



OULUN YLIOPISTO
UNIVERSITY of OULU

KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA





Luokanopettajankoulutus		Tekijä Aaltonen Maija	
Työn nimi KOULUTUKSEN YHTEISKUNNALLISET FUNKTIOT KIRJOITETUSSA JA ELETYSSÄ OPETUSSUUNNITELMASSA			
Pääaine Kasvatustiede	Työn laji pro gradu -tutkielma	Aika Toukokuu 2013	Sivumäärä 118
Tiivistelmä Tässä pro gradu -tutkielmassa tarkastellaan koulutuksen yhteiskunnallisia funktioita kirjoitetussa ja eletyssä opetussuunnitelmassa. Tutkielman aihe pohjautuu funktionalistiseen koulutuksen selitysteoriaan, jonka mukaan koulutuksella on yhteiskunnassa oma tehtävänsä, jota se toteuttaa yhteiskunnallisten funktioiden avulla. Koulutuksen yhteiskunnallisia funktioita on neljä: kvalifiointi, valikointi, integraatio ja varastointi. Koulutuksen yhteiskunnallisten funktioiden ilmenemistä kirjoitetussa ja eletyssä opetussuunnitelmassa tarkastellaan kahden tutkimuskysymyksen avulla: <ol style="list-style-type: none">1) Miten koulutuksen yhteiskunnalliset funktiot ilmenevät Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2004?2) Miten piilo-opetussuunnitelma toteuttaa koulutuksen yhteiskunnallisia funktioita? Tutkielman sisältämät tutkimukset on toteutettu laadullisin menetelmin. Ensimmäistä tutkimuskysymystä on tarkasteltu teoriaohjaavan sisällönanalyysin avulla. Tutkimuskohteena on toiminut Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2004 piiloasu. Toisessa tutkimuskysymyksessä tutkimusmenetelmänä on toiminut systemaattinen kirjallisuuskatsaus, jossa on käytetty sisällönanalyysia. Kyseessä on teoreettinen tutkimus, jonka tutkimusaineistona on toiminut tutkimuskirjallisuus koulutuksen yhteiskunnallisista funktioista ja piilo-opetussuunnitelmasta. Tutkielman tulokset osoittavat, että kaikki neljä koulutuksen yhteiskunnallista funktiota löytyvät opetussuunnitelman piiloasusta. Opetussuunnitelman kirjoitusasussa ilmi- ja piilofunktioiden ilmeneminen eroavat toisistaan. Kvalifiointi ja integraatio, jotka edustavat ilmifunktioita, on ilmaistu opetussuunnitelmassa selkeästi koulutuksen tehtäväksi. Piilofunktiot ovat nimensä mukaisesti piilossa. Valikointi ja varastointi, jotka edustavat piilofunktioita, ovat piiloisuudestaan huolimatta löydettävissä opetussuunnitelman piiloasusta erinäisten käsitteiden takaa. Opetussuunnitelmassa ilmenee funktioiden monimuotoisuus. Funktiot toteuttavat tehtävänsä monin tavoin, osaksi koulun ja osaksi yksilön avustuksella. Piilo-opetussuunnitelma toteuttaa koulutuksen yhteiskunnallisia funktioita arjen käytäntöjen kautta. Piilo-opetussuunnitelman toteuttamassa kvalifioinnissa korostuvat moraaliset työkalifikaatiot, joita välittämällä koulu kasvattaa oppilaista työvoimaa tulevaisuuden työmarkkinoille. Valikoinnin toteutuksessa piilo-opetussuunnitelma turvaa enimmäkseen yhteiskunnalliseen uusintamiseen, jota toteutetaan symbolisen väkivallan kautta. Piilo-opetussuunnitelmalla on tärkeä rooli yhteiskunnallisen integraation toteuttamisessa. Piilo-opetussuunnitelman toteuttama integraatio painottuu normien opettamiseen. Oppiessaan koulussa vallitsevat normit yksilö oppii samalla myös yhteiskunnassa vallitsevia normeja. Piilo-opetussuunnitelman välittämän arvokasvatuksen taustalla toimivat yhteiskunnan arvot. Varastointia piilo-opetussuunnitelma toteuttaa aika- ja tilakäsitysten kautta. Lapset ovat koulupäivän aikana etukäteen määritetyn ajan varastoituna koulun alueelle. Koulun alueella lapsesta tulee oppilas, jolla on velvollisuus noudattaa koulun sääntöjä. Koulun alueen takana aukeaa yhteiskunta, jonne lapsi ei saa oppilaana poistua. Vasta koulupäivän päätyttyä lapsi saa jättää oppilaan roolin taakseen ja poistua koulun alueelta yhteiskuntaan. Tutkielman tarkoitus on tuoda koulutuksen yhteiskunnallisten funktioiden tarkastelun avulla esille opettajan työn yhteiskunnallista ulottuvuutta. Koulun tehtävä on kasvattaa koulutuksen yhteiskunnallisten funktioiden avulla tulevaisuuden yhteiskuntaan toimivia kansalaisia. Tutkimuksista saamieni tulosten perusteella voidaan esittää koulutuksen yhteiskunnallisten funktioiden ilmenevän opetussuunnitelman piiloasussa. Piilo-opetussuunnitelman voidaan esittää olevan tärkeässä roolissa koulutuksen yhteiskunnallisten funktioiden toteuttajana. Koulutuksen yhteiskunnalliset funktiot tuskin toteutuisivat kokonaisuudessaan ilman piilo-opetussuunnitelman tuottamia vaikutuksia. Tutkielman tutkimusten tulokset edustavat tutkijan tulkintaa koulutuksen yhteiskunnallisista funktioista kirjoitetussa ja eletyssä opetussuunnitelmassa. Sisällönanalyysilla ei voida tavoittaa objektiivista totuutta, sillä tulokset ovat tutkijasta riippuvaisia.			
Asiasanat funktionalismi, koulutus, opetussuunnitelma, piilo-opetussuunnitelma, sisällönanalyysi, yhteiskunta			

SISÄLLYS

TIIVISTELMÄ

1 JOHDANTO	1
2 KASVATUS SOSIOLOGISTA KOULUTUKSEN TARKASTELUA	5
2.1 Koulutuksen kasvatussosiologisia selitysteorioita	6
2.2 Sosiologisen tutkimuksen tasot	8
2.3 Pierre Bourdieun kenttäteoria	10
2.4 Meritokratia	11
2.5 Yhteiskunnallinen kerrostuneisuus ja sosiaalinen liikkuvuus	12
2.6 Yhteiskunnallinen uusintaminen ja symbolinen väkivalta	14
3 OPETUSSUUNNITELMA KÄSITTEENÄ	17
3.1 Suomalaisen opetussuunnitelman didaktiset koulukunnat	18
3.2 Suomalaisen opetussuunnitelman historia	19
3.3 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004	22
3.4 Opetussuunnitelman tasot	23
3.5 Opetussuunnitelman ilmi- ja piiloasu	25
3.6 Piilo-opetussuunnitelma	26
4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	30
4.1 Tutkimustehtävät	31
4.2 Tutkimuksen paradigma	32
4.3 Analyysimenetelmät	34
4.4 Tutkimuksen luotettavuus	37
5 TUTKIMUS KOULUTUKSEN YHTEISKUNNALLISISTA FUNKTIOISTA PERUSOPETUKSEN OPETUSSUUNNITELMAN PERUSTEISSA 2004	42
5.1 Kvalifiointi	44
5.2 Valikointi	55
5.3 Integraatio	64
5.4 Varastointi	72

6 TUTKIMUS PIILO-OPETUSSUUNNITELMASTA KOULUTUKSEN YHTEISKUNNALLISTEN FUNKTIODEN TOTEUTTAJANA	80
6.1 Kvalifointi	81
6.2 Valikointi	83
6.3 Integraatio	86
6.4 Varastointi	88
7 TULOKSET	91
8 POHDINTA	104
LÄHTEET	111

1 JOHDANTO

Tämän pro gradu -tutkielman aiheena ovat koulutuksen yhteiskunnalliset funktiot. Kvalifiointi, valikointi, integraatio ja varastointi toteuttavat tehtävää, jonka päämääränä on kasvattaa koulujärjestelmän avulla yhteiskunnan kansalaisia. Koulua voidaan kutsua siirtymäriitiksi, joka koskettaa koko ikäluokkaa. Oppivelvollisuuden suorittaminen rinnastetaan yhteiskuntakelpoisuuteen. Edellä esitetyn perusteella koulutuksen yhteiskunnallisten funktioiden voidaan esittää olevan yhteiskuntakelpoisuuden tuottajia.

Aiheen valinta pro gradu -tutkielmaani tapahtui vaiheittain. Kasvatustieteen opintoja aloittaessani piilo-opetussuunnitelma teki käsitteenä ja ilmiönä minuun suuren vaikutuksen. Kun perehdyin piilo-opetussuunnitelmaan, ymmärsin että koulun käytäntöjen sisältävän kirjoittamattomia sääntöjä ja normeja, joita olin aikoinaan itsekkin oppilaana noudattanut. Piilo-opetussuunnitelma muutti käsitystäni koulusta. Havaitsin kyseenalaistavani ensimmäistä kertaa koulun käytäntöjen syitä ja perusteita. Jo hyvin varhaisessa vaiheessa opintojani tiesin, että piilo-opetussuunnitelma tulee olemaan osa pro gradu -tutkielmaani. Tulevana opettajana minun on tärkeää tiedostaa piilo-opetussuunnitelman olemassaolo ja sen aikaansaamat vaikutukset. Oppilaille välittynyt opetus ei rakennu puhtaasti pelkästään kirjoitetun opetussuunnitelman varaan, vaan piilo-opetussuunnitelma on vahvasti läsnä koulun arjessa.

Koulutuksen yhteiskunnallisten funktioiden ottaminen osaksi pro gradu -tutkielmani aiheetta tapahtui onnekkaan sattuman kautta. Tarkastelin kasvatussosiologista kirjallisuutta

yrittäen löytää perustaa piilo-opetussuunnitelma-aiheiselle tutkielmalle. Luin koulutuksen yhteiskunnallisista funktioista ja koin samanlaisen mielenkiinnon syntyneen kuin aikoinaan piilo-opetussuunnitelman kohdalla. Koulutuksen yhteiskunnalliset funktiot tarjosivat uuden, makrososiologisen näkökulman koulutuksen tarkasteluun. Oivalsin, että koulutuksen päämääränä on kasvattaa yhteiskunnan kansalaisia, ei vain jakaa yksittäisiä tietoiskuja oppilaille. Koulutuksen yhteiskunnalliset funktiot löydettyäni tiesin, että pro gradu -tutkielmani aiheet ovat valmiina: koulutuksen yhteiskunnalliset funktiot ja piilo-opetussuunnitelma.

Koulutuksen yhteiskunnalliset funktiot ovat tärkeä tutkimusaihe siksi, että ne antavat makrososiologisen näkökulman opettajan työhön. Makrososiologinen näkökulma ei näy koulun arjessa, koska koulun arki keskittyy mikrososiologisiin ilmiöihin. Koulun käytäntöjen ja sääntöjen yhteyttä yhteiskunnan toimintatapoihin ja normeihin ei tule useinkaan koulupäivän aikana miettineeksi. Tämän vuoksi koulutuksen yhteiskunnalliset funktiot, kvalifiointi, valikointi, integraatio ja varastointi ovat ilmiöitä, jotka täytyy tuoda näkyviksi. Koulutuksen yhteiskunnallisten funktioiden kautta opettajalla on mahdollisuus ymmärtää työnsä yhteiskunnallinen ulottuvuus.

Tutkielman tekemistä voi kuvailla aikamatkaksi 1980-luvulle, jolloin koulutuksen yhteiskunnalliset funktiot ja piilo-opetussuunnitelma olivat, varsinkin Suomessa, suosittuja tutkimusaiheita. Tutkimusesimerkkeinä suomalaisesta kasvatussosiologisesta tutkimuksesta voidaan mainita Reijo Raivolan *Koulutuksen yhteiskunnalliset tehtävät eduskunta- puolueiden ohjelmien valossa* (1982) ja Tapio Vahervan *Koulutuksen vaikuttavuus* (1983). Useat 1980-luvulla (ja aikaisemminkin) ilmestyneet aiheita koskevat teokset ovat valideja vielä nykyisin. Esimerkiksi Donald Broadyn *Piilo-opetussuunnitelma* (1986) ja Philip Jacksonin *Life in Classrooms* (1968) eivät ole kasvatussosiologisina teoksina menettäneet arvostustaan vuosien saatossa, vaan ne luetaan piilo-opetussuunnitelmaklassikoiden joukkoon. Vaikka koulutuksen yhteiskunnalliset funktiot ja piilo-opetussuunnitelma ovat kasvatussosiologisessa tutkimuksessa jääneet aiheina taka-alalle, ne eivät ole ilmiöinä hävinneet. Edelleen koulujärjestelmä kvalifioi, valikoi,

integroi sekä varastoi oppilaita. Piilo-opetussuunnitelma on osallisena koulutuksen yhteiskunnallisten funktioiden toteutuksessa asettamiensa vaatimusten kautta, jotka konkretisoituvat koulun käytäntöinä, sääntöinä ja normeina. Pro gradu -tutkielmani tarkoituksena on tuoda näkyvyyttä näille osin unohtuneille tutkimusaiheille. Koulutuksen yhteiskunnallisten funktioiden ja piilo-opetussuunnitelman tarkastelu osoittaa, että vaikka aiheet eivät olisi tällä hetkellä suosituimpia tutkimusaiheita, ne ovat silti olemassa.

Koulutuksen yhteiskunnallisia funktioita on neljä: kvalifiointi, valikointi, integraatio ja varastointi. Kvalifiointi tarkoittaa koulun välittämiä tietoja, kykyjä, asenteita, arvoja sekä taitoja, joita yksilöt tarvitsevat toimiessaan sekä demokraattisen yhteiskunnan kansalaisena että erilaisissa ammatillisissa tehtävissä työmarkkinoilla. Valikoinnin avulla kouluninstituutio ohjaa yksilöitä omille paikoilleen yhteiskunnan kerrostuneisuudessa. Valikointi kytkeytyy kiinteästi kvalifiointifunktioon, sillä kvalifikaatiot määrittävät, minne yksilö valikoituu. Integraatio toteuttaa tehtävää, jossa koulujärjestelmä pyrkii kasvattamaan yksilöä ympäröivän yhteiskunnan kansalaiseksi. Varastointi esittää koulutusta vaihtoehtona työmarkkinoille. Jotta tulevien sukupolvien kyvykkyys työmarkkinoilla voidaan turvata, yhteiskunnan on varastoitava yksilöitä ja tuotettava heille kvalifikaatioita siihen saakka, kunnes on heidän vuoronsa siirtyä työmarkkinoille.

Tutkielmani koossapitävänä ajatuksena on esitellä koulutuksen yhteiskunnalliset funktiot sekä kirjoitetussa että eletyssä opetussuunnitelmassa. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004 edustaa kirjoitettua opetussuunnitelmaa. Tutkimuskohteenani on erityisesti opetussuunnitelman piiloasu, toisin sanoen opetussuunnitelman kirjoitusten taustalla vaikuttavat kasvatusperiaatteet ja arvot. Piilo-opetussuunnitelma on keskeinen eletyn opetussuunnitelman toteuttaja. Tämän vuoksi piilo-opetussuunnitelma kehittyi loogiseksi ratkaisuksi koulutuksen yhteiskunnallisten funktioiden tarkasteluun eletyn opetussuunnitelman kautta.

Toisessa pääluvussa käsittelen koulutuksen tarkastelun kasvatussociologisia lähtökohtia. Luku sisältää sosiologisia käsitteitä ja teorioita, joiden avulla koulutusta voidaan tarkas-

tella kasvatussociologisesta näkökulmasta. Kasvatussociologinen näkökulma mahdollistaa koulutuksen yhteiskunnallisen tarkastelun. Pääluke kolme käsittelee opetussuunnitelmaa käsitteenä. Luvussa määritellään suomalaisen opetussuunnitelman historiaa ja didaktisia koulukuntia. Tutkimuskohteena toimiva Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004 käsitellään tarkemmin kuin aikaisemmat suomalaiset opetussuunnitelmat. Lisäksi luvussa määritellään opetussuunnitelman monia esiintymismuotoja. Pääluvussa neljä esitellään tutkimustehtävät, tutkimuksen paradigma sekä analyysitavat. Tutkielmani koostuu kahdesta tutkimuskysymyksestä, joihin on etsitty vastauksia eri analyysimenetelmin. Tämän vuoksi olen esittänyt molempien tutkimuskysymysten analyysimenetelmät erillisinä toisistaan. Myös tutkimuksen luotettavuuden tarkastelussa olen osaksi erotellut tutkimukset toisistaan. Viides pääluke sisältää tutkielman ensimmäisen tutkimuksen, joka käsittelee koulutuksen yhteiskunnallisia funktioita kirjoitetussa opetussuunnitelmassa. Tutkielman rakenteen selkeyttämiseksi ja toistuvuuden välttämiseksi olen päättänyt esitellä koulutuksen yhteiskunnallisiin funktioihin perustuvan teorian analyysiin yhdistettynä. Jokainen funktio esitellään lyhyesti ennen tutkimusta. Koska analyysini perustuu teoriaohjaavaan sisällönanalyysiin, funktioihin perustuva teoria kulkee analyysin rinnalla läpi tutkimuksen.

Kuudes pääluke muodostaa tutkielman toisen tutkimuksen, joka edustaa koulutuksen yhteiskunnallisten funktioiden tarkastelua eletyssä opetussuunnitelmassa. Tutkimus on toteutettu systemaattisen kirjallisuuskatsauksen avulla, jossa luokittelurunkona ovat toimineet kvalifointi, valikointi, integraatio ja varastointi. Koulutuksen yhteiskunnallisiin funktioihin pohjautuva teoria esitellään myös tässä tutkimuksessa. Tutkimuksessa etsitään tutkimuskirjallisuuden avulla yhtäläisyyksiä koulutuksen yhteiskunnallisten funktioiden ja piilo-opetussuunnitelman väliltä. Tavoitteena on selvittää, miten piilo-opetussuunnitelma toteuttaa koulutuksen yhteiskunnallisia funktioita. Seitsemäs pääluke käsittelee kahdesta edellä mainitusta tutkimuksesta saatuja tuloksia. Kahdeksas pääluke on pohdinta-luku, jossa tarkastellaan koko tutkielmaa. Pohdinnassa koulutuksen yhteiskunnallisia funktioita esitellään tutkimuksista saatuihin tuloksiin peilaten. Pohdinnassa esitetään myös jatkotutkimussuunnitelmia.

2 KASVATUSSOSIOLOGISTA KOULUTUKSEN TARKASTELUA

Vuosikymmenten ajan kasvatussosiologian tutkimuskohteet olivat perhe, lapsuus, nuorten vertaissuhteet ja koulutus. Nykyisin kasvatussosiologia on tieteenalana keskittänyt tutkimuksensa vain yhteen ydinalueeseensa, koulutuksen tutkimiseen. Koulutukseen ja kouluun kohdistunut kasvatussosiologia ei kuitenkaan automaattisesti tarkoita kapealaista ja pirstaloitunutta kasvatussosiologista tarkastelua. Kouluun ja koulutukseen keskittyvä kasvatussosiologiakin voi tarjota avaria näkökulmia tutkimuskohteen tarkasteluun. (Antikainen 2009, 128.)

Tässä luvussa tarkastelun kohteena ovat yhteiskunta ja koulutus. Koulutus on osa yhteiskuntaa. Tämän seurauksena koulutus ja yhteiskunta ovat vuorovaikutussuhteessa toistensa kanssa. Luvun tarkoituksena on esitellä teoreettisia lähtökohtia koulutuksen yhteiskunnalliseen tarkasteluun. Luvussa käsitellään massakoulutuksen syntyä selittäviä teorioita, joiden avulla oppivelvollisuuskoulun olemassaoloa voidaan selittää. Mikro-, meso- ja makrotasoinen tutkimus antavat sosiologisen tutkimuksen laajuudelle ne rajat, joiden puitteissa tutkittavaa asiaa tarkastellaan. Tarkastelun kohteena ovat myös Pierre Bourdieun kenttäteoria sekä sosiologian käsitteet meritokratia, yhteiskunnallinen kerrostuneisuus ja sosiaalinen liikkuvuus sekä yhteiskunnallinen uusintaminen ja symbolinen väkivalta.

2.1 Koulutuksen kasvatussosiologisia selitysteorioita

Julkisen hallinnon alla olevaa koko kansan kattavaa koulutusta, sen syntyä ja konkretisoitumista oppivelvollisuuskoulun muodossa, on pyritty selittämään monesta kasvatussosiologian näkökulmasta. Kasvatussosiologiset selitysteoriat massakoulutuksen synnylle voidaan jakaa neljään teoriaan: funktionaaliseen, modernisaatioteoreettiseen, kontrolliteoreettiseen sekä statuskilpailuperäisiin selitysmalleihin. Selitysteoriat eivät ole toisistaan irrallisia, vaan niiden väliltä voi löytää sekä yhdistäviä että ristiriitaisia tekijöitä. (Antikainen, Rinne & Koski 2006, 62.)

Kasvatussosiologisista selitysteorioista funktionaalinen ja modernisaatioteoreettinen selitysteoria edustavat konsensusteoriaa (Antikainen ym. 2006, 81). Konsensusteoria perustuu sopusointuiselle tilalle, joka voidaan rinnastaa yhteiskunnan tasapainotilaan. Tällöin instituutioiden vaikutukset eivät aiheuta yhteiskuntaan ristiriitoja, vaan ovat sopusoinnussa sen kanssa. (Horowitz 1967, 267; Rinne, Kivinen & Kivirauma 1984, 26.) Kontrolliteoreettinen ja statuskilpailuperäinen selitysteoria vastaavasti edustavat konfliktiteoriaa (Antikainen ym. 2006, 81). Konfliktiteoriat näkevät koulutuksen kulttuurisen ja sosiaalisen pääoman, työnjaon, luokkien sekä valta-asemien haltijoiden taistelukenttänä. Koulutus sekä sen tuottamat tutkinnot toimivat ryhmien valuuttana, joiden hallinnasta taistellaan. Konfliktiteoriat näkevät koulutuksen meritokraattisen instituution sijaan sosiaalisia asemia ylläpitävänä ja uusintavana laitoksena. (Horowitz 1967, 271, 272; Antikainen ym. 2006, 159, 160.)

Funktionalismi on yhteiskuntateoria, jonka mukaan yhteiskunnalliset ilmiöt ovat osa suurempaa yhteiskunnallista kokonaisuutta (Saha & Zubrzycki 1997, 12). Funktionalismille on ominaista kohteiden tarkkailu yhteiskunnallisen integraation näkökulmasta (Rinne, Kivinen, Kivirauma 1984, 17). Koulu toimii muiden instituutioiden kanssa yhteiskunnan toiminnan ylläpitäjänä (Ballantine & Spade 2008, 9). Parsons & Smelner (1956, 107, 108, 110–113) määrittelevät funktionalistisen teorian lähtökohdat yhteiskunnan tasapainon säilymisen ehdoilla. Yhteiskunnan on instituutioiden avulla huoleh-

dittava sosiaalisten vuorovaikutusten muotojen hyväksyttävien piirteiden säilyttämisestä, yksilöiden arvokasvatuksesta sekä motivoinnista yhteisten päämäärien saavuttamiseksi. Instituutioiden tulee huolehtia yhteiskunnan eri osien integroinnista toisiinsa. Yhteiskunnan ja kulttuurin kiinteyden ylläpitäminen sekä ihmisten sopeuttaminen yhteiskuntaan ovat instituutioiden välttämättömiä tehtäviä yhteiskunnan säilymisen kannalta. Instituutioiden hyödyntäminen vaihtelee tarpeen mukaan. (Emt., 107, 108, 110–113.) Koulutuksen tarjoajat ovat vaihdelleet ajan kuluessa perheistä kirkkoihin ja kirkosta koululaitokseen, mutta tavoite on kaikissa instituutioissa ollut sama: sosialisatio (Saha & Zubrzycki 1997, 19, 20). Durkheim (1956, 71) toteaa koulutuksen olevan väline, jolla yhteiskunta valmentaa lapsiaan kokonaisvaltaisesti yhteiskunnan jäseniksi. Koulutuksen tulee kehittää lapsen älyllistä ja moraalista tilaa, jotta lapsella olisi yhteiskunnan edellyttämät taidot toimia yhteiskunnan jäsenenä (emt., 71).

Modernisaatioteoreettinen selitysteoria selittää koulutuksen synnyn ja muotoutumisen olevan osa laajaa historiallista modernistumista (Antikainen ym. 2006, 69). Modernisaatio edusti jatkuvaa muutosta, jonka käynnistämisessä tieteellä oli suuri rooli. Edistys ja tieto olivat arvostettuja, ja niiden levittämisessä kasvattajalla oli keskeinen rooli. (Juuti 1997, 6.) Bauman (1996, 34, 69, 88) pitää modernia yhteiskuntaa ihmisen keinona luoda järjestystä epäjärjestyksen keskelle. Rationaalisuus ei tarkoita kuitenkaan erojen suostamista, eikä niiden poistamista, vaan sen myötä erot oikeutetaan ja auktoriteetit valtuutetaan. Ihmiseksi tuleminen prosessi jää vajaaksi ilman opettajia ja kasvatustajajärjestelmää – oli se sitten muodollinen tai epämuodollinen. (Emt., 69, 88.) Coulby & Jones (1996, 171, 172) toteavat modernisaation tärkeimmän tehtävän olleen valistus, jonka kehitys oli riippuvainen tieteen ja koulutuksen menestymisestä. Tieteellä oli täydellisen selittäjän asema, ja tieteeseen perustuva koulutus nähtiin väylänä kohti parempaa inhimillisyyttä (emt., 171, 172). Koulutusinstituutioiden tehtävänä oli sekä levittää tieteellistä tietoa että rohkaista tiedettä kehittymään (Coulby & Jones 1996, 172; Juuti 1997, 8).

Kontrolliteoreettinen selitysteoria selittää koulutusta ennen kaikkea sosiaalisen kontrollin instituutiona, jota voidaan kontrollinsa puolesta verrata sairaalaan tai vankilaan

(Antikainen ym. 2006, 75). Foucault (2005, 199) toteaa kurinpitolaitoksilla, kuten armeijalla olevan samanlaisia käytäntöjä kuin koululla. Keskeisimpiä yhtäläisyyksiä kurinpitolaitosten ja koulun välillä ovat palkintojen antaminen hyvästä suorituksesta ja rangaistusten jakaminen rikkeen tapahtuessa. Esimerkiksi myöhästyminen, huolimattomuus ja tottelemattomuus johtavat rangaistuksiin niin kurinpitolaitoksissa kuin koulussakin. Kurinpidon avulla pyritään vähentämään poikkeavaa käytöstä. (Emt., 199, 242–246.) Bourdieu & Passeron (1990, 4–9) tulkitsevat koulun harjoittavan joukkojen kontrollointia keskiluokkaiseen kulttuuriin nojaten. Koulussa keskeisenä kurin ja moralisoinnin tekniikkana toimii lasten järjestelmällinen vertailu ja hierarkisointi (Antikainen 2006, 75).

Statuskilpailuperäinen selitysmalli tarkastelee koulutusta weberiläisestä näkökulmasta, jonka mukaan koulutus toimii taistelukenttänä, jossa taistelunkohteena ovat koulutuksesta saatavat tutkinnot ja niiden luoma status (Antikainen ym. 2006, 81). Koulutuksen avulla saavutettuun statukseen liittyy myös statusta vastaavaan elämäntapaan kiinnittyminen (Nurmi 1995, 41). Samalla kun statuskilpailuperäinen selitysmalli korostaa tutkintojen ja statusten merkitystä, se kyseenalaistaa käsityksen, jonka mukaan koulutuksessa olisi kysymys esimerkiksi osaamisen, asiantuntijuuden tai ammattitaidon kohottamisesta. Statuskilpailuperäinen selitysmalli tarjoaa selityksen koulutuksen synnylle ja sen jatkuvalle laajentumiselle. Statuskilpailun vuoksi jokainen ammattikunta on halukas korottamaan koulutustaan. Koulutuksen tärkeä rooli yksilön yhteiskunnallisen aseman saavuttamisessa kiteytyy koulutuksen pituudessa ja erikoisuudessa, sillä ne vaikuttavat yksilön sosiaaliseen ja kulttuuriseen statukseen. (Antikainen ym. 2006, 81, 82, 89.)

2.2 Sosiologisen tutkimuksen tasot

Sosiologiset teorit ovat sosiologiassa, valtiotieteessä ja taloustieteessä keskittyneet usein yhteen kolmesta ihmisen yhteiskunnallisen käyttäytymisen tasosta, joita kutsutaan mikro-, meso- ja makrotasoiksi (Turner & Mitchell 1997, 21; Antikainen 2005b, 44).

Koulutuksen tarkastelua suhteessa muuhun yhteiskuntaan voidaan tarkastella kahdella tasolla: mikrososiologisella tai makrososiologisella ongelmanasettelulla (Takala 1995, 14).

Mikrotason tutkimuksessa havainnoidaan yksilön käytöstä. Yhteiskunnalla ja muilla sosiaalisilla ympäristöillä, kuten instituutioilla, on vaikutuksia yksilön käyttäytymiseen. (Antikainen 2005b, 44.) Yhteiskunta ja instituutiot voivat ohjata, sallia, tulkita tai rajoittaa yksilön toimintaa. Mikrotason tutkimuksella tavoitellaan yhteiskunnallisen tiedon hankkimista. (Turner & Mitchell 1997, 21.) Tutkimuksen kohteena voivat olla esimerkiksi kehityksen merkitys tai sosiaaliset vuorovaikutusmallit, identiteetin tuottaminen sekä roolien omaksuminen (Antikainen 2005b, 44).

Mesotason tutkimuksen teoria käsittelee instituutioita ja yhteiskunnallisia organisaatioita. Tarkkailun kohteina ovat ryhmät ja rakenteet sekä prosessit, joita niiden yhteistointa sisältää. (Antikainen 2005b, 45.) Mesotason tutkimuksella voidaan tutkia ilmiöitä, kuten arvovallan kehitystä, päätöksen tekoa tai politiikan vaikutuksia. Instituution tai organisaation sisällä tutkimuskohteina voivat olla esimerkiksi instituution roolien jäsenyys, ammatilliset urat ja yhteiskunnalliset identiteetit. Organisaatiota ja ammatillisuutta tutkivat sosiologit keskittävät tutkimuksensa enimmäkseen mesotasoon. (Turner & Mitchell 1997, 21.)

Makrotason tutkimus on kehittynein yhteiskunnallista käytöstä tutkiva taso (Turner & Mitchell 1997, 21). Makrotason yhteiskunnallinen teoria tutkii yhteiskunnallista järjestystä, yhteiskunnallista kerrostuneisuutta ja yhteiskunnallisten instituutioiden keskinäistä vuorovaikutusta (Antikainen 2005b, 45). Makrotason teoriat ja tutkimukset keskittyvät tarkkailemaan sosiaalisen järjestyksen perustaa sekä ihmissuhteiden vaikutusta yhteiskunnalliseen aktiivisuuteen (Turner & Mitchell 1997, 21). Makrostruktuurit voivat olla esimerkiksi väestöllisiä, alueellisia, taloudellisia tai poliittisia rakenteita. (Vaherva 1983, 91-92.) Vaherva (1983, 131) toteaa, sosiologian luonteen mukaisesti, kasvatussosiologisen tarkastelun painottuvan makrotasoiseen tarkasteluun.

2.3 Pierre Bourdieun kenttäteoria

Bourdieu (1985, 70) tutki kenttäteoriansa avulla ihmisten pääomia ja niiden yhteyttä yhteiskunnan valtasuhteiden uusintamiseen. Kenttä-ajattelu on relationaalista. Sosiaalinen maailma ei näyttäydy yksilöille samanlaisena, eikä kentillä sen vuoksi ole objektiivista arvoa. Kenttä toimii konfliktin ja kilpailun tilana sekä mahdollisuutena palkkioiden ja hyötyjen saavuttamiseen tai sanktioiden vastaanottamiseen. (Bourdieu & Wacquant 1995, 38, 124, 125.)

Kentät ovat sosiaalisessa maailmassa jäseneltyjä kokonaisuuksia, joissa ihmiset käyvät taistelunsa asemastaan vahvistaen sitä pääomaa, eli resurssia, joka kentällä katsotaan arvokkaaksi. Jokaisella kentällä käydään omat taistelunsa, jossa uusi tulokas taistelee kentällä jo olevia vastaan, samalla kun kentällä jo olevat pyrkivät puolustamaan asemaansa pääomiensa avulla. (Bourdieu 1985, 105–107.) Kenttiä voidaan verrata myös peliin, sillä erotuksella, ettei kenttä ole pelin tavoin suunniteltu, eikä sen sääntöjä ole kirjattu ja koottu yhteen. Kentällä pelataan vain siinä määrin kuin pelaajat uskovat peliin ja arvostavat peliin kuuluvia panoksia. (Bourdieu & Wacquant 1995, 125, 126.)

Pääoma jakautuu taloudelliseen ja symboliseen pääomaan. Taloudellisella pääomalla tarkoitetaan ihmisen omaisuutta ja virka-asemaa. Symbolinen pääoma jakautuu kahdeksi pääoman alalajiksi: sosiaaliseksi pääomaksi ja kulttuuriseksi pääomaksi. Sosiaalisella pääomalla tarkoitetaan yksilön sosiaalisia kontakteja ja tietoa käyttäytymisetiketeistä, kun taas kulttuurinen pääoma koostuu yksilön tiedoista ja saavutetuista ansioista, kuten koulutuksesta. (Bourdieu 1985, 11, 12, 105–107.) Pääoman lajit arvotetaan kentästä riippuen. Tietyn pääomalajin arvo on riippuvainen siitä, onko siitä hyötyä kentällä taistelemisessa. Pääomalaji koetaan arvokkaaksi, jos se nähdään merkittäväksi kentällä ja jos sitä voi käyttää kentällä sekä aseena että panoksena. (Bourdieu & Wacquant 1995, 126.)

Toimintaa kentällä säätelee habitus, joka on dispositioiden järjestelmä. Dispositioilla viitataan yksilön suhtautumis- ja havainnointitapoihin, jotka ovat kehittyneet yksilön kasvuympäristön sääteleminä. Habitus on suhtautumistapojen ja valmiuksien järjestelmä, joka on omaksuttu sekä tietoisesti että tiedostamatta. (Bourdieu 1985, 120, 121.) Sosiaalinen ehdollistaminen tiettyihin olosuhteisiin tuottaa tietynlaisen habituksen. Habitus yhdistää tietyn aseman ominaisuudet ja suhteiden muodostamat luonteenpiirteet vastaavanlaiseksi selvärajaiseksi elämäntylyksi. (Bourdieu 1998, 18.) Se tuottaa strategioita, jotka yksilön tiedostamatta mukautuvat hänen objektiivisiin etuihinsa. Bourdieu toteaa habituksen ja kentän välillä vallitsevan alitajuinen suhde, jonka vuoksi strategioita ei voida pitää laskelmointina voiton maksimoinniksi. (Bourdieu 1985, 82, 109, 110.)

2.4 Meritokratia

Meriitillä tarkoitetaan ansioita, joita voidaan mitata monella tavalla. Meriittejä voidaan mitata esimerkiksi kognitiivisiin taitoihin tai koulutuksesta hankittuihin taitoihin perustuen. Nämä ansiot vaikuttavat työllistymiseen ja työstä saatuihin tuloihin. Meritokratialla viitataan laaja-alaiseen yhteiskunnalliseen järjestelmään, jossa meriiteillä on läheinen yhteys yleisesti toivottuihin resursseihin, kuten tuloihin, valtaan ja arvovaltaan. (Kunovich & Slomeczynski 2007, 650.)

Meritokratiaa hallitsee periaate, jonka mukaan yksilöitä tulee kohdella heidän kykyjensä mukaan. Jokaiselle yksilölle tulisi, heidän yksilöllisestä lähtökohdastaan riippumatta, antaa mahdollisuus menestyä ponnistelujensa kautta. Meritokratian ja oikeudenmukaisuuden välillä ei ole ristiriitaa, kunhan samanarvoiset ansiot tarkoittavat samanarvoista menestystä. Meritokratiasta on kehittynyt suurin oikeuttaja sosialisatiolle, valikoinnille sekä koulujärjestelmän määräysvallalle. Peruskoulutus on jokaisen kansalaisen oikeus, jonka takana on laajempi oikeudenmukaisuuden periaate. (Antikainen 2005a, 31.) Meritokratia ei tue ajatusta, jonka mukaan sukulaisuussuhteet, lahjonta ja varakkuus olisivat etenkin julkisen vallan palvelustehtävien henkilövalintojen perusteita. Meritokratiassa

pelkistyy klassisen liberalismiin vaatimus siitä, että nousevien keskiluokkien asemat tulisi yhteiskunnassa jakaa osoitettujen pätevyyksien mukaan. Pätevyyttä todistavia seikkoja ovat koulutukselliset suoritukset, tutkintojen läpäisy ja edellytetyjen koulutuksien läpikäyminen. (Antikainen ym. 2006, 129.)

Jälkiteollisessa yhteiskunnassa meritokratian on todettu olevan perusta uuden ja vanhan yhteiskunnan erottelulle. Koulutukselle on annettu keskeinen asema arvioitaessa ihmisten kyvykkyyttä ja saavutuksia. (Emt., 132.) Meritokratia mahdollistaa sosiaalisen liikkuvuuden yhteiskunnassa, koska sen ansiosta yksilön lähtökohdat eivät määritä sijoitumista yhteiskunnan kerrostuneisuudessa (Breen & Goldhorpe 2003, 5).

Meritokratia ei kuitenkaan ole välttynyt kritiikiltä. Meritokraattinen yhteiskunta on mahdollista tulkita yhteiskunnaksi, jossa toteutetaan meritokratian varjolla kamppailua vallasta ja asemista. (Antikainen 2006, 132.) Eriarvoisuus oikeutetaan meritokratian varjolla. Meritokratia nähdään myös järjestelmänä, joka aiheuttaa yhteiskunnan jakamista eriarvoisiin luokkiin. (Kunovich & Slomeczynski 2007, 650.) Breen & Goldhorpe (2003, 5) toteavat, ettei yhteiskunta ole täysin meritokraattinen, jos yksilön lähtökohdat otetaan huomioon ansioissa. Vähemmän etuoikeutetuista lähtökohdista tulevan lapsen on saavutettava enemmän ansioita päästäkseen samalle ansioiden tasolle paremmista lähtökohdista tulevan lapsen kanssa (emt., 5).

