

**Perusopetuksen opetussuunnitelman 2014 arvoperustan
laatiminen dokumentoinnin näkökulmasta**

Mikko Airto

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Kevätlukukausi 2020

Luokanopettajan aikuiskoulutus

Kokkolan yliopistokeskus Chydenius

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Airto, Mikko. 2020. Perusopetuksen opetussuunnitelman 2014 arvoperustan laatiminen dokumentoinnin näkökulmasta. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kokkolan yliopistokeskus Chydenius. 69 sivua + 4 liitesivua.

Tässä tutkielmassa on tarkasteltu perusopetuksen opetussuunnitelman perusteeseen sisältyvän perusopetuksen arvoperustan laatimisprosessia sekä erityisesti tuon prosessin dokumentaatiota. Tutkielman tarkoituksena oli selvittää, miten hallinnollinen prosessi arvoperustan laatimiseksi tapahtui ja miten tuota prosessia on siinä mukana olleiden toimesta dokumentoitu.

Tutkimus toteutettiin pyytämällä Opetushallituksen kirjaamosta kaikki pöytäkirjat ja kokousmuistiot, joita kirjoittivat opetussuunnitelmauudistuksen ohjausryhmä ja ohjausryhmän alaisuudessa toiminut rakenne- ja tavoitetyöryhmä, joka vastasi sen luvun kirjoittamisesta, jonka osana arvoperusta on. Aineistoon kuului pöytäkirjat ja kokousmuistiot 31 kokouksesta, joista kertyi yhteensä 180 sivua tekstimateriaalia. Tuota aineistoa on tutkittu sisällönanalyysin ja dokumenttianalyysin keinoin. Analyysissä selvitettiin, kuinka usein ryhmät kokoontuivat, miten prosessi eteni, miten tuo eteneminen on dokumentoitu ja miten arvoperustan sisällöt valikoituivat.

Tutkielman tuloksena todetaan, että perusopetuksen arvoperusta on laadittu vuorovaikutteisessa prosessissa, jossa luonnoksiin on pyydetty kolmesti lausuntoja erilaisilta tahoilta. Prosessi on dokumentoitu siten, että varsinaisten pöytäkirjojen avulla on vaikea nähdä erilaisia kehitysversioita. Tutkimusaineiston perusteella voidaan kuitenkin nähdä, että prosessin lähtökohtana on ollut valtiovallan ohjaus ja esiselvityksiin perustuvien tarpeiden täyttäminen lopullisessa arvoperustassa. Aineisto osoittaa myös, että arvoperusta on toiminut myös muiden oppiaineiden suunnittelutyön tukena.

Asiasanat: kasvatustieteen filosofia, opetussuunnitelmatutkimus, arvot, pöytäkirjat.

SISÄLTÖ	2
TIIVISTELMÄ	1
1 JOHDANTO	3
2 OPETUSSUUNNITELMIEN TAUSTA JA KESKEISIÄ KÄSITTEITÄ	8
2.1 Opetussuunnitelmat ja kasvatusihanteet	8
2.2 Opetussuunnitelmat Suomessa	11
3 TUTKIMUSKYSYMYKSET JA -MENETELMÄT	23
3.1 Tutkimuskysymykset	23
3.2 Tutkimusmenetelminä sisällönanalyysi ja dokumenttianalyysi	24
4 AINEISTON ANALYSOINTI JA TULOKSET	33
4.1 Analysoitava aineisto	33
4.2 Työryhmien toiminta ja sen dokumentointi	35
4.3 Pöytäkirjoista nousee arvoperusta	38
4.4 Mihin arvoperusta on valettu?	52
5 YHTEENVETO JA POHDINTA	57
5.1 Yhteenveto tutkimuksen tuloksista	57
5.2 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimusaiheet	58
5.3 Seuraava opetussuunnitelma	60
5.4 Pohdinta	64
LÄHTEET	68
LIITTEET	77

1 JOHDANTO

Opetussuunnitelmilla on ohjattu koulunkäyntiä vuosisatojen ajan. Itse asiassa muinaisessa Kiinassa oli jo 2500 vuotta sitten käytössä opetussuunnitelma (Autio 2017, 19). Suomen koulunkäynnin historia ulottuu pappeja kouluttaneeseen Turun katedraalikouluun, jonka perustamisesta kului vielä liki 600 vuotta ensimmäiseen kansakouluun. Suomen kansakoulun isänä pidetään Uno Cygnaeusta. Cygnaeuksen ajoista lähtien Suomessa on ollut kaikille lapsille yhteinen koululaitos, jossa opetettaville sisällöille on alusta asti laadittu suunnitelma (Launonen 2000, 78-90). Cygnaeuksen myötävaikutuksella aloitettiin myös systemaattinen opettajankoulutus Jyväskylän opettajaseminaarissa.

Cygnaeuksen ajoista on kulunut 150 vuotta. Nykyään meillä on vakiintunut perusopetuslaki, jossa määritellään perusopetuksen tavoitteeksi ”tukea oppilaiden kasvua ihmisyyteen ja eettisesti vastuukykyiseen yhteiskunnan jäsenyyteen sekä antaa heille elämässä tarpeellisia tietoja ja taitoja” (PoL 1998/628, 2§).

Suomen julkisista kulutusmenoista käytetään koulutukseen noin 20 prosenttia, joka tarkoittaa liki kahtakymmentä miljardia euroa (Kansantalous ja julkinen talous 2018, 7). Koulutusjärjestelmä on jaettu useisiin eri elämänvaiheissa käytäviin osiin, joista perusopetus on ainoa koko ikäluokalle yhteinen osio. Perusopetuksen kustannukset ovat noin viisi miljardia euroa (Tilastokeskus 2020). Perusopetuksen toiminta on säädetty perusopetuslaissa ja lisäksi valtioneuvosto on antanut asetuksen (422/2012) perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista. Nuo tavoitteet määrittävät sen, mikä on lainsäätäjän näkemys perusopetuksen tehtävästä ja päämäärästä. Mainitun asetuksen 2 luvussa käsitellään opetuksen valtakunnalliset tavoitteet. Ensimmäiseksi tavoitteeksi on asetettu kasvu ihmisyyteen ja yhteiskunnan jäsenyyteen (Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta 2012, 2§).

Momentin mukaan opetuksen tavoitteena on tukea oppilaiden kasvua ihmisyyteen ja eettisesti vastuunkykyiseen jäsenyyteen yhteiskunnassa. Edelleen opetuksella edistetään elämän, ihmisarvon loukkaamattomuuden, ihmisoikeuksien ja toisten ihmisten kunnioittamista sekä tuetaan kasvua erilaisuuden kunnioittamiseen ja toimintaan, joka edistää kansojen, aatteiden, uskontojen ja kulttuurien välistä kunnioitusta. (Mt., 2§.)

Perusopetuksen tavoitteena on oppilaan laajan yleissivistyksen muodostuminen, maailmankuvan avartuminen ja syveneminen sekä valmiuksien antaminen yhteiskunnalliseen ajatteluun ja toimintaan (mt., 3§). Myös asetuksen seuraava momentti linjaa, että opetuksella pyritään edistämään sivistystä (mt., 4§).

Asetus on annettu 28.6.2012 (Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta 2012, otsikko). Kuukautta aiemmin (28.5.2012) Opetus- ja kulttuuriministeriön Koulutuspolitiikan osasto julkaisi selvityksen koulujen toimintaympäristöä kuvaavista indikaattoreista nimeltä Perusopetuksen aika. Tekijät kertovat teoksessa saaneensa toimeksiannon laatia taustaselvitys koulujen toimintaympäristöjen haasteista valtiosuusjärjestelmän uudistamista varten (Jakku-Sihvonen & Kuusela 2012, 7). Tekijät toteavat selvityksen alussa, että peruskoulu on koulutusjärjestelmämme kivijalka (mt., 10). Selvityksessä ei kuitenkaan käsitellä lainkaan perusopetuslaissa opetuksen päätehtäväksi annettua kasvua ihmisyyteen ja yhteiskunnan jäsenyyteen. Sana ”ihanne” löytyy selvityksestä kerran, kohdassa, jossa käsitellään koulun ihannekokoa.

Erityisesti asetus mutta myös tuo laadittu selvitys olivat valmistelua uuden opetussuunnitelman perusteiden laatimiselle. On kiinnostavaa, että selvitystyössä ei ole haluttu arvioida, miten perusopetus täyttää sille laissa määrättyä ydintehtävää eikä sitä, miten tuota tavoitetta tulisi selvitystyön laatijoiden mielestä perusopetuksen piirissä paremmin toteuttaa.

Suomalainen peruskoulu herättää maailmalla suurta kiinnostusta. Taustalla lienee Suomen menestys oppilaiden osaamista maailmanlaajuisesti vertailevissa PISA-testeissä, mutta moni muukin asia meille tutussa peruskoulussa kiinnostaa kansainvälisiä asiantuntijoita. Ranskalainen opettaja Juliette Perchais on kirjoittanut kasvatustieteen ei-täsmällisestä luonteesta ja siitä, miten vaikeaa näyttää olevan tietää, minkälaista opetuksen ja koululaitoksen pitäisi olla. Hän kirjoittaa kirjassaan Suomen ihmeestä ja pohtii, johtuuko se opettajankoulutuksen korkeasta tasosta, suomalaisen koulun rytmistä vai muista tekijöistä (Perchais 2019, internetlähde). On myös arvioitu, että suomalaisen koulutuksen korkean tason taustalla on kulttuurin läpäisevä ajatus sivistyksellisestä pääomasta, resurssien ohjaaminen sitä eniten tarvitseville, jatkuva läheinen vuorovaikutus kodin ja koulun sekä toisaalta hallinnon ja koulujen välillä, laadukas pitkäjänteinen pedagoginen suunnittelu kansallisella tasolla ja yhtenä erityispiirteenä nähdään myös yhteiskunnan arvomaailma ja se, että koulua ja koulutusta koskevat arvot ovat yhdenmukaiset yhteiskunnan yleisten arvojen kanssa (Ustun & Eryilmaz 2018, 109–111). Ulkopuolisille suomalainen koulu näyttäytyy myös ainutlaatuisena siinä mielessä, että meillä vallitsee luottamuksen kulttuuri, jonka yhtenä osoituksena on se, ettei kouluihin tai luokkiin tehdä minkäänlaisia tarkastuskäyntejä, vaan opettajat saavat työskennellä autonomisesti (mt., 99). Suomalaiseen kouluajatteluun ja opetussuunnitelmiin liittyvä vapauden vahva presenssi ovat johtaneet siihen, että suomalaista perusopetus- ja opetussuunnitelmapolitiikkaa pidetään poikkeuksellisen menestyksenä ja jopa opetussuunnitelmatutkimuksen johtotähtenä Kiinaa myöten (Autio 2017, 19–20).

Tässä mielessä on kiinnostavaa miettiä Opetushallituksen ja sen johdolla laaditun opetussuunnitelman roolia osana perusopetuksen menestystä. Opetusta ohjaava opetussuunnitelma ei synny tyhjiöstä, vaan sillä on oma prosessinsa ja omat laatijansa. Niinpä on kiinnostavaa selvittää, miten tuo prosessi on edennyt ja miten prosessia on dokumentoitu. Vuoden 2012

elokuussa järjestäytyi perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden valmistelun ohjausryhmä, jota johti Opetushallituksen yleissivistävä koulutus-toimintayksikön johtaja Jorma Kauppinen ja johon kuului hänen lisäksi 20 muuta opetusalan asiantuntijaa. Ohjausryhmä piti järjestäytymiskokouksen 22.8.12 ja tuon kokouksen pöytäkirjassa viitataan siihen, että perustetyön toteuttamista koskevien linjausten keskeisenä lähtökohtana on arvio toimintaympäristössä tapahtuvasta muutoksesta, jota edellä viitatussa selvityksessä on käsitelty. Pöytäkirjaan on kirjattu, että toimintaympäristön muutosta esittelevä kokousaineisto ja tuon aineiston pohjalta käydyn keskustelun perusteella perustetyön keskeisiksi lähtökohdiksi määriteltiin eriarvoisuuden vähentäminen, yhdenvertaisuuden edistäminen, oppilaiden identiteetin vahvistaminen, hyvinvoinnin edistäminen, koulun yhteisöllisyyden merkitys, monipuolinen yhteistyö ja kasvatuskumppanuus. Lisäksi työhön haluttiin ottaa mukaan myös osallisuuden ja yrittäjämäisen asenteen merkitys ja toivottiin, että toimintaympäristön muutosta konkretisoitaisiin erityisesti tiedon muuttuvan luonteen ja teknologian vaikutusten osalta (Ohjausryhmän pöytäkirja 2012a, 3; ks. Liite 1). Tuollaisia alkuvaiheita oli prosessilla, jonka tuloksena saatiin peruskoululle uusi opetussuunnitelma, joka otettiin käyttöön syksyllä 2016.

YLE teki opettajille suunnatun kyselyn vuosien 2018-2019 vuodenvaihteessa, jossa eräs vastaaja totesi näin: "Uuden opetussuunnitelman ajatukset ovat hienoja ja korkealentoisia." (Tolkki 2019, internetlähde.) Omana tulkintanani näen tuon esimerkkinä siitä ajatuksesta, joka opetusalan kentällä jossain määrin liittyy opetussuunnitelmaan. Korkealentoinen määritellään Kielitoimiston sanakirjassa synonyymeilla lennokas, vauhdikas, intomielinen; mahtipontinen, pateettinen, paatoksellinen (Kielitoimiston sanakirja 2018, haku sanalle korkealentoinen). Erilaisten internet-hakujen perusteella tuolle sanalle annetaan monesti sellainen merkitys, ettei korkealentoiseksi mainittua asiaa pidetä kovin suuressa arvossa tai täysin uskottavana. Tämä kuvastaa joidenkin

opettajien ja vanhempien suhdetta opetussuunnitelmaan. Sen tavoitteita, päämääriä ja keinoja ei pidetä välttämättä toimivina.

Tässä tutkielmassa on selvitetty, millä tavalla opetussuunnitelma ja erityisesti sen arvoperusta on hallinnollisena prosessina laadittu ja miten tuo prosessi on dokumentoitu. Tutkielman toisessa luvussa käsittelen opetussuunnitelmien historiaa länsimaisessa koulujärjestelmässä, erityisesti Suomessa. Käyn myös läpi opetussuunnitelmien laatimisen teorioita. Kolmannessa luvussa käsittelen arvojen ja hyveiden kysymystä. Kasvatuksen päämääräksi mainitaan opetussuunnitelmissa usein jollain tavalla hyvä ihminen tai hyvään ihmisyyteen kasvattaminen. Hahmottelen arvojen, hyveiden ja ihanteiden valossa, mitä on hyvä ihmisyyys, jota kohti kasvatustyössä pyritään. Neljännessä luvussa esittelen tutkimuksessa käytetyn tutkimusmenetelmän ja varsinaiset tutkimuskysymykseni sekä tutkimuksessa käytetyn aineiston. Viides luku on omistettu aineiston käsittelylle ja sille, mitä aineiston perusteella voidaan tulkita nyt käytössä olevan opetussuunnitelman arvopohjan luomisprosessista. Viimeisessä eli kuudennessa luvussa teen vielä tuloksista yhteenvetoa ja hahmottelen hieman, millaisia jatkokysymyksiä tutkimus mielestäni nostaa esiin. Pyrin uskaliaasti myös hitusen verran tuomaan esiin omia näkemyksiäni siitä, mitä ottaisin seuraavaa opetussuunnitelmaa laadittaessa nykyistä enemmän huomioon.

2 OPETUSSUUNNITELMIEN TAUSTA JA KESKEISIÄ KÄSITTEITÄ

2.1 Opetussuunnitelmat ja kasvatusihanteet

Koulutus- ja opetussuunnitelmapolitiikka käy läpi globaalia kriisiä (Autio 2017, 20), jonka taustalla on monia tekijöitä. Ilmastokriisi, luonnon diversiteettikriisi (kuudes sukupuuttoaalto), työelämän, tekoälyn, robotiikan, talouden ja median kriisi ovat erilaisia kriisejä, joihin keskivertokansalainen törmää keskivertopäivän aikana sosiaalisessa mediassa. Talven ja kevään 2020 aikana suurimman kriisin on aiheuttanut koronaviruksen aiheuttama pandemia, joka oli suurimmalle osalle täysin ennakoimaton, mutta erittäin syvälle arkeen ulottuva kriisi. Näiden kriisien luonnetta, suuruusluokkaa ja yhteisvaikutusta en käsittele tässä, mutta ne ovat johtaneet myös koulutuksen kriisiin. Kun ihmiskunnalla on epätietoisuutta, mitä on hyvä elämä ja millaisia tekoja tai toimintaa ihanneyhteiskunnassa toteutetaan, niin samalla myös koululaitoksella on epätietoisuutta siitä, millainen koulun tulisi olla. Toisaalta jostain syystä suomalainen tapa järjestää peruskoulutus on pystynyt navigoimaan tässä tilanteessa ja on pysynyt melko immuunina niille auktoriteeteille ja voimille, jotka ovat muualla maailmassa ajaneet opettajan ja koulujen työn yhä pahenevaan kriisiin. Tämä kriisi näkyy myös Saksassa ja Ruotsissa, jotka ovat perinteisesti olleet suomalaisen opetussuunnitelmatyön esikuvia. (Autio 2017, 21–22)

Kuten edellä todettiin, opetussuunnitelmia on laadittu jo muinaisessa Kiinassa yli kaksi vuosituhatta sitten. Opetussuunnitelmateoriat ovat maailmanlaajuisesti jakautuneet hiljalleen kahden perusparadigman ympärille. Toinen on saksalais-pohjoiseurooppalainen Bildung / Didaktik ja toinen anglosaksinen, etenkin englanninkielisessä maailmassa vaikuttava Curriculum. Nämä kaksi ovat hyvin erilaisia intellektuaalisia järjestelmiä. Ne määrittelevät opetussuunnitelmat hyvin eri tavalla ja sen myötä luonnollisesti myös

koulutuksen, joita noiden suunnitelmien pohjalta eri maissa toteutetaan. Niiden keskinäinen eroavuus kytkeytyy myös keskeisiin ja käytäntöön heijastuviin tieteenteoreettisiin lähtökohtiin ja sitoumuksiin. (Autio 2017, 21–22.)

Bildung-traditio sai alkunsa valistuksen myöhäishedelmänä 1700- ja 1800-lukujen vaihteen ympärillä. Se ei liittynyt yksinomaan koulutukseen, vaan kyse oli kulttuurisesta ja älyllisestä liikkeestä, jonka tavoitteena oli nykyaikaistaa saksalaista (tai pikemminkin saksankielistä) sivistystä ja edistää tasa-arvoisemman yhteiskunnan kehittymistä. Bildung-tradition taustalla oli Deutsche Bewegung -liike, joka pyrki edistämään kansansivistystä ja yleistä lukutaitoa. Liikkeen edustajia olivat muun muassa Goethe, Kant ja Hegel. Suomeen liikkeen näkemykset levisivät Snellmanin myötä, joka kehitti liikkeen alkuperäisiä teorioita Skandinavian olosuhteisiin sopiviksi. (Autio 2017, 45–46.)

Curriculum-traditio on angloamerikkalainen suuntaus, joka muovautui noin vuosisata bildung-suuntauksen jälkeen. Kun bildung-ajattelun ytimessä on kansalaisten tarpeet ja kansansivistys, curriculum-suuntaus on alusta alkaen ollut hallintokeskeinen ja hallinnon intressit ovat määrittäneet siinä myös tutkimuksellisia intressejä. Curriculum-ajattelussa päämääränä on hallinnon silmissä harmonisesti ja kitkattomasti, jopa tehokkaasti toimiva koulujärjestelmä. Bildung-suuntauksen kansansivistystä ihannoiva vire syntyi ympäröivästä yhteiskunnasta, kuten valistuksen arvoista ja Ranskan vallankumouksen ihanteista. Samoin myös curriculum-suuntauksessa koulujärjestelmän ihanne harmoniasta ja liki konemaisen ennustettavasta toimivuudesta syntyi seurauksena ympäröivän yhteiskunnan yleiseen ilmapiiriin, jossa Yhdysvaltoihin saapui valtavasti maahanmuuttajia, joilla oli kielten ja kulttuurien lisäksi myös hyvin vaihtelevia sosioekonomisia taustoja. (Autio 2017, 22–24.) Myös bildungin perinteessä voidaan nähdä samankaltaisia päämääriä yhtenäisen kansallisen tahdon luomiseksi, mutta suuntauksen piirissä on nähty, ettei koulutusjärjestelmä voi toteuttaa tätä päämäärää, jos se joutuu olemaan tempoilevan päivänpolitiikan ohjaillemana, vaan

koulukasvatuksella täytyy olla autonomia suhteessa muuhun yhteiskuntaan (Saari, Salmela & Vilkkilä 2017, 63–64).

Yksi ero näiden kahden suuntauksen välillä on niiden suhde kasvatuksen moraaliseen ulottuvuuteen. Syystä tai toisesta amerikkalaisessa tulkinnassa moraalinen ulottuvuus tulkittiin alusta asti välineellisesti ulkoisen käyttäytymisen sääntelynä. Bildung-teorioissa moraalinen ulottuvuus oli puolestaan ollut viimekätinen, sisäinen ja näkymätön puntari, joka auttaa oppijaa pohtimaan vapaasti ja kokonaisvaltaisesti omaa elämäänsä. Yhdysvalloissa tuota eurooppalaista perinnettä pidettiin opetuksen suunnittelua monimutkaistavana keskustelunaiheena. Euroopassa puolestaan moraalialue, jossa moraalinen minä on jatkuvasti tulossa joksikin, pidettiin ehdottomana edellytyksenä henkilökohtaiselle muutokselle. (Autio 2017, 25–27.) Autio (2017, 54–55) kiteyttää, että opetussuunnitelmien ja opetussuunnitelmatutkimuksen pysyvä kiintopiste on paradigmasta riippumatta demokraattiseen ja vapaan yhteiskunnan kehitykseen vaikuttaminen siten, että kasvatuksen ja koulutuksen avulla edistetään sellaisia käytäntöjä koulussa, luokkahuoneissa ja koko yhteiskunnassa, joissa jokaisen yksilön piilevä potentiaali voisi omilla ehdoillaan todellistua.

Autio näkee Suomen koululaitoksen ainutlaatuisuuden taustalla pitäytymisen tiiviimmiin kiinni bildung-perinteessä, kun taas Saari, Salmela & Vilkkilä (2017, 62) näkevät sen ainutlaatuisena yhdistelmänä näistä kahdesta traditiosta. Bildungissa voidaan nähdä myös protestanttisuuden tai poliittisen kvietismin vaikutusta, jossa kasvatusta vetäytyy talouden ja politiikan maailmallisen korruptoivista vaikutteista keskittyen yksinomaan ihmisen sielunelämän jalostamiseen (mt., 62).

