. Finnish society during the existence of the new school system, and how the inter-linkages between the society and school are expressed in the curricular and school epoch. Text analysis and discourse analysis, reflecting the rhetoric and semantic findings in the research material, the curricular texts of the comprehensive school and related school literature. The methodology is a developing process aiming at a research tool as an instrument for the further use and analysis. Research task is mainly based on the development of a research tool, a qualitative approach with table-based analysis for the structuring, de-structuring and re-structuring the texts and their parts in a visible form of analysis. Finland has emphasized the role of the school as key institution in the society in its historical phases and development. Comprehensive school was created as a political and pedagogical mission and as part of the societal development since 1960's. Societal changes in 1960 - 2000 have partly reflected to the planning of curricula, and show some cycles of centralization and decentralisation through the decades. The society as a concept and a term does exist in the curricula of the Finnish comprehensive school. However, the use of the term is rather abstract and political than explanatory or explicit. Planning for curricula could be more participative engaging also other than school professionals to the work for the plans and planning. Global and multicultural challenges will be faced with or without reflections in the curricula.

Keywords

Curriculum, society, school - society relation, comprehensive school, text and discourse analysis

TIIVISTELMÄ

Häikiö, Antti

YHTEISKUNNAN KOULU JA KOULUN YHTEISKUNTA

Eksploratiivinen lähestyminen yhteiskunnallisuus-diskurssiin peruskoulun opetussuunnitelmateksteissä 1960-luvulta 2000-luvulle ja teoreettisen tutkimustyökalun mallinnus. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma, 100 s.

Suomalainen peruskoulu kehittyi toisen maailmansodan jälkeen sekä määrällisin että laadullisin perustein; suuret ikäluokat saavuttivat kouluiän ja tietojen ja taitojen vaatimukset yhteiskunnassa ja sen työelämässä kasvoivat perinteisestä jakautuneesta koulujärjestelmästä. Tutkimus selvittää edelleen koulun ja yhteiskunnan välistä yhteyttä opetussuunnitelmateksteissä ja koulun kirjallisuudessa. Teoreettinen viitekehys heijastaa modernin ja postmodernin teoriaa kuvatun opetussuunnitelmahistorian ja -prosessin mukaisesti. Se painottuu postmodernin teorian tekstintulkintaan ja diskurssin analyysiin ottaen huomioon sosiologian, kielitieteiden ja kulttuuritieteiden yhteydet. Tutkimusongelma on tutkimustehtävä, joka kuvataan osana tutkimusasetelmaa. Se keskittyy koulun ja yhteiskunnan väliseen yhteyteen ja yhteyden kuvauksiin opetussuunnitelmateksteissä ja koulun kirjallisuudessa. Tutkimus kuvaa enemmän metodin kehittelyä ja metodityökalun kehittämistä kuin metodologiaa ja metodia varsinaisesti. Teoreettisen viitekehysten mukaisesti metodin kehittely tähtää tutkimustyökaluun, joka on yleistettävä ja käyttökelpoinen väline opetussuunnitelmatyön yhteiskunnallisuuden ymmärtämiseen. Tutkimuksen toteutus on sen tutkimusprosessin selostus, joka johtaa koulun ja yhteiskunnan suhteen lähempään tarkasteluun ja tutkimustyökalun kehittämiseen. Suomi on korostanut historiassaan koulun merkitystä yhteiskunnan kehityksessä, mutta jättänyt tarkastelematta yhteiskunnan käsitteen sisällön teksteissään sekä koulun ja yhteiskunnan välisen suhteen määrittelyn ja erittelyn. Peruskoulu luotiin sen yhteiskuntatehtävää varten. Yhteiskuntatehtävässään koulu on vaihdellut kansallisen ja paikallisen tehtävän välillä. Yhteiskunta kuvataan yläkäsitteenä ja itsestänselvyytenä ilman toimivaa yhteyttä kouluun tai lähiyhteisöjen lähikouluun. Opetussuunnitelmatyöhön osallistamista voidaan laajentaa koulun ammattilaisten ulkopuolelle käsittämään oppilaiden ja kotien edustajien lisäksi muut lähiyhteisöissä vaikuttavat toimijat osana opetussuunnittelun prosessia.

Asiasanat: opetussuunnitelma, koulu-yhteiskunta -suhde, peruskoulu, teksti- ja diskurssianalyysi

MATKA OPETUSSUUNNITELMAAN ERI YHTEISKUNTAKOKEMUKSISSA

Tutkimuksen esipuhe on autobiografinen ja etnografinen. Tutkimuksen historia on henkilökohtaisesti pitkä ja tärkeä osa omaa elämäkokemustani. Se on ollut osa oman elämän pituista oppimista ja tutkimista neljällä eri vuosikymmenellä. Ajallinen kesto liittyy myös tutkimuksen aiheeseen: se seuraa koulun keskeisten tekstien suhdetta ajassa muuttuvaan yhteiskuntaan. Tutkimuksen aihe heräsi ja alkoi elää samaan aikaan kuin kiinnostus kasvatuksen ja opetuksen alaa kohtaan. Tutkimuksen aiheeseen liittyvät useat syyt hakeutua opetuksen ja koulutuksen alalle. Tutkijan mielellä ja kielellä sanon kasvaneeni kiinni aiheeseeni kokemusperäisesti. Yhtenä laadullisen tutkimuksen validiteetin osoituksena Alasuutari (1989) kuvaa Malinowskin ohjetta, jonka mukaan tutkittavan aiheen parissa tulee elää riittävän kauan (Alasuutari 1989, 64). Tutkimukseni esipuhe on myös osa tutkimusnäkökulman kuvaamista.

Kirjoitettuani ylioppilaaksi kotikaupunkini Nokian lukiosta sain ensimmäisen työpaikkani – opettajan sijaisuuden – kaupungin teollisuustaajaman koulusta. Nokia kaupunkina on osa suomalaisen teollisuuden historiaa. Äitini isoisä saapui paikkakunnalle perustamaan kumitehdasta ja johti sitä yli kolmekymmentä vuotta. Tehtaanjohtaja perusti tehtaan lisäksi koulun, lastentarhan, kulttuurikeskuksen, kaupan ja urheiluseuran. Nokialaiset ovat saaneet toimeentulonsa kumi-, paperi-, tekstiili- ja metalliteollisuudesta. Ensimmäinen opettajantyöni oli kunnan yhdessä taajamassa, jonka ainoa työnantaja oli valtion moottoritehdas. Koulun oppilaat olivat tehtaalaisten, johtajien, insinöörien, työnjohtajien, metallimiesten, siivoojien tai tehtaalta työttömäksi jääneiden lapsia. Vaikka tehtaan kolmivuoroinen työrytmi erosi koulun työpäivästä, vaikuttivat oppilaiden elämänrytmiin vanhempien vuorotyö, tehtaan ja metalliteollisuuden suhdanteet sekä konsernin tuotannon uudelleenorganisointi. Taajaman työ ja ulkopuolinen maailma tuntuivat vaikuttavan lasten elämässä enemmän kuin koulu ja opettajat.

Oppimisen edellytykset ja oppilaiden kehittyminen tuntuivat pohjautuvan tehtaan, sen työn ja tekijöiden elämän edellytyksiin enemmän kuin opettajan koulussa oppimiselle luomiin tekijöihin. Taajamassa elämisen ja selviytymisen mallit tuntuivat siirtyvän kotien ja vanhempien työympäristön kautta oppilaisiin. Koulussamme ja yhteiskunnassa elettiin silloin vuotta 1984. Biologian tunnilla käsitelimme neljäsluokkalaisten kanssa talvea ja eläinten talvehtimista. Oppikirjan aukeaman kuvissa siili tuhisi talvihorrossaan ja karhu nukkui pitkää unta talvipesässään. Ne olivat opetuksen keskeiset aiheet. Myös yksi oppilaani nukkui tunnilla. Taajaman ainoassa tanssiravintolassa työskentelevä yksinhuoltajaäiti oli ollut myöhään työssä, eikä poika uskaltanut nukkua kotona ennen äidin kotiintuloa. Tehtaan talvikausi oli heikko, ja

laskevaa myyntiä ja väheneviä töitä murehtivat samaisessa ravintolassa useasti muidenkin oppilaiden vanhemmat. Tehtaan talvihorros oli lähempänä oppilaita kuin opetussuunnitelman mukainen aiheemme kauniine kuvineen. Tehdas ja koulu sijaitsivat vierekkäin, mutta elivät eri ympäristöissä. Kokemukseni herätti pohtimaan koulun ja sitä ympäröivän yhteisön suhdetta, kun kouluun tulevat oppilaat olivat perheidensä lapsia ja kotinsa tilanteissa eläviä teollisuusyhteisönsä jäseniä siinä missä virkeänä tai vähemmän virkeänä kouluun saapuvia koululaisia.

Kysymyksenasetteluni ja vastausten etsiminen jatkui Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksessa vuodesta 1986 lähtien. Tämä sai merkittävän pohjan professori Paavo Malisen seminaariopinnoissa, opetussuunnitelmakurssilla ja hänen kanssaan käydyissä lukuisissa keskusteluissa. Koulun ja yhteiskunnan yhteyksiä tarkasteltiin ylijohtaja Erkki Kähkösen kouluhallinnon luennoilla ja luentojen jälkeisissä keskusteluissa Tampereen kesäyliopistossa. Koulu, koulun hallinto ja kouluhallinto osana laajempaa hallintoa todentuivat kouluhallinnon keskimmäisen arvosanan harjoittelussa Hämeen lääninhallituksessa.

Tein kasvatustieteen projektiopinnoissa vuonna 1987 kyselyn Suomen silloisten kaupunkien opetustoimen virkamiehille kaupunkien kuntakohtaisten opetussuunnitelmien senhetkisestä prosessista. Kyselyn oli tuolloin tarkoitus toimia tutkimukseni aineistona ja tuottaa vastaus kysymykseeni, kuinka koulu elää, liittyy ja vaikuttaa ympäröivässä yhteiskunnassaan. Kunnan ja koulujen, erityisesti kylien ja koulujen, yhteyttä pääsin tarkastelemaan entistä lähempää koulutoimenjohtajan määräaikaisessa tehtävässä Karvian kunnassa 1988-89. Se oli sijaisuus kesken kolmannen opintovuoden. Työssä jouduin tarkastelemaan koulun merkitystä ihmisille ja elämälle kunnassa, jossa juuri omalla koululla koulupiirissään oli erityinen merkitys alueensa asukkaille, kehitykselle ja tulevaisuuden ja jatkumisen kokemiselle. Tarkastelun perusteella laadin myös kunnan ensimmäisen kuntakohtaisen opetussuunnitelman luonnoksen, kun kuntakohtainen opetussuunnittelu tuli tuolloin mahdolliseksi.

Kasvatuksellisen heräämiseni yhteydessä tapahtui herääminen myös yhteiskunnallisiin asioihin. Yhden taajaman yhden koulun kautta kiinnostus kohdistui sen lähiympäristöön, kuntaan, kuntajärjestelmään ja niiden yhteiskunnalliseen päätöksentekoon ja hallintoon. Kunnallisvaalien 1984 jälkeen alkoivat luottamustehtäväni Nokian kaupunginvaltuustossa, koululautakunnassa, koulun johtokunnassa, kaupungin työllistämistoimikunnassa ja poliisipiirin neuvottelukunnassa. Myöhemmin tulivat tehtävät saman kunnan kirkkovaltuustossa ja seurakunnan nuorisotyön johtokunnassa. Luottamusmieselinten ja päätöksentekojärjestelmän tuottamaa käsitystä laajensivat vapaaehtoistehtävät nuorten katutyössä. Kun kasvatuksellinen herääminen johti kasvatuskäsityksen vahvistumiseen, sen tutkiskeluun ja opiskeluun kasvatustieteen ja opettajankoulutuksen yhteydessä, muu yhteiskunnallinen herääminen johti kunnallisen osallistumisen tuomien

kysymysten arviointiin yhteiskuntatieteen eri alueilla löytäen sosiologian, yhteiskuntapolitiikan ja hallintotieteen liittyviä.

Edellä kuvatun perusteella syntyi minän ja tutkija-minän käsitys kasvatuksen, koulutuksen ja yhteiskunnan liittymistä, mikä johti lopulta tutkimuksen aiheeseen opetussuunnitelmien yhteydestä yhteiskuntaan ja tuon yhteyden ilmenemisestä, jopa merkityksestä yhteiskunnalle ja sen hyvinvoinnille. Alasuutarin (1989, 131) sanoin:

Teoreettisilla näkökulmilla ja metodisilla innovaatioilla ei ole virkaa, ellei tutkimus aiheensa ja sanomansa puolesta puhuttele lukijoita tai edes tutkijaa itseään. Olkoonkin, että sosiologin tulee tutkimusta tehdessään olla kriittinen ennakoasenteitaan kohtaan. Silti tutkija tarvitsee vision yhteiskunnasta, sen menneisyydestä, tulevaisuuden utopioista tai uhkakuvista. Vasta sen pohjalta nousevat ne tutkimusintressit eli kiinnostuksen kohteet, jotka ohjaavat teoreettisiin viitekehyksiin ja menetelmällisiin ratkaisuihin.

Alasuutarin sanoihin päättyi tutkimuksen esipuheen versio keväällä 2000. Sitten kului yli neljä vuotta tutkimuksen edellisen vaiheen ja sen uudelleen työstämisen välillä. Nuo neljä vuotta tutkimuksen teksti, pino lähteitä ja professori Marjatta Lairion arvokkaat kirjalliset kommentit olivat mukanani Kosovossa, jossa lukemisen ja kirjoittamisen sijasta Kosovon ihmisten ja yhteiskunnan sodanjälkeinen tilanne vei aikani ja huomioni työssä Euroopan turvallisuus- ja yhteistyöjärjestön tehtävissä. Vastuulleni kuului Kosovon ensimmäisistä vapaista vaaleista syksyllä 2000 lähtien paikallishallinnon kehittäminen kahdeksan kunnan alueella, johon kuului pääkaupunki Pristina. Kunnissa asui noin miljoona kosovolaista, eli puolet arvioidusta väkiluvusta. Koin Kosovon kuitenkin liittyvän myös tutkimuksen aiheeseen.

Kosovo tarjosi aiheita ja ajatuksia jatkaa ajatusta koulutuksen roolista yhteiskunnassa, kun yhteiskunta otti ensimmäisiä askeliaan. Kosovolainen yhteiskunta eli demokratiakehityksen, oikeus- ja sivistysvaltion sekä kansalaisyhteiskunnan varhaisia mutta nopeasti muuttuvia vaiheita, joissa koulun ja koulutuksen merkitys oli ratkaiseva kansan ja kansakunnan synnyssä ja kehityksessä – kuten Cygnaeus näki sen Suomen synnyssä. Koulun ja yhteiskunnan toimiva suhde ja vuorovaikutus ovat Kosovon konfliktinjälkeisen hauraan ja levottoman yhteiskunnan vakauden, talouden, työllisyyden, hyvinvoinnin kautta ratkaisevan tärkeitä, kun kaikkiaan kaksimiljoonaisesta väestöstä lähes puolet on alle 25-vuotiaita ja työkäisten työttömyys on yli 50 prosenttia.

Opetussuunnittelun muutoksissa ja opetussuunnitelmien projektissa Suomi ja Kosovo yhteiskuntina tarjoavat aikaan liittyviä ilmiöitä ja näkökulmia vertailuun. Kosovossa – kuten muissakin itäisen Euroopan transitiomaissa –

eletään kiivasta desentralisoinnin eli keskitetyn järjestelmän purkamisen vaihetta demokratian vahvistamiseksi ja kansalaisyhteiskunnan rakentamiseksi yhteiskunnan tuomiseksi lähemmäksi kansalaisia ja näiden eri yhteisöjä. Tultuani Suomeen havaitsin, että yhteiskunnan ohjaus opetussuunnitelmissa oli muuttunut tutkimuksen aiemman kuntakohtaisen aineiston jälkeen taas yhtenäisemmäksi, ellei yhtenäistävämmäksi. Opetussuunnittelun ja yhteiskunnan muutosten rytmi ja syklisyys lisäsivät kiinnostusta jatkaa tutkimusta Kosovossa heränneelle ja kotimaahan paluun jälkeen jatkuneelle kiinnostukselle siitä, miten koulun ja yhteiskunnan ilmeinen suhde, vaikka eri ajassa ja paikassa, heijastaa historiaa ja muutoksia.

Kosvolaiset olivat valtion rakennuksessaan vasta alussa siinä, missä suomalainen yhteiskunta yritti elää ja edistää koulua osana kainsainvälistyvää maailmaa ja sen kilpailua. Opetussuunnittelun osalta sekä tarve että tehtävä Suomessa ja Kosovossa oli erilainen kuten aika, paikka ja kummankin yhteiskunnan oma kehitysvaiheensa. Kummassakin yhteistä oli muutos. Kummassakin koulu oli osa muutosta.

Kosovosta paluun jälkeen tein lyhyen käynnin Jyväskylään, jossa yhdessä yliopiston ja ammattikorkeakoulun asiantuntijoiden kanssa arvioimme opettajankoulutuksen ja erityisopetuksen kehittämishankkeen Serbiassa ja Kosovossa. Oma roolini arvioinneissa oli kahden maan paikallistuntemus. Jouduin myös surulliseen tehtävään: sijaistamaan yliopiston kansainvälisten asioiden uranuurtajan Reijo Keurulaisen kesken jääneet työt hänen kuoltuaan äkillisesti keväällä 2004. Syksyllä 2004 minut valittiin sisäasiainministeriön kansainvälisten asioiden yksikköön, jossa olen toiminut Suomen ulkomailla tapahtuvan siviilikriisinhallinnan koulutuksen, tutkimuksen ja arvioinnin koordinaattorina. Työhön kuului olla perustamassa Suomeen ja Kuopioon kansallinen kriisinhallintakeskus, Crisis Management Centre Finland, joka vastaa nykyisin kaikkien suomalaisten asiantuntijoiden koulutuksesta ja rekrytoinnista kansainvälisiin siviilikriisinhallinnan ja rauhanrakentamisen tehtäviin sinne, minne Suomi päättää lähettää YK:n, EU:n, Etyjin tai Naton puitteissa suomalaisia siviilejä.

Suomi on väkilukuun nähden Euroopan unionin suurin siviilikriisinhallinnan osallistuja. Suomalaisia toimii Afganistanissa, Afrikassa, Lähi-idässä ja Balkanilla. Työhöni on kuulunut osallistua Suomen edustajana alan kansainväliseen yhteistyöhön. Osallistuin vasta perustetun Euroopan turvallisuus- ja puolustusakatemian ensimmäiselle korkean tason kurssille lukuvuonna 2004–2005, ja liityin eurooppalaisten kriisinhallintakouluttajien verkostoon (European Group of Training, EGT).

Toimin uudestaan Kosovossa 2007–2009. Presidentti Martti Ahtisaaren johdolla saatiin neuvoteltua kansainvälinen ratkaisu Kosovon itsenäistymiseksi, mikä tapahtui helmikuussa 2008. Edellisen Kosovon työni lisäksi sain jo toisen tilaisuuden nähdä, kuinka sodasta toipuva kansa siirtyi kansainvälisestä

hallinnosta ja arjen ohjauksesta uudeksi itsenäiseksi valtioksi kaikkine haasteineen. Työskentelin Euroopan unionin historian toistaiseksi suurimman siviilikriisinhallintaoperaation laatu- ja koulutuspäällikkönä. Työtä vaikeutti se, että unionilla ei ollut aiemmin ollut vastaavaa tehtävää. Työ piti aloittaa koulutus- ja laatualueen kuvauksesta osana operaatiosuunnitelmaa, jolloin ala kirjattiin ensimmäisen kerran myös EU-jäsenmaiden yhteiseksi päätökseksi. Voidaan sanoa, että tässä yhteydessä opetussuunnitelma kirjoitettiin osaksi operaatiosuunnitelmaa. Käytännössä yksikköni koulutti operaation 2000 kansainvälistä ja 1000 paikallista työntekijää EU-tehtävien yhteisiin perusteisiin ja omiin tehtäviinsä. Kahden ensimmäisen vuoden aikana koulutettavapäivien määrä nousi 20 000:en ja Kosovon koulutusyksiköstä kasvoi unionin kriisinhallinnan suurin kouluttaja.

Poliisin, rajaturvallisuuden, tullin, oikeushallinnon (syyttäjät, tuomarit, avustavat lakimiehet, vankeinhoito) pääalueiden lisäksi operaatio tarvitsi politiikan, ihmisoikeuksien, tasa-arvon, hallinnon ja logistiikan, tekniikan, raportoinnin, paikallisten kielten ja monien muiden alojen ammattilaisia ja asiantuntijoita. Alansa asiantuntija kotimaassaan ei kuitenkaan ole välttämättä saman aiheen asiantuntija Kosovossa ja Balkanilla, joten operaation oma koulutus yritti lisätä osaamista täyttämään sekä EU:n lupaus että paikallinen odotus siitä, että EU tekee työnsä uuden valtion kehittämiseksi ja tukemiseksi hyvin, jotta osaaja kotimaassaan olisi osaaja myös Kosovossa.

Jos EU ja Kosovo ovatkin menestyneet oikeusvaltion, ihmisoikeuksien, tasa-arvon ja järjestäytyneen rikollisuuden vastaisessa toiminnassa, kosvolainen yhteiskunta ei silti ole kehittynyt kansan tai kansainvälisten toimijoiden odottamalla tavalla. Kehitys on ollut hidasta, kuten useat kansainväliset raportit kuvaavat. Yksi syy kehityksen hitauteen on ollut turvallisuuspoliittinen painotus koulutuksen ja kasvatuksen kustannuksella; kun Balkanin maat kävivät 1990-luvulla sotiaan tai jälleenrakensivat sodanjälkeistä yhteiskuntaa kansainvälisen yhteisön turvallisuuspoliittisella läsnäololla, menettivät ne samalla sen postmodernin projektin, joka läpäisi samaan aikaan maailman ja eurooppalaisen yhteiskunnan.

Konstruktivismiin ja kognitivismiin haaste rikkoi entisen kollektiivisen ajattelun, paitsi Balkanilla. Hajonneessa Jugoslaviassa ja Kosovossa opettaja on edelleen luokan ainoa auktoriteetti ja oppiminen on muistamista. Oppilaat ja opiskelijat puhuvat itseopittua englantia ja liikkuvat internetissä paremmin kuin professorinsa. Poliitiikan retoriikka, debatti ja diskurssi Balkanin maiden välillä ja keskinäisissä suhteissa kuulostaa samalta kuin ennenkin. Postmoderni odottaa tuloaan ja vaikutustaan.

Palasin Kosovoon vielä kolmannen kerran, kun Suomi ja Viro voittivat vuonna 2011 EU-tarjouskilpailun kehittää Kosovon poliisin, rajaturvallisuuden, tullin, pelastustoimen, vankeinhoidon, ehdonalaisvalvonnan ja poliisin tarkastustoiminnan koulutus korkeakoulutukseksi. Koulutustehtävää varten

perustettiin Kosovon parlamentin säätämällä lailla yksi yhteinen oppilaitos, Kosovon turvallisuusalan ammattikorkeakoulu, Kosovo Academy for Public Safety. Hankkeessa kehitetään eurooppalaisen koulutuksen laatujärjestelmän mukaisesti turvallisuuden kandidaattitasoinen koulutusohjelma. Toimin kosvolaisen kollegan kanssa hankkeen toisena hankejohtajana 2012–2014. Työ koulutuksen ja opetuksen parissa on seurannut minua elämän ja työuran läpi kotimaassa ja ulkomailla. Esipuheen lisäksi käytän tutkimuksessa omaa kokemuseräistä aineistoa etnografisena ajan ja paikan kuvauksena.

Alun perin aloitin tutkimuksen tekemisen toisena opiskeluvuoteni vuonna 1988 Paavo Malisen projektiryhmässä. Näin opetussuunnitelma-aihe on kulkenut kanssani tähän asti neljällä eri vuosikymmenellä. Peruskoulun kehitys käynnistyi 1960-luvulla ja sai pohjan vuonna 1970 opetussuunnitelman perusteista ja opetussuunnitelmasta. Opetushallitus ennakoii tulevaisuutta Oppimisen tulevaisuus 2030 -barometrissä (Linturi & Rubin 2010). Perusopetuksen yleisiä valtakunnallisia tavoitteita, jopa tuntijakoa, on pohdittu jo vuoteen 2020. Perusopetuksen suunnittelussa ja peruskoulukirjoituksessa ajanjakso kattaa jo peräti 70 vuotta.

Peruskoulun opetussuunnitelmatutkimukselle sekä mennyt että ennakoitava ajanjakso antavat mahdollisuuden tutkia ja havaita sellaisia syklejä ja suuntauksia, mihin tutkimuksessani en vielä kykene. Kehitän kuitenkin teoreettista tutkimustyökalua yhdeksi koulun ja yhteiskunnan välisen vuoropuhelun ja merkitysten mallintajaksi. Tutkimustyökalu jättää hyvän mahdollisuuden jatkaa tutkimusta kattamaan viimeiset ja lähiaikoina tulevat opetussuunnitelmauudistukset.

Filosofi ja kasvatustieteilijä J.E. Salomaa venyttää ajatuksen ajasta ja "nykypäivästä" vielä pitemmälle kirjoittaessaan Koulukasvatusopin alkusanoissaan vuonna 1946:

"Nykypäivöiden kasvatuksen levottomuus ja virkeä toiminnallisuus, joka heijastaa yhteiskunnassa tapahtuvia muutoksia, pakottaa meidät etsimään sen suuntaa ja kantavuutta."

Toivon tämän tutkimuksen tekevän myös kunniaa kasvatustieteelle ja kasvatustieteilijöille, joiden tutkimusta ja tekstiä käytetään tämän tutkimuksen osana ja aikalaiskerrontana. Hätkähdyttävällä tavalla omassa "nykypäivässään" kirjoitetuilla lauseilla on merkitystä ja ajanmukaisuutta myös vuosikymmenestä irrotettuna, mikä osoittaa osaltaan, että aikansa kasvatustieteilijät ovat kyenneet aikaansa pitempiin ja kestävämpiin ilmauksiin ja päätelmiin. Professori Erkki Viljasen (1992) mukaan koulutuksen kehittämisen kannalta historiallisten kehityskulkujen tunteminen on ensiarvoisen tärkeää, ja nykytilanteen ja historian eroa on vaikea määritellä. "Mitä tänään tapahtuu, on huomenna jo historiaa", hän toteaa.

Päätän tutkimukseni esipuheen lyhyellä kesäkäynnillä isäni kotikylässä ja kotitalossa Vaalan Veneheitossa. Sen suuren pirtin lipastosta löytyi isoäitini, maalaistytön, yläkansakoulun päästötodistus päivättyinä sotakeväänä kaksi päivää Helsingissä pidetyn sodan päätösparaatin jälkeen 18.5.1918. Todistuksen allekirjoitti isoisäni serkku, Helsingissä suomen kieltä opiskellut, mutta kotiseudulle sotakevääksi tullut Anna Leinonen, joka toimi sijaisena sotaan lähteneelle varsinaiselle opettajalle. Anna Leinonen valmistui ja toimi suomen kielen lehtorina muun muassa Oulun lyseossa ja seuraavan sodan ylioppilaita valmistaneessa Niinisalon väliaikaisessa internaatissa. Isoäiti kävi kansakoulua neljä maailmansodan vuotta 1914–1918 ja päätti sen kansalaissodan keväänä. "Kouluajallaan on hän osottanut hyvää (10) käytöstä, hyvää (10) huolellisuutta ja tarkkaavaisuutta", ja myöhemmin hän huolehti että talosta käytiin ja arvostettiin koulua.

Olen kiitollinen kolmen kasvatusalan vaikuttajan yli virkatyön ulottuvasta kestävydestä, kiinnostuksesta ja kannustuksesta aiheessani. Juuri edesmenneen professori Paavo Malisen kärsivällisyys ja vankka asiantuntijuus aiheessa ja professori Eira Korpisen poikkeuksellinen sitoutuminen opiskelijan henkilökohtaiseen tukeen, ohjaukseen ja kannustukseen ovat tehneet tämän tutkimukseni ja mahdolliset tulevat vaiheet mahdollisiksi. Isälleni, lehtori ja aikansa kunnallisen yhteiskoulun alkuajan rehtorille Antti Häikiölle olen kiitollinen hänen kasvatuksessaan onnistuneesta opista kyseenalaistaa yhteiskunnan itsestänselvyyksiä ja nähdä elämän pyrkimyksiä yli tieteen tai hallinnon.

Nokiolla, heinäkuussa 2013

Antti Häikiö

SISÄLLYS

ABSTRACT.....	3
TIIVISTELMÄ.....	4
MATKA OPETUSSUUNNITELMAAN ERI YHTEISKUNTAKOKEMUKSISSA	5
KUVIOT.....	13
TAULUKOT.....	13
1 JOHDANTO.....	14
1.1 Tutkimuksen tarkoitus, rajaus ja menetelmät.....	17
1.2 Yhteiskunnan ja koulun tekstintulkinta	20
1.3 Opetussuunnitelmat yhteiskunnassa	23
2 YHTEISKUNTA - TOTTA VAI TARKOITUS?	27
2.1 Yhteiskunta tarkentuu.....	28
2.2 Yhteisö - yksilö	30
2.3 Aika - paikka.....	31
2.4 Muutos - tuleva.....	32
3 YHTEISKUNNAN HYVÄN KUVAA.....	35
4 YHTEISKUNTA JA KOULU	41
4.1 Koulumuutos	45
4.2 Koululainen, kansalainen	48
4.3 Koulutuspolitiikka ja koulun hallinto	51
4.4 Kohti kuntakohtaista ja paikallista	52
4.5 Opetussuunnitelman uusi ajatus	57
5 TEORIA JA TUTKIMUS.....	60
5.1 Ongelmanasettelu ja aineisto.....	67
5.2 Metodien kehittäminen, metodit	69
5.3 Tekstintulkinnat	74
6 DISKURSSIT JA POHDINNAT.....	88
7 LÄHTEET.....	93
7.1 Aineistolähteet.....	93
7.2 Tutkimuksen lähteet	97

KUVIOT

KUVIO 1	Tutkimuskokonaisuus tutkimuksellisena kehyksenä diskursseille opetussuunnitelmateksteissa	19
KUVIO 2	Tutkimuksen teoreettinen viitekehys	66

TAULUKOT

TAULUKKO 1	Arjen ja kielen tulkinnan painotukset	63
TAULUKKO 2	Teoreettiset opetussuunnitelmatekstin ja tulkinnan toimijat	73
TAULUKKO 3	Teoreettiset opetussuunnitelmatekstin ja tulkinnan toimijat hajautetussa prosessissa	74
TAULUKKO 4	Strukturalistinen suuntaus ja tekstintulkinnan painotus	75
TAULUKKO 5	Esimerkki paradigmaattisesta tulkinnasta ja dekonstruktio	76
TAULUKKO 6	Esimerkki syntagmaattisesta tekstintulkinnasta ja dekonstruktio	77
TAULUKKO 7	Esimerkki skeemateoreettisesta tekstintulkinnasta ja dekonstruktio	78
TAULUKKO 8	Esimerkki tekstintulkinnan yhdistetystä tulkinnasta ja sen dekonstruktio	79
TAULUKKO 9	Esimerkki yksinkertaisesta rakenteesta tulkintatyökaluna	85

1 JOHDANTO

Tällä hetkellä voimassa olevan perusopetuslain (1998/628) toinen pykälä *Opetuksen tavoitteet* kuuluu seuraavasti: "Tässä laissa tarkoitetun opetuksen tavoitteena on tukea oppilaiden kasvua ihmisyyteen ja eettisesti vastuukykyiseen **yhteiskunnan jäsenyyteen** sekä antaa heille elämässä tarpeellisia tietoja ja taitoja. - Opetuksen tulee edistää sivistystä ja tasa-arvoisuutta **yhteiskunnassa** sekä oppilaiden edellytyksiä osallistua koulutukseen ja muutoin kehittää itseään elämänsä aikana."

Edellisen peruskoululain (1983/476) ensimmäisessä luvussa "*Peruskoulun tehtävä ja rakenne*" todetaan samankaltaisesti: Peruskoulun tulee pyrkiä kasvattamaan oppilaansa tasapainoiseksi, hyväkuntoiseksi, vastuuntuntoiseksi, itsenäiseksi, luovaksi, yhteistyökykyiseksi ja rauhantahtoiseksi **ihmiseksi ja yhteiskunnan jäseneksi**.

Valtioneuvoston asetuksen perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta (422/2012) toinen pykälä on otsikoitu "Kasvu ihmisyyteen ja yhteiskunnan jäsenyyteen". Siinä todetaan, että "opetuksen ja kasvatuksen tavoitteena on tukea oppilaiden kasvua ihmisyyteen ja eettisesti vastuukykyiseen **yhteiskunnan jäsenyyteen**", ja että "opetuksella tuetaan oppilaan kasvua aktiiviseksi **yhteiskunnan jäseneksi**, luodaan edellytyksiä toimia demokraattisessa ja tasa-arvoisessa yhteiskunnassa sekä edistetään kestävästä kehitystä".

Lihavoin tutkimustarkoituksessa säädöstekstien mainitsevat koulun ja opetuksen tavoitteen ja tehtävän: opettaa ja kasvattaa yhteiskuntaan. Lakitekstit ovat vuosilta 1983 ja 1998, ja perusopetuslain mukainen valtioneuvoston asetus on vuodelta 2012. Ajallisesti niillä on eroa lähes 20 vuotta. Kaikissa mainitaan pyrkimys yhteiskunnan jäsenyyteen. Kysyn: minkä yhteiskunnan? Allardtin (1987) mukaan "yhteiskunnan tarkempi määrittäminen on useissa tapauksissa turhaa, koska kaikki kuitenkin tietävät mistä puhumme". Kysyn, tietävätkö?

Opetusministeriön Kansallisessa sivistysstrategiassa (1993), vain 46-sivuisessa komiteanmietinnössä, käytetään kahtakymmentä erilaista yhteiskunnan ilmausta:

- kansalaisyhteiskunta
- kansalais- ja vuorovaikutusyhteiskunta
- demokraattinen yhteiskunta
- kulttuuriyhteiskunta
- ekoyhteiskunta
- hyvinvointiyhteiskunta

- kestävän kehityksen yhteiskunta
- teollinen yhteiskunta
- tietointensiivinen vuorovaikutus- ja kansalaisyhteiskunta
- vuorovaikutusyhteiskunta
- paikallisyhteiskunta
- palkansaajayhteiskunta
- jatkuvan koulutuksen yhteiskunta
- kiinteärakenteinen yhteiskunta
- tasapainoinen yhteiskunta
- korkeateknologian varaan rakennettu yhteiskunta
- tietoyhteiskunta
- sivistisyhteiskunta
- verkostorakenteinen kansalaisyhteiskunta
- suomalainen yhteiskunta

Kuvaus ja käsitys yhteiskunnasta ei ole aina vain myönteinen tai valoisa. Suomen Akatemian 1990-luvun talouskriisiä käsitelleen Lama-tutkimusohjelman tuloksista kootussa tulkinnassa (Kiander, 2001) laman vaikutuksista silloisessa yhteiskunnassa todetaan: "Suomen talous ja koko suomalainen yhteiskunta kokivat vakavan kriisin 1990-luvulla, kun kansantalous ajautui syvään lamaan vuosikymmenen alussa. Lamaa voi pitää paitsi sodanjälkeisen Suomen, myös hyvinvointivaltion toistaiseksi vakavimpana koetinkivenä. Talous toipui lamasta, mutta kriisi aiheutti useita pitkäaikaisia muutoksia suomalaiseen yhteiskuntaan."

Peruskoulun syntyvaiheessa 1960- ja 1970-lukujen taitteessa "yhteiskunnan" käsitykset ja määritykset olivat toisenlaiset ja niitä oli vähemmän. Waris (1968, 1974) mainitsee koneistuvan, vaurastuvan, kaupungistuvan, vapaa-ajan, sosiaalipoliittisen ja kansainvälistyvän yhteiskunnan suomalaisen yhteiskunnan piirteinä. Lisäksi hän toteaa, että "nykypäivän muuttuva suomalainen yhteiskunta on teollistuva yhteiskunta" (Waris 1974, 153).

Jari Aro (1999) pohtii väitöskirjassaan yhteiskunta-puheen ja sen ilmausten ontologiaa. Hän kysyy, onko esimerkiksi tietoyhteiskunta epookkiteoriaa, retoriikkaa vai yhteiskuntateoriaa (Aro 1999, 121). Aro käyttää tieto- tai informaatioyhteiskunnan käsitettä esimerkkinä käsitteenmäärittelyn ja itse ilmiökokonaisuuden määrittelyn tarpeellisuudesta. Myös Viljanen (1992) viittaa tietoyhteiskuntaan ja tietoyhteiskunnan ja koulutuksen suhteeseen toteamalla "koulutus on yhteiskunnassa niin keskeisessä asemassa, että puhutaan koulutusyhteiskunnasta. Tämän kehityksen uutena piirteenä on pyrkimys tietoyhteiskuntaan, ja tämä taas edellyttää entistä tehokkaampaa koulutusta". (Viljanen 1992, 12.)

Aro erottaa seuraavat kolme keskustelun ja tulkinnan lähestymistapaa yhteiskunta-käsitteen määrittelyssä: ensiksi filosofis-teoreettisen lähestymistavan mukaan pohditaan, mitä tieto ja informaatio määritteinä

itsessään ovat ja miten ne ovat tekemisissä niiden määrittämän yhteiskunnan ja sen instituutioiden kanssa. Toiseksi taloudellis-sosiologisen lähestymistavan mukaan tieto ja informaatio ilmaisevat jo määritteinä olevansa keskeisiä tuotannontekijöitä talouden ohjaamassa yhteiskunnassa ja yhteiskuntakehityksessä. Kolmanneksi tieto- ja informaatioyhteiskunta on väline puhua kulttuurin tilasta, arvioida sitä ja tehdä poliittisia analyysyjä: arvioita siitä, miten yhteiskunta on muuttumassa ja millaisia arvoja ja ristiriitoja yhteiskunnan kehityksessä on nähtävissä

Aron mukaan tieteellisen tutkimuksen valossa tulisi (1) tehdä ensin teoreettis-käsitteellinen selvitys siitä, mitä tiedolla ja yhteiskunnalla yhdessä ja tässä yhteydessä tarkoitetaan, (2) tehdä empiiristä tutkimusta ja selvittää, missä määrin on yleensä perusteltua puhua nykyaikaisesta yhteiskunnasta tieto- tai informaatioyhteiskuntana, (3) arvioida, millainen tuo yhteiskunta oikeastaan on, millaiseksi se on muuttumassa ja kuinka toivottavia muutokset ovat. (Aro 1999, 121 - 122.) Kolmas vaihe Aron tutkimusasetelmassa toimii ajallisesti tulevaisuuden perusteiden rakentajana ja tukee yhteiskunnan suunnittelua ja päätöksentekoa.

