

ERJA VITIKKA

# OPETUSSUUNNITELMAN MALLIN JÄSENNYS

Sisältö ja pedagogiikka  
kokonaisuuden rakentajina



FERA  
SUOMEN KASVATUSTIETEELLINEN SEURA RY



# **Opetussuunnitelman mallin jäsenitys: sisältö ja pedagogiikka kokonaisuuden rakentajina**

Erja Vitikka

AKATEEMINEN VÄITÖSKIRJA

Esitetään Helsingin yliopiston käyttäytymistieteellisen  
tiedekunnan suostumuksella julkisesti tarkistettavaksi  
Audiorio 1:ssä, Siltavuorenpenger 10,  
perjantaina 4. syyskuuta 2009 klo 12.



Opetussuunnitelman mallin jäsenitys:  
sisältö ja pedagogiikka kokonaisuuden rakentajina

Suomen kasvatustieteellinen seura  
Kasvatusalan tutkimuksia 44

**Opetussuunnitelman  
mallin jäsenitys:  
sisältö ja pedagogiikka  
kokonaisuuden rakentajina**

Erja Vitikka



# Kasvatusalan tutkimuksia

Julkaisija: Suomen kasvatustieteellinen seura

Toimituskunta: Jouni Välijärvi (pj.), professori, Jyväskylän yliopisto  
Joel Kivirauma, professori, Turun yliopisto  
Liisa Tainio, dosentti, Helsingin yliopisto  
Mailis Salo (siht.), tutkimusamanuessi, Jyväskylän yliopisto

Sarjassa ilmestyneet julkaisut ovat läpikäyneet referee-arvioinnin.

Myynti: [www.kasvatusalan-tutkimuksia.fi](http://www.kasvatusalan-tutkimuksia.fi)  
Koulutuksen tutkimuslaitoksen asiakaspalvelu  
PL 35, 40014 Jyväskylän yliopisto  
Puh. (014) 260 3220, faksi (014) 260 3241  
Sähköposti: [kti-asiakaspalvelu@kti.jyu.fi](mailto:kti-asiakaspalvelu@kti.jyu.fi)

© Kirjoittajat ja Suomen kasvatustieteellinen seura ry.

Kansi ja ulkoasu: Martti Minkkinen

Taitto: Kaija Mannström

ISBN 978-952-5401-46-2

ISSN 1458-1094

ISBN 978-952-5401-96-7 (PDF)

ISSN 2489-768X (PDF)

Jyväskylän yliopistopaino

Jyväskylä 2009

Electronic version produced by University of Jyväskylä,  
Open Science Centre 2021

# Tiivistelmä

ERJA VITIKKA

Opetussuunnitelman mallin jäsenyys: sisältö ja pedagogiikka kokonaisuuden rakentajina

Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 44.

ISSN 1458-1094, ISBN 978-952-5401-46-2

Kvalitatiivisen tutkimukseni tehtävänä on kirjoitetun opetussuunnitelman mallin jäsentäminen oppiainesisältöjen ja pedagogisten piirteiden näkökulmista. Tutkimukseni tarkoituksena on hahmottaa suomalaisen perusopetuksen opetussuunnitelman ilmentämiä sisällön ja pedagogiikan muotoja ja pyrkiä niitä analysoimalla rakentamaan kokonaiskuvaa opetussuunnitelman rakenteesta ja sen kehittämismahdollisuuksista nykyisten ja tulevaisuudessa yhä merkityksellisemmiksi arvioitujen tiedollisten ja pedagogisten intressien suunnassa.

Tarkastelen kirjoitettua opetussuunnitelmaa osana opetuksen ohjausjärjestelmää, jolloin sillä on opettajan toimintaa ohjaava hallinnollis-juridinen, tiedollinen ja pedagoginen luonne. Opetussuunnitelman mallin lähestymistapoina käsittelen didaktisia koulukuntia, opetussuunnitelma-ideologioita sekä opetussuunnitelma-determinanteja. Jäsenmän opetussuunnitelman mallia kahden perusaineksen, sisällön ja pedagogiikan, lähtökohdista. Opetussuunnitelman sisältöä määrittävät erilaiset tiedon muodot ja tiedonkäsitteet. Sisällön esittämisen vaihtoehtoisiksi voidaan määrittellä eritelty ja integroitu sisältö. Opetussuunnitelman pedagogiikka määrittyy puolestaan oppimis- ja opetuskäsitteiden pohjalta. Opetussuunnitelman sisältämä pedagogiikka voi olla avointa tai suljettua riippuen pedagogisen vapauden asteesta. Pedagogiikka- ulottuvuuden tarkasteluun liittyvät myös formaalin koulutuksen ja informaalin oppimisen väliset rajapinnat, jotka on huomioitava koulu-pedagogiikan ja sen myötä opetussuunnitelman kehittämisessä.

Tutkimuksen aineisto muodostuu kahdesta opetussuunnitelman peruste-asiakirjasta: Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994

sekä Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Pääasiallisena tutkimusmenetelmänäni olen käyttänyt teoriasidonnaista sisällönanalyysii. Analyysin tavoitteena on yhtäältä selvittää, rakentuuko opetussuunnitelmien rakenne eli malli erillisten ja toisistaan riippumattomien elementtien varaan vai muodostavatko eri osatekijät yhtenäisen ja koherentin kokonaisuuden. Toisaalta tarkoituksena on selvittää, millaisia pedagogisia piirteitä opetussuunnitelmat sisältävät. Lähtökohtanani ei ole peruste-asiakirjojen systemaattinen vertailu, mutta kahden hyvin erilaisen asiakirjan analyysi perustuu välttämättä myös niiden välisten eroavaisuuksien tarkasteluun.

Tutkimukseni tulokset osoittavat, että analysoidut opetussuunnitelman peruste-asiakirjat ovat sisällöltään pääasiallisesti eriteltyjä: eri osa-alueiden väliset rajat ovat jyrkät, opetussuunnitelmat ovat oppiainepainotteiset ja korostavat teoreettista, propositionaalista tietoa. Pedagogiikka on pääosin suljettua, ja se perustuu voimakkaaseen sisältöohjaukseen, strukturoituun oppilaan arviointiin sekä mitattaviin oppimiskokemuksiin. Opetussuunnitelma-asiakirjoissa on kuitenkin ilmentymiä integroidusta sisällöstä: Vuoden 1994 perusteiden alkuosan teemat läpäisevät opetussuunnitelman eri osa-alueet systemaattisesti. Vuoden 2004 perusteissa puolestaan ilmenevät taidot, jotka yhdistävät eri oppiaineita toisiinsa. Perusteissa ilmenee myös avoin pedagogiikka koulun ulkopuolisten oppimisympäristöjen hyödyntämisen, oppilaiden kokemusten huomioimisen, opiskelun joustavuuden ja yksilöllisten painotusten myötä. Tulosteni valossa on mahdollista rakentaa näkemystä opetussuunnitelman sisällöllisistä ja pedagogisista kehittämismahdollisuuksista. Keskeiset näkökulmat liittyvät tällöin teemakohtaisten tavoitteiden asettamiseen sisällöllisen kehittämisen lähtökohdaksi, opetussuunnitelman pedagogiseen strukturointiin oppimisprosessin lähtökohdista sekä opetussuunnitelman sisällön ja pedagogiikan välisten yhteyksien tiivistämiseen tarkoituksenmukaisella tavalla.

Asiasanat: opetussuunnitelma, opetussuunnitelmateoria, opetussuunnitelman malli, opetussuunnitelman perusteet, opetuksen sisältö, pedagogiikka



## Abstract

ERJA VITIKKA

### Structuring Curriculum Design: Content and Pedagogy Constructing the Whole

Finnish Educational Research Association. Research in Educational Sciences 44.  
ISSN 1458-1094, ISBN 978-952-5401-46-2

The object of this qualitative study is to structure curriculum design by drawing from the characteristics of subject content and pedagogy. The aim is to first outline the forms of content and pedagogy within the National Core Curriculum for Basic Education. By analysing these forms I then aim to construct a general view of the curriculum's structure and its developmental potential as it relates to both current and future pedagogical and intellectual interests.

The written curriculum is examined as part of the educational guidance system, which means that it is an administrative and juridical document that governs teacher action and has a pedagogical and intellectual character. Didactical schools, curriculum ideologies and curriculum-determinants are all discussed as means of approaching the curriculum model. Curriculum content itself is defined by the different forms and conceptions of knowledge. The representation of curriculum content can be defined to be either specific or integrated. Curriculum pedagogy is in turn defined on the basis of the prevailing conception of learning and teaching. The pedagogy within the curriculum can be open or closed depending on the extent of pedagogical freedom allowed. An examination of the pedagogical dimension also covers the subject of the interfaces between formal education and informal learning, which must be taken into consideration when developing school pedagogy and therefore also in the curriculum.

The data of the study consists of two curriculum documents: The Finnish National Core Curriculum for Basic Education issued in 1994 and the present National core curriculum for basic education issued in

2004. The primary method used in the study is theory-based content analysis. On the one hand the aim of the analysis is to determine if the structure, i.e., model, of the curricula is built from unconnected, self-contained elements, or whether the separate parts make a coherent whole. On the other hand, the aim is also to examine the pedagogical features the two curricula contain. The basis of the study is not the systematic comparison of the curriculum documents, yet an analysis of two very distinct documents must also be based on an examination of their inherent differences.

The results of the study show that the content in the analysed documents is not integrated. The boundaries between divisions are clearly defined and the curricula are subject-oriented and based on theoretical propositional knowledge. The pedagogy is mainly closed and based on strong guidance of content, structured student evaluation and measurable learning experiences. However, curriculum documents do have representations of integrated content: the themes covered early on in the core curriculum guidelines of 1994 permeate systematically the different divisions of the curriculum. The core curriculum guidelines of 2004 in turn reveal skills which create connections between subjects. The guidelines' utilise out-of-school environments and accommodate learner experiences, and focus on flexible studying and emphasize individual learner needs. These characteristics reveal an open form of pedagogy. In light of these results, it is possible to reach an understanding of the content and pedagogical development possibilities of the curriculum. The essential viewpoints are then the setting of thematically-oriented aims as a basis for content development, the curriculum's pedagogical structuring on the basis of the learning process and the enhancement of connections between curricular content and pedagogy in a purposeful way.

Keywords: curriculum, curriculum theory, curriculum design, core curriculum guidelines, teaching content, pedagogy

# Lukijalle

Tämän tutkimuksen aihe nousi käytännöstä. Ollessani mukana vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteiden laatimisessa Opetushallituksessa perehdyin opetussuunnitelman laatimisen moniulotteiseen prosessiin, ja sen myötä heräsi kiinnostukseni opetussuunnitelman teoreettiseen avaamiseen. Suuntasin opetussuunnitelmaa koskevien näkemysteni kanssa Helsingin yliopiston soveltavan kasvatustieteen laitokselle, professori Leena Krokforsin puheille, ja pian olinkin jatko-opiskelijana hänen seminaarissaan. Alun käynnistelyn ja seminaarityöskentelyn jälkeen sain onnekseni mahdollisuuden ryhtyä tekemään tutkimustani kokopäiväisesti professori Krokforsin johtamassa *InnoEdu*-tutkimusprojektissa.

Työni valvojaa ja ohjaajaa, professori Leena Krokforsia minun onkin kiittäminen paljosta. Hänen seminaareissa pääsin opiskelemaan tutkimuksen tekoa ja osallistumaan keskusteluun, mikä perehdytti aloittelevaa tutkijaa oivallisella tavalla kasvatustieteelliseen diskurssiin. Leena on myös systemaattisesti pyrkinyt edistämään opiskelijoidensa taitoja itsenäiseen ajatteluun ja työskentelyyn, mitä pidän suuressa arvossa. Mikä tärkeintä, Leena on rakentanut tutkimukselleni puitteet, tarjonnut tieteellisen tukensa ja osoittanut luottamuksensa koko prosessin ajan. Hän on taitavana opettajanani ja viisaana esimiehenäni ohjannut tutkimustani ja tieteellisen ajatteluni kehittymistä asiantuntevasti, mutta antanut minulle myös riittävästi tilaa oppia ja rakentaa itse asiantuntijuuttani. Hänen kyvyllään luoda kollegiaalinen ja kannustava ohjaussuhde on ollut korvaamaton merkitys paitsi tutkimukseni toteutumiseen myös laajemmin ammatilliseen kehittymiseeni.

Haluan esittää kiitokseni myös työni toiselle ohjaajalle, professori emeritus Pertti Kansaselle, jonka asiantuntemuksen ja viisauden olen suureksi ilokseni saanut jakaa. Pertin vankka teoreettinen tietämys ja laaja historiallinen perspektiivi opetussuunnitelmatutkimukseen on toiminut olennaisena suunnannäyttäjänä työlleni. Hän onkin ollut keskeinen tuki tutkimukseeni liittyvissä valinnoissa ja päätöksissä. Harvat, mutta terävät keskustelumme ovat edistäneet tutkimukseni rajautumista ja asettumista uomiinsa.

Olen ollut etuoikeutettu osallistumaan tutkimusryhmän toimintaan. Yhteinen keskustelu, tekstin tuottaminen ja pohdinta ovat edesauttaneet ajatteluni ja tutkimuksellisten taitojeni kehittymistä. Tästä arvokkaasta yhteistyöstä haluan kiittää erityisesti projektitutkija Elisa Hakalaa, projektitutkija Jarkko Mylläriä sekä suunnittelija Mikael Kivelää, joiden kanssa käydyt *formaalit* ja *informaalit* palaverit ovat olleet työni ehdoton suola.

Olen saanut mahdollisuuden toimia myös laajassa, monitieteisessä konsortio-hankkeessa, jossa toteutettu transdisiplinaarinen yhteistyö on opettanut minua monin tavoin. Tutkimusyhteistyö professori Riitta Smedsin johtamassa *InnoSchool*-hankkeessa on ollut erittäin innovatiivista ja ainakin suomalaisessa kontekstissa ainutlaatuista, mikä on tuonut keskeistä lisäarvoa väitöskirjatutkimukseeni. On ollut avartavaa ja sopivalla tavalla myös haastavaa rakentaa koulun kehittämisen näkökulmia ja suuntaviivoja eri tieteiden kesken.

Kiitokseni esitän myös kollegoilleni Opetushallituksessa. Työskentely kokeneiden asiantuntijoiden kanssa on vaikuttanut merkittäväällä tavalla käsitykseeni opetussuunnitelmasta ja sen kehittämisestä. Olen saanut tärkeitä oppeja, neuvoja ja hiljaisempaakin tietoa. Opetusneuvos Irmeli Halinen ja opetusneuvos Jorma Kauppinen ovat tukeneet minua päätöksessäni ryhtyä tutkimustyöhön ja kannustaneet minua matkan varrella. Opetusneuvokset Eija Kartovaara ja Asta Pietilä ovat toimineet merkittävänä palautteen antajina reflektoidessani tutkimustani ja sen relevanssia hallinnon näkökulmiin.

Tutkimukseni viimeistelyyn ja julkaisemiseen olen saanut erinomaiselta tukea. Kiitän tutkimukseni esitarkastajia, professori Eija Syrjäläistä

sekä professori Eero Ropoa tarkoista huomioistaan sekä kannustavasta palautteestaan. Suomen kasvatustieteellinen seura hyväksyi väitöskirjani julkaisusarjaansa, mistä olen erittäin hyvilläni. Tähän soveltavan kasvatustieteen laitos antoi oman tukensa, mistä kiitän laitoksen esimiestä, professori Juhani Hytöstä. Kiitän erityisesti myös toimittajaa, tutkimusamanuenssi Mailis Saloa tutkimukseni viimeistelyyn liittyneestä kielenhuollollisesta ja toimituksellisesta työstä.

Läheisilleni esitän syvimmat kiitokseni. Ystäväni, kehittämispäällikkö Outi Saloranta-Erikssonin kanssa olen ilolla saanut jakaa opetussuunnitelman kehittämisen ajatuksia jo vuosien ajan. Outin kanssa käydyillä keskusteluilla – joille ei loppua liene näkyvissä – on ollut keskeinen merkitys paitsi tutkimukseni näkökulmiin myös jaksamiseeni.

Äitini Eeva-Liisa Vitikka on aina tukenut pyrkimyksiäni, paitsi ymmärtäväisenä äitinä myös isoäitinä, joka jaksaa olla läsnä ja osallistua perheemme elämään välimatkankin päästä.

Aviomiestäni Jarmo Kutilaista en mitenkään voi kylliksi kiittää. Tutkimusprosessini on ajoittunut vuosiin, joiden aikana on perheeseemme syntynyt kaksi lasta, Nia ja Jusa. Pienten lasten äidille työn ja perhelämän yhteensovittaminen ei olisi ollut niin helppoa ilman perheelleen omistautunutta puolisoa ja isää. Jarmo on myös jaksanut kuunnella ja kommentoida joskus varmaan loputtomilta tuntuvia pohdintojani, ja – ehkä juuri tästä syystä – huolehtinut siitä, että vietän riittävästi myös vapaa-aikaa. Perheeni on tärkein voimavarani. On onnellista omistaa sellainen kuin minulla on.

Tutkimukseni on siis syntynyt paitsi itsenäisen ajattelu- ja kirjoitustyön tuloksena, myös useiden henkilöiden ja yhteisöjen myötävaikutuksella. Olen nauttinut tutkimustyöstä sen kaikkine vivahteineen. Väitöskirjan valmistuminen on yhden prosessin päätös ja uusien mahdollisuuksien alku. Tässä se nyt on.

Helsingissä 22.6.2009

Erja Vitikka



# Sisältö

## OSA I TUTKIMUKSEN TAUSTA JA TOTEUTUS

1	JOHDANTO .....	23
1.1	Tutkimuksen tausta ja tarkoitus .....	25
1.2	Tutkimustehtävän hahmottuminen.....	31
2	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....	34
2.1	Hermeneuttinen paradigma tekstin tulkinnan taustalla... 34	
2.2	Teoriasidonnainen sisällönanalyysi.....	38
2.3	Tutkimusaineisto: vuoden 1994 ja 2004 opetussuunnitelman perusteet .....	40
2.4	Aineiston käsittelyn periaatteet .....	41
2.5	Tutkimusprosessin ajallinen kulku ja raportin rakentuminen .....	44

## OSA II TEOREETTINEN VIITEKEHYS

3	OPETUSSUUNNITELMAN KÄSITTEESTÄ .....	49
4	OPETUSSUUNNITELMAN RAKENNE JA ASEMA SUOMESSA .....	56
4.1	Katsaus suomalaisen opetussuunnitelman rakenteelliseen kehitykseen 1900-luvulla.....	56
4.1.1	Maalaiskansakoulun opetussuunnitelma 1925... 58	
4.1.2	Kansakoulun opetussuunnitelma 1952.....	59
4.1.3	Peruskoulun opetussuunnitelma 1970.....	61
4.1.4	Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985 .....	63
4.2	Opetussuunnitelma osana perusopetuksen ohjausjärjestelmää.....	65

5	NÄKÖKULMAT OPETUSSUUNNITELMAAN .....	71
5.1	Didaktiset koulukunnat opetussuunnitelman tarkastelun taustalla .....	71
5.2	Opetussuunnitelmaideologiat opetussuunnitelman tarkastelun taustalla .....	76
5.3	Opetussuunnitelmadeterminantit opetussuunnitelman tarkastelun taustalla .....	79
6	OPETUSSUUNNITELMAN MALLIT .....	82
7	OPETUSSUUNNITELMAN PERUSAIKESKSET: .....	90
	SISÄLTÖ JA PEDAGOGIIKKA	
8	OPETUSSUUNNITELMAN SISÄLTÖ .....	96
8.1	Tiedon luonne opetussuunnitelman sisällön määrittelijänä.....	96
8.2	Kaksi lähestymistapaa opetussuunnitelman sisältöön ....	101
8.2.1	Oppiainejakoinen lähestymistapa .....	101
8.2.2	Ongelmakeskeinen lähestymistapa .....	104
8.3	Opetussuunnitelman sisällön ulottuvuudet.....	106
8.4	Eritelty ja integroitu sisältö opetussuunnitelmassa.....	109
9	OPETUSSUUNNITELMAN PEDAGOGIIKKA.....	116
9.1	Opetuksen ja oppimisen luonne opetussuunnitelman pedagogiikan määrittelijänä .....	116
9.2	Oppimiskokemukset opetussuunnitelman pedagogiikan ilmentäjinä.....	122
9.3	Opetussuunnitelman pedagoginen ohjaavuus .....	125
9.4	Formaali koulutus ja informaali oppiminen pedagogiikan jäsentäjänä.....	128
9.4.1	Formaali koulutus .....	129
9.4.2	Informaali oppiminen .....	131
9.4.3	Formaalia koulutusta ja informaalia oppimista yhdistävä pedagogiikka.....	133
9.5	Suljettu ja avoin pedagogiikka opetussuunnitelmassa ....	138



## OSA III TULOKSET

10	OPETUSSUUNNITELMAN PERUSTEIDEN SISÄLTÖ ...	145
10.1	Tutkimuskysymys ja analyysin periaatteet .....	145
10.2	Eritelty sisältö opetussuunnitelman perusteissa .....	146
10.2.1	Vuoden 1994 opetussuunnitelman perusteiden rakenne .....	147
10.2.2	Vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteiden rakenne .....	153
10.2.3	Opetussuunnitelman rakenne sisällön jäsentäjänä.....	160
10.3	Integroitu sisältö opetussuunnitelman perusteissa .....	164
10.3.1	Perusteiden alkuosien teemat.....	165
10.3.2	Perusteiden alkuosan teemojen ja aihekokonaisuuksien väliset yhteydet .....	171
10.3.3	Aihekokonaisuuksien ja oppiaineiden väliset yhteydet .....	175
10.3.4	Oppiaineita yhdistävät teemat .....	183
10.3.4.1	Vuoden 1994 perusteiden alkuosan teemat oppiaineita yhdistävinä teemoina.....	185
10.3.4.2	Taidot oppiaineita yhdistävinä teemoina vuoden 2004 perusteissa ..	189
10.4	Sisältö opetussuunnitelman perusteiden mallin jäsentäjänä.....	199
11	OPETUSSUUNNITELMAN PERUSTEIDEN PEDAGOGIIKKA.....	211
11.1	Tutkimuskysymys ja analyysin periaatteet .....	211
11.2	Suljettu pedagogiikka opetussuunnitelman perusteissa..	212
11.2.1	Sisältöohjaus .....	213
11.2.2	Strukturoitu oppilaan arviointi.....	217
11.2.3	Mitattavat oppimiskokemukset .....	222

11.3	Avoin pedagogiikka perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa .....	225
11.3.1	Oppilaan kokemukset opetuksen ja opiskelun lähtökohtana .....	226
11.3.2	Koulun ulkopuoliset ympäristöt ja yhteistyö....	229
11.3.3	Opiskelun joustavuus .....	234
11.3.4	Yksilölliset painotukset.....	238
11.3.5	Itsearviointi.....	240
11.4	Pedagogiikka opetussuunnitelman perusteiden mallin jäsentäjänä .....	242

12	OPETUSSUUNNITELMAN SISÄLLÖN JA PEDAGOGIIKAN VÄLISET YHTEYDET .....	247
----	--	-----

## **OSA IV JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA**

13	OPETUSSUUNNITELMAN MALLIN KEHITTÄMINEN SISÄLLÖN JA PEDAGOGIIKAN NÄKÖKULMISTA.....	257
13.1	Teemakohtaiset tavoitteet opetussuunnitelman sisällöllisen kehittämisen lähtökohtana .....	260
13.2	Opetussuunnitelman pedagoginen strukturointi oppimisprosessin lähtökohdista .....	265
13.3	Opetussuunnitelman sisällön ja pedagogiikan välisten yhteyksien tiivistäminen .....	269
14	TUTKIMUKSEN ARVIOINTIA.....	275
14.1	Tutkimuksen luotettavuus .....	275
14.2	Tutkimuksen pätevyys .....	278
14.3	Tutkimuksen tuloksellisuus.....	280
	Lähteet .....	284

## Taulukot ja kuvat

Taulukko 1.	Tutkimusprosessin eteneminen .....	45
Taulukko 2.	Opetussuunnitelman mallit Saylorin et al. (1981) mukaan .....	85
Taulukko 3.	Opetussuunnitelman sisällön muodon jatkumo (Kysilka, 1998) .....	112
Taulukko 4.	Eritellyn ja integroidun sisällön piirteet opetussuunnitelmassa .....	115
Taulukko 5.	Klassisen ja romanttisen opetussuunnitelman piirteet (Lawton, 1973).....	126
Taulukko 6.	Suljetun ja avoimen pedagogiikan piirteet opetussuunnitelmassa .....	141
Taulukko 7.	Eritellyn ja integroidun sisällön piirteet analyysin viitekehysenä .....	145
Taulukko 8.	Vuoden 1994 perusteiden alkuosan teemojen ja aihekokonaisuuksien yhtymäkohdat .....	172
Taulukko 9.	Vuoden 2004 perusteiden alkuosan teemojen ja aihekokonaisuuksien väliset yhtymäkohdat .....	174
Taulukko 10.	Vuoden 1994 perusteiden aihekokonaisuuksien ja oppiaineiden väliset yhtymäkohdat .....	177
Taulukko 11.	Vuoden 2004 perusteiden aihekokonaisuuksien ja oppiaineiden väliset yhtymäkohdat .....	180
Taulukko 12.	Vuoden 1994 perusteiden alkuosan teemojen ja oppiaineiden väliset yhtymäkohdat .....	186
Taulukko 13.	Vuoden 2004 perusteissa esiintyneiden taitojen ja oppiaineiden väliset yhtymäkohdat .....	190
Taulukko 14.	Suljetun ja avoimen pedagogiikan piirteet analyysin viitekehysenä .....	212
Taulukko 15.	Perinteisen ja ideaalisen pedagogiikan piirteet (Rogers, 2004) .....	242
Taulukko 16.	Tiedonala-konventionaalinen ja postmoderni opetussuunnitelmaideologia (Scott, 2008) .....	249
Taulukko 17.	Produktiopetussuunnitelman ja prosessiopetus- suunnitelman erot (McKernan, 2008) .....	268

Kuvio 1. Perusopetuksen ohjausjärjestelmä .....	68
Kuvio 2. Opetussuunnitelman sisällön ja pedagogiikan väliset yhteydet.....	251

OSA I

TUTKIMUKSEN TAUSTA JA TOTEUTUS



# 1

## Johdanto

Opetussuunnitelmaa on uudistettu suomalaisen peruskoulun olemassaolon aikana kolme kertaa. Ensimmäisen, Maalaiskansakoulun opetussuunnitelman vuodelta 1925 jälkeen nykyisin voimassa oleva Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet vuodelta 2004 on kuudes kansallinen opetussuunnitelmamme. Opetussuunnitelmaa on uudistettu karkeasti ottaen noin kymmenen vuoden välein, koko ajan kiihtyvällä syklillä. Oppiainekohtaiset sisällöt ovat muuttuneet vuosikymmenten kuluessa eniten. Opetussuunnitelman malli ja rakenne on pysynyt jokaisen uudistuksen jälkeen lähes samanlaisena, ainoastaan ohjaavuus on lisääntynyt tai vähentynyt koulutuspoliittisen aikakauden mukaan. Opetussuunnitelman mallia tai rakennetta ei ole myöskään kyseenalaistettu koko historiansa aikana, huomio on kiinnittynyt enemmän opetussuunnitelmajärjestelmään, prosessiin ja yksittäisiin osa-alueisiin.

Tulevaisuuden koulun kehittäminen on tällä hetkellä varsin keskeinen teema erilaisissa hankkeissa ja projekteissa. Koulun kehittäminen vaikuttaa perustuvan pitkälti erilaisten oppimisympäristöjen kehittämiseen ja teknologisten innovaatioiden hyödyntämiseen koulutyössä. Toki myös pedagogista uudistumista korostetaan oppimisen tutkimuksen ja opettajankoulutuksen kehittymisen rinnalla. Tiedollinen

muutos tuntuu jäävän vähemmälle huomiolle. Myös koulun rakenteet ja järjestelmästä nousevat käytänteet jäävät tulevaisuuden koulun kehittämässä pienemmälle sijalle. Nähdäkseni ne ovat kuitenkin keskeisiä uudistusten ja koulun kehittymisen reunaehtoja. Mikäli rakenteet ja perustavanlaatuiset periaatteet ja toimintatavat eivät muutu, voivat kaikki uudistukset jäädä pinnallisiksi tai vain pientä osaa koskettaviksi trendeiksi.

Peruskoulun kehittämässä ei voida ohittaa opetussuunnitelmaa. Opetussuunnitelma on keskeinen reunaehto muutoksen mahdollistajana – tai sen estäjänä. Opetussuunnitelmassa kiteytyvät koulun tiedolliset ja pedagogiset ainekset, josta ne heijastuvat myös opettajankoulutukseen ja päinvastoin. Opetussuunnitelman kehittämässä nykyisen opetussuunnitelman jäsentäminen ja ymmärtäminen on keskeistä – ilman selkeää näkemystä opetussuunnitelman teoreettisista ja rakenteellisista lähtökohdista ei perustavanlaatuista kehitystä tapahdu.

Omat intressini opetussuunnitelman tutkimukseen nousevat pitkälti käytännöstä. Työskennellessäni Opetushallituksessa vuosina 2001–2007 olin mukana vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteiden laatimisessa ja toimeenpanossa prosessin alusta loppuun. Työn aikana kävi moneen kertaan ja useissa eri yhteyksissä ilmi, että opetussuunnitelman kokonaisuuden, sen mallin hahmottaminen työn jäsentäjänä ja rajaajana on hankalaa. Yksittäiset osa-alueet ja niiden puitteissa tapahtuneen kehittämistyön tulokset pyrittiin rakentamaan koherentiksi kokonaisuudeksi vailla systemaattista ja jäsentynyttä näkemystä opetussuunnitelman kokonaisuudesta, joka mahdollistaa tietyt ratkaisut, toisenlaisia taas ei.

Opetussuunnitelman rakenne ei ole ollut suomalaisessa tutkimuksessa kovinkaan usein esillä. Opetussuunnitelmatutkimus kaiken kaikkiaan on viime vuosina, jopa vuosikymmeninä ollut Suomessa vähäistä verrattuna esimerkiksi amerikkalaiseen opetussuunnitelmatutkimuksen kenttään. Tämän tutkimuksen tarkoituksena on paitsi rakentaa ajankohtaista näkemystä opetussuunnitelman rakenteen kehittämismahdollisuuksista myös herätellä kansallista opetussuunnitelmakeskustelua tulevan opetussuunnitelmauudistuksen kynnyksellä.



## 1.1 Tutkimuksen tausta ja tarkoitus

Perusopetus elää jatkuvien kehittymishaasteiden keskellä. Globaalilla tasolla tapahtuva yhteiskunnallinen, teknologinen ja tiedollinen muutos heijastuu monin tavoin koulutukseen ja opetukseen. Eri tahoilta on esitetty epäilyjä siitä, ettei peruskoulutus nykyisessä muodossaan välttämättä kykene vastaamaan muutosten tuottamiin haasteisiin ja osaamisvaatimuksiin (ks. esim. Pillay & Elliot, 2001; Stähle & Wilenius, 2006). Nyky-yhteiskunnalle on luonteenomaista epävarmuus, joustavuus, ristiriitaisuus sekä lisääntyneet mahdollisuudet informaation saamiseen ja käsittelyyn. Tämä on vastakohtainen entisaikojen varmuudelle, vakiintuneisuudelle ja eksperttitydelle, jonka hallussa informaatio pääasiallisesti on ollut (Pillay & Elliot, 2001, 8). Peruskoulun ja sen antaman perusopetuksen pitäisi heijastaa yhteiskunnallisia muutoksia: koulun olisi kyettävä elämään aikaansa edellä – ei ainakaan siitä jäljessä.

Oppiminen, opiskelu ja opetus tapahtuvat perinteisen koulutyön lisäksi myös koulun ulkopuolella erilaisissa oppimisympäristöissä, harrastusten, kerhojen ja kavereiden parissa. Lasten ja nuorten kokemusmaailmaan kuuluu koulun lisäksi hyvin paljon erilaisia paikkoja ja tilanteita oppimiselle. Näinhän on varmasti ollut aina. Nykylasten ja nuorten elämänpiiri on kuitenkin laajentunut huomattavasti verrattuna entisaikoihin, ja etenkin internet on tuonut oppimiseen aivan uudenlaisen ulottuvuuden (ks. Kop, 2007). Koulu puolestaan ei kaikilta osin ole muuttunut viime vuosikymmenten kiivaassa kehitystahdissa, mikä on alkanut näkyä erilaisina ongelmina oppilaiden motivaatiossa ja sitoutumisessa. Koulun tehtävänä on toisaalta välittää oppilaille kulttuuritraditiota, toisaalta taas kasvattaa kansalaisia, jotka kykenevät toimimaan nyky-yhteiskunnassa ja osaltaan kehittämään sitä. Ne kansalaistaidot, joita nykykoulu oppilailleen välittää, eivät välttämättä perustu nyky-yhteiskunnan, saati tulevaisuuden haasteisiin, vaan pitkälti perinteisiin ja niiden vaalimiseen.

Oppilaat oppivat yhä enemmän koulun ulkopuolisissa ympäristöissä ja hankkivat monipuolisia tietoja ja taitoja, joiden hyödyntämiseen

ei nykyinen kouluopetus välttämättä anna tarpeeksi mahdollisuuksia (Smith, 2006). Kouluoppimisen ja oppilaiden muun elämänpiirin välille on muodostunut tarpeettoman jyrkkiä rajoja ja jopa ristiriitaisuuksia. Koulutyön ja oppilaiden intressien kohtaamiseksi opetuksen ja opiskelun tulisi ammentaa yhä enemmän resursseja oppilaiden maailmankuvasta ja koulun ulkopuolelta, ei rajata oppimista ja opiskelua pelkästään formaalissa kouluympäristössä, koulun sanelemien työtapojen ja koulun määrittelemien sisältöjen myötä tapahtuvaksi. Jotta oppilaat kokisivat opiskelun mielekkääksi, on oppimisympäristöjen ja koulupedagogiikan kyettävä vastaamaan heidän tarpeisiinsa ja kiinnostuksensa kohteisiin relevantilla tavalla. Opetuksen tulisi entistä paremmin huomioida nämä koulun ulkopuoliset oppimisympäristöt ja informaali oppiminen (Krokmors et al., 2008), ja luoda niille sijaa koulutyössä.

Pyrittäessä kehittämään peruskoulua ja -opetusta tulevaisuuden yhteiskunnallisten, tiedollisten ja teknologisten muutosten mukana, on opetussuunnitelma keskeisessä asemassa muutoksen ja kehityksen mahdollistajana. Opetussuunnitelmassa määritellään paitsi opetuksen tavoitteet myös opiskeltavat sisällöt ja työtavat. Opetussuunnitelma on osa opetuksen ohjausjärjestelmää, ja sillä on merkittävä asema muutosten ja uudistusten käytäntöön saattamisessa – toisaalta se voi myös hidastaa tai estää opetusta uudistumasta, mikäli se ei itse kykene uudistumaan.

Tulevaisuuden opetussuunnitelmalle on esitetty erilaisia vaatimuksia (Pillay & Elliot, 2001, 13–16). Opetussuunnitelman tulisi uudistua paitsi pedagogisesti myös tiedollisesti (vrt. Scott, 2008, 146). Nykyisin vallalla olevan oppimiskäsityksen (Säljö, 2001) mukaan oppiminen tulisi ymmärtää kaikki kontekstit kattavana, ja opetuksen suunnittelussa tulisi pohtia entistä enemmän erilaisten oppimisympäristöjen hyödyntämistä osana työtapoja. Opetussuunnitelman olisi myös korostettava yksilön ja ympäristön vuorovaikutusta ja käsiteltävä yksilöiden välisiä suhteita, maailmaan ja oppilaiden elämään liittyviä erilaisia ongelmia ja niiden ratkaisemiseksi olennaista tietoa eri aloilta (Pillay & Elliot, 2001, 18–20). Opetussuunnitelmaa on syytetty tietynlaisesta sosiaalisesta etäännyttämisestä (Pinar, 2004, 185–187), jolla viitataan opetussuunni-

telman formalisoitumiseen ja institutionalisoitumiseen niin, ettei se kosketa oppilaiden kokemusmaailmaa tai ajassa käytäviä yhteiskunnallisia ja yksilön kannalta merkittäviä keskusteluja kovinkaan konkreettisesti. Oppilaille muodostuu tällöin helposti eräänlainen ulkopuolisen tarkkailijan rooli opiskelussaan, mikä ei vastaa oppimiskäsityksemme korostamaa aktiivisen oppijan luonnetta. Sosiaalisen etääntymisensä sijaan opetussuunnitelman tulisikin provosoida oppilaita refleктоimaan omaa ajatteluaan ja oppimistaan sekä kehittämään kriittisen ajattelun taitojaan. Opetussuunnitelman kasvatuksellisenä tavoitteena olisi hyvä nähdä ymmärryksen lisääminen akateemisten tiedonalojen suhteista, yhteiskunnallisesta tilanteesta, itsetuntemuksen prosesseista ja historiallisen tilanteen piirteistä.

Opetussuunnitelman sisällöllisen kehittämisen keskeisenä haasteena on tiedon muotojen uudelleen organisointi sekä tiedon osa-alueiden ja autenttisten opiskelukontekstien integrointi. Nykyinen käsitys tiedosta haastaa koulun tapaa käsitellä tietoa: opetussuunnitelmaa on moitittu liiallisesta sisältöpainotteisuudesta ja tiedon esittämisestä tiedonaloittain pilkottuna (Beane, 1995; Drake, 2005; Hinde, 2005; Pinar, 2004). Koulussa käsiteltävää tietoa ei myöskään hyödynnetä riittävällä tavalla jokapäiväisen elämän ymmärtämiseen, vaan toistetaan muualla – useimmiten oppikirjoissa – määriteltyä tietoa (Pinar, 2004, 185–187). Postmoderni näkemys tiedon luonteesta ymmärtää tiedon moniulotteiseksi ja sosiaalisesti rakentuvaksi stabiiliuden ja universaalisuuden sijaan. On myös yhä vaikeampaa määritellä opetuksen ja opiskelun kannalta kaikkein merkittävin ja hyödyllisin tietoa, koska keskeisintä vaikuttaa olevan tiedon epävarmuuden ja muuttuvuuden ymmärtäminen. Koulussa opiskeltu tieto ei kaikilta osin vastaa niitä tiedonhallinnan ja ongelmanratkaisun muotoja, joita tarvitaan koulun ulkopuolella, etenkin työelämässä. Todellisia, arkielämää koskettavia ongelmia ei välttämättä kyetä selvittämään yksittäisen oppiaineen tietoa-aineen pohjalta, vaan maailmaa olisi tarkasteltava monitieteisemmin. Tästä esimerkiksi voi nostaa ympäristöön liittyvät kysymykset ja ongelmat sekä sosiaaliset suhteet, joiden tarkasteluun ei riitä yksittäinen oppiaine (Beane, 1997, 16). Opetussuunnitelman tulisi siis kyetä integroimaan eri tiedonaloja

toisiinsa entistä paremmin ja ilmentää eri tiedonalojen välisiä suhteita enemmän kuin niiden välisiä eroja.

Jo 1970-luvulla todettiin, että integroitu tieto opetussuunnitelmassa vastaa paremmin oppilaiden kokemusmaailmaa ja arkielämää ja muodostuu näin ollen helpommin saavutettavaksi ja mielekkäämmäksi (Bellack, 1977). Tätä ovat vahvistaneet myöhemmin tutkimukset myös siitä, millaisia vaikutuksia integroidulla opetussuunnitelmalla on oppimistuloksiin (Hinde, 2005, 107). Niiden mukaan oppilaiden sitoutuminen opiskeluun on vahvempi ja asennoituminen koulunkäyntiin positiivisempi integroidun opetussuunnitelman mukaan opiskeltaessa, ja oppimistulokset ovat yhtäläiset tai paremmat kuin perinteisen, oppiainejakoisen opetussuunnitelman mukaan opiskeltaessa. (Zepke & Leach, 2006, 510).

Yhteiskunnallisen ja oppimista koskevien käsitysten muutosten myötä myös opettajan työlle asetetut vaatimukset ovat nykyisin aivan erilaiset kuin vaikkapa kolmekymmentä vuotta sitten. Opettajan tulisi oppiaineksen sisällöllisen hallinnan lisäksi kyetä liikkumaan erilaisissa oppimisympäristöissä erilaisten oppilaiden kanssa. Opiskelun ja opetuksen puitteet ja sisällöt ovat huomattavasti monimuotoisemmat ja -ulotteisemmat kuin opetussuunnitelmassa julkilausutut. Usein korostetaan, että opetussuunnitelman tulisi tukea opettajaa pedagogisena työvälineenä. Hyvin yleisesti tilanne on kuitenkin se, etteivät opettajat koe opetussuunnitelmaa omakseen, vaan pitävät sitä ylhäältäpäin annettuna normina, joka ennen muuta rajoittaa oman työn toteutusta. Opetussuunnitelmaa ei koeta pedagogiseksi, opetuksen toteutusta ohjaavaksi asiakirjaksi – sen tehtävän hoitavat oppikirjat (Heinonen, 2005). Opetussuunnitelman laatiminen koetaan eräänlaiseksi pakolliseksi lisätyöksi, joka kirjoitetaan edellytetyssä aikataulussa ja sitten unohdetaan kirjahyllyyn.

Olennaiseksi ongelmaksi kirjoitetun opetussuunnitelman laatimisessa on esitetty yhtäältä se, että opetussuunnitelmat laaditaan turhan kaukana opettajista, ja toisaalta se, etteivät opetussuunnitelman laatijat kykene riittävällä tavalla erottamaan opetussuunnitelman käyttäjiä ja vastaanottajia toisistaan (Shwartz, 2006, 449–450). Opetussuunni-

telmat laaditaan hyvin usein yksinomaan sen vastaanottajien eli oppijoiden näkökulmasta laatimalla oppimistavoitteita ja määrittelemällä oppimisen kannalta olennaisia sisältöjä. Opetussuunnitelman laatijoilta jäävät usein huomioimatta opetussuunnitelman käyttäjät eli opettajat, jotka joutuvat toteamaan opetussuunnitelman olevan toimimaton heidän oman työnsä kannalta. Opetussuunnitelma ohjaa opetusta yksipuolisesti tiedollisten sisältöjen kautta eikä tarjoa juurikaan tukea opetuksen työtapoihin tai pedagogisiin vaihtoehtoihin. Toisaalta vedotaan opettajan pedagogiseen vapauteen, eikä opetussuunnitelman edes sallita antavan pedagogisia ohjeita. Opetussuunnitelman tietopainotteisuus johtaa myös opetuksen tietopainotteisuuteen. Opetussuunnitelma ei tällöin anna opettajille välineitä opetuksen toteuttamiseen, se ainoastaan kuvaa, mitä opetuksen on tuotettava oppilaille.

Opetussuunnitelman institutionaalistumisen ja virkamiespohjaisen laatimisen seurauksena myös opetussuunnitelman teoreettinen ymmärrys on kaventunut. Opetussuunnitelman rakenteellista tai teoreettista tarkastelua ei sitä laativilla tahoilla tehdä, vaan opetussuunnitelman kirjoittaminen on kärjistetyksi esitettyä erilaisissa työryhmissä käydyn puheen kirjoittamista ylös. Tilanteen on todennut jo 1980-luvun alussa Juhani Suortti (1981a, 71), joka toteaa, että ”erityisesti Suomen ongelma on, ettei koulusuunnittelulle perustaa luovaa opetussuunnitelmateoreettista työtä ole riittävästi tehty”.

Suomalaisessa kontekstissa opetussuunnitelman teoreettiset lähtökohdat ja niiden myötä rakentuva malli onkin pysynyt lähes muuttumattomana koko olemassaolonsa ajan. Suomalaisen opetussuunnitelman malli on ollut 1900-luvun alusta samanlainen, tiedonalapohjaiseen orientaatioon nojaava oppiainejakoinen malli (Malinen, 1992). Suomalaista opetussuunnitelmaa on kehitetty yksittäisistä osatekijöistä (oppiaineista ja opetuksen toteuttamiseen liittyvistä periaatteista) käsin ja prosessin näkökulmasta – opetussuunnitelman mallia ei ole juurikaan arvioitu tai pyritty uudelleen organisoimaan. Oppiaineiden tavoitteet ovat monipuolistuneet ja sisällöt lisääntyneet, mutta rakenteet ja lähtökohdat ovat säilyneet samanlaisena. Samalla 1970-luvulta lähtien on saatu tutkimustuloksia (Kosunen, 1994, 129; Niemi, 2004), joiden

mukaan suurin osa opettajista ei ole perehtynyt käytössä olevaan opetussuunnitelmaan eikä hyödynnä sitä opetuksensa suunnittelussa tai toteutuksessa.

Minua kiinnostaa opetussuunnitelman rakenteen eli mallin jäsentäminen ja sen myötä opetussuunnitelman kehittämismahdollisuuksien selvittäminen. Opetussuunnitelman kehittämistyötä tehdään kansallisesti koko ajan, mutta työ tuntuu olevan tietyllä tavalla tehotonta: sekä tutkimustulokset että käytännön toimijoiden eli opettajien kokemus ja palaute antavat ymmärtää, ettei opetussuunnitelma toimi koulun kehittämisessä siten kuin se voisi ja sen pitäisi toimia. Kouluun ja sen myötä opetussuunnitelmaan kohdistuvat kehittämishaasteet eivät kuitenkaan väisty, eikä tulevaisuuden tarpeita voi jättää huomiotta kehittämistyössä.

Kaikkeen tulevaisuuden suuntaviivoja luotaavaan tutkimukseen liittyy olennaisesti nykytilanteen hahmottaminen ja ymmärrys. Ilman nykyisyyden perusteellista ymmärrystä ei ole mahdollista tehdä kehittämistyötä. Opetussuunnitelmatutkimuksen piirissä on viime vuosina päädytty näkemykseen, että opetussuunnitelman kehittäminen nykyisillä, jo pitkään vallinneilla suuntauksilla, on tullut tiensä päähän. Opetussuunnitelmaa pitäisi kokonaisuudessaan pyrkiä jäsentämään ja ymmärtämään, ennen kuin sitä voidaan hedelmällisellä tavalla lähteä kehittämään (Applebee, 1996; Cary, 2006, 2; Pinar, 2004). Opetussuunnitelmaa tutkittaessa ja kehitettäessä historiallinen ja nykytilanteen ymmärtäminen on välttämätöntä: opetussuunnitelmaa säätelevät useat kansalliset säädökset ja reunaehdot. Opetussuunnitelman nykytilanteen ymmärtämiseksi ja opetussuunnitelmakeskusteluun osallistumiseksi on ymmärrettävä aikaisemmat paradigmat ja opetussuunnitelman historialliset suuntauksiset (Pinar et al., 1998, 266–271). Tällä hetkellä on tärkeämpää pyrkiä ymmärtämään opetussuunnitelmaa sellaisena kuin se on aikaisemmin ollut, on nyt ja voisi olla, sen sijaan että jatketaan opetussuunnitelman kehittämistä samoilla, usein tuloksettomilla linjoilla.

## 1.2 Tutkimustehtävän hahmottuminen

Tutkimusintressinäni on opetussuunnitelman jäsentäminen ja kehittämisen mahdollisuuksien hahmottaminen tulevaisuuden tiedollisia ja pedagogisia tarpeita varten suomalaisessa kontekstissa. Lähdin intressini pohjalta liikkeelle tiedonkäsitteiden sekä opetus- ja oppimiskäsitteiden ilmenemisestä opetussuunnitelmassa. Pehdyin myös opetussuunnitelman taustalla vaikuttaviin didaktisiin koulukuntiin ja opetussuunnitelmaideologioihin, jotka tutkimuskirjallisuuden perusteella vaikuttavat aina opetussuunnitelman kokonaisuuteen. Lisäksi pohdin pitkään, miten saisin kirjoitetusta opetussuunnitelmasta teoreettisesti ja käsitteellisesti haltuun ne tekijät, jotka jäsentävät sen kokonaisuutta olennaisimmin. Tätä ennen oli tietysti perehdyttävä opetussuunnitelman käsitteeseen ja sitä koskevaan tutkimukseen perusteellisesti. Kuvaan teoreettisessa viitekehyksessäni näitä tutkimukseni lähtökohtia ja esiymmärrykseni taustoja.

Kirjoitetun opetussuunnitelman jäsentämiseksi fokusoiduin opetussuunnitelman mallin käsitteeseen (engl. curriculum design) ja erilaisiin opetussuunnitelman malleihin (esim. McKernan, 2008; Saylor et al., 1981). Opetussuunnitelman malli on kokonaisuus, johon opetussuunnitelman eri osa-alueet on asetettu. Opetussuunnitelman malli voi olla esimerkiksi oppiainejakoinen, teemapohjainen, jaksotettu tai prosessilähtöinen. Opetussuunnitelman malli ottaa kantaa opetuksen tavoitteisiin, oppimisprosessin luonteeseen, tiedon luonteeseen, sisältöjen perusteisiin sekä yhteiskunnallisiin koulutustarpeisiin. Valittu opetussuunnitelman malli vaikuttaa myös opetusmenetelmiin, opettajan ja oppilaan rooliin, opetusmateriaaliin sekä arviointimenetelmiin (Saylor et al., 1981).

Havaitsin opetussuunnitelman mallin (engl. design) keskeiseksi opetussuunnitelman jäsentämisen lähtökohdaksi. Samalla totesin, ettei suomalaisessa opetussuunnitelmatutkimuksessa ja opetussuunnitelmatyössä ei opetussuunnitelman mallia ole kovinkaan paljon käsitelty, saati problematisoitu (ks. esim. Malinen, 1992). Opetussuunnitelmaa käsitellään pitkälti sen osatekijöistä käsin: lisätään tai vähennetään op-

piainekohtaisia sisältöjä, laajennetaan opiskelun tuen kuvausta tai oppilaan arvioinnin periaatteita. Kokonaisuutta, sitä rakennelmaa, johon kaikki opetussuunnitelman osa-alueet asetellaan, ei juuri huomioida, mikä osaltaan vaikuttaa opetussuunnitelman muuttumattomuuteen. Tätä näkemystä tukee kirjallisuuskin: mm. Beane (1997, 12) toteaa, että opetussuunnitelma laaditaan yhä useimmiten saman eli oppiainejakoisen mallin pohjalta. Näin toimitaan ehkä siksi, etteivät opetussuunnitelman laatijat tunnista tai tiedosta muunlaisten mallien olemassaoloa, jolloin voi olla, että vallitsevaa, ”omaa” opetussuunnitelman mallia pidetään ainoana olemassa olevana ja siten myös ainoana mahdollisena vaihtoehtona, eikä keskustelua sen kehittämisestä juurikaan käydä. Kehittäminen keskittyy tällöin opetuksen sisältöihin, ei opetussuunnitelmaan sinänsä.

Opetussuunnitelman mallin pohjalta pääsin käsiksi myös opetussuunnitelman peruselementteihin ja niiden välisiin suhteisiin (Bernstein, 1996; Scott, 2008). Opetussuunnitelman mallia jäsentävät kaksi keskeistä ulottuvuutta: sisältö ja muoto. Kuten opetuksessa, opetussuunnitelmassa on aina määritelty sisältö eli se, mitä opetetaan. Muoto määrittelee puolestaan sen, miten opetetaan (Kansanen, 1976). Suomalaisessa opetussuunnitelmassa ei ole määritelty suoranaisesti opetusmenetelmiä, sillä opettajalla on perinteisesti ollut vapaus päättää käyttämistään menetelmistä. Opetussuunnitelmaan sisältyy kuitenkin opetuksen toteuttamiseen, opiskelun luonteeseen ja oppimisen arviointiin liittyviä elementtejä, jotka ilmaisevat pedagogiikan luonnetta ja muotoa. Opetussuunnitelman mallia voidaan siis jäsentää, arvioida ja kehittää kahden ulottuvuuden, *sisällön* ja *pedagogiikan*, kautta. Näistä peruselementeistä rakentuu teorettinen viitekehykseni suurelta osin, ja ne toimivat myös opetussuunnitelmien analyysin teoreettisena kehyksenä.

Tutkimukseni tehtäväksi muodostui siis opetussuunnitelman mallin jäsentäminen sisällön ja pedagogiikan näkökulmista. Tavoitteenani on tutkia, miten suomalaiset opetussuunnitelman peruste-asiakirjat vuosilta 1994 ja 2004 ilmentävät edellä mainittujen ulottuvuuksien keskeisiä piirteitä ja millaisia muotoja sisällölle ja pedagogiikalle voidaan ope-



tussuunnitelmassa määritellä. Tutkimukseni tarkoituksena on jäsentää suomalaisen opetussuunnitelman sisällön ja pedagogiikan muotoa ja niiden analysoinnin avulla pyrkiä rakentamaan kokonaiskuvaa suomalaisen opetussuunnitelman mallista ja sen kehittämismahdollisuuksista nykyisten ja tulevaisuudessa yhä merkityksellisemmiksi arvioitujen tiedollisten ja pedagogisten intressien suunnassa.

# 2

## Tutkimuksen toteutus

### 2.1 Hermeneuttinen paradigma tekstin tulkinnan taustalla

Paradigmaattiselta taustaltaan tutkimukseni asettuu henkítieteelliseen kasvatustieteelliseen tutkimukseen ja paradigman sisällä hermeneuttiseen suuntaukseen. Hermeneuttinen tutkimusparadigma pyrkii tulkitsemaan ja ymmärtämään sosiaalista todellisuutta sekä määrittelemään tulkinnan periaatteita ja ehtoja. Hermeneutiikka on historiallisesti määritelty eräänlaiseksi ymmärtämisen taidoksi tai tekniikaksi (Gadamer, 1993, 265). Hermeneuttisen tutkimuksen pyrkimyksenä onkin tutkimuskohteen mahdollisimman perusteellinen ymmärtäminen. Diskursioiden ja tekstien tulkinta ja ymmärtäminen ovat olleet hermeneuttisen tutkimuksen keskiössä. Traditionaalista hermeneutiikkaa on kutsuttu myös tekstihermeneutiikaksi, koska siinä on ollut keskeistä kirjallisten tekstien tulkinta. Hermeneutiikka on ymmärretty tietynlaiseksi apukeinoksi lukutavalle, jolla tutkija selvittää tekstin tarkoituksen, sanoman ja jäsenyyksen (Siljander, 2002, 57–98; Töttö, 1982, 167).

Hermeneuttisessa tutkimusparadigmassa on erotettavissa kuusi erilaista, eri aikakausina vallinnutta lähestymistapaa tekstin tulkintaan

(Slattery et al., 2007, 543–552). 1800-luvulla vallinnut traditionaalinen teologinen hermeneutiikka keskittyi uskonnollisten tekstien tulkintaan. Teologinen hermeneutiikka oli puhtaasti empiiristä tekstien kielellisiin ja kieliopillisiin piirteisiin kohdistuvaa tutkimusta. Schleiermacherin ja Diltheyn ajatteluun perustuva filosofinen hermeneutiikka puolestaan pyrki paljastamaan tekstien merkityksiä ja intentioita. Filosofiseen hermeneutiikkaan liittyi voimakas metodologinen ote, jonka tarkoituksena on objektiivisuuteen pyrkiminen.

Kontekstuaalinen hermeneutiikka liitetään Gadameriin (1993), joka nostaa sosiaalisen ja historiallisen kontekstin keskeiseksi tekijäksi tekstin tulkinnallisessa prosessissa. Tähän lähestymistapaan kuuluu olennaisesti Gadamerin korostama esiymmärrys tulkinnan lähtökohtana. Gadamerilainen lähestymistapa väheksyy tulkintaprosessin metodologista kontrollia korostaen empiiristä vuoropuhelua tekstin ja sen tulkitsijan välillä.

Reflektiivinen hermeneutiikka puolestaan liittyy Ricoueriin (1991), joka korostaa selittämistä tekstin merkityksen ymmärtämisen edellytyksenä. Hermeneuttiseen prosessiin sisältyy siis kolme osatekijää: ymmärtäminen, selittäminen ja kriittinen arviointi. Ricouerilaiseen hermeneutiikkaan liittyy Gadamerin tavoin tulkintaprosessin subjektiivisuuden korostaminen. Tämän näkemyksen mukaan yksikään metodi ei kykene takaamaan tekstin objektiivista tulkintaa, koska tekstin lukijat ja tulkitsijat käsittelevät sitä aina omien historiallisten, ideologisten ja kielellisten rajoitustensa puitteissa (Slattery et al., 2007, 547).

Post-strukturaalinen hermeneutiikka on saanut vaikutteita dekonstruktionisteilta kuten Derridalta ja Foucault’lta. Tämä lähestymistapa korostaa tulkintaprosessia sinänsä tekstin taustalla ilmenevän objektiivisen totuuden löytämisen sijaan. Post-strukturaalinen hermeneutiikka perustuu sanoilla ja tekstillä ”leikittelyyn”, tekstin uudelleen konstruointiin ja erilaisten tulkintamahdollisuuksien meta-analyysiin. Kriittinen hermeneutiikka liittyy post-strukturaaliseen lähestymistapaan pyrkiessään purkamaan tekstien ilmentämiä valta-asetelmia ja rakentaessaan meta-narratiiveja. Kriittinen hermeneutiikka lähestyy myös filosofista hermeneutiikkaa sikäli, että sen lähtökohtana on käsitys

objektiivisen totuuden olemassaolosta ja sen saavuttamisesta tarkoituksenmukaisin menetelmin (Slattery et al., 2007, 548–549).

Hermeneutiikka tarjoaa siis tutkimuksellisen viitekehyksen tekstin tulkinnalliselle ymmärtämiselle. Oma lähestymistapani on lähimpänä kontekstuaalista ja reflektiivistä hermeneutiikkaa. Se korostaa esiymmärrystä olennaisena tulkinnan ja ymmärtämisen lähtökohtana ja tulkinnan subjektiivista ja kontekstuaalista luonnetta. Hermeneuttinen ymmärtäminen rakentuu hermeneuttisen kehän myötä, joka muodostuu kierros kierrokselta tehtävän tulkinnan avulla yhä syvemmäksi. Olennaista hermeneuttisen kehän ajatuksessa on, ettei ymmärryksen rakentumista käsitetä yksinomaan teorialähtöiseksi eli deduktiiviseksi tai empiriseksi eli induktiiviseksi (Kroksfors, 1997, 8).

Tutkimuskohteenani on opetussuunnitelmateksti, jonka tarkastelu alkaa esiymmärryksenä ja jatkuu tekstin tulkintana. Tekstiä tulkitaan useaan kertaan, jolloin esiymmärrys muuttuu kerta kerralta syvemmäksi tulkinnaksi. Lopulta tekstin osien ja kokonaisuuden suhde rakentuu koherentiksi kokonaisuudeksi. Ymmärrys tutkittavasta ilmiöstä, tässä tapauksessa opetussuunnitelmasta, rakentuu näin ollen tutkimuksen kuluessa vähitellen teorian ja empirian vuorovaikutuksessa. Keskeistä hermeneuttisessa analyysissä ja siihen kuuluvassa tekstin tulkinnassa on tutkijan oman esiymmärryksen kontrollointi siten, ettei se suuntaa analyysia ja tulkintaa populistisiin tai arkiajattelun mukaisiin päätelmiin, vaan vahvistaa tulkintaa nostamalla esiin tekstin merkityksellisiä piirteitä ja refleктоimalla niitä. Tässä mielessä hermeneuttinen tulkinta voidaan ymmärtää myös tekstin kyseenalaistamiseksi (Gadamer, 1993, 266–269; Kansanen, 2004a, 12–13; Patton, 2002, 114; Slattery et al., 2007, 545).

Tekstin tulkintaan liittyy ricouerilaisittain sekä selittämisen että ymmärtämisen näkökulma. Tekstin tulkinnassa selittäminen tarkoittaa tekstin rakenteen ja sen sisäisten riippuvuussuhteiden esiin tuomista. Tutkijan ennakkokäsitys eli esiymmärrys kokonaisuudesta vaikuttaa osien tunnistamiseen, ja yksityiskohtien konstruointi puolestaan vaikuttaa kokonaisuuden rakentumiseen. Tulkitseminen taas tarkoittaa tekstistä aukeavan ajatuskulun seuraamista, jonka myötä päästään ym-

märtämiseen. Tulkinta on näin ollen ymmärtämisen keskeinen osa-alue (Ricoeur, 1991, 110). Tekstin tulkinta ja ymmärtäminen on aina tietynlaista projisointia, joka etenee tekstin merkitysten mukaisesti (Gadamer, 1993, 267). Tulkinta perustuu merkityksellisiin tekijöihin, joita tutkija nostaa esiin tekstistä muodostaakseen siitä kokonaiskäsitteen. Näiden tekijöiden nouseminen perustuu tutkijan esiymmärrykseen. On muistettava, että tekstin analyysissä tulkinnan kohteena ei ole se, mitä tekstin tuottaja mahdollisesti tarkoittaa, vaan se, mistä teksti kertoo (Gadamer, 1993, 267; Krokfors, 1997, 81–82). Tämä on keskeinen näkökulma opetussuunnitelma-analyysiini: en tutki opetussuunnitelman laatijoiden intentioita tai taustaolettamuksia, vaan puhtaasti opetussuunnitelmatekstiä sellaisena kuin se peruste-asiakirjoissa esitetään.

Krokfors (1997) on Ricoeurin (1991) tekstin tulkinnan teoriaa soveltaessaan kuvannut aineiston analyysin perustuvan dialektiseen prosessiin, jossa ymmärtämisestä edetään selittämiseen ja selittämisestä takaisin ymmärtämiseen. Ymmärtäminen muuttuu prosessissa alkeisymmärtämisestä syvälliseksi ymmärtämiseksi kolmessa vaiheessa: 1) alkeisymmärrys, 2) strukturaalinen analyysi ja 3) syvällinen, kriittinen ymmärrys (Krokfors, 1997, 80–81). Hermeneuttinen kehä tekstin analyysissä tähtää nimenomaan osien ja kokonaisuuden yhdistämiseen ja niiden välisten suhteiden ymmärtämiseen. Analyysi ja tulkinta noudattavat kehää, jonka myötä ymmärrys tekstistä syvenee muodostaen lopulta harmonisen näkemyksen tekstin merkityksestä. (Patton, 2002, 497). Analyysin raportointi tapahtuu prosessin mukaisesti, mikä on ainoa keino todistaa tulkintojen korrektiutta.

Olellainen tekijä hermeneuttisessa tekstin tulkinnassa ja ilmiön ymmärtämisessä on paitsi tutkijan esiymmärrys myös tutkimuskohteen historiasidonnaisuus. Historiasidonnaisuus tarkoittaa, että sekä tutkimuskohde, tutkija että muodostetut merkitykset ovat ajallis-paikallisia ja ainutkertaisia (Siljander, 2002, 69). Tutkimuskohteen ja ymmärtäminen edellyttää siis myös ko. ilmiön sekä historiallisten että nykyisten taustojen selvittämistä. Tästä syystä tarkastelen suomalaisen opetussuunnitelman mallin kehitystä 1900-luvulla ennen varsinaista nykyisten opetussuunnitelman perusteiden analyysiani.

Tutkimukseni etenee siis hermeneuttisesti teorian ja empirian vuoropuhelun avulla, jolloin empiiriset havainnot mahdollistavat teoreettisten käsitteiden jäsentämisen ja tarkentamisen. Näin ollen aluksi rakennan esiyymmärrykseni ja tieteellisen kirjallisuuden pohjalta alustavan viitekehyksen, jonka perusteella lähden analysoimaan opetussuunnitelmia. Analyysin myötä tulkitsen empiriasta nousseita havaintojani teorian avulla.

## 2.2 Teoriasidonnainen sisällönanalyysi

Pääasiallisena tutkimusmenetelmänäni olen käyttänyt sisällönanalyysiä. Sen periaattein voidaan analysoida erilaisia dokumentteja systemaattisesti sikäli, että sen avulla saadaan tutkimusaineisto järjestetyksi tulkintojen ja johtopäätösten tekemistä varten (Tuomi & Sarajärvi, 2002, 105). Sisällönanalyysi-tekniikan idea perustuu tutkimustehtävän kannalta olennaisten tekijöiden ja merkitysten tunnistamiseen tekstistä (Krippendorf, 2004, 25). Teksti on siis olennainen sisällönanalyysin kohde. Tekstiä analysoitaessa on huomioitava muutama keskeinen sisällönanalyysia koskeva periaate (Krippendorf, 2004, 22–24; Krokfors 1997, 81): tekstillä ei ole lukijastaan tai tulkitsijastaan riippumattomia (objektiivisia) ominaisuuksia. Tekstillä on aina siis merkitys jollekulle, ja joku on laatinut tekstin välittääkseen tämän merkityksen jollekulle toiselle, eikä näitä merkityksiä saa unohtaa analyysia tehdessä. Toiseksi, tekstistä on mahdotonta löytää yhtä, kaiken kattavaa ja absoluuttista merkitystä. Jokainen tekstin analyysi, kategorisointi, tyypittely tai tulkinta on erilainen kuin toiset vastaavanlaiset. Jokainen analyysi ja tulkinta on kuitenkin sinällään validi. Kolmanneksi, tekstin merkitykset liittyvät aina sen kontekstiin tai tarkoitukseen. Tekstin informatiivisuus on siis liitettävä kontekstiinsa. Tekstiä analysoitaessa on siis huomioitava ennen kaikkea kunkin tekstin ainutlaatuisuus sekä tutkijan subjektiivisuus tekstiä tulkitessaan.

Sisällönanalyysi voi olla tyypiltään aineistolähtöinen, teoriasidonnainen tai teorialähtöinen riippuen teorian merkityksestä ja ase-

masta analyysissä. Aineistolähtöisessä analyysissä pyritään luoman tutkimusaineistosta teoreettinen kokonaisuus, jolloin tutkijan aikaisemmilla havainnoilla, tiedoilla tai teorioilla ei saisi olla merkitystä tai vaikutusta aineiston analyysiin (Tuomi & Sarajärvi, 2002, 97). Tätä on pidetty hankalana, jopa mahdottomana analyysitapana, sillä analyysiin vaikuttaa väistämättä tutkijan jonkinlainen esiyymmärrys tai aikaisempi tietämys (Tuomi & Sarajärvi, 2002, 98). Toinen aineistolähtöisen analyysin ongelma on se, että ilman minkäänlaista teoreettista kehikkoa tutkijan voi olla vaikea havaita tai päättää, mitä aineistostaan lopulta hakee. Aineistolähtöisen analyysin ongelmat on nostettu selkeästi esiin laadullisen tutkimuksen menetelmäkirjoissa (Eskola & Suoranta, 2008; Tuomi & Sarajärvi, 2002), joissa kuitenkin suuri osa menetelmällisistä ohjeista perustuu aineistolähtöisen analyysin toteuttamiseen.

Teorialähtöinen sisällönanalyysi perustuu puolestaan luonnontieteellisen tutkimuksen perinteeseen, jossa analyysi nojaa hyvin perusteellisesti johonkin teoriaan tai malliin. Tutkimuksessa kuvataan tämä teoria, valitaan sen mukaan käsitteet ja tutkimuskysymykset ja toteutetaan analyysi. Analyysin tehtävänä on tällöin testata aikaisemmin luotua tietoa (Tuomi & Sarajärvi, 2002, 99).

Tutkimukseni teoreettinen viitekehys ja johtopäätösten teoreettinen tulkinta on rakentunut rinnakkain empiirisen analyysin kanssa, jolloin analyysini ei ole ollut teorialähtöistä. En siis ole testannut valmista teoriaa aineistossani, vaan opetussuunnitelmista nousseet ilmentymät ovat osaltaan vaikuttaneet viitekehykseni muodostumiseen. Puhtaasti aineistolähtöistäkään analyysini ei ole ollut, sillä analyysin pääteemat nousevat kirjallisuuden pohjalta.

Sisällönanalyysimenetelmäni on tyypiltään teoriasidonnainen, joka asettuu aineisto- ja teorialähtöisen analyysin välimaastoon – itse asiassa sen avulla on pyritty ratkaisemaan etenkin aineistolähtöisen analyysin ongelmia (Tuomi & Sarajärvi, 2002, 98). Teoriasidonnainen analyysi on aineisto- ja teorialähtöistä analyysia yhdistävä analyysimuoto. Teoriasidonnaisessa analyysissä analyysiyksiköt valitaan aineistosta, kuten aineistolähtöisessä analyysissä, mutta analyysia ohjaa aikaisempi tieto

tai teoreettinen viitekehys. Teoria toimii aineiston analyysin tukena. Olennainen lähtökohta teoriasidonnaisessa analyysissä on, ettei sen tarkoitus ole testata teoriaa tai aikaisempaa tietoa, vaan avata uusia näkökulmia analyysin pohjalta. Päätelyn logiikkaa teoriasidonnaisessa analyysissä kutsutaan abduktiiviseksi. Tällöin tutkimusprosessissa vaihtelevat aineistolähtöisyys ja taustateoriat. Tutkija pyrkii yhdistelemään näitä toisiinsa, jolloin yhdistelyn tuloksena syntyy uusia ajattelukuvioita ja malleja. Analyysiprosessin myötä tutkittavan ilmiön sisältö muodostuu siis aineistolähtöisesti, mutta lopputulos on määritelty teoriaosassa. Analyysi etenee aineiston ehdoilla kuten aineistolähtöisessä analyysissä. Abstrahoinnissa empiirinen aineisto liitetään kuitenkin teoreettisiin käsitteisiin (Tuomi & Sarajarvi, 2002, 93–116).

Tämän myötä analyysini perustuu siis esiymmärrykseni ja tutkimuskirjallisuuden pohjalta rakentamaani teoreettiseen viitekehykseen ja sen yhteydessä esittämiini käsitteellisiin näkökulmiin eli opetussuunnitelman sisällön ja pedagogiikan ulottuvuuksiin. Teoria toimii kehyksenä, jonka pohjalta suoritan empiirisen analyysini etsimällä opetussuunnitelma-asiakirjoista kutakin teoreettista näkökulmaa kuvaavat ilmentymät. Analyysi puolestaan tuottaa ymmärrystä, jonka pohjalta rakennan uutta teoriaa tulkitsemalla empiirisiä havaintojani tieteellisen kirjallisuuden ja aiemman tutkimuksen avulla.

## **2.3 Tutkimusaineisto: vuoden 1994 ja 2004 opetussuunnitelman perusteet**

Tutkimukseni aineisto muodostuu kahdesta opetussuunnitelman peruste-asiakirjasta: Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994 sekä Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Tekstissä viitataan näihin asiakirjoihin lyhenteillä POPS 1994 ja POPS 2004. Vuoden 1994 perusteisiin liittyen aineistoon kuuluu myös Oppilasarvioinnin perusteet 1999, sillä oppilaan arvioinnin osuus esitetään niissä. En käsittele oppilasarvioinnin perusteita erillisenä asiakirjana, vaan yhdistän ne osaksi vuoden 1994 opetussuunnitelman perusteita.



Vuoden 1994 ja 2004 opetussuunnitelman peruste-asiakirjat valikoituivat aineistokseni harkitusti ja systemaattisen valintaprosessin perusteella. Alkujaan tarkoitukseni oli analysoida perusteiden lisäksi sekä kuntakohtainen että koulukohtaisia opetussuunnitelmia, mutta niiden tarkastelun alkuvaiheissa jo ilmeni, että ne laajentaisivat analysointia valtavasti, eivätkä kuitenkaan toisi siihen mielekästä monipuolisuutta. Opetussuunnitelma-teksti on hyvin tiivistä ja kauttaaltaan merkityksellistä, jolloin aineisto joudutaan yhtä tutkimusta varten rajaamaan varsin pieneksi. Analysoin molemmat opetussuunnitelman perusteasiakirjat kokonaisuudessaan viitekeh്യkseni pohjalta tutkimuskysymysteni mukaisesti. Kuvaan aineistoni eli peruste-asiakirjat yksityiskohtaisesti analyysin raportoinnin yhteydessä.

## 2.4 Aineiston käsittelyn periaatteet

Opetussuunnitelman analyysiin on useita eri näkökulmia ja vaihtoehtoja, joilla on erilaiset viitekeh്യksensä ja tutkimuskysymyksensä. Analyysi voi kohdistua opetussuunnitelman taustoihin, opetussuunnitelman toteutukseen, opetussuunnitelman arviointiin tai kuten tämä tutkimus, opetussuunnitelman organisaatioon. Opetussuunnitelman organisaation – jolla tarkoitan opetussuunnitelman mallia – tutkimus on usein kohdistunut organisoimien eri tasoihin, sisällön muotoihin sekä niiden sisältämiin epistemologisiin ja pedagogisiin taustaolettamuksiin (Posner, 2004, 18–21). Merkittävänä opetussuunnitelman mallin jäsentämisen näkökulmana ovat myös eri osa-alueiden ja elementtien välisten suhteiden voimakkuus ja laatu (Scott, 2008, 141), mikä on tässä tutkimuksessa erityisen mielenkiinnon kohteena. Tällöin analyysi kohdistuu tavoitteiden, sisältöjen ja oppimiskokemusten organisointiin pyrkien löytämään yhtäläisyyksiä tai eroja eri osa-alueiden välillä (Posner, 2004, 127–128). Hyvin keskeinen näkökulma on eri osa-alueille yhteisten käsitteiden tai teemojen etsiminen. Tiivistetysti analyysin tavoitteena on yhtäältä selvittää, rakentuuko opetussuunnitelmien organisaatio eli malli erillisten ja toisistaan riippumattomien elementtien varaan vai

muodostavatko eri osatekijät yhtenäisen ja koherentin kokonaisuuden. Toisaalta tarkoituksena on selvittää, millaisia pedagogisia piirteitä opetussuunnitelmat sisältävät.

Opetussuunnitelman mallia analysoitaessa ovat kaikki siihen kuuluvat osa-alueet otettava mukaan, pyrinhän hahmottamaan ja jäsentämään asiakirjoja kokonaisuudessaan. Haastavaksi opetussuunnitelma-analyysin tekeekin se, että opetussuunnitelma-asiakirjoissa jokainen lause on merkittävä. Tällöin yksikin ilmaisu jostakin teemasta on tärkeä kokonaisuuden kannalta, ei varsinaisesti ilmaisujen määrä. Opetussuunnitelman rakennetta analysoitaessa on olennaisempaa löytää tietyntyyliset ilmentymät ja niiden mahdolliset säännönmukaisuudet, ei nostaa joka ikistä ilmentymää keskiöön tai laskea ilmentymien esiintymismäärää. Tästä syystä analyysini on puhtaasti kvalitatiivista, en siis ole kvantifioinut havaintojani miltään osin. Opetussuunnitelman eri ulottuvuuksien hahmottamisen ja ymmärtämisen kannalta on merkityksellisempää havaita laadultaan erilaisia esimerkkejä analyysikategorioista (sisällön ja pedagogiikan muodosta), ei näiden esimerkkien määrää.

Olen nostanut analyysiini opetussuunnitelmista sellaiset ilmaisut tai ajatukselliset kokonaisuudet, jotka ilmentävät kutakin teoreettista näkökulmaa. Analyysiyksikkönä on tällöin ajatuksellinen kokonaisuus, joka voi muodostua useammasta sanasta tai lauseesta tai luettelon kohdasta (peruste-asiakirjat sisältävät runsaasti luetteloita). Olen koodannut aineiston eli jokaisen opetussuunnitelman näiden analyysiyksikköjen mukaisesti ja luokitellut ne sitten teoreettisen kehikkoni pohjalta. Jokainen analyysiyksikkö on koodattu kirjainkoodien avulla, joista on luettelot. Analyysini noudattaa kvalitatiivisen analyysin prosessia etenemällä teemoittelusta tyypittelyyn (ks. Eskola & Suoranta, 2008, 174–184). Analyysin teemoja edustavat jo tutkimusongelmien ja teorian pohjalta muodostetut sisällön ja pedagogiikan muodot: eritelty ja integroitu sisältö sekä avoin ja suljettu pedagogiikka. Olen etsinyt opetussuunnitelmien perusteista kutakin teemaa kuvaavia ilmaisuja, jotka olen ryhmitellyt erilaisiksi tyypeiksi tai paremminkin alaluokiksi. Analyysi toteutui siis kahden kierroksen myötä: ensiksi etsimällä teema-kohtaiset ilmaisut ja sen jälkeen ryhmittelemällä ne.

Analysoin opetussuunnitelmat kolmessa vaiheessa, ensin niiden rakenteen kauttaaltaan ja sitten sisällön ja pedagogiikan ulottuvuudet viitekehykseni mukaisesti sisällönanalyysin mukaisesti ajatuskokonaisuuksittain, ensin etsien ajatuskokonaisuudet ja sitten ryhmittelemällä ne. Analysoitavaa opetussuunnitelmatekstiä oli aineistossani näin ollen 419 sivua, ja tarkemman analyysin kohteeksi nousi 2 477 ajatuskokonaisuutta.

En ole tehnyt systemaattista vertailua vuoden 1994 perusteiden ja 2004 perusteiden välillä. Se oli alun perin tarkoitukseni, mutta analyysin edetessä se vaikutti epätarkoituksenmukaiselta: molemmat perusteet edustavat analysoituja sisällön ja pedagogiikan muotoja oivallisesti osaltaan, mutta hyvinkin toisistaan poikkeavalla tavalla. 1994 perusteista löytyi sellaisia pedagogisia ilmentymiä, jotka 2004 perusteista puuttuivat kokonaan – ja päinvastoin. Sisällön osalta vuoden 2004 perusteet olivat monimuotoisemmat kuin vuoden 1994 perusteet. Tuon nämä eroavuudet raportissani selkeästi esiin. Lopulta molemmat asiakirjat muodostivat tietynlaisen kokonaisuuden, josta löysin monipuolista evidenssiä analyysikategorioihini tarvitsematta lähteä tekemään vertailua kahden hyvin erimuotoisen asiakirjan välillä.

Olen rakentanut opetussuunnitelman perusteiden analyysini kahden keskeisen näkökulman, sisällön ja pedagogiikan varaan. Sisältö-  
ulottuvuus edustaa opetuksen sisältöä ja perustuu tiedollisiin lähtökoh-  
tiin. Pedagogiikka-ulottuvuus edustaa opetuksen muotoa ja perustuu  
pedagogisiin lähtökohtiin. Kuten teoreettisessa viitekehyksessäni tote-  
an, nämä kaksi näkökulmaa ovat välttämättömiä elementtejä opetus-  
suunnitelman kokonaisuudessa (ks. Kansanen, 1976, 160), jolloin ne  
myös jäsentävät mallia selkeimmin. Lisäksi analyysini kohdistuu näiden  
kahden peruselementin välisiin yhteyksiin, sillä niihin opetussuunnitel-  
man rakenne kulminoituu (ks. Scott, 2008, 148).

Pyrkimyksenäni oli analyysin avulla etsiä opetussuunnitelmista teo-  
reettisen viitekehykseni mukaisia sisällön ja pedagogiikan muotojen  
ilmentymiä, ei esimerkiksi verrata eri oppiaineita toisiinsa em. näkö-  
kulmien suhteen. Näin ollen kaikki oppiaineosuudet ovat ikään kuin  
samanarvoisia tekstejä, joista olen nostanut esimerkinomaisesti ilmen-

tymiä em. näkökulmista. On muistettava myös, että analysoin ennen kaikkea opetussuunnitelman kokonaisuutta, en yksittäisiä oppiaineita tai niiden yksittäisiä sisältöjä. Tarkasteluni rajoittuu ennen kaikkea siihen muotoon, johon nämä osatekijät, kuten oppiaineet ja niiden sisällöt, ovat asetettu. Tarkemmat tutkimuskysymykseni rakentuivat teoreettisen viitekehyksen ja empiirisen analyysin edetessä rinnakkain. Esitänkin tutkimuskysymykseni niitä käsittelevien analyysien kuvauksissa.

## **2.5 Tutkimusprosessin ajallinen kulku ja raportin rakentuminen**

Tutkimukseni ajallinen kulku ja tutkimustyön vaiheet ovat noudattaneet menetelmällisen lähestymistapani mukaisesti hermeneuttisen tekstanalyysin etenemisprosessia. Tutkimusprosessin aikana tutkimuksen tema on jäsentynyt tehtäväksi ja tarkemmiksi tutkimuskysymyksiksi samanaikaisesti teoreettisen ymmärryksen ja empiirisen analyysin etenemisen myötä. Teorian ja empirian käsittely ja jäsenys ovat tapahtuneet syklimäisesti rinnakkain, mitä pyrin myös raporttini rakenteen avulla ilmentämään. Tutkimuksen ajallinen kulku suhteessa teemaan, teoriaan ja empiriaan on kiteytettävissä seuraavasti (taulukko 1).

Laadullisen tutkimuksen hieno piirre on se, että tutkijan on mahdollista rakentaa teoreettista ymmärrystä rinnakkain empiirisen analyysin kanssa. Tässäkin tutkimuksessa opetussuunnitelman jäsentäminen etenee analyysin myötä ja terävöityy tuloksista tehtyinä johtopäätöksinä.

Tutkimusraporttini rakentuu siten, että alkuosa on teoreettista viitekehystä, jonka jälkeen osassa III siirryn empiirisen analyysin käsittelyyn. Alun viitekehysesni kuvaa esiyymmärrystäni ja pyrkii käsitteellistämään opetussuunnitelma-ilmioita analyysin pohjaksi. Viitekehysesni etenee yleisistä näkökulmista yksityiskohtaisempiin siten, että tarkastelen aluksi opetussuunnitelman käsitettä, suomalaisen opetussuunnitelman historiaa ja erilaisia lähestymistapoja opetussuunnitelman mallin hahmot-

**Taulukko 1.** Tutkimusprosessin eteneminen

<i>Vuosi</i>	<i>Tutkimusteema</i>	<i>Teoria</i>	<i>Empiria</i>
2004	<b>Tutkimusintressin muodostuminen:</b> opetussuunnitelman jäsentäminen ja kehittämisen mahdollisuuksien hahmottaminen tulevaisuuden tiedollisia ja pedagogisia tarpeita ajatellen suomalaisessa kontekstissa	<b>Teoreettisen viitekehyksen hahmottelu kirjallisuuden pohjalta:</b> opetussuunnitelman käsite, tiedonkäsitte, oppimis- ja opetuskäsitteet	
2005		<b>Teoreettisen viitekehyksen jäsentymisen:</b> opetussuunnitelma-ideologiat, opetussuunnitelman mallit ja niiden taustateoriat	<b>Aineiston valintaprosessi:</b> Opetussuunnitelman perusteisiin (1994, 2004), kuntakohtaisiin ja koulukohtaisiin opetussuunnitelmiin perehtyminen
2006	<b>Tutkimustehtävän hahmottuminen:</b> opetussuunnitelman mallin jäsentäminen sisällön ja pedagogiikan näkökulmista	<b>Teoreettisen viitekehyksen jäsentymisen:</b> sisältö ja muoto opetussuunnitelman mallin perusaineiksina	<b>Aineiston rajaaminen:</b> opetussuunnitelman perusteet (1994, 2004)
2007	<b>Tutkimuskysymysten jäsentymisen:</b> Miten eri tavoin sisältö esitetään opetussuunnitelman perusteissa? Millaista pedagogiikkaa opetussuunnitelman perusteet sisältävät?	<b>Teoreettisen viitekehyksen rajaaminen:</b> integroitu ja eritelty sisältö, suljettu ja avoin pedagogiikka <b>Alustavien johtopäätösten teoreettinen jäsenitys</b>	<b>Aineiston ensimmäinen analyysi:</b> opetussuunnitelman perusteiden rakenne <b>Aineiston toinen analyysi:</b> opetussuunnitelman perusteiden sisällön ja pedagogiikan muodot viitekehyksen pohjalta
2008	<b>Tutkimuskysymysten tarkennus:</b> millaiset ovat sisällön ja pedagogiikan väliset yhteydet opetussuunnitelman kokonaisuudessa?	<b>Johtopäätökset ja niiden teoreettinen tulkinta:</b> opetussuunnitelman kehittäminen sisällön ja pedagogiikan näkökulmista	<b>Aineiston kolmas analyysi:</b> opetussuunnitelman sisällön ja pedagogiikan väliset yhteydet

tamiseen. Tämän jälkeen käsittelen tarkemmin opetussuunnitelman mallin perusaineksia eli sisältöä ja pedagogiikkaa. Taustoitan sisällön ja pedagogiikan käsittelyä tiedon- ja oppimiskäsitysten tarkastelulla.

Alun teoreettinen viitekehys keskittyy näin ollen opetussuunnitelma-käsitteen jäsentämiseen ja taustoittamiseen. Tämän jälkeen kuvaan empiiristä opetussuunnitelma-analyysiani kahdessa vaiheessa: ensin opetussuunnitelman perusteiden rakenteen analyysin ja sen jälkeen syvemmälle menevän opetussuunnitelman perusteiden sisällön ja pedagogiikan analyysin. Esitän tarkemmat sisältöä ja pedagogiikkaa koskevat tutkimuskysymykseni niiden empiirisen käsittelyn raportoinnin yhteydessä. Jokaisen analyysivaiheen ja -näkökulman raportoinnin jälkeen tulkitsen niitä teorian avulla, joten teoriaa limittyä empirian kuvauksen lomaan koko raportin osalta. Lopuksi kokoaan johtopäätökseni yhteen opetussuunnitelman kehittämisen näkökulmina ja mahdollisuuksina. Viimeisenä esitän tutkimukseni arviointia koskevat näkökulmat.

OSA II

TEOREETTINEN VIITEKEHYS





# 3

## Opetussuunnitelman käsitteestä

Kuvaan tässä luvussa opetussuunnitelman käsitettä eri näkökulmista ja pyrin eksplikoimaan omaa esiyymmärrystäni kyseisestä käsitteestä. Huolimatta siitä, että opetussuunnitelman käsitettä on pyritty määrittelemään kautta aikojen opetussuunnitelmatutkimuksen piirissä, on sen tyhjentävä määrittely todettu lähes mahdottomaksi tehtäväksi. Opetussuunnitelman luonne laaja-alaisena yhteiskunnallisena ja ihmistieteellisenä ilmiönä ja toisaalta monitieteisenä ongelmana tekee sen rajaamisen ja yksiselitteisen määrittelyn vaikeaksi – mahdollista on itse asiassa vain sen kuvaileminen erilaisista lähtökohdista käsin (Konttinen et al., 1980, 12–13). Toisaalta voidaan Stenhausen (1975, 1) mukaisesti todeta, ettei opetussuunnitelman määrittely sinänsä ratkaise opetussuunnitelman ongelmia, vaan se tarjoaa vain perspektiivejä ongelmien tarkasteluun. Tässä mielessä opetussuunnitelman määrittely – tai paremminkin kuvaaminen eri näkökulmista – on tarpeen.