Hieman yksinkertaistaen voi sanoa, että yhä edelleen kasvatusteoriat voidaan jakaa kahdenlaisiin: joko yksilöllisyyttä tai yhteisöllisyyttä korostaviin. Yksilöllisyyttä korostavat teoriat näkevät kasvatuksen tavoitteena itsenäisesti ajattelevat ja toimivat yksilöt. Yhteisöllisyyttä korostavat teoriat pyrkivät kasvatustyön avulla tuottamaan hyviä kansalaisia yhteiskuntaan. (Mt., 67.)

2.2 Opetussuunnitelmat Suomessa

Suomessa ajatus kansakouluista alkoi hahmottua 1800-luvun aikana hegeliläisten ajatusten eli bildung-suuntauksen pohjalle. Suomen ja Pohjoismaiden ensimmäinen kasvatusopin professori oli suomalainen Lars Stenbäck puolen vuoden ajan, jonka jälkeen hänet korvasi Johan Vilhelm Snellman. Snellman kehitti kasvatusta ja valtiofilosofioitaan rinnakkain. Snellmanin yhteiskunnallisessa ajattelussa keskeisenä päämääränä oli järjellisyys ja vapauden saavuttaminen. Kasvatustyöllä oli puolestaan valtava merkitys sekä yksilön että kansankunnan kehitykselle. Snellman halusi sivistää koko kansan ja sivistys tarkoitti hänelle koulutuksen lisäksi myös henkistä kasvua, johon kuului sisäisten mahdollisuuksien ja persoonallisuuden kehittyminen. Snellmanin filosofisessa ajattelussa yhteisö oli yksilöä keskeisempi ja kansakunnat toimijoita, jotka vievät inhimillistä kulttuuria eteenpäin. Hän näki, että kansakunnan on tärkeää olla itsenäinen ja tuon itsenäisyyden mahdollistaa sivistys. Sivistyksen idea oli Snellmanin kasvatustilfilosofiassa nivoutunut yhteen itsenäistymisen poliittisen hankkeen ja päämäärän kanssa. Sivistyksen voiman Snellman näki suomalaisen kansakunnan kannalta merkittävämpänä voimana kuin sotilaallisen tai taloudellisen voiman. (Saari, Salmela & Vilkkilä 2017, 65–66.)

Snellmania eivät kiinnostaneet opettamisen käytännön kysymykset. Hänen mielestään käytännöllisestä opetuksesta ei olisi mitään erityistä hyötyä. Pedagogiikan tehtävänä Snellman piti todellisuuden rationaalisen välttämättömyyden ymmärrettäväksi tekemistä. Kasvatuksen prosessin ymmärtäminen oli hänestä tärkeää ja tuon prosessin tuloksena ihminen Snellmanin mukaan saavutti vapauden ja järjellisyys. Hänelle pedagogiikka tai kasvatustiede oli pikemminkin kuvaileva kuin normatiivinen tiede. (Mt., 69.)

Leevi Launonen tutki vuosituhannen vaihteessa julkaistussa väitöskirjassaan suomalaisten opetussuunnitelmien historiaa erityisesti eettisen kasvatustavoitteen ja -ajattelun näkökulmasta. Launonen kiteytti väitöskirjassaan perusopetuslakiin kirjatun tavoitteen oppilaiden kasvusta

ihmisyyteen ja eettisesti vastuukykyiseen yhteiskunnan jäsenyyteen toteamalla, että ”yleissivistävän koulun tehtävänä on kasvattaa kunnan kansalaisia” (Launonen 2000, 13). Launosen väitöskirjassa keskityttiin tutkimaan, millä tavalla tämä ”kunnan kansalaisuus” on painottunut opetussuunnitelmissa eri aikoina. Launonen totesi lähestyvän koulun kasvatustehtävää historiallisesta näkökulmasta, tarkoituksenaan selvittää, mitä suomalaisessa yhteiskunnassa ja koulun kasvatustajatteluksessa on tapahtunut Cygnaeuksen ajan jälkeen. Tarkastelun kohteena on erityisesti eettisen kasvatustajattelun muutos. (Launonen 2000, 13.)

Kasvatukselle annettu tehtävä tai päämäärä on antiikin ajoista ollut hyvä ihmisuus. Antiikin perintö, kristillinen kasvatustietikka ja valistuksen filosofia ovat painottaneet hieman eri asioita kasvatustuksen päämäärissä ja siinä, miten tuota päämäärää tulee tavoitella, mutta jokainen näistä kolmesta merkittävimmästä ja edelleen ajassamme läsnä olevasta eetosesta ovat tavoitelleet yksilön kehittymistä kohti hyväksi täydentyvää ihmisyyttä. (Värri 2018, 29.)

Etiikka, moraalit ja hyveet ovat aiheita, joiden tutkimisessa korostuu relativistinen ajattelu. Oikeanlaisen käytöksen määrittelyä pidetään uskaliaana ja harvassa ovat tutkijat, jotka uskaltavat määrittellä universaaleita hyveitä. Niinpä Launosen tavoite etsiä eettistä eetosta opetussuunnitelmista on varsin kunnianhimoitinen pyrkimys. Launonen katsoo väitöskirjassaan taaksepäin, mutta hänen työnsä perusteena on pohtia myös sitä, miten tässä ajassa kasvatetaan kunnan kansalaisia. Launonen lainaa Zygmunt Baumanin *Postmodern Ethics* -kirjaa (1993) tavalla, joka pitää postmodernia etiikkaa uhkana verrattuna aiemmin voimassa olleeseen universaaliin etiikkaan. Launosen tulkinta jälkimodernista ajasta ja sen eettisestä potentiaalista on jokseenkin pessimistinen, vaikka Bauman itse toteaa tuossa lainatussa kirjassa, että oleminen ylipäänsä on ensin olemista Toisen puolesta ja vasta sen jälkeen olemista Toisen kanssa. Baumanille Minän alkupiste ja ensimmäinen todellisuus on juuri tämä Toisen puolesta ja myöhemmin kanssa,

eikä suinkaan yhteiskunnan ja sosiaalisen järjestelmän tulosta. Toinen on Baumanille lähimmäinen ja moraalisen elämän portinvartija, ei suinkaan laskelmoitavien etujen joutomaa tai saalis, joka imetään tyhjiin oman elämänjanon tyydyttämiseksi. (Bauman 1993, 10–15, 84–85).

Baumanin mukaan moraalisen toiminnan täytyy löytyä ihmisestä itsestään, vaikka olisikin helpompaa noudattaa jonkun toisen jakamia määräyksiä. Bauman näkee modernin jälkeiseen aikaan kuuluvan normien, sääntöjen ja eettisen järjestelmän kriisin voivan olla portti todellisen moraalin aikaan. Näin siksi, että me jälkimodernin ajan ihmiset joudumme kasvokkain moraalisen riippumattomuutemme kanssa ja joudumme samalla kohtaamaan moraalisen vastuun. Tämän vastuun kohtaaminen voi aiheuttaa meissä kärsimystä, mutta se tarjoaa myös mahdollisuuden, jota aiempien aikakausien moraaliset minät eivät tiettävästi ole joutuneet samalla tavalla kohtaamaan. (Bauman 1996, 230, 264–265.) Moraalisen minän tilasta avautuu toisenlainen ymmärrys jälkimodernissa ajassa. Tuo ymmärrys ei tee moraalista elämästä helpompaa, mutta voimme ainakin haaveilla, että siitä tulisi hieman moraalisempaa. (Bauman 1995, 15.)

Värri (2018, 31–32) kiteyttää, että modernilla pedagogiikalla on aina pyritty luomaan parempaa tulevaisuutta, kulttuuria ja yhteiskuntaa ja kasvatus on väline tämän paremman toteuttamisessa. Ollessani itse alakoululainen olimme jossain luokkakeskustelussa kriittisiä vallitsevaa yhteiskuntaa ja sen sääntöjä kohtaan. Tähän opettajani sanoi, että hänen sukupolvensa on luonut yhteiskunnan, jossa on tällaiset säännöt. Kun me vuorostaan opiskelemme ja *kasvamme*, me voimme muovata yhteiskuntaa sellaiseksi kuin itse pidämme hyvänä. Minulle tuo lausahdus on määritellyt kasvatuksen syvintä ideaa aina. Kasvatuksen ei tulisi antaa seuraavalle sukupolvelle välineitä pärjätä nykymaailmassa, vaan välineet rakentaa tulevaisuuden maailma. Kasvatustyö on aina tulevaisuusorientoitunutta, tulevaisuuteen ja tulevaisuuden kasvattamista.

Kasvatustyöllä aikuinen sukupolvi haluaa toisaalta toteuttaa sosialisaatiota, jossa tuleva sukupolvi samaistuu oman aikakautensa keskeisiin arvoihin ja ihanteisiin (Värri 2018, 109).¹ Toisaalta kasvatukseen vaikuttaa kasvattajan pedagoginen rakkaus, jonka tarkoituksena on antaa kasvatettavalle välineet ylittää edellisen sukupolven saavutukset (Taneli 2012, 130). Kasvatustyön määrittelemisen vaikeutta kuvaa se, että kasvatusta on aina vuorovaikutusta ja voidaan jopa ajatella, että ihmisten keskinäinen vuorovaikutus on aina jossain määrin jonkinlaista kasvatusta (Nurmi 1997, 10).

Väline, jolla yhteiskunta tai sen kasvatustyötä toteuttavat tahot ovat ohjanneet ja määritelleet tuon kasvatustyön ulottuvuuksia on opetussuunnitelma. Opetussuunnitelma kasvatustoimintaa ohjaavana asiakirjana on ollut käytössä 1500-luvun loppupuolelta alkaen (Hamilton 1989, 47, 55).

Saari on väitöstutkimuksessaan käsitellyt myös suomalaisen kasvatustieteen historiaa. Hän määrittelee väitöskirjansa tutkimusongelmansa seuraavasti: millä tavoin suomalainen kasvatustiede pyrkii tuottamaan objektiivista sekä samalla kasvatusta ja opetuksen käytäntöjen kannalta merkityksellistä ja hyödynnettävää tietoa (Saari 2011, 18).

Saari aloittaa väitöstutkimuksensa ilmaisemalla huolensa siitä, että kasvatustieteellistä tietoa luonnehtii tällä hetkellä yksinomaan välineellinen järki. Hän kokee, että kasvatustieteessä tieteenalana pyritään tuottamaan ainoastaan sellaista tietoa, joka mahdollistaa koulutuksen mahdollisimman taloudellisen hallinnan (Saari 2011, 17). Omassa tutkimuksessa olen halunnut selvittää ensisijaisesti sitä, millä tavalla nykyisen opetussuunnitelman arvoperusta on laadittu. Kyse on sinänsä erittäin kliinisestä prosessista, mutta samalla tuo arvoperustan laatimisprosessi kytkeytyy kysymyksiin vallasta ja

¹ Värri käyttää tässä yhteydessä termiä merkityshorisontti, joka kuvaa sitä, millaisia merkityksiä hyvälle kussakin ajassa tai yhteiskunnallisessa tilanteessa annetaan (Värri 2018, 109).

auktoriteetista ja näin ollen epäsuorasti se tarjoaa myös mahdollisuuksia koulutuksen taloudellisen hallinnan parempaan ohjaukseen.

Saari jatkaa huolenaihettaan toteamalla, että kasvatustieteessä ei näytä olevan sijaa kasvatuksen kulttuurisidonnaisuuden, paikallisuuden, ennakoimattomuuden tutkimiselle eikä etenkin kasvatukselle eettisenä suhteena. Saari näkee, että kasvatuksen välineellistämisen seurauksena kasvatettava ihminen ei ole enää itsessään päämäärä, vaan sekin on väline muiden tavoitteiden toteuttamiseksi. Saari väittää, että kyvyttömyys puuttua kasvatuksen arvoja ja päämääriä koskeviin kysymyksiin estää muodostamasta kokonaiskuvaa kasvatuksesta ja jättää kasvatuksen alttiiksi vallitseville taloudellisille arvoille. (Saari 2011, 17–18.)

Edelleen Saaren mielestä kaikesta kasvatuksen nykytutkimuksesta ja -puheesta piirtyy kolea kokonaiskuva, jossa kasvatuksen ilmiöt pyritään yksinkertaistamaan järjestelmähallinnan kysymyksiksi, jossa todellisuuden status suodaan vain ilmiöille, jotka voidaan kytkeä välineellisen järjen tiedon ja hallinnan koneistoon (mt., 26–27).

Saaren mukaan kasvatustiede oli 1800-luvun lopulta alkaen haastanut länsimaissa spekulatiivisia tiedon muotoja. Toisissa maissa kasvatustiede ja -tieteilijät nousivat merkittävämpään asemaan kuin toisissa ja nämä kasvatustieteilijät pyrkivät muodostamaan uudenlaisia kytköksiä valtioon ja kansanopetukseen. Vaikka eri maissa painotukset olivat erilaisia, niille kaikille oli yhteistä pyrkimys tehdä kasvatustieteestä empiiristä tiedettä ja irrottautua oman aikansa spekulatiivisista opeista ja kansanomaisesta tiedosta sekä asettaa empiirinen tieto perustukseksi valtiollisen koulutuksen hallinnalle. Kasvatustieteen kehitys Suomessa oli osa tätä kansainvälistä kehitystä. (Saari 2011, 95–97.)

Kronologisen kehityksen lisäksi Saari hahmottelee väitöskirjassaan kasvatustieteen kolme diskursiivista strategiaa, jotka ovat olleet tapoja, joilla kasvatustiede pyrkii legitimoimaan itsensä suhteessa kansanopetuksen hallintaan. Nämä kolme strategiaa nousevat esiin eri aikoina. (Saari 2011, 119.)

Ensimmäisessä näistä strategioista kasvatustiede nostetaan tietoperustaksi kansanopetuksen hallinnalle. Saaren mukaan jo ensimmäisen kasvatusopin professuurin perustamisesta (vuonna 1852) alkaen kasvatustiede on Suomessa kytkeytynyt vahvasti valtioon ja kansanopetuksen käytäntöihin. (Saari 2011, 120–123.)

Toinen yleinen teema ja strategia on suunnistautuminen lapsen luonnon mukaan. Pedagogista tietoa pyritään rakentamaan lapsikeskeisesti. Tässä strategiassa on sisäänrakennettuna erityinen lapsikeskeinen kasvatusetos ja se on vastine empiriselle ja humanistiselle kasvatusnäkemykselle, jossa lapsi omassa erityisyydessään on kokonaan unohdettu. Tässä strategiassa kasvatustyön tavoitteeksi muodostui reipas, aktiivinen ja utelias lapsi, joka neuvottelee tasaveroisesti opettajan kanssa ja sopeutuu yhteiskuntaan, koska kasvatuksessa on huomioitu hänen luontaiset kiinnostuksen kohteensa. (Saari 2011, 124–130.)

Kolmannessa strategiassa ihmisen elämänprosessit nähdään voimavarana, joka voidaan oikeanlaisen kasvatuksen avulla valjastaa koko kansakunnan kehityksen käyttöön. Koulutuksen ja taloudellisten arvojen yhteyden tunnistivat jo Anders Chydenius ja Uno Cygnaeus, joista etenkin Cygnaeus perusteli kansakoulua senaatille sillä, että koulun avulla kansakunta nousee tyhmyyden ja joutilaisuuden aiheuttamasta köyhyydestä. (Saari 2011, 130–134.)

Saari myös huomauttaa, että vaikka kaksi viimeistä strategiaa vaikuttavat näennäisesti hyvin erilaisilta, niissä on paljon samaa. Se, että opettajat tukahduttavat lasten luontaiset ajatukset, johtaa siihen, että koulu ei auta oppilaita saavuttamaan potentiaaliaan ja tuolla potentiaalilla tuottamaan kansakunnalle hyvinvointia. (Saari 2011, 136–138.)

Launonen (2000, 35–36) hahmottelee eettisen kasvatuksen muodot seuraavasti:

1. Arvojen siirtäminen
2. Arvoneutraalius

3. Arvojen selkiinnyttäminen
4. Eettisen pohdinnan kehittäminen
5. Moraalisen perustelutaidon kehittäminen
6. Arvojen sisällyttäminen opetussuunnitelmaan
7. Persoonallinen ja sosiaalinen kasvatus.

Launosen mukaan eettisellä kasvatuksella tarkoitetaan tietoisesti tavoiteltua vaikuttamispyrkimystä, joka tähtää yhteiskunnassa hyväksytyjen tapojen, arvojen ja normien siirtämiseen. Tämän lisäksi eettisen kasvatuksen avulla pyritään oppilaan arvojen selkeyttämiseen ja moraaliongelmien tiedostamiseen ja ratkaisemiseen. Päämääränä tällä kaikella on eettisen vastuun lisääminen. Lisäksi se on oppilaan auttamista kasvuprosessiin, jonka seurauksena hän tiedostaa hyvän elämän perusteet ja sitoutuu edistämään niiden toteutumista. (Launonen 2000, 38).

Eettinen kasvatusajattelu sisältää Launosen mukaan eettisen kasvatuksen taustalla olevat metaeettiset lähtökohdat (eli ontologiset, epistemologiset ja antropologiset perusoletukset), kasvatustavoitteena olevat moraaliset ihanteet (eli kansalaisen hyveet) ja kasvatuksen keinot näiden opettamiseksi käytännössä (eli opettajan toiminnan) (Launonen 2000, 39).

Launonen tukeutuu työssään Lawrence Kohlbergin laatimaan ihmisen moraalijattelun kolmivaiheiseen kehitystasoon (Kohlberg 1976, 34–35):

1. Esikonventionaalinen taso

Taso jakautuu ulkoisiin seurauksiin ja omaan välineelliseen hyötyyn.

2. Konventionaalinen taso (vastavuoroisuus)

Taso jakautuu konformismiin ja velvollisuuksien tiedostamiseen ja noudattamiseen.

3. Postkonventionaalinen periaate-etiikka

Taso jakautuu laillisuuteen ja universaalien periaatteiden oivaltamiseen ja omaksumiseen.

Vielä Launonen käsitteli väitöskirjassaan yleispätevän normatiivisen etiikan rakentamista mukailleen Habermas'n kommunikatiivisen toiminnan

teoriaa. Launosen yleispätevän normatiivisen tai universaalien etiikan perustana ja elementteinä olisivat tasa-arvoisuus, avoimuus, älyllinen rehellisyys, tosiasioihin pitäytyminen, perustelujen pätevyuden arviointi. (Launonen 2000, 44).

Ennen kuin Launonen käy läpi suomalaisten opetussuunnitelmien vaiheet ja niiden eettisen ytimen, hän tuo esiin kolme erilaista eettisyyden mallia: eettisen objektivismin, eettisen subjektivismin ja eettisen konstruktivismin (intersubjektivisuuden). Eettisellä objektivismilla Launonen tarkoittaa ajattelua, jossa arvot ovat olemassa todellisessa mielessä. Eettinen subjektivismi on näkökulma, jossa arvot ovat olemassa niiden kokijan mielessä. Eettinen konstruktivismi tarkoittaa synteesiä näistä, jossa arvot ovat intersubjektivisesti ymmärrettävissä ja ihmisten yhdessä sopimia. (Launonen 2000, 48–49.)

Launonen jakaa opetussuunnitelmien historian viiteen eri päävaiheeseen sen mukaan, mikä on niissä näyttäytyvä eettinen ydin. Näistä ensimmäinen vaihe kesti kansakoulun perustamisesta 1860-luvulta 1920-luvulle asti eli noin kuusi vuosikymmentä. Tuon aikakauden keskeisenä tavoitteena oli kasvattaa uskon ja järjen siveelliseen hallintaan. Tuona aikana koululaitosta ja opetuksen painopisteitä vielä suunniteltiin. Cygnaeus oli kansansivistäjä, mutta myös pappi ja niinpä aikakaudelle oli leimallista kiinnittyminen hegeliläiseen ajatteluun, jonka keskiössä oli Hengen pyrkimysten tavoittelu. Tämä kristillisen humanismin aika oli hyvin selkeää aikaa. Koulussa toimittiin kurinalaisesti ja tavoitteena oli kasvatettavalle muodostuva luja luonne. (Launonen 2000, 78–90, 107–120.)

Vuosisadan vaihteessa eettisessä ajattelussa alkoi syntyä jännitettä hegeliläisen ja modernimpaa psykologista näkemystä edustaneen herbartilaisuuden välille (mt., 148–155). Herbartilaisuuden kautta kristillinen eetos jäi opetussuunnitelmissa taka-alalle ja itsenäistyneessä Suomessa siirryttiin valkoisen Suomen ihanteiden aikaan. Nyt keskiössä oli uuden valtion rakentaminen ja hyveet, jotka vahvistavat nuorta valtiota. Sisällissodan

lopputuloksen takia nimenomaan valkoisen Suomen arvot voittivat myös kamppailua koulun arvomaailmasta. Tämä vaihe ulottui toisen maailmansodan loppuun asti. (Launonen 2000, 157–190.)

Itsenäistymisen jälkeen laadittu maalaiskansakoulun opetussuunnitelma oli oman aikakautensa ristiriitojen ja jännitteisten poliittisten tahtojen tulos, joka ilmaisi niin kansallisia kuin uskonnollisia arvoja. Molemmat näistä ymmärrettiin tuohon aikaan yhtäpitäviksi ja opettajatkin tiesivät kansallista tehtävänsä toteuttaessaan vaalivansa korkeita ihanteita. Olivathan ne peräisin Jumalalta itseltään. Tuon opetussuunnitelman ideologis–metafyysinen kehys perustui arvoihin, joiden ytimessä oli ymmärrys siitä, että nuoren tasavallan kohtalo riippuisi Korkeimman johdattuksesta. (Saari, Tervasmäki & Värri 2017, 89.)

Noina aikoina ensimmäisenä suomenkielisen kasvatus- ja opetusopin professorina toiminut Juho August Hollo näki kasvatustieteen olevan akateemisessa keskustelussa alisteinen psykologialle tai filosofian osa-alue. Hollo halusi edistää kasvatustieteen asemaa itsenäisenä ja autonomisena tieteenalana. Herbartilaiset pedagogiikan tutkijat kutsuivat kasvatustiedettä eksaktiksi tieteeksi, mutta Hollo huomautti, että eksakti tiede tarkastelee mitattavia ja kvantitatiivisia ilmiöitä, kuten luonnontieteissä tehdään. Kasvatustieteessä tämä ei Hollon mukaan ole mahdollista, koska ihmisen olemispuolta ei voi selittää mekanistisen käsityksen pohjalta. Kasvatusteorian tulee Hollon mukaan ensin kuvailla kasvatuksen todellistumista eri aikoina ja eri paikoissa, jonka jälkeen tulee pystyä selittämään kasvatustieteiden kausaalisia yhteyksiä. (Saari, Salmela & Vilkkilä 2017, 70.)

