

Aikuisten perusopetuksen opetussuunnitelma opetuksen suunnittelun välineenä ja kohderyhmänsä määrittäjänä

Sivututkielma

Anu Turkkila

Suomen kieli

Kieli- ja viestintätieteiden laitos

Jyväskylän yliopisto 2020

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta – Faculty Humanistis-yhteiskuntatieteellinen tiedekunta	Laitos – Department Kieli- ja viestintätieteiden laitos
Tekijä – Author Turkkila Anu	
Työn nimi – Title Aikuisten perusopetuksen opetussuunnitelma opetuksen suunnittelun välineenä ja kohderyhmänsä määrittäjänä	
Oppiaine – Subject Suomen kieli	Työn laji – Level Maisterin sivututkielmana raportoitava pro gradu -työ
Aika – Month and year Kesäkuu 2020	Sivumäärä – Number of pages 73
<p>Tiivistelmä – Abstract</p> <p>Suomessa asuu maahan muuttaneita aikuisia, jotka eivät ole suorittaneet kotimaassaan perusopintoja. Heidät voidaan ohjata kielitaitopainotteisen kotoutumiskoulutuksen sijaan aikuisten perusopetukseen hankkimaan kielitaidon lisäksi muita tietoja ja taitoja, joita tarvitaan esimerkiksi ammattiopinnoissa. Lapset suorittavat oppivelvollisuuteen pohjautuvan yhdeksänvuotisen peruskoulun, mutta myös aikuisilla on maassamme mahdollisuus täydentää perusopintojaan. Aikuisten perusopetuksesta säädetään Opetushallituksen määräyksellä Aikuisten perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Nykyisin aikuisten perusopetuksen suurin kohderyhmä ovat maahanmuuttajat, joilla ei juuri ole koulusta kotimaastaan. Aikuisten peruskoulun opiskelijamäärä on kasvanut: vuonna 2013 heitä oli 2 040, vuonna 2018 jo 3 725 henkilöä.</p> <p>Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, minkälainen asiakirja Aikuisten perusopetuksen opetussuunnitelma on suomi toisena kielenä -oppijoiden opetuksen työkaluna ja miten se representoi oppijan. Opettajien käsityksiä tutkittiin teemahaastatteluin. Lisäksi opetussuunnitelmaa tarkasteltiin lähemmin diskurssianalyysin keinoin.</p> <p>Opettajien haastatteluissa selvisi, että opettajat tuntevat opetussuunnitelman, arvostavat sitä ja nojaavat opetuksessaan vahvasti siihen. He kuitenkin kokevat, että oppisisällöt ovat liian laajoja siihen nähden, kuinka paljon opetukseen on aikaa käytettävissä ja mikä on todellinen suomea toisena kielenä käyttävien opiskelijoiden taitojen lähtötaso. Opettajat tulkitsevat, että opetussuunnitelman oletukset oppijoista heijastelevat näkemystä kantasuomalaisesta oppijasta ja että opetussuunnitelma ei sisällöissään ota huomioon maahanmuuttajaoppilaan puutteellista kielitaitoa ja kehittyviä oppimistaitoja. Opetussuunnitelman ohjeet arvioinnista koettiin puutteellisiksi.</p> <p>Aikuisten perusopetuksen opetussuunnitelma on rakennettu oppivelvollisuusikäisten opetussuunnitelman pohjalle. Aikuisten perusopetussuunnitelmaan on lisätty aikuisia ja maahanmuuttajia koskevia osia, mutta esimerkiksi oppisisällöt ovat samankaltaisia kuin oppivelvollisuusikäisten opetussuunnitelmassa. Aikuisten opetussuunnitelmassa on paljon opetussuunnitelmille tyypillistä sisäistä toistoa. Tarkastelussa syntyy kuva, että eri oppiaineiden tekstit on kirjoitettu eri tarkkuustasoilla. Opetuksen tarkoitusta kuvaavissa tekstin osissa voi lausesisältöjä tarkasteltaessa huomata, että usein verbivalinnoilla oppijaan kohdistetaan toimenpiteitä passiivimuodossa ja tämän seurauksena oppija pystyy johonkin. Koulua tai opettajaa ei juuri mainita subjektina. <i>Opettaja</i> mainitaan vain kohdissa, joissa ohjataan arviointia. Oppija on usein tekemisen kohde. Oppijan ominaisuuksia tarkasteltaessa oppija kuvataan kuitenkin subjektina, jolla on tavoitteet ja taitoja. Sanaa <i>maahanmuuttaja</i> ei oppisisältöjä kuvaavissa osissa mainita; tämä tukee opettajien kokemusta, että opetussuunnitelma ei johdonmukaisesti ota huomioon sitä, että oppijat ovat suomi toisena kielenä -oppijoita.</p> <p>Tulokset antavat aikuisten perusopetuksen arjesta käytännön tietoa opetussuunnitelmasta päättävälle ja maahanmuuttajien kotouttamistavoitteita asettaville. Opettajien kokemuksia olisi järkevää käyttää hyväksi opetussuunnitelmaa seuraavan kerran uusittaessa. Suunnitelman tavoitteet näyttävät verraten kunnianhimoisilta opetusarjen realiteetteihin nähden. Opetussuunnitelman oppiainekuvauksia olisi hyvä yhtenäistää ja tavoitteita madaltaa tai lisätä aikaa niiden saavuttamiseksi. Voi myös pohtia, ovatko kaikki oppivelvollisuusikäisten peruskoulun oppisisällöt tarpeen aikuisten perusopetuksessa. Oppijoiden kielitaito sekä koulutus- ja kulttuuritausta tulisi ottaa paremmin huomioon, eikä olettaa heiltä samanlaisia tietoja ja taitoja kuin kantasuomalaisilta oppijoilta. Vaikka peruskoulu on esisijaisesti yleissivistävä instituutio, tulisi suomea vieraana kielenä opiskelevien kielitaidon kehittäminen olla aikuisten perusopetuksen opetussuunnitelmassa näkyvämmässä osassa.</p>	
Asiasanat – Keywords maahanmuutto, opetussuunnitelma, suomi toisena kielenä, perusopetus, aikuiskoulutus, kriittinen diskurssianalyysi	
Säilytyspaikka – Depository Jyväskylän yliopisto, suomen kielen oppiaine	
Muita tietoja – Additional information	

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	3
1.1 Autobiografia	3
1.2 Aikuisten perusopetus Suomessa	4
2 TUTKIMUSONGELMA JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	6
3 TEOREETTISIA LÄHTÖKOHTIA	7
3.1 Suomalainen koulutuspolitiikka ja opetussuunnitelmat	7
3.2 Diskurssi ja diskurssintutkimus	10
3.3 Systeemis-funktionaalinen teoria	11
4 AIEMPAA TUTKIMUSTA OPETUSSUUNNITELMISTA JA VIRKAKIELESTÄ	13
4.1 Monitieteellinen opetussuunnitelmatutkimus	13
4.2 Virkakielen tutkimus	15
4.3 Maahanmuuttajien koulutukseen liittyvä diskursiivinen tutkimus	16
5 AINEISTO JA MENETELMÄT	17
5.1 Aineisto ja tutkimusympäristö	17
5.2 Aineiston keruu ja käsittely sekä analyysimenetelmät	18
6 TUTKIMUSTULOKSIA HAASTATTELUISTA	23
6.1 Opetussuunnitelman oletukset oppijasta verrattuna opettajien kokemuksiin	23
6.2 Opetussuunnitelma opetustyön pohjana ja opetussuunnitelman yleisten tavoitteiden soveltaminen	27
6.3 Ongelmat kurssisisällöissä ja opetussuunnitelman yhtenäisyydessä sekä arvioinnissa	31
6.4 Opetussuunnitelman sisällön ja tavoitteiden mielekkyys	41
7 OPETUSSUUNNITELMATEKSTIN TARKASTELUN TULOKSIA	43
7.1 Aikuisten perusopetuksen opetussuunnitelman pohjana oppivelvollisuusikäisten opetussuunnitelma	43
7.2 Opettajien haastatteluissa esiin nousseet huomiot	44
7.3 Opetussuunnitelmatekstin oletukset oppijoista	52
8 TÄRKEIMMÄT TULOKSET, TULOSTEN LUOTETTAVUUDEN ARVIOINTIA JA JATKOTUTKIMUSEHDOTUKSIA	63
8.1 Tärkeimmät tulokset	63
8.2 Tutkimuksen luotettavuuden arviointia	65
8.3 Tulosten käytettävyys ja jatkotutkimusehdotuksia	66
LÄHTEET	67

1 JOHDANTO

1.1 Autobiografia

Olen suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -oppiaineen opettaja aikuisten peruskoulussa. Olen aikuinen alanvaihtaja, sillä työskentelin aiemmin valtionhallinnossa toisella sektorilla. Maahanmuuttajien opettajana olen toiminut noin yhdeksän vuotta, aluksi vapaaehtoistyössä, sijaisuuksia tehden ja nyt kuusi vuotta kokopäiväisenä opettajana. Olen työskennellyt vuoden kotoutumiskoulutuksessa lukutaito-opettajana ja viimeiset neljä vuotta olen opettanut aikuisten perusopetuksessa, sekä alkuvaiheessa että päättövaiheessa. Suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -oppiaineen lisäksi olen opettanut jonkin verran alkuvaiheen luonnontietoa sekä matematiikkaa.

Aikuisten maahanmuuttajien perusopetus on melko uusi asia Suomessa. Opetusta säätelevä asiakirja on Aikuisten perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, joka on uusittu lyhyen ajan sisällä. Opetussuunnitelma on minulle tärkeä työkalu. Aikuisten perusopetuksen opetussuunnitelmaa ei ole vielä tutkittu. Valitsin opetussuunnitelman tutkimusaiheekseni, koska olisi mielenkiintoista saada tutkimustietoa ajankohtaisen koulutuksen uudehkon opetussuunnitelman toimimisesta käytännössä ja mahdollisesti tarjota tietoa opetussuunnitelman kehittämiseen.

En siis ole tutkimuksen tekijänä ulkopuolinen, vaan syvällä sisällä tutkimassani aiheessa. Tutkielmaa tehdessäni pyrin kuitenkin tietoisesti välttämään henkilökohtaisia oletuksia ja pitäytymään niissä havainnoissa, jotka nousevat esiin aineistoista.

Olen ollut tulkitsemassa opetussuunnitelmaa alusta alkaen ja miettinyt sen toteuttamista koulussa, jossa olen työskennellyt. Tunnen myös kotoutumiskoulutuksen tavoitteet. Olen kokenut aikuisten perusopetuksen rakenteen muutoksen uuden opetussuunnitelman myötä – sen, kuinka koulutukseen on otettu aiempaa heikommin suomea osaavia oppijoita ja kuinka peruskoulun suorittamiseen varattu aika on lyhentynyt valmistavan opetuksen mahdollisuuden poistuttua aikuisten perusopetuksesta. Itse näen opetussuunnitelman suurimpina haasteina ristiriidan peruskoulun lyhyen keston ja opetussuunnitelman kovien tavoitteiden välillä. Jo pelkkä suomen perustason oppiminen vaatii kouluttamattomalta oppijalta käytännössä vähintään noin kaksi vuotta. Samalla pitäisi oppia oppimaan ja opiskelemaan, pitäisi oppia käsitteellinen ja tieteellinen ajattelutapa oman konkreettisen ja uskonnollisen lisäksi, matematiikan maailma sekä toinen ja kolmas uusi kieli eli englanti ja ruotsi.

Mielestäni opetussuunnitelma on tavoitteiltaan ylevä, oppijoita arvostava ja heidän parhainta ajatellen kirjoitettu. Opetussuunnitelma tavoittelee oppijoille hyvää elämää, mahdollisuutta osallistua yhteiskuntaan ja työllistyä. Myös aikuisten peruskoulun opetussuunnitelman tavoite on yleissivistys;

se ei esimerkiksi ole korostetun työvoimaa tuottamaan tarkoitettu. Minä, kuten kollegani, pidämme työtämme innostavana ja erittäin tärkeänä. Oikeus kouluun on ihmisoikeus. Koulu antaa mahdollisuuksia osallistua Suomen yhteiskuntaan. Vanhempien koulutus tukee myös heidän lastensa koulunkäyntiä.

Opettajat noudattavat opetustyössään opetussuunnitelman säädöksiä. Toisaalta he näkevät ja kokevat, millaisia opiskelijat ovat, ja kuinka opetussuunnitelma käytännössä toimii. Kuten Laajala (2015: 204) väitöskirjatutkimuksensa tuloksissa toteaa, opettajien kokemukset tulisi ottaa huomioon opetussuunnitelmia kehitettäessä. Näistä lähtökohdista lähdin tutkielmassani tarkastelemaan opetussuunnitelmaan kirjoitettuja tavoitteita ja niiden toteutumista S2-oppijoilla. Työkokemukseni vuoksi minulla on omia käsityksiä asiasta, mutta pyrin tietoisesti erottamaan omat kokemukseni tutkimushavainnoista.

1.2 Aikuisten perusopetus Suomessa

Aikuisten perusopetuksen opetussuunnitelma ei ole tarkoitettu vain kouluttamattomien maahanmuuttajien opetukseen, vaikka käytännössä lähes kaikki opiskelijat ovat maahanmuuttajia. Suomessa on aiemmin ollut aikuisille suunnattuja iltakouluja, joissa koulupudokkaat ovat voineet täydentää opintojaan. 2000-luvulla aikuisten perusopetus on ”syntynyt uudelleen”, kun nyt kohderyhmänä ovat vähän koulutetut maahanmuuttajat tavoitteenaan saada perustietoja ja taitoja päästäkseen työelämään tai kouluttautua eteenpäin, lähinnä ammattikoulussa. Vuonna 2005 perustettiin Opetusministeriön työryhmä (Opetusministeriö 2006: 3), jonka tehtävänä oli valmistella ehdotus aikuisten lukiokoulutuksen kehittämisohjelmaksi. Koska aikuisten perusopetus ja lukiokoulutus niveltäytyvät toisiinsa, työryhmä laajensi ehdotusta myös aikuisten perusopetuksen kehittämiseksi. Työryhmä ehdotti myös maahanmuuttajataustaisten aikuisten yleissivistävän opetuksen kehittämishanketta. Tämä työryhmäraportti osaltaan johti aikuisten perusopetuksen uudistukseen ja toiminnan laajenemiseen.

Aikuisten perusopetuksessa voi täydentää opintojaan tai suorittaa koko peruskoulun. Aikuisten perusopetus koostuu kahdesta osasta: alkuvaiheesta ja päättövaiheesta. Alkuvaihe voi sisältää lukutaitovaiheen, mikäli oppija ei osaa lukea ja kirjoittaa länsimaisilla kirjaimilla. Alkuvaihe kestää vuodesta kahteen vuoteen: lukutaitovaiheeseen kuuluu 27 kurssia ja varsinaiseen alkuvaiheeseen 38 kurssia. Päättövaihe koostuu vähintään 46 kurssista, ja sen tavoitesuoritus aika on puolitoista vuotta. Alkuvaiheessa opiskellaan pääasiassa suomen kieltä, kun taas päättövaihe sisältää pakollisena kaikki

peruskoulun oppiaineet lukuun ottamatta musiikkia, liikuntaa, kuvaamataitoa ja kotitaloutta. Aikuisten peruskoulusta saa päättötodistuksen, joka vastaa oppivelvollisuusikäisten peruskoulun päättöto-
distusta. (Ks. Opetushallitus 2017.)

Aikuisten maahanmuuttajien perusopetus on laajentunut Suomessa nopeasti viimeisten vuosien aikana. Vuonna 2015 Suomeen saapui paljon pakolaisia, joilla oli vain vähän koulutusta. Ennestään Suomessa on myös paljon esimerkiksi kotiäitinä vuosia viettäneitä, kouluttamattomia maahanmuuttajia. Työvoima- sekä maahanmuuttoasioista vastaavat päättäjät ovat arvioineet, että näiden maahanmuuttajien työllistymisen parantamiseksi perinteisen kielitaitoon tähtäävän kotoutumiskoulutuksen sijaan on mielekkäämpää tarjota heille perusopetusta. Esimerkiksi opetus- ja kulttuuriministeriön perusopetuslain muutosmuistiossa todetaan, että oppivelvollisuusiän ylittäneiden perusopetuksessa tulee painottaa sen merkitystä työelämään ja jatkokoulutukseen pääsyn edistäjänä (OKM 2017: 4.)

Aikuisten perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet on Opetushallituksen määräys. Uusin opetussuunnitelma on vuodelta 2017, ja se astui voimaan vuoden 2018 alusta. Kaikkien aikuisten perusopetusta järjestävien oppilaitosten on laadittava itselleen oma tarkentava opetussuunnitelma, joka noudattaa valtakunnallisia perusteita. (Opetushallitus 2017.)

Aikuisten perusopetuksen hallinnollisia ohjeita on muutettu lyhyen ajan sisällä useita kertoja. Ensimmäinen varsinainen valtakunnallinen opetussuunnitelma julkaistiin 2004, sitä muutettiin 2015 ja jälleen uudelleen jo vuoden 2018 alusta (Opetushallitus 2004; 2014; 2017.) Samalla luku- ja kirjoitustaidon koulutus siirtyi osaksi aikuisten perusopetusta. Aikuisten perusopetuksessa opiskelien määrä on noussut nopeasti: Opetushallituksen (2019) tilastojen mukaan vuonna 2018 opiskelijoita oli 3 725 henkilöä, kun vuonna 2013 heitä oli ollut 2 040.

Käsittelen tässä tutkimuksessani Opetushallituksen määräystä, en minkään oppilaitoksen omaa opetussuunnitelmaa. Määräyksen kaikkien osien tulee sisältyä oppilaitosten omiin opetussuunnitelmiin, joten havaintoni voivat olla sovellettavissa myös muihin kuin vain tutkimaani organisaatioon. Käytän tutkimuksessani termiä aikuisten perusopetuksen opetussuunnitelma tai vain opetussuunnitelma, ja viittaa sillä valtakunnalliseen kaikkia opetuksen järjestäjiä velvoittaviin Opetushallituksen Aikuisten perusopetuksen opetussuunnitelman 2017 perusteisiin.

2 TUTKIMUSONGELMA JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tutkimukseni on opetussuunnitelmatutkimusta ja kriittistä diskurssintutkimusta. Tutkin tässä työssäni, minkälainen asiakirja aikuisten perusopetuksen opetussuunnitelma on suomi toisena kielenä -oppijoiden opetuksen työkaluna ja miten se näkee oppijan.

Pyrin työssäni etsimään vastauksia siihen, millaisena suomi toisena kielenä -oppijoiden opetuksen työkaluna opetussuunnitelma toimii opettajille, sekä toisaalta siihen, millaisia oletuksia sillä on oppijoista ja mitä tavoitteita heille asetetaan. Tutkimuskysymykseni ovat:

- Miten opettajat tulkitsevat ja käyttävät aikuisten perusopetuksen opetussuunnitelmaa?
- Kuinka hyvin opettajat tuntevat opetussuunnitelman?
- Mitkä opetussuunnitelman kohdat opettajat kokevat ongelmallisiksi ja mitkä kohdat toimiviksi?
- Millaisia oletuksia koulutuksen kohderyhmästä opetussuunnitelmatekstissä rakentuu ja miten nämä eroavat opettajien käsityksistä?

Tarkastelen kysymyksiä opettajien haastatteluaineiston ja opetussuunnitelman tekstiaineiston avulla diskursiivisessa viitekehyksessä. Käsitelen diskursseja ja työni teoreettista viitekehystä seuraavassa, 3. luvussa.

3 TEOREETTISIA LÄHTÖKOHTIA

3.1 Suomalainen koulutuspolitiikka ja opetussuunnitelmat

Tieteen termipankin (2020) määritelmän mukaan koulutuspolitiikka tarkoittaa koulutusta ohjaavia yleisiä valtiollisia ja kunnallisia periaatteita ja linjauksia. Rokan (2011) kuvausten mukaan koulutuspolitiikka kohdistuu koulutukseen, kouluun ja lopulta oppilaaseen. Koulutuspoliittiset päätökset määrittävät, millainen koulujärjestelmä Suomessa on, mitä opetetaan ja miten valta jakaantuu. Koulussa noudatetaan opetussuunnitelmaa, jossa toteutuvat kansallisen koulutuspolitiikan tavoitteet. Koulutuspolitiikka on yhteiskunnan tahtotila siitä, mihin opetuksella halutaan pyrittävän. (Rokka 2011: 50.)

Suomalaisen koulutuspolitiikan keskeinen toteuttaja on peruskoulu. Yleinen oppivelvollisuus syntyi Suomessa vuoden 1921 oppivelvollisuuslailla (Eduskunta: 1921). Yhdeksänvuotinen oppivelvollisuus koskee lähtökohtaisesti kaikkia noin 7 – 17 vuotiaita. Peruskoulun puitelaki syntyi vuonna 1968, ja vuoteen 1977 mennessä peruskoulu oli levinnyt kaikkialle Suomeen (Halinen & Pietilä 2005: 97). Suomalainen koulutuspolitiikka sisältää elinikäisen oppimisen arvostuksen, ja aikuiskoulutuspolitiikka on vahva osa koulutuspolitiikkaa. 1970–1980-luvuilla, kun väestössä oli runsaasti vain kansakoulun alaluokat käyneitä tai sellaisia henkilöitä, joilla peruskoulu oli jäänyt kesken, oli aikuisille oppijoille tarjolla iltakouluja, joissa saattoi täydentää perusopintojaan (ks. esim. Kallio 2011: 46, 50). Nykyään lähes kaikki nuoret suorittavat peruskoulun hyväksytysti: viimeisen kahdenkymmenen vuoden aikana alle 0,75% oppilaista on jäänyt vaille peruskoulun päättötodistusta (Tilastokeskus 2020). Aikuisten perusopetus oli vuosia hyvin vähäistä, mutta maahanmuuton myötä Suomeen on saapunut henkilöitä, jotka eivät ole suorittaneet perusopintoja kotimaassaan. Heidän työllistymisekseen ei pelkkä kielikoulutus ole riittävää, vaan he tarvitsevat myös perusopetuksen tietoja ja taitoja pystyäkseen toimimaan yhteiskunnan täysivaltaisina jäseninä (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2014a: 9–11, Opetushallitus 2017: 12). Vuonna 2016 Opetus- ja kulttuuriministeriö (2016: 22) julkaisi asiakirjan Maahanmuuttajien koulutuspolut ja integrointi – kipupisteet ja toimenpide-esitykset, jossa mm. painotetaan kouluttamattomien maahantulijoiden ohjaamista perusopetukseen.

Opetussuunnitelma on keskeinen koulutuspoliittinen väline, jolla annetaan kaikille opetusta järjestäville oppilaitoksille toiminnan raamit. Se heijastaa yhteiskunnan arvoja ja koulutuspolitiikan tavoitteita. Opetussuunnitelma kertoo, mitä halutaan opettaa; minkälaisina oppijat nähdään, mitä heidän tulisi oppia ja millaisia heistä pitäisi tulla. Se sisältää tavoitteet ja kaikkien aineiden opetuksen rungon, mutta kuvailee myös opetuksen arvopohjan. Se antaa oppimiskäsityksen ja oppimisympäris-

tön tavoitteet, kuvailee koulukulttuurin ja tarjoaa työskentelymetodeja. Opetussuunnitelmalla voidaan ajatella olevan kolme ulottuvuutta: se on hallinnollinen asiakirja, tiedollinen asiakirja määritellään oppisisällöt ja pedagoginen asiakirja antaessaan opettajille työkaluja opetusmenetelmien kehittämiseen (Vitikka, Krokfors & Hurmerinta 2012: 83, 87). Laajalan (2015) mukaan opetussuunnitelmaa voidaan lähestyä myös sen toteutumisen kautta: suunnitelma on kirjoitettu, se on toteutettu ja siitä on olemassa oppijan kokemus. Tutkimussuunnitelmaa kehittävä tutkimus pyrkii lähentämään kirjoitettua tavoitetta ja toteutunutta käytäntöä. (Laajala 2015: 21). Tätä tavoittelen omalla tutkimuksellani.

Ensimmäinen aikuisia perusopetuksen oppijoita koskeva opetussuunnitelman perusteet, nimeltään Aikuisten perusopetuksen ja lukiokoulutuksen opetussuunnitelman perusteet 2004 / Muille kuin oppivelvollisille tarkoitetun perusopetuksen ja aikuisten lukiokoulutuksen opetussuunnitelman perusteet, säädettiin vuonna 2004 (Opetushallitus 2004). Sitä uudistettiin vuonna 2015 (Opetushallitus 2015), jolloin sen nimeksi tuli ytimekkäämpi Aikuisten perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Jo vuonna 2017 (Opetushallitus 2017) opetussuunnitelman perusteita päivitettiin jälleen. Aikuisten opetussuunnitelman perusteet on nimensä mukaisesti kirjoitettu koskemaan kaikkia aikuisia, mutta sen tärkeäksi kohderyhmäksi määritellään opetussuunnitelmatekstin alun yleisosiossa nimenomaan maahanmuuttajat (Opetushallitus 2017: 12). Nykyään aikuisten perusopetuksen opiskelijat ovat lähes kaikki maahanmuuttajataustaisia.

Opetussuunnitelman perusteet ovat Opetushallituksen määräyksiä, joiden antamisen toimivalta perustuu perusopetuslakiin ja perusopetusasetukseen. Aikuisten perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet perustuu aivan samoihin lakeihin ja asetuksiin kuin varsinaisen peruskoulun opetussuunnitelman perusteet. Opetuksen järjestäjän on opetussuunnitelman perusteiden pohjalta kirjoitettava oma tarkempi opetussuunnitelmansa ja noudatettava sitä. Opetushallituksen (OPH 2020) ”Perusopetuksen opetussuunnitelman ydinasiat” –taustoitukseen mukaan ”Opetussuunnitelman perusteet antavat yhteinäisen pohjan paikallisille opetussuunnitelmille ja siten vahvistavat koulutuksen tasa-arvoa koko maassa. Koulujen omat opetussuunnitelmat ohjaavat opetusta ja koulutyötä tarkemmin ja ottavat huomioon paikalliset tarpeet ja näkökulmat.”

Opetussuunnitelma on suunnitelma siitä, mitä koulussa opetetaan. Yksinkertaisimmillaan se voisi olla luettelo oppilaitoksessa opetettavista aineista, mutta se voi sisältää esimerkiksi yleisiä arvoja opetustavoitteista ja metodeista, tarkkoja kuvauksia oppisisällöistä ja ohjeita arviointiin. Opetussuunnitelman tarkoitus on yhtenäistää opetus tietyllä alueella. Suomalainen opetussuunnittelu ammentaa perustelua sekä saksalaisesta bildung-traditiosta että angloamerikkalaisesta curriculum-perinteestä (Saari, Salmela 2017: 61). Bildung korostaa tietoa ja sivistystä, curriculum taas pohjaa käyttäytymistieteisiin. Suomalaiselle opetussuunnitelmalle on myös tyypillistä, että se ei anna tarkkoja

opetussisältöjä eikä opetusmetodeja, joita olisi välttämättä noudatettava sellaisinaan. Bildungista peräisin oleva, opettajan autonomiaa korostava (Autio 2008: 80) suomalainen perinne antaa opettajalle paljon valtaa toteuttaa opetussuunnitelmaa omilla valitsemillaan menetelmillä ja materiaaleilla. Opetussuunnitelma on kuitenkin tuki ja turva, jonka opettajat tuntevat, ja johon he palaavat. Aution (2008: 7) mukaan opetussuunnitelmien perusteiden normiluonne on nykyisin iskostunut vahvasti kaikkien koulutoimijoiden mieliin. Opettajat myös opetussuunnitelman perusteiden velvoitteiden mukaan osallistuvat paikallisen opetussuunnitelman laadintaan ja seurantaan – tämäkin osaltaan varmistaa, että suunnitelma tulee tutuksi opettajille.

