

**Vuosien 1970 ja 2014  
opetussuunnitelmadokumenttien tavoitteiden  
retoriikka**

Kasvatustieteen  
pro gradu -tutkielma

Laatija:  
Ann-Mari Markula

Ohjaaja:  
Professori Mirjamaija Mikkilä-Erdmann

8.5.2022

Turku

Pro gradu -tutkielma

**Oppiaine:** Kasvatustiede, OKL, Turku

**Tekijä:** Ann-Mari Markula

**Otsikko:** Vuosien 1970 ja 2014 opetussuunnitelmadokumenttien tavoitteiden retoriikka

**Ohjaaja:** Professori Mirjamaija Mikkilä-Erdmann

**Sivumäärä:** 60 sivua

**Päivämäärä:** 8.5.2022

Peruskoulujärjestelmään siirtymisestä Suomessa tulee 50 vuotta. Uusi koulujärjestelmä luotiin rinnakkaiskoulujärjestelmän tilalle, jolloin perusopetus ja mahdollisuudet jatko-opintoihin yhtenäistyivät. Tällä tutkimuksella pyritään selvittämään, millaista ihmistä vuosien 1970 ja 2014 opetussuunnitelmadokumenttien pohjalta kouluissa kasvatetaan, millaisia yhtäläisyyksiä ja eroja diskursseissa on sekä millaista retoriikkaa niissä käytetään. Tutkimusaineistona on Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean vuoden 1970 mietinnön (Komiteanmietintö) ja vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden tavoitteet (POPS 2014). Tutkimusmenetelminä käytetään diskurssianalyysiä ja retorista analyysiä. Tässä tutkimuksessa diskurssilla tarkoitetaan saman aihepiirin puhetaiposten kokonaisuutta. Retorinen analyysi keskittyy tutkimaan sanamuotoja ja retorisia keinoja, joilla lukija vakuutetaan opetussuunnitelman pätevydestä.

Sekä Komiteanmietinnöstä että POPS 2014:stä löytyi kahdeksan diskurssia, jotka perustelevat, millaista ihmistä peruskoulussa kasvatetaan. Opetussuunnitelmadokumenteilla oli kuusi yhteistä diskurssia ja lisäksi kummassakin vielä kaksi omaa. Komiteanmietinnön kirjoittajat olivat asiantuntijoita, mutta POPS 2014 on laadittu Opetushallituksen nimissä. Yleisönä Komiteanmietinnössä on Valtioneuvosto ja opetussuunnitelman käyttäjät ja POPS 2014:ssä opetuksen järjestäjät. Komiteanmietinnön eetos perustuu asiantuntijuuteen, päätös moninäkökulmaisuuksiin ja logos perusteluihin. POPS 2014:n eetos pohjautuu tosiasioiden kiistämättömyydelle, päätös lakien jokaista velvoittavaan luonteeseen ja logos positiivisen mielikuvan luomiseen.

Tavoitteet ovat muuttuneet varsin vähän, vaikka aikaa on kulunut vuosikymmeniä. Suurimmat erot ovat painotuksissa, perusteluissa ja sanamuodoissa. Koska opetussuunnitelmakomitea koottiin asiantuntijoista, voidaan päätellä, että opetussuunnitelma laadittiin jo tuolloin pedagogisesti ajatellen. Uusinta opetussuunnitelmaa voidaan pitää päivityksenä siihen.

**Avainsanat:** opetussuunnitelma, opetussuunnitelman perusteet, peruskoulu, tavoitteet, diskurssianalyysi, retorinen analyysi

# Sisällysluettelo

<b>1</b>	<b>JOHDANTO</b>	<b>5</b>
<b>2</b>	<b>SUOMALAISEN PERUSKOULUN SYNTY</b>	<b>7</b>
2.1	Suomalainen koulutusjärjestelmä ennen peruskoulua	7
2.2	Rinnakkaiskoulujärjestelmä ennen peruskoulua	8
2.3	Peruskoulun synty	9
2.4	Peruskoulun toteuttaminen käytännössä	11
<b>3</b>	<b>SUOMALAISEN OPETUSSUUNNITELMAN SYNTY</b>	<b>13</b>
<b>4</b>	<b>TUTKIMUSONGELMAT</b>	<b>15</b>
<b>5</b>	<b>MENETELMÄ</b>	<b>16</b>
5.1	Tutkimusaineisto	16
5.2	Tutkimusmenetelmä	17
5.2.1	Diskurssianalyysi	17
5.2.2	Retorinen analyysi	19
5.2.2.1	Aristoteleen retoriikka	19
5.2.2.2	Uusi retoriikka	20
5.3	Aineiston käsittely	24
<b>6</b>	<b>TULOKSET</b>	<b>26</b>
6.1	Komiteanmietinnön diskurssit	26
6.2	POPS 2014:n diskurssit	32
6.3	Diskurssien vertailu	36
6.4	Retoriikka vuosien 1970 ja 2014 opetussuunnitelmadokumenttien tavoitteissa	40
6.4.1	Retoriikan tuottaja	41
6.4.2	Yleisö	42

6.4.3	Eetos	43
6.4.4	Paatos	45
6.4.5	Logos	48
<b>7</b>	<b>POHDINTA</b>	<b>50</b>
7.1	Jatkotutkimusideoita	52
7.2	Luotettavuustarkastelua	52
	<b>LÄHTEET</b>	<b>54</b>
	<b>LIITTEET</b>	<b>58</b>
	Liite 1. Komiteanmietinnön diskurssit	58
	Liite 2. POPS 2014:n diskurssit	59
	Liite 3. Retoristen keinojen kirjo	60

# 1 Johdanto

Tämän tutkimuksen tavoitteena on tarkastella vuoden 1970 Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietinnön (myöh. Komiteanmietintö) ja uusimman voimassa olevan perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 (myöh. POPS 2014) tavoitteiden sisältöä. Erityisesti keskitytään sisällön retoriseen muotoon eli siihen, millaista ihmistä opetussuunnitelmien tavoitteiden kautta kasvatetaan, miten tavoitteet on ilmaistu ja rakennettu niin Komiteanmietinnössä kuin POPS 2014:ssä sekä miten ilmaisut mahdollisesti ovat muuttuneet.

Perusopetuslaissa (1998/628 § 11) on säädetty peruskoulussa opetettavat aineet ja niiden tuntijako, mutta Opetushallituksen päätöksen mukainen opetussuunnitelma määrittää sen, millaiset tavoitteet ja sisällöt jokaisessa oppiaineessa on, mitä periaatteita noudatetaan kodin ja koulun välisessä yhteistyössä sekä oppilashuollossa (Perusopetuslaki 1998/628 § 14; Uusikylä & Atjonen 2007, 16). Vaikka opetussuunnitelmaa ei voida yksiselitteisesti määrittellä, sen sisältö mielletään usein keskeisimmäksi kansalliseksi yleisohjeeksi opetuksen järjestämisestä (Atjonen 2005, 76; Lindström 2005, 20; Uusikylä & Atjonen 2007, 50). Se määrittää kouluissa noudatettavan arvopohjan sekä oppiaineiden sisällön ja sen pohjalta suunnitellaan paikalliset opetussuunnitelmat (Komiteanmietintö 1970a; POPS 2014, 9). Toisaalta opetussuunnitelma on asiakirja, joka kertoo opetus–oppimisprosessin ydinasiat sekä tavoitteet ja toimii näin opettajan työn keskeisenä työvälineenä (Pyhälto & Soini 2007, 153–154).

Sen lisäksi, että opetussuunnitelma toimii kaikille Suomen peruskouluille yhteisenä ohjenuorana, on sillä myös keskeinen asema peruskoulua kehitettäessä. Ympäröivä maailma muuttuu koko ajan. Jotta peruskoulu pysyisi muutoksen mukana, on sen kehityttävä ja tämä kehitys tapahtuu etenkin opetussuunnitelmien kehittämisen kautta. Lisäksi koulujen toimintakulttuuria on mahdollista muuttaa opetussuunnitelmien kehitysprosessien avulla. Peruskoulu koskettaa lähes jokaista Suomessa asuvaa lasta, joten sillä on yhteiskunnallisesti suuri merkitys. Toisaalta, vaikka jokin tavoite olisikin mainittu opetussuunnitelmassa, ei se silti tarkoita kyseisen tavoitteen toteutumista käytännön opetustyössä. Mikäli jokin opetussuunnitelmiin kirjattu seikka ei toimikaan käytännössä, aiheuttaa se väistämättä muutos- ja kehityspaineita haasteen korjaamiseksi. (Pyhälto & Soini 2007, 143–149, 151–152.)

Opetussuunnitelma ei ole pelkästään opettajien työkalu, vaan se toimii myös koulutuspolitiikan välineenä. Koska Valtioneuvosto päättää oppiaineiden tuntijaosta ja Opetushallitus vahvistaa yleiset opetusohjeet, on siinä aina poliittiset vaikuttimet taustalla. Toisaalta myös kunnissa poliittiset päättäjät (kunnanvaltuusto) asettavat koululautakunnan valvomaan ja johtamaan kunnan koulutoimea. (Toivonen 2005, 139.)

Opetussuunnitelmalla on siis keskeinen merkitys, jotta suomalainen peruskoulu pysyisi yhtä erinomaisena kuin se on nytkin esimerkiksi PISA-tutkimuksissa, ja siksi opetussuunnitelmatutkimus on tärkeää. Koska peruskoulun synnystä ja opetussuunnitelmakomitean mietinnöstä on yli 50 vuotta aikaa, on hyvä tutkia, miten sen tavoitteet ja retoriikka ovat yhteneviä tai eroavia 2010-luvulle tultaessa eli onko retoriikassa tapahtunut muutosta ja, jos on, niin millaisia.

## 2 Suomalaisen peruskoulun synty

Ajatus koko kansan sivistämisestä ja opettamisesta on vanha. Suomessa tieteellinen historia juontaa jo 1600-luvulle (Rinne, Kivirauma & Lehtinen 2015, 220–221), vaikka varsinainen oppivelvollisuus tulikin voimaan vasta 1921 ja peruskoulu luotiin 1960- ja -70-luvuilla. Mikään helppo tai yksinkertainen prosessi peruskoulun luominen ei ollut. Jo 1920-luvulla ehdittiin kokeilla kansakoulun ja keskikoulun yhdistämistä, mutta tuolloin eduskunta hylkäsi ehdotuksen. Uudistus sai nihkeän vastaanoton myös seuraavalla vuosikymmenellä. Vasta toisen maailmansodan jälkeen poliittinen asenneilmapiiri oli valmis yhtenäiseen koulujärjestelmään. (Numminen 2020, 355.) Tässä luvussa kerrotaan, millainen suomalainen koulujärjestelmä oli ennen peruskoulua ja kuinka peruskoulu syntyi.

### 2.1 Suomalainen koulutusjärjestelmä ennen peruskoulua

Suomalaisen kansanopetuksen merkkihenkilö oli Juhana (Johannes) Gezelius vanhempi, jolle vuoden 1672 valtiopäivillä annettiin tehtäväksi uudistaa silloinen koulujärjestelmä. Hänen kasvatusaatteellinen oppi-isänsä oli Amos Comenius, jonka keskeinen kasvatuksellinen ajatus oli, että jokaisella tuli olla mahdollisuus opiskella. Tätä ajatusta Gezelius pyrki toteuttamaan. (Rinne ym. 2015, 182–183, 221–223.) Hän ei kuitenkaan ollut pedagogi tai kansan opettaja, vaan nimenomaan koulujärjestelmän uudistaja. Hän loi ohjelman, joka oli koko nykyisen Suomen alueella yhtenevä, laaja ja kokonaisvaltainen.

1800-luvun loppupuolella alkoi uusi koulutuksellinen reformaatio. Tuolloin luotiin kansakoulujärjestelmä, jonka keskeinen tarkoitus oli taata jokaiselle samat pohjatiedot ja -taidot sosioekonomisesta taustasta riippumatta. Ajatus ei ollut edes Suomen alueella uusi, sillä olihan jo Gezelius esittänyt samaa pari sataa vuotta aiemmin. Nyt fokus oli eri: aiemmin luku- ja kirjoitustaito koettiin tärkeäksi kristillisistä syistä johtuen, kansakoulussa opetuksella ajateltiin olevan laajempi sivistyksellinen ja kansan rappiolta pelastava tehtävä. (Jalava 2011, 74–75.) Tämä sama ajatus ”kaikille annettavasta peruskoulutuksesta” säilyi myös peruskoulun puolustajien kannanotoissa (Uusikylä 2005, 13).

Alkuaikanaan kansakoulu-uudistus oli varsin radikaali ja aiheutti monissa kunnissa vastustusta. Kansakoulua ei nähty tarpeelliseksi, sen toteuttamisen organisoinnista oli eriäviä näkemyksiä eikä koulut tavoittaneet kaikkia lapsia kansakouluasetuksesta huolimatta. (Leino-Kaukiainen & Heikkinen 2011, 22–24.) Merkityksellinen virstanpylväs kansan koulusivistyksessä oli vuosi 1921. Tuolloin voimaan astui laki oppivelvollisuudesta, joka

nimensä mukaisesti velvoitti koulunkäyntiin. Tarkoituksena oli luoda kaikille yhtenevä pohjasivistys ja kasvattaa valistuneita kansalaisia. (Tuomaala 2011, 100–101.)

## 2.2 Rinnakkaiskoulujärjestelmä ennen peruskoulua

Ennen peruskoulua Suomessa oli rinnakkaiskoulujärjestelmä. Tämä tarkoitti sitä, että jokainen oppilas aloitti kuusivuotisen kansakoulun. He, joilla oli ”edellytyksiä”<sup>1</sup>, voivat hakea neljänneltä luokalta oppikouluun ja sieltä edelleen lukioon ja yliopistoon. He, jotka eivät syystä tai toisesta hakeneet tai päässeet opiskelemaan oppikouluun, jatkoivat kaksi vuotta kansakoulussa. Tällöin kansakoulun kuusi oppivuotta täyttyivät. Tämän jälkeen he siirtyivät kaksivuotiseen kansalaiskouluun, josta oli mahdollista edelleen hakea ammattikouluun tai siirtyä työelämään. (Ahonen 2012, 145–147.)

Rinnakkaiskoulujärjestelmä ylläpiti kansalaisten jakoa ”kahden kerroksen väeksi”. Oppilaat, jotka jatkoivat kansakoulun jälkeen kansalaiskouluun, päätyivät yleensä matalapalkkaisiin töihin. Niille, jotka pääsivät kansakoulusta oppikouluun, avautuivat aivan toisenlaiset ammatilliset menestymisen mahdollisuudet. Oppikoulu oli käytännössä vaihtoehto vain riittävän varakkaiden perheiden lapsille, sillä suurin osa oppikouluista oli yksityisiä ja maksullisia. Niitä ei myöskään ollut välttämättä riittävästi eikä joka puolella Suomea, joten vaikka perheestä ja lapsesta riippuvat edellytykset olisivatkin täyttyneet, alueellinen eriarvoisuus esti lasta pääsemästä oppikouluun ja näin nousemaan koulutuksen avulla sosiaalisessa hierarkiassa ylemmäs. Yksityiset oppikoulut olivat keskittyneet eteläiseen ja läntiseen Suomeen eli Itä- ja Pohjois-Suomen maaseuduilla oli vain muutamia oppikouluja. Tähän ”maaseudun koulutusvajeeseen” pyrittiin vastaamaan maksuttomilla kunnallisilla keskikouluilla, ensin vuodesta 1946 kokeiluluonteisesti ja vuodesta 1957 valtioneuvoston luvalla. (Ahonen 2012, 144; Kettunen, Jalava, Simola & Varjo 2012, 25; Numminen 2020, 356.)

Keskustelua niin kutsutun rahvaan sivistämisestä oli käyty itsenäistymisen alkuvuosilta saakka, mutta suunnitelmat kansa- ja oppikoulujen yhdistämiseksi kaatuivat joko kannatuksen puutteeseen, taloudellisiin ongelmiin tai sotaan. Vasta toisen maailmansodan jälkeen koulu-uudistus todettiin kaikkien poliittisten puolueiden mielestä tarpeelliseksi, pakolliseksi ja hyödylliseksi. Olihan ympäröivä maailmakin muuttunut siinä määrin, että koululaitostakin oli

---

<sup>1</sup> Edellytyksillä tarkoitettiin perheen varallisuutta ja lapsen riittäviä oppikykyjä ja -haluja (Ahonen 2012, 145–146).



muutettava. (Ahonen 2012, 145; Kettunen ym. 2012, 37.) Sodan jälkeisten suurten ikäluokkien aloittaessa koulunsa oli selvää, että vanha koulujärjestelmä ei kyennyt vastaamaan yhteiskunnan asettamiin vaatimuksiin (Pekkala Kerr 2012, 296). Varsinaista uudistusta saatiin odottaa 1960-luvulle saakka, mutta jo 1940-luvulla kansakoulua alettiin kehittää: kansakouluun lisättiin seitsemäs luokka ja uusi opetussuunnitelma päivitti opetusta paremmin tuon ajan tarpeita vastaavaksi. Oppikoulun ja kansakoulun välistä hierarkiaeroa pyrittiin kaventamaan esimerkiksi lisäämällä kansakoulun opetukseen ruotsin kieli. (Ahonen 2012, 145–147.)

Suomessa kuitenkin pelättiin, että kansakoulun jälkeen nuoriso jäisi hunningolle ja heissä piilevä taitopotentiali valuisi hukkaan. Huoli ei ollut pelkästään humanistinen, vaan sillä uskottiin olevan myös kansantaloudellisia vaikutuksia, sillä 1950-luvulla nostettiin tietoisuuteen tietotason nousun yhteys tuottavuuteen. Tämän vuoksi 1957 Kansakoululaissa säädettiin kansalaiskoulujen perustamisesta kansakoulun jatkoksi. Ajatuksena oli suojella nuoria halpatyöltä ja ajalehtimiseltä. Tämäkään ei kuitenkaan vähentänyt alueellista eriarvoistumista, päinvastoin. Kansalaiskouluja perustettiin ympäri Suomea epätasaisesti. (Ahonen 2012, 144–149; Kettunen ym. 2012, 25–28.) Kansalaiskoulu oli jo perustettaessa vanhentunut, sillä sen koettiin tarjoavan oppikouluja heikommat edellytykset hyvään tulevaisuuteen eikä se siksi ollut houkutteleva vaihtoehto. Vaikka kansalaiskouluja keuhuttiin ja sitä markkinoitiin ”parhaana maalaisille sopivana kouluna”, oppilaat perheineen olivat eri mieltä. Kunnallisten keskikoulujen suosio kasvoi nopeasti ja niitä perustettiin huomattavia määriä jo ennen kuin niiden virallinen asema vakiinnutettiin 1957 Kansakoululailla. (Ahonen 2012, 147.) Ahosta (2012, 147) lainaten ”rinnakkaiskoulujärjestelmä oli selvästikin tullut tiensä päähän” ja koko koululaitos oli uudistettava.

Rinnakkaiskoulujärjestelmä koettiin monin tavoin ongelmalliseksi, joten tämän tilalle tuli kehittää uudenlainen koulujärjestelmä. Rinnakkaiskouluja alettiin muuttaa peruskouluiksi 1970-luvulla ja työ peruskoulujärjestelmän luomiseksi aloitettiin jo edellisellä vuosikymmenellä. (Huusko, Pietarinen, Pyhältö & Soini 2007, 7–8; Kettunen ym. 2012, 25–26.)

### **2.3 Peruskoulun synty**

Suomen koulu-uudistus laahasi muiden Pohjoismaiden perässä. Siinä, missä Norjassa ja Ruotsissa sosiaalidemokraatit olivat vallassa ja saivat vietyä läpi koulu-uudistukset 1930-luvun lopussa ja 1960-luvun alussa, Suomessa hallitusvastuussa olivat maalaisliittolaiset (nyk.

keskustalaiset), joilla ei ollut yhtä selkeää kantaa koulutusjärjestelmän kehittämiseen. Hallituspohjaa onkin pidetty tärkeimpänä syynä sille, että Suomen yhtenäiskouluhanke viivästyi lähes kymmenen vuotta. Toisaalta myös yleinen asenneilmapiiri jarrutti uudistusta. Molemmat osapuolet, niin rinnakkaiskoulujärjestelmän kuin peruskoulujärjestelmän kannattajat, ajoivat omia näkemyksiään voimakkaasti. Oikeiston mielestä maassa tuli säilyttää oppinut yläluokka, joka syntyi vain rinnakkaiskoulujärjestelmän kautta. Vasemmisto puolestaan näki koulutuksen tasa-arvon eetoksen kautta. Sen mukaan jokaiselle oli taattava yhdenvertaiset koulutusmahdollisuudet ja näin mahdollistaa siirtyminen alemmista sosiaaliluokista ylemmäs. (Ahonen 2012, 148–149; Kettunen ym. 2012, 37; Niemi 2019, 21, 34.)

