

VAASAN YLIOPISTO

Markkinoinnin ja viestinnän yksikkö

Viestinnän monialainen maisteriohjelma

Mariann Karlsson-Pasto

Kohti uutta opetussuunnitelmaa

Tarkastelussa päätöksentekoon osallistaminen

Organisaatioiden viestinnän pro gradu -tutkielma

Vaasa 2018

SISÄLLYS

KUVIOT	2
TAULUKOT	3
TIIVISTELMÄ	5
1 JOHDANTO	7
1.1 Tavoite	9
1.2 Aineisto	11
1.3 Menetelmä	13
2 OPETUSSUUNNITELMAUUDISTUS MUUTOKSENA	15
2.1 Opetussuunnitelma instituutiona	15
2.2 Oppimiskäsitys päivitettävänä	16
2.3 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden uudistus	18
2.3.1 Institutionaalinen muutos	20
2.3.2 Viranomaisen rooli muutoksessa	21
3 MUUTOKSEN DEMOKRAATTINEN KEHIKKO	24
3.1 Demokraattisia lähestymistapoja	24
3.2 Muutokseen osallistaminen	26
3.2.1 Osallistamisesta osallisuuteen	27
3.2.2 Verkossa osallistaminen	30
3.2.3 Joukkoistaminen osallistamisen keinona	31
3.3 Suunnitellusta muutoksesta viestiminen	32
4 KRIITTINEN DISKURSSIANALYYSI TEKSTIEN TULKINNASSA	34
4.1 Sosiokulttuurinen käytäntö	36
4.2 Diskurssikäytäntö	37

4.3 Teksti diskurssin esiintymisympäristönä	39
4.3.1 Tekstilajiketjut	40
4.3.2 Intertekstuaalisuus	41
5 PERUSTETEKSTIN VALMISTELUUN OSALLISTAMINEN	42
5.1 Päätöksentekoon osallistamisen prosessi	45
5.1.1 Osallistamisen toiminnot	46
5.1.2 Osallistumisen ohjaaminen	50
5.1.3 Tekstin valmisteluun osallistuminen	55
5.2 Oppimiskäsitys osallistamisen tuloksena	59
5.2.1 Pohjatekstistä luonnokseen	61
5.2.2 Luonnoksesta kommentointeihin	65
5.2.3 Toinen luonnos vuoropuhelussa	67
5.2.4 Matkalla lopulliseen tekstiin	70
5.3 Yhteenveto	80
6 PÄÄTÄNTÖ	85
LÄHTEET	90
LIITTEET	
Liite 1. Puhelinhaastattelujen pohjana käytetyt kysymykset	97
Liite 2. OPS2016 verkkosivunäkymä	98
KUVIOT	
Kuvio 1. Institutionaalisen muutoksen kehikko	20
Kuvio 2. Osallistamisen komponentit	26
Kuvio 3. Viestintätilanteen kriittisen diskurssianalyysin viitekehys	35
Kuvio 4. Opetussuunnitelmatekstin valmisteluprosessi	43
Kuvio 5. Opetushallituksen osallistamisen toiminnot	46
Kuvio 6. Osallistumisen ohjailu	51

Kuvio 7. Osallistuminen tekstinsisällön rakentamiseen	55
Kuvio 8. Oppimiskäsitystekstin koostaminen	60

TAULUKOT

Taulukko 1. Tutkimusaineisto	12
Taulukko 2. Oppimiskäsitystekstistä annettu suomenkielinen palaute	58

VAASAN YLIOPISTO**Markkinoinnin ja viestinnän yksikkö**

Tekijä:	Mariann Karlsson-Pasto
Pro gradu -tutkielma:	Kohti uutta opetussuunnitelmaa Tarkastelussa päätöksentekoon osallistaminen
Tutkinto:	Filosofian maisteri
Koulutusohjelma:	Viestinnän monialainen maisteriohjelma
Suuntautumisvaihtoehto:	Organisaatioiden viestintä
Valmistumisvuosi:	2018
Työn ohjaaja:	Merja Koskela

TIIVISTELMÄ:

Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, miten Opetushallituksen osallistavat käytänteet vaikuttavat perusopetuksen valtakunnan tason opetussuunnitelman oppimiskäsitystä koskevaan tekstiin. Tutkimuksessa tarkastellaan, millä tavoin Opetushallitus osallisti eri tahoja vuosien 2012–2014 aikana toteutettuun opetussuunnitelmauudistukseen sekä miten osallistuminen näyttäytyy tekstin valmistelussa ja lopullisessa oppimiskäsitystekstissä. Tutkimusaineisto koostuu opetussuunnitelmauudistukseen liittyvistä teksteistä, joita edustavat Opetushallituksen lehdistötiedote, osallistamispyynnöt ja vastaanotetut palautteet sekä Opetushallituksen asiantuntijayhteistyössä rakentamat tekstit.

Tekstiaineiston analyysimenetelmänä käytetään Faircloughin näkemyksiin perustuvaa kriittistä diskurssianalyysia, jonka mukaan viestintätilanteesta on erotettavissa teksti, diskurssikäytäntö ja sosiokulttuurinen käytäntö. Huomio kohdentuu tekstin tuottamiseen ja sen tulkitsemiseen sekä tekstien väliseen vuorovaikutukseen.

Tutkimuksessa ilmeni, että Opetushallituksen toteuttaman perustetekstin valmisteluun osallistaminen oli monivaiheista ja useita tahoja koskevaa. Tältä osin uudistamisprosessi on lainvalmistelun kaltainen. Toisaalta osallistettavien tahojen erilainen status tuli näkyviin jo tekstin valmisteluun kutsuttaessa. Oppimiskäsitystekstiin osallistuminen on tahosta riippuen joko suoraa tai välillistä. Valmiissa asiakirjatekstissä asiantuntijuus on vahvasti läsnä. Muiden tekstin valmisteluun osallistuneiden ääni ei sen sijaan ole siitä yhtä selvästi erotettavissa.

Tutkimus kertoo opetussuunnitelmauudistuksen toimeenpanon tavasta sekä institutionaalisen asiakirjatekstin rakentamisen reunaehdoista. Teksti tuotetaan ennen kaikkea asiantuntijakontekstissa. Asiakirjan sisältöön vaikuttavat lopulta vahvimmin asiantuntijoiden näkemykset. Uudistukseen osallistamisen tehtävänä on ollut, että osallistuvat tahot ovat tulleet kuulluiksi. Osallistaminen lisää tietoutta uudistamisen sisällöstä sekä sitouttaa muutokseen ja vähentää muutosvastarintaa.

AVAINSANAT: osallistaminen päätöksentekoon, opetussuunnitelmauudistus, Opetushallitus, viranomaistoiminta, instituutio, suunniteltu muutos, kriittinen diskurssianalyysi

1 JOHDANTO

Suomalaisessa yhteiskunnassa arvostetaan koulutusta. Arvostuksesta osoituksena ovat muun muassa peruskoulun opetusta säätelevät lait ja asetukset, jotka asettavat reunaehdot valtakunnallisen tason opetussuunnitelman laadinnalle. Vuosina 2012–2014 toteutettu perusopetuksen opetussuunnitelmauudistus sai alkunsa hallitusohjelmasta, jossa on mainittu sekä opetussuunnitelman että tuntijaon uudistuksen tarve (Vitikka 2016). Opetus- ja kulttuuriministeriö valmisteli tämän pohjalta valtakunnalliset tavoitteet ja tuntijaon asetuksen (ks. Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012: 6). Perusopetuksen opetussuunnitelman uudistuksen taustalla on ollut näkemyksiä nopeasti muuttuvasta maailmasta ja yhteiskunnan monimuotoutumisesta. Asiakirjauudistuksen tavoitteena onkin ollut päivittää opetusta ja oppimista koskeva tekstisisältö vastaamaan ympäröivän maailman vaatimuksia. (Halinen ym. 2013: 188; Halinen 2014).

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet -asiakirja on luonteeltaan normatiivinen. Asiakirja määrittää perusopetuksen valtakunnalliset linjaukset ja sitä käytetään pohjana paikallisia opetussuunnitelmia laadittaessa. Opetussuunnitelman tarkoituksena on varmistaa tasa-arvoinen ja laadukas koulutus sekä luoda hyvät kasvu-, kehitys- ja oppimisedellytykset kaikille oppivelvollisuusikäisille lapsille ja nuorille. (Opetushallitus 2014: 9) Perusopetuksen uudistettu opetussuunnitelma valmistui 22.12.2014.

Perusopetuksen opetussuunnitelmauudistus on viranomaisjohtoinen suunniteltu muutos, jonka kohteena on ollut asiakirjan perustetekstin sisältö. *Perusteteksti* rakentuu opetusta ja oppimista määrittävistä ja niitä ohjaavista sisällöistä (ks. Vitikka, Hurmerinta & Korkfors 2012). Suunniteltu muutos puolestaan viittaa jaksottaisesti toteutettuun, tietoisesti ajoitettuun ja ohjattuun siirtymään vallitsevasta tilasta tavoiteltavaa kohti (Koskela 2012: 66). Tekstisisällön uudistustyöstä ja opetussuunnitelman toimeenpanosta vastasi Opetushallitus, joka on asiantuntijoista koostuva valtion viranomainen. Sillä on keskeinen asema niin suomalaisen koulutuspolitiikan toimeenpanossa kuin koulutuksen kehittämisessäkin. (Opetushallitus 2016; Vitikka 2016)

Opetushallituksella muutoksen toimeenpanijana on ollut tavoitteena saada niin opetushenkilöstö kuin alan asiantuntijatkin osallistettua perustetekstin sisällön uudistukseen. Myös suurella yleisöllä on uudistuksen aikana ollut tilaisuus kommentoida opetussuunnitelman tekstiluonnoksia. Osallistaminen keinona perustuu suomalaiseen opetussuunnitelmien uudistamisen traditioon. Toimintatapana osallistamisen nähdään aikaansaavan osallistumista, mitä pidetään muutokseen motivoitumista ja sitoutumista lisäävänä tekijänä. (Vitikka 2016.) Cornelissenin (2011: 168) mukaan muutokseen osallistaminen on tärkeää, sillä sen tiedetään vaikuttavan olennaisesti organisaation henkilöstön muutosmyönteisyyteen. Osallistamisen positiivisen vaikutuksen voidaan yhtä lailla katsoa heijastuvan opetushenkilöstöön, asiantuntijoihin ja kaikkiin heihin, joilla on mahdollisuus osallistua.

Osallistaminen liitetään tällä hetkellä keskeisesti niin työelämään kuin vapaa-aikaakin. Yksilöt ja ryhmät voidaan kutsua esimerkiksi mukaan toimimaan, vaikuttamaan tai osallistumaan. Tutkimuksessani osallistaminen on rajattu koskemaan osallistamista päätöksentekoon eli opetussuunnitelman oppimiskäsitystä koskevan tekstin valmisteluun. Osallistaminen nähdään keinona, aktivoida ja kannustaa yksilöitä osallistumaan sekä saamaan kokemuksia osallisuudesta (Koskiahho 2002: 37). Hennala (2011: 31) esittää osallistamisen olevan hallinnosta kuntalaisiin suuntautuvaa toimintaa. Tällöin osallistumisen tarpeen tai halun ei välttämättä katsota olevan yksilöstä itsestään lähtevää (Koskiahho 2002: 37).

Tutkimuskohteen valintana opetussuunnitelman perustetekstin uudistaminen ja tekstin valmisteluun osallistaminen on ollut minulle luonteva. Opetussuunnitelmat ovat tuttuja työstäni, sillä olen koulutukseltani pedagogi. Kiinnostukseni kohteena on erityisesti *oppimiskäsitys*, joka merkitsee ymmärrystä oppimisen tavasta. Oppimiskäsitys on opetussuunnitelmauudistuksessa muutostyön ytimessä, koska se toimii tekstisisällön kehittämisen pohjana. (Ks. Partti, Westerlund & Björk 2013: 55)

1.1 Tavoite

Tutkimukseni tavoitteena on selvittää, miten Opetushallituksen soveltamat osallistavat käytänteet vaikuttavat perusopetuksen opetussuunnitelman oppimiskäsitystä koskevaan tekstiin. Valitsin tutkimukseni tarkastelun kohteeksi oppimiskäsitystekstin, koska se toimii opetussuunnitelmien ja oppimisympäristöjen kehittämisen pohjana ja on näin käytännön kannalta merkityksellinen.

Kuvaan oppimiskäsitystekstin rakentamista vuoden 2004 opetussuunnitelmatekstistä aina vuoden 2014 lopulla ilmestyneeseen valmiiseen asiakirjatekstiin saakka. Tutkimuksessani selvitän, millä tavoin muutoksesta vastaava valtion viranomainen osallistaa eri tahoja perusopetuksen opetussuunnitelman oppimiskäsitystekstin valmisteluun. Keskityn myös tarkastelemaan tekstin valmisteluun osallistumisen sekä osallisuuden ilmentymistä oppimiskäsitystä koskevissa luonnoksissa ja sitä käsittelevässä lopullisessa tekstissä. Lähestyn tavoitettani seuraavien tutkimuskysymysten avulla:

1. Miten osallistaminen on toteutettu?
2. Millä tavoin osallistuminen näyttäytyy oppimiskäsitystä koskevan tekstin valmisteluprosessissa?
3. Miten osallistuminen on vaikuttanut lopulliseen oppimiskäsitystekstiin?

Tutkimukseni pohjautuu olettamukseen, että Opetushallituksella perusopetuksen opetussuunnitelman uudistuksesta vastaavana viranomaisena on ollut todellinen pyrkimys osallistaa ja rakentaa perustekstiä yhteistyössä eri tahojen kanssa. Olettamukseni vahvistukseksi etsin vastauksia tekstiaineistostani, jonka analyysin olen jakanut kolmeen osaan.

