

ARVOT OPETUSSUUNNITELMIEN PERUSTEISSA

– perusopetuksessa ja ammatillisessa koulutuksessa

Päivi-Helena Kurittu-Laamanen

Erityispedagogiikan pro gradu –tutkielma

Kevät 2001

Erityispedagogiikan laitos

Jyväskylän yliopisto

Kurittu-Laamanen, Päivi-Helena. 2001. Arvot opetussuunnitelmien perusteissa – perusopetuksessa ja ammatillisessa koulutuksessa. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma, 109 s.

TIIVISTELMÄ

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, mitä arvoja sisältyy valtakunnallisiin opetussuunnitelman perusteisiin perusopetuksessa sekä ammatillisessa koulutuksessa. Lisäksi haluttiin selvittää, miten syrjäytymisvaarassa olevien nuorten ammatillisessa koulutuksessa työskentelevät henkilöt kokevat koulutuksen arvot. Esimerkkinä oppimisympäristöstä oli Silta ammatillisesta koulutuksesta työelämään - hanke. Aihevalintaa suuntasivat yhteiskunnassa havaittava moniarvoistuminen sekä vuoden 1999 alussa voimaan tullut uusi koulutusta koskeva lainsäädäntö.

Tehtäviin haettiin vastausta kvalitatiivisilla menetelmillä. Asiakirjojen osalta, joiksi valittiin Suomen perustuslaki, opetusta säätelevät lait sekä opetushallituksen julkaisemat opetussuunnitelman perusteet, tutkimusmenetelmänä oli sisällön analyysi. Sen avulla selvitettiin, mitä arvoja asiakirjojen teksteihin sisältyi. Arvojen löytämisen tueksi laadittiin arvoluokitus. Koettuja arvoja tutkittiin teemahaastattelulla kootusta aineistosta diskurssianalyttisesti suuntautuneella menetelmällä.

Dokumenteissa arvoilmaukset painoutuivat yhteisöllisyyteen kohdistuviin sisältöihin. Toinen merkittävä arvoluokka oli tasa-arvoa kuvailevat sisällöt. Dokumenttien arvoissa ympäristöarvot ja esteettiset arvot olivat vähiten edustettuina. Arvojen siirtymisestä voitiin panna merkille, että saman arvon suhteelliset osuudet eri dokumenteissa olivat melko samankaltaiset ja noudattelivat perustuslain arvojakaumaa. Haastattelupuheessa ensimmäiseksi teemaksi muotoutui haastateltavien näkemykset Silta-hankkeen arvoista. Tärkeimpinä sisältöinä nähtiin työssäoppiminen, vuorovaikutustaidot ja yksilöllisyys. Toisen teeman aiheena olivat haastateltujen näkemykset opetussuunnitelman pohjana olevista dokumenteista löydettyjen arvojen liittymisestä Silta-hankkeeseen. Näistä esiin nousi tasa-arvo, yksilöllisyys ja yhteisölliset arvot. Kolmantena teemana haastattelupuheesta nousivat rajoitukset koulutuksessa arvokkaina pidettyjen seikkojen toteutumisessa. Näitä olivat muun muassa opiskelijoiden erilainen suuntautuminen käytännön työhön ja toisaalta teoriaopintoihin sekä epäonnistumiset vuorovaikutustilanteissa työssäoppimisjaksojen aikana.

Vaikka tasa-arvo ja yhteisölliset arvot olivat hyvin edustettuina, kaventaa eettisten, esteettisten ja ympäristöarvojen niukkuus mahdollisuuksia siirtyä kestävään arvoyhteiskuntaan.

Asiasanat: arvot, opetussuunnitelma, perusopetus, ammatillinen koulutus

ALKUSANAT

Parhailleen meneillään oleva koulutuksen kokonaisuudistus on laaja prosessi. Prosessiin kuuluu monia osa-alueita, joista yksi on henkilökohtainen opetussuunnitelma. Alussa tarkoitukseni olikin tutkia haastatteleamalla syrjäytymisvaarassa olevia nuoria liittämällä mukaan heidän henkilökohtaisten opetussuunnitelmiansa tutkimisen. Tämän alkuvaiheen aikana keskustelin muun muassa työssäoppimiskokeilusta seuranta tutkimusta tekevän tutkija Johanna Lasosen kanssa, jolle kiitokset keskusteluista. Haluan kiittää myös erityispedagogiikan opiskelija Marika Untamalaa tutkimuksen alkuvaiheessa käydyistä keskusteluista.

Aiheen alkukartoituksen jälkeen tutkimuksen suunta kuitenkin vaihtui. Nuorten haastattelut jäivät kokonaan pois, ja tutkimukseni muuttui kirjallisuuteen pohjautuvaksi. Koulutuksen kokonaisuudistuksesta valitsin tutkittavakseni opetussuunnitelmien arvot yleisopetuksessa ja ammatillisessa koulutuksessa. Osa kirjallisuudeksi suunnittelemani dokumenttiaineistosta uudistui työn tekemisen aikana. Päätin lakiuudistuksista huolimatta pitää tutkimukseni pääasiallisesti kirjallisuuteen pohjautuvana. Dokumenttiaineiston lisäksi halusin ottaa työhöni mukaan teoria – käytäntö -yhteyden. Siksi valitsin haastateltavakseni *Silta ammatillisesta koulutuksesta työelämään* -hankkeessa toimivia henkilöitä. Heille kaikille kiitokset avusta, että sain ”ihmisen ääntä” mukaan.

Tehdessäni tätä opinnäytetyötä minulla on ollut mahdollisuus pitkin matkaa keskustella koulutussuunnittelija Reetta Leppilammen kanssa. Hänelle erityiskiitokset avusta tämän työn tekemisen aikana. Alun perin hänen kanssaan käydyt keskustelut suuntasivat työn kohti opetussuunnitelmien arvoja. Kiitokset myös tutkija Aimo Naukkariselle. Hänen neuvonsa ja kommenttinsa olivat suurena apuna.

Laadullisen tutkimukseni ohjaajana toimi yliassistentti Timo Saloviita. Hänelle paljon kiitoksia tilanteet huomioonottavasta ohjauksesta.

SISÄLLYS

1	TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT	6
2	TUTKIMUKSEN KÄSITTEISTÖ	8
2.1	Arvot	8
2.1.1	Arvot ja niiden luonne	8
2.1.2	Arvojen luokittelusta	10
2.1.3	Arvojen merkitys yhteiskunnassa	12
2.1.4	Lähikäsitteiden yhteydestä arvoihin	13
2.2	Opetussuunnitelma	14
2.2.1	Opetussuunnitelman tehtävä ja tavoitteet	16
2.2.2	Opetussuunnitelman laatimisesta	18
2.3	Ammatillinen koulutus	20
2.3.1	Ammatillinen koulutus koulutusjärjestelmän osana	21
2.3.2	Laki ammatillisesta koulutuksesta	22
2.4	ESR-Silta-hanke	23
3	TEOREETTISET LÄHTÖKOHDAT	26
3.1	Oppimiskäsityksiä	26
3.2	Arvojen luokittelu	28
3.2.1	Arvojen luokittelun teoreettiset lähtökohdat	28
3.2.2	Arvojen luokittelusta tässä työssä	31
3.3	Tämän työn kytkenöistä kulttuuriin, yhteiskuntaan ja erityispedagogiikkaan	34
4	TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSTEHTÄVÄT	37
5	TUTKIMUSMENETELMÄ	38
5.1	Methodiset lähtökohdat	38
5.1.1	Laadullinen lähestymistapa	38

5.1.2	Tapaustutkimus	39
5.1.3	Sisällön analyysi.....	39
5.1.4	Diskurssianalyttinen lähestymistapa	41
5.2	Tutkimuksen kulku.....	42
5.2.1	Arvot perusopetuksen ja ammatillisen koulutuksen opetussuunnitelmien perusteissa.....	42
5.2.2	Silta-hankkeen arvot haastattelupuheen rakentamana.....	45
5.3	Tutkimuksen uskottavuus.....	48
6	LÖYDÖKSET	54
6.1	Arvot opetussuunnitelman perusteissa.....	54
6.1.1	Suomen perustuslaki.....	54
6.1.2	Perusopetuslaki	57
6.1.3	Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet	58
6.1.4	Yhteenveto.....	60
6.2	Arvot ammatillisen koulutuksen opetussuunnitelman perusteissa	62
6.2.1	Laki ammatillisesta koulutuksesta	62
6.2.2	Ammatillisen peruskoulutuksen opetussuunnitelman ja näyttötutkinnon perusteet	63
6.2.3	Yhteenveto.....	66
6.3	Silta-hankkeen arvot haastattelupuheessa	67
6.3.1	Teema 1: Miten koet arvojen ilmenevän Silta-hankkeessa?.....	68
6.3.2	Teema 2: Miten dokumenttien arvot liittyvät Silta-hankkeeseen?.....	72
6.3.3	Teema 3: Miten rajoittavat tekijät ilmenevät arvojen toteuttamismahdollisuuksissa?.....	78
6.3.4	Yhteenveto.....	80
7	JOHTOPÄÄTÖKSIÄ JA POHDINTAA.....	82
	LÄHTEET.....	89
	LIITTEET	95

1 TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT

Yhteiskunnan moniarvoistuminen sekä monikulttuuristuminen asettavat haasteita vuorovaikutteiselle arvokeskustelujen käymiselle kasvatuksen päämääristä ja tarkoituksista. Kansainvälistyminen, tiedon lisääntyminen ja tekniikan kehittyminen sekä arvomuutokset tuovat 21. vuosisadalla uusia näköaloja koulutukselle (Lehtisalo & Raivola 1999, 3). Mitä arvot tarkoittavat ja millaisia toimenpiteitä tarvitaan arvojen toteuttamiseksi käytännössä? Levomäki (1998) toteaa, että arvoihin kohdistuvan reflektion merkityksellisyys liittyy siihen, että arvot ovat joka tapauksessa aina läsnä toimissamme. Koska ne ovat ratkaisevassa asemassa elämässämme ohjatessaan toimintaamme ja voimavarojemme suuntaamista, on merkityksellistä reflektoida ja arvioida niitä tietoisesti. (Levomäki 1998,16.) Tärkeänä syyksinä aihevalintaani ovat viimeaikaiset laajat muutokset koko koulusektorilla. Lahtinen, Lankinen, Penttilä ja Sulonen (1999) toteavat vuoden 1999 alusta voimaan tulleesta uudesta koulutusta koskevasta lainsäädännöstä, että siinä ensimmäisen kerran koulutuspoliittinen tarkastelu ulotetaan samanaikaisesti perusopetuksesta aina yliopistokoulutukseen saakka. Uusi lainsäädäntö pyrkii vastaamaan niihin tulevaisuuden haasteisiin, joita kansainväliset ja yhteiskunnalliset muutokset edellyttävät. Lainsäädännön avainsanoja ovat yksilöllisyys, joustavuus, yhteistyö ja elinikäinen oppiminen. Ammatillisessa koulutuksessa koulutuksen ja työelämän yhteistyö on nostettu lainsäädännössä keskeiseksi koulutuksen kehittämiskeinoksi. (Lahtinen, Lankinen, Penttilä & Sulonen 1999, 13.)

Kasvatustieteellisessä tutkimuksessa nähdään opetussuunnitelmien taustalla yhteiskunnan päämäärien ja arvojen olevan kiinteästi yhteydessä opetussuunnitelmien sisältöön. (ks. Malinen 1985, 42; Hirsjärvi & Huttunen 1991, 45; Helakorpi 1992, 205; Kari 1994, 75) Yhteiskuntatieteessä arvotutkimusta on suoritettu aina 1930-luvulta lähtien, jolloin Allport ja Vernon kehittivät arvomittarinsa, *A Study of Values*. 1960-luvulla Rokeach ulotti arvotutkimukset laajempiin väestökerroksiin ja 1990-luvun alussa Schwartz ja Bilsky kehittivät teoriaa arvojen universaalista rakenteesta ja merkityksestä. (Puohiniemi 1993, 15 – 16) Suomalaisten arvoja ovat viime vuosikymmenenä tutkineet muun muassa Puohiniemi 1993; Haavisto 1996; Helkama 1997; Helve 1997; sekä Nurmela, Pehkonen ja Sänkiäho 1997. Yhteistä edellä mainituille tutkijoille ja heidän, enimmäkseen määrällisille, tutkimuksilleen on, että tutkimusten mielenkiinnon painopiste on yksilöiden arvoissa. Yhteiskunnan arvoja selitetään yksilön arvojen avulla. Tämä on tietenkin tärkeä lähestymistapa, mutta edellä mainitun tutkimusintressin lisäksi on tärkeää tutkia sitäkin todellisuutta, joka on dokumentoituna opetussuunnitelmien perusteina oleviin asiakirjoihin. Henkilökohtainen mielenkiinto tarkastella edellä mainittua aihepiiriä rajasi työssäni tutkimuksen koskemaan opetustoimen yleisiä

perusteita pitäen niitä oleellisena koulutuspolitiikassa sekä yhteiskuntakehityksessä laajemminkin. Meneillään oleva laaja sosiaalinen koulutuspolitiikan tapahtumaprosessi asettaa suuria haasteita sekä yleis- että erityisopetuksen järjestämiselle.

Opetussuunnitelman laadinta edellyttää kaikilla tasoilla yhteiskunnan ja sitä kautta koulun arvojen, tehtävien, toimintatavoitteiden sekä toiminta-ajatuksen tietoista arviointia. Vaikka joistakin asioista vallitsee yhteiskunnassa kohtuullisen suuri yksimielisyys, painottavat ihmiset arvoja eri tavoin ja mitään kiistatonta yhteistä arvopohjaa ei varmaankaan ole löydettävissä. Työskentelemmepä millä alalla tahansa on tärkeää pohtia jatkuvasti paitsi toistemme arvoja myös omia arvojamme työskentelymme taustalla. Jos toimimme kasvatusalalla, tulee arvopohdinnoissa olla keskeisellä sijalla se, mitä tulevaisuuden arvoja itse haluamme kasvatettaville siirtää ja millaisia muutosten kohtauskeinoja heille välittää. Kasvatettavien kohtaaminen muuttuvina yksilöinä tulisi olla yksi tärkeä päämäärä kaikessa kasvatuksessa. Näin tämän työn taustalla ovat myös henkilökohtaiset opetustyön intressit tarkastella arvonäkökulmia lähemmin; tausta-arvot jäävät helposti tarkemmin miettimättä tai monia asioita alkaa pitää itsestään selvinä.

Yhteiskunnan asettamat viralliset kasvatuksen päämäärät ja tarkoitukset tulevat esiin laeissa ja normeissa. Opettajien näkemykset taas heijastuvat käytännön työssä ja suhtautumisessa kasvatettaviin. Opetustointa säätelevän, kuten muidenkin hallinnonalojen ohjeistuksen perustana ovat lait ja asetukset, joista tärkein on perustuslaki. Tämän työn tarkoituksena on selvittää, mitä arvoja sisältyy opetussuunnitelman perusteisiin valtakunnallisella tasolla perusopetuksessa sekä ammatillisessa koulutuksessa. Vastausta tutkimustehtävään haetaan kvalitatiivisilla menetelmillä. Asiakirjojen osalta tutkimusmenetelmänä on sisällön analyysi, jossa kielen merkityssysteemien avulla selvitetään, mitä arvoja asiakirjan tekstiin sisältyy. Työni dokumenteiksi valitsin Suomen perustuslain, opetusta säätelevät lait sekä opetushallituksen julkaisemat opetussuunnitelman perusteet. Ne ovat perusasiakirjoja tutkimusongelmieni kannalta. Tutkimuksen ajattelu-tapa on diskurssianalyttista lähestymistapaa mukaileva.

Koska työni yksi tarkoitus on pitää mukana teorian ja käytännön välinen yhteys, halusin haastatella Silta ammatillisesta koulutuksesta työelämään - hankkeessa työskenteleviä henkilöitä. Silta-hankkeeseen liittyvien arvojen tutkimusmenetelmänä on teema-haastattelu. Hankkeen tavoitteita ovat muun muassa syrjäytymisen ehkäiseminen sekä työssäoppimisen kokeilut. Koulutuksesta ja työelämästä syrjäytymistä on tarkastellut tutkimuksessaan muun muassa Leppilampi (1995).

2 TUTKIMUKSEN KÄSITTEISTÖ

2.1 Arvot

2.1.1 Arvot ja niiden luonne

Arvot kuuluvat ihmisen todellisuuteen, mutta mikä niiden paikka ja olemus tuossa todellisuudessa on? Kysymykseen on vastattu usealla tavalla tutkijasta ja tieteenalasta riippuen. Tutkimuksen piiristä erottuu kuitenkin kaksi arvojen ymmärtämisen peruskäsitteitä, joiden eroja seuraava lause hyvin kuvaa. ”Voidaan kysyä esimerkiksi, tavoittelemmeko erilaisia asioita koska ne ovat arvokkaita vai ovatko nuo asiat arvokkaita siksi että tavoittelemme niitä” (Kotkavirta & Nyysönen 1996, 8). Jos vastaamme hyväksyvästi lauseen ensimmäiseen osaan, olemme hyvin lähellä ajatussuuntaa, jonka mukaan arvot ovat objektien ominaisuuksia. Jos taas hyväksymme jälkimmäisen, tulemme johtopäätökseen, että arvot ovat subjektin ominaisuuksia.

Edellisen tulkinnan mukaan arvot ovat olemassa halusimme sitä tai emme. Puolimatka (1995) toteaa, että arvoarvostelmien totuus ei siis riipu siitä, mitä ihmiset hyväksyvät tai haluavat tai mihin he voivat antautua. Toisaalta arvototuus ei riipu siitäkään, pystytäänkö tietty käsitys tunnistamaan todeksi tai epätodeksi. (Puolimatka 1995, 90.) Jälkimmäisen tulkintamallin mukaan lähestymme näkemystä, jota kutsutaan arvosubjektivismiksi. Puolimatkan (1999) mukaan arvot ovat pelkkiä subjektiivisia arvostuksia, mieltymyksiä tai asenteita. Asiat ovat arvokkaita ainoastaan jonkun ihmisen tai yhteisön mielestä eikä mikään ole arvokasta objektiivisesti tai yleispätevästi. Arvosubjektivismin mukaan arvoväitteet eivät voi olla tosia tai epätosia, oikeita tai vääriä, vaan ne ovat makuasioita, joista voi olla eri mieltä riitaantumatta. (Puolimatka 1999, 265-266.) Kolmas tapa hahmottaa mitä arvot ovat, on edellä mainittuja arvosubjektivismia ja arvo-objektivismia välittävä kanta, arvonnaturalismi tai eettinen naturalismi.

Naturalismissa esitetään, että arvolauseet / normatiiviset lauseet voidaan kääntää tieteelliseen tosiasiatietoon perustuviksi lauseiksi. Tieteet, joiden tosiasioihin lauseet perustuvat, ovat yleensä sosiologia, biologia tai sosiobiologia. Naturalismin mukaan moraalisesti hyvässä ja oikeassa on lopulta kyse siitä, mikä on tarkoituksenmukaista ihmiselämän ylläpitämisen kannalta. (Kotkavirta & Nyysönen 1996, 35-36.)

Kasvatuksen arvoja pohdittaessa joudutaan ennen pitkää kysymään, onko arvotietoa mahdollista olla olemassa. Kasvatuksessa edellä mainittu kysymys liittyy oleellisena osana kasvattajan ja kasvatettavan väliseen valtasuhteeseen. Vain arvo-objektivismin pohjalta voidaan olettaa olevan tietoa siitä, mikä on arvokasta (Puolimatka 1995, 92). Toisaalta ajattelijat, jotka epäilevät arvotiedon mahdollisuutta, väittävät, että

kasvatuksellista auktoriteettia käytetään pelkästään välittämään ideologisesti värittyneitä näkemyksiä tiedon nimissä ja että vain täysin tasavertainen suhde pystyy oletettavasti välttämään perusteettoman mielipiteiden ja asenteiden muokkauksen, koska kaikki auktoriteetin käyttö on manipulaatiota. (Puolimatka 1999, 271 – 272.) Omana mielipiteenään Puolimatka kuitenkin lausuu, että kasvattajan ei tarvitse valita mielivaltaisen vallankäytön ja täydellisen auktoriteetista luopumisen välillä. Kasvatuksellista auktoriteettia voidaan käyttää palvelemaan lapsen kehitystä, kun tiedetään, mistä hyvä elämä koostuu. Oletus, että meillä on arvotietoa, on hyvin perusteltu. Tiedämme, että lapsen terveys ja elämä ovat arvokkaampia kuin hänen vammautumisen ja kuolemansa. Tiedämme, että on arvokkaampaa pyrkiä avaamaan lapsen mahdollisuuksia ja kehittää hänen valmiuksiaan kuin jättää hänet pysyvästi kasvattajasta riippuvaiseksi. Käytännössä emme pysty toimimaan kasvattajina olettamatta, että meillä on arvotietoa. (Puolimatka 1999, 272.)

Arvoja voidaan määritellä monella tavalla riippuen määrittelijän näkökulmasta asiaan. Seuraavassa neljä määritelmää, joista ilmenee eräitä arvojen ominaisuuksia.

- Arvojen taustalla on aina inhimillistä toimintaa, arvostamista. Arvostaminen on tapa suhtautua johonkin. (Niiniluoto 1994, 177.)
- Arvot liittyvät siihen, mikä on hyvää, arvokasta ja tavoiteltavaa - siihen mitkä ovat inhimillisen toiminnan korkeimmat päämäärät. Arvot ovat syvällä ihmisessä, ja niitä pidetään yleensä suhteellisen hitaasti muuttuvina. Arvo on arvo vain, jos se näkyy toiminnassamme ja voimavarojemme suuntaamisessa. Ihmiset sitoutuvat arvoihin toimintansa kautta. (Levomäki 1998, 8,13.)
- Olennaista on ensin nähdä arvojen moninaisuus – aineellisista henkisiin arvoihin. Usein keskustelussa arvoilla tarkoitetaan vain korkeita henkisiä arvoja. Arvoiksi (tai arvontantajiksi) sanan laajimmassa mielessä voidaan kuitenkin sanoa kaikkia ihmisen haluamisen ja pyrkimisen kohteita. (Wilenius 1999, 29.)
- Arvot ovat ihmisen ajattelussa ja yhteiskunnan kulttuurissa vallitsevia käsityksiä yksilöiden, yhteiskunnan ja ihmiskunnan keskeisistä päämääristä. Ne ovat siis käsityksiä hyvästä elämästä, hyvästä yhteiskunnasta ja hyvästä maailmasta. (Suhonen 1988, 31.)

Määritelmien mukaan arvot ovat asioita, jotka ovat sidoksissa ihmisen tai yhteisön tapaan suhtautua johonkin, jota pidetään arvokkaana, kauniina, toivottavana, tavoiteltavana jne. Arvoiksi katsotaan ne asiat, joissa tapa suhtautua on pysyvä, tai joissa suhtautumistavan muutos on hyvin hidas prosessi. Arvot tulevat tosiksi vasta toiminnan kautta, jolla tavalla ymmärrän arvot myös omassa tutkimuksessani.

2.1.2 Arvojen luokittelusta

Arvoja voidaan luokitella monella tavalla, eikä ole olemassa yhtä ja ainoaa oikeaa tapaa järjestää arvoja luokkiin. Suhonen (1988, 22) selvittää arvojen järjestelmää ja toteaa yksittäisten arvojen voivan muodostaa eri perustein keskenään kokonaisuuksia, joita voidaan kutsua arvojärjestelmiksi. Arvojärjestelmien mutkikkuus riippuu arvojen välisistä suhteista. Yksinkertaisimmillaan järjestelmät ovat yksilön maailmankatsomukseen tai yhteisön kulttuuriin sisältyvien arvojen luetteloita. Toista ääripäätä edustaa järjestelmä, jossa arvot ovat jossakin tärkeysjärjestyksessä muodostaen hierarkkisen järjestelmän. Arvojen välillä voi olla myös loogisia ja empiirisiä kytkentöjä, kuten ristiriitoja tai riippuvuuksia.

Kotkavirta ja Nyysönen (1996, 10-11) esittelevät von Wrightin 1964 tekemän arvojen jaottelun. Sen mukaan arvoja on kuusi perustyyppiä: välineellisesti hyvä eli instrumentaaliset arvot, tekniset ja lääketieteelliset arvot, utilitaarisesti hyvä eli hyötyarvot sekä hedoniset ja moraaliset arvot. Puolimatka (1995, 100-101) viittaa selvittäessään olennaisia ja epäolennaisia arvoja Ahlmanin 1976 esittämään arvojen luokitteluun. Ahlmanin arvoluokittelussa oli yhdeksän luokkaa: hedoniset arvot, vitaaliset arvot, esteettiset arvot, tiedolliset arvot, uskonnolliset arvot, sosiaaliset arvot, mahtiarvot, oikeusarvot ja eettiset arvot.

Usealta perustalta – intuitiiviselta, teoreettiselta ja empiiriseltä – voimme arvioida, että perus- tai tavoitearvojen (terminal values) kokonaismäärä aikuisella ihmisellä on noin puolitoista tusinaa ja että välinearvojen (instrumental values) määrä on moninkertainen, ehkä viisi tai kuusi tusinaa (Rokeach 1973, 11). Seuraavassa Rokeachin nimeämien tavoitearvojen luettelo: 1. a comfortable life (mukava elämä) 2. an exciting life (jännittävä elämä) 3. a sense of accomplishment (aikaansaamisen tunne) 4. a world at peace (maailmanrauha) 5. a world of beauty (kaunis maailma) 6. equality (tasa-arvo) 7. family security (perheen turvallisuus) 8. freedom (vapaus) 9. happiness (onni) 10. inner harmony (sisäinen sopusointu) 11. mature love (kypsä rakkaus) 12. national security (kansallinen turvallisuus) 13. pleasure (mielihyvä) 14. salvation (sielun pelastuminen) 15. self-respect (itsekunnioitus) 16. social recognition (sosiaalinen tunnustus) 17. true friendship (todellinen ystävyys) 18. wisdom (viisaus). (Rokeach 1973, 28.)

Puohiniemi (1993, 16-18) selvittää Schwartzin ja Bilskyn 1980-luvun lopussa ja 1990-luvun alussa kehittämää teoriaa arvojen universaalista rakenteesta ja merkityksestä. Lähtökohtana arvomäärittelyille ovat olleet Rokeachin menetelmällä kerätyt aineistot eri puolilla maailmaa. Tutkimuksen tavoitteena oli etsiä ja määrittää merkityksiltään yleismaailmallisesti yhdenmukainen arvojen joukko, jota voitaisiin käyttää kulttuurien välisessä vertailussa. Schwartzin teoria perustui 20 maassa tehtyihin

empiirisiin mittauksiin, joissa on kehitetty teoreettisesti ja kokeilujen pohjalta 56 arvon mittari. Teorian perusteella yksittäiset arvot muodostivat seuraavanlaisia osa-alueita: Itseohjautuvuus (Self-Direction), Vaihtelunhalu (Stimulation), Hedonismi (Hedonism), Suoriutuminen (Achievement), Valta (Power), Turvallisuus (Security), Yhdenmukaisuuden tavoittelu (Conformity), Perinteet (Tradition), Hyväntahtoisuus (Benevolence), Universalismi (Universalism).

Irma Levomäki (1998, 44) jakaa arvot kolmeen ryhmään: esteettiset arvot, eettiset arvot ja tiedolliset arvot. Hänen mukaansa edellä mainitut ryhmät sisältävät seuraavanlaisia määreitä: Esteettiset arvot (kauneus, taiteellisuus), Eettiset arvot, (tasa-arvo, suvaitsevaisuus, kestävä kehitys, vauraus, demokratia, ihmisoikeudet, oikeudenmukaisuus), Tiedolliset arvot (tieto, ymmärrys, viisaus).

Tuomo Haavisto (1996, 49) on esittänyt kymmenen tärkeimmän arvon listan tällaiseksi: 1. Sukupuolten välinen tasa-arvon hyväksyntä 2. Itsensä toteuttaminen, Luovuus ja mielenkiintoinen työ 3. Yksilöllisyys 4. Taloudellisen kasvun hyväksyntä 5. Teknologian hyväksyntä 6. Huoli ympäristöstä 7. Yrittäjäyys ja yrittävyys 8. Kansallinen identiteetti 9. Sosiaalisen oikeudenmukaisuuden vaatimus 10. Moraali ja etiikka.

Arvotutkimuksessa on syytä tehdä vielä eräs keskeinen erottelu. Jotkin asiat ovat arvokkaita sinänsä eli ne ovat haluttuja laatunsa takia. Esimerkkinä tällaisesta itseisarvosta voidaan mainita onnellisuus. Toisaalta on olemassa arvoja joiden kautta saavutetaan korkeampia päämääriä. Nämä välinearvot toimivat instrumentteina itseisarvojen saavuttamiselle. Jos onnellisuus on päämäärä, siihen voidaan pyrkiä käyttämällä useita välineitä: hyvä terveys, varallisuus, kauneus tai tieto. Ihmisen tavoittelemista asioista toisia hän tavoittelee jonkin päämäärän vuoksi, toisia niiden itsensä vuoksi (Yrjönsuuri 1996, 50). Ihmisellä voi olla arvojärjestelmässään useita itseisarvoja. Nämä itseisarvot voivat olla puolestaan hierarkkisesti järjestyneitä sen mukaan, miten tärkeiksi ne koetaan. Voidaan puhua ihmisen eetoksesta. Lisäksi joillakin arvoista voi olla samalla sekä itseisarvoa että välinearvoa. (Niiniluoto 1994, 187.)

Koska arvon asettajana voi olla yksilö tai ryhmä, suurempi tai pienempi, on mahdollista ajatella vielä erästä tapaa jaotella arvoja. Rescher (1976, 228) luokittelee arvoja niiden kannattajien ja edunsaajien välisen suhteen perusteella. Yleensä ihminen kannattaa jotain arvoa siksi, että hän katsoo sen toteutumisen tietyille henkilöille edulliseksi. Tällaisesta lähestymistavasta voidaan johtaa seuraavanlainen luokittelu:

I. Omaan itseen kohdistuvat arvot

II. Toisiin kohdistuvat arvot

A. Ryhmäkohtaiset arvot

1. Sukuun kohdistuvat arvot
2. Ammattikuntaan kohdistuvat arvot
3. Kansaan kohdistuvat arvot
4. Yhteiskuntaan kohdistuvat arvot

B. Ihmiskuntaan kohdistuvat arvot (Rescher 1976, 228.)

2.1.3 Arvojen merkitys yhteiskunnassa

Jokainen yhteisö luo jäsentensä käyttäytymistä ohjaavia malleja, normeja ja arvoja, jotka ovat tyypillisiä juuri tälle yhteisölle. Arvot ovat näin osa yhteisön kehittämää kulttuuria ja siten myös osa sosiaalistumisprosessissa omaksuttuja keskeisiä tekijöitä, jotka suuntaavat käyttäytymistä ja toimintaa. Sosiaaliset arvot ja eriytyneet normit sisältyvät tähän järjestykseen ja ohjaavat sekä säätelevät käyttäytymistä. (Asp & Peltonen 1991, 75.) Edellä kuvatun perusteella arvoilla on selkeä normatiivinen luonne. Suhonen (1988, 18) korostaa samaa tulkitessaan Kluckhohnin sosiaalisten arvojen määritelmää sanomalla, että ihmiset oppivat sen, mitä heidän olisi hyvä toivoa – eli arvot – yhteisön jäsenenä oman tulkintansa mukaan. Arvot ovat kulttuurin tuotteita ja sellaisina ne lisäävät sosiaalisen elämän ennustettavuutta. Nurmen (1995, 112 – 113) mukaan yhteiskunnallisessa päätöksenteossa joudutaan aina asettamaan eri arvoalueisiin kuuluvia päätös- vaihtoehtoja rinnakkain ja valitsemaan niiden välillä. Tältä kannalta nähtynä voidaan arvon sanoa olevan suhdekäsite, joka määrittelee aina jonkin paremmuusjärjestyksen.

Jaatinen (1999, 36) toteaa, että tiedollisten asenteiden rinnalla arvot toimivat päätöksen teon perustana ja viittaa Keenyyn (1994), joka pitää arvoja päätöksenteossa ensisijaisempana kuin olemassa olevien vaihtoehtojen pohdintaa. Vaihtoehdot ovat relevantteja vain, jos ne ovat yhteisön arvomaailman mukaisia. Lehtisalo ja Raivola (1999, 239) päätyvät samankaltaiseen tulokseen pohtiessaan päätöksenteon yhteyttä ihmisten elämään ja toimintaa sääteleviin perustekijöihin. Heidän mukaansa olisi toivottavaa, että ihmisten tärkeänä pitämä tieto johdettaisiin yhteisistä arvoista ja että sama tieto ohjaisi myös vallankäyttöä.

Jotta arvot toteutuisivat yhteiskunnassa on sen jäsenten myös toimittava yhteisten arvojen ja normien mukaisesti. Arvojen ja normien mukaan toimiminen puolestaan vaatii ihmiseltä kyseessä olevien arvojen omaksumista ja hyväksymistä. Syitä arvojen hyväksymiseen voidaan tarkastella ainakin kahdesta näkökulmasta. Kotkavirta ja Nyyssönen (1996, 51, 55, 58) toteavat, että seurauseettisen ajattelutavan mukaisesti on olemassa sellaista moraalisesti hyvää ja arvokasta, jonka mukaan toiminta tulee

suunnata. Ajattelutavan mukaan arvot ovat ensisijaisia ja normit ovat seurausta arvoista. Esimerkkinä seurausetiikasta on utilitarismi, jonka mukaan toiminta on eettisesti oikein, kun se edistää yhteiskunnallisen kokonaisuhyödyn toteutumista. Seurausetiikan keskeinen ongelma on siinä, ettei se kykene perustelemaan toiminnan moraalisuudelle kriteeriä, johon ristiriitatilanteessa voisimme turvautua. Teräväinen (1990) puolestaan käsittelee velvollisuusetiikkaa ja toteaa, että sen keskeinen tunnusmerkki on vakaumus ihmisen eettistä vapautta rajoittavasta velvollisuudesta. Kun ihminen tietää, mikä on oikea tapa, hän kokee velvollisuudekseen toimia oikein. (Teräväinen 1990, 112 - 113) Tällöin häntä ei kannusta onnelliseksi tuleminen vaan velvollisuus. Eettinen ymmärrys voi ihmisellä kuitenkin olla hyvä tai huono samoin kuin tiedollinenkin ymmärrys. Wilenius, Oksala, Mehtonen ja Juntunen (1976, 106) pohtivat tiedon ja vastuun yhteyttä teossa. Heidän mukaansa vastuullinen teko, vaikkapa arvojen noudattaminen, ei synny pelkästään tiedosta. Lisäksi ihmisellä tulee olla kyky ja ulkoinen esteettömyys tekoon eli hän on voinut tehdä teon niin halutessaan.

Kasvatus ja arvot liittyvät kiinteästi toisiinsa. Kasvatuksella pyritään yleensä välittämään toisille ihmisille sitä, mitä jostain syystä pidetään arvokkaimpana. Yhteiskunnassa vallitsevat arvot siis ohjaavat kasvatuksessa tehtäviä valintoja. Kuitenkin, koko tärkeänä pitämämme arvojen rakennelma, arvokkuutta koskeva lähestymistapa ja käsitteistö, ovat syntyneet kasvatuksen tuloksena. Arvot siis ohjaavat kasvatusta ja kasvatus välittää arvoja. Tältä pohjalta voidaan sanoa, että kasvatus on yhteiskunnan arvoperustan jatkuvuudesta huolehtivaa yhteiskunnallista toimintaa. (Nurmi 1995, 114 – 115.)

2.1.4 Lähikäsitteiden yhteydestä arvoihin

Joskus ihmisen tapa suhtautua asioihin muuttuu hyvinkin nopeasti ja hänen mielipiteensä voivat vaihdella lyhyen ajan kuluessa. Kulloinenkin *mielipide* on yhteydessä asiasta saadun tiedon määrään ja laatuun. Mielipiteenmuodostus pohjautuu usein tiettyyn asenteeseen ilmiötä kohtaan. Asenteet muodostuvat arvojen pohjalta siten, että ihmisen asenteet eivät ole ristiriidassa hänen arvomaailmansa kanssa. *Mielipiteet*, *asenteet* ja *arvot* voidaan nähdä eräänlaisena hierarkkisena järjestelmänä, jossa arvot ovat pysyvimpiä ja mielipiteet voivat vaihdella nopeastikin joutumatta silti ristiriitaan syvemmällä olevien elementtien kanssa.

Yhteiskuntatieteellisessä arvotutkimuksissa tehdäänkin tämän pohjalta erottelu arvojen, asenteiden ja mielipiteiden välillä. Yleisesti hyväksytyn jaottelun mukaan:

- *Mielipidetaso* on lähinnä pintaa oleva taso, joka liittyy konkreettisimpiin asioihin ja on nopeimmin muuttuva
- *Asenteet* ovat mielipiteitä syvemmällä ja liittyvät yleisempiin asioihin ja myös

muuttuvat hitaammin

- *Arvot* ovat siten kaikkein syvimmillä, abstrakteimpia ja hitaimmin muuttuvia (Levomäki 1998, 8.)

Asenteilla tarkoitetaan ihmisen taipumusta reagoida myönteisesti tai kielteisesti erilaisiin ilmiöihin ja asioihin. Nämä reaktiot voivat olla aktiivista toimintaa, puhetta, tunnepurkauksia tms. (Allardt 1983, 55.) Suhonen (1988) toteaa Friedrichsiin (1968) viitaten, että arvojen ja asenteiden välillä voidaan ajatella olevan hierarkkinen mutta epäsymmetrinen suhde. Arvot vaikuttavat asenteisiin, mutta päinvastaista suhdetta ei ole. (Suhonen 1988, 27.) Useimmiten nämä käsitteet pyritään erottamaan toisistaan jollakin tavalla. Allardt käyttää tavanomaista erottelua, jonka mukaan arvot ovat sisällöltään laajempia, syvemmin sisäistettyjä ja siksi pysyvämpiä valintataipumuksia. Asenteet ovat pinnallisempia ja helpommin muuttuvia (Allardt 1983, 55).

Inhimillistä päätöksentekoa ohjaavat muutkin tekijät kuin arvot, asenteet ja mielipiteet. Nurmen (1995) mukaan arvojen soveltamista ohjaavat ne *käsitykset* joita päättäjällä on *vallitsevista olosuhteista*. Mutta käytännön tilanteissa päätöksentekoa ohjaavat usein *normit* ja *suunnitelmat*. Normeilla tarkoitetaan sääntöjä, jotka määrittelevät mikä on kiellettyä, sallittua, suositeltavaa tai vaadittua. (Nurmi 1995, 114.) Arvoilla ja normeilla on myös hierarkkinen suhde. Tässä hierarkiassa arvot koskevat päämääriä ja normit niitä keinoja, joilla päämäärät on mahdollista saavuttaa. (Suhonen 1988, 27.)

Ihmisen ympäristölle asettamia vaatimuksia voidaan nimittää *tarpeiksi*. Tunnetuin teoreetikko, joka on järjestänyt tarpeita on varmaankin Abraham Maslow. Hänen mukaansa perustarpeet muodostavat hierarkkisen järjestelmän, jossa alimpana ovat fyysiset ja turvallisuuden tarpeet ja joiden toteutuminen on ehtona itsensä toteuttamisen tarpeen mahdollistumiselle. Maslow itse käytti tarpeen ja arvon käsitteitä toistensa synonyymeina, mikä on aiheuttanut kritiikkiä. Esimerkiksi Kluckhohnin (1951) mielestä arvojen ja tarpeiden suhde on kaksisuuntainen. Arvot toisaalta kohoavat tarpeista, mutta toisaalta myös tuottavat tarpeita. Näkemyksessä korostuu tarpeiden kulttuurisidonnaisuus, jonka Maslow (1959) torjuu toteamalla, että tarpeet ja niin muodin myös arvot ovat olemassa ihmisessä itsessään ja kulttuuri voi vain auttaa ja tukea niiden toteutumista. (Suhonen 1988, 27 – 29.)

2.2 Opetussuunnitelma

Nurmi (1995, 114) määrittelee suunnitelman toiminnan tavoitteiden, sisältöjen ja muotojen kuvaukseksi, jolla pyritään ohjaamaan toiminnan toteuttamista. Kautta aikojen määritelmät ovat kuitenkin vaihdelleet suurestikin riippuen muun muassa yleisistä kasvatustavoitteista.

Opetussuunnitelman lähtökohtia voidaan tarkastella kahden eri perinteen näkökulmasta. Ensinnäkin lähtökohtana voidaan pitää hallinnollista, lehrplan -tyyppistä opetussuunnitelmaa, jossa korostuvat oppiainejaot, tuntimäärät, lukusuunnitelma ja nykyisin lähes aina oppiaineiden tai oppimäärien tavoitteet. Toinen näkökulma on curriculum-tyyppinen opetussuunnitelma, jossa suunnittelun painopiste on opiskelijassa ja hänen oppimisprosessissaan. Dewey varsinkin kehitti oppilaskeskeisen opetussuunnitelman käsitettä. Jälkimmäinen tyyppi edustaa luokka- ja koulukohtaista suunnittelua, kun taas hallinnollinen opetussuunnitelma on tyypillinen keskitetyissä valtakunnallisissa opetussuunnitelmissa. (Aarnio, Helakorpi, Luopajarvi 1991, 105; Rauste von Wright 1994, 147.)

Opetussuunnitelmaa voidaan siis tarkastella useilla tasoilla aina valtakunnalliselta tasolta opiskelijan saavuttamiin oppimistuloksiin asti. Aarnio ym. (1991) ovat esittäneet opetussuunnitelman ja opetuksen suunnittelun tasot seuraavasti:

1. Ideaalinen opetussuunnitelma edustaa sitä ihanneohjelmaa, jonka tulisi ohjata opiskelijan kehitystä ja oppimista.
2. Kirjoitetulla opetussuunnitelmalla tarkoitetaan virallisesti laadittua hallinnollista asiakirjaa, joka edustaa laatijoidensa näkemystä koulutuspoliittisista ja pedagogisista pyrkimyksistä.
3. Toteutettu opetussuunnitelma edustaa opettajan tulkintaa kirjoitetusta opetussuunnitelmasta eli sitä miten opettaja itse käsittää kirjoitetun opetussuunnitelman ja millaisin opetuksellisin keinoin hän sitä toteuttaa.
4. Toteutuneella opetussuunnitelmalla tarkoitetaan opetuksen toteutumista opiskelijan kannalta; se edustaa hänen oppimisprosessinsa tuloksia ja on jokaisen opiskelijan kohdalla hänen omaan tiedolliseen rakenteeseensa sopeuttamansa tulkinta opetuksesta. (Aarnio ym. 1991, 105)

Näiden neljän tason ohella koulutuksessa on löydettävissä viideskin taso, piilo-opetussuunnitelma. Broady (1989, 33, 98) kuvaa piilo-opetussuunnitelmaa vaatimuksiksi, joita oppilaille luokkahuoneessa asetetaan, mutta jotka eivät ole osa opetuksen hallitsevaa sisältöä. Tällaisia vaatimuksia ovat esimerkiksi täsmällisyys, hiljaa istuminen ja odottaminen. Piilo-opetussuunnitelma koskee siis niitä asioita, jotka koulussa opitaan, mutta jotka eivät kuulu viralliseen opetussuunnitelmaan. Kivisen ym. (1985, 6-12) mukaan koulussa opetetaan kirjoitetun opetussuunnitelman määrittämiä tietoja, taitoja ja tapoja. Tämän lisäksi koulussa on kysymys myös oppilaiden sopeuttamisesta kouluinstitutiioon ja sen luokkahuonekäytäntöihin, jolloin oppilaat omaksuvat kontrollin, odotusten ja vaatimusten tavan toimia instituutiossa.