1950-luvun puolivälin jälkeen koottiin kouluohjelmakomitea, joka koostui kansakoulun ja oppikoulun asiantuntijoista sekä poliitikoista, jotka puolestaan olivat tasaisesti eri puolueiden edustajia. Näin saatiin koostettua ryhmä, joka edusti sekä koulutuksellisia että yhteiskunnallisia näkökantoja. (Ahonen 2012, 149–150; Rinne 1984, 168.) Eduskunnalle annettiin vuonna 1963 esitys yhtenäiskoulusta, jolloin sama poliittinen kahtiajako näkyi myös eduskuntakeskustelussa. Oikeiston mielestä oli turhaa resurssien hukkaa luoda koulu, joka on kaikille ilmainen. Sen sijaan jo voimassa olevaa köyhäinhoitoa olisi pitänyt kehittää myös koulutuksen osa-alueelle. Vasemmistossa puolestaan epäiltiin oikeiston haluavan rajata koulutus- ja virkapaikat omilleen. (Ahonen 2012, 149–150.)

Päätös koulu-uudistuksen toteuttamisesta sai noin 2/3 kannatuksen eduskunnassa. Tämän seurauksena oppivelvollisuus pidennettiin yhdeksään vuoteen ja uuden koulumuodon perustaminen sai alkusysäyksensä. Tarkoituksena oli yhdistää kansakoulun yläluokkien, kansalaiskoulun ja keskikoulun opetusohjelmat yhteen siten, että linjajako sivistäviin ja käytännöllisiin oppiaineisiin olisi mahdollinen. Hallituksen koulu-uudistustyö eteni kuitenkin hitaasti vuoteen 1966 asti. Tuolloin vasemmisto sai vaalivoiton ja nousi hallitusvastuuseen yhdessä Keskustapuolueen kanssa (Maalaisliitto oli muuttanut nimensä vuonna 1965 Keskustapuolueeksi). Vuonna 1964 perustettu peruskoulukomitea jatkoi kouluohjelmakomitean työtä, mutta tiukempaan sävyyn. Se vaati kaikille yhtäläisiä jatko-opintomahdollisuuksia ja opintojen erikoistumisen eli linjajaon toteutumista vasta peruskoulun jälkeen. (Ahonen 2012, 146, 151; Numminen 2020, 359–360.)

Sekä koulunuudistustoimikunta, jonka tehtävänä oli miettiä peruskoulun sisältöjä ja pedagogisia toimintaperiaatteita, että peruskoulukomitea tukivat toisiaan yhtenäisen

peruskoulun luomisessa. He olivat sitä mieltä, että oppilaan tausta ei saisi olla määräävä tekijä peruskoulun jälkeisessä kouluttautumisessa. Siksi myös oppimistulosten tuli olla yhdenvertaisia, sillä paikat jatko-opintoihin olivat riippuvaisia koulumenestyksestä. (Ahonen 2012, 151; Halinen & Pietilä 2005, 96.)

Vuonna 1967 hallitus antoi eduskunnalle esityksen peruskoululaista. Vaikka lain tarkoituksena oli parantaa oppilaiden koulutustasoa ja yhtenäistää kansalaisten koulusivistyspohjaa, sallittiin tuossa vaiheessa lailla kuitenkin tasoryhmien muodostaminen. Sen sijaan, että eduskunta olisi pohtinut opetuksellisia seikkoja, se keskittyi puimaan opetuksen järjestämistä. Seuraavana vuonna eduskunta äänesti peruskoululaista ja tulos oli lähes yksimielinen. (Ahonen 2012, 151–152; Kettunen ym. 2012, 39.) Joidenkin arvioiden (mm. Huusko ym. 2007, 8; Ahonen 2012, 149) mukaan peruskoulujärjestelmä oli ennemminkin poliittinen kompromissi ja yhteiskunnan rakennemuutoksesta johtuva välttämättömyys kuin pedagogisesti mietitty kokonaisuus. Tämä näkyi myös käytännön tasolla esimerkiksi kielten opiskelussa. Ahosen (2012, 154) mukaan päätös kahden vieraan kielen (eli toisen kotimaisen ja vieraan kielen) opettamisesta tehtiin pikemminkin poliittisin kuin pedagogisin perustein.

## **2.4 Peruskoulun toteuttaminen käytännössä**

Peruskouluihin siirryttiin asteittain pohjoisesta kohti etelää vuodesta 1972 vuoteen 1977. Maan eri osissa oli erilaisia haasteita saada peruskoulu onnistumaan hallituksen edellyttämällä tavalla. Pohjoisessa resurssit olivat vähäiset ja puutteelliset, mutta tahtoa uudistukseen löytyi. Valtio tukikin näitä alueita taloudellisesti, jotta varustetaso saatiin vaatimustasolle. Etelään tullessa haasteen muodostivat yksityiskoulut. Hallitus antoi kunnille valtuudet päättää siitä, hyväksyvätkö ne korvaavia kouluja. Monet yksityiskoulut halusivatkin kunnan alaisuuteen, mutta myös vastakkaisia näkemyksiä esiintyi. Siitä huolimatta, että muutamia yksityiskouluja jäi korvaaviksi kouluiksi, ne eivät saaneet erityisasemaa. Niiden oli noudatettava samaa toimintamallia kuin kunnan koulutkin: ei oppilasvalintaa, ei opintomaksuja ja sama opetussuunnitelma. (Ahonen 2012, 153–154; Numminen 2020, 362–363.)

Peruskoulun tulon jälkeen kaikki koulut koko maassa oli sidottu noudattamaan samoja periaatteita. Aiemmin kansakoulut olivat saaneet itse suunnitella opetussuunnitelmiaan joustavasti ja paikallisuuden huomioiden, mutta peruskoulun ideana oli se, että riippumatta missä koulussa oppilas opiskelee, hän saa samat tiedot ja taidot kuin muuallakin Suomessa. (Ahonen 2012, 156; Pekkala Kerr 2012, 296.) Peruskoulu-uudistuksen myötä odotettiin, että

myös opetus uudistuu. Nyt oli opetettava koko ikäluokkaa kerralla ja yhdessä, erilaiset oppijat huomioiden. Tämän vuoksi oli kehitettävä uusia opetusmetodeja ja työtapoja. (Ahonen 2012, 156.)

Uuteen koulujärjestelmään siirtyminen aiheutti muutoksia myös opettajille. Enää ei ollut rinnakkaisia koulujärjestelmiä, joten opetustyylien oli muututtava peruskouluun sopiviksi. Aiemmin oppikouluun oli päässyt vain osa kansasta, mutta peruskoulu oli kaikille yhteinen. Tämä tarkoitti sitä, että myös heikommin menestyvät oppilaat oli otettava opetuksessa huomioon. Aluksi peruskoulussa oli mahdollista jakaa oppilaita tasoryhmiin, mutta varsin pian jakomahdollisuus poistettiin lailla (Numminen 2020, 362–363). Kouluun tuli myös uusia oppiaineita, kuten kaikille yhteinen vieraan kielen opetus, mikä muutti opettajien toimenkuvaa. Aiemmin opettaja oli saanut varsin vapaasti määritellä oman työnsä sisällön ja itse vastata tuloksellisuudesta, mutta peruskoulun myötä tavoitteet ja kontrolli tulivat ulkopuolelta. Lisäksi tuntimäärät vähenivät, mikä entisestään alensi etenkin oppikoulun opettajien motivaatiota antaa työpanoksensa peruskoulun (Ahonen 2012, 154, 156; Malinen 2005, 83–85; Syväoja 2009, 263–264.)

### 3 Suomalaisen opetussuunnitelman synty

Opetussuunnitelma ideana on vanha, vaikka käsitteenä se on tullut kirjoitettuun suomalaiseen tekstiin vasta 1900-luvun alussa. Jo antiikin Roomasta on löytynyt opetussuunnitelmia, mutta uuden ajan alussa opetussuunnitelman käyttö ja muokkaaminen muuttuivat systemaattisemmiksi ja tarkoituksenmukaisemmiksi. 1700-luvulla kehitettiin lasten kasvatuksen kasvatusfilosofinen perusta, mutta tuon ajan opetussuunnitelmat olivat lähinnä sisältöesittelyitä. (Malinen 1977, 15–16.)

Johann Friedrich Herbart kehitti tieteellisen ja systemaattisen opetussuunnitelman teoriaa 1800-luvulla. Hänen myötäään kasvatuksen keskiöön nousi kokonaisvaltainen ymmärrys lapsesta ja koko kasvatustieteen pohjan tuli hänen mukaansa rakentua psykologian ja etiikan varaan. Herbartilainen kasvatusoppi korvasi aiemman hegeliläisyyden, joka korosti järkevyyttä ja todelliseksi ihmiseksi kasvamista luonnosta vieraantumalla. (Rinne ym. 2015, 192–195.) Suomeen Herbartin opetussuunnitelman käsitteen toi kasvatustieteilijä Mikael Soininen oppikirjoissaan 1900-luvun alussa, vaikkakin tuolloin termeinä käytettiin oppimäärä, vuorokurssit ja mallikurssit. Terminä ”opetussuunnitelma” tuli suomalaiseen komitean suunnitteluun 1910-luvulla. (Malinen 1977, 16, 18.)

Opetusta oli suunniteltu jo ennen kuin termi ”opetussuunnitelma” sisäistettiin osaksi suunnittelutyötä. Jokainen aika ja koulumuoto ovat määrittäneet hallinnollisen merkityksensä opetussuunnitelma-käsitteelle. Vuonna 1925 valmistui ensimmäinen laaja suunnitelma, Maalaiskansakoulun opetussuunnitelma. Oppikouluissa termiä alettiin käyttää vasta 1960-luvulla ja seuraavalla vuosikymmenellä siirryttäessä peruskouluun oli välttämätöntä määrittellä opetussuunnitelma-käsite uudelleen. (Malinen 1977, 16.)

Peruskoulun opetussuunnitelmakomitea koostui tutkijoista, opettajista ja virkamiehistä. Merkittävää tämä oli siksi, että yleensä Valtioneuvoston asettamat komiteat koostuivat poliitikoista, mutta tässä tapauksessa siis opetus- ja kasvatustieteen eri osien asiantuntijoista. (Komiteanmietintö 1970, 4–5; Uusikylä 2005, 13.)

Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö I ja II olivat rakenteeltaan kansakoulun opetussuunnitelman mukaisia. Niiden ajateltiin olevan vain työkaluja, jotka auttoivat paikallisen opetussuunnitelman muodostamista. 1970-luvun alussa Kouluhallitus (nyk. Opetushallitus) määräsi, että jokaisen kunnan tuli noudattaa mietinnöissä mainittuja tavoitteita ja sisältöjä. Tämän lisäksi se antoi myös muita velvoittavia ohjeita, joista yhdessä mietintöjen

kanssa muodostui valtakunnallinen opetussuunnitelma. Vaikka se ei ollutkaan tuolloin virallisesti vahvistettu asiakirja, se sai tällä tavoin vahvan aseman opetussuunnittelutyön perustana. (Malinen 1977, 20–21.) Halinen ja Pietilä (2005, 97) huomauttavat, että Komiteanmietinnön esipuheessa on kirjattu ne linjaukset, joiden perustalle suomalainen peruskoulun toimintakulttuuri rakentuu. Tämän lisäksi siinä on määritelty se käsitys opetussuunnitelmasta, joka nykyäänkin ohjaa opetussuunnitelman muodostamisprosessia (Halinen ja Pietilä 2005, 97).

Kun puhutaan opetussuunnitelmista, esille nousee kaksi käsitettä: curriculum ja lehrplan. Molemmat käsitteet kuvaavat opetussuunnitelmia, mutta niiden painopisteet ja toteutukset eroavat toisistaan. Myös niiden ohjaava vaikutus on erilainen. (Rantala & Ouakrim-Soivio 2018, 3.) Curriculum-käsitteellä viitataan yhdysvaltalaisen John Deweyn kehittämään ajatteluun, jonka mukaan kasvatus on kokonaisvaltaista eikä pelkkää kouluopetusta. Keskiössä on lapsen oppiminen kokemuksen ja tekemisen kautta sekä näiden oppimistilanteiden suunnittelu, eli käsitteen merkitys on didaktinen. (Malinen 1977, 17, 18; Rinne ym. 2015, 199–200.) Se korostaa opettajan sitoutumista opetussuunnitelman koulussa toimimisen ohjeisiin, kuten arvopohjaan sekä tieto- ja oppimiskäsitykseen (Rantala & Ouakrim-Soivio 2018, 3).

Lehrplan on kouluhallinnon termi ja tarkoittaa vapaasti suomennettuna opetuksen suunnittelua. Suunnittelu lähtee oppiaineiden ja oppiaineiden tavoitteiden määrittelystä, mikä Suomessa näkyi etenkin oppikoulujen oppiennätyksissä (opetussuunnitelmissa). (Malinen 1977, 19.) Opetus oli vahvasti ainejakoista ja jokaisen oppiaineen sisällöt oli tarkkaan määritelty (Salminen 2002, 9; Toivonen 2005, 137).

Kun Suomen peruskoulua perustettiin, tavoitteena oli noudattaa curriculum-tyylistä opetussuunnitelmaa, jossa paikallisuus loisi vahvan pohjan opetussuunnitelmalle ja mietinnöt olisivat paikallisen opetussuunnittelutyön tukena. Kuitenkin Kouluhallituksen määräysten ja ohjeiden mukainen toiminta oli Lehrplan-ajattelun mukaista. Annetut ohjeet ja päätökset määrasivät muun muassa tuntijaosta, oppimääristä ja hallinnollisista ohjeista. Näin ollen tavoite curriculum-tyylistä oli vaihtunut oppikoulua muistuttavaan Lehrplan-ajatteluun. (Malinen 1977, 21, 49–50; Toivonen 2005, 137.) Täysin curriculum-ajattelua ei hylätty, vaan sen traditio näkyy edelleen koulutuksen tavoitteen ja arvoperustan taustalla. Lehrplan puolestaan korostuu opetuksen tavoitteissa ja sisällöissä. (Rantala & Ouakrim-Soivio 2018, 3.)

## 4 Tutkimusongelmat

Peruskoululla on suuri merkitys suomalaisessa yhteiskunnassa, sillä suurin osa ikäluokasta suorittaa opetuskoulun ja kaikki saavat samankaltaisen perusopetuksen. Opetussuunnitelmat ohjaavat koulun toiminnan ja opetuksen lisäksi myös lasten kasvatusta. Koulu siis kasvattaa tulevaisuuden työntekijöitä, joten perusopetuksen tavoitteilla voidaan koulussa vaikuttaa siihen, millaisia aikuisia oppilaista kasvaa. Koulu ei ole vain paikka, jossa opettajat kertovat faktoja ja oppilaat sisäistävät ne, vaan siellä opitaan myös muun muassa opiskelu- ja yhteistyötaitoja. (Pyhältö & Soini 2007, 148–149.) Maailma muuttuu jatkuvasti, minkä vuoksi peruskoulua täytyy päivittää paremmin vastaamaan yhteiskuntaa (Lindström 2005, 24). Muutosten tutkimisen kautta saadaan tietoa lähtökohdista ja toisaalta myös siitä, mikä on pysynyt samana. Retoriikan tutkimisella perehdytään siihen kieleen ja niihin ilmauksiin, joiden kautta opetussuunnitelmaa toteutetaan. Puhetapaa on tärkeää tutkia, sillä kaikki Suomen peruskoulut noudattavat samaa kansallista opetussuunnitelmaa. Mikäli kieli on esimerkiksi monitulkintainen, opetussuunnitelmien noudattaminen samankaltaisena eri kouluissa voi olla haastavaa.

Tällä tutkimuksella pyritään selvittämään

1. millaisia ihmistä vuosien 1970 ja 2014 opetussuunnitelmadokumenttien tavoitteiden kautta kasvatetaan?
2. millaisia yhtäläisyyksiä ja eroja vuosien 1970 ja 2014 opetussuunnitelmadokumenttien tavoitteiden diskursseissa on?
3. millaista retoriikkaa vuosien 1970 ja 2014 opetussuunnitelmadokumenttien tavoitteissa käytetään?

## 5 Menetelmä

### 5.1 Tutkimusaineisto

Tutkimusaineistona on Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö I vuodelta 1970 sekä Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet vuodelta 2014 ja tarkemmin määriteltynä näiden opetussuunnitelmien tavoitteet. Tavoitteet on valittu tutkimusaineistoksi, koska ne ohjaavat opetuksen sisältöä ja mitä opetussuunnitelmilla pyritään saavuttamaan.

Opetussuunnitelmien kautta ohjataan oppilaita kasvamaan tietynlaisiksi kansalaisiksi.

Komiteanmietinnöstä puhutaan koulukasvatuksen tavoitteista, joka on 36-sivuinen kokonaisuus. POPS 2014:stä tutkimukseen on valittu luvut 2 (Perusopetus yleissivistyksen perustana) ja 3 (Perusopetuksen tehtävä ja yleiset tavoitteet), jotka aiheiltaan vastaavat Komiteanmietinnön Koulukasvatuksen tavoitteet -lukua. Yhteensä tutkittava aineisto POPS 2014:ssä on 12 sivua. Aineistojen sivumääräinen ero johtuu niiden sisällön laajuudesta. Komiteanmietintö on tarkoitettu perustelemaan perusopetuksen sisältöjä, joten sen laajuus on suurempi. POPS 2014 puolestaan on jo alun perin luotu opetussuunnitelmaksi, ja näin ollen sen tarve perustella olemassa oloaan on vähäisempi kuin Komiteanmietinnön.

Komiteanmietintö antoi vahvan pohjan opetussuunnitelman luonnille ja sitä pidettiin opetussuunnitelmaan verrattavana ohjekirjana aina vuoteen 1985 asti. Tuolloin astui voimaan ensimmäinen virallinen perusopetuksen opetussuunnitelma. Vaikka Komiteanmietinnölle ei virallista opetussuunnitelman asemaa alun perin ajateltukaan, Kouluhallituksen yleiskirje pari vuotta Komiteanmietinnön laatimisen jälkeen kuitenkin vakiinnutti Komiteanmietinnön aseman valtakunnallisena opetussuunnitelmana. (Atjonen 2005, 76–78.)

Komiteanmietintö on siis opetussuunnitelmakomitean kokoama asiakirja, joka ”sisältää tietyille oppilasjoukolle – – etukäteen suunnitellut oppimistilaisuudet, joihin luetaan kuuluviksi kaikki koulun mahdollisuudet vaikuttaa oppilaiden käyttäytymis- ja suorituspotentiaaliin”. Se oli tarkoitettu valtakunnalliseksi yleisohjeeksi. Komitean näkökannan mukaan opetussuunnitelmasta pitää selvittää tärkeimmät toimenpiteet ja järjestelyt, joiden avulla pyritään koulukasvatuksen päämääriin. (Komiteanmietintö 1970, 56–57.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (POPS) on Opetushallituksen antama asiakirja, joka perustuu perusopetuslakiin ja -asetukseen sekä valtioneuvoston asetukseen. Se on virallinen, valtakunnallinen määräys, jossa kerrotaan yleiset tavoitteet, sisällöt ja



arviointikriteerit. Huomionarvoista onkin, että POPS 2014 määrittää vain perusteet, joiden pohjalta jokainen kunta ja koulu paikallisesti luo omat opetussuunnitelmansa eikä siis suoraan kopioi valtakunnallista opetussuunnitelmaa. Edellisen lisäksi POPS 2014:n on tarkoitus taata tasa-arvoinen opetus koko maassa. (POPS 2014, 9.)

## 5.2 Tutkimusmenetelmä

Tämä tutkimus on laadullinen ja tutkimusmenetelminä käytettiin diskurssianalyysiä ja retorista analyysiä. Tässä luvussa avataan tarkemmin, mitä edellä mainitut analyysitavat tarkoittavat niin yleisesti kuin tässä tutkimuksessakin.

### 5.2.1 Diskurssianalyysi

Hermeneutiikka tutkii tulkintaa ja ymmärtämistä ja sillä on kolme periaatetta, jotka vaikuttavat tulkintaan. Tekstin tulkinta perustuu aina aiemmalle tiedolle. Tulkintaa aloitettaessa lukijalla on aiheesta jokin ennakkokäsitys, jolle ei välttämättä ole vielä perusteluja, sillä aiheeseen ollaan vasta tutustumassa. Tulkinnan edetessä lukija muuttaa tekstin ohjaamana ennakkokäsityksiään, jotka toimivat vain ymmärryksen lähtökohtina, eivät lopputuloksena. Tätä kutsutaan esiymmärryksen periaatteeksi. Ilmausta tulkittaessa on huomioitava myös asiayhteys. Ei riitä, että keskitytään vain yhteen tulkittavaan ilmaisuun, vaan on tulkittava kaikkia niitä ilmaisuja, jotka ovat toisiinsa yhteydessä. Näin ollen asiayhteys vaikuttaa ilmaisuun ja ilmaisu asiayhteyteen (kokonaisuus osaan ja osa kokonaisuuteen). Tämä on hermeneuttinen kehä. Jotta tulkinta olisi onnistunut, on sen oltava sopusoinnussa tekstin kanssa. Ilmeisyyden periaatteen mukaan tulkinta tekee tekstistä ymmärrettävän. (Kakkuri-Knuutila & Ylikoski 1998, 30.)