Opetussuunnitelman kuvaaminen voidaan karkeasti ottaen jakaa kahteen näkökulmaan. Opetussuunnitelma on nähty toisaalta historialliseen aikaan, sosiaaliseen paikkaan ja yhteiskuntarakenteisiin sitoutuvana kouluinstituution toiminnan ohjaamisen välineenä. Toisaalta opetussuunnitelma on nähty toiminnallisena, opettajan työvälineenä

nä toimivana dokumenttina (Atjonen, 1993, 15; Kosunen, 2002; McKernan, 2008, 4; Rinne, 1984, 95–101). Yhtä mieltä on oltu siitä, että opetussuunnitelma on keskeisin dokumentti, jolla yhteiskunta, ja tarkemmin ottaen myös jokin yhteisö ilmaisee koulutusta koskevan tahtonsa ja tavoitteensa. Opetussuunnitelman käsite voidaan ymmärtää siis kahdesta selkeästi erilaisesta näkökulmasta: toisaalta se voidaan nähdä yhteiskunnallis-poliittisena ohjausvälineenä (McKernan, 2008, 5), toisaalta opetuksellisena työvälineenä.

Historiallisesti tarkasteltuna opetuksen suunnittelun teoreettinen selvittely alkoi 1800-luvulla, jolloin saksalainen J. F. Herbart (1776–1841) muodosti opetusopin jakaen sen kahteen osaan: opetussuunnitelmaoppiin ja opetusmenetelmäoppiin. Suomessa Mikael Soininen (1860–1924) otti Herbartin mukaisesti opetussuunnitelman käsitteen käyttöön ensimmäisenä v. 1901 ilmestyneessä opetusopin teoksessaan. Suomessa opetussuunnitelman nimitystä käytettiin aluksi kansakouluun varten laadituissa suunnitelmissa. Käytännön opetustyössä ei vielä 1900-luvun alussa käytetty opetussuunnitelma-käsitettä. Kansakouluissa noudatettiin mallikoulujen suunnitelmia, jotka olivat samalla opettajan työsuunnitelmia. Oppikouluissa taas olivat käytössä vuoden 1872 koulujärjestyksen mukaisesti eri aineiden tuntijako ja oppimäärät. Opetussuunnitelman käsite yleistyi kansakouluissa 1920-luvulla (Mallinen, 1992, 11).

Opetussuunnitelman käsite on laajentunut eri vuosikymmeninä. Tämä on johtanut osittain myös käsitteen epäjohtonmukaiseen käyttöön ja eräänlaisten rinnakkaistermien määrittelemiseen aina kulloisenkin määrittelijän näkökulmasta riippuen (Kansanen, 1976, 155; Suortti, 1981a, 62). Opetussuunnitelmaa on pyritty määrittelemään etenkin erilaisten tasojen avulla: ikään kuin olisi siis olemassa useita erilaisia opetussuunnitelmia, jotka muodostavat tasojen hierarkian (Huusko, 1999; Lahdes, 1981; Uusikylä & Kansanen, 1988). Opetussuunnitelman eri tasojen määrittelyssä on lähdetty etukäteissuunnitelmasta, toteutetusta ja oppilaiden kokemasta opetussuunnitelmasta. Toisaalta on viitattu kansalliseen opetussuunnitelmajärjestelmään määrittelemällä valtakunnallinen opetussuunnitelma, kunnan opetussuunnitelma, opettajan

laatima opetussuunnitelma ja oppilaan kokema opetussuunnitelma. Kaikille tasojaotteluille on yhteistä opetussuunnitelman jakaminen kirjoitettuun ja toteutettuun opetussuunnitelmaan, joista jälkimmäinen edustaa itse asiassa opettajan pedagogista toimintaa.

Lisäksi opetussuunnitelman eri tasojen jaotteluun on liitetty piilo-opetussuunnitelman käsite (Huusko, 1999, 104; Jackson, 1968; Meri, 1992, 54–56; Shulman, 1986b, 8). Piilo-opetussuunnitelmalla tarkoitetaan ennalta suunnittelemtomia, ilman opettajan ohjausta saatuja oppimiskokemuksia, jolla viitataan jopa koulutuksen ei-toivottuihin vaikutuksiin. Opetuksessa toteutunut todellisuus saattaa asettaa suunnitellun opetussuunnitelman ja toteutuneen opetussuunnitelman osittain vastakkain tai piirteiltään toisistaan poikkeaviksi. Piilo-opetussuunnitelman käsitettä on käytetty selventämään toteutunutta opetussuunnitelmaa. Piilo-opetussuunnitelman ymmärretään käsittävän koulun toimintakulttuurin ja opetuksen ulkoiset järjestelykysymykset, oppilaiden ja opettajien väliset suhteet sekä oppilaiden keskinäiset suhteet. Koulutyöskentelyssä voidaan tämän perusteella erottaa ikään kuin kaksi erilaista toimintasuunnitelmaa, jotka ilmenevät samanaikaisesti opetuksessa. Toinen suunnitelma liittyy viralliseen opetussuunnitelmaan, jonka mukaan toteutetaan opettaminen eli koulun ”akateeminen toiminta”. Toinen on lähempänä toteutunutta opetussuunnitelmaa ja sen myötä myös piilo-opetussuunnitelmaa ja sisältää opetuksen organisoinnin, vuorovaikutustilanteet ja sosiaaliset sekä auktoriteettisuhteet. Jälkimmäistä suunnitelmaa ei ole kirjoitettu, vaan se toteutuu erilaisina koulun toiminnan sääntöinä ja periaatteina, joista osa on julkilausuttu, osa ei.

Opetussuunnitelman eri tasot muuttuvat ja ovat muutettavissa eri tavoin. Opetussuunnitelman tasot eivät välttämättä ole helposti sovittavissa yhteen, ja ne voivat olla keskenään ristiriitaisiakin. Eri tasoilla toimivat opetussuunnitelmat voidaan jaotella myös seuraavasti (McNeil, 1985, 87–88): 1) Ideaalinen opetussuunnitelma on erilaisten komiteoiden ja yhteisöjen näkemys siitä, millainen opetussuunnitelman tulisi olla. Ideaalinen opetussuunnitelma sisältää useimmiten erilaisten arvojen ja ideologioiden mukaisia ehdotuksia ja korostaa niiden mukaista opetusta. Esimerkkeinä ovat esimerkiksi monikulttuurinen ope-

tussuunnitelma, lahjakkaiden opetussuunnitelma, varhaiskasvatuksen opetussuunnitelma tai ammatillisen kehittymisen opetussuunnitelma. 2) Formaali opetussuunnitelma on valtion tai paikallisten valtuustojen laatima opetussuunnitelma. Se voi sisältää osia ideaalisesta opetussuunnitelmasta ja muista yhteiskunnallisesti tärkeinä pidetyistä tiedoista ja taidoista. Formaali opetussuunnitelma on hallinnollinen näkemys siitä, mitä opetuksen tulee sisältää ja mihin sen tulee pyrkiä. 3) Havaittu opetussuunnitelma on opettajien tulkinta formaalista opetussuunnitelmasta, heidän näkemyksensä siitä, mitä opetussuunnitelman pitäisi tarkoittaa käytännössä. Formaalin opetussuunnitelman ja opettajan havaitseman opetussuunnitelman välillä voi olla selkeitä ristiriitaisuuksia. 4) Operationaalinen opetussuunnitelma on se, jota toteutetaan koulussa. Operationaalisen ja havaitun opetussuunnitelman välillä on havaittu usein ristiriitaisuuksia, eli opettajat usein havaitsevat opetussuunnitelman toisin kuin toteuttavat sitä. 5) Kokemuksellinen opetussuunnitelma muodostuu siitä, miten oppilaat kokevat operationaalisen opetussuunnitelman.

Opetussuunnitelman toimeenpanoa kuvaavia tasoerotteja on pidetty tarkoituksenmukaisina sikäli, että ne yhtäältä kuvaavat opetussuunnitelman toimeenpanon kompleksisuutta. Toisaalta niitä on kritisoitu todeten niiden olevan mekanistisia ja antavan virheellisen kuvan tasojen välisistä eroista. Erilaisia tasoerotteja voidaankin kuvata yksinkertaistaen jaottelulla viralliseen ja toiminnalliseen opetussuunnitelmaan (Atjonen, 1993, 106–107; Malinen, 1985, 42). Virallinen opetussuunnitelma on kirjoitettu dokumentti tai selonteko, jossa määritellään opetuksen päämäärät ja tavoitteet sekä opetuksen toteuttamiseen liittyvät periaatteet. Sen on laatinut yleensä joku virallisuonteinen taho. Toiminnallinen opetussuunnitelma, opettajan työsuunnitelma puolestaan on opettajalle ja opettajaryhmälle opetuksen suunnitteluun ja toteuttamiseen liittyvien olettamusten muodostama viitekehys. Tässä jaottelussa palataan jälleen kirjoitetun ja toteutetun opetussuunnitelman väliseen kahtiajakoon.

Virallisen ja toiminnallisen opetussuunnitelman välistä jakoa voidaan tarkastella myös formaalin ja informaalin opetussuunnitelman

määrittein (Kelly, 2004, 7). Formaali opetussuunnitelma sisältää muodolliset aktiviteetit eli oppitunnit, jotka on jaksotettu ja aikataulutettu opetuksen toteuttamiseksi. Informaali opetussuunnitelma sisältää kaiken oppituntien ulkopuolelle jäävän toiminnan, jotka usein ajatellaan myös opetussuunnitelman ulkopuolisiksi tapahtumiksi, mikä on lähellä piilo-opetussuunnitelman määritelmää ja toisaalta koulun toimintakulttuurin piirteitä. Informaalia opetussuunnitelmaa ei voi sulkea pois koulun toiminnasta, koska sen piiriin sisältyvällä toiminnalla on opiskelun ja oppimisen kannalta vähintään yhtä tärkeä merkitys kuin formaalilla toiminnalla. Tällöin on jälleen pohdittava kirjoitetun eli virallisen opetussuunnitelman ja toteutuneen, piilo- tai ei-kirjoitetun opetussuunnitelman välisiä eroja.

Opetussuunnitelman eri tasojen kuvaukset on syytä tuntee teoreettisina taustatekijöinä opetussuunnitelman moniulotteisuuden hahmottamiseksi, mutta varsinaisena opetussuunnitelman tutkimuksellisenä viitekehyksenä ne ovat liian yleisiä ja epätarkkoja. Näkemys opetussuunnitelmasta riippuu aina hyvin pitkälti määrittelijän näkökulmasta. Tutkimuksen alkuvaiheessa teoriataustaa rakentaessa on mahdotonta kyetä kattavaan näkemukseen saati sitoutua johonkin eksaktiin määritelmään opetussuunnitelmasta. Siksi en tässä yhteydessä pyri esittämään määritelmää opetussuunnitelma-käsitteelle, vaan kuvaamaan sitä eri näkökulmista. Voin kuitenkin todeta, että näkemykseni mukaan opetussuunnitelma on kirjoitettu dokumentti, jossa määritellään erilaisia opetuksen ohjaamiseen ja toteuttamiseen liittyviä tekijöitä. Kuten edellä totesin, nähdäkseni toteutunut opetussuunnitelma on tarkkaan ottaen opettajan pedagogista toimintaa, ei opetussuunnitelma sinänsä. Piilo- tai informaali opetussuunnitelma puolestaan vastaa koulun toimintakulttuuria ja kirjoittamattomia sääntöjä eikä varsinaisesti opetussuunnitelmaa. Opetussuunnitelma-dokumentilla puolestaan on kaksi keskeistä merkitystä: se on yhtäältä opetuksen ohjausdokumentti, jolla on juridis-hallinnollinen luonne, ja toisaalta opettajan työväline, jolloin sillä on myös pedagogiset piirteensä. Kirjoitettuja opetussuunnitelmia voidaan edellä esitetyn taso-ajattelun mukaisesti asettaa myös eri kohtiin opetussuunnitelmajärjestelmää funktioidensa perusteella.

Kansallinen opetussuunnitelman perusteasiakirja on ohjaavampi ja virallisempi dokumentti kuin koulukohtainen, opettajan työvälineenä toimiva opetussuunnitelma.

Teoreettisena taustana tässä tutkimuksessa hyödyllinen tarkennus opetussuunnitelman määrittelyyn nousee kirjoitetun opetussuunnitelman tutkimuksellisista vaihtoehdoista. Opetussuunnitelman teoreettisessa tarkastelussa voidaan erottaa toisistaan opetussuunnitelman substanssin ja prosessin dimensiot (Beauchamp, 1982, 24–26). Opetussuunnitelman substanssi-dimensio voidaan määrittellä opetussuunnitelman designin eli mallin alueeksi. Substanssi-dimensio sisältää opetussuunnitelman sisällön valinnan ja organisaation sekä tavoitteen määrittelyn erilaiset vaihtoehdot. Prosessi-dimensio puolestaan liittyy opetussuunnitelman laatimiseen ja se sisältää prosessit opetussuunnitelman laatimisesta, toteuttamisesta ja arvioinnista sekä eri tahojen näihin liittyvistä asemista.

Tutkimukseni kohteena on opetussuunnitelman malli ja sen teoreettinen jäsentäminen, jolloin tutkimukseni kohdistuu nimenomaan opetussuunnitelman substanssi-dimensioon. Tarkoituksenani on tutkia nimenomaan virallista, kirjoitettua opetussuunnitelmaa, jonka ymmärrän etukäteen kirjoitetuksi dokumentiksi opetuksen toteuttamisesta. Opetussuunnitelmajärjestelmän puitteissa tarkastelen nimenomaan kansallisen tason opetussuunnitelmaa, jossa korostuu sen luonne opetusta ohjaavana asiakirjana, ei niinkään opettajan toiminnallisena työsuunnitelmana, mikä on koulukohtaiselle opetussuunnitelmalle ominaisempi luonne ja tehtävä. Tarkasteluni kohteena on siis formaali opetussuunnitelma, joka on puhtaasti hallinnollinen dokumentti, ei opettajan havainnoima tai toteuttama opetussuunnitelma.

En tutki siis opetussuunnitelman laatimisprosessia, mutta on selvää, että opetussuunnitelman substanssi- ja prosessidimensiot liittyvät hyvin läheisesti toisiinsa. Nähdäkseni on kuitenkin välttämätöntä paneutua kirjoitettuun opetussuunnitelman sen nojalla, että kirjoitettu opetussuunnitelma ohjaa opettajaa työssään, eikä hänellä aina ole mahdollisuutta tai motivaatiota vaikuttaa sen laatimiseen tai kehittämiseen. Suomalaisessa koulussa käytössä oleva opetussuunnitelma on hyvin pitkälti

järjestelmänsä tulos. Se, millainen opetussuunnitelmajärjestelmä on ja millaiseksi järjestelmä opetussuunnitelman määrittelee ja muotoilee, vaikuttaa opetussuunnitelman malliin nähdäkseni vähintäänkin yhtä paljon kuin se, millainen opetussuunnitelman laatimisprosessi on koulussa opettajilla. Näin ollen opetussuunnitelman mallia tarkasteltaessa on välttämätöntä huomioida kansallinen konteksti eli järjestelmä, jossa opetussuunnitelma muodostuu. Tällöin tutkimuksen ulkopuolelle jää kuitenkin selkeästi se, millaiset opetussuunnitelman laatimisprosessit tai intressit ovat eri tahoilla, hallinnossa ja kouluissa. Tutkimuksen ulkopuolelle jää myös toteutunut opetussuunnitelma eli se, miten opettaja opetussuunnitelman havaitsee ja miten sitä toteuttaa.

# 4

## Opetussuunnitelman rakenne ja asema Suomessa

### **4.1 Katsaus suomalaisen opetussuunnitelman rakenteelliseen kehitykseen 1900-luvulla**

Teen tässä luvussa historiallisen katsauksen suomalaisen opetussuunnitelman rakenteeseen ja pyrin sen myötä hahmottamaan opetussuunnitelmamme historiallis-yhteiskunnallista asemaa, mikä on tärkeää ilmiön kokonaisuuden ymmärtämiseksi. Opetussuunnitelman rakenteen kehittämisessä on Suomessa näkökulma ollut pitkälti oppiainejakaisuuden ja oppiaineiden integraation välisessä rajankäynnissä, mihin historiallinen katsauksenikin kulminoituu. Tämän lisäksi opetussuunnitelman pedagoginen ohjaavuus ja sitovuus on vaihdellut eri aikoina (Kansanen, 1976; Kauranne, 1971; Rinne, 1984), mikä on niin ikään tarkasteluni kohteena suomalaisen opetussuunnitelman rakenteellisen kehityksen osalta.

Suomen kansakoululaitoksessa on sen perustamisesta saakka toteutettu pääperiaatteiltaan oppiainejakoista opetusta. Vuoden 1866 kansakouluasetus määräsi kansakouluun tietyt oppiaineet, joiden tavoitteita



ja systematiikkaa kansakoulujen oppiaineiden valinta ja ryhmittely alkoi myötäillä. Suomen oppikoulut ja niiden myötä myös kansakoulut saivat runsaasti vaikutteita eri tieteistä. Voimakkain tieteen vaikutus kohdistui luonnontieteiden ja historian opetukseen, mutta se näkyi myös useimpien muiden oppiaineiden sisällön valinnassa ja jäsentelyssä. Oppiainejakoisen opetuksen katsottiin voivan antaa tarkan ja oikean kuvan luonnosta, yhteiskunnasta kulttuurista sekä luovan vankan perustan systemaattiselle koulutyölle. Silloisissa koulutoimen ylihallituksen ohjeissa kiinnitettiin oppiaineiden välisiin yhteyksiin varsin vähän huomiota. Niinpä kansakoulun useiden oppiaineiden opetus muodostui hyvin tietopainotteiseksi ja systemaattiseksi (Kauranne, 1971, 1).

Oppiainejakoisuutta on myös kritisoitu peruskoulun kehittämisen eri vaiheissa. Protestina etenkin alkuopetuksen tietovaltaisuutta ja oppiainejakoisuutta kohtaan on opetussuunnitelmauudistusten yhteydessä vaadittu, että opetusta suunniteltaessa olisi oppilas otettava lähtökohdaksi oppiaineiden sijaan. Myös opetussuunnitelmakomiteat ovat kunakin aikana selvästi ilmaisseet pyrkimyksensä rakentaa opetussuunnitelma oppilaiden kannalta katsottuna eheäksi ja mielekkääksi. Oppisisältöjen ryhmittelyä yksinomaan oppiaineiden systematiikan mukaisesti on pidetty oppilaiden kannalta hankalana, etenkin alimmilla vuosiluokilla. Oppimisen on katsottu muodostuvan motivoivammaksi ja sen myötä tehokkaammaksi, jos opittavat asiat valittaisiin, ryhmiteltäisiin ja liitettäisiin toisiinsa oppilaiden omien havaintojen ja kehitystason määräämällä tavalla. Ainejakoisuuden puolustajat ovat puolestaan katsoet oppiaineiden pirstoutuvan, jos asiat irrotetaan kunkin aineen systematiikan mukaisista yhteyksistä. (Kauranne, 1971, 2–3.)

Suomalaisen opetussuunnitelman historiaa seurattaessa saadaan muodostettua kokonaisnäkemys valtakunnallisten opetussuunnitelmien rakenteen ja sisältöjen muodosta suhteessa ainejakoisuuteen tai integraatioon sekä pedagogisen ohjaavuuden asteesta ja luonteesta.

#### 4.1.1 Maalaiskansakoulun opetussuunnitelma 1925

Ensimmäisenä suomalaisen koululaitoksen opetussuunnitelmana pidetään maalaiskansakoulun opetussuunnitelmaa vuodelta 1925. Sen rakenne muodostui siten, että aluksi määriteltiin alakansakoulun ja yläkansakoulun yleisiä perusteita, joihin kuuluivat tarkoitus, edellytykset sekä yhteydet käytännölliseen elämään. Lisäksi esiteltiin alakansakoulun opetusaineiden yleisiä tavoitteita ja toteutusperiaatteita sekä tuntijako. Opetussuunnitelman laatimisen perusohjeena komitea esitti, että ”sen tulee siis sisältää ennen kaikkea havainnollista, lasten mielenkiintoa ja tarkkaavaisuutta herättävää, elämää varten hyödyllistä tietoa, joka myöskin tarjoaa toimintaa lasten heikolle mielikuvitukselle sekä jalostaa heidän tunne- ja tahtoelämänsä” (Maalaiskansakoulun opetussuunnitelma, 1925, 2–3). Yläkansakoulun osalta määriteltiin aluksi varsin seikkaperäisesti kansakoulun yhteyttä käytännölliseen elämään, mikä oli komitean erityisenä huolena (Maalaiskansakoulun opetussuunnitelma, 1925, 45–46). Alkuosan määrittelyjen jälkeen komitea esitteli yläkansakoulun tuntijaon ja oppiainekohtaiset tavoitteet.

Vuoden 1925 maalaiskansakoulun opetussuunnitelmaa pidetään lähtökohdiltaan selkeästi oppiainepainotteisena (Lahdes, 1981, 40–41; Rinne, 1984, 246), mikä johtuu herbartilaisen didaktiikan vaikutuksesta kansakoulun opetukseen. Maalaiskansakoulun opetussuunnitelmassa oppiaineiden erittely perustui kunkin oppiaineen sisältöihin, ja rajat oppiaineiden välillä olivat jyrkät. Opetussuunnitelmassa esitettiin joitakin yleisiä periaatteita, jotka voisivat toimia eri osa-alueita integroivina elementteinä. Keskeisin periaate oli kotiseutumetodi, jonka avulla pyrittiin yhdistämään eri oppiaineiden sisältöjä kotiseutuopin avulla lähemmäksi oppilaalle tuttua kokemusmaailmaa (Rinne, 1984, 247).

Maalaiskansakoulun opetussuunnitelma oli ohjaavuudeltaan suhteellisen avoin (ks. Salo, 1937). Siinä esitetyt periaatteet ja oppiaineiden sisällöt olivat varsin spesifejä, mutta opetussuunnitelmassa annettiin myös esimerkkejä erilaisista mahdollisuuksista toteuttaa opetusta. Näin ollen opetussuunnitelmaa on luonnehdittu (Rinne, 1984, 250) opetuksen suunnittelua oppiainesisältöjen pohjalta ohjaavaksi suunnitelmak-

si, joka antaa opettajille kuitenkin mahdollisuuksia valita annettujen suositusten ja esimerkkien pohjalta käyttämänsä opetusjärjestelyt sekä opetusstrategiat.

#### 4.1.2 Kansakoulun opetussuunnitelma 1952

Vuoden 1952 Kansakoulun opetussuunnitelmakomitean mietinnössä (KM) julkilausuttiin selvästi erilaisten opetussuunnitelmien edut ja hankaluudet: ”Ainejakoinen opetussuunnitelma on kouluissamme alakoulua lukuun ottamatta yleisesti käytössä. Ainejakoinen opetussuunnitelma perustuu siihen käsitykseen, että kullakin oppiaineella on sille ominainen logiikkansa sekä etenemisjärjestyksensä. Sen vuoksi järjestetään lapsen kokemukset oppiaineesta johtuvaan järjestykseen. Tämä antaa opettajan työlle järjestystä ja ryhtiä. Mutta siinä on heikkoutena se, että oppilas, joka vallankaan kansakouluiässä ei näe tällaista asioiden sisäistä yhteenkuuluvuutta, ei löydä opiskelussa mieltä. Ainejakoista opetussuunnitelmaa käytettäessä joudutaan sen vuoksi helposti siihen, että melkoinen osa opittavaa on painettava mieleen sen merkitystä ymmärtämättä.” (KM, 1952, 41.) Lisäksi todetaan opetussuunnitelman rakenteeseen liittyen, että ”tieteisjärjestelmässä joudutaan erottamaan eri ryhmiin sellaisia asioita, jotka elämässä läheisesti kuuluvat yhteen. Tästä syystä ei ainejakoista opetussuunnitelmaa noudattavaa opiskelua aina ole helppo saada elämänläheiseksi ja lasta kiinnostavaksi. Ainejakoinen opetussuunnitelma sisältää tavallisesti paljon oppiaineita, joten opiskelu pirstoutuu hajanaisiin osiin” (KM, 1952, 41).

Opetussuunnitelmakomitea nimesi ainejakoisen opetussuunnitelman rinnalle myös keskitetyn ja kokonaisopetussuunnitelman, joita se luonnehti seuraavasti: ”Keskitetty opetussuunnitelma lähtee samalta teoreettiselta pohjalta kuin ainejakoinen opetussuunnitelma, mutta eroaa tästä lähinnä siinä, että aineiden lukumäärää on vähennetty yhdistämällä eräät läheisesti yhteen kuluvat aineet aineryhmiksi. Hyvä esimerkki tästä on yläkoulun yläluokkien luonnontiedollinen aineryhmä, joka sisältää seuraavat aineet: maantieto, kasvioppi, eläinoppi,

luonnonoppi, maanviljelysoppi, kotieläinoppi, terveys- ja raittiusoppi sekä kotitalous.” (KM, 1952, 41.)

Kokonaisopetussuunnitelmaa komitea kuvasi seuraavasti: ”Kokonaisopetussuunnitelma esiintyy maassamme käytännöllisesti katsoen ainoastaan alakouluissa. Tässä opetussuunnitelmatyypissä ei opetusta rakenneta oppiaineiden osasista, vaan käytännöllisessä elämässä esiintyvistä, oppilaan mieltä kiinnostavista asiakokonaisuuksista, joiden puitteissa tiedot ja taidot joutuvat opiskelun kohteeksi. Sen sijaan että lapselle tarjottaisiin jonkin oppiaineen oppimäärästä irrotettua opiskelun kohdetta, hänet asetetaan tietyn hänelle kiintoisan asian keskukseen ja perehdytetään häntä tästä käsin asian eri puoliin.” (KM, 1952, 41.)

Kansakoulun opetussuunnitelmassa tavoitteet nousivat edeltäjänsä keskeisempään asemaan, myös integraation perustana. Opetussuunnitelmakomitealla oli voimakas pyrkimys opetussuunnitelman integraatioon (Rinne, 1984, 252). Kun maalaiskansakoulun opetussuunnitelmassa oppiaineiden välisen integraation periaatteeksi esitettiin kotiseutuoppi, kansakoulun opetussuunnitelmassa vastaavana runkona esitettiin ympäristöoppi: ”Opetus ei kuitenkaan jakaannu aineisiin, vaan ympäristöopetuksen aiheet muodostavat rungon, johon liittyvät erilaiset ilmaisia kehittävät tehtävät (askartelu, äidinkieli, laulu, osittain laskento, uskonto, käsityö ja voimistelu)” (KM, 1952, 37).

Ohjaavuudeltaan Kansakoulun opetussuunnitelma on nähty joustavaksi, avoimuuteen pyrkiväksi opettajan työvälineenä toimivaksi suunnitelmaksi, jota ei kovinkaan paljo ohjattu ylhäältä päin (Rinne, 1984, 258). Komitea esitteli periaatteenaan ns. joustavan opetussuunnitelman, joka ottaisi huomioon vallitsevan kasvatustilanteen ja ympäröivän yhteiskunnan (KM, 1952, 43). Avoimuuteen ja tilannesidonnaisuuteen kehoitettiin hyvinkin selkeästi: ”Aina kun osoittautuu, että on olemassa parempi tapa järjestää opetus kuin se, mikä on ennakolta näyttänyt hyvältä, on siihen siirryttävä” (KM, 1952, 43). Lisäksi komitea totesi, että ”yleiseksi ohjeeksi laadittu opetussuunnitelma ei sellaisenaan sovellu jokaisen opettajan käytettäväksi. Se on sovitettava koulun olosuhteita vastaavaksi ja opetuksen on mahdollisimman hyviä tuloksia tuottaakseen oltava tilanteen mukaista” (KM, 1952, 47).

### 4.1.3 Peruskoulun opetussuunnitelma 1970

Vuoden 1970 Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietinnössä I määriteltiin opetussuunnitelmaa ja sen rakennetta monipuolisesti. Komitea erotti selkeästi toisistaan kirjoitetun ja toteutetun opetussuunnitelman sekä opetussuunnitelman eri elementit. Edelleen käsiteltiin perusteellisesti opetussuunnitelman ainejakoisuutta sekä integroinnin, tai eheyttämisen mahdollisuuksia. Komitea totesi, että ”käytännön koulutyössä opettajien kiinnostus opetussuunnitelmiin on saattanut keskittyä vain siihen, mitä niissä esitetään eri oppiaineiden osalta opettavaksi. Peruskoulun tavoitteet ovat kuitenkin niin monipuoliset, että opetussuunnitelman määrittelemineen pelkiksi oppiainekokoelmiksi tässä tapauksessa perustuisi liian rajalliseen näkemykseen”. Komitea lisäsi, että ”opetussuunnitelmissa on tavallisesti menetelty niin, että selvitetään toisistaan erillään, omissa luvuissaan, oppiaines, opetusmenetelmät, opetus- ja opiskeluvälineet sekä ohjeet oppilaiden suoritusarvostelua varten jne. Tällöin on kokonaisuuden luominen noista erikseen selostetuista koulutyön puolista jäänyt ratkaisevasti opettajan tehtäväksi” (KM, 1970, 56–58).

Vuoden 1970 Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietinnössä käsiteltiin opetussuunnitelman eheyttämistä merkittävässä määrin. Siinä annettiin esimerkit peruskoulun integroiduksi opetussuunnitelmaksi jokaisen vuosiluokan osalta. Komitea totesi tavoitteiden olevan opetussuunnitelman eheyttämisessä keskeisessä asemassa, mikäli ne muodostavat perustellun kokonaisuuden ja ovat riittävän selkeästi määriteltäviä. Komitea toteaa osuvasti, että ”opetustyön päivittäiset tavoitteet saavat enemmän merkitystä ja tulevat suoritetuiksi eri tavoin, jos opettaja ei näe niitä pelkkinä päiväurakoina, vaan suhteessa kaukaisempiin tavoitteisiin” (KM, 1970, 62). Komitea määritteli opetussuunnitelmaa eheyttäväksi ”sellaiset tavoitteet,

- jotka koskevat useampaa oppiainetta eivätkä ainoastaan yhtä
- joissa on kysymyksessä yhä laajempien kokonaisuuksien muodostaminen tietoaineksestä ajattelun avulla eikä ainoastaan joidenkin tosiasioiden muistaminen

- jotka vaativat opittujen seikkojen käyttöä ongelmanratkaisussa ja erilaisissa elämäntilanteissa
- joihin tietoisesti sisällytetään enemmän kuin pelkkä älyllinen suoritus: esim. tiettyjä tunteenomaisia asennoitumisia ja eettisiä ratkaisuja
- jotka vastaavat oppilaiden kypsyystasoa ja muita edellytyksiä” (KM, 1970, 62).

Huolimatta siitä että opetussuunnitelmakomitea ensimmäisessä osamietinnössään selkeästi ja johdonmukaisesti pyrki korostamaan oppiaineiden välistä integraatiota, rakentui toinen osamietintö oppiainejakoa korostavaksi opetussuunnitelmaksi. POPS II:n oppiaineiden sisäiset ja oppiaineiden väliset rajat olivat jopa selvempiä ja jyrkempiä kuin edellisissä kansakoulun opetussuunnitelmissa (Rinne, 1984, 272).

Peruskouluun siirryttäessä tuntijako ja oppiainekohtaiset oppimäärät olivat siis keskeisiä suunnittelun lähtökohtia, vaikka opetussuunnitelmissa oli runsaasti pedagogisia ohjeita opettajille mm. opetuksen eheyttämisestä ja oppiaineiden integroinnista. Peruskoulun toteutuksen alkuvaiheessa oli todettavissa ristiriitoja periaatteiden ja käytännön välillä (Malinen, 1992, 16–17). Yhtäältä pyrittiin pedagogisten tavoitteiden mukaiseen opetuksen suunnitteluun, mutta käytännössä sitouduttiin entistä tiukemmin oppikirjoihin ja hallintoon. Lisäksi pyrittiin oppilaiden persoonallisuuden monipuoliseen kehittämiseen, mutta käytännössä vahvistettiin laajat ainekohtaiset oppimäärät, mikä lisäsi peruskoulun opetuksen tietopainotteisuutta.

Opetussuunnitelma rakentui vuonna 1970 selkeästi kaksiosaiseksi asiakirjaksi: ensimmäinen osa sisälsi yleiset tavoitteet ja opetuksen toteuttamisen periaatteet, toinen osa oppiainekohtaiset tavoitteet ja sisällöt. Tämän kaksiosaisuuden ongelmana on pidetty sitä, etteivät mietintöjen I ja II osa riittäväällä tavalla integroituneet toisiinsa (Lahdes, 1981, 112). Malisen (1992, 16) mukaan vuoden 1970 opetussuunnitelman alkuosa oli selvästi curriculum-ajattelun mukainen ja siinä näkyivät amerikkalaisen modernin suunnittelun vaikutukset. Toinen osa puolestaan oli tyypillisen lehrplan-mallin mukainen ja sisälsi ainekohtaiset

oppimäärät. I-osaa on pidetty lähtökohdiltaan oppilaspainotteisena ja II-osaa taas tiedonalapainotteisena (Lahdes, 1981, 113). Opetussuunnitelman muodostuessa oppiainejakoiseksi ratkaistiin eheyttäminen horisontaalisella integraatiolla eli läpäisyperiaatteella (Lahdes, 1981, 112). Tämän myötä kansainvälisyys-, taloudellisuus- ja joukkotiedotuskasvatuksen oppiainesta sisällytettiin eri oppiaineisiin eri vuosiluokille. Tämä sama läpäisyperiaate on toteutettu sittemmin kaikissa opetussuunnitelman perusteissa aihekokonaisuuksina.

Peruskoulun opetussuunnitelman ohjaavuuden suhteen on huomionarvoista, että I ja II-osamietintöjen ohjaustyyliä ja ohjaavuuden astetta on pidetty hyvin erilaisina, jopa keskenään voimakkaasti ristiriitaisina (Rinne, 1984, 280). POPS I on määritelty avoimeksi ja joustavaksi, jossa korostettiin tilannesidonnaisuutta, yksilöivien työtapojen käyttöä ja opettajan didaktista vapautta. POPS II nähdään puolestaan suljetuksi, jossa on selviä pyrkimyksiä kontrolloituun oppivelvollisuus-koulun tiedolliseen säätelyyn mm. oppiaineiden tuntimäärien asettamisen, sisältöjen määrittelemisen sekä arviointimuotojen kautta (Rinne, 1984, 276–279).

#### 4.1.4 Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985

Vuoden 1985 Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet määritteli Kouluhallitus. Tällöin kansallisen ohjauksen periaatteena oli, että Kouluhallitus antaa opetussuunnitelman laadintaa koskevat yleiset ohjeet eli opetussuunnitelman perusteet, joiden mukaisesti kunnat ja koulut laativat paikalliset opetussuunnitelmansa (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet, 1985, 8). Kouluhallitus määritteli opetussuunnitelman perusteet pääosin kunnan opetussuunnitelman laadinnan prosessia ohjaavaksi hallinnolliseksi – ei niinkään didaktiseksi – asiakirjaksi (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet, 1985, 8).

Vuoden 1985 opetussuunnitelman perusteet rakentuivat kaksiosaiseksi edeltäjänsä tapaan, vaikka olikin kirjoitettu yksien kansien sisään. Opetussuunnitelman perusteet sisälsivät aluksi opetussuunnitelman

luonnetta ja laatimista koskevia ohjeita ja periaatteita, joihin sisältyivät tuntijako, oppilasarviointi, oppilaanohjausta sekä tuki- ja erityisopetusta koskevat ohjeet (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet, 1985, 3). Asiakirjan loppuosa oli oppiaineiden oppimäärien kuvausta. Opetuksen eheyttäminen eli oppiaineiden integraatio esitettiin omana kapaleenaan varsin lyhyesti (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet, 1985, 17). Sen yhteydessä todettiin, että ”eri oppiaineisiin sijoitettavaa, mutta samaan aiheeseen liittyvää ainesta on koottava. Pyrkimys nykyistä eheytetymppään opetussuunnitelmaan on asetettu yhdeksi pitkän aikavälin kehittämistyön tavoitteeksi” (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet, 1985, 17). Tahtotila oppiaineiden integrointiin oli siis edelleen esillä. Integraation keinoiksi Kouluhallitus esitti oppilaanohjauksen, ympäristöopin ja kansalaistaidon, joiden opetus tuli järjestää muiden oppiaineiden opetuksen yhteydessä. Lisäksi eri oppiaineiden yhteydessä esitettyjen aihekokonaisuuksien avulla tuli pyrkiä opetuksen eheyttämiseen opetuskokonaisuuksien muodostamisen avulla (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet, 1985, 17). Vuoden 1985 opetussuunnitelman perusteissa aihekokonaisuudet esitettiin oppiaineiden oppimäärien kuvausten yhteydessä, mikä sinänsä edesauttoi niiden integroimista oppiaineisiin.

Vastaava kaksiosaisuus on sisältynyt kaikkiin peruskoulun opetussuunnitelmiin, vaikkakin ne ovat vuonna 1985, 1994 ja 2004 olleet yksissä kansissa opetussuunnitelman perusteina. Kaikissa opetussuunnitelmissa on aluksi esitetty yleisemmän tason periaatteet arvoista ja kasvatustavoitteista oppimiskäsityksiin, jonka jälkeen esitetään erikseen oppiainekohtaiset tavoitteet, sisällöt ja vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteissa oppiainekohtaisen evaluaation kriteerit (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet, 1985; Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet, 1994; Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2004; POPS I–II, 1970).

Yhtenäisen perusopetuksen ehtoja tarkastelleesta tutkimuksesta (Rauste-von Wright et al., 2003) käy ilmi, että myös opettajat kokevat opetussuunnitelman hyvin kaksijakoisena: siinä on ikään kuin A- ja B-osa, joilla on opettajille erilainen merkitys. Opetussuunnitelman A-



osassa esitetyt toiminta-ajatukset ja käsitteet koetaan tärkeiksi tekijöiksi, joissa näkyvät nykyään pinnalla olevat käsitteet, kuten oppimaan oppiminen, elinikäinen oppiminen. Opettajat kokevat voivansa vapaammin toteuttaa pedagogisia näkemyksiään A-osan puitteissa. A-osan periaatteita pidetään kuitenkin myös liian yleisinä tai jopa abstrakteina käytännön opetustyön näkökulmasta. B-osan oppiainekohtaiset tavoitteet ja sisällöt puolestaan koettiin toisaalta ehdottomiksi vaatimuksiksi, mutta myös työtä selkiyttäväksi rungoksi (Rauste-von Wright et al., 2003, 74). A-osan tärkeiden periaatteiden jäädessä opettajille epäselviksi ja prosessoimattomiksi käytetään selkeämmäksi koettua B-osaa työn jäsentäjänä.

Opetussuunnitelman laatiminen perustuu yleensä yhä sellaisten faktojen ja yksittäisten sisältöjen listaamiseen, jotka oppilaiden oletetaan tai toivotaan opetuksen vaikutuksesta hallitsevan eli oppivan. Oppimisen tutkijat (Rauste-von Wright, 2001, 22; Tynjälä, 2002, 67) ovat esittäneet, että opetussuunnitelma tulisi opetuksen tavoitteiden ja sisältöjen kuvaamisen sijaan nähdä ongelmalähtöisenä, jolloin se rakennetaan erilaisten ongelmien, ei välttämättä ainoastaan oppiaineiden ympärille. Keskeiseksi opetussuunnitelmalliseksi kysymykseksi nousisi tällöin kunkin oppialan keskeisten päämäärien ja ongelma-alueiden määrittely. Tärkeää olisi myös mahdollisimman aitojen opiskelutilanteiden luominen sekä teorian, käytännön ja itsesäätelytaitojen opiskelun integroiminen toisiinsa.

## 4.2 Opetussuunnitelma osana perusopetuksen ohjauksjärjestelmää

Tarkasteltaessa suomalaista opetussuunnitelmaa on välttämätöntä liittää se taustaansa eli vallitsevaan opetuksen ohjauksjärjestelmään. Koulun opetussuunnitelma syntyy useilla eri tahoilla ja hallinnollisilla tasoilla tapahtuvan päätöksenteon myötä, mikä on keskeinen sitä määrittävä piirre. Opetussuunnitelma on yhtäältä siis osa opetuksen ohjauksjärjestelmää, ja tällaiseksi ymmärrettynä se toimii opettajan työtä

ohjaavana asiakirjana. Ohjausjärjestelmän muita valtakunnallisia osia ovat perusopetuslaki ja -asetus sekä valtioneuvoston asetus opetuksen yleisistä tavoitteista ja tuntijaosta (Opetushallitus, 2006). Koulun opetussuunnitelmaa laadittaessa on siis otettava huomioon asetuksessa esitetyt tavoitteet ja täydentää niitä. Lakia ja asetusta täsmentämään ja toimeenpanemaan määrittelee Opetushallitus opetussuunnitelman perusteet, jotka toimivat ohjeena paikallisen tason eli kunta- ja koulutason opetussuunnitelman laatimiseen. Kuntakohtaisesti on päätettävissä, laaditaanko siellä sekä kunnan että koulujen opetussuunnitelmat vai toimiiko esimerkiksi kunnan opetussuunnitelma sellaisenaan kaikkien ko. kunnan koulujen opetussuunnitelmana. Koulukohtaiset opetussuunnitelmat hyväksyy aina kunnan kouluviranomainen.

Koulun opetussuunnitelmaa säätelee siis varsin moni taho, ja opetussuunnitelman muodosta päättää useimmilla tasoilla viranomainen. Suunnitelman laadinta ja toteutus on hierarkkinen järjestelmä, jossa virallinen suunnittelu välittyy opettajien kautta opetustilanteisiin. Kyseessä ei ole kuitenkaan prosessi, jossa toimitaan pelkästään keskusjohtoisesti hierarkkisen hallintojärjestelmän mukaan. Mukana opetussuunnitelman laadinnassa ja toteutuksessa on yhteiskunnan eri intressiryhmiltä ja vanhemmilta tulevia näkemyksiä ja virikkeitä. Kuitenkin mitä ylemmällä hallintohierarkian tasolla opetuksen sisältöä ja muotoa koskevia päätöksiä tehdään, sitä harvemmat ovat päätöksentekijät ja sitä keskitetyimmistä järjestelmästä on kyse (Lappalainen, 1985, 28; Malinen, 1985, 12). Mikäli taas opettajat saavat tehdä kaikki opetusta koskevat ratkaisut, noudatetaan hajautettua ohjausjärjestelmää.

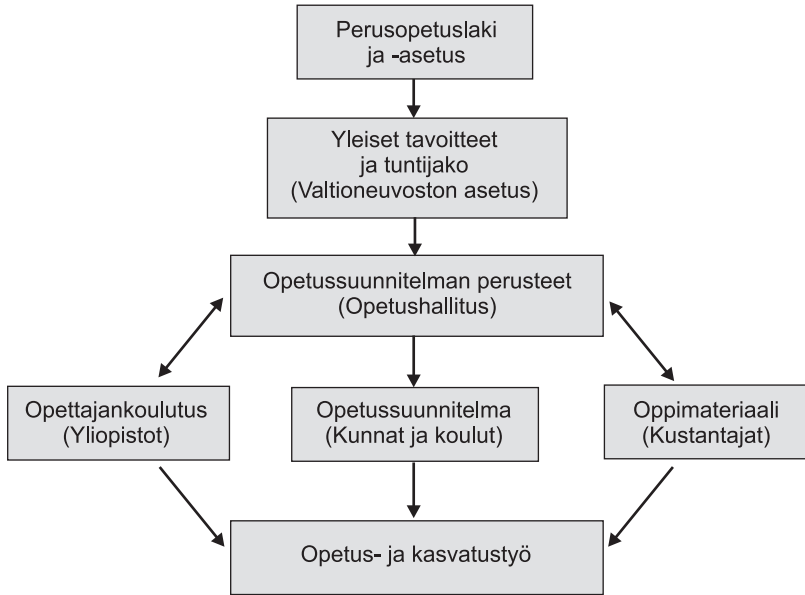
Edellä mainitun kahden erilaisen ohjausjärjestelmän mukaiset opetussuunnitelmat edustavat luonteeltaan kahta erilaista opetussuunnitelmaa: keskitetty ohjausjärjestelmä näkee opetussuunnitelman opetuksen ohjausvälineenä, hajautettu puolestaan opettajan työvälineenä (Lappalainen, 1985, 28–29). Mitä enemmän käyttäjän eli opettajan toimintavapautta opetussuunnitelma sitoo, sitä selkeämmin se on tarkoitettu ohjauksen välineeksi. Koulutyön ohjausvälineeksi tarkoitettu opetussuunnitelma laaditaan useimmiten kaukana kouluista, jolloin päätökset opetuksesta tehdään hierarkian yläosassa ja annetaan alaosan sovellet-

taviksi. Opettajien työvälineeksi tarkoitettua opetussuunnitelmaa eivät puolestaan sido tiukat säännöt ja struktuurit. Tällainen opetussuunnitelma on joustava, sitä on mahdollista muunnella olosuhteiden mukaan ja sen toteuttajat eli opettajat tavallisesti myös laativat sen. Toisin kuin ohjausvälineeksi tarkoitettu, työvälineeksi tarkoitettu opetussuunnitelma on myös dynaaminen ja muuttuu ajassa.

Suhteessa opetuksen ohjaukseen liittyy järjestelmään vielä yksi taso: oppimateriaalit (Uusikylä & Kansanen, 1988, 3), joita pidetään keskeisinä opetuksen suunnittelua ja toteutusta ohjaavina tekijöinä (Heinonen, 2005, 57). Oppikirjojen opetusta ohjaavaa luonnetta ja asemaa ei aina välttämättä tulla ajatelleeksi tai ainakaan julkilausuneeksi: niiden ajatellaan olevan opettajan apuvälineitä, jotka opetussuunnitelmajärjestelmästä erillisinä tukevat opetustyötä. Oppikirjoja ei myöskään enää tarkasteta Opetushallituksen toimesta, vaan kustantajat laativat ne omana yritystoimintanaan, mikä tekee oppimateriaalien aseman opetuksen ohjausjärjestelmässä muista siihen kuuluvista tasoista poikkeavaksi. Kustantajien intressit ovat opetuksen kehittämisen lisäksi aina myös taloudelliset (Heinonen, 2005, 57). Oppimateriaalit laaditaan kuitenkin tiiviissä yhteistyössä opetusviranomaisten ja oppikirjakustantajien kesken, jolloin ne ovat keskeinen osa opetuksen ohjausjärjestelmää. Oppimateriaalit vaikuttavat siihen, mitä ja miten opetetaan.

Opetussuunnitelmaa kehitettäessä on pidettävä mielessä sen yhteiskunnallinen ja kulttuurinen kontekstisidonnaisuus: opetussuunnitelma on jokaisessa yhteiskunnassa ja kulttuurissa omanlaisensa. Ulf P. Lundgrenin (2006) mukaan opetussuunnitelma on kulttuurisen ja sosiaalisen reproduktion väline, jolloin se rakentuu hyvin yhteiskunta- ja kulttuurisidonnaisesti. Opetussuunnitelma toimii nimenomaan kulttuuriperintöä siirtävänä ja sen myötä myös kulttuuria uusintavana elementtinä, ja näin ollen jokaisessa maassa ja yhteiskunnassa on omat kulttuuriin ja historiaan sidotut elementtinsä ja oppiaineksensa, jotka halutaan siirtää seuraaville sukupolville ja jotka kuuluvat opetussuunnitelmaan pitkälti kyseenalaistamattomina sisältöinä.

Suomalaisella opetussuunnitelmalla on omat ominaispiirteensä, jotka muodostuvat pitkälti opetussuunnitelman tehtävien myötä. Nämä



**Kuvio 1.** Perusopetuksen ohjausjärjestelmä

tehtävät puolestaan määrittävät sen mukaan, mitä opetussuunnitelmassa pidetään kussakin ajassa ja paikassa keskeisenä. Suomalaisen opetussuunnitelman keskeisin tehtävä on koulussa tapahtuvan opetus- ja kasvatustyön ohjaaminen. On muistettava, että opetussuunnitelma on todella suunnitelma opetusta, ei oppimista varten (vrt. Shwartz, 2006). Etenkin nykyisiin (vuoden 2004) opetussuunnitelman perusteisiin ja sen myötä koko opetussuunnitelmajärjestelmään kuuluu varsin voimakkaasti ohjaavuuden periaate. Tätä perustellaan kansallisen yhtenäisyyden varmistamisella ja koulutuksellisten perusoikeuksien toteutumisella (Opetushallitus, 2006). Opetuksen toteuttamiselle on pyritty siis opetussuunnitelman avulla antamaan aiempaa selkeämmät koko maata koskevat ohjeet. Tästä seuraa, että opetussuunnitelmat ovat muodostuneet hyvin yksityiskohtaisiksi ja tarkkasanaisiksi. Opetussuunnitelmasa pyritään lausumaan kaikki mahdolliset opetuksen toteuttamiseen

liittyvät periaatteet ja sisällöt, jotta se toimisi hallinnollisena ja myös juridisena perusteluna toiminnalle.

Juridis-hallinnollisen luonteensa lisäksi opetussuunnitelmalla on tiedollinen tehtävä (ks. Antikainen et al., 2003, 162). Opetuksen ja kasvatuksen julkilausuttuihin tehtäviin kuuluu välittää oppilaille se tieto, jota pidetään yhteiskunnallisesti ja kulttuurisesti tärkeänä. Opetussuunnitelmaan sisällytetään kaikki se tieto, johon uusien sukupolvien halutaan pääsevän käsiksi. Tiedon merkitys ihmisille ja yhteiskunnan toiminnalle on etenkin teknologisten innovaatioiden ja teknologian arkipäiväistymisen myötä moninkertaistunut ja muuttanut muotoaan. Tämän myötä myös opetussuunnitelmaan sisällytettävän tiedon määrä on lisääntynyt.

Opetussuunnitelmalla on opetuksen ohjausvälineenä myös pedagoginen tehtävä (Vitikka, 2004, 77). Opetussuunnitelman pedagoginen ohjaus perustuu ajanmukaisuuden vaatimukseen ja oppimista koskevan tutkimustiedon lisääntymiseen ja kehittymiseen. Ei voida ajatella koulussa toimittavan yksinomaan pitkäaikaisten ja perinteisten toimintatapojen ja mallien mukaisesti, vaan koulun on kehityttävä pedagogisten mallien rinnalla. Opetussuunnitelman avulla pyritään tuomaan jokaisen opettajan tietoisuuteen viimeisimmät käsitykset oppimisesta ja opetuksesta sekä erilaiset mahdollisuudet opetuksen toteuttamiseen. Opetussuunnitelman avulla tulisi siis pyrkiä kehittämään myös opettajien pedagogista ajattelua.

Koko suomalaisen peruskoulun olemassaolon ajan ja sitä perustettaessa on kantavana kehittämisen periaatteena ollut pyrkimys koko maan kattavaan tasa-arvoisuuteen perusopetuksessa. Tavoitteena on ollut tarjota jokaiselle oppivelvolliselle mahdollisimman pitkälle samanlaista opetusta huolimatta siitä, missä oppilas asuu (Lampinen, 1998, 28; Somerkivi, 1982). Tasa-arvoisuuden pyrkimys on asettanut opetussuunnitelmalle omat vaateensa. Opetussuunnitelma on toiminut opetusjärjestelmän ohjausvälineenä, ja sen avulla on nimenomaan pyritty luomaan yhtenäinen perusopetus koko maahan. Tällöin peruskoulun opetussuunnitelmaa on ohjattu pitkälti keskusjohtoisesti, eikä yksittäisille kouluille ja opettajille ole annettu täysin vapaita käsiä opetussuun-

nitelmansa laatimiseen (Lappalainen, 1985, 3). Keskusjohtoisuus on ollut voimakasta eri vuosikymmeninä lukuun ottamatta 1990-luvun uusliberalistista pyrhdyistä (Volanen, 2001, 183), jolloin vuoden 1994 opetussuunnitelman perusteiden myötä koulut saivat huomattavasti entistä – ja nykyistä – enemmän vapautta oman opetussuunnitelmansa laatimiseen. Tasa-arvoisuus ja sen edellyttämä keskusjohtoisuus ovat omiaan muodostamaan opetussuunnitelmasta tiukasti etukäteen määritellyn ja yksityiskohtaisen. Yksilöllisyys ja suunnittelun vapaus taas on vaikuttanut myös opetussuunnitelman perusteiden väljyyteen.

# 5

## Näkökulmat opetussuunnitelmaan

Tarkastelen tässä luvussa eri näkökulmia opetussuunnitelman mallin hahmottamiseen. Käsittelem yhtäältä didaktisia koulukuntia, jotka ovat suomalaisessa opetussuunnitelma-tutkimuksessa olleet vahvasti esillä. Toisaalta käsittelem amerikkalaisen perinteen mukaisia opetussuunnitelmaideologioita ja opetussuunnitelma-determinantteja. Kaikki nämä ovat erilaisia mahdollisuuksia jäsentää ja ymmärtää opetussuunnitelman mallia.

### **5.1 Didaktiset koulukunnat opetussuunnitelman tarkastelun taustalla**

Suomessa, Pohjoismaissa ja Saksassa on opetussuunnitelmaa hyvin yleisesti lähestytty kahden didaktisen koulukunnan piirteiden ja eroavaisuuksien kautta (Autio, 2002, 2006; Gudem & Hopmann, 1998; Kansanen, 1990; Malinen, 1977; Terhart, 1998). Nämä ovat saksalainen henkítieteelliseen suuntaukseen kuuluva didaktiikka ja anglo-amerikkalainen, nk. kurríkulaarinen suuntaus. Didaktiikan ja ns. cur-

riculum-suuntauksen lähtökohtia ja niiden välisiä eroja on tarkasteltu myös amerikkalaisessa tutkimuskirjallisuudessa (Pinar et al., 1998; Westbury, 1998).

Mikael Soininen toi 1900-luvun alussa ensimmäisenä opetussuunnitelman käsitteen osana opetusoppia käyttöön pedagogisessa keskustelussamme. Soinisen opetussuunnitelmamalli pohjautui saksalaisen Herbartin didaktiikassa esitettyyn lehrplan-käsitteeseen. Henkítieteellisen didaktiikan juuret ovat 1930-luvulla Saksassa, ja se perustuu olennaisesti Wilhelm Diltheyn ja Herman Nohlin esittämiin metodologisiin periaatteisiin ja saksalaiseen pedagogiseen sisältöön (Kansanen, 1990, 24; 1995, 349; Siljander, 2002, 51–52). Henkítieteellisen suuntauksen ydin on huomion suuntaaminen opetuksen sisältöön. Opetukseen kuuluu olennaisesti idea sisällöstä, joka opetuksen avulla saatetaan oppijan oppimisprosessin kohteeksi. Opetuksen tarkoituksena on siis edistää oppilaan tiettyyn sisältöainekseen kohdistuvaa oppimisprosessia.

Herbartin opetussuunnitelmaopissa esitettiin periaatteita oppiaineksen valintaan ja järjestämiseen. Suunnittelussa rajoituttiin ainejakoiseen järjestelmään ja näin muodostettiin pohjaa eri oppiaineiden opetuksen systemaattiselle suunnittelulle oppiaineen oman logiikan mukaisesti. Herbart korosti järjen ja tiedon merkitystä, jolloin tästä kehittyi malli rationaaliselle opetussuunnitelmien laadinnalle. Tyypillinen herbartilainen lehrplan luettelee opittavat sisällöt vuosiluokittain, asettaa käsitteellisesti yksinkertaisemmat asiat vaikeampien edelle ja noudattaa kronologista järjestystä. Lehrplan-tyyppisessä opetussuunnitelmassa oppiaineet esitetään erillisinä tavoitteineen ja sisältöineen – joista on käytetty jopa käsitettä ”oppiennätykset” – jolloin opetussuunnitelma muodostuu hyvin tietopainotteiseksi. Lehrplan-ajattelu omaksuttiin suomalaiseen opetusoppiin ja erityisesti oppikouluihin, sillä se sopi hyvin aineenopettajakoulutukseen, jossa opetusta suunniteltiin nimenomaan oppiaineksesta lähtien. (Kari et al., 1990, 58; Lappalainen, 1985, 23; Malinen, 1977, 17–18; Malinen, 1985, 17–18)

1960-luvulla nousi suomalaiseen kirjallisuuteen amerikkalaista perua oleva curriculum-käsite. Sen käyttöönotto ajoittui aikaan, jolloin opetussuunnitelman sisältöjen todettiin edellyttävän uudistamista, jo-



hon tarvitaan didaktiikkaa laajemmat yhteiskunnalliset kehykset (Kansanen, 1990, 44–45). Curriculum-näkökulma opetussuunnitelmaan herätti laaja-alaista keskustelua opetuksen sisällöistä sekä kasvatuksen ja koululaitoksen yhteiskunnallisesta merkityksestä. Kun henkietieteellinen didaktiikka oli keskittynyt lähinnä opettajaan ja sisältöjen välittämiseen, opetussuunnitelmateoreettinen suuntaus piti oppimista didaktiikan keskeisenä kohteena.

Tämä suuntaus toi laaja-alaiset tavoitteet opetuksen suunnittelun pääkohteeksi, mistä syystä suuntausta kutsutaan myös ns. tavoiteorientoituneeksi suuntaukseksi (Kansanen, 1990, 48). Tavoiteorientoituneen suuntauksen peruskäsite on oppimistavoite, jolla viitataan oppilaan käyttäytymisenä ilmaistuun tavoitteeseen. Oppimistavoitteet ovat kaikkien didaktisten ratkaisujen kriteereinä, ja näin ollen myös opetuksen suunnittelu aloitetaan niistä. Tavoiteorientoituneen suuntauksen mukainen opetuksen suunnittelu aloitetaan tavoitteiden määrittelyllä ja luokittelulla. Suunnittelun ensimmäisessä vaiheessa pyritään sellaiseen tavoitteiden kokonaisuuteen, jonka pohjalta oppiminen voidaan edelleen organisoida. Oppimisen organisoinnissa on kyse opetusmenetelmien valinnasta tai kehittämisestä siten, että asetetut tavoitteet voidaan saavuttaa. Kontrollivaiheessa lopulta selvitetään, miten hyvin tavoitteisiin on päästy.

Curriculum-käsite perustuu John Deweyn ajatuksiin ja käsityksiin opetussuunnitelmasta. Deweyn käsitys opetussuunnitelman laadinnasta perustui lapsen kokonaiskehityksen kuvaamiseen. Dewey piti tärkeänä sisällyttää opetussuunnitelmaan myös toiminnan kuvausta eikä sitoa opetussuunnitelmaa välttämättä ainejakoiseen opetukseen vaan yleensä lapsen elämään. Dewey oli pragmaattisen filosofian kannattaja, joten käytännön ratkaisut opetussuunnitelmissa olivat tärkeämpiä kuin systemaattinen tavoitteenasettelu (Kari et al., 1990, 58; Malinen, 1977, 16–18; 1985, 18). Curriculum-ajattelussa kasvatusta tarkasteltiin kokonaisuutena eikä pelkästään kouluopetuksesta lähtien, ja opetuksen suunnittelu perustui lapsen oppimiskokemusten suunnitteluun.

Curriculum-mallin mukainen opetussuunnitelma muodostetaan sellaiseksi, että se vastaa myös rakenteeltaan mahdollisimman hyvin

lapsen kokonaiskehitystä. Oppiaineiden sijaan suunnitelman lähtökoh-  
tana ovat lapsen elämäntilanteet. Koskenniemen (1946) Kansakoulun  
opetusoppi 1940-luvulla toi curriculum-ajattelun esille opettajankou-  
lutukseen, ja vuoden 1952 kansakoulun opetussuunnitelma täydensi  
opetuksen suunnittelua tältä pohjalta. Kansakoulussa olikin mahdol-  
lista noudattaa curriculum-ajattelua, sillä opetussuunnitelma oli siellä  
opettajien laatima (Malinen, 1985, 18).

Suomalaisen kouluopetuksen historiassa nämä erilaiset opetussuun-  
nitelmakoulukunnat liittyvät ns. vanhan ja uuden koulun väliisiin  
eroihin. Vanhan koulun tyypillisin edustaja oli herbart-zilleriläinen  
didaktiikka, joka synnyinmaansa Saksan lisäksi oli suosittu Ranskas-  
sa, Englannissa, Italiassa, Balkanin maissa ja myöhemmin Suomessa.  
Herbart-zilleriläisen opetuksen tunnusmerkkejä, opettajakeskeisyyttä,  
intellektuaalisuutta sekä yksityiskohtaisuutta ja kaavamaista metodia on  
pidetty ns. vanhan koulun pahimpina ongelmakohtina. (Koskenniemi,  
1946, 37–62; Lahdes, 1961, 7.)

Tämän vanhan mallin sijaan alettiin 1960-luvulla vaatia vapaampaa  
ja lapsilähtöisempää opetuksen toteuttamista. Lapsikeskeistä opetusta  
olivat jo aiemmin suunnitelleet ja toteuttaneet mm. Comenius, Rousse-  
au, Pestalozzi ja Fröbel. Samoihin aikoihin alkoi kokeellinen psykologia  
siirtää tutkimuskohteensa aikuisista lapsiin. Muun muassa Thorndiken  
ja Piaget`n ansiosta opittiin ymmärtämään jokainen lapsi omana yksi-  
löllisenä persoonana, mikä oli omiaan heikentämään yksilöitä massana  
käsittelevän vanhan koulun perusteita (Lahdes, 1961, 7–8). Uuden  
koulun ajatuksia nosti esiin myös Koskenniemi Kansakoulun opetus-  
opissaan (Koskenniemi, 1946, 37–62). Uusi koulu ei ollut yhtenäinen  
kasvatusopillinen suuntaus kuten herbartilaisuus, vaan sen perusajatuk-  
sia toteuttivat eri henkilöt erilaisissa muodoissa.

Malisen (1992, 14) tulkinnan mukaan lehrplan-malli on suppeampi  
kuin curriculum-malli, mutta siinä on hallinnollisia määräyksiä mm.  
tuntijaosta. Curriculum-malli on laajempi, ja siinä on mukana peda-  
gogisia ohjeita ja oppilaan kehitykseen liittyviä tavoitteita. Suomessa  
ei ole haluttu koskaan selvästi erotella näitä kahta käsitettä, vaan pyr-  
kimyksenä on ennemminkin ollut yhdistää hallinnollinen ja pedagogi-

nen suunnittelu. Näin ollen opetussuunnitelmiin on sisällytetty nämä molemmat mallit. Opetussuunnitelman tasolla tämä on tarkoittanut ainejakoisen ja eheytyneen opetussuunnitelman välistä rajankäyntiä. Curriculum- ja lehrplan-käsitteet liittyvät ainejakoisen ja integroidun opetussuunnitelman etujen ja ongelmien pohdintaan (Atjonen, 1993, 114–115), mitä on pidetty pysyvimpänä opetussuunnitelman laadintaa koskevana kiistana.

Suomalaisessa opetussuunnitelman kehittämistyössä on aina käyty keskustelua ainejakoisuuden ja eheyttämisen puolesta ja vastaan. Opetussuunnitelmissa on arvioitu varsin kriittisestikin ainejakoisuutta ja todettu eheyttämisen olevan oppilaan opiskelun kannalta mielekästä. Kuitenkin opetussuunnitelmat ovat aina olleet selkeästi ainejakoisia. Hyvänä esimerkkinä tästä tietynlaisesta opetussuunnitelma-ristiriidasta ovat Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietinnöt I ja II vuodelta 1970. Ne muodostuivat valtakunnalliseksi opetussuunnitelmaksi, joka sisälsi koulukasvatuksen yleiset tavoitteet, opetussuunnitelman toteutuksen periaatteet sekä opetussuunnitelman sisällön. Peruskoulussa oli tarkoitus toteuttaa curriculum-ajattelun mukaista opetussuunnitelmaa, mihin POPS I osaltaan vastasikin. POPS II sisälsikin ilmestyytyään tyypilliset lehrplan-ajattelun mukaiset tuntijaot, oppimäärät ja hallinnolliset ohjeet opetusjärjestelyistä (Malinen, 1977, 21), jolloin peruskoulun opetussuunnitelmasta muodostui oppikoulua vastaava.

Tämä tasapainottelu kahden erilaisen opetussuunnitelman välillä liittyy opetussuunnitelman rakenteelliseen dilemmaan (Eisner, 1975, 245). Opetussuunnitelman laatijat pyrkivät aina tietynlaiseen balanssiin kahden opetussuunnitelman mallia määrittelevän tekijän, tieteenalaperustaisuuden ja oppilaan intressien, välillä. Opetussuunnitelmalla onkin aina kaksi perustavanlaatuaista tavoitetta: esitellä oppilaille keskeiset tieteenalat, jotka vaikuttavat kulttuurisina taustatekijöinä, ja toisaalta mahdollistaa oppilaiden keskittyminen niihin aiheisiin ja taitoihin, jotka heitä aidosti kiinnostavat.

## 5.2 Opetussuunnitelmaideologiat opetussuunnitelman tarkastelun taustalla

Kun suomalaisessa, pohjoismaisessa ja saksalaisessa opetussuunnitelmatutkimuksessa näkökulma on ollut didaktisten koulukuntien luomassa viitekehyyksessä, amerikkalaisessa opetussuunnitelmatutkimuksessa opetussuunnitelmaa on lähestytty ideologioista käsin (Eisner, 1992; Kliebard; 2004; McNeil, 1985; Ornstein & Hunkins, 2004; Saylor et al., 1981; Schiro, 2008; Tanner & Tanner, 1975). Suomalaisessa tutkimuskentässä ideologiat ovat harvemmin käsitelty näkökulma: kat-tavan opetussuunnitelmaideologioiden tarkastelun on tehnyt Salminen (2002).

Opetussuunnitelmaideologiat ovat paitsi opetussuunnitelman laa-timisen ja käytännön tausta-olettamuksia sekä opetussuunnitelman tutkimisen ja analysoinnin olennaisia lähtökohtia myös itse tutkimuk-sen taustalla olevia lähtökohtia. Usein omaa ideologista näkökulmaa opetussuunnitelmaan pidetään ainoana oikeana (Schiro, 2008, xv) eikä muisteta, että on olemassa useita ideologioita, jotka opetussuun-nitelman parissa työskentelevien (ja etenkin sitä laativien ja tutkivien) asiantuntijoiden tulisi tunnistaa ja tiedostaa. Opetussuunnitelman mal-lia tutkittaessa on erityisen tärkeää ymmärtää erilaisten opetussuunni-telman mallien taustalla vaikuttavat ideologiat, ja tutkijan on myös itse reflektoitava oman opetussuunnitelma-ajattelunsa lähtökohdat. Ope-tussuunnitelman tutkimuksessa on useita koulukuntia, joista jokainen tutkija löytää itselleen selkeimmän, mikä vaikuttaa tutkimuskysymys-ten asetteluun, analyysiin ja lähteiden valintaan.

Opetussuunnitelmaideologioita on käsitelty tutkimuskirjallisuudes-sa runsaasti ja niitä on määritelty useilla eri tavoilla. Ideologioiden sijaan kirjallisuudessa puhutaan mm. filosofioista, orientaatioista tai lähestymistavoista. Ideologia on sikäli hyvä määritelmä näille koulu-kunnille, että se ilmaisee usein julkilausumattomia taustaoletuksia, jotka voivat olla ristiriidassa julkilausutun opetussuunnitelman kanssa (Schiro, 2008, 9) – millaisina nämä ideologiat opetussuunnitelman mallin suuntaajina tuleekin nähdä. Huolimatta merkittävydestään

opetussuunnitelman muodostumiseen orientaatiot eivät useinkaan ole selkeästi saati julkisesti ilmaistut (Eisner, 1992, 305). Jokainen koulu kuitenkin opetussuunnitelmansa myötä toteuttaa jonkinlaista filosofiaa, vaikkei koulun toimijoillekaan aina välttämättä ole täysin selvää, mihin he ovat sitoutuneet.

Erilaiset jaottelut ovat toistensa kanssa päällekkäisiä ja monisyisiä, samoja ideologioita kutsutaan eri nimillä. Opetussuunnitelmaideologiat jaetaan useimmiten neljään kategoriaan (Kliebard, 2004; McNeil, 1985; Schiro, 2008; Tanner & Tanner, 1975). Nämä neljä ideologiaa ovat akateeminen ideologia, yhteiskunnallisen tehokkuuden ideologia, oppijakeskeinen ideologia sekä sosiaalis-rekonstruktionistinen ideologia. Lyhyesti kuvattuna akateeminen ideologia korostaa tiedonalojen mukaisesti oppiaineiden varaan rakentuvaa opetussuunnitelmaa, jonka tavoitteena on opettaa oppilaille akateemisten tiedonalojen mukainen oppiaines. Sitä voidaan kutsua tiedonalapohjaiseksi ideologiaksi. Yhteiskunnallisen tehokkuuden ideologian mukaan koulutuksen tehtävänä on palvella yhteiskunnan tarpeita kasvattamalla yksilöt kunkin yhteiskunnan toimiviksi ja kykeneviksi kansalaisiksi. Oppijakeskeisen ideologian lähtökohta on oppilaan eli yksilön tarpeissa ja intresseissä. Opetuksen tavoitteena on turvata yksilön persoonallinen kasvu. Sosiaalis-rekonstruktionistinen ideologia pyrkii koulutuksen avulla ratkaisemaan yhteiskunnallisia ongelmia ja epäoikeudenmukaisuuksia (Eisner & Vallance, 1974; Schiro, 2008, 4–6).

Yhteiskunnallisen tehokkuuden ideologia on nähdäkseni taustalla laajemman opetussuunnitelmasosiologisen koulukunnan ajattelussa, johon tämänkin tutkimuksen lähteistö osittain perustuu. Yhteiskunnallisen tehokkuuden ideologian isänä tunnetaan Franklin Bobbit. Hänen ajatteluaan seurasivat Ralph Tyler (1969) ja Joseph Schwab (1978), sekä myös Elliot Eisner ja William Pinar. Kaikkien näiden opetussuunnitelmateoreetikkojen ajattelussa korostuu ajatus koulun toimintojen rakentamisesta opetussuunnitelman avulla siten, että ne palvelevat yhteiskunnan funktioita (Hlebowitsh, 2005, 74; Schiro 2008, 51). Tämä koulukunta korosti myös kasvatus- ja opetustavoitteiden määrittelyn ja erittelyn merkitystä opetussuunnitelman

rakenteessa sekä kompetenssipohjaista opetusta (Hlebowitsh, 2005, 74). Toisaalta tämän tutkimuksen taustalta on löydettävissä liittymiä oppijakeskeiseen ideologiaan, joka on lähtöisin John Deweyn ajattelusta (Schiro, 2008, 91). Tätä koulukuntaa edustaa myös Lev Vygotsky (Scott, 2008, 82–90).

Saylor et al. (1981, 199–204) korostavat opetussuunnitelmaorientaatioiden asemaa opetussuunnitelman designin eli mallin muotoutumisessa. Opetussuunnitelmaorientaatio ja sen mukainen malli ottaa kantaa opetuksen tavoitteisiin, oppimisprosessin luonteeseen, tiedon luonteeseen, sisältöjen perusteisiin sekä yhteiskunnallisiin koulutustarpeisiin. Valittu opetussuunnitelman malli vaikuttaa myös opetusmenetelmiin, opettajan ja oppilaan rooliin, opetusmateriaaliin sekä arviointimenetelmiin. Ulkoisten, opetussuunnitelman rakenteeseen ja muotoon vaikuttavien piirteidensä lisäksi ideologiat eroavat toisistaan taustaoletuksien ja arvoasetelmansa puolesta. Opetussuunnitelmaideologioiden ja niiden myötä rakentuvien mallien hallinnassa ja mahdollisessa muuttamisessa on välttämätöntä tiedostaa erilaisten ideologioiden ja mallien piirteet. On myös muistettava, että opetussuunnitelmaideologiat ja mallit muuttuvat ajassa, kuten opetussuunnitelman taustalla olevat arvot ja yhteiskunnalliset painotuksetkin. Tämän vuoksi on olennaista, että keskustelua opetussuunnitelman taustalla ilmenevistä ideologioista ja sen mallista käydään jatkuvassa prosessissa.

Opetussuunnitelmaan vaikuttaa yleensä aina usea eri ideologia ja orientaatio samanaikaisesti. Itse asiassa on virheellistä arvioida, että opetussuunnitelma voisi rakentua ainoastaan yhden ideologian varaan. Yhteen ideologiaan nojaaminen sulkee pois oppimiskokemukset, jotka ikään kuin eivät sovi juuri sen mukaiseen designiin (Saylor et al., 1981, 204–205). Onkin olennaista, että opetussuunnitelmaa jäsennettäessä määritellään ensin oppimiskokemukset, jotka vastaavat opetuksen tavoitteisiin, ja pyritään niiden pohjalta määrittelemään opetussuunnitelmaideologiat ja malli – ei päinvastoin. Tietyt ideologiat vastaavat tiettyihin tarpeisiin, toiset toisenlaisiin. Olennaista onkin pyrkiä tietynlaiseen ideologioiden harmoniaan opetussuunnitelmasa. Useimmiten ongelmat opetussuunnitelman ja koulutodellisuuden

yhteensopimattomuudessa johtuvat siitä, että on pyritty rakentamaan opetussuunnitelma yhden tai kahden ideologian varaan, eikä ole ymmärretty erilaisten lähestymistapojen mahdollisuuksia vastata erilaisiin tarpeisiin ja intresseihin.

### **5.3 Opetussuunnitelmadeterminantit opetussuunnitelman tarkastelun taustalla**

Opetussuunnitelman mallin tarkastelun taustalla on myös ns. determinanti-ajattelu, joka on ollut suomalaisessa opetussuunnitelmattutkimuksessa keskeisellä sijalla (ks. Brotherus, 2004; Kansanen, 1992; Lahdes, 1997; Malinen, 1977; Rinne, 1984, 1987; Uusikylä & Atjonen, 2000). Se perustuu Tylerin (1969) sekä Lawtonin (1973) esityksiin, jonka pohjalta Lahdes (1969) muotoili opetussuunnitelman determinantti-ajattelun, jota on siteerattu useissa yhteyksissä. Tämän jaottelun mukaan opetussuunnitelman mallia määrittäviä tekijöitä eli determinantteja voivat olla yhteiskunta, tiedonala tai oppilas. Näitä on kutsuttu opetussuunnitelmadeterminanteiksi tai koodeiksi (Lahdes, 1997; Rinne, 1984). Tämä jako perustuu ajatukseen, että ideaalitapauksissa opetussuunnitelmaa määrittävät tekijät voidaan jaotella yhteiskuntapainotteisiksi, oppilaspainotteisiksi ja tiedonalapainotteisiksi (Rinne, 1984, 49). Jokainen opetussuunnitelma määrittyy välttämättä näistä kaikista lähtökohdista, mutta painottuu johonkin determinanttiin.

Yhteiskuntalähtöisessä opetussuunnitelmassa korostuu sosialisatio, työkasvatus ja koulutusinstituution ulkopuolinen toiminta. Opetussuunnitelman pääpaino on oppilaan sosialisatiossa, hänen kasvattamisessaan yhteisön ja yhteiskunnan jäseneksi. Tällöin yksilön arvomaailma, asenteet ja toiminta voidaan katsoa alistetuksi yhteisön eduille. Yhteiskuntalähtöinen suuntaus näkee yleissivistävän kasvatuksen keskeisimpänä tehtävänä yhteiskunnan säilyttämisen ja sen toimintaedellytysten parantamisen. Yhteiskuntapainotteinen opetussuunnitelma korostaa kansalaisvelvollisuuksien ja työelämään valmistautumisen opetusta, demokraattisen asennoitumisen vahvistamista, eettisiä arvoja sekä toisten

hyvinvoinnista huolehtimista. (Brotherus, 2004, 15–17; Brotherus et al., 2002, 137; Rinne, 1984, 49–50.)

Tiedonalalähtöinen eli oppiainesta korostava opetussuunnitelma puolestaan rakentuu oppiaineista koostuvan tietokäsityksen ja siitä seuraavan erittelyn varaan. Pääpaino on tiedonalojen ja tieteiden struktuurien ja sisältöjen välittämisessä oppilaille. Tiedonalapainotteisessa opetussuunnitelmassa korostuvat oppiainejakoisuus ja kognitiiviset tavoitteet. Tällaisissa opetussuunnitelmissa oppiaineiden sisällöt on jaettu eri vuosiluokille sopivina palasina. Oppiainekeskeisessä opetussuunnitelmassa pidetään tavoiteltavina asioina etenkin hyvän luku- ja kirjoitustaidon saavuttamista, eri tiedonalojen hallintaa sekä oppiaineiden keskeisten sisältöjen ja teorioiden tuntemista. (Brotherus, 2004, 15–17; Brotherus et al., 2002, 135; Rinne, 1984; 49–50.)

Oppilaiden kehittymisen näkökulmasta laadittu, oppilaspainotteinen opetussuunnitelma korostaa lasten valmiuksia, kiinnostuksen kohteita ja tarpeita. Opetussuunnitelman laadinnan keskeisinä lähtökohtina pidetään yksilön oikeuksia, omaleimaisen kasvun tukemista, sosiaalista ja älyllistä kehittymistä sekä hyvinvoinnin turvaamista. Oppilaskeskeisissä opetussuunnitelmissa korostetaan ongelmanratkaisua ja toiminnan merkitystä oppimisessa. Edellä mainitut tekijät vaikuttavat opetussuunnitelman tavoitteisiin ja sisältöihin, ja ne ovat mukana opetussuunnitelmassa, mutta painottuvat eri tavoin. Oppilaskeskeinen opetussuunnitelma korostaa itsensä toteuttamista, itsetunnon ja tunne-elämän kehittymistä, luovaa ilmaisua, henkilökohtaisten kykyjen kehittämistä, terveyttä ja turvallisuutta. (Brotherus, 2004, 15–17; Brotherus et al., 2002, 138; Rinne, 1984; 49–50.)

Suorti (1981a, 71–74) huomauttaa, että edellä mainittujen determinanttien problematiikan selvittämisessä on puuttunut yleinen teoria ja ne kuvastavat pitkälti arkiajattelusta nostettuja suhteita. Hänen mukaansa näistä determinanteista voidaan käyttää perusteellisempia käsitteitä, jolloin opetussuunnitelmaa voidaan tarkastella loogiselta, psykologiselta ja eettiseltä kannalta. Looginen viittaa opetussuunnitelman didaktiseen struktuuriin eli opettamisen muotoon. Psykologinen viittaa ihmisen tiedostamiseen liittyvään problematiikkaan ja opetussuunni-



telmassa tiedon muodon analyysiin. Eettinen viittaa yksilöllisen ja yhteiskunnallisen suhteeseen eli arvoihin. Mikäli determinanttien sisältö käsitetään loogisen, psykologisen ja eettisen suhteina, muodostuu tästä opetussuunnitelman päämääriä, menetelmiä ja tilanteita käsittelevä kokonaisuus. Tällöin opetussuunnitelman mallia määrittäviksi tekijöiksi tai determinanteiksi muodostuisivat opetuksen muoto, tiedon muoto sekä arvot, jotka jäsentävät ennen kaikkea yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden astetta opetussuunnitelmassa.

# 6

## Opetussuunnitelman mallit

Siirryn tässä luvussa opetussuunnitelman mallin käsitteen tarkempaan tarkasteluun. Yhdistän mallin käsittelyyn myös edellä esitellyt näkökulmat opetussuunnitelmaan. Opetussuunnitelma laaditaan aina siis jostakin ideologisesta näkökulmasta tietyin painoituksin, jota seuraa tietynlainen opetussuunnitelman malli. Opetussuunnitelman malli on nähtävä keinoksi saavuttaa joitakin tiettyjä tavoitteita (Wheeler, 1969, 231). Näin ollen on aina määriteltävä opetussuunnitelman tavoitteet, ennen kuin sen sisältöä aletaan organisoida. Mikäli tavoitteita ei ole määritetty, on mahdotonta rakentaa tarkoituksen mukainen opetussuunnitelma.

Opetussuunnitelman malli on kokonaisuus, johon opetussuunnitelman eri osa-alueet on asetettu. Opetussuunnitelman malli ottaa kantaa opetuksen tavoitteisiin, oppimisprosessin luonteeseen, tiedon luonteeseen, sisältöjen perusteisiin sekä yhteiskunnallisiin koulutustarpeisiin. Valittu opetussuunnitelman malli vaikuttaa myös opetusmenetelmiin, opettajan ja oppilaan rooliin, opetusmateriaaliin sekä arviointimenetelmiin (Saylor, et al., 1981). Suomalaisen opetussuunnitelman malli on ollut 1900-luvun alusta samanlainen, akateemiseen orientaatioon nojaava oppiainejakoinen malli. Suomalaista opetussuunnitelmaa on

kehitetty yksittäisistä osatekijöistä (oppiaineista ja opetuksen toteuttamiseen liittyvistä periaatteista) käsin ja prosessin näkökulmasta – opetussuunnitelman mallia ei ole juurikaan arvioitu tai pyritty uudelleen organisoimaan.

Opetussuunnitelman laatijan on aina vastattava kysymykseen, millainen on hyvä opetussuunnitelma. Siten opetussuunnitelma on hyvin arvosidonnainen ja normatiivinen asiakirja. Opetussuunnitelma on aina yhteydessä myös kasvatuksen traditioon siinä yhteiskunnallisissa kontekstissa, jossa se rakentuu. Keskeinen opetussuunnitelman lähtökohtiin vaikuttava ongelma on kasvatuksen tehtävä: nähdäänkö koulun ja opetussuunnitelman tehtävänä ensisijaisesti tradition siirtäminen ja jatkuvuuden turvaaminen vai vallitsevien olosuhteiden muuttaminen? Traditioon perustuva kasvatusta ja opetus korostavat yleensä opetussuunnitelman tiukempaa määrittelyä ja kansallisia normeja. Uudistajat puolestaan opetussuunnitelman laadinnan ja toteutuksen vapautta, oppilaiden omien valintojen merkitystä sekä mahdollisuutta muuttaa vallitsevia koulun rakenteita (Kansanen, 2004a, 29; Salminen, 2002, 23).

Pyrittäessä opetussuunnitelman teoreettiseen kuvaamiseen on pohdittava opetussuunnitelmateorian ja opetussuunnitelman mallin välistä suhdetta ja yhteyttä. Opetussuunnitelmatutkimus sisältää sekä käytännöllistä että teoreettista tietämystä: teoria tuottaa rationaalisia kuvauksia vartenotettavista malleista. Mallit puolestaan toimivat teorian käytännöllisinä representaatioina (McKernan, 2008, 56). On näkemyksiä, joiden mukaan opetussuunnitelmaa tarkasteltaessa voidaan hyvinkin hylätä pyrkimykset kattavan teorian määrittelyyn ja sen sijaan keskittyä opetussuunnitelman mallien kehittämiseen. Opetussuunnitelman teorian ja mallin välillä ei tarvitse siis välttämättä tehdä ero ainakaan yleisessä keskustelussa (Kliebard, 2004, 11; Marsh & Willis, 2003). Toisaalta opetussuunnitelman teorian ja mallin suhdetta voidaan hahmottaa rinnastamalla mallin käsite paradigman käsitteeseen (Lundgren, 1972, 35–37). Paradigmat eivät ole teorioita, vaan ennemminkin tutkimus- tai ajattelutapoja, jotka toteutettuna voivat johtaa teorian muodostumiseen. Malli on siis skeema tai paradigma, joka ohjaa il-

miötä koskevaa tutkimusta. Mallia empiirisesti evaluoimalla voidaan rakentaa teoria ko. ilmiöstä.

Teorian muodostamiseen vaikuttaa aina olennaisesti se, millaisena ilmiön miellämme: ilmiön määritelmästä on löydettävissä perusoletukset teorian rakentamiseen. Opetussuunnitelmateoria on määritelty myös käsitteiden ja näkemysten kokonaisuudeksi, joka antaa merkityksen opetussuunnitelman käytölle, kehittämiselle ja arvioinnille. Opetussuunnitelmateorian – kuten minkä tahansa teorian – tarkoituksena ja tehtävänä on selittää ilmiötä. Tämä selittäminen edellyttää opetussuunnitelmateoreetikon päätöksiä ja rajauksia (Beauchamp, 2001, 23). Esimerkiksi opetussuunnitelma voidaan ymmärtää yksityiskohtaiseksi tuntisuunnitelmaksi tai väljemmäksi tavoitteiden asettamiseksi, jolloin teorian muodostuminen tapahtuu kummassakin tapauksessa ymmärryksen asettamien lähtökohtien pohjalta.

Didaktisten koulukuntien lähtökohdista kumpuava näkökulma opetussuunnitelman malleihin voidaan jakaa siis aiemman tarkastelun pohjalta kahteen pääasialliseen dimensioon (Autio & Ropo, 2004, 246–247): oppiainejakoiseen, didaktiseen koulukuntaan nojaavaan lehrplan-tyyppiseen opetussuunnitelmaan, jonka keskiössä ovat opetussisällöt ja niiden organisoiminen lukusuunnitelmaksi. Tällainen opetussuunnitelma rakentuu kunkin oppiaineen sisällä käsiteltävien alueiden tai sisältöjen luettelona. Tätä ääripäätä edustava opetussuunnitelma voidaan ymmärtää myös toimintasuunnitelmana, joka sisältää opetuksen tavoitteet ja päämäärät ja niiden saavuttamiseen tähtävien menetelmien kuvauksen.

Toinen äärimmäinen lähestymistapa opetussuunnitelmaan on oppilaiden kokemuksista lähtevä, curriculum-tyyppinen kuvaus. Tämä näkemys sisällyttää opetussuunnitelmaan lähes kaiken, mitä koulu pitää sisällään, ja lisäksi myös suunnitellut kokemukset koulun ulkopuolella. Opetussuunnitelma perustuu oppilaiden oppimiskokemuksien ja kasvatuksellisten ongelmien kuvaamiseen. (Autio & Ropo, 2004, 247.) Tämä näkemys liittyy opetussuunnitelmaan laajempia pedagogisia ohjeita ja näkökulmia.

Ideologioiden näkökulmasta tarkasteltuna tiettyä opetussuunnitelmaideologiaa seuraa tietynlainen opetussuunnitelman malli eli design (Saylor et al., 1981, 205). Olennaisin eri ideologioita ja niiden myötä rakentuvia opetussuunnitelman malleja erottava tekijä on tavoitteiden ja sisältöjen määrittelyn lähtökohta. Se, millä perusteella opetussuunnitelman tavoitteet ja sisällöt määritellään, määrittää keskeisimmin myös opetussuunnitelman taustaideologiaa ja opetussuunnitelman mallia.

Determinanttien näkökulmasta opetussuunnitelman mallissa painottuvat joko oppiaineiden sisällöt, yhteiskunnalliset toiminnot tai oppilaan oppimiskokemukset. Tällä kolmijaolla on selkeitä yhtymäkohtia ideologia-ajatteluun, jonka pohjalta on tehty yksityiskohtaisempaa analyysia erilaisista opetussuunnitelman malleista.