Sodanjälkeisessä Suomessa siirryttiin jälleenrakennuksen aikaan. Koululaitoksen piirissä tämä näkyi eettisen kasvatuksen painopisteen siirtymisessä sosiaaliseen toimintaan ja sosiaalisiin taitoihin. Sodasta nouseminen ja evakkojen asuttaminen edellyttivät sitä, että pystytään kohtaamaan toisia, uudenlaisiakin, ihmisiä luontevammin. Jälleenrakentamisen

aikakaudella yhteiskuntarakente muuttui valtavasti, kun maatalousyhteiskunnasta siirryttiin teolliseen yhteiskuntaan ja väestöä muutti kaupunkeihin ennennäkemättömällä vauhdilla. (Launonen 2000, 192–208.) Noina vuosikymmeninä suomalaisen kasvatustieteen alalla lähdettiin hakemaan vaikutteita Saksan sijaan erityisesti Yhdysvalloista, joka johti curriculum-perinteen mukaisen opetussuunnitelma-ajattelun leviämiseen ja yleistymiseen (Saari, Salmela & Vilkkilä 2017, 76).

1960- ja 1970-luvun vaihteessa havahduttiin globaaliin vastuuseen. Maailma tuli lähemmäs joukkomedian kautta ja tietoisuus elintasoeroista vaikutti myös siihen, mitä koulussa pidettiin keskeisenä eettisenä päämääränä. (Launonen 2000, 231–234, 243–254.) Suomalaisen opetussuunnitelma-ajattelun yhtenä keskeisenä vaikuttajana noina vuosikymmeninä oli Matti Koskenniemi. Koskenniemen opetussuunnitelma-ajattelua leimasi empiirisen tiedon, sosiaalipedagogiikan ja opettajan autonomisen roolin yhdistäminen. Hänen ajattelussaan näkyy vaikutteita sekä bildung- että curriculum-suuntausten sisältä. Koskenniemi halusi tarkastella opetusta erityisesti opettajan ja oppilaan välisenä vuorovaikutuksena, jossa opettaja suunnittelee opetuksen lähitavoitteita ja työskentelymuotoja niiden saavuttamiseksi yhdessä oppilaidensa kanssa. (Saari, Salmela & Vilkkilä 2017, 78–79.) Globaali tietoisuus tuli eettisen kasvatustieteen keskiöön 1970–1980 -luvuilla. Samaan aikaan alkoi nousta tietoisuus myös teollisen yhteiskunnan ongelmista ympäristön suhteen ja alettiin puhua vastuustamme kehittää maailmaa kestäväällä tavalla. Tähän aikakauteen kuuluu myös siirtyminen kansakoulusta nykyisenmuotoiseen peruskouluun. (Launonen 2000, 246–263, 267–268.)

Launosen jaottelussa tämä globaaliin vastuuseen kasvattamisen aika päättyy 1990-luvun puoliväliin, jonka jälkeen on siirrytty yksilön valintoja korostavan kasvatuksen aikaan. Launonen perustelee tätä aikakauden vaihtumista konstruktivismin kirjaamisella opetussuunnitelmaan ja sillä, että koulua ympäröivässä maailmassa on siirrytty modernista jälkimoderniin aikaan. (Launonen 2000, 269–276.) Tuon ajattelun aikajakso on Launosen

väitöskirjan kirjoittamisen aikaan kuitenkin vain viiden vuoden mittainen, jonka Launosen näkemys, että juuri tuossa vaiheessa on tapahtunut jonkinlainen merkittävä muutos eettisessä kasvatusajattelussa, Varmasti vuoden 1994 jälkeisissä opetussuunnitelmauudistuksissa voidaan nähdä kulttuurista siirtymää, mutta kun aikaa on kulunut enemmän, en kutsuisi tätä yksilön valintoja korostavan kasvatuksen ajaksi. Kahden viimeisimmän opetussuunnitelman muutoksen eetoksessa näkyy paradigmanmuutos jälkimoderniin yhteiskuntaan. Suomen koululaitoksessa ja opetussuunnitelma-ajattelussa näkyy silti edelleen bildung-perinnettä mukaileva näkemys autonomisesta opettajasta, joka parhaan kykynsä mukaan tekee oppimisesta mahdollista ja jonka toiminnassa ja ratkaisuissa on häivähdys opetussuunnitelmateoreetikkoa ja kasvatustilfilosofia (Saari, Salmela & Vilkkilä 2017, 80). Viimeisimmässä opetussuunnitelmassa korostuu toki yksilöiden erilaisuus, mutta yhtenä vahvana eetoksena on ekososiaalinen sivistys, jossa korostetaan yhteisöllistä vastuuta ja yhteistä tekemistä.

Vuoden 2014 opetussuunnitelman perusteita on arvioitu myös muissa pro gradu -tutkielmissa. Tulasalo (2017) on omassa tutkielmassaan analysoinut kolmen eri opetussuunnitelman, vuosina 1970, 1994 ja 2014 hyväksytyjen opetussuunnitelmien perusteosia. Tulasalo päätyy tutkielmassaan hahmottelemaan perusopetuksen tulevaisuudelle neljä erilaista mallia. Mallien taustalla on näkemys kahdesta dikotomisesta jakolinjasta: säästääkö vaihtoehto resursseja vai kuluttaako se niitä ja korostaako se yksilöllistä vai yhteisöllistä ajattelua. Tulasalon mallit ovat joko eheytetty (yhteisöllinen ja resursseja säästävä), eriytetty (yhteisöllinen ja resursseja kuluttava) tai henkilökohtainen opetussuunnitelma (yksilöllinen ja resursseja kuluttava) tai sitten opetussuunnitelmista luopuminen kokonaan (yksilöllinen ja resursseja säästävä). (Tulasalo 2017, 55–56.)

Toinen tutkielma, jossa on samanlaisia elementtejä kuin omassani ja joitakin sekä temaattisia että menetelmällisiä yhtymäkohtia on Honkalan (2020) tutkielma. Honkalalla (2020, 22) on tutkielmassaan kaksi tutkimuskysymystä:

miten kestävä kehitys ja ekokriisi näkyvät opetussuunnitelmassa sekä tiedostetaanko opetussuunnitelmassa vakavia tulevaisuuden uhkakuvia ja miten. Menetelmänä Honkala on käyttänyt sosiaalista konstruktivismia ja foucault'laista analyysia (mt., 28–31).

3 TUTKIMUSKYSYMYKSET JA -MENETELMÄT

3.1 Tutkimuskysymykset

Opetussuunnitelmalla tavoitellaan aina jotain. Perusopetuksen opetussuunnitelman laatimisessa on tausta-ajatuksena laatia parhaat keinot saavuttaa perusopetuslaissa määritellyt tavoitteet ja päämäärät perusopetukselle. Tuo laki ohjaa myös opetussuunnitelman suuntaviivojen keskeisiksi päämääriksi valittavia arvoja. Opetussuunnitelmia analysoimalla voidaan puolestaan tarkastella niitä ideologioita, joita yhteiskunnissa kulloinkin vallitsee, koska ne tiivistävät aina vallitsevia käsityksiä kasvatuksen päämääristä ja tavoitteista, joiden mielletään olevan kaikille yhteisiä. Tällaiset asiat kuvataan opetussuunnitelmissa usein neutraaleina totuuksina ja luonnollisina ilmiöinä, joita ei sen kummemmin tarvitse perustella. (Saari, Tervasmäki & Värri 2017, 83.)

Tässä tutkielmassa selvitän, minkälaisen prosessin tuloksena perusopetuksen opetussuunnitelmassa (POPS 2014) on laadittu opetussuunnitelman perusteisiin kirjattu arvoperusta. Varsinaiset tutkimuskysymykseni ovat:

Minkälainen prosessi on toteutettu opetussuunnitelman ja erityisesti sen arvoperustan laatimiseksi?

Miten tuo suunnitteluprosessi on dokumentoitu hallinnollisiin pöytäkirjoihin ja muistioihin?

Selvitän, minkälaisesta tilanteesta prosessiin on lähdetty ja mihin arvoperustan laatimisella haluttiin ohjata. Osana selvitystyötä pyrin vastaamaan myös kysymyksiin, kuinka monta kokousta on pidetty, miten jäsenet on valittu alatyöryhmään, miten he ovat osallistuneet kokouksiin ja näkykö kokouspöytäkirjoista ja tekstiluonnoksista keidenkään henkilöiden vaikutus erityisesti.

Tutkimusaineistona käytän Opetushallituksen perustetyötä koordinoineen ohjausryhmän pöytäkirjoja ja tuon ohjausryhmän koolle kutsuman rakenne- ja tavoitetyöryhmän kokousmuistioita. Ohjausryhmä on pitänyt ensimmäisen kokouksensa 22.8.2012 ja rakenne- ja tavoitetyöryhmä ensimmäisen kokouksensa viisi päivää myöhemmin, 27.8.2012.

Pyrin hahmottamaan aineiston avulla jotakin tämän ajan kasvatusihanteista ja ehkä sitä, onko tuossa nyt noin vuosikymmenen takaisessa työssä kyetty tekemään oikeita arvioita ajasta, jossa opetussuunnitelmaa toteutetaan. Opetussuunnitelma on laadittu aikaan, jossa teollisesta ajasta ja yhteiskunnasta on jo selkeästi irtaannuttu jälkiteolliseksi informaatioyhteiskunnaksi, jonka keskeisenä tuotantovoimana on informaatio ja jossa tietoverkkojen välityksellä tapahtuva kommunikointi on koko ajan merkittävämmässä roolissa. Teollisen ja informaatioajan eroa voi kuvata myös siirtymällä kurinpidollisesta yhteiskunnasta kontrolliyhteiskuntaan ja suljetuista tiloista avoimempiin: sairaalahoidosta avohoitoon, vankiloista avovankiloihin ja suljetuista luokkahuoneista kaikkialla tapahtuvaan oppimiseen. (Saari 2011, 426.) Tämä näkyy opetussuunnitelmassa kauttaaltaan näkyvänä näkemyksenä, että oppimista voi ja tulisikin tapahtua myös luokkahuoneen seinien ulkopuolella. Opettajia ohjataan ulos suljetuista luokista ja koulurakennuksista avoimempiin ympäristöihin ja tiloihin.

3.2 Tutkimusmenetelminä sisällönanalyysi ja dokumenttianalyysi

Pyrin selvittämään opetussuunnitelman perusteiden yhtenä osana olevan perusopetuksen arvoperustan suunnitteluprosessia ja tuon prosessin dokumentointia. Kyseessä on toisaalta valtaan liittyvien diskurssien selvittäminen, kuten mitä pöytäkirjoihin on kirjattu kokousten kulusta. Oleellinen kysymys on se, näkyykö pöytäkirjoissa, mitkä asiat ja kirjaukset ovat ohjanneet tekstiluonnoksen kehittymistä ja millainen vaikutus esimerkiksi luonnoksesta tehdyillä lausuntopyynnöillä kasvatuksen kentälle on ollut.

Koska tutkimusaineiston muodostavat Opetushallituksen työryhmien arkistoidut asiakirjat, koin oleelliseksi tutustua pintapuolisesti myös asiakirjojen tallentamisen käytäntöihin ja arkistointiin tieteenalana. Asiakirjojen analysoinnissa olen tukeutunut sisällönanalyysiin, mutta pyrkinyt noudattamaan erityisesti virallisten asiakirjojen analysointien tutkimista koskevaan menetelmäkirjallisuuteen.

Sisällöntutkimuksessa tutkijan on hyvä kysyä itseltään neljä kysymystä: Mitä menetelmiä käytän tutkimuksessani, mitä metodologiaa noudatan (ja minkä takia valitsen tietyt menetelmät), mikä teoriatausta tukee tutkimusongelmaani ja minkä tietoteoreettisen ja epistemologisen suuntauksen avulla löytyvät parhaat vastaukset valitsemaani tutkimusongelmaan (Owen 2014, 5-7).

Tässä tutkimuksessa oleellisin selvitettävä kysymys on se, mitä hallinnon pöytäkirjojen sisältö kertoo siitä, miten opetussuunnitelman arvoperusta on sisällöllisenä prosessina muotoutunut. Näkyykö pöytäkirjoista, mitä asioita työryhmä on pitänyt tärkeänä ja miten erilainen vuoropuhelu ohjausryhmän, kenttäkierrosten ja työryhmän jäsenten muissa konteksteissa on vaikuttanut lopulliseen sisältöön. Saatuaani pöytäkirjat ja perehdyttyäni niihin esiin nousi myös kysymys siitä, mitä tuo dokumentaatio itsessään kertoo. Pöytäkirjojen perusteella voi selvittää kysymystä siitä, kuinka oleellisena työryhmässä on pidetty prosessin dokumentointia.

Sisällönanalyysi on systemaattista tekstien, kuvien tai symbolien lukemista. Sisällönanalyysin nimeä on käytetty vasta toisen maailmansodan ajoista lähtien, vaikka erilaisten tekstien systemaattista analysointia on tehty osana katolisen kirkon inkvisition toimintaa jo 1600-luvulla. Määrällistä painetun tekstin järjestelmällistä analysointia on tehty myös Ruotsissa jo 1700-luvun puolivälissä, kun Ruotsin kirkko huolestui siitä, kuinka vaarallisia ideoita oli saattanut vahingossa lipsahtaa kirkon julkaisemaan Siionin virret -kokoelmaan. 1900-luvulle tultaessa Max Weber ehdotti Saksan sosiologisen

yhdistyksen ensimmäisessä kokoontumisessa lehdistön laajaa sisällönanalyysiä, jota ei kylläkään milloinkaan toteutettu. (Krippendorff 2019, 10–11.)

Foucault on usein nähty valtateoreetikkona. Foucault'n määritelmä vallankäytölle on, kun henkilö A saa henkilö B:n toimimaan omien intressiensä vastaisesti tai tekemään jotain, jota hän ei tekisi ilman A:n vaikutusta. Saari on koonnut Foucault'n kirjoituksista luettelon vallan ominaisuuksista. Näiden mukaan valta on tuottavaa, valtasuhteita löydetään kaikesta inhimillisestä toiminnasta, valtasuhteet muodostavat omia subjektejaan ja valta on kietoutunut yhteen tiedon kanssa. (Saari 2011, 64–65.) Opetussuunnitelman arvoperustaa arvioitaessa voidaan miettiä, ketkä ovat vallankäyttäjiä ja keihin valtaa kohdistetaan. Vallankäyttäjinä voidaan pitää niitä henkilöitä, jotka muodostavat työryhmän, jolla on sananmukaisesti valta päättää, millainen arvoperusta opetussuunnitelmalle laaditaan. Heidän vallankäytön kohteita ovat niin opetuksen järjestäjät, joita opetussuunnitelma velvoittaa, opettajat, joiden työnä on toteuttaa opetussuunnitelmaa käytännössä ja oppilaat, joiden arvomaailmaan perusopetuksen arvoperustalla pyritään vaikuttamaan.

Foucault on käsitellyt myös arkistojen ja arkistoinnin teemaa. Hänelle arkistot eivät merkitse tekstien summaa, jotka kulttuuri säilyttää todistuksena menneisyydestään tai identiteetistään. Foucault näkee arkiston käsitteen yhteiskunnan diskurssien kokonaisuutena, diskurssijärjestelmänä, joka määrää, mitä yhteiskunnassa voidaan sanoa. (Saari 2011, 73.)

Pedagoginen valta on vaikeammin havaittavaa ja paikannettavaa kuin juridinen valta. Etenkin hierarkkisen ja auktoriteettiin perustuvan vallan tilalla on demokraattinen ja lapsikeskeinen kasvatus, josta näennäisesti puuttuvat vallan elementit. Kasvatustieteessä valta toimiikin pikemminkin välittömästi nykyisyydestä ja läsnäolosta käsin. (Saari 2011, 226–227.) Pöytäkirjoista voi etsiä merkkejä tästä vallasta ja siitä, miten opetussuunnitelma ohjaa kouluja ja opettajia käyttämään omaa valta-asemaansa.

Sisällönanalyysi voi myös olla sosiokonstruktivistista, jolloin tutkija pyrkii ymmärtämään vuorovaikutus ja kieli ilmentävät todellisuutta. Retorisessa

sisällönanalyysissä arvioidaan, miten viestejä välitetään ja millaisia vaikutuksia näillä retorisilla keinoilla tavoitellaan ja saavutetaan. Etnografisessa sisällönanalyysissä tutkitaan erityisesti sitä, millaisia sisältöjä tekstejä lukemalla voidaan analysoidavasta sisällöstä löytää.

Keskusteluanalyysi on yksi laadullisen sisällönanalyysin muoto, jossa tutkija usein tallentaa autenttisia keskustelutilanteita ja pyrkii analysoimaan niiden tallenteiden avulla keskusteluissa ilmeneviä konstruktioita. Sisällönanalyysistä on muodostunut useiden tutkimusmenetelmien joukko, jonka erilaisilla variaatioilla voidaan analysoida sanallista, kuvallista, symbolista ja muuta vuorovaikutuksellista aineistoa. (Krippendorff 2019, 21–23.)

Sisällönanalyysiin kuuluu tiettyjä eriteltyjä vaiheita. Nuo vaiheet tulisi voida toistaa siten, että tutkijan persoona ei vaikuta vaiheiden toistamiseen eikä myöskään tuloksiin. Sisällönanalyysillä, kuten muillakin tutkimusmenetelmillä, pyritään mahdollisimman luotettaviin tutkimustilanteisiin ja -tuloksiin. Tutkimuksen toistettavuus on keskeisin luotettavuutta lisäävä elementti. Luotettavuuden osa-alueet voidaan jakaa kolmeen osaan. Toistettavuus tulee pystyä mittaamaan ja luotettavuus tulee voida testata, mutta kumpikaan näistä ei edellytä objektiivisuutta. Sisällönanalyysiä kuvaavassa tutkimuskirjallisuudessa tutkijat ovat jakaneet sisällönanalyttiset tutkimukset kolmeen ryhmään:

1. Tutkimukset, joissa sisältö löytyy suoraan tekstistä.
2. Tutkimukset, joissa sisällön ”omistaa” tekstin lähde.
3. Tutkimukset, joissa sisältö nousee esiin tutkijan analyysiprosessin tuloksena.

Jokainen näistä kolmesta tavasta johtaa tietynlaiseen sisällön ja sen analyysin luokitteluun sekä omanlaisiin tapoihin toteuttaa analyysiprosessi. (Krippendorff 2019, 24–25.)

Tämän tutkimuksen kannalta oleellinen sisällönanalyysiin liittyvä tapa tutkia aineistoa on näkökulma, jossa teksteillä on merkityksiä, jotka liittyvät

erityisesti tiettyihin konteksteihin, diskursseihin tai merkityksiin. (Krippendorff 2019, 29.)

Sisällönanalyysia pidetään menetelmänä, joka tarjoaa tutkijalle hienovaraisen keinon analysoida suhteellisen hajanaista aineistoa ja etsiä siitä merkityksiä ja sisältöjä. Tämä hajanaisen aineiston läpikäymisen mahdollisuus tekee sisällönanalyysistä melko ainutlaatuisen tutkimusmenetelmän, jolla pystyy selvittämään asioita, joihin muut tutkimusmenetelmät eivät taivu. (Krippendorff 2019, 51.)

Sisällönanalyysissä etsitään merkityksiä tutkittavasta aineistosta. Tutkimuksen lähtökohtana ovat tutkijaa kiinnostavat aineistot, kuten tekstiaineistot. Tällaisia voivat olla esimerkiksi päiväkirjat, pöytäkirjat, kirjeenvaihdot tai tietty kokoelma julkaistua kirjallisuutta. (Krippendorff 2019, 384.)

Koska ensisijaisena aineistona toimivat rakenne- ja tavoitetyöryhmän kokouspöytäkirjat, valitsin perinteisen sisällönanalyysin rinnalle menetelmäksi dokumenttianalyysin. Dokumenttianalyysi on tutkimusmenetelmä, jota suositellaan käytettäväksi nimenomaan tilanteissa, joissa käytettävissä on jonkun tietyn henkilön tai tahon itse tuottamia tekstejä ja noiden tekstien avulla pyritään selvittämään tutkittavan asian luonnetta ja etsiä vastausta tutkimuskysymyksiin (O'Leary 2014, 121).

Dokumenttianalyysissa käsiteltävät aineistot tulee olla alunperin laadittu ilman tutkijan interventiota. Dokumenttianalyysi on systemaattinen tapa käsitellä ja arvioida asiakirjoja ja menetelmää voidaan käyttää pöytäkirjojen, päiväkirjojen, kokousmuistioiden, osanottajaluetteloiden, käsi- ja ohjekirjojen, taustamuistioiden, kirjojen tai lehtisten sekä erilaisten muistoiden, karttojen, kaavioiden tai sanomalehtiartikkelien tutkimiseen (Bowen 2009, 27).

Asiakirjoilla voidaan tarkoittaa monia asioita ja Suomessa arkistolaki määrittelee viranomaisten toiminnassa syntyvän informaation hyvin laajasti asiakirjalliseksi. Arkistolain mukaan Suomessa pidetään asiakirjana kirjallista tai kuvallista esitystä taikka sellaista sähköisesti tai muulla vastaavalla tavalla

aikaansaattua esitystä, joka on luettavissa, kuunneltavissa tai muutoin ymmärrettävissä teknisin apuvälinein. Asiakirjojen yhtenä ominaisuutena voidaan pitää niiden kykyä toimia evidenssinä eli niiden todistusvoimaisuutta siitä toiminnasta, jonka piirissä asiakirjat ovat syntyneet. Kun asiakirjoja aletaan tarkastella evidenssinä, niiden keskeisiksi piirteiksi nousevat autenttisuus, luotettavuus, eheys ja käytettävyys. Autenttisuuden määritelmänä pidetään arkistojen tutkimuksessa sitä, että asiakirja on sitä, mitä se sanoo olevansa. Asiakirjan evidenssiä arvioidaan sen perusteella, miten riippuvainen se on suhteessa toisiin asiakirjoihin ja kokonaisuuteen, jonka osana asiakirja on. (Henttonen 2015, 16–19, 60.) Autenttisuuden määrittelyssä tulee aina muistaa, että asiakirjat eivät ole täysin puhtaita ja yksiselitteisiä, vaan niissä näkyy aina asiakirjan laatijan valinta siitä, mitä asiakirjaan sisällytetään (Owen 2014, 10–11).

Asiakirjojen pitämiseen ja tutkimiseen on löydettävissä kaksi valtavirtausta, jotka kuvaavat koko alan missiota. Voidaan puhua vahvasta tai heikosta tulkinnasta, joilla ei tarkoiteta parempaa tai huonompaa, vaan ainoastaan näiden tulkintojen suhdetta asiakirjojen merkitykseen. Vahvassa tulkinnassa asiakirjoja pidetään osana tapahtumaa, josta ne todistavat. Heikossa tulkinnassa asiakirja ja tapahtuma voivat olla erillisiä toisistaan. Vahvassa tulkinnassa asiakirjojen kontekstina ovat oikeudelliset ja toimintaan liittyvät transaktiot, kun taas heikossa tulkinnassa konteksti voi olla mikä tahansa. Todistusvoimaisuus ja totuudellisuus ovat vahvassa tulkinnassa asiakirjaan kytkettäviä ominaisuuksia, kun ne heikossa tulkinnassa ovat vapaampia tulkintoja. Vahvan tulkinnan mukaan asiakirjan viesti on jotakin pysyvää ja laatijansa täsmällisesti määrittämää. Heikossa viesti voi muuttua tulkitsijan mukaan. Asiakirja-ammattilaiselle lankeaa vahvassa tulkinnassa evidenssin tuottajan rooli, kun taas heikossa tulkinnassa se on asiakirjojen säilyttämisen rooli. Edelleen vahvassa tulkinnassa asiakirja-ammattilaisen oma tehtävä tai näkökulma tehtävään työhön on tulevaisuutta kohti katsova ja asiakirjan laatijan näkökulmaa turvaava ja heikossa tulkinnassa puolestaan kyse on

retrospektiivisestä prosessista asiakirjan käyttäjää varten. (Brothman 2002, 315–321.)