2.5 Yhteiskunnallinen kerrostuneisuus ja sosiaalinen liikkuvuus

Yhteiskunta on jaettu tasoihin, jotka vastaavat yhteiskunnan jäsenten sosiaalista sijoitumista oman yhteiskuntansa sisällä. Nämä tasot perustuvat joko suorasti tai välillisesti historialliseen taustaan kytkeytyvään luokkajakoon. Tätä vertikaalisuuntaista hierarkiamallia kutsutaan yhteiskunnalliseksi kerrostuneisuudeksi. (Antikainen 2005a, 30.) Sosiologisia käsitteitä luokka ja stratifikaatio käytetään, kun on tarkoitus kuvata sosiaalista ja taloudellista eriarvoisuutta. Niiden avulla pyritään usein selittämään yksilön lähtö-

kohtia. Käsitteitä luokka ja stratifikaatio on käytetty myös synonyymeinä, vaikka ne ovat käsitteinä rakentuneet erilaisista teoreettisista lähtökohdista. (Crompton 2009, 8, 9.)

Käsitteenä luokka edustaa useita merkityksiä. Eriarvoisissa asemissa olevia ryhmiä kutsutaan usein luokiksi, ja ne jaotellaan tavallisesti kolmeen tasoon: yläluokkaan, keskiluokkaan ja työväenluokkaan. Myös toisenlainen luokkien jaottelu on mahdollinen. Luokka-käsitettä voidaan kuvailla yksinkertaistaen kolmella tavalla. Luokka-käsitteellä voidaan viitata yksilön ylellisyyteen, statukseen, kulttuuriin tai elämäntapaan. Luokalla voidaan käsitteenä tarkoittaa myös jäseneltyä sosiaalista ja taloudellista eriarvoisuutta. Lisäksi luokat voidaan nähdä varsinaisina tai potentiaalisina toimijoina sekä yhteiskunnassa että politiikassa. (Emt., 8, 15, 16.)

Stratifikaatio tarkoittaa yhteiskunnallista kerrostuneisuutta, joka kuvastaa yksilön hierarkkista asemaa sosiaalisessa järjestyksessä. Sosiaalinen stratifikaatio kuvastaa rakenteellista eriarvoisuuden järjestelmää. Stratifikaatio tavoittaa useita ulottuvuuksia sekä materialistisella että kulttuurisella tasolla. Yksilön sijoittuminen yhteiskunnallisiin kerroksiin on monen tekijän summa. Hierarkkiseen sijoittumiseen vaikuttavat esimerkiksi yksilön sukupuoli, ikä, taloudelliset ja materiaaliset resurssit, käytöstavat sekä sosiaalinen pääoma. (Emt., 8.)

Sosiaalisella liikkuvuudella tarkoitetaan yksilön mahdollisuutta vaihtaa sosiaaliluokkaansa elämänsä aikana. Se mahdollistaa yksilön liikkumisen luokkien välillä, jolloin yksilö voi vaihtaa sijoittumistaan yhteiskunnan kerrostumissa. Sosiaaliseen liikkuvuuteen kohdistuva tutkimus kohdistaa mielenkiintonsa sekä yksilön ammattiin että ammatilliseen alkuperään. Lisäksi tutkimuskohteina ovat yksilön sosiaalisen liikkuvuuden lisäksi sosiaalinen liikkuvuus sukupolvien välillä. (Emt., 118.) Parkin (1972, 50) toteaa, että sosiaalinen liikkuvuus mahdollistaa kunnianhimon ja henkilökohtaisten ratkaisujen merkityksen eriarvoisuuden vähentämisessä.

2.6 Yhteiskunnallinen uusintaminen ja symbolinen väkivalta

Koulu edustaa keskiluokkaista arvomaailmaa (Bourdieu & Passeron 1990, 154, 155). Kivinen, Rinne ja Kivirauma (1985, 4) toteavat koulun olevan instituutio, joka antaa lapselle uuden roolin. Koulussa lapsi muuttuu oppilaaksi. Toimintaympäristönä koulu asettaa oppilaille vaatimuksia, jotka asettuvat yksilöiden kesken erilaisiin suhteisiin, riippuen yksilön habituksesta. Oppilaan habitus joutuu koulussa normaaliuden tarkastelemaan. Koulu pyrkii vahvistamaan normaaleiksi luokiteltuja ominaisuuksia. Sen sijaan koululle häiriötä tuottavat ominaisuudet pyritään karsimaan pois vedoten siihen, että nämä ominaisuudet ovat ”normaaliudesta poikkeavia”. Normaalista poikkeaviksi luokitellut oppilaat omaksuvat ajatuksen siitä, ettei koulutus ole heille sopivaa, koska heillä ei ole tarpeeksi koulun arvostamia keskiluokkaisia ominaisuuksia. (emt., 4, 38, 43; Kivinen & Silvennoinen 2000, 6.) Tämän seurauksena keskiluokkaisesta habituksesta poikkeavat yksilöt saattavat itse valikoida itsensä pois koulutuskilpailusta (Bourdieu & Passeron 1990, 154). Samalla nämä yksilöt hylkäävät keskiluokkaisen kulttuurin (Käyhkö 2006, 51).

Chon (2013, 16) mukaan kriittiset kasvatusteoriat eivät näe koulua tasa-arvoisuutta välittävänä instituutiona. Willisin (1984) mukaan yksilön lähtökohdat vaikuttavat peruuttamattomasti siihen, miten yksilö suhtautuu koulutukseen. Yhteiskunnallinen uusintaminen on tavallista, koska yksilö kasvaa tietynlaiseen kulttuuriin. Työväenluokkainen kulttuuri arvostaa enemmän käytännön taitoja kuin koulun tarjoamia keskiluokkaisia kvalifikaatioita ja tietoja. Nämä ovat ratkaisevia arvoja yksilön koulutusvalinnassa (Emt., 69, 70.) Willis (1984, 69–71) esittää keskiluokkaan kuuluvien yksilöiden tiedostavan yhteiskunnallisen asemansa paremmin ja näkevän koulun välittämien kvalifikaatioiden tarjoavan mahdollisuuden liikkua ylöspäin yhteiskunnan kerrostumissa. Koulutuksen tarjoamat mahdollisuudet ovat laajat, mutta kukaan ei pidä kaikkia mahdollisuuksia itselleen sopivina (Vanttaja 2003, 137). Cho (2013, 18) toteaa koulussa opetetun ja opitun tiedon olevan väline kokeiden läpäisemiseen. Kokeiden arvosanat määrittävät

jatko-opiskelumahdollisuudet, jotka vuorostaan määrittävät sen, millaiseen työhön yksilöllä on mahdollisuus sijoittua työmarkkinoilla. (emt., 18.)

Hatcherin (2012, 242) mukaan yksilön kasvuympäristö säätelee, millaiseen kulttuuriin yksilö sosiaalistuu, ja miten yksilö tulee suhtautumaan koulutukseen. Käyhkön väitöskirjatutkimuksen (2006) mukaan sukupolvien välinen vähäinen sosiaalinen liikkuvuus johtuu siitä, että yksilön habitus muodostuu siinä ympäristössä, jossa hän elää. Lisäksi vanhemmat saattavat tuoda ilmi, mitä he odottavat ja toivovat jälkikasvunsa koulutukselta. Keskiluokkaiset vanhemmat toivovat lapsilleen onnistumista koulutuksen kentällä. Koulutus toimii keskiluokkaisille perheille väylänä uusintaa omaa asemaansa yhteiskunnassa. Työläisvanhemmille ei välttämättä ole kertynyt paljoakaan koulutuksellista kulttuuripääomaa. Tämän seurauksena heillä ei ole tarpeeksi tietoa koulutusmahdollisuuksista, ja he uusivat yhteiskunnallista asemaansa sukupolvesta toiseen. (Käyhkö 2006, 51–55; Hatcher 2012, 242–244.) Koulutus ei onnistu täysin poistamaan ihmisten lähtökohdista johtuvia eroja (Vanttaja 2003, 137; Hatcher 2012, 239). Kriittinen kasvatusteoria tulkitseekin yhteiskunnallisen uusintamisen esiintyvän enemmän koulun sääntönä kuin poikkeuksena (Cho 2013, 16, 17).

Bourdieu & Passeronin (1990, 4–8) mukaan koulu onnistuu esittämään vallankäytöstä riippumatonta, neutraalia instituutiota, mutta todellisuudessa koulu sisältää symbolista väkivaltaa. Symbolinen väkivalta syntyy valtaapitävien kulttuurin, koulun tapauksessa keskiluokkaisen kulttuurin, välittämisen seurauksena (Bourdieu 1998, 45, 46). Koulu siirtää valtaapitävän eliitin kulttuuria, joka tulkitaan kulttuuriksi ylipäätään. Tämä johtaa koulun todellisen luonteen väärintunnistamiseen. (Bourdieu & Passeron 1990, 4–9.)

Bourdieu (1991, 51, 52) mukaan symbolisessa väkivallassa on kyse siitä, sopiiko oppilaan habitus yhteen koulun edustaman kulttuurin kanssa. Lapsi, jonka habitus ei ole yhteensopiva koulun kulttuurin kanssa, ei symbolisen väkivallan kautta tule tietoiseksi siitä millainen hän on, vaan millainen hänen tulisi olla (emt., 52). Symbolinen väkivalta kohdistuu niihin oppilaisiin, joilla ei ole tarpeeksi kulttuurista pääomaa koulussa vallit-

sevan kulttuurin piirissä menestymiseen. Symbolisen väkivallan uhri on samalla myös symbolisen väkivallan toimija, sillä hän hyväksyy itsensä symbolisen väkivallan uhrina. (Bourdieu & Passeron 1990, 4–9; Bourdieu & Wacquant 1995, 203.) Symbolisen väkivallan havaitseminen edellyttää vapauden ja rajoittamisen tunnistamista ja tiedostamista. Taipumus kiinnittää huomiota enemmän tapahtuneen vastuullisuuteen kuin syihin tekee symbolisen väkivallan, ja sen rajoittavan olemuksen, havaitsemisen mahdottomaksi. (Bourdieu 1991, 51.)

Perheissä koettu erilaisuuden tunne kehittyy koulumaailmassa eriarvoisuuden tunteeksi. Oppilaiden suoriutuminen koulun asettamista tavoitteista erottelee heidät kategorioihin saavutusten perusteella. (Raivola 1982, 83.) Symbolisen väkivallan avulla koulu ohjaa tehtävänsä mukaisesti ikäluokat toisensa jälkeen yhteiskunnan vallan- ja työnjakoon (Bourdieu & Passeron 1990, 4, 5). Yhteiskunnallista uusintamista eli reproduktiota toteutetaan koulussa rankaisemalla oppilasta hänen kulttuurisen pääomansa mukaan (Bourdieu 2006, 107).

3 OPETUSSUUNNITELMA KÄSITTEENÄ

Opetussuunnitelma voidaan määritellä viralliseksi, kirjoitettuun muotoon saatetuksi kasvatus- ja koulutustoimintaa ohjaavaksi koulutusjärjestelmän asiakirjaksi (Turunen 2008, 30). Vitikka (2009, 65) toteaa keskeiseksi opetussuunnitelmaa määrittäväksi piirteeksi sen, että opetussuunnitelma on syntynyt useiden tahojen ja hallinnollisten tasojen päätöstenteon tuloksena. Opetushallitus määrittelee opetussuunnitelman perusteet, jotka toimivat ohjeena kunta- ja koulutason opetussuunnitelman laatimisessa. Opetussuunnitelman laadinta ja toteutus ovat osa hierarkkista järjestelmää, jossa virallinen suunnittelu välittyy opettajien kautta opetustilanteisiin. (Emt., 66.)

1900-luvun alun Suomessa ei vielä puhuttu opetussuunnitelmasta, vaikka Mikael Soininen otti käsitteen käyttöön jo ensimmäisessä, vuonna 1901 ilmestyneessä, opetusopin kirjassaan. Käytännön opetustyössä opetussuunnitelma ei ollut käsitteenä läsnä. Opetussuunnitelma-käsite yleistyi vasta 1920-luvulla, sen jälkeen kun Soinisen johtama komitea oli valmistellut Maalaiskansakoulun opetussuunnitelman. Oppivelvollisuus säädettiin Suomessa vuonna 1921, ja ensimmäinen Suomen opetussuunnitelma, Maalaiskansakoulun opetussuunnitelma, valmistui vuonna 1925. (Malinen 1985, 16, 17; 1992, 12; Antikainen ym. 2006, 90.)

3.1 Suomalaisen opetussuunnitelman didaktiset koulukunnat

Suomessa opetussuunnitelma sai käsitteenä vaikutteita kahdelta didaktiselta suuntaukselta, jotka ovat Herbartin *Lehrplan-malli* ja Deweyn *curriculum-malli* (Malinen 1985, 17, 18). Suomalaisessa koulujärjestelmässä ei ole nähty tarpeelliseksi erotella Lehrplan- ja curriculum-käsitteitä. Tavoitteena on sen sijaan ollut yhdistää hallinnollinen ja pedagoginen suunnittelu. Opetussuunnitelmaan on tämän seurauksena sisällytetty molemmat opetussuunnitelmamallit. Tämä tarkoittaa opetussuunnitelmatasolla ainejakoisen ja eheytyneen opetussuunnitelman vuoropuhelua. (Vitikka 2009, 74, 75.)

Herbartin Lehrplan-mallin opetussuunnitelman suunnittelu rajoittui ainejakoiseen järjestelmään. Tämä synnytti perustan oppiaineiden opetuksen systemaattiselle suunnittelulle. Lehrplan-mallin opetussuunnitelmassa tuli Herbartin mukaan korostua järjen ja tiedon merkitys, ja Lehrplanista kehittyikin rationaalisen opetussuunnitelman laadinnan malli. Lehrplan-mallisessa opetussuunnitelmassa oppiaineet esitellään sisältöineen ja tavoitteineen. Tästä juontuu mallin nimi Lehrplan, jonka voidaan suomentaa tarkoittavan luku-suunnitelmaa. Tätä nimitystä käytetään suunnitelmasta, jonka keskeisinä määrittäjinä ovat tuntijako ja oppimäärät. Lehrplan-malli sisältää myös hallinnollisia määräyksiä, mutta se on silti suppeampi kuin curriculum-mallinen opetussuunnitelma. (Malinen 1985, 17, 18; 1992, 12–14.)

Deweyn perustana opetussuunnitelman laadinnassa toimi Rousseau'n kasvatuseritykselliseen pohjautuva lapsen kokonaiskehityksen kuvaus. Dewey korosti opetussuunnitelman laadinnassa ainejakoisen opetuksen sijaan lapsen elämää ja elämänsä kaarta. Curriculum-mallisessa opetussuunnitelmassa käytännön ratkaisut olivat tärkeämmässä roolissa kuin järjestelmällinen tavoitteiden asettelu. Curriculum-mallisen opetussuunnitelman laadinnassa otetaan suunnittelun kohteeksi oppilaiden oppimiskokemukset. (Malinen 1985, 18.) Curriculum-malli on opetussuunnitelmana Lehrplan-mallia laajempi. Lisäksi se sisältää pedagogisia ohjeita sekä oppilaan kehitykselle asetettuja tavoitteita. (Vitikka 2009, 74.)

3.2 Suomalaisen opetussuunnitelman historia

Vuonna 1925 julkaistiin ensimmäinen varsinainen oppivelvollisuuskoulun opetussuunnitelma (Rinne 1984, 122). Komiteanmietintö oli nimeltään Maalaiskansakoulun opetussuunnitelma. Komiteanmietinnössä on huomioitu, että kansakoulun tehtävänä oli tarjota yhteiskunnallista ja ammatillista sivistystä niille, jotka eivät jatka opintojaan muissa kouluissa, mutta samalla sen tuli pyrkiä säilyttämään opintojen yhteys oppikouluun ja alempiin ammattikouluihin. (Komiteanmietintö 1925, 3.) Komiteanmietinnössä tehdään jako ala- ja yläkansakoulun välillä. Alakansakoulun toiminta oli vasta aluillaan, ja sen vuoksi komiteanmietintö keskittyi perustelemaan sen suunnitelman yleisiä periaatteita. Samalla kuitenkin opetukseen liittyviä yksityiskohtia jätettiin käytännön määräämäksi. Yläkansakoulun osalta komitea määritteli yksityiskohtaisesti kansakoulun yhteyttä käytännölliseen elämään. (Komiteanmietintö 1925, 6, 45.) Maalaiskansakoulun opetussuunnitelman pohjana toimi Lehrplan-malliin perustuva ajatusmalli oppiaineista ja kunkin oppiaineen oppimääristä. Opetussuunnitelma ei ollut kuitenkaan puhtaasti ainejakoinen, vaan se oli saanut vaikutteita myös curriculum-mallista. Tämän seurauksena opetussuunnitelma oli osittain ympäristöön liittyvä kokonaisopetuksen suunnitelma. (Malinen 1985, 19, 20.)

Vuonna 1952 ilmestyi Kansakoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö II. Tarve uudistettuun opetussuunnitelmaan oli syntynyt, sillä yhteiskunta oli muuttunut, eikä kaikkia edellisen opetussuunnitelman tavoitteita enää pidetty hyödyllisinä yhteiskunnalle. Kansakoulun opetussuunnitelmakomitean mietinnössä II todetaan, että yhteiskunnalla on oikeus edellyttää, että koulu kasvattaa oppilaitaan vastuullisiksi kansalaisiksi. Tätä tehtävää tulee toteuttaa yhteistyössä yhteiskunnan kanssa. Opetussuunnitelmatyön tietoisena tavoitteena oli tehdä aihejakoista opetussuunnitelmaa eheämmäksi kokonaisuudeksi rinnastuksen periaatteen avulla. Tällöin opetettavaa asiaa voidaan ottaa esille eri oppiaineiden tunneilla. Opetussuunnitelma oli myös keskitetty, mikä tarkoitti sitä, että oppiaineiden lukumäärää oli vähennetty yhdistämällä toisiinsa läheisesti liittyviä aineita aineryhmiksi. (Kansakoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö II 1952, 11, 41.) Kan-

sakoulun opetussuunnitelman tavoitteet olivat keskeisempiä kuin vertailukohtana toimineessa vuoden 1925 opetussuunnitelmassa. Opetussuunnitelman integraatio nousi uudistetussa Kansakoulun opetussuunnitelmassa tärkeään asemaan. (Rinne 1984, 252.) Opetussuunnitelma ohjeisti kokonaisopetussuunnitelman käyttöön, mikä tarkoitti opetuksen rakentumista käytännön elämässä esiintyvistä asiakokonaisuuksista, ei oppiaineiden osista (Kansakoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö II 1952, 41).

Perusopetuksen opetussuunnitelmakomitean mietintö I julkaistiin vuonna 1970. Opetussuunnitelman myötä Suomen koulujärjestelmässä tapahtui merkittävä uudistus. Aikaisemmin toisistaan erotetut kansakoulu ja oppikoulu poistettiin käytöstä yhdeksänvuotisen yhtenäiskoulun korvatesa vanhamallisen koulujärjestelmän. (Komiteanmietintö 1970, 13, 14.) Perusopetuksen opetussuunnitelma oli kaksiosainen, joista ensimmäinen osa rakentui oppilaspainotteisuuden varaan ja toinen osa tiedonalapainotteisuuden varaan (Lahdes 1981, 112). Opetussuunnitelman ensimmäisen osan rakenne pohjautui curriculum-malliin, kun toinen osa vastaavasti pohjautui Lehrplan-malliin (Malinen 1992, 16). Opetussuunnitelmakomitea totesi opetussuunnitelmassa, että mietintöjen osat I ja II eivät integroituneet tarpeeksi toisiinsa (Lahdes 1981, 112). Opetussuunnitelma toi esille näkemyksen, ettei opetussuunnitelmaa voi määritellä ainoastaan oppiainekokoelmaksi, vaan opetussuunnitelman on otettava huomioon oppiaineiden muodostama kokonaisuus. Opetussuunnitelman tulee tämän lisäksi ottaa huomioon myös laajempi kokonaisuus, joka syntyy kaikista oppilaille järjestettävistä, ehkä myös koulun ulkopuolella tapahtuvista, oppimistilanteista. (Komiteanmietintö 1970, 56.)

Vuonna 1985 julkaistiin Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet, jonka laatimisesta oli vastannut kouluhallitus. Opetussuunnitelmassa määriteltiin valtakunnallisten tavoitteiden lisäksi myös kunnallisen opetussuunnitelman tehtävä ja sisältö. Kuten vuonna 1970 julkaistu Perusopetuksen opetussuunnitelmakomitean mietintö I ja II, myös 1985 julkaistu Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet oli kaksiosainen, tosin molemmat osat olivat rakenteellisesti samoissa kansissa. Ensimmäinen osa sisälsi opetussuunnitelman laatimista koskevia periaatteita, joihin oli sisällytetty tuntijako, oppilaanohjaus, op-

pilasarviointi sekä ohjeet tuki- ja erityisopetukselle. Toisessa osassa kuvattiin oppiaineiden oppimääriä. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985, 3–5, 7, 8.) Oppiaineiden integraatio tuotiin opetussuunnitelmassa esille, ja sen avulla pyrittiin opetuksen eheyttämiseen (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985, 17).

Opetushallituksen laatima Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994 ilmestyi vuonna 1994. Opetussuunnitelmassa tuotiin esille kansainvälistymisen sekä valtiollisten, poliittisten ja taloudellisten järjestelmien aiheuttamat muutokset, joiden vaikutukset oli huomioitava myös koulussa. Vuonna 1985 julkaistun opetussuunnitelman lailla vuoden 1994 opetussuunnitelma esitteli kuntakohtaisen opetussuunnitelman valtakunnallisen opetussuunnitelman rinnalla. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 8, 15.) Rakenteeltaan vuoden 1994 opetussuunnitelma on karkeasti jaoteltuna kaksiosainen teos yksissä kansissa. Ensimmäinen osa rakentuu opetussuunnitelmauudistuksen ja opetuksen tavoitteiden sekä toteuttamisen yleisistä periaatteista. Toinen osa muodostuu oppiaineiden sisällöistä. Opetussuunnitelma on oppiainelähtöinen. Se rakentuu herbartilaiseen didaktiikkaan ja edustaa Lehrplan-mallin opetussuunnitelmaa. (Vitikka 2009, 147, 148, 160, 163.)

Vuoden 1994 opetussuunnitelma rakentuu kolmesta luvusta: Perusopetuksen opetussuunnitelma, Arviointi sekä Opetuksen jäsentäminen aihekokonaisuuksiksi ja oppiaineiksi. Perusopetuksen opetussuunnitelma -luvussa ilmaistaan opetussuunnitelmauudistuksen tarve, kasvatus- ja opetustyön päämäärä, peruskoulun tehtävä, koulun arvoperusta sekä opetussuunnitelman laadinta, tuntijaon suomia mahdollisuuksia ja opetukseen toteutukseen liittyviä periaatteita. Arviointi-luvussa oppilasarvioinnin lisäksi opetussuunnitelma nostaa esiin koulu yhteisön kokonaisvaltaisen arvioinnin. Opetuksen jäsentäminen aihekokonaisuuksiksi ja oppiaineiksi -luku määrittelee oppiaineita tavoitteineen sekä aihekokonaisuuksia, jotka ovat oppiainerajat ylittäviä ajankohtaisiksi ja tärkeiksi koettuja teemoja. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 5, 6, 24, 28.)

3.3 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004

Vuoden 2004 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet on sivumäärällisesti laajempi kuin vuoden 1994 peruskoulun opetussuunnitelman perusteet. Vuoden 2004 opetussuunnitelma on vuoden 1994 ja vuoden 1985 opetussuunnitelmien tavoin kaksiosainen teos yksissä kansissa. Ensimmäinen osa koostuu yleisestä osasta, joka kattaa opetuksen järjestämisen lähtökohdat, opetuksen toteuttamisen sekä opiskelun yleisen ja erityisen tuen ja oppilaan arvioinnin. Toinen osa sisältää oppimistavoitteet ja opetuksen keskeiset sisällöt sekä oppilaan oppiainekohtaisen arvioinnin opiskelun eri vaiheissa. Vuoden 2004 opetussuunnitelma noudattaa Lehrplan-mallista opetussuunnitelmatyyppejä. (Vitikka 2009, 153, 163.)

Opetussuunnitelma rakentuu yhdeksästä luvusta (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 6, 7). Ensimmäiset kuusi lukua kuuluvat opetussuunnitelman yleiseen osaan. Ensimmäinen luku käsittelee opetussuunnitelman laatimisen säännöksiä ja opetussuunnitelman sisältöä. Opetussuunnitelman sisältö määrittelee 26 seikkaa, jotka opetussuunnitelman tulee sisältää siltä varalta, että opetuksen järjestäminen edellyttää niiden huomioon ottamista. Toisessa luvussa määritellään opetuksen järjestämisen lähtökohdista, jotka koostuvat perusopetuksen arvopohjasta, tehtävästä ja opetuksen rakenteesta. Perusopetuksen rakenne perustuu tuntijakoon, joka toteutetaan joko oppiaineittain tai aineryhmittäin. Perusopetus on yhtenäinen kokonaisuus, jossa täytyy huomioida jatkuva varhaiskasvatuksesta peruskoulun päättymiseen. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 10–15; Vitikka 2009, 154.)

Kolmas luku esittelee opetuksen toteuttamista, jonka pohjalta määritellään oppimiskäsitys, oppimisympäristö, toimintakulttuuri sekä työtavat. Neljännessä ja viidennessä luvussa esitellään opiskelun yleinen tuki ja erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetus. Yleistä tukea määritellään kodin ja koulun yhteistyön, oppimissuunnitelman, opetuksen järjestämisen ja tukiopetuksen sekä oppilashuollon ja kerhotoiminnan kautta. Erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetus kattaa tukimuodot, osa-aikaisen erityisopetuksen,

erityisopetukseen otettujen tai siirrettyjen opetuksen, henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevan suunnitelman sekä opetuksen järjestämisen toiminta-alueittain. Kuudes luku käsittelee kieli- ja kulttuuriryhmien opetusta. Luvussa on huomioitu saamelaiset, romanit, viittomakieliset ja maahanmuuttajat. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004 6, 7.)

Opetussuunnitelmassa on kuvattu 19 oppiainetta, jotka on määritelty luvussa Oppimistavoitteet ja opetuksen keskeiset sisällöt (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 6, 7). Opetussuunnitelma antaa ohjeistuksen, jossa opetus voidaan järjestää joko ainekohtaisesti tai eheyttynä. Oppiainejaon lisäksi opetussuunnitelmassa määritellään aihekokonaisuudet, jotka tulee sisällyttää opetukseen ja koulun toimintakulttuuriin. Aihekokonaisuudet esitellään kasvatus- ja opetustyön keskeisiksi painoalueiksi, joiden sisällöt integroituvat moniin oppiaineisiin. Aihekokonaisuudet tulee sisällyttää kuntakohtaiseen opetussuunnitelmaan ja niiden tehtävänä on vastata ajan koulutushaasteisiin. Aihekokonaisuuksia on seitsemän: ihmisenä kasvaminen, kulttuuri-identiteetti ja kansainvälisyys, viestintä ja mediataito, osallistuva kansalaisuus ja yrittäjyys, vastuu ympäristöstä, hyvinvoinnista ja kestävästä tulevaisuudesta, turvallisuus ja liikenne sekä ihminen ja teknologia. (Emt., 38–43.)

3.4 Opetussuunnitelman tasot

Kelly (2009, 11, 12) erottelee opetussuunnitelmasta kaksi tasoa: virallinen ja todellinen opetussuunnitelma. Virallinen opetussuunnitelma viittaa suunniteltuun, vahvistettuun opetussuunnitelmaan. Todellisella opetussuunnitelmalla viitataan oppilaiden vastaanottamaan ja kokemaan opetussuunnitelmaan. Virallinen opetussuunnitelma sisältää tiedotettuja tavoitteita, jotka ovat kirjallisessa muodossa. Todellinen opetussuunnitelma vastaavasti edustaa tiedostamattomia tavoitteita, jotka ilmenevät koulun arjessa käytäntöjen kautta. Virallinen ja todellinen opetussuunnitelma eivät ole keskenään identtisiä, sillä

opettajien ja oppilaiden toiminta opetustilanteessa ei vastaa täysin virallisen opetussuunnitelman kirjoittajien ideologiaa. (Emt., 11, 12.)

Uusikylä ja Kansanen (1988, 6, 7) erottelevat opetussuunnitelmasta kolme tasoa: etukäteen laadittu opetussuunnitelma, toteutettu opetussuunnitelma sekä koettu opetussuunnitelma. Etukäteen laadittua opetussuunnitelmaa edustaa kirjoitettu opetussuunnitelma, josta ilmenee koulutuksen tavoitteet oppilaille. Toteutetussa opetussuunnitelmassa ilmenevät toimenpiteet, joiden avulla etukäteen laaditun opetussuunnitelman tavoitteisiin on pyritty. Kyse on opettajan toiminnasta sekä piilo-opetussuunnitelmasta. Koetussa opetussuunnitelmassa huomioidaan oppilaiden kokemukset opetuksesta ja opetussuunnitelman toteutumisesta. Koettuun opetussuunnitelmaan vaikuttavat kirjoitetun opetussuunnitelman lisäksi piilo-opetussuunnitelma ja opetustilanteiden kehystekijät, kuten henkilöt sekä opetusympäristö fyysisine ja materiaalisine elementteineen. (Uusikylä & Kansanen 1988, 6–8; Turunen 2008, 31, 32.)

Leino (1985, 55) on erottelut opetussuunnitelman tasoja ja toteaa niitä olevan viisi: tavoiteltu opetussuunnitelma, virallinen eli kirjoitettu opetussuunnitelma, oppimateriaalien konkretisoima opetussuunnitelma, opettajan toimeenpaneva, funktionaalinen opetussuunnitelma sekä oppilaiden kokema piilo-opetussuunnitelma.

Turunen (2008, 31) toteaa kaikkien opetussuunnitelmien tasokuvausten sisältävän yhteneväisiä piirteitä. Jokaisessa tasokuvauksessa opetussuunnitelmasta erotellaan kirjoitettu, toteutettu sekä koettu opetussuunnitelma (emt., 31). Kansanen, Uusikylä ja Kalla (1980, 19) kuitenkin toteavat, että myös jako kirjoitettuun ja elettyyn opetussuunnitelmaan on riittävä. Jako kahteen opetussuunnitelman tasoon vaatii oletusta, että opetussuunnitelmalla viitataan kaikkeen oppilaille etukäteen suunniteltuun. Myös opetuksen tavoitteiden täytyy olla etukäteen ilmoitettuja. (emt., 19.) Koettu ja eletty opetussuunnitelma eroavat toisistaan, sillä koettu opetussuunnitelma edellyttää yksilötason kokemuksia. Elettyä opetussuunnitelmaa on mahdollista tutkia ilman yksilötason kokemuksia. Eletty opetussuunnitelma on kytkeytynyt vahvasti piilo-opetussuunnitelman vaikutuk-

siin. (Uusikylä & Kansanen 1988, 5.) Kansanen ym. (1980) opetussuunnitelman jako kirjoitettuun ja elettyyn opetussuunnitelmaan voidaan rinnastaa Kellyn (2009) viralliseen ja todelliseen opetussuunnitelmaan. Opetussuunnitelman tasot eivät ole identtisiä toisiinsa nähden, ja tasolta toiselle siirryttäessä opetussuunnitelma kokee muutoksia. Ensimmäisen ja viimeisen tason välinen ero voi olla huomattava. (Turunen 2008, 31.)

3.5 Opetussuunnitelman ilmi- ja piiloasu

Rinne (1984, 41, 42) tuo esiin käsitteen metaopetussuunnitelma, jolla hän viittaa kirjoitetun opetussuunnitelman taustalla toimiviin premisseihin ja periaatteisiin, jotka konkretisoituvat opetussuunnitelmatekstissä. Opetussuunnitelma saa metaopetussuunnitelma-käsitteen kautta entistä teoreettisemman ja laajemman merkityksen. Metaopetussuunnitelmaa koskevissa tutkimuksissa tutkimuskohteena ei varsinaisesti ole kirjoitettu opetussuunnitelma, vaan tekstin taustalla toimivat periaatteet ja premissit. (Emt., 41–43.)

Rinteen (1984) käsite metaopetussuunnitelmasta on osaltaan vaikuttanut Turusen (2008) kirjoitetun opetussuunnitelman tasoja kuvaaviin käsitteisiin. Turunen (2008, 56, 57) nimittää kirjoitetun opetussuunnitelman tasoja opetussuunnitelman ilmiasuksi ja piiloasuksi. Opetussuunnitelman ilmiasu koostuu näkyvillä olevista rakenteista ja sisällöistä. Kirjoitetussa tekstissä eli ilmiasussa tehdyt ratkaisut pohjautuvat laajoihin paradigmaattisiin lähtökohtiin. Ilmiasuun voivat vaikuttaa esimerkiksi käsitykset kasvatuksesta, sen sisällöistä, tavoitteista ja mahdollisuuksista. Piiloisuus ei tarkoita sitä, että kasvatuksesta vallitsevia käsityksiä ei ole kirjoitettu tekstiin. Ne saattavat löytyä kirjoitetussa muodossa, mutta niitä ei tekstissä perustella. Ilmiasu vastaa kysymyksiin, mitä kirjoitetaan ja miten kirjoitetaan, kun vastaavasti piiloasu vastaa kysymykseen, miksi kirjoitetaan. (Turunen 2009, 166–168.)

Opetussuunnitelman piiloasu muodostuu yhteisössä vallitsevista kasvatus- ja opetustyön perusteista ja päämääristä. Piiloasu on tiiviisti yhteydessä kysymyksiin, jotka koskevat

kasvatus- ja opetustyön päämääriin pohjautuvia arvoja, oppisisältöjen valintojen perusteluja sekä arvioinnin toteuttajaa ja sen kohdetta. Opetussuunnitelman piiloasun tarkastelu voi tuoda näkyväksi koulujärjestelmään vaikuttavia periaatteita ja arvoja. Opetussuunnitelman piiloasu voi tuottaa implisiittisesti kasvatus- ja opetustoiminnan perusteita. (Turunen, 2008, 56, 57.)

Opetussuunnitelman piiloasussa ei ole kysymys kirjoittajien yrityksestä piilottaa tekstiin jotakin tai salata jotakin lukijoiltaan. Piiloasun piiloisuudessa on kyse siitä, että tekstissä tehtyihin ratkaisuihin on olemassa jokin syy, joko tarkoituksellinen tai tahaton. Kirjoitetun opetussuunnitelman piiloasu ei tarkoita piilo-opetussuunnitelmaa. (Turunen 2008, 57.) Piilo-opetussuunnitelman voidaan todeta ilmenevän toteutuvassa ja koetussa opetussuunnitelman tasossa. Opetussuunnitelman piiloasu liittyy ainoastaan kirjoitetun opetussuunnitelman tasoon. (Turunen 2009, 166.)

3.6 Piilo-opetussuunnitelma

Käsitteenä piilo-opetussuunnitelma tuli tunnetuksi kasvatussociologisessa tutkimuksessa 1960-luvulla. Piilo-opetussuunnitelman teoretisoinnin pioneerina toimi Philip. W. Jackson. Jackson tarkkaili luokkahuoneessa opettajan ja oppilaiden työskentelyä ja havaitsi oppilaille opetettavan luokkahuoneessa muutakin kuin opetettavaa ainetta. (Broady 1986, 96.) Jacksonilla on teoksessaan *Life in Classrooms* moniulotteinen lähestymistapa piilo-opetussuunnitelmaan. Jacksonin mukaan piilo-opetussuunnitelma sisältää institutionaalisia ilmiöitä, kuten hallintohierarkiaa, vallankäyttöjärjestelmiä, oppilaitosten muotoja ja rakenteita sekä koulunkäynnin ulkoisia järjestelykysymyksiä. Toisena piilo-opetussuunnitelman ulottuvuutena Jackson mainitsee piilo-opetussuunnitelman sisältävän oppimistapahtumaan kytkeytyviä vuorovaikutussuhteita. Opetustilanteessa vaikutuksenalaisena ovat niin opettajien ja oppilaiden väliset suhteet kuin oppilaiden keskinäiset suhteet. Kolmantena ulottuvuutena Jackson mainitsee piilo-opetussuunnitelman

sisältävän ilmiötä, jotka liittyvät oppilaiden yksittäisiin käyttäytymispiirteisiin, kuten kärsivällisyyden ja itsekurin oppimiseen. (Jackson 1968, 10–19, 25–34.)

Kivinen ym. (1985, 12) ovat tutkineet piilo-opetussuunnitelman vaikutuksia käsitteiden aika, tila ja rituaalit kautta. Aikaan liittyvät piilo-opetussuunnitelman vaatimukset edellyttävät oppilaalta täsmällistä aikataulujen noudattamista. Oppilaan täytyy oppia arvottamaan koulun aikataulun noudattaminen omien halujensa ja tarpeidensa edelle. Aika edellyttää oppilaalta myös taitoa odottaa omaa vuoroaan. Kärsivällisyys on tärkeimpiä ajan aikaansaamia vaikutuksia. (Emt., 13–17.)

Tila edustaa piilo-opetussuunnitelman vaatimuksia, joiden tehtävänä on hahmottaa tilan tarkoitusta sekä tilaan sopivaa käyttäytymistä. Koulun rakennetta voidaan kuvata kehämalliksi, jossa uloimman kehän muodostaa koulun piha-alue. Piha-alue on mahdollista eristää aidalla, jolloin se symboloi koulun olevan oma tilansa irrallisena muusta yhteiskunnasta. Seuraavan kehän muodostaa koulurakennus ovineen ja käytävineen. Luokkahuoneet sekä muut koulun sisäpuolella olevat tilat muodostavat oman kehänsä. Jokainen luokka antaa itsestään tietynlaisen viestin. Oppilaiden tulee oppia tulkitsemaan tilojen antamia viestejä, jotta he osaisivat käyttäytyä tilan vaatimalla tavalla. Oppilaat jaetaan koulupäivän aikana erilaisiin tiloihin koulun aikataulun mukaisesti. (Emt., 17–21.)

Rituaalit ovat piilo-opetussuunnitelman ilmentymiä, joita omaksuessaan oppilaat oppivat koulun toimintatapoja, jotka pätevät myös yleisesti yhteiskunnassa. Käytössäännöt omaksuessaan oppilas oppii kulttuuritraditiota, mutta samalla hän ymmärtää myös oman asemansa instituutiossa. Rituaalien kautta oppilas alistuu instituution valtasuhteisiin ja omaksuu instituutiolle ominaisen kuuliaisuuden. Ääneen, liikkeeseen ja tapoihin liittyvät rituaalit ovat institutionaalista kontrollia, joiden kautta oppilaat omaksuvat koulun käytössäännöt. (Emt., 22–31.)

Vallancen (1983, 10) mukaan piilo-opetussuunnitelma muuttui piileväksi silloin, kun koulu sosiaalisena instituutiona vaihtoi näkökulman joukkojen kontrollista yksilön hy-

vinvointiin. Muutos tapahtui Vallancen mukaan vasta kun piilo-opetussuunnitelman vaikutuksiin oltiin tyytyväisiä (emt., 10). Piilo-opetussuunnitelmaa ei voida pitää ai-noastaan negatiivisena kouluopetuksen sivuvaikutuksena. Piilo-opetussuunnitelman vaikutukset voivat olla myös positiivisia. Piilo-opetussuunnitelman avulla oppilaat oppivat koulussa tulevaisuudessa tarvittavia aktiivisen kansalaisen taitoja. Oppilaat oppivat myös työrutiineja, käytöstapoja sekä määräaikojen ja sovittujen lupauksen noudattamista. (Broady 1986, 99.)