Opetussuunnitelmissa heijastuvat myös aikansa poliittiset näkemykset. Uusliberaali ideologia näkyy talouden painottumisena opetussuunnitelmissa. Oppilaat ja opiskelijat nähdään yhteiskunnan tulevina työntekijöinä (Autio 2018: 62, ks. myös Rinne, Kallio & Hokka 2004). Tämä näkyy melko vahvasti aikuiskoulutuksen opetussuunnitelmissa kuten Aikuisten maahanmuuttajien kotoutuskoulutuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2012, ks. esim. Ronkainen 2018).

Tästä huolimatta Suomen peruskoulujen, niin nuorten kuin aikuistenkin peruskoulun, opetussuunnitelma on varsin humaani; se painottaa oppijan oikeutta kehittymiseen, hyvään elämään ja se tavoittelee oppijan täysivaltaista osallisuutta yhteiskunnassa. Molemmista opetussuunnitelmista (Opetushallitus 2017:15, Opetushallitus 2004:13) löytyy esimerkiksi seuraava virke: ”Perusopetus tukee oppilaan kasvua ihmisyyteen, jota kuvaa pyrkimys totuuteen, hyvyyteen ja kauneuteen sekä oikeudenmukaisuuteen ja rauhaan.”

Suomessa opetussuunnitelmien rakenteeksi on vakiintunut malli, jossa aluksi käsitellään yleiset asiat, kuten opetussuunnitelman merkitys, paikallisen suunnitelman laatiminen, koulutuksen kohde-ryhmä, arvoperusta ja oppimiskäsitys. Alussa kuvataan opetuksen yleiset tavoitteet. Omat lukunsa saavat myös oppimisen ohjaus, opiskeluhuolto ja kurinpidolliset toimet sekä arviointi. Vasta opetussuunnitelman loppupuolella kuvataan oppiaineet ja niiden oppisisällöt sekä arviointi.

Opetussuunnitelmaa voidaan pitää tekstilajiltaan virkakielenä. Vaikka ei ole olemassa yhtä yhtenäistä virkakieltä, on virkakiellellä kuitenkin tyypillisiä ominaisuuksia; esimerkiksi sanasto, lauserakenteet ja tekstin jäsentely auttavat sektorille sosiaalistuneita lukijaa ja kirjoittajaa tunnistamaan tekstin. Virkakielen lauserakenteet ovat yksinkertaisia, ja lauseet yhdistetään yleensä rinnastuksin. Luettelot ovat tavallisia. (Hiidenmaa 2001: 37, 49, 51). Opetussuunnitelma on viranomaisen antama hallinnollinen asiakirja. Se on säädös, ohje, jota tulee noudattaa. Opettajat tulkitsevat sitä suunnittellessaan käytännön työtä. Tekstityypiltään opetussuunnitelma on valtaosin ohjaava (Vitikka, Krokfors & Hurmerinta 2012: 87–89).

3.2 Diskurssi ja diskurssintutkimus

Sosiaalisen konstruktionismin käsityksen mukaan merkitykset rakentuvat sosiaalisesti (ks. Pietikäinen & Mäntynen 2009: 1.1). Sana merkitsee jotakin vain yhteydessään ympäristöönsä ja kielen käyttäjiin. Diskurssi voidaan määritellä merkitsemään kielen käyttöä, joka heijastaa ja luo sosiaalista järjestystä ja muovaa yksilön vuorovaikutusta yhteisöjen kanssa (Heikkinen 2012: 94). Faircloughin (2003: 124) mukaan diskurssit representoivat maailmaa: tapahtumia, materiaalsen maailman rakenteita ja suhteita sekä mentaalisen maailman ajatuksia ja tunteita. Pietikäinen ja Mäntynen (2009: 1.3) toteavat, että diskurssille on paljon erilaisia määritelmiä, mutta heidän mielestään käyttökelpoisinta on tehdä diskurssin ja diskurssien ero siten, että diskurssilla tarkoitetaan yleisesti kielenkäyttöä sosiaalisena toimintana ja diskursseilla historiallisia vuorovaikutustilanteesta toiseen käytettyjä ja tunnistettavia tapoja kuvata ja käsitteellistää asioita tietystä näkökulmasta tietyllä tapaa. Kun kirjoitetaan tekstiä, kirjautuu mukaan aina myös ympäröivän kulttuurin ja yhteiskunnan arvoja ja normeja. Yksittäistä tekstiä diskurssintutkimuksella analysoitaessa pieni pala tutkittua tekstiä rakentaa kuvaa puheena olevasta ilmiöstä ja ympäröivästä yhteiskunnasta (Pietikäinen & Mäntynen 2009: 1.2).

Diskursseihin liittyy representaation käsite, jolla tarkoitetaan jonkin asian esitystä tai uudelleen esittämistä kielellisessä kontekstissa. Kieli representoi, ”uudelleenkuva”, maailmaa; miten maailmaa ja asioita esitetään ja kuvataan. Representaatio on merkitysten tuottamista kielen tai muiden merkitysjärjestelmien avulla. Diskurssit taas määrittävät tapamme ymmärtää. Kun nämä yhdistetään yhteiskunnalliseen kielenkäyttötilanteeseen, syntyy leikkauspiste, jolla on yhteiskunnallista vaikutusvaltaa. (Pietikäinen & Mäntynen 2009: 2.3.)

Diskurssintutkimus tai diskurssianalyysi tutkii teksteissä rakentuvaa todellisuutta ja valtarakenteita. Kielenkäyttöä ajatellaan sosiaalisena toimintona kontekstissaan. Kieli rakentaa ja välittää näkemyksiämme maailmasta. Kieli on siis funktionaalista. Kriittinen diskurssintutkimus on diskurssintutkimuksen haara, jonka tavoite on tuoda valtarakenteita näkyviksi ja myös vaikuttaa niihin sekä tehdä niitä oikeudenmukaisemmiksi. (Pietikäinen & Mäntynen 2009: 1.2, Fairclough 2003: 17.)

Diskurssianalyysi on tutkimuksessani sekä teoria että menetelmä. Tutkielmani kuuluu paitsi kielentutkimuksen, myös opetussuunnitelmatutkimuksen alaan. Opetussuunnitelmatutkimus on kansainvälistä ja monitieteistä tutkimusta, joka haluaa lisätä ymmärrystä kasvatus- ja koulutustodellisuudesta (Autio ym. 2017). Opetussuunnitelmia voidaan tutkia mm. tekstinanalyysin keinoin, mutta opetussuunnitelmaan voi kohdistaa myös esimerkiksi kasvatustieteellistä tutkimusta. Esittelen myöhemmin luvussa 4 joitakin erilaisia opetussuunnitelmatutkimuksia.

Opetussuunnitelmaa voidaan pitää omana tekstilajinaan tyypillisine lukurakenteineen sekä sana- ja muotovalintoineen. Se on tyypiltään viranomaistekstiä, virkakieltä. Opetussuunnitelmissa on diskurssiyhteisölle tuttu, vakiintunut rakenne. Teksteissä on esimerkiksi paljon intertekstuaalista toistoja, passiivirakenteita, luetteloita ja runsaasti substantiiveja. (Ronkainen 2018: 16.) Rakenteellisesti opetussuunnitelmista löytyvät opetuksen lähtökohdat, oppiaineet ja osaamiskuvaukset: nämä osat löytyvät eri muodoissa jokaisesta opetussuunnitelmasta myös kansainvälisesti (Vitikka & Hurmerinta 2011: 32).

3.3 Systemis-funktionaalinen teoria

Hallidayn systemis-funktionaalinen teoria on hyvin paljon käytetty teoria analysoitaessa sosiaalisille tilanteille tyypillistä kielenkäyttöä (Shore 2012a: 131). Teoria on erittäin laaja ja ottaa kantaa kieleen monin eri näkökulmin. Hallidaylle kieli on merkityspotentiaali, joka reaalistuu tekstissä leksikkokieleliopillisina valintoina kielenkäyttötilanteen mukaan. (Halliday 1994: xxvi, Shore 2012a: 134).

Hallidayn mukaan tilannekontekstissa ovat läsnä ala, osallistujat ja ilmenemismuodot. Ala tarkoittaa toimintaa, jonka osa teksti on ja jonka voi tunnistaa tietyksi sosiaaliseksi toimintamuodoksi. Osallistujaroolit ovat tekstin käyttäjät, kuten puhuja ja kuulija. Ilmenemismuodot tarkoittavat sitä, miten kieli toimii kussakin tilanteessa. Ilmenemismuoto voi olla esimerkiksi puhe tai kirjoitettu teksti, siitä voidaan miettiä, mikä osa viestinnästä on ei-kielellistä, ja kolmanneksi voidaan pohtia kielen tavoitteita: onko se esimerkiksi argumentoivaa, selittävää vai kuvailevaa. (Halliday & Matthiessen 2014: 33 – 34, Shore 2012a: 135, ks. myös Pietikäinen ja Mäntynen 2009: 1.4)

Tärkeä osa Hallidayn teoriaa on metafunktiot. Hänen mukaansa kieli on funktionaalista, ja se voidaan jakaa kolmeen metafunktioon. Ideationaalinen metafunktio konstruoi kokemuksemme ja ajatuksemme maailmasta. Interpersoonainen metafunktio tarkoittaa, kuinka käytämme kieltä sosiaalisissa suhteissa toisiin ihmisiin. Kolmas metafunktio on tekstuaalinen, ja siinä mielenkiinto kohdistuu itse tekstiin, sen yhtenäisyyteen ja rakenteeseen. Ensimmäinen funktio, ideationaalinen funktio, voidaan vielä jakaa eksperientiaaliseen ja loogiseen metafunktioon. Eksperientiaalinen metafunktio kertoo, miten käytämme kieltä konstruoimaan todellisuuden tai ajattelumme tapahtumia, ja looginen metafunktio näyttää, kuinka kielellä yhdistämme eri tapahtumat toisiinsa liittyen. (Halliday 1994: xiii–xiv, 35–36, 179.)

Opetussuunnitelmatekstiä analysoitaessa merkittävin metafunktio on ideationaalinen meta-funktio ja erityisesti sen eksperientiaalinen metafunktio. Kieliopillisesti metafunktio määrittyy transi-

tiivisesti. Transitiivisysteemi rakentuu eri prosessityypeillä. Hallidayn (1994: 106–119) mukaan prosessityyppejä ovat tekeminen, aistiminen ja oleminen. Prosessityyppiä tarkasteltaessa huomion kohteena on predikaattiverbi ja siihen liittyvät lauseenjäsenet. Shore (2012b: 164) kuvaa prosessityyppejä maailmaa jäsentäviksi materiaalisia tapahtuvia kuvaaviksi, mentaalisia tietoisuutta kuvaaviksi ja relationaalisia suhteita kuvaaviksi. Shoren (2012a: 148) mukaan suomen kielessä eksperientaalisia lausetyyppejä vastaavat lähinnä Ison suomen kieliopin syntaktiset lausetyypit, kuten transitiivinen, intransitiivinen, kopulalause ja omistuslause. Kukin prosessityypin lause puolestaan koostuu osanottajista, prosessista (ilmaistaan predikaatilla) ja olosuhteista (Halliday 1994:107, Fairclough 2003: 135).

Materiaaliset prosessit ovat tekoja, jotka aiheuttaa toimija. Materiaalinen prosessi voi olla transitiivinen tai intransitiivinen. Transitiivisessa prosessissa toimija vaikuttaa kohteeseen. (Shore 2012b: 164–165.)

Tulen luvussa 7 tarkastelemaan osia opetussuunnitelmatekstistä edellä kuvaamiani systeemifunktionaalisia työkaluja käyttäen lähinnä Ronkaista (2018) mukailten.

4 AIEMPAA TUTKIMUSTA OPETUSSUUNNITELMISTA JA VIRKAKIELESTÄ

4.1 Monitieteellinen opetussuunnitelmatutkimus

Opetussuunnitelmatutkimus, englanniksi Curriculum Studies, on kansainvälistä, monitieteistä tutkimusta, jolla pyritään ymmärtämään kasvatusta ja koulutustodellisuuden kokonaisuutta monimutkaisena keskusteluavaruutena (Autio ym 2017). Opetussuunnitelmia on tutkittu maailmalla paljon. Suomessa tutkimusta on tehty melko paljon. Suomessa tutkimusta on tehty erityisesti kasvatustieteiden alalla.

Rokka (2011) on väitöskirjassaan tutkinut peruskoulun vuosien 1985, 1994 ja 2004 opetussuunnitelmien arvopohjien poliittisuutta. Hänen tulostensa mukaan opetussuunnitelma on alati muuttuva asiakirja, joka reagoi yhteiskunnan muutoksiin. Siinä näkyy vahva käsitys suomalaisuudesta, mutta myös monikulttuurisuus on läsnä. Perusteissa oppilaat nähdään työvoimareserviksi ja yrittäjyyttä korostetaan. Opetussuunnitelman tavoitteiden mukaan oppilaan tulisi saavuttaa valmiudet olla yhteisönsä ja koko yhteiskunnan aktiivinen vaikuttaja. Rokan mukaan opetussuunnitelmat muuttuvat heilurimaisesti sen mukaan, mikä milloinkin on poliittisesti toivottua. Rokka löytää tutkimuksessaan myös keskeisiä politisoituneita teemoja, kuten esimerkiksi yksilökeskeisyys, kuluttajakansalaisuus, yrittäjyys, tasa-arvopainotus, tietotekniikka ja teknologia, sekä huoli ympäristöstä ja luonnosta. (Rokka 2011: 6–7.)

Myös Tervasmäki (2016) on tutkinut peruskoulun vuoden 2014 opetussuunnitelman poliittisuutta pro gradu –työssään. Hänen mukaansa opetussuunnitelman arvopohja on sosiaalidemokraattinen ja modernin liberalistinen, pinnallisen ekologian ja liberaalin monikulttuurisuuden diskursseista käsin. Toisaalta on havaittavissa uusliberalistista diskurssia. Tutkimuksen perusteella peruskoulun vuoden 2014 opetussuunnitelman arvoperusta näyttää pääosin jatkavan tasapainottelua sosiaalisen tasa-arvon (sosiaalidemokraattinen diskurssi) ja yksilöllisen tasa-arvon (modernin liberalismien diskurssi) välillä. (Tervasmäki 2016: 96–97.)

Edelleen kasvatustieteen alan tutkimus on Launosen (2000) väitöskirja eettisestä kasvatustajatteluudesta. Hän tutki, kuinka eettinen kasvatustajattelu muuttui opetusta ohjaavissa pedagogisissa asiakirjoissa vuosina 1860–1990. Muutos osoittautui suureksi: alun kristillisestä humanismista ja eettisestä objektivismista siirryttiin uskonnon merkityksen vähenemisen kautta kohti kansakunnan kulttuurin ja ihmisoikeuksien korostamista ja edelleen yksilön merkitystä subjektina. Kasvatustajattelu muuttui moraalista luonteenkasvatuksesta sosiaalisen vuorovaikutuksen korostamiseen ja alettiin

painottaa yhteiskuntaeettisiä kysymyksiä. 1990-luvulla korostettiin yksilön kansalaisvastuullisuutta ja vahvaa minuutta. (Launonen 2000: 3018–319.)

Opettajuutta ovat puolestaan pohtineet Lassila ja Matilainen (2014) pro gradu -työssään. He tutkivat perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 opettajuutta ja opettajan roolia opetussuunnitelman aktiivisena soveltajana. Tutkimuksen keskeiseksi tulokseksi muotoutui käsitys opettajuuden nostamisesta entistä suurempaan rooliin uudessa opetussuunnitelmassa. Opettaja on arvokasvattaja ja työn tärkeä osa on oppilaan kannustaminen. (Lassila & Matilainen 2014: 64.)

Siekinen (2017) tutki 2010-luvun alun peruskoulun opetussuunnitelmien uudistamiseen liittyvistä koulutuspoliittisista lausunnoista nousevia diskursseja koulutuksellisesta tasa-arvosta, eli mitä koulutuspolitiikan tasa-arvolla tarkoitetaan ja miten sitä perustellaan. Tutkimusmenetelmänä oli aineiston kriittinen diskurssianalyysi ja sosiaalisten toimijoiden analyysimenetelmä. Tutkimus osoitti, että koulutuksellinen tasa-arvo kaikille on suomalaisessa koulutuspolitiikassa yhä vahva ideologia ja poliittinen tahto. (Siekinen 2017: 8–9.)

Lingvistiikan alalta tutkimusta on vähemmän, mutta omaa tutkimustani lähimpänä on Ronkaisen (2018) maisterintutkielma, jossa hän on tutkinut kotoutumiskoulutuksen opetussuunnitelmaa. Ronkainen analysoi, millaisia diskursseja opetussuunnitelman päämäärissä on havaittavissa, millaisin kielellisin keinoin niitä rakennetaan ja millainen muutos on tapahtunut vuosien 1993 – 2012 välillä. Hän pyrkii kuvaamaan sitä, minkälainen toimijuus maahanmuuttajalle opetusasiakirjoissa rakennetaan. Ronkaisen tulosten mukaan kaikkien ajanjakson opetussuunnitelmien integroititavoitteissa on havaittavissa neljä päämäärää: kielitaito, työllistyminen, yhteiskunnalliset valmiudet ja elämänhallinta. Uusimmissa opetussuunnitelmissa painottuu työllistyminen sekä kielitaidon sisällyttäminen kaikkiin opintokokonaisuuksiin. Diskursseja on kaksi: maahanmuuttajan omat tavoitteet ja toisaalta yhteiskunnan tarpeet, kuten työllistäminen ja arvojen muokkaus. Ronkainen puhuu myös yhteiskunnallisesta osallisuudesta, joka muodostuu maahanmuuttajan omasta osallistumisesta ja mukautumisesta, sekä toisaalta yhteiskunnan osallistamisesta ja pakottamisesta. (Ronkainen 2018: 5, 51, 115 – 123; ks. myös Ronkainen & Suni 2019.)

Toinen lingvistiikan alan tutkimus on Laajalan (2015) tekemä diskurssianalyttinen väitöskirja ammattikorkeakoulun opetussuunnitelman kehittämisestä osaamisperusteiseen suuntaan. Tutkimuksessa analysoitiin ryhmäkeskusteluja, joissa tehtävänä oli kehittää opetussuunnitelmaa. Tuloksina muodostui diskurssianalyttisen teorian mukaisia tulkintarepertuaareja. Laajalan tutkimuksessa repertuaarit ovat erilaisia tilanteisesti rakentuvia tapoja puhua opetussuunnitelmatyöstä ja opetussuunnitelmasta. Tutkimuksessa opetussuunnitelmalle muodostui seitsemän erilaista tulkintarepertuaaria. Tärkeimpiä olivat formaalin oppimisen repertuaari, tietoperustaisuuden repertuaari ja substanssikeskeisyyden repertuaari. Muita repertuaareja olivat henkilökohtaisen oppimisen repertuaari, opiskelija

kohteena -repertuaari, opintojaksokeskeisyyden repertuaari sekä ristiriitainen suhde työelämään -repertuaari. Tutkimuksen loppupäätelminä opetussuunnitelman kehittämistyössä olisi tärkeää osallistaa opettajat tasapuolisesti mukaan työhön. Opettajien omaa työtä tutkivaa asennetta ja reflektointia tulisi kannustaa ja kehittämisen tulisi lähteä opettajien käytännön kokemuksista ja työn kriittisestä tarkastelusta. (Laajala 2015: 195–196, 201, 204–205.)

Kauppinen (2010) on tutkinut, miten perusopetuksen opetussuunnitelmat vuosilta 1970, 1985, 1994 ja 200 käsittelevät lukutaitoa ja lukemisen opettamista. Hänen tavoitteenaan oli selvittää, miten lukutaito määritellään opetussuunnitelmissa, miten lukemista niiden mukaan tulisi opettaa ja miten lukutaitokäsitys on muuttunut. Hän yhdisti tutkimuksessaan kielitiedettä, kasvatustiedettä ja kasvatopsykologiaa. Hänen tulostensa mukaan opetussuunnitelmassa on samaan aikaan useita erilaisia käsityksiä lukutaidosta. Oppimisen alussa käsitys on kognitiivinen ja myöhemmin tavoitellaan funktionaalista lukutaitoa. Opetussuunnitelmat ovat ajan myötä siirtyneet kognitiivisesta painotuksesta kohti sosiaalista lukutaitoa. Opiskelulukemisesta on siirrytty kohti tiedonhallinnan tavoitetta. Oma tuottamisen tavoittelu jää opetussuunnitelmissa vähälle, kirjallisuutta opiskellaan analysoiden ja elämyksellisesti. Toisaalta tarjotaan kaanonkirjallisuutta, mutta myös vapaata valintaa. Koulunkäynnin alussa opetellaan koodaamaan, myöhemmin painotetaan kognitiivista lähestymistapaa lukustrategioiden avulla. Lukemisen kehittämisessä luotetaan harjoittelun voimaan. Opetussuunnitelmat neuvovat lukemaan paljon ja monipuolisesti. (Kauppinen 2010: 9, 256 – 267.)

4.2 Virkakielen tutkimus

Suomessa on vallalla yleinen näkemys, että virkakielen tulisi olla hyvää: esimerkiksi sen pitäisi olla yleisesti ymmärrettävää. Virkakieltä käsitteleviä, tiedettä kansantajuistavia kirjoja, joita voi lainata tavallisista kirjastoista, on julkaistu lukuisia (mm. Heikkisen Virkapukuinen kieli ja Heikkisen, Hii-denmaan ja Tiirilän teos Teksti työnä, virka kielenä). Kotimaisten kielten keskuksessa on toteutettu useita virkakielen kehittämiseen liittyviä hankkeita, uusimpana Hyvän virkakielen toimintaohjelma (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2014b).

Virkakieltä Suomessa on viime aikoina tutkinut mm. Kankaanpää (2006) väitöskirjassaan *Hallinnon lehdistötiedotteiden kieltä* aineistonaan rakennusviraston lehdistötiedotteet 70-luvulta vuosituhannen alkuun. Hänen tutkimuksensa oli kriittistä tekstintutkimusta lingvistinen tekstianalyysi menetelmänä. Tutkimuksessa analysoitiin Helsingin kaupungin rakennusviraston lehdistötiedotteiden

kieltä ja sen muutoksia 1970-luvulta 2000 luvulle. Tulosten mukaan lehdistötiedotteet ovat muuttuneet kirjemäisistä uutismaisiksi ja tiedotteiden kieli on tullut markkinoivammaksi. (Kankaanpää 2006.)

Opetussektorilla virkakieltä on tutkinut Honkanen (2012). Hän teki väitöstudiumin siitä, millä tavoin Helsingin kaupungin opetusvirasto ohjailee kouluja sisäisissä tiedotteissa. Hän tutki monimetodisessa tutkimuksessaan mm. direktiivitutkimuksen ja keskusteluanalyttisten menetelmien avulla opetusviraston ryhmäkirjeiden tekstirakenteita, ja havaitsi, että kirjeissä on taustoittavia, perustelevia osia ja toisaalta toimintakehotuksia. Molemmissa osissa käytetään ohjailevia ilmaisuja, toimintakehotuksissa erityisesti *pyytää*-verbiä. (Honkanen 2012: 15, 2002: 153.)

Virkakielen muuttumista tutki myös Juvonen (2017) maisteritutkimuksessaan Liikenteen turvallisuusviraston asiakaskirjeiden muuttumisesta. Hänen menetelmänsä oli vertaileva tekstianalyysi. Liikenteen turvallisuusvirastolla on ollut tavoite muuttaa asiakaskirjeitä selkeämmiksi ja ystävällisemmiksi. Juvosen tulosten mukaan uudet asiakaskirjeet ovat tekstirakenteeltaan selkeämpiä kuin aiemmin, mutta niiden sävy ei ole muuttunut ystävällisemmäksi. Vastaanottaja on teksteissä kuitenkin aiempaa vahvemmin läsnä. (Juvonen 76 – 78)

4.3 Maahanmuuttajien koulutukseen liittyvä diskursiivinen tutkimus

Maahanmuuttajien opetuksen koulutuspolitiikkaa on tutkittu sekä Suomessa että ulkomailla, mutta nimenomaan maahanmuuttajia koskevaa koulutuspolitiikan diskursiivista tutkimusta ei ole kovin paljon tehty Suomen ulkopuolellakaan. Skotlannissa on tehty diskursiivitutkimus maahanmuuttajien koulutuspolitiikan muutoksista hallituksen poliittisten muutosten yhteydessä tilanteessa, jossa Scottish National Party muodosti vähemmistöhallituksen (Arnott & Ozga 2010). Norjassa taas Kulbrandstad (2017) on tutkinut maahanmuuttajien kielikoulutuspoliittisten asiakirjojen muutoksia 1980 – 2016. Asiakirjoissa näkyy hallitusmuutokset: maahanmuuttomyönteisen hallituksen aikana integraatio on nähty osallistavampana ja maahanmuuttokielteisemmän hallituksen asiakirjoissa vastuu nähdään enemmän maahanmuuttajalla itsellään. Oman kielen ja monikielisyyden tavoite on asiakirjoissa vähentynyt ajan myötä.

5 AINEISTO JA MENETELMÄT

5.1 Aineisto ja tutkimusympäristö

Tutkimuksessani on tarkoitus saada tietoa, millaisena työkaluna opetussuunnitelma toimii suomi toisena kielenä -oppijoiden opettajille, ja millaisia oletuksia sillä on oppijoista. Tutkimus koostui kahdesta osasta: aikuisten perusopetuksen opettajien haastatteluosuudesta ja itse opetussuunnitelmatekstin tarkemmasta analysoinnista.

Aineistoni on erään aikuisten peruskoulun 11 opettajan teemahaastattelut heidän kokemuksistaan opetussuunnitelmasta ja Aikuisten perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2017 -asiakirjan teksti. Opetussuunnitelman pituus on 234 sivua. Haastatteluissa aiheena oli opetussuunnitelman perusteet kokonaisuudessaan, ja tekstianalyysivaiheessa käsittelin otteita tekstistä. Nauhoitettua haastattelumateriaalia on noin 210 minuuttia ja litteroitua tekstiä noin sata sivua.