Arkistoja luotaessa pyritään toteuttamaan provenienssiperiaatetta, jonka mukaan asiakirjoja ei saa sekoittaa toisiinsa, vaan arkistonhoitajan on kunnioitettava asiakirjojen muodostamaa alkuperäistä kokonaisuutta. Lisäksi arkistoissa tulee säilyttää asiakirjojen alkuperäinen järjestys. (Henttonen 2015, 57.)

Arkistoilla ja sinne valittavilla dokumenteilla on oma olemuksensa ja oma elinkaarensa. Asiakirjan elinkaareen kuuluu kahdeksan eri vaihetta, jotka ovat:

1. Asiakirjojen luominen tai vastaanottaminen (jos tulee organisaation ulkopuolelta)
2. Asiakirjojen tai niiden sisältämän informaation ryhmittely loogisesti
3. Asiakirjojen käyttö ja säilytys
4. Asiakirjojen hävittäminen tai siirtäminen päätearkistoon
5. Asiakirjojen valinta päätearkistoon
6. Asiakirjojen luettelointi tai kuvailu
7. Asiakirjojen tai niiden sisältämän informaation säilyttäminen
8. Asiakirjojen käyttäminen tutkijoiden toimesta.

(Henttonen 2015, 82.)

Tutkittaessa julkista päätöksentekoa, lähteinä voi käyttää pääasiassa joko asiakirjoja tai ihmisten haastatteluja. Asiakirjoihin perehtyminen on hyvä tutkimuksen kohde, joka tarjoaa paljon taustatietoa. Tutkimustapoja voi julkisessa päätöksenteossa myös yhdistää siten, että tutkitaan tiettyjä asiakirjoja ja sen jälkeen haastatellaan oleellisia henkilöitä lisätiedon saamiseksi. (Owen 2014, 8.) Koin itse, että tutkimusaineiston rajaaminen yksinomaan työryhmien pöytäkirjoihin tarjosi itsessään mielekkään tutkimuskohteen.

Asiakirjojen arvoa tulee määritellä joillakin kriteereillä, jotta voidaan päättää, onko asiakirja sellainen, joka tulee arkistoida ja kuinka pitkäksi aikaa. Arvonmäärityksellä on kaksitahoinen tehtävä: ensinnäkin, tuottaa

toiminnallista hyötyä organisaatiolle ja toiseksi, rakentaa kestäväarvoista dokumentaarista kulttuuriperintöä (Henttonen 2015, 107). Henttosen näkemys asiakirjojen ja niiden arkistoinnin arvonmäärityksen erilaisista kriteereistä on koottu taulukkoon 1 (Henttonen 2015, 100).

TAULUKKO 1. Asiakirjan arvonmäärityskriteerit Henttosen mukaan (Henttonen 2015, 100).

Strukturaaliset, hallinnollis-hierarkiset kriteerit	Viranomaishierarkia (keskus-, alue- ja paikallishallinto) Pysyvä merkitys, toimivallan itsenäisyys Viranomaisen aseman autonomia
Funktionaaliset kriteerit	Viranomaisen / organisaation toiminta, tehtävät ja niiden merkitys
Asiakirjalähtöiset kriteerit	Asiakirjan sisältö tai ikä Formaaliset tekijät, kuten muoto, rakenne ja muut metatiedot Symboliset ja jopa esteettiset kriteerit Sisäsyntyiset kriteerit
Aineiston käyttöön liittyvät kriteerit	Kysyntä Käyttö (menneessä ja tulevassa tutkimuskäytössä) Eri tahojen tarpeet (toiminnalliset, oikeudelliset, taloudelliset, kulttuuriset)
Yhteiskunnalliset kriteerit	Hallintorakenteet Toimintasektorit ja -prosessit Tapahtumat, ilmiöt Kansalaiset sekä kansalaisten ja hallintotoiminnan vuorovaikutus Yhteisöt Toiseuden ja marginaalissa olevien näkökulma
Operationaaliset, oikeudelliset, taloudelliset kriteerit	Toiminnan jatkuvuus Tehokkuus- ja kustannustekijät Säädöstenmukaisuus Vastuullisuus, todennettavuus Riskienhallinta

Dokumenttien analysointi jää usein marginaaliin yhteiskuntatieteellisessä tutkimuksessa. Se on hieman erikoista, koska jo Max Weber tunnisti, että modernissa maailmassa päätökset tapahtuvat kirjoittamisen ja asiakirjojen välityksellä. Maailma muuttuu organisaatioiden tekemien päätösten seurauksena ja pääsääntöisesti noista päätöksistä on laadittu kirjallinen pohjaesitys ja tehdystä päätöksestä on kirjattu jonkinlainen

päätöspöytäkirja. Voidaan jopa sanoa, että yhteiskunnallinen instituutio on olemassa todellisemmin asiakirjoissa kuin rakennuksissa. (Owen 2014, 9–10.)

Asiakirjat muodostavat oman tutkimuskohteensa ja niitä tulisi tarkastella tiettyyn tilanteeseen sijoitettuna tuotteina eikä kiinteinä ja vakaina kuvauksina maailmasta. Asiakirjat tuotetaan sosiaalisessa tilanteessa ja ne tulisi myös tutkimuksessa nähdä kollektiivisen ja sosiaalisen prosessin tuotoksena. Sen, miten asiakirjoja hyödynnetään ja käytetään niiden toimialueen sisällä, tulisi muodostaa tärkeä osa yhteiskuntatieteellistä tutkimusta. Kun tutkijat käsittelevät asiakirjoja tutkimuskohteenaan, heidän tulisi pitää mielessä asiakirjojen tuottamiseen, sisältöön ja kuluttamiseen liittyvä dynamiikka. Sopivien asiakirjojen valinta on myös tärkeä osa dokumenttianalyysia. Tutkimusaineistoksi sopivana materiaalina voi pitää lakeja, asetuksia, organisaatiokaavioita ja erilaisia päätöspöytäkirjoja ja -muistioita. Erityisesti pöytäkirjat kuvaavat sitä, miten päätöksiä on tehty ja miten ne on kommunikoitu eteenpäin. (Owen 2014, 10–11.)

Kattavan kirjallisuuden löytäminen dokumenttianalyysista osoittautui jossain määrin haasteelliseksi. Onneksi kirjallisuutta hiljalleen löytyi. Mutta suurimman helpotuksen sain, kun selvisi, ettei kyse ollut yksinomaan omasta taidon puutteesta. Vaikka dokumenttien analysointi on melko rutiininomainen osa hankearviointeja ja muita vastaavia tehtäessä, sen potentiaalia menetelmänä ei kovinkaan usein hyödynnetä ja aiheeseen liittyvä kirjallisuus on vaatimatonta (Owen 2014, 10).

4 AINEISTON ANALYSOINTI JA TULOKSET

4.1 Analysoitava aineisto

Olen käyttänyt aineistona Opetushallituksen pöytäkirjoja niiden työryhmien kokouksista, jotka ovat ohjanneet perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden laatimista. Olen työssäni käynyt läpi koko suunnitelman laatimisesta vastanneen ohjausryhmän sekä ohjausryhmän alaisuudessa työskennelleen ja arvoperusta-osiosta vastanneen rakenne- ja tavoitetyöryhmän kokousten pöytäkirjoja. Kokouspöytäkirjat ovat hyvin suppea katsaus prosessiin, jonka aktiivinen työskentelyaika on kestänyt 2,5 vuotta. Aineistoa käsitellessäni huomioni kiinnittyi enemmän siihen, millaisen kuvauksen arvojen laatimisen prosessista nuo hallinnolliset pöytäkirjat avaavat ja voidaanko niiden avulla nähdä kuljettu matka tarpeen määrittelystä valmiiseen tekstiin. Kriittinen katseeni ei siis niinkään arvioi itse työskentelyä, vaan tuon prosessin dokumentointia, joka on kuitenkin ainoa virallinen ja muistiin jäänyt perustelu sille, miksi opetussuunnitelman arvoperusta on sellainen kuin on.

Yksi oleellinen huomio aineistoon liittyen on se, ettei käytössä ollut pöytäkirjojen liitteitä, vaan ainoastaan varsinaiset pöytäkirjat. Liitteitä ei Opetushallituksen arkistosta ollut saatavissa sähköisessä muodossa. Tämä tuntui erikoiselta, koska pöytäkirjojen tietojen perusteella liitteet ovat käytännössä erilaisilla toimisto-ohjelmistoilla laadittuja asiakirjoja, joiden liittäminen pöytäkirjojen yhteyteen myös sähköisessä arkistossa ei olisi vaikeaa. Tutkielman aineistoksi varsinaiset pöytäkirjat riittivät, mutta liitteiden puuttuminen pöytäkirjojen yhteydestä on huomionarvoista ja kuvaa aiemmin esitettyä arkistojen käsittelyn heikkoa tai vahvaa tulkintaa.

Opetussuunnitelman perusteet on laadittu arvoperustan mukaisesti. Tuo koko opetussuunnitelman ja sen perusteiden arvoperusta on lopullisessa muodossaan jaettu neljään kohtaan, jotka ovat oppilaan ainutlaatuisuus ja

oikeus hyvään opetukseen; ihmisyyys, sivistys, tasa-arvo ja demokratia; kulttuurinen moninaisuus rikkautena; kestävän elämäntavan välttämättömyys (Opetushallitus 2014, 15–16). Arvoperustan keskeiset sisällöt on esitelty tarkemmin taulukossa 2.

TAULUKKO 2. Perusopetuksen arvoperusta (Opetushallitus 2014, 15–16).

Oppilaan ainutlaatuisuus ja oikeus hyvään opetukseen	Lapsuudella on itseisarvoinen merkitys. Oppilas on omana itsenään arvokas ja ainutlaatuinen. Jokaisella on oikeus kasvaa täyteen mittaansa ihmisenä ja yhteiskunnan jäsenenä. Jokaisella on oikeus hyvään opetukseen ja onnistumiseen koulutyössä. Oppiessaan oppilas rakentaa identiteettiään ja luo suhdetta itseensä ja muihin. Elinikäinen oppiminen on erottamaton osa hyvän elämän rakentamista. Oppilaita tuetaan rakentamaan omaa arvoperustaansa.
Ihmisyys, sivistys, tasa-arvo, demokratia	Perusopetus tukee oppilaan kasvua ihmisyyteen. Ihmisyyttä on pyrkimys totuuteen, hyvyyteen, kauneuteen, oikeudenmukaisuuteen ja rauhaan. Sivistys on taitoa tehdä ratkaisuja eettisen pohdinnan, kyvyn asettua toisen asemaan ja tietoon perustuvan harkinnan perusteella. Tasa-arvon tavoite ohjaa perusopetuksen kehittämistä. Perusopetus edistää demokratiaa ja aktiivista toimijuutta.
Kulttuurinen moninaisuus rikkautena	Suomalainen kulttuuriperintö muotoutuu kulttuurien vuorovaikutuksessa. Opetus tukee oppilaan kulttuuri-identiteetin rakentumista ja kiinnostusta muita kulttuureita kohtaan. Opetus luo pohjaa kulttuurisesti kestäväälle kehitykselle. Perusopetus antaa pohjan ihmisoikeuksia kunnioittavaan maailmankansalaisuuteen ja rohkaisee toimimaan myönteisten muutosten puolesta.
Kestävän elämäntavan välttämättömyys	Ihminen on täysin riippuvainen ekosysteemien elinvoimaisuudesta. Perusopetuksessa ymmärretään ilmastonmuutoksen vakavuus ja rakennetaan osaamis pohjaa kiertotaloudelle. Oppilaita ohjataan kestävän elämäntavan omaksumiseen. Perusopetus tunnistaa sukupolvien yli ulottuvan globaalien vastuun.

Arvoperustan laatimiseksi käytettiin tausta-aineistona muun muassa Ruotsin perusopetuksen opetussuunnitelman vastaavasta osiosta (Rakenne- ja tavoitetyöryhmä 2012b, 2). Ruotsin perusopetuksen opetussuunnitelmassa todetaan, että koululaitos lepää demokratian perustuksella. Oppilaille koulun tulee tarjota tilaisuuksia kehittää taitojaan ja arvojaan. Opetuksen tulee tukea

elinikäisen oppimisen halun kehittymistä. Koulun tulee vahvistaa ihmisoikeuksien kunnioittamista. Ihmiselämän loukkaamattomuus, yksilönvapaus, tasa-arvo ja yhdenvertaisuus sekä ihmisten välinen solidaarisuus on lueteltu arvoina, joita koulun tulisi ilmentää toiminnallaan. Koulun perustehtävän todetaan olevan se, että annetaan jokaisen oppilaan olla ainutlaatuisia ja omana itsenään osallistua yhteiskuntaelämään antamalla parhaansa vastuullisessa vapaudessa. (Skolverket 2019, 5.)

4.2 Työryhmien toiminta ja sen dokumentointi

Opetussuunnitelman laatimista koordinoitunut ohjausryhmä aloitti työskentelynsä 22.8.2012. Ohjausryhmä kokoontui vuoden 2014 loppuun mennessä 14 kertaa ja viimeinen kokous pidettiin 8.12.2014. Ohjausryhmän työskentely tiivistyi loppua kohden. Vuonna 2012 ohjausryhmä kokoontui vain kahdesti, vuonna 2013 neljästi ja vuonna 2014 kahdeksan kertaa. Ohjausryhmän kokousten pöytäkirja-aineisto on noiden kolmen vuoden ajalta kaikkiaan 93 sivun laajuinen.

Ohjausryhmän alaisuudessa toimi oppiainekohtaisten alatyöryhmien lisäksi useampi muu työryhmä. Näistä alatyöryhmistä arvoperustaa käsiteltiin rakenne- ja tavoitetyöryhmässä. Rakenne- ja tavoitetyöryhmä kokoontui ensimmäisen kerran 27.8.2012 ja yhteensä työryhmä piti 17 kokousta, joista viimeinen pidettiin 20.10.2014. Rakenne- ja tavoitetyöryhmän kokoontuminen oli hyvin etupainotteista. Kokouksia pidettiin syksyn 2012 aikana kaikkiaan seitsemän eli keskimäärin 2-3 viikon välein. Vuoden 2013 aikana työryhmä kokoontui kuudesti ja viimeisenä työskentelyvuonna 2014 kaikkiaan neljä kertaa. Rakenne- ja tavoitetyöryhmän kokousten kokousmuistioaineisto on noiden kolmen vuoden ajalta kaikkiaan 87 sivun laajuinen.

Taulukkoon 3 on koottu aikajana siitä, milloin ohjausryhmän kokoukset ja rakenne- ja tavoitetyöryhmän kokoukset on pidetty sekä milloin opetussuunnitelman luonnos on ollut kommentoitavana yleisölle ja kasvatusalojen toimijoille.

Lausuntokierroksilta kertyi palautetta niin opetuksen järjestäjiltä, kansalaisjärjestöiltä kuin yksittäisiltä kansalaisilta. Ensimmäisellä lausuntokierroksella marraskuussa 2012 palautetta saatiin 127 opetuksen järjestäjältä (joista seitsemän ruotsinkielisiä), joista 60 prosenttia on koottu 1–10 hengen työryhmiltä. Kaksi kuntaa oli koonnut ja toimittanut palautetta laajalta yleisöltä, joissa molempien kuntien tapauksessa oli yli 1000 henkilön palautteet. Oppilailta oli saatu palautetta muutamista kunnista. Verkkosivujen kautta palautekommentteja tuli 1120 kappaletta ja sähköpostitse 36 erilaista kannanottoa. (Ohjausryhmä 2013a, 3.) Palautteet on julkaistu pöytäkirjojen liitteinä, joten pelkkiä pöytäkirjoja tutkimalla ei ole ollut mahdollisuutta selvittää, minkälaisista sisällöistä noissa palautteissa on ollut.

Toisesta lausuntokierroksesta ei pöytäkirjoista löydy tarkkaa tietoa. Ohjausryhmän kokouksen pöytäkirjassa 3.4.2014 viitataan lausuntokierroksen alkamiseen (Ohjausryhmä 2014d, 6) ja rakenne- ja tavoitetyöryhmän muistiossa 21.5.2014 todetaan suomenkielisen perusteluonnoksen kommentointiajan juuri päättyneen (Rakenne- ja tavoitetyöryhmä 2014c, 2). Saadusta palautteesta ei ole kirjattu koontitietoja pöytäkirjaan, vaan pöytäkirjassa viitataan ainoastaan liitteeseen, jossa niitä on esitelty. Sen verran pöytäkirjoihin on raportoitu, että kokouksessa on todettu palautteen vähäisyys ensimmäiseen lausuntokierrokseen verrattuna (Rakenne- ja tavoitetyöryhmä 2014c, 2). Kolmanteen lausuntokierrokseen viitataan ainoastaan rakenne- ja tavoitetyöryhmän yhdessä kokouksessa. Tuon lausuntokierroksen alkamis- ja päättymisajankohtaa tai toteutustapaa ei löydy pöytäkirjoista. Rakenne- ja tavoitetyöryhmän viimeisessä kokouksessa kerrotaan vain, että lausuntoaika on päättynyt. Lausuntoja oli pyydetty 90 eri taholta, joista 73 vastasi. Näiden vastanneiden lisäksi Opetushallitukseen oli toimitettu lausunto myös 42 muulta taholta (Rakenne- ja tavoitetyöryhmä 2014d, 2).

Taulukkoon 3 on koottu ohjausryhmän, rakenne- ja tavoitetyöryhmän kokousaikataulut ja lausuntokierrosten ajankohdat ylhäältä alas kulkevalle aikajanelle.

TAULUKKO 3. Ohjausryhmän ja rakenne- ja tavoitetyöryhmän kokoukset.

2012	Ohjausryhmä	Rakenne- ja tavoitetyöryhmä	Lausuntokierros
elokuu	22.8	27.8	
syyskuu		13.9	
		26.9	
lokakuu		12.10	
marraskuu	7.11	13.11	19.11->
joulukuu			5.12
		17.12	
2013			
tammikuu	9.1		
helmikuu		4.2	
maaliskuu		21.3	
huhtikuu		19.4	
toukokuu	29.5	16.5	
kesäkuu			
heinäkuu			
elokuu	22.8		
syyskuu		2.9	
lokakuu	18.10	9.10	
marraskuu			
joulukuu			
2014			
tammikuu	23.1		
helmikuu	12.2	14.2	
maaliskuu	21.3	6.3	
huhtikuu	3.4		3.4->
toukokuu		21.5	21.5
kesäkuu	12.6		
heinäkuu			
elokuu			
syyskuu	3.9		
	11.9		syksy-
lokakuu		20.10	20.10
marraskuu	6.11		
joulukuu	11.12		

4.3 Pöytäkirjoista nousee arvoperusta

Neuvotteluhuoneeseen kokoontui parikymmentä Suomen keskeistä perusopetuksen vaikuttajaa. Viikkoa aikaisemmin oli virallisesti nimetty ohjausryhmä johtamaan perusopetuksen uuden opetussuunnitelman laatimista ja nyt tuo joukko kokoontui ensimmäistä kertaa yhteen. Ryhmään oli nimetty kolme muutakin asiantuntijaa, mutta he eivät olleet päässeet paikalle.

Kokousta johti Opetushallituksen yleissivistävän koulutuksen johtaja Jorma Kauppinen. Sihteerinä tässä ensimmäisessä kokouksessa toimi opetusneuvos Irmeli Halinen, jolle oli lankeamassa myös rooli tuon ohjausryhmän alaisuudessa toimivan rakenne- ja tavoitetyöryhmän puheenjohtajana. Ryhmän, jonka yhtenä tehtävänä oli laatia opetussuunnitelman yleiset linjaukset ja osana sitä myös opetussuunnitelman keskeinen arvoperusta.

Ohjausryhmän kokouksen aluksi kaikki jäsenet saivat esitellä itsensä toisilleen, painottaen sitä, miten opetussuunnitelmatyö on sisältynyt heidän aiempaan työkokemukseen. Esittelykierroksen jälkeen puheenjohtaja selvitti ohjausryhmän aikataulua, työn järjestämistä ja lähtökohtia.

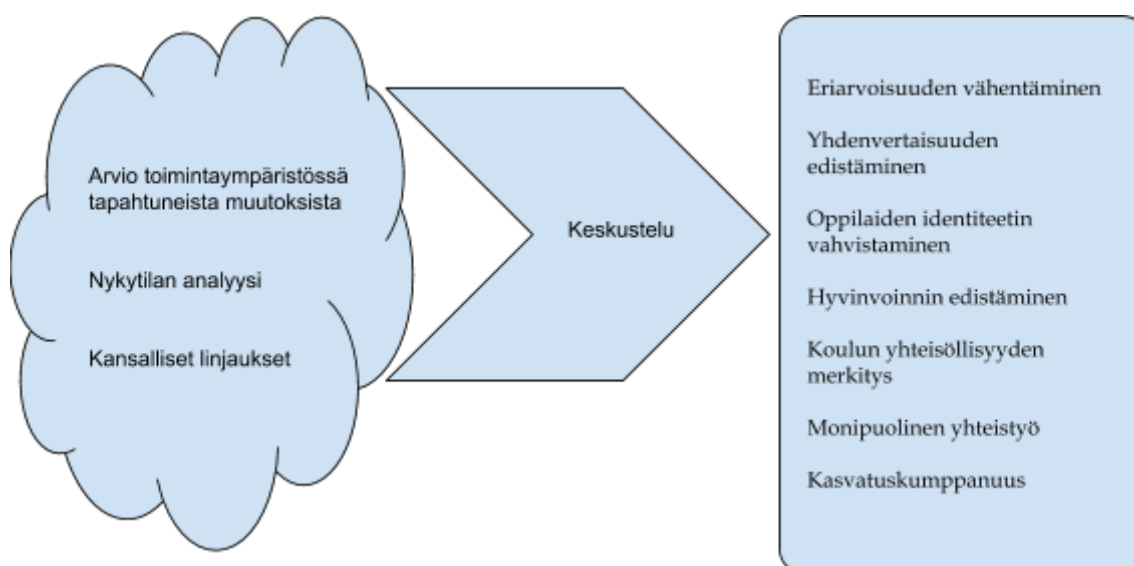
Yhdessä sovittiin, että valmistelun lähtökohtina on:

- sähköiset perusteasiakirjat, jolloin ne palvelevat paremmin käyttäjiä
- opetussuunnitelmatekstin jakaminen kahteen osaan, joista toinen on tiivis normiosa ja toinen ns. tukiosa
- esi- ja perusopetuksen perusteet laaditaan molemmat omana kokonaisuutenaan; lisäopetuksen perusteet laaditaan myös omana kokonaisuutena ja liitetään myöhemmin osaksi perusopetuksen perusteita
- valmistavan opetuksen perusteet on uudistettu niin hiljattain, ettei niihin laadita mitään muutoksia.

