

Oppilaiden välinen tasa-arvo opetussuunnitelmien perusteissa

Pro gradu -tutkielma

Sannariikka Kaiharju

0194932

Kasvatustieteiden tiedekunta

Luokanopettajan koulutusohjelma

Kyösti Kurtakko

Lapin yliopisto

Kevät 2013

Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta

Työn nimi: Oppilaiden välinen tasa-arvo opetussuunnitelmien perusteissa

Tekijä: Sannariikka Kaiharju

Koulutusohjelma/oppiaine: Luokanopettajan koulutusohjelma

Työn laji: Pro gradu -työ_X_ Laudaturtyö__ Lisensiaatintyö__

Sivumäärä: 85

Vuosi: 2013

Tiivistelmä:

Tämän tutkimuksen aiheena on oppilaiden välisen tasa-arvon näyttäytyminen perusopetuksen opetussuunnitelmissa. Tutkimuksessa pyritään selvittämään, millaisena oppilaiden välinen tasa-arvo näyttäytyy opetussuunnitelmissa. Tutkimuksessa tasa-arvo on eritelty kahteen alakäsitteeseen: sukupuolten väliseen tasa-arvoon ja yksilöllisyyden tasa-arvoon.

Tutkimusaineisto koostuu Peruskoulun opetussuunnitelman perusteista (1985 ja 1994) sekä Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista (2004). Tutkimusmenetelmänä on käytetty systemaattista analyysia, joka on luonteeltaan laadullinen ja filosofistyyppinen menetelmä, jolla pyritään pääsemään kiinni tekstin syvimpään merkitykseen.

Tutkimuksessa selvisi, että oppilaiden välinen tasa-arvo näyttäytyy opetussuunnitelmissa moniulotteisena käsitteenä, jota käytetään opetussuunnitelmissa osin ongelmallisissa asiayhteyksissä. Tasa-arvoa käsitellään opetussuunnitelmissa erityisesti oppilaan yksilöllisyyden kannalta. Sukupuolten välinen tasa-arvo saa opetussuunnitelmissa osakseen vähemmän huomiota. Oppilaiden välisen tasa-arvon opetussuunnitelmissa nähdään tämän tutkimuksen valossa kaipaavan osakseen huolellista tarkastelua ja uudelleenmuotoilua tavalla, joka tukee entistä paremmin oppilaiden välisen tasa-arvon toteutumista käytännön koulumaailmassa.

Avainsanat: Tasa-arvo, opetussuunnitelma, systemaattinen analyysi

Suostun tutkielman luovuttamiseen kirjastossa käytettäväksi_X_

Suostun tutkielman luovuttamiseen Lapin maakuntakirjastossa käytettäväksi_X_

(vain Lappia koskevat)

Sisällys

1 Johdanto	1
2 Peruskoulu ja opetussuunnitelma	3
2.1 Peruskoulun kehitys ja koulutuksellinen tasa-arvo	3
2.2 Mikä on opetussuunnitelma?.....	6
2.2.1 Opetussuunnitelman määrittelyä.....	6
2.2.2 Piilo-opetussuunnitelma.....	8
2.3 Peruskoulun opetussuunnitelman kehityshistorian pääpiirteet.....	9
3 Oppilaiden välinen tasa-arvo.....	12
3.1 Sukupuolten välinen tasa-arvo	12
3.2 Yksilöllisyyden tasa-arvo	14
4 Tutkimuksen toteutus	18
4.1 Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset	18
4.2 Systemaattinen analyysi tutkimusmenetelmänä	20
4.3 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus	24
5 Tasa-arvon huomioiminen opetussuunnitelmissa	27
5.1 Luvun rakenteesta	27
5.2 Opetuksen yleinen arvoperusta	28
5.3 Opetuksen järjestelyyn liittyvät asiat	45
5.3.1 Erityisopetus	45
5.3.2 Tuntikehyksestä yhdysluokkiin.....	52
5.3.3 Esiopetuksesta oppilashuoltoon	55
5.3.4 Oppilaskunta, luokanvalvoja, vapaat opintomuodot.....	64
5.4 Arviointi	66
5.4.1 Arvioinnin peruseriaatteet.....	66
5.4.2 Kokeet ja arviointi.....	68
5.4.3 Lievät oppimisvaikeudet, maahanmuuttajaoppilaat ja arviointi	69
5.4.4 Erityisopetus ja arviointi	70
5.4.5 Päätösarviointi	73
6 Johtopäätökset ja pohdinta	75
Lähteet.....	81

1 Johdanto

Yhteiskunnallisessa keskustelussa nousee aika ajoin puheeksi tasa-arvo. Koulutukseen liittyvän julkisen keskustelun yhteydessä tasa-arvosta puhutaan ajoittain aivan kuin se olisi jo toteutunut. Uutisotsikoissa puolestaan on nähtävissä tasaisin väliajoin huomio siitä, kuinka naisen euro on edelleen kahdeksankymmentä senttiä, tai se miten armeijassa tiettyjä kokelaita on kohdeltu heidän tasa-arvoisia oikeuksiaan loukaten. Tähän yhteiskunnalliseen pohjaan nojaten, sekä otettaessa huomioon tasa-arvon ihmisoikeudellinen luonne, näyttäytyy tasa-arvon tutkiminen ajankohtaisena ja tärkeänä aiheena.

Koska tämän tutkimuksen aineistona toimivat opetussuunnitelmat, olen kiinnostunut tasa-arvosta erityisesti opetussuunnitelman viitekehyksessä. Aiemmat tutkimukset ovat keskittyneet pääasiassa tarkastelemaan sukupuolten tasa-arvon näyttäytymistä opetussuunnitelmissa, etenkin käsityön opetuksen osalta. Myös opetussuunnitelmien historiallisesta kehityksestä koulutuksellisen tasa-arvon osalta löytyy tutkimuksia. Tässä tutkimuksessa tutkimusaineistoksi on valittu Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet vuosilta 1985 ja 1994, sekä Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet vuodelta 2004. Tutkimusmenetelmänä toimii systemaattinen analyysi, joka on kiinnostunut selvittämään erityisesti asioiden merkityssisältöjä. Tutkimusmenetelmän ja tutkimusaineiston lähtökohdista käsin tutkimusongelmaksi muotoutui kysymys siitä, *millaisena oppilaiden välinen tasa-arvo näyttäytyy opetussuunnitelmissa?* Systemaattisen analyysin merkittävyys tässä tutkimuksessa löytyy sille ominaisesta tavasta mahdollistaa tekstin sisään pääsy – tutkimalla jopa asioita, jotka ovat nähtävissä ainoastaan rivien välistä lukemalla.

Tässä tutkimuksessa päädyttiin tulokseen, että oppilaiden välisestä tasa-arvosta opetussuunnitelmissa piirtyy moniulotteinen kuva, joka huomioi monia tasa-arvolle ominaisia piirteitä. Osa näistä tasa-arvoon liittyvistä tekijöistä näyttäytyy kuitenkin asiayhteyksiensä vuoksi kyseenalaisina, aivan kuin niitä käytettäisiin joidenkin yhteiskunnallisten vaatimusten perusteluun tai naamiointiin.

Tutkimuksen toisessa ja kolmannessa luvussa käsittelen opetussuunnitelman ja tasa-arvon käsitteitä, sekä niihin liittyvää aiempaa tutkimusta osoittaen teoreettisen pohjan,

jolle tätä tutkimusta rakennetaan. Luvusta neljä löytyy tutkimuksen taustaan, toteuttamiseen ja luotettavuuteen liittyvät valinnat. Viides luku esittelee tutkimustulokset kolmen pääteeman alle jaoteltuina. Luvussa kuusi taas esitetään johtopäätökset, sekä pohdintaa tutkimuksesta ja sen tuloksista.

2 Peruskoulu ja opetussuunnitelma

2.1 Peruskoulun kehitys ja koulutuksellinen tasa-arvo

1960-luvulla Suomen koulujärjestelmä sai uuden suunnan, kun eduskunta sääti yhdeksänvuotisen yhteisen peruskoulun (Ahonen 2003, 109). Kaikilla lapsilla, lähtökohdista riippumatta, tuli olla samat mahdollisuudet ja oikeudet omien edellytystensä mukaisen peruskasvatuksen saamiseen. Yhteiskunnallisen oikeudenmukaisuuden saavuttamiseksi peruskasvatusta antavan koulun tehtävänä oli tarjota lapsille samat ulkoiset koulunkäyntiedellytykset. (Nurmi 1989, 102.) Rinnakkaiskoulujärjestelmä sai väistyä, eikä erotella kansakoulun jatkuoluokille jääviin ja oppikouluun meneviin nuoriin enää toteutettu. Nuorten erottelu tapahtui nyt kuudentoista vuoden iässä, jolloin mahdollisia vaihtoehtoja olivat lukio, ammattikoulu tai työelämä. Suomen peruskoulu mukaili järjestelmää, joka oli jo vakiintunut muualla Pohjois- ja Länsi-Euroopassa. Koulut toimivat julkisin varoin ja olivat oppilaille ilmaisia. Opetukseltaan koulut haluttiin pitää mahdollisimman yhtenäisinä. Peruskoulu nähtiin samankaltaisena hyvinvointivaltion universaalina palveluna kuin esimerkiksi terveydenhoito. Peruskoulun syntyajanjaksoa voidaan pitää yhteiskunnallisen tasa-arvon hankkeen huippuvaiheena. (Ahonen 2003, 109.)

Peruskouluopetuksen synnystä ja kehityksestä on mahdollista käyttää monia erilaisia aikajaksotteluja. Puhakan (2005, 8–9) mallissa vuodet 1965–1971 nähdään peruskoulun ideointi, kokeilu- ja kamppailuvaiheena. Vuonna 1974 alkaa peruskoulun sisäänajo- ja toteutusvaihe, joka kestää aina vuoteen 1984 saakka. Vuosien 1985–1997 välillä peruskoulun sisältöjä arvioidaan uudelleen sekä tehdään tarvittava delegointiprosessi. Tämä vaihe on niin kutsutun uusliberalismin aikaa. Vuosina 1998–2005 toteutetaan niin kansallista kuin kansainvälistä arviointia peruskoulun sisältöjen ja saavutusten osalta, ja pyritään todelliseen, yhtenäiseen perusopetukseen. (mt., 8–9.)

Peruskoulu-uudistuksen aikaan 1960-luvulla tasa-arvolla ymmärrettiin mahdollisuuksien lisäksi myös tulosten mahdollisimman suurta tasaisuutta. Koulutuksellisen tasa-arvon nähtiin tarkoittavan sekä resurssien, sisältöjen että rakenteiden yhdenvertaisuutta. (Ahonen 2003, 10.) Pyrkimys tulosten tasa-arvoon johti opetussuunnitelmavallan keskittämi-

seen ja opetuksen sisältöjen yhdenmukaistamiseen. Vanhalla kansakoululla oli ollut jo 1880-luvun mallikursseista alkaen opetuksen sisältöä koskevia velvoitteita, jotka oli asetettu valtiovallan toimesta. Kuitenkin vasta peruskoulu onnistui toteuttamaan vaatimuksen, jonka mukaan samat elämässä tarvittavat tiedot ja taidot tuli pyrkiä opettamaan kaikille lapsille. Tämä vaatimus näkyi valtakunnallisten opetussuunnitelmien yksityiskohtaisuutena. Peruskoulu-uudistuksen alkuvaiheessa säädetty tasoryhmäjako poistettiin lain muutoksella jo vuonna 1974. Tämän taustalla vaikutti pedagoginen oletus, jonka mukaan samojen yhteisten tavoitteiden saavuttaminen oli mahdollista kaikille, kunhan käytössä oli oikeanlaiset opetusmenetelmät. Tämän seurauksena koko ikäluokka sai osallistua samaan opetukseen. Yhdessä opiskelu nähtiin tarkoituksenmukaisena, sillä suomalaisten kasvatustutkijoiden mukaan tasoryhmittely ei hyödyttänyt nopeita eikä heikkoja oppilaita. (Ahonen 2003, 156.)

Tiivistetysti 1960-luvun tasa-arvokeskustelussa oli pyrkimyksenä kaikille tasavertaisten mahdollisuuksien luominen koulutukseen pääsyssä. Tästä asiasta vallitsi yksimielisyys niin vasemmiston ja oikeiston, kuin kansa- ja oppikoulupiirienkin välillä. Eripuraa aiheutti pohdinta siitä, saattoiko tasa-arvoisuus toteutua vain silloin, kun jokainen yksilö onnistui kehittämään omia kykyjään ja lahjojaan koulussa. (Rinne & Vuorio-Lehti 1996, 60.)

1970-luvulla tasa-arvokeskustelu ei ollut enää yhtä periaatteellinen kuin edellisellä vuosikymmenellä. 1970-luvun keskustelua sävytti yhteiseksi omaisuudeksi hyväksyty yhteiskunnallinen koulutusideologia sekä se tosiasia, että peruskoulujärjestelmä otettiin asteittain käyttöön vuosien 1972–77 aikana. Uutta verta 1970-luvun tasa-arvokeskusteluun toi sukupuolten tasa-arvokysymys. 1970-luvulla myönnettiin, ettei koulujärjestelmästä ollut tullut aivan niin tasa-arvoinen kuin alun perin oli suunniteltu. Kuitenkin tasa-arvoasiassa havaittiin myös edistystä. Koulutukseen pääsyn tasavertaisuus oli lähestymässä tavoitetta. Kaikille oppivelvollisuusikäisille luotiin mahdollisuus ilmaiseen yhtenäiseen peruskouluun asuinpaikasta riippumatta. (Rinne & Vuorio-Lehti 1996, 61–62.) Peruskoulu oli onnistunut omalta osaltaan lisäämään lasten koulunkäynnin mahdollisuuksien tasa-arvoisuutta.

1990-luvulle tultaessa peruskoulukritiikki voimistui. Ennen uusien koululakien voimaantuloa käytiin julkisesti ankaraa kiistelyä siitä, millainen suomalaisen peruskoulun

tulisi olla. Tasa-arvo ei ollut enää tärkein koulutuksen periaate, sen ohittivat yksilön vapaus ja autonomia. Talouselämän ote alkoi näkyä kouluissa: talouselämän termit syrjäyttivät kasvatustalouden vastaavia, ja uusiin koululakeihin sisällytettiin vaatimus liiketaloudellisesta tulosvastuullisuudesta. Ei riittänyt että koulut täyttivät sivistystehtävänsä, vaan nyt niiden haluttiin kilpailevan tuloksista. (Uusikylä 2005, 14.) Oppilaan valmiuksien lisääminen kansainvälistyvässä maailmassa työskentelyyn, sekä oppilaan valmistaminen itsenäisiin päätöksiin ja vastuullisiin valintoihin olivat kovia haasteita. Kouluja vaadittiin kehittymään oppimiskeskukseksi, jotka tarjoaisivat monipuolisia virikkeitä ja turvallisuutta. Koulutuksen piti myös lisätä yhteiskunnallista tasa-arvoa ja peruskoulun oppisisällöiltä vaadittiin ajanmukaistamista. (Lindström 2005, 23.) Koulujen harteille asetettiin valtavat paineet toimia kaikenkattavina oppilaitoksina.

Suomalaista koulua ei voida pitää erillisenä instituutiona, sillä koulutoimen kehitys on seurannut hyvin tiiviisti yhteiskunnan yleistä kehitystä niin talouden, kulttuurin kuin demokraattisen hallintojärjestelmänkin osalta. Menneillä vuosikymmenillä, aivan kuten nykypäivänäkkin, taloudellinen kilpailukyky ja sivistyksen korkea taso ovat olleet kiistatommassa yhteydessä toisiinsa. (Puhakka 2005, 7.) Koulutukselliseen tasa-arvoon pyrkiminen on ohjannut peruskoulun kehitystyötä koko sen olemassaolon ajan. Tyttöjen ja poikien välistä tasa-arvoa on pidetty erityisenä painoalueena opetustoimessa, ja peruskoulua kehitettäessä siihen on kiinnitetty huomiota niin laissa, opetussuunnitelmissa, erilaisissa muistioissa kuin puheissakin. (Jakku-Sihvonen 1996, 195.) Mielenkiintoista on, että sukupuolten välinen tasa-arvotavoite säädettiin koulutukselle samoihin aikoihin kuin opetussuunnitelma muuttui ilmaisultaan sukupuolineutraaliksi (Hynninen & Juutilainen 2006, 10). Koulutuksellisen tasa-arvon vaatimus on tärkeä tavoite, jonka toteutumista tulisi seurata jatkuvasti, jotta sen mahdollisiin puutteisiin voitaisiin tarvittaessa reagoida mahdollisimman nopeasti.

Yhä nykyäänkin perusopetus on lähtökohtana koulutuksellisen tasa-arvon toteutumiselle. Se toimii myös perustana jatko-opinnoille. (Lindström 2005, 27.) Oppimisvaikeudet asettavat merkittävän haasteen koulutuksen tasa-arvolle. On perusteltua pohtia, miten voidaan varmistaa, etteivät oppimisvaikeudet muodostu tieksi koulutuksesta ja työmarkkinoilta syrjäytymiseen. (Kuuskoski 2007, 106.) Tasa-arvolain (2005, 17) mukaan niin tasa-arvon edistäminen peruskouluissa kuin siellä ilmenevät tasa-arvo-ongelmatkin

tulee hoitaa perusopetuslain mukaisten valtuuksien ja opetussuunnitelman puitteissa. Opettajille tämä asettaa vaatimuksen perusopetuslain ja opetussuunnitelmien läpikotaiseen hallitsemiseen, jotta tasa-arvo-ongelmiin koulussa pystytään reagoimaan niiden vaativalla vakavuudella ohjeellisia sääntöjä noudattaen.

Peruskoulu, antoi vahvan alkusysäyksen sen jälkeisen koulutuksen vuosikymmeniä kestäneelle kehityskierteelle. Peruskoulun vankkumaton tasa-arvoajattelu heijastui muuhunkin koulutukseen. Peruskoulu-uudistuksen jälkeen voi perustellusti sanoa, että suomalaista koulutusjärjestelmää on sittemmin kyetty kehittämään suunnitelmallisemmin ja määrätietoisemmin kuin useissa muissa teollisuusmaissa. Kokonaisuutena suomalainen peruskoulu on raivannut tiensä maailman kärkiryhmään. (Lehtisalo 2005, 44.)

2.2 Mikä on opetussuunnitelma?

2.2.1 Opetussuunnitelman määrittelyä

Opetussuunnitelmaa on muiden kasvatustieteen käsitteiden tapaan vaikea mahduttaa yhden määritelmän muottiin. Tyypillisesti opetussuunnitelma nähdään joko suunnitelmana siitä, mitä oppilaille pitäisi koulussa opettaa, tai ennakkoon laadittuna kokonaissuunnitelmana kaikista toimenpiteistä, joiden avulla pyritään koulukasvatukselle asetettuihin päämääriin. Kummatkin näistä näkökulmista korostavat opetussuunnitelman ennakoivaa roolia. Jälkimmäinen määritelmä ymmärtää koulukasvatuksen laaja-alaisempana toiminnan ohjaamisena kuin vain oppiaineiden opettamisena. Tämä sopii hyvin yhteen peruskoulun yleissivistävän roolin kanssa. (Atjonen 2005, 76.)

Atjosen (2005, 77) mukaan opetussuunnitelmalla on neljä klassista osaa: tavoitteet, oppisisällöt, opetusmenetelmät ja arviointi. Peruskoulun opetussuunnitelmissa on ollut niiden olemassaolon aikana koko ajan näkyvissä ainakin kuusi tehtävää. Laukkanen (1983, Atjosen 2005, 77 mukaan) nimeää opetussuunnitelman yhteiskuntakehityksen suuntaajaksi, tavoitteiden tarkentajaksi, koulutusjärjestelmän suunnittelun välineeksi, oppimateriaalien laadinnan ohjeeksi, sekä opettajan pedagogisen suunnittelun ohjeeksi ja arvioinnin perustaksi. Tätä pohjaa vasten on perusteltua todeta, että opetussuunnitel-

malla dokumenttina on kiistaton merkitys koulun toimintaan ja oppilaiden kohteluun. Niinpä opetussuunnitelmien laatijoilla on suuri vastuu muotoilla opetussuunnitelmien sisällöt oikeudenmukaisuutta ja tasa-arvoa edistäviksi.

Rauste-von Wright (2001, 23) nostaa esille, että oppimisprosessin sijaan juuri opetussuunnitelman nähdään olevan koulutuksen suunnittelun, toteutuksen ja arvioinnin keskipisteenä. Nevalaisen, Kimosen ja Hämäläisen (2001, 125) mukaan opetussuunnitelmat ovat jatkuvasti muuttuvia sosiaalisia ja kulttuurisia tuotteita, joille on tyypillistä käytännöllisyys ja vuorovaikutteisuus. Suomessa opetussuunnitelma-ajattelussa on menty koh-ti oppilaslähtöistä, paikallista mallia perinteisen keskitetyn, oppiainekeskeisen ja ratio-naalisen opetussuunnitelman sijaan (Nevalainen, Kimonen & Hämäläinen 2001, 137). Paikalliset, koulukohtaiset opetussuunnitelmat muovataan kansallisten perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden pohjalta. Paikallisissa opetussuunnitelmissa voidaan paremmin huomioida oppilaiden kotiseudun ja kulttuurin ominaispiirteet.

Pyhäلتö ja Soini (2007, 152) näkevät opetussuunnitelman parhaimmillaan olevan avoin-ta, hyväntahtoista ja inspiroivaa oppimisympäristöä rakentava, ja sen puitteissa rakentu-va työväline. Opetussuunnitelmaa voidaan hyödyntää opettajakunnan sitouttamisessa yhtenäisen perusopetuksen kehittämiseen sekä koulun toiminnan perusteiden pohdin-taan. Opetussuunnitelma voi myös toimia apuna rakennettaessa aiempaa yhtenäisempää toimintakulttuuria, joka voi parhaimmillaan johtaa omaksi koetun ja jaetun asiantunti-juuden työkalun, oman opetussuunnitelman rakentumiseen. Tähän pääseminen vaatisi opetussuunnitelmatyön näkemistä oppimisprosessina, johon halutaan tietoisesti panos-taa. (Pyhäلتö & Soini 2007, 164.) Opetussuunnitelman rakentamisen prosessi vaatii hy-vää yhteishenkeä työyhteisöltä. Rehtori voi omalla esimerkillään ja työpanoksellaan toimia opetussuunnitelmaprosessin innoittajana.

Opetussuunnitelman merkitys peruskoulun kehittämisen välineenä on kiinteästi sidok-sissa siihen, millaisen merkityksen koulun toimijat sille antavat. Niinpä onkin hyödyllis-tä pohtia yhteisesti opetussuunnitelman roolia omassa koulussa sekä koulujen välisessä yhteistyössä. (Pyhäلتö & Soini 2007, 164.) Opetussuunnitelman ytimessä voidaan nähdä olevan koulun vuorovaikutustilanteissa ilmenevät oppimisen ydinhaasteet. Koulujen toiminnan laadun keskeisin kriteeri on kysymys siitä, millaisen oppimisen mahdollista-miseen koulu pyrkii. Jos keskeiset todellisuuden ilmiöt sekä niiden hallintaan vaaditta-

vat toimintavalmiudet otetaan opetussuunnitelman lähtökohdiksi, eri oppiaineiden on mahdollista olla vuoropuhelussa luonnollisen monitieteisessä ympäristössä. (Pyhältö & Soini 2007, 185–186.)

Opetussuunnitelma sisältää sekä koulun toiminnan arvopohjan, että ne taidolliset ja tiedolliset tavoitteet, joiden oppimisen koulu pyrkii tekemään mahdolliseksi. Niinpä tulkinna opetussuunnitelmasta koulun maailmankuvana vastaa myös opetussuunnitelman määritelmää. (Pyhältö & Soini 2007, 184.) Tällä tavoin ymmärrettynä opetussuunnitelma kietoutuu kaikkeen koulun toimintaan.

2.2.2 Piilo-opetussuunnitelma

Piilo-opetussuunnitelma toimii kouluissa kirjoitetun opetussuunnitelman taustalla. Sillä viitataan niihin sisältöihin, joita koulussa opitaan julkilausutuista tavoitteista huolimatta. Piilo-opetussuunnitelma opettaa ennen kaikkea oppilaita käyttäytymään tiettyjen mallien mukaisesti, minkä vuoksi tyttöjen ja poikien kokemukset koulusta poikkeavat toisistaan. (Syrjäläinen & Kujala 2010, 26–27.) Tyttöjen ja poikien koulutuksen tavoitteita on virallisesti yhtenäistetty ja tasa-arvoistettu. Kuitenkin piilo-opetussuunnitelma näyttää omalta osaltaan uusivan yhteiskunnan sukupuolen mukaista työn- ja vallanjakoa. Piilo-opetussuunnitelman välityksellä oppilaat oppivat miessukupuolen tärkeyden ja naisukupuolen toissijaisuuden. (Lahelma 1992, 42.) Kaikki opettajat eivät välttämättä edes tiedosta uusintavansa tällaisia käsityksiä.

1980-luvulla piilo-opetussuunnitelman käsitettä käytettiin analysoitaessa eroja ja ristiriitoja kirjoitetun, toteutuneen sekä oppilaiden kokeman opetussuunnitelman välillä. Piilo-opetussuunnitelma viittaa asioihin, joita opitaan jopa virallisten tavoitteiden vastaisesti. Piilo-opetussuunnitelman avulla opitaan paloitlemaan aika keinotekoisii oppitunteihin. Piilo-opetussuunnitelma totuttaa oppilaita kärsivällisyyteen ja odottamiseen, sekä jatkuvaan häirityksi tulemiseen kesken oppimisprosessin. Se opettaa yksityiseen työkentelyyn, toisten kanssa kilpailemiseen ja opettajan auktoriteetille alistumiseen. Piilo-opetussuunnitelmaan katsotaan kuuluvan myös velvoite oman kokemusmaailman unohtamisesta. (Lahelma 1992, 41.) Matikaisen (2005, 104) mukaan koulussa luodaan piilo-opetussuunnitelman vaatimusten ja tekniikoiden kautta oppilaan moraalinen ura. Mikäli

lapsi ei mahdu keskimääräisen oppilaan moraalisen uran muottiin, on käytettävissä useita keinoja, joilla häntä voidaan sopeuttaa paremmin tähän muottiin sopivaksi (mt., 104). Piilo-opetussuunnitelma on nähtävissä kaikissa kouluissa. Se voi saada eri muotoja koulun ja opettajan toimintatavoista riippuen.

2.3 Peruskoulun opetussuunnitelman kehityshistorian pääpiirteet

Peruskoulun opetussuunnitelmat ovat seuranneet tarkasti niin yleistä yhteiskunnallista kehitystä kuin tuoreinta tieteellistä tutkimustietoakin, etenkin kasvatustieteen, psykologian ja sosiologian osalta. Opetussuunnitelmien rooli koulua ohjaavana tekijänä on muuttunut merkittävästi sinä aikana, kun ne ovat olleet olemassa. Nimillä POPS I ja POPS II tunnetuista tiukan keskitetyistä opetussuunnitelmista on vuosien saatossa muokattu erilaista valmistelu- ja toteutusjärjestelmää, painopisteen vaihdellessa tiukasti keskitetystä koulu- tai kuntapainotteiseen systeemiin. Opetushallitus (entinen Kouluhallitus) on ollut keskeisenä toimijana mukana keskusteltaessa yhteisistä kasvatustavoitteista. Opetussuunnitelmien kehitystyössä tärkeä rooli on ollut myös yliopistoilla ja opettajankoulutusyksiköillä. (Puhakka 2005, 8.)

1970-luku tunnetaan peruskoulun sisäänajon aikana. Valtakunnallinen opetussuunnitelma pohjasi peruskoulun opetussuunnitelmakomitean ensimmäiseen osamietintöön, jonka olivat laatineet kasvatuksen sekä opetuksen asiantuntijat. (Uusikylä 2005, 13.) Komiteatyönä syntynyt peruskoulun opetussuunnitelma oli uuden suunnitteluvaltion näköinen. Sen tarkoituksena oli taata lapsille ja nuorille yhtäläiset tiedolliset ja taidolliset valmiudet. Ensimmäinen peruskoulun opetussuunnitelma oli luonteeltaan hyvin yksityiskohtainen ohjausdokumentti. (Ahonen 2003, 182.) Peruskoulun toteutus aloitettiin vaiheittain vuodesta 1970 lähtien, Pohjois-Suomen kunnista alkaen. Opetusministeriö määräsi kaikki kunnat seuraamaan opetussuunnitelmakomitean laatimaa opetussuunnitelmaa. (Malinen 2005, 84.) Näin opetussuunnitelma sai roolinsa peruskoulua ohjaavana tekijänä.