Metsämuuronen (2006, 106), Remes (2006, 290) sekä Kakkuri-Knuutila ja Ylikoski (1998, 24) huomauttavat, että aineiston kontekstisidonnaisuus ja aika voivat myös vaikuttaa tulkintaan. Sanat ja ilmaisut voivat tarkoittaa eri ihmisille eri asioita ja toisaalta myös aika ja tilanne voivat muokata ilmaisun merkitystä. Myös Potter ja Wetherell (1987, 33) korostavat, että puhetta ei voi analysoida pelkästään pilkkomalla puhetta osiin ja kategorisoimalla niitä, vaan analysoijan on otettava huomioon myös kontekstin vaikutus tulkintaan. Jokisen (2004, 198) esimerkki selkeyttää tätä asiaa. Hänen mukaansa sana ”lepo” merkitsee sotilaallisessa puheessa eri asiaa kuin siviilien keskustelussa.

Tämä tutkimus on tehty noudattaen diskurssianalyysiä, joka on yksi laadullisen tutkimuksen metodeista. Diskurssianalyysiä käytettäessä tulee määritellä, mitä sillä tarkoitetaan. Sille ei ole yksinkertaista tai selkeää kaavaa, jonka mukaan sen diskurssianalyysin voisi toteuttaa. Tämä johtuu siitä, että se ei ole yksiselitteinen, tarkkarajainen ja täsmällisesti etenevä tutkimusmenetelmä, vaan ennemminkin teoreettinen viitekehys (Jokinen, Juhila & Suoninen 2004, 17; Siltaoja & Vehkaperä 2011, 208). Keskeistä diskurssianalyysissä on tutkijan ja aineiston välinen vuoropuhelu, jossa tutkija tulkitsee aineistoaan ja perustelee tulkintansa. Diskurssintutkimuksessa tarkastellaan kieltä ja sen muutosta sekä pyritään ymmärtämään yhteiskuntaa kielen kautta. Tutkimuksen kohteena ei ole siis kieli esimerkiksi kieliopin tai rakenteen muodossa vaan se, mitä sillä tuotetaan ja mitä sen kautta ymmärretään. (Pietikäinen & Mäntynen 2019, 13–15.) Potter ja Wetherell (1987, 35) summaavat, että kieltä voidaan käyttää monin tavoin, jolloin siitä voidaan luoda myös monia johtopäätöksiä ja yhtä ilmiötä voidaan kuvailla monin eri tavoin. Kieli on rakennettu merkkijärjestelmä, mutta sen avulla voidaan myös rakentaa, merkityksellistää ja luoda todellisuutta.

Diskurssintutkimuksessa kieli nähdään sosiaalisena toimintana. Diskursseja tutkittaessa voidaan keskittyä siihen, millaista sosiaalista todellisuutta diskursseilla luodaan. Ensin täytyy tietysti tunnistaa diskurssi, jotta sitä voidaan analysoida, mutta tämän jälkeen merkityksellisiksi kysymyksiksi nousevat ”miten” ja ”millainen”. (Siltaoja & Vehkaperä 2011, 209.) Kieli rakentaa sosiaalista todellisuutta ollen samalla osa sitä (Jokinen, Juhila & Suoninen 2004, 41; Potter & Wetherell 1987, 35).

Diskurssianalyysi on luonteeltaan kommunikatiivista eikä siinä ole varsinaisesti ”oikeita totuuksia”. Kyse on tulkinnoista. (Remes 2006, 337.) Koska asioita voidaan tarkastella eri näkökulmista, voidaan esittää useitakin erilaisia tulkintoja (Kakkuri-Knuutila & Ylikoski 1998, 31). Tästä johtuen tulokset ja pohdinnat voivat olla hyvinkin subjektiivisia.

Diskurssintutkimuksessa sisältö on merkityksellistä, sillä se on riippuvainen siitä tavasta, jolla sisältö kerrotaan. (Pietikäinen & Mäntynen 2019, 49.) Toisin sanoen, merkitystä ei ole vain sillä mitä sanotaan, vaan myös sillä, miten sanotaan. Kuten Siltaoja ja Vehkaperä (2011, 210) asian ilmaisevat, diskurssi välittyy kielestä ja konkretisoituu puheessa ja tekstissä. Tärkeää on myös huomata, että diskurssit saavat merkityksensä muiden tekstien ja tekstin tuottajien, lukijoiden ja tulkitsijoiden välisessä vuorovaikutuksessa kielen kautta. Siltaoja ja Vehkaperä (2011, 210) puhuvat tällaisesta tilanteesta intertekstuaalisuutena.

Tässä tutkimuksessa diskurssianalyysillä tarkoitetaan yhtenevien puhetapojen ja teemojen etsimistä ilmauksista ja niiden analysointia. Keskeisinä kysymyksinä analyysiä tehtäessä olivat ”mitä ja miten sanotaan” sekä ”millaista ihmistä kouluissa pyritään kasvattamaan opetussuunnitelmadokumenttien avulla”. Näistä ilmauksista ja niiden muodostamista teemakokonaisuuksista muodostuu diskurssi siitä, millainen ihminen peruskoulusta on tarkoitus ”valmistua”. Diskurssi tarkoittaa tässä tutkimuksessa siis saman aiheen ympärillä olevien puhetapojen kokonaisuutta.

## 5.2.2 Retorinen analyysi

Retoriikka on tunnettu jo antiikin kreikkalaisten ja roomalaisten ajalla. Etenkin tuolloin retoriikka keskittyi vaikuttavan puheen tuottamiseen ja se onkin mielletty puhetaidoksi, taidoksi vakuuttaa ja suostutella puheen avulla. (Haapanen 1996, 23.) Retorinen analyysi keskittyy nimenomaan tutkimaan puheen vakuuttavuutta ja keinoja suostutella vastaanottaja niin sanotusti omalle puolelle (Jokinen 2006a, 46–47).

Retorisen analyysin toteuttamiseen on useita tapoja ja vaiheita. Seuraavaksi kerrotaan niin klassisen retoriikan analysoinnista jossa keskitytään jo Aristoteleen ajoilta tuttuun vaikutuskeinojen kolmijakoon ethos, pathos ja logos (Kakkuri-Knuutila 1998, 233.) kuin uuden retoriikan mukaisista analysointiteorioista (Burke, Perelman ja Toulmin).

### 5.2.2.1 Aristoteleen retoriikka

Retoriikkaa voidaan pitää dialektiikan ”sisarustaitona”, sillä Aristoteles erotti analyttiseen ja dialektiseen päättelyyn omiksi lajeikseen (Perelman 1996, 7). Etenkin antiikin Kreikan aikana retoriikan keinoin oli mahdollista rakentaa kuvaa vain todelta näyttävästä maailmasta, ei todellisuudesta, kun dialektiikka puolestaan keskittyy rationaaliseen päättelyyn ja varmaan tietoon suostuttelun sijaan. Tämä on merkittävin ero retoriikan ja dialektiikan välillä. (Haapanen 1996, 23, 26–27.)

Aristoteleen, Sihvolan, Hohtin ja Myllykosken (1997, 10) mukaan joka asian yhteydessä on jotakin vakuuttavaa ja retoriikka on kykyä havaita se. Viestin vakuuttavuuteen on kolmenlaisia perusteita: ethos (eetos, luonne), pathos (paatos, tunne) ja logos (järki, argumentti). Eetoksella viitataan puhujan luonteeseen perustuviin syihin. Jotta viesti olisi uskottavaa, on puhujan puheen oltava uskottavaa ja luotava puhujasta luotettava kuva. Yleensä ihminen uskoo mieluummin kunnollista puhujaa kuin epäilyttävää henkilöä. Myös

henkilön asema ja rooli vaikuttavat viestin vastaanottoon. Tämä korostuu etenkin silloin, kun puhutaan mielipideasioista tai epävarmoista asioista, kuten oikeudenkäynnissä. Paatos tarkoittaa kuulijan mielentilaan perustuvia syitä. Ihminen tekee päätöksen uskoa tai olla uskomatta puhujaa sen perusteella, millaisen tunnetilan puhuja saa kuulijoissaan aikaan. Logoksella tarkoitetaan itse puheeseen liittyviä syitä. Kuulijan on helpompi vakuuttua ja uskoa puhujaa, kun puheessa osoitetaan se, mikä on todella tai todelta näyttävästi uskottavaa. (Aristoteles ym. 1997, 11, 196; Perelman 1996, 111.)

Aristoteles ym. (1997, 16) on jakanut puheen kolmeen lajiin: poliittinen, oikeudellinen ja epideiktinen puhe. Poliittinen puhe voidaan jakaa varoittavaan ja kehottavaan puheeseen sen mukaan, millaisia neuvoja puhuja puhuessaan antaa. Oikeudellinen puhe jakautuu syyttämiseen ja puolustamiseen, jolloin ristiriidan osapuolet puhuvat oman näkökantansa mukaisesti. Epideiktinen puhe on joko ylistävää tai moittivaa. Tärkeää näiden kolmen puhelajin erottamisessa on sen suhde aikaan. Poliittinen puhe keskittyy tulevaan, oikeudellinen menneeseen ja epideiktinen tähän hetkeen. Näin tarkastellen opetussuunnitelmat ovat poliittisia tekstejä, sillä niillä pyritään antamaan ohjeita tulevaa toimintaa varten.

#### *5.2.2.2 Uusi retoriikka*

Summan (1996, 51–52) mukaan Burke, Perelman ja Toulmin alkoivat 1950-luvulla tutkia retoriikkaa tieteellisenä menetelmänä ja tästä syntyi niin sanottu uusi retoriikka. Tuohon asti retoriikkaan suhtauduttiin kielteisesti, mutta näiden kolmen tutkijan teosten myötä retoriikasta tuli varteenotettava vaihtoehto tutkimusmenetelmien joukossa. Vaikka he ovat tutkineet retoriikkaa, eroavat heidän painopisteensä hieman toisistaan. Perelman ja Toulmin keskittyivät argumentointiin ja sen pätevyyden arvioimiseen eli tietoiseen kielellä vaikuttamiseen. Burke puolestaan oli kiinnostunut inhimillisen toiminnan yleisestä luonteesta ja retorisista ilmiöistä osana sitä. (Summa 1996, 51–52.)

Summa (1996, 54–57) kirjoittaa, että keskeistä Burken retoriikkateoriassa on identifikaatio eli samastaminen, joka hänen mukaansa on tärkeämpi käsite kuin suostuttelu, joka puolestaan on klassisen retoriikan ydin. Samastamisen avulla puhuja tai kirjoittaja pyrkii vaikuttamaan yleisönsä olemalla osa sitä. Burken näkemyksen mukaan inhimillinen toiminta on symbolien käyttöä. Hänen mukaansa niin kieli ja ilmaisu kuin ajattelu ja ymmärtäminenkin koostuvat neljästä perusulottuvuudesta: metafora (kielikuva), metonymia (abstraktin korvaaminen

konkreettisemmalla), synekdokee (piirre edustaa koko ilmiötä) ja ironia (vastakkaisen näkökulman mahdollisuus). (Summa 1996, 54–57.)

Perelman oli tärkeä henkilö retoriikan maineen palautukselle. Descartesista (1600-luku) alkanut järjen vakiintuminen ajattelun perustaksi murensi sanallisen vakuuttamisen uskottavuuden. Tämän perusteella tunteeseen vetoaminen olisi ollut epäilyttävää ja erillään järjestä. Todellisuudessa argumentointi ei kuitenkaan rajaudu vain järkeen tai tunteeseen, vaan usein haluttaessa vaikuttaa vedotaan molempiin. Perelmanin ansiosta retoriikka ei ollut enää pelkkää kaunopuheisuutta, vaan päättelyn ja vakuuttamisen tutkimusta. (Summa 1996, 64–65.)

Perelmanin teoriassa on tärkeää erottaa toisistaan demonstraatio ja argumentaatio. Demonstraatiolla tarkoitetaan ennalta sovittujen päättelysääntöjen mukaan etenevää väitteiden osoittamista todeksi. Tällöin loppupäätelmä on aina oikea ja totta, riippumatta siitä, mitä mieltä väitteestä ollaan. Argumentaatiolla puolestaan viitataan väitteisiin, joiden uskottavuutta pyritään lisäämään tai vähentämään. Tämän järjellisen päättelyn kautta puhuja tai kirjoittaja pyrkii saamaan kuulijan tai lukijan hyväksynnän väitteilleen tai ehdotuksilleen. Keskeinen ero demonstraation ja argumentaation välillä onkin yleisön reaktio. Demonstraatiossa sillä ei ole väliä, sillä väite on aina oikein, mutta argumentaatioissa yleisön sitoutuminen sanottuun tai kirjoitettuun on keskeistä. (Summa 1996, 65–66.)

Paitsi yleisön reagointi myös itse yleisö on merkityksellistä. Perelmanin mukaan argumentointi on suhteutettava kuulija- tai lukijajoukkoon. Mikäli yleisö on määrittelemätön joukko, tarvitaan näiden vastaanottajien vaikuttamiseen järkeen, yleiseen mielipiteeseen tai itsestäänselvyyksiin vetoavaa argumentointia. Sen sijaan, jos yleisönä on erityisjoukko, jonka piirteet ja koostumus ennalta tiedetään, argumentoinnilla voidaan vedota nimenomaan näiden piirteiden mukaisiin odotuksiin tai kiinnostuksiin. Perelmanin mukaan vakuuttavan argumentoinnin perusteet ovat yleispäteviä, kenen tahansa hyväksyttävissä. (Perelman 1996, 24; Summa 1996, 67–68.) Joskus yleisö on ilmiselvä, sillä konteksti ja argumentaation tarkoitus kohdistavat viestin suoraan vastaanottajalle. Esimerkkinä tällaisesta selvästä yleisöstä on oikeudenkäynti: puolustuksen asianajaja kohdistaa argumenttinsa tuomareille saadakseen puolustettavansa vapautettua syytteistä. Toisaalta yleisöksi voidaan lukea kaikki ne, joihin argumentilla pyritään vaikuttamaan, vaikka argumentti itsessään ei olisikaan juuri heille kohdistettu. Esimerkiksi kahvilan seinällä oleva kyltti, jossa on teksti ”Hauva kiltti,

ethän kiipeä penkille”. Tässä viesti on kohdistettu koiralle, mutta todellisuudessa ihminen on se, joka viestin lukee ja johon pyritään vaikuttamaan. (Perelman 1996, 20–21.)

Perelmanin mukaan argumentoinnin analysointi alkaa lähtökohdista. Ne ovat niitä puhujan tai kirjoittajan oletuksia yleisistä perusteista, joihin puhujan tai kirjoittajan kannattaa vedota. Näitä perusteita ei yleensä kyseenalaisteta, vaan ne voivat olla totena pidettyjä tai arvoihin perustuvia asioita. Toisaalta, jos nämä totuutena pidetyt asiat kiistetään, on puhujan osoitettava kiistäminen aiheettomaksi, jotta hänen vaikuttavuutensa säilyisi. Lähtökohtien lisäksi väitteiden uskottavuutta voidaan rakentaa tai vahvistaa erilaisilla tekniikoilla, kielen resursseilla. Loogisen argumentaation osat ovat premissit (lähtökohdat), johtopäätökset ja niiden välinen päättelysuhde. Perelmanin mukaan näin yksioikoinen päättely ei ole riittävää, sillä väitteiden uskottavuutta voidaan rakentaa monin eri keinoin, jolloin yksiselitteisen päättelysuhteen löytäminen on vaikeaa tai jopa mahdotonta. Väitteen uskottavuus ei myöskään ole riippuvainen loogisesta rakenteesta, vaan yleisön mielipiteestä siitä, kuinka uskottavia puhujan tai kirjoittajan käyttämät retoriset keinot ovat. (Perelman 1996, 28–31; Summa 1996, 70–71.)

Toulminin retoriikkateorian mukaan argumentointi on päättelyä ja sen pätevyyttä. Keskeistä ei ole suostuttelemineen, mikä poikkeaa yleisestä retoriikkakeskustelusta. Perelmanista poiketen myöskään yleisö ei ollut Toulminille tärkeää. Hänen mukaansa mitään yleispätevää, loogisen päättelyn perustelua ei ole, vaan päättely ja argumentointi ovat sidoksissa kontekstiin ja näin jokaisella tieteen ja käytännön elämän alalla on omat päättelystandardinsa. Perinteisesti logiikka on jaettu induktiiviseen ja deduktiiviseen päättelyyn, joista jälkimmäistä on pidetty päteväen argumentin perusmallina. Toulmin kritisoi tätä ajatusta ja huomauttaa, että kriittinen ja tieteellinen ajattelu koostuu monesta eri päättelymuodosta. Toulmin ja Perelman ovat yhtä mieltä siitä, että muodollisen logiikan mukainen päättely ei tuo mitään uutta, vaan vain toistaa niitä argumentteja, joita on alun alkaenkin lähdetty tutkimaan: ”Jos P, niin P”. (Summa 1996, 74–76.)

Toulmin loi argumenttien analysointiin oman viitekehysten, ”argumentin anatomian”. Sen mukaan argumentti koostuu lähtötiedoista, johtopäätöksestä, perusteesta, varauksesta, tarkennuksesta ja taustatuesta. Näiden osien välissä vaikuttavat niin kutsutut siirtymäsäännöt eli oikeutukset, joiden perusteella voidaan siirtyä lähtötiedoista perustelujen kautta päätelmään. Siitä huolimatta, että Toulminin malli on kehitetty vain yhden argumentin kuvaamiseen, voi mallia soveltaa myös laajempiin teksteihin. (Summa 1996, 77–80.)

Retorista analyysiä on käytetty suomalaisessa kasvatustieteellisessä tutkimuksessa varsin vähän (Puustinen, Sääntti & Salminen 2015, 7). Siitä huolimatta tässä tutkimuksessa, etenkin kolmannen tutkimuskysymyksen kohdalla, keskitytään retoriseen analyysiin, jota voidaan pitää yhtenä diskurssianalyysin muotona (Potter & Wetherell 1994, 48; Remes 2006, 337). Retorisessa analyysissä keskiössä ovat merkityksiä luovat kielelliset prosessit eli itse teksti sekä sen vaikutuskeinot (Jokinen 2006a, 46–47; Kakkuri-Knuutila 1998, 234). Kyseisessä analyysissä perehdytään siihen, kuinka kirjoittaja vakuuttaa vastaanottajan omasta näkökannastaan ja saa lukijan, kuulijan tai muun vastaanottajan hyväksymään ja sitoutumaan omaan näkemykseensä. Samalla pyritään heikentämään vastaväitteen tehoa ja uskottavuutta. (Jokinen 2006a, 46–47.) Retoriikan tärkeimmät tehtävät ovatkin haluttujen mielikuvien luominen ihmisten mielissä (Remes 2006, 337), saada heidät hyväksymään esitetty väite (Kakkuri-Knuutila 1998, 239) ja saada vastaanottaja(t) toimimaan tavoitellulla tavalla (Perelman 1996, 19). Retorisessa analyysissä ollaan kiinnostuneita sekä tekstin sisällöstä että ilmaisun erittelystä. Myöskään kielen rikastuksia, kuten esimerkiksi kielikuvia tai rinnastuksia, ei jätetä huomiotta. Näiden lisäksi myös ilmaisun tunnelataus on retorisisessa analyysissä kiinnostavaa. (Kakkuri-Knuutila 1998, 234.)

Retorinen analyysi on valittu tähän tutkimukseen siksi, että tarkoituksena on nimenomaan perehtyä asioiden ilmaisemisen tutkimiseen ja muutokseen. Se on sopiva menetelmä erilaisten poliittisten tekstien, kuten opetussuunnitelman, analysointiin, sillä niissä pyritään vakuuttamaan ja vaikuttamaan lukijaan (Jokinen 2006b, 126). Retoriikan tutkimuksessa oletuksena voidaan pitää sitä, että tekstin kirjoittajalla on tarkoitus vaikuttaa ja kirjoittaja on tietoinen käyttämistään retoriikan ja vaikuttamisen keinoista (Remes 2006, 337–338). Opetussuunnitelmat sopivat tämän analyysin kohteiksi myös siksi, että erilaisia merkityksiä on mahdollista hakea myös valmiista teksteistä (Siltaoja & Vehkaperä 2011, 211).