Saylorin et al. (1981, 205) sekä Mc Kernanin (2008, 61–64) esittämien opetussuunnitelman mallien ja niiden lähtökohtien sekä McNeilin (1985) ja Schiron (2008) määrittelemien opetussuunnitelmaideologioiden pohjalta käsitellen tässä yhteydessä tarkemmin neljää keskeistä opetussuunnitelman mallia opetussuunnitelmien analysoinnin viitekehystenä: oppiainepohjaista, kompetenssipohjaista, sosiaaliisiin funktioihin perustuvaa ja yksilöllisiin intresseihin pohjaavaa mallia.

**Taulukko 2.** Opetussuunnitelman mallit Saylorin et al. (1981) mukaan

<i>Malli</i>	<b>Oppiainepohjainen</b>	<b>Kompetenssipohjainen</b>	<b>Sosiaaliset funktiot</b>	<b>Yksilölliset intressit</b>
<i>Ideologia</i>	tiedonalalähtöinen	yhteiskunnallinen tehokkuus	sosiaalinen rekonstruktio-nismi	oppijakeskeinen
<i>Tavoitteiden ja sisältöjen lähtökohta</i>	oppiainekohtainen tietoaaines	kompetenssi-kohtaiset tiedot ja taidot	yhteiskunnalliset tarpeet	oppilaiden yksilölliset tarpeet

Oppiainepohjainen malli nojaa tiedonalalähtöiseen opetussuunnitelmaideologiaan. Lähtökohta tiedonalalähtöistä ideologiaa edustavan oppiainepohjaisen opetussuunnitelman tavoitteiden ja sisältöjen määrittelylle on oppiainekohtainen tietoaaines, ts. opetuksen tavoitteena

on kunkin oppiaineen tietojen hallinta. Oppiainepohjainen malli on historiallisesti ja nykyhetkelläkin yleisin opetussuunnitelman malli, jota usein pidetään jopa itsestään selvyytensä (McKernan, 2008, 61; Pinar et al., 1995, 685). Mallin olennaisin piirre on sen sisäinen organisaatio: opetussuunnitelma on jäsenelty siististi oppiaineisiin, jotka itsessään on jaoteltu vuosiluokittain tai jopa lukukausittain tai lyhyempien periodien mukaisesti. Vielä olennaisempi oppiainepohjaisen mallin piirre on oppiaineiden sisäinen struktuuri, joka muodostaa tiedollisen kokonaisuuden. Opetussuunnitelmassa tämä struktuuri vain jaotellaan ajallisesti sopiviin jaksoihin. Oppiainejakoisen opetussuunnitelman lähtökohtana ovat oppiaineiden sisällöt – eivät tavoitteet. Oppiainejakoisen opetussuunnitelman keskeiset tavoitteet muodostuvat oppiainekohtaisista käsitteistä, tiedonalan keskeisistä periaatteista ja niiden hallinnan standardeista – McKernan (2008, 61) huomauttaakin, ettei laajempia koulutuksellisia tai kasvatuksellisia tavoitteita oppiainejakoisen opetussuunnitelman laatimisessa edes tarvita.

Ongelmallista opetussuunnitelman kokonaisuuden kannalta on, että eri oppiaineilla on erilainen sisäinen rakenne, eikä tietyn rakenteen soveltaminen sovi kaikkiin oppiaineisiin (Saylor et al., 1981, 207–208). Kaikkein ongelmallisinta on se, että yritetään rakentaa opetussuunnitelmaa jonkin perinteisen, tiukkaan strukturoidun oppiaineen, kuten matematiikan, fysiikan tai kemian, rakenteen mukaisesti. Modernimpien, usein monitieteisten oppiaineiden oma rakenne häviää tai jää hyvin epäselväksi sovitettaessa niitä perinteisiin rakenteisiin.

Kompetenssipohjainen opetussuunnitelman malli nojaa yhteiskunnallisen tehokkuuden ideologiaan. Malli korostaa tiettyjä taitoja eli kompetensseja, joiden saavuttamiseksi tarvittavat tiedot ja taidot toimivat opetussuunnitelman tavoitteiden ja sisältöjen määrittelyn lähtökohtina. Toivotut suoritukset määritellään opetussuunnitelmassa käyttäytymis- tai oppimistavoitteiksi ja niiden saavuttamiseksi edellytetyt oppimiskokemukset sisällöiksi. Oppilaan suoriutuminen tarkistetaan aina tavoitetasolta seuraavalle siirryttäessä. Tavoitteet on määritelty yleensä kronologisesti, yksinkertaisesta monimutkaisempaan. Opetussuunnitelman mallina tämä näyttää siten, että se koostuu tietyistä,

jaksotetuista oppimistavoitteista ja toiminnoista, jotka oppilaan on suoritettava saavuttaakseen asetetut tavoitteet (Saylor et al., 215–216).

Sosiaaliin funktioihin perustuva opetussuunnitelman malli nojaa sosiaalisen rekonstruktionismiin ideologiaan. Opetuksen tavoitteiden ja sisältöjen määrittelyn lähtökohtana toimivat tällöin yhteiskunnalliset tarpeet. Sosiaaliin funktioihin perustuvia opetussuunnitelman malleja on kolmenlaisia: sosiaaliseen elämään perustuvat mallit, joiden mukaan opetussuunnitelman tulee rakentua inhimillisten elämänalueiden pohjalle, yhteiskunnallisten ongelmien pohjalle rakentuvat mallit sekä yhteiskunnallisen toiminnan ja rekonstruktion pohjalle rakentuvat mallit, joiden mukaan opetussuunnitelman keskeisin tavoite tulee olla yhteiskunnan kehittäminen peruskoulutuksen avulla. Yhteistä näille kaikille malleille on fokusointi yhteiskunnallisiin ja sosiaaliin toimintoihin, jotka määrittelevät opetussuunnitelman päämäärät tai sen keskeiset osa-alueet. Yhteiskunnalliset toiminnot voivat toimia keskusaiheina, joiden ympärille opetussuunnitelma rakentuu, tai ne voivat toimia tavoitteiden ja sisältöjen määrittelyn ensisijaisena lähtökohtana (Saylor et al., 1981, 230–232).

Sosiaaliin funktioihin perustuvat opetussuunnitelman mallit eroavat oppiaine- ja kompetenssipohjaisista malleista myös suhteessa oppilaaseen ja opetettavaan ainekseen. Oppiaine- ja kompetenssipohjaisen opetussuunnitelman malli keskittyy vahvasti tietoon ja tiedon organisointiin. Sosiaaliin funktioihin perustuva malli sekä seuraavaksi esiteltävä yksilöllisiin intresseihin perustuva malli keskittyvät voimakkaammin oppilaan jokapäiväisiin oppimiskokemuksiin. Saylorin et al. (1981, 234) mukaan opetussuunnitelmassa korostetaan tällöin sisältöjen ja oppimiskokemusten linkittymistä oppilaiden arkeen ja koulun ulkopuoliseen elämään.

Neljäs opetussuunnitelman malli on siis yksilöllisiin intresseihin perustuva malli, joka nojaa oppilaskeskeiseen opetussuunnitelmaideologiaan, jota kutsutaan myös humanistiseksi ideologiaksi (vrt. McNeil, 1985). Tätä mallia edustavassa opetussuunnitelmassa opetuksen tavoitteiden ja sisältöjen määrittelyn lähtökohtana ovat oppilaiden yksilölliset tarpeet. Saylor et al. (1981, 240–241) esittävät, että jokai-

nen opetussuunnitelman malli, lukuun ottamatta oppiainepohjaista mallia, on liikkunut kohti oppilasta 1900-luvun ajan. Heidän mukaan moderni oppimisteoria sekä oppilaiden ja heidän vanhempiansa taholta ilmennyt tyytymättömyys perinteisiin käytäntöihin on lisännyt opetussuunnitelman mallin muotoutumista oppilaan tarpeisiin pohjaavaksi.

Oppilaan intresseihin perustuvan opetussuunnitelman mallin keskeisimpiä piirteitä ovat ensiksi se, että opetussuunnitelma perustuu tietämykseen oppilaiden tarpeista ja intresseistä ja sisältää ”diagnoosin” oppilasjoukon (ikäluokan) intresseistä yleisesti. Toiseksi, opetussuunnitelma on varsin joustava, sisältäen sisäänrakennettuja mahdollisuuksia ja vaihtoehtoja oppilaiden tilanteenmukaisten kiinnostuksen kohteiden huomioimiseksi. Kolmanneksi, yksilölliselle ohjaukselle ja yksilöllisille suunnitelmille on annettu opetussuunnitelmassa tarkoituksenmukaisesti tilaa (Saylor et al., 1981, 242).

Opetussuunnitelman mallia tarkastelevissa tutkimuksissa todetaan aina opetussuunnitelman erilaisten mallien välillä oleva kahtiajako: toiset mallit perustuvat oppiainejakoiseen, tiukasti strukturoituun ja sisällöllisesti eriytyneeseen lähestymistapaan, toiset taas nojaavat oppijatai ongelmakeskeiseen, integroituun lähestymistapaan. (Bellack, 1975, 185; Bernstein, 1971, 48). Kaikkein yleisin opetussuunnitelman malli on oppiainejakoon perustuva organisaatio. Malli perustuu tiukkaan oppiaineiden väliseen erotteluun ja jokaisen oppiaineen keskeisimpien sisältöjen, käsitteiden ja rakenteiden korostamiseen. Opetussuunnitelmassa keskeistä on nimenomaan kunkin oppiaineen keskeisten sisältöjen määrittely (McKernan, 2008, 62; Wheeler, 1969, 231).

Opetussuunnitelmatyössä ollaan harvoin yksimielisiä oppiaineista, niiden tavoitteista ja sisällöistä. Koska tavoitteista kuitenkin päätetään yhdessä, joudutaan erilaisia käsityksiä sovittelemaan samaan opetussuunnitelmaan. Opetuksen laajempien raamien, kuten oppiainejaon muuttaminen on hyvin vaikeaa, sillä se noudattaa eräänlaista strukturoitua kehää (Kansanen, 2004a, 29). Kouluissa opiskellaan oppisisältöjä, joiden opiskelua ohjaavat opettajat, jotka itse ovat saaneet pätevyyden näiden aineiden opettamiseen opiskelemalla niitä yliopistoissa. Auktoriteetit eli professorit, kouluviranomaiset, aine- ja ammattijärjestöt ja op-



pikirjojen kustantajat tukevat oman etunsa takia vallitsevaa käytäntöä. Puhutaan eräänlaisesta oppiainelojaalisuudesta (Bernstein, 1975, 82), joka kehittyy systemaattisesti opiskelijoille ja siirtyy heidän koulutuksellisen uransa myötä lehtoreille. Systemi on itseään toteuttava.

Sen sijaan oppiaineiden tavoitteet ja sisällöt voivat muuttua yhteiskunnallisen kehityksen ja arvopohjan myötä. Oppiaineiden kehittyminen on tiukasti sidoksissa kunkin tieteenalan kehitykseen. Olemassa olevia oppiaineita voidaan uudistaa siten, että niihin lisätään uusia osia tai jotain niistä jätetään pois. Kunakin aikana tärkeäksi havaitut asiat tulevat tavalla tai toisella opetussuunnitelmaan (Kansanen, 2004a, 31). Harvemmin kuitenkin päästään käsiksi opetussuunnitelman laatimisen näkökulmaan tai opetussuunnitelman rakenteeseen, vaan opetussuunnitelman kehittäminen ja uudistaminen tapahtuu pitkälti oppiainekohtaisia sisältöjä uudistamalla. Tarkemmalta tutkimiselta ovat jääneet myös oppiainesisältöjen väliset suhteet ja niiden seuraukset opetussuunnitelman rakenteelle (Goodson et al., 1998, 137). Opetussuunnitelman rakenne ja näkökulma ovatkin säilyneet lähes muuttomattomina koko suomalaisen opetussuunnitelman historian ajan.

Oppiainejakoista opetussuunnitelmaa laajemmaksi malliksi on esitetty erilaisia oppimisalueisiin tai elämänalueisiin pohjautuvia malleja, jotka pyrkivät organisoimaan yksittäiset oppiaineet laajempien teemojen ympärille (ks. McKernan, 2008, 62–64). Teemat voivat rakentua erilaisten näkökulmien ja yksiköiden pohjalta. Nämä oppimisalueet on organisoitu samoin kuin oppiaineet tavoitteineen ja keskeisine sisältöineen. Tähän organisointitapaan perustuvat opetussuunnitelmat voidaan jakaa teoreettisilta lähtökohdiltaan kahteen ryhmään: toinen asettaa oppijan kiinnostuksen kohteet ja kokemukset oppimisalueiden organisoinnin lähtökohdaksi, toinen puolestaan korostaa oppimisalueiden lähtökohdaksi oppiaineita tai tieteenaloja ja niihin sisältyvää keskeistä tietoa. Näitä kahta lähtökohdtaa ei voi määrittellä sinänsä perinteiseksi tai moderniksi, sillä kumpikin niistä voi olla rakennettu hyvinkin nykyaikaisella tavalla, tai perustua vanhanaikaisiin tehtäväopiskelu-testi-palautte-toimintasarjoihin. (Wheeler, 1969, 232.)

# 7

## Opetussuunnitelman perusaineokset: sisältö ja pedagogiikka

Tässä luvussa opetussuunnitelman mallin tarkastelu etenee edelleen astetta syvemmälle: käsittelen nyt opetussuunnitelman mallin peruselementtejä, sisältöä ja pedagogiikkaa tarkemmin. Aluksi esitän perusteluni näiden kahden peruselementin ottamisesta opetussuunnitelman jäsentäjiksi, ja sen jälkeen tarkastelen kumpaakin yksityiskohtaisemmin.

Traditionaalinen herbartilainen didaktiikka on jakautunut opetussuunnitelmaoppiin ja opetusmenetelmäoppiin (ks. Kansanen, 1976; 1990). Tästä kahtiajaosta on juontanut perinne, jonka mukaan opetussuunnitelma määrittelee (ainoastaan) sen, mitä opetetaan eli opetuksen sisällön. Opetussuunnitelmasta erillisinä on pidetty opetusmenetelmiä, jotka määrittelevät opetuksen keinot ja muodot eli sen, miten opetetaan. Näin ollen perinteisessä opetussuunnitelmateoriassa nämä on nähty toisilleen erillisinä lähtökohtina (Rinne, 1984, 88). Toisaalta didaktiikan piirissä on esitetty näkemyksiä, että opetuksen sisältö ja muoto ovat niin tiukasti toisiinsa liittyviä elementtejä, ettei ole tarkoituksenmukaista tarkastella niitä toisistaan erillään (Kansanen,

1976, 155). Opetussuunnitelma voi näin ollen painottua sisältöön tai muotoon riippuen opetuskäsityksestä, jonka pohjalta määrittyy myös näkemys opetussuunnitelmasta. Sisällön ja muodon painotukset opetussuunnitelmateoriassa vaihtelevat sen mukaan, millaisena prosessina opetus nähdään. Esimerkiksi herbart-zilleriläinen didaktinen suuntaus on pitänyt sisältöä ensisijaisena, ja progressiiviset suuntaukset puolestaan korostaneet toimintaa eli muotoa opetussuunnitelman kokonaisuudessa (Kansanen, 1976, 155).

Kasvatustieteellisessä diskurssissa opetus määritellään tavoitteellisuutena ja vuorovaikutuksena kasvatuksen kentässä. Opetukseen sisältyy siis tavoitteellisuus (mitä opetetaan) sekä vuorovaikutus (miten toteutetaan). Opetustoiminta on riippuvainen näistä eli vaihtelee sen mukaan, mitä asetetaan tavoitteeksi ja minkälaista vuorovaikutusta halutaan edistää: mitä opetetaan ja miten opetus toteutetaan? Instituution kasvatusprosessissa tavoitteellisuus on ydinkäsite; kasvatuksella ja sen konkretisoijana kouluopetuksella on aina tavoite tai päämäärä, joka on sekä yhteiskunnan että opettajan määrittelemä. Vuorovaikutus eli interaktio on opetuksen perustavin elementti. Olennaista interaktiossa on vähintään kahden ihmisen yhteistoiminta, mikä tekee opetuksesta sosiaalisen tapahtuman. Interaktion piiriin kuuluvat sekä opettajan ja oppilaan välinen keskinäinen toiminta että oppilaiden välinen keskinäistoiminta. Opetustapahtuman interaktio on tavallisesti välitöntä interaktiota. Välitön vuorovaikutus tarkoittaa opetuksessa toteutuvaa monipuolista suoraa tai epäsuoraa opettajan, oppilaan tai oppilasryhmän välistä interaktiota. Se on henkilökohtaista ja tapahtuu samassa tilassa ja samanaikaisesti. Vuorovaikutus voi olla myös välillistä eli epäsuoraa interaktiota, jolloin opetus ja opiskelu tapahtuvat eri aikaa ja eri paikassa. Välillisellä vuorovaikutuksella tarkoitetaan sitä, kun oppilas opiskelee koulun ulkopuolella, esimerkiksi tekee läksyjä tai valmistautuu kokeeseen tai kun hän muuten opiskelee tavoitteen suuntaisesti muualla kuin oppitunneilla. Olennaista on tavoitteiden suuntaisuus: oppilas toimii edelleen opetuksen kentässä, tavoitteen suunnassa, vaikka ei ole opettajan suoran vaikutuksen piirissä. (Kansanen, 2004a, 37–40; Krokfors & Patrikainen, 2006, 32–35.)

Opetus sijoittuu koulun elämänpiiriin. Tämä tarkoittaa, että opetus on huomattavasti laajempi tapahtuma kuin tietyn oppiainesisällön opettaminen. Koulun elämänpiiri viittaa kokonaisuuteen, jonka kouluopiskelu ja koulumaailma muodostavat. Elämänpiiriin kuuluu myös opetussuunnitelma, jonka mukaan opiskellaan. Kansanen (2004a, 40–42) nostaa opetussuunnitelman kouluelämän kokonaisuudeksi, johon kaikki koulun ohjaama toiminta sisältyy. Koulun elämänpiiri muodostuu siis opetussuunnitelman yleisistä ja oppiainekohtaisista tavoitteista. Opetukseen voidaan elämänpiirin käsitteen avulla ymmärtää kuuluvaksi kaikki se, mihin koulun toiminta ja tavoitteet liittyvät.

Näin ollen opetussuunnitelma voidaan määritellä systemaattiseksi näkemykseksi siitä, mitä opetuksen tulee sisältää ja miten se tulee toteuttaa. (Lundgren, 1972, 28–29; Marsh & Willis, 2003). Opetussuunnitelman pitäisi kuitenkin antaa rationaalinen selitys myös sille, miksi tietty sisältö pitäisi opettaa ja miksi tiettyjä menetelmiä käytää. Opetussuunnitelma sisältää siis näkemyksen myös siitä, millaista vuorovaikutusta opetuksessa halutaan edistää. Tämä viittaa opetuksen tavoitteellisuuteen (vrt. Krokfors & Patrikainen, 2006), eli opetussuunnitelman tulee sisältää näkemys kouluopetuksen kasvatuksellisista ja sisällöllisistä tavoitteista ja päämääristä.

Opetussuunnitelman keskeisinä elementteinä pidetään siis sisältöä ja muotoa. Näiden kahden dimension ei ole katsottu erillisinä kykenevän vastaamaan opetussuunnitelman kokonaisuuden kuvaamiseen (Kansanen, 1976, 155–160; Rinne, 1984, 87), vaan opetussuunnitelman tarkastelussa olennaista olisi päästä juuri näiden kahden ulottuvuuden välisten suhteiden kautta kokonaisuuden hahmottamiseen (ks. Scott, 2008). Kun opetuksen määritelmässä on keskeisenä elementtinä tiettyihin tavoitteisiin suuntautuva toiminta, riippuu sekä oppiaineesta että toiminnan muodosta, miten tavoitteisiin pyritään.

Tämän tutkimuksen keskiössä ovat opetussuunnitelman sisällön ja muodon lähtökohdat, piirteet ja yhteydet. Opetussuunnitelman sisällön määrittelijänä tarkastelen tiedonkäsitystä ja tiedon muotoja. Opetussuunnitelman muodon eli pedagogiikan määrittelijänä tarkastelen oppimis- ja opetuskäsityksiä ja opetussuunnitelman ohjausnäkökulmaa.

Käytän siis pedagogiikka-käsitettä opetussuunnitelman muodon kuvaajana. Perusteluna pedagogiikka-käsitteen käytölle opetussuunnitelman muodon kuvaajana on yhtäältä se, että opetussuunnitelmaan sisältyy opetuksen toteuttamiseen, opiskelun luonteeseen ja oppimisen arviointiin liittyviä elementtejä, jotka ilmaisevat laajasti opetussuunnitelmaan ja sen laatimiseen kuuluvia tekijöitä. Nämä kuvaavat nähdäkseni myös opetuksen muotoa, joskin laajemmin kuin didaktisessa mielessä. Vaihtoehtoinen käsite opetussuunnitelman muodon kuvaamiseen olisi didaktiikka, joka kuitenkin nähdäkseni on rajallisempi kuin pedagogiikka keskittyessään yksinomaan opetukseen.

Pedagogiikan käsite ymmärretään laajempaan kuin didaktiikka, johon opetussuunnitelma käsitteenä kytkeytyy ehkä selkeämmin (ks. Kansanen, 1976, 158). Kasvatustieteen perusteosten määritelmät viittaavat didaktiikkaan opetusoppina eli kasvatustieteen osa-alueena, jonka kohteena on opettaminen ja oppiminen. Pedagogiikka puolestaan määritellään kasvatusopiksi, jonka kohteena ovat laajemmat kasvatukseen, opetukseen ja oppimiseen liittyvät kysymykset ja ilmiöt. Tällöin didaktiikka ymmärretään yhdeksi pedagogiikkaan kuuluvista keskeisistä käsitteistä (Siljander, 2002, 20, 49), ja pedagogiikka itsessään on laajempi käsite ja viittaa yhtäältä kasvatustieteen ja kasvatustodellisuuteen, toisaalta kasvatustoimintaan. Didaktiikan ja pedagogiikan käsitteet liittyvät myös koulun tehtävään: nähdäänkö siksi ensisijaisesti opetus vai tuleeko koulun myös kasvattaa oppilaitaan, mihin viittasi jo Koskenniemi 1940-luvulla opetusopissaan (Koskenniemi, 1946, 29)? Suhteessa opetussuunnitelmaan didaktiikan alue nähdään usein opetukseen rajoittuvana, jolloin opetussuunnitelman didaktiseen osuuteen on liitettävissä ainoastaan oppiaineiden sisältöjen kuvaus. Pedagogiikka-käsite puolestaan sisällyttää itseensä myös koulun kasvatustodellisuuden, tavoitteet, arvot ja oppilaiden oppimiskokemukset (Atjonen, 1993, 114–115; Kansanen, 1990, 119–120). Näin ollen didaktiikka-käsite jättäisi kasvatukselliset päämäärät ja tavoitteet tarkastelun ulkopuolelle.

Tutkimukseni näkökulma sisältöön ja pedagogiikkaan opetussuunnitelman mallin jäsentäjänä on suhteellisen lähellä Rinteen (1984) toteuttamaa opetussuunnitelman tyylin analyysia. Rinne sisällyttää

sisällön ja pedagogiikan osaksi opetussuunnitelman tyyliä, kun tässä tutkimuksessa ne ymmärretään opetussuunnitelman mallin keskeisiksi jäsentäjiksi. Tämä teoreettinen näkökulma liittyy osittain myös opetussuunnitelmakoodi-ajatteluun (Bernstein, 1971; Lundgren, 1977; Rinne, 1984). Opetussuunnitelmakoodeilla tarkoitetaan opetusta kontrolloivaa sääntöjärjestelmää. Opetussuunnitelmakoodi on yksi sääntöjärjestelmä, muita ovat pedagogiikka ja arviointi. Nämä kolme muodostavat kokonaisuuden, joka määrittelee koulussa opetettavan tiedon rakenteen, prosessit ja käytännöt. (Sadovnik, 1991, 51.)

Opetussuunnitelman sisällön ja pedagogiikan tarkastelussani taustalla keskeisenä on Basil Bernsteinin (1975, 1996, 2008) ajattelu, joka pyrkii yhdistämään kasvatussosiologista ja –psykologista näkökulmaa (vrt. Rinne, 1984). Käytän opetussuunnitelman sisällön ja pedagogiikan muotojen tarkastelussa Bernsteinin (1975, 85–94) käsitteitä erittely ja raamitus (engl. classification and framing). Bernstein on käyttänyt ko. käsitteitä nimenomaan opetussuunnitelman määrittelyn yhteydessä, sillä ne kuvaavat kasvatuksellisen tiedon valintaa ja muotoa sekä pedagogisen strukturoinnin tasoa. Tiedon erittely viittaa opetussuunnitelman sisältöön ja sen valintaan, pedagoginen raamitus puolestaan tapaan, jolla sisältö välitetään opettajalta oppilaille. Tiedon eli sisällön erittely koskee sisältöjen välisiä yhteyksiä. Voimakkaasti eritellyt sisällöt ovat selkeästi toisistaan erillisiä, ja niiden välillä on jyrkät rajat. Heikosti eriteltyjen sisältöjen väliset rajat ovat matalat, ja sisällöt ovat integroituneet toisiinsa eri tavoin. Pedagoginen raami viittaa periaatteessa opettajan ja oppilaan väliseen suhteeseen määrittelemällä kontrollin tasoa. Raami koskee ennen kaikkea sekä opettajan että oppilaan valintojen mahdollisuuksia ja määrää. Voimakas raamitus viittaa tiukasti strukturoituun pedagogiseen suhteeseen, jolloin valintojen määrä on pieni. Heikko raamitus puolestaan viittaa avoimeen pedagogiseen suhteeseen, jossa valintojen määrä on suuri.

Opetussuunnitelmat voivat olla siis sisällöltään eriteltyjä tai integroituja ja pedagogiikaltaan tiukasti tai heikosti raamitettuja. Raamituksen tasoa voidaan kuvata myös suljettuna tai avoimena pedagogiikkana. Nämä opetussuunnitelman sisällön ja pedagogiikan dimensiot toimivat

keskeisenä viitekehystenä opetussuunnitelman perusteiden analyysileni. Käsittelem seuraavassa tarkemmin opetussuunnitelman sisältöä ja pedagogiikkaa sekä niiden muotoja.

# 8

## Opetussuunnitelman sisältö

Tässä luvussa tarkastelen opetussuunnitelman sisältö-ullottuvuutta, sen taustoja ja muotoja. Ymmärrän sisällön muodon heijastelevan tiedonkäsitystä ja tietynlaista tiedon muotoa, mistä syystä käsittelen aluksi tiedon luonnetta ja tiedon lajeja. Tämän jälkeen käsittelen tarkemmin eriteltyä ja integroitua sisällön muotoa.

### **8.1 Tiedon luonne opetussuunnitelman sisällön määrittelijänä**

Tieto on hyvin keskeinen elementti opetussuunnitelmassa. Onhan koulu jo antiikin ajoista lähtien ollut keskeinen instituutio, jonka tehtävänä on välittää traditiota, opettaa tietoja ja taitoja. Kuten aiemmin opetuksen määrittelyn yhteydessä todettiin (Kansanen, 2004a; Krokfors & Patrikainen, 2006), opetuksella on aina jokin tietty sisältö ja tietty muoto. Sisältö määrittelee, mitä opetetaan, muoto puolestaan sen, miten opetetaan. Opetuksen sisältö on tiedollinen ulottuvuus, ja sisällön muotoa määrittelee olennaisesti käsitys tiedosta ja tiedon olemuksesta. Opetussuunnitelman tiedollinen ulottuvuus liittyy sisällön organisoin-



tiin: tiedon muoto toimii opetussuunnitelman sisältöä olennaisesti määrittävänä tekijänä. Opetussuunnitelman sisältö ja sen organisointi heijasteleekin tietynlaista käsitystä tiedosta ja koulussa opiskeltavan tiedon muodosta. Opetussuunnitelmaa laadittaessa olisikin keskeisintä kyetä tunnistamaan ja määrittelemään erilaiset tiedon muodot ja rakentaa kokonaisuus niiden pohjalta (Pillay & Elliot, 2001; Shrag, 1992, 278). Opetussuunnitelmassa tulisi esittää myös näkemyksiä tiedon eri alojen suhteesta toisiinsa ja tiedon organisoimisesta sen mukaisesti. Tarkastelen seuraavassa keskeisiä tiedon muotoja ja lajeja taustana opetussuunnitelman sisällön muotojen käsittelylle.

Antiikin ajoilla vallinneessa Platonin filosofassa tieto aidoimmillaan oli tekijän tietoa. Hänen jälkiään seuraavassa tieto-opissa tieto ymmärrettiin intellektuaalisen toiminnan kautta syntyväksi mielen tilaksi. Tieto ymmärrettiin passiiviseksi tietämiseksi, oikeiden ja oikeutettujen käsitysten mielessä pitämiseksi. Antiikin ja keskiajan klassinen tiedonkäsitys oli passiivista: tiedon kohde ajateltiin muuttumattomaksi. Myöhäiskeskiajan filosofit oivalsivat, että myös muuttuvissa ilmiöissä voi olla niiden muuttumistapaan liittyvää vakioisuutta. (Niiniluoto, 1988, 333–335.)

Ihmisten ajattelua ja suurta osaa tieteellistä toimintaa on ohjannut käsitys, jonka mukaan on mahdollista saavuttaa maailmasta ja sen ilmiöistä objektiivista tietoa. Tämän objektivistisen tiedonkäsityksen mukaan epistemologinen tieto maailmasta voidaan opettaa ja oppia absoluuttisena. Objektivismiin liittyy realismi, eli ajatus siitä, että havaitsemme ja ymmärrämme ulkomaailman välittömästi ja juuri sellaisena kuin se on. (Eskelinen, 2005, 51.)

Objektivismille vastakkainen konstruktivistinen tiedonkäsitys lähtee puolestaan siitä, että jokainen yksilö tekee omat tulkintansa maailmasta ja siten konstruoi omat tietämysrakenteensa. Näkemys korostaa, ettei yksilöillä ole mahdollisuutta tavoittaa todellisuutta suoraan aistihavaintojemme pohjalta, koska ihmismieli tulkitsee nämä havainnot mielen sisäisiin rakenteisiin pohjautuen. Konstruktivismiin mukaan ulkoisen maailman havaitseminen tapahtuu ikään kuin linssin läpi: se on aina valikoivaa ja tulkitsevaa sen viitekehyksen mukaan, mikä havaitisijalla

on. Tietoa ei myöskään ole sellaisenaan välitettävissä yksilöltä toiselle, vaan se on jokaiselle erikseen persoonallista. Konstruktivismi kiistää siis selkeästi objektiivisen tiedon olemassaolon. (Eskelinen, 2005, 59–61.)

Pragmatistisen tiedonkäsityksen mukaan puolestaan totuus on määriteltävä inhimillisen tiedon ja sen mahdollisuuksien pohjalta. Ihminen nähdään aktiivisena ja tarkoitushakuisena olentona, jonka tiedonmuodostuksessa juuri oma toiminta on tärkeää. Pragmatikot pitävät ihmistä aktiivisena ja uteliaana toimijana ja oppimista perusluonteeltaan ongelmanratkaisuna. Uudet tilanteet virittävät aiemmin opittuun perustuvia odotuksia ja hypoteeseja, joita testataan. Oma toimintaa ja sen odotuksia koskevan reflektoinnin pohjalta oppija rekonstruoi aiempia käsityksiään ja tietoaan. (Eskelinen, 2005, 56–57.)

Nykyiset näkemykset tiedon luonteesta ovat liikkuneet kauas Platonin ideoista tiedon olemuksesta tosi uskomuksena. Nykykäsitykset näkevät tiedon yhä enemmän ymmärryksenä, joka voidaan saavuttaa dialogissa muiden kanssa. Tieto nähdään usein eräänlaisena järjestyksen luomisena kokemuksen kaaokseen. Tieto ei ole enää itseisarvo, vaan sen arvo määrittyy sen mukaan, kuinka hyvin se liittyy yhteiskunnassa selviytymiseen. Nykyisin olennainen kysymys on tiedon määrittely ja hallinta. Yhä merkittävämmäksi on muodostunut se, kuka määrittelee, mitä tieto on ja kuka hallitsee sitä – aikaisemmin yliopistot olivat itsestään selviä auktoriteetteja tiedon suhteen. (Kop, 2007, 193.)

Tiedon muodon tarkasteluun liittyy perimmäinen kysymys tiedon lajeista. Tiedon perustyyppi on indikatiivi-muodossa oleva väitelause, jolla on informaation sisältöä. Tämä edustaa propositionaalista tietoa, joka ilmaisee jotakin totuutta. Propositionaalinen tieto voidaan luokitella singulaariseen ja yleiseen tietoon. Singulaarinen tieto on yksittäisiä asioita, tosiseikkoja ja tapahtumia koskevaa tietoa (knowing what). Sen piiriin kuuluu mm. historiallinen tieto menneistä tapahtumista, arkikokemuksen havaintotieto ja tulevaisuutta koskeva ennustustieto. Yleinen tieto puolestaan muodostuu väitteistä, jotka koskevat yleisiä tosiseikkoja, säännönmukaisuuksia ja suhteita. (Niiniluoto, 1996, 54–55.)

Propositionaalisesta tiedosta poikkeava proseduraalinen tieto eli taitotieto (knowing how) (Scheffler, 1965, 18), jonka Niiniluoto määrittelee

kuitenkin propositionaalisen tiedon eräksi alalajiksi. Se ilmaisee keinojen ja tavoitteiden suhteita koskevaa tietoa. Sitä voidaan kutsua myös piileväksi tiedoksi, joka on ei-kiellettä vastakohtana propositionaalille tiedolle, joka ilmaistaan väitelausten muodossa. On korostettu, että piilevällä tiedolla on huomattava merkitys myös tavassa, jolla tieteenharjoitus opitaan. Taitotieto tarkoittaa Niiniluodon (1996, 50–53) mukaan nimenomaan taitoa koskevaa tietoa. Se poikkeaa pelkästä taidosta tai osaamisesta siinä, että se on kielellisesti ilmaistavissa lauseina, jotka koskevat jonkin taidon harjoituksen tehokkainta tapaa.

Näiden kahden tiedon lajin tai tyyppin välillä on tehty useita jaotelmia: puhutaan arkipäiväisestä tiedosta ja käsitteellisestä tiedosta, käytännöllisestä ja teoreettisesta tiedosta, jopa yksinkertaisesti 1-tyypin ja 2-tyypin tiedosta (Gibbons et al., 1994). Keskeinen ero näiden kahden tiedon tyyppien välillä on se, että teoreettinen, 1-tyypin tieto saavutetaan akateemisessa maailmassa, käytännöllinen jokapäiväisten käytäntöjen kautta.

Tiedon muoto voidaan jaotella yksityiskohtaisemmin myös propositionaaliseen tietoon, tapaustietoon ja strategiseen tietoon (Shulman 1986a, 10–13). Propositionaalinen tieto viittaa em. väitelausten muodossa esitettävään tietoon, mitä opetussuunnitelmat hyvin yleisesti esittävät. Tapaustieto on tietoa käytännön ”caseista”, jotka edustavat teoriaa. Tämä tarkoittaa, ettei tapaus sinänsä ole vain yksittäinen tapahtuma, vaan tapaus jostakin laajemmasta luokasta. Tapaustieto on tällöin tietoa spesifeistä, tarkoista ja monipuolisesti kuvatuista tilanteista, joiden avulla voidaan opettaa jotakin teoriaa. Tapaustieto on opetuksellisesti erittäin tehokas, sillä se tarjoaa helposti omaksuttavaa tietoa, joka on omiaan integroimaan eri tiedonaloja toisiinsa. Useimmiten tapaustieto sisältää rakennetun kokonaisuuden, johon liittyy tietoa useasta eri oppiaineesta. Strateginen tieto laajentaa periaatteista koostuvaa tietoa käytännölliseksi tiedoksi. Strateginen tieto kehittyy, kun erilaiset periaatteet ovat ristiriidassa keskenään eikä yhtä, sopivaa ratkaisua löydetä. Strateginen tieto edellyttää propositionaalista tietoa ja tapaustietoa, se yhdistää niitä eräänlaisiksi metatason periaatteiksi.

Opettajan tieto voidaan jakaa oppiaineen sisältötiedoksi, pedagogiseksi sisältötiedoksi ja opetussuunnitelmalliseksi tiedoksi (Shulman, 1986a, 10). Tämän tutkimuksen kannalta kiinnostavin on opetussuunnitelmallinen tieto, joka on kiteytettävissä kolmeen näkökulmaan: vaihtoehtojen tuntemiseen, lateraaliseen ja horisontaaliseen tietoon. Vaihtoehtojen tuntemiseen liittyvä tieto on tietoa erilaisista opetussuunnitelmallisista vaihtoehtoista opetuksen toteuttamiseen. Opettajalla on siis oltava tietoa erilaisista materiaaleista, ohjelmista, opetusmuodoista ja ympäristöistä, joita hän voi hyödyntää opetuksessaan. Lateraalien tieto viittaa kykyyn yhdistää eri oppimäärien aiheita toisiinsa. Opettajalla on siis oltava tietoa siitä, miten hän voi kytkeä opettamansa sisällön muihin oppiaineisiin, joita oppilaat samanaikaisesti opiskelevat. Horisontaalinen tieto viittaa saman sisällön tietojen kytkemiseen toisiinsa. Opettajalla on siis oltava tietoa siitä, mitä hänen opettamassaan sisältöalueessa on käsitelty aikaisemmin ja tullaan käsittelemään myöhemmin, jotta hän voi kytkeä asiat sujuvasti toisiinsa.

Olellainen kysymys opetussuunnitelmaa laadittaessa nyky-yhteiskunnassa on, millaista opetussuunnitelmaa ja osaamista tarvitsemme tulevaisuudessa, joka monilta osin on epävarma? Useimmiten opetussuunnitelma laaditaan tiedonalojen pohjalta rakennettujen oppiaineiden varaan. Kun tieto nähdään erillisten informaation palasten rakennelmana, sen vaikutus rajoittuu näihin osatekijöihin (koulussa oppiaineisiin) ja niiden sisäisiin ongelmiin (Beane, 1997, 7–8). Ongelmat ja niiden ratkaisukeinot määritellään jokaisessa oppiaineessa sille ominaisella tavalla sen omasta näkökulmasta, jolloin ne ja niiden ratkaisumenetelmät usein jäävät suppeammiksi kuin todelliset, arkielämässä vastaan tulevat ongelmat ja tilanteet. Integroitaessa tietoa ongelmat voidaan sen sijaan rakentaa niin laajoiksi kuin tarpeen ja käyttää niiden ratkaisemiseksi tietoa laajasti eri näkökulmista.

Tähän liittyen on todettu, että kouluopetuksessa tulisi kehittää ja määritellä eräänlaista ”ihmisyyden pedagogiikkaa” (Barnett, 2004), joka perustuu ns. yleisille taidoille (ks. Bellack, 1975). On myös esitetty, että tiedon, jota kouluissa käsitellään, tulisi olla perinteisten tiedonalojen ja oppiaineiden välisiä rajoja ja sääntöjä rikkovaa. Opetussuunnitelmassa

olevan tiedon ja pedagogiikan olisi oltava itsessään epävarmaa, löyhästi strukturoitua ja avointa. Opetussuunnitelma tulisi rakentaa siten, että se pakottaa oppilaat kohtaamaan epävarmuuksia ja ratkomaan dilemmoja, joita tietoon liittyy. Opiskelun on perustuttava aktiiviselle tietämiselle, ei ulkokohtaiselle tiedolle (Barnett, 2004, 251–257; Wheelahan, 2007, 143).

Tällöin tietoa tulisi opiskella älyllisenä työkaluna, jota voi hyödyntää käytännössä, ei itseisarvona. Se, miten oppilaat oppivat käyttämään, testaamaan ja arvioimaan tietoa, tulee olla opetussuunnitelman keskiössä (Wheelahan, 2007, 151). Oppilaiden tulisi oppia käyttämään tietoa erilaisissa konteksteissa – sen vuoksi pelkästään käytännössä tapahtuva tai pelkästään koulussa tapahtuva opiskelu on riittämätöntä. Molempia aspekteja tarvitaan holistisen oppimisprosessin aikaansaamiseksi, sillä oppilaiden on nimenomaan opittava luomaan yhteyksiä käytännön ja teorian välille.

## **8.2 Kaksi lähestymistapaa opetussuunnitelman sisältöön**

### **8.2.1 Oppiainejakoinen lähestymistapa**

Opetussuunnitelmaa rakennettaessa joudutaan siis perustavanlaatuisen kysymyksen äärelle: mitä tietoa koulun pitäisi valita opetettavaksi äärettömien resurssien joukosta? Tähän kysymykseen on historiallisesti tarkasteltuna vastattu kahdella tavalla: selkeästi eniten on kannatettu tiedon organisointia eri tieteenalojen pohjalta muodostettujen oppiaineiden avulla. Toisen vaihtoehdon mukaan tieto on organisoitava laajempien kokonaisuuksien, ongelmien pohjalta, ja oppiaineet toimivat ikään kuin välineinä näihin ongelmiin vastaamisessa (Bellack, 1975, 182–184).

On kyse kahdesta erilaisesta tiedonkäsituksesta, jotka ovat kautta aikojen vallinneet opetussuunnitelman traditiossa kahtena erilaisena lähestymistapana tietoon. Ensimmäinen näkee tiedon luonteeltaan

järjestettynä käsitteiden ja tosiasioiden ryhminä, joita tulee opetussuunnitelman välityksellä siirtää oppilaille valmiiksi strukturoituna. Toinen lähtökohta korostaa tietoa joustavana ja muuttuvana, ympäristöstä saatujen kokemusten tuotoksena. Tällöin myös opetussuunnitelma on joustava ja avoin (Rinne, 1984, 93). Nämä lähestymistavat juontavat juurensa propositionaalisen, teoreettisen ja proseduraalisen, käytännöllisen tiedon tyypeistä. Opetussuunnitelman sisällöllisen rakenteen kannalta olennaista on näiden kahden tiedon tyyppien eristyneisyys vs. integroituvuus, eli ns. insularisuus vs. hybridisyys (Muller, 2000; Young, 1998, 2003).

Oppiainelähtöinen lähestymistapa tiedon luonteeseen nojaa strukturoituun, tiedonalapohjaiseen tietoon. Tämä oppiainepohjainen lähestymistapa on ollut vallitseva kautta historian eri puolilla maailmaa. On esitetty erilaisia mahdollisuuksia oppiaineiden määräksi tai ryhmittelyksi, mutta peruslähtökohdiltaan tämä käsitys esittää, että opetussuunnitelmaan sisällytettävä tieto tulee rakentua neljän tieteenalan tiedon mukaisesti: luonnontieteet, matematiikka, sosiaalitieteet ja humanistiset tieteet (Bellack, 1975, 182–186). Tiedonalat sisältävät neljä keskeistä piirrettä: 1) looginen rakenne, 2) keskeiset käsitteet, 3) tiedonalakohtaiset tiedonhankinnan menetelmät ja 4) tieto-väittämien testaamisen menetelmät (McKernan, 2008, 62).

Tiedonalapohjaisen tiedon mukaan rakennettu oppiainejako nojaa filosofisilta perusteiltaan pitkälti Hirstin (1974) näkemyksiin opetuksen keskeisistä päämääristä. Näiden näkemysten mukaan lapsen kasvatuksen ytimessä on intellektuaalinen kehittäminen. Koulun tehtävänä on siis esitellä oppilailleen yhteiskunnallisesti ja kulttuurisesti fundamentaalinen tietoaaines. Oppiainepohjainen lähestymistapa nojaa pitkälti myös tieteellisiin menetelmiin ja niiden opettamiseen. Tällöin opetuksen keskeiset tavoitteet tulee johtaa tieteenalojen pohjalta, oppiaineiksi sovellettuna.

Oppiainejaon rakentuminen on nähty historiallisena prosessina akateemisten tieteenalojen evoluution ja säilymisen legitimoimiseksi (Goodson et al., 1998, 22–23; Hirst, 1974, 27–28). Oppiainejakoista opetussuunnitelmaa on kritisoitu esittämällä, että koulun opetussuun-

nitelma pyritään rakentamaan samanlaisten tavoitteiden ja sisältöjen varaan kuin yliopistojen opetussuunnitelmat, ts. tietoa opiskellaan tiedon itsensä vuoksi. Oppiainepohjaiselle lähestymistavalle on tyypillistä, että eri oppiaineiden opetus on suunniteltu siten, ettei niillä juurikaan ole kosketuspintaa muihin oppiaineisiin. Lisäksi opetussuunnitelmaa laadittaessa ollaan usein oltu erimielisiä siitä, kuinka paljon sijaan kukaan oppiaine saa opetussuunnitelmasta ja millä perusteluilla. (Bellack, 1975, 182–186; Pinar, 2004, 187.) Näin ollen opetussuunnitelman rakenne, kokonaisuus on nähty ikään kuin kilpailuna eri oppiaineiden saaman tilan kesken, ja opetussuunnitelman rakenteen on aina täytynyt olla sellainen, ettei se riko kunkin oppiaineen autonomiaa kokonaisuuden osana.

Opetussuunnitelmia ja opetusta on kritisoitu tavalla, jonka voidaan sanoa kohdistuvan juuri oppiaineittain eritelty tiedon luonteeseen (Voutilainen, 1989, 19–20). Kritiikkinä on esitetty, että perinteisesti koulussa käsiteltävän tiedon luonteelle on tunnusomaista pinnallisuus ja passiivisuus. Opetuksessa ja opiskelussa rajoitutaan helposti yksittäisten faktojen, kaavojen ja sääntöjen muistiin painamiseen ja muistista palauttamiseen, ajattelun kehittämiseen ja tiedon käsittelytaitoihin ei kiinnitetä niinkään paljon huomiota. Lisäksi koulussa opiskeltava tieto on monilta osin staattista. Käsitteiden lukumäärää on totuttu pitämään tärkeämpänä kuin niiden täsmällisyyttä. Huomiota ei kiinnitetä käsitteen ominaisuuksiin eikä siihen, että käsite tulee todella ymmärretyksi.

Oppiainejakoisen opetussuunnitelman ympärille on rakentunut kattava oppikirjajärjestelmä. Oppikirjat omiaan korostamaan tiedon eristyneisyyttä ja staattisuutta (Mikkilä & Olkinuora, 1995, 12–15). Oppikirjojen tekstit on usein kirjoitettu faktojen ympärille sen sijaan, että ne etenisivät sisältöalueen peruskäsitteitä ja niiden välisiä suhteita selvittämällä. Oppikirjoissa ei yleensä selvitetä tai perustella sen jäsenystä, eikä aktivoida oppilaiden ennakkotietoja. Oppikirjat elävät tietynlaisia irrallista elämäänsä: viittaukset muihin oppiaineisiin tai saman oppiaineen edeltäviin tai tuleviin sisältöihin on harvinaista. Lisäksi oppikirjojen puutteena on pidetty sitä, ettei niissä mallinneta korkea-

tasoiselle ajattelulle tyypillisiä ongelmanratkaisu- tai päättelyprosesseja (emt., 101). Oppikirjoissa ei kovinkaan aktiivisesti herätetä lukijan arkihavaintoja tai esitetä ongelmatilannetta, johon teksti sinänsä etsisi ratkaisua. Asioiden välisiä suhteita valaistaan huonosti, jolloin lukijalta edellytetään runsaasti ennakkotietoa, jotta hän kykenee rakentamaan kytkennät tiedon palasten välille. Yleisenä ongelmana oppikirjoissa on havaittu myös se, ettei niissä pyritä herättämään oppilaan uteliaisuutta eikä viritetä kysymyksiä tai ongelmia, joilla oppilaan aikaisemmat tiedot tai kokemukset voitaisiin hyödyntää.

### 8.2.2 Ongelmakeskeinen lähestymistapa

Ongelmakeskeinen lähestymistapa tiedon luonteeseen lähtee siitä, että erilaisia ongelmia on esiteltävä oppilaille useita eri näkökulmista, yleisen ajattelun muotojen tai kulttuurisesti fundamentaalisten elementtien kautta. Tämä lähestymistapa on pyrkinyt ottamaan sijaa opetussuunnitelmien rakenteen lähtökohtana eri uudistusten yhteydessä. Ajattelun muotojen pohjalta tapahtuva tiedon jaottelu sisältää tiedon loogisen, empiirisen, moraalisen ja esteettisen muodon. Tämän pohjalta toteutettava opetussuunnitelma rakentuisi siten, että jokainen oppiaine voi käsitellä jokaista muotoa, ja jokaista muotoa voidaan käsitellä usean eri oppiaineen yhteydessä ja yhteistyönä. Opetuksen keskeisinä tavoitteina nähdään nämä erilaiset ajattelun muodot, joita käsitellään oppiaineiden kautta (Bellack, 1975, 186–187). Toisenlaisia laajempien alueiden tai ongelmien pohjalta toteutettavia opetussuunnitelmallisen tiedon jaotteluita voivat olla esimerkiksi jako luonnontieteisiin, yhteiskuntatieteisiin ja humanistisiin tieteisiin. Tästä pidemmälle viety jaottelu nojaa kansalaistaitoihin, kirjallisuuteen, kieliin, tieteisiin ja taiteisiin. Nämä jaottelut noudattelevat perinteisiä tieteenalojen rajoja, mutta ovat opetussuunnitelman näkökulmasta laajempia kuin oppiainejako.

Ongelmakeskeinen lähestymistapa korostaa tiedon integraatiota. Tiedon integroitu muoto opetussuunnitelmassa viittaa tiedon käytön mukaiseen organisointiin (Beane, 1997, 7). Opetussuunnitelmassa tie-



to ymmärretään usein erillisiksi osastoiksi, joiden mukaan koulutyö rakentuu. Tiedon integraatio edellyttää tiedon ymmärtämistä todellisten tilanteiden tai ongelmien ympärille rakentuvaksi. Kuten todellisessa elämässä vastaantuleviin tilanteisiin, opetussuunnitelmassakin esitettyihin tilanteisiin liittyy kielellisiä, matemaattisia, esteettisiä, historiallisia jne. aspekteja, mutta niitä ei irroteta kontekstistaan erillisiksi osa-alueiksi, vaan käsitellään ja opiskellaan tilanteen kontekstissa kokonaisuutena. Tällöin tiedon muoto on oppilaiden näkökulmasta ymmärrettävämpää ja helposti saavutettavissa, etenkin jos tieto organisoidaan nuorten elämää koskettavien tilanteiden ja ongelmien ympärille.

Tällöin opetuksessa ja opiskelussa korostetaan muutosten lainalaisuuksia koskevaa tietoa (Voutilainen et al., 1989, 20–21). Tämä tarkoittaa sitä, että tutkitaan lainalaisuuksia ja säännönmukaisuuksia, laaditaan ”teorioita” ja sovelletaan niitä. Tutkitaan siis ennen kaikkea muutosta ja pyritään sen tiedolliseen hallintaan. Tieto hankitaan ja luodaan hyvin pitkälti itse, eli oppilaat toimivat osaltaan opiskeltavan tiedon tuottajina. Tämän myötä opetussuunnitelmallisen tiedon auktoriteettina ei voi enää toimia yksinomaan opettaja oman alansa asiantuntijana, vaan opetussuunnitelman tulee mahdollistaa oppilasta luomaan yhteyksiä omien kokemustensa ja tiedon välille kollektiivisesti opiskelutovereidensa kanssa. Tietoa ei siirretä asiantuntijoilta opiskelijoille, vaan luodaan ja konstruoidaan aktiivisesti yhteistyössä. Aktiivisen tiedon rakentamisen kulmakivi on virtuaalisten oppimisympäristöjen mahdollistama, internetissä tapahtuva yhteistyö (engl. online collaboration) (Kop, 2007, 193).

Mikäli tieto nähdään muuttuvana ja dynaamisena, nousevat tiedonhankinnan, kriittisen ajattelun ja elämänlaajuisen oppimisen taidot tärkeäksi opetussuunnitelmalliseksi tavoitteeksi (Tynjälä, 2002, 67; Voutilainen et al., 1989, 21–27). Tiedon määrä lisääntyy jatkuvasti, ja lisäksi sen saatavuus helpottuu etenkin tietoverkkojen kehittymisen myötä. Tämän seurauksena faktatiedon opiskelun merkitys vähenee, ja tärkeämmiksi tulevat tiedon valikoinnin, jäsentämisen, analysoimisen, synteisien tekemisen ja kriittisen arvioinnin taidot. Opetuksessa ja opiskelussa kriittisyys edellyttää ennen kaikkea sitä, että luodaan tilan-

teita, joissa asetetaan erilaisia käsityksiä avoimesti kritiikille alttiiksi. Tärkeäksi opetussuunnitelmalliseksi kysymykseksi nousee tällöin myös kunkin oppialan keskeisten pääsisältöjen ja ongelma-alueiden määrittely, sen sijaan että kuvattaisiin yksityiskohtaisesti opetuksen tavoitteet ja sisällöt.

### 8.3 Opetussuunnitelman sisällön ulottuvuudet

Opetussuunnitelmassa esitetyn sisällön muotoa voidaan jäsentää tarkemmin oppiaineiden ja muiden osatekijöiden välisten suhteiden pohjalta. Bernsteinin (1975) mukaan sisällöt voivat olla joko eritellysti tai integroidusti suhteessa toisiinsa. Tähän hän viittaa termillä luokittelu, joka on vahva silloin, kun sisällöt ovat selkeästi ja tiukasti toisistaan erilliset. Luokittelu on löyhä silloin, kun sisältöjen väliset rajat ja erot ovat heikommat ja niiden välillä esiintyy eriasteista integraatiota. Luokittelun pohjalta Bernstein päätyy kahteen erilaiseen opetussuunnitelmatyyppiin: eriteltyyn ja integroituun. Eritellyssä opetussuunnitelmassa tiedonalat ja niiden mukaiset oppiaineet esitetään toisistaan erillisinä, integroidussa opetussuunnitelmassa tiedonalakohtaiset komponentit on yhdistetty tiettyjen periaatteiden pohjalta toisiinsa (Bernstein, 1975, 86–89; Moore, 2000, 186). Sisällöltään eritelty opetussuunnitelmatyyppi perustuu erillisiin osa-alueisiin, useimmiten oppiaineisiin, joiden väliset rajat ovat jyrkkiä. Integroidussa opetussuunnitelmatyypissä sisältöjen väliset rajat ovat puolestaan avoimet, muuttuvat ja osittain tavoitteiltaan päällekkäiset.

Opetussuunnitelman sisällön muotoon liittyy olennaisesti sisäinen koherenssi. Koherenssia voidaan käsitellä insularisuuden ja hybridisyyden termein (engl. insularity, hybridity) (Muller, 2006; Young, 2003). Ne liittyvät tiedon lajien väliseen suhteeseen ja näin ollen kuvaavat hyvin tämän tutkimuksen sisältö-ulottuvuutta opetussuunnitelmassa. Kuten aiemmin esitin, opetussuunnitelman sisältö-ulottuvuus kuvaa opetussuunnitelman tiedollista aspektia ja liittyy läheisesti opetussuunnitelman ilmaisemaan tiedon muotoon. Insularisuus eli eristyneisyys

korostaa tiedon lajien ja muotojen välisiä eroavaisuuksia niiden välisten yhteyksien sijaan. Insularisuuden periaatteen mukaan tiedon muodoilla on sekä epistemologiset että pedagogiset perusteensa, ja ne ilmaisevat fundamentaalaisella tavalla yksilöiden tapoja oppia ja rakentaa tietoa. Näin ollen uudet tiedonhankinnan ja tuottamisen muodot ovat rajalliset: tieteiden väliset rajat ovat tiukat, eikä teoreettiseen tietoon nähdä voitavan luontevasti yhdistää käytännöllistä taitotietoa, vaan nämä edustavat kahta erilaista ja toisistaan erillistä tiedon lajia. Insularisuuden vastakohtana oleva hybridisyyden periaate (Young, 2003, 100) korostaa tiedon eri lajien ja muotojen yhtenäisyyttä ja jatkumoa sekä luokkien läpäisykykyä. Hybridisyyden periaatteen mukaan tiedon lajit ja muodot eivät ilmennä tiedon luonnetta ja ovat itse asiassa historian myötä muodostuneita luokitteluja.

Opetussuunnitelman kehittämisen kannalta insularisuuden periaate on sikäli ongelmallinen, että se estää innovatiivisten sisällön muotojen kehittämisen ja tukee perinteisiä doktriineja säilyttääkseen status quon mahdollisimman muuttumattomana. Opetussuunnitelman kannalta hybridisyys puolestaan on edistykseen ja kehitykseen uskova: sen mukaan opetussuunnitelman tulisi luoda uudenlaisia tietojen ja taitojen muotoja, jotka yhdistävät perinteisiä tiedonaloja toisiinsa (Young, 2003, 100).

Kuten on todettu suomalaisen opetussuunnitelman kohdalla, opetussuunnitelman mallia tarkasteltaessa nousee usein esiin opetussuunnitelman eheyttäminen vastakohtana oppiainejakoiselle opetussuunnitelmalle. Olennainen kysymys on, ovatko eri oppiaineiden sisällöt eritelty toisistaan ja minkälaisella vahvuudella. (Bernstein, 1971; Rinne, 1984, 94). Bernstein (1999, 158–159) yhdistää tiedon muodon pedagogiseen diskurssiin määritellään vertikaalisen ja horisontaalisen diskurssin. Vertikaalinen diskurssi liittyy hierarkkisesti ja systemaattisesti järjestettyyn tietoon, kuten tieteisiin, jossa on tiukat säännöt liittyen tiedon saatavuuteen, välitykseen ja arviointiin. Horisontaalinen diskurssi puolestaan liittyy käytännölliseen, paikalliseen ja kontekstuaaliseen tietoon.

Suomalaisen didaktisen kirjallisuuden puitteissa opetussuunnitelman integraatiossa on erotettu niin ikään vertikaalinen ja horisontaa-

linen integraatio (Koskenniemi & Hälinen, 1987, 199–211). Ensimmäisessä on kyse samaan osa-alueeseen eli esimerkiksi oppiaineeseen kuuluvien oppimiskokemusten kehittymisestä peräkkäin, esimerkiksi vuosiluokalta toiselle. Tällöin sisältöjen integrointi tapahtuu oppiaineiden logiikan perusteella, etenemisenä tutusta tuntemattomaan tai etenemisenä konkreettisesta abstraktiseen. Toisessa eli horisontaalisessa integraatiossa on kyse oppiaineiden kesken tai opetustilanteiden välillä tapahtuvasta eheyttämisestä. Tämän keinoina ovat oppiaineiden rinnastaminen eli yhteenkuuluvien sisältöjen käsitteleminen eri oppiaineissa suurin piirtein samanaikaisesti, periodiopetus, aineryhmien muodostaminen sekä kokonaisopetus. Kokonaisopetukseen on ymmärretty kuuluvan ns. aihekokonaisuudet.

Oppiainejaon näkökulmasta horisontaalinen integraatio pyrkii yhdistämään ja loiventamaan eri sisältöalueiden rajoja, vertikaalinen sen sijaan nojaa selkeästi oppiaineisiin eikä tällöin edusta varsinaista integraatiota. Opetussuunnitelman integraation tarkastelussa olisikin syytä ymmärtää ero opetussuunnitelman integraation ja monitieteisen opetussuunnitelman välillä, jotka usein sekoitetaan keskenään, ts. monitieteisyys ymmärretään integraatioksi (Beane, 1997, 10–11). Integroitu opetussuunnitelma rakennetaan keskustemojen ympärille siten, että suunnittelu aloitetaan teemoista, joista edetään siihen liittyvien keskeisten käsitteiden määrittelyyn ja lopuksi toimintoihin, joiden avulla käsitteitä tarkastellaan ja tutkitaan. Monitieteisessä lähestymistavassa suunnittelu aloitetaan tunnistamalla oppiaineiden luonteet ja niiden keskeiset sisällöt. Keskusteema määritellään tämän jälkeen lähestymällä sitä kysymyksellä, mitä kukin oppiaine voisi ko. teemalle tarjota. Useimmiten monitieteinen keskusteema on johdettu muutaman oppiaineen keskeisistä sisällöistä, jolloin perimmäinen tavoite on edelleen oppiainekohtaisten tietojen ja taitojen hallinta, ja keskusteema on itse asiassa toissijainen. Tässä mielessä monitieteinen opetussuunnitelman organisaatio ei ole kovin kaukana erillisiin oppiaineisiin pohjautuvasta organisaatiosta.

Opetussuunnitelman integroinnissa on neljä mahdollista lähtökohtaa (Beane, 1997, 2–4): kokemusten integrointi, sosiaalinen integroin-

ti, tiedollinen integrointi ja opetussuunnitelman mallin integrointi. Kokemusten integroinnissa on kysymys siitä, kuinka organisoida opetussuunnitelmassa esitetyt oppimiskokemukset siten, että ne olisivat oppilaiden kannalta merkityksellisiä ja helposti yhdistettävissä heidän elämänpiiriinsä. Taustalla on ajatus, että oppimiskokemukset ja niiden merkitykset ovat dynaamisia ja muuttuvia ja edellyttävät erilaista organisaatiota eri tilanteissa ja aihepiireissä. Sosiaalisessa integraatiossa on puolestaan kyse opetuksen järjestämisestä siten, että se tarjoaa yhteisiä ja jaettuja oppimiskokemuksia erilaisista taustoista tuleville oppilaille. Tällä tarkoitetaan perusopetusta, joka on samanlaista kaikille oppilaille.

Tiedollisessa integraatiossa on kyse oppiainejaon lieventämisestä ja tietojen yhdistämisestä opetuksessa (Beane, 1997, 4–9). Kun tieto ymmärretään integroiduksi, voidaan opetussuunnitelmassa määritellä ongelmia yhtä laajasti kuin ne esiintyvät todellisessa elämässä ja myös lähestyä niitä yhtä laajoin tavoin juuttumatta tiedon palasiin ja niiden tarjoilemiseen erillisinä oppiaineina. Opetussuunnitelman mallin integraatio yhdistää nämä edellä mainitut integraation osa-alueet. Integroitu opetussuunnitelma on organisoitu sellaisten ongelmien ja kysymysten ympärille, joilla on oppilaiden kannalta persoonallista ja sosiaalista merkitystä todellisessa elämässä. Oppimiskokemukset liittyvät organisaation kannalta keskeiseen teemaan, joka yhdistää siihen olennaisesti kuuluvat tiedot. Integroidussa opetussuunnitelmassa korostetaan myös sisällöllisiä projekteja ja toimintaa, joka edellyttää tietojen ja merkitysten soveltamista todellisessa elämässä.

## 8.4 Eritelty ja integroitu sisältö opetussuunnitelmassa

Opetussuunnitelman sisällön muodon hahmottamiseksi se voidaan asettaa jatkumolle, jonka toisena ääripäänä on eritelty sisältö ja toisena integroitu sisältö. Tällaisia opetussuunnitelman rakenteen integraation asteita määrittäviä jatkumoa ja taulukoita on laadittu useiden tutkijoiden toimesta (Drake, 1993; Fogarty, 1991; Jacobs, 1989; Kysilka,

1998). Asetettaessa opetussuunnitelmia tällaiselle jatkumolle on havaittu, että ne vaihtelevat perinteisestä, oppiainejakoisesta suunnitelmasta oppilaskeskeiseen, intressipohjaiseen suunnitelmaan. Luokitukset voivat olla hyvinkin hienojakoisia varioidessaan opetussuunnitelman rakenteen lisäksi opettajien työnjakoa ja opiskeluun käytettävän ajan jakautumista. Keskeistä on, että siirryttäessä eriteltyä sisältöä edustavasta opetussuunnitelmasta integroitua sisältöä edustavaa opetussuunnitelmaa kohti, muuttuu opetuksen lähtökohta oppiainekeskeisestä tai opettajakeskeisestä oppilaskeskeisempään suuntaan (ks. Kysilka, 1998, 197–203; Saylor et al., 1981).

Opetussuunnitelman tarkasteluun eritellyn ja integroidun sisällön jatkumolla on tärkeää ottaa mukaan myös opetussuunnitelman merkityksellisyyden näkökulma (Kysilka, 1998, 203). Tämä tarkoittaa pyrkimystä liittää opetussuunnitelman sisältöä lähemmäksi todellista elämää. Opetussuunnitelman tekeminen mielekkääksi oppilaille edellyttää koulussa opiskeltavien sisältöjen yhteyttä todellisen elämän tilanteissa tarvittavaan informaatioon, taitoihin ja tietoihin. Tästä näkökulmasta opetussuunnitelman sisällön integraation astetta voidaan tarkastella sen perusteella, kuinka tiiviisti se on yhteydessä todelliseen ja oppilaiden kokemaan elämään ja maailmaan.

Opetussuunnitelman sisällön jatkumo kuvastaa hyvin pitkälti sitä, millainen asema oppiaineilla on sen struktuurissa. Toisessa ääripäässä on oppiainejakoinen ja oppiainekeskeinen (engl. separate disciplines) näkökulma opetussuunnitelmaan (Kysilka, 1998, 204). Tätä muotoa edustavassa opetussuunnitelmassa sisällöt on eritelty hyvin jyrkästi toisistaan, eikä esimerkkejä tai mahdollisuuksia sisällön integrointiin ole lainkaan. Oppiaineiden sisällöt rajoittuvat niitä käsiteltäviin oppitunteihin, eikä yhteyksiä oppiaineiden välillä toteuteta.

Jatkumon seuraava askel tai vaihe, kuvastaa opetussuunnitelmaa, jossa oppiaineet ovat edelleen keskeisin fokus, mutta jossa on esitetty mahdollisuuksia integroida sisältöjä todellisen elämän kysymyksiin tai oppiaineiden kesken. Tällaista opetussuunnitelmaa voidaan kutsua oppiainepainotteiseksi (engl. discipline-based) (Kysilka, 1998, 205). Oppiaineiden sisältöjä ei muuteta tai varioida, mutta niiden kesken

pyritään käsittelemään samoja teemoja tai keskeisiä taitoja. Myös oppilaiden tilanteen mukaisille intresseille ja kysymyksille annetaan tilaa opetussuunnitelmassa. Eri sisältöjen välillä pyritään löytämään yhteyksiä ja liittämään opetukseen todellisen elämän tilanteita, jotka rikastavat opiskeltavia aiheita.

Seuraavassa jatkumon vaiheessa oppiaineiden väliset rajat pyritään hämärtämään tai jopa rikkomaan. Opetussuunnitelman fokus ei tällöin ole oppiainekohtaisissa sisällöissä sinänsä, vaan erilaisissa käsitteissä, taidoissa, teemoissa, ideoissa tai sovelluksissa, jotka on määritelty keskeisiksi opiskeltaviksi aiheiksi. Tällaista opetussuunnitelmaa kutsutaan interdisiplinaariseksi (engl. interdisciplinary). Siinä oppiaineiden sisältöjä pyritään organisoimaan sekä oppiaineiden sisällä että niiden välillä, jotta ymmärrystä opiskeltavia aiheita kohtaan saataisiin vahvistettua eri oppiaineiden välityksellä. Oppiaineet nähdään siis välineinä saavuttaa tiettyjä taitoja ja tiettyä osaamista. Opiskeltavana aiheena voi olla esimerkiksi monikulttuurisuus tai kulttuurinen erilaisuus. Tällöin tätä teemaa käsitellään sopivin tavoin sellaisten oppiaineiden kautta, jotka tuovat ymmärrystä sen käsittelyyn. Näin ollen esimerkiksi musiikki, historia, kirjallisuus, luonnontieteet jne. tuovat oman vaikutuksensa monikulttuurisuuden käsittelyyn siten, että oppimistavoitteena on monikulttuurisuuden ymmärtäminen, ei historian tai kirjallisuuden sisällöt suoranaisesti. Tällainen opetussuunnitelman sisällön muoto mahdollistaa ja usein myös edellyttää oppiaineiden yhdistämistä ja oppituntien tai jaksojen rakentamista ja nimeämistä uusin tavoin. (Kysilka, 1998, 205.) Tällainen sisällön organisoiminen edellyttää toki myös oppimistavoitteiden määrittelyä uudelleen kaikilla opetuksen ohjauksjärjestelmän tasoilla.

Seuraava opetussuunnitelman jatkumon vaihe edustaa jo täysin integroitua opetussuunnitelmaa, mikä on sisältö-jatkumon toinen ääripää. Integroidussa opetussuunnitelmassa kaikki oppiainekohtainen aines on häivytetty ja niiden tilalla ovat erilaiset opiskeluaiheet, jotka on määritelty keskeisiksi oppilaiden älyllisten, psykologisten, emotionaalisten ja sosiaalisten kykyjen kehittymisen kannalta. Opiskeltavien aiheiden valintaan vaikuttavat oppilaat yhteistyössä opettajien kanssa. Opiskelta-

vien aiheiden valinnan ja määrittelyn jälkeen opettajat ja oppilaat määrittelevät toiminnan, strategiat ja tietoaikteen, joka on keskeistä ao. aiheita opiskeltaessa. Keskeisintä integroidussa opetussuunnitelmassa on siis opiskeltavien aiheiden määrittely. Mitään sisältöä ei suljeta pois, vaan se liitetään opetussuunnitelmaan tarpeen ja intressien mukaan. Kaikki sisällöt ovat siis merkityksellisessä asemassa opetussuunnitelmassa, mutta oppilaille on selkeästi suurempi mahdollisuus valita sopiva oppiaine ja strategiat (Kysilka, 1998, 206). Tällainen opetussuunnitelma edellyttää oppilailta tietynlaista kypsyyttä ja oma-aloitteisuutta, eikä se ole välttämättä sellaisenaan sopiva peruskouluun.

**Taulukko 3.** Opetussuunnitelman sisällön muodon jatkumo (Kysilka, 1998)

<i>Opetussuunnitelman muoto</i>	<b>Oppiaine-jakoinen</b>	<b>Oppiaine-painotteinen</b>	<b>Interdisiplinaarinen</b>	<b>Integroitu</b>
<i>Sisältö</i>	Erilliset oppiaineet	Oppiaineita yhdistävät teemat	Laajat teemat Oppilaiden kiinnostuksen kohteet	Laajat teemat Oppilaiden intressit Kokemukset
<i>Oppilas</i>	Tiedon vastaanottaja	Tiedon vastaanottaja Toimija	Toimija Päätöksentekijä	Päätöksentekijä Itseohjautuva tutkija

Opetussuunnitelman sisällön muodon jatkumo kuvastaa lisäksi siirtymää etukäteen tiukasti määritellyistä sisällöistä ja sisältöpainotteisista oppikirjoista opettajan luomiin yhteyksiin eri oppiaineiden välillä ja lopulta oppilaiden ja opettajien yhdessä rakentamiin opiskelukokonaisuuksiin. Opetussuunnitelman kontrollointi siirtyy siis oppikirjakustantajilta ja oppiaine-eksperteiltä ohjaaja-opettajille ja heidän oppilailleen (Kysilka, 1998, 207). On kuitenkin muistettava, että jokaisen opetussuunnitelman menestys riippuu opettajien hyväksynnästä ko. opetussuunnitelmaa kohtaan. Jotkut opettajat eivät koe työtään mielekkääksi täysin integroidun opetussuunnitelman mukaisesti, kun taas toiset voivat kokea sen haastavaksi ja motivoivaksi. Opetussuunnitelman sisällön muodon jatkumoa ei olekaan syytä nähdä pakollisena ta-



pana uudelleen organisoida opetussuunnitelmaa, vaan työkaluna, jonka avulla voidaan ymmärtää nykyistä toimintaa ja mahdollisesti kohdistaa sitä uuteen suuntaan.

Opetussuunnitelman integraatiolle on esitetty kymmenen hienojakoisempaa mallia (Fogarthy, 1991) tai lähestymistapaa, jotka vaihtelevat voimakkaasti eritellystä opetussuunnitelmasta heikosti eriteltyyn ja sen myötä voimakkaammin integroituun opetussuunnitelmaan. Kahden ääripään, perinteisen ja verkostoituneen opetussuunnitelman, väliselle jatkumolle voidaan määritellä kahdeksan kohtaa, jotka kuvaavat opetussuunnitelman integraation astetta ja laatua (Fogarthy, 1991; Scott, 2008, 77–78). On syytä esittää nämä opetussuunnitelman mallit tässäkin, sillä niihin viitataan usein opetussuunnitelman mallia koskevissa tutkimuksissa, ja niiden tuntemista voidaan pitää sen myötä eräänlaisena kriteerinä eri vaihtoehtojen tunnistamiselle.

1. *Sirpaleinen opetussuunnitelma*: eri oppiaineiden ja elementtien väliset rajat ovat selvät ja voimakkaat, eli tämänkaltainen opetussuunnitelma ei edusta minkäänlaista integraatiota. Oppiaineiden määritelmät ovat tiukat, niillä on omat aikataulunsa ja tiedolliset struktuurinsa ja sisältö käsitellään omana spesifinä alueenaan.
2. *Yhdistetty opetussuunnitelma*: eri sisältöalueilla esitetään viittauksia toisiin sisältöalueisiin ja ehdotuksia eri tiedonalojen yhteyksistä toisiinsa.
3. *Keskus(aihe) opetussuunnitelma*: yleiset taidot ja spesifit sisällöt erotetaan toisistaan. Opetussuunnitelma on osittain integroitu, sillä sisällöt esitetään pääsääntöisesti eritellysti, mutta esiin nousee tiettyjä yleisiä taitoja, jotka yhdistävät sisältöalueiden rajat ja niitä opetetaan oppiaineet läpäisevästi.
4. *Jaksotettu opetussuunnitelma*: tarkoituksellisesti suunnitellut aiheet on suunniteltu opetettavaksi samanaikaisesti eri oppisisältöjen yhteydessä siten, että oppilaat opiskelevat tiettyjä käsitteitä useamman oppiaineen yhteydessä. Lähtökohtana on tietyn käsitteen opiskelu eri konteksteissa.

5. *Jaettu opetussuunnitelma*: opetus perustuu tiettyyn keskusaiheeseen, jolla on liittymäkohtia useisiin eri oppiaineisiin. Eri oppiaineissa otetaan esiin ko. aiheen näkökulmia oppiaineelle luonteenomaisella tavalla.
6. *Verkko-opetussuunnitelma*: opetussuunnitelma on jaettu teemoihin, ja jokaista teemaa käsitellään eri tavoin eri oppiaineissa. Oppiaineiden itsenäisyys siis säilyy lähestymistapojen ja peruspiirteiden osalta, vaikka opiskeltavat aiheet ovat kaikille samat.
7. *Kierteinen (prosessi)opetussuunnitelma*: lähtökohtana on oppimisprosessi, jolle eri oppisisällöt ovat alisteisia. Perinteinen, oppiaineittain eritelty opetussuunnitelma on jaettu uudenlaisten määritelmien ja rajausten pohjalta perustuen erilaisiin taitoihin. Eri oppiaineiden opetus perustuu näiden taitojen opetukseen sille ominaisesta näkökulmasta.
8. *Integroitu opetussuunnitelma*: oppiaineiden väliset rajat ovat tämänkaltaisessa opetussuunnitelmassa häivytettyjä; opetus suunnitellaan ja toteutetaan interdisiplinaarisissa tiimeissä kokonaisuuksiksi, jotka nousevat teemoista ja käsitteistä.
9. *Syväopetussuunnitelma*: oppilaiden opiskelu perustuu kaikilta osin tiedonalojen väliseen integraatioon; opiskelu perustuu teemoihin, joissa käsiteltäviä aiheita ja taitoja nostetaan eri tiedonaloilta intressien mukaan. Tiedonaloja ei eritellä toisistaan millään tavoin.
10. *Verkottunut opetussuunnitelma-ajattelu*: tämänkaltainen lähestymistapa opetussuunnitelmaan edellyttää eri tiedonaloihin sisältyvien käsitteiden ja sisältöjen välisten suhteiden uudelleen organisointia sekä opiskelustrategioiden ja aiheiden välisten suhteiden uudelleen määrittelyä oppilaskohtaisesti ja oppilaiden kesken.

Edellä käsitellyn pohjalta voidaan todeta, että opetussuunnitelma voi olla sisällöltään siis äärimuodoissaan eritelty tai integroitu. Eritelty sisällön muoto nojaa usein akateemisiin tiedon aloihin ja jakaantuu niiden mukaisesti opiskeltaviin osa-alueisiin. Eriteltyä sisältöä edustavassa

opetussuunnitelmassa eri osa-alueiden väliset rajapinnat ovat jyrkät, eikä yhtymäkohtia niiden välillä ole juurikaan. Eritelty sisällön muoto korostaa propositionaalista, faktapohjaista tietoa. Opiskeltavat sisällöt nousevat tiedonalojen perinteestä sekä oppiaineen sisäisestä luonteesta. Opiskelun tavoitteena on oppiaineiden tiedollinen hallinta.

Integroituun sisällön muotoon liittyy tiedon holistisuus ja ongelmalähtöisyys, opiskeltavat kokonaisuudet nousevat selkeästi oppilaiden kokemasta todellisuudesta ja arkielämästä. Sisällöltään integroitu opetussuunnitelma rakennetaan käsitteiden, teemojen tai ilmiöiden pohjalta kokonaisuudeksi. Opetussuunnitelman eri osa-alueet ovat tiiviisti linkittyneet toisiinsa, eli opetussuunnitelman sisäinen koherenssi on voimakas. Integroituun sisällön muotoon liittyy keskeisesti myös taitotiedon näkökulma: tieto kohdistuu prosesseihin ja erilaisiin taitoihin yksittäisten faktojen sijaan.

**Taulukko 4.** Eritellyn ja integroidun sisällön piirteet opetussuunnitelmassa

Eritelty sisältö	Integroitu sisältö
sisäinen jaottelu	sisäinen koherenssi
elementtien väliset rajat jyrkkiä	elementtien väliset rajat löyhiä
oppiaineet	keskukset
sisällöt	tavoitteet
faktatieto	taitotieto

# 9

## Opetussuunnitelman pedagogiikka

Käsittelen tässä luvussa toista opetussuunnitelman mallin peruselementtiä, pedagogiikkaa. Pedagogisten piirteiden taustana käsittelen opetuksen ja oppimisen luonnetta, mitä täsmennän oppimiskokemusten sekä opetussuunnitelman pedagogisen ohjaavuuden tarkastelulla. Opetussuunnitelman pedagogisen ulottuvuuden keskeisinä jäsentäjinä tarkastelen lisäksi formaalin koulutuksen ja informaalin oppimisen sekä niitä yhdistävän pedagogiikan piirteitä. Näistä näkökulmista muodostuu lopulta kuvaus avoimesta ja suljetusta pedagogiikasta opetussuunnitelman pedagogisen ulottuvuuden äärimuotoina.

### **9.1 Opetuksen ja oppimisen luonne opetussuunnitelman pedagogiikan määrittelijänä**

Opetussuunnitelman pedagogiikka ilmaisee opetuksen muotoa eli sitä, miten opetetaan. Suomalaisessa opetussuunnitelmaperinteessä ei ole koskaan kuvattu suoranaisesti opetusmenetelmiä eli opetuksen muotoa, sillä sen on ajateltu kuuluvan opettajan menetelmälliseen vapauteen eli omaan päätösvaltaan omien opetusmenetelmiensä suhteen. Tästä

syystä opetusmenetelmien käsittely opetuksen muodon kuvaajina ei ole riittävä. Opetussuunnitelmassa on kuitenkin ilmaisuja, jotka viittaavat opetuksen muotoon, ainakin välillisesti. Tällaisia ovat esimerkiksi oppimisympäristön kuvaukset sekä oppilaan arviointiin liittyvät periaatteet, jotka voidaan käsittää opetussuunnitelman pedagogisiksi piirteiksi. Määrittelen nämä opetuksen muotoon viittaavat ilmaisut opetussuunnitelman pedagogiikaksi, sillä ne kuvaavat toivotunkaltaisen pedagogiikan muotoa. Ilmaisut ovat laajempia kuin opetusopilliset eli didaktiset, mistä syystä didaktiikka ei ole riittävän kattava käsite tässä yhteydessä.

Pedagogisten prosessien, opetuksen, opiskelun ja opettamisen taustalla on aina jokin käsitys opiskelun, opetuksen ja oppimisen luonteesta. Erilaiset teoriat ja teoreettiset käsitykset sisältävät hyvin erilaisia käsityksiä siitä, millaista oppiminen ja opetus ovat. Näillä käsityksillä on hyvin suuri merkitys sille, miten opetus toteutetaan ja koulun toiminta ja opetustilanteet järjestetään. Opetuksen kannalta oppiminen on prosessi, jota pyritään ohjaamaan asetettuihin tavoitteisiin. Yleinen psykologinen oppimiskäsitys korostaa, että oppimista tapahtuu kaikessa ihmisen toiminnassa ja suureksi osaksi tiedostamattomasti (Engeström, 1981, 20; Säljö, 2001, 21–22). Didaktiikan kannalta kiintoisaa on nimenomaan se oppiminen, joka tapahtuu opetustoiminnan vaikutuksesta, ja oppimisen tyyppiesimerkkinä pidetäänkin usein sitä, mitä koulussa tapahtuu. Suomalaiselle kulttuurille yleinen oppimiskäsitys korostaa oppimisen yksilöllistä ja tietoista luonnetta.

Oppimiskäsitykseen sisältyy sekä epistemologisia perusolettamuksia että pedagogisia näkemyksiä siitä, miten oppiminen tapahtuu ja miten sitä voidaan parhaiten edistää. Oppimiskäsitykset vaihtelevat ajallisesti, alueellisesti ja kulttuurisesti, sillä ne ovat sidoksissa arvoihin, asenteisiin ja vallitsevaan yhteiskuntajärjestelmään. Opetustyössä muovautuvat oppimiskäsitykset sisältävät yleensä monenlaista ainesta, joissa käytäntöihin liittyvät tottumukset, asenteet ja arvot yhdistyvät olettamuksiin siitä, mitä oppilaan aivoissa tapahtuu oppimisprosessin kuluessa (Cantell, 2001, 13–14; Patrikainen, 1997, 72; Tynjälä, 1999, 28). Monien nykyisten oppimiskäsitysten juuret ovat kaukana historiassa, ja niillä jokaisella on edelleen omat kannattajansa.

Oppimiskäsityksillä on seurauksensa opetuksen suunnittelulle: opetuksen tavoitteita ei voida määrittellä eikä opetusta suunnitella tekemättä oppimisprosessin luonnetta koskevia kannanottoja (Rauste-von Wright, 1994, 146). Käsitys oppimisesta vaikuttaa siihen, millaiseksi opiskelu ymmärretään, millaiseksi opettaminen muodostuu ja millaisia opetusmenetelmiä käytetään. Jopa tapa järjestää luokkahuone heijastaa käsitystä oppimisesta (Säljö, 2001, 22).

Oppimiskäsitysten tarkastelua on syytä tarkentaa kasvatustieteen näkökulmasta, sillä usein oppimiskäsityksistä on kirjoitettu psykologisesta tai kasvatopsykologisesta näkökulmasta (esim. Rauste-von Wright, 1994; Tynjälä, 2002). Psykologia ja kasvatopsykologia ovat kiinnostuneita sellaisista oppimisen piirteistä, jotka kasvatustieteessä ymmärretään opiskelua suuntaaviksi orientaatioiksi tai sitä määrittäviksi taustatekijöiksi. Kasvatustieteen näkökulmasta olennainen oppimisen edellytys on aktiivinen toiminta eli opiskelu, joka oppimisprosessia kuvattaessa jää usein määrittelemättä. Psykologiatieteissä määrittellään usein myös oppimisympäristö, opettaja ja opetussuunnitelma oppimisprosessin taustatekijöiksi, kun ne kasvatustieteen näkökulmasta ovat varsin keskeisiä muuttujia, jonka avulla opetus-opiskelu-oppimisprosessia voidaan jäsentää. Kasvatustieteessä halutaankin oppimiskäsityksen rinnalla puhua opetuskäsityksestä, joka muodostuu oppilaan henkilökohtaisten tekijöiden tunnistamisesta sekä siitä, millaisena opettaja tunnistaa oppilaittensa motiivit, orientaatiot, strategiat, oppimistyyli ja tiedon prosessointitavat sekä näihin vaikuttamisen mahdollisuudet. Opetuskäsityksen keskiössä ovat opetus-opiskelu-oppimisprosessin suunnittelun ja toteutuksen kannalta keskeiset tekijät, kuten opetussuunnitelma, opiskeluympäristö, oppiaineet sekä opetus- ja arviointimenetelmät (Krokkfors & Patrikainen, 2006, 37–39).

Oppimisen tieteellisessä tutkimuksessa on viime vuosikymmeninä ollut pinnalla kaksi keskeistä koulukuntaa: behaviorismi ja kognitivismi (Cantell, 2001; Patrikainen, 1997, 72; Rauste-von Wright, 1994; Säljö, 2001, 47). Behavioristinen oppimiskäsitys korostaa oppimisen ulkoista säätelyä; sen mukaan oppiminen merkitsee ulkoisen ja havaittavissa olevan käytöksen muutosta, ennen kaikkea tiedon määrällistä kasvua. Hy-

vin yksinkertaistaen behavioristinen käsitys opetus-oppimisprosessista ymmärtää tiedot esineiden kaltaisiksi, ulkoisiksi ilmiöiksi, jotka tulevat ihmisen aivoihin ulkoapäin. Kun tiedot on tallennettu aivoihin, yksilö voi milloin tahansa ottaa ne esiin ja käyttää niitä (Patrikainen, 1997, 86–87; Säljö, 2001, 22–23). Behaviorismiin perustuva tapa järjestää opetusta perustuu pitkälti tähän käsitykseen: opettaja välittää tietoja ja oppilaat vastaanottavat ne. Kommunikaatio on yksisuuntaista ja opiskelu pääasiallisesti kerrotun tai luetun käsittelyä.

Behaviorismiin ja objektiivisen tiedonkäsitykseen pohjautuva kouluopetus on keskeisin nykyopetuksen suunnittelun ja toteutuksen muoto (Cantell, 2001, 16), mikä johtuu tämänkaltaisen ajattelun rakenteellisesta selkeydestä ja toisaalta oppimistulosten johdonmukaisen arvioinnin mahdollisuudesta. Lisäsyinä behavioristisen oppimiskäsityksen asemaan ovat myös yhtäältä sen tarjoama tuttu ja selkeä tapa laatia opetussuunnitelma ja toisaalta opettajan roolin korostuminen.

Behavioristisen opetuksen on arveltu kuitenkin johtaneen oppimisympäristön kutistamiseen kirjallisiksi oppimateriaaleiksi ja havaintovälineiksi, jotka esittävät todellisuutta eri tavoin (Mikkilä & Olkinuora, 1995, 85; Patrikainen, 1997, 75–76). Kehityksen seurauksena opetus on muodostunut oppikirjasidonnaiseksi, jolloin opettajien opetus sisältää enimmäkseen oppikirjatekstiä. Oppikirjoissa pitkälti valmiiksi suunniteltu didaktinen etenemismalli on omiaan houkuttelemaan opettajan luovuttamaan pedagogisen osaamisensa ja vastuunsa kirjoille, jolloin opetus nähdään lähinnä oppikirjan opettamisena. Tällöin fakatiedon opettaminen ja opiskelu korostuu taitojen tai käsitteellisen oppimisen kustannuksella.