Edellisten lisäksi on olemassa opetussuunnitelma, joka varsinaisesti on tullut tunnetuksi Suomessa 90-luvun aikana. Siitä käytetään nimitystä henkilökohtainen opetussuunnitelma HOPS. Ikonen (1998) toteaa, että HOPS on kirjallinen dokumentti,

jonka kasvatusasiantuntijat, perhe mukaan lukien, ovat laatineet yksittäisen erityisiä kasvatuksellisia tai koulutuksellisia tarpeita omaavan oppilaan tai opiskelijan yksilöllisten edellytysten pohjalta. (Ikonen 1998, 227). Jo aiemmin, muun muassa vaikeimmin kehitysvammaisten opetuksessa, on kirjallisia opetussuunnitelmia tehty 1980-luvun puolivälistä saakka. Peruskoulussa annettavassa erityisopetuksessa ne ovat yleistyneet vasta myöhemmin. Meneillään olevan koulutuksen kokonaisuusuudistuksen yhteydessä erityisopetuksessa käytettävästä HOPS:ta on alettu käyttää nimeä HOJKS. Se tarkoittaa henkilökohtaista opetuksen järjestämissuunnitelmaa. Perusopetuslain 17 §:ssä, joka käsittelee erityisopetuksen järjestämistä, todetaan HOJKS:sta seuraavaa: ”Oppilaalle tulee laatia henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma” (Perusopetuslaki 1998, 17 § 2. mom.). Tiluksen (1999) mielestä HOJKS voidaan nähdä myös ”linkkinä” yleis- ja erityisopetuksen välillä. Oppija on vapaa osallistumaan yleisopetukseen niissä aineissa, joissa HOJKS:aa ei ole. (Tilus 1999, 10.)

Mobergin (1982) mukaan erityisopetus on jaoteltu ryhmiin oppilaiden erityistarpeiden ja -ongelmien mukaan. Näin menetellen on katsottu voitavan toimia oppilaslähtöisesti. Luokittelua on kuitenkin kritisoitu siitä, että se asettaa oppilaat puutteiden, ei vahvuuksien mukaiseen järjestykseen. Luokittelu voi myös aiheuttaa oppilaan jäämisen johonkin tiettyyn erityisopetussijoitukseen, vaikka erityisopetustarve muuttuisikin. (Moberg 1982, 45 - 49.) Erityisopetus ei rajoitu vain peruskouluun, vaan erityistä tukea tarvitsevien on mahdollista saada myös ammatillisista koulutusta. Ammatillisista erityisopetusta voidaan antaa yleisissä ammatillisissa oppilaitoksissa, tai ammatillisissa erityisoppilaitoksissa kaikenikäisille opiskelijoille, jotka vamman tai sairauden vuoksi tarvitsevat erityistoimenpiteitä, tai -olosuhteita ammatillisista opinnoista selviytyäkseen. (Runas 1991, 116 - 118.)

2.2.1 Opetussuunnitelman tehtävä ja tavoitteet

Hallinnollisen opetussuunnitelman keskeisin tehtävä on valtakunnallisessa koulutuksessa annettavan opetuksen yhtenäisyyden takaaminen. (Aarnio ym. 1991, 106). Malinen (1992) on sovittanut yhteen lehrplan- ja curriculum-tyyppisten opetussuunnitelmien tavoitteet pedagogis-hallinnollisessa opetussuunnitelman mallissaan (kuvio 1).

Aarnio ym. (1991, 107) ovat kuvanneet opetussuunnitelman tehtäviä seuraavasti, opetussuunnitelma:

- Ohjaa ja yhtenäistää opettajien työtä niin, että opettajalla on mahdollisuus nähdä oma työnsä osana opiskelijan saamaa koulutusta.
- Mahdollistaa yhteisen käsitteistön soveltaminen opettajien kesken ja edistää siten opetuksesta saatavia kokemuksia sekä opettajien välistä keskustelua.

- Tekee opettajalle mahdolliseksi kokonaiskuvan luomisen koko prosessista ja yksittäisten opetustilanteiden sovittamisen siihen.
- Opiskelijan ja opettajan kannalta suuntaa ja ohjaa heitä oppimisen toteuttamiseen.
- Selkiyttää opiskelijoiden tulevaisuuden visioita.
- Edistää arvioinnin yhtenäistämistä ja sillä on myös merkittävä yhteiskunnallinen ja taloudellinen funktio.

TASO	TAVOITE	
	koulutuksen yhtenäisyys	oppilaan yksilöllinen kehitys
Keskushallinto	yhteiset kasvatustavoitteet, perustavoitteet, lukusuunnitelmat	yksilölliset tavoitteet, erilaiset koulutusväylät, vaihtoehtoiset toteutustavat lukusuunnitelmille
Paikallinen	yhtenäinen opetuksen organisointi ja opetussuunnitelma	yksilölliset valintamahdollisuudet, joustava ryhmien muodostaminen
Luokka	yhtenäinen perustavoitteiden saavuttaminen	yksilölliset opinto-ohjelmat ja tulkinnat perustavoitteiden toteutumiseksi

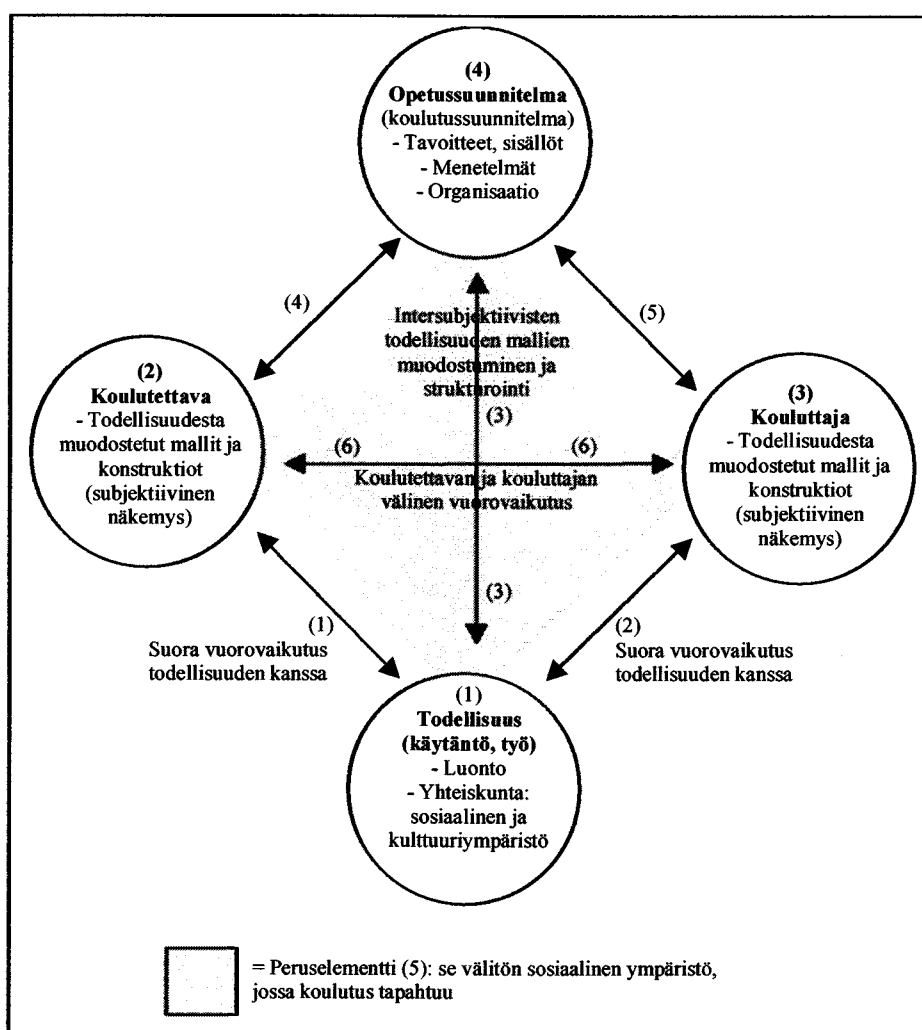
KUVIO 1. Tavoitteiden jäsentelyä suunnittelun eri tasoilla (Malinen 1992, 45).

Henkilökohtaisten opetussuunnitelmien tehtävistä Ikonen (1999, 201) toteaa, että ne voidaan nähdä opettajan oman työn suunnittelun välineinä. Vanhempia se auttaa pysymään ajan tasalla lapsensa kasvusta ja oppimisesta. Oppijalla on sen avulla mahdollisuus osallistua oman opiskelunsa suunnitteluun ja toteutukseen. Tiluksen (1999, 5) mukaan tavoitteena on myös auttaa oppijaa löytämään omat oppimisedellytyksensä sekä kasvamaan ja kehittymään niiden mukaisesti. Jokaisella oppijalla on yksilölliset lähtökohdat oppimiselle. Ikonen (1999) mukaan HOJKS auttaa osaltaan oppijaa löytämään myös itselleen sopivan koulutusreitit. Näin sillä on välillisesti merkitystä myös syrjäytymisen ehkäisyssä. HOJKS:n sisältämä ajatus omatoimisuudesta ja itsenäisyydestä kannustaa oppijaa myös itsensä hyväksymiseen sekä ottamaan vastuuta itsestään. Kaiken perustana ovat kuitenkin oppijan yksilölliset tarpeet ja resurssit. (Ikonen 1999, 187.) Jalava, Lehtinen ja Palonen (1997, 21) toteavat kuitenkin, että vaikka opintojen henkilökohtaisella suunnittelulla onkin oma merkityksensä, se ei kuitenkaan korvaa yhteiskunnallisia suunnittelukäytäntöjä tai muita opiskelun suunnittelun menetelmiä.

2.2.2 Opetussuunnitelman laatimisesta

Mikä on opetussuunnitelman paikka koulutusprosessissa? Aarnio ym. (1991) esittelevät Niinistön 1984 kokoaman kuvion koulutusprosessin peruselementeistä ja niiden välisistä suhteista (kuvio 2). Aarnion ym. (1991, 108) mukaan koulutuksen tavoitteena on valmistaa ihmisiä yhteiskuntaan ja työelämään. Niinpä on luonnollista, että elämän todelliset tilanteet ovat koulutuksen ja suunnittelun lähtökohtana. Opetussuunnitelman kannalta kuviossa on keskeistä opetussuunnitelman ja todellisuuden välinen suhde.

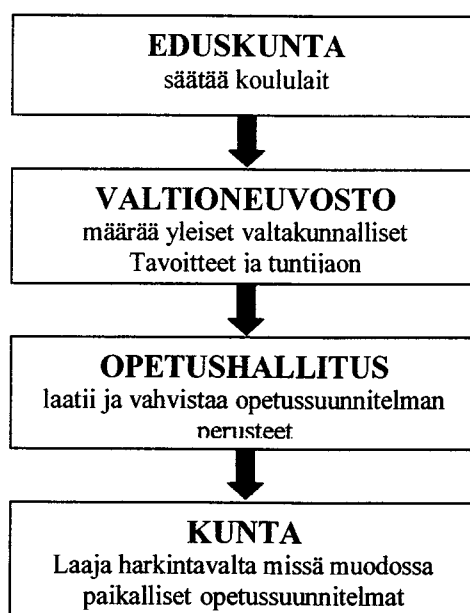
Opetussuunnitelman tarkoituksenmukaisuus on aina myös yhteiskunnan huoli. Tulevan polven kansalaisilla täytyy olla valmiuksia, joilla he voivat palvella maataan ja jopa koko maailmaa. Muutenkin koulun ylläpitäjä edellyttää aiheellisesti, että koulunkäyneet kansalaiset ovat kaikin puolin yhteiskuntakelpoisia myös asenteiltaan. Tämän takia myös toteutetun opetussuunnitelman valvonta on aina kuulunut tavalla tai toisella kouluviranomaisten tehtäviin. (Kari 1994, 86.)



KUVIO 2. Koulutusprosessin peruselementit ja niiden väliset suhteet Niinistön mukaan (Aarnio ym. 1991, 109)

Opetussuunnitelmien uudistumisnopeus vaihtelee koulutusasteittain ja -aloittain. Koulutusjärjestelmän opetussuunnitelmien laadinta ja laadintaorganisaatiot ovat kuitenkin tulleet yhä samankaltaisemmiksi. Peruskoulun ja lukion opetussuunnitelmajärjestelmät ovat pääosin samanlaiset. Uusien koululakien mukaan valtioneuvosto päättää peruskoulun ja lukion opetuksen yleisistä valtakunnallisista tavoitteista ja tuntijaosta. Opetushallitus päättää oppiaineiden tavoitteista ja keskeisistä sisällöistä eli laatii opetussuunnitelman perusteet. Paikallinen opetussuunnitelma voidaan hyväksyä joko kuntaa tai koulua koskevana tai osittain koko kuntaa ja osittain koulua koskevana. Esiopetusta, lisäopetusta ja perusopetukseen valmistavaa opetusta varten tulee myös hyväksyä opetussuunnitelma. Lain mukaan oppilaiden huoltajille tulee varata mahdollisuus osallistua ja vaikuttaa opetuksen suunnitteluun.

Ammatillisen koulutuksen opetussuunnitelmajärjestelmä on valtakunnantasolla soveltuvien osin samantyyppinen kuin yleissivistävänkin koulutuksen (kuviot 3). Koulutuksen järjestäjällä on kuitenkin laaja harkintavaltta siihen, miten ja missä muodossa opetussuunnitelma hyväksytään. Ammattikorkeakouluissa säädetään tutkinnoista, tutkintotavoitteista ja opintojen rakenteesta sekä opintojen perusteista asetuksella ja määrätään sen nojalla ammattikorkeakoulun tutkintosäännössä. Tutkintoon johtavat opinnot järjestetään koulutusohjelmina, jotka opetusministeriö vahvistaa ammattikorkeakoulun esityksestä. Koulutusohjelmien opetussuunnitelmista päättää koulu itse. Yliopistoissa toiminnalliset yksiköt (laitokset ja tiedekunnat) valmistavat vuosittaisen opetussuunnitelman, jonka tiedekunta tai vastaava vahvistaa. (Lehtisalo & Raivola, 1999, 245 – 246.)



KUVIO 3. Peruskoulun, lukion ja ammatillisen koulutuksen opetussuunnitelmajärjestelmä. (Lehtisalo & Raivola 1999, 145.)

Opetussuunnitelman tulisi olla joustava oppilaan kannalta ja työhön motivoiva opetuksen perusta opettajalle. Omassa työssäni opetussuunnitelma ymmärretään väljänä, yhteiskunnan arvoja opettajan kautta heijastavana opetuksen kehittämisvälineenä. On tärkeää kaiken aikaa muistaa se, että opetusta järjestetään erilaisia oppijoita varten. Kaikki edellinen vaatii oppimista jokaiselta mukanaolevalta. Moniarvoistuva yhteiskunta asettaa jatkuvasti, esimerkiksi maahanmuuttajien myötä, uudentyyppisiä vaatimuksia myös opetussuunnitelmien miettimiselle. Rajausteknisistä syistä tutkimuskohteena tässä työssä ovat opetussuunnitelman viralliset tavoitteet koskien perusopetuksen tavoitteita. Siksi työssä ei luokitella oppijoita tarkoituksellisesti yleis- tai erityisopetuksessa oleviksi. HOPS:n ja HOJKS:n määritelmiä käytetään joustavasti linkkinä yleis- ja erityisopetuksen välillä sekä apuna muun muassa opiskelijoiden koulutusreittien löytämisessä. Kumpaakin edellä mainittua opetussuunnitelmaa pidetään tässä työssä oppijan elämän järjestämisen apuna, johon järjestelyyn osallistuvat muun muassa oppilas itse ja hänen perheensä.

2.3 Ammatillinen koulutus

Työn tekemistä voidaan pitää eräänlaisena yhteiskunnallisen toiminnan perusmuotona. Alun perin työ on ollut oman elannon hankkimiseen liittyvää toimintaa, lähinnä metsästämistä ja kalastamista. Vähitellen se on muovautunut uusien elämäntapojen, erilaisten työvälineiden käyttöönoton ja työnjaon muuttumisen myötä hyvinkin monimutkaiseksi yhteiskunnalliseksi toiminnaksi. (Kauppi 1989, 15.) Työ eri muodoissaan on kulttuurin perusta. Kulttuuriperinne on kehittynyt vain työn kautta, oli sitten kyse elämälle välttämättömistä asioista tai inhimillisistä arvoista, tiedosta ja taiteista. Työ palkkatyönä tai muuna toimintana on myös kulttuurin keskeinen alue ja sen jokainen osa-alue, ammattikunta tai työyhteisö muodostaa oman kulttuuripiirinsä, joka muokkaa työntekijöitä ja kiinnittää heitä yhteyteensä. (Räty 1987, 65.) Vaikka työllä onkin merkittäviä funktioita yksilön ja yhteisen kulttuurin kannalta, ei työn taloudellista merkitystä voi sivuuttaa. Aarnio ym. (1991, 21) toteavatkin, että työn tuottavuutta kuitenkin aina tarvitaan, mikäli yhteiskunnan halutaan edelleen kehittyvän ja uudistuvan.

Nykyisin ammattien olennainen piirre on niiden liittyminen organisaatioihin, koska niissä toteutetaan ryhmätyötä, jota ammattien erikoistuminen ja pitkälle viety työnjako edellyttävät. (Räty 1987, 117.) Ammatin olemusta pohtiessaan Räty (1987, 117 – 123.) esittelee kolme käsitystä ammatista.

1. *Funktionaalinen ammattikäsitelmä* lähtee analyysissään liikkeelle työn suoritukseen kuuluvista pienimmistä osatekijöistä liikkeistä, havainnoista, asennoista, harkinnasta ja päätöksistä. Näistä osatekijöistä muodostuu toimintoja. Samankaltaiset tai yhteenkuuluvat toiminnot muodostavat työtehtävän. Positio käsittää ne eri työtehtävät, joita työpaikalla hoitaa sama henkilö. Jos useilla henkilöillä on samanlainen positio,

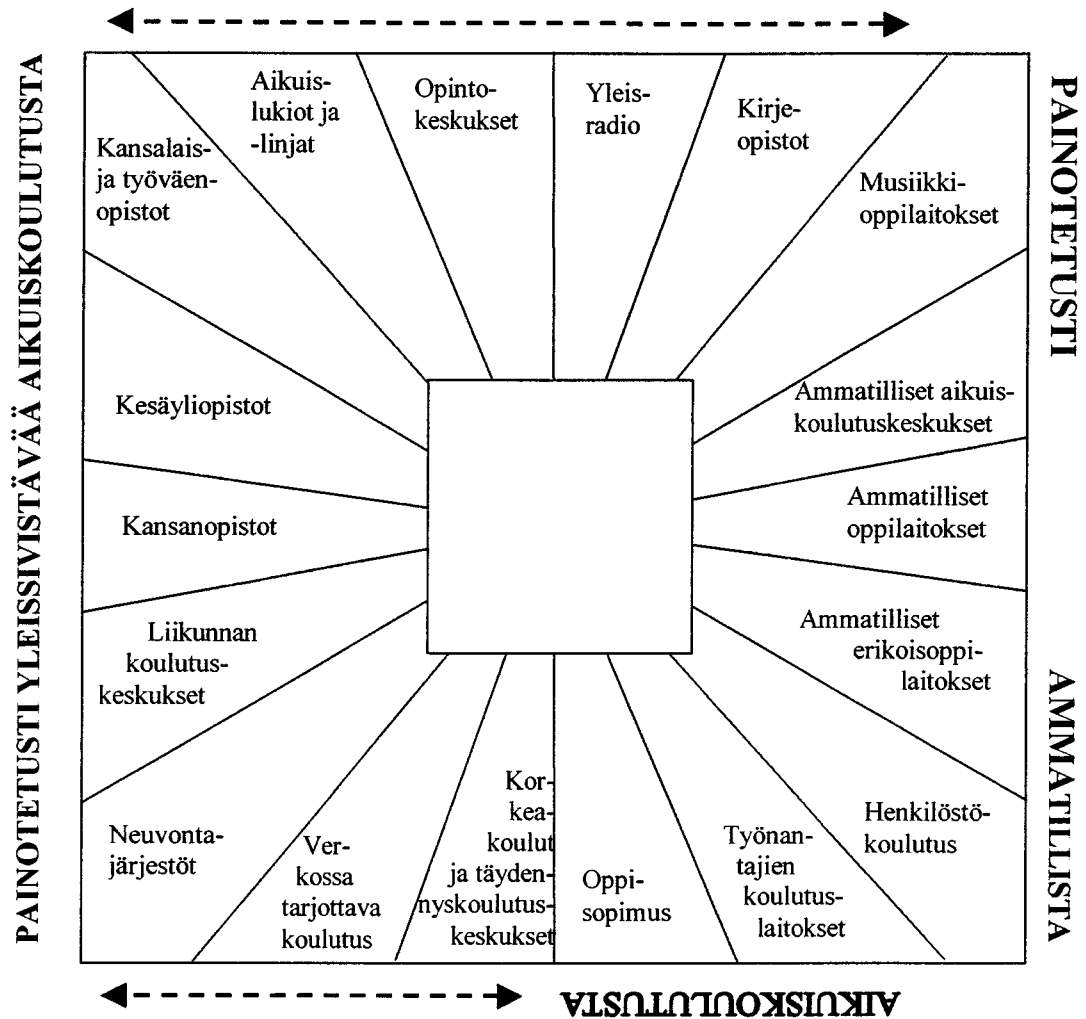
tätä voidaan kutsua henkilöiden työksi tai, jos tälle on annettu nimike, ammatiksi. Funktionaalinen käsitys ammatista liittyy siis niihin toimintoihin ja tehtäviin, joita henkilö työssään hoitaa.

2. *Objektiivisen ammattikäsitteen* mukaan yhteiskunnassa muodostunut työnjako on ammattien määräytymisen perusta. Ammattien muodostuminen ei riipu työntekijän omasta ammatti-identiteetistä tai ammatti-ideologiasta. Käsitteen mukaan ammatit muuttuvat teknisen kehityksen myötä: uusi teknologia edellyttää työntekijältä sen omaksumista. Vastuu ihmisten ammattiroolien kehittämisestä ja työn ilon kokemisesta jäävät tavoitteina taka-alalle.
3. *Subjekttiivinen ammattikäsitte* on henkilön itsensä omaksuma käsitys omasta ammatistaan. Nuoren henkilön subjektiivinen ammattikäsitte muodostuu kasvuprosessina, joka käsittää sosiaalistumisen tai sosialisaaion, identiteetin muodostumisen tai identifikaation ja moraalisen kehittymisen tai ammattietiikan muodostumisen ja jossa kaksi jälkimmäistä vaihetta sisältyvät ensimmäiseen. Yksilön – työntekijän ammatistaan omaksutun käsityksen ja objektiivisen ammattinimikkeen omaavan työposition välillä saattaa olla selvä periaatteellinen ero, jopa ristiriita. Ihminen kokee usein pätevyytensä tai ammattitaitonsa laajemmaksi kuin hänen työtehtävänsä vaativat.

2.3.1 Ammatillinen koulutus koulutusjärjestelmän osana

Laajimmillaan ammatillinen koulutus voidaan nähdä peruskoulutuksen jälkeisenä koulutuksena, jonka tarkoituksena on ammatin hankkiminen, muuttaminen tai ammatillisen osaamisen parantaminen, laajentaminen tai spesifioiminen. Kapeammin ymmärrettyinä ammatillinen koulutus on ammatin hankkimista, joka voidaan suorittaa ammatillisissa oppilaitoksissa, ammattikorkeakouluissa, yliopistoissa tai ammatillisena aikuiskoulutuksena. Tässä työssä ammatillinen koulutus ymmärretään toisen asteen ammatillisissa oppilaitoksissa tapahtuvaksi koulutukseksi, jota ohjaa laki ammatillisesta koulutuksesta.

Lehtisalo ja Raivola (1999, 200) kuvaavat Suomen koulutuksen perusrakennetta vuonna 2000. Heidän mukaansa järjestelmä koostuu perusasteen, toisen asteen ja korkea-asteen koulutuksesta sekä aikuiskoulutuksesta. Perusaste on peruskoulu poissulkien esiopetuksen. Toisen asteen muodostavat lukio ja ammatilliset oppilaitokset. Korkea-asteen koulutusta antavat ammattikorkeakoulut ja yliopistot. Ammatillinen koulutus on myös osa aikuiskoulutuksen kenttää. Lehtisalo ja Raivola (1999) esittävät aikuiskoulutuksen alueen kuvion 4 kaltaisena.



KUVIO 4. Aikuiskoulutusta järjestävät tahot/oppilaitokset/organisaatiot. (Lehtisalo & Raivola 1999, 168.)

Pääsyy ammatillisen koulutuksen rakenteelliseen jäykkyyteen on ollut nykyiseen oppilaitosmuotoon perustuvassa oppilaitosjärjestelmässä. Oppilaitosten väliset rajat ovat olleet jyrkät, oppilaitosverkko pirstaleinen, oppilaitosten määrä väestömäärään nähden huomattavan suuri ja keskikoko varsin pieni. Tämä on nostanut taloudellisia kustannuksia ja kriittisen massan pienuudesta johtuen vähentänyt myös oppilaitosten kehittämispotentiaalia. (HE 319-vp 1994.)

2.3.2 Laki ammatillisesta koulutuksesta

Lakia ammatillisesta koulutuksesta sovelletaan iästä riippumatta nuorille ja aikuisille annettavaan ammatilliseen peruskoulutukseen ja siinä suoritettaviin tutkintoihin. Ammatillisella peruskoulutuksella tarkoitetaan opetussuunnitelmajärjestelmään perustuvaa koulutusta, jossa tutkinto saadaan suorittamalla tutkintoon kuuluvat opinnot hyväksytysti. Lain soveltamisala kattaa koulutuksen, jota on annettu pääasiassa ammatillisissa

oppilaitoksissa, ammatillisissa aikuiskoulutuskeskuksissa ja valtakunnallisissa ammatillisissa erikoisoppilaitoksissa, musiikkioppilaitoksissa (konservatorioissa), liikunnan koulutuskeskuksissa sekä kansanopistoissa. Koulutus voidaan järjestää lähi-, etä- ja monimuoto-opetuksena, oppisopimuskoulutuksena tai työpaikalla käytännön työtehtävien yhteydessä. Ammatillisena peruskoulutuksena suoritettava tutkinto on laajuudeltaan vähintään kaksi vuotta eli 80 opintoviikkoa. Vuoden 2000 elokuun alusta lukien kaikki uudet opiskelijat aloittavat kolmevuotisissa tutkinnoissa (120 opintoviikkoa). (Lahtinen, Lankinen, Penttilä & Sulonen 1999, 42 – 44.)

Ammatillisen koulutuksen tarkoituksena on kohottaa väestön ammatillista osaamista, kehittää työelämää ja vastata työelämän osaamistarpeita sekä edistää työllisyyttä. Yksilöä koskevien tavoitteiden mukaan koulutuksen tulee antaa opiskelijoille ammattitaidon saavuttamiseksi tarpeellisia tietoja ja taitoja sekä valmiuksia itsenäisen ammatin harjoittamiseen. Lisäksi koulutuksen tavoitteen on tukea opiskelijoiden kehitystä hyviksi ja tasapainoisiksi yhteiskunnan jäseniksi sekä antaa heille jatko-opintojen, harrastusten sekä persoonallisuuden monipuolisen kehittymisen kannalta tarpeellisia tietoja ja taitoja. Koulutuksen tulee myös tukea elinikäistä oppimista. Vammaisille järjestettävän ammatillisen peruskoulutuksen tavoitteena on lisäksi edistää opiskelijan kokonaiskuntoutusta yhteistyössä kuntoutuspalveluiden tuottajien kanssa. Maahanmuuttajille järjestettävän valmistavan koulutuksen tavoitteena antaa opiskelijalle kielelliset ja muut tarvittavat valmiudet siirtyä ammatillisiin opintoihin. Lupa ammatillisen koulutuksen järjestämiseen voidaan myöntää kunnalle, kuntayhtymälle, rekisteröidylle yhteisölle tai säätiölle. (Lahtinen ym. 1999, 44 – 45.)

2.4 ESR-Silta-hanke

Euroopan Unioni on linjannut koulutuspolitiikkansa 2000-luvulle niin kutsutussa Valkoisessa kirjassa. Siinä esitellään viisi yleistä koulutuspoliittista tavoitetta. Ne ovat tiedon tason kohottaminen, koulun ja työelämän lähentäminen, syrjäytymisen ehkäiseminen, kolmen eurooppalaisen kielen hallinnan edistäminen sekä koulutusinvestointien ja aineellisten investointien tasavertainen kohtelu. Valkoinen kirja kannustaa voimakkaasti elinikäiseen oppimiseen. (OPM 1996b, 5 - 6.) Omaan työhöni näistä koulutuspoliittisista tavoitteista liittyvät Silta-hankkeen myötä erityisesti kaksi tavoitetta: koulun ja työelämän lähentäminen sekä syrjäytymisen ehkäiseminen.

Syrjäytymistä voisi määritellä monien näkökulmien kautta. Syrjäytymistä tapahtuu arkielämän alueilla, esimerkiksi koulutuksessa ja työelämässä. Siihen ei joka kerta johda samanlainen prosessi. Syrjäytyminen tapahtuu suhteessa kulloinkin yhteiskunnassa vallitsevaan normaalisuuteen. Yksilölliset erot oppilaiden tilanteissa tarkoittavat samalla opetuksen suunnittelemista ja henkilökohtaistamista oppilaskohtaisesti.

Oppijakeskeisyyden lisäämiseksi voidaan yksittäiselle oppijalle tehdä oppimisen ja oppimaan ohjaamisen kokonaissuunnitelma. Joillekin oppijoille yksilöllinen ratkaisu syrjäytymisen katkaisemiseen ja ammattitaidon hankkimiseen voisi löytyä työpainotteisesta koulutuksesta. Kun opiskelijaa autetaan löytämään koulutusreitinsä, esimerkiksi vahvistamalla heidän omaa vastuutaan valinnoista ja teoista, pystytään samalla välillisesti estämään myös syrjäytymistä. (ks. Jyrkämä 1986, 38; Virtanen 1994, 43; Leppilampi 1995; 21, 67; Ikonen, 1999, 18, 187.) Työssäni syrjäytyminen ymmärretään edellä kuvatulla tavalla.

Euroopan sosiaalirahaston (ESR) tavoite 3-ohjelmaan on valmisteltu toimenpidekokonaisuus, jonka nimeksi on valittu Silta ammatillisesta koulutuksesta työelämään, myöhemmin lyhyesti ESR-Silta-hanke. Euroopan unionin komissio teki hankkeesta myönteisen päätöksen marraskuussa 1997. Hankkeeseen sisältyvät työssäoppimisen kokeilut, jolloin ammatillinen koulumuotoinen opiskelu ja työssäoppiminen yhdistetään. Projekti toimii siltana tarjoamalla opiskelijalle mahdollisuuden ammatilliseen jatkokoulutukseen haluamallaan alalla. Kohdejoukkona ovat alle 25-vuotiaat opiskelijat, joiden työllistymistä halutaan edistää ja samalla nuoret saavat mahdollisuuden suorittaa työelämässä vaadittavia tutkintoja. Yhteiskunnallisen elinkeinorakenteen sekä ammattitaitovaatimusten nopeat muutokset edellyttävät tiivistä koulutuksen ja työelämän yhteistyötä. Työssäoppimisen toivotaan ehkäisevän syrjäytymistä ja parantavan opiskelijan työnsaantimahdollisuuksia koulutuksen jälkeen. Työllistymistä pyritään edistämään nimenomaan koulutukseen liittyvän työssäoppimisen kautta. (E. Pietari, puhelinkeskustelu 30.3. 2000; Silta-raportti 2000, 5, 9, 15.)

ERS-Silta-hankkeelle asetettiin työssäoppimisen toteuttamista suunniteltaessa joitakin ehtoja: työssäoppimisen laajuudeksi sovittiin tutkinnosta riippuen 20 - 40 opintoviikkoa ja vähintään 2/3 työssäoppimisesta tuli suorittaa työpaikoilla yhden vuoden aikana. Työssäoppimista säätelevät laki ja asetus ammatillisesta koulutuksesta. Käytännön koulutus toteutuu opiskelijan ammattialan yrityksessä. Samalla yritys saa tilaisuuden kouluttaa omiin tarpeisiinsa soveltuvaa työvoimaa. Ideaalina on tilanne, jossa oppilaitokset ja työelämä voisivat yhteistoimin suunnitella koulutusta ja samalla kehittää työelämän käytänteitä. Työnantaja ei ole kuitenkaan velvollinen työllistämään opiskelijaa jatkossa. Opiskelijalla tulee olla jonkin alan perustutkinto ennen tämän koulutuksen aloittamista. Tavoitteena on lisätä ammatillisten oppilaitosten ja työelämän vuorovaikutusta. Tarkoituksena on, että opiskelija hankkii ammattitaidon sekä erikoistuu ammatillisesti. Työpaikoilla aidoissa työtilanteissa tapahtuva käytännön työssäoppiminen sekä oppilaitoksessa suoritettavat teoriaopinnot yhdistetään. Kokonaistavoite on niiden jälkeinen työelämää vastaava ammattitaito, jolloin opiskelija oppii työssä osan tutkintoonsa kuuluvasta ammattitaidosta. Samalla hänen tulee saada yleisiä valmiuksia työelämään elinikäistä oppimista varten. Työpaikkakouluttaja vastaa

työssäoppimisen ohjaamisesta. Hän tekee yhdessä opiskelijan ja opettajan kanssa henkilökohtaisen opiskelusuunnitelman. Sen tavoitteet määräytyvät opetussuunnitelman valtakunnallisista perusteista. Osana opetussuunnitelmaprosessia määritellään tutkinto-kohtaisesti työssäoppimisen tavoitteet ja työssä oppimisen sijoittuminen jokaisen tutkinnon opetussuunnitelmaan. Henkilökohtaisten opiskelusuunnitelmien sisällöt on ensin purettava tapauskohtaisesti konkreettisten työtehtävien tasolle ja ne tarkennetaan työpaikkakohtaisesti. Henkilökohtainen opiskelusuunnitelma on myös opiskelijan arvioinnin perustana. (Silta-raportti 2000, 9, 10, 22.)

Opetushallitus on Silta ammatillisesta koulutuksesta työelämään -projektin toimeenpanijana ja koordinoijana. Organisaatioon kuuluvat Opetushallituksen lisäksi kokeilujen ohjausryhmä, joka vastaa ohjauksesta ja seurannasta, FTP International Oy, jonka vastualueena on talousseuranta. FTP International Oy on suomalainen konsulttifirma, jonka päätoimiala on kansainvälisessä opetus- ja koulutusalan kehittämissyhteistyössä. Koko Silta-hankkeen kustannusarvio on 85 - 90 miljoonaa markkaa. Koulutukseen osallistuu noin 2800 opiskelijaa sekä 2000 opettajaa ja työpaikkakouluttajaa. Hankkeessa on mukana kuutisenkymmentä oppilaitosta, joilla on kullakin oma hallinnointi- ja ohjausjärjestelmänsä. Jokaisen projektin laadulliset tavoitteet määritellään lisäksi projektisuunnitelmassa. Opetusministeriön tehtävänä on huolehtia koulutusten pituuksista sekä tutkintonimikkeistä. (Silta-raportti 2000, 6, 9; S. Sorja, puhelinkeskustelu 2.5.2000) Taulukosta 1 käyvät ilmi hankkeen koulutusalat.

TAULUKKO 1. ESR-Silta-hankkeen koulutusalat ja ryhmien lukumäärät (Silta-raportti 2000, 12).

Koulutusala	Ryhmiä yhteensä
Tekniikka ja liikenne	56
Matkailu,- ravitsemis- ja talousala	12
Luonnonvara-ala	11
Sosiaali- ja terveysala	7
Hallinto ja kauppa	6
Kulttuuriala	3
Vapaa-aika ja liikunta-ala	2
Muut	1
Yhteensä	98

Jokaiseen koulutusohjelmaan tuli 1.8.2000 lähtien vähintään 20 opintoviikkoa työssäoppimista. Koulutus muuttui samaan aikaan kolmivuotiseksi kaikissa koulutusyksiköissä. Silta-hanke jatkuu 31.5.2001 saakka.

3 TEOREETTISET LÄHTÖKOHDAT

3.1 Oppimiskäsityksiä

Opetussuunnitelman arvoihin liittyvä tutkimus voisi lähteä liikkeelle selkeästi jonkin oppimiskäsityksen pohjalta. Mahdollinen suuntaus voisi olla esimerkiksi behaviorismi, kognitivismi tai konstruktionismi. Esittelen seuraavaksi edellä mainitut oppimiskäsitykset lyhyesti.

Behaviorismi jättää sisäiset tapahtumat (esimerkiksi yksilön kokemukset ja pyrkimykset) tarkastelematta ja kiinnittää huomion ulkoisiin. Näitä ovat oppilaille annetut ärsykkeet ja ne reaktiot, jotka oppijan käyttäytymisessä ärsykkeiden vaikutuksesta ilmenevät. Opittavaa reaktiota seuraavaa tapahtumaa nimitetään vahvistamiseksi, joka on joko palkitsevaa tai rankaisevaa. Vahvistamisperiaatetta on tutkinut ja kehittänyt etenkin amerikkalainen B.F. Skinner. (Toiskallio 1988, 64.) Monet tänä päivänä jopa itsestään selvänä pidetyt opettamisen säännöt ovat peräisin amerikkalaisesta behavioristisesta oppimisteoriasta. Ihmistieteissä se sisältyy positivistiseen lähestymistapaan.

Tulosten evaluoinnissa pyritään yksittäisten suoritusten kontrollointiin. Noudatetut didaktiset käytännöt saattavat estää laajemman ymmärryksen ja ajattelun kehittymistä. Tämä siksi, että oppilaalle tehokkain tapa vastata opetuksen välittömiin odotuksiin on oppia nopeasti, minkä tahansa vihjeiden perusteella, mitkä käyttäytymistavat varmimmin johtavat myönteiseen palautteeseen. (Lehtinen, Kinnunen, Vauras, Salonen, Olkinuora & Poskiparta 1990, 21-27; Miettinen 1995, 47-49, 148-162.) Opettajan roolin huomioiminen ei myöskään kuulu tähän malliin kovinkaan läheisesti. Opettaja nähdään ulkopuolisena tarkkailijana ja vaikuttajana oppimisen kentällä, vaikka opetustilanne usein vaatii opettajalta myös oman toiminnan huomioimista ja reflektiivisen suhteen luomista oppilaaseen tai opetustilanteeseen. (Väljärvi 1992, 31). Behaviorististen käsitysten heikkous ilmeneekin ehkä selvimmin silloin, kun ihmistä yritetään ymmärtää persoonallisuutena. Tämä heijastuu myös oppilaiden yksilöllisessä kohtaamisessa. Monet nykyiset opetuskäytännöt ja opetussuunnitelmat perustuvat paljolti behaviorismiin ja sen empiristiseen tiedonkäsitykseen. Opetussuunnitelma näyttöytyy behavioristisen oppimiskäsityksen mukaan suhteellisen staattisena, palasista koostuvana.

Kognitiivinen lähestymistapa tuo erilaisen näkökulman ihmisen toimintaan. Toiminta ymmärretään yksilön sisäisten, tietoihin perustuvien tulkintaprosessien ohjaamaksi. Oppiminen nähdään toimintana, jossa oppija konstruoi kuvaa ulkoisesta maailmasta etsien ilmiölle selityksiä. Käsitys tiedosta on dynaamisempi verrattuna behaviorismiin. Tiedon katsotaan siirtyvän oppijaan lähinnä ulkoa päin, mutta toimintaa ohjaavat viime kädessä yksilön sisäiset, tietoihin perustuvat tulkintaprosessit.

Keskeistä kognitivismissa on ihmisen tajunta ja siinä tapahtuvat prosessit. Kognitiivisessa suuntauksessa annetaan suuri merkitys yksilön tulkinnoille. Tämä merkitsee, että aistimus ja havainto on nähtävä eri tapahtumina. Havainto on ”enemmän” kuin aistimus. Ulkoinen ärsyke aiheuttaa aistimuksen, mutta sen pohjalta kehittyvää havaintoa muovaavat käsitykset, joita yksilöllä aikaisempien kokemusten pohjalta jo on. (Toiskallio 1988, 6.) Vaikka teoria perustuukin yksilön sisäiseen prosessiin, osallistuvat ulkopuolisetkin tekijät siihen monella tavalla. Esimerkiksi yksilön toiminta liittyy hänet osaksi sosiaalista kulttuuria ja yhteisöä. Kun yksilö sisäistää toimintaansa yhteisössä hän hankkii samalla ympäröivälle kulttuurille ominaisia ajattelutapoja, tiedollisia rakenteita sekä sosiaalisia taitoja. Ympäristön vaikutus ei siirry yksilöihin suoraan vaan yksilön kehityksen aikana muodostuneiden eri tyyppisten rakenteiden välityksellä. Tällaisen näkökulman kautta muun muassa oppilaat ja opettaja eivät välttämättä tulkitsekaan kaikkia koulun käytäntöjä ja oppimiskokemuksia yhdenmukaisella tavalla.

Parin viime vuosikymmenen aikana on kognitiivisen tutkimuksen rinnalle ilmaantunut tutkimusparadigma, jossa oppiminen ymmärretään tilannesidonnaiseksi, sosiaalisesti toiminnaksi. Tiedon katsotaan saavan merkityksensä käyttöympäristönsään. Kulttuurisidonnaisuuden mukanaolo tuo mukaan välineitä, jotka mahdollistavat yhteisten merkitysten rakentamisen tietoa rakennettaessa. Nuo välineet ovat merkkejä, symboleja ja kieltä. Rakentaminen, konstruointi, tarkoittaa kielikuvaa, jolla ihmisen tiedonhankintaprosessia verrataan rakentamiseen (Rauste von Wright & von Wright 1994, 104, 124; Suoranta 1997, 19-20; Tynjälä 1999, 22.) Oppimiskäsityksiä, joita yhdistää tällainen konstruointi-kielikuva, voi laajasti ajatellen kutsua *konstruktivistisiksi oppimiskäsityksiksi*. Konstruktivismi ei suinkaan ole suuntauksiltaan tai painotuksiltaan yhtenäinen traditio, kuten eivät myöskään kaksi edellistä oppimiskäsitystä. Kaikissa konstruktivismiin suuntauksissa kuitenkin nähdään ihmiset aktiivisina toimijoina, puhutaan sitten yksilöstä, ryhmästä tai yhteisöstä. Eri suuntauksissa jokin edellä mainituista painottuu konstruointiprosessin keskeiseksi osaksi. Tynjälän (1999, 56) mukaan Prawat (1996) jakaa suuntauksiset ”moderniin” ja ”postmoderniin” konstruktivismiin. Usein terminologia on tieteenalakohtaista. Tässä opinnäytetyössä ei tarkastella konstruktionismin eri suuntauksia enempää, mutta esimerkiksi sosiaalisessa konstruktionismissa korostuu tiedon rakentuminen yhteisön ja kulttuurin tasolla. Gergen on tämänhetkisistä tutkijoista merkittävin sosiaalisen konstruktionismin edustaja. (Tynjälä 1999, 56).

Konstruktivismi siis ei ole itsessään oppimisteoria, vaan paradigma, joka käsittelee tiedon olemusta. Konstruktivistinen oppimiskäsitys pohjautuu edellä mainitulle paradigmalle. Se on levinnyt laajalle sekä yhteiskunta- että ihmistieteissä. Usein mainitaan vanhaksi oppimiskäsitykseksi empiristinen tiedonkäsitys ja behavioristinen

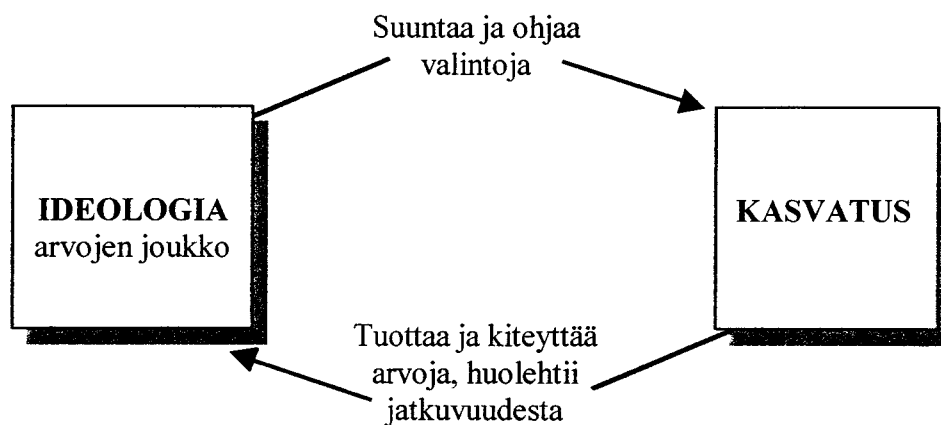
oppimiskäsitys. Uuden oppimiskäsityksen yhteyteen taas liitetään rationalistinen tiedonkäsitys ja kognitiivinen tai konstruktivistinen oppimiskäsitys. Jälkimmäinen oppimiskäsitys pohjautuu lähinnä humanistiselle ihmiskäsitykselle. (Lehtovaara 1996, 135.)