Opetussuunnitelmatutkimukseen soveltaen Aron kuvaaman yhteiskunta-puheen tulkinnan ja tarkan käsitteenmäärittelyn tekee ongelmalliseksi muun muassa se, että yhteiskunta määritteineen on ollut myös poliittisesti motivoiva ja motivoitunut puheenaihe, josta on etsitty yhteiskuntapoliittisia ratkaisumalleja. Kun yksi ideologia oli synnyttänyt yhteiskuntaa kuvaavan käsitteen, sille syntyi uusia vastakkaisia tai tukevia käsitteitä ideologisin perustein. Poliittisen ongelman ratkaisemiseksi liberaalien yhteiskuntateorioiden edustajat pitivät tavoitteenaan löytää sellainen käsitteellisen kuvauksen taso, jonka avulla oli mahdollista ohittaa ideologisesti tulkittu jako kapitalististen ja sosialististen yhteiskuntien välillä. Tämän seurauksena, siinä tavoitteessa, syntyi käsite teollinen yhteiskunta. Uuden käsitteen seurauksena syntyi sen rinnalle kuitenkin "epookkinen pari" jälkiteollinen yhteiskunta. Kuitenkin entisen poliittis-ideologisen käsitteistön sijasta ja yhteiskuntapoliittisten indikaattorien rinnalle nostettiin ammattirakenne teollisen ja jälkiteollisen käsitteenmäärittelyn indikaattoriksi. (Aro 1999, 122–123.)

Aron selitysmalli sopii muihinkin yhteiskuntaa kuvaaviin määritteisiin. Poliittis-ideologisten tunnusten sijasta päästään yhteiskuntia kuvaamaan ammattirakenteiden tai elinkeinojen määritteillä, kun puhutaan esimerkiksi traditionaalisesta yhteiskunnasta ja alkutuotannosta, modernista yhteiskunnasta ja teollisuudesta tai postmodernista yhteiskunnasta jälkiteollisena palveluiden, informaation ja tiedon tuotannon yhteiskuntana. Ilmaisuun liittyy implisiittisesti aina ideologia aineksia.

1.1 Tutkimuksen tarkoitus, rajaus ja menetelmät

Tutkimus käsittelee koulun ja yhteiskunnan suhdetta opetussuunnitelmatekstien ja niihin läheisesti liittyvän opetussuunnitelmakirjallisuuden tekstiaineiston kautta. Tutkimuksen tarkoitus on etsiä opetussuunnitelmatekstien, niiden ajallisen synnyn ja yhteiskunnan yhteyttä. Lisäksi tutkimus pyrkii etsimään ja osoittamaan tekstiaineiston yhteyttä elävän, toimivan ja koetun yhteiskunnan välillä. Koulun suunnittelukertomusta verrataan hyvinvoinnin kontekstiin yhteiskunnan muiden peruspalveluiden kautta. Kouluna käsitetään suomalainen peruskoulu sen alkuvaiheista nykyaikaan.

Opetussuunnitelmatekstien pääaineisto on tässä tutkimuksessa 1960–2000-luvuilta ja varsinaisen opetussuunnittelun tekstejä täydennetään muulla siihen liittyvällä aikalaisaineistolla. Tutkimustehtävässä koulu liitetään yhteiskunnan muihin hyvinvointipalveluihin. Hyvinvointipalveluiksi määritellään yhteiskunnan jäsenen julkispalveluina saamat koulu-, sosiaali- ja terveyspalvelut. Koulun rinnastamisessa muihin hyvinvointipalveluihin on mahdollistaa vertailu koulun ja muiden yhteiskunnan palveluiden ilmauksiin (puheeseen) ja ilmauksiin sisältyviin käsityksiin yhteiskunnasta ajallisessa historiallisessa kehityksessä.

Tutkimuksen ongelmanasettelu on monitieteinen. Tarkastelussa ovat opetussuunnitelman yhteydet yhteiskuntaan ja sen hyvinvoinnin perusteisiin, suunnitteluun ja järjestämiseen opetussuunnitelman ilmausten kautta, sekä ajan ilmiöinä. Tutkimusongelmien perusteella teoriatausta ei rajaudu tutkittavaksi perinteisesti kasvatustieteen sisällä tai sen alueilla kuten kasvatussosiologiassa tai opetussuunnitelmatutkimuksessa. Kallo pohtii vertailevan kasvatustieteen sisäistä ongelmanasettelua tutkia esimerkiksi yhden maan koulutusjärjestelmää, kun ongelma asetetaan aikaan ja muutokseen (Kallo 2012). Ongelmanasetteluun etsitään ratkaisua enemmänkin kasvatustieteen ja yhteiskuntatieteiden yhteiseltä pohjalta.

Ongelmanasetteluun liittyy ja siinä näkyy myös tutkimuksen ja siihen johtaneen ajattelun kesto ja prosessi, muutos ja muutoksen dynamiikka. Opettajan tai tutkijan ajattelun kehittyminen ymmärtämään koulun ja sitä ympäröivän yhteiskunnan historiassa todentuvaa vuoropuhelua ja keskinäistä vaikutusta vaatii pelkän historiallisen ja teoreettisen materiaalin lisäksi esipuheessa kuvattua kokemuseräisyyttä. Tutkimuksen prosessiluonnetta kuvaavat sen ajallisen keston lisäksi tutkimuksen eri vaiheissa siitä käyttämäni työnimet. ”Koulun opetussuunnitelma kunnan hyvinvoinnin tekijänä” oli tutkimusprosessin alun työnimenä 1980-luvulla. Sen jälkeen käytin työnimiä ”Kuntakohtainen opetussuunnittelu kunnan kehitystekijänä” ja ”Peruskoulun opetussuunnittelu kunnan hyvinvointistrategian välineenä”. Työnimet kariutuivat kuitenkin opetussuunnitelman liian itsestään selvään operationaalistamiseen oletetussa hyvinvointitehtävässä. Ennen

opetussuunnittelun ja opetussuunnitelman välineellistä liittämistä hyvinvointiajatteluun tuli selvittää, onko opetussuunnittelulla yleensä yhteyttä yhteiskuntaan, mikä ja millainen se on sekä millaisilla todentamisen välineillä yhteys ylipäänsä voidaan ilmaista, saada näkyväksi. Tutkimuksen, ongelmanasettelun, aineiston ja menetelmien muotoutuessa nykyiseen muotoonsa aloin käyttää otsikon mukaista nimeä "Opetussuunnitelmatekstien yhteiskunnallisuus-diskurssi".

Tutkimuksen rajaus koskee ennen kaikkea tutkittavaa aineistoa ja näkökulmaa ongelmaan. Sosiologisen ja kasvatustieteellisen käsitteistön varassa tehty käsitteellis-teoreettinen tutkimus rajautuu tarkastelemaan opetussuunnitelmatekstien ja niihin liittyvän kirjallisuuden yhteiskunnallisuusmainintoja ja -ilmauksia sekä niiden tulkittavissa olevia diskursseja. Tutkimukselliseksi aineiston ympäristöksi on rajattu peruskoulu ja sen kehityksessä ajanjakso 1970-luvun – osin jo 1960-luvun – alkuvaiheista 1990-luvun loppuun. Eniten aineistoa on peruskoulun alkuvaiheista ja liikkeellelähdön ajasta 1970- ja 1980-luvuilta. 2000-luvun aineistoon ja nykyhetken materiaaliin viitataan vähän. Peruskoulu uudistuksena ja yhtenäiskoulujärjestelmänä liittyi laajempaan yhteiskunnan uudistumiseen ja liikkeellelähdön vaiheissa syntyi enemmän dokumentoitua aineistoa kuin vakiintuneemman toiminnan aikana. Tutkimuksessa pohditaan myös valtiokeskeisestä, kansallisesta ja keskushallinnon keskitetystä suunnittelusta hajaantuneen koulu- ja opetussuunnittelun vaikutusta olemassaolevaan aineistoon osana ongelmanasettelua ja tutkimusta.

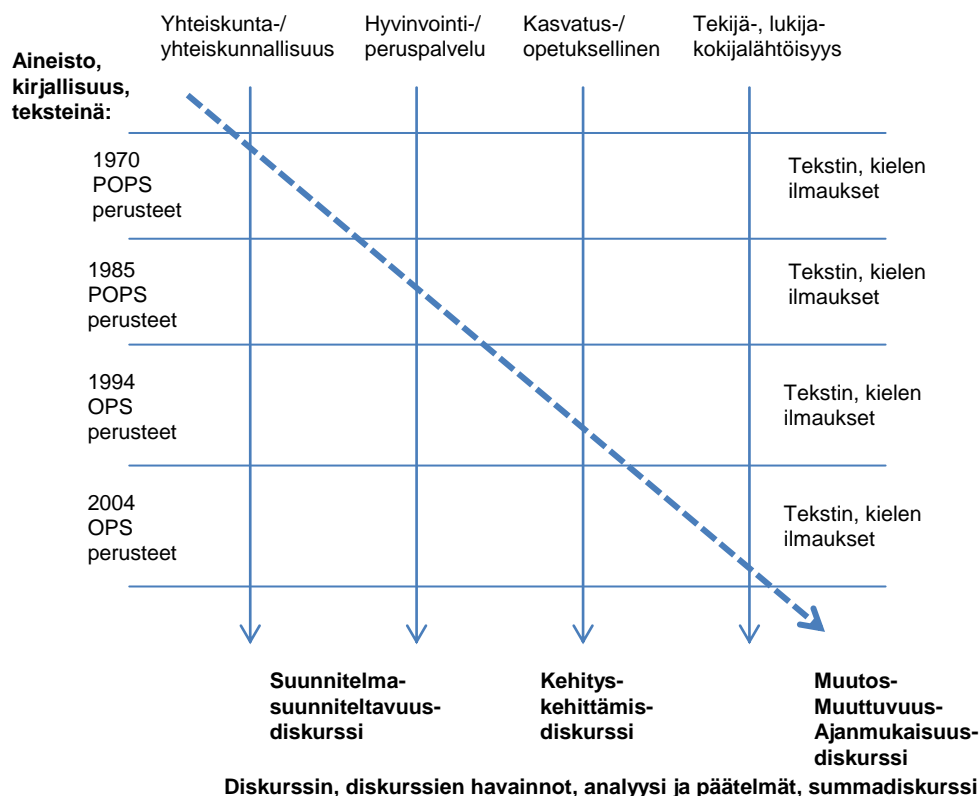
Tutkimuksen näkökulma on lisäksi makronäkökulma. Se tarkastelee koulun ja opetussuunnittelun suhdetta sitä ympäröivään yhteiskuntaan. Suhteessa tarkastellaan järjestelmiä, kuten koulu ja hallinto – niiden rakenteita, suhteita ja muutoksia, joita kielen ja tekstin ilmaukset kuvaavat. Postmodernissa myös kieli ja teksti ovat järjestelmiä. Opetussuunnitelmien yhteiskuntasuhteen, yhteiskunnallisuuden ja sen diskurssin tutkimiseksi näkökulma voidaan asettaa myös toisin seuraavia tutkimustehtäviä varten. Näkökulman siirtyessä teoreettisesta ja käsitteellisestä yhteiskunnan makronäkökulmasta lähemmäksi ihmistä – lasta ja nuorta kasvamassa lähiympäristössään – tutkimus laajenee, vaikka tutkimuskohde supistuu.

Mikronäkökulmasta voidaan jatkossa pohtia ja tutkia, miten opetussuunnitelman mukaiset tiedot ja taidot lisäävät yhteiskunnan ja yhteisön jäsenen valmiuksia juuri sille nuorelle tai nuorten ryhmälle, joka perheensä, kotinsa ja asuinalueensa jäsenenä tarvitsee tiettyjä elämässään ja paikassaan tarvittavia tietoja ja taitoja. Tiedot ja taidot voivat olla situationaalisia, globaaleja tai molempia. Tukevatko ne hänen kasvuaan ja kehitystään? Onko opetussuunnitelmalla ja sen toteutumisella hänelle kehitystä korjaava tai tukeva vaikutus? Kuinka koulukohtainen opetussuunnittelu on tapahtunut? Kuinka koulukohtainen opetussuunnitelma on toteutunut, ja mitkä ovat olleet sen

ajalliset ja paikalliset vaikutukset yksilöihin yhteisöissään tai yhteiskunnassaan? Nämä ovat mikronäkökulman ja muiden tutkimusten aiheita.

Käsitteellis-teoreettisen tutkimuksen luonne, vastaavan tutkimuksen vähäisyys, menetelmällinen soveltaminen ja kehittämistehtävä, aineiston tulkinnallisuus, yleensä diskurssin analyysi ja sen kuvaama mahdollinen muutos tutkimusasetelmana johtavat tulkinnallisen otteen tunnustamiseen, eksploratiivisuuteen. Se sallii uusien tutkimuksen alueiden avaamisen ja mahdollistaa syventämisen ja täsmentämisen jatkotutkimuksessa. Kasvatustieteen käsitteistössä tutkimuksen eksploratiivinen vaihe on luonteeltaan joustava, monipuolinen ja laadullista havaintomateriaalia kokoava. Olennaista eksploratiivisessa tutkimuksessa on myös ilmiöön tutustuminen kuvailevan tutkimuksen tapaan. (Hirsjärvi et. al. 1993, 34 – 35.)

Eksploratiivisen kuvailun tukena diskurssin ilmentymien havainnollistamisessa käytetään empiiristä aineistoa, hallinnon tekstiä ja etnografista kuvailua kokemuspohjaisesta suhteesta asiaan ja ilmiöön. Tutkimuskokonaisuuden tarkoitus on Faircloughia (1997) mukaillen rakentaa lukijan käytettäväksi tutkimuksellinen kehys (Kuvio 1), jonka avulla opetussuunnitelmien tekstiä ja kieltä voi analysoida. Analyysin lisäksi kehyksen avulla voidaan perustella väitettä, että kielen erittely on merkittävä osa käynnissä olevien sosiaalisten ja kulttuuristen, toisin sanoen yhteiskunnan muutosprosessien, tutkimusta opetussuunnitelmatekstien ja -kirjallisuuden kautta. Lopuksi tutkimuksellisen kehyksen avulla voidaan korostaa opetussuunnittelun kielellistä ja diskursiivista luonnetta. (Fairclough 1997, 10 – 11)



KUVIO 1 Tutkimuskokonaisuus tutkimuksellisenä kehyksenä diskursseille opetussuunnitelmateksteissä

1.2 Yhteiskunnan ja koulun tekstintulkinta

Faircloughin mukaan tekstin kielen analyysi voidaan yhdistää yhteiskunnallisen analyysin perusasioihin, kysymyksiin tiedosta, uskomuksista ja ideologiasta (representaatiot), niitä yhdistävistä tai erottavista sosiaalisista suhteista ja vallasta sekä kysymyksiin niissä mukanaolevien osallistujien ja toimijoiden identiteetistä. (Fairclough 1997, 29.) Representoinnissa valitaan aina se, mitä kuvaukseen sisällytetään ja mitä jätetään pois, mikä asetetaan ensisijaiseksi ja mikä toissijaiseksi. (Fairclough 1997, 13.) Näkemys esitetään myöhemmin myös tutkimuksen metodin kehityksessä.

Kouluun liittyvän tekstin ja kielen tulkinnassa on tässä tutkimusasetelmassa olennaista, miten yhteiskunta representoidaan ja millaisia muotoja ja ilmauksia se saa. Ne kuvataan diskursseissa. Termiä "diskurssi" käytetään laajalti eri tieteenaloilla, mutta kannattaa erottaa kaksi merkitystä, joista toinen on kielitieteissä vallitseva diskurssi sosiaalisena toimintana ja vuorovaikutuksena, ihmisten kanssakäymisenä todellisissa sosiaalisissa tilanteissa. Toista merkitystä käytetään jälkistrukturalistisessa yhteiskuntateoriassa (esim. Foucault'n tuotannossa), jossa diskurssi ilmenee todellisuuden sosiaalisena konstruktiona, tiedon muotona. (Fairclough 1997, 31.)

Opetussuunnitelma on yhteiskunnallisen kielijärjestelmän tuote ja se syntyy, sitä tulkitaan ja toteutetaan sosiaalisessa järjestelmässä, konstruktiossa, tiedon muotona. Giddensin kriittinen ongelma on, voidaanko kielijärjestelmiä tai sosiaalisia järjestelmiä tutkia irrallaan yhteiskunnallisista muutoksista ja silti tavalla, joka riittävästi oivaltaa niiden perusluonteen. Giddensin ongelman kuvauksen ja kysymyksenasettelun järjestyksellä ei ole merkitystä. Edellä esitetylle voidaan kysyä käänteisesti, voidaanko yhteiskunnallista muutosta tutkia irrallaan kielijärjestelmistä tai sosiaalisista järjestelmistä. Giddens lähtee kielitieteen käsitteiden soveltamisessa yhteiskunnallisten ja kulttuuri-ilmiöiden tutkimukseen Lévi-Straussin ajatuksesta, "että 'sosiaalinen' ja 'kulttuuri' ovat ilmiökenttiä, 'joiden sisin olemus on sama kuin kielen' ". (Giddens 1984, 43–44.)

Giddensillä (1984) on neljä pääajatusta tekstin analyysiksi ja tekstuaaliseksi tulkinnaksi. Esitän niihin liittyen konstruktion opetussuunnitelmatekstien tulkinnaksi. Tämä tulkinta toimii myöhemmin tutkimuksen täsmennettynä näkökulmana ja konkretisoituu metodin kehityksessä ja tämän tutkimuksen "tutkimuksessa":

1. Tekstiä ei ole pidettävä vakiintuneena ja muuttumattomana muotona, joka sitten jotenkin kokonaisuudessaan suhtautetaan erityisiin tarkoituksiin. Sitä tulisi tutkia sellaisen tuottamisprosessin konkreettisena välineenä ja tuloksena, jota prosessin tuottaja, kirjoittaja tai lukija reflektioivasti tarkkailee. (Giddens 1984, 79–81).

Opetussuunnitelmatekstejä, erityisesti valtakunnallisia perusteita, on pidetty "vakiintuneina ja muuttumattomina muotoina". Niiden suhteuttaminen erityisiin tarkoituksiin on tapahtunut inhimillisissä prosesseissa, kun perusteita on tulkittu ja sovellettu toimintatarkoitukseen opetuksen ja kasvatuksen käytäntöihin kouluissa. Giddens esittää niiden prosessuaalisuuden ymmärtämistä ja sellaisen reflektoinnin vaatimuksen, joissa vastuu on yhtä lailla lukijalla (kuten opettajalla) kuin tuottajalla (kuten komitea, työryhmä) tai kirjoittajalla (kuten komitean/työryhmän sihteeri).

2. Tutkimus ei saa kohdistua vain tekstin tarkoitushakuiseen puoleen, vaan myös sen tuottamisen syihin ja motiiveihin, jotka liittyvät itse tuottamisprosessiin ja ilmenevät sen ammattitaitoisena aikaansaamisena. "Tieto", johon kirjailija prosessissa nojaa on luonteeltaan yleensä sanoin ilmaisematonta ja käytännöllistä: tietyn tyylin hallintaa, oivallusta siitä, mikä tulee olemaan tai saattaisi olla tekstin lukijakunta jne. Sen lisäksi tämä tarkastelutapa jättää laajan käsitteellisen liikkuma-alan myös tiedostamattoman vaikutusten erittelylle. (Giddens 1984, 79 – 81).

Opetussuunnitelmatekstien synnyttäneen prosessin ymmärtäminen ja sen huomioon ottaminen tekstien tulkinnassa lisää kykyä ymmärtää paremmin tekstin viestejä ja viestien sisältöä. Se lisää lukijan (kuten opettajan tai vanhemman) mahdollisuutta ymmärtää tekstiä sekä tulkita ja soveltaa sitä omaan erityiseen tarkoitukseen, oman opetuksen ja kasvatuksen käytäntöjen suunnitteluun.

3. Tekstin tuotantoprosessin tutkiminen on samalla tietyllä tavalla myös sen kirjoittajan "tuottamisen" tutkimista. Kirjoittaja ei ole yksinkertaisesti "subjekti" ja teksti "objekti", vaan "kirjailija konstituoituu", muotoutuu ja vakiinnuttaa itsensä tekstin kautta, tuon tekstin tuottamisen nimenomaisen prosessin kautta. (Giddens 1984, 79 – 81).

Opetussuunnitelmatekstit syntyvät omassa kontekstissaan, ajassa ja paikassa. Valtakunnalliset perusteet syntyvät komitean ja sen asiantuntijaryhmän työn tuloksena. Komitean työhön vaikuttavat yhteiskuntapoliittiset käsitykset ja vaikuttamisen yritykset itse tekstiin. Kirjoittajien konkreettiseen työhön vaikuttavat komitean ja sen takana olevien ajatusten lisäksi kirjoittajan oma positio ja tilanne kaikissa kirjoittamisen vaiheissa. Tutkimalla opetussuunnitelmatekstien tuottamisen prosessia saadaan edelleen enemmän aineksia omaan tulkintaan tekstistä.

4. Tekstin (tai minkä tahansa kulttuurituotteen) tutkimuksen tulee nimenomaisesti kohdistua juuri niihin eroavuuksiin, joita kehittyä ja vakiintuu tekstin (tai yleensä kulttuurituotteen) tuottamisen

alkuolosuhteiden sekä niiden merkitysten väliin, joita syntyy ja joita pidetään yllä sen jälkeen kun teksti (kulttuurituote) on karannut luojaansa tai luojiensa horisontista. Nämä jälkimmäiset merkitykset eivät ikinä "sisälly" tekstiin sellaisenaan, vaan kytkeytyvät sosiaalisen elämän virtaan samalla tavalla kuin tekstin (tai kulttuurituotteen) alkuperäinen tuottamisprosessikin kytkeytyi. (Giddens 1984, 79 – 81).

Kun opetussuunnitelmatekstit, erityisesti opetussuunnitelman perusteet tai opetussuunnitelmiin liittyvä oppikirjallisuus, siirtyy lukijoilleen, ne siirtyvät yhteydestä ja ympäristöstä toiseen. Kumpaankin liittyy omia merkityksiään. Lukijan, tekstin tulkitsijan ja käyttäjän ympäristössä vaikuttavat omat yhteiskunnalliset, sosiaalisen elämän merkitykset. Ne vaikuttavat uudessa yhteydessä uudestaan tekstin lukemiseen ja tulkitsemiseen. Ne edellyttävät uudestaan tekstin tutkimista ja samanlaista pyrkimystä merkitysyhteyksien ymmärtämiseen kuin tekstin tuottamiseenkin on liittynyt.

Yhteiskunnassa – määriteltiinpä se miten tahansa – elävät toimijat voivat ymmärtää ilmaisullis-tiedollisesti eli diskursiivisesti toimintansa ja ympäristönsä olosuhteita suppeammin tai laajemmin. Giddensin mukaan tämä ymmärrys voi kuitenkin olla erilaisten rajoitusten ja vääristymien kohteena ja nämä rajoitukset ja vääristymät voidaan nähdä *ideologian synnyttämänä* (vrt. edellä Aron ongelma poliittis-ideologian sävyttämästä yhteiskunta-tulkinnasta). Giddensin mukaan ideologia viittaa koko koetun todellisuuden tulkinnan *ideologisiin piirteisiin*, mikä hänen mukaansa tarkoittaa hallitsevien ryhmien tai luokkien kykyä esittää omia osittaisintressejään yleisintresseinä kaikille muille ryhmille ja luokille. (Giddens 1984, 26.)

Opetussuunnitelmiin, erityisesti opetussuunnitteluun, vaikuttavissa ideologioissa Giddensin huomio herättää seuraavan läpi prosessin tunkeutuvan ongelman: opetussuunnittelua "hallitsevat" ryhmät käyttävät kykyään esittää ideologisten piirteidensä mukaisia osittaisintressejä, kun he esittävät niitä peruskoulun opetussuunnitelmissa yleisintresseinä kouluhallinnolle, opettajakunnalle ja tämän kautta oppivelvollisuusikäluokille. Oletus on myös Habermasin tiedonintressiteorian mukainen. Kaikki esitetty tieto kytkeytyy joihinkin intresseihin (Habermas 1975, ks. Autio 1985, 18 – 20).

Opetussuunnitelmissa yhteiskunnan puhe muuttuu koulun puheeksi valittujen ja valittavien intressien muotoutuessa opetussuunnitelmateksteiksi. Yhteiskunnan puhetta tutkiva sosiologia pureutuu samaan valintojen ja intressien ongelmaan, josta Aro (1999, 9) toteaa seuraavasti: "Määriteltiinpä sosiologiaa miten tahansa, se on aina kuitenkin sosiaalisen todellisuuden ilmiöiden kuvaamista, selittämistä ja ymmärrettäväksi tekemistä kielen välineiden avulla. Sosiologia on siis kielenkäyttöä --" ja kielenkäyttö intressien ilmaisu.

Teoreettisen kuvauksen ja todellisuuden suhde, tiedon kuvauksen ja todellisuuden suhde, sekä osittaisintressien ja yleisintressien suhde edellyttävät kaikki ihmisen ja tämän arkikokemuksen nostamista näkyviin kielenkäytön erottamattomana osana. Aro edellyttää, että sosiologisen tiedon käytäntö ihmisten elämän ja yhteiskunnallisten ilmiöiden kuvaamisena, selittämisenä ja tulkitsemisenä edellyttää läheistä suhdetta arkikokemukseen ja sen kielellisiin ilmaisiin (Aro 1999, 9).

Giddensin mukaan se tieto, jota hän kutsuu käytännön toimijoiden omaavaksi "keskinäiseksi tiedoksi", on sellaisenaan hyväksyttävän yhteiskunnallisen tietämyksen lähde. Yhteiskunta-analyttikko joutuu väistämättä turvautumaan tietoon välineenä, jonka avulla voi tuottaa yhteiskuntaelämää koskevia luotettavia kuvauksia (Giddens 1984, 25). Giddens tukee väitettään Wittgensteinin ajatuksella, että tietomme jostakin elämänmuodosta merkitsee myös sitä, että kykenemme periaatteessa osallistumaan tähän elämänmuotoon. Toisin sanoen tietomme elämänmuodosta on kykyä osallistua siihen. Tiedonpuute taas rajoittaa osallistumistamme tai osallisuuttamme elämänmuotoon. Palaamme koulun tehtävään ja opetussuunnitelmien funktioon, kykynä liittyä yhteiskuntaan ja sen elämänmuotoon (-muotoihin).

1.3 Opetussuunnitelmat yhteiskunnassa

Rokka (2011, 35) kuvaa väitöskirjassaan "Peruskoulun ja perusopetuksen vuosien 1985, 1994 ja 2004 opetussuunnitelmien perusteet poliittisen opetussuunnitelman teksteinä" Malisen (1987, 7) vahvan väitteen siitä, että opetussuunnitelma-sanana runsas käyttö on hämärtänyt opetussuunnitelman käsitettä. Opetussuunnitelman käsitettä on pohdittu sekä perinteisessä että kriittisessä opetussuunnitelmatutkimuksessa ja käsitteen määrittelyssä vaihtelevat sen laaja yhteiskunnallinen tulkinta ja tiukemmat oppiainekohtaiset jopa tuntimääräiset tavoitteet. Atjosen (1989, 7) mukaan opetussuunnitelma voidaan määritellä yksinkertaisesti ennen opetusta laadituksi kuvaukseksi toteutuvaksi tarkoitettusta opetustapahtumasta.

Opetussuunnitelma-käsitteen määrittelyt heijastelevat myös Suomessa kansainvälistä opetussuunnitelmatutkimusta. Kalliomeri (2006) kuvaa tutkimuksessaan poliittisesta curriculumista Pinarin laajaa lähestymistä: "Curriculum on paikka, jossa jokainen sukupolvi kamppailee määritelläkseen itsensä ja maailmansa." (Pinar et al. 1995, 847–848, suomentanut Kalliomeri 2006, 30) - ja jatkaa kääntämällään kysymyssarjalla: "'Mikä on curriculum? Onko se opetussuunnitelma? Kurssisisältö? Suunniteltu oppimiskokemus? Koulun suojeluksessa "saavutettu" kokemus? Tavoiteltujen oppimistulosten jäsentynyt sarja? "Kirjoitettu" toimintasuunnitelma? Vai jotain osallistuvampaa?" (Cherryholmes 1988, 132, suomentanut Kalliomeri 2006, 29)

Vitikka (2009, 49) esittää väitöskirjassaan "Opetussuunnitelman mallin jäsenyys: sisältö ja pedagogiikka kokonaisuuden rakentajina", että opetussuunnitelman kuvaaminen voidaan jakaa karkeasti kahteen näkökulmaan: opetussuunnitelma on nähty toisaalta historialliseen aikaan, sosiaaliseen paikkaan ja yhteiskuntarakenteisiin sitoutuvana kouluinstituution toiminnan ohjaamisen välineenä, toisaalta opetussuunnitelma on nähty toiminnallisena, opettajan työvälineenä toimivana dokumenttina. Vitikka viittaa Atjoseen (1993), Kosuseen (2002), McKernaniin (2008) ja Rinteseen (1984).

Opetussuunnitelmatekstit, varsinaiset opetussuunnitelmat, opetussuunnitelmien perusteet, koulutuspoliittiset määritykset eri mietinnöissä, selonteissa ja lausunnoissa, opetussuunnitelmaoppaat ja kokeilujen raportit, myös opetussuunnitelmatutkimukset ja opetusalan ja kasvatustieteen oppikirjat ja julkaisut ovat koulun ohjaus-, suunnittelu- ja kehittämiskirjojen kokoelma. Ne ovat myös koulun käsitysten kokoelma. Ne ohjaavat kaikkia koulun toimijoita hallinnon ja koulukentän tasoilla suunnittelusta päätöksentekoon, toteutukseen, seurantaan, arviointiin ja uudelleen kehittämiseen. Koulun historiassa ne ovat olleet sekä perusta koulun toiminnalle että väline koulun kehittämiseen.

Opetussuunnitelmateksteissä nähdään dokumentoituna kansallisen koulutuksen pyrkimys. Opetussuunnitelmat ovat liittyneet kansan ja valtion kehitykseen. Niiden kautta on kirjattu sekä periaatteellisia pyrkimyksiä että normatiivisia sisältöjä, joilla kansaa ja sen sivistystä on suunnattu valtiokehityksen ja yhteiskunnallisen ajan vaatimusten mukaisesti. Tämä funktio on säilynyt yhteiskunnan poliittisen tahdon muutoksissa, vaikka opetussuunnitteluprosessin ympäristö onkin vaihtunut hallinnon muutosten yhteydessä keskusjohtoisuuden ja koulujohtoisuuden välisissä maastoissa. Opetussuunnitelmien tekstit ovat myös koulun sosiokulttuuristen muutosten mittari. Opetussuunnitelmat ovat arvokasta materiaalia, kun tutkitaan sekä koulun että yhteiskunnan muutoksia. Muutokset heijastuvat koulun ja sen kirjojen kautta "koulupuheeseen" ja koulun diskursseihin.

Suomalaista opetussuunnitelmatutkimusta on tehty koko peruskoulusuunnittelun ja peruskoulun ajan (ks. muun muassa Atjonen 1993, Kansanen 2004, Malinen 1985, Suortti 1974, Rinne 1984, Rinne & Vuorio-Lehti 1996, Rinne & Salmi 1998). Laki peruskoulujärjestelmään siirtymisestä hyväksyttiin 1963, viisikymmentä vuotta sitten. Opetussuunnitelmatutkimus on keskittynyt opetussuunnitelmien, opetussuunnittelun, tavoitteiden ja toteutumisen tarkasteluun koulun omassa merkityksessä ja tarkoituksessa. Opetussuunnitelmien liittäminen laajempaan yhteiskunnalliseen yhteyteen tai niiden rinnastaminen yhteiskunnassa muuhun kuin koulualueen suunnitteluun on ollut vähäisempää. Opetussuunnitelmia sivuava muu tieteellinen tutkimus liittyy joko koulutuspolitiikkaan ja koulun funktioon yhteiskunnan

instituutiona tai kasvatussociologiaan ja koulun funktioon jäsentensä sosialisatiossa.

Opetussuunnitelmien, niiden tekstien sekä kielenkäytön muotojen ja sisällön tekstianalyttinen ja tekstikriittinen tutkimus on keino päästä syvemmälle niiden tekstiin, kontekstiin ja tekstintuottamisprosessiin liittyvään ajatteluun. Opetussuunnitelmatekstien yhteiskunnallisuus-diskurssin löytämiselle ja tutkimiselle on välttämätöntä verrata opetussuunnitelmatekstejä keskenään, muuhun koulukirjallisuuteen ja myös yhteiskunnan muihin suunnitelmiin ja teksteihin. Suunnitelmatekstit ovat hallinnon ja hallitsevien kieltä, jossa pyritään käyttämään usein hallinnolle ja politiikalle yhteisiä määriteltyjä käsitteitä ja termejä. Tällaisten käsitteiden, termien ja niitä käyttävien ilmausten esiintyvyys, luokittelu, vertailu sekä merkityksen ja merkitysyhteyden analyysi, ovat tutkimuksen konkreettia aineistoa. Aineistona koulun opetussuunnitelmatekstit ovat yhteiskunnallista puhetta. Koulun opetussuunnitelmatekstit ovat koulun yhteiskuntakertomusta.

Aron (1999) mukaan useat yhteiskunnallisessa puheessa käytetyt yhteiskunnan luonnehdinnat ovat merkityksellisiä juuri eräänlaisessa historianfilosofisessa perspektiivissä. Sociologisessa puheessa on koko joukko epookkia kuvaavia yhteiskuntapäätteisiä sanamuodosteita kuten hyvinvointiyhteiskunta, riskiyhteiskunta tai jälkiteollinen yhteiskunta. Käsitteet ovat reduktiivisia ilmaisuja, jotka sisältävät eräänlaisen ja omanlaisen implisiittisen yhteiskunta-teorian. (Aro 1999, 36.) Koulun opetussuunnitelmatekstit kertovat varsinaisen ja muodollisen funktionensa lisäksi koulun yhteiskuntateoriasta.

Amerikkalaisissa ja englantilaisissa opetussuunnitelmatutkimuksissa 1990-luvulla esiin nousseet avainsanat "School—Community relationship", "Parent participation", "Parent—School relationship", "Parent participation", "Partnership in Education", "Participative decision making", "Learning communities", "Family—Curriculum connections" ja "Citizenship education" (Mavrelis 1997, Wade 1997, Basta & Winn 1996, Merttens 1996, Carr 1997, Trimble 1996, Rich 1996, Engvall 1995, Rutherford & Billig 1995) ovat suomalaisenkin opetussuunnitelmatutkimuksen mahdollisia tulevaisuuden tutkimusalueita — jos koulu ja yhteiskunta kehittyvät siihen suuntaan. Opetussuunnitelmateorian ja tutkimuksen taustat ja historia heijastavat osin amerikkalaista, osin keskieuropalaista, lähinnä saksalaista opetussuunnitelma-ajattelua, johon myöhemmin viitataan. Sellaiset käsitteet ja mahdolliset tulevien tutkimusten asiasanat kuin koulu—yhteiskunta -suhde, vanhemmat—koulu -suhde, vanhempien osallistuminen, osallistuva päätöksenteko, perhe—opetussuunnitelma -yhteydet ja yhteisöllisyys ovat haastavia tulevaisuuden opetussuunnitelmatutkimuksen aiheita, mutta sitä ennen suomalaisen koulun ja yhteiskunnan tulee ymmärtää viisaasti toisiaan ja toistensa puhetta.

2 YHTEISKUNTA - TOTTA VAI TARKOITUS?

Yhteiskunta-käsite on tulkinnallinen ja tarkoituksenmukainen eri merkityksissä ja tarkoituksissa. Yhteiskunta merkitsee eri asiaa poliitikolle, tutkijalle ja kansalaiselle. Se merkitsee eri asiaa yhteiskunnan "rakentajalle" kuin sen "kokijalle" ja "käyttäjälle", mutta jokainen on yhteiskuntansa "jäsen". Yhteiskunta voi merkitä yhteiskuntaa valtiona, kuntana, yhteisönä, tulonjakajana, palveluina, elämänmuotona tai yksilönsä kokemana. Yhteiskunnan yläkäsitteellisyys vaikuttaa sen ymmärrykseen, tietoisuuteen ja tulkintaan. Se aiheuttaa diskurssien vaihtelua, ristiriitaa ja osan tutkimusongelmaa.

Kasvatustieteelliset tutkimukset kohdentuvat usein kasvatuksen ja opetuksen sisällä oleviin ongelmiin ja yhteys yhteiskunnan yläkäsitteeseen jää teoreettiseksi, vakiintuneeksi tai yhteyttä ei nähdä olevan riippuvan muuttujan kaltaisena vaikuttajana. Yhteiskunta on kuitenkin todellinen ympäristö. Se on paikka, jossa koulu toimii ja josta koulun oppilaat, koululaiset, päivittäin saapuvat "käymään koulua".

"Yhteiskunnan" määrittely on vaikeaa. Määrittelyn ongelma esiintyy yhtä lailla sekä 1960-luvun että 1990-luvun yhteiskuntatieteellisessä kirjallisuudessa. Ongelma voi olla myös tavoitteellinen: käsitteenmäärittelyn väljyydellä "yhteiskunnan" ongelma halutaan kuvatuksi tarkemmin käsiteltävässä kontekstissa ja tekstin funktiossa. Merkitys syntyy tarkoituksen ja pyrkimyksen käyttöyhteydessä, jossa käsite määrittyy – jos määrittyy. Yhteiskunnan tulkinnallisuuden problematiikassa vallitseekin kaksi toisilleen vastakkaista käsitystä. *Nominalistisen* (nomen, lat. = nimi) tulkinnan mukaan yhteiskunta on vain nimitys monimuotoisille yksilöiden välisille toiminnoille ja vuorovaikutukselle. *Realistisen* (realis, lat. = todellinen) tulkinnan mukaan yhteiskunta on todella olemassa ja vaikuttaa järjestelmänä ja sen instituutioina kaikkiin sen jäseniin. (Sulkunen 1994, 41 – 42.)

Tulkinnallisuudella on olennainen yhteys tämän tutkimuksen ongelmanasetteluun, kun tutkimustehtävänä on tutkia ja tarkastella opetussuunnitelmatekstien yhteiskunta-ilmauksia. Tarkastelu voi osoittaa ilmausten käyttöä joko nominalistisen tai realistisen tulkinnan mukaisesti. Nominalistisessa tulkinnassa yhteiskunta esiintyy ja sitä käytetään opetussuunnitelmateksteissä määrittämättömästi, tulkinnan- tai sattumanvaraisesti. Realistisessa tulkinnassa yhteiskunnan ilmaukset opetussuunnitelmateksteissä ja koulukirjallisuudessa kuvaavat tarkemmin todellisiin elinympäristöihin konkretisoituvaa yhteiskuntaa, kuten kuntakohtainen opetussuunnitelma kuvaa tiettyä kuntaa tai koulukohtainen opetussuunnitelma kuvaa koulua kylässä, taajamassa tai kaupunginosassa.