Behavioristinen oppimiskäsitys antaaakin selkeitä ohjeita opetussuunnitelman laatimiseksi. Suunnitelma on laadittava etukäteen ja yksityiskohtaisesti, ja siitä tulee ilmetä keinot tavoitteiden saavuttamiseksi (Rauste-von Wright, 1994, 152). Opetussuunnitelma sisältää siis tavoitteet ja niiden saavuttamiseksi olennaiset sisällöt eli oppiaineksen. Tämän lisäksi opetussuunnitelma sisältää arviointia koskevaa kuvausta, joka on sidottu oppiainekseen. Tällöin on selkeästi mitattavissa, onko tietty oppimistavoite saavutettu. Opettajan tehtävänä on aineksen esit-

täminen suunnitelman määräämällä tavalla ositettuna ja ajoitettuna sekä huolehtiminen siitä, että tämä johtaa oppilaissa tavoitteen kulloinkin edellyttämiin reaktioihin.

Behavioristisen oppimiskäsityksen korostaman opettajan roolin tärkeyttä kouluoppimisessa ei suinkaan pitäisi unohtaa. Kun käsitellään jotakin yksittäistä asiaa tai tietoa, on omatoimisesti ja itseohjautuvasti etenevä tiedonhankinta vielä verraten helppoa. Toisin on silloin, kun koetetaan päästä asiaan vähän syvemmälle ja kun opiskellaan monien erilaisten näkökulmien samanaikaista huomioonottamista edellyttäviä asioita. Tarkastelun kohteena olevia ilmiöitä ja niitä selittäviä tekijöitä joudutaan valikoimaan monien mahdollisuuksien joukosta ja tarvitaan perusteluja sille, miksi asioiden ajatellaan olevan juuri tietynlaisia jostakin näkökulmasta katsottuna. Tällöin tarvitaan myös opettajaa, jottei jouduttaisi tilanteeseen, jossa toden ja epätoden sekä oikean ja väärän välinen ero hämärtyy ja vaarana on juuttua epäoleelliseen ja yksipuolisuuteen (Jussila, 1999, 37–38). Ei ole myöskään yhdentekevää, miten suhtautua usealta eri taholta tulevaan informaatioon, ja juuri opettaja kykenee ohjaamaan oppijaa tässä tiedon arvioimisessa.

Behavioristinen oppimiskäsitys on saanut hyvin paljon kritiikkiä osakseen oppimisen tutkijoilta, ja 1950-luvulta alkaen nousi kognitivismi sen haastajaksi. Kognitivismissa kiinnostus kohdistuu yksilöiden henkisten prosessien kuvaamiseen ja ymmärtämiseen, ja se sisältää useita teoreettisia näkökulmia, jotka liittyvät etenkin ongelmanratkaisuun, havaitsemiseen ja muistin psykologiaan. Kognitivismi keskittyy tutkimaan ja kuvaamaan tiedonkäsittelyä yksilön sisäisenä prosessina ja jättää tarkastelun ulkopuolelle sosiaalisen kommunikaation tai kulttuurisen taustan (Säljö, 2001, 53–54).

Kasvatuspsykologiassa oppimiskäsityksiin liittyvän suurimman merkityksen on saanut kognitivismin muunnelmä, jota kutsutaan konstruktivismiksi (Säljö, 2001, 54; ks. myös Puolimatka, 2002). Konstruktivistinen oppimiskäsitys on nostettu korostetulla tavalla behaviorismin haastajaksi. Molemmat oppimiskäsitykset esitetään usein jyrkästi toisensa poissulkeviksi teorioiksi ja toimintamalleiksi, vaikka opettamisessa olisi kuitenkin otettava huomioon kaikki oppimisen muodot (ks.



Jussila, 1999, 31–32). Tarkoittaessa konstruktivismia monet puhuvat kuitenkin itse asiassa kognitiivisesta oppimiskäsityksestä (Eskelinen, 2005, 65). Keskeisimpiä kognitivistiseen (ja sen myötä myös konstruktivistiseen) oppimisteoriaan liittyviä näkemyksiä ovat käsitys ihmisestä aktiivisena oman toiminnan ohjaajana, käsitys tiedosta yksilön itsensä konstruoimana sekä käsitys oppimisesta aktiivisen yksilö-ympäristövuorovaikutuksen kautta tapahtuvana (Lehtinen et al., 1989; Patrikainen, 1997, 86–87; Tynjälä, 2002, 37–58). Näillä periaatteilla on seurauksensa kouluopetukseen ja oppimiseen.

Kognitivistisen oppimiskäsityksen mukaan ihminen nähdään tiedonkäsittelijänä, joka voi asettaa itselleen tavoitteita ja myös itsenäisesti ohjata toimintaansa tavoitteidensa suuntaan. Tavoitteiden muotoutumista ja toimintatapojen valintaa määräävät yksilön aiempiin kokemuksiin perustuvat tiedot ja taidot. Oppija tulkitsee opittavaa materiaalia sulauttaen sen olemassa oleviin tiedollisiin malleihinsa. Aktiivisena oman toimintansa ohjaajana oppija joutuu käsittelemään suuren määrän eri tasoilta tulevaa tietoa. Hänen on kyettävä valikoimaan vain toiminnan kannalta merkityksellinen tieto ja tunnistettava taso, jolle se kuuluu voidakseen tarvittaessa suunnata tarkkaavaisuutensa oikeisiin kohteisiin (Lehtinen et al., 1989, 27–28, 36). Tästä seuraa, että kouluoppimisen pitäisi johtaa oppilaan itsesäätelyn tai itseohjautuvuuden lisääntymiseen siten, että hän voi jatkuvasti paremmin rakentuneen tiedon avulla kontrolloida oppimisprosessiaan.

Kouluoppimisen kannalta oleellinen kognitivistiseen oppimiskäsitykseen kuuluva näkemys on se, ettei opetuksen ja opiskelun myötä syntyvä oppimisprosessi ole kaikille oppilaille samanlainen, vaan se voi saada hyvinkin erilaisen laadullisen sisällön ja muodon. Eri oppiaineet voivat sen myötä saada hyvinkin erilaisen merkityksen oppilaalle suhteessa hänen laajempiin elämänpäämääriinsä (Lehtinen et al., 1989, 32–33). Opetussuunnitelman kannalta olennaista on ymmärtää, että tavoitteiden asettelu sekä niitä vastaavien toimintakokonaisuuksien toteuttaminen tapahtuu aina vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa.

Konstruktivistinen oppimiskäsitys kyseenalaistaa etukäteen yksityiskohtaisesti määriteltyjen tavoitteiden ja sisältöjen kuvaamisen

opetussuunnitelmaan (Rauste-von Wright, 1994, 157). Rauste-von Wrightin mukaan opetussuunnitelma nähdään lähinnä kasvatuksen tavoitteita ja niiden saavuttamisen ehtoja pohtivana tarkasteluna, ei opetus-oppimisprosessia yksityiskohtaisesti määrittävänä asiakirjana. Kansanen (2006, 21–22) on todennut yhdeksi konstruktivismiin ongelmaksi nimenomaan sen, ettei opetussuunnitelmasta välitetä ollenkaan, puhutaan vain situationaalisesta kontekstista. Koulu ja opetus eivät voi kuitenkaan toimia pedagogisessa tyhjiössä, Kansanen muistuttaa. Kuten edellä on todettu (Krokkfors & Patrikainen, 2006), opetus-oppimiskokemuskokemusprosessi ymmärretään tavoitteelliseksi toiminnaksi. Koulun toiminnan tavoitteet määritellään opetussuunnitelmassa, eikä opetussuunnitelmaa näin ollen voi jättää huomiotta opetuksen toteuttamisessa. Mitkä tavoitteet sitten johtavat opetusta, ellei opetussuunnitelmassa määritellyt?

## **9.2 Oppimiskokemukset opetussuunnitelman pedagogiikan ilmentäjinä**

Opetussuunnitelmassa pedagogisia prosesseja ilmentävät tekijät liittyvät opetusmuotojen ja oppimiskokemusten eli toiminnan kuvauksiin. Usein opetussuunnitelmassa kuvatut opetuksen ohjaamiseen liittyvät tekijät kuvataan oppilaan kautta hänen oppimiskokemuksiinsa, mutta siihen sisältyy myös opetuksen muotoja koskevia kuvauksia. Jo 1970-luvulla laadituissa didaktiikan perusteoksissa (ks. Koskenniemi & Hälinen, 1978) on määritelty opetuksen perusmuodot, jotka lienevät käytössä yhä, sillä ne sisältävät nykyisin sekä arvosteltuja että hyvänä pidettyjä opetuksen muotoja ja vivahteita erilaisista oppimiskokemuksista (vrt. opettajakeskeiset ja oppilaskeskeiset muodot). Opetuksen perusmuodot voidaan jakaa kolmeen perusluokkaan: opettajakeskeiset, oppilaskeskeiset ja yhteistoiminnalliset muodot. Niiden olennaisin luokitteluperuste on se, kenellä opetustilanteen aikana on aloite ja ensisijainen vastuu työn sujumisesta. Opetuksen perusmuotoja edustavat näissä luokissa ne, jotka ovat mahdollisimman selväpiirteisiä eli tyyppillisiä.

Niiden rinnalla on luonnollisesti useita muita opetusmuotoja, joita voidaan pitää perusmuotojen seka- tai välimuotoina. Opettajakeskeisiä opetusmuotoja edustavat opettajan esitys, opettajan kysely sekä yhteinen harjoitus. Oppilaskeskeisiä opetusmuotoja edustavat puolestaan yksilöllinen työ, oppilaiden esitys sekä ryhmätyö. Yhteistoiminnallisia opetusmuotoja edustavat opetuskeskustelu sekä juhla (Koskenniemi & Hälinen, 1978, 134–138).

Opetussuunnitelmissa kuvataan opetusmuotoja enemmän oppilaan oppimiskokemusten erilaisia variaatioita. Opetuksen myötä oppilaalle tarjoutuvat oppimiskokemukset voivat olla luonteeltaan hyvin erilaisia. Kokemukset voivat liittyä tutkimiseen, yrittämiseen, selvittämiseen, kyseenalaistamiseen, suunnittelemiseen, leikkimiseen, yhteistyöhön, harjoitteluun, toistamiseen, tottelemiseen, hyväksymiseen jne. (Wheeler, 1969, 139). Tämän näkökulman taustalla ovat laadullisesti erilaiset käsitykset oppimisesta ja niiden mukaiset oppimisen muodot ja strategiat (Boulton-Lewis et al., 2000; Marton et al., 1993; Säljö, 1979). Näillä käsityksillä on yhtymäkohtansa edellä kuvattuihin laajempiin oppimiskäsitys-koulukuntiin.

Edellä kuvattuihin oppimiskäsityksiin nojaten oppiminen voidaan nähdä: 1) tietämyksen lisääntymisenä, 2) muistamisena, 3) soveltamisena, 4) ymmärtämisenä, 5) jonkin asian näkemisenä uudella tavalla ja 6) persoonallisena muutoksena (Marton et al., 1993, 293–284). Jokaisella oppimiskäsityksellä on ominaispiirteensä, jotka liittyvät sisältöön ja muotoon eli siihen, mitä opitaan ja miten opitaan. Jokainen oppimiskäsitys edellyttää myös tietynlaisten oppimisstrategioiden käyttöä.

Olellainen on havainto, että nämä käsitykset oppimisesta voidaan jakaa kahteen ryhmään niiden luonteen perusteella. Vedenjakajana tässä on merkityksellisyyden rooli oppimisessa. Oppimiskäsityksissä 4–6 merkityksellisyys on keskeinen oppimista määrittelevä tekijä, käsityksiin 1–3 merkityksellisyys ei liity lainkaan (Marton et al., 1993, 288, 298). Käsitykset muodostavatkin hierarkian siten, että ensimmäiset kolme käsitystä fokuoitetut oppimisen määrällisiin piirteisiin ja jälkimmäiset kolme laadullisiin piirteisiin, joista merkityksellisyys on keskeisimpänä

(Boulton-Lewis et al., 2000, 394). Kutsun oppimiskäsityksiä tämän jaottelun pohjalta jatkossa määrällisiksi ja laadullisiksi.

Oppimiskäsitys, joka näkee oppimisen tiedon tai tietämyksen lisääntymisenä, muodostaa perustan ns. määrällisille oppimiskäsityksille. Oppiminen nähdään tiedon palasten keräämisinä ja varastoimisena. Käsitystä indikoivat seuraavat piirteet: informaation määrällinen, eritelty ja faktuaalinen luonne (vrt. sisällön eritelty muoto), valmiiksi määriteltujen tiedon osien kerääminen ja varastoiminen (Marton et al., 1993, 285). Käsitys, joka näkee oppimisen muistamisena, viittaa samanaikaisesti sisältöön ja muotoon. Oppisisältö on jotain, joka painetaan muistiin, ja menetelmänä on muistaminen. Tähän käsitukseen liittyy myös näkemys muistamisesta eli muistista palauttamisesta. Tällöin oppiminen ymmärretään myös vahvasti koulussa tapahtuvaksi, jolloin oppimista (muistiinpanemista) seuraa aina testi tai muu kontrolli siitä, onko muistaminen ja muistista palauttaminen onnistunut (Marton et al., 1993, 286). Kolmas määrällinen oppimiskäsitys näkee oppimisen soveltamisena. Se liittyy kahteen edellä mainittuun käsitukseen vahvasti: oppiminen nähdään tiettyjen informaation palasten muistista palauttamista ja soveltamista. Ainoa ero em. käsityksiin on se, ettei soveltaminen edellytä välttämättä koulutilannetta tai koetta. (Marton et al., 1993, 288)

Laadullisten oppimiskäsitysten keskeinen piirre on oppimisen merkityksellisyys. Käsitys, joka näkee oppimisen ymmärtämisenä, pitää oppimisen keskeisimpinä komponentteina oppijaa ja oppimateriaalia, mikä liittyy oppimisen osaltaan koulutyöhön. Tämän käsituksen mukaan oppija löytää, havaitsee, kehittää tai rakentaa oppimateriaalista uusia merkityksiä, joita hänellä ei ole ollut ennen oppimistapahtumaa tai -kokemusta (Marton et al., 1993, 289). Käsitys, jonka mukaan oppiminen on asioiden näkemistä uudella tavalla, viittaa oppijassa tapahtuvaan muutokseen: hän muuttaa ajatuksiaan tai käsityksiään asioista. Tämän oppimiskäsityksen mukaan oppiminen ei ole rajoittunut opiskelutilanteeseen, vaan voi tapahtua kaikkialla. Tähän oppimiskäsitykseen liittyy myös taito-ulottuvuus: oppiminen ymmärretään oppijan kyvyksi nähdä tietyt asiat uudella tavalla ja tämän taidon yleistymisenä.

Tietyn ajattelutavan tai rakenteen käyttäminen tietyn ilmiön tai tapahtuman yhteydessä mahdollistaa sen soveltamisen muissakin, uudemmissa tilanteissa, ikään kuin saisi tietynlaiset silmälasit, joiden avulla voi asioita tarkastella (Marton et al., 1993, 291–292). Kolmas laadullinen oppimiskäsitys näkee oppimisen persoonallisena muutoksena. Tämä käsitys liittyy edelliseen: kun yksilö kehittää uudenlaisen tavan tai kyvyn tarkastella asioita ja näkee sen myötä maailman hieman erilaisena, hän myös muuttuu persoonana. Tämän käsityksen mukaan oppiminen ei ole rajoittunut ajallisesti tai paikallisesti. Oppimisen merkityksellisyys korostuu erityisesti tässä käsityksessä: oppimisen keskeisiä komponentteja ovat oppijan ja oppisisällön ohella merkitykset, joita oppisisällöt ja -materiaalit tarjoavat yksilölle, ympäröivän elämän ja maailman ilmiöt ja niiden merkitykset yksilölle (Marton et al., 292–293).

Määrälliset ja laadulliset oppimisen muodot edellyttävät tietynlaisia opiskelustrategioita, joiden kautta ne ovat liitettävissä formaaliin ja informaaliin oppimiseen (Boulton-Lewis et al., 2000, 405). Formaalin oppimisen strategioiksi määritellään muistiin paneminen, harjoittelu, yksityiskohtainen käsittely, keskittyminen. Informaalin oppimisen strategioiksi puolestaan nostetaan taitojen oppiminen observoiden, itsenäinen tiedonhankinta, käytännölliset taidot ja ongelmanratkaisu (Boulton-Lewis et al., 2000, 406).

### 9.3 Opetussuunnitelman pedagoginen ohjaavuus

Opetussuunnitelman pedagogista ulottuvuutta, joka sisältää sen taustalla olevan opetuskäsityksen, tarkasteltaessa on kiinnitettävä huomiota opetussuunnitelman kirjoitustyyliin. Opetussuunnitelma kirjoitetaan tavalla, jolla otetaan kantaa opetuksen ja oppimisen luonteeseen (ks. Rauste-von Wright, 1994). Edellä kuvatut oppimiskäsitykset heijastavat erilaista tapaa kirjoittaa opetussuunnitelma: behavioristinen lähestymistapa korostaa etukäteen yksityiskohtaisesti laaditun opetussuunnitelman merkitystä, kognitivistis-konstruktivistinen oppimiskäsitys puolestaan kyseenalaistaa sen ja korostaa tilannesidonnaisen,

oppimisympäristöjen järjestämistä kuvaavan opetussuunnitelman ensisijaisuutta.

Opetussuunnitelman pedagogiikkaa tarkastelevissa tutkimuksissa on pedagogisiksi ulottuvuuksiksi määritelty usein Lawtonin (1973) esittelemät ideologisväritteiset näkemykset klassisesta ja romanttisesta opetussuunnitelmasta (Ketovuori, 2007, 43; Rinne, 1984, 100). Näiden opetussuunnitelmamuotojen keskeiset elementit voidaan tiivistää seuraavasti:

**Taulukko 5.** Klassisen ja romanttisen opetussuunnitelman piirteet (Lawton, 1973)

Klassinen opetussuunnitelma	Romanttinen opetussuunnitelma
oppiainepainotteinen	oppilaslähtöinen
opettajakeskeinen	kokemusperustainen
tiedon jakaminen	tutkiminen
sisältöpainotteinen	prosessinomainen
testipohjainen arviointi	itsearviointi

Opetussuunnitelman pedagogista ulottuvuutta on kuvattu myös ohjausnäkökulman kautta (Bernstein, 1996). Tämä liittyy Bernsteinin (1996, 26) raamin käsitteeseen, joka kuvaa pedagogisen kontrollin astetta opetussuunnitelmassa. Opetussuunnitelman pedagogiikka voi olla tiukasti tai löyhästi raamitettua, mihin viittaavat käsitteet suljettu ja avoin pedagogiikka. Raami viittaa yhtäältä opettajan ja oppilaan väliseen vuorovaikutussuhteeseen eli siihen, kuinka paljon sekä opettajalla että oppilaalla on vaihtoehtoja ja valinnan mahdollisuuksia opetus-opiskelu-oppimisprosessissaan. Tässä keskeisenä näkökulmana on opetus-opiskelu-oppimisprosessiin sisältyvien tekijöiden kontrolloinnin mahdollisuus. Raami viittaa myös siihen kontrollin tasoon, joka liittyy tiedon välitykseen, käsittelyyn ja organisointiin opetus-opiskelu-oppimisprosessissa. Raami ei viittaa opetuksen sisältöihin sinänsä, vaan siihen, kuinka tiukka ohjaus tiettyjen sisältöjen käsittelemiseen on. Raami viittaa siis sekä opettajan että oppilaiden pedagogisiin vaihto-

ehtoihin sisältöjen käsittelyssä ja myös konteksteissa, joissa sisältöjä opiskellaan.

Lundgren (1977, 24) laajentaa raami-käsitteen koskemaan vaihtoehtoja, jotka koskevat myös opetuksen ja vuorovaikutuksen muotoa, menetelmiä ja yksittäisten oppisisältöjen käsittelyyn käytettävissä olevaa aikaa. Nämä kaikki voivat olla joko tiukasti tai löyhästi rajatut. Opetussuunnitelman pedagogiikka voi siis olla suljettua siten, että se on tiukasti strukturoitua ja etukäteen määriteltyä, tai avointa siten, että se on joustavaa, tilannesidonnaista ja mahdollistaa oppilaiden intressien huomioinnin erilaisissa opiskelutilanteissa.

Tätä ajattelua on edustanut suomalaisessa opetusopillisessa ajattelussa Aukusti Salo (1937) määritellessään Alakansakoulun opetussuunnitelmassaan kokonaisopetuksen kahteen pääasialliseen muotoon: avoimeen ja sidottuun pedagogiikkaan (Salo, 1937, 29–30). Salo liittyy avoimeen pedagogiikkaan erityisesti oppilaiden vapauden valita opiskeltava aines ja opiskelumuodot kiinnostuksensa pohjalta. Opettajalla on kuitenkin oikeus valita opetuksen puitteet eli oppimäärät ja tuntijaot. Sidottuun pedagogiikkaan liittyy Salon opetusopissa ennen kaikkea se, että opetussuunnitelman laativat kokonaisuudessaan ”koulumiehet”, eivätkä oppilaat voi siihen vaikuttaa.

Aiemmin käsitellyllä opetussuunnitelman asemalla opetuksen ohjausjärjestelmässä (ks. luku 4.2) on merkitystä erityisesti opetussuunnitelman pedagogisen strukturoinnin kannalta. Mitä enemmän käyttäjän eli opettajan toimintavapautta opetussuunnitelma sitoo, sitä selkeämmin se on tarkoitettu ohjauksen välineeksi ja sitä kontrolloidumpaa ja strukturoidumpaa on sen pedagogiikka. Opettajien työvälineeksi tarkoitettu opetussuunnitelma on puolestaan joustava, ja sitä on mahdollista muunnella olosuhteiden mukaan (vrt. Lappalainen, 1985). Tähän ohjaavuuteen viittaa myös Rinne (1984, 97) käsitellessään opetussuunnitelman ohjausfunktioita osana opetussuunnitelman muotoa eli pedagogiikkaa. Opetussuunnitelman ohjaavuudessa on erotettavissa kolme dimensiota, jotka määrittelevät kontrollin astetta. Nämä ovat sentralisoinnin eli keskittämisen aste, tulkinnallisuuden aste sekä konkretisoinnin aste. Nämä kuvaavat erityisesti opetussuunnitelmatekstin

tasolla sen yksityiskohtaisuutta, tarkkuutta ja valinta-avaruutta. Kaikki dimensiot määrittävät sitä, kuinka paljon opetussuunnitelma antaa sekä opettajille että oppilaille mahdollisuuksia tehdä opetustaan ja opiskeluun koskevia päätöksiä, ratkaisuja ja valintoja.

## **9.4 Formaali koulutus ja informaali oppiminen pedagogiikan jäsentäjinä**

Käsitteitä formaali ja informaali oppiminen ja koulutus on käytetty runsaasti viime vuosina erottelemaan kouluoppimista koulun ulkopuolella tapahtuvasta oppimisesta. Lisäksi keskusteluun on noussut näitä kahta ulottuvuutta yhdistävä pedagogiikka, jonka nähdään toimivan formaalia koulutusta ja informaalia oppimista medioivana ja yhdistävänä pedagogisena vaihtoehtona. Näillä käsitteillä on selkeä yhteys avoimeen ja suljettuun pedagogiikkaan, joita käsittelemme edellä. Formaalin koulutuksen ja informaalin oppimisen välisten erojen tarkastelu mahdollistaa avoimen ja suljetun pedagogiikan yksityiskohtaisemman ymmärtämisen nykypäivän näkökulmasta. Käsittelemme seuraavassa formaalin koulutuksen, informaalin oppimisen ja niitä yhdistävän pedagogiikan lähtökohtia ja piirteitä opetussuunnitelman näkökulmasta.

Formaalit ja informaalit pedagogiset prosessit nähdään usein vastakkaisina, ikään kuin toistensa suhteen kilpailevina paradigmoina. Hyvin pitkään, ja yhä edelleenkin ajatellaan, että koulun sisällä ja koulun ulkopuolella tapahtuvan opiskelun ja oppimisen luonteella on selkeä ero (ks. Resnick, 1987). Perinteisesti on ymmärretty koulussa tapahtuvien pedagogisten prosessien olevan formaaleja ja koulun ulkopuolella tapahtuvien prosessien informaaleja. On esitetty näkemyksiä siitäkin, että formaalin koulutuksen ja informaalin oppimisen välisten erojen esiin nostaminen korostaa koulutyön ja oppimisen välistä kuilua tarpeettomasti ja tietyllä tavalla mystifioi oppimisen (Sefton-Green, 2008, 239).

Formaalia opiskelua ja koulutusta sekä informaalia oppimista käsittelevä kirjallisuus on lähes kaikkiaan amerikkalaista. Pyrittäessä avaa-



maan ko. käsitteentää suomen kielellä, tullaan väistämättä kielellisiin ongelmiin, joita on sivuttava myös tässä yhteydessä. Amerikkalaisessa kirjallisuudessa termiä *informal* liitetään sekä koulutukseen (*education*), että oppimiseen (*learning*). Huomioitakoon se, että englanninkieliseen *education*-termiin sisältyy myös kasvatus-konnotaatio. Suomen kielessä taas käsitteillä *koulutus*, *kasvatus*, *opiskelu* ja *oppiminen* ovat selvät erot jo kasvatustieteellisinäkin termeinä.

Nähdäkseni ei ole ongelmatonta käyttää termiä ”informaali” suhteessa koulutukseen, opetukseen tai pedagogiikkaan. Merkittävä formaalin pedagogiikan ja informaalin oppimisen välinen ero on Schugurenskyn (2006, 164–165) eksplikoima: formaali koulutus on pitkälle institutionalisoitunutta, joka kestää esiopetuksesta yliopisto-opintoihin saakka. Informaalia koulutusta ei Schugurenskyn mukaan ole olemassa, on vain informaalia oppimista. Mainittakoon, että informaalin oppimisen ja koulutuksen rinnalla, usein jopa synonyymina käytetään non-formaalin oppimisen ja koulutuksen käsitettä. Amerikkalaisessa kirjallisuudessa määrite non-formaali yhdistetään monilta osin aikuis- ja ammatilliseen koulutukseen, nuorisotyöhön, iltapäivätoimintaan, poliittisten tai uskonnollisten yhteisöjen antamaan koulutukseen (Schugurensky, 2006; Smith, 2006), eikä se perusopetuksen tarkastelussa ole kovinkaan relevantti. Lähelle informaalin ja non-formaalin oppimisen käsitettä asettuu myös ns. satunnaisen oppimisen (*incidental learning*) käsite, joka on niin ikään aikuiskoulutuksen käsitteistöä (Marsick & Watkins, 1990). Pitäydyn tutkimuksessani tietoisesti formaalin koulutuksen ja informaalin oppimisen välisessä tarkastelussa, sillä ne ovat selkeimmin liitettävissä perusopetukseen ja opetussuunnitelmaan. Tarkastelen seuraavassa formaalin koulutuksen ja informaalin oppimisen välisiä käsitteellisiä näkökulmia tarkemmin.

#### 9.4.1 Formaali koulutus

Formaalilla opetuksella ja opiskelulla on pitkä historia, ja se on ollut vallitseva koulupedagoginen paradigma 1970-luvulle saakka, jolloin

informaalia oppimista on alettu tarkastella osana oppimisteoreettisten näkemysten muutosta. Formaalityllä koulutuksella on aina ollut tietyllä tavalla ylempi asema suhteessa koulun ja instituutioiden ulkopuolella tapahtuvaan oppimiseen: formaali koulutus ja opiskelu on ymmärretty rationaalista, teoreettista ja yleistettävää tietoa tarjoavaksi, ihmiskunnan kehityksen takeeksi (Colley et al., 2003, 4–5).

Formaaliin koulutukseen liitetään useita perinteisiin kouluihin kuuluvia piirteitä: formaali koulutus perustuu aina johonkin etukäteen määriteltyyn ja yhteiskunnallisesti hyväksytyyn suunnitelmaan, jossa määritellään koulutuksen tavoitteet, toiminta ja sisällöt (Smith, 2006, 15–17). Formaali koulutus tapahtuu useimmiten myös tietynlaisissa, rajatuissa sosiaalisissa ja fyysisissä puitteissa, enimmäkseen koulukontekstissa. Formaali koulutus korostaa pedagogiikkaa, jonka keskeisiksi piirteiksi on nostettu etukäteen määritelty opetussuunnitelma, suunnitellut oppimistilanteet, opettajajohtoisuus, suoritusperustaisuus sekä oppimistulosten ulkoinen määrittely (Eraut, 2000a, 12). Formaaliin pedagogiikkaan liittyvät myös muut koulun institutionaaliset piirteet, joista esim. Rinne (1987, 105) nostaa esiin koulun kehystekijöinä ja luonteenpiirteinä oppi- ja välitunteihin, ikäkausiin ja oppijaksoihin paloitellun ajallisen etenemisen, oppiaineisiin ja tuntijaksoihin pirstotun kokonaiskuvan, luokkahuoneisiin ja oppikirjoihin eristyneen toimintajärjestelmän, opetuksen standardimaisuuden sekä kuuliaisuuden vaatimuksen. Formaaliin koulutukseen liitetään myös propositionaalinen tiedon muoto (ks. Niiniluoto, 1993) sekä opetus ja ohjaus keskeisenä toimintana (Colley et al., 2003, 4).

Formaalin koulutuksen olennaisiksi piirteiksi on nostettu seuraavat (Sefton-Green, 2003, 46):

- formaali koulutus pyrkii rakentamaan oppimiskokemukset tavoitteellisella ja strukturoidulla tavalla
- formaali koulutus korostaa opiskelun ulkoisia, näkyviä piirteitä
- formaali koulutus perustuu oppimisen säännölliseen arviointiin
- formaalille koulutukselle on tyypillistä perinteisiin tiedonaloihin perustuva oppiainejako.

Formaaliin pedagogiikkaan liittyy keskeisesti myös kirjallisen materiaalin ja ennen kaikkea oppikirjojen käyttö oppimateriaalina (Beckett & Hager, 2002, 98; Colley et al., 2003, 19). Useissa tutkimuksissa on todettu, että oppikirjoilla on merkittävä asema opetuksessa ja että suomalainen opetus on jopa varsin oppikirjasidonnaista (Heinonen, 2005; Kari, 1988; Korkeakoski, 1990; Mikkilä & Olkinuora, 1995; Niemi, 2004). Oppikirjasidonnaisuus tarkoittaa sitä, että opettaja pitää oppikirjaa tai työkirjaa ensisijaisena työvälineenä oppitunneillaan. Ei-oppikirjasidonnainen opettaja puolestaan hyödyntää tietokirjoja, kartoja, esitteitä, sanomalehtiä jne. oppimateriaalina. On todettu, että se, miten opettaja käyttää oppimateriaalia, ilmentää laajemmin opettajan käsitystä tiedosta ja oppimisesta (Mikkilä & Olkinuora, 1995, 83–84).

Formaali pedagogiikka korostaa myös oppimisen säännöllistä ja standardoitua arviointia (Colley et al., 2003, 30; Eraut, 2000b, 12; Eshach, 2007, 174; Sefton-Green, 2003, 46). Opiskelun teoreettisuuden ja suoritusperustaisuuden myötä formaali koulutus korostaa oppimistulosten ulkoista arviointia standardoiduin mittarein. Arviointi on summatiivista ja perustuu pitkälti kokeisiin ja testeihin. Formaaliin koulutukseen liittyy vahvasti myös todistusten merkitys arviointipalautteena.

## 9.4.2 Informaali oppiminen

Kiinnostus opiskelun ja oppimisen informaalisiin piirteisiin on lisääntynyt olennaisesti Britanniassa ja Yhdysvalloissa viime vuosina (Bekerman, Burbules & Silberman-Keller, 2006; Coffield, 2000; Eraut, 2002a; Rogers, 2004), ja niitä on tutkittu erityisesti liittyen luonnontieteiden opiskeluun ja oppimiseen (Duensing, 2006; Eshach, 2007; Kisiel, 2005; Lebak, 2007). On ajateltu, että informaalia opiskelua ja oppimista on kaikki se, mikä tapahtuu luokkahuoneen ulkopuolella ja ilman opettajan välitöntä läsnäoloa: informaali oppiminen on tietyllä tavalla ”luonnollista” oppimista. (Eshach, 2007, 172; Boulton-Lewis et al., 2000, 395; Livingstone, 2006, 204). Yhtäältä on kysytty, mitä eroa on informaalilla oppimisella ja oppimisella yleensä (Sefton-Green, 2008, 242).

Informaaliin oppimiseen on liitetty motivaatioon, kiinnostukseen, sosiaaliseen vuorovaikutukseen ja spontaaniuteen liittyvät tekijät (Beckett & Hager, 2002, 115). Informaalialta opiskelua ja oppimista tapahtuu erilaisissa tilanteissa spontaanisti: esimerkiksi perheen ja kodin piirissä, lähiympäristössä jne. Tämä oppiminen luo pohjan sille, mitä yksilö valitsee harrastuksikseen, kiinnostuksen kohteikseen ja sosiaaliseen elämäänsä. Informaalin oppimisen erottaa ns. formaalista opiskelusta motivaatio, joka on sisäistä. Tällöin oppiminen (ja opiskelu) perustuu vapaaehtoisuuteen. Opiskelu ja oppiminen voivat olla myös osittain tai kokonaan tiedostamatonta. Informaalista oppimisesta (ja opiskelusta) puuttuu myös auktoriteetti. Informaalin oppimisen ja formaalin koulutuksen välinen ero kohdistuu näin ollen vahvasti myös opettajajohtoisuuden ja oppilaslähtöisyyden väliseen rajapyykkiin. Informaali oppiminen ymmärretään itseohjautuvana, oppilaan omista intresseistä lähtevänä prosessina, jota hänen on myös itse mahdollista ohjata (Eshach, 2007, 173–174; Livingstone, 2006, 204).

Informaalin oppimisen teoriatausta on liitetty sosio-konstruktivistiseen oppimisteoriaan (Eshach, 2007, 179). Käsin kosketeltavat opiskeluympäristöt esimerkiksi museoissa ja tiedekeskuksissa tarjoavat sosio-konstruktivismiin näkökulmasta ideaalisen oppimisympäristön liittyessään konkreettisesti todelliseen elämään ja sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Tämä nojaa yhtäältä Vygotskylaiseen ajatteluun tiedon kulttuurisesta rakentumisesta (Vygotsky, 1978). Lapsen kulttuurinen kehitys tapahtuu aina ensin sosiaalisella tasolla, ihmisten välillä, ja myöhemmin yksilöllisellä, persoonan sisäisellä tasolla. Sosiaalinen konteksti siis muokkaa yksilön mentaalisten mallien kehittymistä. Museoissa tms. tapahtuva opiskelu on sosiaalista sikäli, että oppimisympäristö mahdollistaa oppilaiden keskinäisen dialogin paremmin kuin luokkahuoneessa tapahtuva opiskelu. Näin ollen sosiaalisen dialogin kautta mahdollistuu aikaisempien ja tilanteen mukaisten kokemusten jakaminen ja sen myötä ymmärryksen kehittyminen tarkasteltavana olevasta ilmiöstä.

Informaalin oppimisen merkityksen korostaminen liittyy myös ns. deweylaiseen kasvatusideologiseen näkökulmaan oppilaslähtöisyyden ja persoonallisen kasvun ensisijaisuudesta (vrt. Schiro, 2008). Vastak-

kaisen näkökannan edustajat puolestaan näkevät koulun merkittävänä yhteiskunnallisen kehityksen ja sosialisatioprosessin ylläpitäjänä. Tällöin koululla nähdään olevan merkittävä sivistyksellinen ja yhteisöllinen kasvatustehtävä (vrt. Schiro, 2008). Tämän näkemyksen edustajat pitävät myös opetussuunnitelmaa keskeisenä institutionaalisen opetuksen ja kasvatuksen ohjausvälineenä, jossa on määritelty opetuksen tavoitteet ja sivistysihanteet. Tällöin formaalia koulutusta ei nähdä oppimista esittävänä tekijänä, vaan ymmärretään sen merkitys yksilön kasvamiselle ja sivistymiselle sekä yhteiskunnan uudistumiselle.

Koulutusta, opetusta ja pedagogiikkaa ohjaavat aina yhteiskunnalliset ja niiden institutionaalisen taustan asettamat tavoitteet ja opetussuunnitelma, etenkin peruskoulun yhteydessä. Tällöin niillä amerikkalaistenkin määritelmien puitteissa on aina formaali luonne. Oppiminen sen sijaan on psykologisena ilmiönä oppilaan sisäinen prosessi ja suunnitelmallisuuden ulkopuolella (Kansanen, 2004a), ja se on useimmiten myös tiedostamatonta. Tällöin se voidaan määritellä informaaliksi toiminnaksi, kun taas formaalia oppimista ei ole yksinkertaista määritellä. Formaalia toimintaa voi olla opiskelu, jota tehdään opetussuunnitelman tavoitteiden suuntaisesti, institutionaalisten opetusmenetelmien ohjaamana ja formaalien oppimateriaalien avulla. Se, mitä opiskelun myötä varsinaisesti opitaan ja millaiseksi oppilaan oppimisprosessi muodostuu, ei ole kontrolloitavissa vaan toteutuu oppilaan persoonallisena kehityksenä ja täyttää informaalien oppimisen kriteerit spontaanisuuden, motivaation ja itseohjautuvuuden suhteen.

### 9.4.3 Formaalia koulutusta ja informaalista oppimista yhdistävä pedagogiikka

Oppimisen informaalit piirteet paremmin huomioivaan pedagogiikkaan kohdistuva kiinnostus on herännyt keskusteluista, joissa todetaan koulun ja sen toteuttaman formaalin pedagogiikan siirtyneen jokseenkin kauas oppilaiden kohtaamasta todellisuudesta ja jättäneen yksilöllisyyden, erilaisuuden ja kriittisen ajattelun huomiotta (Nocon &

Cole, 2006, 101; Schugurensky, 2006; Smith, 2006). Oppimistuloksiin myönteisesti vaikuttavaksi on määritelty pedagogiikka, joka lisää ryhmän keskinäistä integraatiota, tarjoaa yksilöllisiä valintamahdollisuuksia opiskelijoille, tasoittaa opiskelijoiden välisiä eroja sekä lisää kriittisen tietoisuuden kehittymistä (Colley et al., 2003; Eraut, 2000a; Eshach, 2007, 173; Livingstone, 2006, 204). Nämä piirteet ovat yhdistettävissä avoimeen pedagogiikkaan (Zepke & Leach, 2006, 516).

Informaalin oppimisen piirteitä huomioiva pedagogiikka yhdistetään koulun ulkopuolisiin organisaatioihin ja instituutioihin: se toteutuu suunnitellulla tavalla esimerkiksi kerhoissa, yhdistyksissä ja erilaisissa organisaatioissa. Tällainen pedagogiikka toimii eräänlaisena välittävänä tekijänä formaalin koulutuksen ja informaalin oppimisen välillä: sen peruspiirteisiin kuuluu formaalille pedagogiikalle ominainen suunnitelmallisuus ja struktuuri, mutta opiskelu ja oppiminen voivat sisältää monia informaalien prosessien piirteitä. Pedagogiikka voidaan ymmärtää siis tietynlaiseksi keinoksi ja menetelmäksi informaalin oppimisen ja formaalin koulutuksen yhdistämiseksi (ks. Krokfors et al., 2008). Tällaiselle avoimelle pedagogiikalle on määritelty piirteitä, jotka luovat sille ominaisen luonteen (Eshach, 2007; Silberman-Keller, 2003, 2006) ja mahdollistavat formaalin koulutuksen laajentamisen informaalin oppimisen suuntaan.

Avoim pedagogiikka rakentuu etukäteen laaditun suunnitelman lisäksi tilanteenmukaisen toiminnan pohjalle, eikä ole sidottu mihinkään tiettyyn ympäristöön tai puitteisiin. Useimmiten kasvattajat ja opettajat joutuvat nostamaan sekä suljetun eli formaalin että avoimen pedagogiikan piirteitä opetukseensa. Tällöin näiden kahden lähestymistavan ero on siinä, kuinka paljon työskentely perustuu etukäteen laadittuun opetussuunnitelmaan, kuinka paljon taas tilanteenmukaiseen toimintaan. Näiden lähestymistapojen yhdistely eri tilanteissa voi tarjota uusia mahdollisuuksia ja resursseja opiskelulle ja oppimiselle (Smith, 2006, 15–17).

Avoimeen pedagogiikkaan liittyvät oppimisympäristöt edustavat monenlaisia paikkoja ja tiloja, kun suljetun eli formaalin pedagogiikan oppimisympäristö rajoittuu fyysisesti kouluun. Informaaleille oppimis-

ympäristöille on ominaista paitsi sijainti useimmiten koulun ulkopuolella myös tietynlainen poikkeavuus rutiineista ja ryhmään kuuluvuuden lisääminen. Informaaleiksi oppimisympäristöiksi nimetään useimmiten museot, tiedekeskukset, nuorisotilat, kerhohuoneet, jopa pihat ja kadut (Eshach, 2007; Silberman-Keller, 2003, 14, 26). Toisaalta formaalissa luokkahuoneessa jopa pöytien ja tuolien järjestyksellä voi olla informaaleja piirteitä (vrt. Säljö, 2002). Pöytien asettaminen rinkiin tai kehään lisää huomattavasti keskustelun mahdollisuuksia ja yhteenkuuluvuuden tunnetta kuin niiden järjestäminen riveihin ja jonoihin.

Viime vuosien aikana myös internet on muodostunut kommunikaation ja verkottumisen välineeksi tiedon lähteenä toimimisen lisäksi. Informaalit, sosiaaliset ohjelmistot, kuten blogit, wikit, messengerit ja verkkopohjaiset yhteiset tilat, kuten MySpace ja YouTube, mahdollistavat interaktion vertaisryhmän kanssa ja ovat esimerkkejä uusista kommunikaatiovälineistä. Näiden mahdollisuudet opetuksen ja oppimisen konteksteina on huomattu laajasti: ne tarjoavat tilat yhteiselle tiedon rakentamiselle, projektityöskentelylle, tutkimukselle ja tiedon jakamiselle. Blogit ja wikit onkin nähty oppimisympäristön laajentamisen mahdollisuutena, mikä on olennainen tekijä opetussuunnitelman pedagogisessa kehittämisessä (Kop, 2007, 196). Ne synnyttävät myös uudenlaisia vaatimuksia opettajalle: opettajan on kontrolloitava tiedonrakentamisen sisältöä ennen kaikkea ongelmien ja tiedon haun suuntaviivojen asettamisella. Opettajalla on myös tärkeä asema tiedon arvioinnissa ja lähdekritiikkiin ohjaamisessa.

Informaalien oppimisen huomioimiseen liittyvät ajalliset tekijät liittyvät tietynlaiseen syklisyyteen ja joustavuuteen vastakohtana formaalin pedagogiikan jaksotukselle ja kronologisille periodeille. Avoimessa pedagogiikassa tiettyjen aiheiden opiskelu ei ole sidottu myöskään tiettyyn ikään, vaan eri-ikäiset opiskelijat voivat opiskella yhdessä. Ryhmässä toimiminen ja sosialisatio on avoimelle pedagogiikalle keskeinen piirre, jolloin yksilön opiskelu on ajallisesti sidottu myös ryhmän toimintaan ja kehittämiseen (Silberman-Keller, 2003, 14–15).

Myös informaation ja tiedon muotoa koskevat piirteet on otettava huomioon pyrittäessä huomioimaan informaali oppiminen formaalissa

koulutyössä. Informaaleja piirteitä sisältävä opiskeluprosessi toteutuu parhaiten oppilaiden elinympäristössä (Silberman-Keller, 2003, 16) kontekstuaalisena, usein tutkimuksellisenä prosessina. Toiminnassa keskeistä on tilannesidonnaisuus: opiskeltavien aiheiden on voitava nousta oppilaiden omista kiinnostuksenkohteista tai kokemuksista, joita käsitellään yhdessä keskustellen. Opiskeltavat aiheet voivat nousta myös oppilaan tai opettajan esittämästä kysymyksestä, pelin pelaamisesta, kuvasta, tv-ohjelmasta tai elokuvasta, kirjan tai lehden tekstistä tms. Aiheen käsittely voi olla lyhyt ja yllätyksellinen tai laaja ja pitkäkestoinen prosessi. Tilannesidonnaisuus asettaa opettajan toiminnalle kaiken kaikkiaan varsin haastavia vaatimuksia: opettajan tai ohjaajan on löydettävä kustakin opiskelutilanteesta elementtejä, joihin tarttua oppimisen edistämiseksi. Opetus reagoi tilanteisiin ja kokemuksiin etukäteen tiukasti lukittujen suunnitelmien sijaan. Se edellyttää opettajalta näin ollen hyvin tiivistä sitoutumista tilanteisiin ja opiskelijoihin (Smith, 2006, 16).

Olennaista on tiedostaa, että kulloisenkin tilanteen nostattaman aiheen käsittely on ohjattua: aiheen käsittelyä syvennetään tietoisesti, ja ohjataan kohti opetuksen tavoitteita. Tässä keskustelun ohjaajalla eli opettajalla on keskeinen tehtävä (Silberman-Keller, 2003, 19). On muistettava, että instituutio asettaa opiskelulle kuitenkin tavoitteet ja rakentaa struktuurin tiedon muodostamiselle – opiskelu ei voi perustua ainoastaan oppilaan omiin kokemuksiin tai intresseihin. Tiedon validointiin ja arviointiin on kiinnitettävä entistä enemmän huomiota (Kop, 2007, 198). Tavoitetietoisuus ja opettajajohtoisuus ovat näin ollen keskeisessä asemassa kaikessa koulupedagogiikassa.

Keskustelu on olennainen informaalia oppimista tukeva toimintatapa, jolloin sitä tulisi hyödyntää myös formaalissa koulutyössä. Keskustelu tulisi ymmärtää monimuotoiseksi pedagogiseksi välineeksi, jonka avulla mahdollistetaan ihmisten kohtaaminen, kehitetään kommunikation taitoja, lisätään sosiaalista harmoniaa ja rakennetaan luottamusta ryhmän jäsenten välille. Keskustelun käyttö pedagogisena välineenä ei koske vain opettajan ja oppilaiden välistä vuoropuhelua, vaan mitä suurimmassa määrin myös oppilaiden keskinäistä keskustelua (Sefton-



Green, 2003, 47). Keskustelu tehostaa opiskelua siten, että se aktivoi aikaisemman tiedon käyttöön mahdollistaessa opiskeltavien aiheiden yhdistämisen arkipäivän kokemuksiin (Silberman-Keller, 2003, 25).

Keskusteluun perustuva opiskelu nojaa kokemuksellisen oppimisen paradigmaan (Kolb, Baker & Jensen, 2002). Se mieltää keskustelun yhdeksi keskeisimmistä inhimillisistä toiminnoista, jonka avulla yksilöt tulkitsevat ja pyrkivät ymmärtämään kokemuksiaan. Pyrkimystä ymmärrykseen keskustelun avulla voidaan kuvata kokemuksellisen oppimisen prosessiksi, jonka juuret ovat Deweyn (1938), Piaget'n (1965) ja Vygotskyn (1978) ajattelussa. Näin ollen kokemuksellinen oppiminen voidaan määritellä prosessiksi, jonka myötä luodaan tietoa kokemusten vaihdon avulla. Kokemukselliseen oppimiseen on liitetty myös syvällisen oppimisen (engl. deep learning) käsite. Syvälliseen oppimiseen kuuluu keskeisenä ongelmanratkaisu ja kriittinen ajattelu passiivisen tiedon vastaanottamisen sijaan. (Kolb, Baker & Jensen, 2002, 1–3). Tällä ajattelulla on selkeä yhteys kognitivistis-konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen (ks. Rauste von Wright, 1994; Säljö, 2001).

Myös peleillä ja leikeillä on oma sijansa avoimessa koulupedagogiikassa: ne mahdollistavat sisällön opiskelun kokemusten kautta. Pelit ja leikit ikään kuin laajentavat todellisuutta ja mahdollistavat mielikuvituksen ja emootioiden sisällyttämisen opiskeluun. Pelit ja leikit symboloivat informaalia oppimista erityisellä tavalla myös siksi, että ne edustavat vastakohtaa kaikelle yhteiskunnallisesti ja kulttuurisesti selkeälle, vakavalle ja systemaattisesti määritellylle (formaalille) opiskelulle (Silberman-Keller, 2003, 38–44).

Oppimistulosten arviointi on avoimen pedagogiikan näkökulmasta yksilöllistä ja monipuolista perustuen pitkälti sanalliseen arviointiin (Colley et al., 2003, 30). Testeillä, kokeilla ja todistuksilla ei ole kovinkaan merkityksellistä asemaa avoimessa pedagogiikassa – arviointi tukee oppilaiden henkilökohtaista oppimisprosessia, on demokraattista ja keskustelevaa.

## 9.5 Suljettu ja avoin pedagogiikka opetussuunnitelmassa

Opetussuunnitelma nähdään useimmiten formaaliin koulutukseen kuuluvana, ja sitä pidetään jopa informaalin oppimisen kannalta haitallisena ja oppimista turhaan kahlitsevana ohjausvälineenä (ks. esim. Smith, 2006). Opetussuunnitelman kannalta ongelmallista on se, ettei informaaleille pedagogisille prosesseille ole esitetty yksimielistä määritelmää (Eshach, 2007, 173). Perusongelmana on määrittellä, voivatko informaalit prosessit tapahtua formaaleissa puitteissa ja ympäristöissä. Tällöin informaaleille prosesseille olisi löydettävä ne selkeästi muista erottavat piirteet, jolloin ne voivat toteutua myös formaaleissa puitteissa. Tällä hetkellä informaalit prosessit ymmärretään yksinomaan formaalien prosessien vastakohtana (Sefton-Green, 2008, 242), eivätkä ne näin ollen voi toteutua formaaleissa ympäristöissä.

Informaalien pedagogisten prosessien nostaminen opetussuunnitelmaan formaalien prosessien rinnalle laajentaa opetussuunnitelman määritelmää. Opetussuunnitelmasta ei tällöin ole tarkoituksenmukaista sulkea pois mitään toimintaa, joka on tavoitteellista. Tällöin opetussuunnitelman voidaan nähdä sisältävän kaiken opiskelun, joka tapahtuu opetukselle esitettyjen tavoitteiden suunnassa yksilöllisesti tai yhteisöllisesti, koulussa tai koulun ulkopuolella (Kelly, 2004, 7). Myös opetussuunnitelman pedagogiset raamit (Bernstein, 1971, 50) viittaavat olennaisesti pedagogisten prosessien formaaliin ja informaaliin aspektiin. Raamitus eli sisällön ja pedagogiikan struktuuri ja rajat ovat erilaiset formaalissa kouluopetuksessa ja opiskelussa verrattuna informaaliin, koulun ulkopuolella tapahtuvaan oppimiseen. Tarkemmin sanoen, raamitus on voimakkaampi formaalissa pedagogiikassa.

Informaaleja pedagogisia prosesseja korostava opetussuunnitelma perustuu useimmiten teemoihin tai käsitteisiin, jotka määrittävät käsiteltävää sisältöä ongelmalähtöisesti. Opiskeltavat sisällöt eivät siis perustu yksittäisiin oppiaineisiin, vaan laajempiin kokonaisuuksiin ja ongelmiin, joiden taustalla on useita oppiaineita ja tiedonaloja. Opiskeltavat aiheet voivat sisältää eettisiä kysymyksiä, ajankohtaisia tapah- tumia, omaan kuntaan tai kaupunkiin liittyviä kysymyksiä, sosiaalisia

ongelmia, poliittisia ongelmia, persoonallisia kysymyksiä, historiallisia tapahtumia tai ajanjaksoja, tieteellisiä tai kulttuurisia tapahtumia tai näkökulmia. Oppiaineet ikään kuin hajotetaan käsiteltävän asian ympärille, ja niiden avulla ilmiötä voidaan jäsentää. Oppiaineita käytetään siis informaation analyysin välineinä, ei suoranaisesti opiskelun kohteena. Niin sanottu informaali opetussuunnitelma on tämän myötä monitieteinen (vrt. Beane, 1997) ja siinä määritellään, miten eri tavoin opiskelutilanteita ja aiheita voidaan lähestyä ja jäsentää. Opetussuunnitelma ei sisällä niinkään paljon etukäteen lukittuja sisältöaineiksia, vaan kokoelman menetelmiä, tiedon käsittelyn malleja ja erilaisia näkökulmia, jotka yhdessä muodostavat eräänlaisen informaalin koodin (vrt. Rinne, 1987; Silberman-Keller, 2003, 20–24).

Opetussuunnitelmatekstin tasolla formaali koulutus ja informaalia oppimista hyödyntävä, avoin pedagogiikka painottavat huomattavastikin erilaisia asioita. Formaalia opetussuunnitelmaa laadittaessa kiinnitetään huomiota piirteisiin, jotka ovat formaalin pedagogiikan kannalta merkittäviä: opetuksen jaksottaminen, sisällöllinen ohjaus, arviointikriteerit. Formaali opetussuunnitelma perustuu vahvasti struktuureihin ja suunnitelmallisuuteen. Oppimisympäristöihin, oppimateriaaleihin tai opiskelumuotoihin ei kiinnitetä huomiota, sillä niiden erilaisia variaatioita ei pidetä opetuksen kannalta olennaisena. Keskeisempää on ohjata opettajia opettamaan tiettyjä sisältöjä tietyssä järjestyksessä ja arvioimaan oppilaiden suorituksia ja edistymistä tietyin kriteerein. Oppimisympäristöt rajataan formaalissa pedagogiikassa usein myös ainoastaan koulun sisälle, jolloin museoissa tai tiedekeskuksissa tapahtuvaa opiskelua pidetään eräänlaisena kouluopiskelun lisänä, eikä se välttämättä liity opetussuunnitelmassa esitettyihin sisältöihin konkreettisesti. Myös oppimateriaalien ajatellaan olevan pääasiassa oppikirjoja, jolloin muut mahdolliset oppimateriaalit jätetään mainitsematta. Ehkä opetuksen tasa-arvon nimissä näitä erilaisia variaatioita halutaan jopa häivyttää opetussuunnitelmasta, koska ajatellaan, ettei kaikilla oppilaille ole samanlaista pääsyä esimerkiksi museoihin tai teatteriin (ks. Opetushallitus, 2006).

Opettajat kuitenkin yhä enenevässä määrin käyttävät koulun ulkopuolisia oppimisympäristöjä ja oppimateriaaleja, eikä niiden käyttöä tätä nykyä ole juurikaan strukturoitu opetussuunnitelmassa. Koulun ulkopuolisia oppimisympäristöjä hyödyntäessään opettajat kokevat vaikeana opiskelun yhdistämisen opetussuunnitelmaan (Kisiel, 2005, 937). Informaalit ympäristöt, kuten museot ja tiedekeskukset, tarjoavat myönteisiä oppimiskokemuksia, mutta toisaalta jäävät ikään kuin irrallisiksi ja opetussuunnitelman ulkopuolisiksi tapahtumiksi hyvin usein. Mikäli oppilaat ovat tietämättömiä, mikä esimerkiksi museovierailun tavoite on, eivät he osaa kovinkaan hyvin valmistautua vierailuihin opiskelun kannalta. Mikäli taas opettajilla ei ole eksplikoituja tavoitteita vierailuille, eivät he onnistu yhdistämään vierailuja luokkahuoneessa tapahtuvaan työskentelyyn. Tällöin museovierailut jäävät valmistelematta ja reflektoimatta jälkikäteen, eivätkä ne näin ollen jäsenny suhteessa opiskelun ja opetuksen tavoitteisiin.

Toisaalta opettajat näkevät koulun ulkopuolisten oppimisympäristöjen hyödyntämisen liittyvän opetussuunnitelmaan ainakin tavoitteellisella tasolla. Esimerkiksi museovierailujen yhteys opetussuunnitelmaan tarkoittaa eri asioita eri opettajille (Kisiel, 2005, 950). Yhtäältä opettajat näkevät museovierailujen tuottavan oppilaille opetussuunnitelmaan liittyviä, konkreettisia oppimiskokemuksia. Museovierailujen nähdään tarjoavan myös opetussuunnitelmaan liittyvää sisältötietoa. Toisaalta museovierailujen on nähty toimivan opetussuunnitelmaa integroivana elementtinä: oppilaita ohjataan havaitsemaan museoon kuuluvien eri asioiden liittyvän opetussuunnitelman eri osa-alueisiin, ja oppilaat havaitsevat museokokemuksen integroivan myös yksittäisten oppiaineiden sisältöjä toisiinsa. Museossa voidaan esitellä oppilaille myös asioita, joita ei ole vielä varsinaisesti aloitettu opiskelemaan opetussuunnitelman puitteissa.

Informaalin oppimisen huomioivassa opetussuunnitelmassa huomio kiinnittyykin sen kannalta merkityksellisiin pedagogisiin tekijöihin: erilaisten oppimisympäristöjen määrittelyyn ja käyttöön erilaisissa tilanteissa, erilaisten oppimateriaalien määrittelyyn ja käyttöön, erilaisten opiskelumuotojen kuvaamiseen. Arviointikriteerit tai opiskelun jaksot-

taminen eivät ole olennaisia, joten niihin ei opetussuunnitelmaa laadittaessa kiinnitetä huomiota. Olennaista puolestaan on ohjata opettajia käyttämään erilaisia ympäristöjä ja materiaaleja opetuksessaan, ennen kaikkea hyödyntämään lähiympäristöä entistä paremmin.

Liitän viitekehysesäni opetussuunnitelman pedagogiikan kuvaukset strukturoinnin eli ohjaavuuden luonteeseen ja asteeseen, oppimiskemusten ja oppilaan arvioinnin muotoon. Näiden ulottuvuuksien eri muodoilla on selvä yhteys suljettuun ja avoimeen pedagogiikkaan (ks. Bernstein, 1996; Lundgren, 1977). Kuvaamani formaalia koulutusta ja informaalia oppimista yhdistävän pedagogiikan ulottuvuudet sisältävät samoja tekijöitä kuin avoin ja suljettu pedagogiikka, mutta tuovat tähän jaotteluun lisäksi näkökulman koulun ulkopuolisten ympäristöjen ja yhteistyön hyödyntämisestä opetuksessa. Tämän viitekehysten pohjalta tarkastelen opetussuunnitelman pedagogiikkaa tässä tutkimuksessa ulottuvuuksilla suljettu ja avoin pedagogiikka. Näiden ulottuvuuksien piirteet tiivistän seuraavasti:

**Taulukko 6.** Suljetun ja avoimen pedagogiikan piirteet opetussuunnitelmassa

Suljettu pedagogiikka	Avoin pedagogiikka
etukäteen suunniteltu	tilannesidonnainen
kouluympäristö	koulun ulkopuoliset ympäristöt
tiukat struktuurit	joustavat struktuurit
ei-kontekstuaalinen	kontekstuaalinen
standardoitu arviointi	yksilöllinen arviointi



OSA III

TULOKSET





# 10

## Opetussuunnitelman perusteiden sisältö

### 10.1 Tutkimuskysymys ja analyysin periaatteet

Opetussuunnitelman perusteiden sisällön osalta tutkimuskysymykseksi muodostui: miten eri tavoin sisältö esitetään opetussuunnitelman perusteissa? Kuten viitekehyksessäni olen määritellyt, analyysini perustuu sisällön osalta eritellyn ja integroidun sisällön muotojen etsimiseen opetussuunnitelman perusteista. Olen viitekehykseni pohjalta määritellyt opetussuunnitelman sisällön muodon ulottuvuuksiksi seuraavat keskeiset tekijät (taulukko 7).

**Taulukko 7.** Eritellyn ja integroidun sisällön piirteet analyysin viitekehyksenä

Eritelty sisältö	Integroitu sisältö
sisäinen jaottelu	sisäinen koherenssi
elementtien väliset rajat jyrkkiä	elementtien väliset rajat löyhiä
oppiaineet	keskusaiheet
sisällöt	tavoitteet
faktatieto	taitotieto

Olen analysoidessani nostanut esiin ne piirteet, jotka kuvaavat sisällön esittämisen vaihtoehtoja ja ilmentymiä. Nämä voivat olla teoreettisen viitekehitykseni perusteella eriteltyjä tai integroituja. Näin ollen olen nostanut aineistostani esiin ne ilmentymät, jotka edustavat eriteltyä sisältöä sekä ne, jotka edustavat integroitua sisältöä. Sisällön integraation osalta olen etsinyt ennen kaikkea selkeitä yhtymäkohtia opetussuunnitelmien eri osa-alueiden välillä. Esitän seuraavassa luettelossa analyysirungon eli kategoriat, joihin sisällön muodon ulottuvuuksien analyysini opetussuunnitelman peruste-asiakirjoissa ensisijaisesti on kohdistunut:

- vuoden 1994 opetussuunnitelman perusteiden rakenne kauttaaltaan
- vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteiden rakenne kauttaaltaan
- perusteiden alkuosan teemat
- alkuosan teemojen ja aihekokonaisuuksien väliset yhtymäkohdat
- aihekokonaisuuksien ja oppiaineiden väliset yhtymäkohdat
- oppiaineita yhdistävät teemat.

## 10.2 Eritelty sisältö opetussuunnitelman perusteissa

Opetussuunnitelman sisällön muodon tarkastelu keskittyy pitkälti opetussuunnitelman yksittäisiin elementteihin ja niiden välisiin suhteisiin: kuinka erillisiä eri tekijät ovat toisistaan, ja millä tavoin ne taas mahdollisesti yhtyvät toisiinsa? Tiedon muodot näkyvät varsin konkreettisina ja selkeinä tekijöinä opetussuunnitelmassa. Analyysia ohjaa tällöin kysymys: millaisia vaihtoehtoja opetussuunnitelman sisällön esittämiselle löytyy?

Eritelty sisältö ilmenee opetussuunnitelmissa erillisinä osioina, joilla ei ole kovinkaan paljoa kosketuspintaa toisiinsa. Sisällöltään eritelty opetussuunnitelma on rakennettu yksittäisistä osatekijöistä, joilla ei ole juurikaan yhtymäkohtia toistensa kanssa. Eritelty sisältö liittyy usein tiedonalapohjaiseen tai oppiainejakoiseen opetussuunnitelmaan (Bel-

lack, 1977; Bernstein, 1996). Sisällön erittely on sitä voimakkaampaa, mitä jyrkemmät rajapinnat eri osatekijöillä on välillään, ja sitä löyhempi, mitä heikommat tai hämärämmät nämä rajapinnat ovat.

Sisällön muodon tarkastelemiseksi olennaisin analyysin kohde on opetussuunnitelman perusteiden rakenne. Tarkastelen erikseen molempien analysoitavana olleen peruste-asiakirjan rakennetta. Analyysin kohteena ovat rakenteen osalta olleet vuoden 1994 ja 2004 opetussuunnitelman peruste-asiakirjat kokonaisuudessaan. Rakenteen analyysi kohdistuu ennen kaikkea eri osa-alueiden sijoittumisen ja niiden osuuksien tarkasteluun. Tarkoituksena on selvittää, millainen on opetussuunnitelman perusteiden rakenne ja miten opetussuunnitelman perusteet on kirjoitettu? Rakenteen analyysin raportointi perustuu opetussuunnitelman peruste-asiakirjojen rakenteen ja asiakirjoista nousseiden huomioiden kuvaukseen. Rakenteen tarkastelu on analyysin ensimmäinen vaihe, jonka tarkoituksena on rakentaa näkemystä ja pohjaa seuraavan vaiheen tarkemmalle opetussuunnitelman sisällön ja pedagogiikan ilmentymien analyysille. Tästä syystä rakenteen analyysi ja sen raportointi on hyvin kuvailevaa ja kokonaisuutta tarkastelevaa pyrkimättä vielä luokitteluihin tai ryhmittelyihin.

### 10.2.1 Vuoden 1994 opetussuunnitelman perusteiden rakenne

Vuoden 1994 Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet -asiakirja on 107-sivuinen. Asiakirja sisältää kolme lukua: Perusopetuksen opetussuunnitelma, Arviointi sekä Opetuksen jäsentäminen aihekokonaisuudeksi ja oppiaineiksi. Opetussuunnitelman perusteet -asiakirja jäsentyy näin ollen kolmeen kokonaisuuteen, joista kahdessa ensimmäisessä käsitellään yleisiä perusopetuksen tavoitteisiin, päämääriin ja arvoihin sekä opetussuunnitelman laatimiseen liittyviä kysymyksiä. Kolmannessa, laajimmassa kokonaisuudessa kuvataan opetuksen tavoitteita aihekokonaisuuksittain ja oppiaineittain. Karkeammin jaoteltuna vuoden 1994 opetussuunnitelman perusteet sisältävät kaksi osaa: opetussuunnitelma uudistukseen ja opetuksen toteuttamisen yleisiä periaatteita käsittelevä

osa sekä oppiaineiden sisältöä käsittelevä osa. Nämä kaksi osaa, yleinen ja oppiainekohtainen, poikkeavat kirjoitustavaltaan toisistaan ja ovat sekä sisällön että kirjoitustyylin perusteella erotettavissa toisistaan.

Perusteiden ohjaavuuteen liittyvää normi- tai suositusluonnetta ei asiakirjassa eksplisiittisesti määritellä. Perusteissa on kuitenkin tietyissä kohdin sivun marginaalissa harmaa palkki, joka kuvaa tekstin normatiivisia, opetuksen järjestäjää sitovia kohtia. Tietoa siitä, että palkki kuvaa normi-tekstiä, ei ole mainittu perusteissa. Tämän nk. normipalkin tarkoituksena on siis erottaa perustetekstin ne osat, jotka ovat määräyksiä, muista suosituksenomaisista osista. Normipalkki esiintyy perusteissa pääasiallisesti oppiaineita kuvaavissa osioissa, oppiaineiden tavoitteissa ja sisällöissä.

Ensimmäisessä luvussa (Perusopetuksen opetussuunnitelma) kuvataan opetussuunnitelmaudistuksen tarve, kasvatus- ja opetustyön päämäärä, peruskoulun tehtävä ja arvoperusta sekä opetussuunnitelmaa koskevat erityiset seikat. Opetussuunnitelmaa koskevassa luvussa esitetään myös seikat, jotka on otettava huomioon opetussuunnitelmaa laadittaessa (normi) sekä kuvataan opetussuunnitelman roolia valtakunnallisesti ja koulujen työssä.

Normina opetussuunnitelman laatimisessa esitetään, että opetussuunnitelmasta tulee käydä ilmi koulun tehtävä, omaleimaisuus ja toiminta-ajatus. Lisäksi opetussuunnitelmasta tulee ilmetä tuntijako, aihekokonaisuudet sekä oppiaineiden ja oppiaineryhmien tavoitteet ja sisällöt perusteiden pohjalta määriteltynä. Opetussuunnitelmassa tulee tarkastella myös opetusmenetelmiä ja koulun työmuotoja koskevia kysymyksiä. Lisäksi todetaan, että opetussuunnitelmaan on laadittava koko kouluyhteisöä velvoittava kuvaus hyvien tapojen edistämisestä, joiden perustana on toisen ihmisen ja ympäristön huomioon ottaminen. Normina esitetään lisäksi, että opetussuunnitelmassa tulee päättää koulun itsearviointin periaatteista sekä oppilasarvostelusta.

Opetussuunnitelmaan liittyen perusteissa mainitaan lisäksi vielä periaatteet kieliohjelman laatimiseksi, erityisopetuksen sekä maahanmuuttajien valmistavan opetuksen toteuttamiseksi.

Arviointiin liittyen perusteissa esitetään suosituksia opetussuunnitelman jatkuvalla kehittämiselle ja toiminnan arvioinnille. Perusteissa todetaan, että kouluyhteisön kokonaisvaltainen arviointi nousee oppilasarvioinnin rinnalle entistä tärkeämmäksi, sillä opetussuunnitelman tavoitteiden toteutumisen ja toimivuuden arviointi on edellytys koulun toiminnan tarkoituksenmukaiselle uudistamiselle. Arvioinnin kohteiden ja kriteerien valinnan esitetään pohjautuvan opetussuunnitelmassa määriteltyihin tavoitteisiin. Perusteissa todetaan, että erityisesti olisi kiinnitettävä huomiota asenteisiin ja arvioihin liittyvien muutosten tunnistamiseen sekä koulun ilmapiiriin ja työviihtyvyyden arviointiin. Näistä esitetään nousevan uusia tärkeitä kohteita koulun toiminnan kehittämiselle. Lisäksi todetaan, että opettajan oman työn arviointi ja opetuksen arviointi yhdessä oppilaiden kanssa luo perustan opetuksen kehittämiselle.

### **Aihekokonaisuudet vuoden 1994 Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa**

Aihekokonaisuudet määritellään vuoden 1994 peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa oppiainerajat ylittäviksi tärkeiksi ja ajankohtaisiksi teemoiksi, joiden avulla koulu voi reagoida nopeasti toimintaympäristönsä muutoksiin. Aihekokonaisuuksien osalta perusteissa esitetään normina lause: ”*opetussuunnitelmaan sisällytetään useissa oppiaineissa opetettavia ja muussa koulutyössä huomioon otettavia aihekokonaisuuksia*” (POPS, 1994, 28). Muilta osin aihekokonaisuuksia määritellään ja kuvataan suosituksena, joista koulut voivat valita sopivia aineksia opetussuunnitelmaansa.

Aihekokonaisuuksia esitetään yhdeksän kappaletta: Kansainvälisyyskasvatus, Kuluttajakasvatus, Liikennekasvatus, Perhekasvatus, Terveyskasvatus, Tietotekniikan käyttötaito, Viestintäkasvatus, Ympäristökasvatus sekä Yrittäjäkasvatus. Perusteissa todetaan, että koulu voi suunnitella lisäksi myös omia aihekokonaisuuksiaan. Perusteissa korostetaan, että on tärkeää liittää aihekokonaisuudet lasten ja nuorten

omaan kokemusmaailmaan sekä heille ajankohtaisiin ja merkityksellisiin asioihin. Aihekokonaisuuksien toteuttaminen kehoitetaan kuvaamaan opetussuunnitelmassa eri oppiaineiden yhteistyönä, teemoina tai projekteina sekä liittämällä ne yläasteella valinnaisaineiden opetukseen. Aihekokonaisuudet on siis tarkoitettu opetusta integroiviksi teemoiksi.

Aihekokonaisuudet esitetään erilaisina ”kasvatuksina”, joiden kunkin keskeisiä piirteitä kuvataan perusteissa lyhyesti. Aihekokonaisuuksissa on kolme elämänhallintaa koskevaa kasvatuksen osa-alueita: kuluttajakasvatus, perhekasvatus ja terveystkasvatus. Näissä kaikissa korostetaan oppilaan henkilökohtaisen elämän kannalta keskeisiä taitoja, kuten rahankäytön suunnittelua, perheenjäsenten rooleja, parisuhdetta, tunteiden ilmaisutaitoa ja sosiaalisten suhteiden solmimista. Lisäksi aihekokonaisuuksissa on yhteiskunnassa ja globaalissa maailmassa toimimisen kannalta keskeisiä kasvatuksen osa-alueita: yrittäjyyskasvatus, viestintäkasvatus, kansainvälisyyskasvatus sekä liikennekasvatus. Tietotekniikan käyttötaito kuuluu olennaisesti tiedonhankintataitojen kehittämiseen, mihin liittyvät teknologisen kehityksen asettamat osaamisvaatimukset. Ympäristökasvatus vastaa puolestaan kestävän kehityksen edistämisen vaatimuksiin.

Aihekokonaisuudet esitetään vuoden 1994 perusteissa varsin yleisellä tasolla kuvaten ja keskeisiä tavoitteita määritellen. Joihinkin niistä esitetään spesifimpiä sisältöalueita käytännön toteuttamisen tueksi. Sitä, miten ja missä määrin aihekokonaisuuksia tulee opetuksessa toteuttaa, ei määritellä, vaan kouluille annetaan vapaus valita aihekokonaisuuksista itselleen parhaiten sopivat ja päättää myös niiden toteuttamistavoista.

## **Oppiaineet ja aineryhmät vuoden 1994 opetussuunnitelman perusteissa**

Vuoden 1994 opetussuunnitelman perusteissa on peruskoululain (707/92) sekä valtioneuvoston päätöksen (23.9.1993/834) mukaisesti 18 oppiainetta ja yksi aineryhmä, ala-asteella opettava biologiasta, maantiedosta, ympäristöopista ja kansalaistaidosta muodostuva koko-

naisuus. Ala-asteen opetussuunnitelmaan kuuluu 10 oppiainetta, yläasteella oppiaineita on 17.

Opetussuunnitelman perusteissa on kuvattu jokaisen oppiaineen osalta opiskelun tavoitteet ja keskeiset sisällöt sekä kuvattu opetuksen lähtökohtia ja opiskelun luonnetta kussakin oppiaineessa. Tavoitteet ja keskeiset sisällöt esitetään normina, opetuksen lähtökohdat ja opiskelun luonteen kuvaukset suosituksena. Tavoitteet ja keskeiset sisällöt esitetään erikseen ala- ja yläasteen osalta. Tavoitteiden ja sisältöjen kuvaustapa vaihtelee oppiaineittain siten, että joissakin opiskelun tavoitteet ja keskeiset sisällöt on esitetty samassa kategoriassa erottamatta niitä toisistaan, joissakin oppiaineissa ne esitetään toisistaan erillään.

Tavoitteet ja sisällöt esitetään nimenomaan opiskelun tavoitteina ja keskeisinä sisältöinä. Tavoitteet ja sisällöt esitetään oppilaan päätekehtäytymistä kuvaavina lauseina, luettelomuodossa, jokainen tavoitelause erikseen esitettynä. Joiltakin osin tavoite- ja sisältölauseet esitetään oppilaan oppimistavoitteen muodossa. Esimerkiksi matematiikassa alasteen tavoitteet ja sisällöt on esitetty pääosin oppilaan oppimistavoitteina ja yläasteen tavoitteet puolestaan päätekehtäytymistä kuvaavassa muodossa ”oppilas osaa, pystyy, ymmärtää”. Joissakin oppiaineissa tavoitteet ja sisällöt esitetään erikseen, ja tällöin tavoitteet kuvataan oppilaan oppimistavoitteiden muodossa, sisällöt puolestaan eri asioiden tutkimisena (luonnontieteet) tai yksittäisinä asioina, kuten ”maisema ja kartta”.

Oppiaineiden kuvauksiin sisältyvät kohdat ”opiskelun luonne ja opetuksen lähtökohtia” kuvaavat oppiaineen opetukseen ja opiskeluun liittyviä periaatteita ja näkökulmia oppiaineen luonteen mukaisesti. Kuvaukset ovat varsin monipuolisia, pedagogisia aineksia sisältäviä kuvauksia, jotka tukevat opetuksen suunnittelua ja toteutusta. Ne eivät ole tyyliään tiukkoja määräyksiä, vaan vaikuttavat eräänlaiselta opettajan tukimateriaalilta. Ne ovat laajuudeltaan myös varsin kattavia osia oppiaineen kokonaisuudesta, mikä korostaa niiden painoarvoa. Esimerkkinä matematiikan lähtökohtien ja luonteen kuvauksesta on seuraava: *”Oppimistilanteet tulisi rakentaa keskustelunomaisiksi, kokeileviksi ja ongelmakeskeisiksi pitäen lähtökohtana mahdollisimman usein*

*oppilaille tuttua konkreettista arkielämän tilannetta... Kaikenikäisten ja -tasoisten oppilaiden tulisi saada rakennella ja tehdä käsillään malleja kytäkseen luomaan oikeita mielikuvia ja muodostamaan käsitteitä.”* (POPS, 1994, 76.)

## **Oppilaan arviointi vuoden 1994 opetussuunnitelman perusteissa**

Oppilaan arvioinnin osalta todetaan, että Opetushallitus on kumonnut perusteiden oppilasarviointia koskevat kohdat ja korvannut ne 19.3.1999 Perusopetuksen oppilasarvioinnin perusteilla, jotka on julkaistu erillisenä teoksena. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteisiin vuodelta 1994 ei sisälly oppilaan arviointia, vaan ne julkaistiin erillisenä asiakirjana vuonna 1999.

Perusopetuksen oppilaan arvioinnin perusteissa 1999 määritellään arvioinnin muodot, käyttäytymisen arviointi, työskentelyn arviointi, arviointi opintojen aikana ja opinnoissa eteneminen, päättöarviointi, erityisoppilaiden ja maahanmuuttaja-oppilaiden arviointi, oppilaan arvioinnin kuvaaminen opetussuunnitelmassa sekä todistuksiin merkittävät tiedot. Asiakirjan alussa on johdanto, jossa selitetään oppilaan arvioinnin tehtäviä ja periaatteita. Arvioinnin tehtäväksi määritellään *”vuorovaikutuksen ja palauteen avulla tukea oppilasta muodostamaan realistinen kuva itsestään”* (POPS, 1994, 1). Perusteissa viitataan perusopetuslain arvioinnille määrittelemiін tavoitteisiin: *”Perusopetuslain mukaan oppilaan arvioinnilla pyritään ohjaamaan ja kannustamaan opiskelua sekä kehittämään oppilaan edellytyksiä itsearviointiin”* (POPS, 1994, 1). Tämän lisäksi oppilaan arvioinnille määritellään kaksi erilaista tehtävää: opintojen ohjaaminen ja opiskeluun kannustaminen, jota kutsutaan arvioinniksi opintojen aikana, sekä päättöarviointi, jonka perusteella oppilaat valikoituvat jatko-opintoihin. Arvioinnin kohteiksi määritellään oppilaan oppimistulosten lisäksi hänen työskentelynsä ja koko oppimisprosessinsa.

Arvioinnin muodot jaetaan todistuksiin, vapaamuotoisiin tiedotteisiin ja suulliseen arviointiin. Näiden lisäksi arvioinnin muodoksi



määritellään oppilaan itsearviointi. Lisäksi todetaan, että todistuksissa annettava arviointipalaute voi olla sanallista tai numeroarvostelua.

## 10.2.2 Vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteiden rakenne

Vuoden 2004 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet -asiakirja on 274-sivuinen. Lukuja asiakirjassa on yhdeksän, ja se sisältää opetussuunnitelman, opetuksen toteuttamisen, opiskelun tuen, oppiaineiden ja oppilaan arvioinnin osa-alueet. Vuoden 1994 opetussuunnitelman perusteiden tavoin vuoden 2004 perusteet sisältävät kaksi osaa: Siinä on opetuksen järjestämisen lähtökohdat, opetuksen toteuttamisen, opiskelun yleisen ja erityisen tuen kattava ns. yleinen osa, jossa käsitellään mm. oppimiskäsitystä, oppimisympäristöä ja työtapoja. Lisäksi määritellään oppilashuoltoa ja oppilaiden tukea koskevat seikat. Myös oppilaan arviointi voidaan katsoa kuuluvan tähän yleiseen osaan. Toinen osa opetussuunnitelman perusteissa kattaa oppiainekohtaiset oppimistavoitteet ja opetuksen keskeiset sisällöt sekä oppiainekohtaiset oppilaan arvioinnin kriteerit eri vaiheissa. Nämä kaksi osaa, ns. yleinen ja oppiainekohtainen, poikkeavat kirjoitustavaltaan toisistaan ja ovat sekä sisällön että kirjoitustyylin perusteella erotettavissa toisistaan.

Opetussuunnitelman perusteiden alussa on perusopetuksen järjestäjille ja peruskouluille osoitettu määräyskirje (1/011/2004), jossa määrätään perusteet velvoittavana noudatettaviksi. Kirjeessä esitetään, että *”opetuksen järjestäjän tulee laatia ja hyväksyä opetussuunnitelma noudattaen, mitä näissä perusteissa on määrätty. Opetussuunnitelman tulee täsmentää ja täydentää perusteissa olevia tavoitteita ja keskeisiä sisältöjä”*. Opetussuunnitelman perusteiden normiluonnetta korostetaan siis voimakkaasti määräyskirjeen muodossa. Perusteiden normiluonnetta korostetaan myös ensimmäisessä, opetussuunnitelman laatimista koskevassa luvussa (POPS, 2004, 8). Luvussa esitetään, että *”perusteet ovat kansallinen kehys, jonka pohjalta paikallinen opetussuunnitelma laaditaan”*. Luvussa esitetään opetuksen järjestäjällä olevan vastuu opetussuunnitelman laadinnasta ja kehittämisestä, jota opettajan tulee

opetuksessaan noudattaa. Lisäksi esitetään, että opetussuunnitelma tulee laatia yhteistyössä eri opettajaryhmien kesken, ja myös huoltajien on voitava vaikuttaa etenkin kasvatustavoitteiden määrittelyyn. Luvussa mainitaan myös, että oppilaita voidaan ottaa mukaan opetussuunnitelmatyöhön.

Opetussuunnitelman laatimista koskevassa luvussa määritellään myös opetuksen sisältö (POPS, 2004, 9). Opetussuunnitelmaan tulee perusteiden mukaan sisällyttää 26 erilaista seikkaa sen mukaan kuin opetuksen järjestäminen edellyttää. Nämä 26 seikkaa sisältävät kaiken olennaisen arvopohjasta opetuksen tavoitteisiin.

Perusteiden toisessa luvussa (POPS, 2004, 12–13) kuvataan perusopetuksen arvopohja, perusopetuksen tehtävä sekä perusopetuksen rakenne. Perusopetuksen rakenne pohjautuu tuntijakoon, johon nojaten määritellään opetuksen tavoitteet ja keskeiset sisällöt. Kunkin oppiaineen osion, joka määräytyy tuntijaon ns. nivelkohdista, päätteeksi määritellään hyvän osaamisen kuvaus ja perusopetuksen päättyessä päättöarvioinnin kriteerit. Perusopetuksen rakenteen yhteydessä mainitaan vielä erityisiä tehtäviä alimmille ja ylimmille vuosiluokille. Vuosiluokkien 1–2 erityiseksi tehtäväksi esitetään valmiuksien kehittäminen myöhempää työskentelyä ja oppimista varten. Vuosiluokkien 8–9 tehtävänä on ohjata oppilasta jatko-opintoihin ja kehittää valmiuksia toimia yhteiskunnassa ja työelämässä.

Opetussuunnitelman perusteiden luvussa 3, Opetuksen toteuttaminen (POPS, 2004, 16–17), määritellään oppimiskäsitys, oppimisympäristö, toimintakulttuuri ja työtavat.

Opetussuunnitelman perusteiden luvussa 4, Opiskelun yleinen tuki (POPS, 2004, 20–23), määritellään kodin ja koulun välinen yhteistyö, oppimissuunnitelma, ohjauksen järjestäminen, tukiopetus, oppilashuolto ja kerhotoiminta. Opetussuunnitelman perusteiden luku 5, Erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetus (POPS, 2004, 26–29), käsittelee eri tukimuotoja, osa-aikaista erityisopetusta, erityisopetukseen otettujen tai siirrettyjen oppilaiden opetusta, henkilökohtainen opetuksen järjestämisestä koskevaa suunnitelmaa sekä opetuksen järjestämisestä toiminta-alueittain. Luvussa määritellään ja kuvataan siis kaikki erityisen

tuen tasot lievemmästä kokonaisvaltaisempaan. Opetussuunnitelman perusteiden luvussa 6, Kieli- ja kulttuuriryhmien opetus (POPS, 2004, 32–34), määrittellään saamelaisten, romanien, viittomakielisten ja maa-hanmuuttajien opetuksessa huomioitavat keskeiset tekijät ja piirteet.

## **Aihekokonaisuudet vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteissa**

Vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteissa aihekokonaisuudet määrittellään sellaisiksi kasvatus- ja opetustyön keskeisiksi painoalueiksi, joiden tavoitteet ja sisällöt sisältyvät useisiin oppiaineisiin. Aihekokonaisuudet ovat merkittävä viesti oppiaineiden integroinnin tarpeellisuudesta ja ajankohtaisten koulutuskysymysten esiin ottamisesta opetuksessa. Opetussuunnitelman perusteissa aihekokonaisuuksia esitetään seitsemän: Ihmisenä kasvaminen, Kulttuuri-identiteetti ja kansainvälisyys, Viestintä ja mediataito, Osallistuva kansalaisuus ja yrittäjäyys, Vastuu ympäristöstä, hyvinvoinnista ja kestävästä tulevaisuudesta, Turvallisuus ja liikenne sekä Ihminen ja teknologia. Perusteissa edellytetään paikallista opetussuunnitelmaa laadittaessa sisällyttämään aihekokonaisuudet eri oppiaineisiin, ja lisäksi aihekokonaisuuksien tulee näkyä koulun toimintakulttuurissa. Toisin kuin vuoden 1994 perusteissa, vuoden 2004 perusteiden aihekokonaisuudet ovat siis normi, ja jokaisen niistä tulee näkyä paikallisessa opetussuunnitelmassa.

Eräänlaisena ohjeena aihekokonaisuuksien liittämistä oppiaineisiin perusteissa todetaan, että *”aihekokonaisuudet kuvataan tässä kohdassa, mutta ne toteutuvat eri oppiaineissa niille luonteenomaisista näkökulmista oppilaan kehitysvaiheen edellyttämällä tavalla”* (POPS, 2004, 36). Perusteissa määrittellään aihekokonaisuuksille tavoitteet ja keskeiset sisällöt, muita ohjeita niiden toteuttamiseksi paikallisella tasolla ei anneta. Opetuksen järjestäjien ja koulujen tehtäväksi jää niiden konkretisoiminen ja sisällyttäminen oppiaineisiin ja muuhun toimintaan.

## **Oppiaineet ja aineryhmät vuoden 2004 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa**

Opetussuunnitelman perusteissa kuvataan 19 oppiainetta perusopetuslain (628/1998) ja tuntijakoasetuksen (1435/2001) mukaisesti. Perusopetuslaissa määritellään oppiaineet, tuntijakoasetuksessa se, miten niiden opetus ajallisesti jaetaan perusopetuksen aikana. Perusopetuslaki, tuntijakoasetus ja opetussuunnitelman perusteet rakentuvat yhtenäisen yhdeksänvuotisen perusopetuksen ajatukselle, eli oppiaineita ei jaeta enää ala- ja yläasteella opetettaviin erillisiin kokonaisuuksiin, vaan ne muodostavat opetussuunnitelmallisesti yhdeksänvuotisen, koko perusopetuksen kattavan kokonaisuuden.