Koulu, jonka opettajia tutkimuksessa on haastateltu, sijaitsee Etelä-Suomessa ja on kooltaan melko suuri. Koulun opiskelijat ovat joitakin vuosia vanhempia kuin aikuisten perusopetuksen opiskelijat keskimäärin. Koulussa on melko paljon somalialaisia naisia, joista osa on asunut Suomessa jo varsin pitkään. He ovat hoitaneet lapsia kotona ja hakeneet kouluun vasta, kun lapset ovat kouluikäisiä. Heidän puhumisen ja puheen ymmärtämisen taidot ovat melko hyvät, mutta kirjalliset taidot saattavat olla erittäin heikot. Samoin opiskelutaidot ovat usein vähäiset. Koulussa on myös äskettäin maahan esimerkiksi Irakista tai Afganistanista saapuneita, enimmäkseen miehiä, jotka eivät koulun alkessa juurikaan osaa suomea. Tarkoitus on, että perusopetukseen otetaan opiskelijoita, jotka eivät ole käyneet mitään koulua kotimaassaan mahdollista paria vuotta enempää. Teoriassa oletus siis on, että heidän ei tarvitse osata esimerkiksi peruslaskutoimituksia tai englannin alkeita. Osa opiskelijoista kuitenkin hallitsee nämä asiat. Opiskelija-aines on siis varsin heterogeenista: opiskelijat ovat eri ikäisiä, eri maista ja erilaisilla lähtötaidoilla niin opiskelutaidoiltaan kuin perustiedoiltaan.

Koulun opettajista suurin osa työskentelee kokopäiväisesti vakituisessa työsuhteessa, osa on tuntiopettajia. Lähes kaikilla opettajilla on pätevyys oman oppiaineensa peruskoulun aineenopettajaksi, mutta sen lisäksi monilla on myös muiden alojen koulutuksia ja paljon työhistoriaa muistakin kuin opettajan töistä. Suurimman osan opettajien opettajakokemus on aikuiskoulutuksesta, esimerkiksi kotoutumiskoulutuksesta, mutta osa on opettanut myös lapsia tai nuoria perusopetuksessa.

5.2 Aineiston keruu ja käsittely sekä analyysimenetelmät

Haastatteluaineiston keräsin puolistrukturoidulla teemahaastattelulla ja käsittelin sitä aineistopohjaisella sisällönanalyysillä. Opetussuunnitelmaa analysoin etsimällä opettajien esiin nostamia ongelma-kohtia, tarkastelemalla opetussuunnitelman intertekstuaalisuutta vertailemalla sitä varsinaisen peruskoulun opetussuunnitelmaan ja toisaalta tarkastelin aikuisten opetussuunnitelman sisäistä rakennetta ja yhtenäisyyttä, sekä tein jonkin verran karkeaa analyysia systeemis-funktionaalisen teorian ideationaalisen metafunktion prosessityyppien avulla joistakin opetussuunnitelmatekstin otteista.

Keräsin aineiston haastattelemalla opettajia teemahaastatteluilla. Teemahaastattelu on puolistrukturoitu menetelmä, jossa aihe, teema, on etukäteen haastateltavien tiedossa, mutta jossa ei ole tarkkoja valmiita haastattelukysymyksiä, vaan kysymysten muoto on avoin, ja joihin haastateltavat voivat vastata laajastikin (Hirsjärvi & Hurme 1991: 36–37, Tuomi & Sarajärvi 2002: 77). Haastattelijana minulla oli haastattelutilanteessa kysymysten sijaan teema-alueuuttelo, muistilista, (ks. Hirsjärvi & Hurme 1991: 41) jolla tarvittaessa johdattelin keskustelua niin, että kaikki opetussuunnitelman osa-alueet tulivat katetuiksi. Pyrkimykseni oli kuitenkin osallistua keskusteluun mahdollisimman neutraalisti, ottamatta itse kantaa, vaikka minulla perusopetuksen opettajana onkin muiden opettajien kaltaisia kokemuksia.

Teemahaastattelun etu esimerkiksi kyselylomaketutkimukseen on juuri se, että esiin voi nousta aiheita, joita tutkija ei ole ennalta oletanut. Tutkittavien kohderyhmä on tässä tutkimuksessa melko pieni, 11 henkilöä, joten teemahaastattelu ei myöskään ollut liian työläs menetelmä. Kaikki haastattelut oli tarkoitus toteuttaa pienryhmissä, mutta aikataulujen vuoksi kaksi haastattelua toteutui yksilöhaastatteluna.

Ryhmähaastattelu on kehitetty toisen maailmansodan aikana. Ensin sitä käyttivät sosiologit, sitten käyttö yleistyi markkinointitutkimuksessa ja nykyään se on laajalti käytetty kvalitatiivinen menetelmä sosiaalitieteissä, joissa pyritään selvittämään ihmisten mielipiteitä, kokemuksia ja käsityksiä Ryhmähaastattelu tarkoittaa tilannetta, jossa tutkija kokoaa 4-12 hengen ryhmän tietystä teemasta keskustelemista varten. Se ei voi olla esimerkiksi satunnainen kahvitaukokeskustelu. (Markova, Grossen & Linell 2007: 32–33.)

Markovan ym. (2007) mukaan ryhmäkeskustelun tulos ei ole sama kuin yksilöiden vastaukset erikseen – ryhmäkeskustelun tuloksiin on suhtauduttava ryhmän keskustelun tuloksina. Ryhmädynamiikka on aina otettava huomioon. Ryhmäkeskustelun tulos on siis ryhmän yhteisen keskustelun tulos, jaettu sosiaalinen näkemys asiasta. Siinä myös luodaan uusia ideoita ja kehitetään niitä yhdessä.

Markovan mukaan ryhmäkeskustelu on rikas tutkimuslähde, yhteiskunta pienoiskoossa, jonka keskusteluista voidaan nähdä yhteisiä käsityksiä yhteiskunnasta, käsityksien muodostumista ja muuttamista. Toisaalta valitettavasti paljon tätä tietoa jää analyysimenetelmien, kuten sisällönanalyysin, heikkouksien vuoksi löytämättä. (Markova ym. 2007: 36, 45–49, 195.) Myös Alasuutari (1995: 153–155) muistuttaa, että ryhmähaastattelua tulkittaessa on muistettava, että tilanne on erilainen kuin yksilöhaastattelussa. Hänen mukaansa ryhmähaastattelun etu on, että keskusteltavia asioita punnitaan monilta eri näkökannoilta.

Opettajan työ ei ole nyky-yhteiskunnassa yksilötyötä. Kokemukseni mukaan aikuisten perusopetuksessa opettajien yhteistyö korostuu – sektori on kokonaisuudessaan melko uusi, opetussuunnitelma on olemassaololtaan uusi ja usein sekä äskettäin uudistettu, oppimateriaaleja ei juuri ole – opettajien on siis haettava tukea toinen toisiltaan. Opetussuunnitelmasta, opetustavoista ja oppijoista keskustellaan opettajainhuoneessa paljon, ja kaikkien mielipiteet ja kokemukset vaikuttavat yksittäisen opettajan käsityksen muodostumiseen opetussuunnitelman käytöstä ja sen sisältöjen toteutuksesta. Tämän vuoksi arvioin, että ryhmäkeskustelu voisi antaa henkilöhaastatteluja enemmän tietoa.

Haastattelut toteutettiin koulun tiloissa oppituntien ulkopuolella. Kutsuin opettajia tutkimukseen sähköpostilla, jossa kerroin tutkimukseni tavoitteista, ja jo viestin liitteenä oli tutkimuslupalomake ja tietosuojailmoitus. Haastattelujen aluksi kertosin tutkimuksen tavoitteita ja tutkimusluvan ja tietosuojailmoituksen sisällön sekä osallistumisen vapaaehtoisuuden. Haastateltavat antoivat luvat kirjallisesti.

Koulussa oli tutkimushetkellä 14 sellaista vakituista tai tuntiopettajaa, joilla oli tai oli ollut viikossa vähintään kahdeksan tuntia opetusta peruskoulun alku- tai päättövaiheessa. Nämä opettajat kutsuin mukaan tutkimukseen, ja heistä 11 halusi ja pystyi osallistumaan haastatteluihin. Opettajat edustavat kaikkia peruskoulun oppiaineita: äidinkieli ja kirjallisuus (sen suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -oppimäärä), matematiikka, yhteiskunnalliset aineet, luonnontieteelliset aineet ja muut kielet kuin suomi. Osa opettajista opettaa vain alku- tai päättövaiheessa, osa molemmissa. Ryhmähaastatteluja toteutettiin kolme, ja kussakin ryhmässä oli kolmesta neljään osallistujaa. Kaksi haastattelua toteutui aikatauluongelmien vuoksi yksilöhaastatteluna. Ryhmähaastattelutilaisuudet kestivät noin yhden tunnin, yksilöhaastattelut noin 20 minuuttia. Kaikki haastattelut äänitettiin.

Litteroin nauhoitukset karkeasti sanatasolla. Häivyitin litteroinneista sellaisia sisältöön vaikuttamattomia kohtia, jotka voisivat yksilöidä koulun tai opettajan esimerkiksi paikkatiedolla tai murrepiirteillä. En kirjannut painotuksia tai muita puheen ominaisuuksia ja tavoittelin yleispuhekielen kirjoitusasua (esim. ”suomen kieli”, ei ”suomenkieli”). Pois jääneet kohdat merkitsin kolmella pisteellä

(...). Haastateltavat nimesin pseudonyymein. Annoin jokaiselle opettajalle numeron haastattelujärjestyksessä (Op1, Op2 jne.) ja opetettavan aineen tunnuksen (S2, mat. jne.), jolloin nimet ovat muotoa Op4S2 ja Op8mat. Jos opettaja opetti useampia aineita, yhdistin tunnuksset, esim. Op2matS2.

Ryhmittelin eri aineiden opettajat seuraavasti:

S2	suomi toisena kielenä ja kirjallisuus (äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaineen oppimäärä)
mat	matematiikka
luo	luonnontieteelliset aineet (kemia, fysiikka, biologia)
yht	yhteiskunnalliset aineet (historia, yhteiskuntaoppi, maantieto, uskonto, opinto-ohjaus ja työelämätaidot)
kie	vieraat kielet

Äänitallenteet ja litteroinnit säilytetään Jyväskylän yliopiston suojatulla asemalla. Materiaalit hävitetään tutkimusprosessin päätyttyä.

Seuraavaksi tutkin haastatteluaineistoa sisällönanalyysillä. Markova ym. (2007) kritisoivat sisällönanalyysin käyttöä ryhmäkeskustelun tuloksiin. Heidän mukaansa sisällönanalyysi on liikaa hypoteeseja testaava ja sisältöä oletettuihin paloihin pilkkova, eikä analyysi ota huomioon keskustelussa esiin tullutta ja syntyneitä uutta tietoa. He myös kirjoittavat, että teema voi näyttäytyä tutkittaville heterogeenisena, eli toisin sanoen eri ihmiset konstruoivat saman kohteen erilaisena. Kaikki tämä tulisi pystyä ottamaan analyysissä huomioon, ja siihen ei sisällönanalyysi heidän mukaansa riitä. (Markova ym. 2007: 201–204.) Mielestäni opetussuunnitelma teemana on kuitenkin niin yksinkertainen, asiakeskeinen ja neutraali, että sisällönanalyysi voisi olla tutkielmassani sopiva analysointimenetelmä. Jonkin herkemmän tai henkilökohtaisemman teeman suhteen tilanne voisi olla toinen. Sisällönanalyysin määritelmä on varsin väljä. Hirsjärvi & Hurme (1991: 115) toteavat, että sisällönanalyysi voi olla kvalitatiivista tai kvantitatiivista. Heidän mukaansa analyysia voivat ohjata joko ennalta määritellyt hypoteesit, tai toisaalta sitä voivat ohjata vasta haastatteluvaiheessa syntyneet hypoteesit.

Sisällönanalyysi on perusmenetelmä, jota käytetään paljon laadullisessa tutkimuksessa. Sitä voidaan pitää paitsi metodina, myös väljänä teoreettisena kehyksenä (Tuomi & Sarajärvi 2002: 93). Sisällönanalyysi on tekstianalyysiä (tekstin tarkoittaessa sekä kirjoitettua tekstiä että puhetta), kuten myös esimerkiksi diskurssianalyysi. Sisällönanalyysissä etsitään tekstistä merkityksiä, kun taas diskurssianalyysissä tutkitaan sitä, miten näitä merkityksiä tekstissä luodaan. (Tuomi & Sarajärvi 2002: 106.) Sisällönanalyysillä tavoitellaan tutkittavasta aineistosta tiivistettyä, selkeässä sanallisessa muo-

dossa olevaa kuvausta kadottamatta sen sisältämää informaatiota. Sisällönanalyysi etsii tekstin sisällölle sanallista selitystä. Menetelmällä toteutettuja tutkimuksia on myös kritisoitu siitä, että tällainen tulos ei ole riittävä, ja että kuvauksista pitäisi myös pystyä tekemään johtopäätöksiä. (Tuomi & Sarajärvi 2002: 105, 107–109.)

Tutkimuksessani on kyseessä aineistolähtöinen analyysi, eli tulokseksi on tarkoitus saada teoreettinen ymmärrys aineistoa tutkien, ja voitaneen varovasti sanoa, että kyseessä on induktiivinen analyysi, jossa johtopäätöksiä johdetaan yksittäisestä yleiseen. Tarvitaan myös työn kuluessa syntyvää tutkijan abduktiivista päättelyä (ks. esim. Tuomi & Sarajärvi 2002: 96 – 98, 110; Grönfors 1998: 17–20).

Luin litteroimiani tekstejä useita kertoja. Ryhmittelin keskustelussa esiin tulleita puheenaiheita Excel-taulukkoon, samasta aiheesta esiin nousseita kommentteja otteina allekkain. Annoin kullekin keskusteluaiheelle otsikon. Ensimmäisessä koosteessa syntyi yhdeksän keskusteluissa esiin nousutta teemaa. Vertailin teemoja tutkimuskysymyksiini ja keskityin analyysissäni tutkimuskysymysteni kannalta mielenkiintoisimpiin keskusteluteemoihin. Seuraavalla käsittelykierroksella yhdistin ja postin kaksi teemaa. Näin opettajien keskusteluissa tunnistin seuraavat seitsemän aihealuetta:

1. opetussuunnitelman käyttäminen opetustyön pohjana
2. opetussuunnitelman alkuosan yleisten tavoitteiden soveltaminen
3. opetussuunnitelman sisällön ja tavoitteiden mielekkyys
4. liikaa oppisisältöjä kurssikuvauksissa
5. ongelmat opetussuunnitelman yhtenäisyydessä
6. opetussuunnitelman oletukset oppijasta verrattuna opettajien kokemuksiin
7. arvioinnin haasteet

Selkeästi useimmin keskustelupuheenvuoroissa otettiin esiin opettajien kokema ristiriita siinä, mitä opetussuunnitelma tuntuu oppijoista olettavan ja heiltä edellyttävän verrattuna opettajien kokemuksiin oppijoiden todellisista lähtökohdista ja kyvyistä. Toiseksi useimmin opettajat mainitsivat kurssikohtaiset oppisisällöt, jotka he kokivat aivan liian laajoiksi. Erittäin monissa puheenvuoroissa opettajat kertoivat, kuinka he käyttävät opetussuunnitelmaa työnsä pohjana ja kokemuksistaan sen mielekkyydestä. He kertoivat myös ajatuksiaan sekä kurssikohtaisista että opetussuunnitelman yleisistä osista ja kokemuksistaan opetussuunnitelman osittaisesta epäyhtenäisyydestä. Arvioinnin haasteet otettiin myös esiin varsin usein.

Toisena osana tutkimustani tarkastelen Aikuisten perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2017 -tekstin joitakin osia tarkemmin. Diskurssintutkimus on tutkimuksessani sekä teoria että menetelmä. Etsin tekstistä opettajien esiin tuomia teemoja; minkälaista tukea tekstitasolla mahdolli-

sesti löytyy opettajien havaintoihin. Valitsin tarkemmin tutkittaviksi tekstin osiksi opettajien haastatteluissa useimmin esiin nostettuja kohtia. Lisäksi vertailin nuorten peruskoulun Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014 rakennetta Aikuisten perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden rakenteeseen: onko molemmissa samoja aiheita ja otsikkoja, ovatko yhteiset asiat samassa järjestyksessä ja löytyykö teksteistä intertekstuaalisuutta. Seuraavaksi lähdin etsimään tekstistä kohtia, joissa opiskelija mainitaan, ja pohdin, kuinka heidät näissä kohdin kuvataan. Tarkastelen joitakin opetussuunnitelman yksittäisiä virkkeitä ja pohdin niiden rakennetta systeemifunktionaalisen teorian eksperientaalinen ja ideationaalinen metafunktio ja prosessityypit työkaluinani. Erityisesti pyrin etsimään tekstistä, kuinka opetussuunnitelma kuvaa oppijaa. Koska eksperientaalinen metafunktio kertoo, miten konstruoinme todellisuuden (Halliday 1994), se sopinee tällaisen tarkastelun välineeksi. Metafunktioita tutkitaan prosessityypeillä, jotka ovat materiaa kuvaavia, tietoisuutta kuvaavia ja relationaalisia suhteita kuvaavia (Shore 2012b: 164). Prosessityyppinä pohtiessani tarkasteluni kohteena ovat virkkeiden predikaattiverbit ja niihin liittyvät lauseenjäsenet.

Myöhemmissä analyysiluvuissa olen kursivoinut opetussuunnitelmasta ottamani tekstinäytteet ja lihavoinut niistä ne kohdat, joista teen tarkempia huomioita.

6 TUTKIMUSTULOKSIA HAASTATTELUISTA

6.1 Opetussuunnitelman oletukset oppijasta verrattuna opettajien kokemuksiin

Keskeinen tutkimuskysymykseni oli, millaisia oletuksia koulutuksen kohderyhmästä opetussuunnitelmatekstissä rakentuu ja miten nämä eroavat opettajien kokemuksista todellisissa tilanteissa. Tähän kysymykseen sain teemahaastatteluissa runsaasti aineistoa (teema 6), sillä aihe puhututti opettajia hyvin vilkkaasti. Kaikkien opettajien käsitykset olivat hyvin samansuuntaisia.

Aikuisten perusopetuksen opetussuunnitelma on alun perin kirjoitettu kantasuomalaisille, suomenkielisille koulupudokkaille. Tämän opettajat ovat työssään havainneet, kuten seuraavista otteista näkyy.

Tää on tarkotettu niinku äidinkieliselle. Op8S2

...ja siis ongelmahan on se että tää opsihan ei oo maahanmuuttajille. Op5yht

...että se kai pohjautuu kantasuomalaisten joilla on olis jostain syystä jääny koulu kesken.

Op4S2

Koska suunnitelma vaikuttaa olevan kirjoitettu kantasuomalaisille, seuraa tästä opettajien mukaan se, että opetussuunnitelma olettaa oppijoilla olevan sellaisia tietoja ja taitoja, joita heillä ei todellisudessa ole. Opetussuunnitelman implisiittinen oletus näyttää olevan, että oppijalla on jonkinlaiset perusopiskelutaidot.

Opiskelijoilla ei oo sellasii taitoja jos ne oo koskaan käyny vaikka kouluu. Op5yht

Aikuisten peruskoulun lähtökohta kuitenkin on, että oppijat eivät ole käyneet koulua kotimaassaan lainkaan tai he ovat opiskelleet vain hyvin vähän. Tämän vuoksi heillä ei käytännössä voi olla hyviä opiskelutaitoja. Vaikka opetussuunnitelmassa on kohtia, joissa nähdään, että oppija voi olla myös eri kulttuuritaustainen tai kouluja kokonaan käymätön maahanmuuttaja, on opettajien havaintojen mukaan tekstin taustalla kuitenkin näkemys yhteisistä kokemuksista ja oppimistaidoista.

Oletuksena varmaan on, ... , että on täytyny käydä jotain koulua aikasemmin tai et on täytyny jotain kirjallista kulttuuria ollu aikasemmin. Op2matS2

Se olettaa sellasta että meidän opiskelijat ois itseohjautuvia ja jotka osaa etsiä itse monilukutaidon kautta sitä sisältöjenhallintaa ne osaa käsitteellisesti paljon asioita... niin sehän ei toteudu meillä läheskään kaikilla opiskelijoilla Op3matluo

Edellä opettaja kokee, että opetussuunnitelmassa oppijan oletetaan olevan itseohjautuva ja että hänellä oletetaan olevan taitoa itsereflektioon, ja hänen oletetaan osaavan arvioida omia oppimistapoja ja omaa osaamistaan. Opettajat arvioivat, että opiskelijan kyky itsenäiseen, refleктоivaan opiskeluun yleensä puuttuu, koska omat vähäiset koulukokemukset ovat peräisin hyvin autoritäärisestä koulu maailmasta, jossa opiskelu perustuu ulkoa oppimiseen ja opettajan käskyihin.

Heillä ei oo realistista kuvaa myöskään siitä omasta osaamisestaan ja oppimisesta. He itse varmaan kuvittelee et koulussa pitää istua tietyssä järjestyksessä ja opettajan pitää huutaa ja opettajan pitää olla se auktoriteetti. Hehän ku ei saanu olla itseohjautuvia niinku näissä lähtömaisään. Op9S2

...jos se opiskelija opettelee kaiken ulkoa. Op2matS2

Opettajalta saatetaan olettaa autoritaarista käytöstä, ”*kuvittelee et koulussa pitää istua tietyssä järjestyksessä ja opettajan pitää huutaa ja opettajan pitää olla se auktoriteetti*”, eikä oppijan siirtyminen soveltavaan oppimiseen tapahdu helposti. Kirjoittamattomana taustaoletuksena opetussuunnitelmassa on yhteinen kulttuuri- ja historiäkäsitys. Opettajat ovat kuitenkin havainneet, että toisenlaisesta kulttuurista tuleva oppija ei automaattisesti jaa historia- ja kulttuurikäsitteitä sellaisina kuin opetussuunnitelmassa oletetaan.

Se olettaa opiskelijoilta niinku taustatietotausta ymmärrystä niinku näistä asioista ja se olettaa sen tietyn niinku saman kulttuurisuuden. ... pidä paikkaansa että ei vastaa todellisuutta et eikä voikaan ku ne opiskelijat tulee tai siis no Euroopan ulkopuolelta. Op10yht

Tää koulun idea on lähteny siitä että tää on niinku suunniteltu kantasuomalaiselle tai niinku länsieurooppalaiselle niille joille on joo tää meidän kulttuuri sisäistettynä jo lapsuudesta asti ja se olettaa että tietyt taidot on olemassa et osataan lukee karttoja osataan aina lukee tekstejä tiedetään mikä on otsikko tiedetään mikä on kappale tiedetään mikä on pilkku ja piste ja niitten ero ja ymmärretään niinku kulttuurinsisäisiä asioita. Op9S2

Kuten edellisessä otteessa, tuodaan haastatteluissa esiin, että yhteiskuntamme ja opetussuunnitelman osana pitää monia asioita itsestäänselvyytenä, vaikka näin ei todellisuudessa ole. Opettajat nostivat edellä esimerkiksi, että oppijalta oletetaan mm. kykyä lukea karttaa ja tilastoja sekä etsiä tietoa,

tai ainakin hänen uskotaan omaksuvan nuo taidot hyvin nopeasti. Opettajat näkevät ristiriidan korkeasti koulutetun opettajakunnan ja oppijoiden käsityksissä:

Lähdetään niinku ... siitä että katsotaan erilaisia karttoja mut se joutu käyttämään niinku monta viikkoa siihen että mitä kartta on ja mitä ne viivat tarkoittaa. Op9S2

Jotenki tuntuu se et se semmonen niinku et et jotenki vaik tyyliin jäävuori ajatuksena et se huippu on laitettu niinku siihen opsiin mut unohdetaan et siellä alla on ihan hirveesti kaikkee. Op4S2

Jotenki et se opsi et siinä on niinku se juttu mut se puuttuu kokonaan se pohja eikä niinku ymmärretä et meidän opiskelija ei tosiaan tiedä. Op4S2

Kantasuomalaisina peruskoulun ja yliopiston ja ja mitä lie käyneenä niin niin me pidetään tavallaan itestään selvänä ja me rakennetaan niinku sen kaiken massan päälle mitä meillä on. Op7yht

Oppijoilla on puutteita aivan perustaidoissa. Mäkinen ja Sihvonen (2019) määrittelevät perustaidot PIAAC-tutkimuksen mukaisesti lukutaidoksi, numerotaidoksi ja ongelmanratkaisutaidoksi teknologisesti kehittyneissä ympäristöissä. Heidän mukaansa Suomessa on noin 400 000 henkilöä, joilla on ongelmia lukutaidossa. Numerotaidoissa ongelmia on tätäkin useammilla. Mäkinen ja Sihvonen toteavat, että monet vasta vähän aikaa maassa asuneista kuuluvat tähän ryhmään. Opettajien havaintojen mukaan kouluja käymättömällä oppijalla ei välttämättä ole edes riittäviä hienomotorisia taitoja saksien tai hiiren käyttöön ja lukutaito on hidasta. Opetussuunnitelman ja nykyisen pedagogian keskeinen asia on monilukutaito, jonka Luukka (2013) määrittelee erilaisten tekstien tulkinnan ja tuottamisen taidoksi: se on kykyä hankkia, muokata, tuottaa, esittää ja arvioida tietoja eri muodoissa ja erilaisten välineiden avulla. Seuraavissa otteissa opettajat kertovat, kuinka oppijoiden kuvan tai kalenterin monilukutaito on hyvin heikkoa tai puuttuu kokonaan ja että tietoteknisiä taitoja ei juuri ole:

...et mitä ihmettä eikö joku osaa leikata viivaa pitkin saksilla et et tuu mieleenkään et jotenki sellaset taidot mitä ite ei edes miellä edes lukutaidoksi, niin ei jotenki ehkä ymmärretä että on olemassa semmosia taitoja joita me pidetään niinku täällä itsestäänselvyyksinä joita meidän kohderyhmältä puuttuu. ... Meidän opiskelijat ei osaa monetkaan käyttää sitä tietokonetta et se on ihan vieras juttu et vaikka osaa sujuvasti käyttää puhelinta. Op4S2

Lukutaitoon kuuluu et siihen kuuluu et sä osaat lukee kelloo ja kuvaa ja jotain kattoo jotain pylväsdiagrammii tai kalenteria Se lukeminen on niin käsittämättömän hidasta tai epätarkkaa. Op4S2

Kuten edellisessä, myös seuraavissa haastatteluotteissa näkyy, että opettajat arvioivat oppijoiden lukutaidon heikoksi: ”*Se lukeminen on niin käsittämättömän hidasta*”. Myös muiden aineiden kuin suomi toisena kielenä -opettajat kertovat, että oppijat osaavat suomea melko huonosti, ja että heidän luku- ja kirjoitustaitonsa ei ole kovin sujuvaa. Opetussuunnitelma olettaa oppijalta melko vahvaa suomen kielen taitoa, vaikka alkuvaiheen suomi toisena kielenä -kurssit alkavat periaatteessa aivan alkeistasolta. Hyvin nopeasti pitäisi kuitenkin edetä ja oppia itse kielen lisäksi myös oppisisältöjä reaaliaineissa sekä matematiikkaa. Kielitaidon puute aiheuttaa myös ongelmia oppia käsitteellisiä kokonaisuuksia.