Ensimmäisellä tutkimuskysymykselläni haen vastauksia osallistamisen käytänteisiin. Selvitän, millaisia osallistamisen toimintoja Opetushallitus on uudistusprosessissa käyttänyt. Lisäksi tarkastelen viranomaisen toteuttamaa tekstin valmisteluun liittyvän osallistumisen ohjailua. Toisen kysymyksen kautta kohdennan huomioni osallistumisen ilmentymiseen niin tekstin valmisteluprosessissa kuin oppimiskäsitystä koskevissa

teksteissä. Kolmannen kysymyksen avulla analysoin oppimiskäsitystä koskevien tekstien välistä vuoropuhelua. Tarkastelen, millä tavoin oppimiskäsitysteksteistä annetut palautteet näyttäytyvät asiantuntijoiden rakentamissa luonnoksissa ja lopulta valmiissa perustetekstissä.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden tekstejä on tutkittu aiemminkin. Muun muassa Rokka (2011) tarkastelee opetussuunnitelmia peilaten niitä yhteiskunnalliseen todellisuuteen. Hän pyrkii selvittämään opetussuunnitelmien perusteiden sisältämiä poliittisia painotuksia. Tutkimuksessa keskitytään eri vuosien valmiiden opetussuunnitelmien perustetekstien sisällöllisiin merkityksiin. Tässä tutkimuksessa keskityn sen sijaan perusopetuksen opetussuunnitelman uudistusprosessiin sekä siihen liittyvien tekstien väliseen vuorovaikutukseen ja oppimiskäsitystekstin sisältöön vaikuttamiseen.

Päätöksentekoon osallistumista on puolestaan tutkinut Pakarinen (2012), joka käsittelee empiirisessä oikeustutkimuksessaan tapaustutkimuksia lainvalmistelun kehittämisestä ja sääntelyn toimivuudesta. Tutkimuksessa käsitellään diskurssianalyttisin keinoin eri ministeriöiden säädöspoliittisia asiakirjoja, ja tarkastellaan, millaisia merkityksiä lakien etukäteisarvioinnille niissä on annettu. Huomio kiinnittyy erilaisiin diskursseihin eli puheenvuorojen verkostoihin. Tutkimuksen tuloksena esiin nousi neljä usein toistuvaa ja suhteellisen kiinteää, lakien vaikutuksia arvioivaa diskurssia. Nämä ovat: rationaalisuusdiskurssi, suotuisuusdiskurssi, puutteellisuusdiskurssi sekä mahdottomuusdiskurssi, jotka kaikki keskinäisestä ristiriitaisuudestaan huolimatta olivat yhtäaikaaisesti asiakirjoissa läsnä.

Pakarisen diskursiivinen tutkimusote sivuaa osittain omaa tutkimusmenetelmäni. Tutkimuksessani keskitytään kuitenkin diskursiivisten merkitysten kuvaamisen sijaan kielen käyttöön sosiaalisena toimintana. Katse kiinnittyy kulloiseenkin viestintätilanteeseen ja osallistamisen tuloksena syntyneiden osallistuvien tekstien vaikuttavuuteen lopulliseen asiakirjan perustetekstiin.

Aiemmin tehdyt tutkimukset eroavat tästä tutkimuksesta, sillä kohdennan huomioni nimenomaan päätöksentekoon osallistamiseen. Perusopetuksen opetussuunnitelmauudis-

tusta ei ole päätöksentekoon osallistamisen näkökulmasta aiemmin tutkittu. Näin ollen tutkimukseni lisää ymmärrystä demokraattisen päätöksenteon periaatteiden mukaan toteutetusta normatiivisesti ohjaavan suunnitelmatekstin sisällön uudistuksesta, joka pari vuotta sitten toimeenpantuna on vielä ajankohtainen.

1.2 Aineisto

Tutkimukseni aineisto koostuu vuosien 2012–2014 perusopetuksen opetussuunnitelmauudistukseen liittyvistä suomenkielisistä teksteistä. Olen jakanut tutkimusaineistoni kunkin luonteen perusteella osallistamisaineistoon, osallistumisaineistoon sekä dokumenttiaineistoon. Osallistamisaineisto käsittää Opetushallituksen muutoksesta vastaavana viranomaisena esittämät opetussuunnitelman tekstin uudistusprosessiin liittyvät osallistumisen kutsut. Osallistumisaineisto puolestaan koostuu osallistamisen tuloksena syntyneistä teksteistä, joista osa on Opetushallituksen tekemiä palautekoosteita ja osa sen vastaanottamaa suoraa palautetta. Dokumenttiaineisto muodostuu Opetushallituksen ja asiantuntijoiden yhdessä rakentamista oppimiskäsitystä koskevista teksteistä, vuoden 2004 Perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteista lähtien, aina vuoden 2014 lopulliseen oppimiskäsitystekstiin saakka. Taulukko 1 esittää tässä tutkimuksessa tarkasteltavana olevan tekstiaineiston.

Taulukko 1. Tutkimusaineisto

Osallistamisaineistot	Opetushallituksen lähettämät pyynnöt
	<ol style="list-style-type: none"> 1. Esiopetuksen, perusopetuksen ja lisäopetuksen opetussuunnitelman ja pakallisen opetussuunnitelman laatiminen. 2. Esiopetuksen ja perusopetuksen järjestäjille, järjestämisestä vastaaville lautakunnille sekä harjoittelukouluille. 23.8.2012 3. Esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmien uudistaminen käynnissä. Opetushallituksen lehdistötiedote 9.10.2012 4. Saatekirje opetuksen järjestäjille 19.11.2012 5. Perusopetuksen ja lisäopetuksen opetussuunnitelman perusteluonnoksia koskeva palaute 15.4.2014 6. Lausuntopyyntö 19.9.2014
Osallistumisaineistot	Opetushallituksen vastaanottamat palautteet
	<ol style="list-style-type: none"> 1. Koonti opetuksen järjestäjille lähetetyn kyselyn vastauksista 21.12.2012 2. Koonti perusteluonnosten www-palautteesta 21.12.2012 3. Perusopetus_palautekoonti ohjausryhmälle 3.6.14 4. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden luonnosta koskeva palaute ja perusteiden kehittäminen 18.6.2014 5. Oppimiskäsitystä koskevat asiantuntijalausunnot syksy 2014 (24 kpl)
Dokumenttiaineistot	Opetushallituksen ja asiantuntijoiden rakentamat tekstit
	<ol style="list-style-type: none"> 1. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004 2. Luonnos perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiksi 14.11.2012 3. Oppimiskäsitys, luonnos 12.3.2014 4. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014

Kuten Taulukko 1 osoittaa aineistoni koostuu eri ajankohtina tuotetuista teksteistä, joita ovat muun muassa Opetushallituksen tiedotteet, saatekirjeet, lausuntopyyntöt sekä kyseisen viranomaistahon vastaanottamat palautteet ja kommentit. Lisäksi aineistoni käsittää oppimiskäsitystekstit, vuoden 2004 perustekstistä tekstiluonnoksiin ja valmiiseen 2014 perustetekstiin.

Osallistamisaineiston ensimmäinen palauteajanjakso oli marraskuussa 2012. Tuolloin opetuksen järjestäjät antoivat palautetta opetussuunnitelmien perusteiden luonnoksista. Samaan aikaan oli Opetushallituksen verkkosivulla kaikille avoin perusteluonnosten kommentoinnin mahdollisuus. Opetuksenjärjestäjiltä pyydettiin palautetta vielä uudelleen huhtikuussa 2014. Vastaavasti syyskuussa 2014, Opetushallitus lähetti lausuntopyyntön keskeisille sidosryhmilleen, kaikkiaan 105 asiantuntijataholle. Kaikki lausuntopyyntön saaneet, eivät kuitenkaan kommentoineet perustetekstiluonnosta. Opetushallitus vastaanotti myös pyytämättä annettuja lausuntoja. Vastaanotetuista palautteista olen valinnut tutkimukseeni ainoastaan ne 24, joissa otetaan suoraan kantaa oppimiskäsitykseen.

Perusopetuksen opetussuunnitelmauudistus on ollut monivaiheinen prosessi. Varsinaisen tekstiaineistoni lisäksi olen tarvinnut tietoa avaamaan opetussuunnitelmauudistuksen taustatekijöitä. Tämän vuoksi olen haastatellut kahta Opetushallituksen asiantuntijaa, joilla molemmilla on ollut keskeinen rooli opetussuunnitelman uudistustyössä. Opetusneuvos Vitikan tehtäviin kuuluu perusopetuksen opetussuunnitelman kehittäminen. Opetusneuvos Kauppinen on puolestaan toiminut uudistustyössä oppimiskäsitystyöryhmän puheenjohtajana. (Ks. Liite 1)

1.3 Menetelmä

Tutkimukseni edustaa kvalitatiivista, aineistolähtöistä tutkimusta. Tarkastelen aineistoani kriittisen diskurssianalyysin keinoin, jolloin hyödynnän Faircloughin (1997) näkemyksiä viestintätilanteiden analyysistä. Hänen mukaan viestintätilanteesta on erotettavissa kolme eri osa-aluetta jotka ovat teksti, diskurssikäytäntö sekä sosiokulttuurinen käytäntö.

Tutkimukseni teksti on kirjoitettua. Viestintätilanteen diskurssikäytännöllä puolestaan viitataan tekstin tuotantoon ja sen kulutukseen liittyviin prosesseihin. Sosiokulttuurinen käytäntö vastaavasti tarkoittaa sitä sosiaalista ja kulttuurista yhteyttä, jonka osana kyseessä oleva viestintätapahtuma on. (Emt. 79)

Käsittelen tutkimuksessani kolmen edellä mainitsemani osa-alueen keskinäisiä suhteita. Kohdennan huomioni tekstin tuottamiseen ja sen tulkitsemiseen sekä *intertekstuaalisuuteen*, joka viittaa tekstien väliseen vuorovaikutukseen. Suuntaan tutkimukseni sosiokulttuurisia käytänteitä kohti, jolloin tarkasteltavan tekstilajin kuvaaminen kulttuurisena toimintona korostuu (ks. Heikkinen 2001: 299).

2 OPETUSSUUNNITELMAUUDISTUS MUUTOKSENA

Tässä luvussa kuvaan perusopetuksen opetussuunnitelmauudistusta, joka on toteutttiin vuosien 2012–2014 aikana. Perusopetuksen opetussuunnitelmat voidaan Suomessa jakaa kolmeen eri tasoon valtakunnalliseen, paikalliseen ja koulukohtaiseen. Tutkimuksessani keskityn opetussuunnitelman valtakunnalliseen tasoon. Lähdän liikkeelle opetussuunnitelman ja oppimiskäsityksen luonnehtimisesta. Seuraavaksi tarkastelen Opetushallituksen luotsaamaa opetussuunnitelmauudistusta. Luon ensin katseen opetussuunnitelman laadintaprosessiin ja uudistustyöhön, minkä jälkeen lähestyn suunnitellun muutoksen toteuttamistapaa. Luvun loppuksi tarkastelen viranomaisten roolia tässä muutoksessa.

2.1 Opetussuunnitelma instituutiona

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet toimii hallinnollisena asiakirjana, osana koulutuksen kansallista ohjaussysteemiä sekä koulutuksen kansainvälistä kehittämis- ja yhteistyötä. Toiseksi se on tietodokumentti, jonka tehtävänä luonnehtia ja uudistaa sivistyksen kannalta merkityksellistä tietoa. Lisäksi se ilmentää, mikä on tämänhetkinen oppimiskäsitys. Kolmantena funktiona on pedagogiikka. Asiakirja tarjoaa työkaluja, neuvoja ja tukea opettajille. Se asettaa myös kansallisen opetuksen ja oppimisen suuntaviivat. (Vitikka ym. 2012: 87–89)

Perusopetuksen valtakunnallisen tason opetussuunnitelma on luonteeltaan normatiivinen. Se tarkoittaa, että opetuksen järjestäjät ovat velvollisia noudattamaan asiakirjaa, ja laatimaan paikalliset opetussuunnitelmat sen pohjalta. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden laadintaa säätelevät perusopetuslaki (628/1998), perusopetusasetus (852/1998), tavoitteet ja tuntijaon määrittävän valtioneuvoston asetus (422/2012 ja 378/2014) sekä valtioneuvoston asettama asetus perusopetusasetuksen muuttamisesta (423/2012) (emt.)

Opetussuunnitelma kielellisine sisältöineen, toimeenpaneva viranomainen Opetushallitus sekä noudattava taho koulu, ovat instituutioita. Niiden toimintakäytännöt perustuvat

ennalta sovittuihin säädöksiin, sopimuksiin ja yhteiskunnallisiin odotuksiin. Instituutio on joko virallinen organisaatio tai se voi olla organisaatioiden epävirallinen vuoro-vaikutusverkosto. Sillä katsotaan olevan toiminnassaan nimenomaiset normit, tavat, arvot sekä säännöt. (Virkkala 2013: 13)

Instituutiot voidaan määritellä verrattain pysyviä tunnuspiirteitä omaaviksi valtiollisiksi, poliittisiksi tai sosiaalisiksi muodostelmiksi, jotka strukturoivat tietynlaista ennalta odotettavaa käyttäytymismallia (Mahoney & Thelen 2010: 4). Puhekielen ilmauksissa sanalla *instituutio* viitataan enemmänkin erityisiin kategorioihin kuuluviin organisaatioihin kuin säädöksiin tai käyttäytymismalleihin (Streeck & Thelen 2005: 12).

Institutionaalinen kielenkäyttö on luonteeltaan säädeltyä, mikä tarkoittaa sen olevan lakiin ja vakiintuneisiin koodeihin pohjautuvaa. Tämä vaikuttaa instituutioiden toimintaan ohjaavasti ja asettaa linjat kuhunkin tilanteeseen sopivalle kielenkäytölle. Esimerkiksi akateemisen artikkelin kirjoittamista ohjaavat eri normit kuin aikakauslehden. (Hynninen, Solin, Vaattovaara, Tiililä & Nordlund 2016: 6) Opetussuunnitelman institutionaalinen luonne merkittävänä toiminnan ohjaajana sekä mahdollisia muutoksia määrittävänä tekijänä onkin olennaista huomioida lähestyttäessä perustetekstin uudistusprosessia.