Sivumäärältään oppiaineiden osuus perusteissa on huomattava: se kattaa sivut 35–255 koko asiakirjan ollessa 274 sivua pitkä. Eli oppiaineiden ja niiden sisältämien tietojen kuvaamiselle on varattu n. 80 % koko asiakirjasta. Oppiaineista äidinkielen ja kirjallisuuden sekä toisen kotimaisen kielen kuvaukset kattavat suuren osan peruste-asiakirjasta, sillä niiden eri oppimäärät on esitetty erikseen lähes identtisellä rakenteella ja sisällöllä. Äidinkielen ja kirjallisuuden 11 oppimäärän kuvausta on 70 sivua, mikä on selkeästi laajin kokonaisuus asiakirjassa. Useimpien oppiaineiden kuvaukset ovat 5 sivua riippumatta ko. oppiaineen tuntimäärästä perusopetuksessa.

Oppiaineiden osuudet on rakennettu poikkeuksetta muotoon ingressi-tavoitteet-sisällöt-arviointikriteerit. Ingressissä kuvataan oppiaineen yleistä luonnetta ja laajoja päämääriä. Koska perusteet ovat normi-asiakirja, ovat myös nämä ingressit eli oppiaineen kuvaukset esitetty pitkälti normimuotoisesti. Toisaalta lienee mahdotonta kuvata oppiaineen luonnetta kauttaaltaan määräyksenä, joten ingresseissä on jonkin verran myös kuvailevaa tekstiä. Ingressissä esitetyt kuvaukset ja määräykset ovat varsin yleisellä tasolla olevaa tekstiä. Oppiaineen luonteen kuvaukset ovat abstrakteja, tieteenalan pohjalta nousevia, kuten äidinkielen ja kirjallisuuden kuvauksessa: *”Äidinkieli ja kirjallisuus on tieto-, taito-, ja taideaine, joka saa sisältöaineksensa kieli- ja kirjallisuustieteestä sekä viestintätieteistä”* (POPS, 2004, 44). Ingressit on oppiaineittain kuvattu hyvin samankaltaisesti.

Oppiainekohtaiset tavoitteet esitetään tuntijaon mukaisille eri vuosiluokista muodostuville kokonaisuuksille. Esimerkiksi äidinkiessä ja kirjallisuudessa kokonaisuudet muodostuvat seuraavasti: vuosiluokat 1–2, 3–5 ja 6–9. Oppiaineen tavoitteet määritellään siis näille kokonaisuuksille, eli äidinkiessä ja kirjallisuudessa esitetään tavoitteet vuosiluokille 1–2, 3–5 ja 6–9. Tavoitteita ei esitetä perusteissa vuosiluokittain, mutta perusteissa edellytetään paikallisesti niin tehtävän. Opetuksen järjestäjän ja koulujen on siis omassa opetussuunnitelmassaan määriteltävä jokaisen oppiaineen tavoitteet vuosiluokittain. Perusteissa tavoitteet on jokaisessa oppiaineessa esitetty yksittäisinä kohtina tai lauseina. Tavoitelauseet on eroteltu luettelomerkein toisistaan. Tavoitteiden esittämisen yksityiskohtaisuus vaihtelee hieman oppiaineittain: osassa oppiaineita tavoitteet on esitetty varsin yksityiskohtaisesti ja jaoteltu ne alakategorioihin oppiaineen luonteen mukaisesti, kuten äidinkielen ja kirjallisuuden oppimäärissä. Osassa oppiaineita tavoitteet on esitetty lyhyemmin ja huomattavasti yleisemmällä tasolla, mistä esimerkkinä matematiikan kuvaus.

Kaikissa oppiaineissa tavoitteet esitetään oppilaan oppimisen näkökulmasta. Esimerkiksi *”oppilas oppii tunnistamaan kotiseudun ympäristömuutoksia, pohtimaan niiden syitä ja esittämään ongelmien ratkaisumahdollisuuksia”* (POPS, 2004, 178). Tavoitteet on asetettu siis kuvaamaan oppilaan oppimista ja sen päämääriä, ei opetusta ja sen päämääriä tai menetelmiä, esimerkiksi esittämällä, että opetuksen tavoitteena on ohjata oppilasta tunnistamaan kotiseudun ympäristömuutoksia, pohtimaan niiden syitä ja esittämään ongelmien ratkaisumahdollisuuksia.

Oppiainekohtaiset opetuksen keskeiset sisällöt esitetään jokaisessa oppiaineessa niin ikään luettelomerkein eroteltuina ja useimmiten yksittäisin sanoin, harvoin kokonaisin lausein. Sisällöt ovat jokaisessa oppiaineessa jaoteltu alaryhmiin oppiaineen luonteen mukaisesti. Sisällöt liittyvät joissakin oppiaineissa selkeästi tavoitteisiin, joissakin oppiaineissa väljemmin. On myös oppiaineita, joissa tavoitteet ja sisällöt on kuvattu niin erilaisella tarkkuudella ja tavalla, etteivät ne vaikuta kohtaavan juurikaan.

Oppiainekohtaiset kuvaukset hyvästä osaamisesta sekä päättöarvioinnin kriteerit arvosanalle 8 esitetään tavoitteiden ja sisältöjen tapaan

luettelona. Hyvän osaamisen kuvaukset ja päättöarvioinnin kriteerit on esitetty opetuksen sisältöjen tapaan yksityiskohtaisesti ja tarkasti. Kriteerit on jaoteltu sisältöjen tapaan alaryhmiin. Arviointikriteerit esitetään oppilaan osaamisen eli pääteikäyttämisen muodossa. Esimerkiksi ”*oppilas osaa tehdä kontrolloidun kokeen ja arvioida koejärjestyksen toimivuutta sekä tulosten luotettavuutta, tarkkuutta ja mielekkyyttä*” (POPS, 2004, 191).

Oppiainekohtaiset tavoitteet kuvaavat ko. vuosiluokkakohtaisen jakson (esim. vuosiluokat 1–4) tavoitteet kokonaisuudessaan ja sisällöt puolestaan ko. jakson sisällöt kokonaisuudessaan. Useimmissa oppiaineissa tavoitteet, sisällöt ja arviointikriteerit on ryhmitelty erilaisiin alakategorioihin oppiaineen luonteen mukaisesti (esimerkkinä äidinkielen ja kirjallisuuden oppimäärät). Joissakin oppiaineissa kategoriointi on tehty ainoastaan sisältöihin ja arviointikriteereihin. Sisällöt ovat jokaisessa oppiaineessa huomattavasti yksityiskohtaisemmin esitetty kuin tavoitteet. Kaikkein yksityiskohtaisimmin on kuitenkin kuvattu arviointikriteerit oppiaineiden eri vaiheissa sekä päättövaiheessa. Arviointikriteerien asettaminen eri oppiaineissa eri kohtiin perustuu tuntijakoon ja siinä esitettyihin ns. nivelkohtiin, jotka toimivat eräänlaisina arviointietapeina. Esimerkiksi matematiikassa ja äidinkielessä nämä arviointietapit on asetettu 2., 5. ja 9. vuosiluokan päätökseen. Useimmissa muissa oppiaineissa etappeja on kaksi, 4. ja 9. vuosiluokan päättyessä (ks. tuntijakoasetus 1735/2001).

## **Oppilaan arviointi vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteissa**

Oppiainekohtaisten hyvän osaamisen kuvausten ja päättöarvioinnin kriteerien lisäksi opetussuunnitelman perusteissa on kuvattu oppilaan arvioinnin yleisiä periaatteita. Oppilaan arviointi jaetaan opintojen aikaiseen arviointiin (vuosiluokilla 1–7) sekä päättöarviointiin (vuosiluokilla 8–9). Lisäksi arviointiin liittyen esitetään todistusten laatimisen periaatteita. Opintojen aikaiseen arviointiin liittyen kuvataan arvioinnin tehtävä, periaatteet, opinnoissa eteneminen, arvioitavat oppiaineet,

työskentelyn arviointi, käyttäytymisen arviointi, oppilaan itsearviointi, erityistä tukea tarvitsevan oppilaan arviointi sekä maahanmuuttajaoppilaan arviointi.

Opintojen aikaisen arvioinnin tehtäväksi määritellään oppilaan persoonallisen kasvun tukeminen auttamalla oppilasta muodostamaan realistinen kuva oppimisestaan ja kehittymisestään. Arvioinnin periaatteissa esitetään, että arvioinnin tulee kohdistua oppilaan oppimiseen ja edistymiseen oppimisen eri osa-alueilla. Lisäksi todetaan, että oppilaan edistymistä, työskentelyä ja käyttäytymistä arvioidaan suhteessa opetussuunnitelman tavoitteisiin ja kuvauksiin oppilaan hyvästä osaamisesta. Arvioinnin periaatteena esitetään myös, että kuvaus oppilaan hyvästä osaamisesta sekä päättöarvioinnin kriteerit määrittelevät kansallisesti sen tieto- ja taitotason, joka on oppilaan arvioinnin pohjana. Oppilaan arviointi on tarkoitus toteuttaa siis koko maassa samojen kriteerien perusteella. Lisäksi arviointiperiaatteina esitetään, että numeroarvosana kuvaa osaamisen tasoa, sanallisella arvioinnilla voidaan kuvata myös oppilaan edistymistä ja oppimisprosessia. Oppilaan arvioinnissa pyritään siis erottamaan toisistaan osaamisen ja edistymisen arviointi, joista annettava arviointipalautte on erilainen: toisesta saa numeron, toisesta sanallisen palautteen.

Perusteissa todetaan, että kaikki oppiaineet lukuun ottamatta ympäristö- ja luonnontieto -aineryhmää arvioidaan erillisinä. Tämä korostaa oppiaineiden erillistä asemaa suhteessa toisiinsa.

Perusteissa esitetään erilliset periaatteet työskentelyn ja käyttäytymisen arvioinnille. Lisäksi esitetään periaatteet oppilaan itsearvioinnille. Työskentelyn arviointi kohdistuu perusteiden mukaan oppilaan taitoon suunnitella, säädellä, toteuttaa ja arvioida omaa työtään. Työskentelyn arvioinnissa otetaan huomioon myös oppilaan vastuullisuus työskentelyssään sekä toimiminen yhteistyössä toisten kanssa. Työskentelyä voidaan arvioida joko osana oppiaineita tai erikseen. Näiden kahden lähestymistavan välillä on selkeä ero: mikäli työskentelyä arvioidaan erikseen, se nousee omaksi arviointialueekseen, jota myös kehitetään erikseen. Tällöin työskentelylle on mahdollista luoda myös omat kriteerinsä, jotka ovat riippumattomia oppiaineista. Oppiaineiden yhteydessä

tapahtuva työskentelyn arviointi kohdistuu ja jossakin määrin myös rajoittuu oppiainekohtaisiin työtapoihin.

Perusteiden mukaan käyttäytymisen arviointi kohdistuu siihen, miten oppilas ottaa huomioon muut ihmiset ja ympäristön sekä noudattaa sääntöjä. Käyttäytymiselle edellytetään asetettavan tavoitteet paikallisessa opetussuunnitelmassa.

Oppilaan itsearviointitaitojen tarkoituksena perusteiden mukaan on tukea oppilaan itsetuntemuksen kasvua ja opiskelutaitojen kehittymistä. Tätä täsmennetään siten, että itsearviointitaitojen kehittymisen myötä oppilas oppii tiedostamaan omaa edistymistään ja oppimiselle asetettuja tavoitteita sekä asettamaan itse opiskelulle tavoitteita ja säätämään oppimisprosessiaan. Opettajan edellytetään ohjaavan oppilasta tarkastelemaan oppimisprosessiaan sekä arvioimaan oppimis- ja työskentelytaitojaan.

### 10.2.3 Opetussuunnitelman rakenne sisällön jäsentäjänä

Tarkasteltaessa vuoden 1994 ja 2004 opetussuunnitelman peruste-asiakirjojen rakennetta, voidaan todeta niiden molempien rakentuvan kahden osion pohjalta: toinen osio, alkuosa, käsittää peruskoulun ja -opetuksen yleisten päämäärien, tavoitteiden ja opetuksen toteuttamiseen liittyvät periaatteet, toinen osio puolestaan oppiaineiden tavoitteiden ja sisältöjen kuvaukset. Vuoden 2004 perusteiden oppiaine-osioon kuuluu myös oppilaan arviointia koskevien kriteerien kuvaukset. Molemmissa asiakirjoissa esitetään oppiaineosion yhteydessä myös aihekokonaisuuksien kuvaukset. Tämän perusteella analysoidut opetussuunnitelmat noudattavat suomalaisen opetussuunnitelman rakenteen historiallista kehityslinjaa (ks. Malinen, 1992).

Alkuosiltaan molemmat perusteasiakirjat sisältävät samankaltaisia teemoja: kasvatus- ja opetustyön päämäärä, perusopetuksen arvopohja ja tehtävä, oppimis- ja tiedonkäsityksen kuvaus. Vuoden 1994 perusteissa kuvataan tarkemmin opetussuunnitelmauudistuksen taustoja ja opetussuunnitelman asemaa valtakunnallisesti ja koulujen työssä.



Vuoden 2004 perusteisiin puolestaan sisältyy tarkempaa kuvausta oppimisympäristöstä, toimintakulttuurista sekä työtavoista. Vuoden 2004 perusteiden alkuosioon kuuluvat myös opiskelun yleisen tuen sekä kielij- ja kulttuuriryhmien opetuksen toteuttamisen periaatteiden kuvaus. Asiakirjojen kokonaisuuteen suhteutettuna vuoden 1994 perusteiden alkuosio on laajempi ja kattavampi kuin vuoden 2004 perusteiden alkuosio, joka kokonaisuuteen nähden on varsin suppea.

Oppiaineosioiden kuvaukset saavat molemmissa peruste-asiakirjoissa huomattavasti tilaa kokonaisuudesta. Oppiaineiden tavoitteet ja sisällöt esitetään molemmissa asiakirjoissa yhtenäisen mallin mukaisesti, joskin oppiaineiden välillä ilmenee eroavuuksia kuvauksissa. Peruste-asiakirjat poikkeavat oppiaineiden kuvausten osalta toisistaan siten, että vuoden 1994 perusteissa kuvauksiin sisältyy enemmän avointa kuvausta opiskelun luonteesta ja opetuksen lähtökohdista. Nämä kuvaukset ovat varsin laajoja suhteessa tavoitteiden ja sisältöjen kuvauksiin. Vuoden 2004 perusteisiin ei tällaista opiskelun luonteen pedagogista kuvausta sisälly lainkaan, oppiaineen luonnetta kuvataan lyhyesti alun ingressitekstissä. Vuoden 2004 perusteissa oppiaineiden sisältöjen ja arviointikriteerien kuvaukset saavat selkeästi eniten tilaa oppiaineiden kuvauksista. Ottaen huomioon että tavoitteet, sisällöt ja arviointikriteerit esitetään luetteloina, muodostuu vuoden 2004 perusteiden kokonaisuudesta hyvin strukturoitu, yksityiskohtainen ja eksakti kokonaiskuva.

Opetussuunnitelman rakennetta jäsennettäessä nousee esiin muutamia sille ominaisia tekijöitä. Ensimmäinen on yksityiskohtaisuuden vs. yleisyyden vaihtelu, jolla on vaikutuksensa siihen, kuinka sitovaksi tai ohjaavaksi opetussuunnitelma koetaan (vrt. Lappalainen, 1985). Tämä liittyy ensisijaisesti opetussuunnitelman muodon eli pedagogiikan ilmentymiin, mutta sillä on merkityksensä myös suhteessa sisältöön. Ymmärrettäessä opetussuunnitelma opettajan työtä ohjaavaksi asiakirjaksi huomio kiinnittyy niihin piirteisiin ja tekijöihin, jotka ovat ohjaavuuden kannalta merkittäviä. Tähän liittyy ennen kaikkea opetussuunnitelman kirjoitustavan tarkkuus ja yksityiskohtaisuus ja sen aste. Ne tekijät, jotka esitetään tarkasti ja konkreettisesti, antavat tukea opetuksen suunnittelulle ja toimivat näin ollen ohjaavina tekijöinä. Toi-

nen opetussuunnitelman rakenteeseen kuuluva piirre, joka määrittää opetussuunnitelman sisältöä ja sen myötä mallia, liittyy niihin tekijöihin, jotka saavat opetussuunnitelman kokonaisuudessa eniten tilaa. On selvää, että ne tekijät, joita opetussuunnitelmassa halutaan painottaa, korostuvat myös määrällisesti sen kokonaisuudessa.

Oppiaineiden kohdalla tämä näkyy sisältöjen korostumisena kokonaisuudessa, etenkin verrattuna oppiainekohtaisiin tavoitteisiin. Sisällöt ovat kaiken kaikkiaan esitetty oppiaineissa yksityiskohtaisemmin ja konkreettisemmin kuin tavoitteet, jolloin on oletettavaa, että ne ohjaavat opetuksen suunnittelua selkeämmin. Toisaalta sisältöjen ohjaavuus voi aiheuttaa sen, ettei opetuksen tavoitteisiin perehdytä lainkaan, jolloin sisällöt, esim. *”potenssilauseke ja sen sieventäminen”* (POPS, 2004, 162), nähdään itseisarvoisena opiskelun ja opetuksen tavoitteena ja sisältönä. Sisältöjä ei ole esitetty opetuksen näkökulmasta menetelmien kautta, vaan yksittäisinä sanoina, kuten *”solun rakenne ja toiminta”* (POPS, 2004, 179).

Opetussuunnitelman rakenteen oppiainepainotteisuuden pohjalta voidaan molemmat analysoidut peruste-asiakirjat liittää determinantti-ajattelun (ks. Brotherus et al., 2002; Rinne, 1984) oppiainelähtöiseen dimensioon.

Opetussuunnitelman rakenteen analysoinnissa tullaan myös lehrplan- ja curriculum-mallien piirteisiin. Kuten viitekehyksessä todettiin, lehrplan- tyyppinen opetussuunnitelma korostaa oppiaineiden sisältöjä ja sen myötä oppiainejakoa rakenteellisena piirteenä. Curriculum-tyyppinen opetussuunnitelma puolestaan korostaa tavoitteita, oppimiskokemuksia sekä oppiaineita laajempia pedagogisia ohjeita (Malinen, 1992). Tähän peilaten vuoden 1994 ja 2004 opetussuunnitelman perusteet noudattavat lehrplanin piirteitä. Kuten Malinen (1992, 14) on todennut, suomalaiseseen opetussuunnitelmaan on pyritty sisällyttämään curriculum-tyyppisiä piirteitä yleisten pedagogisten tavoitteiden ja laajempien periaatteiden myötä. Näin on analysoitujen peruste-asiakirjojen osaltakin todettavissa: niihin molempiin sisältyvät ns. yleiset osat, jotka esitetään alussa arvopohjan, yleisten tavoitteiden ja opetuksen toteuttamista koskevien periaatteiden muodossa. Nämä yleiset osat ovat

kokonaisuuteen nähden kuitenkin vähemmällä sijalla oppiaineiden saadessa huomattavan osan opetussuunnitelman kokonaistilasta.

Verrattaessa vuoden 1994 ja 2004 opetussuunnitelman perusteasiakirjojen rakennetta Saylorin et al. (1981) esittämiin ideologioista nouseviin opetussuunnitelman malleihin, voidaan todeta niiden edustavan ensisijaisesti oppiainepohjaista mallia, joka nojaa akateemiseen opetussuunnitelmaideologiaan. Tätä perustelee oppiaineiden keskeinen asema ja niiden korostuminen opetussuunnitelman kokonaisuudessa. Oppiaineosiot ovat niin ikään rakennettu tietyn mallin (ingressi, tavoitteet, sisällöt, arviointikriteerit) mukaan, joka on etenkin vuoden 2004 perusteissa varsin systemaattinen. Toisaalta molemmista perusteasiakirjoista käy ilmi, ettei yksi rakenne välttämättä sovi kaikkiin oppiaineisiin, mistä syystä eri oppiaineet ovat kuitenkin hieman toisistaan poiketen asetettu yleiseen raamiin.

Opetussuunnitelman peruste-asiakirjoissa on ilmentymiä myös kompetenssipohjaisesta mallista etenkin tavoitteiden asettamisen muodon osalta: tavoitteet esitetään oppilaan oppimistavoitteina sekä osaamisen tason kuvauksina. Sosiaaliin funktioihin perustuvasta mallista sekä oppilaan intresseihin perustuvasta mallista peruste-asiakirjoissa on vähiten viitteitä. Oppilaskeskeisyyden osalta asiakirjat eroavat toisistaan: vuoden 1994 asiakirjassa on enemmän joustoa ja oppilaan intressejä huomioivaa ainesta kuin vuoden 2004 perusteissa.

Kootusti voidaan siis todeta, että vuoden 1994 ja 2004 opetussuunnitelman peruste-asiakirjat edustavat rakenteeltaan oppiainelähtöistä, akateemiseen ideologiaan ja herbartilaiseen didaktiikkaan pohjaavaa lehrplan-tyyppistä opetussuunnitelmaa.

Kolmas opetussuunnitelman rakenteen jäsentämisen näkökulma liittyy sen eri osatekijöiden välisten suhteiden laatuun, mihin perustuu tarkempi opetussuunnitelma-asiakirjojen sisällön muodon analyysi. Tämä liittyy aiemmin käsittelemääni opetussuunnitelman sisäiseen koherenssiin, jota kuvaavat määritteet insularisuus ja hybridisyys (Muller, 2006; Young, 2003). Tällöin on kyse opetussuunnitelman elementtien ja erityisesti sisältöjen välisten suhteiden luonteesta ja voimakkuudesta. On jopa todettu, ettei opetussuunnitelman sisällöillä sinänsä ole ol-

lenkaan niin paljon merkitystä opetussuunnitelman kokonaisuudessa kuin eri sisältöjen ja kategorioiden välisillä suhteilla ja erityisesti niiden voimakkuudella (Scott, 2008, 141, 146). Opetussuunnitelman kuvaaminen sen eri osatekijöiden välisten suhteiden vahvuuden perusteella muodostaa selkeän viitekehyksen opetussuunnitelman analysoimiseen ja arviointiin, mihin siirryn seuraavaksi. Tarkastelen viitekehystäni mukaisesti opetussuunnitelman perusteita eritellyn ja integroidun sisällön näkökulmasta. Tarkoitukseni on selvittää, millaisia vaihtoehtoja opetussuunnitelman sisällön esittämiseksi löytyy ja miten sisällön eritelty ja integroitu muoto ilmenevät opetussuunnitelman peruste-asiakirjoissa.

### 10.3 Integroitu sisältö opetussuunnitelman perusteissa

Integroitu sisältö viittaa opetussuunnitelma-asiakirjan sisäiseen koherenssiin. Mikäli opetussuunnitelman sisäinen koherenssi on voimakas, kaikki eri osa-alueet liittyvät toisiinsa ja niillä on selkeitä yhtymäkohtia keskenään. Bernsteinin (1996) mukaan opetussuunnitelman eri tyyppisiä erottaa nimenomaan sisältöjen välisten rajojen vahvuus tai tiukkuus. (Scott, 2008, 77–79). Scottin mukaan klassifikaation eli luokittelun ja rajaamisen (framing) välisten suhteiden hahmottaminen on avain erilaisten opetussuunnitelman muotojen ymmärtämiseen (Scott, 2008, 80).

Syvettäessä opetussuunnitelman mallin tarkastelua tullaan sisällön muotojen tarkempaan analyysiin. Opetussuunnitelman sisällön muotoa olennaisesti kuvaava tekijä on oppiaineiden ja yleisten tekijöiden ja välinen suhde. Merkityksellisiä ovat etenkin yleisten, oppiaineista riippumattomien tekijöiden sijoittuminen opetussuunnitelmaan. Esitetäänkö ne erillään oppiaineista, vai onko niitä sisällytetty oppiaineisiin? Tähän liittyy olennaisesti myös näkökulma opetussuunnitelmaa integroivista tekijöistä, jotka useimmiten ovat oppiaineista riippumattomia, yleisiä periaatteita ja tekijöitä, mutta niitä voi sisältyä myös eri oppiaineisiin.

Sisällön integraation ilmenemistä on tarkasteltu analysoiduissa opetussuunnitelman peruste-asiakirjoissa 1) alkuosan yleisten periaatteiden ja aihekokonaisuuksien välisten yhtymäkohtien 2) aihekokonaisuuksien ja oppiaineiden välisten yhtymäkohtien sekä 3) oppiaineiden välisten yhtymäkohtien kautta.

### 10.3.1 Perusteiden alkuosien teemat

Vuoden 1994 opetussuunnitelman perusteissa alkuosan yleiset periaatteet sisältävät perustelut opetussuunnitelmauudistuksen tarpeelle, määrittelyn peruskoulun kasvatus- ja opetustyön päämäärälle sekä opetussuunnitelman laatimisen periaatteet ja muut siihen liittyvät seikat. Alkuosan luvut opetussuunnitelmauudistuksesta, kasvatus- ja opetustyön päämäärästä (1.1, 1.2) sisältävät kuvaukset opetussuunnitelmateoreettisesta muutoksesta, oppimis- ja tiedonkäsitteyksestä, peruskoulun tehtävästä ja arvoperustasta.

Opetussuunnitelmauudistuksen tarvetta perustellaan yhteiskunnan muutoksella, arvoperustan muutoksella, opetussuunnitelmateoreettisella sekä oppimis- ja tiedonkäsitteyksen muutoksella. Yhteiskunnallisista muutoksista nostetaan esiin valtiollisten, poliittisten ja taloudellisten järjestelmien muutos, kansainvälistyminen, muutokset työ- ja elinkeinoelämässä, koulujärjestelmän joustavuuden lisääntyminen sekä keskusjohtoisuuden väheneminen. Koulujärjestelmän osalta nostetaan esiin erityisesti oppilaiden yksilöllisten opiskeluohjelmien mahdollistaminen koulun opetusohjelman sisällä ja koulutuksen kehittäminen yhteistyössä muiden oppilaitosten ja työpaikkojen kanssa. Keskusjohtoisuuden vähenemisen yhteydessä mainitaan päätösvalan siirtyminen entistä enemmän kouluille ja niiden yhteistyö muiden oppilaitosten ja ympäristönsä kanssa. Arvoperustan muutoksista nostetaan esiin kestävä kehitys, kansainvälisyys ja monikulttuurisuus sekä terveyteen ja hyvinvointiin liittyvien kysymysten korostuminen.

Opetussuunnitelmateoreettisten muutosten yhteydessä opetussuunnitelman esitetään nykykäsitteyksen mukaan olevan dynaaminen proses-

si, joka reagoi jatkuvasti ympäristön muutoksiin ja mm. arviointituloksiin. Perusteissa esitetään asetettujen tavoitteiden osoittavan suuntaa opetukselle, muttei niiden saa kahlita sitä. Koulutuksen kehittämisen esitetään perustuvan koulukohtaiseen opetussuunnitelma-ajatteluun, johon sisältyy näkemys opettajasta oman työnsä kehittäjänä. Oppimis- ja tiedonkäsitteeseen liittyen esitetään nykyisen oppimiskäsityksen korostavan oppilaan aktiivista roolia oman tietorakenteensa jäsentäjänä. Perusteissa nostetaan esiin myös opettajan roolin muuttuminen entistä enemmän opiskelun ohjaajaksi ja oppimisympäristöjen suunnittelijaksi. Perusteissa nostetaan esiin myös tiedon määrän nopea kasvu, jolloin on olennaista, millä perusteilla opiskeltavien asioiden sisällöt valitaan, jotta opiskelu edistäisi jäsentyneen tietorakenteen kehittymistä. Perusteissa esitetään myös, että *”koulu joutuu korostamaan tiedon suhteellista totuutta samalla, kun sillä on erinomainen mahdollisuus herättää oppilaiden jatkuva mielenkiinto uusiutuvaa tietoa kohtaan. Tärkeätä on ohjata oppilaita soveltamaan tietoa luovasti erilaisten ongelmien ratkaisemisessa ja käytännön tehtävissä. Tämänkaltainen oppiminen edellyttää oppilaan tieto- ja taitorakenteen kytkemistä monipuolisesti yli oppiainerajojen”* (POPS 1994, 10).

Kasvatus- ja opetustyön päämäärän suhteen perusteissa kuvataan peruskoulun tehtävä sekä arvoperusta. Peruskoulun tehtäväksi todetaan yleissivistys ja opiskeluvalmiudet. Perusteissa esitetään koulua kehittävän monipuolisia yleissivistäviä opintomahdollisuuksia tarjoavana oppivelvollisuuskouluna, jonka tehtävänä on edistää oppilaitensa persoonallisuuden kaikinpuolista kehittymistä, tukea jatko-opintojen ja ammatinvalinnan kannalta tarpeellisten valmiuksien saavuttamista sekä luoda edellytykset suotuisalle sosiaaliselle kasvulle ja yhteistyössä toimimiselle. Yleissivistykseen liitetään laaja-alaisuus ja monipuolisuus sekä monipuolisten tietojen hankinta ja niiden kriittinen arviointi. *”Keskeistä on ajattelun, älyn, sosiaalisten ja viestinnällisten taitojen sekä itseilmaisun kehittäminen”* (POPS, 1994, 11). Peruskoulun yleissivistävään tehtävään liitetään myös oppilaiden teknologian ymmärtämiseen ja käyttöön liittyvien valmiuksien kehittäminen. Tätä perustellaan siten, että yhteiskunnan tekninen kehittyminen edellyttää kaikilta kansa-

laisilta uudenslaisia valmiuksia käyttää tekniikan sovelluksia sekä kykyä vaikuttaa teknologisen kehityksen suuntaan.

Peruskoulun opiskeluvalmiuksia kehittävään tehtävään liittyvästi nostetaan esiin perustaitojen hallinta, tiedonhankinnan keinot, tiedon käsittelytaidot sekä itsenäinen työskentely. Tätä perustellaan työelämän ja jatko-opintojen kasvavana vaatimuksena omista opinnoista vastaamiseen. Opiskeluvalmiuksien kehittämisessä nostetaan esiin myös opettajan roolin muuttuminen: opettajan rooli tiedon jakajana vähenee, mutta hänen merkityksensä oppilaan ohjaajana, tukijana ja kannustajana kasvaa entisestään. Perusteissa korostetaan opetuksen suunnittelun tähtäävän siihen, että oppilaalla on mahdollisuus suunnata opiskeluaan oman kiinnostuksensa ja aktiivisuutensa mukaisesti.

Koulun arvoperusta esitetään varsin laajasti. Arvoperustan selkiyttämistä ja tiedostamista korostetaan tärkeänä lähtökohtana koulun koko opetussuunnitelmatyölle. Koulun arvopohjaa selkiytettäessä kehoitetaan ottamaan huomioon ihmisen suhde omaan itseensä, toisiin ihmisiin, työhön, yhteiskuntaan, uskontoon, kulttuuriin ja luontoon. Perusteissa korostetaan myös nuorten maailmankuvan huomioimista koulun kasvatus- ja opetustyön tärkeänä lähtökohtana. Tähän annetaan esimerkkejä: ”*Sellaisten asioiden pohdinnalle kuin uskonto, irrottautuminen vanhemmista, läheiset ihmissuhteet sekä oma tulevaisuus ja tavoitteet on varattava riittävästi aikaa*” (POPS, 1994, 13). Muiksi keskeisiksi arvopohjaa koskeviksi kysymyksiksi perusteissa nostetaan kestävän kehityksen edistäminen, kulttuuri-identiteetti, monikulttuurisuus ja kansainvälistyminen, fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen hyvinvoinnin edistäminen sekä kansalaisyhteiskunnan jäseneksi kasvaminen.

Nämä kuvaukset määrittelevät olennaisesti perusteiden ”henkeä” ja näkökulmaa kokonaisuudessaan. Merkittävänä opetussuunnitelman integraatioon ohjaavana ohjeena perusteissa todetaan, että ”*opetussuunnitelman laatiminen on tarpeen aloittaa arvojen määrittelystä, koska muut ratkaisut ovat johdettavissa niistä*” (POPS, 1994, 16). Perusteiden alkuosan yleisistä periaatteista on löydettävissä 10 teemaa, jotka määrittelevät peruskoulun päämääriä ja luonnetta:

- opiskeluvalmiuksien korostaminen
- tiedonhallintataitojen merkitys
- kriittisyys
- yksilöllisyys
- opiskelun joustavuus
- nuorten elämä ja maailmankuva opetuksen ja opiskelun lähtökohtana
- kestävä kehityksen edistäminen
- kulttuuri-identiteetin vahvistaminen
- kansainvälisyyteen kasvattaminen
- yhteisöllisyys ja sen merkitys yksilön kehittymisessä.

Vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteiden alkuosan luvut sisältävät opetussuunnitelman laatimista koskevien periaatteiden kuvauksen, opetuksen järjestämisen lähtökohdat sekä opetuksen toteuttamisen keskeiset periaatteet. Nämä luvut sisältävät määritelmät perusopetuksen arvopohjasta, tehtävästä ja rakenteesta sekä kuvaukset oppimiskäytöksestä, oppimisympäristöstä, toimintakulttuurista ja työtavoista. Nämä luvut määrittävät siis olennaisella tavalla perusteiden ja koko perusopetuksen ”henkeä” ja luonnetta.

Perusopetuksen arvopohjassa korostetaan tasa-arvoa ja kulttuuria. Tasa-arvon osalta tuodaan esiin alueellinen, yksilöiden ja sukupuolten välinen tasa-arvo ja korostetaan niiden huomioon ottamista opetuksessa. Kulttuurisista arvoista korostuu sekä suomalaisen kulttuurin ja kulttuuri-identiteetin säilyttäminen että suvaitsevaisuus ja monikulttuurisuus. Lisäksi arvopohjassa nostetaan esiin demokratia sekä yksilön vastuu ja osallisuus yhteiskunnassa. Arvopohjassa tuodaan esiin myös, että opetus on poliittisesti sitoutumatonta ja uskonnollisesti tunnustuksetonta. Myös luonnon monimuotoisuuden ja ympäristön elinkelpoisuuden säilyttämiseen kiinnitetään huomiota. Perusopetuksen arvopohjassa esitetään, että paikallisessa opetussuunnitelmassa tulee tarkentaa opetuksen perustana olevia arvoja. Niiden tulee välittyä opetuksen tavoitteisiin ja sisältöihin sekä jokapäiväiseen toimintaan.



Perusopetuksen tehtävä määritellään sekä yksilön että yhteiskunnan näkökulmasta. Perusopetuksen on annettava yksilölle mahdollisuus monipuoliseen kasvuun, oppimiseen ja itsetunnon kehittymiseen. Yhteiskunnan näkökulmasta jatkuvuuden varmistamiseksi perusopetuksen tehtäväksi esitetään kulttuuriperinnön siirtäminen, tarvittavien tietojen ja taitojen kartuttaminen sekä yhteiskunnan toimintatapoja ja arvoja koskevan tietoisuuden lisääminen. Perusopetuksen tehtävänä mainitaan myös yksilön kriittisen arviointikyvyn kehittäminen ja uuden kulttuurin luominen.

Oppimiskäsityksen osalta todetaan, että oppiminen ymmärretään yksilölliseksi ja yhteisölliseksi tietojen ja taitojen rakennusprosessiksi. Samalla korostetaan myös oppimisprosessin kohdistumista taitoihin tietojen lisäksi. Oppiminen yhdistetään myös kulttuuriseen osallisuuteen: todetaan opittaessa avautuvan uusia mahdollisuuksia ymmärtää kulttuuria ja kulttuurin sisältämiä merkityksiä sekä osallistua yhteiskunnan toimintaan. Perusteissa todetaan myös, että oppiminen tapahtuu tavoitteellisena opiskeluna erilaisissa tilanteissa itsenäisesti, opettajan ohjauksessa sekä vuorovaikutuksessa opettajan ja vertaisryhmän kanssa. Tässä nostetaan esille opiskelu eli se, että oppimista tapahtuu nimenomaan aktiivisen ja tavoitteellisen opiskelun tuloksena tai seurauksena. Esiin nostetaan myös opiskelun tavoitteellisuus ja erilaiset vuorovaikutuksen muodot: itsenäinen opiskelu, opettajan ohjaus ja vertaisryhmän kanssa tapahtuva opiskelu. Oppimiskäsityksen yhteydessä nostetaan esiin myös oppimisen riippuvuus oppijan aiemmin rakentuneesta tiedosta, motivaatiosta sekä oppimis- ja työskentelytavoista.

Oppimisympäristö määritellään perusteissa oppimiseen liittyväksi fyysisen ympäristön, psyykkisten tekijöiden ja sosiaalisen suhteiden kokonaisuudeksi, jossa opiskelu ja oppiminen tapahtuvat. Fyysisen oppimisympäristöön esitetään kuuluvaksi koulun rakenteet ja tilat sekä opetusvälineet ja oppimateriaalit. Fyysisen ympäristön järjestämisestä määrätään, että sen tulee mahdollistaa monipuolisten opiskelumenetelmien ja työtapojen käyttö. Lisäksi esitetään, että oppimisympäristön varustuksen tulee tukea oppilaan kehittymistä nykyaikaisen tietoyhteiskunnan jäseneksi ja antaa tilaisuuksia tietokoneiden ja muun mediatek-

niikan sekä mahdollisuuksien mukaan tietoverkkojen käyttämiseen. Oppimisympäristön edellytetään olevan kaikilta osin turvallinen ja oppilaan terveyttä tukeva. Oppimisympäristön tavoitteeksi esitetään oppilaan oppimismotivaation tukeminen ja aktiivisuuden ja itseohjautuvuuden edistäminen. Oppimisympäristön tulee ohjata oppilasta asettamaan omia tavoitteitaan ja arvioimaan omaa toimintaansa.

Koulun toimintakulttuuria kuvataan perusteissa, muttei esitetä sen suhteen edellytyksiä, ainoastaan tavoitteita. Toimintakulttuuriin määritellään kuuluviksi kaikki koulun viralliset ja epäviralliset säännöt, toiminta- ja käyttäytymismallit sekä arvot, periaatteet ja kriteerit, joihin koulutyön laatu perustuu. Toimintakulttuuriin esitetään kuuluvaksi myös oppituntien ulkopuolinen toiminta, josta esimerkkeinä mainitaan juhlat, teemapäivät ja erilaiset tapahtumat. Koulun kasvatustavoitteiden, arvojen sekä aihekokonaisuuksien edellytetään konkretisoituvan toimintakulttuurissa. Tavoitteena on, että koulun kaikki käytännöt rakennetaan johdonmukaisesti tukemaan kasvatus- ja opetustyölle asetettuja tavoitteita.

Työtapojen osalta todetaan, että opetuksessa tulee käyttää monipuolisia työtapoja ja oppiaineelle ominaisia menetelmiä. Menetelmät sidotaan siis oppiaineisiin. Työtapojen tehtäviksi esitetään oppimisen, ajattelun ja ongelmanratkaisun taitojen sekä työskentelyn ja sosiaalisten taitojen kehittäminen. Työtapojen edellytetään edistävän myös tieto- ja viestintätekniikan taitojen kehittymistä. Työtapojen edellytetään antavan mahdollisuuksia myös luovaan toimintaan, elämyksiin ja leikkiin. Perusteissa esitetään, että opettaja valitsee työtavat. Työtapojen valinnalle esitetään perusteita, joita ovat mm. tavoitteellisen työskentelyn aktivoiminen, jäsenyteen tietorakenteen muodostumisen edistäminen, tiedon hankkimisen, soveltamisen ja arvioimisen taitojen kehittäminen, vastuullisuuden kehittäminen, oman oppimisen tiedostamisen edistäminen.

Vuoden 2004 perusteiden alkuosan luvut ovat suppeammat kuin vuoden 1994 perusteiden vastaavat luvut. Niistä ei ole myöskään löydettävissä niin selkeitä perusopetuksen luonnetta ja perusteiden henkeä kuvaavia teemoja kuin vuoden 1994 perusteista. Alkuosan luvuista

nousee kuitenkin esiin muutama näkökulma, jotka heijastavat perusteiden yleisiä päämääriä ja periaatteita:

- suomalainen kulttuuri ja kulttuuri-identiteetti
- tasa-arvo
- yhteiskunnalliset valmiudet
- opiskelutaidot
- ryhmätyötaidot
- osallistuminen.

### 10.3.2 Perusteiden alkuosan teemojen ja aihekokonaisuuksien väliset yhteydet

Pyrkimystä opetussuunnitelman sisällön integrointiin edustavat konkreettisesti aihekokonaisuudet. Olennaista sisällön muodon ja nimenomaan sisällön integraation näkökulmasta on se, miten aihekokonaisuudet todella yhdistävät eri oppiaineita tai muita opetussuunnitelman osa-alueita toisiinsa ja integroituvatko ne itsessään opetussuunnitelman eri osiin. Opetussuunnitelmatekstissä integraatio näkyy konkreettisesti siten, että aihekokonaisuuksien yhteydessä mainitaan, miten ne näkyvät eri oppiaineiden opetuksessa, tai oppiaineiden yhteydessä kuvataan, miten eri aihekokonaisuudet sopivat ko. oppiaineen tavoitteisiin tai sisältöihin.

### **Vuoden 1994 perusteiden alkuosan teemat ja aihekokonaisuudet**

Vuoden 1994 opetussuunnitelman perusteissa aihekokonaisuuksia mainitaan yhdeksän ja ne määritellään varsin yleisellä tasolla. Aihekokonaisuudet esitetään rakennusaineina, joista koulut voivat itse rakentaa sopivia aihekokonaisuuksia tai kehittää niiden lisäksi omia, itselleen ajankohtaisia aihekokonaisuuksia. Aihekokonaisuudet esitetään omana lukunaan, jossa kuvataan niiden pääasiallinen toteutustapa ja jokaista

**Taulukko 8.** Vuoden 1994 perusteiden alkuosan teemojen ja aihekokonaisuuksien yhtymäkohdat

	Opis- kelu- valmiu- det	Tiedon- hallinta	Yksi- lölli- syy	Jousta- vuus	Nuor- ten elämä	Kestävä kehitys	Kulttuuri- iden- titeetti	Kansain- välisyys	Yhteisöllisyy- s	Kriittisyy- s
Kansain- välisyys- kasvatus								x		
Kuluttaja- kasvatus									x	x
Liikenne- kasvatus										
Perhe- kasvatus					x					
Terveys- kasvatus					x					
Tieto- tekniikan käyttö- taito		x								
Viestintä- kasvatus		x			x					
Ympä- ristö- kasvatus						x				
Yrittäjyys- kasvatus									x	

kokonaisuutta luonnehditaan erikseen tavoitteidensa ja sisältöjensä osalta.

Tarkasteltaessa alkuosan teemojen ilmenemistä aihekokonaisuuksissa voidaan havaita, ettei niillä kaikilta osin ole yhtymäkohtia toisiinsa.

Selkeimmin yhtymäkohtia eri aihekokonaisuuksilla on oppilaan maailmankuvaa ja kokemuksia opiskelun ja opetuksen lähtökohtana koskevaan teemaan. Sen sijaan alkuosan teemoista opiskeluvalmiudet, yksilöllisyys, joustavuus sekä kulttuuri-identiteetti eivät ilmene yhdessäkään aihekokonaisuudessa.

Toki esimerkiksi yksilöllisyyden ja joustavuuden periaatteet ovat teemoina sellaisia, etteivät ne kovin konkreettisesti ole yhdistettävissä

opiskeltaviin aiheisiin, vaan nousevat esiin muilla tavoin peruskoulun opetuksen periaatteina. Toisaalta tarkasteltaessa alkuosan teemojen ja oppiaineiden välisiä yhtymäkohtia, voidaan havaita, että niitä on selkeästi runsaammin kuin alkuosan ja aihekokonaisuuksien välisiä yhtymäkohtia.

## **Vuoden 2004 perusteiden alkuosan teemat ja aihekokonaisuudet**

Vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteissa aihekokonaisuudet tuodaan esiin vuoden 1994 perusteiden tapaan omana lukunaan. Aihekokonaisuuksia esitetään seitsemän, ja ne edellytetään sisällytettävän paikallista opetussuunnitelmaa laadittaessa oppiaineisiin, yhteisiin tapahtumiin ja koulun toimintakulttuuriin. Perusteiden rakenteeseen liittyen todetaan, että aihekokonaisuudet esitetään omana lukunaan, mutta ne toteutuvat eri oppiaineissa niille luonteenomaisesta näkökulmasta ja oppilaan kehitysvaiheen edellyttämällä tavalla. Tekstissä todetaan siis, ettei aihekokonaisuuksia sellaisenaan ole integroitu oppiaineisiin, mutta ne kuitenkin ilmenevät perusteissa kuvatuissa oppiaineiden tavoitteissa ja sisällöissä eri tavoin. Konkreettisia mainintoja siitä, missä oppiaineissa mikäkin aihekokonaisuus esiintyy ja millä tavoin, ei aihekokonaisuuksia kuvaavassa luvussa esitetä.

Ihmisenä kasvaminen-aihekokonaisuudella on eniten yhtymäkohtia alkuosan teemoihin. Sen tavoitteissa ilmenevät tasa-arvon periaatteet, opiskelutaitojen opiskelu sekä ryhmätyötaitojen omaksuminen, mitkä nousevat perusopetuksen luonnetta ja päämääriä määrittävissä alkuosan teemoissa esiin.

Opetussuunnitelman perusteiden alkuosan teemaan ”suomalainen kulttuuri ja kulttuuri-identiteetti” liittyy selkeästi aihekokonaisuus Kulttuuri-identiteetti ja kansainvälisyys (POPS, 2004, 36). Sen päämääräksi esitetään suomalaisen ja eurooppalaisen kulttuuri-identiteetin olemuksen ymmärtäminen sekä oman kulttuuri-identiteettinsä löytäminen.

Yhteiskunnallisia valmiuksia korostavaan alkuosan teemaan puolestaan liittyvät aihekokonaisuudet Osallistuva kansalaisuus ja yrittäjyys

**Taulukko 9.** Vuoden 2004 perusteiden alkuosan teemojen ja aihekokonaisuuksien väliset yhtymäkohdat

	Kulttuuri-identiteetti	Tasa-arvo	Yhteiskunta	Opiskelutaidot	Ryhmätyöt	Osallistuminen
Ihmisenä kasvaminen		x		x	x	
Kulttuuri-identiteetti ja kansainvälisyys	x					
Viestintä ja mediataito						
Osallistuva kansalaisuus ja yrittäjyys			x			x
Kestävä tulevaisuus						
Turvallisuus ja liikenne						
Ihminen ja teknologia			x			x

sekä Ihminen ja teknologia. Niissä korostetaan osallistuvaa kansalaisuutta ja siihen kasvamista sekä teknologian ymmärtämistä ja käyttöä yhteiskunnan eri sektoreilla (POPS, 2004, 38, 41).

Aihekokonaisuuksista Viestintä ja mediataito, Vastuu ympäristöstä, hyvinvoinnista ja kestävästä tulevaisuudesta sekä Turvallisuus ja liikenne ei löydy konkreettisia yhteyksiä perusteiden alkuosan teemoihin.

Aihekokonaisuuksien ja alkuosan teemojen väliset yhtymäkohdat ovat sikäli tärkeitä, että ne ikään kuin linkittävät alkuosan teemat aihekokonaisuuksien välityksellä oppiaineisiin. Tällöin aihekokonaisuudet voisivat olla oivallinen keino opetussuunnitelman sisäisen koherenssin vahvistamiseen.

Analysoiduissa perusteasiakirjoissa aihekokonaisuuksilla on tosin hieman erilainen asema ja merkitys opetussuunnitelman kokonaisuudessa: vuoden 1994 perusteissa aihekokonaisuudet esitetään selkeästi

esimerkkeinä ja mahdollisuuksina oppiaineiden sisältöjen täydentämiseksi ja rikastamiseksi, eikä niiden oleteta sisältyvän paikallisiin opetussuunnitelmiin kauttaaltaan. Tällöinkin voisi olettaa, että aihekokonaisuudet liittyisivät selkeästi perusteissa julkilausuttuihin peruskoulun päämääriin ja keskeisiin painopisteisiin, määritelläänhän aihekokonaisuudet ainerajat ylittäviksi tärkeiksi ja ajankohtaisiksi teemoiksi (POPS, 2004, 28).

Vuoden 2004 perusteissa aihekokonaisuuksilla on selkeästi keskeisempi asema opetuksen eheyttäjinä. Aihekokonaisuuksien myös edellytetään sisältyvän oppiaineisiin, yhteisiin tapahtumiin ja näkyvän koulun toimintakulttuurissa kauttaaltaan (POPS, 2004, 36). Perusteissa aihekokonaisuudet liitetään arvoihin ja kasvatustavoitteisiin edellyttäen, että nämä kaikki konkretisoituvat koulun toimintakulttuurissa (POPS, 2004, 17). Oletuksena lienee, että aihekokonaisuuksilla on selkeä yhteys perusopetuksen arvopohjaan ja kasvatustavoitteisiin.

### 10.3.3 Aihekokonaisuuksien ja oppiaineiden väliset yhteydet

Tarkasteltaessa opetussuunnitelman sisällön integraation mahdollisuuksia, on lähdettävä liikkeelle siitä, millä tavoin aihekokonaisuudet ilmenevät oppiaineissa. Lisäksi on tarkasteltava, miten perusteiden yleiset osat ja niiden ”henki” eli teemat ilmenevät oppiaineissa. Alkusanan teemojen ja aihekokonaisuuksien välistä yhteyttä tarkasteltaessa havaittiin, että teemat sisältyvät varsin kattavasti aihekokonaisuuksiin, joten aihekokonaisuuksien kautta ne oletettavasti välittyvät myös oppiaineisiin. Voi tietysti olla myös niin, että oppiaineissa ilmenee muitakin niitä yhdistäviä teemoja tai näkökulmia. Niitä tarkastellaan erikseen oppiaineiden välisen integraation yhteydessä.

## **Vuoden 1994 perusteiden aihekokonaisuuksien ja oppiaineiden väliset yhtymäkohdat**

Vuoden 1994 perusteissa viittauksia aihekokonaisuuksien toteuttamiseen eri oppiaineiden yhteydessä on aihekokonaisuuksien kuvauksessa varsin vähän. Vaikuttaakin siltä, että aihekokonaisuudet on haluttu esittää omina, erillisinä kuvauksinaan. Ainoastaan viestintäkasvatus-aihekokonaisuuden kuvauksessa esitetään sen ”runkoaineiksi” äidinkieli ja kuvaamataito, sekä sillä esitetään olevan yhteyksiä myös vieraisiin kieliin, musiikkiin sekä historiaan ja yhteiskuntaoppiin. Näitä kaikkia yhteyksiä täsmennetään viestintäkasvatuksen näkökulmasta, kuten *”historia ja yhteiskuntaoppi kasvattavat yhteiskunnalliseen tiedostamiseen ja sanomien kriittiseen tarkasteluun”* (POPS, 1994, 31).

Oppiaineiden kuvauksissa suoria mainintoja aihekokonaisuuksien toteuttamisesta niiden yhteydessä eli konkreettista integraatiota, on niin ikään varsin vähän. Yksittäisiä, konkreettisia mainintoja eri aihekokonaisuuksien toteuttamisesta esitetään kuitenkin lähes jokaisessa oppiaineessa. Useimmiten aihekokonaisuuksien yhteydet tiettyihin oppiaineisiin liittyy ko. oppiaineiden luonteeseen, jota aihekokonaisuus täydentää ja rikastuttaa sopivalla tavalla.

Ympäristökasvatus-aihekokonaisuudella on eniten yhteyksiä eri oppiaineisiin. Ympäristökasvatus-aihekokonaisuus liittyy luontevasti ympäristö- ja luonnontiedon, biologian ja maantiedon sekä fysiikan ja kemian tavoitteisiin ja sisältöihin. Näiden oppiaineiden yhteydessä mainitaankin ympäristökasvatukseen liittyviä, luonnonsuojelua koskevia tavoitteita, kuten ympäristö- ja luonnontiedon sisältö: *”ihmisen suhde luontoon ja rakennettuun ympäristöön, ympäristön suojelu”* (POPS, 1994, 80). Ympäristökasvatus liittyy myös taito- ja taideaineisiin: kuvaamataitoon, käsityöhön ja kotitalouteen. Näiden oppiaineiden yhteydessä nostetaan esiin erityisesti kestävä kehityksen periaate ja luonnonvarojen säästäminen. Esimerkkinä tästä ovat *”käsityön opiskelu liittyy luontevasti ympäristökasvatukseen ja tukee kestävä kehityksen periaatteita”* (POPS, 1994, 103) ja *”kuluttajakasvatus, perhekasvatus, terveiden elämäntapojen edistäminen sekä luonnonvarojen säästävät ja ympäristön viihtyisyyttä*



**Taulukko 10.** Vuoden 1994 perusteiden aihekokonaisuuksien ja oppiaineiden väliset yhtymäkohdat

	Kansainvälistyyskasvatus	Kuluttajakasvatus	Liikennekasvatus	Perhekasvatus	Terveyskasvatus	Tietotekniikan käyttötaito	Viestintäkasvatus	Ympäristökasvatus	Yrittäjyyskasvatus
AI	x						x	x	
TK							x		
VK	x						x		
MA							x		
YMLT					x			x	
BI					x			x	
MA								x	
FY								x	
KE								x	
US									
ET				x			x		
HY	x	x							x
MU	x								
KU							x	x	
KÄ								x	x
LI			x		x				
KO	x	x		x				x	x
OPO	x								x

*lisäävät käytännöt ovat olennainen osa kotitalousopetusta” (POPS, 1994, 106). Kuvaamataidon tavoitteissa nousee esiin myös ympäristökasvatusaihekokonaisuuden näkökulmaa: ”Hän oppii ilmaisemaan ympäristökemuksiaan taiteen keinoin ja ottamaan vastuuta ympäristöstään. Oppilas ohjataan ottamaan selvää vaikutusmahdollisuuksistaan omaa ympäristöä koskevissa asioissa.” (POPS 1994, 100.)*

Viestintäkasvatus-aihekokonaisuuteen viitataan monin tavoin äidinkielen, toisen kotimaisen kielen ja vieraiden kielten tavoitteissa ja sisällöissä, kuuluvathan viestintä- ja ilmaisutaidot olennaisena osana kielten opiskeluun. Äidinkielen oppimäärien osa-alue ilmaisutaito on

merkittävä osa oppiaineen tavoitteita ja sisältöjä (POPS, 1994, 39, 40). Äidinkielen tavoitteissa ja sisällöissä nousee esiin myös viestintäympäristöön osallistuminen ja siihen vaikuttaminen (POPS, 1994, 40), mikä on keskeinen näkökulma viestintäkasvatus-aihekokonaisuuden kuvauksessa. Äidinkielen yhteydessä viitataan myös suoraan kaikkien aihekokonaisuuksien toteuttamiseen, mitä ei muissa oppiaineissa tehdä: *”Äidinkielen taitojen opiskelu liittyy monien aihekokonaisuuksien opettamiseen: koulun oppilaskohtaisiin ja yhteistoiminnallisesti toteutettuihin projektitöihin. Niitä suunniteltaessa pitää asettaa myös selkeitä äidinkielen oppimisen tavoitteita”*. (POPS, 1994, 42.) Äidinkielen muissa oppimäärissä, Ruotsin kielessä, Saamen kielessä, Romanikielessä, Vieraskielisten oppilaiden äidinkielessä ja Viittomakielessä, nousevat esiin samat tekijät kuin suomen kielen oppimäärässä.

Viestintäkasvatus-aihekokonaisuus ilmenee myös matematiikan ja kuvaamataidon yhteydessä. Matematiikassa viitataan viestintätaitoihin toteamalla matematiikan tarjoavan tehokkaan ja täsmällisen kommunikointikeinon (POPS, 1994, 74). Matematiikan yhtenä tavoitteena esitetään oppilaiden harjaannuttaminen asioiden esittämiseen suullisesti ja kirjallisesti, mikä liittyy niin ikään viestintäkasvatuksen itseilmaisua koskeviin tavoitteisiin. Kuvaamataidossa on liittymäkohtia viestintäkasvatukseen ilmaisutaidon kehittämiseen liittyvien tavoitteidensa osalta. Niihin liittyen todetaan kuvaamataidon rohkaisevan oppilasta ilmaisemaan minuuttiaan, syventää hänen itsetuntemustaan ja valmiuksiaan vuorovaikutukseen (POPS, 1994, 99).

Terveyskasvatus-aihekokonaisuus ilmenee biologiassa: biologian opiskelun yhtenä tavoitteena on, että oppilas oppii ottamaan vastuuta omasta terveydestään ja omaksuu terveellisiä elämäntapoja (POPS, 1994, 81). Myös ympäristö- ja luonnontieto linkittyy terveyskasvatukseen sisältöalueen ”Ihminen ja ympäristö” osalta (POPS, 1994, 80). Liikunnan kuvauksessa nousee esiin konkreettinen yhteys Terveyskasvatus-aihekokonaisuuteen, sillä se esitetään omana sisältöalueenaan liikunnassa (POPS, 1994, 109).

Kansainvälisyyskasvatuksella on yhteydet niin ikään useampaan oppiaineeseen: äidinkieleen, vieraisiin kieliin, historiaan, musiikkiin,

kotitalouteen ja oppilaanohjaukseen. Näillä oppiaineilla on luonteensa mukaisia yhtymäkohtia kansainväliseen kanssakäymiseen ja ulkomaihin. Esimerkiksi historian ja yhteiskuntaopin yhtenä tavoitteena on, että oppilas omaksuu kansainvälistä yhteisymmärrystä ja rauhantahtoa sekä ymmärtää kulttuurien erilaisuutta (POPS, 1994, 96).

Myös Yrittäjyyskasvatus-aihekokonaisuudella on yhteyksiä muutama oppiaineeseen: historiaan, käsityöhön, kotitalouteen ja oppilaanohjaukseen, joista jokaisessa nostetaan esiin lähinnä työelämän tuntemus ja työn arvostaminen, joka on yrittäjyyskasvatuksen keskeinen tavoite.

Muut aihekokonaisuudet, Kuluttajakasvatus, Perhekasvatus ja Liikennekasvatus liittyvät yhteen tai kahteen oppiaineeseen. Kuluttajakasvatuksella on yhteys kotitalouteen sekä historiaan ja yhteiskuntaoppiin, perhekasvatuksella elämänkatsomustietoon ja kotitalouteen. Liikennekasvatus mainitaan liikunnan yhteydessä, joskaan konkreettisia yhtymäkohtia Liikennekasvatus-aihekokonaisuuteen ei oppiaineesta löydy.

Tietotekniikan käyttötaito-aihekokonaisuudella (POPS, 1994, 31) ei ole konkreettista yhtymäkohtaa yhteenkään oppiaineeseen. Saman voi todeta liikennekasvatuksen osalta.

Oppiaineista puolestaan uskonnolla ei ole yhteyttä yhteenkään aihekokonaisuuteen.

## **Vuoden 2004 perusteiden aihekokonaisuuksien ja oppiaineiden väliset yhtymäkohdat**

Oppiaineita kuvaavissa luvuissa ei niin ikään konkreettisia mainintoja aihekokonaisuuksista tai niiden toteutumisesta ole. Aihekokonaisuuksien tavoitteita ja sisältöjä ilmenee kuitenkin eri oppiaineiden tavoitteista tai sisällöistä, jotka liittyvät luonnollisesti oppiaineiden luonteeseen.

Eniten yhteyksiä eri oppiaineilla on kulttuuri-identiteetti ja kansainvälisyys-aihekokonaisuuteen. Kulttuuri-identiteetti-näkökulma on erittäin keskeinen kielissä ja elämänkatsomustiedossa, ja oman kulttuurin tuntemus nousee selkeästi esiin myös historiassa ja taideaineissa.

**Taulukko 11.** Vuoden 2004 perusteiden aihekokonaisuuksien ja oppiaineiden väliset yhtymäkohdat

	Ihmisenä kasvaminen	Kulttuuri-identiteetti ja kansainvälisyys	Viestintä ja media-taito	Osallistuva kansalaisuus ja yrittäjyys	Kestävä tulevaisuus	Turvallisuus ja liikenne	Ihminen ja teknologia
AI		x	x				
TK		x	x				
VK		x	x				
MA							x
YMLT					x	x	
BI		x			x		
MA		x			x		
FY					x	x	
KE					x	x	
TT	x					x	
US	x	x					
ET	x	x		x	x		
HI		x					
YO				x	x	x	
MU	x	x					x
KU	x	x	x				
KÄ	x	x					x
LI	x					x	
KO	x	x			x		
OPO	x	x		x			
VO							

Aihekokonaisuuden käsittely oppiaineissa perustuu vahvasti kulttuuri-identiteettiin ja kansalliseen kulttuuriperinteeseen, kansainvälisyys-aspekti ei ole ollenkaan samalla tavoin esillä. Muiden maiden osaltakin aihekokonaisuuden käsittely eri oppiaineissa kohdistuu eri kulttuureihin tutustumiseen ja niiden arvostamiseen. Ainoastaan oppilaanohjauksen tavoitteena mainitaan konkreettisesti kasvaminen kansainvälisyyteen.

Vastuu ympäristöstä, hyvinvoinnista ja kestävästä tulevaisuudesta -aihekokonaisuudella on myös varsin runsaasti yhteyksiä eri oppiaineisiin, kuten ympäristökasvatuksella vuoden 1994 perusteissa. Niin ikään Kestävä tulevaisuus-aihekokonaisuus liittyy vuoden 2004 perusteissa erityisesti ympäristö- ja luonnontieteeseen, biologiaan ja maantietoon sekä fysiikkaan ja kemiaan ko. oppiaineiden luonteen mukaisesti. Etenkin biologian ja maantiedon tavoitteet ja sisällöt liittyvät monilta osin ympäristön ja kestävä kehityksen vaalimiseen. Kestävä tulevaisuus -aihekokonaisuudella on yhteydet myös elämäntietoon, yhteiskuntaoppiin ja kotitalouteen, joista jokaisessa on mainintoja kestävä kehityksen periaatteista ja toimimisesta tulevaisuuden hyväksi.

Ihmisenä kasvaminen -aihekokonaisuudella on niin ikään yhteyksiä useampaan oppiaineeseen. Vuoden 1994 perusteista tämänkaltainen aihekokonaisuus puuttui kokonaan. Ihmisenä kasvaminen -aihekokonaisuuteen liittyen eri oppiaineissa nousevat esiin opiskelutaidot sekä toimiminen ryhmässä ja toisten huomioon ottaminen, mitkä ovat keskeisiä ko. aihekokonaisuuden sisältöjä. Terveystiedossa, uskonnossa ja elämäntietoudessa nostetaan esiin myös oman persoonallisen kasvun sekä eettisyyden näkökulmat Ihmisenä kasvaminen -aihekokonaisuuteen liittyen.

Turvallisuus ja liikenne -aihekokonaisuudella on selkeämmin liittymäkohtia eri oppiaineisiin kuin vuoden 1994 perusteiden liikennekasvatuksella. Etenkin turvallisuus-näkökulma nousee eri oppiaineissa esiin, ja se liittyy laaja-alaisesti työ- ja toimintatapojen turvallisuuteen, ympäristön turvallisuuteen sekä vaarallisilta aineilta (päihteet ym.) suojautumiseen. Liikenne-näkökulma nousee esiin ympäristö- ja luonnontiedossa, terveystiedossa sekä liikunnassa.

Viestintä ja mediataito -aihekokonaisuudella on yhtymäkohtia vuoden 1994 perusteiden tavoin kielten eri oppimääriin sekä kuvataiteeseen. Poiketen vuoden 1994 perusteiden Viestintäkasvatus-aihekokonaisuudesta ovat Viestintä ja mediataito-aihekokonaisuuteen liittyvä media ja siihen kuuluvat taidot keskeisessä asemassa aihekokonaisuuteen liittyvissä oppiaineissa.

Ihminen ja teknologia- sekä Osallistuva kansalaisuus ja yrittäjyys -aihekokonaisuuksilla on vähemmän yhteyksiä oppiaineisiin kuin muilla aihekokonaisuuksilla. Ihminen ja teknologia -aihekokonaisuuteen on viittauksia matematiikan, musiikin sekä käsityön yhteydessä. Osallistuva kansalaisuus ja yrittäjyys -aihekokonaisuuden tavoitteita nousee esiin puolestaan elämäkatsomustiedossa, yhteiskuntaopissa ja oppilaanohjauksessa, joista jokaisessa korostuu työelämän tuntemus ja yrittäjyyden merkityksen korostuminen. Yhteiskuntaoppi luonteensa puolesta sisältää runsaasti Osallistuva kansalaisuus ja yrittäjyys -aihekokonaisuuden aineksia.

Yksityiskohtina mainittakoon, että elämäkatsomustieto on oppiaineena vahvasti aihekokonaisuuksiin integroitunut: se sisältää aineksia useammasta aihekokonaisuudesta: sen tavoitteissa ja sisällöissä ilmenevät Ihmisenä kasvaminen-, Kulttuuri-identiteetti ja kansainvälisyys-, Osallistuva kansalaisuus ja yrittäjyys- sekä Vastuu ympäristöstä, hyvinvoinnista ja kestävästä tulevaisuudesta -aihekokonaisuudet. Nämä ilmenevät jo elämäkatsomustiedon sisältöjen alakategorioista, jotka ovat vuosiluokilla 1–5 ”ihmissuhteet ja moraalinen kasvu” (ihmisenä kasvaminen), ”itsetuntemus ja kulttuuri-identiteetti” (kulttuuri-identiteetti ja kansainvälisyys), ”yhteisö ja ihmisoikeudet” (osallistuva kansalaisuus ja yrittäjyys) sekä ”ihminen ja maailma” (vastuu ympäristöstä, hyvinvoinnista ja kestävästä tulevaisuudesta) (POPS, 2004, 215).

Myös yhteiskuntaopilla, oppilaanohjauksella sekä taide- ja taitoaineilla (lukuun ottamatta liikuntaa) on yhteyksiä useampaan eri aihekokonaisuuteen. Muut oppiaineet liittyvät useimmiten kahteen aihekokonaisuuteen. Vähiten yhtymäkohtia aihekokonaisuuksiin on matematiikassa, josta ilmenee ainoastaan Ihminen ja teknologia -aihekokonaisuuden tavoitteita.

Historian tavoitteissa ja sisällöissä ei konkreettisesti ilmene aineksia aihekokonaisuuksista, mutta historia perusluonteeltaan pyrkii antamaan oppilaalle aineksia oman identiteettinsä rakentamiseen, mikä mainitaan oppiaineen luonnetta kuvaavassa ingressissä (POPS, 2004, 220). Näin ollen historia tavoitteiltaan ja sisällöiltään liittyy kokonaisuudessaan Kulttuuri-identiteetti ja kansainvälisyys -aihekokonaisuuteen.

### 10.3.4 Oppiaineita yhdistävät teemat

Oppiaineiden välinen integraatio on nostettu selkeänä ohjeena esiin joidenkin oppiaineiden yhteydessä. Useiden oppiaineiden kuvausten yhteydessä ohjataan ja kehoitetaan integroimaan eri oppiaineita keskenään. Vuoden 1994 perusteissa nämä kehotukset ovat yksittäisiä lauseita, konkreettisia esimerkkejä niiden toteuttamiseen ei juuri ilmene. Perusteiden alkuosassa kuvatussa peruskoulun oppimis- ja tiedonkäsityksen määrittelyssä todetaan, että *”tärkeätä on ohjata oppilaita soveltamaan tietoa luovasti erilaisten ongelmien ratkaisemisessa ja käytännön tehtävissä. Tämänkaltaisen oppiminen edellyttää oppilaan tieto- ja taitorakenteen kytkemistä monipuolisesti yli oppiainerajojen”* (POPS 1994, 10).

Äidinkielen, toisen kotimaisen kielen ja vieraiden kieltä yhteydessä todetaan, että äidinkielen opetus nivotaan kaikkeen oppimiseen: puheviestinnän, lukemisen ja kirjoittamisen taitoja harjoitellaan kaikissa oppiaineissa (POPS, 1994, 40). Vieraiden kielten yhteydessä puolestaan todetaan, että kielenopetus tarjoaa luontevia liittymäkohtia ja integrointimahdollisuuksia muihin oppiaineisiin. Vierasta kieltä voidaan käyttää myös muun oppiaineen opiskelussa (POPS, 1994, 68).

Matematiikan opiskelun luonteen kuvauksessa esitetään, että realistisen kuvan saaminen matematiikan käyttökelpoisuudesta edellyttää opetuksen integroimista monipuolisesti koulun muuhun työskentelyyn (POPS, 1994, 77). Myös ympäristö- ja luonnontiedon kuvauksessa todetaan, että ympäristö- ja luonnontiedon alueeseen kuuluvia aiheita voidaan luontevasti käsitellä eheyttävinä teemoina tai projekteina (POPS, 1994, 80). Fysiikan ja kemian yhteydessä esitetään, että opetuksen suunnittelussa tulee kiinnittää huomio siihen, että oppiminen tukee oppiainerajat ylittävää kokonaisuuksien hahmottamista (POPS, 1994, 86). Historian ja yhteiskuntaopin kuvauksessa oppiaineiden väliseen integraatioon kiinnitetään myös huomiota esittämällä, että opetuksen sisällöt ja työmuodot tarjoavat runsaasti mahdollisuuksia yhteistyöhön muiden oppiaineiden kanssa (POPS, 1994, 96). Kuva taiteen yhteydessä puolestaan esitetään, että yhteistyö koulun muiden oppiaineiden kanssa tukee kuvaamataidon tavoitteiden saavuttamista

(POPS, 1994, 100). Sama todetaan kotitalouden yhteydessä (POPS, 1994, 103).

Vuoden 2004 perusteiden alkuosassa oppiaineiden väliseen integraatioon viitataan Perusopetuksen rakenne -luvussa vuosiluokkiin sitomattoman opiskelun yhteydessä. Oppiaineiden tavoitteet ja sisällöt jaetaan opintokokonaisuuksittain: ”Osiot voidaan tarvittaessa jakaa kahdeksi tai useammaksi opintokokonaisuudeksi, joita voidaan myös yhdistää eri oppiaineiden tai aineryhmien kesken eheytyiksi opintokokonaisuuksiksi” (POPS, 2004, 13). Minkäänlaisia ohjeita eheytettyjen kokonaisuuksien tai ylipäättään kokonaisuuksien laatimiseksi ei anneta. Toinen viittaus oppiaineiden väliseen integraatioon löytyy aihekokonaisuuksien yhteydestä, jossa todetaan, että ”opetus voi olla ainejakoista tai eheytettyä. Opetuksen eheyttämisen tavoitteena on ohjata tarkastelemaan ilmiöitä eri tiedonalojen näkökulmista rakentaen kokonaisuuksia ja korostaen yleisiä kasvatuksellisia ja koulutuksellisia päämääriä” (POPS, 2004, 36). Enempää ohjeistusta opetuksen eheyttämiseen ei anneta.

Vuoden 2004 perusteiden oppiaineosioissa konkreettisia ohjeita oppiaineiden väliseen integraatioon mainitaan ainoastaan taide- ja taitoaineissa sekä valinnaisissa aineissa. Esimerkiksi käsityön yhteydessä päättöarvioinnin kriteerinä esitetään, että oppilas osaa soveltaa muissa oppiaineissa oppimaansa tietoa ja taitoa (POPS, 2004, 244). Valinnaisien aineiden osalta annetaan mahdollisuus rakentaa joko eri oppiaineiden syventäviin tai soveltaviin oppimääriin perustuvia valinnaisaineita tai useasta oppiaineesta muodostettuihin kokonaisuuksiin perustuvia valinnaisaineita (POPS, 2004, 254). Näiden vaihtoehtojen välillä on selkeä ero sisällön integroinnin kannalta: valinnaisien aineiden on mahdollista syventää eriteltyä, oppiaineisiin perustuvaa sisältöä, tai ne voivat toimia mahdollisuutena oppiaineiden väliseen, eli sisällön integraatioon.

Molemmissa opetussuunnitelman perusteissa oppiaineiden välistä integraatiota edustaa myös ympäristö- ja luonnontieto -oppiainekokonaisuus, joka sisältää alempien vuosiluokkien osalta biologian, maantiedon, fysiikan, kemian ja terveystiedon sisältöjä yhtenä kokonaisuutena. Vuoden 2004 perusteissa ko. aineryhmän kuvauksesta ilmenee, että jokaiselle näistä oppiaineista on esitetty siihen liittyvät tavoitteet ja si-



sällöt varsin eritellysti. Tavoitteista, joita on määritelty vuosiluokille 1–4 11, kuusi esitetään yleisellä tasolla siten, että ne voidaan liittää jokaiseen aineryhmään kuuluvista oppiaineista. Kaksi tavoitetta liittyy selkeästi maantietoon, kaksi terveystietoon ja yksi fysiikkaan ja kemiaan. Vaikka tavoitteet ja sisällöt siis esitetään samassa luettelossa, ne ovat toisistaan erillisiä. Sisältöjen osalta erittely on selkeämpää: jokaiselle aineryhmään kuuluvalla oppiaineelle on esitetty omat sisältönsä omissa, erikseen otsikoidussa alakategoriassaan. Sisällöt on jaettu kategorioihin eliöt ja elinympäristöt; oma lähiympäristö, kotiseutu ja maapallo ihmisen elinpaikkana; ympäristön ilmiöitä; ympäristön aineita; ihminen ja terveys; sekä turvallisuus. Jokaiseen alakategoriaan sisältyy 3–6 sisältökohtaa.

Sisältökategoriat ihminen ja terveys sekä turvallisuus sisältävät sekä ihmisen biologiaan että terveystietoon liittyviä aineksia ja ilmentävät integraatiota omalta osaltaan.

Sama alakategoriointi on tehty myös arviointikriteereihin, joskin biologian ja maantiedon kriteerit on yhdistetty samaan kategoriaan Eliöt ja ympäristöt. Samoin fysiikan ja kemian kriteerit on yhdistetty kategoriaan Ympäristön aineita ja ilmiöitä. Lisäksi on esitetty kriteerit Luonnon tutkimisen taidoille, joka edustaa integroitua tietoa sikäli, että se on sovellettavissa useampaan ko. aineryhmän oppiaineista. Integraation kannalta olennaista on myös, että kriteerit todella ohjaavat opettajia arvioimaan oppilaiden luonnon tutkimisen taitoja riippumatta tietystä oppiaineesta. Nämä taitokriteerit ovat hyvä esimerkki opetussuunnitelmaa integroivasta elementistä.

#### **10.3.4.1 Vuoden 1994 perusteiden alkuosan teemat oppiaineita yhdistävinä teemoina**

Vuoden 1994 perusteissa mielenkiintoisena piirteenä on se, että useilla oppiaineilla on yhtymäkohtia alkuosan teemoihin, vaikkeivät ko. teemat ilmene aihekokonaisuuksissa. Aihekokonaisuudet eivät siis toimi alkuosan ja oppiaineiden välisenä linkkinä, vaan alkuosan teemat liittyvät suoraan oppiaineisiin.

**Taulukko 12.** Vuoden 1994 perusteiden alkuosan teemojen ja oppiaineiden väliset yhtymäkohdat

	Opis- luval- mukset	Tiedon- hallinta	Yksilö- lisyy	Jousta- vuus	Nuorten elämä	Kestävä kehitys	Kult- tuuri- identi- teetti	Kan- sainvä- lisyy	Yhtei- sölli- syy	Kriitti- syy
AI	x	x	x		x		x	x		
TK	x	x	x		x		x			
VK	x	x	x		x		x	x		
MA	x	x	x	x	x					
YMLT		x			x	x				
BI		x			x	x				
MA		x				x		x		
FY		x		x	x	x				x
KE		x								
US				x	x					x
ET	x	x	x		x		x			x
HY	x	x			x		x	x	x	x
MU				x	x			x	x	
KU	x	x			x	x		x	x	
KÄ	x					x	x	x	x	
LI			x	x					x	
KO		x			x	x		x		x
OPO	x		x	x				x		

Alkuosan teemoista oppiaineissa ilmenee selkeimmin tiedonhallinta-  
taitoja korostava teema. Alkuosassa peruskoulun oppimis- ja tiedonkä-  
sityksen yhteydessä tiedonhallintataitojen merkitystä korostetaan mm.  
seuraavasti: ”Tiedon määrä kasvaa nopeasti, joten sen hallitseminen koulun  
perinteisin keinoin on vaikeaa. Oleellista on, millä perustein opiskeltavien  
asioiden sisällöt valitaan, jotta opiskelu edistäisi jäsentyneen tietorakenteen  
kehittymistä. Tämän edellytyksenä on, että oppilailla kehittyy käsitys tieto-  
lähteistä, kyky etsiä ja luoda uutta tietoa ja arvioida tiedon paikkansapitä-  
vyyttä.” (POPS, 1994, 10.) Viittauksia tiedonhallintataitoihin ilmenee  
lähes kaikissa oppiaineissa – ainoastaan uskonnon, käsityössä, musi-

kissa ja liikunnassa sekä oppilaanohjauksessa viittauksia ei ole. Tiedonhallintataitojen yhteydessä eri oppiaineissa nousee esiin tiedonhankinta ja käyttäminen ongelmanratkaisun välineenä sekä tiedon jäsentäminen, tulkinta ja arviointi. Esimerkiksi ympäristö- ja luonnontiedon yhteydessä esitetään: *”Ympäristö- ja luonnontiedon käsittelemä tieto muuttuu nopeasti ja saatavissa on hyvinkin erilaista informaatiota. Sen vuoksi on tärkeää, että oppilas oppii tiedon etsimistä, arvioimista, muokkaamista ja käyttämistä. Yhtä tärkeää on, että oppilas voi harjoitella myös itse tuottamaan tietoa ja etsimään sitä.”* (POPS, 1994, 80.) Äidinkielessä tiedonhallintataidot ovat jopa omana sisältöalueenaan yläasteella.

Merkittäväksi teemaksi oppiaineissa nousee myös oppilaiden kokemusmaailman korostaminen opiskelun lähtökohtana, mikä on yksi perusteiden alkuosan teemoista. Tämä teema nousee esiin maantietoa, kemiaa, käsityötä, liikuntaa ja oppilaan ohjausta lukuun ottamatta jokaisessa oppiaineessa. Perusteiden alkuosassa koulun arvoperustan yhteydessä esitetään, että *”nuorten maailmankuva kokonaisuudessaan – sen elämyksellinen, toiminnallinen, sosiaalinen, kulttuurillinen ja tiedollinen ulottuvuus – on tärkeä lähtökohta koulun kasvatus- ja opetustyötä suunniteltaessa”* (POPS, 1994, 12). Oppiaineiden yhteydessä tähän oppilaan maailmankuvaa opetuksen lähtökohtana pitävään teemaan liittyen nostetaan esiin ennen kaikkea opiskeltavien aiheiden valinta oppilaiden kiinnostuksen pohjalta siten, että ne lisäävät opiskelun mielekkyyttä. Useissa oppiaineissa mainitaan, että opiskeltavien aiheiden tulee olla mahdollisimman lähellä oppilaan omaa elämää ja ympäristöä, jossa hän elää. Tähän teemaan liittyvät ilmentymät ovat ennen kaikkea pedagogisia luonteeltaan, ja käsitellenkin niitä tarkemmin opetussuunnitelman pedagogiikan muodon yhteydessä jäljempänä (ks. luku 11).

Samalla tavoin nousevat useissa oppiaineissa esiin alkuosan teemat yksilöllisyys ja opiskelun joustavuus. Nämä ovat niin ikään pedagogisia periaatteita, jotka edustavat ennen kaikkea opetussuunnitelman perusteiden pedagogiikan muotoa, ja niitä käsitellään jäljempänä (ks. luku 11).

Alkuosan teemoista opiskelualmiudet nousevat esiin erityisesti kielten eri oppimäärien yhteydessä. Niihin viitataan myös matematiikassa,

elämänkatsomustiedossa, historiassa ja yhteiskuntaopissa, taideaineista kuvaamataidossa ja käsityössä sekä oppilaanohjauksessa. Opiskeluvaikeuksiin liittyvästi ko. oppiaineissa nousee esiin opiskelutaitojen kehittymisen merkitys, vastuun ottaminen omasta opiskeluprosessista sekä itsearviointitaitojen merkitys opiskelussa. Myös itsetuntemuksen kasvaminen ja opiskelussa menestymiseksi tarvittavien valmiuksien kehittyminen mainitaan.

Alkuosan teemoista kulttuuri-identiteetin merkitys nousee esiin niin ikään kielten yhteydessä, äidinkielessä se on yläasteella omana sisältöalueenaankin. Kulttuuri-identiteetin vahvistaminen nousee esiin myös elämänkatsomustiedon, historian ja käsityön yhteydessä, joiden luonteeseen liittyy oman kulttuurin tuntemus.

Alkuosan teemoista kestävä kehitys ja kansainvälisyyden ilmentyminen eri oppiaineissa noudattaa aihekokonaisuuksien yhteydessä havaittuja linjoja: kestävä kehitys periaatteet ilmenevät ympäristö- ja luonnontietoon liittyvissä oppiaineissa sekä kuvaamataidossa, käsityössä ja kotitaloudessa. Kansainvälisyys-temaan vastaavat puolestaan kielet, maantieto, historia ja yhteiskuntaoppi sekä taide- ja taitoaineet liikuntaa lukuun ottamatta.

Aihekokonaisuuksista poikkeavia teemoja ovat yhteisöllisyys ja kriittisyys, jotka ilmenevät muutaman oppiaineen yhteydessä. Yhteisöllisyys nousee esiin etenkin taide- ja taitoaineissa yhteistoimintana ja sosiaalisen kasvatuksen korostamisena. Tämä korostuu etenkin liikunnassa. Kriittisyys liittyy etenkin tiedon kriittiseen arviointiin.

Oppiaineista kielet, matematiikka, elämänkatsomustieto, historia ja yhteiskuntaoppi sekä kuvaamataito sisältävät ilmentymiä useimpiin alkuosan teemoihin. Vähiten yhtymäkohtia alkuosan teemoihin ilmenee ympäristö- ja luonnontiedossa, biologiassa ja maantiedossa, uskonnon ja liikunnassa.

### 10.3.4.2 Taidot oppiaineita yhdistävinä teemoina vuoden 2004 perusteissa

Vuoden 2004 perusteissa nousi esiin taitoja, jotka ilmenivät lähes jokaisessa oppiaineessa, aihekokonaisuuksissa ja myös alkuosan teemoissa. Nämä taidot ovat vuorovaikutustaidot, opiskelutaidot, tiedonhallintataidot, kriittisyys sekä ryhmätyötaidot. Ne yhdistävät kaikkia opetussuunnitelman perusteiden osa-alueita toisiinsa, joskaan ne eivät vaikuta tarkoituksellisilta integraation välineiltä, sillä niitä ei ole erityisesti korostettu perusteissa. Ne nousivat kuitenkin analyysin tuloksena kiinnostavalla tavalla esiin. Osa taidoista, opiskelutaidot ja ryhmätyötaidot ovat myös alkuosan teemoja, muut eivät ilmenneet alkuosassa muutoin kuin yksittäisinä mainintoina. Keskeistä näiden taitojen ilmenemisessä on myös se, että niistä jokainen on edustettuna myös aihekokonaisuuksissa. Esittelen seuraavassa ko. taidot ja niiden ilmentymät perusteiden eri osa-alueilla (ks. taulukko 13).

#### Tiedonhallintataidot oppiaineita yhdistävänä teemana

Tiedonhallintataidot ilmenevät keskeisimpänä teemana perusteissa nosten esiin lähes jokaisessa oppiaineessa. Ainoastaan musiikin ja uskonnon oppimäärien kuvauksista puuttuu viittaus tiedonhallintataitoihin. Huomionarvoista on, että tiedonhallintataidot nousivat myös vuoden 1994 perusteiden oppiaineita yhdistävänä teemana selkeimmin esiin.

Vuoden 2004 perusteiden alkuosassa Opetuksen toteuttamisen periaatteita kuvaavassa luvussa (3) alaluvun Työtavat (3.4) yhteydessä esitetään työtapojen valinnan yhtenä perusteena, että ne kehittävät tiedon hankkimisen, soveltamisen ja arvioimisen taitoja (POPS, 2004, 17).

Aihekokonaisuuksista Viestintä ja mediataito -kokonaisuuden tavoitteissa esitetään selkeä viittaus tiedonhallintataitoihin: ”*Oppilas oppii kehittämään tiedonhallintataitojaan sekä vertailemaan, valikoimaan ja hyödyntämään hankkimaansa tietoa*” (POPS, 2004, 37).

**Taulukko 13.** Vuoden 2004 perusteissa esiintyneiden taitojen ja oppiaineiden väliset yhtymäkohdat

	Vuoro- vaikutus- taidot	Opiskelu- taidot	Tiedon- hallinta- taidot	Kriittisyys	Ryhmätyö- taidot
AK	x	x	x	x	x
AI	x	x	x	x	x
TK	x	x	x		x
VK	x	x	x		x
MA	x	x	x		x
YMLT	x		x		x
BI			x		
MA			x	x	
FY		x	x		
KE			x		x
TT			x	x	
US					
ET			x	x	
HI			x	x	
YO			x	x	
MU				x	x
KU	x		x		
KÄ		x	x		x
LI			x		x
KO	x		x	x	x
OPO	x	x	x		x
ARV		x			
VO	x		x		

Äidinkielen ja kirjallisuuden oppimäärissä on tiedonhallintataidot oma-  
na sisältöosionaan. Tiedonhallintataitoihin vuosiluokilla 3–5 sisällyte-  
tään tietokirjojen käyttö, tietotekstien käsittely, kirjaston aineistoihin  
tutustuminen ja tiedonhaku tietoverkoista (POPS, 2004, 49). Ylem-

millä vuosiluokilla tiedonhallintataitoihin sisällytetään lisäksi myös lähdekritiikki: *”tietojen hankintaa erityyppisistä lähteistä: tiedonhankinnan suunnittelua, lähteiden luotettavuuden ja käyttökelpoisuuden arviointia”* (POPS, 2004, 53). Toisen kotimaisen kielen ja vieraiden kielten oppimäärissä (jotka on kuvattu samanlaisella rakenteella) tiedonhankintataidot on sisällytetty opiskelustrategioita kuvaavien tavoitteiden alle. Sen yhteydessä esitetään tavoitteena, että oppilas oppii käyttämään itsenäisesti oppikirjaa, sanakirjaa ja muita tiedonhankintavälineitä (POPS, 2004, 117).

Matematiikan yhteydessä esitetään yhtenä sisältöalueena tietojen käsittely ja tilastot (POPS, 2004, 157), johon kuuluu tietojen etsiminen, kerääminen ja tallentaminen. Tiedonhallintataitoihin liittyvästi matematiikan hyvän osaamisen kuvauksissa esitetään myös, että *”oppilas osaa havainnoida tarpeellisen informaation yksinkertaisissa arkipäivän ongelmissa”* (POPS, 2004, 158).

Tiedonhallintataitoihin liitetään useassa oppiaineessa tiedon hankinta ja tietolähteiden kriittinen arviointi. Ympäristö- ja luonnontiedossa esitetään tavoitteena, että oppilas oppii hankkimaan tietoa luonnosta ja ympäristöstä havainnoimalla, tutkimalla ja erilaisia lähdeaineistoja käyttämällä (POPS, 2004, 168). Hyvän osaamisen kuvauksissa puolestaan esitetään kriteerinä: *”Oppilas osaa käyttää erilaisia tietolähteitä ja vertailla eri tavoin hankkimaansa tietoa”* (POPS, 2004, 170).