Tässä tutkimuksessa tutkijalla on analyytikon rooli, jolloin tutkimusta johdattaa aineisto, ei niinkään aineiston ulkopuoliset intressit (Juhila 2006, 203). Tutkija tarkkailee tekstiä ikään kuin kolmannen osapuolen roolista (ei kirjoittajana eikä vastaanottajana), jolloin hän keskittyy keinoihin, joilla vastaanottajaan yritetään vaikuttaa, ja niiden kuvaamiseen (Kakkuri-Knuutila 1998, 239).

Tässä tutkimuksessa noudatetaan perelmanilaista suhtautumistapaa tekstiin eli perehdytään siis siihen, millä tavoin opetussuunnitelmien lukijat vakuutetaan toimimaan Komiteamietinnön tai POPS 2014:n mukaan. Tähän yhdistetään myös Aristoteleen

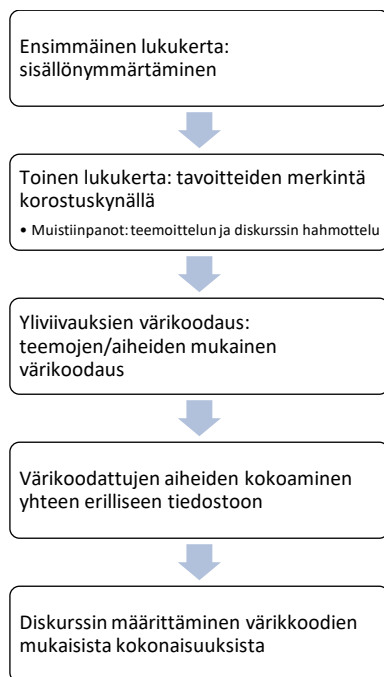
retoriikan kolmijaon eli eetoksen, päätöksen ja logoksen tarkastelua. Perelmanin mukaan puhuja tai kirjoittaja arvioi asemansa suhteessa kuulijoihin tai lukijoihin, valitsee sanansa ja tyyliinsä sekä suhteuttaa tavoitteensa yleisön mukaan. (Summa 1996, 67.) Argumentointi on aina puhetta tai kirjoitusta jollekin, joten argumentoinnilla on yleisö, joka pyritään vakuuttamaan ja suostuttelemaan (Jokinen 2006, 128). Jokinen (2006, 132) huomauttaa, että koska yleisö vaikuttaa retoriikkaan, ei yleispäteviä ja kaikissa käyttöyhteyksissä samalla tavoin toimivia keinoja ole. Siksi pelkkä retoristen keinojen listaaminen ei ole mielekäästä, vaan pyritään myös pohtimaan, mitä näillä keinoilla ja retoriikalla on yritetty saada aikaan (ks. Jokinen 2006, 131). Vaikka retorisen analyysin toteuttamiseen ei varsinaisia ”ohjeita” olekaan, käytetään kuitenkin analysoinnin tukena Jokisen (2006, 132–157) listaa retorisista keinoista (Liite 3).

### **5.3 Aineiston käsittely**

Ensimmäisellä lukukerralla opetussuunnitelmat luettiin läpi, jotta tiedetään, mitä niissä kerrotaan. Toisella lukukerralla keskityttiin Komiteanmietintöön ja tarkasteltiin sen tavoitteita. Korostuskynällä yliviivattiin kopioidusta materiaalista kaikki ne kohdat, joissa puhutaan tavoitteista, joilla pyritään luomaan tietynlaista ihmistä tai vaikuttamaan oppilaaseen opetuksen kautta. Yliviivauksen yhteydessä tutkija kirjasi ylös erilliselle paperille ajatuksiaan siitä, mistä kyseisissä kohdissa puhutaan ja hahmotteli myös mahdollisia diskursseja.

Lukemisen ja yliviivaamisten jälkeen tarkasteltiin yliviivauksia uudelleen ja värikoodattiin muistilapuvin ne kohdat, joissa puhuttiin samoista aiheista tai teemoista. Tämän jälkeen ”samanväriset” maininnat koottiin listaksi erilliseen tiedostoon, jolloin oli helpompi hahmottaa, mistä kattokäsitteestä on kyse ja näin määrittää diskurssi. Tämän jälkeen sama tehtiin POPS 2014:lle. Molempien opetussuunnitelmien analysointi tapahtui samoja työvaiheita noudattaen. Alla oleva kuva 1 selventää työvaiheiden järjestystä.





Kuva 1. Työvaiheet

Teemoittelun jälkeen tarkasteltiin sitä, miten opetussuunnitelmien tavoitteiden eetos, paatos ja logos luodaan. Aloitin tarkastelun siitä, että kuka opetussuunnitelmissa puhuu ja kenelle puhutaan. Tämän jälkeen aloin tarkastella eetosta. Jokisen (2006, 132–157) listaa retorisisista keinoista apuna käyttäen tarkastelin sitä, miten tavoitteita rakennetaan eli miten opetussuunnitelmekstillä vakuutetaan vastaanottaja/lukija ja ohjataan hänet haluttuun suuntaan tai toimimaan halutulla tavalla. Tärkeimpinä lukemistani ja analyysiäni ohjaavina kysymyksinä käytän seuraavia:

Kuka puhuu?

Kenelle puhutaan?

Miten sanotaan? Mitä sanoja käytetään?

Miksi sanotaan niin kuin sanotaan?

Mihin halutaan vaikuttaa tai mitä saada aikaan?

Miten haluttu päämäärä perustellaan?

## 6 Tulokset

Tässä osiossa perehdytään siihen, millaisia diskursseja opetussuunnitelmista voidaan löytää, millaista retoriikkaa näissä diskursseissa käytetään sekä näiden eroihin. Niin Komiteanmietinnöstä kuin POPS 2014:stä oli löydettävissä kummastakin kahdeksan diskurssia (Liitteet 1 ja 2), joiden pohjalta oli löydettävissä perusteluja sille, millaista ihmistä tämän opetussuunnitelman mukaan yritetään ”luoda”.

### 6.1 Komiteanmietinnön diskurssit

Komiteanmietinnön diskursseja ovat ajatteleva ihminen, aktiivinen osallistuja, eettinen ihminen, esteettinen ihminen, uskonnollinen osaaminen, osaava ihminen, terve ihminen sekä yksilöllinen ihminen. Ajattelevan ihmisen diskurssi koostui neljästä pienemmästä perusteluosa-alueesta, jotka ovat ajattelun taito ja luova ajattelu, kriittisyys ja objektiivisuus. Näistä perusteluista on löydettävissä ajattelun kehittämiseksi samankaltaisia perusteluja, joiden pohjalta ne luokiteltiin saman diskurssin perusteluiksi.

Komiteanmietinnössä on erikseen mainittu formaalit eli muodolliset tavoitteet, joihin kuuluu ajattelun kehittäminen, ongelmanratkaisu, päättelyminen ja luova ajattelu. Tässä yhteydessä korostetaan sitä, että ongelmia voidaan ratkaista monella eri tavalla eikä usein riitä pelkkä mekaaninen muistaminen. Tämän vuoksi ajattelemisen taitoa ja luovaa ajattelua tulee kehittää. (Komiteanmietintö 1970, 30–32.) Toisaalta Komiteanmietinnössä huomautetaan, että kaikki tieto ei välttämättä ole totta, luotettavaa tai validia, vaan oppilailtakin vaaditaan kriittistä ajattelun taitoa (Komiteanmietintö 1970, 27–30), kuten alla oleva lainaus osoittaa.

Kasvavaa ihmistä tulee ohjata huomaamaan, että esim. propaganda pyrkii usein tahallaan antamaan vääriä tai harhauttavia tietoja. On pystyttävä erottamaan uskomukset todellisista tiedoista. On muistettava, että ihmisen tiedolla on rajallisuutensa. On myös tähdennettävä, että tietomme vanhenevat monella alalla yhä nopeammin. (Komiteanmietintö 1970, 27.)

Kriittisyyden lisäksi Komiteanmietinnössä korostetaan objektiivisuutta. Nämä kaksi eroavat siinä, että kriittisyys haastaa kyseenalaistamaan ja arvioimaan vastaanotettua informaatiota, kun objektiivisuus puolestaan kehottaa tarkastelemaan asioita eri näkökannoilta, faktoihin pohjautuen, ilman ulkopuolista intressiä. Seuraavana oleva esimerkki selventää objektiivisuuden tarkoitusta.

Annettaessa tietoa erilaisista ’sosiaalisen todellisuuden’ ilmiöistä voidaan opetuksen objektiivisuutta lisätä tarkastelemalla asioita laajaa taustaa vasten. Jos

menneisyyden tapahtumia tarkastellaan irrallaan aikakauden taustasta taikka yhteiskunnan instituutioita tarkastellaan irrallisina havaitsematta niiden välistä vuorovaikutusta, voidaan päätyä varsin yksipuolisiin näkemyksiin. (Komiteanmietintö 1970, 33.)

Aktiivisen osallistujan diskurssissa korostetaan lapsen luontaista aktiivisuutta ja uteliaisuutta sekä sitä, että hän on osa jotakin ryhmää (Komiteanmietintö 1970, 24). Tavoitteena on kannustaa oppilasta itse toimimaan, tekemään ja osallistumaan niin yhteisön tai yhteiskunnan toimintaan kuin kansalaistoimintaan. Komiteanmietinnössä huomautetaan, että kukaan ei ole irrallaan ympäröivästä maailmasta, vaan osa sitä. Tämän vuoksi koulussa tulee opettaa taitoja ja sääntöjen noudattamista, jotta yhteisössä toimiminen olisi mahdollista. Ihminen ei myöskään ole pelkästään passiivinen tiedon vastaanottaja, vaan häneltä edellytetään myös aktiivista toimintaa tiedonhankkimiseksi, kuten alla oleva lainaus kuvaa.

Tiedonhankinta edellyttää ihmiseltä toimintaa, jonka tuloksena hän pystyy tekemään havaintoja uusista asioista. Havainnot oman toiminnan seurauksista ovat ihmiselle tärkeitä arkielämän tiedonhankinnassa. (Komiteanmietintö 1970, 26.)

Eettisen ihmisen diskurssi sisältää viisi perusteluosaa: ihmisoikeuksien kunnioittaminen, sosiaalisuus, suvaitsevaisuus, vastuullisuus ja tasa-arvo. Komiteanmietinnössä eettisellä ihmisellä viitataan ihmisen toimintaan ja sen vaikutuksiin muita eläviä, ympäristöä ja yhteiskuntaa kohtaan. Komiteanmietinnön eettisen kasvatuksen keskiössä on YK:n ihmisoikeuksien yleismaailmallisen julistuksen mukaiset arvot ja periaatteet. Ihmisoikeuksien kunnioittamisessa ei keskitytä vain paikalliseen tai kansalliseen toimintaan, vaan myös globaaliin ihmisoikeuksien tarkasteluun. Seuraava sitaatti avaa tätä maailmanlaajuista näkökulmaa.

Peruskoulun päätösvaiheessa tulisi erityisen oppijakson puitteissa antaa kuva siitä, millä tavoin käsitykset ihmisoikeuksista ovat kehittyneet eri puolilla maapalloa eri uskontojen ja erilaisten yhteiskuntajärjestelmien piirissä, ja tulisi tarkastella tämänhetkisen kansainvälisen lainsäädännön piirissä käynnissä olevaa toimintaa ihmisoikeuksien huomioonottamiseksi eri maitten lainsäädännössä (Komiteanmietintö 1970, 38).

Komiteanmietinnössä huomautetaan, että eettisen kasvatuksen yksi tärkeimmistä tarkoituksista on kasvattaa oppilaita sosiaalisuuteen ja elämään toisten ihmisten kanssa, perusoikeuksien kunnioittamista unohtamatta. Sosiaalisuudella pyritään tukemaan hyvien ihmissuhteiden muodostumista kannustamalla hyviin tapoihin. Komiteanmietinnössä korostetaan koulun vastuuta toimivan yhteiselämän ehtojen ja pelisääntöjen opettamisessa sekä tietynlaisen eettisen ihmisen luomisessa, kuten seuraavat lainaukset kuvaavat.

Koulun tulisi auttaa oppilaiden itsekontrollin kehittymistä sillä tavoin, että ympäristön kannalta negatiiviset yllykkeet ehkäistyvät, ilman että oppilaista tulee yleisesti toiminnoissaan ja ilmaisuissaan estyneitä (Komiteanmietintö 1970, 37).

Kuitenkin sekä koulun jokapäiväisessä elämässä että eri kouluaineissa annetussa opetuksessa tulisi tavoiteltavina luonteenominaisuuksina esittää ystävällisyys ja auttavaisuus toisia ihmisiä kohtaan sekä oikeudenmukaisuus ja totuudellisuus (Komiteanmietintö 1970, 37).

Suvaitsevaisuudella tavoitellaan eri ihmisten tai ihmisryhmien välistä harmoniaa ja yhteisymmärrystä. Tutustumalla erilaisiin ihmisiin ja mielipiteisiin oppilaita totutetaan hyväksymään ja ymmärtämään erilaisuuksia ja näin lisäämään hyväksyntää erilaisten ihmisten välillä. Toisaalta Komiteanmietinnössä edellytetään empatiataitojen kehittämistä, jolloin ymmärrys erilaisista elämäntilanteista ja olosuhteista laajenee. Siinä ei myöskään tehdä eroa sille, mistä eroavaisuus johtuu, vaan sen mukaan oppilaita tulee kasvattaa suvaitsevaisiksi niin kulttuurisia, ajatuksellisia kuin uskonnollisiakin eroavuuksia kohtaan.

Vastuullisuus ulottuu niin yksilön toimintaan, yhteiskunnan jäsenyyteen kuin luonnonsuojeluunkin. Komiteanmietinnössä huomautetaan, että vastuu ihmisistä on laajentunut koko maailman kattavaksi vastuullisuudeksi, joka ulottuu menneisyydestä tulevaisuuteen. Siinä mainitaan eettisten ongelmien liittyvät elämisen jatkumiseen maapallolla ja epätasaisiin mahdollisuuksiin. Toisaalta opetuksessa tulee tutustua menneisyyden vaikutuksiin siihen, millaiseksi maailma on muodostunut. Toisaalta yhteiskuntaa tulee kehittää sellaiseksi, että eläminen olisi tulevaisuudessakin mahdollista.

Vastuullisuus ulottuu myös oppilaiden toimintaan, kuten seksuaalisuuteen. Komiteanmietinnössä huomautetaan, että kouluissa tulee kehittää ”asiallista ja vastuullista suhtautumista sukupuoliasioihin”. Toisaalta opetuksessa tulee opettaa yhteiskunnan säännöt, joiden perusteella oppilailla on mahdollisuus elää vastuullisesti, ilman pelkoa rangaistuksesta. Oppilaita olisi valmennettava myös tulevaa työelämärooliaan varten, jotta he kantaisivat vastuunsa yhteiskunnan jäsenyydestään.

Sosiaalisuuteen ja suvaitsevaisuuteen liittyy myös tasa-arvo. Koulun tehtävänä on opettaa oppilaita havaitsemaan jokaisen ihmisarvo, joka on riippumaton olosuhteista, ominaisuuksista tai muista tekijöistä, kuten sukupuolesta. Heidät tulee opettaa myös hyväksymään ihmisten ja kansojen väliset erot ilman, että niistä tulee arvottavia tekijöitä, kuten seuraavasta lainauksesta käy ilmi.

Niin ikää on syytä pyrkiä eri kulttuureiden ja uskontojen tarkastelussa eroon kilpailumielialasta ja paremmuusjärjestykseen asettamisesta (Komiteanmietintö 1970, 40).

Esteettisen ihmisen diskurssiin sisältyy luovan elämäntavan korostaminen ja toisaalta luovuuden vaaliminen. Komiteanmietinnön mukaan luovuus ei ole pelkkää taiteenharjoittamista, vaan se on uusien menettelytapojen ja ratkaisujen mukaista toimintaa. Siinä korostetaan ”itsenäisen ja suunnitelmallisen työnteon taidon” sekä yksilön että yhteiskunnan kannalta tärkeää. Tätä taitoa kutsutaan luovaksi työksi. Koulun tuleekin tukea tämänkaltaisen toimintaprosessin kehittymistä ja vakiintumista vallitsevaksi työskentelymuodoksi. Esteettiseen kasvatukseen kuuluu mahdollistaa, ohjata ja vaalia oppilaiden osallistumisen luovaan toimintaan, kuten seuraavasta lainauksesta käy ilmi.

Keskeisenä tavoitteena peruskoulun parin alimman luokan esteettisessä kasvatuksessa voidaan pitää sitä, että kaikki oppilaat pääsisivät osallisiksi luovan toiminnan ja itsensä ilmaisun ilosta (Komiteanmietintö 1970, 44).

Uskonnollisessa osaamisessa korostuu nimenomaan kristillisen tradition vaikutuksen havainnoiminen länsimaisessa kulttuurissa, johon suomalainenkin kulttuuri lasketaan. Komiteanmietinnössä painotetaan sitä, ettei ole mahdollista tuntea ja ymmärtää länsimaista musiikkia tai visuaalista taidetta ilman kristillisten vaikutteiden tunnistamista. Toisaalta uskonnollinen osaaminen kytkeytyy myös sosiaaliseen toimintaan, sillä opetussuunnitelmassa on erikseen nostettu lähimmäisen rakkauden toteuttaminen yhdeksi tavoitteeksi. Se liittyy myös suvaitsevaisuuteen, sillä Komiteanmietinnössä huomautetaan, että myös muut uskonnot vaikuttavat ympäröivään kulttuuriin ja erilaisten katsomusten kunnioittamista pidetään tärkeänä.

Komiteanmietintö edellyttää oppilailta uskonnollista osaamista, jotta he kykenevät ymmärtämään, mihin ihmiskunnan eettisten perusongelmien ratkaisut perustuvat ja toisaalta sen, miksi jossakin muualla ratkaisut perustuvat muihin kuin kristilliseen etiikkaan. Myös tiedollinen osaaminen on nostettu uskonnollisen osaamisen ja kristillisen tietämyksen rinnalle, kuten alla olevassa lainauksessa mainitaan.

Tulisi selvittää, mikä on tunnusomaista uskonnolliselle kokemukselle ja osoittaa, ettei uskon ja tiedon välillä välttämättä vallitse ristiriitaa eikä uskonnollinen kokemus rajoita yksilön mahdollisuuksia rationaaliseen ajatteluun ja tiedonhankintaan, niin kuin uskonnollisen ja tiedollisen kasvatuksen välisiä suhteita koskevassa julkisessa keskustelussa on väitetty (Komiteanmietintö 1970, 43).

Osaavan ihmisen diskurssi voidaan jakaa kahteen osioon: tiedollinen ja taidollinen osaaminen. Tiedollisella osaamisella viitataan nimenomaan tietoihin ja niiden prosessointiin. Tietoa on monenlaista, joten koulun tulee harjaannuttaa oppilaitaan luomaan asiakokonaisuuksia eri tiedoista. Toisaalta heidät täytyy myös totuttaa heidät erilaisiin tiedon muotoihin ja merkintätapoihin. Komiteanmietinnössä huomautetaan, että peruskoulu on yleissivistävä koulutus, minkä vuoksi sen on annettava valmiudet elämää varten, ei yksittäistä taitoa tai ammattia varten. Tämä painotus näkyy seuraavassa sitaatissa.

Opetussuunnitelmassa on otettava huomioon tiedot, joitten varassa yksilö pystyy selviämään sellaisista tärkeistä arkielämän tehtävistä ja ongelmista, joiden ratkaisemiseen ei jokapäiväinen kokemus anna riittävää tietoa (Komiteanmietintö 1970, 36).

Vaikka peruskoulu on yleissivistävää opetusta, tulee siinäkin kuitenkin huomioida myös jatko-opintojen vaikutus: ”Opetussuunnitelman tulee sisältää tietoa, joka edistää oppilaiden jatko- ja ammattiopintoja” (Komiteanmietintö 1970, 36). Myös taidollinen osaaminen liittyy tähän tavoitteeseen, sillä oppilaille tulee opettaa opiskelutekniikka, jota he voivat hyödyntää myös jatko-opinnoissaan. Taidolliseen osaamiseen voidaan laskea myös kädentaidot. Komiteanmietinnössä huomautetaan, että käden taidot eivät ole pelkästään mekaanista käsillä tekemistä, vaan samalla kehittyä esimerkiksi koordinaatio ja motoriikka, joilla puolestaan on merkitystä arjen sujumisen kannalta. Toisaalta, jotta luova ilmaisu olisi mahdollista, on oppilaille myös opetettava taitoja ilmaisun toteuttamiseen, kuten alta käy ilmi.