...ja myöskin siihen nähden mitä ne meidän opiskelijat pystyy omaksumaan suomen kielellä.

Op6kie

Siin on vahvoina oletuksina niinku kuitenkin aika hyvä niinku kielitaito suullisen ja kirjallisen osalta. Op10yh

Must se olettaa edelleen, et ne on suomenkielisiä tai että ainaki ne osaa esim päättövaihees pitäis osata jo B tasolla ainakin että osais kirjottaa mielipidekirjotusta muttei niillä oo sitä tasoo, Op8S2

Kieli on peruskoulussa sekä oppimisen kohteena että oppimisen välineenä. Opettajat ymmärtävät asian ja ovat siitä huolissaan: ”*mitä ne meidän opiskelijat pystyy omaksumaan suomen kielellä*”. Aihetta on viime aikoina alettu tutkia esimerkiksi kielikylypy-ympäristössä ja myös suomi toisena kielenä -opetuksessa. Esimerkiksi Lilja & Vaarala (2015: 53, 55) ovat tutkineet aikuisten perusopetuksessa ja lukioon valmistavassa opetuksessa opettajien ja oppijoiden käsitystä kielen ja sisältöjen samanaikaisesta oppimisesta. Kalliokoski, Mård-Miettinen ja Nikula (2015: 5–7) kirjoittavat, että näkökulma, jossa kielitaito nähdään oppiaineen sisällöstä irralliseksi kielenhallinnaksi, ei auta näkemään kielen roolia oppisisältöjen ja käsitteiden oppimisessa. Tämä on tärkeä näkökulma opetussuunnitelmaa kehitettäessä.

Opettajat myös toteavat, että kirjallinen kulttuuri on monelle oppijalle lähtökohtaisesti vieras:

Ku sä tuut semmosesta kulttuurista jossa ei oo luettu tai sulla ei oo ollu omalla äidinkielellä luku ja kirjoitustaitoo ollenkaan. Op4S2

Tässä osiossa keskeinen tulos on, että opetussuunnitelma olettaa oppijoilta taitoja, joita heillä opettajien kokemusten mukaan ei ole. Tärkeimpiä opettajien painotuksia oli, että oppijoiden perustaidot, kuten mekaaninen lukutaito, eivät ole sillä tasolla kuin opetussuunnitelma olettaa. Uusissa suomalaisissa opetussuunnitelmissa

tärkeä oppimistavoite on monilukutaito. Tämä ei opettajien mukaan aikuisten peruskoulun oppijoilta ongelmitta suju. Oppijoiden kielitaito on ensisijainen kysymys oppimisen kannalta. Opettajat nostavat esiin suullisen ja kirjallisen kielitaidon. Suomalainen koulu nojaa vahvasti kirjoitettuun kieleen, ja esimerkiksi kokeet tehdään lähes aina kirjallisesti. Opetussuunnitelmassa ei erityisesti erotella suullista ja kirjallista osaamista, mutta peruskoulun oppijoilla saattaa olla suuret erot näissä kielitaidon osissa. Oteissa tuli myös esiin tosiasia, että aikuisten peruskoulussa opiskellaan alkuvaiheessa ensin suomen kieltä, mutta hyvin pian opiskellaan suomen kielellä. Sisällöllinen muutos on dramaattinen, jolloin tavoitteet ja opiskelutaitovaatimukset muuttuvat alkuvaiheen vaihtuessa päättövaiheeksi. Opetussuunnitelma ei tunnista tätä muutosta, sillä opetussuunnitelma on historiallisesti kirjoitettu äidinkielistä oppijaa ajatellen.

6.2 Opetussuunnitelma opetustyön pohjana ja opetussuunnitelman yleisten tavoitteiden soveltaminen

6.2.1 Opettajat opetussuunnitelman käyttäjinä

Tutkimuskysymyksiäni ovat myös, miten opettajat tulkitsevat ja käyttävät opetussuunnitelmaa sekä kuinka hyvin opettajat tuntevat opetussuunnitelman. Näihin kysymyksiin vastaavat erityisesti teemat 1. opetussuunnitelman käyttäminen opetustyön pohjana ja 2. opetussuunnitelman alkuosan tavoitteiden soveltaminen.

Haastatteluissa kävi selvästi ilmi, että aikuisten perusopetuksen opettajat nojaavat opetustyösääntöön vahvasti opetussuunnitelmaan. Opetussuunnitelma on opettajille tuttu, sitä luetaan ja sitä pyritään noudattamaan, vaikka joskus onkin pakko karsia oppisisältöjä. Erityisesti opettajat käyttävät omien oppiaineidensa kurssien sisältökuvauksia ja arviointiohjeita, mutta myös opetussuunnitelman alkuosan yleiset tavoitteet tunnetaan.

6.2.2 Opetussuunnitelman käyttäminen opetustyön pohjana

Aikuisten perusopetuksen opettajat kertovat lukevansa opetussuunnitelmaa tarkkaan ja palaavansa siihen usein uudelleen. He tuntevat opetussuunnitelman hyvin. Tämä vastaa Aution (2008: 7) käsitystä siitä, että opetussuunnitelma on opettajien työn normi.

Mulle se on se, mistä mä katon käytännössä, mitä pitää opettaa. Op2matS2

Mä yritän seurata. ... Siihen opsiin aina välillä palata et et oonks mä nyt taas niinku ihan noudattanu sitä vai oonks mä niinku ruvennut sooloilemaan. Op5yht

Edellisissä esimerkeissä näkyy, että opetussuunnitelmaa on opettajille eräänlainen tiekartta siitä, minne ollaan matkalla ja miten reitillä pysytään. Jälkimmäinen opettaja kertoo tarkastavansa siitä aika-ajoin, ettei ole ”sooloillut”.

Tärkeintä opettajille on omien aineiden kurssien oppisisältö: niiden mukaan mennään. Yksi syy siihen, miksi opetussuunnitelma on opettajille tuttu ja tärkeä, lienee se, ettei valmiita oppimateriaaleja ole runsaasti.

Ku tekee sen suunnitelman ennen kurssia mitä kaikkea pitää opettaa, opsista katon. ...eihän se mihkään oppikirjaan pohjaa... Opsista kuitenkin katotaan, mitä sieltä ny otetaan ja paljon omaa matskua. Op1S2

Oppikirjat joutuu osittain tekee ite nii että joissaki aineis ei vaan niinku oo käypää materiaalia. Op10yht

Kommenteista ilmenee, että opetussuunnitelman kurssija varten tehtyjä käypiä oppimateriaaleja ei juuri ole. Omien materiaalien teko toistuu ”*teen paljon omaa matskua*”, ja silloin on etsittävä opetussuunnitelmasta tieto, mitä asioita on opetettava.

Kuten edellisessä luvussa kävi ilmi, oppijat eivät pysty oppimaan ja omaksumaan kaikkea, mitä opetussuunnitelmassa on. On pakko karsia jotakin, ja opettajan on käytettävä harkintaa. Suorimmin tämän ilmaisi opettaja seuraavasti:

Mä en ehkä sit suhtaudu niin vakavasti siihen opsiin tai jotenkin mennään vaan sen mukaan et mitä pystytään nyt tekemään. Op8S2

Runsaita oppisisältöjä on siis pakko karsia. Opettajat joutuvat miettimään, käyvätkö kurssien kaikki aihealueet pintapuolisesti, vai keskittyvätkö tärkeimpinä pitämiinsä asioihin, joita käydään läpi syvällisemmin.

En tule noudattamaan tämän kurssin opsia tässä laajuudessa. ... Hirveesti asiaa siellä sisällöllisesti niin mä yritän sitä vähän helpottaa. Op3matluo

Ei hirveen syvällisesti sitte voi mennä niihin asioihin jos kaikki haluaa käydä jotenki. Op1S2

Opettajat yritettävät parhaansa mukaan toimia opetussuunnitelman mukaan, mutta välillä turhauttaa, eikä opetussuunnitelmaa koeta riittäväksi käsikirjaksi. Opetussuunnitelmassa koetaan ristiriitoja: esimerkiksi arviointikriteerit ja kurssisisällöt eivät aina ole yhteneviä.

Ops vaan loi näitä ristiriitoja, ..., mä en osaa lukee sitä sitä opsia sillee et mä tietäsin mitä mun pitää tehdä suoraan sanoen. ... Se ei oo mulle riittävä käsikirja. ...että mä kaipaaisin niinku silleen ristiriidattomampaa ohjeistusta, me ollaan löydetty sieltä kuitenkin selviä ristiriitoja sillee että tämä sivu tämä ja tämä lause ja sitte siel on tämä tämä lause ei voi yhtä aikaa olla voimassa.
Op11matluo

...päättöarvosana ne kriteerit ei vastaa niitten pakollisten kurssien sisältöjä. Op5yht

Opettajat käyttävät ja haluavat käyttää opetussuunnitelmaa työnsä pohjana. He kuitenkin kokevat, että opetussuunnitelman kurssikuvauksissa on liikaa sisältöjä, ja että suunnitelmassa on ristiriitaisia kohtia. Opettajat ovat selvästi lukeneet opetussuunnitelmaa tarkkaan, koska he pystyvät analysoimaan lausetason ristiriitoja: *"tämä lause ... tämä lause ei voi olla yhtä aikaa voimassa"*. Ristiriitoja voi löytyä opetussuunnitelman alkuosan ja kurssikuvausten välillä tai samaan aikaan opiskeltavien eri kurssien sisältövaatimusten välillä. Käytännössä varsin vaikea ristiriita on, jos oppiaineen päättöarvosanan kahdeksan vaatimukset ja kyseisen oppiaineen kurssisisällöt poikkeavat toisistaan, kuten opettaja kommentoi: *"kriteerit ei vastaa ... sisältöjä"*.

6.2.3 Opetussuunnitelman alkuosan yleisten tavoitteiden soveltaminen

Vaikka opettajat tuntevat opetussuunnitelmasta tarkimmin omien oppiaineidensa kurssisisällöt, lukevat he myös sen alkuosan tavoitteet, kuten laaja-alaiset osaamisalueet. Alkuosan tavoitteita pidetään periaatteessa hyvinä ja tavoiteltavina – jopa työn perimmäisenä tarkoituksena. Ne sopivat maahanmuuttajien kotoutumisen tueksi.

Mun mielest ne on kyl yleisesti ottaen ihan useimmat ihan hyviä hyviä niinku ne on helppo niinku allekirjottaa ja ne on osa sitä miks miks me opetetaan mun mielestä me tehdään tehdään heistä toimijoita tässä yhteiskunnassa. Kyl ne on niinku takaraivossa koko ajan ne on osa sitä opetuksen itseymmärrystä että toisaalta ne on sitte niin laajoja että eipä niistä hirveesti aina konkreettista hyötyä oo mutta kyl ne kyl mä katson et varmaan meidän opettajakunta suu suurimmilta osin on niinku sisäistäny tän tyyppisiä tavoitteita. Op10yht

Otteessa opettaja nostaa esiin käsityksensä, että oppijoista tehdään yhteiskunnan toimijoita. Tämä on myös koulutuspolitiikan ja opetussuunnitelman tavoite. Vaikka hän jakaa opetussuunnitelman yleiset tavoitteet, konkreettista hyötyä hän ei kuitenkaan koe tekstin laajoista kuvauksista saavansa. Esimerkin opettaja kokee, että opettajat jakavat opetussuunnitelman taustalla vallitsevan suomalaisen koulutuspolitiikan ideaalin toteamalla, että opettajakunta on ne ”sisäistänyt”.

Myös seuraavista otteista voi havaita, että opettajat kokevat soveltavansa opetussuunnitelman alkuosan yleisiä tavoitteita osin myös tiedostamattaan. Heidän mukaansa ilman kokonaisvaltaista opettamista ei opiskelijoita voi ymmärtää ja saada oppimaan.

Väitän että kaikkea tulee. Op1S2

Musta kyl tuntuu et me koko ajan kyllä niinku myös tavallaan vahingossa opetetetaan niitä. ... Oppimistaidot ja oppimistaitojen tai arjen taitojen tukeminen tai mitä ne oli ne laaja-alaset niin niin et et niitä niinku tulee tavallaan opetuksessa koko ajan koska se on välttämätöntä et jos niitä ei opettais tai jos niihin ei kiinnittäis mitään huomiota niin sitte ei vähän niinku tajuais niist opiskelijoista mitään. Op2matS2

Haastatteluotteissa opettajat sanovat, että yleiset tavoitteet ovat läsnä ”koko ajan” ja ”kaikkea tulee”. Työn luonne ja sen myötä opetussuunnitelman tavoitteet on todella sisäistetty osaksi työtä jatkuvasti. Opettajan mukaan ”opiskelijasta ei tajuta mitään” jos ei ymmärretä, että esimerkiksi oppimistaitoja on tuettava.

Toisaalta alun tavoitteita pidetään irrallisina kurssikuvauksista, ja pahimmillaan niiden koetaan vain tuovan lisää sisältöä jo ennestään liian täysiin kursseihin.

Tossa ni se jää hyvin teoreettiseksi et olishan se hienoo. Op9S2

Mä oon välillä kattomu niitä ja jotenki sillä sillä ajatuksella et se auttais mua ja se ei oo yhtään auttanu vaan tehny vaan vaikeemmaks et se on niinku se oli sillee et et oho lisää kamaa eikä sillee niinku selitystä siihe et mikä olis oleellista. Op11matluo

Must noi on niinku ne on niinku osittain auttanu kyllä mutta siitäki tulee vähän sama kokemus tosta et nyt tää niinku aiheuttaa ikään kuin lisää lisää sisältöä vaikei se varmaan sen alkuperäisen ajatus. Op10yht

Vaikka opettajat kokevat luonnostaankin soveltavansa opetussuunnitelman suuria linjauksia, kokevat he, ettei teksti anna konkreettisia keinoja työn avuksi: ”*se jää hyvin teoreettiseksi*”. Tekstistä haetaan vastauksia, mutta käykin niin, että löydetään lisää sisältöjä: ”*oho lisää kamaa eikä silleen niinku selitystä*”. Toisaalta opettajat ymmärtävät, ettei alkuosan tavoitteiden tarkoitus ole sisältöjen lisääminen: ”*vaikkei se varmaan sen alkuperäinen ajatus*”. He kuitenkin toivovat tekstiltä käytännöllisempiä ohjeita työhön.

Tässä kohdassa nousi myös esiin havainto opetussuunnitelmatekstin epäyhtenäisyydestä opettajan pohtiessa, miten opetussuunnitelmatekstin kokonaisuus on koostettu.

Opsin alkuosasta ni mää haluisin tietää et tavallaan onks ne opsin ainekohtasten opetussuunnitelmien perusteiden kirjottajat lukenu sitä alkuosaa? Op11matluo

Opettajat tuntevat opetussuunnitelman alun yleiset osat, ja he kokevat ne mielekkäiksi. He arvioivat, että soveltavat niitä pitkälti luonnostaan. Yksityiskohdat koetaan kuitenkin vaikeaselkoisiksi ja opetussuunnitelman yhtenäisyyttä kritisoidaan.

6.3 Ongelmat kurssisisällöissä ja opetussuunnitelman yhtenäisyydessä sekä arvioinnissa

6.3.1 Opetussuunnitelman ongelmakohtia

Seuraava tutkimuskysymykseni on, mitkä opetussuunnitelman kohdat opettajat kokevat ongelmallisiksi. Tähän kysymykseen löytyy vastauksia teemoista 4. Liikaa oppisisältöjä kurssikuvauksissa, teemasta 5. Ongelmat opetussuunnitelman yhtenäisyydessä sekä teemasta 7. Arvioinnin haasteet.

Teemahaastattelujen toiseksi useimmin esiin noussut tema oli kurssikuvausten liian laajaksi koettu oppisisältö. Tämä näkyi jo luvun 6.2 haastatteluotteissa. Erityisesti perusopetuksen päättövaiheen kurseja opettavat opettajat kertoivat, että aika ei riitä kaiken kurssikuvauksissa vaaditun sisällön käsittelemiseen niin, että oppijat pystyisivät ne sisäistämään. Sisältöjä on käytännössä pakko karssia. Reaaliaineiden ja matemaattisten aineiden opettajat kokivat sisältöpaineet erityisen suuriksi. Parhaiten oppisisällöt oli mahdollista toteuttaa lukutaitovaiheen äidinkieli ja kirjallisuus sekä alkuvaiheen suomi toisena kielenä ja kirjallisuus - oppiaineissa.

Kuten luvussa 6.2 todettiin, opetussuunnitelman rakennetta kritisoitiin. Rakennetta kommentoidessaan opettajat kertoivat kokevansa opetussuunnitelman epäyhtenäiseksi. Heidän mielestään

tekstien kirjoitustyyliä olivat vaihtelevina ja oppisisältöjen yksityiskohtaisuus tasot poikkesivat toisistaan.

Arvioinnin vaikeus toistuu haastatteluissa. Opettajat kokevat, että opetussuunnitelman kriteerit arvosanalle 8 eivät riitä, vaan kriteerit tulisi olla myös muille, erityisesti alemmille, arvosanoille. Alkuvaiheen numerottomuus ei anna oppijoille kuvaa todellisesta osaamisestaan. Oikeudenmukaisen päättöarvosanan antaminen koetaan vaikeaksi, eikä opetussuunnitelma anna siihen riittävästi tukea. Mitä tehdä, kun oppisisältöjä on joutunut karsimaan – annetaanko numero toteutuneen oppisisällön vai tavoitellun oppisisällön mukaan? Arvioinnin haasteita käsittelemme tarkemmin luvussa 6.3.4.

6.3.2 Liikaa oppisisältöjä kurssikuvauksissa

Haastatteluissa tuli vahvasti esiin, että opettajien mukaan kurssikohtaisissa kuvauksissa on liikaa oppisisältöjä. Erityisesti peruskoulun päättövaiheen kursseissa on hyvin laajat oppisisällöt. Laadullinen oppiminen kärsii, kun sisältöjä on aikaan ja oppijoiden pohjatietoihin nähden epärealistisen paljon. Aiemmin luvussa 6.1 käsitellyt puutteet oppijoiden perustaidoissa ja monilukutaidossa eivät anna myöten kurssisisältökuvausten täyttämiseen.

Opsihan nyt on hyvin niinku epärealistinen siihen aikaan nähden että mitä on käytettävissä yhteen kurssiin. op5yht

Ympätty aika täyteen tavaraa meidän opiskelijoita ajatellen nii ensimmäinen tunne on et mä en millään ehdi niitä kaikkii asioita opettaa vaan korkeintaan mainita tunnilla mutta en kovin syvällisesti ehdi opettaa et mä joudun priorisoimaan. Op9S2

Laadullinen oppiminen kärsii valitettavasti hieman tässä uudessa opsissa. ... mun näkemys on sitä että jos halutaan saada laadullista oppimista aikaseks niin ja monilukutaitoa kehittymään opiskelijoille niin liika kiire pois että se on mahdollista ainoastaan vaikuttamalla niihin opsin sisältöihin. Op3matluo

Toisaalta sitten niinku aika usein tulee kriittisiikin mietteitä, ensimmäisenä nyt tietenki pakko mainita niinku ne sisältöjen laajuus joka opsissa esitetään meille opetettavaksi se törmää niinku todellisuuteen tosi rajusti täs meiän opetuksessa se että tota et sitä joutuu käytännössä hyvin niinku kovalla kädellä karsimaan ja supistamaan sitä. Op10yht

Joo liikaa sisältöä ... päättövaiheessa varsinkin alkuvaiheessa ei ehkä niin paljon mutta. Op8S2

Priorisointi nousee esiin opettajien puheenvuoroissa edellä: ”mä joudun priorisoimaan”, ”sitä joutuu käytännössä hyvin niinku kovalla kädellä karsimaan ja supistamaan”. Nimenomaan kurssien laajuus koetaan ongelmaksi ja todetaan, että liiassa kiireessä laadullinen oppiminen kärsii, ja asiat ehditään vain ”mainita tunnilla”. Jo luvussa 6.2 totesin, että opettajat joutuvat valitsemaan pyrkivätkö opettamaan kaiken kurssisisällön vai keskittyvätkö mielestään tärkeimpiin. Koska oppisisältöjä koetaan olevan liikaa, on opettajien mukaan pakko karsia ja helpottaa. Eräs laajoja oppisisältöjä kritisoinut matemaattisten aineiden opettaja analysoi seuraavassa otteessa humoristisesti, että vaaditut oppisisällöt ehtisi annetussa ajassa oppia vain, jos on ne jo joskus aiemmin opiskellut.

...siis paljon asiaa musta tuntuu että jos mä ottaisin niinku randon otoksen meiän henkilökunnasta niin mä pystysin opettaa niille ne asiat siin kaheskymmenes kaheksas tunnis mikä mitä niis kursseis on ... ne sisällöt ja se aika mikä on käytettävissä niin ne riittäis siihen et semmone ihminen joka on lapsena oppinu ne asiat jotenkuten niin vois niinku uudestaan muistaa ne aikuisena Op1 I matluo

Opettajat kokevat, että he joutuvat käytännön pakosta mukauttamaan opetussuunnitelmaa, ja toivovat, että tämä sallittaisiin itse opetussuunnitelman tekstissä. Toisena vaihtoehtona nähdään, että aikaa oppimiseen pitäisi olla enemmän.

Kyl mä jotenki näkisin et tavallaan ku opettaja joutuu ottaan aika paljon vapauksia tän opsin kanssa kuitenkin niin sit se pitäs ehkä moraalisesti jotenki oikeen ja reilua että se niinku sallittas täs opsis niinku suoremmin ja jotenki et kuitenkin joudutaan sit niinku tekeen valintoja ja ja jättää osan niinku osa niinku vaikka jostaki abstraktimmasta sisällöstä niinku paljo vähemmälle nii se jotenki niinku sanottas siinä. Op10yht

En tiä onks sitä liikaa mut aika aikaa on aika lyhyt. ... Pitäis olla poliittista vääntöä sen verran et voitais niinku pidentää niitä aikoja lisätä rahaa tai sitte tehdä jotain muita vaihtoehtoja, joko karsii sisältöjä tai lisätä rahaa. Op1 I matluo

Opettajat tulkitsevat opetussuunnitelmaa käytännön paineissa. He toivovat, että tämä soveltaminen mahdollistettaisiin opetussuunnitelmassa: ”moraalisesti jotenki oikeen ja reilua että se niinku sallittas”. Opettajat tunnistavat, että opetussuunnitelma on opetuspolitiikkaa, ja näkevät, että taustalla on poliittinen tahto ja resurssit: jotta opetussuunnitelmaan saadaan parannuksia, ”pitäis olla poliittista vääntöä”.

Varsinkin päättövaiheen oppisisältöjä pidetään liian laajoina. Kuten aiempänä oleva S2-opettajan kommenttiote vihjaa, luku- ja alkuvaiheen kurssikuvaukset ovat realistisempia. Erityisesti alkuvaiheen ja lukutaitovaiheen suomen kurssien sisältöä opettajat pitävät melko toimivina.

Alkuvaiheessa, jota opetan ni siinä on ihan realistiset ne suomen tavoitteet mutta ohan siinä paljo asiaa aina yhteen kurssiin. Op1S2

Alkuvaiheen matematiikka on vielä suht realistinen. Op2matS2

Mun mielestä toi lukutaito opsi vastaa paljon paremmin niinku sitä mis me oikeesti operoidaan. Op4S2

Tässä näkynee se, että lukutaitovaiheen ja alkuvaiheen opetustavoitteet ovat kehittyneet kotoutumiskoulutuksesta, jossa tavoitteena on juuri maahanmuuttajien kielitaidon kehittyminen. Opettaja toteaa, että lukutaidon opetussuunnitelmaosuus vastaa sitä, ”*mis me oikeesti operoidaan*”. Päättövaiheen opetussuunnitelma taas pohjaa normaaliin nuorten peruskoulun opetussuunnitelmaan. Vaikuttaa siltä, että sitä ei ole kyetty kylliksi sopeuttamaan vastaamaan kohderyhmänä olevien maahanmuuttajien kykyjä ja tarpeita. Kuten aikaisemmin totesin, peruskoulussa opiskellaan sekä suomen kieltä, että suomen kielellä. Tämä kieli kohteena ja kieli välineenä -kysymys olisi syytä tunnistaa opetussuunnitelmassa paremmin.

Tää valtakunnallinen no sitä pitäs muuttaa sen mukaan että ne opiskelijat on s2 opiskelijoita eikä äidinkielen ja kaikki se sisältö sen mukaan et sit ja se aika mikä menee niinku jonkun tietyn aiheen opiskeluun niin niin sen pitäs olla pitempi. Op8S2

Ottaen huomioon oppijoiden kyvyt ja tavoitteet ja suurimman osan työllistymis- ja ammattikouluopintotavoitteet, opetussuunnitelma on joidenkin opettajien mielestä liian kunnianhimoinen ja laaja. Kurssisisältöjä olisi hyvä karsia ja keskittyä arjessa käyttökelpoisimpiin taitoihin.