Opetussuunnitelman asemaa koulun toiminnassa selkeytettiin ja vahvistettiin niin uudessa koululainsäädännössä kuin vuoden 1985 Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa. Opetussuunnitelman avulla pyrittiin hakemaan yhtenäisyyttä sekä korostettiin

selkeästi määriteltyjen tavoitteiden merkitystä. Säännösten toteuttamista valvovasta ohjauksesta haluttiin luopua ja siirtyä tavoiteohjaukseen. (Halinen & Pietilä 2005, 98.) Vuoden 1985 Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet siirsivät opetussuunnitelma-valtaa kunnan ja koulun tasolle (Ahonen 2003, 182). Kunta- ja koulukohtaiset opetussuunnitelmat mahdollistivat opetussuunnitelmien muokkaamisen omannäköisiksi. Tietyt yleiset tavoitteet säilyivät samoina, mutta opetussuunnitelmien paikallisuudella voitiin lisätä niiden kokemista omiksi.

1990-luvulle tultaessa olivat vuoden 1985 peruskoulun opetussuunnitelman perusteet auttamatta vanhentuneet. Keskustelu koulutuksen arvopohjasta oli kiihtynyt, ja vanhemmat halusivat lisää vaikutusmahdollisuuksia. Koulun toimintaympäristö oli muuttunut, mikä korosti opetussuunnitelmallisten muutosten tarvetta. (Lindström 2005, 22.) Suomen kunnat ja koulut elivät voimakkaiden muutosten kierteessä. Opetussuunnitelmat ja niiden tavoitteet, oppisisällöt ja opetusmenetelmät nostettiin erityisen kehittämisen ja muutoksen kohteiksi. Tämän myötä kunnan koulutuspolitiikan toteuttamiselle ja koulukohtaisen opetustyön kehittämiseksi avautui uudentyyppisiä mahdollisuuksia. Samaan aikaan tämän opetussuunnitelmaprosessin kanssa valtion taloudellinen tila alkoi heikentyä nopeasti. (Saari & Kupari 1996, 100.) Opetushallitus laati opetussuunnitelman perusteille niin laajan arvopohjan, että se alkoi lähes muistuttaa valistuksen hanketta. Yhteinen kulttuuri-identiteetti ja vastuullinen yhteiskunnan jäsenyys saivat rinnalleen yrittäjähenkisyyden vaatimuksen. (Ahonen 2003, 186.)

Vuoden 1994 peruskoulun opetussuunnitelman perusteisiin sisällytettiin erityisopetuksen perusteet. Näin haluttiin korostaa koulun ylläpitäjän vastuuta koko ikäluokasta. Samalla pyrittiin tarjoamaan entistä paremmat mahdollisuudet sekä koulu- että oppilas-kohtaisiin erityisopetuksen opetussuunnitelmiin. Korostamalla koulun vastuuta kaikista oppilaista otettiin ensimmäinen varsinainen askel kohti yhtenäistä perusopetusta. (Lindström 2005, 24.) Aina opetussuunnitelmaa ei ole käytetty kaikkien lasten etujen ajamiseen, vaan sitä on käytetty valtaväestöstä poikkeavien ihmisten sulkemiseen yhteisön ulkopuolelle. Ensimmäisen tasavallan ajan opetuksen sisältö oli varsin yksiarvoista, eikä se tarjonnut samaistumisen mahdollisuuksia ”vääränlaisen” taustan omaaville. Peruskoulu-uudistuksella tavoiteltiin kaikille yhteistä koulua, joka sulkisi erilaiset oppijat mahdollisimman laajasti sisäänsä. Fokuksen ollessa sosiaalisissa palveluissa ja oppi-

misvaikeuksien torjumisessa, opetuksen sisältöä ei muistettu päivittää ja kulttuuriltaan tai yhteiskunnalliselta taustaltaan erilaiset oppilaat joutuivat edelleen tyytymään yhteisiin valtakertomuksiin. Virallisista tavoitteistaan huolimatta koulu onnistui yhdistämisen ohessa myös sulkemaan tiettyjä ryhmiä kulttuurisesti ulkopuolelleen. (Ahonen 2003, 170.) Kaikille yhteinen koulu näyttääkin vaativan todella huolellista suunnittelua, valmistelua ja erilaisten muuttuvien tekijöiden huomioon ottamista toteutuakseen onnistuneesti.

Vuoden 1994 peruskoulun opetussuunnitelman perusteet olivat käytössä kymmenen vuotta, kunnes ne korvattiin vuonna 2004 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteilla. Lindström (2005, 20) kuvaa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita osana perusopetuksen sääntelyjärjestelmää sekä keskeisenä kansallisen koulutuspolitiikan välineenä. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden avulla opetuksen tavoitteet ja sisällöt normitettiin, ja vaikutettiin siihen tapaan, miten opetus järjestetään kunnissa. Koulujen johtaminen ja opettajien yhteistyötaidot nähtiin, ja nähdään edelleen tärkeinä vaikuttimina opetussuunnitelmien kehitystyön yleisesti tunnustetulle onnistumiselle (Kimonen & Nevalainen 2001, 151.)

Perusopetus koskettaa lähes jokaista kansalaista, joten opetussuunnitelman merkitys peruskoulussa on erittäin keskeinen. Perusopetuksen opetussuunnitelma on yksi käsitellyimmistä ja pohdituimmista suomalaisista koulutuksellisista suunnitelmista. Silti opetussuunnitelmaa on käytetty peruskoulun kehittämisen työkaluna hyvin vaihtelevasti eri ajanjaksoina. Tähän vaikuttaneita tekijöitä ovat olleet muun muassa vallitseva koulujärjestelmä, yleiset sen hetkiset koulutustavoitteet, sekä se, millä tasolla opetussuunnitelmatyötä kulloinkin tehdään. Peruskoulun kehittämisen näkökulmasta tarkasteltuna opetussuunnitelma-asiakirjaan keskittyminen vaikuttaa ongelmalliselta. Se asettaa runsaasti vaatimuksia opettajille, antaen kuitenkin vain minimaalisesti vihjeitä näiden tavoitteiden saavuttamiseen. Tämä ongelma on nähtävissä opetussuunnitelman niin kutsuttujen yleisosan ja ainesosan välisessä suhteessa. Ainesosaa toteutetaan koulun arjessa, yleisosan jäädessä usein sanahelinän tasolle. Yleisosan arvopohja ei siirry käytännön asteelle itsestään, vaan siihen yhdessä rakennetut tavoitteet tulee myös avata ja toteuttaa yhdessä. (Pyhältö & Soini 2007, 148–150.)

3 Oppilaiden välinen tasa-arvo

3.1 Sukupuolten välinen tasa-arvo

Oppilaiden välinen tasa-arvo toimii tutkimuksessani yläkäsitteenä. Olen jakanut tasa-arvon tarkastelun kahteen sille alisteiseen käsitteeseen, sukupuolten väliseen tasa-arvoon sekä yksilöllisyyden tasa-arvoon. Tässä luvussa tarkastelen sukupuolten välistä tasa-arvoa ja yksilöllisyyden tasa-arvoa omina kokonaisuuksinaan.

Puhuttaessa sukupuolten välisestä tasa-arvosta, täytyy ensin pohtia miten sukupuoli ymmärretään. Lahelma ja Gordon (1999, 91) korostavat ettei sukupuoli ole itsestään selvä dikotomia, joka näyttäytyisi aina joka paikassa samanlaisena naisen ja miehen, tai tytön ja pojan vastakkaisuutena. Sukupuoli nähdään yhteiskunnallisena konstruktiona, jonka merkitys vaihtelee niin kulttuurisesti kuin historiallisestikin. Koulussa opetussuunnitelma, opetus, ja opettajien sekä opiskelijoiden näkemykset muokkaavat käsityksiä siitä, mitä naisena tai miehenä olo tässä yhteiskunnassa merkitsee. (mt., 91.) Koululla näyttääkin olevan kiistaton merkitys oppilaiden käsitykselle itsestään oman sukupuolensa edustajana.

Tiivistetysti sukupuolten välisellä tasa-arvolla tarkoitetaan sitä, että naisille ja miehille kuuluu samat mahdollisuudet, oikeudet ja velvoitteet. Tasa-arvoon kuuluu olennaisesti henkilön vapaus tehdä omaa elämäänsä koskevat valinnat riippumatta muun muassa sukupuolesta, iästä, etnisestä taustasta tai vähemmistöryhmään kuulumisesta. Sukupuolineutraalius, sukupuolistereotyytiat ja sukupuolijärjestelmä pitävät yllä sukupuolten välistä epätasa-arvoista tilaa. (Opetuksen ja ohjauksen tasa-arvoiset käytännöt – sukupuolen huomioiva opas kasvatuksen arkeen 2005, 104.) Kouluilla on niiden suuria ikäluokkia tavoittavan luonteen vuoksi hyvät mahdollisuudet kiinnittää erityistä huomiota sukupuolten välisen epätasa-arvoisuuden purkamiseen.

Koulun virallisena tavoitteena on edistää sukupuolten välistä tasa-arvoa. Ratkaisua on pyritty hakemaan osin kielenkäytöstä, puhumalla lapsista ja oppilaista tyttöjen ja poikien sijaan. Pyrkimällä sukupuolineutraalisuuteen, koulussa on kuitenkin osaltaan vaikeu-

tettu lasten ja nuorten identiteetin muodostumista. (Kuuskoski 2007, 103.) Setälä (1985, 79) totesi lähes kolmekymmentä vuotta sitten sukupuolten tasa-arvon toteutumisessa olevan kyse suurissa määrin asenteiden muokkauksesta. Niinpä opettajan työllä olisi tässä asiassa ensisijaisen tärkeä merkitys. Opetussuunnitelmien ollessa kireitä, olisi opettajan valittava sisällöstä sellaiset kohdat, jotka edesauttavat tasa-arvokasvatusta. Opettajan omat asenteet heijastuisivat tässä työssä selkeästi. (mt., 79.)

Opettajan roolilla on merkitystä sukupuolten välistä tasa-arvoa edistettäessä, mutta ei aina pelkästään positiivisessa mielessä. Löfströmin (2007, 89) mukaan opettaja kohtelee, tai oikeammin tulee kohdelleeksi, oppilaitaan eri tavoin näiden sukupuolesta riippuen, ja myös mittaa oppilaita osin eri mittapuilla. Tämä vaikuttaakin ongelmalliselta kun otetaan huomioon tasa-arvon ja oikeudenmukaisuuden tavoitteet, ja onkin kyseenalaista, onko tälle sukupuolten erilaiselle kohtelulle olemassa hyviä perusteita (mt., 89).

Sekä tasa-arvolaki että koululainsäädäntö ovat asettaneet sukupuolten välisen tasa-arvon edistämisen peruskoulun tavoitteeksi. Miten peruskoululaitoksessa on sitten käytännössä toimittu sukupuolten tasa-arvotavoite mielessä pitäen? Peruskouluun siirryttäessä tyttöjen ja poikien opetus on muodollisesti pääosin yhtenäistynyt. Vuoden 1985 opetussuunnitelman perusteet sekä niihin liittyvät opetuksen oppaat välittävät lähes sukupuolineutraalia kuvaa peruskoulusta, mikä tulkitaan helposti tasa-arvoksi. Todellisuudessa sukupuolieroa alleviivaavien mainintojen puuttuminen ei tarkoita, että ohjeilla edistetäisiin tasa-arvoa. Vuoden 1994 opetussuunnitelman perusteissa sukupuoli tai tasa-arvo mainitaan vielä harvemmin kuin aiemmassa asiakirjassa. Niinpä opetussuunnitelma-aineisto ei näytä tukevan opettajien aktiivista toimintaa tasa-arvon edistämiseksi sillä tavoin kuin lainsäädäntö edellyttää. Toisaalta se ei myöskään estä tällaista toimintaa, vaan jättää koulujen ja opettajien velvollisuudeksi olla aloitteellisia toimijoita tässä asiassa. (Lampela & Lahelma 1996, 225–226.)

Tasa-arvolain (2005, 11) mukaan opetuksen, tutkimuksen ja oppimateriaalien on tuettava tasa-arvoa. Niinpä opetuksen tai oppimateriaalin käyttö ennakkoluulojen tai stereotyyppisten perhe- ja työelämää koskevien sukupuoliroolien luomiseen tai ylläpitämiseen on kielletty. Tähän liittyen tasa-arvon edistämisvelvoite koskettaa etenkin niitä viranomaisia, jotka vastaavat opetuksen kehittämisestä ja siihen liittyvistä peruslinjauksista. (mt., 11.) Jakku-Sihvonen (1996b, 222) nostaa esille teknisen ja tekstiilityön sekä niihin

liittyvän sukupuolisidonnaisuuden, joka ylläpitää vahvasti tyttöjen ja poikien perinnesidonnaista työorientaatiota. Tämä on ongelmallista, koska sukupuolen merkitys näytetään omia taipumuksia tärkeämpänä tekijänä työorientaatiota kehitettäessä (mt., 222).

Rehtoreiden käsityksissä sukupuolten tasa-arvon toteutumisesta peruskouluissa löytyy jonkin verran eroja. Naisrehtorit vaikuttavat pessimistisemmiltä kuin miesrehtorit. Jakku-Sihvosen (1996b, 219–221) tutkimuksen mukaan noin 38 % kaikista rehtoreista antaa tasa-arvon toteutumiselle kiitettävän arvosanan, mutta naisrehtoreista vain 28 %. Suomalaisesta peruskoulusta muodostuva käsitys tasa-arvosta on rehtoreiden antamiin tietoihin ja arvioihin pohjaten kahtiajakoinen. Yleisesti ottaen tasa-arvosta vallitsee melko myönteinen kuva ja rehtorit vaikuttavat olevan tyytyväisiä koulutyön ulkoisiin puitteisiin. Kuitenkin myös korjattavaa löytyy: etenkin opetusryhmäkokojen suureneminen nähdään työoloja heikentävänä tekijänä.

Tasa-arvolaki pyrkii estämään sukupuoleen perustuvaa välillistä ja välitöntä syrjintää, edistämään naisten ja miesten välistä tasa-arvoa sekä parantamaan naisten asemaa erityisesti työelämässä (Tasa-arvolaki 2005, 5). Koulutuksen sukupuolijaon vähentäminen ja mahdollisesti sen purkaminen näyttäisi vaikuttavan työmarkkinoiden sukupuolijaokoon ja yleiseen tasa-arvon lisäämiseen (Hynninen & Juutilainen 2006, 8). Sukupuolten tasa-arvoa koulun kasvatustavoitteena pohdittaessa voidaan lähteä siitä, että kukin näkökulma antaa tärkeitä haasteita koululle. Jotta tasa-arvon edistäminen koulussa voi toteutua onnistuneesti, tulee tiedostaa millä tavoin koulu huomio tytöt ja pojat. (Määttä & Turunen 1991, 11.) Tässä suhteessa myös kaikilla opettajilla on itsetutkiskelun paikka. Opettajan on syytä tiedostaa, miten hän itse ymmärtää sukupuolet ja niiden väliset erot, ja miten tämä käsitys vaikuttaa hänen opetukseensa.

3.2 Yksilöllisyyden tasa-arvo

Yksilöllisyyden tasa-arvo on tutkimusaineiston pohjalta muotoilemani käsite, jolla viitataan kaikkien yksilöiden erityislaatuisuuteen ja tämän tutkimuksen yhteydessä etenkin siihen, miten kunkin yksilön erilaisuus – oli kyse sitten poikkeuksellisesta lahjakkuudesta, oppimisvaikeuksista tai vaikkapa sopivimmasta oppimistyylistä – huomioidaan opetussuunnitelmissa. Tutkimuksessani yksilöllisyyden tasa-arvo on yhdessä sukupuol-

ten välisen tasa-arvon kanssa oppilaiden väliselle tasa-arvoisuudelle – tai laajemmin ilmaistuna kaikkien ihmisten väliselle tasa-arvolle – alisteinen käsite.

Tasa-arvon olennaisia kriteerejä peruskoulun viitekehyksessä ovat ainakin alueellinen tasa-arvoisuus, tyttöjen ja poikien välinen tasa-arvoisuus sekä sosiaaliryhmien välinen tasa-arvoisuus (Jakku-Sihvonen 1996a, 2). Peruskoulun olennaisimmaksi tasa-arvon ulottuvuudeksi sen olemassaolon aikana on noussut tasa-arvoisuus koulutusmahdollisuuksissa (Lindström 1996, 33). Peruskoulussa tasa-arvon voidaan nähdä tarkoittavan haastavaa tasapainottelua samanlaisuuden ja erilaisuuden, sekä yksilön kunnioittamisen ja yhteenkuuluvuuden välillä. Tasa-arvoon peruskoulussa liittyy erilaisuuteen kytkeytyviä ongelmia sekä sitä, miten nämä erot voidaan havaita ja hyödyntää voimavaroina. (Arnesen 1999, 9.) Tasa-arvon edistämiseksi on merkittävää, että erilaisuus koettaisiin luonnollisena ja positiivisena lähtökohtana ennemmin kuin asiana, joka täytyy yrittää korjata.

Tasa-arvo, hyvinvointivaltion keskeinen tavoite, on nivottu kaikille yhteiseksi tarkoitettuun universaaliin hyvään. Tämän vuoksi monet ovat alkaneet nähdä tasa-arvon ennen kaikkea yhdenmukaisuutena. Julkisessa keskustelussa on vilahdellut myös tasapäistämisen käsite, millä ilmaistaan kielteistä suhtautumista. Vapautta koskevassa näkökulmassa painotetaan erilaisuutta yhdenmukaisuuden sijaan, ja siinä ymmärretään kaikkien ihmisten olevan erilaisia. Näitä kahta eri näkökulmaa ei voida mitenkään sovittaa yhteen sellaisenaan: jos tasa-arvoa lisätään, tullaan samalla vahvistaneeksi samanlaisuutta, mikä puolestaan estää erilaisuutta, ja näin ollen myös valinnanvapautta, josta vapaudessa juuri on kysymys. (Lindström 1996, 8.) 2010-luvulle tultaessa tasa-arvon yhteydessä ei enää niinkään puhuta tasapäistämisestä, mutta on huomattavaa, että opetus suunnitelmisissa kehoitetaan silti puskemaan kaikkia oppilaita kohti samojen, tiettyjen tavoitteiden saavuttamista.

Yksi kouluun soveltuva termi on kohtelun tasa-arvo. Melko yleisesti hyväksyttynä on pidetty sellaista näkökantaa, että opettajan tulisi kohdella oppilaita erilaisina, mutta ei eriarvoisina ihmisinä. Peruskoulun nähdään pyrkivän toteuttamaan mahdollisuuksien tasa-arvon periaatetta. Tämä ei kuitenkaan ole täysin ongelmatonta, sillä oppilaat ovat aina erilaisia niin taustaltaan kuin myös muilta henkilökohtaisilta ominaisuuksiltaan. (Lindström 1996, 9.) Vaikka kaikille pyritäänkin takaamaan tasa-arvoiset opiskelumah-

dollisuudet, se ei ole helposti toteutettavissa, sillä oppilaiden perheiden mahdollisuudet lastensa opiskelun tukemiseen eroavat toisistaan huomattavasti. PISA-tutkimuksissa todettiin ylipäätään sosioekonomiseen luokkaan kuuluvien perheiden lasten yltävän niin lukutaidossa kuin matematiikassa alempiin sosioekonomisiin ryhmiin kuuluvia ikätovereitaan huomattavasti parempiin tuloksiin. Vaikka Suomessa kotitaustan yhteys oppimistuloksiin on kansainvälisesti verrattuna vähäinen, näyttää se silti olevan oppimismahdollisuuksien tasa-arvoa murentava tekijä. (Linnakylä & Välijärvi 2005, 194–196.)

Erityistuen kohteena oleminen on valtaväestöön kuulumattomien oppilaiden kohdalla johtanut usein leimaamiseen ja syrjintään sen sijaan että heidät olisi hyväksytty täysvaltaisiksi koulu yhteisön jäseniksi (Väyrynen 2001, 16–17). Erityisopetuksen asema hyvinvointivaltiossa, sekä jännite perinteisen koulujärjestelmän ja inklusion välillä osoittaa selkeästi, miten erityiskasvatus tulkitsee ja tuotteistaa ihmisen olemassaoloa ja kehittymistä. Erityiskasvatuksen ammatit tulisi ymmärtää sitä kautta, että ne ovat olemassa poliittisessa, ideologisessa ja käytännöllisessä viitekehyksessä. Olisi tärkeää hyödyntää tämä tilanne erityiskasvatuksen ammattien kehittämiseksi tavalla, jolla voitaisiin parhaiten tukea niitä ihmisiä jotka tuntevat itsensä kyvyttömiksi yhteiskunnassa. (Hausstätter 2011, 34.) Suomalaisessa koulujärjestelmässä olisi syytä arvioida uudelleen erityisopetuksen tarpeellisuutta erillisenä järjestelmänä, ja pohtia, voitaisiinko erityiskasvattajien ammattitaitoa hyödyntää entistä paremmin yhteistyössä muun perusopetuksen kanssa.

Koulut ovat velvollisia järjestämään opetuksen oppilaan ikäkauden ja edellytysten mukaisesti. Tasa-arvo edellyttää toteutuakseen myös muita, hallinnollisia järjestelyitä. (Toivonen 2005, 139.) Peruskoulun oppilaille on oikeus turvalliseen opiskelu ympäristöön, jonka toteuttaminen tapahtuu tasa-arvolain ja perusopetuslainsäädännön nojalla. Myös tasa-arvolain syrjinnän yleiskiellot koskevat peruskouluja. (Tasa-arvolaki 2005, 28–29.) Asenteiden muuttamisessa koululaitos on merkittävässä asemassa. Kaikki sellainen toiminta, joka lisää koulussa työskentelevien ihmisten herkkyyttä sellaisten tilanteiden havaitsemiseen, joissa tasa-arvo ei toteudu, sekä herkkyyttä toteuttaa omassa toiminnassaan tasa-arvoa, on ensiarvoisen tärkeää. Tästä näkökulmasta katsoen jokainen opettaja on tärkeä omassa työssään eikä hänen osuuttaan pysty korvaamaan kukaan muu. (Määttä & Turunen 1991, 12.)

Eritasoisten oppilaiden suoriutumista eri maissa tarkastelemalla voidaan verrata eri koulutusjärjestelmien kykyä edistää oppilaiden välistä tasa-arvoa. Suomalaisen peruskoulun erityisvahvuutena muihin maihin verrattuna nähdään heikkojen oppilaiden korkea suoritustaso, joka ulottuu kaikkiin keskeisiin sisältöalueisiin. Toisaalta on huomioitava myös tämän asian kääntöpuoli: heikoimmin menestyneiden oppilaiden osaamisen taso on Suomessakin vaatimatonta, jolloin jatko-opinnoissa eteneminen tai tavanomaisesta työstä selviäminen voivat osoittautua haasteellisiksi. (Linnakylä & Välijärvi 2005, 175–178.) Opetuksen järjestäjän olisi syytä pyrkiä kehittämään jatkuvasti uusia, ehkä luovia-kin menetelmiä heikosti menestyneiden oppilaiden entistä parempaan oppimisen ohjaukseen ja tukemiseen.

4 Tutkimuksen toteutus

4.1 Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset

Tutkimukseni aiheena on oppilaiden välinen tasa-arvo, jota tarkastelen opetussuunnitelman viitekehyksessä. Tutkimuksessani pyrin valitsemani tutkimusmenetelmän ja aineistoni pohjalta pohtimaan, millaisena oppilaiden välinen tasa-arvo näyttäytyy opetussuunnitelmissa.

Päädyin jaottelemaan oppilaiden välisen tasa-arvon vielä kahteen eri kategoriaan: sukupuolten väliseen tasa-arvoon sekä yksilöllisyyden tasa-arvoon. On syytä huomata, että oppilaiden välinen tasa-arvo on rinnastettavissa ihmisten väliseen tasa-arvoon, joka toimii siis sekä sukupuolten välisen tasa-arvon että yksilöllisyyden tasa-arvon yläkäsitteenä. Myös yksilöllisyyteen liittyy yhtenä osa-alueena sukupuoli, samoin kuin sukupuolten väliseen tasa-arvoon liittyy yksilöllisyyden vaatimus, mutta yksilöllisyyden tasa-arvon käsitteen käyttöönotolla halusin tarkastella sitä vielä laajemmin. Yksilöllisyyden tasa-arvo on tutkimusaineiston pohjalta muotoilemani käsite, jolla viitataan kaikkien yksilöiden erityislaatuuteen, ja tässä yhteydessä etenkin siihen, miten kunkin yksilön erilaisuus – oli kyse sitten poikkeuksellisesta lahjakkuudesta, oppimisvaikeuksista tai vaikkapa sopivimmasta oppimistyylistä – huomioidaan opetussuunnitelmissa. Tältä pohjalta nousevat tutkimuskysymykset, joilla haetaan vastausta tutkimusongelmaan:

Miten sukupuolten välinen tasa-arvo huomioidaan opetussuunnitelmissa?

Miten yksilöllisyyden tasa-arvo huomioidaan opetussuunnitelmissa?

Tutkimusaiheen valintaan vaikutti ennen kaikkea aiemmin yliopisto-opintojen puitteissa tapahtunut inklusioon perehtyminen, ja siihen liittyvät epäselvyydet. Lyhyesti sanottuna inklusio on filosofia ja toimintatapa, joka vastustaa syrjintää sekä periaatteiden että käytännön tasolla (Väyrynen 2001, 13–16). Tärkein yhteisen opetuksen peruste on tasa-arvoisuus, eikä normaali koulunkäynti saa olla valittujen etuoikeus. Erilaisten ihmisten

eläminen ja oppiminen yhdessä on lähtökohta erilaisuuden hyväksymiselle. (Saloviita 1999, 12–15.) Inklusioon liittyy kiinteästi niin kutsuttu lähikouluperiaate, eli jokaisen lapsen oikeus käydä hänelle lähintä (tavallista) koulua, ja saada tarvittavat tukipalvelut omassa luokassa. Suomi on virallisissa sopimuksissa (ks. esim. Salamancan julistus 1994) sitoutunut noudattamaan näitä inklusion peruseriaatteita, mutta silti erityisopetukseen otettujen ja siirrettyjen oppilaiden määrä on yli 44 000 (Suomen virallinen tilasto, luettu 22.4.2013).

Tämän ristiriidan pohjalta lähdän tarkastelemaan, millaisena oppilaiden välinen tasa-arvo näyttäytyy valtakunnallisissa opetussuunnitelman perusteissa. Jussila, Montonen ja Nurmi (1992, 186–187) toteavat, että ennako-oletusten kirjaaminen on tarpeen niin tutkijan itsensä, kuin tutkimusraportin lukijan kannalta. Jos tutkija ei kirjaa ylös omia ennakkokäsityksiään, hän saattaa todistella oikeiksi täysin virheellisiä ennako-oletuksia, kuvitellen lukevansa tekstiä ilman ennakkokäsityksiä ja päätyen huomaamaan sisällöstä vain tietynlaisia asioita. Totean tässä yhteydessä tiedostavani, että aiemmin kuvaamani ristiriita inklusion periaatteisiin sitoutumisen ja erityisopetuksen kukoistuksen välillä luo itselleni sen ennako-oletuksen, että opetussuunnitelmat jollakin tasolla oikeuttavat inklusiosta poikkeamisen, eli oppilaiden epätasa-arvoisen kohtelun.

Tässä yhteydessä on syytä huomioida, että oma näkemykseni tasa-arvosta koulussa noudattelee inklusion peruseriaatteita. Vaikka käytän tutkimuksessani inklusion arvomaailmaa eräänlaisena tasa-arvon ihanteena sekä heijastuspintana, annan kuitenkin tutkimusaineistolle mahdollisuuden tuoda esiin muita tasa-arvon määritelmiä tai vivahteita. Aaltion ja Puusan (2011, 159) mukaan ihminen ei koskaan ole vapaa esitiedosta, ja siten objektiivisuus voidaan nähdä ainoastaan tieteen ihanteena, johon pyritään. Vasta tutkijan kyky tarkastella kriittisesti omaa esitietoaan, sekä kyky yhdistellä sitä uusiin havaintoihin mahdollistaa tutkijan huomion kiinnittämisen asioihin, jotka muutoin saattaisivat vaikuttaa itsestään selviltä.

Tutkimusaineistoni koostuu Peruskoulun opetussuunnitelman perusteista vuosilta 1985 ja 1994, sekä Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista vuodelta 2004. Aineistoa rajatessani tein päätöksen keskittyä tarkastelemaan ainoastaan näiden opetussuunnitelmien niin kutsuttuja yleisosioita, sulkien aineosiot tutkimukseni ulkopuolelle. Valintani perustuu siihen, että olen kiinnostunut selvittämään oppilaiden välistä tasa-arvoa ja sii-

hen liittyviä toteamia, ohjeistuksia ja mahdollisia tiedon aukkoja nimenomaan yleisellä tasolla, en niinkään minkään tietyn oppiaineen viitekehyksessä. Sukupuolten tasa-arvo käsityön opetuksessa on laajemmalti tutkittu aihe, josta voi lukea esimerkiksi Jakku-Sihvosen (1996b) artikkelista.