Kokoavasti voidaan komitean kantana todeta, että esteettisen kasvatuksen tehtävänä peruskoulussa on – – opettaa taitoja ja tekniikoita, jotka tekevät ainakin osalle oppilaista mahdolliseksi kehittyä luovassa ilmaisussa tasolle, joka takaa jatkuvan aktiivisen harrastuksen jollakin taiteenalalla – – (Komiteanmietintö 1970, 47).

Terveen ihmisen diskurssissa on sekä yhdessä että erikseen huomioitu sekä fyysinen terveys että mielenterveys. Komiteanmietinnössä on huomioitu se, että lapset ovat vielä kasvuiässä, joten opetuksessa tulee huomioida yksilöllinen kehitys ja antaa tukea siihen. Toisaalta koulun on turvattava terve kehitys myös siksi, että työelämä saattaa aiheuttaa sairauksia. Tämä ilmenee seuraavasta lainauksesta.

Oppilaiden biologisten elämäntarpeiden ja harmonisen kehityksen huomioonottaminen koulutyön suunnittelussa on erityisen tärkeää teollistuvassa ja urbanisoituvassa yhteiskunnassa, jonka lisääntyvät kiireet, jännitykset ja hermopaineet altistavat ihmisen ns. hyvinvointi- ja sivistyssairauksille (Komiteanmietintö 1970, 25).

Tulevaisuuden vaikutus ei rajoitu pelkästään työelämävalmiuksiin, vaan koulun tehtävänä on mahdollistaa terveellisen elämäntavan omaksuminen. Oppilaille on annettava tietoja ja taitoja, joiden pohjalta he voivat elää terveellisesti, ja toisaalta asennekasvatuksen avulla heitä voidaan ohjata esimerkiksi suhtautumaan liikuntaan myönteisemmin tai ymmärtämään vastuunsa omasta hyvinvoinnistaan.

Mielenterveys on nostettu useissa kohdissa merkittäväksi perusteluksi opetussuunnitelman ohjeille. Esimerkiksi kodin ja koulun välisessä maailmankatsomuksessa on vältettävä radikaaleja ristiriitoja, jotta oppilaiden mielenterveys ei kärsisi. Toisaalta huomioidaan esimerkiksi luovuuden toteuttamisen positiivinen vaikutus mielenterveydelle ja siksi koulussakin tulee pitää luovuutta itseisarvona, ei vain taitojen kehittämisenä. Koululle on myös asetettu vastuu havainnoida oppilaiden pahoinvointia, jolla on vaikutus myöhempään mielenterveyteen tai yhteiskunnan jäseneksi sopeutumiseen. Samassa yhteydessä on myös velvoite tarjota tukea näiden ”poikkeavuuksien” hoitoon. Mielenterveys linkittyy myös sosiaalisuuteen, sillä tunne-elämän ongelmat saattavat heijastua sosiaalisesti negatiivisena käyttäytymisenä. Sen sijaan, kun koulun toiminnassa tuetaan mielenterveyttä, tunne-elämä kehittyy positiivisesti, ja päinvastoin. Vaikka koulussa opetellaankin sosiaalisuutta ja yhteiselämäntaitoja, on Komiteanmietinnössä tavoitteeksi erikseen nostettu vihan hallinta, jota valaisee seuraava sitaatti.

Erilaisia aggressiivisuuden muotoja todennäköisesti ilmenee oppilaisissa, vaikka koulu ei niitä suoranaisesti virittäisikään. Koulun tavoitteisiin kuuluu opettaa aggressioiden hallintaa. Kyky hillitä itseään suuttuneena kehittyy lapsessa vähitellen, mutta jo esikouluikässä hänen olisi syytä oppia, ettei suuttumus oikeuta väkivaltaiseen käyttäytymiseen. (Komiteanmietintö 1970, 50.)

Ihminen on aina yksilöllinen, joten myös koulun on otettava se mahdollisuuksien mukaan huomioon. Itse asiassa se on koko Komiteanmietinnön mukaan peruskoulu-uudistuksen tärkein tehtävä:

Koska peruskoulua pyritään uudistamaan nimenomaan oppilaiden yksilöllisiä eroja huomioonottavaksi, erilaisten oppimistilaisuuksien valikoiman tulisi olla vähintään yhtä monipuolinen kuin tähän mennessä kansa-, kansalais- ja keskikoulussa yhteensä – oikeastaan vaihtoehtojen valikoiman tulisi olla entistä runsaampi (Komiteanmietintö 1970, 49).

Läpi koko Komiteanmietinnön painottuu persoonallisuuden (nykyisin identiteetin tai yksilöllisyyden) kehittäminen, joka on yksi yksilöllisen ihmisen diskurssin osa.

Persoonallisuutta on kehitettävä tasapainoisesti ja kokonaisvaltaisesti, ja oppilaille onkin

tarjottava monipuolisesti tilaisuuksia ja kokemuksia persoonallisuuden kehittämiseksi. Komiteanmietinnössä huomautetaan, että tavoitteiden lähtökohtana on persoonallisuuden kehittäminen, kuten seuraava lainaus kuvastaa.

Peruskoulun tavoitteiden asettelun lähtökohta on se, että koulun ensisijaisena tehtävänä on tarjota aineksia ja virikkeitä oppilaan omaleimaisen koko persoonallisuuden kehittymiselle. Oppilaan yksilöllisten, ainutkertaisten piirteiden kehittyminen on otettava huomioon yleistavoitteiden rajoissa. (Komiteanmietintö 1970, 23)

## 6.2 POPS 2014:n diskurssit

POPS 2014:stä on mahdollista löytää Komiteanmietinnön tavoin kahdeksan diskurssia siitä, millaista ihmistä siinä yritetään luoda. Nämä diskurssit ovat aktiivinen toimija, hyvinvoiva ihminen, hyvä elämä, kulttuurinen toimija, osaava ihminen, tiedostava ihminen, vastuullinen ihminen ja yksilöllisyys. Aktiivisen toimijan diskurssi koostuu osallistumisesta ja sosiaalisuudesta. POPS 2014:n perusajatuksena on kasvattaa oppilaista aktiivisia toimijoita, jonka vahvistamiseen heille tulee tarjota tukea ja kannustusta. Toisaalta peruskoulussa on annettava malli aktiivisesta ja yhteiskunnallisesta kansalaisesta, jotta demokratia toteutuu.

Sosiaalisuudella tarkoitetaan aitoa vuorovaikutusta ja yhteisöllisyyttä, joita ihmisten ominaisuudet tai katsomukset eivät rajoita. POPS 2014:ssä korostetaan, että yhteisöllisyys, yhteistyö ja vuorovaikutus luovat kaikille hyvinvointia ja auttavat kehittämään elämää paremmaksi. Toisaalta korostetaan sitä, että oppilaista tulee kasvattaa demokraattisen yhteiskunnan jäseniä, joka edellyttää osallisuutta, joka puolestaan vahvistaa yhteiskunnallista toimijuutta.

Koulun toiminnan tulee edistää oppilaiden kokonaisvaltaista hyvinvointia. Siihen liittyy niin fyysinen kehitys kuin myös henkinen hyvinvointi, jota avataan alla olevassa lainauksessa.

Oppilaat oppivat perusopetuksen aikana tuntemaan ja ymmärtämään hyvinvointia ja terveyttä edistävien ja sitä haittaavien tekijöiden sekä turvallisuuden merkityksen ja hakemaan niihin liittyvää tietoa. He saavat mahdollisuuden kantaa vastuuta omasta ja yhteisestä työstä sekä kehittää taitojaan ja sosiaalisia taitojaan. (POPS 2014, 22.)

Opetuksessa ei saa vaarantaa oppilaiden kasvua tai kehitystä, mikä edellyttää myös sosiaalisen hyvinvoinnin kehittämistä ja ylläpitoa. Koulun tulee ehkäistä oppilaiden syrjäytymistä, joka on riski niin sivistykselliselle oikeudelle kuin myös hyvinvoinnille. POPS



2014:ssä on erikseen mainittu maksuton kouluateria, joka myös on tärkeä osa hyvinvointia, kasvua ja kehitystä.

Hyvän elämän diskurssiin kuuluu elinikäinen oppiminen ja ihmisyyys. POPS 2014:n mukaan elinikäinen oppiminen luo perustan hyvälle elämälle. Elinikäinen oppiminen käynnistää ketjureaktion, jonka osat muodostavat hyvän elämän. Se edellyttää oppimaan oppimisen taitoja, joita opetussuunnitelmassa pidetään tärkeinä tavoitteellisen elämän ja itseohjautuvuuden kannalta. Oppimaan oppiminen puolestaan kehittää oppilaan työskentelyn ja ajattelun taitoja, jolloin oppilas kykenee rakentamaan itselleen hyvää elämää hyödyntäen oppimaansa.

Ihmisyys viittaa ihmisenä kasvamiseen ja toimimiseen. Oppilailta toivotaan totuuteen, hyvyyteen, kauneuteen, oikeudenmukaisuuteen ja rauhaan pyrkimistä, ja tässä perusopetuksen tulee tarjota tukea. Ihminen ei myöskään ole ympäröivästä maailmasta erillään, vaan se on riippuvainen osa luontoa. Tämän vuoksi ihmisen on ymmärrettävä vastuunsa ja tekojensa vaikutus ja merkitys ekosysteemille. Tältä osin ihmisyyys on sidoksissa kestävän elämäntavan diskurssiin.

Kulttuurisen toimijan diskurssi sisältää nimensä mukaisesti kulttuuri-identiteetin rakentamisen. Kulttuurinen toimijuus on myös sidoksissa aktiiviseen osallistujan, sillä POPS 2014:ssä edellytetään opetuksen tukevan oppilaiden ”kasvua aktiivisiksi toimijoiksi omassa kulttuurissaan ja yhteisössään”. Osaamista ei kuitenkaan ole rajattu vain omaan kulttuuriin, vaan opetussuunnitelmassa edellytetään myös muiden kulttuurien tuntemusta ja moninaisuuden kunnioittamista, kuten alla oleva lainaus kuvaa.

Oppilaat kasvavat maailmaan, joka on kulttuurisesti, kielellisesti, uskonnollisesti ja katsomuksellisesti moninainen. Kulttuurisesti kestävä elämäntapa ja monimuotoisessa ympäristössä toimiminen edellyttävät ihmisoikeuksien kunnioittamiselle perustuvaa kulttuurista osaamista, arvostavan vuorovaikutuksen taitoja ja keinoja ilmaista itseään ja näkemyksiään. (POPS 2014, 21.)

Osaavan ihmisen diskurssissa on neljä osa-aluetta: sivistys, tiedollinen ja taidollinen osaaminen sekä tulevaisuuden työntekijä. Osaaminen ei ole vain mekaanista osaamista eli tietoja ja taitoja, vaan myös arvot, asenteet ja tahto liittyvät laaja-alaiseen osaamiseen. Toisaalta osaaminen on myös taitoa käyttää tietoja ja taitoja oikein ja tilanteisiin suhteutettuina.

POPS 2014:ssä sivistys sisältää eettisen ja empaattisen suhtautumisen erilaisissa ristiriitatilanteissa. Toisaalta sivistyneeltä ihmiseltä edellytetään (POPS 2014:n mukaan) pyrkimystä toimia oikein sekä arvostusta niin itseä, muita ihmisiä kuin ympäristöäkin kohtaan. Tähän liittyen sivistynyt ihminen kykenee pitämään huolta omasta hyvinvoinnistaan ja käytöksestään sekä myös huolehtimaan, ettei omalla toiminnallaan riko kaikille yhtäläisiä ihmisoikeuksia tai suomalaisen yhteiskunnan mukaisia arvoja. Sivistys sisältää myös vastuullisuuden, joten ihmisen toiminta ei saa aiheuttaa haittaa muille eläville eikä myöskään luonnolle.

POPS 2014:n mukaan peruskoulussa harjoitellaan erilaisia taitoja, kuten ajattelun taitoja, sosiaalisia yhteistyötaitoja, mediankäyttö-, kieli- ja kädentaitojakin. Koska peruskoulun tarkoituksena on antaa valmiuksia koulunkäynnin lisäksi yleisesti elämää varten, POPS 2014:ssä huomautetaan, että normaali eläminen vaatii monipuolisia taitoja (POPS 2014, 22).

Perusopetuksen tarkoitus on antaa pohja yleissivistykselle, mikä tarkoittaa erilaisten tietojen antamista. Tiedollinen osaaminen ei kuitenkaan rajoitu vain oppiaineiden sisäiseen osaamiseen, vaan tavoitteena on laaja, monipuolinen osaaminen, joka perustuu oppiaineiden yhdessä muodostamaan tietokokonaisuuteen. Tiedolliseen osaamiseen kuuluu paitsi tiedon oppiminen myös tiedon arviointi, vastuullinen käyttö ja hyödyntäminen sekä taito hankkia tietoa. (POPS 2014, 18–20.)

Neljäs osaavan ihmisen diskurssin osa on tulevaisuuden työntekijä. POPS 2014:ssä edellytetään valmentautumista työelämään niin taidollisesti, asenteellisesti kuin käytöksellisesti. Sen lisäksi, että peruskoulun odotetaan kasvattavan tulevia työntekijöitä, koulussa tulee perehtyä ja perehdyttää oppilaat myös yrittäjyyteen ja sen luomiin työmahdollisuuksiin. Toisaalta osaava ihminen liittyy myös sosiaaliseen ihmiseen, sillä kuten POPS 2014:ssä muistutetaan, myös vuorovaikutustaidoilla on merkitystä tulevaisuuden työelämässäkin ja näitä taitoja on syytä jo koulussa harjoitella. (POPS 2014, 23.)

Tiedostavan ihmisen diskurssi muodostuu ajattelevan ihmisen ja kriittisyyden alaosioista. POPS 2014:n mukaan oppilaista tulee kasvattaa itsenäisiä ja itsenäisesti ajattelevia kansalaisia, jotka kykenevät yhdistämään aiemmin oppimaansa uuteen tietoon sekä reflektomaan omaa osaamistaan, oppimistaan ja tunteitaan. Toisaalta opetussuunnitelmassa korostetaan myös yhdessä oppimisen merkitystä ajattelun kehittymiselle, kuten alla on kuvattu.

Yhdessä oppiminen edistää oppilaiden luovan ja kriittisen ajattelun ja ongelmanratkaisun taitoja sekä kykyä ymmärtää erilaisia näkökulmia. Se myös tukee oppilaiden kiinnostuksen kohteiden laajentumista. Oppiminen on monimuotoista ja sidoksissa opittavaan asiaan, aikaan ja paikkaan. – – Oppimisprosessin aikana hän oppii työskentely- ja ajattelutaitoja sekä ennakoimaan ja suunnittelemaan oppimisen eri vaiheita. Jotta oppilas voisi oppia uusia käsitteitä ja syventää ymmärrystä opittavista asioista, häntä ohjataan liittämään opittavat asiat ja uudet käsitteet aikaisemmin oppimaansa. (POPS 2014, 17.)

Omaan ajatteluun kuuluu myös niiden ilmaiseminen. Toisaalta tarvitaan välineitä ja taitoja niiden julkituomiseen, toisaalta ymmärrystä siitä, mitä ja miten julkaistaan. Tässä tieto- ja viestintäteknologinen osaaminen kietoutuu ajatteluun. (POPS 2014, 23.)

Tiedostava ihminen on myös kriittinen kohtaamaansa informaatiota kohtaan. Oppilaita on kasvatettava tunnistamaan arvostuksia ja pohtimaan niitä myös kriittisesti ja näin luomaan oma arvomaailma ja maailmankatsomus. Toisaalta oppilaita ohjataan tarkastelemaan asioita eri näkökulmista ja pohtimaan omaa suhtautumista asioihin. (POPS 2014, 15, 20.)

Vastuullinen ihminen ottaa toiminnassaan huomioon sekä muut ihmiset että luonnon ja ympäröivän yhteiskunnan. Kestävä elämäntapa on POPS 2014:n perusteella välttämättömyys. Oppilaita ohjataan ymmärtämään omien tekojensa vaikutus ihmisen ja luonnon tulevaisuudelle. Parhaiten tässä POPS 2014:n mukaan onnistutaan, kun oppilaille luodaan henkilökohtainen suhde luontoon ja heitä ohjataan konkreettisesti esimerkiksi kierrättämiseen. Vastuu ympäristöstä ei rajoitu vain lähilinpiiriin, vaan myös globaaleihin haasteisiin, kuten ilmastonmuutokseen. Kestävä elämäntapa edellyttää omien kulutustottumusten tarkastelun lisäksi myös teknologiseen osaamiseen, jotta myös sillä osa-alueella voidaan varmistaa ihmisen ja luonnon hyvinvointia.

Perusopetuksessa oppilaiden on voitava luottaa siihen, että heidän mielipiteisiinsä tai katsomuksiinsa ei yritetä vaikuttaa puolueellisesti. POPS 2014:ssä (2014, 16) korostetaan, että koulun on oltava sitoutumaton niin puoluepoliittisesti, uskonnollisesti kuin kaupallisestikin.

Oppilaita on ohjattava kunnioittamaan niin ihmisarvon loukkaamattomuutta kuin luonnon monimuotoisuuttakin ja elämäään niin, että tämä tavoite toteutuu. Tasa-arvon kannalta tämä tarkoittaa, että jokaisella on yhtäläiset oikeudet ja mahdollisuudet esimerkiksi koulutukseen. POPS 2014:ssä (2014, 15) kuitenkin huomautetaan, että itsestään tämä ei synny, vaan oppilaita on ohjattava ja kannustettava niin, että heillä on mahdollisuus ”kasvaa täyteen mittaansa ihmisenä ja yhteiskunnan jäsenenä”. Perusopetuksen on kiinnitettävä huomiota

etenkin koulutuksellisen tasa-arvon toteutumiseen ja edistämiseen. Sen lisäksi, että oppilaita kasvatetaan toteuttamaan tosiasiallista tasa-arvoa, myös koulun on toteutettava tasa-arvoa ja kunnioitettava jokaisen ainutlaatuisuutta. Tähän perusopetusta velvoittavat muun muassa perustuslaki ja yhdenvertaisuuslaki.

POPS 2014 (2014, 14) edellyttää oppilaiden yksilöllisyyden huomioimista niin, että jokaiselle tarjotaan tarvittavaa tukea ja soveltuvaa opetusta yksilöllisten ominaisuuksien mukaan. Oppilaille tulee myös tarjota virikkeitä oman maailmankuvan ja arvojen luomiseen sekä myönteisen identiteetin kehittämiseen. Oppilaiden luovuutta ei myöskään tule kahlita, vaan päinvastoin tukea erilaisten työskentelytapojen ja itseilmaisun muotoja.

### **6.3 Diskurssien vertailu**

Komiteanmietinnössä on jaoteltu melko selvät ja konkreettiset tavoiteosa-alueet, kuten biologiset elämäntarpeet, tiedollisen kasvatuksen tavoitteet sekä käden työtä ja käytännön taitoja kehittävän kasvatuksen tavoitteet. Siinä myös korostetaan, että oppilasta kasvatetaan sekä työelämän että yhteiskunnan palvelukseen. Yksilöä kasvatetaan siis yhteiskunnan tarpeisiin, osaksi sitä.

POPS 2014 on jaettu valtakunnallisiin tavoitteisiin ja toisaalta tarkemmin jäsenneltyihin laaja-alaisen osaamisen tavoitteisiin. POPS 2014:ssä korostuu yksilöllisyys ja asenne ”jokainen”. Siinä korostetaan jokaisen tasa-arvoista asemaa muihin verrattuna sekä oikeutta olla oma yksilönsä. Opetussuunnitelmasta välittyy kuva siitä, että oppilaista tulee kasvattaa yksilöitä, jotka osaavat toimia erilaisissa yhteisöissä sekä osana sitä että yhteistyössä yhteisöjen kanssa.

Komiteanmietinnössä ja POPS 2014:ssä tavoitteissa on paljon yhteneviä diskursseja. Merkittävimmän eron muodostavat diskurssien nimeäminen sekä niiden sisältöjen laajuus ja painotus. Vaikka diskurssit nimettiin eri sanoin, on niiden sisällöistä löydettävissä varsin paljon yhtäläisyyksiä. Seuraavassa taulukossa (taulukko 1) on rinnakkain molempien opetussuunnitelmien diskurssit niin, että molemmista sisällöllisesti löytyvät diskurssit ovat ensin ja vain toisesta löytyvät diskurssit ovat jälkimmäisinä. Taulukossa on vierekkäin samansisältöiset diskurssit, vaikka nimitys saattaakin poiketa.