2.2 Oppimiskäsitys päivitettävänä

Oppimiskäsityksellä viitataan jaettuun ymmärrykseen siitä, mitä oppiminen on. Oppimisen katsotaan olevan koko ihmiselämän jatkuva luonnollinen, jokapäiväinen tapahtuma. Oppimiskäsitykset ohjaavat opetusta sekä oppilaan ja opettajan suhdetta, niin koulussa kuin sen ulkopuolisessakin kontekstissa. Lisäksi ne toimivat opetussuunnitelmien ja oppimisympäristöjen kehittämisen pohjana. (Partti ym. 2013: 55) Oppimiskäsitys on kaiken oppimisen ja opettamisen perusta. Se on olennainen osa opetussuunnitelmaa. Oppimiskäsityksiin vaikuttavat useat eri tekijät, kuten esimerkiksi oppimisen teoriat ja yhteiskunnan opetukselle asettamat normit (Rauste-von Wright & von Wright 1994: 103).

Perusopetuksen opetussuunnitelmien uudistamistyössä oppimiskäsitystekstiä on päivitetty yhtäaikaaisesti *arvopohjaa* koskevan tekstin kanssa. Perusopetuksen arvoperusta pohjautuu käsitykseen lapsuuden itsearvoisesta merkityksestä sekä jokaisen oppilaan arvosta ja ainutlaatuisuudesta omana itsenään. Arvoperustaa ja oppimiskäsitystä käsittelevät tekstit esiintyvät opetussuunnitelmassa luvussa 2. (ks. Opetushallitus 2014) Nämä tuotetut tekstit ovat olleet keskinäisessä vuoropuhelussa ja niitä on alettu valmistella ensimmäisenä. Näin ollen tekstiosuuksia käsittäviä ensimmäisiä luonnoksia on voitu hyödyntää prosessissa myöhemmin valmisteilla olleessa oppiainekohtaisessa tekstityössä. On esimerkiksi ollut mahdollista pohtia, miten ne kytkeytyvät kuhunkin oppiaineeseen. (Kauppinen 2016)

Oppimiskäsitystekstiä käsittelevässä työryhmässä on ollut eri yliopistojen asiantuntijoiden vahva edustus. Työryhmässä on ollut lisäksi jäseniä kuntien opetustoimista, koululuista sekä Opetushallituksesta. Tekstiä päivitettäessä on ollut läsnä viimeisin tutkimustieto. Uudistetussa oppimiskäsityksessä oppilaan rooli aktiivisena toimijana joka oppii vuorovaikutuksessa toisten kanssa, korostuu. Oppimista halutaan siivittää oppilaan myönteisten kokemusten kautta. Merkittävänä nähdään oppilaan itseohjautuvuus sekä oppimaan oppiminen. (Opetushallitus 2014; Kauppinen 2016)

Työryhmän asiantuntijat ovat tuoneet tekstin valmistelutyöhön näkemyksiään oppimisteoreettisista suuntauksista. Uudistettu oppimiskäsitys on siis aineksia useasta oppimisteoreettisesta suuntauksesta kuten: sosiokonstruktivistisesta, kognitiivisesta ja humanistisesta oppimiskäsityksestä. Näiden ohella oppimiskäsitystä koskevassa tekstissä esiintyy näkökulma, joka painottaa emotionaalisten tekijöiden ja motivaation merkitystä oppimiselle. (Kauppinen 2016)

Huomionarvoista on, että suomalaisen koulun sekä yhteiskunnan arvopohja heijastuu oppimiskäsityksestä, jonka pedagoginen ja arvottavan sisältö on oppimisprosessin kannalta oleellinen. Tutkimuksessani keskityn kuitenkin ainoastaan oppimiskäsitystä koskevan tekstin rakentamiseen sekä siihen liittyvään viestintään ja vuorovaikutukseen.

2.3 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden uudistus

Jokainen opetussuunnitelmateksti heijastelee aikansa arvoja (Cantell 2013: 195). Viime vuosikymmeninä perusopetuksen opetussuunnitelmia on uudistettu kymmenen vuoden välein alkaen vuodesta 1985, jolloin ilmestyivät ensimmäiset perusteet. Vuonna 1994 oli vuorossa seuraava opetussuunnitelmauudistus. Tämän jälkeen perusteet uudistuivat vuonna 2004. (Halinen, Holappa & Jääskeläinen 2013: 189) Opetussuunnitelmien perusteiden laadintaprosessia on kehitetty Opetushallituksen toimesta edellä esitettyjen uudistussykliä aikana. Kehitystyön tuloksena sekä uudistusprosessista, perustetekstistä ja siihen pohjautuvista paikallisista opetussuunnitelmista on tullut koulutuksen kehittämisen väline. (Halinen ym. 2013: 189)

Opetussuunnitelmien uudistukset liittyvät hallituskausiin ja hallitusohjelmiin. Tutkimuksessani tarkasteltavana oleva perusopetuksen opetussuunnitelmanuudistus on lähtenyt liikkeelle hallitusohjelmasta, jossa mainitaan opetussuunnitelman ja tuntijaon uudistuksen tarve. Sen pohjalta on Opetus- ja kulttuuriministeriö valmistellut (ks. Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012: 6) perusopetuksen valtakunnalliset tavoitteet ja tuntijaon asetuksen. Tämän perusteella Valtioneuvosto on antanut asetuksen (422/2012), jossa määritellään tavoitteet esiopetukselle, perusopetukselle, lisäopetukselle ja perusopetuksen valmistavalle opetukselle. (Vitikka 2016)

Uudistustyön taustalla Opetus- ja kulttuuriministeriön tuntijakoa koskevan asteuksen ohella, on esimerkiksi näkemyksiä globaalisatiosta, nopeasti muuttuvasta maailmasta ja elinympäristöstä sekä yhteiskunnan monimuotoistumisesta (Halinen 2014). Globaalisatiolla viitataan muun muassa maailmanlaajuistumiseen tai ylikansalliseksi alueeksi muuttumiseen (Kotimaisten kielten keskus 2016). Asiakirjan uudistamisen tarkoituksena onkin päivittää opetuksen arvopohjaa sekä katsontakantaa oppilaan tavoiteltavissa olevasta yleissivistyksestä ja osaamisesta, jotta ne vastaisivat paremmin dynaamisen maailman vaatimuksia. (Halinen ym. 2013: 188)

Kuten luvussa 2.2 esitin, on opetussuunnitelman uudistustyössä lähdetty liikkeelle arvo-perustan ja oppimiskäsityksen päivittämisestä. Sillä ne toimivat oppimisen ja opetuksen pohjana. Uudistetun opetussuunnitelmien kerrotaan lisäksi sisältävän uusia, erilaisiakin käytänteitä opetukseen ja oppilaan arviointiin. Opetussuunnitelman tekstisisältö vaikuttaa ohjaavasti ja uusin tavoin myös *oppimisympäristöihin*, jotka ovat oppimisen ja opiskelun paikkoja, yhteisöjä ja toimintakäytäntöjä. Opetussuunnitelman sisältävät muutokset tuovat mukanaan haasteita esimerkiksi opetuksen järjestäjien sekä opettajien työarkeen. (Halinen ym. 2013; Halinen 2014; Opetushallitus 2014: 29)

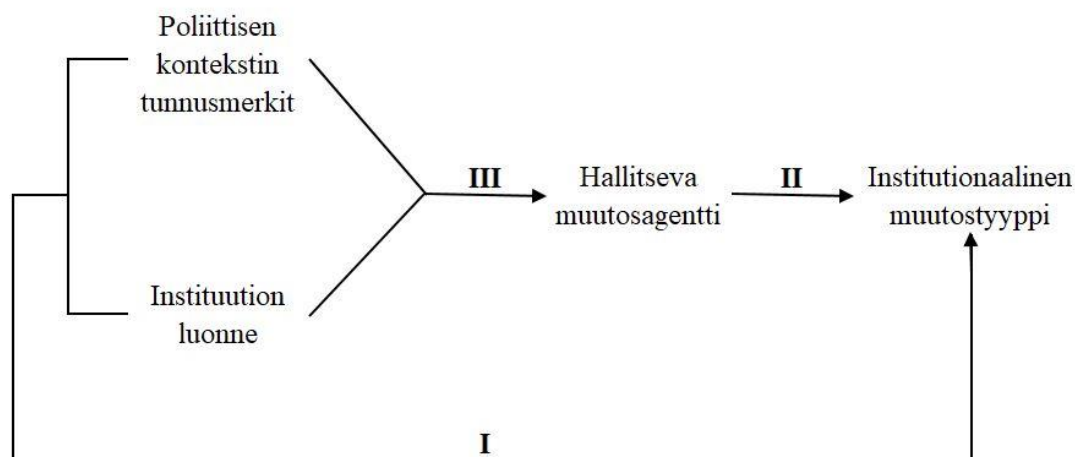
Yleissivistävän koulutuksen uudistustyö on aloitettu Suomessa esi- ja perusopetuksesta. Vuonna 2012 alkanutta kehittämistyötä on jatkettu aina lukiokoulutukseen saakka, jolloin uutena elementtinä koulutusjärjestelmään on tullut lukioon valmistava opetus. Perusteiden uudistamisen rinnalla on valmisteltu varhaiskasvatustilaa. Tarkoituksena on kehittää valtakunnallista kasvun- ja koulutuksen polkua varhaislapsuudesta toisen asteen loppuun saakka. (Halinen ym. 2013: 187–188) Perusopetuksen opetussuunnitelmat ovat astuneet voimaan 1.8.2016.

Opetussuunnitelman peruste uudistusta on johtanut Opetushallituksen koostama ohjausryhmä, joka on tuonut asiakirjan valmistelutyöhön mukanaan yhteiskunnallista näkökulmaa. Se on linjannut esiopetuksen, perusopetuksen ja lisäopetuksen perusteiden laadintaa ohjaavat periaatteet sekä tukenut muita työryhmiä tekstin valmistelutyössään. (OPS2016). Ohjausryhmä on muodostettu Opetushallituksen keskeisistä sidosryhmistä. Eli siihen on kutsuttu edustajia niistä tahoista, joita opetussuunnitelman uudistuksen katsotaan erityisesti koskettavan (Vitikka 2016). Esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmatekstin uudistustyössä on ollut mukana kaikkiaan 32 työryhmää, joista 25 on ollut oppiainekohtaista ja loput ovat keskittyneet opetussuunnitelmien yleiseen osioon (Cantell 2013: 195).

Kielilaissa on määrätty Suomen kansalliskieliksi suomi ja ruotsi (Kielilaki 1§). Perusopetuksen uudet opetussuunnitelman perustetekstit onkin luonnollisesti rakennettu rinnakkain kahdella kansalliskielellä. Tutkimuksessani tarkastelen ainoastaan opetussuunnitelman uudistamiseen liittyviä suomenkielisiä tekstejä.

2.3.1 Institutionaalinen muutos

Kuten luvussa 2.1. esitin, on opetussuunnitelman, Opetushallituksen ja koulun yhteinen nimittäjä instituutio. Tämän vuoksi on perusteltua tarkastella perusopetuksen opetussuunnitelmauudistusta institutionaalisen muutoksen valossa.



Kuvio 1. Institutionaalisen muutoksen kehikko (Mahoney & Thelen 2010: 15)
[kääntänyt M. K-P.]

Kuvio 1 esittää ne institutionaalisen muutoksen syntyyn liittyvät tekijät, jotka vaikuttavat muutostyyppin luonteeseen. Institutionaalisen muutoksen toteuttamisen mahdollistaa ympäröivä poliittinen konteksti. Tämä viittaa yhteiskunnassa vallitsevaan poliittiseen ilmapiiriin ja olosuhteisiin. Yhtä lailla muutokseen vaikuttavana tekijänä pidetään instituution luonnetta ja ominaisuuksia. Esitetyt tekijät vaikuttavat hallitsevaan muutosagenttiin ja sitä kautta institutionaalisen muutoksen luonteeseen. Tutkimukseni viitekehyksessä institutionaalisen muutoksen kehikko muodostuu oppimiseen ja opetukseen linkittyvästä opetussuunnitelmasta, johon vaikuttavat suomalainen yhteiskunnallinen tilanne ja arvot. Uudistuksen toimeenpanosta vastaava Opetushallitus, toimii siinä muutoksen agenttina.