Koulutuksen tehtäväksi nimitetään sosialisatio, jonka avulla yksilö kasvaa yhteiskunnan jäseneksi. Sosialisatiota toteutuu jokapäiväisissä tapahtumissa, joissa oppilas sisäistää, usein tiedostamattaan, koulun ylläpitämiä toimintamalleja. (Broady 1986, 15.) Kellyn (2009, 10) mukaan oppilaat oppivat yhteiskunnallisista rooleistaan, kuten sukupuolirooleista, asenteista ja arvoista, piilo-opetussuunnitelman kautta. Rinne (1986, 364) toteaa piilo-opetussuunnitelman käsitteen ilmentävän vahvasti, että koulun todellisuutta säätelevät voimakkaasti tekijät, joita opettajat ja oppilaat aktiivisesti tiedosta. Piilo-opetussuunnitelman teoria tarjoaa vaihtoehdoisen näkemyksen yksilön heikkoon koulu-menestykseen. Koulun tehtävänä on piilo-opetussuunnitelman avulla tuottaa kelpollisia kansalaisia, jotka omaksuvat keskiluokkaiset normit ja käyttävät. (Järvi 1988, 183.) Yhteiskunnallinen ja kulttuurinen luokkajako ilmenevät työn- ja vallanjaon kautta siten, että opettaja ja oppilas eivät tiedosta niiden olemassa oloa, vaan uskovat olevansa oppimis- ja opetustilanteissa vapaita yksilöitä (Rinne 1986, 364). Rinne (1986) toteaaakin näennäisen individualismin olevan keskeisintä piilo-opetussuunnitelmassa. Kouluopetus perustuu yksilöllisyyden ja vapauden illuusioon (emt., 364).

Koulu on lapsen elämässä ainoa instituutio, jossa rutiinit toistuvat päivittäin samanlaisina. Siirtyessään kouluun lapsen täytyy oppia oppilaanrooli. (Kivinen ym. 1985, 1, 4.) Lapsen aloittaessa oppivelvollisuutensa sääntöjen ja rutiinien luominen on erityisen tärkeää. Koulussa vallalla olevat, sekä kirjoitetut että kirjoittamattomat, säännöt luovat kouluun viihtyvyyttä ja turvallisuutta. Yhteiset säännöt ovat usein opettajien muokkamia järjestyssääntöjä, kirjoittamattomat säännöt taas ovat jo muodostuneet rituaaleiksi.

Oppilas ei useinkaan tiedosta kirjoittamattomien rituaalien syntyperää. Kuitenkin hänellä on oppilaana velvollisuus noudattaa niitä. (Emt., 22, 26, 27.)

Piilo-opetussuunnitelmaa ei kyetä poistamaan koulumaailmasta. Opettajankoulutuksen muutoksilla tai vaihtoehtoisen pedagogiikan toteuttamisella ei poisteta piilo-opetussuunnitelman asettamia haasteita. Piilo-opetussuunnitelman vaatimukset nivoutuvat opetuksen puitteisiin, kuten oppilaiden lukumäärään, oppilasryhmän koostumukseen, opetuksen sisältöön, opetustilaan ja opetusaikaan. Epäsuorasti piilo-opetussuunnitelman vaatimuksilla pyritään myös koulun yhteiskunnallisten funktioiden toteuttamiseen, kuten yhteiskunnan jäseneksi totuttamiseen. (Broady 1986, 115, 116.)

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tässä luvussa tarkastellaan tutkielman tutkimusten lähtökohtia. Ensimmäiseksi tarkastellussa ovat tutkimustehtävät, joita tässä tutkielmassa on kaksi. Tutkimustehtävät muodostavat tutkielman punaisen langan, jonka ympärille tutkielma on rakentunut. Luvussa tarkastellaan myös tutkimuksen paradigmaa, jonka varassa tutkimusta on tehty ja analysoitu. Paradigmat antavat suunnan, miten tutkimusaineistoa lähestytään ja miten siitä saatuja tuloksia tulee tulkita.

Tutkielman tutkimukset on toteutettu laadullisella tutkimusotteella. Luvussa esitellään analyysimenetelmät, joiden kautta tutkittavaa aineistoa on lähestytty. Analyysimenetelmien valintaa on perusteltu tutkimuksen ja tutkimusaineiston luonteeseen vedoten. Koska tutkielman tutkimuksissa ei ole käytetty samaa analyysimenetelmää, molempien tutkimusten analyysimenetelmät esitetään erikseen. Tutkimuksen luotettavuuden tarkastellussa esitetään luotettavuuden kriteerejä osaksi molempiin tutkimuksiin verraten. Koska analyysimenetelmät ja aineisto ovat olleet molemmissa tutkimuksissa erilaiset, tutkimusten luotettavuutta tarkastellaan myös kohdistuen luotettavuuden arviointi yhteen tutkimukseen kerrallaan.

4.1 Tutkimustehtävät

Ensimmäisenä tutkimusongelmana pyrin tutkielmassani selvittämään, miten koulutuksen yhteiskunnalliset funktiot, kvalifointi, valikointi, integraatio ja varastointi, ilmenevät Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2004. Toinen tutkimusongelmani on selvittää, miten piilo-opetussuunnitelma toteuttaa koulutuksen yhteiskunnallisia funktioita. Alasuutariin (2011, 283) vedoten tutkielmani ”punaiseksi langaksi” voidaan esittää koulutuksen yhteiskunnallisten funktioiden tarkastelua opetussuunnitelman kirjoitetulla ja eletyllä tasolla (vrt. Kansanen, Uusikylä & Kalla 1980). Tutkielmani sisältää kaksi tutkimuskysymystä, joista ensimmäinen tarkastelee koulutuksen yhteiskunnallisten funktioiden toteutumista kirjoitetussa opetussuunnitelmassa. Kvalifointi, valikointi, integraatio ja varastointi tulevat tarkastelun kohteeksi kirjoitetussa opetussuunnitelmassa opetussuunnitelman piiloasun kautta. Toinen tutkimuskysymykseni, jossa tarkastellaan piilo-opetussuunnitelmaa koulutuksen yhteiskunnallisten funktioiden toteuttajana, tarkastelee koulutuksen yhteiskunnallisia funktioita opetussuunnitelman eletyssä tasossa. Tutkielmani tutkimustehtävän voidaan kiteyttää olevan koulutuksen yhteiskunnallisten funktioiden tutkimista opetussuunnitelman eri tasoilla.

Ensimmäisen tutkimuskysymykseni, ”*Miten koulutuksen yhteiskunnalliset funktiot ilmenevät Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2004?*”, tutkimuksen aineisto muodostuu Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista 2004, joka edustaa kirjoitettua opetussuunnitelmaa. Pyrin analyysin avulla löytämään opetussuunnitelmatekstistä viittauksia koulutuksen yhteiskunnallisista funktioista. Tutkimuksen kohteena on opetussuunnitelman piiloasu, jolla viitataan kirjoitetun tekstin taustalla vaikuttaviin tekijöihin. Opetussuunnitelman piiloasu muodostuu yhteiskunnassa vallitsevista arvoista sekä kasvatusta ja opetustyön käsityksistä ja päämääristä (vrt. Turunen 2008, 56). Kyseessä on makrotasoinen sosiologinen tutkimus, sillä koulutuksen yhteiskunnallisten funktioiden aikaan saamat vaikutukset heijastuvat yhteiskuntaan. Yhteiskunta tarvitsee koulujärjestelmää saadakseen yhteiskunnan jäsenet kvalifoiduiksi, valikoiduiksi, integroiduiksi ja varastoiduiksi.

Toinen tutkimuskysymys, ”*Miten piilo-opetussuunnitelma toteuttaa koulutuksen yhteiskunnallisia funktioita?*”, edustaa koulutuksen yhteiskunnallisten funktioiden toteutumista eletyssä opetussuunnitelmassa. Piilo-opetussuunnitelmalla on suuri rooli eletyssä opetussuunnitelmassa. Sen vuoksi eletyssä opetussuunnitelmassa tapahtuvaa kvalifioitumista, valikoitumista, integraatiota ja varastointia on loogista tarkastella piilo-opetussuunnitelman kautta. Kyseessä on makrotasoinen sosiologinen tutkimus, sillä piilo-opetussuunnitelman kautta toteutuneiden koulutuksen yhteiskunnallisten funktioiden vaikutukset ulottuvat yhteiskuntaan. Tutkimuksessa tarkastellaan piilo-opetussuunnitelman vaatimusten yhteyttä koulutuksen yhteiskunnallisten funktioiden toteutumiseen.

Tutkimuskysymykset

- 1) *Miten koulutuksen yhteiskunnalliset funktiot ilmenevät Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2004?*
- 2) *Miten piilo-opetussuunnitelma toteuttaa koulutuksen yhteiskunnallisia funktioita?*

4.2 Tutkimuksen paradigma

Tutkimuksen paradigmana toimii hermeneuttinen pedagogiikka. Hermeneuttinen tarkoittaa tulkintaa. Nimitystä hermeneuttinen alettiin käyttää kyseistä pedagogiikasta, kun sen tulkitsevaa ja ymmärtävää luonnetta tahdottiin korostaa. Hermeneutiikassa on kyse sekä ihmisen kyvystä tulkita ja ymmärtää sosiaalista todellisuutta ja sen merkityssuhteita että yrityksestä määrittää tulkinnan ehtoja ja periaatteita. Tulkinta voi olla järjestelmällistä, jolloin se noudattaa tiettyjä periaatteita tai sääntöjä. (Siljander 2002, 58, 59.)

Hermeneuttisessa ajattelu- ja tutkimusperinteessä käsite esiymmärrys viittaa siihen, että tutkijalla on jo ennen tutkimuksen toteutusta ymmärrystä tutkimusaiheestaan (Siljander 2002, 91). Krokfors (1997, 8, 9) toteaa, ettei ymmärryksen tehtävänä ole korvata esiymmärrystä. Ymmärrys ja esiymmärrys muodostavat hermeneuttisen kehän, jossa ym-

määritys edustaa parannettua esiymmärrystä ja toimii myös esiymmärryksenä vielä syvällisemmälle ymmärtämiselle. Hermeneuttisessa kehässä on olennaista, ettei osan ja kokonaisuuden suhdetta käsitetä niin loogiseksi kuin empiiriseksikään. Hermeneuttisen kehän kuvaama yleisen ja yksityisen suhde ei tällöin ole induktiivis-deduktiivinen, eli se ei ole ainoastaan teoriaan tai empiriaan perustuvaa. (Emt., 8, 9.)

Slattery, Krasnyn ja O'Malleyn (2007, 543–549) mukaan hermeneuttisesta tutkimusparadigmasta on erotettavissa kuusi lähestymistapaa, joiden kautta tekstiä voidaan tulkita. Traditionaalinen teologinen hermeneutiikka tulkitsee uskonnollisia tekstejä niiden historiallisessa, kulttuurisessa ja yhteiskunnallisessa kontekstissaan. Teologinen hermeneutiikka on empiiristä tutkimusta, joka tutkii tekstien kielellisiä ja kieliopillisia piirteitä. Filosofinen hermeneutiikka pyrkii tuomaan esille tekstin merkityksiä ja päämääriä. Tarkkarajaiset metodologiat ohjaavat tutkimusta kohti objektiivisuutta. Kontekstuaalissa hermeneutiikassa sosiaalinen ja historiallinen konteksti tunnustetaan tekstin tulkinnan kannalta olennaisiksi tekijöiksi. Tekstin tulkitseminen tapahtuu hermeneuttisen kehän kautta. Gadamerilainen lähestymistapa kontekstuaaliseen hermeneutiikkaan korostaa tekstin ja sen tulkitsijan vuoropuhelua, samalla kun se irrottautuu tulkintaprosessin metodologisesta kontrollista. (Emt., 543–546.)

Reflektiivisen hermeneutiikan prosessiin sisältyy kolme osatekijää, jotka ovat ymmärtäminen, selittäminen sekä kriittinen arviointi. Reflektiivinen hermeneutiikka korostaa, ettei tekstin tulkitsija voi koskaan saavuttaa objektiivista totuutta, sillä historialliset olosuhteet, maailmankatsomus ja kieli ovat tulkitsijasta johtuvia tekijöitä. Post-strukturaalisen hermeneutiikan tulkintaa voi verrata enemmän tekstillä ”leikittelyyn” kuin menetelmien soveltamiseen. Post-strukturaalinen hermeneutiikka ei pyri saavuttamaan objektiivista totuutta. Sen tavoitteena on enemmänkin osoittaa kaikkien tulkintojen olevan uusia, tulkitsijasta riippuvaisia epätäydellisiä tulkintoja. Kriittinen hermeneutiikka pyrkii purkamaan teksteistä esille tulevia valta-asemia ja rakentamaan meta-narratiiveja. Sen lähtökohtana on, että oikeilla metodeilla objektiivinen totuus on saavutettavissa. (Emt., 546–549.)

Lähestyn tutkielmani aihetta kontekstuaalisen, reflektiivisen ja post-strukturalistisen hermeneutiikan kautta. Kontekstuaalista hermeneutiikkaa käytän lähestymistapana, koska se tuo esiin hermeneuttisen kehän, jossa ymmärrys ja esiymmärrys vuorottelevat. Esiymmärrys ei korvaudu ymmärryksellä, vaan saavutettu ymmärrys toimii esiymmärryksenä paremmalle ymmärtämiselle. Hermeneuttinen kehä ei ajattele osan ja kokonaisuuden suhteen olevan ainoastaan deduktiivinen tai induktiivinen. (Kroksfors 1997, 8, 9.) Käytän lähestymistapana myös reflektiivistä hermeneutiikkaa, joka koostuu kolmesta osatekijästä: ymmärtäminen, selittäminen ja kriittinen arviointi. Objektiivinen totuus ei ole reflektiivisen hermeneutiikan mukaan saavutettavissa, sillä tulkitsijan ominaisuudet, kuten maailmankatsomus ja kieli vaikuttavat saatuihin tuloksiin. (Slattery ym. 2007, 547.) Post-strukturaalista hermeneutiikkaa käytän lähestymistapana, koska se mahdollistaa tekstin tulkinnan monin eri tavoin. Post-strukturaalisessa hermeneutiikassa ei tavoitella objektiivista totuutta, vaan tekstin tulkitsijan tulkinnat nähdään aina uusina ja epätäydellisinä. (emt., 547, 548.)

4.3 Analyysimenetelmät

Sisällönanalyysi pyrkii vastaamaan tiettyihin tutkimuskysymyksiin tunnistamalla olennaisia tekijöitä tekstistä. Sisällönanalyysia käyttäen päätelmät ovat järjestelmällisempiä, ja enemmän informaatiota sisältäviä, kuin tavanomaisen lukemisen kautta hankitut päätelmät. (Krippendorf 2004, 25.) Krippendorf (2004, 22–24) on kirjannut keskeisiä sisällönanalyysin periaatteita, joita on otettava huomioon tekstiä analysoitaessa. Ensiksi on huomioitava, että joku on laatinut tekstin välittääkseen mieltämänsä tekstin merkityksen toiselle. Tätä merkitystä ei saa unohtaa analyysia tehdessä. Teksti ei ole lukijastaan riippumatonta, vaan tekstistä nousevat merkitykset ovat aina jonkun johtamia. Toiseksi tulee huomioida, ettei tekstistä ole löydettävissä yhtä ainoaa absoluuttista ja kaikenkattavaa merkitystä. Esimerkiksi analyysin tekijän sekä näkökulman vaihtuminen synnyttävät erilaisia tulkintoja tekstistä. Vaikka tulkinnat ja analyysit samasta tekstistä voivat olla erilaisia, ne ovat siitä huolimatta sellaisenaan valideja. Kolmanneksi tekstiä tarkastel-

taessa tulee huomioida, että tekstin merkitykset ovat aina sidoksissa tiettyyn kontekstiin tai tarkoitukseen, ja tekstistä nousevat tiedot on aina liitettävä kontekstiinsa. Teksti on ainutlaatuista, eikä tutkija ole puolueeton tehdessään tulkintoja tekstistä. Tämä tulee ottaa huomioon analyysia tehdessä. (Emt., 22–24.)

Ensimmäiseen tutkimuskysymykseen, ”*Miten koulutuksen yhteiskunnalliset funktiot ilmenevät Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2004?*”, olen käyttänyt analyysimenetelmänä teoriaohjaavaa sisällönanalyysia, joka on toteutettu teemoittelun ja tyypittelyn avulla. Teemana ovat toimineet koulutuksen yhteiskunnalliset funktiot. Tyypeinä toimivat kvalifiointi, valikointi, integraatio ja varastointi. Analyysin päättely on abduktiivista, sillä tutkimuksen aiheesta on jo valmista tietoa. Aineisto vaikuttaa siihen, miten teoriaa ja aineistoa voidaan yhdistää. Tästä johtuen analyysin tulokset syntyvät abduktiivisen päättelyn kautta.

Teoriaohjaavassa sisällönanalyysissä on kytköksiä teoriaan ja teoriaa voidaan käyttää analyysin etenemisen apuna. Aikaisempi tieto ohjaa analyysia, ja aiemman tiedon vaikutus on tunnistettavissa analyysistä. Aikaisemman tiedon tavoitteena ei ole testata teoriaa, vaan aukaista uusia mahdollisuuksia. (Tuomi & Sarajärvi 2013, 96, 97.) Teoriaohjaavassa analyysissä teoreettiset käsitteet ovat jo valmiina, sillä ilmiöstä on aikaisempaa tietoa. Teoriaohjaavan analyysin päättelyn logiikka on usein abduktiivista. Tutkija yhdistelee tutkimusprosessissa aineistolähtöisyyttä ja valmiita teorioita välillä luovastikin, jolloin saattaa syntyä myös uusia näkökulmia. (Emt., 97, 117.)

Eskolan ja Suorannan (2005, 175) mukaan teemoittelun onnistuminen vaatii sitaattien lisäksi teorian ja empirian vuorovaikutusta ja lomittautumista tutkimustekstissä. Esiteityillä sitaateilla täytyy olla suhde tutkimustekstiin (emt., 180). Teemoittelu on laadullisen tutkimuksen aineiston ryhmittelyä ja jakamista aihepiirien mukaan. Aineistosta etsitään tiettyä teemaa kuvaavia näkemyksiä. (Tuomi & Sarajärvi 2013, 93.) Laadullinen aineisto on usein esitetty teemoittain (Eskola & Suoranta 2005, 81). Tietyn teeman sisäl-

tä voidaan etsiä näkemyksille yhteisiä ominaisuuksia, joista muodostetaan yleistyksiä eli tyyppiesimerkkejä (Tuomi & Sarajärvi 2013, 93).

Analyysia voi jatkaa pidemmälle hahmottelemalla vastauksista yleisempiä tyypejä (Eskola & Suoranta 2005, 181). Teemojen sisältä pyritään löytämään yhteisiä ominaisuuksia, jolloin aineisto pelkistyy erillisiksi vaihtoehdoiksi, joiden määrää karsitaan pienemmäksi yhdistämisen avulla. Yhdistämisen lähtökohtana toimii ajatus, että aineisto sisältää näytteitä samasta ilmiöstä. Kun yhteisiä ominaisuuksia on löydetty, niistä muodostetaan yleistys, jota voidaan kutsua tyyppiesimerkiksi. Tiettyä teemaa koskevat näkemykset tiivistetään yleistyksiksi. (Tuomi & Sarajärvi 2013, 93, 94; Alasuutari 2011, 39–43.)

Toisessa tutkimuskysymyksessä, ”*Miten piilo-opetussuunnitelma toteuttaa koulutuksen yhteiskunnallisia funktioita?*”, käytän analyysimenetelmänä systemaattista kirjallisuuskatsausta. Systemaattinen kirjallisuuskatsaus toimii teoreettisena tutkimuksena, jossa syvennetään tietoa asioista, joista on jo olemassa valmista tietoa. Päätelyn logiikka tässä tutkimuksessa on deduktiivista, sillä luokittelurunko, jonka varassa aineistoa luokitellaan, on teorialähtöinen. Koulutuksen yhteiskunnalliset funktiot muodostavat yläluokan, josta on muodostettu käsitejärjestelmään perustuen neljä alaluokkaa: kvalifointi, valikointi, integraatio ja varastointi. Alaluokat toimivat luokittelurunkona. Tutkimusaineistona käytettävää kirjallisuutta tarkastellaan luokittelurunkoon perustuen. (vrt. Tuomi & Sarajärvi 2013, 123.) Aineistona toimivat kirjallisuus ja tutkimukset koulutuksen yhteiskunnallisista funktioista ja piilo-opetussuunnitelmasta. Tavoitteena on kirjallisuuden ja tutkimusten avulla selvittää, miten piilo-opetussuunnitelma toteuttaa koulutuksen yhteiskunnallisia funktioita eletyn opetussuunnitelman tasolla.

Systemaattinen kirjallisuuskatsaus on teoreettista tutkimusta, jossa on mahdollista käyttää apuna sisällönanalyysia. Tutkimuksesta muodostuneet tulokset on mahdollista esittää luokittelurungon avulla. Tutkimuksessa on mahdollista muodostaa ylä- ja alaluokkia. Empiiristä aineistoa voidaan luokitella alaluokkien avulla. Kuuluessaan alaluokkaan

aineisto kuuluu samalla myös yläluokkaan. Teorialähtöisessä sisällönanalyysissä luokittelu pohjautuu joko teoriaan tai käsitejärjestelmään rakentuvaan viitekehykseen. Deduktiivisessa sisällönanalyysissä aineistosta etsitään valmista teoriaa tai käsitejärjestelmää kuvaavia aiheita. (Tuomi & Sarajärvi 2013, 113–115, 123.)

4.4 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimukseni tarkoitus on tarkastella koulutuksen yhteiskunnallisia funktioita kirjoitetussa ja eletyssä opetussuunnitelmassa. Koulutuksen yhteiskunnalliset funktiot ovat tärkeä kasvatussociologinen tutkimuksen aihe, sillä sen vaikutukset ulottuvat mikrotasosta makrotasoon. Opettajien tulee ymmärtää työnsä yhteiskunnallinen ulottuvuus ja millaisia tehtäviä perusopetuksella on suomalaisessa yhteiskunnassa. Olen lähestynyt kirjoitettua opetussuunnitelmaa sosiologisesta näkökulmasta etsien koulutuksen yhteiskunnallisiin funktioihin viittaavia sitaatteja Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista 2004. Olen pyrkinyt liittämään löytämäni funktiot yhteiskunnalliseen, makrotasoiseen, näkökulmaan. Myös eletyssä opetussuunnitelmassa, missä olen tarkastellut systemaattiseen kirjallisuuskatsaukseen perustuen piilo-opetussuunnitelmaa koulutuksen yhteiskunnallisten funktioiden toteuttajana, olen pyrkinyt liittämään analyysini makrotasoiseen näkökulmaan. Sociologian makrotason tarjoama näkökulma on välttämätön, sillä koulutuksen yhteiskunnalliset funktiot tapahtuvat mikrotasossa, mutta niiden vaikutukset ilmenevät makrotasossa.

Tutkielman luotettavuutta arvioitaessa on tunnustettava, että tutkija itse on tärkein tutkimuksen luotettavuuden kriteeri (Eskola & Suoranta 2005, 210). Tutkijana olen pyrkinyt käyttämään molempia tutkimuskysymyksiä analysoidessani analyysimenetelmiä, jotka soveltuvat parhaiten tutkimuskysymyksiin vaadittavien vastausten etsimiseen. Tutkielman tutkimusten analyysija yhdistää se, että molemmissa on käytetty sisällönanalyysia. Tutkielman ensimmäisessä tutkimuksessa sisällönanalyysi on ollut teoriaohjaavaa, toisessa se on teorialähtöistä. Olen kokenut sisällönanalyysin sopivimmaksi ana-

lyysimenetelmäksi, koska tutkimuksissa on kyse tekstin tulkinnasta. Krippendorfin (2004, 22–24) mukaan sisällönanalyysissa ei ole mahdollista saavuttaa objektiivista totuutta. Tulkinnat ovat tutkijasta riippuvaisia, mutta valideja sellaisenaan (emt., 22–24). Analyysivaiheessa tekemäni tulkinnat ovat saaneet vahvistusta tutkimuskirjallisuudesta. Käyttämäni tutkimuskirjallisuus on osaksi vaikuttanut tekemiini tulkintoihin.

Olen todennut käyttäväni tutkimuksen paradigmana kontekstuaalista, reflektiivistä ja post-strukturalistista hermeneutiikkaa. Kontekstuaaliseen hermeneutiikkaan tukeutuen voin todeta muodostaneeni analyysivaiheessa hermeneuttisen kehän, jossa esiymmärrys ja ymmärrys vuorottelevat (Kroksfors 1997, 8, 9). Minulla on ollut tietoa koulutuksen yhteiskunnallisista funktioista ja piilo-opetussuunnitelmasta ennen tutkielman tekemistä. Tiedon lisääntyessä ymmärrys on muuttunut esiymmärrykseksi, joka taas tiedon lisääntyessä muuttui ymmärrykseksi. Olen pyrkinyt hankkimaan tietoa tutkielmani aiheista saadakseni kattavan esityksen tutkittavista ilmiöistä. (vrt. Emt., 8, 9.)

Reflektiivisen hermeneutiikan kautta olen toteuttanut analyysia kolmen osatekijän, ymmärtämisen, selittämisen ja kriittisen arvioinnin kautta. Hermeneuttisen kehän muodostama ymmärrys on johtanut uudenlaisen tiedon äärelle. Ymmärrettyäni analyysia uusin tavoin olen pyrkinyt selittämään ymmärrykseni tutkimuskirjallisuuteen vedoten. Olen pyrkinyt arvioimaan analyysista tekemäni tulkintaa kriittisesti vertaillen tulkintaani muuhun tutkimuskirjallisuuteen. Sekä post-strukturalistiseen että reflektiiviseen hermeneutiikkaan perustuen voin todeta, ettei tutkielmani tarkoitus ole tavoitella objektiivista tietoa. Post-strukturalistisen hermeneutiikan mukaan tekstiä on mahdollista tulkita monin tavoin. Se, miten olen tulkinnut tekstiä, on johtanut epätäydelliseen, mutta uuteen tulkintaan. Toinen tutkija ei välttämättä tulkitsisi samaa aineistoa samalla tavalla, vaikka hän käyttäisi samoja analyysimenetelmiä. Koska objektiivista totuutta ei ole tule tavoitella, tutkielman tarkoitus on edustaa minun tulkintaani tutkimusaiheesta. (vrt. Kroksfors 1997, 8, 9; Slattery ym. 2007, 547, 548.)

Tutkielmani tutkimus koostui kahdesta tutkimuskysymyksestä. Ensimmäinen tutkimuskysymykseni, ”*Miten koulutuksen yhteiskunnalliset funktiot ilmenevät Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2004?*”, on muodostunut koulutuksen yhteiskunnallisten funktioiden teoretiedon pohjalta. Minun ei ole tarvinnut kerätä aineistoa, sillä Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004 on 320-sivuinen julkinen asiakirja, joka on jokaisen luettavissa. Tutkimusaineisto on tutkijasta ja tutkimuksesta riippumaton, koska sitä ei ole tuotettu yksinomaan tämän tutkimuksen aineistoksi. Eskola ja Suoranta (2005, 214) korostavat, että tutkijan on pohdittava aineistonsa merkittävyyttä. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004 on tällä hetkellä voimassaoleva opetussuunnitelma, joka on opetushallituksen laatima asiakirja. Sen kulttuurinen konteksti kuvaa tämänhetkistä suomalaista yhteiskuntaa. Koulutuksen yhteiskunnallisten funktioiden ilmeneminen opetussuunnitelmatekstissä ilmaisee, millaisessa muodossa yhteiskunta tällä hetkellä tarvitsee koulutuksen tuottamia yhteiskunnallisia funktioita.

Eskola ja Suoranta (2005, 215) toteavat, että tutkijan on myös pohdittava aineiston riittävyyttä sekä analyysin arvioitavuutta. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004 on 320-sivuinen opetussuunnitelma. Kyseessä on tämänhetkinen opetussuunnitelma, joka oli sivumäärältään riittävä, koska sisällönanalyysin perusteella tulkitsin kaikkien neljän funktion löytyvän tekstistä. Tekstin piiloasu oli varsinaisena tutkimusaineistona, joten aineiston ilmaisutavat olivat suuremmassa roolissa kuin aineiston määrä. Analyysin arvioitavuudessa on tärkeää, että lukija kykenee seuraamaan tutkijan päätelyä. Olen pyrkinyt kertomaan vaiheittain, miten olen tutkimuksen toteuttanut, ja miten olen tiettyihin tyypittelyihin päätenyt. Analyysissa teoria- ja aineistolähtöisyys ovat vaihdelleet. Niiden yhteensovittamisen kautta olen tyypitellyt opetussuunnitelmasta löytämäni sitaatit alatyyppeihin. Analyysissa opetussuunnitelmasta lainaamaani sitaattia on perusteltu teoriakirjallisuuden avulla. Täten olen pyrkinyt todistamaan sitaatin tulkinnan luotettavuutta.

Tutkimusta tehdessäni olen lukenut Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004 ja kirjannut ylös sitaatit, jotka ovat viitanneet koulutuksen yhteiskunnallisiin funktioi-

hin. Olen jo koulutuksen yhteiskunnallisiin funktioihin viittaavia sitaatteja kirjatessani tehnyt alkeellista jaottelua, mihin funktioon sitaatti viittaa. Olen jatkanut analyysia pidemmälle tyypittelemällä valitsemani sitaatit. Kvalifiointi, valikointi, integrointi ja varastointi ovat toimineet tyyppinä, joiden alle sitaatit on sijoitettu. Tulkitessani opetus-suunnitelmatekstiä löysin jokaiseen tyyppiin tekstistä useampia viittauksia. Aloin etsiä tyyppeihin viittaavista sitaateista samankaltaisia teemoja, joiden perusteella loin jokaiselle tyyppille alatyyppejä. Tyypittelyssä joukko tiettyä teemaa koskevia näkemyksiä muodostetaan yleistykseksi (Tuomi & Sarajärvi 2013, 93). Alatyypit ovat nousseet osaksi aineistosta, mutta niillä on perusta myös teoriassa. Jokaisesta tyypistä löytyi kaksi, kolme tai neljä alatyyppejä.

Sitaatit, joihin olen perustanut tulkintani, näkyvät analyysissa. Se, miten olen tulkinnut sitaatin viittaavan tiettyyn koulutuksen yhteiskunnalliseen funktioon, on kirjoitettu sitaatin jälkeen teoriakirjallisuuteen vedoten. Alasuutari (2011) kutsuu johtolangoiksi tutkimukseen käytettävää kirjallisuutta ja teoriaa. Mitä enemmän arvoituksen ratkaisuun on käytettävissä johtolankoja, sitä enemmän sekä tutkija että lukija voivat luottaa ratkaisun olevan luotettava. Tutkimuksen tulkinnassa viitataan usein muihin tutkimuksiin, tilastotietoihin ja teoriakirjallisuuteen. (Emt., 44–48.)

Toinen tutkimuskysymykseni, ”*Miten piilo-opetussuunnitelma toteuttaa koulutuksen yhteiskunnallisia funktioita?*”, on toteutettu systemaattista kirjallisuuskatsausta käyttäen. Tutkimuksessa käytetty luokittelurunko on muodostunut koulutuksen yhteiskunnallisiin funktioihin pohjautuvaan käsitejärjestelmään perustuen. Tutkimusta varten ei ole varsinaisesti kerätty aineistoa, vaan valmiit tutkimukset ja tekstit piilo-opetussuunnitelmasta ja koulutuksen yhteiskunnallisista funktioista ovat toimineet tutkimusaineistona. Tutkimus on rakentunut koulutuksen yhteiskunnallisten funktioiden käsitejärjestelmän pohjalta. Analyysivaiheessa kaikki neljä koulutuksen funktiota muodostavat luokittelurungon, joihin piilo-opetussuunnitelmakirjallisuutta ja -tutkimuksia on verrattu. Tarkoituksena on etsiä tutkimuskirjallisuuden avulla koulutuksen yhteiskunnallisista funktioista ja piilo-opetussuunnitelmasta yhteneväisyyksiä.

Aineiston merkittävyyttä (Eskola & Suoranta 2005, 214) pohtiessa voin todeta kirjallisuuden olevan tähän tutkimukseen sopivaa. Tutkimuskirjallisuuteni ikä vaihtelee tästä päivästä kolmenkymmenen vuoden taakse. Tämä on seurausta siitä, että 1980-luvulla piilo-opetussuunnitelma ja koulutuksen yhteiskunnalliset funktiot olivat suosittuja tutkimusaiheita. Käyttäessäni alkuperäisiä piilo-opetussuunnitelmaan ja koulutuksen yhteiskunnallisiin funktioihin viittaavia tutkimuksia ja teoksia olen ottanut huomioon kirjallisuuden iän ja peilannut sen sanomaa nykyaikaan ja uuteen tutkimuskirjallisuuteen. Vaikka koulutuksen yhteiskunnalliset funktiot ja piilo-opetussuunnitelma eivät ole nykyisin sellaisenaan suosittuja tutkimusaiheita, ne ovat säilyneet ilmiöinä lähes muuttumattomina tähän päivään saakka. Siksi on peruteltua käyttää myös vanhempaa kirjallisuutta tässä kirjallisuuskatsauksessa.

Aineiston riittävyttä (Eskola & Suoranta 2005, 215) pohtiessani voin todeta sen olevan riittävä. Olen tarkastellut piilo-opetussuunnitelmaa koulutuksen yhteiskunnallisten funktioiden toteuttajana monen teeman kautta. Olen vertaillut piilo-opetussuunnitelmakirjallisuutta ja -tutkimuksia jokaiseen koulutuksen yhteiskunnalliseen funktioon ja etsinyt yhtäläisiä vaikutuksia. Olen käyttänyt analyysissä makrotasoisia näkökulmaa, jolloin piilo-opetussuunnitelman vaatimusten kautta toteutuneet koulutuksen yhteiskunnalliset funktiot nähdään yhteiskuntaan vaikuttavana ilmiönä. Analyysin arvioitavuuden (emt., 215) pohdinta liittyy vahvasti analyysin tekoon. Tutkimuskäsitteinä ovat toimineet kvalifiointi, valikointi, integraatio ja varastointi. Olen verrannut piilo-opetussuunnitelmakirjallisuutta ja -tutkimuksia koulutuksen yhteiskunnallisia funktioita tarkasteleviin teoksiin ja tutkimuksiin. Olen esitellyt analyysissani teoriaviitteet, joista olen johtanut analyysin johtopäätökset.

5 TUTKIMUS KOULUTUKSEN YHTEISKUNNALLISISTA FUNKTIOISTA PERUSOPETUKSEN OPETUSSUUNNITELMAN PERUSTEISSA 2004

Vaherva (1983, 130) toteaa, että koulutukselle asetetaan instituutiona suuria odotuksia. Simola (1995, 74) esittää koululle asetettujen tavoitteiden ja päämäärien edustavan koulun antamia lupauksia. Päämäärissä ja tavoitteissa on viimekädessä kyse siitä, mitä koulun luvataan tekevän ja mihin sen toiminnan uskotaan yltävän (emt., 74). Koulutus on sosiaalinen instituutio ja samalla osa yhteiskunnan osajärjestelmää, eikä sitä olisi ilmiönä olemassa, jos se ei tuottaisi positiivisia vaikutuksia yhteiskuntaan, sekä muiden osajärjestelmien että yksilön kannalta (Vaherva 1983, 91).

Lehtisalo ja Raivola (1986, 46) toteavat, ettei kysymykseen, kannattaako koulutus, voida vastata ilman tietoutta koulutukselle asetetuista tehtävistä. Sosiologiassa funktioilla tarkoitetaan tietyille järjestelmälle annettuja tehtäviä ja niistä syntyneitä tuloksia. Ilmiön seuraukset luovat edellytykset sen olemassaololle. (Vaherva 1983, 91.) Koulutuksen yhteiskunnallisia tehtäviä on neljä: kvalifiointi, valikointi, integrointi ja varastointi. Kolme ensimmäistä koulutuksen yhteiskunnallista tehtävää nimettiin aikaisemmin, varastointi lisättiin listaan vasta myöhemmin. (Kivinen & Rinne 1995, 67; Huotari 2002, 75.) Koulutuksen funktiot ovat erillisiä vain analyttisessä mielessä. Käytännössä ne ovat limityneet toisiinsa tiiviisti. (Kivinen & Rinne 1995, 67.) Kivinen & Silvennoinen (2000, 51) toteavat, että puhuttaessa koulutuksen funktioista on otettava huomioon, ettei koulutusjärjestelmä toteuta funktioitaan ilman, että ihmiset osallistuisivat omalla toiminnal-

laan niiden toteuttamiseen. Voidaankin esittää, että yksilöt tulevat koulujärjestelmän myötä kvalifioituiksi, valikoiduiksi, integroiduiksi ja varastoiduiksi (Kivinen & Silvennoinen 2000, 51).

Yhteiskuntien historiaan vedoten voidaan esittää, ettei yhteiskunta toimi täysin integroituneesti, vaan sen sisällä syntyy konflikteja (Antikainen ym. 2006, 138). Konfliktien selittämiseen Merton (1967, 42, 43) on kehittänyt teorian järjestelmän eritasoisista funktioista, jotka ilmenevät kaikissa järjestelmissä. Funktioiden tasot nimetään *ilmi-, piilo- ja häiriöfunktioiksi*. *Ilmifunktiot* ovat organisaation julkilausuttuja, tunnustettuja ja tiedostettuja tehtäviä. Niiden toteutuminen on tavoiteltua ja tiedostettua. *Piilofunktiot* ovat vastaavasti funktioita, joiden seurauksia ei ole joko tarkoitettu tai tunnustettu. Piilofunktiot ovat kirjoittamattomia funktioita, jotka voivat tukea ilmifunktioiden tavoitteita, mutta ne voivat olla seurauksiltaan myös merkityksettömiä organisaation toimivuuden kannalta. Merton on nimennyt kolmannen funktion tason *häiriöfunktioiksi*. Häiriöfunktiot ovat haitallisia organisaation toiminnalle. Ne saattavat heikentää ilmifunktioiden mahdollisuuksia tavoitteiden saavuttamisessa. (Merton 1967, 42, 43.)

