

Merja Kauppinen

**OPETUSSUUNNITELMISTA LUETTUA – OPPIMINEN JA
OPETUS PERUSKOULUN OPETUSSUUNNITELMIEN
PERUSTEISSA**

Pro gradu –tutkielma
Syyslukukausi 2004
Kasvatustieteen laitos
Jyväskylän yliopisto

Kauppinen, Merja. OPETUSSUUNNITELMISTA LUETTUA - OPPIMINEN JA OPETUS PERUSKOULUN OPETUSSUUNNITELMIEN PERUSTEISSA Kasvatustieteen pro gradu –tutkielma. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitos, 2004. 128 sivua. Julkaisematon.

Tutkimuksen aineistona ovat peruskoulun opetussuunnitelmien perusteet, ns. yleiset osat. Niitä tarkastellaan aineistolähtöisesti: toisiinsa verkottuneina teksteinä tekstilajille ominaisia piirteitä etsien. Opetussuunnitelmista tutkitaan opetuksen ja oppimisen ilmiöitä. Aihealueiksi hahmottuvat tekstien lähiluvun avulla oppimiskäsitys – oppimisteoria, tiedonkäsitys, opetettavan aineksen jäsentely, opetus- ja oppimismenetelmät sekä koulun roolisuhteet – oppimistavoitteet ja arviointi. Opetussuunnitelmien tutkimuksessa on käytetty hyväksi grounded-teoriaa. Aineistosta on poimittu erilaisia opetusta ja oppimista kuvaavia ilmauksia, käsitteitä ja lausumia. Näitä on vertailtu ja ryhmitelty edelleen. Tavoitteena on ollut löytää opetussuunnitelmia yhdistäviä ja erottavia opetusta koskevia näkemyksiä ja toimintaohjeita.

Eri opetussuunnitelmilla on omat tekstuaaliset piirteensä: Peruskoulun ensimmäinen opetussuunnitelma vuodelta 1970 on juonellinen ja valistava. Toisaalta siinä myös problematisoidaan asioita sekä kyseenalaistetaan opetuksellisia ratkaisuja. Vuoden 1985 opetussuunnitelma on hallinnollinen teksti, joka julistaa oppilaan oikeuksia koulujärjestelmän näkökulmasta. Vuoden 1994 ja 2004 opetussuunnitelmat ovat teemaltaan yhteneväisimpiä: ne rakentuvat muutaman avainkäsitteen varaan, joita teksteissä selitetään ja laajennetaan.

Toistuvat käsitykset opetuksesta ja oppimisesta läpäisevät peruskoulun opetussuunnitelmat. Ne synnyttävät näin peruskouluun yhtenäistä näkemystä oppimisesta. Jo vuoden 1970 opetussuunnitelmassa ovat idullaan keskeiset peruskoulua kantavat oppimisen ja opettamisen tavoitteiden linjaukset. Oppimisessa painotetaan käytännönläheisyyttä, asioiden soveltamista, sosiaalista oppimista, oppimaan oppimista ja elinikäistä oppimista. Peruskoulun yleisinä tavoitteina mainitaan toistuvasti oppilaan persoonallisuuden kehittyminen, sosiaalistuminen, yleissivistys ja yhteistyökykyisyys. Nämä opetuksen linjaukset näkyvät enimmäkseen hajanaisina mainintoina tai irrallisina painoituksina kahdessa ensimmäisessä opetussuunnitelmassa. Vuoden 1994 ja 2004 opetussuunnitelmissa ne yhdistetään toisiinsa, jolloin ne motivoituvat toisistaan käsin synnyttäen yhtenäistä oppimiskäsitystä. Tosin ristiriitaisuksiakin oppimisen tavoitteiden ja sisällöllisten ratkaisujen välillä ilmenee.

Opetuksen ja oppimisen osa-alueista arviointi on kokenut valtavan muutoksen peruskoulun aikana opetussuunnitelmien näkökulmasta. Arviointi irrallisena, teknisenä toimenpiteenä on väistynyt, ja siitä on tullut oppimisprosessin osa. Toinen selkeä muutos näkyy siinä, mitä opetussuunnitelmissa pidetään opettamisen arvoisena. Tiedoista on siirrytty suunnitelmissa taitojen, elämysten ja asenteiden suuntaan. Opettajan roolin määrittely on kaikissa opetussuunnitelmissa puutteellista ja hajanaista. Opetussuunnitelmat asiakirjoina ovat kiinteästi sidoksissa aikaansa. Oppimisen osa-alueet painottuvat niissä eri tavoin sen mukaan, millainen on aikakauden koulutuspoliittinen ilmasto sekä käsitys tiedosta ja oppimisesta.

Asiasanat: arviointi, didaktiikka, opettajuus, opetussuunnitelmat, oppilaat, oppiminen, peruskoulu, perusopetus

SISÄLLYS

1 OPPIMISEN JA OPETUSSUUNNITELMIEN TARKASTELUN MIELEKKYYS	6
2 OPPIMINEN JA OPETTAMINEN KOULUSSA	8
2.1 Kouluoppimisen käsitteitä	8
2.2 Opetussuunnitelma	13
3 PERUSKOULUN OPETUSSUUNNITELMAT	17
3.1 Opetussuunnitelmien esittely	17
3.1.1 Opetussuunnitelma-ajattelun kehitys Suomessa	17
3.1.2 Vuoden 1970 opetussuunnitelma	20
3.1.3 Vuoden 1985 opetussuunnitelman perusteet	23
3.1.4 Vuoden 1994 opetussuunnitelman perusteet	24
3.1.5 Vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteet	26
3.2 Opetussuunnitelma oppimisen tukena	27
3.3 Opetussuunnitelma opettajan työvälineenä	29
3.4 Opetussuunnitelman yhteisölliset ulottuvuudet	31
3.4.1 Koulun yhteydet eri sidosryhmiin	31
3.4.2 Yhteiskunnalliset ulottuvuudet	32
3.5 Opetussuunnitelma tekstinä	35
4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ	39
4.1 Tutkimusaineisto ja –ongelmat	39
4.2 Grounded-teoria tutkimusmenetelmänä	41
5 OPPIMISKÄSITYS JA –TEORIA	46
5.1 Behaviorismista konstruktivismiin	46
5.2 Tiedonkäsitteen muuttuminen	51
5.2.1 Laitostunut tieto	51
5.2.2 Kehittyvä tieto	54
5.3 Oppiaineiden struktuureista aihekokonaisuuksiin	57

5.4 Opetus- ja oppimismenetelmät	61
5.4.1 Työtapojen uudistamisesta kohti huolellista valintaa	61
5.4.2 Työilmapiiri ja oppimisympäristö	64
5.4.3 Kouluoppimisen avainkäsitteitä	65
5.5 Oppilaan rooli	70
5.5.1 Oppilas yksilönä	70
5.5.2 Erilainen oppija	75
5.5.3 Aktiivinen oppija	76
5.6 Opettajan rooli	78
5.6.1 Työnjohtaja–virkamies–valmentaja–ohjaaja	78
5.6.2 Valttina ihmissuhdetaidot	83
6 OPPIMISEN TAVOITTEET	85
6.1 Peruskoulun kokonaistavoitteet	85
6.2 Koulukohtaiset ja yksilölliset tavoitteet	90
6.3 Tiedollisista tavoitteista elämänhallintaan	91
6.4 Koulu kasvattajana	92
7 ARVIOINTI	95
7.1 Teknisestä toimenpiteestä oppimisen osaksi	95
7.2 Itsearviointitaito	100
7.3 Koulun tuloksellisuuden arviointi	101
8 HAVAINTOJA OPETUSSUUNNITELMISTA TEKSTEINÄ	104
8.1 Tekstuaaliset piirteet ja avaintermit	104
8.2 OPS70	107
8.3 OPS85	109
8.4 OPS94	109
8.5 OPS04	110
9 POHDINTA	112
LÄHTEET	117

LIITE 1: Näyte aineiston koodauksesta ns. jatkuvan vertailun menetelmän avulla

123

1 OPPIMISEN JA OPETUSSUUNNITELMIEN TARKASTELUN MIELEKKYYS

Oppimisen ihmettä on pohdittu hartaasti, ja siitä on myös laadittu hyllymetreittäin kirjallisuutta. Kouluoppiminen ja –opetus on innostanut opettajia ja tutkijoita vilkkaaseen ajatustenvaihtoon. Oman lisänsä värikkäisiin keskusteluihin tuovat oppilaiden vanhemmat ja muut kouluelämää seuraavat yleisönosastokirjoituksineen. Miksi siis tarttua yhä vain uudestaan koulutuksen ja opetuksen kysymyksiin?

Ensinnäkin oppiminen on todellinen ihme – erilaisten taitojen karttumisen ja merkit käsitteellisen ajattelun kehittymisestä jaksavat hämmästyttää yhä uudestaan sekä oppijan itsensä että tapahtuman todistajat: oppijan lähipiirin. Toiseksi oppiminen on erittäin kompleksinen tapahtuma. Sitä ei helposti selitetä tyhjiin. Oppiminen sisältää niin runsaasti yllätyksellisiä elementtejä ja lähempää tarkastelua vailla olevia ilmiöitä, että sitä on vaikea kaluta puhtaaksi tutkimuksenkaan keinoin. Puolimatka (2002) toteaaakin, että opetuksen ja oppimisen ongelmiin ei ole yleispätevää teknistä ratkaisua. Mikään tietty menetelmä ei tarjoa oikotietä oppimiseen, sillä oppiminen voidaan käsittää hermeneuttiseksi prosessiksi, joka rakentuu merkitysten tulkintojen ja mielekkyyden varaan. Tällöin opettaminen ja oppiminen on persoonallisuuksien kohtaamista, minkä tarkoitus on johtaa syvenevään itsetuntemukseen, arvotietoisuuteen ja mielekkyyden kokemiseen. (Mts. 370–371.) Kolmanneksi kasvatuksen ja opetuksen ilmiöt kiehtovat ja askarruttavat mieltä. Sukupolvet vaihtuvat, ympäristö muuttuu ja ihmisten elintapa ja -piiri järjestyvät uudestaan, mutta kasvatus – jälkikasvusta huolehtiminen ja sen opettaminen elämän välttämättömien perustaitojen hallintaan – säilyy. Näin vanhemmat ja yhteiskunnassa kasvatuksesta vastuussa olevat kohtaavat yhä uudestaan haasteet, joita lasten ja nuorten varttuminen tuo mukanaan.

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan erilaisia näkemyksiä ja toimintaohjeita, joita peruskoulun opetussuunnitelmat esittävät oppimisesta ja opettamisesta. Järjestäytynyttä kasvatuksen ja oppimisen kaavaa, opetussuunnitelmaa, tarkastellessa syntyy käsitys siitä, mitä tietoja, taitoja ja kykyjä tietty koulumuoto tietyssä aikakautena edellyttää kasvavalta ja kehittyvältä yksilöltä. Kasvatuksen ja koulutuksen ratkaisuja pohdittaessa syntyy arvokeskustelua, joka puolestaan on merkityksellistä kohdattaessa olemassa olevia ja tulevia kasvatuksen haasteita. Opetus- ja kasvatustieteiden tarkastelu

lisää ymmärrystä – ja synnyttää uusia kysymyksiä. Inhimillisesti katsoen arvokas kasvatusta koskeva pohdinta jatkuu.

2 OPPIMINEN JA OPETTAMINEN KOULUSSA

2.1 Kouluoppimisen käsitteitä

Oppiminen kiinnittyy lujasti kontekstiinsa: niihin puitteisiin, joista käsin sitä määritellään. Oppiminen hahmottuu eri tavalla sen mukaan, minkä oppisuunnan tai taustateorian valossa sitä käsitellään. Esimerkiksi sosiologia painottaa oppimisen ympäristösidonnaisuutta ja kiinnittymistä tilanteisiin, ihmisiin ja taustoihin, ja oppimispsykologia tarkastelee oppimista mielen liikkeiden muutoksina. Oppimispsykologiset teoriat voivat puolestaan painottua esimerkiksi behavioristisesti tai kognitiivisesti. *Oppimisenäkemyks tai -käsitys* kuvaa sitä psykologista kehityskulkua, jonka mukaisesti oppilas rakentaa tiedollisia käsityksiään. Se sisältää oppimisprosessin luonnetta koskevia oletuksia. (Puolimatka 2002, 47.) *Kouluoppimistakin* voidaan tarkastella eri oppisuuntien valossa mutta yhtä kaikki: kouluoppiminen on institutionaalistunutta. Se tapahtuu tiettyssä toimintaympäristössä tiettyjen olosuhteiden vallitessa. Kouluoppimiseen liittyy joukko käsitteitä ja toimintoja, joiden avulla voidaan hahmottaa tätä institutionaalisen oppimisen lajia tarkemmin.

Opetus on Lahdeksen (1986, 19) mukaan tavoitteellista, intentionaalista vuorovaikutusta: sillä pyritään päämääriin ja niistä johdettuihin tavoitteisiin. Sen perimmäinen tarkoitus on auttaa ihmisen henkistä kehitystä, tukea oppilasta suoriutumaan kehitystehtävästään. Todellisuuden yhä syvällisempi käsittäminen on mahdollista vain oppimisen avulla. Opetuksen tavoitteena on mahdollistaa oppiminen luomalla sille otolliset olosuhteet ja antamalla virikkeitä (Lehtisalo & Raivola 1999, 27.) Opetuksen aikana tapahtuu aina myös *arviointia*. Se ilmaistaan koulussa usein *oppilasarvosteluna*. Arviointi on läsnä myös itse opetustapahtumassa. Tällöin oppilas tai opettaja tekee päätelmiä käsiteltävistä asiasisällöistä, motivaatiosta tai opetuksen etenemisestä ylipäänsä.

Oppiminen sisältää aina jonkin uuden rakentamista vanhan tieto- tai taitoaineeseen päälle (Puolimatka 2002, 21). Säljön (2001) mukaan oppimisessa on kyse siitä, mitä yksilöt ja yhteisöt oppivat sosiaalisissa tilanteissa ja mitä he käyttävät oppimastaan tulevaisuudessa. Olennaista on kyetä käsittämään tilanteet ja ongelmat sellaisesta näkökulmasta käsin, jota ei itse edusta. (Mts. 11, 145.)

Opetukseen sisältyy sekä opettamista että oppimista. Opetuksen synonyymiksi kävisi koulukasvatus, sillä opetus vaikuttaa ihmiseen kokonaisuutena. (Lahdes 1997, 11.) Suomen lainsäädännössä on tapana esittää kasvatus ja opetus rinnakkain määriteltäessä yleisesti koululaitoksen tehtäviä. Tällöin ei haluta erottaa kasvatus- ja opetustavoitteita, vaan opetus käsitetään osaksi kasvatustoimintaa. (Malinen 1992, 49.)

Koulutus on formaali kasvatuskeino. Sille on ominaista suunnittelun varassa tapahtuva oppimisen organisointi ja etenevä tavoitteellisuus. Koulutuksessa pyritään määrittelemään mahdollisimman tarkkaan oppimiselle välttämättömät voimavarat, järjestämään toimintaprosessit ja luomaan keinot tavoitteiden saavuttamisen tarkistamiseksi. (Lehtisalo & Raivola 1999, 28.)

Koulussa käsiteltävä tieto on kaikesta tarjolla olevasta informaatiosta valittu merkityksellinen osa, joka on oppimisen kohteena eli *oppiaineena*. Oppiaines esitetään ja opetetaan oppilaille tavallisimmin *oppiaineiksi* jaoteltuna. Oppiaineeseen luetaan kognitiivisen alueen lisäksi periaatteessa kaikki koulussa tapahtuvat asiat, koska kaikista niistä voidaan oppia jotakin. Oppilaiden muutoin kapea-alaisiksi jääviä yksilöllisiä kokemuksia voidaan kasvatuksella ja opetuksella avartaa eli käsitteellistää. Koulu järjestää arkitietoa käsitteellisempään muotoon. Ihanteellista olisi, jos se ottaisi huomioon myös inhimilliset, subjektiiviset, emotionaaliset, irrationaaliset tai rutiinimaiset ajatukset ja toiminnot. (Uusikylä & Atjonen 2000, 69, 72.)

Tietojen opettaminen ja oppiminen pohjautuu *tiedonkäsitelykselle*. Tiedonkäsitelyksen varassa otetaan kantaa siihen, mitä tiedolla ja totuudella tarkoitetaan ja millaiset ovat ihmisen mahdollisuudet saada luotettavaa tietoa (Puolimatka 2002, 47). Tiedonkäsitelyksen muotoutumiseen vaikuttavat tiedon hankintatapa, tiedon perusteiden tarkastelu, tiedon staattisuus ja dynaamisuus, passiivinen tai aktiivinen suhtautuminen tietoon, tieto–taito–dimensio, tiedon arvostaminen (välitön hyöty vs. itseisarvo) sekä tiedon irrallisuus tai eheys tietorakenteita ajatellen. Nämä tiedonkäsitelyksen ulottuvuudet vaikuttavat koulussa aina oppimistapahtuman suunnittelusta sen toteutukseen asti ja voivat vaihdella koulumuotojen, opettajien ja oppiaineiden mukaan. (Lahdes 1997, 175.) Oppilasta pidetään nykyään tiedonkäsitelyssä subjektina: ajattelevana ja tietävänä olentona (Puolimatka 2002, 279).

Opetuksen tavoitteita kirjataan yhteiskunnan ja koulutusorganisaation eri tasoilla. Mitä lähemmäksi oppilasta tullaan, sitä konkreettisemmiksi tavoitteet muuttuvat. Malinen (1992) kuvaa tavoitteenasettelua opettajan tekemästä

suunnittelutyöstä käsin: Opetussuunnitelmissa esitetään erikseen yleistavoitteet kasvatustyölle ja opetustyölle. Kasvatukseen kuuluvat käsitykset arvoista ja normeista sekä maailmakuvasta; opetukseen lasketaan ainekohtaiset oppimäärät ja kurssin tavoitteet. Oppimäärien esittelyssä tavoitteita havainnollistetaan kuvailemalla opetuksen sisältöä eli oppiainesta. Kasvatustavoitteet ovat luonteeltaan yleisiä, ja niiden pitäisi olla hallitsevina valittaessa ja käsiteltäessä oppiainesta. Yhdistämällä kasvatuksen ja opetuksen tavoitteet muodostetaan sopivat tavoitteet eri opetustilanteisiin. (Malinen 1992, 49.) Malisen kuvaus tavoitteiden asettelusta opetuksessa on hallinnon mallin mukainen ja näin suoraviivaisen tekninen. Käytännössä tavoitteenasettelu on huomattavasti mutkallisempaa.

Tavoitteenasettelu ohjaa ensinnäkin opetuksen suunnittelua ja toteutusta. Toiseksi tavoitteet luovat opetuksen ja sen tulosten arvioinnin perustan. Kouluopetus pyrkii siihen, että erilaisten oppilaiden oppimistulokset olisivat mahdollisimman lähellä tavoitteita. (Korkeakoski 2003.) Tavoitteiden tärkein funktio on kuitenkin ohjata oppijan työskentelyä. Kouluoppimisen mielekkyys lisääntyy, kun oppilas on selvillä siitä, mitä työskentelyllä tavoitellaan. Tavoitteenasettelun ongelmana on tulosten mittaamisen vaikeus. Toisaalta ongelmallista on myös oppimisen ja kasvun ennakointi. (Uusikylä & Atjonen 2000, 60 - 61.)

Kouluoppimisen tavoitteita on yritetty järjestää ja systematisoida. Esimerkiksi Mager (1970) kehitti kaavan, jolla oppimistavoitteet saatiin muotoiltua täsmällisesti. Hänen mukaansa oppilaan osaamisen voi ilmaista tarkasti harkittujen verbien avulla. Oppimisen tavoitteen muotoilu oli kaavamaista: tavoitteen tuli kuvata teko, sen edellytykset sekä teon arvioinnin kriteerit. Näin tavoitteesta tuli täsmällinen ilmaus, esim. ”Oppilas työstää annetusta materiaalista kollaasin.” Magerilaista tavoitteenmuotoilua hyödynnettiin myös Suomessa peruskoulun alkuvaiheessa.

Opetusjärjestelyjen avulla tähdätään mielekkääseen oppimiseen. Opetuksen suunnittelulla halutaan ennakoida tietoista, tavoitteellista oppimista. Opettaja valitsee oppimateriaalin ja –välineet sekä opetusmenetelmät. Hän suunnittelee oppimisympäristön vuorovaikutustilanteineen. Odotetun oppimisen lisäksi tapahtuu odottamatonta tai tavoitteiden vastaista oppimista. Voi myös olla, että oppimista ei tapahdu lainkaan. Opetuksen tavoitteena ei välttämättä ole muutos vaan opittavan asian harjaannuttaminen sekä syventäminen. (Lahdes 1986, 20.)

Opetustilanteessa vallitsee kaksi voimaa: pyrkimys opettaa ja oppia sekä sosiaalinen osallistuminen monimutkaisessa ympäristössä. Näiden voimien

hallitsemiseksi tarvitaan toimintoja, joista on käytetty erilaisia nimityksiä: opetusmuoto, työmuoto, työtapo, opetusmenetelmä ja opetustapa. Lahdes (1997) käyttää termiä *opetusmenetelmä* tarkastellessaan opetus- ja oppimisprosessia opettajan kannalta. Oppilaan silmin nähtynä prosessi sisältää *työtapoja*. (Mts. 151–152.) Opetusmenetelmät ovat lähestymistapoja, joiden avulla saadaan rohkaistua tiettyä oppilasta oppimisprosessissa ja kehitettyä hänen käsityskykyään ja tiedollisia käsityksiään (Puolimatka 2002, 293). Työtapoja voidaan ryhmitellä jatkumoksi esimerkiksi siten, että jatkumon toisessa päässä on omatoiminen oppiminen ja toisessa vastaanottava oppiminen. Työtapoihin kuuluvat tällöin yksilölliset työtavat, ryhmätyöskentely, luokkakeskustelu ja esittävä opetus. (Lahdes 1997, 151–152.)

Eheyttämisellä eli integraatiolla tarkoitetaan oppisisältöjen järjestämistä siten, että muodostuu mielekkäitä oppimiskokonaisuuksia. Vertikaalinen eheyttäminen on samaan oppiaineeseen kuuluvien oppisisältöjen ja opetustilanteiden järjestämistä niin, että ne muodostavat järkevän kokonaisuuden. Oppiainejakoisuuden mukanaan tuomaa tietojen ja taitojen pirstoutumista ehkäisemään on kehitelty horisontaalisen eheyttämisen muotoja. Niiden avulla oppilas voi muodostaa oppiainerajat ylittäviä mielekkäitä kokonaisuuksia. (Lahdes 1997, 211.)

Didaktiikka on opetuksen teoriaa kehittävä kasvatustieteen haara. Sen tehtävänä on myös johtaa teoriasta opetusohjeita käytännön tarpeisiin. Didaktiikka lohkeaa kolmeen osaan sen mukaan, millaista oppimisteoreettista näkemystä sovelletaan: 1) Opetusteknologisen suunnan peruspiirteitä on pyrkimys systemaattiseen, huolelliseen ennakkosuunnitteluun, tarkkoihin suoritustavoitteisiin ja oppitulosten arviointiin. Suunnan tunnetuimpia sovelluksia on ohjelmoitu opetus, ja taustatukea antaa behavioristinen psykologia. 2) Orgaaninen suunta välttää ”mekaanista” opetusta ja korostaa opetustapahtumassa sosiaalista yhdessäoloa ja työskentelyä. Ennakkosuunnitelma on väljä, ja opettaja on erityisesti virikkeiden antaja. Taustalla vaikuttaa humanistinen psykologia, johon ankkuroituu kokemuksellinen ja elämyksellinen oppiminen. 3) Kognitiivisen suunnan taustalla on kognitiivinen psykologia. Siinä ihminen käsitetään aktiiviseksi ja päämäärätietoiseksi yksilöksi. Oppimiskäsitys on konstruktivistinen, koska se painottaa oppimisessa ihmisen vanhojen ja uusien tietorakenteiden yhdistymistä ja rakentumista mielekkäiksi kokonaisuuksiksi. (Lahdes 1997, 37, 87 - 88.)

1960 - 1970-lukujen opetuskäytänteiden pohjana on behavioristinen näkemys oppimisesta. Tässä huomio kohdistuu ulkoisesti havaittavan toiminnan

oppimiseen. Ulkoisten toimintojen perusteella voidaan tehdä johtopäätöksiä myös toimenpiteiden pohjana olevasta henkisestä toiminnasta. Tähän perustuu esimerkiksi tietynlaisen kyselytekniikan ja työkirjatehtävien käyttö opetuksessa. Tietorakenteiden ja monimutkaisten toimintojen katsotaan rakentuvan yksinkertaisemmista, aiemmin opituista asioista ja toiminnoista. Opetus etenee osista kokonaisuuteen ja yksinkertaisesta monimutkaiseen. Oppimistapahtumaan kuuluu välitön palaute sekä virheiden nopea korjaaminen. Oletetaan, että positiivinen palaute vahvistaa ja tehostaa oppimista ja negatiivinen palaute ehkäisee vääriä oppimistuloksia. Oppiaine on jaettu pieniin, kontrolloitaviin osiin. Opetusjaksolle määritellään tarkkoja käyttäytymistavoitteita. (Kangasniemi 1993, 55.)

1990-luvulla koulumaailmaan kotiutuneen konstruktivistisen oppimiskäsityksen näkökulmasta behavioristisen oppimiskäsityksen ongelmana voidaan pitää sitä, että oppijan toiminta on ulkoapäin ohjattua eikä johda itsenäisten toimintojen kehittymiseen. Oppimisen pohjana on opettaminen, ohjattu ja kontrolloitu opetus, joka johtaa erillisten asioiden, faktojen ja suoritusten oppimiseen. (Kangasniemi 1993, 55.) Myös tarkka ulkopuolinen tavoitteenasettelu oppimiselle on konstruktivistien mielestä mahdoton, koska oppiminen on aina syvästi yksilön sisäinen tapahtuma. Opettajalla on konstruktivismiin mukaan mielessään vain kaikkein keskeisimmät päämäärät ja tavoitteet, jotka hän on asettanut omalle opetukselleen ja oppimisprosessien ohjaukselle. Erilaiset oppilaat kulkevat opettajan kanssa kohti päämääriä yhdessä mutta eri reittejä. Tällöin tavoitteen sisältö nousee sen muotoilua ja asettajaa tärkeämmäksi. (Uusikylä & Atjonen 2000, 68, 169.) Behaviorismille rakentuvan opetus suunnitelman kritiikkiä on Kangasniemen (1993) sekä Uusikylän ja Atjosen (2000) lisäksi Suomessa esittänyt mm. Rauste-von Wright (2001, 23).

Myös konstruktivistista oppimiskäsitystä kohtaan on esitetty kritiikkiä. Säljö (2001) epäilee konstruktivistisen oppimisen perusidean – henkilökohtaisten oppimiskokemusten – toimimista koulussa. Koulu on sosiohistoriallisesta näkökulmasta tarkasteltuna muodollinen oppimisympäristö, joka sisältää erilaisia oppimisprosesseja kuin ei-muodollisissa toimintaympäristöissä tapahtuvat prosessit. Koska koulu on laitostunut ympäristö, henkilökohtainen kokemus törmää siellä aina tietoihin ja tiedonmuodostustapoihin, jotka eivät ole välttämättä juurtuneet yksilön arkielämään. Koulussa toiminnan tavoitteena on oppiminen sinänsä. (Mts. 156.) Myös Puolimatka (2002) kritisoi konstruktivismia. Häntä arveluttaa se, että konstruktivismi ruokkisi erityisesti ihmisen älyllistä vapautta. Lisäksi hän epäilee sitä, että konstruktivismiin

perustuvat ideat oppimisesta johtaisivat sinällään laadukkaamman tiedon omaksumiseen. (Mts. 25, 31.)

Virallista opetusta säätelee yhteiskunta. Osa yleissivistävän koulun tavoitteista ilmaistaan lainsäädännössä kasvatuspäämäärinä ja –periaatteina. Näihin tavoitteisiin pääsemistä varmistellaan puolestaan eritasoisilla kirjallisilla *opetussuunnitelmilla*. (Lahdes 1997, 65.)

2.2 Opetussuunnitelma

Opetussuunnitelma koostuu Goodladin (1979) mukaan erilaisista yhteiskunnallisista, institutionaalisista ja opetuksellisista aineksista. Ei ole siis ihme, että opetussuunnitelman käsite – ja näin myös määritelmä – on nykyisellään laava. Se kattaa kaiken aina opetuksen yleisestä suunnittelusta viralliseen valtakunnan tason normistoon asti. Myös kansainvälisesti opetussuunnitelma mielletään ja sitä käsitellään kovin kirjavasti. (Lahdes 1997, 65–66; Malinen 1992, 11, 22.) Opetussuunnitelman määritelmä vaihtelee koulujärjestelmän ja koulutuksen yleisten päämäärien perusteella. Kaikista opetussuunnitelmista löytyy kuitenkin jonkinlainen vastaus kolmeen perustavanlaatuisen koulutusta koskevaan kysymykseen: Mitkä tiedot, taidot ja arvot ovat kaikkein tärkeimmät? Miksi juuri nämä? Miten oppijoiden tulisi omaksua ne? (Nevalainen ym. 2001, 123.) Opetussuunnitelma on ensisijaisesti filosofinen eli tärkeitä päämääriä osoittava asiakirja ja pedagoginen eli opettajalle ja oppilaan oppimisen tueksi tarkoitettu asiakirja. Samalla se on aina myös hallinnon ja hallinnoinnin väline. (Uusikylä & Atjonen 2000, 48.)

Opetukselle määritellyt kasvatustavoitteet sekä niihin liittyvät sisällöt muodostavat opetussuunnitelman rungon. Näkyvästi julkaistuna dokumenttina niitä voidaan kutsua myös julkiseksi tai viralliseksi opetussuunnitelmaksi, jonka perusteella tehdään mm. oppikirjatyötä, opettajankoulutusta, työjärjestyksiä ja koulun toiminnan organisointia. Kaikkea sitä, mitä ja miksi koulussa tapahtuu, ei voida kirjoittaa näkyviin ja vahvistaa virallisesti. Oppilaan kannalta tärkeitä ovat päivittäin toistuvat, dynaamiset kokemukset, joille ei ole käsikirjoitusta. Osa näistä kuuluu opetuksen piiriin, osa on taas henkilökohtaisia kokemuksia. Piilo-opetussuunnitelmalla tarkoitetaan sellaisia kouluopetuksen vaikutuksia, joita kukaan ei varsinaisesti ole tarkoittanut tai suunnitellut. Tämän latentin piilo-opetussuunnitelman oppi menee hyvin perille ehkä

juuri siksi, että se ulottuu ihmisten väliseen aitoon kanssakäymiseen. Jos virallisen ja piilo-opetussuunnitelman opetus on samansuuntaista, myös oppitulokset kehittyvät todennäköisesti samansuuntaisesti. Jos opetussuunnitelmat ovat keskenään ristiriitaisia, piilo-opetussuunnitelma muodostuu virallista opetussuunnitelmaa tärkeämmäksi.

(Leimu 1993, 26–27; Uusikylä & Atjonen 2000, 49.)

Opetussuunnitelman ja didaktiikan suhde on läheinen.

Opetussuunnitelmaa kirjoitettaessa pidetään yleensä jo silmällä itse opetuksen toteuttamista. (Kari 1994, 27). Opetussuunnitelma liitettiin ennen peruskoulusysteemiä opetusopin osana opetusprosessin suunnitteluun. Tällöin opetussuunnitelman osatekijät olivat oppilas, yhteiskunta ja oppiaines, joista kukin saattoi painottua vuorollaan. (Malinen 1992, 23.) Didaktiikan suuntauksista konstruktivismi ei suosi kiinteitä ja yksityiskohtaisia opetussuunnitelmia vaan katsoo, että niiden sijasta olisi kirjattava muistiin vain keskeiset ideat, ongelma- ja toimintakokonaisuudet (Lahdes 1997, 117).

Hyvä opetussuunnitelma sisältää seuraavat näkökohdat, jotka Kari (1994, 91–92) on koonnut eri lähteistä:

1. Opetussuunnitelma toimii hallinnollis-pedagogisena kontrollijärjestelmänä.
2. Opetussuunnitelma pitää yllä koulutus- ja opetustraditiota.
3. Opetussuunnitelma edistää koulutuksen jatkuvuutta ja eri kouluasteiden yhteensopivuutta.
4. Opetussuunnitelma ilmentää koulutuspoliittisia tavoitteita.
5. Opetussuunnitelma tuo esille oppiaineiden keskinäiset suhteet tuntijaon muodossa.
6. Opetussuunnitelma ohjaa koulun toimintaa esimerkiksi pedagogisilla periaatteilla, tavoitteilla ja koulutyön järjestämistä koskevilla ohjelmilla.
7. Opetussuunnitelma ohjaa koulutyön arviointia siten, että se konkretisoi myös niitä oppimistuloksia, joiden pitäisi ilmetä opetussuunnitelman toteutuksen jälkeen oppilaiden tiedoissa, taidoissa, arvoissa ja asenteissa.

Lisäksi hyvä opetussuunnitelma rakentuu systemaattisesti ja adekvaattisesti eli on kohdennettu oikein. Se on tasapainoinen kehittäessään oppilaan persoonallisuuden kaikkia alueita. Opetussuunnitelmassa on otettu huomioon jatkumo asteelta toiselle ja joustavuus, eli sitä kehitetään jatkuvasti. Lisäksi se on tehokas ja sallii yksilöllisyyden. (Kari 1994, 92.)

Hyvän opetussuunnitelman kriteerejä on helppo esittää ja olemassa olevia opetussuunnitelmia vaivatonta kritisoida. Vähäpassi (1985) tuo onnistuneesti esiin niitä seikkoja, jotka ovat opetus- ja oppimissuunnitelmien tekijöiden arkea. Oppimäärien laatijan pulmana on se, mitkä seikat ovat oleellisia opetettavaksi juuri tässä yhteiskunnassa juuri tälle oppilasikäpolvelle, jotta heidän taitonsa ja luova ajattelunsa kehittyisivät. Tästä taas seuraa, että suunnitelman sisältöainesta ei voi suinkaan perustaa vain yhden tieteenalan varaan, vaan on harkittava, mikä oikeastaan on koulussa opiskeltavan aineen struktuuri. Se ei noudattele yliopistollisten oppituolien rajoja. Oppimis- ja kehityspsykologian pohjalta puolestaan on tehtävä ehdotus siitä, missä vaiheessa eri ainekset olisi syytä ottaa opetusohjelmaan. Ratkaisu on sitten suhteutettava kyseisen aineen rakenteeseen – oppiminen kun vaihtelee nykykäsitysten mukaan oppimistehtävästä toiseen ja oppiaineesta toiseen. (Mts. 96.)

Opetussuunnitelmia on jaoteltu sisältönsä ja rakenteensa perusteella kahteen ryhmään. *Lehrplan-malli* pohjautuu oppiainejakoon. Se sisältää oppiaineet tavoitteineen ja oppisisältöineen. Malinen (1992, 12) ehdottaakin Lehrplanin suomennokseksi sanaa lukusuunnitelma. *Curriculum-mallinen* opetussuunnitelma lähtee puolestaan oppilaasta liikkeelle. Sen taustana on lapsen kokonaiskehitys ja oppimiskokemukset. Sisällön muodostavat didaktiset ohjeet ja oppilaan kehityksen tavoitteet. Vuoden 1970 opetussuunnitelman ensimmäistä osaa on luonnehdittu selvästi curriculum-tyyppiseksi. Lapsikeskeisen pedagogiikan kannattajien ja konstruktivistien mielestä ainejakoinen opetussuunnitelma ei ota oppilaiden mielenkiinnon kohteita tarpeeksi huomioon. Myöskään oppilaiden kokemuksia, tietoja ja taitoja ei hyödynnetä riittävästi. Lisäksi arkielämään kuuluvia ja tieteiden välisiä kysymyksiä käsitellään vain vähän. (Malinen 1992, 13–14, 16; Uusikylä & Atjonen 2000, 82.)

Didaktisissa puheenvuoroissa on nostettu esiin *oppimissuunnitelma* opetussuunnitelman korvaavana asiakirjana. Termin vaihdos siirtäisi koulutyön näkökulmaa opettajan ja koulun tarpeista oppijan tarpeisiin. Lisäksi se heijastaisi muutoksia oppimis- ja tiedonkäsityksessä. (Lehtisalo & Raivola 1999, 62–63.)

Oppimateriaalin valinnan yhtenä kriteerinä on opetussuunnitelmien noudattaminen. Oppimateriaalien tekijöiden ohjenuora on valtakunnallisissa opetussuunnitelman perusteissa. Myös oppikirjojen käytössä olisi tärkeää vaalia sitä henkeä, joka peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa on opetuksen, opiskelun ja oppimisen luonteesta edellytetty. (Uusikylä & Atjonen 2000, 147.)

Opetussuunnitelmien laadinta, rakentaminen ja muotoilu ovat näin hyvän opetuksen

keskiössä. Vastuuta on myös kunnissa ja kouluissa, joissa muokataan omia opetussuunnitelmia valtakunnallisten asiakirjojen pohjalta. Kouluoppimisen kannalta toimiva opetussuunnitelma on aarre. Keskeinen pohdinnan paikka on, miten tuo opetussuunnitelman perusteiden ”henki” saadaan selville. Avaimena opetussuunnitelmiin on ilmeisesti perusteiden yhteinen pohdinta ja niiden taustalla olevien kognitiivisten, psykologisten, kasvatustieteellisten ja oppiainekohtaisten teorioiden tuntemus. Tämä tutkimus yrittää osaltaan antaa keinoja opetussuunnitelmatekstien avaamiseksi.

3 PERUSKOULUN OPETUSUUNNITELMAT

3.1 Opetussuunnitelmien esittely

3.1.1 Opetussuunnitelma-ajattelun kehitys Suomessa

Suomessa on kehitetty sotien jälkeen systemaattisesti kansallista opetussuunnitelmaa (Kari 2001, 4). Uutta opetussuunnitelmaa työstetään aina entisen pohjalta. Jokaista opetussuunnitelmaa arvioidaan, siitä keskustellaan julkisesti ja sitä mitataan systemaattisesti, jotta uuden suunnitelman pohjaksi olisi mahdollisimman käyttökelpoista tietoa. Kari (2001, 3) kutsuu tätä pohjustusvaihetta koulusysteemin demokratiaksi, kun taas Goodson (2001) näkee opetussuunnitelmien ideologisessa jatkuvuudessa vallankäytön ja saavutettujen etujen ajamisen mahdollisuuden.

Peruskoulun opetussuunnitelmia edelsi varsinaisen kansakoulun opetussuunnitelma vuodelta 1952, joka on laaja, monipuolinen curriculum-tyyppinen suunnitelma. Se nojautuu yksilöllisiin kasvatuspäämääriin, joihin liittyy yhtenä osana sivistyspohjan rakentaminen. Sivistämisellä tarkoitetaan siinä oppilaan kehittyvien voimien jalostamista ja koettelua. Opetusmenetelmät ovat kansakoulun opetussuunnitelmassa moderneja: itsenäistä opiskelua, toiminnan oma-aloitteista suunnittelua ja kriittistä tarkastelua. Mukaan on liitetty myös tiedon etsimistä ja soveltamista sekä ryhmätöitä. Opetuksen yksilöiminen ja yksilöllisyyden huomioon ottaminen ovat asiakirjassa mukana. Opetussuunnitelman ihmis- ja oppimiskäsitys rakentuvat aktiivisen oppijan varaan. (Kangasniemi 1993, 56.)

Kangasniemi (1993) arvelee kuitenkin, että vain harvat opettajat olivat tutustuneet vuoden 1952 opetussuunnitelmaan. Nimittäin koulujen opetussuunnitelmia ei laadittu tuolloin niinkään valtakunnallisen suunnitelman pohjalta vaan pelkästään käytössä olevien oppikirjojen pohjalta. Näin koulukohtaiseen opetussuunnitelmaan eivät välittyneet välttämättä vuoden 1952 opetussuunnitelmassa mainitut pedagogiset periaatteet, vaan kansakoulun opetus oli 1950- ja 1960-luvuilla opettajajohtoista ja oppitunnit muodollisia. Niihin sisältyi vanhan läksyn kuulustelu, oikeat ja väärät vastaukset, uuden valmistus opettajan esityksen pohjalta, taululta kopiointi, harjoitus- ja työkirjatehtävät sekä opittavan aineksen kertaus ja toisto. (Mts. 56–58.) Kirjoitettu opetussuunnitelma ja opetuksen todellisuus olivat tuolloin eri asioita – ja samoin ne

näyttävät olevan vieläkin. Ehkä 1990-luvun puolivälistä lähtien laaditut koulukohtaiset opetussuunnitelmat ovat askel suunnittelun ja käytännön rohkeampaan yhdistämiseen.

Peruskoulu-uudistus sai Hirven (2000) mukaan alkunsa siitä, kun yhteiskunta tarvitsi kokonaisvaltaisen koululaitoksen turvaamaan työvoiman uusintamista. Myös kattavasta yleissivistyksestä haaveiltiin. Näin peruskoulu-uudistuksen lähtökohdat olivat paitsi rakenteelliset myös sisällölliset. Huikeista pyrkimyksistä seurasi, että ensimmäinen peruskoulun opetussuunnitelma väkevöitettiin raskaalla tiedolla huolimatta siitä, että peruskoulusta tehtiin koko ikäluokan koulu. Tavoiteltiin yleissivistystä, joka merkitsi opetuksen tieteellisen tason huomattavaa kohottamista ja sen nykyistä kiinteämpää yhteyttä käytäntöön. Opetussuunnitelman tuli ottaa huomioon yksilön persoonallisuuden kehityksen lainmukaisuudet ja vaatimukset. Peruskoulun ensimmäinen opetussuunnitelma olikin Hirven (2000) mukaan täynnä koulutusoptimismia ja pyrkimystä mahdollisuuksien tasa-arvoon. (Mts. 8–9.)

1970-luku oli peruskoulun rakenteellisen toimeenpanon kautta. Tämän jälkeen alkoi koulun sisäinen, pedagoginen kehittäminen. 1970- ja 1980-luvun vaihteessa nousi esiin yhteiskuntapoliittisista tavoitteista johdettu koulutuspoliittinen suuntaus, joka peräänkuulutti jatko-opintokelpoisuutta jokaiselle nuorelle. Koulutuksen saavutettavuuden tasa-arvoisuudesta siirryttiin näin yhä voimakkaammin oppimistulosten yhdenvertaisuuden ja koulutusmahdollisuuksien tasa-arvoisuuden suuntaan. (Kangasniemi 1993, 62.)