Allardt (1964b, 1) mukaan yhteisön ja sen alalajien, ryhmän ja yhteiskunnan, tarkempi määrittelyminen vaikuttaa jopa turhalta. Sosiologiassa ja arkikielessä voidaan hänen mukaansa "rauhallisin mielin puhua yhteisöistä ja yhteiskunnista esittämättä niitä koskevia määritelmiä". Allardt toteaa vuonna 1964: "Tietäväthän ihmiset kuitenkin mistä puhumme". Hän jatkaa näkemystään myöhemmässä tuotannossaan. Sosiologian oppikirjassaan Allardt (1987, 95) toteaa yhä: "Yhteiskunnan tarkempi määrittelyminen on useissa tapauksissa turhaa, koska kaikki kuitenkin tietävät mistä puhumme". Myös Sulkusen (1994, 41) mukaan "osa sosiologeista on sitä mieltä, että yhteiskunnan käsite on vain ylimalkainen ja lyhyt tapa viitata suureen joukkoon kovin erilaisia ilmiöitä".

Allardt toteamusten väliin jää yli kaksi vuosikymmentä yhteiskunnan ja yhteisöjen tutkimusta, mutta myös yli kaksi vuosikymmentä yhteiskunnan kehitystä ja muuttumista. 1960-luvun alun ja 1980-luvun lopun välillä voidaan Allardt avoimeksikin jäävässä yhteiskunnan määrittelyssä todeta tapahtuneen muutosta. Ilmaisuuksien "on useissa tapauksissa turhaa" nousee kuitenkin esiin määrittämisen tapauskohtainen tarve.

2.1 Yhteiskunta tarkentuu

Sulkunen (1994) käsittelee yhteiskuntaa enemmän arkipuheen mukaisissa merkityksissä sekä tarkastelee yhteiskuntaa valtioon ja kuntiin liittyvänä rinnasteena. Lisäksi hän liittyy yhteiskunnan ilmaisemaan kansallisuutta tai kansakuntaa. "Puhutaan suomalaisesta yhteiskunnasta, jolloin valtio on vain yksi sen osa; suomalainen yhteiskunta on yhtä kuin maantieteellinen alue sekä alueella asuva väestö, sen talouselämä ja kulttuuri. Sitä määrittelevät yhteinen kieli, valtiosopimuksin vahvistetut rajat, perustuslakiin nojaava poliittinen järjestelmä ja muut instituutiot sekä yhteinen kansallinen historia" (Sulkunen 1994, 40).

Myös Allardt (1964a) käyttää maantieteellistä rajausta: "Maantieteellisen alueen mukaan määritellyt sosiaalisia järjestelmiä kutsutaan yhteiskunniksi. Niiden koko voi luonnollisesti vaihdella paikallisista yhteiskunnista kuten kylät ja kaupungit valtakunnallisiin yhteiskuntiin kuten esim. suomalainen yhteiskunta. Yhteiskunnille on ominaista, että ne sisältävät niin kutsuttuja sosiaalisia laitoksia, instituutioita." (Allardt 1964a, 19.)

Maantieteellinen määritelmä liittyy tutkimuksen ongelmanasetteluun. Kouluhallinnon ja opetussuunnittelun organisaatio, päätöksenteko ja suunnitteluteksten tuottamisen tasot ovat tutkimuksen aikaperspektiivissä liikkuneet "valtakunnallisen yhteiskunnan" ja "paikallisen yhteiskunnan" välillä. Allardt määritysten ja tämän tutkimuksen analogiaa voidaan

reduoida: ”valtakunnallinen yhteiskunta” -tulkinta liittyy opetussuunnitelmien valtakunnallisuuteen ja ”paikallinen yhteiskunta kuten kylät ja kaupungit” -tulkinta opetussuunnitelmien kuntakohtaisuuteen (kaupungit ja kunnat) ja koulukohtaisuuteen (kylät ja asuinalueet).

Kuvattaessa yhteiskuntaa alueen määrittämisinä voidaan Kultalahden (1990) mukaan tarkoittaa aluetta sekä fyysisenä että sosiaalisena ympäristönä. Alue on joka tapauksessa ihmisen toimintaympäristö, joka vaikuttaa sekä fyysisten että sosiaalisten ominaisuuksien kautta ihmisen toimintaan ja käyttäytymiseen. Fyysistä ja sosiaalista ympäristöä on joskus vaikea erottaa merkityksinä toisistaan, koska fyysisinä ympäristöinä kaupunkiympäristö ja maaseutuympäristö vaikuttavat myös alueensa ihmisten sosiaaliseen todellisuuteen. Tarkasteltaessa ihmistä alueellaan omassa toimintaympäristössään puhutaan myös havaintoympäristöstä, jota havainnoimalla ihminen identifioi itsensä tiettyyn alueeseen. Kultalahti väittää, että ”alueellisella identiteetillä on erittäin tärkeä merkitys myös ihmisen käyttäytymiselle. Se innostaa muun muassa oman ympäristön kehittämiseen ja yhteistoimintaan muiden kanssa”. (Kultalahti 1990, 16 – 17.)

Kultalahti kuvaa lapsen ympärillä olevan maailman jäsentymistä alueisiin, paikkoihin ja tilaan liittyvien ominaisuuksien kautta, joissa yhdistyvät fyysisen ja sosiaalisen havaintoympäristön lisäksi niihin liittyvät emotionaaliset tekijät. Monitieteisessä kuvauksessa ympäristö laajenee äidin keskushahmosta perheeseen ja kotiin, makuuhuoneesta keittiöön ja olohuoneeseen. Kultalahti kirjoittaa: ”Perhe on hänelle [lapselle] pitkään ainoa *sosiaalinen* yhteisö, ’yhteiskunta’, jonka hän tuntee”. Kuvaus etenee leikki-iässä ympäristön laajenemiseen kavereiden koteihin, pihaan, päiväkotiin ja kouluiässä koulumatkan vaihtuviin ympäristöihin. Kultalahti toteaa: ”Yhteiskunta lapsen ympärillä alkaa tulla yhä monimuotoisemmaksi”. Koulun ja kodin välillä oleva maailma alkaa hahmottua toiminnallisesti. Matkat muille paikkakunnille erottavat ympäristöjä toisistaan ja maailma laajenee kotimaasta kansainväliseksi ja monikulttuuriseksi. (Kultalahti 1990, 20 – 21.)

Kultalahti päätyy määrittämään yhteiskunnan ihmisten muodostamaksi yhteisöksi, joka on maantieteellisen alueen mukaan määritelty kokonaisuus ja sosiaalinen järjestelmä. Yhteiskunta on alueellisesti määritelty yhteisö, jonka suhteet toisiin alueellisesti määriteltyihin yhteiskuntiin ovat tärkeitä. Yhteiskunnalla on Kultalahden mukaan alueittain vaihteleva rakenteensa, aluerakenne, joka on osa yhteiskuntarakennetta ja ilmenee tietyille alueille ja paikalle omaleimaisena. (Kultalahti 1990, 26 – 31.)

2.2 Yhteisö - yksilö

Alueen fyysisen ja sosiaalisen ympäristön lisäksi yhteiskuntaa voidaan kuvata, tulkita ja määrittää myös yhteisöstä tai yksilöstä käsin. Durkheim (1977) esittää sosiaalisten ilmiöiden olevan yksilöihin nähden ulkoisia ja yksilön elämän ja kollektiivisen elämän olevan jossakin määrin eri asioita. Durkheimin mukaan yksilön taustalla olevien sosiaalisten faktojen perustana voi olla yhteisö, esimerkiksi poliittinen yhteiskunta kokonaisuudessaan, ja ne koostuvat yksilöön ulkoisesti kohdistuvista vaikuttamisen, ajattelemisen ja tuntemisen tavoista, jopa pakottavasta voimasta. Sosiaaliset faktat ilmenevät ryhmän kollektiivisesti ymmärrettyinä yhteiskunnan representaatioina, tapoina, uskomuksina ja pyrkimyksinä. (Durkheim 1977/1895, 21 – 37.)

Antikaisen (1986) mukaan inhimillinen kasvu ei tapahdu tyhjiössä, vaan ihmisyyhteisöissä ja sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, ja siksi kasvulla on myös tarkoituksellinen luonne ja se on riippuvaista siitä ympäristöstä, jossa se tapahtuu. Antikaisen mukaan kasvatus on sosiaalistumista siihen yhteiskuntaan, yhteisöön ja ryhmään, jossa ihminen elää. Kasvattajina eivät toimi yksin henkilöt, vaan välillisesti myös sosiaaliset ja kulttuuriset rakenteet ja instituutiot. (Antikainen 1986, 10–12.) Antikainen kuvaa Durkheimin mukaisesti, että kasvatus on keino, jolla yhteiskunta uusintaa tai uudelleen tuottaa olemassaolonsa edellytykset. Se on systemaattista tai metodista sosialisatiota. (Antikainen 1986, 24.) Sosialisatio on sekä sosiaalistumista että sosiaalistamista, tarkoitettua ja tahatonta sosiaalistamista. Tarkoitettun sosialisatian eräs muoto on suunniteltu sosialisatio, esimerkiksi koulukasvatus. (Antikainen 1986, 68.) Sosialisatiossa on periaatteessa kysymys koko yhteiskunnan rakenteen vaikutuksesta yksilön persoonallisuuteen. (Antikainen 1986, 76.)

Yhteiskunnalliset järjestelmät koostuvat yksilöiden ja ryhmien välisistä vakiintuneista suhteista, joita voidaan parhaiten eritellä *toistuvina yhteiskunnallisina toimintakäytäntöinä*. Yhteiskunnalliset järjestelmät ovat yhteiskunnallisen vuorovaikutuksen järjestelmiä; vuorovaikutusjärjestelminä niihin sisältyy inhimillisten subjektien tilannemääritteiset toiminnot; vuorovaikutusjärjestelminä ne ovat syntagmaattisesti olemassa ajan virrassa (Giddens 1984, 112 – 113).

Yksilön roolista ja asemasta yhteisössään ja yhteiskunnassaan Kuusi (1963) toteaa peruskouluajatuksen alun ajallisessa kontekstissa seuraavasti: "Ihmisen asema nyky-yhteiskunnassa (1960-luvun alussa) on käynyt oudon ongelmalliseksi. Toisaalta ihmisyksilö on kohonnut kansanvaltaisen yhteiskuntapolitiikan keskushahmoksi, toisaalta ihmisyksilö on painunut tiheväen yhteiskuntakoneiston pimentoon" (Kuusi 1963, 20.)

2.3 Aika - paikka

Yhteiskunnan määrittäminen ajan kuvauksena on perinteinen historiallinen lähestymistapa. Yhteiskunnan muotoa ja piirteitä päästään takautuen kuvaamaan siitä kertyneen tiedon valossa. Kulttuuris-yhteiskunnallisten muutosten, siirtymien ja kehityslinjojen kautta onnistutaan kuvaamaan ja määrittämään itse yhteiskuntaa, "olkoonkin, että mikään ei ala tai pääty veitsellä leikaten muualla kuin historioitsijoiden ja sosiologien kertomuksissa" (Alasuutari 1996, 12).

Giddens vaatii, että "meidän on tajuttava *aika/paikka-suhteitten keskeinen merkitys kaiken sosiaalisen vuorovaikutuksen muotoutumisessa*" (Giddens 1984, 21). Myös Aro pitää merkityksellisenä yhteiskunnan luonnehdintoja historianfilosofisessa perspektiivissä, ajan ja ajanjatkumon tiedostaen (Aro 1999, 36).

Teoksessa "Toinen tasavalta. Suomi 1946–1994" Alasuutari kuvaa 60-lukulaisten ja 30-lukulaisten yhteentörmäystä 1960-luvun kulttuurikiistoissa, joissa Linnan Tuntemattoman sotilaan, Salaman Juhannustanssien ja niihin liittyneen yhteiskunnallisen keskustelun kautta katkottiin perinteen sidoksia, ravistettiin vakaisuutta ja luotiin edellytyksiä yhteiskunnan uusintamiselle kulttuuriradikalismien alueella. Muutos ei jäänyt vain kulttuurin alueelle. Kulttuuriradikalismi ja kulttuuristen koodien muutos aloitti prosessin, joka muutti "perinpohjaisesti suomalaista yhteiskunta 'modernimpaan' suuntaan". (Alasuutari 1996, 10.) Tapahtumat toimivat kansallisina katalysaattoreina muutoksessa, joka toki oli kansainvälinen. Kulttuurin koodit pyrkivät järjestymään sen uusintamisen mukaisesti, jotka liittyivät poliittis-ideologisten ja talouden koodien uusiin järjestymisiin. Peruskoulun todentuminen juuri 60-luvulla oli osa Alasuutarin kuvaamaa yhteiskunnan radikaalia uusintumista, vaikka tutkimus myöhemmin kuvaa myös pedagogisia perusteita koulun uusintumisessa ja yhtenäiskoulujärjestelmän synnyssä.

Termi *toinen tasavalta* tuli tunnetuksi jo 1970-luvulla kuvaamaan suomalaisen yhteiskunnan ajanjaksoa toisen maailmansodan vuosista 1990-luvulle. Toiseen tasavaltaan siirtymänä pidetään sodan vaikutusta Suomen ulkopoliittiseen asemaan ja sen vaikutuksia sisäpolitiikassa. Alasuutarin lisäksi toista tasavaltaa suomalaisen yhteiskunnan ajanjaksona ovat tutkineet ja määrittäneet samankaltaisesti myös Kähkölä, Pihlajaniemi ja Pyylyuoma (1976) kirjassaan "Toinen tasavalta". Sodan radikaalista muutoksesta syntyneessä toisessa tasavallassa valtio sai aiempaa merkittävämmän roolin, ja toisen tasavallan aikana korostui demokratian sisältö kansakunnan hyvinvoinnin turvaajana. Yhteiskuntatieteilijöiden lisäksi myös Viljanen näkee sodan erityisen yhteiskuntaa muuttavan vaikutuksen kasvatus- ja koulutuskysymyksissä. (Viljanen 1992, 16–17)

Ajanjaksojen tarkastelussa Alasuutari pitää toista tasavaltaa jo päättyneenä aikana. Päätymisen merkkinä hän pitää Neuvostoliiton hajoamista ja Suomen selkeää suuntautumista länteen Euroopan unionin jäsenenä. (Alasuutari 1996, 11–12.) Alasuutari erottaa toisen tasavallan ajasta kolme kautta: sodanjälkeinen *moraalitalouden aika*, sitä seurannut *suunnittelutalouden aika* ja viimeiseksi alkanut ja vielä vaikuttava *kilpailutalouden aika*. Talouden käsitteen liittäminen ajankuvaukseen on Alasuutarin mukaan perusteltua siksi, että ajanjaksot ovat siirtymiä kokonaisvaltaisessa kulttuurisessa systeemissä, jonka sisällä suppeasti ymmärretty talous toimii ja joka myös osallistuu toimijan asemien ja identiteettien konstruktioon. Talouden Alasuutari näkee laajasti vaikuttavana ilmiökokonaisuutena, jota vasten ja josta käsin moraaliset, ideologiset ja käytännön toiminnotkin heijastuvat luoden ajalle tyypillistä keskustelua. (Alasuutari 1996, 105.) Juuri taloudellisen tasa-arvon ja taloudellisten mahdollisuuksien tasavertaisen luomisen ideologisia perusteita käytettiin peruskoulukeskustelun koulutuspoliittisessa puheessa. Tässä tutkimuksessa kuvatun ajanjakson aikana on koettu kaksi selkeää talouden lama- ja taantumajaksoa, joista toinen jatkuu yhä. Jo ensimmäinen talouslama 1990-luvun alkuvuosista lähtien asetti hyvinvointivaltion kovempaan kokeeseen kuin hyvinvointivaltiota rakennettaessa oli uskallettu ajatella (Sipponen 1998, 13).

Heino tiivistää toisen tasavallan epookkikeskustelun RISC-tutkimuskeskuksen hahmottelemaan Suomea ja suomalaista yhteiskuntaa laajempaan malliin Euroopan yhteiskunnallista keskustelua hallinneista teemoista, joiden perusteella sodanjälkeisiä kymmenlukuja ovat hallinneet, ikään kuin otsikoineet, seuraavat käsitteet ja termit (Heino 1998, 43):

- 50-lukun konformismi, normit ja sovinnastavat
- 60-luvun materialismi ja kulutusyhteiskunta
- 70-luvun ideologia ja protestointi, rajojen rikkominen
- 80-luvun pragmatismi, mukautuvaisuus ja suorituskyky
- 90-luvun etiikka, elämänarvojen uudelleenarviointi ja valikoivuus

2.4 Muutos - tuleva

Tulevaisuuden yhteiskuntaa määrittävät postmodernissa puheessa individualismin ja yksilön oman osallistumisen ja valinnan, aktiivisen kansalaisuuden ja kansalaisyhteiskunnan ilmaukset, jotka ovat luettavissa jo virallisen diskurssin teksteissä: esimerkiksi eduskunnan tulevaisuusvaliokunnan mietinnöissä, opetus- ja kulttuuriministeriön ja opetushallituksen tulevaisuuskuvauksissa kuten "Oppimisen tulevaisuus 2030" (Opetushallitus, 2010).

Yhteiskunnan demokratia- ja aikadiskurssin kannalta mielenkiintoinen aineisto on eduskunnan tulevaisuusvaliokunnan asiakirjoissa, joissa heijastellaan valiokuntatyöskentelyn asiantuntijakuulemiskäytännön vaikutuksesta myös tulevaisuuteen liittyvää poliittista, hallinnollista ja tieteellistä keskustelua. Tulevaisuuden kuvaa tai kuvia luotaessa ylitetään tarkoituksenmukaisesti tieteenalojen, poliittisten ideologioiden, hallinnonalojen ja julkisen ja yksityisen sektorin perinteiset rajat. Tutkimukseni kannalta kiinnostavia tässä yhteydessä ovat näkemykset sivistyksestä ja koulutuksesta sekä kansalaisesta ja toimijasta omassa yhteiskunnassaan. "Tulevaisuus" aikamääreenä ei ole yksiselitteinen: kyseisten näkemysten syntyessä jo toimivien henkilöiden ja ryhmien ajatuksista, ja niiden saadessa tekstimuodon, ajatusten ja tekstien sisällöt vaikuttavat jo nykyhetkessä.

Tietyt tulkintasäännöt hahmottuvat valiokunnan tulevaisuusnäystä muita selkeämmin. Tällaisia tulkintasäännöiksi tulkittavia toistuvia puheen ilmauksia ja diskursseja ovat yksilöllisyyden toteutumisen ja toteuttamisen mahdollisuus, päätöksenteon paikallisuus ja vaikuttamisen mahdollisuus omassa lähiympäristössä sekä puhe aktiivisesta kansalaisuudesta ja kansalaisyhteiskunnasta. Valiokunta mainitsee mietinnössään ennen vuosituhannen vaihdetta (TuVM 1/1998) muun muassa seuraavasti:

Omaksi kokeminen ja yhteisyyden tunteen synnyttäminen on yksi politiikan tärkeitä tehtäviä. Ihmiset ovat valmiita osallistumaan silloin, kun kokevat olevansa itse osallisia. Yhteiskunnan toimivuuden kannalta osallistuminen ja omaksi kokeminen ovat välttämättömiä. (TuVM 1/1998, 11.)

Poliittisen ja hallinnollisen päätöksenteon läheisyys kuuluu myös omaksi kokemiseen. Jos kansalaisia koskevat päätökset tehdään liian kaukana, ei niitä koeta tärkeiksi. Ihmiset katsovat, että pitkät edustusketjut, päätöksenteon portaat ja alueelliset etäisyydet estävät heidän ajatustensa ja arvoensa välittymisen yhteiseksi hyöväksi. (TuVM 1/1998, 12.)

Ongelmista huolimatta nykyiset oppilaitokset ovat vähitellen muotoutumassa paikallisiksi, toisiaan täydentäviksi, verkostoituneiksi oppimiskeskuksiksi. (TuVM 1/1998, 94.)

Yhdellä alalla olemme kuitenkin selvästi jääneet paikoillemme. 2000-luvulle on tarkoitus mennä vanhoilla poliittisen järjestelmän ja demokratian toimintatavoilla. Ongelmana on esitetty, että ihmisten aito osallistuminen yhteiskunnalliseen päätöksentekoon ei toteudu. (TuVM 1/1998, 94.)

Vastaavasti ihmisiä lähellä olevia asioita ei tule yrittää hoitaa liian ylhäällä ja liian kaukana. Kehitys merkitsee samanaikaisesti sekä ylikansallisen että paikallisen hallinnan tehostamisen taroetta. Ihmisten

mahdollisuuksia osallisuuteen ja oman elämänsä hallintaan tulee lisätä muun muassa kansalaisyhteiskuntaa ja paikallistalouksia vahvistamalla. (TuVM 1/1998, 95.)

Murroksista huolimatta kestävät ratkaisut ankkuroituvat yhteisöihin, joissa kansalaisuus syntyy ja kansalaisyhteiskuntaan, jossa se toteutuu. (TuVM 1/1998, 96.)

Mietinnön omassa ajallisessa tilanteessa kuvaamassa tulevaisuuden yhteiskunnassa esiintyvät edellisten esimerkkien mukaisesti käsitteet kuten oman osallisuuden kokeminen, päätöksenteon läheisyys, paikallisuus, kansalaisten yhteisö ja yhteiskunta sekä politiikan traditio suhteessa ihmisten osallistumiseen. Tulevaisuusvaliokunnan tekstin kanssa samana vuonna säädettiin nykyinen voimassa oleva perusopetuksen lainsäädäntö, jolla on siis sama ajallinen lähtökohta myös eduskunnassa. Havaintojen tulkinnassa on hyvä muistaa, että valiokunnan teksti on Aron (1999) tarkoittamaa poliittisesti motivoitunutta puhetta, jonka yksi funktio voi olla essentialisoiva, puheessa esiintyvään päämäärään tarkoituksellisesti ja determinoiden pyrkivä.

Yhteiskunnan erilaisista määritelmistä - tai paremminkin erilaisista yhteiskunnan ymmärryksistä ja sen eri kielellis-tiedollistaviin tulkintoihin eli diskursseihin perustuen - voidaan löytää useita diskursseja muodostavia tulkintasääntöjä tai tulkintakoodeja. Edellisten yhteiskunnan kuvausten perusteella niitä voivat olla:

- poliittis-ideologinen diskurssi suhteessa todellisuuteen, koettuun ja arkikokemukseen
- makro- ja mikrotasojen diskurssi eli yhteisön ja yksilön välinen diskurssi, jossa lisäksi vaikuttaa keskinäinen, systeeminen, institutionaalinen sosiaalinen diskurssi
- alueen ja ympäristön, fyysisen ja sosiaalisen ympäristön suhde
- ajan ja muutoksen diskurssi, jota kuvataan historian tai tulevaisuuden, myös tulevan suunnittelun diskurssissa

Tieteellisen kielen ja kuvauksen kautta edellisiin voidaan liittää käsitteitä ja käsittepareja kuten

- sosialisaaion ja individualisaaion diskurssi
- determinismin ja voluntarismin diskurssi
- realismin ja nominalismin diskurssi

3 YHTEISKUNNAN HYVÄN KUVAA

Mikä koulun tehtävä on yhteiskunnassa ja sen diskursseissa? Miten koulun tehtävä heijastuu sen ajattelussa, suunnittelussa ja kirjoituksessa? Sipilä näkee koulun, kansakoulun ja peruskoulun, keskeisenä suomalaisen yhteiskunnan hyvinvointipolitiikan ja -palveluiden kehityksessä. Sipilän mukaan koulut nähtiin keskeisenä palveluna jo hyvinvointitoimintojen varhaisessa muotoutumisen vaiheessa, kun valtio ryhtyi painostamaan kuntia varsinkin 1800-luvun lopulla rakentamaan kansakouluja, vaivaistaloja ja sairaaloita. Näihin kolmeen yhteiskunnan palveluun sisältyvät edelleen kuntien opetus-, sosiaali- ja terveystalvet. Sipilä näkee tarkoituksena olleen luoda perustaa kansansivistykselle ja lievittää kurjuutta, mutta samalla luotiin suuntaa ja edellytyksiä koko myöhemmälle hyvinvointipolitiikalle. (Sipilä 1998, 33 – 34.)

Koulun ja yhteiskunnallisten kouluratkaisujen asemaa valtiollisen hyvinvointipolitiikan ja -palveluiden mittana osoittavat Sipilän käsitykset. "Se valtiollinen hyvinvointipolitiikka, josta Suomi on nykyään tunnettu, alkoi muotoutua vuoden 1921 oppivelvollisuuslaissa. Lailla pyrittiin yhtenäistämään kansakoululaitosta". Lauseessaan Sipilä nostaa yhtenäisen koululaitoksen ajatuksen ja synnyttävän valtion harjoittaman hyvinvointipolitiikan lähtökohdaksi. Sipilä jatkaa samaa koulua ja sen asemaa korostavaa hyvinvointiajattelua toteamalla pohjoismaisen hyvinvointipolitiikan mallin varsinaisen läpimurron tapahtuneen 1970-luvulla, "jolloin hyvinvointipalvelut nousivat keskeiseen asemaan politiikan asialistoilla. -- 1970-luvun aikaansaannoksia on myös 9-vuotinen peruskoulu, joka yhdisti kansakoulun ja oppikoulun ja tuki siten erityisesti työväestön lasten koulutusmahdollisuuksia". (Sipilä 1998, 34.)

Sipponen toteaa koulutuksen ja koulun merkityksen hyvinvoinnille määrittelemällä hyvinvointipolitiikkaan kuuluviksi asioiksi sosiaalipolitiikan lisäksi toisiinsa sovitettuna asunto-, koulutus-, perhe-, työllisyys- ja veropolitiikan (Sipponen 1998, 10). Vaikka yhteiskuntaa hyvinvointivaltiona on jälleen määritelty lukuisilla eri tavoilla, Haapala kuvaa sitä hyvin artikkelissaan "Suomalaisen hyvinvointivaltion rakennehistoria" erityisesti hyvinvointivaltioon kuuluvien sosiaalipoliittisten ominaisuuksien ja piirteiden, hyvinvointipalveluiden, perusteella: "Heidän [suurten ikäluokkien] aikuistuuksaan on muodostunut suomalainen hyvinvointivaltio: äitiyslomat ja -rahat, lasten päivähoito, peruskoulu, terveyskeskukset ja sairauspäivärahat, opintotuki ja apurahat, työttömyysturva ja korkeat eläkkeet, jotka kaikki rahoitetaan yhteiskunnallisilla tulonsiirroilla". (Haapala 1993, 6.)

Suomalaisen hyvinvointivaltion varsinaisen muodostuminen ajoittuu selkeästi aiemmin mainitun toisen tasavallan ajanjaksoon. Sen tärkeimmät ratkaisut

tehtiin kuitenkin 1960- ja 70-luvuilla. Lapsilisäjärjestelmä oli syntynyt vuonna 1948 ja kansaneläkeuudistus oli toteutettu vuonna 1956, mutta työttömyysturvauudistus toteutettiin vuonna 1960 ja työeläkelait vuotta myöhemmin 1961, sairausvakuutuslaki vuonna 1963 ja kansanterveyslaki vuonna 1972. Ne mahdollistivat 1960-luvun tärkeät yhteiskunnalliset kysymykset kuten taloudellisen kasvun nopeuttamisen ja Suomen kansainvälisen kilpailukykyyn lisäämisen. Vuoden 1966 sosiaalidemokraattien vaalivoitto eduskuntavaaleissa vahvisti työmarkkinajohtoista sosiaalipolitiikkaa ja tulopoliittista neuvottelumenettelyä. Sosialidemokraattinen puoluepolitiikka ja eheyttämisideologia lisäsivät valtiojohtoista suunnittelua ja sääntelyä. (Kuusi 1963, 12; Niemelä 1993, 88–91.) Samaan aikaan toteutettiin myös sodan jälkeen herännyt yhtenäiskouluajatus peruskoulu-uudistuksena.

Harvan (1964) aika-aikeistekstissä hyvinvointi on yhteiskunnan ontologiaa, sen perimmäinen olemus, joka läpäisee irrottamattomasti kaiken yhteiskuntaan ja yhteiskunnallisuuteen liittyvän alkaen sen synnyn ja muodostumisen perusmotiiveista aina hyvinvoinnin toteuttamisen praktisiin toimintoihin. Hyvinvointi on ollut historiassa syy yksilöiden järjestäytymisiin ryhmiin, yhteisöiksi ja yhteiskunniksi. Hyvinvoinnin ylläpitäminen ja edistäminen on vaikuttanut yhteiskunnallisten ideologioiden ja instituutioiden syntyyn. Hyvinvoinnin varaan on syntynyt yhteiskunnan teorioita, koulukuntia, käsityksiä ja käsityseroja. Harva mainitsee jo keskiaikaisessa yhteiskuntakirjoituksessa tunnetut *ihmisen hyvän* (lat., bonum hominis), *yhteisen hyvän* tai *yhteishyvän* (bonum commune) ja *hyötyhyvän* (bonum utile) käsitteet (Harva 1964, 9–24).

Kuusi vaikutti 1960-luvulla suomalaisen sosiaalipolitiikan perusteisiin kuten Beveridge maailmansodan vaikutuksessa ja sodanjälkeisellä 1940-luvulla Englannissa (Beveridge raportti Social Insurance and Allied Social Services 1942). Hän asettaa yhteiskunnan politiikan ylimmäksi tavoitteeksi *kansalaisen parhaan* ja kansalaisen paras on yhteiskuntapolitiikan ylimpänä tavoitteena sosiaalipoliittis pohjainen (Kuusi 1963, 19–20). Harva kysyy Kuuseen viitaten, mitä on hyvinvointi ja jatkaa kysymystään pohtimalla, onko valtion huolehdittava kansalaisten *koko hyvinvoinnista*. Harva määrittää hyvinvointia ja ihmisen hyvää Kuusta historiallisemmin: hän kuvaa humanismin näkökulmasta hyvinvoinnin aatetta sen tunnetusta historiasta omaan aikaansa asti. Harvan kuvauksessa hyvinvoinnin näkökulma pohjaa antiikissa hahmottuneeseen humanismin ihmiskäsitykseen, joka periytyi sittemmin kristinuskoon ja on tällä tavalla kreikkalais-kristillisenä kulttuuritraditiona elänyt ja vaikuttanut eurooppalaisessa sivistyksessä. (Harva 1964, 8, 23.)

Pihkala vertaa kristinuskoon pohjautuvaa yhteiskuntaetiikkaa ja pohjoismaista hyvinvointiajattelua esittelemällä Lutherin ja luterilaisuuden käsityksen hengellisestä ja maallisesta regimentistä, jossa ”rakasta lähimmäistäsi niin kuin itseäsi” on kristillis- ja sosiaalidemokraattisessa ajattelussa institutionalisoitu

valtion sosiaali- ja hyvinvointipolitiikan perustaksi. Pihkalan kuvaamassa Lutherin ajatuksessa hyvinvoinnista huolehtiminen on hengelliselle regimentille vapaaehtoista, mutta maalliselle regimentille pakko. (Pihkala 1998, 59–60.)

Kristillistä ja eurooppalaista yhteiskuntaetiikkaa laajemmin hyvinvointiajattelu on muotoutunut kansainvälisissä yleissopimuksissa, joissa hyvinvointi on formuloitu deterministisemmin juridisiin muotoihin. Ihmisoikeuksien lisäksi on alettu puhua hyvinvointioikeudesta, jolle esimerkiksi Euroopan unionissa etsitään säädöspohjaisia muotoja. Sipponen määrittää YK:n yleissopimuksiin sekä kansallisiin perusoikeuksiimme kuuluvien taloudellisten, sosiaalisten ja sivistyksellisten ihmis- ja perusoikeuksien antavan selkeän käsityksen siitä, mitä hyvinvoinnilla yleensä tarkoitetaan (Sipponen 1998, 11).

Erilaista hyvinvointitietoa on paljon ja sitä on kerätty hyvinvointiajattelun alusta lähtien. Hyvinvointitietoa saadaan hyvinvointitutkimuksista ja erilaisten elinoloindikaattorien ja -indeksien tilastollisista tuloksista, kyselyistä ja haastatteluista. Hyvinvointitutkimuksissa on vaikuttanut muun tieteellisen tutkimuksen tavoin paradigman vaihtelu objektiivisten elinoloja mittaavien ja subjektiivisten toimijan ja kokijan hyvinvointia kuvaavien tutkimusten välillä (Simpura 1996, 14). Simpuran mukaan Erikson ja Uusitalo (1987) ovat tutkimuksessaan 1980-luvulla selvittäneet, että hyvinvointitutkimuksia on tehty taloustieteen, sosiologian, psykologian, sosiaaliantropologian ja etnologian aloilla. Mainintoja kasvatustieteen tai koulututkimuksen alueella tehdyistä hyvinvointiin liittyvistä tutkimuksista ei ole. Tehdyn hyvinvointitutkimuksen suuntauksina esiintyvät elinolututkimus, elintasotutkimus, elämänlaatututkimus, elämäntyylytutkimus ja elämäntapatutkimus. (Simpura 1996, 15.)

Haapala väittää nykyisen demokraattisen yhteiskunnan perustuvan hyvinvointivaltion ajatukseen niin merkittävästi, että historiansa perusteella ne syntyvät ja kuolevat yhdessä. Suomalaisen hyvinvointivaltion rakentaminen on Haapalan mukaan ollut sarja tietoisia ideologisia ja poliittisia valintoja, joilla on tähdätty yhteiskunnan ja sen erojen tasoittumiseen ja siinä tarkoituksessa ratkottu sosiaalisia ristiriitoja. (Haapala 1993, 21.) Kahden talouden laman ja taantuman aikana hyvinvointivaltio ja sen peruspalvelut on myös kyseenalaistettu. Hyvinvoinnin resurssipohjaisuuden, hyvinvoinnin kokonaisuuden ja subjektiivisen hyvinvoinnin yhteistä käsitteistöä luotiin vuoden 1994 elinolututkimuksen tutkimussuunnitelmassa kokonaisvaltaisella komponenttilähestymistavalla, jonka osa-alueina tutkimuksessa mainitaan (Simpura 1996, 19):

koulutus	työllisyys
asumisolot	työympäristö
toimeentulo	terveys
sosiaaliset suhteet	turvallisuus

poliittiset resurssit vapaa-aika
liikkuminen ja tiedonsaanti

Osa-alueet tuottavat hyvinvoinnin tietoa ihmisen, yhteisön ja yhteiskunnan elämästä. Vaikka kasvatustieteeseen liittyviä hyvinvointitutkimuksia ei Eriksonin ja Uusitalon tutkimuksessa mainitakaan, Simpuran hyvinvoinnin komponenttilähestymisessä koulutus mainitaan ensimmäisenä hyvinvoinnin komponenttina. Myös Kivistö ja Vaherva (1981) toteavat olevan valitettavaa, että sekä koulutussuunnittelu että tieteellinen koulutustutkimus ovat jättäneet huomiotta koulutusmuutosten ja yhteiskunnallisten muutosten välisen yhteyden. (Kivistö & Vaherva 1981, 261.)

Kivistö ja Vaherva toteavat 1980-luvun havaintona koulutuksen kehitysvaiheiden historiallisesta tarkastelusta, että koulutuksen ja sen sosiaalisen ympäristön, yhteiskunnan, välillä on aina vallinnut kiinteä keskinäinen riippuvuus. He jatkavat: "Voimme siis todeta, että kasvatussosiologian peruskysymys, kysymys koulutuksen ja yhteiskunnan välisestä suhteesta, on mielekäs." (Kivistö & Vaherva 1981, 52–53.) Viljanen (1992) toteaa kymmenen vuotta myöhemmin selkeästi: "Koululaitos on yhteiskunnan organisaatio - kuten posti-, poliisi- tai sairaalalaitos - joka suuntautuu ennalta asetettuun päämäärään ja jonka jäsenillä on tietyt tehtävät ja toimivalta". Viljanen jatkaa: "Kun koulu on yhteiskunnan funktio, luonnollisesti yhteiskunnan kehittämisyhtymykset, taloudelliset resurssit ja kaikki yhteiskunnan rakennepiirteet, vaikuttavat koulutuksen muotoutumiseen." (Viljanen 1992, 12.)

Kivistö ja Vaherva pohtivat muun muassa väestön, tuottavassa iässä olevan väestön, syntyvyyden, kuolevuuden, muuttoliikkeen, talouden kehityksen, palveluiden, elinkeinorakenteen, oppilaitosten aloituspaikkojen, lukio- ja ammatillisen koulutuksen, koulutusasteen, koulutustason ja sukupuolen merkityksiä ja vaikutuksia koulutuksen ja yhteiskunnan välisessä suhteessa. (Kivistö & Vaherva 1981, 63–94.)

Yhteiskunnallista tietoa on kuitenkin ollut koulussakin. Viljanen (1992) viittaa opettajalle merkityksellisenä tietona hyvin samankaltaisia tietoja kuin yhteiskunnan koulutukseen liittyvä tieto on:

Pienten kyläkoulujen opettajat olivat aikanaan taitavia oppilasennusteiden tekijöitä, kun tarvittiin tietoja siitä, miten oppilastilanne tulee koulupiirissä muuttumaan. Tämä taito perustui hyöyään paikallis- ja ihmistuntemukseen ja agraariyhteiskunnan staattiseen luonteeseen. Vähäinen muuttoliike, syntyvyyden säännönmukaisuus ja työpaikkojen säilyminen takasivat, että koulussa riitti pitkäksi aikaa oppilaita siinä toimiville opettajille. Nykyisin voi paikkakunnalla olevan teollisuuslaitoksen konkurssiin meno aiheuttaa epäjärjestyä koko kunnan koululaitokselle. Muuttuvassa

yhteiskunnassa ennusteiden teko on vaikeata ja epävarmaa. Kaikesta huolimatta ennustamisella on koulutustoiminnassa tärkeä merkitys. (Viljanen 1992, 18.)

Vaikka Viljanen viittaakin tekstissään opettajan ja koulutyön suunnitteluun, hänen näkemyksensä kuvaa paikallisen ympäristön ja yhteisön tuntemuksen merkitystä opettajalle laajemmin. Paikkakunnan teollisuuslaitoksella on kunnalle ja sen asukkaille, perheille ja oppilaiden vanhemmille tärkeä merkitys. Paikallis- ja ihmistuntemukseen perustuvan tiedon varassa koulu voi suunnitella tulevaa työtään ennakkoiden ja ennustaen. Edellistä ajatustaan hän jatkaa:

Kaikki suunnittelu kohdistuu tulevaisuuteen. Suunnittelullahan tarkoitetaan sellaista ajattelutoimintaa, jonka tavoitteena on luoda tulevien toimenpiteiden perusteet. Sen tulokset esitetään kasvatussuunnitelmissa, joita ovat esim. opetussuunnitelmat, koulutusohjelmat, kurssisuunnitelmat. Niissä määritellään mm. kasvatuksen tavoitteet, kasvatusaines, joka välitetään kasvatettaville ja esitetään ne järjestelytavat, joita tullaan noudattamaan. (Viljanen 1992, 19.)

Paikallis- ja ihmistuntemukseen perustuva tieto toimii Viljasen mukaan kasvatuksen ja muun muassa opetussuunnitelmien laadinnan aineksena. Elämän- ja ihmisläheisyyden vaatimuksena hän toteaa: "Kasvatussuunnitelman kelpoisuuden kriteerinä on "elämä itse", ts. kuinka hyvin suunnitelma käytännössä toteutuu". (Viljanen 1992, 19.)