Tutkimuksen teoriapohjana toimii funktionalistinen näkemys koulusta yhteiskunnan osatekijänä ja oman tehtävänsä täyttäjänä. Tutkimus on toteutettu teoriaohjaavan sisällönanalyysin avulla. Analyysi on makrotason tutkimusta, sillä koulutuksen yhteiskunnallisten funktioiden vaikutukset ulottuvat yhteiskuntaan. Tutkimus on rajattu kirjoitettuun opetussuunnitelmaan, jota edustaa Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Tutkimuksen kohteena on opetussuunnitelman piiloasu. Koulutuksen yhteiskunnalliset funktiot kvalifointi, valikointi, integraatio ja varastointi toimivat tyyppinä. Funktiot on tyypitelty alatyyppeihin, jotka ovat muodostuneet abduktiivisen päättelyn tuloksena. Alatyyppeiden tarkoitus on hahmottaa funktioiden monimuotoisuutta. Funktioiden toteutuminen ja vaikutukset ovat usein moniulotteisia ja monen tekijän tulos. Osa alatyypeistä on nimetty teoriassa esiintyneiden käsitteiden mukaan, osa on saanut nimensä tutkimuskirjallisuuteen perustuen. Koulutuksen yhteiskunnallisiin funktioihin perustuva teoria kulkee analyysin rinnalla läpi tutkimuksen.

5.1 Kvalifiointi

Kvalifikaatioilla tarkoitetaan tietoja, kykyjä, asenteita, arvoja sekä taitoja, joita yksilöt tarvitsevat toimiessaan sekä demokraattisen yhteiskunnan kansalaisena että erilaisissa ammatillisissa tehtävissä työmarkkinoilla. Kvalifikaatioiden kautta yksilö saa tietoja ja taitoja, joiden avulla hän sosiaalistuu ympäröivään yhteiskuntaa. Kvalifiointi edustaa Mertonin nimeämien funktioiden tasojen ilmifunktiota. Kvalifikaatioiden välittäminen on koulutuksen julkilausuttu, tunnustettu ja tiedostettu tehtävä. (Antikainen ym. 2006, 138–141.)

Kvalifiointifunktio on tyypitelty alatyyppeihin. Alatyypit ovat syntyneet abduktiivisen päättelyn tuloksena, sillä alatyypien aiheet ovat nousseet esille aineistosta, mutta ne perustuvat osaltaan myös teoriassa ilmeneviin teemoihin. Alatyypien avulla tuodaan esille, miten eri tavoin kvalifiointifunktio ilmenee opetussuunnitelman piiloasussa. Kvalifioinnille löytyi opetussuunnitelmasta neljä alatyyppeä, jotka on nimetty teoriakirjallisuudessa esiintyneiden käsitteiden mukaan. Kvalifioinnin alatyyppejä ovat *yleissivistys*, *varsinaiset työkvalifikaatiot*, *moraaliset työkvalifikaatiot* sekä *muodolliset kvalifikaatiot*.

Yleissivistys edustaa kvalifioinnin tehtävää yhteiskunnan kansalaisten kasvattajana ja kansalaistaitojen välittäjänä. Kvalifikaatiot voidaan jakaa kahteen päämäärään: *varsinaiset työkvalifikaatiot* ja *moraaliset työkvalifikaatiot*. *Varsinaiset työkvalifikaatiot* ovat tietoja ja taitoja, joita yksilö tarvitsee työprosessin aikana suoriutuakseen työtehtävästä. *Moraaliset työkvalifikaatiot* edustavat hyveitä, joita koulu välittää yksilöille. Moraalisten työkvalifikaatioiden kautta yksilö tutustuu työn vaatimiin moraalisääntöihin. *Muodolliset kvalifikaatiot* ovat arvosanoja ja todistuksia, jotka todistavat yksilön kvalifioitumisen tason.

Yleissivistys

Koulutukselle on asetettu tulosodotuksia, jotka sen oletetaan pystyvän täyttämään. Koulutuksen tulosten asettelussa on otettu huomioon yksilön tarpeet, mutta toisaalta tulosten saavuttamisen avulla pyritään lopputulokseen, jossa koulutuksen läpikäynyt yksilö hyödyttää ensisijaisesti yhteiskuntaansa. (Järvinen 2011, 43.) Tylerin (2004, 53) mukaan koulun välittämien kvalifikaatioiden tehtävä on antaa yksilöille välineitä yhteiskunnallisten ongelmien järkiperaisiin ratkaisuihin. Koulutus nähdäänkin usein avaintekijänä kunnon kansalaisten kasvattamiselle (Biesta 2011, 1). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2004 ilmaistaan koulutuksen tehtävän painottuvan sekä kasvatukseen että opetukseen:

Perusopetus on osa koulutuksen perusturvaa. Sillä on sekä kasvatus- että opetustehtävä. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 14.)

Antikaisen ym. (2006, 142) mukaan koulutus on instituutiona yhteiskunnalle korvaamaton. Koulutus välittää kansakunnalle välttämättömiä kvalifikaatioita, joiden avulla kansakunnan tietojen ja taitojen tasoa parannetaan. Yhteiskunnan jäsenille välttämättömiä taitoja ovat esimerkiksi luku- ja kirjoitustaito, matemaattiset perustaidot sekä kansalais- taidot. (emt., 140–142.) Yleissivistyksen varjolla yksilöiden tulee hankkia muodollisten kvalifikaatioiden, kuten todistusten, lisäksi epämuodollisia kvalifikaatioita (Broady 1986, 230). Koulutukseen osallistumisesta on muodostunut keskeinen väylä kansalaiseksi kasvamisen prosessissa (Komonen 2001, 36).

Koulutuksella on opetustehtävän ohella myös kasvatustehtävä (Komonen 2001, 36). Kasvatustehtävää Metso (2004, 13) kuvailee kodin ja koulun yhteiseksi tehtäväksi. Päämääränä on kasvattaa nuorista aikuisia ja täysivaltaisia yhteiskunnan kansalaisia. Koulusta on tullut osa lapsuutta ja nuoruutta, eikä koulun tarvitse instituutiona perustella itseään yhteiskunnalle. (emt., 13, 23.) Kuten Antikainen ym. (2006), myös Metso (2004) myöntää koululla olevan suomalaisessa kulttuurissa oma roolinsa, jota muiden instituutioiden on vaikea korvata. Perusopetuksen voidaan todeta olevan osa koulutuk-

sen perusturvaa juuri siksi, etteivät muut instituutiot voi tarjota yhteiskunnan kansalaisille samanlaista kasvatusta ja opetusta.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2004 ilmaistaan, ettei koulussa opittua yleissivistystä ole tarkoitettu käytettäväksi ainoastaan kouluympäristössä. Koulutuksen välittämät tiedot ja taidot ovat yksilön kannalta välineitä, joiden avulla hän pystyy rakentamaan tulevaisuuttaan. Kvalifikaatioiden avulla yksilö saa valmiudet toimia eri elämänalueilla, kuten työ- ja perhe-elämässä sekä yhteiskunnassa.

Edistetään sukupuolten välistä tasa-arvoa antamalla tytöille ja pojille valmiudet toimia yhtäläisin oikeuksin ja velvollisuuksin yhteiskunnassa sekä työ- ja perhe-elämässä... Vuosiluokat 8–9 muodostavat perusopetuksen päättövaiheen, jonka tehtävänä on -- kehittää valmiuksia toimia yhteiskunnassa ja työelämässä... Opetuksen tulee antaa oppilaille perusta laajaan yleissivistykseen sekä aineksia ja virikkeitä... Oppilaita autetaan jäsentämään ja hyödyntämään oppimaansa. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 14, 15; Valtioneuvoston asetus no: 1435, 3§, 4§.)

Järvisen (2011, 68) mukaan oppilaille opettavat tiedot nähdään todellisuuden näkökulmasta yleissivistäviksi, yleistettäväksi ja sovellettaviksi. Broady (1986, 217) kokee koulussa opittujen asioiden yleistettävyyden ja sovellettavuuden olevan koko opetuksen ydin. Kvalifioituminen ei Broadyn mukaan tarkoita opetussuunnitelman tavoitteiden saavuttamista. Kvalifikaatioita ei näin ollen voida tulkita ainoastaan oppimisprosessin tuloksiksi. Sen sijaan Broady käsittää kvalifioitumisen olevan yksilön kokonaisvaltaista muovautumista. Kvalifikaatiolla on käsitteenä yhteys tulevaisuuteen, sillä kvalifioitumisessa on kyse siitä, miten yksilö käyttää tulevaisuudessa hyväkseen koulussa oppimiaan tietoja ja taitoja. (Emt., 217–219.)

Koulun oppilaat ja yhteiskunnan kansalaiset voidaan rinnastaa toisiinsa. Muodollisesti nämä kaksi ryhmittymää ovat tasa-arvoisia keskenään. (Metso 2004, 12.) Oppilaille välitetty, ja yhteiskunnan kansalaisilta vaadittu, yleissivistys kattaa Kyllösen (2011) mukaan useita elämänalueita. Kyllösen (2011, 33) mukaan tulevaisuudessa yhteiskunnan jäsenelle välttämättömät taidot laajentuvat perinteisistä luku-, kirjoitus-, ja matemaattis-

luonnontieteellisistä taidoista laajempiin taitoalueisiin. Tulevaisuudessa kansalaiselta odotetaan monipuolista kielitaitoa, kriittistä medialukutaitoa sekä teknologiaosaamista. Myös erilaisuuden kohtaaminen, hyvät vuorovaikutustaidot ja kansalaisvaikuttamisen taidot tulevat saamaan entistä suuremman roolin yhteiskunnan jäseniltä edellytettyjen kvalifikaatioiden joukossa. (Emt., 33.) Koulun välittämien tietojen avulla yksilön voidaan todeta tulevan tietoiseksi yhteiskunnallisista oikeuksistaan ja velvollisuuksistaan (Gordon & Holland 2003, 37, 38).

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2004 on nähtävissä konstruktivistinen oppimiskäsitys, jossa tietoa rakennetaan monipuolisesti, ja samalla ajattelutaitojen oppiminen korostuu (Järvinen 2011, 60). Oppiminen nähdään opetussuunnitelmassa sekä yksilöllisenä että yhteisöllisenä prosessina.

Oppiminen ymmärretään yksilölliseksi ja yhteisölliseksi tietojen ja taitojen rakennusprosessiksi, jonka kautta syntyy kulttuurinen osallisuus -- opittavana on uuden tiedon ja uusien taitojen lisäksi oppimis- ja työskentelytavat, jotka ovat elinikäisen oppimisen välineitä (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 18).

Järvinen (2011, 40) toteaa, että koulussa opittavien tietojen ja taitojen lisäksi koulussa opitaan myös ajattelutapoja. Ajattelu kehittyy yksilön ollessa yhteisön jäsen, minkä vuoksi vaikeudeksi muodostuukin oman ajattelun ja muilta omaksutun ajattelutavan erottaminen. Opetuksen tulisi antaa mahdollisuuksia omaan ajatteluun ja loogisten johtopäätösten tekemiseen, mutta myös samalla tarjota avuksi strategioita, virikkeitä sekä välineitä. (Emt., 40, 68.) Järvisen (2011) mainitsema ajattelutapojen oppiminen osana koulussa tapahtuvaa oppimista voidaan tulkita oppimis- ja työskentelytavaksi, jonka avulla elinikäinen oppiminen mahdollistuu. Elinikäinen oppiminen perustuu ajatukseen siitä, ettei ihminen ole ihmisenä koskaan valmis. Myös työelämässä täytyy investoida tiedon hankintaan ja tietojen uudistamiseen. Elinikäinen oppiminen voidaan nähdä yksilön tasolla mahdollisuutena kilpailukyvyyn kasvattamiseen. Yhteiskunnan tasolla elinikäinen oppiminen mahdollistaa taloudellisen vaurauden nousun. (Biesta 2011, 59–61.)

Suomalainen koulujärjestelmä opettaa oppilaille kvalifikaatioita, joita yksilöt tarvitsevat yhteiskunnassa toimimiseen. Suomalainen koulujärjestelmä kasvattaa oppilaita demokraattisen yhteiskunnan jäseniksi. Oppilas tulee kvalifikaatioiden kautta tietoiseksi yhteiskunnassa vallitsevasta kulttuurista. (Antikainen ym. 2006, 140, 141.) Kulttuurinen osallisuus on läsnä koulussa, sillä nuoret tulevat koulutuksen kautta tietoiseksi aikuisten maailmassa vallitsevasta kulttuurista (Hurn 1985, 4).

Varsinaiset työvalifikaatiot

Kvalifikaatiot voidaan jakaa päämääriensä mukaan varsinaisiin työvalifikaatioihin ja moraalisiin työvalifikaatioihin. Varsinaisilla työvalifikaatioilla viitataan tietoihin, taitoihin ja valmiuksiin, joita työntekijöiltä vaaditaan työprosessissa. Varsinaiset työvalifikaatiot voivat olla yleisiä tai erityisiä. Oppivelvollisuuskoulu tuottaa yleisiä työvalifikaatioita, kun taas ammatillisen koulutuksen vastuulla ovat erityiset työvalifikaatiot, jotka valmentavat tietyn ammatin tai työtehtävän kvalifikaatiovaatimukseen. (Rinne ym. 1984, 19.) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2004 on huomioitu yleisten työvalifikaatioiden välittäminen osana opetusta.

Eri oppiaineiden opetukseen tulee sisällyttää kokonaisuuksia, jotka liittävät opiskeltavan aineen antamat tiedot ja taidot työelämän vaatimukseen ja mahdollisuuksiin (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 23).

Pasasen (2007, 130, 131) tutkimuksen mukaan kvalifikaatioita voidaan kuvata työntekijän ominaisuuksiksi, joita hän tarvitsee suorittaessaan todellisia työtehtäviään. Työntekijän kyvyt, osaaminen, tietoisuus ja suhtautuminen ovat työntekijän ominaisuuksia, jotka kulkevat hänen mukanaan kaikkialle. Kvalifikaatio kuitenkin edellyttää ominaisuuksien realisoimista työnteossa. (emt., 130, 131.)

Perusopetus voi Rinteen ym. (1984) mukaan ohjata oppilaan ammatinvalintaa yleisiin työvalifikaatioihin tutustumisen avulla. Rinteen ym. (1984, 23) mukaan koulussa val-

litseva jako intellektuaalisen ja manuaalisen välillä antaa oppilaille mahdollisuuden tutustua erilaisten työtehtävien tarjoamiin vaatimuksiin ja mahdollisuuksiin. Koulussa ilmenevä intellektuaalinen vastaa työelämässä henkistä työtä, kun taas manuaalinen vastaa työelämässä ruumiillista työtä (emt., 23). Käyhkön (2006, 48) mukaan peruskoulu on sitoutunut akateemisiin käytänteisiin. Lukio-opinnot nähdään suorana jatkumona akateemisille opiskelukäytännöille. Ammatillinen koulutus vastaavasti tulkitaan opiskelukäytännöiltään käytännön läheiseksi. Oppilaalle syntyy koulu-uransa aikana käsitys itsestään opiskelijana ja työntekijänä. Käsitys itsestä vaikuttaa siihen, näkeekö oppilas itsensä käytännön ihmisenä vai akateemisena ihmisenä. Tämä vaikuttaa yksilön ammatinvalintaan. (Emt., 48–51.) Myös Pasanen (2007, 148) esittää oppilaiden tavallisesti olevan tietoisia koulutuksellisista valinnoistaan jo oppivelvollisuuden päättyessä.

Sekä Rinteen ym. (1984) että Käyhkön (2006) tutkimuksista on tulkittavissa, että koulu antaa oppilaille vihjeitä varsinaisista työkalifikaatioista. Kalifikaatiot toimivat välineinä, joiden avulla yksilö voi määrittää omia kykyjään ja tulevia työmahdollisuuksiaan, kuten Pasanen (2007, 131) tutkimuksesta ilmenee. Käyhkön (2006) väitöskirjatutkimuksessa korostuu peruskoulun keskiluokkainen kulttuuri, joka edustaa henkistä työntekoa ruumiillisen työnteon sijaan. Yleisten työkalifikaatioiden osalta perusopetus tarjoaa Käyhkön (2006) mukaan mahdollisuuden tutustua henkisen työn vaatimuksiin.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2004 esitetään koulussa opettavien kalifikaatioiden ominaisuudeksi, että ne ovat sovellettavissa elämän eri alueilla. Koulun välittämiä kalifikaatioita ei ole tarkoitettu hyödynnettäväksi ainoastaan peruskoulussa, vaan kalifikaatioihin liittyy ajatus niiden hyödyntämisestä myös tulevaisuudessa, kuten jatko-opinnoissa ja työtehtävissä (vrt. Broady 1986, 219).

Oppilas perehtyy -- tietoihin ja taitoihin, joita voi soveltaa arkielämässä, jatko-opinnoissa, tulevilla työtehtävissä ja harrastuksissa (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 244).

Sekä Broady (1986, 16–18) että Metso (2004, 99) toteavat erääksi koulutuksen tärkeäksi tehtäväksi työvoiman kalifioimisen. Oppilaat varustetaan ominaisuuksilla, jotka näh-

dään työmarkkinoilla arvokkaiksi (Broady 1986, 16–18). Pasasen (2007) mukaan kva­li­fikaatiot toimivat työmarkkinoilla tärkeinä vaihdon välineinä. Työmarkkinoilla työhön etsitään yksilöä, jolla on työhön sopivat kva­li­fikaatiot. Samalla yksilö etsii työmarkki­noilla omiin kva­li­fikaatioihinsa sopivaa työtä. (emt., 131.)

Vaikka oppilas perehtyy tietoihin ja taitoihin, joita voidaan soveltaa myös työelämässä, Broady (1986) kohdistaa koulutuksen kva­li­fiointitehtävään kritiikkiä. Koulu ja työelämä nähdään yhteiskunnassa toisistaan erillisinä alueina. Niiden välillä yhdistävänä tekijänä toimivat kuitenkin työmarkkinat. (emt., 16–18.) Broady tuo esiin näkökulman, jonka mukaan koulutus valmentaa yksilöitä työelämän sijasta työmarkkinoille. Koulun antamat arvosanat kertovat oppilaan työvoiman myyntiarvon työmarkkinoilla. (Emt., 16–18, 227.) Broadyn (1986) pohjalta yleisten työ­kva­li­fikaatioiden voidaan tulkita olevan hyö­dynnettävissä työtehtävissä. Kva­li­fikaatiot toimivat vaihdon välineinä työmarkkinoilla sekä työnhakijan että työnantajan toimesta, kuten Pasasen (2007) tutkimuksesta on to­dettavissa. Koska koulu kuitenkin valmentaa oppilaita työelämän sijasta työmarkkinoil­le, koulun välittämät yleiset työ­kva­li­fikaatiot eivät yksin riitä työelämässä selviämiseen ja toimimiseen. Työelämä vaatii työntekijöiltään yleisten työ­kva­li­fikaatioiden lisäksi myös erityisiä työ­kva­li­fikaatioita, joita hankkiakseen yksilön tulee kouluttautua ammat­tiin.

Moraaliset työ­kva­li­fikaatiot

Varsinaisten työ­kva­li­fikaatioiden eli työprosessissa hyödynnettävien tietojen ja taitojen lisäksi koulutus opettaa myös moraalisia työ­kva­li­fikaatioita. Moraalisten työ­kva­li­fikaatioiden voidaan tulkita edustavan hyveitä, joita koulutus opettaa jo valmiiksi työelämää varten sukupolvelle, joka vielä odottaa työelämään siirtymistä. (Käyhkö 2006, 125, 126.) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2004 ilmenee vaatimus moraalisten kva­li­fikaatioiden välttämättömyydestä oppilaan opetuksessa.

Oppilas oppii -- noudattamaan annettuja ohjeita... sopimukset ja säännöt, hyvät tavat ja toisten huomioon ottaminen. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 172, 188.)

Väärälä (1995, 54) toteaa koulun auttavan yksilöitä sopeutumaan työn tekemiseen ja työn vaatimiin olosuhteisiin. Oppilaita valmennetaan jo koulussa hyväksymään ja toteuttamaan työntekoon liittyviä moraalisia velvoitteita (Rinne ym. 1984, 20). Omaksamalla moraalisia kvalifikaatioita oppilas omaksuu samalla palkkayhteiskunnan normeja (Kivinen ym. 1985, 13, 14). Koulun kasvatus on luonteeltaan moraalista. Koulun opettamia moraalisia kvalifikaatioita ovat esimerkiksi työkuri, täsmällisyys, vastuullisuus, ahkeruus, kuuliaisuus, tehokkuus sekä tehtävien loppuunsaattaminen. (Käyhkö 2006, 126–136, 225; Rinne ym. 1984, 20; Väärälä 1995, 45.) Moraalisissa kvalifikaatioissa keskeisenä tavoitteena on saada yksilö säätelemään asennettaan, käyttäytymistään sekä ruumiillisuuttaan ja seksuaalisuuttaan. Moraaliset kvalifikaatiot kytkeytyvät oletuksiin, jotka koskevat yksilön sosiaalista taustaa, sukupuolta sekä tulevaa yhteiskunnallista asemaa. (Käyhkö 2006, 224, 225.) Käyhkön (2006) väitöskirjatutkimukseen perustuen moraalisten kvalifikaatioiden tavoitteena voidaan tulkita olevan pyrkimys muokata yksilön käytöksestä ja olemuksesta moraalisesti hyväksyttävää.

Samat moraaliset kvalifikaatiot toimivat sääntöinä sekä koulussa että työelämässä, ammatista riippumatta. Koulun tulee kuitenkin reagoida moraalisia kvalifikaatioita välittäessään yhteiskunnan ja työmarkkinoiden muutokseen. Koska moraalisia kvalifikaatioita välitetään uudelle sukupolvelle, koulun välittämien moraalisten kvalifikaatioiden täytyy pysyä mukana muutoksissa. (Käyhkö 2006, 126.) Uudelle sukupolvelle välitettyjen moraalisten kvalifikaatioiden ei tule vastata nykyisten työmarkkinoiden vaatimuksia, vaan tulevaisuuden työmarkkinoiden vaatimuksia (Kivinen, Rinne & Ahola 1989, 16).

Työmarkkinat ovat jo kokeneet muutoksia. Muuttuvilla työmarkkinoilla pyritään vapaasti liikkuvaan työvoimaan, minkä seurauksena ihmisten ei tulisi luokitella itseään vain yhteen ammattikuntaan. Työnkuva ja ammatti voivat vaihtua moneen kertaan yksilön työuran aikana. Elinikäinen oppiminen ja jatkuva kouluttautuminen nostavat esiin

opettavien moraalisten kvalifikaatioiden joukosta entistä tärkeämmäksi tulleita kvalifikaatioita. Muuttuneilla työmarkkinoilla koulutuksen välittämistä moraalisisista kvalifikaatioista korostuvat erityisesti joustavuus, oma-aloitteisuus ja oppimiskyky. Koulun tulee opettaa kyseisiä moraalisia kvalifikaatioita edistääkseen tulevan sukupolven selviytymistä työmarkkinoilla. (Kivinen, Rinne & Ahola 1989, 16; Antikainen ym. 2006, 145.)

Opetussuunnitelman yhteys moraalisten työqualifikaatioiden tuottamiseen konkretisoi-
tuu käyttäytymisen ja kouluun asennoitumisen arvioinnissa. Arvioinnin perustana toimivat koulun ihanteet sekä käytännön tavat, joiden kautta oppilas voi osoittaa omaa suhtautumistaan koulun ihanteiden toteuttamiseen. (Antikainen ym. 2006, 177.) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2004 esitetään moraalisten kvalifikaatioiden olevan arvioinnin kohteena.

Arvioinnissa otetaan huomioon -- hänen huolellisuutensa ja kommunikointitaitonsa sekä halukkuutensa oppia uusia asioita (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 136).

Pasanen (2007, 139) toteaa työmarkkinoiden muutoksen myötä arkielämän kvalifikaatioiden tulevan käyttökelpoisiksi myös työmarkkinoilla. Persoonallisuuteen liittyvät valmiuskvalifikaatiot, kuten vuorovaikutustaidot, kielellinen kommunikaatio ja oppimaan oppiminen sekä metakognitiiviset kvalifikaatiot nousevat tärkeiksi selviytymisvälineiksi sekä työmarkkinoilla että yksityiselämässä (emt., 139). Moraalisten kvalifikaatioiden hallinta saa fyysisen muodon oppilaan arvioinnissa, joka Bourdieun (1998, 31–33) mukaan ilmaisee yksilön sosiaalista pätevyyttä. Oppilaan huolellisuus, kommunikointitaidot sekä halukkuus oppia ovat arvioitavaksi määriteltäviä oppilaan ominaisuuksia, mutta ne ovat myös moraalisia työqualifikaatioita, joiden hallintaa työelämä vaatii ammatista riippumatta (emt., 31–33; Käyhkö 2006, 126).

Muodolliset kvalifikaatiot

Yksilön saavuttama kvalifikaatiotaso ilmenee tutkintotodistuksissa arvosanoin. Todistukset ja tutkinnot ovat perinteisiä muodollisia kvalifikaatioita. Ne toimivat näytteenä yksilön osaamisesta, kyvykkyydestä ja menestyksestä. Jatkokoulutus- ja työmarkkinoilla tutkintotodistus osoittaa millaiseen muodolliseen pätevyYTEEN yksilö on yltänyt. (Broady 1986, 230–233.) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2004 on määritelty, mitä perusopetuksen odotetaan tarjoavan oppilaalle. Opetussuunnitelmassa tuodaan esille myös, että peruskoulun tulee tarjota perusta, jonka avulla oppilas voi saada valmiudet jatko-opintoihin.

Perusopetuksen on annettava mahdollisuus monipuoliseen kasvuun, oppimiseen ja terveen itsetunnon kehittymiseen, jotta oppilas voi -- saada valmiudet jatko-opintoihin (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 14).

Pirttiniemi (2000, 38) toteaa koulutuksen olevan merkittävin nuorten elämässä vaikuttava yksittäinen tekijä. Koska perusopetuksen tulee tarjota puitteet yksilön monipuoliseen kasvuun ja terveen itsetunnon kehittymiseen, koulutusta voidaan Lehtisalonen ja Raivolalla (1986, 48) mukaan verrata monivuotiseen persoonallisuustestiin. Koulutus arvioi yksilön persoonallisuuden ja oppimisen kehitystä usean vuoden ajan, antaen lopuksi arvion yksilön tasosta todistuksen muodossa. Todistus on väline, jonka avulla yksilöt valikoidaan hierarkkisesti eritasoisiiin tehtäviin. (emt., 48.)

Komonen (2001, 36) kuvailee koulua mahdollisuuksien ympäristönä viitaten koulun tehtävään oppilaan kehityksen ja kasvun tukijana. Onnistuessaan kyseisessä tehtävässä perusopetus tukee oppilaan kasvua, itsetunnon kehitystä ja oppimista siinä määrin, että oppilas saa perusopetuksen päättötodistuksen. Suoritettuaan perusopetuksen oppimäärän yksilö saa mahdollisuuden jatko-opintoihin, joiden kautta yksilö integroituu yhteiskuntaan. (emt., 36.) Komonen (2001) huomauttaa koulutuksella olevan myös varjopuolensa. Koulu suorittaa karsintaa, jossa se erottelee toisistaan koulujärjestelmään sekä työelämään sopivat ja epäsoivat yksilöt. Kilpailuhenkisessä koulujärjestelmässä syntyy

häviäjiä ja voittajia. (emt., 36.) Pirttiniemen (2000) väitöskirjatutkimukseen perustuen voidaan todeta, että perusopetus saattaa, opetussuunnitelmaan kirjatuista tavoitteista huolimatta, epäonnistua oppilaan kasvun ja kehityksen tukijan tehtävässään. Pirttiniemi (2000) mainitsee esimerkkinä peruskoulun loppuvaiheessa kouluvaikeuksista kärsivät oppilaat, jotka eivät saa tarpeeksi valmiuksia jatko-opintoihin. Kouluvaikeuksista kärsivällä oppilaalla on riski jäädä koulutuskilpailun ulkopuolelle. Yksilön valinnat jatko-opintojen suhteen vaikuttavat laaja-alaisesti yksilön moniin elämänalueisiin. (emt., 38, 40).

Arvosanojen ja todistusten jakaminen ovat vakituinen osa koulun käytäntöjä (Rinne ym. 1984, 22). Muodolliset kvalifikaatiot, kuten tutkinnot ja todistukset, ovat meriittejä, jotka toimivat tehokkaina sosiaalisen valikoinnin välineinä (Saukkonen 2003, 57). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2004 määritellään päättöarvioinnin tehtävä. Oppivelvollisuuden suorittamisesta kertova muodollinen kvalifikaatio, päättöarviointi, toimii todistuksena oppilaan suoriutumisesta. Peruskoulusta suoriutuminen muutetaan todistuksessa arvosanojen muotoon.

Päättöarvioinnin tehtävänä on määritellä, miten hyvin oppilas on opiskelun päättyessä saavuttanut perusopetuksen oppimäärän tavoitteet eri oppiaineissa (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 266).

Vuorikoskeen (2003, 139) pohjaten koulujärjestelmän voidaan esittää muokkaavan yksilöt arvioitaviksi. Oppivelvollisuuden suorittamiseen kuuluu oleellisena osana oppilaiden suoritusten arviointi. Kyse on käytännöstä, jonka Bourdieu (1998) tulkitsee sisältävän paljon muutakin kuin oppilaiden suoritusten ilmaisemista numeroin. Bourdieu (1998, 33) toteaa sokeutumisen koululaitoksen käytäntöjen takana piileviin syihin johdettavan koulun käytäntöjen tuttuudesta. Todellisuudessa arvioinnin takana piilee koulun tehtävä jakaa yksilöt yhteiskunnan vallan- ja työnjakoon (emt., 33).

Broady (1986, 55) nostaa oppilaiden kvalifioinnissa tärkeäksi asiaksi sen, että oppilaille tulee antaa tietoa siitä, miten he hyötyvät muodollisista kvalifikaatioista, kuten todistuk-

sista ja tutkinnoista. Oppilaan tieto- ja taitotaso saa todistusten arvosanoissa konkreettisen, näkyvän muodon. Todistukset osoittavat, mihin muodolliseen pätevyyteen yksilön tiedot ja taidot yltyvät. (Antikainen ym. 2006, 142.) Koulutuksen lisääntyminen on joutanut koulutettujen ja kouluttamattomien yhä suurempiin eroihin. Koulutuksen lisääntymisen seurauksena myös tutkintojen merkitys korostuu. (Komonen 2001, 36.)

5.2 Valikointi

Valikointi on koulutuksen yhteiskunnallinen funktio piilofunktion muodossa (Nurmi 1995, 40). Valikointi yhteiskunnallisiin asemiin on koulutuksen funktio, joka on tiiviisti yhdistettävissä koulutuksen kvalifointifunktioon. Valikoinnissa korostuu, laajemmin kuin kvalifioinnissa, yhteiskunnan työnjako sekä yksilön että sosiaalisen rakenteen tasolla. Valikointifunktio korostaa koulutuksen suhdetta yhteiskunnallisiin valta-asemiin. (Antikainen ym. 2006, 147.) Ennen peruskoulujärjestelmää oppilaiden sosioekonominen tausta toteutti valikointia. Eri sosiaaliryhmien jäsenet ohjattiin rinnakkaiskoulujärjestelmän avulla erilaisiin sosiaalisiin asemiin. (Rinne ym. 1984, 22.) Broady (1986, 203) toteaa, että rinnakkaiskoulujärjestelmän aikana koulun tehtävä yhteiskunnallisen järjestyksen luojana ja ylläpitäjänä ei ollut salaisuus.

Kouluinstituution valikointifunktio ohjaa yksilöitä yhteiskunnalliseen järjestykseen. Koulutukseen liittyvät oppisisällöt, kvalifointi, käytännöt, kasvatustavoitteet sekä moraaliset kvalifikaatiot ovat osa yhteiskunnallista vallankäyttöä, jossa luokittelujärjestelmän mukaisesti tuotetaan yhteiskunnallisia jakoja. Koulu pyrkii valikointifunktioon perustuen ohjaamaan oppilasta omalle paikalleen yhteiskunnan kerrostuneisuudessa. (Käyhkö 2006, 223.) Koulutuksen konfliktiteoriaan pohjautuva ajatusmalli näkee koulutuksen varsinaiseksi tehtäväksi yksilöiden valikoinnin ja suodattamisen ennen heidän päästämistään työmarkkinoille (Nurmi 1995, 40, 41). Nykyisessä koulutusjärjestelmässä valikointia tapahtuu käytännössä kahden portaan kautta. Ensimmäinen valikoinnin portas sisältää peruskoulun jälkeiset mahdollisuudet. Peruskoulun jälkeen yksilön vaihtoeht-

toina ovat siirtyminen lukioon, ammatilliseen koulutukseen tai työelämään. Toinen valikoinnin porras käsittää lukion jälkeiset mahdollisuudet, jotka ovat siirtyminen korkeakoulutukseen, ammatilliseen koulutukseen tai työelämään. (Kivinen & Silvennoinen 2000, 65.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista löydetty valikointifunktioon viittaavat sitaattit on tyypitelty kolmeksi alatyypiksi, jotka ovat muodostuneet abduktiivisen päätelyn tuloksena. Valikointifunktion alatyypeiksi muodostuivat *koulu valikoinnin tuottajana*, *meritokratia* ja *itsevalikoituminen*. *Koulu valikoinnin tuottajana* on alatyyppejä, joka muodostuu teoriakirjallisuuteen perustuen. Se edustaa valikointia, joka tapahtuu kouluinstituution toteuttamana. Koulutuksen valikointifunktio edellyttää koululta yksilöiden jaottelua vallan- ja työnjakoon. *Meritokratia* ja *itsevalikoituminen* ovat alatyyppejä, jotka on nimetty sosiologisten käsitteiden mukaan. Ne edustavat yksilön omasta suoriutumisesta riippuvaista valikointia. *Meritokratia* mahdollistaa, ettei yksilön sosiaalinen lähtöasema määritä hänen mahdollisuuksiaan menestymiseen. *Itsevalikoitumisessa* yksilö luovuttaa koulutuskilpailun ja valikoituu omasta tahdostaan pois keskiluokkaisesta kulttuurista.

Koulu valikoinnin tuottajana

Kuulan (2000, 8) mukaan valikoinnin perusta pohjautuu koulun valtaan yksilöön verrattuna. Valikointi tapahtuu käytännössä koulun keskiluokkaisen kulttuurin omaksumisen yksilöllisten erojen seuraamuksina (Nurmi 1995, 40, 41). Koulua ei siis tule nähdä neutraalina ja homologisena laitoksena, vaan koulun todellinen tehtävä on ohjata oppilas mukaan yhteiskunnan vallan- ja työnjakoon (Rinne 1986, 361, 365). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2004 ilmenee, että koulun tehtäviin kuuluu arvioida oppilaan suoriutuminen koulun asettamista tavoitteista.

Kunkin osion päätteeksi on laadittu oppilaan hyvän osaamisen kuvaus -- opetuksen tavoitteet, keskeiset sisällöt, hyvän osaamisen kuvaukset sekä päättöarvioinnin kriteerit on laadittu oppiainekohtaisille vähimmäistuntimäärille (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 15).

Vuorikoski (2003, 139) toteaa opettajan tehtäviin kuuluvaksi virkavelvollisuudeksi oppilaiden sekä heidän suoritustensa arvioinnin. Oppilaiden arviointia pidetään itsestäänselvyytenä. Arviointikäytännön takana piilee kuitenkin koulutuksen valikointifunktio, jonka tavoitteena on lajitella yksilöt kerroksittain heidän pätevyksiensä mukaan. Pätevyyttä mitataan arvosanojen ja todistuksien avulla. (Vuorikoski 2003, 139; Rinne ym. 1984, 22.) Vuorikoski (2003, 140) toteaa arvosanojen vaikuttavan oppilaan käsitykseen omista mahdollisuuksistaan sekä koulutuksen että työelämän suhteen. Hyvät arvosanat antavat yksilölle lupauksen, että hänellä on mahdollisuus tavoitella koulutuksen avulla korkeita asemia, rahaa sekä valtaa (emt., 140).

Bourdieu (1998, 31–33) kritisoi koulujärjestelmää toteamalla yksilön sosiaalisen taustan olevan yhä läsnä arvioinnissa. Todistukset kertovat sosiaalisesta pätevydestä, joka on riippuvainen yksilön lähtökohdista. Kaikki oppilaat eivät aloita koulua samalta viivalta, sillä koulu edustaa keskiluokkaista kulttuuria. Muusta kuin keskiluokkaisista lähtökohdista tulevan oppilaan täytyy ensin opetella koulun kulttuuri, johon opetus perustuu. Vasta sitten hän voi omaksua opetettavia asioita. (Emt., 31–33.) Bourdieun (1998) teorian pohjalta oppilaan habituksen voidaan väittää vaikuttavan oppilaan arviointiin. Mitä enemmän habitus muistuttaa keskiluokkaisuutta, sitä paremmat mahdollisuudet oppilaalla on sopeutua kouluun ja sen asettamiin opiskeluvaatimuksiin. Se, miten yksilö on sopeutunut koulun vaatimuksiin, konkretisoituu arvosanoissa.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2004 peruskoulun päättövaihe on mainittu erillisenä peruskoulun vaiheena. Opetussuunnitelmassa esitellään vuosiluokkien 8–9 edustavan päättövaihetta. Oppilaan ei oleteta lopettavan opintojaan perusopetuksen oppimäärien suorittamisen jälkeen, vaan opetussuunnitelma asettaa vaatimuksen, jonka mukaan oppilas tulee ohjata jatko-opintoihin.

Vuosiluokat 8–9 muodostavat perusopetuksen päättövaiheen, jonka tehtävänä on myös ohjata oppilasta jatko-opintoihin (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 15).

Perusopetuksen arvo kiteytyy jatko-opintojen mahdollistamisessa (Laine 2000, 75). Koulutusta voidaan kutsua väyläksi, jonka avulla yksilöt valitaan yhteiskunnassa oikeille paikoilleen. Koulumaailman jako intellektuaaliseen ja manuaaliseen toimii yhtenä keskeisimmistä valikoinnin periaatteista. Jatko-opintoihin hakeutumisessa ja tulevan ammatillisen statuksen valinnassa keskeisenä tekijänä toimii yksilön näkemys itsestään joko henkisen tai ruumiillisen työn tekijänä. (Rinne ym. 1984, 19, 22, 23; Käyhkö 2006, 48.) Muodolliset kvalifikaatiot toimivat jatko-opintoihin ja työmarkkinoille siirtymisessä vaihdon välineinä. Muodollisissa kvalifikaatioissa yksilön arvo opiskelu- ja työmarkkinoilla on määritelty arvosanoin. (Broady 1986, 55.) Koulutusalojen valinnassa mahdollisuudet ovat laajat, mutta valinnassa on kyse siitä, mihin yksilö haluaa sijoittaa itsensä yhteiskunnallisessa kerrostumassa (Vanttaja 2003, 137). Todistus ja sen sisältämät arvosanat joko auttavat tai rajoittavat koulutukseen hakeutumista ja koulutukseen pääsemistä (Käyhkö 2006, 58, 59).