Edellä esimerkkeinä esitelty oppimiskäsitykset antavat eri näkökulmia oppimiseen kokonaisilmiönä. Näkökulmat eivät sulje siis toisiaan pois, ja myös oppimiskäsitysten tulisi olla kehittyviä ja muuttuvia. Mikäli työni olisi laajempi kuin pro gradu, tarkastelisin oppimiskäsityksiä, oppimisympäristöjä sekä didaktisia seikkoja paljon laajemmin. Tässä työssä oppimiskäsitykset liittyvät lähtökohtiin sillä perusteella, että ne ovat oleellisella tavalla mukana kaikessa opetuksessa ja kasvatuksessa.

3.2 Arvojen luokittelu

3.2.1 Arvojen luokittelun teoreettiset lähtökohdat

Yhteiskunnassa vallitsevat arvot ohjaavat kasvatuksessa tehtäviä valintoja mutta toisaalta kasvatusta tuottaa ja välittää arvoja. (ks. Nurmi 1995) Ajatus on sama kuin Hirsjärven ja Huttusen (1991) kuvaama kasvatuksen ja arvojen välinen suhde (kuvio 5).

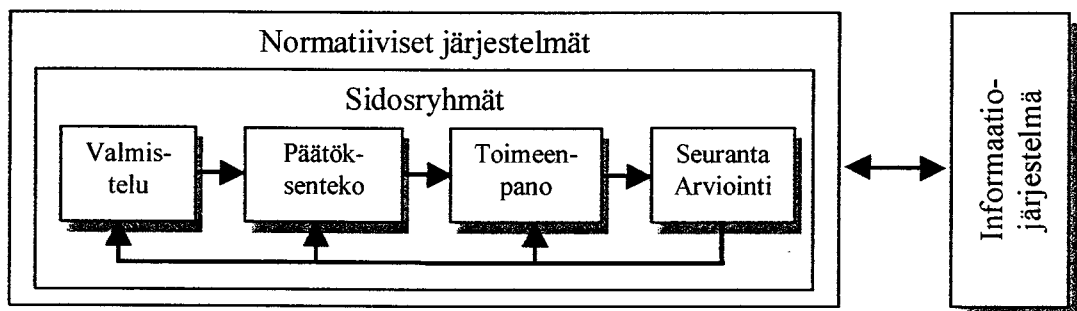


KUVIO 5. Ideologian, arvojen ja kasvatuksen vuorovaikutus (Hirsjärvi & Huttunen 1991, 45)

Edellä olevassa kuviossa kasvatuksen kenttä on eriytymätön, eikä siitä ilmene minkälaisesta kasvatuksesta on kysymys. Myöskään kuviosta ei käy ilmi kenen tai minkä valintoja ideologia tai arvot ohjaavat. Tässä työssä kasvatusta ymmärretään institutionaalisenä, koulun tai oppilaitoksen antamana. Työn mielenkiinto kohdistuu siihen, miten arvot ilmenevät kasvatusta ohjaavassa päätöksentekoprosessissa ja miten

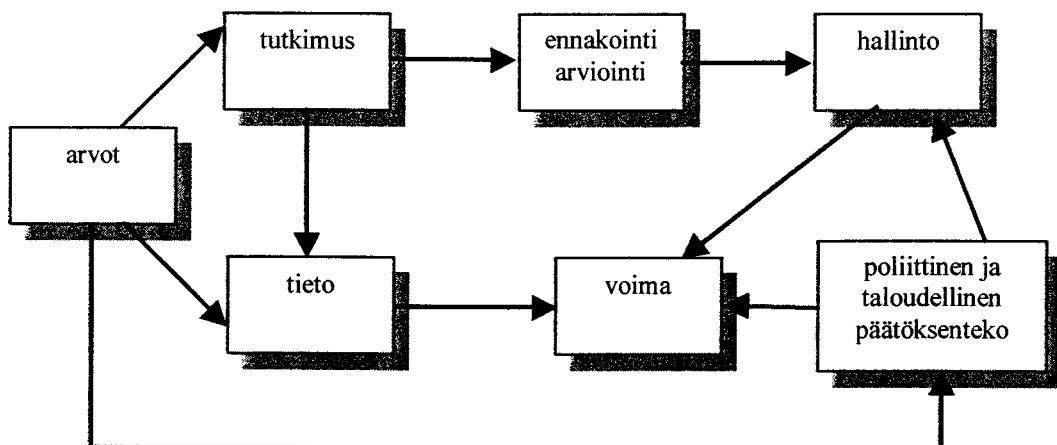
yksityinen syrjäytymisvaarassa olevien nuorten kanssa toimiva opettaja kokee arvojen merkityksen omassa työssään.

Koulutuksen päätöksenteon sekä hallinnon hierarkkisuutta ja ympäristöä kuvaavat Lehtisalo ja Raivola (1999) seuraavasti: Eduskunta ja valtioneuvosto suuntaavat normatiivisella päätöksenteolla ja muilla tahdonilmauksillaan koulutuksen ja koulutusjärjestelmän suuntaa ja kehitystä. Koulutushallinnon tehtävänä on ohjata koulutuksen ja koulutusjärjestelmän toimintaa siten, että normatiiviset tahdonilmaukset kävisivät toteen. (Lehtisalo & Raivola 1999, 205.) Päätöksenteon ja hallinnon ympäristöä ja tehtävää kuvataan (kuvio 6) avointen järjestelmien viitekehyksessä jossa on tärkeää systeemi- ja informaatioteorioiden ohella sidosryhmäajattelu.



KUVIO 6. Päätöksenteon ja hallinnon ympäristö ja tehtävät (Lehtisalo & Raivola 1999, 206.)

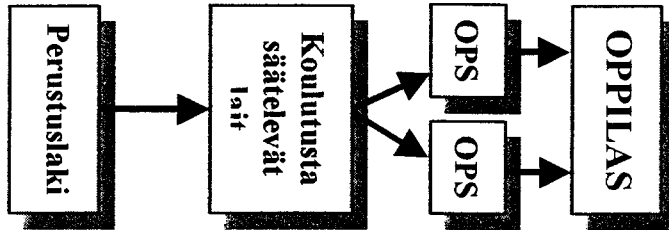
Miten arvot liittyvät päätöksentekoon? Lehtisalo & Raivola (1999, 238.) toteavat koulutuksen päätöksenteon yhteyden ihmisten elämään ja toimintaa sääteleviin perustekijöihin olevan ideaalitapauksessa alla olevan kuvion 7 kaltainen.



KUVIO 7. Arvot, tieto ja voima päätöksenteossa (Lehtisalo & Raivola 1999, 238.)

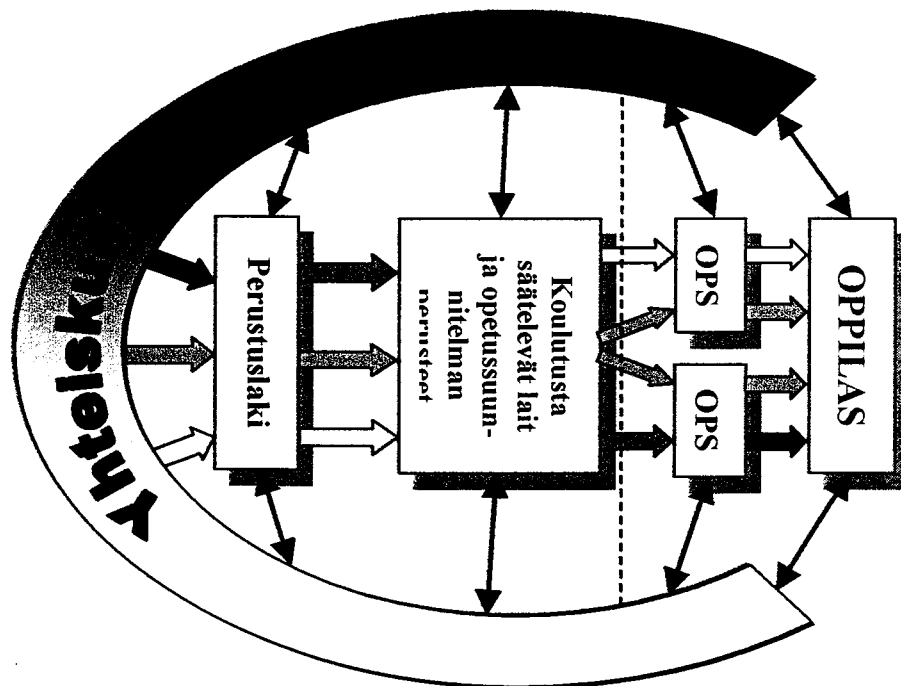
Opetussuunnitelmien arvot muodostuvat prosessissa johon kuuluu koulutuspoliittista päätöksentekoa usealla eri tasolla. Kaiken lainsäädännön pohjana on perustuslaki. Perustuslain voidaan katsoa heijastavan yhteiskunnan arvoja. Koulutusta säätelevien

lakien sisältämien arvojen tulisi olla myös sopusoinnussa perustuslain arvojen kanssa. Yhteiskunnan arvot välittyvät koulutusta säätelevien lakien, opetussuunnitelman perusteiden sekä opetussuunnitelmien kautta ja opetusprosessin suodattamana oppilaalle. Kuviossa 8 esitetään miten arvojen välittyminen nähdään tässä työssä.



KUVIO 8. Arvojen välittyminen koulutuksessa

Välittyminen ei kuitenkaan todellisuudessa ole näin suoraviivainen, vaan kuten kuviosta 5 käy ilmi, koulutus myös tuottaa ja kiteyttää arvoja. Toisaalta koulutus ja kasvatusta ei ole yhteiskunnasta irrallaan olevaa toimintaa, vaan se on osa yhteiskunnan toimintaa, jolla on mahdollisuus muuttaa yhteiskunnan arvoja. Tämän työn lähtökohta-ajattelumallina voidaan pitää seuraavaa kuviota 9.



KUVIO 9. Tutkimuksen lähtökohta-ajattelumalli

Kuviossa eri sävyiset nuolet tarkoittavat erilaisia arvoja. Prosessissa toiset arvot vaimenevat, kun taas toiset korostuvat ja joidenkin arvojen kohdalla ei muutosta voi havaita. Kaikilla prosessin tasoilla tapahtuu myös suoraa arvojen välittymistä kumpaankin suuntaan. Katkoviiva rajaa sen alueen johon tämän työn mielenkiinto

kohdistuu. Kuvio ei esitä itse opetustapahtumaa, joten arvojen välittyminen opetus-suunnitelmasta oppilaille on karkea yksinkertaistus. Myöskään opetussuunnitelmissa ilmenevät arvot eivät kuulu tämän työn piiriin, vaan ainoastaan opetussuunnitelmien perusteina olevat dokumentit: perustuslaki, koulutusta säätelevät lait ja opetussuunnitelmien perusteet.

Oletuksena on, että arvot, jotka ovat suunnanneet ja ohjanneet päätöksentekoa kuskakin prosessin vaiheessa, ovat löydettävissä päätöksistä kirjatuista dokumenteista. Arvot on mahdollista tunnistaa analysoimalla dokumenttien lausesisältöjä ja –merkityksiä. Muita oletuksia, jotka voidaan kiteytetysti ilmaista teoreettisina lähtökohtalettamuksina, ovat tässä työssä seuraavat oletukset:

- Arvotietoa on olemassa ja sitä voidaan hankkia erilaisilla menetelmillä.
- Arvot ilmenevät toiminnan tuloksissa.
- Arvot ohjaavat kasvatusta ja kasvatus välittää arvoja.
- Yhteiskunnan arvot ilmenevät opetussuunnitelmissa ja niiden perusteissa.
- Opetussuunnitelman laatiminen on hierarkkinen päätöksentekoprosessi.

3.2.2 Arvojen luokittelusta tässä työssä

Mitä arvoja sisältyy opetussuunnitelman perusteisiin, on kysymys johon vastausta voisi lähteä hakemaan usealla tavalla. Ensinnäkin dokumenteista voitaisiin hakea arvoiksi tunnistettavat sisällöt ja nimettäisiin ne. Tämän jälkeen nimetyt arvot olisi mahdollista ryhmitellä luokiksi, jos niiden välillä havaittaisiin loogisia kytkentöjä, sekä nimetä näin saadut luokat. Toisaalta voisi käyttää jo olemassa olevia arvoja ja luokkia tai luokitella olemassa olevat arvot uusiin luokkiin. Jälkimmäiseen vaihtoehtoon sisältyy se vaikeus, että useimpien arvojen luetteloiden tai arvoluokitusten lähtökohtana ovat olleet yksityisen ihmisen arvot, eivät julkiset. Kolmas tapa on muodostaa riittävän väljät, yhteiskunnan rakenteeseen, koulutuksen funktioihin sekä puhtaasti eettisiin ja esteettisiin arvoihin perustuvat arvoluokat. Näihin luokkiin voidaan tämän jälkeen sijoittaa sisältöluokkia valmiista luokituksista ja luetteloista. Näin saadaan toimiva matriisi, johon dokumenttien sisältömerkityksissä havaitut arvot sijoitetaan. Tämä ei kuitenkaan sulje pois mahdollisuutta, ettei arvoluokkiin voisi lisätä uusia sisältöjä, jos niitä dokumenteista löytyy. Tässä työssä arvoluokittelu tapahtuu edellä kuvatun kolmannen tavan mukaan.

Koulutuspoliittisessa päätöksenteossa koulutus on itseisarvoista toimintaa vain rajallisesti. Koulutuksella pyritään saavuttamaan yhteiskuntapoliittisia tavoitteita eli onko koulutus auttanut yksilöä, organisaatiota tai koko yhteiskuntaa saavuttamaan asetetut taloudelliset, kulttuuriset ja sosiaaliset päämäärät. Koulutuksen kannattavuutta voidaan arvioida koulutukselle asetetuista funktioista käsin. Tavaksi on tullut jäsentää

koulutuksen funktiot taloudellisiin tehtäviin, valikointi- eli selektiotehtäviin ja kulttuurinsiirtämistehtävään. Edellä mainittuihin tehtäviin liittyvät myös odotukset koulutuksen tasa-arvoistavasta vaikutuksesta eli emansipoiva funktio. (Lehtisalo & Raivola 1999, 38.)

Tästä koulutuksen tehtäviin liittyvästä emansipoivasta funktiosta voidaan johtaa tämän työn ensimmäinen arvoluokka, *tasa-arvoon liittyvät sisällöt*. Lehtisalo & Raivola (1999, 69) pohtivat tasa-arvon problematiikkaa ja toteavat, että tasa-arvo on paljon ongelmallisempi käsite kuin sukupuolten tasavertainen kohtelu. Tasa-arvon vaatimus voidaan nähdä yleisenä ihmisyyteen kuuluvana oikeutena, itseisarvona. Toisaalta tasa-arvo voi olla väline jonkun korkeamman arvon (onni, oikeudenmukaisuus, turvallisuus) saavuttamiseksi. Tasa-arvo voi olla myös korkein arvo, terminaaliarvo eli inhimillisen toiminnan päämäärä. Nähdäänpä tasa-arvo minä tahansa näistä kolmesta, koulutus on aina väline tasa-arvon saavuttamiseen. Rokeach (1973) ja Levomäki (1998) ovat maininneet tasa-arvon omissa arvoluetteloissaan tai –kategorioissaan. Haavisto mainitsee *sukupuolten välisen tasa-arvon* omassa luettelossaan ja myös Schwartzin mainitsemat yhdenmukaisuuden tavoittelu ja universalismi voisivat sisältää tasa-arvon käsitteen. Muita tasa-arvoa kuvailevia sisältöluokkia ovat Levomäen mainitsema *ihmisoikeudet* ja Haaviston *sosiaalinen oikeudenmukaisuus*.

Toinen suoraan koulutuksen tehtävistä johdettavissa oleva arvoluokka on *tiedolliset arvot*. Edellä mainitut koulutuksen selektio- ja kulttuurinsiirtotehtävät tarvitsevat tietoa omien päämääriensä toteuttamiseen, vaikkakin eri merkityksessä. Yksilön hallitsevat tiedot ja taidot ovat useimmiten valinnan perusteena. Tiedolla on siis tässä tapauksessa välineellistä arvoa ja varsinainen päämäärä on hyvän yhteiskunnallisen statuksen saaminen. Kulttuuri voidaan käsittää laajasti koko yhteiskunnan tietorakenteeksi. Näin ymmärrettynä kulttuurinsiirrossa tieto on itseisarvo. Tiedon arvona ovat esittäneet omissa luokituksissaan mm. Ahlman (1976) ja Levomäki (1998), joka liittyy tiedollisten arvojen sisällöiksi *tiedon, ymmärryksen ja viisauden*. Myös Rokeachin luettelossa esiintyy *viisaus* arvona.

Rescherin (1969) tapa ryhmitellä arvot kasvaviksi kehiksi itsen ympärille antaa mahdollisuuden tarkastella arvoja yksilön ja yhteisön näkökulmasta. Yksilöt muodostavat yhteisön. Yhteisön muodostumiselle on toki muitakin ehtoja mutta ilman yksilöitä ei yhteisöäkään voi olla olemassa. Jos oletuksena on, että yksilöt muodostavat yhteisön, voidaan laajasti ottaen sanoa kaikkien Rescherin mainitsemien arvo-orientaatioiden olevan osa *yhteisöllisyyteen kohdistuvia arvoja* paitsi minäorientoituneet arvot.

Yksilöön tai *yksilöllisyyteen kohdistuvat arvot* ovat tämän työn kolmas arvoluokka. Yksilöllisyyteen liittyviä arvoja aiemmista luokitteluista ovat von Wrightin sekä Shwartzin & Bilskyn mainitsemat hedoniset arvot ja Ahlmanin luokittelussa edellisen lisäksi esiintyvä vitaaliset arvot. Rokeachin luettelossa näitä arvoja on useita, esimerkik-

si edellä mainittuihin hedonisiin arvoihin liittyvä mielihyvä sekä vapaus, itsekunnioitus, onni jne. Shwartz & Bilsky mainitsevat vielä tähän luokkaan sopivat arvot, itseohjautuvuus ja vaihtelunhalu. Haavisto on kiteyttänyt yksilöllisyyteen kohdistuvat arvot kolmeen sisältöluokkaan:

1. *itsensä toteuttaminen, luovuus ja mielenkiintoinen työ*
2. *yksilöllisyyden arvostus*
3. *yrittäjyyden ja yrittävyyden arvostus*

Neljäs arvoluokka tässä työssä ovat *yhteisöllisyyteen kohdistuvat arvot*. Ahlmanin luokituksessa kyseistä luokkaa edustaa sosiaaliset arvot, mahtiarvot ja oikeusarvot. Sosiaaliset arvot on luokkana liian laaja, koska se voi käsittää laajimmillaan lähes koko yhteisöllisyyden. Mahtiarvot voidaan ymmärtää samaksi kuin Shwartzin & Bilskyn mainitsema valta. Suomalaisessa yhteiskunnassa on yleisesti hyväksytyn ajattelutavan mukaan vallankäytön muotona *demokratia*, jonka Levomäki sijoittaa omaan luokitukseensa. Samasta luokituksesta löytyy myös *oikeudenmukaisuus*, joka tässä työssä ymmärretään lakiin perustuvana oikeudenmukaisuutena – oikeusarvona. Schwartz & Bilsky liittävät omaan luokitukseensa arvona perinteet. Haavisto on laajentanut käsitettä ja puhuu *kansallisen identiteetin arvostamisesta*. Samaan ryhmään voidaan lukea myös Rokeachin luettelosta kansallinen turvallisuus. Rahalla on eittämättä markkinatalouteen perustuvassa yhteiskunnassa myös valtaa, mutta tässä työssä *vauraus* ymmärretään yhteisön toimintaedellytyksiä parantavaksi, ei vallankäytön välineeksi. Levomäen luokituksessa vauraus mainitaan yhtenä arvona. Haaviston luettelossa vauraus ilmenee muodossa *taloudellisen kasvun merkitys*. Toimiakseen tyydyttävästi myös demokraattinen yhteisö tarvitsee muutakin, kuin vauraita yksilöitä. Eräs tällainen vaatimus on yhteisön jäsenten kyky hyväksyä toistensa erilaisuus. Levomäki käyttää ilmiöstä nimitystä *suvaitsevaisuus*. Shwartzin & Bilskyn luokittelusta on löydettävissä samaan viittaava käsite hyväntahtoisuus ja Rokeachin mainitsemat todellinen ystävyys ja sisäinen sopusointu ovat samaa sukua suvaitsevaisuuden kanssa.

Samoin kuin eläinpopulaatiokin, on ihmisyhteisö olemassa vain tietynä aikana tietyssä paikassa. Nyky-yhteiskunnassa ovatkin *ympäristöön kohdistuvat arvot* tulleet yhä voimakkaammin esille. *Huoli ympäristöstä*, jonka Haavisto nimeää omassa luettelossaan ja Levomäen mainitsema *kestävä kehitys* ovat selviä ympäristöön kohdistuvia arvoja. Ihmisen ympäristöön kuuluu, paitsi ympäröivä luonto, myös kaikki ne ihmisen itsensä rakentamat sekä todelliset että virtuaaliset ympäristöt. Näiden kulttuuristen ympäristöjen tuottamiseen tarvitaan tekniikkaa, joten tekniikka ja yleisemmin koko teknologia voidaan lukea arvona kohdistuvan juuri ympäristöön. Tekniikan arvona esittää von Wright omassa arvoluokituksessaan, samoin Haavisto, joka nimeää ilmiön *teknologian hyväksymiseksi*.

Etiikka ja moraalit liittyvät aina inhimilliseen toimintaan. Omana arvoluokkana ne esittävät von Wright, Ahlman, Levomäki ja Haavisto. Levomäki liittyy eettisiin arvoihin määreitä, jotka tässä työssä on asetettu muihin arvoluokkiin. Vaikka eettisyys ja moraalit ovatkin viimekädessä kaiken toiminnan taustalla, pyritään tässä työssä löytämään ne puhtaasti eettiset arvoilmaukset, jotka viittaavat tietoon oikeasta ja väärästä.

Viimeisenä arvoluokkana on esteettiset arvot. Tällä nimellä ne ovat mukana Ahlmanin ja Levomäen luokituksissa. Jälkimmäiseen on lisätty sisällöiksi *kauneus* ja *taiteellisuus*. Rokeachin nimeämä kaunis maailma voidaan lukea myös esteettisiin arvoihin.

Edellä kuvattu luokitus on siis pyritty laatimaan sisältömerkityksien avulla. Koska jotkin sisällöt voisivat olla toisessa luokassa tai useammassa luokassa yhtäaikaan, voisi luokitus olla toisenlainenkin. Seuraavassa taulukossa 2 kuvataan tiivistetysti tässä työssä käytetty luokittelu sisällöllisine tarkennuksineen. Sisältömerkitysten määrä arvoluokassa ei ole sidottu, vaan uusia sisältöluokkia voidaan analyysin pohjalta lisätä, jos on tarpeen.

TAULUKKO 2. Tutkimuksessa käytettävä arvojen luokittelu

<p>1. Tasa-arvoa kuvailevat sisällöt:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Sukupuolten välinen tasa-arvo ● Sosiaalinen oikeudenmukaisuus ● Ihmisoikeudet 	<p>2. Yksilöllisyyteen kohdistuvat sisällöt:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Itsensä toteuttaminen, luovuus ja mielenkiintoinen työ ● Yksilöllisyyden arvostus ● Yrittäjyyden ja yrittävyyden arvostus
<p>3. Yhteisöllisyyteen kohdistuvat sisällöt:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Demokratia ● Vauraus ● Taloudellisen kasvun merkitys ● Kansallisen identiteetin arvostus ● Suvaitsevaisuus ● Oikeudenmukaisuus 	<p>4. Ympäristöön kohdistuvat sisällöt:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Kestävä kehitys ● Huoli ympäristöstä ● Teknologian hyväksyminen
<p>5. Tietoon tai tietämiseen liittyvät sisällöt:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Tieto ● Ymmärrys ● Viisaus 	<p>6. Puhtaasti eettiset arvot:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Tieto oikeasta ja väärästä
<p>7. Esteettiset arvot:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Kauneus ● Taiteellisuus 	

3.3 Tämän työn kytkennöistä kulttuuriin, yhteiskuntaan ja erityispedagogiikkaan

Konstruktivistista oppimiskäsitystä voi pitää monisyisenä ja opetustoiminnan kehyksiä painottavana, kaikkien eri osien ollessa vuorovaikutuksessa ja yhteydessä keskenään.

Tällainen näkökulma luontuu myös omaan työhöni sopivasti, koska pyrin ottamaan työssäni huomioon niin yhteiskunta- kuin ihmistiedenäkökulmiakin. Näkökulmat voisivat olla toisenlaisiakin, kuin mihin tässä työssä rajausten kautta päädyin: kehyksiä painottaen on mahdollista joustavasti tarkastella tavoitteiden yleispiirteitä, siis omassa työssäni opetussuunnitelman varauksellisia ja muuttuvia arvonäkökohtia. Mikä tuo perusta ja yleislinjat ovat tällä hetkellä ja tässä kulttuurisessa tilanteessa? Tällaiset kysymykset tarkoittavat samalla keskeisten arvoalueiden hakemista sen sijaan, että pyrkimyksenä olisi esimerkiksi oppiaineiden yksityiskohtainen tarkastelu. Kulttuurikäsitettä taas voisi määritellä monella tavalla, usein määrittely liittyy näkökulmaan ja tutkimusperinteeseen. Kulttuurilla tarkoitan työssäni lähinnä kognitivistista näkemystä, jossa kulttuuri ajatellaan kognitiiviseksi rakenteeksi. Tuo rakenne ilmenee muun muassa kulttuurin käyttämässä kielessä. Työssäni dokumenttien kirjoitettu ja haastattelujen puhuttu kieli on tutkimusaineistona, jonka kautta lähestyn tutkimusongelmia. Tällainen lähestymistapa liittyy konstruktivistiseen ajatteluun; kielen käytöllä rakennetaan tietoisesti tai tullaan huomaamatta rakentaneeksi sosiaalista todellisuutta, ottaen huomioon tietojen suhteellisuus.

Nykyään paljon esillä ollut oman ammatin reflektointi onnistuu myös paremmin, jos perehtyy ensin toiminnan keskeisiin ideoihin eli tässä tapauksessa opetussuunnitelman arvoihin. Sen lisäksi, että reflektointia tulee suorittaa yksin ja yhdessä, näen koulutuksen vuorovaikutteisena prosessina, jota tulee tarkastella yhteiskunnan tasolta yksilön toiminnan tasolle saakka. Opetussuunnitelman avulla yhteiskunnan asettamat koulutuksen tavoitteet tulisi viedä perille asti eli oppilaille heille sopivien yksilöllisten käytänteiden kautta. Opetussuunnitelman pitäisi laajasti ajatellen olla didaktiikan selkäranka sekä silta hallinnollisten ja didaktisten päämäärien välillä. Päämääriä toteutettaessa otetaan kantaa ihmis- ja oppimiskäsitykseen. Tällaiset kysymykset ovat pohjimmiltaan arvofilosofisia. Hirsjärven (1985) mielestä suurin merkitys lienee ollut naturalistisella ja humanistisella ihmiskäsityksellä sekä jälkimmäisen eri versioilla. Kasvatustieteellinen näkökulma nostaa esiin ihmiskäsityksestä esimerkiksi päämääriä ja ihanteita koskevat käsitykset ja käsitykset kasvatuksen ja opetuksen välttämättömyydestä. (Hirsjärvi 1985, 95-96.) Jos maailmankuvan vaikutuksia tutkimusten tekemiseen tarkastelisi lähemmin, silloin puhuttaisiin esimerkiksi empiristisestä, hermeneuttisesta tai pragmaattisesta tietokäsityksestä. Tietokäsitys on olennainen muun muassa siksi, että osaksi tietokäsityksen kautta peilautuvat monet koulukasvatuksen tavoitteet ja sisällöt sekä menetelmät ja kehitystyö. En käsittele oman työni yhteydessä tietokäsityksiä laajemmin. Se on eräs työni rajauksista. Aiemmin työssäni esittelemille oppimiskäsityksille luovat pohjaa juuri ihmiskäsitykset ja tietokäsitykset.

Tarkoitukseni on edellä esiteltyjen asioiden pohtiminen sekä erityiskasvatuksen että yleisopetuksen näkökulmasta niitä toisistaan varta vasten irrottamatta. Tämä on työni perustava linjaus. Näkemykseni mukaan kaikenlaisten opetustavoitteiden tarkastelu, myös niin sanottujen erityisryhmien, voi perustua yleistavoitteiden pohjalle. Käytännön esimerkiksi olen valinnut *Silta ammatillisesta koulutuksesta työelämään* – hankkeen. Pidän jokaista oppimisympäristöä ainutlaatuisena. Hankkeessa mukanaolevien henkilöiden haastattelut tuovat heidän edustamansa oppimisympäristön kulttuurin ominaispiirteitä mukaan. Silloin on mahdollista yhdistää työni arvopohdinnat yleisten opetussuunnitelmien perusteiden kautta syrjäytymisvaarassa olevien nuorten työelämään integroitumisen näkökulmaan.

4 TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSTEHTÄVÄT

Tämän työn tarkoituksena on tutkia, mitä arvoja sisältyy opetussuunnitelman valtakunnallisiin perusteisiin perusopetuksen ja ammatillisen koulutuksen osalta. Arvoja etsitään opetussuunnitelmien perustana olevista asiakirjoista. Päämääränä on lisäksi selvittää, miten syrjäytymisvaarassa olevien nuorten ammatillisen koulutuksen parissa työskentelevät henkilöt kokevat koulutuksen arvot.

Tutkimustehtävät:

1. Mitä arvoja sisältyy perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin?
2. Mitä arvoja sisältyy ammatillisen koulutuksen opetussuunnitelman perusteisiin?
3. Miten syrjäytymisvaarassa olevien nuorten ammatillisen koulutuksen parissa työskentelevät henkilöt kokevat koulutuksen arvot?

5 TUTKIMUSMENETELMÄ

5.1 Metodiset lähtökohdat

5.1.1 Laadullinen lähestymistapa

Laadullinen tutkimus voi tarkoittaa moneen eri tutkimusperinteeseen liittyvää tutkimusta. Siksi inhimillistä, sosiaalista todellisuutta on mahdollista pyrkiä ymmärtämään monenlaisten menetelmien ja näkökulmien avulla. Tutkittavina voivat olla esimerkiksi ihminen ja hänen maailmansa, haastattelut, havainnot ja asiakirjat. Ilmiötä yritetään ymmärtää kokonaisvaltaisesti ja uutta luovasti tarkastellen niitä eri näkökulmien kautta. Aineistoja voidaan määrällistää toisiakin tarkoituksia varten, mutta analyysi itsessään on laadullinen. Laadullisen tutkimuksen kohteena ja välineenä ovat merkitykset, joille etsitään tulkinnallisia vastauksia. Merkitykset muodostuvat kielen välityksellä, jolloin analyysikin on perusteiltaan merkitysten tulkintaa yksityiskohdaisesti ja monitahoisesti. Mitkä tutkimusmenetelmät yksittäiseen laadulliseen tutkimukseen valitaan riippuu myös tutkijan omasta maailmankuvasta. Tutkijan näkökulman mukanaolo on sallittua kaikissa tutkimusenteon vaiheissa, sillä jokaisen on itse tehtävä tulkintansa maailmasta. (Patton 1990, 41; Strauss & Gorbini 1990, 17-18; Wolcott 1990, 50, 55; Bogdan & Biklen 1992, 215, 232; Varto 1992, 14, 16, 19.)

Tutkimukseni kohteena olivat arvot, jotka sisältyvät perusopetuksen ja ammatillisen opetuksen opetussuunnitelmiin. Pyrin tavoittelemaan kokonaiskuvaa opetussuunnitelmien arvoista koko kulttuurimme arvoteemoihin yhdistyneenä myöntäen subjektiivisuuden mukanaolon. Dokumenttien lisäksi käytin tiedonhankinnassa haastatteluja. Perusteluna haastattelujen mukaan ottamiselle oli se, että niin saisin vuorovaikutuksellisemmän ymmärryksen tutkimiini asioihin ottamalla mukaan käytännön näkökulmia. Tällaiseen pyrkimykseen rakentaa kokonaisvaltainen kuva tutkittavasta aiheesta sopii laadullinen tutkimusote (ks. Guba & Lincoln 1994, 105 - 109, 112). Tarkoitukseni oli haastattelujen avulla paitsi täydentävän ja kokonaisvaltaisemman näkökulman saaminen työhöni, myös löytämieni arvoteemojen tarkastelu haastateltavien kanssa heidän omasta arkitodellisuudestaan käsin, joka on kiinnostava tutkimuskohde sinänsä (ks. Patton 1990, 42).

5.1.2 Tapaustutkimus

Monenlaisia, esimerkiksi kasvatusta ja opetusta koskevia laadullisia tutkimuksia, voidaan tarkastella tapaustutkimuksina. Tapaustutkimuksen yksiselitteisen määritelmän esittäminen ei ole välttämättä tarkoituksenmukaista. Eri tieteiden piirissä ja eri tutkijoiden mukaan tapaustutkimuksen ominaisuuksia kuvataan vaihtelevalla tavalla. Syrjälä (1994) luonnehtii tapaustutkimusta seuraavien piirteiden avulla:

- yksilöllistäminen
- kokonaisvaltaisuus
- monitieteisyys
- luonnollisuus
- vuorovaikutus
- joustavuus
- arvosidonnaisuus. (Syrjälä 1994, 13.)

Tapaustutkimusta kuvataan usein tutkimukseksi, joka pyrkii välttämään hypoteesien kokeellista testaamista. Yleensä tapaustutkimuksissa on tavoitteena etsiä kuvailevaa tietoa uusia näkökulmia hahmotellen, ei todentaa aiempien tutkimusten tuloksia. Tapaustutkimusten tavoitteet ja toteutukset kuitenkin vaihtelevat suuresti. Esimerkiksi löydösten tarkastelu ja tulkinta voi olla kuvaileva ja yksilökeskeinen tai kriittinen ja yhteiskuntakeskeinen. Päämääränä ei ole yhden ainoan totuuden löytäminen, vaan todellisuutta tarkastellaan kokonaisuutena eri näkökulmista. Siksi tapaustutkimusta tehtäessä tutkimuksen taustateoriat voidaan valita yhdistellen eri tieteiden teorioita keskenään. Tietoja haetaan sieltä, mistä niitä kulloinkin parhaiten saadaan. (Yin 1994, 18, 24, 27; Syrjälä 1994, 13, 17; Syrjäläinen 1994, 90.)

Tapaustutkimuksen piirteitä sisältävän oman työni tärkeänä lähtökohtana oli koulutuspoliittisen tapahtumaketjun tarkastelu monitasoisesti. Ajankohtaisen tiedon etsiminen meneillään olevan laajan koulutuksen kokonaisuudistuksen yhteydessä tuntui mielekkäältä. Lisäksi lähtökohtana oli yksittäinen projekti, ESR-Silta-hanke. Kirjallisuuteen pohjautuvan työn liittäminen vuorovaikutukseen ”elävän elämän” kanssa mahdollistui yhdistämällä Silta-hanke haastattelujen avulla muihin edellä mainittuihin tapaustutkimuksiin (vrt. Syrjälä 1994, 18, 20-21).

5.1.3 Sisällönanalyysi

Dokumenttien voidaan katsoa sisältävän kahdenlaista tietoa: tietoa dokumentista itsestään, mikä on välitöntä tietoa; dokumenteista saatava välillinen tieto voidaan puolestaan jakaa kahteen osaan, implisiittiseen ja eksplisiittiseen tietoon muista

ilmiöistä. Dokumentteja voidaan siis käyttää tutkimuksessa kahdella tavalla: niitä tai niiden sisältöä voidaan kuvata tai selittää sellaisenaan tai niiden nojalla voidaan kerätä tietoa tai tehdä päätelmiä muista ilmiöistä. (Pietilä 1973, 22 – 23.)

Tässä työssä ei pyritä selittämään dokumenttien sisältöä muiden ilmiöiden avulla eikä muita ilmiöitä dokumenttien sisällön avulla. Työn ensisijainen pyrkimys on kuvailla dokumentteja ilmiöinä sinänsä. Kuvailun kohteena ovat dokumenttiaineiston sisällölliset ominaisuudet. Kuvailu tapahtuu vertailemalla dokumenttien sisältöä ennalta laadittuun normistoon (ks. Pietilä 24 – 25). Tässä työssä normisto tarkoittaa koulutuksen funktioista ja aikaisempiin tutkimuksiin pohjautuvista luokituksista tehtyä arvoluokitusta, joka on esitelty sivuilla 31 - 34.

Siitä, kuinka edellä kuvattu vertailu voidaan suorittaa, esittää Pietilä (1973) kaksi mahdollisuutta. Vastausta voidaan etsiä periaatteessa kahdella tavalla:

- *Sanallisesti kuvailevassa tavassa* tutkija pyrkii muodostamaan lukemansa perusteella mielessään yleiskuvan dokumenttien sisällöstä ja tähän kuvaan nojautuen hän sitten tutkimusraportissaan kuvailee yksityiskohtaisemmin tuota sisältöä ja siinä ilmeneviä muutoksia. Kuvailu tapahtuu sanallisesti ja siihen voidaan lisätä dokumentin sisältöä luonnehtivia otteita.
- *Tilastollisesti kuvailevaa menettelyä* käytettäessä tutkija pyrkii dokumentin sisältöä koskevaan yleiseen viitekehykseen nojautuen kehittämään joukon sopivia sisältöluokkia, joiden avulla dokumentin sisältö olisi luokiteltavissa. Pääluokat voivat edelleen jakaantua alaluokiksi. Kun edellä mainituista pää- ja alaluokista muodostettu luokitusrunko on valmis, tutkija palaa varsinaisen tutkimusaineistonsa pariin ja tutkii jokaisesta tutkittavakseen valitusta dokumentista, miten paljon siinä on mihinkin aihealueeseen kuuluvia kirjoituksia. Varsinaiset tulokset voidaan esittää numeerisesti. (Pietilä 1973, 31 – 32.)

Tässä tutkimuksessa dokumenteista saatavaa tietoa ei ole tarkoitus esittää puhtaasti kummallakaan tavalla. Tarkoitus on, että sanallisesti kuvailevaa tapaa tukisivat tilastolliset menetelmät. Pietilä (1973) toteaaakin, että mikäli luokittelukaavio on asianmukainen vastaten pätevästi sekä tutkimusongelmaa että tutkittavaa sisältöä, sen käyttäminen takaa havaintojen teon ja tietojen keruun systemaattisuuden. Tällaisen kaavion käyttö ei kuitenkaan välttämättä edellytä, että tutkimus pitäisi viedä läpi tilastollisena; sitä voidaan käyttää myös sisällön sanallista kuvailua jäsentävänä kehyksenä. Pyrittäessä vertailevaan kuvailuun on luokittelevan ja tilastoivan menettelyn käyttö usein välttämätöntä. Yhtenäinen luokitusjärjestelmä takaa sen, että samaa sisältöä tosiaan verrataan samaan sisältöön. (Pietilä 1973, 33 – 34.)

Sisällönanalyysi on tapa tarkastella tutkimusaineistoa ja järjestää aineisto johtopäätösten tekoa varten, mutta pelkästään sen perusteella ei voi tehdä johtopäätöksiä. Sisällönanalyysi on liitettävä johonkin kontekstiin. (Grönfors 1985, 160-

161.) Kontekstina työssäni toimivat laajemmat arvonäkökulmat, joiden kautta päästiin koulutuspolitiikan nykyhetkeen. Dokumenttien laajaa arvosisältöä oli rajattava pienempiin osiin, joita osia oli mahdollista tarkastella sisällönanalyysia apuna käyttäen.

5.1.4 Diskurssianalyttinen lähestymistapa

Varsin erilaisista tutkimuksen tekotavoista käytetään nimitystä diskurssianalyysi eikä tutkimuksilla välttämättä ole yhteisiä teoreettisia sitoumuksia. Diskurssianalyysi on sekä filosofis-teoreettinen orientaatio että konkreettinen tutkimustapa: se tarjoaa tutkijoille tietyn maailman hahmottamistavan, joka ohjaa vahvasti tulkintatyötä (Jokinen, Juhila & Suoninen 1993, 17). Diskurssianalyysi ei ole mikään tarkkarajainen tutkimusmenetelmä, vaan se on pikemminkin nähtävä väljänä diskurssin roolia ja luonnetta sosiaalisessa elämässä käsittelevänä teoreettisena viitekehystenä, joka sallii useita erilaisia tarkastelutapoja ja menetelmävalintoja. (Potter & Wetherell 1987, 175-176.) Foucault (1986) määrittelee diskurssin toisiinsa suhteessa olevien elementtien tai lausumien systeemiksi. Diskurssin rakentumisen lähtökohtana on hajaannuksen systeemi. Kun hajaannuksessa esiintyy säännönmukaisuutta eli kun on olemassa spesifit säännöt, joiden pohjalta objektit, tuottamistyyli, käsitteet ja temaattiset valinnat muodostuvat, on kysymys Foucaultin mukaan diskurssista. (Foucault 1986, 107.)

Diskurssianalyttinen viitekehys rakentuu viidelle teoreettiselle lähtökohtaoletukselle, jotka ovat:

- oletus kielen käytön sosiaalista todellisuutta rakentavasta luonteesta
- oletus useiden rinnakkaisten ja keskenään kilpailevien merkityssysteemien olemassaolosta
- oletus merkityksellisen toiminnan kontekstisidonnaisuudesta
- oletus toimijoiden sidonnaisuudesta merkityssysteemeihin ja
- oletus kielen käytön seurauksia tuottavasta luonteesta

(Jokinen, Juhila & Suoninen 1993, 17-18).

Diskurssianalyttisen tarkastelun keskiössä ei ole yksilö, vaan sosiaaliset käytännöt. Tällaisessa tutkimuksessa tekstiaineisto on tutkimuskohdetta itseään, ei siitä kertovaa kuvausta. Analyysin kannalta tämä merkitsee sitä, että aineistoa eritellään yksityiskohteisesti, ja tulkintojen kielellisinä varmentajina toimivat pelkistämättömät alkuperäiset tekstikatkelmat, joiden avulla havainnollistetaan analyysin kulku kokonaisuudessaan. (Potter & Wetherell 1987, 172 – 173, 177.)

Omassa työssäni diskurssianalyttista ajattelutapaa käytetään mukailen, aiemmin mainitun väljän viitekehysten mukaan. Tällöin sekä sisällönanalyysin että haastat-

telujen avulla saatua tietoa voidaan käyttää joustavasti diskursseja rakennettaessa sekä yhdistettäessä edellä mainittujen menetelmien antamaa tietoa toisiinsa.

5.2 Tutkimuksen kulku

5.2.1 Arvot perusopetuksen ja ammatillisen koulutuksen opetussuunnitelmien perusteissa

Tutkimustehtävät 1 - 2 on laadittu siten, että niiden ratkaiseminen edellytti dokumenttien sisällön kuvailua. Ensiksi oli kuitenkin ratkaistava mitä dokumentteja valitaan ja millä perusteella. Sääntönä on, että alempiasteiset säädökset eivät voi olla ristiriidassa ylempien kanssa. Tätä voisi kutsua horisontaaliseksi arvojen siirtymiseksi. Ylempien säädösten arvot siirtyvät alempiin täydentyen lisääntyen tai vähentyen mutta ei siten, että säädösten arvojen välillä vallitsisi arvokonflikti. Kasvatus, samoin kuin opetuskin on kumulatiivinen prosessi, jossa uuden oppiminen pohjautuu tavalla tai toisella aikaisemmin omaksuttuun tietoon. Samalla tavalla voidaan ajatella olevan kasvatusta ja opetusta määrittelevän ohjeistuksen laita. Alempien koulutusasteiden opetussuunnitelmien perusteisiin sisältyvien arvojen ei tulisi kadota, kun siirrytään korkeammalle koulutusasteelle, vaan ne ovat olemassa, vaikka niitä ei olisi erikseen dokumenteissa mainittukaan. Tällaista arvojen siirtymistä voitaisiin kutsua vertikaaliseksi.