Opetussuunnitelman perusteet ovat dokumentteja, jotka välillisesti vaikuttavat suureen osaan suomalaisista. Opetussuunnitelmia kehitetään koko ajan, vaikkakin aina viiveellä yhteiskunnan muuhun kehitykseen verrattuna. Tarkastelemalla opetussuunnitelman perusteita kriittisesti tasa-arvon näkökulmasta luon omalta osaltani painetta opetussuunnitelmien kehittämiseen tulevaisuudessa entistä paremmin aidon tasa-arvon toteutumiseksi.

4.2 Systemaattinen analyysi tutkimusmenetelmänä

Systemaattinen analyysi voidaan ymmärtää asiayhteydestä riippuen eri tavoin. Laveasti ymmärrettynä systemaattinen analyysi voidaan nähdä jokaisen tieteellisen tutkimuksen välttämättömänä osana, jolloin systemaattinen analyysi olisi jossain määrin ehtona tieteellisen tiedon synnylle. Suppeammin määriteltynä systemaattisen analyysin voidaan katsoa tarkoittavan erityisesti tutkimusaineistojen analyysiin liittyvää työtapaa. (Törmänen & Paasivaara 2009, 13). Tässä tutkimuksessa systemaattinen analyysi ymmärretään laadullisena tutkimusmenetelmänä, jota sovelletaan valmiiden tekstiaineistojen, opetussuunnitelmien, analyysiin. Systemaattinen analyysi ei ole sidoksissa mihinkään yksittäiseen suuntaukseen, vaan sitä voidaan käyttää erilaisia tieteenfilosofisia perinteitä edustavissa tutkimuksissa (Jussila ym. 1992, 157). Hannulan (2007, 111) mukaan systemaattinen analyysi sopii kaikkien tekstityyppien sisällön selvittämiseen. Systemaattisessa analyysissä tutkimusaineisto muodostuu yleensä jo olemassa olevasta lähdemateriaalista, sen sijaan että tieto kerättäisiin empiriasta (Törmänen & Paasivaara 2009, 15). Tämä pätee myös omassa tutkimuksessani, sillä aineistona toimivat opetussuunnitelmat ovat olemassa tästä tutkimuksesta riippumatta.

Systemaattinen analyysi tutkimusmenetelmänä ei etene kiveen hakattujen säännösten mukaisesti, eikä siitä ole olemassa yksiselitteistä kattavaa tulkintaa. Eri tutkimusaloilla ja tutkimuksissa systemaattista analyysia on luonnehdittu filosofistyyppisenä menetel-

mänä. Filosofian tavoin se ei pidä asioita tutkimuskohteesta itsestäänselvyyksinä, vaan tarkastelee niitä kriittisesti. Systemaattisella analyysillä on nimensä mukaisesti kaksi perustehtävää: analyytinen erittelemine sekä synteettinen uuden luominen. (Törmänen & Paasivaara 2009, 14–15.) Synteettiseen tehtävään voi sisältyä esimerkiksi uuden käsitteen tai teorian kokoava tuottaminen. Tutkimuksen synteettinen ja analyytinen tehtävä ovat aina vuorovaikutuksessa keskenään, sillä uuden luominen edellyttää aina aiemmin ajatellun tuntemista. (Jussila ym. 1992, 158.) Tältä osin systemaattinen analyysi lähentelee hermeneuttista käsitystä tiedon muodostumisen prosessista. Niin kutsutun hermeneuttisen kehän mukaan yksityiskohtien tulkinta vaikuttaa aina kokonaisuuden tulkintaan ja tutkimuskohteesta tehtyjä tulkintoja uudelleen tulkitsemalla tuotetaan yhä laajenevaa ymmärrystä kohteesta (Jyväskylän yliopiston Koppa, luettu 24.4.2013).

Sisällönanalyysi ja historiallinen tutkimus ovat menetelminä lähellä systemaattista analyysiä, mutta juuri filosofiselle lähestymistavalle tunnusomainen tutkimusote erottaa systemaattisen analyysin sen lähimenetelmistä (Jussila ym. 1992, 170). Sisällönanalyysiin verrattuna systemaattisessa analyysissä mennään syvemmälle tekstin sisään, pyrkiä myksenä hahmottaa tekstin sisältämä ajatusmaailma. Omassa tutkimuksessani olen myös pyrkinyt menemään tekstin taakse, ja huomioimaan erityisesti asiayhteyden merkityksen tekstin tulkinnan kannalta.

Tekstiin syvemmälle meneminen haastaa tutkijan tarkastelemaan myös sellaisia asioita, jotka ilmenevät niin sanotusti rivien välistä lukemalla. (Hannula 2007, 116.) Jussila ym. (1992, 196) puhuvat tekstin aukoista, eli tekstin kohdista joissa jokin asia näytetään sivuutetun tai jätetyn kokonaan huomiotta. Systemaattisessa analyysissä huomio ei keskity kielen morfologiaan tai syntaksiin, eikä kirjallis-esteettisiin näkökohtiin. Analysoinnin suorittaminen on mahdollista myös täysin tekstilähtöisesti eli immanentisti, jolloin tekstin asiayhteys tai alkuperä voidaan jättää huomiotta. (mt., 173–174.)

Systemaattisen analyysin tutkimusmenetelmäkseen valinnut tutkija on todennäköisesti kiinnostunut perustavanlaatuisista kysymyksistä, kuten etiikasta tai arvoista (Törmänen & Paasivaara 2009, 15). Tämä pätee myös oman tutkimukseni kohdalla: mielestäni tasa-arvo kaikkine ulottuvuuksineen on ehdottomasti perustavanlaatuinen kysymys. Törmäsen ja Paasivaaran (2009, 15) mukaan systemaattisella analyysillä voidaan pyrkiä uuden, aiemmin tutkimattoman tiedon tuottamiseen tai aiemmin tutkittujen käsitysten ky-

seenalaistamiseen sekä tarkentamiseen ennakkoon valitusta näkökulmasta. Selkeän tutkimuskysymyksen asettaminen on tärkeää systemaattisen analyysin kaltaiselle filosofistyyppiselle menetelmälle. Selkeä tutkimuskysymys auttaa tutkimuksen koossa pitämistä ja yhtenäisen, eheän kokonaisuuden saavuttamista.

Hannulan (2007, 113–114) mukaan tutkimus on järkevää rajoittaa tietyn teeman ympärille, eikä koskemaan vaikkapa kokonaisen klassikkoteoksen merkitystä. Valitusta teemasta täsmennetään sitten tutkimusongelma. Hannula näkee hyvän tutkimusongelman olevan ajankohtainen, olennaiseen sisältöön keskittyvä sekä avaavan aina oven tutkimuskohteen ulkopuolelle. Tutkimusongelmalle ominaisena voidaan pitää tiedollista ristiriitaa, mikä antaa mahdollisuuden saada selville jotain uutta, tai tarkistaa vanhoja, mahdollisesti virheellisiä käsityksiä (Jussila ym. 1992, 180–181). Omaa tutkimusta suunnitellessani tiesin aluksi haluavani tutkia oppilaiden välistä tasa-arvoa. Opetussuunnitelmat vaikuttivat tähän tarkoitukseen sopivilta aineistoilta, sillä ne ovat virallisia, ohjeellisia dokumentteja joihin koulun toiminta pohjautuu. Näiden valintojen pohjalta ja opetussuunnitelma-dokumentteihin tutustuttuani muotoutui vähitellen tutkimuksen pääongelmaksi kysymys *millaisena oppilaiden välinen tasa-arvo näyttäytyy opetussuunnitelmissa?*

Tutkijan tulisi pyrkiä käyttämään mahdollisimman alkuperäistä lähdettä. Aineiston rajaamisessa on syytä olla tarkkana, sillä aineiston tulisi kattaa kaikki olennainen, olematta kuitenkaan liian laaja tutkimuksen sujuvuuden kannalta. Rajauksen ohjenuorana voi pitää aineiston merkittävyyttä tutkittavan asian kannalta katsottuna. (Hannula 2007, 114–115.) Omassa tutkimuksessani olen käyttänyt kaikista opetussuunnitelmista niiden ensimmäisiä painoksia. Tiedostan, että niistä on olemassa uudempia versioita ja ymmärrän, että uudemmat opetussuunnitelmat ovat aina vanhoista kehittyneempiä tai ainakin päivitettyjä versioita. Kuitenkin tutkimuksessani keskityn näihin ensimmäisiin painoksiin ja tekstien sisältöihin sellaisena kuin ne näihin teoksiin on painettu. Tutkimuksessani nostan paikoittain esille saman aihepiirin eri vuosien opetussuunnitelmista, mutta tarkastelun keskipisteenä on silti tekstien itsenäinen sisältö, vaikka vertailunäkökohta saatetaan myös ottaa osaksi tarkastelua. Oman aineistoni olen rajannut koskemaan oppilaiden väliseen tasa-arvoon vaikuttavia asioita. Tällä en tarkoita ainoastaan sellaisia tekstinkohtia, joissa käytetään suoraan termiä tasa-arvo, vaan myös esimerkiksi opetuk-

sen järjestelyyn liittyviä tekijöitä, jotka omalta osaltaan vaikuttavat oppilaiden väliseen tasa-arvoon. Esimerkkinä toimii muun muassa erityisopetuksen tai tukiopetuksen järjestäminen.

Systemaattisen analyysin suorittamiselle voidaan määritellä kolme päävaihetta. Ensimmäinen vaihe keskittyy tutkimusongelman ja aineiston hahmottamiseen. (Jussila ym. 1992, 177.) Näitä teemoja pohdittiin jo edeltävissä kappaleissa. Tutkimuksen toinen vaihe käsittää varsinaisen analyysin. Hannulan (2007, 118) mukaan varsinainen analyysi-vaihe tapahtuu tutkijan mielessä, jolloin tutkija toimii vuorovaikutuksessa tekstin kanssa, muodostaen mielikuvia tekstin ilmaisemasta asiasisällöstä ja samalla organisoiden tekstin antamaa informaatiota sekä omaa lukutapaansa. Oman tutkimukseni kohdalla tämä vaihe koostui tutkimusaineiston toistuvasta uudelleen-lukemisesta. Tässä vaiheessa pyrin hahmottamaan tekstistä nousevia tutkimukselle keskeisiä teemoja, joita olivat opetuksen yleinen arvoperusta, erilaisen opetuksen järjestelyyn liittyvät seikat sekä oppilaiden arviointi. Pyrin myös haastamaan omaa lukutapaani, ja löytämään uusia merkityksiä esiin nousseille asioille.

Analyysi voidaan nähdä kvalitatiivisena sisällönerittelyä, jossa toiminta koostuu rajatun tekstiaineiston tarkastelusta esimerkiksi lukemalla tai esittelemällä sitä kaavioiden avulla. Systemaattisessa analyysissä olennaista on analysoidavan tekstin erilaisten teemojen, ristiriitojen, vivahteiden sekä ilmaisuun sisältyvän symboliikan ja piilomerkitysten järjestelmällinen selvittäminen. (Jussila ym. 1992, 160;170.) Tutkimuksen pääteemojen selvittyä aloin käsittelemään tasa-arvoa yllä mainitsemieni teemojen viitekehkeksessä. Tässä vaiheessa aloin kiinnittää erityistä huomiota ilmaisujen yksityiskohtiin ja ristiriitaisuuteen, sekä niiden asiayhteyteen. Tällä tavalla tarkastelemalla tekstistä alkoi nousta esille tasa-arvoon liittyviä piilomerkityksiä.

Analyysissa huomio tulee kiinnittää sekä siihen, mitä tekstissä pyritään tarkoituksella tuomaan esille, kuin myös siihen mitä jätetään käsittelemättä ja miten esitettyjä ajatuksia perustellaan. (Jussila ym. 1992, 160;170.) Vaikuttaa luonnolliselta, että jokainen tutkija voi huomata aineistosta hieman erilaisia asioita, riippuen valitusta näkökulmasta, omasta arvomaailmasta tai esimerkiksi aiheen perehtymisen laajuudesta.

Varsinainen analyysivaihe sisältää käytännössä tekstiaineiston lukemista useaan kertaan, kenties näkökulmaa välissä vaihtaen. Päähuomio tässä lukuprosessissa on tekstin merkityssisältöjen selvittämisessä, mikä voi vaatia osin hidastakin lukuprosessia, koska edellytyksensä merkityksen syntymiselle on ajattelutyö ja sen kehittyminen. (Törmänen & Paasivaara 2009, 17–18.) Systemaattinen analyysi pyrkii laajentamaan ymmärrystämme asioista, jotka päällisin puolin näyttävät itsestään selviltä (Jussila ym. 1992, 174.) Tämä vaihe vaatii tutkijalta kärsivällisyyttä ja uskallusta luopua varmoista tulkinnoista tai liiasta tekstin myötäilemisestä.

Systemaattisen analyysin kolmas ja viimeinen vaihe käsittää analyysin tulosten selittämisen ja käyttämisen (Jussila ym. 1992, 177). Analyysin tulosvaiheessa muodostetaan synteetinomainen kokonaisnäkemys tutkittavasta ilmiöstä (Törmänen & Paasivaara 2009, 23). Systemaattisessa analyysissä tulkintoja tehtäessä tulee tähdentää tutkittavien osien kytkeä asiayhteyksiinsä. Irrallista sanaa tai virkettä tulkittaessa mennään helposti metsään. Ajatuksellinen kokonaisuus, johon lausuma liittyy, antaa pohjan mielekkäille tulkinnoille. (Jussila ym. 1992, 197.) Omassa tutkimuksessani esitän opetussuunnitelmista tekstikappaleita, joissa käsitellään tutkimusongelmaani liittyviä asioita. Vaikka kappaleen sisällöstä vain osa vastaisi omiin tutkimuskysymyksiini, antaa koko kappaleen huomioonottaminen luotettavamman kuvan käsiteltävästä asiasta. Systemaattiseen analyysiin liittyvät toinen ja kolmas vaihe, eli varsinainen analyysi ja tulosvaihe näyttävät tässä tutkimuksessa laajemmin tutkimustulosten ja johtopäätösten yhteydessä.

4.3 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus

Tutkimuksen eettisyyttä ja luotettavuutta on luontevaa lähteä tarkastelemaan tutkimuksen ominaislaadusta käsin. Tutkimuksessani valitsin tutkimuskohteeksi opetussuunnitelma-asiakirjoja, jotka ovat luonteeltaan julkisia ja kenen tahansa luettavissa. Alasuutari (1999, 84) huomauttaa, että aineistoa, joka on olemassa tutkimuksen tekijästä riippumatta, voitaisiin pitää ihanteellisena tutkimukselle. Alasuutari (1999, 84) toteaa myös, että laadulliselle tutkimukselle on luonnollista, että kerätään aineistoa, joka tekee mahdollisimman monenlaiset tarkastelut mahdollisiksi. Opetussuunnitelmat voidaan nähdä

tällaisiksi aineistoiksi, sillä tutkijan lähtökohdista ja kiinnostuksen kohteista riippuen opetussuunnitelmille voidaan kohdistaa lukemattomia erilaisia tutkimuskysymyksiä. Tässä tutkimuksessa tarkasteltavat opetussuunnitelmien perusteet ovat myös olleet olemassa kauan ennen tämän tutkimuksen muotoutumista.

Julkiset asiakirjat ovat siinä mielessä hyvä valinta tutkimusaineistoksi, ettei niiden käyttöön liity samanlaisia eettisiä ongelmakohtia kuin tutkittaessa ihmistä. Kun tutkimuksen kohteena on aito ihminen tai esimerkiksi hänen käsityksensä jostakin asiasta, joutuu tutkija pohtimaan tarkasti, miten suojata tutkittavan yksityisyys. Tutkijan on myös syytä ottaa huomioon, ettei tutkimus vahingoita tutkittavaa millään tavalla. Opetussuunnitelmia tutkittaessa eettisyys kohdistuu erilaisiin ratkaisuihin tutkimuksessa. Näen, että omassa tutkimuksessani eettisyys rakentuu erityisesti läpinäkyvyyden kautta. Tällä tarkoitan sitä, että tuon selkeästi esille ne kohdat aineistosta, joihin viitataan, samoin kuin noudatan yleisesti hyväksyttyä tieteellistä käytäntöä muihin tutkimuksiin viitatessani. Pyrin aina myös perustelemaan tutkimuksessa tekemäni valinnat ja johtopäätökset. Lisäksi olen kirjoittanut auki omat ennako-oletukseni ennen tutkimuksen tekemistä ja pyrkinyt siihen, että ennakkokäsityksistä huolimatta annan aineistolle tilaa tuottaa myös oletuksistani poikkeavia argumentteja.

Puusa (2011, 124) toteaa, että kaksi tutkijaa ei koskaan päädy täsmälleen samoihin lopputuloksiin, vaikka heillä olisi käytettävissään sama, laadullinen tutkimusaineisto. Tosi-asioistakin voi syntyä tulkintaerimielisyyksiä, sillä ihmiset havaitsevat ja tulkitsevat asioita eri tavalla. Tutkijan tulisi tutkimuksen tehtyään pohtia sitä, vastaako tutkimus sille asetettuihin kysymyksiin. Hermeneuttisen kehän mukaisesti tutkijan kuitenkin vähitellen lähestyy perusteltua sekä mahdollista tulkintaa. (mt., 124.) Tutkimuksen tekijänä paikannan itseni kasvatustieteen opiskelijaksi, jolla ei juuri ole kokemusta tutkimuksen tekemisestä. Esimerkiksi opetushallituksen dokumenttien tutkimiseen, tai vastaavasti kielentutkimukseen erikoistunut, kokenut tutkija olisi voinut saada aikaiseksi täysin erilaisia tuloksia. Tutkimuksessani olen kuitenkin pyrkinyt tuomaan julki tutkimuksen lähtökohdat ja tehdyt menetelmälliset ratkaisut niin selkeästi, että niiden osalta tutkimuksen toistettavuus olisi mahdollista.

Aaltion ja Puusan (2011, 157) mukaan tutkimus voi olla osuvaa ja hyödyllistä, tutkittavasta ilmiöstä ymmärrystä lisäävää, vaikka se ei päätyisikään yleistettävään tietoon.

Tutkimukseni keskittyy tarkastelemaan oppilaiden välisen tasa-arvon näyttäytymistä suomalaisissa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa. Sitä ei voida yleistää koskemaan kaikkien opetussuunnitelmien sisältöä sellaisenaan. Tutkimuksellani kiinnitän kuitenkin huomion tasa-arvoon liittyvien ilmaisujen monimuotoisuuteen ja niiden ongelmakohtiin, mikä voi omalta osaltaan auttaa muita tutkijoita näkemään samankaltaisia piirteitä myös muissa virallisissa koulumaailmaan, tai yleisemmällä tasolla tasa-arvoon, liittyvissä dokumenteissa.

Tutkimuksessani on käytetty tutkimusmenetelmänä systemaattista analyysia, mikä luo tutkimuksen arvioinnille omat erityisvaatimuksensa. Jussilan, Montosen ja Nurmen (1992, 201–202) mukaan empiirisen tutkimuksen arvioinnille ominaisia piirteitä ei voida soveltaa sellaisinaan systemaattiseen analyysiin. Systemaattisen analyysin yhteydessä ei nähdä tarkoituksenmukaiseksi laskea reliabelius- tai validiuskertoimia. Systemaattiselle analyysille erityisen tärkeä tarkistettavuuden kriteeri on selkeiden lähdeviitteiden ja lainauksien käyttö. Tällä tavalla jokainen lukija saa mahdollisuuden toimia tutkijan tekstiä tarkistavana rinnakkaiskoodaajana. (mt., 201–202.) Omassa tutkimuksessani olenkin kiinnittänyt erityistä huomiota tutkimusaineiston esille tuontiin tavalla, joka mahdollistaa lukijalle jatkuvan päättelyprosessin etenemisen seurannan.

5 Tasa-arvon huomioiminen opetussuunnitelmissa

5.1 Luvun rakenteesta

Olen jaotellut tutkimustulokset kolmen opetussuunnitelmista nousseen pääteeman alle. Nämä teemat ovat opetuksen yleinen arvoperusta, opetuksen järjestelyyn liittyvät asiat sekä arviointi. Näiden otsikkojen alla käsitellään opetussuunnitelmista esiin nousseita tekijöitä liittyen oppilaiden väliseen tasa-arvoon. Luvut rakentuvat siten, että ensin esitän opetussuunnitelmista poimitun lainauksen tai lainauksia, jonka jälkeen analysoin ja kommentoin tekstikatkelmaa. Koska opetussuunnitelmatekstit liittyvät kiinteästi juuri kouluun ja siellä tapahtuviin asioihin, käytän paikoitellen pohdinnoissani heijastuspintana koulumaailmaa ja todellisia, kouluun sopivia esimerkkejä.

Systemaattista analyysia toteutettaessa tulee huomioida se, ovatko tarkastelun kohteena olevat opetussuunnitelmat ideaalisia, virallisia, opettajan itsensä laatimia, toteutuvia vai koettuja suunnitelmia (Jussila ym. 1992, 191–192). Tämän tutkimuksen aineistona toimivat opetussuunnitelmien perusteet ovat virallisia dokumentteja. Koin tarkoituksenmukaiseksi esittää analyysin kohteena olevat tekstikappaleet sellaisinaan, enkä esimerkiksi vapaasti omin sanoin kuvaillen. Valitsemallani esitystavalla annan lukijalle mahdollisuuden seurata analyysin etenemistä ja paikkansapitävyyttä. Selkeyden vuoksi opetussuunnitelmalainausten perässä ei lue joka kerta opetussuunnitelman koko nimeä, vaan vuosiluku ja sivunumerot. Opetussuunnitelmien tiedot kokonaisuudessaan löytyvät lähdeluettelosta.

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet (1985, 1994) sekä Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2004) ovat virallisia, ohjeellisia asiakirjoja joiden pohjalta kunnakohtaiset opetussuunnitelmat luodaan. Opetussuunnitelman perusteiden ohjeellisen luonteen vuoksi on mielestäni perusteltua olettaa, että niiden tekstit tarkoittavat sitä mitä niissä sanotaan. Tällä tarkoitan sitä, että esimerkiksi kaunokirjallisuudessa voidaan todellisuudesta kirjoittaa vertauskuvallisesti. Koska kunnilla ja kouluilla on velvollisuus rakentaa opetussuunnitelmansa opetussuunnitelman perusteiden pohjalta, olisi kohtuutonta olettaa niiden tulkitsevan piilomerkityksiä täynnä olevaa tekstiä. Se, että opetus-

suunnitelman perusteissa käytetään suoraa kieltä, ei kuitenkaan tarkoita, ettei tekstissä voisi olla kohtia, jotka jättävät tulkinnanvaraa tai herättävät kysymyksiä.

5.2 Opetuksen yleinen arvoperusta

”Kun koulutusta joudutaan tehostamaan, on huolehdittava siitä, ettei yksilön inhimillinen kasvu vaarannu. Koulutuksen lähtökohdat eivät voi olla vain aineellisia eikä ihmisen koulutettavuus vain yhteiskunnallinen kysymys. Inhimillisen kasvun hyväksyminen yhdeksi koulutuksen tärkeäksi tekijäksi merkitsee sitä, että kiinnitetään huomioita yksilön ominaisuuksien ja taipumusten kaikenpuoliseen kehittämiseen ja rikastuttamiseen.” (1985, 11)

Inhimillisyys ja yksilöllisyys ovat niitä tekijöitä, joista käsin voidaan tavoittaa todellinen tasa-arvo. Koulutuksen tehostamiseen liittyvä tyypiesimerkki on luokkakokojen kasvu. Yhden opettajan luokalla saattaa olla jopa 30 oppilasta. Eri oppiaineiden vaadittavien sisältöjen läpikäymisessä ison ryhmän kanssa on jo oma haasteensa, puhumattaakaan siitä että jokaisen yksilön taipumuksia tulisi pyrkiä kehittämään ja rikastuttamaan. Yllä olevaan kappaleeseen on onnistuttu mahduttamaan niin koulutuksen tehostaminen kuin inhimillinen kasvu, jotka äkkiseltään tuntuvat olevan aika kaukana toisistaan. Inhimillisen kasvun huomioonottaminen on hieno tavoite, mutta sen käyttö tässä yhteydessä herättää kysymyksen, onko se vain väline tehdä tehostetusta koulutuksesta hyväksyttävämpää?

”Koulutuspoliittiseksi tavoitteeksi on hyväksytty, että jokaisella peruskoulun suorittaneella nuorella tulee olla jatkokoulutuspaikka keskiasteen koulutuksessa. Tähän tavoitteeseen päästään tämän vuosikymmenen lopulla. Tästä ja oppilasikäluokan määrällisestä kehityksestä johtuen valikoivasta oppilasvalinnasta voidaan siirtyä nykyistä enemmän ohjaavaan menettelyyn. Tämä antaa peruskoulun kasvatus- ja opetustyölle enemmän itsenäistä liikkumavaraa, koska peruskoulu ei toimi enää nykyisessä laajuudessa jatkokoulutukseen valikoivana laitoksena.” (1985, 11)

”Oppilaiden jatko-opintokelpoisuus ei ole vain perinteisesti tärkeinä pidettyjen oppiaineiden keskeisten tietojen ja niiden varaan rakennettujen taitojen hallintaa, vaan myös laaja-alaisempaa oppilaan tiedollista, taidollista ja persoonallista kypsyyttä siirtyä keskiasteen koulutukseen. Yleinen jatko-opintokelpoisuus on nähtävä myös oppilaan henkisenä kypsyytenä, johon liittyy realistinen kuva omista rajoituksista ja mahdollisuuksista, terve itsetunto sekä kyky ja halu itsensä jatkuvaan kehittämiseen.” (1985, 11)

”Yleinen jatko-opintokelpoisuus ei siis edellytä, että oppilaat pakotettaisiin opetuksellisiin tai hallinnollisiin toimenpitein samalle lähtötasolle. Koulutuksellisen tasa-arvon tavoite ei merkitse koulusaavutuserojen pakonomaista minimointia, vaan koulu opetus- ja kasvatustyön järjestämistä siten, että jokainen oppilas voi kehittää omia kykyjään ja harrastuksiaan mahdollisimman täysipainoisesti.” (1985, 11–12)

Jatkokoulutuspaikan takaaminen kaikille oppilaille on merkittävä askel koulutukselliselle tasa-arvolle. Yllä oleva lainaus vuoden 1985 Peruskoulun opetussuunnitelman perusteista ei sitä sano suoraan, mutta voitaneen olettaa että oppilaan henkisellä kypsyydellä jatkokoulutukseen on merkitystä eritoten silloin, jos hänen tiedolliset tuloksensa (arvosanansa) ovat heikkoja. Näin voidaan perustella heikommin koulussa pärjänneiden oppilaiden oikeutta ja mahdollisuuksia jatkaa opiskelua keskiasteella. Koulutuksellisen tasa-arvon saavuttamiseksi koulun opetus- ja kasvatustyö kehoitetaan järjestämään siten, että oppilaalle tarjotaan mahdollisuus omien kykyjensä ja harrastuksiensa täysipainoiseen kehittämiseen. Tämä lauselmä kuulostaa kuitenkin ympäröiväältä, sillä on selvää, että jokaiselle halutaan tarjota parhaat mahdolliset lähtökohdat, mutta se miten yksilölliset tarpeet voitaisiin käytännössä toteuttaa, jää kertomatta.

”Kansallinen yhtenäisyys ja yhteistyö edellyttävät yhteisiä arvoja ja normeja. Nuoren kasvu aikuiseksi edellyttää sellaisten arvojen, normien ja elämänmallien löytämistä, jotka ovat relevantteja tämän hetken tilanteen kannalta. Nuoren arvomaailma ei kehity, ellei häntä harjoiteta tekemään arvovalintoja. Mikäli koulussa ei oteta niitä tietoisesti esille, oppilaan persoonallisuuden kehitys saattaa tapahtua muilla ehdoilla ja piilossa varsinaisilta kasvattajilta.” (1985, 10)

”Arvoperustan täsmentämisessä keskeisenä työvälteenä on eettinen pohdinta. Lähtökohdan arvopohdinnoille antavat antiikin ajan perusarvot: hyvyys, totuus, kauneus. Meidän aikamme arvojen ainekset nousevat klassisten perusarvojen lisäksi erityisesti ihmisarvon ja elämän kunnioittamisesta. Nämä ilmenevät maailmanlaajuisista julistuksista, suosituksista tai sopimuksista, joilla ihmisoikeuksia ja maapallon elinkelpoisuutta pyritään vaalimaan. Ihmisten välinen tasa-arvo sukupuolesta, rodusta tai varallisuudesta riippumatta on myös yksi arvokeskustelun peruslähtökohdista.” (1994, 13)

Kansallisella yhtenäisyydellä ja yhteistyöllä tarkoitettaneen Suomen sisäistä yhtenäisyyttä nuorten arvomaailman suhteen. Oikeanlaiset arvot, normit ja elämänmallit takaavat yhteiskuntakelpoisten kansalaisten ”synnyn”. Koska peruskoulu tavoittaa lähestulkoon kokonaisia ikäluokkia, on koululla iso vastuu, ja toisaalta mahdollisuus toimia arvokasvattajina. Arvomaailman kehittyminen muualla kuin koulussa näyttäytyy tässä opetussuunnitelmatekstissä (1985, 10) kyseenalaisena vaihtoehtona ja lukijalle jää sellainen kuva, että oppilaan persoonallisuuden kehittyminen piilossa kasvattajilta johtaa todennäköisesti jollakin tapaa negatiiviseen lopputulokseen.