Ensimmäisessä ohjausryhmän kokouksessa elokuussa 2012 on käsitelty sitä, millaisia tavoitteita ja peruslinjauksia opetussuunnitelman laatimisen aikana tulee huomioida. Pöytäkirjassa mainitaan, että nykytilan analyysissä ja

työtä ohjaavissa kansallisissa linjauksissa (kuten asetus 422/2012) nousevat esiin erityisesti eriarvoisuuden vähentäminen, yhdenvertaisuuden edistäminen, oppilaiden identiteetin vahvistaminen, hyvinvoinnin edistäminen, koulun yhteisöllisyyden merkitys ja monipuolinen kasvatuskumppanuus kotien kanssa. (Ohjausryhmä 2012a, 3.)

Kokouksessa hahmoteltiin myös aikataulu työskentelylle. Tiedettiin, että työn tulee olla valmiina vuoden 2014 loppuun mennessä. Kokouksen edetessä päätettiin, että lähtökohtana tehtäville linjauksille on arvio toimintaympäristössä tapahtuvista muutoksista, nykytilan analyysi sekä työtä ohjaavat kansalliset linjaukset. Kokousta varten oli pohjatyönä jo laadittu ops-tiekartta. Näistä kaikista koottuja analyysejä arvioitiin kokouksessa ja päädyttiin siihen, että keskeiset näkökulmat, joiden ympärille opetussuunnitelma tulisi laatia, ovat eriarvoisuuden vähentäminen, yhdenvertaisuuden edistäminen, oppilaiden identiteetin vahvistaminen, hyvinvoinnin edistäminen, koulun yhteisöllisyyden merkitys, monipuolinen yhteistyö ja kasvatuskumppanuus kotien kanssa. Tuota prosessia on avattu kuviossa 1.



KUVIO 1. Pohja-aineistosta opetussuunnitelman avainnäkökulmiksi.

Lopuksi kokouksessa todettiin, että nuo keskustelussa muodostuneet näkökulmat täsmennetään loppuviikon aikana, jotta ne voidaan toimittaa seuraavalla viikolla aloittaville työryhmille, jotka työskentelevät perusteiden yleisten linjausten laatimiseksi ja päätettiin vielä toimittaa kaikille jäsenille Opetus- ja kulttuuriministeriön toimesta laadittu muistio, joka esittelee Valtioneuvoston asetusta 422/2012.

Ohjausryhmän pöytäkirjoista vain kolmessa ei mainita lainkaan arvoperustaa tai opetussuunnitelman toista lukua, jonka osa arvoperusta-osio on. Kaikissa muissa siihen viitataan suoraan tai epäsuorasti. Epäsuoralla viittauksella tarkoitan esimerkiksi sellaista kirjausta, jossa kerrotaan koko luonnoksen lausuntokierroksesta, joka osittain valottaa myös sitä, miten tuo arvoperustaa koskeva sisältö on kehittynyt ja muovautunut.

Viisi päivää myöhemmin alkoi uusi viikko ja uusi työryhmä aloitti työnsä. Taas 20 kasvatusalan asiantuntijaa kokoontui rakenne- ja tavoitetyöryhmän kokoukseen (Rakenne- ja tavoitetyöryhmä 2012a, 1). Ryhmää johti opetusneuvos Irmeli Halinen, joka kokouksen alussa totesi ryhmän asettamisasiakirjasta ryhmälle asetetun tehtävän koota yleiset linjaukset ja sen ohella perusteiden, disposition, arvopohjan, opetuksen tehtävän ja rakenteen, tavoitteiden sekä toimintakulttuurin kehittämistä ohjaavien linjausten laatiminen. Näiden lisäksi työryhmän piti pystyä esittämään millaisilla ratkaisuilla vahvistetaan opetuksen eheyttä. Työryhmä päätti työskennellä kokousten välillä sähköisellä alustalla, jotta tieto ja ajatukset vaihtuvat ja työskentely etenee myös kokousten välillä. (Mt., 1-3.)

Kokouksessa käytiin keskustelu työryhmän kolmesta ensimmäisestä tehtävästä: opetussuunnitelman dispositiosta, arvopohjasta sekä tehtävästä ja rakenteesta. Tuossa keskustelussa todettiin, että ohjausryhmän määrittelemät tavoitteet ohjaavat opetussuunnitelman disposition laatimista. (Mt., 2-7.) Asiantuntijat pohtivat tulevan opetussuunnitelman tyyliä ja luonnetta. Haluttiin, että uudistuksella päästäisiin eheyttävämpään opetukseen, jossa keskeisen painopisteen tulisi olla opettamisen sijaan ikäkauden ja

kehitysvaiheen huomioivassa oppimisessa. Todettiin, että tuolloin voimassa olleen opetus suunnitelman ongelmana on oppiaineiden erillisyyys, jossa jokainen oppiaine muodostaa oman erillisen ja kapean siilonsa, jolta puuttuu aito yhteys opetussuunnitelman perusteiden yleiseen osaan. Haluttiin asettaa tavoite, jossa sama pedagoginen ajattelu kulkisi perusteiden kaikkien osien läpi. Mietittiin jopa sitä, että opetussuunnitelman sijaan puhuttaisiin oppimisen suunnitelmasta. Opettajia haluttiin varoa ohjeistamasta liian tarkasti. Sen tilalle mietittiin koulujen johtamiskulttuuriksi tiedolla johtamista, koska on valtavasti tutkimustietoa, joka auttaisi opettajia heidän työssään. Esimerkkinä kokouksessa mainittiin muun muassa aivotutkimus ja mahdollisuudet soveltaa sitä opettajan työssä. Työryhmän jäsenet ymmärsivät, että kokonaisvaltaisen pedagogisen uudistumisen ja muutoksen toteutuminen edellyttäisi sitä, että opetussuunnitelman perusteet tarjoaisivat vahvan tuen opettajille työskentelytapojen muutoksessa. Lisäksi tiedostettiin se, että (senhetkisessä) nykytilanteessa kustantajien painamat oppimateriaalit ohjaavat liikaa opettajien työtä. Perusteiden rakenteita laadittaessa tulisi huomioida se, että opettajat tarvitsevat tukea opetusmenetelmien muutoksiin ja sitä kautta koko koulun työskentelyn muuttumiseen. (Rakenne- ja tavoitetyöryhmä 2012a, 4-5.)

Kokouksessa käytiin myös keskustelu siitä, millaista arvoperustaa perusopetus ja opetussuunnitelman pitäisi noudattaa. (Ohjausryhmän ensimmäisessä pöytäkirjassa puhuttiin arvopohjasta, mutta nyt termi muuttuu arvoperustaksi.) Tämä keskustelu käytännössä oli alku koko arvoperusta-osion muototumiselle. Keskustelusta kirjattiin 10 kohtaa, jotka otettiin jatkotyöskentelyn pohjaksi.

1. Arvoperustassa tulisi näkyä arvostelun kypsyyttä, lapsen taito ajatella ja arvioida itse, työntekoon antautuminen ja asioiden tekeminen mahdollisimman hyvin olisi tärkeää kirjoittaa näkyviin.
2. Ryhmän jäseniä huoletti nuorten lisääntyvä välinpitämättömyys ja "ihan sama" -ajattelu, jonka sijaan tulisi nostaa esiin vastuullinen elämäntapa ja asioista kiinnostuminen.

3. Lasten (ja aikuisten) tulisi oppia löytämään ilo kyvystä elää tylsää arkea.
4. Koulussa opetettaviin yhteiskunnallisiin ihanteisiin tulisi lisätä osallisuuden näkökulma.
5. Hyvää vuorovaikutusta kouluyhteisössä tarvitaan edistämään lapsen luontaisen uteliaisuuden säilymistä.
6. Hyvänä käsitteenä pidettiin kasvu- ja oppimisyhteisöä, jonka yksi osa on aina myös opettaja.
7. Itsearvostus, -tunto ja -luottamus todettiin äärimmäisen tärkeiksi osatekijöiksi myös lapsen oppijaminäkuvan vahvistumisen kannalta.
8. Opetus- ja kasvatustyön lähtökohdaksi tulee ottaa lapsen tarpeet, jonka takia kouluihin tarvitaan oppilaskeskeistä toimintatapaa. Osallisuutta ei ole ilman välittämistä ja välittämistä ei ole ilman vastuuta. Näin työryhmän jäsenet linjasivat ja tiedostivat tähän liittyen oman tiedontarpeensa ihmisenä kasvun tarpeista. Tärkeinä pidettiin myös ihmisyyden kunnioitusta ja ymmärrystä tuon kunnioituksen rakentumisesta.
9. Arvot jäävät liian helposti etäisiksi, joten niiden vieminen konkretiaan on haaste. Mutta pitää tiedostaa, kenen arvoja työssä kirjoitetaan ja kenelle.
10. Arvoperustan laatimisessa voisi nostaa esiin lapsen ja lapsuuden arvoa.
(Rakenne- ja tavoitetyöryhmä 2012a, 5-6.)

Keskustelun jälkeen työryhmän jäsenet pohtivat, keiltä ulkopuolisilta asiantuntijoilta voisi pyytää pienen (korkeintaan sivun mittaisen) arvopohjatekstin jatkotyöskentelyn pohjaksi. Päädyttiin kääntymään kolmen professorin puoleen, jotka olivat Hannele Niemi, Rauni Räsänen ja Veli-Matti Värri. Kokouksen lopuksi todettiin, että erityistä huomiota perusteiden laatimisessa tulee kiinnittää nuorten syrjäytymiskehitykseen ja hyvinvoinnin vahvistamiseen. (Mt., 6-7)

Rakenne- ja tavoitetyöryhmä otti tiiviin lähdön ja kokoontui tämän jälkeen vielä neljästi ennen ohjausryhmän toista kokousta. Toisessa kokouksessa arvoperustaa varten käytettiin useita pohjatekstejä, joita olivat:

Veli-Matti Värriin ja Hannele Niemen artikkelit (Räsäseltä ei ilmeisesti oltu saatu vastausta), Mikko Saaren artikkeli, kooste nykyisten opetussuunnitelmien perusteiden arvoperustateksteistä sekä Ruotsin perusopetuksen opetussuunnitelman arvoperustaa ja tehtävää koskeva teksti, Saunalahden koulun arvot, Kauniaisten suomenkielisen perusopetuksen arvot ja vielä alustava ehdotus arvokategorioiksi. (Rakenne- ja tavoitetyöryhmä 2012b, 2-3.) Toisen kokouksen tuloksena päätettiin laatimaan seuraavaan kokoukseen jo ensimmäinen pohjaesitys arvoperustan tekstistä ja ehdotus siitä, miten koulut voivat rakentaa oman arvoperustansa valtakunnallisen normin pohjalta. Lisäksi kokouksessa otettiin esille maailmankansalaisen kompetenssit, joita oli pohdittu julkaisussa "Koulu kohtaa maailman". (Rakenne- ja tavoitetyöryhmä 2012b, 3.)

Kolmannessa kokouksessa keskityttiin ryhmän muihin vastuualueisiin eikä arvoperustaa käsitelty tuossa kokouksessa. Neljännessä kokouksessa mietittiin tekstin rakennetta ja sitä, voisivatko perusopetuksen velvoitteet, tehtävä ja arvoperusta muodostaa oman lukunsa opetussuunnitelmassa. Tuossa kokouksessa pureuduttiin myös arvoperusta-osion ensimmäiseen tekstiluonnokseen, joka oli pöytäkirjan mukaan toimitettu jäsenille kokousten välillä ja luonnosta oli kommentoitu kokousten välillä sähköisellä alustalla. Tekstin syvyyttä ja kehittyneisyyttä kiiteltiin kokouksessa ja pohdittiin, onko ekososiaalinen sivistys käsitteenä niin vaikea, että se edellyttää parempaa avaamista. Tekstiin lisättiin maininta oman paikallisen kulttuurin merkityksestä. Todettiin myös, että luonnoksesta vähennetään erilaisuus-sanan käyttöä. Ylisukupolvisuuden käsite haluttiin muuttaa sukupolvien yli ulottuvaksi vastuuksi. (Rakenne- ja tavoitetyöryhmä 2012d, 2-3.)

Rakenne- ja tavoitetyöryhmä ehti kokoontua vielä viidennen kerran ennen ohjausryhmän toista kokousta. Tuossa kokouksessa oli jo olemassa luonnosteksti ryhmän vastuulla olleesta perusteiden kokonaisuudesta. Tuohon tekstiluonnokseen päätettiin tehdä muutoksia kaikkiin työn alla olleisiin lukuihin, myös lukuun 2, joka käsitteli perusopetuksen velvoitteita ja

arvoperustaa. Sovittujen muutosten jälkeen tuo luonnos päätettiin lähettää ohjausryhmän toiseen kokoukseen. (Rakenne- ja tavoitetyöryhmä 2012e, 2.)

Opetussuunnitelman dispositio mainitaan ensimmäisen kerran ohjausryhmän toisen kokouksen pöytäkirjassa marraskuussa 2012. Jo tuossa kirjauksessa on hahmoteltu, että toinen luku käsittelee perusopetuksen roolia yleissivistyksen perustana ja mainitaan erikseen sana "arvoperusta" yhtenä luvun osana. Saman kokouksen aiemmassa kohdassa on todettu, että suunnittelutyötä ohjaava asetus edellyttää huomioimaan sen, mikä on perusopetuksen arvopohja. (Ohjausryhmä 2012b, 2-4.)

Ohjausryhmän toisessa kokouksessa oli mukana myös Opetus- ja kulttuuriministeriön ylijohtaja Eeva-Riitta Pirhonen, joka esitteli huonosti tunnettua Valtioneuvoston asetusta 422/2012 (Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta), joka on perusta opetussuunnitelmatyölle. Ylijohtaja esitteli asetuksen keskeisiä periaatteita ja totesi sen muun muassa nostavan esiin yhteiskunnallisen kasvatuksen ja arvokasvatuksen. Näiden toteutumisen ylijohtaja jätti opetussuunnitelmaprosessin varaan. Opetussuunnitelmatyössä tulee hänen mukaansa löytää käytännön sisältö myös kansalaisvaikuttamisen, eettisen ajattelun ja kestävän kehityksen periaatteille. (Ohjausryhmä 2012b, 1-2.)

Ylijohtajan jälkeen puheenvuoron sai opetusneuvos Halinen, joka esitteli työn etenemistä kuluneen syksyn aikana. Tuossa kokouksessa päätettiin jo julkaisupäivä Opetushallituksen verkkosivuille kahden viikon päähän luonnosteksteille, jotta niitä oli mahdollista kommentoida yleisesti. Tekstit toivottiin saatavaksi julkiseen tarkasteluun näin varhaisessa vaiheessa, jotta työskentely olisi aidosti läpinäkyvää ja suunnitelman laatimiseen olisi mahdollista vaikuttaa aidosti. Halinen myös totesi, että edellä käsitelty asetus on ollut työryhmien käytössä ja perusteluonnosten valmistelun pohjana. (Ohjausryhmä 2012b, 2-3.)

Rakenne- ja tavoitetyöryhmä kokoontui viikkoa myöhemmin seuraavaan kokoukseensa ja määritteli seuraavia askeleita ohjausryhmältä saadun palautteen pohjalta. Tässä kokouksessa ei käsitelty erikseen arvoperustaa. Myös seuraavat kolme kokousta kuuluivat ilman, että arvoperustaa mainitaan pöytäkirjoissa laisinkaan, oletettavasti siksi, että odotettiin lausuntokierroksen tulosten käsittelyä ohjausryhmän kokouksessa.

Tuon ohjausryhmän toisen kokouksen jälkeen opetussuunnitelman varhainen luonnos lähetettiin ensimmäiselle lausuntokierrokselle, joka toteutettiin 19.11–5.12.2012 välisenä aikana.

Ohjausryhmä kokoontui vuodenvaihteen 2013 jälkeen kolmanteen kokoukseensa. Tuossa kokouksessa käsiteltiin palautetta, joka suunnittelutyöstä oli saatu sen jälkeen, kun luonnostekstejä oli julkaistu verkkosivuilla ja lähetetty lausuntokierrokselle kouluihin.

Palautetta oli saatu 120 suomenkieliseltä ja 7 ruotsinkieliseltä opetuksen järjestäjältä. Yli 60% tuosta opetuksen järjestäjiltä saadusta palautteesta oli koottu 1–10 hengen kokoiselta ryhmältä. Vain kahdessa kunnassa palautetta oli koottu kunnan sisältä laajasti, yli 1000 hengeltä. Strukturoiduissa vastauksissa oli hyvin yhdenmukainen näkemys tilanteesta ja avoimien vastausten kautta saatiin paljon tarkentavaa palautetta ja kehittämisehdotuksia. Jokunen kunta oli koonnut näkemyksiä myös oppilailta. Oppilaiden toiveissa oli erityisesti erilaisuuden huomioiminen koulun arjessa ja oppilaiden kuulemisen ja osallistumisen merkitys. Verkkosivujen kautta saatiin 1120 erillistä palautetta, joista suuri osa oli erilaisten järjestöjen toimittamaa palautetta. Osa oli sellaista, jossa pöytäkirjan mukaan oli verkkokeskustelun piirteitä. Lisäksi Opetushallitukseen oli toimitettu 36 kannanottoa sähköpostitse. Lausuntokierroksen seurauksena on todettu, että arvoperustaa ja oppimiskäsitystä ei käsitellä yksinomaan niiden omissa alaluvuissa, vaan koko opetussuunnitelman tulee kuvastaa valittua oppimiskäsitystä ja arvoperustaa. Lausuntokierroksen vaikutus arvoperustaan on ollut ilmeinen, koska pöytäkirjaan on kirjattu, että saadun palautteen perusteella arvoperustaa

kuvaavassa osiossa tarvitaan velvoittavampaa ilmaisutapaa. (Ohjausryhmä 2013a, 3.)

Arvoperustaan liittyvää palautettakin oli saatu. Opetuksen järjestäjien palautteissa kertautui toive velvoittavammasta tavasta ilmaista ja kirjata arvoperustaa ja yhteistyötä kuvaavat suunnitelman osat. Lisäksi haluttiin, että perusteet kuvaavat selkeästi, mitä oppilailta ja huoltajilta vaaditaan. Ryhmän jäsenet tunnistivat, että samanlaisia toiveita on heille itse kullekin esitetty prosessin aikana. Todettiin, että lopullisen opetussuunnitelman on tarkoitus kokonaisuutena kuvata opetuskäsitystä. Arvoperustaan liittyen kokouksessa oli vielä pohdittu kodin ja koulujen yhteistyötä ja hahmoteltu tarvetta löytää näille yhteiset arvot ja siksi suunnitteluprosessiin tulisi saada mukaan myös huoltajien ääni. Tässä vaiheessa prosessia alettiin myös valmistella oppiaineryhmien työskentelyä ja pohdittiin sitä, että näiden työryhmien uusi toimintatapa tullee johtamaan siihen, että prosessiin tulee liittymään myös pulmia. (Ohjausryhmä 2013a, 3-4.)

Rakenne- ja tavoitetyöryhmän huhtikuuisessa kokouksessa käsiteltiin koko perusteluosan tukimateriaalien valmistelua. Työryhmän jäsenille jaettiin omat vastuualueet, joita koskeva palaute opetuksen järjestäjiltä piti koota ja käsitellä. Jarno Paalasmaalle on kirjattu pöytäkirjassa käsitellä arvoperustaa koskeva palaute ja pohtia siihen liittyen sopivaa tukiaineistoa. (Rakenne- ja tavoitetyöryhmä 2013c, 4.)

Ohjausryhmän työskentelyssä on välillä huomattavissa aavistuksenomaista huolta siitä, eteneekö työ sillä tavalla kuin ohjausryhmän jäsenet ovat kokeneet omissa kokouksissaan linjaavansa. Vuoden 2013 toisen kokouksen pöytäkirjaan on kirjattu, että ohjausryhmän linjausten tulee olla hyvin tärkeitä perustelutekstien valmistelussa (Ohjausryhmä 2013b, 3) ja seuraavassa kokouksessa on päätetty, että jatkossa pöytäkirjassa kuvataan selvemmin, mitä johtopäätöksiä kokouksessa tehtiin tai mitä suosituksia ohjausryhmän antaa jatkovalmistelulle (Ohjausryhmä 2013c, 1). Olisiko niin, että ohjausryhmän on aiemmista kokousmuistioistaan ollut vaikea hahmottaa,

mitä tulikaan päätettyä tai onko kirjauksista syntynyt eriäviä tulkintoja eri toimijoiden välillä?

Rakenne- ja tavoitetyöryhmän kokouksessa syyskuussa 2013 ruodittiin oppilaiden roolia ja asemaa lainsäädännön ja ihmisoikeuksien näkökulmasta. Ryhmää muistutettiin, että kolmenlaiset perus- ja ihmisoikeudet suojaavat ihmisiä Suomessa. Näistä ensimmäinen on kotimainen perusoikeusjärjestelmä, jota täydentävät (toinen taso) kansainväliset ihmisoikeussopimukset ja (kolmas taso) Euroopan unionin oikeuden tarjoama suoja. Yleismaailmallinen ihmisoikeusjulistus, Lapsen oikeuksien sopimus, Salamancan sopimus vammaisten oikeuksista tai muut vastaavat asiakirjat eivät ole samalla tavalla velvoittavia, mutta ne voidaan käsittää tulkinnaksi tai selitykseksi ihmisoikeuden käsitteelle. Kokouksessa valmisteltiin myös työkaluja paikallisen opetussuunnitelmatyön arvopohdintaan. Pöytäkirjassa mainitaan erikseen Arto O. Salosen artikkeli ekososiaalisesta sivistyksestä, Setan pohja-aineisto tasa-arvosta ja sukupuolten moninaisuudesta sekä myöhemmin määriteltävää aineistoa maailmankansalaisuudesta. (Rakenne- ja tavoitetyöryhmä 2013e, 4, 7–8.)

Lokakuussa rakenne- ja tavoitetyöryhmä kokoontui puimaan ensimmäistä kertaa johdantoluvun tekstiluonnosta. Kokouksessa toivottiin pöytäkirjamerkintöjen perusteella ilmastonmuutoksen voimakkaampaa esiin nostamista perusteosassa. Arvoperustasta oli palautteen pohjalta tarkistettu tekstiversio, mutta pöytäkirja ei kerro, mistä tuota palautetta oli saatu ja mikä sen sisältö oli. Tekstiin oli tuossa vaiheessa lisätty neljä väliotsikkoa jäsentämisen helpottamiseksi. Nuo väliotsikot myös kiteyttävät arvoperustan keskeiset tarkastelukulmat. Viimeinen väliotsikko muokattiin tuossa kokouksessa muotoon Kestävän elämäntavan välttämättömyys ja tekstiä täydennettiin teknologian arvoperusteisuutta koskevalla näkökulmalla. Edelleen keskusteltiin ekososiaalisen sivistyksen käsitteestä ja tukimateriaalin tarpeesta tuon käsitteen hahmottamiseksi. Päätettiin lisätä tekstiin lause ilmastonmuutoksesta ja valtuutettiin Hannele Cantell laatimaan pohjaesitys

tuosta lauseesta. Kokouksessa käsiteltiin myös toimintakulttuuria käsittelevä osio ja sielläkin käsiteltiin suuntautumista kestävään tulevaisuuteen ja vastuuta ympäristöstä. Lopuksi puheenjohtaja Irmeli Halinen oli todennut kokouspäivän olleen hänelle itselleen erilainen ja voimaannuttava. (Rakenne- ja tavoitetyöryhmä 2013f, 2-4.)