Biologian ja maantiedon yhteydessä niin ikään esitetään hyvän osaamisen kriteerinä, että oppilas osaa tulkita tilastoja, diagrammeja, kuvia ja sähköisten viestimien välittämää tietoa sekä osaa kriittisesti arvioida eri tietolähteitä (POPS, 2004, 176). Fysiikan ja kemian yhteydessä puolestaan esitetään tavoitteena, että oppilas oppii etsimään tietoa tutkitavasta kohteesta sekä pohtimaan tiedon luotettavuutta (POPS, 2004, 186), ja hyvän osaamisen kuvauksissa kriteerinä esitetään, että *”oppilas osaa koota eri lähteistä löytämänsä tietoa sekä pohtia sen oikeellisuutta aikaisempien tietojensa, tutkimustensa ja muiden kanssa käytyjen keskustelujen perusteella”* (POPS, 2004, 187). Myös terveystiedon yhteydessä nostetaan esiin tiedonhankintamenetelmät (POPS, 2004, 199) sekä lähteiden kriittinen arviointi ja käyttö (POPS, 2004, 200).

Tiedon hankinta ja käyttö osana tiedonhallintataitoja nousee esiin myös historian yhteydessä, jossa tavoitteena esitetään, että oppilas oppii hankkimaan ja käyttämään historiallista tietoa (POPS, 2004, 222). Päätösarvioinnin kriteerinä esitetään, että oppilas pystyy lukemaan erilaisia lähteitä ja tulkitsemaan niitä (POPS, 2004, 223). Yhteiskuntaopin yhteydessä esitetään niin ikään tavoitteena, että oppilas oppii hankkimaan ja soveltamaan yhteiskuntaa käsittelevää informaatiota (POPS, 2004, 226). Päätösarvioinnin kriteereinä puolestaan esitetään korostetusti tiedon hankintaan ja hallintaan liittyviä tekijöitä. Kriteerit on jaettu yhteiskunnallisen tiedon hankkimiseen ja käyttämiseen sekä yhteiskunnallisen tiedon ymmärtämiseen. Niissä nostetaan esiin median välittämän tiedon hallinta eri ratkaisuvaihtoehtojen arviointi ja seurausten ymmärtäminen sekä yhteiskunnallisen toiminnan eettiset kysymykset (POPS, 2004, 227).

Kuvataiteen yhteydessä esitetään oppilaan hyvän osaamisen ja päätösarvioinnin kriteerinä: ”*Oppilas osaa ohjatusti käyttää tietolähteinä taideteoksia, ympäristön kuvia, luonnon ja rakennettua ympäristöä, kirjoja, lehtiä, museoita, gallerioita ja tietoverkkoa*” (POPS, 2004, 236, 238).

Käsityön yhteydessä esitetään tavoitteena, että oppilas oppii etsimään luovia ratkaisuja havaitsemiinsa ongelmiin käyttäen apunaan erilaisia tietolähteitä (POPS, 2004, 242). Kotitalouden yhteydessä tiedonhankinta- ja käsittelytaidot on nostettu omaksi kohdakseen päätösarvioinnin kriteerinä (POPS, 2004, 251). Niissä korostetaan tiedon etsimistä eri lähteistä sekä tiedon luotettavuuden pohtimista. Oppilaanohjauksen yhteydessä tiedonhankintataitoja korostetaan monin tavoin. Tavoitteena esitetään selkeästi, että oppilasta tulee ohjata hankkimaan tietoa erilaisista tietolähteistä (POPS, 2004, 256). Oppilaanohjauksen yhteydessä tiedonhankinta kohdistuu opiskeluun, tulevaisuuden suunnitelmiin, työelämään ja eri ammatteihin. Vieraskielisessä ja kielikylpyopetuksessa tiedonhankintataidot ovat kotitalouden tavoin omana sisältökohtanaan (POPS, 2004, 272).



## Vuorovaikutustaidot oppiaineita yhdistävänä teemana

Vuorovaikutustaidot nousevat esiin ensiksi viestintä- ja mediakasvatusta-aihekokonaisuuden yhteydessä, jossa vuorovaikutus- ja ilmaisutaidot ovat keskeisellä sijalla mediakasvatuksen ohella. Vuorovaikutustaitojen osalta tavoitteena esitetään muun muassa, että oppilas oppii ilmaisemaan itseään monipuolisesti ja vastuullisesti sekä tulkitsemaan muiden viestintää (POPS, 2004, 37).

Vuorovaikutustaidot ilmenevät erityisesti kielten eri oppimäärissä. Vuorovaikutustaidot on nostettu opiskelun tavoitteiksi tai sisällöiksi äidinkielen ja kirjallisuuden eri oppimäärien lisäksi toisen kotimaisen kielen oppimäärissä, vieraiden kielten oppimäärissä, matematiikassa, ympäristö- ja luonnontiedossa sekä oppilaanohjauksessa. Äidinkielen ja kirjallisuuden suomi äidinkielenä -oppimäärän (POPS, 2004, 44–55) yhteydessä mainitaan vuorovaikutustaidot oppimistavoitteina, joilla on omat sisältönsä.

Äidinkieleen ja kirjallisuuteen sisältyvässä ruotsi äidinkielenä -oppimäärän tavoitteissa ja sisällöissä ilmenee termi ”viestintä”. Siihen sisältyvät tekijät ovat samoja kuin suomi äidinkielenä -oppimäärän vuorovaikutustaidot-tavoitteeseen liittyvät, jolloin kyse on samasta asiasta, mutta se on ilmaistu eri termillä. Toisen kotimaisen kielen kohdalla käytetään ko. aiheesta termiä ”viestintästrategiat”, joskin äidinkielenomainen ruotsi -oppimäärän yhteydessä sisältönä ovat ”vuorovaikutustaidot”. Vieraiden kielten oppimäärissä käytetään niin ikään ilmaisua ”viestintästrategiat”. Vieraskielisen ja kielikylypyopetuksen sisällöissä mainitaan vuorovaikutustaidot omana kohtanaan (POPS, 2004, 271).

Mainintoja vuorovaikutustaidoista ilmenee myös luonnontieteellisissä oppiaineissa, joihin niitä ei välttämättä heti yhdistetä samoin kuin kieliaineisiin. Matematiikan tavoitteissa ja sisällöissä esitetään vuorovaikutustaitoihin liittyviä ilmaisuja, sen yhteydessä niistä puhutaan ”kommunikointina”. Esimerkiksi esitetään, että oppilas pystyy kommunikoidaan havainnoistaan ja ajatuksistaan monipuolisesti, toimimalla, puhumalla, kirjoittamalla ja symbolien avulla (POPS, 2004, 160). Lisäksi vuosiluokkien 6–9 tavoitteissa matematiikan opiskelusta

todetaan, että oppilas oppii ilmaisemaan ajatuksensa yksiselitteisesti ja perustelemaan toimintaansa ja päätelmiään sekä esittämään kysymyksiä ja päätelmiä havaintojensa perusteella (POPS, 2004, 161).

Ympäristö- ja luonnontiedon tavoitteissa vuorovaikutustaidot mainitaan myös esittämällä tavoitteena, että oppilas oppii esittämään eri tavoin ympäristöön ja sen ilmiöihin liittyvää tietoa (POPS, 2004, 168–170). Kotitaloudessa yhteistyö- ja vuorovaikutustaidot tuodaan ilmi omana sisältönään ja päättöarvioinnin kriteerinä. Niiden yhteydessä vuorovaikutustaitoihin on sisällytetty hyvien tapojen noudattaminen, muiden huomioiminen sekä ryhmässä toimiminen (POPS, 2004, 251).

## **Opiskelutaidot oppiaineita yhdistävänä teemana**

Opiskelutaidot ilmenevät ennen kaikkea perusteiden alkuosan opetuksen toteuttamiseen liittyvissä kappaleissa sekä paikoin opiskelun tukeen liittyvästi. Opiskelutaidot esitetään useimmiten mainintana kuvaamatta niiden luonnetta tai niihin liittyviä tekijöitä tarkemmin – mikä kuuluu perusteiden tekstin tyyliin. Opiskelutaitoja opiskelun kohteena korostetaan oppimiskäsitystä kuvaavassa luvussa 3.1, jossa todetaan, että opittavana on uuden tiedon ja uusien taitojen lisäksi oppimis- ja työskentelytavat, jotka ovat elinikäisen oppimisen välineitä (POPS, 2004, 16). Opiskelutaitoja korostetaan myös työtapoja kuvaavassa luvussa, jossa todetaan työtapojen tehtäväksi kehittää oppimisen, ajattelun ja ongelmanratkaisun taitoja, työskentelytaitoja ja sosiaalisia taitoja sekä aktiivista osallistumista. Opiskelutaitoihin viitataan myös työtapojen valinnan perusteissa, joiksi esitetään, että ne tukevat oppilaiden keskinäisessä vuorovaikutuksessa tapahtuvaa oppimista, kehittävät valmiuksia ottaa vastuuta omasta oppimisesta, kehittävät oppilaan oppimisstrategioita ja taitoja soveltaa niitä uusissa tilanteissa (POPS, 2004, 17)

Opiskelun yleistä tukea kuvaavassa luvussa 4 opiskelutaitoihin ei suoranaisesti viitata muutoin kuin oppimissuunnitelman yhteydessä,

jossa todetaan oppimissuunnitelman tarkoituksiksi, että oppilas oppii ottamaan yhä enemmän vastuuta opiskelustaan, sitoutuu siihen ja saa oppimiseensa enemmän tavoitteellisuutta. (POPS, 2004, 20) Ohjauksen järjestämiseen liittyen esitetään puolestaan ohjeena, että kaikkein opettajien tehtävänä on ohjata oppilasta oppiaineiden opiskelussa sekä auttaa häntä kehittämään oppimaan oppimisen taitojaan (POPS, 2004, 21).

Aihekokonaisuuksissa opiskelutaidot mainitaan ihmisenä kasvaminen-aihekokonaisuuden tavoitteena, että oppilas oppii tunnistamaan oman oppimistyylinsä ja kehittämään itseään oppijana (POPS, 2004, 36). Saman aihekokonaisuuden yhdeksi sisällöksi esitetään opiskelutaidot ja pitkäjänteinen, tavoitteellinen itsensä kehittäminen (POPS, 2004, 36).

Opiskelutaidot mainitaan useassa oppiaineessa, tosin hieman eri tavoin. Esimerkiksi äidinkielessä ja kirjallisuudessa mainitaan luetun ymmärtämistä parantavien strategioiden opiskelu, tavoitteellinen eteneminen sekä omien lukutaitojen arviointi (POPS, 2004, 44–52). Myös kuvataiteessa mainitaan omien tavoitteiden asettaminen sekä oman oppimisen havainnointi ja muilta saadun palautteen hyödyntäminen työskentelyssä (POPS, 2004, 238). Suomi toisena kielenä- ja ruotsi toisena kielenä -oppimäärien yhteydessä mainitaan kielenopiskelutaidot omana sisältöalueenaan (POPS, 2004, 96). Toisen kotimaisen kielen oppimäärien yhteydessä taas esitetään tavoitteina opiskelustrategiat, joihin sisältyy useita opiskelutilanteita, oppikirjojen käyttöä ja omaa työskentelyn arviointia koskevia alakohtia (POPS, 2004, 117). Täsmälleen samat opiskelustrategiat esitetään myös vieraiden kielten oppimäärissä (POPS, 2004, 136–152).

Matematiikan kuvauksessa opiskelutaitoihin liittyvästi mainitaan oppiminen työskentelemään keskittyneesti ja pitkäjänteisesti sekä itseensä luottaminen ja vastuun ottaminen omasta oppimisestaan (POPS, 2004, 156–161). Fysiikan päättöarvioinnin kriteereissä mainitaan opiskelutaitojen yhteydessä, että oppilas osaa asettaa opiskelulle tavoitteita tai päämääriä yhdessä muiden oppilaiden kanssa (POPS, 2004, 190). Muissa ympäristö- ja luonnontietoon liittyvissä oppiaineissa ei viitata

opiskelutaitoihin suoranaisesti. Myöskään uskonnon, elämänkatsomustiedon, historian, yhteiskuntaopin ja musiikin yhteydessä ei mainita opiskelutaitoja suoranaisesti.

Käsityön yhteydessä korostetaan myös myönteisen asenteen syntymistä opiskelua kohtaan (POPS, 2004, 240). Lisäksi käsityön yhteydessä mainitaan oman työskentelyn ja oppimisen tarkasteleminen osana päättöarvioinnin kriteereitä (POPS, 2004, 244). Oppilaanohjauksessa opiskelutaidot nousevat esiin tavoitteissa: ”*Oppilas oppii kehittämään opiskelutaitojaan ja oman toiminnan arviointitaitojaan*” (POPS, 2004, 256).

Oppilaan arvioinnin periaatteissa todetaan opiskelutaitoihin liittyvästi, että arvioinnin avulla opettaja ohjaa oppilasta tiedostamaan omaa ajatteluaan ja toimintaansa sekä auttaa oppilasta ymmärtämään oppimistaan (POPS, 2004, 260). Opiskelutaitoihin liittyvät myös oppilaan arviointiin kuuluvat kappaleet Työskentelyn arviointi sekä Itsearviointi (POPS, 2004, 262). Työskentelyn arviointi esitetään osaksi oppilaan oppimistaitojen arviointia. Itsearviointin yhteydessä puolestaan todetaan seuraavaa: ”*Itsearviointitaitojen kehittämisen tarkoituksena on tukea oppilaan itsetuntemuksen kasvua ja opiskelutaitojen kehittymistä.*”

## **Kriittisyys oppiaineita yhdistävänä teemana**

Kriittisyys mainitaan opetuksen järjestämisen lähtökohtia kuvaavassa luvussa perusopetuksen tehtävän (POPS, 2004, 12) yhteydessä. Perusopetuksen yhdeksi tehtäväksi esitetään kehittää kykyä arvioida asioita kriittisesti, luoda uutta kulttuuria sekä uudistaa ajattelu- ja toimintatapoja. Viestintä ja mediataito- sekä Osallistuva kansalaisuus ja yrittäjyys-kokonaisuuksien yhteydessä mainitaan mediaan ja lähdekritiikkiin sekä itsenäiseen mielipiteen muodostamiseen liittyvästi kriittisyys (POPS, 2004, 39–40).

Oppiaineiden tavoitteissa ja sisällöissä kriittisyys nousee esiin useimmiten ylempien vuosiluokkien kuvauksissa. Äidinkielen ja kirjallisuuden yhteydessä se mainitaan vuosiluokkien 6–9 tavoitteena: ”*Oppilas*

*harjaantuu aktiivisesti ja kriittiseksi lukijaksi ja kuulijaksi*” (POPS, 2004, 51). Maantiedon yhteydessä esitetään päättöarvioinnin kriteerinä, että oppilas osaa kriittisesti arvioida eri tietolähteitä (POPS, 2004, 176). Terveystiedon yhteydessä esitetään oppiaineen johdannossa, että opetuksessa kehitetään hyvinvoinnin kriittistä arvopohdintaa (POPS, 2004, 198). Myös elämänskatsomustiedon johdannossa esitetään, että opetusta ohjaa käsitys oppilaiden mahdollisuudesta kasvaa vapaiksi, tasa-arvoisiksi ja kriittisiksi hyvän elämän rakentajiksi (POPS, 2004, 214).

Yhteiskuntaopin tavoitteissa ja päättöarvioinnin kriteereissä kriittisyys mainitaan samassa yhteydessä tiedonhankinta- ja hallintataitoja koskevien ilmaisujen kanssa. *”Oppilas kykenee tulkitsemaan kriittisesti median välittämiä tietoja...”* (POPS, 2004, 227).

Musiikin tavoitteissa esitetään, että oppilas oppii kriittisesti tarkastelemaan ja arvioimaan erilaisia ääniympäristöjä (POPS, 2004, 231). Kuvataiteessa puolestaan mainitaan taidekritiikki (POPS, 2004, 237). Käsityössä korostetaan kriittistä suhtautumista työn ja materiaalin laatuun sekä tarjolla oleviin palveluihin ja tuotteisiin (POPS, 2004, 240). Kotitalouden tavoitteissa puolestaan mainitaan oppiminen toimimaan harkitsevana ja vastuuntuntoisena kuluttajana, mikä myös viittaa kriittisyyteen (POPS, 2004, 250).

## **Ryhmätyötaidot oppiaineita yhdistävänä teemana**

Ryhmässä työskenteleminen ja ryhmätyötaidot nousevat niin ikään useassa opetussuunnitelman osiossa esiin. Oppimiskäsityksen kuvauksessa todetaan oppimisen tapahtuvan paitsi itsenäisesti myös vuorovai-  
kutuksessa vertaisryhmän kanssa (POPS, 2004, 16). Lisäksi todetaan, että oppimista tukee vastavuoroisessa yhteistyössä tapahtuva oppiminen (POPS, 2004, 16). Oppimisympäristön kuvauksen yhteydessä todetaan, että oppimisympäristön *”tulee edistää vuoropuhelua ja ohjata oppilaita työskentelemään ryhmän jäsenenä”* (POPS, 2004, 16). Työtapojen kriteereissä puolestaan esitetään yhdeksi työtapojen valinnan perusteek-

si, että ne ”*edistävät sosiaalista joustavuutta, kykyä toimia rakentavassa yhteistyössä sekä vastuun kantamista toisista*” (POPS, 2004, 17).

Aih kokonaisuuksien yhteydessä ryhmätyötaitot liittyvät Ihmisenä kasvaminen -kokonaisuuteen. Sen tavoitteena esitetään, että ”*oppilas oppii toimimaan ryhmän ja yhteisön jäsenenä*” (POPS, 2004, 36). Kyseisen aihekokonaisuuden sisältönä puolestaan esitetään ”*toisten huomioon ottaminen, oikeudet, velvollisuudet ja vastuut ryhmässä, erilaisia yhteistoimintatapoja*” (POPS, 2004, 36).

Äidinkielen ja kirjallisuuden yhteydessä ryhmätyötaitot mainitaan päättöarvioinnin kriteereissä (suomi äidinkielenä-, ruotsi äidinkielenä-, saame äidinkielenä- ja suomi saamenkielisille -oppimäärissä). Niiden yhteydessä esitetään kriteerinä, että oppilas kykenee työskentelemään tavoitteellisesti ryhmässä (POPS, 2004, 54). Suomi äidinkielenä -oppimäärän päättöarvioinnin kriteerinä todetaan lisäksi, että oppilas ”*edistää ryhmän pääsyä tavoitteeseen sekä osaa toimia rakentavasti myös silloin, kun asioista ollaan eri mieltä*” (POPS, 2004, 54). Toisen kotimaisen kielen ja vieraiden kielten oppimäärissä, jotka ovat rakenteelliselta ja sisällölliseltä kuvaukseltaan lähes identtiset, ryhmätyöskentelyyn viitataan tavoitteiden yhteydessä: ”*Oppilas oppii tekemään pienimuotoisia projektitöitä itsenäisesti tai ryhmässä*” (POPS, 2004, 119).

Matematiikan yhteydessä esitetään tavoitteena, että ”*oppilas oppii työskentelemään keskittyneesti ja pitkäjänteisesti sekä toimimaan ryhmässä*” (POPS 2004, 159). Ympäristö- ja luonnontiedon päättöarvioinnin kriteerinä mainitaan ryhmätyötaitoihin liittyen, että ”*oppilas osaa perussäännöt ryhmässä toimimisesta*” (POPS 2004, 171). Myös fysiikan päättöarvioinnin kriteerinä esitetään, että ”*oppilas osaa työskennellä annetun ohjeen mukaan turvallisesti yksin ja ryhmässä*” (POPS, 2004, 194).

Musiikin yhteydessä ryhmätyöskentelyyn viitataan tavoitteissa liittyen musisoivan ryhmän jäsenenä toimimiseen (POPS, 2004, 230–231). Käsitön yhteydessä esitetään hyvän osaamisen kuvauksissa sekä päättöarvioinnin kriteereissä, että oppilas oppii työskentelemään tavoitteisesti ja pitkäjänteisesti ryhmän jäsenenä (POPS, 2004, 241, 244). Myös liikunnan tavoitteena esitetään, että ”*oppilas oppii toimimaan itsenäisesti ja ryhmässä*” (POPS, 2004, 247). Kotitalouden päättöarvioinnin

kriteerinä mainitaan samoin, että ”*oppilas osaa...ottaa muut huomioon käyttäytymisellään sekä toimia itsenäisesti ja ryhmässä*” (POPS, 2004, 251). Oppilaanohjauksen yhteydessä esitetään, että ”*oppilaalle tulee järjestää ...ohjausta, jonka aikana hän oppii ryhmässä käsittelemään kaikille yhteisiä... ohjauksellisia kysymyksiä*” (POPS, 2004, 257).

## 10.4 Sisältö opetussuunnitelman perusteiden mallin jäsentäjänä

Kuten jo peruste-asiakirjojen rakenteen kokonaiskuvauksesta (ks. edellä) käy ilmi, edustavat molemmat asiakirjat pitkälti eriteltyä sisällön muotoa. Kummassakin asiakirjassa eri osa-alueet ja elementit on eroteltu toisistaan, ja etenkin yleiset osat ja oppiaineet esitetään selkeästi toisistaan erillään. Vuoden 2004 perusteista nousee esiin lisäksi joitakin piirteitä, jotka erityisesti korostavat eritellyn sisällön muotoa. Vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteissa esitetään, että opetus voi olla ainejakoista tai eheytettyä. Opetussuunnitelman perusteet antavat kuitenkin aihekokonaisuuksia lukuun ottamatta hyvin vähän mahdollisuuksia eheytetyn opetuksen toteuttamiseen. Ainejakoista opetusta korostavat puolestaan monet eri tekijät, eikä vähiten oppiaineiden sisältöjen yksityiskohtainen esittäminen ja oppilaan arvioinnin oppiainekohtaisuus.

Perusopetuksen rakennetta kuvaavassa luvussa 2.3 (POPS, 2004, 13) selitetään perusteiden rakennetta ja osoitetaan eri vuosiluokille erityisiä tehtäviä. Sisällön eriteltyä muotoa korostetaan esittämällä ”*opetuksen järjestäjän hyväksymässä opetussuunnitelmassa tuntijako sekä opetuksen tavoitteet ja sisällöt määritellään vuosiluokittain valtioneuvoston asetuksen ja opetussuunnitelman perusteiden pohjalta*”. Tämän lisäksi luvussa esitetään mahdollisuus vuosiluokkiin sitomattoman opetuksen toteuttamisesta: ”*Mikäli opetussuunnitelmassa... on päätetty, että oppilas voi edetä vuosiluokkiin jaetun oppimäärän sijasta oman opinto-ohjelmansa mukaisesti, määritellään tuntijako sekä opetuksen tavoitteet ja sisällöt opintokokonaisuuksille. Opintokokonaisuudet muodostetaan... oppiaineiden ja aineryhmien osioiden pohjalta. Osiot voidaan tarvittaessa*

*jakaa kahdeksi tai useammaksi opintokokonaisuudeksi, joita voidaan myös yhdistää eri oppiaineiden ja aineryhmien kesken eheytyviksi opintokokonaisuuksiksi.*” Tässä esitetään selkeä mahdollisuus opetussuunnitelman ja opintojen integrointiin ja eheyttämiseen, mutta varsin lyhyesti ja jopa epämääräisesti. Asiaan viitataan perusteissa edellä mainitun kohdan lisäksi luvussa 4.2 Oppimissuunnitelma (POPS, 2004, 21) ja oppilaan arviointiin liittyvästi luvussa 8.1 (POPS, 2004, 261). Perusteissa annettujen ohjeiden mukaisesti vuosiluokkiin sitomattoman opetuksen ja opiskelun järjestäminen on varsin pitkälti kunnan tai koulun itsensä varassa. Tämä korostaa myös opetussuunnitelman sisällön integroinnin ohjeistamisen marginaalista asemaa opetussuunnitelman perusteissa.

Vuoden 2004 perusteet sisältävät oppiaineiden lisäksi opetussuunnitelman laatimiseen, opetuksen järjestämiseen, opetuksen toteuttamiseen, opiskelun tukeen sekä kieli- ja kulttuuriryhmien opetukseen liittyviä lukuja. Luvut 1–3 (Opetussuunnitelma, Opetuksen järjestämisen lähtökohdat ja Opetuksen toteuttaminen) käsittelevät opetussuunnitelman kokonaisuutta koskevia periaatteita ja näkökulmia. Nämä periaatteet esitetään opetussuunnitelman peruste-asiakirjassa erikseen, mutta niiden yhteydessä annetaan ohjeet, kuinka ko. periaatteet tulee esittää paikallisessa opetussuunnitelmassa, jolla tarkoitetaan aluekohtaista, kuntakohtaista ja koulukohtaista opetussuunnitelmaa. Kuntien ja koulujen opetussuunnitelmien laatijoiden tehtäväksi annetaan siis eritellen sisällön integroiminen opetussuunnitelmassaan. Paikallisessa opetussuunnitelmassa esitettävät asiat käyvät ilmi perusteiden luvusta 1.2 Opetussuunnitelman sisältö, jossa ne esitetään yksitellen. Kohtia on 26, joista ainoastaan kohta ”opetuksen mahdollinen eheyttäminen” viittaa suoranaisesti opetussuunnitelman integraation mahdollisuuteen. On huomioitavaa, että opetussuunnitelmaan sisältyväksi esitetään opetuksen mahdollinen eheyttäminen – sitä ei siis velvoiteta toteuttamaan. Lisäksi opetussuunnitelmaan esitetään sisällytettäväksi ”*opetuksen tavoitteet ja sisällöt vuosiluokittain eri oppiaineissa tai opintokokonaisuuksittain vuosiluokkiin jakamattomassa opetuksessa*” (POPS, 2004, 9). Opetus edellytetään siis määriteltävän oppiainejakoisesti vuosiluokittain varsin tarkasti.



Vuoden 2004 perusteiden luvussa 3 käsitellään opetuksen toteuttamiseen liittyvästi oppimiskäsitystä, oppimisympäristöä, toimintakulttuuria sekä työtapoja. Näiden periaatteiden ja näkökulmien keskeisiä periaatteita kuvataan kahdella sivulla (POPS, 2004, 16–17). Teksti on näkökulmia määrittelevää ja kuvailevaa, eikä siinä anneta selkeitä ohjeita ko. periaatteiden käsittelemiseen paikallisessa opetussuunnitelmassa. Tekstissä ei myöskään mainita, miten ko. periaatteita on käsitelty perusteissa muilta osin, liittyvätkö ne esimerkiksi oppiaineisiin millään tavoin tai tulisiko niiden paikallisessa opetussuunnitelmassa liittyä oppiaineiden yhteyteen. Periaatteet vaikuttavat näin ollen jäävän erillisiksi muista perusteiden osa-alueista. Selkeästi lähemmäs opetussuunnitelman integroinnin mahdollisuutta olisi päästy esittämällä esimerkiksi, että mainitut periaatteet sisältyvät oppiaineiden kuvauksiin. Myös ohjaamalla hieman ko. periaatteiden kuvaamista ja sijoittamista paikalliseen opetussuunnitelmaan olisi voitu tukea kuntien ja koulujen opetussuunnitelman laatimisprosessia merkittävästi.

Eritelty sisältö liittyy insulaarisuuden (ks. Muller, 2006; Young, 2003) periaatteeseen selvästi opetussuunnitelman perusteiden oppiaine-osioissa. Ne ovat toisistaan erillisiä, ja niissä nostetaan vahvasti esiin tiedonalan ja oppiaineen tausta ja sille luonteenomaiset piirteet. Tämä korostuu erityisesti luonnontieteissä, joissa pidetään tärkeänä oppiaineelle ominaisten käsitteiden ja sen taustatieteelle ominaisen ajattelutavan omaksumista. Molemmissa analysoiduissa opetussuunnitelman perusteissa oppiaineet on kuvattu paitsi erillisinä toisistaan, myös sisäiseltä rakenteeltaan varsin eritellysti. Oppiaineiden sisältöjä analysoidessa on huomioitava opetussuunnitelman ohjaavuuden ja konkreettisuuden merkitys: sisällöistä ohjaavimpia ovat selkeät ja konkreettiset ilmaisut. Sisällön eritellyn muodon piirteinä analysoiduissa opetussuunnitelman peruste-asiakirjoissa korostuu paitsi oppiaine-osioiden suuri osuus asiakirjojen kokonaisuudesta myös niiden tieteellinen ja teoreettinen luonne. Tämäkin on esitetty insulaarisuus-periaatteen keskeiseksi piirteeksi.

Sisällön eritelty muoto korostuu äärimmäisellä tavalla äidinkielen ja kirjallisuuden eri oppimäärissä, joita on vuoden 1994 perusteissa 6

ja 2004 perusteissa 11. Kaikki saman oppiaineen eri oppimäärät on kuvattu erikseen omina kohtinaan siten, että perusrakenne on jokaisessa sama, mutta sanamuodot vaihtelevat hieman. Kun esimerkiksi vuoden 2004 perusteissa suomi äidinkielenä -oppimäärässä puhutaan vuorovaikutustaidoista, esitetään ruotsi äidinkielenä -oppimäärän yhteydessä samat asiat ”viestintä”-otsikon alla. Suomi äidinkielenä oppimäärässä esitetty oppilaan ”suhde kieleen, kirjallisuuteen ja muuhun kulttuuriin” esitetään ruotsi äidinkielenä -oppimäärän yhteydessä sanoin ”kieli, kirjallisuus ja kulttuuri”. Suomi toisen kielenä -oppimäärien yhteydessä mukaan tulevat myös ”kielenopiskelutaidot” sekä ”kertomusperine, kirjallisuus ja viestintäkasvatus”. Tämän hienoisen variaation seurauksena äidinkielen ja kirjallisuuden eri oppimäärien kuvaukset käsittävät 70 sivua 274-sivuisesta asiakirjasta. Tällainen kirjoitustapa kuvaa eri kieliryhmien halua saada oma osionsa perusteasiakirjasta oman oppimääränsä kuvaamiseen, eli tarkoituksena lienee, että kunkin kieliryhmän opettaja katsoo asiakirjasta vain hänelle ”kuuluvan” osion.

Insularisuuden periaatteen myötä opetussuunnitelma muodostuu sisällöltään eritellyksi, jolloin se asettuu Kysilkan (1998, 205) esittämällä jatkumolla oppiainejakoiseen ääriilaitaan. Tällöin opetussuunnitelmasta muodostuu ikään kuin kokoelma erillisiä, yhden oppiaineen opetussuunnitelmia, joilla kullakin on varsin pitkälle viedyt ja vaativat oppimistavoitteensa. Jo Tyler (1949) on todennut, että usein peruskoulun opetussuunnitelmiin on tuotu sisällöt suoraan yliopistojen opetussuunnitelmista. Tällöin korostuu jokaisen tieteenalan omat intressit ja opetussuunnitelman sisältömäärä kokonaisuudessaan kasvaa huomattavasti, sillä jokaisen oppiaineen opetussuunnitelmaan halutaan sisällyttää mahdollisimman kattavasti sille kuuluva oppiaines. Tämän myötä opetussuunnitelman rakentaminen muodostuu eräänlaiseksi kilpailuksi tilasta (ks. Beane, 1997).

Tämänkaltaisen sisällön esittämistapa johtaa helposti myös faktapainotteiseen tietoon: opiskeltavat sisällöt esitetään propositionaalisena tietona (ks. Niiniluoto, 1993) määrittelemättä lainkaan keinoja tai tapoja opiskella ja opettaa sitä tai esittämällä tavoitteiden avulla sisältöjen

opiskelun suuntaa. Tämä näkyy etenkin perusopetuksen vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteissa, joissa yksittäisiä sisältöjä esitetään eri oppiaineissa hyvin runsaasti.

Nykyinen tiedonkäsitys (Voutilainen et al., 1998) ja toisaalta myös curriculum-tyyppinen opetussuunnitelman malli (Malinen, 1992) korostavat tavoitteita keskeisinä opetuksen suunnittelun lähtökohtana. Toimintaa ohjaavan tiedon on jäsenyttävä tavoitteiden mukaisiksi rakenteiksi, jotta se olisi toimivaa ja käyttökelpoista tietoa. Hierarkkiset kytkennät ja suhteet eri asioiden välillä ovat se perusta, jolle laajempien tiedollisten kokonaisuuksien ymmärtäminen ja korkeatasoinen suoritustaito rakentuu (Lehtinen et al., 1989, 38–39). Opetuksessa on tyypillistä, että huomiota kiinnitetään jonkin asiakokonaisuuden sisältämiin erillisiin asioihin, vaikka opetuksen ja opiskelun keskeisiksi kohteiksi tulisi nostaa nimenomaan hierarkkiset kytkennät asioiden välillä. Tällöin konkreettisesti esiin otettavat sisällöt olisi nähtävä esimerkkeinä tai yksittäisinä konkretisointeina yleisemmistä tiedon tai toiminnan malleista. Tällöin oppimisen kohteena ei olekaan se, mitä konkreettisesti opetetaan, vaan se yleisempi ajattelumalli tai tiedollinen rakenne, jota tämä opetettava konkretisointi edustaa.

Fogarthyn (1991) malleihin peilaten vuoden 1994 ja vuoden 2004 perusteet edustavat yhdistettyä opetussuunnitelman mallia, jolloin ne ovat sisällöltään pääosin eriteltyjä, mutta eri sisältöalueilta on viittauksia toisiin. Vuoden 1994 perusteissa viittauksia toisiin sisältöalueisiin on selkeämmin kuin vuoden 2004 perusteissa. Vuoden 2004 perusteissa esiin nousevat taidot, jotka esiintyvät eri oppiaineissa niitä yhdistävinä tekijöinä, mikä viittaisi Fogarthyn malleista keskusaiheopetussuunnitelmaan, mikäli taidot olisi selkeästi eroteltu oppiainesisällöistä ja niitä käytettäisiin oppiaineita yhdistävinä tekijöitä. Taidot ovat kuitenkin oppiaineiden sisällöille alisteisia, eli taitojen avulla tapahtuma sisällön integraatio ei ole tietoista tai tarkoituksellista. Aihekokonaisuuksien puolesta molemmissa perusteasiakirjoissa on viitteitä Fogarthyn malleista jaettuun opetussuunnitelmaan, mutta lähtökohta on kuitenkin oppiaineissa, jolloin aihekokonaisuuksia ei voi määritellä eri oppiaineita yhdistäviksi keskiöiksi.

Kysilkan (1998, 205) neliportaiseen integraation jatkumoon suhteutettuna vuoden 1994 ja 2004 perusteet kuvastavat kohti integraatiota mentäessä toisen asteen opetussuunnitelmaa, jossa oppiaineet ovat edelleen keskeisin fokus, mutta jossa on esitetty mahdollisuuksia integroida sisältöjä todellisen elämän kysymyksiin tai oppiaineiden kesken. Tämänkaltaisessa opetussuunnitelmassa annetaan tilaa myös oppilaiden tilanteen mukaisille intresseille ja kysymyksille. Tämä nousee esiin etenkin vuoden 1994 perusteissa, joissa oppilaiden maailmankuvaa, kokemuksia ja kiinnostuksen kohteita pidetään lähtökohtana useissa oppiaineissa. Kysilkan jatkumolla toisen asteen opetussuunnitelmassa oppiaineiden sisältöjä ei muuteta tai varioida, mutta niiden kesken pyritään käsittelemään samoja teemoja tai keskeisiä taitoja. Tätä ilmentävät aihekokonaisuudet molemmissa analysoiduissa peruste-asiakirjoissa. Vuoden 2004 perusteissa nousevat lisäksi taidot erityisellä tavalla esiin integroinnin mahdollisuutena. Eri sisältöjen välillä pyritään löytämään yhteyksiä ja liittämään opetukseen todellisen elämän tilanteita, jotka rikastavat opiskeltavia aiheita.

Kun tarkastellaan opetussuunnitelman sisältöjä Kysilkan (1998) esittämän jatkumon pohjalta, voidaan eri sisältöjä asettaa eri kohtaan jatkumoa. Oppiaineiden kohdalla tämä nousee esiin mielenkiintoisella tavalla. Oppiaineet sinänsä edustavat eriteltyä sisällön muotoa. Eri oppiaineet jo luonteensa ja ennen kaikkea sisältönsä puolesta mahdollistavat opetussuunnitelman sisällön integroinnin monin tavoin, mistä viitteitä ilmenee analysoiduissa opetussuunnitelman perusteissa.

Äidinkieli ja kirjallisuus on perusteiden mukaan ”tieto-, taito- ja taidedeine”, jonka tehtävänä on ”suunnitelmallisesti kehittää kieleen pohjautuvia opiskelu- ja vuorovaikutustaitoja”. Tässä nostetaan oppiaineen luonteeseen ja tehtävään liittyvästi esiin sen laaja-alaisuus sekä ennen kaikkea opiskelu- ja vuorovaikutustaitojen opiskelun myötä mahdollistuva yhteys eri oppiaineisiin. Vuorovaikutustaidot ilmaisevat keskeisesti taitotietoa, jonka merkitys opiskelussa ja oppimistavoitteena on suuri.

Oppiaineiden luonteesta riippuen ne voidaan asettaa eri asemaan integraation mahdollisuuksissa: toiset oppiaineet ovat jo itsessään useita tiedonaloja yhdistäviä, laajoja kokonaisuuksia, kuten ympäristö- ja

luonnontieto, terveystieto tai äidinkieli ja kirjallisuus. Toiset oppiaineet puolestaan edustavat tiettyjä tiedonaloja sellaisenaan, kuten matematiikka, fysiikka ja kemia, eikä niihin ajatella olevan mahdollista integroida lisäelementtejä. Tämä liittyy mm. Bernsteinin (1999, 164) määrittelemiin tiedon rakenteiden heikkoihin ja vahvoihin perusteisiin: hänen mukaansa tietyt tieteenalat ja niitä edustavat oppiaineet ovat struktuureiltaan ja perusteiltaan vahvoja tai heikkoja sen mukaan, kuinka erillisiä tai spesifejä niiden tiedolliset rakenteet ovat. Bernsteinin mukaan matematiikka edustaa selkeimmin vahvaa struktuuria, kun taas heikkoa struktuuria edustavat sosiaali- ja kulttuuritieteet.

Tarkasteltaessa tämän tutkimuksen aineistona olleista opetussuunnitelmista eri oppiaineiden itseensä sisällyttämiä elementtejä, huomataan, että esimerkiksi eri taitojen osalta matematiikka sisältää useitakin integroivia elementtejä. Lisäksi eri kielten oppimäärät ovat hyvin integroivia. Näiden lisäksi kotitalous, käsityö, elämäntietämys, yhteiskuntaoppi sekä oppilaanohjaus sisällyttävät itseensä useita integroivia elementtejä. Toisaalta uskonnolla oli molemmissa analysoiduissa opetussuunnitelman perusteissa selkeästi vähiten yhtymäkohtia muihin oppiaineisiin tai aihekokonaisuuksiin.

Opetussuunnitelman integraatio edellyttää oppiaineiden alisteisuutta yleisemmän tason tavoitteille tai teemoille (ks. Beane, 1997). Useimmiten opetussuunnitelman integraatio tapahtuu yhdistelemällä eri oppiaineista teemoja. Monitieteiset teemat rakennetaan useimmiten erilaisten sisältöjen tai taitojen pohjalta, ja ne sisältävät useimmiten aineksia, joita ei institutionaalisissa oppiaineissa ole (Reid & Scott, 2005, 183). Oppiaineet toimivat kuitenkin useimmiten ensisijaisina opetuksen suunnittelun lähtökohtina – niihin lisätään erilaisten teemojen kautta oppiainesta. Tällaisia oppiaineiden jatkeena toimivia teemoja ovat mm. terveyskasvatus suhteessa biologiaan tai ympäristökasvatus suhteessa maantietoon (Reid & Scott, 2005, 183). Opetussuunnitelman perusteiden aihekokonaisuudet ovat hyvä esimerkki pyrkimyksestä integraatioon.

Opetussuunnitelman integraation eri muotojen ja tasojen määrittelyssä on kyse itse asiassa kahden opetussuunnitelman mallin, oppiaineja-

koisen ja integroidun, erilaisista variaatioista. Suomessa perusopetuksen opetussuunnitelma on aina rakennettu oppiaineiden varaan, joskin sitä on niiden puitteissa pyritty eheyttämään erilaisten teemojen pohjalta (Brotherus, Hytönen & Krokfors, 2002, 144–145). Tällöin puhutaan ns. keskusaiheopetussuunnitelmasta, johon viittaa Fogartykin (1991) keskusaihemallillaan. Suomessa tätä mallia on kutsuttu myös kokonaisopetussuunnitelmaksi. Eri oppiainesisältöjä on siis pyritty saattamaan yhtenäisemmiksi rakentamalla teemoja, joihin kaikki oppiaineet omasta näkökulmastaan viittaavat. Tähän malliin ovat pyrkineet myös vuoden 1994 ja 2004 opetussuunnitelman peruste-asiakirjat aihekokonaisuuksillaan. Niistä on selkeästi pyritty rakentamaan eri oppiaineita läpäiseviä teemoja.

Tarkasteltaessa aihekokonaisuuksien asemaa oppiaineita yhdistävinä teemoina tässä tutkimuksessa analysoiduissa opetussuunnitelman perusteissa voidaan todeta niiden toimivan hieman eri tavoin kyseisissä asiakirjoissa. Vuoden 2004 perusteissa aihekokonaisuuksilla oli selkeämmin yhtymäkohtia oppiaineisiin kuin vuoden 1994 perusteissa. Vuoden 1994 perusteiden aihekokonaisuudet eivät kovin systemaattisesti liittyneet alkuosan teemoihinkaan, joten niiden asema oli erillisempi opetussuunnitelman muusta kokonaisuudesta kuin vuoden 2004 perusteissa.

Tarkasteltaessa aihekokonaisuuksien ja oppiaineiden välisiä yhtymäkohtia voidaan lisäksi todeta, että aihekokonaisuudet sinällään ovat eräänlaisia oppiaineiden johdannaisia, ikään kuin syventävää ainesta. Aihekokonaisuudet poikkeavat hieman toisistaan tässä mielessä, esimerkiksi kestävää tulevaisuutta käsittelevä aihekokonaisuus liittyy selkeästi ympäristö- ja luonnontietoon liittyviin oppiaineisiin. Turvallisuus ja liikenne- sekä Ihminen ja teknologia-aihekokonaisuudet eivät sen sijaan niin selkeästi liity tiettyihin oppiaineisiin, vaan niiden tavoitteistoa on liitettävissä useisiin oppiaineisiin. Opetussuunnitelman rakenteen ja tiedon muodon kannalta on mielenkiintoista, että opetusta integroiviksi tekijöiksi tarkoitetut aihekokonaisuudet on kirjoitettu erikseen, eikä niiden ilmentymiä ole selkeällä ja konkreettisella tavalla tuotu oppiaineiden yhteydessä esiin. Tämä lisää oppiaineiden ja aihekokonaisuuksi-

en erillisyyttä toisistaan ja tuo aihekokonaisuudet opetussuunnitelmassa esiin eräänlaisena oppiaineiden sisältöjen lisänä, joka on sisällytettävä opetussuunnitelmaan. Aihekokonaisuudet edustavat tällä tavoin ilmaistuna eriteltyä sisältöä, ei integroitua sisältöä, mikä on kenties niiden perimmäinen tavoite.

Brotherus, Hytönen & Krokfors (2002, 141) kritisoivat keskusaiheisiin pohjaavan opetussuunnitelman rakentamista toteamalla sen heikkouksiksi nimenomaan juuri keskusaiheet, jotka ovat toistuneet vuodesta toiseen samoine elementteineen, toimintoineen ja oheismateriaaleineen. Tietoista sisältöintegraatiota ei ole tapahtunut. Keskusaiheiden tai teemojen valinnan merkitystä käsittelee Beanekin (1997, 13–14) opetussuunnitelman integraation yhteydessä. Hän erottaa viidenlaisia keskusaiheita tai organisoinnin keskiötä: suosituimpia ja eniten käytettyjä keskusaiheita ovat olleet aiheet, jotka jo valmiiksi sisältyvät joihinkin oppiaineisiin. Tällaisia ovat useimmiten historialliset teemat, kuten ”keskiaika” tai ”myytit ja legendat”, toisaalta myös ”liikenne” voi olla esimerkki tällaisesta aiheesta. Beane olettaa tämänkaltaiset aiheet suosituiksi juuri niiden tuttuuden vuoksi. Toisenlaisia keskusaiheita ovat sosiaaliin ongelmiin tai yhteiskunnallisiin kysymyksiin liittyvät aiheet, kuten ”ympäristö”, ”koulutus” tai ”tulevaisuuden elämä”. Tällaiset aiheet poikkeavat Beanen mukaan edellisistä olennaisesti sikäli, että ne suuntaavat opetuksen ja opiskelun sisältöjen hallinnasta ongelmien ratkaisemiseen – eivätkä ne siksi ole kovinkaan usein käytössä opetussuunnitelmissa.

Opetussuunnitelman keskusaiheet voivat liittyä myös oppilaiden elämään sisältäen aiheita koulun käytiin ja opiskeluun, ystäviin ja ihmissuhteisiin tai oman persoonan etsimiseen ja itsensä löytämiseen. Näitä ei kovinkaan usein näy opetussuunnitelmissa. Keskusaiheet voivat olla myös ns. kivoja aiheita, kuten ”dinosaurukset”, ”omenat” tai ”nallekarhut”. Tällaiset aiheet yleensä liittyvät erilaisiin projekteihin tai toiminnallisuuteen, ja ne ovat varsin suosittuja etenkin alemmilla vuosiluokilla. Beane (1997, 14) muistuttaa, että tällaisten aiheiden valinnassa olisi syytä miettiä, kuinka merkittäviä ne ovat suhteessa niihin käytettyyn aikaan ja kenen näkökulmasta niiden kiinnostavuus lopulta

määritellään (opettajan vai oppilaiden). Viides Beanen määrittelemä keskusaihe-tyyppi on ns. prosessiaiheet, jotka liittyvät kirjaimellisesti erilaisiin prosesseihin ennemmin kuin tiettyyn teemaan. Tällaisia voivat olla esimerkiksi aiheet ”muutos”, ”järjestelmät” tai ”kiertokulut”. Niitä on käytetty Beanen mukaan useissa monitieteisissä opetussuunnitelmissa.

Perusteissa esitetyt taidot olivat opiskelutaidot, vuorovaikutustaidot, tiedonhallintataidot, kriittisen ajattelun taidot sekä ryhmätyötaidot. Näitä pidetään selvästi keskeisinä taitoina, joihin perusopetuksen tulee oppilaita valmentaa. Tiedonhallintataidot, opiskelutaidot ja kriittisyys olivat esillä myös vuoden 1994 perusteissa, melkein samanlaisin painotuksin. Myös vuorovaikutustaidot ovat olleet mukana jo vuoden 1994 perusteissa viestintäkasvatuksen myötä, liittyväthän ne keskeisesti äidinkielen sekä muiden kielten oppimistavoitteisiin. Ryhmätyötaidot eivät yhtä korostuneesti nousseet esiin vuoden 1994 perusteissa, mutta liittyvät toki niissäkin yhteisöllisyyteen ja sosiaaliseen kasvatukseen.

Taitojen merkitystä opiskelun päämäärinä on pidetty keskeisenä. Tuoreessa taitoja opiskelun tavoitteena käsitelleessä tutkimuksessa (Brown, 2008, 292), määriteltiin jatko-opintojen ja työelämän näkökulmasta tärkeimmiksi taidoiksi seuraavat:

1. kriittisen ajattelun taidot
2. ongelmanratkaisutaidot ja päätöksentekotaidot
3. luovan ajattelun taidot
4. tehokkaat suulliset ja kirjalliset viestintätaidot
5. perus luku-, lasku- ja kirjoitustaidot
6. taitoa käyttää tutkimustietoa ongelmanratkaisuun
7. interpersoonalliset taidot
8. teknologiset taidot
9. hyvät terveys- ja hygieniatottumukset
10. erilaisten kulttuurien hyväksyntä
11. rahankäyttötaidot
12. opiskelutaidot.



OECD:ssä on niin ikään jo muutaman vuoden ajan määritelty keskeisiä kompetensseja ja lähdetty opetussuunnitelman kehittämisessäkin liikkeelle niistä (OECD, 2005). Maailmaa valloittanut PISA-ohjelma ja sen testit perustuvat niin ikään kompetenssiajatteluun: PISA-ohjelman tarkoituksena on selvittää, kuinka 15-vuotiaat nuoret hallitsevat tulevaisuuden yhteiskunnan, työelämän kehityksen ja laadukkaan elämän kannalta keskeisiä tietoja ja taitoja. Tavoitteena on ensisijaisesti arvioida oppilaiden taitoja ja valmiuksia mahdollisimman todenmukaisissa arkielämän osaamistarpeita muistuttavissa tilanteissa (Arinen & Karjalainen, 2007, 15). Vuonna 2005 PISA:n (OECD, 2005) määrittelemät keskeiset kompetenssit olivat

1. taito käyttää kieltä, symboleita ja tekstiä interaktiivisesti
2. taito käyttää tietoa ja informaatiota interaktiivisesti
3. taito käyttää teknologiaa interaktiivisesti
4. taito muodostaa suhteita toisiin ihmisiin
5. taito yhteistyöhön
6. taito hallita ja ratkaista ongelmia
7. taito toimia yhteiskunnan normien mukaan
8. taito rakentaa ja toteuttaa elämänsuunnitelmia ja henkilökohtaisia projekteja
9. taito puolustaa oikeuksia, omia intressejä, rajoituksia ja tarpeita.

Näihin tutkimuksiin verrattuna suomalaisessa opetussuunnitelmassa korostuvat varsin pitkälti samojen taitojen arvostukseen, joskin opiskelutaidot ja -valmiudet ovat Suomessa hieman keskeisemmin esillä. Vuoden 2004 perusteissa ilmenneet taidot ovat peilattavissa myös Bloomin taksonomiaan (Bloom et al., 1956, 7; Krathwohl, 1956, 6–7) opetussuunnitelman tavoitteiden määrittelyssä. Tässä tunnetussa taksonomiassa esitetään opetukselle kolmenlaisia tavoitteita: kognitiivisia, affektiivisia ja psykomotorisia. Kognitiiviset tavoitteet liittyvät tiedonhallintaan ja älyllisten taitojen kehittymiseen. Affektiiviset tavoitteet liittyvät asenteiden, arvojen ja kiinnostustenkohteiden kehittymiseen.

Psykomotoriset tavoitteet puolestaan liittyvät liikunnallisiin ja fyysisiin taitoihin.

Kompetenssien tai taitojen määrittely opetussuunnitelman lähtökohdaksi, nojaa kompetenssipohjaisen opetussuunnitelman perusajatukseseen, jonka ovat esittäneet Saylor et al. (1981). Malli korostaa tiettyjä kompetensseja, joiden saavuttamiseksi tarvittavat tiedot ja taidot toimivat tavoitteiden ja sisältöjen määrittelyn lähtökohtina. Opetussuunnitelmassa halutut suoritukset määritellään käyttäytymis- tai oppimistavoitteiksi ja niiden saavuttamiseksi edellytetyt oppimiskokemukset sisällöiksi. Taitojen nostaminen opetussuunnitelman laatimisen lähtökohdaksi voi parhaimmillaan fokusoida tavoitteiden ja sisältöjen määrittelyä johdonmukaisesti. Taidot ovat myös erinomainen opetussuunnitelman integraation lähtökohta, sillä niiden avulla voidaan saattaa eri oppiaineiden sisältöjä lähemmäksi toisiaan tavoitetasolla. Kompetenssiajattelussa ja siihen pohjautuvassa opetussuunnitelman mallissa piilee myös vaaroja: opetussuunnitelma voi muodostua hyvin tekniseksi (vrt. McNeill, 1985), jolloin käyttäytymistavoitteiden myötä opiskelua ohjelmoidaan aste asteelta ja tavoite tavoitteelta kohti haluttuja kompetensseja eteneväksi. Lisäksi keskeisten kompetenssien määrittely ja valinta edellyttävät tiukkaa rajaamista ja päätöksentekoa: opetussuunnitelma ei niidenkään osalta ole pohjaton.

# 11

## Opetussuunnitelman perusteiden pedagogiikka

### 11.1 Tutkimuskysymys ja analyysin periaatteet

Tarkastelin opetussuunnitelman peruste-asiakirjojen sisältämiä pedagogiikan muotoja suljetun ja avoimen pedagogiikan näkökulmista. Tutkimuskysymykseni pedagogiikan muodon ulottuvuuksien osalta muodostui seuraavaksi: millaista pedagogiikkaa opetussuunnitelman perusteet sisältävät?

Olen käsitellyt suljetun ja avoimen pedagogiikan piirteitä viitekeh्यkseni pohjalta, jolloin tarkastelu kohdistuu suunnitelmallisuuden ja strukturoinnin luonteeseen asteeseen, oppimisympäristöjen kuvauksiin, oppimiskokemusten piirteisiin ja oppilaan arvioinnin muotoon.

Pedagogiikan muodon analyysissäni olen rajannut analyysin ensiksi niihin tekijöihin, jotka nähdäkseni edustavat opetussuunnitelman pedagogiikkaa. Näistä tekijöistä olen nostanut esiin sitten ne, jotka edustavat suljettua pedagogiikkaa, ja ne, jotka edustavat avointa pedagogiikkaa. Pedagogisia ilmaisuja on monenlaisia, joten analyysi niiden osalta

**Taulukko 14.** Suljetun ja avoimen pedagogiikan piirteet analyysin viitekehystenä

Suljettu pedagogiikka	Avoin pedagogiikka
etukäteen suunniteltu	tilannesidonnainen
kouluympäristö	koulun ulkopuoliset ympäristöt
tiukat struktuurit	joustavat struktuurit
ei-kontekstuaalinen	kontekstuaalinen
standardoitu arviointi	yksilöllinen arviointi

on ollut varsin moniulotteinen ja haastavakin. Analyysikategorioikseni pedagogiikan osalta nousivat

- ohjaavuuden aste ja muodot opetussuunnitelman perusteissa kauttaaltaan
- arvioinnin muodot
- oppimiskokemusten kuvaukset
- oppimisympäristön kuvaukset.

## 11.2 Suljettu pedagogiikka opetussuunnitelman perusteissa

Suljettu pedagogiikka ilmenee opetussuunnitelmassa tiukkana suunnitelmallisuutena ja ohjaavuutena: valinnan mahdollisuuksia on sekä opettajalle että oppilaalle varsin vähän (ks. Bernstein, 1996). Analysoituissa opetussuunnitelman perusteissa suljettu pedagogiikka ilmenee ennen kaikkea yksityiskohtaisina sisältöinä ja tiukkoina arviointikriteereinä sekä oppimiskokemusten määrällisyytenä ja mitattavuutena. Käsittelen seuraavassa suljetun pedagogiikan piirteitä sekä vuoden 1994 että 2004 opetussuunnitelman perusteiden osalta. Asiakirjat poikkeavat toisistaan selkeästi juuri suljetun pedagogiikan osalta, minkä vuoksi analyysissä on tehty vertailua niiden välillä sen osalta. Suljetun pedagogiikan kategorioiksi muodostuivat

- sisältöohjaus
- oppilaan arvioinnin strukturointi
- mitattavat oppimiskokemukset.

### 11.2.1 Sisältöohjaus

Vuoden 1994 opetussuunnitelman perusteet ovat struktuuriltaan ja ohjaavuudeltaan varsin väljät, mitä ilmentää jo se, että niissä on erotettu ns. normiteksti ja muu ohjeteksti. Lisäksi perustetekstissä korostetaan annettujen ohjeiden esimerkinomaisuutta ja annetaan kouluille valinnanvapautta. Esimerkiksi aihekokonaisuuksien kohdalla todetaan, että niiden avulla ”*opetussuunnitelmaan voidaan sisällyttää oppiainerajat ylittäviä tärkeitä ja ajankohtaisiksi arvioituja teemoja*” (POPS, 1994, 28). Perusteissa esitellyt aihekokonaisuudet todetaan esimerkeiksi, joista voidaan valita ”*käyttökelpoisia rakennusaineita koulun opetussuunnitelmallisen profiilin luomisessa*” (POPS, 1994, 28). Tekstistä vain osa on sitovaa normia, loput ohjeita ja esimerkkejä antavaa tausta- ja perustelutekstiä.

Vuoden 1994 perusteissa opetuksen tavoitteet ja sisällöt esitetään useimmissa oppiaineissa yhdistettyinä eli lauseina, jotka sisältävät sekä tavoitteen että sisällön. Esimerkiksi matematiikassa eräs tavoite-sisältö-yhdistelmä esitetään: ”*Oppilas ymmärtää luonnollisen luvun sekä murto- ja desimaaliluvun käsitteet ja oppii peruslaskutaidot päässä, paperilla ja laskimilla ja näiden käyttämisen arkielämän ongelmien ratkaisemisessa sekä tottuu arvioimaan suuruusluokkia ja tulosten oikeellisuutta*” (POPS, 1994, 75). Lause sisältää tavoitteet lukukäsitteiden ymmärtämisestä, peruslaskutaitojen oppimisesta, taitojen soveltamisesta ongelmien ratkaisuun sekä tulosten oikeellisuuden arvioinnin opiskelusta. Sisällöiksi näiden taitojen opiskelussa esitetään luonnolliset luvut, murto- ja desimaaliluvut, peruslaskut ja suuruusluokat. Paikoin annetaan sisältöjen valinnassa hyvinkin runsaasti vapauksia: musiikissa sisältöjen osalta todetaan ainoastaan, että ”*oppisisällöksi valittavan musiikillisen aineksen tulee kattaa mahdollisimman monipuolisesti musiikkikulttuurin eri alueita*” (POPS, 1994, 97).

Vuoden 2004 perusteiden normiluonne ja määräysmuodossa esitetyt lauseet sen sijaan lisäävät niiden sitovuutta ja formaaliutta. Suljettu pedagogiikka korostuu vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteissa etenkin oppiainekohtaisten sisältöjen ja arviointikriteerien osalta. Nämä muodostavat opetussuunnitelmaan tiukan, etukäteen määritellyn struktuurin, jonka sisällä ei ole kovinkaan paljon tilaa joustaville ratkaisuille tai vaihtoehdoille. Sisällöt esitetään propositioina, faktoina, ja niitä on määrällisesti varsin paljon. Verrattaessa esimerkiksi maantiedon oppimäärän tavoitteita ja sisältöjä vuosiluokilla 7–9, vuoden 1994 perusteissa tavoitteita on 12 ja sisältöjä 23. Arviointikriteereitä ei esitetä lainkaan, ainoastaan opiskelun luonteeseen ja opetuksen lähtökohtiin liittyviä tekijöitä. Vuoden 2004 perusteissa tavoitteita mainitaan 14 ja sisältöjä 30, jonka lisäksi esitetään 48 kriteeriä oppilaan osaamiselle.

Tavoitteiden, sisältöjen ja kriteerien määriä merkittävämmät ovat muodot, jossa ne esitetään. Tavoitteiden osalta erot vuoden 1994 ja 2004 perusteiden eivät ole kovinkaan merkittävät, joskin tavoitteet ovat yksityiskohtaisempia ja sen myötä sitovampia vuoden 2004 perusteissa. Käytän esimerkkinä tavoitteiden ja sisältöjen kuvaustyylistä maantietooppiainetta. Se ei ole mitenkään poikkeavalla tavalla kuvattu, vaan päinvastoin, se nähdäkseni edustaa parhaiten kaikkien oppiaineiden kuvaustapaa sekä vuoden 1994 että vuoden 2004 perusteissa. Maantiedon yhteydessä esitetään esimerkiksi kartan käyttöön liittyvä tavoite, joka ilmaistaan vuoden 1994 perusteissa seuraavasti: *”Maantiedon opiskelun tavoitteena on, että oppilas harjaantuu... tulkitsemaan erilaisia karttoja sekä käyttämään kuvia, kaavioita ja tekstejä maantieteellisinä tiedonlähteinä”* (POPS, 1994, 83).

Vuoden 2004 perusteissa vastaava tavoite ilmaistaan: *”Oppilas oppii käyttämään ja tulkitsemaan fyysisiä karttoja ja teemakarttoja sekä käyttämään muita maantieteellisiä tietolähteitä, kuten diagrammeja, tilastoja, ilmakuvia, satelliittikuvia, valokuvia, kirjallisuutta, uutislähteitä sekä sähköisiä viestimiä”* (POPS, 2004, 181).

Opettajan työn ohjausvälineenä vuoden 2004 perusteet esittävät siis varsin tiukan tavoitteen: oppilas oppii. Vuoden 1994 perusteissa puolestaan esitetään, että opiskelun tavoitteena on oppilaan harjaantu-

minen. Tiukasti tulkittuna vuoden 2004 perusteet edellyttäisivät siis, että oppilas todella oppii ko. tavoitteessa esitetyt asiat. Vuoden 2004 perusteissa opittavia asioita on määritelty huomattavasti enemmän ja yksityiskohtaisemmin kuin vuoden 1994 perusteissa, jossa on enemmän esimerkkejä ja vaihtoehtoja. Esimerkkien antamisella on voitu pyrkiä tukemaan opettajaa opetuksen sisältöjen valinnassa, mutta vuoden 2004 perusteiden ollessa normiasiakirja edellytetään, että kaikki esitetyt esimerkit todella opitaan.

Tarkemmin tarkasteltuna maantiedon osuudessa sisältöjen osalta vuoden 1994 perusteissa esitetään 3 laajempaa sisältöaluetta: maapallo, Suomi Euroopan osana sekä (jokin) alue ja sen ihmiset. On merkille pantavaa, että aluetta ei nimetä perusteissa, vaan se voidaan valita koulu- ja opettajakohtaisesti. Vuoden 2004 perusteissa sisältöalueita on 4: Maa – ihmisen kotiplaneetta, Eurooppa, Suomi maailmassa sekä Yhteinen ympäristö. Ympäristö-aihe on nostettu erilliseksi sisältöalueeseen, kun se vuoden 1994 perusteissa sisältyy jokaiseen 3 sisältöalueeseen. Samoin Suomi ja Eurooppa käsitellään vuoden 2004 perusteissa erillisinä sisältöalueinaan, kun vuoden 1994 perusteissa ne ovat saman alueen sisällä. Vuoden 1994 perusteissa Suomen ja Euroopan opiskelun sisällöt esitetään seuraavasti:

- ”**Suomi Euroopan osana**, Suomen luonnonolot, väestö, elinkeinot ja alueellisen kehittämisen mahdollisuudet, Suomen ja Euroopan muiden alueiden vertailu, eurooppalaisen yhteistyön muodot ja vaikutukset ja ympäristönsuojelu Euroopassa” (POPS, 1994, 84).

Vuoden 2004 perusteissa vastaavat sisällöt esitetään seuraavasti:

### ”**Eurooppa**

- Euroopan karttakuvan, luonnonolojen, maiseman ja ihmisen toiminnan peruspiirteet sekä niiden vuorovaikutus Euroopan eri alueilla
- Euroopan maantieteellinen tarkastelu osana maailmaa ja Euroopan tulevaisuus

### ***Suomi maailmassa***

- *Suomen karttakuva ja maisema*
- *luonnon ja ihmisen toiminnan vuorovaikutus Suomen eri alueilla sekä rakennettu ympäristö ja perinne maisemat*
- *Suomen väestö ja sen vähemmistökulttuurit*
- *vaikuttamismahdollisuudet oman ympäristön suunnittelussa ja kehittämisessä*
- *Suomi osana maailmaa*
- *oman lähiympäristön tai kotikunnan pienimuotoinen tutkiminen: luonnonympäristö, rakennettu ympäristö ja sosiaalinen ympäristö” (POPS, 2004, 182).*

Suomen ja Euroopan osalta käsiteltäviä ja opiskeltavia sisältöjä on vuoden 2004 perusteissa selkeästi enemmän kuin vuoden 1994 perusteissa. Lisäksi esimerkiksi sisältö ”Suomi osana maailmaa” ei kuitenkaan ilmaise kovinkaan tarkasti, mitä ko. sisältö konkreettisesti tarkoittaa, jolloin se vaikuttaa ikään kuin sisällyttävän itseensä kaiken mahdollisen Suomesta osana maailmaa.

Strukturoinnin aste liittyy aiemmin käsiteltyyn opetuksen ohjausjärjestelmän muotoon ja sitä edustavaan opetussuunnitelmaan (ks. Lapalainen, 1985). Opetuksen ohjausvälineeksi tarkoitettu, keskitetysti laadittu opetussuunnitelma on yksityiskohtainen ja sisältää tiukkaan strukturoituja elementtejä. Opettajan työvälineenä toimiva opetussuunnitelma puolestaan on avoimempi ja joustavammin strukturoitu. Ohjausnäkökulma liittyy ennen kaikkea opetussuunnitelman pedagogiseen ulottuvuuteen, mutta sillä on merkityksensä myös sisällön näkökulmasta. Tässä mielessä vuoden 1994 ja 2004 opetussuunnitelman perusteet eroavat toisistaan selkeästi: vuoden 2004 perusteet ovat ohjaavuudeltaan tiukemmat ja strukturoidummat kuin vuoden 1994 perusteet, jotka ovat puolestaan hyvinkin väljästi strukturoidut.



## 11.2.2 Strukturoitu oppilaan arviointi

Oppilaan arvioinnin tarkastelu suljetun pedagogiikan piirteenä keskittyy vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteisiin, sillä se nousee niissä erityisesti esiin. Vuoden 2004 perusteiden keskeinen elementti ovat oppiainekohtaiset kuvaukset hyvästä osaamisesta ns. nivelvaiheissa sekä päättöarvioinnin kriteerit arvosanalle kahdeksan. Kutsun näitä jatkossa arviointikriteereiksi.

Arviointikriteerit esitetään oppilaan pääteikäyttyymisen eli osaamisen muodossa, mikä jo sinänsä asettaa opetukselle tietynlaisen tavoitetasen. Ottaen lisäksi huomioon että perusteet ovat kauttaaltaan normitekstiä, asettavat arviointikriteerit sekä opetukselle että oppimiselle varsin tiukat struktuurit. Olennaista on kuitenkin huomioida arviointikriteerien yksityiskohtaisuus ja määrä. Arviointikriteereissä esitetään jokaisen oppiaineen osalta jokainen tavoite- tai sisältökohta omana osaamistavoitteenaan. Verrattuna oppiaineiden tavoitteisiin ja sisältöihin, sisältävät arviointikriteerit eniten yksittäisiä asioita oppiaineiden kokonaisuudesta.

Osassa oppiaineista kriteerit liittyvät selkeästi tavoitteisiin osassa sisältöihin, mikä on varsin huomattava ero lähestymistavassa. On eri asia, arvioidaanko oppilaan osaamista suhteessa tavoitteisiin vai sisältöihin, sillä arvioinnin kohteena olevat tekijät asetetaan sen myötä myös ohjaamaan opetuksen suunnittelua ja toteutusta. Mikäli arviointikriteerit liittyvät tavoitteisiin, on tavoitteilla merkittävämpi rooli opetuksen ohjauksessa, mikäli taas sisältöihin, on niiden rooli keskeisempi. Toisaalta voidaan myös olettaa, että arviointikriteerit kaikessa yksityiskohtaisuudessaan ohjaavat opetuksen toteutusta kaikkein voimakkaimmin.

Vuoden 2004 perusteissa esitetään vuosiluokkien 7–9 maantiedon osiossa lisäksi päättöarvioinnin kriteerit arvosanalle kahdeksan. Esi-merkkinä Suomen osalta esitetään seuraavat kriteerit:

## ”Suomen jäsentäminen

### *Oppilas osaa*

- *selostaa, miten Suomen luonnonmaisemat ovat muotoutuneet ja miten luonnonolot ovat vaikuttaneet ihmisen toimintaan Suomen eri alueilla*
- *kuvata ja analysoida asutuksen ja elinkeinoelämän alueellisia piirteitä ja sijoittumista Suomessa*
- *analysoida Suomen rakennetun ympäristön piirteitä ja tuntee, mitä ovat arvokkaat kulttuuri- ja perinnemaisemat*
- *osaa selostaa, miten jokainen kansalainen voi vaikuttaa Suomessa oman elinympäristönsä suunnitteluun ja kehittymiseen*
- *suunnitella ja toteuttaa pieniä kotiseutunsa luonnonympäristöön ja rakennettuun ympäristöön liittyviä tutkimuksia*
- *tunnistaa oman kulttuurin piirteitä sekä tuntee Suomen ja lähialueiden vähemmistökulttuurit*
- *kuvata sitä, miten Suomi on vuorovaikutuksessa omien lähialueidensa sekä Euroopan ja koko maailman kanssa” (POPS, 2004, 183).*

Kriteerit esitetään päätökäyttämisen muodossa (oppilas osaa), mikä korostaa niiden sitovuutta. Tässä muodossa ne ovat myös helposti tulkittavissa opetuksen varsinaisiksi tavoitteiksi. Lisäksi yksityiskohtaisuudellaan ne ohjaavat ja myös sitovat opetusta ja opiskelua.

Ohjauksen ja sitovuuden kannalta on olennaista, viittaavatko arviointikriteerit ao. oppiaineen tavoitteisiin vai sisältöihin. Pyrittäessä tavoitelähtöiseen opetuksen suunnitteluun ja toteutukseen, olisi tietysti keskeistä, että kriteerit liittyisivät selkeästi tavoitteisiin. Mikäli kriteerit liittyvät sisältöihin, muodostuvat sisällöt opetuksen suunnittelun ja toteutuksen lähtökohdiksi eli tavoitteiksi, ja varsinaiset tavoitteet voivat jäädä vähemmälle huomiolle. Verrattaessa vuoden 2004 perusteiden maantiedon vuosiluokkien 7–9 oppimäärän Suomea käsitteleviä tavoitteita, sisältöjä ja arviointikriteereitä voidaan todeta kriteerien liittyvän varsin suoraan sisältöihin (ks. edellä) sisältäen samoja ilmauksia ja sanoja. Kyseisen oppiaineosion (maantieto vuosiluokat 7–9) tavoitteissa Suomen osalta esitetään kaksi tavoitekohtaa:

”Oppilas oppii

- *tuntemaan ja arvostamaan Suomen luonnonympäristöä ja rakennettua ympäristöä sekä oppii hahmottamaan oman alueellisen identiteettinsä*
- *tietämään, miten Suomessa jokainen kansalainen voi vaikuttaa oman elinympäristönsä suunnitteluun ja kehittämiseen”* (POPS, 2004, 181).

Suomea käsittelevät opetuksen tavoitteet ovat itse asiassa siis vähemmän sitovat kuin sisällöt ja arviointikriteerinä esitetyt pääteikäyttäytymisilmaisut. Lienee kuitenkin niin, että opettaja tämänkaltaista opetussuunnitelmaa käyttäessään päätyy suunnittelemaan ja toteuttamaan opetusensa sisältöjen ja arviointikriteerien pohjalta, ei niinkään tavoitteiden kautta.

Tarkasteltaessa vuoden 2004 perusteissa muiden oppiaineiden osalta tavoitteiden, sisältöjen ja arviointikriteerien suhdetta, on havaittavissa, että äidinkielen ja kirjallisuuden, toisen kotimaisen kielen, vieraiden kielten, historian, yhteiskuntaopin, musiikin ja käsityön arviointikriteerit liittyvät eksplisiittisesti oppiaineen tavoitteisiin. Tällöin esimerkiksi historian osalta vuosiluokkien 7–9 tavoitteita

” Oppilas oppii

- *hankkimaan ja käyttämään historiallista tietoa*
- *käyttämään erilaisia lähteitä, vertailemaan niitä ja muodostamaan oman perustellun mielipiteensä niiden pohjalta*
- *ymmärtämään, että historiallista tietoa voidaan tulkita eri tavoin*
- *selittämään ihmisen toiminnan tarkoituksia ja vaikutuksia*
- *arvioimaan tulevaisuuden vaihtoehtoja käyttäen apuna historiallista muutosta koskevaa tietoa”* (POPS, 2004, 222).

Vastaavat päättöarvioinnin kriteerit ovat

### ***”Tiedon bankkiminen menneisyydestä***

*Oppilas*

- *osaa erotella asiaa selittävät tekijät vähemmän tärkeistä*
- *pystyy lukemaan erilaisia lähteitä ja tulkitsemaan niitä.*

### ***Historian ilmiöiden ymmärtäminen***

*Oppilas*

- *kykenee sijoittamaan opiskelemansa tapahtumat ajallisiin yhteyksiinsä ja niiden avulla aikajärjestykseen.*
- *osaa selittää, miksi jollain elämänalueella toimittiin ennen toisin kuin nykyään.*
- *osaa esittää historiallisille tapahtumille syitä ja seurauksia.*

### ***Historiallisen tiedon käyttäminen***

*Oppilas*

- *pystyy vastaamaan menneisyyttä koskeviin kysymyksiin käyttämällä eri lähteistä, myös nykYTEknologian avulla saamaansa informaatiota*
- *pystyy muodostamaan tapahtumista ja ilmiöistä omia perusteltuja käsityksiä ja arvioimaan niitä.” (POPS, 2004, 223–224.)*

Lisättäköön, että historian sisällöt kyseisillä vuosiluokilla on määritelty ikään kuin keinoiksi saavuttaa tavoitteet, jolloin ne esitetään seuraavalla tavalla:

### ***”KESKEISET SISÄLLÖT***

*Käsiteltävät aihealueet liittyvät Suomen ja maailman historiaan 1800- ja 1900-luvuilla.*

#### ***Elämää 1800-luvulla ja kansallisuusaate***

- *elämää 1800-luvun Suomessa*
- *1800-luvun alun keskeiset valtiolliset muutokset ja kansallisuusaatteen vaikutukset Euroopassa*
- *kulttuuri kansallisuusaatteen heijastajana Suomessa*

### ***Teollinen vallankumous***

- *teollistuminen ja sen vaikutukset ihmisten elämään*
- *kaupungistuminen*

### ***Murrosten aika Suomessa***

- *sääty-yhteiskunnan mureneminen*
- *Suomen venäläistäminen ja sen vastustus” (POPS, 2004, 222).*

Matematiikan, ympäristö- ja luonnontiedon, biologian, maantiedon, fysiikan, kemian, terveystiedon, elämäntutkimustiedon, liikunnan ja kotitalouden arviointikriteerit liittyvät puolestaan selvästi niiden sisältöihin. Sisällöt ja arviointikriteerit ovat jäsennetty alaotsikoin sisältöjen ja kriteerien osalta täsmälleen samalla tavoin. Esimerkiksi terveystiedossa yksi sisältöjen osa-alue on

### ***”Kasvu ja kehitys***

- *ihmisen elämäntilanne, eri ikäkaudet, syntyminen, kuoleminen*
- *fyysinen kasvu ja kehitys: vuorokausirytmien, uni, lepo ja kuormitus, terveyttä edistävä liikunta, ravitsemus ja terveys*
- *psykkinen kasvu ja kehitys: itsetuntemus ja itsensä arvostaminen, perhe ja sosiaaliset suhteet, mielenterveys ja sen vaihtelu, mielen ja ruumiin tasapaino*
- *sosiaalinen kasvu ja kehitys: yksilöllisyys ja erilaisuus, yksilön velvoitteet ja vastuu yhteisössään, suvaitsevaisuus, välittäminen ja huolenpito*
- *nuoruuden kehityksen erityispiirteitä ja tarpeita, kehittyvä seksuaalisuus*
- *omasta terveydestä huolehtiminen” (POPS, 2004, 199).*

Sitä vastaavat päättöarvioinnin kriteerit ovat

### ***”Kasvu ja kehitys***

#### *Oppilas*

- *tietää eri ikäkausien piirteitä ja elämäntilanteeseen liittyviä tapahtumia ja osaa tarkastella niitä terveyden näkökulmasta*
- *osaa selittää, miten uni ja lepo vaikuttavat vireyteen ja hyvinvointiin, antaa esimerkkejä terveyden kannalta tasapainoisesta ja monipuolisesta ravinnosta ja tietää liikunnan terveysvaikutuksia*
- *osaa kuvata hyvän ystäväsuhteen ja toimivan yhteisön ominaispiirteitä sekä antaa esimerkkejä keskeisistä vuorovaikutuksen taidoista*
- *tietää, miten voi hoitaa itseään ja tervehtään*
- *osaa pohtia ja eritellä nuorten ongelmatilanteiden syitä ja seurauksia sekä kuvata niiden mahdollisia ratkaisuja.”* (POPS, 2004, 199–200.)

Edellä mainituista oppiaineista poikkeaa uskonto, jonka arviointikriteerit liittyvät osittain tavoitteisiin ja osittain sisältöihin. Arviointikriteereitä ei ole määritelty eksplisiittisesti samoin ilmauksin kuin tavoitteita tai sisältöjä, vaan niissä on näistä poikkeavia ilmaisuja.

### 11.2.3 Mitattavat oppimiskokemukset

Molemmassa analysoiduissa peruste-asiakirjoissa esitetään sekä tavoitteissa että (vuoden 2004 perusteissa) arviointikriteereissä erilaisia oppimiskokemusten muotoja. Oppimiskokemusten muoto voi olla määrällinen tai laadullinen (ks. Säljö, 2001; Wheeler, 1969), minkä pohjalta tarkastelen perusteita. Oppimiskokemusten muotoja merkittävämpää on kuitenkin se, että niitä ylipäätään ilmenee opetussuunnitelman perusteissa, sillä ne viittaavat selkeästi opetuksen muotoon eli siihen, miten opetetaan. Vaikkei opetussuunnitelman perusteissa siis esitetä suoranaisesti opetusmenetelmien kuvauksia, sisältyy niihin opettajan pedagogista toimintaa ohjaavaa ja myös rajoittavaa kuvausta oppilaiden

oppimisen laadusta. Tietynlaiset oppimiskokemusten määrittelyt edellyttävät tietynlaisia pedagogisia toimintatapoja ja menetelmiä.

Oppimiskokemusten muotojen ilmaisuissa on eroja vuoden 1994 ja vuoden 2004 perusteiden välillä. Keskeiset eroavuudet liittyvät paitsi oppimiskokemusten muotoihin sinänsä myös niiden ilmenemiseen oppiaineiden kuvauksissa. Vuoden 1994 perusteissa tavoitteet ja sisällöt esitetään samassa yhteydessä, eli jokaisen oppiaineen osalta esitetään opiskelun tavoitteet ja keskeiset sisällöt yhtenä luettelona. Tavoitteet ja sisällöt ilmaistaan muodossa oppilas oppii, harjaantuu, kehittää, saa tietoja, omaksuu, tutustuu ja kokee. Esimerkiksi äidinkielen kuuluvan Suomen kielen oppimäärässä esitetään tavoitteena, että *”oppilas kehityy tiedonhankkijana niin, että hän omaksuu monipuolisia ja tehokkaita luku-, kuuntelu-, puhe- ja kirjoittamisstrategioita”* (POPS, 1994, 40). Oppimiskokemukset esitetään siis opiskelutoimintaan liittyvinä, tulevaisuuteen suuntautuvina ilmaisuina. Ainoastaan muutamain paikoin esitetään oppilaan käyttäytymiseen liittyviä kuvauksia, kuten oppilas pystyy, ymmärtää ja kykenee. Esimerkiksi matematiikan yhtenä tavoitteena ja sisältönä esitetään, että *”oppilas ymmärtää geometrian peruskäsitteet”* (POPS, 1994, 74).

Martonin et al. (1993) oppimiskäsitysten kategorioihin peilattaessa vuoden 1994 perusteissa esitetyt oppimiskokemukset kuvaavat oppimista laadullisena, ymmärtämiseen ja käsitysten muutoksiin tähtäävänä toimintana. Tällaiset oppimiskäsitykset ovat liitettävissä myös informaaliin oppimiseen, joka ei ole rajoittunut yksittäisiin opiskelutilanteisiin (Marton et al., 1993, 291). Laadulliset oppimiskokemukset antavat myös opettajalle enemmän pedagogista ja menetelmällistä vapautta opetuksen toteuttamiseen tavoitteiden suunnassa.

Vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteissa oppimiskokemuksia esitetään paitsi enemmän myös eritellymmiin oppiaineiden tavoitteissa ja arviointikriteereissä. Vuoden 2004 perusteiden oppiainekohtaisissa tavoitteissa esitetään oppimiskokemukset muodossa: oppilas oppii ymmärtämään, hahmottamaan, tuntemaan, arvostamaan, käyttämään, toimimaan, hankkimaan, soveltamaan. Paikoin esitetään opetuksen kannalta varsin haastavilta vaikuttavia, oppilaan persoonalliseen kehi-

tykseen liittyviä tavoitteita, kuten ”*oppilas oppii luottamaan itseensä ja ottamaan vastuun omasta oppimisestaan matematiikassa*” (POPS, 2004, 161), ”*oppilas oppii suojelemaan luontoa ja säästämään energiavaroja*” (POPS, 2004, 168), ”*oppilas kiinnostuu kasvien kasvattamisesta*” (POPS, 2004, 178), ”*oppilas oppii suhtautumaan myönteisesti vieraisiin maihin ja niiden kansoihin sekä erilaisten kulttuurien edustajiin*” (POPS, 2004, 181). Martonin et al. (1993) oppimiskäsitysten kategorioihin verrattuna edellä mainituissa tavoitteissa oppiminen esitetään laadullisena, ymmärtämiseen, käsitysten ja jopa persoonalliseen muutokseen liittyvänä.

Arviointikriteereissä eli hyvän osaamisen kuvauksissa sekä päättöarvioinnin kriteereissä oppimisen muodot ovat erilaisia kuin tavoitteissa. Niiden yhteydessä oppimiskokemukset esitetään muodossa: ”*oppilas osaa selostaa, kuvata, nimetä, jaotella, tunnistaa, käyttää, vertailla, analysoida, arvioida, tutkia.*” Varsin usein esitetään kriteerinä myös, että ”*oppilas tietää*”. Esimerkiksi edellä esitetyt terveystiedon arviointikriteerit (ks. s. 166) kuvaavat hyvin oppimiskokemusten muotoja kriteereissä kaiken kaikkiaan. Lisäksi esimerkkinä mainittakoon maantiedon kriteeri: ”*Oppilas tietää maailmankartan keskeisen nimistön, kuten maanosat, valtameret, suurimmat vuoristot sekä sademetsä- ja aavikkoalueet*” (POPS, 2004, 177). Toisena esimerkkinä on kuvataiteen kriteeri: ”*Oppilas osaa selostaa kuvan tekemisen prosessia luonnoksista valmiisiin töihin*” (POPS, 2004, 238).

Arviointikriteerit asetetaan siis hyvin konkreettisina päätekyttämisen kuvauksina. Yhteistä suurelle osalle kriteereistä on niiden mitattavuus. Suurin osa arviointikriteereistä esitetään helposti mitattavissa olevina, toistettavina toimintoina, kuten ”*oppilas osaa nimetä ihmisen tärkeimmät ruumiinosat ja keskeisiä elintoimintoja*” (POPS, 2004, 171) tai ”*oppilas osaa ratkaista ensimmäisen asteen yhtälön*” (POPS, 2004, 164). Nämä mitattavissa olevat kriteerit on liitetty oppiaineen sisältöihin, mikä liittyy merkittäväällä tavalla edellä käsiteltyyn sisältöohjaukseen. Mitattavat kriteerit edellyttävät opetukselta mittauksia eli testejä. Paitsi että kriteerit ohjaavat opetusta voimakkaasti sisältöjen osalta, ne ohjaavat myös tietynlaisten menetelmien käyttöön, mikä on osaltaan



rajoittaa opettajan pedagogista vapautta. Martonin et al. (1993) oppimiskäsitysten kategorioiden mukaan edellä mainituissa kriteereissä oppiminen esitetään suurelta osin määrällisenä, muistamiseen ja muistista palauttamiseen perustuvana. Tällainen oppiminen tähtää useimmiten testeihin ja kokeisiin, mikä on suljetulle pedagogiikalle tunnusomaista (Eshach, 2007).

Tällä tavoin esitetyt kriteerit nousevat esiin pedagogisina kuvauksina, sillä ne ikään kuin kertovat opettajalle, mitä oppilaiden tulee osata, ja näin ollen antavat suuntaviivat siihen, millä keinoilla ko. osaaminen voidaan saavuttaa. Huomionarvoista on arviointikriteerien esittäminen muodossa *oppilas osaa*. Tämä asettaa opetukselle varsin tiukan tavoitteen: tietyt kriteereissä esitetyt asiat oppilaan on siis osattava, ja siihen opetuksen on tietysti tähdättävä.

### **11.3 Avoin pedagogiikka perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa**

Avoin pedagogiikka ilmenee opetussuunnitelman perusteissa yhtäältä avoimen pedagogiikan (Bernstein, 1996) piirtein yksilöllisinä valintamahdollisuuksina ja opiskelun joustavuutena eli erilaisten vaihtoehtojen korostamisena. Toisaalta se ilmenee koulun ulkopuolisten ympäristöjen ja yhteistyön hyödyntämisenä. Avoin pedagogiikka ilmenee opetussuunnitelman perusteissa myös oppilaiden kokemusten ja maailmankuvan pitämisenä opiskelun lähtökohtina. Myös itsearviointi nousee perusteissa esiin avoimeen pedagogiikkaan liittyvänä arviointimuotona, joka osaltaan korostaa yksilöllisyyttä. Avoimen pedagogiikan kategorioiksi muodostuivat

- oppilaan kokemukset opetuksen ja opiskelun lähtökohtina
- koulun ulkopuoliset ympäristöt ja yhteistyö
- opiskelun joustavuus
- yksilölliset painotukset.

### 11.3.1 Oppilaan kokemukset opetuksen ja opiskelun lähtökohtana

Analysoiduissa opetussuunnitelman perusteissa avoimen pedagogiikan piirteenä nousee esiin ensinnä oppilaan kokemusten ja kokemusmaailman asettaminen opetuksen ja opiskelun lähtökohdaksi. Tähän liittyy myös tietynlainen mielekkyyden korostaminen ja oppilaan kiinnostuksen sekä motivaation nostaminen opiskeltavien asioiden valinnan perusteeksi. Nämä tekijät tulevat esiin perusteissa kauttaaltaan (vrt. alkuosan teema oppilaan kokemusmaailma).

Vuoden 1994 opetussuunnitelman perusteiden alkuosassa esitetään opetussuunnitelmauudistuksen tarvetta perusteltaessa, että *”tehokas opettaminen on ennen kaikkea optimaalisten oppimismahdollisuuksien luomista sekä positiivisen oppimishalun virittämistä ja säilyttämistä pedagogiikan keinoin”* (POPS, 1994, 10). Kasvatus- ja opetustyön päämäärään liittyen nostetaan esiin, että *”Opetuksen suunnittelussa tähdätään siihen, että oppilaalla on mahdollisuus suunnata opiskeluaan oman kiinnostuksensa ja aktiivisuutensa mukaisesti”* (POPS, 1994, 12). Peruskoulun arvopohjan määrittelyn yhteydessä lisätään, että *”Nuorten maailmankuva kokonaisuudessaan – sen elämyksellinen, toiminnallinen, sosiaalinen, kulttuurillinen ja tiedollinen ulottuvuus – on tärkeä lähtökohhta koulun kasvatus- ja opetustyötä suunniteltaessa”* (POPS, 1994, 12).