Broady (1986, 98, 99) mukaan koulun täytyy suorittaa valikointia, koska työmarkkinat eivät kykene tarjoamaan kaikille yhteiskunnan jäsenille vaativaa, korkeapalkkaista ja vaikutusvaltaista työpaikkaa. Heikosti koulutuksessa selviävien annetaan ymmärtää epäonnistumisen johtuvan heistä itsestään. Samalla kun osa oppilaista kokee epäonnistuneensa, koulu tuo ilmi osalle oppilaista, että heissä on potentiaalia korkean koulutuksen ja vaikutusvaltaisen työpaikan tavoitteluun. (emt., 98, 99.) Oppilaat luokitellaan kategorioihin saavutusten perusteella (Raivola 1982, 83). Broadyyn (1986) vedoten valikoinnin voidaan väittää olevan työmarkkinoiden vuoksi koulutuksen välttämätön tehtävä. Työmarkkinat eivät selviäisi tilanteesta, jossa jokaiselle tulisi tarjota korkeapalkkaista ja vaikutusvaltaista työtä. Yhteiskunnan toimivuuden kannalta on välttämätöntä, että koulu valikoi osan oppilaista alempiin koulutuksiin vähemmän koulutusta vaativiin töihin.

Rinne ym. (1984, 24) nimeävät valikointia toteuttavaksi tekijäksi myös sukupuolen. Suomalainen yhteiskunta on sukupuolineutraali, mutta siitä huolimatta yhteiskunnassa vallitsevat sukupuoleen liittyvät hierarkkiset jaot ja erottelut (Käyhkö 2006, 23). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004 edustaa sukupuolineutraalia kouluinstituutiota, mutta siitä huolimatta opetussuunnitelmassa tuodaan ilmi, että oppilaita on kahdenlaisia: tyttöjä ja poikia.

sekä tyttöjen ja poikien väliset että yksilölliset kehityserot -- tulee ottaa huomioon (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 19).

Käyhkön (2006) väitöskirjatutkimuksesta käy ilmi, ettei sukupuoli ole valikoinnin toteuttajana menettänyt merkitystään. Käyhkö (2006, 25) toteaa sukupuolisidonnaisen sosialisatian olevan kulttuurinen ilmiö, joka toteutuu koko yhteiskunnassa ja sen instituutioissa. Perhe, päiväkotit, media sekä koulu välittävät sukupuolisidonnaista sosialisatiota. Koulussa sukupuolisidonnainen sosialisatio vaikuttaa koulun rakenteisiin, sen kulttuuriin, oppisisältöihin ja käytäntöihin. Sukupuoleen sidottua sosialisatiota toteutetaan huomaamattomasti ja osaksi tiedostamattomasti. Sukupuolisidonnaisen sosialisatian kautta uusille sukupolville välittyy kuva sukupuoleen liittyvistä rooleista ja velvollisuuksista. Sukupuoli nähdään itsestään selvänä ihmisten jaottelijana, eikä sen roolia yksilöiden erilaistajana osata kyseenalaistaa. (Emt., 25.)

Käyhkö (2008) huomioi, että vaikka koulu on tarkoitettu sukupuolineutraaliksi instituutioksi, sen on nähty suosivan toista sukupuolta, ja siten toteuttavan yhteiskunnan sukupuolijaottelua. Mediassa tyttöjen ja poikien väliset erot koulussa tulevat ilmi keskusteluissa, joissa esitetään kouluinstituutiota ”tyttöystävällisenä”. Tyttöjen nähdään sopeutuvan koulun käytänteisiin paremmin kuin poikien. (emt., 256.) Käyhkö (2008) nostaa esiin näkökulman, jonka mukaan sukupuoli ei automaattisesti kerro, sopeutuuko yksilö koulun kulttuuriin ja käytänteisiin. Vaikka poikien on käsitetty viihtyvän koulussa huommin kuin tyttöjen, myös tytöt voivat kokea koulun epämiellyttäväksi. Yksilön luokkatausta vaikuttaa kulttuurisiin malleihin, ihanteisiin ja odotuksiin, joita yksilö kohdistaa itseensä. (Emt. 256, 261.)

Käyhkөөн (2008) vedoten voidaan sukupuolen ja yhteiskuntaluokan yhteisvaikutuksen todeta muokkaavan yksilön valintoja ja elämänkulkua. Yhteiskuntaluokka vaikuttaa siihen, millaisena yksilö kokee koulutuksen. Yhteiskunnassa ja myös koulussa vallitseva sukupuolisidonnainen sosialisaatio vastaavasti antaa yksilön koulutusvalinnoille rajat, joiden puitteissa koulutusmahdollisuuksia tarkastellaan jommallekummalle sukupuolella sopivina. Rikkoessaan koulutusnormeja, jotka ovat syntyneet yhteiskuntaluokan ja sukupuolen yhteisvaikutuksesta, yksilön voidaan tulkita pettävän aina joko yhteiskuntaluokkansa tai sukupuolensa. Yhteiskunta ei näin ollen ole sukupuolineutraali, kuten Käyhkөөн (2006) väitöskirjatutkimus osoittaa.

Meritokratia

Meritokratia, jonka mukaan yksilön älykkyys ja vaivannäkö toimivat menestyksen määrittäjinä, on ilmiönä kehittynyt suurimmaksi koulun valikointifunktion oikeuttajaksi (Antikainen 2005a, 31). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2004 tuodaan ilmi oppijoiden erilaisuus. Kaikille opetetaan samat oppisisällöt, mutta oppiminen on riippuvainen oppijan ominaisuuksista.

Vaikka oppimisen yleiset periaatteet ovat kaikilla samat, oppiminen riippuu oppijan aiemmin rakentuneesta tiedosta, motivaatiosta sekä oppimis- ja työskentelytavoista (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 18).

Antikainen (2005a, 31) toteaa peruskoulujärjestelmän taustalla olevan kyse laajemmasta oikeudenmukaisuuden periaatteesta. Jokaisella kansalaisella tulee olla mahdollisuus tavoitella menestystä. Peruskoulu tarjoaa kaikille mahdollisuuden opiskella samat oppisisällöt, mikä tarjoaa tasavertaiset mahdollisuudet menestykseen. (emt., 31.) Antikaiseen (2005a) pohjaten peruskoulujärjestelmän voidaan tulkita mahdollistaneen meritokratian. Käytöstä poistettu rinnakkaiskoulujärjestelmä ei antanut kansalaisille mahdollisuutta meritokratiaan, sillä yksilön lähtökohdat määrittivät etukäteen yksilön koulutusmahdollisuudet. Nyky-yhteiskunnassa koulutuksesta on tullut yhä tärkeämpi tekijä yhteiskun-

nallisen liikkuvuuden toteuttajana (emt., 30, 31). Koulu edustaa meritokraattista näkemystä hierarkkisten asemien jaosta. Meritokraattiseen ajatusmalliin sisältyy koulusta saatujen oppiarvojen yhdistäminen ansaittuihin virka-asemiin. (Bourdieu 1985, 214, 215.) Oikeudenmukaisuus ja meritokratia tarkoittavat samaa asiaa niin kauan kun yhtäläiset ansiot oikeuttavat samanarvoiseen menestykseen (Antikainen 2005a, 31).

Meritokratian perustana toimii ajatusmalli, jonka mukaan yksilön kyvyt ovat ensisijainen menestyksen määrittelijä. Lähtökohtaisesta sosiaalisesta asemastaan riippumatta yksilöllä tulee olla mahdollisuus menestykseen. Menestyminen vaatii ansioiden saavuttamista ja ansioiden saavuttaminen vaatii vaivannäköä, sillä meritokratia ei tue ajatusta lahjonnan, sukulaissuhteiden tai varallisuuden hyödyntämisestä sosiaalisen aseman saavuttamisessa. (Antikainen 2005a, 30, 31.) Vaikka Antikainen (2005a) ilmaisee meritokratian poistaneen yksilön sosiaalisen lähtöaseman merkityksen menestyksen tieltä, meritokratia on saanut osakseen myös kritiikkiä. Toisin kuin Antikainen (2005a), Breen ja Goldhorpe (2003) eivät koe meritokratian onnistuneen poistamaan yksilön sosiaalisen lähtöaseman vaikutuksia koulutuskilpailussa. Breen ja Goldhorpe (2003, 5) toteavat, että vähemmän etuoikeutetuista lähtökohdista tulevan lapsen tulee saavuttaa enemmän ansioita kuin lapsen, jolla on lähtökohtaisesti paremmat mahdollisuudet ansioiden saavuttamiseen. Meritokratia mahdollistaa sosiaalisen liikkuvuuden, mutta se ei poista sitä tosiasiaa, että yksilöt aloittavat koulutuskilpailunsa eritasoisista lähtöasemista (emt., 5).

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2004 ilmaistaan, että oppilasta autetaan tiedostamaan omaa oppimistaan. Opetussuunnitelma tuo esiin näkemyksen siitä, että oppilaalla on mahdollisuus vaikuttaa omaan oppimiseensa. Näin yksilön sosiaaliset lähtökohdat eivät automaattisesti rajoita mahdollisuuksia opinnoissa menestymiseen (Antikainen 2005a, 30).

Työtapojen valinnan perusteita ovat, että ne -- auttavat oppilasta tiedostamaan omaa oppimistaan sekä mahdollisuuksiaan vaikuttaa siihen (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 19).

Ansioita, joita voidaan mitata esimerkiksi kognitiivisilla taidoilla tai koulutuksesta hankituilla taidoilla, kutsutaan meriiteiksi (Kunovich & Slomczynski 2007, 650). Meriittejä voidaan kuvata älykkyyden ja vaivannäön yhteisvaikutuksen tuloksiksi (Antikainen 2005a, 31). Meritokratia mahdollistaa sosiaalisen liikkuvuuden yhteiskunnassa. Meritokratian ansiosta koulutukselle on annettu keskeinen asema arvioitaessa ihmisten kyvykkyyttä ja saavutuksia. Kyvykkyys toimii meritokraattisen ajatusmallin pohjalta kriteerinä yhteiskunnan vallan- ja työnjaossa. Yksilön pätevyydestä todistavat koulutukselliset suoritukset, tutkintojen läpäisy ja edellytettyjen koulutuksien läpikäyminen. (Breen & Goldhorpe 2003, 5; Antikainen ym. 2006, 129, 132.)

Meritokratian osuutta koulutukseen voidaan verrata Bourdieun (1985) kenttäteoriaan, jossa yksilöt taistelevat kentällä pääomista. Kenttää voidaan verrata peliin, jossa pelaajat taistelevat toisiaan vastaan pääomien voittamisen toivossa. Pelaajia yhdistää se, että he kokevat pelin olevan pelaamisen arvoista. Pääomien arvoasteikko vaihtelee kenttien välillä riippuen siitä, mikä pääoma nähdään kentällä arvokkaaksi. (Bourdieu & Wacquant 1995, 124–126.) Bourdieun (1985) kenttäteorian voidaan tulkita kuvaavan koulutuksen kenttää, jossa on valloillaan meritokraattinen ajatusmalli. Meritokratia mahdollistaa koulutuksen kentällä pääomista taistelemisen, sillä peruskoulujärjestelmä mahdollistaa yksilön pääsyn koulutuksen kentälle. Koulutuksen kentällä oppiarvot nähdään pelaamisen arvoisina pääomina. Oppiarvoista taisteleminen ja niiden voittaminen antaa yksilölle mahdollisuuden sosiaalisen aseman nousuun ja vaikutusvaltaisten asemien tavoittelemiseen.

Itsevalikoituminen

Koulutusorientoitunut yhteiskunta tulkitsee oppiarvojen tavoittelun oikeaksi ja opiskelun laiminlyönnin vääräksi vaihtoehdoksi. Koulutuskeskeinen yhteiskunta ei anna arvoa yksilön koulutusta koskeville valinnoille, jos hänen valintansa on kiinnittää itsensä yhteiskunnan jäseneksi jatkuvan kouluttautumisen ja oppiarvojen tavoittelun sijaan työn-

teon kautta. Mieluummin työn kuin opintojen kautta yhteiskuntaan integroitumista tulee kuitenkin pitää yksilön omiana valintana, ei valintojen tekemättä jättämisenä. (Käyhkö 2008, 267, 268.) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2004 ilmenee oppilaan itsearvioinnin tärkeys. Oppilaan tulee oppia tulkitsemaan ja arvioimaan omia taitojaan ja työskentelyään.

Oppilas oppii tunnistamaan omia vahvuuksiaan ja heikkouksiaan -- sekä arvioimaan -- työskentelyään suhteessa tavoitteisiin (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 148).

Kyvyt ja niihin liittyvä arviointi kuuluvat koulun rutiineihin, ja ne voidaan nähdä osana koulun luontoa. Lasten käsitykset omista kyvyistään alkavat nopeasti korreloida opettajan heistä tekemän arvioinnin kanssa. (Kasanen 2003, 23.) Keskiluokkaista kulttuuria välittävässä koulujärjestelmässä on vaarana, että yksilö väärintunnistaa omia taitojaan sekä epäröi turhaan omaa kyvykkyyttään. Tämä saattaa johtaa siihen, että yksilö itsevalikoituu pois koulutuskilpailusta. (Bourdieu & Passeron 1990, 154.)

Itsevalikoitumista ilmiönä voidaan selittää Bourdieun (1985) kenttäteorian pohjalta. Yksilö, joka itsevalikoituu pois koulutuskilpailusta, voidaan rinnastaa Bourdieun kenttäteorian pelaajaan, joka luovuttaa taistelun koulutuskentällä, koska ei näe pelissä palkintona olevia pääomia itselleen arvokkaina ja taistelun arvoisina. Koulutuskentällä taistelun kohteena olevat pääomat, oppiarvot, eivät symbolisoi itsevalikoituvalle pelaajalle mahdollisuutta sosiaaliseen liikkuvuuteen. Oppiarvot symboloivat itsevalikoituvalle pelaajalle yhdentekeviä pääomia, joista taistelemisen ei ole selviytymisen kannalta välttämätöntä. Pelaajan habitus määrittää pelaajan käyttämää pelistrategiaa, eli sitä, miten yksilö kentällä pelaa (Bourdieu & Wacquant 1995, 127). Vanttaja (2002, 14) toteaa kouluosuoriutumisen olevan riippuvainen yksilön halukkuudesta sekä kyvystä toimia koulun kulttuuriin sopivalla tavalla. Itsevalikoituva pelaaja ei tahdo koulutuskentällä toimia koulun kulttuurin määrittämässä puitteissa. Koulujärjestelmä on hierarkkinen ja osa oppilaista kokee yltävänsä opinnoissaan aina seuraavalle koulutusasteelle, kun taas osa

oppilaista kokee saman hierarkkisen järjestelmän itselleen sopimattomaksi (Kivinen & Silvennoinen 2000, 65).

Yksilön tekemät koulutusratkaisut ovat tiiviisti sidoksissa häntä ympäröivään kulttuuriin kontekstiin. Työväenluokan keskuudessa arvostetaan enemmän käytäntöä ja ruumiillista työtä kuin akateemisia käytäntöjä ja henkistä työntekoa. Työväenluokan arvoituksille ja käsityksille ei ole paikkaa koulujärjestelmässä. Työväenluokkaista ajatusmaailmaa ylläpitävä yksilö tulee koulutusvalintojensa kautta tuottaneeksi ja uusintaneeksi omaa sosiaalista asemaansa. Yksilön itsevalikoituessa pois koulutuskilpailusta hän torjuu keskiluokkaisen kulttuurin sekä integroitumisen yhteiskuntaan koulutuskilpailun kautta. Itsevalikoituvalle yksilölle jää kuitenkin mahdollisuus integroitua yhteiskuntaan työntöön kautta. (Willis 1984, 69–71; Käyhkö 2006, 51, 52, 220, 221.)

5.3 Integraatio

Integraatio edustaa Mertonin funktioiden tason ilmifunktiota (Antikainen ym. 2006, 138). Koulutus nivoutuu suomalaisessa yhteiskunnassa valtion ja kansakunnan muodostumiseen. Oppivelvollisuuskoulu on sosiaalistanut kansalaisia sosiaalisen kontrollin ja integraation kautta. (Antikainen 1989, 183.) Koulun tehtävä, kulttuurisena instituutiona, on yksilöiden sosiaalistaminen (Laine 1997, 16). Perusarvojen oppiminen kulkee sukupolvelta toiselle koulun välityksellä (Tyler 2004, 53). Jokaisen sukupolven on omaksuttava oman yhteiskuntansa kulttuuritraditiota, että yhteiskunta pysyisi kiinteänä. Koulutusinstituutio on osa yhteiskuntaa, ja siksi se toimii vuorovaikutuksessa yhteiskunnan kanssa välittäen kulttuuriperintöä sukupolville. Instituutiolle on ominaista yhdenmukainen käyttäytymismalli, minkä avulla integraatio tuottaa hajanaisesta ihmisjoukosta, ainakin joiltain osin, yhtenäisen kansakunnan. (Kivistö 1981a, 25, 32.)

Sosialisaatio kuvaa käsitteenä kulttuurin siirtoa sukupolvelta toiselle, joko epämuodollisen tai muodollisen tahon avulla (Kivistö 1981a, 28). Laine (1997, 97) toteaa koulun

muodostuneen muiden kuin opetuksen kohteen toimesta. Aikaisemmat sukupolvet ovat muokanneet koulua tahtomakseen yhteiskunnalliseksi instituutioksi. Edelleen kyseiset sukupolvet muokkaavat koulua hallinnollisin, taloudellisin ja poliittisin keinoin. (emt., 97.) Kulttuurin siirtäminen on vanhin sosiaalistamistehtävä, joka ulottuu koskemaan sekä yksilöä että ryhmää (Lehtisalo & Raivola 1986, 59). Hurn (1985, 4) toteaa, että vaikka kulttuurista perintöä siirtyy sukupolvelta toiselle myös ilman muodollista koulutusta, yksikään kansakunta ei ole jättänyt kulttuurin siirtämistä epämuodollisen tahon varaan. Koulutus kokee välittämänsä arvostukset ja kompetenssit niin tärkeiksi, ettei niiden välittämistä nuorille saa jättää vain sattuman varaan. Koulutus eroaa laajemmasta sosialisointin käsitteestä siten, että se välittää tietoisesti valikoituja ihanteita, arvoja ja taitoja. Pysyäkseen kestäväenä nykyajan yhteiskunnan on onnistuttava jakamaan nuorille kansalaisilleen tietynlaisia ihanteita ja arvoja. Silloin yhteiskunta kykenee säilyttämään omat erikoispiirteensä, joiden avulla se erottuu muista yhteiskunnista. (emt., 4, 5.)

Bourdieu (1985, 47) toteaa yhteiskunnan olevan olemassa kahdessa toisistaan erottamattomassa muodossa: instituutioina ja yksilöinä. Integraatiofunktio on tyypitelty kahteen alatyypiin, jotka ovat muodostuneet abduktiivisen päättelyn tuloksena. Alatyypit ovat osaksi erottuneet opetus suunnitelman integraatiofunktioon viittaavista sitaateista, mutta osaksi niiden muodostumiseen on vaikuttanut Bourdieun (1985) yhteiskunnan jako instituutioihin ja yksilöihin. Ensimmäinen alatyypit edustaa koulutuksen integraatiofunktioita yhteiskunnan näkökulmasta. Toinen alatyypit edustaa integraatiofunktioita yksilön näkökulmasta. Alatyypeiksi muodostuivat *yhteiskunnan jäseneksi kasvattaminen* ja *yhteiskunnan jäseneksi kasvaminen*.

Yhteiskunnan jäseneksi kasvattaminen edustaa koulun näkökulmaa integraatiofunktioon. Koulun tulee tutustuttaa yksilö vallitsevaan yhteiskunnan kulttuuriin siirtämällä kulttuuriperintöä sukupolvelta toiselle. *Yhteiskunnan jäseneksi kasvaminen* tuo esiin yksilön näkökulman integraatiofunktioon. Yksilö kasvaa koulun avustuksella täysivaltaiseksi yhteiskunnan jäseneksi. Yhteiskunta pyrkii koulun avulla kasvattamaan yksilöistä aktiivisia tietoyhteiskunnan toimijoita, jotka vaalivat tasa-arvoa.

Yhteiskunnan jäseneksi kasvattaminen

Sosiologia määrittelee koulun olevan instituutio, joka välittää aikuisten maailman kulttuuria nuorille. Koulun avulla yhteiskunta välittää tuleville sukupolville kaikkein tärkeimmiksi kokemiaan taitoja, tietoja, arvoja sekä asenteita. (Hurn 1985, 4.) Oppivelvollisuuden ansiosta yleissivistävä peruskoulu on yhteiskunnallisista instituutioista ainoa, josta lähes jokaisella kansalaisella on monivuotinen, yhtä pitkään kestävä kokemus (Rajakaltio 2011, 59). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2004 ilmaistaan perusopetuksen tarjoavan yhteiskunnalle välineen, jonka avulla kansalaisille välitetään tietoa, arvoja ja asenteita. Perusopetuksen odotetaan myös lisäävän yhteiskunnan yhteisöllisyyttä sekä tasa-arvoa.

Sen (perusopetuksen) tehtävänä on -- antaa yhteiskunnalle väline kehittää sivistyksellistä pääomaa sekä lisätä yhteisöllisyyttä ja tasa-arvoa (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 2004, 14).

Koulutukselle on asetettu odotuksia, jotka täytyessään voivat kehittää yhteiskuntaa. Koulutuksen katsotaan sivistävän kansakuntaa sekä edesauttavan yhteiskunnan taloudellista kasvua. Yhteiskunnan odotetaan koulutuksen avulla muuttuvan tasa-arvoisemmaksi ja demokraattisemmaksi. (Saukkonen 2003, 16.) Rajakaltio (2011, 59, 61) osoittaa kritiikkiä koulun tasa-arvoa välittävään imagoon. Koulu on julkista valtaa käyttävänä instituutiona ristiriitainen vaaliessaan tasa-arvoa. Yhteiskunta, johon oppilaat sosiaalistetaan, on vain näennäisesti tasa-arvoinen sisältäessään sisäänrakennettua epätasa-arvoa. (emt., 61.) Kyllönen (2011, 32) toteaa, etteivät koulutuksen keinot yksin riitä yhteiskunnassa vallitsevan epätasa-arvon poistamiseen. Koulutuksen tehtäväksi voidaan sen sijaan asettaa, ettei se edistä epätasa-arvoa ja syrjäytymistä (emt., 32).

Green, Preston ja Janmaat (2006, 22) toteavat massamuotoisen koulutuksen syntyneen tarpeesta rakentaa yhteinen kansallisvaltio sekä luoda kansallista yhtenäisyyttä. Suomessa koulutuksella on ollut tärkeä rooli kansallisen kulttuurin sekä itsenäisen valtion statuksen ylläpitäjänä (Gordon & Holland 2003, 25). Koulutusinstituutio on osa yhteis-

kuntaa, ja niiden toiminta vaatii keskinäistä vuorovaikutusta molemmilta osapuolilta. Näkyvin vuorovaikutuksen muoto on kulttuuriperinnön välittäminen sukupolville. (Kivistö 1981a, 25.) Yhteiskunnan perinnettä on aina välittynyt ilman muodollista koulutusta, mutta jokainen yhteiskunta näkee osan arvoista, asenteista, tiedoista ja taidoista elintärkeinä yhteiskunnan toimimisen kannalta. Tämän seurauksena yhteiskunta ei jätä kulttuurinsiirtoa ainoastaan epämuodollisen kasvatuksen varaan. (Hurn 1985, 4.) Hurniin (1985) pohjaten koulun voidaan todeta toimivan yhteiskunnassa muodollisena instituutiona, jonka tehtävänä on välittää yhteiskunnan kulttuuria seuraaville sukupolville. Koulun välittämät arvot, asenteet, tiedot ja taidot ovat kvalifikaatioita, jotka eivät siirtyisi sellaisenaan sukupolvelta toiselle ilman muodollista instituutiota, jonka tehtäväksi on asetettu kulttuuriperinnön välittäminen.

Vaherva (1983, 1) toteaa koulutuksen merkityksen osana yhteiskuntaa tulevan ilmi jo siinä, että se edelleen jatkaa olemassaoloaan yhtenä keskeisistä yhteiskunnan osajärjestelmistä. Simola (1995, 105) kuvaileekin koulua pienoisyhteiskunnaksi, jonka kautta lapset integroituvat todelliseen ympäröivään yhteiskuntaan. Myös Komonen (2001, 52) toteaa koulutukseen osallistumisen liittyvän vahvasti yhteiskunnalliseen järjestykseen sosiaalistumiseen. Instituutiolle, kuten koululle, on ominaista yhdenmukainen käyttäytymismalli (Kivistö 1981a, 32). Koulun käyttäytymismallit perustuvat keskiluokkaiseen kulttuuriin. Yhdenmukaisen käyttäytymismallin perustana toimii ajatus integraatiosta, joka tuottaa hajanaisesta ihmisjoukosta, ainakin osittain, yhtenäisen kansakunnan. (Bourdieu & Passeron 1990, 153; Kivistö 1981a, 25, 32.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2004 perusopetuksen tehtäväksi on asetettu yhteiskunnan jatkuvuuden varmistaminen. Perusopetuksen odotetaan siirtävän kulttuuriperintöä seuraaville sukupolville sekä lisäävän nuorempien sukupolvien tietoisuutta arvoista ja toimintatavoista, joihin yhteiskunnan toiminta perustuu. Yhteiskunnan ei ole mahdollista säilyä kestäväenä, ellei se välitä kansalaisilleen yhteiskunnan ylläpitämiä ihanteita ja arvoja (Hurn 1985, 5).

Yhteiskunnan jatkuvuuden varmistamiseksi ja tulevaisuuden rakentamiseksi perusopetuksen tehtävänä on siirtää kulttuuriperintöä sukupolvelta toiselle, kartuttaa tarvittavaa tietoa ja osaamista sekä lisätä tietoisuutta yhteiskunnan perustana olevista arvoista ja toimintatavoista (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 14).

Dewey (2004, 20) toteaa valistuneen yhteiskunnan tehtäväksi jo olemassa olevien saavutusten säilyttämisen. Niiden ansiosta on mahdollista saavuttaa tulevaisuudessa vielä parempi yhteiskunta, jonka rakentamisessa koululla on elintärkeä tehtävä (emt., 20). Durkheim (1972, 150–155) nimittää koulun moraaliseksi tehtäväksi uusien sukupolvien integroinnin osaksi yhteisöä ja yhteiskuntaa. Koulun tulee opettajien avulla sosiaalistaa oppilas vallitsevaan yhteiskuntaan (emt., 150–155). Sekä Deweyn (2004) että Durkheimin (1972) teksteistä on tulkittavissa, että yhteiskunnan jatkuvuuden säilyttäminen tapahtuu yhteiskunnassa jo vallitsevien rakenteiden vaalimisen ja seuraaville sukupolville välitettävän yhteiskunnallisen integroinnin kautta. Durkheimin (1972) mukaan uuden sukupolven integrointi yhteiskuntaan sisältää moraalisen ulottuvuuden. Yksilön yhteiskuntaan sosiaalistamisen voidaan väittää olevan moraalinen teko yhteiskunnalle, sillä kun yksilö oppii toimimaan yhteiskunnan sääntöjen mukaan, hänen oletetaan olevan moraalisesti hyväksyttävä jäsen yhteiskunnalle. Koulun integrointitehtävän voidaan esittää pyrkivän estämään yksilön kehittymistä yhteiskuntaan moraalisesti epäsopivaksi.

Koululla on tärkeä tehtävä traditioiden jatkajana ja välittäjänä. Jokaisen sukupolven tulee oppia tietty määrä entistä kulttuuria, kuten mitä yhteiskunta pitää hyväksyttävänä, mihin yhteiskunta uskoo ja millaista kieltä yhteiskunnassa käytetään. (Kivistö 1981b, 195, 196.) Hurn (1985) nostaa koulutuksen integraatiotehtävässä esiin yhteiskuntien erillisuuden ylläpitämisen. Koulussa tulevat yhteiskunnan kansalaiset omaksuvat omalle yhteiskunnalleen ominaisia erikoispiirteitä ja tulevat näin tietoisiksi oman yhteiskuntansa kulttuurin rakenteista. Kun uusi sukupolvi on oppinut yhteiskuntansa ominaispiirteet, yhteiskunta erottuu muiden yhteiskuntien keskeltä ja säilyy kestävä. (Emt., 5.)

Hurnin (1985) näkemystä koulun kulttuurinsiirron tärkeydestä voidaan verrata Ziehen (1991) näkemykseen yhteiskunnasta, jossa instituutiot eivät merkitse nuorille enää väli-

neitä, joiden avulla kulttuuri siirtyy sukupolvelta toiselle. Sen sijaan nuoret integroituvat yhteiskuntaan omin keinoin (emt., 165–169). Ziehe (1991, 165–169) esittää koulun menettävän institutionaalista sädekehäänsä, jonka seurauksena ennen tärkeiksi noteeratut koulun välittämät kulttuurinsiirrot ja tiedot nähdään merkityksettömiksi. Hurn (1985) kuitenkin korostaa koulutuksen olevan elintärkeä instituutio yhteiskunnalle silloin, kun tarkoituksena on säilyttää yhteiskunnan erityispiirteet. Jos koulu ei välittäisi yhteiskunnalle ominaista kulttuuria uusille sukupolville, yhteiskunnan kulttuurinsiirto kokisi katkoksia. Tämä johtaisi siihen, että uudet sukupolvet eivät saisi tietoa yhteiskunnalle ominaisista toimintatavoista, ja olisivat näin ollen velvoitettuja rakentamaan uusia toimintatapoja ja uutta yhteiskunnallista kulttuuria. Tämä johtaisi yhteiskunnan ominaispiirteiden katoamiseen, eikä yhteiskunta enää erottuisi muista yhteiskunnista ominaispiirteidensä ja kulttuurinsa perusteella. Yhteiskunta ei pysyisi näin ollen kestäväenä, vaan jokainen sukupolvi joutuisi luomaan kulttuurin uudelleen. (vrt. Ziehe 1991, 36, 62, 166–168.)

Yhteiskunnan jäseneksi kasvaminen

Yhtenäiskoulujärjestelmän syntyessä perusopetuksen opetussuunnitelmateksteissä huomio on kiinnittynyt oppilasjoukkojen kasvattamisen sijaan oppilasyksilön kehitykseen ja oppimiseen (Simola 1995, 110). Myös Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004 tuo esiin yksilönäkökulman. Opetussuunnitelmatekstissä koulun tavoitteiden kohteeksi on kirjattu oppilas, ei oppilasjoukkoa. Opetussuunnitelmaa tulee tulkita siten, että opetus tulee toteuttaa niin, että jokainen yksittäinen oppilas saavuttaa opetussuunnitelman tavoitteet. Opetussuunnitelmassa tuodaan esille koulun tavoite yhteiskunnan kansalaisten kasvattajana. Koulun tulee pysyä mukana yhteiskunnan muutoksessa, sillä oppilaat tulee kasvattaa nykyaikaisen tietoyhteiskunnan jäseniksi. Koulun tulee kasvattaa oppilasta demokraattisen yhteiskunnan aktiiviseksi jäseneksi.

Oppimisympäristön varustuksen tulee tukea myös oppilaan kehittymistä nykyaikaisen tietoyhteiskunnan jäseneksi... Opetuksen tarkoituksena on tukea oppilaan kasvua -- demokraattiseksi kansalaiseksi ja antaa hänelle kokemuksia yhteiskunnallisesta toimimisesta ja demokraattisesta vaikuttamisesta. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 18, 228.)

Dewey (2004) kuvailee koulua vakaaksi instituutioksi. Muuttuvassa maailmassa nuoret tarvitsevat Deweyn (2004, 21) mukaan tuekseen kasvatusinstituution, joka tarjoaa tasapainoisen ja yhtäläisen ympäristön. Kasvatusinstituutiona koulu toteuttaa tehtävää, jossa yksilöt omaksuvat yhteiskunnan kulttuurin ja sosiaalistuvat täysivaltaisiksi jäseniksi yhteiskuntaan (Rajakaltio 2011, 61). Sekä teoreettisissa katsannoissa että politiikassa yhteiskunnallisen yhteenkuuluvuuden näkökulma sosiaalisessa integraatiossa on muuttunut makrotasosta mikrotasoon. Yksilön kokemaa yhteenkuuluvuutta yhteiskunnan jäsenistään koostuvaan yhteisöön on noussut tärkeäksi koulutuksen päämääräksi. (Green et al. 2006, 24.)

Koulua voidaan kuvailla eteiseksi, jonka kautta lapsen on kuljettava voidakseen astua sisälle yhteiskuntaan ja työn maailmaan (Simola 1995, 105). Suomalainen koulujärjestelmä perustuu demokratialle. Koulun avulla yksilö tulee tietoiseksi yhteiskunnallisista oikeuksistaan ja velvollisuuksistaan, mutta samaan aikaan hänestä pyritään kasvattamaan itsenäistä yksilöä. (Gordon & Holland 2003, 37, 38.) Simola (1995) sekä Gordon ja Holland (2003) näkevät koulun välttämättömänä instituutiona, joka yksilön on kuljettava tullakseen tietoiseksi omista oikeuksistaan ja velvollisuuksistaan. Gordonin ja Hollandin (2003) tekstistä on kuitenkin tulkittavissa, ettei koulun tehtävä ole saada yksilöä sopimaan tiettyyn muottiin. Koulun tehtävä on saattaa yksilö tietoiseksi yhteiskunnan antamista rajoista, mutta myös tukea hänen kasvuaan itsenäiseksi yhteiskunnan jäseneksi.

Nykyaikaisesta ja tulevaisuuden yhteiskunnasta käytetään nimitystä tietoyhteiskunta. Tietoyhteiskunnan jäseneksi kasvaminen vaatii yksilöltä perinteisten koulun välittämien välttämättömien kansalaistaitojen lisäksi monipuolista kielitaitoa sekä teknologiaosaamista ja kriittistä medialukutaitoa. (Kyllönen 2011, 32, 33.) Yksilölle koulu merkitsee

instituutiota, jonka toimintaan osallistumisen seurauksena yksilön tietovarasto laajentuu. Tietovaraston laajentumisen avulla yksilö saa entistä enemmän valmiuksia yhteiskunnassa toimimiseen. (Rinne ym. 1984, 25.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004 esittää koulun tehtäväksi yhteiskunnassa vallitsevan kulttuurin välittämisen. Oppilaan tulee saada tietoa suomalaisesta kulttuurista integroituakseen siihen. Oman sukupolven tiedostaminen aikaisempien sukupolvien elämäntavan jatkajana, mutta myös aikaisempiin sukupolviin verrattavien elämäntapojen muuttajana, on oleellista yhteiskunnan kansalaiseksi kasvamisen prosessissa.

Oppilas oppii tuntemaan ja arvostamaan omaa henkistä ja aineellista kulttuuri-perintöään ja näkemään suomalaisen kulttuuri-identiteetin osana alkuperäistä, pohjoismaista ja eurooppalaista kulttuuria -- ymmärtämään oman kulttuurinsa juuria ja monimuotoisuutta sekä näkemään oman sukupolvensa aikaisempien sukupolvien elämäntavan jatkajana ja kehittäjänä... Oppilas oppii tiedostamaan arvojen kulttuurisidonnaisuuden. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 39, 121.)

Kouluinstituutiolla on merkittävä rooli oppilaiden arvomaailman rakentumisessa (Rinne ym. 1984, 25). Sen lisäksi, että koulu opettaa tärkeitä tietoja ja taitoja, sen tehtäviin kuuluu kasvattaa yksilöitä tietyn kulttuurin jäseniksi (Hurn 1985, 6). Vaikka Gordon ja Holland (2003) asettavat koulun tehtäväksi yksilön kasvattamisen itsenäiseksi toimijaksi, voidaan Bourdieun (1985) teksteihin perustuen väittää, että yhteisön jäsenenä yksilö on ainoastaan osaksi itsenäinen. Myös Laine (2000, 18, 19) tulkitsee yksilöllisyyden olevan sidottu yhteiskuntaan ja yhteisöön. Bourdieun (1985, 47) mukaan yksilöllä on riippuvuussuhde yhteisöönsä. Yhteisön luokitukset ja arvojärjestelmät ovat muovanneet yksilöä tietyn yhteisön jäseneksi. Samalla yksilön itsenäisyys toteutuu ainoastaan yhteisön määrittämien rajojen sisällä. Myös yksilön tapa hahmottaa maailmaa muotoutuu yhteisön reunaehtojen antamissa rajoissa. (Emt., 47.) Koulu kasvattaa yksilöä ensisijaisesti tietyn kulttuurin jäseneksi, kuten Bourdieu (1985) ja Laine (2000) esittävät. Omaksuessaan oman yhteiskuntansa arvot ja niiden varaan rakentuvan kulttuurin, yksilö voi kasvaa itsenäiseksi toimijaksi yhteiskunnan ja kulttuurin antamissa rajoissa.

Traditiot ovat modernissa yhteiskunnassa ohentuneet, ja sen seurauksena sukupolvien väliseen tiedon ja kulttuurinvaihtoon on tullut katkoksia. Tämä mahdollistaa uusien menettelytapojen syntymisen, mutta varjopuolena siitä seuraa, että ilman traditioita yhteiskunnan jäsenet jäävät vaille varmuuksia. (Saukkonen 2003, 60.) Myös Ziehe (1991, 172–174) toteaa traditioiden vähenevän sosiokulttuurisen vapautumisen seurauksena. Kulttuuriset muutokset nopeutuvat, mikä kohdistaa muutoksen paineen myös instituutioihin. Koska muutosten myötä vallalla olevat käsitykset muuttuvat vanhentuneiksi, syntyy uusia toimintatapoja. Uusi sukupolvi muuttaa uusien toimintatapojen kautta yhteiskuntaa ja kehittää sitä moderniksi. (Emt., 58–60.)

5.4 Varastointi

Koulutuksen neljänneksi yhteiskunnalliseksi funktioksi on nimitetty varastointi. Varastointifunktio edustaa piilofunktiota Mertonin nimeämien funktioiden tasoissa. (Antikainen ym. 2006, 138.) Varastointifunktio on syntynyt yhteiskunnallisen ja taloudellisen tilanteen muutoksen myötä (Jolkkonen 1987, 3). Modernisaatiokehitys sai aikaan sen, että lapsia ei enää saanut käyttää työvoimana, vaan heidän tuli antaa viettää lapsuuttaan. Lapsille ei ollut paikkaa yhteiskunnassa, koska heitä ei rinnastettu aikuisiin. Ainoastaan aikuinen oli täysivaltainen kansalainen. Tämän seurauksena lapset säilöttiin kouluun, jossa he ovat valtion valvonnan alla. (Lee 2005, 59.) Koulutus pyrkii tasapainottamaan työmarkkinoita tarjoamalla koulutusten muodossa yksilöille kilpailevan vaihtoehdon työmarkkinoiden sijaan. (Jolkkonen 1987, 3.) Ensisijaisina varastointipaikkoina pidetään koulua ja työelämää. Yksilöt, jotka eivät ole varastoituneina mihinkään, ovat syrjäytyneet yhteiskunnasta. (Lee 2005, 57–59.)