Instituutiot edustavat ennemminkin pysyvyyttä tai jatkuvuutta kuin muutosta. Luonteeltaan sitkeiden instituutioiden muutokset ovat tyypillisesti asteittain tapahtuvia. Institutionaalinen muutos lähtee usein liikkeelle siitä, että voimassa olevien sääntöjen ja käytänteiden tulkitsemisen sekä toimeenpaneminen nähdään jollain tapaa ongelmallisena. Tämä puolestaan aikaansaa sen, että ryhdytään uudelleen tulkitsemaan ja muokkaamaan vallitsevia käytänteitä. (Mahoney & Thelen 2010: 4)

Institutionaaliset muutostyypit voidaan jaotella seuraavasti: *korvaaminen (displacement)*, *kerrostaminen (layering)*, *ajautuminen (drift)* sekä *siirtyminen (conversion)*, joista jokainen edustaa omanlaistaan muutosta. Korvaaminen tarkoittaa sananmukaisesti vanhojen sääntöjen hylkäämistä ja niiden korvaamista uusilla. Kerrostaminen vastaavasti kuvastaa joustavampaa lähestymistä vallitseviin sääntöihin ja käytänteisiin. Mainittuja normatiivisia ohjeistuksia tai vallitsevia tapoja ei suoranaisesti korvata, vaan niihin tehdään lisäyksiä, korjauksia tai tarkistuksia. Ajautuminen viittaa siihen, että vanhat säännöt ovat yhä voimassa. Niiden vaikutus on kuitenkin toisenlainen ympäristön muutoksesta johtuen. Siirtymistä puolestaan tapahtuu silloin, kun aiemmat säännöt ovat vielä muodollisesti vallitsevia. Niitä kuitenkin tulkitaan ja sovelletaan uusin tavoin. (Streeck & Thelen 2005:19-28; Emt. 15–18)

Opetussuunnitelmaa instituutiona ohjaavat erilaiset säädökset. Kyseisen asiakirjan tekstisisältö kytkeytyy sitä ympäröivien määräysten ohella vahvasti opetuksen- ja koulu maailman kieleen, jota tuotetaan instituutiolle ominaisten diskurssikäytäntöjen kautta (ks. luku 4.2). Opetussuunnitelmauudistuksen institutionaalisenä muutoksena voidaan siis katsoa olevan toimintamahdollisuuksiltaan rajallinen. Vastaavasti Opetushallituksella muutosta ohjaavana ja siitä päättävänä viranomaisena on sen läpivientiprosessin suhteen suurempi toimintavapaus. (Mahoney & Thelen 2010: 19)

2.3.2 Viranomaisen rooli muutoksessa

Viranomaisella tarkoitetaan esimerkiksi valtion hallintoviranomaisia ja muita virastoja sekä laitoksia. Lisäksi se voi olla edellä mainitun kaltaisen viranomaisen päätöksen poh-

jalta itsenäisesti tehtäviä hoitamaan asetettu lautakunta, neuvottelukunta, komitea tai muu vastaava työryhmä. (Laki viranomaisten toiminnan julkisuudesta 4§) Suomessa viranomaisten toimintaa ohjaavat eri lait ja säädökset. Toimintaan vaikuttavat myös erilaiset instituution normit ja käytänteet sekä yhteiskunnalliset arvot ja odotukset.

Suomen laki velvoittaa viranomaisia toimimaan avoimesti sekä toteuttamaan hyvää tiedonhallintatapaa. Yksilöillä ja yhteisöillä tulee olla mahdollisuus mielipiteiden muodostamiseen, julkiseen vallankäyttöön vaikuttamiseen sekä omien oikeuksien ja etujen valvomiseen. (Laki viranomaisten toiminnan julkisuudesta 3§) Avoimuus hallinnossa ja kansalaisten kuuntelu kasvattavat näiden luottamusta (Niemi & Salminen 2005: 37).

Vastaavasti viranomaisten kielenkäyttöä ja kielellisiä velvollisuuksia säätelee hallintolaki, johon on muun muassa kirjattu vaatimus asiallisesta, selkeästä ja hyvästä kielenkäytöstä. (Hallintolaki 9§). Tiedottaminen onkin viranomaistoiminnan kulmakiviä, sillä julkiseen viestintään liittyy aina vallankäyttöä. Valta ei ole sidoksissa henkilöihin, vaan se ilmenee instituutioiden arkipäiväisissä käytänteissä. (Hakala 2000: 83–84, 86)

Opetuksesta päättävistä viranomaisista hierarkiassa ylimpänä on eduskunta, joka päättää niin opetustoimen lainsäädännöstä kuin rahoituksesta ja koulutuspolitiikan linjauksista. Seuraavana järjestyksessä on valtioneuvosto, jonka 12 ministeriön osana on Opetus- ja kulttuuriministeriö. Valtioneuvosto ja opetusministeriö vastaavat sekä koulutuspolitiikan suunnittelusta että sen toimeenpanosta. Opetushallitus on vastaavasti opetusministeriön alainen virasto, joka on toiminut vuodesta 1991 saakka. Tämän noin 300 asiantuntijaa käsittävän viraston tehtävänä on vastata kansallisen opetuksen kehittämisestä. Kansalliseen opetukseen sisällytetään varhaiskasvatus, esi- ja perusopetus, aamu- ja iltapäivätoiminta, lukiokoulutus, ammatillinen peruskoulutus, aikuiskoulutus, vapaa sivistystyö sekä taiteen perusopetus (Opetushallitus 2016).

Tutkimuksessani viranomaistahoa edustaa Opetushallitus. Se vastaa perusopetuksen valtakunnallisen tason opetussuunnitelman uudistusprosessista. Muutoksesta vastaavana viranomaisena on Opetushallituksella ollut valtuudet itsenäisesti päättää edellä mainitun uudistuksen toteuttamisesta. (Vitikka 2016).

On myös huomioitava Opetushallituksen käsittämä vahva asiantuntijuus, joka ei ole sen viranomaisroolista täysin erotettavissa. Vaikka Opetushallituksen asiantuntijarooli ei välttämättä *eksplisiittisesti* eli selvästi ilmene aineistostani, voidaan sen joka tapauksessa todeta olevan *implisiittisesti* eli epäsuorasti läsnä (Kotimaisten kielten keskus 2016).

Käsittelen Opetushallitusta siis yksikkönä, jonka tehtävä ja merkitys ovat peilattavissa sen kaksoisrooliin. Yhtäältä Opetushallitus koostuu asiantuntijoista ja toisaalta päättävistä viranomaisista. Koska Opetushallitus on keskeinen päätöksentekijä perusopetuksen opetussuunnitelmauudistuksen toimeenpanossa, korostuu tutkimuksessani väistämättä sen viranomaisrooli. Opetushallituksen roolia muutoksen toimeenpanijana kuvaan tarkemmin aineiston analyysin yhteydessä, luvussa 5.

3 MUUTOKSEN DEMOKRAATTINEN KEHIKKO

Tämän luku koostuu sellaisista suunnitellun muutoksen komponenteista, jotka voivat olla osallistavan muutoksen rakennusaineina. Aluksi esittelen erilaisia demokraattisia lähestymistapoja yksilön vaikuttamisen mahdollisuuden ja päätöksentekoon osallistumisen näkökulmasta. Tämän jälkeen käsittelen osallistamista sekä sen rinnakkaiskäsitteitä osallistumista ja osallisuutta. Luvun lopussa kuvaan ennalta suunniteltuun muutokseen liittyvää viestintää.

3.1 Demokraattisia lähestymistapoja

Edustuksellinen demokratia ei mahdollista kansalaisten suoraa osallistumista poliittiseen päätöksentekoon. Sen sijaan, kansalaiset voivat vaikuttaa epäsuorasti valitsemalla edustajat, jotka tekevät päätöksiä virkansa puolesta. (Vedung & Dahlberg 2013: 17) Vaikka edustuksellisessa demokratiassa valituilla edustajilla on päätösvalta, ovat myös muut kansalaiset oikeutettuja tekemään aloitteita. Tätä demokratiamuotoa onkin mahdollista täydentää vaikuttamalla suorien tai puolisuorien kanavien, kuten kunnallisten kansanäänestysten tai mielipidetiedusteluiden kautta. (Pekola-Sjöblom & Sjöblom 2002: 9)

Deliberatiivinen demokratia tarkoittaa toimintasisällöltään harkitsevaa, pohdiskelevaa- tai keskustelevaa demokratian muotoa (Raisio & Vartiainen 2011: 11). Niiranen (2011: 226) käyttää lisäksi sanaa neuvotteleva, koska katsoo tämän demokratiamuodon sisältävän ajatuksen avoimesta keskustelusta, jossa pyritään rakentamaan yhteisymmärryksessä mahdollisimman monia tyydyttävä päätös. Myös Vedung ja Dahlberg (2013: 33) toteavat, että deliberaatiivinen toiminta viittaa yksilöiden väliseen, toiset huomioonottavaan ryhmäkeskusteluun. Tällaisessa avoimessa keskustelussa punnitaan ja perustellaan asiat huolella ennen yhteistä päätöksentekoa.

Deliberatiivinen demokratia sisältää kaksi eri suuntausta. Toisessa suuntauksessa painotetaan, että on olemassa yksi objektiivisesti paras ratkaisu ongelmaan, ja tällaiseen ratkaisuun deliberaatio pyrkii. Toinen käytännönläheisempi suuntaus tähdentää yhteistyötä

ja yhteisymmärryksen rakentamista huolimatta siitä, saadaanko objektiivisesti paras tulos aikaiseksi. Tällöin yhdessä rationaalisen keskustelun ja argumentoinnin myötä pyritään löytämään paras mahdollinen sovitteluratkaisu. (Dahlberg & Vedung 2001: 14)

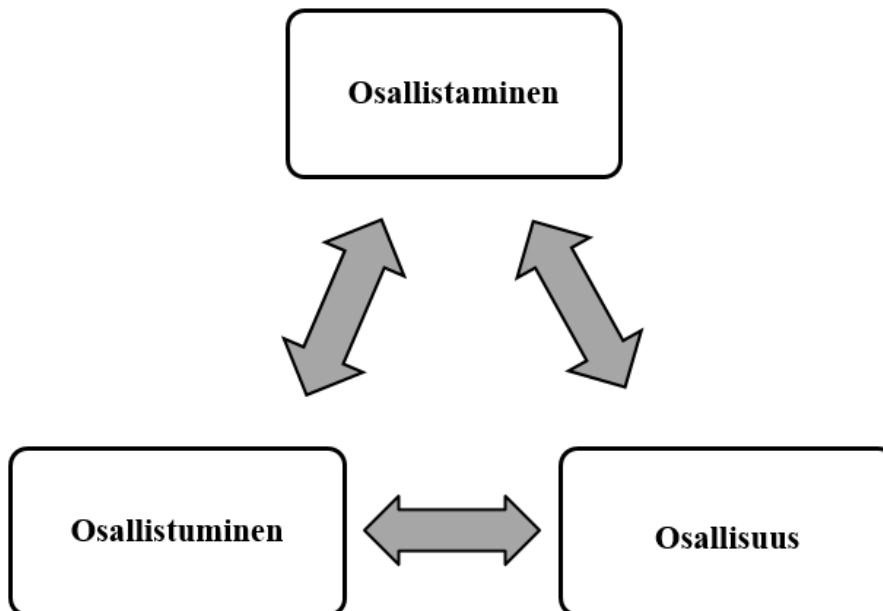
Deliberatiivista demokratiaa muistuttaa *vuorovaikutteinen demokratia*. Siinäkin tähdennetään osallisuutta keskusteluissa ja deliberatiivisissa prosessissa. Vuorovaikutteinen demokratia todentuu ihmisjoukossa, jossa vaihdetaan ajatuksia ja keskustellaan rationaalisesti yhteneväisistä kiinnostuksen kohteista tai huolenaiheista. Vuorovaikutteisessa demokratiassa osallistumisen kanssakumppaneiden kesken katsotaan olevan kasvattavaa ja mielipiteitä kehittävää pelkän vallan käytön mahdollisuuden sijaan. (Åström 2004: 99–100)

Suora demokratia, jota voidaan myös kutsua *osallistuvaksi demokratiaksi*, juontaa juurensa antiikin Kreikasta, missä miespuolisilla kansalaisilla oli oikeus kokoontua Ateenan torille keskustelemaan ja tekemään erimielisyydestäkin huolimatta enemmistöpäätöksiä. Osallistuva demokratia perustuu ajatukseen, että kansalainen yksilönä tai suuremman ryhmän jäsenenä voi välittömästi osallistua poliittiseen päätöksentekoon. Osallistumista ei voida rajoittaa samalla tavoin kuten edustuksellisessa demokratiassa. Sen sijaan lähtökohtana on kansalaisten todellinen vaikuttaminen lopulliseen päätöksentekoon. Osallistuvaa demokratiaa esitetään harvoin edustuksellisen tai vaalidemokratian täysin korvaavaksi vaihtoehdoksi. (Kettunen 2002: 20; Vedung & Dahlberg 2013: 28–29)

Eri demokratian muodot kytkeytyvät tutkimukseeni Opetushallituksen päätöksentekoon osallistavan toiminnan yhteydessä. Luvussa 5 analysoin muun muassa, millä tavoin viranomaisen osallistaa perustetekstin valmisteluun. Tähän liittyen tarkastelen, millaista demokratiaa viranomaistoiminta kussakin tekstin valmisteluun osallistamisen tapauksessa edustaa.

3.2 Muutokseen osallistaminen

Opetushallituksen luotsaama perusopetuksen opetussuunnitelmauudistus on ennalta suunniteltu muutos, johon kytkeytyy perustetekstin valmisteluun liittyvää osallistamista. Tämä puolestaan on verrannollista päätöksentekoon osallistamiseen. Käsitellen tutkimuksessani muutokseen osallistamisen lisäksi osallistumista ja osallisuutta, jotka rinnakkaiskäsitteinä liittyvät olennaisesti opetussuunnitelmatekstin valmisteluprosessiin.



Kuvio 2. Osallistamisen komponentit

Kuvio 2 jäsenyy perusopetuksen opetussuunnitelmauudistukseen liittyvistä osallistamisen osatekijöitä. Kaksipäiset nuolet havainnollistavat käsitteiden toimintasuuntaa ja yhteyttä toisiinsa. Osallistaminen on ylhäältä alaspäin suuntautuva tapa kutsua yksilöitä sekä ryhmiä osallistumaan ja tarjota mahdollisuutta päästä osalliseksi. Tässä tutkimuksessa osallistaminen katsotaan koskettavan perusopetuksen järjestäjiä, opettajia, asiantuntijoita sekä kaikkia muita asiasta kiinnostuneita. (Ks. Koskiahho 2002: 37)

Osallistamisella tarkoitetaan lisäksi halua lisätä yhteisön jäsenten valtaa (Pekkola, Pedak & Aula 2013: 11). Osallistuminen puolestaan viittaa yksilön tietoiseen toimintaan esimerkiksi kannan ottamiseen (Siisiäinen 2014: 32). Vastaavasti osallisuus kuvastaa yksilön tai ryhmän omakohtaista kokemusta kuulluksi tulemisesta tai vaikkapa tiettyyn joukkoon kuulumisesta (ks. esimerkiksi Niiranen 2011).