Molempien analysoitujen perusteiden aihekokonaisuuksien yhteydessä oppilaan kokemukset näkyvät. Todetaan, että *”Tärkeää on aihekokonaisuuksien liittäminen lasten ja nuorten omaan kokemusmaailmaan sekä heille ajankohtaisiin ja merkityksellisiin asioihin”* (POPS, 1994, 28). Vuoden 1994 perusteiden aihekokonaisuuksista kuluttajakasvatus, perhekasvatus ja terveystieteet liittyvät kokonaisuudessaan läheisesti oppilaiden kokemuksiin. Niissä käsiteltäviä aiheita ovat mm. omat tarpeet ja arvostukset, parisuhteeseen, perhe-elämään ja vanhemmuuteen liittyvät asiat, tunteiden ilmaisu ja sosiaaliset suhteet (POPS, 1994, 29–30). Vuoden 2004 perusteiden aihekokonaisuuksista puolestaan Ihmisenä kasvaminen (POPS, 2004, 36) on kaiken kaikkiaan oppilaan kokemusmaailmaan liittyvä teema. Se on oppilaan kasvua ja kehitystä

sekä elämänhallintaa tukeva osa-alue, joka sisältää useita kasvatuksellisia ja persoonan kehittymiseen liittyviä aiheita. Siihen liittyvät aiheet ovat myös käsiteltävissä ennen kaikkea keskustelun avulla, mikä on avoimeen pedagogiikkaan liitetty työtapa (ks. Silberman-Keller, 2003).

Vuoden 2004 perusteissa terveystiedon teema on nostettu terveystieto-oppiaineeksi. Terveystiedon aiheet liittyvät olennaisesti nuorten elämään ja henkilökohtaiseen kehitymisprosessiin. Terveystiedon sisällöt ovat myös väistämättä varsin kontekstuaalisia sikäli, että ne on liitetty vahvasti oppilaan omaan kasvuun ja kehitykseen sekä arkielämän tilanteisiin (POPS, 2004, 199).

Oppiaineiden yhteydessäkin oppilaiden kokemusmaailma ja kiinnostus nostetaan monin paikoin esiin. Vuoden 1994 perusteissa matematiikan yhteydessä todetaan, että *”Oppimistilanteet tulisi rakentaa keskustelunomaisiksi, kokeileviksi ja ongelmakeskeisiksi pitäen lähtökohdiana mahdollisimman usein oppilaalle tuttua konkreettista arkielämän tilannetta”* (POPS, 1994, 76). Tätä täsmennetään lisäksi seuraavasti: *”Opiskeluun motivoituminen vaatii edullisten oppimismahdollisuuksien tarjoamista ja positiivisen, sisäisen oppimishalun virittämistä. Tähän voidaan myötävaikuttaa valitsemalla esimerkit oppilaan elämän piiristä sekä työskentelemällä käytännöllisesti ja toiminnallisesti.”* (POPS, 1994, 77.) Ympäristö- ja luonnontieto-oppiainekokonaisuudessa on oman sisältöalueenaan ihminen ja ympäristö, ja yksi sen sisällöistä *”oppilaan elämismaailma ja ihmisten väliset suhteet”* (POPS, 1994, 80). Biologian kuvauksessa todetaan: *”Uuden tiedon omaksumista edistää se, että tieto kytketään oppilaan omiin kokemuksiin ja olemassa oleviin tietorakenteisiin”* (POPS, 1994, 82). Myös fysiikan ja kemian kuvauksessa esitetään, että *”käsiteltävien asioiden tulee liittyä mahdollisimman läheisesti arkipäivään ja omakohtaisiin kokemuksiin”* (POPS, 1994, 88).

Myös uskonnon ja elämänkatsomustiedon yhteydessä mainitaan opiskelun yhteys oppilaan omiin kokemuksiin ja elämänkysymyksiin. *”Ympäristöllä tapahtuvan ja koulussa opitun pohjalta käsitellään sitä, mikä on oppilaille tärkeää maailmassa”* (POPS, 1994, 93).

Taide- ja taitoaineissa oppilaiden kokemukset ovat niin ikään esillä. Kuvataiteen yhteydessä todetaan, että *”Avoin vuorovaikutuksellinen ja*

*pohdiskелеva ilmapiiri, jossa oppilaan oma elämäntodellisuus ja sen kysymykset ovat tarkastelun kohteina, motivoi oppilasta...*” (POPS, 1994, 101). Kotitalous on lähtökohdiltaankin oppilaan kokemusmaailmaan ja elämään liittyvä oppiaine: *”Opiskelussa perehdytään moniin ihmisen hyvinvoinnin kannalta keskeisiin kysymyksiin, jotka käsittelevät häntä itseään, kotia ja perhettä sekä niiden yhteyksiä yhteiskuntaan”* (POPS, 1994, 102).

Samalla tavalla avoimen pedagogiikan piirteitä esiin tuovat vuoden 2004 perusteissa elämäntodellisuustieto, yhteiskuntaoppi, käsityö ja kotitalous, osin myös uskonto. Niistä jokaisessa opiskeltavat aiheet on liitetty lähelle oppilaiden omaa arkielämää, ja ne tukevat paitsi opiskeluprosessia myös kasvua ja elämäntodellisuutta. Opiskeltavat aiheet ovat helposti käsiteltävissä keskustellen ja käytännön kautta, ei niinkään teoreettisesti oppikirjoista. Mielenkiintoista näissä jokaisessa oppiaineessa on, että niiden tavoitteet nostavat esiin useita avoimen pedagogiikan piirteitä: ymmärtäminen, oman identiteetin kehittäminen, lähiympäristöön tutustuminen, tiedostaminen.

Aidinkielen yhteydessä todetaan, että *”Kielen havainnoinnin lähtökohdiana ovat jokapäiväiset kielenkäyttötilanteet, jolloin aihepiirit ovat lapsen elämää koskettavia”* ja että *”Lukutaitoa opiskeltaessa kiinnitetään erityistä huomiota tekstin kiinnostavuuteen”* (POPS, 2004, 41). Toisen kotimaisen kielen keskeisiksi aihealueiksi määritellään *”pohjoismainen nuori, hänen kotinsa ja perheensä, asuinympäristönsä ja jokapäiväinen elämänsä”* (POPS, 2004, 55).

Lisäksi kieli- ja kulttuuriryhmien opetuksen (luku 6) yhteydessä on viittauksia oppilaiden kokemuksiin, jotka liittyvät ennen kaikkea ko. ryhmien oman kielen ja kulttuurin huomioimiseen opetuksessa. Ne edustavat pyrkimystä saattaa opetusta lähemmäksi oppilaiden elinympäristöä ja kokemusmaailmaa ja asettavat jouston ja vaihtoehtojen edellytyksiä opetukseen ja opiskeluun. Lisäksi todetaan, että *”opetus sovitaan... paikallisen saamelaisyhteisön vuoden kierto, eri vuodenaikoihin liittyviin perinteisiin töihin ja luonnossa tapahtuviin muutoksiin”* (POPS, 2004, 32). Romanien osalta todetaan niin ikään, että *”opetuksessa hyödynnetään lähiympäristöä, sukuyhteisöä ja romanikielistä mediaa”*

(POPS, 2004, 33). Maahanmuuttajien osalta todetaan, että *”opetuksessa on otettava huomioon maahanmuuttajaoppilaan aikaisempi oppimishistoria sekä kasvatus- ja opetusperinteet”* (POPS, 2004, 33). Lisäksi todetaan, että *”oppilaan ja hänen huoltajiensa tietämystä oman kieli- ja kulttuuri-alueensa luonnosta, elämäntavoista, kielistä ja kulttuureista hyödynnetään opetuksessa”* (POPS, 2004, 33).

### 11.3.2 Koulun ulkopuoliset ympäristöt ja yhteistyö

Molemmissa analysoiduissa opetussuunnitelman perusteissa koulun ulkopuolisten ympäristöjen ja erilaisten yhteistyömuotojen käyttö oppimisympäristönä nousee keskeisenä avoimen pedagogiikan piirteenä esiin. Koulun ulkopuolisten ympäristöjen käyttöön liittyvästi analysoiduissa perusteissa nousivat esiin lähiympäristön hyödyntäminen eri oppiaineiden opetuksen yhteydessä, kirjaston käyttö sekä erilaiset taidemaailman kohteet ja museot.

Koulun ulkopuolisten ympäristöjen ja yhteistyön käyttö nousee esiin perusteiden alkuosan yleisissä periaatteissa. Molemmissa perusteissa korostuvat yhteistyö ja ympäristöt eri tavoin. Vuoden 1994 perusteiden ensimmäisessä luvussa, opetussuunnitelmaudistuksen tarvetta perusteltaessa nostetaan esiin yhteistyö-näkökulma: *”Yhteiskunnalliselle kehitykselle on ominaista keskusjohtoisuuden väheneminen ja toimintojen verkostoituminen. Tämä näkyy päätösvalan siirtymisenä entistä enemmän kouluille ja niiden lisääntyvänä yhteistyönä ja vuorovaikutuksena ympäristönsä ja muiden oppilaitosten kanssa.”* (POPS, 1994, 8.) Koulun arvoperustan yhteydessä puolestaan esitetään, että *”Oppilaalle tulee antaa mahdollisuus tutustua yhteiskunnan eri toimintoihin käytännössä ja myös itse harjoitella yhteiskunnallista osallistumista ja vaikuttamista”* (POPS, 1994, 14).

Yhteistyö näkyy niin ikään vuoden 2004 perusteiden toimintakulttuurin määrittelyssä, jossa viitataan koulun toiminnan piirteisiin esittämällä, että *”toimintakulttuuriin kuuluu myös oppituntien ulkopuolinen koulun toiminta kuten juhlat, teemapäivät sekä erilaiset tapahtumat”*

(POPS, 2004, 17). Lisäksi esitetään, että *”tavoitteena on toimintakulttuuri, joka on avoin ja vuorovaikutteinen sekä tukee yhteistyötä niin koulun sisällä kuin kotien ja muun yhteiskunnan kanssa”* (POPS, 1994, 17).

Aihekokonaisuuksia määriteltäessä ja kuvattaessa vuoden 1994 perusteissa todetaan, että *”aihekokonaisuudet tarjoavat luontevan yhteistyömahdollisuuden paikallisyhteisön kanssa”* (POPS, 1994, 28). Niiden avulla kehoitetaan koulua siis toteuttamaan yhteistyötä eri tahojen kanssa – aihekokonaisuuksien kuvauksissa tällaisia yhteistyömuotoja ei kuitenkaan täsmennetä tai anneta niille esimerkkejä.

Koulun ulkopuolinen yhteistyö nostetaan esiin myös yrittäjyyskasvatuksen ja siihen liittyvän osallistumisen yhteydessä. Vuoden 1994 perusteissa yrittäjyyskasvatus-aihekokonaisuuden yhteydessä mainitaan yläasteen opetukseen kuuluva työelämään tutustumisen jakso, joka tarjoaa mahdollisuuden yrittäjyyskasvatuksen toteuttamiseen (POPS, 1994, 33). Vuoden 2004 perusteissa Osallistuva kansalaisuus ja yrittäjyys-aihekokonaisuuden sisällöissä mainitaan puolestaan *”osallistuminen ja vaikuttaminen omassa koulussa ja elinympäristössä”* sekä *”työelämään tutustuminen”* (POPS, 2004, 38).

Yhteistyöhön liittyy myös oppilaanohjaukseen kuuluva työelämään tutustuminen, joka osaltaan vastaa yrittäjyyskasvatuksenkin tavoitteisiin ja ennen kaikkea korostaa koulun ja työelämän yhteistyön merkitystä. Vuoden 1994 opetussuunnitelman perusteissa oppilaanohjauksen yhteydessä yhteistyö eri tahojen kanssa nousee esiin ohjauksen luonteeseen olennaisesti kuuluvana tekijänä: *”Tehokas oppilaanohjaus edellyttää paitsi koulun sisäistä yhteistoimintaa myös hyvin toimivaa yhteistyötä koulun ja ympäröivän yhteiskunnan välillä”* (POPS, 1994, 34). Vuoden 2004 perusteissa ohjauksen järjestämisen yhteydessä esitetään useita avoimen pedagogiikan periaatteita. Siinä todetaan, että *”jokaisen opettajan tehtävänä on oppilaiden persoonallisen kasvun, kehityksen ja osallisuuden tukeminen”* (POPS, 2004, 21). Lisäksi todetaan, että *”opetussuunnitelmaan tulee sisältyä kuvaus, miten yhteistyötä paikallisen työ- ja elinkeinoelämän kanssa toteutetaan koko koulun toiminnan tasolla. Tämän yhteistyön keskeisen osan muodostavat työelämän edustajien vierailut luokkatunneilla,*

*työpaikkakäynnit, projektityöt, eri alojen tiedotusmateriaalien käyttö ja työelämään tutustuminen (TET). Eri oppiaineiden opetukseen tulee sisällyttää kokonaisuuksia, jotka liittävät opiskeltavan aineen antamat tiedot työelämän vaatimuksiin ja mahdollisuuksiin”* (POPS, 2004, 21).

Yhteistyömuotojen käyttö ilmenee myös oppiaineiden yhteydessä seurakunnan, liikuntatoimen ja myös vanhempien kanssa. Vuoden 1994 perusteissa uskonnon oppimäärien kuvauksissa (evangelisluterilainen ja ortodoksinen uskonto) nousee monin paikoin esiin koulun yhteistyö seurakunnan kanssa. Kotitaloudessa esitetään, että *”Opiskeluympäristöä voidaan luontevasti laajentaa koulun ulkopuolelle ja oppilaiden tiedonhankintaa kehittää yhteistyössä yhteiskunnan eri tahojen kanssa”* (POPS, 1994, 103). Liikunnan kuvauksessa puolestaan esitetään, että *”tärkeä osa nykypäivän ja tulevaisuuden koululiikuntaa ovat erilaiset oppituntien ulkopuoliset liikuntatuokiot ja -tapahtumat sekä yhteistyö muiden liikuntatahojen kanssa”* (POPS, 1994, 107). Vieraskielisten oppilaiden äidinkielen yhteydessä esitetään, että *”Vähemmistölapset ja heidän vanhempansa tuovat suomalaiseen kouluuyhteisöön uusia näkökulmia ja avaavat tietä luontevaan kansainvälisyyskasvatukseen. Heidän asiantuntemustaan muiden maiden ja maanosien luonnosta, elämäntavoista, kielistä ja kulttuureista käytetään hyödyksi eri aineiden opetuksessa”* (POPS, 2004, 53).

Koulun ulkopuolisten oppimisympäristöjen käytön ilmentymät viittaavat kirjaston, lähiympäristön tai taide-elämän kohteiden hyödyntämiseen opiskelussa. Vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteiden alkuosassa oppimisympäristön kuvauksessa määritellään koulun fyysiseen oppimisympäristöön kuuluviksi koulun rakennusten ja tilojen lisäksi muu rakennettu ympäristö ja ympäröivä luonto (POPS, 2004, 16), mikä viittaa koulun ulkopuolella olevan ympäristön hyödyntämisen tärkeyteen. Oppimisympäristön varustuksen suhteen esitetään myös, että *”sen tulee tukea oppilaan kehittymistä nykyaikaisen tietoyhteiskunnan jäseneksi antamalla tilaisuuksia tietokoneiden, mediatekniikan ja tietoverkkojen käyttöön”* (POPS, 2004, 16). Etenkin tietoverkot ovat määriteltävissä informaalia oppimista hyödyntäviksi ympäristöiksi (ks. Kop, 2007).

Kirjaston käyttö on esillä vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteissa äidinkielen ja kirjallisuuden oppimäärissä. Vuosiluokkien 3–5 sisällöissä tiedonhallintataitojen yhteydessä tuodaan esiin *”kirjaston aineiston ryhmittelyyn ja sisältöihin tutustumista, kirjojen hakua ja varausta”* (POPS, 2004, 49). Äidinkielen ja kirjallisuuden tavoitteissa esitetään myös elokuva ja teatteri eräänlaisena opiskelumateriaalina tai keinona: *”Oppilas tutustuu oman maansa ja muiden kansojen kulttuureihin kirjallisuuden, teatterin ja elokuvan keinoin”* (POPS, 2004, 48).

Vuoden 2004 perusteissa saamelaisen opetuksen kuvaamisen yhteydessä todetaan, että *”opetuksen resursseina käytetään lähiympäristöä, sukuyhteisöä, saamenkielistä mediaa ja aktiivisia yhteyksiä muille saamelaisalueille”* (POPS, 2004, 32). Esimerkiksi romanikielen yhteydessä esitetään, että *”Oppilaille annetaan mahdollisuus osallistua yhteisiin kulttuuritapahtumiin ja tehdä tutustumiskäyntejä sekä romaneiden perinteisten ammattialojen työpaikoille”* (POPS, 2004, 50).

Taide- ja taitoaineissa (musiikki, kuvataide, käsityö, kotitalous ja liikunta) nousevat koulun ulkopuoliset ympäristöt ja yhteistyö niin ikään esiin. Kuvataiteen aihealueiksi nostetaan *”yhteiskunnan taide-elämä kuten taidenäyttelyt, arkkitehtuurikohteet ja museot sekä kuvataiteen työmenetelmät ja ammatit”* (POPS, 1994, 100).

Vastuu ympäristöstä, hyvinvoinnista ja kestävästä tulevaisuudesta-aihekokonaisuuden sisällöissä mainitaan *”ekologisesti, taloudellisesti, kulttuurisesti ja sosiaalisesti kestävä kehitys omassa... elinympäristössä”* (POPS, 2004, 38). Turvallisuus ja liikenne-aihekokonaisuuden sisällöissä mainitaan puolestaan *”lähiympäristön vaaranpaikkojen kartoittaminen ja turvallisuuden parantaminen”* (POPS, 2004, 38).

Osaksi oppimisympäristöä voidaan ymmärtää myös oppimateriaalit. Informaalin oppimisen piirteitä huomioivat oppimateriaalit voidaan määritellä autenttisiksi materiaaleiksi vastakohtana formaaleille oppikirjoille (Colley, Hodgkinson & Malcom, 2003). Ympäristö- ja luonnontiedossa oppimateriaalien käyttö nostetaan esiin seuraavasti: *”Luonnontuntemusta kehitetään... keräämällä näytteitä... valokuvamalla ja videoimalla luontoa sekä tutustumalla kokoelmiin... Lisäksi opetuksessa käytettävät kirjalliset lähteet, tilastot, kuvat, videot, filmit,*



*sadut, kertomukset, draama ja musiikki auttavat oppilasta muodostamaan mielikuvia ihmisten elämästä erilaisissa olosuhteissa maapallolla.*” (POPS, 2004, 80.) Kirjallisuudella on varsin merkittävä osuus äidinkielen ja kirjallisuuden tavoitteissa ja arviointikriteereissä. Vuosiluokkien 3–5 tavoitteissa esitetään, että ”*oppilas lukee paljon ja monipuolisesti lasten- ja nuortenkirjallisuutta ja oppii valitsemaan itselleen kiinnostavaa ja sopivaa luettavaa*” (POPS, 2004, 48).

Romanien opetuksen yhteydessä puolestaan esitetään, että ”*Työskentelyn apuna käytetään omia julkaisuja, lehtiä, valokuvia, romanikielistä oppimateriaalia, perinteisiä käsitöitä, vaatteita ja musiikkia samoin kuin romanihenkilöiden vierailuja luokassa*” (POPS, 2004, 50).

Sekä vuoden 1994 että 2004 opetussuunnitelman perusteissa koulun ulkopuolisista oppimisympäristöistä mainittiin lähiympäristö, museot, taidegalleriat, kirjasto ja teatteri. Koulun ulkopuolisten ympäristöjen käyttö oli selkeimmin esillä äidinkielen ja kirjallisuuden eri oppimäärissä sekä kuvataiteen yhteydessä. Myös eri kulttuuriryhmien opetuksen toteuttamisen periaatteita kuvatessa koulun ulkopuolisten ympäristöjen käyttö ja yhteistyö oli selkeästi esillä.

Avoimen pedagogiikan elementit ovat opiskeluympäristöjen ja materiaalien kuvauksia, ei yksittäisiä sisältöjä. Yksittäinen sisältö, esim. sienilajit, voidaan opiskella oppikirjoista oppitunnilla opettajan johdolla. Sienilajeja voidaan opiskella myös metsässä tai internetissä, jolloin tehdään pedagogisesti erilainen ratkaisu. Mikäli opetussuunnitelmassa esitetään vain sisältö ”sienilajit”, on opettajalla mahdollisuus valita, milaista menetelmää tai kontekstia hän käyttää. Toisaalta arviointikriteerit rajoittavat tätä ns. menetelmällistä vapautta määrittelemällä varsin tiukat päätetavoitteet jokaiseen oppiaineeseen.

Kerhot ovat yhdistettävissä osaksi koulun ulkopuolisia ympäristöjä ja yhteistyötä, vaikka ne vuoden 2004 perusteiden näkemyksen mukaan toteutetaan koulun fyysisissä puitteissa. Kerhotoiminnan osalta vuoden 2004 perusteissa todetaan, että sen tarkoituksena on ”*edistää myönteisten harrastusten viriämistä sekä antaa oppilaalle mahdollisuus muuhunkin kuin tavanomaiseen koulutyöhön turvallisessa ja rauhallisessa ympäristössä*” (POPS, 2004, 23). Kerho- sekä erilainen iltapäivätoiminta on nähty

osaksi avointa pedagogiikkaa (Nocon & Cole, 2006; Silberman-Keller, 2003). Koulun kerhoja voi ohjata kuitenkin koulun ulkopuolelta tuleva ammattilainen, esimerkiksi nuoriso- tai liikuntatoimen edustaja. Kerhojen kautta nousee esiin psyykkinen ja sosiaalinen oppimisympäristö ja sen merkitys osana informaalia oppimista.

Koulun kerho- ja iltapäivätoiminta on nähty koulupäivää rikastuttavana toimintana, joka vapaaehtoisuutensa vuoksi motivoi oppilaita – mikä on keskeinen informaalin oppimisen edellytys (ks. Eshach, 2007; Smith, 2006). Avoimen pedagogiikan näkökulmasta kerhotoiminnan katsotaan tarjoavan oppilaille turvallisen paikan koulun puitteissa, positiivisia tilaisuuksia yhdessäoloon koulutovereiden ja koulun aikuisten kanssa sekä mahdollisuuksia aktiiviseen oppimiseen koulun formaalin opetuksen ulkopuolella (Kugler, 2008, 184). Kerhotoiminta kulkee formaalin koulutuksen ja informaalin oppimisen rajapinnalla edustan niitä yhdistävää pedagogiikkaa esimerkillisesti: kerhot toteutetaan useimmiten kouluympäristössä ja opetuksen tavoitteiden suunnassa, mikä tuo toimintaan formaalia ainesta. Toiminta on kuitenkin vapaaehtoista, yhteisöllistä, eikä opiskelua arvioida kokein tai kriteerein, mikä luo tilaisuuksia informaalille oppimiselle. Juuri tällainen toiminta yhdistää formaalin koulutuksen ja informaalin oppimisen (ks. Krokfors et al., 2008).

### 11.3.3 Opiskelun joustavuus

Joustavuutta ja tilannesidonnaisuutta pidetään keskeisenä avoimen pedagogiikan periaatteena vastakohtana formaalin koulutuksen etukäteissuunnittelulle (ks. Silberman-Keller, 2003). Tähän liittyvästi Suortti (1981a, 78) on huomauttanut, ettei situationalisella, tilannesidonnaisella pedagogiikalla tarkoiteta sellaista spontaaniutta, jossa kasvatus ja opetus olisivat täysin suunnittelematonta. Sillä tarkoitetaan ennen kaikkea sitä, että kasvatuksen ja opetuksen suunnittelun tason on lähdettävä itse käytännöstä, ei auktoriteeteista.

Joustavuus ja tilannesidonnaisuus nousee esiin etenkin vuoden 1994 opetussuunnitelman perusteissa – vuoden 2004 perusteista sen ilmentymät puuttuvat lähes kokonaan. Vuoden 1994 perusteissa mainitaan alussa opetussuunnitelmauudistuksen tarpeen määrittelyn yhteydessä: *”koulujärjestelmä on muuttunut ja muuttuu edelleen joustavammaksi muun muassa koulutuspituuksien ja suoritusten hyväksilukemisen osalta”* (POPS, 1994, 8). Opetussuunnitelmateoreettisen muutoksen kuvauksen yhteydessä todetaan: *”Opetussuunnitelma on nykykäsityksen mukaan dynaaminen prosessi, joka reagoi jatkuvasti muun muassa arviointituloksiin ja ympäristön muutoksiin. Asetetut tavoitteet osoittavat suuntaa, mutta ne eivät saa kahlita opetusta.”* (POPS, 1994, 9.)

Perusteissa todetaan, että kunnan rooli opetussuunnitelmaa laadittaessa on luoda raamit koulujen kehittämistyölle ja vastata siitä, että jokaisella koululla on opetussuunnitelma. Lisäksi todetaan, että valtakunnallinen ohjaus opetuksen toteuttamisessa väljentyy, jolloin on tärkeää, että kouluille luodaan parhaat mahdollisuudet itse tämentää oman työnsä tavoitteita sekä määrittää sen sisältöä ja menetelmiä omista lähtökohdistaan. Näin oletetaan koulujen sitoutuvan suunnitelmien toteuttamiseen tehokkaammin.

Konkreettisimmin joustavuutta ilmentää perusteiden luku 1.3.2 Tuntijaon suomat mahdollisuudet (POPS, 1994, 16–17), jossa kerrotaan, millä tavoin tuntijako antaa mahdollisuuksia paikalliseen joustoon. Siinä todetaan, että *”opetussuunnitelmassa voidaan painottaa opetusta eri tietojen ja taitojen alueille. Eri oppiaineisiin voidaan sisällyttää kokonaisuuksia, joita opetetaan esimerkiksi vain joka toinen vuosi ja myös eri vuosiluokilta kootuille ryhmille”* (POPS, 1994, 17). Lisäksi todetaan, että opetussuunnitelma voidaan laatia ala-asteella vuosiluokkakohtaiseksi tai kokonaisopetuksen suunnitelmaksi. Yläasteen opetussuunnitelma voidaan laatia hajautetuksi tai kurssimuotoiseksi. *”Oppiaineet voidaan sijoittaa vapaasti eri luokka-asteille, mikä antaa joustavuutta opetussuunnitelman laadintaan”* (POPS, 1994, 17).

Tuntijaon suomiksi joustomahdollisuuksiksi esitetään, ettei valtakunnallisessa tuntijaossa määritellä oppiaineiden alkamisajankohtia luokka-asteakohtaisesti, eikä oppiaineiden tuntimäärille ole asetettu ylä-

rajoja. Perusteissa todetaan, että oppilaiden tuntijaot voivat poiketa eri kouluissa ja saman koulun sisälläkin toisistaan. Lisäksi todetaan, että opetusta voidaan painottaa eri tietojen ja taitojen alueille. Eri oppiaineisiin voidaan perusteiden mukaan sisällyttää kokonaisuuksia, joita opetetaan esimerkiksi vain joka toinen vuosi ja myös eri vuosiluokilta kootuille ryhmille.

Tuntijaon suomena mahdollisuuksina tuodaan vuoden 1994 perusteissa esiin myös, että ala-asteen opetussuunnitelma voidaan laatia joko vuosiluokkakohtaiseksi tai kokonaisopetuksen suunnitelmaksi. Vuosiluokkakohtaisessa opetussuunnitelmassa määritellään oppiaineiden tavoitteet ja sisällöt kutakin vuosiluokkaa varten erikseen. Kokonaisopetussuunnitelmassa usean vuosiluokan opetuksen tavoitteet ja sisällöt määritellään tällöin yhtenä kokonaisuutena sekä useana vuonna opettavien oppiaineiden kokonaistuntimäärä. Opetuksen integroimiseksi esitetään biologian, maantiedon, ympäristöopin ja kansalaistaidon muodostavan ala-asteella oppiainekokonaisuuden ympäristö- ja luonnontieto. Samankaltaista integrointia todetaan voitavan tehdä myös taito- ja taideaineissa.

Yläasteen osalta tuntijaon esitetään mahdollistavan opetussuunnitelman laatimisen perinteiseen tapaan hajautetuksi tai kurssimuotoiseksi. Perusteissa todetaan, että oppiaineet voidaan sijoittaa vapaasti eri luokka-asteille ja valinnaisaineet voidaan aloittaa yläasteen alusta alkaen. Ala- ja yläasteen välinen raja oli vuoden 1994 perusteissa vielä selkeä. Normina perusteissa esitetään vielä, että opetussuunnitelma on laadittava siten, että oppilas kykenee jatkamaan opintojaan seuraavalla kouluasteella, vaikka hän olisi opiskellut oppiainetta vain valtakunnallisen tuntijaon määrittämän minimimäärän.

Analysoiduissa vuoden 1994 perusteissa joustavuus liittyy ennen kaikkea siis opetussuunnitelman laatimiseen ja sen ohjaukseen. Kuten analyysin aiemmissa vaiheissa on noussut esiin, vuoden 1994 opetussuunnitelman perusteet ovat ohjaustyyliältään hajautetummat (ks. Lappalainen, 1985) ja antavat näin ollen kouluille ja opettajille enemmän mahdollisuuksia tehdä opetusta koskevia ratkaisuja. Tämä näkyy opetussuunnitelmatekstissä esimerkkeinä, mahdollisuuksina, suosituksina ja neuvoina.

Joustavuus näkyy myös aihekokonaisuuksien ja oppiaineiden yhteydessä opetuksen ja opiskelun joustavuutena, etenkin tilannesidonnaisuus nousee perusteissa esiin. Vuoden 1994 opetussuunnitelman perusteissa joustavuus ilmenee aihekokonaisuuksissa siten, että ne esitetään esimerkkeinä, jotka koulu voi sisällyttää haluamallaan tavalla opetussuunnitelmaansa. Vuoden 2004 perusteissa puolestaan opetuksen toteuttamista kuvaavassa luvussa (luku 3), oppimiskäsityksen kuvauksen yhteydessä mainitaan opiskelun tilannesidonnaisuus (POPS, 2004, 16) ja huomion kiinnittäminen oppimisympäristön monipuolisuuteen.

Joustavuus ilmenee vuoden 1994 perusteiden oppiaineiden kuvauksissa kauttaaltaan siten, että osa kuvauksista on suosituksenomaisia, pedagogista tukea antavaa tekstiä: jokaisen oppiaineen yhteydessä tavoitteiden ja sisältöjen lisäksi esitetään kohta ”Opiskelun luonne ja opetuksen lähtökohtia”.

Oppiaineiden yhteydessä nousee paikoin esiin myös konkreettisia ilmauksia, jotka edustavat joustavuutta ja tilannesidonnaisuutta: ”*Peruskoulun matematiikan tulee olla sisällöllisesti avoin uusille tiedoille, keksinnöille, tärkeiksi nousseille asiaryhmille ja ajankohtaisille sovelluksille... perinteisiä oppisisältöjä tulee tarkastella kriittisesti. On voitava jättää pois sellaista tietoa, joka ei ole matematiikan rakenteen ymmärtämisen ja tietojen soveltamisen kannalta välttämätöntä.*” (POPS, 1994, 74.) Lisäksi todetaan: ”*Uskonnon opetuksen tulee rakentua jatkuvan arvioinnin periaatteelle ja kyetä vastaamaan ajankohtaisiin kysymyksiin ja haasteisiin mukauttamalla sisällöllinen aines aina tilanteeseen sopivaksi*” (POPS, 1994, 92). Lisäksi mainitaan: ”*Liikuntalajit ovat väline pyrittäessä tavoitteisiin. Sisältöjen ohella tulee erityistä huomiota kiinnittää työtapoihin, joiden merkitys on sisältöratkaisuja keskeisempi esimerkiksi sosiaalisien tavoitteisiin pyrittäessä... liikuntalajien valinta on vapaa ja mahdollistava koulukohtaisen vaihtelun...*” (POPS, 1994, 109.)

### 11.3.4 Yksilölliset painotukset

Avointa pedagogiikkaa molemmissa analysoiduissa opetussuunnitelman peruste-asiakirjoissa edustaa myös yksilölliset painotukset, joka liittyy avoimeen pedagogiikkaan avoimen raamituksen ja vaihtoehtojen kautta. Yksilöllisyyden lähtökohtana on oppilas, hänen motivaationsa, suuntautuneisuutensa ja kiinnostuksensa kohteet. Oppilaan kannalta yksilöllisyys merkitsee ennen kaikkea vaihtoehtoja ja painotusmahdollisuuksia opiskelussa, mikä on Bernsteinin (1996, 26) määrittelemän avoimen pedagogiikan olennaisin tekijä. Myös Schwab (1969, 283) korostaa oppilaiden valintojen merkitystä opetussuunnitelman kehittämisen keskeisenä tekijänä. Opetussuunnitelmassa yksilöllisyys näkyy erilaisin tavoin: ennen kaikkea oppilaan etenemisivaihtoehtoina ja painotusmahdollisuuksina.

Yksilölliset painotukset nousevat esiin erityisesti vuoden 1994 perusteissa. Yksilöllisiä valintamahdollisuuksia korostetaan erityisesti perusteiden alkuosan luvuissa, joissa perustellaan opetussuunnitelmauudistuksen tarve, määritellään kasvatus- ja opetustyö päämäärä, peruskoulun arvoperusta ja opetussuunnitelman laatimista määrittävät tekijät. Kuten perusteiden sisällön analyysin yhteydessä todettiin, yksilöllisyys on keskeinen vuoden 1994 perusteiden alkuosan teema, jonka tarkoituksena on antaa suuntaa koko opetussuunnitelman tavoitteille.

Yksilölliset painotukset nousevat esiin yhtäältä erillisten opetusohjelmien tarpeen korostamisena. *”Erityisesti oppilaiden yksilöllisten opiskeluohjelmien mahdollistaminen koulun opetusohjelman sisällä ja yhteistyössä muiden oppilaitosten tai työpaikkojen kanssa on koulutuksen kehittämisen uusia keinoja”* (POPS, 1994, 8). Tämän seurauksena todetaan, että *”Opetussuunnitelman laadinnassa tämä edellyttää yksilöllisten opiskeluohjelmien mahdollistamista muun muassa lahjakkuuden, harrastuneisuuden tai oppimisvaikeuksien perusteella”* (POPS, 1994, 9). Opetuksen yksilöllistäminen ja valinnaisuuden lisääminen kiteytetäänkin perusteissa yhdeksi opetussuunnitelmauudistuksen tarpeen perusteluksi. Peruskoulun kasvatus- ja opetustyön päämäärän yhteydessä todetaan, että *”opetuksen suunnittelussa tähdätään siihen, että oppilaalla on mahdollisuus suunnata*

*opiskeluaan oman kiinnostuksensa ja aktiivisuutensa mukaisesti*” (POPS, 1994, 12).

Yksilöllisyyden korostaminen näkyy myös koulujen tasolla opetussuunnitelman laatimisen periaatteiden yhteydessä: *”Valtakunnallisen ohjeistuksen väljentyessä on tärkeää, että kouluille luodaan parhaat mahdolliset edellytykset itse tämentää oman työnsä tavoitteita sekä määrittä sen sisältöä ja menetelmiä omista lähtökohdistaan”* (POPS, 1994, 15).

Yksilöllisten valmiuksien huomiointi korostuu sekä vuoden 1994 että vuoden 2004 perusteissa myös erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetuksen järjestämisen kuvauksessa: *”Opetusta järjestettäessä tulee ottaa huomioon kaikkien erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden yksilölliset oppimisvaikeudet ja erityinen oppimistyyli sekä strukturoida koulupäivä, opetus, oppimisympäristöt ja muut toiminnot heille sopiviksi”* (POPS, 1994, 19). Yksilöllisyys korostuu siis sekä lahjakkuuden että vaikeuksien huomioimisessa.

Vuoden 2004 perusteissa yksilölliset painotukset nousevat esiin paitsi erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetuksen kohdalla myös opiskelun yleiseen tukeen liittyvästi, minkä yhteydessä nousee esiin muitakin oppilaan yksilöllistä kehitymis- ja oppimisprosessia tukevia ohjeita. Opiskelun tuki korostaa oppilaan ohjausta, kodin ja koulun välistä yhteistyötä, henkilökohtaisen oppimissuunnitelman laatimista ja kerhotoimintaa. Etenkin oppimissuunnitelma on merkittävä väline opiskelun yksilöllistämässä ja eriyttämässä. *”Oppimissuunnitelmalla voidaan... eriyttää opetusta sekä auttaa koulua ja opettajia turvaamaan oppilaalle parhaat edellytykset... edetä opinnoissaan”* (POPS, 2004, 20). Oppimissuunnitelma sisältää oppilaan opinto-ohjelman eli ne oppiaineet, joita oppilas opiskelee lukuvuoden aikana, ja siinä kuvataan, miten tavoitteet on tarkoitus saavuttaa (POPS, 2004, 20).

Huomioitavaa on, että yksilöllisyyteen viittaavat periaatteet ja tavoitteet ilmenevät sekä vuoden 1994 että vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteissa alkuosien yleisissä teemoissa tai opiskelun tukeen liittyvissä luvuissa. Oppiaineissa yksilöllisiin painotuksiin liittyviä periaatteita ei ilmene. Etenkään varsinaista valinnan vapautta opiskelun sisällöissä ei perusteissa ilmene. Näin ollen voidaan todeta, että yksilöllisyys esite-

tään opetuksen toteuttamisen tavoitteena ja keskeisenä periaatteena, mutta se ei konkretisoidu tavalla, joka osoittaisi yksilöllisyyden olevan konkreettinen opetuksen toteutusta ohjaava periaate.

### 11.3.5 Itsearviointi

Itsearviointi ymmärretään avoimen pedagogiikan keskeiseksi osatekijäksi formaalien testien ja kokeiden sijaan (Eshach, 2007; Silberman-Keller, 2003). Itsearviointi esiintyy sekä vuoden 1994 että 2004 opetussuunnitelman perusteissa oppilaan arvioinnin yhtenä muotona. Kaksi muuta arvioinnin muotoa määritellään kummassakin asiakirjassa numeroarvosteluksi ja sanalliseksi arvioinniksi (POPS, 1994, 10–12; POPS, 2004, 260–262). Itsearvioinnin tarkoituksiksi määritellään itsetuntemuksen kasvun tukeminen sekä opiskelutaitojen kehittäminen. Itsearviointitaitojen kehittämiseksi tai sen toteuttamiseksi ei anneta perusteissa kovinkaan tarkkaa ohjeistusta. Vuoden 1994 perusteissa esitetään, että *”lukuvuoden aikana oppilaalle tulee luoda tilanteita, joissa hän voi arvioida itseään ja joissa hänelle voidaan antaa palautetta tekemästään arvioinnista”* (POPS, 1994, 12). Esimerkkeinä itsearviointimenetelmistä esitetään arviointikeskustelu sekä portfolion käyttö. Vuoden 2004 perusteissa todetaan, että *”itsearviointitaitojen kehittymiseksi oppilasta tulee ohjata tarkastelemaan oppimisprosessiaan sekä arvioimaan oppimista ja työskentelytaitojaan. Tämä edellyttää säännöllisen palautteen antamista oppilaalle hänen työskentelystään”* (POPS, 2004, 262). Esimerkkejä menetelmistä ei anneta.

Avoimeen pedagogiikkaan liitetään oppilaan arvioinnin osalta itsearviointi (ks. Eshach, 2007). Formaalia eli suljettua pedagogiikkaa edustavat puolestaan arviointikriteerit, kokeet ja testit. Oppilaan arvioinnin kannalta formaalit piirteet korostavat mitattavuutta ja eräänlaista tasoajattelua: oppilaat on voitava asettaa jonkinlaiselle asteikolle, jonka avulla heidän osaamisen tasonsa voidaan määritellä ja heidän osaamistaan verrata toisiinsa. Itsearviointi puolestaan on subjektiivisempää ja kohdistuu tekijöihin, jotka ovat vaikeammin mitattavissa



eivätkä asetu minkäänlaisille asteikoille kovinkaan helposti. Itsearviointi kohdistuu henkilökohtaisemmin opiskeluprosessiin, ja sen tehtävänä on myös tukea ja edistää opiskeluprosessia myönteisellä tavalla. Vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteissa on jokaisen oppiaineen päätteeksi ja eri vaiheissa esitetty ns. kuvaukset oppilaan hyvästä osaamisesta sekä päättöarvioinnin kriteerit arvosanalle 8. Nämä edustavat selkeästi suljettua pedagogiikkaa. Arviointikriteerit ovat useissa oppiaineissa esitetty korostetun mitattavassa muodossa. Esimerkiksi ympäristö- ja luonnontiedossa hyvän osaamisen kuvauksissa todetaan, että *”oppilas osaa nimetä ihmisen tärkeimmät ruumiinosat ja keskeisiä elintoimintoja”* (POPS, 2004, 171). Useissa oppiaineissa arviointikriteerit esitetään samalla tavalla mitattavissa olevin käsittein: oppilas osaa kuvata, antaa esimerkkejä, nimetä, selostaa, jaotella.

Toisaalta arviointikriteereissä nousevat esiin oppilaan opiskeluprosessin kannalta merkittävät, mutta vaikeammin mitattavissa olevat kriteerit: esimerkiksi ymmärtäminen, kuten *”oppilas ymmärtää luonnon ja ympäristön tärkeyden ihmiselle”* (POPS, 2004, 216) tai *”oppilas kykenee eettiseen pohdintaan”* (POPS, 2004, 204). Joissakin oppiaineissa on arviointikriteereissä viitattu selkeästi itsearviointiin, kuten *”oppilas osaa taltioida työskentelyprosessiaan ja käyttää sitä hyödykseen itsearvioinnissa”* (POPS, 2004, 238).

Oppilaan arvioinnissa, jonka analyysi perustuu vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteisiin, onkin havaittavissa eräällä tavalla kaksi pedagogisesti toisistaan poikkeavaa lähestymistapaa: hyvin formaali, kriteereihin perustuva osaamisen tason arviointi, joka perustuu numeroarvosanaan, ja toisaalta sanallista palautetta ja itsearviointia korostava järjestelmä, joka pyrkii tukemaan oppilaan oppimisprosessia ja kehittymistä.

## 11.4 Pedagogiikka opetussuunnitelman perusteiden mallin jäsentäjänä

Avoimen ja suljetun pedagogiikan eroja tarkasteltaessa tullaan väistä-mättä perinteisen ja sille tietyllä tavalla vaihtoehdoisen tai ideaalisen pe-dagogiikan väliseen vertailuun. Niitä on vertailtu esimerkiksi seuraavien piirteiden pohjalta (Rogers, 2004, 57):

**Taulukko 15.** Perinteisen ja ideaalisen pedagogiikan piirteet (Rogers, 2004)

Perinteinen pedagogiikka korostaa	Ideaalinen pedagogiikka arvostaa
ohjelmia, kursseja	innostusta oppimiseen
muistamista ja toistoa	kokonaisvaltaista oppimista (eettinen, älyllinen, fyysinen)
lineaarista älyllistä kehitystä	erilaisuutta ja yksilöllistä etenemistä
yksilökeskeistä suoriutumista	yhteistyötä, ryhmätyöskentelyä
strukturoituja prosesseja	luovuutta, joustavuutta
rationaalista sisältöopiskelua	intuitiivista, ongelmakeskeistä opiskelua
oppiainekeksisyyttä	interdisiplinaarisuutta
opettajaa tiedon välittäjänä	opettajaa oppimisen tukijana
rajattuja oppimisympäristöjä	todellisen elämän ympäristöjä
erillisyyttä paikallisyhteisöstä (kunnasta)	yhteistyötä paikallisyhteisön kanssa (kunta)

Tämän seurauksena perinteisen pedagogiikan ratkaisuja ovat ennen kaikkea etukäteen laadittu, tiukasti strukturoitu opetussuunnitelma, opiskelun eteneminen samanaikaisesti kaikkien oppilaiden kohdalla, standardoidut testit, luento-opetus, opettajan antama arviointi sekä painotus tiedossa ja suorituksissa. Avoimen pedagogiikan ratkaisuja puolestaan ovat etenkin opiskelun merkityksellisyys, kokonaisvaltaisuus, itsearviointi, yksilölliset painotukset ja vaihtoehdot sekä motivaation ja merkitysten korostaminen (Rogers, 2004, 57).

Etenkin pedagogiikan kannalta, kun tarkastellaan suljettua eli formaalia pedagogiikan muotoa ja avointa pedagogiikan muotoa, jou-

dutaan ohjaavuus-kysymyksen pariin. Vaikuttaisi siltä, että mitä sidotumpaa eli formaalimpaa pedagogiikka on, sitä tarkempaa on siihen sisältyvien periaatteiden ja ohjeiden kuvaus opetussuunnitelmassa. Avoin pedagogiikka puolestaan jättää opettajalle suuremman valinta-avaruuden yleisemmän tason pedagogisilla ohjeilla. Sama koskee myös sisältöjä: halutaanko opetusta ohjata eriteltyjen sisältöjen käsittelyyn vai oppiaineiden integrointiin? Edellisessä tapauksessa yksittäisiä sisältöjä kuvataan tarkasti, jälkimmäisessä annetaan enemmän tilaa integroitujen kokonaisuuksien kuvaamiselle.

Toinen opetussuunnitelman ohjaavuuteen liittyvä tekijä on oppilaan arviointi ja sen kohdistuminen tiettyihin tekijöihin. Oppilaan arviointi toimii keskeisenä opetusta suuntaavana tekijänä, ja ne tekijät, jotka ovat arvioinnin kohteena, toimivat myös selkeimmin opettajan työtä ohjaavina tekijöinä. Sellaiset asiat puolestaan, jotka eivät ole konkreettisesti liitetty oppilaan arvioinnin kohteeksi, saattavat saada pienemmän merkityksen opetussuunnitelmassa ja näin ollen myös opetuksessa.

Opetussuunnitelman pedagogista luonnetta kuvaavat myös oppimiskokemukset, joita opetussuunnitelmassa esitetään. Niitä kuvataan useimmiten oppilaan toimintana eli konkreettisesti erilaisina verbeinä. Opetussuunnitelman luonnetta kuvaa ja opetuksen toteutusta suuntaa olennaisesti se, mitä oppilaan oletetaan ja suunnitellaan tekevän opiskellessaan, ja etenkin arviointikriteereiden osalta se, mitä oppilaan oletetaan hallitsevan opetuksen ja opiskelun seurauksena.

Keskeisimpänä suljetun pedagogiikan piirteenä vuoden 2004 perusteissa ilmeni siis arviointikriteerien avulla tapahtuva tiukka sisältölähtöinen strukturointi ja ohjaus. Suljetun pedagogiikan piirteenä ilmeni myös oppimiskokemusten tai tehtävien mitattavuus ja tietynlainen rajoittuneisuus luokkahuoneopiskeluun. Esimerkkinä voidaan mainita ”selostaa-” ja ”kuvata”-muodot pääteikäyttäytymisessä. Perusteet siis korostavat olennaisimpana oppimistuloksena oppiaineuksen hallintaa eli kykyä kuvata ja selostaa opiskeltuja asioita – ei asioiden ymmärrystä tai kykyä soveltaa niitä eri tilanteissa ja konteksteissa. Oppimistavoitteiden esittäminen pääteikäyttäytymisenä ja oppilaan osaamisen esittäminen määrällisinä, toistoa ja muistamista korostavina opiskelun muotoina

heijastavat behavioristista oppimiskäsitystä (vrt. Säljö, 2002). Vuoden 2004 perusteiden oppiaineiden yhteydessä esitetyn pedagogiikan muoto siis ilmentää oppimiskäsitystä, joka on eri kuin perusteiden alkuosan oppimiskäsitystä kuvaavassa kappaleessa (POPS, 2004, 16).

Erilaisten valtakunnallisten testien tai kokeiden käytön on todettu lisäävän opetussuunnitelman sisältölähtöisyyttä (Au, 2007, 262–263). Testien ja kokeiden (esim. ylioppilastutkinto Suomessa) käyttö on omiaan kaventamaan opetussuunnitelmaa siten, että se painottuu testattaviin oppiaineisiin. Opetuksen tavoitteeksi nousevat valtakunnalliset testit, joihin opiskelu tähtää, ja ei-testattavat oppiaineet jäävät lähes kokonaan opetussuunnitelman ulkopuolelle. Testit ja kokeet lisäävät myös tiedon fragmentaarisuutta opetussuunnitelmassa. Opetus rakentuu tällöin pienistä, testattavissa olevista kokonaisuuksista, jotka liittyvät ensisijaisesti ko. testiin, eikä kytkentää toisiin oppiaineisiin esiinny lainkaan. Testien ja kokeiden käyttö lisää myös opetuksen opettajakeskeisyyttä ja testiin liittyvien faktojen suoraa välittämistä oppilaille.

Etukäteen suunnitellun pedagogiikan heikkouksina pidetään ennen kaikkea sitä, että yksityiskohtainen ja pitkäaikainen suunnittelu rajoittaa opettajan toimintaa, koska hän usein pitäytyy suunnitelmissa ja hylkää todelliset olosuhteet ja tilanteet. Lisäksi suunnitelmien taipumuksena on kangistua kaavoiksi, jolloin niiden ajankohtaisuus vähenee. Useimmat opettajat ja kasvattajat pitävät pitkäaikaista yksityiskohtaista suunnittelua työajan käytön kannalta epätarkoituksenmukaisena ja sen vuoksi suhtautuvat siihen vastahakoisesti, mikä ei käytännön tulosten kannalta ole edullista (Suortti, 1981a, 78).

Informaalien oppimisen piirteitä hyödyntävän pedagogiikan olennaiseksi piirteeksi on nostettu opiskelun kontekstuaalisuus ja siihen liittyen opiskelu koulun ulkopuolisissa ympäristöissä (ks. Eshach, 2007; Silberman-Keller, 2007). Koulun ulkopuolisten ympäristöjen käyttö lisää opetuksen ja opiskelun kokemuksellisuutta, mikä on omiaan motivoimaan oppilaita ja lisäämään opittavan asian syvällistä oppimista ja ymmärrystä (ks. Kolb et al., 2002). Opetussuunnitelman perusteiden analyysin perusteella voidaan todeta, että ulkopuolisten ympäristöjen käyttö ja yhteistyö nousevat opetussuunnitelmatekstien tasollakin esiin,

jolloin ne väistämättä liittyvät perusopetuksen toteuttamiseen pedagogisina piirteinä. Tällöin niiden sisällyttäminen opetussuunnitelman pedagogiikan kuvaukseen on perusteltua.

Koulun ulkopuolisten ympäristöjen hyödyntämisessä keskeistä on liittää ne osaksi opetussuunnitelmaa, ja ennen kaikkea opetuksen sisältöjä. Kuten Kisiel (2005) muistuttaa, koulun ulkopuoliset ympäristöt jäävät usein oppisisällöistä erillisiksi ”vierailuiksi”, jolloin ne muodostuvat eräänlaisiksi viihdykkeiksi ennemmin kuin opiskeluympäristöiksi. Onkin olennaista ymmärtää tavoitteet, joita koulun ulkopuolisten ympäristöjen käyttö palvelee ja toteuttaa. Tästä esimerkkinä on demokratia-opetus ja oppilaiden osallisuuden lisääminen, joka toteutuu osallistumalla yhteiskunnan toimintaan erilaisissa hankkeissa, projekteissa ja paikallisten yhdistyksissä (ks. Schugurenky, 2006, 170).

Useissa oppiaineissa sisältöjä kuvataan tavalla, joka mahdollistaa niiden käsittelyn sekä suljetun että avoimen pedagogiikan keinoin. Esimerkiksi toisen kotimaisen kielen ja vieraiden kielten oppimäärissä esitetään tilanteita ja aihepiirejä, joita opiskellaan. Näitä ovat esimerkiksi *”lähiympäristö ja siihen olennaisesti kuuluvat tutut henkilöt, ikäkauteen liittyvät vapaa-ajan toiminnot, asioiminen erilaisissa tilanteissa”* (esim. POPS, 2004, 117, 137). Mikäli näitä aihepiirejä opiskellaan oppikirjasta itsenäisesti, on kyse formaalista, eli suljetusta pedagogiikasta. Mikäli niiden opiskelu toteutetaan autenttisissa ympäristöissä tai esimerkiksi lehtiartikkelien avulla tai internetiä hyödyntäen, on mukana avoimen pedagogiikan näkökulmia. Tässä nimenomaan kontekstuaalisuudella on merkittävä asema erotettaessa suljettua ja avointa pedagogiikkaa toisistaan.

Aih kokonaisuuksien ja oppiaineiden osalta sisällöissä esitetyt pedagogiset piirteet ovat keskeisimpiä, sillä ne todennäköisimmin ohjaavat opetuksen suunnittelua ja toteutusta konkreettisimmin. Oppiaineiden osalta analyysin ja tulkinnan ongelma on se, että sisällöt esitetään useimmiten hyvin lyhyesti, yksittäisinä sanoina. Tämä kuuluu perusteiden luonteeseen, sillä niihin ei periaatteessa sisälly menetelmällistä ohjausta. Sisältöjen osalta useissa oppiaineissa esitetään tekijöitä, jotka voidaan käsitellä erilaisissa ympäristöissä tai erilaisin materiaalein. Sisäl-

löt esitetään lyhyesti liittämättä niitä mihinkään tiettyyn menetelmään tai ympäristöön, jolloin niiden käsittely voi olla hyvinkin suljettua tai avointa riippuen koulun omasta opetussuunnitelmasta ja viime kädessä tietysti opettajan pedagogisesta toiminnasta. Arviointikriteerit kuitenkin näissäkin oppiaineissa edustavat formaalia eli suljettua pedagogiikkaa, ovat mitattavassa muodossa, yksityiskohtaisina ja sekä opettajaa että oppilasta sitovina pääteikäyttäytymisen tavoitteina.

Suljetun ja avoimen pedagogiikan muotoja ja ilmentymiä voidaan peilata myös Bernsteinin (1975, 116–118; 2008, 101–102) kuvaamiin näkyvän ja näkymättömän (engl. visible ja invisible) pedagogiikan piirteisiin. Näkyvä pedagogiikka korostaa oppilaan ulkoisia suorituksia, kriteereihin pohjautuvaa arviointia, tiukkoja sääntöjä ja aiheesta toiseen etenevää järjestystä opiskelussa. Näkyvä pedagogiikka perustuu pitkälti myös oppilaiden suoritusten vertailuun. Näkyvä pedagogiikka keskittyy tässä mielessä enemmän oppilaaseen: oppilaan oppimisen seurausten kontrollointiin, oppimisen jaksottamiseen ja järjestämiseen lopputulosten kannalta tarkoituksen mukaisesti.

Näkymätön pedagogiikka puolestaan keskittyy oppimisprosessin ohjaamiseen: oppilaan sisäisiin kognitiivisiin, kielellisiin, affektiivisiin ja motivationaalisiin prosesseihin. Näkymätön pedagogiikka ei korosta oppilaiden välisiä osaamiseroja, vaan pyrkii nostamaan esiin jokaisen oppimisprosessin ainutlaatuisena osana pedagogista kontekstia. Näkymätön pedagogiikka sallii oppilaille liikkumisen vapauden, joustavan ajallisen rytmin ja kommunikatiivisen toiminnan. Opiskelun kontrolli on joustavampaa ja yksilöllisempää. (Bernstein, 2008, 107–109). Nämä piirteet ovat yhdistettävissä suljetun ja avoimen pedagogiikan piirteisiin tuoden niiden tarkasteluun uutta näkökulmaa.

# 12

## Opetussuunnitelman sisällön ja pedagogiikan väliset yhteydet

Opetussuunnitelman perusteiden sisällön ja pedagogiikan ilmentymiä analysoidessani kiinnitin huomiota myös sisällön ja pedagogiikan väliin yhtymäkohtiin. Tähän näkökulmaan liittyvästi nousi tutkimukseeni lisäkysymys: millaiset ovat sisällön ja pedagogiikan väliset yhtymäkohdat opetussuunnitelman perusteissa?

Opetussuunnitelman sisällön ja pedagogiikan yhteys peilautuu Bernsteinin (1975) teoriaan opetussuunnitelman sisällön ja pedagogiikan muodoista. Sisällön muoto voi hänen mukaansa olla eritelty tai integroitu ja pedagoginen raami puolestaan suljettu tai avoin. Tähän jaotteluun nojaa tutkimukseni viitekehys. Bernstein (1975, 83) tuo opetussuunnitelman teoreettisessa tarkastelussaan esiin myös sisällön ja pedagogiikan eri ulottuvuuksien suhteet toisiinsa: eritellyn sisällön taustalla on useimmiten didaktinen lähestymistapa, jonka Bernstein yhdistää opetussuunnitelmassa suljettuun pedagogiikkaan. Integroidun sisällön taustalla on avoin pedagogiikka, joka on itseohjautuvampaa. Näillä pedagogisilla ja sisällöllisillä ratkaisuilla on erilaiset seuraukset

opetussuunnitelmaan, opettajan ja oppilaiden välisiin suhteisiin sekä oppilaan arviointiin.

Sisällön ja pedagogiikan välisten yhteyksien relevanssista on muistuttanut myös Kansanen (1976, 156). Scott (2008, 146) huomauttaa, ettei opetussuunnitelman kehittäminen voi jättäytyä ainoastaan yhteen näkökulmaan, vaan on tunnistettava eri osatekijöiden vaikutukset toisiinsa ja otettava ne huomioon pyrittäessä muutokseen. Mikäli opetussuunnitelmassa esimerkiksi pyritään tuomaan tietynlaisia pedagogisia uudistuksia koulutyöhön, on myös sisältöjen mahdollistettava ne. Tietynlaiset sisällöt tukevat tietynlaista pedagogiikkaa – ja päinvastoin. Tähän kysymykseen vastaamiseksi analysoin vielä kertaalleen sisällön ja pedagogiikan ilmentymät opetussuunnitelman perusteissa, minkä myötä sain koottua yhteen näkökulmat niiden välisistä yhteyksistä. Tämä viimeinen analyysikierros oli edellisten havaintoja kokoava ja myös tulosten yhteen vetämisen kannalta tärkeä.

Opetussuunnitelman eri osatekijöiden välinen yhteneväisyys tai eristyneisyys heijastaa myös opetussuunnitelman taustaideologiaa. Tar kasteltaessa opetussuunnitelman eri elementtien, erityisesti sisällön ja pedagogiikan, välisiä suhteita, osuu niiden taustalle kaksi ideologista koulukuntaa, joita ei viitekehyksessä esittelemissäni, keskeisimmisissä opetussuunnitelmaideologioita käsittelevissä määritelmässä mainita (Scott, 2008, 143). Verrattaessa tiedonala-konventionaalista ja postmodernia ideologiaa (ks. taulukko 16) voidaan todeta niiden poikkeavan toisistaan juuri osatekijöiden välisen eristyneisyyden voimakkuuden suhteen.

Kategoriat, jotka on nostettu em. ideologioiden välisen vertailun kohteiksi (tiedonalojen rajat, tieto vs. taito, oppilaan ja opettajan suhteet, eteneminen, arviointi jne), vastaavat tämän tutkimuksen sisällön ja pedagogiikan analyysikategorioita. Scottin jaotteluun peilaten suljettu pedagogiikka ja eritelty sisältö sisältävät tiedonala-konventionaalisen ideologian piirteitä. Integroitu sisältö ja avoin pedagogiikka puolestaan sisältävät postmodernin opetussuunnitelmaideologian piirteitä.

Tässä tutkimuksessa analysoiduissa peruste-asiakirjoissa ilmeni muutamia sisällöllisiä ja pedagogisia tekijöitä, jotka liittyivät toisiinsa. Vuo-



**Taulukko 16.** Tiedonala-konventionaalinen ja postmoderni opetussuunnitelma-ideologia (Scott, 2008)

Ideologia	Tiedonala-konventionaalinen	Postmoderni
Pedagoginen lähtökohta	<i>didaktinen</i>	<i>tutkimusperustainen</i>
Tiedonalojen väliset suhteet	<i>vahva eristyneisyys</i>	<i>heikko eristyneisyys</i>
Tieto- tai taito-orientaatio	<i>tieto</i>	<i>taito</i>
Tiedon rajat	<i>voimakkaat</i>	<i>heikot</i>
Eteneminen ja jaksotus	<i>tiukka</i>	<i>väljä</i>
Opettajan ja oppilaan suhde	<i>eristynyt</i>	<i>yhtenevä</i>
Erilaisten oppijoiden suhteet	<i>eristyneet</i>	<i>yhtenevät</i>
Tilajärjestelyt	<i>olennaiset</i>	<i>epäolennaiset</i>
Ajalliset puitteet	<i>olennaiset</i>	<i>epäolennaiset</i>
Arviointikriteerit	<i>julkilausutut, yksityiskohtaiset</i>	<i>implisiittiset, väljät</i>

den 1994 perusteissa korostui vahvasti yksilöllisyys, joustavuus ja oppilaan kokemusten asettaminen opiskelun lähtökohdaksi. Määrittelin nämä pedagogisiksi tekijöiksi, jotka edustavat avointa pedagogiikkaa. Nämä pedagogiset ilmentymät näkyivät myös selkeinä opetussuunnitelmaa integroivina tekijöinä. Esimerkiksi oppilaan kokemukset nousevat esiin systemaattisesti alkuosan yleisenä peruskoulun arvopohjan asettamana lähtökohtana opetuksen suunnittelulle ja toteutukselle. Aihekokonaisuuksien yhteydessä tämä periaate tuodaan esiin ohjeena: ”Tärkeää on aihekokonaisuuksien liittäminen lasten ja nuorten omaan kokemusmaailmaan sekä heille ajankohtaisiin ja merkityksellisiin asioihin” (POPS, 1994, 28). Lisäksi periaate konkretisoituu kuluttaja- ja perhekasvatusaihekokonaisuuksissa sekä ihmisenä kasvaminen-aihekokonaisuudessa (POPS, 2004) kuten aiemmin on todettu (ks. s. 123). Oppilaan kokemusten ja hänelle merkityksellisten aiheiden korostaminen opiskeltavien aiheiden valinnassa nousee esiin systemaattisesti jokaisen oppiaineen yhteydessä vuoden 1994 perusteissa. Esimerkkejä tästä on esitetty kyseisen periaatteen käsittelyn yhteydessä aiemmin luvussa 11.3. Tällöin se nousee keskeiseksi opetussuunnitelmaa integroi-

vaksi pedagogiseksi periaatteenksi. Samanlaisina integroivina periaatteina voidaan pitää yksilöllisyyttä ja opiskelun joustavuutta, jotka ovat niin ikään esitelty luvussa 11.3.

Myös taidot integroidun sisällön ilmentäjinä ja avoimen pedagogiikan muodot näyttivät tukevat toisiaan: laajempien tavoitteiden (taitojen) opiskelussa mainitaan koulun ulkopuolisten ympäristöjen käyttö. Erityisesti mediaan liittyvien sisältöjen yhteydessä nousivat esiin tiedonhallintataidot ja kriittisyys. Tästä esimerkkinä on vuoden 2004 perusteissa äidinkielen ja kirjallisuuden tiedonhallintataitojen sisältö: *”kirjaston aineiston ryhmittelyyn ja sisältöihin tutustumista, kirjojen hakuja ja varausta, yksinkertaisia tiedonhakuja tietoverkoista ja tiedonhaun vaiheita ohjatusi”* (POPS, 2004, 49). Esimerkkinä voidaan mainita lisäksi kuvataiteen sisältö: *”television, tietokonepelien, elokuvien, sarjakuvi- ja mainonnan visuaalisten viestien kriittistä tarkastelua ja tutkimista”* (POPS, 2004, 235). Myös yrittäjyyteen liittyviä sisältöjä opiskellaan koulun ulkopuolella runsaasti. Tästä on esimerkkinä vuoden 2004 perusteissa käsityön sisältö: *”oman paikkakunnan tuotantoelämään ja yrittäjyyteen tutustuminen”* (POPS, 2004, 242).

Toisaalta etenkin vuoden 2004 perusteiden tarkastelussa ilmeni, että eriteltyt sisällöt ja suljettu pedagogiikka liittyvät monilta osin toisiinsa. Yksityiskohtaiset sisällöt tukevat kaikkia havaitsemiani suljetun pedagogiikan kategorioita: sisältöohjausta, strukturoitua arviointia sekä oppimiskokemusten määrällistä muotoa. Kuten aineistosta kävi ilmi, pedagoginen strukturointi ja ohjaavuus ovat tiukimpia sisällöissä ja arviointikriteereissä, jotka esitettiin perusteissa yksityiskohtaisesti ja tarkoin eriteltynä. Tähän liittyy myös eritellylle sisällölle tyypillinen faktapainotteisuus ja tieteellisen tiedon korostuminen (ks. Bernstein, 1975, 82). Tätä tukee myös muu tutkimuskirjallisuus (Colley et al., 2003, 6; Sefton-Green, 2008, 242): suljettuun pedagogiikkaan on yhdistetty teoreettinen, akateeminen tieto ja informaaliin oppimiseen käytännöllinen, kontekstuaalinen tieto.

Sisältöohjaus siis vaikuttaa korostavan oppiainejakoa, mikä puolestaan väistämättä vaikuttaa opetussuunnitelman muodostumiseen oppiainejakoiseksi, lehrplan-tyyppiseksi (ks. Kansanen, 1990; Terhart,

1998) oppisisältöjen luetteloksi. Näin ollen voidaan todeta, että suljettu pedagogiikka tukee eriteltyä sisällön muotoa ja päinvastoin. Pyrittäessä teemapohjaiseen tai projektilähtöiseen opetussuunnitelmaan on puolestaan tavoitteilla erittäin keskeinen asema opetuksen suunnittelun ja toteutuksen lähtökohtana (Krajik et al., 2008, 2). Kehitettäessä opetussuunnitelmaa projektilähtöiseen ja sen myötä myös integroidumpaan suuntaan, olisi sen rakentamisessa lähdettävä nimenomaan kansallisista tavoitteista. Tavoitteiden saavuttamiseksi on määriteltävä oppimiskokemukset ja suoritukset, jotka vastaavat kuhunkin tavoitteeseen yksityiskohtaisesti. Lopulta on synkronoitava opetuksen tavoitteet, toiminta ja arviointi.

Sisällön ja pedagogiikan väliset yhteydet voidaan tulosteni valossa esittää seuraavasti:

<b>Eritelty sisältö</b>	<b>Suljettu pedagogiikka</b>
Oppiainejako	Sisältöohjaus
Sisällöt	Strukturoitu arviointi
Faktatieto	Määrälliset oppimiskokemukset
<b>Integroitu sisältö</b>	<b>Avoin pedagogiikka</b>
Alkuosan teemat	Oppilaan kokemukset
Aihekokonaisuudet	Koulun ulkopuoliset ympäristöt
Taidot	Opiskelun joustavuus
	Yksilölliset painotukset

**Kuvio 2.** Opetussuunnitelman sisällön ja pedagogiikan väliset yhteydet

Olennaista on havaita yhtäältä, että siis tietynlainen sisällön muoto tukee tietynlaista pedagogiikan muotoa, ja toisaalta, että sisällön ja pedagogiikan muotojen välillä on selkeä raja. Raja tarkoittaa, että ko.

sisällön ja pedagogiikan muodot poikkeavat varsin olennaisesti toisistaan, eivätkä kovin helposti synkronoidu. Näin ollen myös sisällön ja pedagogiikan yhdistäminen ”ristiin” eli esimerkiksi eritellyn sisällön ja avoimen pedagogiikan toteuttaminen yhdessä opetussuunnitelmassa on hankalaa. Tämä lieneekin suomalaisen opetussuunnitelman keskeinen ongelmakohta: pyrkimys avoimempaan pedagogiikkaan on aito, mutta sisällön eritelty muoto pakottaa opetussuunnitelman formaaliin pedagogiikkaan. Kuvion vaakaviivan ylä- ja alapuolella esitettyjen sisällön ja pedagogiikan muotojen voidaan ajatella muodostavan kaksi erilaista opetussuunnitelmatyyppiä: toisessa sisältö on eritelty ja pedagogiikka suljettu, toisessa puolestaan sisältö on integroitu ja pedagogiikka avoin. Nämä sisällön ja pedagogiikan muodot tukevat toisiaan, mitä kuvaa katkonainen poikkiviiva kuviossa.

Analysoimiini opetussuunnitelman perusteisiin peilattaessa huomataan, että molemmat niistä edustavat pääasiallisesti vaakaviivan yläpuolelle asetuvaa opetussuunnitelmaa oppiainejakoineen ja struktuureineen, korostuneemmin vuoden 2004 perusteet. Molemmissa peruste-asiakirjoissa on kuitenkin ilmentymiä vaakaviivan alapuolelle asetuvasta opetussuunnitelma-typistä: niissä on pyrkimystä sisällön integraatioon ja avoimen pedagogiikan piirteisiin. Tätä opetussuunnitelmatyyppiä ilmentää selkeämmin vuoden 1994 perusteet.

Perimmiltään opetussuunnitelman sisällön ja pedagogiikan välisissä suhteissa ja niiden muodoissa on kyse kahden toisilleen vastakkaisen suuntauksen, didaktiikan ja tutkimuspainotteisen pedagogiikan (engl. inquiry-based pedagogy) välisistä eroista (ks. Scott, 2008, 35). Didaktiset lähestymistavat näkevät oppimisen objektiivisen ja totuudenmukaisen tiedon omaksumisen prosessina, pedagogiset lähestymistavat eivät laita niinkään paljoa itseisarvoa tiedolle, vaan prosessille, jonka myötä tieto itsessään voi muuttua. Näin ollen perustavanlaatuisin ero kahden em. lähestymistavan välillä on se, että ensimmäisen mukaan tehokkaan opetuksen tavoitteena on oikeiden vastausten saaminen oppilailta, kun jälkimmäisen mukaan oikeita vastauksia ei välttämättä ole, on vain useita erilaisia tapoja käsitellä ja tuottaa niitä (Scott, 2008, 36). Didaktiikalla ja tutkimuspainotteisella pedagogiikalla on erilaisia seurauksia

opetussuunnitelmaan. Didaktinen lähestymistapa korostaa faktoja ja niiden hallintaa, tutkimusperustainen pedagogiikka perusteluja ja päätöksenteon prosesseja. Tämä suuntausten välinen ero heijastelee myös tiedon- ja oppimiskäsitysten eroja.

Tutkimuspainotteinen pedagogiikka nojaa Lawrence Stenhausen (1975) prosessi-opetussuunnitelman ajatuksiin. Stenhouse korostaa opetussuunnitelma-ajattelussaan laajempien opetuksellisten päämäärien ja oppimisympäristöjen johdonmukaisuutta oppimisprosessin lähtökohtana – etukäteen määriteltyjen pääteikäyttämistavoitteiden sijaan (Stenhouse, 1975, 89). Prosessi-opetussuunnitelman perusajatuksiin kuuluu luopuminen etukäteen määriteltyjen, yksityiskohtaisten suoritusten asettamisesta opetuksen lähtökohdaksi. Tämä edellyttää perustavanlaatuisia muutoksia opetuskäsityksessä: opettaja ei voi määrittellä opetuksensa lopputulosta oppilaan (toivottuna) käyttäytymisenä, mihin opetussuunnitelman tavoitteiden määrittely on historiallisesti perustunut ja mihin se tämän tutkimuksen tulosten valossa edelleen perustuu.



OSA IV

JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA





# 13

## Opetussuunnitelman mallin kehittäminen sisällön ja pedagogiikan näkökulmista

Olen tarkastellut tutkimuksessani kahden suomalaisen opetussuunnitelma-asiakirjan muotoa sisällön ja pedagogiikan näkökulmasta. Tarkastelun kohteena on ollut siis kirjoitettu opetussuunnitelma ja sen malli. Nämä kaksi perusainesta, sisältö ja muoto, määrittelevät keskeisellä tavalla opetussuunnitelman mallia ja rakennetta (Kansanen, 1976; Scott, 2008), ja paitsi että niillä molemmilla on omanlaisensa piirteet ja muodot, ne liittyvät tiiviisti toisiinsa (ks. myös Bernstein, 1975, 88). Kuten Kansanen (1976, 155) on todennut, opetussuunnitelman kokonaisuudessa on historiallisesti tarkasteltuna vaihdellut joko sisällön tai muodon ylivalta riippuen siitä, millaiseksi opetus ymmärretään. Olennaisimmin sisällön ja muodon suhteen eroavat toisistaan kahden didaktisen koulukunnan, herbartilaisen lehrplanin ja opetussuunnitelmateoreettisen curriculumin, mukaiset opetussuunnitelmat. Lehrplan korostaa enemmän oppisisältöjä, curriculum puolestaan oppimiskokemuksia ja oppilaan henkilökohtaista kehitysprosessia (Malinen, 1992). Suomalaisen opetussuunnitelman kehittymiseen eri aikoina keskeisesti

vaikuttaneet tahot ovat ymmärtäneet opetussuunnitelman eri tavoin, ja tällä on ollut vaikutuksensa opetussuunnitelman rakentumiseen eri aikoina. Esimerkiksi Soininen ja Lahdes näkivät opetussuunnitelman lähinnä oppisisältöinä, kun taas Koskenniemi ymmärsi sen laajemmin tavoitteiden mukaisten oppimiskokemusten järjestämisen selvityksenä (Koskenniemi & Hälinen, 1970, 106; Lahdes, 1969, 144; Soininen, 1907, 58–59).

Historiallisen kehityksen seurauksena suomalainen opetussuunnitelma poikkesi muodoltaan kansa- ja oppikoulussa (Malinen, 1992). Kansakoulun opetussuunnitelma noudatteli enemmän curriculum-mallin periaatteita, oppikoulun opetussuunnitelma puolestaan lehrplania oppisisältöineen. Peruskoulu-uudistus yhdisti nämä kaksi koulumuotoa, mutta opetussuunnitelma jäsenyi oppikoulun mukaisesti sisältöpainotteiseksi lehrplaniksi. Kansanen toteaa (2004a, 22), että suomalaisen peruskoulun kehittämisessä ja opetussuunnitelman laatimisessa on johtavana ajatuksena aina ollut se, että integroitujen kokonaisuuksien varaan rakennettu opetussuunnitelma sopii paremmin varhaiskasvatukseen ja pienten lasten opetukseen, oppiainejakoinen opetus varttuneempien oppilaiden opetukseen.

Myös suomalainen opettajankoulutus nojaa tähän ajatukseen. Suomessa on edelleen kaksi pääasiallista opettajaryhmää: luokan- ja aineenopettajat. Luokanopettajien vastuulla on kaikkien oppiaineiden opetus, aineenopettajat vastaavat lähinnä oman oppiaineensa opetuksesta yhteisten tavoitteiden suunnassa (Kansanen, 2004a, 22). Nämä kaksi opettajaryhmää käyvät erilaisen koulutuksen. Aineenopettajakoulutus painottuu enemmän oppiainekohtaisiin sisältöihin kuin luokanopettajakoulutus, jossa pyrkimys on kokonaisvaltaisempaan ja tutkivaan opettajuuteen (Kansanen, 2004a). Luokanopettajakoulutuksen opetussuunnitelmia onkin alettu yhä selkeämmin rakentamaan ilmiökeskeisiksi (ks. Luokanopettajan koulutus, kasvatuspsykologia pääaineena Opetusohjelma 2008–2009; Monikulttuurinen luokanopetus kasvatus-tiede pääaineena, Opetusohjelma 2008–2009).

Yhtenäisen perusopetuksen voimakas kehitysaalto on aivan viime vuosina nostanut saman kysymyksen suomalaiseen koulukeskusteluun:

1990-luvun lopun lainsäädännöllisten uudistusten myötä peruskou- lussa vallinnut jako ala- ja yläasteeseen poistui, ja pyrkimyksenä on ollut rakentaa yhä enemmän vuosiluokat 1–9 kattavia, ns. yhtenäisiä peruskouluja (Huusko et al., 2007). Yhtenäisen perusopetuksen kehit- täminen ja yhtenäisten peruskoulujen perustaminen tuo opetussuun- nitelma-kysymysten äärelle erilaiset opettajaryhmät, jotka ovat saaneet erilaisen koulutuksen ja sen myötä erilaisen näkemyksen opetussuunni- telmasta. Yhtenäisen perusopetuksen opetussuunnitelman rakentami- nen vaatii tiiviimpää yhteistyötä ala- ja yläluokkien opettajilta, sillä ko- ko perusopetuksen kattava opetussuunnitelma edellyttää tavoitteiden, sisältöjen ja pedagogisten periaatteiden koherenssia yhdeksän vuoden kokonaisuudessa.

Verrattaessa vuoden 1994 ja 2004 opetussuunnitelman peruste- asiakirjoja toisiinsa, voidaan todeta sisällön ja muodon eli pedagogiikan painottuvan niissä eri tavoin. Tämä näkyy opetussuunnitelman raken- teessa siten, että ne asiat, joita opetussuunnitelmassa painotetaan, saavat enemmän tilaa kokonaisuudessa ja ovat yksityiskohtaisemmin kuvatut ja sen myötä tiukemmin strukturoidut. Tätä tukevat tulokseni, joiden mukaan vuoden 1994 opetussuunnitelman perusteet on pedagogisesti pidemmälle kehitetty asiakirja, mutta sen tiedollinen eli sisällöllinen osuus on jäänyt hieman kapeaksi ja suurpiirteiseksi, eivätkä pedagogi- set ohjeet ja periaatteet tällöin välttämättä tue sisällöllistä toteutusta. Vuoden 2004 perusteissa tilanne on päinvastainen: sisällöllisesti asia- kirja on runsas ja monipuolinen, mutta pedagoginen osuus on kapea ja vähäinen. Nähdäkseni opetussuunnitelmaa kehitettäessä on pohdittava ja kohdistettava kehittäminen molempiin opetussuunnitelman määrit- telijään, sisältöön ja pedagogiikkaan, jotta todellista muutosta saataisiin aikaan.

### **13.1 Teemakohtaiset tavoitteet opetussuunnitelman sisällöllisen kehittämisen lähtökohtana**

Suomalaisen opetussuunnitelman historiaa tarkastellen käy ilmi, että opetussuunnitelma on aina ollut oppiainejakoinen, joskin jokaisen uudistuksen yhteydessä sisällöllisen integroinnin merkitys on tiedostettu ja sitä on pyritty lisäämään (ks. Kauranne, 1971). Opetussuunnitelman mallia on myös pyritty laajentamaan lehrplan-tyyppisestä kohti curriculum-tyyppistä mallia (Malinen, 1992). Tämän tutkimuksen tulosten valossa voi todeta, että kaksijakoisuus perusteiden alkuosan curriculum-tyyppiä edustavien laajempien tavoitteiden ja pedagogisten periaatteiden sekä lehrplania edustavien oppiaineosioiden välillä on varsin syvä. Merkittävää tässä kaksijakoisuudessa ja eri elementtien eristyneisyydessä on se, etteivät alkuosan tavoitteet ja pedagogiset periaatteet kovinkaan olennaisella tavalla konkretisoidu oppiaineosioissa. Toisaalta opetussuunnitelmista löytyy oppiaineita ja alkuosaa yhdistäviä teemoja, jotka tarjoavat erinomaisen mahdollisuuden sisällölliseen integraatioon ja curriculum-ajatteluun pohjaavan opetussuunnitelman mallin kehittämiseen.

Opetussuunnitelman pedagogisen kehittämisen jakavat varmasti kaikki opetusalan asiantuntijat – sisällöllinen kehittäminen onkin vaikeampi yhtälö. Kuten olen viitannut Kansasen (2004b) toteamukseen, suomalaisen perusopetuksen ohjaus ja tila perustuu eräänlaiseen itseään toteuttavaan kehään, jota on vaikeaa, ellei jopa mahdotonta muuttaa. Nykyistä oppiainejakoa vahvistavat opettajankoulutuksen ainedidaktiikan professorit ja laitokset, ainejärjestöt ja oppikirjakustannustoiminta. Näiden tahojen intressinä on pitää yllä kunkin omaan tieteenalaan sidottua oppiainetta ja saada sille mahdollisimman paljon sijaa perusopetuksen tuntijaon ja opetussuunnitelman puitteissa.

Lisäksi opetushallinto, jossa valtakunnalliset opetussuunnitelman perusteet laaditaan, tukee virkarakenteellaan oppiainejakoa. Opetushallituksen yleissivistävän koulutuksen kehittämislinjauksen virat ovat pääasiallisesti oppiaineisiin sidottuja, ja opetuksen kehittäminen tapahtuu pitkälti nimenomaan oppiainekohtaisesti (Opetushallitus, 2008). Op-

piainekohtaisesti laaditaan myös opetussuunnitelman perusteet. Vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteita oli laatimassa 28 työryhmää, jotka perustuivat kolmea laaja-alaisempaa työryhmää lukuun ottamatta oppiaineisiin ja opiskelun tukeen (Opetushallitus, 2001). Opetussuunnitelman laatimisprosessi ja organisointi on oma tutkimusaiheensa, eikä siihen voi tämän tutkimuksen puitteissa perehtyä muutoin kuin toteamalla, ettei ole opetussuunnitelman rakenteen ja muodon kannalta yhdentekevää, miten opetussuunnitelman laatiminen organisoidaan.

Oppiainejakoisen ja integroidun opetussuunnitelman välinen dikotomia ei välttämättä olekaan hedelmällisin tapa tarkastella opetussuunnitelman kehittämistä (ks. Hinde, 2005, 107). Oppiainejaon purkamisajatusten sijaan opetussuunnitelman integraatio- ja eheyttämispyrkimykset olisi toteutettava yhtäältä oppiaineiden välisiä yhteyksiä tiivistämällä ja lisäämällä. Aihekokonaisuudet ovat tarjonneet tähän mahdollisuuksia jo useamman opetussuunnitelman aikana. Lisäksi sekä vuoden 1994 että vielä selkeämmin vuoden 2004 perusteissa ilmenneet taidot ovat nähdäkseni keskeinen opetussuunnitelman sisällöllisen kehittämisen mahdollisuus.

Aihekokonaisuudet ja erilaiset teemat, otettakoon tämän tutkimuksen tulosten mukaisesti käsittelyyn vaikkapa taidot, eivät kuitenkaan toimi opetussuunnitelman eheyttämisen tai integroinnin apuna, mikäli ne ovat oppiaineille alisteisia, kuten tämän tutkimuksen tuloksista käy ilmi. Tähän on Beanekin (1997) viitannut opetussuunnitelman integraation mahdollisuuksia ja toteutustapoja kuvatessaan. Opetussuunnitelma rakentuu nykyisellään sisällöltään eritellyksi (ks. Bernstein, 1996) siten, että oppiainekohtaiset tavoitteet ja sisällöt muodostavat tavoitehierarkian ylimmän tason. Niiden alle sitten pyritään asettelemaan oppiaineita yhdistäviksi tarkoitettuja teemoja eri tavoin, jolloin yhteyksiä tai yhteistyötä oppiaineiden välillä ei tarvitse välttämättä miettiä lainkaan: oppiaineita yhdistävät teemat tai aihekokonaisuudet käsitellään jokaisen oppiaineen yhteydessä sille sopivalla tavalla.

Vaikka opetussuunnitelman laatimisen lähtökohtana ilmaistaan pidettävien tavoitteita, ovat sisällöt käytännössä olleet keskeisin opetussuunnitelman lähtökohta: opetuksen tavoitteiden ja tarkoituksen

ajatellaan sisältyvän niihin. Puhutaan sisältöjen kaksoisluonteesta (ks. Brotherus et al., 2002, 143): sisällöt nähdään sekä kasvatustavoitteiden saavuttamisen välineenä että tiedonalan logiikan ja ominaispiirteiden ilmaisijoina. Sisällön lähtökohtana pitämiseen liittyy kaksi harhaa (Eisner & Vallance, 1974, 15–16): sisältöjen ajatellaan kattavan sen, mitä opitaan. Esimerkiksi ajattelun taitojen ajatellaan kehittyvän automaattisesti keskeisiin sisältöihin perehdyttäessä. Toisaalta ajatellaan, että tietyt ilmiöt ja käsitteet ovat universaalisti välttämätöntä oppia huolimatta tai riippumatta oppilaiden intresseistä.

Näissä lähtökohdissa jää tavoitteiden ja sisältöjen luonne käsittelemättä. Opetussuunnitelman perusteiden analyysissä käy ilmi, etteivät tavoitteet ja sisällöt aina kohtaa. Oppiainekohtaiset sisällöt, jotka opetussuunnitelmissa esitetään, eivät toimi perusopetukselle asetettujen yleisten kasvatustavoitteiden välineenä, vaan oppiainekohtaisen tiedon omaksumisen kriteerinä.

Suurin ongelma oppiainepainotteisessa ja -jakoisessa opetussuunnitelmassa ei lienkään itse oppiainejakoisuus, vaan sitä seuraava opetussuunnitelman laatimisen erillisyyks ja oppiainekohtaisen ohjauksen kohdistuminen sisältötietoon ja tieteenalan pitkälle vietyihin tavoitteisiin. Kuten mm. Tyler (1949, 26) on kärjistänyt, oppiaine-osioiden piilo-opetussuunnitelmana näyttäisi olevan tieteen- tai taiteenalan edistäminen eli fyysikoiden, muusikoiden, matemaatikkojen ja kielitieteilijöiden kasvattaminen.

Opetussuunnitelman sisällöllisessä kehittämisessä olisi siis pohdittava myös oppiainesisältöjen luonnetta suhteessa akateemisiin tieteenaloihin (ks. Deng, 2007). Pitäessään akateemisia tieteenaloja opetussuunnitelman keskeisinä rakennusaineksina useat opetussuunnitelma-ajattelijat ovat todenneet niistä johdettujen oppiaineiden edellyttävän selkeää transformaatiota eli tietynlaista ”jalostusta” tieteenaloista oppiaineiksi (Bruner, 1963, 18; Deng, 2007, 291; Schwab, 1978, 366–368). Perustavanlaatuinen kysymys on, miten akateemisten tieteenalojen tieto ja lähestymistavat saadaan muunnettua oppiaineiksi, joita peruskoulun opettajat opettavat peruskoulun oppilaille? Peruskoulun oppiaineita ei siis voi suoraan johtaa yliopistollisten alojen lähtökohdista ja sisällöistä,

vaan niihin tulee sisällyttää kasvatuksellisia, kulttuurisia ja yhteiskunnallisia elementtejä (Deng, 2007, 290). Tyler (1949, 26) muistuttaakin, että oppiaineiden kehittäjien tulisi kyetä vastaamaan kysymykseen: miten sinun oppiaineesi edistää sellaisten lasten ja nuorten kasvatusta, joista ei tule oman alasi spesialisteja?