1960- ja 1970-luvuilla hallitsi kasvatustiedettä positivistinen tutkimusote. Myös peruskoulun opetuksen suunnitteluun vaikutti Suomessa voimakkaasti kansainvälinen opetusteknologinen suuntaus, jonka mukaan oppimisen tehokkuutta voidaan lisätä ohjelmoidun opetuksen ja tarkan tavoitteenmäärittelyn avulla. Näitä käyttäytymistavoitteita (behavioral objectives) haluttiin osin vahvistaa hallinnollisestikin kirjaamalla ne opetussuunnitelmiin perustavoitteina. Opetussuunnitelmien käyttö liittyi alun perin opetustilanteisiin. Opetussuunnitelmien laadinta oli tällöin eräs didaktiikan soveltamistehtävä. Nopeiden koulunuudistusten yhteydessä 1970-luvulla haluttiin opetussuunnitelmatkin saada palvelemaan suunniteltua koulutuspolitiikkaa. Lisäksi tuli tarve integroida eri kouluasteiden opetus. Näin työstettiin yleinen malli opetussuunnitelmien rakentamiseksi. Opetussuunnitelmien yhteiskunnallisen merkityksen lisääntymistä seurasi myös suunnitelmien kansainvälistyminen ja kansainvälinen vertailu. (Kivirauma 1997, 12; Malinen 1992, 19, 21.)

1980-luvulla tuli pedagogisessa ajattelussa esille oppilaiden omaehtoinen persoonallisuuden kehittyminen, mitä korostettiin vastapainona aikaisemmalle keskusjohtoiselle opetuksen suunnittelulle. Tämän seurauksena perehdyttiin Suomessakin mm. vaihtoehtoisten pedagogiikkojen (reformipedagogiikkojen) käyttöön. (Malinen 1992, 21–22.)

Vuosien 1970 ja 1985 opetussuunnitelmat ovat keskusjohtoisesti (keskitetysti) laadittuja. Vuoden 1985 opetussuunnitelmassa oli jonkin verran paikallista suunnittelua mukana. (Nevalainen ym. 2001, 130.) Suomessa noudatettiin 1980-luvulla ja 1990-luvun alussa pedagogis-hallinnollista opetussuunnitelman mallia, sillä meillä oli yhdistetty samaan suunnitteluprosessiin hallinnollista päätöksentekoa (tavoitteena koulutuksen yhtenäisyys) sekä pedagogista päätöksentekoa (tavoitteena oppilaiden yksilöllinen kehittäminen). (Malinen 1992, 46–47.) Nevalaisen ym. (2001, 124) mielestä Suomen peruskoulun opetussuunnitelma vaihtui vasta 1990-luvulla virallisesti opettaja- ja oppiainekeskeisestä oppilaslähtöiseksi. Tuolloin siirryttiin keskitetystä, oppiainekeskeisestä ja rationalistisesta Lehrplan-mallista kohti oppilaskeskeistä mallia, jossa korostuu paikallisuus (mts. 137). Vuodesta 1994 ovat opetussuunnitelman valtakunnalliset kehykset olleet väljiä ja kuntien sekä koulujen vapaus opetuksen suunnittelussa suurta.

Peruskoulun opetussuunnitelmat ovat siis kehittyneet ohjeellisista pedagogisista asiakirjoista opetusteknologiaan perustuviksi kouluhallinnon ohjauksen välineiksi ja koulua sitoviksi oppimääriksi. Tämä kehitys koskee sekä opetussuunnitelmien laadinta- ja käyttötappaa että päätöksentekoa opetussuunnitteluun liittyvissä kysymyksissä. (Kivinen 1988; Lappalainen 1985; Miettinen 1990.) Tosin opetuksen suunnittelun ja kehittelyn hajauttaminen kuntiin ja kouluihin on osittain purkanut viime vuosisadan lopulta lähtien tätä ohjauksen ja vallan keskittymistä. Nykyisin peruskoulun opetussuunnitelma syntyy hallinnon näkökulmasta seuraavasti (Lehtisalo & Raivola 1999, 245):

EDUSKUNTA
säättää koululait

VALTIONEUVOSTO
määrittää yleiset valtakunnalliset tavoitteet
ja tuntijaon

OPETUSHALLITUS
laatii ja vahvistaa opetussuunnitelman
perusteet

KUNTA
käyttää laajaa harkintavaltaa siinä, missä
muodossa paikalliset opetussuunnitelmat
hyväksytään

KUVIO 1. Peruskoulun opetussuunnitelman laatiminen hallinnollisesti

3.1.2 Vuoden 1970 opetussuunnitelma

Peruskoulun ensimmäisen opetussuunnitelman rakennetta valmisteltiin perusteellisesti vuosien 1965–66 koulunuudistustoimikunnassa (Malinen 1992, 15). Työ oli haastavaa, sillä kansa-, kansalais- ja keskikoulu tuli yhdistää 9-vuotiseksi yhtenäiskouluksi. Toimikunnan työtä kritisoitiin siitä, että siinä annettiin liikaa periksi oppikoulun suunnasta tulleille paineille ja unohdettiin kansa- ja erityisesti kansalaiskoulun perinteet ja kokemukset. Toisaalta peruskoulu pyrki keskiarvoon ja kompromisseihin. Lehtisalon ja Raivolan (1999, 133) mielestä siitä tulikin selvästi keskikoulupainotteinen. Opetussuunnitelma oli alussa peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö, joka toimi suosituksena kunnille. Kouluhallitus vahvisti vuonna 1972 peruskoulun opetussuunnitelman kaavan noudatettavaksi kaikissa kunnissa. Tarkoituksena oli yhtenäistää peruskoulun toteuttamista ja helpottaa kuntien suunnittelutyötä. (Aho 2000, 22; Malinen 1992, 16.)

Suunnitelman kaksi osaa on rakennettu samaan tapaan kuin aikaisemmat kansakoulun opetussuunnitelmakomiteoiden mietinnöt vuosilta 1925 ja 1952.

Opetussuunnitelman ensimmäisessä osassa on monipuolinen kuvaus yleisistä tavoitteista, koulutyön tulosten arvioinnista ja koulutyön järjestelyistä. Tietoisesti otettiin huomioon näkemys oppilaan kokonaispersoonallisuudesta ja siitä, että ihmisen

maailma jäsentyy muulla tavoin kuin oppiaineiksi jakautuen. Peruskoulun päämääränä olikin virikkeiden tarjoaminen oppilaan omaleimaisen kokonaispersoonallisuuden kehittymiselle. Pedagogisiin periaatteisiin kuului, että opetus voi edetä sitä mukaa, kun tapahtuu oppimista. Opetuksen kokonaisuudessa painotettiin oppimista. Uutta oli myös opetuksen yksilöllistämisen- ja eriyttämiskäytännön korostaminen. Oppilaiden erilaisuuden huomioon ottaminen puhuttikin tuolloin koulumaailmaa. (Kangasniemi 1993, 60; Kari 1994, 80–81.)

Opetussuunnitelman laaja-alaisuus toi kouluihin samalla kertaa sekä vastuuta että vapautta. Tämä merkitsi sitä, että kirjoitetun opetussuunnitelman tavoitteet ja periaatteet tuli tuntea. Samalla varoitettiin tukeutumasta opetuksessa liiaksi oppikirjoihin. Tämä sanotaankin opetussuunnitelmatekstissä suoraan! Opetuksen tavoitteet johdettiin kolmesta tekijästä: yhteiskunnasta ja kulttuurista, oppiaineen rakenteesta sekä oppilaan kehitystasosta. (Kari 1994, 80–81; Lehtisalo & Raivola 1999, 132.)

Opetussuunnitelmassa sovellettiin Bloomin (1971) tavoiteoppimisjärjestelmää, joka perustuu tavoitetaksonomioihin eli tavoitteiden kuvaus- ja luokitusjärjestelmään. Siinä tavoitteet luokitellaan kognitiivisiin, affektiivisiin (sosioemotionaalisiin) ja psykomotorisiin. Tavoitealueet on jäsennelty toisiinsa nähden hierarkkisessa suhteessa oleviin tavoitetasoihin, joista toisessa ääripäässä ovat kehittyneet ja toisessa alkeelliset taidot. Mitä ylempäs tavoitetaksonomiassa mennään, sitä laadukkaampaa oppimista tavoitellaan. Toisaalta alemmat tasot ovat behaviorilaisittain vaativampien tasojen edellytys.

Bloomin tavoitetaksonomian omaksumista perusteltiin sillä, että taksonomian avulla päästään irti koulun opetussuunnitelman oppiainokeskeisyydestä ja voidaan siirtyä ”psykologiselta pohjalta” kehitelyyn yhtenäiseen, sisällöistä riippumattomaan kuvausjärjestelmään (Lappalainen 1985, 144). Päätös oli paradoksaalinen, koska ihmisen todellisessa, elävässä toiminnassa ja oppimisessa tiedot, taidot, arvot ja asenteet kytkeytyvät erottamattomasti toisiinsa (Kivinen 1988).

Bloomin tavoitteiden luokittelu on osa laajempaa kouluoppimisen teoriaa, jonka tavoitteena on selittää eri tekijöiden vaikutusta oppimistuloksiin. Bloom halusi löytää tekijät, jotka ovat kouluoppimisessa muutettavissa ja joiden avulla hitaammin edistyviä voitaisiin auttaa. Hänen mukaansa opetuksen avaintekijöitä ovat hyvin jäsennelty opiskeltavan asian tiedollinen rakenne ja järkevästi etenevä opetus. Eriyistä huomiota tulee kiinnittää tavoitteiden asettamiseen ja muotoiluun sekä tehokkaampiin

opetusmenetelmiin. (Lahdes 1986, 76–77.) Taksonomian ohella peruskoulun opetussuunnitelmakomitea omaksui erityisesti ajatuksen operationalisoiduista tavoitteista ja niihin perustuvista mittauksista (Lappalainen 1985, 192).

Peruskoulun ensimmäisen opetussuunnitelman osat saivat osakseen sekä kiitosta että moitteita. Kritiikin ydin oli, että ensimmäinen ja toinen osa olivat ristiriidassa keskenään. Ensimmäinen osa vaali oppimisen yksilöllisyyttä, eriyttämistä, oppilaan kokonaispersoonallisuuden kasvua ja jyrkistä oppiainejaoista luopumista. Toiseen osaan ehdettiin ylimitoitettuja oppiainekohtaisia oppimääriä. Modernit oppilaskeskeiset ideat hukkuivat oppiaineiden paljouteen. Perustavoitteet – kaikilta edellytettävät tiedot ja taidot – olivat jääneet erottelematta tavoitteista, jotka olisivat palvelleet opintojen eriyttämistä. Opetussuunnitelmaa kokonaisuudessaan kritisoi siinä, että se perustui liiaksi irralliseen asiatietoon. Perusvalmiuksien omaksumiseen ja harjaannuttamiseen jäi liian vähän aikaa, ja tiedon analysointi ja opitun soveltaminen oli riittämätöntä. Sosiaalista ja eettistä kasvatusta olisi opetussuunnitelmaan saanut kuulua enemmän. Myös taideaineiden asema jäi heikoksi. Koulun, työelämän ja työn vuorovaikutusta haluttiin kehittää vahvemaksi. Myös integroituja aihekokonaisuuksia kaivattiin. 1970-luvun loppupuolella opetussuunnitelman ongelmat kävivät entistä ilmeisemmiksi: opettajia turhautti yksi opetussuunnitelma ja yhtenäiset oppimateriaalit kaikille oppilaille. (Lahdes 1977, 117; Lehtisalo & Raivola 1999, 135; Uusikylä & Atjonen 2000, 51.)

Koulutuspoliittisten kannanottojen ja säästöpäätösten jälkeen peruskoulun ensimmäinen opetussuunnitelma joutui uudelleenarvioinnin kohteeksi, koska siinä oli havaittu selviä ristiriitoja periaatteiden ja käytännön toteutuksen välillä. Painopistettä tiedollisessa kasvatuksessa yritettiin siirtää materialismista formalismin suuntaan jo 1970-luvun alussa, mutta käytännön oppimääräratkaisut toimivat samanaikaisesti toisin päin. Tarve opetussuunnitelman selkeyttämiseen oli ilmeinen, joten esimerkiksi äidinkielessä julkaistiin 1976 väliaikainen perusoppiainesopas (ns. ÄKKE), joka rajasi opetussuunnitelman toisen osan laajoja oppimääriä. (Laukkanen 1992, 139; Malinen 1985, 27–28.)

Hytösen (2000) mielestä peruskoulun ensimmäinen opetussuunnitelma todella pyrki tavoittelemaansa demokratiaan, sillä se antoi yhteiskunnalle oikeuden käyttää koululaitosta kansalaiskasvatuksessa eikä pelkästään työelämään valmistamisen foorumina. Opetussuunnitelman taustalla on ajatus koulusta demokraattisena kasvatusyhteisönä: kasvatuskäytännöissä tuli ilmetä sellaiset ajattelu- ja toimintamallit,

erilaiset katsomukset ja uskonnot, jotka demokraattisessa yhteiskunnassa ovat yleisemminkin edustettuina. (Mts. 33.)

3.1.3 Vuoden 1985 opetussuunnitelman perusteet

Myös vuoden 1985 opetussuunnitelman perusteet on komiteoiden työn tulos. Se edustaa ns. normaalisuunnitelmia, jonka oppimäärät ovat normeja opetuksen suunnittelulle. Perusoppiaines valitaan niin, että sen hallinta on periaatteessa mahdollista kaikille, ja useimmat oppilaat saavuttavat tähän liittyvät tavoitteet. (Uusikylä & Atjonen 2000, 52.) Malisen (1985, 101) mukaan tällaisesta oppiaineen valikoinnista on etuna se, että vaikka oppilaan suoritusta tulkitaan oppilaan edellytysten mukaan, samalla tuetaan yhtenäisyyttä perusasioiden omaksumisessa. Kangasniemi (1993) kritisoi OPS85:tä peruskoulun periaatteiden unohtamisesta. Hänen mielestään yksityinen oppilas katosi jonnekin. Painotettiin opettamista, ei oppijaa, sillä esimerkiksi tukiopetus jäi taka-alalle. (Mts. 63.)

Vuoden 1985 opetussuunnitelman perusteissa on jonkin verran laaja-alaisia opetus- ja kasvatustyön järjestämiseen liittyviä evästyksiä, mutta valtaosan sivuista nielevät edelleen ainekohtaiset tavoite- ja sisältöluettelot. Uuden opetussuunnitelman pyrkimyksinä peruskoulun ensimmäiseen opetussuunnitelmaan verrattuna olivat koulutyön joustavuuden lisääminen, koulun ja sen ylläpitäjän oman päätätävällän laajentaminen sekä paikallisen tiedon ja yhteenkuuluvuuden tunteen syventäminen (Suonio 2000, 53; Uusikylä & Atjonen 2000, 52.) Puhutaankin opetussuunnitelman vapauttamisesta 1980-luvulla. Tämä kävi päinsä siten, että laadittiin valtakunnalliset opetussuunnitelman perusteet ja jätettiin eri aineissa tilaa kunta- ja koulukohtaisille osuuksille (Suonio 2000, 53). Yleisesti arveltiin, että valtakunnallinen opetussuunnitelma oli osasyynä kouluissa ilmenneisiin vaikeuksiin, mm. työrauhaongelmiin, ja paikallisesta ajattelusta haettiin tähän viisasten kiveä. Koska kunnat olivat erilaisia, niiden sallittiin etsiä omat painotukset ja näkökulmat. Alkoi opetuksen profiloituminen, mikä johti 1990-luvulla koulukohtaisten opetussuunnitelmien laatimiseen. (Kalajoki 2000, 123.)

3.1.4 Vuoden 1994 opetussuunnitelman perusteet

Opetussuunnitelmien kehittämiseen vaikuttavat yhteiskunnan yleinen kehitys ja kokemukset olemassa olevan järjestelmän toimivuudesta. Laukkanen (1992) havaitsi 1990-luvun alussa erilaisia opetussuunnitelmaan liittyviä puutteita: Opetussuunnitelma-ajattelu oli jäämässä jälkeen yleisestä kehityksestä, johon kuuluivat mm. kansainvälistyminen ja itsetunnon kehittäminen. Vaikka opetussuunnitelma on keskeinen vaikuttaja, näytti siltä, että se ohjasi opetusta vain välillisesti oppimateriaalien kautta. Tällöin opetussuunnitelma toteutui vain osaksi, sillä oppimateriaali kuvasi opetussuunnitelman tarkoituksia ja tavoitteita pelkästään siltä osin, kuin tavoitteet oli puettavissa oppimateriaalin verbaaliseen muotoon. Toisaalta koulut pedagogiikkaa uudistaessaan olivat Laukkasen mielestä ajaneet opetussuunnitelman ohi. Rationalistinen opetuksen suunnittelu ei toiminut, vaan se tuli muuttaa interaktiiviseksi järjestelmäksi. Opettajien ammattitaito tuli saada suunnitteluun mukaan. Samalla piti päästä kohti selkeämpiä tavoitteita ja sisältöjen valintaa. Tavoitteisiin tuli pyrkiä erilaisilla sisällöillä ja työmenetelmillä. Tällaisen uudentyypin opetussuunnitelman etuina Laukkanen (1992) mainitsi, että se pysyy nykyistä helpommin ajan tasalla, itse laadittuun suunnitelmaan sitoudutaan tietoisemmin, sisällöt valikoituvat tarkoituksenmukaisesti ja menetelmät kehittyvät tavoitteiden suuntaan. (Mts. 139 - 140.)

Vuoden 1985 opetussuunnitelman sisältöaines ja menetelmät arvioitiin uudelleen. Tästä seurasi se, että oppiainekohtainen osuus väheni vuoden 1994 opetussuunnitelmassa. Lisäksi oppimiskäsitykset vaihtuivat konstruktivistisiksi ja koko opetussuunnitelma samalla oppilaskeskeiseksi. Ihmiskäsitys, joka on vuoden 1994 opetussuunnitelman taustalla, oli muuttunut melkoisesti verrattuna vuoden 1985 opetussuunnitelman perusteisiin. Koulutuksen laatua yritettiin parantaa yksilöllistämällä opetusta ja lisäämällä valinnaisuutta. (Lehtisalo & Raivola 1999, 135; Uusikylä & Atjonen 2000, 52.)

Monet suomalaiset opetussuunnitelmat olivat olleet tähän saakka opetuksen tietoinesta esitteleviä tuotoksia, jotka oli pyritty asiantuntijavoimin laatimaan mahdollisimman tasapainoisiksi, monipuolisiksi ja ajanmukaisiksi (Uusikylä & Atjonen 2000, 54). Opetussuunnitelma oli ollut tietovarasto, jossa oli ihmis- ja

kansakunnan tärkeäksi näkemä kulttuuriperintö yksissä kansissa (Marsh 1997).

Tällaisten opetussuunnitelmien tekoa on ohjannut produktiajattelu.

Launonen (2000) kuvaa vuoden 1994 opetussuunnitelman valmistelua monessa suhteessa erilaiseksi kuin aiempien opetussuunnitelmien. Perusteet valmisteltiin laajassa yhteistyössä eri sidosryhmien kanssa. Esimerkiksi kouluhallituksen aloitteesta tiedonkäsitystä pohdittiin laajoin asiantuntijakeskusteluihin. Yhdessä etsittiin vastausta siihen, mitä tietoja koulussa tulee oppilaille välittää ja miten (esim. Yrjönsuuri & Laukkanen 1992). Opetussuunnitelmaa kirjoitettiin monivaiheisessa prosessissa, jossa mukana olleet sidosryhmät, kouluväki, virkamiehet, järjestöt, elinkeinoelämän edustajat ja kulttuuri-ihmiset, antoivat koko valmistelun ajan palautetta opetussuunnitelmatekstistä. Perusteet kirjoitettiin tarkoituksellisesti väljiksi, koska päätösvaltaa haluttiin siirtää entistä enemmän kouluille. (Mts. 275.)

Vuoden 1994 jälkeen onkin siirrytty opetussuunnitelmien laadinnassa prosessiajatteluun: opetussuunnitelmatyö on toistuvaa, ja opettajat sitoutuvat yhteistyöhön ja tavoitteiden pohdintaan. Opetussuunnitelmat ovat nykykäsityksen mukaan alati muuttuvia sosiaalisia ja kulttuurisia rakennelmia. Niiden olemus on käytännönläheinen ja interaktiivinen (Nevalainen ym. 2001, 125). Prosessiajattelun hyötynä ihannetapauksessa on paikallisen oppiaineen mukaantulo kouluihin, opettajien erityisosaamisen hyötykäyttö, koulun arvokeskustelut yhdessä vanhempien kanssa, koulujen profiloituminen eli painottuminen tiettyihin oppiaineisiin, kontaktit ympäristöön sekä koulujen avautuminen oppimiskeskuksiksi. (Uusikylä & Atjonen 2000, 54.) Kalajoki (2000) on sitä mieltä, että vasta vuoden 1994 opetussuunnitelmaudistuksen jälkeen, kun koulut ovat alkaneet käyttää itse sidosryhmiensä kanssa laatimiaan opetussuunnitelmia, peruskoulun ylevät tavoitteet voivat käytännössä toteutua.

Vuodesta 1994 on opetushallituksen työstämä Opetussuunnitelman perusteet ollut pohja, kansallinen kehys, josta käsin on laadittu kuntien ja koulujen opetustyötä kuvaava, kehittävä ja käytännön opetustoimintaa ohjaava opetussuunnitelma. Perusteita on tarkoitus tulkita, muokata ja täydentää paikallisesti. Perusteissa on määritelty opetuksen tavoitteet ja keskeiset sisällöt oppiaineittain. Opetussuunnitelman perusteet on velvoittanut koulutuksen järjestäjiä, kun taas opetussuunnitelma on ilmaissut paikallisen päättäjän koulutuspoliittista tahtoa osana valtakunnallista koulutuspolitiikkaa. Kunnan ja koulun opetussuunnitelma on kertonut, mitä ja miten koulussa opetetaan sekä miten opetusta ja oppilasta arvioidaan.

Vanhemmat ovat voineet osallistua koulun opetussuunnitelman kehittämistyöhön. (Kari 1994, 86; Koulukielen sanasto 2003; Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 15.)

Hytösen (2000) mukaan yhteiskunta on vuoden 1994 opetussuunnitelmassa häivytetty taustalle. Painopiste on yksilössä, joka on kasvatettava yhteiskunnan jäseneksi, sosiaalistettava yhteiskuntaan. Koulun tehtävä yhteiskunnan kehittäjänä on hävinnyt. Ainoa yhteiskunnallinen säie opetussuunnitelmassa on se, että koulu valmistaa yksilön jatko-opintoihin ja työelämään. Koulun on myös reagoitava yhteiskunnallisiin muutoksiin. (Mts. 27.)

3.1.5 Vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteet

Opetuksen ja koulutuksen päätöksiä on pystytty tekemään vuoden 1994 opetussuunnitelman ansiosta ruohonjuuritasolla sekä painottamaan opetuksen sisältöjä ja laajuutta kunta- ja koulukohtaisesti. Nämä uudistukset ovat nostaneet kuitenkin esiin uudentyyppisiä ongelmia. Keskustelua ovat herättäneet vuosituhannen vaihteessa jäsentymätön ja vanhentunut tietoaines, opetuksen valtakunnallisen yhtenäisyyden puute ja oppimistulosten kirjava taso. (Kalajoki 2000, 123; Lehtisalo & Raivola 1999, 247.) Erilaiset harrastekurssit ovat vallanneet muutamissa kouluissa alaa selvästi kouluopetuksen sisältöihin painottuvilta kursseilta. Lisäksi peruskoulun päättävien nuorten tiedot ja taidot vaihtelevat suuresti kouluittain. Erityisesti näihin ongelmiin on yritetty löytää ratkaisuja hahmoteltaessa uuden vuosituhannen ensimmäistä peruskoulun opetussuunnitelmaa.

Opetushallitus mainitsee opetussuunnitelman uudistamisen tärkeimmäksi syyksi lainsäädännön. Ala- ja yläasteen hallinnollisen rajan poistuminen saa sen mukaan muutoksia aikaan myös peruskoulun pedagogiikassa. Muita opetushallituksen nimeämiä uudistuksen syitä ovat teknologian kehitys, globalistuminen, yhteiskunnallinen kehitys, kasvatustieteellisen ajattelun kehittyminen ja eri oppiaineiden kehittämistarpeet. (Korkeakoski 2003.)

Vuoden 2004 opetussuunnitelman avulla tavoitellaan ”perustaitojen hallintaa” siten, että karsitaan valinnaisuutta. Tavoitteena on oppimisen syventäminen. Valinnaisuudesta tinkimisen uskotaan ”jäməköittävän opetusta”. Lisäksi korostetaan erityisesti opetuksen kasvatuksellisia tavoitteita, mm. ihmisyyteen, sosiaalisuuteen ja

yhteiskunnan jäsenyyteen kasvattamista. Luovuuden tulisi lisääntyä kouluissa. Valtakunnalliseen yhtenäisyyteen pyritään esimerkiksi säätämällä tuntimääriä, joita oppilaalle tulisi tiettyyn ajankohtaan mennessä kertyä. Ilmeisesti visiot opettajien tiiviistä yhteistyöstä eivät toteutuneet vuoden 1994 opetussuunnitelman myötä, koska uudella opetussuunnitelmalla tavoitellaan myös kiinteämpää yhteistyötä eri opettajien ja opettajaryhmien kesken. Kodin ja koulun yhteistyökin on kirjattu selvästi näkyviin. Vanhemmat otetaan mukaan opetuksen suunnittelu- ja arviointityöhön, ja aloite yhteistyöstä on kouluilla. (Roikola 2002; Nissilä 2001a, 26 ja b, 9–10.)

Uutta opetussuunnitelmaa on jo ehätetty moittimaan oppimäärien laajuudesta ja raskaudesta, käsitteiden vaikeaselkoisuudesta, eri aineiden epätasaisista sisällöistä ja liian korkeista tavoitteista. Korkeakosken (2003) mielestä kokoavia kasvatuksen yleistavoitteita on niukasti, ja tavoitteet ovat pikemmin luettelomaisia kuin hierarkkisia. Kiitosta suunnitelmat ovat saaneet oppiaineiden tavoitekuvausten täsmällisyydestä.

Vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteet on vahvistettu. Uusi opetussuunnitelma on liikkunut kentällä kokeiluversiona lukuvuoden 2003–2004, ja nyt on kuntien ja koulujen aika työstää omat opetussuunnitelmansa. Uudet opetussuunnitelmat otetaan kunnissa käyttöön vähitellen lukuvuoteen 2006–2007 mennessä.

3.2 Opetussuunnitelma oppimisen tukena

Opetus tähtää oppimiseen, joten opetussuunnitelma, joka ohjaa opetusta ja säätelee oppimateriaalin sisältöjä sekä vaikuttaa oppimismenetelmiin, on keskeinen kouluoppimista mahdollistava ja edistävä tekijä. Opetussuunnitelmat tukevat oppimista eri tavoin. Vuoden 1970 opetussuunnitelmassa on paljon erilaista varsinkin opettamiseen liittyvää käytännön tietoutta, joten sen voi katsoa tukevan oppilaan oppimista opettajalle jakamansa runsaan opetus- ja oppilastietouden ansiosta. Peruskoulun opetussuunnitelma vuodelta 1985 puolestaan järjesti opettamisen, ja tätä kautta myös oppimisen, puitteita painottamalla opettamisen hallintoa ja opetusjärjestelmää. Varsinaisesti oppimista didaktisesti tukeva opetussuunnitelma on vasta vuoden 1994 asiakirja, sillä se käsittelee opettamista ja oppimista nimenomaan oppijaa painottaen.

Vaikka vuoden 1994 asiakirja pureutuu peruskoulun opetussuunnitelmista tehokkaimmin juuri oppimiseen, opetussuunnitelma on saanut kritiikkiä osakseen sekä sisällöistään että oppimisen ulkokohtaistamisesta: Opetussuunnitelma sisältää monentasoisia suunnitelmia ja päämääriä, mm. poliittisia ja taloudellisia, sekä didaktisia linjauksia. Päämäärät kerrostuvat karkeasti kahteen eri tasoon: Koulujärjestelmän yleiset päämäärät ja arvot ovat poliittisia. Opettajia ohjaavat puolestaan ainekohtaiset tavoitteet. (Rauste-von Wright 2001, 23.) Rauste-von Wright (2001) väittää, että didaktiikka ja toisaalta poliittiset sekä ainekohtaiset tavoitteet ovat jääneet kohtaamatta koulujärjestelmässämme kautta aikojen. Tämä heijastuu esim. opettajankoulutuksessa, jossa ongelmanratkaisu- ja sosiaalisia vuorovaikutustaitoja tärkeämpää on tiedon välitys tietyssä aikataulussa. Oppilaista tulee näin tiedonvälityksen objekteja, jotka eivät juurikaan aseta tavoitteita tai suunnittele omaa työtään. Järjestelmän seurauksena oppilaille välittyy ulkokohtaista tietoa, joka ei liity oppilaan maailmaan. Lisäksi systeemi houkuttaa oppilaita valmistautumaan kokeisiin ja tutkintoihin eikä kiinnittämään huomiota omiin oppimisprosesseihin. (Mts. 24.)

Ratkaisuna oppimisen ulkokohtaisuuteen Rauste-von Wright (2001) näkee huomion kiinnittämisen oppimiseen opettamisen sijasta. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan oppiminen on sidoksissa ympäristöön ja vuorovaikutukseen. Oppija on aktiivinen tiedon työstäjä ja rakentaja. Oppimisessa tärkeää on selittäminen, ongelmanratkaisu ja ymmärtäminen. (Mts. 24–25.) Rauste-von Wright (2001) on kehittänyt ajatustensa pohjalta itseään korjaavan opetussuunnitelman mallin, joka yhdistää oppimisen ja opettamisen sekä käytännön ja teorian. Lähtökohtana ovat oppilaan olemassa olevat, senhetkiset taidot sekä näkemys maailmasta (todellisuudesta). Uuden opetussuunnitelman tavoitteena on helpottaa oppijoita ymmärtämään ja hallitsemaan ilmiöitä. Opiskeltavat ilmiöt päättää opettaja, mutta faktat ja sisällöt tulevat opettajan ja oppilaiden välisessä vuorovaikutuksessa esiin. Oppimisessa käytetään erilaisia tiedonhankintamenetelmiä, ja periaatteena on tarkastella ilmiöitä vaihtelevissa konteksteissa. Näin oppilaat aktivoidaan etsimään ja testaamaan erilaisia ratkaisuja ongelmiin. Tästä uudesta opetussuunnitelman näkökulmasta perinteinen opetussuunnitelma vaikuttaa hyvin kapealta. (Mts. 25–26.)

Rauste-von Wrightin (2001, 32) teesinä on siis painopisteen muutos opettamisesta oppimiseen ja ydinkysymyksenä se, mitkä ovat oppimisen optimaaliset olosuhteet. Ilmeisesti ainakin opettajankoulutusta olisi muutettava suuntaan, jossa oppiminen painottuisi. Tämän lisäksi myös opetussuunnitelmia pitäisi laatia

painokkaammin oppimisen näkökulmasta tai ainakin kouluttaa opettajat lukemaan opetussuunnitelmia tästä näkökulmasta.

Vuoden 2004 opetussuunnitelma velvoittaa kunnan turvaamaan arvioinnilla laadukkaan opetuksen peruskoululaisilleen. Samalla arviointi tukee koulutuksen kehittämistä ja auttaa parantamaan oppimisen edellytyksiä. Käytännössä kunnat eivät suoriudu arviointivelvoitteestaan, sillä opetuksen ja koulun laadun varmistamiseksi ei ole kyetty luomaan järjestelmää, joka toimisi kehittämisen välineenä ja samalla turvaisi yksilön oikeudet. Asiaa selvitellyt Spåre (2003) toteaa, että olennaista olisi pohtia, millaista opetusta lapsi tarvitsee selviytyäkseen tulevaisuudessa. Vain tulevaan suuntautuvaa arviointia voidaan hyödyntää koulutyön kehittämisessä – muutoin arviointi jää toteavaksi. Opetuksen laadun arvioinnin perusasiakirja on opetussuunnitelma. Sen kehittäminen – ja siis oppilaan oppimisen tukeminen – on mahdollista koulun toiminnan kriittisellä arvioinnilla. Tähän pitäisikin uusien opetussuunnitelmien myötä pyrkiä.

3.3 Opetussuunnitelma opettajan työvälineenä

Opetussuunnitelma on virallisesti opettajan työn perusta. Sen kautta määrittyvät parhaimmillaan opetuksen ja koulukasvatuksen tavoitteet, sisällöt ja arviointi. Opetussuunnitelma sisältää myös hallinnollisia ohjeita ja määräyksiä, joita kunkin kunnan, koulun ja opettajan tulee noudattaa. Nykykäsityksen mukaan opetussuunnitelma uudistuu jatkuvasti opettajan työssä. Se on työkalupakki, jota tulisi päivittää aika ajoin kollegojen ja koulun eri sidosryhmien kesken, jotta se pysyisi elinvoimaisena ja käyttökelpoisena.

Opetussuunnitelman tuntemisen ja tulkinnan tärkeys on korostunut vuoden 1994 opetussuunnitelman myötä, sillä koulukohtaisen opetussuunnitelman laatimisella on pyritty siihen, että suunnitelma tulisi kaikille opettajille tutuksi ja että se ohjaisi käytännössä opettajien yhteistyötä. Opetussuunnitelmasta tulisi näin opetustyön olennainen osa. Jokainen opettaja olisi oman työnsä kehittäjä, ja kouluyhteisön vahvuudet tunnistettaisiin entistä paremmin. (Kari 1994, 89; Malinen 1992, 36; Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994.)

Väljærven (1992) mukaan hyvä opetussuunnitelma antaa opettajan ja opetusryhmän suunnittelutyölle riittävät resurssit mutta ei valmista kaavaa. Asiakirjan

pitää sallia laaja vapaus sisältöjen ja menetelmien valinnassa. Sisältöjä ei pidä luetella liian yksityiskohtaisesti. Opetussuunnitelma ei ole ihannetapauksessa tiukka normatiivinen ohje sellaisenaan noudatettavaksi vaan elimellinen osa koulun kehittyvää tiedon prosessointia. (Mts. 134.)

Käytännössä opetussuunnitelma saattaa pahimmillaan jäädä koskemattomaksi, koska opettaja rakentaa opetuksensa pitkän kokemuksensa sekä jonkin oppikirjasarjan varaan. Esimerkiksi Häkkinen (2002) nostaa oppikirjan opettajan työn perustaksi ja suunnannäyttäjäksi suomalaisen oppikirjan historiikissaan. Väitteensä perusteluksi hän esittää, että opetussuunnitelman perusteet kuvaavat oppikurssien sisällön vain hyvin ylimalkaisesti ja osittain tulkinnanvaraisesti. Oppikirja on sen sijaan kokonaisuuksista rakentunut, yhtenäinen ja johdonmukainen tietoteos. (Mts. 88.) Korkeakoskikin (2003) katsoo, että oppimateriaalit edustavat opetuksen realismia, sillä niiden laadunvalvojina ovat markkinavoimat, jotka paljastavat tuotteen käyttökelpoisuuden. Näin konkreettinen oppikirja ohittaisi opettajan työssä hallinnollisen prosessin tuotteen, opetussuunnitelman.

Oppikirjat ovat kuitenkin tekijöidensä näköisiä, ts. tekijäryhmä on punninnut sisällöt, esitystavat, painotukset sekä pedagogiset ratkaisut, joita oppikirjassa on. Oppikirja on aina vain yksi sovellus opetussuunnitelmasta, ja näin oppikirjan käyttäjän on ainakin syytä tuntea opetusta ohjaava, säätelevä ja määrittävä ohjeisto. Oppikirjat ovat lisäksi oppiainekohtaisia, joten yleiset, kaikille oppiaineille yhteiset kasvatustavoitteet eivät niistä ilmene. Liiallinen sitoutuminen niihin kahlitsee Uusikylän ja Atjosen (2000, 49) mielestä opettajan omaa pedagogista ajattelua ja voi kaavamaisesti opetusta.

Korkeakoski (2003) perää opetussuunnitelmalta laatua. Asiakirjaa voisi hänen mukaansa kohentaa järjestelmällisesti tuotetun tutkimus- ja arviointitiedon avulla, jota nykyisellään hyödynnetään opetussuunnitelmaprosessissa hyvin vähän. Johtavien alan tutkijoiden ja kokeneiden opettajien tulisi saada vaikuttaa enemmän opetussuunnitelmauudistuksiin.

Opetussuunnitelmaa pidetään tärkeänä koulutuspolitiikan vaikutuskanavana, sillä sen avulla kouluhallinto uskoo voivansa parhaiten muuttaa opetusta. Jos ajatellaan, että järjestelmää on helpompi muuttaa kuin ihmisiä, opetussuunnitelmia uudistamalla arvioidaan opettajienkin muuttavan vähitellen opetustaan. (Malinen 1992, 18.) Tosin opetussuunnitelmien vaikeaselkoisuuden ja jähmeyden ansiosta innovaatiot siirtyvät mielestäni koulumaailmaan hyvin hitaasti.

Ajatusrakennelmia ja uusia ideoita voidaan koulutustilaisuuksissa opetussuunnitelmista kyllä tutkia, mutta tämä ei välttämättä heijastu opettajan arkityöhön. Tarkasteltuaan koulun uudistamista opetussuunnitelmien pohjalta viimeisten 50 vuoden aikana Kangasniemikin (1993) toteaa, että opetussuunnitelma sellaisenaan ei riitä koulun uudistamiseen. Koulun kehittämisessä traditioilla on oma merkityksensä. Vanha ajatus alkaa viehättää opettajaa enemmän tai vähemmän tiedostamatta. (Mts. 65). Opetuksen käytäntöön vaikuttaa mielestäni enemmän opettajien vapaaehtoinen lisä- ja täydennyskoulutus, jossa käytetään yhteissuunnittelua ja -työtä. Lisäksi koulukohtaisten opetussuunnitelmien työstäminen lienee hyvä keino tutustuttaa riviopettaja opetussuunnitelman ajatuksiin ja etsiä niiden sovellusmahdollisuuksia omaan työhön. Opetussuunnitelmat on siis selitettävä, pureskeltava auki – mieluiten ryhmissä. Tähän myös uusin opetussuunnitelma koulu yhteisöjä kehottaa.

3.4 Opetussuunnitelman yhteisölliset ulottuvuudet

3.4.1 Koulun yhteydet eri sidosryhmiin

Aiemmin koulu oli melko autonominen saareke yhteiskunnan instituutioiden joukossa: Tietoa välitettiin luokkahuoneissa opettajajohtoisesti. Vanhemmat kutsuttiin koulun juhliin – muuten koulu toimi omaehtoisesti. Kunta- ja koulukohtaisten opetussuunnitelmien myötä on kouluhin etsitty tietoisesti paikallista väriä ja alueellisia painotuksia: Vanhempia tutustutetaan koulun arkeen erilaisin tempauksin. Vanhempainyhdistysten ja luokkatoimikuntien toimintaa halutaan myös elvyttää.

Paikkakunnan omaleimainen kulttuuri tai koulun urheilu-, musiikki-, luonnontiede- tai kulttuuripainotukset ovat saaneet koulut solmimaan yhteyksiä median edustajiin ja paikalliseen elinkeinoelämään. Näin koulu on avautunut muuhun yhteiskuntaan päin, ja koulutyöskentelyssä hyödynnettäviä uusia oppimisympäristöjä ovatkin esimerkiksi kummiyritykset, paikallisradio ja -lehdet sekä seurakunnat ja yhdistykset. Kansainvälisten oppilas- ja opiskelijavaihto-ohjelmien sekä mm. Comenius-projektin yhteydessä koululla voi olla kummikouluja ulkomailla. Yhteistyöllä etsitään paitsi omaleimaisuutta – koulun profiilia – myös uusia työmuotoja ja käytännönläheisyyttä oppimiseen.

3.4.2 Yhteiskunnalliset ulottuvuudet

Millainen koulun opetussuunnitelmasta lopulta tulee, riippuu paljolti ympäröivästä yhteiskunnasta ja kulttuurista. Koulun oppiaines sisältää yhteiskunnassa tarvittavat tiedot ja taidot. Lisäksi tapa, jolla oppilaita koulussa kontrolloidaan, heijastelee yhteiskunnan sosiaalisen kontrollin vallitsevia menetelmiä. Opetussuunnitelmissa heijastuu yhteiskunnan tila ja tahto. (Kari 1994, 93; Uusikylä & Atjonen 2000, 46 - 47.)

Koulukasvatuksen päämäärä on yleissivistyksen omaksuminen.

Opetussuunnitelmissa määritellään suomalaisen yhteiskunnan koulutuksen arvopohja ja sivistysihanteet. Opetuksen viralliset tavoitteet ja niiden arviointi ovat tärkeitä keinoja yhteiskunnallisen kehityksen ohjaamisessa. (Uusikylä & Atjonen 2000, 164.)

Opetussuunnitelmat ovat aina kuvastaneet aikakautensa yhteiskunnallisia tarpeita, ja niiden uudistukset ovat tiukasti sidoksissa yhteiskunnan laajempiin muutoksiin.

Opetussuunnitelmat ovat paitsi pedagogisia myös yhteiskunta- ja kulttuuripoliittisia ohjelmia. (Kari 2001, 3; Malinen 1985, 23, 42 ja 1992, 19.)

Säljön (2001) mukaan koululla ja koulutuksella on nyky-yhteiskunnassa kaksinkertainen tehtävä. Toisaalta koulutus edistää ja kehittää ihmisten kykyjä, toisaalta luokittelee heidät sen mukaan, miten hyvin he kykenevät käsittelemään sitä ainesta, jonka varassa koulu työskentelee. Nykykoulussa luodaan sellaisia toimintoja ja ympäristöjä, joissa oppilaat pääsevät tekemisiin symbolisten kulttuuristen välineiden – artefaktien – kanssa ja oppivat tuntemaan ne. (Mts. 239, 249.)

Koulutuspolitiikka on se yhteiskunnan ja väestön tarpeista huolehtiva yhteiskuntapolitiikan osa, jonka pääasiallisena poliittisena tehtävänä on valvoa ja ohjata muodollisen kasvatuksen jakamista. Kasvatusta jaetaan koulutusjärjestelmässä, joka on siis väline koulutuspolitiikan toteuttamiseksi. (Lehtisalo & Raivola 1999, 31 - 32.)

Määrätietoinen koulutuspolitiikka syntyi toisen maailmasodan jälkeen. Peruskoulun opetussuunnitelmista vuoden 1970 ja 1985 asiakirjat noudattavat linjaa, jossa koulutuspolitiikka toimii yhteiskunnallisen ohjaamisen välineenä. (Launonen 2000, 317.) 1980-luvulla siirryttiin Suomessa Lehtisaloon ja Raivolan (1999) mukaan koulukeskeisestä politiikasta koulutuskeskeiseen politiikkaan. Siirtymä on kulkenut rakenteiden, sisältöjen ja oppilasvirtojen tiukasta suunnittelusta joustavien kehysten ja laajojen yleistavoitteiden määrittelyyn. Kun alettiin painottaa yksilön oppimista ja muodollisen koulutuksen ylivalta heikkeni, myös mahdollisuudet ohjata koulutusta

keskusjohtoisesti heikkenivät. Keskusjohtoisen koulutuspolitiikan sijaan onkin Suomeen Lehtisaloon ja Raivolan mukaan muovautumassa väljä oppimisen edistämispolitiikka. (Mts. 33–34.)