Taulukko 1. Opetussuunnitelmadokumenttien tavoitteiden diskurssit

Komiteanmietintö	POPS 2014
ajatteleva ihminen	tiedostava ihminen
aktiivinen osallistuja	aktiivinen toimija
eettinen ihminen	vastuullinen ihminen
osaava ihminen	osaava ihminen
terve ihminen	hyvinvoiva ihminen
yksilöllinen ihminen	yksilöllisyys
esteettinen ihminen	hyvä elämä
uskonnollinen osaaminen	kulttuurinen toimija

Yhtenevistä diskursseista ajatteleva ihminen (Komiteanmietintö) ja tiedostava ihminen (POPS 2014) sisältävät samankaltaiset tavoitteet. Molemmissa diskursseissa korostetaan yksilön ajattelun taitoa sekä kriittisyyttä. Komiteanmietinnössä on vielä erikseen nostettu tavoitteeksi objektiivisen tarkastelun taito. Ajattelulla tarkoitetaan kummassakin opetussuunnitelmadokumentissa sitä, että oppilaat opetetaan pohtimaan asioita ja ratkaisuja itse sekä yhdistelemään tietojaan suuremmiksi kokonaisuuksiksi eikä vain toteuttamaan ennalta annettuja malleja.

Toisaalta oppilaiden ajattelua tulee ohjata myös siihen, että he kykenevät poimimaan olennaisen kaikesta siitä tiedosta, joka heille tarjotaan ja hyödyntämään tietoa järkevällä ja mielekkäällä tavalla. Tähän liittyy myös kriittisyyden tavoite eli oppilaita tulee opettaa tarkastelemaan tietoa kriittisesti sekä haastamaan annetut vastaukset ja käsitykset.

Olennessa ero ajattelevan ihmisen diskurssissa Komiteanmietinnön ja POPS 2014:n välillä on objektiivisuuden tavoite. Komiteanmietinnössä objektiivisuus on nostettu omaksi selkeäksi tavoitteekseen, kun POPS 2014:ssä taas objektiivisuus on sisäkirjoitettuna kriittisyyden teemaan.

Toinen yhteinen diskurssi on aktiivisen osallistujan (Komiteanmietintö) tai toimijan (POPS 2014) diskurssi. Molemmissa opetussuunnitelmadokumenteissa korostetaan oppilaiden kasvattamista aktiivisiksi osallistujiksi omilla yhteisöissään, jolloin sosiaalistuminen ja demokratia toteutuisivat. Komiteanmietinnössä aktiivisella toiminnalla tarkoitetaan lisäksi sitä, että oppilas itse kehittää omia tietojaan ja taitojaan eikä ole vain passiivinen vastaanottaja.

Komiteanmietinnön eettisen ihmisen diskurssi vastaa monelta osin POPS 2014:n vastuullisen ihmisen diskurssia. Kummassakin opetussuunnitelmadokumentissa omiksi osa-alueikseen on nostettu sekä tasa-arvo että vastuullisuus. Tasa-arvolla viitataan ihmisen ihmisarvoon, joka on täysin riippumaton, ehdoton ja jokaista koskeva. Erikseen korostetaan eri kulttuurien ja kansojen välistä tasa-arvoa. POPS 2014:ssä huomautetaan tasa-arvon tarkoittavan lisäksi yhtäläisiä mahdollisuuksia esimerkiksi kouluttautua. Tämän lisäksi Komiteanmietinnössä on vielä erikseen erotettavissa suvaitsevaisuuden diskurssi, joka on POPS 2014:ssä yhdistetty tasa-arvon diskurssiin.

Vastuullisuudella viitataan pääosin ihmisen toimintaan. Niin Komiteanmietinnössä kuin POPS 2014:ssäkin huomio keskittyy ihmisen toiminnan aiheuttamiin seurauksiin.

Vastuullinen ihminen toimii niin, että ympäröivä yhteisö tai luonto ei kärsi hänen teoistaan, vaan pikemminkin toimien tulisi varmistaa luonnon hyvinvointi myös jatkossa.

Komiteanmietinnössä vastuullisuus liittyy myös ihmisen rooliin yhteiskunnan jäsenenä, jonka vuoksi ihmisen on toimittava yhteiskunnan hyödyksi.

Merkittävimmät erot näiden kahden opetussuunnitelmadokumentin diskurssin välillä ovat sosiaalisuus ja ihmisoikeuksien kunnioittaminen. Komiteanmietinnössä sosiaalisuus ja ihmisoikeuksien kunnioittaminen on listattu eettisen ihmisen diskurssin alle, mutta POPS 2014:ssä sosiaalisuus on aktiivisen toimijuuden alla ja ihmisoikeuksien noudattaminen kulttuurisen toimimisen yhteyteen.

Toisaalta POPS 2014:n mukainen vastuullinen ihminen noudattaa kestävää elämäntapaa ja on sitoutunut niin poliittisesti kuin uskonnollisestikin. Komiteanmietinnössä kestävä elämäntapaa ei tällä nimellä mainita, mutta siinä kuitenkin huomautetaan osana vastuullisuuden diskurssia ihmisen vastuusta luontoa kohtaan.

Sekä Komiteanmietinnössä että POPS 2014:ssä osaavan ihmisen diskurssi sisältää niin taidollisen kuin tiedollisen osaamisen. Näiden lisäksi POPS 2014:ssä on myös eroteltuna sivistys ja tulevaisuuden työntekijä. Komiteanmietinnössä keskitytään niihin tietoihin ja taitoihin, joita oppilas tarvitsee etenkin peruskoulun aikaisessa ja jälkeisessä opiskelussa. Toisaalta siinä korostetaan oppimisen taitojen lisäksi arkielämän osaamista. POPS 2014:n sisältö on laajempi ja se keskittyy yleisemmin elämässä tarvittaviin taitoihin kuin pelkästään oppimiseen. Tosin siinä painopiste on monista eri kanavista tulevan informaation arvioinnissa, joka saa Komiteanmietinnössä pienemmän painoarvon.

POPS 2014:n sivistys liittyy taitoihin, joilla rakennetaan hyviä ihmissuhteita sekä taitoa elää muita ihmisiä ja luontoa kunnioittaen. Siinä osaavan ihmisen diskurssin perusteluihin kuuluu myös tulevaisuuden työntekijän tavoite. Sen mukaan perusopetuksessa oppilaita tulee kasvattaa yritteliäiksi ja työnteolle myönteisiksi kansalaisiksi. Komiteanmietinnössä nämä taidot on liitetty vastuullisen ihmisen diskurssiin.

Kummassakin opetussuunnitelmadokumentissa hyvinvoinnin diskurssi on jaettu samalla tavoin kahteen osaan: fyysinen terveys ja mielenterveys. Niin Komiteanmietintö kuin POPS 2014 korostavat ihmisen kokonaisvaltaista hyvinvointia ja kehon ja mielen yhteyttä. Kumpikin opetussuunnitelma edellyttää oppilaan iän ja kehityksen huomioimista ja opiskelun järjestämistä niin, että oppilaan kasvu ja kehitys eivät vaarannu. Molemmat opetussuunnitelmat myös kehottavat tukemaan oppilaiden minäkäsityksen ja itsetunnon kehittymistä.

Komiteanmietinnössä korostetaan sitä, että oppilas on hyvä ja arvokas ihminen taidoistaan riippumatta. Lisäksi opetuksen luova sisältö mainitaan mielenterveyden kannalta tärkeäksi opetuksen osa-alueeksi. Siinä myös painotetaan koulun ennaltaehkäiseviä toimenpiteitä oppilaiden hyvinvoinnin turvaamiseksi. POPS 2014 puolestaan korostaa syrjäytymisen negatiivisia vaikutuksia oppimiselle, kasvulle ja kehitykselle. Siinä on myös huomautettu oppilaan oikeudesta maksuttomaan, täysipainoiseen ateriaan koulupäivän aikana.

Yksilöllisyyden diskurssi keskittyy Komiteanmietinnössä lähes yksinomaan persoonallisuuden (nykyisin identiteetin) kehittymiseen. Tärkeää on, että oppilaalle annetaan erilaisia mahdollisuuksia ja tilaisuuksia kehittyä ja kehittää itseään omanlaisekseen, yksilölliseksi, eikä jonkin tietyn mallin mukaiseksi. Sama tavoite on myös POPS 2014:ssä Komiteanmietinnön mukaan kaiken opetuksen tulee keskittyä siihen, että oppilaan persoonallisuuden (identiteetin) kehittymistä voidaan tukea. POPS 2014 jakaa saman tavoitteen, mutta lähtökohta on hieman eroava. Sen mukaan oppilas on jo peruskouluun tullessaan yksilönsä, ja tätä yksilöllisyyttä tulee vahvistaa eikä niinkään rakentaa, kuten Komiteanmietinnössä annetaan ymmärtää.

Komiteanmietinnön ja POPS 2014:n diskurssit eivät ole täysin yhteneviä.

Komiteanmietinnöstä on löydettävissä esteettisen ihmisen ja uskonnollisen osaamisen diskurssit, jotka POPS 2014:stä sellaisenaan puuttuvat. Toisaalta POPS 2014:ssä voidaan hahmottaa hyvän elämän ja kulttuurisen toimimisen diskurssit, joita Komiteanmietinnössä ei mainita omina diskursseinaan.

Esteettisen ihmisen diskurssi korostaa luovuutta ja luovan elämäntavan omaksumista. Siinä luovuudella tarkoitetaan uusien menettelytapojen käyttäminen sekä prosessin ja lopputuloksen kriittinen tarkastelu. POPS 2014:ssä luovan määritelmä on samankaltainen, mutta luovuus itsessään ei ole tavoiteltava päämäärä, vaan työkalu tai toimintatapa jonkin muun tavoitteen saavuttamiseksi.

Komiteanmietinnön uskonnollisen osaamisen diskurssi keskittyy siihen, että oppilaat opetetaan havaitsemaan ja ymmärtämään kristinuskon vaikutusta länsimaisessa kulttuurissa. POPS 2014:n tavoitteissa uskonnollinen osaaminen nostetaan esiin lähinnä yleissivistystä ja suvaitsevaisuutta edistävänä osatekijänä. Komiteanmietinnössä korostetaan myös muiden uskontojen tuntemusta osana suvaitsevaisuutta ja rauhan ylläpitoa.

POPS 2014:ssä on kulttuurisen toimijan diskurssi. Sisällöllisesti diskurssin pääajatus on samankaltainen kuin Komiteanmietinnön uskonnollisen osaamisen diskurssissa. Sen sijaan, että POPS 2014:ssä keskityttäisiin uskontoon (kristinuskoon), pääpaino on kulttuurien tunnistamisessa ja ymmärtämisessä. Tässä kohtaa voisikin ajatella, että merkittävin ero Komiteanmietinnön ja POPS 2014:n diskurssien välillä on terminologinen ja siitä johtuen sävyltään erilainen.

POPS 2014 sisältää hyvän elämän diskurssin, joka tarkoittaa elinikäisen oppimisen mahdollistamaa hyvää elämää. Käsitettä ”hyvä elämä” ei juurikaan ole avattu, joten jää lukijan harkinnan varaan, mitä sillä tarkoitetaan. Kuitenkin POPS 2014:n tavoitteissa viitataan hyvän elämän rakentamiseen ja edellytysten antamiseen. Komiteanmietinnössä hyvää elämää tai ihmisyyttä ei ole erikseen korostettu, vaan siinä on keskitytty perusopetuksen kasvatukselliseen puoleen. Hyvä elämä ei siis ole erikseen nostettu tavoitteeksi, vaan se voidaan tulkita olevan tausta-ajatuksena muiden tavoitteiden toteutumisessa.

Toinen osa-alue POPS 2014:n hyvän elämän diskurssissa on ihmisyyys, jota myöskään ei ole tarkemmin selitetty. Se sisältää humaaneina pidettäviä arvoja, kuten hyvyys ja kauneus, jotka Komiteanmietinnössä voidaan ajatella syntyvän hyvien käytösten ja vastuullisen toiminnan kautta.

#### **6.4 Retoriikka vuosien 1970 ja 2014 opetussuunnitelmadokumenttien tavoitteissa**

Retoriikka koostuu monesta osatekijästä. Retoriikkaa ei ole, ellei joku sitä tuota. Toisaalta ilman vastaanottajia retoriikalla ei ole merkitystä. Jotta retoriikka olisi vaikuttavaa, on



sanomalla oltava jokin päämäärä tai tavoite, johon vaikuttaa. Nämä osatekijät on koottu taulukkoon 2.

Taulukko 2. Retoriikan osatekijät opetussuunnitelmissa

	Komiteanmietintö	POPS 2014
Kirjoittajat, retoriikan tuottajat	Asiantuntijoista koostunut Peruskoulun opetussuunnitelmakomitea	Opetushallituksen nimissä ja alaisuudessa. Tarkempia laatijoita ei mainita.
Yleisö	Valtioneuvosto ja opetussuunnitelman käyttäjä	Opetuksen järjestäjä (kuntataso)
Eetos	perustuu kirjoittajien asiantuntijuuteen	”tosiasiat puhuvat puolestaan”
Paatos	moninäkökulmaisuus	lait ja kansainväliset sopimukset, ”jokainen”
Logos	metateksti, perustelut	oppilas keskiössä, positiivinen ja ylevä mielikuva

#### 6.4.1 Retoriikan tuottaja

Komiteanmietinnössä on luku, joka erikseen perustelee komitean olemassaolon tärkeyttä. Siinä samassa yhteydessä myös kerrotaan varsin läpinäkyvästi komitean työskentelystä ja mietinnön lopputuloksiin vaikuttaneista tekijöistä, kuten eri intressiryhmien toiveiden painoarvosta lopulliseen opetussuunnitelmaan. Peruskoulun opetussuunnitelmakomitea oli Valtioneuvoston asettama ryhmä, joka monista komiteoista poiketen koostui asiantuntijoista, ei niinkään poliitikoista. Asiantuntijuutta voidaankin pitää yhtenä perusteluna vakuutettaessa lukija komitean suunnitelmien ”järkevyydestä”, vaikka Valtioneuvosto olikin asettanut määreitä komitean työskentelylle. Komitean tuli esimerkiksi hyödyntää tutkimus- ja koulukokeilutuloksia opetussuunnitelmaa kootessaan sekä laatia opetussuunnitelmaa Valtioneuvoston määräämän tuntijaon mukaan. Koska komitea koostui usean eri oppialan asiantuntijoista ja komitea oli lisäksi pyytänyt asiantuntijalausuntoja eri tahoilta, Komiteanmietinnöstä välittyy kuva tarkoin mietittynä kokonaisuutena, jossa on pohdittu eri näkökulmia ja pyritty löytämään mahdollisimman hyvä konsensus.

Komiteanmietinnössä on kuitenkin huomioitu se, että komitean jäsenet edustavat vain osaa yhteiskunnan toimijoista. Tämän vuoksi komitea korostaakin, että mielipiteitä ja lausuntoja tavoitteista on hankittu myös komitean ulkopuolisilta tahoilta, jolloin näkemykset saattoivat erota komitean näkemyksistä. Tällä on haettu laajempaa tukea komitean päätöksille. Mikäli muiden tahojen mielipiteitä ei olisi huomioitu, olisi komiteanmietinnöstä saattanut välittyä vaikutelma autoritaarisesta tahosta, joka on määritellyt tavoitteet oman päänsä mukaan.

Komiteanmietinnössä on myös huomautettu, että pyydetty näkemykset on pyritty huomioimaan suunnittelutyössä, joten pyyntö ei ole ollut vain niin sanottua kosmetiikkaa, vaan sillä on ollut myös merkitystä. Se, millaisia konkreettisia vaikutuksia näkemyksillä on ollut, jää kuitenkin pimentoon.

POPS 2014:n yksittäisiä laatijoita ei sen tarkemmin eritellä. Sen sijaan opetussuunnitelma muutoksen ovat allekirjoittaneet Opetushallituksen (silloinen) pääjohtaja ja johtaja. Opetushallitus on siis hyväksynyt sen, mitä POPS 2014:ään on määritelty ja näin myös kantaa siitä vastuun yksittäisten laatijoiden puolesta. Koska Opetushallitus on opetusta kehittävä ja hallinnoiva virasto, asettaa tämä oletuksen, että opetussuunnitelma on laadittu oppimisen parasta ajatellen. Tässä on käytetty retorisenä keinona liittoutumisasteen säätelyä, jolloin opetussuunnitelma on ikään kuin raportoitu sen sijaan, että se olisi selvästi opetushallituksen oman mielipiteen julkilausuma.

#### 6.4.2 Yleisö

Tekstillä täytyy olla myös kohde, yleisö, johon teksti (yrittää) vaikuttaa, jotta tekstillä olisi jotakin merkitystä ja vaikutusta. Komiteanmietintö on osoitettu valtioneuvostolle, sillä komitea on hallituksen asettama ja mietinnön tarkoituksena oli hahmotella opetussuunnitelman pohja, josta myöhemmin oli tarkoitus luoda virallisempi versio. Sanamuodoista voi päätellä, että komiteanmietintö on kirjoitettu paitsi hallitukselle ja peruskoulun opettajille myös kaikille muille asiasta kiinnostuneille ja mietintöä lukeville, esimerkiksi oppilaiden vanhemmille. Tämä ilmenee kielen yleisluontoisuudesta. Siitä puuttuu esimerkiksi kasvatusalan tyypillinen sanasto ja muutenkin teksti on varsin helppolukuista. Komitean ei myöskään ”irtaudu maailmasta”, vaan on osa sitä joukkoa, jolle opetussuunnitelma on luotu. Esimerkiksi lainaus ”Ajallemme on ollut ominaista...” (Komiteanmietintö 1970, 23) kuvastaa tätä ajatusta olla osa yleisöään. Edellinen lainaus myös todistaa, että Komiteanmietintö luotiin tiettyyn aikaan, joka on vaikuttanut myös mietinnön sisältöön. Toisaalta sitä ei ole tarkoitettu olemaan pysyvä opetussuunnitelma, jota toteutettaisiin samanlaisena vielä vuosikymmenienkin päästä.

POPS 2014 on tekstiltään melko helppolukuista myös heille, jotka eivät ole kasvatusalaan perehtyneitä. Siinä kuitenkin on Komiteanmietintöä enemmän alan sanastoa, joten tämän perusteella yleisöksi voisi määritellä nimenomaan opetus- ja kasvatusalan henkilöt. Tekstistä on löydettävissä melko helposti perusopetuksen päätavoitteet, mutta tarkemman ja syvemmän käsityksen saamiseksi lukijalta edellytetään tiettyjen käsitteiden ymmärtämistä, sillä niitä ei

juurikaan avata tekstin yhteydessä. Alla olevassa sitaatissa näkyy sekä yleistajuinen että alalle erityinen teksti.

Perusopetuksen tehtävää voidaan tarkastella sen opetus- ja kasvatustehtävän, yhteiskunnallisen tehtävän, kulttuuritehtävän sekä tulevaisuustehtävän näkökulmasta. Perusopetusta kehitetään inklusioperiaatteen mukaisesti. Opetuksen saavutettavuudesta ja esteettömyydestä pidetään huoli. (POPS 2014, 18.)

Lainauksen ensimmäinen virke kertoo perusopetuksen tehtävien eri näkökulmia ja on melko selvä sellaisellekin lukijalle, joka ei ole perehtynyt kasvatusta- ja opetusalaan. Tekstin lihavoidut kohdat sen sijaan eivät välttämättä avaudu lukijalle sellaisenaan ilman aiempaa tietoa. Inklusio, opetuksen saatavuus ja esteettömyys ovat kasvatusalalla käytössä olevia termejä, joiden merkitys muuttuu, mikäli ne irrotetaan koulukontekstista. Kyseiset termit itsessään ovat olleet kasvatusalalla käytössä jo kauan, mutta nykyiset määritelmät saattavat poiketa aiemmasta terminologiasta. Näin ollen POPS 2014 on suunnattu sellaisille, jotka ymmärtävät (nykyistä) opetusalan termistöä. Toisaalta POPS 2014 on suunnattu etenkin opetuksen järjestäjille, sillä sen alkuviuilla huomautetaan, että opetuksen järjestäjän on laadittava kunta- ja koulukohtainen opetussuunnitelma noudattaen Opetushallituksen hyväksymiä perusteita (POPS 2014, 1). Siinä korostetaan myös erikseen perusteiden pakottavuutta eli POPS 2014:ä ei voida jättää huomiotta tai noudattamatta.

### 6.4.3 Eetos

Eetoksella tarkoitetaan puhujan/kirjoittajan uskottavuutta ja sitä luovia keinoja. Komiteanmietinnössä kirjoittajat luovat vakuuttavuutensa muun muassa asiantuntijuudellaan, jolloin eetos perustuu koulutukseen ja statukseen. Koska Opetussuunnitelmakomitea koostuu asiantuntijoista, saa heidän lausumansa kuulijan helpommin vakuuttumaan opetussuunnitelman ”oikeellisuudesta” verrattuna niin kutsuttuihin maallikoihin. He myös vahvistavat uskottavuuttaan sillä, että he avoimesti kertovat Komiteanmietinnön syntyprosessista sekä siitä, että he ovat pyytäneet muiden tahojen kommentteja uutta opetussuunnitelmaa varten.