Varastointifunktio on tyypitelty kolmeen alatyyppeihin, jotka ovat muotoutuneet aineiston ja teorian yhteisvaikutuksesta, abduktiivisen päättelyn tuloksena. Alatyyppejä ovat *koulu osana lapsuutta ja nuoruutta, varastointi ehtona muodollisille kvalifikaatioille ja koulutus osaksi elämää*. *Koulu osana lapsuutta ja nuoruutta* pohjautuu Simolan (1995) väi-

töskirjatutkimukseen. Simola (1995, 103) toteaa peruskoulujärjestelmän muuttaneen koulun luonnolliseksi osaksi lapsuutta ja nuoruutta. *Koulu osana lapsuutta ja nuoruutta* edustaa näkökulmaa, jossa lapsuus ja nuoruus ovat elämänvaiheina institutionalisoituneita. Perusopetus nähdään itsestään selvänä velvollisuutena, joka tulee suorittaa täysivaltaisen kansalaisen statuksen saavuttamiseksi.

Varastointi ehtona muodollisille kvalifikaatioille pohjautuu Komosen (2001) väitöskirjatutkimukseen. Komonen (2001, 52) toteaa koulutuksen suorittamisesta kertovan todistuksen symboloivan yhteiskuntakelpoisuutta. *Varastointi ehtona muodollisille kvalifikaatioille* edustaa koulun tehtävää yksilön varastointipaikkana. Nuori on varastoitunut perusopetuksen piiriin kunnes hän suorittaa perusopetuksen oppimäärät. *Koulutus osaksi elämää* pohjautuu Kyllösen (2011) väitöskirjatutkimukseen. Kyllönen (2011, 26) toteaa elinikäisen oppimisen tarjoaman kehityksen olevan tärkeää sekä yksilölle että yhteiskunnalle. *Koulutus osaksi elämää* edustaa työmarkkinoiden muutoksesta johtuvaa koulutuksen varastointitehtävää. Yksilö saattaa elämänsä aikana työmarkkinatilanteesta johtuen siirtyä koulutukseen, vaikka hänellä olisi jo ammatti. Elinikäinen oppiminen mahdollistaa koulutuksen varastointifunktion ulottumisen lapsista aikuisiin.

Koulu osana lapsuutta ja nuoruutta

Simola (1995, 103) toteaa koulusta tulleen oppivelvollisuuden myötä luonnollinen osa lapsuutta ja nuoruutta. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2004 nimetään käsitteenä oppivelvollisuus, joka nimensä mukaisesti velvoittaa Suomen kansalaisia suorittamaan perusopetuksen oppimäärän. Perusopetus tarjoaa ja järjestää mahdollisuuden oppivelvollisuuden suorittamiseen.

Sen (perusopetuksen) tehtävänä on toisaalta tarjota yksilölle mahdollisuus -- suorittaa oppivelvollisuus (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 14).

Komonen (2001, 36) toteaa koulutusyhteiskunnan näkevän koulutukseen osallistumisen mahdollisuuden jokaisen yhteiskunnan jäsenen oikeudeksi. Peruskoulua voidaan kuvaila kansalaisten siirtymäriitiksi. Nykyisessä yhteiskunnassa koulu on ainoa valtion organisoima instituutio, joka tavoittaa kaikki yhteiskunnan kansalaiset. Oppivelvollisuuden myötä koulun voidaan tulkita rituaalinomaisesti kasvattavan Suomen kansalaisia. (Saukkonen 2003, 56.) Oppivelvollisuus säädettiin Suomessa vuonna 1921, jolloin käytössä oli rinnakkaiskoulujärjestelmä (Antikainen ym. 2006, 90). Jokaiselle suomalaiselle lapselle kuuluva yhdeksänvuotinen oppivelvollisuus säädettiin vuonna 1968 (Rajakaltio 2011, 28, 29). Rajakaltio (2011) toteaa, että sen lisäksi, että koulutukseen osallistuminen on oikeus, siitä on syntynyt myös velvollisuus. Yhteiskuntaan muodostunut kulttuuri synnyttää odotuksia ja normeja siitä, minkä ikäisenä koulua tulee käydä. Kulttuurisia normeja myös vahvistetaan virallisilla vaatimuksilla. (emt., 33, 36.)

Laine (2000, 20) toteaa elämänkulun nykyisin perustuvan lapsuudesta lähtien instituutioihin. Institutionalisoitunut aikuiskäsitys käsittää nuoruuden olevan ohitettava vaihe. Nuoruuden tehtäväksi muotoutuu tulevaisuusorientoitunut kehitys, joka sisältää aikuiseksi ja täysivaltaiseksi kansalaiseksi kasvamisen. (Komonen 2001, 34.) Niemi-Väkeväinen (1998) ja Komonen (2001) toteavat yhteiskunnan määrittävän koulutuksen avulla rajat, joiden puitteissa nuorten tulee rakentaa elämänsä. Nuorten elämä sisältää päätöksiä vaativia vaihtoehtoja, mutta samalla myös pakot sanelevat nuorten elämänkulkua. Yhteiskunnalliset ohjausjärjestelmät määrittelevät kriteerit ja rajat nuoren elämänkululle koulutuksen muodossa. Nuoruutta voidaan kuvailla institutionalisoituneeksi, ja sen vuoksi nuorten elämänkulun prosessia ei voi kuvailla täysin yksilökeskeiseksi ja omien valintojen rakentamaksi. (Niemi-Väkeväinen 1998, 55; Komonen 2001, 17.)

Lapsuus ja nuoruus ovat pitkälti instituutioihin varastoitumista, kuten Niemi-Väkeväisen (1998) Komosen (2001) väitöskirjatutkimuksista ilmenee. Lapsuudessa yksilö varastoituu oppivelvollisuutensa sanelemana kouluun. Varastointi jatkuu nuoruuteen saakka, kunnes oppivelvollisuus on suoritettu. Kouluun varastoituminen ei ole yk-

silön oman valinnan tulosta, vaan yhteiskunnan sanelemien sääntöjen noudattamista. Yksilö voi tehdä valintoja elämänsä aikana yhteiskunnan antamat rajat huomioonottaen.

Varastointi ehtona muodollisille kvalifikaatioille

Koulutukseen osallistuminen symboloi yhteiskunnalliseen järjestykseen sosiaalistumista. Oppivelvollisuuden suorittaminen ja siitä todistava muodollinen kvalifikaatio edustavat todistusta nuoren yhteiskuntakelpoisuudesta. (Komonen 2001, 52.) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2004 ilmaistaan oppivelvollisuuden tulleen suorituksi kun opetussuunnitelmassa määritetyt yhteiset oppiaineet on suoritettu hyväksytysti. Oppivelvollisuuden suorituksesta yksilö saa todistuksen, jolla hän todistaa suorittaneensa perusopetuksen vaadittavat oppimäärät.

Oppivelvollisen on suoritettava hyväksytysti kaikki yhteiset oppiaineet saadaksesen todistuksen perusopetuksen koko oppimäärän suorittamisesta (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 270).

Koska todistus oppivelvollisuuden suorituksesta edustaa yhteiskuntakelpoisuutta, oppivelvollisuuden suorittamatta jättäminen nähdään uhkana yhteiskuntaan integroitumiselle. Ilman todistusta oppivelvollisuuden suorittamisesta yksilö syrjäytyy todennäköisesti sekä koulutus- että työmarkkinoilta ja lopuksi yhteiskunnasta. (Komonen 2001, 52, 53.) Komosen (2001) väitöskirjatutkimukseen perustuen peruskoulun suorittamisen voidaan todeta olevan yhteiskuntariitti, jonka suorittamatta jättäminen johtaa lähes poikkeuksetta yhteiskunnasta syrjäytymiseen. Yksilön täytyy suorittaa koko oppivelvollisuus saadaksesen todistuksen opinnoistaan. Oppivelvollisuuden osasuoritus ei oikeuta päättötodistukseen.

Jolkkonen (1987, 70) toteaa muodollisten kvalifikaatioiden olevan työnantajalle käyttökelpoinen kriteeri työvoiman palkkaamisessa. Koulutuksen sisältö ei ole byrokratian kannalta tärkeintä, vaan eniten arvoa annetaan todistuksille ja arvosanoille. Todistusten

avulla yksilöllä on paremmat mahdollisuudet työllistyä kuin ilman koulutusta ja siitä saatuja todistuksia. (emt., 70, 72.) Myös Komonen (2001, 36) toteaa, että nykyisillä työmarkkinoilla ero koulutettujen ja kouluttamattomien välillä on kasvanut. Jolkkosen (1987) tutkimukseen perustuen todistusten voidaan nykyisin väittää olevan elinehto työllistymiseen. Todistuksella on enemmän merkitystä kuin koulutuksen sisällöllä, mikä johtaa siihen, ettei yksilön tarvitse tarkasti tietää, mille alalle hän tahtoo töihin, kunhan hän vain saa todistuksen koulutuksestaan.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2004 ilmaistaan oppivelvollisuuden olevan nimensä mukaisesti velvoittava. Koulun voidaan tulkita varastoivan yksilöä oppilaana oppivelvollisuuteen vedoten, kunnes hän suorittaa perusopetuksen oppimäärät ja saa suorituksistaan todistuksen, tai vaihtoehtoisesti hän eroaa koulusta oppivelvollisuusiän täytyttyä.

Oppilas luetaan yhdeksännen vuosiluokan oppilaaksi, kunnes hän suorittaa perusopetuksen koko oppimäärän ja saa päättötodistuksen tai hänen oppivelvollisuuskänsä täyttyy ja hän eroaa koulusta (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 263).

Ihmisiä varastoidaan ensisijaisesti kouluihin tai työelämään. Silloin he ovat valvonnan alla. Ihminen, jota ei ole varastoitu, on syrjäytynyt yhteiskunnasta. (Lee 2005, 57–59.) Leen (2005) tekstiin perustuen oppivelvollisuus voidaan tulkita yksilöiden valvonta- ja varastointikeinoksi. Koulu varastoi oppilasta, kunnes hän saa todistuksen oppivelvollisuuden suorittamisesta tai hänen oppivelvollisuuskänsä täyttyy. Koulu pyrkii varastoinnin avulla estämään yksilön syrjäytymistä yhteiskunnasta, sillä Leen (2005) mukaan yksilö on syrjäytynyt, jos häntä ei ole varastoitu. Oppivelvollisuus on nimensä mukaisesti velvoittava, eikä koulu luovu yksilön varastoinnista ilman ehtoja. Varastoinnin avulla koulu pyrkii sekä estämään yksilön syrjäytymistä että kasvattamaan hänestä yhteiskuntaan täysivaltaisen jäsenen.

Komonen (2001, 19) toteaa koulutuksen keskeyttäneiden nuorten koulutukseen liittyvien valintojen olevan kaukana siitä ihanteesta, jonka koulutusorientoitunut yhteiskunta

antaa onnistuneesta koulutuspolusta. Yhteiskunta ihannoi koulutuspolkua, joka alkaa perusopetuksesta ja johtaa suoraan, ilman välipysäkkejä, tutkintoon (emt., 19). Muodolliset kvalifikaatiot, kuten tutkinnot ja todistukset, eivät ole koulun tärkein sisältö, mutta siitä huolimatta ne toimivat tehokkaina sosiaalisen valikoinnin välineinä (Saukkonen 2003, 57). Varastointifunktio on syntynyt työmarkkinoiden muutoksesta johtuen, minkä seurauksena koulutuksesta ja todistuksista on tullut työhön pääsyn edellytys (Jolkkonen 1987, 18). Koulutusorientoitunut yhteiskunta ei Komosen (2001) väitöskirjatutkimuksen mukaan arvosta koulutuksen keskeytystä, sillä silloin yksilö jää ilman todistusta, joka symboloi yhteiskuntakelpoisuutta.

Myös Saukkonen (2003) ja Jolkkonen (1987) näkevät todistuksien olevan suuressa roolissa yhteiskuntaan integroitua. Todistukset toimivat sekä työhön pääsyn edellytyksenä että sosiaalisen valikoinnin välineenä. Yksilön paikka yhteiskunnan vallan- ja työnjaossa on riippuvainen todistuksista. Ilman todistusta jääneelle yksilölle on vaikea löytää paikkaa yhteiskunnan vallan- ja työnjaossa, sillä hän ei omista yhteiskuntakelpoisuutta symboloivaa perusopetuksen päättötodistusta.

Koulutus osaksi elämää

Jolkkonen (1987, 13–15) toteaa varastointifunktion toteuttavan tehtävää, jonka seurauksena lasten ja nuorten työhön siirtyminen lykkäytyy myöhemmäksi. Koulutus kuitenkin pitää yllä yksilöiden työkykyä ja halua työn tekemiseen siihen saakka, kunnes on heidän ikäluokkansa vuoro astua työelämään (emt., 14, 15). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2004 ilmaistaan perusopetuksen tavoitteena olevan jatko-opintoihin valmistaminen. Jatko-opinnoissa ja elämän kestävässä oppimisessa on kyse tahdosta ja valmiuksista. Opetuksen tulee pyrkiä siihen, että oppilaalla on tahtoa opiskella ja oppia perusopetuksen ja jatko-opintojen jälkeenkin. Elinikäisen oppimisen tulee olla ajatuksena läsnä jo perusopetuksen aikana.

Oppimistaitojen kehittämisessä pyritään tuottamaan valmiudet ja halu jatko-opintoihin ja koko elämän kestäväan oppimiseen... Opetuksessa pyritään ohjaamaan oppilasta elinikäiseen oppimiseen. (Valtioneuvoston asetus no: 1435 3§; Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 96.)

Koulutuksen varastointifunktiosta voidaan puhua siksi, että se siirtää työelämään siirtymistä, samalla kun eläkeikä vähentää työssäoloaikaa toisesta päästä. Koulutus lyhentää yksilön työssäoloaikaa ja siksi varastoinnin vaikutukset näkyvät yhteiskunnassa. (Jolkkonen 1987, 13–15.) Kivinen & Rinne (1995, 74) toteavatkin koulusta muodostuneen lasten ja nuorten kohdalla yhä pidemmän ajan varasto. Komosen (2001, 33) mukaan täysivaltaisen yhteiskunnan kansalaisen ja aikuisen statuksen saavuttaakseen nuorten täytyy perusopetuksen suorittamisen jälkeen integroitua koulutusmarkkinoille.

Työmarkkinoiden muutokset ovat Jolkkosen (1987) mukaan synnyttäneet koulutuksen varastointifunktion, sillä työtä ei riitä samanaikaisesti kaikille. Työvoiman liikatarjonnan haittavaikutukset kohdistuvat varsinkin nuoreen työvoimaan. Turvatakseen tulevien sukupolvien kyvykkyys työmarkkinoilla yhteiskunnan tulee varastoida yksilöitä ja tuottaa heille kvalifikaatioita. Koulutusta voidaan käyttää myös hoitokeinona nuoriso- ja aikuistyöttömyyteen. Pitkäaikaistyöttömyys on mahdollista katkaista koulutuksen avulla. (Emt., 13–15, 83–84.) Koulutuksen ansiosta pitkäaikaistyötön on varastoitu, ei syrjäytynyt. Komonen (2001, 248) esittääkin koulutuksen varastointifunktion nousevan tulevaisuudessa erityisen tärkeäksi tekijäksi syrjäytymisen ehkäisyssä.

Kyllönen (2011, 26) tuo väitöskirjatutkimuksessaan esiin näkökulman elinikäisen oppimisen tärkeydestä. Työmarkkinat ovat muuttuneet nopeasti, ja sen seurauksena elinikäisen oppimisen tarjoama kehitys on tärkeää sekä yksilölle että yhteiskunnalle. Tulevaisuudessa ammattien rajat hämärtyvät, työtavat kokevat muutoksia ja töihin kohdistuvat erityiskvalifikaatiot vanhenevat nopeasti. Muodollinen pätevyys ammattiin ei enää riitä, vaan yksilöiltä vaaditaan jatkuvaa ammattitaidon päivittämistä. Myös uuden ammatin opiskelu vanhan tilalle tulee entistä enemmän kysymykseen työmarkkinoilla menestymisen kriteerinä. (Emt., 26.)

Saukkonen (2003, 55, 56) toteaa elinikäisen oppimisen tarjoavan yksilölle mahdollisuuden osallistua rituaalinomaiseen koulutukseen sekä saada sen kautta muodollisia kva­li­fikaatioita koko eliniän ajan. Työmarkkinat eivät kykene tarjoamaan kaikille työtä samaan aikaan, sen vuoksi koulutusten on nähty toimivan vaihtoehtona palkkatyölle. Kyllösen (2011) ja Saukkosen (2003) väitöskirjatutkimuksiin perustuen koulutuksen voidaan väittää varastoivan yksilöitä jopa moneen kertaan elämän aikana, elinikäisen oppimisen muodossa. Kyllönen (2011) painottaa työmarkkinoiden muutoksessa elinikäisen oppimisen mahdollisuutta. Voidaan tulkita, että työmarkkinoiden lisäksi myös kou­lutusmarkkinat ovat kokeneet muutoksia. Yksilön täytyy työuransa aikana päivittää tie­tojaan selvitäkseen työelämässä, ja siksi elinikäinen oppiminen voi varastoida yksilön työn sijasta koulutukseen ammattiin valmistumisen jälkeenkin.

6 TUTKIMUS PIILO-OPETUSSUUNNITELMASTA KOULUTUKSEN YHTEISKUNNALLISTEN FUNKTIOIDEN TOTEUTTAJANA

Piilo-opetussuunnitelmatutkimus on osoittanut, etteivät tärkeimmät koulussa opittavat asiat koostu oppisisältöjen faktoista. Koulun tärkeimmät opit liittyvät tulevaisuuden kansalaisen perusedellytyksiin. Kyseinen koulun tehtävä konkretisoituu koulun toiminnassa. Koulun säännöt, rutiinit sekä aika- ja tilajärjestelyt tuottavat tilanteita, joissa oppilaat oppivat yhteiskunnallisesti ja kulttuurisesti määriteltyjä tietoja, taitoja sekä ominaisuuksia. (Laine 1997, 21, 22, 43.) Rinne ym. (1984, 32) toteavat piilo-opetussuunnitelmatutkimuksen laajentuvan uusiin ulottuvuuksiin, kun koulussa tapahtuvat arkiset toiminnot kytketään yhteiskunnalliseen kontekstiin. Piilo-opetussuunnitelma saa tällöin käsitteenä uuden merkityksen yhteiskunnallisen todellisuuden toteuttajana. Piilo-opetussuunnitelman liittäminen koulutuksen yhteiskunnallisiin funktioihin asettaa piilo-opetussuunnitelman tarkastelulle laajat yhteiskunnallis-historialliset kehykset. (Emt., 32.)

Tutkimus on toteutettu systemaattisena kirjallisuuskatsauksena. Luokittelu on tapahtunut teorialähtöisesti ja luokittelurunkona toimivat kvalifointi, valikointi, integraatio ja varastointi. Koulutuksen yhteiskunnallisten funktioiden käsitejärjestelmän avulla tarkastellaan, miten piilo-opetussuunnitelma toteuttaa koulutuksen yhteiskunnallisia funktioita. Tutkimus edustaa elettyä opetussuunnitelmaa. Eletty opetussuunnitelma poikkeaa kirjoitetusta opetussuunnitelmasta, koska se saa kirjoitetun opetussuunnitelman lisäksi

vaikutteita piilo-opetussuunnitelmasta. Uusikylän ja Kansasen (1988, 5) mukaan elettyä opetussuunnitelmaa on mahdollista tutkia ilman yksilötason kokemuksia, koska se on kytkeytynyt vahvasti piilo-opetussuunnitelman vaikutuksiin.

6.1 Kvalifiointi

Erääksi koulun tehtäväksi voidaan nimetä työelämään valmentaminen (Järvi 1988, 184). Väärälä (1995, 48) toteaa, että koulun kvalifiointitehtävän tutkimisessa on otettava huomioon koulun kerrostuneisuus. Koulussa työ on kerrostunut siten, että opettaja itse edustaa osaa työmarkkinoista, mutta samalla hän kvalifioi oppilaita työmarkkinoille. Kvalifiointia tapahtuu opetussuunnitelman vaatimusten kautta, mutta myös piilo-opetussuunnitelman vaatimusten kautta. (emt., 48.)

Moraalisissa työqualifikaatioissa on nimensä mukaisesti kyse työelämän moraalisisista säännöistä. Koulun tehtävänä on valmentaa oppilaita työelämän moraalisiin vaatimuksiin. (Rinne ym. 1984, 20; Käyhkö 2006, 225.) Kivisen ym. tutkimukseen (1985) perustuen aikakäsityksen voidaan väittää vallitsevan sekä koulu- että työelämässä. Oppilaiden tulee oppia asettamaan omat tarpeensa ja halunsa syrjään voidakseen noudattaa järjestelmällisesti koulun aikataulua. Työaikojen noudattaminen on ammatista riippumaton moraalinen työqualifikaatio. Yksilön tulee jo koulussa oppia noudattamaan aikatauluja ja kellonaikoja. (Emt., 14, 13.)

Jackson (1968, 12, 13) nimittää opettajan ajanhaltijaksi, jolla on valta päättää koska työskentely aloitetaan ja koska se lopetetaan. Opettaja myös päättää, millaiseen työskentelyyn oppilaiden tulee koulupäivän aikana orientoitua. Omaksuessaan koulun aikakäsityksen oppilas tutustuu samalla palkkayhteiskunnan vaatimiin työelämän aikamääreisiin. Työelämässä työn alkaminen ja päättyminen ovat riippuvaisia työnantajan antamista ohjeista. (Emt., 12, 13, 14.) Piilo-opetussuunnitelman aikaan kytkeytyvät vaatimukset tulevat esille Jacksonin (1968) ja Kivisen ym. (1985) tutkimuksissa. Aikataulujen nou-

dattamisen ja kellonaikojen mukaan elämisen taustalla piilee tavoite opettaa oppilaat tulevana työvoimana noudattamaan työaikoja. Lisäksi Jacksonin (1968) tutkimuksesta ilmenee, että opettajalla on koulussa samanlainen rooli kuin työnantajalla työelämässä. Laine (1997, 18) toteaaakin oppilaiden tuntevan itsensä koulussa vaikutusvallattomiksi, koska määräysvalta on opettajalla. Opettaja voidaan rinnastaa työnantajaan, joka päättää työn alkamis- ja loppumisajankohdan ja millaista työtä oppilaalle on tarjolla. Oppilaan rooli voidaan vastaavasti rinnastaa työntekijään, joka tekee työtään työnantajan ilmoittamissa puitteissa. Yksilön odotetaan jo koulussa hyväksyvän työelämässä vallitseva valta-asemajärjestelmä. Koulussa oppilas on opettajan määräysvallan alaisena, kuten työntekijä on työelämässä työnantajan määräysvallan alaisena.

Broady (1986, 99) esittää piilo-opetussuunnitelman kytkeytyvän tiiviisti koulun välittämien asenteiden opettamiseen. Gordon (1999, 107) tuo esiin näkökulman, jonka mukaan koulu edellyttää oppilailta enemmän kontrolliin alistumista kuin autonomista toimijuutta. Piilo-opetussuunnitelman vaatimusten toimesta oppilaan on kontrolloitava ruumistaan ja asetettava se valmiustilaan opiskelun alkaessa. Oppilaan tulee kontrolloida ruumistaan ja käyttäytymistään huolimatta siitä, mitä hänen siviilielämässään tapahtuu. (Laine 2000, 65.) Myös Kuula (2000, 17) myöntää koulussa vallitsevan järjestyksen ja moraalil ilmapiirin, joka on enimmäkseen piilo-opetussuunnitelman aikaansaamaa. Oppilaiden kontrollointia toteutetaan moraalisten työkalifikaatioiden vaatimusten kautta (emt., 17, 18).

Oppilaat oppivat koulun päivittäisen toiminnan kautta moraalisia työkalifikaatioita, joiden tuottamisessa piilo-opetussuunnitelmalla on tärkeä rooli (Järvi 1988, 184). Jackson (1968) ja Rinne ym. (1984) ovat todenneet piilo-opetussuunnitelman synnyttävän joukon vaatimuksia, joita oppilaiden odotetaan noudattavan. Oppilaiden täytyy sopeutua koulussa vallitseviin rutiineihin ja sääntöihin, oppia toimimaan kiinnittämättä huomiota ympärillä oleviin ihmisiin, suostua keskeyttämään työnsä muiden vaatimuksesta ja toimia vain käskyn saatuaan (Jackson 1968, 16; Rinne ym. 1984, 32, 33). Piilo-opetussuunnitelman vaatimuksilla on yhteiskunnallinen ulottuvuus, kuten Viskari ja

Vuorikoski (2003) toteavat. Koulussa huomaamattomat arjen käytännöt välittävät sääntöjä ja normeja, joilla on kosketuspintaa myös yhteiskunnan sääntöihin ja normeihin. Opettajan huomaamattomat toiminnot ovat suuressa roolissa, kun kyseessä on koulun tavoite kasvattaa oppilaat sääntöjä noudattaviksi kunnan kansalaisiksi. (Emt., 76.)

Oppilaan nähdään onnistuvan tehtävässään, jos hänen käytöksensä perustuu vaadittuihin moraalisiin työvalifikaatioihin (Kuula 2000, 17, 18). Sekä työelämässä että yhteiskunnassa toimiminen edellyttävät taitoja, jotka opitaan koulussa piilo-opetussuunnitelman vaikutuksesta (Broady 1986, 99). Laine (1997, 22) esittelee piilo-opetussuunnitelman vaikutuksista esimerkkinä kärsivällisyyteen oppimisen, joka toteutuu koulussa tapahtuvan odottamisen, istumajärjestyksen sekä aikataulujen ja rutiinien noudattamisen kautta. Kärsivällisyys, työkuri, täsmällisyys, hyvät tavat, odottaminen ja tottelevaisuus ovat moraalisia työvalifikaatioita, jotka syntyvät koulun piilo-opetussuunnitelman vaikutusten tuloksena. Samalla ne edustavat työelämässä työntekijän tärkeitä ominaisuuksia. (Broady 1986, 99; Viskari & Vuorikoski 2003, 67; Käyhkö 2006.)

6.2 Valikointi

Koska koulu edustaa keskiluokkaista kulttuuria, piilo-opetussuunnitelman avulla toteutuvat käytännöt ovat myös pohjimmiltaan keskiluokkaisia (Bourdieu & Passeron 1990, 154, 7–9). Koulu näyttäytyy neutraalina, vallankäyttöä välttelevänä instituutiona, mutta todellisuudessa sen keskiluokkaiset arvot eivät ole neutraaleja (Bourdieu 1998, 45). Kuulan (2000, 8) mukaan valikoinnissa on pohjimmiltaan kyse yhteiskunnan valtasuhteisiin perustuvasta vallasta, joka palvelee valtasuhteissa olevien luokkien uusintamista. Koulu sisältää symbolista väkivaltaa, joka syntyy seurauksena valtaapitävien kulttuurin välittämisestä (Bourdieu 1998, 45, 46). Bourdieu (1998) vertaakin koulujärjestelmää Maxwellin paholaiseen, joka ylläpitää olemassa olevaa järjestystä lajittelun kautta. Maxwellin paholainen lajittelee nopeimmat ja hitaimmat hiukkaset eri vastaanottajille pitäen näin yllä järjestystä, joka muuten saattaisi kadota. Bourdieun mukaan koulujär-

jestelmä toimii samoin kuin Maxwellin paholainen lajittelemalla yksilöt heidän kulttuuripääomiensa mukaan. Koulujärjestelmä pitää yhteiskunnan järjestystä yllä säilyttämällä olemassa olevia sosiaalisia eroja lajittelun avulla. (Bourdieu 1998, 31, 32.)

Symbolisessa väkivallassa on perimmiltään kyse siitä, onko oppilaan habitus sopiva koulun edustaman keskiluokkaisen kulttuurin kanssa (Bourdieu 1991, 51, 52). Jos oppilaan habitus ei ole koulujärjestelmään sopiva, koulu rankaisee oppilasta hänen kulttuurisen pääoman puutteen vuoksi (Bourdieu 2006, 107; Äärelä 2012, 227). Koulu tulee tällöin tuottaneeksi reproduktiota eli yhteiskunnallista uusintamista, jossa vanhempien kulttuuripääomalla on suuri rooli yksilön koulutusvalintojen kannalta. Symbolisen väkivallan avulla koulu ohjaa tehtävänsä mukaisesti ikäluokat toisensa jälkeen yhteiskunnan vallan- ja työnjakoon. (Bourdieu & Passeron 1990, 4–9.)

Bourdieu ja Passeron (1990, 4, 5) toteavat symbolista väkivaltaa tapahtuvan pedagogisen toiminnan kautta. Symbolinen väkivalta on verrattavissa piilo-opetussuunnitelmaan, joka Järven (1988, 183) mukaan välittää oppilaille keskiluokkaista kulttuuria. Äärelä (2012) on väitöskirjatutkimuksessaan todennut oppilaiden kokevan vahvasti eriarvoisuutta erilaisista lähtökohdista tulevien oppilaiden välillä. Opettajan osaksi muodostuu indikaattorina toimiminen, jonka kautta eriarvoisuuden tunne oppilaiden välillä joko vahvistuu tai laimenee (emt., 215). Koulun oletetaan välittävän neutraalia, vallankäytöstä riippumatonta kulttuuria, ja tähän ideologiaan pohjaten opettaja ja oppilas uskovat olevansa opetus- ja oppimistilanteissa oman tahdon omaavia vapaita yksilöitä (Bourdieu & Passeron 1990, 45, 46; Rinne 1986, 364). Näennäinen individualismi onkin Rinteen (1986) mukaan keskeisin piilo-opetussuunnitelman aikaansaama vaikutus. Todellisudessa yhteiskunnallinen ja kulttuurinen luokkajako ilmenevät työn- ja vallanjaon kautta, mutta ovat opettajan ja oppilaiden tiedostamattomissa (emt., 364).

Valikointifunktion toteutumisessa myös oppilaalla on oma roolinsa. Broady (1986, 137) lähestyy piilo-opetussuunnitelman aikaan saamaa valikointia Ulf P. Lundgrenin nimeämien käsitteiden, luotsaaminen ja metaoppiminen, kautta. Opettaja päätyy usein

luotsaamaan oppilasta, jonka hän huomaa menestyvän heikosti opiskeltavassa oppiaineessa. Käyttäessään luotsaus-periaatetta opettaja yksinkertaistaa esitettyä ongelmaa johdattaen oppilasta oikean vastauksen äärelle. Oppilas ei luotsauksen ansiosta kuitenkaan automaattisesti opi opiskelemaansa oppiainetta. Sen sijaan hän saattaa oppia luotsaustilanteessa arvioimaan omaa oppimiskykyään. Tällöin hän tulee metaoppineeksi. Metaoppimisen avulla oppilas arvioi itseään oppijana, ja suorittaa itse valikointifunktion määrittäessään itsensä joko heikoksi oppijaksi, jolla ei ole mahdollisuuksia arvovaltaisiin asemiin, tai lahjakkaaksi oppijaksi, jolla on oikeus tavoitella vaikutusvaltaisia asemia koulutusta hyväksikäyttäen. Broady toteaa luotsaamisen ja metaoppimisen olevan välineitä, joiden avulla valikointifunktion toteutumista koulun arkisissa tilanteissa voidaan ymmärtää. (Emt., 137–143.)

Käyhkön (2006, 25) mukaan koulussa vallitsee sukupuolisidonnainen sosialisatio, joka ulottuu koulun rakenteisiin, kulttuuriin, oppisisältöihin ja käytänteisiin. Sukupuolisidonnainen sosialisatio toteutuu enimmäkseen huomaamattomasti arkipäivän tapahtumissa (emt., 25). Kuulan (2001, 19) väitöskirjatutkimukseen perustuen piilopetussuunnitelman voidaan väittää olevan keskeinen sukupuolisidonnaisen sosialisatian ja sukupuolijaottelun toteuttaja. Käyhkö (2006, 23) toteaa sukupuolijaottelun tuottavan normeja, joiden välityksellä yksilön toimintaa arvioidaan ja kontrolloidaan. Koulu osallistuu yhteiskunnassa vallitsevan sukupuolijärjestelmän ylläpitämiseen, kuten Käyhkön (2006) ja Kuulan (2001) väitöskirjatutkimuksista käy ilmi. Myös Lahelma (1999, 86) on todennut suomalaisen tasa-arvoajattelun olevan paradoksaali. Tasa-arvoajattelu ei korosta sukupuolten eroja, mutta pitää silti ajatusta sukupuolten erotte- lusta itsestäänselvyytenä (emt., 86).

Koulun on nähty instituutiona olevan sopivampi tytöille kuin pojille. Tyttöjen on nähty paremmin sopeutuvan koulun keskiluokkaisiin käytänteisiin ja alistuvan vallanjakoon. Myös opetustilanteissa sukupuolille asetetut odotukset tulevat ilmi. Tyttöillä on vähemmän vuorovaikutusta opettajansa kanssa kuin pojilla, ja pojat saavat halutessaan opetta-

jan huomion. Tyttöjen voidaan nähdä toimivan koulussa piilo-opetussuunnitelman antamissa sukupuoliroolien rajoissa. (Käyhkö 2008, 261; Kuula 2001, 19.)

Koulujärjestelmässä sekä sukupuoli että luokkarakenne ovat läsnä. Sukupuoli ja yhteiskuntaluokka luovat yhdessä puitteet yksilön arkielämälle, kouluttautumiselle ja työelämälle. Yhteiskuntaluokka luo kulttuurin, ilmapiirin ja kontekstin, jossa yksilö kasvaa. Yhteiskuntaluokka määrittelee myös kullekin sukupuolelle sopivat vaihtoehdot koulutuksen ja työn suhteen. (Käyhkö 2006, 28–30.) Käyhkön (2006) väitöskirjatutkimukseen pohjaten piilo-opetussuunnitelman voidaan todeta toteuttavan valikointia sekä yhteiskuntaluokkaan että sukupuoleen perustuen. Näiden kahden tekijän yhteisvaikutuksella on suuri rooli yksilön valikoitumisen kannalta.

6.3 Integraatio

Lahelman (1999, 87) mukaan oppilas on yhteiskunnan kansalaisuuden sijasta vasta matkalla kansalaisuuteen. Durkheim (1972, 150–155) esittääkin opettajien toteuttavan opetuksessaan moraalista kasvatusta, jonka tehtävänä on integroida oppilaat vallitsevan yhteiskunnan jäseniksi. Mylesin & Simpsonin (2001, 280) mukaan jokaisella yhteiskunnalla on oma piilo-opetussuunnitelmansa. Piilo-opetussuunnitelma sisältää käyttäytymiseen, pukeutumiseen ja taitoihin liittyviä vaatimuksia, joita pidetään koulussa ja yhteiskunnassa itsestäänselvyyksinä (emt., 280). Mylesiin & Simpsoniin (2001) pohjaten on perusteltua väittää piilo-opetussuunnitelman olevan keskeisessä roolissa yksilön tustuessa ympäröivään kulttuuriin. Piilo-opetussuunnitelma välittää käytäntöjensä avulla yhteiskunnan kulttuuria uusille ikäluokille.

Vallance (1983, 10) nimeää erään piilo-opetussuunnitelman ulottuvuuden olevan kyky vastata moninaiisiin toimintamenetelmiin sekä koulussa että koulun avulla. Arvokasvatus ja sosiaalistaminen toteutuvat koulun toimintamenetelminä piilo-opetussuunnitelman kautta (emt., 10). Vallancen (1983) mainitsemilla, ja piilo-opetussuunnitelman kautta

toteutuvilla, arvokasvatuksella ja sosiaalistamisella on yhteys Hurnin (1985) esittämään koulun yhteiskunnalliseen tehtävään. Hurn (1985, 4, 5) toteaa koulutuksen toteuttavan sosialisaatiota välittäen tietoisesti valikoituja ihanteita, arvoja ja taitoja. Instituutiot ovat ajan kuluessa valinneet tietyt tapansa toimia hyläten samalla vaihtoehtoiset toimintatavat (Rinne ym. 1984, 27). Piilo-opetussuunnitelman toteuttaman arvokasvatuksen myötä uudet sukupolvet tulevat tietoisiksi yhteiskunnassa vallitsemista arvoista. Sen seurauksena yhteiskunta on kykenevä säilyttämään omat erikoispiirteensä. (Hurn 1985, 4, 5.)

Vallankäytön mekanismit voivat olla huomaamattomia. Koulutus voidaan nähdä yhteiskunnan vallankäytön välineenä, jossa ihmisiä kasvatetaan hyväksytyyn, tietynlaiseen kulttuuriin. (Vuorikoski 2003, 26.) Myös Tyler (2004) myöntää koulun kasvattavan luonteen ja vallankäytön olemassaolon. Tyler toteaa koulun olevan instituutio, joka muuttaa yksilöiden käyttäytymismallia (emt., 53). Laine (2000, 70) korostaa koulun institutionalisoitumista, jolla hän viittaa koulun rutiininomaiseen toimintaan. Koulussa rutiinit toistuvat päivittäin, mikä saa aikaan koulun käytäntöjen ennakoitavuutta ja jatkuvuutta. Koulun rutiinit omaksuessaan yksilö muokkaa persoonallisuuttaan. Koska rutiinit muuttuvat huomaamattomaksi, yksilö toimii niiden mukaan vaistonvaraisesti ja kyseenalaistamatta niiden syytä. Rutiineista luopuminen merkitsisi yksilölle turvallisuuden tunteen katoamista. Instituutiolle rutiinit symboloivat jatkuvuutta, yksilölle ne merkitsevät integroitumista yhteisön jäseneksi. (Emt., 70.)

Kiviseen ym. (1985) pohjaten koulun voidaan väittää pyrkivän ihmisten normaalistamiseen. Koulun käytännöt ja perusmekanismit määrittävät rajat sille, mitä koulu pitää tietynä aikakautena normaalina. Oppilaan identiteetin kasvun kannalta koulun määrittämät rajat normaalille toimivat keskeisenä identiteetin rakentajana. Oppilas peilaa omaa identiteettiään koulun välittämään normaaliin identiteettiin. Piilo-opetussuunnitelman avulla oppilaista pyritään kasvattamaan normaaleja yhteiskunnan kansalaisia, jotka ottavat vastuun teoistaan ja käyttäytyvät moraalisääntöjen mukaan. (Emt., 38, 40.)