Kunta- ja koulukohtaiset opetussuunnitelmat merkitsevät vastuun ja vapauden lisääntymistä kunnissa ja kouluissa. Vapaudessa ja vastuussa on kyse sosialisointien ja individualisointien tavoitteiden välisestä tasapainosta. Tätä yhteiskunnalliseen tavoitteenasetteluun liittyvää ongelmaa on yritetty ratkaista uusimmassa opetussuunnitelmassa. Arvioitavaksi jää, kuinka paljon opetussuunnitelmia voidaan vapauttaa vaarantamatta yleissivistävältä koululta edellytettävää yhtenäisyyttä. (Lahdes 1997, 66.) Vapauden ja vastuun siirtäminen kunnille on osa koulutuspolitiikan suunnanmuutosta, jossa painottuu kansalaisten valinnan vapauden ja oppilaan yksilöllisyyden arvostaminen. Tämä on Launosen (2000, 275) mukaan merkki yleisestä liberalisoitumiskehityksestä, joka oli 1900-luvun lopussa yhteiskunnan eri tasoilla, siis myös koulutuksessa, selvästi nähtävissä.

Goodson (2001) on tarkastellut opetussuunnitelmaa siitä näkökulmasta, miten se on rakentunut ”ulkopuolisten toimijoiden”, mm. valtion, ansiosta, eli hän on tehnyt opetussuunnitelman sosiaalisen rakentumisen analyysia. Analyysi nojaa siihen oletukseen, että opetussuunnitelmasta on löydettävissä merkkejä kaikista niistä tahoista, jotka ovat vaikuttaneet sen muotoutumiseen. Goodson haluaa lisätä rakenneanalyysillaan ymmärrystä niistä oletuksista ja tarkoitusperistä, joita opetussuunnitelman tekemiseen liittyy. Hän väittää eri aikakausien englantilaisia opetussuunnitelmia tarkasteltuaan, että tänäkin päivänä opetussuunnitelma edustaa ”keksittyä” perinnettä, jolla on normatiivinen asema ja valta normittaa kaikkia muita koulutusta koskevia aloitteita. Opetussuunnitelma on siis tärkeä osa vakiinnutettua valtiollista koulutusjärjestelmää. Se asettaa ”standardit” ja tarkentaa kouluopetuksen tarkoitusta kuvaavia lausumia. Lisäksi se tuottaa selvät ”pelisäännöt” kasvattajille ja koulussa toimiville. Opetussuunnitelma siis asettaa ennalta rajauksia, jotka eivät kuitenkaan ole määräyksiä. Opetussuunnitelma sekä ilmaisee julkisesti että tukee tiettyjä rakenteisiin ja instituutioihin operationaalistuneita koulunkäynnin perustarkoituksia. (Mts. 7–11, 20–24.)

Goodsonin (2001) mukaan opetussuunnitelmaan vaikuttavat oppimäärät, pedagogiikka, rahoitus, voimavarat, oppilasvalinta ja talous. Opetussuunnitelma käsitteenä syntyi niiden toimesta, joiden intressinä oli ohjata ja kontrolloida yksittäisten opettajien ja oppilaiden toimintaa luokkahuoneissa. Ajan kuluessa opetussuunnitelma

määrittyi osana valtiollisen kouluopetuksen institutionaalistunutta ja strukturoitunutta toimintamallia. Opetussuunnitelma syntyi mekanismiksi, joka pyrki määrittämään luokkahuoneessa tapahtuvan opetuksen ja oppimisen sisältöjä ja tapoja. (Mts. 69, 76, 243.)

Lehtisalo ja Raivola (1999) ovat samoilla, joskin lievemmillä linjoilla Goodsonin kanssa pohtiessaan koululaitoksen ja opetussuunnitelman suhdetta yhteiskuntaan ja valtaan. Kasvatuksen vanhin tehtävä on aikaisempien sukupolvien arvokkaana pitämisen kulttuuriperinnön siirtäminen uudelle sukupolvelle. Lehtisaloon ja Raivolan mukaan koulukasvatuksessa on kysymys myös sosialisatiosta, joka voidaan käsittää sopeuttamisena. Koulu on pääosin sellainen laitos, jollaiseksi aiempien sukupolvien kulttuurikäsitys ja kulttuurin sisältö ovat sen muovanneet. Juuri koulun odotetaan olevan koko inhimillisen toiminnan kirjjon vastaanottaja, muokkaaja ja edelleen välittäjä. Lehtisalo ja Raivola väittävät, että sosialisatiotehtävässään koulu on aina väistämättä vanhoillinen ja säilyttävä laitos. Koulu ei kokonaisvaltaisena instituutioon voi olla aikaansa edellä. Lisäksi koulun voima perustuu paitsi opetussisältöjen valintaan ja niiden tehokkaaseen juurruttamiseen, myös sen toimintakäytäntöihin ja -ideologiaan, joita edustavat mm. ajankäyttömallit ja suoritusmotivaatio. (Mts. 59, 61.)

Lehtisalo ja Raivola (1999) katsovat, että kulttuurin siirron ja sosialisatiion operationaalisenä vastineena voidaan koulutuspolitiikassa pitää opetussuunnitelmaa. Ratkaisevia kysymyksiä opetussuunnitelman sisältöä rakennettaessa ovat seuraavat:

- Kuka valitsee opiskeltavat asiat, eli kenelle on annettu oikeus määritellä, mikä on arvokasta ja säilytettävää, mikä vähemmän tärkeitä ja hylättävää?
- Kenen on se kulttuuri, josta käsin valinta suoritetaan?
- Mihin tarkoitukseen valittuja aihepiirejä ajatellaan käytettävän?
- Miten tehtyjä valintoja perustellaan, ja miten niiden oikeutus varmistetaan?

(Mts. 60.)

Yhteiskunnan näkökulmasta opetussuunnitelma on koulutusta säätelevä ohjelma, jossa määritellään oppilaiden kehitysprosessin sekä kasvatus- ja opetustoiminnan tavoitteita, sisältöjä ja muotoja (Komiteanmietintö 1975:33, 193). Malinen (1985, 41) onkin sitä mieltä, että opetussuunnitelma on yhdysside koulun sisäisen toiminnan ja yhteiskunnan välillä. Valtakunnan tasolta katsoen opetussuunnitelmissa määritellään koulumuodon tavoitteita ja tuloksia, tarkoituksenmukaista toimintaa ja voimavarojen kohdentamista.

Koululaitoksen yhtenä tavoitteena on yhteiskuntakelpoisten kansalaisten kasvattaminen. (Kari 1994, 86–87.)

Uusien opetussuunnitelmien laatijat ovat haasteen edessä kirjatessaan yhteiskunnallisia opetuksen perusteita ja tavoitteita nykykouluihin. 1) Suomi monikulttuuristuu, joten opetussuunnitelman ydinaineksen määrittely käy yhä haastavammaksi. 2) Talous ja kulttuuri globalisoituvat, mutta samalla myös paikallisista ja yksilöllisistä tarpeista tulee pitää huolta. 3) Yksilöllisyyttä korostetaan. Toisaalta kannetaan huolta yhteiskunnan rakenteiden höltymisestä, yhteiskunnallisen koheesion häviämisestä ja syrjäytymisvaarasta. 4) Oppimistarpeet kasvavat jatkuvasti, joten elinikäinen oppiminen ja oppimaan oppiminen nousevat koulutuspolitiikan avaintermeiksi. (Lehtisalo & Raivola 1999, 64.)

3.5 Opetussuunnitelma tekstinä

Opetussuunnitelma kuuluu asiakeskeisiin teksteihin, jotka on tarkoitettu epämääräiselle, laajalle lukijajoukolle. Niissä lukija tyypillisesti häivytetään ja asia korostuu.

Opetussuunnitelma rinnastuu perinteisiin virkateksteihin, joissa ei ole kiinnitetty juurikaan huomiota vaikutelmaan, jonka teksti antaa kirjoittajasta. Tällaiset tekstit ovat osa viranhoitoa, jonka ihanteena on pidetty persoonattomuutta. Lakien ja muiden säädösten on katsottu perustelevan viranomaisen toimintaa riittävästi. (Iisa ym. 1999, 45.).

Viranomaisten laatimissa teksteissä on ymmärrettävyys usein koetteilla. Hyvässä tekstissä tarvitaan sekä konkreetteja että abstrakteja ilmaisuja. Kovin abstraktilla tasolla liikkuva teksti ei ole välttämättä ymmärrettävä eikä tarkka. Lukija havaitsee maailmaa ja tulkitsee käsitteitä omista kokemuksistaan käsin. Näin vaikeaselkoiset käsitteet saavat eri lukijoilla erilaisia merkityksiä. Lisäksi abstraktit käsitteet saattavat tehdä tekstistä vaikean. Asiakirjassa on saatettu käyttää yläkäsitteitä, joista lukijalle ei synny selvää mielikuvaa, ei ainakaan sellaista kuin kirjoittaja on tarkoittanut. Malinen (1994) kehottaakin välttämään ”liiallista outojen käsitteiden käyttöä” kunnallisissa ja koulukohtaisissa opetussuunnitelmissa. Toisaalta opettaja voi yläkäsitteiden avulla saada tuntuman pedagogisen ajattelun yleistettävyydestä, mikä lisää hänen mahdollisuuksiaan soveltaa opetussuunnitelmaa työssään. Malinen ehdottaakin teoreettisen ajattelun lisäämistä pienten opettajaryhmien keskusteluissa.

Hyvä teoria on sellainen, jonka jokainen ymmärtää ja joka innostaa soveltamaan. (Mts. 42.)

Viranomaisteksteissä kielestä muodostuu monesti epähavainnollista. Käsitteellisen kielen tuntomerkkejä ovat esimerkiksi abstraktit verbit (*toteuttaa, suorittaa, edellyttää*) sekä runsas termien käyttö. (Iisa ym. 1999, 177, 181.) Tietysti voisi ajatella, että opetussuunnitelmia tarvitsevat lähinnä opetusalan ammattilaiset, jotka hallitsevat termistön ja osaavat näin tekstejä tulkita. Opetussuunnitelmatermistö kuitenkin vaihtelee ajan pedagogisten virtausten ja yhteiskunnallisen kehityksen mukana, eivätkä käsitteiden määritelmät ole itsestään selviä ainakaan oppilaiden vanhemmille, joiden on tarkoituksena suunnitella ja arvioida nykykoulussa opetusta yhdessä opettajien kanssa.

Kun pohtii hallinnon tekstien tavoitteita, asian tarkkaa ilmipanoa ja lukijan ymmärrystä asiasta, vaikuttaa oudolta Malisen (1985, 81) väite, että tarkkaan kirjoitettu opetussuunnitelma ei ole koulutyön onnistumisen kannalta oleellinen etu. Malinen perustelee näkemystään sillä, että tarkkuus saattaa haitata joustavaa opetussuunnitelman toteutusta.

Malisen (1985, 122–123) mukaan hallinnollisen ja pedagogisen näkökulman yhdistämisessä samaan opetussuunnitelmaan on ongelmana esityskieli, joka muuttuu siirryttäessä koulutuspolitiikasta käytännön opetustyöhön:

1. Koulutuspolitiikan kieli: Sisältää yleiset päämäärät. Sen pohjalta ei tarvitse ratkaista vielä käytännön toteutusta. Tyypillisiä koulutuspolitiikan termejä opetusta suunniteltaessa ovat *samantasoisuus* ja *yleissivistävä opetus*.
2. Kouluhallinnon kieli: Tätä käytetään muunnettaessa koulutuspolitiikkaa hallinnossa toimivaksi kokonaisuudeksi lakeja ja asetuksia varten. Koulutushallinnon termejä ovat mm. *kelpoisuus, oppiaine* ja *lukusuunnitelma*.
3. Didaktiikan tavoitekieli: Mukana koulutuspoliittisia ja hallinnollisia käsitteitä, joita käytetään opetuksen sisällön ja yksilön opiskelun kuvaukseen. *Peruskoulun tulee kasvattaa oppilaansa siveellisyyteen ja hyviin tapoihin. Peruskoulun kasvatus ja opetus on järjestettävä oppilaiden ikäkauden ja edellytysten mukaisesti.*
4. Käytännön didaktiikan kieli: Käytetään opetuksen toteutuksen ja oppilaiden toiminnan kuvaukseen. *Osa tehtävistä perustuu kaikille tuttuihin työtapoihin ja ajattomiin näkökulmiin. Jotkin tehtävät taas vaativat sekä opettajalta että*

opiskelijoilta ennakkoluulotonta ajattelua ja monesti myös itsensä alttiiksi asettamista. (Helttunen & Uusi-Hallila 2004, 6.)

Tavoitekielen ja todellisuutta kuvaavan kielen erona on se, että tavoitekielen lauseista ei voida sanoa, ovatko ne tosia vai epätosia. Ne joko hyväksytään tai sitten niitä ei hyväksytä toiminnan pohjaksi. Kun koulutuspoliittisten tavoitteiden mukaista arvomaailmaa yhdistetään arkitodellisuuteen, pidetään lähtökohtana sitä, että ihmisten toiminta ohjautuu yleisesti hyväksytyjen arvojen mukaan ja että koulutusjärjestelmän osat ovat sopusoinnussa keskenään. (Malinen 1985, 123–124.) Malinen (1985) myöntää, että opetusta koskevissa tavoitteissa ilmenee helposti ristiriitaa. ”Erityyppiset tavoitteet on sovittava yhteen ja tehtävä käytännön päätelmiä optimiratkaisun saamiseksi. Siksi on tarpeen tottua hallitsemaan eri esityskieliä ja käyttämään niitä tilanteeseen soveltuvalla tavalla.” (Mts. 124.) Opetuksen suunnittelun eri vaiheissa esiintyy monentyypistä kielenkäyttöä, mikä vaikeuttaa niin opetussuunnitelmien laadintaa kuin myös niiden soveltamista (Malinen 1992, 69).

Peruskoulun opetussuunnitelmien kieleen ja rakenteeseen on Kivisen (1988) mukaan vaikuttanut bloomilainen tapa muotoilla ja asettaa oppimistavoitteita. Tavoitteiden sisällöistä riippumaton kuvausjärjestelmä ja jako tavoitealueisiin onkin Kivisen mielestä ennen kaikkea suunnittelutekninen, ei tieteellisesti perusteltu ratkaisu. Oppimistavoitteiden kaavamaisen ilmaisun motiivina oli kehittää yhtenäinen ja yksiselitteinen suunnittelukieli. Tämän tuloksena on syntynyt uudenlainen kielellisten muotoilujen kerrostuma, ”retoristen kuvioiden” kenttä (Kivinen 1988). Tällainen kielenkäyttö on Miettisen (1990, 93) mukaan todennäköisesti pirstonut muutoinkin hajoamassa olevaa kokonaiskuvaa opetussuunnitelmasta.

Pitkään kouluhallituksen kansliapäällikkönä toiminut Jaakko Numminen (2000) kiistää, että koulutuksen suunnittelun kieli vaikuttaisi paljoakaan ihmisten toimintaan. ”Vaikka koulun kasvatustavoitteista voidaan käyttää, ja on käytetty, erilaisia muotoiluja (opetus vs. kasvatustavoitteet), tekee kuitenkin mieli väittää, että näillä sanannoilla ei ole sittenkään kovin paljon vaikutusta koulun todellisuuteen. Tärkeintä on, mitä lasten vanhemmat, opettajat ja myös lapset ja nuoret itse ajattelevat ja tuntevat koulun tehtävästä.” (Mts. 40.) Mielestäni opetussuunnitelmien muotoiluilla ja sananvalinnoilla on vaikutusta myös koulutyön arkeen. Opetussuunnitelmat ovat niin tiivistä tekstiä, että ne on välttämätöntä lukea sana sanalta ja tulkita huolellisesti. Pienellä ja vaatimattomalta tuntuvalta muotoilulta voi olla kauaskantoisia seurauksia, samoin jonkin tarkentavan seikan sisällyttämisellä asiakirjaan tai jättämisellä siitä pois.

Toisaalta: kielenkäyttäjät luovat kielen. Pohdittaessa esimerkiksi peruskoulun tehtävää, on herkullinen keskustelunaihe se, kasvattaako nykykoulu lasta, ja jos kasvattaa, mihin se lasta kasvattaa. Millainen on koulun kasvatusvastuu? Mikä on opetusta, mikä kasvatusta? Tarvitaanko rajanvetoa, ja kuka rajan määrittää? Samalla kun keskustelijat työstävät näitä teemoja, kasvatuksen ja opetuksen termien merkitysero ja sävyt keskustelussa täsmentyvät. Näin tullaan myös pohtineeksi koulun roolia ja arvopohjaa.

4 Tutkimustehtävä

4.1 Tutkimusaineisto ja –ongelmat

Tutkimusaineistona ovat suomalaisen peruskoulun opetussuunnitelmien perusteet. Tarkasteltavana on neljä eri asiakirjaa: peruskoulun viralliset opetussuunnitelmat vuosilta 1970, 1985 ja 1994 sekä vuoden 2004 opetussuunnitelman kokeiluversio. Näistä opetussuunnitelmista tarkastellaan vain opetussuunnitelman perusteita, jotka ovat valtakunnallisia. Tutkimuksen ulkopuolelle jäävät siis ensin mahdollisiksi ja myöhemmin pakollisiksi tulleet kunta- ja koulukohtaiset opetussuunnitelmat.

Peruskoulun ensimmäinen opetussuunnitelma vuodelta 1970 on kaksiosainen (OPS70I ja OPS70II). Se virallistettiin valtakunnalliseksi opetussuunnitelmaksi vuonna 1972, ja sitä noudatettiin kouluissa sellaisenaan. Vuoden 1985 opetussuunnitelman perusteisiin (OPS85) on ollut mahdollista laatia kuntakohtaisia osuuksia, ja vuoden 1994 perusteet (OPS94) on toiminut lähtökohtana kunta- ja koulukohtaisille opetussuunnitelmille. Vuoden 2004 alussa hyväksyttiin uudet opetussuunnitelman perusteet, joista on ollut tätä tutkimusta tehdessä käytössä kokeiluversio (OPS04). Opetussuunnitelmien perusteista käytetään tutkimuksessa yksinkertaisuuden vuoksi termiä opetussuunnitelma.

Opetussuunnitelmien perusteista tarkastellaan oppimisen ja opettamisen aihealueita, jotka hahmottuvat tutkimuskysymyksiksi seuraavasti:

1. Millainen on peruskoulun opetussuunnitelmista heijastuva käsitys oppimisesta?
 - Millaisia oppimisteorioita taustalla voi päätellä olevan?
 - Millaisen käsityksen tiedosta opetussuunnitelmat välittävät?
 - Miten opetettava aines tulisi opetussuunnitelmien mukaan jäsentää ja järjestää?
 - Mitä opetus- ja oppimismenetelmiä asiakirjoissa mainitaan?
 - Mikä on oppilaan rooli oppimisessa? Millaista ihmiskuvaa ja -käsitystä se heijastaa?
 - Millaiseksi opettajan rooli kuvataan opetussuunnitelmissa?
2. Millaisia tavoitteita oppimiselle ja opettamiselle opetussuunnitelmissa asetetaan? Miten eri opetussuunnitelmien tavoitteet suhteutuvat toisiinsa?

3. Millainen on opetussuunnitelmissa esitetty käsitys arvioinnista? Millaisena näyttäytyy tuloksellinen ja laadukas opetus opetussuunnitelmissa?
4. Miten yhtenäinen tai hajanainen linja oppimisesta ja opettamisesta peruskoulussa opetussuunnitelmien kautta piiryy?

Tutkimus on aineistolähtöinen, ja sen ideana ovat opetussuunnitelmat verkottuneina teksteinä. Opetussuunnitelma on oma tekstilajinsa, jolla on tietty muotti: omat tavoitteensa, esitystapansa ja konventionaalituneet sisältönsä.

Tutkimuskysymysten avulla haetaan erilaisia opetusta ja oppimista kuvaavia lausumia. Tutkittaviin aihealueisiin kuuluvia ilmauksia, käsitteitä ja lausumia tarkastellaan kontekstissaan eli tulkitaan tekstiympäristöään vasten. Ne saavat merkityksensä vuorovaikutuksessa muihin opetussuunnitelmiin ja opetussuunnitelmaan tekstilajina.

Aineistosta on poimittu paitsi opetusta ja oppimista kuvaavia lausumia myös ns. iskusanoja. Ne ovat joko usein toistuvia tai muuten keskeisiä opetussuunnitelmien termejä. Ne kertovat osuvasti jotakin juuri tarkasteltavasta opetussuunnitelmasta ja sen hengestä. (Luvut 6.4, 7.3 ja 8.)

Työn tavoitteena on päästä kuvauksen kautta selostukseen. Analysoitavana on paitsi se, mitä kussakin opetussuunnitelmassa alateemoista mainitaan, myös se, miten lausumien sisällöt vaihtelevat opetussuunnitelmasta toiseen tai miten ne piirtävät yhteistä linjaa. Opetussuunnitelmia siis suhteutetaan aihealueittain toisiinsa. Tarkasteltavana on myös, mitä opetussuunnitelmista hahmottuvat opetuksen ja oppimisen linjaukset kertovat peruskoulusta systeeminä. Tutkimuksesta yritetään rajata tietoisesti erilleen opetuksen käytäntö, sillä opetussuunnitelmat edustavat opetuksen teoriaa ja tutkimuskin rajoittuu siihen. Silloin kun käytännön havainnot selittävät opetussuunnitelmista saatuja tuloksia, on opetus- ja koulutyön käytäntöäkin liitetty tähän tutkimusraporttiin mukaan.

Opetussuunnitelmat ovat tutkimusaineistona melko heterogeenisiä. Vaikka ne kaikki on laadittu saman koulumuodon käyttöön, niiden sisältö ja tekstuaaliset ominaisuudet vaihtelevat. Siitä huolimatta, että ne on tarkoitettu hallinnolliseen ja pedagogiseen käyttöön ja niissä kaikissa käsitellään mm. opetuksen tavoitteita ja arviointia, niiden laajuus ja asioiden ilmaisutapa vaihtelevat asiakirjoittain. Tästä syystä 8. päälukuun on koottu havaintoja opetussuunnitelmista teksteinä. Opetussuunnitelmien tekstuaaliset piirteet ehkä myös selventävät ja taustoittavat lukujen 5–7 havaintoja opetukseen ja oppimiseen liittyvistä seikoista.

Suomalaisia opetussuunnitelmia on tarkastellut erityisesti Malinen (1976, 1985, 1987, 1992). Hän on tutkinut opetussuunnitelmia paitsi hallinnollisesta ja organisatorisesta näkökulmasta myös rakenteellisina ja toiminnallisina välineinä aina 1970-luvulta lähtien. Peruskoulun opetussuunnitelmien muotoutumista on alettu tutkia 1980-luvulla. Rinne (1984) ja Kivinen (1988) ovat tarkastelleet, millaisia yhteiskunnallisia pyrkimyksiä ja tavoitteita opetussuunnitelma toteuttaa. Lappalainen (1985) on kiinnittänyt huomiota opetussuunnitelman muotoon sekä sen valmistelu- ja käyttötapaan. Uusimmissa tutkimuksissa on tarkasteltu koulukohtaisten opetussuunnitelmien muodostumista ja sisältöjä (Atjonen 1989) tai keskitytty johonkin opetussuunnitelman läpäisevään aihealueeseen, esim. arvoihin (Launonen 2000). Tässä yhteydessä opetussuunnitelmia tarkastellaan nimenomaan tekstuaalisesta näkökulmasta, mikä on opetussuunnitelmatutkimuksessa uutta.

4.2 Grounded-teoria tutkimusmenetelmänä

Työssä sovelletaan grounded-teorialle ominaisia tapoja lähestyä aineistoa. Päämääränä on rakentaa opetussuunnitelmien pohjalta systemaattisin menetelmin oppimisen ja opetuksen ilmiöihin luontevasti sopivaa teoriaa. Tutkimus on edennyt siten, että opetussuunnitelmien lähiluvun avulla on opetuksen ja oppimisen aihealueista koottu tutkimuskysymyksiä. Tutkimuskysymyksiin vastaavia ilmauksia on poimittu aineistosta, ja niitä on vertailtu ja ryhmitelty edelleen. Pyrkimyksenä on ollut löytää aineistoa läpäiseviä ideoita oppimisesta ja opettamisesta.

Teoria siis johdetaan grounded-teoriassa induktiivisesti tutkimuksen kohteena olevista ilmiöistä. Aineiston keruu, analysointi ja teoretisointi kulkevat tällaisessa tutkimuksessa käsi kädessä, joten tutkimustyötä leimaa prosessimaisuus. Tutkimuksen alkuvaiheessa riittää kiinnostus siihen ilmiökenttään, jota halutaan tutkia. Tarkkaa tutkimussuunnitelmaa ei tarvita. Tutkimuksen kysymyksenasettelut sekä laajentuvat että täsmentyvät tutkimusprosessin edetessä. (Strauss & Corbin 1990, 37–38.) Jossakin tutkimuksen vaiheessa aineiston jäsentely – ja tutkija – saavuttaa saturaatiopisteen, ja analyysiosuus päättyy.

Jotta grounded-teoria syntyisi mahdollisimman prosessimaisesti, on tärkeää

- palata tutkimusaineistoon yhä uudelleen ja analysoida ratkaisuja kriittisesti
- tunnistaa omat ennakkokäsityksensä
- kyetä abstraktiin ajatteluun
- ottaa joustava ote tutkimukseen ja olla avoin kritiikille
- olla herkkä tutkimusaineistolle ja sen keruuseen liittyville seikoille
- syventyä tutkimukseen ja omistautua työlle (Strauss & Corbin 1998, 7).

Tutkimusmenetelmää kehitettäessä on aineiston selvärajaisuus helpottanut työtä. Peruskoulun opetussuunnitelmat on selkeästi määriteltävä aineisto. Aineiston analysointia on myös auttanut vertaileva ote, ts. on tutkittu ilmiöiden muutosta ajassa. Haastavaa on ollut tutkimuksen teeman kannalta merkitsevien ilmiöiden poiminta ja vertailu, sillä lähiluku tuo muassaan melkoisen määrän merkitseviä ilmauksia ja lausumia. Lisäksi opetussuunnitelmat ovat hyvin tiivistä tekstiä, jossa ”kaikki liittyy kaikkeen”. Opetuksen ilmiöt ja esimerkit kietoutuvat toisiinsa, joten ilmiöiden jäsentely loogisiksi kokonaisuuksiksi on ollut erityisen haastavaa. Relevanttien ilmiöiden poimintaa ovat helpottaneet toistuvat lukukerrat sekä ilmiöiden suhteuttaminen visuaalisesti erilaisten taulukoiden ja kaavioiden avulla toisiinsa (liite 1). Haasteita on tarjonnut myös opetussuunnitelmien rakenne ja kieli. Kouluburokratian kielimuoto termeineen ja fraaseineen ei aukene vaivattomasti. Opettajan työn kautta saatu perehtyneisyys opetussuunnitelmien lukemiseen on ollut suureksi avuksi. Viime kädessä ilmauksen tulkinta kontekstissaan on ratkaissut lähiluvun pulmia.

Kun teoria nousee suoraan aineistosta, se heijastaa aineistoa täsmällisesti. Pelkkä teoria saattaa Borgin ja Gallin (1989, 386) mielestä rajoittaa ja yksipuolistaa tutkijan havaintoja. Aineistosta nouseva teoria kuvaa Straussin ja Corbinin (1998) mielestä todellisuutta suoremmin kuin teoria, joka syntyy tietyn käsitejoukon tai puhtaan pohdinnan perustalta. Teoria laajentaa tutkijan ymmärrystä itse aiheesta sekä opastaa parhaimmillaan toimintaan. (Mts. 12.) Glaser ja Strauss (1967, 31) katsovat grounded-teorian avulla olevan mahdollista selittää ja ennustaa ilmiöitä. Myös tässä työssä pyritään löytämään peruskoulun teoreettisia suuntaviivoja katsomalla, mitä opetussuunnitelmissa esitetään, ja pohtimalla tämän perusteella, mitä niihin tulevaisuudessa ehkä kirjataan.

Aineistolähtöisessä tutkimuksessa on reitin kehittäminen aineistosta ongelmien kautta takaisin aineistoon mielestäni kaikkein haasteellisin tehtävä. Reitin valintaan ei ole oikotietä. Se on tehtävä mittatilaustyönä kussakin aineistossa olemassa olevien

työkalujen avulla. Grounded-teoria auttaa rakentamaan tutkimuskohteesta teorian käyttäen hyväksi kvalitatiivisia menetelmiä (Strauss & Corbin 1990, 9). Näin tutkimusmenetelmät onkin nähtävä työkaluina, joiden avulla rakennetaan jokin kohde. Ne ovat kiinnostavia vain sikäli, kuinka hyvin ne auttavat varsinaisen asian – tutkimuskohteen – ymmärrettäväksi tekemisessä. Kvalitatiivisen tutkimuksen luonteeseen kuuluu, ettei kohde tai edes kerättävä aineisto suoranaisesti määrittele, minkälaisin menetelmällisin työkaluin sitä on lähestyttävä. (Mäki-Kulmala 1995, 154 - 155.) Tässä työssä on hyödynnetty tekstianalyysin työkaluja: poimittu aihepiiriin liittyviä merkityksellisiä lausumia ja käsitteitä, joita on tarkasteltu, tulkittu ja vertailtu, kontekstissaan.

Teoria eroaa pelkästä ilmiön kuvauksesta siinä, että teoriassa keskeisiä ovat käsitteet (Strauss & Corbin 1990, 29). Aineistosta eritellään samankaltaisuudet, joille annetaan eräänlaiset käsitteelliset nimilaput. Näin käsitteet ovat tavallaan kunkin aineistoluokan otsikoita. Tässä työssä aineistoluokkia ovat oppimiskäsitys, tiedonkäsitys, oppiaineuksen jäsentely, opetusmenetelmät, oppilaan rooli, opettajan rooli, oppimisen tavoitteet sekä arviointi. (Liite 1.) Aineisto ei aina itsessään kerro näitä käsitteitä, vaan kyseessä on tulkinnallinen prosessi. Toiseksi tulkinta eroaa pelkästä kuvauksesta siinä, että luodut käsitteet asetetaan yhteyteen muiden käsitteiden kanssa käsitteiden keskinäisiä suhteita koskevien lausumien avulla. (Mäki-Kulmala 1990, 160.)

Tutkimusaineisto analysoidaan grounded-teoriassa ns. jatkuvan vertailun menetelmällä (constant comparative method). Siihen kuuluvat seuraavat vaiheet:

1. Avoin koodaus: Hankitaan aineisto alustavien tutkimusideoiden perusteella. Luokitellaan jokainen tapahtuma niin moneen kategoriaan kuin aineisto antaa mahdollisuuden.
2. Akselikoodaus/Ristiinkoodaus (axial coding): Hahmotetaan kunkin kategorian teoreettiset ominaisuudet: dimensiot, olosuhteet, seuraamukset ja suhteet muihin kategorioihin. Tämän jälkeen kategorioita suhteutetaan toisiinsa. (Strauss & Corbin 1990, 96–97.) Tavoitteena on tutkittavien ilmiöiden tarkka ja mahdollisimman täydellinen selittäminen. Tämä on tärkeä analyysin vaihe siinä mielessä, että se rakentaa teoriaa. Keskeistä on löytää tavat, joilla kategoriat ovat suhteessa toisiinsa. Suhteet tulevat usein ahaa-elämyksinä tutkijan mieleen, kun hän tuntee aineistonsa perusteellisesti. (Strauss & Corbin 1998, 142.)
Esimerkiksi opettajan rooli on yläkategoria, johon kuuluvat roolimuuotokset eri

opetussuunnitelmissa sekä opettajan roolia leimaava, pysyvä ominaisuus.

Tällainen on esimerkiksi ihmissuhdetaidot (ks. lukua 5.6).

3. Selektiivinen koodaus: Aineiston keräämisen ja analyysin jälkeen kategoriat integroidaan muodostamaan aineistolähtöinen teoria. Integraatio muistuttaa akselikoodausta, mutta se tehdään korkeammalla abstraktiotasolla. Siinä tutkija valitsee aineistosta esiin nousevan ydinkategorian, joka on sellainen keskeinen ilmiö, johon muut ovat yhteydessä. Tavoitteena on tarkastella systemaattisesti sen suhteita muihin kategorioihin. Ydinkategoriaa koskevasta analyttisestä kertomuksesta muodostuu aineistolähtöinen teoria. (Strauss & Corbin 1990, 116 – 117.) Peruskoulun opetussuunnitelma-aineistossa ydinkategoria on ollut alusta lähtien oppiminen ja opettaminen. Grounded-teorian menetelmin on hahmoteltu tämän ydinkategorian alakategorioita suhteineen. Ydinkategoriaa rakentavat alakategoriat ovat näkyvissä sisällyksen otsikoissa, ja näiden alakategoriat analyysilukuihin liittyvissä kuvioissa sekä liitteessä 1. Alakategorioiden kuvaus ja suhteet muodostavat kertomuksen siitä, millaista on teoreettisesti visioituna opetussuunnitelmien opetus ja oppiminen.

Liitteenä 1 oleva taulukko on esimerkkinä siitä, miten tutkimusaineisto on käsitelty. Taulukkoa varten on aineistosta poimittu esiin opetuksen ja oppimisen lausumia ja keskeisiä käsitteitä. Nämä on jaoteltu sen mukaan, mitkä lausumat liittyvät läheisesti toisiinsa, ja kirjattu taulukkoon omiksi ryhmikseen. Luokittelun, vertailun sekä erojen ja yhtäläisyyksien poiminnan avulla abstrahoitii ja käsitteellistettiin eri alakategorioita. Luokittelun pohjalta kirjoitettiin ensimmäinen raakateksti tutkimusraporttia varten, jota sittemmin muokattiin. Eri luokkia vertailtiin toisiinsa. Luokkien erojen ja yhtäläisyyksien pohjalta hahmotettiin peruskoulun opetussuunnitelmien opetus- ja oppimiskäsitysten linjoja.

Induktiivista tutkimusotetta on kritisoitu mm. siitä, että siinä on mahdollisuus ns. teoriattomiin havaintoihin. Erityisesti silloin, kun liikutaan paljon tutkituilla alueilla, on vaikeaa sivuuttaa sitä tietämystä, joka tutkijalla jo on asioista. Vaarana on, että aiempi teoria ohjaa analyysia, mutta tutkija ei sitä tiedosta eikä näin myöskään eksplikoi sitä. Asian tulkinta on kuitenkin moniselitteisempi: Vaikka tutkimus käynnistyy avoimin lähtökohdin, ei tutkijan oleteta toimivan tabula rasana, vaan monet tutkijaan liittyvät seikat – mm. alustavina tutkimusongelmina ilmenevä tutkijan mielenkiinnon suuntautuminen ja tutkijan kokemus tutkittavalta substanssialueelta – ohjaavatkin väistämättä häntä havaitsemaan kerättävästä aineistosta

tutkimuksen lähtökohdan kannalta merkityksellisiä asioita (Glaser & Strauss 1967, 3). Näin tunnustetaan se, että empiirisen aineiston kerääminen ei koskaan voi tapahtua ilman etukäteistietoa ja havaintoa jäsentäviä kategorioita (Honkonen & Karila 1995, 138). Aiempaa samantyyppistä, tekstilähtöistä ja vertailevaa, opetussuunnitelmatutkimusta on kuitenkin niin niukasti, ettei siitä ole haittaa tälle tutkimukselle. Lisäksi pidän etuna sitä, että minulla on paljon käytännön kokemusta sekä opetuksen suunnittelusta yleensä että opetussuunnitelmien lukemisesta ja käytännön sovelluksista. Tämä tietous auttaa hahmottamaan tutkimusaluetta, tulkitsemaan aineistoa ja luomaan teoriaa valitusta aihealueesta.

Erilaisilla kirjallisilla aineistoilla, kuten tässä työssä opetussuunnitelmien esittelyssä käytetyillä, opetussuunnitelmien taustaa valottavilla artikkeleilla, on merkitystä aineiston ymmärtämisessä. Faktat eivät puhu puolestaan, vaan ne täytyy tulkita. Kun aineiston pohjalta kehitelty teoria alkaa näyttää riittävän aineistolähtöiseltä (grounded) ja kehittyneeltä, aletaan käydä läpi alueen kirjallisuutta ja pyritään liittämään oma teoria siihen ideoita integroimalla. (Honkonen & Karila 1995, 139.) Tässä työssä aineiston jäsentämistä ja alakategorioiden suhteiden hahmottamista on myöhemmin hankittu teoriatieto helpottanut huomattavasti. Lisäksi se on auttanut jäsentämään omia havaintoja.

Grounded-teorian onnistumista voidaan mitata usein eri kriteerein (Strauss & Corbin 1998, 270–272):

- Käsitteitä tulee käyttää systemaattisesti. Käsitteiden väliset suhteet on tunnistettava ja nimettävä.
- Teorian ominatakeisuus ja selitysvoima syntyy useista käsitteiden välisistä yhteyksistä, hyvin muodostetuista kategorioista sekä käsitteiden tiiviistä yhteyksistä kategorian sisällä.
- Teoriaa on myös varioitu: käsitettä on tutkittu erilaisissa olosuhteissa ja kehitelty ominaisuuksiensa mukaan.
- Tutkimuksen kulku on selostettu huolellisesti.
- Tutkimustulosten merkittävyyttä on arvioitu.

Aineiston esimerkit on tutkimusraportissa joko sisennetty tai merkitty kursiivilla. Kursiivi on myös aineistosta nousevien keskeisten termien – iskusanojen, ydinkäsitteiden – merkitsemistapa. Koska lihavointia on käytetty korostuskeinona yhdessä aineistolähteessä – OPS94:ssä – lihavointia ei käytetä korostukseen tässä tutkimusraportissa.

5 Oppimiskäsitys ja –teoria

5.1 Behaviorismista konstruktivismiin

Peruskoulun opetussuunnitelmista piirtyy selkeä kehityskaari siitä, miten niissä esitetään oppilaan oppiminen koulussa:

OPS70	OPS85	OPS94	OPS04
oppimistapahtuman kuvaus behaviorismi tavoiteoppiminen kaavamaiset tavoitekuvaukset opetusteknologia	->	oppimiskäsityksen selostus (sosio)konstruktivismi sosiokulttuurinen käsitys	

KUVIO 2. Muutos peruskoulun opetussuunnitelmien oppimisenäkemyksissä

OPS70 lähtee liikkeelle opetus- ja koulutusoptimismista: asiakirjaan sisältyy ajatus, että kaikki oppivat kaiken. Kun oppimiseen käytettävää aikaa ja tiedon jakamista osiin varioidaan, kyky- ja tasoerot yksilöiden ja eri oppilasryhmien väliltä katoavat.

Kognitiivisten kykyjen erojen vaikutuksia oppimistuloksiin ei ole syytä yliarvioida. Jos opetettava aines ohjelmoidaan siten, että se vaikeutuu kullekin oppilaalle soveltuvin askelin, ja jos sallitaan yksilölliset erot oppimiseen käytetyssä ajassa, eivät oppimistulokset ole sanottavasti erilaisia kyvyiltään eritasoisissa ryhmissä. (OPS70I, 136)

Oppimiskäsitystä, johon OPS70 nojaa, ei nimetä suoraan behavioristiseksi, bloomilaiseksi tai Magerilta lähtöisin olevaksi. Kuitenkin nämä ajatusrakennelmat läpäisevät suunnitelman, ja ne ovat opetusta koskevien ratkaisujen taustalla.

Behaviorismiin pohjautuvat ideat ohjelmoidusta oppimisesta ovat voimissaan. Oppimista kuvataan teknisenä, mekaanisena toimenpiteenä. Tekstissä mainitaan oppimisen varmistajina ja edistäjinä palaute, palkkio ja toistot.

Tuloksista välittömästi saatavan tiedon avulla oppilas kykenee nopeammin ja jäsentyneemmin hahmottamaan oppimistehtävän ja oppimisen tavoitteet selkiytyvät. Olennaista informaation takaisinkytkennässä on se, että - - . (OPS70I, 96)

--johtaa seuraava ratkaisuyritys todennäköisimmin *positiiviseen tulokseen* kuin ilman tietoa [palautetta] olisi laita. Tieto siitä, että tehtävä on oikein suoritettu, toimii myös *palkkiona*, joka vahvistaa - - . (OPS70I, 98)

Oppimisen lähtökohtana OPS70:ssä pidetään tarkkaan määriteltyjä, tietyn kaavan mukaan muotoiltuja tavoitteita. Tavoitteiden täsmällistä ja yhtenäistä ilmaisua on pidetty tärkeänä uuteen koulujärjestelmään, peruskouluun, siirryttäessä. Tavoitteiden asettelussa on taksonomioita, kuvaus- ja luokitusjärjestelmiä, sovellettu hallittavuutensa ja järjestelmällisyytensä vuoksi oppisisältöjen ilmaisemisessa.

Opetussuunnitelmakirjallisuudessa esitellään koulutyöskentelyn tavoitteet järjestelminä, joista on nähtävissä *tavoitteiden muodostama kokonaisuus ja eri tavoitekategorioiden keskinäiset suhteet*. Pelkkään tavoiteluetteloon verrattuna *tavoitteiden 'hierarkkinen' järjestelmä* on helppo hallita sekä tavoiteasetelmaa arvioitaessa että käytännön opetustyön pohjana. (OPS70I, 23)

Sellaisina oppimiseen liittyvinä toimintoina, jotka ovat ulkoisesti tarkkailtavia ja säädeltäviä, ts. jotka behavioristisen oppimiskäsityksen mukaan vaikuttavat oppilaan oppimiseen, OPS70 mainitsee motivaation, aktiivisuuden, konkreettisuuden ja sovellettavuuden (mts. 95 - 105). Motivointi on OPS70:n perusteella aloittelevan peruskoulun opetustapahtumassa keskeistä. Motivaatiosta käsin johdetaan useita opetussuunnitelmassa esiteltyjä ratkaisuja käytännön koulutyöhön. Myös aktiivisuus jaotellaan eri asteisiin ja yhdistetään sitten työtapoihin ja erilaisiin oppimisen lajeihin. Liasta konkreettisuudesta ja havainnollistamisesta on opetuksessa vain haittaa OPS70:n mukaan. Kun havainnollistamisesta tulee itsetarkoitus, *oppimisen tavoite eli yleisten käsitteiden oppiminen* jää saavuttamatta (OPS70I, 102). Myös opitun soveltamista käytäntöön on harjoiteltava koulussa (ks. lukua 5.4.3). OPS70:n esiin nostamat toiminnot – motivaatio, aktiivisuus, konkreettisuus ja sovellettavuus – on käsitelty opetussuunnitelmassa järjestelmällisesti ja selkeästi mutta samalla kasvatusalan käsitteiksi hyvin yksioikoisesti ja suoraviivaisesti – siis opetusteknologisen ajattelutavan hengen mukaisesti.

Magerilainen ja bloomilainen tavoitteenasettelu näkyy vielä OPS85:ssä: kaikilla oppijoilla on samat oppimistavoitteet, ja tavoitteiden saavuttamisen oletetaan

olevan kaikilla oppilailla yhtäläistä (ks. myös Lehtinen 1992, 69). Opetussuunnitelman taustalla oleva koulutuspolitiikka tähtää oppilaiden kehitys- ja ympäristöerojen tasoittamiseen. Koulutuspolitiikan avainsanoiksi muodostuvat OPS85:ssä johdonmukaisuus, tasa-arvoisuus ja vertailtavuus.