Komiteanmietinnön tekstissä painotetaan koulun vastuuta oppilaan ohjaamisesta. Kirjaimellisesti tarkastellen sanavalinta on erikoinen, sillä koulu on eloton paikka, rakennus, mutta tässä yhteydessä sillä viitataan koulussa toimivien henkilöiden vastuuseen tavoitteiden toteuttamisesta. Samalla tavoin käytetään sanaa opetus, jonka tehtävänä on esimerkiksi kehittää oppilaiden sosiaalisia taitoja. Tässä yhteydessä retorisenä keinona on käytetty

metonymiaa, sillä koulu tai opetus ei tee eikä toimi, mutta käytetyssä retoriikassa ne on asetettu aktiivisiksi tekijöiksi muun muassa opettajien ja rehtoreiden sijaan.

Toinen retorinen keino on etäännyttäminen omista intresseistä, jolloin koulun työntekijät sekä opetussuunnitelman laatijat ottavat etäisyyttä opetussuunnitelman määräyksiin.

Komiteanmietinnössä tämä näkyy passiivin käyttönä, joka antaa lukijalle kuvan siitä, että oppilas on objekti, johon kohdistetaan tavoitteiden mukaisia toimia. Tällaisesta kielenkäytöstä ei kuitenkaan selkeästi ilmene, kuka tavoitteet on asettanut tai kuka ne toteuttaa, vaan ikään kuin kirjoittajat vain raportoivat, että tällainen ihminen oppilaasta kasvaa koulussa. Tätä mielikuvaa vahvistaa entisestään se, että Komitea on joissakin kohdissa ilmaissut oman mielipiteensä tavoitteiden toteuttamisesta. Esimerkiksi Komiteanmietinnössä (1970, 47) mainitaan ”Kokoavasti voidaan komitean kantana todeta – –”.

Toinen retorinen keino, joka välittyy passiivin käyttönä, on tosiasioiden vakuuttavuus eli ”tosiasiat puhuvat puolestaan”. Tällöin opetussuunnitelman toteuttajat vaikuttavat olevan ”kiistattoman faktan” edessä ja joutuvat toimimaan faktan edellyttämällä tavalla sen sijaan, että kiistattomuus kyseenalaistettaisiin ja luotaisiin vaihtoehtoinen toimintatapa. Passiivi kadottaa toimijuuden ja perimmäisen syyn löytäminen vähintäänkin hankaloituu. Esimerkkinä tällaisesta passiivin käytöstä on lainaus Komiteanmietinnöstä (1970, 23):

Peruskoulun alimmilla luokilla kiinnitetään voimakkaasti huomiota lasten oppimisedellytysten ja tunne-elämän kehittymiseen, keskiluokilla tiedonhankintaan ja sosiaalistumiseen (Komiteanmietintö 1970, 23).

Tässä esimerkissä ei kerrota, kuka kiinnittää huomion eli kuka on aktiivinen toimija, vaan näin tapahtuu ikään kuin itsestään. Tämä ei myöskään jätä opetuksen toteuttajalle vaihtoehtoa noudattaa tai olla noudattamatta annettua ohjetta. Ohjeen noudattamisen punnereutta ja vaatavuutta lisää myös sanavalinta voimakkaasti.

POPS 2014:ssä ”tosiasia puhuu puolestaan” on yksi käytetyimmistä retorisisista keinoista. Tämä todentuu esimerkiksi lainauksessa: ”Ihminen on osa luontoa ja täysin riippuvainen ekosysteemien elinvoimaisuudesta. Tämän ymmärtäminen on keskeistä ihmisenä kasvussa.” (POPS 2014, 16.) Asiaa ei kyseenalaisteta eikä toisaalta anneta lukijalle myöskään vaihtoehtoa määrittää, mikä on ihmisenä kasvussa tärkeää. Opetussuunnitelman kirjoittajat ovat määritelleet tavoitteet varsin tarkasti, joten lukijalle jää vain tavoitteiden toteuttaminen. Voimakkuutta vahvistaa sana keskeistä eli olennainen, ei vain tärkeää vaan jopa erottamaton osa ihmisenä kasvamisessa. Toinen esimerkki tosiasista on sitaatti ”Opetus lisää ymmärrystä

kulttuureiden moninaisuudesta – –” (POPS 2014, 18). Tämä asettaa ennakko-olettaman, että oppilaalla on jo jotain tietoa kulttuureista ja ymmärrys niiden moninaisuudesta.

POPS 2014:ssä käytetään passiivia, joka on paitsi tapa säädellä liittoutumisastetta myös keino etäännyttää kirjoittajat luomistaan tavoitteista ja näin antaa lukijalle kuva, että jollakin tietyllä tavalla on toimittava, oltiinpa siitä opetussuunnitelman laatijoiden keskuudessa mitä mieltä hyvänsä. Tämä ilmenee muun muassa seuraavasta lainauksesta: ”Työtä tehdään mahdollisuuksien mukaan yhdessä muissa maissa toimivien koulujen ja opetuksen kehittäjien kanssa” (POPS 2014, 18). Lainauksen mukaan eri maissa toimivien koulujen välinen yhteistyö on ikään kuin automaatio, joka on riippumaton opetussuunnitelman laatijoiden tavoitteenasettelusta.

Toinen tapa etäännyttää kirjoittajat omista intresseistään on vetoaminen jonkin ulkopuolisen vaatimukseen. Esimerkiksi POPS 2014:ssä korostetaan Valtioneuvoston asetuksen asettamia velvoitteita, jolloin opetussuunnitelman laatijoiden tehtäväksi jää vaatimusten mukaisten tavoitteiden raportointi. Esimerkiksi ”Asetuksen 3 §:n mukaan opetuksen keskeisenä tavoitteena on luoda perusta oppilaan laajan yleissivistyksen muodostumiselle sekä maailmankuvan avartumiselle” (POPS 2014, 19) osoittaa, että on olemassa ylemmältä hallinnolta tulleita tavoitteita, joiden mukaan opetussuunnitelman tavoitteet on luotava.

Myös ääri-ilmaisuja käytetään voimistamaan eetosta. Esimerkiksi kestävän elämäntavan välttämättömyys (POPS 2014, 16) tai ”Koulua ympäröivän maailman muutos vaikuttaa väistämättä oppilaiden kehitykseen – –” (POPS 2014, 18). Tällöin lukijalle rakentuu kuva siitä, että kirjoittajillakaan ei ole ollut muuta mahdollisuutta kuin niin sanotusti alistua kohtaloon ja luoda tavoitteet näiden pakottavien seikkojen ehdoilla.

POPS 2014 sisältää maininnan ” Opetuksen järjestämisessä otetaan lisäksi huomioon opetushenkilöstön määrään ja kelpoisuuteen liittyvät säännökset sekä muun muassa turvallisuuteen ja työsuojeluun liittyvät säännökset – –” (POPS 2014, 14). Tämä lisää kirjoittajien uskottavuutta, sillä opetussuunnitelman toteuttajilta vaaditaan asiantuntemusta, jolloin muun muassa opettaminen perustuu todettuun osaamiseen.

#### 6.4.4 Paatos

Paatoksella tarkoitetaan kirjoittajan ja lukijan/lukijoiden välistä suhdetta eli sitä, kuinka lukijan tunteisiin vedotaan ja lukija vakuutetaan. Komiteanmietinnössä painotetaan, että peruskoulun tavoitteenasetteluun vaikuttaa monta tekijää, jotka on pyritty huomioimaan

opetussuunnitelmaa laadittaessa. Esimerkiksi mietinnössä ei ole keskitytty vain tiedon hallitsemiseen, vaan siinä on huomioitu myös biologian vaikutus ihmisen kasvuun ja kehitykseen niin lyhyellä kuin pitkälläkin aikavälillä. Alla olevat lainaukset avaavat tätä monipuolista opetussuunnitelman rakentamista.

Yhteisöelämän kasvavat vaatimukset, monipuolinen leinkeinoelämä ja kulttuuri eivät voi yksin hallita koulun tavoiteasettelua. Siinä on otettava huomioon myös oppilaiden kasvun ja kehityksen biologiset elämänehdot ja tarpeet, jotka nimenomaan määräävät pohjan koulun työskentelylle sosiaalisten ja kulttuuritavoitteiden saavuttamiseksi. (Komiteanmietintö 1970, 24–25.)

Oppilaiden biologisten elämäntarpeiden ja harmonisen kehityksen huomioonottaminen koulutyön suunnittelussa on erityisen tärkeää teollistuvassa ja urbanisoituvassa yhteiskunnassa, jonka lisääntyvät kiireet, jännitykset ja hermopaineet altistavat ihmisen ns. hyvinvointi- ja sivistyssairauksille. (Komiteanmietintö 1970, 25.)

Komitea ei ole myöskään asettanut itseään ylivaltaisen määrääjän rooliin.

Komiteanmietinnössä mainitaan yhdeksi tavoitteiden asettamisen haasteeksi demokraattisuuden ja oppilaiden kypsymättömyyden yhteensovittaminen, kuten alla kuvataan.

Demokraattisessa yhteiskunnassa tulisi periaatteessa jokaisen saada itse asettaa tavoitteensa. Joudutaan kuitenkin harkitsemaan, missä vaiheessa oppilaat ovat kypsiä asettamaan omat kasvatustavoitteensa. – – Silloin kun pyritään määrittelemään kasvatuksen etäistavoitteita, koulukasvatuksen yleisiä suuntaviivoja, on todettava, että ainakin peruskoulun alaluokkalaisilta puuttuu siihen tarvittava elämäkokemus. (Komiteanmietintö 1970, 21.)

Edellä olevien lainausten kautta lukijalle piiryy kuva, että Komiteanmietintöä ei ole pohdittu vain yhdeltä näkökannalta tai vain yhden kasvatuksen osa-alueen pohjalta. Monipuolinen tausta ja moninäkökulmaisuus luovat Komiteanmietinnölle uskottavuutta, jolloin lukijan on helpompi hyväksyä siinä esitetyt tavoitteet.

Komiteanmietinnössä käytetään kontrastiparia retorisenä keinona. Esimerkiksi seuraava sitaatti kuvaa saman ”janan” kahden ääripään käyttöä vakuuttamaan lukija siitä, millainen ihminen koulussa kasvaa, kuten alta käy ilmi.

Koulun odotetaan ohjaavan oppilaitaan tehtävien vastuuntuntoiseen suorittamiseen eikä laiminlyöntiin, rehellisyyteen eikä vilpillisyyteen, kriittiseen ajatteluun eikä kritiikittömään luetun tai kuullun omaksumiseen jne. (Komiteanmietintö 1970, 22.)

Nämä tavoitteet voidaan nähdä yleisesti hyväksyttävänä tai jopa toivottavina piirteinä, jolloin lukijan on helppo hyväksyä ne ja sitä kautta luottamus opetussuunnitelmaa kohtaan vahvistuu. Komiteanmietinnössä myös kerrotaan tavoitteista, jotka voidaan nähdä positiivisina, esimerkkinä seuraava lainaus.

On huomattava, että ns. käden työ ei ole pelkästään käsien toimintaa, vaan se edellyttää ja myös kehittää havainnon, ajattelun ja motoriikan koordinaatiota ja tarjoaa siten persoonallisuutta monipuolisella tavalla kehittäviä kokemuksia. (Komiteanmietintö 1970, 48.)

Kun opetussuunnitelman tavoitteet ovat selkeät ja niistä selviää, mihin niillä pyritään, voi lukija vakuuttua Komiteanmietinnön uskottavuudesta. Vakuuttuminen on entistä helpompaa, jos tavoitteiden toteutuminen on yksilölle hyödyllisiä tai tarpeellisia tai sillä koetaan olevan muuten positiivisia vaikutuksia, kuten esimerkiksi ”Opetussuunnitelman tulee sisältää tietoa, joka edistää oppilaiden jatko- ja ammattiopintoja” (Komiteanmietintö 1970, 36).

POPS 2014:ssä lukija vakuutetaan korostamalla lakien ja kansainvälisten sopimusten merkitystä opetussuunnitelman laadinnassa. Koska lait koskevat kaikkia ja ovat kaikille yhtäläiset, lukijan on helppo hyväksyä opetussuunnitelman sisältö, joka pohjautuu lakeihin. Siinä on myös käytetty sanaa jokainen, esimerkiksi ”Jokaisella oppilaalla on oikeus hyvään opetukseen ja onnistumiseen koulutyössä” (POPS 2014, 15). Tällöin opetussuunnitelma ei erottele oppilaita, vaan tavoitteet ovat kaikille samat. Näihin liittyy myös vaikuttavuutta tehostava lausahdus ”ilman hyväksyttävää syytä”, joka painottaa yhdenvertaisuutta ja siitä poikkeamisen vaikeutta. Myös YK:n lapsen oikeuksien sopimus helpottaa omalta osaltaan opetussuunnitelmien hyväksyttävyyttä. Sopimus on kansainvälisesti laajalti hyväksytty, jolloin se on todettu hyväksi ja näin luo uskottavan taustan myös opetussuunnitelmille.

Liittoutumisastetta on säädelty myös sillä, että välillä kirjoitetaan passiivissa, välillä aktiivissa. Esimerkiksi ”Oppilaita ohjataan – –” ja ”Opettajien on tärkeää rohkaista oppilaita – –” (POPS 2014, 20) antavat erilaisen kuvan tavoitteesta sekä sen toteuttamisesta ja velvoittavuudesta. Ensimmäisessä lainauksessa ei määritellä, kuka on aktiivinen toimija eli kirjoittaja vain välittää tavoitteen eteenpäin lukijalle. Jälkimmäisessä puolestaan on tarkasti määritelty, kuka tekee ja mitä. Tällöin kirjoittajat ovat asettaneet vastuun tavoitteen toteuttamisesta selkeästi jonkun (opettajan) vastuulle.

Lukijaa pyritään vakuuttamaan myös sillä, että opetussuunnitelman mukainen toiminta luo positiivisia mielikuvia tulevaisuudesta. Esimerkkinä tästä on seuraava lainaus: ”Se antaa

valmiudet ja kelpoisuuden toisen asteen opintoihin. Se ohjaa oppilaita löytämään omat vahvuutensa ja rakentamaan tulevaisuutta oppimisen keinoin.” (POPS 2014, 18.) Tästä esimerkistä välittyy kuva, että koulunkäynnillä on yksinomaan positiivisia, hyödyllisiä ja kannattavia vaikutuksia oppilaan taitoihin ja tulevaisuuden työllistymiseen.

Positiiviset mielikuvat koskevat myös sosiaalisia suhteita. Sitaatin ”Perusopetuksen yhteiskunnallisena tehtävänä on edistää tasa-arvoa, yhdenvertaisuutta ja oikeudenmukaisuutta. Perusopetus kartuttaa inhimillistä ja sosiaalista pääomaa” (POPS 2014, 18) perusteella jokaisen yksilön tulevaisuus näyttää valoisalta riippumatta lähtökohdista. Koulun koetaan siis tasoittavan sosiaalisia eroja, mikä on nähtävissä yleisesti positiiviseksi asiaksi.

Kuten eetoksen myös päätöksenkin kohdalla ääri-ilmaisut vaikuttavat lukijan vakuuttumiseen opetussuunnitelman pätevydestä. Sanat välttämättömyys (POPS 2014, 16) ja väistämättä (POPS 2014, 18) ohjaavat lukijan ajattelua siihen, että ei ole muuta vaihtoehtoa kuin toimia näiden ehdottomuuksien mukaan. Koska opetussuunnitelmassa on jo otettu nämä ehdottomat asiat huomioon, ei lukijan enää tarvitse erikseen pohtia tai päättää, miten näihin suhtaudutaan, vaan hän voi luottaa, että opetussuunnitelman laatijat ovat miettineet oikeat toimintatavat lukijan puolesta.

#### 6.4.5 Logos

Logos tarkoittaa itse tekstin todellista tai todelta näyttävää, uskottavaa sisältöä.

Komiteanmietinnön teksti on kertovaa ja hyvää suomen kieltä. Se sisältää myös niin kutsuttua metatekstiä, jolla avataan tavoitteiden taustoja ja näin myös perustellaan niitä, mikä vahvistaa lukijan uskoa komiteanmietinnön laadintaa kohtaan. Siinä myös huomautetaan, että koska kyseessä on uudenlaisen koulumuodon luomiseen liittyvä vaihe, on opetussuunnitelman toteuttajille annettava ”mahdollisimman yksityiskohtaisia tietoja siitä, mihin koulun toiminnan tulee suuntautua” (Komiteanmietintö 1970, 21).

Kieli on Komiteanmietinnössä kärkevää, mutta lempeää. Muotoon ”tulee tehdä” liittyy moraalinen velvoittavuus. Kun ottaa huomioon, että Komiteanmietintö on tehty 1960–70-lukujen vaihteessa vakuuttamaan uuden koulujärjestelmän paremmuus, kieliasu on perusteltua. Ilmaus on pakottavaa, mutta sävyllään pehmeämpi verrattuna esimerkiksi muotoon ”pitää/täytyy tehdä”. Näin ollen lukija ikään kuin johdatellaan mukaan tavoitteisiin sen sijaan, että hänet pakotettaisiin toteuttamaan opetussuunnitelmaa.



POPS 2014:ssä käytetty kieli on selkeää, kieliopin mukaista ja kertovaa, jolloin lukijalle tulee selväksi, mitkä ovat opetussuunnitelman tavoitteet. Selkeä, ymmärrettävä teksti on lukijan silmissä uskottavampaa kuin esimerkiksi epäselvä tai virheitä täynnä oleva teksti. Myös vetoaminen lakeihin, asetuksiin ja sopimuksiin voimistaa sisällön uskottavuutta. Toisaalta POPS 2014:n teksti on toteavaa, jolloin selittelyt tai kyseenalaistamiset jäävät lukijan oman harkinnan varaan.

POPS 2014:n sisällössä oppilas on kaiken toiminnan keskiössä ja opetuksella tähdätään oppilaan kokonaisvaltaiseen hyvinvointiin ja kehittymiseen. Tavoitteena on muun muassa luoda oppilaalle mahdollisimman laaja tieto- ja taitopohja sekä edellytykset itsensä kehittämiseen tulevaisuudessa, esimerkiksi jatko-opinnoissa. Käytetyt ilmaukset ja sanavalinnat piirtävät lukijalle positiivisen ja ylevän kuvan siitä, millainen ihminen oppilaasta koulussa kasvaa. Esimerkkinä tästä on lainaus ”Ihmisenä kasvaminen, opiskelu, työnteko sekä kansalaisena toimiminen nyt ja tulevaisuudessa edellyttävät tiedon- ja taidonalat ylittävää ja yhdistävää osaamista” (POPS 2014, 20).

## 7 Pohdinta

Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää, millaista ihmistä Komiteanmietinnön ja POPS 2014:n avulla koulussa tavoitellaan, miten näiden kahden opetussuunnitelmadokumentin tavoitteet yhtenevät tai eroavat sekä millaista retoriikkaa tavoitteiden saavuttamiseksi käytetään.

Opetussuunnitelmien rakenteet ovat toisistaan varsin poikkeavat. Siinä missä Komiteanmietinnössä oli erikseen tavoiteosio, POPS 2014:ssä tavoitteita on jaettu myös oppiainekohtaisiin tavoitteisiin. Komiteanmietinnössä jokainen tavoite on selkeästi eritelty, kun POPS 2014:ssä puolestaan useita tavoitteita on niputettu yhteen. Komiteanmietinnössä tavoitteet on myös selkeästi nimetty kun POPS 2014:ssä tarkkarajaisia ja nimettyjä tavoitteita on vähemmän. Komiteanmietinnön tavoiteosio on myös loogisempi kuin POPS 2014. Aihekokonaisuudet löytyvät helpommin ja sisällöt muodostivat loogisen kokonaisuuden. POPS 2014:ssä puolestaan tavoitteet olivat välillä paljonkin toisistaan eroavia.

Opetussuunnitelmadokumenteissa näkyy myös ajallinen ero. Komiteanmietintö on kirjoitettu aikana, jolloin ei vielä ollut olemassa peruskoulua, vaan rinnakkaiskoulujärjestelmä. Sen on siis täytynyt vakuuttaa usean eri tason opettajat siitä, että peruskoulu on ”hyvä uudistus”. POPS 2014 puolestaan on jo neljäs suoraan peruskoululle laadittu ohjeistus, joten sisällöt on kenties helpommin perusteltavissa. Lähes jokainen sitä noudattava on myös opiskellut opettajaksi, joten tieto ja ymmärrys peruskoulun rakenteesta ja opetussuunnitelman merkityksestä on luultavasti tuttua jo opiskeluajoilta.