Tehtävien ratkaisussa pyrittiin selvittämään, mitä arvoja opetussuunnitelmien perusteisiin sisältyy, etupäässä horisontaalisesta näkökulmasta. Toisaalta, koska kysymyksillä haluttiin tutkia kahden eri asteisen koulutuksen arvoja, tuli vertikaalinenkin arvojen siirtyminen ottaa huomioon.

Aineisto

Tutkittaviksi dokumenteiksi valittiin opetusta säätelevät lait ja asetukset sekä opetushallituksen julkaisemat opetuksen suunnittelun perusteet. Ne ovat ehdottoman keskeisiä dokumentteja tutkimusongelmien ratkaisun kannalta. Analysoitaviksi valittiin seuraavat säädökset:

1. Suomen perustuslaki 1.3. 2000
2. Perusopetuslaki N:o 628/1998 21.8.1998
3. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994
4. Laki ammatillisesta koulutuksesta No: 630/1998 21.8. 1998
5. Ammatillisten perustutkintojen opetussuunnitelman ja näyttötutkinnon perusteet 2.5. 2000

Kolme ensimmäistä dokumenttia pyrki valottamaan, mitä arvoja sisältyy perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteisiin. Kahden jälkimmäisen avulla selvitettiin, mitä arvoja ammatillisen koulutuksen opetussuunnitelmissa on.

Suomen perustuslaista 1.3. 2000, analysoitiin valtiojärjestyksen perusteet 1§ ja 2§ sekä perusoikeudet, pykälät 6 – 23. Suomen perustuslaki valittiin dokumentiksi, koska sitä voidaan pitää muun lainsäädännön pohjana myös arvojen osalta. Suomen perustuslaki on dokumenteista toiseksi uusin, mutta vertailu esimerkiksi perusoikeuksien osalta 17.7. 1995 annettuun Suomen Hallitusmuotoon osoittaa, että sisältö on sanataarkasti sama. Pykälien jaotuksessa on eroja siten, että vanhassa laissa esiintyvät x a §:t ovat poistuneet ja niistä on tehty oma pykälänsä. Tutkimusraportissa olevissa tekstilainauksissa käytetään perustuslaista lyhennystä SPL ja sen jälkeen ko. pykälä.

Perusopetuslaki on yksi yhdeksästä laista, jotka tulivat voimaan vuoden 1999 alusta, ja se on osa uutta koulutusta koskevaa lainsäädäntöä. Laissa säädetään muun muassa oppivelvollisuudesta, opetuksen laajuudesta, opetuksen tavoitteista ja opetuksen järjestäjistä. Analysoinnin kohteena perusopetuslaissa oli pykälä kaksi, opetuksen tavoitteet.

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet on tutkittavista dokumenteista vanhin, vuodelta 1994. Uusia opetussuunnitelman perusteita ei kuitenkaan ollut tätä työtä tehtäessä käytettävissä. Opetushallituksen tiedotteessa 17.5. 2000 todetaan seuraavaa:

Valtioneuvoston 29.12.1999 hyväksymän koulutuksen kehittämissuunnitelman mukaan perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet uudistetaan vaiheittain siten, että uudet perusteet otetaan käyttöön esiopetuksessa vuonna 2001, alkuopetuksessa 2002 ja muussa perusopetuksessa kolmannesta vuosiluokasta alkaen vuonna 2004. Vuoden 1994 Peruskoulun opetussuunnitelman perusteita ja sen jälkeen annettuja muutoksia noudatetaan mainittuihin ajankohtiin asti. (Opetushallitus, Tiedote 24a / 2000)

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteista analysoitiin kappale 1.2 Kasvatus- ja opetustyön päämäärä, joka jakaantui alalukuihin Peruskoulun tehtävä ja Koulun arvoperusta.

Laki ammatillisesta koulutuksesta otettiin analysoinnin kohteeksi, koska siinä ilmenevät arvot ovat pohjana ammatillisen koulutuksen opetussuunnitelman perusteissa esiintyville arvoille. Laki on myös osa koulutuksen kokonaisuudistusta. Tästä laista analysoitiin kolme pykälää. Pykälä kaksi otettiin mukaan, koska siinä selvitetään koulutuksen tarkoitus, joka on hyvin lähellä ilmaisua tavoite. Toisena pykälänä mukaan otettiin 5. pykälä Koulutuksen tavoitteet, kuten muissakin dokumenteissa ja kolmantena pykälä kuusi Yhteydet työelämään. Tutkimusraportissa olevissa tekstilainauksissa käytetään tästä laista lyhennystä LAK ja sen jälkeen ko. pykälä.

Uusin analysoiduista dokumenteista oli Ammatillisen peruskoulutuksen opetussuunnitelman ja näyttötutkinnon perusteet, joka on päivätty 2.5.2000. Asiakirja jakaantuu

nimensä mukaisesti kahteen osaan. Ensimmäinen osa, Opetussuunnitelman perusteet puolestaan on jaettu viiteen lukuun: Ammatillisen koulutuksen tehtävät ja tavoitteet; Perustutkinnon ja opintojen muodostuminen; Opintojen tavoitteet, keskeiset sisällöt ja arviointi; Opiskelijan arviointi sekä Muut määräykset. Tehtävää varten dokumentista analysoitiin luvun yksi kaksi ensimmäistä kappaletta, jotka oli nimetty 1.1 Ammatillinen peruskoulutus ja sen tarkoitus sekä 1.2 Yhteiset painotukset ja kaikille yhteinen ydinosaaminen. Tutkimusraportissa olevissa tekstilainauksissa käytetään tästä dokumentista lyhennystä AM-OPS ja sen jälkeen ko. kappaleen numero.

Menetelmät

Aineiston analyysissa käytettiin aluksi sisällön erittelyä, jonka tarkoituksena oli kielen merkityssysteemien avulla selvittää, mitä arvoja dokumentteihin sisältyy. Päätelyn tulokset on kirjattu liitteeseen 1 sivulla 96. Toisessa vaiheessa löydetty arvot sisällyttämät lausumat koottiin sivulla 110 esitetyn luokituksen mukaisesti (liite 2). Tulosten tarkastelussa tunnistetut arvot esiteltiin arvo- ja sisältöluokittain kustakin dokumentista erikseen. Samalla esitettiin sisältöluokan esiintymisfrekvenssi. Lopuksi frekvenssit koottiin taulukkoon, josta voitiin laskea arvoluokkien prosenttifrekvenssit. Prosenttifrekvenssien avulla oli mahdollista kuvata kyseisen arvoluokan painoa dokumentissa. Kun kummankin tutkimustehtävän kaikki osiot oli käsitelty, koottiin tehtävään liittyvät arvot yhteen taulukkoon, jonka avulla voitiin tehdä selkeämmin päätelmiä arvojen esiintymisestä.

Toteutus

Dokumentit luettiin huolellisesti läpi useita kertoja ja niistä pyrittiin löytämään ne kappaleet ja pykälät, joissa säännöksen tavoitteet oli ilmaistu. Kokonaisia dokumentteja ei analysoitu, koska tavoitelauseiden katsottiin edustavan kyllin kattavasti koko dokumentin arvosisältöä. Toisaalta työmäärä olisi ollut erittäin suuri tutkimuksen lähtökohdat huomioon ottaen, jos analyysi olisi tehty edellä kuvatulla tavalla koko aineistosta. Tämän jälkeen analyysi eteni nelivaiheisesti:

1. Analyysiin valituista kappaleista tunnistettiin suoria arvoilmauksia ja ilmauksia, jotka välillisesti liittyivät arvoihin. Tunnistuksen yhteydessä esitettiin suoria lainauksia tekstikohdista, joihin tunnistaminen perustuu.
2. Tunnistettu arvo kirjattiin ja sijoitettiin jo olemassa olevaan sisältöluokkaan tai muodostettiin uusi luokka. Sisältöluokka tunnistettiin osaksi kappaleessa kolme kuvattua arvoluokkaa.
3. Sisältöluokat koottiin arvoluokkien alle ja laskettiin kunkin dokumentin arvoluokkien prosentuaaliset jakaumat ja suorat jakaumat.

4. Yhdistettiin erikseen molemman tutkimustehtävän dokumenttien arvot edellä kuvatulla tavalla johtopäätösten tekoa varten.

5.2.2 Silta-hankkeen arvot haastattelupuheen rakentamana

Kolmantena tutkimustehtävänä oli selvittää Silta-hankkeessa työskentelevien näkemyksiä arvoista edellisiin kahteen tutkimustehtävään liittyneenä. Haastateltavat henkilöt myös esitellään tässä yhteydessä. Luotettavuuskysymyksiä tarkastellaan muiden tutkimustehtävien luotettavuustarkastelun yhteydessä. Tutkimusongelmaan haettiin vastausta teemahaastattelulla. Kaikki haastattelut toteutettiin yksilöhaastatteluina.

Syrjäläisen (1994, 80) mukaan laadullisessa tutkimuksessa tutkimustehtävä muotoiluun vain väljästi ennen kenttätyövaihetta, sillä tehtävä täsmentyy ja voi muuttuakin aineistoa kerättyä. Näin tapahtui tässäkin työssä, sillä alunperin oli tarkoitus haastatella Silta-hankkeen opiskelijoita toisen henkilön kanssa. Kolmannen tutkimustehtävän täsmentymisvaiheessa tutkimuksen luonteeseen vaikutti sopivan paremmin muiden Silta-hankkeessa mukana olevien henkilöiden kuin opiskelijoiden haastattelu. Erityiskasvatuksen asiantuntijakoulutuksen kaksi kuukautta kestäneen päättöharjoitteluni yhteydessä minulla oli mahdollisuus hankkia taustatietoja ja tuntumaa Silta-hankkeesta; havainnointivaihe osaltaan täsmensi kolmannen tutkimustehtävän sisältöä. Keskustelut Silta-hankkeessa työskentelevien henkilöiden kanssa osoittivat, että he eivät erotelleet tai määritelleet syrjäytymistä esimerkiksi erityisopetuksen diagnosoimiseksi perustavaksi ilmiöksi. Kaikki Silta-koulutusta antavat ryhmät, joihin otin yhteyttä toimivat yhdessä toisten ns. normaalien ryhmien ja opiskelijoiden kanssa (paitsi yksi ryhmä, joka oli käytännön syistä toistaiseksi erillään). Tällainen avoin syrjäytymismäärittely oli näkökulma, jonka halusin liittää työhöni.

Haastatellut henkilöt

Teemahaastattelut suoritettiin kesäkuussa 2000. Kaksi haastattelua tehtiin Turussa 7.6. ja yksi Jyväskylässä 12.6. Haastattelun kesto oli keskimäärin 1,5 tuntia. Litteroitua tekstiä kertyi 33 sivua. Tutkimusta varten haastatellut henkilöt toimivat eri alojen opiskelijoiden kanssa. Kahdella heistä on pitkä opettajakokemus ammatillisesta koulutuksesta, yksi toimii työssäoppimisen ohjaajana ja projektinvetäjänä. Haastateltujen toimenkuvaan liittyi muun muassa koulutuksen koordinoimista ja tiedotusta, ohjaus- ja kasvatustyötä, hallintotoimia ja työn organisointia sekä kehittämistä. Kaikki ovat olleet Silta-hankkeessa mukana parisen vuotta. Henkilöiden nimet on muutettu.

Maire, joka toimii ravintotalousalan koulutuksessa opettajana, pitää ohjaustoimintaa työssään hyvin tärkeänä. Suuren osan työajasta vievät paperityöt ja yhteydenpito työpaikkoihin työssäoppimisasioita järjestettäessä. Maire kertoo Silta-koulutuksen olevan tyyliltään sellaista, että joka paikassa se on järjestetty hyvin yksilöllisesti. Hän on toiminut monia vuosia ravintotalousalalla opettajana. Toimenkuvansa hän pitää Silta-hankkeen osalta vaihtelevana ja monipuolisena. Hänellä on ryhmässään kaksikymmentä opiskelijaa.

Erityisesti koordinointiin ja suunnitteluun keskittyvällä **Taijulla** korostuu työssä kolmikantayhteistyö: oppilaitos, yritys, opiskelija. Taijun mielestä koko Silta-hankkeessa on kysymys yhteistyöstä ja vuorovaikutuksesta laajasti ottaen. Hänen työhönsä ei kuulu varsinaisesti opetusta, mutta opiskelijoiden ohjaaminen ja heidän henkilökohtaisen kasvunsa edistäminen sitäkin enemmän. Lisäksi työssä korostuvat esimerkiksi tavoitteiden toteutumisesta vastaaminen ja seuranta. Toisin kuin Mairella ja Empulla, Taijulla on ryhmässään eri alojen opiskelijoita, muun muassa kone- ja metallialan, koti-, laitostalous- ja puhdistuspalvelualan sekä puualan opiskelijoita. Lisäksi hän mainitsee ryhmässään olevan myös erityisopetuksesta, muun muassa sopeutumattomien opetuksesta, tulleita opiskelijoita. Taijun mukaan kaikki hänen seitsemän opiskelijaansa ovat tekemällä oppijoita.

Empullakin, teknisen alan opettajalla, työ on haastavaa ja monimuotoista. Oppilaat, joita on kolmesta, työllistyvät Empun mielestä hyvin ammatin kausiluonteisuudesta huolimatta. Ainakin tällä hetkellä tilanne on Empun mukaan se, että työntekijöitä tarvittaisiin enemmän kuin heitä valmistuu. Työnsä tavoitteista eräänä tärkeimmistä Emppu pitää oppilaan saattamista työelämän piiriin mahdollisimman pitkälle. Hän kertoo pitävänsä yhteyttä ryhmänsä opiskelijoihin melko tiiviisti. Silta-opiskelijoiden lisäksi Emppu opettaa myös muun muassa maahanmuuttajia.

Käytetty tutkimusmenetelmä

Ennen haastattelujen suorittamista laadittiin kuusi kysymystä sisältävä teemalista. Ottamalla mukaan teemoja, jotka liittyivät myös kahteen aiempaan tutkimustehtävään pyrittiin saamaan täydentäviä näkökulmia koko tutkimuksen aihepiiristä. Kysymykset olivat:

1. Taustakysymykset (työkokemuksia, oman työn kuvailua).
2. Pohdintaa arvoista (Silta-hankkeen arvot, erilaiset näkökulmat).
3. Silta-hankkeen tehtävät (ammattillisen koulutuksen, koko koulutussektorin kentässä).
4. Dokumenteista löytyneiden arvojen tarkastelua (kuinka arvot liittyvät Silta-koulutukseen, puuttuuko keskeisiä arvoja).
5. Tärkeiden arvojen toteuttamisen edistäminen (Silta-hankkeen yhteydessä, työtavat).

6. Rajoittavat tekijät arvojen toteuttamismahdollisuuksissa (millaiset rajoitukset).

Kaikki haastattelut nauhoitettiin ja kirjoitettiin sanatarkasti puhtaaksi. Epäolennaiset seikat tämän käsillä olevan työn kannalta jätettiin litteroimatta. Näitä olivat muminat, yskähdykset, täytesanat ja muut äännähdykset. Seuraavaksi haastatteluista nostettiin esiin edellä mainittuihin kuuteen (6) kysymykseen liittyviä keskeisiä haastateltavien sanontoja. Tiivistämisen yhteydessä aineistosta hahmottui teemoja, joita yhdisteltiin vähentäen kysymykset kolmeen. Haastatteluaineiston tulkinta jatkui näiden kolmen teeman osalta, jotka olivat:

1. Silta-hankkeen arvot.
2. Dokumenttien arvojen liittyminen Silta-hankkeeseen.
3. Työtapa/ rajoituksia arvojen toteuttamismahdollisuuksissa liittyen Silta-koulutukseen.

Aineiston analysointi ja tulkinta

Litteroituja tekstejä luettiin läpi monia kertoja. Havaintojen ja pohtimisen jälkeen aineistoa järjesteltiin. Ehrnroothin (1992) mukaan laadullisessa analyysissä on tulkintaa kaikissa analyysin vaiheissa, siis paitsi varsinaisessa tulkinnassa myös aineiston käsittelyssä ja luokittelussa (Ehrnrooth 1992, 40). Analyysi jatkui siten, että jokaisesta kolmesta teemasta pyrittiin tunnistamaan diskursseja. Teemojen sisällä analyysin lähtökohta oli diskurssianalyttinen. Mukaan laitettiin suoria sitaatteja haastateltujen mielipiteistä. Diskursseista muodostettiin yhteenvedot tutkimuksen seitsemättä lukua varten. Siinä saatuja löytöjä tarkastellaan kirjallisuuden valossa kaikkien kolmen tutkimustehtävän osalta kokonaisuutena. Tällöin arvot ja opetus suunnitelma ovat osa laajempaa kokonaisuutta ajateltaessa yhteiskunnallisia koulutustoimintoja ja niitä tarkastellaan suhteessa "ajan henkeen". Kolmas tutkimustehtävä antaa käytännön näkökulmaa kahteen aiempaan tutkimustehtävään. Samalla haastateltujen puheenvuorot nähdään eräinä näkökulmina ja tulkintoina tutkittavaan aiheeseen. Näin toteutuu paremmin päämäärä pitää teoria ja käytäntö toisiaan tukevinä ja vuorovaikutuksellisinä toimintoina.

Diskurssianalyttisessä lähestymistavassa merkityssysteemin valinta havaintoyksiköksi mahdollistaa huomion kohdistamisen kielenkäytön säännönmukaisuuksiin yksilön sijasta (Suoninen 1993, 113). Tällainen lukutapa merkitsee esimerkiksi haastattelujen analysoimista sosiaalisena todellisuutena sinänsä ja myös todellisuutta rakentavina selontekoina. Keskeistä on kohdistaa huomio siihen, millaisia tulkintoja haastateltava rakentaa selonteissaan, miten hän rakentaa erilaisia versioita ja millaisia asiantiloja haastateltava tekee puheellaan mahdolliseksi. (Jokinen & Juhila 1996, 42-43; Parker 1992, 3-7.) Haastateltujen puheita tarkasteltiin teemoittain. Yksittäisiä puheenvuoroja

otettiin mukaan esimerkinomaisesti haastateltujen tulkintoja havainnollistamaan. Potterin ja Wetherellin (1987, 163-166) mukaan diskurssianalyttisen haastattelun aikana haastateltavat yritetään saada puhumaan toistuvasti samoista asioista. He saavat samalla kehitellä omaa näkemystään, pohtia sitä monelta kannalta sekä tulkita asioita. Kun samoja aihepiirejä tulee esille useampaan kertaan eri haastattelukysymysten kautta, myös ristiriitaisia puheenvuoroja on selkeämpi jäljittää. Tällaisista syistä johtuen haastattelun teemat koskettelivat aihepiirejä toistuvasti.

Diskurssianalyysin tyyppinen lähestymistapa ei pyri raportoimaan vastaajan tulkintoja yksittäisinä totuuksina kysymyksiin. Pikemminkin tarkoituksena on rakentaa laajempiin yhteyksiin liittyviä yhteisiä teemoja heidän puheenvuoroistaan. Usein diskurssianalyttista lähestymistapaa käyttävässä tutkimuksessa esitetään raportointivaiheessa myös haastattelijan esittämiä kysymyksiä tutkimuksen kulun havainnollistajana. Tässä työssä kysymykset vastauksineen liittyivät niin monien dokumenttien kommentoimiseen, että luettavuuden lisäämiseksi vain yhdistetyt kysymysteemat tulivat mukaan löydösosaan.

5.3 Tutkimuksen uskottavuus

Tutkimuksen luotettavuuden tarkastelu on kvantitatiivisen tutkimusotteen valtakaudella keskittynyt useimmiten käsitteisiin sisäinen ja ulkoinen validius, reliaabelius ja objektiivisuus. Sisäisellä validiudella tarkoitetaan sitä, että tutkimuksen tulos on testattavana olevan ohjelman tai menettelytapojen seurausta, ts. sillä ymmärretään tulosten pätevyyttä, 'totuusarvoa' suhteessa koehenkilöihin ja tutkimuskohteeseen (Soininen 1995, 120) Goetzin & LeCompten (1984, 221) mukaan ulkoisella validiudella tarkoitetaan sitä, missä määrin saadut oletukset ovat yleistettävissä tai missä määrin tutkijan tutkimuksensa perusteella muodostamat oletukset ja käsitteet ovat siirrettävissä toiseen tilanteeseen tai toisia ryhmiä koskeviksi. Tutkimuksen reliaabelius liittyy tulosten pysyvyyteen samana tutkimusta toistettaessa samalle tai vastaavalle koehenkilöryhmälle samassa tai vastaavassa kontekstissa. Vaikka luotettavuutta on totuttu tarkastelemaan validiuden ja reliaabeliuden kautta, luotettavuuden tarkastelussa on otettava huomioon myös objektiivisuuden käsite. Objektiivisuudella taas tarkoitetaan sitä, kuinka löydökset selittyvät tutkittavien ominaisuuksista ja kontekstista, eivätkä tutkijan harhoista, kiinnostuksen kohteista, motivaatiosta ja näkökulmista. (Soininen 1995, 122.)

Tynjälä (1991, 387) esittää kaksi tärkeää kysymystä: pitääkö luotettavuudelle etsiä kriteerit perinteisestä metodikirjallisuudesta, jossa tarkastelu pohjautuu positivistiseen paradigmaan ja kvantitatiivisiin menetelmiin, vai onko laadullisen tutkimuksen luotettavuutta arvioitava toisenlaisin kriteerein? Lincolnin ja Guban (1985) mielestä kvalita-

tiivisen tutkimuksen luotettavuuden tai uskottavuuden tarkasteluun eivät välttämättä sovellu perinteisesti käytetyt käsitteet sisäinen validiteetti, ulkoinen validiteetti, reliabiliteetti ja objektiivisuus. Lincoln ja Guba korvaavat aiemmat käsitteet totuusarvolla, sovellettavuudella, pysyvyydellä ja neutraalisuudella. Nämä tekijät ovat tutkimuksen uskottavuuden osatekijöitä. (Lincoln & Guba 1985, 290-301.) Syrjälä ja Numminen (1988, 145) muistuttavat, että ”kvalitatiivisen tutkimuksen osoittaminen on monivaiheinen prosessi, jota ei voida tarkastella erillisenä itse tutkimusprosessista eikä tutkimuksen raportoinnista”.

Käytän omassa tutkimuksessani aiemmin mainittuja Lincolnin ja Guban käsitteitä, sillä ne sopivat laadullisen tutkimukseni luonteeseen paremmin.

Totuusarvo

Tutkimuksen totuusarvoa on mahdollista tarkastella vastaavuuden avulla. Mahdollisimman monipuolisella aineistonkeruulla voidaan totuusarvoa nostaa. Käytin omassa tutkimuksessani kirjallisuutta ja teemahaastattelua aineistonkeruumenetelmänä. Kirjallisuus oli tutkimuksen keskeisiin käsitteisiin liittyvää. Se oli myös eri koulutusasteita koskevaa, jolloin kirjallisuuden voisi katsoa muodostavan tietolähdetriangulaatiota. Triangulaation muotoja ovat menetelmä-, tietolähde- ja tutkijatriangulaatio (Syrjälä & Numminen 1988, 140-141). Kirjallisuuteen perustuvan tutkielman luotettavuutta voidaan arvioida myös lähteiden alkuperän sekä niiden totuudellisuuden tai oikeellisuuden perusteella (Lee 1988, Vehviläinen-Julkunen & Varjoranta 1993). Katson tutkimuksessa käyttämäni kirjallisuuden olleen luotettavia lähteitä tutkimusongelmiini nähden. Tutkimuksessa käytettiin tutkimuksen keskeisiin käsitteisiin liittyviä lähteitä sekä alkuperäislähteitä, joiden käyttöä voidaan pitää myös tutkimuksen luotettavuutta lisäävänä (Lee 1988). Koko dokumenttiaineiston perusteluosa on työn liitteenä. Muutoin ei lukijan ole mahdollista seurata prosessin kulkua ja tehtyjä johtopäätöksiä. Samalla myös tutkimuksen uskottavuus lisääntyy. Tutkimusta tehtäessä mielikuvituksen laukkaaminen väheni suuresti muistaessani perusteluiden tulkinnoilleni olevan liiteosassa luettavana.

Grönforsin (1985, 175-176) mielestä laadullisen tutkimuksen luotettavuutta tiedonkeruun osalta voidaan miettiä tarkistamalla, miten käytetyt indikaattorit mittaavat samaa asiaa. Tiedonkeruuta pyrittiin tässä työssä tarkentamaan niin, että eri dokumenteista etsittiin arvoja tarkentamalla etsintä tavoite- ja tarkoitus-kohtiin. Sisällönanalyysi vaikutti käyttökelpoiselta valinnalta dokumenttien erittelyyn. Diskurssianalyttista ajattelutapaa mukaillen taas oli mahdollista yhdistää dokumenttien erittelyt ja haastattelut toisiinsa. Koska tutkija ei ollut ennen tämän työn tekemistä tutustunut sisällönanalyysiin tai diskurssianalyysiin, perehtymättömyydellä varmaankin on vaikutusta menetelmällisen triangulaation onnistumiseen. Sen perusteella, kuinka haastatellut

henkilöt suhtautuivat teemahaastattelujen kautta nähtyinä aiheeseen voisi ajatella sisällönanalyysin ja haastattelujen yhdistämisen olleen oikea ratkaisu. Tiedonkeruuta kokonaisuutena ajatellen olisi ollut tärkeää käydä kaikki viisi dokumenttia alusta loppuun läpi sisällönerittelyn avulla. Se ei ollut työn laajuutta ajatellen mahdollista. Vain tiukkojen rajausten jälkeen oli mahdollista ottaa tutkittaviksi alun perin eriteltäväksi ajatellut dokumentit.

Koko tutkimusta koskevasta tietolähdetriangulaatiosta en voi puhua kuin siinä mielessä, että saatoin tehdä pientä vertailua haastatteluaineiston perusteella täydentäen niin kirjallisuuteen perustuvaa työtäni. Työn totuusarvoa on mahdollista hieman varmistaa niin, että sain vankemman pohjan työlleni keskustelemalla myös muiden kuin haastattelimieni Silta-hankkeen henkilöiden kanssa. Taustatietoa hankkiessani tein kyselylomakkeen toisille hankkeessa toimiville henkilöille (3) sekä keskustelin Silta-opiskelijoiden kanssa. En ottanut kyselyjä mukaan varsinaiseen tutkimukseeni. Kyselyt kuitenkin auttoivat näkökulmien tarkentamisessa. Sekä kyselyyn vastanneet henkilöt että haastatellut henkilöt olivat koulutuksen kokonaisuudistusten myötä hyvin kiinnostuneita keskustelujen ja haastattelujen tarkoituksesta. Katson päässeeni yhteisymmärrykseen heidän kanssaan tutkimukseni tarkoituksesta. Haastatellut saivat rauhassa tuoda esiin omat näkökulmansa. Näitä seikkoja pyrin esittämään todeksi esittämällä suoria lainauksia haastattelusta esimerkkeinä. Koulutussuunnittelijan haastattelu oli uusinta-haastattelu. Haastattelin häntä toisen henkilön kanssa noin puolitoista vuotta sitten HOPS-aiheesta. Uusintahaastattelussa teimana oli tarkemmin arvot. Kaksi muuta haastateltua olivat pitkän opettajakokemuksen omaavia henkilöitä. Haastatellut saivat miettiä asioita etukäteen ennen haastattelua. Tällainen lienee pohdintoihin kannustavassa haastatteluissa tärkeää totuusarvoa nostava seikka. Eri henkilöiden kautta saatu tieto samoista aiheista yhdistyneenä monien dokumenttien antamaan tietoon lisäsi totuusarvoa. Lopuksi ennen johtopäätösten tekoa yksi haastateltu tarkisti haastatteluista tehdyn kokonaisuuden, jonka jälkeen joitakin kohtia vielä selvennettiin.

Tynjälän (1991, 392) mukaan triangulaatio on keino tutkimuksen luotettavuuden arvioimiseksi ja varmistamiseksi. Mikäli olisi ollut mahdollisuus käyttää rinnakkais-tulkintoja ja -luokitteluja se tietysti kohottaisi työn totuusarvoa entisestään. Löydösten luotettavuutta pohdittaessa on muistettava se, että ne ovat osittain tutkijan itsensä rakentamia tulkintoja. Esimerkiksi haastattelujen löydökset ovat tavallaan tutkijan tekemiä tulkintoja haastateltujen puheista. Tutkija on Syrjäläisen (1992, 70) mukaan ”rakentanut tutkittavien todellisuusrekonstruktioista oman rekonstruktionsa”. Kuitenkin subjektiivisuus on Syrjäläisen (1992, 71) mukaan laadullisen tutkimuksen voima, koska se korostaa tutkittavan ja tutkijan välistä vuorovaikutusta.

Siirrettävyys

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa tulisi Lincolnin ja Guban (1985, 296) mielestä käyttää mieluummin käsitettä siirrettävyys kuin yleistettävyys. Siirrettävyys riippuu tutkitun ympäristön ja sovellusympäristön samankaltaisuudesta. Tutkijan on riittävästi kuvailtava aineistoaan ja koko tutkimusta. Myös Patton (1990, 489) on korostanut vastaavia toimenpiteitä. Tällöin lukija pystyy selkeämmin pohtimaan löytöjen siirrettävyyttä toisiin konteksteihin ja miettimään niiden käyttöarvoa. Tynjälä (1991, 395) käyttää tästä varmistusmenetelmästä nimitystä *tutkimusprosessin julkisuus*. Pysin kertomaan työstäni mahdollisimman tarkkaan niin aineiston osalta kuin myös ratkaisustani tutkimusprosessin aikana. Tutkimusprosessin aikaisten ratkaisujen perustelevuus ei aina ole helppoa, sillä kaikkia yksittäisiä tulkintoja on vaikea selvittää. Joka tapauksessa tärkeintä on se, että tulkinta on perusteltu ja julkisesti tarkastettavissa askel askeleelta. (Ehrnrooth 1992, 37).

Haastateltuja henkilöitä oli kolme. Niin pienen haastateltujen määrän avulla ei voi suuria yleistyksiä tehdä. Yleistysten tekeminen ei ollutkaan työssäni päämääränä sinänsä, vaan vuorovaikutuksellisemman suhteen saaminen tutkimaani asiaan haastattelujen avulla. Haastattelemiani henkilöitä en valinnut sattumanvaraisesti vaan ottaen huomioon sen, että he todella pystyvät vastamaan ja antamaan tietoja tutkimistani asioista. Katson saaneeni vastauksia niihin kysymyksiin, joihin vastauksia lähdin hakemaan. Mielestäni löytöjä voisi käyttää keskustelun pohjana arvonäkökulmiin ja arvokeskusteluun liittyvissä yhteyksissä monenlaisissa kouluissa ja eriasteisissa oppilaitoksissa. Näin voitaisiin miettiä esimerkiksi integraatioasiaa arvojen näkökulmasta, oli koulu sitten peruskoulu, erityiskoulu tai muu oppimisympäristö. Siirrettävyyden arvioimisessa voisivat auttaa myös ne henkilöt, jotka sitä pohtisivat omiin toimintaympäristöihinsä liittyneenä. Tällainen siirrettävyyden arviointi kohottaisi varsinkin tapaustutkimuksen luotettavuutta. Samalla olisi mahdollisuus tarkastella tämänkin tapaustutkimuksen tulkintoja ja kyseenalaistaa niitä. Merkitysten hahmottaminen on aina paljolti yksilökohtaista. Pattonin (1990, 290) mielestä juuri tutkimustiedon käyttäjien reagointi on tärkeää siirrettävyyden arvioinnissa. Sekä dokumenttiaineiston löydökset perusteluineen ovat esiteltyinä kuten myös haastatteluaineiston käsittely diskursseineen.

Pysyvyys

Tutkimuksen kuluessa tutkimustilanteessa saattaa esiintyä paljon sellaisia tekijöitä, joilla voi olla merkitystä tulosten luotettavuuden kannalta. Myös tutkijassa, tai jopa tutkittavassa ilmiössäkin, voi tutkimuksen aikana ilmetä vaihtelua. (Tynjälä 1991, 391.) Tynjälän (1991, 391) mukaan tutkijan ottaessa huomioon tällaiset ulkoista vaihtelua aiheuttavat tekijät ja lisäksi tutkijasta itsestään sekä ilmiöstä johtuvat tekijät, voidaan

puhua tutkimustilanteen arvioinnista. Oman tutkimukseni tekemistä häiritsi jossakin määrin se, että lakiuudistuksia tapahtui kaksi sinä aikana, kun tein analyysivaihetta. Olosuhteiden osalta tapahtui näin mielestäni suurikin muutos, sillä analysoinnit oli tehtävä uudellaan mikä samalla muutti koko tutkimuksenkin kokonaisuutta. Tietysti se samalla lisää totuusarvoa, sillä analysoinnit kohdistuivat osittain äskettäin ilmestyneisiin dokumentteihin. Tästä näkökulmasta katsottuna pysyvyys on vakaa monilta osin vuosiksi eteenpäin. Pysyvyyden vaihtelussa tutkimusta tehdessäni tapahtui muutos silloin, kun olin aloittamassa dokumenttien erittelyä sisällönanalyysin avulla. Se oli tarkoitus tehdä puoliksi toisen henkilön kanssa, mutta asia ei toteutunutkaan. Samalla jäi pois mahdollisuus tehdä dokumenttien erittely rinnakkaisluokitteluna. Yksi pysyvyydessä tapahtunut muutos oli se, että opiskelijoiden haastattelut muuttuivatkin koulutus-suunnittelijan ja kahden opettajan haastatteluiksi. Uskon kuitenkin viime mainitun ratkaisun käyneen työn kokonaisluonteeseen paremmin. Näin voi sanoa paitsi omien pohdintojen perusteella, myös sillä perusteella kuinka haastatellut henkilöt kokivat haastattelut. Heidän mielestään opiskelijoiden haastattelut kävisivät paremmin toisentyyppiseen työhön kuin käsillä olevaan. Siksi edellä mainitulla pysyvyyden vaihtelulla ei ollut oleellista merkitystä luotettavuutta tarkasteltaessa.

Neutraalisuus

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa korostuu subjektiivisuus, ei objektiivisuus. Lincolnin ja Guban (1985, 300) mielestä perinteinen objektiivisuus siinä merkityksessä, että tutkija olisi kokonaan ulkopuolinen tarkkailija, ei sovi kvalitatiiviseen tutkimukseen. Siksi Lincoln ja Guba puhuvat vahvistettavuudesta siirtäen neutraalisuuden korostuksen tutkijasta aineistoon. He pitävät vahvistettavuutta neutraalisuuden kriteerinä. Tutkimuksen vahvistettavuuden arvioimiseksi tarvitaan tutkijan lisäksi ulkopuolinen tarkastaja. (Lincoln & Guba 1985, 300-301.)

Kun tarkastellaan neutraalisuutta, esille nousee myös se asia, että kvalitatiivisella tutkimuksella tavoitellaan enemmän näkökulmia kuin totuutta sinänsä. Silloin on oltava tietoinen siitä, kuinka tutkijan oma viitekehys kenttätyöhön vaikuttaa. (Tynjälä 1991, 391-392.) Lähtiessäni etsimään kirjallisuutta pyrin ottamaan huomioon sen, että mahdollisesti aiempi koulutukseni sekä työkokemukseni kasvatusalalta vaikuttaa työni muotoutumiseen. Minun ei ollut tarkoitus alunperinkään olla ulkopuolinen tarkkailija suhteessa yhteiskunnalliseen tilanteeseen ja tutkimaani asiaan, mutta pyrin ottamaan mukaan mahdollisimman reflektiivisen otteen tutkimaani aihepiiriin. Sitä kautta pyrin pysymään selvillä koko prosessin ajan mahdollisista tutkimukseni tekemiseen vaikuttavista seikoista. Tynjälän (1991, 392, 394) mukaan tällainen on neutraalisuuden varmistamisessa tärkeää siksi, että lukijan tai ulkopuolisen tarkastajan on mahdollista seurata tutkimuksen kulkua ja arvioida sen luotettavuutta. Siksi tutkijan on huolellisesti

dokumentoitava viitekehüksensä ja kaikki tutkimusmenettelyt tutkimusprosessin aikana. Grönforsin (1985, 178) mielestä tutkimusprosessin tarkka kuvaaminen on ainoa tapa osoittaa kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuus. Omassa tutkimuksessani pyrin esittämään kaikki oleelliset tutkimusprosessin vaiheet alusta loppuun mahdollisimman tarkasti.

6 LÖYDÖKSET

6.1 Arvot opetussuunnitelman perusteissa

6.1.1 Suomen perustuslaki

Suomen perustuslain analysoiduista pykälistä löytyi yhteensä 64 arvon sisältävää lausumaa tai lausuman osaa. Perustuslain analyysin seurauksena uusia sisältöluokkia muodostui neljä. Tasa-arvoa kuvaileviin sisältöihin liitettiin kielellinen tasa-arvo, koulutuksellinen tasa-arvo ja yhteiskunnallinen tasa-arvo. Yhteisöllisyyteen kohdistuviin sisältöihin lisättiin arvona yhteiskunnan kehittäminen. Seuraavassa esitellään saadut tulokset arvoluokittain sekä selvitetään, miten kunkin luokka oli muodostunut sisältöluokkiensa suhteen. Ensin käsitellään koko analysoitu aines ja sen jälkeen erikseen § 16 sivistykselliset oikeudet, koska siinä mainitut seikat ovat pohjana alemmille opetussuunnitelmaa koskeville säädöksille.

Tasa-arvoa kuvailevat sisällöt:

Tasa-arvoon viitattiin perustuslaissa kaikkiaan 18 kertaa. Arvoluokkaa kuvailevista sisällöistä laissa viitattiin useimmin ihmisoikeuksiin, kuusi (6) kertaa.

"Suomi osallistuu kansainväliseen yhteistyöhön rauhan ja ihmisoikeuksien turvaamiseksi " SPL 1 §

"Jokaisella on oikeus elämään sekä henkilökohtaiseen vapauteen, koskemattomuuteen ja turvallisuuteen." SPL 7 §

"Julkisen vallan on turvattava perusoikeuksien ja ihmisoikeuksien toteutuminen." SPL 22 §

Kielellinen tasa-arvo (3)

"Jokaisen oikeus käyttää tuomioistuimessa ja muussa viranomaisessa omaa kieltään, joko suomea tai ruotsia, ... turvataan lailla." SPL 17 §

"Julkisen vallan on huolehdittava maan suomen- ja ruotsinkielisen väestön sivistyksellisistä ja yhteiskunnallisista tarpeista samanlaisten perusteiden mukaan." SPL 17 §

Koulutuksellinen tasa-arvo (3)

"Julkisen vallan on turvattava, ..., jokaiselle yhtäläinen mahdollisuus saada kykijensä ja erityisten tarpeidensa mukaisesti myös muuta kuin perusopetusta ... " SPL 16 §

Sosiaalinen oikeudenmukaisuus (3)

"Jokaisella on oikeus maksuttomaan perusopetukseen." SPL 16 §

"... kehittää itseään varattomuuden sitä estämättä." SPL 16 §

Sukupuolten välinen tasa-arvo (1)

"Ketään ei saa ilman hyväksyttävää perustetta asettaa eri asemaan sukupuolen, ... perusteella."

SPL 6 §

Yhteiskunnallinen tasa-arvo (2)

"Jokaisella on oikeus maksuttomaan perusopetukseen." SPL 16 §

"Julkisen vallan on turvattava, ..., jokaiselle yhtäläinen mahdollisuus saada kykijensä ja erityisten tarpeidensa mukaisesti myös muuta kuin perusopetusta ... " SPL 16 §

Yksilöllisyyteen kohdistuvat sisällöt:

Yksilöllisyyteen kohdistuviin arvoihin oli viittaus kolmessa sisältöluokassa yhteensä kymmenen (10) kertaa. Eniten viittauksia oli itsensä toteuttamiseen, luovuuteen ja mielenkiintoiseen työhön kaikkiaan seitsemän (7) kertaa.

"Jokaisella on sananvapaus." SPL 12 §

"Jokaisella on oikeus lupaa hankkimatta järjestää kokouksia ja mielenosoituksia sekä osallistua niihin. Jokaisella on yhdistymisvapaus." SPL 13 §

"Jokaisella on oikeus lain mukaan hankkia toimeentulonsa valitsemallaan työllä, ammatilla tai elinkeinolla." SPL 18 §

Yksilöllisyyden arvostus (2)

"Suomen kansalaisella ja maassa laillisesti oleskelevalla ulkomaalaisella on vapaus liikkua maassa ja valita asuinpaikkansa." SPL 9 §

"Jokaisen yksityiselämä, kunnia ja kotirauha on turvattu." SPL 10 §

Yrittäjyyden ja yrittävyyden arvostus (1)

"Julkisen vallan tehtävänä on edistää jokaisen oikeutta asuntoon ja tukea asumisen omatoimista järjestämistä." SPL 19 §, 4. mom.

Yhteisöllisyyteen kohdistuvat sisällöt:

Yhteisöllisyyteen kohdistuvista arvoisällöistä perustuslaissa viitattiin useimmin oikeudenmukaisuuteen ja taloudellisiin arvoihin: taloudellisen kasvun merkitys ja vauraus. Näihin oli viisi (5) viittausta kumpaankin. Kansallisen identiteetin arvostus ja demokratia olivat toiseksi eniten mainittuja tässä sisältöluokassa. Mainintoja oli neljä (4).

Demokratia (4)

"Suomi on täysivaltainen tasavalta." SPL 1 §

"Jokaisella Suomen kansalaisella, joka on täyttänyt kahdeksantoista vuotta, on oikeus äänestää valtiollisissa vaaleissa ja kansanäänestyksestä." SPL 14 §

Kansallisen identiteetin arvostus (4)

"Suomi on täysivaltainen tasavalta." SPL 1 §

"Vastuu luonnosta ja sen monimuotoisuudesta, ympäristöstä ja kulttuuriperinnöstä kuuluu kaikille." SPL 20 §

Oikeudenmukaisuus (5)

"Valtiosääntö ... edistää oikeudenmukaisuutta yhteiskunnassa." SPL 1 §

"Ketään ei saa pitää syyllisenä rikokseen eikä tuomita rangaistukseen sellaisen teon perusteella, jota ei tekohetkellä ole laissa säädetty rangaistavaksi." SPL 8 §

"Jokaisella on oikeus saada asiansa käsitellyksi ... tuomioistuimessa ... sekä oikeus saada ... päätös tuomioistuimen ... käsiteltäväksi." SPL 21 §

Suvaitsevaisuus (3)

"Ketään ei saa ilman hyväksyttävää perustetta asettaa eri asemaan sukupuolen, iän, alkuperän, kielen, uskonnon, vakaumuksen, mielipiteen, terveydentilan, vammaisuuden tai muun henkilöön liittyvän syyn perusteella." SPL 6 §

Taloudellisen kasvun merkitys (1)

"Julkisen vallan on edistettävä työllisyyttä ... " SPL 18 §

Vauraus (4)

"Jokaisen omaisuus on turvattu." SPL 15 §

"Julkisen vallan on huolehdittava työvoiman suojelusta." SPL 18 §

Yhteiskunnan kehittäminen (2)

"Suomi osallistuu kansainväliseen yhteistyöhön rauhan ja ihmisoikeuksien turvaamiseksi sekä

yhteiskunnan kehittämiseksi.” SPL 1 §

Ympäristöön kohdistuvat sisällöt:

Ympäristöarvoista oli perustuslaissa kaksi (2) mainintaa, jotka molemmat kuvastivat huolta ympäristöstä.

”Kansanvaltaan sisältyy yksilön oikeus osallistua ja vaikuttaa yhteiskunnan ja elinympäristönsä kehittämiseen” SPL 2 §

”Vastuu luonnosta ja sen monimuotoisuudesta, ympäristöstä ja kulttuuriperinnöstä kuuluu kaikille.” SPL 20 §

Tietoon ja tietämiseen kohdistuvat sisällöt:

Perustuslaissa viitattiin tietoon tai tietämiseen arvoina kolme (3) kertaa.