Näin ollen kaikkien oppilaiden opiskelu tähtää *samojen tavoitteiden saavuttamiseen. Koulusaavutusten eroja on pyrittävä vähentämään.* (OPS85, 14)

Tuntikehyksen käyttö *ei saa johtaa* oppilaiden jatko-opintokelpoisuutta rajoittavaan *tasoryhmitukseen.* (OPS85, 15)

Oppilaiden ryhmitys ei saa johtaa tasokurssijärjestelmän kaltaiseen tavoitteiden eriytymiseen - -. Näin ollen *rinnakkaisten opetusryhmien opetuksen keskeisten tavoitteiden tulee olla samat.* (OPS85, 15)

Yhtenäisyys, tasavertaisuus ja vertailukelpoisuus palaavat koulutuspolitiikan avainkäsitteiksi taas OPS04:ssä. Uusimmassa opetussuunnitelmassa näihin tavoitteisiin ei pyritä kuitenkaan tiukalla valtakunnan tason kontrollilla, mikä merkitsisi käytännössä opetuksen säätelyä rahan jaon ja erilaisten opetuksen resurssien avulla. OPS04:ssä opetuksen valtakunnallinen kontrolli on epäsuoraa: tavoitteisiin pyritään yhtenäisellä arviointikriteeristöllä, jonka saavuttamiseksi kukin kunta ja koulu pyrkii parhaaksi katsomillaan keinoilla.

Tavoitteena on, että *koulun kaikki käytännöt rakennetaan johdonmukaisesti tukemaan kasvatusta- ja opetustyölle asetettujen tavoitteiden saavuttamista.* (OPS04, 12)

Päätösarvioinnin tulee olla valtakunnallisesti vertailukelpoista ja kohdella oppilaita tasavertaisesti. (OPS04, 172)

OPS70:ssä ja OPS85:ssä kuvataan ideaali *oppimistapahtuma*, jonka avulla oppimista jäsennetään (kuviokuva 2). Jo termin valinta (OPS85, 30) kertoo paljon. Se sisältää ajatuksen siitä, että oppiminen tapahtuu tiettyyn aikaan tätä varten järjestetyssä tilanteessa tiettyjä vaiheita noudattaen.

Opetusta suunniteltaessa tulisikin *tavoitteista* lähtien ensin valita *toimintamuoto* (opintokäynti, leirikoulu) ja vasta sen jälkeen yksityiskohtaisemmat *sisällöt* sekä päättää opetustilanteeseen parhaiten soveltuvista *työtavoista.* (OPS85, 61)

Oppimistapahtuma voidaan jakaa osiin, joita opettaja erikseen havainnoi. Kun tietyt osat seuraavat oppimistapahtumassa toisiaan, muodostuu hyvin jäsentynyt kokonaisuus, ja oppimista tapahtuu. Kyse on siis tavoiteoppimiseen liittyvästä jäsentelyn ideasta. Oppimistapahtuman malli kuvataan OPS85:ssä yksityiskohtaisesti, mutta toisaalta opetussuunnitelma irtoaa siitä osittain, sillä tekstissä mainitaan, että opetus ja oppiminen eriytyvät tilanteen mukaan.

Kunnan opetussuunnitelmassakaan ei ole tarpeen eikä edes mahdollista kuvata tarkasti luokassa tapahtuvaa opetus- ja oppimistapahtumaa eikä esittää tavoitteiden saavuttamista varten yhtenäistä kaikkia sitovaa mallia. (OPS85, 24)

OPS85:ssä murtuu näin bloomilainen oppimisenäkemyks. Vaikka yhtäläisiä tavoitteita ja oppimistapahtuman kaavan noudattamista edelleen tähdennetään, otetaan samalla huomioon myös ryhmäerot oppimisessa.

OPS94:ssä ja OPS04:ssä painottuu *oppimiskäsitys* oppimista jäsentävänä ja selittävänä tekijänä (kuvio 2). OPS94:ssä asiaa käsitellään erikseen alaluvussa ”Oppimis- ja tiedonkäsitys”.

Nykyinen oppimiskäsitys korostaa **oppilaan aktiivista roolia oman tietorakenteensa jäsentäjänä**. (OPS94, 10)

Tehokas opettaminen on ennen kaikkea **optimaalisten oppimismahdollisuuksien luomista**--. (OPS94, 10)

Konstruktivistinen näkemys oppimisesta jäsentää ja kantaa OPS94:ää. Tämän oppimiskäsityksen termit määritellään huolellisesti, ja keskeiset iskulauseet on lihavoitu asiakirjaan. Siirtyminen behaviorismiin pohjaavista, bloomilaisista oppimisenäkemyksistä konstruktivistisiin saa aikaan myös näkökulman vaihdoksen opetussuunnitelmissa: enää eivät painotu opettamisen muotoseikat ja tavoitteet vaan oppimisen kulku ja oppijan työskentely oppimisensa hyväksi. OPS94:ssä oppiminen lähtee oppijasta. Opetuksessa on otettava huomioon oppijan kiinnostuksen kohteet ja oma aktiivisuus (OPS94, 12).

Myös OPS04 rakentuu konstruktivistisen oppimiskäsityksen ympärille. Se on asiakirjan runko – avain rakenteen ja sisältöjen ymmärtämiseen – joten se käsitellään opetussuunnitelmassa omassa luvussaan ”Oppimiskäsitys”. Konstruktivismia laajennetaan OPS04:ssä kulttuuriin ja yhteiskuntaan päin: määritelmässä viitataan

oppimisen kulttuuri- ja yhteiskuntasidonnaisuuteen, kasvamiseen tiettyyn kulttuuriin ja yhteisöön. Opetussuunnitelman sisällöt, tavoitteet ja kehykset kytketään näihin käsitteisiin.

Opetussuunnitelman perusteet on laadittu perustuen oppimiskäsitykseen, jossa oppiminen ymmärretään yksilölliseksi ja yhteisölliseksi tietojen ja taitojen rakennusprosessiksi, jonka kautta syntyy kulttuurinen osallisuus. (OPS04, 11)

OPS04:n mukaan oppiminen tapahtuu sosiokulttuurisesti. Yksilöllä on synnynnäinen tarve oppia uutta ja löytää vastauksia vuorovaikutuksessa ympäristöönsä. Oppimisessa on sosiokulttuurisessa mielessä kyse siitä, mitä yksilöt ja yhteisöt oppivat sosiaalisissa tilanteissa ja mitä he käyttävät oppimastaan tulevaisuudessa. (Säljö 2001, 11.) OPS04:n määritelmä oppimiskäsityksestä onkin melko sanatarkka lainaus Säljöltä!

Laajemmin käsitettynä OPS04 edustaa sosiokonstruktivistista oppimisenäkemyksiä, joka painottaa erityisesti toimintojen konteksti- ja kulttuurisidonnaisuutta. Yksilön toiminta heijastaa omaa ja ympäristön kulttuuria. Näin sosiaalisella vuorovaikutuksella on oppimisessa keskeinen rooli. (Linnakylä 1993a, 75.)

OPS70:n ja OPS04:n ero oppimiskäsityksessä näkyy erinomaisesti näkemyksessä siitä, mitä ja miten on ylipäänsä mahdollista oppia. Sosiaaliset ja tiedolliset oppimisen ja kasvatuksen tavoitteet eivät sovi OPS70:n mukaan samaan oppimistapahtumaan, vaan ne vastakohtaistetaan.

Oppilaiden ryhmittäminen koulussa - - tapahtuu eri perusteiden riippuen siitä, *pidetäänkö päämääränä oppilaiden mahdollisuuksia monipuoliseen sosiaaliseen vuorovaikutukseen ja rikkaisiin kokemuksiin vaiko opetuksen tehokkuutta tietyssä oppiaineessa.* (OPS70, I, 138)

Koululaitoksen päämääriä voidaan tarkastella ulottuvuudella, jonka *toisessa päässä on pyrkimys opetuksen tehokkuuteen, toisessa sen sijaan oppilaiden viihtyvyyteen, mielentasapainoon ja tulevien kansalaisten onnellisuuteen.* (OPS70, I, 233)

OPS04:ssä oppiminen taas on holistista, oppijaan laajalti vaikuttavaa toimintaa. Oppimisella on eri ulottuvuuksia: prosessi voi olla yksilöllistä tai yhteisöllistä, ja se voi käsittää tietojen, taitojen tai asenteiden muokkaamista. Oppimisen lähtökohtana on oppijan oma tietorakenne ja maailmankuva. Opetuksen tarkoituksena on se, että oppija tiedostuu omista metakognitioistaan ja oppii rakentamaan omaa oppimistaan. (OPS04,

11.) Idealioppija ohjailee ja säätelee toimintojaan itse pyrkien kohti syvenevää ymmärrystä ja monimutkaisempia taitoja.

5.2 Tiedonkäsityksen muuttuminen

5.2.1 Laitostunut tieto

OPS70:ssä vallitsee selvä kahtalaisuus suhteessa tietoon: *sivistyspääomaan tai -perintöön* (OPS70I, 22). Toisaalta opetussuunnitelmasta piirtyy selväpiirteinen ja mutkaton käsitys tiedosta. Tietoa pidetään valmiina pakettina, josta voi sitten kehittää ”uutta tietoa”. Tietokokonaisuudesta käytetään termiä *tietovarasto*. Asiakirjassa kehoitetaan jäsentämään tietoaines opetusta varten kattaviksi asiakokonaisuuksiksi, mikä edustaa bloomilaista ajattelua tiedon käsittelystä koulussa.

Koulun tulee antaa järjestelmällistä opetusta, joka ei koostu irrallisista tiedoista ja taidoista vaan *laajoista, hyvin jäsenneytyistä tiedon ja taidon alueista*. (OPS70I, 70)

Pelkästään irrallisten yksityiskohtien mieleen painaminen ei tällöin riitä, vaan on pyrittävä muistamista helpottavien *asiakokonaisuuksien* luomiseen. (OPS70I, 27)

Oppimisen kannalta on tiedon struktuurilla huomattava merkitys. *Tietokokonaisuus, jolla on selkeä struktuuri*, omaksutaan helpommin, se säilyy mielessä helpommin ja on helpommin sovellettavissa uusille alueille kuin jäsentymätön tieto. (OPS70I, 35)

Kuitenkin asiakirjassa sanotaan selvästi, että jokaisen on mahdollista uudistaa ja muokata tietovarastoaan ja opetuksessa tulisikin pyrkiä kohti metatiedollisia taitoja.

--ei peruskoulun tavoitteena voi olla lopullisen tietopääoman antaminen, vaan oppilaiden tulisi kehittyä halukkaiksi ja kykeneviksi hankkimaan jatkuvasti uutta tietoa ja myös jäsentämään ajoittain koko tietovarastonsa uudella tavalla uusien käsitteiden ja lainmukaisuuksien avulla. (OPS70I, 61)

Osoituksena *tiedon staattisesta luonteesta* OPS70 jaottelee tiedonalat kolmeen tai neljään osaan opetusta varten. Jaottelun pohjana on ensinnäkin samantyyppiset tutkimuskohteet ja –menetelmät, jolloin saadaan seuraavat tiedonalat: kulttuuri ja

yhteiskunta, biologinen luonto sekä fysikaalinen luonto (OPS70I, 89). Toinen jako on sisällöllinen ja käsittää maailmankuvan hahmottamisen kannalta tärkeät alat, jatko-opintojen kannalta tärkeät alat, persoonallisuutta kehittävät alat sekä arkielämän tehtäviä ja ongelmia selvittävän tiedon (OPS70I, 35–36). Samalla kun OPS70:ssä jaotellaan tiedonaloja, siinä kuitenkin kritisoidaan koulussa vallitsevaa tiedonkäsitystä siitä, että siellä käsitellään tietoa oppiaineiksi paloitetuna.

Tässä [opetussuunnitelman] kehittämisessä tulee pyrkiä siihen, että jo lähivuosina voitaisiin peruskoulussa luopua ainejakoisesta tietojä-
lokeroivasta opetussuunnitelmasta. (OPS70II, 414)

OPS70:n ensimmäisessä osassa todetaan tiedon suhteellinen luonne, eli tieto riippuu tarkastelijasta ja asiat on hyvä suhteuttaa taustoihinsa (mts. 33): *Oppikirjoissa on liian harvoin korostettu sitä, että kaikkien väitteiden totuutta ei voida ratkaista* (OPS70I, 30). Eri tavoin hankittua tietoa ei aseteta paremmuusjärjestykseen, ja tietoon katsotaan liittyvän myös sosiaalinen, eettinen ja tunneaspekti (OPS70I, 37). Tekstissä jaotellaan tietojärjestelmän keskeiset osat - käsitteiden muodostus ja niiden käyttö, järjestyssuhteet, päättely, tiedon arviointi, ongelmanratkaisu sekä luova ajattelu (OPS70I, 32) - ja käsitellään ne oppimisen kannalta. Tämän pohjalta todetaan, että tieto ei ole ylhäältä päin annettua, vaan sitä on mahdollista hyödyntää tuntemalla sen muodostumisen pelisäännöt. Ensimmäisen osan tiedonkäsitykseltä häviää kuitenkin pohja asiakirjan toisessa osassa. Siinä nimittäin todetaan yksiselitteisesti, että *koulun tiedonvälitys on objektiivista* (OPS70II, 412).

Se, että OPS70:n ensimmäisen ja toisen osan näkemykset tiedosta ovat keskenään näin ristiriitaisia, selittynee asiakirjan laadintaprosessin luonteella. Opetussuunnitelmatyötä tehtiin kauan, ja opetussuunnitelmakomitean kokoonpano vaihteli. Näin osistakin tuli sisällöltään ja painotuksiltaan erilaisia: OPS70:n ensimmäinen osa on esimerkiksi Lahdeksen (1986) mukaan oppilaspainotteinen ja korostaa opiskelu- ja ajattelutaitoja. Toinen osa on tiedonalapainotteisempi.

Koulutieto on mitattavissa ja määrällistettävissä myös OPS85:n mukaan. Tietoa pidetään yhtenäisenä, ehjänä ja pysyvänä johonkin aihepiiriin liittyvänä kokonaisuutena.

Oppiaineittain oppimäärät muodostuvat - - . Kunkin aineen oppimäärää on tarkasteltava näiden muodostamana kokonaisuutena - - . (OPS85, 20)

Eri oppiaineiden oppimäärissä opetettavat sisällöt on *ilmaistu sisältöalueittain*, ja eräissä oppiaineissa näitä on vielä *täsmennetty osaluueilla*. (OPS85, 59)

Ne [oppimateriaalit] eivät kuitenkaan kata *koko tiedon alaa* - - . (OPS85, 60)

Aihekokonaisuuksilla on tarkoitus osoittaa oppimäärien integraation mahdollisuuksia. Näin ollen kysymyksessä ei ole *uuden tiedon* tuomisesta opetussuunnitelmaan. (OPS85, 21)

Opetettavan asian käsittely lähtee OPS85:ssä OPS70:n tavoin opetettavan aineksen, ei siis oppilaan, tietorakenteista.

Oppimäärien sisällöt on ilmoitettu useimmissa oppiaineissa vuosiluokittain ja ne muodostavat *sisäisen rakenteensa perusteella johdonmukaisen kokonaisuuden*. (OPS85, 20)

Bloomilaiseen kouluoppimisen teoriaan kuuluvat selkeät käsitteitä painottavat tietostruktuurit. Niiden avulla katsotaan heikoimpienkin oppijoiden voivan saavuttaa opetukselle asetetut tavoitteet. (Lahdes 1986, 76–77.)

OPS85:ssä tiedon valikointi ja muokkaus jätetään opettajan vastuulle, vaikkakin tiedon hankkimiseen, analysointiin ja soveltamiseen yleensä tulee koulussa kiinnittää erityistä huomiota (OPS85, 60).

Opettajan oikeus ja velvollisuus on suorittaa tällaista [oppiaineksen] valintaa. Vasta se mahdollistaa keskittymisen olennaisimpiin tietoihin - - . (OPS85, 59)

OPS70:stä ja OPS85:stä välittyy tiedonkäsitys, joka Säljön (2001) mukaan edustaa *laitostunutta tietoa*. Tällainen tieto koostuu tietolohkoista ja hierarkioista, joita siirrellään ja vertaillaan. Abstraktien koulussa käytettävien käsitteiden oppiminen kulkee ylhäältä alas siten, että oppilas tutustuu käsitteisiin ensin ja vasta sen jälkeen ymmärtää, mitä ne merkitsevät ja kuinka niitä voi käyttää. (Mts. 155–156.)

Lehtinen (1992) arvostelee peruskoulun ensimmäisen ja toisen opetussuunnitelman edustamaa, määrää painottavaa käsitystä tiedosta. Hänen mielestään on ongelmallista, ettei oppisisältöjen järjestelyyn liity koulussa mitään selkeästi perusteltua teoriaa siitä, mitä sisältöjä karsitaan ja mitä jätetään. ”Itse asiassa koko lähtökohta tarkastella koulun opetusta joukkona asioita, joista voidaan ottaa

joitakin opetettaviksi ja jättää toisia pois, perustuu hyvin kehittymättömään käsitykseen tiedosta.” (Mts. 74.)

5.2.2 Kehittyvä tieto

OPS94 tuo esiin tiedon jatkuvan lisääntymisen ja kompleksisen luonteen.

Opetussuunnitelmassa otetaan kantaa tietoon oppilaan näkökulmasta, oman tietokäsityksen ja -varannon muodostamiseen, sekä keinoihin, joiden avulla tietoa synnytetään. Tiedonhankinta ja -käsittely on laskettu osaksi yleissivistystä.

Sivistyminen edellyttää monipuolista tietojen hankintaa ja niiden kriittistä arviointia (OPS94, 11). Näin ollen tietoa ei pidetä enää staattisena pakettina, vaan erityyppisten tietojen käsittelytaitoja tarvitaan koko elämän ajan. Opetussuunnitelma painottaa oppilaan aktiivista roolia oman *tietorakenteensa* jäsentäjänä (OPS94, 10). Nykykoulun ideaalista tiedonkäsityksestä Voutilainen ym. (1989) käyttävät termiä *kehittyvä tiedonkäsitys*.

OPS94 ja OPS04 korostavat tiedon käsittelyn ja muokkauksen keskeistä roolia oppimisessa. Näkemys tiedon luonteesta muuttuikin peruskoulun opetussuunnitelmissa silloin, kun siirrytään konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen nojaavaan opetussuunnitelmaan vuonna 1994:

OPS70	OPS85	OPS94	OPS04
STAATTISUUS laitostunut tieto	->	DYNAAMISUUS kehittyvä tieto	
tietovarasto	tietojen lokerointi:	oppija tiedon jäsentäjänä	
oppiaineksen rakenteet	oppimäärät, sisältöalueet, osa-alueet	tiedonhankinta ja -käsittely	

KUVIO 3. Tiedonkäsityksen muutos peruskoulun opetussuunnitelmissa

Konstruktivismi kyseenalaistaa mahdollisuuden saada omien havaintojen kautta tietoa, joka vastaisi mielen ulkopuolista todellisuutta täysin objektiivisesti. Ihmismielen ei siis oleteta heijastavan ulkopuolista maailmaa sellaisenaan. Totuuden

kriteereiksi konstruktivismissa nousevat sen sijaan tiedon pragmaattisuus, koherenssi, elinvoimaisuus ja konsensus. (Tynjälä 1999, 58.) Yksilön toimintaa ohjaavat tiedolliset rakenteet ja sisäiset mallit, jotka syntyvät, jäsentyvät ja kehittyvät osana oppimisprosessia. Aikaisemmin opitun varassa yksilö oppii uutta. Tieto ei ole pysyvää tai täysin objektiivista todellisuutta koskevaa, vaan se on oppijan eli yksilön itsensä konstruoimaa. Oppija kytkee uudet havaintonsa aikaisemmin oppimaansa sekä tulkitsee uutta aikaisempien oppimiskokemustensa pohjalta. Ohjatessaan itse omaa toimintaansa oppija hankkii ja kehittää edelleen oppimista koskevia sisäisiä malleja ja oppimisstrategioita. (Kangasniemi 1993, 56.) Tästä tiedon suhteellisesta ”totuudesta” johtuen OPS04 nimeääkin keskeisiksi peruskoulun tavoitteiksi tiedon hankkimisen, soveltamisen ja arvioinnin taidot. Nämä yhdistyvät osaksi viestintätaitoja. Kyse on sellaisesta *tietopääomasta, joka jatkuvasti muuntuu ja muokkautuu oppimisprosessissa*. Oppimisen tavoitteena on oppilaan jäsentynyt tietorakenne. (OPS04, 12.)

Vaikka OPS94:ssä ja OPS04:ssä korostetaan oppijan roolia tietokapasiteetin käsittelyssä ja muokkaamisessa, peruskoulun tapa käsitellä ja jäsentää tietoa saa kritiikkiä osakseen. Esimerkiksi Säljö (2001) osoittaa, että kulttuuriimme on rakentunut käsityksiä, jotka vahvistavat uskoa tiedon neutraaliudesta ja puolueettomuudesta. Uskomukset käyvät ilmi mm. sanonnoista. Koulu ja koulutus käsitetään paikoiksi, joissa opitaan ”yleistä tietoa”, jota sitten voidaan soveltaa ”todellisuudessa”. Kuitenkin myös koulutieto on tilanteesta riippuvaista eikä sen siirtäminen muihin ympäristöihin ole aina helppoa. Sosiokulttuurisesta näkökulmasta katsottuna tiedolle on ominaista se, että se on syntynyt tietyn näkökulman puitteissa ja pätee jossakin tietyssä toimintajärjestelmässä. Tiedot ovat myös kehittyneet yhteydessä johonkin toimintaan ja heijastavat sen erityisiä työskentelytapoja ja tärkeysjärjestystä. Tiedot syntyvät tarkastelemalla todellisuutta eri näkökulmista – painottamalla tietoisesti tiettyjä osatekijöitä ja jättämällä muut huomiotta – ja siten tietyn aihealueen tiedoista tulee myös käyttökelpoisia. (Mts. 142–143.)

Jo OPS70 ottaa esiin seuraavat tiedon hankintaa ja muokkaamista koskevat seikat: tiedonhankinnan keinot ja tiedonvälityksen järjestelmänä, median tiedonvälittäjänä, ajattelu- ja ongelmanratkaisutaidot, käsitteiden muodostuksen ja käytön, lähdekritiikin, uudet ratkaisumallit sekä oppilaiden kielellisten taitojen kehittämisen (OPS70I, 28–29, 36).

Luovan aktiivisuuden pitäisi viritä kaikilla toiminnan alueilla ja siten myös kognitiivisella. On innostettava oppilaita *etsimään itsenäisesti uusia ratkaisuja* entisiin ongelmiin, *uusia ongelmia* niillä alueilla, jotka jo näyttävät tutuilta ja selvitettyiltä jne. (OPS70I, 101)

Koulun on nykyistä enemmän kiinnitettävä huomiota *ongelmien havaitsemiseen ja jäsentämiseen, tiedonhankintamenetelmien opettamiseen, tiedon käsittelyyn ja sen kriittiseen arviointiin*. (OPS70I, 104)

-- tiedollisen kasvatuksen alueella on pyritty entistä enemmän kiinnittämään huomiota *ongelmanratkaisutaidon ja ajattelun kehittämiseen* eikä vain joidenkin tosiasioiden muistamiseen. (OPS70II, 412)

-- myös *ongelmia, joihin löytyy useita samanarvoisia tai eriarvoisia 'oikeita' vastauksia tai ongelmia, jotka ovat ratkaisemattomia*. (OPS70I, 32)

Ongelmanratkaisutaidolla on suuri merkitys - - . Formaalisena taitona se on *tulevaisuudessa yhä tärkeämpi käyttäjälleen* nopeasti muuttuvassa maailmassa. (OPS70I, 32)

Kasvavaa ihmistä tulee ohjata huomaamaan, että esim. propaganda pyrkii usein *tahallaan antamaan vääriä tai harhauttavia tietoja*. (OPS70I, 27)

Nämä OPS70:n lausumat kiinnittyvät ideaan siitä, että *koulun tavoitteissa tulisi entistä enemmän kiinnittää huomiota tiedollisen kasvatuksen formaaliseen puoleen* (OPS70I, 27). Materiaalinen puoli hallitsi kuitenkin peruskoulua siinä määrin, että koulun tiedonkäsitystä jouduttiin tarkastelemaan perusteellisesti 1990-luvun alussa, kun alettiin valmistella OPS94:ää. Keskustelussa huomio kohdistui tiedonhankintaan. Yksi keskeisistä kysymyksistä oli, millä tavoin staattinen tiedonkäsitys voisi muuttua dynaamiseksi. Pohdittiin, miten voitaisiin harjaannuttaa ajattelutaitoja sen sijaan, että pyritään omaksumaan passiivisesti valmiita tietoja. (Karvonen 1995, 37–38.) Tuloksena oli OPS94: opetussuunnitelma, jossa tiedonkäsitys pyrittiin kytkemään kiinteästi näkemykseen siitä, miten oppiminen koulussa voi tapahtua.

OPS70:n erona OPS94:än ja OPS04:ään verrattuna on se, että uusimmissa opetussuunnitelmissa *tiedonhankinnan taidot kytketään osaksi oppimisprosessia*. OPS94:ssä mainitaan tiedonhakutaidot, lähdekritiittisyys, uuden tiedon synnyttäminen, tutkimustiedon ja tiedon vanhenemisen tarkastelu, tiedon suhteellisen totuuden luonne sekä tieto oppilaan näkökulmasta. Näiden opiskelulla tähdätään oppijan oman tietokäsityksen ja -varannon muodostamiseen. Opetussuunnitelmassa osoitetaan, että

näitä taitoja hyödyntämällä oppilaan on mahdollisuus jäsentää tietorakennettaan uudelleen, ts. oppia.

Tiedon määrä kasvaa nopeasti, joten sen hallitseminen koulun perinteisin keinoin on vaikeaa. Oleellista on, **millä perustein** opiskeltavien asioiden **sisällöt valitaan**, jotta opiskelu edistäisi **jäsentyneen tietorakenteen** kehittymistä. - - Koulu joutuu korostamaan **tiedon suhteellista totuutta** - -. (OPS94, 10)

OPS70:ssä tiedonhankintaa koskevat lausumat jäävät puolestaan irrallisiksi vihjeiksi tai toivomuksiksi. Tästä kertoo jo lausumien muotoilu: *On innostettava oppilaita - - , Koulun on nykyistä enemmän kiinnitettävä huomiota - - , - - on pyritty entistä enemmän kiinnittämään huomiota - - , Kasvavaa ihmistä tulee ohjata huomaamaan - - .*

Tiedonhankintaa koskevia lausumia ei perustella laajemmin tai kytkeä oppimiskokonaisuuteen. Niiden asema opetuksessa ei motivoitu opetuksen kokonaisuudesta käsin. Näin idealistinen ajatus formaalisten taitojen painottamisesta peruskoulussa saa tuulta siipiensä alle vasta, kun tiedonhankinta kytkeytyy osaksi oppimisprosessia OPS94:stä lähtien.

5.3 Oppiaineiden struktuureista aihekokonaisuuksiin

Peruskoulun opetussuunnitelmista piirtyy selvä linja siinä, miten oppiainesta järjestellään ja jäsennetään oppimista varten. Oppiainejakoisuudesta ja tiukista oppiaineiden struktuureista edetään kohti joustavampaa oppiaineiden käsittelyä sekä ajan ja yhteiskunnan mukana muuttuvia aihekokonaisuuksia. Oppiaineittaisesta sisältöihin perustuvasta jaksottelusta kuljetaan oppimisprosessia myötäilevään jaksotteluun:

OPS70	OPS85	OPS94	OPS04
KAAVAMAISUUS		JOUSTAVUUS	
oppiaineittaiset sisällöt: oppiaineet rakenne- ja käsitemallina		verkottuneet tiedot ja taidot yli oppiainerajojen: väljät aihekokonaisuudet opittavan itsenäinen jäsentäminen	
eheyttämisen keinoja	läpäisyaiheet	valittujen näkemysten ja painotusten mukaan	

KUVIO 4. Opetettavan aineksen järjestely ja jäsentäminen peruskoulun opetussuunnitelmissa

Oppiainejaon painoarvoa koulussa ja opetuksessa kuvastaa osaltaan se, miten koulutyön sisältöjä tuodaan opetussuunnitelmissa esiin. OPS70 esittää tavoitteiden luetteloja, jotka perustuvat aina kunkin oppiaineen sisältöihin. OPS85 tuo esiin osittain jo oppimistavoitteita ja näiden tavoitteiden jatkumoa – tosin oppiainejaon pohjalta (mts. 24). OPS94 ja OPS04 esittelevät rohkeammin yleisiä tietoja ja taitoja, jotka pyritään verkottamaan yli oppiainerajojen.

Tämänkaltainen oppiminen [tietojen luova soveltaminen] edellyttää *oppilaan tieto- ja taitorakenteen kytkemistä monipuolisesti yli oppiainerajojen.* (OPS94, 10)

OPS70 rakentuu oppiainejaolle, mutta samalla asiakirjassa todetaan oppiainejakoisen suunnitelman hankaluudet. Tekstissä tuodaan esiin useita kehittämissuunnitelmia oppiainejaon purkamiseksi. Ne esitellään vain ideoina, koska opetussuunnitelman pohjaksi on valittu ainejakoinen reitti. Tekstissä mainitaan oppiaineiden eheyttämisen keinoina peräkkäiset, toisiaan tukevat kurssit, periodiopiskelu, asioiden rinnastaminen sekä joidenkin oppiaineiden valitseminen ns. keskusaineiksi (OPS70II, 411). Lisäksi tulevaisuuden kehityshaasteina mainitaan jakso-opiskelu ja kokonaisopetus (OPS70I, 71, OPS70II, 413).

OPS70:ssä opetettava aines kehoitetaan tuomaan esiin järjestelmällisesti, jäsentyneesti ja johdonmukaisesti. Perusteet tälle löydetään kehitys- ja oppimispsykologiasta, ts. Bloomin opetusta koskevasta teoriasta, jonka mukaan oppimista helpottaa opiskeltavan asian esittäminen selkeänä järjestelmänä. Myös oppiainejakoa perustellaan psykologisista lähtökohdista, ja opetussuunnitelman lukuja otsikoidaan seuraavasti: *Koulutyön järjestely → Työjärjestys → Oppimispsykologisia näkökohtia* (OPS70I, 11) ja *Oppimisen lainalaisuuksien huomioonottaminen oppiaineuksen jäsentämisessä* (OPS70I, 61).

OPS70:ssä esitetään kritiikkiä ulkoa opeteltavaan sirpaletietoon ja korostetaan, että vasta selkeä tiedon rakenne on helposti omaksuttavissa. Asiakokonaisuutta kehoitetaan lähestymään deduktion keinoin. Oppiaines tulisi esittää laajana, tarkasti jäsenneeltynä runkona, johon kytketään pienempiä tiedon alueita (OPS70I, 61). Tämän vuoksi tiedon struktuuri on opetusta varten yksinkertaistettava ja

abstrahoitava. Myös opetettavan aineksen kielen tulisi olla sellaista, että se on tietynikäisten oppilaiden vaivatta ymmärrettävissä. (OPS70I, 35.)

On pyrittävä *muistamista helpottavien asiakokonaisuuksien* luomiseen. (OPS70I, 27)

Tiedonalan kehittyessä pyritään yhä 'säästeliämpään' kuvaukseen: pyritään siihen, että *mahdollisimman harvalukuisten peruskäsitteiden ja lainmukaisuuksien avulla* voitaisiin kuvata, selittää ja ennustaa mahdollisimman suuri määrä erilaisia asianomaiseen tiedonalaan kuuluvia ilmiöitä. (OPS70I, 35)

Oppilaan kehitysvaiheisiin ja oppimisen lainalaisuuksiin vetoamalla on OPS70:ssä siis päädytty suosittamaan, että eri oppiaineiden sisällöt esitettäisiin yksinkertaistettuina rakenne- ja käsitejärjestelminä sekä tiedonalan termien hierarkioina. Tällä ratkaisulla on kuitenkin ollut kääntöpuolensa: Etenkin reaaliaineiden oppikirjoista ovat Karvonen (1995) ja Säljö (2001) todenneet, että ne välittävät luurankomaista tietoa, joka perustuu käsitteiden välisille yksinkertaisen hierarkkisille suhdeluetteloille. Syyt, seuraukset, kompleksiset ajatuksenkulut, kyseenalaistukset ja runsas havainnollistava esimerkistö puuttuvat oppikirjoista tyystin. Keskeiset oppiaineet ovat aliedustettuina ja oppikirjoissa vallitsee teennäinen, pakotettu struktuuri. Oppikirjojen sisällöt ovat kiistattomia, sillä taitoja tai asenteita ei harjaannuteta ohjaamalla lukijaa tekstien avulla tiedonhankintaan ja esitettyjen tietojen arviointiin. Onko OPS70:n käsitys kouluopetuksessa tarvittavasta yksinkertaistetusta tietorakenteesta juurtunut niin syvään, että vielä parikymmentä vuotta bloomilaisen oppimisnäkömyksen kukoistuksen jälkeen oppikirjat rakennetaan tämän mukaan? Vai onko kyse siitä, että tietomäärän kasvaessa oppikirjoihin pyritään ujuttamaan yhä kattavammin ja yhä enemmän tietoa aiheesta kuin aiheesta?

Tiukka oppiainejakoisuus opetussuunnitelmissa purkautuu vähitellen, ja niissä alkaa esiintyä selviä ehdotuksia muuntyyppiseksi oppisisältöjen jäsentelyksi. OPS85:ssä esitellään ns. *läpäisyaiheet*. Ne ovat aiheita ja teemakokonaisuuksia, joita käsitellään eri aineiden tunneilla koko peruskoulun ajan. Asiakirjassa kehoitetaan kokoamaan *eri oppiaineisiin sijoittuvaa, mutta samaan aiheeseen liittyvää ainesta* (OPS85, 17). Malisen (1992, 33) mielestä ainejakoisuus kevenee, kun eri oppiaineisiin liittyvistä aiheista muodostetaan uusia kokonaisuuksia, joita opetetaan läpäisyperiaatteella.

Oppiainestruktuurit ovat läpäisyaiheista huolimatta OPS85:ssä vielä vahvasti esillä, joten oppiainekohtaiset sisällöt ovat oppimisessa etusijalla. Opettaja saa kuitenkin tehdä joitakin ratkaisuja harkintansa mukaan ja muuttaa esimerkiksi asioiden käsittelyjärjestystä jollakin vuosiluokalla (OPS85, 60).

Teemoittaisen opetuksen idea jalostuu opetussuunnitelmissa edelleen. OPS85:ssä todetaan teemoittain etenevästä opetuksesta, että *pyrkimys nykyistä eheytympään opetussuunnitelmaan on asetettu yhdeksi pitkän aikavälin kehittämistyön tavoitteeksi* (OPS85, 17). Ns. läpäisyaiheet muuttuvat OPS94:ssä ja OPS04:ssä *aihekokonaisuuksiksi*, ja ne nimetään ja eritellään tarkoin. OPS94:ssä aihekokonaisuudet on nimetty seuraavasti: kansainvälisyys-, kuluttaja-, liikenne-, perhe-, terveys-, viestintä-, ympäristö- ja yrittäjyyskasvatus sekä tietotekniikan käyttötaito (mts. 28–33). Aihekokonaisuuksien keskeisiä sisältöjä on otettu esiin, ja niihin liittyvät tiedot ja taidot ulottuvat yli oppiainerajojen. Koska sisältöihin vaikuttaa aika, niitä voidaan uudistaa, ja koulu voi näin reagoida nopeastikin yhteiskunnalliseen kehitykseen ja ympäristön muutoksiin. (OPS94, 28.) Uusimmassa opetussuunnitelmassa onkin tavoitteena, että koulu pysyttelee osittain juuri aihekokonaisuuksien avulla ajassa mukana. Aihekokonaisuuksista mainitaan sekä tavoitteet että keskeiset sisällöt. Aiheet on määritelty selkeästi ja niiden asema koulutyössä kuvattu tarkasti, joten ne saavat opetussuunnitelmassa merkittävän painoarvon. Niistä tulee peruskoulun keskeistä oppiainesta. Aihekokonaisuudet ovat nyky-yhteiskunnan keskeisiä puheenaiheita, kannanottoja ”ajan koulutushaasteisiin”. (OPS04, 13.)

Aihekokonaisuuksiin kuuluvien asioiden opiskelu eroaa oppiaineen valmiiksi eriteltyjen sisältöjen opiskelusta siinä, että jo aihekokonaisuuksien jäsentely ja itse hankittujen tietojen järjestely on osa oppimista. Se edistää oppilaan oppimisprosessia samoin kuin itsenäinen tiedonkäsittely tai arviointi toimenpiteenä (luvut 5.2.2 ja 7.1) .

Aihekokonaisuudet ovat myös koulun yleisten kasvatustavoitteiden kannalta keskeisiä. Launonen (2000, 289) on havainnut, että sellaisiin aihekokonaisuuksiin, jotka tarkastelevat yksilön toimintaa yhteiskunnallisesta näkökulmasta, mm. kansainvälisyys-, kuluttaja- ja ympäristökasvatus, liittyy tärkeä osa opetussuunnitelmien eettisestä kasvatuksesta.

Lehtisen (1992) mielestä eheytyt aihekokonaisuudet eivät ole vielä sinällään viisasten kivi ainejakoisen opetuksen pirstaloimaan koulutyöhön. Eheytyyissä opetuskokonaisuuksissa pitää pohtia riittävästi sitä, millä keinoin oppijalle muodostuu

opiskeltavasta kohteesta toimiva ja kestävä tiedollinen rakenne. Sen tulee olla myös sopusoinnussa opiskeltavia ilmiöitä koskevan tieteellisen tiedon kanssa. (Mts. 74.)

OPS94 kannustaa opetussuunnitelman käyttäjiä itse etsimään *vaihtoehtoja oppiainejakaisuuteen*. Asiakirjassa tuodaan esiin se, että asioita voi ja kannattaa jäsentää koulun, oppilaiden ja opettajien valitsemien näkemysten ja painotusten mukaan. Variaatiota voi esiintyä kunnittain ja kouluittain – sekä myös opettajien kesken ja opetusryhmittäin. Eri oppiaineiden kesken esiintyy joustoa: tiettyjä aineita tai aiheita voi painottaa, ja asioiden käsittelyjärjestystä voi muuttaa. Niiden käsittelyä on myös mahdollista varhentaa tai siirtää myöhemmäksi.

Valtakunnallisessa tuntijaossa ei määritellä oppiaineiden **alkamisajankohtia** luokka-astekohtaisesti eikä oppituntien **tuntimäärille** ole asetettu ylärajoja. (OPS94, 16)

Opetussuunnitelmassa voidaan painottaa opetusta eri tietojen ja taitojen alueille. Eri oppiaineisiin voidaan sisällyttää kokonaisuuksia, joita opetetaan esimerkiksi vain joka toinen vuosi ja myös eri vuosiluokilta kootuille ryhmille. (OPS94, 17)

Myös OPS04 ottaa esiin sen, että oppiaineiden ja –kokonaisuuksien painottaminen on koulukohtaista. Koulujen valittavissa on ainejakoinen tai eheytetty opetus. Eheytytyssä opetuksessa kiinnitetään huomiota erityisesti taitojen kehittämiseen. (OPS04, 13.)

Peruskoulussa kuljetaan oppisisältöjen valinnassa ja järjestelyssä kohti yksilöllisiä – koulu- ja opettajakohtaisia, osittain myös oppilaskohtaisia – ratkaisuja. Kaikenlainen valinnanvapaus näyttää vuosikymmenten saatossa lisääntyvän.

5.4 Opetus- ja oppimismenetelmät

5.4.1 Työtapojen uudistamisesta kohti huolellista valintaa

Koulun työtavat näyttävät peruskoulun alkuvaiheessa, erityisesti OPS70:ssä, keskeisiltä sinänsä. Niitä nimetään ja selitetään ahkerasti ja esimerkiksi yhdistetään oppitunnin eri vaiheisiin. OPS94:stä lähtien keskiössä on se, mitä taitoja opiskelulla haetaan sekä miten ja missä oppiminen tapahtuu. Työtapaa valitaan sitten tämän oppimisprosessin mukaan. (Ks. kuviota 5.)

OPS70	OPS85	OPS94	OPS04
ERILLISET TOIMENPITEET	-	OSA OPPIMISPROSESSIA	
työtapojen uudistaminen		työtapojen huolellinen valinta	
koulun työilmapiiri ihmissuhteet		oppimisympäristö: sisältyy koulun toimintakulttuuriin	
opitun soveltaminen	PRAGMATISMI lähiympäristö, työelämään tutustuminen	”aidot” tilanteet	työelämässä oppiminen
demokraattista yhteistyötä	SOSIAALINEN OPPIMINEN	oppimisen osatekijä	
	OPPIMAAN OPPIMINEN		
	ELINIKÄINEN OPPIMINEN		

KUVIO 5. Käsitteitä opetus- ja oppimismenetelmistä peruskoulun opetussuunnitelmissa

Koulun *työtapojen uudistamishenki* on vallalla sekä OPS70:ssä että OPS85:ssä. OPS70:ssä esitetään, että kouluissa lisättäisiin ryhmitöitä sekä kehitettäisiin yksilötyöskentelyä monipuolisemmaksi.

--tähdennetty oppilaan oikeutta saada kehittyä omaleimaiseksi persoonallisuudeksi. Jo tämän vuoksi *yksilöllisen työskentelyn eri muotoihin* tulee peruskoulussa kiinnittää entistä enemmän huomiota. (OPS70I, 107)

Peruskoulun tavoitteiden mukaisesti tulee koulussa pyrkiä entistä enemmän *yksilöivien ja oppilaiden omavastuista työskentelyä lisäävien työtapojen käyttämiseen*. (OPS70I, 115)

Yleensäkin kyselevää opetusta tulee kehittää *enemmän oppilaskeskeiseksi vuoropuheluksi ja ihmisten väliseksi luonnolliseksi kommunikaatioksi*. (OPS70I, 109)

Esityksen taustalta heijastuvat bloomilaiseen opetuksen teoriaan sisältyvät vaatimukset tehokkaammista opetusmenetelmistä.

Työtappaa ei pidetä enää itseisarvona opetuksessa OPS85:ssä, vaan todetaan, että opetustilanne, taustatekijät ja opettaja vaikuttavat työtavan valintaan. Suosituksena on käyttää *erilaisia työtapoja ja monipuolisia koulun toimintamuotoja*. Opettajalla on *menetelmällinen vapaus*, joka merkitsee *ensisijaisesti opetustilanteeseen opettajalle parhaiten sopivien keinojen valinnan vapautta*. (OPS85, 60.) Oppilaan merkityksestä työtavan valinnalle ei puhuta erikseen mitään. Sen sijaan asiakirjassa kehoitetaan opettajaa asetuksen pykälään vedoten kehittämään työtapojaan ja opetusmenetelmiään (OPS85, 41).