Piilo-opetussuunnitelmaa voidaan kuvata oppilaan sosiaalistavana elementtinä. Sen vaikutus yksilöön tapahtuu mikrotasolla, luokkahuoneessa, ja toteutuu makrotasolla, yhteiskunnassa. Luokkahuoneessa opitut rutiinit ja sosiaaliset tavat juontavat juurensa makrotason kasvatusta- ja sivistysnormeista. (Meri 1992, 78.) Myös Wren (1999, 594) on todennut, että piilo-opetussuunnitelman kautta oppilaat oppivat sosiaaliset normit. Opittuaan tietyt sosiaaliset normit yksilöt kykenevät toimimaan ensin pienemmässä yhteisössä kuten koulussa. Myöhemmin he osaavat hyödyntää koulussa oppimiaan sosiaalisia normeja myös yhteiskunnassa. Piilo-opetussuunnitelman avulla oppilaista kasvatetaan tuotteliaita yhteiskunnan kansalaisia. (Emt., 594.) Mereen (1992) ja Wreniin (1999) pohjaten piilo-opetussuunnitelman voidaan todeta olevan tärkeässä roolissa yhteiskuntaan integroitumisessa. Mikrotasolla tapahtunut piilo-opetussuunnitelma auttaa yksilöä sopeutumaan makrotasolla vaadittavaan toimintaan. Integroituminen yhteiskuntaan tapahtuu luokkahuoneen tasolla ja toteutuu yhteiskunnassa. Piilo-opetussuunnitelman roolia yhteiskuntaan integroimisessa ei voida mitätöidä.

6.4 Varastointi

Koulun varastointifunktio on syntynyt työmarkkinoiden muutoksesta. Koska lapsia ei saanut käyttää työvoimana, heille tuli löytää toinen paikka, jossa he olisivat valvonnan alla. Lapsia varastoidaan kouluihin odottamaan omaa vuoroaan työmarkkinoille siirtymisessä. (Lee 2005, 59; Jolkkonen 1987, 3.) Koulu on luonnollinen osa lapsuutta, ja se voidaan tulkita lasten työpaikaksi. Koulussa lapset saavat valmiuksia ympäröivässä yhteiskunnassa toimimiseen. (Simola 1995, 103, 105). Simola (1995) näkee koulun olevan niin luonnollinen osa lapsuutta, että varastoinnin tematisointi opetussuunnitelmateksteissä on kadonnut. Siitä huolimatta koulun varastointifunktio ei ole hävinnyt, vaan lapset varastoidaan edelleen kouluihin oppivelvollisuuteen vedoten (Kivinen ym. 1985, 1).

Varastointifunktio kytkeytyy läheisesti aikakäsitteeseen. Lapset ovat varastoituna kouluun vähintään perusopetuksen ajan, mikä tarkoittaa yhdeksää vuotta. Lapset viettävät

koulussa ja koulun alueella noin 190 päivää vuodessa, viidesti viikossa. Päivittäinen koulussa vietettävä aika on määritelty etukäteen lukujärjestyksessä. (Kivinen ym. 1985, 1, 13.) Koulussa vietetty aika eroaa lasten vapaa-ajasta ja siviilielämästä joukkomuotoisuutensa ja kontrollinsa vuoksi (emt., 4; Syrjäläinen 1990, 97). Kiviseen ym. (1985) perustuen piilo-opetussuunnitelman voidaan todeta antavan lapselle varastoinnin ajaksi uuden identiteetin: lapsesta tulee oppilas. Lapsi muuttuu oppilaaksi aina kouluun saapuessaan. Oppilaana lapsi on velvollinen noudattamaan koulun normeja ja sääntöjä. (emt., 14, 15; Laine 2000, 43.)

Laine (1997) esittää ajan toimivan institutionaalisen hallinnan keinona. Koulussa aika määrittää oppitunnin alkamis- ja loppumisajankohdan sekä ajankohdan, jolloin oppilas on oikeutettu välituntiin (Kivinen ym. 1985, 14, 15). Välitunnilla lapsi saa hetkeksi irtautua virallisesta oppilaan roolista, mutta vasta koulupäivän päätyttyä hän voi jättää oppilaanroolin kokonaan taakseen ja olla oma itsensä (emt., 4; Syrjäläinen 1990, 86). Laine (2000, 56) toteaa ajan toimivan myös rankaisukeinona, jälki-istunnon muodossa. Laineen (2000) väitöskirjatutkimukseen vedoten jälki-istunnon voidaan todeta olevan rangaistus juuri siksi, että oppilas on jälki-istuntoa suorittaessaan varastoitu ylimääräiseksi ajaksi koulun alueelle. Jälki-istunnossa lapsi joutuu olemaan oppilaan roolissa ajalla, jonka tulisi olla hänen vapaa-aikaansa.

Gordon (1999, 100) korostaa, että oppilaan täytyy oppia liikkumaan koulussa aika-tilapolun kautta. Aika-tilapolulla viitataan koulujen etukäteen suunniteltuun lukujärjestykseen, joka määrittää, mihin aikaan oppilaan tulee olla tietyssä tilassa. Tila ja aika ovat tietyille oppilaalle oikeita vain, jos oppilas on oikeassa tilassa oikeaan aikaan. Toisena kuin etukäteen suunniteltuna ajankohtana, tila on väärä. Kyseessä on koulun arjen käytäntö, joka pitää yllä sosiaalista järjestystä. (Emt., 100–103.) Oppilaan ruumiin kontrollointi on kytkeytynyt koulun aika-tilapolkuihin, sillä kello ilmoittaa, milloin oppilaan tulee siirtyä paikasta toiseen (Laine 1997, 65). Oppilas kokee saman aika-tilapolun viikosta toiseen, ja oppii noudattamaan sitä rutiininomaisesti (Gordon 1999, 103).

Koulurakennus viestii perusrakenteeltaan tavoitteestaan massojen käsittelylaitoksena (Laine 1997, 52). Kivinen ym. (1985, 18) jakavat koulun tilallisesti kehiin, joista koulun piha-alue edustaa ulointa kehää. Uloin kehä muodostaa rajan, jonka sisällä koulu on symbolisesti muusta maailmasta eristäytyneenä. Mahdollinen koulun aita symboloi rajaa, jonka takana aukeaa yhteiskunta. Koulun kehät muodostavat alueet, joiden sisällä lapsi on päivän aikana varastoituna oppilaaksi. Seuraavan kehän muodostaa koulurakennus, jonka sisälle oppilaat varastoituvat oppituntien ajaksi, mutta josta heidän täytyy poistua välitunnin ajaksi. Koulun sisimmän kehän muodostavat luokkahuoneet ja koulun muut tilat. Jokaisella tilalla on oma tarkoituksensa, ja piilo-opetussuunnitelman avulla oppilaan odotetaan oppivan tulkitsemaan tilan esineistä, ilmapiiristä ja tilaratkaisuista, miten kyseisessä tilassa on tarkoitus toimia ja käyttäytyä. Luokkahuone suljettui-
ne ovineen symboloi koulun aidan tavoin muun maailman poissulkemista oppitunnin ajaksi. Koulu erottelee oppilaat varastoon eri tiloihin oppituntien ajaksi. (Willis 1984, 85; Emt., 18–21.)

Saukkonen (2003, 12) toteaa tilojen eron tulevan ilmi siten, että luokkatilaan siirtyminen edellyttää lapselta itsekontrollia vapaan liikkumatilan tarjonneen välitunnin jälkeen. Willisiin (1984) ja Kiviseen ym. (1985) pohjaten koulu voidaan kehiansä avulla nähdä fyysisenä varastoinnin paikkana lapselle. Oppilaalla ei ole lupaa poistua koulun alueelta koulupäivän aikana, sillä yhteiskunta olettaa, että lapsen varastointipaikka koulupäivän aikana on tiedossa. Lapsen täytyy hyväksyä, että hän on usean vuoden ajan viidesti viikossa varastoituna tilaan nimeltä koulu.

7 TULOKSET

Koulutuksen yhteiskunnalliset funktiot tulevat ilmi opetussuunnitelman piiloasussa. Koulutuksen yhteiskunnalliset funktiot edustavat yhteisössä vallitsevia arvoja sekä kasvatus- ja opetuspäämääriä, jotka ovat vaikuttaneet taustalla, kun opetussuunnitelmatekstiä on kirjoitettu. Kaikki neljä funktiota, kvalifiointi, valikointi, integrointi ja varastointi, ovat löydettävissä Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista 2004. Tämän seurauksena voidaan todeta, että koulutuksen yhteiskunnalliset funktiot ovat vaikuttaneet opetussuunnitelmatekstin kirjoitusasuun. Koulutuksen yhteiskunnalliset funktiot ovat vastaus kysymykseen, miksi opetussuunnitelmaan on kirjoitettu juuri tietyt asiat.

Funktioiden eri tasot ovat erotettavissa opetussuunnitelmatekstistä. Ilmifunktioita edustavat kvalifiointi ja integraatio ilmenevät teksteissä ilman kiertoilmaisuja. Kvalifiointifunktion kohdalla opetussuunnitelmateksti ilmaisee selkeästi, että koulun tehtävänä on opettaa tietoja ja taitoja, joita voidaan hyödyntää sekä työtehtävissä että elämän eri alueilla. Lisäksi koulutuksen tulee antaa valmiuksia yhteiskunnassa toimimiseen ja perusta laajaan yleissivistykseen. Toisen ilmifunktion, integraation, kohdalla opetussuunnitelmateksti tuo selkeästi esille yhteiskunnallisen integraation tärkeyden. Opetussuunnitelmatekstiin on kirjoitettu perusopetuksen tarjoavan yhteiskunnalle välineen sivistyksellisen pääoman kehittämiseen sekä yhteisöllisyyden lisäämiseen. Opetussuunnitelma ilmaisee myös tarpeen yhteiskunnan jatkuvuuden turvaamiselle. Perusopetuksen tulee siirtää kulttuuriperintöä sukupolvelta toiselle sekä lisätä tietoutta yhteiskunnan perusta-

na toimivista arvoista ja toimintatavoista. Opetuksen tulee myös tukea oppilaan kasvua yhteiskunnan jäseneksi. Nämä ilmaisut viittaavat suoraan integraatiofunktioon.

Piilofunktioiden ilmenemisessä on selkeä ero ilmifunktioihin. Piilofunktiot, valikointi ja varastointi, eivät ole yhtä suorasti ymmärrettävissä tekstistä kuin ilmifunktiot. Piilofunktiot ovat nimensä mukaisesti piilossa. Ne ovat kuitenkin tulkittavissa erinäisten käsitteiden takaa. Valikointifunktio on piiloutunut käsitteiden, ”hyvän osaamisen kuvaus”, ”oman oppimisen tiedostaminen” sekä ”jatko-opintoihin ohjaus”, taakse. Valikointifunktio ilmenee opetussuunnitelmatekstissä myös tyttöjen ja poikien erotteluna sekä vahvuuksien ja heikkouksien tunnistamisena. Toinen piilofunktio, varastointi, ilmenee myös erinäisten käsitteiden takaa. Käsitteet, ”oppivelvollisuus”, ”elämän kestävä oppiminen” ja ”elinikäinen oppiminen”, viittaavat varastointifunktion vaikuttaneen opetussuunnitelmatekstin taustalla. Varastointi ilmenee opetussuunnitelmassa myös todistusten saamisen ehtona, sillä oppivelvollisuus on suoritettu vasta kun kaikki perusopetuksen oppimäärät on suoritettu ja yksilö saa todistuksen oppivelvollisuuden suorittamisesta.

Tulosten selkiyttämiseksi esitän koulutuksen yhteiskunnalliset funktiot yksitellen. Kvalifiointi, valikointi, integraatio ja varastointi toimivat otsikkoina. Yksittäisen funktion kohdalla esitän tutkimuksista saadut tulokset, jotka vastaavat sekä ensimmäiseen että toiseen tutkimuskysymykseen. Tulokset vastaavat kysymyksiin:

- 1) *Miten koulutuksen yhteiskunnalliset funktiot ilmenevät Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2004?*
- 2) *Miten piilo-opetussuunnitelma toteuttaa koulutuksen yhteiskunnallisia funktioita?*

Kvalifointi

Kvalifointifunktio on monimuotoinen funktio, joka ilmenee opetussuunnitelmassa monin tavoin. Kvalifointifunktion ilmeneminen opetussuunnitelmassa voidaan esittää neljän teeman kautta: *yleissivistys, varsinaiset työkvalifikaatiot, moraaliset työkvalifikaatiot ja muodolliset kvalifikaatiot.*

Yleissivistyksellä viitataan opetuksen opetus- ja kasvatustehtävään, jonka päämääränä on yhteiskunnan kansalaisten kasvattaminen. Yleissivistyksen tehtävänä on antaa yksilöille tietoa heidän oikeuksistaan ja velvollisuuksistaan, joiden pohjalta valmiudet yhteiskunnassa toimimiseen muodostuvat. Keskeisenä yleissivistyksen piirteenä ilmenee, että perusopetuksessa opittua tulee oppia hyödyntämään myös opetuksen ulkopuolella. Broady (1986) onkin viitannut kvalifioinnissa olevan kyse yksilön kokonaisvaltaisesta muovautumisesta, johon myös opetussuunnitelma viittaa. Opetussuunnitelma mainitsee yhteiskunnan lisäksi työ- ja perhe-elämän, joissa toimimiseen koulun välittämä yleissivistys antaa valmiuksia. Perusopetuksen opetussuunnitelman tavoitteena on taata laaja yleissivistys, mikä viittaa yhteiskunnan jäsenille välttämättömiin kansalaistaitoihin.

Perinteisten luku-, kirjoitus- ja matemaattis-luonnontieteellisten taitojen lisäksi myös monipuolinen kielitaito, kriittinen medialukutaito, teknologiaosaaminen, erilaisuuden kohtaaminen, hyvät vuorovaikutustaidot ja kansalaisvaikuttaminen tulevat olemaan tulevaisuudessa kansalaistaitoja, joita yhteiskunnan jäseniltä vaaditaan yleissivistykseen vedoten. Koulun välittämät tiedot ja taidot lisäävät kulttuurista osallisuutta, jolloin yksilö tulee tietoiseksi yhteiskunnassa vallitsevasta kulttuurista.

Varsinaiset työkvalifikaatiot ilmenevät opetussuunnitelmassa yleisinä työkvalifikaatioina. Opetukseen tulee sisällyttää kokonaisuuksia, joissa eri oppiaineiden välittämät tiedot ja taidot liitetään työelämän vaatimuksiin ja mahdollisuuksiin. Yleisten työkvalifikaatioiden kautta oppilas saa tutustua työelämän kvalifikaatiovaatimuksiin sekä kvalifikaatioiden tarjoamiin mahdollisuuksiin. Koulun keskiluokkainen kulttuuri on varsinaisten

työkvalifikaatioiden kohdalla lähempänä henkistä kuin ruumiillista työtä. Keskiluokkainen kulttuuri ei täten tutustuta yksilöitä ruumiillisen työn vaatimukseen. Opetussuunnitelmassa esitetään, että oppilaan oppimat tiedot ja taidot ovat sovellettavissa eri elämänalueilla. Koulun välittämät ja työelämässä sovellettavat yleiset työkvalifikaatiot voivat auttaa työprosessissa. Ne eivät kuitenkaan yksin riitä vastaamaan työelämän vaatimukseen, sillä koulu valmentaa oppilaita työmarkkinoille, ei työelämään. Selviytyäkseen työelämässä yksilön tulee hankkia myös erityisiä työkvalifikaatioita ammattiin valmistavan koulutuksen avulla.

Moraaliset työkvalifikaatiot edustavat hyveitä, joita koulu opettaa uudelle sukupolvelle. Moraaliset työkvalifikaatiot, joita koulussa noudatetaan, esiintyvät myös työelämässä moraalisisina ohjeina. Moraalisista työkvalifikaatioista opetussuunnitelma esittää annettujen ohjeiden sekä sääntöjen ja sopimusten noudattamisen. Oppilaan tulee osata noudattaa ylemmältä taholta tulleita sääntöjä ja ohjeita, mikä edellyttää oppilaalta kuuliaisuutta ja alistumista vallanjakoon. Työelämässä toimivat samat moraaliset säännöt kuin koulussa. Myös työelämässä yksilön tulee noudattaa ylemmältä taholta, työnantajalta, tulleita ohjeita. Sopimusten noudattaminen on moraalisesti oikeanlaista käytöstä, johon koulu pyrkii yksilöitä opettamaan.

Opetussuunnitelma esittää opetuksen tavoitteiksi myös hyvät tavat ja toisten huomioon ottamisen. Työelämän moraalissäännöt vaativat, ammatista riippumatta, työntekijältä moraalisesti hyväksyttävää käytöstä. Toisten huomioon ottaminen ja hyvät tavat kuuluvat jokaisen ammatin moraalisiin perusvaatimukseen. Myös huolellisuus ilmaistaan oppilaalta vaadittavana moraalisenä työkvalifikaationa. Työelämässä huolellisesti työnsä tekevä työntekijä nähdään hyvänä työntekijänä. Vastaavasti koulussa huolellinen oppilas nähdään hyvänä oppilaana. Opetussuunnitelma esittää arvioinnin kohteiksi kommunikointitaidot sekä oppimishalukkuuden. Arkielämän kvalifikaatiot tulevat muuttuvilla työmarkkinoilla entistä tärkeämmiksi ja arvostetummiksi ominaisuuksiksi. Koulun tulee moraalisia työkvalifikaatioita välittäessään pysyä mukana työmarkkinoiden muutokses-

sa, että työmarkkinoilla vaadittavat moraaliset työkalifikaatiot ja koulun välittämät moraaliset työkalifikaatiot vastaisivat toisiaan.

Muodolliset kvalifikaatiot esiintyvät opetussuunnitelmassa arvioinnin muodossa. Päätötodistus on osoitus oppivelvollisuuden suorituksesta. Opetussuunnitelma esittää päätötodistuksen tehtäväksi määrittää oppilaan menestyminen eri oppiaineissa. Oppilaiden tiedot ja taidot arvioidaan ja muutetaan kouluarvosanoiksi. Arvosanat ja niistä koostuvat todistukset ilmaisevat yksilön jatko-opintokelpoisuuden, sillä mitä parempi todistus yksilöllä on, sitä enemmän hänellä on jatko-opintomahdollisuuksia. Ainoastaan päätötodistuksen saavuttanut yksilö on jatko-opintokelpoinen. Arvosanat ja todistukset toimivat koulutus- ja työmarkkinoilla vaihdon välineinä.

Piilo-opetussuunnitelman toteuttamasta kvalifioinnista korostuvat erityisesti moraaliset työkalifikaatiot. Piilo-opetussuunnitelman voidaan todeta olevan keskeinen moraalisien työkalifikaatioiden välittäjä, jonka avulla oppilaista pyritään kasvattamaan tulevaa työvoimaa. Piilo-opetussuunnitelman aikaan liittyvät vaatimukset toteuttavat kvalifioinnin tehtävää, jossa yksilö oppii koulussa noudattamaan aikatauluja ja kellonaikoja. Koulussa tapahtuva toiminta on riippuvainen kellonajoista. Myös työelämässä aikataulut antavat rajat, joiden puitteissa työntekijä toimii työpäivän aikana. Oppimalla aikataulujen noudattamisen jo koulussa yksilö omaksuu samalla työelämän moraalisen vaatimuksen täsmällisestä työntekijästä, joka noudattaa annettuja aikatauluja ja työaikaa.

Piilo-opetussuunnitelman vaatimukset opettavat oppilaita alistumaan vallan edessä. Opettaja toimii koulussa samanlaisella auktoriteetilla kuin työnantaja työpaikalla. Opettajalla on valta sanella, millaisen työn parissa oppilaat työskentelevät ja koska on aika aloittaa ja lopettaa työskentely. Piilo-opetussuunnitelman vaatimukset edellyttävät oppilaalta enemmän valtasuhteisiin alistumista kuin autonomista toimijuutta. Oppilaan tulee kontrolloida ruumistaan ja käytöstään ja hyväksyä koulussa vallitseva järjestyksen ja moraalien ilmapiiri. Huomaamattomat arjen käytännöt sisältävät ulottuvuuden yhteiskunnan sääntöihin ja normeihin. Piilo-opetussuunnitelman kautta oppilaat oppivat muun

muassa työkuria, kärsivällisyyttä, hyviä tapoja sekä tottelevaisuutta. Toisin sanoen, ominaisuuksia, joita hyvältä työntekijältä vaaditaan.

Valikointi

Valikointifunktio ilmenee opetussuunnitelmatekstissä kolmen teeman kautta: *koulu valikoinnin tuottajana, meritokratia ja itsevalikoituminen*. *Koulu valikoinnin tuottajana* edustaa näkemystä, jossa koulu toimii yksilöiden valikoijana toteuttaen yhteiskunnan vallan- ja työnjakoa. *Meritokratia ja itsevalikoituminen* edustavat näkemystä, jossa yksilön omat valinnat vaikuttavat hänen omaan valikoitumiseensa.

Koulu valikoinnin tuottajana ilmenee opetussuunnitelmassa arvioinnin kautta. Opetussuunnitelmaan on laadittu kuvaus oppilaan hyvästä osaamisesta. Opetussuunnitelma pitää itsestäänselvyytenä, että oppilaiden suoritukset arvioidaan. Valikointifunktion tehtävänä on lajitella yksilöt heidän pätevyksiensä mukaan. Tässä tehtävässä arvosanat ja todistukset toimivat lajittelun perusteena. Päättöarvioinnin kriteerit määrittävät arvosanat, jotka kertovat miten oppilas on suoriutunut verrattuna kriteereihin. Opetussuunnitelma ilmaisee perusopetuksen päättövaiheen tehtäväksi oppilaan ohjaamisen jatko-opintoihin. Oppilaita ohjataan eritasoisiiin jatko-opintoihin, joihin pääsy on riippuvainen oppilaan arvosanoista. Broadyn (1986) mukaan koulun valikointitehtävä on välttämätön, sillä yhteiskunta ei toimisi ilman valikointia. Yhteiskunnan toimivuuden turvaamiseksi yksilöt tulee valikoida eritasoisiiin koulutuksiin ja töihin.

Arvioinnin lisäksi opetussuunnitelma ilmaisee opetuksessa olevan kahdenlaisia oppilaita: tyttöjä ja poikia. Peruskoulun sukupuolineutraalista leimasta huolimatta opetussuunnitelma ilmaisee oppilaiden sukupuoli, jotka nähdään itsestään selvänä erottavana tekijänä oppilaiden välillä. Sukupuolijaottelu toteuttaa valikointia sukupuolisidonnaisen sosialisiaation kautta. Yhteiskuntaluokan ja sukupuolen yhteisvaikutus määrittävät, miten oppilas valikoituu yhteiskunnallisessa vallan- ja työnjaossa.

Meritokratia valikoinnin tuottajana ilmenee opetussuunnitelmassa siten, että opetussuunnitelmassa esitetään oppimisen periaatteiden olevan kaikille samat, mutta siitä huolimatta oppimisen taso vaihtelee yksilöiden kesken. Motivaatio, aiemmin rakentunut tieto sekä työskentelytavat vaikuttavat oppilaan oppimiseen. Opetussuunnitelmasta ilmenee, ettei yksilö ole täysin koulun valikoinnin uhri, vaan hänellä itsellään on mahdollisuus vaikuttaa omaan oppimiseensa ja opiskeluunsa. Opetuksen tulee auttaa oppilasta tiedostamaan omaa oppimistaan ja mahdollisuuksiaan vaikuttaa siihen. Valikoitumista tapahtuu, kun oppilas tiedostaa omaa oppimistaan. Jos oppilas kokee oppimisensa hyväksi, hän uskoo olevansa oikeutettu tavoittelemaan korkeaa koulutusta ja vaikutusvaltaista asemaa. Jos oppilas kokee olevansa heikko oppija, hän valikoi itsensä korkean koulutuksen tarjoamien mahdollisuuksien ulkopuolelle. Oppilaan mahdollisuutta vaikuttaa omaan oppimiseensa voidaan verrata Bourdieun (1985) kenttäteoriaan. Koulu edustaa kenttää, jossa pelaajat taistelevat pääomista, koulun tapauksessa oppiarvoista. Meritokratian ansiosta kentän pelaajalla on sosiaalisista lähtökohdistaan riippumatta oikeus taistella oppiarvoista. Oppiarvojen voittamisen avulla yksilö saa mahdollisuuden sosiaalisen aseman nousuun.

Itsevalikoituminen valikoinnin muotona on tulkittavissa opetussuunnitelmatekstissä. Opetussuunnitelmassa ilmaistaan, että oppilaan tulee oppia tunnistamaan omia vahvuuksiaan ja heikkouksiaan sekä arvioimaan työskentelyään suhteessa opetuksen tavoitteisiin. Oppilaan käsitykset omista taidoistaan alkavat nopeasti korreloida opettajien arviointien kanssa. Koulun keskiluokkainen kulttuuri sisältää kuitenkin vaaran, että oppilas väärintunnistaa omia taitojaan ja itsevalikoituu pois koulutuskilpailusta. Koulujärjestelmä on hierarkkinen järjestelmä, jossa yksilö tuntee joko pystyvänsä nousemaan aina seuraavalle tasolle tai vastaavasti kokee seuraavan tason mahdottomaksi omille kyvyilleen.

Myös itsevalikoitumista voidaan selittää Bourdieun (1985) kenttäteorian avulla. Itsevalikoituva yksilö edustaa kentän pelaajaa, joka luovuttaa taistelun koulutuskentällä. Luo-

vuttaminen johtuu siitä, ettei hän näe taisteltavien pääomien, koulun tapauksessa oppiarvojen, olevan itselleen arvokkaita. Luovuttaessaan taistelun koulutuskentällä itsevalikoituva pelaaja hylkää keskiluokkaisen kulttuurin. Itsevalikoituva yksilö saattaa kokea yhteiskuntaan integroitumisen onnistuvan hänen kohdallaan paremmin työnteon kuin jatkuvan kouluttautumisen kautta.

Opetussuunnitelman ja piilo-opetussuunnitelman välisessä valikoinnin toteutuksessa on huomattavissa yksi selkeä ero. Piilo-opetussuunnitelman kautta tapahtuva valikointi perustuu pitkälti yhteiskunnalliseen uusintamiseen eli reproduktioon. Opetussuunnitelmasa reproduktion kautta tuotettavaa valikointia ei ilmene, sillä yksilön sosiaalisia lähtökohtia ja niiden vaikutusta opintoihin ei opetussuunnitelmassa mainita. Piilo-opetussuunnitelman tuottama valikointi perustuu koulun keskiluokkaisen kulttuurin tuottamaan symboliseen väkivaltaan, jossa koulun keskiluokkaiseen kulttuuriin sopeutumattomia rangaistaan kulttuuripääomansa puutteista. Jos yksilön habitus ei ole sopiva koulun kulttuurin kanssa, hän todennäköisesti seuraa sosiaalisia lähtökohtiaan ja uusintaa valintojensa kautta omaa yhteiskuntaluokkaansa. Koulun vallan kuvitellaan olevan neutraalia, ja se luo oppilaille ja opettajille kuvitelman näennäisestä individualismista, jonka ansiosta he kuvittelevat toimivansa koulun kulttuurissa vapaina yksilöinä. Näennäisen individualismin ansiosta oppilaat ohjataan piilo-opetussuunnitelman avulla huomaamattomasti yhteiskunnan vallan- ja työnjakoon.

Piilo-opetussuunnitelman toteuttamassa valikointifunktiossa myös oppilaalla on oma tehtävänsä. Opettajan luotsatessa heikkoa oppilasta, oppilas ei välttämättä opi luotsaus-tilanteessa opetussuunnitelmaan kirjattuja opetettavan aineen tavoitteita. Luotsattu oppilas, jolle opettaja on yksinkertaistanut tehtävää niin, että oppilas suoriutuisi siitä, oppii piilo-opetussuunnitelman avulla arvioimaan luotsaus-tilanteessa omaa oppimiskykyään. Oppilas tulee metaoppineeksi, jolloin hän arvioi itseään oppijana. Valikointifunktio toteutuu huomaamattomasti, kun oppilas arvioi itsensä joko oppilaaksi, jolla on mahdollisuus ja oikeus tavoitella korkeaa koulutusta ja vaikutusvaltaisia asemia, tai oppilaaksi,

jolla ei taitojen puutteen vuoksi ole oikeutta tavoitella koulutuksen avulla vaikutusvaltaisia asemia.

Piilo-opetussuunnitelma toteuttaa valikointifunktiota myös sukupuolisidonnaisen sosialisaa-tion kautta. Piilo-opetussuunnitelma on keskeinen sukupuolisidonnaisen sosialisaa-tion toteuttaja. Sukupuolisidonnainen socialisaatio ulottuu sekä koulun rakenteisiin, kulttuuriin, oppisisältöihin että käytäntöihin. Sukupuoli nähdään piilo-opetussuunnitelman vuoksi itsestään selvänä oppilaiden jaottelevana tekijänä. Sukupuolisidonnainen socialisaatio tuottaa normeja, joiden seurauksena oppilaan käyttäytymistä arvioidaan hänen sukupuolensa käyttäytymisnormien mukaan. Sukupuolisidonnaisen socialisaation seurauksena koulu ylläpitää yhteiskunnassa vallitsevaa sukupuolijaotte-lua. Sukupuolijaottelu vaikuttaa yksilön ammatinvalintaan, sillä yhteiskuntaluokat mää-rittävät normit, joiden puitteissa yksilö valitsee sukupuolelleen sopivan koulutuksen ja ammatin.

Integraatio

Yhteiskunnallinen integraatiofunktio ilmenee opetussuunnitelmassa kahden teeman kautta: *yhteiskunnan jäseneksi kasvattaminen* ja *yhteiskunnan jäseneksi kasvaminen*. *Yhteiskunnan jäseneksi kasvattaminen* edustaa näkökulmaa, jossa integraatio hyödyttää yhteiskuntaa. Kyse on siitä, millaiseen yhteiskuntaan yksilöt halutaan integroida. *Yhteiskunnan jäseneksi kasvaminen* vuorostaan edustaa näkökulmaa, jossa yksilöstä kasvaa koulutuksen integraatiofunktion ansiosta toimiva jäsen vallitsevaan yhteiskuntaan.

Yhteiskunnan jäseneksi kasvattaminen ilmenee opetussuunnitelmassa siten, että perus-opetuksen esitetään antavan yhteiskunnalle välineen, jolla kehitetään sivistyksellistä pääomaa sekä tasa-arvoa ja yhteisöllisyyttä. Kansalaisten sivistyksellinen pääoma mahdolistaa myös yhteiskunnan taloudellisen kasvun. Sivistyksellisellä pääomalla pyritään myös entistä tasa-arvoisempaan yhteiskuntaan. Sen vuoksi koulun tärkeäksi tehtäväksi

muodostuukin epätasa-arvon torjuminen. Perusopetuksen massamuotoinen opetus, joka koskettaa koko ikäluokkaa, lisää yhteisöllisyyttä. Yleissivistävä peruskoulu on instituutio, joka yhdistää jokaista yhteiskunnan kansalaista. Koulun kautta yksilö sosiaalistuu yhteiskunnalliseen järjestykseen, jonka avulla hajanaisesta ihmisjoukosta pyritään rakentamaan yhtenäistä kansakuntaa.

Integraatiofunktio ilmenee opetussuunnitelmassa myös yhteiskunnan jatkuvuuden turvaamisen puolustajana. Yhteiskunnan jatkuvuuden turvaamiseksi sekä tulevaisuuden rakentamiseksi perusopetuksen tehtäväksi nimitetään kulttuuriperinteen siirto sukupolvelta toiselle. Myös yhteiskunnan perustana toimivien arvojen ja toimintatapojen välittäminen ovat osa koulun integraatiofunktioita. Kulttuuriperinteen siirron kautta koulu pyrkii säilyttämään yhteiskunnan jo saavuttamia saavutuksia. Yhteiskunnan jäsenten integroinnissa on tärkeää, että yksilöt tulevat tietoisiksi yhteiskuntansa normeista ja arvoista ja osaavat toimia niiden mukaisesti. Tämän vuoksi integraatio on Durkheimin (1972) mukaan moraalinen teko yhteiskunnalle. Kulttuuriperinteen siirto mahdollistaa myös yhteiskunnan erityispiirteiden säilyvyyden. Uuden sukupolven omaksuttua yhteiskunnan erityispiirteet, yhteiskunta erottuu muiden yhteiskuntien joukosta ja säilyy kestäväenä.

Yhteiskunnan jäseneksi kasvaminen ilmenee opetussuunnitelmassa integraatiofunktion yksilönäkökulmana. Opetuksen tulee tukea oppilaan kehittymistä tietoyhteiskunnan jäseneksi sekä tukea hänen kasvuaan demokraattiseksi kansalaiseksi. Yksilön täytyy kokea yhteenkuuluvuutta yhteiskunnan jäsenten keskellä integroituakseen yhteiskuntaan. Tietoyhteiskunnan jäseneksi kasvaminen vaatii yksilöltä perinteisten kansalaistaitojen lisäksi myös uusia kansalaistaitoja, kuten monipuolista kielitaitoa, teknologiaosaamista sekä kriittistä medialukutaitoa. Demokraattiseksi kansalaiseksi kasvaakseen yksilön tulee tulla tietoiseksi oikeuksistaan ja velvollisuuksistaan. Vaikka yksilön toiminta yhteiskunnassa perustuu oikeuksien ja velvollisuuksien antamiin puitteisiin, koulun tulee tukea yksilön kasvua itsenäiseksi yhteiskunnan kansalaiseksi.

Opetussuunnitelmassa ilmaistaan oppilaan tarve oppia tuntemaan kulttuuriperintöään ja ymmärtämään arvojen kulttuurisidonnaisuus. Suomalaisen kulttuurin jäsenenä yksilö on riippuvainen yhteiskunnan perustana toimivista arvoista. Yhteiskunnan luokitukset ja arvojärjestelmät ovat muovanneet tietyn yhteisön jäsenen. Yksilön itsenäisyys toteutuu yhteiskunnan ja kulttuurin antamien puitteiden rajoissa. Opetussuunnitelmasta käy ilmi, että yksilön tulee nähdä oma sukupolvensa aikaisempien sukupolvien elämäntavan jatkajana ja kehittäjänä. Kulttuuriperinteen siirto toteuttaa integraation tehtävää, jossa uusi sukupolvi jatkaa aikaisempien sukupolvien elämäntapaa. Modernissa yhteiskunnassa kulttuurinsiirto kuitenkin kokee katkoksia, minkä vuoksi perinteiset toimintatavat eivät aina välity sukupolvelta seuraavalle. Tämä mahdollistaa sen, että uudet sukupolvet voivat kehittää uusia toimintatapoja. Muutoksista johtuvat paineet kohdistuvat myös instituutioihin, joiden on pysyttävä yhteiskunnan muutoksissa mukana.

Piilo-opetussuunnitelman toteuttama integraatio painottuu normien oppimiseen. Piilo-opetussuunnitelman vaatimukset sisältävät normeja käyttäytymisestä, pukeutumisesta ja vaadituista taidoista, joita sekä koulussa että yhteiskunnassa pidetään itsestään selvyytenä. Piilo-opetussuunnitelma välittää arvokasvatusta, jonka kautta yksilöt tulevat tietoisiksi yhteiskunnan perustana olevista arvoista. Lisäksi piilo-opetussuunnitelma toteuttaa sosialisatiota välittäen tietoisesti valittuja ihanteita, arvoja ja taitoja, jotka nähdään arvokkaiksi sekä koulussa että yhteiskunnassa. Piilo-opetussuunnitelman rooli integraatiossa on keskeinen, sillä se tutustuttaa yksilöt ympäröivään kulttuuriin käytäntöjen kautta.

Piilo-opetussuunnitelman vaatimukset toimivat myös vallankäytön välineinä. Koulutuksen avulla yksilöitä pyritään kasvattamaan tietyn, hyväksytyin, kulttuurin jäseniksi. Koulun kulttuurissa toistuvat rutiinit sulautuvat osaksi yksilöiden persoonallisuutta. Piilo-opetussuunnitelman kautta tapahtuvat rutiinit symboloivat yksilölle yhteisöön integroitumista. Piilo-opetussuunnitelma tapahtuu mikrotasolla, luokkahuoneessa, mutta sen vaikutukset ulottuvat makrotasolle, yhteiskuntaan. Opittuaan sosiaaliset normit koulussa yksilö osaa toimia samojen normien mukaan myös yhteiskunnassa. Yhteiskunnan kas-

vatus- ja sivistysnormit toteutuvat luokkahuoneen tasolla piilo-opetussuunnitelman vaatimuksista syntyneiden rutiinien sekä sosiaalisten tapojen kautta.

Varastointi

Koulutuksen varastointifunktio ilmenee opetussuunnitelmassa kolmen teeman kautta: *koulu osana lapsuutta ja nuoruutta, varastointi ehtona muodollisille kvalifikaatioille sekä koulutus osaksi elämää. Koulu osana lapsuutta ja nuoruutta* ilmentää perusopetuksen varastointifunktion osuutta lapsuudessa ja nuoruudessa. *Varastointi ehtona muodollisille kvalifikaatioille* edustaa näkemystä, jossa varastointi on muodollisen kvalifikaation saavuttamisen vaatimus. *Koulutus osaksi elämää* edustaa varastointifunktion osuutta elämän eri vaiheissa.

Koulu osana lapsuutta ja nuoruutta ilmenee opetussuunnitelmassa siten, että perusopetuksen tehtäväksi esitetään tarjota yksilölle mahdollisuus suorittaa oppivelvollisuus. Oppivelvollisuuden myötä koulua voidaan pitää siirtymäriittinä Suomen kansalaiseksi kasvamisessa. Lapsuus ja nuoruus ovat institutionalisoituneita elämänvaiheita. Instituutioihin varastointi rajoittaa nuorten elämänkulun valinnanmahdollisuuksia, eikä nuoruutta sen vuoksi voi kutsua täysin yksilökeskeiseksi ja vapaisiin valintoihin rakentuvaksi elämänvaiheeksi. Lapsuus ja nuoruus ovat elämänvaiheita, jotka kuluvat instituutioiden varastoinnin alaisena.

Varastointi ehtona muodollisille kvalifikaatioille ilmenee opetussuunnitelmatekstissä siten, että yksilö on oikeutettu saamaan todistuksen perusopetuksen suorittamisesta vasta, kun hän on suorittanut hyväksytysti kaikki yhteiset oppiaineet. Oppivelvollisuus on nimensä mukaisesti velvoittava, ja se raukeaa vasta, kun yksilö suorittaa koko perusopetuksen oppimäärän ja saa päättötodistuksen tai vastaavasti yksilön oppivelvollisuusikä täyttyy, ja hän eroaa koulusta. Oppivelvollisuuden suorittaminen symboloi yksilön yhteiskuntakelpoisuutta. Oppivelvollisuuden suorituksen keskeyttäminen merkitsee varas-

tointifunktion epäonnistumista, mikä johtaa todennäköisesti yksilön putoamiseen pois koulutus- ja työmarkkinoilta. Lopulta koulutuksen keskeyttäminen johtaa todennäköisesti myös yhteiskunnasta syrjäytymiseen. Varastointi toimii syrjäytymisen ehkäisynä. Todistukset toimivat sekä työhön pääsyn edellytyksenä sekä sosiaalisen valikoinnin välineinä. Ilman todistusta yksilö ei voi valikoitua yhteiskuntaan. Tämä johtaa todennäköisesti syrjäytymiseen.