Reilua viikkoa myöhemmin, lokakuun puolivälissä, oli jälleen ohjausryhmän vuoro kokoontua arvioimaan prosessin etenemistä. Kokouksessa käytiin läpi myös oppiainetyöryhmien etenemistä. Tätä koskevassa keskustelussa opetusneuvos Halinen toi esille, että oppiainetyöryhmät ovat perehtyneet arvoperustaan, oppimiskäsitykseen ja muihin yleisiin linjauksiin, kuten myös laaja-alaisen osaamisen kuvauksiin. Perehtymisen lisäksi oppiainetyöryhmät ovat saaneet ohjeen oppiaineosuuksien kirjoittamiseen ja tuo ohje on valmisteltu Valtioneuvoston asetuksen määrittämän rakenteen mukaiseksi ja ohjeen avulla pyritään vahvistamaan arvoperustan ja laaja-alaisen osaamisen sekä toimintakulttuurin kehittämiseen liittyvien tavoitteiden toteutumista. Vuoden 2013 lokakuussa pidetyn ohjausryhmän kokouksen pöytäkirjasta tulee ilmi, että kaikki yksittäiset oppiainetyöryhmät ovat perehtyneet arvoperustaan. Pöytäkirjassa todetaan, että oppiainetyöryhmien saamissa ohjeissa sanotaan, että näiden tulee omassa työskentelyssään pyrkiä vahvistamaan opetussuunnitelman arvoperustaa. (Ohjausryhmä 2013d, 2-7.)

Ohjausryhmä on lähettänyt opetussuunnitelman luonnoksen jälleen uudelle lausuntokierrokselle loppuvuonna 2013. Myöhemmin todetaan, että kentältä on tullut palautetta 160:lta eri taholta ja kierroksen tuloksena on saatu vahva tuki opetussuunnitelman luonnokselle, jota pidetään rohkeasti tulevaisuuteen suuntaavana. Arvoperustaa koskevasta osiosta todetaan, että osio on tiivistynyt hyvin ja muodostaa selkeän kokonaisuuden. (Ohjausryhmä 2014d, 3; ohjausryhmä 2014e, 2.)

Opetussuunnitelman laatimisen viimeinen työskentelyvuosi alkoi jälleen ohjausryhmän kokouksella. Tuossa, samoin kuin kuukautta myöhemmin

pidetyssä kokouksessa käsiteltiin lähinnä eri oppiainetyöryhmien työskentelyn etenemistä.

Kun rakenne- ja tavoitetyöryhmä kokoontui helmikuussa, opetusministeriltä oli tullut tieto parlamentaarisen ryhmän perustamisesta peruskoulun uudistamiseksi. Tiedon on kirjattu herättävän kentällä epätietoisuutta. Tämä on pöytäkirjoista esiin nouseva mielenkiintoinen yksityiskohta. Tuossa vaiheessa ei ollut tapahtunut hallitus- tai ministerivaihdosta, joten pöytäkirjojen perusteella jää hyvin epämääräiseksi, mistä kesken opetussuunnitelman uudistustyön ilmaantuu idea koko peruskoulun uudistamiseksi. Yhteiskunnallisissa uudistuksissa on aina vaarana virkamiestyön ja poliittisen työn epäsynkronisuus. Tässä tilanteessa tuo kirjaus vaikuttaa erittäin irralliselta. Se on mainittu alatyöryhmän, ei ohjausryhmän, pöytäkirjassa eikä työryhmällä vaikuta olevan kuin epämääräinen tieto tällaisesta ministerin suunnitelmasta. Kokouksessa oli myös käsitelty suunnitelmasta saatua kriittistä palautetta, jonka seurauksena pöytäkirjaan on kirjattu, että fokus on aina pidettävä perusopetuksen isossa tehtävässä. Vielä kokous jakaantui kolmeen alatyöryhmään, joissa käsiteltiin luonnosta hieman eri tulokulmista. Näistä alatyöryhmistä kaksi ehdotti parannuksia myös arvoperustaa käsittelevään lukuun. (Rakenne- ja tavoitetyöryhmä 2014a, 2-4.)

Maaliskuun kokouksessa päästiin jo hiomaan tekstiä mahdollisimman lopulliseen suuntaan. Arvoperustaa käsittelevään lukuun ehdotettiin muutoksia, joissa haluttiin saada enemmän näkyviin paikallisesti arvoperustaa täydentävät näkökohdat. Lisäksi pohdittiin, miten opetussuunnitelma tarjoaa välineitä ja vastauksia tiettyihin prosessikysymyksiin, joista arvoperustaa käsittelevänä kysymyksenä oli se, millaisin toimenpitein ja miten opetuksen järjestäjä tai yksittäinen koulu tukee arvojen toteutumista koulun toimintakulttuurissa. (Rakenne- ja tavoitetyöryhmä 2014b, 2, 4).

Maaliskuussa kokoontui myös ohjausryhmä, joka kirjaa saaneensa yksittäisen palautteen 9-luokkalaiselta oppilaalta. Valtaosa kokouksesta käsiteltiin suunnitelmaluonnoksesta, sen rakenteesta ja sisällöstä, saatua

palautetta luku kerrallaan. (Ohjausryhmä 2014c, 2-5.) Huhtikuun kokouksessa päästiin eteenpäin oppiaineita käsittelevien lukujen sisällön kanssa.

Toukokuussa koitti rakenne- ja tavoitetyöryhmän seuraava kokous, jossa käytiin läpi jo hyvin tarkasti työryhmän toimeksiantona olevien lukujen lopullista sisältöä. Palautetta oli taas pyydetty ja saatu. Pöytäkirjassa todetaan, että arvoperustaluvusta on saatu paljon myönteistä palautetta, mutta myös kriittisiä kommentteja. Palautteissa oli toivottu inklusion ja yhteisöllisyyden sisällyttämistä arvoihin. Kestävää elämäntapaa koskevasta tekstiosiesta oli saatu varteenotettavia täydennysehdotuksia. Pohdittiin, olisiko hyvä laatia tukiaineisto, joka kannustaisi kouluja huoltajien kanssa keskustelemalla kääntämään nuo mainitut arvot arjen hyveiksi ja oikeiksi toimintatavoiksi. (Rakenne- ja tavoitetyöryhmä 2014c, 3-4.)

Ohjausryhmä kokoontui ennen kesälomia kesäkuun puolivälissä vielä arvioimaan saatua palautetta. Perusteluonnoksesta saadusta palautteesta todetaan pöytäkirjassa, että luonnosta pidetään rohkeasti tulevaisuuteen suuntaavana ja rakentavia parannusehdotuksia oli saatu runsaasti. Luvusta 2 (johon sisältyy myös arvoperustan määrittelevä alaluku) saatu palaute oli ohjausryhmän pöytäkirjan mukaan hyvin positiivista. (Ohjausryhmä 2014e, 3.)

Syyskuun toisessa kokouksessa ohjausryhmä kirjasi uudestaan, että luvusta 2 saatu oli tosiaan myönteistä ja arvoperustaa käsittelevää alalukua oli kesän aikana muokattu samansuuntaiseksi esiopetuksen arvoperustan kanssa. Lisäksi uudessa versiossa oli pyritty avaamaan paremmin sivistyksellisiä ja ihmisoikeuksiin liittyviä näkökulmia ja yhteisöllisyyttä käsittelevää osiota on vahvistettu. (Ohjausryhmä 2014g, 2.)

Rakenne- ja tavoitetyöryhmä kokoontui viimeiseen kokoukseensa 20.10.2014. Osallistujajoukko oli tässä vaiheessa vähentynyt ja paikalla oli 12 jäsentä, joista koko kokouksen ajan oli paikalla viisi henkilöä. Lopullinen luonnosversio oli lähetetty lausuntokierrokselle, josta ei näy mainintaa aiemmissa pöytäkirjoissa. jossa lausuntoa oli pyydetty 90 eri taholta, joista 73 oli antanut lausuntonsa. Näiden lisäksi 42 muuta tahoa oli toimittanut oman

lausuntonsa työryhmälle. Palautteista ei noussut tarvetta suurille linjamuutoksille, mutta niissä todettiin muun muassa, että oppilaiden luottamusta tulevaisuuteen tulisi nostaa suurempaan rooliin. Useissa lausunnoissa oli myös tullut esiin se, että yleisen osan linjaukset eivät heijastu riittävästi oppiainekohtaisiin lukuihin. Perusteiden katsottiin vastaavan hyvin tulevaisuuden haasteisiin ja muun muassa arvoperustaa koskevaa tekstiä pidetään erittäin onnistuneina. Palautteissa on myös kiitetty Opetushallitusta laajasta, avoimesta, läpinäkyvästä ja aidosti dialogisesta perusteiden valmisteluprosessista. Viimeisessä kokouksessa on myös toinen lyhyt ja irrallinen kirjaus yhdessä kokouksessa aiemmin esillä olleesta tulevaisuuden peruskoulu -hankkeesta. Pöytäkirjaan on kirjattu, että tuon hankkeen työryhmältä voi mahdollisesti vielä tulla kehittämistoiveita. (Rakenne- ja tavoitetyöryhmä 2014d, 2-5.)

Ohjausryhmän viimeisessä kokouksessa on vielä pohdittu sitä, millä tavalla tulee kirjata opetuksen poliittinen sitoutumattomuus tai puolueettomuus. Lausuntokierroksella on tullut palautetta sille, että opetus olisi poliittisesti sitoutumatonta (Ohjausryhmä 2014h, 3). Valmiissa opetussuunnitelmassa onkin täsmennetty, että opetus on puoluepoliittisesti sitouttamatonta (Opetushallitus 2014, 16). Ohjausryhmän viimeinen kokous marraskuussa 2014 päätti koko suunnittelutyön. Viimeisessä kokouksessa pohdittiin yleisellä tasolla saadun palautteen pohjalta, vastaako opetussuunnitelman luonnos tulevaisuuden haasteisiin. Saadussa palautteessa on ollut pöytäkirjan mukaan kirjavuutta, koska noin 70% oli kommentoinut tätä kysymystä ja pääosin yleisarviot olivat myönteisiä. Kokouksen lopuksi puheenjohtaja Kauppinen kiitti kaikkia prosessiin osallistuneita ja totesi, että mukana kolmivuotisessa työssä on ollut kaikkiaan 300 eri ihmistä. Lisäksi puheenjohtaja kutsui kaikki osapuolet vielä opetussuunnitelmatyön päätöstilaisuuteen joulukuussa. Päätöstilaisuudessa työskenneltäisiin aamupäivä ja iltapäiväksi kaikki kokoontuisivat yhteen juhlistamaan valmistelun loppuun saattamista. Ohjausryhmän jäsenille esitettiin toive

osallistua erityisesti iltapäivän tilaisuuteen. Tuosta joulukuisesta aamupäivän työskentelystä ei ole ainakaan ohjausryhmän tai rakenne- ja tavoitetyöryhmän osalta virallista pöytäkirjaa. (Ohjausryhmä 2014h, 2-3, 8.)

4.4 Mihin arvoperusta on valettu?

Aiemmin viittasin Saareen, jonka mukaan suomalaisten opetussuunnitelmien ongelmana on ollut se, että opettajat tukahduttavat lasten luontaiset ajatukset, joka johtaa siihen, että koulu ei auta oppilaita saavuttamaan potentiaaliaan (Saari 2011, 136-137). Kokousasiakirjat ja arvoperustan lopputulos eivät tue tällaista näkemystä. Arvoperustassa todetaan, että jokainen oppilas on ainutlaatuinen ja arvokas sellaisena kuin on ja, että jokaisella on oikeus kasvaa täyteen mittaansa niin yksilönä kuin yhteiskunnan jäsenenä. Lisäksi arvoperustassa ohjataan koulussa toimivia kasvattajia tämän toteuttamisessa ja sanotaan, että oppilas tarvitsee tämän toteutumiseksi kannustusta ja kokemusta siitä, että häntä kuunnellaan ja arvostetaan ja että hänestä välitetään. (Opetushallitus 2014, 15.) Toki voidaan kyseenalaistaa, toteutuuko tämä, mutta ainakin opetussuunnitelmatasolla opettajia ja koulun kasvattajia kannustetaan, jopa velvoitetaan, näkemään jokaisen oppilaan arvokkuus ja tukemaan heidän kasvamista täyteen mittaansa.

Opetussuunnitelmat on tutkimusperinteessä jaettu kahteen pääkoulukuntaan, joko bildung- tai curriculum-perinteestä kumpuaviin malleihin. Nykyisen opetussuunnitelman sisällössä näkyy viitteitä näistä molemmista, joka tukee näkemystä siitä, että Suomen perusopetuksen opetussuunnitelmien ainutlaatuisuus liittyy siihen, että näitä perinteitä on yhdistelty onnistuneesti (Saari, Salmela & Vilkkilä 2017, 62). Arvoperustan ensimmäinen osio käsittelee jokaisen oppilaan ainutlaatuisuutta, joka kytkeytyy yksilön kehitystä painottavaan bildungiin. Tässä arvoperustan alussa todetaan myös, että opetussuunnitelman mukaan koko perusopetus perustuu sellaiseen käsitykseen lapsuudesta, joka ei ole elämänkaaren alussa oleva aikuisuuteen valmistava vaihe, vaan elämänvaihe, jonka merkitys on itseisarvoinen

(Opetushallitus 2014, 15). Lasta ei nähdä tulevana aikuisena, vaan yksilönä, joka elää lapsuusvaiheessaan omalle elämänkaarelleen yhtä oleellista ja ainutkertaista vaihetta. Toinen osio käsittelee ihmisyyttä, tasa-arvoa ja demokratiaa, jotka kytkeytyvät likeisemmin curriculum-perinteen ydintavoitteeseen toimivaa yhteiskuntaa. Samoin arvoperustan kolmas osio käsittelee kulttuurista moninaisuutta, joka liittyy siihen, miten ihmisinä kohtelemme toisiamme ja muodostamme toimivia ja turvallisia yhteisöjä. Bildung-perinteessä moraalisella toiminnalla ja moraalisilla velvoitteilla on ollut merkittävämpi rooli. Tätä moraalista auktoriteettia ja niin sanotusti ylimpiä ja jakamattomimpia arvoja on menneissä opetussuunnitelmissa kytketty kristinuskoon tai isänmaahan. Nykyisen opetussuunnitelman arvoperustan viimeinen osio käsittelee kestävän elämäntavan välttämättömyyttä. Sen eetos on hyvin universaali ja velvoittava ja siinä voidaan nähdä elementtejä tälle ajalle määritetystä ylimmästä moraalisesta auktoriteetista, joka on kaikille yhteinen ja jakamaton. Osion mukaan ihminen on osana luontoa täysin riippuvainen ekosysteemien elinvoimaisuudesta, jonka riippuvuuden ymmärtäminen on keskeistä ihmisenä kasvussa (Opetushallitus 2014, 16).

Voi sanoa, että perusopetuksen opetussuunnitelmassa ja etenkin sen arvoperustassa on edelleen hyvin "snellmanilainen" henki. Siinä korostuu sivistyksen voima, josta kumpuaa yhteiskuntaan muu voima ja hyvä. (Saari, Salmela & Vilkkilä 2017, 65-66.) Arvoperusta lähtee siitä, että koulussa lapsi oivaltaa ensimmäiseksi oman ainutlaatuisuutensa ja arvonsa. Arvoperustaan paalutetun opetuksen tuloksena oppilas näkee peilistä arvokkaan ja hienon olennon. Sen jälkeen hän oivaltaa, että myös hänen ympärillä olevat muut oppilaat ja ihmiset näkevät peilistä arvokkaan ja hienon olennon. Oman ainutkertaisuuden ohella hän kasvaa ymmärtämään, että jokainen ihminen on omana itsenään arvokas. Tätä seuraa näkemys, että minä ainutkertaisena olentona ja me ainutkertaisten olentojen yhteisönä voimme ratkaista ongelmia yhdessä. Viimeisen kappaleen vetoamus kestävän elämäntavan

välttämättömydestä tarjoaa akuutin päämäärän sille, mitä meidän ainutkertaisina ihmisinä ja yhteisöinä tulisi erityisesti ratkaista yhteisvoimin. Perusopetuksen arvoperusta on sangen ylevä ja sen tekstisisältö huomioi varsin tasapuolisesti sekä yksilön että yhteisön.

Kokousmuistioiden perusteella työryhmä, joka suunnitteli arvoperustaa, ei antanut rahoitusta koskevien ongelmien rajoittaa lopputulosta. Missään vaiheessa ei todettu, että perusopetuksen rahoitus on niin niukkaa, että sen tulisi rajoittaa korkeita ihanteita ja päämääriä. Ohjausryhmän pöytäkirjojen perusteella tällaista keskustelua ei käyty myöskään sen kokouksissa, eikä näy viittauksia myöskään siihen, että poliittiselta johdolta olisi tullut ohjeita siitä, millainen arvoperustan tulisi olla.

Zygmunt Bauman on hyve-etiikan linjoilla, kuten aiemmin tässä työssä on kuvattu, kirjoittaessaan siitä, miten moraalisen toiminnan täytyy kummuta ihmisestä itsestään eikä jonkun ulkopuolisen jakamien määräysten tuloksena (Bauman 1995, 15). Kasvatuksen alueella tällaiseen tulokseen johtaa bildung-tyyppinen kasvatusta, jossa opettajan ja oppilaan väliseen vuorovaikutukseen kuuluu moraalista pohdintaa. Opetussuunnitelman arvoperusta kannustaa tällaiseen opetukseen, vaikka se samalla määrittelee jo valmiiksi tiettyjä ihanteita. Jopa arvoperustan osiossa, joka käsittelee yhteiskuntaa ja demokratiaa, todetaan, että perusopetus tukee oppilaan kasvua sellaiseen ihmisyyteen, johon kuuluu pyrkimys hyvyyteen ja rauhaan. Arvoperusta tiedostaa, että ihmisyyteen kasvussa jännitteet pyrkimysten ja todellisuuden välillä ovat väistämättömiä. Emme aina tavoita oikeiksi tunnistamiamme ihanteita. Vielä tuossa osiossa todetaan, että yhtenä osana sivistystä on rohkeus puolustaa hyvää ja sivistynyt ihminen pyrkii toimimaan oikein itseään, toisia ihmisiä ja ympäristöä arvostaen. (Opetushallitus 2014, 15-16.) Perusopetuksen arvoperusta kannustaa opetuksen johtavan siihen, että oppilas kohtaa moraalisen vastuunsa ja oppii käsittelemään tuon vastuun jännitteitä ja ristiriitoja rohkeasti ja myötätuntoisesti.

Kun rakenne- ja tavoitetyöryhmä aloitti työtään ja hahmotteli tulevaa arvoperustaa, se listasi, että arvoperustassa tulisi näkyä lapsen taito ajatella ja arvioida asioita itse sekä itsetunnon vahvistaminen, itseensä luottaminen ja itsensä arvostaminen. Lisäksi jo tuossa ensimmäisessä kokouksessa todettiin tarve korostaa lapsen ja lapsuuden arvoa (Rakenne- ja tavoitetyöryhmä 2012a, 5-6). Voidaan todeta, että lopullisessa arvoperustassa nämä alkuperäiset tavoitteet näkyvät varsin hyvin. Tuossa kokouksessa on myös lähdetty tavoittelemaan sellaista arvoperustaa, jossa näkyy ihmisyyden kunnioitus ja ymmärrys siitä, miten tuollainen kunnioitus rakentuu (mt., 6). Tämäkin näkyy lopullisessa arvoperustassa varsin selkeästi.

Sen sijaan huoli lisääntyvästä välinpitämättömyydestä ja "ihan sama" -asenteesta tai kyky elää tylsää arkea (mt., 5-6) eivät kovinkaan konkreettisesti näy lopullisessa arvoperustassa. Ensimmäisen kokouksen ja lopullisen arvoperustan välillä voidaan nähdä yhteys, mutta samalla siinä näkyy, miten tuon kahden vuoden aikana työryhmän näkemykset kehittyivät ja saivat vaikutteita työryhmän jäsenten lisäksi myös lausuntokierroksilla saaduista palautteista.

Jos ajatellaan, että arvoperusta on ikäänkuin perusopetuksen talon perustus eli se osa, joka määrittelee perusopetuksen tehtävän ja ohjaa kaikkia muita suunnitelmassa määriteltyjä laaja-alaisia ja oppiainekohtaisia tavoitteita, niin arvoperusta itse on valettu johonkin maaperään. Tuo maaperä näyttäisi olevan hyvin klassinen yhdistelmä, jonka voisi kiteyttää vaalimisen käsitteeseen. Arvoperustan taustalla on ajatus elämän vaalimisesta. Jokaisen oppijan oman elämän, arvon ja arvokkuuden itseisarvon vaalimisessa ja siinä ajatuksessa, että jokaisen yksilön tulee nähdä myös kaikki muut yksilöt vaalittavina ja arvokkaina. Se ohjaa myös näkemään ihmisten lisäksi luonnon ja ympäristön asioina, joita meidän tulee vaalia ja suojella. Opetussuunnitelmilla pyritään aina kasvattamaan hyviä ihmisiä. Nykyisessä opetussuunnitelmassa tuo hyvä ihminen on sellainen, joka kohtelee hyvin itseään, toisia ihmisiä ja ympäröivää luontoa. Tuo ydinajatus sopii hyvin tämän ajan henkeen ja

kuvastaa niitä ihanteita, joita ajassamme muutenkin pyritään edistämään ja korostamaan.

5 YHTEENVETO JA POHDINTA

5.1 Yhteenveto tutkimuksen tuloksista

Keskeinen tutkimuskohteeni on ollut se, miten opetus suunnitelma sai juuri sen arvoperustan, joka siihen lopulta tuli. Tätä kysymystä olen selvittänyt tukeutumalla siihen hallinnolliseen työryhmäprosessiin, jolla arvoperusta on laadittu ja erityisesti tuon prosessin dokumentaatioon. Julkisessa päätöksenteossa hallinnollisten prosessien dokumentaation kautta tulisi kansalaisella olla mahdollisuus nähdä, miten päätökset on tehty. Erityisesti minua kiinnosti, onko opetussuunnitelmien arvoperustan taustalla tutkimustieto, poliittinen ohjaus vai asiantuntijoiden näkemys siitä, millainen arvoperusta perusopetuksella tulisi olla. Etukäteen pohdin myös, näkyykö dokumentaation perusteella, keillä on prosessissa ollut enemmän valtaa.