Työtapojen uudistamisen sijaan OPS94 ja OPS04 kohdistavat huomion *työtapojen huolelliseen valintaan*. OPS94:ssä korostetaan, että työtavat on valittava tarkoin, koska ne vaikuttavat siihen, mitä ja miten opitaan (mts.10). Näin opetus- ja oppimismenetelmät kiinnittyvät osaksi oppimisprosessia samalla tavoin kuin esimerkiksi itsenäinen asian jäsentäminen ja tietojen järjestäminen. OPS04:ssä opetus- ja oppimismenetelmät on käsitelty omassa luvussaan. Tärkeässä asemassa on oppimisympäristö, josta käsin oppimismenetelmät johdetaan.

Opiskelutiloja ja -välineitä tulee voida käyttää joustavasti siten, että ne ohjaavat käyttämään monipuolisia opetusmenetelmiä ja työskentelytapoja. (OPS04, 12)

Uutta OPS04:ssä on se, että siinä annetaan vain edellytykset työtapojen valinnalle. Niitä ei sen sijaan enää nimetä ja luetteloida. Opetussuunnitelmassa painotetaan sitä, että työtavat valitsee opettaja (OPS04, 12). Erityisesti oppilas mutta myös oppiaine vaikuttavat opetusmenetelmän valintaan. Työtapojen valinnan kriteerit tuodaan selvästi esiin. Hyvä työtapo kehittää oppimisen, ajattelun ja ongelmanratkaisun taitoja, työskentelytaitoja ja sosiaalisia taitoja sekä aktiivista osallistumista. Lisäksi se auttaa oppilasta tiedostamaan omaa oppimistaan sekä mahdollisuuksia vaikuttaa siihen. Se kehittää myös oppilaan oppimisstrategioita ja taitoja soveltaa niitä uusissa tilanteissa. Työtapoja tulee vaihdella ja käyttää monipuolisesti. (OPS04, 12.)

5.4.2 Työilmapiiri ja oppimisympäristö

Koulun ilmapiiritekijät otetaan esiin jokaisessa peruskoulun opetussuunnitelmassa käsiteltäessä oppilaan oppimismahdollisuuksia. OPS70:ssä ja OPS85:ssä puhutaan koulun ilmapiiristä, joka käsittää psyykkisen ja osittain myös fyysisen työskentelyympäristön. OPS94 ja OPS04 laajentavat työskentely-ympäristön sisältöjä ja merkitystä siten, että psyykkisestä ja fyysisestä toimintaympäristöstä tulee oppimisen olennainen osa. (Kuvio 5.)

OPS70:ssä nostetaan esiin omina alalukuinaan peruskoulu työskentely- ja kasvuympäristönä sekä koulun ihmissuhteet (mts. 11). Ihmissuhteita käsitellään sekä organisaation tasolla että yleensä ihmisten välisen kommunikaation ja yhteistoiminnan näkökulmasta:

--tulisi koulun sosiaalista organisaatiota kehittää kiinnittäen huomiota mm. vallanjaon ja kommunikaation ongelmiin ja periaatteisiin, joille opettajien ja oppilaiden vuorovaikutus rakentuu. (OPS70I, 41)

Jos luokan sosiaalinen ilmasto on sellainen, että siinä hyväksytään ne arvot, jotka ovat kouluoppimisen tavoitteina, luokkayhteisö itse motivoi jäseniään työskentelemään tavoitteiden suuntaan. (OPS70I, 98)

Ilmapiiri- ja työviihtyvyystekijät ovat esillä OPS94:ssä samoin kuin myös vuoden 2004 tekstissä, jossa henkinen oppimisympäristö on osa laajempaa oppimisen verkostoa: Koulun toimintakulttuuri, joka tarkoittaa käytännön tulkintaa koulun kasvatus- ja opetustehtävästä, on kehys, josta lähdetään liikkeelle. Tämä vaikuttaa puolestaan *oppimisympäristöön*, jolla on keskeinen merkitys yksilön mahdollisuudelle oppia. Terminä oppimisympäristö on uusi mutta luonnehdinnat aiemmista opetussuunnitelmista tuttuja: viihtyisyys, turvallisuus ja myönteisyys.

Oppimisympäristö saa sekä OPS94:ssä että OPS04:ssä erityistä painoarvoa siitä, että sen varaan rakentuu osaltaan yksilön oppiminen, sillä oppiminen vaatii aktiivista vuorovaikutusta oppijan ja hänen ympäristönsä välille. Yhteisöllisyys – yhteiset päämäärät ja vastuu niihin pyrkimisestä – rakentaa aktiivista oppimisympäristöä. Monipuolinen ja virikkeinen toimintaympäristö ruokkii oppilaan aktiivisuutta ja itseohjautuvuutta. Ympäristötekijöiden merkitystä oppimiselle on käsitelty OPS04:ssä omassa alaluvussaan. Oppimisympäristöllä tarkoitetaan siinä erittäin laajaa kokonaisuutta: oppimiseen liittyvää fyysisen ympäristön, psyykkisten

tekijöiden ja sosiaalisten suhteiden verkostoa, jossa oppiminen ja opiskelu tapahtuvat. Myös uuden teknologian luomat ympäristöt, mm. tietoverkko, voivat luoda oppimisympäristöjä. (Koulukielen sanasto 2003.) Oppimisympäristön psyykkiseen puoleen sisältyvät mm. kaikkien koulussa toimivien asenteet ja tunteet sekä oppimisenäkemykset ja toimintatavat (Tikka 2003).

OPS94:n ja OPS04:n oppimisympäristön merkitystä painottavan oppimiskäsityksen taustalla kuultavat Säljön (2001) näkemykset tietoyhteiskunnan haasteista kouluoppimiselle. Koulussa ei ole Säljön mukaan niinkään kyse tiedon siirtämisestä, vaan sellaisten toimintojen ja ympäristöjen luomisesta, joissa ihmiset pääsevät tekemisiin kulttuuristen välineiden kanssa ja oppivat tuntemaan ne. Monet ihmiset eivät saa muissa ympäristöissä sellaisia viestintää koskevia kokemuksia kuin he koulussa saavat. Tämä kognitiivinen sosialisatio on menestymisen perusta useimmissa muissakin toimintajärjestelmissä kuin koulussa, minkä vuoksi koulu on Säljön mukaan erityisen merkityksellinen oppimisympäristö. Tietoyhteiskunta antaa koululle vaikean tehtävän: sen tulisi löytää oppilaille kiinnostavia haasteita, joiden kautta he voivat oppia uusia viestinnällisiä muotoja. (Mts. 249 – 250.)

Ilmapiiri- ja ympäristötekijöihin nojaavat kouluoppimisessa pragmatismi (opitun yhteys käytäntöön) sekä sosiaalinen oppiminen. Nämä termit esiintyvätkin kaikissa tarkastelluissa opetussuunnitelmissa, joskin niiden sisällöt vaihtelevat (ks. seuraavaa lukua).

5.4.3 Kouluoppimisen avainkäsitteitä

Kaikki peruskoulun opetussuunnitelmat sisältävät joukon samoja kouluoppimisen käsitteitä. Pragmatismi (käytännönläheisyys ja hyöty sekä opittavan asian soveltaminen), sosiaalinen oppiminen, oppimaan oppimisen taidot ja elinikäinen oppiminen esiintyvät asiakirjoissa toisaalta termeinä mutta osittain myös sisältöinä, joita on nimetty eri tavoin.

OPS70 korostaa, että tiedoista tulee päästä toimintaan. Tekstissä mainitaan opitun asian soveltaminen ja siirtovaikutus: kun opetetaan asiat perusteista käsin eikä tarjota valmiita totuuksia ylhäältäpäin, tieto on sovellettavissa myös uusiin tilanteisiin. Erityistä painoarvoa on sovelluksilla, jotka lähtevät oppilaista ja heidän kokemuksistaan.

Perehdyttäminen [eettisen kasvatuksen peruskäsitteisiin] ei saa jäädä vain opettajan esityksen tai keskustelujen varaan, vaan sen on tapahduttava alasteelta lähtien *koulun arkielämän eri yhteyksissä*. (OPS70I, 37)

Oppilaiden oman aktiivisuuden varassa löydetty sovellukset - -. Ne sovellutusalueet, jotka oppilaat valitsevat, ovat heidän kokemuspöirissään tärkeitä ja keskeisiä. (OPS70I, 100)

Peruskoulun yläasteella voidaan *kiinnittää erityistä huomiota niihin probleemoihin, jotka ovat nuorisoa lähellä*. Samoin voidaan etsiä nyky-yhteiskunnan ongelmien peruspöirteitä ja ratkaisujen relevantteja lähtökohtia. (OPS70I, 101)

Yleiskäsitteiden opettamista helpottaa se, että voidaan osoittaa, *mihin tarkoituksiin tiettyjä opittavia asioita voidaan käyttää ja mitä muita vastaavanlaisia asioita on olemassa*. (OPS70I, 103)

Pragmatismi näkyy OPS70:n mukaan opetuksessa siten, että koulutyöskentely etenee pienestä ja läheisestä suurempiin, etäämmällä oleviin haasteisiin, esimerkiksi arkielämän ristiriidoista yhteiskunnallisiin kysymyksenasetteluihin.

Jo ennen oppimisympäristö-käsitteen lanseeraamista, ts. ennen OPS94:ää, opetussuunnitelmissa painotetaan sitä, että koulu ei ole organisaationa autonominen linnake vaan vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. OPS70:n mukaan koulun avautuminen yhteiskuntaan auttaa mm. opetuksen tavoitteiden valinnassa.

Jo opetuksen tavoitteiden asettelussa olisi pidettävä mielessä, ettei koulu ole ainoa oppilaisiin vaikuttava ympäristö. Sen vuoksi opiskelussa olisi saatava aikaan *tarkoituksenmukainen vuorovaikutus yhteiskunnan ja koulun välille*. (OPS70I, 20)

Myös OPS85:n tavoitteissa painotetaan avautumista koulusta ulospäin ja ympäristön huomioon ottoa: opittava asia tulee kytkeä lähiympäristöön.

Tavoitteiden saavuttamisen kannalta on olennaista, että *opetus voidaan nykyistä enemmän sitoa paikalliseen kulttuuriperinteeseen, historiaan, luontoon ja elinkeinoelämään*. (OPS85, 20)

Koulun ulkopuolista opetusta, esimerkiksi työelämään tutustumista, kannattaa kokeilla:

Uusi koululaki luo edellytykset eräiden tähän mennessä vain kokeilussa käytettyjen työtapojen ja koulun toimintamuotojen toteuttamiseen kaikissa kouluissa. *Koulun ulkopuolella annettavan opetuksen ja työelämään tutustumisen jaksojen järjestäminen* - -. (OPS85, 61)

OPS94:ssä ehdotetaan käytettäväksi mahdollisimman konkreettisia oppimismenetelmiä ja -ympäristöjä, ”aitoja tilanteita”.

--jotka luovat edellytykset toimia aktiivisena, kriittisenä ja vastuuntuntoisena kansalaisyhteiskunnan jäsenenä. Oppilaalle tulee antaa mahdollisuus *tutustua yhteiskunnan eri toimintoihin käytännössä ja myös itse harjoitella yhteiskunnallista osallistumista ja vaikuttamista*. (OPS94, 14)

Erityisesti aihekokonaisuuksia käsiteltäessä yhteistyö lähiympäristön kanssa on luontevaa. Esimerkiksi yrittäjäyyskasvatus on väylä koulun ja elinkeinoelämän vuorovaikutuksen lisäämiseen. Ympäristöstä heijastuva malli on oppimisessa keskeistä, eli oppimisympäristö tulisi tehdä mallioppimiselle suotuisaksi. Tekemällä oppimista arvostetaan. (OPS94, 28–33.) OPS04 menee koulutiedon ja koulun ulkopuolisten toimintojen yhdistämisessä vieläkin pidemmälle. Siinä esitetään, että eri oppiaineiden opetukseen tulee sisällyttää kokonaisuuksia, jotka liittävät opiskeltavan aineen antamat tiedot ja taidot työelämän vaatimuksiin ja mahdollisuuksiin (OPS04, 164).

Pragmatismi on OPS70:ssä ”oikeiden” tilanteiden sekä ongelmien kuivaharjoittelua koulussa ja opitun soveltamista käytäntöön. Pikku hiljaa käytännönläheisyys koulutyössä alkaa merkitä opetussuunnitelmissa oppimista koulun ulkopuolella: koulun verkostoitumista yritysten ja yhdistysten kanssa, vierailuja ja opintoretkeä yhteistyökohteisiin. Tavoitteena ovat työelämässä tarvittavat tiedot ja taidot sekä kokemukset yhteiskunnallisesta vaikuttamisesta.

Pragmatismien vaatimus synnyttää Säljön (2001) mukaan oppimisongelmia, jotka johtuvat koulutiedon olemuksesta. Koulussa lukemisen tai kirjoittamisen tapaisista viestinnän strategioista itsessään on tullut oppimisen kohde. Oppilaat kulkevat käsittehierarkioiden oppimisessa portaita ylhäältä alas: abstraktista aineksesta havainnolliseen. Oppilaille esitellään erilaisia ilmiöitä kielen välityksellä, ja heidän tehtäväkseen jää sen käsittäminen, miltä kyseiset ilmiöt voivat näyttää maailmassa, joka voidaan liittää omaan elinpiiriin. Kun oppilas joutuu ”käsitlemään maailmaa paperilla”, ymmärryksestä tulee viestinnällinen ja pedagoginen ongelma. Koulussa menestyminen perustuukin sosiokulttuurisesta näkökulmasta katsottuna kykyyn päättellä, kuinka kirjoitetut viestit tulee liittää ulkoiseen, ei läsnä olevaan todellisuuteen. (Mts. 193, 214–215.)

Se, mitä *sosiaalisella oppimisella* tarkoitetaan, vaihtelee hiukan opetussuunnitelmissa vallitsevien oppimiskäsitysten mukaan. Sosiaali-alkuiset termit

ovat keskeisesti esillä jo OPS70:ssä, joka korostaa ryhmätyötaitoja. Sosiaalinen oppiminen pitää sisällään yhdessä toimimisen, ja siinä painottuvat työskentelyilmapiiri ja viihtyvyys. Lisäksi viitataan ryhmän demokraattiseen toimintaan.

Koululuokan ja koulun tulisi olla *sosiaalinen yhteisö*, jossa viljellään hyviä ihmissuhteita, jossa yhteisön jäsenet tuntevat olevansa *vastuussa toinen toisestaan ja pyrkivät toiminnassaan edistämään koko yhteisön hyvää*. (OPS70I, 39)

Näin ryhmän jäsenten tekemät erilaiset havainnot saadaan täydentämään toisiaan ja samalla opitaan näkemään, miten samojakin asioita voidaan havaita eri tavoin. Sosiaalisen oppimisen kannalta on erittäin tärkeää, että opetuskeskustelun yhteydessä havaitaan eri henkilöiden suhtautuvan asioihin eri tavoin ja myös opitaan hyväksymään tätä erilaista suhtautumista. (OPS70I, 109)

Koulun olisi ohjattava oppilaita näkemään *sosiaalisen elämän* ristiriitojen todellisuus, opetettava elämään ristiriitojen yhteisössä ja löytämään niille rakentavia ratkaisuja. Tähän voidaan pyrkiä - - myös kouluyhteisössä, jossa ilmenevät ristiriitatilanteet tarjoavat kaikkein antoisimmat lähtökohdat *sosiaaliseen kasvatukseen*. (OPS70I, 40)

OPS85:ssä sosiaalista oppimista kuvataan eri sisältöjen, mm.

kansainvälisyyskasvatuksen, käsittelyn yhteydessä (OPS85, 13). Yhteistyön ja -toiminnan merkitystä sekä yhteisöllisyyteen ohjaamista korostetaan. Näitä taitoja pidetään avaimina ristiriitojen ratkaisemiseen. Kuten OPS70:ssäkin demokraattisen toiminnan aate näkyy lausumien taustalla vahvana:

Oppilaita aktivoidaan *aloitteelliseen yhteistoimintaan* - - (OPS85, 12)

-- omakohtaisia ajattelu- ja toimintamalleja, jotka edistävät *yhteenkuuluvuuden tunnetta, yhteistyöhalua ja -kykyä*. (OPS85, 13)

--Peruskoulun tehtävänä on kasvattaa oppilaita niin, että *he omalla käyttäytymisellään tukevat sen sosiaalisen yhteisön toimintaa*, johon he kuuluvat. (OPS85, 32)

Sosiaaliset tilanteet ovat OPS04:ssä keskeisiä oppimisen osatekijöitä. Sosiaalisissa tilanteissa tapahtuvaa oppimista eritellään huolellisesti. Erikseen mainitaan oppilaiden välinen vuorovaikutus oppimisessa – ei pelkästään oppilaan ja opettajan välistä vuorovaikutussuhdetta.

Työtapojen valinnan perusteita ovat, että ne *tukevat oppilaiden keskinäisessä vuorovaikutuksessa tapahtuvaa oppimista, edistävät sosiaalista joustavuutta, kykyä toimia rakentavassa yhteistyössä sekä vastuun kantamista toisista* - - . (OPS04, 12)

Sen [oppimisympäristön] tulee tukea myös sekä opettajan ja oppilaan välistä että *oppilaiden keskinäistä vuorovaikutusta*. (OPS04, 12)

Sosiaalinen oppiminen etenee peruskoulussa OPS70:n ja OPS85:n demokratialla sävyttyneestä yhteistyöstä osaksi oppimistapahtumaa (kuvio 5). OPS94 ja OPS04 edellyttävät jo oppimisen järjestelyvaiheessa oppimisympäristön rakentuvan siten, että se mahdollistaa sosiaalisen oppimisen. Kyse ei ole siis enää mistään erillisestä oppimisen lajista vaan yhdestä oppimisen keskeisestä osatekijästä. Yhtä kaikki: jokaisessa opetussuunnitelmassa tärkeitä ovat yhdessä toimimisen taidot ja ihmisten välisen kanssakäymisen ja vuorovaikutuksen harjoittelu.

Oppimaan oppimisen taito, joka laajenee myöhemmin kannattelemaan elinikäisen oppimisen ideaa, mainitaan kaikissa peruskoulun opetussuunnitelmissa. Jo OPS70 painottaa, että *mitä kehittyneempiä oppilaat ovat, sitä enemmän pitäisi opiskelun ja tiedonhankinnan ohjautua oppilaiden oman aktiviteetin ja harrastusten varassa* (OPS70I, 97). Myös termi oppimaan oppiminen esiintyy heti peruskoulun alkutaipaleella (OPS70I, 104).

Myös *elinikäisen oppimisen* idea on idullaan OPS70:ssä. Demokratian ilmaus ”tieto kuuluu kaikille” sekä toivomus yksilön tiedonhalun kasvattamisesta koulussa sisältyvät siihen:

Tietopääoman katsotaan kuuluvan ihmisyyden käsitteeseen. (OPS70I, 27)

Tiedon tarvetta voidaan virittää itse opiskelutilanteessa: ristiriitaisuuksien osoittaminen, tiedon yllätyksellisyys ja uutuus lisäävät kiinnostusta ja kohottavat motivaatiota. (OPS70I, 97)

Elinikäisen oppimisen sisällöt nousevat esiin OPS85:n myötä, ja ne kytkeytyvät luontevasti yksilön vastuuseen omasta oppimisestaan.

--että järjestelmällinenkin opiskelu joustavasti on mahdollista kaikkina ikäkausina. --Peruskoulun tulisi antaa oppilaille myös koulun rinnalla tapahtuvan kasvatuksen avulla tilaisuuksia *jatkuvaan, monipuoliseen itsensä kehittämiseen*. (OPS85, 17)

Jatko-opinnot ja työelämä vaativat kasvavassa määrin *jokaisen yksilön kykyä ottaa vastuuta opinnoistaan ja halua jatkuvaan kouluttautumiseen.* (OPS94, 12)

Myös OPS04:ssä todetaan, että koulussa ovat opittavana *uuden tiedon lisäksi oppimis- ja työskentelytavat, jotka ovat elinikäisen oppimisen välineitä* (mts. 11).

Elinikäinen oppiminen kuuluu elinikäisen kasvatuksen periaatteeseen, jonka Unesco määritteli vuonna 1972 läpi yksilön elämän jatkuvaksi, eri tavoin ja eri yhteyksissä tapahtuvaksi oppimisen yhdentämiseksi. Ajattelun taustalla on humanistinen arvoperusta, joka korostaa ihmisen toteuttavan itseään pyrkimällä koko elämänsä ajan ”tulemaan omaksi itsekseen” eli täydellistymään älyllisesti, emotionaalisesti ja moraalisesti. Kaikki oppimisen muodot olisi suhteutettava ja nivellettävä toisiinsa. (Lehtisalo & Raivola 1999, 178–179.)

Peruskoulun opetussuunnitelmista esiin nousevat oppimisen avainkäsitteet sisältyvät Unescon vuonna 1986 julkaisemaan koulutusraporttiin. Sen mukaan koulutus tulisi järjestää neljän tukipilarin varaan: tietämään oppimisen, tekemään oppimisen, toisten kanssa elämään oppimisen ja olemaan oppimisen (Lehtisalo & Raivola 1999, 178–179). Unescon raportin tukipilarit ovat tuttuja myös perusopetuksesta: elinikäinen oppiminen, käytännön sovellukset sekä sosiaaliset taidot. Tukipilareiden rakentamiseen pyritään eri keinoin, mutta kahdessa opetussuunnitelmassa painotetaan erityisesti luovaa toimintaa oppimisessa. Sekä OPS70 että OPS04 ottavat esiin leikin, taiteen ja ilmaisun merkityksen oppimisessa huomioon. OPS70:ssä katsotaan luovan toiminnan kehittävän oppilasta monipuolisesti, mm. vapauttavan ilmaisua ja kasvattavan sosiaalisuuteen (OPS70I, 24–25, 44, 47). OPS04 painottaa, että työtapojen kautta tulee järjestää *mahdollisuuksia myös eri ikäkausille ominaiseen luovaan toimintaan, elämyksiin ja leikkiin* (OPS04, 12).

5.5 Oppilaan rooli

5.5.1 Oppilas yksilönä

Eryteisesti kasvatuserittelyssä on joko esillä tai piilevänä jonkinlainen ihmisihanne. Pedagogisissa teksteissä – esimerkiksi opetussuunnitelmien kasvatustavoitteissa – ihmisihannetta kuvaa monesti hyvien ominaisuuksien luettelo. Ihmisihanteesta kumpuaa

teksteihin tavoitteita, päämääriä ja hyveitä. Niiden taustalla on aina syvempi filosofinen ihmiskäsitys, joka määrittelee kasvatuksen yleisen arvopohjan. (Launonen 2000, 34.) Se, missä asemassa oppilasta koulussa pidetään ja miten hänen paikkansa yhteisössä määritellään, heijastaa koulusysteemissä vallitsevaa ihmiskuvaa ja -käsitystä. Opetussuunnitelmat tulevat kuvanneeksi oppilasta erilaisin lausumin, joiden pohjalta saa käsityksen siitä, millaiseksi oppilaan rooli kouluyhteisössä katsotaan.

Peruskoulun opetussuunnitelmat painottavat oppilasta yksilönä. Se, millaisen sisällön käsite 'oppilas yksilönä' kussakin asiakirjassa saa, riippuu siitä, minkä tai kenen näkökulmasta asiakirja on laadittu. OPS70:ssä käsitellään koulua laitoksena ja oppilasta katsotaan osana systeemiä, mutta merkkejä yksilökeskeisestä ajattelutavasta on näkyvissä. Yhteiset, ylhäältä päin säädellyt tavoitteet ovat tärkeitä, mutta yksilöllisyyttäkin jo pohditaan. OPS85 puolustaa yksilön oikeuksia. Systeemi hallitsee taustalla, ja yksilön mahdollisuuksia systeemissä nostetaan esiin. OPS94 ja OPS04 ovat yksilölähtöisiä asiakirjoja. Oppilas on subjekti, josta käsin oppimista hahmotetaan. Oppilaan roolia oppimisessa painotetaan, ja hänen osalleen tulee runsaasti aktiivisen toiminnan kehotuksia. OPS04 ottaa huomioon oppilaan valintoja tekevänä, epävarmana yksilönä: yksilöllisen tuen tarve erilaisissa oppimista ja koulun valintoja koskevissa ratkaisuihin käsitellään huolellisesti. (Kuvio 6.)

OPS70	OPS85	OPS94	OPS04
YKSILÖLLISYYS			
yksilö järjestelmän osa	yksilön oikeudet, tausta huomioon	oppilas subjektina: aktiivisuus, itseohjautuvuus, vastuun kanto	oppilaan tukeminen, oppilaalla vastuuta
ERILAISUUS			
heikoimpien tukeminen	myös lahjakkaat huomioon	lahjakkuuserot, harrastuneisuus	kulttuuritaustat, sukupuolierot, kehityserot, oppimistyylit
AKTIIVISUUS			
osallistuminen oppilaan roolissa: mukautuminen?			tehokkuus oppijana, tavoitteellisuus

KUVIO 6. Oppilaan rooli peruskoulussa opetussuunnitelmien kuvaamana

OPS70:n mukaan jokainen kehittyy omaan yksilölliseen tahtiinsa. Kuitenkin *oppilaan ainutkertaisten piirteet voidaan ottaa huomioon vain yleistavoitteiden rajoissa* (OPS70I, 23), ts. tavoitteet eivät jousta, vaan oppilas joustaa. Tässä näkyy taas bloomilaisen tavoiteoppimisen periaate: kaikki oppilaat pyrkivät samoihin päämääriin, vain keinot sekä työskentelyn kesto vaihtelevat. Oppilaiden yksilöllisyys otetaan jossain määrin huomioon itse oppimistapahtumassa – ei yksilöllisinä tavoitteina.

OPS85:ssä yksilö on subjekti, joka piirteineen ja ominaisuuksineen ajaa yhteisön ohi. Koulutyön lähtökohtana on persoona mahdollisuuksineen. Kaikissa oppilaissa on potentiaalia kehittyä ja oppia – koulun on vain tarjottava tähän mahdollisuus.

Koulutuksen tulee tarjota nuorelle sellaisia virikkeitä, että hän saa mahdollisuuden kehittää yhteiskunnallisten valmiuksien ohella myös persoonallisia taipumuksiaan. (OPS85, 10)

-- kiinnitetään huomiota yksilön ominaisuuksien ja taipumusten kaikenpuoliseen kehittämiseen ja rikastuttamiseen. (OPS85, 11)

OPS85 tuo selkeästi esiin *oppilaiden väliset erot* persoonallisuudenpiirteissä, oppimisessa, sosiaalisuudessa ja orientoitumisessa yhteiskuntaan (OPS85, 39). 1980-luvulla yksilöllisyys opetuksessa tarkoitti Kangasniemen (1993, 67) mukaan sitä, että opetusprosessiin varattiin lisää resurssia sitä tarvitseville. Yksilön tarpeet painottuvatkin opetuksen järjestämisessä selvästi enemmän OPS85:ssä kuin OPS70:ssä. Yksilöä tarkastellaan molemmissa asiakirjoissa kuitenkin systeemin osana.

OPS85 korostaa, että oppilaan tausta tulee ottaa häntä koskevissa asioissa huomioon:

--koulussa pyritään huolehtimaan lapsen ja nuoren kokonaispersoonallisuudesta ja halutaan nähdä hänet yksilönä, jonka *elämäntilanne vaikuttaa ratkaisevasti hänen menestymiseensä ja käyttäytymiseensä*. - - Koulutuksessa tulisi nähdä jokaisen yksilön mahdollisuudet kehittyä ja oppia. (OPS85, 10)

Opetussuunnitelmassa jopa eritellään oppilaaseen vaikuttavia ympäristötekijöitä, joita ovat koti, toveripiiri, joukkotiedotus ja työelämä (OPS85, 56). Erittely auttaa opettajaa hahmottamaan oppilaan ympäristön ja yhteisön osana ja ymmärtämään häntä taustatekijöistä lähtien.

Kun koulutyön lähtökohtana on oppilas yksilönä omine tarpeineen ja ominaisuuksineen, ollaan tekemisissä humanistisen ihmiskäsityksen kanssa. Ainakin Lehtisalo ja Raivola (1999, 284) ovat havainneet, että suomalaista koulutusta on aina leimannut milloin näkyvämmiin, milloin näkymättömämmin humanismin piirre.

Peruskoulun opetussuunnitelmissa tämä piirre on näkyvästi esillä.

OPS70:ssä mainitaan, että jokainen yksilö on arvokas itsessään, subjekti, ei väline tai kohde. Oppilas nähdään myös psykofyysisenä ja sukupuolisena olentona, jonka tunnetilat tulee ottaa huomioon. (OPS70I, 22, 25, 107.) Nuoruutta ikä kautena OPS70 problematisoi verrattuna OPS85:n elämänkaariajatteluun. OPS70 puhuu ”puberteetti-ikäisen ongelmista”, OPS85 ”kasvusta aikuiseksi”. Oppilas etsii itse arvonsa ja tekee niitä koskevia päätöksiä; koulun tehtävänä on ohjata näitä valintoja:

Nuoren kasvu aikuiseksi edellyttää sellaista arvojen, normien ja elämänmallien löytämistä, jotka ovat relevantteja tämän hetken tilanteen kannalta. Nuoren arvomaailma ei kehity, ellei häntä harjoiteta tekemään arvovalintoja. (OPS85, 10)

Humanistisen ihmiskäsityksen ja demokratian pohjalta peruskoulun opetussuunnitelmissa lähdetään liikkeelle siitä, että oppilaalla on yksilöllinen arvo ja

itseääräämisoikeus. Koulu ei saa pitää oppilasta autoritatiivisen vaikuttamisen kohteena, vaikka päämäärät itsessään olisivat arvokkaita. Opetussuunnitelma sitoo useissa kohdin koulukasvatuksen tavoitteet yksilön suvereniteettiin oman käyttäytymisensä ohjaajana ja omien arvojensa valitsijana. Tässä se heijastaa yksilön oikeuksien varaan rakentuvaa liberaalia etiikkaa, mikä näkyy sekä yleisissä kasvatustavoitteissa että oppilaan ja opettajan välisessä kasvatussuhteessa. (Launonen 2000, 248–249.)

Termi *myönteinen ihmiskäsitys* kattaa OPS94:n näkemyksen oppilaasta. Se sulkee sisäänsä itseohjautuvuuden, luovan uteliaisuuden, oppimishalun ja aktiivisuuden, jonka katsotaan olevan luontaista jokaiselle ihmiselle. Oppilaiden nähdään kykenevän itsenäisiin valintoihin, opintojen suunnitteluun ja arviointiin (OPS94, 12).

Keskeistä [sivistyksessä] on ajattelun, älyn, sosiaalisten ja viestinnällisten taitojen sekä itseilmaisun kehittäminen. Sivistynyt ihminen kykenee **rakentavaan yhteistyöhön**, ottaa huomioon oman toimintansa seuraukset ja **kantaa** niistä **vastuun**. Hän on huomaavainen toisia ihmisiä kohtaan, omaa hyvät käytöstavat ja osaa huolehtia itsestään ja elinympäristöstään. (OPS94, 11)

Myös Launonen (2000, 246) on havainnut, että sekä yksilön toiminnan että kasvatuserittelyn keskeiseksi lähtökohdaksi muotoutui 1900-luvun lopussa humanistisen psykologian sävyttämä yksilön terveen itsetunnon ja itsearvostuksen merkitys. *Yksilö itsenäisenä subjektina* on tällöin kaiken keskiössä. Hän pyrkii muodostamaan itselleen kuvaa siitä todellisuudesta, jossa elää, ja itsestään tämän todellisuuden osana. Suhteessa ympäristöön on oleellista, missä määrin oppilas kokee olevansa omaa toimintaansa ohjaava subjekti ja missä määrin taas ulkoisten, itsestä riippumattomien seikkojen säätelemä. Tärkeää on sekä se, millaisiksi yksilö kulloinkin kokee toimintamahdollisuutensa, että se, millaiseen suhteeseen ympäristön kanssa hän pyrkii, eli mitä hän arvostaa ja tavoittelee. (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 92–98.)

Sama oppilaaseen luottava sävy kuin OPS94:ssä vallitsee OPS04:ssä. Oppilas nähdään aktiivisena, itsenäisenä vastuunkantajana (OPS04, 12).

Sen [oppimissuunnitelman] tarkoituksena on, *että oppilas oppii ottamaan yhä enemmän vastuuta opiskelustaan, sitoutuu siihen ja saa oppimiseensa enemmän tavoitteellisuutta*. (OPS04, 163)

Uutta edelliseen opetussuunnitelmaan verrattuna on kuitenkin sen korostaminen, että *oppilas tarvitsee koulussakin huolenpitoa ja suunnitteluapua*. OPS04:ssä on koko viides pääluku omistettu erilaisten oppilaan tukimuotojen ja -toimien kuvailuun. Oppilaan korostetaan olevan koulussa myös vastuuta kantava taho. Hänen tulee omalta osaltaan huolehtia koulun työilmapiiristä eli psyykkisestä oppimisympäristöstä.

Tavoitteena on avoin, rohkaiseva, kiireetön ja myönteinen ilmapiiri, jonka *ylläpitämisestä vastuu kuuluu sekä opettajalle että oppilaille*. (OPS04, 12)

5.5.2 Erilainen oppija

Yksilöllisyyden huomioiminen oppimisessa ja koulutyössä jää melko ontoksi OPS70:ssä ja OPS85:ssä, jos tarkastellaan asiakirjojen mainintoja eriyttämisestä ja erilaisten oppijoiden tukemisesta peruskoulussa. OPS70:ssä kyllä otetaan esiin oppilaan yksilöllisiä piirteitä, mutta asiakirjassa mainitaan erikseen vain *heikoimmat oppilaat* (OPS70I, 160). Bloomilaisen tavoiteoppimisen järjestelmän, jolle OPS70 rakentuu, oli määrä auttaa heikoimpia oppijoita saavuttamaan samat tavoitteet kuin koulutoverinsa. OPS85:ssä on *mainintoja myös lahjakkaimpien ohjaamisesta*.

Oppilaskerho- ja nuorisotyön avulla peruskoulussa voidaan täydentää ja syventää sitä oppiaineiden opetusta, jossa koulutuntien aikana ei pystytä tarjoamaan *riittävän pitkälle eriytyvää tietoa ja taitoa ainetta erityisesti harrastaville oppilaille*. (OPS85, 57)

Niiden [kokeiden] tulee sisältää eritasoisia tehtäviä, jotta myös *oppimisedellytyksiltään heikot oppilaat* pystyvät selviytymään hyväksytysti ainakin osasta koetehtäviä. Toisaalta on huolehdittava siitä, että koe kokonaisuutena antaa *riittävän haasteen myös kiitettävään arvosanaan yltyville oppilaille*. (OPS85, 31)

Vuoden 1994 opetussuunnitelmassa otetaan jo laajasti erilaiset oppijat huomioon. Heille voidaan esimerkiksi räätälöidä oma opinto-ohjelma. Muun muassa *lahjakkuuden eri ääripäitä* käsitellään tasaveroisina ja opiskelua voi eriyttää myös *harrastuneisuuden* mukaan.

Opetussuunnitelman laadinnassa tämä *edellyttää yksilöllisten opinto-ohjelmien mahdollistamista muun muassa lahjakkuuden, harrastuneisuuden tai oppimisvaikeuksien perusteella*. (OPS94, 10)

Erilaisia oppijoita arvostetaan ja pyritään tukemaan OPS04:ssä, sillä eriyttämisen keinot on esitelty siinä huolellisesti. Mm. arvioinnissa tulee ottaa huomioon oppijoiden yksilöllisyys ja taustatekijät, esimerkiksi *etniset viiteryhmät* (ks. lukua 7.1). Myös *sukupuolten* väliset fyysiset ja psyykkiset kehityserot murrosiässä on otettu huomioon.

Oppilaiden erilaiset oppimistyylit ja sekä tyttöjen ja poikien väliset että yksilölliset kehityserot ja taustat tulee ottaa huomioon [työtapojen valinnassa]. (OPS04, 13)

Peruskoulun alkuaikoina ainakaan opetussuunnitelmissa ei juuri puututtu lahjakkaimpien yksilöiden opetukseen, vaan keskityttiin koulutuksellisen demokratian nimissä heikompien oppilaiden kykyjen yksilölliseen kehittämiseen erilaisin tukitoimenpitein. Tällä selittyisi myytti ”tasapäistävästä” peruskoulusta, jossa kaikki pyrkivät samoihin tavoitteisiin. Tällainen ajattelutapa ei siis ainakaan enää 1990-luvulta lähtien ole saanut tukea opetussuunnitelmasta.

5.5.3 Aktiivinen oppija

Kaikissa opetussuunnitelmissa on mainintoja oppilaan aktiivisesta toiminnasta koulussa, mutta se mitä aktiivisella oppilaalla tarkoitetaan, vaihtelee. Aktiivisuuden sisällön tuovat selvimmin esiin OPS70 ja OPS04 (kuvio 6). Peruskoulun ensimmäinen opetussuunnitelma määrittelee muutenkin käsitteitä tarkasti esimerkkien valossa ehkä siksi, että se oli tärkeä asiakirja vakiinnutettaessa uutta koulumuotoa. OPS04 puolestaan perustuu oppimisenäkemykselle, jonka lähtökohtana on toimissaan aktiivinen oppija.

Oppilaan aktiivisuus on OPS70:ssä *osallistumista opetustilanteeseen niiden rooli-odotusten mukaan*, joita oppilaalta luokkatilanteessa odotetaan. Aktiivinen oppilas vastaa, kun kysytään, kehittää tarvittaessa käytännön sovelluksia ja tekee annetut tehtävät. Lisäksi aktiivinen oppilas tekee itsenäisesti aloitteita ja ottaa vastuuta (OPS70I, 105). Aktiivisen oppilaan vastakohta on ”sopeutuva mukautuja”. Mukautuva oppilas on liian usein koulusysteemin tuotoksena, mikä tekstissä suoraan todetaan.

Koulu ei useinkaan ole kovin suotuisa ympäristö luovaa lahjakkuutta omaaville lapsille, vaan *koulussa menestyminen on usein helpompaa niille, jotka helposti pystyvät omaksumaan heille tarjottua tietoa sellaisenaan.* (OPS70I, 136)

Opetussuunnitelmassa kritisoituja ”mukautuvia oppijoita” saattaa osaltaan synnyttää se, että OPS70:n käytännön ohjeet koulutyötä varten ovat ristiriidassa oppilaan aktiivisuutta korostavan linjauksen kanssa. Esimerkiksi itseään koskevista käytännön kysymyksistä oppilas saa päättää vain välillisesti, sillä hänen oletetaan mukautuvan esimerkiksi käyttäytymisasioissa auktoriteettien ohjeisiin.

Sellaisia vapaa-ajan viettoon ja harrastuksiin liittyviä vanhempien, opettajien ja oppilaiden esille ottamia *kysymyksiä, jotka soveltuvat vanhempien ja koulun edustajien yhdessä pohdittaviksi*, voivat olla mm. oppilaiden oikeusturva, harrastusten määrä ja laatu, television katselu, taskurahat - - . (OPS70I, 244)

Aktiivisuus käsitteenä on kyllä esitelty OPS70:ssä huolellisesti (mts. 9 –101), mutta toisaalta se on tuotu asiakirjassa esiin didaktisena periaatteena, jota noudattaa opettaja, ja opettajan toimenpiteilläkin on vain siirtovaikutusta oppilaaseen. Kyseessä ovat behaviorismin hengen mukaiset opettajan toimenpiteet oppilaan opiskelun aktivoimiseksi.

Peruskoulun ideaalioppija on tuoreimman opetussuunnitelman valossa paitsi aktiivinen, myös motivoitunut, utelias, itseohjautuva ja luova (OPS04, 12). Kyseessä on ominaisuuksien kimppu, jossa ominaisuudet liittyvät toinen toisiinsa ja kuvaavat *maksimaalisen tehokasta oppijaa*. Tällainen oppilas tuntee oman oppimisprosessinsa ja pystyy arvioimaan sen kulkua (OPS04, 171), sillä *oppiminen on kaikissa muodoissa aktiivinen ja päämääräsuuntautunut, itsenäistä tai yhteistä ongelmanratkaisua sisältävä prosessi* (OPS04, 11).

Käsitykset aktiivisen oppilaan roolista esittäytyvät siis kirjavina OPS70:ssä. Keskenään ristiriitaiset lausumat selittyvät ilmeisesti sillä, että ensimmäiseen peruskoulun opetussuunnitelmaan on täytynyt sisällyttää kolmen eri koulumuodon – kansa-, kansalais- ja oppikoulun – ulottuvuuksia. Oppilaan roolikäsityksiä peilaavista lausumista heijastuvat toisaalta irtipääsy vanhoista rooleista ja toisaalta ajan yhteiskunnallinen henki.

Melko yhtenäinen oppilaan roolimalli piirtyy konstruktivistisen oppimiskäsityksen varaan rakentuvista opetussuunnitelmista. Niissä oppilas on aktiivinen toimija: oman paikkansa ja toimintansa määrittelijä. Oppiminen rakentuu aktiivisesta oppijasta eikä opettajasta, koulusta, oppimateriaaleista tai yhteiskunnasta käsin. Tosin tällaisella aikakautemme ja elämänmallimme ihanteen, itseohjautuvan, äärimmäisen päämäärätietoisien ja tavoitteellisen ihmistyyppin, tavoittelulla on mielestäni

myös kääntöpuolensa. Ympäristö vaatii jokaiselta jatkuvaa yrittämistä, eteenpäin menoa ja itsensä kehittämistä. Entä silloin, kun sairauden tai heikon elämäntilanteen tai -vaiheen takia ei jaksakaan? Miten aktiivisen yksilön roolimalliin sopii burn out tai masennus? Miten yhteiskuntamme systeemit kohtelevat syrjäytynyttä yksilöä?

5.6 Opettajan rooli

5.6.1 Työnjohtaja – virkamies – valmentaja - ohjaaja

Peruskoulun opetussuunnitelmista ensimmäinen nimeää selvimmin opettajan ominaisuuksia. Muut opetussuunnitelmat tyytyvät luettelemaan lähinnä opettajan tehtäviä, joiden pohjalta voi sitten hahmottaa opettajan roolia:

OPS70	OPS85	OPS94	OPS04
työnjohtaja: omaa työtään pohtiva ja keskusteleva	virkamies, byrokraatti, oppilaantuntija	valmentaja: oppimisen mahdollistaja ja tausta- voima	opettaja & ohjaaja
	IHMISSUHDETAITTOINEN oppilaantuntemus tiimityötaidot		

KUVIO 7. Opettajan rooli peruskoulun opetussuunnitelmien kuvaamana

Työnjohtajan rooli kuvaa OPS70:n mukaan parhaiten opettajan työn- ja toimenkuvaa koulussa.