Koulutus osaksi elämää ilmenee opetussuunnitelmatekstissä valmiuksina ja haluna osallistua jatko-opintoihin sekä elinikäiseen oppimiseen. Opetussuunnitelma esittää ajatuksen, jonka mukaan opiskelua ei tule lopettaa oppivelvollisuuden päätyttyä. Työmarkkinoiden muutosten myötä elinikäinen oppiminen on muodostunut varastointikeinoksi. Yksilö tarvitsee työnteekoon liittyvien tietojen päivittämistä koko työssäoloajan. Elinikäinen oppiminen mahdollistaa koulutukseen varastoitumisen missä elämänvaiheessa tahansa. Varastointi toimii syrjäytymisen ehkäisijänä työmarkkinatilanteen muutoksen vaikutuksesta. Jos yksilölle ei ole tarjolla työtä, hän voi varastoitua koulutukseen. Pitkäaikaistyöttömyyden putki saadaan katkaistua, jos yksilö on toimettomuuden sijasta varastoitu koulutukseen.

Piilo-opetussuunnitelman vaikutuksesta varastointifunktio kytkeytyy tiiviisti aika- ja tilakäsityksiin. Lapset ovat varastoituna kouluun oppivelvollisuutensa ajan. Koulussa heistä tulee oppilaita. Lapsella on oppilaan rooli ainoastaan tiettyyn kellonaikaan päivästä, ja koulupäivän loputtua lapsi luopuu oppilaan roolista ja on oma itsensä. Varastointifunktio konkretisoituu koulun alueen kautta. Koulun alueen takana aukeaa yhteiskunta, jonne lapsella ei ole koulupäivän aikana lupa poistua, koska hän on koulun alueella oppilaanroolissa ja velvoitettu noudattamaan koulun sääntöjä. Yhteiskunta luottaa siihen, että se tietää lapsen varastointipaikan koulupäivän aikana, eikä lapsella siksi ole oppilaanroolissa oikeutta poistua koulun alueelta. Aika-tilapolut määrittävät, missä tilassa ja mihin kellonaikaan oppilaiden oletetaan koulun alueella olevan varastoituna.

8 POHDINTA

Tutkielma on rakentunut kahdesta tutkimuksesta. Tutkielman ensimmäisessä tutkimuksessa tarkastellaan koulutuksen yhteiskunnallisia funktioita kirjoitetussa opetussuunnitelmassa. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004 toimii kirjoitettuna opetussuunnitelmana, jonka piiloasusta koulutuksen yhteiskunnalliset funktiot ovat tulkittavissa. Tämä on seurausta siitä, että koulutuksen yhteiskunnalliset funktiot toimivat kasvatustyön perusteina ja arvopohjana, jotka määrittävät opetussuunnitelman kirjoitusasu. Koulutuksen yhteiskunnalliset funktiot vastaavat kysymykseen, miksi opetussuunnitelmaan on kirjoitettu tietyt asiat tietyllä tavalla. Tutkielman toinen tutkimus tarkastelee koulutuksen yhteiskunnallisia funktioita eletyssä opetussuunnitelmassa. Piilo-opetussuunnitelman vaatimuksista ja tavoitteista sekä koulutuksen yhteiskunnallisista funktioista on etsitty yhtäläisyyksiä tutkimuskirjallisuuden avulla. Piilo-opetussuunnitelma on lähes korvaamaton koulutuksen yhteiskunnallisten funktioiden toteutuksessa. Kvalifiointi, valikointi, integraatio ja varastointi tuskin toteutuisivat kokonaisuudessaan ilman piilo-opetussuunnitelman apua.

Tutkielmaa tehdessäni olen jatkuvasti arvioinut ja pohtinut omaa toimintaani, tutkimussuunnitelmaani ja tutkimuksen tarkoitusta. Ongelmana tutkielmani toteutuksessa on ollut rajaamisen vaikeus. Tutkisinko yhtä vai kahta opetussuunnitelmaa ja jakaisinko opetussuunnitelmatutkimuksen kahteen vai kolmeen opetussuunnitelman tasoon, ovat olleet kysymyksiä, joihin olen monet kerrat miettinyt vastausta. Pitkän harkinnan jälkeen pää-

tin rajata tutkimuskohteeksi Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004 sekä jakaa tutkimukseni kahteen tasoon: kirjoitettuun ja elettyyn opetussuunnitelmaan. Tutkimuksen loppuvaiheessa koen rajauksen olevan onnistunut, sillä analyysini Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista 2004 on mahdollistanut koulutuksen yhteiskunnallisten funktioiden tarkastelun kirjoitetun opetussuunnitelman piiloasusta. Toisen opetussuunnitelman tarkastelu osoittautui tämän tutkielman tavoitteisiin nähden tarpeettomaksi. Lisäksi tutkimuksen jako kirjoitettuun ja elettyyn opetussuunnitelmaan tuntuu nyt selkeältä jaolta. Siitä on rakentunut koko tutkielman punainen lanka.

Mertonin nimeämät funktioiden tasot ovat erotettavissa opetussuunnitelmatekstistä. Se, ovatko funktiot ilmi- vai piilofunktioita, on tulkittavissa tekstiasusta. Ilmifunktiot, kvalifiointi ja integraatio, ilmenevät opetussuunnitelmatekstissä selkeiden tavoitteiden kautta. Opetussuunnitelmatekstissä ilmaistaan ilman kiertoilmaisuja, että koulun tulee välittää oppilaille tulevaisuudessa ja eri elämän alueilla hyödynnettäviä tietoja ja taitoja. Opetussuunnitelmatekstissä ilmaistaan selkeästi myös, että koulun tulee jakaa kulttuuri-perintöä ja varmistaa yhteiskunnan jatkuvuus. Ilmifunktiot ovat koulun selkeitä tavoitteita, jotka ovat julkilausuttuja myös opetussuunnitelmassa.

Piilofunktiot, valikointi ja varastointi, ovat piiloutuneet opetussuunnitelmatekstissä erinäisten käsitteiden alle. Valikointifunktioon viittaavia käsitteitä ovat ”hyvän osaamisen kuvaus”, ”jatko-opintoihin ohjaus” ja ”oman oppimisen tiedostaminen”. Kyseisten käsitteiden takaa löytyy valikointifunktion tavoite yhteiskunnallisen vallan- ja työnjaon toteuttajana. Varastointifunktioon viittaavia käsitteitä ovat ”oppivelvollisuus”, ”elämän kestävä oppiminen” ja ”elinikäinen oppiminen”. Oppivelvollisuus on jokaisen Suomen kansalaisen oikeus ja velvollisuus. Lapset varastoidaan kouluun oppivelvollisuuteen vedoten. Elinikäinen oppiminen vuorostaan viittaa varastointifunktioon, joka voi toteutua missä elämänvaiheessa tahansa. Työmarkkinoiden muutoksen vuoksi elämäntapa, jossa kouluttauduttiin ja sen jälkeen varastoiduttiin työelämään eläkeikään saakka, on muuttunut. Muuttuneilla työmarkkinoilla koulutus ja työ vuorottelevat varastointipaik-

koina. Mahdollisuus koulutukseen varastoitumiseen saattaa tarjoutua useita kertoja elämän aikana.

Mielenkiintoisimmat oivallukset olen saanut tutkimusta tehdessäni varastointi- ja valikointifunktiosta. Varastointi- ja valikointifunktio edustavat koulutuksen yhteiskunnallisia funktioita piilofunktioina, joita ei ole julkilausuttu, mutta jotka tukevat ilmifunktioita. Syy siihen, miksi varastointi- ja valikointifunktioita ei ole julkilausuttu, edes opetussuunnitelmassa, löytyy niiden välittämästä negatiivisesta vaikutelmasta. Koulun näkeminen lasten varastointipaikkana koetaan negatiivissävytteiseksi koulun luonnehdinnaksi. Varastointifunktion perustana toimii ajatus siitä, etteivät lapset ole vielä täysivaltaisia yhteiskunnan kansalaisia. Siksi heidät tulee varastoida instituutioon, jossa heitä kvalifoidaan ja integroidaan yhteiskuntaan. Varastointifunktion negatiivista vaikutelmaa lisää entisestään se, ettei varastointi ole ajatuksena yhteensopiva tämän hetken koulutuspolitiikan kanssa. Koulutukseen varastointi lykkää työhön siirtymistä samalla, kun nykyinen koulutuspolitiikka kokee yhteiskunnan tärkeäksi tavoitteeksi nuorten mahdollisimman nopean siirtymisen työelämään.

Myös valikointifunktiolla on negatiivinen sävy. Emme tahdo tunnustaa koulun toimivan yhteiskunnallisen vallan- ja työnjaon tuottajana. Emme myöskään tahdo nähdä arvioinnin takana piilevää todellista valikointifunktiota, jonka seurauksena arvosanat ja todistukset arvottavat oppilaiden pätevyyyksiä. On ollut avartavaa ymmärtää ja havaita, että oppivelvollisuuden suorittaminen ei yksin riitä, vaan yksilön tulee oppivelvollisuuden aloittaessaan hyväksyä, että hänen suorituksensa arvioidaan. Arviointi ei ole vapaaehtoista, vaan se tapahtuu yksilön tahdosta riippumatta. Yksilölle arviointi ei ole välttämätöntä, mutta yhteiskunta tarvitsee sitä. Yhteiskunta tarvitsee kansalaisten jaottelua eritasoisiin koulutuksiin ja töihin. Ilman valikoinnin toteuttamaa yksilöiden jaottelua yhteiskunnan toimivuus olisi vaakalaudalla. Koulutuksen valikointifunktion ilmenemis- muodoista meritokratia koetaan positiiviseksi koulumenestyksen vaikuttajaksi. Meritokratiassa yksilön oma yritys ja älykkyys korostuvat. Vaikka meritokratia näyttäytyy

oikeudenmukaisena valikoinnin tuottajana, se toimii myös esimerkkinä siitä, miten koulutus vierittää osan valikointifunktion toteutumisesta yksilön vastuulle.

Koulutuksen piilofunktioista onkin ehkä jossain määrin parempi vaieta, sillä, ilman makrososiologista näkökulmaa, ne saattavat paljon edistystä ja hyvää aikaansaavan koulutuksen negatiiviseen valoon. Vaikka valikoinnin ja varastoinnin aikaansaamat vaikutukset ovat tärkeitä sekä yhteiskunnalle että yksilölle, niiden tarkastelu ainoastaan yksilön kannalta eli mikrososiologisella tasolla ei riitä. Silloin valikoinnin ja varastoinnin vaikutukset tulisivat vain osaksi tunnistetuiksi.

Myös ilmifunktiot ovat tutkielman aikana herättäneet paljon ajatuksia. Yhteiskunnallisen integraation erääksi tehtäväksi on asetettu yhteiskunnan jatkuvuuden takaaminen ja sen erityispiirteiden säilyttäminen. Suomalainen yhteiskunta elää murrosten aikaa. Monikulttuurisuus on jokapäiväinen ilmiö, jonka vastaanottamisessa tarvitsemme tulevaisuuden yhteiskunnan kansalaisilta vaadittavaa kvalifikaatiota, erilaisuuden kohtaamisen taitoa. Monikulttuurisuuden vuoksi suomalainen yhteiskunta on kuitenkin luopunut osasta kulttuuriperinteitä, jotka ovat tehneet yhteiskunnastamme omaleimaisen ja erilaisen muihin yhteiskuntiin verrattuna. Koulumaailmassa monikulttuurisuus on saanut aikaan sen, että suomalaista kulttuuria ei enää uskalleta tuoda esiin. Koulut ovat alkaneet luopua joulujuhlista ja kevätjuhlassa laulettavasta suvivirrestä, koska suomalaisen kulttuuriperinteen pelätään loukkaavan muista kulttuureista lähtöisin olevia yksilöitä. Kuitenkin juuri nämä tekijät ja piirteet ovat osa suomalaista kulttuuriperintöä, joka tekee yhteiskunnastamme erilaisen muihin yhteiskuntiin nähden. Jos yhteiskunta ja koulu luopuvat monikulttuurisuuden nimissä suomalaisesta kulttuuriperinnöstä ja yhteiskunnan perustana toimivista kulttuurisidonnaisista arvoista, yhteiskunnan jatkuvuus ja kestävyys ovat uhattuna.

Tutkielmani tuloksiin perustuen koulutuksen yhteiskunnallisten funktioiden voidaan todeta ilmenevän opetussuunnitelmatekstissä monin tavoin. Koulutuksen yhteiskunnalliset funktiot eivät ole yksinkertaisia tai helposti ymmärrettäviä ilmiöitä. Jokaisella funktiolla

on omat erityispiirteensä, joiden kautta se toteuttaa monin tavoin tehtävänsä. Olen pyrkinyt tutkimukseni analyysivaiheessa tuomaan esille funktioiden monimuotoisuutta tyyppittelemällä funktiot alatyypeiksi. Kvalifikaation koin opetussuunnitelmassa ilmenevän käsitteiden *yleissivistys, varsinaiset työkvalifikaatiot, moraaliset työkvalifikaatiot* sekä *muodolliset kvalifikaatiot*, kautta. Valikoinnin tulkitsin ilmenevän opetussuunnitelmassa sekä koulun että yksilön aikaansaamien vaikutusten kautta. *Koulu valikoinnin tuottajana, meritokratia ja itsevalikoituminen* näyttävät valikointifunktion monet esiintymismuodot. Koulu suorittaa osaksi valikointifunktiota, mutta myös yksilö voi omalla toiminnallaan toteuttaa sitä.

Integraatio ilmeni opetussuunnitelmassa sekä yhteiskunnan että yksilön näkökulmasta. Alatyypeiksi syntyikin *yhteiskunnan jäseneksi kasvattaminen ja yhteiskunnan jäseneksi kasvaminen*. Varastointifunktion tulkitsin esiintyvän opetussuunnitelmassa kolmen teeman kautta, jotka ovat *koulu osana lapsuutta ja nuoruutta, varastointi ehtona muodollisille kvalifikaatioille* sekä *koulutus osaksi elämää*. Jokaisen funktion alatyypit tuo omalla tavallaan esiin, millä tavoin funktio ilmenee opetussuunnitelmatekstissä. Käytännössä funktio saattaa joskus jopa siirtää vastuun toteutumisestaan oppilaalle itselleen. Koulutuksen yhteiskunnalliset funktiot ovat ilmiö, jonka äärellä olemme koulussa eläneet, mutta jota emme ole, makrososiologisen näkökulman puutteen vuoksi, tunnista- neet tai ymmärtäneet.

Piilo-opetussuunnitelman rooli koulutuksen yhteiskunnallisten funktioiden toteuttajana on merkittävä. Mikrotasolla (koulussa) tapahtuvat käytännöt muuttuvat makrotasolla (yhteiskunnassa) normeiksi, säännöiksi sekä käytös- ja toimintatavoiksi. Koulu toimii piilo-opetussuunnitelman vaikutuksesta fyysisenä varastointipaikkana, jossa lapsi saa oppilaan roolin. Oppilaana ja koulun alueella ollessaan lapsi on velvollinen noudattamaan koulun sääntöjä. Piilo-opetussuunnitelma toteuttaa koulutuksen yhteiskunnallisia funktioita päivittäin toistuvien, huomaamattomien keinoin. Koulutuksen yhteiskunnallisten funktioiden kautta piilo-opetussuunnitelman vaatimukset saavat uuden, tärkeän ulottuvuuden. Piilo-opetussuunnitelmassa ei ole kyse siitä, että koulun tavoitteena olisi pii-

lo-opetussuunnitelman vaatimusten avulla kasvattaa lapsesta hyvä, kouluun sopiva oppilas. Piilo-opetussuunnitelman vaatimusten taustalla on tavoite kasvattaa yhteiskuntaan aktiivisia kansalaisia, jotka osaavat toimia yhteiskunnan sääntöjen ja normien mukaisesti.

Tutkielman aihe, koulutuksen yhteiskunnalliset funktiot, on tutkimuskohteena kokenut näkökulman muutoksen. Koulutuksen yhteiskunnallisiin funktioihin ja niiden toteutumiseen liittyvää tutkimusta ei ole juurikaan löydetty 2000-luvulta. Sen sijaan koulutuksen funktioiden toteutumatta jääminen on noussut 2000-luvulla suosituksi tutkimusaiheeksi esimerkiksi syrjäytymistutkimusten ja vankien elämäkertatutkimusten muodossa (esim. Äärelä 2012). Yhteiskunnasta syrjäytyneitä koskevissa tutkimuksissa koulutuksen yhteiskunnallisista funktioista painottuvat erityisesti moraalisten työvalifikaatiot ja niiden noudattamisen vaikeus. Koulutuksen yhteiskunnalliset funktiot eivät ole ilmiönä kadonneet. Niihin kohdistettu mielenkiinto on vain muuttanut muotoaan.

Olen tietoisesti valinnut tutkielmani aiheen kasvatussosiologisesta aihepiiristä. Tutkielman tarkoitus ei ole kriittisestä näkökulmasta huolimatta saattaa suomalaista koulujärjestelmää huonoon valoon. Tarkoituksena on tuoda esiin, miten koulujärjestelmä toimii ja millainen tehtävä koulujärjestelmällä on yhteiskunnassa. Koulutusjärjestelmän toiminnan taustalla vaikuttavien tekijöiden tiedostaminen on tärkeää, sillä sen avulla aukeaa mahdollisuus entistä paremman koulutusjärjestelmän rakentamiseen.

Koulutuksen yhteiskunnalliset funktiot ja piilo-opetussuunnitelma ovat olleet aiheita, joiden kautta olen oppinut ymmärtämään koulujärjestelmän ja opettajan työn vaikutusten laajuutta. Opettajan työssä ei ole kyse ainoastaan yksittäisen oppilaan tai yksittäisen luokan opettamisesta ja kasvattamisesta. Sen sijaan opettajan työssä on pohjimmiltaan kyse tulevaisuuden kansalaisten kasvattamisesta. Koska koulu kasvattaa yksilöitä tulevaisuuden yhteiskuntaan, koulujärjestelmän tulee pysyä mukana yhteiskunnan muutoksissa. Piilo-opetussuunnitelman osuutta yhteiskunnan kansalaisiksi kasvattamisessa ei voida mitätöidä.

Koulutuksen yhteiskunnalliset funktiot tarjoavat monia jatkotutkimusmahdollisuuksia. Seuraava ilmestyvä opetussuunnitelma, Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2016, on luonnollisesti eräs jatkotutkimuksen vaihtoehto. Vuoden 2016 opetussuunnitelman tutkimus mahdollistaisi vertailun vuoden 2004 opetussuunnitelman kanssa. Tutkimuksessa olisi mahdollista vertailla koulutuksen yhteiskunnallisten funktioiden ilmenemistä kahdessa opetussuunnitelmassa. Myös funktioiden ilmaisujen yhtäläisyyksien ja erojen vertailu sekä erot ilmi- ja piilofunktioiden välillä olisivat mielenkiintoisia tutkimusaiheita. Opetussuunnitelmien vertailu mahdollistaisi myös yhteiskunnan kehityksen tarkastelun. Vertailevassa tutkimuksessa olisi mahdollista tarkastella esimerkiksi, ovatko opetussuunnitelman kvalifikaatiovaatimukset muuttuneet, korostuuko uudessa opetussuunnitelmassa enemmän entisten sukupolvien perinteiden kunnioittaminen vai perinteiden uudistaminen ja onko vuoden 2016 opetussuunnitelma luopunut kokonaan sukupuolisidonnaisesta sosialisatiosta, joka ilmenee vielä vuoden 2004 opetussuunnitelmassa, vaikka koulujärjestelmälle on pyritty luomaan sukupuolineutraalia imagoa.

Toinen jatkotutkimusmahdollisuus olisi toteuttaa tutkimus koulutuksen yhteiskunnallisten funktioiden toteutumisesta kirjoitetussa, toteutetussa ja koetussa opetussuunnitelmassa. Tämä vaatisi empiiristä tutkimusta observoinnin, haastatteluiden ja kenties kirjoitelmien muodossa. Erityisesti tulisi tutkia, tunnistavatko oppilaat koulutuksen yhteiskunnallisten funktioiden vaikutuksia koetussa opetussuunnitelmassa. Lisäksi toteutetussa opetussuunnitelmassa olisi mahdollista tutkia, tunnistavatko opettajat toimissaan piilo-opetussuunnitelman vaikutuksia, jotka kytkeytyvät koulutuksen yhteiskunnallisten funktioiden toteutumiseen.

LÄHTEET

- Alasuutari, P. 2011. Laadullinen tutkimus 2.0. Tampere: Vastapaino.
- Antikainen, A. 1989. Koulutusyhteiskunta suomalaiseen tapaan. Teoksessa. P. Suhonen (toim.) Suomi – Muutosten yhteiskunta. Juva: WSOY, 205–216.
- Antikainen, A. 2005a. Education, Social differentiation, and Social inequality. In J. Nyman. (ed.) Studies in the Sociology of Education and Culture. Joensuu: Joensuu university Press, 30–36.
- Antikainen, A. 2005b. Classical Sociological Theories and the Modern Sociology of Education. In Nyman, J. (ed.) Studies in the Sociology of Education and Culture. Joensuu: Joensuu university Press, 37–55.
- Antikainen, A. 2009. Kasvatussosiologiasta paikallisesti, kansallisesti ja globaalisti. Sosiologia 46 (2), 127–133.
- Antikainen, A., Rinne, R. & Koski, L. 2006. Kasvatussosiologia. 3. uudistettu painos. Helsinki: WSOY.
- Ballantine, J. H. & Spade, J. Z. 2008. Getting started – Understanding Education Through Sociological Theory. In J. H. Ballantine & J. Z. Spade. Schools and Society – A Sociological Approach to Education. (3rd. ed.). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Bauman, Z. 1996. Postmodernin lumo. (suom.) J. Vainonen. Tampere: Vastapaino.
- Biesta, G. J.J. 2011. Learning Democracy in School and Society: Education, Lifelong learning, and the Politics of Citizenship. Rotterdam: Sense Publishers.
- Bourdieu, P. 1985. Sosiologian kysymyksiä. (suom.) J. P. Roos. Jyväskylä. Gummerus.
- Bourdieu, P. 1991. Language & Symbolic Power. Cambridge: Polity Press.
- Bourdieu, P. 1998. Järjen käytännöllisyys – toiminnan teorian lähtökohtia. Tampere: Vastapaino.
- Bourdieu, P. 2006. The forms of Capital. In H. Lauder, P. Brown, J. Dillabough & H. A. Halsey. (eds.) Education, Globalization & Social Change. Oxford: University Press, 105–118.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. 1990. Reproduction in Education, society and Culture. 2nd edition. London: Sage.

- Bourdieu, P. & Wacquant, L. J.D. 1995. Refleksiiviseen sosiologiaan. (suom.) A. Antikainen, Y-P. Häyrynen, A. Jolkkonen, L. Koski, I. Pirttilä, V. Puuronen, M. Saubour, M. A. Salo, E. Turjanmäki. Jyväskylä: Gummerus.
- Breen, R. & Goldthorpe, J. H. 2003. Class inequality and meritocracy: a critique of Saunders and an alternative analysis. *The British Journal of Sociology* 50 (1), 1–27.
- Broadly, D. 1986. Piilo-opetussuunnitelma. Jyväskylä: Gummerus.
- Coulby, D. & Jones, C. 1996. Post-Modernity, Education and European Identities. *Comparative Education* 32 (2). 171–184.
- Cho, S. 2013. *Critical Pedagogy and Social Change – Critical Analysis on the Language of Possibility*. New York: Edwards Brothers.
- Crompton, R. 2009. *Class and Stratification*. 3rd edition. Cambridge: Polity Press.
- Dewey, J. 2004. *Democracy and Education*. New York: The Macmillan company.
- Durkheim, E. 1956. *Education and sociology*. New York: New Press.
- Durkheim, E. 1972. *Moral Education: A Study in the Theory and Application of the Sociology of Education*. New York: The Free Press.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2005. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Jyväskylä: Gummerus.
- Foucault, M. 2005. *Tarkkailla ja rangaista*. (suom.) E. Nivanka. Keuruu: Otava.
- Gordon, T. 1999. *Materiaalinen kulttuuri ja tunteet koulussa*. Teoksessa T. Tolonen (toim.) *Suomalainen koulu ja kulttuuri*. Tampere: Vastapaino.
- Gordon, T. & Holland, J. 2003. The construction of citizenship and difference in school. In D. Beach, T. Gordon & E. Lahelma (eds.) *Democratic Education*. London: The tufnell Press.
- Green, A., Preston, J. & Janmaat, J. G. *Education, Equality and Social cohesion: A Comparative Analysis*. New York: Palgrave Macmillian.
- Hatcher, R. 2012. Social class and schooling: differentiation or democracy? In M. Cole (ed.) *Education, Equality and Human rights: Issues of gender, `race`, sexuality, disability and social class*. 3rd edition. Milton Park: Routledge, 239–267.

- Horowitz, I. L. 1967. Consensus, Conflict, and Co-operation. In N. J Demerath & R. A. Peterson. (eds.) System, Change and Conflict. New York: The Free Press.
- Huotari, V. 2002. Koulutuksen yhteiskunnalliset tehtävät kasvatustieteiden konstellaationa. Teoksessa R. Honkonen. (toim.) Koulutuksen lumo – Retoriikka, politiikka ja arviointi. Tampere: Vammalan kirjapaino, 75–92.
- Hurn, C. J. 1985. The Limits and Possibilities of Schooling: An introduction to the sociology of Education. 2nd edition. Massachusetts: Allyn and Bacon.
- Jackson, P. W. 1968. Life in Classrooms. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Jolkkonen, A. 1987. Koulutuksen varastointihypoteesi. Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita 17. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Juuti, P. 1997. Kulkuri ja peluri oppijana. Aikuiskasvatus 97 (1), 4–11.
- Järvi, P. 1988. Koulun penkiltä pakkotyöhön: vangit, koulu ja työ. Kasvatus 19 (3), 183–189.
- Järvinen, M-L. 2011. Konstruktivistinen oppimiskäsitys opettajan pedagogisena työvälineenä alkuopetuksessa: Näkökulmia muutokseen. Tampereen yliopisto. Akateeminen väitöskirja.
- Kansakoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö II. 1952. Helsinki: Valtioneuvoston kirjapaino.
- Kansanen, P., Uusikylä, K. & Kalla, H. 1980. Opetussuunnitelman toteutuminen: Tutkimusprojektin lähtökohdat. Kouluhallitus. Tutkimusselosteita 35.
- Kasanen, K. 2003. Lasten kyvykäsitykset koulussa. Joensuun yliopisto. Yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja 58.
- Kelly, A. V. 2009. The Curriculum: Theory and Practice. 6th edition. London: Sage Publications.
- Kivinen, O. & Rinne, R. 1995. Koulutuksen kentät ja kulku. Teoksessa T. Takala (toim.) Kasvatustieteiden tutkimus. Juva: WSOY, 67–107.
- Kivinen, O., Rinne, R. & Ahola, S. 1989. Koulutuksen rajat ja rakenteet. Juva: WSOY.
- Kivinen, O., Rinne, R. & Kivirauma, J. 1985. Koulun käytännöt: koulutustieteiden tarkastelu. Turun yliopisto: kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A:105.

- Kivinen, O. & Silvennoinen, H. 2000. Koulutushyvän jakautuminen: Koulutuksen vaikuttavuusmekanismit. Teoksessa R. Raivola (toim.) Vaikuttavuutta koulutukseen – Suomen Akatemian koulutuksen vaikuttavuusohjelman tutkimuksia. Suomen Akatemian julkaisuja 1/2000, 51–70.
- Kivistö, K. 1981a. Kasvatussosiologian käsitteellinen viitekehys. Teoksessa K. Kivistö & T. Vaherva. Kasvatussosiologia. Jyväskylä: Gummerus, 17–32.
- Kivistö, K. 1981b. Koulutus ja sosiaaliset instituutiot. Teoksessa K. Kivistö & T. Vaherva. Kasvatussosiologia. Jyväskylä: Gummerus, 194–250.
- Komiteanmietintö 1925. Maalaiskansakoulun opetussuunnitelma. Helsinki: 1925:14.
- Komiteanmietintö. 1970. Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö I-II. Helsinki: A4.
- Komonen, K. 2001. Koulutusyhteiskunnan marginaalissa? Ammatillisen koulutuksen keskeyttäneiden nuorten yhteiskunnallinen osallisuus. Joensuun yliopisto. Yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja 47.
- Krippendorff, K. 2004. Content Analysis – An introduction to its Methodology. 2nd edition. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Krokkfors, L. 1997. Opetuskeskustelu – Opetusharjoittelun ohjauskeskustelun toimintamallien tarkastelua. Helsingin yliopisto. Tutkimuksia 171.
- Kunovich, S. & Slomczynski, K. M. 2007. Systems of Distribution and a Sense of Equity: A Multilevel Analysis of Meritocratic Attitude in Post-industrial Societies. *European Sociological Review*. 23 (5), 649–663.
- Kuula, R. 2000. Syrjäytymisvaarassa oleva nuori koulun paineessa: koulu ja nuorten syrjäytyminen. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja 61.
- Kyllönen, M. 2011. Tulevaisuuden koulu ja johtaminen: Skenaariot 2020-luvulla. Tampereen yliopisto. Akateeminen väitöskirja.
- Käyhkö, M. 2006. Siivoojaksi oppimassa: Etnografinen tutkimus työläistyöistä puhdistuspalvelualan koulutuksessa. Joensuun yliopisto. Akateeminen väitöskirja.
- Käyhkö, M. 2008. Kädenjälki näkyviin – koulunpenkkiä väistelevät nuoret työläisnaiset. Teoksessa T. Tolonen (toim.) Yhteiskuntaluokka ja sukupuoli. Tampere: Vastapaino, 255–273.

- Lahdes, R. 1981. Peruskoulun opetussuunnitelmakomitea. Teoksessa T. Iisalo, E. Lahdes & E. Viitaniemi (toim.). Suomen peruskoulun synty ja toteutuminen. Turun yliopisto. Turun yliopiston julkaisuja A:5.
- Lahelma, E. 1999. Hyvätapainen yksilö – kasvatustavoitteet koulun arjessa. Teoksessa T. Tolonen (toim.). Suomalainen koulu ja kulttuuri. Tampere: Vastapaino.
- Laine, K. 1997. Ameba pulpetissa. Jyväskylän yliopisto. Yhteiskuntatieteiden, valtiopin ja filosofian julkaisuja 13.
- Laine, K. 2000. Koulukuvia. Jyväskylän yliopisto. Akateeminen väitöskirja.
- Lee, N. 2005. *Childhood and Society: Growing up in an age of uncertainty*. T. May (ed.) Maidenhead: Open University Press.
- Lehtisalo, L. & Raivola, R. 1986. *Koulutuspolitiikka ja koulutussuunnittelu*. Juva: WSOY.
- Leino, J. 1985. Opetussuunnitelman toteutumisen esteet. Teoksessa E. Kangasniemi (toim.) *Opetussuunnitelma ja sen toimeenpano*. Koulutustutkimuksen päivät Jyväskylän yliopistossa 27–28.3. 1985. Osajulkaisu II. Kasvatustieteiden laitoksen selosteita ja tiedotteita 268, 55–59.
- Malinen, P. 1985. *Opetussuunnitelmat nykyajan koulutuksessa*. Keuruu: Otava.
- Malinen, P. 1992. *Opetussuunnitelmat koulutyössä*. Helsinki: VAPK kustannus.
- Meri, M. 1992. Miten piilo-opetussuunnitelma toteutuu. Helsingin yliopisto. Opettajan-koulutuslaitoksen tutkimuksia 104.
- Merton, R. K. 1967. Manifest and Latent Functions. Teoksessa N. J. Demerath & R. A. Peterson. (ed.) *System, Change and Conflict*. New York: Free Press, 10–76.
- Metso, T. 2004. *Koti, koulu ja kasvatustieteellinen seura*. Kasvatusalanjulkaisuja 19.
- Myles, B. S. & Simpson, R. L. 2001. Understanding the hidden curriculum: An essential social skill for children. *Intervention in School and Clinic* 36 (5), 279–286.
- Niemi-Väkeväinen, L. 1998. *Koulutusjaksot ja elämänpolitiikka: Kouluttautuminen yksilöllistymisen ja yhteisöllisyyden risteysasemana*. Jyväskylän yliopisto. Akateeminen väitöskirja.

- Nurmi, K. 1995. Miksi aikuinen opiskelee? Tutkintotavoitteisen opiskelun edut ja haitat aikuisen elämänkokonaisuudessa. Turun yliopisto. Turun yliopiston julkaisuja C:111.
- Parkin, F. 1972. Class inequality and political order: social stratification in capitalist and communist societies. London: Paladin.
- Parsons, T. & Smelner, N. J. 1956. Economy and Society. Florence: Routledge and Kegan Paul.
- Pasanen, H. 2007. Ohjaava koulutus merkitysten kenttänä – identiteetin muutos ja moniulotteisuus ammatillisessa rehabilitaatioissa. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja 121.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985. 1990. 2–4 painos. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994. Opetushallitus 2000. 4. Korjattu painos. Helsinki: Edita.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Opetushallitus. Vammala: Vammalan kirjapaino.
- Pirttiniemi, J. 2000. Koulukokemukset ja koulutusratkaisut: Peruskoulun vaikuttavuuden tarkastelu oppilasnäkökulmasta. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 168.
- Raivola, R. 1982. Koulutuksen yhteiskunnalliset tehtävät eduskuntapuolueiden ohjelmien valossa. Tampereen yliopisto. Tampereen yliopiston julkaisuja A:24.
- Rajakaltio, H. 2011. Moninaisuus yhtenäisyydessä: Peruskoulu muutosten ristipaineissa. Tampereen yliopisto. Akateeminen väitöskirja.
- Rinne, R. 1984. Suomen oppivelvollisuuskoulun opetussuunnitelman muutokset vuosina 1916–1970. Turun yliopisto. Turun yliopiston julkaisuja C:44.
- Rinne, R. 1986. Piilo-opetussuunnitelmasta koulun todellisuuksiin. Kasvatus 17 (5), 361–371.
- Rinne, R., Kivinen, O. & Kivirauma, J. 1984. Lähtökohtia peruskoulutuksen yhteiskunnallis-historiallisen muotoutumisen tutkimiseen. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedeiden tiedekunnan julkaisuja B:11.

- Saha, J. L. & Zubrzycki, J. 1997. Classical Sociological Theories of Education. In L. J. Saha (ed.) *International Encyclopedia of the Sociology of Education*. Kidlington: Pergamon.
- Saukkonen, S. 2003. Koulu ja yksilöllisyys: Jännitteitä, haasteita ja mahdollisuuksia. Jyväskylän yliopisto. *Psychology and Social Research* 211.
- Siljander, P. 2002. Johdatus systemaattiseen kasvatustieteeseen. Keuruu: Otava.
- Simola, H. 1995. Paljon vartijat: Suomalainen kansanopettaja valtiollisessa kouludiskurssissa 1860-luvulta 1990-luvulle. Helsingin yliopisto. *Tutkimuksia* 137.
- Slattery, P., Krasny, K. A., O'Malley, M. P. 2007. Hermeneutics, aesthetics and the quest for answerability: a dialogic possibility for reconceptualizing the interpretive process in curriculum studies. *Journal of Curriculum Studies* 39 (5), 537–558.
- Syrjäläinen, E. 1990. Oppilaiden ja opettajan roolikäyttäytyminen luokkahuoneyhteisössä. Helsingin yliopisto. *Kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia* 78.
- Takala, T. 1995. Johdanto. Teoksessa T. Takala. (toim.) *Kasvatustieteologia*. Juva: WSOY. 10–28.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2013. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 10. Uudistettu painos. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Turner, J., H. & Mitchell, D., E. 1997. Contemporary Sociological Theories of Education. In L. J. Saha (ed.) *International Encyclopedia of the Sociology of Education*. Kidlington, Oxford: Elsevier Science, 21–32.
- Turunen, T. 2008. Mistä on esiopetussuunnitelmat tehty? Lapin yliopisto. *Acta Universitatis Lapponiensis* 135.
- Turunen, T. 2009. Kirjoitetun opetussuunnitelman ilmiasun ja piiloasun jäljillä. Teoksessa K. Kurtakko, J. Leinonen & M. Pehkonen (toim.) *Opettajaksi kehittyminen, hyvinvointi ja oppimisen strategiat*. Lapin yliopisto. *Kasvatustieteellisiä julkaisuja* 19, 164–172.
- Tyler, R. W. 2004. Basic Principles of Curriculum and Instruction. In D. J. Flinders & S. J. Thornton (eds.) *The Curriculum studies reader*. 2nd edition. New York: RoutledgeFalmer.
- Uusikylä, K. & Kansanen, P. 1988. Opetussuunnitelman toteutuminen: Oppilaiden tyytyväisyys oppiaineisiin, opetusmuotoihin ja kouluelämään peruskoulun alasteella. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. *Tutkimuksia* 66.

- Ziehe, T. 1991. Uusi nuoriso: Epätavanomaisen oppimisen puolustus. Tampere: Vastapaino.
- Vaherva, T. 1983. Koulutuksen vaikuttavuus – Käsiteanalyttistä tarkastelua ja viitekehysten hahmottelua. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitoksen julkaisuja A:1.
- Vallance, E. 1983. Hiding the Hidden Curriculum: An interpretation of the Language of Justification in Nineteenth-Century Educational Reform. In H. Giroux, D. Purpel (eds.) *The Hidden Curriculum and Moral Education – Deception or Discovery?*. Berkeley: McCutchan Publishing Corporation, 9–24.
- Valtioneuvoston asetus N:o 1435. Perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta.
- Vanttaja, M. 2002. Koulumenestyjät. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 8.
- Vanttaja, M. 2003. Koulumenestyjien urapolut. *Yhteiskuntapolitiikka* 68 (2), 131–140.
- Viskari, S. & Vuorikoski, M. 2003. Ei kai opettaja kone ole... Opettajan työ opiskelijoiden silmin. Teoksessa M. Vuorikoski, S. Törmä & S. Viskari (toim.) *Opettajan vaiettu valta*. Tampere: Vastapaino, 55–82.
- Vitikka, E. 2009. Opetussuunnitelman mallin jäsenitys: Sisältö ja pedagogiikka kokonaisuuden rakentajina. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 44.
- Vuorikoski, M. 2003. Valta ja sukupuoli opettajaksi opiskelevien koulumuistoissa. Teoksessa M. Vuorikoski, S. Törmä & S. Viskari (toim.) *Opettajan vaiettu valta*. Tampere: Vastapaino, 131–154.
- Väärälä, R. 1995. Ammattikoulutus ja kvalifikaatiot. Lapin yliopisto. *Acta Universitatis Lapponiensis* 9.
- Willis, P. 1984. Koulun penkiltä palkkatyöhön. (suom.) A. Mäki-Kulmala. Jyväskylä: Gummerus.
- Wren, D. J. 1999. School culture: exploring the hidden curriculum. *Adolescence* 34 (135), 593–596.
- Äärelä, T. 2012. “Aika paljollon vaikuttaa minkälainen ilme opettajalla on naamalla”: Nuoret vangit kertovat peruskouluajoistaan. Lapin yliopisto. Akateeminen väitöskirja.