Opetushallitus viranomaisena toimii osallistajana kannustaessaan asiantuntijoita, keskeisiä intressiryhmiä, opetuksen järjestäjiä sekä muita asiasta kiinnostuneita osallistumaan uudistettavan opetussuunnitelman perustekstisisällön valmisteluun. Tarkastelen Opetushallituksen osallistavaa toimintaa luvuissa 5.1.1 sekä 5.1.2., jolloin keskityn ensin varsinaiseen uudistusprosessiin osallistamiseen. Sen jälkeen luvussa 5.1.3, lähestyn oppimiskäsitystä koskevan tekstisisällön valmisteluun osallistumista. Osallisuuden ilmentymistä oppimiskäsitystä koskevissa teksteissä kuvaan vastaavasti tekstien välisen vuoropuhelun yhteydessä, luvussa 5.2

3.2.1 Osallistamisesta osallisuuteen

Ajatus kansalaisten osallistumisen edesauttamisesta on kirjattu Suomen perustuslakiin. Laissa on maininta, että julkisen vallan tulee edistää yksilön osallistumisen mahdollisuuksia niin yhteiskunnalliseen toimintaan kuin itseään koskevaan päätöksentekoonkin (Perustuslaki 14§ 3 mom.). Osallistamisen periaatteen tulisikin sisältää ajatus demokratiasta ja osallistumisesta yleensä pelkän yksilöiden ja ryhmien ajan tasalla pitämisen ja kuulemisen sijaan (Matthies 2014: 10).

Suomalaisten opetussuunnitelmien uudistamisprosessiin kuuluu perinteisesti avoimuus ja osallistaminen. Opetussuunnitelman perusteiden uudistustyö tehdään monivaiheisesti, yhteistyössä ja vuorovaikutuksessa eri toimijoiden kanssa. (Halinen ym. 2013: 189; Vitikka 2016) Myös vallitsevat käsitykset tukevat organisaatioiden henkilöstön osallistamista päätöksentekoon. Henkilöstölle tarjotun mahdollisuuden olla mukana päätöksenteossa nähdään parantavan sekä työyhteisön hyvinvointia, että itse organisaation menestystä. (Pekkola ym. 2013: 11)

Tiedon jakaminen kuuluu olennaisesti osallistamisen prosessiin. Jotta yksilön tai ryhmien olisi mahdollista osallistua, heillä tulee olla riittävästi ajantasaista ja helposti saatavilla olevaa tietoa uudistusprosessiin liittyvistä asioista. (Emt. 11, 51) Opetushallituksen perustetekstin sisältöä koskeva päätöksenteko, ei ole tapahtunut suljettujen ovien sisällä, vaan tekstiluonnokset on julkaistu nähtäviksi sekä kommentoitaviksi jo prosessin varhaisvaiheessa (Cantell 2013: 198). Luonteeltaan tällainen osallistamisen tapa muistuttaa lainvalmistelua, joka prosessina sisältää niin kuulemisia kuin lausuntokierroksiakin (Pakarinen 2011: 10, 38–40).

Osallistuminen, jonka englanninkielisinä vastineita ovat *participation*, *social inclusion* sekä *involvement of users and citizens* sisältää demokraattisten tarkoitusperiensä lisäksi säänteleviä ja normatiivisia аспекteja (Matthies 2014: 9). Osallistumista voidaankin pitää tavoitteena tai keinona, ja sillä on itseisarvo sekä välinearvo. Itseisarvona osallistuminen viittaa demokraattiseen yhteiskunnan arvotavoitteisiin sekä demokraattisen hallinnon kansalaislähtöisyyteen. Keinona eli välinearvona se voi liittyä esimerkiksi työelämään silloin, kun asiakkaan kuuleminen ja osallistuminen kuuluvat osana hyvin ja laadukkaasti tehtyyn työhön. (Niiranen 2002: 71)

Osallistumista voidaan tarkastella niin sen laajuuden kuin sen sisällönkin mukaan. Laajuudella viitataan osallistujien määrään. Arviointikriteerinä on se, kuinka monella on ollut todellinen osallistumisen mahdollisuus. Sisällöllä puolestaan tarkoitetaan sitä, millainen merkitys osallistumisen keinoilla on päätöksentekoon nähden. Vastaavasti päätöksentekoon vaikuttavuutta voidaan tarkastella muun muassa poliittisen prosessin vaiheen mukaisesti. Tällöin prosessin ensimmäinen vaihe on asian esiin tuominen, mitä seuraa valmistelu ja lopuksi päätöksenteko. Hyväksytystä päätöksestä asia siirtyy toimeenpanoon. (Kettunen 2002: 22) Bäcklund, Häkli ja Schulman (2002: 7) katsovat, että kansalaisilla on oikeus ja samalla myös velvollisuus osallistua itseään ja lähipiiriään koskevaan päätöksentekoon.

Koskiahon (2002: 36–37) mukaan osallistumista kuvaa yleensä vapaaehtoisuus sekä omaehtoisuus. Motiivit osallistua voivat olla erilaisia, kuten ideologisia tai taloudellisia, yksilöistä ja ryhmittymistä riippuen. Osallistumisen kesto vaihtelee tavoitteen saavut-

tamisen perusteella lyhytaikaisesta reagoinnista pitkäaikaiseen sitoutumiseen. Myös Siisiäinen (2014: 32–38) esittää yksilöiden osallistumisen olevan eriasteista ja heidän toimintansa taustalla esiintyvän erilaisia vaikuttimia. Hänen mukaansa osallistuminen voidaan jaotella neljään: *osallistumien (participation)*, *sopeutuminen (adaptation)*, *sitoutuminen (engagement)* sekä *(pakottaminen) coercion*.

Aito osallistuminen on yksilön tietoista toimintaa, joka perustuu tämän tietämykseen ja elämäkokemukseen kyseessä olevalta toimialueelta. Sopeutuminen vastaavasti viittaa siihen, ettei yksilö kyseenalaista tietyn instituution, sosiaalisen organisaation tai muun vastavan toimintaa, vaan pitää itsestään selvänä osallistumistaan siihen. Osallistumisen perusteena voi myös olla yksilön sitoutuminen tai vastaavasti velvollisuus tiettyä asiaa kohtaan. Lisäksi pakottaminen on tiettyjen ryhmittymien käyttämä keino saada yksilö osallistumaan. (Emt.)

Osallistumisen astetta Siisiäinen (2014: 32–38) kuvaa rooleiltaan aktiivisten ja passiivisten yksilöiden kautta. Taustalla on erilaisia motivoivia tekijöitä, jotka voivat aikaansaada osallistumista sekä vastaavasti vaikuttaa osallistumisen asteeseen. Osallistumiseen on mahdollista päättää itse. Toisaalta osallistumisen taustalla voi myös olla jokin muu vaikutin. (Emt.) Palaan edellä kuvaamiini osallistumisen tapoihin ja vaikuttimiin tarkemmin luvussa 5.1.4, jossa lähestyn uuden opetussuunnitelmatekstin valmistamiseen osallistumista.

Osallistumisen ja osallisuuden perusedellytyksenä on mahdollisuus kuulua yhteisöön sekä tulla kuulluksi, ja tietoisuus näistä mahdollisuuksista. Osallisuus erillisenä viittaa puolestaan yhteisöön tai yhteiskuntaan kuulumiseen sekä omakohtaiseen kokemukseen ja tuntemukseen, yksilön henkilökohtaisten mielipiteiden arvosta ja niiden ilmaisemisen merkityksestä. Peruskoulukin voi parhaimmillaan tarjota oivan alustan osallistumisen taidoille sekä osallisuuden kokemuksille. (Bäcklund ym. 2002: 7; Niiranen 2011: 223,225–226).

Tutkimukseni viitekehyksessä ei ilmene osallisuuden yksilöllisiä kokemuksia tai tuntemuksia eikä niitä ole mahdollista mitata. Sen sijaan tarkastelen osallisuuden näyttäyty-

mistä lähemmin luvussa 5.2, jossa kuvaan oppimiskäsitystä koskevien tekstien välistä dialogia.

3.2.2 Verkossa osallistaminen

Internet eli verkko on avoin, helppo sekä nopea tiedonjakoverkko. Se on jo vakiinnuttanut asemansa esimerkiksi viranomaisten viestintäkanavana. Internet tarjoaa mahdollisuuden palveluiden suoraan tarjoamiseen sekä kaksisuuntaiseen viestintään. Viranomaiset voivat luoda siellä kansalaisille avoimen viestintäareenan, jossa muun muassa kerrotaan asioista, tarjotaan palveluja ja käydään vuoropuhelua. Vastaanottajan kannalta verkkoviestinnässä merkittävää on viestien ymmärrettävyys ja niiden puhuttelevuus. (Hakala 2000: 81–82, 86; Nieminen 2000: 126–127; Koskela 2009: 52)

Internetin toiminnan laajeneminen viestintäkanavana ja sen sovellusten kehittyminen, on mahdollistanut suurienkin ihmismäärien osallistamisen organisaatioiden toimintaan. Tämän puolestaan uskotaan vahvistavan demokratiaa. (Åström 2004: 94, 97; Kleemann, Voss & Rieder 2008: 5) Verkko toimii yhä enenevässä määrin instituutioiden viestintäkanavana, mikä puolestaan vaikuttaa niiden koventoihin sekä tapaan laatia ja käyttää tekstejä (Koskela 2007:135).

Opetushallitus on hyödyntänyt verkkosivustojaan perusopetuksen opetussuunnitelman uudistukseen liittyvänä vuorovaikutus- ja tiedonjakokanavana. Opetussuunnitelmauudistusta koskevaa viestintää varten on perustettu oma verkkosivunsa OPS2016, jossa Opetushallitus on informoinut suunnitellusta muutoksesta sekä pyrkinyt osallistamaan eri toimijoita kuten opetuksen järjestäjiä, perustetekstin valmistelutyöhön (ks. Liite 2). Opetussuunnitelman tekstiluonnoksia on voinut kommentoida nimenomaan verkossa. Palautteen antaminen on ollut mahdollista muun muassa vastaamalla Opetushallituksen tuottamiin strukturoituihin verkkokyselyihin, joihin on ollut pääsy kohdennettujen linkkien kautta (Ks. 2.3 ja 3.3 sekä luku 5). Siksi verkon merkitys kyseisen viranomaistahon opetussuunnitelmauudistuksen alustana näyttäytyy korostuneena.

3.2.3 Joukkoistaminen osallistamisen keinona

Englanninkielinen termi *crowdsourcing* muodostuu sanoista *crowd ja sourcing*. Suomen kielessä puolestaan *joukkoistaa*-verbi kuvastaa ennalta määrittelemättömän joukolle annettua tehtävää, joka suoritetaan tai ongelmaa joka ratkaistaan. Joukkoistaminen on yleensä verkossa tapahtuvaa. (Kotimaisten kielten keskus 2018) Verkon sovellukset ovat osaltaan edesauttaneet kahdensuuntainen vuorovaikutuksen toteuttamista. Organisaatiot joukkoistavat, koska haluavat kuulla kuluttajien mielipiteitä ja tarpeita. Niiden katsotaan olevan ensiarvoisen tärkeinä niin organisaatioiden olemassaolon kuin sen tuotannon kasvun kannalta (Sivula 2016: 10; Sivula & Kantola 2016:153).

Sivula & Kantola (2016: 156) ovat kehittäneet joukkoistamiseen mallin *Generic crowdsourcing model*. Se tarjoaa yleispätevän mallin joukkoistamisen osa-alueista. Joukkoistamisen esitetään olevan luonteeltaan organisaation sisästä tai ulkoista ja joukkovoiman hyödyntäminen voidaan jakaa kolmeen pääluokkaan. Tällöin joukkoistaminen perustuu yksilöiden tietaitoon, käytössä oleviin resursseihin tai rahoitukseen. Malli on käyttökelpoinen erityisesti organisaatioiden kehittämis- ja uudistamistoiminnoissa.

Vaikka Opetushallitus muutoksen toimeenpanijana on voittoa tavoittelematon valtakunnallinen opetustyötä ohjaava organisaatio, on sen joukkoistamisen tavoissa yhtäläisyyksiä edellä kuvattuun nähden. Se käyttää myös perustetekstin sisällön uudistustyössään organisaationsa sisäistä -ja ulkoista tietotaitoa sekä resursseja. Lisäksi Opetushallitus on ensimmäistä kertaa opetussuunnitelmien uudistustyössään joukkoistanut täysin ulkopuolisia tahoja, tarjotessaan verkossa kaikille halukkaille mahdollisuuden tekstiluonnosten kommentointiin (Cantell 2013: 195).

Yhtäältä Opetushallitus on hyödyntänyt opetussuunnitelmatekstin valmistelussa organisaationsa omaa asiantuntijahenkilöstöä. Toisaalta se on kutsunut mukaan tekstin valmistelutyöhön ulkopuolista joukkovoimaa, kuten opetuksen järjestäjiä ja keskeisiä sidosryhmiä sekä suuren yleisön. Viranomaistaho on siis käyttänyt hyväkseen henkilöstönsä ja organisaationsa ulkopuolisten tahojen aineetonta pääomaa, jolla tarkoitetaan ihmisten viestintä-, tieto- ja osaamispääomaa (Lehtonen 2000: 187–188).