Tieto (2)

”Jokaisella on oikeus maksuttomaan perusopetukseen.” SPL 16 §

”Tieteen, taiteen ja ylimmän opetuksen vapaus on turvattava.” SPL 16 §

Ymmärrys (1)

”Saamelaisilla alkuperäiskansana sekä romaneilla ja muilla ryhmillä on oikeus ylläpitää ja kehittää omaa kieltään ja kulttuuriaan.” SPL 17 §

Puhtaasti eettiset arvot:

Viittauksia tietoon oikeasta ja väärästä oli laista löydettävissä seitsemän (7) kappaletta.

”Valtiosääntö turvaa ihmisarvon loukkaamattomuuden...” SPL 1 §

”Jokaisella on oikeus elämään sekä henkilökohtaiseen vapauteen, koskemattomuuteen ja turvallisuuteen.” SPL 7 §

”Jokaisella, joka ei kykene hankkimaan ihmisarvoisen elämän edellyttämää turvaa, on oikeus välttämättömään toimeentuloon ja huolenpitoon.” SPL 19 §

Esteettiset arvot:

Esteettisistä arvoista oli perustuslaissa yksi (1) maininta.

”Tieteen, taiteen ja ylimmän opetuksen vapaus on turvattava.” SPL 16 §

TAULUKKO 3 Prosenttijakaumat ja suorat jakaumat arvoluokittain (Perustuslaki)

Arvoluokka	%	fr
Tasa-arvo	28	18
Yksilöllisyys	16	10
Yhteisöllisyys	36	23
Ympäristö	3	2
Tieto	5	3
Eettiset arvot	11	7
Esteettiset arvot	1	1
Yhteensä	100	64

Perustuslaki 16 §, sivistykselliset oikeudet

Perustuslain pykälästä 16, jossa määritellään kansalaisen sivistykselliset oikeudet, oli löydettävissä kymmenen (10) arvon sisältävää lausumaa. Suurin osa ilmauksista liittyi

tasa-arvoa kuvaileviin sisältöihin. Yhteisöllisyyteen ja ympäristöön sekä puhtaasti eettisiin ja esteettisiin arvoihin ei viittauksia ollut lainkaan.

Tasa-arvoa kuvailevat sisällöt:

Koulutuksellinen tasa-arvo (2)

"Julkisen vallan on turvattava, ..., jokaiselle yhtäläinen mahdollisuus saada kykijensä ja erityisten tarpeidensa mukaisesti myös muuta kuin perusopetusta ..."

Sosiaalinen oikeudenmukaisuus (2)

"Jokaisella on oikeus maksuttomaan perusopetukseen."

Yhteiskunnallinen tasa-arvo (2)

"... kehittää itseään varattomuuden sitä estämättä."

Yksilöllisyyteen (2) ja tietoon (2) kohdistuvat sisällöt:

Esimerkit edellisistä arvoluokista sisältyvät aiempiin lainauksiin.

TAULUKKO 4 Prosenttijakaumat ja suorat jakaumat arvoluokittain (Perustuslaki 16 §)

Arvoluokka	%	fr
Tasa-arvo	60	6
Yksilöllisyys	20	2
Yhteisöllisyys	0	0
Ympäristö	0	0
Tieto	20	2
Eettiset arvot	0	0
Esteettiset arvot	0	0
Yhteensä	100	10

6.1.2 Perusopetuslaki

Perusopetuslain 2 §:stä, opetuksen tavoitteet, oli löydettävissä yhteensä 13 arvon sisältävää lausumaa tai sen osaa. Eniten viittauksia oli tasa-arvoa kuvaileviin ja tietoon tai tietämiseen liittyviin sisältöihin. Vaille viittauksia jäi arvoluokista ympäristöön liittyvät ja esteettiset arvot. Uusia sisältöluokkia analyysin tuloksena muodostui kaksi. Tasa-arvoa kuvaileviin sisältöihin alueellinen tasa-arvo, jolla tarkoitetaan, että koulutuksen taso ja määrä olisi sama kaikkialla Suomessa. Toiseksi uudeksi sisältöluokaksi kehittyi sosiaalinen yksilöihanne. Tämä tarkoittaa yksilön sosiaalisia ominaisuuksia, joiden varassa hän selviytyy niin koulussa kuin myöhemmin elämässäänkin kohtaamatta sosiaalisia sanktioita.

Tasa-arvoa kuvailevat sisällöt:

Alueellinen tasa-arvo (1)

"...turvata riittävä yhdenvertaisuus koulutuksessa koko maan alueella."

Koulutuksellinen tasa-arvo (1)

"...edistää...oppilaiden edellytyksiä osallistua koulutukseen..."

Sosiaalinen oikeudenmukaisuus (1)

"Lisäksi esiopetuksen tavoitteena on osana varhaiskasvatusta parantaa lasten oppimisedellytyksiä."

Yhteiskunnallinen tasa-arvo (1)

"...edistää sivistystä ja tasa-arvoisuutta yhteiskunnassa..."

Yksilöllisyyteen kohdistuvat sisällöt:

Itsensä toteuttaminen, luovuus ja mielenkiintoinen työ (1)

"...muutoin kehittää itseään elämänsä aikana."

Yhteisöllisyyteen kohdistuvat sisällöt:

Sosiaalinen yksilöihanne (2)

"...ja eettisesti vastuukykyiseen yhteiskunnan jäsenyyteen..."

Tietoon ja tietämiseen liittyvät sisällöt:

Tieto (3)

"...antaa heille elämässä tarpeellisia tietoja ja taitoja."

"...edistää...oppilaiden edellytyksiä osallistua koulutukseen..."

Viisaus (1)

"...edistää sivistystä ja tasa-arvoisuutta yhteiskunnassa..."

Puhtaasti eettiset arvot (2)

"...tavoitteena on tukea oppilaiden kasvua ihmisyyteen..."

"...ja eettisesti vastuukykyiseen yhteiskunnan jäsenyyteen..."

TAULUKKO 5 Prosenttijakaumat ja suorat jakaumat arvoluokittain (Perusopetuslaki 2 §)

Arvoluokka	%	fr
Tasa-arvo	31	4
Yksilöllisyys	8	1
Yhteisöllisyys	15	2
Ympäristö	0	0
Tieto	31	4
Eettiset arvot	15	2
Esteettiset arvot	0	0
Yhteensä	100	13

6.1.3 Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet

Tästä dokumentista, kuten edellisestäkin, analysoitiin tavoitteita sisältävä kappale. Opetussuunnitelman perusteissa nämä tavoitteet oli ilmaistu kappaleessa Kasvatus- ja opetustyön päämäärä sivulla 11. Dokumentista löytyi arvoja jokaisesta arvoluokasta yhteensä 38. Eniten viittauksia oli arvoluokkaan yhteisöllisyyteen kohdistuvat sisällöt kaikkiaan 15 kertaa. Tässä arvoluokassa lähes puolet, seitsemän (7) kertaa viitattiin sisältöluokkaan sosiaalinen yksilöihanne. Uusia sisältöluokkia ei voitu havaita.

Tasa-arvoa kuvailevat sisällöt:**Ihmisoikeudet (2)**

"...johon jokaisella lapsella ja nuorella on oikeus."

"Ihmisten välinen tasa-arvo sukupuolesta, rodusta tai varallisuudesta riippumatta on myös yksi arvokeskustelun peruslähtökohdista."

Sosiaalinen oikeudenmukaisuus (1)

"Ihmisten välinen tasa-arvo sukupuolesta, rodusta tai varallisuudesta riippumatta on myös yksi arvokeskustelun peruslähtökohdista."

Sukupuolten välinen tasa-arvo (3)

"Peruskoulussa tulee oppilailla olla sukupuolesta riippumatta mahdollisuus tutustua tekniikkaan sekä oppia ymmärtämään ja hyödyntämään teknologiaa."

"Sukupuolten välinen tasa-arvo on tärkeä osa koulun arvoperustaa."

Yksilöllisyyteen kohdistuvat sisällöt:**Itsensä toteuttaminen, luovuus ja mielenkiintoinen työ (2)**

"...tukea jatko-opintojen ja ammatinvalinnan kannalta tarpeellisten valmiuksien saavuttamista..."

"Opetuksen suunnittelussa tähdätään siihen, että oppilaalla on mahdollisuus suunnata opiskeluaan oman kiinnostuksensa aktiivisuutensa mukaisesti."

Yksilöllisyyden arvostus (1)

"...ja kykenee hallitsemaan elämäänsä."

Yrittäjyyden ja yrittävyyden arvostus (1)

"Myöhemmin keskeisiksi nousevat erilaisten tiedonhankinnan keinojen oppiminen, tiedon käsittelytaidot sekä itsenäinen työskentely."

Yhteisöllisyyteen kohdistuvat sisällöt:**Demokratia (2)**

"Peruskoulua kehitetään ... oppivelvollisuuskouluna..."

"Peruskoulun tavoitteena on kehittää oppilaissa sellaisia asenteita ja valmiuksia, jotka luovat edellytykset toimia aktiivisena, kriittisenä ja vastuuntuntoisena kansalaisyhteiskunnan jäsenenä"

Kansallisen identiteetin arvostus (2)

"Ihmisen sanotaan olevan sivistynyt, kun hän on omaksunut kohtuullisen osan yhteisönsä kulttuuriperinnöstä..."

"Perustan yksilön kulttuuri-identiteetille antaa yhteisön elämänmuoto kokonaisuudessaan."

Oikeudenmukaisuus (1)

"Tavoitteena on toteuttaa kaikinpuolinen hyvinvointi nykyistä oikeudenmukaisemmin koko maapallolla."

Sosiaalinen yksilöihanne (7)

"...edistää oppilaittensa persoonallisuuden kaikinpuolista kehittymistä..."

"...luoda edellytykset suotuisalle sosiaaliselle kasvulle ja yhteistyössä toimimiselle ottamalla huomioon oppilaiden yksilölliset erot"

"...sosiaalisten ja viestinnällisten taitojen..."

Suvaitsevaisuus (1)

"Vähemmistöihin kuuluvilla on oikeus kasvaa sekä oman kulttuuriyhteisönsä että suomalaisen yhteiskunnan aktiivisiksi jäseniksi."

Taloudellisen kasvun merkitys (1)

"...työnteossa tarpeelliset perustaidot..."

Vauraus (1)

"Tavoitteena on toteuttaa kaikinpuolinen hyvinvointi nykyistä oikeudenmukaisemmin koko maapallolla."

Ympäristöön kohdistuvat sisällöt:**Huoli ympäristöstä (1)**

"Erityisen tärkeää on arvioida teknologian vaikutuksia ihmisen ja luonnon vuorovaikutuksessa..."

Kestävä kehitys (1)

"On pyrittävä siihen, että kaikkien ihmisten perustarpeet tyydytetään vaarantamatta tulevien sukupolvien mahdollisuuksia tyydyttää omia perustarpeitaan."

Teknologian hyväksyminen (1)

"Peruskoulussa tulee oppilailla olla sukupuolesta riippumatta mahdollisuus tutustua tekniikkaan sekä oppia ymmärtämään ja hyödyntämään teknologiaa."

Tietoon ja tietämiseen liittyvät sisällöt:**Tieto (5)**

"Sivistyminen edellyttää monipuolista tietojen hankintaa ja niiden kriittistä arviointia."

"Myöhemmin keskeisiksi nousevat erilaisten tiedonhankinnan keinojen oppiminen, tiedon käsittelytaidot sekä itsenäinen työskentely."

"...tukea jatko-opintojen ja ammatinvalinnan kannalta tarpeellisten valmiuksien saavuttamista..."

Puhtaasti eettiset arvot (3)

"...kuin eettinen ja esteettinen herkkyys, ..."

"Lähtökohdan arvopohdinnoille antavat antiikin ajan perusarvot: hyvyys, totuus, kauneus."

"Meidän aikamme arvojen ainekset nousevat klassisten arvojen lisäksi erityisesti ihmisarvon ja elämän kunnioittamisesta."

Esteettiset arvot (2)

"...kuin eettinen ja esteettinen herkkyys, ..."

"Lähtökohdan arvopohdinnoille antavat antiikin ajan perusarvot: hyvyys, totuus, kauneus."

TAULUKKO 6 Prosenttijakaumat ja suorat jakaumat arvoluokittain (POPS 1994)

Arvoluokka	%	fr
Tasa-arvo	16	6
Yksilöllisyys	11	4
Yhteisöllisyys	39	15
Ympäristö	8	3
Tieto	13	5
Eettiset arvot	8	3
Esteettiset arvot	5	2
Yhteensä	100	38

6.1.4 Yhteenvedo

Analysoitujen kolmen dokumentin arvoista neljännes liittyi tasa-arvon käsitteeseen. Kaikkiin sisältöluokkiin oli löydettävissä ainakin yksi ko. luokkaa ilmentävä lausuma. Suurimpina sisältöluokkina olivat ihmisoikeudet, sosiaalinen oikeudenmukaisuus,

koulutuksellinen tasa-arvo ja sukupuolten välinen tasa-arvo. Alueellinen tasa-arvo mainittiin vain perusopetuslaissa. Samoin mainintoja kielellisestä tasa-arvosta löytyi ainoastaan perustuslaista.

Yksilöllisyyteen kohdistuvien arvojen osuus oli kaikkiaan 13 %. Kaikissa dokumenteissa oli maininta yksilöllisistä arvoista. Eniten viittauksia oli sisältöluokkaan itsensä toteuttaminen, luovuus ja mielenkiintoinen työ.

Yhteisöllisyyttä edustavien arvojen osuus kaikista löydetyistä arvoista oli suurin. 35 % kaikista arvoista liittyi tavalla tai toisella yhteisöllisyyteen. Ympäristöarvoista oli vain muutamia mainintoja. Ainoastaan 5 % löydetyistä arvoista edustivat ympäristöä. Eniten viittauksia oli sisältöluokkaan huoli ympäristöstä. Kestävästä kehityksestä ja teknologian hyväksymisestä ei perustuslaissa eikä perusopetuslaissa ollut lainkaan mainintoja eritellyissä kohdin.

Lausumia, jotka viittasivat tietoon arvona oli kaikissa kolmessa dokumentissa 10 %. Tiedon pieni osuus selittyy sillä, että perustuslain arvoista vain viisi prosenttia viittasi tietoon ja kuitenkin viittausten kokonaismäärä perustuslain osalta oli yli puolet. Perusopetuslaissa tiedon osuus kaikista arvoista oli kolmannes ja opetussuunnitelman perusteissa 13 %. Suurin osa maininnoista kohdistui sisältöluokkaan tieto. Viisauteen ja ymmärrykseen oli kumpaankin yksi viittaus.

Puhtaasti eettisistä arvoista oli mainintoja niin ikään kymmenesosa. Suurin suhteellinen osuus eettisillä arvoilla oli perusopetuslaissa, 15 % ja pienin opetussuunnitelman perusteissa 8 %. Perustuslaissa eettisten arvojen osuus oli 11 %.

Esteettisiin arvoihin viitattiin näiden kolmen dokumentin 115:ssä arvolausumassa kolme kertaa, mikä merkitsee pyöristettynä kolmen prosentin suhteellista osuutta. Suurin osuus, viisi prosenttia, oli opetussuunnitelman perusteissa. Perusopetuslaissa ei ollut lainkaan mainintoja kauneudesta arvona. Perustuslaissa taiteeseen viitattiin yhden kerran.

Opetussuunnitelman laadintaan perusteita antavissa dokumenteissa painottuvat selkeästi yhteisölliset arvot ja tasa-arvo. Yksilöllisyys, tieto arvona ja eettiset arvot saavat dokumenteissa n. 10 % osuuden. Ympäristöarvot ja esteettiset arvot ovat näissä säädöksissä vähiten edustettuina.

TAULUKKO 7 Prosenttijakaumat ja suorat jakaumat arvoluokittain (PL, POL ja POPS 1994)

Arvoluokka	%	fr
Tasa-arvo	24	28
Yksilöllisyys	13	15
Yhteisöllisyys	35	40
Ympäristö	5	5
Tieto	10	12
Eettiset arvot	10	12
Esteettiset arvot	3	3
Yhteensä	100	115

6.2 Arvot ammatillisen koulutuksen opetussuunnitelmien perusteissa

6.2.1 Laki ammatillisesta koulutuksesta

Tästä laista analysoitiin kolme pykälää. Pykälät kaksi, viisi ja kuusi otettiin mukaan, koska niissä selvitetään koulutuksen tarkoitus, tavoitteet ja yhteydet työelämään. Arvon sisältäviä lausumia näistä pykälistä löytyi yhteensä 21. Arvoluokkiin ympäristöön kohdistuvat sisällöt ja esteettiset arvot ei löytynyt yhtään viittausta. Uusi sisältöluokka ”perheen merkitys” lisättiin arvoluokkaan yhteisöllisyyteen kohdistuvat sisällöt. Lähdeviittauksissa käytetään laista lyhennettä LAK.

Tasa-arvoa kuvailevat sisällöt:

Kouluksellinen tasa-arvo (1)

”Vammaisille järjestettävän ammatillisen peruskoulutuksen tavoitteena on ... edistää opiskelijan kokonaiskuntoutusta.” LAK 5§ 4 mom

Yksilöllisyyteen kohdistuvat sisällöt:

Itsensä toteuttaminen, luovuus ja mielenkiintoinen työ (1)

”... sekä edistää työllisyyttä.” LAK 2 §

Yksilöllisyyden arvostus (1)

”... sekä antaa opiskelijoille jatko-opintojen, harrastusten ... kannalta tarpeellisia tietoja ja taitoja...” LAK 5 § 3 mom

Yrittäjyyden ja yrittävyyden arvostus (1)

”... sekä valmiuksia itsenäisen ammatin harjoittamiseen.” LAK 5 § 1 mom

Yhteisöllisyyteen kohdistuvat sisällöt:**Perheen merkitys (1)**

"Nuorille järjestettävässä koulutuksessa tulee olla yhteistyössä kotien kanssa." LAK 5 § 4 mom

Sosiaalinen yksilöihanne (3)

Koulutuksen tavoitteena on lisäksi tukea opiskelijoiden kehitystä hyväksi ja tasapainoisiksi ihmisiksi ja yhteiskunnan jäseniksi..." LAK 5 § 2 mom

"... sekä persoonallisuuden monipuolisen kehittämisen kannalta tarpeellisia tietoja ja taitoja" LAK 5 § 2 mom

Taloudellisen kasvun merkitys (8)

"Ammatillisen koulutuksen tarkoituksena on kohottaa väestön ammatillista osaamista..." LAK 2 §

"Ammatillisen koulutuksen tavoitteena on antaa opiskelijalle ammattitaidon saavuttamiseksi..." LAK 5 § 1 mom

"Ammatillisessa koulutuksessa tulee ottaa erityisesti huomioon työelämän tarpeet." LAK 6 §

Tietoon tai tietämiseen liittyvät sisällöt:**Tieto (3)**

"Ammatillisen koulutuksen tavoitteena on antaa opiskelijalle ammattitaidon saavuttamiseksi tarpeellisia tietoja ja taitoja..." LAK 5 § 1 mom

"... sekä tukea elinikäistä oppimista." LAK 5 § 2 mom

Puhtaasti eettiset arvot (2)

"Koulutuksen tavoitteena on lisäksi tukea opiskelijoiden kehitystä hyväksi ja tasapainoisiksi ihmisiksi..." LAK 5 § 2 mom

Vammaisille järjestettävän ... edistää opiskelijan kokonaiskuntoutusta." LAK 5 § 4 mom

TAULUKKO 8 Prosenttijakaumat ja suorat jakaumat arvoluokittain (Laki ammatillisesta koulutuksesta)

Arvoluokka	%	fr
Tasa-arvo	5	1
Yksilöllisyys	14	3
Yhteisöllisyys	57	12
Ympäristö	0	0
Tieto	14	3
Eettiset arvot	10	2
Esteettiset arvot	0	0
Yhteensä	100	21

6.2.2 Ammatillisen peruskoulutuksen opetussuunnitelman ja näyttötutkinnon perusteet

Ammatillisen koulutuksen opetussuunnitelmien perustana olevien arvojen tutkimisessa toisena dokumenttina käytettiin Ammatillisen peruskoulutuksen opetussuunnitelman ja näyttötutkinnon perusteita. Asiakirja on päivätty 2.5.2000.

Dokumentista oli löydettävissä yhteensä 37 arvon sisältävää lausumaa. Uusia sisältöluokkia ei löytynyt. Dokumentista analysoitiin luvut 1.1 ja 1.2, jotka oli nimetty 1.1 Ammatillinen peruskoulutus ja sen tarkoitus sekä 1.2 Yhteiset painotukset ja kaikille yhteinen ydinosaaminen. Lyhenteenä seuraavassa dokumentista käytetään AM-OPS

Tasa-arvoa kuvailevat sisällöt:

Koulutuksellinen tasa-arvo (1)

"Opetuksessa tulee kiinnittää huomiota oppimisvalmiuksiltaan ja -tavoitteiltaan erilaisiin opiskelijoihin sekä tarvittaessa kehittää tukitoimia..." AM-OPS 1.1

Sukupuolten välinen tasa-arvo (1)

"Koulutuksessa tulee edistää demokratiaa, miesten ja naisten tasa-arvoa kaikilla yhteiskunnan aloilla ja yleistä tasa-arvoa työelämässä ja yhteiskunnassa." AM-OPS 1.1

Yhteiskunnallinen tasa-arvo (1)

Ks. edellinen

Yksilöllisyyteen kohdistuvat sisällöt:

Itsensä toteuttaminen ja mielenkiintoinen työ (2)

"Oppimistaitojen kehittymiseksi koulutuksen tulee tuottaa opiskelijalle valmiudet elinikäiseen oppimiseen ja halun itsensä kehittämiseen" AM-OPS 1.2

"Koulutuksen tulee kannustaa opiskelijaa harrastuksiin ja persoonallisuuden kehittämiseen sekä tukea jatko-opintovalmiuksia tarjoamalla hänelle monipuolisia vapaasti valittavia opintoja" AM-OPS 1.1

Yksilöllisyyden arvostus (1)

"Hän osaa pitää huolta omasta terveydestään ja ylläpitää työ- ja toimintakykyään." AM-OPS 1.2

Yrittäjyyden ja yrittävyyden arvostus (2)

"Koulutuksen tulee edistää työllistymistä ja mahdollisuuksia ryhtyä itsenäiseksi ammatinharjoittajaksi." AM-OPS 1.1

"Yrittäjyyden kehittymisen tavoitteena tulee olla, että opiskelijasta kehittyy oma-aloitteinen, tunnollinen, rohkea, kekseliäs ja työtään arvostava työntekijä ja ammatinharjoittaja sekä yrittäjä." AM-OPS 1.2

Yhteisöllisyyteen kohdistuvat sisällöt:

Demokratia (2)

"Koulutuksessa tulee edistää demokratiaa, miesten ja naisten tasa-arvoa kaikilla yhteiskunnan aloilla ja yleistä tasa-arvoa työelämässä ja yhteiskunnassa." AM-OPS 1.1

Kansallisen identiteetin arvostus (1)

"...sekä tiedostaa omat arvonsa ja kulttuuriin pohjautuvia kauneusarvoja ja ottaa ne huomioon toiminnassaan." AM-OPS 1.2

Perheen merkitys (1)

"...yhteistyössä kotien ja koulun ulkopuolisten asiantuntijoiden kanssa." AM-OPS 1.1

Sosiaalinen yksilöihanne (8)

"Koulutuksessa tulee luoda avoin ja myönteinen oppimisympäristö, jossa elämäntaidot vahvistuvat ja opiskelijasta kehittyy vastuuntuntoinen ja velvollisuuksistaan huolehtiva kansalainen ja työyhteisön jäsen" AM-OPS 1.1

"Opiskelijan myönteistä yksilöllistä kehitystä ja tervettä itsetuntoa tulee tukea." AM-OPS 1.1

"Yhteistyötaitojen kehittymiseksi koulutuksen tulee tuottaa opiskelijalle valmiudet toimia erilaisten ihmisten kanssa ja tiimin jäsenenä sekä olla joustava ihmissuhteissa ja ottaa huomioon toiset ihmiset." AM-OPS 1.2

Suvaitsevaisuus (2)

"Kansainvälisyyteen kasvun tavoitteena tulee olla, että opiskelija tulee toimeen monikulttuurisessa ympäristössä ja on suvaitsevainen ja kielitaitoinen...." AM-OPS 1.2

Taloudellisen kasvun merkitys (7)

"Yhteistyöllä elinkeinoelämän ja työpaikkojen kanssa tulee varmistaa, että koulutus vastaa työelämän ammattitaitovaatimuksia.." AM-OPS 1.1

"Koulutuksen tulee edistää työllistymistä ja mahdollisuuksia ryhtyä itsenäiseksi ammatinharjoittajaksi." AM-OPS 1.1

"Laadukkaaseen ja asiakaslähtöiseen toimintaan kehittymisen tavoitteena tulee olla, että opiskelija osaa ammattialalla tarvittavat ja yleisimmin käytössä olevat laadunhallinnan menetelmät." AM-OPS 1.2

Ympäristöön kohdistuvat sisällöt:**Kestävä kehitys (1)**

"Kestävän kehityksen edistämisen tavoitteena tulee olla, että opiskelija tuntee kestävä kehityksen periaatteet ja motivoituu toimimaan niiden puolesta opiskelussa, työssä ja kansalaisena." AM-OPS 1.2

Teknologian hyväksyminen (1)

"Teknologian ja tietotekniikan hyödyntämisen kehittämiseksi tavoitteena tulee olla, että opiskelijalla on tietoyhteiskunnassa tarvittavat perusvalmiudet sekä edellytykset tieto- ja viestintätekniikan sekä teknologian monipuoliselle hyödyntämiselle työssä ja kansalaisena." AM-OPS 1.2

Tietoon ja tietämiseen liittyvät sisällöt:**Tieto (2)**

"Oppimistaitojen kehittämiseksi koulutuksen tulee tuottaa opiskelijalle valmiudet elinikäiseen oppimiseen ja halun itsensä kehittämiseen" AM-OPS 1.2

Viisaus (1)

"Ongelmanratkaisutaitojen kehittämiseksi koulutuksen tulee tuottaa opiskelijalle valmiuksia toimia työssään ja ongelmallisissa tilanteissa joustavasti, innovatiivisesti ja uutta luovasti." AM-OPS 1.2

Puhtaasti eettiset arvot (1)

"Eettisten ja esteettisten taitojen kehittämiseksi koulutuksen tulee tuottaa opiskelijalle sellaiset valmiudet, että hän osaa käsitellä ja ratkaista eettisiä ongelmia sekä tiedostaa omat arvonsa ja kulttuuriin pohjautuvia kauneusarvoja ja ottaa ne huomioon toimimissaan.." AM-OPS 1.2

Esteettiset arvot (1)

Ks. edellinen

TAULUKKO 9 Prosenttijakaumat ja suorat jakaumat arvoluokittain (Ammatillisen koulutuksen OPS)

Arvoluokka	%	fr
Tasa-arvo	8	3
Yksilöllisyys	14	5
Yhteisöllisyys	59	22
Ympäristö	5	2
Tieto	8	3
Eettiset arvot	3	1
Esteettiset arvot	3	1
Yhteensä	100	37

6.2.3 Yhteenveto

Ammatillisen koulutuksen opetussuunnitelmien perustana toimivien säädösten arvoista seitsemän prosenttia liittyi tasa-arvon käsitteeseen. Puolet tasa-arvoa ilmentävistä lausumista oli yhteydessä koulutukselliseen tasa-arvoon. Vaille viittauksia jäivät sisältöluokat alueellinen tasa-arvo, ihmisoikeudet, kielellinen tasa-arvo ja sosiaalinen oikeudenmukaisuus.

Dokumenteissa ilmenneistä arvoista viitattiin 14 %:ssa arvoluokkaan yksilöllisyyteen kohdistuvat sisällöt. Kaikki sisältöluokat olivat edustettuina molemmissa dokumenteissa.

Arvoluokka yhteisöllisyyteen kohdistuvat sisällöt oli suhteellisesti eniten painoa saanut luokka. 59 % dokumenttien arvoista liittyi yhteisöllisyyteen. Kummassakin dokumentissa yhteisöllisyys saavutti n. 60 % osuuden. Sisältöluokkien saama painotus oli kuitenkin erilainen. Laissa ammatillisesta koulutuksesta sisältöluokan taloudellisen kasvun merkitys osuus koko arvoluokan arvoista oli $\frac{2}{3}$, kun taas opetussuunnitelman perusteissa vastaava osuus oli hieman yli $\frac{1}{3}$. Sosiaalinen yksilöihanne oli toinen vahvasti painottunut sisältöluokka. Opetussuunnitelman perusteissa sen osuus oli n. 36 % arvoluokkaan sijoitetuista arvoista. Laissa ammatillisesta koulutuksesta osuus oli $\frac{1}{4}$. Tavoitepykälissä perheen merkitys tuli ilmi ensimmäisen kerran laissa ammatillisesta koulutuksesta. Kummassakaan dokumentissa ei ollut mainintoja sisältöluokista oikeudenmukaisuus, vauraus eikä yhteiskunnan kehittäminen. Vaurauden puuttuminen selittyy osaltaan sillä, että taloudellisista arvoista taloudellisen kasvun merkitys oli niin runsaasti edustettuna.

Ympäristöarvot saivat 3 %:n osuuden kaikista arvoista. Ympäristöön kohdistuvia arvolauseita oli vain ammatillisen koulutuksen opetussuunnitelman perusteissa. Lain tavoitepykälistä mainitut arvot puuttuivat.

Tiedon tai tietämisen osuus kaikista arvoista oli kummassakin dokumentissa yhteensä 10 %. Ymmärrykseen ei viitattu. Puhtaasti eettiset arvot olivat edustettuina 5 %:n osuudella ja esteettiset arvot 2 % osuudella. Esteettisiin arvoihin ei laissa viitattu.

Ammatillisen koulutuksen opetussuunnitelmien perusteissa painottuvat selkeästi yhteisölliset arvot. Tämän arvoluokan sisällöistä sosiaaliseen yksilöhanteeseen pyrkivät arvot sekä taloudelliset arvot ovat eniten mainittuja.

TAULUKKO 10 Prosenttijakaumat ja suorat jakaumat arvoluokittain (LAK ja AM-OPS)

Arvoluokka	%	fr
Tasa-arvo	7	4
Yksilöllisyys	14	8
Yhteisöllisyys	59	34
Ympäristö	3	2
Tieto	10	6
Eettiset arvot	5	3
Esteettiset arvot	2	1
Yhteensä	100	58

6.3 Silta-hankkeen arvot haastattelupuheessa

Kaikkien haastateltujen mielestä Silta-koulutuksessa pyritään laajasti ottaen ammatillisen koulutuksen yleisten vaatimusten mukaisiin tavoitteisiin. Silta hankkeen tavoitteet esitellään kohdassa ESR- Silta-hanke. Tavoitteissa yhdistyvät yleiset ammattikoulutuksen tavoitteet sekä erilliset Silta-hankkeen tavoitteet. Haastateltujen mukaan heidän omassa työssään on tärkeää opiskelijoiden ohjaaminen ja yhteistyö koulutuksen ulkopuolisten tahojen kanssa esimerkiksi työssäoppimisjaksojen takia. Haastateltujen työhön kuuluu koko koulutusta koskevien ja opiskelijoiden henkilökohtaisten tavoitteiden asettaminen sekä tavoitteiden toteutumisen seuraaminen. Suhteiden henkilökohtaisuus opiskelijoihin korostui haastateltujen vastauksissa. Opiskelijat tarvitsevat kuitenkin melko paljon tukea ja apua itseluottamuksen vahvistamiseksi ja pitkäjänteisyyden ylläpitämiseksi. Kaikki haastateltavat pitivät Silta-hanketta onnistuneena. Seuraavassa haastateltujen yksittäiset/ yhteenvedonomaiset puheenvuorot esitetään kursiiivilla.

6.3.1 Teema 1: Miten koet arvojen ilmenevän Silta-hankkeessa?

Kaikki haastatellut pitivät tärkeänä kasvatuksen arvojen pohtimista. Jokaisen haastatellun mukaan oleellinen kysymys on se, *kasvatetaanko kasvatettavaa vahvaksi erilaiseksi yksilöksi vai samanlaistetaanko yksilöitä*. Yleisesti kaikki toivat esiin sen seikan, että ristiriitoja on useimmiten tiedossa, kun lähdetään miettimään esimerkiksi oppilaan ja perheen tai opiskelijan ja opettajan arvomaailmojen eroja. Ensimmäisen teeman osalta nousivat esiin seuraavat diskurssit: työssäoppiminen, vuorovaikutus, yksilöllisyys sekä käden taidot.

Työssäoppiminen

Taijun mielestä Silta-hankkeen tärkeä tehtävä on *antaa mahdollisuus erilaisille ihmisille, yksilöllisesti*. Monet opiskelijoista ovat *tupahtaneet kärryiltä, sillä he ovat tekemällä oppijoita*. Maire näkee asian samansuuntaisesti, ja hän, kuten Taijukin näkevät työssäoppimisen laajempuna yhteiskunnallisen tasa-arvon ilmauksena ja mahdollisuutena niiden oppilaiden kannalta, joille "tavanomainen" opetus on tuottanut vaikeuksia. Koulutus on voinut *mennä hukkaan* tai keskeytyä tekemällä oppijoiden kohdalla aikaisemmissa koulutuksissa. Myös Emppu kokee Silta-hankkeen tehtävät sekä yksilökohtaisina että yhteiskunnallisina tehtävinä. Työelämään saattaminen on hänestä tärkeää. Hän tarkoittaa muun muassa sitä, että jos koulutus onnistuu, rahat eivät ole silloin valuneet hukkaan.

Emppu: Silta-hankkeessa on erittäin hyvänä puolena se, että saatetaan tämä oppilas niin pitkälle sinne työelämän piiriin, ja niin läheisesti, että tää oppilas voi kokea itsensä työssä olevaksi. Sen vuoksi sitoutuminen tähän työhön ja kyseiseen ammattiin niin se on paljon syvempää ja se antaa sen takia paljon. Ja myöskin työnantaja niin hän on ensinnäkin sen vuoksi halukas ottamaan nämä oppilaat työhön, koska sillon alalle on mahdollista saada uutta työvoimaa. Eikä rahat valu hukkaan.

Taiju puhuu samasta asiasta pitäen Silta-koulutusta isona hankkeena. Hankkeen avulla on saatu toteutettua sekä yksilöllisiä opiskelijoiden tilanteisiin liittyviä tehtäviä kuin myös laajempia tehtäviä, esimerkiksi syrjäytymisen vähentymistä. Opiskelijoilla on puolen vuoden työssäoppimisjakson aikana *mahdollisuus näyttää itsestään uusia puolia, kun nähdään ulkokuoren taa eri tavalla*. Myös työnantajat ovat olleet pääsääntöisesti tyytyväisiä järjestelyihin.

Taiju: Tää antaa mahdollisuuden, jos uskalletaan kokeilla jotakin uutta. Mun mielestä oikeesti on oltu rohkeita. Varsinkin työssäoppimisen kautta tää liittyy yksilöllisyyteen että voidaan hankkia sille opiskelijalle jotakin uudenlaista. Ja sitte taas koko koulutukseen. Kun se on niin pitkä se työssäoppimisjakso. Ja mä väitän, että työelämän jokaisen yrittäjän kanssa keskustellessa niin kaikki on sanonnu, että onpas hyvä, että tätä työssäoppimista tulee tähän. Kerrankin on tehty oikeita päätöksiä. Että nyt niinkun on mahdollisuus. Jos tätä kautta jollekin ihmiselle löytyy työpaikka, oli se sitten minkälainen opiskelija tahansa, niin sehän on kustannuskysymys.

Emppu ottaa esille sen seikan, että työssäoppimisen ajatus sinänsä ei ole mikään uutukainen keksintö, onhan oppipoika ja kisälli-ajattelua ollut pitkään olemassa. Mairen mukaan ajateltaessa ammatillista koulutusta kokonaisuutena niin tämä on erittäin hyvä siinä mielessä tämä työssäoppimisen ideologia että se on oikeestaan ainoa tapa tänä päivänä että opiskelijat pääsee sinne työelämään kiinni. Hän on saanut positiivista palautetta työnantajilta, jotka pitävät suuntaa oikeana ja ovat olleet sitä mieltä, että ammattikoulutuksessa toimitaan nyt oikein.

Maire: Mun mielestä se (Silta-hanke) on hirmu tärkeä kokeilu tässä vaiheessa kun tulee tää työssäoppimisjaksot nyt jokaiseen koulutusohjelmaan, 20 opintoviikkoa vähintään nii tää on ollut semmosta hyvää harjottelua miten sitä vois tehdä paremmin ja mitä ei kannata tehdä.

Vuorovaikutus

Vuorovaikutus on oleellinen seikka kaikentyypisessä koulutuksessa. Yhteistyön ja vuorovaikutuksen toimivuutta haastateltavat pitävät ratkaisevana asiana opiskelijoiden kohtaamisessa. Monilla opiskelijoilla on takanaan yhteentörmäyksiä vuorovaikutussuhteissa. Taijun mukaan opiskelijoiden vuorovaikutusongelmat saattavat johtua esimerkiksi arvomaailmojen erilaisuudesta välillä opettaja - oppilas. Silta-hankkeeseen liittyen Taiju pitää itseään "tulkkina" esimerkiksi sen suhteen, että jotkut opiskelijat ovat tavallaan leimautuneet muun muassa sosiaalisen käyttäytymisensä vuoksi. Tulkinroolissa hänen on mahdollista selvittää opiskelijoiden tilanteita ja auttaa eri osapuolia ymmärtämään kokonaistilanne. Taijun mielestä on ollut erittäin tärkeää, että hänen opiskelijoilleen, myös erityisopetuksesta tulleille, on löytynyt yrityksiä työssäoppimispaikoiksi, että on niitä yrityksiä jotka on valmiita kouluttamaan meidän opiskelijoita ja haluavat tarjota sellasta koulutusta mitä he tarvitsee, ohjausta ja muuta. Siinä varsinkin juuri korostuu hänen mielestään vuorovaikutuksen onnistumisen tärkeys. Työssäoppimispaikkoja haettaessa on lisäksi muistettava se, että niissä on todella voitava opiskella kyseisillä aloilla tarvittavia taitoja. Määrätyt tieto- ja taitomäärät on saavutettava. Olisi myös lisättävä vuorovaikutusta siinä mielessä, että työmaailmasta kysellään enemmän mitä mikin työ pitää sisällään.

Taiju korostaa sitä, että jokaiselle on annettava mahdollisuus kasvaa itseään, taitojaan, osaamistaan arvostavaksi yksilöksi.

Taiju: Kaikista tärkein asia jotta saadaan toi työssäoppiminen onnistumaan niin on se vuorovaikutus. Että siinä pitää niinkun kyetä kunnolliseen vuorovaikutukseen. Yritykset, oppilaitokset, opiskelijat, kaikki. Ja se ei saa olla vaan niinkun yhden vaan sen pitää olla oikeeta dialogia, oikeeta vuorovaikutusta.

Myös Maire ja Emppu ovat samoilla linjoilla yhteistyön ja vuorovaikutuksen suhteen. Ne kuuluvat tärkeänä osana toimenkuvaan. Hekin kokevat tärkeäksi valmistella koulutusta yritysten ja työssäoppimispaikkojen suuntaan. Lisäksi on ohjattava

opiskelijoita ottamaan vastuuta omasta tilanteestaan. Silloin on tärkeää auttaa opiskelijaa löytämään omia kykyjään, tavoitteitaan ja toiveitaan. Kaikki kolme haastateltua katsovat olevansa mukana *yhteisessä tulevaisuuteen suuntautuvassa prosessissa*.

Yksilöllisyys

Opiskelijan yksilöllisen tilanteen huomioon ottaminen näytti olevan haastatelluille lähes itsestään selvää. Kaikkien vastauksissa tuli useaan kertaan esille niin opiskelijan omien tavoitteiden, kykyjen kuin ammatillistenkin yksilöllisten tilanteiden löytäminen ja kehittymisen auttaminen. Silloin voidaan paremmin löytää jokaisen oma oppimistyyli. Opiskelijan henkilökohtaisen ohjauksen katsottiin olevan yksilöllisyyden huomioon ottamisen eräs keino. Yksilöllisyyden kunnioittaminen oli kaikkien haastateltujen toiminnan perusta. Se koetaan sekä päämääräksi, keinoksi että työtavaksi päästä laajempiin kokonaistavoitteisiin.

Taiju: Mun työtehtäviin kuuluu semmonen opintojen ohjaus, sen seuranta että opinnot etenee siinä opiskelijan yleisten tavoitteiden, kouluhallinnon tavoitteiden, opetussuunnitelman tavoitteiden mukaisesti ja sitte tietysti meidän tavoitteiden mukaisesti. Siin sen opiskelijan kanssa sitä toteutan. Sitten mulla on sen henkilökohtasen elämän, kasvun ohjaamista.

Kaikkien haastateltujen mielestä HOPS:n avulla voidaan selkeyttää yksilötason koulutusta kunkin opiskelijan kohdalla, *koulutus toteutuu enemmän yksilön näköisesti*. Taijun mielestä ihmisten kohtaaminen yksilötasolla on kaiken perusta. Hänestä jokaiselle oppijalle voisi laatia HOPS:n opiskeli hän missä tahansa. Sisällön miettiminen on paljon oleellisempaa hänen mielestään kuin *hopsin tekeminen hampaat irvessä pakottamalla*.

Jokaisen haastatellun mukaan HOPS:a on pyrittävä pitämään koko ajan joustavasti muuttavana. Silta-hankkeen tapaisessa koulutuksessa jo työpaikoilla tilanteet voivat muuttua nopeastikin. Esimerkiksi työssäoppimispaikan tilanteet vaikuttavat heti HOPS:n sisältöön. Vaihtuvat tilanteet eivät haastateltujen mielestä ole ongelmia vaan tavallisia työelämään kuuluvia seikkoja. HOPS muotoutuu yleisten opetussuunnitelmien tavoitteiden, ammatillisten tavoitteiden ja opiskelijan henkilökohtaisen tason tavoitteiden *omannäköiseksi apuvempaimeksi*. Jokaiselle opiskelijalle on pystyttävä laatimaan sellainen HOPS, että samalla jokaisen opiskelijan tietotaidot selvitetään ja rakennetaan suunnitelma siltä pohjalta. Silloin se muotoutuu jokaisen opiskelijan kohdalla erilaiseksi. Työssäoppimispaikasta joku osallistuu HOPS:n laadintaan. Opiskelija kertoo omista toiveistaan ja tavoitteistaan ja työssäoppimispaikka myös pyritään löytämään sen pohjalta. HOPS laaditaan keskustellen ja yhdessä miettien. Yhdessä miettiminen on kaikkien haastateltujen mielestä oleellinen osa HOPS:n tekemistä. Taijun mukaan *koulutus ja hopsit on osa ihmisen elämää, ei se ole mikään erillinen asia*.

Kaikkien haastateltujen mukaan HOPS käy hyvin Silta-hankkeen tapaisen koulutuksen jäsentäväksi, laajaksi *kehykseksi*. Vastaajilla oli saman suuntaiset näkemykset HOPS:sta: se antaa jännevyyttä mutta myös joustavuutta teoria- ja käytännön jaksojen toteuttamiseen. Väljyyttä ja joustavuutta kaikki pitivät tärkeänä puolena HOPS:aa. Kunkin alan ammatin perusteita pidetään HOPS:n pohjana, Empun mielestä saadaan parempi kokonaiskuva ammatinkin oppimisesta, kun asiat kirjataan jotenkin. Yksi HOPS:n osa siis on työssäoppimissuunnitelma. Toisaalta Emppu kokee HOPS:en laatimisen hankalaksi isojen ryhmien kohdalla. Taijun mielestä HOPS voi auttaa *koulutuksen vetämistä yleiseltä tasolta yksilötasolle*. Kaikkien haastateltujen mielestä HOPS-asiassa on vielä paljon kehiteltävää, että se saadaan vietyä arkitodellisuuteen saakka. HOPS:n tavoitteiden tulisi osaksi muotoutua arkitodellisuuden tarpeista käsin.