...siin ei oo niinku mitään järkee kun ihminen ei oo käyny omas kotimaassaan peruskouluu ei oo käyny ehkä kotoutumiskoulutusta täällä ja sit tulee opiskelemaan suomee peruskouluun niin sit sen pitäs niinku oppii kaikki ne muitten oppiaineiden sisällöt ja sit ne osaa ehkä käyttää niinku mmm semmost laajempaa kieltä vaikka jotain asiointijuttuja et ne ei osaa asioida kelassa mut osaa jotain matematiikan käsitteitä spesifi. Op8S2

Tuntuu vaikeelta sit niinku ajatella mihin toi nelkytvuotias suurimman osan elämästä Somaliassa elänyt henkilö joka ei ole ollu kosketuksissa niinku kirjallisiin teksteihin eikä ihan varmaan runouteen niinku mitenkään et et et mitä lisäarvoo se tuo hänelle tai siis tottakai ... kaikille ihmisille on niinku oikeus runouteen ynnä muuta jos sitä ajatellaan idealistisesti mut jos ajatellaan konkreettisesti ku sen pitää päästä töihin niin ni ehkä se ei tarvitse niitä runoja heti ensimmäisenä vaan hänelle kannattas opettaa jotain ihan konkreettista ... puhumista ja tekstin tulkaamista tulkitsemista mut ehkä nyt semmosii mitä työelämässä tarvitaan semmosia valmiuksia. Op9S2

Haastatteluotteissa opettajat pohdiskelevat peruskoulun ideologiaa ja käytännön tarpeita, esimerkiksi: *”ihmisille on niinku oikeus runouteen ... jos sitä ajatellaan idealistisesti mut jos ajatellaan konkreettisesti ... semmosii mitä työelämässä tarvitaan”* ja *”ei osaa asioida kelassa mut osaa jotain matematiikan käsitteitä spesifi”*. Kun aika ja resurssit ovat rajallisia, olisiko perusteltua keskittyä arjen ja työelämätaitoihin? Maahanmuuttajilla voisi joidenkin opettajien mielestä jopa olla oma perusopetuslinja, joka johtaisi ammattikouluoikeuteen, mutta ei silti olisi täysin peruskoulua vastaava oppisisältö tavoitteiltaan. Seuraavat haastatteluotteet kuvaavat tätä pohdintaa:

... sitte ku miettii meidän opiskelijaryhmää nii se on aika vahvasti ammattikouluun suuntautuva niin sitte se että onko ne kaikki matematiikan sisällöt mitä päättövaiheessa opiskellaan, niin onko ne tarpeellisia ammattikoulussa vai riittäskö niinku suppeemmat sisällöt mutta se syvemmin opittuna. Op2matS2

Tottakai tää on hirveen hyvä idea ja ja erittäin hyvä tää koko koulu mutta ... mä ottasin siitä kaikki ylimääräiset tai siis ei no kaikkein tärkeimmät jättäsin siihen se ois niinku suomenkieli ja perusmatematiikka ... mutta jos nyt aattelee ne ihmiset niinku ku ne menee töihin tai ne pitäis saada ammattikouluun nii niitte pitää osata ne peruslaskutoimitukset ...ihan niinku prosenttilaskuja miten saa lainaa tai jos joskus haluaaki perustaa yrityksen ... mut jättäsin kaiken muun pois. Op9S2

Realistista heiän kohallaan on se että he menee ammattikouluun niin miks he tarvii sitä samaa peruskoulua joka sitte on kantasuomalaisille suunniteltu vaan heille riittäisi mun mielestä niinku maahanmuuttajien peruskoulu jossa ois niinku perusasiat opetettu että he pääsee ammattikouluun. Op9S2

Et oisko sit järkevää että olis vaan niinku sellane yleissivistävä vähän niinku tämä sama mut sitä ei kutsuttais peruskouluks et siinä ei sais tavallaan sitä peruskoulun tutkintoo? Op4S2

Oppisisällöt ovat oppijoille raskaat, ja opettajat joutuvat tasapainoilemaan sen kanssa, opettaako kaikki kurssikuvausten asiat vai keskittyäkö oleellisimpiin. Opetussuunnitelman tulisi antaa mahdollisuus karsittuihin kurssien oppisisältöihin, koska näin joka tapauksessa käytännössä on pakko toimia. Lisäksi kieli kohteena ja kieli välineenä -kysymys pitäisi tunnistaa opetussuunnitelmassa paremmin. Käytännössä suurimman osan oppijoiden tavoitteena on työelämä ja ammattikoulu – voisi olla tarpeen käydä keskustelua, ovatko kaikki peruskoulun sisällöt tarpeen.

6.3.3 Ongelmat opetussuunnitelman yhtenäisyydessä

Haastattelujen mukaan opettajat kokevat, että aikuisten perusopetuksen opetussuunnitelma ei ole kokonaisuudessaan ehjä ja yhtenäinen teksti. Kuten jo luvussa 6.2.3 kirjoitin, opetussuunnitelman alkuosa ja kurssikuvaukset koetaan erillisiksi. Eri aineiden oppisisältökuvaukset ovat eri tyylillä kirjoitettu, ja niiden yksityiskohtaisuus vaihtelee.

Et sitä ei sidota yhteen välttämättä niin hyvin kuin se pitäis tehdä. Op2matS2

...olis niinku yhtenäinen paketti ja et siel ois ristiviittauksia ei todellakaan, ... ilmeisesti eri aineet niinku on hyvin erilailla kirjoitettu sinne opsiin että mä veikkaan et ne opsin tekijät on täysin toisistaan tietämättä niinku tehny sen homman ja sit joku on niinku taittanu sen mut ku olis tosi kiva et se olis niinku yhtenäinen paketti ja et siel ois ristiviittauksia. Op11matluo

Opettajista vaikuttaa siltä, että kurssien yhteismitallisuutta ei ole varmistettu opetussuunnitelman koontivaiheessa: ”*tekijät on täysin toisistaan tietämättä niinku tehny sen homman ja sit joku on niinku taittanu sen*”. Esimerkiksi samaan aikaan rytmittyvät kurssit vaativat opiskelijalta eritasoisia kielitaitoa. Kuten kappaleen 6.1 aineistoesimerkeissä, seuraavissa otteissa havaitaan, että myös muut kuin suomi toisena kielenä -opettajat ovat hyvin tietoisia oppijoiden kielitaidosta ja mukauttavat opetustaan sen mukaan.

Huomasin semmosen epäloogisuuden että esimerkiksi oli luonnontietokurssi jossa mun ryhmälle jaksossa 1 jossa oli kaikkia ruokatorvia ja sisäelimiä ja tällasia heti sanastoa ja aika vaikeeta sanastoa ja sit mulla on vasta nyt kolmosjaksossa terveys- ja hyvinvointikurssi jossa minä sitten opetan korva ja silmä. Op1S2

Matikassa ois hyvä jos tietäis ne suomenkielen kurssien sisällöt et jos ne niinku menee yhtä aikaa. Op2matS2

Äskeisiin tavoitteisiin niitä on tullu luettuu kyllä läpi mutta että missä välissä sit tapahtuu sitä laadullista oppimista näitten kautta niin se vaatii sitten kyllä sitä että opsin sisältöihinkin pitäis tehdä jonkinasteisia niin sanottuja pieniä suunnitelmanmuutoksia että itseäni yleensä noissa reaaliaineissa niin kyl mä pyrin niitä niinkun ristiintarkastelemaan että niitä tulee eri kursseissa niitä samoja käsitteitä. Op3matluo

Opettajien kokemusten mukaan opetussuunnitelma vaatisi eri osioiden kirjoittajilta suurempaa yhteistyötä ja toimitustyötä. He pyrkivät parhaansa mukaan itse yhtenäistämään kokonaisuutta ja ottamaan huomioon ristiriitaiset tavoitteet eri oppiaineissa, esimerkiksi: ”mä pyrin niitä niinkun ristiintarkastelemaan että niitä tulee eri kursseissa niitä samoja käsitteitä”. Myös muut kuin suomi toisena kielenä –opettajat vaikuttavat olevan varsin kielitietoisia. Kielitietoisuudella tarkoitetaan yksinkertaisimmillaan sitä, että kielen keskeinen merkitys oppimisessa, opetuksessa, arvioinnissa ja kaikessa toiminnassa tunnustetaan (Opetushallitus 2017b: 3). Liljan ja Vaaralan (2015: 65) lukion valmistavan koulutuksen ja aikuisten perusopetuksen opettajista ja oppijoista tekemän tutkimuksen mukaan maahanmuuttajille reaaliaineita opettavat opettajat ovat vahvasti tietoisia ja kiinnostuneita oppijoiden kielitaidon kehittymisestä. Tutkimukseni havainnot tukevat käsitystä, että kaikki maahanmuuttajia opettavat opettajat mieltävät kielenoppimisen keskeiseksi osaksi oppimisprosessia. Aikuisten perusopetuksen opetussuunnitelman mukaan ”Kielitietoisessa yhteisössä jokainen työntekijä, erityisesti opettaja, on kielellinen malli ja myös opettamansa oppiaineen kielen opettaja.” ja ”Aikuisten perusopetuksessa opetus on kielitietoista.” (Opetushallitus 2017: 27, 30). Nämä tavoitteet vaikuttavat toteutuvan.

6.3.4 Arvioinnin haasteet

Haastatteluissa ilmeni, että opiskelijoiden kurssiarviointi koetaan ongelmallisena. Opetussuunnitelma antaa kriteerit arvosanan 8 osaamiselle, mutta opettajien mukaan tämä arvosana on vain harvojen oppijoiden saavutettavissa:

Se ongelma ei oo siinä että miten saavuttaa se kaheksan että ku se arviointiohje on vaan arvosanalle kaheksan ja meidän opiskelijat nyt harvoin saavuttaa ees sitä kasia. Op2 matS2

Et se kasin arvosanan ne kriteerithän on niinku ihan epärealistiset oikeestaan saavuttaa juurikaan. Op5yht

Kaheksikko on nyt jo melkein paras arvosana mitä voi saada. Op6kie

Opettajat kaipaavat ohjeita alemmille arvosanoille ja sille, mitä on vähintään osattava. Seuraavissa haastatteluotteissa tulee jälleen esiin oppisisältöjen karsiminen:

Niin sit jos mennään niinku karsitulla sisällöllä niin sit ei tavallaan voi ees niinku antaa välttämättä niitä parhaimpia arvosanoja ja sitte se että tai niinku se isoin ongelma on siinä millä tiedoilla ja taidoilla voi päästä läpi kurseista? Että et mitä on välttämätöntä oppia ja että voi vaikka antaa vitosen? Op2matS2

Jos opsin kriteerejä oikeesti niinku ne ottas vakavasti kaikessa arvostelussa nii nii ni nii me jouduttas hylkäämään iso osa opiskelijoista ne ei pääsis yksinkertaisesti kurseilta läpi. Op10yht

Erityisiä vaikeuksia arviointi tuottaa silloin, kun oppisisältöjä on ollut pakko karsia kiireen ja laajan sisällön vuoksi:

...sen takii myös arviointi on vaikeeta et jos sitä sisältöä ei oo ehtiny opettaa miten mä sit arvioin niitä hehe että saako kaikki vitoset, Op8S2

Me pidetään täällä kurseja ja käytetään arvosteluu näille opiskelijoille ja haluttais me joudutaan teettää tehtäviä ja edellyttämään opiskelijoilta sitä osaamista mikä on vastaus siihen annettuun opetukseen sillä kurssilla jollon tavallaan joudutaan vähän keinotekosesti jos halutaan ne vastaaviksi me joudutaan laskemaan ikään kun keinotekosesti tavallaan toisella niinku niitä arvosanoja täst tulee semmone ongelma et opiskelija tekee kaiken mitä opettaja pyytää ja hyvin mut silti pitäs antaa ikäänku korkeentaan kasi tai jotain jotain muuta että täs on niinku jännite ja sitä ei oo niinku sitä opsi ei oo ratkassu eikä sitä oo ratkassu viel, Op10yht

Opettajat miettivät, tuleeko oppija arvioida sen mukaan, mitä tunnilla on ehditty ja pystytty opiskelemaan, eli ”*edellyttämään opiskelijoilta sitä osaamista mikä on vastaus siihen annettuun opetukseen*”, vai sen mukaan, mitä siellä olisi pitänyt koko kurssikuvauksen mukaan opiskella?

Arviointia tehdessään opettajat ovat myös havainneet, että osaamisen kriteerit eivät jossain aineissa tunnu vastaavan kurssikuvausten oppisisältöjä. Suorimmin tämä ilmaistaan seuraavassa otteessa:

Se päättöarvosana ne kriteerit ei vastaa niitten pakollisten kurssien sisältöjä ainakaan mun aineessa, Op5yht

Opettajat puhuivat paljon alku- ja päättövaiheen eroista. Alkuvaiheen opinnoista ei anneta arvosanoja, vaan ainoastaan hylätty – hyväksytyt suoritusmerkintä. Opettajat arvioivat, että alkuvaiheen

numeroarvioinnin puuttuminen johtaa siihen, että oppijalle ei muodostu todellista kuvaa osaamisestaan.

Ku ei tarvi arvioida ku hylätty ja hyväksytyy ... tai et alkuvaiheessa ei oo niinku samanlaisia paineita siitä et jotenki se oma arviointi tarvis olla samaa tasoa ku jossain normaaliperuskoulussa ja et siit ehkä tulee se paine sinne päättövaiheen puolelle, ..., et jos alkuvaihetta pystys jotenki ottamaan vakavammin että alkuvaihe tavallaan jos sen pystyy menemään sillai löperöllä arvostelulla läpi niin se ei sitte niinku palvele sitä, että päättövaiheessa välttämättä pärjäis et sit jos ottais tosissaan enemmän niitä alkuvaiheen kursseja niin sitten päättövaihe vois sujua paremmin. Op2matS2

Periaatteessa se opsi on niinku realistisempi mutta et jos se opiskelija halua jatkaa päättövaiheeseen niin mun pitäis olla paljon tiukempi kun se niinku itse opsi. Op5yht

Menestyminen alkuvaiheessa on edellytys päättövaiheessa pärjäämiselle, mutta oppijalle ei ehkä muodostu todellista kuvaa osaamisestaan kevyen arvioinnin vuoksi ”*Ku ei tarvi arvioida ku hylätty ja hyväksytyy*”. Opettajat painivat oman arviointinsa kanssa: ”*jos se opiskelija halua jatkaa päättövaiheeseen niin mun pitäis olla paljon tiukempi kun se niinku itse opsi*”.

Luvussa 6.1 esiin tuodut puutteet oppijoiden opiskelu- ja itsearviointitaidoissa vaikeuttavat arvioinnin avaamista oppijoille. Opettajien kommentteissa tuli myös esiin tarve selkokielistää opetussuunnitelman kurssitavoitteita opiskelijoita varten.

Hämmästyin ku nää meidän opiskelijat jotka ei oo just ei oo kantasuomalaisii kun he ei oikein osannu myöskään suhtautua näihin arvosanoihin et niitähän ne kyseenalaisti ja siitä oli hirvee tappelu siitä et onks se nyt yks piste enemmän tai vähemmän onks tää nyt kutonen vai onks tää nyt seiska. Op9S2

...selkosuomeksi ... tos opsissaki on se et ku meillä on hienot ja meillä on kurssikuvaukset ja kurssien nimet ja ne on siellä wilmassa ja opiskelijahan ei ymmärrä hölkäsen pöläystä et mul on joskus niinku ollu joku kurssi ja sit mä toivotan tervetulleeks ja sit kirjotan kurssin nimen ja sit me käydään läpi et mitä Op4S2

Opettajat tietävät, että arvosana on verrannollinen normaalin nuorten peruskoulun arvosanojen kanssa esimerkiksi ammattikouluhaussa, mutta toisaalta oppisisällöt ovat suppeampia. Opettajat kokevat, että opetussuunnitelma väistää todellisuuden, eikä tue opettajaa arviointityössä.

Tää ei kuitenkaan vastaa mitenkään sitä mitä yheksän vuotta noi lapset nuoret tuolla tekee.
Op4S2

... kasi on se ehkä se korkein tai jotain niin jos vertaillaan niitä suomalaisiin. Arvioinnista yli-
päänsä tekee mieli sanoo et täs eletään ku Neuvostoliitossa niinku kahden totuuden mallissa: on
virallinen totuus ja sitte epävirallinen totuus. Opettajana joutuu elään valtavassa ristiriidassa sen
kahden ohjeen välillä toinen on on että että meidän arvostelun pitää vastata niinku niiden arvo-
sanojen pitää vastata tota niinku kantasuomalaisten oppilaiden arvosanoja. Op10yht

Opettajat kokevat raskaaksi tilanteen, jossa he tietävät käytännön ristiriidan nuorten perusopetuksen
ja aikuisten perusopetuksen sisällöissä, mutta jota ei avata ja tunnusteta opetussuunnitelmassa ja sen
arviointikriteereissä ”...niinku kahden totuuden mallissa: on virallinen totuus ja sitte epävirallinen
totuus. Opettajana joutuu elään valtavassa ristiriidassa...”.

Kaikkien oppiaineiden opettajat kokivat arvioinnin vaikeaksi. Kriteerejä alemmille arvosanoille
ei ole ollut, ja ohjeita ei ole, kuinka arvioida kurssi, jonka kaikkia oppisisältöjä ei ole voitu käydä
läpi. Oppijoiden puutteellisten itsearviointitaitojen vuoksi arvosanan vastaanottaminen on myös vai-
keaa. Suuri kysymys arvioinnissa on aikuisten perusopetuksen arvosanojen suhde normaalin perus-
koulun arvosanoihin. Aikuisten perusopetus on, oppiaineesta riippuen, jonkin verran tai merkittävästi
suppeampi, kuin normaali peruskoulu. Päättöarvosanat ovat kuitenkin samanarvoiset esimerkiksi am-
mattikouluhaussa.

Kun haastatteluissa keskusteltiin arvioinneista, keskittyivät opettajat pohtimaan 4-10 arvosana-
asteikon arvosanojen antamista kurssien sisältöjen pohjalta. Toinen kokonaisuus arvioinnissa olisi
kielitaidon arviointi. Puutteet kielitaidossa opintojen etenemisen ongelmana tulivat esiin kaikissa
haastatteluissa. Suomen kielen oppijoiden kielitaitoa arvioidaan esimerkiksi kotoutumiskoulutuk-
sessa Eurooppalaiseen viitekehykseen pohjaavan Kehittyvän kielitaidon tasot -kuvausasteikon avulla.
Asteikossa kielitaitotasoa on alkeista taitavaan kielenkäyttäjään, ja taitotasoa kuvataan koodeilla
A.1.1 – C.2. (ks. Opetushallitus 2020c). Kotoutumiskoulutuksen tavoitetaso on B, toimiva peruskie-
litalaito (Sisäasiainministeriö 2010), jolla ajatellaan, että henkilö pärjää arjessa ja työelämässä sekä
pystyy opiskelemaan ammattikoulutasolla. Peruskoulussa suomen kielen opintoja ei kuitenkaan arvi-
oida tällä arviointiasteikolla, vaan päättövaiheen suomi toisena kielenä kurssit arvioidaan normaali-
leilla 4-10 arvosanoilla sen mukaan, kuinka hyvin oppija hallitsee kurssisisällöt. Peruskoulun päättö-
todistukseen ei siis tule arviota suomen kielen taidosta, vaan ainoastaan arvosana suomi toisena kie-
lenä -kurssien sisältöjen suorittamisesta. Vaikka arvosana suomi toisena -kielenä kurseista pitkälti
korreloineekin kielitaidon kanssa, on kuitenkin hyvä ymmärtää arviointien ero. Tämä on tärkeä asia
arvioitaessa esimerkiksi henkilön kykyä selviytyä ammattiopinnoista.

6.4 Opetussuunnitelman sisällön ja tavoitteiden mielekkyys

6.4.1 Opetussuunnitelmalla on hyvät tavoitteet

Tutkimuskysymyksissäni oli myös kysymys, mitkä kohdat opetussuunnitelmassa opettajat kokevat toimiviksi. Tähän löytyy vastauksia teemasta 3. Opetussuunnitelman sisällön ja tavoitteiden mielekkyys sekä teeman 4. Liikaa oppisisältöjä kurssikuvauksissa joissain puheenvuoroissa. Myös teeman 2. Opetussuunnitelman alkuosan yleisten tavoitteiden soveltaminen sisältää puheenvuoroja opetussuunnitelman onnistuneista sisällöistä.

Opettajat pitivät sitä tosiasiaa, että tämä opetussuunnitelman ylipäänsä on olemassa, ja sen koulutuspoliittista ideologiaa, hienoina asioina. Tämä havainto on yhtenevä Siekkisen (2017: 8–9) tuloksen kanssa, jonka mukaan koulutuksellinen tasa-arvo on Suomessa yhä vahva ideologia.

Sehän on aivan mahtavaa että meillä on tommonen paperi! Op7yht

Opetussuunnitelman alkuosan yleiset tavoitteet sopivat myös aikuisten maahanmuuttajien integraatiotavoitteisiin. Opetussuunnitelman yleisiä tavoitteita ja myös oppisisältöjä pidetään valtaosin oikeansuuntaisina ja onnistuneina.

Kyl mun mielestä ainakin niissä asioissa aineissa missä mä opetan ne on niinku järkevii et niinku tietysti aina välillä joutuu pohtimaan että mikä on se olennaisin asia koska kaikkee ei kerkee mut kyl niinku ne asiat itsessään ni on aika niinku tärkeitä mun mielestä vaik mitä yhteiskuntaopissa opetetaan et nei oo mitään niinku ihan tuulesta temmattua tai jotai pikku yksityiskohtia vaan ne on oikeesti sellasii niinku olennaisia asioita tästä meidän järjestelmästä et siinä mielessä kyllä joo. Op5yht

Laadullisesti se toimii. Op3matluo

Hirveesti hyvää asiaa siis ja ja niinku ihan oikeensuuntasii on niinku mielestäni oikeensuuntasii niinku linjauksii ja ja tota et siin mieles siel on niinku ei oo ei oo semmosta niinku suurta turhautumisen tunnetta kun niitä lukee et niis on niinku ihan inspiroiviiki sisältöjä jotka on siirrettävissä omaan opetukseen. Op10matluo

Kysymykseen, mitä opettajat pitävät opetussuunnitelmassa erityisen toimivana, saadaan vastaukseksi kaksi kokonaisuutta. Ensinnäkin opettajat kokevat saavansa opetussuunnitelmasta ideologista tukea

tärkeänä pitämäänsä työhön. Opetussuunnitelman isot linjaukset koetaan toimiviksi. Oppisisältökuvauksia ajatellen on aiempien lukujen esimerkeissä nähtävissä, että onnistuneimpina pidetään suomen kielen opetussisältöjä lukutaitovaiheessa ja alkuvaiheessa.

7 OPETUSSUUNNITELMATEKSTIN TARKASTELUN TULOKSIA

7.1 Aikuisten perusopetuksen opetussuunnitelman pohjana oppivelvollisuusikäisten opetussuunnitelma

Suomalaiset opetussuunnitelmat ovat helposti tunnistettavissa omaksi tekstilajikseen, sillä niissä on paljon intertekstuaalista toistoa (esim. Ronkainen 2018: 16). Tämä kertoo paitsi samanlaisesta virkakielen rakenneperinteestä, myös siitä, että oppimiskäsitykset ja oppimistavoitteet ovat samankaltaisia eri koulutusaloilla. Aikuisten perusopetuksen opetussuunnitelma on rakenteeltaan ja sisällöltään pitkälti samankaltainen kuin lasten ja nuorten (myöhemmin tekstissä: nuorten) perusopetuksen opetussuunnitelma (Opetushallitus 2014, Opetushallitus 2017). Aikuisten perusopetuksen opetussuunnitelman osio 1 Paikallisen opetussuunnitelman merkitys ja laadinta on lähes identtinen nuorten peruskoulun opetussuunnitelman kanssa. Myös osio 2 Opetuksen järjestämisen lähtökohdat vastaavat toisiaan. Osio 3 on otsikoitu Aikuisten perusopetuksen tehtävä ja yleiset tavoitteet, mutta sisältö tavoitteineen on huomattavan samanlainen kuin nuorten perusopetuksessa. Laaja-alaisen osaamisen tavoitteet Ajattelu ja oppimaan oppiminen (L1), Kulttuurinen osaaminen ja vuorovaikutus (L2), Arjen taidot (L3), Monilukutaito (L4), Tieto- ja viestintätekniikka (L5), Työelämätaidot ja yrittäjyys (L6) ja Osallistuminen, vaikuttaminen ja kestävä tulevaisuuden rakentaminen (L7) ovat täysin samat kuin nuorten peruskoulun opetussuunnitelmassa.

Osiot ohjauksesta, opiskelun tuesta ja kurinpidollisista keinoista ovat sisällöltään jonkin verran mukautettuja mm. siksi, että nuorten opetussuunnitelman kuvaama yhteistyö alaikäisten oppilaiden huoltajien kanssa on aikuisten opetussuunnitelmassa tarpeeton, mutta samat elementit löytyvät kuitenkin molemmista opetussuunnitelmista. Oppimisen arviointi, aikuisten perusopetuksen osio 7, on ydinkappaleiltaan aivan sama kuin nuorten perusopetuksessa. Aikuisten opetussuunnitelmassa on omana osanaan muualla hankitun osaamisen näyttäminen ja tunnustaminen.

Loppuosa opetussuunnitelmasta on rakenteeltaan erilainen, sillä aikuisten perusopetus ei muodostu vuosiluokista, vaan alkuvaiheesta, johon voi sisältyä lukutaitovaihe, ja päättövaiheesta. Oppiaineet ovat suurelta osin samoja, vain jotkin taitoaineet on jätetty pois aikuisten perusopetuksesta. Aikuisten perusopetuksessa oppiaineet on järjestetty kurssimuotoisesti. Alkuvaiheen oppiaineiden kurssisisällöt vastaavat karkeasti ottaen nuorten perusopetuksen alakoulun oppisisältöjä ja päättövaiheen kurssit yläkoulun oppisisältöjä. Alkuvaiheessa keskitytään suomen kieleen ja alkeismatematiikkaan sekä englantiin. Lisäksi on yhteiskuntatietoa, ympäristö- ja luonnontietoa sekä opinto-ohjausta ja työelämätaitoja. Päättövaiheessa opiskellaan runsaasti matematiikkaa ja englantia, jonkin verran

äidinkieltä ja kirjallisuutta (suomen kieli ja kirjallisuus tai suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -oppimäärän mukaan) sekä reaali- ja luonnontiedeaineita yksi pakollinen kurssi kutakin. Päätövaiheen ainekohtaiset osiot noudattelevat rakenteeltaan nuorten perusopetuksen opetussuunnitelman kaavaa: samoja osioita tekstissä ovat oppiaineen tehtävä, opetuksen tavoitteet ja osaamisen kriteerit arvosalalle 8. Aikuisilla on lisäksi lueteltu pakolliset kurssit ja kuvattu niiden keskeiset sisältöalueet. Oppivelvollisuusikäisten opetussuunnitelmassa nämä ovat erillisen alaotsikon alla, mutta käytännössä samat sisällöt löytyvät molemmista.

Aikuisten perusopetuksen opetussuunnitelma on siis vahvasti intertekstuaalinen varsinaisen perusopetuksen opetussuunnitelman kanssa. Ronkainen (2018: 128) pohtii tutkimuksensa johtopäätöksissä, kuinka hyvin on tiedossa, että opetussuunnitelmat ovat jopa kirjaimellisesti intertekstuaalisia, ja sitä, saavutetaanko tällä sitä, mitä tavoitellaan. Saman kysymyksen voisi esittää myös tämän tutkielman yhteydessä.

Aikuisten perusopetuksen opetussuunnitelma on, kuten muutkin opetussuunnitelmat, myös itsessään intertekstuaalista toistoa sisältävä. Samat kappaleet ja tekstit toistuvat esimerkiksi arviointikuvausten alussa jokaisen oppiaineen yhteydessä. Esimerkiksi suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -oppimäärän tehtävä ja erityinen tehtävä ovat alkuvaiheen ja päätövaiheen tekstikuvauksissa muutamaa lausetta lukuun ottamatta samat. Oppijoiden kielitaito ja yleinen osaamistaso ovat kuitenkin oletettavasti alku- ja päätövaiheessa erilaiset.

7.2 Opettajien haastatteluissa esiin nousseet huomiot

7.2.1 Opetussuunnitelmien tarkastelua

Opettajat ovat teemahaastatteluissa puhuneet opetussuunnitelman kohdista, jotka he kokevat tärkeimmiksi tai haasteellisimmiksi. Esiin nousseiden asiakohtien perusteella otin tarkempaan tarkasteluuni opetussuunnitelman alun yleisiä tavoitteita käsitteleviä osia ja toisaalta arviointia koskevia osia, sekä vertailin joidenkin kurssien oppisisältöjä. Lisäksi vertailin yleisellä tasolla nuorten perusopetuksen ja aikuisten perusopetuksen opetussuunnitelmia. Pyrin myös pohtimaan, miten opetussuunnitelma puhuu oppijoista – heidän edellytyksistään ja tavoitteistaan sekä heistä toimijoina.