Vaikka yhteiskunnan hyvinvointimallit ovatkin Sipilän (1998) mukaan kulttuurisia kokonaisuuksia, on niiden takana aina hyvinvoinnin ontologinen subjekti, ihminen. Sipilä käsitteellistää: "Tietyt lähtökohdat (millaisena nähdään esimerkiksi valtio, yksilö, uskonto, perhe, nainen, velvollisuus ja oikeus) vaikuttavat hyvin paljon siihen, millaista hyvinvointipolitiikkaa maassa harjoitetaan". (Sipilä 1998, 23.) Sipponen korostaa hyvinvoinnin kokemuksen merkitystä yksilö- ja primaariryhmälähtöisesti. "Tärkeimmät yksilön hyvinvoinnin kokonaisuuteen liittyvät palvelut ovat itse asiassa edelleen perheyhteisön vastuulla" (Sipponen 1998, 11).

Julkusen (1998) pohjoismaisen tutkimuksen tulokset nuorten työttömyydestä 1990-luvun laman jälkeen osoittivat, että työttömyys ei kasaudu ainoastaan samoille henkilöille vaan myös samoihin perheisiin, mikä näin ollen viittaa siihen, että työttömyys kulkee perintönä. Koulukokemuksilla ja viihtymisellä koulussa oli myös suuri merkitys. Suomalaiset nuoret (ennen kaikkea nuoret miehet) olivat kaikista tyytymättömiä kouluun. Nuorten kouluviihtyvyyttä korreloi voimakkaasti työttömyyden pituuden kanssa. Tulokset näyttävät siten selviä merkkejä työttömyyden yhteydestä elämäntilanteeseen, johon liittyy

tietyntyyppinen sosiaalinen ja kulttuurinen pääoma. Samanaikaisesti ne osoittavat, että syrjäytymisprosessit alkavat aikaisin. Nuorten ongelmat koulussa heijastuvat myöhempään koulutukseen ja sitä kautta nuorten työmarkkinavalmiuksiin. (Julkunen 1998, 83.)

Koulutuksen lisäksi sosiaali- ja terveyspalvelut kuuluvat samoihin hyvinvoinnin järjestämisen julkisiin palveluihin kuin koululaitoksen palvelutkin. Ne ovat samalla tavalla institutionalisoituja ja säädösperäisesti ne kuuluvat kuntien järjestettäväksi kuten koulun palvelut. Koulupalvelut ja sosiaali- ja terveyspalvelut "hoitavat" samoja yhteiskunnan ja kunnan jäseniä ja huolehtivat samojen lasten, nuorten ja perheiden hyvinvoinnista samoissa alueellisissa rajauksissa. Niiden tehtävä on samankaltainen: asiakkaiden, oppilaiden ja potilaiden hyvinvoinnista huolehtiminen sekä huono-osaisuuden välttäminen. Mikäli koulun tiedon rinnalle asetettaisiin sosiaali- ja terveyspalveluiden esimerkkiaineistoa kuvaamaan niitä tietoja, joiden avulla sosiaali- ja terveyspalvelut järjestetään, voitaisiin pohtia, kuinka sosiaali- ja terveyspalveluiden diskurssi ilmenee niiden järjestämisen ympäristössä ja yhteisössä, ja onko sosiaali- ja terveyspalveluiden yhteiskunta-diskurssissa samankaltaisuutta koulun yhteiskunta-diskurssin kanssa.

4 YHTEISKUNTA JA KOULU

Vaikka tutkimukseni ajallinen rajausta alkaa peruskoulusta ja 1960-luvulta, ei 1960-lukukaan piirteinen ala 60-luvulta, vaan siihen johtaneesta yhteiskunnan kehityksestä. Sotavuodet merkitsivät yhteiskuntien kehityksen käännekohtaa. Siihen viitataan hyvinvointiyhteiskunnan muutoksessa aiemmin. Sodan vaikutus yhteiskunta-ajattelun muutoksiin vaikutti myös kasvatussosiologiseen ajatteluun kuten Lahdes (1961) teoksessaan Uuden koulun vaikutus Suomen kansakouluun kuvaa:

Juuri sosiaalisuus olikin sodanaikaisen kasvatuksen valtapiiirteitä. Erik Ahlman katsoi tämän johtuvan paitsi sodan kollektivisoivasta vaikutuksesta myös jo rauhan aikana alkaneesta yleisestä rationalistumispyrkimyksestä sekä siitä, että valtio kasvatuksen arvon ymmärtäen pitää tärkeämpinä käytännössä kokonaisuutena saatavia tuloksia kuin yksityisen henkilön onnellisuutta. (Lahdes 1961, 157.)

Lahdeksen (1961) mukaan Ahlmanin toteamuksen perusteella sodalla oli kaksikin keskeistä valtiollisuutta ja yhtenäisyyttä korostavaa vaikutusta. Ensimmäinen oli sodan synnyttämä kansaa kulttuurisesti yhdistävä vaikutus ja toinen, jota Lahdes kutsuu rationalistumispyrkimykseksi, oli taloudellinen ja teollinen: sodan tappioiden ja elintason laskun seurauksena tuli koulua ja sen tehtävää hyödyntää yhtenäisesti valtion ja kansan elintason ja tuotannon nostamiseksi. Yhtenäisellä koulutuksella lisättiin ammattitaitoista työvoimaa sotakorvausteollisuuden, jälleenrakentamisen ja niiden kautta kansantalouden tueksi. Kolmekymmentä vuotta myöhemmin Viljanen (1992) vahvistaa Lahdeksen ja Ahlmanin päätelmän toteamalla:

Kun etsitään syitä, jotka saavat yhteiskunnan voimakkaaseen muutostilaan, sota ja sen jälkeen solmittava rauha ovat niistä varmasti keskeisiä. Sodan aikana kulttuuritoiminnot taantuvat, mutta rauhan tultua viriää yleensä voimakas kiinnostus kasvatusta ja koulutuskysymyksiä kohtaan.

Toisen maailmansodan jälkeisessä kehityksessä on ollut tunnusomaisena piirteinä kasvatuksen organisaatioiden kehittäminen, jolloin juuri yhtenäiskouluperiaatteelle rakentuva koulujärjestelmä on kaikkialla vallannut alaa. (Viljanen 1992, 16.)

Antikaisen (1986) mukaan kasvatussosiologian perinteisenä tehtävänä on pidetty sosialisointiprosessin organisaatioteoreettisen (siis institutionaalisen) tason analyysiä. Kasvatussosiologian kehitys liittyy toisen maailmansodan

jälkeiseen ja erityisesti 1960-luvulla alkaneeseen empiiris-analyyttisen tutkimuskäytännön läpimurtoon. Sen mukana 1960-luvulla alkoi kasvatussociologian laajeneminen. Se oli yhteydessä toisaalta koulutuspoliittisiin uudistuksiin ja opettajankoulutuksen uudistamiseen. Antikaisen mukaan kasvatussociologinen *tutkimus monipuolistui* vuoden 1968 jälkeen, jolloin muodostuivat koulukunnat ja virisi vilkas keskustelu koulukunnissa ja koulukuntien välillä. Antikainen kutsuu uuden ja vanhan, marxilaisen ja rakennefunktionalistisen "vilkasta keskustelua" mittelöksi, joka tasaantui 1980-luvulla. (Antikainen 1986, 13–18.)

Antikaisen (1986, 15) mukaan kasvatussociologia onkin ollut koulutusociologiaa. Koulutuksen ja sosiaalisen kerrostuneisuuden itsepintaisuus johti pohtimaan koulun syvempien merkitysten, koulun tiedon, kielen ja kulttuurin asemaa ja merkitystä ikäluokkien kautta laajemmin yhteiskuntaan. Syntyi uutta ja kriittistä kasvatusociologiaa. (Antikainen 1986, 38 - 39.) Uuden kasvatusociologian tutkijoiden tuli päästä tämän koulutuspolitiikan "retorisen savuverhon" taakse. (Antikainen 1986, 40.)

Antikainen viittaa Bernsteiniin (1971), joka esitti, että se, miten yhteiskunta valikoi, luokitaa, jakaa, välittää ja evaluoi julkista koulutietoa, heijastaa sekä vallan jakaumaa että sosiaalisen kontrollin periaatteita. Koulutieto ei muodostukaan objektiivisista tiedon muodoista ja sisällöistä, vaan opetussuunnitelma on luonteeltaan tiedon sosiaalinen organisaatio, johon voidaan vaikuttaa ja jolle on vaihtoehtoja. (Antikainen 1986, 41.) Muuttuneessa koulun ja koulutuksen paradigmassa Antikainen näkee "uuden kasvatusociologian" merkityksen ainakin siinä, että se toi tiedon, opetussuunnitelman ja koulun kulttuurin uudelleen sosiologisen tutkimuksen kohteeksi. (Antikainen 1986, 42.)

Antikainen (1986, 64) kuvaa, että 1960-luku oli funktionalistisen koulutusociologian valtakautta ja koulutusta tarkasteltiin teknologisen yhteiskunnan funktiona, taloudellisen kasvun ja sosiaalisen liikkuvuuden toteuttajana. Kivistö ja Vaherva (1981) puolestaan kuvaavat 1980-luvun alussa, kuinka kritiikki on kohdistunut myös opetusohjelmiin ja opetusmenetelmiin. Kritiikin mukaan lapsia on opetettu olemaan tehokkaita koulutusinstituutiota itseään varten, ei yhteiskunnassa eteentulevia ongelmaratkaisutilanteita varten. (Kivistö & Vaherva 1981, 325.) Kritiikin mukaisessa kuvauksessa ulkonaiset koulutusjärjestelmämuutokset eivät ole niinkään tärkeitä, vaan tärkeämpää on kiinnittää huomio mitä opetetaan ja miten opetetaan eli sisällölliset, opetussuunnitelmalliset ja laadulliset muutokset ovat ensiarvoisia (Kivistö & Vaherva 1981, 326).

Tieteen piirin 1980-luvulla saavuttanut kriittinen ja individualismin esiin nostanut paradigma ei ainakaan samalla vuosikymmenellä suuresti saavuttanut koulun käytäntöjä ja konventioita, ei myöskään perheiden sosiaalista arkea. Ahposen ja Järvelän vuosina 1978–1983 tekemässä etnometodologisessa

tutkimuksessa "Maalta kaupunkiin, pientilalta tehtaaseen" (1983) tutkittiin elämäntavan yhteiskunnallisia ja yksilöllisiä muutostekijöitä ensimmäisen polven teollisuustyöläisten näkemyksissä. Näkemyksissä korostuu arvostus muodolliseen koulutukseen, joka vanhemmilta itseltään oli jäänyt vähäiseksi. Kouluun ja koulutukseen suhtauduttiin myönteisesti. Lapsille toivottiin parempaa tulevaisuutta ja halu kouluttaa lapsia "niin pitkälle kuin pää kestää" oli vanhempien pyrkimyksistä keskeisimpiä, tutkijat kirjoittavat. (Ahponen & Järvelä 1983, 273.)

Koulun merkitys nähtiin ennen kaikkea sosiaalista luokkaa kohottavana. Koulutus nähtiin uuden polven mahdollisuutena parempaan elämään ja elämäntasoon. Tutkimuksessa todetaan vanhempien näkemyksenä seuraavaa: "Koulutusta pidetäänkin uusia elämänmahdollisuuksia avaavana perspektiivinä, joka tarjoaa lapsille tien menestykseen." Ahponen ja Järvelän tutkimuksessa 1970–1980-lukujen vaihteen teollisuustyöväen perheiden lausumissa ilmenee myönteisyys koulua ja yhteiskuntaa kohtaan. Tutkijat päättelivät, että koululaitoksen yhteiskuntakelpoistavaan vaikutukseen luotettiin (Ahponen & Järvelä 1983, 273). Näkemys tukee koulun sosialisatiotehtävää, johon yhteiskuntakelpoisuus sisältyy. Perheissä ja arkielämässä toteutettu tutkimus kuvaa etnografisesti haastattelulausunnoin ja havaintoraporttein yksittäisten perheiden näkemystä. Oletettu ajatus on ollut elämänmahdollisuuksien avaaminen "omalle lapselle" ja menestyminen, mutta silloinkin yksilöllisen onnellisuuden uskotaan toteutuvan yleisen ja yhteisen yhteiskunnan järjestämän koulun ja opetuksen kautta. Maaltamuuton ja teollisuustyöväen elämän piirteinen Ahponen ja Järvelä yleistävät tutkimuksessaan ajanjaksonsa uudelleensosiaalistumisen yksilöllisenä ja sukupolvittaisena prosessina (Alasuutari 1989, 75–76).

Yksilöllinen ja sukupolvittainen uudelleensosiaalistumisen prosessi tapahtuu yleisen ja yhteisen kautta ja muodollisin ja aineellisin mitoin, mutta koulun ja koulutuksen sisällöt jäävät vanhemmille vieraksi. Niiden merkitys sukupolvien prosessissa on vähäisempi. Tutkimuksessa havaittiinkin, että vanhempien käsitys koulutussisällöistä on hämärä. "Yhteiskunta kokonaisuudessaan etäännytty arkitodellisuudesta." (Ahponen & Järvelä 1983, 274.)

Antikainen (1986) kuvaa 1980-luvun yhteiskunnan muodon ja sisällön diskurssia tarkasteltaessa koulua organisaationa, jossa viralliset kasvatustavoitteet ja toisaalta virallinen säännösjärjestelmä ovat "kovin selvästi" ristiriidassa keskenään. Antikaisen mukaan tilanne johtui siitä, että kasvatustavoitteet perustuivat vallitseviin arvoihin ja ihanteisiin, sääntöjärjestelmä taas tavoiterationalistiselle byrokraattiselle organisaatiomallille. Koulussa kohtaa siis itse asiassa ainakin kolme arvo- ja kulttuurijärjestelmää: oppilaan kulttuuri (suomalainen yhtenäiskulttuuri tai jokin alakulttuuri), kasvatuskulttuuri (opettajan ammattikäytäntö) ja hallintokulttuuri (byrokratia). (Antikainen 1986, 110.)

Antikaisen oma tuotanto ja teksti toimii hyvänä esimerkkinä diskurssin muutoksesta erityisesti 1980- ja 1990-luvun koulutuspuheessa. Tieteellisen julkaisutoiminnan on pysyttävä ajan tasalla yhteiskunnan kehityksessä. Antikainen keskeisenä kasvatussosiologina on julkaissut alan oppikirjaksi tarkoitetun teoksen "Johdatus kasvatussosiologiaan" vuonna 1986, johon kustantaja pyysi uudistetun painoksen. Antikainen havaitsi kuitenkin kirjan tarvitsevan tarkistamista ja ajan tasalle saattamista perusteellisemmän remontin; "Kasvatus, koulutus ja yhteiskunta" julkaistiin 1993. Teoksensa "Kasvatus, elämäntilanne ja yhteiskunta" esipuheessa Antikainen (1998) kertoo uuden kirjan perustuvan osin edelliseen teokseen, mutta tältäkin osin teoksen olevan "tarkistettu ja täydennetty ajan tasalle".

Kasvatussosiologiseksi perusoppikirjaksi tarkoitettu teos on kustantajan tai tekijän mielestä vaatinut uudistamista ja kolme teosta 12 vuodessa. (Antikainen 1986, 1993, 1998) Kahden viimeksi mainitun julkaisun nimissä on vain yhden sanan muutos. Aiempi ilmaisu "koulutus" on korvattu ilmaisulla "elämäntilanne". Antikainen itse toteaa suurimman eron aiempaan kirjaan olevan elämäntilanteen näkökulman ja elämäntutkimuksen painottamisessa (1998, 6). Yhteisökeskeisestä näkemyksestä on siirrytty yksilökeskeisempään. Yhteiskuntaan painottuvan koulutuksen tilalle on valittu ihmisen elämään ja omaan kokemukseen läheisemmin liittyvä elämäntilanne. Koulutuspoliittinen ja hallinnon ilmaus on vaihdettu humanistisempaan ja individualistiseen tulkintaan viittaavaan ilmaukseen. Vain sanan muutos merkitsee itse asiassa muutosta paradigmassa ja diskurssin ilmauksessa.

Heinon (1998) esittelemässä kansainvälisessä RISC-Monitor -tutkimuksessa vuonna 1997 saadun tuloksen perusteella suomalaisen yksi toive "ylitse muiden" on, että hän pystyisi "toteuttamaan itseään paremmin ihmisenä". Tämän toiveen nimesi tärkeimmäksi 44 prosenttia suomalaisista, kun vastaava luku Euroopan unionin viidessä suurimmassa maassa oli 19 prosenttia. (Heino 1998, 44.) Yksilö – yhteiskunta -suhdetta kuvattiin myös kielteisen kautta, kun syrjäytymisen kuvattiin tarkoittavan yksilöä ja yhteiskuntaa yhdistävien siteiden heikkenemistä. Syrjäytymistä kuvattiin tilana, jossa ihminen tuntee itsensä kyvyttömäksi täyttämään yhteiskunnan odotuksia. (Haapala 1993, 122.)

Sosialisaatio – individualisaatio -prosessia Antikainen (1986, 68) pitää kaksoisfunktiona, jossa sosiaalistumisen rinnalla tapahtuu niiden yksilöllisten valmiuksien kehittyminen, joiden avulla yksilö voi muun muassa paremmin hallita sosiaalistumistaan. Vuosituhannen vaihteen lähestyessä yksilöllisyyden projekti oli kuitenkin käynnistynyt vaikuttamaan ajattelussa, toiminnassa ja valinnoissa. Faircloughin (1997) mukaan yhteisöllisyyden ja yksilöllisyyden diskurssi on olennainen osa postmodernin individualismin projektia. Yhteisen ja julkisen muutos kohti yksityistä ja arkista koskee ylipäätään yhteiskunnallisia suhteita ja kulttuurisia arvoja ja liittyy keskusteluun individualismista, traditioiden purkautumisesta ja epämuodollistumisesta, jotka kaikki

vaikuttavat auktoriteettisuhteisiin, yhteiskunnallisen elämän julkisen ja yksityisen alueiden välisiin suhteisiin ja identiteetin rakentumiseen. (Fairclough 1997, 72.)

4.1 Koulumuutos

Mitä koulun ja koululaitoksen tasolla tapahtui samassa yhteiskunnan muutoksessa ja tieteen paradigman muutoksessa? Kuinka koulun ja koulun toiminta-ajatus muuttui muutoksen mukana ja miten muutos vaikutti kouluun? Malinen (2010) kuvaa omakohtaisesti ja aikalaisena Alppilan yhteislyseon kautta olennaisia kouluun vaikuttaneita poliittisia, rakenteellisia ja pedagogisia muutoksia Suomen Kouluhistoriallisen seuran vuosikirjassa seuraavasti: "Kun Alppilan yhteislyseo aloitti toimintansa syyskuun 1. päivänä 1959, maamme virallinen koulutuspolitiikka oli käymistilassa ja vallalla oleva rinnakkaiskoulujärjestelmä yhteiskunnan rakennemuutosten johdosta kriisissä." (Malinen 2010, 233.)

Malinen kuvaa yhteiskunnallista muutosta muun muassa koulutuspaikkojen määrän lisätarpeella (sodanjälkeiset suuret ikäluokat), peruskoulutuksen tason parantamisella sekä kouluun tulevien oppilaiden aiempaa suuremmalla heterogeenisyydellä (sodanjälkeiset suuret ikäluokat). Alppilan yhteislyseon perustamisvuonna 1959 julkistettiin myös Kouluohjelmakomitean mietintö, jossa esitettiin siirtymistä yhdeksänvuotiseen yhtenäiskouluun. Alppilan yhteislyseon perustamista olikin valmisteltu silloisen kouluhallituksen oppikouluosastolla valtion kokeilukokeiluna. Kokeiluun kuului opetustyön tutkimisen ja kokeilun lisäksi koulun sisäisen työskentelyn ja oppilaanohjauksen uudistaminen. Malisen mukaan nuorten yksilöllinen ohjaaminen kuului selkeänä linjauksena kokeilutehtäviin. (Malinen 2010, 234.) Oppilashuolto ja oppilaanohjaus olivat alusta alkaen tärkeitä kokeilun ja kehittelyn aiheina. Malinen kuvaa koulun käytäntöä, jossa "luokkakonferensseissa saman luokan tai luokka-asteen opettajat käsittelivät yleisimmin oppilaiden opiskelua ja siinä ilmenneitä ongelmia. Oppilaantuntemuksen ja ohjauksen kannalta nämä keskustelut olivat hyödyllisiä. (Malinen 2010, 236–237.) Määristä ja ikäluokista riippumatta kokeilu pyrki selkeästi uudella tavalla yksilölähtöiseen pedagogiseen työhön.

1990-luvun individualisaation ja kansalaisen yhteiskunnan keskustelusta ja 1960-luvun alun yhteiskuntaufofilosofisesta keskustelusta löytyy mielenkiintoisia yhteyksiä. Kuusi (1963, 19) kirjoittaa Alppilan kokeilun alun aikaan 1961 seuraavasti: "Kansalaisen menestys, kansalaisen paras ei ole enää tavoitteena mielivaltaisen ja tulkinnanvarainen, kun kansalainen on nykyisin itse tämän tavoitteen tulkitsija, kun kansalainen on itse valtiiovallan liikkeellepaneva voima, kun kansalainen antaa itse perussuunnan valtiolliselle toiminnalle. Valtiovalta ei ole enää laajentuvine tehtävineen rajaton uhka ihmisyyksilön

elämänpiirin yllä, kun ihmisyksilöt itse ovat määräämässä valtiovallan ylimmästä tahdosta”.

Lisäksi Kuusi esittää kansanvaltaiseen demokraattiseen valtiojärjestykseen siirtymisen johtavan hyvinvointivaltioon ja kansalaisen parhaan nousemiseen yhteiskuntapolitiikan ylimmäksi tavoitteeksi. Harva tuki aikalaisena kansalaisen merkitystä. Harvan mukaan demokratia, poliittinen tasavertaisuus ei muodollisena äänioikeutena tuota täysdemokratiaa. Harva kritisoi 60-luvun valtion ja valtiojärjestyksen korostamista: ”Jos hyvinvointivaltiolla tarkoitetaan, että kansalaisten kaikenlaisesta hyvinvoinnista huolehtii valtio, ja jos demokratialla ymmärretään yhteiskuntaelämän järjestelmää, jossa vallitsee yksilöllinen vapaus, näyttää siltä, että *demokraattinen hyvinvointivaltio* on sisäisesti ristiriitainen käsite.” (Harva 1964, 89 – 93.)

Kysymyksiä voidaan asettaa siitä, mikä merkitys koulukokeilulla kuten Alppilan yhteislyseossa, on kouluun järjestelmänä, ja onko merkitystä esimerkiksi sillä, että kokeilu tapahtui Helsingissä ja Alppilan kaupunginosassa. Malisen kouluhistoriallinen kuvaus on hätkähdyttävä. Malisen mukaan Alppilan kokeilutoiminnan tuloksien soveltamiselle merkittävä vaikutuskanava oli vuoden 1965 lopulla opetusministeriön asettama koulunuudistustoimikunta. Toimikunnan puheenjohtajaksi nimitettiin professori L. Arvi P. Poijärvi, varapuheenjohtajaksi rehtori Touko Voutilainen ja suunnitteilla olleen peruskoulun yläasteen opetusta koskevan jaoston puheenjohtajaksi silloin rehtorina toiminut Paavo Malinen, kaikki Alppilan yhteislyseossa ja kokeilussa toimineita. Toimikunnan tehtävänä oli määritellä kansallisesti eli valtakunnan alueella peruskoulun tehtävät ja opetuksen tavoitteet sekä tehdä ehdotuksia peruskoulun opetuksen järjestämisestä. Malisen mukaan ”edellä mainitut Alppilan yhteislyseon kokeilutoimintaa ohjanneet henkilöt saattoivat näin siirtää pedagogisia näkemyksiään peruskoulun hallinnolliseen kehittämistoimintaan”. (Malinen 2010, 240.)

Opetusministeriön toimikunnan ”Koulunuudistustoimikunnan mietintö” valmistui lokakuussa 1966 ja sitä käytettiin peruskoulun opetussuunnitelman perusteina, kun valtioneuvosto asetti joulukuussa 1966 peruskoulun opetussuunnitelmakomitean. Komiteassa oli jäsenenä muun muassa Frösen, Poijärvi, Räihä, Skarra, ja Voutilainen - kaikki Alppilan yhteislyseon kokeilu- ja opetustyöhön osallistuneita henkilöitä. Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö (1970) keskeisimpänä peruskoulun asiakirjana valmistui maaliskuussa 1970. Alppilan kokeilun ja kehittämisen näkemys ja tulokset siirtyivät opetusministeriön koulunuudistamistyön kautta valtioneuvoston komiteamietintöön, jolla peruskoulu perustettiin. (Malinen 2010, 240.) Komitean pääsihteereinä toimivat myös muun muassa Annika Takala ja Erkki Lahdes.

Alppilan kokeiluun keskeisesti kuulunut oppilaskeskeisyys ja -kohtaisuus sekä kokeilun tulosten vaikutus kuvatulla tavalla peruskoulun perusteisiin osoittaa, että yksilöllinen lapsen, nuoren ja oppilaan huomioon ottaminen ei ole

tapahtunut vasta 1980- ja 1990-luvun postmodernissa individualisaation prosessissa. Antikaisen aiemmin kuvaama kasvatussosiologinen "mittelö", joka laantui Antikaisen mukaan vasta 1980-luvulla, oli osa myös peruskoulun käynnistymisen mittelöä. Poijärvi (1973) kuvaa sekä Alppilan kokeiluun että valtioneuvoston peruskoulun opetussuunnitelmakomiteaan osallistuneena "radikaaleja periaatteita, jotka sisältyvät viime vuosina laadittuihin ja jo osittain lainvoiman saaneisiin säännöksiin". Poijärven teksti kuvaa peruskouluajatuksen ja -asetelman ilmapiiriä:

"Laki kouluneuvostosta siihen liityvine asetuksineen on niistä tärkein, mutta nykyisessä muodossaan samalla pelottavin. Sen erittäin nopea läpivieminen niin epämääräisenä ja hatarana paljastaa selvästi, että kysymys on poliittisesta taktikoinnista, jonka tavoitteena on koulutettujen agitaattoreiden johdolla mullistaa maamme perinteellinen, todellisen pohjoismaisen demokratian luonnehtima yhteiskuntajärjestys käyttämällä vaalikarjana oppilasmassaa, joka on vailla demokraattista koulutusta, arvostelukykä, vastuuntuntoa ja yhteistoimintakykyä. Oppilaat eivät näin ollen tajua, mistä on kysymys, ja niin heidät vangitaan diktatuurin ahtaaseen pakkopaitaan. Nyt on äärimmäinen kiire nostattaa vastavoimat tälle taitavasti, näennäisesti idealistisin, tosin milloin humanisin, milloin verisin tunnuksin johdetulle yhteiskuntamme salakavalalle kaatamisyritykselle." (Pojjärvi 1973, 107.)

Helsingin koulutoimenjohtajana 1970–1980 -luvuilla toiminut Jouko Kauranne (1988) on kuvannut peruskoulun tuloa pääkaupunkiseudulle kirjassaan "Helsingin koulusodat 1970- ja 1980-luvuilla" (1988). Kauranne (2011, 228) kuitenkin toteaa, että "vuoden 1970 valtakunnallinen peruskoulun opetussuunnitelma oli jo sinänsä huomattava pedagoginen, sosiaalinen, taloudellinen ja yhteiskunnallinen kehitysaskel Suomen koulutoimessa" (Kauranne 2011, 228), ja jatkaa kuvausta peruskoulun varsinaisesta toimeenpanosta: "Pääkaupungissakin otettiin 1.8.1977 käyttöön valtakunnallinen opetussuunnitelma POPS-70, jota oli seurattava tarkasti kaikissa Suomen kouluissa muutaman vuoden ajan. Oli ikävää, että valtio itse supisti alun perin pedagogisesti rikkaaksi muotoiltua opetussuunnitelmaa huomattavasti köyhemmäksi, kun paljon valinnanmahdollisuuksia sisältävä opetusohjelma olisi syönyt paljon enemmän rahaa kuin suppeampi ohjelma. Kaikesta huolimatta pääsimme kehittämään Helsingin koululaitosta seuraavina vuosina yhä kiihtyvällä vauhdilla. Itse siirtyminen uuteen järjestelmään oli niin helppo kuin olin olettanutkin, kun pelottelevat kannanotot tiedotusvälineissä pääkaupungin kouluongelmista loppuivat em. "suppenevien koulujen" sopuun." (Kauranne 2011, 225.)

Malisen kuvauksissa koulun uudistaminen on tapahtunut keskeisesti pedagogisin perustein. Kauranne liittää siihen sosiaalisen, taloudellisen ja yhteiskunnallisen perusteen. Myös Viljasen (1992) mielestä koulun pedagogisista muutoksista saadaan kovin yksipuolinen, jopa virheellinen kuva, jos niitä tarkastellaan irrallisena muusta yhteiskunnan kehityksestä. Viljasen

mukaan yhteiskunnan ja koko kulttuurin arvoilmasto vaikuttaa siihen, minkälaisiksi koulun kasvatusilmasto ja -käytäntö muodostuvat. Historiallinen tarkastelu Viljasen näkemyksessä osoittaa, että koulun uudistustoiminta heijastaa aaltomaisesti yhteiskunnan arvoilmastossa tapahtuneita muutoksia. Kun henkinen ilmapiiri yhteiskunnassa vapautuu, se vapauttaa myös koulun kasvatusilmastoa; päinvastaisessa tapauksessa muutos tapahtuu autoritaariseen suuntaan. (Viljanen 1992, 105.)

4.2 Koululainen, kansalainen

Rajapinta koulun pedagogisen työn, kasvatusilmaston, ja yhteiskunnan ilmapiirin välillä ilmenee koulun ja kodin välisissä suhteissa ja toiminnassa. Koulun ja yhteiskunnan diskurssissa voidaan tarkastella myös sitä, millaisia muutoksia koulun ja kodin välillä on tapahtunut, ja onko poliittis-ideologinen, sosiologinen, elinkeinojen ja talouden muutos vaikuttanut koulun ja kodin suhteisiin ja miten muutos ilmenee. Kun Kuusi (1963) ja Harva (1964) korostivat 1960-luvulla "kansalaisen menestyksen", "kansalaisen parhaan", "kansalaisen hyvinvoinnin ja "ihmisyksilön" merkitystä yhteiskunnalleen ja valtiolle, nostaa Hellsten (1998) samalla tavalla ihmisen ja kansalaisen hyvinvointivaltion, hyvinvointidemokratian, kuten hän haluaa valtiota kutsua, moraalisesti perustaksi. Hellsten pitää hyvinvointivaltion legitimitietin perustana yhtälöä, jonka mukaan valtion tehtävä on pitää huolta, että sen poliittisen vaikutuspiirin muodostavista yksittäisistä ihmisistä kasvaa yhteiskuntaan kunnan kansalaisia ja hyviä ihmisiä. (Hellsten 1998, 148 – 149.)

Perusopetuslainsäädännön muutos 1980-luvulta 1990-luvulle heijastelee mielenkiintoisella tavalla Hellstenin kuvaamaa valtion ja yhteiskunnan tehtävää huolehtia yksittäisten ihmisten kasvusta kansalaisiksi ja ihmisiksi. Edellisen peruskoululain (1983/476) luvussa peruskoulun tehtävästä ja rakenteesta todetaan, että "peruskoulun tulee pyrkiä kasvattamaan oppilaansa tasapainoiseksi, hyväkuntoiseksi, vastuuntuntoiseksi, itsenäiseksi, luovaksi, yhteistyökykyiseksi ja rauhantahtoiseksi ihmiseksi ja yhteiskunnan jäseneksi". Nyt voimassa olevassa perusopetuslaissa (1998/628) luvussa opetuksen tavoitteista edellisen lain "pyrkiä kasvattamaan...oppilaansa" on muuttunut kielellisesti muotoon "tässä laissa tarkoitetun opetuksen tavoitteena on tukea oppilaiden kasvua ihmisyyteen ja eettisesti vastuukykyiseen yhteiskunnan jäsenyyteen" - korostan eroja "pyrkiä kasvattamaan oppilaansa" ja "tukea oppilaiden kasvua".

Myös valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta (422/2012), sen toinen pykälä "Kasvu ihmisyyteen ja yhteiskunnan jäsenyyteen", vahvistaa muutosta kasvatuksesta kasvuun: "Opetuksen ja kasvatuksen tavoitteena on tukea oppilaiden kasvua ihmisyyteen ja eettisesti vastuukykyiseen yhteiskunnan jäsenyyteen", ja "opetuksella tuetaan oppilaan kasvua aktiiviseksi

yhteiskunnan jäseneksi, luodaan edellytyksiä toimia demokraattisessa ja tasa-arvoisessa yhteiskunnassa sekä edistetään kestäväää kehitystä". Koulun tehtävä on tukea kasvua, ei kasvattaa yhteiskuntaan.

Onko koulun ja kodin yhteistyö tai vastuunjako opetuksessa, oppimisessa, kasvussa ja kasvatuksessa tuottanut ongelmia ajan, koulun ja yhteiskunnan muutoksessa ja miten koulun ja kodin suhde on nähty ja kuvattu? Nurmi (1965) on kuvannut 1960-luvun käsitystä aiheesta kirjassa, jonka hän on otsikoinut "Kodin ja koulun yhteisyys" - ei esimerkiksi yhteistyö: Hän osoittaa tekstin sekä vanhemmille että opettajille:

"Kodin ja koulun yhteistyöstä on puhuttu jo vuosisadan ajan. Viime vuosina ja vuosikymmeninä on tätä yhteistyötä ja kanssakäymistä pyritty toteuttamaan käytännössä entistä enemmän. Menettelytavoiksi on esitetty vanhempainkokouksia, jotka lienevät yleisimmin käytössä olevia yhteistoiminnan muotoja, koulun juhlia, opettajien kotikäyntejä ja lasten vanhempien käyntejä koulussa joko seuraamassa opetusta tai keskustelemassa omien lastensa pulmakysymyksistä. Mutta vaikka tällaisia yhteydenottoja onkin esiintynyt sekä oppi- että kansakoulujen ja kotien välillä, niin kuitenkin kouluasioiden selvittely on jäänyt varsin suppeaksi ja pintapuoliseksi, niin ettei vanhemmille ole — elleivät muuten ole kiinnostuneita seuraamaan kouluasioita — syntynyt selvää mielikuvaa koulun tehtävistä ja toimintatavoista. --

Koska siis on ilmeistä, että esiintyy tarvetta - sen ovat monet lasten vanhemmat ilmaisseet - saada selkoa koulun tavoitteista ja päämääristä sekä menettelytavoista, ja koska toisaalta meillä ei ole tähän mennessä ilmestynyt teosta, jossa suoranaisesti lasten vanhemmille selvitetäisiin kouluelämän eri puolia, on allekirjoittanut ryhtynyt tähän työhön. Tietäen selvästi tehtävään vaikeuden ja monitahoisuuden on kirjoittamistyöhön uskaltanut, jotta isät ja äidit voisivat saada heidän toivomaansa tietoa koulusta. Opettajienkin työlle saattaa tästä kirjasta olla hyötyä, vaikka toisaalta opettajat ovat jo ammattiopintojensa välityksellä joutuneet tutustumaan moniin tässä esitettyihin seikkoihin." (Nurmi 1965, 8–9.)

Nurmen kuvaamat esitykset menettelytavoiksi — opettajien kotikäynnit tai lasten vanhempien käynnit koulussa joko seuraamassa opetusta tai keskustelemassa omien lastensa pulmakysymyksistä — vastannevat vuoropuheluna nykyistä opettajan ja oppilaan aikuisen välistä sähköistä kommunikaatiota ja reaaliaikaista postin- ja ajatusten vaihtoa.

Hellsten kuvaa ongelman, kun kansalaiset eivät koe, että hyvinvointivaltion legitimitetin perustana kasvaa yhteiskuntaan kunnan kansalaisina ja hyvinä ihmisinä olisi valtion tehtävä. "Sen sijaan, että he kokisivat olevansa valtion moraalinen perusta ja sitä ylläpitävä voimavara, valtio ja sen kansalaiset ovat

asettuneet jopa toisiaan vastaan. Kansalaisten kokemus ei enää ole olla osa valtiota ja sen toimintapolitiikkaa. Hellstenin mukaan kehityksessä on vähitellen ajaututtu tilanteeseen, jossa valtio, jonka tarkoituksena oli tuottaa moraalisesti vakaita ja vastuullisia kansalaisia, onkin tuottanut pelkästään omaa etuaan saalistavia epäsosiaalisia ja epäpoliittisia yksilöitä, joille tärkein elämän päämäärä on oman onnen tavoittelu. (Hellsten 1998, 148 – 149.)

Toiskallio (1994, 29) kuvaa Ransonin 1990-luvun alussa esittämän oppivan yhteiskunnan teorian lähtökohtana uuden moraalisen ja poliittisen järjestyksen tarpeen, jota tarvitaan sekä yksilöiden että instituutioiden näkökulmasta "jotta jokainen yksilö voisi kehittää kapasiteettejaan ja jotta instituutiot pystyisivät avoimesti ja luovasti vastaamaan nopeisiin ja radikaaleihin muutoksiin."

Hellsten (1998) puhuu mahdollisesta illuusiosta, käsityksestä, jossa valtio on vapauttanut yksittäiset kansalaisensa henkilökohtaisesta moraalista, sosiaalisesta vastuusta ja poliittisesta osallistumisesta. Siinä joudutaan Hellstenin mukaan hyvinvointivaltion legitimitietin säilyttämisen kannalta mahdottomaan tilanteeseen: ilman vastuullisia, aktiivisia, solidaarisia ja kriittisiä kansalaisia (vertaa peruskoulu- ja perusopetuslakien tavoitteet) hyvinvointidemokratia menettää moraalisen oikeutuksensa. Hyvinvointidemokratian säilyminen edellyttää, että jokainen kansalainen valitsee omalta kohdaltaan uudelleen itsenäisesti ne humanismin arvot, jotka omaksuttiin aikanaan hyvinvointivaltion rakentamiseksi. (Hellsten 1998, 154.) Vanhempien vastuusta ja koulu yhteistyöstä amerikkalaisessa kommunitaristisessa ideologiassa kasvatusajattelijat ovat esittäneet jopa, että vanhemmille ehdotetaan sakkoja, mikäli he eivät osallistu esimerkiksi koulujen vanhempainkokouksiin. (Hellsten 1998, 159.)

Ranson painottaa, että oppivan yhteiskunnan rakentaminen edellyttää oppimista koskevien uusien arvojen ja käsitysten muotoilua ja arvostamista sekä julkisessa keskustelussa että käytännössä. Nämä sijoittuvat seuraavalle kolmelle tasolle: (1) minän taso (itsensä löytämisen haaste), (2) yhteiskunnan taso (vastavuoroisuuden oppiminen) ja (3) politiikan taso (osallistuvan demokratian kvaliteettien oppiminen). (Toiskallio 1994, 38.) Tässä yksilön ja yhteiskunnan diskurssissa koulukin toimii ja keskustelelee. Kysyn myös, onko enemmän ajan kuin sattumanvarainen koulukeskustelun kuva se, että yhdessä Helsingin Sanomien numerossa (13.4.2013) on professori, koulunkehittäjä ja opetussuunnitelma-asiantuntija Paavo Malisen muistokirjoitus otsikolla "Oli uusimassa koko kouluopetusta", artikkeli "Mainettaan parempi koulu. Puolalaisessa koulussa opettajia ei sinutella ja heidän solvaamisensa on rikos" sekä yleisönosastoaukeama, jolla on kaikkiaan viiden yleisönosastokirjoituksen otsikot "Kurinpalaus kouluhäiriköille", "Pieniä kouluja tarvitaan myös pääkaupunkiseudulla", "Miksi pojat häiriköivät kouluissa tyttöjä enemmän?", "Koulussa on järjestelmävirhe: pakko" ja "Kasvatus ei voi olla yksin koulun vastuulla".