3.3 Suunnitellusta muutoksesta viestiminen

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteteksti on laadittu vuosina 2012–2014. Perustetekstin laadinnan aikataulu on ollut koko prosessin ajan julkinen (Halinen ym. 2013: 190). Viestinnän näkökulmasta katsottuna pidetään merkittävänä, että viranomaistoiminta on julkista ja kansalaisilla on päätöksentekoon vaikuttamisen mahdollisuus. Organisaation avoin viestintäkulttuuri on osoitus demokraattisesta toiminnasta. (Hakala 2000: 86)

Syksyllä 2012 Opetushallitus antoi uudistusta koskevan virallisen lehdistötiedotteen, jonka se lähetti kaikkiin Suomen päämedioihin. Asiasta tiedotettiin myös Opetushallituksen sosiaalisen median kanavissa. (Vitikka 2016) Tiedotteille ominaista on, ettei niissä mainita tekstin kirjoittajan nimeä. Tiedotetekstit kirjoitetaan niin, että ne olisivat sellaisenaan tai mahdollisimman pienin muutoksin median käytettävissä ja edelleen tietona suurelle yleisölle välitettävissä. (Komppa 2002: 76)

Opetushallitus on lisäksi informoinut muutoksesta tietyille vastaanottajaryhmille, kohdennetuina saatekirjein sekä lausuntopyyntöin (luku 5). Vastaanottajatahon ollessa tekstin tuottajan tiedossa voidaan tekstisisältöä luotaessa jo ennalta kiinnittää huomiota tekstin lukijuuteen. Tällöin on mahdollista rakentaa tekstiä, joka pyrkii puhuttelemaan vastaanottajia ja herättämään heidän mielenkiintonsa. (Komppa 2002: 73-75)

Perusopetuksen opetussuunnitelmauudistus on suunniteltu muutos, jonka toteuttamiselle on asetettu tavoitteet ja aikataulu. Opetushallitus on tiedottanut muutoksesta niin virallisella verkkosivustollaan oph.fi kuin verkkoon opetussuunnitelmauudistusta varten perustamallaan sivustolla OPS2016. Opetushallitus on koontanut OPS2016-sivustolle tietoa muutoksen kannalta keskeisistä tekijöistä. Tiedot on tallennettu suurelta osin pdf-muotoisina PowerPoint-dioina. Kyseiset PowerPoint-esitykset ovat olleet osin linkittyneitä joihinkin nimenomaisiin seminaareihin ja koulutustilaisuuksiin. (OPS2016) Tilaisuuksissa on PowerPoint-diojen kirjallista sisältöä tiettävästi täydennetty puheella tai täsmennetty.

Koskela (2013: 138) on todennut PowerPoint-diojen käytön yksittäisinä teksteinä olevan haastavaa silloin, kun ne palvelevat eri tarkoituksia. Suullisen esityksen visuaaliseen tukeen tarkoitettu alkuperäinen teksti ei välttämättä toimi pelkästään pdf-muotoisena tekstitiedostona. Ratkaisuksi hän esittää kahta erilaista versiota, joista toinen tukisi visuaalista esitystä ja vastaavasti toinen olisi erillisenä luettavaksi tarkoitettu tai molempiin tarpeisiin sopiva kompromissi.

Muutosviestinnällä välitetään ensisijaisesti muutoksen tavoitteita koskevaa tietoa sekä tietoa siitä, miten on edettävä näiden tavoitteiden saavuttamiseksi (van Vuuren & Elving 2008: 351). Lisäksi viestinnällä pyritään vähentämään henkilöstön muutosvastarintaa. Vastahakoisuuden liennyttyä on muutosta helpompi argumentoida sekä toimeenpanna kyseinen muutos (Elving 2005: 131)

Viestit välittyvät ihmisten kautta ja niiden todellisuutta heijasteleva sisältö on kulloinkin jostakin näkökulmasta ja tiettyä tarkoitusta varten tuotettua (Hakala 2000: 82). Tiedon tarjoaminen ja henkilöstön kuuleminen lisää työntoa ja vahvistaa organisaatioon sitoutumista. Kahdensuuntainen viestintä vastaa paremmin henkilöstön vaatimukseen olla osallisena muutoksessa sekä heidän odotukseen mielipiteensä arvostuksesta (Ks. Argenti 2013: 176–177)

4 KRIITTINEN DISKURSSIANALYYSI TEKSTIEN TULKINNASSA

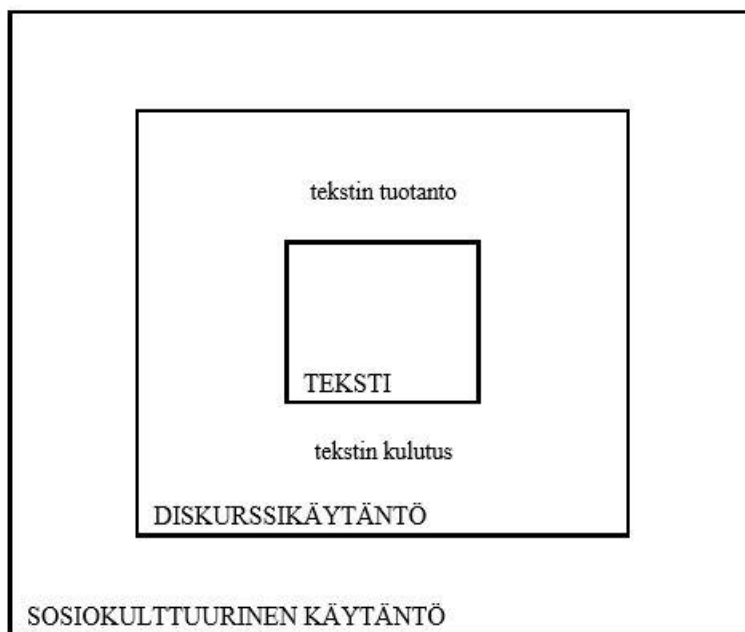
Tässä luvussa kiinnitän katseeni kriittiseen diskurssianalyysiin, jonka avulla tarkastelen tutkimukseni tekstiaineistoa. Luvun aluksi kuvaan kriittistä diskurssianalyysia tutkimusteorianana. Tämän jälkeen esittelen tekstiaineiston analyysissa käyttämäni kriittisen diskurssianalyttisen näkökulman sekä avaan, mihin tutkimusmenetelmäni valinta pohjautuu.

Kriittinen diskurssianalyysi perustuu kielenkäytön ja vallan välisen suhteen tarkasteluun. Kiinnostuksen kohteena on kielenkäyttö kontekstissaan, jolloin käyttö kytkeytyy kyseessä olevaan tilanteeseen sekä itse kielenkäyttäjiin. Kieltä suhteessa sosiaaliin rakenteisiin ja tapahtumiin lähestytään kriittisestä näkökulmasta. Tällöin huomio kiinnittyy kielellisten diskurssien tuotantoon sekä tekstien heijastamiin voimasuhteisiin. (Wodak 2001: 2; van Dijk 2001: 96; Pietikäinen 2008: 193; Pietikäinen & Mäntynen 2014: 18) Kriittisen diskurssianalyysin tavoitteena on osoittaa diskursiivisten käytänteiden sekä tekstien muokkautuminen valtasuhteiden ja vallantavoittelun pohjalta, sillä ne ovat aina teksteihin liittyviä. (Luukka 2009: 18; Pynnönen 2015: 35).

Kieli, jolla viestitään ja laaditaan esimerkiksi raporteja sisältää vallan ulottuvuuksia (Johansson, Nuolijärvi & Pyykkö 2011: 12). Tutkimuskohteita voivat näin olla institutionaaliset ja poliittiset diskurssit sekä sellaiset tekstit, joissa esiintyy vallankäyttöä tai epätasa-arvoisia ilmauksia. Kriittinen diskurssianalyysi tutkimusteorianana koostuu erilaisista teorioista sekä metodeista. Sen keskeisenä päämääränä on esiintuoda ja todentaa kielen ilmauksissa vallitsevia epäkohtia. (Wodak 2001: 2, 10; Winther-Jørgensen & Phillips 2000: 66). Kriittisen diskurssianalyysin onkin tunnustettu olevan pikemmin tutkittavan aineiston monitasoinen lähestymistapa kuin yksittäinen metodi (Meyer 2001: 14).

Tarkastelen tutkimusaineistoani kriittisen diskurssianalyysin avulla, joka perustuu Faircloughin (1997) näkemyksiin viestintätilanteesta. Hän katsoo kielenkäytön olevan sosiaalista toimintaa. Tällöin viestintätilanteessa on erotettavissa teksti, diskurssikäytäntö ja sosiokulttuurinen käytäntö, jotka ovat tiiviissä yhteydessä toisiinsa.

Tutkimuksessani tarkastelen näitä kolmea kielenkäytön osa-aluetta ja niiden linkittymistä toisiinsa. (Emt. 75, 81–82)



Kuvio 3. Viestintätilanteen kriittisen diskurssianalyysin viitekehys (Fairclough 1997: 82)

Kuvio 3 havainnollistaa viestintätilanteen osatekijät sekä niiden suhteen toisiinsa. Tekstit voivat olla puhuttuja, kirjoitettuja, visuaalisia tai niiden yhdistelmiä. Tutkimukseni viitekehyksessä ne ovat kirjoitettuja, pääosin viranomaisten ja asiantuntijoiden tuottamia tekstejä. Diskurssikäytäntö puolestaan viittaa tekstin tuotannon ja kulutuksen prosesseihin. Tekstejä tuotetaan kullekin yhteisölle vakiintuneiden käytänteiden mukaisesti, minkä perusteella ne ovat myös lukijoiden ymmärrettävissä.

Tarkastelen tutkimuksessani Opetushallituksen tuottamina tekstejä, jotka ovat sekä opetus suunnitelman uudistusprosessin, että opetus suunnitelman varsinaisen perustetekstin sisältöön liittyviä. Tekstien katsotaan yleensä olevan kulloiseenkin tilanteeseen liittyviä,

ja jotakin tarkoitusta varten kirjoitettuja (Luukka 2009:17). Sosiokulttuurinen käytäntö tarkoittaa vastaavasti sitä sosiaalista ja kulttuurista yhteyttä, jossa viestintä tapahtuu. Tutkimuksessani sosiokulttuurista käytäntöä edustavat vallitseva yhteiskunnallinen ja institutionaalinen todellisuus, jotka osaltaan vaikuttavat opetussuunnitelmatekstin rakentamiseen sekä vallitseva käsitys oppimisesta. Keskityn tarkastelemaan edellä kuvattujen viestintätilanteen osa-alueiden keskinäisissä suhteita. Huomioni kiinnittyy opetussuunnitelman oppimiskäsitystä koskevan tekstin tuottamiseen sekä näiden tekstien väliseen vuorovaikutukseen eli *intertekstuaalisuuteen*.

4.1 Sosiokulttuurinen käytäntö

Kieli vaihtelee historiallisesti ja sosiaalisesti. Se uudistuu ja vaikuttaa samalla vallitseviin kielenkäyttötapoihin, sääntöihin sekä normeihin, niitä uudelleen tarkoituksenmukaisiksi muokaten. (Fairclough 1997: 75; Pietikäinen & Mäntynen 2014: 13) Kieli on vuorovaikutuksessa toisten yhteiskunnallisten osa-alueiden kanssa. Tämä tarkoittaa, että kieli on yhteiskunnallisesti muovautunut sekä yhteiskunnallisesti vaikuttava. Kielenkäytöstä voidaan puhua diskurssina ja tarkastella sitä sosiaalisen käytäntönä. (Fairclough 1997: 75–76) Myös historia muovaa näitä kielenkäytön diskursseja. Näin ollen ne ovat ymmärrettävissä kyseessä olevaan kontekstiin sekä kulttuuriin ja yhteiskunnalliseen tilanteeseen peilaten. (Meyer 2001: 15)

Viestintätilannetta analysoitaessa voidaan huomioida erilaiset viestintään vaikuttavat abstraktitasot kuten välitön tilannekonteksti tai niiden institutionaalisten käytäntöjen konteksti, jotka kyseistä tilannetta ympäröivät. Analyysiin on mahdollista sisällyttää myös laajempi sosiokulttuurinen konteksti, joka viittaa kulttuurin ja yhteiskunnan kokonaiskehukseen. Kiinnostuksen kohteena on erityisesti kielenkäytön ja yhteiskunnan välinen vuorovaikutussuhde. Laajemman kontekstuaalisen kehysten huomioiminen onkin tärkeää, sillä yhteiskunnassa kulloinkin vallitsevat rakenteet, suhteet, käytännöt ja arvot muovaavat merkittävästi diskurssikäytäntöjä. Yhtä lailla diskurssikäytännöt vaikuttavat tähän edellä kuvaamaan kontekstuaaliseen kehukseen. (Fairclough 1997: 53, 71, 85; Pietikäinen 2008: 197)

Koska aineistoni tekstit liikkuvat useilla tasoilla, ei tutkimukseni viitekehyksessä ole mahdollista eritellä tarkasti jokaista aikaan tai paikkaan liittyvää kontekstia. (Ks. Pietikäinen & Mäntynen 2014: 29–30) Siitä huolimatta tarkastelen tekstiä aina kyseessä olevaan viestintätilanteeseen peilaten (Leiwo, Luukka & Nikula 1992: 76). Kiinnitän katseeni tekstien viestinnän osalta kulloiseenkin vuorovaikutustilanteeseen tai asiayhteyteen.

Tutkimukseni viitekehyksessä viestintätilanteen makrotason laajempaa sosiokulttuurista kontekstia edustavat muassa oppimiskäsityksen rakentamisen taustalla vaikuttavat tekijät, kuten yhteiskunnallinen tilanne ja arvot. Vastaavasti tätä ulompana kerroksena voidaan katsoa olevan globaalin kontekstin eli maailmantilanteen, joka osaltaan vaikuttaa uudistettavaan tekstisisältöön. Viestinnän mikrotason tilannekonteksti puolestaan muodostuu kielenkäytöstä sosiaalisena toimintona ja sitä ohjaavista instituution kielellisistä diskurssikäytännöistä. (Pietikäinen & Mäntynen 2009: Mäntynen 2014: 31–32, 35–36)

Opetussuunnitelman uudistustyön yhteydessä merkillepantavaa on Suomessa vallitseva koulutuksen vahva yhteiskunnallinen arvostus. Suomalaisen koulutuksen arvostus ilmenee esimerkiksi siinä, kuinka sitä kehitetään koko valtakuntaa kattavasti, poliittisin perustein. Perusopetuksen laatua ja tasa-arvoa määritellään ja pyritään ylläpitämään erilaisin normatiivisin säädöksin (ks. luku 2).