Opetussuunnitelmakomitean toiminnan aikaan, 1960–70-luvuilla myöskään tietotekniikka ei ollut vielä olemassa, ainakaan yhtä laajamittaisena kuin nykyään. Tämän vuoksi siinä lähinnä ohimennen mainitaan sen olemassa olo ja kasvava merkitys kuitenkin ottamatta kantaa leviämisenopeuteen. Tämän vuoksi oppilaita ei kasvateta suoranaisesti tietoyhteiskunnan, vaan palveluyhteiskunnan jäseneksi. POPS 2014 puolestaan korostaa nimenomaan teknologian merkitystä jokapäiväisessä elämässä ja se myös edellyttää, että nykyisessä perusopetuksessa oppilaille annetaan riittävät valmiudet selviytyä teknologisessa ja yhä teknillistyvämmässä maailmassa.

Yhteiskunnallinen muutos näkyy Komiteanmietinnön ja POPS 2014:n välillä uskonnollisuuden painotuksen muutoksena. Vielä 1970-luvulla kirkon ja uskonnon asemat olivat merkityksellisempiä kuin tänä päivänä, joten sama asenne näkyy myös

opetussuunnitelmadokumenteissa. Nykyään uskonnon asema ja merkitys tuntuu vähentyneen ihmisten arjessa ja suuremman painoarvon saa kulttuurien tuntemus. Toisaalta Suomessakin eri uskontojen edustajien määrät ovat kasvaneet Suomen muututtua yhä monikulttuurisemmaksi ja globaalimmaksi. Tämä sama muutos näkyy myös opetussuunnitelman tavoitteissa.

Toisaalta, vaikka näiden kahden asiakirjan laadinnan välissä on yli 40 vuotta, ovat opetussuunnitelmadokumenttien diskurssit varsin samanlaiset. Yleensä komiteat on poliitikoista koottuja, joten poliittiset agendat vaikuttavat myös päätöksiin. Tästä poiketen Komiteanmietintö oli kasvatus- ja opetusalan asiantuntijoiden laatima, joten kenties tästä johtuen sen tavoitteet olivat lähtökohtaisesti pedagogisesti luotu oppilaita ajatellen, ilman poliittisia pyrkimyksiä. Komiteanmietintöä oli pohdittu monelta eri näkökannalta, joten kenties siksi sen tavoitteet ovat myös monipuoliset ja ne ottavat ihmisen huomioon kokonaisuutena, ei pelkästään oppijana. Koska myös POPS 2014:n tavoitteet ovat pääpiirteissään samoja kuin Komiteanmietinnön tavoitteet, voidaan ajatella, että opetussuunnitelmakomitean monivuotinen työ oli onnistunut.

Merkittävimmät erot opetussuunnitelmadokumenttien välillä ovat painotuksissa ja perusteluissa. Komiteanmietintö kertoo selkeästi, mitä oppilaan tulee osata, miksi ja miten siihen päästään, kun taas POPS 2014:ssä sisällöt ja tavoitteet ovat melko tulkinnanvaraisia. Komiteanmietinnön retoriikassa ei juurikaan käytetä abstrakteja ilmauksia tavoitteiden selittämiseksi, minkä vuoksi sitä on helppo ja ymmärrettävä lukea ja se antaa selkeät raamit uuden koulumuodon (peruskoulun) opettajille. Tällöin suomalaisen perusopetuksen ydin, kaikissa peruskouluissa saa samansisältöisen opetuksen, toteutuu. POPS 2014:ssä sen sijaan retoriikka mahdollistaa varsin monta tulkintaa, sillä käytetyt ilmaukset eivät sisällä konkreettisia toimia tavoitteiden saavuttamiseksi eikä myöskään selkeästi ilmaise, milloin tavoite on saavutettu tai kuka sen arvioi. Toisaalta tällainen retoriikka mahdollistaa hyvin yksilöllisen tavoitteiden asettelun, jolloin peruskoulu ei niin sanotusti tasapäistä oppilaitaan.

Komiteanmietinnöstä pystyy myös lukemaan, kuka tekee ja toimii. POPS 2014:ssä oletuksena on, että asetuksen tai lain säädökset toteutuvat ikään kuin automaattisesti. Toisaalta herää kysymys, miksi Komiteanmietinnössä tai POPS 2014:ssä käytetään suostuttelevaa retoriikkaa, sillä opetussuunnitelmien tehtävä on ohjeistaa opetuksen antajia noudattamaan tiettyjä ennalta sovittuja ohjeita. Tällöin Komiteanmietintö tai POPS 2014 voisi ”käskeä” tekemään asiat tietyllä tavalla (Ks. Kuusisto 1996, 275).

## 7.1 Jatkotutkimusideoita

Koska tämä tutkimus keskittyi vain Komiteanmietinnön ja uusimman perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden tavoitteisiin, jatkotutkimusmahdollisuuksia on useita. Tavoitteista voidaan laajentaa oppiainesisältöihin ja niiden ainekohtaisiin tavoitteisiin. Olisi myös mielenkiintoista tehdä läpileikkaus peruskoulun koko historiaan ja tarkastella, millaisia opetussuunnitelmia on kuluneen 50 vuoden aikana ollut olemassa ja miten ne ovat toisiaan tukeneet tai toisistaan eronneet.

Peruskoulun luomisesta on vasta noin 50 vuotta, joten ihmisiä aloitusajalta on vielä paljon elossa. Voisikin olla mielenkiintoista perehtyä heidän kokemuksiinsa peruskoulusta tai muutoksesta kansakoulusta peruskouluun. Saman tutkimuksen voisi toteuttaa myös opettajilla, vielä kun heitä on.

Peruskoulu alkoi Pohjois-Suomesta ja siirtymävaihe kesti noin viisi vuotta. Tämän vuoksi voisi olla kiinnostavaa tutkia, mitä muutos on eri puolilla Suomea tarkoittanut. Toisaalta voisi tutkia, miten siirtymäaika on näkynyt peruskoulun käynnistysprosessissa eri puolilla maata.

Tässä tutkimuksessa perehdyttiin peruskoulun opetussuunnitelmien sisältöihin. Historialliselta kannalta voisi olla hedelmällistä tutkia, kuinka kansanopetus on muuttunut oppivelvollisuuden tultua voimaan 1921 ja etenkin, millaisia muutoksia opetussuunnitelmissa on tapahtunut sadan vuoden aikana.

## 7.2 Luotettavuustarkastelua

Tutkimuksen luotettavuutta heikentää se, että tutkijoita on vain yksi. Toisaalta tutkijan koulutuksen aikana on perehdytty paljon POPS 2014:n sisältöihin, joten niiden antamat lähtöolettamukset ovat voineet vaikuttaa tulkintaan. Tutkija ei ole koskaan täysin irrallaan tutkimastaan materiaalista, vaan häneen vaikuttavat aina ennakkotiedot ja -käsitykset (Kakkuri-Knuutila & Ylikoski 1998, 30). Toisaalta tutkija ei ollut syntynyt vielä Komiteanmietinnön luomisen aikaan. Tästä johtuen tutkijan täydellinen ymmärrys silloisesta yhteiskunnasta ja ajasta, johon peruskoulu luotiin, on vajavainen, mikä voi vaikuttaa tuloksiin.

Tutkittava aineisto on melko suppea, sillä tässä tutkimuksessa keskitytään vain opetussuunnitelmien yleisiin tavoite-osioihin eikä esimerkiksi oppiainekohtaisiin tavoitteisiin tai tavoitteiden vaikutuksiin perehdytty. Tämä voi osaltaan aiheuttaa sen, että oppiaineen

kuvauksen yhteydessä on saatettu mainita jokin asia, joka toisesta opetussuunnitelmasta löytyykin yleisten tavoitteiden osiosta.

Tutkimuksen luotettavuutta lisää se, että tutkija teki diskurssianalyysin kahdesti niin, että analyysikertojen välillä oli useita viikkoa. Ajallisesta erosta huolimatta tulokset muuttuivat hyvin vähän ja nämä muutokset olivat lähinnä tarkennuksia diskurssien nimiin. Myöskään tutkimusaineisto ei muutu, mikä lisää luotettavuutta. Aineisto ei siis ole riippuvainen esimerkiksi haastateltavien mielipiteistä tai kysymyksenasettelusta, vaan teksti on sama kaikille niiden lukijoille.

## Lähteet

- Ahonen, S. 2012. Yleissivistävä koulutus hyvinvointiyhteiskunnassa. Teoksessa P. Kettunen & H. Simola (toim.) Tiedon ja osaamisen Suomi: Kasvatus ja koulutus Suomessa 1960-luvulta 2000-luvulle, 144–175. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- Aristoteles, Sihvola, J., Hohti, P. & Myllykoski, P. 1997. Retoriikka. Gaudeamus.
- Atjonen, P. 2005. Opetussuunnitelman tie tylsästä komiteamietinnöstä värikkääksi nettisivustoksi. Teoksessa K. Hämäläinen, A. Lindström & J. Puhakka (toim.) Yhtenäisen peruskoulun menestystarina, 76–82. Helsinki: Yliopistopaino.
- Haapanen, P. 1996. Roomalaisten korkein taito. Teoksessa K. Palonen & H. Summa (toim.) Pelkkää retoriikkaa, 23–50. Tampere: Vastapaino.
- Halinen, I. & Pietilä, A. 2005. Yhtenäisen perusopetuksen kehityksestä. Teoksessa K. Hämäläinen, A. Lindström & J. Puhakka (toim.) Yhtenäisen peruskoulun menestystarina, 95–107. Helsinki: Yliopistopaino.
- Huusko, J., Pietarinen, J., Pyhältö, K. & Soini K. 2007. Yhtenäisyyttä rakentava peruskoulu : yhtenäisen perusopetuksen ehdot ja mahdollisuudet. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Jalava, M. 2011. Kansanopetuksen suuri murros ja 1860-luvun väittely kansakoulusta. Teoksessa A. Heikkinen & P. Leino-Kaukiainen (toim.) Valistus ja koulunpenkki: Kasvatus ja koulutus Suomessa 1860-luvulta 1960-luvulle, 74–94. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- Jokinen, A. 2004. Diskurssianalyysin kourissa. Sotilasteksteissä muotoutuva miehisuus. Teoksessa M. Liljeström (toim.) Feministinen tietäminen. Keskustelua metodologiasta. Tampere: Vastapaino, 191–208.
- Jokinen A., Juhila, K. & Suoninen, E. 2004. Diskursiivinen maailma: teoreettiset lähtökohdat ja analyttiset käsitteet. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen (toim.) Diskurssianalyysin aakkoset. Tampere: Vastapaino, 17–47.
- Jokinen, A. 2006a. Diskurssianalyysin suhde sukulaistraditioihin. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen (toim.) Diskurssianalyysi liikkeessä. Tampere: Vastapaino, 37–53.
- Jokinen, A. 2006b. Vakuuttelevan ja suostuttelevan retoriikan analysoiminen. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen (toim.) Diskurssianalyysi liikkeessä. Tampere: Vastapaino, 126–159.

- Juhila, K. 2006. Tutkijan positiot. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen (toim.) Diskurssianalyysi liikkeessä. Tampere: Vastapaino, 201–232.
- Kakkuri-Knuuttila, M-L. & Ylikoski, P. 1998. Merkitys ja tulkinta. Teoksessa M-L. Kakkuri-Knuuttila (toim.) Argumentti ja kritiikki : lukemisen, keskustelun ja vakuuttamisen taidot . Helsinki: Gaudeamus.
- Kettunen, P., Jalava, M., Simola, H. & Varjo, J. 2012. Tasa-arvon ihanteesta erinomaisuuden eetokseen. Teoksessa P. Kettunen & H. Simola (toim.) Tiedon ja osaamisen Suomi: Kasvatus ja koulutus Suomessa 1960-luvulta 2000-luvulle, 25–62. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- Komiteanmietintö = Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö I. Komiteanmietintö 1970:A4. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Kuusisto, R. 1996. Sodan retoriikasta. Persianlahden ja Bosnian konfliktit läntisten suurvaltajohtajien lausunnoissa. Teoksessa K. Palonen & H. Summa (toim.) Pelkkää retoriikkaa, 267–291. Tampere: Vastapaino.
- Leino-Kaukiainen, P. & Heikkinen, A. 2011. Yhteiskunta ja koulutus. Teoksessa A. Heikkinen & P. Leino-Kaukiainen (toim.) Valistus ja koulunpenkki: Kasvatus ja koulutus Suomessa 1860-luvulta 1960-luvulle, 16–33. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- Lindström, A. 2005. Kansalliset opetussuunnitelmat yhteiskunnallisina uudistajina. Teoksessa K. Hämäläinen, A. Lindström & J. Puhakka (toim.) Yhtenäisen peruskoulun menestystarina, 18–35. Helsinki: Yliopistopaino.
- Malinen, P. 2005. Opetussuunnitelma peruskoulun valmistelu- ja toteutusvaiheessa. Teoksessa K. Hämäläinen, A. Lindström & J. Puhakka (toim.) Yhtenäisen peruskoulun menestystarina, 83–87. Helsinki: Yliopistopaino.
- Malinen, P. 1977. Opetussuunnitelman laatiminen peruskoulua ja keskiasteen kouluja varten. Jyväskylä: Gummerus.
- Metsämuuronen, J. 2006. Laadullisen tutkimuksen käsikirja. Helsinki: International Methelp Ky.
- Niemi, M. 2019. Peruskoulun unohdetut alkuunpanijat. Helsinki: Into Kustannus Oy.
- Numminen, J. 2020. Sivistys-Suomen synty 1. Opetusministeriön kansliapäällikkö muistelee: koulutuspolitiikka. Helsinki: Edita.
- Pekkala Kerr S. 2012. Koulutusmenot ja väestön koulutustaso. Teoksessa P. Kettunen & H. Simola (toim.) Tiedon ja osaamisen Suomi: Kasvatus ja koulutus Suomessa 1960-luvulta 2000-luvulle, 295–320. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.

- Perelman, C. 1996. Retoriikan valtakunta. Tampere: Vastapaino.
- POPS 2014 = Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. 2015. Helsinki: Opetushallitus.
- Perusopetuslaki 1998. 628/21.8.1998.
- Potter, J. & Wetherell M. 1987. Discourse and social psychology beyond attitudes and behaviour. Lontoo: Sage Publications Ltd.
- Potter, J. & Wetherell, M. 1994. Analyzing Discourse. Teoksessa A. Bryman & R. G. Burgess (toim.) Analyzing qualitative data. New York: Routledge, 47–66.
- Puustinen, M., Sääntti, J. & Salminen, J. 2015. Ylistystä ja toiminta-alttiutta – retorinen analyysi tutkimusperustaisen opettajuuden rakentamisesta opettajankoulutus 2020 - loppuraportissa. Kasvatus 46 (1), 6–18.
- Pyhälto, K. & Soini, H. 2007. Opetussuunnitelma koulun kehittämisen välineenä. Teoksessa P. Johnson (toim.) Suuntana yhtenäinen perusopetus. Uutta koulukulttuuria etsimässä. Jyväskylä: PS-kustannus, 143–187.
- Rantala, J. & Ouakrim-Soivio, N. 2018. Opettajien näkemyksiä historian opetussuunnitelmaperusteista. Ainedidaktiikka 2 (2), 2–20.
- Rinne, R. 1984. Suomen oppivelvollisuuskoulun opetussuunnitelman muutokset vuosina 1916-1970 : opetussuunnitelman intentioiden ja lähtökohtien teoreettis-historiallinen tarkastelu. Turun yliopisto.
- Rinne, R., Kivirauma, J., & Lehtinen, E. 2015. Johdatus kasvatustieteisiin. 8., uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Remes, L. 2006. Diskurssianalyysin perusteet. Teoksessa J. Metsämuuronen (toim.) Laadullisen tutkimuksen käsikirja. Helsinki: International Methelp Ky, 285–374.
- Salminen, J. 2002. Alamainen sivistysprojekti, tasa-arvo ja edistys: Suomen yksityisten oppikoulujen rakenteellinen kehitys 1872-1920. Helsingin yliopisto.
- Siltaoja, M. & Vehkaperä, M. 2011. Diskurssianalyysi johtamis- ja organisaatiotutkimuksessa. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) Menetelmäviidakon raivaajat – perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan. Vantaa: Johtamistaidon opisto, 206–231.
- Syvöja, H. 2009. Kansalaiskoulu 1958–1981. Työ- ja kansalaiskasvatusta koulunuudisuuden rinnalla. Tampere: Kansalaiskoulun perinnekerho.
- Toivonen, E. 2005. Opetussuunnitelmat koulun kehitystyössä. Teoksessa K. Hämäläinen, A. Lindström & J. Puhakka (toim.) Yhtenäisen peruskoulun menestystarina, 131–141. Helsinki: Yliopistopaino.



- Tuomaala, S. 2011. Kamppailu yhteisestä koulusta ja oppivelvollisuudesta. Teoksessa A. Heikkinen & P. Leino-Kaukiainen (toim.) Valistus ja koulunpenkki: Kasvatus ja koulutus Suomessa 1860-luvulta 1960-luvulle, 95–110. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- Uusikylä, K. 2005. Rakastettu ja vihattu peruskoulumme. Teoksessa K. Hämäläinen, A. Lindström & J. Puhakka (toim.) Yhtenäisen peruskoulun menestystarina, 13–17. Helsinki: Yliopistopaino.
- Uusikylä, K. & Atjonen, P. 2007. Didaktiikan perusteet. Helsinki: WSOY.

## Liitteet

### Liite 1. Komiteanmietinnön diskurssit

ajatteleva ihminen

- ajattelun taito ja luova ajattelu
- kriittisyys
- objektiivisuus

aktiivinen osallistuja

eettinen ihminen

- ihmisoikeuksien kunnioittaminen
- sosiaalisuus
- suvaitsevaisuus
- vastuullisuus
- tasa-arvo

esteettinen ihminen

- luova elämäntapa
- luovuus

uskonnollinen osaaminen

osaava ihminen

- taidollinen osaaminen
- tiedollinen osaaminen

terveellinen ihminen

- fyysinen terveys
- mielenterveys

yksilöllinen ihminen

- persoonallisuuden [identiteetin] kehittäminen
- yksilöllisyys

## Liite 2. POPS 2014:n diskurssit

aktiivinen toimija

- osallistuminen
- sosiaalisuus

hyvinvoiva ihminen

- fyysinen terveys
- mielenterveys

hyvä elämä

- elinikäinen oppiminen
- ihmisuus

kulttuurinen toimija

osaava ihminen

- sivistys
- taidollinen
- tiedollinen
- tulevaisuuden työntekijä

tiedostava ihminen

- ajatteleva ihminen
- kriittisyys

vastuullinen ihminen

- kestävä elämäntapa
- sitoutumattomuus
- tasa-arvo
- vastuullisuus

yksilöllisyys

### Liite 3. Retoristen keinojen kirjo

Jokisen (2006, 132–157) listausta mukailleen.

etäännyttäminen omista intresseistä

- objektiivisuus

puhujakategorioilla oikeuttaminen

- asiantuntijan puhe

liittoutumisasteen säätely

- ”raportoiija”-rooli vs. ”omissa nimissä” esitetty väite

konsensuksella tai asiantuntijan lausunnolla vahvistaminen

- jonkun toisen, ”pätevän” sanoma lausahdus oman argumentin tukena  
'tosiasiat puhuvat puolestaan'

- asiat puhujasta ja tulkinnoista riippumattomia tosiasioita

kategorioiden käyttö vakuuttamisen keinona

- erilaiset kategoriat vaihtoehtojen ilmentäjinä

yksityiskohdilla ja narratiiveilla vakuuttaminen

- yksityiskohdilla ja tarinalla luodaan toden tuntua

numeerinen ja ei-numeerinen määrällistäminen

- numeroiden ”yksiselitteinen ja ristiriidaton” tieto

metaforien käyttö

- annetaan sanotulle jokin vahvempi kuvaus

ääri-ilmaisujen käyttäminen

- joko maksimoivat tai minimoivat kuvauksen kohteen piirteitä

muita retorisia keinoja vakuuttavuuden lisäämiseksi

- kolmen lista → antaa vakuuttavuutta

- kontrastiparit → ”versus”, oman mielen mukainen on ”kauniisti ladattu” ja vastakkainen näkemys puolestaan esitetään negatiivisena

- esimerkit ja rinnastukset → kuvaavat keskiössä olevaa asiaa ja tekevät siitä helposti ymmärrettävän ja vastaanotettavan

- toisto ja tautologia → jonkun toisen sanoma kontekstualisoidaan osaksi omaa sanomaa ja näin saadaan vakuuttavuutta

- oletettuun vasta-argumenttiin varautuminen → ennakolta mietitty vastaus vastaväitteeseen