Yksilöllistäminen liittyi myös siihen, millaisia tavoitteita kukin haastateltu antoi opetukselle. Opiskelijan resurssien löytäminen ja erilaisuuden ymmärtäminen vuorovaikutuksessa muun muassa ammatillisten vaatimusten kanssa johtavat parhaimpaan lopputulokseen kaikkien haastateltujen mielestä. Hankalat asiat käydään yhdessä läpi opiskelijan kanssa. Voidaan löytää *oikein mitoitettuja juttuja*. Yksilöllistämiseen kuuluu haastateltujen mielestä sekin, että opiskelijaa autetaan löytämään juuri hänelle sopiva työ tai opiskelupaikka. Haastatellut eivät suinkaan olleet sitä mieltä pelkästään, että juuri Silta-hankkeen antama tuki on jokaiselle paras tuki, sillä muitakin vaihtoehtoja mietitään; *tääkin yks joka sai todistuksen niin on menossa jatko-opiskeluun että hän sai kipinän semmoseen tai monille nuorille ne on aika merkittäviä asioita että ne pystyy ratkaisemaan sen että mikä heitä kiinnostaa, mikä on tärkeitä*.

Kädentaidot

Aiemmin on jo tullut esille työssäoppimisen mahdollisuus auttaa tekemällä oppijoita pääsemään kiinni opiskeluun ja sen jälkeiseen elämään. Haastateltujen mukaan suhteellisen pitkä työssäoppimisjakso auttaa opiskelijoita myös *paremmin oivaltamaan työelämän arvoja*. Työssäoppimisen tarkoituksena pidetään kaikkien haastateltujen mukaan ammattilaisen identiteetin löytämistä sekä realismin opettamista muun muassa teorian ja käytännön yhdistämisellä. Kaikkien haastateltujen vastauksissa kädentaitojen korostaminen koulutuksessa on hyvin tärkeää teoriapitoisen koulun vastapainona. Taijun mielestä monille opiskelijoille saattaa olla ratkaisevaa koulutuksessa se, että osa opinnoista on käytäntöön liittyvää, *tähän on ihan toisenlainen arvonanto niille ihmisille, jotka oppii tekemällä*.

Kaikkien haastateltujen mukaan teoriaa ja käytäntöä yhdistämään pyrkivässä koulutuksessa arviointiasiat ovat tärkeitä monella tavalla. On välttämätöntä pyrkiä tukemaan opiskelijaa kokonaisvaltaisesti ja saada myös työssäoppimispaikalla toimivat

henkilöt toimimaan samansuuntaisesti. Lisäksi on ohjattava opiskelijaa jatkuvasti arvioimaan käden taitojaan itsekriittisesti ja ammattitaidon vaatimusten mukaisesti. Silloin on tarkasteltava omaa tekemistä, *mitä minä osaan ja mihin pystyn*. Haastateltujen mukaan itsearviointi on yksi kehittämisen paikka. Hyvin monilla opiskelijoilla on hankaluuksia laittaa itsensä *sellaiseen oikeaan tasoon ilman ali- ja ylilyöntejä*.

Emppu: Koska siinä vaiheessa kun he on siellä harjoittelemassa nii he oppivat myöskin näkemään että miten se teoria ja käytäntö kohtaavat toisensa. Ja meillä on ollu käytössä se että mä olen ottanut tavaks tunnin teoriajakson päätteeks mennä välittömästi sinne työpajaan ja tehdä se kappale. Silloin he oppivat näkemään että se teoria pätee siellä käytännössä. Ja sitte työssäoppimassa he kans näkee että ihan työpaikoilla tehtiin näit samoja kappalei. Oikeeta työtä ja asiaa.

Kädentaitojen arvostaminen tuntuu olevan kaikilla haastatelluilla tärkeä mahdollisuus tukea opiskelijoita edellytystensä mukaiseen kasvuun ja kehitykseen sekä alansa ammattilaiseksi. Emppu mainitsee käsityöammattien olevan pikkuhiljaa häviämässä. Senkin takia on hyvä, että työssäoppimisen kautta käden taitoja pystytään vahvistamaan. Taijun mielestä koulumaailma perustuu paljolti tietoon ja tiedon arvostamiseen. Hänen mukaansa kuitenkin alalla millä tahansa tarvittaisiin myös käden taitojen arvostamista, tekemisen arvostamista. Työssäoppimisen kautta käden taidot voivat nousta Taijun mielestä muita arvoja täydentäviksi arvoiksi.

Taiju: Ainakin erilaisille oppijoille tämä antaa mahdollisuuden. Se antaa ensinnäkin mahdollisuuden oppia itselleen sopivalla tavalla. Jotkut tietyt opiskelijat ovat jääneet taakse siinä oppimisessa. Niin heillä on tämmösessä koulutuksessa mahdollisuus vetää se kiulu kiinni.

6.3.2 Teema 2: Miten dokumenttien arvot liittyvät Silta-hankkeeseen?

Edellä läpikäydyn ensimmäisen kysymyksen aikana haastatellut ilmaisivat omia ajatuksiaan Silta-hankkeen arvoista. Silloin teemat nousivat vapaasti esiin haastattelujen kuluessa. Toisen teeman alussa haastateltavat saivat vapaamuotoisesti käydä läpi dokumenteista kerättyjä arvoja. He saivat nähdäkseen luokituksen sekä siihen kerätyt arvot. Myös perusteluosa oli käytettävissä. Jokainen nosti esiin tärkeäksi katsomiaan asioita tai jätti pois mielestään vähemmän tärkeitä. Nyt dokumenteista kerätyt arvot tulivat strukturoidummin esille. Kommentoimansa dokumentit jokainen sai valita haluamallaan tavalla. Kaikkien haastateltujen mielestä oli tärkeää se, että he pystyivät luokittelun nähtyään pääsemään perille dokumenttien sisällöistä. Dokumentteja oli analysoitu niin monta, että he eivät olisi mielestään ilman luokittelua pystyneet tietämään ja muistamaan dokumenttien sisältöjä. Lisäksi osa dokumenteista oli aivan uusia, ja he eivät olleet niihin vielä kovin tarkasti paneutuneet.

Toisen teeman osalta haastateltujen puheissa nousivat esiin tasa-arvon,

yksilöllisyyden, yhteisöllisyyden sekä luovuuden diskurssit. Tulkintaa ja päättelyn seurattavuutta ajatellen oli selkeämpää esitellä diskurssit kaikkien dokumenttien osalta samanaikaisesti eikä esimerkiksi dokumentti kerrallaan.

Tasa-arvo

Dokumenttien arvoja tarkasteltaessa jokainen haastateltava otti tasa-arvon esille useaan kertaan. Yhteiskunnallisen tasa-arvon yhteydessä Maire pohti asiaa sitä kautta, että opiskelija voi itselleen sopivan koulutuksen avulla löytää uuden mahdollisuuden työhön ja opiskeluun. Hänen mukaansa yhteiskunnallisen tasa-arvon tavoite voi auttaa Silta-hankkeen opiskelijoita *pääsemään pois syrjäytymisvaarasta*. Mairen mielestä tällaisen koulutuksen järjestäminen on uuden mahdollisuuden antamista niille, jotka ovat mahdollisuuden menettämässä. Samalla edistetään hänen mielestään sekä koulutuksellista tasa-arvoa että sosiaalista oikeudenmukaisuutta. Ne lisääntyvät niinkin, että koulutukset muuttuvat kolmivuotisiksi. Kolmivuotinen koulutus auttaa kaksivuotisessa koulutuksessa aloittaneita pääsemään yhtä pitkään koulutukseen kuin myöhemmin aloittaneet. Emppu puhuu samasta asiasta, jolloin tasa-arvo täyttyy hänen mielestään silloin perustuslainkin puitteissa sekä ammatillisessa koulutuksessa, jos ajatellaan yksilön oikeutta opiskeluun. Kuten Maire ja Emppu, Taijukin käsittelee tasa-arvoa sekä yksilön että yhteiskunnan näkökulmasta. Taiju pitää yksilöllisyyttä lähtökohtana tasa-arvon toteutumiselle.

Kaikki haastateltavat pitivät Silta-koulutuksen vapaaehtoisuutta myöskin eräänä tasa-arvonäkökulmana. Myös sitä pidettiin tasa-arvoa lisäävänä seikkana, että Silta-koulutusta järjestäviä oppilaitoksia on ympäri Suomea. Silta-hanketta pidettiin yhtenä väylänä tasa-arvon edistämiseksi, *tää on vaan yksi väylä löytää paikkoja ihmisille*.

Jokainen haastateltu otti esille asian, että kun myös tekemällä oppijoille annetaan mahdollisuus oppia omalla tavallaan, *se on yksilöllisyyttä ja tasa-arvoa edistävää*. Samalla tasa-arvoistetaan kilpailuasemaa myös työmarkkinoilla. Taiju mainitsee työllistymisen olevan arvo sinänsä ja se *liittyy tulevaisuususkon lisäämiseen*.

Taiju: Jonkinlaisen tulevaisuusskenaarion arvohan tässä on, koska tässä pedataan sitä tulevaisuutta tällasessa koulutuksessa. Että satsataan siihen eteenpäinmenoon.

Sukupuolten välinen tasa-arvo tuli esiin vain Empun puheenvuoron kautta. Hän liitti sukupuolten välisen tasa-arvon eri ammattialojen yhteyteen. Emppu kertoi alan, johon hän opiskelijoita kouluttaa olevan sen verran raskas fyysisesti, että siksi naispuoliset opiskelijat ovat vähemmistönä.

Yksilöllisyys

Yksilöllisyyteen liittyen oli havaittavissa, että haastatellut pyrkivät löytämään opiskelijoille parhaan mahdollisen reitin päästä eteenpäin, liittyi reitti sitten Silta-hankkeeseen tai ei. Vaikutti siltä, että yksilöllisyys oli ymmärretty erittäin laaja-alaisesti oli kysymyksessä taustaltaan minkälainen opiskelija tahansa.

Yksilöllisyys on Taijun mielestä kaiken kasvatuksen perusta. Silloin, kun kasvatusta perustuu yksilöllisille ratkaisuille koulutuksessa *saadaan ihmisestä esiin todellinen minuus ja se, miten sitä tuetaan*. Silloin löydetään hänen mukaansa oikeammat vastaukset yksittäisen ihmisen tarpeisiin ja *ymmärretään paremmin, miten koulutusjärjestelmä voisi palvella yksilöä ja sopeutua hänen tarpeisiinsa (eikä toisinpäin)*. Hän puhuu arvon antamisesta yksilölliselle kasvulle. Siihen liittyvät monet seikat:

Taiju: Kasvatus jos mikä perustuu arvoihin. Annetaan jokaisen kasvaa omaksi itsekseen, ei siis yksinään, hänen minua kunnioittaen ja vaalien. Jokaiselle annetaan sama arvo. Kasvatuksen ja kasvattajien tehtävä on tarjota sellainen oppimisympäristö, oppimismalli, apuvälineet ja vermeet että ihminen saa kasvaa todelliseksi itseään, taitojaan, osaamistaan arvostavaksi yksilöksi.

Kaikissa haastatteluissa käsiteltiin yksilöllisyyttä myös siltä kannalta, että yksilöllisen tilanteen löytäminen ja henkilökohtaisuus suhteessa opiskelijaan riippuu monista asioista. Niitä ovat esimerkiksi onko hän lapsi, nuori vai aikuinen. Mitä hän opiskelee ja missä oppimisympäristössä? Mietitäänkö yksilöllisen tilanteen järjestämistä maahanmuuttajan tai vammaisen kohdalla? Tai Silta-koulutuksessa opiskelevan kohdalla, jossa koulutuksessa on hyvin erilaisia opiskelijoita? Keskusteluissa päällimmäiseksi nousut näkökulma oli se, että Silta-hankkeessa on voitu joillekin opiskelijoille löytää yksilöllisen tilanteen huomioon ottava ratkaisu tasa-arvoa edistävällä tavalla. Tasa-arvosta ja yksilöllisyydestä puhuttiin toisiinsa liittyvinä kaikissa keskusteluissa. Dokumenttien arvoja käsiteltiin koko ajan liittyneenä siihen ympäristöön, mihin ne tässä yhteydessä kuuluivatkin eli Silta-koulutukseen sekä yleisiin opiskelun tavoitteisiin.

Yhteisöllisyys

Jokaisen haastatellun mielestä yhteisöllisyyden tuki olisi heidän opiskelijoidensa kohdalla erityisen tärkeää muun muassa siksi, että monilla on ollut aiemmin vaikeuksia sosiaalisissa taidoissa. He eivät välttämättä osaa hyödyntää yhteisön apua ja luoda suhteita työssäoppimispaikan ihmisiin. Selviytyminen työyhteisössä hankaloituu. Kun monilla on lisäksi itseluottamuksen puutteeseen liittyviä esteitä, monenlaisen ohjauksen tarve on tärkeää, että *päästään hyödyntämään omaa kapasiteettia myös yhteisössä*. Yhteisö opettaa jokaista, *työyhteisö nimenomaan ja se koko yhteisöllisyys on tärkeä asia*.

Jotkut opiskelijat ovat vaarassa syrjäytyä senkin takia, että he eivät pysty omatoimisesti hakemaan koulutusta tai työpaikkaa. Vuorovaikutustaitojen heikkous on näin eräs asia mikä voi aiheuttaa syrjäytymisvaaraa yhteisöstä. Mikäli heitä ei tällaisissa asioissa Silta-koulutuksenkaan aikana auteta, *heidät syrjäytetään*. Koska työssäoppimispaikkojen on tarkoitus olla tavallisia työympäristöjä, joissa ammattivalmiuksia hankitaan, tämä yhteisö tulisi voida käyttää opiskelijan hyväksi, että *päästään niinkun samalle viivalle*. Jokaisen haastatellun mielestä itsenäinen, yksilöllinen työskentely liittyy vuorovaikutukselliseen suhteeseen yhdessätoimimisen kanssa. *Kaikkien opiskelijan kanssa toimivien tulisi toimia yhteisöllisessä hengessä*. Vielä laajemmin haastateltujen mielestä nuoret haluavat *yhteisöllistyä* eli löytää paikkansa yhteiskunnassa.

Vuorovaikutteisessa suhteessa ja yhteistyöhön osallistumalla opiskelijat saavat palautetta työyhteisöltä. Itsensä ja oman osaamisensa arvostamisen kautta on opiskelijoilla haastateltujen mielestä paremmat mahdollisuudet oppia sekä yksin että yhdessä toimimista laajemminkin. Taijun mukaan monet opiskelijoista tarvitsevat juuri yhteisöä yksilöllisyytensä tueksi.

Taiju: Toisten tuella muun muassa vahvuuksia, heikkouksia ja positiivista kasvua on selkeempää hahmottaa ja todentaa jokaisen opiskelijan tilannetta myös käytännössä.

Mairen mielestä työelämässä tarvittavia vuorovaikutustaitoja voi hyvin opetella juuri työssäoppimisjaksolla. Pelkästään koulussa istumalla vuorovaikutustaitoja ei hänen mukaansa välttämättä kehitetä. *Vuorovaikutukset pitäisi saada toimimaan koulun ulkopuolellakin*.

Kuten aiemmin on tullut esille, Silta-opiskelijat eivät ole suinkaan kuin osaksi erityisryhmistä tulleita. Monet ovat tulleet Silta-koulutukseen tavallisista luokista. Haastateltujen puheenvuoroissa ei ollutkaan sellainen yleisvire, että tarvittaisiin joitakin aivan erilaisia toimenpiteitä esimerkiksi vuorovaikutustaitojen kehittämiseksi kuin muutenkin tarvitaan opiskelijoiden ohjaamisessa. Oikeiden asenteiden luominen suhteessa itseen ja toisiin on kaikkien opiskelijoiden kohdalla tärkeää. Kaikkien haastateltujen puheiden mukaan vuorovaikutustaidot ovat jokaiselle tärkeitä ja *meittiä on niin monenlaista, kaikille tekkee hyvää niitä kehittää, ei vain näiden siltalaisten*.

Luovuus

Dokumenttien arvoja tarkasteltaessa luovuuden jokainen haastateltava otti esiin monia kertoja. Se liitettiin käden taitojen yhteyteen ja samalla työssäoppimisen kautta tärkeäksi asiaksi. Taiju otti luovuuden esille myös sitä kautta, että se liittyy myös yksilöllisten ratkaisujen löytymiseen: luovuus pitää löytää jokaisesta oppijasta ja sitä haetaan kasvattajien luovalla ja rohkealla työskentelyllä opiskelijoitten kasvun

tukemiseksi. Muutkin haastateltavat pitivät ohjaavan henkilön toimintaa ratkaisevana. Kaikkien haastateltujen puheissa luovuus rakentui voimavaraksi ja apuneuvoksi ottaa eri oppimistyyeillä oppivia paremmin huomioon. Kokonaistavoitteena jokainen haastateltava piti sitä, että asioita yleensäkin lähestyttäisiin luovasti. Luovuus liitettiin tässä yhteydessä muun muassa yksilöllisyyden hakemiseen, vuorovaikutustaitojen kehittämiseen ja elämänlaadun parantamiseen.

Luovuus ja käden taidot rinnastettiin saman asian eri puoliksi. Koska Silta-hankkeen tärkeä tavoite on yhdistää teoriaopintoja ja käytännössä opittavia taitoja, haastatelluille vaikutti olevan lähes itsestään selvää miettiä ratkaisuja ottamalla luovuus huomioon. Kaikki haastateltavat pitivät myös ammatteja, joihin opiskelijoita Silta-hankkeessa koulutetaan, sellaisina, joissa *luovuutta on ymmärrettävä*. Mairen mielestä hänen opiskelijoidensa on osattava käyttää luovuutta ja käden taitoja hyväkseen, *joutsentuulihatut eivät oikein muuten onnistu*. Mairen mielestä kaikki opiskelijat eivät käytä luovuuttaan tarpeeksi. Kauneusarvojen ymmärtäminen korostuu sekin koulutuksessa. Teknisen alan opettajan Empun mielestä korkeatasoinen ammattitaito ja työn jälki edellyttävät luovuutta ja esteettisyyttä, *pikkusen taiteellinenki täsä on oltava että pystyy tekemään esteettisesti kauniit kappaleita*.

Kaiken kaikkiaan luovuus oli jokaisen haastatellun mielestä laajasti ymmärrettävä asia. Se liitettiin keskustelujen yhteydessä muun muassa työetiikkaan, koulutuksen laadun lisäämiseen, kirjoitettuun ja todentuneeseen opetussuunnitelmaan sekä piilo-opetussuunnitelmaan, tiedon monimuotoisuuteen ja tiedon käyttötapoihin, oppilaan sekä opiskelijan toimintaan, kaikkien oppijoiden kohtaamiseen, Silta-projektin tavoitteisiin ja laajempaan yhteisöllisyyteen pääsemiseen, *moniin monisäikeisiin juttuihin*.

Muita dokumenttien Silta-hankkeeseen liittyviä arvoja haastateltujen puheissa olivat yrittäjäyys ja yrittävyys, ympäristöön kohdistuvat sisällöt sekä tietoon liittyvät sisällöt. Edellä mainitut asiat tulivat esiin eri yhteyksissä lukuisia kertoja haastattelujen kuluessa. Maire on pyrkinyt pitämään yrittävyyttä ja yrittäjäyttä mukana koulutuksessa jatkuvasti. Hänen mielestään ne ovat tärkeitä arvoja sekä yksilön että yhteiskunnan kannalta.

Maire: Meillä oli tässä viimesessä koulutuksessa semmonen teema kun sisäinen yrittäjäyys. Mä käsitän tän yrittävyyden niin että miten he suhtautuu siihen ja itteensä ja työhönsä. Taas sitten tärkein seuraus niistä olis muittenkin yrittämisen arvostaminen laajemmin ja laajemmin.

Taiju miettii yrittävyyttä samaan tapaan kuin Mairekin. Taijun mukaan yrittävyys on sitä, että hommia tehdään, että jos urakka on päällä nii se tehdään loppuun asti. Juuri pitkäjänteisyyteen Taiju pyrkiikin opiskelijoitaan ohjaamaan. Myös Emppu ottaa yrittäjäyden esille henkilökohtaisen yrittäjäyden kautta:

Emppu: Että lähdetään noin pienestä tasosta, että yksilö itsessään on jo yrittäjä. Elikkä mitä ahkerampi, säännöllisempi ja ammattitaitosempi hän on sen halutumpi hän on työnantajalle työntekijäks.

Ympäristöön kohdistuvia sisältöjä tarkasteltiin lähinnä oman koulutusalan kautta. Emppu kertoi koulutuksessaan käyttävänsä ympäristöystävällisiä materiaaleja. Esimerkki vuorivilla on kivistä tehtyä luonnonmateriaalia. Emppu käy oppitunneilla läpi materiaalien kierrätettävyyttä ja uudelleenkäyttömahdollisuuksia. Hänen oma mielenkiintonsa tällaisissa asioissa korostuu ja hän haluaa viedä eteenpäin ekologista ajattelua ympäristöasioissa. Hän toivoo, *että sinne jäis oppilaankin mieleen tästä joku pikku siemen*. Myös Maire puhuu ympäristöasioista. Hänen mielestään ympäristöasiat ovat pinnalla ainakin heidän oppilaitoksessaan. Opiskelijat ovat myös alkaneet tehdä opinnäytetöitään enemmän ympäristöön liittyvistä aiheista kuin ennen. Maire itse puhuu paljon kestävästä kehityksestä omilla tunneillaan. Hänen omalla koulutusallallaan myös tarvitaan tietoa ympäristöystävällisyydestä. Mairen mielestä dokumenteissa on liian vähän mainintoja ympäristöön liittyvistä sisällöistä.

Tietoon liittyviä sisältöjä pohdittiin muun muassa siltä kannalta, että tiedon korostuminen kaikessa muunlaiset arvot sivuuttaen *ei hyvää tiedä*. Emppu ottaa esille sen seikan, että *tietopuolen asiat riippuvat paljon siitä, et mitä ryhmää opettaa*. Jos ryhmässä on vaikka maahanmuuttajia niin asioita on ajateltava siltäkin pohjalta. Hän liittyy tiedon ymmärtämiseen. Maahanmuuttajien on hyvin vaikea alussa ymmärtää, että *mitä ollaan puhuttu ja minkä takia*. Muutkin haastateltavat ottavat esiin sen, että tietoa on pyrittävä antamaan niin, että opiskelijan yksilöllinen tilanne otetaan tarpeeksi huomioon. He kertovat, että osalla opiskelijoista on *aukkoja tiedoissa*. Monet opiskelijoista ovat aiemmin mainittuja tekemällä oppijoita, joilla *tietäminenkin kasvaa sitä kautta*. Kasvuun ammattilaisena liittyy jokaisen mielestä kuitenkin *tietotaso niin, että se saavutetaan mahdollisimman pitkälle tavoitteiden mukaan*.

Dokumenttien arvojen liittymistä Silta-hankkeeseen pohdittiin joidenkin sisältöluokkien kohdalla niin, että haastattelijat liittivät ne muihin arvoihin. Näitä kohtia olivat oikeudenmukaisuus ja suvaitsevaisuus, tieto oikeasta ja väärästä, esteettiset arvot sekä itsensä toteuttaminen. Edellä mainittuja aiheita käsiteltiin haastatteluissa liittyneinä aiempiin kohtiin tasa-arvo, yksilöllisyys, yhteisöllisyys, vuorovaikutus, työssäoppiminen, kädentaidot ja luovuus. Siksi niitä ei käsitellä tässä kohdin kuin mainiten.

Vauraus, taloudellinen kasvu ja teknologia tulivat haastateltujen puheissa mukaan yksittäisinä kommentteina. Vauraus mainittiin kerran, *jokaiselle meille on tärkeätä se rahan saaminen*. Taloudellisen kasvun määrän korostumista ihmeteltiin dokumenteissa. Maire kommentoi asiaa niin, että *miten voi odottaa sitten tulevaisuudessa jotakin painotuksia pehmeisiin arvoihin*. Taiju otti teknologian esiin niin, että teknologialla tulisi auttaa muun muassa niiden opiskelijoiden tilannetta, joilla kirjallinen ilmaisu on alkeellista tai vaikeaa.

6.3.3. Teema 3: Miten rajoittavat tekijät ilmenevät arvojen toteuttamismahdollisuuksissa?

Vaikka työssäoppimisen kautta voidaan tekemällä oppijoille antaa mahdollisuus oppia itselleen sopivammalla tavalla, Taiju ottaa esille myös sen mahdollisuuden, että *teoreettisesti mieluummin oppivalle kun lätkästään koulutukseen puoli vuotta työssäoppimista niin niillä voi olla hankala paikka*. Haastateltujen mielestä maailma tarvitsee monenlaista tekijää; puuseppä, kokki ja keittäjä esimerkiksi työskentelevät aloilla, joissa käden taidot ovat todella tärkeitä. Miksi opettaa sellaisten alojen opiskelijoita pelkästään *pulpetissa istumalla?* Teoriajaksojen ja käytännön jaksojen yhteensovittamisessa ilmenee haastateltujen mielestä *teknisiä ongelmia*: Vaikka opiskelijat voivat halutessaan ottaa opinto-ohjelmaansa opintoja toisista oppilaitoksista, jos niitä ei omassa ole, niin usein se ei onnistu. Syinä ovat esimerkiksi taloudelliset hankaluudet, matkustusaikataulut ja muut rajoittavat tekijät. Samalla yksittäisen opiskelijan omien tavoitteiden toteutusmahdollisuus vähenee.

Jokaisen haastatellun vastauksista tuli esiin käden taitojen liittyminen myös itsetuntoon ja itsensä arvostamiseen. Opiskelija pääsee opinnoissaan paremmin eteenpäin huomattaessaan, että hänenkin tapaansa oppia käsin tekemällä arvostetaan työelämässä. Koska työssäoppimisjaksot ovat vasta tulossa kaikkiin koulutusohjelmiin, ylimenovaihe nähtiin "totutteluvaiheen" rajoituksena. Vaikka työnantajan ja työntekijän kohtaamista pidetään pääosin myönteisenä vuorovaikutustilanteena, kritiikittä tärkeänä pidettyyn työssäoppimisjaksoon ei suhtauduta. Resursseja tarvitaan kaikkien haastateltujen mielestä lisää, esimerkiksi opettajia lisää työpaikoille. Opintojen seurannan ja arvioinnin osalta työpaikkakouluttajien vähyys koettiin ainakin toisinaan hankalaksi. Paitsi resurssien puutteeseen oli kukin haastatelluista törmännyt työnantajiin, jotka eivät heidän mielestään täytä työssäoppimispaikalle asetettuja kriteereitä. Usein ongelmiin oli vaikuttanut sekin, että opiskelijalla ei ollut tarvittavia sosiaalisia vuorovaikutustaitoja. Kokonaisuutena ottaen vuorovaikutus ja yhteistyö nähtiin kuitenkin positiivisesti.

Emppu: Mutta vielä olis kehitettävää siinä siihen suuntaan et tää työpaikkakouluttajan rooli siällä työpaikalla korostuis enempi ja tää työpaikkakouluttaja ottais enempi vastuuta tästä oppilaasta ja alalle kouluttamisesta. Taiikka sitte se olis vaihtoehtona tietenki et opettajien resursseja lisättäis sinne työpaikan tilanteihin.

Mairen mielestä oman työn suurimmat ongelmat ovat olleet vuorovaikutussuhteissa, varsinkin opiskelijan ja työpaikan välisten yhteenlöymäysten selvittelyssä. Hän korostaa kaikessa koulutuksessa olevan tärkeää vuorovaikutustaitojen kehittämisen, *yksi nykypäivän semmonen arvo ja asia mitä pitää opiskella on toisten ihmisten kanssa toimeentuleminen ja niiden kanssa pärjääminen*. Myös Empun ja Taijun joskus on ollut

vaikeuksia saada vuorovaikutussuhteet toimimaan toivotulla tavalla. Joskus ongelmat ovat liittyneet työssäoppimispaikan sisäisiin ongelmiin ja *opiskelijoilla ei suinkaan aina ole pääroolia vuorovaikutusongelmissa*. Joillakin työnantajilla haastateltavat ovat havainneet suuriakin ennakkoluuloja työssäoppimispaikkoja hankittaessa. Mairen mukaan suvaitsevaisuus ei toteudu toivottavassa määrin.

Maire: Tässä on tullu esille että työnantajilla voi olla valtavia ennakkoluuloja ja tietämättömyyttä kun täs on ESR-koulutus, Euroopan sosiaalirahasto taustalla. Niin ihmisille tulee sellanen mielikuva että tässä on kysymys ulkomaalaisista.

Jos työnantajien arvoihin ja asenteisiin on vaikea vaikuttaa, on Mairen mukaan vaikea toisinaan vaikuttaa myös opiskelijoiden pinttyneisiin asenteisiin ja ennakkoluuloihin. Opiskelijoilla ne liittyvät usein omaan osaamattomuuteen ja itseluottamuksen puutteeseen. Opiskelijan ottaminen mukaan päättämään häntä koskevissa asioissa oli kaikille haastatelluille selvä omaan työhön kuuluva seikka. Samalla opiskelijaa voi pyrkiä ohjaamaan kokonaisvaltaisesti asennekasvatuksellakin. Toisaalta tuen antamisen vähyyden koki ainakin Maire ongelmalliseksi joissakin työpaikoissa.

Maire: Sitten työpaikalla työnohjaaja, semmonen nimetty henkilö joka sen opiskelijan tukena pitäis siel työpaikalla olla nii se ei aina toimi kovin hyvin. Että pikkuisilla työpaikoilla ei välttämättä se tukihenkilö pysty aina olemaan apuna, sen tuen antaminen on aika pientä.

Toisaalta taas Mairella oli juuri pienistä työpaikoista vastakkaisiakin kokemuksia, *monta kertaa täs pienes yhteisössä niin siellä jokainen pystyy tukemaan tätä opiskelijaa vaikei se ohjaaja oookkaan siinnä vieressä*. Työpaikoilla yksilöllisen tilanteen mukanaolo ilmenee niinkin, että ohjaajan ja opiskelijan tulisi saada aikaan jokaiselle työssäoppimisjaksoa suorittavalle yksilöllinen työsuunnitelma. Samalla opiskelija pyritään saamaan omatoimisesti pohtimaan mahdollisuuksiaan ja tilannettaan. Kaikkien vastaajien mielestä on usein jonkin verran tingittävä tavoitteista, sillä *esimerkiksi että jos jollakin yrityksellä menee vähän huonommin niin sillon niitä kaikkia ajateltuja asioita ei voikkaan opettaa*.

Silta-hanke on kokeiluluonteinen projekti, joka päättyi keväällä 2001. Jokainen haastateltu pahoitteli projektin loppumista. Loppuminen nähtiin rajoittavana asiana tavoitteiden toteutumisessa. Tärkeänä seikkana kokeilussa nähtiin se, että projektin avulla on ollut mahdollisuus kokeilla työssäoppimisen toteuttamista. *On haluttu kokeilla, miten se homma toimii. Tää on ollut tärkeä hanke kaikin puolin*. Paitsi työllistymisen edistäminen ja syrjäytymisen vähentäminen haastateltavat kokivat hankkeen koko ammatillisen koulutuksen arvon nostona. *Et on haluttu niinkun hakea tällasella erillisellä projektilla ne valmiiksi ne mallit. Toimintatavat, vastuujaot, että sitte niinku kun kaikki ammatilliset toteutuu kolmivuotisina*. Kaikki haastateltavat katsoivat hankkeen onnistuneen yli odotusten rajoituksista huolimatta. *Eli tässä on*

monenlaisia yksilöllisiä tehtäviä, yksilön kannalta tärkeitä asioita ja sitten yhteiskunnan koulutuksen puolelta.

6.3.4 Yhteenveto

Silta-hankkeen arvot haastattelupuheessa rakentuivat kolmen teeman ympärille. Ensimmäisen teeman aiheena oli, miten haastateltavat kokivat arvojen ilmenevän Silta-hankkeessa. Toisessa teemassa selvitettiin, miten haastateltavat kokivat opetussuunnitelmien perustana olevista dokumenteista löydettyjen arvojen liittyvän Silta-hankkeeseen. Kolmannessa teemassa oli kysymys, mitkä tekijät rajoittavat arvojen toteutumista Silta-hankkeessa.

1. Teema

Ensimmäisestä teemasta voitiin havaita neljä diskurssia. Työssäoppimisdiskurssi liittyy työssäoppimisen yhteiskunnalliseen tasa-arvoon, koska se antaa myös tekemällä oppijoille mahdollisuuden edetä opinnoissaan. Oppimisen siirtäminen työpaikoille edesauttaa opiskelijoita helpommin integroitumaan työelämään, mikä on myös työnantajan etu. Diskurssi rakentaa myös kuvaa työssäoppimisen syrjäytymistä vähentävästä vaikutuksesta.

Vuorovaikutusdiskurssin avulla muodostuu kuva vuorovaikutuksen tärkeydestä Silta-koulutuksessa. Diskurssissa korostuu aikuisen rooli tulkkina, usein vuorovaikutusongelmista kärsivien nuorten ja esimerkiksi työpaikkojen välillä.

Yksilöllisyys ja sen kunnioittaminen nähdään erääksi Silta-koulutuksen toiminnan perustaksi. Yksilöllisyysdiskurssin pohjalta yksilöllisyys nähdään sekä päämääränä, keinona että työtapana päästä laajempiin tavoitteisiin. Keinoja yksilöllisyyden huomioon ottamiseen ovat henkilökohtainen ohjaus ja henkilökohtaisten opetussuunnitelmien laatiminen. HOPS:n merkitys korostuu diskurssissa. Se nähdään koulutusta jäsentäväksi kehykseksi, jossa otetaan huomioon yleisten opetussuunnitelmien tavoitteet, ammatilliset tavoitteet ja opiskelijan henkilökohtaisen tason tavoitteet. Yksilöllisyyteen kuuluu lisäksi opiskelijoiden vahvuuksien löytäminen ja erilaisuuden ymmärtäminen. Lisäksi diskurssiin liittyy yhtenä yksilöllistämiseen kuuluvana seikkana taito auttaa opiskelijaa ajattelemaan omia kiinnostuksen kohteitansa ja sitä kautta löytämään juuri hänelle sopiva työ tai jatko-opiskelupaikka.

Käytännön osaamisen arvostus ilmenee kädentaitodiskurssissa, joka liittyy vahvasti työssäoppimisdiskurssiin. Kädentaidot nähdään teoriaopintojen vastapainona ja niiden arvostaminen yhtenä tärkeänä koulutuksen onnistumisen edellytyksenä. Diskurssissa käytännön taidot näkyvät oppilaiden itsearvioinnin kohteena ja kädentaitojen arvostaminen on myös keino oppilaiden itsetunnon kehittämiseen ja kasvuun.

2. Teema

Toisessa teemassa, joka käsitteli sitä, miten haastateltavat kokivat opetussuunnitelmien perustana olevista dokumenteista löydettyjen arvojen liittyvän Silta-hankkeeseen löytyi, kuten edelläkin, neljä diskurssia. Dokumenteista nousseessa tasa-arvodiskurssissa tasa-arvo näyttäytyy yhteiskunnallisen tasa-arvon tavoitteena. Työssäoppimisdiskurssissa mainittu syrjäytymisen ehkäiseminen on konkreettinen osoitus yhteiskunnallisen tasa-arvon ja sosiaalisen oikeudenmukaisuuden ilmenemisestä. Diskurssi osoittaa myös, että tasa-arvoa voidaan tarkastella sekä yksilön oikeutena että yhteiskunnallisena ilmiönä.

Toisena diskurssina teemasta nousi yksilöllisyys. Diskurssi kohotti esiin samoja sisältöjä kuin edellisenkin teeman yksilöllisyysdiskurssi. Opiskelijoiden onnistunut jatkosijoittuminen koulutuksen jälkeen oli tässäkin diskurssissa esillä. Uutena aiheena nousi pinnalle ajatus oppimisympäristöjen ja/tai tilanteiden sopeuttamisesta yksilön tarpeita silmälläpitäen eikä päinvastoin.

Yhteisöllisyysdiskurssin pohjalta yhteisöllisyys nähdään vahvasti vuorovaikutustaitojen kannalta. Vuorovaikutustaidot koetaan tärkeinä, koska taitojen puute ymmärretään osasyiksi syrjäytymiseen. Työssäoppimisella katsotaan olevan merkittävä asema vuorovaikutustaitojen oppimisessa, ja taidot tulisi pystyä siirtämään myös koulun ulkopuolelle.

Viimeisenä diskurssina teemasta nousi esiin luovuus. Luovuusdiskurssin piirtämä kuva on monisäikeinen ja siinä luovuus nähdään liittyneenä moniin arvoihin. Varsinkin yksilöllisyys, kädentaidot ja esteettisyys koettiin merkittävinä. Luovuus nähtiin eräänä opiskelijan yksilöllisyyden ilmentymänä ja toisaalta kasvattajan keinona löytää yksilöllisyys kasvatettavasta.

Muista dokumenteissa ilmenneistä arvoista mainittiin ympäristöön kohdistuviin arvoihin kuuluvat huoli ympäristöstä ja teknologian hyväksyminen. Näiden lisäksi maininnan sai tieto ja ymmärrys arvoina.

3. Teema

Kolmannen teeman lähtökohtana oli selvittää mitkä seikat rajoittavat koulutuksessa arvokkaina pidettyjen seikkojen toteutumista. Ensimmäisenä asiana haastateltavat nostivat esiin opiskelijoiden erilaisen halun/kyvyn käytännön toimiin ja teoriaopintoihin suuntautumisessa. Toisena mainittiin yksilöllisiä valintoja rajoittavat seikat, esimerkiksi heikko taloudellinen tilanne ja hankalat käytännön järjestelyt. Kolmas tekijä, joka rajoittaa koettujen arvojen toteutumista, on epäonnistumiset vuorovaikutustilanteissa työssäoppimisjaksojen aikana. Syistä, jotka ovat olleet aiheuttamassa hankaluuksia, mainittiin muun muassa työssäoppimispaikkojen henkilöresurssien niukkuus, opiskelijan riittämättömät vuorovaikutustaidot ja ennakkoluulot niin työnantajien kuin opiskelijoidenkin taholta. Vaikka tilanteissa työpaikoilla työssäoppimistilanteissa nähtiinkin ongelmia, koettiin vuorovaikutus ja yhteistyö positiivisena asiana.

7 JOHTOPÄÄTÖKSIÄ JA POHDINTAA

Tutkimusprosessin arviointia

Työn pääasiallisena tarkoituksena oli tutkia, minkälainen on se virallinen arvoperusta, joka usein on vaikeasti havaittavissa, mutta jonka pohjalta nykyiset ja tulevat opetussuunnitelmat rakennetaan tai tullaan rakentamaan. Toisena tavoitteena oli saada näkemys siitä, miten syrjäytymisvaarassa olevien nuorten ammatillisen koulutuksen parissa työskentelevät henkilöt kokevat koulutuksen arvot.

Tutkimuksessa käytetty arvojen luokittelu tasa-arvoa, yksilöllisyyttä ja yhteisöllisyyttä kuvaileviin sekä ympäristöön, tietoon, esteettisyyteen ja eettisyyteen liittyviin arvoihin täytti hyvin paikkansa selvitetessä mitä arvoja opetussuunnitelmien perusteisiin sisältyy. Myöskin haastattelupuheesta muodostettu todellisuus auttoi rakentamaan kuvaa syrjäytymisvaarassa olevien nuorten ammatillisessa koulutuksessa vallitsevista arvoista haastateltujen henkilöiden näkökulmasta.

Lähestymistapoina tutkittaviin ongelmiin käytetyt laadullisesti suuntautunut sisällönanalyysi ja diskurssianalyttinen lähestymistapa palvelivat hyvin tutkimuksen tarkoitusta. Niiden avulla pystyttiin vastaamaan asetettuihin ongelmiin. Dokumentteina olleet lait ja opetussuunnitelman perusteet paljastuivat alun alkaen massiiviseksi aineistoksi. Aineiston analysoiminen kokonaisina lakeina ja opetussuunnitelmina käytetyllä menetelmällä olisi muodostunut liian suureksi urakaksi suhteutettuna tutkimuksen kokonaisuuteen. Sisällönanalyysi on paljon aikaa vievä lähestymistapa, varsinkin ensimmäistä kertaa sitä käyttävälle. Analysoitujen tavoitelauseiden lisäksi olisi mukaan ehkä voinut ottaa muutamia muitakin kohtia, esimerkiksi perusopetusasetuksessa mainittu peruskoulun tuntijako ja tuntimäärät. Haastatteluaineiston tutkimisessa käytetty diskurssianalyysi on vaativa lähestymistapa, sekin uusi käyttäjälleen. Mielestäni diskurssianalyysin mukailtu käyttäminen antoi elävyyttä tiukkalinjaisen sisällönanalyysin täydentäjänä. Ajatustenvaihto koulumaailmaa tuntevan henkilön kanssa, joka olisi hallinnut kummatkin tutkimukselliset lähestymistavat, olisi ollut hyvä apu tutkimuksen painopisteitä mietittäessä. Edellä mainituista seikoista johtuen diskurssianalyysin antama panos tutkimukselle jäi vähäisemmäksi kuin oli toivottua ja haastattelujen analyysin johdonmukaisuus on voinut kärsiä. Haastatteluaineisto sinänsä tuntui sopivan suppealta diskurssianalyttiselle lähtökohdalle.

Tutkimusraportin esitysmuoto seuraa tutkimusongelmia eikä sitä siis ole kirjoitettu tarinan malliseksi. Tällainen muoto saattaa olla lukijan kannalta kuivan oloinen esitystapa, mutta näin lukijan voi otaksua pääsevän kätevämmiin tutustumaan haluamaansa osa-alueeseen joutumatta lukemaan läpi koko raporttia. Tutkimusprosessin kannalta merkittävin kysymys on kuitenkin se, että kyettiinkö valituilla menetelmillä,

dokumenttien osalta sisällönanalyysillä ja haastattelun osalta diskurssianalyysillä, tutkimaan sitä, mitä oli tarkoituskin tutkia: opetussuunnitelmien taustalla vaikuttavia arvoja ja mitkä ovat haastateltujen käsitykset koulutuksessa vallitsevista arvoista. Dokumenttianalyysissä käytetty, teoreettisten lähtökohtien pohjalta muodostettu arvojen luokittelu oli toimiva erittelyn perusta. Kaikki havaitut arvolauseet voitiin rehellisesti liittää johonkin luokituksen arvoluokkaan. Haastatteluaineiston analyysitulokset annettiin yhden haastateltavan arvioitavaksi eikä oleellisia tulkintaerimielisyyksiä tämän arvioinnin pohjalta löytynyt. Näihin seikkoihin perustuen ja ottaen huomioon edellisessä kappaleessa mainitut tutkimukselliset puutteet ja vajavaisuudet, voitaneen sanoa, että tutkimuksella on saatu tietoa opetussuunnitelmien taustalla olevista arvoista ja syrjäytymisvaarassa olevien nuorten ammatillisessa koulutuksessa työtä tekevien aikuisten käsityksistä koulutuksessa vallitsevista arvoista. Edellä mainittujen ongelmien ottaminen mukaan samaan tutkimukseen antaa aihetta kritiikkiin. Toisaalta haastattelut liittivät yhteen yleis- ja erityisopetusta mikä oli yksi tutkimuksen päämääristä.

Tutkimuksen uskottavuuden ja siirrettävyyden arvioimiseksi on tutkimuskohde, tutkimusaineisto ja tutkimusprosessi kuvattu mahdollisimman tarkasti ja yksityiskohtaisesti kappaleessa viisi. Dokumenttianalyysin ajatuskulut on kirjattu liitteeseen yksi, joten lukijalla on mahdollisuus tehdä aineistosta omia johtopäätöksiä. Edellisestä johtuen on tutkimustulosta arvioitaessa, jos kunnioitetaan diskurssianalyttistä ajattelua, muistettava, että tulos ei yritäkään olla ainoa ja absoluuttinen totuus eikä objektiivinen kuvaus todellisuudesta. Tarkoitus on, että se nähtäisiin yhtenä mahdollisena todellisuuden rakennelmana.