Opettajalle jää vastuu opetustilanteiden suunnittelusta sekä siitä, että erityyppisissä opiskelutilanteissa hankitut *tiedon ja taidon osa-alueet integroituvat laajemmiksi kokonaisuuksiksi* siten, että oppilaat pystyvät tietojaan ja taitojaan myös käyttämään. (OPS70I, 71)

--opettajat - - soveltavat luokissa *demokraattisen johtajan menettelytapoja* ja että oppilaat totutetaan vähitellen yhä suuremman vastuun kantajiksi. (OPS70I, 236)

Toisaalta myös liika opettajajohtoisuus koulutyössä saa kritiikkiä osakseen (OPS70I, 106). Tästä kuvastuneen halu muokata peruskoulun opettajan roolia suhteessa edeltävien koulumuotojen – kansa-, oppi- ja kansalaiskoulun – käytäntöihin nähden.

Opettaja on velvollinen kehittämään työssään: ihanteena on omia opetustapojaan ja –menetelmiään kehittävä ja työtänsä arvioiva persoona.

Oppilaan saama heikko tulos voi johtua siitä, että opettajan menettely tai asenne ei ole ollut sovelias. Opettaja joutuu tällöin pohtimaan seikkaperäisesti opetustapojaan ja asennoitumistaan ja myös jatkuvasti niitä kehittämään. (OPS70I, 159)

Opettajan ominaisuuksista annetaan hyvinkin konkreettisia vihjeitä OPS70:ssä. Yläasteen opettajan tulee olla ”asiallinen”, eli opettajan persoona häipyä taka-alalle. Opettaja saa toki olla myös tunteva ja inhimillinen olento. Opettajan tulisi laskeutua jalustalta ja lähentyä oppilaita mm. kielenkäytön ja yleisen käyttäytymisen keinoin.

Myöhemmin [yläasteella] oppilas-opettajasuhde kehittyy asiallisemmaksi, opettajan tehtävään perustuvaksi, ja opiskelun normit irroittuvat opettajan persoonallisuudesta - - . (OPS70I, 235)

On paikallaan tuoda joskus esille, että myös opettaja masentuu joutuessaan väärin kohdelluksi ja iloitsee saadessaan oppilailta kiintymyksen ja tunnustuksen osoituksia. (OPS70I, 236)

Opettajan esityksen tulee vastata oppilaiden kehitystasoa. Hänen käyttämänsä kielen on sekä sanastoltaan että rakenteeltaan oltava kaikkien oppilaiden ymmärrettävissä. (OPS70I 107)

Opettajan pitää kunnioittaa lapsen tunteita, mielipiteitä ja näkökantoja, mutta myös opettajalla saa olla mielipiteitä, jotka on perusteltava. Ihanteena on keskusteleva, asioita problematisoiva opetustapa.

Opettajan on myös pyrittävä siihen, että oppilaat rohkenevat suhtautua kriittisesti kuulemaansa silloinkin, kun opettaja on esittäjänä. (OPS70I 107)

Opettajan tulisi valottaa ongelmia eri näkökulmista. Jos hän tuo esille oman näkemyksensä, hänen tulisi perustella se niin, että oppilaat ymmärtäisivät, mistä perusarvoista käsin hän päätyy omaan arviointiinsa. (OPS70I, 33)

Launonen (2000, 252) on havainnut, että erityisen tärkeää opettajan asioita kyseenalaistava, keskusteleva ote on silloin, kun pyritään tarjoamaan oppilaille kasvatuksellisia aineksia ja virikkeitä sekä ohjaamaan oppilasta omakohtaiseen eettiseen pohdintaan. OPS70:n opettajalle jakamista melko yksityiskohtaisistakin ohjeista kuvastuu pyrkimys eroon vanhasta koulumestari-auktoriteettiopettajan roolista. OPS70 ottaa esiin myös opettajien työryhmät ja joustavat virkakelpoisuudet. Taustalla on näkemys yksilöllisestä opettajasta, joka suuntautuu alalle omien taipumustensa ja mieltymystensä mukaan.

Valinnaisaineiden järjestelyssä tulisi kouluilla olla mahdollisuudet käyttää hyväksi opettajien ja paikkakunnan erityisharrastuksia. (OPS70I, 88)

Opettajaryhmän käyttöönotto johtaisi kenties myös siihen, että kaikilla opettajilla olisi tietynpitäinen koulupäivä, jonka puitteissa kunkin suorittamat tehtävät voisivat joustavasti vaihdella. (OPS70I, 71)

OPS70:n ohjeet opettajille opetustyötä varten kertovat siitä, että opetussuunnitelman avulla yritetään tehdä pesäeroa vanhojen koulumuotojen käytänteisiin. Tosin ohjeisto jää vielä kirjavaksi, ja OPS70:n ensimmäisen osan ohjeet ovat osin ristiriidassa toisen osan kuvausten kanssa: keskustelu ja kriittiset pohdinnat luokassa eivät saa käytännössä jalansijaa oppiaineiden runsaiden sisältöjen käsittelyltä.

Valmistuvien opettajien ammattikuvaa hahmoteltiin Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksessa 1990-luvun alussa. Ammatilliset piirteet, joita koulutuksessa tuolloin erityisesti painotettiin, olivat hyvin samansuuntaiset peruskoulun ensimmäisestä opetussuunnitelmasta hahmottuvan opettajakuvan kanssa. Valmistuvien opettajien tulisi olla innostavia oppimisen prosessoijia, jotka tahtovat jatkuvasti edistyä opettajuudessa omia persoonallisia vahvuuksiaan voimistaen. He hallitsevat oman elämäntilanteensa ja kykenevät auttamaan muita heidän elämänsä hallinnassa. Lisäksi tulevat opettajat kykenevät ratkaisemaan ennalta arvaamattomat ongelmat luovasti, näkemään erilaisuuden ja yhteistyön voimavarana sekä välittämään myönteistä ihmiskäsitystä. (Kari 1994, 152.)

Ihanneopettajan ominaisuudet vaihtelevat Lahdeksen (1997) mukaan yhteiskunnan, pedagogisten ihmiskäsitysten, luokkatasojen ja oppiaineiden mukaan. Teknologis-behavioristinen opetuksen suuntaus pitää tärkeänä opettajan didaktisia taitoja eikä niinkään persoonallisuutta. Humanistisen psykologian näkökulma on

päinvastainen. (Mts. 257 - 258.) OPS70:n hahmottelema ihanneopettaja hallitsee aikakauden arvostamat didaktiset taidot. Lisäksi hän hyödyntää työssään persoonaansa. OPS70 sisältää siis tältä osin sekä behavioristisia näkemyksiä että humanistisen opettamisen käsityksiä.

Vuoden 1985 opetussuunnitelmasta käy ilmi opettajan tehtäväkuvan kaksinapaisuus. Toisaalta opettaja *on virkamies ja pykälää noudattava byrokraatti, toisaalta oman alansa ja oppilaiden paras asiantuntija*. Hän tekee tällöin opetusta koskevat ratkaisunsa aineenhallinnan ja oppilaantuntemuksen perusteella ennemmin kuin yleisiin ohjeisiin nojaten.

Peruskouluasetuksen 115 pykälän mukaan opettajan tulee noudattaa vahvistettua opetussuunnitelmaa ja käsitellä vahvistetut oppimäärät. -- Tämän johdosta opettajan on virkavastuulla noudatettava toimipaikkakuntansa opetussuunnitelmaa. Hän on myös velvollinen perehtymään tähän opetussuunnitelmaan - -. (OPS85, 59)

--myös ryhmitystä [oppilaiden jaottelua oppilasryhmiin] tulee voida muuttaa tarvittaessa vahvistetun työsuunnitelman ja työjärjestyksen puitteissa asianomaisten opettajien keskinäisellä päätöksellä. (OPS85, 15)

Lopullinen tavoitteiden tulkinta tapahtuu aina koulussa, ja yhteys opetussuunnitelmasta opetustyöhön tapahtuu opettajan välityksellä. (OPS85, 59)

Opettajien asiantuntemusta pitäisi käyttää muutenkin kaikin tavoin hyväksi [opetussuunnitelmatoimikunnassa.] (OPS85, 23)

Launonen (2000) on havainnut, että paitsi OPS70:n myös OPS85:n kuvaa opettajuudesta leimaa behaviorismi. Opettajan asema niissä on kohosteinen, ja opettaminen on lähinnä tiedon ja arvojen siirtoa. (Mts. 276.) Launosen havainto noussee siitä, miten opetussuunnitelmassa asia esitetään. Nämä suunnitelmat on kirjoitettu koulua, opettajaa ja opetusjärjestelmää silmällä pitäen. Asiat nostetaan esiin systeemiä ja opettajan roolia ulkokohtaisesti tarkastellen, mutta opettajan roolin käsittely itse koulutyössä ja oppimisessa on vähäistä etenkin OPS85:ssä.

OPS94 pitää opettajaa lähinnä *oppimisen taustavoimana ja jonkinlaisena valmentajana*. Opettaja ohjaa opiskelua taustalta ja suunnittelee oppimistilanteita sekä tukee oppilaita henkisesti, ts. hän mahdollistaa oppilaan oppimisen.

Se [tehokkaan opettamisen määritelmä] merkitsee myös **opettajan roolin muuttumista** entistä enemmän *opiskelun ohjaajaksi ja oppimisympäristöjen suunnittelijaksi*. (OPS94, 10)

Opettajan rooli tietolähteenä ja tiedon jakajana vähenee, mutta hänen merkityksensä *oppilaan ohjaajana, tukijana ja kannustajana* kasvaa entisestään. (OPS94, 12)

Oppilaan tiedonhankinnan ja -omaksumisen taitojen kehittäminen asettaa suuria vaatimuksia myös opettajalle. Hänen on oltava jatkuvasti aktiivinen, perusteltava väitteensä, arvostettava tietoa sekä innostettava oppilaita alituisesti. (Lahdes 1997, 176.) Puolimatka (2002, 239) kutsuu tällaista tukijan työtä fasilitaattorin rooliksi. Opettajan rooli oppimisen ohjaajana ja taustatukena ei ole ongelmaton, sillä kannustava ja valmentava ote vaatii omien toimintojen pohdintaa. Kangasniemi (1993) esittääkin konstruktivistisen oppimiskäsityksen synnyttämiä haasteita opettajalle: Minkä tavoitteen suuntaista oppimista koulussa on tarkoitus edistää? Millainen on opettajan tarkkaileva ja ohjaava rooli ja vastuu oppilaan oppimisesta? Millaista opiskelu- ja oppimisympäristöä tavoitellaan? Kangasniemi painottaa, että vaikka oppilas on aktiivinen oppija, tiedonhakija, käsittelijä ja muokkaaja, opettajalle jää tarkkaileva, opettava ja ohjaava rooli. (Mts. 67–68.)

Myös Launonen (2000, 304) on havainnut, että koulun opetussuunnitelmiin oli kirjattu 1900-luvun lopulla monipuolisia eettisiä ihanteita ja tavoitteita, mutta opettajan rooli kasvattajana jäi epäselväksi. Vaikka oppilaiden toivotaan omaksuvan hyviä eettisiä arvoja, OPS94:ssä vältetään käsittelemästä opettajan katsomuksellista vaikuttamista arvojen alueella. Myöskään oppilaan ikä- tai kehitysvaiheella ei näytä olevan merkitystä opettajan kasvatukselliselle roolille tai kasvatukseen. Launonen (2000, 327) väittääkin, että mm. OPS94 ”vahvistaa yleisesti tiedossa olevan totuuden, että kasvattajan auktoriteetti on vanhempien lisäksi hukassa myös opettajilta”.

OPS04:ssä määritellään selkeästi *opettajan tehtäväksi opettaminen* – tosin lisättyä ohjaamisella (OPS04, 12). Opettajalle – myös aineenopettajalle – kuuluu kokonaisvastuu oppilaasta: *jokaisen opettajan tehtävänä on oppilaan persoonallisen kasvun, kehityksen ja osallisuuden tukeminen* (OPS04, 164). Osallisuuden tunteen vahvistaminen merkitsee sitä, että opettajan tulee ehkäistä oppilaan syrjäytymisvaaraa kaikin keinoin.

5.6.2 Valttina ihmissuhdetaidot

Opettaja on opetussuunnitelmienkin mukaan ihmissuhdetyön ammattilainen. Oppilaantuntemuksen kehittäminen sekä kyky työskennellä erilaisissa ryhmissä ja muodostaa kontakteja ympäristöön mainitaan peruskoulun opetussuunnitelmissa opettajan keskeisiksi tehtäviksi. (Kuvio 6.)

Hyvä kasvatussuhde tähtää inhimilliseen kasvuun. Oppilaantuntemus ja sen kehittämisen tärkeys opetustyössä kuvastuu mm. siinä, että oppilaantuntemusta tarvitaan opetussuunnitelmien mukaan koulutyön eri osa-alueilla, esimerkiksi arvioinnissa ja suunnittelussa.

Sitä [oppilaan jatkuvan näytön havainnointia] on pyrittävä systematisoimaan ja monipuolistamaan, jolloin se myös parantaa opettajan oppilaantuntemusta. (OPS85, 30)

Oppilaan tasapainoisen kehityksen varmistamiseksi on lukuvuoden työtä suunniteltaessa otettava huomioon oppilaan eri opettajien esittämät näkökohdat. (OPS85, 16)

Oppilaantuntemuksen merkitys korostuu konstruktivismiin pohjautuvassa opetuksessa eli OPS94:ssä ja OPS04:ssä. Jotta uuden oppiminen niveltäisi oppilaan aikaisempiin tietorakenteisiin, opettajan olisi tunnettava oppilaan oppimistyyli ja tietorakenteita. Näiden tuntemus auttaa opettajaa tukemaan myös oppilaan omaehtoista tiedonhankintaa. Oppilaantuntemuksen korostaminen juontaa juurensa monista perinteisistä opetuksen teorioista, esimerkiksi Mikael Soinisen ajatuksista. (Puolimatka 2002, 239, 242.)

Opettajan tiimityötaidot – yhteistyö ja kontaktit eri ihmisryhmiin – nostetaan esiin kaikissa opetussuunnitelmissa.

Aineenopettajajärjestelmässä rinnastaminen edellyttää eri opettajien kiinteätä yhteistyötä. Rinnastamisen toteuttaminen riippuu siten käytännössä ratkaisevasti opettajien yhteistyöhalusta ja -mahdollisuuksista. (OPS70II, 411)

Niin ikään voidaan käyttää hyväksi - - ulkopuolisia asiantuntijoita, jolloin samalla vapautetaan opettajia työn suunnitteluun. (OPS70I, 107)

Opetusryhmien joustava muodostaminen lukuvuoden aikana edellyttää eri opettajaryhmien sisäistä ja keskinäistä yhteistyötä - -. (OPS85, 15)

OPS85:ssä esitetään, että opettaja on aloitteellinen osapuoli yhteistyössä ja suunnittelussa koulun lähiympäristön kanssa. Näin myös peruskoulun opettaja kantaa perinteisen kyläkoulun opettajan viittaa hartioillaan: hän on aktiivinen kotiseudun ja sen kulttuurin kehittäjä (OPS85, 19). Myös Launonen (2000, 255) on havainnut, että koulun ja opettajan rooli yhteisön arvojen välittäjänä painottuu erityisesti kunnallisissa 1980-luvun opetussuunnitelmissa.

Yhteissuunnittelusta tulee osa oppimistapahtumaa OPS94:stä lähtien, sillä asiakirja ohjaa opettajia yhteissuunnitteluun oppimisympäristöjen luomisessa (mts. 10). OPS04 laajentaa taas opettajan roolia suunnittelijana, sillä se velvoittaa opettajia osallistumaan tiimityöskentelyyn läpi oppilaan kouluvuosien:

- - opettajat toimivat yhteistyössä *oppilaan opintopolun aikana ja opiskelun nivelvaiheissa*. (OPS04, 164)

6 Oppimisen tavoitteet

6.1 Peruskoulun kokonaistavoitteet

Peruskoulun yleiset tavoitteet - ”kokonaistavoitteet” (OPS70I, 23) - ovat pysyneet yhteneväisinä koko peruskoulun ajan, ts. peruskoulun tavoitteiden runko on pysynyt miltei samana jo yli 30 vuotta. Kokonaistavoitteita ovat oppilaan persoonallisuuden kehittäminen, sosiaalistuminen (yhteiskunnan jäseneksi kasvaminen), jatko-opintokelpoisuus (riittävä yleissivistys) sekä yhteistyökyvyt (kuvio 8). Ohessa näyte yleisistä tavoitteista vuoden 1994 opetussuunnitelmatekstistä:

Sen [peruskoulun] tehtävänä on edistää oppilaidensa persoonallisuuden kaikenpuolista kehittymistä, tukea jatko-opintojen ja ammatinvalinnan kannalta tarpeellisten valmiuksien saavuttamista sekä luoda edellytykset suotuisalle sosiaaliselle kasvulle ja yhteistyössä toimimiselle ottamalla huomioon oppilaiden yksilölliset erot. (OPS94, 11)

OPS70	OPS85	OPS94	OPS04
PERSOONALLISUUDEN KEHITTYMINEN			
o yksilönä/yhteisössä (sosiaalistuminen)			
o yhteiskunnallisesta näkökulmasta tavoitteena			
maailmanlaajuinen yhteys, tasa-arvo, demokratia	tulevaisuuden tarpeet, suomalaisuus, kotiseutu	moni-kulttuuri-suus, kansainvälisyys	huomio yht.kunnalliseen pirstaloitumiseen ja individualistiseen ajatteluun
YLEISSIVISTYS JA KULTTUURIN SIIRTO			
tavoitteiden taustalla		oppimisen osa	
YHTEISTOIMINTA			

KUVIO 8. Peruskoulun kokonaistavoitteet opetussuunnitelmissa

Vaikka kasvatuksen ja opetuksen yleiset tavoitteet muodostavat koko peruskoulun ikäisen jatkumon, opetussuunnitelman tavoitteenasettelua ylipäänsä problematisoidaan jo OPS70:ssä. Siinä mainitaan mm. viralliset tavoitteet ohittava piilo-opetussuunnitelma. Lisäksi todetaan, että koulu ei ole tavoitteiden asettajana yksin vaan verkostossa eri tahojen kanssa. Tästä seuraa tavoitteiden asettelun kompleksisuus. (OPS70I, 20–21.) Myös Launonen (2000) on havainnut peruskoulun ensimmäisen opetussuunnitelman arvoajattelun painottuvan tavoitteiden relativismiin ja konventionaalisuuteen. Asiakirjasta heijastuu sellainen käsitys, että kirjoitetun opetussuunnitelman tavoitteita tuskin koskaan saadaan niin yleispäteviksi, että kaikki voisivat niihin varauksettomasti yhtyä. Asetetut kasvatustavoitteet ovat aina välttämättä kompromisseja. (Mts. 247.)

Oppilaan persoonallisuuden kehittyminen on kokonaistavoitteista se, joka on pysynyt täsmälleen samana koko peruskoulun ajan. Näin asian muotoilee OPS70:

Peruskoulun tavoitteiden asettelun lähtökohta on se, että koulun ensisijaisena tehtävänä on *tarjota aineksia ja virikkeitä oppilaan omaleimaisen koko persoonallisuuden kehittymiselle*. (OPS70I, 23)

Rinteen (1984) mukaan jo peruskoulun ensimmäisestä opetussuunnitelmasta lähtien oppilaita pidetään kasvavina yksilöinä, jotka itse muokkaavat omat arvonsa ja maailmankuvansa (luku 5.5.1). Opetussuunnitelman sisällöt rakennettiin hänen mukaansa 1800–1900-lukujen vaihteessa ja 1900-luvun ensimmäisellä puoliskolla moraalisen painotuksen ja toisen maailmansodan jälkeen kansalaisen ominaisuuksien varaan. Peruskoulu toi mukanaan individualismin. Suomalaisen opetussuunnitelman kehitys yleissivistävässä koululaitoksessa kulkee siis jumalallisesta auktoriteetista kansakunnallisen auktoriteetin kautta modernin yksilön esiinnoisuun. (Mts. 326–329.)

OPS70:ssä *tavoitteiden asettelu tähtää sekä yksilön että yhteiskunnan kannalta keskeisten ominaisuuksien tasapainoiseen kehittämiseen* (mts.24). Tähän kahtalaisuuteen, *yksilön ja yhteiskunnan suhteeseen*, palataan opetussuunnitelmissa myöhemminkin:

Oppivelvollisuuskoulun tulee välittää opetus- ja kasvatustyössään *niitä arvoja, jotka edistävät niin yksilöllisyyden vahvistumista kuin yhteiskunnankin säilymistä ja kehittämistä*. (OPS94, 9)

Perusopetus edistää *yhteisöllisyyttä*, vastuullisuutta sekä *yksilön oikeuksien ja vapauksien kunnioittamista*. (OPS04, 10)

Sen [perusopetuksen] tehtävänä on toisaalta tarjota *yksilölle mahdollisuus* - - ja toisaalta antaa *yhteiskunnalle väline* --. (OPS04, 10)

Yksilöä ja yhteiskuntaa ei aseteta vastakkain, vaan opetussuunnitelmat kytkevät yleisiä ja yksityisiä, yksilön persoonallisuuteen liittyviä tavoitteita yhteen:

Teknillistyvässä maailmassa ihmiskunnan on muututtava demokraattisemmaksi ja inhimillisemmäksi. *On pyrittävä kehittämään oppilaiden persoonallisuutta siten, että yhteiskunta kulkisi tähän suuntaan.* (OPS70I, 23–24.)

Koulun oppimiskulttuurin ja toimintatapojen *tulee tukea oppilaan kehittymistä omatoimiseksi, aloitteelliseksi, päämäärätietoiseksi, yhteistyökykyiseksi ja osallistuvaksi kansalaiseksi* sekä auttaa oppilasta muodostamaan realistinen kuva omista vaikutusmahdollisuuksistaan. (OPS04, 14)

Yksilön ja yhteisön kehittyminen rinta rinnan läpäisee koko OPS70:n ajattelun. Leinonen (2000) on havainnut samantyyppisen kahtalaisuuden kuvatessaan opetussuunnitelmien eettistä kasvatusta. Kasvatuksellinen vaikuttaminen pohjautuu individualismiin, mutta samalla eettisen kasvatuksen arvoisällöt painottuvat globaaliin yhteiskuntaetiikkaan. (Mts. 252.)

OPS70:n yhteiskunnalliset tavoitteet liittyvät globaalistumisen, ihmisten välisen tasa-arvon ja demokratian aatteisiin:

Vastuu perheestä ja lähimmäisistä on nykyisin laajentunut koko maailmaa koskevaksi. (OPS70I, 23)

Koululuokan ja koulu yhteisön puitteissa tulisi opettaa ”*demokratian pelisääntöjen aakkosia*”, ja oppilaiden tulisi varttuessaan saada yhä enemmän osallistua koulun säännöistä päättämiseen. (OPS70I, 41.)

Tulevaisuuden tarpeiden huomioon otto on keskeistä OPS85:ssä. Lisäksi tavoitteissa tulevat esiin suomalaisuuden ja kotiseudun teemat.

Näitä tarpeita [yhteiskunnan koulutukselle asettamia] joudutaan käsittelemään *sekä yhteiskunnan nykyisestä tilanteesta että sen arvioidusta tulevasta kehityksestä käsin.* (OPS85, 11)

-- pyritään kansallisen identiteetin vaalimiseen ja vahvistamiseen. - - hän on yksilönä osa kansakuntaa, jonka jäseniä *yhdistävät yhteinen kulttuuriperinne ja itsenäinen isänmaa elinympäristönä.* (OPS85, 12)

--Sen [opsin] tulisi kasvattaa heidät *arvostamaan kotiseutuaan ja sen kulttuuriperinnettä*. (OPS85, 19)

OPS94:ssä mainitaan monikulttuurisuuteen ja kansainvälisyyteen liittyviä tavoitteita. Esiin nostetaan kestävän kehityksen edistäminen, kulttuuri-identiteetti, monikulttuurisuus ja kansainvälistyminen (OPS94, 13). Perusteluna näiden aihealueiden mukaan otolle mainitaan, että suvaitsevaisuus ja avoimuus erilaisia kulttuuritaustoja, katsomuksia ja kieliä kohtaan sekä kiinnostus niihin luovat edellytyksiä oppilaiden keskinäiselle vuorovaikutukselle (OPS94, 14).

OPS04:n yhteiskunnallisista tavoitteista taas heijastuu huoli toisaalta yhteiskunnan jakautumisesta ja pirstaloitumisesta, toisaalta vallitseva individualismin aalto postmodernin ihmisen käsityksineen. Yhteiskunnallisten tilanteiden rajut muutokset ja epävarmuus esimerkiksi työelämässä näkyvät uusimman opetussuunnitelman tavoitteissa: *Osallistuva kansalaisuus ja yrittäjyys – aihekokonaisuudessa tavoitteena on se, että oppilas oppii kohtaamaan ja käsittelemään muutoksia, epävarmuutta ja ristiriitoja* (OPS04, 15). Teknologiset taidot jokaisen suomalaisen kansalaistaitoina mainitaan ensimmäisen kerran OPS94:ssä (mts. 11).

Yksi koulutuksen tärkeimmistä tehtävistä on yhteiskunnan perustoimintojen jatkuvuuden turvaaminen. Tähän liittyy opetuksen tavoitteista *yleissivistys ja kulttuurin siirtäminen* yhteiskunnan koulutuksen piirissä oleville jäsenille. (OPS85, 11.) Kulttuuriperinnön siirtäminen ja kehittäminen sekä riittävän laajan sivistyspohjan rakentaminen ovat ne peruskoulun opetussuunnitelmien yleistavoitteet, joiden avulla taataan yksilön tiedollinen kelpoisuus jatko-opintoihin sekä sosiaalistuminen yhteiskunnan jäseneksi. OPS70:ssä ja OPS85:ssä kulttuurin siirto ja oppilaan riittävän tieto- ja taitopääoman rakentaminen on mainittu tavoitteiden taustalla, niiden lähtökohtana:

Sivistyksen jatkuva ylläpito ja kasvu edellyttää, että uusi sukupolvi perehtyy *aikaisemmin hankitun tietopääoman tärkeimpiin osiin*. (OPS70I, 27)

Sen sijaan OPS94:ssä ja OPS04:ssä yleissivistys sekä tulevaisuuden yhteiskunnassa tarvittavat taidot rakentavat osaltaan koko oppimiskäsitystä. Oppiminen rakentuu tulevaisuudessa koulussa hankittujen formaalien taitojen varaan.

Yleissivistys kantaa OPS94:n tavoitteenasettelua (mts. 11). Käsite on määritelty tekstissä huolellisesti, ja siitä on johdettu oppimisen tavoitteet.

Yleissivistykseen kuuluvat OPS94:n mukaan niin tiedolliset valmiudet kuin eettinen ja esteettinen herkkyys, kehittynyt tunne-elämä, havainnoimisen ja kommunikoinnin taidot, työnteossa tarpeelliset perustaidot sekä taidot toimia yhteiskunnan jäsenenä. Sivistyneelle ihmiselle on ominaista laaja-alaisuus ja monipuolisuus sekä kyky tarkastella asioita eri näkökulmista. (OPS94, 11.) Yleissivistys määritellään OPS94:ssä vanhan eurooppalaisen kulttuuriperinnön varaan. Siinä yleissivistyksen avulla tähdätään oppilaan persoonan monipuoliseen ja kokonaisvaltaiseen kehittymiseen. Tavoitteena on osoittaa tiedon ja arvojen perimmäinen yhteys, elämän tarkoitus. Koulun pyrkimyksenä on näin luoda edellytykset monipuoliselle ja syvälle ihmiselämälle. (Puolimatka 2002, 344.)

OPS04 puolestaan puhuu *kulttuurista* tavoitteenasettelun taustatekijänä (mts. 10). Oppijoita rohkaistaan uudistushenkisyyteen ja innovaatioihin. Taustalla heijastunee huoli massaviihteen ylivallasta sekä oppilaan oman identiteetin rakentamisesta. Keinona oman kulttuurin ylläpitämiseksi ja edistämiseksi sekä omaleimaisen identiteetin säilyttämiseksi nousee esiin kriittinen, luova ajattelu ja herkkyys uudistuksille (OPS04, 10).

Yhdessä toimimisen taidot painottuvat kaikissa peruskoulun opetussuunnitelmissa: Yhteisön jäsenyyteen kasvaminen, suvaitsevaisuus ja mielipideerojen sietäminen mainitaan OPS70:ssä (mts. 109). OPS85 nimeää yhdessä toimimisen taidoista yhteistyöhalukkuuden (mts. 55), ja OPS94 painottaa viestintä- ja sosiaalisia taitoja, mm. empatiakykyä (mts. 12):

Aikaisempaa enemmän korostuvat sosiaalisiin taitoihin, muun muassa harkintakykyyn ja myötäelämiseen, liittyvät kyvyt sekä sosiaalisen tuen merkitys yhteisön ja yksilön elinvoiman ylläpitäjänä. (OPS94, 9)

Myös tapatietous ja käyttäytyminen nostetaan esiin yhteistyöhön vaikuttavana seikkana. OPS94:ssä esitetään, että *opetussuunnitelmaan laaditaan koko kouluyhteisöä velvoittava kuvaus **hyvien tapojen edistämisestä**. Perusta hyvillä tavoilla on toisen ihmisen ja ympäristön huomioon ottaminen.* (Mts. 16.) OPS04:n luettelemissa aihekokonaisuuksissa on yhtenä keskeisenä sisältönä tapakulttuurien merkitys (mts. 14).

Nämä ihmisten välistä kanssakäymistä ja yhteistoimintaa luonnehtivat tavoitteet viittaavat vahvasti humanismiin, joka on ollut suomalaisen koulutuksen peruslinja Lehtisalun ja Raivolan (1999) mukaan kautta aikojen. Humanismi merkitsee

pyrkimystä ihmisten väliseen oikeudenmukaisuuteen, inhimillisyyteen ja yhteistyöhön. Se perustuu ihmisen ja ihmisarvon syvälliseen kunnioittamiseen. (Mts. 284.)

6.2 Koulukohtaiset ja yksilölliset tavoitteet

Jo OPS70:ssä viitataan koulukohtaisten tavoitteenasettelujen mahdollisuuteen.

Koulutyön tavoitteiden mainitaan joustavan ja muuntuvan tilanteittain:

- - ihanteena on tilanne, joka antaa *mahdollisuudet valintaan* [kouluille], kunhan ei toimita ristiriidassa yleistavoitteiden kanssa. Näin avautuu *mahdollisuus luovaan toimintaan*. (OPS70I, 21)

- - kirjoitettunakaan opetussuunnitelman tavoitteiden asettelu ei ole lopullinen. Sitä on *pystyttävä joustavasti muuttamaan* aina, kun tilanne niin vaatii. (OPS70I, 21)

OPS85:ssä sanotaan suoraan, että koulukasvatuksen tavoitteiden painotuksia voidaan vaihdella kunnassa vuosittain (mts. 12). Varioinnin tarkoituksena on synnyttää omaleimaisia kouluja, sillä *koulut ovat ja ne saavat olla erilaisia* (OPS85, 19).

Koulujen omaleimaisuuteen tähdätään myös OPS94:ssä, jossa todetaan, että koulutuksen tavoitteet nousevat arvoista ja arvostuksista. Niinpä koulujen tulisi määrittää omat arvonsa ja luoda oma arvoperustansa, johon koulukohtaiset tavoitteet sitten kiinteästi kytketään (OPS94, 12). OPS94:ssä esiin nouseva termi *arvokeskustelu* (mts. 9) tähtää sellaiseen eettiseen pohdintaan, jonka avulla koulun arvot voisivat selkeytyä ja jäsentyä. Kouluja kehoitetaan määrittämään omat arvonsa yhteistyössä lähiympäristönsä kanssa. Myös OPS04:ssä velvoitetaan *tarkentamaan opetuksen perustana olevia arvoja, sillä niiden tulee välittyä opetuksen tavoitteisiin ja sisältöihin sekä jokapäiväiseen toimintaan* (mts. 10). Käytännössä tämä merkitsee Törmän (2004) mukaan sitä, että koulun arkeen tutustuvan vierailijan tulisi pystyä päättämään näkemänsä ja kuulemansa pohjalta, millaiset arvot koulun opetussuunnitelmaan on kirjattu. Näitä koulun toiminnan perusteita ei siis tarvitsisi hänelle erikseen esitellä.

Peruskoulun ensimmäisestä opetussuunnitelmasta lähtien nostetaan esiin mahdollisuus koulun omaan toimintakulttuuriin koulukohtaisin tavoittein. Näin opetussuunnitelmat osoittavat, että itse asiassa koko peruskoulun olemassaolon ajan on kuljettu kohti koulukohtaisia opetussuunnitelmia. Se miten hyvin koulujen omia ideoita on voitu käytännön opetustyössä toteuttaa, onkin sitten jo eri asia. Tavoitteet ovat

opetussuunnitelman perusteissa niin yleisellä tasolla ilmaistuja, etteivät ne välttämättä helpota opettajan valintoja arkisissa tilanteissa. Törmä (2004) katsookin, että koulukohtaisten opetussuunnitelmien ideana on merkityksen synnyttäminen opetussuunnitelmien yleisiin tavoitelauseumiin. Kun toimijat peilaavat toimintatapojaan kirjattuihin päämääriin ja punnitsevat valintojaan niiden perusteella, tavoitteiden merkityksestä on myös helpompi keskustella ja sitä kautta kehittää opetussuunnitelmaa.

Myös ideaali ajatus jokaisen oppilaan omista oppimistavoitteista on kirjattu jo OPS85:een:

Oppimistavoitteiden oppilaskohtaistamisella halutaan kannustaa jokaista oppilasta käyttämään omia oppimisedellytyksiään mahdollisimman tehokkaasti. (OPS85, 29)

Lausuma on ristiriidassa bloomilaisen tavoitteenasettelun kanssa, jota opetussuunnitelma pääosin edustaa (ks. lukua 5.1). Vasta OPS04:ssä korostuvat omakohtaisten tavoitteiden asettaminen sekä yksilölliset oppimissuunnitelmat, vaikka yksilölliset oppimistavoitteet ovat olemassa siis ideoina jo OPS85:ssä. Oppimiskäsitys, jossa painottuu yksilöllinen tiedonhaku ja jäsentäminen, mahdollistaa yksilöllisen tavoitteenasettelun myös käytännössä.

6.3 Tiedollisista tavoitteista elämänhallintaan

OPS70 ja vielä OPS85:kin perustuvat tavoitteenasettelussaan bloomilaiseen taksonomiaan (luvut 5.1 ja 5.2), jossa oppisuorituksen tavoitteet jaotellaan kolmeen osaan. Tiedollisten tavoitteiden rinnalle nousevat tunteet ja sosiaalinen puoli sekä toiminta. OPS94 ja OPS04 nostavat esiin oppimisen kokonaisvaltaisen luonteen, jossa tiedot, taidot, tunteet ja elämykset kietoutuvat toisiinsa. Näin siis peruskoulun opetussuunnitelmien perusteissa korostuu koko ajan se, että myös kouluoppiminen käsittää muutakin kuin tietoja. Tästä huolimatta opetussuunnitelmien oppiainejakoinen, oppisisältöjä erittelevä osuus nakertaa näkemystä tavoitteiden moninaisuudesta. Kuitenkin opetussuunnitelmissa höllennetään otetta tiedollisista tavoitteista asiakirja asiakirjalta ja kuljetaan *tiedollisten tavoitteiden painotuksesta kohti arvoja, asenteita ja toimintatapoja*.

OPS70 toteaa, että *tiedollinen kasvatus muodostaa peruskoulun tavoitteista vain yhden* (mts. 106). Esimerkiksi sosiaaliset oppimisen tavoitteet on esitetty monipuolisesti ja yksityiskohtaisesti ylevään, jopa ihanteelliseen, sävyyn:

Opetuksen tulisi kehittää oppilaissa *kykyä ratkaista sosiaalisia ongelmia* käyttäen hyväksi tutkimukseen pohjautuvaa tietoa, ja *tehdä heidät tietoisiksi siitä, miten eettiset näkökohdat ja erilaiset arvostukset kytkettyvät tärkeisiin, sosiaalisiin ongelmiin.* (OPS70I, 40)

OPS85:ssä otetaan esille arvojen ja asenteiden kehittyminen eli yleinen ”kypsyys” (mts. 60). Tämä on laaja-alaista oppilaan tiedollista, taidollista ja persoonallista kypsyysyttä (OPS85, 11). Oppimisen tavoitteiksi nimetään hyvin haasteellisia kognitiivisia toimintoja, kuten *samastuminen ja empaattisuus*. Ne vaativat oppijalta vahvaa henkistä sitoutumista opiskeltavaan asiaan.

Ympäristökasvatuksen keskeinen tavoite on *saada oppilas ymmärtämään ympäristöä, joka koostuu luonnontieteellisistä, sosiaalisista ja kulttuurisista piirteistä* (OPS85, 12)

Oppilaan tulisi *kasvaa tuntemaan vastuuta* - - (OPS85, 12)

Samansuuntaisia taitoja yhä enenevässä määrin edellyttävät kaksi seuraavaa opetussuunnitelmaa. Niissä nostetaan esiin *elämänhallinnan* käsite eri näkökulmineen. Elämänhallinnan taito on tärkeää yleismaailmallisten muutosten keskellä pohdittaessa olennaisia arvo- ja moraalikysymyksiä (OPS94, 9). Elämänhallintaan liittyy yleinen hyvinvoinnin edistäminen sekä tasapaino (OPS94, 14). OPS04:ssä oppilaan kokonaisvaltainen kasvu ja elämän hallinnan kehittyminen liitetään tiukasti toisiinsa (mts. 13).

6.4 Koulu kasvattajana

Koulun keskeinen tehtävä on opettaa – ja siis myös kasvattaa – yhä uusia sukupolvia. Se millainen rooli koululle kasvattajana kunakin aikakautena lankeaa, käy ilmi yleisistä kasvatuksen ja opetuksen tavoitteista. Se ilmenee myös implisiittisesti niistä termeistä, joilla kasvatustapahtumasta opetussuunnitelmissa puhutaan. Koulun kasvatustehtävä ja kasvatukselliset tavoitteet heijastuvat lisäksi oppilaan ja opettajan roolin määrittelystä

sekä oppilasarvioinnista: arvioitavista asioista ja tavoista, joilla arvioinnin tulokset ilmaistaan ja joilla arviointitietoutta käytetään.

OPS70 toteaa koulun olevan yksi oppilasta kasvattavista tahoista. Se luettelee rohkeasti koulun kasvatustavoitteita. Niiden toteutumista tarkastellaan kriittisesti: opetussuunnitelma tuo esiin sen, että oppilaaseen vaikuttavat monet eri tahot, joiden *kasvatuspyrkimykset* ovat ristiriidassa keskenään. Kasvattajiksi nimetään vanhempien ja koulun ohella eri opettajat omine tavoitteineen, kunta ja muut paikalliset yhteisöt sekä ”ideologiset yhtymät ja intressiryhmät” (OPS70I, 20). Kasvatuspyrkimys terminä implikoi sen, että koulu on kasvatuksen päämäärästään tietoinen ja pyrkii niihin, mutta ei takaa tuloksia. Koulun *kasvatustehtävän* tunnustaa myös OPS85: päävastuu kasvatuksesta on kodilla, ja koulun on tuettava kotia tässä tehtävässä ”läheisessä yhteisymmärryksessä ja yhteistyössä” (mts. 56). Terminä kasvatustehtävä on mahdollisimman neutraali: se ei arvota – eikä toisaalta velvoita – koulua kasvattajana.

Onko yhteiskunnassa 2000-luvulla käyty keskustelu lapsen kasvattajista ja kasvattamatta jättämisestä vaikuttanut siihen, että OPS04 käyttää koulukasvatuksen yhteydessä termiä *kasvatusvastuu*? Termi implikoi, että koulu ei vain totea kasvattavansa, vaan sen on sekä kasvatettava että todettava tulokset, ts. kannettava vastuunsa lapsen kasvattajana.

Huoltajilla on ensisijainen *kasvatusvastuu* lapsesta ja nuoresta. *Koulu vastaa oppilaan kasvatuksesta ja oppimisesta* kouluyhteisön jäsenenä. Koulun on tuettava - - . *Yhteinen kasvatusvastuu* toteutuu koulun ja kodin yhteistyössä - - . (OPS04, 163)

Opetussuunnitelmassa käsitellään muutenkin runsaasti oppilaan tukemista ja auttamista sekä koulussa että yleisessä kasvussa ja kehityksessä. Asiakirja velvoittaa kouluja mm. ottamaan oppilaiden huoltajat mukaan opetussuunnitelman *kasvatustavoitteiden* määrittelyyn (OPS04, 9). Opetussuunnitelmatekstin taustalla näkyy ajankohtainen keskustelu siitä, mitkä eri tahot oikeastaan kasvattavat nykylapsia kodin ja koulun lisäksi ja kenelle kuuluu päävastuu lapsen ja nuoren kasvatuksesta. Koulussa koetetaan ottaa vastuuta lapsesta varsinaisen kouluajan ulkopuolella järjestämällä iltapäiväkerhoja ja organisoimalla kokonaiskoulupäivää.

Esimerkiksi Launonen (2000) kuitenkin toteaa, että koulun asema oppimisen ja kasvun yhteiskunnallisena instituutiona on muuttunut ratkaisevasti pienemmäksi kuin se oli oppivelvollisuusajan alkuvaiheessa. Koulun asema oppimisen

keskuksena on heikentynyt 1900-luvun lopulla, sillä esimerkiksi kehittyvä viestintäteknologia tarjoaa jatkuvasti uusia oppimisen muotoja, jotka ovat täysin koulusta riippumattomia. (Mts. 274.) OPS04 yrittääkin ilmeisesti painottaa koulun roolia oppilaan kasvattajana. Keinona on erilaisten sidosryhmien, vanhempien, seurojen, yhdistysten ja seurakunnan, sitouttaminen yhteisiin kasvatustavoitteisiin siten, että ne osallistuisivat oppilaan ”kasvatustalkoisiin”.

7 Arviointi

7.1 Teknisestä toimenpiteestä oppimisen osaksi

Peruskoulun opetussuunnitelmat eroavat toisistaan siinä, miten laajasti ja tarkasti arviointi nostetaan asiakirjassa esiin. Myös arvioinnin sisällöt vaihtelevat opetussuunnitelmittain. Selkeä kehityssuunta oppilasarvioinnissa kuitenkin on: asiakirja asiakirjalta arvioinnin teknisyyks ja irrallisuus toimenpiteenä laimenevat. Arvioinnista tulee peruskoulun ”kehittyessä” elimellinen osa oppimista:

OPS70	OPS85	OPS94	OPS04
	TEKNISYYS termien määritelmät mittaustekniikat arviointiohjeisto	OPPIMISEN OSA monimuotoista kasvun ja kehittymisen väline arvioinnin kehittäminen	tarkentaminen & yhtenäistäminen: kriteeristö, hyvä osaaminen
mahdollista	ITSEARVIOINTI -	väline itse- ohjautuvuuteen	osa työskentelyn arviointia, persoonallisen kasvun väline
ei kilpailua oppimisen tehosta- miseksi	KOULUN TULOKSELLISUUS tuloksia näkyviin, tehostamista, koulujen vertailua	liikelaitoksen ideat: laadun mittaus, palvelukyvyn parantaminen	oppimisen ja koulutuksen laatu

KUVIO 9. Arvioinnin kehittyminen peruskoulussa opetussuunnitelmien mukaan

OPS70:ssä on *yleviä ihanteita* tarpeeksi laajapohjaisesta arvioinnista ja arvioinnin suhteellisuudesta (mts. 22). Toisaalta asiakirjassa esitetään oppilasarviointi *teknisenä toimenpiteenä*, joka pohjautuu panos–tuotos-ajatteluun. Tähän behavioristiseen ajattelutapaan viittaa mm. erilaisten kokeiden, testien ja mittausten aseman korostaminen arvioinnissa.