Ensimmäisessä kokouksessa on jo linjattu tätä asiaa selkeästi. Tuolloin käsiteltävänä olleessa nykytilan analyysissä ja työtä ohjaavissa kansallisissa linjauksissa löydettiin keskeisiä tekijöitä: eriarvoisuuden vähentäminen, yhdenvertaisuuden edistäminen, oppilaiden identiteetin vahvistaminen, hyvinvoinnin edistäminen, koulun yhteisöllisyyden merkitys ja monipuolinen kasvatuskumppanuus kotien kanssa. Pöytäkirjoista ei löydy täsmällistä tietoa siitä, millaiseen selvitystyöhön nykytilan analyysi on perustunut eli mistä nuo keskeiset asiat on löydetty. Yhtenä keskeisenä ohjaavana elementtinä on ollut perusopetuslaki ja muu lasten ja nuorten elämää ja oikeuksia ohjaava lainsäädäntö.

Arvoperustaa ei ole laadittu tyhjiössä, vaan sitä varten on pyydetty näkemyksiä kasvatustieteen professoreilta, luonnoksen eri vaiheita on lähetetty lausuntokierroksille kolmesti ja palautetta on saatu eri kierroksilla varsin paljon. Lukuisat opetuksen järjestäjät ja erilaiset edunvalvontajärjestöt ovat toimittaneet Opetushallitukselle lausuntojaan liittyen koko opetussuunnitelmaan ja sen perusteisiin. Lausuntoja on saatu joistakin kunnista

myös oppilailta ja perheiltä. Prosessi on ollut vuorovaikutuksellinen ja lausunnoissa on kiitetty tästä vuorovaikutuksellisuudesta.

Tästä huolimatta pöytäkirjoista ja kokousmuistioista löytyy myös muita tulkintoja. Rakenne- ja tavoitetyöryhmän puheenjohtajan toimiminen ohjausryhmän esittelijänä on mahdollistanut sen, että tieto kulkee hyvin näiden ryhmien välillä, mutta se on tarjonnut yhdelle ihmiselle myös tilaisuuden ohjata molempia prosesseja poikkeuksellisen paljon. Rakenne- ja tavoitetyöryhmässä toimi yhtenä jäsenenä rehtori ja arvoperustan laatimisessa juuri hänen koulunsa arvoja käytettiin ainoana esimerkkinä koulujen arvoista. Vaikka ryhmien jäsenissä näkyy monimuotoisuutta, nimilistan perusteella voi pohtia myös sitä, onko ryhmiin valikoitu hyvin samanhenkisiä ihmisiä, joilla on hyvin yhteneväinen pedagoginen arvotausta.

Etukäteen mietin myös sitä, miten arvoperustan ja perusteiden laatimista työstänyt työryhmä on voinut työskennellä yhtä aikaa oppiainetyöryhmien kanssa. Jos kyse on opetussuunnitelman perusteista ja arvoperustasta, eikö sen tulisi ohjata myös oppiainetyöryhmien toimintaa? Dokumentaatio kolmen vuoden prosessista osoittaa kuitenkin sen, että rakenne- ja tavoitetyöryhmä kokoontui alussa hyvin tiheästi ja kun oppiainetyöryhmät aloittivat työnsä, heillä oli jo käytössä luonnosversio perusteista. Prosessin edetessä tieto on liikkunut näiden työryhmien välillä ja ohjausryhmä on varmistanut, että prosessi on johdonmukainen.

5.2 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimusaiheet

Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arvioiminen on aina haaste, niin tutkijalle itselleen kuin tutkimusta arvioiville tahoille. Luotettavuus (reliabiliteetti) on kuitenkin ominaisuus, joka tekee tutkimuksesta tutkimuksen. Luotettavuutta voidaan arvioida esimerkiksi tutkimuksen toistettavuuden ja tulosten täsmällisyyden perusteella. Luotettavuus on kuin empiirinen maaperä, jota tutkijat tarvitsevat aineistoa käyttäessään. Samalla se on tavallaan yhteinen maaperä, jolla tutkijoiden tulee voida seistä. (Krippendorff 2019, 277.)

Validiteetti kuvaa tutkimuksen tulosten laatua, jonka perusteella voidaan arvioida, voidaanko tutkimuksen tulokset hyväksyä tosina (Krippendorff 2019, 361). Jos tulosten totena pitäminen on validiteetin keskeisin ominaisuus, kasvatustieteen tutkimuksessa on vaikeaa toteuttaa tuota päämäärää. Objektivisen ja neutraalin tiedon saaminen on vaikeaa. Kasvatuksessa on aina arvoihin perustuva päämäärä, joku ihanne, jota kasvatustyöllä tavoitellaan. Niinpä on vaikea määritellä objektiivisesti kasvatuksen tuloksia ilman puhetta oikeasta ja väärästä, toivotusta ja ei-toivotusta tai hyvästä ja pahasta. Kasvatusfilosofisen tutkimuksen tehtävä on hahmotella kasvatuksen olemusta ja alan keskeisiä käsitteitä, mutta tuo olemus on aina sitoutunut erilaisiin ideologisiin aatteisiin, josta seuraa, ettei keskeisimmistäkään asioista ole helppoa eikä ehkä edes mahdollista päästä yhteisymmärrykseen. (Nurmi 1997, 23.)

Tutkimusaineistona käytetyt kokousten pöytäkirjat ja kokousmuistiot ovat aineisto, jota kuka tahansa tutkija voi käyttää ja toisintaa tässä selvitetty tutkimuskysymykset. Mutta sisällönanalyysiä käyttävässä tutkimuksessa, jossa selvitetään arvoja, on mahdotonta arvioida, päätyisikö joku toinen tutkija samaan lopputulokseen kuin tässä tutkimuksessa on päädytty. Kasvatuksen ihanteita käsiteltäessä on mahdotonta tuottaa objektiivista ja arvovapaata tietoa. Kasvatus ei pysty välttämään sitä, että se on aina kietoutunut tietyn ihmiskäsityksen ympärille ja tuon käsityksen ontologiset sitoumukset kantavat mukana tiettyä metafyyssistä perintöä (Värri 2014, 94). Niinpä valittu ihmiskäsitys vaikuttaa siihen, mitä pidetään kasvatuksen päämääränä ja parhaina tapoina iskostaa tuo päämäärä kasvatettavien mieliin.

Saman tutkimusasetelman toisintamisen sijaan rohkaisen tulevia tutkijoita asettamaan omia hypoteesejaan saman aihepiirin ympäriltä. Siihenkin aineisto tai sen pieni laajentaminen tarjoaa monia mahdollisuuksia. Kääntyessäni Opetushallituksen puoleen saadakseni työryhmien työn materiaalit itselleni, kuvittelin kaikkien asiakirjojen olevan sähköisessä muodossa, koska ne on myös laadittu sähköisessä muodossa. Sain kuitenkin

ainoastaan varsinaiset pöytäkirjat ja niiden liitteitä olisi pitänyt mennä tutkimaan Opetushallitukseen paikan päälle. Pöytäkirjojen perusteella hyvin suuri osa oleellisesta informaatiosta siitä, miten tekstiluonnos kehittyi kokouskokoukselta ja mitkä asiat vaikuttivat sisällön kehittymiseen, on käsitelty nimenomaan liitteissä. Niinpä yksi jatkotutkimusaihe olisi tutkia työryhmien kokousmateriaali liitteineen.

Tutustuessani pöytäkirjoihin en myöskään hahmottanut, millä perusteella työryhmien jäsenet oli valittu. Tämä olisi hyvin kiinnostava tutkimuskohde ja avaisi vallankäyttöön liittyviä kysymyksiä merkittävällä tavalla. Pöytäkirjoista voi tehdä tulkinnan, jonka mukaan työryhmät ovat olleet hyvin yksituumaisia. Tulkinta voi olla väärä, koska pöytäkirjat hallinnollisena asiakirjana on yleensä laadittu hyvin neutraalisti. Toisinaan mietin kuitenkin itse, onko työryhmiin valittu samanhenkisiä jäseniä vai mikä on ollut peruste kutsua juuri tietyt henkilöt työryhmien jäseniksi.

Tulevaisuusnäkökulmasta olisi mielenkiintoista selvittää tulevaisuudentutkimuksen ja esimerkiksi moraalifilosofian aloja yhdistävänä tutkimuksena, millaisilla pedagogisilla valinnoilla voimme kasvattaa sukupolven, joka kykenee viemään ei ainoastaan yhteiskuntaa, vaan ihmiskunnan, kohti mahdollisimman suotuisaa tulevaisuutta, jossa ilmastokriisi ja köyhyys on ratkaisu ja ihmiset pystyvät unelmoimaan, tavoittelemaan unelmiaan ja saavuttamaankin niitä.

5.3 Seuraava opetussuunnitelma

Lopuksi siirrytään vielä huomisen kouluun ja ylihuomisen maailmaan. Miltä tuo maailma näyttää ja millainen koulu tarjoaisi parhaat valmiudet siinä pärjäämiseen? Millainen olisi unelmien koulu 2030- tai 2050-luvulla) (Tuominen & Hellström 2017, 16, 220.) Kasvatustyössä ja opetussuunnitelmatyössä on aina harvinaisen pitkä aikajänne. Nyt käytössä olevan perusopetuksen opetussuunnitelman valmistelu aloitettiin vuonna 2011 ja varsinainen työ vuotta myöhemmin. Opetussuunnitelma on voimassa

todennäköisesti noin 2020-luvun ajan. Koulupolkunsa aloittaa opetussuunnitelman ollessa käytössä 2020-luvun alkupuoliskolla syntyneet ikäluokat. He siirtyvät työelämään ja yhteiskuntaa muokkaamaan 2040-luvulla ja siirtyvät eläkkeelle kutakuinkin 2090-luvulla. Vuonna 2011 aloitetun työn vaikutukset tulevat näkymään vielä seuraavan vuosisadan vaihteeseen asti. Seuraavan opetussuunnitelman mukaan opiskelevat ikäluokat tulevat olemaan työelämässä vielä 2100-luvulla ja he laativat tuolloin seuraavia opetussuunnitelmia ja uutta maailmanjärjestystä, jonka vaikutukset saattavat jatkua nykyhetkestä vielä 150 vuoden päähän. Kuulostaa hämmäntävältä aikana, jolloin oman arkemme keskeisin käyttöesine, älypuhelin, vanhenee kahden vuoden välein. Mutta jos katsottaisiin koulua ja opetussuunnitelmia 150 vuotta taaksepäin, näkisimme paljon samaa kuin nykyään. Koulurakennuksissa, luokkahuoneissa, oppiaineissa ja myös kasvatuksen ihanteissa on edelleen paljon samaa kuin tuolloin.

Antiikista asti kasvatuksen oleellisimpana päämääränä on pidetty hyvää ihmisyyttä. Toisaalta kasvatuksen tehtävä on paradoksaalinen, koska se sisältää aina sekä individuaation että sosialisointien tavoitteet. Tämän kaksoistehtävän ymmärtäminen on edellytys sille, että kasvatusta ylipäänsä voi toimia maailmaa muuttavana voimana. Hyvän ihmisyyden ihanne muovautuu erilaisiksi eri aikakausina ja eri yhteiskuntien erityispiirteiden ja ideologisten hegemonioiden piirissä. Tässä ajassa haasteeksi on muodostunut se, että teknologisoituneessa yhteiskunnassamme ei vaikuta olevan tahtoa eikä kykyä olemisen ontologiseen ymmärtämiseen eikä sen enempää kasvatuksen erityisyyden tunnistamiseen. (Värri 2014, 94–95.)

Opetussuunnitelman laatimista kuvaavien kokousaineistojen perusteella voi pohtia, millainen olisi ihanteellinen opetussuunnitelman arvoperusta tai millainen olisi ihanteellinen prosessi laatia opetussuunnitelman arvoperusta. Vuosina 2012–2014 toteutettu suunnittelutyö vaikutti melko byrokraattiselta prosessilta. Ihanteellisempi suunnitteluprosessi lähtisi näkemykseni mukaan siitä, että selvitetäisiin, millainen tulevaisuus mahdollisesti on edessäpäin.

Tämä voitaisiin tehdä tulevaisuudentutkimuksen menetelmin. Tulevaisuudentutkimuksessa laaditaan usein muutama mahdollinen skenaario erilaisista kehityspoluista. Noista poluista pitäisi määritellä toivottavin ja arvioida sen jälkeen, millainen koulu ja millaiset opetuksen arvot ja sisällöt johtavat kohti tuon toivottavan skenaarion toteutumista. Toteuttaisin ensimmäisen lausuntokierroksen jo ennen varsinaisen suunnittelutyön aloittamista. Osoittaisin lausuntopyynnöt lapsille ja heidän vanhemmilleen ja pyytäisin heitä kuvailemaan pelkojaan ja toiveitaan. Pyytäisin eri taiteenalojen edustajia käymään läpi saadut lausunnot ja kiteyttämään taiteen keinoin nuo pelot ja toiveet. Sen jälkeen alkaisin iteroida suunnittelutyöryhmän kanssa varsinaista työtä eteenpäin.

Toinen kysymys on, millaisia ihanteita seuraavan opetussuunnitelman arvoperustan tulisi nähdäkseni sisältää. Tietyssä mielessä samoja kuin antiikin aikoina ja kaikkina aikoina sen jälkeen: mahdollisimman hyvää tasapainoa yksilön ja yhteisön hyvän elämän välillä. Meidän aikana tuo yhteisö tai yhteiskunta pitää väistämättä ajatella eri tavalla kuin menneinä aikoina. Olemme löytäneet maapallona toisemme ja luoneet maailmankylän. Tuo maailmankylä on vasta oraalla ja hapuilussaan päätyy aina välillä kompastumaan, mutta emme voi kiistää sitä, että ilmastokriisien, pandemioiden, sukupuuttoaaltojen ja ydinsotien maailmassa jaamme yhteiset uhat ja toisaalta yhteiset haaveet. Ihmiset kaipaavat sitä, että kokevat olevansa turvassa sekä sitä, että saavat olla yhteydessä toisiin ihmisiin käyttäen omia kykyjään. Kasvatustyön avulla pyrimme vaalimaan näitä toiveita ja auttaa kutakin kasvajaa kukoistamaan turvassa. Mutta eettisesti perusteltua kasvatustyö on vain siinä tapauksessa, että siinä toimitaan kasvatettavan parhaaksi noudattaen hyvän elämän ihanteita. Ongelmanamme on se, miten voimme tietää - tai miten voimme päättää - mitä kasvatuksellinen hyvä, tai mikä tahansa hyvä, on. Kasvatuksen olemukseen kuuluu edelleen, kuten kaikkina aikoina, tietämisen ja tietämättömyyden paradoksi. Samaan aikaan, kun emme ole varmoja itsekään siitä, miten voimme varmuudella tietää, mitä

hyvä elämä on, meillä kasvattajina pitää olla näkemys siitä, jonka välitämme niille, joita kasvatamme. (Värri 2014, 96–97.) Tähän paradoksiin liittyy myös vallan ja vapauden paradoksi. Kasvatus on vapautteen kasvattamista, mutta se, että osoitamme hyvän elämän olevan tietynlaista, on mitä suurinta vallankäyttöä. Kasvattaja joutuu oman elämänkokemuksensa – joka tapahtui menneisyydessä – pohjalta osoittamaan suunnan, josta kasvatettava löytää tulevaisuudessa hyvän elämän. Lisäksi tuo päämääräksi asetettavan hyvän elämän kriteerit nousevat jatkuvasti. Asetamme tulevaisuudelle ja tuleville ihmisille toinen toistaan suurempia täydellisyyssodotuksia sen sijaan, että hyvän elämisen ja olemisen ihanteisiin liitettäisiin sellaisia ominaisuuksia kuin keskeneräisyys, rikkonaisuus ja haavoittuvuus. (Värri 2014, 112–113.) Tällaista rohkeutta opetussuunnitelman arvoperustan laatijoilta on vielä puuttunut. Arvoperusta on varsin ylevä ja tavoittelee varsin eheää ihmistä, joka onnistuu pyrkimyksissään. Olisi kiinnostavaa nähdä, miten suomalainen luokanopettaja välittäisi opetuksessaan sitä, että on turvallista olla rikkonainen, sallittua olla keskeneräinen ja suotavaa olla haavoittuva.

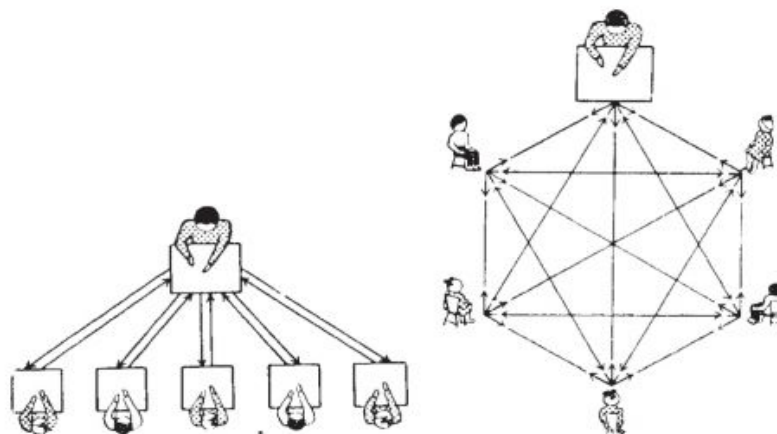
Lucina Hagman oli kälviäläislähtöinen 1800–1900 –lukujen vaihteen pedagogi, joka etsi vastauksia näihin samoihin kysymyksiin. Hagmanin (1900/2019) mielestä maailmankehitys on ollut yksipuolista. Sen jokainen askel on saavutettu väkivallalla ja ihmisverellä ja kasvatustyössä jatkuu tuo sama vallan, voittamisen ja alistamisen ihailu. (Hagman 1900 / 2019, 4–5.) Vaikka lausunto voi hymyilyttää nykylukijaa, niin katsomalla tarkemmin ympärille, hymy saattaa hyytyä. Mistä muusta maailmanpolitiikassa on kyse kuin vaikutusvallasta ja lisää hamuamisesta? Hagman toivoi jo runsas vuosisata sitten kasvatustyöhön täyskäännöstä, jonka tuloksena keskeisimmiksi arvoiksi maailmassa nousisi rakkaus ja harmonia (mt., 56, 64).

Seuraavan opetussuunnitelman arvoperustassa tulee väistämättä huomioida entistä painokkaammin tarve ratkaista globaaleja ongelmia ja samaan aikaan toivo ja luottamus siihen, että nuo kasvatettavat pystyvät halutessaan nuo ongelman ratkaisemaan. Kasvattajien tulee käyttää sitä valtaa,

joka heillä on ja kultivoida kasvatettavien halua. Meidän koko sivilisaation, ei ainoastaan joidenkin yhteiskuntien tai yhteisöjen, tulee muokata perimmäisiä halujamme. Olemme kasvatustehtävämme kanssa kokonaisen elämänmuodon muutosvaatimusten edessä. Jos tehtävä vaikuttaa massiiviselta, voi hakea hieman lohtua menneestä (mistä muualtakaan). Ihmiskunta on kehittynyt pienistä perhe- ja sukuyhteisöistä suuremmiksi kylämäisiksi yhteisöiksi ja edelleen torien ja linnoitusten ympärille kehittyneiden kaupunkien ja kaupunkivaltioiden yhteisöiksi. Kansallisvaltiot olivat valtava loikka, jonka taustalla oli halu ja päämäärä. Viimeisen vuosisadan aikana on otettu askeleita siitähän eteenpäin. Satakunta vuotta ensimmäisen maailmansodan jälkimainingeissa muodostetun Kansainliiton ja toisen maailmansodan jälkeen muodostettujen Yhdistyneiden kansakuntien ja Euroopan Unionin jälkeen meillä on toisaalta huoli repeytyvästä ja rapautuvasta kansainvälisestä yhteistyöstä, mutta samaan aikaan me yhä enemmän ja enemmän olemme keskinäisriippuvaisia toinen toisistamme ja ymmärrämme paremmin kuin ennen olevamme yksi sivilisaatio yhdellä planeetalla, joka meidän yhteisvoimin ja -tuumin täytyy pitää elinkelpoisena toinen toisillemme.

5.4 Pohdinta

Matti Koskenniemi on jo 1960-luvulla kuvannut "menneen ajan" ja "uudistuvan" koulun eroa kuviossa 2 esitetyn kuvan avulla:



KUVIO 2: Menneen ajan koulu vs. uudistuva koulu Matti Koskenniemen mukaan (Saari 2011, 297).

Kuvassa näkyy, miten vuorovaikutuksen nähtiin tapahtuvan menneen ajan koulussa ja miten uudistuvassa koulussa vuorovaikutussuhteet muuttuvat. Aiemmin opettaja oli yksin vuorovaikutuksessa jokaiseen oppilaaseen, mutta oppilaiden keskinäistä vuorovaikutusta ei pidetty oleellisena. Uudistuvassa koulussa vuorovaikutusta on näiden kaikkien välillä.²

Perusopetuksen uuden opetussuunnitelman voi nähdä toteuttavan täysin tuota 50 vuotta sitten uudistuvaksi kutsuttua koulunkäynnin mallia. Se kuvaa myös yhteiskunnan yleistä muutosta. Kun teollisena aikana, yhteiskunnan hallintaa luonnehtivat hierarkkiset suhteet ja tilat, informaatioajan globalisoituneita yhteiskuntia hallitaan verkostojen välityksellä (Saari 2011, 423).

Uuden opetussuunnitelman laatimisessa on pöytäkirjojen mukaan nähtävissä halu luoda koulusta ja oppilaiden muodostamista luokkayhteisöistä todellisia yhteisöjä, joissa vuorovaikutusta ja oppimista tapahtuu joka suuntaan. Tämä on välttämätön viesti, jonka tavoitteena on, että kasvatettavat sukupolvet ymmärtävät yhteistyön välttämättömyyden ja mahdollisuudet.

² Kun aloitin peruskoulun vuonna 1980, opettajani selitti meille, mikä koulu on. "Koulu on paikka, jossa minä opetan teitä, te opetatte toisianne ja te opetatte minua."

Tässä vaiheessa kuuluisi varmaan sanoa, että koulutus tarvitsee ”näinä aikoina” muutosta. Mutta aika on aina uusi. Ihmiset ovat aina joka päivä uuden edessä ja jokaiselta vuodelta tai ainakin vuosikymmeneltä voidaan löytää kirjoituksia ja tieteellisiäkin julkaisuja, kuinka tapamme ajatella toimi entisessä maailmassa, muttei enää nykymaailmassa. Suunnitelmien tekeminen on aina hapuilevaa.

Omasta mielestäni suomalaisissa opetussuunnitelmissa ei ole koskaan kannustettu hedonismiin ja välinpitämättömyyteen. Kasvattajat ovat aina tavoitelleet työnsä tuloksena kunnon kansalaisia. Jopa koulun ”lopputuote” on saman näköinen kuin 150 vuotta sitten: vastuullinen toimija, joka ei vahingoita muita ihmisiä.