Yhteenveto keskeisistä löydöksistä

Tutkimuksen löydökset antavat tietoa tämänhetkisistä opetussuunnitelmien arvoista. Opetussuunnitelmien perustaksi nähtyjen dokumenttien arvoista analysoinnin tuloksena eniten mainintoja löytyi arvoluokasta yhteisöllisyyteen kohdistuvat arvot. Opetussuunnitelmien yleisten perusteiden osalta yhteisöllisten arvojen osuus oli 35 %. Perustulossa yhteisölliset arvot jakaantuivat melko tasaisesti eri sisältöluokkiin, mutta varsinaisesti opetusta ja koulutusta ohjaavissa säädöksissä voitiin havaita sisältöluokan sosiaalinen yksilöihanne painottuvan muita enemmän. Tämä saanee ainakin osittain selityksensä parin viime vuosikymmen aikana julkaistuista koulutuspoliittisista kannanotoista, joissa todetaan koulutuksen yhdeksi tärkeäksi tehtäväksi juuri sosiaalistaminen. Sarjala toteaa 80-luvun alussa kirjoittamassaan teoksessa: Koululaitos on kuitenkin erityisasemassa oleva sosiaalistamisinstituutio (Sarjala 1981, 25). Yhdeksänkymmentäluvun kannanoton aiheeseen antaa Vilho Hirvi todettuaan edellisessä lauseessa koulutuksen perustan olevan kasvatuksessa. Kasvatus on sosiaalistamista johonkin yhteisöön: perheeseen, sukuun, kyläyhteisöön, sosiaaliseen

ryhmään, yhteiskuntaluokkaan, yhteiskuntaan, kansainvälisyyteen ja maailmanyhteisöön... (Hirvi 1996, 29). Kasvatusfilosofin näkemys asiasta on myös saman tyyppinen. Sosialisaatio kuuluu välttämättömänä osana kasvatukseen (Puolimatka 1995, 110). Mainitunkaltaisten kommenttien pohjalta on ymmärrettävää, että juuri sosiaalinen yksilöihanne saa niin suuren painon yhteisöllisyyttä edustavien arvojen luokassa. Ammatillisen koulutuksen opetussuunnitelmien perusteissa yhteisöllisyyteen kohdistuvien arvojen osuus oli lähes 60 %. Sisältönsä puolesta arvoluokka sai erilaiset painotukset analysoiduissa dokumenteissa. Laissa ammatillisesta koulutuksesta painottui taloudellisen kasvun merkitys, kun taas ammatillisen koulutuksen opetussuunnitelman perusteissa korostui sosiaalinen yksilöihanne.

Toiseksi eniten viittauksia oli arvoluokkiin tasa-arvo ja yksilöllisyys. Tasa-arvo oli opetussuunnitelmien yleisissä perusteissa useimmin mainittu arvoluokka yhteisöllisten arvojen jälkeen 24 %:n osuudella. Arvoluokka yksilöllisyys sai tässä yhteydessä 13 %:n osuuden. Ammatillisen koulutuksen opetussuunnitelmien perusteissa yksilöllisyyteen viitattiin 14 %:ssa havaituista arvoista tasa-arvon jäädessä 7 %:iin.

Opetussuunnitelmien yleisissä perusteissa kolmanneksi eniten viittauksia oli arvoluokkiin tieto ja eettiset arvot. Molempiin luokkiin sijoittui 10 % havaituista arvoista. Ammatillisen koulutuksen opetussuunnitelmien perusteissa tieto arvona ylsi niinkään 10 %:n osuuteen, mutta eettiset arvot vain puoleen tästä eli 5 %:iin.

Vähiten mainintoja oli esteettisistä ja ympäristöön kohdistuvista arvoista. Opetussuunnitelmien yleisissä perusteissa arvoista 5 % voitiin yhdistää ympäristöarvoihin ja 3 % esteettisiin arvoihin. Ammatillisen koulutuksen opetussuunnitelmien perusteissa vastaavat prosenttiluvut olivat kolme ja kaksi.

Dokumentteja kokonaisuutena tarkasteltaessa voidaan arvoilmausten nähdä painottuneen selkeästi yhteisöllisyyteen kohdistuviin sisältöihin. Toinen merkittävä arvoluokka oli tasa-arvoa kuvailevat sisällöt. Ympäristöarvot ja esteettiset arvot olivat vähiten edustettuina dokumenttien arvoissa saaden vain muutamia mainintoja. Arvojen siirtymisestä voidaan huomata, että saman arvon suhteelliset osuudet eri dokumenteissa olivat melko samankaltaiset ja noudattelivat perustuslain arvojakaumaa. Tietoon liittyvissä arvoissa tosin voitiin havaita selvää arvon suhteellista voimistumista verrattaessa perustuslain osuutta muiden dokumenttien osuuksiin. Tasa-arvoa kuvailevien sisältöjen osuus puolestaan vaimeni. Varsinkin vertikaalinen arvojen siirtyminen osoitti voimakasta vaimenemista perustuslain 28 %:sta lain ammatillisesta koulutuksesta 5 %:iin. Yksilöllisyyteen kohdistuvien sisältöjen osuus vaimeni lievästi ja yhteisöllisyyteen kohdistuvien sisältöjen osuus voimistui hieman.

Haastattelupuheessa Silta-hankkeen arvot rakentuivat kolmen teeman ympärille. Ensimmäisessä teemassa tulivat esille haastateltavien omat kokemukset arvojen ilmenemisestä Silta-hankkeessa. Työssäoppiminen nähtiin osana yhteiskunnallista tasa-

arvoa ja sen katsottiin vähentävän syrjäytymisvaaraa. Työssäoppimiseen läheisesti liittyvät kädentaidot nähtiin merkityksellisinä teoriaopintojen vastapainona ja keinona opiskelijoiden itsetunnon kehittämiseen. Vuorovaikutustaitojen oppimista pidettiin tärkeänä kuten myös aikuisen roolia tulkkina nuorten ja yhteiskunnan välillä. Yksilöllisyys arvona koettiin Silta-koulutuksen yhdeksi perustaksi. Yksilöllisyys nähtiin päämääränä, keinona ja työtapana päästä laajempiin tavoitteisiin.

Toisessa teemassa haastateltavat selvittivät kokemuksiaan opetussuunnitelman pohjana olevista dokumenteista löydettyjen arvojen liittymisestä Silta-hankkeeseen. Näistä esiin nousi tasa-arvo, jota tarkasteltiin sekä yksilön oikeutena että yhteiskunnallisena ilmiönä. Yksilöllisyys oli toisenkin teeman yhtenä sisältönä, johon liittyi ajatus oppimisympäristöjen sopeuttamisesta yksilön tarpeisiin. Yhteisölliset arvot koettiin vuorovaikutustaitojen ilmentymänä. Työssäoppimisen katsottiin paitsi olevan tärkeä asia ammattiin oppimisessa myös kohentavan opiskelijoiden vuorovaikutustaitoja. Edellä mainittujen arvojen lisäksi haastatteluissa nousi esiin luovuuskäsite, jonka nähtiin liittyvän moniin arvoihin, esimerkiksi yksilöllisyyteen ja esteettisyyteen.

Kolmantena teemana haastattelupuheesta nousivat rajoitukset koulutuksessa arvokaina pidettyjen seikkojen toteutumisessa. Tällaisia seikkoja olivat opiskelijoiden erilainen suuntautuminen käytännön työhön ja toisaalta teoriaopintoihin, opiskelijoiden heikko taloudellinen tilanne ja hankalat opiskelun käytännön järjestelyt sekä epäonnistumiset vuorovaikutustilanteissa työssäoppimisjaksojen aikana.

Uuden vuosituhannen alkaessa

Millaiselle perustalle uuden vuosituhannen alun opetussuunnitelmat rakentuvat? Perusteiden laadinnan lähtökohtana on konstruktivistinen käsitys oppimisesta, jossa oppilas on oman tietorakenteensa aktiivinen jäsentäjä ja rakentaja. (Lindström 2000, 9).

Tämän tutkimuksen mukaan opetussuunnitelmien tärkein perusta on yhteisöllisyys merkittävimpinä sisältöinä sosiaalinen yksilö ja taloudellisen kasvun merkitys. Ympäristöön kohdistuvat sisällöt eivät saa huomiota osakseen eivätkä esteettiset seikat. Tasa-arvo, yksilöllisyys ja tieto ovat melko merkittäviä, samoin eettiset arvot, vaikkakaan eivät aivan yhtä paljon.

Millaisessa yhteiskunnassa vuosituhannen alun opetussuunnitelmat kirjoitetaan? Maastamme käytetään nimitystä hyvinvointi-Suomi, jonka syntymistä Rantanen kuvaa seuraavasti: Sen taustalla on ollut valtava määrä työtä, osaamista ja yhteishenkeä eli yhteisöllisiä ja yksilöllisiä arvoja (Rantanen 1999, 7). Suomalaisen yhteiskunnan kehitystä voidaan tarkastella maatalousyhteiskunnasta teollisuusyhteiskunnaksi muuttumiseksi ja sen jälkeen palveluyhteiskunnaksi kehittymiseksi. Tulevaisuuden visiossaan Rantanen (1999) näkee vuosituhannen vaihteen sijoittuvan ajankohtaan, jossa palveluyhteiskunta vähitellen muuttuu tietoyhteiskunnaksi. Tässä murroksen yhteiskun-

nassa merkittävässä asemassa ovat tavarat ja palvelut. Uudessa tietoyhteiskunnan vaiheessa tavaroiden merkitys vähenee ja merkittäviksi nousevat informaatio ja tieto. Palvelut ovat edelleen tärkeitä. Tämän jälkeen, joskus kymmenen vuoden kuluttua on näköpiirissä arvoyhteiskunta, jossa korostuvat tieto, viisaus ja arvot. (Rantanen 1999, 16.)

Saatujen löydösten pohjalta voi sanoa, että ne arvot, joiden varassa Suomea on rakennettu, ovat edelleen vankasti edustettuina. Yksilölliset ja varsinkin yhteisölliset arvot muodostavat huomattavan joukon opetussuunnitelmien pohjana olevista arvoista. Onko tämä arvopohja kuitenkin riittävä luotsaamaan Suomea uudelle vuosituhannele? Rantanen (1999) näkee suomalaisen yhteiskunnan kestävä kehityksen taustalla kolme perusolottuvuutta: Perusolottuvuudet ovat teknis-taloudellinen, sosiaalinen ja ekologinen olottuvuus. Kehitys ei ole näiden summa, vaan niiden tulo. Näin, jos yksikin olottuvuus lähenee nolaa, kehitys ei enää ole kestävällä pohjalla. (Rantanen 1999, 8.) Jos tutkimuksen löydöksiä tarkastelee edellä kuvatulta pohjalta, kiinnittyy huomio ympäristöarvojen suhteellisen osuuden vähäisyyteen. Voidaan sanoa, että opetussuunnitelman pohjana olevissa arvoissa ympäristöön liittyvät sisällöt ovat niukasti edustettuina.

Toinen vähän mainintoja saanut arvoluokka oli esteettiset arvot eikä eettistenkään arvojen osuus arvojen kokonaismäärästä ollut kovin suuri, 9 %. Perusopetuslaissa säädetään, että kouluopetuksen tavoitteena on tukea oppilaiden kasvua ihmisyyteen ja eettisesti vastuukykyiseen yhteiskunnan jäsenyyteen. Sarjala (2000) näkee asian seuraavasti: Kyseessä ei ole lainsäätäjän julkilausuma, vaan selkeästi ilmaistu tahto siitä, että koululla on kasvatustehtävä. Rationaalisuutta korostavassa yhteiskunnassakaan ei voida sivuuttaa tunteiden merkitystä, sillä ne säätelevät tietojen vastaanottamista. Hyötytavoitteista riippumattomalle kasvatukselle on oltava tilaa koulutyössä. Koululla on oltava oikeus ja velvollisuus moraaliseen puolustukseen, sen tulee välittää yhteiskunnassa vaadittavia absoluuttisia arvoja, joita ei voida suhteellistaa. (Sarjala 2000, 3.)

Siirrettävyydestä ja jatkotutkimusaiheista

Tutkimuksen uskottavuuden ja siirrettävyyden arvioimista varten on tutkimuskohde, tutkimusaineisto ja tutkimusprosessi kuvattu mahdollisimman tarkasti ja yksityiskohteisesti kappaleessa viisi. Dokumenttianalyysin ajatuskulut on kirjattu liitteeseen yksi. Silloin lukijalla on mahdollisuus tehdä aineistosta omia johtopäätöksiä. Edellisestä johtuen on tutkimustulosta arvioitaessa, mikäli kunnioitetaan diskurssianalyttista lähestymistapaa, otettava huomioon, että löydökset eivät yritäkään olla ainut totuus tai tutkijasta riippumaton todellisuuden kuvaus. Tarkoitus on, että löydökset nähtäisiin yhtenä mahdollisena todellisuuden muuntuvana rakennelmana. Siirrettävyyden arvioimisessa toisiin samantyyppisiin oppimisympäristöihin on tapaustutkimuksen

yhteydessä muistettava (vrt. Syrjälä 1994) löydösten rajallisuus merkityksiä muodostettaessa ja myös se, että haastattelujen määrä on suppea. Käytännön esimerkiksi valitun Silta-hankkeen yhteyteen arvopohdintoja käytäessä siirrettävyyden ainakin luultavasti sopisi. Siirrettävyyttä voi perustella myös niin, että dokumenttien sisällöt koskevat sekä yleis- että erityisopetusta oppilaitoksissa kautta maan, joka jatkotutkimusaiheena voisi olla tärkeä parhailaan meneillään olevassa koulutuksen kokonaisuudistusvaiheessa. Arvojen etsiminen monenlaisten oppimisympäristöjen kautta olisi mielenkiintoista tutkittavaksi. Oppilaiden ja heidän perheidensä arvojen tutkimus myös antaisi tärkeää pohjaa arvokeskusteluille kuten myös monikulttuuristen luokkien kasvava määrä. Monikulttuurisuuden lisääntyminen meilläkin on selvää. Suuri haaste tuleekin seuraavina vuosina olemaan se, kuinka arvot ja opetussuunnitelmat rakentuvat monikulttuurisissa oppimisympäristöissä. Toisista kulttuureista tulleet oppijat ovat mitä suuremmassa määrin erilaisia oppijoita. Kuinka heidät yhteiskunnassamme kohdataan ja millaisilla valmiuksilla? Tällaisten seikkojen pohtiminen tulisi olla enemmän mukana myös opettajienkoulutuksen sisällöissä. Millaiset ovat HOPS:n ja HOJKS:n merkitykset kohtaamisissa? Asioita laajempiin yhteyksiin liittäen tämänkin tutkimuksen perusteella meillä on vielä paljon matkaa monikulttuuristen oppimisympäristöjen tasa-arvoiseksi kehittymiseen oppilas todella huomioon ottaen. Kulttuuritaustat vaikuttavat paljon siihen, mitä voidaan opettaa ja millä menetelmillä ottaen huomioon esimerkiksi syrjäytymisen estäminen ja tasa-arvopyrkimykset. Lindströmin (2000, 9) mielestä oppilashuollosta olisi laadittava oma kohtansa opetussuunnitelman perusteisiin pyrittäessä erityisesti syrjäytymisen ennaltaehkäisyyn.

Kuten tämänkin tutkimuksen perusteella oli havaittavissa tarvitsevat syrjäytymisvaarassa olevat nuoret apua. Ainakin tällä hetkellä heille sopivaa apua voivat antaa muun muassa erilaiset projektit. Tässä tutkimuksessa ESR-Silta-hankkeen tapaisen kokeilun kautta voidaan auttaa osaa kokeiluun osallistuvista opiskelijoista löytämään oma paikkansa. Työssäoppimisen kokeiluna Silta-hanke puolustaa hyvin paikkaansa. Jatkotutkimusaihe voisi olla myös evaluaatiotutkimus arvojen toteutumisesta opiskelijanäkökulma mukana ollen (vrt. Leppilampi 1995). Tärkeitä haasteita ovat siis sekä yksittäiset kokeilut että normatiivisten muutosten toteutumiset, jälkimmäiset vähitellen toteutettuina. Vaihtoehtoisten mutta usein lyhyiksi jäävien kokeilujen rinnalla tulisi jatkuvasti miettiä sitä, miksi tavalliset koulutusmuodot ovat monille syrjäyttäviä väyliä opiskella. Olemmeko vielä melko kaukana oppijakeskeisestä kasvatuksesta? Mukana ovat oppimiskäsitystenkin vaikutukset, sillä ne osaltaan muokkaavat kasvatuksen päämääriä ja yhteiskunnan arvoja. Elämme niin monimutkaisessa yhteiskunnassa, että ratkaisuja tulee etsiä monelta suunnalta. Tällöin se seikka, että koulutusta tulee tarkastella vuorovaikutteisena prosessina yhteiskunnan tasolta oppijaan saakka saa eri

ulottuvuuksia. Esimerkiksi tätä kautta päästään oppivan organisaation perusteisiin. Vuorovaikutteisuus ja kollegiaalisuus ovat Sahlbergin (1996, 52) mukaan kehittyvän organisaation perusasioita. Sahlbergia (1996, 217) edelleen lainaten voi todeta, että ”tärkeää on ymmärtää koulun toimintaa, kulttuuria ja näiden erilaisia konteksteja, mikäli opetuksen ja oppimisen halutaan kehittyvän. Usein koulun onnistuneen kehittämisen kannalta merkittävimpiä tekijöitä ovat kehittäjien ja koulussa toimivien henkilöiden ajattelutapojen muutokset.” Tällaiset paradigmatasonkin prosessit olisivat mielenkiintoisia jatkotutkimusaiheita. Onko yhteiskunnan ylärakenteissa tai oppimisympäristöissä mahdollisesti jotakin korjattavaa, ovatko arvot kohdallaan? Pohditaanko kouluissa yhteisvoimin syrjäytymistä ja sen ratkaisuja, tasa-arvoa tai kestäväää kehitystä? Vastakainasettelu sen suhteen, että pitäisikö painopisteitä tarkastella teoreettisesti vai käytännöllisesti, vähenee. Sen sijaan parempi olisi lisätä koko koulujärjestelmätilanteen tarkastelua. Todellisuudessa tarvitaan sekä teoreettisia pohdintoja että käytäntöjen kehittämistä samanaikaisesti. Muutoksen onnistumiseen vaikuttavien tekijöiden tunnistaminen on sinänsä tärkeää, mutta aivan toinen asia on ymmärtää, miten ne ovat keskenään vuorovaikutuksessa ja mikä on muuttuvan systeemin sisäinen dynamiikka (Sahlberg 1996, 26).

Jatkotutkimusaihe voisi olla myös se, että opetussuunnitelmia analysoitaisiin esimerkiksi keskittäen tutkimus yhteisöllisiin arvoihin, tasa-arvoon, tiedon tarkasteluun tai muihin osa-alueisiin. Kuinka tässäkin tutkimuksessa analysoidut tasa-arvopykälät edistävät todellista tasa-arvoa ja mitä tasa-arvon pitäisi perimmäältään olla? Kuinka tasa-arvon toteutumista voisi edistää eri tieteenalojen vuorovaikutteisella tutkimuksella? Mitä luultavimmin monet prosessit jatkuvat niin kuin tähänkin saakka. Mutta yhteiskunnallisten rakenteiden ja arvojen tarkastelu myös koululaitoksessa tulee laajentaa monitasoiseksi läpäisyperiaatteen. Lienee kuitenkin viisasta ottaa huomioon se tosiasia, että ”suuret laivat kääntyvät hitaasti”.

LÄHTEET

- Aarnio, H., Helakorpi, S. & Luopajarvi, T. 1991. Ammattipedagogiikka - perusteita ja sovelluksia. Helsinki: WSOY.
- Allardt, E. 1983. Sosiologia. Helsinki: WSOY.
- Asp, E. & Peltonen, M. 1991. Työelämän sosiologia. Helsinki: Otava.
- Bogdan, R. & Biklen, S. 1992. Qualitative research for education: An introduction to theory and methods. 2nd ed. Boston: Allyn and Bacon.
- Broady, D. 1989. Piilo-opetussuunnitelma. 3. painos. Tampere: Vastapaino.
- Cuba, E. & Lincoln, Y. 1994. Competing Paradigms in Qualitative Research. Teoksessa: N.Dencin & Y.Lincoln (Eds.) Handbook of qualitative research. Thousand Oaks: Sage, 105-109, 112.
- Ehrnrooth, J. 1992. Intuitio ja analyysi. Teoksessa K. Mäkelä (toim.) Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki: Gaudeamus, 37, 40.
- Foucault, M. 1986. The Archeology of Knowledge. London: Tavistock.
- Goetz, J. & LeCompte, M. 1984. Ethnography and qualitative design in educational research. San Diego: Academic Press.
- Grönfors, M. 1985. Kvalitatiiviset kenttätyömenetelmät. Juva: WSOY.
- Haavisto, T. 1996. Arvojen Top Ten. Futura 4, 47 – 52.
- Hakkarainen, P., Keskinen, P. & Virtanen, H. 1992. Ammatinhallinnan kehittäminen aikuiskoulutuksessa. Opetushallitus. Helsinki: VAPK- kustannus.
- HE 319-vp 1994. Hallituksen esitys Eduskunnalle laiksi ammattikorkeakouluopinnoista ja eräksi siihen liittyviksi laeiksi.
- Helakorpi, S. 1992. Ammattikasvatus. Helsinki: WSOY.
- Hirsjärvi, S. & Huttunen, J. 1991. Johdatus kasvatustieteeseen. Helsinki: WSOY.
- Hirsjärvi, S. 1985. Johdatus kasvatustieteeseen. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Hirvi, V. 1996. Koulutuksen rytminvaihdos 1990-luvun koulutuspolitiikka Suomessa. Helsinki: Otava.
- Ikonen, O. 1998. Henkilökohtainen opetussuunnitelma. Teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas (toim.) Poikkeava vai erityinen? Jyväskylä: Atena, 227.

- Ikonen, O. 1999. Henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma. Teoksessa O. Ikonen (toim.) Kehitysvammaisten opetus. Mitä ja miten? Kehitysvammaliitto ry. Helsinki: Hakapaino Oy, 18, 187-201.
- Jaatinen, P. 1999. Synergian siemenet ja torajyvät – Tutkimus monialaisen ammatti-korkeakoulun organisaatiokulttuurista. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Sarja C, osa 148.
- Jalava, J., Lehtinen, E. & Palonen, T. 1997. Opsista hops. Käsikirja ja juonnettu kirjallisuusluettelo oppimisen ohjaajalle. Turun yliopiston Täydennyskoulutuskeskus. Turku: Painosalama Oy.
- Jokinen, A. & Juhila, K. 1996. Merkitykset ja vuorovaikutus - Poimintoja asunnottomuuspuheiden kulttuurisesta virrasta. Tampereen yliopisto. Yhteiskuntatieteellinen tiedekunta. A: 510.
- Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen, E. 1993. Diskurssianalyysin aakkoset. Tampere: Vastapaino.
- Jyrkämä, J. 1986. Nuoret sivuraiteelle?: Nuorisosta, syrjäytymisestä, yhteiskunnasta. Teoksessa A. Mikkola (toim.) Suomalaista nuorisotutkimusta, tutkijoiden puheenvuoroja. Kansalaiskasvatuksen keskuksen tutkimuksia ja julkaisuja 1. Helsinki, 38.
- Kari, J. 1994. Kasvatus- ja opetustavoitteet. Teoksessa J. Kari (toim.) Didaktiikka ja opetus suunnittelu. Helsinki: WSOY, 86, 91 - 92.
- Kauppi, A. 1989. Aikuiskoulutuksen suunnittelun kehityslinjoja. Helsinki: Valtionhallinnon kehittämiskeskus.
- Kivinen, O., Rinne, R. & Kivirauma, J. 1985. Koulun käytännöt: koulutussosiologinen tarkastelu. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja A:105.
- Kotkavirta, J. & Nyysönen, S. 1996. 1. – 2. painos. Ajatus etiikka. Helsinki: Weilin+Göös.
- Lahtinen, M., Lankinen, T., Penttilä, A. & Sulonen, A. 1999. Koulutuksen lainsäädäntö käytännössä. Helsinki: Tietosanoma Oy.
- Laki ammatillisesta koulutuksesta 1998. 21.8.1998 / 630
- Lee, J. 1988. The Historical method in Nursing. Teoksessa Sarter, B. (toim.) Paths to Knowledge – Innovative research methods for Nursing. National League for Nursing. USA, 5-16.

- Lehtinen, E., Kinnunen, R., Vauras, M., Salonen, P., Olkinuora, E. & Poskiparta, E. 1990. Oppimiskäsitys koulun kehittämisessä. Kouluhallitus. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Lehtisalo, L. & Raivola, R. 1999. Koulutus ja koulutuspolitiikka 2000 luvulle. Helsinki: WSOY.
- Lehtovaara, M. 1996. Oppiminen postmodernin kontekstissa. Teoksessa J. Lehtovaara & R. Jaatinen (toim.) Dialogissa – ihmisenä ihmisyhteisössä. Osa 2. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja. A 8/1996. Tampereen yliopiston Jäljennepalvelu, 135.
- Leppilampi, R. 1995. ”Tää on meikäläisen koulu” Vaihtoehtoinen ammattikoulu ammatillisen erityisopetuksen kokeiluna. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan pro gradu-työ.
- Levomäki, I. 1998. Arvojen moninaisuus tietoyhteiskunnassa. Sitra 178.
- Lincoln, Y. & Guba, E. 1985. Naturalistic inquiry. Beverly Hills: Sage.
- Lindström, A. 2000. Esiopetuksen ja peruskoulun uudistaminen. Spektri 3, 9.
- Malinen, P. 1985. Opetussuunnitelmat nykyajan koulutuksessa. Helsinki: Otava.
- Malinen, P. 1992. Opetussuunnitelmat koulutyössä. Helsinki: VAPK-kustannus.
- Miettinen, R. 1995. Kognitiivisen oppimisenäkemyksen taustaa. Hallinnon kehittämiskeskus. Helsinki: Painatuskeskus.
- Moberg, S. 1982. Erityisopetuksessa käytetty opettavien luokittelu. Teoksessa S. Moberg (toim.) Erityiset oppilaat: johdatus erityisopetukseen. Jyväskylä: Gummerus, 45-49.
- Niiniluoto, I. 1994. Järki, arvot ja välineet. Keuruu: Otava.
- Nurmi, K. E. 1995. Johdatus kasvatuksen filosofisiin ja historiallisiin perusteisiin. 7. uudistettu painos. Helsinki: Helsingin yliopisto Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Opetushallitus. 2000. Ammatillisten perustutkintojen opetussuunnitelman ja näyttötutkinnon perusteet. <http://www.oph.fi/ops/ammattillinenkoulutus/yhteisetosat.doc>. 15.5.2000.
- Opetushallitus. Tiedote 24a / 2000.
- Opetusministeriö. 1996 b. Opetus ja oppiminen – kohti oppivaa yhteiskuntaa. Yhteenveto EU:n komission Valkoisesta Kirjasta ja opetusministeriön päätelmät.
- Parker, I. 1992. Discourse dynamics. Critical analysis for social and individual psychology. New York: Routledge.

- Patton, M. 1990. *Qualitative evaluation and research methods*. 2 nd ed. Newbury Park: Sage.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet. 1994. Helsinki: Opetushallitus.
- Perusopetuslaki 1998. 21.8.1998 / 628.
- Pietilä, V. 1973, *Sisällön erittely*. Helsinki: Oy Gaudeamus Ab.
- Potter, J. & Wetherell, M. 1987. *Discourse and Social Psychology*. London: Sage.
- Prawat, R. 1996. Constructivisms, modern and postmodern. *Educational Psychologist* 31, 215-225.
- Puohiniemi, M. 1993. Suomalaisten arvot ja tulevaisuus – analyysi väestön ja vaikuttajien näkemyksistä. *Valtioneuvoston kanslian julkaisusarja 1993 / 5. Tilastokeskus tutkimuksia 202*.
- Puolimatka, T. 1995. *Kasvatus ja filosofia*. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.
- Puolimatka, T. 1999. *Kasvatuksen mahdollisuudet ja rajat*. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.
- Rantanen, J. 1999. Työelämä ja kestävä kehitys. Teoksessa R. Pietiläinen (toim.) *Työ vuonna 2005 – näkymiä suomalaiseen työelämään*. Helsinki: Työterveyslaitos, 7, 16.
- Rauste-von Wright, M. & von Wright, J. 1994. *Oppiminen ja koulutus*. Juva: WSOY.
- Rescher, N. 1976. Arvot ja niiden rooli käyttäytymisen tutkimuksessa. Teoksessa Tuomela – Patoluoto (toim.) *Yhteiskuntatieteiden filosofiset perusteet II*. Hämeenlinna: Karisto, 228.
- Rokeach, M. 1973. *The Nature of Human Values*. New York: The Free Press.
- Runsas, R. 1991. Koulun oppilashuolto. Teoksessa R. Runsas (toim.) *Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa*. Lastensuojelun Keskusliiton julkaisuja 87. Jyväskylä: Gummerus, 116-118.
- Räty, O. 1987. *Työ ja koulutus*. Helsinki: WSOY.
- Sahlberg, P. 1996. Kuka auttaisi opettajaa. Post-moderni näkökulma opetuksen muutokseen yhden kehittämisprojektin valossa. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology And Social Research* 119. Jyväskylän yliopisto.
- Sarjala, J. 1981. *Suomalainen koulutuspolitiikka*. Helsinki: WSOY.
- Sarjala, J. 2000. Kasvattaako kukaan? *Spektri* 3, 3.
- Silta ammatillisesta koulutuksesta työelämään - Hankkeen kuvaus ja kokemuksia. Raportti 2000. Opetushallitus. <http://www.edu.fi/projektit/silta/frame8.html>. 30.3.2000.

- Soininen, M. 1995. Tieteellisen tutkimuksen perusteet. Turun yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja A: 43. Turku: Painosalama Oy.
- Strauss, A. & Gorbun, J. 1990. Basics of qualitative research. Grounded theory procedures and techniques. Newbury Park: Sage.
- Suhonen, P. 1988. Suomalaisten arvot ja politiikka. Helsinki: WSOY.
- Suomen perustuslaki. 1.3.2000.
- Suoninen, E. 1993. Mistä on perheenäidit tehty? Haastattelupuheen analyysi. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen (toim.) Diskurssianalyysin aakkoset. Tampere: Vastapaino, 113.
- Suoranta, J. 1997. Konstruktionismi ja realismi kasvatustieteissä. Teoksessa Eskola (toim.) Reflektio, realismi, konstruktionismi sekä muita kasvatustieteellisiä teemoja. Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja C 15. Lapin yliopisto, 19-20.
- Syrjälä, L. 1994. Tapaustutkimus opettajan ja tutkijan työvälteenä. Teoksessa: L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen, & S. Saari Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä Oy, 13-21.
- Syrjälä, L. Ahonen, S. Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1994. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. 1. – 2. painos. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.
- Syrjälä, L. & Numminen, M. 1988. Tapaustutkimus kasvatustieteessä. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 51.
- Syrjäläinen, E. 1992. Muuttuuko koulu? Koulu 2001- projektin muuttamisen mahdollisuudet ja rajat. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 111.
- Syrjäläinen, E. 1994. Etnografinen opetuksen tutkimus: Kouluetnografia. Teoksessa L.Syrjälä, S. Ahonen, E.Syrjäläinen & S. Saari. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä, 80, 90.
- Teräväinen, J. 1990. Johdatus filosofiaan. Helsinki: Kirjapaja.
- Tilus, P. 1999. Miksi HOJKS? Julkaisussa P. Tilus (toim.) HOJKS – Henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma. Jyväskylän kaupungin kouluvirasto. Jyväskylän kaupungin kouluviraston julkaisusarja A7: 1999, 5.
- Toiskallio, J. 1988. Ihmisen kasvu ja kasvat. Porvoo: WSOY.
- Tynjälä, P. 1991. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. Kasvatus 22 (5-6), 387-398.

- Tynjälä, P. 1999. Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.
- Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Vehviläinen-Julkunen, K. & Varjoranta, P. 1993. Historian tutkimuksen prosessista hoitotieteessä. *Hoitotiede* 5, 72-77.
- Wilenius, R. 1999. Mitä on ihminen? Jyväskylä: Atena Kustannus Oy.
- Wilenius, R., Oksala, P., Mehtonen, L. & Juntunen, M. 1976. Filosofian kysymyksiä. Jyväskylä: Gummerus.
- Virtanen, P. (toim.) 1994. Viikeri. Erityisopetus. Opetushallitus. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Wolcott, H. 1990. *Writing up qualitative research*. Newbury Park: Sage.
- Väljjarvi, J. 1992. Opetussuunnitelma kaaoksen maailmassa. *Tiedepolitiikka* 17 (3), 31.
- Yin, R. 1994. *Case study research. Design and methods*. Second edition. Thousand Oaks: Sage.
- Yrjönsuuri, M. 1996. Hyvän olemus – Johdatus etiikkaan. Helsinki: Kirjapaja.

DOKUMENTIT

1. Dokumentti (Perustuslaki 1.3. 2000)

1§

Suomi on täysivaltainen tasavalta. Lauseesta voi havaita kaksi arvoa. Suomi on täysivaltainen, siis riippumaton muista - itsenäinen, korostaa kansallista identiteettiä. Tasavalta puolestaan heijastaa demokratiaa arvona.

Valtiosääntö turvaa ihmisarvon loukkaamattomuuden... Ihmisarvo viittaa humanismiin ja sitä kautta moraalifilosofiaan. Humanismia on määritelty katsantokannasta riippuen hyvin monella tavalla: kirkon humanismi, marxilainen humanismi, naturalistinen humanismi jne. Koska ihmisarvoa ei voida yksiselitteisesti määritellä, vaan se määritellään tapauskohtaisesti, voidaan ihmisarvon loukkaamattomuutta pitää puhtaasti eettisenä arvona.

... ja yksilön vapauden ja oikeudet... Lausuman osaa voidaan tarkastella ainakin kolmesta näkökulmasta. Jos yksilön vapaus ja oikeudet nähdään yleismaailmallisten ihmisoikeuksien ilmentymänä, edustaa lausuman kohta tasa-arvoa. Toisaalta, jos vapautta ja oikeutta ajatellaan erillisinä termeinä muodostuu tulkinnasta väkisin toisenlainen. Käsitteenä vapaus on kautta historian herättänyt filosofien piirissä useita tulkintoja, esim. onko vapaus vapautta jostakin vai yksilön vapautta johonkin. Viimeksi mainitussa tapauksessa voidaan tuskin olettaa lausuman tarkoittavan, että yksilö olisi vapaa toimimaan täysin halujensa mukaan. Näin ajatellen vapautteen liittyy rajoituksia jotka aina ovat jossain mielessä moraalisia, joten lausuman kohta vapauden osalta liittyisi eettisiin arvoihin. Oikeudet on aina määritelty jossakin ja jos ne ovat osa velvollisuuksia, on kysymyksessä demokratia joka on osa yhteisöllisiä arvoja. Kolmannessa tavassa hahmottaa vapaus ja oikeudet yhdistetään myönteinen ja kielteinen vapauskäsite. Vapaus olisi siinä tapauksessa puhtaasti negatiivista vapautta ja oikeudet olisivat positiivisen vapauden rajoituksia. Näin ajatellen koko lausuma edustaisi eettisiä arvoja.

...sekä edistää oikeudenmukaisuutta yhteiskunnassa. Yhteiskunnallinen oikeudenmukaisuus sen kaikissa ilmenemismuodoissaan on osa yhteisöllisiä arvoja.

Suomi osallistuu kansainväliseen yhteistyöhön rauhan ja ihmisoikeuksien turvaamiseksi sekä yhteiskunnan kehittämiseksi. Jos Suomi valtiona osallistuu kansainväliseen yhteistyöhön, osoittaa se, että Suomi on kykenevä itsenäisenä valtiona hoitamaan kansainvälisiä asioita. Lausuman kohta edustaa kansallisen identiteetin arvostusta. Sota on äärimmäinen väkivallan muoto, joka uhkaa kaikissa ilmenemismuodoissaan olemassaolon oikeutta. Kun Suomi toimii sodan vastakohtana, rauhan turvaamiseksi, ilmentää lausuma tuolloin puhtaasti eettisiä arvoja. Sodassa ei ole ihmisoikeuksia, mutta niitä voidaan loukata muunlaisissakin tilanteissa. Toimiessaan ihmisoikeuksien puolesta Suomi edistää tasa-arvoa maailmassa. Lausuman viimeisestä kohdasta ei selkeästi käy ilmi kenen yhteiskuntaa kehitetään. Lausuma voisi tarkoittaa koko globaalia yhteiskuntaa, yhteiskuntia joissa ihmisoikeuksia loukataan tai soditaan, taikka suomalaista yhteiskuntaa. Tarkoitettiinpa lausumassa mitä vaihtoehtoa tahansa yhteiskunnan kehittäminen edustaa sinällään yhteisöllisiä arvoja.

2 §

Kansanvaltaan sisältyy yksilön oikeus osallistua ja vaikuttaa yhteiskunnan ja elinympäristönsä kehittämiseen. Yhteiskunnan kehittäminen liittyy yhteisöllisiin arvoihin. Elinympäristö laajasti käsitettynä sisältää myös ympäröivän luonnon ja siltä osin lausuman kohta viittaa ympäristöarvoihin.

6 §

Ketään ei saa ilman hyväksyttävää perustetta asettaa eri asemaan sukupuolen, iän, alkuperän, kielen, uskonnon, vakaumuksen, mielipiteen, terveydentilan, vammaisuuden tai muun henkilöön liittyvän syyn perusteella. Jos ketään ei saa asettaa eri asemaan sukupuolen perusteella, edustaa lausuman kohta sukupuolten välistä tasa-arvoa. Muiden kohtien osalta arvojen liittyminen niihin onkin tulkinnanvaraisempaa. Laajasti ajatellen kaikki lausuman kohdat voitaisiin asettaa tasa-arvon nimikkeen alle, mutta esim. alkuperän, kielen, uskonnon, vakaumuksen ja vammaisuuden osalta voidaan lausuman kohtien katsoa edustavan suvaitsevaisuutta. Kielto mielipiteen perusteella eri asemaan asettamisesta voidaan nähdä edustavan myös yksilöllisiä arvoja.

7 §

Jokaisella on oikeus elämään sekä henkilökohtaiseen vapauteen, koskemattomuuteen ja turvallisuuteen. Edellä mainittuja oikeuksia voidaan pitää ihmisoikeuksien ilmentymänä ja näin ne edustaisivat tasa-arvoa. Mutta toisaalta em. oikeuksien loukkaamista pidetään tuomittavana ja vääränä, joten lausumassa luetellut oikeudet ilmentävät tietoa oikeasta ja väärästä ja siten edustaisivat puhtaasti eettisiä arvoja.

8§

Ketään ei saa pitää syyllisenä rikokseen eikä tuomita rangaistukseen sellaisen teon perusteella, jota ei tekohetkellä ole laissa säädetty rangaistavaksi. Lause sisältää oikeudenmukaisuuden arvon ja edustaa siten yhteisöllisiä arvoja.

9 §

Suomen kansalaisella ja maassa laillisesti oleskelevalla ulkomaalaisella on vapaus liikkua maassa ja valita asuinpaikkansa. Vapaa liikkuminen ja asuinpaikan valinnanvapaus liittyvät yksilöllisiin arvoihin.

10 §

Jokaisen yksityiselämä, kunnia ja kotirauha on turvattu. Lausuman kaikki määreet viittaavat yksilöllisyyteen tai perheeseen. Kysymyksessä on siis viittaus yksilöllisiin arvoihin.

11 §

Jokaisella on uskonnon ja omantunnon vapaus. Uskonnon harjoittaminen tai ei harjoittaminen on jokaisen yksityinen asia. Näin ajatellen lausuma viittaisi yksilöllisiin arvoihin. Toisaalta uskonto sinänsä on yhteydessä moraalisiin kysymyksiin. Siltä pohjalta asiaa tutkien uskonnon vapaus on osa eettisiä arvoja.

12 §

Jokaisella on sananvapaus. Oikeus ilmaista, julkistaa ja vastaanottaa tietoja, mielipiteitä ja muita viestejä kenenkään ennakolta estämättä on perusedellytys itsensä toteuttamiselle ja heijastaa siten yksilöllisiä arvoja.

13 §

Jokaisella on oikeus lupaa hankkimatta järjestää kokouksia ja mielenosoituksia sekä osallistua niihin. *Jokaisella on yhdistymisvapaus.* Edellä mainitut seikat kuuluvat myös itsensä toteuttamiseen ja ovat niin muodoin osa yksilöllisiä arvoja.

14 §

Jokaisella Suomen kansalaisella, joka on täyttänyt kahdeksantoista vuotta, on oikeus äänestää valtiollisissa vaaleissa ja kansanäänestyksestä. Oikeus osallistua päätöksen tekoon vaikkapa äänestämällä on demokratiaan kuuluva ilmiö. Siten tämä lainkohta ilmentää siis yhteisöllisiä arvoja.

15 §

Jokaisen omaisuus on turvattu. Omaisuus liittyy osaltaan vaurauden käsitteeseen. Omaisuuden turvaaminen heijastaa siten yhteisöllisiä arvoja.

16 §

Jokaisella on oikeus maksuttomaan perusopetukseen. Opetus on yhteydessä tietoon ja tietämiseen. Näin lausuman kohta viittaa tietoon arvona. Jos opetus on maksutonta, on se osa sosiaalista oikeudenmukaisuutta ja jos oikeus on kaikilla, heijastaa se yhteiskunnallista tasa-arvoa. Molemmat edelliset lausuman kohdat edustavat tasa-arvoa. *Julkisen vallan on turvattava, ..., jokaiselle yhtäläinen mahdollisuus saada kykyjensä ja erityisten tarpeidensa mukaisesti myös muuta kuin perusopetusta ...* Lausuman kohta yhtäläinen mahdollisuus viittaa yhteiskunnalliseen tasa-arvoon. Perusopetuslaki sisältää maininnan perusopetuksesta luokilla 1 - 9, lisäopetuksesta luokka 10, ja perusopetukseen kuuluvasta erityisopetuksesta sekä kuusivuotiaitten esiopetuksesta. Tältä pohjalta kaikki muu opetus on muuta kuin perusopetusta sisältäen mm. lukio-opetuksen, ammatillisen opetuksen jne. Jos ihmisen kyvyt jaetaan kolmeen ryhmään ja pidetään normaalia kyvykkyyttä vertailukohtana, kykyjensä mukaista tarkoittaa silloin paitsi normaalia, myös vähemmän ja enemmän kyvykkyyttä omaavia. Lausuman kohta viittaa tasa-arvoon ihmisten erilaisten kykyjen suhteen kohteena jatko-opinnot. Jos erilaiset kyvyt käsitetään mentaalina ominaisuuksina, ovat erilaiset tarpeet fyysisiä ominaisuuksia. Lausuman kohta siis osoitus pyrkimyksestä tasa-arvoon jatko-opinnoissa fyysisten rajoitusten suhteen.

... kehittää itseään varattomuuden sitä estämättä. Itsensä kehittäminen on yhteydessä itsensä toteuttamiseen ja luovuuteen. Näin lausuman kohta viittaa yksilöllisiin arvoihin. Varattomuuden estämättä viittaa sosiaaliseen oikeudenmukaisuuteen.

Tieteen, taiteen ja ylimmän opetuksen vapaus on turvattava. Tiede ja ylin opetus käsitteinä ovat yhteydessä viisauteen ja ymmärrykseen, joten ne edustavat tiedollisia arvoja. Taide edustaa esteettisiä arvoja. Tieteen ja taiteen tekeminen on yhtä vapaata kuin muukin yhteiskunnassa tapahtuva tekeminen. Vapaus on vapautta tietyissä rajoissa.

Toisaalta tiedettä ja taidetta tekevät ihmiset, joten ne ovat yhtä vapaita kuin niitä tekevät ihmiset. Tieteen ja taiteen tekeminen vaatii taloudellisia resursseja. Tästä seuraa, että tutkimuksen rahoittaja voi halutessaan suunnata tutkimusta tietyille alueille. Voidaankin kysyä, onko tieteen tekeminen silloin vapaata ja onko tieteen tekeminen esim. taloudellisista tai poliittisista lähtökohdista käsin oikein? Perimmältään tieteen ja taiteen vapaus niiden tekijöiden vapautta ja edustaa siten yksilöllisiä arvoja.