4.3 Koulutuspolitiikka ja koulun hallinto

Viljasen (1992) mukaan alkuperäisenä tavoitteena oli, että peruskoulu-uudistus johdetaan hajautetun hallintoperiaatteen mukaisesti, mutta käytännössä siirryttiinkin keskitettyyn järjestelmään. Vallankäyttö ilmeni konkreettisesti siten, että kouluhallitus vahvisti vuonna 1972 opetussuunnitelmakomitean mietinnöt sitoviksi valtakunnallisiksi ohjeiksi. Keskitetyn hallintojärjestelmän heikkoudet havaittiin pian peruskoulua (ja opettajankoulutusta) kehitettäessä. Koulutuspolitiikassa tapahtui jo 1980-luvulla vähäisiä muutoksia hajautetun järjestelmän suuntaan. Vuonna 1983 annettiin peruskoululaki, jossa muun muassa johtokunnat palautettiin kouluihin. Toinen huomattava muutos oli kuntakohtaisen opetussuunnitelman laatiminen valtakunnallisen suunnitelman täydentäjäksi. (Viljanen 1992, 37.)

Kivistö ja Vaherva (1981) kirjoittavat jo 1980-luvun alussa, että koulutuksen kontrolli oli niin keskitetty, että esimerkiksi säädöstekstin kohdasta kuntakohtaisista opetussuunnitelmista tuli asetuksen kuollut kirjain. Muodollisesti kuntien tuli laatia kuntakohtaiset opetussuunnitelmat, joissa ohjeiden mukaan piti ottaa kunnan erityisolot huomioon. Opetussuunnitelmien hyväksymismenettely takasi kuitenkin sen, että minkäänlaisia poikkeamia kouluhallituksen linjasta ei hyväksytty ja näin taattiin valtakunnallisesti täsmälleen yhdenmukaiset opetussuunnitelmat. (Kivistö & Vaherva 1981, 323.)

Viljanen yhtyy kritiikkiin: "Peruskoulun toteuttajia voidaan kuitenkin arvostella sen perusteella, miten he tässä tehtävässään onnistuivat. Lainsäätäjä oli vahvistanut vain uudistuksen yleiset suuntaviivat ja toteuttajien tuli etsiä sopivimmat järjestelytavat. Maahamme syntyi jäykkä, keskitetty, byrokraattinen koulujärjestelmä, joka tukahdutti pitkäksi aikaa opettajien luovan pedagogisen itsenäisyyden ja paikkakuntakohtaiset koulujen kehittämisspyrkimykset." (Viljanen 1992, 20.) Jumppanen (1993) kuvaa uudistuksen ja järjestelmän synnyttäneen eri (poliittisiin) puolueisiin koulutuspoliittisen eliitin, joka koostui lähinnä kouluhallintovirkamiehistä. Jumppasen mukaan "tämä teknokraattijoukko hoiti koulunuudistusta ja linjasi puolueiden koulutuspolitiikan suunnan. Uusi virkamiehistö oli kaukana koulun todellisuudesta ja katseli maailmaa peruskouluvakaumuksen silmin". (Jumppanen 1993, 322–323.)

Laukkanen (1998) kuvaa Lehtisalo-Raivolan mukaan peruskoulu-uudistuksen vaiheiksi keskushallintokeskeisen kauden (1972–1985), keskushallinnon etääntymisen kauden (1985–1991) ja keskushallinnon uudelleen aktivoitumisen kauden (1991-), ja Volanen-Mäkisen mukaan peruskoulu-uudistuksen strategisen vaiheen (1963-1972), toimeenpanovaiheen (1972–1982) ja seurannan ja jatkuvan kehittämisen vaiheen (1982-). Simolan (1995) ja Karin (1994) pohjalta Laukkanen puhuu myös siirtymävaiheesta, kypsästä kaudesta ja

opiskelijavalintoja korostaneesta kaudesta kirjoittaessaan peruskoulusta 1970–1990-luvuilla. (Laukkanen 1998, 52–53.)

Keskushallinnon purkautuminen, Laukkasen mukaan "peruskoulun kehittäminen", johti vuoden 1983 lainsäädännöllä toimeenpantuihin "sisällöllisiin ja päätäntävaltaa hajauttaviin uudistuksiin", jotka toteutettiin tuntikehysjärjestelmän ja kunnan opetussuunnitelman käyttöönnotolla. Uudistuksilla oli "erityistä vaikutusta" sekä kuntien että valtion viranomaisten tehtäviin ja toimivaltaan. Peruslähtökohta oli, että kunnat "kehittelevät" omia ratkaisujaan saamiensa uusien toimivaltuuksien varassa. "Peruskoulun kehittämisen katsottiin siis siirtyvän pääosin kuntien ja koulujen tasolle." (Laukkanen 1998, 53–54.)

4.4 Kohti kuntakohtaista ja paikallista

Peruskoulu-uudistus toimeenpantiin 1970-luvulla ajallisesti ja maantieteellisesti vaiheittain Pohjois-Suomesta kohti pääkaupunkiseutua. Näin ollen Pohjois-Suomella oli kokemusta peruskoulun työstä ja toiminnasta aiemmin kuin muulla Suomella. Oulun yliopiston Kajaanin opettajankoulutuslaitoksessa tehtiin viisivuotinen peruskoulun kuntakohtaisen opetussuunnitelmatyön seurantatutkimushanke 1984–1989. Hankkeen raportoineen Atjosen (1989) mukaan opetussuunnitelman laadinnan myönteisimpinä piirteinä pidettiin opetussuunnitelman yleisen tuntemuksen lisääntymistä ja laadintatehtävän sisällön ja luonteen selkiytymistä. Opetussuunnitelmatyössä havaittiin myös kielteisiä kokemuksia yhteistyöhaluttomuudesta, väsymisestä, byrokratiasta ja resurssien vähäisyydestä (Atjonen, 1989, 56–58.)

Loppuvuonna 1987 tein opettajankoulutuksen projektiopintojen osana kyselyn (Häikiö 1988) Suomen silloisten kaupunkien peruskoulun kunnallisen (kuntakohtaisen) opetussuunnitelman valmistumisesta. Julkaisematon tutkimus esitellään tässä yhteydessä esimerkkinä ja kuvauksena opetussuunnittelun muutoksesta yhdestä, yleisestä ja valtakunnallisesta opetussuunnitelmasta kohti kunnallista ja paikallista prosessia. Tarkoitukseni oli kerätä tietoa muutamaa vuotta aiemmin säädetyin peruskoululain (1983/476) ja -asetuksen (1984/718) vaikutuksista kuntakohtaiseen opetussuunnitteluun sekä tehdä vastausten perusteella päätelmiä kuntakohtaisuusajattelusta ja käytännöstä kaupunkikunnissa. Opintojen lisäksi kaupunkikunnat kiinnostivat siksi, että olin myös kotikaupunkini kaupunginvaltuuston jäsen.

Kysely kohdentui erityisesti kolmeen ongelmaan: (1) opetussuunnitelman laadinnan ja käyttöönnoton aikatauluun, joka kuvasi opetussuunnittelun liikkeellelähtöä, prosessia ja toimintaa tavoitteineen, (2) opetussuunnitelmatyön kokoonpanoon ja osanottajiin, joka kuvasi työhön osallistumista ja yhteyksiä koulutoimen sisällä, kaupungin muussa hallinnossa ja yhteyksissä hallinnon ja kuntalaisten välillä, sekä (3) opetussuunnitelmatyön painotuksiin perinteisten

oppiaineiden tai muiden esiin tulevien uusien näkemysten, kuten aihekokonaisuudet, kokonaisopetuksen teemat ja kuntakohtainen oma ja uusi osuus, välillä.

Kysely lähetettiin 93 kaupunkiin ja siihen vastasi 75 kaupunkia. Vastaukset kattoivat 81 prosenttia kaupungeista ja antoivat siten perustellun, kattavan kuvan suomalaisten kaupunkien silloisesta kuntakohtaisen opetussuunnittelun vaiheesta. Läneittäin kaupunkien vastausprosentti oli 100 silloisten Hämeen, Oulun, Pohjois-Karjalan ja Vaasan läänien kaupungeissa. Heikoin tulos (25 %) oli Kuopion läänissä. Kaupungeista 79 prosenttia ilmoitti opetussuunnitelmatoimikunnan perustetun vuoden 1985 aikana, peruskoululain mukaisesti ("Kunta laatii peruskoulua varten opetussuunnitelman sen mukaan kuin asetuksella säädetään"). Kaupungeista 19 prosenttia oli käyttänyt mahdollisuutta kunnan opetussuunnitelmatoimikunnan perustamiseen jo peruskouluun siirryttäessä 1970-luvulla (vaiheittainen siirtyminen peruskoulujärjestelmään) edellisen lain perusteella.

Opetussuunnitelmatyön kokoonpanosta vastaukset antoivat hyvin koulu- ja opettajakeskeisen kuvan. Opetussuunnitelmatoimikuntien (varsinaisten toimikuntien alatoimikuntineen ja työryhmineen, jota kysyttiin erikseen) kokoonpanoissa oli jäseniä seuraavasti:

koulutoimen hallintovirkamiehiä	11,3	prosenttia kaikista jäsenistä
ala-asteen opettajia	28,6	
yläasteen opettajia	18,3	
lukion opettajia	14,8	
ammattioppilaitosten opettajia	0,3	
erityisopettajia	6,9	
koululautakunnan edustajia	15,6	
muita	5,9	

Huomio kiinnittyy muiden kuin koulu- ja opetusalan ammattilaisten vähäiseen edustukseen. Se on yhteensä 21,5 prosenttia opetussuunnitelman laadintatyöhön osallistuneista. Kyselyssä oli mahdollisuus tarkentaa "muiden" osallistujien roolia ja kuvauksista ilmeni, että muiden osuudessa ilmoitettiin koulutoimistojen työntekijöitä (2,6 % kaikista), johtajaopettajia, rehtoreita ja eläkkeellä olevia opettajia (1,6 % kaikista), yliopistojen opettajankoulutuslaitosten ja normaalikoulujen edustajia (0,7 % kaikista) ja muita koulutuksen saaneita kasvatusalan ammattilaisia kuten kasvatusneuvolan työntekijöitä (0,3 % kaikista) yhteensä 5,2 prosenttia "muiden" osallistujien osuudesta.

Jäljelle jäävä 0,7 prosenttia kaikista osallistuneista ilmoitettiin selkeästi "oppilaiden vanhempien" tai "kuntalaisten" edustajiksi. Tuloksen mukaan kuntakohtaiseen opetussuunnitteluun osallistui alle prosentti muita kuin

koulutoimen, hallinnon, opetuksen tai koulun luottamustehtävien edustajia, "kuntalaisia". Kyselyn heikkoutena oli, ettei koululautakunnan edustajia (15,6 %) määritetty tarkemmin. Osuus pitää oletettavasti sisällään lautakuntaan säädosperäisesti kuuluneita opettajaedustajia, mutta myös kuntalaisten luottamushenkilöjäseniä.

Kysely osoitti, että opetussuunnitelmatyöhön osallistuneista enimmillään hieman yli 15 prosenttia oli muita kuin opetusalan ammattilaisia, ja varsinaisesti oppilaiden vanhempien ja kuntalaisten edustajia oli hyvin pieni määrä osallistujista. Tulkintani kuntakohtaisen opetussuunnittelun edustavuudesta ja kattavuudesta kunnassa oli, että se tapahtui pääosin koulun ammattilaisten toimesta ja vain vähäisin yhteyksin muuhun kuntaan, niin uudesta kuntakohtaisesti painottuneesta prosessista kuin olikin kyse. Vastaväite tulkinnalleni olisi, että myös koulun ammattilaiset ovat usein aktiivisia kunnan ja yhteisön jäseniä.

Kyselyn heikkoutta korvasi kuitenkin osittain sen loppuun liitetty viesti: "Erittäin toivottavaa on, jos työssä ilmeni ongelmia/toiveita, kirjaisitte ne tämän lomakkeen kääntöpuolelle!". Se tuotti kommentteja, jotka vapaaehtoisuuden perusteella voidaan tulkita viesteiksi, joihin vastaaja erityisesti halusi kiinnittää huomiota. Tällaisia kommentteja olivat muun muassa seuraavat:

Enemmän toivoisi työryhmän jäsenten mieltävän muutosagentin roolinsa ja käynnistävän keskustelua opettajainhuoneissa ja -kokouksissa. Täältä katsoen [opetussuunnitelmatoimikunnan käyttöön kunnan äidinkielen lehtorin virasta vapautettu projektisihteeri] tuntuu, että se jää ja on jäänyt liian vähäiseksi. Nyt, kolmantena vuotena [opetussuunnitelmatoimikunnan työssä], eletään jo kuitenkin aikaa, että kun kollega x koulussa y esittää toivomuksen, että opetussuunnitelman tulee olla sellainen, että opettaja voi tunnille mennessään nykäistä siitä palasen niin kuin WC-rullasta ovensuussa ja luokkaan edetessään todeta, mitä pitikään tehdä, useimmat työryhmän jäsenet hymyilevät lempeästi. (kunta K1)

[kaupungin nimi] OPS ei tässä vaiheessa sisällä aihekokonaisuuksia. Työhön ryhdyttiin nousemaan tyvestä: ainejakoisesta ajattelusta. Vain alkuopetus kirjoitettiin kokonaisopetussuunnitelmaksi (ja erikoistuneet aineenopettajat jo älähtivät ja tulivat parsimaan tekstiä). Tarkoitus kuitenkin on, että työ ei jää tähän. Jos kaupunki antaa varoja, opetussuunnitelman kehittämistä jatketaan tämän jälkeen etsimällä integrointimahdollisuuksia ja rakentamalla muutamia aihekokonaisuuksia. (kunta K1)

Lainsäädännön velvoite laajentaa opetussuunnitelmatoimikuntaa kunkin erityisopetuksen sektorin edustajalla teki organisaatiosta aika raskaan. (kunta V)

[kaupungin nimi] opetussuunnitelma on allekirjoittaneen tekele, jossa on aineksia useamman kunnan opetussuunnitelmista. Se on tehty käyttämällä saksia, liimaa ja monistuskonetta. (kunta U)

Työ organisoitiin kunnallisiiton kansion pohjalta siten, että siihen otsikoina merkittiin joko marginaaliin tai erilliselle lehdelle ne asiaotsikot, jotka kunnassamme haluttiin käsiteltäväksi kuntakohtaisesti.--Kaiken kaikkiaan opetussuunnitelmassa on vieläkin liikaa ainekohtaisia tavoitteita. Pikaisesti tulisi oppikirjoista karsia ns. valtakunnallista detaljitietoa, jotta opettajille jäisi aikaa aihekokonaisuuksien käsittelyyn kokonaisopetusmetodein. Samalla mahdollistettaisiin ajallisesti myös kuntakohtaisten asioiden käsittely. (kunta K2)

Ongelmana (ei tosin suurena) on/oli:

- opettajia vaikeata saada "työllistettyä" ja innostumaan materiaalin teossa (tarkoitin muiden aineiden osalta kuin em. jaostojen)
- tehtävät ikään kuin annettuina ylhäältä, mikä heikensi spontaanisuutta ja osin luomisvoimaakin
- pitäisi pyrkiä OPS:n jatkuvassa kehittämisessä panostaa opettajien omiin ideoihin aloitteisiin (kunta K3)

+ [plusmerkki]

- pienessä kaupungissa suuri osa opettajia eri työryhmissä saatiin perehtymään opetussuunnitelmaan
- syntyi jonkin verran käyttökelpoista kaupunkia koskevaa materiaalia
- [miinusmerkki]
- hölmöä oli kirjoittaa kouluhallituksen perusteet tai Kunnallisiiton kansioiden tekstit suurelta osin sanasta sanaan toiseen kertaan; niiltä osin olisi pitänyt riittää maininta (kunta K4)

Opetussuunnitelmien muutosten ja lisäysten alistaminen lääninhallitukselle on turhauttavaa. (kunta P)

Ongelmana oli palkkiojärjestelmän luominen. Vaikeuksia tuotti myös se, kuinka tarkka kuntakohtainen osa teetetään. Onko se esim. sellaisenaan opetukseen sovellettavissa. (kunta I)

Johtokunnilta tai muilta koululaitokseen kuulumattomilta ei ole tullut aineistoa, vaan kuntakohtainen osuus on kokonaan opetussuunnitelmatoimikunnan tai yksittäisten opettajien toimittamaa. (kunta O)

! [huutomerkki] Hyvä vinkki siihen ongelmaan, miten opettajat saadaan perehtymään opsiin: Jokainen luokanopettaja pitää yhden vanhempainillan kunnallisesta valmiista opsista. Jokainen yläasteen opettaja käsittelee vanhempainillassa omalta osaltaan opsia. (kunta K5)

Opetussuunnitelma on kenties väärin rajattu. Esimerkiksi lukuisat kansalaisjärjestöt vaativat kymmeniä sivuja omia aineistojaan lisättäväksi opetussuunnitelmaan. Pienillä kunnilla on taloudellisia ja "henkisiä" vaikeuksia opetussuunnitelman valmistelussa. Olemattomilla määrärahoilla ja vähäisillä opettajavoimilla pitäisi saada suurta aikaan. Korostettu asiaa kenties liikaa. Onhan tähän saakka jokaisella opettajalla ollut oma kuntakohtainen opetussuunnitelma. (kunta O)

Vastaukset vaikuttivat ajoilta sekä myönteisten että kielteisen kokemusten heijasteluilta, edustaen niitä aktiiveja, jotka opetussuunnitelmatyöhön olivat aktiivisesti osallistuneet ja, jotka vastasivat lähetettyyn kyselyyn. Esittelin kyselyn ja tulokset Malisen projektiopintoryhmässä vuonna 1990. Silloin syntymässä olleen tutkimukseni työnimi oli "Kuntakohtainen opetussuunnittelu kehitystekijänä" ja totesin esittelyssäni muun muassa seuraavasti: "Avonaiseksi varsinaisen otsikon jättää muun muassa mahdollisuus tarkastella kuntakohtaista opetussuunnittelua kunnan eli koulua laajemman lähiympäristön kehitystekijänä, tai säilyykö opetussuunnittelu edelleen sijoittuneena koulun järjestelmään. Edellinen pohdiskelu viittaa hypoteettisesti tutkimukseni problematiikkaan: opetussuunnittelun tulisi ulottua ulkopuolelle koulujärjestelmän. Suorittamani kysely viittaa traditionalisempaan käytäntöön huolimatta lainsäädännössä tapahtuneista muutoksista erityisesti 1980-luvulla." (tekstistä projektiopintoseminaarissa 10.1.1990.) Vaikeaselkoinen ilmaukseni viittaa myöhemmin tulkittuna tarkoitukseeni pohtia, käytettiinkö kuntakohtaista opetussuunnittelua aktiivisesti ja kunnan kehittämistarkoituksessa vai palveliko se enemmän perinnettä ja vakiintuneita koulukäytäntöjä.

Opettajankoulutuslaitoksen seminaariryhmä antoi kirjallisen palautteen kyselyn esittelystä ja vastauksista. Opetussuunnitelmatoimikuntien kokoonpanoja ryhmässä kommentoitiin huomioilla: "ala-asteen opettajat aktiivisimpina mukana", "ala-asteen opettajat ovat erityisen innokkaita ja aktiivisia osallistumaan opetussuunnitelmatoimikuntien toimintaan", "ala-asteen opettajia eniten, yllättävän paljon", "opettajien kokonaismäärä toimikunnissa näyttää hyvältä, onko liikaa?", "mikä on vanhempien osuus yhteiskunnan?", "vanhempien edustus aika vähäistä toimikuntien kokoonpanossa", jossa lisäkommentti "ovatko asiantuntijoita opetussuunnitelman laadinnassa? On tarpeeksi vai onko?" ja "ammattioppilaitosten opettajat todellinen vähemmistö, aivan kuin ammattikoulu olisi täysin erillään peruskoulusta ja lukiosta. Kuvaako mahdollisesti sitä, että yhä useampi oppilas siirtyy pk:sta lukioon ja ammatillisissa oppilaitoksissa on oppilaspulaa". Seminaariryhmän jäsenet olivat ala-asteen luokanopettajaksi opiskelevia tutkimustaan tekeviä opiskelijatovereita. Koin vertaispalautteen tukevan omia kysymyksiäni. Päätelin, että tuolloin muodolliseen kuntakohtaiseen opetussuunnitteluun siirtymisen vaiheessa yhteys yhteiskuntaan muodostui koulun oman ja opettajien yhteiskunta-käsityksen varassa ja tutkimukseni jatkui.

Antikainen (1986) kirjoittaa peruskoululain (1983), peruskoulun opetussuunnitelman ja opetussuunnitelman perusteiden (1985) ja kaupunkien opetussuunnitelmapirosessin ja kyselyn (1987) aikaan uuden kasvatussociologian merkityksen olleen ainakin siinä, että se toi tiedon, opetussuunnitelman ja koulun kulttuurin uudelleen sociologisen tutkimuksen kohteeksi. "Koulutieto ei muodostukaan objektiivisista tiedon muodoista ja

sisällöistä, vaan opetussuunnitelma on luonteeltaan tiedon sosiaalinen organisaatio, johon voidaan vaikuttaa ja jolle on vaihtoehtoja." (Antikainen 1986, 41 – 42.)

4.5 Opetussuunnitelman uusi ajatus

Opetussuunnitelmatyön hajauttamisessa ja paikallistamisessa ei Toiskallion (1994) mukaan ole kysymys desentralisaatiosta teknisenä järjestelyinä. Toiskallion näkemyksen mukaan "kyseessä on uuden koulutuskuulttuurin luominen, jossa opetussuunnitelmalla on tärkeä osa. Muutos, jossa oppilaat, vanhemmat, opettajat, tutkijat, työelämän toimijat, hallintoviranomaiset jne. ymmärretään tasa-arvoisessa vuorovaikutuksessa oleviksi asiantuntijatahoiksi ja opetussuunnitelma jatkuvasti muotoutuvaksi prosessiksi, edellyttää vaikeaa näkemysten ja toimintatapojen muutosta. Erittäin suuri yhteiskunnallinen ongelma demokratian kannalta katsottuna on juuri tuo tasa-arvoinen vuorovaikutus." (Toiskallio 1994, 26.)

Toiskallio ulottaa hajauttamisen ja paikallistamisen pitemmälle ja puhuu siirtymästä, joka ei sisällä ainoastaan ajatusta uudeltaisesta opetuksen suunnittelusta, vaan "radikaalisti uudeltaisesta opetuksesta". Muodollisen uudistuksen sijasta hän viittaa kulttuuriseen ja poliittiseen käännekohtaan, joka sisältää mahdollisuuksia toisistaan "jyrkästi poikkeaviin" kehityssuuntiin. Ne ovat Toiskallion mukaan demokratia tai teknokratia. Siirtymässä keskeisimpiä ja mittavimpia haasteita on, kuinka luodaan "se keskusteleva yhteisö", joka laatii ja kehittää opetussuunnitelmaa. (Toiskallio 1994, 23 – 24.)

Toiskallio esittää Gundemin (1993) ajatuksia norjalaisesta opetussuunnittelusta. Toiskallio kirjaa Gundemin kaksitahoisen ongelman: ymmärretäänkö paikallinen opetussuunnitelmatyö ideologiana vai koulutuksen tehostamisena ja sen kontrollin edistämisenä? Ajatus kääntyy opetussuunnitelmatyöhön ideologiana, jolloin avoin keskustelu ja opetuksen prosessuaalisuus korostuvat tehokkaan tuottavuuden sijasta. Tärkeämpää kuin millä alueellisella tasolla opetussuunnitelmatyö tapahtuu, on ongelma kahden edellä mainitun näkemyksen – ideologisen tai kontrolloivan – painotuksessa. Toiskallion mukaan ideologisen ja kontrolloivan opetussuunnitelman näkemyksen ristiriita heijastaa hierarkkis-byrokraattisen järjestelmän purkautumisen kivulaisuutta. (Toiskallio 1994, 25.)

Toiskallion näkemykset vuonna 1994 viittaavat selkeästi jo uuteen lakiin vuonna 1998 (voimassa oleva perusopetuslaki), jossa jo lain nimen muutos peruskoululaista perusopetuslaiksi heijastelee samaa ajatusta opetuksen toiminnan ja prosessin nousemisesta yli koulu-instituution ja rakenteen. Toiskallio viittaa Gundemin lisäksi kolmeen muuhun Suomen ulkopuolella aiemmin tehtyyn tutkimukseen. Rorty (1980) esittää, että filosofian tulisi tuottaa uusia sanastoja todellisuuden kuvaamiseksi, millä tulisi "siis olla

maailmaa avaava tehtävä – ei pysyvän totuuden paljastamisen merkityksessä, vaan uusien näkökulmien avaamisen mielessä". Grundy (1986) esittää, että opetussuunnitelma ei ole käsite, vaan "kulttuurinen rakennelma, konstruktio".

Grundyn perusteella Toiskallio esittää eron tarkoittavan, että opetussuunnitelma on käytäntöä ja inhimillistä kokemusta. Kun opetussuunnitelma käsitetään kulttuuriseksi konstruktiksi, tunnustetaan samalla, että "jokainen opetussuunnitelma väistämättä sisältää jonkin käsityksen ihmisestä ja maailmasta". Goughin (1989) mukaan opetussuunnitelmien laadinnassa on siirryttävä "ekopoliittiseen" käsitykseen epistemologisen tietoteoreettisen sijasta, missä yhteydessä Toiskallio palaa Rortyn näkemykseen epistemologian korvaamisesta hermeneutiikalla. Toiskallio vetää yhteen: "Tällainen relativistinen tietokäsitys tai radikaali konstruktivismi on olennainen osa eettis-poliittisesti ymmärrettyä opettajuutta. Vain tietokäsitys, joka on hermeneuttinen (eli ei sulje toiseutta ja erilaisuutta ulkopuolelle), mahdollistaa demokraattisen opetuksen, joka puolestaan on "kasvamaan saattamisen" edellytys." (Toiskallio 1994, 26–29.) Sanaston kannalta on merkittävää, että Toiskallio kirjoittaa tietoisesti lainausmerkeissä kasvamaan saattamisen korvaaman kasvatuksen.

Toiskallio toivoo (toivoi vuonna 1994) kehityssuuntaa, jossa "opettajaksi kutsuttava kasvatusalan työntekijä" toimii kasvun ja demokratian edistäjänä "uudenlaisessa oppivassa yhteiskunnassa". Uudistuksen yhteydessä korostetaan opettajan aseman ja ammattitaidon merkitystä menetelmäopista kohti eettis-poliittista. Opetus ja sen suunnittelu ovat opettajien omissa käsissä. Tämä tutkimus ei käsittele tässä yhteydessä opettajuutta ja opettajaa yhteiskunnan, kulttuurin, kasvatuksen ja oppimisen rajapinnassa ja välittäjänä, vaan jättää sen muun uuden tutkimuksen aiheeksi.

Kun vuoden 1994 peruskoulun opetussuunnitelman perusteet -asiakirja on 107-sivuinen kolmessa luvussa, vuoden 2004 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet -asiakirja on 274-sivuinen yhdeksässä luvussa (Vitikka 2009, 147–153.) Määrällinen vertailu onnistuu hyvin myös aiempiin opetussuunnitelmien perusteisiin muun muassa Hakkaraisen (1971a, 1971b, 1972, 1973, 1977) huolellisten peruskoulun tavoitetutkimukseksi (I–V) kutsuttujen opetussuunnitelmatutkimusten perusteella. Määrällisesti opetussuunnitelman perusteet vuosilta 1994 ja 2004 viittaavat Vitikan mukaan siihen, että opettajan ja koulun liikkumavara tuottaa omaa sisältöä väheni yleisten perusteiden kääntyessä voimakkaaseen kasvuun. Kansallisen kehityksen, jonka pohjalta paikallinen opetussuunnitelma tuli laatia, velvoittavuutta korostettiin erikseen määräyskirjeellä (1/011/2004), jossa todettiin seuraavasti: "Opetuksen järjestäjän tulee laatia ja hyväksyä opetussuunnitelma noudattaen, mitä näissä perusteissa on määrätty. Opetussuunnitelman tulee täsmentää ja täydentää perusteissa olevia tavoitteita ja keskeisiä sisältöjä" (Vitikka 2009, 153.) Määräys ei jättänyt mahdollisuutta ymmärtää kansallinen kehys pedagogisena

aineistona ja käyttökelpoisena materiaalina esimerkiksi poistaa tai korvata sitä, vaan lisätä tai täydentää.

Rokka (2011) esittää, että opetussuunnitelman perusteita uudistetaan noin kymmenen vuoden välein. Rokan mukaan uudistamisessa on sorruttu heiluriliikkeeseen, "sillä vuoden 1994 perusteet uskoo koulujen osaamiseen, mutta vuonna 2004 palataan vuoden 1985 perusteiden mukaiselle tarkan ohjauksen linjalle." Rokka toteaa kuitenkin, että opetussuunnitelmien perusteissa 1994 ja 2004 paikallisuuden voidaan ajatella liittyvän siihen, että koulujen ja kuntien opetussuunnitelmat laaditaan sosiaalisessa prosessissa. (Rokka 2011, 307.) Prosessin sosiaalisuudesta, osallistumisesta ja esimerkiksi koulun lähialueen yhteisöllisyydestä opetussuunnitelmatyössä on kuitenkin vähän tutkimusta ja näyttöä, kuten ensimmäisten kuntakohtaisten opetussuunnitelmaprosessien tutkimus (Atjonen 1989) ja kysely (Häikiö 1988) osoittavat. Jo nyt ajankohtainen ja viimeistään lähitulevaisuuden haaste on muun muassa maahanmuuttotaustaisen väestön osallistuminen lähikoulun opetussuunnitteluun.

Lähitulevaisuuden haasteen heijastuminen maahanmuuton, monikulttuurisuuden ja koulun ja kodin välisen yhteyden kautta ei liity pelkästään opetussuunnitelmaan, sen sisältöihin, opetukseen ja oppimiseen, vaan yhteiskunnan ja kasvatuksen vuorovaikutukseen laajemmin. Rokka (2011) esittää, että koulun arvopohja sitoo keskeisesti oppilaat yhteiskunnan jäsenyyteen. Jäsenyys taas perustuu yhteiseen arvopohjaan, joka Rokan mukaan on suomalaisuus ja paikallisuus. (Rokka 2011, 307.) Suomalaista yhteiskuntaa laajemmin yhteiskunnan ja kasvatuksen suhdetta ja niiden välistä vuorovaikutusta kuvataan Kimosen (2011) kansainvälisessä vertailututkimuksessa, jossa todetaan seuraavasti: "Kasvatus on yläkäsite, johon sisältyvät myös opetuksen ja koulutuksen käsitteet". (Kimonen 2011, 25.)

5 TEORIA JA TUTKIMUS

Tutkimukseni johdantoluvussa viitataan Aron (1999) ja Giddensin (1984) näkemyksiin ja tulkintaan yhteiskunnan ja kielen välisestä yhteydestä. Johdannossa viitataan useisiin suomalaisen yhteiskunnan yhteiskunta-ilmauksiin. Mäkelä (1999, 260) toteaa: "Äskettäin joku moitiskeli nykysosiologeja siitä, että heillä saattaa olla yhteiskunnan käsite mutta ei mitään käsitystä yhteiskunnasta." Tässä tutkimuksessa pyritään kehittämään sellaista kasvatusta- ja opetusalan teoreettista työkalua, jolla yhteiskunta ja käsitys siitä avautuu opetussuunnitteluun liittyvässä tekstissä paremmin teoreettisesti ja tulkinnan prosessia tukien.

Tutkimus muodostuu osista rakentuvasta tutkimuskokonaisuudesta. Se on myös monitieteinen. Tutkimuksen ajallinen ulottuvuus, myös aineistossa, entisestä nykyiseen ja modernista postmoderniin heijastaa varsinaisen tutkimuskohteen: peruskoulun opetussuunnittelun ja opetussuunnitelman yhteiskuntailmauksen kautta paradigman muutoksen lisäksi yhteiskunnan muutosta yleensä. Siksi tutkimuksen teoreettinen viitekehys pyrkii tulkintaan paradigman ja muutoksen yli. Tutkimus on osittain tutkimusta tutkimuksesta, mutta samalla tutkimus on itsensä tutkimus: osista rakentuva tutkimus Tutkimusmatkani-epilogista pohdintaan ja lopetukseen.

Tutkimustulos on tulkinta ja tulkinnan tulos on tutkimuskohde, opetussuunnittelun ja yhteiskunnan diskurssin tutkimustyökalun kehittäminen. Selkeyden vuoksi on hyvä todeta, että tämä tutkimus ei ole koulutuspolitiikan, lainsäädännön, koulun historian tai koulu- ja opetushallinnon tutkimus, eli teoreettinen kehys ja lähestyminen ei ole politiikkatieteiden, oikeustieteen, historiatieteen ja hallintotieteen teoriaa. Lisäksi tutkimuksessa rajataan valitettavasti myös päätoimijat opettaja ja oppilas sekä koulun toiminnassa kasvu, oppiminen ja ihmisen kehitys tämän tutkimuksen ulkopuolelle.

Wittgenstein (1918, suom. Nyman 1971) sanoo loogis-filosofisessa tutkielmassaan selkeästi: "Lause ei ole mikään sanojen sekoitus" ja jatkaa "Vain lauseilla on merkityssisältö". Hän yhdistää kielen ja ajatuksen lyhyesti: "Ajatuksia ovat mielekkäät lauseet" ja "Lauseiden kokonaisuus on kieli". (Wittgenstein 1971, 13–22.) Aro (1999) korostaa kielen merkitystä todellisuuden kuvauksessa. Aron väitteen mukaan sosiologia on aina sosiaalisen todellisuuden ilmiöiden kuvaamista, selittämistä ja ymmärrettäväksi tekemistä kielen välineiden avulla. Sosiologia on siis kielenkäyttöä. Kielenkäytön lisäksi sosiologisen tiedon käytäntö ihmisten elämän ja yhteiskunnallisten ilmiöiden kuvaamisena, selittämisenä ja tulkitsemisenä edellyttää läheistä suhdetta arkikokemukseen ja sen kielellisiin ilmaisuihin. (Aro 1999, 9.)

Aro käyttää Jürgen Habermasin (1987) kuvausta valistuksen prosessista, joka on myyttisen ajattelun korvautumista sellaisella ajattelulla, jossa tehdään ero todellisuuden ja sitä representoivan kielen järjestelmän välillä. Aron mukaan useimmat sosiologisessa puheessa käytetyt yhteiskunnan luonnehdinnat ovat merkityksellisiä juuri eräänlaisessa historianfilosofisessa perspektiivissä. Sosiologiseen puheeseen on muodostettu joukko epookkia kuvaavia yhteiskunta-päätteisiä muodosteita (Aro luettelee muun muassa hyvinvointiyhteiskunnan, riskiyhteiskunnan, jälkiteollisen yhteiskunnan). Aro toteaa, että käsite on reduktiivinen ilmaisu, joka sisältää eräänlaisen implisiittisen yhteiskunta-teorian. (Aro 1999, 35–36.)

Barthes'n (1993) mukaan kirjoitus on ristiriitainen asia: yhtäältä se syntyy kiistattomasti kirjailijan ja yhteiskunnan kohtaamisesta; toisaalta kirjoitus palauttaa kirjailijan tästä sosiaalisesta tehtävästä takaisin hänen oman luomistyönsä konkreettisille lähteille (Barthes 1993, 19). Ajan ja paikan, yhteiskunnan tilan vaikutuksesta Barthes toteaa valinnan ja vastuun kirjoituksesta merkitsevän vapautta, mutta vapauden rajat vaihtelevat historian eri aikakausina (Barthes 1993, 19). Barthes'n mukaan varmaa on vain, että kaikilla järjestelmillä on oma kirjoituksensa; niiden historia on vielä kirjoittamatta. Koska kirjoitus on silmiinpistävä sitoutunut puheen muoto, se pitää sisällään hedelmällisen ristiriidan. Kirjoituksessa on sekä vallan olemus että sen näennäisolemus, se, mitä valta on ja millaiseksi valta haluaa itseään luultavan: poliittisten kirjoitusten historia olisi siis parasta mahdollista sosiaalisten ilmiöitten kuvausta. (Barthes 1993, 24.)

Barthes jatkaa tekstin kirjoittajan roolista tai eri rooleista seuraavasti: "Poliittisten ja sosiaalisten tekijöitten kasvava vaikutus humanistisessa ajattelussa on tuottanut uudentyyppisen tekstintekijän, joka sijoittuu puolueaktiivin ja kirjailijan väliin. Hän saa puolueaktiivilta idealistisen kuvan siitä, millainen on sitoutunut ihminen, ja kirjailijalta ajatuksen, että kirjoitettu teos on toimintaa (Barthes 1993, 25). Barthes yhdistää tekstin ja sen tuotannon historiaan eli aikaan, joka pyrkii diskurssinsa rakenteella uusintamaan sen valintarakenteen, jonka kerrotun tapahtuman henkilöt joutuivat käymään läpi. Barthes'n mukaan tällaisessa historiankirjoituksessa dominoi järkeily. Se on pohtivaa historiankirjoitusta, jota voidaan sanoa myös strategiseksi (Barthes 1993, 90).

Faircloughin (1997) mukaan tekstien ja yhteiskunnan/kulttuurin välinen suhde tulee ymmärtää dialektiseksi. Tekstit muotoutuvat sosiokulttuurisesti, mutta ne myös muotoilevat yhteiskuntaa ja kulttuuria tavoilla, jotka voivat olla uutta luovia yhtä hyvin kuin uusintaviakin. (Fairclough 1997, 51.) Faircloughin kielen analyysi voidaan yhdistää yhteiskunnallisen analyysin perusasioihin, kysymyksiin tiedosta, uskomuksista ja ideologiasta (representaatiot), niitä yhdistävistä tai erottavista sosiaalisista suhteista ja vallasta sekä kysymyksiin niissä mukanaolevien osallistujien ja toimijoiden identiteetistä. (Fairclough

1997, 29.) Faircloughin analyysi nostaa esiin osallistujien ja toimijoiden, vallassa olevien tai valtaa jakavien, roolin. Näiden lisäksi Faircloughin mukaan koko järjestelmän, systeemisen näkökulman, vahvuus piilee edelleen siinä, että sen puitteissa tekstit nähdään vaihtoehtojen kokoelmaksi. Vaihtoehdot, jotka ovat valikoituneet tekstiin, kuuluvat paljon isompaan mahdollisten vaihtoehtojen joukkoon. Sen mukaan voidaan valita joko tämä sana tuon sijasta tai tämä kieliopillinen rakenne pikemmin kuin jokin toinen. Valinnat määräävät sen, mikä merkitys valitaan, kuinka tiettyä tapahtumaa tai asiaintilaa representoidaan, millä tavoin teksti osoitetaan jollekulle ja mitä identiteettejä tuodaan esiin. (Fairclough 1997, 29–30.)