Koulutyön tuloksissa ilmenevät vaihtelut voivat olla seurausta *erilaisten opetusmenettelyjen erilaisesta tehokkuudesta*. (OPS70I, 158)

Tuloksesta saatavan tiedon tulee lisätä oikean reaktion todennäköisyyttä. (OPS70I, 160)

Tietomme *mittaustekniikasta* ovat kuluvana vuosikymmenenä eräissä kohdin huomattavasti kasvaneet. (OPS70I, 161)

Sen sijaan opettajan tulee osata käyttää ja tulkita joukkokokeena suoritettavia koulukäyttöön kehitettyjä *lahjakkuustestejä ja – persoonallisuustestejä*. - - luokassa tarvitaan *jatkuvaa oppilaiden lähtötason mittausta*. Kunkin opetusjakson päättyessä on suoritettava *tulosarviointi* - - . OPS70 (I, 160)

Arvioinnin tavoitteet tulevat OPS70:ssä seikkaperäisesti esiin. Tavoitteina mainitaan opetussuunnitelman ja opetusjärjestelyjen kehittäminen, oppilaan oppimisedellytysten selvittäminen, oppimistulosten parantaminen sekä oppilaan koulu- ja työmenestyksen ennustaminen (OPS70I, 158 - 161).

OPS85:ssä arviointi määritellään huolellisesti toisaalta *yhteiskunnan asettamista vaatimuksista* ja tavoitteista lähtien, toisaalta koulusta käsin, kun koulua pidetään tulosta tuottavana laitoksena.

Arvioinnilla eli evaluaatiolla ymmärretään kaikkea toimintaa, jonka tarkoituksena on *verrata koululaitoksen toimintojen tuloksia niihin tavoitteisiin, jotka yhteiskunta on koululaitokselle asettanut*. (OPS85, 29)

Oppilasarvioinnin perustana ovat *opetukselle asetetut valtakunnalliset ja kuntakohtaiset tavoitteet*. (OPS85, 29)

Asiakirjassa erotetaan arviointi ja arvostelu huolellisin määritelmien toisistaan. Arvostelu suoritetaan ohjeiden mukaan tavoitteisiin pohjautuen. Oppilaiden suorituksia ei aseteta paremmuusjärjestykseen. Tässä näkyy OPS85:n soveltamana peruskoulun yksilöllisyyden kunnioittamisen periaate.

Arvostelu on yksittäisen oppilaan tai oppilasryhmän suoritusten vertaamista johonkin ennalta asetettuun kriteeriin - -. Tämän vuoksi kaikkien aineiden arvostelussa luovutaan oppilaiden keskinäiseen vertailuun perustuvasta suhteellisesta arvostelusta. (OPS85, 29)

Arviointiohjeisto on teknistä ja yksityiskohtaista. Yleistä pohdintaa arvioinnin roolista tai kytkeytymisestä muuhun koulutyöhön ei ole. Peruskoulun ensimmäiseen opetussuunnitelmaan otetaan etäisyyttä, sillä kokeita suositellaan karsittavaksi (OPS85, 31). Arvioinnin keinoja ovat jatkuva näyttö ja summatiiviset kokeet (OPS85, 30). Arviointia käsitellään etäännytetysti: ulkokohtaisesti ja ohjeistaen.

OPS94 tuo oppilasarviointiin uusia ulottuvuuksia: arviointi nähdään *oppimisen osana* ja samalla *oppilaan kasvun ja kehittymisen välineenä*. OPS94:n toinen pääluke kokonaisuudessaan käsittelee arviointia. Arviointi on tässä opetussuunnitelmassa osa dynaamista, prosessinomaista toimintaketjua. Oppiminen muodostaa jatkumon, jonka yksi osatekijä on arviointi. Oppilasarvioinnissa painotetaan sitä, että arviointi kattaa oppimisprosessin koko ketjun. Se lähtee tavoitteiden arvioinnista ja etenee oman edistymisen, opiskelutaitojen ja sosiaalisen kasvun arvioinnin kautta oppimistulosten evaluointiin. Arviointi on OPS94:n mukaan luonnostaan *monimuotoista*, ja arviointitietoutta tulee jatkuvasti *usealta eri taholta*:

Arviointia tapahtuu kaikissa koulun vuorovaikutustilanteissa. Osa siitä on tietoista palautetta oppilaalle hänen opiskelustaan ja edistymisestään, osa on tiedostamattomia viestejä opettajilta ja oppilastovereilta. (OPS94alk., 24)¹

OPS94 korostaa arvioinnin tähtäävän oppilaan kehittymiseen yksilönä, eli asiakirja tuo esiin evaluoinnin kasvatuksellisen puolen. Arvioinnin tulee tähdätä oppilaan myönteiseen kasvuun, ja sen tulisikin olla yksilöllistä. Sen korostetaan vaikuttavan yksilön minäkuvaan ja olevan tätä kautta yhteydessä yksilön koko persoonallisuuden rakentumiseen. Tavoitteena on oppilaan realistinen käsitys omista taidoistaan.

Arvioinnin tulee tukea *erityisesti oppilaan terveen itsetunnon kehittymistä ja realistisen käsityksen muotoutumista* hänen omista tiedoistaan ja taidoistaan sekä jatkuvan oppimisen merkitystä. (OPS94alk., 24)

Keskeistä on, että *arviointi on yksilöllistä* ja oppilaan kehitysvaiheen ja edellytykset huomioon ottavaa. Tällöin *voidaan arvioida myös oppilaan*

¹ Kyseessä on vuoden 1994 opetussuunnitelman ensimmäinen painos, jossa on mukana arviointiosuus alkuperäisessä, laajassa muodossaan.

muuta toimintaa kuin opiskelua ja painottaa oppilaan erityisosaamista. - -
Tässä onnistuminen edellyttää erilaisten arviointimenetelmien käyttöä ja monipuolisen arviointitiedon tuottamista. (OPS94alk., 25)

Arviointi punoutuu OPS94:ssä tiukasti oppimistavoitteiden asetteluun, jota hallitsevat muutkin kuin tiedolliset tavoitteet (luku 6.3).

OPS94 kannustaa kouluja *jatkuvaan arviointijärjestelmän kehittämiseen* mm. arviointimenetelmiä uudistamalla. Arvioinnin tulisi myös johtaa johonkin, sillä sen avulla saatavan tietouden hyödyntäminen nähdään tärkeänä.

Mielenkiintoiseksi OPS94:n arviointiosuuden tekee se, että oppilasarviointia koskeva jakso on korvattu vuonna 1999 erillisellä ohjeistolla Perusopetuksen oppilasarvioinnin perusteet 1999. Ilmeisesti uusien arviointiohjeiden tarve syntyi siitä, että pelättiin vahvasti koulukohtaisten opetussuunnitelmien tuottavan hyvin erilaista osaamista. Näin haluttiin asettaa jonkinlaiset kriteerit peruskoulun päättövaiheen osaamiselle, syntyi ns. hyvän osaamisen kriteeristö. Uusien arviointiohjeiden tarpeeseen johtivat myös valtakunnallisten kokeiden tulokset, joissa oli havaittavissa suuriakin eroja eri koulujen välillä. Uudet arviointiohjeet ennakoivat 2000-luvun opetussuunnitelmauudistusta, jonka linjana on koulukohtaisen vapauden vähentäminen ja keskusjohtoisen normittamisen lisääminen. Kaikki koulut eivät ilmeisesti onnistuneet vuoden 1994 opetussuunnitelman toteuttamisessa opetushallitusta tyydyttävällä tavalla. ²

Arviointikäytänteitä tarkennetaan ja yhtenäistetään edelleen OPS04:ssä. Asiakirja heijastaa arviointitapahtuman kompleksisuutta ja monimuotoisuutta, sillä arvioinnin sisällöt käsitellään omassa alaluvussaan, joka on jaoteltu useisiin alakohtiin.

Arvioinnin tehtävät, kohteet sekä arviointitavat ovat OPS04:ssä esillä monipuolisesti. Arviointi rakentuu samalle pohjalle kuin OPS94:ssä: Se on yksilöllistä ja oppilaan kehitysvaiheen ja edellytykset huomioon ottavaa. Arvioinnin on oltava ohjaavaa ja kannustavaa. Sen tehtävänä on auttaa oppilasta muodostamaan realistinen kuva omasta oppimisestaan ja kehittymisestään ja siten tukea myös oppilaan persoonallisuuden kasvua (OPS04, 168). Edelleen arviointi esitetään osana oppimisprosessia:

Arvioinnin avulla opettaja ohjaa oppilasta tiedostamaan omaa ajatteluaan ja toimintaansa sekä auttaa oppilasta ymmärtämään oppimistaan. (OPS04, 168)

² Pirjo-Liisa Vatasen henkilökohtainen tiedonanto 12.1.2004.

Oppilaan oppimisprosessia voidaan arvioida myös sanallisesti (OPS04, 172).

OPS04:n arviointiohjeet eroavat OPS94:n ohjeista siinä, että nyt arvioinnin painotetaan tapahtuvan tavoitepohjaisesti, eli uusissa ohjeissa kuvataan, miten oppilas on saavuttanut asetetut tavoitteet (OPS04, 168). Arvioinnin kriteereitakin on OPS94:ään verrattuna huomattavasti enemmän, ja ne ovat vaativampia.

Tavoitteellisuuden lisäksi arvioinnin tulisi olla jatkuvaa, yksilöllistä, totuudenmukaista ja perustua monipuoliseen näyttöön (OPS04, 168–169). Oppilaan yksilöllinen arviointi ei ole vain fraasi, vaan asiakirjassa esitetään myös keinoja sen onnistumiseksi:

-- oppilas voi edetä opiskelussaan vuosiluokkiin jaetun oppimäärän sijasta oman opinto-ohjelmansa mukaan - - mahdolliset tukitoimet, kuten tukiopetus tai osa-aikainen erityisopetus. Siinä voidaan myös asettaa *tavoitteet oppilaan suoritustasolle eri oppiaineissa.* (OPS04, 163)

Oppilaan oppimisvaikeudet otetaan huomioon oppilaan arvioinnissa. Arvioitaessa tulee *käyttää menetelmiä, joiden avulla oppilas kykenee mahdollisimman hyvin osoittamaan osaamisensa.* (OPS04, 169)

Myös arvioinnin totuudenmukaisuuden vaatimus konkretisoituu oppilaan ja hänen huoltajiensa oikeuksia käsiteltäessä:

Oppilaalle ja hänen huoltajalleen tulee *antaa etukäteen tietoa arvioinnin perusteista sekä pyydettyä selvitettyä jälkikäteen*, miten niitä on arvioinnissa sovellettu. (OPS04, 169)

Arvioinnin kompleksisuuteen tuodaan helpotusta ohjeista, joissa määritellään arvosanan 8 saavan oppilaan tietoja ja taitoja eli kuvataan ”hyvä osaaminen” eri oppiaineissa. Arviointikriteeristöjen avulla pyritään myös arvioinnin standardointiin kunnan ja maan eri koulujen kesken. Eri aineiden arvosanoista halutaan saada keskenään vertailukelpoisia (OPS04, 71). Näihin samoihin tavoitteisiin pyritään myös OPS70:ssä – tosin eri keinoin. Arviointi perustetaan peruskoulun ensimmäisessä opetussuunnitelmassa bloomilaisittain tiukkaan napitetuille oppimistavoitteille, jotka ilmaistaan Magerin kaavan mukaisesti. OPS04:ssä sen sijaan määritellään oppiaineen hyvä osaaminen tietyissä nivelkohdissa, esimerkiksi matematiikassa toisen ja viidennen luokan lopussa (Peruskoulu uudistuu 2004, 15).

7.2 Itsearviointitaito

Itsearviointitaidon kehittäminen ja ylläpito on mukana kaikissa muissa peruskoulun opetussuunnitelmissa paitsi OPS85:ssä, jonka arviointiohjeisto kaikkienensa on erittäin teknistä. Se sisältää pääasiassa määritelmiä ja ohjeita arviointikäytännöistä. OPS70 tuo itsearviointitaidon mahdollisuutena esiin:

On pyrittävä siihen, että oppilas itse pystyy arvioimaan suoritustaan ja siten seuraamaan edistymistään. (OPS70I, 161)

OPS94:ssä käsitellään ensin koulu yhteisön suorittamaa arviointia, mm. koulun itsearviointia sekä opetussuunnitelman toteutumisen ja toimivuuden arviointia. Itsearviointia pidetään toimivana tapana arvioida koulun toimintaa. Tätä perustellaan sillä, että jatkuva arviointi on olennainen osa kehittyvän koulu yhteisön toimintaa. Oppilasarviointitaidon rinnalla entistä tärkeämmäksi nousee koulu yhteisön kokonaisvaltainen arviointi. (OPS94, 24.) Lausumien taustalla on näkemys oppivasta organisaatiosta ja sen mahdollisuuksista kehittyä. Itsearviointitaidon tulisi OPS94:n mukaan läpäistä koko koulu yhteisö, jotta se pystyisi uudistumaan suunnitelmallisesti (mts. 22).

Itsearviointi mainitaan myös yhtenä oppilasarviointitaidon keinona OPS94:ssä. Oppilasarviointitaidon keskeisenä tehtävänä pidetään oppilaan harjaannuttamista itse- ja ryhmäarviointitaidon keinoin *kohti itseohjautuvaa toimintatapaa*. Arviointitaidon tehtävänä on kannustaa oppilasta myönteisellä tavalla omien tavoitteiden asettamiseen, työskentelyn suunnitteluun ja itsenäisiin valintoihin. Tällainen arviointitaito auttaa oppilasta opetussuunnitelman mukaan selviämään tulevista elämän haasteista, joita luonnehtivat epävarmuus, valinnanmahdollisuuksien runsaus ja äkilliset muutokset. (OPS94alk., 25)

Itsearviointitaidon katsotaan vaikuttavan OPS04:ssä syvälle oppilaan persoonaan, joten sillä on keskeinen asema taitojen ja asenteiden oppimisessa (ks. lukua 6.3).

Itsearviointitaidon tarkoituksena on tukea *itsetuntemuksen kasvua* ja kehittää opiskelutaitoja. Tavoitteena on, että *oppilaan itsetunto ja myönteinen minäkuva oppijana sekä osallisuuden tunne vahvistuvat*. (OPS04, 171)

OPS04 pitää itsearviointitaitoa edellytyksenä oppimaan oppimiselle. Aihetta on käsitelty opetussuunnitelmassa perusteellisesti, ja se on liitetty osaksi konstruktivistisen oppimisen ideaa. Sen mukaan arviointiin kytkeytyy myös muita oppimisen keskeisiä

elementtejä: Esimerkiksi oppimisympäristö tulee suunnitella niin, että se edistää myös oppilaan oman toiminnan arviointia (OPS04, 12). Työtävän valinnan perusteena on, että se kehittää valmiuksia ottaa vastuuta omasta oppimisesta, arvioida sitä sekä hankkia palautetta *oman toiminnan reflektointia* varten (OPS04, 12). Oman työskentelyn arviointitaidot vaikuttavat mm. oppiaineiden arvosanoihin, ja työskentelyn arviointi kohdistuu oppilaan taitoon suunnitella, säädellä, toteuttaa ja arvioida omaa työtään (OPS04, 169, 173).

Arviointia käsitellään opetussuunnitelmissa aluksi irrallisena tapahtumana, erillisenä itse oppimisesta. Samalla tavoin myös itsearviointi lähtee OPS70:ssä yksittäisinä lausumina liikkeelle. OPS04:ään tultaessa siitä on kehittynyt keskeinen oppimiseen kiinteästi kuuluva taito. (Ks. kuviota 9.)

7.3 Koulun tuloksellisuuden arviointi

Koulun aseman ja tehtävien muutos eli koulutuspoliittiset linjaukset näkyvät peruskoulun opetussuunnitelmissa. Muutoksia ovat ajan kuluessa kokeneet sekä se, mitä koulun tuloksellisuudella tarkoitetaan, että se, miten paljon ”tuloksellisuutta” koulutukselta vaaditaan. (Ks. kuviota 9.)

OPS70:ssä *sanoudutaan irti sellaisesta ”tehokkaasta” oppimisesta, joka perustuu kilpailulle*. Asiakirjassa siis kritisoidaan oppimista, joka perustuu kilpailussa menestymiseen.

Tehokkuusajatteluun on totuttu liittämään kuva koulusta, jossa kilpailua käytetään oppimismotivaatiota kohottavana ja suuntaavana tekijänä.
(OPS70I, 232)

Kyseessä lienee vanhoista koulumuodoista periytyvän käytännön kritisointi siirryttäessä peruskouluun. Uudessa koulumuodossa toivotaan oppimistulosten syntyvän muutoin kuin kilpailun keinoin, eli oppilaan katsotaan kilpailevan niin sanotusti itsensä kanssa.

OPS85:tä leimaa *tuloksellisuusajattelu*, ja koulutuspolitiikan avainsanoihin kuuluu koulujen ja oppimistulosten vertailtavuus. Opetussuunnitelmassa puhutaan mm. *koulutuksen tehostamisesta* (OPS85, 11) ja *opettajan työn tuloksellisuudesta* (OPS85, 29). Kuntia ja kouluja päästään vertailemaan, kun laaditaan valtakunnalliset opetuksen raamit:

Koulutuksen johdonmukaisuuden, alueellisen tasa-arvon sekä opetuksen riittävän yhdenmukaisuuden ja vertailtavuuden turvaamiseksi tarvitaan valtakunnallisia suunnitelmia ja ohjausta. (OPS85, 18)

Myös oppilasarviointi perustuu yhteiskunnan asettamille vaatimuksille sekä sille ajatukselle, että koulu on tulosta tuottava laitos (luku 7.1).

Koulun tulosvastuullisuuden korostaminen jatkuu OPS94:ssä, jossa koulu rinnastetaan liikelaitokseen. Kouluun istutetaan *ns. laatuajattelua*, joka on kopio yritysmailman laadunarvioinnista. Muun muassa termistö periytyy yritysten laadunmittausjärjestelmästä. Koulu rakentuu tehokkuuden, tuloksen tekemisen, tavoitteiden saavuttamisen, verkottumisen, erikoistumisen sekä erilaisten painotusten varaan. Koululle tulee luoda imago. Lisäksi pyritään tuloksen maksimointiin ja kannattavaan toimintaan. Tarkentamatta tosin jää, miten koulun ”tulokset” määritellään ja millaiset ovat ne mittarit, jotka kertovat koulun kannattavasta tai kannattamattomasta toiminnasta.

Näin koulu voi kehittyä monipuoliseksi *oppimiskeskukseksi, joka tuottaa joustavia ja laadukkaita koulutuspalveluita vuorovaikutuksessa sidosryhmiensä kanssa.* (OPS94, 10)

Se [itsearviointi] on *välttämätön työväline päämääristään tietoisien ja tuloksellisen koulun työssä.* Itsearvioinnin tehtävänä on - - ja samalla vahvistaa koulun tavoitellun profiilin toteutumista. (OPS94, 24)

Kouluyhteisö käyttää arviointitietoa toimintansa kehittämiseen. *Henkilöstön tehtäväjaolle haetaan sellainen muoto, joka varmistaa kouluyhteisön jäsenten ammattitaidon ja asiantuntemuksen parhaan mahdollisen käytön.* Arviointitieto luo pohjan myös koulun voimavarojen suunnittelulle. (OPS94, 24)

Kansainvälistyminen on myös haaste suomalaiselle osaamiselle, mikä koulutuksen kannalta merkitsee ennen muuta *koulutuksen laadullista kehittämistä eli sen tason nostamista.* (OPS94, 8)

Tavoitteena on näin *nostaa koulun palvelukykyä.* (OPS94, 8)

Uusikylä (2000) arvostelee tehokkuuden ja tuloksellisuuden varaan rakentuvaa koulutuspolitiikkaa siitä, että se unohtaa ihmisen. Tämä näkyy mm. siinä, että vuoden 1994 opetussuunnitelmassa liike-elämästä, teollisuudesta ja bisneksestä lainattu terminologia sivuuttaa kasvatuksen ja opetuksen termit. (Mts. 49.) Mitä on koulutuspalvelu tai palvelukyvyn nosto peruskoulussa? Millainen on profiili, jota

peruskoulun tulee tavoitella? Kuka määrittää kouluhenkilöstön tehtäväjaon parhaan mahdollisen muodon? Oppilas ja opettaminen hukkuvat väistämättä tällaisen tuloksellisuusliturgian joukkoon.

Myös uusimmassa opetussuunnitelmassa puhutaan laadusta, tosin koulutuksen näkökulmasta. Koulutuspolitiikan iskusanat - yhtenäisyys, tasa-arvoisuus ja vertailukelpoisuus - tulevat OPS85:stä, mutta tavoitteiden sovellus on erilainen. Tuloksellisuuden sijaan niillä haetaan *oppimisen ja koulutuksen laatua*. Tämä näkyy esimerkiksi siinä, miten erilaisin termein OPS04 kuvaa koulun toimintoja ja tehtäviä verrattuna OPS94:ään. Vertaa edellisiä esimerkkejä seuraavaan OPS04:n katkelmaan:

Oppimissuunnitelmalla voidaan myös *yksilöllistää opetusta sekä auttaa koulua ja opettajia turvaamaan oppilaalle parhaat edellytykset oppia ja edetä opinnoissaan*. (OPS04, 163)

OPS94 käyttää abstrakteja termejä iskusanojen omaisesti (*oppimiskeskus, koulutuspalvelu, sidosryhmä, tavoiteltu profiili, koulun voimavarat ja palvelukyky*). OPS04 hyödyntää puolestaan opetuksen termistöä (*opetus, koulu, opettaja, opinnot*) ja liittää sitä ilmaisuvoimaisiin verbeihin (*auttaa, turvata, oppia, edetä*). Verbit ovat sävyltään myönteisiä, ja liittyessään konkreettisiin opetuksen käsitteisiin ne luovat osaltaan positiivista kuvaa tavasta, jolla kirjoittaja käsittelee puheena olevaa asiaa.

Kun jokin asia – tässä laatuajattelu – tulee innovaationa toiselta sektorilta uudelle alueelle, tässä koulutukseen ja opetukseen, vie aikansa, ennen kuin se vakiintuu ja löytää paikkansa uudessa toimintakulttuurissa. Peruskoulun opetussuunnitelmissa on edetty sitten OPS94:n yleisestä laadun mittaamisesta nimenomaan koulutuksen ja opetuksen laadun kehittämiseen.

8 Havainnot opetussuunnitelmista teksteinä

8.1 Tekstuaaliset piirteet ja avaintermit

Peruskoulun opetussuunnitelmat ovat tekstuaalisten piirteidensä valossa hyvin heterogeeninen tekstijoukko. Asiakirjat sisältävät monia tekstityyppejä ja -lajeja: luetteluita, kuvauksia, selostuksia ja argumentoivaa tekstiä. Mukaan mahtuu niin lakitekstiä kuin opetussuunnitelmaa laativan komitean mielipiteen ilmauksia. Opetussuunnitelmat vaihtelevat siis paitsi tekstikatkelmien muodoltaan myös abstraktiotasoltaan. Opetussuunnitelmien tekstien muodollisuusasteikin vaihtelee persoonattomasta ja etäännytetystä ilmaisusta hyvinkin kuvailevaan ja konkreettiseen.

Tekstuaalisten piirteiden kirjavuuden vuoksi eri opetussuunnitelmista esiin nousevia merkityksellisiä opetuksen ja oppimisen ilmiöitä on hankala yhdistää toisiinsa. Vaikka eri opetussuunnitelmien näkemykset oppimisesta ja opetuksesta sopivatkin teemaltaan yhteen, niiden tekstuaalinen ilmiö saattaa vaihdella niin paljon, että niitä on hankala niputtaa saman alateeman jatkumoksi.

Avaintermit kuvaavat osaltaan opetussuunnitelmien tausta-ajatuksia: arvopohjaa ja -filosofiaa. Seuraavassa on poimintoja termeistä, jotka kertovat jotakin kunkin opetussuunnitelman yhteiskunnallisesta kehiksestä. Termit on valittu käsittepaljoudesta subjektiivisesti mutta kuitenkin niin, että ne kuvaavat kyseisen opetussuunnitelman yhteiskunnallista henkeä (kuvio 10). Termit kiinnittyvät opetukseen muotoilemani lausuman avulla, joka luonnehtii opetussuunnitelman taustalla olevaa oppilasihannetta: kunkin aikakauden tavoittelemaa oppilaan prototyyppiä (kuvio 11). On huomattava, että opetussuunnitelmateksti sisältää runsaasti tavoitteita ja visioita. Se, miten opetussuunnitelmien visiot toteutuvat tai ajatukset reaalistuvat, esimerkiksi miten oppilasihanne saavutetaan tai jää saavuttamatta, jää tämän tutkimuksen ulkopuolelle.

OPS70: *demokratia, omakohtaiset mielipiteet ja arvostukset, todellinen elämä, yhteiskunta*

OPS85: *arvovalinnat, yhteistoiminta, yhteisvastuu*

OPS94: *arvokeskustelu, eriyttäminen, moniarvoisuus, myönteinen ihmiskäsitys, oman elämän hallinta*

OPS04: *kasvatustehtävä, kulttuuri, yhteisöllisyys*

KUVIO 10. Peruskoulun opetussuunnitelmien yhteiskunnallinen kehys avaintermien ilmaistuna

OPS70: ”Yksilönä yhteiskunnassa: ristiriita vai voimavara?”

OPS85: ”Oppilaan persoonallisuus”

OPS94: ”Joustava, aktiivinen, oman itsensä ja ympäristönsä tiedostava yksilö”

OPS04: ”Yhteisöllisesti osallistuva, kriittinen, tiedostava ja tavoitteellinen ympäristönsä hahmottaja”

KUVIO 11. Avaintermien avulla muotoiltu oppilasihanne peruskoulun opetussuunnitelmissa

OPS70:ssä painotetaan yhteiskuntaa, ja tämä näkyy avaintermeistä. Myös yksilö huomioidaan, mutta yksilön paikka hahmotetaan suhteessa yhteiskuntaan. OPS85 korostaa yhdessä elämisen ja toimimisen opettelua. Oppilas pyritään hahmottamaan taustaansa vasten yksilönä omine persoonallisine piirteineen. OPS94 pureutuu syvällisemmin erilaisiin yksilöihin: oppilaille on erilaiset kulttuuritaustat ja kodeilla erilaiset arvopohjat. Yksilöt eroavat oppimishistorialtaan ja -tyyleiltään toisistaan. Yksilöltä odotetaan ja edellytetään paljon; hänen on oltava toimissaan aktiivinen. Kykyä toimia erilaisissa yhteisöissä painotetaan OPS04:ssä. Ihanneoppilas tarkkailee ympäristöään valppaasti, osallistuu ja kritisoi sekä omaa parastaan että yhteistä hyvää silmällä pitäen. Nämä avaintermien avulla muotoillut oppilasihanteet ovat yhteneväisiä muiden oppilaan roolia koskevien havaintojen kanssa (luku 5.5).

Behaviorististen oppimisteorioiden jälkeen valtasi oppimiskäsityksissä 1970-luvulla alaa kognitivismi. Kiinnostus kohdistui ihmisen kognitiiviseksi

kapasiteetiksi nimettyjen ilmiöiden ja henkisten prosessien kuvaamiseen ja ymmärtämiseen. Kognitivismi hyödynsi muun muassa käsitejärjestelmää, joka koostui tietokonemaailmasta lainatuista vertauksista. (Säljö 2001, 53.) Tämän tyyppinen termistö onkin edustavasti aineistossa esillä. Tietoteknisiä vertauskuvia käyttää jo OPS70: se mainitsee *tiedon käsittelyn* (OPS70I, 104) ja *tietovaraston uudelleen jäsentämisen* (OPS70I, 61). OPS85 on hyvin niukkasoinen, sillä se sisältää vain vähän kuvaavia tai selittäviä osuuksia. Näin ollen mielen prosesseja kuvaavaa tietokonealan sanastoakaan ei asiakirjassa esiinny. Sen sijaan OPS94 puhuu *oman tietorakenteen jäsentämisestä, jäsentyneestä tietorakenteesta* (mts. 10) sekä *tiedon käsittelystä* (mts.12). Samat termit toistuvat OPS04:ssä. Kognitivismin kielikuvat ovat tietoteknistä aikakautta elävälle väestölle siinä määrin tuttuja, että niitä on helppo teksteissä hyödyntää. Niiden avulla vastaanottaja voi luoda itselleen konkreettisia kuvia mielen prosesseista.

Se miten opetussuunnitelmatekstissä hyväksytetään ja perustellaan ratkaisut ja kannanotot, kuvastaa mielenkiintoisella tavalla kirjoittajan ja lukijan välistä suhdetta tekstissä. Opetussuunnitelmissa olevien asioiden hyväksyminen tapahtuu

- 1) virallisiin säädöksiin nojautuen
- 2) demokraattisen päätöksenteon avulla (esim. opettajakunta hyväksyy)
- 3) toimimalla yleisesti hyväksytyyn tradition mukaisesti
- 4) perustelemalla päätöstä tutkimustiedolla (Malinen 1992, 61).

Opettajat siis sitoutetaan opetussuunnitelman lausumiin osittain byrokraattisesti vetoamalla siihen järjestelmään, johon he asemansa puolesta kuuluvat (kohta 1). Itse päätöksenteossa mukana oleminen (koulukohtaiset opetussuunnitelmat) sitouttaa myös tehokkaasti (kohta 2). Nojaaminen kokemuksiin ja aiempiin käytänteisiin lienee yleistä institutionaalistuneissa järjestelmissä (kohta 3). Tiede toimii koulujärjestelmässä erityisen vahvana perusteena ratkaisuille (kohta 4). Kaikki nämä hyväksyttämistavat ovat käytössä peruskoulun opetussuunnitelmissa.

Asioiden hyväksyttämisen näkökulmasta näyttäisivät koulussa käyttävän valtaa kouluviranomaiset ja opettajakunta. Heidän taustallaan hallitsisivat tiedeyhteisö sekä koulujärjestelmän ikaikaiset käytännöt. Koulu ei olisi tämän perusteella niinkään uudistava vaan säilyttävä instituutio (ks. Lehtisalo & Raivola 1999). Ehkä vanhemmat pystyisivät uudistamaan koulua rohkeastikin, jos heidät otetaan vaikuttamaan koulua koskeviin asioihin OPS04:ään kirjattujen suositusten mukaan.

Kussakin peruskoulun opetussuunnitelmassa on omat kiinnostavat tekstuaaliset piirteensä. Niiden tarkastelu tarkentaa ja osin selittää eri opetussuunnitelmissa ilmeneviä näkemyksiä opetuksesta ja oppimisesta. Seuraavassa käsitellään tarkemmin kullekin opetussuunnitelmalle leimallisia tekstuaalisia piirteitä.

8.2 OPS70

OPS70 on pääosin juonellinen ja tässä mielessä helppolukuinen teksti. Se koostuu lähinnä kertovasta sekä toisaalta selostavasta tekstityypistä. Asioita kuvaillaan ja johdetaan syy-seuraussuhtein toisistaan. Erilaisia opetussuunnitelman taustalla olevia seikkoja selitetään ja otetaan laajasti huomioon. Tämä näkyy erityisen hyvin OPS70I:n sisällyksestä. Muun muassa yhteiskunnallista ja maailmanlaajuista kehitystä kuvataan seikkaperäisesti:

Ihmiskunnan polttavimmat tämänhetkiset eettiset ongelmat liittyvät elämän edellytysten säilyttämiseen maapallolla ja epätasaisesti jakautuneisiin elämisen mahdollisuuksiin. (OPS70I, 39)

OPS70 on myös valistava, sillä siinä opetetaan opettajille myös puhtaasti sisällöllisiä aineksia. Esimerkiksi tieteenalojen tutkimustuloksia selostetaan hyvin oppikirjamaisesti. *Tiedollisen kasvatuksen formaaliset käsitteet* -luku pitää sisällään käsitteiden muodostusta ja käyttöä, päättelyn kulkua, tiedon arviointia, ongelmanratkaisua sekä luovaa ajattelua eritellen ja ilmiöitä käsitteellistään.

Tavallisimmat päättelyn lajit ovat deduktio ja induktio. Deduktio on - - . (OPS70I, 29)

Ongelmat voivat olla erilaatuisia ja –asteisia. Yksinkertaisimpien ongelmien ratkaisemista kutsutaan usein soveltamiseksi. Soveltamiseen liittyy usein myös tietty nopeuden ja harjaantumisen vivahde. Seuraavassa käytetään kuitenkin yksinomaan nimitystä ongelmanratkaisu, joka kuitenkin käsitetään varsin laaja-alaisesti. (OPS70I, 31)

Tässä valistavassa sävyssään OPS70 on kuin opettajan opas tai uudelleenkouluksen oppikirja. Ilmiöitä taustoittamalla ja tuomalla esiin tutkimuspohjaiset faktat OPS70 perustelee kannanottonsa ja didaktiset ratkaisunsa tarkkaan.

Tekstissä on havaittavissa paikoin lukijaa opettava, kasvattava ja valistava sävy yleisemminkin. Erityisen voimakasta ohjeistusta esiintyy tärkeäksi koetuilla kasvatuksen ja opetuksen alueilla.

Kasvavaa ihmistä tulee ohjata huomaamaan, että esim. propaganda pyrkii usein tahallaan antamaan vääriä tai harhauttavia tietoja. On pystyttävä erottamaan uskomukset - -. On muistettava - -. On myös tähdennettävä - -. (OPS70I, 27)

OPS70 on sävyiltään myös asioita kyseenalaistava ja problematisoiva asiakirja. Se on puheenvuoro ajankohtaisiin keskusteluihin.

Komitean tavoitteiden asettelun pohjana ovat laissa erittäin yleisluontoisesti ilmoitetut koulun kasvatuspäämäärät, mutta niitä on tässä mietinnössä pyritty täsmentämään ja esittämään perusteellisemmin. Koulua ei voida suunnitella vain yhteiskunnan tämänhetkisten tarpeiden varaan, vaan on otettava huomioon tulevaisuus. (OPS70I, 20)

Asiakirjan sävy tuntuu sikäli vanhahtavalta, että tekstissä mainitaan käskyttäjä, ohjeistaja suoraan. Opetussuunnitelmakomitea on tekstissä aktiivinen toimija. Näin tuodaan selvä vastuunkantaja esiin. Opetussuunnitelmatekstiin on sisällytetty useita komitean käsityksiä ja mielipiteitä:

Komitea on ottanut lähtökohdaksi sen, ettei - -. (OPS70I, 22)

Erikoisilta 2000-luvun näkökulmasta vaikuttavat hallinnollisessa tekstissä myös selkeät kiellot esimerkiksi siitä, mitä kouluissa ei saa tehdä: *Päämäärien asettelussa ja toteuttamisessa koulu ei saa mennä senlaatuiseen yksipuolisuuteen, joka vaarantaa oppilaitten tasapainoista kehitystä, terveyttä tai persoonallisuuden jonkin alueen kehittymistä* (OPS70I, 24).

Opetussuunnitelma etsii peruskoulun alkuvaiheessa vielä paikkaansa. Tästä on osoituksena se, että asiakirja pyrkii korostamaan omaa merkityksellisyyttään: *Opetussuunnitelma on tarkoitettu tukemaan eikä kahlitsemaan opetusta. Hyvin laadittu suunnitelma pikemmin lisää kuin vähentää opettajan mahdollisuuksia poiketa suunnitelmasta oppilaiden mielenkiinnon ja harrastuksen suuntaan.* (OPS70I, 60.)
Lisäksi siinä on käsitelty monia yleisiä opetussuunnitelman luonnetta ja rakennetta

kuvaavia seikkoja. Nämä osuudet ovat mukana ehkä siksi, että asiakirja on ensimmäinen varsinainen peruskoulun opetussuunnitelma.

8.3 OPS85

OPS85 on peruskoulun opetussuunnitelmista selvimmin hallintotekstiä. Asiakirja on säilyttäen paikoin hyvinkin toteava ja käskyttävä. Asioita tuodaan esiin määräyksinä ja velvoitteina: *sen [ympäristökasvatuksen] tulee syventää ja täydentää - - sen täytyy myös antaa* (OPS85, 12). Asioiden ilmipano on byrokraattista: asiat ilmoitetaan ylhäältä päin annettuina pykälinä ja asetuksina:

Peruskouluasetuksen 115 pykälän mukaan opettajan tulee noudattaa vahvistettua opetussuunnitelmaa ja käsitellä vahvistetut oppimäärät. - - Tämän johdosta opettajan on virkavastuulla noudatettava toimipaikkakuntansa opetussuunnitelmaa. Hän on myös velvollinen perehtymään tähän opetussuunnitelmaan - -. (OPS70I, 59)

OPS85 sisältää virkamiehelle annettuja säädöksiä ja määräyksiä. Myös termien huolellinen määrittely kuvastaa hallintomaista tarkkuutta ja täsmällisyyttä ilmaisussa. Esimerkiksi arvioinnin termistö on käsitelty asiakirjassa huolellisesti.

Koululaitoksen uudistuva rooli on näkyvässä osittain jo OPS85:ssä: koulu/opettaja on palvelujen tarjoaja, ja koulun tehtävänä on toimia palvelulaitoksena. Oppilaasta puhutaan myönteisin termein, jotka johtavat ajatukset oppilaan oikeuksiin: *oppilaita pitää auttaa - -, tasavertaista oikeutta tulla kohdelluksi* (OPS85, 10). Luetellut oppilaan oikeudet pohjaavat peruskoulun tavoitelauselmaan, jossa oppilas on otettava huomioon omana persoonallisuutenaan. OPS85 on tältä osin luonteeltaan oppilaan oikeuksien julistus.

8.4 OPS94

OPS94 on OPS70:n tapaan selostava. Opetussuunnitelmatekstissä perustellaan huolellisesti ratkaisut ja kannanotot. Siinä missä OPS85:tä hallitsevat tavoitteiden luettelot, OPS94 rakentuu yhden teeman, uudenlaisen tiedonkäsityksen ja siitä johdetun oppimisenäkemyksen, ympärille. OPS94 on laajempi ja sisällökkäämpi kuin OPS85. Asiakirjassa käytetään muutamia iskusananomaisia käsitteitä (*oppimisympäristö*,

kulttuuri-identiteetti), joista opetussuunnitelman sisällöt nousevat. Teksti rakentuu näiden määrittelylle ja laajenukselle.

Vuoden 1994 opetussuunnitelma ei ole kuitenkaan erityisen yhtenäinen tai yksityiskohtainen vaan pikemmin uutta oppimiskäsitystä selittävä. Sen tarkoituksena oli antaa suuntaviivat koulukohtaisille opetussuunnitelmille. (Nevalainen ym. 2001, 131, 135.)

OPS94:ää hallitsee paikoin hyvinkin selkeä rakenne. Opetussuunnitelma painottaa tiettyjä aihekokonaisuuksia: kestävästä kehitystä, monikulttuurisuutta, hyvinvoinnin edistämistä ja yhteiskunnan jäsenyyttä. Näitä käsitellään saman toistuvan kaavan mukaan: ensin kerrotaan sisällöistä ja määritellään ne, sitten asetetaan oppimistavoitteet ja tuodaan esiin keinojen valikko tavoitteiden toteuttamiseksi. Välijärvi (1992) kehuu opetussuunnitelmaa siitä, että sen rakenteen perustaksi on hahmotettu useita tiedollisia kokonaisuuksia. Kutakin niistä perustellaan argumenteilla, jotka ovat hänen mukaansa keskeisiä koulun sivistystehtävän ja tiedon monipuolisen hallinnan kannalta. (Mts. 133.)

OPS94 sisältää tarkkaa opetussuunnitelman määrittelyä OPS70:n tapaan. Nyt esiin nostetaan asiakirjan luonteen ja tehtävien ohessa sen koulutuspoliittinen rooli: *Opetussuunnitelma muodostaa koulutyön suunnittelun, arvioinnin ja toteuttamisen keskeisimmän perustan* (OPS94, 15). Näin OPS94:ää voi arvioida kaikkien näiden kolmen aspektin kannalta. Se jakautuu melko selvästi käsittelemään kaikkia osa-alueita, joista kuitenkin koulutyön toteuttamiseen tarvittavien konkreettisten ohjeiden osuus jää suppeimmaksi. Ohjeita onkin ilmeisesti tarkoitus kirjata runsaammin koulukohtaisiin opetussuunnitelmiin.

8.5 OPS04

Oppimisympäristö on termi, jonka ympärille OPS04:n oppimisen teoria – ja siis myös OPS04 tekstinä - rakentuu. Teksti etenee oppimiskäsitystä valottavien termien selityksin ja määritelmin, joihin erilaiset ohjeistukset, käskytykset ja toiminnot kytketään (OPS04, 12). OPS04 on sävyltään toisaalta faktoja toteava, toisaalta ohjeistava. Erilaiset luettelmat tuovat tekstiin ohjeistuksen tuntua. Määräyksiä ja velvoitteita sisältyy opetussuunnitelmatekstiin OPS70:n ja OPS85:n tapaan: *aihekokonaisuudet tulee*

sisällyttää oppiaineisiin, ja niiden pitää näkyä koulun toimintakulttuurissa (OPS04, 13).
OPS04 poikkeaa näin selvästi OPS94:stä, joka kertoo ja opastaa, ei ohjeista.

Erilaisten opetussuunnitelmaan kuuluvien ratkaisujen taustat on selostettu OPS04:ssä tarkkaan luvussa 3 *Opetuksen toteuttaminen*. Koulukohtaisten opetussuunnitelmien sisältöjä ja muotoa halutaan ilmeisesti ohjata entistä tarkemmin, koska perusteissa on otettu selvästi kantaa siihen, millainen asiakirja opetussuunnitelman tulee olla ja miksi sen tulee olla juuri määrätynlainen.

9 Pohdinta

Opetusta uudistavat ideat ovat toteuttamiskelpoisia vasta, kun ne kytkeytyvät opetuksen kokonaisuuteen – oppimisteoriaan – ja motivoituvat siitä käsin. Esimerkiksi jo OPS70:n esiin nostama ajatus formaalisten taitojen painottamisesta materiaalisten kustannuksella alkoi konkretisoitua vasta OPS94:n myötä, kun näkemys tiedosta uudistui myös kouluissa. Sekä OPS94 että OPS04 rakentuvat yhtenäiselle teorialle oppimisesta. Kouluopetuksen ja -oppimisen osatekijät, tiedonkäsittely, opiskeltavien asioiden jäsentely, työtavat, kouluun liittyvät roolit, oppimisen tavoitteet sekä arviointi, rakentavat näissä opetussuunnitelmissa yhdessä oppimisprosessia. Niissä kaikki liittyy kaikkeen. Myös opetussuunnitelmien tekstuaaliset piirteet kertovat sisällön yhtenäisyydestä. Opetussuunnitelmat rakentuvat teksteinä muutaman oppimisenäkemyksen kannalta keskeisen käsitteen ympärille. Nämä konstruktivismiin nojaavat, kokonaisidean varaan rakentuvat opetussuunnitelmat voi nähdä paluuna aiempaan pedagogisten opetussuunnitelmien aikaan. Tällainen on esimerkiksi vuoden 1952 varsinaisen kansakoulun opetussuunnitelma.