4.2 Diskurssikäytäntö

Viestintätilanteen diskurssikäytäntö tarkoittaa niitä prosesseja, jotka liittyvät tekstin tuotantoon ja tekstin kulutukseen. Diskurssikäytäntö toimii välittäjänä tekstin ja sosiokulttuurisen käytännön välillä. Kytkös näyttäytyy siten, että sosiokulttuuriset käytännöt muokkaavat tekstejä vaikuttamalla vallitsevaan diskurssikäytäntöön, eli tapoihin tuottaa ja kuluttaa tekstejä. (Fairclough 1997: 79, 81) Tutkimukseni keskiössä on tekstin tuotanto ja sen tulkinta, sillä kysymyksessä on oppimiskäsitystä koskevan perustetekstin valmis-

telu. Tekstin kulutus puolestaan opetusta ohjaavana, viittaa oppimiskäsityksen sisällön tulkintaan. (Ks. Emt 81)

Keskityn Opetushallituksen tuottamiin, opetussuunnitelman perustetekstin uudistukseen osallistaviin teksteihin sekä oppimiskäsitystä käsitteleviin teksteihin. Kyseiset tekstit edustavat muun muassa kouluun, opettamiseen, oppimiseen ja suomalaiseen yhteiskuntaan sekä lainsäädäntöön liittyviä diskursiivisia käytänteitä. Nämä diskursiiviset käytännöt määrittävät, millä tavoin opetussuunnitelman perustetekstiä on mahdollista rakentaa ja uusintaa. Lisäksi ne säätelevät, mitä asioita tekstiin voidaan sisällyttää tai mitä tekstin tulee välttämättä sisältää. Opetuksen tekstien yhteydessä huomionarvoista on niiden parissa tehtävä asiantuntijatuntijatyö. Merkittävää on myös asiantuntijoiden keskinäinen vuorovaikutus tällaisia tekstejä tuottaessa. (Johansson ym. 2011: 11)

Diskurssijärjestys rakentuu sekä diskursseista että genrestä. Diskurssi viittaa kieleen, joka omaa tietyn sosiaalisen käytännön ja on laajuudeltaan lausetta suurempi kielenkäytön kokonaisuus. Merkitykseltään diskurssi on dynaaminen ja sidoksissa kontekstiin, mikä tarkoittaa, että kielellä toimitaan eri tavoin erilaisissa yhteyksissä. (Fairclough 1997: 77; Pietikäinen & Mäntynen 2014: 24, 28) Tutkimuksessani tarkastelen osallistamisen diskurssia sen sosiaalisessa toimintakontekstissa (Ks. Pynnönen 2015: 34).

Genret ovat vastaavasti useissa instituutioissa kuten koulumaailmassa, suhteellisen vakaita sekä tunnistettavissa olevia kielellisen ja sosiaalisen toiminnan yhdistelmä. Siksi genrejen voidaan katsoa olevan yksilön kannalta rajoittavia järjestelmiä. (Solin 2006: 75) Yhtäältä genreihin sisältyy niiden rakennetta ja kieltä ohjaavia sisäisiä normeja. Toisaalta genrejen normit voivat olla kontekstuaalisia kuten tiettyyn sosiokulttuuriseen tilanteeseen liittyviä. (Pietikäinen & Mäntynen 2014: 83)

Opetussuunnitelmatekstit rakennetaan suomalaisten säädösten pohjalta. Ne kirjoitetaan aiempien institutionaalisten tekstien malleja noudattaen Näin tuotettuina ne vastaavat viranomaisteksteille asetettuja diskursiivisia reunaehtoja. Kielenkäyttönä johonkin nimenomaiseen genreen kuuluvan tekstin tulee rakenteeltaan olla tietynlainen, jotta se

vastaisi lukijan ennakko-odotuksia. (Solin 2006: 75; Pietikäinen & Mäntynen 2014: 80, 82)

4.3 Teksti diskurssin esiintymisympäristönä

Tutkimukseni keskiössä ovat erityisesti opetussuunnitelmauudistusta varten kirjoitetut tekstit, joita tarkastelen toiminallisina tekstiyksiköinä niiden varsinaisessa käyttökontekstissaan. Nämä opetuksen alan tekstit ovat sidoksissa kieliyhteisönsä diskursiivisiin käytänteisiin. Tekstien tuottamiseen ovat vaikuttaneet myös opetusta ja koulumaailmaa kehystävät sosiokulttuuriset käytännöt. (Ks. Enkvist 1978: 18–22; Fairclough 1997: 75–76, 81–82; Luukka 2009:15) Kohdennan huomioni pääosin viestintätilanteiden diskurssiin, joka tässä yhteydessä tarkoittaa kielenkäyttöä sosiaalisena toimintana (ks. Pietikäinen & Mäntynen 2014: 27).

Tutkimusaineistoni käsittää perusopetuksen opetussuunnitelman oppimiskäsitystekstin sisällön uudistamiseen liittyviä asiantuntija- ja viranomaistekstejä kuten tiedotteita, saatekirjeitä ja tekstiluonnoksia. Aineistooni kuuluu esitettyjen ohella perustetekstin valmisteluun osallistuvia tekstejä, jotka ovat oppimiskäsitystä koskeviin tekstiluonnoksiin kantaottavia kirjallisia kommentteja.

Varsinaiset opetussuunnitelmatekstit laaditaan pitkälti säädösten, kuten lakien ja asetusten perusteella (ks. esimerkiksi perusopetuslaki 1998; perusopetusasetus 1998). Juridiset vaatimukset ohjaavat ainakin osittain, tämän kaltaisten tekstien sisällön rakentamista. Virkatekstit laaditaan useasti asiantuntijoiden yhteistyönä. Luonteeltaan ne ovat pääosin pysyviä eikä niissä yleensä ole mainintaa tekstin kirjoittajasta. (Tiililä 2001:1–2)

Aineistoni tekstejä voidaan myös kutsua institutionaaliksi teksteiksi. Tämän tyyppisiä tekstejä tuotetaan opetuksen ja koulun kieliyhteisön käyttämällä tekstilajeilla. Käytössä olevat tekstilajit puolestaan kuvastavat instituution rakennetta ja toimintaa. (Kankaanpää 2001:43; Koskela 2007: 134) Institutionaalisten tekstien kirjoittamista ohjaavat siis

yhtäältä erilaiset normit, toisaalta kielenkäyttäjillä itsellään voi olla näkemys siitä, millainen teksti on kyseiseen tilanteeseen soveltuvaa (Hynninen ym. 2016: 6).

Kaikki aineistoni tekstit voidaan sijoittaa samaan kategoriaan kuuluviksi. Kattegoria käsitteenä viittaa vastaavasti tekstin tuottamisessa ja tulkitsemisessa käytettäviin malleihin. Tekstin pohjana oleva vakiintunut malli toimii optimaalisesti silloin, kun se on tuottajiensa ja kuluttajiensa kannalta helposti tunnistettavissa. Tekstin ominaispiirteet vaikuttavat sen sisällön tulkintaan. Lukija voi olettaa jonkin nimenomaisen tekstilajin edustajan sisältävän juuri sille tyypillisiä kielellisiä aineksia. Esimerkiksi kirjettä ja säädöstä luetaan eri tavoin. Tietyn kategorian voi tunnistaa pienenkin tekstuaalisen vihjeen, kuten yksittäisen sanan perusteella. (Fairclough 1997: 103; Tiililä 2002: 191)

4.3.1 Tekstilajiketjut

Institutionaaliset tekstit ovat vuorovaikutuksessa keskenään. Tekstejä tuottaessaan viranomaiset käsittelevät niitä instituutioissa käytössä olevien tekstilajien ja vallitsevien kielellisten konventioiden pohjalta. Viranomaistekstejä kirjoitettaessa edelliset tekstit toimivat uusien malleina ja virkateksteihin otetaan kieliaineksia aikaisemmista. (Heikkinen 2001: 110; Koskela 2007: 134; Koskela 2009: 52) Virkatekstejä ketjutetaan aiempia tekstejä hyödyntäen yhdeksi kokonaisuudeksi. Pohjana käytetyt tekstit voivat olla niin puhuttuja kuin kirjoitettujakin. Nämä viranomaisten teksteissään käyttämät tekstilajit muodostavat instituutioiden sisäisiä ja niiden välisiä tekstilajiketjuja. (Ks. Heikkinen 2001: 65; Solin 2006: 85; Koskela 2008: 113, 114–115)

Opetushallituksen tuottamat institutionaaliseen säätelyyn ja kieliyhteisön diskursiiviseen käyttöön perustuvat viranomaistekstit oppimiskäsitysteksti mukaan lukien, on koostettu asiantuntijayhteistyössä. Näitä opetuksen tekstejä rakennetaan vaiheittain sekä vuorovaikutuksessa, jolloin esimerkiksi puheessa todettu esitetään kirjoitettuna ja kirjoitettua ainesta saatetaan muokata yhä edelleen. (Koskela 2008: 123). Tekstien ketjuuntuminen nousee esiin oppimiskäsitystä koskevien tekstien välistä dialogia tarkasteltaessa. Kiinnostukseni kohdistuu siihen, miten oppimiskäsitystä käsittelevät tekstit ovat

vuoropuhelussa keskenään. Kiinnitän katseeni myös siihen, miten oppimiskäsitystekstiä tuotetaan siitä saatujen palautteen perusteella.

4.3.2 Intertekstuaalisuus

Intertekstuaalisuus tarkoittaa tekstien välistä vuorovaikutusta, jolloin niiden katsotaan olevan suhteessa toisiinsa, keskustellen ja toisiltaan lainaten. Tekstien merkitykseen vaikuttavat niitä ennen esiintyvät ja niiden jälkeen tulevat tekstit (Heikkinen 2001: 70–72; Solin 2006: 73). Intertekstuaalisuuden käsite viittaa siihen, että tekstit on rakennettu aiempien pohjalta. Jokainen tekstin sana edustaa omaa historiaansa sekä itseensä liittyviä muita merkityksiä ja konteksteja. (Pynnönen 2013: 14)

Avoin intertektuaalisuus viittaa toisten tekstien eksplisiittiseen läsnäoloon teksteissä. (Fairclough 1995: 104) Tällöin nuo tekstit ilmentyvät esimerkiksi lainausmerkein tai tietolähdemerkinnöin (Tiililä 2007: 117). Aineistossani ei ilmene tämän kaltaista avointa intertektuaalisuutta. Sillä kuten aiemmin esitin ovat tarkastelemani tekstit virkatekstien kaltaisia, joissa ei pääasiallisesti merkitä lainauksia (Tiililä 2001: 3). Sen sijaan toisten tekstien läsnäolo näyttyy aineistoni teksteissä implisiittisesti.

Intertekstuaalisuutta voidaan lisäksi tarkastella siten, millä tavoin tekstit sekä tulkinnat nojaavat kieliyhteisön konventioihin, kuten genreen. Tietynlainen teksti on ymmärrettävää, koska sen tekstityypin sisältämät nimenomaiset konventiot ovat lukijoiden jaettavissa sekä tunnistettavissa, kuten tutkimukseni opetussuunnitelmaudistukseen tarkoitetut tekstit. Lukijat osaavat ennakoida, millainen opetuksen alan lajityypin edustama teksti on. Kirjoittajat puolestaan ovat tietoisia, millainen tuon tekstin esitystavan tulee olla. (Ks. Solin 2006: 73–74) *Konventio* puolestaan viittaa sopimukseen tai käytänteeseen (Kotimaisten kielten keskus 2016). Opetussuunnitelmaudistukseen liittyvien tekstien välisyyttä analysoin seuraavassa luvussa.

5 OPETUSSUUNNITELMATEKSTIN VALMISTELUUN OSALLISTAMINEN

Tutkimukseni tavoitteena on selvittää, millä tavoin päätöksentekoon osallistamisen vaikutus näkyy oppimiskäsitystä koskevissa teksteissä. Tarkastelen ensin, miten Opetushallitus opetussuunnitelmauudistuksen toimeenpanevana viranomaisena osallistaa eri tahoja tiedottamalla heille tulevasta muutoksesta sekä kutsumalla heidät mukaan perusopetuksen opetussuunnitelman perustetekstin valmisteluun. Tämän jälkeen selvitän, miten perustetekstin valmisteluun osallistutaan sekä millä tavoin osallistuminen näyttäytyy osallisuutena lopulta valmiissa, oppimiskäsitystä koskevassa tekstissä. Tutkimusaineistoni koostuu, vuosien 2012–2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden uudistusprosessiin liittyvistä suomenkielisistä teksteistä.