Tarkastelin tekstinäytteitä karkeasti myös systeemis-funktionaalisen teorian metafunktioiden ja prosessityyppien avulla. Tarkastelin tekstejä Ronkaisen (2018) Aikuisten maahanmuuttajien kotoutumiskoulutuksen opetussuunnitelman perusteet -tutkimusta mukailleen.

7.2.2 Maahanmuuttajaa, suomi toisena kielenä -oppijaa, ei mainita

Haastatellut opettajat kokivat, että opetussuunnitelma on suunniteltu kantasuomalaiselle koulupudokkaalle, ja että maahanmuuttajia, suomi toisena kielenä -oppijoita, ei todellisena kohderyhmänä ole kylliksi otettu huomioon, varsinkaan oppiaineiden oppisisällöissä. Tekstin analyysi tukee tätä käsitystä.

Opetussuunnitelma pohjautuu vahvasti oppivelvollisuusikäisten nuorten peruskoulun opetussuunnitelmaan. Taustalla on ajatus kaikkien oikeudesta perusopetukseen, ja katsotaan, että aikuisena opiskelevien osaamisen tarpeet ovat samat kuin mitä peruskoulu nuorille opettaa. Pyörää ei ole lähdetty keksimään uudelleen, vaan peruskoulu on aikuisoppijoille lähtökohtaisesti sama ja samansisältöinen kuin nuorille. Kun maassamme on yllättäen ollut paljon aikuisia, kouluja käymättömiä maahanmuuttajia, on vanha ajatus kouluja käymättömien tai koulupudokkaiden aikuisopiskelusta otettu käyttöön. Opetussuunnitelman tekstissä oppijoiden muutos ei kuitenkaan juuri näy. On mielenkiintoista, kuinka vähän se tosiasia, että suurin osa oppijoista on suomea heikosti hallitsevia maahanmuuttajia, näkyy opetussuunnitelmatekstissä.

Aivan opetussuunnitelman alussa todetaan, että *Aikuisten perusopetus on tarkoitettu kaikille niille, jotka suorittavat perusopetusta oppivelvollisuusiän jo päätyttyä*. Kuitenkin luvussa 2 Opetuksen järjestämisen lähtökohdat määritellään opetuksen ensimmäisinä kohderyhminä maahanmuuttajat. Tämä on harvoja kohtia, jossa opetuksen maahanmuuttaja-kohderyhmä on selkeästi kirjoitettu näkyviin:

Aikuisten perusopetuksen kohderyhmiä ovat

- *perusopetuksen loppuvaiheessa Suomeen tulleet nuoret, jotka eivät ole ehtineet saada perusopetuksen päättötodistusta valmiiksi oppivelvollisuusikäisinä tai joiden valmiudet ovat jääneet heikoiksi perusopetuksen aikana*
- *17–25-vuotiaat maahanmuuttajataustaiset, jotka eivät voi osallistua oppivelvollisuusikäisille järjestettävään opetukseen ikänsä takia, mutta tarvitsevat perusopetuksen päättötodistusta ja opiskelunvalmiuksia jatkaakseen opintoja toisella asteella*
- *muut maahanmuuttajataustaiset aikuiset, jotka heikon peruskoulutuksensa takia tarvitsevat erityisesti perusopetuksen alkuvaiheen opetusta, kuten luku- ja kirjoitustaitoa sekä matemaattisia valmiuksia tai jotka tarvitsevat päättötodistusta päästäkseen jatko-opintoihin*

(Opetushallitus 2017: 12.)

Myös luvussa 3 kohdassa Aikuisten perusopetuksen tehtävä puhutaan suoraan maahanmuuttajista. *Aikuisten perusopetus on osa yleissivistävää opetusjärjestelmää, osa aikuiskoulutusjärjestelmää ja osa aikuisten maahanmuuttajien kotoutumiskoulutusjärjestelmää.*

Luvussa 4 Oppimaan oppimisen ja yhteiskuntaan integroitumisen toimintakulttuuri ja 5 Ohjaus maahanmuuttajaopiskelijat mainitaan erikseen joitakin kertoja. Seuraavan kerran maahanmuuttajat mainitaan arviointiluvussa 7. *Maahanmuuttajien ja vieraskielisten opiskelijoiden arvioinnissa otetaan huomioon opiskelijan kielitausta, suomalaisen opiskelukulttuurin tuntemus sekä kehittyvä suomen kielen taito.* Muualla opetussuunnitelmassa maahanmuuttajaoppijoista puhutaan vain S2-oppiaineen yhteyksissä. *Vieraskielinen*-sana esiintyy opetussuunnitelmassa useaan kertaan, vaikka sanaa pidetään etnosentrisenä, ja se on poistettu nuorten opetussuunnitelmasta. Matematiikassa, kielissä tai reaaliaineissa ei mainita maahanmuuttajia tai kielenoppijoita lainkaan.

Voidaan ajatella, että reaaliaineissa ei ole tarpeen mainita maahanmuuttajia erityisryhminä, onhan päähuomio substanssissa, oppiaineen sisällöissä. Mutta toisaalta opettajien teemahaastatteluissa tuli esiin suuri huoli siitä, että kurseissa on liikaa sisältöä ja että opetussuunnitelman oletukset oppijoiden tiedoista, taidoista ja edellytyksistä eivät vastaa todellisuutta. Ainekohtaisten oppisisältöjen kuvauksista täysin puuttuvat maininnat maahanmuuttaja tai suomi toisena kielenä -oppijoista vaikuttaa kertovan myös siitä, että oppijoita erityisryhmänä ei myöskään ole otettu huomioon oppisisältöjä suunniteltaessa ja tekstejä laadittaessa. Vaikka opetussuunnitelman alkuosissa otetaan kantaa siihen, että opetus on käytännössä ensisijaisesti maahanmuuttajille, ei se näy ainekohtaisissa kurssikuvauksissa.

Sitä taustaa vasten, että suurin osa oppijoista on suomi toisena kielenä -opiskelijoita, on opetussuunnitelman rakenteessa muitakin huomionarvoisia seikkoja. Suomen kielen opinnot on kuvattu opetussuunnitelmassa samalla rakenteella kuin nuorten perusopetuksessa: yläluvuna on äidinkieli ja kirjallisuus, sen alla ensin suomi äidinkielenä ja kirjallisuus -oppimäärän kurssien kuvaukset ja seuraavaksi suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -oppimäärän kurssien kuvaukset. Lukijan on vaikea hahmottaa kokonaisuus, jossa yläluvun sisällöt koskevat myös suomi toisena kielen osiota, mutta välissä on laaja kokonaisuus suomen kielen oppimäärää äidinkielisille. Todellisuudessa on vaikea kuvitella äidinkielistä opiskelijaa alkuvaiheen suomen kielen oppimäärää suorittamassa. Lisäksi on erikoinen ratkaisu nimetä lukutaitovaiheen kurssit *äi*-termillä, joka viittaa äidinkieleen. Kurssisisällöt kuitenkin selvästi viittaavat siihen, että oppijoiden äidinkieli ei ole suomi.

7.2.3 Päättövaiheen oppisisältöjä on karsittu vain vähän

Opettajat kokivat, että erityisesti päättövaiheen kurssikuvausten oppisisällöt olivat liian laajoja. Vertailin joidenkin oppiaineiden nuorten perusopetuksen yläkoulun ja aikuisten perusopetuksen kurssien oppisisältöjä. Osoittautui, että oppisisältöjä on karsittu vain vähän. Lisäksi karsintojen yhteydessä tekstiin on jäänyt joitakin huolimattomuudeksi tulkittavia epäjohdonmukaisuuksia.

Vertailen seuraavassa esimerkkinä maantiedon osioita. Nuorten opetussuunnitelman vuosiluokkien 7 – 9 opetuksessa on 13 erilaista tavoitetta. Aikuisten perusopetussuunnitelman päättövaiheessa tavoitteita on 12. Tavoitteet ovat käytännössä samat, vaikka joitain marginaalisia tekstimuutoksia on, kuten esimerkiksi muutama sana on jätetty pois aikuisten opetussuunnitelmassa.

Lihavoidut sanat on jätetty pois aikuisten opetussuunnitelmasta:

*T2 Ohjata oppilasta tutkimaan luonnonmaantieteellisiä ilmiöitä **sekä vertailemaan luonnonmaisemia Suomessa ja muualla maapallolla***

*T11 ohjata oppilasta vaalimaan luontoa, rakennettua ympäristöä ja niiden monimuotoisuutta **sekä vahvistaa oppilaan osallistumisen ja vaikuttamisen taitoja***

*T7 ohjata oppilasta harjaannuttamaan arkielämän geomediataitoja **sekä lukemaan, tulkitsemaan ja laatimaan karttoja ja muita malleja maantieteellisistä ilmiöistä***

*T10 tukea oppilasta kehittämään vuorovaikutus- ja ryhmätyötaitoja **sekä argumentoimaan ja esittämään selkeästi maantieteellistä tietoa***

(Opetushallitus 2014: 444–446, Opetushallitus 2017: 188.)

Tavoitteena lienee ollut tavoitteiden yksinkertaistaminen, mutta se, mitä asioita on poistettu, ei vaikuta aina perustellulta. Maantiedon tavoitteissa esimerkiksi on karttoihin liittyvä tavoite: ”*tukea opiskelijan jäsenytneen karttakuvan rakentumista maapallosta*”. Edellä esimerkissä on silti jätetty pois karttojen tulkitseminen. Tämä on kuitenkin tärkeä monilukutaidon osa. Luvussa 6.1 kerroin, kuinka opettajat totesivat haastatteluissa, että karttojen lukeminen on oppijoille vaikeaa. Karttoihin tutustuminen mainitaan alkuvaiheen ympäristö- ja luonnontiedon kurssikuvauksessa: ”*Alueellisten esimerkkien, ajankohtaisten uutisten ja karttojen avulla hahmotetaan Suomen ja Euroopan luonnonympäristöä ja ihmisen toimintaa*” (Opetushallitus 2017: 104). Kartat mainitaan myös päättövaiheen suomi toisena -kielenä kurssikuvauksessa (Opetushallitus 2017: 130), joten on vaikea ymmärtää, miksi se on maantiedon päättövaiheen kurssisisällöstä osin poistettu.

Poistetuissa kohdissa on paljon suomi toisena kielenä -oppisisältöjä tukevia kohtia, kuten vaikuttamisen taidot, tiedosta kertominen ja argumentointi. Vaikuttaa siltä, että maantiedon osiossa on keskitytty substanssiin ja unohdettu kielitietoisuus; se että kieli on mukana kaikessa, erityisesti silloin, kun oppijat opiskelevat toisella kielellä. Opetussuunnitelman suomi toisena kielenä- ja maantiedon osat näyttävät irrallisina ja erillisinä.

Tavoitteet on nuorten opetussuunnitelmassa sijoitettu kuuteen eri sisältöalueeseen, aikuisilla yhteen kurssiin. Aikuisten opiskelu on siis huomattavasti tiiviimpää. Kriteerit arvosanalle kahdeksan ovat lähes samat aikuisten ja nuorten opetussuunnitelmissa. Aikuisten opetussuunnitelmassa on jälleen muutama lause vähemmän, mutta pohja on identtinen.

7.2.4 Epäjohdonmukaisia osaamiskriteerejä verrattuna oppisisältökuvauksiin

Koska opettajat puhuivat ristiriidoista kurssien oppisisältökuvausten ja arvosanakriteerien välillä, tarkastelin esimerkkinä maantiedon kuvauksia ja kriteerejä. Havaitsin ristiriidan, jossa arviointikriteereissä mainitaan mm. maan planetaarisuuden kuvaus, vaikka sisältöalueissa sitä ei mainita lainkaan.

Kurssikuvaus:

ge1 Muuttuva maapallo ja kestävä tulevaisuus

Tavoitteisiin liittyvät keskeiset sisältöalueet:

Tarkastellaan oman kotiseudun erityispiirteitä sekä Suomen maisema-alueita. Pyritään tekemään kenttätutkimuksia omassa lähiympäristössä. Osallistutaan oman lähiympäristön viihtyisyyden ja turvallisuuden suunnitteluun ja parantamiseen. Tutkitaan esimerkkien avulla maailman eri alueiden luonnon- ja kulttuurimaisemia. Pohditaan luonnonvarojen riittävyyttä ja kestäväää käyttöä. Perehdytään ympäristönmuutoksiin kuten ilmastonmuutokseen ja luonnon monimuotoisuuden heikkenemiseen. Pohditaan esimerkkien avulla globalisaation vaikutuksia ja alueellisia kehityskysymyksiä.

(Opetushallitus 2017: 189.)

Kriteerit:

Opiskelija osaa selittää esimerkkien avulla Maan planetaarisuuden, vuorokauden- ja vuodenaikojen vaihtelun sekä hahmottaa maapallon kehät ja vyöhykkeisyyden. Opiskelija osaa kuvata ihmisten elämän ja kulttuurien piirteiden sekä kulttuurimaisemien vaihtelua Suomessa ja muualla maailmassa.

(Opetushallitus 2017: 190.)

Vastaavat kohdat nuorten opetussuunnitelman oppisisältökuvauksissa ja kriteereissä ovat:

Oppisisältökuvaus:

S3 Elämän perusedellytykset maapallolla: Sisällöt liittyvät planetaarisuuteen ja sen vaikutuksiin maapallolla. Käsitellään vuorokauden- ja vuodenaikojen vaihtelua sekä ilmasto- ja kasvillisuusvyöhykkeitä. Tarkastellaan elämän perusedellytyksiä kuten puhdasta ilmaa, vettä ja ravintoa, niiden esiintymistä ja kestäväää käyttöä.

S4 Muuttuvat maisemat ja elinympäristöt: Tarkastellaan oman kotiseudun erityispiirteitä sekä Suomen maisema-alueita. Tehdään kenttätutkimuksia omassa lähiympäristössä. Osallistutaan oman lähiympäristön monimuotoisuuden vaalimiseen sekä sen viihtyisyyden ja turvallisuuden suunnitteluun ja parantamiseen. Tutkitaan esimerkkien avulla maailman eri alueiden luonnon- ja kulttuurimaisemia.

(Opetushallitus 2014: 442–443.)

Kriteerit:

Oppilas osaa selittää esimerkkien avulla Maan planetaarisuuden, vuorokauden- ja vuodenaikojen vaihtelun sekä hahmottaa maapallon kehät ja vyöhykkeisyyden.

Oppilas osaa tunnistaa ja kuvailla luonnonmaisemia Suomessa ja maapallolla sekä osaa tuoda esille joitakin niiden syntyyn vaikuttaneita tekijöitä.

(Opetushallitus 2014: 444.)

Aikuisten perusopetuksen opetussuunnitelman kriteereissä mainitaan siis spesifisiä tietoja ja taitoja, kuten kyvyn selittää, mistä vuodenaikojen vaihtelu johtuu, vaikka keskeisissä sisältöalueissa asiaa ei mainita lainkaan. Tekstipohjaan on ehkä huolimattomuudesta jäänyt osa pohjana käytettyä nuorten perusopetuksen tekstiä. Syntyy vaikutelma, että aikuisten opetussuunnitelmaa on toteutettu kiireessä. Pohjana on selvästi ollut nuorten perusopetuksen opetussuunnitelma, jota on ollut tarkoitus muokata aikuisille sopivaksi, hieman supistetummaksi ja mahdollisesti myös kielenoppijalle sopivammaksi. Tekstin alussa maahanmuuttajat mainitaan kohderyhmänä, mutta kuitenkin ajatus maahanmuuttajasta kohteena ei ole säilynyt kirkkaana läpi tekstin, vaan oppiainekohtaiset kuvaukset ovat vain kuituneet hieman karsituiksi versioiksi nuorten perusopetussuunnitelmasta. Lisäksi tekstiin on jäänyt huolimattomuudesta johtuvia epä johdonmukaisuuksia.

7.2.5 Oppisisältöjen kuvaustasoissa eroja oppiaineiden välillä ja kielitaidon vaatimus

Opettajien mukaan turhan laajojen kurssisisältöjen lisäksi eri kurssien oppisisältöjen kuvaukset ovat tarkkuustasoltaan hyvin erilaisia. Lisäksi ajallisesti samaan aikaan oppijalla voi olla menossa hyvin eritasoisia kielitaitoa vaativia kursseja. Luvussa 6.1 totesin, että opettajien mukaan opiskelijoiden suomen tunneilla alkuvaiheessa kehittyvä kielitaito ei voi riittää kaikkeen, mitä muissa oppiaineissa pitäisi omaksua. Vertailin joitakin kurssikuvauksia ja löysin esimerkkejä tukemaan opettajien kokemuksia.

Alkuvaiheen ympäristö- ja luonnontiedon 28 tunnin tavoitesisältö on seuraava:

Ympäristö- ja luonnontiedon kurssit aikuisten perusopetuksen alkuvaiheessa

Ayll Ihminen ja monimuotoinen maailma

Tavoitteisiin liittyvät keskeiset sisältöalueet:

Perehdytään ihmisen rakenteeseen ja keskeisiin elintoimintoihin. Tutkitaan eliöitä ja niiden elinympäristöjä. Tutustutaan ravintoketjuihin, ravinnon tuotantoon sekä luonnon monimuotoisuuteen. Alueellisten esimerkkien, ajankohtaisten uutisten ja karttojen avulla hahmotetaan Suomen ja Euroopan luonnonympäristöä ja ihmisen toimintaa. Perehdytään vuodenaikoihin, päivän ja yön vaihteluun sekä maapallon rakenteeseen. (Opetushallitus 2017: 104.)

Samaan aikaan opiskeltavan alkuvaiheen suomen kurssin kuvaus on seuraava:

As212 Kehittyvä kielitaito: Luonto ja lähiympäristö

Tavoitteisiin liittyvät keskeiset sisältöalueet:

Kurssilla opiskellaan luontoon, eläimiin ja erilaisiin elinympäristöihin liittyvää sanastoa. Tutustutaan omaan lähiympäristöön ja sen palveluihin. Harjoitellaan ajan, paikan ja suunnan ilmauksia.

(Opetushallitus 2017: 84.)

Suomen kurssissa otetaan esiin ympäristöteemoja yleisellä tasolla ja opiskellaan perussanastoa. Kuitenkin oppijan pitäisi pystyä samaan aikaan ottamaan haltuun huomattavasti syvempää ja abstraktimpaa sanastoa ja ajattelua. Opetussuunnitelma ei tällä kohdin ole sisäisesti ja oppimistavoitteiltaan yhtenäinen.

Ympäristö- ja luonnontieteen kurssikuvaus on myös hyvin runsas ottaen huomioon käytettävissä olevan ajan ja oppijoiden lähtötasosta ja kielitaitotasosta. Yhdessä kurssissa olisi kyettävä käsittelemään ihmisen rakenne ja elintoiminnot, luonnon monimuotoisuus, ruoan tuotanto, kartat, maapallon rakenne, vuorokausi ja vuodenajat.

Pohjimmiltaan ongelma ei ole vain kurssien aikatauluttaminen, vaan se liittyy siihen, että oppijoiden suomen kielen taito ei aina ole riittävä peruskoulun suorittamiseen. Poliittinen tahto on, että oppijat aloittavat suomen kielen opinnot peruskoulussa ja että he saavuttavat alkuvaiheen aikana riittävän kielitaidon päättövaiheessa opiskelua varten. Oppijat eivät voi tuetusti kolmen vuoden kotoutumisaikana ensin opiskella kotoutumiskoulutuksessa ja jatkaa sitten peruskouluun (ks. Laki kotoutumisesta 2010), vaan ne, joilla ei ole peruskoulutusta omassa maassaan, ohjataan suoraan peruskouluun. Käytännössä ilman aiempia kieliopintoja ei kuitenkaan pysty peruskoulua aloittamaan. Oppijan on jollain tavalla itsenäisesti päästävä alkuun kieliopinnoissaan jo ennen peruskoulua. Päättövaiheessa kielitaidon pitäisi olla jo melko vahva. Opetussuunnitelma (2017: 115) ohjeistaa, että *Aikuisten perusopetuksen päättövaiheeseen ohjaamisessa on kiinnitettävä huomiota siihen, että koulutukseen hakeutuvalla on riittävät opiskelutaidot sekä sellainen opetuskielen hallinta, että hän selviytyy opinnoista*. Sekä alussa että nivelvaiheessa ollaan käytännössä tilanteessa, jossa oppijaan kohdistuu epärealistisia odotuksia, eivätkä kaikki kohderyhmään kuuluvat mitenkään voi peruskoulua annetuilla ehdoilla suorittaa. Vaikka perusopetus on nimensä mukaan perusopetusta, joka on suunnattu kaikkein vähiten koulutetuille, sekin on annettulla aikataululla liian kova vaatimus osalle.

Alkuvaiheen suomen kielen kursseille ei löydy vastinetta nuorten perusopetuksesta. Ne on suunniteltu aikuista maahanmuuttajaa ajatellen. Niissä vaikuttaa olevan paljon yhtenevyyttä Opetushallituksen rahoittaman ja pääkaupunkiseudun suurimpien kotoutumiskoulutuksen järjestäjien (Axxell, Amiedu, Eiran aikuislukio, Helsingin aikuisopisto, Luksia ja Vantaan aikuisopisto) toteuttaman SUKIMO-projektin Aikuisten maahanmuuttajien kotoutumiskoulutuksen opetussuunnitelman perusteita täydentävien (Epale 2014) sisältökuvauksien kanssa. Teemahaastatteluissa ilmeni, että opettajat olivat melko tyytyväisiä juuri alkuvaiheen suomen kielen kurssien sisältöihin. Onkin loogista, että juuri aikuisille maahanmuuttajille SUKIMO-projektin mallin mukaan rakennetut oppisällöt ottavat heidän tarpeensa realistisimmin huomioon.

Eri tasoilla kirjoitetut kurssikuvaukset tekevät opetussuunnitelman rakenteesta epäyhtenäisen, turhauttavat opettajia ja vaikeuttavat ehjän oppimispolun rakentamista oppijoille.

7.3 Opetussuunnitelmatekstien oletukset oppijoista

7.3.1 Opiskelija opetussuunnitelmatekstissä

Keskeistä tutkimuksessani on pohtia, miten opetussuunnitelma representoi oppijan. Opiskelijasta puhutaan erityisesti luvuissa 2.4 Arvoperusta, 2.5 Oppimiskäsitys, 3.1. Aikuisten perusopetuksen tehtävä, 3.2 Opetuksen valtakunnalliset tavoitteet, 3.3. Tavoitteena laaja-alainen osaaminen, 4.1 Toimintakulttuurin merkitys ja kehittäminen 4.2 Toimintakulttuurin kehittämistä ohjaavat periaatteet, 4.3 Oppimisympäristöt ja työtavat, 4.4 Opetuksen eheyttäminen ja monialaiset oppimiskokonaisuudet ja 7.1 Arvioinnin tehtävät ja oppimista tukeva arviointikulttuuri. Lisäksi opiskelija mainitaan kunkin oppiaineen kuvauksien oppiaineiden tehtävissä.

Oppisisältötavoitteissa oppija on usein toiminnan kohteena kuten: *ohjataan opiskelijaa tutkimaan, autetaan opiskelijaa oppimaan*. Arviointiosioissa oppija on subjekti: *hän osaa kuvata, osaa tehdä, ymmärtää*. Tarkastelemalla sitä, onko oppija kuvattu kohteeksi vai tekijäksi nähdään, miten hänet representoidaan: onko hän itsenäinen toimija vai yhteiskunnan, tässä koulutuspolitiikan, toiminnan kohde.

7.3.2 Opiskelija kohteena suomi toisena kielenä -oppimäärän kuvauksissa

Kaikilla oppiaineilla ja oppimäärillä on opetussuunnitelmassa tekstiosio, jossa kuvataan oppiaineen tehtävää. Tekstit ovat keskenään varsin intertekstuaalisia, esimerkiksi suomen kielen ja kirjallisuuden osiot ovat samankaltaisia niin lukutaito-, alkuvaihe- kuin päättövaiheen osioissa. Oppiaineen tehtävä kuvauksissa mainitaan usein oppija, joka on aktiivisessa tai passiivisessa roolissa suhteessa opetukseen. Seuraavassa on ote päättövaiheen suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -oppimäärän tehtävä tekstiosioista, ja jäljempänä nostan tekstistä kohtia lähempään tarkasteluun.

Päättövaiheen opetuksen erityisenä tehtävänä on vakiinnuttaa ja monipuolistaa suomen kielen taitoa, oppimaan oppimisen ja vuorovaikutuksen taitoja ja monilukutaitoa. Opiskelijan kehittyviä luku- ja kirjoitustaitoja tulee edelleen tukea. Opetuksessa otetaan huomioon opiskelijan kielitaito ja vahvuudet. Opiskelijan kielitietoutta, tekstimaailmaa ja kulttuurin tuntemusta laajennetaan ja kehitetään kielellisiä valmiuksia jatko-opintoja, yhteiskuntaa ja työelämää varten. Kirjallisuuden opetuksessa kannus-

tetaan monipuoliseen, elämykselliseen ja erittelevään lukemiseen. Opetuksessa tuetaan opiskelijan kotoutumisprosessia ja osallisuutta yhteiskunnassa sekä edistetään kielellisiä ja kulttuurisia taitoja erilaisissa monimediaisissa, monikielisissä ja -kulttuurisissa, ympäristöissä. Opiskelijoita ohjataan toimimaan erilaisissa viestintäympäristöissä niin, että he hahmottavat oman viestijäkuvansa ja pystyvät osaltaan vaikuttamaan myönteiseen viestintäilmaperiin.

Päätövaiheen opetuksen tehtävänä on rohkaista opiskelijoita oma-aloitteisiksi ja osallistuviksi kansalaisiksi, jotka osaavat perustella näkemyksiään ja vaikuttaa omaan elämäänsä ja ympäröivään yhteiskuntaan eri viestintävälineitä hyödyntäen. Opetuksessa tuetaan kehittymistä aktiivisiksi lukijoiksi ja kirjoittajiksi, jotka arvioivat ja kehittävät tekstin tulkinnan ja tuottamisen taitojaan ja hankkivat ja jakavat kokemuksia erityyppisistä teksteistä. Tekstien valikoima laajenee yhteiskunnallisten sekä opiskelu- ja työelämässä tarvittavien tekstien suuntaan. Opiskelijoita ohjataan hankkimaan ja hyödyntämään tietoa kielestä, kirjallisuudesta ja muusta kulttuurista. Kehitetään yleispuhekielen ja kirjakielen normien hallintaa ja taitoa käyttää tilanteeseen sopivaa kieltä.

(Opetushallitus 2017: 128.)

Opetuksen tavoitteena on tai opetuksen tehtävänä on rakenteet ovat tekstissä tavallisia. Näissä olla-verbi yhdistyy essiiviin. Rakenne luo kuvaa jatkuvasta prosessista koko koulutuksen ajan, ehkä keskenkäisyydestä myös koulutuksen lopussa. Lisäksi siihen yhdistyy usein partitiivi, joka lisää keskenkäisyyden vaikutelmaa. Havainnot ovat samoja kuin Ronkaisen tutkimuksessa kotoutumiskoulutuksen opetussuunnitelmista. (VISK §1234, §1258, Ronkainen 2018: 52, 53). Seuraavassa esimerkissä suomen kielen taito vakiintuu ja monipuolistuu prosessina, ja lisäksi taitoa ja monilukutaitoa ovat partitiivissa, joka sekin korostaa prosessia.