OPS70 on puolestaan hyvin kirjava tekstikokoelma. Asiakirjaan mahtuu niin tiedon jakamista, valistusta ja kannanottoja kuin kuvauksia ja ehdotonta ohjeistustakin. Myös sisällöltään OPS70 on jakautunut moniaalle. Siinä yhdistyvät behavioristis-teknologiset oppimisen ja opettamisen virtaukset idealistisiin, humanistisiin yhtenäiskoulun ajatusmalleihin. OPS85 on puolestaan ulkokohtaisuudessaan ja käskyttävyydessään enemmän hallinnollinen kuin pedagoginen teksti.

Selkeä ilmaisu pohjaa selkeään ajatteluun. Myös opetussuunnitelman taustaksi tarvitaan ajatusrakennelma, jota on koeteltu käytännössä ja jonka osat sopivat yhteen. Oppimisen ja opettamisen tukena oleva teoria kiinnittää koulutyön osa-alueet toisiinsa ja motivoi ne osaksi yhtenäistä oppimisenäkemyksiä. Sisällöltään hyppelähtävään asiakirjaan on vaikea nojautua opetuksen suunnittelussa. Opetussuunnitelmatekstin kirjavuus, ristiriitaisuudet tai mitäänsanomattomat, ympäröivät ilmaisut saavat usein selityksensä useista tekijätahoista, prosessikirjoittamisen luonteesta ja kompromisseista. Tämä ei kuitenkaan auta opettajaa, jonka tulee pystyä ammentamaan asiakirjasta mahdollisimman paljon työhönsä. Opetussuunnitelmatekstin tulisi olla niin selkokielistä ja yhtenäistä – koherenttia – että sen osat toimisivat yhdessä rakentaen ymmärrettävää ja

omaksuttavaa opetuksen teoriaa. Esimerkiksi Korkeakoski (2003) on havainnut, että erilaisilla ohjaavilla käsityksillä, ns. kontekstilla, on merkitystä didaktisten seikkojen tulkinnassa. Tulkintaa ohjaavat käsitykset antavat sekä opetussuunnitelman että oppikirjan rakenteelle – sen osa-alueille yksityiskohtineen – merkityksen. Nämä käsitykset olisi syytä tuoda mahdollisimman selvästi ilmi, jotta opettaja osaisi hyödyntää aina kutakin teoriaa opetuksessaan ”oikein” – oppijan parhaaksi.

Kun oppimisteorioita kehitellään, uudistuneet, tai uudelleen synnytyt, ajatukset tulevat viipeellä opetussuunnitelmaan. Esimerkiksi Säljön (2001) käsityksiä sosiokonstruktivistisesta oppimisesta esiintyy melko suoraan sekä OPS94:ssä että OPS04:ssä. Erikoista kuitenkin on, ettei teoriaa sen paremmin kuin teoreetikkojakaan nimetä asiakirjassa. Opetussuunnitelman taustalla olevien lähteiden julkistamisella olisi selviä etuja: Opettajat voisivat opiskella taustateoriaa, suhteuttaa ”uusia” ajatuksia aiempiin käytänteisiin – ja ajatella itse. Näin ehkä myös opetussuunnitelman soveltaminenkin helpottuisi ja rikastuisi.

Opetussuunnitelmien varsin sekalaisista rakenneratkaisuista huolimatta määrätietoinen yleissivistävän koulun opetussuunnitelman kehittäminen Suomessa näkyy siinä, että peruskoulun opetussuunnitelmat muodostavat sisällöiltään jatkumon. OPS70:ssä on nostettu esiin monia ideoita, mm. koulukohtaiset tavoitteet ja oppiainejakoisen opetuksen purkaminen, jotka tarkentuvat ja konkretisoituvat myöhemmissä opetussuunnitelmissa. Toiset lausumista on muotoiltu OPS70:ssä niin, että ne on tulkittavissa irti otoksi vanhasta kouluperinteestä. Hirvi (2000, 9) on havainnut, että koulu-uudistuksesta toiseen ovat esillä samat yleishumaanit teemat, joiden suuntaiseksi koulun toivotaan muuttuvan. Tämä näkemys saa kaikupohjaa peruskoulun opetussuunnitelmien lähiluvusta. Samat linjaukset – jotka näkyvät opetussuunnitelmien alateemoina ja sisältöinä – pysyvät. Näistä näkyvimpiä ovat kouluoppimisen avainkäsitteet (luku 5.4.3) sekä peruskoulun kokonaistavoitteet (luku 6.1) Toteutustavat ja käsitteiden nimeäminen vaihtelevat oppimisenäkemyksen ja koulutuspoliittisten linjausten, esimerkiksi päätösvallan keskittämisen vs. hajauttamisen, mukaan. Itse ideat kuitenkin säilyvät, ja niiden voisi ennustaa säilyvän vastakin. Sen verran keskeisinä ne kulkevat peruskoulun neljässä opetussuunnitelmassa.

Jo OPS70:ssä idullaan olevien pedagogisten ratkaisujen laajennukset, tarkennukset, selitykset, sovellukset käytäntöön ja kytkennät oppimisteoriaan erityisesti OPS94:ssä osoittavat, että peruskoulu on suunniteltu jatkuvasti kehittyväksi, edeltävän aineksen varaan rakentuvaksi järjestelmäksi. Opetusta kantavia ideoita kehitellään

asiakirja asiakirjalta. Opetusteoreettiset virtauksetkaan eivät riko pedagogista jatkumoa, sillä yksilöllisyyden huomioon otto, opitun soveltaminen, sosiaalisuuteen kasvattaminen ja elinikäinen oppiminen läpäisevät kaikki peruskoulun opetussuunnitelmat. Olisiko jatkumossa kyse siitä, että tällaiset humanismiin ja demokratiaan kasvattamisen päämäärät ovat länsimaissa yhtäläisiä, ja näihin pyritään yhä uusien sukupolvien kasvatusihanteissa?

OPS70:n monipuoliset ideat koulun tiedonkäsittelyn mahdollisuuksista alkavat konkretisoitua OPS94:ssä ja OPS04:ssä, joissa ne kytetään oppimisteoriaan. Tietoa koskeva teoria on tosin ilmaistu asiakirjoissa kovin abstraktisti ja viitteenomaisesti, mutta se muodostaa kehykset oppimisen osa-alueille. Kuntien ja koulujen vastuulle jää sitten ideoiden konkretisointi ja muokkaus, mikä vaatii työtä ja aikaa. Miten käy ideoiden jalostumisen, kun nykykoulussa aika on kortilla ja työtäkin tarpeeksi jo ennestään?

Kaikkiin peruskoulun opetussuunnitelmiin on kirjattu monenlaisia oppimistavoitteita: opittavana on paitsi tietoja myös taitoja, asenteita, tunteita ja elämyksiä. Oppiainekohtaiset tavoitteet painottuvat kuitenkin edelleen tietoihin, luokka-asteittain käsiteltävien asioiden luetteloihin. Ei ihme, että peruskoulu koetaan yhä edelleen liian teoreettiseksi. Liekö taustalla opettajien kyvyttömyys konkretisoida tavoitteita vai järjestelmässä olevat puutteet? Vaikka opetussuunnitelman taustalla olisi selkeä oppimiskäsitys, oppimisprosessin eri osat saattavat lyödä toisiaan korvalle: OPS94:ssä ja OPS04:ssä oppiaines joustaa ja aihekokonaisuudet ovat väljiä ja yksilön oppimisprosessia myötäileviä. Kuitenkin opetuksen arviointi kääntyy 1990-luvun lopulla valtakunnallisten tavoitteiden mukaiseksi. OPS94:n arviointiohjeistoksi tulee lisäosa hyvän osaamisen vaatimuksineen vuonna 1999, ja OPS04:ään kirjataan ns. nivelkohtien sisällölliset tavoitevaatimukset aineittain. Tällaisilla tiukoilla muodollisilla arviointisäädöksillä vesitetään joustot, jotka muuten väljä opetussuunnitelma opetuksessa mahdollistaisi.

Opetuksen ja oppimisen osa-alueista juuri arviointi on kokenut valtavan muutoksen peruskoulun olemassaolon aikana. Irrallisesta, teknisesti toteutettavasta mittaamisesta on siirrytty yksilöllisen oppimisprosessin kuvailuun ja arviointiin. Esimerkiksi OPS70:ssä korostetaan monissa kohdin oppilasta yksilönä ja persoonana, mutta oppilaan suoritusten arviointi on hyvin behavioristista ja positivistista, ts. tekniseen mittaamiseen perustuvaa. OPS94:ssä on yksilöllisyyttä ja persoonallisuutta korostaville lausumille puolestaan saatu kaukupohjaa mm. itsearviointista ja

yksilöllisistä oppimistavoitteista. Oppilasarvioinnin kohteena on mainittu oppilaan koko persoonallisuuden kehittyminen. Opettajien haasteena on saada tämä arvioinnin tavoite toimimaan oppiaineittaisten valtakunnallisten arviointikriteerien rinnalla.

Toinen selkeä muutos peruskoulun opetussuunnitelmissa näkyy siinä, mitä taitoja pidetään oppimisen arvoisena. OPS70 mainitsee opittavan aineksen valikoimisen, järjestelyn ja jäsentämisen opettajan keskeiseksi taidoksi. OPS94:ssä ja OPS04:ssä siitä on tullut osa oppilaan oppimista, formaali taito, jota kuka tahansa nyky-yhteiskunnassa tarvitsee. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan juuri oppija jäsentää opiskeltavan asian sekä vastaa tiedonhankinnasta ja -käsittelystä. Näin oppilaan on mahdollista valita näkökulma, kehikko, josta käsin hän tarkastelee opiskeltavaa asiaa. Ylhäältä päin annetut struktuurit ja asian jäsennykset eivät kosketa oppijaa, koska ne ovat pakotettuja, staattisia. Oppimista syntyy vasta oman jäsentelyn kautta.

Opetuksen ja oppimisen osa-alueista näyttää opettajan roolin määrittely olevan hukassa opetussuunnitelmissa. Ensinnäkin se on piilotettu tekstiin. Opettajan paikka ja asema opetuksen kentässä on ilmaistu implisiittisesti: sen joutuu hahmottamaan opetussuunnitelman sananvalintojen tai kehotusten suoruuden tai epäsuoruuden perusteella. OPS70:ssä ja OPS85:ssä opettajan tehtävät ja ominaisuudet ovat esillä sekalaisesti ja hajanaisesti. OPS94:ssä ja OPS04:ssä opettajan tehtäviä eritellään selvemmin, mutta niitä ei konkretisoida tai liitetä yhteen. Tekstiä on tulkittava, eli opettajan rooli on luettava rivien välistä.

Peruskoulun opetussuunnitelmia lähilukiessa nousee esiin useita kerrostumia, jotka toimivat asiakirjojen aineksena, käyttövoimana:

aiemmat opetussuunnitelmat	nykyinen koulutus- ja yhteiskunta-politiikka
tulevaisuuden tarpeet/visiot	
OPETUS- SUUNNITELMA	
didaktiset ja pedagogiset teoriat	aiempi koulutus- ja yhteiskuntapolitiikka
eri tieteenalojen kehitys	käsitys tiedosta

KUVIO 12. Opetussuunnitelman sisällölliset kerrostumat

Näiden kerrostumien vaikutus näkyy useissa opetuksen ja oppimisen osa-alueissa. Jotta opettaja voisi hahmottaa opetussuunnitelman näkemyksen oppimisesta, hänen tulisi tiedostaa ja tunnistaa myös nämä opetussuunnitelman läpäisevät sisällölliset kerrostumat. Perehdyttämistä opetussuunnitelmien ”salattuun” maailmaan ja työtä sen näkyväksi tekemiseen totisesti kaivataan!

Opetussuunnitelma on oman aikansa lapsi, jossa ovat havaittavissa kunkin aikakauden yhteiskunnalliset linjaukset. Opetussuunnitelmia lähilukiessa näkyy selvästi, että koulutuspolitiikka on osa yhteiskuntapolitiikkaa. Tosin yhteiskunnalliset suuntaukset ja painotukset tulevat opetussuunnitelmiin viiveellä asiakirjan kirjoitus- ja laadintaprosessin vuoksi. Opetussuunnitelman laatijoilla pitäisikin olla visionäärin lahjoja ja rohkeutta tehdä linjauksia opetukseen myös erilaisten barometrien ja ennusteiden mukaan.

LÄHTEET

- Aho, E. 2000. Taistelu peruskoulusta. Teoksessa S. Wass (toim.) Onko peruskoulu romuttunut? Peruskoulu 25 vuotta. Helsinki: Opetus-, kasvat- ja koulutusalojen säätiö, Luokanopettajaliitto, 18–25.
- Atjonen, P. 1989. Kunnan opetussuunnitelma koulun toiminnassa: ala- ja yläasteen opettajien kokemuksia kunnan opetussuunnitelman laadinnasta ja toteuttamisesta Kainuussa vuosina 1985–1988. Kouluhallituksen julkaisuja 16. Helsinki: Kouluhallitus.
- Bloom, B. 1971. Mastery learning. Teoksessa J. Block, (toim.) Mastery learning. Theory and practice. New York: Holt, Rinehart & Winston, 47–63.
- Borg, W. R. & Gall, M. D. 1989. Educational Research. An Introduction. Viides painos. London: Longman.
- Glaser, B. & Strauss, A. 1967. The Discovery of Grounded Theory; Strategies for Qualitative Research. New York: Aldine de Gruyter.
- Goodlad, J. I. 1979. The Scope of the Curriculum Field. Teoksessa J. I. Goodlad ym. (toim.) Curriculum Inquiry. New York: McGraw–Hill.
- Goodson, I. 2001. Opetussuunnitelman tekeminen. Esseitä opetussuunnitelman ja oppiaineen sosiaalisesta rakentumisesta. Suom. Erja Moore. Joensuu: Joensuu University Press.
- Helttunen, A. & Uusi-Hallila, T. (toim.) 2004. Kerronnan ääniä. Näkökulmia Laatumkirjastoon. Helsinki: WSOY.
- Hirvi, V. 2000. Näin kehitämme peruskoulua. Teoksessa S. Wass (toim.) Onko peruskoulu romuttunut? Peruskoulu 25 vuotta. Helsinki: Opetus-, kasvat- ja koulutusalojen säätiö, Luokanopettajaliitto, 8–15.
- Honkonen, R. & Karila, K. 1995. Grounded theory ja analyyttinen induktio opiskelijatutkimuksessa. Teoksessa J. Nieminen (toim.) Menetelmävalintojen viidakossa: pohdintoja kasvatuksen tutkimisen lähtökohdista. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Julkaisusarja B nro 13. Tampere, 135–152.
- Hytönen, J. 2000. Peruskoulun katoava perintö. Teoksessa S. Wass (toim.) Onko peruskoulu romuttunut? Peruskoulu 25 vuotta. Helsinki: Opetus-, kasvat- ja koulutusalojen säätiö, Luokanopettajaliitto, 26–33.

- Häkkinen, K. 2002. Suomalaisen oppikirjan vaiheita. Helsinki: Suomen tietokirjailijat.
- Iisa, K., Piehl, A. & Kankaanpää S. 1999. Tekstintekijän käsikirja. 3. painos. Jyväskylä: Yrityskirjat.
- Kalajoki, A. 2000. Peruskoulun yläaste Helsingissä 1997. Teoksessa S. Wass (toim.) Onko peruskoulu romuttunut? Peruskoulu 25 vuotta. Helsinki: Opetus-, kasvatus- ja koulutusalojen säätiö, Luokanopettajaliitto, 122–126.
- Kangasniemi, E. 1993. Opetuksen käsite ja käytäntö yleissivistävässä koulutuksessa. Teoksessa E. Kangasniemi & R. Konttinen (toim.) Lue, etsi, tutki. Tutkittua tietoa koulun kehittämiseksi. Porvoo: WSOY, 52–69.
- Kari, J. 1994. Kasvatus- ja opetustavoitteet. Teoksessa J. Kari (toim.) Didaktiikka ja opetussuunnittelu. 3. uud. painos. Porvoo: WSOY.
- Kari, J. 2001. The Challenges of Curriculum Development and the Complexity of Learning. Teoksessa E. Kimonen (toim.) Curriculum Approaches. Readings and Activities for Educational Studies. Jyväskylä: University of Jyväskylä, Department of Teacher Education & Institute for Educational Research, 3–8.
- Karvonen, P. 1995. Oppikirjateksti toimintana. Jyväskylä: Gummerus.
- Kivinen, O. 1988. Koulutuksen järjestelmäkehitys. Peruskoulutus ja valtiollinen kouludoktriini Suomessa 1800- ja 1900-luvuilla. Turun Yliopiston Julkaisuja, sarja C, osa XX. Turku.
- Kivirauma, J. 1997. Faktorianalyysin kautta teemahaastatteluun – suomalaisen kasvatustieteen paradigman murrokset 1900-luvulla väitöskirjojen valossa. Teoksessa J. Kivirauma & R. Rinne (toim.) Suomalaisen kasvatustieteen historia – lyhyt oppimäärä. Turku: Painosalama, 5–60.
- Komiteanmietintö 1970: A4. Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö I. Opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetusministeriö 1971.
- Komiteanmietintö 1970: A5. Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö II. Oppiaineiden opetussuunnitelmat. Helsinki: Opetusministeriö 1971.
- Komiteanmietintö 1975: 33. Opetussuunnitelmakomitean I välimietintö. Helsinki: Kouluhallitus.
- Korkeakoski, E. 2003. Realismia opetussuunnitelmauudistuksiin. Opettaja 21/2003, 14–15.
- Koulukielen sanasto 2003. Helsinki: OAJ & Suomen Vanhempainliitto.
- Lahdes, E. 1977. Peruskoulun uusi opetusoppi. Helsinki: Otava.

- Lahdes, E. 1986. Peruskoulun didaktiikka. Helsinki: Otava.
- Lahdes, E. 1997. Peruskoulun uusi didaktiikka. Helsinki: Otava.
- Lappalainen, A. 1985. Peruskoulun opetussuunnitelman syntyprosessi ja peruskouluopetuksen johtamisjärjestelmän muotoutuminen. Helsingin yliopiston opettajankoulutus. Tutkimuksia 28. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Laukkanen, R. 1992. Johtopäätöksiä tiedonkäsityskeskustelusta. Teoksessa Y. Yrjönsuuri & R. Laukkanen (toim.) Opetuksen mahdollisuuksia. Keskustelua tiedosta, oppimisesta ja kasvatuksesta. Helsinki: Kouluhallitus, 135-142.
- Launonen, L. 2000. Eettinen kasvatusajattelu suomalaisen koulun pedagogisissa teksteissä 1860-luvulta 1990-luvulle. Jyväskylä studies in education 168. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Lehtinen, E. 1992. Tulevaisuuden haasteet ja oppimisen laadun kehittäminen. Teoksessa Y. Yrjönsuuri & R. Laukkanen (toim.) Opetuksen mahdollisuuksia. Keskustelua tiedosta, oppimisesta ja kasvatuksesta. Helsinki: Kouluhallitus, 67-78.
- Lehtisalo, L. & Raivola, R. 1999. Koulutus ja koulutuspolitiikka 2000-luvulle. Porvoo: WSOY.
- Leimu, K. 1993. Bloomilaisuuden harhat – tiedollinen viattomuus ja sen menettämisen tuskat. Teoksessa E. Kangasniemi & R. Konttinen (toim.) Lue, etsi, tutki. Tutkittua tietoa koulun kehittämiseksi. Porvoo: WSOY, 10-31.
- Linnakylä, P. 1993a. Portfolio oppilaan itsearvioinnin ja itseohjautuvan oppimisen tukena. Teoksessa E. Kangasniemi & R. Konttinen (toim.) Lue, etsi, tutki. Tutkittua tietoa koulun kehittämiseksi. Porvoo: WSOY, 70-93.
- Linnakylä, P. 1993b. Haasteita ja mahdollisuuksia äidinkielen opetuksen suunnitteluun. Teoksessa E. Kangasniemi & R. Konttinen (toim.) Lue, etsi, tutki. Tutkittua tietoa koulun kehittämiseksi. Porvoo: WSOY, 132-149.
- Mager, R. 1970. Opetustavoitteiden määrittäminen: ohjelmoitu esitys. Helsinki: Otava.
- Malinen, P. 1976. Näkemyksiä opetussuunnitelman koulutuspoliittisesta taustasta ja rakenteesta: osaraportti peruskoulun opetussuunnitelman kehittämistutkimuksesta. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos.
- Malinen, P. 1985. Opetussuunnitelmat nykyajan koulutuksessa. Helsinki: Otava.

- Malinen, P. 1987. Opetussuunnitelman tutkimukselliset kehykset:
 opetussuunnitelmatutkijoiden yhteistyöryhmän ja Suomen
 kasvatustieteellisen seuran järjestämä opetussuunnitelmaseminaari 25.–
 26.9.1986. P. Malinen & P. Kansanen (toim.) Helsinki: Helsingin
 yliopiston opettajankoulutuslaitos.
- Malinen, P. 1992. Opetussuunnitelmat koulutyössä. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Malinen, P. 1994. Opiskeluympäristöjen muodostaminen oppimiskeskukseen. Helsinki:
 Opetushallitus.
- Marsh, C. 1997. Key concepts for understanding curriculum. Part 2: Planning,
 management and ideology. London: Falmer.
- Miettinen, R. 1990. Koulun muuttamisen mahdollisuudesta. Analyysi opetustyön
 kehityksestä ja ristiriidoista. Helsinki: Gaudeamus.
- Mäki-Kulmala, A. 1995. Grounded theory nuorisotutkimuksen menetelmänä. Teoksessa
 J. Nieminen (toim.) Menetelmävalintojen viidakossa: pohdintoja
 kasvatuksen tutkimisen lähtökohdista. Tampereen yliopisto.
 Kasvatustieteiden laitos. Julkaisusarja B nro 13. Tampere, 153–166.
- Nevalainen, R., Kimonen, E. & Hämäläinen, S. 2001. Curriculum Changes in the
 Finnish Comprehensive School: The Lessons of Three Decades.
 Teoksessa E. Kimonen (toim.) Curriculum Approaches. Readings and
 Activities for Educational Studies. Jyväskylä: University of Jyväskylä,
 Department of Teacher Education & Institute for Educational Research,
 123–141.
- Nissilä, M.-L. 2001a. Uusi tuntijako painottaa perustaitoja. *Opettaja* 19/2001, 26.
- Nissilä, M.-L. 2001b. Uusien opsien kanssa oltava tarkkana. *Opettaja* 37/2001, 9–10.
- Numminen, J. 2000. Peruskoulu elää – peruskoululainsäädännön kehitys 1960-luvulta
 1990-luvulle. Teoksessa S. Wass (toim.) Onko peruskoulu romuttunut?
 Peruskoulu 25 vuotta. Helsinki: Opetus-, kasvat- ja koulutusalojen
 säätiö, Luokanopettajaliitto, 36–46.
- Peruskoulu uudistuu 2004. Tietoa vanhemmille. Helsinki: Opetushallitus.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985. Helsinki: Kouluhallitus.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994. Helsinki: Opetushallitus.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994 2000. 4. korjattu painos. Helsinki:
 Opetushallitus.

- Perusopetuksen opetuskokeilussa lukuvuonna 2003–2004 noudatettavat opetussuunnitelman perusteet vuosiluokille 3–9 ja perusopetukseen opetussuunnitelman perusteet vuosiluokille 1–2 2003. 2. korjattu painos. Helsinki: Opetushallitus.
- Puolimatka, T. 2002. Opetuksen teoria. Konstruktivismista realismiin. Helsinki: Tammi.
- Rauste-von Wright, M. 2001. The Function of Curriculum and the Concept of Learning. Teoksessa E. Kimonen (toim.) Curriculum Approaches. Readings and Activities for Educational Studies. Jyväskylä: University of Jyväskylä, Department of Teacher Education & Institute for Educational Research, 21–34.
- Rauste-von Wright, M. & von Wright, J. 1994. Oppiminen ja koulutus. Porvoo: WSOY.
- Rinne, R. 1984. Suomen oppivelvollisuuskoulun opetussuunnitelman muutokset vuosina 1916–1970. Opetussuunnitelman intentioiden ja lähtökohtien teoreettis-historiallinen tarkastelu. Turku: Turun yliopiston julkaisuja, sarja C, osa 44.
- Roikola, K. 2002. Enemmän vai paremmin? *Opettaja* 47/2002, 24–25.
- Spåre, P. 2003. Laadun arviointi hapuilee. *Opettaja* 43 – 44/2003, 12–13.
- Strauss, A. & Corbin, J. 1990. Basics of Qualitative research. London: Sage.
- Strauss, A. & Corbin, J. 1998. Basics of Qualitative research. Techniques and procedures for developing grounded theory. Second edition. London: Sage.
- Suonio, K. 2000. Delegoinnin ensimmäinen aalto. Teoksessa S. Wass (toim.) Onko peruskoulu romuttunut? Peruskoulu 25 vuotta. Helsinki: Opetus-, kasvatus- ja koulutusalojen säätiö, Luokanopettajaliitto, 52–59.
- Säljö, R. 2001. Oppimiskäytännöt. Sosiokulttuurinen näkökulma. Suom. Bo Grönholm. Porvoo: WSOY.
- Tikka, T. 2003. Koulun toimintakulttuuri luo oppimiselle perustan. *Opettaja* 18/2003, 16–17.
- Tynjälä, P. 1999. Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Törmä, S. 2004. Onko opettajan arjessa tilaa arvojen pohdinnalle? *Opettaja* 10/2004, 32–33.

- Uusikylä, K. 2000. Liike-elämästä kasvatuksen tavoitteet? S. Wass (toim.) Onko peruskoulu romuttunut? Peruskoulu 25 vuotta. Helsinki: Opetus-, kasvat- ja koulutusalojen säätiö, Luokanopettajaliitto, 48–50.
- Uusikylä, K. & Atjonen, P. 2000. Didaktiikan perusteet. Helsinki: WSOY.
- Voutilainen, T., Mehtäläinen, J. & Niiniluoto, I. 1989. Tiedonkäsitys. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Vähäpassi, A. 1985. Mikä totta, mikä tarua äidinkielen opetuksessa? Teoksessa E. Kangasniemi (toim.) Opetussuunnitelma ja sen toimeenpano. Koulutustutkimuksen päivät Jyväskylän yliopistossa 27.–28.3.1985. Osajulkaisu 2. Jyväskylä: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.
- Väljjarvi, J. 1992. Opettajan tiedonkäsitys ja koulun käytänteet. Teoksessa Y. Yrjönsuuri & R. Laukkanen (toim.) Opetuksen mahdollisuuksia. Keskustelua tiedosta, oppimisesta ja kasvatuksesta. Helsinki: Kouluhallitus, 125 - 134.
- Yrjönsuuri, Y. & Laukkanen, R. (toim.) 1992. Opetuksen mahdollisuuksia. Keskustelua tiedosta, oppimisesta ja kasvatuksesta. Helsinki: Kouluhallitus.

LIITE 1: Näyte aineiston koodauksesta ns. jatkuvan vertailun menetelmän avulla

Tutkimusmateriaali OPS70
Aihealue Oppiminen ja opetus

AIHE-ALUEEN TARKENNUS	ABSTRAHOINTI	KONKREETTINEN LAUSUMA
Opetettavan aineksen jäsentely ja järjestäminen	Oppimispsykologiasta perusteet oppiainejaolle sekä oppiaineuksen jäsentämiselle.	XII alaluku: Koulutyön järjestely→Työjärjestys→Oppimispsykologisia näkökohtia (I, 11) alaluku: Oppimisen lainalaisuuksien huomioonottaminen oppiaineuksen jäsentämisessä (I, 61)
Opetettavan aineksen jäsentely ja järjestäminen	Oppiaineiden huolellinen jäsentäminen.	-- pyritään siihen, että mahdollisimman harvalukuisten peruskäsitteiden ja lainmukaisuuksien avulla voitaisiin kuvata, selittää ja ennustaa mahdollisimman suuri määrä erilaisia asianomaiseen tiedonalaan kuuluvia ilmiöitä. Opetussuunnitelmien laatimisen kannalta tiedon struktuurin yksinkertaistuminen ja abstrahoituminen on tärkeä seikka. (I, 35)
Opetettavan aineksen jäsentely ja järjestäminen	Oppilaan ikäkausi huomioon. Oppiainejaon perustana kehityspsykologinen tietämys yksilön kehityksestä.	Opetussuunnitelmaa laadittaessa on kunkin tiedonalan struktuuri pyrittävä kuvaamaan kääntämällä se sellaiselle kielelle, jota ao. ikätason oppilaat ymmärtävät. (I, 35) Kasvuikäisen persoonallisuuden kehitys etenee sekä differentioitumisena että integroitumisena. (I, 60)
Opetettavan aineksen jäsentely ja järjestäminen	Oppiaineiden jäsentämisessä huomioon myös uusimmat tiedonalat sekä tiedonalojen muuttuminen → labiilius.	--on ratkaistava, mitkä ovat ne tiedonalueet, jotka voidaan ottaa koulun opetussuunnitelmaan. Tällöin on otettava huomioon myös uusimmat tiedonalat ja tiedonalojen rajojen alituinen muuttuminen. (I, 35)
Opetettavan aineksen jäsentely ja järjestäminen	Oppiaineen opettaminen jaksoissa → jo tässä esillä uuden koulun suuntaviivat.	Vastaisuudessa siirryttäneen periodiopiskeluun niissä aineissa, joissa oppituntien keskittämällä päästään parempiin tuloksiin kuin niiden hajottamisella. (I, 71)
Opetettavan aineksen jäsentely ja järjestäminen	Oppiainejaon vaikeus.	On vaikeata laatia mielekäs yleissuunnitelma oppiaineiden tuntijaoksi. (I, 86) Komitea on joutunut rakentamaan työnsä ainejakoisen opetussuunnitelman varaan, vaikka se on ollut selvillä tämäntyyppisen suunnitelman heikkouksista. (II, 411)

Opetettavan aineksen jäsentely ja järjestäminen	Eheyttämisen keinot esitellään melko tarkkaan.	--horisontaalisen eheyttämisen keinoja: toisiaan tukeviksi peräkkäisiksi kurseiksi - - periodimaisesti - - rinnastaminen - - keskusaineiksi. (II, 411)
Opetettavan aineksen jäsentely ja järjestäminen	Kohti eheytyneempää opsia. Otetaan esiin useita opsin kehittämisehdotuksia, jotka kuitenkin esitellään vain ajatuksina, koska tähän opsiin on valittu ainejakoinen reitti.	Nykyistä eheytyneemmän opetus suunnitelman toteuttaminen helpottuisi, jos - - . Näitä aineita opetettaisiin tähänastista laajempina kokonaisuuksina ja jäsentyneempänä yhteisen viitekehyksen varassa. (II, 413)
Oppilaan rooli	Oppilas yksilönä huomioon: henkilökohtaiset oppimistavoitteet, yksilöllinen kehittyminen. Ops salli sen, että lahjakkaiden opetukseen ei tarvinnut panostaa, vaan keskityttiin demokratian nimissä heikompien oppilaiden kykyjen yksilölliseen kehittämiseen. Lahjakkaampien kyky- ja tasoerojen mukainen eriyttäminen oli pannassa, panostettiin heikompien tukitoimenpiteisiin. Yhtäläiset tavoitteet, mahdollinen variaatio oppimisessa sisältyy oppimiseen käytettyyn aikaan.	Tämän lisäksi muodostaa vielä oman kysymysryhmänsä oppilaiden omien tavoitteiden huomioon ottaminen ja niiden kehittäminen. (I, 21) -- tavoitteiden asettaminen ei saa merkitä oppilaiden kehityksen yhdenmukaista ohjelmointia - - . (I, 23) Oppilaan yksilöllisten, ainutkertaisten piirteiden kehittyminen on otettava huomioon yleistavoitteiden rajoissa. (I, 23) --jokaisella yksilöllä on tarve toteuttaa ja ilmaista itseään luomalla jotain uutta ja omintakeista. (I, 99) Kasvatuksen avulla on tarpeen sulkea pois joitakin käyttäytymisvaihtoehtoja, mutta tämän rajoittamisen on tapahduttava - erityisesti koulun piirissä – niin hienovaraisesti, ettei kitketä niitä yksilöllisiä erityispiirteitä, joista luova toiminta saa alkunsa. (I, 101) Oppilaiden yksilöllisten erojen huomioonottaminen saattaa johtaa myös siihen, että - - sallitaan tietyissä rajoissa se, että oppilaat käyttävät eripituisen ajan määrättyjen oppikurssien suorittamiseen. (I, 71)
Oppilaan rooli	Oppilas itsenäinen yksilö, jokaisella yksilöllä itseisarvo.	Komitea on ottanut lähtökohdaksi sen, ettei oppilas saa olla väline tai ulkopuolisen vaikutuksen kohde vaan toiminnan subjekti. (I, 22)

Oppilaan rooli	Ihmisen kasvun ja kehityksen painottaminen määriteltäessä kasvatuksen tavoitteita.	Siinä [koulun tavoitteenasettelussa] on otettava huomioon myös oppilaiden kasvun ja kehityksen biologiset elämänehdot ja tarpeet, jotka nimenomaan määräävät pohjan koulun työskentelylle sosiaalisten ja kulttuuritavoitteiden saavuttamiseksi. (I, 25)
Oppilaan rooli	Ihminen on psykofyysinen kokonaisuus.	Ruumiintoiminnot ja sielunelämä muodostavat jakamattoman yhteyden. (I, 25)
Oppilaan rooli	Oppilas on myös sukupuolinen olento.	Eriyisen harkittua suhtautumista peruskoulun keskiluokilla ja yläasteella vaativat oppilaiden yksilölliset eroavuudet sukupuolisessa kehityksessä. (I, 25)
Oppilaan rooli	Oppilaalla on tunteita, jotka kannattaa ottaa huomioon.	Peruskoulussa tulee antaa oppilaille mahdollisuuksia ilmaista tunnetilojaan ja tunteenomaista suhtautumistaan asioihin. (I, 107)
Oppilaan rooli	Oppilaan suhteuttaminen yhteiskunnalliseen, sosiaaliseen ja perhetaustaansa (kaveripiiri, koti).	Erot yleisessä koulunkäyntimotivaatiossa ovat yhteydessä oppilaan kodin ja sosiaaliryhmän arvostukseen, jotka usein ratkaisevasti vaikuttavat siihen, miten korkealle oppilas asettaa koulunkäyntitavoitteensa, minkä verran hän ponnistelee ja miten pitää kiinni asettamistaan tavoitteista kokiessaan epäonnistumisia. (I, 136) --oppilaat joutuvat viettämään tuntuvan osan koulupäivistä ryhmissä, joissa on niin ominaisuuksien kuin kotitaustan puolesta varsin erilaisia tovereita. (I, 138) --eriyttämisen tulee alkaa mahdollisimman myöhään. Tämä on katsottu tarpeelliseksi sosiaalisten näkökohtien vuoksi, sillä on haluttu pienentää erilaisten kotiolosuhteiden ja vanhempien asenteiden vaikutusta sekä auttaa samalla yhteiskunnallisten erojen tasoittumista. (I, 139)
Oppilaan rooli	Osallistuu opetustapahtumaan roolinsa mukaisesti opettajan rinnalla.	--opettajan rinnalla oppilailla on opetustapahtumassa tärkeä sija sekä aloitteentekijöinä että vastuun kantajina. (I, 105)
Oppilaan rooli	Kritisoidaan koulun asettamaa kuvaa ideaalioppilaasta, joka on sopeutuvainen mukautuja.	Koulu ei useinkaan ole kovin suotuisa ympäristö luovaa lahjakkuutta omaaville lapsille, vaan koulussa menestyminen on usein helpompaa niille, jotka helposti pystyvät omaksumaan heille tarjottua tietoa sellaisenaan. (I, 136)

Oppilaan rooli	Neuvottelee ja päättää joistakin itseään koskevista asioista vain välillisesti ja ottaa tietyt käyttäytymisohjeet sovittuina, ylhäältä päin annettuina.	Sellaisia vapaa-ajan viettoon ja harrastuksiin liittyviä vanhempien, opettajien ja oppilaiden esille ottamia kysymyksiä, jotka soveltuvat vanhempien ja koulun edustajien yhdessä pohdittaviksi, voivat olla mm. oppilaiden oikeusturva, harrastusten määrä ja laatu, television katselu, taskurahat - - . (I, 244)
Opettajan rooli	Yläasteella ”asiallinen”, persoona häipyy taka-alalle.	Myöhemmin [yläasteella] oppilas-opettajasuhde kehittyy asiallisemmaksi, opettajan tehtävään perustuvaksi, ja opiskelun normit irroittuvat opettajan persoonallisuudesta - - . (I, 235)
Opettajan rooli	Opettaja on tunteva, inhimillinen olento, saa tuoda tunteensa ilmi.	On paikallaan tuoda joskus esille, että myös opettaja masentuu joutuessaan väärin kohdelluksi ja iloitsee saadessaan oppilailta kiintymyksen ja tunnustuksen osoituksia. (I, 236)
Opettajan rooli	Koulun (opettajan) tehtävänä oppilaasta huolehtiminen, oppilaantuntemus taustalla.	Oppilaista huolehtiminen, sisältää mm. kasvatuksellisen ohjauksen (XI alaluku opsissa) (I, 10) Opettajalta vaaditaan erityisen suurta valppautta, jotta halukkuus luovaan ilmaisuun säilyisi murrosikäisissä, jotka suhtautuvat hyvin kriittisesti omiin suorituksiinsa. (I, 44)
Opettajan rooli	Luotetaan opettajan oppilaantuntemukseen enemmän kuin kehityspsykologian teoriaan.	On kuitenkin ilmeistä, ettei yksipuolinen kehityspsykologinen näkemys ajattelun tason kiinteästä yhteydestä yleiseen kasvuun ja kypsyymiseen ole niin perusteltu kuin tähän asti on oletettu. Informaation määrä ja laatu saattaa vaikuttaa huomattavasti ajattelun kehittymiseen. Opettajan kannattaa sen vuoksi alati pohtia keinoja, joiden avulla oppilaan käsitteellinen ajattelu kehittyy ja etenee abstraktioiden suuntaan. (I, 103)
Opettajan rooli	”Puolueeton” ja asioita problematisoiva. Opettaja saa tuoda mielipiteensä julki. Ihanteena keskusteleva koulu.	Opettajan tulisi valottaa ongelmia eri näkökulmista. Jos hän tuo esille oman näkemyksensä, hänen tulisi perustella se niin, että oppilaat ymmärtäisivät, mistä perusarvoista käsin hän päätyy omaan arviointiinsa. (I, 33) --opettajat - - soveltavat luokissa demokraattisen johtajan menettelytapoja ja että oppilaat totutetaan vähitellen yhä suuremman vastuun kantajiksi. (I, 236)

Opettajan rooli	Lapsen tunteiden, mielipiteiden ja näkökantojen kunnioittaminen.	--yksilön tunteet ovat hänen elämänaikaisen kokemuksensa tulos. Yksilöiden luovat ainutkertaiset elämykset menetetään helposti, jos opettaja yrittää liiaksi ohjata oppilaita määrätynlaiseen taideteoksen kokemiseen. (I, 45)
Opettajan rooli	Opettajien työryhmät ja kokonaistyöaika käyttöön. Joustavat virkakelpoisuudet. Open ”uusi rooli” esiin: työryhmissä – tiimeissä – toimiminen. Niihin tuodaan teeman ja omien taitojen mukainen työpanos. Eriytyy omien mieltymysten ja taipumusten mukaisesti → yksilöllinen opettaja esiin.	Opettajaryhmän käyttöönotto johtaisi kenties myös siihen, että kaikilla opettajilla olisi tietynpituisen koulupäivä, jonka puitteissa kunkin suorittamat tehtävät voisivat joustavasti vaihdella. (I, 71) Osa äidinkielen opiskelusta on ehkä tarkoituksenmukaista yhdistää orientoitumisaineitten opiskeluun, mikä käytännössä olisi mahdollista, jos äidinkielen opettaja opettaisi myös jotakin orientoitumisainetta tai jos muodostettaisiin opettajaryhmiä. (I, 89) Aineenopettajajärjestelmässä rinnastaminen edellyttää eri opettajien kiinteätä yhteistyötä. Rinnastamisen toteuttaminen riippuu siten käytännössä ratkaisevasti opettajien yhteistyöhalusta ja –mahdollisuuksista. (II, 411) Valinnaisaineiden järjestelyssä tulisi kouluilla olla mahdollisuudet käyttää hyväksi opettajien ja paikkakunnan erityisharrastuksia. (I, 88)
Opettajan rooli	Työnjohtajan rooli.	Opettajalle jää vastuu opetustilanteiden suunnittelusta sekä siitä, että erityyppisissä opiskelutilanteissa hankitut tiedon ja taidon osa-alueet integroituvat laajemmiksi kokonaisuuksiksi siten, että oppilaat pystyvät tietojaan ja taitojaan myös käyttämään. (I, 71)
Opettajan rooli	Kritiikkiä liialliseen opettajajohtoisuuteen.	Opettajajohtoisen opetuksen ylivaltaan kouluissamme ovat vaikuttaneet useat syyt. (I, 106)
Opettajan rooli	Open laskeutuminen jalustalta, lähentyminen oppilaisiin. → Yksityiskohtaisia ohjeita opettajan kielenkäytöstä ja käyttäytymisestä. Kritiikkiä vanhaan.	Opettajan esityksen tulee vastata oppilaiden kehitystasoa. Hänen käyttämänsä kielen on sekä sanastoltaan että rakenteeltaan oltava kaikkien oppilaiden ymmärrettävissä. Opettajan on myös pyrittävä siihen, että oppilaat rohkenevat suhtautua kriittisesti kuulemaansa silloinkin, kun opettaja on esittäjänä. (I 107)
Opettajan rooli	Suunnittelutyön korostaminen.	Niin ikään voidaan käyttää hyväksi - - ulkopuolisia asiantuntijoita, jolloin samalla vapautetaan opettajia työn suunnitteluun. (I, 107)

Opettajan rooli	Oppilasarviointi oman työn kehittämisen ja arvioinnin välineenä. Oppilaan oppimiseen vaikuttavat myös opettajan menettelytavat.	Oppilaan saama heikko tulos voi johtua siitä, että opettajan menettely tai asenne ei ole ollut sovelias. Opettaja joutuu tällöin pohtimaan seikkaperäisesti opetustapojaan ja asennoitumistaan ja myös jatkuvasti niitä kehittämään. (I, 159)
-----------------	---	---