Arvoperustan rakentamiselle keskeisenä pidetään ihmisten välistä tasa-arvoa. Tälle lähtökohdalle rakentuu myös kaikkien oppilaiden välinen tasa-arvo. Oppilaiden välisen tasa-arvon toteutumiseksi ihmisten välinen tasa-arvo ei saa kuitenkaan jäädä vain arvokeskustelun lähtökohdaksi, vaan sen tulisi olla ehdoton sääntö ja kivijalka, jonka pohjalta kaikki toiminta ja kanssakäyminen rakentuu.

”Opetuksen lähtökohdat voidaan nykyistä paremmin hakea läheltä oppilaan kokemuspiiriä. Ensisijaisesti tämä voidaan toteuttaa opetuksen sisältöjä ja opetusmenetelmiä valittaessa.” (1985, 19)

”Kunnan opetussuunnitelman avulla voidaan vahvistaa oppilaan itsetuntoa ja herättää heissä tietoisuus kuulumisesta yhteisöön, joka on arvokas ja jonka kulttuuria arvostetaan. Sen tulisi kasvattaa heidät arvostamaan kotiseutuaan ja sen kulttuuriperinnettä.” (1985, 19)

”Kunnan opetussuunnitelman tulee mahdollistaa koulukohtainen kehittämistyö, jossa opettajien, oppilaiden ja vanhempien toiveet omaleimaisesta koulusta on voitava ottaa huomioon. Koulut ovat ja ne saavat olla erilaisia: niihin vaikuttavat koulun oma traditio, lähiympäristö, kodit yms. Tällä koulukohtaisella kehittämistyöllä saattaa olla myöhemmin suotuisia vaikutuksia koko kunnan peruskoulujen opetuksen kehittämiseen.” (1985, 19)

Oppilaan kokemuspiirin paremmalla huomioonottamisella tarkoitettaneen sitä, että kuntakohtaisten opetussuunnitelmien tultua voimaan pystytään opetukseen ottamaan mukaan tietty paikallisuus esimerkiksi opetussisältöjä suunniteltaessa. Jos kaikki opetussisällöt määrättäisiin ennalta vaikkapa Helsingistä käsin, ei rovaniemeläinen oppilas välttämättä kokisi niitä omikseen. Kunnan opetussuunnitelmalle asetetaan melko iso vaatimus toteamalla, että sen tulisi kasvattaa oppilasta arvostamaan kotiseutunsa kulttuuriperinnettä. Kunnan opetussuunnitelman edellytetään myös mahdollistavan koulukohtaisen kehittämistyön, mikä asettaa kunnan opetussuunnitelmien laatijoille melkoisia paineita.

Koulujen omaleimaisuudesta puhuttaessa on otettava huomioon myös asian kääntöpuoli, koulujen välinen kilpailu-asetelma. Koulut, joilla on käytössään paremmat resurssit, karkaavat pieniltä, vähävaraisilta kouluilta niin opetuksen kuin oppimistulostenkin suhteen. Myös maantieteelliset erot voivat osoittautua huomattaviksi: millainen on opetuksen laatu ja siihen käytössä olevat resurssit esimerkiksi Enontekiöllä Helsinkiin verrattuna? Tästä päästään taas oppilaiden väliseen tasa-arvoon liittyviin kysymyksiin: onko oppilailla eri puolilla Suomea ja eri kouluissa yhtäläiset mahdollisuudet itsensä kehittämiseen, ja parhaan mahdollisen peruskoulutuksen saavuttamiseen?

”Perusopetuksen arvopohjana ovat ihmisoikeudet, tasa-arvo, demokratia, luonnon monimuotoisuuden ja ympäristön elinkelpoisuuden säilyttäminen sekä monikulttuurisuuden hyväksyminen. Perusopetus edistää yhteisöllisyyttä, vastuullisuutta sekä yksilön oikeuksien ja vapauksien kunnioittamista.” (2004, 14)

”Opetuksen perustana on suomalainen kulttuuri, joka on kehittynyt vuorovaikutuksessa alkuperäisen, pohjoismaisen ja eurooppalaisen kulttuurin kanssa. Opetuksessa on otettava huomioon kansalliset ja paikalliset erityis-

piirteet sekä kansalliskielet, kaksi kansankirkkoa, saamelaiset alkuperäis-kansana ja kansalliset vähemmistöt. Opetuksessa otetaan huomioon suomalaisen kulttuurin monipuolistuminen myös eri kulttuureista tulevien maahanmuuttajien myötä. Opetuksen avulla tuetaan oppilaan oman kulttuuri-identiteetin rakentumista sekä hänen osallisuuttaan suomalaisessa yhteiskunnassa ja globaalistuvassa maailmassa. Sen avulla edistetään myös suvaitsevaisuutta ja kulttuurien välistä ymmärtämystä.” (2004, 14)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004) tunnustetaan ja edistetään lähtökohtaisesti tasa-arvolle olennaisia tekijöitä, kuten yksilön oikeuksien ja vapauksien kunnioittamista. Opetussuunnitelman perusteissa korostetaan opetuksen monimuotoisuutta eri kulttuurien ja paikallisten erityispiirteiden myötä. Maahanmuuttajaoppilaiden kohdalla on erityisesti syytä kiinnittää huomiota kielellisen ja kulttuurisen identiteetin tukemiseen. Kuinka hyvin Suomessa pystytään vastaamaan heidän tarpeisiinsa? Ja mitä se, että tuetaan kielellistä ja kulttuurista identiteettiä, käytännössä tarkoittaa? On eri asia hyväksyä jonkun (poikkeava) kielellinen ja kulttuurinen identiteetti tosiasiana, kuin osata käytännössä toimia sitä tukien ja kehittäen.

”Perusopetus on osa koulutuksen perusturvaa. Sillä on sekä kasvatus- että opetustehtävä. Sen tehtävänä on toisaalta tarjota yksilölle mahdollisuus hankkia yleissivistystä ja suorittaa oppivelvollisuus ja toisaalta antaa yhteiskunnalle väline kehittää sivistyksellistä pääomaa sekä lisätä yhteisöllisyyttä ja tasa-arvoa.” (2004, 14)

”Perusopetuksen on annettava mahdollisuus monipuoliseen kasvuun, oppimiseen ja terveen itsetunnon kehittymiseen, jotta oppilas voi hankkia elämässä tarvitsemiaan tietoja ja taitoja, saada valmiudet jatko-opintoihin ja osallistuvana kansalaisena kehittää demokraattista yhteiskuntaa. Perusopetuksen on myös tuettava jokaisen oppilaan kielellistä ja kulttuurista identiteettiä sekä äidinkielen kehitystä. Tavoitteena on myös herättää halu elinikäiseen oppimiseen.” (2004, 14)

”Yhteiskunnan jatkuvuuden varmistamiseksi ja tulevaisuuden rakentamiseksi perusopetuksen tehtävänä on siirtää kulttuuriperintöä sukupolvelta toiselle.”

le, kartuttaa tarvittavaa tietoa ja osaamista sekä lisätä tietoisuutta yhteiskunnan perustana olevista arvoista ja toimintatavoista. Sen tehtävänä on myös kehittää kykyä arvioida asioita kriittisesti, luoda uutta kulttuuria sekä uudistaa ajattelu- ja toimintatapoja.” (2004, 14)

Peruskoulusta hyötyy niin yksilö kuin yhteiskuntakin. Perusopetuksen on, kuten yllä on sanottu, annettava mahdollisuus monipuoliseen kasvuun, oppimiseen ja terveen itsetunnon kehittämiseen. Kuitenkin meillä on joukko oppilaita, jotka eivät viihdy koulussa ja oppilaita, joita kiusataan. Pahimmillaan olemme saaneet nähdä tällaisten oppilaiden epätoivon viime vuosien koulusurmatapauksissa. Onko peruskoulu valmis ottamaan vastuuta epäonnistuneesta kasvun ja itsetunnon tukemisesta?

”Opetusta ja kasvatusta kehitettäessä tulee lähteä siitä, että koulussa pyritään huolehtimaan lapsen ja nuoren kokonaispersoonallisuudesta ja halutaan nähdä hänet yksilönä, jonka elämäntilanne vaikuttaa ratkaisevasti hänen menestymiseensä ja käyttäytymiseensä. Vaikka yhteiskunta vaikuttaakin paljon ihmiseen ja hänen kehittymiseensä, ihminen on kuitenkin ainutkertainen yksilö. Koulutuksessa tulisi nähdä jokaisen yksilön mahdollisuudet kehittyä ja oppia. Koulutuksen tulee tarjota nuorelle sellaisia virikkeitä, että hän saa mahdollisuuden kehittää yhteiskunnallisten valmiuksien ohella myös persoonallisia taipumuksiaan.” (1985, 10)

”Opetus- ja kasvatustapojen valitessa on lähdettävä siitä, että oppilaita pitää auttaa saavuttamaan oppivelvollisuuskoululle välttämättöminä pidettävät tavoitteet huolimatta heidän suuristakin oppimismahdollisuuksien lähtökohtaeroistaan. Tämän tulee siis merkitä oppilaalle mahdollisuutta riittävän yksilölliseen opetukseen ja tasavertaista oikeutta tulla kohdelluksi siten, kuin hänen auttamisensa koulukasvatukselle asetettujen tavoitteiden saavuttamiseen edellyttää.” (1985, 10)

”Peruskoulua kehitetään monipuolisia yleissivistäviä opintomahdollisuuksia tarjoavana oppivelvollisuuskouluna, johon jokaisella lapsella ja nuorella on oikeus. Sen tehtävänä on edistää oppilaitensa persoonallisuuden kaikinpuolista kehittymistä, tukea jatko-opintojen ja ammatinvalinnan kannalta

tarpeellisten valmiuksien saavuttamista sekä luoda edellytykset suotuisalle sosiaaliselle kasvulle ja yhteistyössä toimimiselle ottamalla huomioon oppilaiden yksilölliset erot.” (1994, 11, lihavointi alkuperäisessä tekstissä)

”Peruskoulun opetus- ja kasvatustyön pohjana on myönteinen ihmiskäsitys, jonka lähtökohtana on utelias, oppimishaluinen ja aktiivinen lapsi ja nuori. Hänen kasvunsa tukeminen ja opiskelunsa kannustaminen ovat tärkeitä terveen itsetunnon kehittymiseksi ja tasapainoisen persoonallisuuden rakentumiseksi.” (1994, 12)

Lainauksen ensimmäisessä kappaleessa puhutaan oppilaasta myönteisellä vivahteella ainutkertaisena yksilönä, jonka elämäntilanne on ratkaisevassa roolissa hänen oppimiselleen. Tässä lähestytään jo inklusion, ja sitä kautta oppilaiden välisen tasa-arvon perustaa antamalla ymmärtää, että mahdollinen heikko menestys esimerkiksi koulussa ei olisi yksilön, vaan ennemminkin ympäristön heikkoudesta johtuvaa.

Oppilaiden yksilöllisyyden ja persoonallisuuden tukemiseen kiinnitetään useassa kohdassa huomiota, mutta minkäänlaisia ohjeita siitä, miten tämä käytännössä voitaisiin tehdä, ei anneta. Käytännön kouluelämä suosii oppilaita, jotka puhuvat silloin kun siihen annetaan lupa. Monissa tutkimuksissa (ks. esim. Määttä & Turunen 1991) on osoitettu, että tytöiltä odotetaan hiljaista ja kilttiä käytöstä, ja näin ollen he saavat myös vähemmän huomiota opettajalta. Pojilta hyväksytään äänekkäämpää ja ”tilaa vievempää” käytöstä, mikä vaatii myös enemmän huomiota opettajalta. Tällainen jako ei tue yksilöllistä persoonallisuuden kehittymistä, vaan stereotyyppistä tytön ja pojan, tai miehen ja naisen käyttäytymisen mallia.

Siinä missä oppilaiden yksilölliseen persoonallisuuden kehittämiseen kiinnitetään tekstissä useassa kohtaa huomiota, onnistutaan kuitenkin niputtamaan kaikki oppilaat samaan kastiin toteamalla, että kaikkien oppilaiden tulisi saavuttaa tietyt, oppivelvollisuuskoululle välttämättöminä pidettävät tavoitteet. Voidaankin pohtia, onko yksilöllisen opetuksen vaatimus vain keino piilottaa vahvempi viesti: ”mitä ikinä se vaatii, nämä asiat oppilaan on opittava”.

*”Nykyinen oppimiskäsitys korostaa **oppilaan aktiivista roolia oman tietorakenteensa jäsentäjänä**. Oppilaan käsitykset ja odotukset ohjaavat sitä, mi-*

hin hän havaintonsa kohdistaa, mitä informaatiota ottaa vastaan ja millaisen tulkinnan sille antaa. Jokainen oppija on yksilö, jonka kokemusmaailma tuottaa erilaiset lähtökohdat uuden oppimiselle. Keinot ohjata oppimista riippuvat tästä yksilöllisestä kokemushistoriasta. Opetussuunnitelman laadinnassa tämä edellyttää yksilöllisten opiskeluohjelmien mahdollistamista muun muassa lahjakkuuden, harrastuneisuuden tai oppimisvaikeuksien perusteella.” (1994, 10, lihavointi alkuperäisessä tekstissä)

”Oppilaiden erilaiset oppimistyyli- ja sekä tyttöjen ja poikien väliset että yksilölliset kehityserot ja taustat tulee ottaa huomioon. Toteutettaessa opetusta yhdysluokissa tai yhdessä esiopetusryhmän kanssa on otettava huomioon myös eri vuosiluokkien tavoitteet ja omaleimaisuus.” (2004, 19.)

Opiskeluohjelmien yksilöllistäminen on mielenkiintoinen aihe. Harrastuneisuutta tukeväksi opiskeluohjelmaksi voitaisiin lukea esimerkiksi musiikki- tai liikuntaluokat peruskoulussa. Oppimisvaikeuksien vuoksi yksilöllistetyt opiskeluohjelmat ovat arkipäivää koulussa. On osa-aikaista erityisopetusta ja mukautettuja ainekohtaisia oppimistavoitteita. Mutta miten lahjakkaiden oppilaiden opiskelua yksilöidään? Keskimääräisessä koulussa tilanne on usein se, että opettajan huomio keskittyy enimmäkseen keskiverto- ja sitä heikompiin oppilaisiin. Lahjakas oppilas on opettajalle helppo, koska hän kyllä selviytyy opettajan antamista tehtävistä. Lahjakkuutta on monenlaista, ja se, kuinka hyvin sitä koulussa pystytään tukemaan, vaihtelee paljon koulukohtaisesti. Mielenkiintoista on myös se, että tasokurssit eivät ole enää meidän peruskouluissamme sallittuja. Periaatteessa niiden avulla voitaisiin sallia lahjakkaille oppilaille oma, vaativampi opiskeluohjelmansa.

Lasten kehityserojen ja taustojen selville saamisessa yhteydenpito vanhempiin on keskeisessä roolissa. Opettajan ja vanhempien yhteistyöllä voidaan mahdollistaa lapsen oppimiselle parhaat mahdolliset lähtökohdat. Oppilaiden erilaiset oppimistyyli- ja taustat voi ottaa jokapäiväisessä koulutyössä huomioon pitämällä oman opetuksensa sisällön monipuolisena, niin että jokaisella on mahdollisuus oppia itselleen parhaiten sopivalla tavalla (kuuntelu, lukeminen, tekeminen jne.).

”Sukupuolten välisellä tasa-arvolla ymmärretään ihmisten samanarvoisuutta yksilöinä perheessä, työssä ja julkisessa elämässä. Tasa-arvon edistäminen merkitsee koulussa paitsi asennekasvatusta myös yhtäläistä koulutustarjontaa, samojen osallistumismahdollisuuksien suomista pojille ja tytöille sekä opetuksen järjestämistä niin, että se vastaa oppilaan persoonallisuuden mukaisia luontumuksia.” (1985, 13)

”Peruskoulun tulee osaltaan pyrkiä korjaamaan mahdollisia kielteisiä asenteita ja turvaamaan kullekin oppilaalle mahdollisuudet kasvaa omien edellytystensä mukaisesti ilman sukupuoleen sidottuja tavoitteita ja odotuksia.” (1985, 13)

”Lapsen ja nuoren kasvatuksen tulisi aina pohjautua ihmisten väliseen tasa-arvoon. Sekä pojissa että tytöissä tulisi rohkaista niitä inhimillisiä ominaisuuksia, jotka edistävät toisaalta toisen ihmisen huomioon ottamisen kykyä, toisaalta itsetuntemusta sekä itsensä ilmaisemisen taitoa samoin kuin rohkeutta toimia. Sukupuolten tasa-arvon edistäminen tulee nähdä koulun ja kotien yhteisenä asiana ja yhtenä kouluyhteistyön tavoitteena.” (1985, 14)

”Sukupuolten tasa-arvo on tärkeä osa koulun arvoperustaa. Sukupuolten tasa-arvo kasvatustavoitteena merkitsee sitä, että tytöt ja pojat saavat valmiudet toimimiseen yhtäläisin oikeuksin ja velvollisuuksin perhe-elämässä, työelämässä ja yhteiskunnassa.” (1994, 14)

”Perusopetuksen avulla lisätään alueellista ja yksilöiden välistä tasa-arvoa. Opetuksessa otetaan huomioon erilaiset oppijat ja edistetään sukupuolten välistä tasa-arvoa antamalla tytöille ja pojille valmiudet toimia yhtäläisin oikeuksin ja velvollisuuksin yhteiskunnassa sekä työ- ja perhe-elämässä.” (2004, 14)

Niin vuoden 1985 kuin vuosien 1994 ja 2004 opetussuunnitelman perusteissa sukupuolten välinen tasa-arvo määritellään samaa kaavaa noudattaen. Käytännössä korostetaan sitä, että kaikilla oppilaille tulisi olla yksilöinä samat mahdollisuudet ja velvollisuudet, ei sukupuolen vuoksi, vaan siitä riippumatta. Nyky-Suomessa on itsestään selvää, ettei sukupuoli saa olla koulutus- tai työmahdollisuuksiin vaikuttava tekijä. Koulussa ja mo-

nin paikoin myös opetussuunnitelmissa tämä on johtanut siihen, että puhutaan oppilaista neutraaleina yksilöinä, joskus jopa niin kuin he eivät mitään sukupuolta edustaisikaan. Kysymys kuuluukin, onko koulussa ja opetuksessa tilaa tytöille ja pojille oman sukupuolensa edustajina? Pitäisikö tai voidaanko koulussa huomioida tytöt tyttöinä ja pojat poikina?

”Yhteiskunnan tekninen kehittyminen edellyttää kaikilta kansalaisilta uudenlaisia valmiuksia käyttää tekniikan sovelluksia sekä kykyä vaikuttaa teknologisen kehityksen suuntaan. Kansalainen tarvitsee teknologian ymmärtämistä ja tietoa siitä tehdessään valintoja tarjolla olevista vaihtoehdoista. Peruskoulun yhtenä tehtävänä on kehittää oppilaiden teknologian ymmärtämiseen ja käyttöön liittyviä valmiuksia. Peruskoulussa tulee oppilaalla olla sukupuolesta riippumatta mahdollisuus tutustua tekniikkaan sekä oppia ymmärtämään ja hyödyntämään teknologiaa. Erityisen tärkeää on arvioida teknologian vaikutuksia ihmisen ja luonnon vuorovaikutuksessa, osata hyödyntää sen suomia mahdollisuuksia sekä ymmärtää niiden seuraukset.”
(1994, 11–12)

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa suositaan neutraaleja termejä kuten kansalainen ja oppilas. Tällainen kielenkäyttö on varmasti poliittisesti korrektaa, mutta samalla se häivyttää oppilaiden merkittävän identiteetin osan, sukupuolen, ei-merkittäväksi tekijäksi. Yllä olevassa kappaleessa korostetaan, että oppilaan sukupuoli ei saa olla esteenä hänen tekniikan ja teknologian käyttönsä oppimiselle. Voidaan pohtia, onko sukupuolten välinen tasa-arvo niin hyvissä kantimissa kuin yleisesti oletetaan, jos Peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden kaltaisessa kansallisessa dokumentissa täytyy erikseen korostaa, ettei sukupuoli saa toimia oppimista rajoittavana tekijänä?

”Kouluihimme tulee yhä enemmän kieli- ja kulttuuritaustaltaan erilaisia oppilaita, jotka muuttavat kouluamme entistä monikulttuurisemmaksi. Vähemmistöihin kuuluvilla lapsilla on oikeus kasvaa sekä oman kulttuuriyhteisönsä että suomalaisen yhteiskunnan aktiivisiksi jäseniksi. Suvaitsevaisuus ja avoimuus erilaisia kulttuuritaustoja, katsomuksia ja kieliä kohtaan sekä kiinnostus niihin luovat edellytyksiä oppilaiden keskinäiselle vuorovaikutukselle. Ne ovat myös luomassa pohjaa kansainväliselle yhteistyölle. Toimin-

taympäristöjen yleinen kansainvälistyminen, Suomen monikulttuuristuminen ja Euroopan yhdentyminen edellyttävät koululta uusia sisällöllisiä painotuksia, vuorovaikutuksen lisäämistä kulttuurin eri alueilla, kielten opiskelun monipuolistamista sekä kansainvälisyyskasvatuksen tehostamista.” (1994, 14)

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985, sekä Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet vuosilta 1994 ja 2004 kuvaavat hyvin Suomen kansainvälistymistä ja kehitystä vähemmistöjen oikeuksien huomioidessa. Vuoden 1985 Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa keskitytään opetuksen järjestämiseen suomalaisille oppilaille, huomioiden heidän mahdolliset erityistarpeensa. Vuoden 1994 opetussuunnitelman perusteissa todetaan vähemmistöihin kuuluvien lasten oikeus saada kasvaa suomalaisen yhteiskunnan jäseniksi, omaa kulttuuriyhteisöään unohtamatta. Siinä ei kuitenkaan vielä nimetä eri vähemmistöjä tai anneta suuntaviivoja opetukselle, vaan todetaan suvaitsevaisuuden merkitys oppilaiden keskinäiselle vuorovaikutukselle ja siirretään paine kouluille toteamalla niiltä edellytettävien uusia sisällöllisiä painotuksia, jotka johtuvat kansainvälistymisestä. Tällä voidaan ymmärtää tarkoitettavan ainakin maahanmuuttajaoppilaiden opetuksen mahdollistamista. Vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteissa otetaan vielä reilumpi harppaus eteenpäin ja annetaan suuntaviivat saamelaisien, romanien, viittomakielisten ja maahanmuuttajien opetukselle.

”Opetuksen tulee tukea oppilaiden alkuperäistä identiteettiä ja antaa mahdollisuudet oman kielen oppimiseen ja kielellisten valmiuksien kehittämiseen. Perusopetuksen tulee edistää oman kulttuurin, historian ja pohjoismaisen saamelaisyhteisön tuntemusta ja tietoisuutta saamelaisista kansana ja yhtenä maailman alkuperäiskansoista. Opetuksen tavoitteena on, että oppilas on perusopetuksen suorittuaan tietoinen omista juuristaan, kulttuuriperinnöstään, eri saamen kielistä, kulttuurialueista ja saamelaisryhmistä. Koulun tulee antaa oppilaille edellytykset terveen itsetunnon kehittymiseen niin, että oppilaat voivat säilyttää saamelaisen identiteettinsä sulautumatta pääväestöön.” (2004, 34)

”Romanioppilaiden opetuksessa tulee huomioida Suomen romanien asema etnisenä ja kulttuurisena vähemmistönä. Romanien yhteiskunnallisen integroitumisen ja uuden vähemmistöoikeuksia koskevan lainsäädännön myötä koulutukseen sekä ainutlaatuisen kieli- ja kulttuuriperinnön säilyttämiseen liittyvät kysymykset tulee ottaa huomioon myös perusopetuksessa. Romani-kielen opetuksen tulee edistää kaksoisidentiteetin muodostumista ja lisätä koulunkäynnin laatua.” (2004, 35)

”Romanikielen opetuksen tulee antaa romanioppilaille luonteva mahdollisuus ilmaista omaa vähemmistöidentiteettiään myös koulussa. Opetuksen tulee edistää romanioppilaiden oman historian ja kielen tuntemusta sekä tietoisuutta romaneista yhtenä koko maailman ja Euroopan merkittävistä vähemmistöistä.” (2004, 35)

Saamelaisten ja romanien opetukselle asetetut tavoitteet ovat hyvin samankaltaiset. Tavoitteena on suorittaa perusopetuksen oppimäärä samalla omaa vähemmistöidentiteettiään kehittäen ja omaa kulttuuriaan ja sen historiaa ymmärtäen. Mahdollisuus kehittää omaa vähemmistöidentiteettiään voidaan nähdä oppilaiden välistä tasa-arvoa edistävänä tekijänä. On tärkeä muistaa, että romaneja ja saamelaisia ei nähtäisi vain vähemmistöryhmän jäseninä, vaan yksilöinä, joille annetaan mahdollisuus kehittää omaa persoonallisuuttaan myös muista kuin vähemmistönäkökulmasta käsin.

”Viittomakielisten opetuksessa noudatetaan peruskoulun yleisiä kasvatus- ja oppimistavoitteita soveltaen niitä viittomakieliseen kulttuuriin. Opetuskielenä on suomalainen viittomakieli. Sen rinnalla opetuksessa käytetään suomea tai ruotsia luku- ja kirjoituskielenä.” (2004, 35)

”Tavoitteena on vahvistaa oppilaiden viittomakielistä identiteettiä sekä opettaa heitä arvostamaan omaa kieltään ja kulttuuriaan tasa-arvoisena enemmistökielen ja -kulttuurin rinnalla. Oppilaan pitää pystyä tiedostamaan omat kielelliset ja kulttuuriset oikeutensa eri tilanteissa, jotta tasa-arvoinen toiminta ja vuorovaikutus olisi mahdollista.” (2004, 35)

”Tavoitteena on myös viittomakielisestä kulttuurista ja toimintatavoista poikkeavan äänimaailman ja kuulevien kulttuurin ja toimintatapojen tiedostaminen ja oppiminen niin, että joustava toimiminen kahden tai useamman kulttuurin piirissä on mahdollista.” (2004, 35)

”Koska suomalainen viittomakieli on vähemmistökieli ja oppilaiden mahdollisuudet sen omaksumiseen ennen kouluikää vaihtelevat suuresti, opetuksessa pitää kiinnittää erityistä huomiota mahdollisimman rikkaan viittomakielisen oppimisympäristön luomiseen. Viittomakielestä ei ole olemassa yleisesti käytössä olevaa kirjoitusjärjestelmää, joten henkilökohtaisen kielellisen vuorovaikutuksen merkitys korostuu. Sen lisäksi viittomakieliseen viestintään ja tiedonsaantiin hyödynnetään mahdollisimman monipuolisesti tieto- ja viestintätekniikan mahdollisuuksia.” (2004, 35)

Viittomakielisten opetus lähtee samoista periaatteista kuin muidenkin vähemmistöjen, eli oppilaiden omaa vähemmistökulttuuria kunnioitetaan. Opetuksessa pyritään löytämään tasapaino oman kulttuurin ja kuulevien kulttuurin välillä. Näin voidaan tukea viittomakielisten oppilaiden pärjäämistä arkielämän tilanteissa. Opetuksen koulukohtaisella järjestämisellä on varmasti suuri merkitys viittomakielisten oppilaiden opetukselle ja kaikkien oppilaiden väliselle tasa-arvoiselle kohtelulle. Koska viittomakielisten opetus lähtee peruskoulun yleisistä tavoitteista käsin, tulee oppilaiden yksilöllisyydelle antaa riittävästi tilaa ja huomiota.