17 §

Jokaisen oikeus käyttää tuomioistuimessa ja muussa viranomaisessa omaa kieltään, joko suomea tai ruotsia, ... turvataan lailla. Suomen kansalliskielistä suomi mainitaan ensin, joten se on osoitus kansallisen identiteetin arvostuksesta. Koska molemmille kieliryhmille turvataan oikeus oman kielen käyttämiseen, osoittaa se pyrkimystä kielelliseen tasa-arvoon.

Julkisen vallan on huolehdittava maan suomen- ja ruotsinkielisen väestön sivistyksellisistä ja yhteiskunnallisista tarpeista samanlaisten perusteiden mukaan. Lause viittaa kielelliseen tasa-arvoon.

Saamelaisilla alkuperäiskansana sekä romaneilla ja muilla ryhmillä on oikeus ylläpitää ja kehittää omaa kieltään ja kulttuuriaan. Vähemmistöryhmien oikeus omaan kieleen ja kulttuuriin voidaan nähdä suvaitsevaisuuden ilmauksena. Toisaalta maininta kielestä ja kulttuurista viittaa ymmärrykseen ja viisauteen arvoina.

Viittomakieltä ... tarvitsevien oikeudet turvataan lailla. Kommunikointivaikeuksia omaavien ihmisten oikeuksien turvaaminen on myöskin osoitus suvaitsevaisuudesta.

18 §

Jokaisella on oikeus lain mukaan hankkia toimeentulonsa valitsemallaan työllä, ammatilla tai elinkeinolla. Lain mukaan tuskin tarkoitetaan perustuslain mukaan, koska sitä ei ole mainittu muissakaan pykälissä, vaan lakien puitteissa. Lain kohta ei siis anna oikeutta hankkia toimeentuloa rikollisilla keinoilla, vaan ainoastaan lain mukaisilla. Näin lausuman kohta edustaa oikeudenmukaisuutta arvona. Jos jokaisella on oikeus valita ammattinsa, on se osoitus mahdollisuudesta mielenkiintoiseen työhön. Lausuman kohta edustaa siis yksilöllistä arvoa. Toimeentulon hankkiminen osoittaa ainakin löyhästi vaurauden arvostamista.

Julkisen vallan on huolehdittava työvoiman suojelusta. Työvoima on yksi tuotannontekijöistä ja sen suojeleminen on osoitus taloudellisen kasvun ja vaurauden arvostamisesta.

Julkisen vallan on edistettävä työllisyyttä ... Jos työn tekemisen oletetaan olevan tuottavaa, työllisyyden edistäminen liittyy silloin vaurauden arvostamiseen.

... ja pyrittävä turvaamaan jokaiselle oikeus työhön. Oikeus työhön, voiko tuon oikeuden menettää, jos sitä on pyrittävä turvaamaan julkisen vallan toimesta. Turvaamaan jokaiselle, voiko olla tilanne, jossa toisella on ja toisella ei ole oikeutta työhön. Miksi vain pyrittävä, miksi ei kyetä varmasti turvaamaan? Käsittääkseni kaikilla on oikeus, mutta onko kaikilla mahdollisuuksia työhön. Työnsaaminen riippuu karkeasti ottaen kahdesta seikasta: Onko työtä tarjolla ja jos on, onko työnhakija kykenevä tekemään ko. työtä. Ensimmäiseen kohtaan työn saatavuuteen todetaan lauseen alussa, että julkisen vallan on edistettävä työllisyyttä. Toisessa tapauksessa julkinen valta pyrkii

turvaamaan oikeuden/ mahdollisuuden työhön. Tämä tarkoittaa silloin ennen muuta ammatillista ja työllistävää koulutusta. Lausumassa voidaan siis havaita pyrkimys koulutukselliseen tasa-arvoon.

Ketään ei saa ilman lakiin perustuvaa syytä erottaa työstä. Lausuma pitää sisällään oikeudenmukaisuuden arvon.

19 §

Jokaisella, joka ei kykene hankkimaan ihmisarvoisen elämän edellyttämää turvaa, on oikeus välttämättömään toimeentuloon ja huolenpitoon. Ihmisarvoista elämää ei laki määrittele, vaan se arvioidaan ilmeisesti tapauskohtaisesti. Pyrkimyksenä kuitenkin on, että jokaiselle taataan inhimilliset elinolot. Lausuman kohta edustaa humanismia ja siten se on osa eettisiä arvoja.

Julkisen vallan tehtävänä on edistää jokaisen oikeutta asuntoon ja tukea asumisen omatoimista järjestämistä. Asumisen omatoiminen järjestäminen vaatii tietynlaista yrittävyyttä. Näin ajatellen lausuman kohta sisältää yksilöllisen arvon.

20 §

Vastuu luonnosta ja sen monimuotoisuudesta, ympäristöstä ja kulttuuriperinnöstä kuuluu kaikille. Lauseesta on löydettävissä ilmeinen huoli ympäristöstä. Toisaalta kulttuuriperintö viittaa vahvasti kansallisen identiteetin arvostukseen.

... mahdollisuus vaikuttaa elinympäristöönsä koskevaan päätöksentekoon. Mahdollisuus vaikuttaa päätöksiin on osa demokratiaa.

21 §

Jokaisella on oikeus saada asiansa käsitellyksi ... tuomioistuimessa ... sekä oikeus saada ... päätös tuomioistuimen ... käsiteltäväksi. Lausumaan sisältyy oikeudenmukaisuuden arvo.

22 §

Julkisen vallan on turvattava perusoikeuksien ja ihmisoikeuksien toteutuminen. Ihmisoikeudet voidaan laskea tasa-arvo-nimikkeeseen alle.

23 §

Perusoikeuksista voidaan säätää lailla sellaisia tilapäisiä poikkeuksia, ... , kansakuntaa uhkaavien poikkeusolojen aikana ja jotka ovat Suomen kansainvälisten ihmisoikeusvelvoitteiden mukaisia. Vaikka perusoikeuksista tingittäisiinkin tietyissä tilanteissa, pysyvät ihmisoikeudet silti voimassa. Tämä on vankka kannanotto humanismin ja tasa-arvon puolesta.

2. Dokumentti (Perusopetuslaki 21.8. 1998, 2 § Opetuksen tavoitteet)

...tavoitteena on tukea oppilaiden kasvua ihmisyyteen... Tässä kohdassa lainlaatija on tarkoittanut ihmisyydellä mitä luultavimmin ihmisen hyviä ominaisuuksia: suvaitsevaisuutta ja humaaniutta eikä ihmisenä olemista. Kysymyksessä ovat siis eettiset ja moraaliset arvot

...ja eettisesti vastuukykyiseen yhteiskunnan jäsenyyteen... Eettisesti vastuukykyinen

viittaa yksiselitteisellä tavalla moraalisiin ja eettisiin arvoihin, kun taas yhteiskunnan jäsenyys on osa sosiaalista yksilöihannetta ja edustaa näin yhteisöllisiä arvoja.

...antaa heille elämässä tarpeellisia tietoja ja taitoja. Lausuma voidaan tulkita kahdella tavalla. Jos huomio kiinnitetään lausuman osaan tietoja ja taitoja, on tietojen osalta kysymyksessä tiedolliset arvot. Jos taas ajatellaan kohtaa, heille elämässä tarpeellisia, on mahdollista tulkita se joko yksilön elämässä tarpeellisia, [heille elämässä] tarpeellisia, jolloin lausuman kohta edustaa yksilöllisiä arvoja tai elämässä tarpeellisia yhteisön kannalta, heille [elämässä tarpeellisia]. Lausuman arvosidonnaisuus ei tältä osin ole täysin selkeä.

Lisäksi esiopetuksen tavoitteena on osana varhaiskasvatusta parantaa lasten oppimisedellytyksiä. Tämän lauseen taustalla on ajatus siitä, että kaikilla lapsilla ei ole samanlaisia kouluvalmiuksia johtuen suurimmaksi osaksi kotien sosioekonomisesta tilanteesta. Esiopetuksen avulla saataisiin kouluvalmiudet riittäviksi kaikkien oppilaiden osalta. Arvo, jota lausuma edustaa on sosiaalinen oikeudenmukaisuus.

...edistää sivistystä ja tasa-arvoisuutta yhteiskunnassa... Kun sivistyksellä tarkoitetaan henkistä kehittyneisyyttä, kulttuuria ja valistusta voidaan lausuman tämän osan sanoa viittaavan tiedollisiin arvoihin viisauteen ja ymmärrykseen. Lausuman toinen kohta viittaa yleisesti tasa-arvoon erittelemättä tarkemmin millaisesta yhteiskunnallisesta tasa-arvosta on kysymys.

...edistää...oppilaiden edellytyksiä osallistua koulutukseen... Tässä kohdassa mainitaan sana koulutus, ei opetus, joten kysymys on perusopetuksen jälkeen tapahtuvasta koulutuksesta. Oppilaille on siis annettava edellytykset omaksua riittävä tietomäärä, jotta he voisivat osallistua perusopetuksen jälkeiseen koulutukseen. Lausumassa tähdennetään tiedollisten arvojen merkitystä. Toisaalta, kun opetuksen on annettava edellytykset kaikille saavuttaa riittävä tietomäärä, vaatii se monissa tapauksissa yksilöllisiä toimenpiteitä. Näin lausumassa voidaan havaita myös tasa-arvoon liittyvä koulutuksellinen tasa-arvo.

...muutoin kehittää itseään elämänsä aikana. Lausuma sisältää ehkä hieman peitellysti ajatuksen elinikäisestä oppimisesta ja samalla tiedollisen arvon. Kehittää-sana taas täytyy ymmärtää laajemmin kuin oppia ja kun kehittämisen kohde tässä tapauksessa on itse, viittaa lausuman osa vahvasti yksilöllisiin arvoihin.

...turvata riittävä yhdenvertaisuus koulutuksessa koko maan alueella. Vertaisuudella voidaan tarkoittaa sekä laadullisuutta että määrällisyyttä, tässä tapauksessa kenties molempia. Jos koulutuksen yhdenvertaisuus toteutuu koko maan alueella, on kysymys alueellisesta tasa-arvosta.

3. Dokumentti [Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, Kasvatus- ja opetustyön päämäärä (s.11)]

Peruskoulua kehitetään ... oppivelvollisuuskouluna... Oikeudet liittyvät demokratiaan, samoin velvollisuudet. Oppivelvollisuus on yhteydessä demokratiaan ja ilmentää siten arvoa demokratia joka kuuluu yhteisöllisiin arvoihin.

...johon jokaisella lapsella ja nuorella on oikeus. Kansainvälisessä lastenoikeuksien julistuksessa todetaan, että kaikilla lapsilla on oikeus koulutukseen. Näin ollen lausuman kohta viittaa ihmisoikeuksiin tasa-arvon ilmentymänä.

...edistää oppilaittensa persoonallisuuden kaikinpuolista kehittymistä...

Persoonallisuudella tarkoitetaan tässä tapauksessa mitä luultavimmin yksilön henkisten, ruumiillisten ja sosiaalisten ominaisuuksien kokonaisuutta. Eikä kaikinpuolisella tarkoiteta kaikenlaista, vaan opetussuunnitelman perusteissa muualla määriteltyä kehittymistä. Tältä pohjalta voidaan lausuman sanoa kuvastavan sosiaalista yksilöihannetta ja yhteisöllisiä arvoja.

...tukea jatko-opintojen ja ammatinvalinnan kannalta tarpeellisten valmiuksien saavuttamista... Ilmaus jatko-opinnot on selvästi yhteydessä tiedollisiin arvoihin. Ammatinvalinta sisältää ajatuksen siitä, että ammatti valitaan ja jos näin on, liittyy se itsensä toteuttamiseen ja edustaa siten yksilöllisiä arvoja.

...luoda edellytykset suotuisalle sosiaaliselle kasvulle ja yhteistyössä toimimiselle ottamalla huomioon oppilaiden yksilölliset erot. Lausuma edustaa selkeästi sosiaalista yksilöihannetta ja vaikka lausuman lopussa on maininta yksilöllisistä eroista, jotka tulisi ottaa huomioon, on lausumassa todetun toiminnan päämäärä yhteisöllinen.

Luvun seuraavassa kappaleessa määritellään sivistystä ja yleissivistystä. Sen sanotaan olevan toisaalta yksilön sivistyspyrkimystä ja toisaalta yhteisön pääomaa.

Ihmisen sanotaan olevan sivistynyt, kun hän on omaksunut kohtuullisen osan yhteisönsä kulttuuriperinnöstä... Lausuman sisältö viittaa suoraan kansallisen identiteetin arvostamiseen ja näin yhteisöllisiin arvoihin.

...ja kykenee hallitsemaan elämänsä. Elämän hallitseminen liittyy olennaisesti yksilöllisyyden arvostamiseen ja on osa yksilöllisiä arvoja.

Yleissivistykseen kuuluvat niin tiedolliset valmiudet... Tässä lausuman osassa viitataan tietoon ja sitä kautta tiedollisiin arvoihin.

...kuin eettinen ja esteettinen herkkyyd, ... Jos herkkyyd tässä tapauksessa tarkoittaa, kuten on oletettavaa, ihmisen kykyä tietää helposti mikä on oikein ja mikä on väärin sekä nähdä ilmiöissä kauneutta ja taiteellisuutta, edustaa lausuma eettisiä ja esteettisiä arvoja.

...kehittynyt tunne-elämä, ... Tunne-elämän kehittyminen voidaan ymmärtää kahdella tavalla. Ensiksi siten, että lapsen tunne-elämä kehittyy aikuisen ihmisen tunne-elämäksi ja toiseksi kehittyneisyyttä voidaan verrata johonkin ennalta sovittuun ihanteeseen. Arvoarvostelmana kehittynyt tunne-elämä viittaa vahvasti sosialisatioon ja edustaa näin sosiaalista yksilöihannetta.

...havainnoimisen ja kommunikoinnin taidot,... Tehdä havaintoja tarkoittaa eri asiaa kuin aistia. Havainto on merkityssisällön saanut aistimus. Se, millaisen sisällön havainto saa, riippuu paitsi havainnon kohteesta myös havainnoitsijan tavasta hahmottaa todellisuutta. Havainnoimisen taidolla voidaan siis tarkoittaa joko kykyä liittää merkityssisältöjä aistimuksiin tai kykyä antaa havainnoille yhteisön kannalta oikeat merkitykset. Tässä tapauksessa lausuman kohta luultavasti tarkoittaa molempia taitoja. Lausuman toinen kohta kommunikoinnin taidot, on selvästi yhteydessä ihmisten väliseen vuorovaikutukseen. Kummatkin lausuman osat siis yhteydessä sosiaaliseen yksilöihanteeseen.

...työnteossa tarpeelliset perustaidot... Taloustieteessä tuotannontekijät on perinteisesti jaettu kolmeen ryhmään: maa, pääoma ja työ tai työvoima. Taloudellinen kasvu perustuu niihin tuotannontekijöihin joita on käytettävissä. Lausumassa viitataan työhön ja taitoon työn tekemiseksi. Antti Eskola kirjoittaa teoksessaan Sosiaalipsykologia em. kombinaatiosta, todettuaan ensin, että tuotannontekijöiksi jäävät työ ja pääoma, seuraavaa:

Näiden lisäksi on viime vuosina puhuttu paljon myös ns. inhimillisestä tekijästä, jolla tosin ei tarkoiteta mitään itsenäistä tuotantotekijää vaan lähinnä työvoiman laadun tasoa: väestön koulutusastetta, sen tiedollista tasoa, työnjohdon, organisaation ja hallinnon tehoa jne. Useissa tutkimuksissa on todettu, että tämä sosiaalipsykologisesti kiintoisa laadullinen tekijä saattaa taloudellisen kasvun kannalta olla yhtä tärkeä kuin varsinainen pääoma- ja työpanoskin. (Eskola 1977, 189)

Lausuma viittaa siis taloudellisen kasvun merkitykseen arvona ja on näin osa yhteisöllisiä arvoja.

...sekä taidot toimia yhteiskunnan jäsenenä. Lausuman kohta edustaa selvästi sosiaalista yksilöihannetta ja on myös osa yhteisöllisiä arvoja.

Sivistyminen edellyttää monipuolista tietojen hankintaa ja niiden kriittistä arviointia. Tietojen hankkiminen on yhteydessä tietoon arvona. Kriittinen arviointi puolestaan viittaa ymmärrykseen ja viisauteen mutta edustaa silti tiedollisia arvoja.

Keskeistä on ajattelun, älyn... Lausuman kohta sisältää tiedollisen arvon.

...sosiaalisten ja viestinnällisten taitojen... Sosiaaliset taidot ovat selvästi osoitus halusta muovata yksilöstä sosiaalinen persoona ja edustaa siten yhteisöllistä arvoa. Viestinnällisiä taitoja voidaan pitää lähes samoina kuin edellä kommunikoinnin taitoja. Viestin olemukseen liittyy paitsi lähettäminen myös viestin vastaanottaminen. Näin viestiminenkin on kahdensuuntaista vuorovaikutusta. Viestinnälliset taidot voidaan näin tulkita osaksi sosiaalisia taitoja ja edustavat siten samaa yhteisöllistä arvoa.

Peruskoulussa tulee oppilailla olla sukupuolesta riippumatta mahdollisuus tutustua tekniikkaan sekä oppia ymmärtämään ja hyödyntämään teknologiaa. Lauseen loppu viittaa selkeästi teknologian hyväksymiseen joka on ympäristöön yhteydessä oleva arvo. Lauseen alussa korostetaan sukupuolten välistä tasa-arvoa.

Erityisen tärkeää on arvioida teknologian vaikutuksia ihmisen ja luonnon vuorovaikutuksessa... Lausumasta käy ilmi selkeä huoli ympäristöstä, joten sekin edustaa ympäristöarvoja. Seuraavassa kappaleessa puhutaan opiskeluvalmiuksista. Opiskelussa pyritään pois opettajakeskeisyydestä kohti itseohjautuvaa oppimista.

Myöhemmin keskeisiksi nousevat erilaisten tiedonhankinnan keinojen oppiminen, tiedon käsittelytaidot sekä itsenäinen työskentely. Tiedon hankinta ja käsittely viittaavat selkeästi tiedollisiin arvoihin Itsenäinen työskentely kohdentuu luontevasti yrittävyyden arvostukseen joka on osa yksilöllisiä arvoja.

Opetuksen suunnittelussa tähdätään siihen, että oppilaalla on mahdollisuus suunnata opiskeluaan oman kiinnostuksensa aktiivisuutensa mukaisesti. Lauseen sisältö on selvästi yhteydessä itsensä toteuttamiseen ja edustaa siksi yksilöllisiä arvoja.

Viimeinen luku käsittelee koulun arvoperustaa. Tärkeimmiksi arvoiksi kohoavat ihmisarvo, kestävän kehityksen edistäminen, kulttuuri-identiteetti, monikulttuurisuus ja kansainvälistyminen.

Lähtökohdan arvopohdinnoille antavat antiikin ajan perusarvot: hyvyys, totuus, kauneus. Hyvyys ja totuus voidaan käsittää puhtaasti eettisiksi arvoiksi. Kauneus on esteettinen arvo.

Meidän aikamme arvojen ainekset nousevat klassisten arvojen lisäksi erityisesti ihmisarvon ja elämän kunnioittamisesta. Jos ihmisarvo erotetaan ihmisten välisestä tasa-arvosta, kuuluu se puhtaasti eettisiin arvoihin samoin kuin elämän kunnioittaminenkin.

Ihmisten välinen tasa-arvo sukupuolesta, rodusta tai varallisuudesta riippumatta on

myös yksi arvokeskustelun peruslähtökohdista. Lauseessa mainitut seikat liittyvät vahvasti tasa-arvon käsitteeseen. Rodullinen tasa-arvo voisi olla myös suvaitsevaisuuden ilmentymä ja edustaa näin yhteisöllisiä arvoja.

On pyrittävä siihen, että kaikkien ihmisten perustarpeet tyydytetään vaarantamatta tulevien sukupolvien mahdollisuuksia tyydyttää omia perustarpeitaan. Tällaista suuntaa voidaan kutsua kestäväksi kehitykseksi ja näin ollen se edustaa ympäristöarvoja.

Tavoitteena on toteuttaa kaikinpuolinen hyvinvointi nykyistä oikeudenmukaisemmin koko maapallolla. Hyvinvoinnin olemassaolo vaatii vaurautta. Vauraus, samoin kuin globaali oikeudenmukaisuuskin kuuluvat yhteisöllisiin arvoihin.

Perustan yksilön kulttuuri-identiteetille antaa yhteisön elämänmuoto kokonaisuudessaan. Lauseessa korostetaan kansallista identiteettiä, joka voidaan sisällyttää yhteisöllisiin arvoihin.

Vähemmistöihin kuuluvilla on oikeus kasvaa sekä oman kulttuuriyhteisönsä että suomalaisen yhteiskunnan aktiiviseksi jäseniksi. Lause kuvastaa halua olla suvaitsevainen vähemmistöjä kohtaan. Suvaitsevaisuus arvona voidaan tulkita yhteisölliseksi arvoksi.

Yhteisön merkitys yksilön psyykkistä ja sosiaalista kasvua ja kehitystä tukevana tekijänä korostuu muutosten maailmassa. Lause viittaa sosialisatioon ja sosiaaliseen yksilöihanteeseen jotka kuuluvat yhteisöllisiin arvoihin.

Peruskoulun tavoitteena on kehittää oppilaissa sellaisia asenteita ja valmiuksia, jotka luovat edellytykset toimia aktiivisena, kriittisenä ja vastuuntuntoisena kansalais-yhteiskunnan jäsenenä. Jos kansalaisyhteiskunta määritellään kuten lausetta edeltävässä kappaleessa siten, että siihen kuuluu: kansalaisten keskinäinen tasa-arvo, yksilöiden tahto osallistua asioiden hoitoon, mielipiteenvapaus ja mahdollisuus kontrolloida vallankäyttäjien toimintaa, käsitellään lauseessa arvoa demokratia joka liittyy yhteisöllisiin arvoihin.

Sukupuolten välinen tasa-arvo on tärkeä osa koulun arvoperustaa. Lause kuvastaa tasa-arvoa sukupuolisuuden näkökulmasta.

4. Dokumentti (Laki ammatillisesta koulutuksesta)

2 §

Ammatillisen koulutuksen tarkoituksena on kohottaa väestön ammatillista osaamista... Ammatillisen osaamisen taustalla vaikuttavat tiedolliset arvot. Ammatillinen osaaminen on yhteydessä työn tuottavuuteen. Mitä ammattitaitoisempi työntekijä on, sitä enemmän hänen työpanoksensa voidaan olettaa tuottavan. Arvona kysymyksessä on siis taloudellisen kasvun merkitys.

... kehittää työelämää... Työelämä voidaan ymmärtää ainakin kahdella hieman toisistaan poikkeavalla tavalla. Ensinnäkin työelämä voi tarkoittaa ansiotyötä elinpiirinä, jolloin asiaa tarkasteltaisiin työntekijän näkökulmasta. Toisaalta työelämä voidaan nähdä samansisältöisenä ilmauksena kuin elinkeinoelämä. Sivistysvaliokunnan mietinnön 3/1998 vp, pohjalta jälkimmäinen tulkinta olisi oikeampi. Siinä todetaan mm. lain ammatillisesta koulutuksesta yleisperusteluissa seuraavaa: ”Valiokunta pitää tärkeänä ammatillisen koulutuksen sekä elinkeino- ja muun työelämän vuorovaikutuksen lisäämistä.” Vuorovaikutus on kahdensuuntaista vaikuttamista. Toisaalta koulutuksessa

tulee ottaa huomioon työelämän tarpeet, mutta koulutuksen ja tutkimuksen mukanaan tuomien uudistusten ja ideoiden on mahdollista siirtyä työelämään. Ensin mainittua vuorovaikutuksen suuntaa korostetaan jäljempänä kahden lausuman muodossa, joten työelämän kehittäminen voidaan nähdä tässä jälkimmäisen suunnan ilmauksena. Millaisia vaikutteita koulutuksesta työelämään siirtyy, tai tulisi siirtyä, ei lausumassa mainita. Kuitenkin, kehitettiin työelämän mitä osa-aluetta tahansa, työn ensisijainen tarkoitus on taloudellisen vaurauden aikaansaaminen. Näin korkeatasoinen työelämä on osoitus taloudellisen hyvinvoinnin ja kasvun arvostuksesta.

... ja vastata sen osaamistarpeita... Lausuma on, kuten edellä mainittiin, vuorovaikutuksen toinen suunta. Osaamisella pyritään tehostamaan työn tuottavuutta ja niin tämäkin lausuma edustaa taloudellisen kasvun arvoja.

... sekä edistää työllisyyttä. Työllä voidaan nähdä olevan tekijälleen ainakin kolme funktiota. Ensiksi työn merkitys on taloudellinen, toiseksi ihminen voi toteuttaa itsensä työn kautta ja kolmanneksi työn tekemisen tai asemansa avulla ihminen voi helpommin kokea kuuluvansa hyödyllisenä osana yhteiskuntaan. Siten työllisyyden edistäminen voidaan nähdä taloudellisten, yhteisöllisten ja yksilöllisten arvojen ilmauksena.

5 §

Ammatillisen koulutuksen tavoitteena on antaa opiskelijalle ammattitaidon saavuttamiseksi tarpeellisia tietoja ja taitoja... Tiedot ja taidot voidaan tässä yhteydessä nähdä välineinä ammattitaidon saavuttamiseksi. Sinällään tiedot ja taidot voitaisiin luokitella tiedollisiin arvoihin, mutta lausumassa korostuu kuitenkin ammattitaito ja sen saavuttaminen. Ammattitaito on selvästi yhteydessä työn tuottavuuteen ja näin lausuman kohta liittyy taloudellisiin arvoihin.

... sekä valmiuksia itsenäisen ammatin harjoittamiseen. Itsenäisen ammatin harjoittaminen voidaan mieltää kahdella tavalla. Itsenäinen voi merkitä, että on vapaa toisen vallasta tai riippumaton toisen avusta. Toinen merkitys on erillisen kokonaisuuden muodostuminen. Jos itsenäinen liittyy ammattiin, on kysymyksessä jälkimmäinen merkitys. Jos itsenäisyys liittyy harjoittamiseen, kysymykseen tulisi edellinen merkitys. Lausuman kohta mitä todennäköisemmin tarkoittaa, että itsenäinen liittyy harjoittamiseen ja näin ollen edustaa yrittäjyyden ja yrittävyyden arvoja.

Koulutuksen tavoitteena on lisäksi tukea opiskelijoiden kehitystä hyviksi ja tasapainoisiksi ihmisiksi... Hyvyys on sisällöltään eettinen arvo. Tasapainoinen puolestaan viittaa ihmisen kokonaispersoonallisuuteen. Tasapainoinen ihminen osaa mm. ottaa toiset huomioon toimissaan. Siten lausuman kohta edustaa sosiaalista yksilöihannetta.

... ja yhteiskunnan jäseniksi ... Tämäkin kohta edustaa sosiaalista yksilöihannetta.

... sekä antaa opiskelijoille jatko-opintojen, ... Jatko-opintojen kannalta tietojen ja taitojen saaminen on tiedollisesti arvokasta.

... harrastusten ... Harrastukset ovat osa ihmisen yksilöllisyyttä, joten tiedot ja taidot harrastusten kannalta edustavat yksilöllisiä arvoja.

... sekä persoonallisuuden monipuolisen kehittämisen kannalta tarpeellisia tietoja ja taitoja Kun persoonallisuudella tarkoitetaan ihmisen ruumiillisten, henkisten ja sosiaalisten ominaisuuksien kokonaisuutta, voidaan edellisen lausuman sanoa edustavan sosiaalista yksilöihannetta.

... sekä tukea elinikäistä oppimista. Elinikäinen oppiminen, kuten oppiminen yleensäkin

heijastaa tiedollista arvoa.

Nuorille järjestettävässä koulutuksessa tulee olla yhteistyössä kotien kanssa. Koti viittaa perheeseen ja nuoren huoltajiin. Useimmissa tapauksissa perhe on seuraava yksilöä suurempi kokonaisuus yhteiskunnan rakenteessa. Näin yhteistyö perheen ja/ tai huoltajien kanssa ilmentää yhteisöllisyyttä.

Vammaisille järjestettävän ... edistää opiskelijan kokonaiskuntoutusta. Kun vammaisille järjestetään ammatillista koulutusta, on se osoitus tasa-arvosta fyysisten ja henkisten kykyjen suhteen. Kokonaiskuntoutus puolestaan voidaan nähdä yksilön tai yhteiskunnan kannalta. Toisaalta kuntoutuminen parantaa yksilön mahdollisuuksia elää ihmisarvoista elämää, mikä on vahvasti yhteydessä siihen mikä on oikein ja mikä on väärin. Tältä pohjalta lausuma edustaa eettisiä arvoja. Toisaalta mitä vähemmän kuntoutunut vammaisen tarvitsee yhteiskunnan huolenpitoa, sen edullisempää se on yhteiskunnalle. Näin ajatellen lausuma edustaa taloudellisia arvoja.

6 §

Ammatillisessa koulutuksessa tulee ottaa erityisesti huomioon työelämän tarpeet. Lausumassa korostetaan työelämän tarpeita koulutuksen lähtökohtana. Sivistysvaliokunnan mietinnössä 3/ 1998 vp, asiaa valotetaan seuraavasti: "Ammatillisen koulutuksen tulee olla laadullisesti korkeatasoista, jotta maamme elinkeino- ja muun työelämän pohja olisi turvattu. Ammatillinen koulutus muodostaa merkittävän perustan maamme taloudelliselle kehitykselle ja kilpailukyvyille." Tältä pohjalta lausuma edustaa kansallisen hyvinvoinnin arvostusta.

Koulutusta järjestettäessä tulee olla yhteistyössä elinkeino- ja muun työelämän kanssa. Tässä, kuten edellisessäkin lausumassa korostuvat elinkeinoelämän vaateet. Arvo, jota lausuma edustaa on myös sama eli kansallinen hyvinvointi.

5. Dokumentti: Ammatillisten perustutkintojen opetussuunnitelman ja näyttötutkinnon perusteet, 1. luku ammatillisen koulutuksen tehtävät ja tavoitteet (2.5.2000)

1.1 Ammatillinen peruskoulutus ja sen tarkoitus

...ammattillisen peruskoulutuksen tulee antaa opiskelijalle laaja-alaiset ammatilliset perusvalmiudet alan eri tehtäviin ja erikoistuneemman osaamisen ja työelämän edellyttämän ammattitaidon yhdellä tutkinnon osa-alueella siten, että hän voi tutkinnon suoritettuaan sijoittua työelämään, suoriutua alansa vaihtelevista tehtävistä myös muuttuvissa oloissa sekä kehittää ammattitaitoaan läpi elämän. Sivistysvaliokunnan mietinnössä 3/ 1998 vp, todetaan: "Ammatillisten tutkintojen tulee täyttää tulevaisuuden vaatimukset ja olla laaja-alaiset siten, että ne tukevat nuorten ammatillista liikkuvuutta muuttuvassa työelämässä. Samanaikaisesti niiden tulee kuitenkin taata välitön työllistyminen." Lauseen alussa sanotut seikat laaja-alaisuus ja erikoistuva osaaminen sekä työelämään sijoittuminen ja muuttuvat olot/ ammatillinen liikkuvuus ovat samat sekä opetussuunnitelman perusteissa ja valiokunnan mietinnössä. Sisältönsä puolesta lausumassa todetut asiat liittyvät työllistymiseen ja työelämän tarpeiden tyydyttämiseen ja sitä kautta kansallisen hyvinvoinnin lisäämiseen. Opetussuunnitelman perusteissa mainittu ammattitaidon kehittäminen liittyy myös em. kansallisen hyvinvoinnin lisäämiseen.

Yhteistyöllä elinkeinoelämän ja työpaikkojen kanssa tulee varmistaa, että koulutus vastaa työelämän ammattitaitovaatimuksia. Tämäkin ajatus on sivistysvaliokunnan mietinnöstä 3/ 1998 vp, siellä todetaan: ” Koulutuksen työelämävastaavuutta pyritään lisäämään sekä koulutusta ja työelämää lähentämään toisiinsa mm. ..., parantamalla koulutustarpeiden ennakoitua ...” Kaikella tällä pyritään saamaan yhä tuottavampaa työtä ja siten lisäämään kansallista hyvinvointia.

Koulutuksen tulee edistää työllistymistä ja mahdollisuuksia ryhtyä itsenäiseksi ammatinharjoittajaksi. Työllistymisen edistäminen liittyy arvona kansallisen hyvinvoinnin ja vaurauden arvostamiseen. Mahdollisuudesta ryhtyä itsenäiseksi ammatin harjoittajaksi mainitaan sivistysvaliokunnan mietinnössä 3/ 1998 vp seuraavaa: ”Valiokunta korostaa säännöksiin sisältyvää tavoitetta siitä, että ammatillisessa koulutuksessa opiskellaan aina myös yrittäjyyden perusteet.” Yrittäjyys voidaan lukea osaksi yksilöllisiä arvoja.

Koulutuksen tulee kannustaa opiskelijaa harrastuksiin ja persoonallisuuden kehittämiseen sekä tukea jatko-opintovalmiuksia tarjoamalla hänelle monipuolisia vapaasti valittavia opintoja. Lause mukailee ajatukseltaan lain ammatillisesta koulutuksesta pykälää 5, sen loppuosaa. Kehittämiseen liittynyt monipuolisuus tosin on siirtynyt opintoihin. Arvosisällöltään lause kuitenkin vastaa em. lain kohtaa.

Koulutuksessa tulee luoda avoin ja myönteinen oppimisympäristö, jossa elämäntaidot vahvistuvat ja opiskelijasta kehittyy vastuuntuntoinen ja velvollisuuksistaan huolehtiva kansalainen ja työyhteisön jäsen. Vastuuntuntoinen ja velvollisuuksistaan huolehtiva ovat melko samansisältöiset termit. Molemmat kuitenkin edustavat piirteitä, jotka ovat tunnusomaisia sosiaaliselle yksilölle.

Opetuksessa tulee kiinnittää huomiota oppimisvalmiuksiltaan ja -tavoitteiltaan erilaisiin opiskelijoihin sekä tarvittaessa kehittää tukitoimia... Oppimisvalmiuksiltaan erilaiset tarkoittanee tässä yhteydessä vammaisopiskelijoita tai muita erityisvaikeuksia omaavia opiskelijoita esim. pu-lu-ki-vaikeuksia. Tältä osin lause kuvastaa tasa-arvoa. Erilaiset oppimistavoitteet voivat olla seurausta em. vaikeuksista. ja jos näin on, on kyseessä suvaitsevaisuus.

...yhteistyössä kotien ja koulun ulkopuolisten asiantuntijoiden kanssa. Yhteistyö on sosiaalista toimintaa ja monet yhteistyötahot vielä korostavat sosiaalisuuden painotusta. Arvona tässä tapauksessa on yhteisöllisyyteen kohdistuva perheen merkitys.

Opiskelijan myönteistä yksilöllistä kehitystä ja tervettä itsetuntoa tulee tukea.. Lauseessa todetut tukemisen päämäärät osoittavat sosiaalisen yksilöihanteen arvostamista.

Koulutuksen tulee edistää demokratiaa, miesten ja naisten tasa-arvoa kaikilla yhteiskunnan aloilla ja yleistä tasa-arvoa työelämässä ja yhteiskunnassa. Mainitut seikat, joita tulee edistää, ovat arvoja.

1.2 Yhteiset painotukset ja kaikille aloille yhteinen ydinosaaminen

Kansainvälisyyteen kasvun tavoitteena tulee olla, että opiskelija tulee toimeen monikulttuurisessa ympäristössä ja on suvaitsevainen ja kielitaitoinen... Tulla toimeen, viittaa selkeästi sosiaaliseen yksilöihanteeseen. Suvaitsevaisuus on arvo sinänsä. Kielitaito on yhteydessä kommunikoinnin taitoon ja edustaa sekin sosiaalista yksilöihannetta.

Kestävän kehityksen edistämisen tavoitteena tulee olla, että opiskelija tuntee kestävän kehityksen periaatteet ja motivoituu toimimaan niiden puolesta opiskelussa, työssä ja kansalaisena. Kestävä kehitys kuuluu arvona ympäristöön kohdistuviin sisältöihin.

Teknologian ja tietotekniikan hyödyntämisen kehittämiseksi tavoitteena tulee olla, että opiskelijalla on tietoyhteiskunnassa tarvittavat perusvalmiudet sekä edellytykset tieto- ja viestintätekniiikan sekä teknologian monipuoliselle hyödyntämiselle työssä ja kansalaisena. Samaan sisältöluokkaan kuuluu myös edellisen lauseen sisältyvä arvo. Kysymyksessä on teknologian hyväksyminen.

Yrittäjyyden kehittymisen tavoitteena tulee olla, että opiskelijasta kehittyy oma-aloitteinen, tunnollinen, rohkea, kekseliäs ja työtään arvostava työntekijä ja ammatinharjoittaja sekä yrittäjä. Lause kuvastaa yrittäjyyden ja yrittävyyden arvostusta.

Laadukkaaseen ja asiakaslähtöiseen toimintaan kehittymisen tavoitteena tulee olla, että opiskelija osaa ammattialalla tarvittavat ja yleisimmin käytössä olevat laadunhallinnan menetelmät. Määrän ohella laatu vaikuttaa tuotteista tai palveluista saatavaan hyötyyn. Näin ollen laatuajattelu on yhteydessä taloudelliseen hyötyyn ja on osa kansallisen hyvinvoinnin ja taloudellisen kasvun arvostusta.

Kuluttajaosaamisen tavoitteena tulee olla, että opiskelija osaa ottaa huomioon kuluttajalainsäädännön velvoitteet ja osaa toimia työssä ja kansalaisena kuluttajien oikeuksien, velvollisuuksien ja vastuun mukaisesti. Opiskelijan tulee osata toimia kuluttajana ja työntekijänä kansantaloutta edistävästi. Oikeudet, velvollisuudet ja vastuu liittyvät demokratian käsitteeseen. Kansantalouden edistäminen puolestaan osoittaa taloudellisen kasvun arvostamista.

Työsuojelusta ja terveydestä huolehtimisen tavoitteena tulee olla, että opiskelija osaa alansa työsuojelumääräykset ja -ohjeet ja noudattaa niitä. Hän osaa suunnitella itselleen ergonomisesti terveellisen työympäristön. Hän osaa pitää huolta omasta terveydestään ja ylläpitää työ- ja toimintakykyään. Terveystä huolehtiminen liittyy yksilöllisyyden arvostamiseen, mutta toisaalta sillä on työelämässä taloudellinenkin funktio. Terve työntekijä on tuottaa enemmän kuin sairas. Tähän viitataan viimeisen lauseen lopussa: ”... ja ylläpitää työ- ja toimintakykyään.” Terveellinen ja ergonominen työympäristö ovat osa työssä viihtymistä joka on myös yhteydessä työn tuottavuuteen.

Oppimistaitojen kehittämiseksi koulutuksen tulee tuottaa opiskelijalle valmiudet elinikäiseen oppimiseen ja halun itsensä kehittämiseen. Elinikäinen oppiminen on tiedon arvostamista ja itsensä kehittäminen voidaan nähdä itsensä toteuttamisen välineenä ja edustaisi näin yksilöllisiä arvoja.

Ongelmanratkaisutaitojen kehittämiseksi koulutuksen tulee tuottaa opiskelijalle valmiuksia toimia työssään ja ongelmallisissa tilanteissa joustavasti, innovatiivisesti ja uutta luovasti. Ongelmanratkaisutaito on yhteydessä tietoon. Kuitenkin kyky ratkaista ongelmia lauseen lopussa määritellyin termein, osoittaa jo viisautta.

Vuorovaikutus- ja viestintätaitojen kehittämiseksi koulutuksen tulee tuottaa opiskelijalle valmiuksia selviytyä erilaisissa vuorovaikutustilanteissa työelämässä. Kommunikaatio- taitojen tähdentäminen on sosiaalisen yksilöihanteen arvostamista

Yhteistyötaitojen kehittämiseksi koulutuksen tulee tuottaa opiskelijalle valmiudet toimia erilaisten ihmisten kanssa ja tiimin jäsenenä sekä olla joustava ihmisuhteissa ja ottaa huomioon toiset ihmiset. Lause sopisi sosiaalisen yksilöihanteen määritelmäksi.

Eettisten ja esteettisten taitojen kehittymiseksi koulutuksen tulee tuottaa opiskelijalle sellaiset valmiudet, että hän osaa käsitellä ja ratkaista eettisiä ongelmia sekä tiedostaa omat arvonsa ja kulttuuriin pohjautuvia kauneusarvoja ja ottaa ne huomioon toiminnassaan. Valmius ratkaista eettisiä ongelmia vaatii tietoa oikeasta ja väärästä ja liittyy siten puhtaasti eettisiin arvoihin. Kauneusarvot puolestaan ovat esteettisiä arvoja. Kulttuuriin pohjautuva viittaa kansallisen identiteetin arvostamiseen.

Hän osaa toimia vastuullisesti, oikeudenmukaisesti ja tehtyjen sopimusten mukaisesti. Vastuu on jotain, mistä joku on velvollinen vastaamaan. Vastuullinen on siis vastuuta kantava tai vastuukykyinen. Lausuman arvo riippuu paljolti siitä, mihin ko. vastuu kohdistuu. Jos oletetaan, että toimi kohdistuu työhön, on kysymyksessä taloudelliset arvot. Jos oletetaan, että vastuu kohdistuu sosiaalisiin suhteisiin, mikä on luultavasti oikeampi tulkinta, koska kaksi seuraavaakin lausuman osaa viittaa niihin, on kysymyksessä sosiaalinen yksilöihanne. Oikeudenmukaisuus toimissa on oikeudenmukaisuuden arvon ilmaus. Toimia tehtyjen sopimusten mukaisesti olettaa sopimusten olevan oikeudenmukaisia. Jos näin on, on sopimukseen mukaan toimiminen osoitus oikeudenmukaisesta yksilöstä.

Arvoluokat ja niiden sisällöt/ Dokumentti	SPL	POL	POPS	LAK	AM-OPS
1 Tasa-arvoa kuvailevat sisällöt:	18	4	6	1	3
Alueellinen tasa-arvo		1			
Ihmisoikeudet	6		2		
Kielellinen tasa-arvo	3				
Koulutuksellinen tasa-arvo	3	1		1	1
Sosiaalinen oikeudenmukaisuus	3	1	1		
Sukupuolten välinen tasa-arvo	1		3		1
Yhteiskunnallinen tasa-arvo	2	1			1
2. Yksilöllisyyteen kohdistuvat sisällöt:	10	1	4	3	5
Itsensä toteuttaminen, luovuus ja mielenkiintoinen työ	7	1	2	1	2
Yksilöllisyyden arvostus	2		1	1	1
Yrittäjyyden ja yrittävyyden arvostus	1		1	1	2
3. Yhteisöllisyyteen kohdistuvat sisällöt:	23	2	15	12	22
Demokratia	4		2		2
Kansallisen identiteetin arvostus	4		2		1
Oikeudenmukaisuus	5		1		
Perheen merkitys				1	1
Sosiaalinen yksilöihanne		2	7	3	9
Suvaitsevaisuus	3		1		2
Taloudellisen kasvun merkitys	1		1	8	7
Vauraus	4		1		
Yhteiskunnan kehittäminen	2				
4. Ympäristöön kohdistuvat sisällöt:	2	0	3	0	2
Huoli ympäristöstä	2		1		
Kestävä kehitys			1		1
Teknologian hyväksyminen			1		1
5. Tietoon tai tietämiseen liittyvät sisällöt:	3	4	5	3	3
Tieto	2	3	5	3	2
Viisaus		1			1
Ymmärrys	1				
6. Puhtaasti eettiset arvot:	7	2	3	2	1
Tieto oikeasta ja väärästä	7	2	3	2	1
7. Esteettiset arvot:	1	0	2	0	1
Kauneus			2		
Taiteellisuus	1				1

SPL = Suomen perustuslaki 1.3.

POL = Perusopetuslaki N:o 628/1998 21.8.1998

POPS = Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet OH 1994

LAK = Laki ammatillisesta koulutuksesta N:o 630/1998 21.8.1998

AM-OPS = Ammatillisten perustutkintojen ops:n ja näyttötutkinnon perusteiden yhteiset osat 2.5. 2000