Fairclough esittää, että tekstiin sisältyy ideologioita, väittämiä, jotka käyvät tekstistä ilmi epäsuorasti ja esiintyvät yleensä sen alkuoletuksissa (itsestäänselvyydet) myötävaikuttaen eriarvoisten valta- ja hallintasuhteiden ylläpitämiseen ja muotoutumiseen (Fairclough 1997, 25). Tekstissä esiintyvien epäsuorien väittämien ideologisuutta voidaan Faircloughin mukaan tarkastella kysymyssarjalla, jota voidaan soveltaa tarkasteltaessa mitä tahansa valittua representaatiota tai identiteettien ja suhteiden konstruointia. Nämä kysymykset ovat (a) mikä on esitetyn vaihtoehdon yhteiskunnallinen alkuperä, mistä se tulee ja kuka sen esittää? (*kenen* tekemä representaatio se on?) (b) mikä voisi motivoida tällaisen valinnan ja (c) mitä valinnasta seuraa, miten se vaikuttaa asianosaisten pyrkimyksiin? (Fairclough 1997, 26.)

Kriittinen lingvistiikka korostaa sitä, miten merkityksellistä kategorioinneissa on sanaston valinta. Sanaston tarkastelussa Faircloughin tutkimukset sukupuolisesta syrjinnästä tarkastelevat sitä, kuinka miehistä ja naisista puhuttaessa käytetyt sanavalinnat nivoutuvat jo oleviin, ideologisesti latautuneisiin kategoriointisysteemeihin. Tulevatko naiset esimerkiksi säännönmukaisesti representoiduiksi perhesuhteidensa kautta (“vaimoina” tai “äiteinä”) tai sukupuolisen kiinnostavuutensa kautta. (Fairclough 1997, 42.) Samalla tavalla voidaan tarkastella kriittisen lingvistiikan tulkinnalla sitä, miten ja millaisella sanastolla opetussuunnittelun kirjoituksessa ja siihen liittyvässä tekstiaineistossa kuvataan kasvatus- ja opetustapahtuman kohde: oppilas, kasvatti, kasvatettava, kasvaja, lapsi, nuori, ihminen, yksilö, kansalainen. Jo 1960-luvulla eri kirjoittajat, muun muassa Annika Takala, puhuvat lapsesta ja oppilaasta, kun Erkki Lahdes kirjoittaa kasvatista.

Semioottisessa teoriassa lähdetään siitä, että kieli on täynnä erilaisia erontekoja ja näiden keskinäisiä artikulaatioita (Alasuutari 1993, 86). Tekstin sanojen ja sanaston, lauseiden ja kielen merkitysten semioottinen tulkinta on lähellä tai yhteistä kulttuurintutkimuksen kanssa, johon Alasuutarin (1993, 54) mukaan kuuluu todellisuuden ja yhteiskuntaelämän merkitysvälitteisyyden korostaminen. Kulttuurintutkimusta voi Alasuutarin mukaan luonnehtia risteysasemaksi, jossa eri tieteenaloilta ja hieman erilaisia käsitteitä käyttäen on päädytty jaettuun käsitykseen siitä, että kulttuurisia jäsenyyksiä ja

merkitysjärjestelmiä on hyödyllistä tarkastella sekä toimijoiden että rakenteiden näkökulmasta (Alasuutari 1993, 55).

Laadullisessa tutkimuksessa ja kulttuurintutkimuksessa selittäminen perustuu ymmärtävään selittämiseen. Selitysmallien ei oleteta esittävän universaaleja lainalaisuuksia, vaan Alasuutarin mukaan keskeistä on ilmiön paikallinen selittäminen – se, että tehdään ymmärrettäväksi juuri tietty historiallisesti ja kulttuurisesti ehdolliseksi ymmärretty asia. Alasuutarin mukaan todellisuus on "läpikotaisin sosiaalisesti konstruoitunut" eli se on rakentunut merkitystulkinnosta ja tulkintasäännöistä, joiden nojalla ihmiset orientoituvat arkielämässään. (Alasuutari 1993, 38–42.)

Sosiaalisen todellisuuden ja sen rakenteen tarkastelu on tutkimusta, joka pyrkii asettamaan sosiaalista todellisuutta luokittelevat, jäsentävät ja yhteiskunnallisten instituutioiden toimintaa ymmärrettäväksi tekevät kategoriat historialliseen, yhteiskunnalliseen ja kulttuuriseen kontekstiinsa (Alasuutari 1989, 94). Systeemiteoreettisia kuvauksia yhteiskunnan kokonaisrakenteesta on kehitetty strukturalismin kuvauksissa ja tulkinnoissa. (Heiskala 1990, 11–12.) Strukturalismin kritiikistä, sen pohjalta ja sitä täydentämään erityisesti yksilön ja subjektin merkityksessä syntyi poststrukturalismi. (Alasuutari 1989, 109.)

Alasuutari (1989, 99) pitää suurena strukturalismin merkitystä sosiologiselle tutkimukselle erityisesti siinä, että se on tarjonnut käsitteellisiä välineitä, joiden pohjalta tutkia sosiaalisen todellisuuden rakentumista, eritellä sekä sen ihmeellisyyksien että itsestäänselvyyksien taustaa. Strukturalistisessa oteessa tutkimuksen keskiössä ovat kieli ja muut ihmisen käyttämät merkkijärjestelmät sekä niihin sisältyvät, yhteiskunnallista toimintaa strukturoivat erottelu- ja luokittelujärjestelmät. (Alasuutari 1989, 108). Strukturalismissa on kaksi tämän tutkimuksen kannalta keskeistä painotusta, joista kummallakin on strukturalistisen rakenneteorian tulkintana merkityksensä tämän tutkimuksen tutkimuskohteen, opetussuunnittelun yhteiskunta-diskurssia ilmentävän tutkimustyökalun, kehittämisessä kahdestakin syystä: ensiksi ne ovat aikansa paradigmaa ja toiseksi ne johtavat strukturalistisesta jälkistrukturalistiseen osin myös sisältyen sen logiikkaan.

TAULUKKO 1: Arjen ja kielen tulkinnan painotukset

Parsons-garfinkeliläinen painotus	De saussurelainen painotus
arki toiminta, arkiymmärrys, viitekehys sosiaaliset suhteet	kieli kielijärjestelmä merkkijärjestelmä merkki

Heiskalan (1990) mukaan Parsonsin peruskäsitteitä ovat toiminnan viitekehys ja toimintayksikkö. Peruskäsitteet liittyvät Parsonsin väittämään, että toiminta tapahtuu aina jossain viitekehyksessä ja toiminnot voidaan jakaa pienimpiin mahdollisiin mielekkäisiin toiminnan yksiköihin. Parsons pyrki kuvauksessaan toiminnasta ja toimijasta analyyttiseen realismiin. Siksi Parsons pyrki tekemään analyyttis-realistisesti toisessa pääteoksessaan "Yhteiskuntajärjestelmä" (1951) sekä siihen liittyvässä myöhemmässä tuotannossaan systeemiteoreettisia kuvauksia yhteiskunnan kokonaisrakenteesta. (Heiskala 1990, 11 - 12.)

Heiskala kuvaa, kuinka Parsonsin systeemiteoreettisista kuvauksista puuttuivat kuitenkin merkin ja merkitysjärjestelmien käsitteet, jotka hänen kriittinen oppilaansa Harold Garfinkel niihin liitti. Garfinkelin mukaan Parsonsin teoriasta puuttui yksilötoimijan ja tulkitsijan luova panos ja paikka toiminnan teoriassa. Garfinkel lähti arjen rutiininomaisista merkitystulkinnosta ja nimesi pyrkimyksen arkipäiväisten merkitysten tulkinnasta kansanmenetelmäksi. Se perustuu toimijoiden ympäristönsä ja toiminnan kanssakäymisissä tekemiin merkitysarvioihin, jotka ovat indeksikaalisia ja refleksiivisiä. Indeksikaalisuus merkitsee merkkien riippumattomuutta eli saman ilmaisun eri tilanteissa saamaa erilaista tulkintaa. Refleksiivisyys merkitsee pyrkimystä tulkintojen yhteensovittamiseen muiden tulkitsijoiden kanssa. Subjektiivisuuden, indeksikaalisuuden ja refleksiivisyyden luonnollisena seurauksena on virhearvioita ja poikkeavia tulkintoja, joista toimijat ovat kuitenkin vaistonvaraisesti tietoisia ja siksi kansanmenetelmä pyrkii itse korjaamaan tulkintojaan ja arvioimaan merkityksiä tulkintoja tehdessään. Miten se tapahtuu, on Garfinkelin kansanmenetelmän tutkimuksessa operationalisoitu etnometodologiseksi tutkimukseksi. (Heiskala 1990, 13 – 14.)

Kun Garfinkelin lähtökohtana on yksilön luovasti tulkitseva tajunta, painottaa de Saussure merkkejä ja merkkijärjestelmiä. De Saussuren (1981/1915) mukaan merkkien merkitys määrittyy merkin suhteessa muihin merkkeihin, jopa kielteisesti niin, että merkki on sitä mitä muut merkit eivät ole. Kielessä ja kielenkäytössä merkeillä on suhteellisen pysyvä merkitys, jolle kanssakäymisen ymmärrys kielenkäyttäjien kesken perustuu. (Heiskala 1990, 15.)

Alasuutari (1989) kuvaa de Saussuresta alkunsa saaneelle strukturalismille jatkona Derridan dekonstruktioksi nimittämää metodia. Myös siinä tutkimuskohteena ovat tekstit ja niihin sisältyvät erottelujärjestelmät. Derrida ei Alasuutarin mukaan tutki arkitodellisuutta vaan harjoittaa "kritiikin kritiikkiä" eritellessään yhteiskuntateoreetikkojen teksteihin sisältyviä piiloisia ristiriitoja. Ero strukturalistiseen yhteiskuntatutkimukseen on siinä, että tajunnan ja tekstien rakenteille annetaan vain metodinen rooli sen sijaan, että niistä rakennettaisiin teoria todellisuuden perimmäisestä olemuksesta. (Alasuutari 1989, 109.) Strukturalismin kritiikistä nousee erityisenä yhteisen kielen ja vuoropuhelun, kollektiivitajunnan ja yksilön (subjektin, oman) välisen eron havaitseminen.

Alasuutari (1989) toteaa, että se, missä määrin erilaisissa, strukturalismilta vaikutteita saaneissa koulukunnissa korostetaan rakennetta suhteessa maailmaa hahmottaviin ja sitä omien tulkintojensa pohjalta muuttaviin subjekteihin, vaihtelee suuresti. Esiin nousevia näkökantoja kutsutaan jälkistrukturalismiksi. Jälkistrukturalismi tutkailee tämän (strukturalistin ajatuksen siitä, että merkitys rakentuu erottelujärjestelmien varaan) esioletuksen asettamia rajoja esittämällä kritiikkiä kaikkia helppoja ratkaisuja kohtaan. Tässä lienee jälkistrukturalismin tärkein anti: se muistuttaa, että aina kun todellisuus pelkistetään tai palautetaan sen "olemuksen", jotain tulee lakaistuksi maton alle. Se muistuttaa, että kriittiselle yhteiskuntatutkimukselle on tärkeintä lopultakin se, mikä ei sovi oletettuun järjestykseen: mikä vaikuttaa vallitsevan teorian näkökulmasta epäoleelliselta, jää piiloon tai peitetään. (Alasuutari 1989, 109 – 110.)

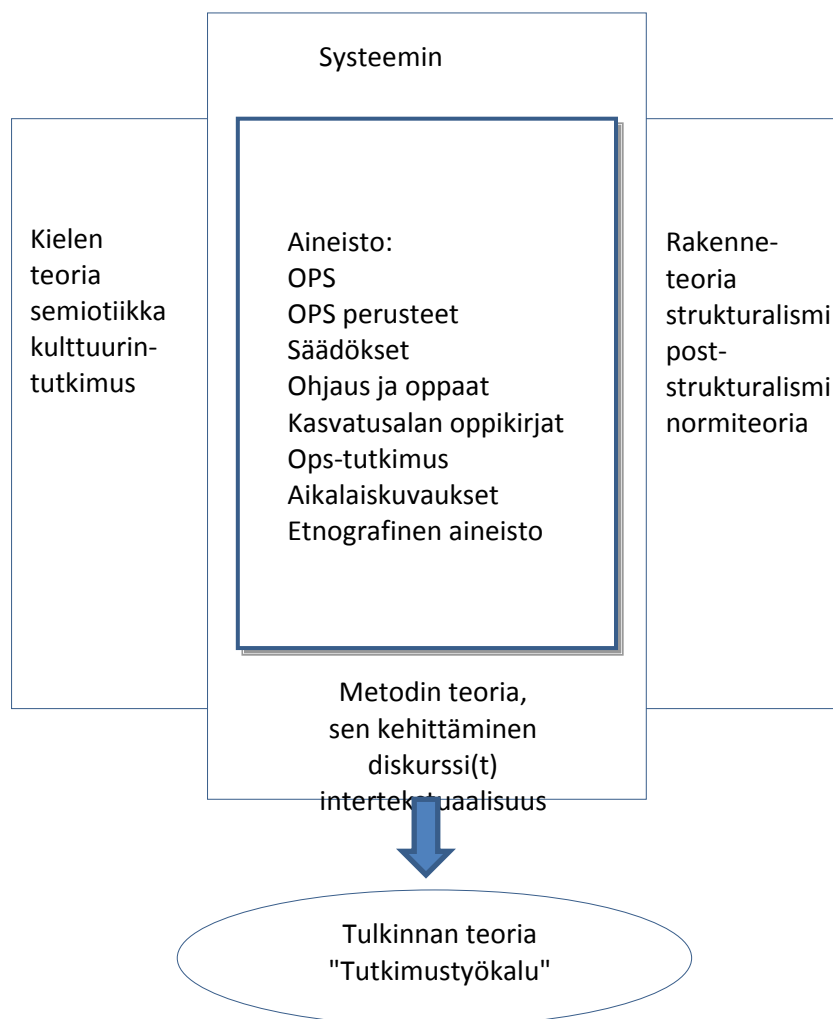
Poststrukturalismin mukaisen yksilön ja subjektin roolin rinnalla aikakauden ymmärryksessä ja aikalaistulkinnassa kannattaa tulkintateorian ottaa huomioon myös Alasuutarin (1993) kuvaama Durkheimin (1982) mukainen normiteoria, ajatus yhteisön voimasta ja jopa pakottavuudesta yksilöön nähden, jossa toisistaan erillisiksi ymmärrettyjen yksilöiden yhdenmukainen käyttäytyminen selitetään normipaineella ja yhteiskunta ymmärretään eri tasoilla vaikuttavana käyttäytymisen kontrolloinnin järjestelmänä. (Alasuutari 1993, 47.) Aro (1999) kuvaa ilmiötä Fishin (1980) ajatuksella, jonka mukaan tulkinnoissa havaittavaa samankaltaisuutta ja keskinäistä eroavuutta tulisi etsiä niin sanotuista tulkintayhteisöistä. Fishin mukaan jokainen lukija on aina jonkin tulkintayhteisön jäsen. Tulkintayhteisö antaa jäsenilleen välineet, joiden avulla hän tekee tulkinnan. Ajatus tulkintayhteisöstä selittää eri lukijoiden keskenään samanlaiset tulkinnat samasta tekstistä siten, että he kuuluvat samaan tulkintayhteisöön. Tulkintojen erilaisuus selittyy sillä, että tulkintayhteisöjä on erilaisia ja yksittäinen lukija voi olla jäsenenä useammassa kuin yhdessä yhteisössä. (Aro 1999, 14.)

Koulun ja opetussuunnittelun tulkintayhteisöjä voivat olla esimerkiksi kansakoulunopettajat ja oppikoulunopettajat, peruskoulun opettajat ja lukion tai ammatillisen oppilaitoksen opettajat, luokan- ja aineenopettajat, opetushallinnon virkamiehet, paikallis-, alue- tai keskushallinnon virkamiehet, viranhaltijat tai määräaikaisessa työsuhteessa olevat, luottamusmiehet, poliittiset päätöksentekijät, vanhemmat tai yksinhuoltajat. Mäkelän (1999) mukaan tulkintayhteisöllä on sisäinen ominaisuus kielelliseen yhteistyöhön ja pyrkimys yhteisymmärrykseen. Yhteisymmärrykseen pyrkimistä selittää myös tulkittavan viestin moraalisuus, kun varsinkin ristiriitaisessa tulkinnassa asioiden vastakkain pohdinnan sijasta tulkintayhteisössä vaikuttaa sekä kognitiivinen että moraalinen pohdinta, jossa apuvälineenä käytetään helposti moraalisia esikuvia. (Mäkelä 1999, 240.)

Alasuutari pitää normiteoriassa paradoksaalisena sitä, että se kertoo kuitenkin vain vähän yksilöstä itsestään. Se selittää enemmän yhteisöä ja yhteiskuntaa ja

sivuaa yksilöä vain normien noudattajana tai normien ristiriidoissa toimivana. Yksilöllisyyttä jopa selitetään normien olemassaololla ja normien yksilöllisillä tulkinnoilla. Alasuutarin mielestä normiteorian mukaisesti on vaikea tarkastella individualistista maailmankuvaa, yksilön ja yhteiskunnan vastakkainasettelua, yksilöllisenä kokemuksena ja tapana nähdä maailma. (Alasuutari 1993, 48.)

Kuvio (2) esittää tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen ja teoreettisia rajapintoja paradigmassa. Metodin teoriaa ja kehittämistä, metodologisten tulkintojen valintaa ja perusteita, esitellään erikseen metodin yhteydessä. Tutkimuksessa viitattu kyselytutkimus kuntien opetussuunnitelmaprosessista (Häikiö 1988) ei sen tekstiaineistosta erillisen merkityksen vuoksi ole empiiris-analyttisen paradigman vuoksi kuvattu tässä kuvion teoriakehyksessä.



KUVIO 2, Tutkimuksen teoreettinen viitekehys

5.1 Ongelmanasettelu ja aineisto

Ongelmanasettelu tiivistyy seuraaviin tutkimustehtäviin:

- I. *Millainen on koulun toimintaa ohjaavien opetussuunnitelmatekstien yhteiskunnallisuus-tulkinta ja kuinka se ilmenee teksteissä? Millaisia ilmauksia yhteiskunta-diskurssissa käytetään?*
- II. *Voidaanko opetussuunnitelmatekstien yhteiskunta-diskurssissa tutkimusongelman käsittelyä varten kehittää tulkinnan kuvausta tai teorialmallia, joka toimii metodisena tutkimustyökaluna opetussuunnitelmatekstien analyysissä?*

Näihin saatujen vastausten jälkeen voidaan pohtia, tai jatkotutkimus alkaa kohdentua tutkimustyökalun ja sen edelleen kehittämisen perusteella seuraaviin kysymyksiin ja tutkimustehtäviin. Ne kuvaavat tässä myös tutkimuksen mukaisen kysymyksenasettelun ja tulkinnan suuntaa diskurssin ja diskurssien pohdinnassa:

- III. *Miten koulun yhteiskunta-diskurssin muutos ilmenee suhteessa yhteiskunnan muutokseen ja millaisia diskursiivisia tulkintoja muutoksesta voidaan tehdä? Miten yhteiskunta-diskurssin muutosta ilmaistaan, esimerkiksi hyvinvoinnin käsityksissä tai yhteisö - yksilö - näkökulmassa? Viittaavatko ilmaukset deterministiseen tai voluntaristiseen teoriataustaan?*
- IV. *Voidaanko diskursseilla tai tutkimustyökalulla ymmärtää paremmin, millaisen muutoksen ja kehityksen tuloksena koulu ja opetussuunnitelma on muotoutunut?*

Ongelmanasettelussa ja tutkimustehtävien kuvaamisessa verrattuna kuvaamiseen perinteisessä merkityksessä on hyvä muistaa, kuten Alasuutari (1993) kuvaa, että laadullinen tutkimusprosessi on olennaisilta osiltaan hypoteesien testaamista. Hypoteeseja ei vain muotoilla ennakkoon, vaan vähitellen tutkimuksen ja analyysin edetessä sitä mukaa, kun kohde tulee tutuksi ja tutkija löytää mielekkäitä kysymyksiä tai hypoteeseja. (Alasuutari 1993, 228.) Tutkimuksessa kuvatut ongelmat ja kysymykset tutkimusasetelmassa ovat syntyneet Alasuutarin kuvaamalla tavalla. Kohde on tullut tutuksi, kuten omaelämäkerrallisessa aineistossa kuvaan. Kysymykset ja hypoteesit ovat syntyneet kokemuseräisyyden lisäksi lukemalla ja tutustumalla tutkimuksessa kuvattuun aineistoon.

Tutkimuksen aineisto ei ole tutkimusaineisto varsinaisena tutkimusaineistona, vaan kuvaa sitä mahdollista opetussuunnitteluun liittyvää tekstien kokoelmaa ja kertomusta, jonka sisältö ja ilmaukset voidaan asettaa metodiseen tulkintaan tutkimuksessa kehitettävän tutkimustyökalun käytön yhteydessä. Siten kuvaus aineistosta on kuvaus mahdollisesta aineistosta, jonka sisältämää tai välistä materiaalia tutkimustyökalun soveltaminen ja eri diskurssien havainnointi ja kuvaus voi koskea.

Lähdeaineisto vaikuttaa laajalta, mutta on laajuudessaan kontekstuaalisesti tarkoituksenmukainen ja perusteltu. Aineisto edellyttää ajallisesti historiallista ja yhteiskunnallisesti kattavaa aineistoa epookkien kautta etsittävään tulkintaan. Aineiston tarkoituksenmukaisuudessa aineiston on kyettävä tuottamaan mahdollisuus sekä ajan että ajassa tehtyjen tekstin kuvausten, valintojen, päätelmien ja ratkaisujen tulkintaan.

Lähdeaineisto on kuvattu ryhmittäin. Aineiston ryhmitys helpottaa tutkimustehtävän ja kysymysten taustoittamista kontekstissaan. Metodeissa perustellaan enemmän aineiston intertekstuaalisuutta: tekstien merkityksiä on tutkimuksessa (tutkimustyökalun kehittämisessä) kyettävä vertaamaan, rinnastamaan ja tulkitsemaan myös keskenään ja yli seuraavassa esitetyn aineistorakenteen. Aineistoa on syytä strukturoida perusmateriaalin seurannan ja havainnoinnin, metodisen alkuperän, työkalun mallintamisen ja tutkimusongelmien takia. Alasuutari (1993) toteaa, että eri lähteet antavat erilaista informaatiota, erilaisia tiedon sirpaleita, jotka voivat olla enemmän tai vähemmän luotettavia ja jotka voivat liittyä tai olla liittymättä selvitetävään olevaan ilmiökokonaisuuteen, prosessiin, kausaaliseen tapahtumaketjuun tai muuhun mysteeriiin (Alasuutari 1993 31).

Alasuutarin mukaan laadulliselle tutkimukselle on luonteenomaista kerätä aineistoa, joka tekee mahdollisimman monenlaiset tarkastelut mahdollisiksi. Laadulliselle aineistolle on ominaista sen ilmaisullinen rikkaus, monitasoisuus ja kompleksisuus. Laadullinen aineisto koostuu näytteistä, se on pala tutkittavaa maailmaa ja näyte tutkimuksen kohteena olevasta kielestä ja kulttuurista. (Alasuutari 1993, 66–70.)

Tämän tutkimuksen kannalta olennainen aineisto jäsentyy seuraavasti:

- I. Opetussuunnitelmien perusteet: Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö I ja II (Komiteamietinnöt 1970: A 4 ja A 5), Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985 (Kouluhallitus), Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset 2010 (Opetushallitus), Valtioneuvoston asetus

perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta 422/2012.

- II. Opetussuunnitelmakirjallisuus: Hakkaraisen (1971a, 1971b, 1972, 1973, 1977, 1978), Atjosen (1985, 1989, 1992, 1993, 1994, 2004, 2012), Lahdeksen (1961, 1969, 1980, 1987, 1997) ja Malisen (1977, 1985, 1986, 1987, 1992) tuotanto; opetussuunnitelmatutkimus, väitöskirjat Vitikka (2009), Rokka (2011).
- III. 1960- ja 1970-lukujen peruskoulu-uudistukseen liittyvä kouluopokkirjallisuus: Dewey (1957), Koskenniemi (1964), A. Takala (1960), Nurmi (1965, 1989), Poijärvi (1973),
- IV. 1960–2000-lukuja kuvaava koulutuspoliittinen ja kasvatussosiologinen kirjallisuus: Antikainen (1986, 1993, 1998), Hirvi (1996), Kivistö & Vaherva (1981), Lehtisalo (1991, 2009) ja Lehtisalo & Raivola (1988, 1992, 1999), Sarjala (1982, 2008), T. Takala (1991), sekä eduskunnan, valiokuntien, hallituksen ja opetusministeriön esityksiä, mietintöjä, selontekoja ja lausuntoja.
- V. 1960–1990-lukuja kuvaava yhteiskuntateoreettinen ja -poliittinen epokkirjallisuus: Alasuutari (1989, 1993, 1996), Kosonen (1987, 1995, 1998), Giddens (1984), Wilenius (1964, 1972), ja suomalaisen hyvinvointiajatteluun liittyvä kirjallisuus: Allardt (1964, 1976, 1987), Harva (1964), Kuusi (1963), Waris (1968, 1974) ym.

5.2 Metodin kehittäminen, metodit

Alasuutari (1993) kutsuu laadullisen tutkimuksen päävaiheita yleistäen "arvoituksen ratkaisemiseksi", "havaintojen tuottamiseksi", "selittämisen vaiheeksi" ja "merkitystulkintojen tekemiseksi". Arvoituksen ratkaisua on Alasuutarin mukaan "ymmärtävä selittäminen" ja muuhun tutkimukseen ja teoreettisiin viitekehyksiin viittaaminen. Havaintojen tuottaminen on myös niiden pelkistämistä, keskittymistä olennaiseen ja raakahavaintojen yhdistämistä. Miten raakahavaintojen yhdistäminen laadullisessa tutkimuksessa sitten tapahtuu?

Alasuutari kutsuu varsinaiseksi laadulliseksi analyysiksi, jonka ideana on muotoilla sellaisia havaintolauseita, raakahavaintoja kuvaavia sääntöjä, jotka pätevät koko aineistoon. Sääntöjen tulisi päteä aineistoon poikkeuksetta, mutta poikkeustapaukset ovat myös tärkeitä, koska ne pakottavat miettimään asiaa ja pohtimaan, mitä aluksi on hahmoteltu, mitä yleispäteväksi oletettu sääntö ottaa

annettuna ja muotoilemaan havaintolauseet uudelleen. Analyysi jatkuu selittämisen vaiheena ja merkitystulkintojen tekemisenä kohti arvoituksen ratkaisua ja kuvaamista. (Alasuutari 1993, 34–35.)

Giddensin (1984) pääajatuksat (1–4) tekstin analyysiksi, tekstuaaliseksi tulkinnaksi, on kuvattu tutkimuksen johdannossa. Barthes (1993, 170) korostaa intertekstuaalisuutta, tekstien verkostoa, josta "me jokainen lainaamme aineksia omaan tekstiimme". Intertekstuaalisuuden käsittelyssä, samalla myös käsittämisessä, Barthes viittaa metodin omaisesti: "Teksti järjestää kielen uudelleen (teksti on tämän uudelleenjärjestelyn kenttä). Yksi tie tähän dekonstruktio – rekonstruktioon on vaihtaa keskenään tekstejä, tekstien palasia, jotka ovat olleet tai ovat kyseisen tekstin ympärillä ja lopulta sen sisällä: kaikki tekstit ovat intertekstiä. Tekstissä on eri tasoilla läsnä muita, muodoiltaan enemmän tai vähemmän tunnistettavia aikaisemman tai ympäröivän kulttuurin tekstejä. Kaikki tekstit ovat menneiden lainausten uusia kuteita. Tekstissä kulkee uusiin paikkoihin sijoitettuja koodien palasia, fraaseja, rytmisiä malleja, sosiaalisten kielten fragmentteja jne., sillä kieltä on aina olemassa ennen tekstiä ja sen ympärillä. Intertekstuaalisuus, joka on minkä tahansa tekstin edellytys, ei tietenkään ole palautettavissa lähteitä tai vaikutteita koskevaan ongelmaan. Interteksti on yleinen kenttä anonyymeille lauseille, joiden alkuperä on harvoin löydettävissä, ja tiedostamattomille tai automaattisille lainauksille, jotka jätetään ilman lainausmerkkejä". (Barthes 1993, 181.)

Tekstin ja intertekstin analyysin yhteydessä voidaan metodisesti täsmentää käytettyä tulkinnan työkalua. Tekstianalyysin, dokumenttianalyysin, käsiteanalyysin, retorisen ja argumentaation analyysin aineksia kokoava ja käyttävä, tulkintaa tutkiva ja muodostava analyysi on diskurssin analyysiä. Faircloughin (1997) mukaan diskurssianalyysi on yritys jäljittää tekstien, diskurssikäytäntöjen ja sosiokulttuuristen käytäntöjen välisiä systemaattisia yhteyksiä. Kielen analyysi voidaan yhdistää yhteiskunnallisen analyysin perusasioihin, kysymyksiin tiedosta, uskomuksista ja ideologiasta (representaatiot), niitä yhdistävistä tai erottavista sosiaalisista suhteista ja vallasta sekä kysymyksiin niissä mukanaolevien osallistujien ja toimijoiden identiteetistä. (Fairclough 1997, 29.)

Toiskallion (1994) mukaan diskurssi on tietyllä tavalla vallankäyttöä. Diskurssi on tapa, jolla ihmiset ovat yksimielisiä käsitteiden ja toimintojen merkityksistä. Toiskallio pitää olennaisena kysymyksenä, ketkä pystyvät vaikuttamaan diskurssien muotoutumiseen ja mitä pyrkimyksiä ne palvelevat ja mitä ehkäisevät. Toiskallio kuvaa diskurssin kielellisten merkitysten kentäksi, jossa ihmiset toimivat ikään kuin jokainen olisi varma siitä, mitä toinen puhuu ja mitä hän tarkoittaa. Toiskallio puhuu diskurssista opettajuuden yhteydessä ja koulumerkityksessä: "Opettajuus (opetustyö ja opettajat) on meille sitä, millaisena sen näemme omaksumamme diskurssin antamissa kehyksissä. Näin diskursseilla on ratkaisevan suuri merkitys siinä, millaista käytäntöä luodaan". (Toiskallio 1994, 35.)

Giddens (1984) liittyy diskursiivisuuden tietoisuuteen, se on ilmaisullista tietoisuutta. Giddens tekee eron käytännön tietoisuuden ja ilmaisullisen (diskursiivisen) tietoisuuden välillä. Giddens kuvaa käytännön tietoisuutta "sinä itsestään, sanomatta selvänä tietovarantona", johon toimijat nojaavat toiminnoissaan. Ilmaisullinen tietoisuus perustuu tietoon, jonka toimijat voivat ajatusten vaihdon ja keskustelun tasolla ilmaista. Giddensin mukaan kaikilla yhteiskunnallisten järjestelmien toimintaan osallistuvilla toimijoilla on ainakin jonkinlaista näiden järjestelmien ilmaisulliselle tasolle kohoavaa käsitteellistä hallintaa.

Giddensin metodologisessa katsannossa se tieto, jota kutsutaan käytännön toimijain omaavaksi "keskinäiseksi tiedoksi", on sellaisenaan hyväksyttävän yhteiskunnallisen tietämyksen lähde, johon yhteiskunnan analyttikko joutuu väistämättä turvautumaan ja jonka avulla voi tuottaa yhteiskuntaelämää koskevia "luotettavia" kuvauksia. Giddens tukee väitettään Wittgensteinin osoitukseen siitä, että omaamamme tieto jostakin elämänmuodosta merkitsee myös sitä, että kykenemme periaatteessa osallistumaan tähän elämänmuotoon. (Giddens 1984, 24–25.)

Faircloughin (1997) mukaan tekstinanalyysia tulisi täydentää tekstin tuotannon ja kulutuksen, kirjoittamisen ja lukemisen, tarkoituksen ja tulkinnan sekä käytäntöjen analyysillä. Tähän täytyisi liittää tarkastelu niistä muutoksista, joita teksti kokee kulkiessaan diskursiivisten käytäntöjen verkoston läpi (Fairclough 1997, 50.) Barthes (1993, 25) viittaa tekstin tekijään, joka sijoittuu puolueaktiivin ja kirjailijan väliin. Jo Wittgenstein viittaa tulkintayhteisöön toteamalla teoksestaan, että "kirjan ymmärtää ehkä vain se, joka on itse jo kertaalleen ajatellut siinä ilmaistut ajatukset tai ainakin samantapaisia ajatuksia" (Wittgenstein 1971, 3). Mäkelä (1999, 189) puhuu kommunikatiivisesta kompetenssista viestinnän osapuolten taustaolettamuksissa, ja miten "minkä tahansa lauseen tulkinta edellyttää paitsi kielen hallintaa myös yhteistä tietoa maailmasta". Viljanen (1992) viittaa tekstin tuotannon ja kirjoittamisen alkulähteisiin opetussuunnittelussa, jonka elinten puheenjohtajilla ja sihteereillä on huomattava vaikutus. Viljanen kuvaa Voipion (1944, 659–664) kertomana Mikael Soinista, joka ei luottanut sihteerien työhön, vaan kirjoitti "sairaanakin ollessaan suurimman osan opetussuunnitelmakomitean mietinnöstä". (Viljanen 1992, 32.)

Malinen ja Lahdes (ks. esim. 2000) kuvaavat osallistumisestaan ja rooliaan opetussuunnitelmatyössä ja -tuotannossa muun muassa omaelämäkerrallisessa aineistossa. Toiskallio (1994) nostaa tulkintayhteisöstä ja opetussuunnitelmauudistuksesta pedagogisessa mielessä koulun ja opettajat ja toteaa seuraavasti: "Muutoksessa on keskeistä, että koulu opettajineen päättää, mitä ja miten tiettyjen aihepiirikokonaisuuksien puitteissa opetetaan. Tämä merkitsee, että oppilaitokset ja myös opettajat henkilökohtaisesti joutuvat perusteellisesti pohtimaan omia vahvuuksiaan." Toiskallio pohtii keskeisenä ja

mittavana haasteena, kuinka "keskusteleva yhteisö, joka opetussuunnitelmaa laatii ja kehittää" luodaan. (Toiskallio 1994, 24.) Tulkintayhteisön ja osallisuuden rooli näkyy myös seuraavassa Faircloughin viittauksessa mediaan ja viestintään, jonka hän näkee yhteiskunnan yhtenä määrittäjänä: "Tekstin tuottamisen ja tulkinnan oikeus, osallisuus ja mahdollisuus on demokratiakysymys ja yksi kansalaisyhteiskunnan mitoista" (Fairclough 1997, 58).

Faircloughin vaatimus tekstianalyysin täydentämiseksi tuotannon ja kulutuksen (kirjoittaja, lukija ja tulkintayhteisö, niiden käytännöt) analyysillä voi tapahtua myös etnometodologisilla menetelmillä. Niillä voidaan kuvata, miten sosiaalisia faktoja tuotetaan arkielämän vuorovaikutustilanteissa. Etnometodologian keskeisenä metodina on tehdä arkielämän kulkua ohjaavat, itsestänselvyyksinä näkymättömät säännöt ja esiolettamukset näkyviksi tutkimalla, mitä niiden rikkominen saa aikaan. Etnografinen tutkimus voi tavoittaa sisäisen logiikan sekavalta ja käsittämättömältäkin vaikuttavassa yhteiskuntaelämässä. Etnografinen raportti lisää tietoisuutta sekä tutkitun (asian, ilmiön, kohteen) että tutkijan edustaman kulttuurin piilevistä esioletuksista. Etnometodologia liittyy havainnoivaan osallisuuteen ja toimintatutkimukseen, jossa kiinnitetään teoreettis-metodologisesti huomio myös tutkijan ja tutkimuksen omaan yhteiskunnalliseen rooliin. (Alasuutari 1989, 62–91.)

Tässä tutkimuksessa etnometodologiaa voidaan käyttää teoreettisesti kahdella tavalla. Validiteetin kannalta se avaa ja kuvaa tutkimuksen ja sen tekemisen kokemusperäisyyttä, aikaa ja arkea aiheen parissa ja yhteiskunnallisissa tai yhteisöllisissä tilanteissa. Tutkimuksen ongelmanasettelun ja diskursiivisuuden kannalta aikalaisten, "opetussuunnitelmatekijöiden", "komiteajäsenten", "oppikirjailijoiden" omaelämäkerralliset tutkimukset mahdollistavat hallinnon tai tieteen kieltä laajemman tulkinnan, esimerkiksi Aron (1999, 126–127) kuvaamissa yhteiskunnan määritteiden julkilausumattomissa päättelyketjuissa".

Teksti on aina tekijänsä tuotos. Se on helppo ymmärtää silloin, kun tekijä allekirjoittaa tekstinsä ja ottaa sen nimiinsä. Mutta myös politiikan ja hallinnon tekstit ja asiakirjat ovat alun perin jonkun tuottamia, vaikka ne ovat kollektiivin ja jo ensimmäisen tulkintayhteisön käsittelemiä, hyväksymiä tai virallistamia. Tekijä tai tekijät eivät välttämättä tule nimetyiksi. Komiteanmietinnöissä tai opetussuunnitelman perusteissa ei mainita yksittäisiä tekijöitä tai tekijäryhmien jäseniä tekstiosuuksien kirjoittajina. Lahdes toteaa kahden oppikirjansa esipuheissa seuraavasti:

Peruskoulun opetusoppi ehti viiteen painokseen, kun kesällä 1976 päätin uudistaa sen perusteellisesti. Pian havaitsin, että teos oli osittaiskorjauksista huolimatta kirjoitettava kokonaan uudestaan. Pääsyy oli se, että kirjoitin sen jo ennen kuin jouduin Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean pääsihteeriksi (Lahdes 1980, 10).

Peruskoulun opetusoppi ilmestyi kesällä 1969. Pian sen jälkeen tulin Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean viimeiseksi pääsihteeriksi. Näin ei ole ihme, että komitean mietintöön v. 1970 tuli vaikutteita opetusopistani (Lahdes 1987, 9).

Olen viitannut aiemmin Barthes'n (1993) kuvaamaan tekstintekijään, joka sijoittuu puolueaktiivin ja kirjailijan väliin saaden puolueaktiivilta idealistisen kuvan siitä, millainen on sitoutunut ihminen ja kirjailijalta ajatuksen siitä, että kirjoitettu teos on toimintaa (Barthes 1993, 25). Puolueaktiivi ja kirjailija voivat tarkoittaa yhtä hyvin myös merkittävässä (ja poliittisessa) yhteiskunnan uudistushankkeessa toimivia tai ammatti- ja tiedeyhteisön auktoriteetteja, moraalisia esikuvia muulle tulkintayhteisölle. Barthes'n (1993, 19) mukaan kirjoitus on ristiriitainen asia: yhtäältä se syntyy kiistattomasti kirjailijan ja yhteiskunnan kohtaamisesta; toisaalta kirjoitus palauttaa kirjailijan melko traagisesti tästä sosiaalisesta tehtävästä takaisin hänen oman luomistyönsä konkreettisille lähteille.