”Maahanmuuttajien opetuksessa noudatetaan näitä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita oppilaiden taustat ja lähtökohdat kuten äidinkieli ja kulttuuri, maahanmuuton syy ja maassaoloaika huomioon ottaen. Opetuksella on lisäksi erityistavoitteita. Opetuksen tulee tukea oppilaan kasvamista sekä suomalaisen kieli- ja kulttuuriyhteisön että oppilaan oman kieli- ja kulttuuriyhteisön aktiiviseksi ja tasapainoiseksi jäseneksi.” (2004, 36)

”Maahanmuuttajalle opetetaan koulun opetuskielen mukaan määräytyvän äidinkielen ja kirjallisuuden sijasta suomea tai ruotsia toisena kielenä, mikäli hänen suomen tai ruotsin kielen taitonsa ei arvioida olevan äidinkieli-

sen tasoinen kaikilla kielitaidon osa-alueilla. Maahanmuuttajille tulee mahdollisuuksien mukaan järjestää myös oppilaan oman äidinkielen opetusta.”
(2004, 36)

”Suomen tai ruotsin kielen ja oppilaan äidinkielen opetuksen ohella tulee maahanmuuttajille antaa tukea myös muilla oppimisen osa-alueilla tasavertaisten oppimisvalmiuksien saavuttamiseksi. Maahanmuuttajaoppilaalle voidaan laatia oppimissuunnitelma, joka voi olla osa oppilaan kotoutumissuunnitelmaa.” (2004, 36)

”Opetuksessa on otettava huomioon maahanmuuttajaoppilaan aikaisempi oppimishistoria sekä kasvatus- ja opetusperinteet. Kodin ja koulun välisessä yhteistyössä otetaan huomioon perheiden kulttuuritausta ja kokemukset lähtömaan koulujärjestelmästä. Huoltajat tutustutetaan suomalaiseen koulujärjestelmään, koulun toiminta-ajatukseen, opetussuunnitelmaan, arviointiin, opetusmenetelmiin sekä oppilaan oppimissuunnitelmaan.”(2004, 36)

”Oppilaan ja hänen huoltajiensa tietämystä oman kieli- ja kulttuurialueensa luonnosta, elämäntavoista, kielistä ja kulttuureista hyödynnetään opetuksessa.” (2004, 36)

Maahanmuuttajien opetus noudattaa samoja päälinjoja kuin muidenkin oppilaiden. Näin ollen maahanmuuttajaoppilailla on samat oikeudet ja velvollisuudet kuin muillakin perusopetusta suorittavilla oppilailla. Maahanmuuttajille suunnattu opetus saa erityispiirteitä sen mukaan, millainen kouluhistoria oppilaalla on ennestään, sekä tietysti ottaen huomioon sen mistä hän on kotoisin, millaisia kieli- ja kulttuuriperinteitä hänen elämänsä kuuluu ja niin edelleen.

Maahanmuuttajille suunnatun opetuksen yksi keskeinen teema on tukea heidän sopeutumistaan suomalaiseen yhteiskuntaan. Suomen (tai joillakin paikkakunnilla) ruotsin kielen oppimisella on tärkeä merkitys suomalaiseen yhteiskuntaan sopeutumiselle. Maahanmuuttajaoppilaiden huoltajien kanssa tapahtuvan kommunikoinnin kanssa on oltava tarkkana, ettei synny väärinymmärryksiä. Joissakin maissa vanhemmat kokevat

häpeällisenä sen, jos heidän lapsensa eivät suorita kaikkea erinomaisesti ja kärsivät oppimisvaikeuksista, kun taas Suomessa on tapana olla yhteydessä kotiin pienemmistäkin vaikeuksista.

Kuten muussakin perusopetuksessa, myös maahanmuuttajien kohdalla yksilöllisyys ja tapauskohtaisuus ovat tärkeimpiä lähtökohtia opetukselle. Avain tasa-arvoiseen kohteluun muiden peruskoulun oppilaiden kanssa lähtee yksilöllisestä opetuksesta, joka noudattaa perusopetuksen tavoitteita ja jota tuetaan tarvittavin tukitoimenpitein.

Vuoden 1985 opetussuunnitelman erityispiirteitä

Tähän lukuun on koottu oppilaiden väliseen tasa-arvoon liittyviä lausumia, jotka esiintyvät ainoastaan vuoden 1985 Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa.

”Peruskoulun erilaajuisista oppimääristä ja tasokursseista luovutaan ja niiden jatko-opintokelpoisuudelle asettamat rajoitukset poistetaan.” (1985, 9)

Koska vuoden 1985 Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet oli ensimmäinen dokumentti laatuaan, siinä jouduttiin osoittamaan tiettyjä asioita, jotka nykyään tuntuvat itsestään selviltä. Tasokursseista luopuminen voidaan nähdä askeleena kohti todellista oppilaiden välistä tasa-arvoa.

”Peruskoululain 3 §:n mukaan peruskoulun opetus on järjestettävä oppilaiden ikäkauden ja edellytysten mukaisesti.” (1985, 14)

”Oppilaan ikäkausi on otettava huomioon jo opetussuunnitelmaa ja oppimateriaalia valmistettaessa. Tällöin on mahdollista asettaa tavoitteet ja opiskelu sen tiedon perusteella, jota on olemassa eri-ikäisten oppilaiden valmiudesta omaksua käsiteltäviä asioita. Oppilaiden edellytykset eivät kehity kuitenkaan pelkästään ikäkausittain, vaan samankin vuosiluokan oppilaiden opiskelunvalmiuksissa on eroja. Tästä syystä peruskoulun opetuksessa on erityisesti kiinnitettävä huomiota opetuksen eriyttämiseen.” (1985, 14)

Tässä kappaleessa myönnetään, että samanikäisten lasten valmiudet opiskella tiettyjä asioita voivat poiketa toisistaan merkittävästi. Koska kaikille oppilaille on säädetty samat tiedolliset vähimmäistavoitteet koulussa opittavaksi, tässä mainittavalla eriyttämisellä voidaan nähdä tarkoitettavan erilaisia keinoja saman tavoitteen saavuttamiseksi.

”Keskiasteen koulutuksen kehittämisestä annetun lain (474/78) 3 §:n 1 momentin säännös edellyttää peruskoulun kehittämistä siten, että sen oppimäärän suorittaminen tuottaa kelpoisuuden kaikkiin keskiasteen koulutusta antaviin oppilaitoksiin lukuun ottamatta ammatillisten oppilaitosten ylioppilaspohjaisia opintolinjoja. Tämän yleisen jatko-opintokelpoisuuden toteuttamiseksi edellytetään, että peruskoulun antaman koulutuksen tasoa nostetaan ja että jatko-opintokelpoisuuteen vaikuttavia esteitä poistetaan. Koska oppilaiden jatko-opintokelpoisuus aikaisemmin määriteltiin peruskoulun erilaajuisten oppimäärien perusteella, tasokurssijärjestelmä sai jatko-opintokelpoisuuksia rajaavan luonteen. Tästä syystä peruskoulun yläasteella luovutaan nyt asteittain, lukuvuodesta 1985–1986 alkaen, matematiikan sekä oppilaalle ensimmäisen ja toisen vieraan kielen erilaajuisista oppimääristä ja niihin perustuvasta oppilaiden ryhmityksestä.” (1985, 14)

”Tämän johdosta matematiikan, toisen kotimaisen kielen ja vieraiden kielten oppimäärät on laadittu siten, että opetus perustuu yhteen, kaikille oppilaille yhteiseen oppimäärään. Näin ollen kaikkien oppilaiden opiskelu tähtää samojen tavoitteiden saavuttamiseen.” (1985, 14)

Tasokurssijärjestelmästä luopuminen laittoi kaikki oppilaat samalle viivalle. Se ei poistanut sitä tosiasiaa, että toiset oppivat helpommin kuin toiset, tai että toiset ovat esimerkiksi matematiikassa luonnostaan taitavampia kuin toiset, mutta se antoi kaikille mahdollisuuden peruskoulun jälkeen tapahtuvaan jatko-opiskeluun. Tasokurssijärjestelmä ei enää sanellut oppilaiden tulevaisuudennäkymiä.

”Oppilaiden ryhmitys ei saa johtaa tasokurssijärjestelmän kaltaiseen tavoitteiden eriyttämiseen siten, että sen perusteella voitaisiin erottaa jatko-opintokelpoisuudeltaan selvästi poikkeavia ryhmiä. Näin ollen rinnakkaisten opetusryhmien opetuksen keskeisten tavoitteiden tulee olla samat. Tämä ei

koske koulua siltä osin kuin se toteuttaa painotettua opetussuunnitelmaa eikä myöskään valinnaisaineita.” (1985, 15)

”Oppilaiden opetusryhmiin jakamisessa on päätösvalta kunnalla. Tätä päätösvaltaa käyttäessään kunnan tulee ohjata koulujen toimintaa siten, että lainsäädännössä ja opetussuunnitelmassa asetetut tavoitteet saavutetaan. Tuntikehyksen käyttö ei saa johtaa oppilaiden jatko-opintokelpoisuutta rajoittavaan tasoryhmitykseen.” (1985, 15)

”Opetusryhmien joustavaan muunteluun on kiinnitettävä erityistä huomiota. Kokeilu on osoittanut, ettei kasvatuksen ja opetuksen tavoitteita voida saavuttaa vain yhdentyypisillä ratkaisulla, vaan myös ryhmitystä tulee voida muuttaa tarvittaessa vahvistetun työsuunnitelman ja työjärjestyksen puitteissa asianomaisten opettajien keskinäisellä päätöksellä. Koulujen työjärjestykset tulee voida suunnitella siten, että opetusryhmien joustava muodostaminen on mahdollista lukuvuoden aikana. Oppilaiden uudelleenryhmittely on tarkoitettu monipuolistamaan koulujen mahdollisuuksia käyttää erilaisia pedagogisia ratkaisuja. Se on tarkoitettu myös opetusryhmän sisäisen eriyttämisen ohella käytettäväksi lisäkeinoksi yhteisiin opetustavoitteisiin pyritäessä.” (1985, 15)

Opetusryhmien tulee siis olla heterogeenisiä, eritasoisia oppilaita sisältäviä ryhmiä. Opetusryhmien muuntelu voi olla hyödyllistä esimerkiksi siten, että samankaltaisia opiskelustrategioita hyödyntävät oppilaat laitetaan samaan ryhmään. Esimerkiksi oppilaat, jotka oppivat hyvin kuuntelemalla, muodostavat oman ryhmänsä, ja oppilaat jotka oppivat itse tekemällä ovat samassa ryhmässä ja niin edelleen. Myös siinä tapauksessa, että ryhmässä on jatkuvia konflikteja, ja syystä tai toisesta joidenkin oppilaiden oppiminen jatkuvasti häiriintyy, voi ryhmien uudelleen muotoilu antaa kaikille mahdollisuuden parempiin oppimistuloksiin. Voidaan kuitenkin pohtia, onko oppilaiden edun mukaista, että oppilaiden leimautumisen pelossa vältetään osaamisen tason mukaan muodostettuja ryhmiä. Voihan olla, että satunnaisesti tällä tavalla muodostetut ryhmät saattaisivat jopa edesauttaa oppimista, kun opetuksessa voitaisiin keskittyä samaa osaamistasoa edustavien oppilaiden tarpeisiin.

5.3 Opetuksen järjestelyyn liittyvät asiat

5.3.1 Erityisopetus

”Erityisopetus on tarkoitettu vammaisille ja kehityksessään viivästyneille, tunne-elämältään häiriintyneille lapsille tai sellaisille, jotka eivät muusta syystä sopeudu peruskouluun. Erityisopetusta voidaan antaa joko ns. osaikaisena erityisopetuksena tai erityisluokilla. Erityisluokista voidaan tarvittaessa muodostaa erityiskoulu.” (1985, 45)

”Oppilasta autetaan oppimisvaikeuksissa eri tukimuodoin, jotka määräytyvät vaikeuksien laadun ja laajuuden mukaan. Keskeistä on varhainen oppimisvaikeuksien tunnistaminen ja tukitoimien aloittaminen, jotta oppimisvaikeuksien kielteisiä vaikutuksia oppilaan kehitykselle voidaan ehkäistä. Tällöin on tärkeää olla yhteistyössä huoltajien kanssa. Opetuksessa erityistä tukea tarvitsevat oppilaat, joiden kasvun, kehityksen ja oppimisen edellytykset ovat heikentyneet vamman, sairauden tai toimintavajavuuden vuoksi. Lisäksi erityisen tuen piiriin kuuluvat oppilaat, jotka tarvitsevat psyykkistä tai sosiaalista tukea. Erityisen tuen piiriin kuuluvat myös oppilaat, joilla on opetuksen ja oppilashuollon asiantuntijoiden sekä huoltajan mukaan kehityksessään oppimiseen liittyviä riskitekijöitä.” (2004, 28)

Erityisopetus on tarkoitettu sellaisille oppilaille, joilla on eri syistä johtuvia oppimis- ja sopeutumisasikeuksia koulussa. Erityisopetusta toteutetaan eri tavoin ja määrin oppilaan lähtökohdista riippuen. Erityisopetuksella pyritään varmistamaan, että oppilas saa mahdollisuuden oppivelvollisuuden suorittamiseen, vaikka se ei yleisopetukselle asetettujen tavoitteiden mukaisesti onnistuisikaan.

”Uudet koululait tuovat muutoksia myös erityisopetukseen. Oppivelvollisuudesta vapauttamisesta luovutaan, ja kuntien tulee huolehtia siitä, että kaikki oppivelvollisuusikäiset saavat peruskouluopetusta tai sitä vastaavaa opetusta.” (1985, 45)

Oppivelvollisuudesta vapauttamisesta luopuminen lisäsi omalta osaltaan kaikkien oppilaiden välistä tasa-arvoa, takaamalla kaikille mahdollisuuden suorittaa peruskoulun oppimäärä omista lähtökohdistaan käsin.

”Vaikeavammaisten ja kehityksessään viivästyneiden oppilaiden oppivelvollisuus kestää yksitoista vuotta ja alkaa vuotta aikaisemmin kuin muilla lapsilla. Tällöin kyseessä on kuulo-, näkö, liikunta- tai kehitysvammaisille lapsille tarkoitettu opetus”. (1985, 45)

”Erityisopetukseen otetun tai siirretyn opetus järjestetään joko yleisen tai pidennetyn oppivelvollisuuden piirissä, siten kuin erityisopetukseen ottamista ja siirtämistä koskevassa päätöksessä on määrätty. Pidennetyn oppivelvollisuuden piirissä olevien oppilaiden opetuksessa oppiaineita voidaan yhdistää oppiainekokonaisuuksiksi. Oppiainekokonaisuuksia voidaan muodostaa kaikille yhteisistä oppiaineista sekä valinnaisista aineista opetussuunnitelmassa päätettävällä tavalla.” (2004, 29)

Pidennetty oppivelvollisuus takaa vaikeavammaisille ja kehityksessään viivästyneille oppilaille mahdollisuuden opiskeluun ja itsensä kehittämiseen, sekä heille asetettujen tavoitteiden saavuttamiseen inhimillisessä aikataulussa. Oppiainekokonaisuuksissa voidaan yhdistellä eri oppiaineita tavalla, joka tekee oppilaan opiskelusta tarkoituksenmukaisempaa.

”Harjaantumiskoulut siirtyvät sosiaalitoimesta osaksi kunnan peruskoulun erityisopetusta. Syvästi kehitysvammaisten opetus järjestetään erityishuoltona kehitysvammalain nojalla.” (1985, 45)

Harjaantumiskoulujen liittäminen kunnan peruskoulun erityisopetukseen voidaan nähdä perusopetusta ja erityisopetusta yhtenäistävänä tekijänä. Näin kaikki erityisopetus (syvästi kehitysvammaisten opetusta lukuun ottamatta) siirtyi saman valvojan silmän alle.

”Jos oppilaalle ei voida antaa opetusta muuten, tulee oppilas ottaa tai siirtää erityisopetukseen. Silloin oppimäärät ja opetusjärjestelyt sekä tukipalvelut määritellään henkilökohtaisessa opetuksen järjestämistä koskevassa suunnitelmassa.” (2004, 28)

”Erityisopetuksen tavoitteena on auttaa ja tukea oppilasta siten, että hänellä on tasavertaiset mahdollisuudet suorittaa oppivelvollisuus edellytystensä mukaisesti yhdessä ikätovereidensa kanssa.” (2004, 29)

Kun puhutaan oppilaan siirtämisestä erityisopetukseen sillä verukkeella, ettei hänelle voida antaa opetusta muuten, opetuksen järjestäjälle annetaan mahdollisuus helppoon ratkaisuun. Voidaan pohtia, tekeekö opetuksen järjestäjä todella kaiken mahdollisen, jotta oppilas voisi jatkaa opiskelua yleisopetuksen puitteissa, vai alkaako hän niin sanotusti vaikean tapauksen sysääminen erityisopetukseen tuntua houkuttelevalta vaihtoehdolta.

Erityisopetus nähdään varsinkin vuoden 2004 peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa olevan kuitenkin enimmäkseen oppilasta varten, ei niin että tietyt oppilaat olisivat erityisopetusta varten. Henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS) mahdollistaa oppilaiden entistä yksilöllisemmän opiskelun, riittävästi tukea saaden mutta kuitenkin antaen erityistarpeiden olla määrittelemättä koko oppilasta.

”Opetuksen järjestämistä yleisopetuksen ryhmässä eli integraatiota tulee harkita myös silloin, kun oppilaalla on edellä mainittuja suurempia vaikeuksia tai vammaisuutta. Tällöin kuitenkin edellytetään, että opetukselliset ja muut olosuhteet yleisopetuksen luokalla ovat oppilaan oppimisen kannalta suotuisat ja tarpeelliset tukitoimenpiteet voidaan toteuttaa. Mikäli integraatio ei ole mahdollista tai mikäli sitä oppilaan kehityksen kannalta ei voida pitää tuloksellisena, opetus järjestetään erityisluokalla.” (1994, 19)

Integraatio voidaan nähdä pyrkimyksenä kohti yhtenäisempää opetusta, mutta integraatiossa on se ongelma, että oppilas on aina lähtökohtaisesti ulkopuolinen. Pinola (2008, 40) määrittelee integraation opetussuunnitelman kanssa samassa linjassa tarkoittamaan tilannetta, jossa erityisoppilas tulee opiskelemaan yleisopetuksen luokalle. Jos oppilas on erityisluokalla, ja hänet integroidaan vaikkapa taideaineiden opiskelussa yleisopetuksen luokalle, on hän muiden oppilaiden silmissä silti erityisluokkalainen. Lause ”*mikäli integraatio ei ole mahdollista tai mikäli sitä oppilaan kehityksen kannalta ei voida pitää tuloksellisena, opetus järjestetään erityisluokalla*” edustaa samaa merkityssisältöä kuin aiemmin esiintynyt ”*jos oppilaalle ei voida antaa opetusta muuten, tulee oppilas ottaa*

tai siirtää erityisopetukseen” (2004, 28). Tällä tavalla oikeutetaan erityisopetus aina hyväksyttävänä vaihtoehtona.

”Erityisluokilla opetus ja oppimäärät mukautetaan oppilaiden oppimisedellytyksiä vastaaviksi. Kasvatuksessa kiinnitetään runsaasti huomiota oppilaan aloitekyvyn ja itseluottamuksen herättämiseen ja tukemiseen. Esimerkiksi kielenopetus voidaan järjestää erityisluokilla siten, että oppilaan opinto-ohjelmaan kuuluu vain yksi vieras kieli.” (1985, 45)

”Mukautetuilla oppimäärillä tarkoitetaan erityisopetukseen erikseen hyväksytyjä oppimääriä, joissa poiketaan peruskoulun yleisopetuksen oppimääristä. Mukautettuja oppimääriä käytetään silloin, kun oppilas vammautumisen, kehityksen viivästymisen tai niihin rinnastettavan muun syyn vuoksi ei suoriudu peruskoulun yleisopetukselle asetetuista tavoitteista ja sisällöistä.” (1994, 19)

”Mukautettuja oppimääriä käytetään tavallisimmin peruskoulun mukautetussa opetuksessa, harjaantumisopetuksessa ja kuulovammaisten opetuksessa, mutta niitä voidaan käyttää myös erityisopetuksen muilla osa-alueilla, jos oppilaiden opetukselliset tarpeet niitä edellyttävät. Erityisopetuksen oppimääriä voidaan käyttää myös peruskoulun yleisopetuksen luokalla.” (1994, 19)

”Erityisopetuksessa on opetus ja tarvittaessa oppimäärät mukautettava oppilaiden oppimisedellytyksiä vastaaviksi. Kasvatuksessa on samalla kiinnitettävä huomiota oppilaiden aloitekyvyn ja itseluottamuksen heräämiseen ja tukemiseen. Erityisopetusta voidaan antaa joko peruskoulun yleisopetuksen tai erityisopetuksen oppimääriin perustuen.” (1994, 19)

”Erityisopetuksen opetuksellisten järjestelyjen tarkoituksena on taata oppilaalle oppivelvollisuuden suorittaminen hänen omien edellytystensä mukaisesti sekä mahdollisuus jatko-opintoihin.” (1994, 18)

”Oppimäärän yksilöllistäminen on ensisijainen vaihtoehto ennen oppilaan vapauttamista oppimäärän suorittamisesta. Oppimäärän yksilöllistäminen

edellyttää erityisopetukseen ottamisen tai siirtämisen päätöstä. Yksilöllistäminen voi koskea perusopetuksen koko oppimäärää tai vain yksittäisiä oppiaineita. Vapauttamiseen oppimäärän opiskelusta tulee olla erityisen painavat syyt. Oppilaalle, joka on vapautettu jonkin oppiaineen opiskelusta, tulee järjestää muiden oppiaineiden opetusta tai ohjattua toimintaa siten, ettei hänen vuosiviikkotuntiansa määrä vähene.” (2004, 29)

Mukautetut, tai yksilöllistetyt, oppimäärät palvelevat sekä oppilasta että koululaitosta. Oppilas saa mahdollisuuden opiskella eri oppiaineita sellaisella vaikeustasolla kuin hänelle on mahdollista. Mukautetut oppimäärät takaavat mahdollisimman monelle mahdollisuuden peruskoulun suorittamiseen ja näin ollen myös jatko-opiskelupaikan hakemiseen. Vuoden 2004 opetussuunnitelman mukaisesti oppimäärän mukauttamiseksi oppilas tulee ottaa tai siirtää erityisopetukseen. Asialla on kaksi puolta. Toisaalta oppilas hyötyy saadessaan opiskella yksilöllistetyn oppimäärän mukaisesti, mutta toisaalta se tuo mukanaan erityisoppilaan leiman. Voidaanko tällainen toiminta nähdä oppilaiden välistä tasa-arvoa edistävänä tekijänä? Vai voiko olla niin, että siinä missä tällä toiminnalla lähtökohtaisesti pyritään ajamaan oppilaan etua, onnistutaan samalla kuitenkin lisäämään eriarvoisuutta ottamalla erityisopetus (terminä) mukaan yhtälöön.

”Ensisijaisena tavoitteena on tukea oppilaan opiskelua siten, että yleisen oppimäärän mukaiset tavoitteet on mahdollista saavuttaa. Jos oppilas ei tukitoimista huolimatta saavuta yleisen oppimäärän mukaisia tavoitteita, oppimäärä yksilöllistetään.” (2004, 29)

”Lähtökohtana ovat oppilaan vahvuudet sekä hänen yksilölliset oppimis- ja kehitystarpeensa. Opetuksen tulee tukea oppilaan aloitekykyä ja itseluottamusta. Erityisopetus edellyttää opiskelupaikkaa, -tilaa, -aika ja eri toimintoja koskevia päätöksiä sekä resurssien varaamista niiden toteuttamiseen. Mikäli oppilaan opiskelu muun opetuksen yhteydessä ei ole mahdollista tai se ei ole oppilaan kehityksen kannalta tarkoituksenmukaista, opetus tulee järjestää osittain tai kokonaan erityisopetuksen ryhmässä.” (2004, 29)

Erityisopetuksen tukitoimet nähdään siis käytännössä välineenä yleisen oppimäärän mukaisten tavoitteiden saavuttamiseen. Erityisopetus pyritään järjestämään yksilön tar-

peista ja edellytyksistä käsin. Voidaan kuitenkin pohtia, kuinka tosissaan tätä ollaan valmiita noudattamaan, jos ei olla valmiita tekemään kaikkia mahdollisia toimenpiteitä ja järjestelyjä mahdollistaakseen oppilaan opiskelun yleisopetuksen ryhmässä? Kun puhutaan siitä, että oppilaan opiskelu muun opetuksen yhteydessä ei ole mahdollista tai sitä ei nähdä oppilaan kehityksen kannalta tarkoituksenmukaisena, ja kun siitä syystä opetus tulee järjestää osittain tai kokonaan erityisopetuksen ryhmässä, jatketaan linjaa, jossa erityisopetus nähdään aina oikeutettuna vaihtoehtona. Se jättää myös auki syyt sille, miksi oppilaan opiskelu muun opetuksen yhteydessä ei olisi mahdollista.

”Oppimissuunnitelma voidaan laatia kaikille oppilaille. Sen laatimisesta päätetään opetussuunnitelmassa. Erityistä tukea tarvitseville ja osa-aikaista erityisopetusta saaville oppilaille sekä maahanmuuttajaoppilaille laaditaan oppimissuunnitelma tarvittaessa. Erityisopetukseen siirretyille tai otetuille oppilaille laadittava henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS) korvaa oppimissuunnitelman.” (2004, 23)

”Erityisopetukseen otetun tai siirretyn oppilaan opetus voidaan järjestää Valtioneuvoston asetuksen (1435/2001) 9 §:n perusteella osittain toisin kuin koulussa noudatettavassa tuntijaossa on määrätty, jos se on oppilaan oppimisedellytykset huomioon ottaen perusteltua. Henkilökohtaisessa opetuksen järjestämistä koskevassa suunnitelmassa määritellään tällöin ne oppiaineet, joissa oppilaan opinto-ohjelma poikkeaa koulun noudattamasta tuntijaosta.” (2004, 29)

”Jokaiselle erityisopetukseen otetulle tai siirretylle oppilaalle tulee laatia hyväksytyyn opetussuunnitelmaan perustuva, henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS).” (2004, 30)

”Henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevan suunnitelman tehtävänä on tukea pitkäjänteisesti oppilaan yksilöllistä oppimisprosessia. Suunnitelmaan kirjataan kokemukset oppilaan kehitystä ja oppimista tukevista opetusjärjestelyistä, toimintatavoista ja tukipalveluista.” (2004, 30)

Henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma on työväline erityisopetuksen piirissä olevien oppilaiden opiskelun järjestämiseen ja ohjaamiseen. Mielenkiin-

toista on pohtia, miksi yleisopetuksen piirissä olevilla oppilailla on käytössään oppimissuunnitelma ja erityisopetuksen piirissä olevilla puolestaan henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma? Vaikka erityisopetuksella pyritäänkin ennen kaikkea antamaan oppilaalle mahdollisuus hänen omien edellytystensä mukaiseen opiskeluun, tehdään jo tällaisilla nimityksillä eroa yleisopetuksen ja erityisopetuksen välille.

”Jos oppilaalla ei ole enää tarvetta erityisopetukseen, tulee tehdä päätös hänen siirtämisestään yleisopetukseen.” (2004, 29)

Oppilaan edistymisen seuranta ja säännöllisen arvioinnin merkitys korostuu erityisopetuksessa. Erityisopetuksen antaminen ”turhaan” ei palvele oppilasta eikä myöskään koululaitoksen resursseja.

”Silloin kun opetusta ei voida oppilaan vaikean vamman tai vaikean sairauden vuoksi järjestää oppiaineittain laaditun oppimäärän mukaisesti, opetus tulee järjestää toiminta-alueittain. Opetussuunnitelmaan kuuluvat toiminta-alueet ovat motoriset taidot, kieli ja kommunikaatio, sosiaaliset taidot, päivittäisten toimintojen taidot ja kognitiiviset taidot. Toiminta-alueet tulee jakaa opetussuunnitelmassa osa-alueiksi”. (2004, 31)

Opetuksen järjestäminen toiminta-alueittain on vielä mukautettuja oppimääriä pidemmälle viety keino mahdollistaa kaikille oppilaille oppiminen tarkoituksenmukaisella tavalla. Opetuksessa luovutaan perinteisistä oppiaineista, ja sen sijaan keskitytään tukemaan oppilaan itsenäisen selviytymisen kannalta tärkeimpiä perustaitoja.

”Osa-aikainen erityisopetus on tarkoitettu peruskoulun oppilaille, jotka tarvitsevat puhe-, lukemis- tai kirjoittamisvaikeuden tai muun oppimis- tai sopeutumisvaikeuden takia luokkaopetuksen lisäksi tai sen ohella erityisopettajan ohjausta.” (1985, 45)

”Oppilaille, joilla on lieviä oppimis- ja sopeutumisvaikeuksia, esimerkiksi puhe ja lukivaikeuksia, opetus järjestetään siten, että ainoastaan osa opetuksesta annetaan erityisopetuksena, niin sanottuna osa-aikaisena erityisopetuksena. Tällöin opetus tapahtuu yleisopetuksen yhteydessä opetukselli-

sia ja muita tukitoimenpiteitä hyväksikäyttäen erityisopettajan ja yleisopetuksen opettajan yhteistyönä”. (1994, 19)

”Oppilaalle, jolla on lieviä oppimis- tai sopeutumisvaikeuksia ja joka tarvitsee muun opetuksen yhteydessä erityistä tukea oppimisen edellytysten parantamiseksi, tulee antaa osa-aikaista erityisopetusta. Osa-aikaista erityisopetusta annetaan muun opetuksen ohessa samanaikaisopetuksena, pienryhmässä tai yksilöllisesti, ja se tulee tavoitteellisesti niveltää oppilaan saamaan muuhun opetukseen. Tarvittaessa oppilaalle tehdään oppimissuunnitelma, joka voidaan laatia yhteistyössä huoltajan, opettajien ja muiden asiantuntijoiden kanssa. Osa-aikaista erityisopetusta voidaan antaa myös erityisopetukseen otetuille tai siirretyille oppilaille”. (2004, 28)

Osa-aikaisella erityisopetuksella tuetaan siis oppilaita, joiden oppimisvaikeudet ovat vähäisiä. Esimerkiksi alkuopetuksessa useat oppilaat harjoittelevat erityisopettajan kanssa r-kirjaimen lausumista, ja opittuaan sen heidän tarpeensa osa-aikaiseen erityisopetukseen loppuu. Erityisopetuksen sisältöjen ja sitä tarjoavien ammattilaisten hyöty voi varmasti olla merkittävä, mutta ketä tällainen erityisopetuksen ja yleisopetuksen eron välinen korostaminen sitten palvelee? Erityisopetuksella pyritään antamaan erityistukea oppilaille, jotka erinäisistä syistä johtuen sitä tarvitsevat. Kaikki oppilaat ovat lähtökohdiltaan erilaisia ja heillä on oikeus saada tarvittava määrä tukea omalle opiskelulle. Onko kuitenkin kaikkien oppilaiden tasa-arvoisen kohtelun kannalta järkevää tai tarpeellista, että osa oppilaista omine tarpeineen nimetään erityisopetuksen saajiksi ja tällä tavalla korostetaan heidän erilaisuuttaan verrattuna muihin, niin sanotusti ”tavallisiin” oppilaisiin?