*Päätövaiheen opetuksen erityisenä **tehtävänä on** vakiinnuttaa ja monipuolistaa suomen kielen taitoa, oppimaan oppimisen ja vuorovaikutuksen taitoja ja monilukutaitoa.*

Kun tekstiä tarkastellaan systeemis-funktionaalisen teorian metafunktioita ajatellen, havaitaan, että tekstiä hallitsevat ideationaaliset, tarkemmin eksperientaaliset metafunktiot. Hallidayn (1994) mukaan ideationaalinen metafunktio rakentaa käsitystä maailmasta ja kuvaa sitä, kuinka maailma koetaan. Eksperientaalinen metafunktio kertoo vielä tarkemmin, miten käytämme kieltä konstruoimaan

todellisuuden. Opetussuunnitelmateksti on asiategesti, jossa nämä metafunctiot vallitsevat, ja tässä niillä luodaan ja kuvataan käsityksiä peruskoulussa oppimisesta.

Prosessityypeistä, joita ovat materiaa kuvaava, tietoisuutta kuvaava ja relationaalisia suhteita kuvaava (Shore 2012b), on tekstiosiossa hallitsevin materiaa kuvaava prosessityyppi. Prosessityyppiä pohdittaessa tarkastelun kohteena ovat virkkeiden predikaattiverbit ja niihin liittyvät lauseenjäsenet. Seuraavat predikaattiverbit ovat materiaalisia.

*Opetuksessa **otetaan huomioon** opiskelijan kielitaito ja vahvuudet.*

*Kirjallisuuden opetuksessa **kannustetaan** monipuoliseen, elämykselliseen ja erittelevään lukemiseen.*

*Opiskelijan kielitietoutta, tekstimaailmaa ja kulttuurin tuntemusta **laajennetaan ja kehitetään** kielellisiä valmiuksia jatko-opintoja, yhteiskuntaa ja työelämää varten.*

(Opetushallitus 2017: 128.)

Viimeinen virke käy myös esimerkistä, että vaikka perusopetuksen tavoite ei olekaan työelämä yhtä vahvasti kuin kotoutumiskoulutuksessa, esiintyy tekstissä paljon työelämää kuvaavia taitotavoitteita. (Ks. esim. OKM 2017 aikuisten perusopetuksen työelämätavoitteet ja Rokan 2011: 130 työmarkkinakansalaiset perusopetuksen opetussuunnitelmassa.)

Joitakin tietoisuutta kuvaavia eli mentaalisia prosessityyppiä on myös löydettävissä: silloin puhutaan siitä, mitä opiskelijalle kouluprosessissa tapahtuu, ja kuinka hänen ymmärryksensä kognitiivisesti kehittyy. Seuraavan esimerkin *hahmottaa* -verbi on mentaalinen.

*Opiskelijoita ohjataan toimimaan erilaisissa viestintäympäristöissä niin, että he **hahmottavat** oman viestijäkuvansa ja pystyvät osaltaan vaikuttamaan myönteiseen viestintäilmapiiriin.*

(Opetushallitus 2017: 128.)

Relationaalinen prosessityyppi, jolla kuvataan riippuvuuksia, ilmaistaan usein olla-verbillä. Relationaalinen prosessityyppi luo suhteita tekstin asioiden ja ilmiöiden välille. Tällainen on esimerkiksi seuraava ote, jossa määritellään opetuksen tarkoitusta:

*Päättövaiheen opetuksen erityisenä tehtävänä **on** vakiinnuttaa ja monipuolistaa suomen kielen taitoa, oppimaan oppimisen ja vuorovaikutuksen taitoja ja monilukutaitoa. (Opetushallitus 2017: 128.)*

Kun käytännössä puhutaan koulun tai opettajan tehtävistä, käytetään passiivia erittäin paljon, tämän luvun alussa olevassa päättövaiheen suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -oppimäärän tehtävä -näytetekstissä lähes jokaisessa virkkeessä. Myös nesessiivirakennetta, esim. *tulee tukea* (ks. VISK §1577) käytetään velvoittamaan oppilaitosta ja opettajia. Tekstissä on kopulalauseita ja intransitiivisia verbejä, mutta tavallisimpia ovat transitiiviset verbit, jotka olen tummentanut seuraavassa näyttekirkeessä. Tyypillisessä virkkeessä koulu (passiivissa, mutta implisiittisesti toimijana on koulu tai jopa opettaja) tekee jotakin, jonka lopputuloksena oppija kykenee johonkin. Seuraavissa esimerkeissä passiivirakenteesta huolimatta on tulkittavissa, että opetus (tässä voitaneen ajatella laajasti tämän tarkoittavan koulua ja opettajaa) *tukee*, jonka tuloksena oppija *arvioi, kehittää, hankkii* ja *jakaa* kokemuksia. Jälkimmäisessä esimerkissä käytetään nesessiivirakennetta.

*Opetuksessa **tuetaan** kehittymistä aktiivisiksi lukijoiksi ja kirjoittajiksi, jotka **arvioivat** ja **kehittävät** tekstin tulkinnan ja tuottamisen taitojaan ja **hankkivat** ja **jakavat** kokemuksia erityyppisistä teksteistä.*

*Opiskelijan kehittyviä luku- ja kirjoitustaitoja **tulee** edelleen **tukea**.*

(Opetushallitus 2017: 128.)

Opiskelija kuvataan edellisissä ja seuraavassa tekstinäytteissä pitkälti kohteena, johon kohdistetaan toimenpiteitä passiivissa. Subjektiksi hän muuttuu, kun häneen kohdistunut toimenpide on suoritettu: ensin heitä *ohjataan*, sitten he *hahmottavat* ja *pystyvät*.

*Opiskelijoita **ohjataan** toimimaan erilaisissa viestintäympäristöissä niin, että he **hahmottavat** oman viestijäkuvansa ja **pystyvät** osaltaan **vaikuttamaan** myönteiseen viestintäilmapiiriin.*

(Opetushallitus 2017: 128.)

Kuten Ronkainen (2018: 54) havaitsee kotoutumiskoulutuksen opetussuunnitelmista, myös näissä esimerkeissä integraatio kuvataan henkilöittömänä prosessina. Edelleen Ronkaisen havaintojen mukaan yhdenmukaisesti näissäkin esimerkeissä prosessin kohteena oleva oppija asetetaan subjektiksi, ja syntyy kuva, että hän on aktiivinen toimija. Tämä tapahtuu koulutukseen osallistumisen vuoksi.

Tekstissä käytetään paljon verbejä, jotka kuvaavat vaikuttamista; rakenteella verbi + jotakuta tekemään jotakin. Esimerkiksi edellisten näytteiden sanat *kannustaa, kehottaa, opettaa, rohkaista, ohjata, auttaa* edustavat vaikuttamismuottia, joka ilmaisee kausaalisuutta. Objekti ilmaisee tavoitellun teon tekijän ja teko ilmaistaan MA-infinitiivilausekkeella. (VISK §479.) Koulun on siis tarkoitus vaikuttaa oppijaan. Seuraavassa esimerkissä *opiskelijoita* on objekti, joka on tavoitellun teon, *hankkimisen ja hyödyntämisen* tekijä. Jälleen oppija saadaan koulun avulla osaamaan jotakin tavoiteltavaa. Ensin hän on passiivinen kohde ja sitten hänestä tulee aktiivinen tekijä.

Opiskelijoita ohjataan hankkimaan ja hyödyntämään tietoa kielestä, kirjallisuudesta ja muusta kulttuurista.

(Opetushallitus 2017: 128.)

Aina ei edes mainita oppijaa, vaan lukijan on pääteltävä, kenestä tai kenen taidoista on kyse:

Päättövaiheen opetuksen erityisenä tehtävänä on vakiinnuttaa ja monipuolistaa suomen kielen taitoa, oppimaan oppimisen ja vuorovaikutuksen taitoja ja monilukutaitoa.

Kehitetään yleispuhekielen ja kirjakielen normien hallintaa ja taitoa käyttää tilanteeseen sopivaa kieltä.

(Opetushallitus 2017: 128.)

Viimeisessä esimerkissä ei mainita myöskään tekijää *kehittää*-verbin yhteydessä, ja tämä onkin tekstille tyypillistä. Tekijää, kuten opetuksen järjestäjää, koulua tai opettajaa, ei useinkaan mainita. Tekstissä käytetään opettamista ilmaisevissa kohdissa lähinnä passiivirakennetta. Seuraavassa muutama esimerkki:

Kirjallisuuden opetuksessa kannustetaan monipuoliseen, elämykselliseen ja erittelevään lukemiseen.

Opetuksessa tuetaan opiskelijan kotoutumisprosessia ja osallisuutta yhteiskunnassa.

*Opiskelijoita **ohjataan** toimimaan erilaisissa viestintäympäristöissä...*

*Opiskelijan kielitietoutta, tekstimaailmaa ja kulttuurin tuntemusta **laajennetaan** ja **kehitetään** kielellisiä valmiuksia jatko-opintoja, yhteiskuntaa ja työelämää varten.*

(Opetushallitus 2017: 128.)

Sana *opettaja* mainitaan opetussuunnitelmassa noin 50 kertaa, joista muutama liittyy kielitietoiseen opetukseen ja ylivoimaisesti useimmat arviointiin. Näin laskien opettaja tyypistyy arvioinnin toteuttajaksi. Varsinainen oppiminen vain tapahtuu, kun ohjataan, kannustetaan ja autetaan. Oletuksena lie-nee kuitenkin, että toimija on oppilaitos ja jopa opettaja henkilönä.

7.3.3 Miten oppija representoidaan?

Opetussuunnitelman alkuosa taustoittaa mm. opetuksen periaatteita. Oppija mainitaan alkuosassa moneen kertaan. Alkuosan teksti maalaa oppijasta varsin itsenäistä kuvaa. Oppija on aktiivinen toimija, hänellä on omat opiskelutavoitteet, hän käyttää kielitietoisuuttaan, rakentaa osaamistaan vanhan osaamisen päälle, on oman oppimisensa subjekti, valitsee oppimistapansa, suunnittelee omaa opiskeluaan ja arvioi toimintaansa. Käytännössä kuva vaikuttaa enemmän tavoitteelta kuin lähtökohdalta, tai pahimmiltaan edellytyksiltä opinnoissa onnistumiseen, vaikka tarkoituksena onkin oppijaa kunnioittava oppimisympäristö. Jos opetus todella rakentuu näiden oletusten päälle, niistä tuleekin edellytyksiä ja oppimisen esteitä, kun taitoja ei todellisuudessa ole. Seuraavassa näytteessä on korostettu kohdat, joissa oppijalta oletetaan taitoja, jotka opettajien haastattelutulosten pohjalta vaikuttavat epärealistisilta.

*Aikuisten perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet on laadittu perustuen oppimiskäsitykseen, jonka mukaan **opiskelija on aktiivinen toimija opinnoissaan. Hän suunnittelee opiskeluaan, asettaa sille tavoitteita ja arvioi toimintaansa.***

*Kielitaito on keskeinen oppimisprosessin resurssi: **opiskelija käyttää kielitietoisuuttaan sekä eri kielten taitoaan kaiken oppimisen tukena.** Aikuisella opiskelijalla on elämäntilanteesta riippuen myös monia muita rooleja, joissa hän voi kartuttaa ja harjoitella opintoihin sisältyviä tietoja ja taitoja.*

*Aikuisten perusopetuksen lähtökohtana on näkemys siitä, että **aikuisopiskelija rakentaa osaamistaan aikaisemmin oppimilleen tiedoille ja taidoille, elämäkokemukselleen ja mahdollisille rinnakkaisille opinnoille.***

Aikuisopiskelijan aiemmat tiedot, taidot ja opiskelukokemukset vaikuttavat oppimislanteisiin ja opiskelijan käsityksiin itsestään oppijana.

Aikuisopiskelijoilla on myös omat, olemassa olevat asenteet ja kulttuuriset käytänteet, joista osa rakentaa tavoiteltavaa toimintakulttuuria, mutta osa voi olla ristiriidassa tavoitteiden kanssa.

Oppijan tulee olla oman oppimisensa, yhteiskuntaan integroitumisensa ja kotoutumisensa subjekti.

(Opetushallitus 2017: 13, 16, 25, 27.)

Edellä oppijan edellytetään mm. suunnittelevan itse opintojaan ja arvioimaan toimintaansa. Itsearviointitaitojen puutteet tulivat selvästi esiin opettajien kommentoissa luvussa 6.1 ja 6.3.4. Myös kielitietoisuuden oletetaan kuuluvan oppijan resursseihin. Käytännössä lähtömaassaan kouluja käymättömät tai hyvin vähän opiskelleet ihmiset eivät kuitenkaan ole esimerkiksi analysoineet omaa kieltään vaikkapa kieliopin näkökulmasta lainkaan. Mahdollinen muiden kielten taitokaan ei välttämättä auta esimerkiksi matematiikan opiskelussa, jos matematiikan käsitteet ovat vieraita kaikilla kielillä, mukaan lukien omalla äidinkielellä.

Osa opetussuunnitelman alkuosan oppijamaininnoista on kriittisempiäkin. Tunnustetaan, että oppijan aiemmat kokemukset vaikuttavat oppimiseen ja käsitykseen itsestään oppijana, että jotkin kulttuuriset asenteet ja käytänteet voivat olla ristiriidassa peruskoulun tavoitteiden kanssa ja että vanhojen oppien ja asenteiden poisoppiminen voi olla tarpeellista. Myös motivaation herättäminen on joskus tarpeen.

*Aikuisopiskelijoilla on myös **omat, olemassa olevat asenteet ja kulttuuriset käytänteet, joista osa rakentaa tavoiteltavaa toimintakulttuuria, mutta osa voi olla ristiriidassa tavoitteiden kanssa.***

*Opiskelijat rakentavat uusia tietoja ja taitoja ja sovittavat ne yhteen aiemmin oppimansa kanssa. Aikuisopiskelijan **ajatteluun ja oppimiseen vaikuttavat myös hänen elämäkokemuksensa ja asenteensa. Poisoppiminenkin voi olla tarpeen.***

*Opiskelijan aikuisuuden arvostaminen on ohjauksen onnistumisen perusedellytys. Aikaisempien opintojen ja myös muualla kuin koulutuksessa hankittujen tietojen ja taitojen tunnistaminen vaativat erityistä paneutumista. Puutteelliset perustiedot ja -taidot voivat olla aikuiselle opiskelijalle sekä elämänhallintaa haittaava että itsetuntoon vaikuttava tekijä. Siksi **opiskelumotivaation herättäminen ja sen ylläpitäminen** vaativat ohjaajalta syventymistä yksilöllisesti kunkin opiskelijan tilanteeseen.*

(Opetushallitus 2017: 20, 25, 34.)

Opettajien haastattelukommenteissa luvussa 6.1 näkyy, kuinka jotkut oppijat odottavat koululta ja opettajalta autoritaarista asennetta ja kuinka monien oppijoiden pääasiallinen opiskelustrategia on ulkoa oppiminen. Opetussuunnitelmassa tämä on edellisissä esimerkkivirkkeissä huomioitu myöntämällä, että *kulttuuriset käytänteet ... voi olla ristiriidassa tavoitteiden kanssa ja että poisoppiminenkin voi olla tarpeen*. Myös *opiskelumotivaation herättämisen* tarve on mainittu viimeisessä esimerkissä.

7.3.4 Minkälainen oppijasta tulee?

Opetussuunnitelman mukaan peruskoulun käyneen oppijan itsetunto ja luottamus omiin mahdollisuuksiin on vahvistunut, hänen kykynsä toimia aktiivisena kansalaisena on parantunut, kotoutuminen on vahvistunut ja itsearviointitaito kehittynyt (katso otteita edempänä). Toteumatavoitteet ovat yllättävän varovaisia alun oletuksiin nähden. Verbimuodot *paranee, vahvistaa, tukee ja kehittyy vähitellen* eivät ole absoluuttisia vaan parempaan suuntaavia ja parempaa tavoittelevia muotoja. Edellä, oppijan lähtötason kuvauksessa hän on *aktiivinen toimija*, mutta tavoitteena on kuitenkin, että oppijan *valmiudet toimia aktiivisena kansalaisena paranevat opiskelun avulla*.

Opettajat kokivat opetussuunnitelman vaatimuksissa ja tavoitteissa turhautumista osin ehkä juuri tämänkaltaisten ristiriitaisilta vaikuttavien kohtien vuoksi. Opetussuunnitelmaa luetaan tarkasti ja sitä pyritään noudattamaan. On vaikeaa antaa joidenkin kohtien olla ja osata nähdä opetussuunnitelman henki ja noudattaa sitä vaikeasti tulkittavissa kohdissa.

Seuraavissa esimerkeissä on kuvauksia, millainen oppijasta on tarkoitus tulla koulun myötä.

*Oppimisprosessin aikana saatava rohkaiseva ja realistinen ohjaus ja palaute **vahvistavat opiskelijan myönteistä minäkuva, pystyvyyden tunnetta ja itsetuntoa sekä luottamusta omiin mahdollisuuksiinsa.***

Opiskelijan valmiudet toimia aktiivisena kansalaisena sekä oman opiskeluyhteisönsä, perheensä ja lähipiirinsä aikuisena autonomisena jäsenenä paranevat opiskelun avulla.

Opetus vahvistaa opiskelijan integroitumista tai kotoutumista suomalaiseen yhteiskuntaan sekä hänen oman kulttuuri-identiteettinsä rakentumista.

Sen mukaan opetuksen tavoitteena on tukea oppilaiden kasvua ihmisyyteen ja eettisesti vastuukykyiseen yhteiskunnan jäsenyyteen. Opetuksen ja kasvatuksen tulee myös tukea kasvua tasapainoisiksi ja terveen itsetunnon omaaviksi ihmisiksi.

Opetus tukee opiskelijan kasvamista sekä suomalaisen kieli- ja kulttuuriyhteisön että opiskelijan oman kieli- ja kulttuuriyhteisön aktiiviseksi ja tasapainoiseksi jäseneksi.

Opiskelijoiden edellytyksiä itsearviointiin ja itsearviointitaitoja kehitetään vähitellen.

(Opetushallitus 2017: 14, 15, 16, 18, 27, 44.)

Tavoitteena toistuu yhteiskunnan hyvä jäsenyys: *valmiudet toimia aktiivisena kansalaisena, kotoutuminen, eettisesti vastuukykyinen yhteiskunnan jäsenyys ja sekä suomalaisen että oman kieli- ja kulttuuriyhteisön aktiivien jäsenyys.* Havainto sopii Rokan (2011) ja Ronkaisen (2018) päätelmiin, että yhteiskunnan jäsenyys on opetussuunnitelmien keskeisiä tavoitteita.

Viimeisessä esimerkissä todetaan, että oppijan *itsearviointitaitoja kehitetään vähitellen.* Tämä on vaatimaton tavoite siihen nähden, että aiemmin opetussuunnitelmassa todetaan (ks. luku 7.3.3), että opetussuunnitelman oppimiskäsityksen mukaan ”...*opiskelija on aktiivinen toimija opinnoissaan. Hän suunnittelee opiskeluaan, asettaa sille tavoitteita ja arvioi toimintaansa.*”

7.3.5 Oppijan representaatio systeemis-funktionaalisilla käsitteillä

Olen edellä tarkastellut, kuinka opetussuunnitelman alkuosan yleisluvuissa oppija representoidaan peruskoulun alkaessa ja päättyessä. Kun esimerkkejä tutkitaan systeemis-funktionaalisen metafunktioiteorian ja prosessityyppien kannalta, havaitaan, että kuten luvussa 7.3.2, myös opetussuunnitelman alkuosan hallitseva metafunktio on ideationaalinen, joka konstruoi kokemuksemme ja ajatuksemme maailmasta, ja tarkemmin eksperientaalinen, joka kertoo, miten käytämme kieltä konstruoimaan todellisuuden (ks. Halliday 1994). Prosessityyppinä hallitsee jälleen materiaallinen prosessi, jotka kuvaavat materiaalisia tapahtumia (ks. Shore 2012). Esimerkkeinä käyvät seuraavien otteiden verbit:

Hän **suunnittelee** opiskeluaan, **asettaa** sille tavoitteita ja arvioi toimintaansa.

Opiskelija **käyttää** kielitietoisuuttaan sekä eri kielten taitoaan kaiken oppimisen tukena.

Opiskelijat **rakentavat** uusia tietoja ja taitoja ja **sovittavat** ne yhteen aiemmin oppimansa kanssa.

(Opetushallitus 2017: 16, 20.)

Edellisissä esimerkeissä oppija on aktiivinen toimija, hän on aktiivilausekkeen subjekti. Tekijä on hän/opiskelija/opiskelijat ja verbi on persoonamuodossa: *suunnittelee, asettaa, käyttää, rakentavat ja sovittavat*. Luvuissa 7.3.3. ja 7.3.4 käsittelemissäni opetussuunnitelman alkuosan tekstinäytteissä esiintyy passiivivirkkeitä vähemmän kuin luvussa 7.3.2 käsittelemissäni opetussuunnitelman myöhemmissä osissa. Oppija nähdään aktiivisempänä toimijana opetussuunnitelman alkuosan, esimerkiksi oppimiskäsityksiä kuvailevissa osioissa, kuin myöhemmissä, oppisisältöjä kuvailevissa osissa. Oppiainesisältökuvauksissa ja arviointikuvauksissa oppija saa passiivisemmän kohteen osan. Havainto on yhdensuuntainen Ronkaisen (2018: 54) havainnon kanssa kotoutumiskoulutuksen opetussuunnitelmista.

Myös opetussuunnitelman alkuosan jossain kohdissa oppija on kuitenkin kohde, hänelle tapahtuu asioita, ja häneen kohdistetaan tässäkin toimenpiteitä:

*Oppimisprosessin aikana saatava **rohkaiseva ja realistinen ohjaus ja palaute vahvistavat opiskelijan myönteistä minäkuva**a, pystyvyyden tunnetta ja itsetuntoa sekä luottamusta omiin mahdollisuuksiinsa.*

*Opetus vahvistaa **opiskelijan integroitumista** tai kotoutumista suomalaiseen yhteiskuntaan sekä hänen oman kulttuuri-identiteettinsä rakentumista.*

*Opetus **tukee opiskelijan kasvamista** sekä suomalaisen kieli- ja kulttuuriyhteisön että opiskelijan oman **kieli- ja kulttuuriyhteisön aktiiviseksi ja tasapainoiseksi jäseneksi**.*

*Opiskelijan omat opiskelutavoitteet otetaan huomioon ja **henkilökohtainen opiskelusuunnitelma rakennetaan** sen mukaan, millaisia opintoja opiskelija tarvitsee.*

(Opetushallitus 2017: 15, 16, 26, 27.)

Kun oppija *saa rohkaisevaa palautetta* (hänen kohdistetaan toimenpide), hänen *minäkuvansa vahvistuu* (hänelle tapahtuu jotakin). *Opetus vahvistaa opiskelijan integroitumista* kuvaa käsitystä, jonka mukaan koulu ja opettaja integroivat oppijan. Virke voitaisiin myös kirjoittaa muotoon: *Oppiminen/opiskelu vahvistaa opiskelijan integroitumista*. Tällöin luotettaisiin siihen, että tekijä on oppija itse. Samoin *opetus tukee* voisi olla muodossa *oppiminen tukee*, jolloin oppija olisi keskeisemmässä roolissa. Myös viimeinen virke asettaa oppijan hyvästä tarkoituksesta huolimatta melko passiivisen roolin, kun hänen *opiskelutavoitteet otetaan huomioon*.

Opetussuunnitelman virkkeiden prosessityyppi on yleensä toimintaa kuvaava materiaallinen prosessi. Joitakin asioiden suhteita kuvaavia, relationaalisia prosesseja (ks. Halliday 1994, Shore 2012) löytyy myös, esimerkiksi seuraava, omistusmuodolla järjestetty virke:

Aikuisella opiskelijalla on elämäntilanteesta riippuen myös monia muita rooleja, joissa hän voi kartuttaa ja harjoitella opintoihin sisältyviä tietoja ja taitoja.

(Opetushallitus 2017: 16.)

Virkkeessä otetaan kantaa siihen, että oppijan opiskeluun vaikuttavat myös muut kuin koulun asiat. Tekstissä tunnistetaan, että koska oppijat ovat aikuisia, heillä on koulun ulkopuolisia rooleja, esimerkiksi vanhemmuus tai työrooli. Tämä relationaalinen virke kuvaa omistajan ja omistettavan suhdetta: oppijalla on monta roolia, hänellä on monta ominaisuutta, ja ne ovat hänen hallussaan ja hänen resurssejaan. Virke kannustaa hyväksymään, että kaikki oppi ei tule koulusta vaan sitä voi hankkia muualtakin ja se on suotuisaa. Virke voimaannuttaa oppijaa, ja samalla tämäntyyppiset tekstikohdat voivat myös antaa väljyyttä tekstin tiukkoihin tulkintoihin ja ehkä helpottaa opettajien ahdistusta mm. liian täydeksi koetuista oppisisällöistä.

8 TÄRKEIMMÄT TULOKSET, TULOSTEN LUOTETTAVUUDEN ARVIOINTIA JA JATKOTUTKIMUSEHDOTUKSIA

8.1 Tärkeimmät tulokset

Tutkimukseni tarkoitus oli selvittää, kuinka opettajat tuntevat ja käyttävät aikuisten perusopetuksen opetussuunnitelmaa suomi toisena kielenä -oppijoiden opettamisessa, kuinka onnistuneena he opetussuunnitelmaa pitävät ja kuinka opetussuunnitelma representoi oppijan.

Tulosten perusteella on selvää, että aikuisten perusopetuksen opettajat pohjaavat opetuksensa vahvasti opetussuunnitelmaan. Se tunnetaan – siitä luetaan sekä yleiset osat että ainekohtaiset sisällöt – ja sitä arvostetaan. Tämä havaintoni on yhdenmukainen Aution ym. (2017: 8) oletusten kanssa. Opetussuunnitelman katsotaan asettavan työn tavoitteet, ja ne ollaan valmiit allekirjoittamaan. Oppikirjojen vähäisyys voi osaltaan selittää opetussuunnitelman tärkeyttä työssä.

Opetussuunnitelman arvostuksesta huolimatta opettajat esittävät myös kritiikkiä. Kurssien oppisisällöt koetaan aivan liian laajoiksi siihen nähden, kuinka paljon koulutukseen on varattu aikaa ja suhteessa siihen, mikä on oppijoiden todellinen opiskelu- ja kielitaidon lähtötaso. Opetussuunnitelman oletukset oppijoista heijastelevat näkemystä kantasuomalaisesta oppijasta. Kouluja käymättömillä tai vain vähän opiskelutaustaa omaavilla opiskelijoilla ei ole sellaisia opiskelutaitoja, joita peruskoulun opetussuunnitelmassa oletetaan. Erityisesti päättövaiheessa oppijoiden suomen kielen todellista taitotasoa ei oteta opetussuunnitelmassa riittävästi huomioon. Oppijoiden mekaaninen lukutaito, puhumattakaan monilukutaidosta, ei riitä kaiken oppisisältötavoitteiden saavuttamiseen. Alkuvaiheessa painopiste on suomen kielen oppiminen, mutta muutosta päättövaiheessa suomen kielellä oppimiseen ei ole kirjoitettu näkyviin opetussuunnitelmassa.