Tylerin rationaaliala (1949, 1) voi pitää klassisena esimerkkinä opetussuunnitelman laatimiseksi tavoitteiden pohjalta. Tylerin mukaan opetussuunnitelman laatimisessa on lähdettävä liikkeelle koulun kasvatuksellisten ja opetuksellisten päämäärien määrittelystä, joiden pohjalta valitaan ja organisoidaan oppimiskokemukset (joilla päämäärät oletetaan saavutettavan). Oppimiskokemusten optimaalisuutta arvioidaan suhteessa kasvatuspäämääriin. Tyler esitti tavoitteiden määrittelemiseksi kolme lähtökohtaa: oppilaat ja heidän intressinsä, koulun ulkopuolinen elämä sekä oppiaineet. Suomalaisessa opetussuunnitelmatyössä kahta ensimmäistä lähtökohtaa on hyödynnetty opetussuunnitelmatekstin tasolla yleisiä tavoitteita ja päämääriä määriteltäessä, mutta opetusta varsinaisesti ohjaaviksi tavoitteiksi ja sisällöiksi on määritelty oppiaineen luonteesta ja tieteenalan lähtökohdista nousevia kysymyksiä. Tavoitteiden määrittelyssä nämä kolme lähtökohtaa ovat siis tietyllä tapaa epätasapainossa.

Tylerin mallia on kritisoitu sen mekanistisuudesta ja tiukasta tavoitekontrollista: mallin mukaan tavoitteet on määriteltävä etukäteen selkeästi ja niiden saavuttaminen edellyttää systemaattista oppimiskokemusten järjestelyä. ”Tylerilainen” ajattelu ymmärtää lisäksi tavoitteet tiukkoina käyttäytymistavoitteina, joilla ohjataan opetusta (ks. McKernan, 2008, 73). Vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteiden arviointikriteerit voidaan tulkita tällaisiksi.

Etenkin ”deweylaiselle” opetussuunnitelma-ajattelulle malli on liian suljettu ja kontrolloitu, koska Dewey (1938) puolestaan korosti oppimiskokemusten ja -prosessien ensisijaisuutta tavoitteiden sijaan. Hänen mukaansa tavoitteita ei voi määritellä etukäteen, vaan ne nousevat oppimiskokemusten myötä ja jopa niiden tuloksina opetussuunnitelmaan (Doll, 1993, 53). Tämä on selkeä ero myös oppijakeskeisen ja yhteiskunnallista aspektia korostavien opetussuunnitelmaideologioiden

välillä (ks. Schiro, 2008): oppijakeskeinen ideologia pitää oppilasta intresseineen ja tarpeineen lähtökohtana, jota koulutuksen tulee ikään kuin myötäillä ja käyttää tavoitteidensa määrittelyn lähtökohtana. Sosiologisempi koulutuksen yhteiskunnallista sosialisatiotehtävää korostava ideologia puolestaan näkee koulutuksen tavoitteet ensisijaisina oppilaan intresseihin nähden.

Olennaista opetussuunnitelman tavoitteiden määrittelyssä olisikin paitsi ymmärtää tavoitteiden ensisijaisuus opetuksen suunnittelussa myös tavoitteiden erilaiset tasot ja laadut (McKernan, 2008, 73). Tavoitteiden määrittelyssä olisi olennaista erottaa pitkän aikavälin päämäärät ja lyhyen aikavälin käyttäytymistavoitteet toisistaan ja nähdä tavoitteet lähtökohtina, ei opiskelun tai oppimisen lopputuloksina. Tämä näkökulma liittyy Stenhausen (1975) prosessi-opetussuunnitelman ajatukseen, jota on kehittänyt eteenpäin McKernan (2008).

Mikäli siis yhtymäkohtia ja yhteistyötä oppiaineiden välille haluttaisiin opetussuunnitelman mallin myötävaikutuksella lisätä, aihekokonaisuudet tai muut oppiaineita yhdistävät teemat tulisi asettaa tavoitehierarkiassa oppiaineita ylemmälle tasolle, jolloin oppiaineet asettuisivat niiden alle – ja joutuisivat välttämättä kosketuksiin toistensa kanssa. Esimerkiksi teema ihmisenä kasvaminen (POPS, 2004) sisältää useita tavoitteita, joita käsitellään useissa eri oppiaineissa.

Tämänkaltainen eheyttäminen edellyttäisi myös tavoitteiden korostumista opetuksen suunnittelun lähtökohtana sisältöjen sijaan. Eri oppiaineille voisikin pyrkiä rakentamaan yhteisiä, koko perusopetukselle keskeisiä tavoitteita ja päämääriä, joita kohti pyritään erilaisten, oppiainekohtaisten sisältöjen avulla. Tämän tutkimuksen tulosten perusteella nykyisellään opetussuunnitelma korostaa hyvin vahvasti sisältöjä opetuksen suunnittelun lähtökohtana, mikä on omiaan lisäämään eri osa-alueiden eristyneisyyttä toisistaan. Tätä perustelee sisältöjen yksityiskohtaisuus ja suuri määrä. Mikäli oppisisältöjä pidetään suunnittelun ja toteutuksen lähtökohtana, ollaan helposti faktapainotteisessa opetuksessa ja opiskelussa, jossa sisältöjen taustalla olevia tavoitteita ei kovinkaan selvästi edes hahmoteta (vrt. Suortti, 1981a, 1981b).



Teemakohtaisista tavoitteista lähtevä opetussuunnitelman rakenteen kehittäminen mahdollistaisi myös opetussuunnitelman alkuosassa esitettyjen ns. yleisten periaatteiden sekä oppiaineosioiden välisten yhteyksien tiivistämisen. Alkuosan teemat ovat suurelta osin esitetty tavoitteina ja päämäärinä. Oppiaineosiot puolestaan rakentuvat pitkälti sisältöjen varaan – tavoitteilla ei ole niissä niin suurta painoarvoa. Tällöin alkuosan yleisten tavoitteiden ja päämäärien, joita tässä tutkimuksessa on kutsuttu teemoiksi, sekä oppiaineiden sisältöjen välille muodostuu tällöin lähes vääjäämättä kuilu. Mikäli myös oppiaineosiot rakennettaisiin ensisijaisesti tavoitteiden varaan, voisivat ne systemaattisella tavalla konkretisoida ja tukea alkuosan laajempia päämääriä.

### **13.2 Opetussuunnitelman pedagoginen strukturointi oppimisprosessin lähtökohdista**

Tarkastelin tässä tutkimuksessa opetussuunnitelman pedagogisina ulottuvuuksina suljetun ja avoimen pedagogiikan ilmentymiä opetussuunnitelman perusteissa. Suljettu ja avoin pedagogiikka ovat Bernsteinin (1975, 1990) käsitteitä, joiden piirteet perustuvat pedagogiseen strukturointiin, Bernsteinin käsittein raameihin. Lisäsin avoimen ja suljetun pedagogiikan käsittelyyn formaalia koulutusta ja informaalia oppimista yhdistävän pedagogiikan piirteitä laajentaen sen myötä pedagogiikan ulottuvuuksia. Kaiken kaikkiaan opetussuunnitelman pedagoginen ulottuvuus kiteytyy pedagogiseksi ohjaavuudeksi tai strukturoinniksi.

Avoimen pedagogiikan ilmentymiksi määrittelin yksilöllisyyden, opintojen joustavuuden, koulun ulkopuolisten ympäristöjen ja yhteistyön hyödyntämisen sekä oppilaan maailmankuvan ja kokemusten asettamisen opetuksen ja opiskelun lähtökohdaksi. Nämä tekijät määrittellään tutkimuskirjallisuudessaakin informaalia oppimista ja sen myötä avointa pedagogiikkaa tukeviksi tekijöiksi (Eraut, 2000b; Beckett & Hager, 2002; Silberman-Keller, 2003), ja sen myötä tulokseni asettuvat aiemmissä tutkimuksissa rakennettujen viitekehysten ja saatujen tulosten kanssa samaan uomaan.

Yksilöllisyys ja joustavuus ja tiettyssä mielessä myös koulun ulkopuolisten oppimisympäristöjen hyödyntäminen heijastelee myös tietynlaisia poliittista ideologiaa. Kuten opetussuunnitelman kehittymistä ja ohjausta käsittelevässä kappaleessa todettiin, 1990-luvulla suomalaisessa koulutuspolitiikassa elettiin uusliberalistista kautta (ks. Volanen, 2001), jonka arvomaailmaan yksilöllisyys ja omat valinnat olennaisesti kuuluivat. Näin ollen vuoden 1994 perusteet yksilöllisyyden ja joustavuuden ilmentymillään heijastelee aikansa koulutuspoliittista tahtotilaa. Samoin on vuoden 2004 perusteiden laita: niiden ilmestymisaikana tasa-arvoisuuden ja yhtenäisen peruskoulun eetos oli hyvin voimakkaasti esillä perusteiden päämääriä linjaavissa puheissa ja lausunnoissa (ks. esim. Opetushallitus, 2006). Vuoden 1994 opetussuunnitelman perusteiden laatimisen aikaan opetuksen ohjausjärjestelmä oli niin ikään hajautetumpi kuin kymmenen vuotta myöhemmin ilmestyneen peruste-asiakirjan. Vuoden 2004 perusteista haluttiin selvästi ohjaavimmat kuin aiemmista, minkä johdosta perustetekstin yksityiskohtaisuutta, sitovuutta ja strukturointia lisättiin (ks. Opetushallitus, 2005).

Ohjaavuus ja sitovuus puolestaan näyttävät korostavan formaalin eli suljetun pedagogiikan piirteitä. Tällöin opetussuunnitelmassa korostuvat yksityiskohtaiset sisällöt, tiukat tavoitteet ja oppilaan arvioinnin standardoiminen. Viimeistä edustavat vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteiden kuvaukset oppilaan hyvästä osaamisesta ja päättöarvioinnin kriteerit, jotka tämän tutkimuksen valossa heijastavat määrällisiä oppimistavoitteita.

Vaikka molemmat analysoidut opetussuunnitelmat voi tämän tutkimuksen valossa määritellä pääosin suljettua pedagogiikkaa edustaviksi, löytyi niistä kuitenkin myös monia avoimen pedagogiikan piirteitä, jotka voisivat toimia erinomaisina opetussuunnitelman pedagogisen kehittämisen mahdollisuuksina.

Opetussuunnitelman pedagogiikan tarkastelussa mielenkiintoista on paitsi pedagogiikan muoto myös sen ilmentymisen erilaiset vivahteet. Opetussuunnitelmassa ei suoranaisesti määritellä opetusmenetelmiä – itse asiassa opetussuunnitelman ei oleteta määrittelevän opetuksen muotoa, sillä se on opettajan vapaasti valittavissa. Opetussuunnitelman

perusteiden analysoinnissa ilmeni kuitenkin, että opettajan pedagogista toimintaa eli opetusta ohjataan sisältöjen ja arviointikriteerien yhteydessä esitettyjen oppilaan pääteikäyttyymistä kuvaavien oppimiskokemusten muodossa. Opetussuunnitelman voi siis sanoa sisältävän pedagogista ohjausta. Ongelmallista siinä oppimisen tutkimuksen näkökulmasta on muoto ja tapa, jolla pedagoginen ohjaus ilmenee: se on sidottu voimakkaasti oppisisältöihin ja arviointikriteereihin, jotka määrittelevät oppimisen lopputuloksen, eivät prosessia, mikä nykyisin vallitsevan oppimiskäsityksen (ks. esim. Säljö, 2002) mukaisesti olisi tarkoituksenmukaisempaa. Opetussuunnitelman pedagoginen ohjaus nojaa nykyisellään yksipuolisesti produkti-ajatteluun, jolla on selkeä yhteys behavioristiseen oppimiskäsitykseen (McKernan, 2008, 5). Behavioristinen oppimiskäsityshän nojaa juuri käyttäytymistavoitteiden asettamiseen ja jaksottamiseen sekä suoritusten mittaamiseen.

Informaali oppiminen piirteinen tuo selkeästi erilaisia edellytyksiä koulupedagogiikalle ja sen myötä myös opetussuunnitelmaan. Informaalien oppimisen piirteiden huomioiminen ja hyödyntäminen formaalissa kouluopetuksessa ja -opiskelussa ei ole uusi asia, onhan informaalin oppimisen teoriatausta yhdistetty sosiokulttuuriseen oppimiskäsitykseen, vygotskylaiseen sosiaalisen oppimisen ideaan, deweylaiseen oppijakeskeisyyteen sekä kontekstuaaliseen ja kokemukselliseen oppimiseen (vrt. Eshach, 2007, 179). Informaalien oppimisen tarkastelu formaalin koulutuksen tietynlaisena vastakohtana konkretisoi näiden kahden näkökulman erilaisuutta ja siitä johtuvia ongelmia kouluviihtyvyydessä ja opiskelumotivaatiossa. Keskustelun tavoitteena on pyrkiä kehittämään koulupedagogiikkaa nykyoppilaille mielekkäämpään muotoon. Tällöin on tarpeen huomioida myös oppilaiden kokemusmaailma ja heidän maailmankuvansa koulutyön tukena. Opetussuunnitelman kannalta informaalin oppimisen huomioiva pedagogiikka, taustanaan sosiokulttuurinen oppimiskäsitys, edellyttää yksinkertaisimmillaan keskittymistä oppimisprosessiin produktiajattelun sijaan (ks. McKernan, 2008, 6). Tällöin opetussuunnitelman pedagogisen ohjauksen keskiöön nousevat työtavat, erilaiset oppimisympäristöt, opiskelumateriaalit ja -välineet. Opetuksen suunnittelun

lähtökohdaksi olisi otettava oppimisprosessin tukeminen, ei suoritus-  
ten määrittäminen ja niiden arviointi.

Stenhausen (1975) opetussuunnitelmateorian pohjalta McKernan (2008, 85) on määritellyt prosessi-opetussuunnitelmaan sekä tutki-  
vaan opetukseen ja opiskeluun (engl. process-inquiry model) nojaavan  
opetussuunnitelman mallin keskeisiä piirteitä verrattuna produkti-ajat-  
teluun eli oppimistuloksiin perustuvaan opetussuunnitelman malliin.  
Ne tukevat tämän tutkimuksen tuloksia opetussuunnitelman mallin  
jäsenyyksestä.

**Taulukko 17.** Produktiopetussuunnitelman ja prosessiopetussuunnitelman erot  
(McKernan, 2008)

<b>Produktiopetussuunnitelma</b>	<b>Prosessiopetussuunnitelma</b>
Tavoitteet spesifeinä oppimistuloksina	Tavoitteet laajoina opetuksen päämäärinä
Sisällöt jaoteltu etenemisen mukaisesti	Sisällöt valittu oppimisprosessin tueksi
Sisällöllinen ohjaus	Pedagoginen ohjaus
Keskiössä sisältöjen hallinta	Keskiössä ymmärtäminen
Oppilaiden yhdenmukaisuutta arvostetaan	Oppilaita rohkaistaan omaleimaisuuteen
Väärät vastaukset korjataan	Suunnittelemattomia vastauksia arvostetaan
Arviointi mittauksiin perustuvaa	Arviointi kuvauksiin perustuvaa
Objektiivisten kokeiden ja testien käyttö	Opettaja arvioijana
Päätökäyttäytyminen määritelty	Erilaisia oppimisprosesseja arvostetaan

Nykyinen opetussuunnitelman mallimme perustuu huomattavasti  
enemmän produktiopetussuunnitelman piirteisiin. Prosessiopetussuun-  
nitelmaa koskevat ajatukset ja periaatteet vaikuttavat suhteellisen yk-  
sinkertaisilta ja innostavilta paperille kirjoitettuna, mutta käytännössä  
edellyttävät huomattavia muutoksia opetussuunnitelman nykyiseen  
malliin ja sen myötä pedagogiseen ajatteluun. Opetussuunnitelman  
pedagogisen ulottuvuuden tarkastelu etenkin informaalin oppimisen ja  
sitä tukevien työtapojen määrittelyn osalta laajentaa nähdäkseni entises-  
tään opetussuunnitelman käsitettä. Mikäli opetussuunnitelma halutaan  
rakentaa entistä selkeämmin pedagogiseksi ohjausasiakirjaksi, on sen

kokonaisuuteen eli malliin tehtävä sijaa pedagogisten elementtien kuvaukselle. Pedagogista ohjausta on tehtävä prosessiajattelun mukaisesti työtapojen, oppimisympäristöjen, opiskelumateriaalien ja välineiden määrittelyn myötä. Opetuksen suunnittelun kannalta oppimisympäristöjen ja työtapojen määrittely osana teema- tai oppiainekohtaisia kuvauksia on aivan erilainen lähtökohta kuin oppisisältöjen tai osaauskriteerien määrittely.

Opetussuunnitelman pedagoginen strukturointi on mutkikas kysymys: jos se on liian tiukkaa, se rajoittaa opettajien työtä, etenkin sen pedagogista vapautta liikaa. Jos se puolestaan on liian väljää, eivät pedagogiset uudistustarpeet täyty eikä koulupedagogiikka muutu. Kaiken kaikkiaan pedagogisen aineksen lisääminen opetussuunnitelmaan muuttaisi kuitenkin sen mallia ja luonnetta pedagogiseksi asiakirjaksi juridisen tai tiedollisen luonteen rinnalla. Pedagogisena asiakirjana opetussuunnitelma toimisi paremmin myös opettajien työvälineenä.

Olennaista on kohdistaa pedagoginen strukturointi ja ohjaus oikeisiin tekijöihin. Myös avointa pedagogiikkaa täytyy strukturoida, mikäli halutaan sen välittyvän käytäntöön. Niitä asioita, joita halutaan opetuksessa korostettavan, täytyy tuoda korostetusti myös opetussuunnitelmaan. Mikäli halutaan korostaa pedagogiikkaa, sen avoimia piirteitä, on opetussuunnitelmassa oltava tilaa näiden tekijöiden kuvaamiselle, määrittelemiselle ja selittämiselle. Opetussuunnitelmassa joustavuus ja vaihtoehtojen mahdollisuus ei välttämättä tarkoita sitä, että joustoa ja vaihtoehtoja jätettäisiin kuvaamatta – päinvastoin erilaisia vaihtoehtoja on kirjattava opetussuunnitelmaan, jotta voitaisiin todeta niitä ylipäättään olevan käytettävissä.

### **13.3 Opetussuunnitelman sisällön ja pedagogiikan välisten yhteyksien tiivistäminen**

Opetussuunnitelman kehittämisessä pidetään tärkeänä modernien pedagogisten käsitysten ja menetelmien saattamista koulutyöhön (ks. esim. Opetushallitus, 2001). Pyrittäessä saattamaan erilaisia pedagogi-

sia innovaatioita opetussuunnitelman välityksellä opetukseen ja koulutyöhön, unohdetaan usein opetuksen ja opetussuunnitelman sisällöllisen kehittämisen tarve eli se, että opetussuunnitelman sisällön ja pedagogiikan täytyy olla muodoiltaan toisiaan tukevia. Scottin (2008, 146) mukaan nimenomaan opetussuunnitelman eri osatekijöiden välisten suhteiden tarkastelu tarjoaa mahdollisuuden opetussuunnitelman kehittämiseen ja uudistamiseen. Sillä, että oppiminen ymmärretään aktiiviseksi, sosiaaliseksi ja vuorovaikutteiseksi toiminnaksi, on vaikutuksensa sekä opetussuunnitelman sisällön että pedagogiikan muotoon – eikä kehittäminen voi jättäytyä ainoastaan toiseen näistä näkökulmista. Mikäli opetussuunnitelmassa pyritään tuomaan tietynlaisia pedagogisia uudistuksia koulutyöhön, on sisältöjen mahdollistettava ne. Esimerkiksi oppiainejakoisuuden taustalla on tietynlainen tiedonkäsitys, josta seuraa tietynlainen oppimiskäsitys. Oppimiskäsitys puolestaan heijastuu opetussuunnitelmaan tietynlaisina pedagogisina ratkaisuin. Olisi siis muistettava, että pedagogiset ratkaisut ovat alisteisia tiedonkäsitykselle, mikä heijastuu opetussuunnitelman sisällön esittämisen ratkaisuna.

Opetussuunnitelman sisällön ja pedagogiikan välisten yhteyksien tarkastelu on Bernsteinin (1975, 82) peruslähtökohta pedagogisen tiedon luokittelu- ja raamitusteoriassaan. Bernsteinin mukaan eritelty sisältö on yhteydessä suljettuun pedagogiikkaan ja integroitu sisältö puolestaan avoimeen pedagogiikkaan. Suljettuun pedagogiikkaan Bernstein liittää didaktisen opetusotteen, avoimeen pedagogiikkaan puolestaan itse-ohjautuvamman pedagogiikan. Tämä näkökulma liittyy edellä jo esittämäni didaktiikan ja tutkivan pedagogiikan (Scott, 2008, 31–39) väliseen problematiikkaan.

Opetussuunnitelman välityksellä ohjataan niitä tekijöitä, jotka esittää opetussuunnitelmassa yksityiskohtaisemmin (eli tiukemmin strukturoidummin). Tässä mielessä opetussuunnitelmat voivat olla sisällöllisesti tai pedagogisesti painottuneita (vrt. Kansanen, 1976, 155). Tämä ilmeni tutkimukseni aineistossa kahden erilaisen opetussuunnitelmasiakirjan piirteinä: vuoden 1994 perusteet sisälsivät enemmän pedagogista ohjausta, vieläpä avoimen pedagogiikan struktuureja. Vuoden

2004 opetussuunnitelma puolestaan oli selkeästi voimakkaammin tiedollisesti strukturoitu, ja se korosti oppiaineiden sisältöjä.

Tulosteni perusteella voi ainakin varovaisesti esittää, että eritelty sisältö ja suljettu pedagogiikka tukevat toisiaan ja niin myös integroitu sisältö ja avoin pedagogiikka. Nämä opetussuunnitelman sisällön ja pedagogisten piirteiden väliset yhteydet ovat keskeiset opetussuunnitelman rakenteen jäsentämisessä ja kehittämisessä. Opetussuunnitelmauudistusten vaikuttamattomuuden ongelmana onkin saattanut olla se, että pedagogisista uudistuksista huolimatta sisällöt ovat pysyneet rakenteeltaan, muodoltaan ja määrältään samanlaisina vuosikymmenien ajan, mikä on omiaan ohjaamaan opettajia erilaiseen pedagogiikkaan kuin uudistuksissa on ollut tavoitteena. Sisältöjen oppiainejakoinen ja -painotteinen määrittely johtaa tiedonalakohtaisen tiedon pedagogiseen strukturointiin (Bernstein, 1975, 82; Scott, 2008, 33), jolloin opetuksen ja opiskelun tiedolliseksi ja pedagogiseksi tavoitteeksi määrittyy yksinomaan tiedonalakohtaisen tiedon hallinta.

Tarkastelunäkökulmiensa osalta tällä tutkimuksella on yhtymäkohtia postmodernin opetussuunnitelmateorian lähtökohtiin. Postmoderni opetussuunnitelmateoria on sikäli toimiva reflektointipohja, että se tarjoaa analyysin lisäksi ehdotuksia opetussuunnitelman rakentamiseksi. Postmoderni opetussuunnitelmateoria korostaa neljää olennaista näkökulmaa opetussuunnitelmaan (Doll, 1989, 251–252; Scott, 2008, 137–139). Ensiksi, opetussuunnitelman olisi tuotava esiin erilaisia tapoja ymmärtää maailmaa. Tämä tarkoittaa, ettei opetussuunnitelmassa esitettävä tieto voi olla ainoastaan propositionaalista, objektiivista tai verifioitavaa – myös muita tiedon lajeja ja muotoja on hyväksyttävä osaksi koulussa käsiteltävää tietoa. Toiseksi, opetussuunnitelman pedagogiikan olisi reflektoitava sosiaalisen kehittymisen epäsiällönsuhteellisuutta ja moniulotteisuutta lineaarisuuden ja tasaisuuden sijaan. Tästä seuraa, että opiskelutilanteet olisi rakennettava tutkimukselliseksi ja valinnaisiksi. Kolmanneksi, tiukoista ja strukturoiduista oppimistavoitteista tulisi siirtyä laajempiin kasvatuksen ja opetuksen tavoitteisiin, joista tulisi päättää yhdessä kaikkien niiden piiriin kuuluvien osapuolten kanssa: oppilaiden, opettajien, vanhempien ja jopa kunnan tai lähiyhteisön

kesken. Neljänneksi, pedagogisten prosessien keskiöön tulisi asettaa yksilöiden väliset sosiaaliset suhteet ja vuorovaikutus, minkä seurauksena sekä opetussuunnitelmaan liittyvien aineiden että siihen liittyvien toimijoiden väliset suhteet olisivat avoimia. Tämä tarkoittaa oppilaiden ja opettajien välisten suhteiden tiivistämistä sekä tiedonalapohjaisen ja käytännön elämää koskevan tiedon välisten rajojen madaltamista.

Opetuksen sisällön ja tiedon muodon yhdistäminen vaatisi siis paitsi pedagogista uudelleen strukturointia, myös sisältöjen muodon pohtimista. Pedagogiikan ja sisällön yhteensovittamisen tulisi kattaa opetuksen sisällön, muodon ja menetelmät (Sefton-Green, 2003, 48). Tällöin, mikäli haluttaisiin nostaa esimerkiksi taidot opetuksen tavoitteiksi, on ratkaistava, millaiset sisällöt näitä taitoja tukevat. Jos opetuksen tavoitteena on esimerkiksi vuorovaikutustaitojen opiskelu, on kyettävä määrittelemään niiden opiskelua tukevat sisällöt ja pedagogiset toimintatavat. Tällöin ei riitäkään se, että opetussuunnitelmassa määritellään opetuksen tavoitteet ja sisällöt luetteloina, vaan opetussuunnitelman tasolla olisi määriteltävä myös työtavat ja oppimisympäristöt, jotka tukevat vuorovaikutustaitojen opiskelua. Olennaista on ymmärtää ja ottaa huomioon opiskelun kontekstuaalisuus, joka nostaa oppimisympäristöt keskeiseen asemaan opetuksen ja opiskelun työtapojen määrittelyssä. Oppimisympäristöt olisi nähtävä osaksi opetuksen työtapoja, jolloin erilaisten oppimisympäristöjen käyttö olisi määriteltävä myös opetussuunnitelmassa.

Postmoderni viitekehys asettaakin useita kysymyksiä ja haasteita opetussuunnitelman laatijoille (vrt. Scott, 2008, 141). Olen niiden ja tutkimukseni myötä rakentuneen ymmärrykseni pohjalta koonnut yhteen keskeiset johtopäätökseni tulevien opetussuunnitelmien laadintaan liittyen.

Ensiksi olisi mietittävä, millaisia tiedon muotoja opetussuunnitelmaan sisällytetään ja miten erilaiset tiedon muodot organisoidaan opetuksen sisällöiksi. Olennaista siis ei niinkään ole laskea yksittäisten oppiainesisältöjen määrää, vaan pohtia opetussuunnitelman kokonaisuuden kannalta, kuinka paljon sijaa annetaan faktoille, kuinka paljon taidoille ja prosesseille.



Opetussuunnitelman sisäisen koherenssin kannalta olisi mietittävä, millaiset ovat tavoitteiden, sisältöjen ja arviointiperiaatteiden väliset suhteet ja etenkin niiden väliset yhteydet. Millä tavoin tavoitteet, sisällöt ja arviointiperiaatteet saadaan opetussuunnitelmatekstin tasolla kohtaamaan toisensa niin, että opetussuunnitelmasta muodostuu yhtenäinen ja johdonmukainen kokonaisuus? Tämä koskee paitsi opetussuunnitelman yleis- ja oppiaineosioiden välistä koherenssia myös oppiaineiden välistä ja sisäistä koherenssia.

Opetussuunnitelman pedagogisen strukturoinnin kannalta olisi mietittävä, millaisin opetussuunnitelmatekstin mahdollistamin keinoin voidaan tukea tietynlaisen pedagogiikan välittymistä opetustyöhön? Määritelläänkö opetussuunnitelmassa oppilaan osaamistavoitteita vai opetuksen työtapoja? Lisäksi olisi kiinnitettävä entistä enemmän huomiota erilaisten oppimisympäristöjen ja työtapojen systemaattiseen ja yksityiskohtaisempaan kuvaukseen. Olisi kyettävä vastaamaan kysymykseen, millaiset oppimisympäristöt ja opetusjärjestelyt parhaiten vastaavat opetussuunnitelman tavoitteiden toteuttamiseen? Opetussuunnitelman pedagogista ulottuvuutta olisi kaiken kaikkiaan pyrittävä hahmottamaan, jäsentämään ja eksplikoimaan, mikä edellyttää tiivistä vuorovaikutusta tiedonalojen, opettajaryhmien ja hallinnollisten tahojen välillä. Tämä laajentaa opetussuunnitelman käsitettä ja tehtävää juridis-hallinnollisesta dokumentista pedagogisempaan suuntaan.

Kenties keskeisintä opetussuunnitelman mallin kehittämisessä olisi pohtia sisällön ja pedagogiikan muotojen yhteyksiä. Tämä on laaja, järjestelmän perusteita ravisuttava kysymys, jolla on seurauksia opetuksen ohjausjärjestelmään. Mikäli tahtotila olisi tuoda koulupedagogiikkaan enemmän sosiokulttuurisen oppimiskäsityksen mukaisia, informaalia oppimista huomioivia piirteitä, kuten julkisista linjausteksteistä ja puheenvuoroista voi päätellä, olisi opetuksen sisältöjä muutettava integroidumpaan suuntaan ja oppimisprosessi otettava suunnittelun ja toteutuksen lähtökohdaksi. Näkyvästä, opettajakeskeisestä pedagogiikasta on siirryttävä näkymättömämpään, oppilaskeskeiseen pedagogiikkaan (vrt. Bernstein, 2008) ja toisaalta produktiajattelusta prosessilähtöisyyteen (vrt. McKernan, 2008; Stenhouse, 1975). Tämän tahtotilan

toteuttaminen edellyttäisi muutoksia paitsi opetussuunnitelmaan myös opettajankoulutukseen ja oppimateriaaleihin. Oppiainejakoinen opetussuunnitelma ja opettajankoulutus kyseenalaistuisivat, samoin myös oppimateriaalin luonne. Suomalaisen opetussuunnitelman kehityshistoria ja nykytilanne osoittavat, etteivät tällaiset järjestelmää koskevat muutokset tapahdu lyhyessä ajassa tai helposti, vaikka tarvetta ja tahtoa-kin löytyisi. Keskustelua ja kehittämistyötä on silti syytä jatkaa.

# 14

## Tutkimuksen arviointia

### 14.1 Tutkimuksen luotettavuus

Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden keskeisenä lähtökohtana on tutkijan subjektiviteetin esiin tuominen ja luotettavuuden kriteeriksi asettaminen. Luotettavuuden arviointi koskee näin ollen koko tutkimusprosessia: sen eri vaiheiden ja tutkijan toimenpiteiden raportointia. Tämä on selkeä ero kvantitatiiviseen tutkimukseen, jossa luotettavuuden arviointi liittyy ensisijaisesti mittauksen luotettavuuteen (Eskola & Suoranta, 2008, 211). Olennaista luotettavuuden arvioinnin mahdollistamiseksi on, että tutkija kirjoittaa näkyviin ne tekemänsä ratkaisut, jotka koskevat koko tutkimusprosessia ja sen eri osa-alueita: viitekehystä, menetelmiä, aineistoa, analyysia ja johtopäätöksiä. Lisäksi etenkin aineistoa ja analyysiprosessia on kuvattava riittävästi, jotta lukija voi arvioida tulosten luotettavuutta. Tutkimuksen käytännön ja tutkimustekstin tulisi olla mahdollisimman yhtenevät.

Olen tämän periaatteen mukaisesti pyrkinyt kuvaamaan tutkimusprosessini kauttaaltaan riittävällä tarkkuudella. Laadullisen tutkimusprosessin ja etenkin hermeneuttisesti etenevän teorian ja empirian vuorovaikutuksen raportoiminen on varsin haastavaa, sillä raportin on

toki tarkoitus olla mahdollisimman selkeä ja lukijaystävällinen. Niinpä teoreettisen viitekehysten, analyysin, tulkinnan ja johtopäätösten kuvaaminen on tässäkin tutkimuksessa tehty kronologisesti, vaikkei tutkimusprosessi todellisuudessa ollut niin systemaattisesti etenevä. Siirtymistä teoriasta empiriaan tapahtui tutkimusprosessin aikana useammin kuin raportti ehkä antaa ymmärtää. Useiden hermeneuttisten analyysikierrosten ja niiden vaikutusten kuvaaminen on nähdäkseni erittäin hankalaa, mikäli raportin haluaa pitää suhteellisen jäsenyteenä kokonaisuutena. Olen kuitenkin pyrkinyt raporttini rakenteellisilla valinnoilla osoittamaan tutkimusprosessini kierteisyyden siten, että teoreettinen tulkinta seuraa empiirisiä havaintoja raportin eri lukujen yhteydessä. Näin ollen alun teoreettinen viitekehys keskittyy ensisijaisesti esiympäristön avaamiseen ja käsitteiden määrittelyyn, ja syvempi teoreettinen tulkinta tapahtuu analyysin raportoinnin eri vaiheissa. Johtopäätöksissä esitän lopulliset tutkimukseni tuottamat havainnot kootusti ja teoreettiseen tarkasteluun liittyvästi.

Koska tutkimukseni on asiakirja-analyysi, ei siihen liity aineiston hankintaan ja tutkittavien henkilöiden kanssa käytyjä prosesseja lainkaan. Nämä tekijät jäävät myös luotettavuustarkastelun ulkopuolelle, mikä tekee tutkimuksestani tietyllä tavalla erityisen yksityisen prosessin. Tässä mielessä tämän tutkimuksen tulkinnat ja niistä tehdyt johtopäätökset ovat korostuneen subjektiivisia.

Hermeneuttisen analyysin ja tulkinnan keskeinen luotettavuustekijä on tutkijan esiympäristöjen paljastaminen ja eksplikoiminen, koska ne joka tapauksessa vaikuttavat analyysin ja tulkinnan etenemiseen. Gadamer (1993, 269) muistuttaa, että tutkijan on tiedostettava omat esiympäristönsä niin perusteellisesti, että tulkittava teksti voi asettua niiden kanssa vastakkain ja käydä niiden kanssa vuoropuhelua. Tämä edellyttää esiympäristön esiin tuomista ja jopa korostamista. Nähdäkseni esiympäristö näkyy tutkimusraportissa paitsi analyysissä myös teoriaosuudessa ja siinä tehdyissä valinnoissa. Rakentaessaan teoreettista viitekehystään tutkija valitsee tietyt lähteet, joihin nojaa ja joiden pohjalta muodostaa käsitystään tutkimustaan ilmiöstä. Lähteiden valinta ei saa olla sattumanvaraista, on tunnistettava opetussuunnitelmakoulu-

kunnat ja reflektoitava oman ajattelun lähtökohdat niiden mukaisesti. Koulukunta vaikuttaa myös lähteiden valintaan. Olen kiinnittänyt erityistä huomiota esiymmärrykseni tiedostamiseen ja sen eksplikointiin. Taustateoriat ovat lähimpänä tutkijan omaa ajattelua ja myös esiymmärrystä. Valinnat jättävät viitekehysten ulkopuolelle suuren määrän vaihtoehtoisia lähteitä, jolloin on tärkeää perustella tekemänsä teoreettiset valinnat ja päätökset. Olen pyrkinyt tähän nimenomaan tuomalla esiin ne koulukunnat ja teoreetikot, joihin tutkimukseni viitekehys perustuu ja toisaalta myös nostamaan esiin tietoisuuteni siitä, että muitakin mahdollisia teorioita on olemassa.

Laadullisen tutkimuksen arvioinnissa on kiinnitettävä huomiota myös aineiston riittävyteen ja analyysin kattavuuteen, vaikka nämä kysymykset nousevat kvantitatiivisen tutkimuksen perinteestä (Eskola & Suoranta, 2008, 60). Laadullisen tutkimusaineiston riittävydelle ei ole olemassa erityisiä tunnuslukuja, joita voidaan esittää tilastollisissa tutkimuksissa. Siksi laadullisessa tutkimuksessa on vaikea laskea riittävän aineiston kokoa. Olennaista aineiston riittävyden arvioinnissa lienee, että sen avulla kyetään saamaan vastaukset tutkimuskysymyksiin, eli aineiston koko, analyysi ja tulkinta sekä tutkimusteksti muodostavat jäsenyneen kokonaisuuden. Tutkimukseni aineisto on rajattu kahteen opetussuunnitelman peruste-asiakirjaan, mikä vastaa tutkimustehtäväni edellytyksiin ja yhden tutkimuksen tarpeisiin. Tätä perustelin jo aineiston ja analyysin periaatteiden kuvauksen yhteydessä. Aineistoon olisi voinut toki liittää useampia opetussuunnitelma-asiakirjoja, kuten vuoden 1985 peruskoulun opetussuunnitelman perusteet, jolloin tutkimus olisi kattanut pidemmän historiallisen ajanjakson. Tämä olisi kuitenkin vienyt tutkimustani selkeästi enemmän historiallisen tutkimuksen paradigmaan, ja muuttanut kokonaan sen luonnetta. Tällöin en myöskään olisi kyennyt yhtä tiiviiseen ja kattavaan analyysiin.

Analyysin kattavuudella viitataan siihen, ettei tulkintoja perusteta satunnaisiin poimintoihin aineistosta. Analyysini on ollut hyvin tiheää ja sen myötä kattavaa, olen analysoinut asiakirjat ensin kauttaaltaan ja sitten syventyen sisällön ja pedagogiikan ulottuvuuksiin viitekehykseni mukaisesti. Yhteensä opetussuunnitelman peruste-asiakirjoissa oli

analysoitavaa tekstiä 419 sivua, joista nousi esiin 2 477 ajatuskokonaisuutta.

Olen pyrkinyt kuvaamaan aineistoa ja sen analyysiprosessia riittäväällä tarkkuudella ennen kaikkea nostamalla esiin tulkintojeni perusteeksi suoria lainauksia analysoimistani peruste-asiakirjoista. Kaikkia aineistosta nousseita analyysiyksiköitä ei luonnollisesti voi tutkimusraportissa esittää, ja raporttiin nostetut lainaukset ovat tutkijan näkemyksen mukaisesti parhaiten ao. teemaa tai kategoriaa kuvaavia esimerkkejä ja sen myötä tulkintojen perusteluja. Lukijan arvioitavaksi jää, kuinka hyvin esimerkit perustelevat tutkijan tulkintoja ja siten toimivat evidenssinä analyysin luotettavuudesta.

## 14.2 Tutkimuksen pätevyys

Tutkimuksen pätevyyden eli validiteetin käsite liittyy suoranaisemmin kvantitatiivisen kuin kvalitatiivisen tutkimuksen perinteeseen, mutta laadullisellekin tutkimukselle voidaan esittää tiettyjä pätevyyskriteereitä. Nostan oman tutkimukseni arviointiin liittyvästi esiin viisi kriteeriä tutkimuksen pätevyydelle (Eisenhart & Howe, 1992, 657–663).

Ensimmäinen kriteeri koskee tutkimuskysymysten, aineiston ja analyysimenetelmän yhteensopivuutta: aineiston ja sen analyysimenetelmien pitää olla sopivia tutkimuskysymyksiin vastaamiseksi. Olennainen periaate yhteensopivuudessa on, että tutkimuskysymysten tulee ohjata aineiston ja analyysimenetelmien keruuta ja valintaa, ei päinvastoin. Tämä liittyy aineistolähtöisen tutkimuksen problematiikkaan (ks. Eskola & Suoranta, 2008, 62–63; Tuomi & Sarajarvi, 2002). Kun lähdetään liikkeelle puhtaasti aineistosta käsin, voi tutkijalla olla vaikeuksia hallita aineiston määrää ja jopa hahmottaa, mitä aineistostaan hakee. Toisaalta voidaan kysyä, eikö tutkijalla ole aina ennakko-käsityksiä eli esiymmärrystä tutkimastaan ilmiöstä. Olen pitänyt tärkeänä tutkimukseni teorisidonnaisuuden korostamista raportissani: olen pyrkinyt nimenomaan rakentamaan tutkimastani ilmiöstä ensiksi teoreettista ymmärrystä, jonka pohjalta olen voinut jäsentää tutkimuskysymykseni ja valita tar-

koituksenmukaisen aineiston ja analyysin logiikan. Esiymmärrykseni ja sen teoreettinen käsitteellistäminen on ollut lähtökohta tutkimukseni toteuttamiselle.

Toinen pätevyyskriteeri koskee niin ikään analyysimenetelmiä ja niiden tehokasta soveltamista. Valitsemaansa analyysimenetelmää ja sen periaatteita on noudatettava kattavasti ja perusteellisesti, eli tutkimuksen tulee olla myös teknisesti pätevä (Eisenhart & Howe, 1992, 658). Olen pyrkinyt noudattamaan teoriasidonnaisen sisällön analyysin periaatteita täsmällisesti ja raportoimaan sen soveltamisen riittävän yksityiskohtaisesti.

Kolmas laadullisen tutkimuksen pätevyyskriteeri koskee tietoisuutta ja johdonmukaisuutta aiemman tiedon hyödyntämisessä (Eisenhart & Howe, 1992, 659). Tämä kriteeri liittyy tärkeänä pitämäni esiymmärrykseen ja teoreettiseen herkkyyteen (ks. Eskola & Suoranta, 2008, 62). Jotta tutkimuksen tulokset olisivat päteviä, on niitä arvioitava teoreettista taustaa ja olemassa olevaa tietoa vasten. Tulosten raportoinnissa ei ole riittävää se, että kuvailee aineistoaan, vaan siitä on rakennettava teoreettisesti kestäviä johtopäätöksiä. Argumentit tulee perustaa johonkin aiempaan teoreettiseen traditioon tai sisältöalueeseen. Tähän olen pyrkinyt rakentamalla kattavan teoreettisen viitekehyksen analyysilleni ja peilaamalla tuloksiani systemaattisesti tätä viitekehystä vasten.

Neljäs laadullisen tutkimuksen pätevyyskriteereistä koskee tutkimuksen arvorajoituksia, jotka liittyvät tutkimuksen merkitykseen, hyödynnettävyyteen ja niiden rajoituksiin. Ulkoiset rajoitukset liittyvät tutkimuksen tuottamaan kasvatustieteelliseen arvoon, mitä käsittelem tarkemmin myös tutkimuksen tuloksellisuuden yhteydessä. Ei siis riitä, että tutkimus on teknisesti korrekti ja pätevä, sen tulee olla myös tieteenalan kehittymisen kannalta arvokas (Eisenhart & Howe, 1992, 660). Tämän kriteerin olennaisin näkökulma on, että tutkimusaiheen ja tulosten tulee olla relevantti ja ymmärrettävä käytännön toimijoiden kannalta. Tutkimuksen tulee tuottaa tietoa, joka vastaa käytännöllisiin kysymyksiin. Tähän esitän tutkimustani koskevat perusteluni tutkimuksen tuloksellisuuden käsittelyn yhteydessä. Tutkimukseni hyödynnettävyyteen vastaa teoreettinen yleispätevyys opetussuunnitelman

mallin analysoimiseksi rakentamassani viitekehyksessä: kehystä voidaan käyttää opetussuunnitelman jäsentäjänä yleisemminkin kuin vain tämän tutkimuksen aineistossa.

Viides tutkimuksen pätevyyskriteeri koskee tutkimuksen ymmärrettävyyttä. Tämä liittyy sekä tutkimuksen teoreettista että menetelmällistä ymmärrettävyyttä, mikä kokoaa yhteen mainitut kriteerit. Tutkimusraportin on oltava kaikkien edellä esitettyjen kriteerien osalta tasapainossa ilmentäen selkeyttä, koherenssia ja sen myötä laadukkuutta (Eisenhart & Howe, 1992, 662).

### 14.3 Tutkimuksen tuloksellisuus

Tutkimuksen luotettavuuden ja pätevyden arvioinnissa on otettava huomioon myös tutkimuksen hedelmällisyys (Eskola & Suoranta, 2008, 222). Se viittaa tutkimuksen tuloksellisuuteen eli siihen, millaista uutta tietoa tai uusia näkökulmia tutkimus on tuottanut. Myös se, että analyysi johtaa uusien ongelmien jäljille, on tietynlainen osoitus tehdyn analyysin onnistuneisuudesta ja tutkimuksen tuloksellisuudesta.

Opetussuunnitelma on kasvatustieteellisen tutkimuksen ominta aluetta, josta keskustellaan paljon, mutta joka on ainakin viime vuosina ollut suomalaisessa kasvatustieteen kontekstissa harvemmin tutkittu aihe. Vielä pari vuosikymmentä sitten opetussuunnitelmaa tutkittiin enemmän, ja tutkijat olivat myös sen kehittämisessä aktiivisemmin mukana kuin nykyisin (vrt. Atjonen, 1993; Uusikylä & Kansanen, 1988; Lahdes, 1981; Lappalainen, 1985; Malinen, 1992; Rinne, 1987). Tätä nykyä etenkin valtakunnalliset opetussuunnitelmat laaditaan pääasiassa virkamiestyönä, jossa tutkijoilla on vähemmän sijaa.

Intressinäni on tämän tutkimukseni myötä paitsi lisätä opetussuunnitelma-ilmion ymmärrystä, myös herättää keskustelua sen asemasta ja muodosta opetuksen ohjaamisen välineenä. Kuten olen todennut, opetussuunnitelman kehittäminen on Suomessa perustunut pitkälti oppiainekohtaiseen kehittämiseen sekä opetussuunnitelmaprosessin tehostamiseen. Opetussuunnitelman kokonaisrakenteeseen tai malliin ei



ole kiinnitetty nähdäkseni tarpeellisella tavalla huomiota. Yhtenä pyrkimyksenäni on ollut nostaa opetussuunnitelman mallin kehittämiseen liittyviä näkökulmia, reunaehdoja ja mahdollisuuksia esiin, jotta niitä voitaisiin hyödyntää kansallisessa opetussuunnitelman kehittämistyössä. Tutkimukseni teoreettinen lisäarvo kulminoituu viitekehukseeni, jota on mahdollista käyttää opetussuunnitelman mallin jäsentämiseksi ja analysoimiseksi riippumatta siitä, minkä koulutusmuodon tai -asteen opetussuunnitelmasta on kyse.

Tavoitteenani on ollut siis tuottaa tutkimukseni myötä paitsi teoreettista lisäarvoa myös palvelua käytäntöä. Tiedekäsitykseni mukaan tutkimuksen tulee huomioida molemmat näkökulmat. Käytäntöä palvelevan tavoitteen myötä olen valinnut tutkimukseni julkaisukieleksi suomen. Olen tällä ratkaisulla ajatellut ennen kaikkea opetushallinnon ja koulujen lukijakuntaa. Opetussuunnitelma on lisäksi niin konteksti- ja kulttuurisidonnainen asiakirja, että sen tutkimus rajautuu lähes välttämättä aina tiettyyn yhteiskuntaan. Suomalaisen opetussuunnitelman tutkimus on näin ollen ollut mielekkäintä tehdä suomen kielellä. Kansallistakin tutkimusta tarvitaan.

Toisaalta tiedostan, että nykytutkimuksen kansainvälisyyden velvoite on vahva, ja sen suhteen tutkimukseni kielivalinta on väärä. Englanninkielinen tutkimusraportti olisi toki vastannut paremmin kansainvälistyvän tiedemaailman kvalifikaatiovaatimuksia. Väitöskirjatutkimus on opinnäyte, ja etenkin monografiana se ei ehkä välity ulkomaiselle lukijakunnalle tarkoituksenmukaisella tavalla, vaikka olisikin englannin kielellä julkaistu. Kansainväliseen tieteelliseen keskusteluun osallistutaan artikkeleiden avulla, ja on selvää, että tämänkin tutkimuksen tulokset pyritään raportoimaan ja esittelemään useissa erilaisissa kansainvälisissä konferensseissa ja julkaisuissa.

Lienee ilmeistä, että pidän opetussuunnitelmaa äärimmäisen kiehtovana ja moniulotteisena ilmiönä, josta yhden tutkimuksen avulla saa käsiteltyä ainoastaan yhtä, rajattua näkökulmaa. Olen tässä tutkimuksessa rajoittunut kirjoitetun opetussuunnitelman tarkasteluun. Nähdäkseni opetussuunnitelman kirjoitettu muoto on erittäin keskeinen opetuksen sisällöllinen ja pedagoginen raami. On toisaalta selvää, että opetussuun-

nitelman sisällöllisen ja pedagogisen ohjaavuuden perusteelliseksi ymmärtämiseksi olisi asiakirjan analysoimisesta päästävä lähemmäs myös todellisuutta eli koulun pedagogista toimintaa ja ns. toteutunutta opetussuunnitelmaa. Usein kuulee mainittavan, että koulujen todellisuus on aivan eri kuin opetussuunnitelmissa esitetty. Opetussuunnitelman ymmärtämistä ja sen kehittämistä ajatellen olisi ehdottoman tärkeää saada siis myös opettajien ääni kuuluviin eli heidän näkemyksensä opetussuunnitelmasta esiin. Millainen opetussuunnitelma opettajien itsensä mielestä parhaiten tukee heidän työtään? Millainen opetussuunnitelman sisällön ja pedagogiikan muotojen tulisi opettajien mielestä olla?

Suomalaista, kuten jokaisen OECD-maan opetussuunnitelmaa värittää nykyisin myös yhteinen PISA-testiperinne. On alettu esittää näkemyksiä siitä, että PISA-testit muokkaavat eri maiden opetussuunnitelmia yhtenäisemmiksi, koska testillä on selkeä ja suora vaikutus opetussuunnitelmiin (Lundgren, 2004). PISA-testiä voidaan ajatella tietynlaiseksi piilo-opetussuunnitelmaksi. Tällöin PISA-testi olisi rakentamassa tietynlaista kansainvälistä tai ylikansallista opetussuunnitelmaa, jolloin ehkä kansalliset ja paikalliset piirteet jäisivät vähemmälle. Opetussuunnitelman kulttuurisiin piirteisiin liittyvästi olisi erittäin kiinnostavaa ja tärkeää tarkastella myös PISA-ilmion vaikutuksia opetussuunnitelmiin.

Suomalaisessa kasvatustieteellisessä tutkimuksessa opetussuunnitelmaa on viime vuosina käsitelty varsin harvoin ja vähän. Amerikkalaisessa tutkimuksessa ja keskustelussa opetussuunnitelmalla on aivan erilainen asema: siitä käydään jatkuvaa ja kiihkeää debattia, ja opetussuunnitelmatutkimuksen saralla on useampiakin tieteellisiä yhdistyksiä ja jaostoja. Amerikkalaisessa koulukulttuurissa opetussuunnitelma on myös moniulotteisempi käsite ja asiakirja kuin kotimaassamme. Siellä opetussuunnitelman malli ei yhtä itsestään selvästi ole akateemiseen ideologiaan nojaava oppiainejakoinen, vaan variaatioita on enemmän. Opetussuunnitelman integraatio on erittäin keskeinen teema amerikkalaisessa opetussuunnitelmatutkimuksessa ja koulukeskustelussa, ja sekä teoriaa että käytännön malleja aiheeseen on runsaasti. Näin ollen

vertaileva tutkimus, tarkemmin ottaen vertaileva opetussuunnitelma-analyysi amerikkalaisen ja suomalaisen opetussuunnitelman kesken olisi paitsi tutkimuksellisen myös kansallisen kehittämistyön kannalta erittäin relevantti näkökulma.

## Lähteet

- Antikainen, A., Rinne, R. & Koski, L. (2003). *Kasvatussosiologia*. Helsinki: WSOY.
- Applebee, A. N. (1996). *Curriculum as Conversation. Transforming Traditions of Teaching and Learning*. Chigago and London: The University of Chigago Press.
- Arinen, P. & Karjalainen, T. (2007). *PISA 2006 ensituloksia*. Opetusministeriön julkaisuja 2007: 38. Helsinki: Yliopistopaino.
- Atjonen, P. (1993). *Kunnan opetussuunnitelma koulun hallinnollisen ja pedagogisen kehittämisen kohteena ja välineenä*. Acta Univ. Oul. E 11. Oulun yliopisto. Kajaanin opettajan-koulutuslaitos.
- Au, W. (2007). High-Stakes Testing and Curricular Control: A Qualitative Metasynthesis. *Educational Researcher*, Vol. 36, Number 5, June/July 2007, 258–267.
- Autio, T. (2002). *Teaching Under Siege: Beyond the Traditional Curriculum Studies and/or Didaktik Split*. Acta Universitatis Tamperensis.
- Autio, T. (2006). *Subjectivity, Curriculum and Society: Between and Beyond German Didactic and Anglo-American Curriculum Studies*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates (LEA).
- Autio, T. & Ropo, E. (2004). Katkelmia opetussuunnitelma-ajattelun historiasta nykypäivään. Teoksessa R. Jaatinen et al. (toim.), *Opettajuudesta ja kielikasvatuksesta. Puheenvuoroja sillanrakentajille*. Tampere: Juvenes Print – Tampereen yliopistopaino Oy.
- Barnett, R. (2004). Learning for an unknown future. *Higher Education Research & Development*. Vol. 23, No. 3, August 2004, 247–260.
- Beane, J. (Ed.). (1995). *Toward a Coherent Curriculum. 1995 Yearbook of the Association For Supervision and Curriculum Development*. New York: ASCD.
- Beane, J. (1997). *Curriculum integration. Designing the core of democratic education*. New York: Teachers College Press.

- Beauchamp, G. A. (1982). Curriculum Theory: Meaning, Development, and Use. *Theory Into Practice*. Vol. XXI, Number 1, 23–27.
- Beckett, D. & Hager, P. (2002). *Life, work and learning: practice in postmodernity*. London: Routledge.
- Bekerman, Z., Burbules, N. C. & Silberman-Keller, D. (Eds.). (2006). *Learning in Places. The Informal Education Reader*. New York: Peter Lang Publishing, Inc.
- Bellack, A. A. (1977). Conceptions of Knowledge – Their Significance for the Curriculum. In G. Hass (Ed.), *Curriculum Planning – A New Approach*. Boston: Allyn & Bacon Inc.
- Bernstein, B. (1971). On the Classification and Framing of Educational Knowledge. In M. F. D. Young (Ed.), *Knowledge and Control – New Directions for the Sociology of Education*. London: Collier-McMillan Publishers.
- Bernstein, B. (1975). *Class, Codes and Control. Volume III: Towards a Theory of Educational Transmissions*. London and Boston: Routledge & Kegan Paul.
- Bernstein, B. (1990). *The Structuring of Pedagogic Discourse. Volume IV: Class, Codes and Control*. London and New York: Routledge.
- Bernstein, B. (1996). *Pedagogy, Symbolic Control and Identity. Theory, Research, Critique*. UK: Taylor & Francis Ltd.
- Bernstein, B. (1999). Vertical and Horizontal Discourse: an essay. *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 20, No. 2, 157–173.
- Bernstein, B. (2008). Social Class and Pedagogic Practice. In A. S. Sadovnik (ed.) *Sociology of Education. A Critical Reader*. New York: Routledge.
- Bloom, B. S., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H. & Krathwohl, D. R. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives. The Classification of Educational Goals. Handbook I: Cognitive Domain*. New York: David McKay Company, Inc.
- Boulton-Lewis, G. M., Marton, F., Lewis, D. C. & Wilss, L. A. (2000). Learning in formal and informal contexts: conceptions and strategies of Aboriginal and Torres Strait Islander university students. *Learning and Instruction* 10, 393–414.
- Brotherus, A. (2004). *Esiopetuksen toimintakulttuuri lapsen näkökulmasta*. Tutkimuksia 251. Helsingin yliopiston soveltavan kasvatustieteen laitos. Helsinki: Yliopistopaino.
- Brotherus, A., Hytönen, J. & Krokfors, L. (2002). *Esi- ja alkuopetuksen didaktiikka*. Helsinki: WSOY.
- Brown, D. F. (2008). It's the Curriculum, Stupid! There's Something Wrong with It. In B. S. Stern & M. L. Kysilka (Eds.), 2008. *Contemporary Readings in Curriculum*. USA: Sage Publications.
- Bruner, J. S. (1963). *The Process of Education*. New York: Random House, Inc.
- Cantell, H. (2001). *Oppimis- ja opettamiskäsitteet maantieteen opetuksen ja aineenopettajakoulutuksen kehittämisen lähtökohdana*. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 228. Helsinki: Hakapaino.
- Cary, L. J. (2006). *Curriculum Spaces. Discourse, Postmodern Theory and Educational Research*. New York: Peter Lang, Inc.
- Coffield, F. (Ed.). (2000). *The Necessity of Informal Learning*. University of Bristol: The Policy Press.
- Colley, H., Hodkinson, P. & Malcom, J. (2003). *Informality and Formality in Learning: A Report for the Learning and Skills Research Centre*.
- Deng, Z. (2007). Transforming the Subject Matter: Examining the Intellectual Roots of Pedagogical Content Knowledge. *Curriculum Inquiry* 37: 3, 279–295.

- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York: Macmillan.
- Doll, W. E. (1989). Foundations for a Postmodern Curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 21, 3, 259–270.
- Doll, W. E. (1993). *A post-Modern Perspective on Curriculum*. New York: Teachers College Press.
- Drake, S. M. (1993). *Planning Integrated Curriculum: The Call to Adventure*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Drake, S. M. (2005). Meeting Standards through Curriculum Integration: A Bridge to the Mainstream. In J. S. Etim (Ed.), *Curriculum Integration K-12. Theory and Practice*. Lanham: University Press of America, Inc.
- Duensing, S. (2006). Culture Matters: Informal Science Centers and Cultural Contexts. In Z. Bekerman, N. C. Burbules & D. Silberman-Keller (Eds.), *Learning in Places. The Informal Educational Reader*. New York: Peter Lang Publishing Inc.
- Eisenhart, M. A. & Howe, K. R. (1992). Validity in Educational Research. In M. D. LeCompte, W. L. Millroy & J. Preissle (Eds.), *The Handbook of Qualitative Research in Education*. London: Academic Press, Inc.
- Eisner, E. W. (1975). The Problem of Balance. In M. Golby, J. Greenwald & R. West (Eds.), *Curriculum Design*. London: The Open University Press.
- Eisner, E. W. (1992). Curriculum Ideologies. In Jackson P. W. (Ed.), *Handbook of Research on Curriculum: A Project of The American Educational Research Association*. New York: MacMillan Publishing Company.
- Eisner, E. W. & Vallance, E. (Eds.). (1974). *Conflicting Conceptions of Curriculum*. USA: McCutchan Publishing Corporation.
- Engeström, Y. (1981). *Mielekäs oppiminen ja opetus*. Valtion koulutuskeskus. Julkaisusarja B nro 17. Helsinki: VAPK.
- Eraut, M. (2000a). Non-formal Learning and Tacit Knowledge in Professional Work. *British Journal of Educational Psychology*, 70, 113–136.
- Eraut, M. (2000b). Non-formal Learning, Implicit Learning and Tacit Knowledge. In F. Coffield (Ed.), *The Necessity of Informal Learning*. London: Policy Press.
- Eshach, H. (2007). Bridging In-School and Out-of-School Learning: Formal, Non-Formal and Informal Education. *Journal of Science Education and Technology*, Vol. 16, No. 2, 171–190.
- Eskelinen, P. (2005). *Luokanopettajaopiskelijoiden tieto- ja oppimiskäsitteiden muuttuminen kollaboratiivisessa design-prosessissa*. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja, no 110. Joensuu: Joensuun Yliopistopaino.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (2008). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. 8. painos. Tampere: Vastapaino.
- Fogarty, R. (1991). *The Mindful School: How to Integrate the Curricula*. 2<sup>nd</sup> ed. Glenview, Illinois: Skylight Publishing.
- Gadamer, H.-G. (1993). *Truth and Method*. Second, Revised Edition. London: Sheed and Ward Ltd.
- Gibbons, M., Limoges, C., Nowothy, H., Schwartzman, S., Scott, P. & Trow, M. (1994). *The new production of knowledge: the dynamics of science and research in contemporary societies*. London: SAGE.
- Goodson, I. F., Anstead, C. J. & Mangan, J. M. (1998). *Subject Knowledge: Readings for the Study of School Subjects*. London: Falmer Press.

- Gundem, B. B. & Hopmann, S. (Eds.). (1998). *Didaktik and/or Curriculum. An International Dialogue*. New York: Peter Lang Publishing Inc.
- Heinonen, J.-P. (2005). *Opetussuunnitelmat vai oppimateriaalit. Peruskoulun opettajien käsityksiä opetussuunnitelmien ja oppimateriaalien merkityksestä opetuksessa*. Helsingin yliopisto. Soveltavan kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 257.
- Hinde, E. R. (2005). Revisiting Curriculum Integration: A Fresh Look at an Old Idea. *The Social Studies*, May/June 2005, 105–111.
- Hirst, P. H. (1974). *Knowledge and the Curriculum. A Collection of Philosophical Papers*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Hlebowitsh, P. S. (2005). Generational Ideas in Curriculum: A Historical Triangulation. *Curriculum Inquiry* 35:1, 73–87.
- Huusko, J. (1999). *Opettajayhteisö koulun omaleimaisten vahvuuksien habmottajana, käyttäjänä ja kehittäjänä*. Kasvatustieteellisiä julkaisuja 49. Joensuun yliopisto.
- Huusko, J., Pietarinen, J., Pyhältö K. & Soini, T. (2007). *Yhtenäisyyttä rakentava peruskoulu – Yhtenäisen perusopetuksen ehdot ja mahdollisuudet*. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 34. Turku: Painosalama Oy.
- Jackson, P. W. (1968). *Life in Classrooms*. New York: Holt, Rinehart & Winston, cop.
- Jacobs, H. (Ed.). (1989). *Interdisciplinary Curriculum: Design and Implementation*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Jussila, J. (1999). Opetus, opiskelu ja tietämään oppiminen. Teoksessa Kansanen, P. & Husu, J. (toim.) 1999. *Opetuksen tutkimuksen suuntaviivoja*. Tutkimuksia 203. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.
- Kansakoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö I-II, 1946*. (1952). Helsinki: Valtioneuvoston kirjapaino.
- Kansanen, P. (1976). Näkökohtia opetussuunnitelman asemasta opetuksen käsitteistöissä. *Kasvatus* 3/1976, 155–161.
- Kansanen, P. (1990). *Didaktiikan tiedetausta*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Kansanen, P. (1992). *Kohti koulupedagogiikkaa. Lisää kasvatuksen teoriaa didaktiikan näkökulmasta*. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 112. Helsinki: Yliopistopaino.
- Kansanen, P. (1995). The Deutsche Didaktik. *Journal of Curriculum Studies*, (27) 4, 347–352.
- Kansanen, P. (2004a). Johdantoa kasvatustieteellisissä tutkimuksissa käytettävien tutkimusmenetelmien systematiikkaan. Teoksessa P. Kansanen & K. Uusikylä (toim.), *Opetuksen tutkimuksen monet menetelmät*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kansanen, P. (2004b). *Opetuksen käsitemaailma*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kansanen, P. (2006). Constructing a Research-Based Program in Teacher Education. In F. K. Oser et al. (Eds.), *Competence Oriented Teacher Training*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Kari, J. (1988). *Luokanopettajan oppikirjasidonnaisuus*. Tutkimus ympäristöopin ja maantiedon opetuksesta peruskoulun ala-asteella. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A 14.
- Kari, J. ym. (1990). *Jobdatus didaktiikkaan ja opetussuunnitelmaan*. Oppimateriaaleja 4/1990. Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskus. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston monistuskus.

- Kauranne, J. (1971). *Kansakoulun opetukseen kohdistuneet integrointipyrkimykset vuosina 1912–1939*. Tutkimuksia N:o 18. Kasvatustieteen laitos. Helsingin yliopisto.
- Kelly, A. V. (2004). *The Curriculum. Theory and Practice*. Fifth Edition. London: Sage Publications.
- Ketovuori, M. (2007). *Two Cultures of Arts Education, Finland and Canada? An Integrated View*. Turun yliopiston julkaisuja, sarja B, osa 301. Turku: Painosalama Oy.
- Kisiel, J. (2005). Understanding Elementary Teacher Motivations for Science Fieldtrips. *Science Education* 89 (6), 936–955.
- Kliebard, H. (2001). Curriculum Theory as Metaphor. *Theory Into Practice*, Vol. XXI, No. 1, 11–17.
- Kliebard, H. (2004). *The Struggle for the American Curriculum: 1893–1958*. New York: Taylor & Francis.
- Kolb, D. A., Baker, A. C. & Jensen, P. J. (2002). Conversation as Experiential Learning. In Baker, A. C., Jensen, J. S. & Kolb, D. A. (Eds.), *Conversational Learning: an Experiential Approach to Knowledge Creation*. Westport, Connecticut: Quorum Books.
- Komiteanmietintö (KM). (1970):A4. *Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö I–II. Opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki.
- Konttinen, E., Suortti, J. & Väyrynen, K. (1980). *Hegeliläinen perinne ja opetussuunnitelma*. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Selosteita ja tiedotteita 141/1980.
- Korkeakoski, E. (1990). *Opetussuunnitelma opettajan näkökulmasta peruskoulun ala-asteella*. Tampereen yliopiston Kasvatustieteiden laitos. Tutkimusraportti 45.
- Koskenniemi, M. (1946). *Kansakoulun opetusoppi*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Otava.
- Koskenniemi, M. & Hälinen, K. (1978). *Didaktiikka*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Otava.
- Kosunen, T. (1994). *Luokanopettaja kirjoitetun opetussuunnitelman käyttäjänä ja kehittäjänä*. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja n:o 20.
- Kosunen, T. (2002). Opettaja opetussuunnitelman ja oman työnsä kehittäjänä. Teoksessa J. Huusko & J. Pietarinen (toim.), *Yhä parempi paikka kasvaa ja oppia – punnittua puhetta koulun kehittämisestä*. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita n:o 83.
- Kop, R. (2007). Blogs and wikis as disruptive technologies: is it time for a new pedagogy? In R. Edmunds, M. Huiston & R. Watkins (Eds.), *The Pedagogy of Lifelong Learning. Understanding effective teaching and learning in diverse contexts*. New York: Routledge.
- Krajcik, J., McNeill, K. & Reiser, B. J. (2008). Learning-Goals-Driven Design Model: Developing Curriculum Materials That Align With National Standards and Incorporate Project-Based Pedagogy. *Science Education*, January 2008, Vol. 92, Issue 1, 1–32.
- Krathwohl, D. R., Bloom, B. S. & Masia, B. B. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives. The Classification of Educational Goals. Handbook II: Affective Domain*. New York: David McKay Company, Inc.
- Krippendorff, K. (2004). *Content Analysis. An Introduction to Its Methodology*. 2nd ed. USA: Sage Publications.
- Kroffors, L. (1997). *Ohjauskeskustelu. Opetusbarjoittelun ohjauskeskustelun toimintamallien tarkastelua*. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 171. Helsinki: Hakapaino.



- Krokkfors, L. & Patrikainen, S. (2006). Hyvä, paha opetus. Teoksessa Husu, J. & Jyrhämä, R. (toim.), *Suonaa puhetta Kollegiaalisesti opetuksesta ja kasvatuksesta*. Juva: WS Bookwell Oy.
- Krokkfors, L., Vitikka, E., Mylläri, J., Hakala, E. & Kivelä, M. (2008). *Interfaces between Formal Education and Informal Learning*. Abstract for the AERA Annual Meeting, April 13–17, 2008, San Diego, California.
- Kugler, M. R. (2008). After-School Programs Are Making a Difference. In B. L. Stern & M. L. Kysilka (Eds.), 2008. *Contemporary Readings in Curriculum*. U.S.A: Sage Publications, Inc.
- Kysilka, M. L. (1998). Understanding Integrated Curriculum. *The Curriculum Journal*, Vol. 9, No 2, 197–207.
- Lahdes, E. (1961). *Uuden koulun vaikutus Suomen kansakouluun*. Helsinki: Otava.
- Lahdes, E. (1969). *Peruskoulun opetusoppi*. Helsinki: Otava.
- Lahdes, E. (1997). *Peruskoulun uusi didaktiikka*. Helsinki: Otava.
- Lahdes, E. (1981). Peruskoulun opetussuunnitelmakomitea. Teoksessa Iisalo, T., Lahdes, E. & Viitaniemi, E. (toim.), *Suomen Peruskoulun Synty ja Toteutuminen*. Turun yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisusarja A5.
- Lampinen, O. (1998). *Suomen koulutusjärjestelmän kehitys*. Helsinki: WSOY.
- Lappalainen, A. (1985). *Peruskoulun opetussuunnitelman syntyprosessi ja peruskouluopetuksen johtamisjärjestelmän muotoutuminen*. Tutkimuksia 28. Opettajankoulutuslaitos. Helsingin yliopisto.
- Lawton, D. (1973). *Social Change, Educational Theory and Curriculum Planning*. London: Hodder and Stoughton.
- Lebak, K. (2007). Mediating Cultural Borders During Science Field Trips. *Cult Scie Edu* 2, 847–882.
- Lehtinen E. et al. (1989). *Oppimiskäsitys koulun kehittämisessä*. Kouluhallitus. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Livingstone, D. W. (2006). Informal Learning: Conceptual Distinctions and Preliminary Findings. In Z. Bekerman, N. C. Burbules & D. Silberman-Keller (Eds.), *Learning in Places. The Informal Educational Reader*. New York: Peter Lang Publishing Inc.
- Lundgren, U. P. (1972). *Frame Factors and the Teaching Process. A contribution to curriculum theory and theory on teaching*. University of Göteborg. Institute of Education. Göteborg: Allfoto i Göteborg AB.
- Lundgren, U. P. (1977). Model Analysis of Pedagogical Processes. *Studies in Education and Psychology* 2. Stockholm Institute of Education, Department of Educational Research. Stockholm: CWK Gleerup.
- Lundgren, U. P. (2006). *The Need for a Reorientation of Curriculum Theory*. Paper presented at IAACS, The Second World Curriculum Studies Conference: Curriculum as an International Conversation, May 21–24, 2006. Tampere, Finland.
- Luokanopettajan koulutus kasvatuspsykologia pääaineena, Opetusohjelma 2008–2009*. Luettu 1.12.2009 [http://www.helsinki.fi/behav/opiskelu/oppaat/opinto-opas08-11/lo\\_kasv-tiede\\_tutk\\_vaar.pdf](http://www.helsinki.fi/behav/opiskelu/oppaat/opinto-opas08-11/lo_kasv-tiede_tutk_vaar.pdf)
- Maalaiskansakoulun opetussuunnitelma*. (1925). Komiteamietintö. Helsinki: Valtioneuvoston kirjapaino.
- Malinen, P. (1977). *Opetussuunnitelman laatiminen peruskoulua ja keskiasteen kouluja varten*. Jyväskylä: Gummerus.

- Malinen, P. (1985). *Opetussuunnitelmat nykyajan koulutuksessa*. Helsinki: Otava.
- Malinen, P. (1992). *Opetussuunnitelmat koulutyössä*. Helsinki: VAPK-kustannus.
- Malinen, P. & Kansanen, P. (1987). *Opetussuunnitelman tutkimukselliset kehykset*. Tutkimuksia 48. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Helsinki: Yliopistopaino.
- Marsh, C. J. & Willis, G. (2003). *Curriculum: Alternative Approaches, Ongoing Issues*. 3rd ed. New Jersey: Pearson Education Inc., Upper Saddle River.
- Marsick, V. J. & Watkins, K. E. (1990). *Informal and Incidental Learning in the Workplace*. London: Routledge.
- Marton, F., Dall'Alba, G. & Beaty, E. (1993). Conceptions of Learning. *International Journal of Educational Research*, Vol. 19, 277–300.
- McKernan, J. (2008). *Curriculum and Imagination. Process Theory, Pedagogy and Action Research*. London: Routledge.
- McNeil, J. D. (1985). *Curriculum: A Comprehensive Introduction*. Third Edition. Boston: Little, Brown and Company.
- Meri, M. (1992). *Miten piilo-opetussuunnitelma toteutuu?* Tutkimuksia 104. Opettajankoulutuslaitos. Helsingin yliopisto. Helsinki: Yliopistopaino.
- Mikkilä, M. & Olkinuora, E. (1995). *Oppikirjat ja oppiminen*. Turun yliopisto. Oppimistutkimuksen keskus. Julkaisuja 4. Turun yliopisto: Painosalama Oy.
- Monikulttuurinen luokanopetus kasvatus-tiede pääaineena, Opetusohjelma 2008–2009*. Luettu 1.12.2009 [http://www.helsinki.fi/behav/opiskelu/oppaat/opinto-opas08-11/moku\\_lo\\_tutk\\_vaat.pdf](http://www.helsinki.fi/behav/opiskelu/oppaat/opinto-opas08-11/moku_lo_tutk_vaat.pdf)
- Moore, R. (2000). The (Re)Organization of Knowledge and Assessment for a Learning: the constraints on interdisciplinary. *Studies in Continuing Education*, Vol. 22, No. 2, 183–199.
- Muller, J. (2000). *Reclaiming Knowledge. Social theory, curriculum and education policy*. London: RoutledgeFalmer.
- Niemi, E. K. (2004). *Perusopetuksen oppimistulosten kansallinen arviointi ja tulosten hyödyntäminen koulutuspoliittisissa kontekstissa*. Turun yliopiston julkaisuja C, osa 216. Helsinki: Speedmaster oy.
- Niiniluoto, I. (1988). Koulut ja aktiivinen tiedon käsite. *Kasvatus* 19, 5, 333–340.
- Niiniluoto, I. (1996). *Informaatio, tieto ja yhteiskunta. Filosofinen käsitteanalyysi*. Helsinki: Oy Edita Ab.
- Nocon, H. & Cole, M. (2006). School's Invasion of "After-School". Colonization, Rationalization, or Expansion of Access? In Z. Bekerman, N. C. Burbules & D. Silberman-Keller (Eds.), *Learning in Places. The Informal Educational Reader*. New York: Peter Lang Publishing Inc.
- OECD (2005). *The Definition and Selection of Key Competencies. Executive Summary*. Luettu 8.12.2007 <http://www.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf>
- Opetushallitus. (2001). *Ohjausryhmän asettaminen*. 14.6.2001. Dnro 47/041/2001.
- Opetushallitus. (2005). *The Finnish Curriculum Processes*. Paper presented in Finland in PISA-Studies –Conference, 14.–16.3.2005, Helsinki, Finland.
- Opetushallitus. (2006). *Opetushallituksen tiedote Retkien ja muun koulun ulkopuolisen toiminnan järjestäminen perusopetuksessa*. 20.4.2006. Luettu 7.8.2008 <http://www.oph.fi/page.asp?path=1,436,24368,50116,53699,52886>. 7.8.2008
- Opetushallitus. (2008). *Organisaatio*. Luettu 7.11.2008 <http://www.oph.fi/SubPage.asp?path=1,436,1571>

- Ornstein, A. & Hunkins, F. P. (2004). *Curriculum. Foundations, principles and issues*. 4th ed. USA: Pearson Education Inc.
- Patrikainen, R. (1997). *Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys luokanopettajan pedagogisessa ajattelussa*. Kasvatustieteellisissä julkaisuissa n:o 36. Joensuun yliopisto.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research & Evaluation Methods*. 3rd ed. USA: Sage Publications, Inc.
- Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö I–II*. (1970): A4. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet*. (1985). Kouluhallitus. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet*. (1994). Opetushallitus 2000. 4. korjattu painos. Helsinki: Edita Oy.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. (2004). Opetushallitus. Vammala: Vammalan kirjapaino oy.
- Piaget, J. (1965). *The moral judgment of the child*. New York: Free Press.
- Pillay, H. & Elliot, B. (2001). Emerging Attributes of Pedagogy and Curriculum for the "New World Order". *Innovative Higher Education*, Vol. 26, No. 1. 7–22.
- Pinar, W. F. (2004). *What is Curriculum Theory?* Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Pinar, W. F., Reynolds, W. M., Slattery, P. & Taubmann, P. M. (1995). *Understanding Curriculum. An Introduction to the Study of Historical and Contemporary Curriculum Discourses*. New York: Peter Lang Publishing, Inc.
- Pinar, W. F., Reynolds, W. M., Slattery, P. & Taubmann, P. M. (1998). Understanding Curriculum: A Postscript for the Next Generation. In B. B. Gundem & S. Hopmann (Eds.), *Didaktik and/or Curriculum. An International Dialogue*. New York: Peter Lang Publishing Inc.
- Posner, G. J. (2004). *Analyzing the Curriculum*. 3rd ed. New York: McGraw-Hill.
- Puolimatka, T. (2002). *Opetuksen teoria – konstruktivismista realismiin*. Vammala: Vammalan Kirjapaino Oy.
- Rauste-von Wright, M.L. (1994). *Oppiminen ja koulutus*. Helsinki: WSOY.
- Rauste-von Wright, M.-L. (2001). The Function of Curriculum and the Concept of Learning. E. Kimonen (Ed.), *Curriculum approaches*. University of Jyväskylä. Institute for educational research. Jyväskylä: University Printing House.
- Rauste-von Wright, M.-L. ym. (2003). *Koulun eksperttiys*. Tutkimus yhtenäisen peruskoulun toteutumisen ehdoista. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja A1: 2003. Helsinki 2003.
- Reid, W. A. & Scott, W. (2005). Cross-Curricularity in the National Curriculum: reflections on metaphor and pedagogy in citizenship education through school geography. *Pedagogy, Culture & Society*, Vol. 13, Issue 2, 181–204.
- Resnick, L. B. (1987). Learning in school and out. *Educational Researcher* 16, 13–20.
- Ricoeur, P. (1991). *From Text to Action. Essays in Hermeneutics II*. Evanston, Illinois: Northwestern University Press.
- Rinne, R. (1984). *Suomen oppivelvollisuuskoulun opetussuunnitelman muutokset vuosina 1916–1970*. Julkaisuja c 44. Turun yliopisto.

- Rinne, R. (1987). Onko opetussuunnitelma ideologiaa – Opetussuunnitelma aikakautensa sosiaalisten ehtojen raamittamana skenaariona. Teoksessa P. Malinen & P. Kansanen (toim.), *Opetussuunnitelman tutkimukselliset kehyyket*. Tutkimuksia 48. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Helsinki: Yliopistopaino.
- Rogers, A. (2004). *Non-Formal Education. Flexible Schooling or Participatory Education?* CERC Studies in comparative education 15. University of Hong Kong. Hong Kong: Kluwer Academic Publishers.
- Sadovnik, A. R. (1991). Basil Bernstein's Theory of Pedagogic Practice: A Structuralist Approach. *Sociology of Education*, Vol. 64, 48–64.
- Salminen, J. (2002). *Alamainen sivistysprojekti, tasa-arvo ja edistys. Suomen yksityisten opikoulujen rakenteellinen kehitys 1872–1920*. Tutkimuksia 237. Helsingin yliopisto. Soveltavan kasvatustieteen laitos.
- Salo, A. (1937). *Alakansakoulun opetussuunnitelma kokonaisopetusperiaatteen mukaan*. Toinen painos. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Otava.
- Saylor, J. G., Alexander, W. M. & Lewis, A. M. (1981). *Curriculum Planning for Better Teaching and Learning*. Tokyo: Holt-Saunders Japan.
- Scheffler, I. (1965). *Conditions of Knowledge*. Illinois: Scott, Foresman and Company.
- Schiro, M. S. (2008). *Curriculum Theory. Conflicting Visions and Enduring Concerns*. Los Angeles: Sage Publications.
- Schugurensky, D. (2006). "This Is Our School of Citizenship": Informal Learning in Local Democracy. In Z. Bekerman, N. C. Burbules & D. Silberman-Keller (Eds.), *Learning in Places. The Informal Educational Reader*. New York: Peter Lang Publishing Inc.
- Schwab, J. J. (1969). *College Curriculum and Student Protest*. Chigago: The University of Chigago Press.
- Schwab, J. J. (1978). *Science, Curriculum and Liberal Education. Selected Essays*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Scott, D. (2008). *Critical Essays on Major Curriculum Theorists*. London: Routledge.
- Sefton-Green, J. (2003). Informal Learning: substance or style? *Teaching Education*, Vol. 14, No. 1, 37–51.
- Sefton-Green, J. (2008). Informal Learning: A Solution in Search of a Problem? In K. Drotner, H. Siggaard & K. C. Shröder (Ed.), *Informal Learning and Digital Media*. UK: Cambridge Scholars Publishing.
- Shrag, F. (1992). Conceptions of Knowledge. In Jackson P. W. (Ed.), *Handbook of Research on Curriculum: A Project of The American Educational Research Association*. New York: MacMillan Publishing Company.
- Shulman, L. S. (1986a). Those who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher* 15 (2), 4–14.
- Shulman, L. S. (1986b). Paradigms and Research Programs in the Study of Teaching. In Wittrock, M. C. (Ed.), *Handbook of Research on Teaching. A Project of the American Educational Research Association*. New York:
- Shwartz, M. (2006). For whom do we write the curriculum? *Journal of Curriculum Studies*, 2006, vol. 38, no 4, 449–457.
- Silberman-Keller, D. (2003). *Toward the Characterization of Non-Formal Pedagogy*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chigago, IL, April 21–15, 2003. Luettu 26.9.2008 [http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content\\_storage\\_01/0000019b/80/1b/23/35.pdf](http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/1b/23/35.pdf)

- Silberman-Keller, D. (2006). Images of Time and Place in the Narrative of Nonformal Pedagogy. In Z. Bekerman, N. C. Burbules & D. Silberman-Keller (Eds.), *Learning in Places. The Informal Educational Reader*. New York: Peter Lang Publishing Inc.
- Siljander, P. (2002). *Systemaattinen johdatus kasvatustieteisiin*. Helsinki: Otava.
- Slattery, P., Krasny, K. & O'Malley, M. P. (2007). Hermeneutics, Aesthetics, and the Quest for Answerability: a Dialogic Possibility for Reconceptualizing the Interpretative Process in Curriculum Studies. *Journal of Curriculum Studies*, Vol. 39, No. 5, 537–558.
- Smith, M. K. (2006). Beyond the Curriculum. Fostering Associational Life in Schools. In Z. Bekerman, N. C. Burbules & D. Silberman-Keller (Eds.), *Learning in Places. The Informal Educational Reader*. New York: Peter Lang Publishing Inc.
- Soininen, M. (1907). *Opetusoppi*. Osa 1. Helsinki: Otava.
- Somerkiivi, U. (1982). *Peruskoulu. Synty, kehittyminen ja tulevaisuus*. Vantaa: Kunnallispaino.
- Stenhouse, L. (1975). *An Introduction to Curriculum Research and Development*. London: Heineman.
- Stähle, P. & Wilenius, M. (2006). *Luova tietöpääoma. Tulevaisuuden kestävä kilpailuetu*. Helsinki: Edita Prima Oy.
- Suortti, J. (1981a). *Opetussuunnitelmaongelma I. Teoreettista analyysia opetussuunnitelman ehdoista. Opetussuunnitelmaongelma ja kasvatustiede*. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja 309/1981. Jyväskylän yliopisto.
- Suortti, J. (1981b). *Opetussuunnitelmaongelma II. Teoreettista analyysia opetussuunnitelman ehdoista. Opetussuunnitelman didaktinen momentti Rauhalan eksistentiaalis-fenomenologisen perusnäkömyksen valossa*. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja 310/1981. Jyväskylän yliopisto.
- Säljö, R. (1979). *Learning in the learner's perspective I: some commonsense conceptions*. University of Göteborg. Department of Education. Reports 76.
- Säljö, R. (2001). *Oppimiskäytännöt. Sosiokulttuurinen näkökulma*. Helsinki: WSOY.
- Tanner, D. & Tanner, L. (1975). *Curriculum development: theory into practice*. USA: MacMillan Publishing Co., Inc.
- Terhart, E. (1998). Changing Concepts of Curriculum: From “Bildung” to “Learning” to “Experience” Developments in (West) Germany from the 1960s to 1990. In B. B. Gündem & S. Hopmann (Eds.), *Didaktik and/or Curriculum. An International Dialogue*. New York: Peter Lang Publishing Inc.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2002). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Tyler, R. W. (1969). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chigago: The University of Chigago Press.
- Tynjälä, P. (2002). *Oppiminen tiedon rakentamisena*. Helsinki: Tammi.
- Töttö, P. (1982). *Yhteiskuntatiede ja toiminta. Objektivismin kritiikistä yhteiskuntatieteiden metodologiassa*. Yhteiskuntatieteiden tutkimuslaitos. Sarja A: 55/1982. Tampereen yliopisto.
- Uusikylä, K. & Atjonen, P. (2000). *Didaktiikan perusteet*. Helsinki: WSOY.
- Uusikylä, K. & Kansanen, P. (1988). *Opetussuunnitelman toteutuminen. Oppilaiden tyytyväisyys oppiaineisiin, opetusmuotoihin ja kouluelämään peruskoulun ala-asteella*. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja 66.

- Vitikka, E. (2004). Opetussuunnitelman perusteiden tehtävät. Teoksessa E. Vitikka & O. Saloranta-Eriksson (toim.), *Uudistuva perusopetus. Näkökulmia opetuksen ja opetussuunnitelman kehittämiseen*. Helsinki: Opetushallitus.
- Volanen, M. V. (2001). Oppimisen avaaminen sivistykselle. Teoksessa R. Mäkinen & O. Poropudas (toim.), *Irtiotto 90-luvun koulutuspolitiikasta*. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja B:67. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos.
- Voutilainen, T., Mehtäläinen, J. & Niiniluoto, I. (1989). *Tiedonkäsitys*. Kouluhallitus. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Westbury, I. (1998). Didaktik and Curriculum Studies. In B. B. Gudem & S. Hopmann (Eds.), *Didaktik and/or Curriculum. An International Dialogue*. New York: Peter Lang Publishing Inc.
- Wheelahan, L. (2007). What are the implications of an uncertain future for pedagogy, curriculum and qualifications? In R. Edmunds, M. Huiston & R. Watkins (Eds.), *The Pedagogy of Lifelong Learning. Understanding effective teaching and learning in diverse contexts*. New York: Routledge.
- Wheeler, D. K. (1969). *Curriculum Process*. London: University of London Press Ltd.
- Young, M. F. D. (1998). *The Curriculum of the Future. From the New Sociology of Education to a Critical Theory of Learning*. London: Falmer Press.
- Young, M. F. D. (2003). Durkheim, Vygotsky and the Curriculum of the Future. *London Review of Education*, Vol. 1, No. 2, July 2003, 99–118.
- Young, M. F. D. (2008). *Bringing Knowledge Back In: From social constructivism to social realism in the sociology of education*. London: Routledge.
- Zepke, N. & Leach, L. (2006). Improving learner outcomes in lifelong education: formal pedagogies in non-formal learning contexts? *International Journal of Lifelong Education*, Vol. 25, No 5 (September-October 2006), 507–518.