5.3.2 Tuntikehyksestä yhdysluokkiin

”Peruskoululaissa on tarkistettu myös eri uskontokuntiin kuuluvien oppilaiden oikeutta saada oman tunnustuksensa mukaista uskonnonopetusta ja kunnan velvollisuutta opetuksen järjestämiseen. Vastaavasti myös uskonto-

kuntiin kuulumattomia varten on opetussuunnitelmaan sisällytetty uutena oppiaineena elämäkatsomustieto.” (1985, 9)

”Perusopetuksessa eri oppiaineiden opetus on poliittisesti sitoutumatonta ja uskonnollisesti tunnustuksetonta.” (2004, 14)

Viime vuosikymmenien aikana uskonnonopetus koulussa on muotoutunut tunnustuksellisesta opetuksesta kohti yleisemmällä tasolla tapahtuvaa uskonnon ja etiikan pohdintaa. Vuoden 2004 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa sanotaan eri oppiaineiden opetuksen olevan uskonnollisesti tunnustuksetonta, mutta vielä 2010-luvullakin uskonnon opetus tapahtuu silti uskontokuntiin kuulumisen perusteella.

”Tuntikehyksen käyttö tulee suunnitella oppilaan näkökulmasta siten, että opetuksen organisaatiolla kokonaisuudessaan voidaan mahdollisimman hyvin tukea oppilaan tasapainoista kehitystä ja edistymistä oppiaineissa.” (1985, 15)

”Oppilaan tasapainoisen kehityksen varmistamiseksi on lukuvuoden työtä suunniteltaessa otettava huomioon oppilaan eri opettajien esittämät näkökohdat. Siksi koulun johtajan on varattava kullekin opettajalle mahdollisuus esittää kantansa työsuunnitelman tuntikehystä koskevan ehdotuksen valmistamisesta.” (1985, 16)

Tuntikehyksen käytön toimivuus oppilaan kannalta on tärkeä pohdinnan kohde, mutta kuinka paljon yksittäisten oppilaiden tarpeita voidaan käytännössä huomioida tuntikehystä jaettaessa? Eikö tuntikehys ole ennen kaikkea sidoksissa resursseihin, jotka puolestaan sanelevat hyvin tiukasti sen, miten tuntikehyksen jakaminen ja käyttö voidaan käytännössä toteuttaa? Tuntikehys tarkoittaa tiivistetysti oppituntien määrää, jonka koulu saa pitää ja jonka perusteella se saa rahat opettajien palkkaamista varten (Jyväskylän yliopisto, Kielikoulutuspoliittinen projekti KIEPO, luettu 1.5.2013).

”Peruskoululain 11 §:n mukaan sairaalan sijaintikunnan on järjestettävä potilaana olevalle oppivelvollisuusikäiselle peruskouluopetusta siinä määrin kuin se hänen terveytensä ja muut olosuhteet huomioon ottaen on mahdollista.” (1985, 16)

”Mikäli kunnan alueella toimii sairaala, on koulun sijaintikunnan järjestettävä peruskouluopetusta sairaalassa oleville oppivelvollisuusikäisille lapsille. Opetus voi tällöin tapahtua joko osana jonkin sairaalan läheisyydessä sijaitsevan peruskoulun opetusta, tai sairaalaan voidaan muodostaa oma koulu.” (1985, 45)

Sairaalassa potilaana olevien oppivelvollisten lasten opetuksen järjestäminen lienee melko tapauskohtaista. Lasten terveydentila ja sairaalassa olon kesto sanelevat oletettavasti opetuksen järjestämisen keinoja. Tasa-arvon toteutumiseksi on tärkeää, että sairaalassa olevien lasten opetus järjestetään lasten omien tarpeiden ja jaksamisen lähtökohdista käsin.

”Yhdysluokan opetus eri oppiaineissa järjestetään noudattaen samaa etenemisjärjestystä kuin yhden vuosiluokan oppilaista muodostetuissa opetusryhmissä.” (1985, 43)

”Peruskouluasetuksen 43 §:n 4 momentissa on säädetty edellytykset erityisluokan oppilaiden yhdistämiselle muihin peruskoulun opetusryhmiin.” (1985, 43)

”Peruskoululain ja -asetuksen säännökset sallivat yhdysluokkien muodostamisen sekä peruskoulun ala-asteella että yläasteella. Tuntikehyksen käyttäminen tekee myös mahdolliseksi lukuvuoden aikana joustavasti muodostaa opetusryhmiä, joihin kuuluu oppilaita eri vuosiluokilta.” (1985, 43)

Tyypiesimerkki yhdysluokasta lienee pienten kuntien alakoulut, joissa vähäisen oppilasmäärän vuoksi yhdistetään peräkkäiset vuosiluokat, esimerkiksi 3. ja 4. vuosiluokka. Merkittävä tekijä näiden päätösten taustalla on raha. Jos luokalla on esimerkiksi 8 oppilasta, ei ole kustannustehokasta palkata sille omaa opettajaa. Mutta yhdistämällä esimerkiksi kaksi 8 oppilaan ryhmää, saadaan tarpeeksi iso opetusryhmä ja resurssit riittämään tuntikehyksen puitteissa. Eri opetusryhmien tai luokkien yhdistäminen on siis pääsääntöisesti luvallista, mutta näitä yhdistelmiä tehtäessä olisi syytä pohtia, ovatko ne oppilaan etujen mukaisia? Esimerkiksi liikunnan opetuksen yhteydessä voisi nähdä kahden pienen opetusryhmän yhdistämisen mielekkäänä, jolloin vaikkapa joukkuepelin pelaaminen onnistuu.

”Koko opetuksen kattavan Ihmisenä kasvaminen -aihekokonaisuuden päämääränä on tukea oppilaan kokonaisvaltaista kasvua ja elämän hallinnan kehittymistä. Tavoitteena on luoda kasvu ympäristö, joka tukee toisaalta yksilöllisyyden ja terveen itsetunnon ja toisaalta tasa-arvoon ja suvaitsevaisuuteen pohjautuvan yhteisöllisyyden kehitystä.” (2004, 38)

”Osallistuva kansalaisuus ja yrittäjyys -aihekokonaisuuden päämääränä on auttaa oppilasta hahmottamaan yhteiskuntaa eri toimijoiden näkökulmista ja kehittää osallistumisessa tarvittavia valmiuksia sekä luoda pohjaa yrittäjämäisille toimintatavoille. Koulun oppimiskulttuurin ja toimintatapojen tulee tukea oppilaan kehittymistä omatoimiseksi, aloitteelliseksi, päämäärätietoiseksi, yhteistyökykyiseksi ja osallistuvaksi kansalaiseksi sekä tukea oppilasta muodostamaan realistinen kuva omista vaikutusmahdollisuuksistaan.” (2004, 40)

Näiden uusimmassa opetussuunnitelmassa kuvattujen aihekokonaisuuksien tarkoitus on sulautua kaikkeen koulun toimintaan, niin opetuksessa kuin sen ulkopuolellakin. Jos koulussa onnistutaan luomaan ilmapiiri, jossa tuetaan onnistuneesti yksilöllisyyttä ja omatoimisuutta, sekä samaan aikaan tasa-arvoista ja suvaitsevaista yhteisöllisyyttä, ollaan hyvin lähellä tilannetta, jossa kaikkien oppilaiden välinen tasa-arvo toteutuu. On mielenkiintoista, että tässä lauseyhteydessä yksilöllisyys ja tasa-arvo kuvataan vastakaisina asioina. Kuitenkin paikoitellen opetussuunnitelmissa puhutaan yksilöllisestä opiskelusta, joka puolestaan lisää tasa-arvoa. Tällöin yksilöllisyys ja tasa-arvo nähdään toisiaan tukevinä tekijöinä. Voidaan myös pohtia, voiko olla tasa-arvoa ilman oikeutta yksilöllisyyteen.

5.3.3 Esiopetuksesta oppilashuoltoon

Esi- ja alkuopetus

”Esiopetuksen tavoitteena on edistää oppilaiden kehitystä ja parantaa oppilaiden oppimisedellytyksiä.” (1985, 46)

”Esiopetuksen tavoitteena on peruskoulun kasvatus- ja opetustoiminnalle asetettujen tavoitteiden mukaisesti edistää oppilaiden tasapainoista kehitystä ja parantaa oppimisedellytyksiä. Peruskoulun esi- ja alkuopetus muodostavat kokonaisuuden, jossa keskeiset tavoitteet, opiskelun luonne ja opetuksen lähtökohdat ovat samansuuntaiset. Tärkeää on lapsen yksilöllisyyden huomioon ottaminen, aktiivinen oppiminen ja yhteisön jäseniksi kasvaminen. Myös päivähoidon ja koulun esiopetuksen opetussuunnitelmilla tulisi olla yhteiset lähtökohdat.” (1994, 20)

Mitä oppilaiden kehityksen ja oppimisedellytysten edistämiseksi sitten käytännössä tarkoitetaan? Pyritäänkö esiopetuksen avulla totuttamaan oppilaat koulun käytäntöihin ja opetusmenetelmiin, jotta varsinainen koulunkäynti voitaisiin aloittaa tehokkaammin ja sujuvammin koulun kannalta? Toki esikoulusta hyötyvät myös lapset, varsinkin ne joilla uusiin asioihin ja ympäristöihin tottuminen vie oman aikansa. Vaikka päivähoidon ja koulun esiopetukset olisivatkin opetussuunnitelman osalta yhteneviä, on esiopetuksessa vielä 2010-luvulla isoja keskinäisiä eroja. Lapset, jotka osallistuvat esiopetukseen vaikkapa yhdysluokassa pienessä koulussa, joutuvat olemaan alusta asti itsenäisempiä ja tottumaan koulumaiseen arkeen. He ovat koulun nuorimmaisista, kun taas päiväkodin puolella esikoululaiset ovat vanhimpia, ja näin ollen eri tasolla lasten omassa arvojärjestyksessä.

”Toiminnan pohjaksi tarvitaan selkeästi jäsennelty vuosisuunnitelma, joka jaetaan keskusaiheen mukaan mitoitettuihin jaksoihin. Suunnitelmaa tarkistetaan ja muutetaan lasten yksilöllisten tarpeiden, ajankohtaisten tapahtumien ja ulkoisten olosuhteiden mukaan.” (1985, 47)

”Keskusaiheet tulee järjestää siten, että kasvatus- ja opetustoiminta sekä -järjestelyt tukevat sosiaalisten, kognitiivisten ja psykomotorististen valmiuksien kehittymistä siten kuin edellä esiopetuksen tavoitteiden kohdalla on sanottu.” (1985, 48)

”Lapsella on oikeus oppia asioita silloin, kun hän on niistä kiinnostunut. Myös oppimisympäristö järjestetään niin, että se tarjoaa lapselle mahdollisuuksia kiinnostua erilaisista asioista. Lasten edellytysten mukaista ikä- ja

luokkarajat ylittävää ryhmittelyä toteutetaan joustavasti mahdollisuuksien mukaan.” (1994, 20)

Esikoululaisen opiskelu rakentuu siis ennemminkin aihepiirien kuin oppiaineiden mukaan. Käytännössä esiopetuksessa harjoitellaan aika paljon koulussa tarvittavia taitoja, kuten kirjoituksen, lukemisen ja laskemisen alkeita. Esiopetuksen puitteissa harjoitellaan sosiaalisia taitoja erilaisissa luokan ja koulun tai päiväkodin tapahtumissa ja tilanteissa. Piirtämällä, kirjoittamalla ja liikkumalla harjaantuu motoriikka. Kognitiivisia taitoja harjoitetaan esimerkiksi tarinoita kuuntelemalla, laskutoimituksia ratkomalla ja niin edelleen. Vuoden 1994 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa korostetaan lapsen oikeutta oppia asioita silloin, kun ne häntä kiinnostavat. Mitä tehdään silloin, jos lapsi ei ole ollenkaan kiinnostunut kulloinkin käsillä olevista opeteltavista asioista? Onko lapsella kuitenkin velvollisuus oppia tiettyjä asioita silloin kuin ne ovat opetuksessa mukana, vaikka ne eivät lasta kiinnostaisikaan?

”Lukuvuoden alussa tulee selvittää oppilaiden kehitysvaihe, jotta työskentely voidaan suunnitella lasten edellytysten mukaisesti. Tämä tapahtuu mm. vanhempien kanssa käytävän keskustelun ja lastenneuvolasta saatavan tiedon pohjalta. Lapset, joilla mahdollisesti on kehitysviivästymiä, puhe- tai äänihäiriöitä tms. tulee ohjata asiantuntijan tutkittavaksi.” (1985, 47)

”Opettajan tulee muutoinkin huolehtia siitä, että lapset kehittyvät jokaisella tavoitealueella ja että oppiminen on suuntautunut oikein. Tavoitteiden saavuttaminen on arvioitava kunkin oppilaan kohdalla erikseen.” (1985, 47)

”Lapsen yksilöllisyyttä ja omaleimaista persoonallisuutta kunnioitetaan. Lapsen edellytykset ovat oppimisen ja opetuksen perusta. Jokaisella lapsella on oikeus onnistua omalla tasollaan. Eriyisopetuksen tukitoimenpiteet suunnataan niin, että lapsi saa omien kykyjensä ja edellytystensä mukaista ohjausta. Olennaista on lapsen ajattelu- ja oppimisprosessin seuraaminen ja ohjaaminen.” (1994, 41)

Esiopetus antaa opetushenkilöstölle mahdollisuuden seurata oppilaiden oppimisvalmiuksia. Jos tarvetta erilaisille tukitoimenpiteille esiintyy, saa lapsi tarvitsemansa tuen jo hyvissä ajoin, mikä helpottaa tulevan oppivelvollisuuden aloittamista. Esiopetus on

omaleimaista siinäkin mielessä, että sen sisällä on perusopetusta enemmän liikkumavaaraa. Hyvinkin heterogeeniset ryhmät voivat olla käytännössä toimivia, koska oppilaat saavat edetä oman tasonsa mukaan, eivätkä oppimisen tavoitteet ole samalla tavalla kiiveen hakattuja kuin perusopetuksessa. Onnistunut esiopetus tukee kaikkien oppilaiden tasa-arvoisuutta ja antaa oppilaille itseluottamusta aloittaa varsinainen koulunkäynti.

”Arvioinnissa ei tule verrata oppilaita keskenään eikä käyttää kirjallista arviointia. Kodin on kuitenkin saatava riittävästi tietoa lapsen kehityksestä.”
(1985, 48)

Esiopetukselle on tyypillistä, että yhteydenpito lapsen huoltajien kanssa on säännöllistä ja jatkuvaa. Parhaimmillaan yhteydenpito toimii hyvin kumpaankin suuntaan, jolloin opettajat ovat ajan tasalla lapsen kotiasioista ja vanhemmat ovat tietoisia lapsen oppimisen edistymisestä. Tämä lausuma jättää kunta- ja koulukohtaisten opetussuunnitelmien tekijöiden, sekä viime kädessä opettajan harteille päätöksen siitä, mikä määrä tietoa lapsen kehityksestä on tarpeen tarjota kodeille.

Alkuopetuksen lähtökohtia ovat lapsen yksilöllisyys, aktiivinen oppiminen ja ryhmän jäseneksi kasvaminen. Opetukselle ja oppimiselle luonteenomaista on elämänläheisyys, elämyksellisyys, toiminnallisuus ja leikinomaisuus.
(1994, 41)

Esiopetus ja alkuopetus muodostavat jatkumon. Esiopetuksesta alkanut oppilaiden yksilöllisyyttä kunnioittava sekä aktiivisuutta ja yhteisöllisyyttä tukeva opetus jatkuu alkuopetuksessa. Tällä tavoin opetus pyritään järjestämään lasten lähtökohdista käsin ja heidän mahdollisuutensa ja rajoitteensa huomioon ottaen.

”Lapsi kasvaa ja kehittyy vuorovaikutuksessa lähiyhteisönsä aikuisten ja lasten kanssa. Aikuisen suhtautuminen luo pohjaa sille, miten lapsi oppii myöhemmin ottamaan toiset huomioon. Lasta kuunnellaan, hänen ajatuksiinsa, mielipiteitään ja kokemuksiaan arvostetaan. Yhteistoimintaan totuttavat työmuodot ovat kasvatuksellisesti tärkeitä.” (1994, 41)

Opettajan tärkein tehtävä vuorovaikutuksen kannalta on toimia esimerkkinä. Lapset ovat todella tarkkoja huomaamaan epätasa-arvoisen kohtelun ja puhuttelun. Opettajan tulisi-

kin olla reilu ja antaa palautetta ja kehuja kaikille oppilaille, silloin kun siihen on syytä. Opettajan tulee olla tarkka myös puheenvuoroja lapsille antaessaan, ja siinä, miten hän korjaa mahdollisia vääriä vastauksia; ei tuomitse oppilaan vääriä vastausta, vaan avittaa häntä oikean vastauksen suuntaan. Lapset ovat innokkaita osallistumaan omista asioista päättämiseen, ja tätä kannattaakin hyödyntää aina silloin kun se on mahdollista – esimerkiksi sopimalla luokan yhteisistä säännöistä, tai äänestämällä mikä tarina otetaan ensi viikolla käsiteltäväksi.

Lisäopetus

”Valtioneuvoston päätöksen mukaisesti lisäopetus on tarkoitettu niille oppilaille, jotka eivät ole päässeet tai ikänsä puolesta eivät pääse keskiasteen oppilaitokseen tai jotka muusta syystä haluavat täydentää peruskouluopintojaan. Peruskouluasetuksen 56 §:n 1 momentissa säädetään oppilaan ilmoittautumisesta ja ottamisesta lisäopetukseen.” (1985, 49)

”Lisäopetuksen tavoitteena on peruskoulun kasvatus- ja opetustehtävää jatkaen kehittää oppilaiden jatko-opintovalmiuksia ja ammatinvalinnan edellytyksiä.” (1985, 49)

”Peruskoulun kasvatus- ja opetustehtävän jatkaminen lisäopetuksessa merkitsee sitä, että opetus tulee järjestää peruskoululain kasvatuspäämäärään ja yleisiin kasvatuksen järjestämistä koskeviin periaatteisiin tukeutuen.” (1985, 49)

Lisäopetus rakentuu peruskoulun oppimäärälle, joten uutta tiedollista ainesta ei juuri sisälly opiskeluohjelmaan. Lisäopetuksessa jatko-opintovalmiuksien kehittäminen saa suuremman fokuksen kuin pakolliseen oppivelvollisuuteen sisältyvä opetus.

”Opetusjärjestelyihin liittyvät toimenpiteet määräytyvät oppilaiden aikaisemmissa opinnoissa saavuttamien valmiuksien perusteella. Sen mukaan tehdään ratkaisut opetuksen eriyttämisestä, oppimateriaalista ja oppilasarvioinnista.” (1985, 50)

”Koska lisäopetukseen osallistuvien oppilaiden peruskoulusta hankkimat valmiudet ja toisaalta heidän jatko-opintotoiveensa saattavat poiketa toisistaan suuresti, opettajan erityisenä tehtävänä on rajata oppiaineiden käsittelysiten, että se vastaa kulloisenkin oppilasryhmän tarpeita.” (1985, 50)

Lisäopetus on käytännössä tarkoitettu lähinnä niille oppilaille, jotka eivät ole suoriutuneet peruskoulusta riittävän hyvin saadakseen jatko-opiskelupaikan, tai jotka eivät ole saaneet kaikkia oppiaineita hyväksytysti suoritettua. Toki lisäopetukseen on mahdollisuus myös sellaisilla oppilailla, jotka haluavat vaikkapa korottaa keskiarvoaan parantaakseen mahdollisuuksiaan paremman jatko-opiskelupaikan saamiseen. Lisäopetus takaa sen, ettei yksikään oppilas jää tyhjän päälle peruskoulun jälkeen, vaan heille annetaan mahdollisuus viettää ylimääräinen vuosi omia taitojaan ja valmiuksiaan kehittämällä.

Oppilaanohjaus

”Oppilaanohjauksen lähtökohtana on oppilaiden erilaisuuden huomioon ottaminen, ovatpa kyseessä heidän persoonallisuudenpiirteensä, oppimisedellytyksensä, sosiaaliset kykynsä tai orientoitumisensa yhteiskuntaan. Ohjauksen on kehitettävä oppilaissa erityisesti opiskelun, urasuunnittelun ja työelämän kannalta tarpeellisia valmiuksia sekä ohjattava heitä monipuoliseen vapaa-ajan käyttöön. Oppilaanohjauksen avulla tuetaan oppilaiden itenäistymistä ja tasapainoisen persoonallisuuden kehittymistä, pyritään ehkäisemään ennalta kasvamis-, oppimis- ja uravalintaongelmien syntymistä ja yritetään edistää sukupuolten välistä tasa-arvoa.” (1985, 39)

”Oppilaanohjauksen tarkoituksena on tukea, auttaa ja ohjata oppilaita siten, että jokainen oppilas selviää mahdollisimman hyvin opiskelustaan peruskoulussa ja kykenee tekemään tarkoituksenmukaisia ja hänelle soveltuvia koulutusta ja uranvalintaa koskevia ratkaisuja.” (1994, 38)

”Oppilaanohjauksen avulla oppilas saa erityisesti yhteiskunnan ja työelämän sekä ammatinvalinnan ja jatko-opintojen kannalta tarpeellisia valmiuksia. Oppilaanohjauksella edistetään koulutuksellista sekä sukupuolten välistä tasa-arvoa.” (1994, 38)

Oppilaanohjauksen päätehtävänä on oppilaiden opiskelutaitojen kehittäminen sekä uravalinnassa tukeminen. Oppilaanohjaus on yksi otollisimpia kanavia ottaa todella oppilaan yksilöllisyys huomioon, sillä ammatinvalinnan ja jatko-opiskelupaikan pohtiminen ovat sellaisia asioita, jotka lähtevät aina yksilöstä, hänen omista kiinnostuksistaan ja edellytyksistään. Sukupuolten välistä tasa-arvoa voidaan oppilaanohjauksessa lujittaa kannustamalla oppilaita valitsemaan tulevaa urapolkuaan juuri omista kiinnostuksen kohteistaan lähtien ja korostamalla, ettei mikään estä tyttöä pyrkimästä miesvaltaiselle alalle tai poikaa naisvaltaiselle alalle, vaikka se ei olisikaan se tyypillisin valinta oppilaan sukupuolen huomioon ottaen. On huomattava, että vuoden 1985 opetussuunnitelmassa oppilaanohjauksesta puhuttaessa sukupuolten välistä tasa-arvoa *yritetään* edistää, kun vuoden 1994 opetussuunnitelmassa sitä *edistetään*. Ainakin teorian tasolla tässä on otettu harppaus eteenpäin, eikä selittelyille ole jätetty tilaa.

”Yläasteella annetaan henkilökohtaista ja pienryhmäohjausta oppilaan oman opiskeluohjelman laatimisessa ja urasuunnittelussa sekä ikävaiheen kasvuun ja kehitykseen liittyvissä kysymyksissä. Henkilökohtaisen ohjauksen tarkoituksena on yksilöllistää ohjaukselle asetettuja tavoitteita. Ohjauksen avulla tuetaan erityisesti niitä nuoria, joilla on opiskeluun liittyviä vaikeuksia tai jotka ovat peruskoulun jälkeen jäämässä ilman jatko-opiskelupaikkaa. Jokaisella oppilaalla tulee olla mahdollisuus saada riittävä määrä henkilökohtaista ohjausta oman opiskelunsa ja uranvalintansa tueksi.” (1994, 39, lihavointi alkuperäisessä tekstissä)

”Koulussa toteutettavan ohjauksen tulee ennaltaehkäisevän toiminnan lisäksi tukea erityisesti niitä oppilaita, joilla on opiskeluun liittyviä vaikeuksia tai jotka ovat vaarassa jäädä koulutuksen tai työelämän ulkopuolelle perusopetuksen jälkeen.” (2004, 23)

Henkilökohtaisella oppilaanohjauksella voidaan tukea ja motivoida etenkin niitä oppilaita, joiden jatko-opiskelu tai työmahdollisuudet näyttävät muita heikommilta. Henkilökohtainen ohjaus mahdollistaa pureutumisen juuri niihin asioihin, joilla on merkitystä kyseisen oppilaan tulevaisuuden kannalta. Oppilaiden välisen tasa-arvoisen kohtelun toteutumiseksi on kuitenkin tärkeää, että kaikilla on yhtäläiset mahdollisuudet saada

tarvittaessa henkilökohtaista ohjausta, aivan kuten vuoden 1994 opetussuunnitelman perusteissa on sanottu.

Tukiopetus ja oppilashuolto

”Koulusaavutusten eroja on pyrittävä vähentämään. Niinpä niille oppilaille, joiden on vaikeaa muuten saavuttaa tavoitteita, järjestetään erityisiä tukitoimia.” (1985, 14)

”Tukiopetuksen antamiseen tulee ryhtyä seuraavissa tapauksissa:

- 1. Tukiopetukseen tulee ryhtyä heti, kun oppimisvaikeudet on havaittu, jotta oppilas ei jäisi pysyvästi jälkeen opetuksesta. Aloite on tällöin ensisijaisesti opettajan vastuulla.*
- 2. Tukiopetusta tulee järjestää niin usein ja niin laajasti kuin oppilas tai hänen huoltajansa katsovat siihen aiheutta olevan, mikäli se on oppilaan koulumenestyksen kannalta tarkoituksenmukaista. Tähän kuuluu myös ennalta annettava tukiopetus.*
- 3. Opettajan ei tule antaa oppilaalle heikkoa arvosanaa todistukseen ilman, että hän on järjestänyt oppilaalle tukiopetusta tässä aineessa tai ainakin tarjonnut hänelle siihen mahdollisuuden.*
- 4. Jos luokkaan on sijoitettu vammaisen oppilas, tulee tukiopetuksella auttaa hänen edistymistään varsinkin niissä oppiaineissa, joiden opiskelua vamma vaikeuttaa.” (1985, 35)*

”Tukiopetus on eriyttämisen muoto, jolle ovat ominaisia yksilölliset tehtävät, yksilöllinen ajankäyttö ja ohjaus. Tukiopetus tulee aloittaa heti, kun oppimisvaikeudet on havaittu, jotta oppilas ei jäisi pysyvästi jälkeen opinnoissaan. Ennen kuin oppilaan menestyminen oppiaineessa tai aineryhmässä arvioidaan heikoksi, hänellä tulee olla mahdollisuus osallistua tukiopetukseen.” (2004, 24)

Tukiopetus on ylimääräistä opetusta aineessa, jossa oppilaalla on oppimisvaikeuksia. Tukiopetus tapahtuu varsinaisen opetuksen ja oppimäärän ulkopuolella. Tukiopetus

antaa oppilaalle mahdollisuuden harjoitella hänelle vaikeita asioita ohjatusti. Tukiopetus on aina tapauskohtaista. Tukiopetuksesta puhutaan opetussuunnitelman perusteissa pääosin melko positiiviseen sävyyn, korostamalla yksilöllisyyttä ja varhaista reagointia. Kuitenkin vuoden 1985 opetussuunnitelman perusteissa todetaan, että jos luokkaan on sijoitettu vammaisen oppilas, tulee tukiopetuksella auttaa hänen edistymistään varsinkin niissä oppiaineissa, joiden opiskelua vamma vaikeuttaa. Myöhemmissä opetussuunnitelman perusteissa tästä lausumasta on luovuttu. Termi *sijoitettu* saa vammaisen oppilaan luokassa olon kuulostamaan juuri siltä kuin mitä se usein todennäköisesti onkin: hän ei kuulu luokkaan samalla tavalla kuin muut, vaan hänet on sijoitettu sinne. Vaikka tukiopetuksella pyrittäisiin ennen kaikkea auttamaan vammaisen oppilaan opiskelua, vie tällaisten termien käyttö huomion negatiiviseen, epätasa-arvoiselta kuulostavaan lähtötilanteeseen.