Kasvatuksessa pyritään yleensä katsomaan ihmistä itseään (kasvatuspsykologia) ja ihmistä osana ryhmää (kasvatussosiologia). Minusta opetussuunnitelmissa on ollut systemaattinen pyrkimys siihen, että pidetään oma porukka kasassa. Suuri muutos, joka kasvatukseen on tullut vähitellen 70 vuoden aikana, on tietoisuus kyvystämme tuhota koko sivilisaatiomme, joka on laajentanut tämän ”oman porukan” koskemaan koko maailmaa. Voimme tuhota sen saastuttamalla elinympäristömme (teollisuuden tai ydinaseiden saasteilla) tai käyttämällä sotilaallista tuhovoimaa. Erityisesti ilmastokriisi näyttää niin vääjämättömältä, että kasvatuksessa tulee huomioida, miten muuttaisimme elintapaamme – joka on kasvatuksen ydintavoitetta pitää omasta porukasta huolta – ja toisaalta, miten ylläpidämme ja edistämme yhteiskuntarauhaa, kun ihmisillä on hätä elämisen perusedellytyksistä (veden, ravinnon ja sopivan ilman saanti).

Luulen, että moni kokee tässä ajassa epämukavuutta sen suhteen, että relativistisessa ja sekulaarissa yhteiskunnassa tuntuu siltä kuin arvoneutraalius olisi normi ja toisaalta ei olla varmoja, mitä arvoja voidaan siirtää eteenpäin. Samaan aikaan opetussuunnitelmaan on sisällytetty selkeitä arvopäämääriä ja suunnitelma korostaa entistä enemmän eettisen pohdinnan kehittämistä. Koko

peruskoulutuksen kasvatusetos on oppilaan omaa persoonallisuutta ja toisaalta sosiaalista kanssakäymistä korostava.

Itse kiteyttäisin kasvatuksen keskeisimmän päämäärän seuraavin sanoin. Sinua katsoo peilistä ainutlaatuisen arvokas olento. Ympärilläsi olevia kanssaihmiä katsoo myös peilistä ainutlaatuisen arvokas olento. Kaikki sinun unelmasi ja kanssaihmitesi unelmat tapahtuvat ja toteutuvat sinua ympäröivässä ainutlaatuisen arvokkaassa maailmassa. Vaali sitä, mikä on arvokasta: maailmaa, kanssaihmiä ja itseäsi.

LÄHTEET

Autio, Tero (2017). Kansainvälistyvä opetussuunnitelmatutkimus kansallisen koulutuspolitiikan ja opetussuunnitelmareformien äyllisenä ja poliittisena resurssina. Artikkeliteoksessa Autio, Tero & Hakala, Liisa & Kujala, Tiina (toim.) (2017). Opetussuunnitelmatutkimus. Keskustelunavauksia suomalaisen kouluun ja opettajankoulutukseen. Tampere: Suomen yliopistopaino - Juvenes Print.
https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/102624/Autio_ym_Opetussuunnitelmatutkimus.pdf?sequence=1&isAllowed=y (Luettu 20.5.2020.)

Bauman, Zygmunt (1996). Postmodernin lumo. Suomentanut Jyrki Vainonen. Tampere: Vastapaino.

Bauman, Zygmunt (1995). Modernity's inner demons. Artikkeliteoksessa Tikkun-lehdessä, vol. 10, July-August 1995.
<https://www.questia.com/read/1P3-6800067/modernity-s-inner-demons> (Luettu 20.5.2020.)

Bauman, Zygmunt (1993). Postmodern ethics. Oxford: Blackwell Publishers.

Bowen, Glenn A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. Artikkeliteoksessa Qualitative Research Journal, vol. 9, no. 2, sivut 27-40. Haettu http://ngsuniversity.com/pluginfile.php/134/mod_resource/content/1/DocumentAnalysis.pdf (Luettu 20.5.2020.)

Brothman, Brien (2002). Afterglow: conceptions of record and evidence in archival discourse. Artikkeliteoksessa Archival Science, 2002, vol. 2, iss. 3, sivut 311-342. Haettu DOI:10.1007/BF02435627 (Luettu 22.5.2020.)

Eduskunta (1998). Perusopetuslaki 1998/628. Annettu Helsingissä 21.8.1998. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628> (Luettu 20.5.2020.)

Hagman, Lucina (1900/2019). Kasvatus rakkauteen. Helsinki: Ntamo.

Hamilton, David (1989). *Towards a theory of schooling*. East Sussex: Routledge Revivals. Haettu: https://books.google.fi/books?id=wZTcAAAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=fi&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false (Luettu 20.5.2020.)

Henttonen, Pekka (2015). *Johdatus asiakirjahallinnan tutkimukseen*. Helsinki: Avain.

Honkala, Johannes (2020). *Opetussuunnitelma Thanatoksen horisontissa*. Julkaisematon pro gradu -tutkielma, Kokkolan yliopistokeskus.

Jakku-Sihvonen, R. & Kuusela, J. (2012). *Perusopetuksen aika. Selvitys koulujen toimintaympäristöä kuvaavista indikaattoreista*. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2012:13. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. Haettu <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/75366/tr13.pdf> (Luettu 20.5.2020.)

Kielitoimiston sanakirja (2018). *Korkealentoinen*. Helsinki: Kotimaisten kielten keskus. URN:NBN:fi:kotus-201433. Verkkajulkaisu HTML. Päivitettävä julkaisu. Päivitetty 6.6.2018 [viitattu 24.05.2019]. Haettu <https://www.kielitoimistonsanakirja.fi/netmot.exe?motportal=80> (Luettu 20.5.2020.)

Kohlberg, Lawrence (1976). *Moral stages and moralization. The cognitive-developmental approach*. Artikkeliteoksessa Lickona, Thomas (toim.) (1976) *Moral Development and Behavior: Theory, Research and Social Issues*. New York: Holt, Rinehart and Winston. Sivut 32–53.

Krippendorff, K. (2019). *Content analysis: an introduction to its methodology (Fourth Edition)*. Los Angeles: SAGE.

Kuntaliitto (2018). *Kansantalous ja julkinen talous*. Helsinki: Kuntaliitto. Liitetiedosto sivustolla Kuntaliitto (2018) *Kuntatalouden tilastot - Kuviot*. Kansantalous ja julkinen talous sekä kansantalouden ennusteet Helsinki: Kuntaliitto. Haettu

https://www.kuntaliitto.fi/sites/default/files/media/file/Liite_1_kansantalous_%20ja_julkinen_talous_helmikuu_2018.pdf (Luettu 20.5.2020.)

Launonen, Leevi (2000). Eettinen kasvatusajattelu suomalaisen koulun pedagogisissa teksteissä 1860-luvulta 1990-luvulle. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 168. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Nurmi, Kari E. (1997). Johdatus kasvatuksen filosofisiin ja historiallisiin perusteisiin. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Helsinki: Gummerus.

O'Leary, Zina (2014). The essential guide to doing your research project. Lontoo: SAGE Publications Ltd. Haettu https://eunacal.org/metodakerkimi/wp-content/uploads/spss/The_essential_guide_to_doing_research.pdf (Luettu 20.5.2020.)

Opetushallitus (2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Määräykset ja ohjeet 2014:96. Helsinki: Opetushallitus.

Owen, Gregory T. (2014). Qualitative Methods in Higher Education Policy Analysis: Using Interviews and Document Analysis. The Qualitative Report, 19(26), 1-19. Haettu <https://nsuworks.nova.edu/tqr/vol19/iss26/2> (Luettu 20.5.2020.)

Perchais, Juliette (2019). L'éducation n'est pas une science exacte. Paris: Kero.

Saari, Antti & Salmela, Sauli & Vilkkilä, Jarkko (2017). Bildung- ja curriculum-perinteet suomalaisessa opetussuunnitelma-ajattelussa. Artikkeliteoksessa Autio, Tero & Hakala, Liisa & Kujala, Tiina (toim.) (2017). Opetussuunnitelmatutkimus. Keskustelunavauksia suomalaiseen kouluun ja opettajankoulutukseen. Tampere: Suomen yliopistopaino - Juvenes Print. Haettu

https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/102624/Autio_ym_Opetussuunnitelmatutkimus.pdf?sequence=1&isAllowed=y (Luettu 22.5.2020.)

Saari, Antti & Tervasmäki, Tuomas & Värri, Veli-Matti (2017). Opetussuunnitelma valtiollisen yhtenäisyyden rakentajana. Artikkeliteoksessa

Autio, Tero & Hakala, Liisa & Kujala, Tiina (toim.) (2017). Opetussuunnitelmatutkimus. Keskustelunavauksia suomalaisen kouluun ja opettajankoulutukseen. Tampere: Suomen yliopistopaino - Juvenes Print. Haettu

https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/102624/Autio_ym_Opetussuunnitelmatutkimus.pdf?sequence=1&isAllowed=y (Luettu 20.5.2020.)

Saari, Antti (2011). Kasvatustieteen tiedontahto. Kriittisen historian näkökulmia suomalaiseen kasvatukseen tutkimiseen. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 55. Haettu: https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/68077/Kasvatustiedontahto_JYX.pdf?sequence=1&isAllowed=y (Luettu 20.5.2020.)

Skolverket (2019). Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011. Reviderad 2019. Stockholm: Skolverket. Haettu: <https://www.skolverket.se/getFile?file=4206> (Luettu 22.5.2020.)

Taneli, Matti (2012). Kasvatus on kasvamaan saattamista. Kasvatusfilosofinen tutkimus J. A. Hollon sivistyskasvatusajattelusta. Turku: Turun yliopisto. Haettu <https://www.utupub.fi/bitstream/handle/10024/85782/Annales%20C%20351%20Taneli%20VK.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (Luettu 20.5.2020.)

Tilastokeskus (2020). Koulutuksen käyttömenot ovat vähentyneet reaalisesti vuoden 2010 jälkeen. Helsinki: Tilastokeskus. Haettu https://www.stat.fi/til/kotal/2018/kotal_2018_2020-05-07_tie_001_fi.html (Luettu 20.5.2020.)

Tolkki, Kristiina (2019). Opettajat Ylen kyselyssä: Uusi opetussuunnitelma ei vie opiskelua oikeaan suuntaan. - "Teknologian palvontaa". Uutisartikkeli. Helsinki: Yle. Haettu <https://yle.fi/uutiset/3-10598923> (Luettu 20.5.2020.)

Tulasalo, Jarmo (2017). Kohti eheää perusopetusta. Dokumenttianalyysi vuosien 1970, 1994 ja 2014 opetussuunnitelmien perusteista. Julkaisematon pro gradu -tutkielma, Tampereen yliopisto.

Tuominen, Saku & Hellström, Matti (2017). Koulukirja. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Otava.

Ustun, Ulas & Eryilmaz, Ali (2018). Analysis of Finnish Education System to question the reasons behind Finnish success in PISA. Artikkeliteoksessa *Studies in Educational Research and Development*, vol. 2, iss. 2, sivut 93–114.

Valtioneuvosto (2012). Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta 422/2012. Helsinki: Valtioneuvosto. Haettu <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2012/20120422#Lidp446562736> (Luettu 20.5.2020.)

Värri, Veli-Matti (2018). Kasvatus ekokriisin aikakaudella. Tampere: Vastapaino.

Värri, Veli-Matti (2014). Halun kultivointi ekologisen sivistyksen mahdollisuutena. Artikkelijulkaisussa Saari, Antti & Jokisaari, Olli-Jukka & Värri, Veli-Matti (toim.) (2014). *Ajan kasvatus. Kasvatusfilosofia aikalaiskritiikkinä*. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy - Juvenes Print. Haettu <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/103678/978-951-44-9613-4.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (Luettu 29.5.2020.)

Tutkimusaineistona käytetyt kokousasiakirjat

Ohjausryhmän pöytäkirjat:

Ohjausryhmä (2012a). Esi-, perus- ja lisäopetuksen opetussuunnitelman perusteiden ohjausryhmän kokous 1/2012. Helsinki: Opetushallitus.

Ohjausryhmä (2012b). Esi-, perus- ja lisäopetuksen opetussuunnitelman perusteiden ohjausryhmän kokous 2/2012. Helsinki: Opetushallitus.

Ohjausryhmä (2013a). Esi-, perus- ja lisäopetuksen opetussuunnitelman perusteiden ohjausryhmän kokous 1/2013. Helsinki: Opetushallitus.

Ohjausryhmä (2013b). Esi-, perus- ja lisäopetuksen opetussuunnitelman perusteiden ohjausryhmän kokous 2/2013. Helsinki: Opetushallitus.

Ohjausryhmä (2013c). Esi-, perus- ja lisäopetuksen opetussuunnitelman perusteiden ohjausryhmän kokous 3/2013. Helsinki: Opetushallitus.

Ohjausryhmä (2013d). Esi-, perus- ja lisäopetuksen opetussuunnitelman perusteiden ohjausryhmän kokous 4/2013. Helsinki: Opetushallitus.

Ohjausryhmä (2014a). Esi-, perus- ja lisäopetuksen opetussuunnitelman perusteiden ohjausryhmän kokous 1/2014. Helsinki: Opetushallitus.

Ohjausryhmä (2014a). Esi-, perus- ja lisäopetuksen opetussuunnitelman perusteiden ohjausryhmän kokous 1/2014. Helsinki: Opetushallitus.

Ohjausryhmä (2014b). Esi-, perus- ja lisäopetuksen opetussuunnitelman perusteiden ohjausryhmän kokous 2/2014. Helsinki: Opetushallitus.

Ohjausryhmä (2014c). Esi-, perus- ja lisäopetuksen opetussuunnitelman perusteiden ohjausryhmän kokous 3/2014. Helsinki: Opetushallitus.

Ohjausryhmä (2014d). Esi-, perus- ja lisäopetuksen opetussuunnitelman perusteiden ohjausryhmän kokous 4/2014. Helsinki: Opetushallitus.

Ohjausryhmä (2014e). Esi-, perus- ja lisäopetuksen opetussuunnitelman perusteiden ohjausryhmän kokous 5/2014. Helsinki: Opetushallitus.

Ohjausryhmä (2014f). Esi-, perus- ja lisäopetuksen opetussuunnitelman perusteiden ohjausryhmän kokous 6/2014. Helsinki: Opetushallitus.

Ohjausryhmä (2014g). Esi-, perus- ja lisäopetuksen opetussuunnitelman perusteiden ohjausryhmän kokous 7/2014. Helsinki: Opetushallitus.

Ohjausryhmä (2014h). Esi-, perus- ja lisäopetuksen opetussuunnitelman perusteiden ohjausryhmän kokous 8/2014. Helsinki: Opetushallitus.

Rakenne- ja tavoitetyöryhmän kokousmuistiot:

Rakenne- ja tavoitetyöryhmä (2012a). Esi-, perus- ja lisäopetuksen opetussuunnitelman perusteiden rakenne- ja tavoitetyöryhmän kokouksen kokousmuistio 1/2012. Helsinki: Opetushallitus.

Rakenne- ja tavoitetyöryhmä (2012b). Esi-, perus- ja lisäopetuksen opetussuunnitelman perusteiden rakenne- ja tavoitetyöryhmän kokouksen kokousmuistio 2/2012. Helsinki: Opetushallitus.

Rakenne- ja tavoitetyöryhmä (2012c). Esi-, perus- ja lisäopetuksen opetussuunnitelman perusteiden rakenne- ja tavoitetyöryhmän kokouksen kokousmuistio 3/2012. Helsinki: Opetushallitus.

Rakenne- ja tavoitetyöryhmä (2012d). Esi-, perus- ja lisäopetuksen opetussuunnitelman perusteiden rakenne- ja tavoitetyöryhmän kokouksen kokousmuistio 4/2012. Helsinki: Opetushallitus.

Rakenne- ja tavoitetyöryhmä (2012e). Esi-, perus- ja lisäopetuksen opetussuunnitelman perusteiden rakenne- ja tavoitetyöryhmän kokouksen kokousmuistio 5/2012. Helsinki: Opetushallitus.

Rakenne- ja tavoitetyöryhmä (2012f). Esi-, perus- ja lisäopetuksen opetussuunnitelman perusteiden rakenne- ja tavoitetyöryhmän kokouksen kokousmuistio 6/2012. Helsinki: Opetushallitus.

Rakenne- ja tavoitetyöryhmä (2012g). Esi-, perus- ja lisäopetuksen opetussuunnitelman perusteiden rakenne- ja tavoitetyöryhmän kokouksen kokousmuistio 7/2012. Helsinki: Opetushallitus.

Rakenne- ja tavoitetyöryhmä (2013a). Esi-, perus- ja lisäopetuksen opetussuunnitelman perusteiden rakenne- ja tavoitetyöryhmän kokouksen kokousmuistio 8/2013. Helsinki: Opetushallitus.

Rakenne- ja tavoitetyöryhmä (2013b). Esi-, perus- ja lisäopetuksen opetussuunnitelman perusteiden rakenne- ja tavoitetyöryhmän kokouksen kokousmuistio 9/2013. Helsinki: Opetushallitus.

Rakenne- ja tavoitetyöryhmä (2013c). Esi-, perus- ja lisäopetuksen opetussuunnitelman perusteiden rakenne- ja tavoitetyöryhmän kokouksen kokousmuistio 10/2013. Helsinki: Opetushallitus.

Rakenne- ja tavoitetyöryhmä (2013d). Esi-, perus- ja lisäopetuksen opetussuunnitelman perusteiden rakenne- ja tavoitetyöryhmän kokouksen kokousmuistio 11/2013. Helsinki: Opetushallitus.

Rakenne- ja tavoitetyöryhmä (2013e). Esi-, perus- ja lisäopetuksen opetussuunnitelman perusteiden rakenne- ja tavoitetyöryhmän kokouksen kokousmuistio 12/2013. Helsinki: Opetushallitus.

Rakenne- ja tavoitetyöryhmä (2013f). Esi-, perus- ja lisäopetuksen opetussuunnitelman perusteiden rakenne- ja tavoitetyöryhmän kokouksen kokousmuistio 13/2013. Helsinki: Opetushallitus.

Rakenne- ja tavoitetyöryhmä (2014a). Esi-, perus- ja lisäopetuksen opetussuunnitelman perusteiden rakenne- ja tavoitetyöryhmän kokouksen kokousmuistio 14/2014. Helsinki: Opetushallitus.

Rakenne- ja tavoitetyöryhmä (2014b). Esi-, perus- ja lisäopetuksen opetussuunnitelman perusteiden rakenne- ja tavoitetyöryhmän kokouksen kokousmuistio 15/2014. Helsinki: Opetushallitus.

Rakenne- ja tavoitetyöryhmä (2014c). Esi-, perus- ja lisäopetuksen opetussuunnitelman perusteiden rakenne- ja tavoitetyöryhmän kokouksen muistio 16/2014. Helsinki: Opetushallitus.

Rakenne- ja tavoitetyöryhmä (2014d). Esi-, perus- ja lisäopetuksen opetussuunnitelman perusteiden rakenne- ja tavoitetyöryhmän kokouksen kokousmuistio 17/2014. Helsinki: Opetushallitus.

LIITE 1

Opetussuunnitelman perustetyön ohjausryhmä:

Puheenjohtaja:

yleissivistävä koulutus -toimintayksikön johtaja **Jorma Kauppinen**,
Opetushallitus

Varapuheenjohtaja:

ruotsinkielisen koulutuksen toimintayksikkö **Bob Karlsson**, Opetushallitus,

Esittelijät:

opetusneuvos **Irmeli Halinen**, Opetushallitus

opetusneuvos **Christina Anderssén**, Opetushallitus

Sihteeri:

opetusneuvos **Arja-Sisko Holappa**, Opetushallitus

Jäsenet:

opetusneuvos **Aki Tornberg**, opetus- ja kulttuuriministeriö

ylitarkastaja **Marjaana Pelkonen**, sosiaali- ja terveysministeriö

ylijohtaja **Erkki Vartiainen**, Terveyden ja hyvinvoinnin laitos

liittosihteeri **Christer Holmlund**, Finlands Svenska Lärarförbund FSL

erityisasiantuntija **Kurt Torsell**, Suomen Kuntaliitto

varapuheenjohtaja, rehtori **Jukka Kuittinen**, Suomen Rehtorit ry

puheenjohtaja, johtava rehtori **Veli-Matti Hakanen**, Suomen
harjoittelukoulujen rehtorit ry

johtaja **Barbro Högström**, Opetus- ja Sivistystoimen asiantuntijat OPSIA ry

erityisasiantuntija **Tuija Metso**, Suomen Vanhempainliitto

johtaja **Kirsi Harra-Vauhkonen** (Sanomapro), Suomen Kustannusyhdistys ry

asiantuntija **Mirja Hannula**, Elinkeinoelämän Keskusliitto EK

koulutus- ja työvoimapolitiittinen asiantuntija **Kirsi Rasinaho**, Suomen Ammattiliittojen Keskusjärjestö SAK

erikoissuunnittelija **Henna Huttu**, Romaniasiain neuvottelukunta

jäsen **Petra Magga-Vars**, Saamelaiskäräjät

maahanmuuttajatyön koordinaattori **Kristiina Teiss**, Etnisten suhteiden neuvottelukunta

erityisasiantuntija **Jaakko Salo**, Opetusalan ammattijärjestö OAJ

LIITE 2

Rakenne- ja tavoitetyöryhmä:

Puheenjohtaja: opetusneuvos **Irmeli Halinen**, Opetushallitus

Sihteerit:

opetusneuvos **Liisa Jääskeläinen**, Opetushallitus

opetusneuvos **Kristiina Laitinen**, Opetushallitus

Jäsenet:

undervisningsråd **Christina Anderssen**, Utbildningsstyrelsen

johtaja **Hannele Cantell**, Helsingin yliopisto

opetusneuvos **Arja-Sisko Holappa**, Opetushallitus

rehtori **Gun Jakobsson**, Vasa övningskola

opetusneuvos **Kristina Kaihari**, Opetushallitus

opetusneuvos **Marjaana Manninen**, Opetushallitus

vararehtori **Leena-Maija Niemi**, Kasavuoren koulu, Kauniainen

puheenjohtaja, opettaja **Jarno Paalasmaa**, Steinerkasvatuksen liitto

opetusneuvos **Anneli Rautiainen**, Opetushallitus

koulutoimenjohtaja, KT, **Mikko Saari**, Kajaani

rehtori **Hanna Sarakorpi**, Saunalahden koulu, Espoo

opetusneuvos **Jukka Tulivuori**, Opetushallitus

professori **Jouni Välijärvi**, Jyväskylän yliopisto

Työryhmän etäjäsenet:

Professori **Eeva Hujala**, Tampereen yliopisto

Professori **Michael Uljens**, Åbo Akademi

Nuorisotutkija **Tomi Kiilakoski**, Nuorisotutkimusseura

Didaktiikan lehtori **Matti Rautiainen**, Jyväskylän yliopisto

Kehittämisyksikön johtaja **Kirsti Mäensivu**, Hämeenlinnan kaupunki

Rehtori **Katriina Sulonen**, Maskun Hemmingin koulu

Rehtori **Juha Henriksson**, Linnajoen koulu, Porvoo

Koulun johtaja, luokanopettaja **Mika Mutanen**, Jormuan koulu, Kajaani