Opetussuunnitelmatekstin syntymistä (tekijältä lukijalle) ja lopuksi tulkintaa (vastaanottajan ja tulkitsijan) ohjaa sekä käytännön tietoisuus että ilmaisullinen tietoisuus, johon tulkintayhteisö vaikuttaa. Tässä prosessissa ovat mukana sekä teksti että interteksti, ja niiden konstruktio ja dekonstruktio. "Tekstityön" vaiheet voi kuvata taulukossa (taulukko 2):

TAULUKKO 2 Teoreettiset opetussuunnitelmatekstin ja tulkinnan toimijat

yhteiskunnan tarkoitus	tämän muotoilee työryhmän (komitean) kollektiivinen tarkoitus, ja syntyy
tekstin tarkoitus	tämän muotoilee tekijä ja tekijän tarkoitus, ja syntyy
opetussuunnitelman toteutuksen, toteutumisen ja kokemisen tasolla edellisistä	
lukijan tarkoitus (opettaja)	tämän muotoilee lukija, tausta ja tulkintayhteisö, ja syntyy
kokijan tarkoitus (oppilas)	tähän vaikuttavat edelliset sekä kokijan tausta, yhteisö ja tulkinta (opetuksesta ja kasvatuksesta), ajassa ja paikassa, josta syntyy
kasvun ja oppimisen tarkoitus	tässä vaikuttavat edelliset, yhteisössä ja tulkintayhteisössä, ajassa ja paikassa, kontekstissa

Opetussuunnittelun hallinnollisesta järjestämisestä riippuen (kansallinen eli valtakunnallinen, kunnallinen tai koulukohtainen, näiden liikkumavarat ja valinnat) tekstin tulkinnallisuus saa teoreettisesti jo useampia pintoja:

TAULUKKO 3 Teoreettiset opetussuunnitelmatekstin ja tulkinnan toimijat hajautetussa prosessissa

yhteiskunnan I tarkoitus	jonka muotoilee työryhmän (komitean) kollektiivinen tarkoitus, ja syntyy
tekstin I tarkoitus	jonka muotoilee tekijä ja tekijän tarkoitus, ja syntyy opetussuunnitelman perusteet, jonka perusteella
yhteiskunnan II tarkoitus (dekonstruktio II)	tämän muotoilee (valtakunnan ja/tai kunnan) perusteiden pohjalta koulun opetussuunnitelmaryhmän ja alaryhmien kollektiivinen tarkoitus, ja syntyy
tekstin II tarkoitus (dekonstruktio II)	tämän muotoilee tekijä ja tekijän tarkoitus, ja syntyy
opetussuunnitelman toteutuksen, toteutumisen ja kokemisen tasolla edellisistä	
lukijan tarkoitus (opettaja) (dekonstruktio III)	tämän muotoilee lukija, tausta ja tulkinta, ja syntyy
kokijan tarkoitus (oppilas) (dekonstruktio IV)	johon edelliset vaikuttavat ja jonka muotoilee kokijan tausta, yhteisö ja tulkinta (opetuksesta ja kasvatuksesta), ajassa ja paikassa, josta syntyy
oppimisen tarkoitus (summakonstruktio)	johon edelliset vaikuttavat, yhteisössä ja tulkintayhteisössä, ajassa ja paikassa, kontekstissa

5.3 Tekstintulkinnat

Barthes (1993) toteaa: "Teos voi olla kädessä, teksti on kielessä". Hän sanoo myös toisella tavalla: "Siinä missä teos voidaan määritellä kielelle heterogeeniseksi (lähtien kirjan formaatista niihin sosio-historiallisiin määrittymiin, jotka kirjan tuottivat), teksti pysyy kauttaaltaan kielelle homogeenisenä: se on vain kieltä ja se voi olla olemassa vain toisen kielen kautta." (Barthes 1993, 182.)

Alasuutarin (1989, 99) mukaan strukturalismin suurin merkitys on ollut siinä, että se on tarjonnut käsitteellisiä välineitä, joiden pohjalta tutkia sosiaalisen todellisuuden rakentumista, eritellä "sekä sen ihmeellisyyksien että itsestäänselvyyksien" taustaa. Strukturalistisessa otteessa on tutkimuksen keskiössä kieli ja muut ihmisen käyttämät merkkijärjestelmät sekä niihin sisältyvät, yhteiskunnallista toimintaa strukturoivat erottelu- ja luokittelujärjestelmät. (Alasuutari 1989, 108.)

Tutkimuksessa esitellään ja aineistoesimerkkien tekstintulkinnassa sovelletaan Alasuutaria mukaillen seuraavia strukturalistia suuntauksia ja tekstintulkinnan painotuksia:

TAULUKKO 4 Strukturalistinen suuntaus ja tekstintulkinnan painotus

Strukturalistinen suuntaus	Tekstintulkinnan painotus
paradigmaattinen	sana, sanasto, lauseet, käsitteet ja kertomuksen osien väliset merkityssuhteet, sisältöön päästään hajottamisen ja uudelleenjärjestämisen kautta (konstruktio - dekonstruktio)
syntagmaattinen	tekstin rakenne on muoto, jolla kertomus liittyy loogis-kronologisesti yhteen
skeemateoreettinen	kertomuksen ymmärtäminen on mahdollista tulkitsijan ja odotuksen välisten yhteyksien, rakenteiden ja tulkinnan tapahtuman kautta

Paradigmaattisessa tulkinnassa merkki määrittyy eli saa tulkinnan merkinä ja sen paikkana, joka assosiativisessa suhteessa liittyy merkin muihin merkkeihin, jotka voivat esiintyä samalla paikalla, mutta eivät merkitse samaa asiaa (ks. Heiskala 1990, 14–15). Tulkintaa voidaan käyttää opetussuunnitelmatekstien yhteiskunta-sanana merkityksen tulkitsemiseen, kun aineistona on lauseita, joissa sana esiintyy. Esimerkiksi fiktiivisessä lauseessa ”jokainen on jonkun yhteiskunnan jäsen”, voidaan aineistosta ja vertailuaineistosta etsiä samantyyppisiä lauseita, joissa yhteiskunta-sana esiintyy tai korvautuu esimerkiksi ”jokainen on valtion jäsen ja kansalainen”. Paradigmaattista assosiativista suhdetta tutkimalla voidaan tulkita, esiintyykö yhteiskunta synonyyminä valtiolle, Suomelle, kansalle, kunnalle, yhteisölle tai ympäristölle. Paradigmaattisessa analyysissä tekstien tutkimisessa keskitytään myös sanaa laajempien käsitteiden tai kertomuksen osien välisiin merkityssuhteisiin, sen sijaan että tutkittaisiin kertomuksen loogista ja ajallista etenemistä. Alasuutari (1989) kuvaa paradigmaattisen tulkinnan kehittäjän Lévi-Straussin teorian mukaan, että tekstin ja kertomuksen juoni on pelkkä pinta; myytin varsinaiseen sisältöön, sanomaan ja merkitykseen päästään käsiksi vasta hajottamalla kertomus erillisiksi lauseiksi ja järjestämällä ne sopivalla tavalla uudestaan (Alasuutari 1989, 112).

TAULUKKO 5 Esimerkki paradigmaattisesta tulkinnasta ja dekonstruktio

Esimerkkiteksti	Koulutusjärjestelmän yhteiskunnallinen tausta vaikuttaa tietysti peruskoulun opetussuunnitelmaan nimenomaan tavoitteiden kautta, jotka tavoitteet luetaan opetussuunnitelmaan kuuluvaksi. Selvyyden vuoksi koulujärjestelmä jätetään kuitenkin tässä opetussuunnitelma-käsitteen ulkopuolelle samoin kuin yleiset yhteiskuntapoliittiset päämäärät. (Lahdes 1980, 18 – 19) Teoksen Peruskoulun uusi opetusoppi Luku 2. Opetussuunnitelma 2.1 Opetussuunnitelman käsite
Paradigmaattinen suuntaus	kohteena käsitteet ja kertomuksen osien väliset merkityssuhteet, "juoni" on pinta, sisällön ymmärrys tapahtuu tekstin hajottamisen ja uudelleenjärjestämisen kautta, merkitseviä ovat sanat, käsitteet, sanonnat ja lauseet sekä niiden väliset yhteydet
Paradigmaattinen tulkinta	yhteiskunnallinen tausta vaikuttaa "tietysti" (deterministinen itsestäänselvyttävä merkitys) ja tavoitteet kuuluvat opetussuunnitelmaan ("kuuluvat" vai "luetaan kuuluvaksi", onko eroa?), mutta "selvyyden vuoksi" (minkä tai kenen selvyyden?) rajataan tausta ja yhteydet pois, tekijä käyttää "koulutusjärjestelmää" ja "koulujärjestelmää" synonyymeinä, "samoin kuin yleiset yhteiskuntapoliittiset päämäärät" (mitä ne ovat? miksi ne mainitaan rajauksessa?)
Paradigmaattinen dekonstruktio	On selvää, että yhteiskunnallinen tausta vaikuttaa opetussuunnitelmaan koulutusjärjestelmän tasolla opetussuunnitelman tavoitteissa. Tavoitteet luetaan opetussuunnitelmaan kuuluvaksi. Kuitenkin selvyyden vuoksi järjestelmä ja tausta rajataan käsitteenmäärittelystä pois. Myös yhteiskuntapoliittiset päämäärät rajataan määrittelyn ulkopuolelle.

Koskenniemen (1968) esimerkkilauseet kuvaavat mahdollisuutta sanojen, sananvalinnan ja niiden merkitysten tulkinnan lisäksi pohtia ajatuksen loogisuutta, kronologisuutta, kuvatus viestin muutosta ja dynamiikkaa. Näin paradigmaattinen tekstintulkinta siirtyy syntagmaattiseen tulkintaan. Koskenniemi kirjoittaa: "Mutta jos koulun sosiaalisessa kasvatuksessaan on kurottauduttava eteenpäin ja oltava osaltaan uudistamassa yhteiskuntaa, herää kysymys, miten pitkälle tässä voidaan uskaltautua. Voidaan huomauttaa koululle olevan tavoitetta kylliksi jo siinä, että se pyrkii tehokkaasti pitämään silmällä niitä oloja, joihin nykyhetkenä koulusta joudutaan." (Koskenniemi 1968, 34.) Peruskouluun siirtyminen oli tuolloin hyväksytty lakina viisi vuotta aiemmin, ja Koskenniemen kirjoittamisen aikaan laadittiin jo uuden koulujärjestelmän opetussuunnitelmia ja niiden perusteita.

Syntagmaattisessa tekstintulkinnassa merkki määrittyy sen kanssa esiintyvien muiden merkkien avulla, jotka yhdessä toisiaan selittäen luovat ymmärrettävän merkityksen (Heiskala 1990, 15). Syntagmaattinen suuntaus viittaa rakenteen käsitteellä siihen muotoon, jonka mukaisesti kertomuksen tapahtumat liittyvät loogis-kronologisesti yhteen, muodostaen sen juonen, viestin, ymmärrettävän ajatuksen (Alasuutari 1989, 114). Syntagmaattisessa tulkinnassa sanat, sanasto ja lauseet muodostavat kertomuksen kokonaisuutena, sarjana perättäisiä tapahtumia, joiden kautta ensin esitetty asioiden tila muuttuu toiseksi. Methodiin ei kuitenkaan sisälly tulkintaa siitä, mitä jonkin kertomuksen lajityypin morfologia kertoo sen synnyttäneestä yhteiskunnasta. Siksi sitä empiirisesti soveltaneet ovatkin tavalla tai toisella yhdistäneet syntagmaattisen metodin paradigmaattiseen analyysiin. (Alasuutari 1989, 115.)

TAULUKKO 6 Esimerkki syntagmaattisesta tekstintulkinnasta ja dekonstruktio

Esimerkkiteksti	Koulutusjärjestelmän yhteiskunnallinen tausta vaikuttaa tietysti peruskoulun opetussuunnitelmaan nimenomaan tavoitteiden kautta, jotka tavoitteet luetaan opetussuunnitelmaan kuuluvaksi. Selvyiden vuoksi koulujärjestelmä jätetään kuitenkin tässä opetussuunnitelma-käsitteen ulkopuolelle samoin kuin yleiset yhteiskuntapolitiittiset päämäärät. (Lahdes 1980, 18 – 19) Teoksen Peruskoulun uusi opetusoppi Luku 2. Opetussuunnitelma 2.1 Opetussuunnitelman käsite
Syntagmaattinen suuntaus	kertomuksen ”juoni” syntyy loogis-kronologisesta tapahtumien liittymistä, jolloin teksti rakentuu ajan ja paikan kausaalisista yhteyksistä
Syntagmaattinen tulkinta	Ensimmäinen on yhteiskunta ja sen tavoitteet, sitten tulee järjestelmä, kuitenkin opetusopin oppikirjassa opetussuunnitelmaa selvitetään järjestelmätasojen alkuvaiheessa oleville opiskelijoille ja opettajille, jolloin yläkäsitteet ja yläjärjestelmät voidaan ”selvyiden vuoksi” jättää pois, kuten politiikkakin. Loogisuus ilmenee organisaatioiden hierarkiana (”tausta”, ”järjestelmä”) ja kronologisuus opetussuunnittelun ja -suunnitelman syntyprosessissa sekä lukijoiden tulkintayhteisön selkiinnyttämis – ymmärrettävyys - tarkoituksessa (”selvyiden vuoksi”).
Syntagmaattinen dekonstruktio	Yhteiskunta ja yhteiskuntapolitiikka vaikuttavat taustalla ja koulutusjärjestelmän tasolla opetussuunnitelman tavoitteisiin. Tavoitteet siirtyvät osaksi opetussuunnitelmaa. Opetussuunnitelman määrittelyssä jätetään ylätasot ottamatta huomioon ja opetussuunnitelma määritetään opiskeluvaiheessa oleville lukijoille suppeammin.

Paradigmaattisen, syntagmaattisen tai näiden empiirisesti "tavalla tai toisella" yhdistettyjen tulkintojen lisäksi skeemateoreettisessa suuntauksessa korostetaan kokonaisuuden hahmottumista tulkintatapahtumana. Kertomus rakentuu kertomukseksi vasta tulkitsijansa päässä, ja sen rakenne riippuu siten myös pään sisällöstä, tutkittavan yksilöllisestä maailmankuvasta ja ajatusrakenteista, kuten Alasuutari kuvaa. Skeemateoria korostaa, että kertomuksen ymmärtäminen on mahdollista vain yksilön ja tulkitsijan odotuksen ja tapahtuman struktuurien varassa. Toisin kuin strukturalismissa, jossa erilaisissa teksteissä jo valmiina oleviksi oletettuja merkitysrakenteita pidetään ensisijaisina kertomuksen itselleen tuottavaan tulkitsijaan nähden, skeemateoriassa lähtökohtana on tulkitseva subjekti ja kertomuksen tulkitsemisen tapahtuma. (Alasuutari 1989, 120.)

Skeemateoreettiseen tulkinnalliseen tapahtumaan liittyy myös retoriikan ja argumentaation teoriaa, tekstin tai puheen vuorovaikutusta sosiaalisessa kontekstissa ja ympäristössä. Skeemateoria on rajapintaa rakenteisen ja jälkirakenteisen teorian ja metodien välillä. Skeemateoreettisesta tulkinnasta on lyhin matka ilmaisulliseen tietoisuuteen, diskursiiviseen tietoisuuteen ja diskursseihin. (Alasuutari 1989, 143.)

TAULUKKO 7 Esimerkki skeemateoreettisesta tulkinnasta ja dekonstruktio

Esimerkkiteksti	Koulutusjärjestelmän yhteiskunnallinen tausta vaikuttaa tietysti peruskoulun opetussuunnitelmaan nimenomaan tavoitteiden kautta, jotka tavoitteet luetaan opetussuunnitelmaan kuuluvaksi. Selvyyden vuoksi koulujärjestelmä jätetään kuitenkin tässä opetussuunnitelma-käsitteen ulkopuolelle samoin kuin yleiset yhteiskuntapoliittiset päämäärät. (Lahdes 1980, 18 – 19) Teoksen Peruskoulun uusi opetusoppi Luku 2. Opetussuunnitelma 2.1 Opetussuunnitelman käsite
Skeemateoreettinen suuntaus	kertomuksen ymmärtäminen on mahdollista tulkitsijan ja odotuksen struktuurien kautta, jolloin tekstin tekijän tarkoituksen lisäksi tulkitaan tekstin funktiota tekijän lisäksi sen tulkintayhteisölle, oletetuille lukijoille
Skeemateoreettinen tulkinta	teos on opetusalan oppikirja, auktoriteetti, se selittää opetussuunnitelmaa, tekijä on opetussuunnitelmakomitean aiempi pääsihteeri ja opettajankouluttaja, tekijä on koulualan toimija ja vaikuttaja, teos on suunnattu opetusalan opiskelijoille ja opettajille, oletettu lukijakunta on opettajayhteisö, tulevat ja nykyiset opettajat
Skeemateoreettinen dekonstruktio	Selvyyden vuoksi opetusalan oppikirjassa on syytä määritellä opetussuunnitelma selkeästi. Silloin siitä voidaan rajata yhteiskuntapoliittiset päämäärät ja koulutusjärjestelmän yhteiskunnallinen tausta. Ne eivät ole koulun kannalta merkittäviä, vaikka vaikuttavatkin opetussuunnitelman tavoitteissa.

Paradigmaattinen, syntagmaattinen ja skeemateoreettinen tulkinta ja tekstin uudelleenmuodostaminen voidaan myös yhdistää, kun ne ovat ensin taulukoiden (taulukko 5, 6, 7) mukaisesti ymmärretty – tulkittu erikseen – ja tulkinnassa sovelletaan tulkintamallien mukaista tulkintaa ja dekonstruktioita. Yhdistetty tulkinta on intertekstuaalisempi ja diskursiivisempi kuin yhden tulkintamallin mukainen soveltaminen tulkintatapahtumassa.

TAULUKKO 8 Esimerkki tekstintulkinnan yhdistetystä tulkinnasta ja sen dekonstruktio

Esimerkkiteksti	Koulutusjärjestelmän yhteiskunnallinen tausta vaikuttaa tietysti peruskoulun opetussuunnitelmaan nimenomaan tavoitteiden kautta, jotka tavoitteet luetaan opetussuunnitelmaan kuuluvaksi. Selvyiden vuoksi koulujärjestelmä jätetään kuitenkin tässä opetussuunnitelma-käsitteen ulkopuolelle samoin kuin yleiset yhteiskuntapoliittiset päämäärät. (Lahdes 1980, 18 – 19) Teoksen Peruskoulun uusi opetusoppi Luku 2. Opetussuunnitelma 2.1 Opetussuunnitelman käsite
Kombinaatiotulkinta	Teksti koostuu tekijänsä valitsemista ilmauksista, jotka tekijä on valinnut kuvaamaan tekstinsä tarkoitusta ja välittymään teoksen kohderyhmälle. Teos on nimensäkin mukaisesti uusi painos edelliseen kirjaan ja pyrkii näin liittymään ajankohtaisesti aikaan ja yhteisön tarpeeseen.
Kombinaatiotulkinnan dekonstruktio	Opetussuunnitelmaan vaikuttavat taustalla yhteiskuntapoliittiset päämäärät ja koulutusjärjestelmän yhteiskunnallinen tausta erityisesti sen tavoitteissa. Merkittävämpää opettajille ja opettajaksi opiskeleville on kuitenkin ymmärtää opetussuunnitelman käsite ja merkitys oman työnsä ja toimintansa kannalta.

Aro (1999, 35) viittaa Habermasin (1987) mukaan valistuksen prosessiin, myyttisen ajattelun korvautumiseen sellaisella ajattelulla, jossa tehdään ero todellisuuden ja sitä representoivan kielen järjestelmän välillä. Aro tekee eron todellisuuden ja kielen ja sen järjestelmän välillä. Barthes (1993) toteaa tieteen asemasta, arvovallasta ja samalla kuitenkin sen yleispätevyydestä, että tiedekään ei määrity sisällöstään tai metodistaan, se ei määrity moraalistaan tai kommunikointitavastaan, vaan ainoastaan statuksestaan eli sosiaalisesta asemastaan: tieteen kohteena on kaikki se, minkä yhteiskunta katsoo välittämisen arvoiseksi. Sanalla sanoen, tiedettä on se, mitä opetetaan. (Barthes 1993, 67.) Opetus viittaa laajasti ja yleisesti siihen, mikä on valmiiksi arvostettu,

annetaan puheessa ja tekstissä ja välittyy tulkintaan, mikä vakuuttaa ja vaikuttaa, kun niin kerrotaan eli opetetaan.

Vakuuttamisen keinoissa Aro (1999) kuvaa Aristoteleen retorista analyysiä ja argumentaation ja vakuuttamisen keinoja. Aro palaa Aristoteleen retoriikan seuraavaan kolmeen osaan, poliittiseen puheeseen (kehotus toimintaan tai varoitus siihen ryhtymisestä, toiminnan kannatettavuus), oikeuspuheeseen (syytökset, puolustus, vakuutus todesta) ja juhlapuheeseen (ylentäminen tai halventaminen). Retorinen vaikuttaminen on myös vakuuttamista ja todistamista. (Aro 1999, 16–18.)

Aron (1999, 28) mukaan tieteellisen tiedon (Aro viittaa sosiologiseen tietoon) merkitys on siinä, että se pystyy vakuuttavalla tavalla osoittamaan, että sosiaalisissa ja yhteiskunnallisissa ilmiöissä on arkiymmärrykselle havaitsemattomaksi jääviä piirteitä.

Voidaanko opetussuunnitelmateksteistä ja -kirjallisuudesta löytää retoriikkaa, vaikuttamista ja vakuuttamista, tai arkiymmärrykselle havaitsemattomaksi jääviä piirteitä. Millä metodilla tai millaisilla metodeilla se, mitä opetetaan (Barthes) voi paljastaa piirteitään. Kysymyksiä voidaan kokeilla koulun aineistolla eri teoreettis-metodisilla tulkinnoilla.

Esimerkit ovat Lahdeksen – saman tekijän – teksteistä vuosilta 1980, 1987 ja 1997. Esimerkit voivat esimerkiksi toisaalta yleistää, ikään kuin peruskoulun opetusoppi olisi sama kuin Lahdes, toisaalta yksilöllistää kuten "kirjoitin sen". Kasvatti-sanankäyttö kuuluu vanhahtavaan kieleen, mutta saa siinäkin vähemmän yksilöllisen, jopa esineellisen merkityksen. Kasvatilla on tarkoitettu muun muassa hoidettavaa kotieläintä. Opettajille tulkintayhteisönä suunnattu opetusopin perusteos jättää järjestelmä- ja yhteiskuntapoliittiset kysymykset "selvyyden vuoksi" ulkopuolelle.

Esimerkki tekijästä ja tekstin synnystä 1980:

<p>Peruskoulun opetusoppi ehti viiteen painokseen, kun kesällä 1976 päätin uudistaa sen perusteellisesti. Pian havaitsin, että teos oli osittaiskorjauksista huolimatta kirjoitettava kokonaan uudestaan. Pääsyy oli se, että kirjoitin sen jo ennen kuin jouduin Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean pääsihteeriksi. [1.10.1969 lähtien]</p>	<p>Lahdes 1980, 10 (sivu numeroimaton), teoksen otsikoimaton esipuhe allekirjoitettu "tammikuun 31 päivänä 1977."</p>
<p>Tässä teoksessa ei jatketa eräänlaisen "pehmeän didaktiikan" linjaa, jos tällä tarkoitetaan sitä, että oppilasta pyritään houkuttelemaan oppimaan haluttuja asioita. Käsitelmäni on se, että tietynlainen "kovuus" on juuri nyt paikallaan. Oppilaille ja heidän vanhemmilleen on selvitettävä heidän vastuunsa oppimisesta.</p>	<p>Lahdes 1980, 11 (sivu numeroimaton), teoksen otsikoimaton esipuhe allekirjoitettu "tammikuun 31 päivänä 1977."</p>

Esimerkki sanastosta "yhteisö – yksilö" -yhteydessä 1980:

<p>Peruskoulu näet pyrkii kasvattinsa koko persoonallisuuden suotuisaan kehittämiseen.</p>	<p>Lahdes 1980, 14 Luku 1. Opetuksen käsite 1.1 Kasvatus ja opetus</p>
<p>Opetuksen lähtökohtana ovat tavoitteet. Ne voi asettaa kasvattaja, kasvatti tai molemmat. Kasvatin ei tarvitse olla välttämättä tietoinen tavoitteista, mutta sen sijaan kasvattajan tulee olla, jotta toiminta olisi tavoitteellista.</p>	<p>Lahdes 1980, 15 Luku 1. Opetuksen käsite 1.2 Opetuksen määritelmä</p>
<p>Tästä on erotettava itsekasvatus, jossa tavoitteet määrittää kasvatti itse ja jossa on kysymys yksilöllisyysperiaatteen soveltamisesta kasvatukseen.</p>	<p>Lahdes 1980, 15 Luku 1. Opetuksen käsite 1.2 Opetuksen määritelmä</p>
<p>Kolmas avainsana on kasvattien käyttäytyminen.</p>	<p>Lahdes 1980, 15 Luku 1. Opetuksen käsite 1.2 Opetuksen määritelmä</p>

Esimerkki opetussuunnitelman käsitteestä 1980:

<p>Opetussuunnitelma-käsite on ollut tunnettu kansakoulussa, mutta oppikoulussa sitä vastaa lukusuunnitelma. Ammatillisissa kouluissa on käytetty..., aikuiskasvatuksessa tunnetaan...</p>	<p>Lahdes 1980, 18 Luku 2. Opetussuunnitelma 2.1 Opetussuunnitelma käsite</p>
<p>Koulutusjärjestelmän yhteiskunnallinen tausta vaikuttaa tietysti peruskoulun opetussuunnitelmaan nimenomaan tavoitteiden kautta, jotka tavoitteet luetaan opetussuunnitelmaan kuuluvaksi. Selvyyden vuoksi koulujärjestelmä jätetään kuitenkin tässä opetussuunnitelma-käsitteen ulkopuolelle samoin kuin yleiset yhteiskuntapoliittiset päämäärät.</p>	<p>Lahdes 1980, 18 - 19 Luku 2. Opetussuunnitelma 2.1 Opetussuunnitelma käsite</p>

Esimerkki tekijästä ja tekstin synnystä 1987:

<p>Peruskoulun opetusoppi ilmestyi kesällä 1969. Pian sen jälkeen tulin Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean viimeiseksi pääsihteeriksi. Näin ei ole ihme, että komitean mietintöön v. 1970 tuli vaikutteita opetusopistani.</p>	<p>Lahdes 1987, 9 Lukijalle-otsikoitu teoksen esipuhe, allekirjoitettu "Aleksis Kiven päivänä 1985"</p>
<p>Elettiin optimistisen kasvatustilanteen aikaa, jossa liikkui myös erilaisia demokratisointirytyksiä.</p>	<p>Lahdes 1987, 9 Lukijalle-otsikoitu teoksen esipuhe, allekirjoitettu "Aleksis Kiven päivänä 1985"</p>
<p>Lisäksi POPS-mietintö korvautui lopullisesti kouluhallituksen Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet -julkaisulla. Se antaa koulutyölle varsin väljät puitteet. Katson, ettei uusien opetusoppieni ole niiden vastainen. Toisaalta olen tuosta tärkeästä asiakirjasta ottanut suoraan mukaan vain muutamia kohtia.</p>	<p>Lahdes 1987, 10 Lukijalle-otsikoitu teoksen esipuhe, allekirjoitettu "Aleksis Kiven päivänä 1985"</p>
<p>Olenkin liittänyt uuden vanhaan didaktiseen perustaan aina kun se on ollut mahdollista. -- Silti on ollut pakko ottaa käyttöön uutta käsitteistöä, kun vanha ei ole riittänyt korvaamaan uutta asiaa.</p>	<p>Lahdes 1987, 10 Lukijalle-otsikoitu teoksen esipuhe, allekirjoitettu "Aleksis Kiven päivänä 1985"</p>
<p>Muiden yliopistojen kollegoista kiitän erikseen professoreita Pertti Kansasta ja Paavo Malista, jonka opetussuunnitelmakirjan kanssa olen saanut koordinoida omani.</p>	<p>Lahdes 1987, 11 Lukijalle-otsikoitu teoksen esipuhe, allekirjoitettu "Aleksis Kiven päivänä 1985"</p>

Esimerkki sanastosta yhteisö-yksilö -yhteydessä 1987:

<p>Kasvatus on määritelty eri tavoin. Joka tapauksessa sen välttämättömiin tuntomerkkeihin on kuulunut jokin <i>tarkoitus</i>: toiminnalla pyritään päämääriin ja niistä johdettuihin kasvatustavoitteisiin. Filosofinen ongelma on se, missä määrin kasvattajan tai kasvatin tulee sisäistää tavoitteet hyväksymällä ne ja pyrkimällä niihin tietoisesti. Toinen välttämätön tuntomerkki on <i>inhimillinen vuorovaikutus</i> kasvattajan ja kasvatin välillä.</p>	<p>Lahdes 1987, 17 Luku 2. Kasvatus ja opetus kursivointi Lahdeksen</p>
---	---

Esimerkki tekijästä ja tekstin synnystä 1997:

<p>Kysymyksessä ei ole nytkään vain opetus-oppimistapahtumaan rajoittunut didaktiikan oppikirja, vaan laaja-alainen yhteiskunnallisen taustan huomioon ottava teos.</p>	<p>Lahdes 1997, 7 Lukijalle -otsikoitu teoksen esipuhe, allekirjoitettu 15.11.1996</p>
<p>Soinisen (1906) Opetusoppia käytettiin noin 40 vuotta. Nyt siis didaktiikka vanhenee vuosikymmenessä tai jopa puolessa. Elämme aikaa, jolle ovat ominaisia monet uudet kasvatussuunnat ja -aatteet. Osa niistä edistää kehitystä, osa häviää muutamassa vuodessa jälkiä jättämättä. Monet asiat koetaan uusina, vaikka ne ovat vanhoja.</p>	<p>Lahdes 1997, 7 Lukijalle -otsikoitu teoksen esipuhe, allekirjoitettu 15.11.1996</p>
<p>Peruskoulu ei voi olla tuulista riippuva purjelaiva tai karikkoisissa vesissä puikkelehtiva saaristolaiva, vaan määräsätamaan vakaasti etenevä autolautta, jolle reitiltä poikkeamiset ovat tuhoisia.</p>	<p>Lahdes 1997, 8 Lukijalle -otsikoitu teoksen esipuhe, allekirjoitettu 15.11.1996</p>
<p>Kolmen vuoden työrupeaman nyt päättyessä haluan kiittää kaikkia niitä, joiden kanssa olen voinut keskustella didaktiikan ongelmista. Heistä ensimmäisenä haluan mainita professorit Pertti Kansasen ja Paavo Malisen, joiden asiantuntemukseen olen jälleen voinut turvautua</p>	<p>Lahdes 1997, 8 Lukijalle -otsikoitu teoksen esipuhe, allekirjoitettu 15.11.1996</p>

Esimerkki sanastosta 1997:

Edellä todettuun voidaan vielä lisätä erilaisten painostusryhmien kasvanut aktiivisuus. Koulun osalta se näkyy myös oppilaiden vanhempien ja koulun lähiympäristön muiden kansalaisten vaikutusmahdollisuuksien lisääntymisenä.	Lahdes 1997, 20 Luku 3. Yhteiskunta 3.1 Yhteiskunta ja koulutus
ILMIÖ: painostusryhmät IV VAIHE -1994-: em:t, vanhemmat, koululähiympäristö	Lahdes 1997, 24 Luku 3. Yhteiskunta 3.1 Yhteiskunta ja koulutus KUVIO 3. Peruskoulun neljä vaihetta
<i>Kasvatus on aina tarkoitusperäistä intentionaalista toimintaa: sillä pyritään päämääriin ja niistä johdettuihin tavoitteisiin.</i> Filosofinen ja kiistaa herättänyt ongelma on se, missä määrin kasvattajan ja kasvatettavan tulisi hyväksyä tavoitteet ja pyrkiä niihin tietoisesti. <i>Toinen kasvatuksen välttämätön ehto on, jos jätetään pois ns. itsekasvatus, kasvattajan ja kasvatettavan inhimillinen vuorovaikutus.</i>	Lahdes 1997, 11 Luku 2. Kasvatus ja opetus kursivointi Lahdeksen

Esimerkit 1980, 1987, 1997 rinnakkain:

Opetuksen lähtökohtana ovat tavoitteet. Ne voi asettaa kasvattaja, kasvatti tai molemmat. Kasvatin ei tarvitse olla välttämättä tietoinen tavoitteista, mutta sen sijaan kasvattajan tulee olla, jotta toiminta olisi tavoitteellista. Määritelmä sulkee pois käsitteen "vapaa kasvatus", jos tällä tarkoitetaan tapahtumaa, joka ei ole tietoisesti suunnattua. Sen sijasta voidaan puhua kypsymisestä, kehittymisestä jne. Tästä on erotettava itsekasvatus, jossa tavoitteet määrittää kasvatti itse ja jossa on kysymys yksilöllisyysperiaatteen soveltamisesta kasvatukseen. Toinen avainsana on <i>ympäristöolosuhteiden säätely...</i>	Kasvatus on määritelty eri tavoin. Joka tapauksessa sen välttämättömiin tuntomerkkeihin on kuulunut jokin <i>tarkoitus</i> : toiminnalla pyritään päämääriin ja niistä johdettuihin kasvatustavoitteisiin. Filosofinen ongelma on se, missä määrin kasvattajan tai kasvatin tulee sisäistää tavoitteet hyväksymällä ne ja pyrkimällä niihin tietoisesti. Toinen välttämätön tuntomerkki on <i>inhimillinen vuorovaikutus</i> kasvattajan ja kasvatin välillä.	<i>Kasvatus on aina tarkoitusperäistä intentionaalista toimintaa: sillä pyritään päämääriin ja niistä johdettuihin tavoitteisiin.</i> Filosofinen ja kiistaa herättänyt ongelma on se, missä määrin kasvattajan ja kasvatettavan tulisi hyväksyä tavoitteet ja pyrkiä niihin tietoisesti. <i>Toinen kasvatuksen välttämätön ehto on, jos jätetään pois ns. itsekasvatus, kasvattajan ja kasvatettavan inhimillinen vuorovaikutus.</i>
Lahdes 1980, 15 Luku 1. Opetuksen käsite 1.2 Opetuksen määritelmä	Lahdes 1987, 17 Luku 2. Kasvatus ja opetus kursivointi Lahdeksen	Lahdes 1997, 11 Luku 2. Kasvatus ja opetus kursivointi Lahdeksen

Lahdeksen (1980, 1987, 1997) esimerkkilauseet ovat ajan, paikan ja tekijän kuvauksia tulkintayhteisölle yhteiskunnallisessa ja ammatillisessa kontekstissa. Ne eivät ole kattava otos merkittävän koulukirjailijan ja -tutkijan tuotannosta, mutta viittaavat tapaan tehdä tulkintaa. Sanapari kasvatti - kasvatettava muuttuu ajassa vuodesta 1980 vuoteen 1997. Lauseessa "tavoitteet asettaa kasvattaja, kasvatti tai molemmat" (1980) on myös yhteistoiminnallisuutta. Tavoitteiden asettamista ei kuitenkaan mainita enää 1987 ja 1997. Aiemmassakin versiossa todetaan kuitenkin, että "kasvatin ei tarvitse välttämättä olla tietoinen tavoitteista, kasvattajan tulee olla" (1980).

Kirjoittaja pohtii kahden eri version samankaltaisissa lauseissa "on filosofinen ongelma, sisäistääkö ja hyväksyykö kasvattaja tai kasvatti tavoitteet" (1987) kasvatuksen tavoitteiden hyväksymistä ja sen merkitystä ehkä ajan vaikutuksen ongelmallistamana "on filosofinen ja kiistaa herättänyt ongelma, hyväksyykö kasvattaja ja kasvatettava tavoitteet" (1997).

Faircloughia (1997) mukailten, aineistosta voidaan esittää pelkistettyjä kysymyksiä, jopa taulukoida aineistosta löytyvää materiaalia, kuten (1) miten yhteiskunta representoidaan, (2) millaisia rooleja, asemia ja identiteettejä annetaan niille, jotka osallistuvat ympäristön toimintaan (myös opetukseen ja kasvatukseen ympäristössä), ja (3) millaisia suhteita rakennetaan annettujen ympäristöjen ja osallistujien identiteetin välille, mikä yhteys, merkitys tai vuorovaikutus yhteiskunnalla, ympäristöllä ja yksilöllä on. (Fairclough 1997, 14.)

Peruskoulun opetussuunnitelma-aineisto, erityisesti opetussuunnitelman perusteet, sisältävät runsaan materiaalin tekstin käsittelyyn taulukoissa, jolloin tekstin sisällön tulkinta voidaan jäsentää ja järjestää tulkinnan tavoitteiden, "tutkimustehtävän" tai "-tehtävien" mukaisesti. Jäsennys voi olla yksinkertainen ja toimia silti apuvälineenä tulkinnalle. Yksinkertainen jäsennys voi lisätä tulkintaan osallistuvien mahdollisuuksia tulkintaan, tuottamiseen, ymmärrykseen ja osallistumiseen erityisesti, kun tulkintayhteisö on muu kuin koulun ammattilaisten yhteisö.

TAULUKKO 9, Esimerkki yksinkertaisesta rakenteesta tulkintatyökaluna.

Kohde	Ilmaus / tekstiyhteys (esimerkki)	Kuka toimii, kenelle kuuluu
Ympäröivä globaali tai kans.väl. maailma		
Yhteiskunta ja yhteiskunnallisuus, maa, kansa, valtio, kansallinen kulttuuri		
Koulua ympäröivä yhteiskunta, kunta, paikallisuus, elinkeinot		

Lähiympäristö, elinympäristö, yhteisö, asuinalue, kylä		
Koti, vanhemmat, perheen elinolot, toimeentulo ja hyvinvointi		
Lapsen/nuoren oma elämä, elinolot ja hyvinvointi		

5.4 Kritiikki

Tutkimuksen metodin ja tutkimustyökalun kehittämisessä on pyritty teoreettiseen yleistämiseen, jonka opetussuunnitelmat julkisena ja yleisesti käytössä olevana materiaalina mahdollistavat kuvatussa teoreettisessa kehityksessä. Opetussuunnitelma ja sen käsite peruskoulun käytännössä on tuttu, yleinen ja julkinen. Opetushallituksen sähköisten versioiden lisäksi varsinaiset opetussuunnitelmat ovat yleensä saatavilla, myös aiemmat versiot, kaikilla Suomen kouluilla ja jokaisen kunnan opetushallinnossa. Yleistämisen lisäksi kehitetyn työkalun tavoite on sen käytettävyys ja käyttökelpoisuus. Kuvattu tutkimus ja tutkimustyökalun kehittämiseen perehtyminen voi tuoda lisäarvoa kaikissa yhteisöissä, joissa pohditaan ensiksi tietoisuuden lisäämistä opetussuunnitelman lukemisesta kirjoittamiseen, opetussuunnitteluun ja opetussuunnitelmatyöhön osallistumiseen, ja toiseksi ryhdytään yhteisölliseen osallistuvaan opetussuunnitelmatyöhön riippumatta siitä, ovatko työhön osallistujat esimerkiksi opetusalan koulutettuja ammattilaisia. Tutkimuksen ja tutkimustyökalun siirrettävyys tai soveltaminen opetusalan arkeen liittyy tulkintayhteisön kompetensseihin: opetussuunnitelmaepookki on vielä enemmän alan ammattikirjallisuutta ja -lukemistoa kuin lähiyhteisön tai kotien valmiutta osallistua kasvatus- ja opetustapahtuman vuorovaikutukseen.