”Peruskouluasetuksen 42§:n mukaan opinnoissaan tilapäisesti jälkeen jääneelle taikka vaikean vamman, sopeutumattomuuden tai muun syyn vuoksi sitä tarvitsevalle peruskoulun oppilaalle voidaan antaa tukiopetusta.”
(1985, 37)

”Kaikille erityistä tukea tarvitseville oppilaille voidaan antaa tukiopetusta siten, kuin luvussa 4 määrätään.” (2004, 28)

”Oppilaan opiskelua tulee tukea eri tavoin oppimisvaikeuden laadun ja laajuuden mukaan. Oppilaalle annetaan osa-aikaista erityisopetusta, mikäli tukiopetus ei yksin riitä.” (2004, 28)

Tukiopetus on ensisijainen keino oppilaan oppimisvaikeuksiin puututtaessa. Jos tukiopetuksella ei kuitenkaan päästä oppilaan opiskelulle asetettuihin tavoitteisiin, voidaan hänelle antaa osa-aikaista erityisopetusta. Kaikki tukitoimet lähtevät oppilaan yksilöllisestä tilanteesta käsin, millä pyritään lisäämään oppilaiden välistä tasa-arvoa.

”Oppilashuollolla edistetään välittämisen, huolenpidon ja myönteisen vuorovaikutuksen toimintakulttuuria kouluuyhteisössä sekä varmistetaan kaikille tasavertainen oppimisen mahdollisuus. Oppilashuollolla tuetaan yksilön ja yhteisön toimintakyvyn säilyttämistä fyysistä ja psyykkistä turvallisuutta uhkaavissa tilanteissa.” (2004, 24)

Oppilashuolto on kaikkien oppilaiden oikeus. Se ei ole sidoksissa mihinkään tiettyyn oppiaineeseen, vaan se sijoittuu koko koulu yhteisöön ja sen kaikkiin tiloihin, tilanteisiin ja jäseniin. Koskela (2009, 20) määrittelee oppilashuollolla pyrittävän yhtäältä vaikuttamaan yhteiskunnassa havaittuihin uhkatekijöihin ja toisaalta vahvistamaan koulu yhteisön hyvinvointia, osallisuutta ja yhteisöllisyyttä. Oppilashuollon toteutus on moniammatillista. Koulutoimen, terveydenhuollon ja sosiaalialan palveluja tarjotaan sekä oppilaiden että heidän perheidensä hyvinvoinnin tukemiseksi.

5.3.4 Oppilaskunta, luokanvalvoja, vapaat opintomuodot

”Oppilaskuntaan kuuluvat kaikki peruskoulun yläasteen oppilaat. Oppilaskuntatoimintaan osallistuminen antaa jokaiselle oppilaalle mahdollisuuden osallistua koulun yhteisten asioiden hoitamiseen. Näin ollen se tarjoaa tilaisuuden harjoittaa myös sellaisia valmiuksia, joiden kehittämiseen varsinaisen opetuksen yhteydessä ei ole mahdollista kiinnittää riittävästi huomiota. Oppilaskuntatoiminta kuuluu keskeisesti koulun kasvatustehtävään.” (1985, 54–55)

”Toimintasuunnitelmissa tulisi ottaa huomioon vastuun ja tehtävien jakautuminen oppilaskunnan jäsenille siten, että mahdollisimman moni oppilaista voisi osallistua yhteistoimintaan.” (1985, 55)

Oppilaskunnan avulla oppilaat voivat harjoitella omiin asioihinsa vaikuttamista, tekemällä esimerkiksi aloitteita vaikkapa koulutilojen viihtyvyyden suhteen. Vaikka periaatteessa kenellä tahansa on mahdollisuus olla mukana oppilaskuntatoiminnassa, käytännössä oppilaskuntaan valitaan yleensä pienempi edustajisto, joka sitten hoitaa kaikkien oppilaiden puolesta asioita. Yleensä tähän ryhmään hakeutuu sosiaalisia ja aktiivisia oppilaita, eivätkä aremmat oppilaat välttämättä uskaltaudu toimintaan mukaan.

”Luokanvalvojan pitäisi luoda myönteinen kasvatus- ja työskentelyilmapiiri sekä yhteishenki luokkaansa ja liittää luokkansa kiinteästi koulu yhteisöön. Luokanvalvojan on erityisesti koetettava tukea oppilaidensa kehittymistä koulun kasvatuspäämäärän suuntaisesti.” (1985, 53)

”Tavoitteisiin päästäkseen luokanvalvojan tulee tutustua hyvin luokkansa oppilaisiin, kohdella heitä ystävällisesti, tasapuolisesti ja oikeudenmukaisesti, käsitellä luottamuksellisesti ja tahdikkaasti oppilaiden yksityisasiota sekä noudattaa peruskoululain 86 §:n mukaista salassapitovelvollisuutta.” (1985, 53)

Luokanvalvoja on luokkansa kanssa tekemisissä kohtalaisen vähän, jos verrataan luokanopettajan oppilaidensa kanssa viettämää aikaa. Luokanvalvoja toimii luokallensa eräänlaisena yhdistävänä lenkkinä ja on se pääasiallinen henkilö, joka kommunikoi oppilaan huoltajien kanssa. Luokanvalvoja on eräänlainen tukihenkilö, joka omalla toiminnallaan voi vaikuttaa merkittävästi siihen, miten arvostetuiksi ja oikeudenmukaisesti kohdelluiksi oppilaat tuntevat itsensä yläkoulussa.

”Oppilaskerho- ja nuorisotoimintaa suunniteltaessa otetaan yhdessä muiden harrastustoimintaa järjestävien yhteisöjen ja järjestöjen kanssa huomioon erityisesti ne nuoret, joille eivät muut tahot tarjoa virikkeitä eivätkä toimintaa ja myös sellaiset kunnan alueen osat, joissa lasten ja nuorten harrastustoiminta on syystä tai toisesta vähäistä. Kerhojen harrastusaloja valittaessa kiinnitetään samoin erityishuomio sellaisiin aloihin, joiden voidaan katsoa liittyvän erityisen hyvin koulun kasvatustavoitteisiin, mutta joiden järjestämisestä muut yhteisöt eivät ole kiinnostuneita.” (1985, 57–58)

”Toiseksi kiinteämuotoisen koulutuksen ja erilaisten vapaiden opintomuotojen välillä tulee olla riittävät yhteydet. Erilaiset järjestöt ja yhteisöt järjestävät peruskoululaisillekin tarkoitettua taito- ja taideaineiden opetusta. Se voi olla harrastuksen luonteista tai siinä voidaan pyrkiä peruskoulun opetusta pitemmälle meneviin päämääriin. Tämä vaikuttaa luonnollisesti koulussa annettavaan opetukseen ja siinä käytettäviin menetelmiin. Peruskoulun tulisi antaa oppilaille myös koulun rinnalla tapahtuvan kasvatuksen avulla tilaisuuksia jatkuvaan, monipuoliseen itsensä kehittämiseen.” (1985, 17)

Koulu voi tukea oppilaiden harrastustoimintaa esimerkiksi lainaamalla tiloja eri yhdistyksille tai seuroille. Joillakin kouluilla myös opettajat saattavat toimia kerhojen vetäji-

nä. Koulun ulkopuolinen harrastaminen ja harrastaneisuus voi näkyä koulussa esimerkiksi musiikkiluokkien toiminnassa, joissa voidaan opiskella vaikeampia asioita, kuin perusopetuksen vähimmäistavoitteisiin on kirjattu.

5.4 Arviointi

5.4.1 Arvioinnin peruseriaatteet

”Oppilaan kannalta arvioinnin tulee antaa palautetta hänen edistymisestään asetettujen tavoitteiden saavuttamisessa sekä kannustaa häntä jatkuvaan opiskeluun ja itsensä kehittämiseen.” (1985, 29)

”Koulussa tapahtuvan arvioinnin tehtävänä on edistää oppilaan kasvua opetussuunnitelman tavoitteiden määrittämässä suunnassa ja osaltaan tukea opetuksen jatkuvaa uudistamista. Oppilaan tulee saada palautetta omasta edistymisestään, sosiaalisesta kasvustaan, opiskelutaidoistaan ja oppimistuloksistaan koko peruskoulun ajan. Entistä enemmän tulee palautteessa kiinnittää huomiota oppimisprosessiin.” (1994, 24)

Arviointi on läsnä koulun arkipäivässä. Opettajat antavat palautetta oppilaan läksyistä, esitelmistä ja käytöksestä. Testit ja kokeet arvioidaan numeroin ja/tai sanallisesti. Näin ollen todistukseen tuleva numero ei pitäisi tulla oppilaalle yllätyksenä, sillä hän saa tietoa oman osaamisensa tasosta säännöllisesti. Rakentava ja asiallinen arviointi motivoi parhaimmillaan oppilasta jatkuvaan itsensä kehittämiseen, kuten vuoden 1985 Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa on todettu. Näissä opetussuunnitelman perusteiden tekstilainauksissa arviointi saa muitakin merkityksiä kuin vain sen perinteisen arvosanoihin sidoksissa olevan numeerisen arvioinnin. Säännöllinen ja monipuolinen sanallinen palaute nähdään jokaisen oppilaan tasa-arvoisena oikeutena.

”Kunkin vuosiluokan oppilaat arvostellaan kaikissa aineissa yhtenä joukkona. Erityisesti matematiikan, toisen kotimaisen ja vieraan kielen opetuksessa tämä saattaa aiheuttaa ongelmia nimenomaan heikoimpien oppilaiden arvosanoja määritettäessä. Tämän vuoksi kaikkien aineiden arvostelussa

luovutaan oppilaiden keskinäiseen vertailuun perustuvasta suhteellisesta arvostelusta. Oppilaan arvosanan muodostuminen ei siis ole riippuvainen toisten oppilaiden arvosanoista. Arvostelun on kuitenkin aina oltava oikeudenmukaista.” (1985, 29)

”Oppilasarvioinnin perustana ovat opetukselle asetetut valtakunnalliset ja kuntakohtaiset tavoitteet. Näiden puitteissa selvitetään kuinka pitkälle kohti yleisiä tavoitteita kukin oppilas omien edellytystensä rajoissa voi kussakin yksittäisessä asiassa edetä. Näin ollen oppilaan saamat arvosanat ilmaisevat myös sitä, miten hän on tässä onnistunut. Tällaista arviointimenettelyä voidaan kutsua tavoitepohjaiseksi arvioinniksi. Arvosanoja annettaessa ei tällöin vertailla oppilaan saavutuksia toisten saavutuksiin kuten suhteellisessa arvostelussa. Oppimistavoitteiden oppilaskohtaistamisella halutaan kannustaa jokaista oppilasta käyttämään omia oppimisedellytyksiään mahdollisimman tehokkaasti.” (1985, 29)

”Oppilasarvostelu ja muu arviointi perustuvat opetussuunnitelmaan kirjatuihin tavoitteisiin. Keskeistä on, että arviointi on yksilöllistä ja oppilaan kehitysvaiheen ja edellytykset huomioon ottavaa. Tällöin voidaan arvioida myös oppilaan muuta toimintaa kuin opiskelua ja painottaa oppilaan erityisosaamista. Näin toteutettuna arviointi tukee tehokkaimmin oppilaan yksilöllisen oppimisprosessin edistymistä, itsetunnon vahvistumista ja omien kykyjen ja taitojen tunnistamista. Tässä onnistuminen edellyttää erilaisten arviointimenetelmien käyttöä ja monipuolisen arviointitiedon tuottamista.” (1994, 25)

”Oppilaan arviointi perustuu yleiseen oppimäärään tai siihen yksilölliseen oppimäärään, joka hänelle on asetettu henkilökohtaisessa opetuksen järjestämistä koskevassa suunnitelmassa.” (2004, 30)

Oppilasarviointia hallitseva tekijä on yksilöllisyys ja oikeudenmukaisuus. Jokainen opiskelee ja jokainen arvostellaan hänen omista edellytyksistään käsin. Perusopetukselle on asetettu tiettyjä yleisiä tavoitteita, jotka kaikki oppilaat pyrkivät saavuttamaan. Jos oppilas ei selviydy perusopetuksen yleisestä oppimäärästä, se ei tarkoita että hänen suo-

rituksensa jossakin oppiaineessa hylättäisiin ja opiskelu jäisi siihen. Oppilaan tilanteesta ja oppimisvaikeuksista riippuen oppimäärää tai opiskelun tavoitteita voidaan mukauttaa yksilöllisempään suuntaan. Arvioinnissa voidaan kiinnittää huomiota myös muuhun kuin tiedolliseen osaamiseen. Näin voidaan tuoda esille muidenkin kuin niin sanotusti kirjaviisaiden oppilaiden vahvuuksia, millä puolestaan lisätään kaikkien oppilaiden välistä tasa-arvoa.

5.4.2 Kokeet ja arviointi

”Kokeita laadittaessa ja yleensä opiskelua ohjattaessa on otettava huomioon luonnolliset oppimisedellytysten erot opetusryhmässä.” (1985, 29)

”On hyväksyttävä se, että oppilaat saavuttavat asetetut tavoitteet eri tavoin. Myös hitaasti edistyvälle oppilaalle tulisi antaa mahdollisuus muunkin kuin heikoimman välttävän arvosanan saamiseen.” (1985, 30)

”Luokan sisäinen eriyttäminen ja oppimistavoitteiden oppilaskohtaistaminen edellyttävät, että kokeiden laadintaan kiinnitetään erityistä huomiota. Koetehtävien on liityttävä opetukselle asetettuihin keskeisiin tavoitteisiin. Niiden tulee sisältää eritasoisia tehtäviä, jotta myös oppimisedellytyksiltään heikot oppilaat pystyvät selviytymään hyväksytysti ainakin osasta koetehtäviä. Toisaalta on huolehdittava siitä, että koe kokonaisuutena antaa riittävän haasteen myös kiitettävään arvosanaan yltäville oppilaille.” (1985, 31)

Opetussuunnitelman perusteissa painotetaan, että kokeiden tulee rakentua tavalla, joka haastaa oppilaita riittävästi, muttei kuitenkaan liikaa, ja jotka ovat tehtäviltään monipuolisia. Kokeiden toteutukseen sinänsä ei anneta tarkkoja ohjeita. Se jättääkin kouluille mahdollisuuden toteuttaa kokeita myös muuten kuin perinteisinä kirjallisina kokeina. Esimerkiksi oppilas, jolla on vaikeuksia kirjallisen ulosannin kanssa, voisi hyötyä saadessaan suorittaa esseetehtävän sijaan osan jonkin lukuaineen kokeesta suullisena, jolloin vaikeudet kirjoittamisessa eivät rajoittaisi hänen tiedollisen osaamisensa ilmituloa.

Luokan koetulokset kertovat jo itsessään melko paljon kokeen vaikeustason onnistuneesta asettamisesta. Jos kyseessä on tyypillinen oppilasryhmä, jonka osaamisen taso

vaihtelee heikosta erinomaiseen, tulisi kaikkien oppilaiden koetulosten keskiarvon asettaa arvosteluasteikon keskivaiheille. Numeroilla arvioituna heikkoja arvosanoja (5) ja erinomaisia arvosanoja (10) esiintyisi vähän, näistä seuraavia arvosanoja 6 ja 9 jonkin verran, ja keskitason arvosanoja 7 ja 8 esiintyisi kaikkein eniten. Jos luokan kokeiden keskiarvo on hyvä (8 tai parempi) on koe todennäköisesti ollut liian helppo. Jos kokeiden keskiarvo puolestaan jää alle 7, on koe todennäköisesti ollut liian vaikea.

Kokeissa voidaan käyttää sellaisia tehtäviä, jossa oppilas valitsee kolmesta vaihtoehdosta yhden: helpon 2 pisteen tehtävän, haastavamman 4 pisteen tehtävän tai vaativan 6 pisteen tehtävän. Tällöin oppilas joutuu arvioimaan omat edellytyksensä tehtävien suorittamiselle, saaden kuitenkin mahdollisuuden valita ”varmoja” pisteitä pyrkimättä ratkaisemaan (liian) vaikeita tehtäviä.

Kaikkiaan kokeiden laadinnassa ja arvostelussa on kiinnitettävä huomiota siihen, että oppilaille annetaan mahdollisuus näyttää heidän paras mahdollinen osaamisensa. Tällä tavalla voidaan tasa-arvoisesti huomioida erilaisten oppijoiden mahdollisuus onnistua omalla tasollaan. Myös koetilanteeseen tulee kiinnittää huomiota, ettei liian levoton ympäristö tai muut seikat häiritse oppilaiden keskittymistä.

5.4.3 Lievät oppimisvaikeudet, maahanmuuttajaoppilaat ja arviointi

”Oppilaan erityiset lukemis-, kirjoittamis- ja puhehäiriöt ilmenevät tavallisesti äidinkielen ja vieraiden kielten suorituksessa. Milloin oppilaalle on annettu näiden johdosta erityisopetusta, tulee asianomaisen aineen opettajat neuvotella erityisopettajan kanssa hänen arvostelemisestaan. Oppilaan erityiset lukemis-, kirjoittamis- ja puhevaikeudet tulisi arvosanoja annettaessa ottaa huomioon siten, ettei häiriö vaaranna oppilaan säännönmukaisen opiskelun jatkuvuutta.” (1985, 34–35)

”Sellaisen oppilaan, jota ei ole otettu tai siirretty erityisopetukseen, lievät oppimisvaikeudet tulee ottaa huomioon oppilaan arvioinnissa. Arvioitaessa tulee käyttää menetelmiä, joiden avulla oppilas kykenee mahdollisimman hyvin osoittamaan osaamisensa.” (2004, 264)

”Jos henkilökohtaisessa opetuksen järjestämistä koskevassa suunnitelmassa on päätetty, että oppilas opiskelee perusopetuksen yleisen opetussuunnitelman mukaisesti, oppilaan suorituksia arvioidaan suhteessa yleisen oppimäärän tavoitteisiin ja kuvauksiin oppilaan hyvästä osaamisesta.” (2004, 265)

Oppimisvaikeuksista kärsivien oppilaiden arvioinnissa otetaan huomioon oppimisvaikeuksien vakavuus ja laatu. Myös näiden oppilaiden kohdalla on tärkeää antaa mahdollisuus hyvien arvosanojen saavuttamiseen, erilaisia arviointimenetelmiä hyödyntäen. Erityisopettajan ammattitaitoa voidaan hyödyntää arvosteluja toteutettaessa.

”Maahanmuuttajaoppilaiden eri oppiaineiden arvioinnissa otetaan huomioon oppilaan tausta ja vähitellen kehittyvä suomen tai ruotsin kielen taito. Oppilaan arvioinnissa tulee käyttää monipuolisia, joustavia ja oppilaan tilanteeseen sovitettuja arviointimenetelmiä, jotta hän kykenee osoittamaan osaamisensa mahdollisista suomen tai ruotsin kielen taitojen puutteista huolimatta. Maahanmuuttajaoppilaan arviointi voi olla sanallista koko perusopetuksen ajan lukuun ottamatta päättöarviointia.” (2004, 265)

Maahanmuuttajaoppilaiden arvioinnin kanssa joustavuus on tärkeää, varsinkin opetuksen ollessa muulla kuin oppilaan äidinkielellä. Uudella kielellä opiskeltaessa ei voida odottaa samankaltaista osaamisen tasoa kuin opiskeltaessa oppilaan omalla äidinkielellä. Esimerkiksi esseetehtävien sijaan voidaan antaa mahdollisuus näyttää osaamisensa vaikkapa erilaisia kaavakuvia piirtämällä tms.

5.4.4 Erityisopetus ja arviointi

”Vajaaliikkeisten, aivovauriolasten sekä kuulo- ja näkövammaisten arvostelussa tulisi puhtaasti vammasta johtuvat tekniset puutteellisuudet jättää arvostelussa huomioon ottamatta ainakin oppilaan vuosiluokalta siirtämisestä ja päästötodistuksesta päätettäessä. Tällöin oppilas voidaan siirtää luokalta toiselle, vaikka hänellä olisi (vammaisuudesta johtuva) heikko arvosana.

Erityisluokkien arvostelussa noudatetaan soveltuvien osien yleisiä ohjeita.” (1985, 35)

”Mikäli peruskoulun oppilaalla, joka on vaikeasti kuulo-, näkö-, liikunta- tai kehitysvammainen tai niihin verrattava, on suuria oppimis- tai osallistumisvaikeuksia, tulisi arvostelussa ensisijaisesti kiinnittää huomiota niihin tavoitteiden osa-alueisiin, joista oppilaalla on näyttöä. Kouluhallitus pitää tärkeänä, että tällaiset oppilaat vammaisuudesta huolimatta osallistuvat edellytystensä mukaan mahdollisimman monen aineen opiskeluun.” (1985, 35)

”Oppilaan, jonka opetus on järjestetty toiminta-alueittain, arviointi perustuu oppilaan henkilökohtaisessa opetuksen järjestämisessä koskevassa suunnitelmassa asetettuihin yksilöllisiin tavoitteisiin. Oppilaan arviointi kohdistuu edistymiseen toiminta-alueittain. Arvioitavia toiminta-alueita ovat motoriikka, kieli ja kommunikaatio, sosiaaliset taidot, päivittäisten toimintojen taidot ja kognitiiviset taidot. Arvioinnin tulee perustua oppilaan kasvamis- ja oppimisprosessiin, sen lähtökohtiin ja tavoitteisiin. Oppimista arvioitaessa tulee ottaa huomioon oppilaan vamman tai sairauden aiheuttamat esteet oppimiselle.” (2004, 265)

”Pidennetyin oppivelvollisuuden piirissä olevan oppilaan arviointi perustuu yleiseen perusopetuksen opetussuunnitelmaan tai yksilöllisiin oppimääriin, sen mukaan mitä oppilaan henkilökohtaisessa opintojen järjestämisessä koskevassa suunnitelmassa on päätetty.” (2004, 265)

Erityisiä tarpeita omaavien oppilaiden arviointi toteutetaan suhteessa heidän opintosuunnitelmaansa. Kuten myös muun perusopetuksen piirissä, pyritään erityislapsille antamaan mahdollisuus hyvien arvosanojen saavuttamiseen, tosin ainakin joissakin tapauksissa tämä toteutuu enemmän toiminta-alueiden kuin oppiaineiden puitteissa. Erityisopetukseen otetut tai siirretyt oppilaat muodostavat melko kirjavan joukon, aina niistä joilla on lieviä oppimisvaikeuksia, vaikeasti vammaisiin oppilaisiin saakka. Niinpä oppilaiden välisen tasa-arvon toteutumiseksi arviointi täytyy tehdä aina tapauskohtaisesti, oppilaan yksilölliset edellytykset ja oppimistavoitteet huomioon ottaen, aivan kuten

perusopetuksen piirissä muutenkin. Opetussuunnitelmien perusteet antavat erityisiä tarpeita omaavien oppilaiden arvostelusta siinä mielessä melko positiivisen kuvan, että oppilaan mahdollinen vamma, oppimisvaikeus tai muu poikkeavuus tiedostetaan, mutta sen ei anneta määrittää oppilaan koko osaamista ja sen arviointia.

”Ala-asteella voidaan eräissä tapauksissa psykologin tai lääkärin asiantuntijalausunnon perusteella ja huoltajan kanssa neuvotellen jättää oppilaan lukukausiarvostelu kokonaan tai osittain antamatta ja antaa tällöin peruskouluasetuksen 47 §:n 2 momentin mukainen arvio oppilaan koulutyöskentelystä. Siitäkin on lukuvuoden päättyessä käytävä ilmi, onko oppilas suorittanut vuosiluokan hyväksytysti.” (1985, 35)

”Peruskoulun yläasteen oppilas pitää aina arvostella, ellei häntä ole vapautettu aineen opiskelusta. Vapautuspäätös ei estä vammaista oppilasta osallistumasta aineen opiskeluun edellytystensä mukaan.” (1985, 35)

Lukukausiarvostelun poisjättämiseen tulee lähteä vain, jos se on oppilaan edun mukaista. Oppiaineen opiskelusta vapauttaminen tehdään myös vain siinä tapauksessa, että sen katsotaan olevan oppilaalle hyödyksi.

”Erityisopetukseen otetun tai siirretyn oppilaan arvioinnin periaatteet määritellään henkilökohtaisessa opetuksen järjestämistä koskevassa suunnitelmassa (HOJKS).” (2004, 264)

”Jos henkilökohtaisessa opetuksen järjestämistä koskevassa suunnitelmassa on päätetty, että oppilas opiskelee yksilöllisen oppimäärän mukaan yhdessä tai useammassa oppiaineessa, arvioidaan oppilaan suorituksia henkilökohtaisessa opetuksen järjestämistä koskevassa suunnitelmassa määriteltyihin hänelle yksilöllisesti asetettuihin tavoitteisiin perustuen. Silloin oppilaan osaamista ei arvioida suhteessa opetussuunnitelman perusteissa määriteltyihin hyvän osaamisen kuvauksiin. Yksilöllisten oppimäärien mukaisesti opiskelluissa oppiaineissa voidaan käyttää sanallista arviota kaikilla vuosiluokilla.” (2004, 265)

Henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma on tänä päivänä pääasiainen työkalu erityisopetukseen otetun tai siirretyn oppilaan opetusta järjestettäessä. HOJKS:n voidaan nähdä tukevan oppilaiden yksilöllistä opiskelua, mikä puolestaan edistää kaikkien oppilaiden tasa-arvoista mahdollisuutta opiskella omalla tasollaan peruskoulun puitteissa.

5.4.5 Päätöarviointi

”Päätöarvioinnin tulee olla valtakunnallisesti vertailukelpoista ja kohdella oppilaita tasavertaisesti. Päätöarvosanan tulee kussakin yhteisessä oppiaineessa perustua oppilaan osaamiseen perusopetuksen päättövaiheessa vuosiluokilla 8–9. Päätöarviointia varten on laadittu perusopetuksen päätöarvioinnin kriteerit kaikkiin yhteisiin oppiaineisiin. Oppilaan osaaminen arvioidaan perusopetuksen päätöarvioinnin kriteereiden pohjalta, monipuoliseen näyttöön perustuen.” (2004, 266)

Päätöarviointi on oppilaille todellinen oman osaamisen mittari. Koska sen tulee olla valtakunnallisesti vertailukelpoista, oppilaiden osaamista verrataan kansallisiin hyvän osaamisen kriteereihin. Oppilaita ei siis verrata toisiinsa, mutta heidän osaamistaan peilataan yleiseen hyvän osaamisen tasoon. Valtakunnallinen vertailukelpoisuus on tärkeää etenkin tasa-arvoiset jatkokoulutusmahdollisuudet huomioon ottaen.

”Jos henkilökohtaisessa opetuksen järjestämistä koskevassa suunnitelmassa on päätetty, että oppilas opiskelee yksilöllisen oppimäärän mukaan yhdessä tai useammassa oppiaineessa, arvioidaan oppilaan suorituksia henkilökohtaisessa opetuksen järjestämistä koskevassa suunnitelmassa määriteltyihin hänelle yksilöllisesti asetettuihin tavoitteisiin perustuen. Silloin oppilaan osaamista ei arvioida suhteessa opetussuunnitelman perusteissa määriteltyihin päätöarvioinnin kriteereihin.” (2004, 266)

”Oppilaan, jonka opetus on järjestetty toiminta-alueittain, päätöarviointi perustuu oppilaan henkilökohtaisessa opetuksen järjestämistä koskevassa suunnitelmassa asetettuihin tavoitteisiin.” (2004, 266)

Henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevan suunnitelman mukaisesti opiskelleille oppilaille on annettu mahdollisuus saada arviointi suhteessa heidän yksilöllisiin tavoitteisiinsa. Tästä tulee myös merkintä oppilaan todistukseen. On reilua oppilaan kannalta, että hän saa näyttää taitonsa omalla tasollaan, mutta myös reilua muiden kannalta että henkilökohtaisen oppimisen järjestämistä koskevan suunnitelman mukaan opiskelleiden oppilaiden arvosanat eivät ole suoraan verrannollisia niihin, jotka on suoritettu perusopetuksen yleisiä tavoitteita seuraten.

6 Johtopäätökset ja pohdinta

Tässä luvussa palaan tutkimusongelman esittämään kysymykseen millaisena oppilaiden välinen tasa-arvo näyttäytyy opetussuunnitelmissa? Tarkastelen oppilaiden välisen tasa-arvon toteutumista tiivistetysti aiemmin nimeämäni tutkimuskysymysten kautta. Lopuksi pohdin tutkimustani ja sen tuloksia laajemmassa yhteiskunnallisessa kontekstissa.

Miten sukupuolten välinen tasa-arvo huomioidaan opetussuunnitelmissa?