Tutkimuksessa nousi myös vahvasti esiin, että opettajat kokevat arvioinnin ohjeistuksen puutteelliseksi. Tähän ongelmaan Opetushallitus (2020b) on keväällä 2020 vastannut ja julkaissut muutosmääräyksen ja muutoksia opetussuunnitelman arviointiosioihin. Uusissa arviointiohjeissa annetaan kriteerit arvosanan 8 lisäksi myös arvosanoille 5, 7 ja 9. Aika näyttää, auttavatko nämä uudet ohjeet opettajien arviointityötä.

Opetussuunnitelma koetaan – ja se tarkastelussa myös osoittautuu – jossain määrin epäyhtenäiseksi. Se pohjautuu nuorten peruskoulun opetussuunnitelmaan, ja siihen on lisätty aikuisten perusopetukseen sopivia täydentäviä osia. Yhdistäminen ei ole täysin aukotonta, vaan tekstikokonaisuus jää osin epäyhtenäiseksi ja siinä on viimeistelemättömyyden tuntua. Syntyy vaikutelma useista kirjoittajista erilaisine tavoitteineen ja tyylineen.

Aikuisten perusopetuksen opiskelijat ovat käytännössä maahanmuuttajia, ja samalla suomi toisena kielenä -oppijoita. Opetussuunnitelman alussa todetaan, että aikuisten perusopetus on tarkoitettu kaikille, joilta puuttuu peruskoulutus, ja että erityinen kohderyhmä ovat juuri maahanmuuttajat. Myöhemmin opetussuunnitelmassa maahanmuuttajat kuitenkin pitkälti unohdetaan sekä sanana että sisällöissä. Opettajat totesivat haastatteluissa, että opetussuunnitelma on selvästi kirjoitettu kantasuomalaisia ajatellen, ja tekstin tarkastelu osoitti, että sanaa *maahanmuuttaja* ei mainita opetussuunnitelman jälkipuolella kurssien oppisisältökuvauksissa arviointiosioita lukuun ottamatta. Vaikka peruskoulu onkin ensisijaisesti yleissivistävä, yleistietoja ja taitoja tarjoava oppilaitos, olisi aikuisten peruskoulussa hyvä tunnistaa ja tunnustaa, että koska oppijat ovat pääosin suomen kielen oppijoita, olisi kielitaidon kehittymisellä hyvä olla näkyvämpi rooli myös opetussuunnitelmaan kirjoitettuna.

Opettajat tuntevat opetussuunnitelman ja arvostavat sitä. He kokevat, että siinä on hyvä tahto mutta se on kuitenkin osin epärealistinen. Tavoitteet ovat liian kovat ja oletukset oppijoista ovat liian suuret. Opettajille tulisi antaa tekstiin kirjoitettu lupa soveltaa kurssisisältöjä opiskelijoiden tarpeiden mukaan.

Opettajilla on käytännön kokemusta opetussuunnitelman soveltamisesta, tuntemus oppijoiden lähtötason taidoista sekä ammattitaitoa ja sydäntä työhönsä. Kuten Laajala (2015) väitöskirjassaan päätelee, opettajat tulee ottaa mukaan opetussuunnitelman kehittämistyöhön. Heillä on annettavaa jo opetussuunnitelman perusteiden, ei vain paikallisen opetussuunnitelman kehittämiseen.

Tutkimukseni mukaan aikuisten perusopetukseen varattu aika, opetussuunnitelman oppisisällöt ja oppimistavoitteet eivät kohtaa. Aikaa ei liene todennäköistä saada lisää, sillä OKM:n (2017: 6) linjauksen mukaan viimeisimmän opetussuunnitelmauudistuksen tavoitteena oli lyhentää perusopetuksen oppimäärän saavuttamiseen käytettyä aikaa ja nopeuttaa siirtymistä toisen asteen koulutukseen ja työelämään. Kuten Pöyhönen, Suni ja Tarnanen (2019: 257) toteavat, nopea työllistymisen tavoite yhdistettynä tarpeeseen varmistaa perustaitojen riittävyys luo jännitteitä. Olisi siis järkevää miettiä, mitkä oppisisällöt ovat tärkeimpiä, ja minkälaisia oppimistavoitteita halutaan: voisi jopa olla tarpeen harkita, minkälainen peruskouluversio, nykyistä suppeampi oppikokonaisuus, riittäisi mahdollistamaan mm. maahanmuuttajien ammattikouluopinnot.

Aikuisten perusopetuksen opetussuunnitelma pohjautuu lasten ja nuorten perusopetuksen opetussuunnitelmaan. Tekstiä on osin muokattu aikuiset oppijat huomioivaksi, mutta esimerkiksi oppimiskäsitys ja yleiset oppimisen tavoitteet sekä valtaosa oppisisällöistä ovat perusteiltaan samat. Vaikka aikuisten opetussuunnitelman kohderyhmäksi on opetussuunnitelmassa määritelty myös maahanmuuttajat, suomi toisena kielenä -oppijat, tulee pohjalla olevan nuorten opetussuunnitelman mukana vahvasti oletus kantasuomalaisesta henkilöstä, joka hallitsee kielen ja jakaa kulttuurisen koke-

muksen. Opetussuunnitelman alkuosissa oppija kuvataan itsenäiseksi aikuiseksi, jolla oletetaan olevan paljon taitoja jo opiskelun alussa. Hänet kuvataan alun tavoitteissa varsin itsenäisenä toimijana, joka on oman opiskelunsa asiantuntija, joka pysty suunnittelemana ja arvioimaan oppimistaan sekä käyttämään aiempia kokemuksiaan ja kielitietoisuuttaan hyväksi opiskelussaan. Opetussuunnitelman oppiaineiden sisältö- ja arviointiosioissa oppija sen sijaan saa passiivisemmän roolin, hän on usein tekemisen kohteena ja saavuttaa sitten jotakin: opetus saa hänet kehittymään.

8.2 Tutkimuksen luotettavuuden arviointia

Tutkimukseen osallistui 11 opettajaa yhdestä koulusta, ja myös tutkija itse on aikuisten perusopetuksen opettaja. Toin oman positioni esiin alun autobiografiassa. En ole tutkijana ulkopuolinen, vaan osa opetuksen kenttää ja jaan pitkälti haastattelemani opettajien kokemukset. Olen silti pyrkinyt tietoisesti pitämään tutkimuksessani huolen siitä, että raportoin vain haastatteluissa esiin tulleet asiat ja vältän omien kokemusteni esiin nostamista ilman aineiston tukea.

Opettajat edustavat aihepiirin syvällistä tuntemusta, mutta toisaalta rajatusta kohderyhmästä. Tulosten luotettavuutta tukee se, että esiin nousseet asiat olivat haastatteluissa vahvasti esiin tuotuja ja opettajat olivat varsin yksimielisiä. Toisaalta on mahdollista, että ryhmähaastattelu voi luoda painetta samanmielisyyteen. Yhdentoista opettajan haastattelu tuotti runsaasti aineistoa sisällönanalyyysiin. Opettajat olivat halukkaita puhumaan opetussuunnitelmasta ja kommentoitavaa olisi ollut keskustelujen jatkuessa enemmänkin. Toisaalta eri keskusteluissa nousivat esiin samat aihekokonaisuudet, joten aiheet, jotka opettajat kokivat keskeisimmiksi, tulivat todennäköisesti käsitellyiksi. Teema-haastattelu sopi käsitykseni mukaan tehtävään, ja teemoitteleva sisällönanalyysi nosti esiin selkeitä kokonaisuuksia.

Keskustelujen pohjana käytettiin koko opetussuunnitelmaa. Tutkimuksen jälkimmäisessä vaiheessa, tekstinanalyysiosuudessa, aineistona oli otteita kohteena olevasta aikuisten perusopetuksen opetussuunnitelmasta ja vertailuna siihen myös nuorten perusopetuksen opetussuunnitelma. Opetussuunnitelmaotteet olivat kohdista, joihin opettajat kiinnittivät haastatteluissa huomiota. Pyrin lisäksi valitsemaan otteita mahdollisimman eri osista opetussuunnitelmaa. Uskon, että näytteet edustavat kyllin hyvin koko opetussuunnitelmaa. Tekstin analysointi opettajien kommenttien pohjalta oli myös hedelmällistä. Sen sijaan tekstin tarkempi tutkimus systeemis-funktionaalisilla välineillä ja näkökulmalla olisi vaatinut metodin syvällisempää hallintaa ja enemmän aikaa.

Jokaiselle koululle muotoutuu ominainen opiskelijaprofiili. Tutkitussa koulussa oppijaryhmät ovat hieman keskiarvo-oppijoita vanhempia. Tämä saattaa vaikuttaa jonkin verran opettajien kokemukseen oppijoiden opiskelutaidoista. Nuoremmat oppijat ovat yleensä joustavampia omaksumaan uusia taitoja ja ehkä myös nopeampia oppimaan. Kaikissa kouluissa kohderyhmä on kuitenkin kouluja käymättömät aikuiset, eli oppimistaidot, kielitaito ja oppijoiden lähtötason muukin osaaminen ovat varmasti suuri haaste kaikissa aikuisten perusopetuksen oppilaitoksissa.

8.3 Tulosten käytettävyys ja jatkotutkimusehdotuksia

Uskon tutkimustuloksilla olevan yhteiskunnallista kiinnostavuutta, sillä aikuisten perusopetuksen opetussuunnitelmaa ei ole aiemmin analysoitu. Uskon, että tutkimustuloksilla on opetussuunnitelmaa kehittäville ja maahanmuuttajien kotoutumistavoitteita asettaville tahoille annettavaa, koska se antaa tietoa opettajien kokemuksista todellisessa oppimisympäristössä suhteessa opetussuunnitelman ideaaliin.

Tässä tutkimuksessa tutkimuskohteena oli valtakunnallinen Aikuisten perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Jokainen oppilaitos tekee kuitenkin lisäksi oman tarkentavan opetussuunnitelman. Olisi mielenkiintoista vertailla, kuinka oppilaitosten omat opetussuunnitelmat ottavat huomioon oppijoiden tarpeet. Toinen kiinnostava tutkimusaihe olisi aikuisten maahanmuuttajien perusopetuksen ja ammattiopetuksen nivelvaihe: kuinka perusopetuksesta valmistuneiden oppijoiden valmiudet riittävät ammattikouluun? Ovatko perusopetuksen tavoitteet ja oppisisällöt onnistuneita ammatinopintoja ajatellen, millaisia toiveita ammattikouluilla on perusopetuksen suhteen ja toisaalta, olisiko tarpeen muokata ammattikoulun opetussuunnitelmaa ottamaan paremmin huomioon perusopetuksesta valmistuvien oppijoiden taidot ja kyvyt? Olisi myös tärkeää tutkia aikuisten perusopetuksen oppijoiden kokemuksia perusopetuksesta ja sen sisällöstä suhteessa heidän omiin tarpeisiinsa.

LÄHTEET

- Alasuutari, Pertti 1995: *Laadullinen tutkimus*. Tampere: Vastapaino.
- Arnott, Margaret & Ozga, Jenny 2010: Education and nationalism: the discourse of education policy in Scotland. – *Discourse: Studies in the Cultural Policies of Education* 31 (3) s. 335–350.
- Autio, Tero & Hakala, Liisa & Kujala, Tiina 2017: *Opetussuunnitelmatutkimus Keskustelunavauksia suomalaisen kouluun ja opettajankoulutukseen*. Tampere: University Press.
https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/102624/Autio_ym_Opetussuunnitelmatutkimus.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Eduskunnan 1921: *Laki oppivelvollisuudesta*. <https://agricolaverkko.fi/vintti/julkaisut/historiakone/dokumentti.php?id=1301> 5.6.2020
- Epale 2014: *Suomen kielen moduulit aikuisten maahanmuuttajien kotoutumiskoulutukseen*. (SUKIMO) <https://epale.ec.europa.eu/fi/resource-centre/content/suomen-kielen-moduulit-aikuisten-maahanmuuttajien-kotoutumiskoulutukseen> 30.4.2020
- Grönfors, Martti 2011: *Laadullisen tutkimuksen kenttätömenetelmät*. Hämeenlinna: SoFia – sosiologi – filosofiapu Vilkka. http://vilkka.fi/books/Laadullisen_tutkimuksen.pdf 16.1.2020
- Fairclough, Norman 2003: *Analysing discourse: textual analysis for social research*. London, New York: Routledge.
- Halinen, Irmeli & Pietilä, Asta 2005: Yhtenäisen perusopetuksen kehityksestä. – Hämäläinen, Kauko, Lindström, Aslak, & Puhakka, Jorma (toim.) *Yhtenäisen peruskoulun menestystarina*. s. 95–107. Helsinki: Yliopistopaino Kustannus.
- Halliday, M.A.K. 1994: *An introduction to functional grammar*. London: Arnold.
- Halliday, M. A. K. & Mathiessen, Christian. 2014: *Halliday's introduction to functional grammar*. Abingdon: Routledge.
- Heikkinen, Vesa 2002: *Virkapukuinen kieli*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Heikkinen, Vesa 2012: Diskurssi. – Heikkinen, Vesa, Voutilainen, Eero, Lauerma, Petri, Tiililä, Ulla & Lounela, Mikko (toim.) *Genreanalyysi - tekstintutkimuksen käsikirja*. s. 94–99. Helsinki: Gaudeamus.

- Heikkinen, Vesa, Hiidenmaa, Pirjo & Tiililä, Ulla 2001: *Teksti työnä, virka kielenä*. Helsinki: Gaudeamus.
- Hiidenmaa, Pirjo 2001: Poimintoja virkekielen rekisteristä. – Heikkinen, Vesa, Hiidenmaa, Pirjo & Tiililä, Ulla (toim.) *Teksti työnä, virka kielenä*. s. 35–62. Helsinki: Gaudeamus.
- Hirsjärvi, Sirkka & Hurme, Helena 1991: *Teemahaastattelu*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Honkanen, Suvi 2002: Päämäärien valtakunta. Välttämättömyys ja toiminta viraston ohjailevissa kirjeissä. – Vesa Heikkinen (toim.) *Virkapukuinen kieli*. s. 137–157. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- 2012: *Kielioppi ja tekstilaji - direktiivin muotoilusta viraston ryhmäkirjeissä*. Väitöskirja. Helsingin yliopiston humanistinen tiedekunta. Helsinki: Helsingin yliopisto. <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/29945/kieliopp.pdf>
- Juvonen, Mikko 2017: *Liikenteen turvallisuusviraston asiakaskirjeiden uudistamisprosessi–vertaileva tekstianalyysi*. Maisterintutkielma. Jyväskylän yliopiston kieli- ja viestintätieteiden laitos. <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/53095/Juvonen.pdf?sequence=5&isAllowed=y>
14.3.2020
- Kallio, Urpo 2011: *Elämää varten. Helsingin aikuisopiston 50-vuotisjuhlakirja*. Helsinki: Helsingin aikuisopisto.
- Kalliokoski, Jyrki, Mård-Miettinen, Karita & Nikula, Tarja 2015: Kieltä, toimintaa ja sisältöjä – Kalliokoski, Jyrki, Mård-Miettinen, Karita & Nikula, Tarja (toim.) *Kieli koulutuksen resursseina: vieraalla ja toisella kielellä oppimisen ja opetuksen näkökulmia*. s. 3–14. AFinLA-e Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 2015/n:o 8. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA. <https://journal.fi/afinla/article/view/53779> 5.6.2020
- Kankaanpää, Salli 2006: *Hallinnon lehdistöiedotteiden kieli*. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran Toimituksia 1086. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Kauppinen, Merja 2010: *Lukemisen linjaukset. Lukutaito ja sen opetus perusopetuksen äidinkielen ja kirjallisuuden opetussuunnitelmissa*. Jyväskylä Studies in Humanities 141. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Kulbrandstad, Lise 2017: Integration and language education in Norwegian immigration policy documents 1980 – 2016 – *Apples – Journal of Applied Language Studies* 11(3) s. 101–120.

<https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/56415/URN%3aNBN%3afi%3ajyu-201712104586.pdf?sequence=1&isAllowed=y> 30.4.2020

Laajala, Tiina 2015: *Diskurssianalyttinen tutkimus ammattikorkeakoulun opetussuunnitelman kehittämisprosessista*. Väitöskirja. ASvta Electronica Universitatis Lapponiensis 177. Rovaniemi: Lapin yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta.

Lassila, Niko & Matilainen, Katariina 2014: *Opettajuus perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa*. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden laitos.

<https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/47778/URN:NBN:fi:jyu-201511223762.pdf?sequence=1> 20.3.2020

Launonen, Leevi 2000: *Eettinen kasvatusajattelu suomalaisen koulun pedagogisissa teksteissä 1860-luvulta 1990-luvulle*. Väitöskirja. Jyväskylä studies in education, psychology and social research. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/42028>

Lilja, Niina & Vaarala, Heidi 2015: ”Ottakaa tämä edelleen kielikoulutuksena” Lukioon valmistavan koulutuksen ja aikuisten perusopetuksen opettajat ja opiskelijat koulutusten tavoitteita erittelemässä. – Kalliokoski, Jyrki, Mård-Miettinen, Karita & Nikula, Tarja (toim.) *Kieli koulutuksen resurssina: vieraalla ja toisella kielellä oppimisen ja opetuksen näkökulmia*. s. 52–71. AFinLA-e Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 2015/n:o 8. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA. <https://journal.fi/afinla/article/view/53779> 16.6.2020

Luukka, Minna-Riitta 2013: Opetussuunnitelmat uudistuvat: tekstien lukijasta ja kirjoittajasta monilukutaituriksi. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 4(5). <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-joulukuu-2013/opetussuunnitelmat-uudistuvat-tekstien-lukijasta-ja-kirjoittajasta-monilukutaituriksi> 5.6.2020

Markova, Ivana & Grossen, Michele & Linell, Per 2007: *Dialogue in Focus Groups: Exploring Socially Shared Knowledge*. London: Equinox Publishing Ltd.

Mäkinen, Maarit & Sihvonen, Mika (2019). Monet aikuiset tarvitsevat tukea perustaitojensa kehittämiseen. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 10(6). <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-lokakuu-2019/monet-aikuiset-tarvitsevat-tukea-perustaitojensa-kehittamiseen> 5.6.2020

Opetushallitus 2004: *Aikuisten perusopetuksen ja lukiokoulutuksen opetussuunnitelman perusteet 2004/ Muille kuin oppivelvollisille tarkoitettun perusopetuksen ja aikuisten lukiokoulutuksen opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus.

<https://www.finlex.fi/fi/viranomaiset/normi/660001/18380>

----- 2012: *Aikuisten maahanmuuttajien kotoutumiskoulutuksen opetussuunnitelman perusteet 2012*. Määräykset ja ohjeet 2012:1. Helsinki: Opetushallitus.

https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/139342_aikuisten_maahanmuuttajien_kotoutumiskoulutuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2012.pdf

----- 2014: *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus.

https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf

----- 2015 *Aikuisten perusopetuksen perusteet 2015*. Helsinki: Opetushallitus. <https://www.finlex.fi/fi/viranomaiset/normi/660001/42192>

----- 2017: *Aikuisten perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2017*. Määräykset ja ohjeet 2017:9a. Helsinki: Opetushallitus.

https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/aikuisten_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2017.pdf

----- 2017b: *Kielitietoinen opetus – kielitietoinen koulu*. Oppaat ja käsikirjat 4/2017. Helsinki: Opetushallitus. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/15664-oph-kielitietoinen-opetus-kielitietoinen-koulu_netiversio.pdf

----- 2019: *Aikuisten perusopetukseen osallistuneiden määrä on tuplaantunut*. Tiedote 6.8.2019. <https://www.oph.fi/fi/uutiset/2019/aikuisten-perusopetukseen-osallistuneiden-maara-tuplaantunut>

https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/tilastotaulukko_koulujen_alku_20190806.pdf 30.4.2020

----- 2020: *Perusopetuksen opetussuunnitelman ydinasiat*. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/perusopetuksen-opetussuunnitelman-ydinasiat> 24.3.2020

- 2020b: *Opiskelijan oppimisen ja osaamisen arviointi aikuisten perusopetuksessa. Aikuisten perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2017 muutokset.* <https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/arviointiluku-7-02032020.pdf> 30.4.2020
- 2020c: *Kielitaidon tasojen kuvausasteikko.* https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/kielitaidon_tasojen_kuvausasteikko.pdf 30.4.2020
- Opetusministeriö 2006: *Aikuisten perusopetuksen ja lukiokoulutuksen kehittämisohjelmaehdotus vuosiksi 2007–2012.* Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2006:33. Helsinki: Opetusministeriö. <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/80089/tr33.pdf>
- Opetus- ja kulttuuriministeriö 2014a: *Aikuisten maahanmuuttajien perusopetus. Kehittämisohdotukset.* Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2014:23 http://www.rakennerahastot.fi/documents/10179/308807/Aikuisten_maahanmuuttajien_perusopetus.pdf/937cd40d-3766-47c9-beed-c1ef787132e6
- 2014b: *Hyvän virkakielen toimintaohjelma.* Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2014:2. https://www.kotus.fi/files/4812/Hyvan_virkakielen_toimintaohjelma.pdf 10.6.2020
- 2016: *Maahanmuuttajien koulutuspolut ja integrointi –kipupisteet ja toimenpide-esitykset.* Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2016:1. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/64983/MaahanmuuttajienKoulutuspolut.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- 2017: *Valtioneuvoston asetus perusopetuksessa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta annetun valtioneuvoston asetuksen (422/2012) 5 ja 7 §:n muuttamisesta ja valtioneuvoston asetus perusopetusasetuksen (852/1998) 8§:n muuttamisesta.* Muistio 23.2.2017. <https://valtioneuvosto.fi/paatokset/paatos?decisionId=0900908f8051e830> 9.5.2020
- Pietikäinen, Sari & Mäntynen, Anne. 2009: *Kurssi kohti diskurssia.* Tampere: Vastapaino.
- Pöyhönen, Sari, Suni, Minna & Tarnanen, Mirja 2019: *Kieli kotouttamispolitiikan ytimessä – aikuiset maahanmuuttajat matkalla työelämään. – Saarinen, Taina, Nuolijärvi, Pirkko, Pöyhönen, Sari & Kangasvieri, Teija (toim.). Kieli, koulutus, politiikka. Monipaikkaisia käytänteitä ja tulkintaa.* s. 257–285. Tampere: Vastapaino.

- Rokka, Pekka 2011: *Peruskoulun ja perusopetuksen vuosien 1985, 1994 ja 2004 opetussuunnitelmien perusteet poliittisen opetussuunnitelman teksteinä*. Väitöskirja. Acta Electronica Universitatis Tamperensis 1076. Tampere: Tampereen yliopiston kasvatustieteiden yksikkö.
- Ronkainen, Reetta 2018: *Tavoitteena hyvä elämä: aikuisten maahanmuuttajien opetusasiakirjojen päämääristä rakentuvat diskurssit*. Maisterintutkielma. Jyväskylän yliopiston kieli- ja viestintätieteiden laitos. <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/58672/URN%3aNBN%3afi%3ajyu-201806203296.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ronkainen, Reetta & Suni, Minna 2019: Kotoutumiskoulutus kielikoulutuksena: kehityslinjat ja työelämäpainotus. – Kazi, Villiina, Alitolppa-Niitamo, Anne ja Kaihovaara, Antti (toim.). *Kotoutumisen kokonaiskatsaus 2019: Tutkimusartikkeleita kotoutumisesta*. s. 79–91. TEM oppaat ja muut julkaisut 2019:10. Helsinki: Työ- ja elinkeinoministeriö. https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/162005/TEM_oppaat_10_2019_Tutkimusartikkeleita_kotoutumisesta_20012020.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Shore, Susanna 2012a: Kieli, kielenkäyttö ja kielenkäytön lajit systeemis-funktionaalisessa teoriassa. – Heikkinen, Vesa, Voutilainen, Eero, Lauerma, Petri, Tiililä, Ulla & Lounela, Mikko (toim.) *Genreanalyysi - tekstintutkimuksen käsikirja*. s. 131–157. Helsinki: Gaudeamus University Press.
- 2012b: Systeemis-funktionaalinen teoria tekstien tutkimuksessa. – Heikkinen, Vesa, Voutilainen, Eero, Lauerma, Petri, Tiililä, Ulla & Lounela, Mikko (toim.) *Genreanalyysi - tekstintutkimuksen käsikirja*. s. 158–185. Helsinki: Gaudeamus University Press.
- Siekinen, Kirsi 2017: *Koulutuksellisen tasa-arvon diskurssit ja toimijat peruskoulun tuntijakouudistuksessa*. Jyväskylä studies in education, psychology and social research. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Sisäasiainministeriö 2010: *Laki kotoutumisen edistämisestä 2010/1386*. <https://finlex.fi/fi/laki/ajan-tasa/2010/20101386>
- Tervasmäki, Tuomas. 2016: *Ideologian jäljillä. Perusopetuksen opetussuunnitelman perustan arvo-perustan poliittinen analyysi*. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden laitos.
- <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/51582/URN:NBN:fi:jyu-201610114326.pdf?sequence=1> 20.3.2020

Tieteen termipankki 2020: <http://tieteentermipankki.fi/wiki/Kasvatustieteet:koulutuspolitiikka>

30.4.2020

Tilastokeskus 2020: Liitetaulukko 3. *Peruskoulun koulupudokkaat lukuvuosina 1999/2000–2018/2019* https://www.stat.fi/til/kkesk/2018/kkesk_2018_2020-03-12_tau_003_fi.html

30.4.2020

Tuomi, Jouni & Sarajärvi, Anneli 2002: *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Vitikka, Erja & Hurmerinta, Elisa 2011: *Kansainväliset opetussuunnitelmasuuntaukset*. Opetushallituksen raportit ja selvitykset 2011:4. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.

<https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/vitikka-e.-ja-hurmerinta-e.-kansainvaliset-opetussuunnitelmasuuntaukset.-2011.pdf>

Vitikka, Erja, Krokfors, Leena & Hurmerinta, Elisa 2012: The Finnish National Core Curriculum: Structure and Development – Niemi, Hannele, Toom, Auli & Kallioniemi, Arto (toim.) *Miracle of Education. The principles and practices of teaching and learning in Finnish schools*. s. 83–96. Rotterdam: Sense Publishers.

VISK = Hakulinen, Auli, Vilkuna, Maria, Korhonen, Riitta, Koivisto Vesa, Heinonen, Tarja Riitta & Alho, Irja 2004: *Iso suomen kielioppi*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

<http://scripta.kotus.fi/visk/etusivu.php> 9.5.2020