Laadullisen tutkimuksen ja käsitteellis-teoreettisen lähestymisen ongelma on kuitenkin sen tulkinnallisuus. Tulkinnallisuuden ongelma liittyy myös keskeisiin metodeihin kuten diskurssianalyysiin. Loppujen lopuksi diskurssi on kuitenkin kuten se kuvataan ja tehdään valinnoilla sekä tulkinnan kuvauksilla ymmärrettäväksi, vaikka ei olekaan yksiselitteinen tai sinällään suoraan toistettava.

Barthes'n (1993, 181) teksti järjestää kielen uudelleen ja teksti on tämän uudelleenjärjestelyn kenttä. Uudelleenjärjestelyn tekee tutkija ja tulkitsija. Yksi tie tähän dekonstruktio-rekonstruktioon on vaihtaa *keskenään* tekstejä, tekstien palasia, jotka ovat olleet tai ovat kyseisen tekstin ympärillä ja lopulta sen sisällä: kaikki tekstit ovat *intertekstiä*. Barthes'n mukaan tekstissä on eri tasoilla läsnä muita, muodoiltaan enemmän tai vähemmän tunnistettavia aikaisemman tai ympäröivän kulttuurin tekstejä. Kaikki tekstit ovat menneitten lainausten uusia

kuteita, kuten Barthes vertaa. Kielen merkkijärjestelmien, sanaston ja tekstin alkuperäisyyttä voidaan lisätä suorilla lainauksilla, sitaateilla ja lainausmerkeillä.

Alasuutari kuitenkin varoittaa liiallisista sitaateista ja alkuperäisen tekstin suorista lainauksista. Varoitus liittyy lukijoiden kykyyn ymmärtää käytettyä metodologia osana tutkimuskokonaisuutta. Hän toteaa, että "jos sitaatteja on liikaa tai jos ne ovat liian pitkiä, voi käydä niin että lukija hyppää kokonaan niiden yli (tai vastaavasti lukee vain ne)" (Alasuutari 1993, 251). On luotettava lukijaan ja hänen kykyynsä jäsentää tekstin osia havaintojen aineksena ja osina kokonaisuudesta - edes yritykseen ymmärtää niiden funktiota koko tutkimuksen tekstissä ja sen rakenteissa.

Tutkimuksen luotettavuuden lisäksi laadullisessa ja tulkintaan perustuvassa tutkimuksessa tulee arvioida tutkijaa itsessään jo tämän eettisistä ja moraalisisista perusteista lähtien; kuinka hyvin tutkija kykenee tutkimuksessaan todentamaan sen, kuinka paljon ja vakavasti hän on työskennellyt tutkimuksen ja sen tehtävien parissa – kuinka paljon opetussuunnitelmakirjat ja aineisto on kulunut ja nuhraantunut käytössä eri luku- ja tulkintakertojen aikana. Se tulee kyetä kuvaamaan eri keinoin.

6 DISKURSSIT JA POHDINNAT

Diskurssianalyysiä käytettäessä kiinnitetään huomiota yhtä lailla käytäntöihin kuin teksteihin, sekä *diskurssikäytäntöihin* että *sosiokulttuurisiin* käytäntöihin. Kouluun kuuluvat kummatkin. Diskurssikäytännöllä Fairclough tarkoittaa esimerkiksi niitä tapoja, joilla tiedotustyöläiset tuottavat tekstejä, joilla yleisöt (lukijat, kuulijat, katsojat) ottavat tekstit vastaan sekä tiedotusvälineiden tekstien yhteiskunnallista jakautumista. Fairclough jatkaa, että diskurssianalyysi on yritys jäljittää tekstien, diskurssikäytäntöjen ja sosiokulttuuristen käytäntöjen välisiä systemaattisia yhteyksiä. (Fairclough 1997, 28–29.) Koulun diskurssien ja yhteiskunnan sosiokulttuuristen käytäntöjen kuten politiikan välisiä yhteyksiä on tutkittu ja kuvattu vähän. Vielä vähemmän on niiden systemaattisten yhteyksien tutkimusta ja kuvausta.

Tärkeintä diskurssissa on sen kuvaaminen. Kuvaaminen merkitsee todentamista ainakin kielen tai kuvien keinoilla, jotta merkitys todentuu muillekin kuin sen tulkitsijalle. Tekstejä analysoitaessa representaatioiden eroja voidaan eritellä puhumalla eri ”diskursseista”. Tässä yhteydessä diskurssilla tarkoitetaan erityistä kieltä, joka liittyy tiettyyn representaatioon tai tiettyyn sosiaaliseen käytäntöön, eli tällaisia erityisdiskursseja voi olla useita (Fairclough 1997, 59.)

Diskurssit voivat kuvata ja selittää, miksi uutta opetussuunnitelmatutkimuksen, koulututkimuksen ja yhteiskuntatutkimuksen tiedettä ei voi kehittää yksinkertaisesta yhtälöstä:

	koulun kieli
+	opetussuunnitelman teksti
+	niiden sanasto yhteydessään
+	tekijä/kirjailija kokemusympäristössään
+	lukija tulkintayhteydessään
=	tulkinta, joka johtaa tai tulkinnat, jotka johtavat tiedostettuna merkitykseen, vaikutukseen ja muutokseen, joka on kasvua ja oppimista

Tutkimus vahvistaa päähavaintona, että Suomessa on erityisen vahva koulun ja yhteiskunnan välinen yhteys: se toistuu kaikissa peruskoulua ohjaavissa asiakirjoissa lainsäädännöstä opetussuunnitelmiin, niiden perusteisiin ja niistä annettuihin määräyksiin. Koulu on osa yhteiskuntaa ja sen koko järjestelmää. Se kuitenkin kuvataan ja ilmaistaan heikosti, käsite on otsikollinen, tavoitteellinen, jopa ylimalkainen, ei elävä kuvaus koulun ja yhteiskunnan toimivasta

yhteydestä. Aineiston teksteissä voidaan kuvata opetussuunnitelmatekstin synty henkilökohtaisena tai hallinnollisena tapahtumana. Näkökulma on toisaalta ylhäältä, politiikasta, laista ja hallinnosta, toisaalta opetussuunnitelman kirjoitus on jopa henkilökohtaista ja pienen joukon tuottamaa niin kansallisesti kuin kunnissa ja kouluissa.

Tekstin tulkinnan prosessi on "harjoitus", "työkalu" päästä merkityksiin. Se on yksilöllinen: jokaisen tulisi tehdä tulkintansa; aktiivinen opettaja tulkitsee, ymmärtää, osaa, käsittää lisää ja tulee osalliseksi opetussuunnitelman laadintaa. Samanaikaisesti on tärkeää pohtia, miksi tällainen käsitteellis-teoreettinen lähestyminen ja opetussuunnitelman tutkimus on tarpeen ja tärkeää. Vastauksia voivat olla esimerkiksi:

- se on osa demokratiaprojektia, tiedostaa tiedostamatonta, oppia tulkitsemaan, saada tietoa, jotta opettaja, jopa muu kuin opetusalan ammattilainen, pääsee koulun merkityksiin suunnittelun ja suunnittelutekstien kautta, ymmärtää niitä enemmän, tulkitsee paremmin, lisää tietoisuutta, käytännön viisautta ja rohkeutta olla itsekkin aktiivinen tekijä, kriittinen lukija, tulkitsija ja parhaimmillaan itse tuottaja

- tietoisuus on tie ja tae jatkaa suomalaisen koulun ja koulutuksen menestystä uusissa muuttuvan maailman uhkakuvissa, menestyksen mittareissa ja "nykypäivän haasteellisuudessa", kuten nykypäivä jo 1940-luvun koulukirjallisuudessa kuvataan

- olla valmiimpi vastaamaan esimerkiksi eurooppalaisessa keskustelussa, pitäisikö Euroopan unionin kouluja yhdentää, mennäänkö myös kohti yhteistä unionin opetussuunnitelmaa, jotta globaalit ja alueelliset haasteet voidaan kohdata yhteisesti tai eurooppalaisesta arvopohjasta

Yhteiskuntäkäsitys on nyt toisenlainen, moniarvoisempi ja -tulkinnallisempi sekä avoimempi ja vapaampi poliittis-ideologisista ilmauksista kuin peruskoulun alkuvaiheissa ja koulun tehtävässä hyvinvointiyhteiskunnan rakentamisessa. Nykyinen kriittinen yhteiskuntatutkimus ja yhteiskuntäkäsitys sallisivat opetussuunnitelmatyössä uudenlaisen yhteiskunnan tulkinnan, joka tekstin ilmauksissa veisi opetussuunnitelmat lähemmäksi koettua yhteiskuntaa ja sen toimivia toimijoita – jopa ottaisi opetussuunnitelmatyöhön uusia osallistujia kohti yhteisöllisempää, osallistavaa ja osallistuvaa opetussuunnitelmaprosessia.

Entisen ideologisen pelon ja sen aiheuttaman koulun autonomian uhan tilalle on kuitenkin noussut uusi pelon aihe, joka uudella tavalla kyseenalaistaa koulun asemaa ja opettajaprofession toimintaa: individualisuuteen on taloudellisesti-perustein liitetty koulujen talouden, tulosajattelun, kilpailun ja valinnanvapauden vaatimuksia, jotka saattavat saada sen

ulkopuolisen uhkaajan aseman, joka aiemmin oli yhteiskuntapolitiikan tunkeutumisyrittäksellä koulun sisäiseen opetus- ja kasvatukseen.

Aron mukaan 1990-luvun näkemyksille on yhteistä pyrkimys laajaan synteettiseen näkemykseen yhteiskunnallisesta muutoksesta niin teknis-taloudellisena, sosiaalisena kuin kulttuurisenaakin ilmiönä. Tavoitteena on yhdistää taloustieteellinen, sosiologinen ja kulttuurintutkimuksen ote yhdeksi kokonaisvaltaiseksi kuvausmalliksi kansainvälisten vertailujen avulla. (Aro 1999, 125–126.) Mihin näkemykseen koulu kiinnittyy vai kiinnittyykö se mihinkään? Onko syytä kiinnittyä vai ottaa aktiivinen rooli ja esittää oma näkemys ja kuvausmalli? Millaista opetussuunnittelua silloin tehdään vai pyritäänkö vain kuvailemaan?

Tulokset viittaavat osin myös Willisin (1982) homologiseen kulttuurisen tuotteen tulkintaan. Willisin mukaan homologisen kulttuurisuhteen perusta on siinä, että tuotteella tai objektilla on kyky heijastaa sen kanssa tekemisissä olevan ryhmän keskeisiä arvoja, tiloja ja asenteita, tuottaa niille vastakaikua ja tiivistää niitä. (ks. Alasuutari 1989, 105.) Opetussuunnitelman kanssa tekemisissä oleva ryhmä on saman tai samankaltaisen opetus- ja kasvatustalouden koulutuksen saaneiden kouluhallinnon, koulututkimuksen tai koulutyön ammattilaisten ryhmä, joka toiminnassaan tuottaa, tulkitsee ja toteuttaa opetussuunnitelmaa. Reflektion ”vastakaiku” on samankaltaisessa ryhmässä samansuuntainen ja tiivistävä eli opetussuunnitelman tarkoitukset jo synnytyään opetusalan ryhmässä myös tulkitaan ja toteutetaan saman homologisen opetusalan näkemyksen mukaisesti. Opetussuunnitelmatekstien käsitys yhteiskunnasta pysyy ja tiivistyy näkemyksen mukaisesti. Willis toteaa myös, että ”tuotteen tai objektin on johdonmukaisesti annettava ryhmälle sen kaipaamia merkityksiä, asenteita ja vakaumuksia, ja sen täytyy kannattaa ja heijastaa takaisin ja täyteläistä keskeisiä elämisen merkityksiä. Tämä voidaan osaksi ymmärtää kommunikaatioksi, mutta paljon syvemmin se ymmärretään kulttuurisen vastakaikun ja identiteetin konkretisoimisen prosessina”. Suppeasti ymmärretty, kuvattu ja tulkittu yhteiskunta pysyy suppeana ja saa homologisessa ympäristössä kulttuurisen ja jopa identiteettiin perustuvan oikeutuksen pysyttäytyä suppeudessa ja sen mukaisessa tulkinnassa.

Opetussuunnitelmien synnyn ja laadinnan homologinen selitys yhteiskunta-käsityksen kapeudelle, tai ohuudelle, selittää valitettavasti myös laajemmin koulun ja yhteiskunnan yhteyttä. Yhteyttä pitää tarkastella myös nuoren ja perheen näkökulmasta. Opetussuunnitelmateksti on hallintotekstiä hallinnolle ja opetustekstiä opetukselle, mutta teksti ei välttämättä saakaan kulttuurista vastakaikua nuoren ja tämän perheen kulttuurissa. Homologisen yhteyden katkeaminen juuri opetussuunnitelmaprosessin toteutuksen vaiheessa opettajan ja nuoren (tai opettajan ja vanhempien) interaktiossa irrottaa ja erottaa nuoren ja tämän perheen kokeman yhteiskunnan koulun yhteiskunta-käsityksestä. Sen sijaan homologinen yhteys ei katkea, jos perheen ja nuoren yhteiskunta-käsitys on homologinen koulun yhteiskunta-käsityksen kanssa, siinä kuin se

vuorovaikutuksessa on inhimillistä ja ilman pakkoa, ja perustuu ymmärrykseen. Voivatko nuori, perhe ja koulu muodostaa kulttuurisen yhteisymmärryksen?

Mutta homologisen yhteyden, ymmärryksen ja tulkinnan mahdollisuuden puuttuminen merkitsee yhteisen ymmärryksen puuttumista. Yksilön ymmärrys häviää ja yksilö ja hänen pien- ja primaariryhmänsä syrjäytyy vallitsevasta ymmärryksestä. Nuori syrjäytyy koulustaan ja vielä todennäköisemmin syrjäytyvän perheen nuori syrjäytyy koulustaan ja yhteiskunnastaan. Tulkintaa tukevat pohjoismaiset ja suomalaiset tutkimukset syrjäytymisen kasautumisesta perheisiin (Julkunen 1998, Virmasalo 2002).

Koulun opetussuunnittelua voidaan pitää myös deterministisenä ja essentialisoivana. Lakitekstien toteamus "koulu kasvattaa yhteiskuntaan" tekee yhteiskunnasta ja yhteiskunnallisuudesta samalla määrittelemättömän itsestäänselvyyden – essentialisoi yhteiskunnan ilman sen määrittelyä, yhteisen käsityksen jakamista tai oman tiedostamisen prosessia. Kun lakiteksti toteaa näin, muu opetus ja kasvatusta oikeutetaan riippumatta, miten ja millä sidoksilla opetus ja kasvatusta sen jälkeen liittyvät yhteiskuntaan todellisuudessa ja käytännössä – tai liittyvätkö.

Tämän tutkimuksen ulkopuolelle jää tulevaisuuden koulu- ja opetussuunnitelmatutkimuksen tärkeitä tutkimusalueita ja -ongelmia. Tutkittaessa seuraavaksi yksittäisen koulun yhteyttä yhteiskuntaansa ja sen opetussuunnitelmassa ilmaistua yhteiskuntakäsitystä tullaan lähimmäksi varsinaisia ihmisten vuorovaikutustilanteita ja opettajan, nuoren ja vanhempien – toimijoiden – todellista koettua elämää ajassaan ja paikassaan. Tullaan yksilötasolle ja yksittäisen koulun kohdalla se merkitsee edelleen opetussuunnitelmaa laativan ja sitä toteuttavan opettajan professionaalisuutta. Kuinka opettajaprofessio voi kehittyä yksilötasolla? Vastaus kohdentuu kahtaalle: opettajankoulutuksen välittämään yhteiskunta-käsitykseen tuleville opettajille ja jo työssään toimivien opettajien mahdollisuuteen kehittää yhteiskunta-käsitystään. Siihen kummallakin on hyvät mahdollisuutensa. Opettajankoulutuksessa voidaan monimuotoisilla ja vuorovaikutteisilla tavoilla elää yhteydessä todelliseen ympäristöön, ja opettavalla opettajalla on parhaat ainekset yhteiskunta-käsityksen muodostamiseen jokapäiväisessä toiminnassaan lasten, nuorten, kotien ja niiden yhteisöjen kanssa. Tulevaisuuden opettaja on tutkiva opettaja ja tutkimuksen kohteena on luokkaympäristön ja oppimisprosessien sijasta opettajan tutkittavissa oleva ja hänen kanssaan vuorovaikutuksessa elävä yhteiskunta toimijoineen ja toimintoineen.

Toiskallio ilmaisee saman tehtävän: "Käytännöllinen viisaus on olennainen osa demokratiaa, kun tämä ymmärretään elämänmuodoksi, eikä vain muodolliseksi organisaatioksi ja hallintojärjestelmäksi. Elämänmuotona

demokratia kaventuu siinä määrin, kuin ihmisten mahdollisuudet tai kyvyt osallistua omaa ja yhteisönsä elämää ja hyvinvointia koskevaan harkintaan ja päätöksentekoon kaventuvat. Tämä merkitsee, että kasvattavan opetuksen edellytyksiä pohdittaessa on vakavasti mietittävä opettajan ja opettajaksi opiskelevan todellista mahdollisuutta harjoittaa käytännöllistä viisautta työ- ja opiskeluyhteisössä samoin kuin ylipäättään yhteiskunnassa. Opettajankoulutuslaitoksesta tulisi luoda eettis-poliittinen "julkisuuden kenttä", jossa ei vain opita erilaisia asioita, vaan totutaan aitoon tieteelliseen ja demokraattiseen toimintaan. Käytännölliseen viisauteen ei opita, vaan siihen totutaan ja kasvetaan. (Toiskallio 1994, 38.) Jos opetussuunnitelmaa ei pidetä opettajan työssä tärkeänä (Härkönen 2000, 42–43), tai opetussuunnitelmaa kutsutaan "eläväksi" jonkinlaisena vaihtoehdoisen pedagogiikan muotona (Hunter & Scheirer 2002), jää mahdollisuus käytännölliseen viisauteen käyttämättä. Elävä opetussuunnitelma ei perustu retkiin lähiympäristöön, vaan on arkea todellisessa ympäristössään.

Käytän vielä toistamiseen Klaus Mäkelän ajatusta "Äskettäin joku moitiskeli nykysosiologeja siitä, että heillä saattaa olla yhteiskunnan käsite, mutta ei mitään käsitystä yhteiskunnasta" (Mäkelä 1999, 260). Diskurssien pohjalta voisi olla mahdollisuus väittää, että koululla laitoksena ja opetussuunnittelun hallinnoijana, jopa koulututkimuksella, ei myöskään ole käsitystä yhteiskunnasta. Käsitettä voidaan käyttää löysästi yleistäen ja itsestään selvänä. Tekstissä on näennäistä arvokkuutta ja painavuutta. Yhteiskunnan käsitys jää jonkin tai jonkun pienisyhteiskunnan, koulutradition tai historian varaan sen sijaan, että olisi enemmän kuin ajan ja paikan realistinen käsitys yhteisesti ympäröivästä ajasta ja paikasta. Ei ole kasvattia kasvimaalla, koululaista koulussa tai oppilasta oppimistilanteessa, vaan lapsi ja nuori kasvamassa ja kehittymässä elämässään läheistensä, ympäristönsä ja yhteiskuntansa jäsenenä.

7 LÄHTEET

7.1 Aineistolähteet

Aineistolähteet ovat pääasiassa tutkimuksen tausta- ja perusaineistona käytettyjä opetussuunnitelmatekstejä ja koulun kirjallisuutta kuten tutkimuksen luvussa 5.1 viitataan. Aineistolähteissä voi olla myös sellaista koulun ja opetuksen tutkimuksen sekä kasvatustieteen kirjallisuutta, jota on voitu käyttää tutkimuksen lähteinä tutkimustehtävissä, eikä lähde ole mainittu toistamiseen tutkimuksen lähteissä luvussa 7.2.

Atjonen, P. 1985. Kunnan opetussuunnitelma koulun toiminnassa. Osaraportti 1. Esitutkimus. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Tutkimuksia 33.

Atjonen, P. 1989. Kunnan opetussuunnitelma koulun toiminnassa. Ala- ja yläasteen opettajien kokemuksia kunnan opetussuunnitelman laadinnasta ja toteuttamisesta Kainuussa vuosina 1985–1988. Kouluhallitus. Julkaisuja 16. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Atjonen, P. 1992. Miksi opetussuunnitelmaa (ei) pitäisi eheyttää? Väitteitä ja vastaväitteitä. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita 43.

Atjonen, P. 1993. Kunnan opetussuunnitelma koulun hallinnollisen ja pedagogisen kehittämisen kohteena ja välineenä. Peruskoulun ala-asteen luokanopettajien kokemukset ja käsitykset kunnan opetussuunnitelman laadinnasta, toteuttamisesta ja kehittämisestä. Oulun yliopisto. Kajaanin opettajankoulutuslaitos.

Atjonen, P. 1994. Opetussuunnitelman oppimäärien työstäminen. Luentokalvoja ja muuta oheismateriaalia. Oulun yliopisto. Kajaanin opettajankoulutuslaitos.

Atjonen, P. (toim.) 2012. Oppiminen ajassa – kasvatustieteiden tulevaisuuteen. Joensuun vuoden 2011 kasvatustieteen päivien parhaat esitelmät artikkeleina. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 61.

Dewey, J. 1957. Koulu ja yhteiskunta. Helsinki: Otava.

Hakkarainen, P. 1971. Peruskoulun opetussuunnitelman oppilasta koskevat tavoitelauseet. Peruskoulun tavoitetutkimus I. Kouluhallituksen kokeilu- ja

tutkimustoimiston toimeksiantotutkimuksia. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Julkaisuja 100.

Hakkarainen, P. 1971. Peruskoulun opetussuunnitelman tavoiterakenne. Peruskoulun tavoitetutkimus II. Kouluhallituksen kokeilu- ja tutkimustoimiston toimeksiantotutkimuksia. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Julkaisuja 114.

Hakkarainen, P. 1972. Peruskoulunuudistuksen ja opetussuunnitelman tavoitteiden määrittäminen. Peruskoulun tavoitetutkimus III. Kouluhallituksen kokeilu- ja tutkimustoimiston toimeksiantotutkimuksia. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Julkaisuja 149.

Hakkarainen, P. 1973. Tavoitteiden, opetuksen suunnittelun ja arvioinnin välisistä yhteyksistä. Peruskoulun tavoitetutkimus IV. Kouluhallituksen kokeilu- ja tutkimustoimiston toimeksiantotutkimuksia. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Julkaisuja 178.

Hakkarainen, P. 1977. Peruskoulun tavoitetutkimus V. Koulutuksen ja kasvatuksen yhteiskunnalliset tavoitteet: tavoitteiden valintakriteereistä ja pedagogisista funktioista. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Julkaisuja 279.

Hakkarainen, P. 1978. Vanhemmat kasvattajina. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Julkaisuja 293.

Kansallinen sivistysstrategia. Opetusministeriön asiantuntijatyöryhmän ehdotus sivistyspolitiikan perustaksi. Komiteanomietintö 1993:36. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Kansanen, P. 2004. Opetuksen käsitemaailma. Jyväskylä: PS-kustannus.

Koskenniemi, M. 1964. Sosiaalinen kasvatusta koulussa. Helsinki: Otava.

Lahdes, E. 1961. Uuden koulun vaikutus Suomen kansakouluun. Helsinki: Otava.

Lahdes, E. 1980. Peruskoulun uusi opetusoppi. Helsinki: Otava.

Lahdes, E. 1987. Peruskoulun didaktiikka. Helsinki: Otava.

Lahdes, E. 1997. Peruskoulun uusi didaktiikka. Helsinki: Otava.

Lehtisalo, L. 1991. Uuteen koulutusajatteluun. Tieto, kulttuuri, työ oppimisyhteiskunnassa. Helsinki: WSOY.

- Lehtisalo, L. 2009. Uuteen sivistysajatteluun. Helsinki: Opus Liberum.
- Lehtisalo, L. & Raivola, R. 1988. Koulutuspolitiikka ja koulutussuunnittelu. Helsinki: WSOY.
- Lehtisalo, L. & Raivola, R. 1992. Koulutuspolitiikka. Helsinki: WSOY.
- Lehtisalo, L. & Raivola, R. 1999. Koulutus ja koulutuspolitiikka 2000-luvulle. Helsinki: WSOY.
- Linturi, H. & Rubin, A. 2010. Toinen koulu, toinen maailma. Oppimisen tulevaisuus 2030. Turun yliopiston Tulevaisuuden tutkimuskeskus. Tutkijajulkaisuja 1/2011.
- Malinen, P. 1977. Opetussuunnitelman laatiminen peruskoulua ja keskiasteen kouluja varten. Jyväskylä: Gummerus.
- Malinen, P. 1985. Opetussuunnitelmat nykyajan koulutuksessa. Helsinki: Otava.
- Malinen, P. 1986. Näkemyksiä peruskoulun opetussuunnitelman kehittymisestä vuosina 1975–85. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 28.
- Malinen, P. 1992. Opetussuunnitelmat koulutyössä. Opetus & Kasvatus -sarja. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Malinen, P. 2010. Alppilan yhteislyseo peruskoulun pedagogisena pohjustajana. Katsaus Alppilan yhteislyseon kokeilutoimintaan 1959–1969. Suomen Kouluhistoriallisen Seuran vuosikirja, 233–242.
- Malinen, P. & Kansanen, P. (toim.) 1987. Opetussuunnitelman tutkimukselliset kehukset. Opetussuunnitelmatutkijoiden yhteistyöryhmän ja Suomen kasvatustieteellisen seuran järjestämä opetussuunnitelmaseminaari 25. – 26.9.1986. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 48.
- Nurmi, V. 1965. Kodin ja koulun yhteisyys. Jyväskylä: Gummerus.
- Nurmi, V. 1989. Kansakoulusta peruskouluun. Helsinki: WSOY.
- Paakkola, E. & Suortti, J. 1974. Opetussuunnitelman filosofiaa. Jyväskylän yliopisto.
- Peruskoululaki 1983/476.

Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö I. Opetussuunnitelman perusteet. Komiteanmietintö 1970: A 4. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö II. Oppiaineiden opetussuunnitelmat. Komiteanmietintö 1970: A 5. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet. Kouluhallitus 1985. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet. Opetushallitus 1994. Helsinki: Opetushallitus.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Opetushallitus 2004. Helsinki: Opetushallitus. Viitattu maaliskuu 2012
http://www.oph.fi/download/139848_pops_web.pdf

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset 2010. Opetushallitus. Määräykset ja ohjeet 2011:20. Helsinki: Opetushallitus. Viitattu maaliskuu 2012
http://www.oph.fi/download/132882_Perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteiden_muutokset_ja_taydennykset2010.pdf

Perusopetuslaki 1998/628.

Poijärvi, L.A.P. 1973. Kouludemokratian toteuttaminen ja sisältö. Helsinki: Otava.

Reilu ja rohkea – vastuun ja osaamisen Suomi. Tulevaisuusvaliokunnan mietintö 1998:1. Helsinki: Eduskunta.

Rinne, R. 1984. Suomen oppivelvollisuuskoulun opetussuunnitelman muutokset vuosina 1916–1970. Turun yliopisto. Julkaisuja C 44.

Rinne, R. & Salmi, E. 1998. Oppimisen uusi järjestys. Uhkien ja verkostojen maailma koulun ja elämänmittaisen opiskelun haasteena. Tampere: Vastapaino.

Salomaa, J. E. 1954. Koulukasvatusoppi. Helsinki: WSOY.

Sarjala, J. 1982. Suomalainen koulutuspolitiikka. Helsinki: WSOY.

Sarjala, J. 2008. Järki hyvä herätetty. Koulu politiikan pyörteissä. Helsinki: Kirjapaja.

Takala, A. 1960. Oppilaantuntemuksen opas. Jyväskylä: Gummerus.

Valtioneuvoston tulevaisuusselonteko eduskunnalle osa II. Valtioneuvoston selonteko 1997:3. Helsinki: Eduskunta.

Valtiontilintarkastajain kertomus 1992.

Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta 422/2012.

Wilenius, R. 1964. Koulu ja nyky-yhteiskunta.

Wilenius, R. 1972. Tietoisuus ja yhteiskunta. Jyväskylä: Gummerus.

7.2 Tutkimuksen lähteet

Ahponen, P. & Järvelä, M. 1983. Maalta kaupunkiin, pientilalta tehtaaseen. Tehdastyöläisen elämäntavan muutos. Helsinki: WSOY.

Alasuutari, P. 1989. Erinomaista, rakas Watson. Johdatus yhteiskuntatutkimukseen. Helsinki: Hanki ja Jää.

Alasuutari, P. 1993. Sosiologisen tekstin kaksi lajityyppiä. Sosiologia 30 (1), 26–35.

Alasuutari, P. 1993. Laadullinen tutkimus. Tampere: Vastapaino.

Alasuutari, P. 1996. Toinen tasavalta. Suomi 1946–1994. Tampere: Vastapaino.

Allardt, E. & Littunen, Y. 1964a. Sosiologia. Helsinki: WSOY.

Allardt, E. 1964b. Yhteiskunnan rakenne ja sosiaalinen paine. Helsinki: WSOY.

Allardt, E. 1976. Hyvinvoinnin ulottuvuuksia. Helsinki: WSOY.

Allardt, E. 1987. Sosiologia I. Helsinki: WSOY.

Antikainen, A. 1998. Kasvatus, elämänkulku ja yhteiskunta. Helsinki: WSOY.

Antikainen, A. 1986. Johdatus kasvatussosiologiaan. Helsinki: WSOY.

Antikainen, A. 1993. Kasvatus, koulutus ja yhteiskunta. Helsinki: WSOY.

Aro, J. 1999. Sosiologia ja kielenkäyttö. Retoriikka, narratiivi, metafora. Tampereen yliopisto. Sosiologian ja sosiaalipsykologian laitos.

Autio, T. 1985. Hermeneutiikka ja tiedon objektiivisuuden ongelma. Teoksessa Kangassalo, M. (toim.) Kasvatustieteen metodologisia kysymyksiä. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteen laitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 35, 17–31.

Barthes, R. 1993. Tekijän kuolema Tekstin syntymä. Suom. L. Rojola ja P. Thorel. Tampere: Vastapaino.

Durkheim, É. 1977, alk. 1895. Sosiologian metodisäännöt. Suom. S. Randell. Helsinki: Tammi.

Eskola, S. & Heino, H. & Hellsten, S. & von Hertzen, G. & Julkunen, I. & Lemmetyinen, A. & Nätkin, R. & Ojapelto, A. & Pihkala, J. & Pursiainen, T. & Sipilä, J. & Sipponen, K. 1998. Optiovoitto koko kansalle. Hyvinvointiyhteiskunnan tulevaisuus. Jyväskylä: Gummerus.

Fairclough, N. 1992. Discourse and Social Change. Cambridge: Polity Press.

Fairclough, N. 1997. Miten media puhuu. Suom. V. Blom ja K. Hazard. Tampere: Vastapaino.

Giddens, A. 1984. Yhteiskuntateorian keskeisiä ongelmia – toiminnan, rakenteen ja ristiriidan käsitteet yhteiskunta-analyysissä. Suom. P. Andersson ja I. Heiskanen. Helsinki: Otava.

Giddens, A. 1984. The constitution of society. Outline of a theory of structuration. Cambridge: Polity Press.

Haapala, P. (toim.). 1993. Hyvinvointivaltio ja historian oikut. Työväen historian ja perinteen tutkimuksen seura. Tampere: Tammerpaino.

Harva, U. 1964. Ihminen hyvinvointivaltiossa. Helsinki: Kirjayhtymä.

Heiskala, R. 1990. Sosiologinen kulttuuritutkimus. Teoksessa K. Mäkelä (toim.) Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki: Gaudeamus, 9–29.

Hirsjärvi, S. & Huttunen, J. 1993. Johdatus kasvatustieteeseen. Helsinki: WSOY.

Hirvi, V. 1996. Koulutuksen rytminvaihdos. 1990-luvun koulutuspolitiikka Suomessa. Helsinki: Otava.

Hunter, R. & Scheirer, E. A. 1992. Elävä opetussuunnitelma. Ala-asteen opetuksen suunnittelu. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Häikiö, A. 1988. Kysely kuntakohtaisen opetussuunnitelman laadinnasta Suomen kaupungeissa 1987–1988. Julkaisematon tutkimus. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.

Härkönen, J. 2000. Opettaja opetussuunnitelman ja opetuksensa kehittäjänä. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma. Viitattu 26.5.2013

<https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/.../jharkonen.pdf>.

Jumppanen, L. 1993. Kuka oli kelvollinen opettamaan 11- ja 12-vuotiaita. Tutkimus oppikoulun opettajien ja kansakoulunopettajien edunvalvonnasta ja sen tuloksellisuudesta Suomen koululaitoksen uudistuksen yhteydessä kouluohjelmakomitean mietinnöstä 1959 vuoden 1985 koululakeihin. Turun yliopiston julkaisuja. Sarja C, 96.

Kalliomeri, H. 2006. Opetussuunnitelma symbolisen vallankäytön välineenä. Kriittinen katsaus poliittisen curriculum-teorian pohjalta. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Pro gradu -tutkielma. Viitattu 15.6.2013 <http://tutkielmat.uta.fi/pdf/gradu00924.pdf>

Kari, J. (toim.) 1994. Didaktiikka ja opetussuunnittelu. Helsinki: WSOY.

Kauranne, J. 2011. Helsingin koululaitosta kehittämässä peruskoulun alkuvuosina. Suomen Kouluhistoriallisen Seuran vuosikirja, 220–243.

Kiander, J. 2001. Laman opetukset. Suomen 1990-luvun kriisin syyt ja seuraukset. Valtion taloudellinen tutkimuskeskus. VATT-julkaisuja 27:5.

Kimonen, E. 2011. Kasvatus ja yhteiskunta yhteiskunnallisesti erilaisissa maissa 1900-luvulla. Vertaileva tutkimus koulun ulkopuolelle orientoivasta työ- ja toimintakasvatuksesta Yhdysvalloissa ja Intiassa. Tampere: Mediapinta.

Kivistö, K. & Vaherva, T. 1981. Kasvatussosiologia. Jyväskylä: Gummerus.

Kosonen, P. 1987. Hyvinvointivaltion haasteet ja pohjoismaiset mallit. Tampere: Vastapaino.

Kosonen, P. 1995. Eurooppalaiset hyvinvointivaltiot. Yhdentymistä ja hajaantumista. Helsinki: Gaudeamus.

Kosonen, P. 1998. Pohjoismaiset mallit murroksessa. Tampere: Vastapaino.

Kultalahti, O. 1990. Yhteiskunta ja alue. Johdatus alueelliseen ajattelutapaan. Finn publishers. Jyväskylä: Gummerus.

Kuusi, P. 1963. 60-luvun sosiaalipoliittika. Sosiaalipoliittisen yhdistyksen julkaisuja 6. Helsinki: WSOY.

Kähkölä, P., Pihlajaniemi, T. & Pyyluoma, S. 1976. Toinen tasavalta. Helsinki: Otava.

Laukkanen, R. 1998. Opetustoimen keskushallinnon evaluaatioajattelun kehitys Suomessa 1970-luvulta 1990-luvulle. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimuksia 5.

Mäkelä, K. 1999. Valtio, väkijuomat ja kulttuuri. Kirjoituksia Suomesta ja sosiologiasta. Hanki ja jää -sarja. Helsinki: Gaudeamus.

Mäkelä, K. (toim.) 1999. Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki: Gaudeamus.

Rinne, R. & Vuorio-Lehti, M. 1996. Toivoton unelma? Koulutuksellista tasa-arvoa koskevat toiveet ja epäilyt peruskoulun synnystä 1990-luvulle. Helsinki: Opetushallitus.

Rinne, R. & Salmi, E. 1998. Oppimisen uusi järjestys. Uhkien ja verkostojen maailma koulun ja elämänmittaisen opiskelun haasteena. Tampere: Vastapaino.

Rokka, P. 2011. Peruskoulun ja perusopetuksen vuosien 1985, 1994 ja 2004 opetussuunnitelmien perusteet poliittisen opetussuunnitelman teksteinä. Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tamperensis 1615.

Simola, H. 1995. Paljon vartijat. Suomalainen kansanopettaja valtiollisessa kouludiskurssissa 1860-luvulta 1990-luvulle. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 137.

Simpura, J. 1996. Elintasosta elämänhallintaan? Teoksessa K. Ahlqvist & A. Ahola (toim.) Elämän riskit ja valinnat - hyvinvointia lama-Suomessa? Helsinki: Edita, 10-27.

Sulkunen, P. 1994. Sosiologian avaimet. Näkökulmia yhteiskuntaan. Helsinki: WSOY.

Sulkunen, P. & Törrönen, J. (toim.) 1997. Semioottisen sosiologian näkökulmia. Sosiaalisen todellisuuden rakentuminen ja ymmärrettävyys. Helsinki: Gaudeamus.

Takala, T. (toim.) 1991. Kasvatussosiologia. Helsinki: WSOY.

Terry, P.R. 1997. Habermas and Education: knowledge, communication, discourse. Artikkelit internetissä. Julkaistu Curriculum Studies 5 (3). Viitattu 30.11.2012. <http://inlmen.boun.edu.tr/amr/erol03/philo03/habermas.pdf>

Toiskallio, J. 1994. Mihin opettajaa tarvitaan? Käytännöllinen viisaus opetustyön haasteena. Teoksessa J. Tähtinen (toim.) Opettajaksi kasvaminen. Turun luokanopettajakoulutuksen linjojen hahmottelua. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja B:46, 23 – 40.

Viljanen, E. 1992. Koulumestarin koulutus. Opettajankasvatuksen perusteita. Jyväskylä: Gummerus.

Virmasalo, I. 2002. Perhe, työttömyys ja lama. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 204. Viitattu 14.3.2013 <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/13347/9513913015.pdf?sequence=1>

Vitikka, E. 2009. Opetussuunnitelman mallin jäsenyys: sisältö ja pedagogiikka kokonaisuuden rakentajina. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 44. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.

Waris, H. 1974. Muuttuva suomalainen yhteiskunta. Helsinki: WSOY.

Willis, P. 1977. Learning to labor. How working class kids get working class jobs. New York: Columbia University Press.

Wittgenstein, L. 1971/1918. Tractacus Logico-Philosophicus eli Loogis-filosofinen tutkielma. Suom. Heikki Nyman. Helsinki: WSOY.