Sukupuolten välinen tasa-arvo rinnastetaan samaan kategoriaan rodun tai varallisuuden suhteen siinä mielessä, että ne eivät saa toimia ihmisten väliseen tasa-arvoon vaikuttavina tekijöinä. Sukupuolten tasa-arvosta puhutaan niin koulun arvoperustana kuin kasvatus tavoitteenakin. Sukupuolten välisen tasa-arvon käsite esiintyy kaikissa opetussuunnitelman perusteissa sellaisenaan. Sukupuolten tasa-arvo määritellään tyttöjen ja poikien yhtäläisistä mahdollisuuksista, oikeuksista ja velvollisuuksista käsin, kuitenkin sillä vivahteella, että nämä mahdollisuudet, oikeudet ja velvollisuudet tulisi olla samat sukupuolesta *riippumatta*, ei siitä johtuen. Vaikka sukupuolten tasa-arvon yhteydessä puhutaan tytöistä tyttöinä ja pojista poikina, on opetussuunnitelmien kielenkäytössä muuten huomattavissa neutraali ote, jossa suositetaan muun muassa termejä oppilas tai kansalainen. Voidaan pohtia, edistääkö tällainen neutraali suuntaus lopulta sukupuolten välistä tasa-arvoa.

Vuoden 1994 Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa katsottiin tarpeelliseksi korostaa, että oppilaille tulee olla sukupuolesta riippumatta mahdollisuus tekniikan ja teknologian käytön opettelemiseen. Uudemmassa Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004) tätä lisäystä ei enää koettu tarpeelliseksi. Kuitenkin tämän ilmaisun olemassaolo vuoden 1994 opetussuunnitelman perusteissa herättää kysymyksen siitä, kuinka hyvällä pohjalla sukupuolten välinen tasa-arvo opetussuunnitelmissa ja koulussa oikeastaan on, jos oikeutta opetella tekniikan käyttöä sukupuolesta riippumatta täytyy tällä tavalla korostaa.

Vaikka tässä tutkimuksessa pääpaino on tekstin merkitysten analysoinnissa, on hyödyllistä pohtia myös sitä, minkä verran tilaa tarkastelun kohteena oleva asia saa opetussuunnitelmateksteissä ja mitä siitä mahdollisesti voidaan päätellä. Kaikissa opetussuunnitelmissa määritellään lyhyesti, mitä sukupuolten välinen tasa-arvo tarkoittaa ja kerrotaan sen olevan osa koulun arvoperustaa tai ainakin tavoite, jota koulussa pyritään toteuttamaan. Vuosien 1985 ja 2004 opetussuunnitelmissa sukupuolten välisen tasa-arvon edistäminen on mainittu myös oppilaanohjauksen tavoitteeksi. Käytännössä sukupuolten välinen tasa-arvo saa opetussuunnitelmissa tekstiä vain muutamien hajanaisten kappaleiden verran. Miten tätä sitten pitäisi tulkita? Voi olla mahdollista, että sukupuolten välinen tasa-arvo nähdään jo niin itsestään selvänä, että sen mainitseminen ikään kuin välttämättömänä pahana riittää. Toisaalta voidaan miettiä, vaatisiko se kuitenkin osakseen enemmän huomiota.

Gordon ja Lahelma (2004, 68) huomauttavat, että aiempaan verrattuna 1990-luvun alun opetushallinnon asiakirjoista vähenivät entisestään viittaukset koulun lakisääteiseen velvollisuuteen edistää sukupuolten välistä tasa-arvoa. Samalla aiemmat tasa-arvoa edistävät hankkeet unohdettiin. Julkisessa keskustelussa on puhuttu ikään kuin sukupuolten välinen tasa-arvo olisi jo toteutunut, ja mahdolliset siihen liittyvät ongelmat yhdistetään poikien heikkoihin suorituksiin sekä lukion ja korkeakoulujen naisvaltaisuuteen. (mt., 68–69.)

Uutisotsikoita seurattaessa tasaisin väliajoin nousee esiin se tosiasia, kuinka naisen euro on edelleenkin vain kahdeksankymmentä senttiä. Lehdistä voi lukea, miten nainen ei saanut jatkoa määräaikaiselle työsopimukselleen raskautensa vuoksi. Tätä yhteiskunnallista taustaa vasten voisi todeta, että vaikka meillä sukupuolten välinen tasa-arvo on moniin muihin maihin verrattuna paremmalla pohjalla, ei se kuitenkaan ole itsestäänselvyys. Niinpä opetussuunnitelmissa sukupuolten väliseen tasa-arvoon on syytä kiinnittää huomiota. Nykyisellään opetussuunnitelmien perusteet antavat sukupuolten väliselle tasa-arvolle merkityssisällön ja vaativat toteuttamaan tätä tasa-arvoa kouluissa, mutta käytännön toteutus jää ennen kaikkea opettajien ja muun kouluhenkilökunnan harteille.

Miten yksilöllisyyden tasa-arvo huomioidaan opetussuunnitelmissa?

Oppilaiden yksilöllisyys ja sen kautta muotoutuva tasa-arvo huomioidaan opetussuunnitelmissa monimuotoisesti ja se saa paljon tekstiä. Puhutaan muun muassa inhimillisen kasvun turvaamisesta, oppilaan kokemuspäiriin huomioimisesta opetuksessa, sekä yksilön oikeuksien ja vapauksien kunnioittamisesta. Opetussuunnitelmateksteissä puhutaan paikoin korostetusti oppilaan oikeudesta yksilölliseen persoonallisuuden kehittämiseen. Opetussuunnitelmissa huomioidaan vähemmistöihin kuuluvien oppilaiden oikeus oman vähemmistöidentiteettinsä kehittämiseen koulussa, samoin kuin kaikkien yksilöiden oikeus saada tarvittavat tukitoimenpiteet opiskelunsa tueksi. Oppilaan yksilöllisyys huomioidaan myös esimerkiksi esiopetuksen ja oppilaanohjauksen yhteydessä.

Jos huomio kiinnitettäisiin ainoastaan siihen, mitä ulottuvuuksia yksilöllisyydelle annetaan tai kuinka usein se mainitaan, saisivat opetussuunnitelmat erinomaisen arvosanan oppilaiden yksilöllisyyden tasa-arvon osalta. Kun otetaan huomioon se, millaisissa asiayhteyksissä nämä maininnat näyttäytyvät, päädytään hieman erilaiseen tulkintaan.

Esimerkiksi inhimillisestä kasvusta puhuttaessa on ensiksi todettu koulutuksen tehostamisen olevan välttämätön tosiasia. Voidaan pohtia, kuinka suurelta osin oikeastaan ollaan huolestuneita inhimillisen kasvun vaarantumisesta. Vai voisiko inhimillisen kasvun huomiointi tässä yhteydessä olla millään tavalla tekemässä koulutuksen tehostamisesta hyväksyttävämpää? Oppilaiden yksilöllisen persoonallisuuden kehittämisen yhteydessä onnistutaan tavallaan kumoamaan tämä yksilöllisyys toteamalla, että kaikkien pitää pyrkiä kohti samoja opiskelutavoitteita. Mitään käytännön ohjeita ei oppilaiden yksilöllisen persoonallisuuden kehittämiseksi anneta.

Tiivistetysti voidaan sanoa, että opetussuunnitelmissa käsitellään kyllä oppilaiden yksilöllisyyttä monipuolisesti. Monet näistä tekstikohdista kuulostavat varsinkin ensilukemalla todella positiivisilta. Kuitenkin kriittinen lukija huomaa useissa tekstikatkelmissa, että yksilöllisyyttä korostamalla naamioidaan samassa yhteydessä se todellinen motiivoiva tekijä, yhteiskunnallinen hyöty, vähemmän merkittäväksi tekijäksi.

Yksi oppilaiden välisen tasa-arvon kannalta ongelmalliseksi nouseva tekijä niin opetussuunnitelmissa, kuin käytännön koulumaailmassakin, on erityisopetus. Erityisopetuksen suhde oppilaiden väliseen tasa-arvoon on siinä mielessä ongelmallinen kysymys, että

erityisopetukseen suhtautuminen on täysin jokaisen henkilökohtaisesta arvomaailmasta kiinni. Näin ollen siitä on vaikea kirjoittaa täysin objektiivisesti, koska käytännössä henkilö joko näkee erityisopetuksen oppilaiden välistä tasa-arvoa lisäävänä tai sitä heikentävänä tekijänä. Kuten jo aiemmin tässä tutkimuksessa olen maininnut, ymmärrän itse oppilaiden välisen tasa-arvon inklusion periaatteesta käsin. Näin ollen oppilaiden välinen tasa-arvo tarkoittaa minulle sitä, että kaikki oppilaat ovat saman kouluyhteisön jäseniä ja heidän tulee saada tarvitsemansa tukipalvelut opiskelulle, ei erityisopetuksen nimen alla, vaan omassa luokassaan opetuksen yhteydessä. Opetussuunnitelmien taustalla puolestaan on nähtävissä arvomaailma, jonka mukaan erityisopetuksella pyritään edistämään oppilaiden välistä tasa-arvoa, tai ainakin niin voisi olettaa, koska erityisopetuksesta puhutaan yleisesti hyväksyttynä menetelmänä.

Eräs lausuma erityisopetuksesta puhuttaessa pitää sisällään valtavan ison merkityksen: *Mikäli oppilaan opiskelu muun opetuksen yhteydessä ei ole mahdollista tai se ei ole oppilaan kehityksen kannalta tarkoituksenmukaista, opetus tulee järjestää osittain tai kokonaan erityisopetuksen ryhmässä* (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004,29). Saloviita (2006, 335) analysoi tätä lausetta osuvasti. Ilmaisuihin "ellei tämä ole mahdollista" jättää auki kysymyksen siitä, riittääkö erityisopetussiirtoon jokin muu asia vai tarvitseeko siinä olla kyse lapsen edusta. Tällä lausumalla onnistutaan väljentämään ammattilaisten harkintavaltaa tavalla, joka näyttää sotivan perusoikeusjärjestelmää vastaan. Tällä ilmaisulla myös siirretään todistamisen taakka virheellisesti lapsen normaaliympäristöön haluavalle osapuolelle. Tämä lause oikeuttaa erityisopetuksen aina mahdollisena, hyödyllisenä vaihtoehtona. Ilmaisuihin sisältää myös muistutuksen, että oppilaan opiskelusta normaaliluokassa voidaan niin halutessa aina luopua. (mt., 335.)

Pohdintaa tutkimuksesta ja sen tuloksista

Tutkimusprosessini eteni hitaasti, mutta varmasti. Tutkimusaiheen alustavan rajauksen tehtyäni aloitin tarkemman perehtymisen omaan tutkimusaineistooni eli opetussuunnitelmiin, lukemalla niitä huolellisesti. Pohdin pidemmän aikaa tutkimukselleni sopivaa tutkimusmenetelmää, kun mikään yleisimmistä kirjoitetun tekstin tarkasteluun suunnatuista menetelmistä ei tuntunut johtavan sen kaltaiseen merkitysten analyysiin, mihin kaipasin omalla tutkimuksellani vastauksia. Pitkällisen tutkimusmenetelmiin perehtymi-

sen jälkeen löysin Jussilan, Montosen ja Nurmen (1992) artikkelin Systemaattinen analyysi kasvatustieteiden tutkimusmenetelmänä.

Systemaattinen analyysi oli minulle ennestään täysin tuntematon menetelmä ja kaiken lisäksi siitä oli löydettävissä niukasti tietoa. Löytämieni lähteiden ja oman harkinnan perusteella päätin tarttua haasteeseen ja soveltaa systemaattista analyysiä omassa tutkimuksessani. Toivon, että valitsemalla systemaattisen analyysin tutkimustani ohjaavaksi menetelmäksi onnistun innostamaan toisia aloittelevia tutkijoita perehtymään systemaattiseen analyysiin ja hyödyntämään sitä omassa tutkimuksissaan.

Puusan ja Kuittisen (2011, 168) mukaan tutkija omine taustoineen on kiinteästi läsnä koko tutkimusprosessin ajan, samoin kuin hänen subjektiiviset vaikuttimensa ja valintansa. Tämä laadullisen tutkimuksen ominaispiirre toteutuu omassa tutkimuksessani. Mielestäni se voi parhaimmillaan lisätä lukijan mielenkiintoa tutkimusta kohtaan, sekä helpottaa tutkimuksen arviointia, kun tutkija näyttäytyy tutkimuksessa aktiivisena toimijana.

Tällä tutkimuksella tuotettiin osittain uutta tietoa tasa-arvosta opetussuunnitelmissa. Aiempaa tutkimustietoa löytyy esimerkiksi opetussuunnitelmien historiallisesta kehittymisestä, sukupuolten välisestä tasa-arvosta koulussa, sukupuolten näyttäytymisestä opetussuunnitelmassa, sekä erityisopetuksen mahdollistamisesta opetussuunnitelmien välityksellä. Kaikkiin näihin aihepiireihin on viitattu aiemmin tässä tutkimuksessa. Tämä tutkimus voidaan nähdä luontevana jatkumona näille teemoille, joissa tutkimusta on lähestytty erilaisesta menetelmällisestä lähtökohdasta ja erilaisesta tutkimuksenasetelusta käsin.

Voidaan todeta, että se, millaisena oppilaiden välinen tasa-arvo näyttäytyy opetussuunnitelmissa, on tiiviisti yhteydessä opetussuunnitelman lukijaan ja hänen arvomaailmaansa. Tässä tutkimuksessa näen, että oppilaiden välistä tasa-arvoa käsitellään opetussuunnitelmissa laajasti ja useissa asiayhteyksissä, varsinkin oppilaan yksilöllisyyden kannalta. Sukupuolten välinen tasa-arvo saa opetussuunnitelmissa osakseen vähemmän huomiota. Kuitenkin osa näiden sinällään tasa-arvoon liittyvien tekijöiden merkityksestä nähdään niiden asiayhteyden vuoksi kyseenalaisina. Oppilaiden välisen tasa-arvon opetussuunnitelmissa nähdään tämän tutkimuksen valossa kaipaavan osakseen huolellista

tarkastelua ja uudelleenmuotoilua tavalla, joka tukee entistä paremmin oppilaiden välisen tasa-arvon toteutumista käytännön koulumaailmassa.

Tasa-arvo ja sen toteutuminen ovat ehdottomasti tarkastelun arvoisia asioita, koska tasa-arvo kuuluu osaksi ihmisoikeuksia. Vaikka tässä tutkimuksessa keskitytään tarkastelemaan varsin pientä palaa tasa-arvosta, oppilaiden välisen tasa-arvon toteutumista opetussuunnitelmissa, voidaan tutkimuksen ansioksi lukea tärkeään aiheeseen tarttuminen ja omalta osalta keskustelun avaaminen tasa-arvon nykytilasta ja toteutumisesta.

Tutkimustulosteni pohjalta nousee esiin mielenkiintoisia jatkotutkimusaiheita. Olisi kiinnostavaa selvittää, miten koulukohtaisissa opetussuunnitelmissa on otettu oppilaiden välinen tasa-arvo huomioon. Voitaisiin selvittää, onko koulujen opetussuunnitelmiin kopioitu opetussuunnitelmien perusteiden asettama arvopohja sellaisenaan, vai onko sitä muokattu antaen sille omia painotuksia. Toinen hedelmällinen tutkimusaihe voisi olla opetussuunnitelmien tasa-arvovaatimuksen siirtyminen käytäntöön, eli se, miten opettajat omassa työssään noudattavat ja tulkitsevat opetussuunnitelmien tasa-arvon vaatimuksia. Vertailututkimukselle hyvät lähtökohdat tarjoaisi suomalaisten opetussuunnitelman perusteiden vertaaminen muiden maiden vastaaviin dokumentteihin. Siinä voitaisiin keskittyä tarkastelemaan tasa-arvolle annettavia määritelmiä näiden maiden opetussuunnitelmissa ja voitaisiin pohtia, mistä mahdollisuudet eroavuudet johtuvat ja mitä niistä voidaan päätellä.

Lähteet

- Aaltio, I. & Puusa, A. 2011. Laadullisen tutkimuksen luotettavuus. Teoksessa Puusa, A. & Juuti, P. (toim.) Menetelmäviidakon raivaajat. Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan. Vantaa: Hansaprint. 153–166.
- Ahonen, S. 2003. Yhteinen koulu – tasa-arvoa vai tasapäisyyttä? Tampere: Vastapaino.
- Alasuutari, P. 1999. Laadullinen tutkimus. 3. uudistettu painos. Tampere: Vastapaino.
- Arnesen, A. 1999. Johdanto. Teoksessa Arnesen et al. (toim.) Eroja ja yhtäläisyyksiä: Sukupuoli pedagogisessa ajattelussa ja käytännössä. Suomentanut Pirkko Hynninen. Helsinki: Pohjoismainen ministerineuvosto. (Yliopistopaino). 9-13.
- Atjonen, P. 2005. Opetussuunnitelman tie tylsästä komiteanmietinnöstä värikkääksi nettisivustoksi. Teoksessa Hämäläinen, K., Lindström, A. & Puhakka, J. (toim.) Yhtenäisen peruskoulun menestystarina. Helsinki: Yliopistopaino Kustannus. 76–82.
- Gordon, T. & Lahelma, E. 2004. Etnografinen katse koulutuspolitiikkaan. Kasvatus 35 (1), 66-78.
- Halinen, I. & Pietilä, A. 2005. Yhtenäisen perusopetuksen kehityksestä. Teoksessa Hämäläinen, K., Lindström, A. & Puhakka, J. (toim.) Yhtenäisen peruskoulun menestystarina. Helsinki: Yliopistopaino Kustannus. 95–107.
- Hannula, A. 2007. Systemaattinen tekstianalyysi. Kohteena Paulo Freiren pedagogian klassikkoteokset. Teoksessa Syrjäläinen, E. & Eronen, A. & Värri, V. (toim.) Avauksia laadullisen tutkimuksen analyysiin. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy – Juvenes Print. 111-125.
- Hausstätter, R. 2011. The traditionalism-inclusionism controversy in special education: a conceptual analysis. Helsinki: University of Helsinki.
- Hynninen, P. & Juutilainen, P. 2006. Seitsemän asiaa ohjauksen suunnittelusta ja tasa-arvosta: Sukupuolisensitiivinen ohjaus tasa-arvon edistäjänä koulutuksessa -hanke 2002–2006. Helsinki: Helsingin yliopisto, Koulutus- ja kehittämiskeskus Palmenia.
- Jakku-Sihvonen, R. 1996a. Opetuksen saavutettavuus ja koulutuksellinen tasa-arvo arvioinnin kohteena. Teoksessa Jakku-Sihvonen, R., Lindström, A. & Lipsanen, S. (toim.) Toteuttaako peruskoulu tasa-arvoa? Helsinki: Opetushallitus. 2-6.
- Jakku-Sihvonen, R. 1996b. Rehtoreiden arvioita opetuksen saavutettavuudesta ja tasa-arvosta. Teoksessa Jakku-Sihvonen, R., Lindström, A. & Lipsanen, S. (toim.) Toteuttaako peruskoulu tasa-arvoa? Helsinki: Opetushallitus. 195–224.

Jussila, H., Montonen, K. & Nurmi, K. 1992. Systemaattinen analyysi kasvatustieteiden tutkimusmenetelmänä. Teoksessa Gröhn, T. & Jussila, J. (toim.) Laadullisia lähestymistapoja koulutuksen tutkimuksessa. Helsinki: Yliopistopaino. 157–208.

Jyväskylän yliopisto, Kielikoulutuspoliittinen projekti KIEPO. Koulutukseen liittyvää terminologiaa T. Saatavana www-muodossa: <<https://www.jyu.fi/hum/laitokset/solki/tutkimus/projektit/kielo/termipankki/T>>. (luettu 1.5.2013.)

Jyväskylän yliopiston Koppa: Hermeneutiikka. Saatavana www-muodossa: <<https://koppa.jyu.fi/avoimet/hum/metelmapolkuja/metelmapolku/tieteenfilosofiset-suuntaukset/hermeneutiikka>>. (luettu 24.4.2013.)

Kimonen, E. & Nevalainen, R. 2001. Teachers Facing the Challenges of Curriculum Change in the Small Rural School in Finland. Teoksessa Kimonen, E. (toim.) Curriculum Approaches. Readings and Activities for Educational Studies. Jyväskylä: University of Jyväskylä. 143–194.

Koskela, T. 2009. Perusopetuksen oppilashuolto Lapissa opettajien käsityksen mukaan. Rovaniemi: Lapin yliopisto.

Kuuskoski, E. 2007. Miten syntyy hyvä koulu? Teoksessa Niemi, H. & Sarras, R. (toim.) Erilaisuuden valot ja varjot. Eettinen kasvatus koulussa. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Otava. 99–109.

Lahelma, E. 1992. Sukupuolten eriytyminen peruskoulun opetussuunnitelmassa. Helsinki: Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitos.

Lahelma, E. & Gordon, T. 1999. Rajankäyntiä – Sukupuoli opetussuunnitelmassa ja koulun käytännöissä. Teoksessa Arnesen et al. (toim.) Eroja ja yhtäläisyyksiä: Sukupuoli pedagogisessa ajattelussa ja käytännössä. Suomentanut Pirkko Hynninen. Helsinki: Pohjoismainen ministerineuvosto. (Yliopistopaino). 91–106.

Lampela, K. & Lahelma, E. 1996. Tytöt ja pojat peruskoulussa – Kouluhenkilöstön näkemyksiä tasa-arvosta. Teoksessa Jakku-Sihvonen, R., Lindström, A. & Lipsanen, S. (toim.) Toteuttaako peruskoulu tasa-arvoa? Helsinki: Opetushallitus. 225–240.

Lehtisalo, L. 2005. Edelläajattelijain aika. Teoksessa Hämäläinen, K., Lindström, A. & Puhakka, J. (toim.) Yhtenäisen peruskoulun menestystarina. Helsinki: Yliopistopaino Kustannus. 40–46.

Lindström, A. 1996. Tasa-arvoiset koulutusmahdollisuudet suomalaisen peruskoulun tavoitteeksi. Teoksessa Jakku-Sihvonen, R., Lindström, A. & Lipsanen, S. (toim.) Toteuttaako peruskoulu tasa-arvoa? Helsinki: Opetushallitus. 7-35.

- Lindström, A. 2005. Kansalliset opetussuunnitelmat yhteiskunnallisina uudistajina. Teoksessa Hämäläinen, K., Lindström, A. & Puhakka, J. (toim.) Yhtenäisen peruskoulun menestystarina. Helsinki: Yliopistopaino Kustannus. 18–35.
- Linnakylä, P. & Välijärvi, J. 2005. Arvon mekin ansaitsemme. Kansainvälinen arviointi suomalaisen koulun kehittämiseksi. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Löfström, J. 2007. Sukupuoli ja seksuaalisuus koulussa. Teoksessa Niemi, H. & Sarras, R. (toim.) Erilaisuuden valot ja varjot. Eettinen kasvatusta koulussa. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Otava. 87–97.
- Malinen, P. 2005. Opetussuunnitelma peruskoulun valmistelu- ja toteutusvaiheessa. Teoksessa Hämäläinen, K., Lindström, A. & Puhakka, J. (toim.) Yhtenäisen peruskoulun menestystarina. Helsinki: Yliopistopaino Kustannus. 83–87.
- Matikainen, J. 2005. Verkko-opetuksen piilo-opetussuunnitelma. *Kasvatus* 36 (2), 101–112.
- Määttä, K. & Turunen, A. 1991. Tasa-arvokasvatuksen didaktiikan perusteet. Helsinki: Oy Finn Lectura Ab.
- Nevalainen, R., Kimonen, E. & Hämäläinen, S. 2001. Curriculum Changes in the Finnish Comprehensive School. Teoksessa Kimonen, E. (toim.) Curriculum Approaches. Readings and Activities for Educational Studies. Jyväskylä: University of Jyväskylä. 123–141.
- Nurmi, V. 1989. Kansakoulusta peruskouluun. Juva: Werner Söderström Osakeyhtiö.
- Opetuksen ja ohjauksen tasa-arvoiset käytännöt – sukupuolen huomioiva opas kasvatukseen arkeen 2005. Toim. E. Leinonen. Kajaani: Oulun yliopisto, Kajaanin yliopistokeskus, WomenIT-projekti.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985. Kouluhallitus. Helsinki: Valtion painatuskeskus. 1985.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994. Opetushallitus. Helsinki: Painatuskeskus. 1994.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Opetushallitus. Vammala: Vammalan kirjapaino Oy. 2004.
- Pinola, M. 2008. Integraatio ja inklusio peruskoulussa – Luokanopettajien asennoituminen kaikille yhteiseen kouluun. *Kasvatus* 39 (1), 39–49.
- Puhakka, J. 2005. Yhtenäisen peruskoulun menestystarina. Teoksessa Hämäläinen, K., Lindström, A. & Puhakka, J. (toim.) Yhtenäisen peruskoulun menestystarina. Helsinki: Yliopistopaino Kustannus. 7-9.

Puusa, A. Laadullisen aineiston analysointi. Teoksessa Puusa, A. & Juuti, P. (toim.) Menetelmäviidakon raivaajat. Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan. Vantaa: Hansaprint. 114–125.

Puusa, A. & Kuittinen, M. 2011. Laadullisen tutkimuksen luotettavuus- ja arviointiky-symyksistä. Teoksessa Puusa, A. & Juuti, P. (toim.) Menetelmäviidakon raivaajat. Pe-
rusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan. Vantaa: Hansaprint. 167–180.

Pyhältö, K. & Soini, T. 2007. Opetussuunnitelma koulun kehittämisen välineenä. Teok-
sessa Johnson, P. (toim.) Suuntana yhtenäinen perusopetus: Uutta koulukulttuuria etsi-
mässä. Jyväskylä: PS-kustannus. 143–187.

Rauste-von Wright, M. 2001. The Function of Curriculum and the Concept of Learning. Teoksessa Kimonen, E. (toim.) Curriculum Approaches. Readings and Activities for Educational Studies. Jyväskylä: University of Jyväskylä. 21–34.

Rinne, R. & Vuorio-Lehti, M. 1996. Tasa-arvon suuri masuuni: Muistutuksia 1960- ja 70-lukujen peruskoulukeskustelusta. Teoksessa Jakku-Sihvonen, R., Lindström, A. & Lipsanen, S. (toim.) Toteuttaako peruskoulu tasa-arvoa? Helsinki: Opetushallitus. 36–65.

Saari, H. & Kupari, P. 1996. Missä peruskoulu säästi? Teoksessa Jakku-Sihvonen, R., Lindström, A. & Lipsanen, S. (toim.) Toteuttaako peruskoulu tasa-arvoa? Helsinki: Opetushallitus. 100–118.

Saloviita, T. 1999. Kaikille avoimeen kouluun – erilaiset oppilaat tavallisella luokalla. Jyväskylä: ATENA KUSTANNUS.

Saloviita, T. 2006. Erityisopetus ja inklusio. Kasvatus 37 (4), 326–342.

Setälä, P. 1985. Historioitsijan puheenvuoro. Teoksessa Lahelma, E. (toim.) Koulu su-
kupuolten tasa-arvon edistäjänä? Raportti tasa-arvokasvatusseminaarista. Helsinki: Ta-
sa-arvokokeilutoimikunta. 78–80.

Suomen virallinen tilasto (SVT): Erityisopetus.
ISSN=1799-1595. 2011, Liitetaulukko 6. Erityistä tukea saaneet peruskoulun oppilaat
1995–2011. Helsinki: Tilastokeskus.
Saatavana www-muodossa:
<http://www.tilastokeskus.fi/til/erop/2011/erop_2011_2012-06-12_tau_006_fi.html>.
(luettu: 22.4.2013.)

Syrjäläinen, E. & Kujala, T. 2010. Sukupuolitietoinen tasa-arvokasvatus – vaiettu aihe
opettajankoulutuksessa ja koulun arjessa. Teoksessa Suortamo, M., Tainio, L., Ikävalko,
E., Palmu, T. & Tani, S. (toim.) Sukupuoli ja tasa-arvo koulussa. Jyväskylä: PS-
kustannus. 25–40.

Tasa-arvolaki 2005. Tasa-arvoyksikkö ja tasa-arvovaltuutettu. Helsinki: Sosiaali –ja terveysministeriö. Saatavana www-muodossa: <http://www.tasa-arvo.fi/c/document_library/get_file?folderId=254043&name=DLFE-8789.pdf>. (Luettu 9.4.2013.)

Toivonen, E. 2005. Opetussuunnitelmat koulun kehitystyössä. Teoksessa Hämäläinen, K., Lindström, A. & Puhakka, J. (toim.) Yhtenäisen peruskoulun menestystarina. Helsinki: Yliopistopaino Kustannus. 131–141.

Törmänen, O. & Paasivaara, L. 2009. Systemaattinen analyysi tutkimusmenetelmänä – sovellus tekstiaineistoon terveyshallinto-tieteellisessä tutkimuksessa. Hallinnon tutkimus 5/2009, 13–27.

Uusikylä, K. 2005. Rakastettu ja vihattu peruskoulumme. Teoksessa Hämäläinen, K., Lindström, A. & Puhakka, J. (toim.) Yhtenäisen peruskoulun menestystarina. Helsinki: Yliopistopaino Kustannus. 13–17.

Väyrynen, S. 2001. Miten opitaan elämään yhdessä? – Inklusion monet kasvot. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen ja T. Saloviita (toim.) Inklusion haaste koululle - Oikeus yhdessä oppimiseen. Jyväskylä: PS-kustannus, 12–29.