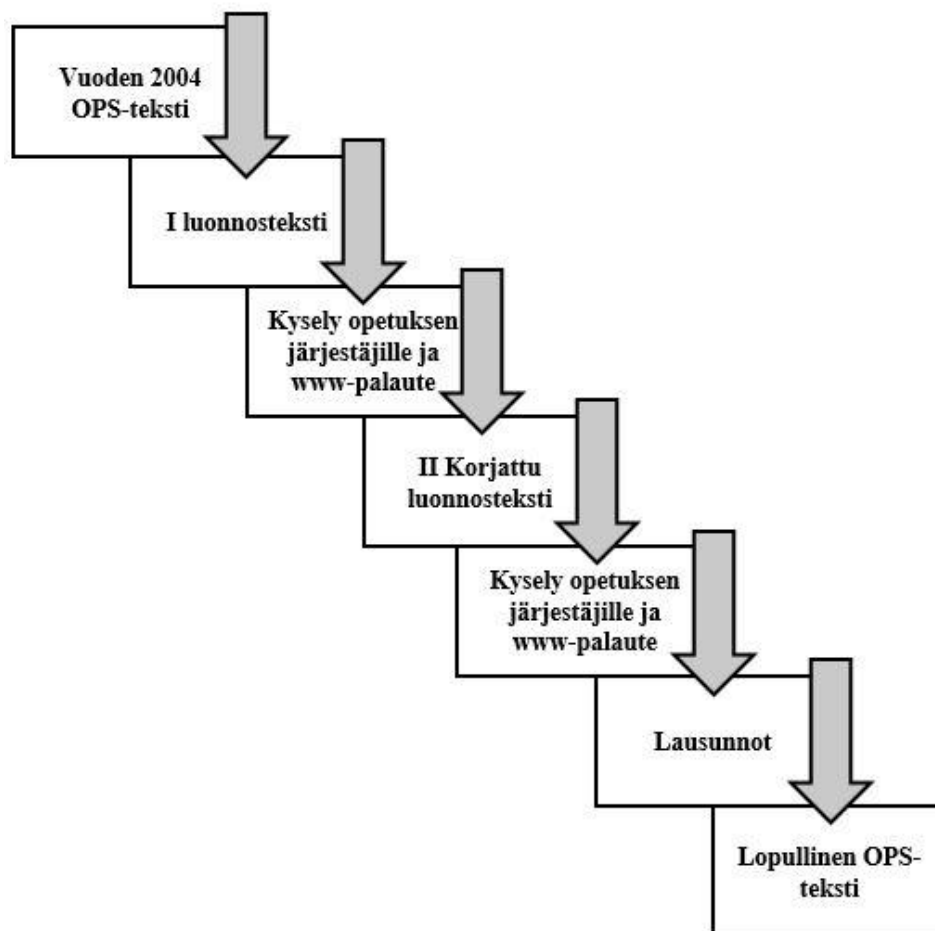
Aineistoni analyysissä tarkastelen kirjoitettuja tekstejä viestintätilanteessa. Analysoitavana on Opetushallituksen opetussuunnitelmauudistusta varten tuottamia ja vastaanottamia tekstejä. Käytän menetelmänä Faircloughin (1997) näkemyksiin pohjautuvaa kriittistä diskurssianalyysiä, jossa kielenkäyttöä lähestytään sosiaalisena toimintana. Kuvaan viestintää suhteessa tekstiin, kyseisen instituution diskurssikäytänteisiin sekä sitä ympäröiviin sosiokulttuurisiin käytänteisiin. Kiinnitän huomioni sekä tekstin tuottamiseen että sen tulkitsemiseen ja tekstien väliseen vuorovaikutukseen.

Tutkimusmenetelmäksi olen valinnut kriittinen diskurssianalyysin, sillä katson aineistoni teksteihin liittyvän vallan käyttöä (ks. esim. Luukka 2009; Johansson ym. 2011). En kuitenkaan keskity ainoastaan tekstien valtasuhteiden kuvaamiseen. Tarkoitukseni on myös paljastaa teksteissä ilmentyvät osallistamisen tekijät ja osallisuus sekä tekstien välisen vuoropuhelun luonne. Tutkimusotteessani korostuu analyyttinen sekä aineistolähtöinen tapa ja lähestyn aineistoani avoimesti sekä vailla ennakko-odotuksia.

Aluksi olen läpikäynyt koko tekstiaineistoni. Tämän jälkeen olen jaotellut sen eri luokkiin sillä perusteella, mitä opetussuunnitelman uudistamisprosessin osaa kukin teksti edustaa. Näin aineistosta muodostui kolme luokkaa, jotka ovat: osallistamis-, osallistumis- ja dokumenttiaineisto. Osallistamisaineisto koostuu niistä Opetushallituksen lähettämistä

pyynnöistä, joilla se on kutsunut eri tahoja mukaan oppimiskäsitystä koskevan perustetekstin valmistelutyöhön.

Osallistumisaineisto puolestaan käsittää ne oppimiskäsitystekstilunnonksia käsittelevät palautteet, jotka Opetushallitus on vastaanottanut. Kolmas aineistoluokka eli dokumenttiaineisto sisältää Opetushallituksen, asiantutijayhteistyönä rakentamat oppimiskäsitystekstit alkaen vuoden 2004 perustetekstistä aina valmiiseen 2014 oppimiskäsitystekstiin saakka. Analyysini etenee alkaen opetussuunnitelman uudistusprosessin osallistavien käytänteiden kuvauksesta kohti oppimiskäsitystä koskevien tekstien välistä vuoropuhelua, ja päätyen lopulta valmiiseen perustetekstiin.



Kuvio 4. Opetussuunnitelmatekstin valmisteluprosessi

Kuvio 4 osoittaa kronologisesti perusopetuksen opetussuunnitelman perustetekstin eli OPS-tekstin valmisteluprosessin. Olen kirjannut opetussuunnitelman lyhenteellä *OPS*, joka on Suomessa yleisesti sen nimeämiseen käytetty lyhyempi muoto. Kuten kuviosta ilmenee, ovat perusopetuksen opetussuunnitelmauudistuksen osallistamisen prosessi- ja dokumenttiaines kiinteästi yhteydessä toisiinsa. Tekstiaineistojen erottaminen toisistaan ei ole täysin mahdollista. Käsittelen aineistoja kuitenkin osittain erillisinä.

Kuvaan osallistamisen käytänteitä luvussa 5.1. Aluksi tarkastelen Opetushallituksen uudistustyössään toteuttamia osallistamisen toimintoja sekä kyseisen viranomaistahon tapaa ohjata perustetekstin valmisteluun osallistumista. Tämän jälkeen lähestyn tekstin valmisteluun osallistumista. Vastaavasti oppimiskäsitystä koskevien tekstien välistä dialogia käsittelen omana kokonaisuutenaan, luvussa 5.2. Oppimiskäsitysteksti on koostettu vaiheittain luonnoksista saatujen palautteiden pohjalta lopulliseen muotoonsa. Olen valinnut aineistooni ainoastaan sellaiset tekstit, joissa oppimiskäsitys jollain tapaa ilmenee. Varsinaiset oppimiskäsitystä koskevat tekstit ja niistä saadut palautteet ovat olleet keskinäisessä vuoropuhelussa. Analyysiluvun lopussa koostan yhteen tutkimuksen tekstiaineistosta tekemäni havainnot ja tulkinnot.

Opetussuunnitelman perustetekstiä on työstetty monivaiheisesti vuosina 2012–2014. Syyslukukautena 2012 tehtiin opetussuunnitelman perusteiden yleiset linjaukset ja luotiin pohja opetussuunnitelmatyölle. Opetussuunnitelmatekstin yleisten linjausten luonnoksia oli mahdollisuus kommentoida saman vuoden marraskuussa. Kevätlukukautena 2013 käynnistettiin oppiainekohtainen suunnittelutyö sekä valmisteltiin yleisiä linjauksia niistä saadun palautteen perusteella. Syyslukukautena 2013 jatkettiin perustetyötä. Kevätlukukautena 2014 kutsuttiin vielä sekä että kansalaiset opetuksenjärjestäjät kommentoimaan perus- ja lisäopetuksen kokonaisuutta. Syyslukukautena 2014 kuultiin vielä asiantuntijoita, joille oli suunnattu lausuntopyyntö. Perustetekstiä viimeistelyihin satujen palautteiden perustella ja joulukuun lopulla Opetushallitus teki päätöksen uusista perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista. (OPS2016)

5.1 Päätöksentekoon osallistamisen prosessi

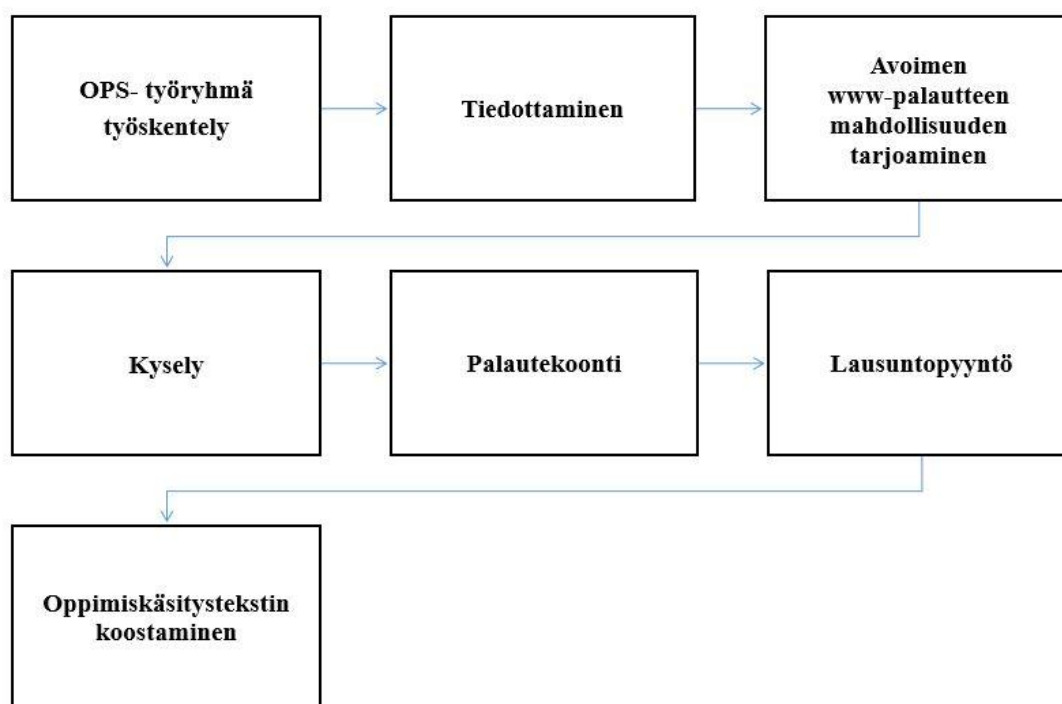
Perusopetuksen opetussuunnitelman perustetekstin uudistaminen on saanut alkunsa hallitusohjelmasta, jossa mainitaan opetussuunnitelman sekä tuntijaon uudistuksen tarve. Hallitusohjelman perusteella Opetus- ja kulttuuriministeriö on valmistellut perusopetuksen valtakunnalliset tavoitteet ja tuntijaon asetuksen, minkä pohjalta puolestaan Valtioneuvosto on asettanut perusopetuksen asetuksen ja tavoitteet. (Vitikka 2016) Asiakirjan uudistuksen taustalla on näkökulma, jonka mukaan perusopetuksen tulisi vastata nopeasti muuttuvan maailman mukanaan tuomiin haasteisiin (Halinen 2012). Ks. luku 2.

Opetussuunnitelman perustetekstiä on työstyetty monivaiheisesti vuosien 2012–2014 aikana. Perusopetuksen opetussuunnitelman uudistukseen on perinteiden mukaan osallistettu eri tahoja sekä rakennettu kyseistä perustetekstiä yhteistyössä toimien. Taustajatuksena on osallistumisen aikaansaaminen ja tämän myötä uudistukseen motivoiminen sekä siihen sitouttaminen. (Vitikka 2016) Tekstin sisällön uudistamisprosessiin on kuullut Opetushallituksen osalta eri osapuolten kuuleminen ja sen valmistelu tapahtunut eri tahojen keskinäisessä vuorovaikutuksessa. Opetushallitus on käynyt dialogia sekä asiantuntijoiden ja keskeisten intressiryhmien kesken, että kansalaisten kanssa.

Varsinainen tekstisisällön uudistustyö aloitettiin elokuussa 2012. Saman vuoden marraskuussa pyydettiin opetuksen järjestäjiltä palautetta opetussuunnitelman perusteiden luonnoksista. Yhtäaikaaisesti oli tarjolla kaikille avoin perusteiden tekstiluonnosten kommentoinnin mahdollisuus. Kommentointialusta sijaitsi Opetushallituksen verkkosivulla, osoitteessa www.opfi/ops2016. Saatujen palautteiden pohjalta Opetushallituksessa tehtiin luonnosteksteihin tarvittavia muutoksia. Huhtikuussa 2014 pyydettiin perusopetuksen ja lisäopetuksen järjestäjiltä palautetta niin sanotuista korjatusta luonnosteksteistä (Kauppinen 2016). Viimeiseksi syyskuussa 2014 laitettiin opetussuunnitelman tekstiluonnos lausuntokierrokselle. Sillä Opetushallitus halusi saada tietoonsa asiantuntijoiden näkemykset ja kehittämissuhteet vielä ennen lopullisen tekstin julkaisemisen määräaika.

5.1.1 Osallistamisen toiminnot

Opetushallitus muutoksesta vastaavana viranomaisena, on katsonut perusopetuksen opetussuunnitelman olevan kaikkien yhteinen asia. Perustetekstiä on haluttu rakentaa vuorovaikutuksessa ja yhteisymmärryksessä. (Ks. Cantell 2013; Halinen ym. 2013)



Kuvio 5. Opetushallituksen osallistamisen toiminnot

Kuvioon 5 on koottu ne aineistoni sisältämät Opetushallituksen osallistavat toiminnot, jotka liittyvät vuosien 2012–2014 perusopetuksen opetussuunnitelman uudistustyöhön. Osallistavat toiminnot limittyvät toisiinsa, joten niiden suoranaista esiintymis- tai tärkeysjärjestystä on mahdotonta osoittaa. Sen sijaan kuvio osoittaa kunkin toimintamuodon olevan roolissaan merkityksellinen, osana uudistustyön kokonaisuutta.

Perusopetuksen opetussuunnitelman asiakirjauudistuksesta kokonaisuudessaan on vastannut Opetushallituksen koostama ohjausryhmä. Asiakirja on jaettu perustetekstin sisällön perusteella kahteentoista osaan. Kunkin osan tekstisisällön uudistamisesta on puolestaan vastannut oma työryhmänsä. (OPS2016) Keskityn tutkimuksessani oppimiskäsitystekstiin, joka esiintyy asiakirjan alaluvussa 2.3. Luvussa 2 tarkastellaan perusopetusta yleissivistyksen pohjana. Oppimiskäsitystekstin sisältöä valmistelevasta työryhmästä käytän lyhennettä, OPS-työryhmä.

Opetushallitus on kutsunut OPS-työryhmään toimijoita organisaationsa sisältä ja sen ulkopuolelta. Työryhmä käsittää jäseniä Opetushallituksesta, yliopistoista ja koulumaailmasta sekä kouluista että kunnan opetustoimesta (OPS2016). Osallistamisen perusteena on ollut saada työryhmään laaja-alainen asiantuntijoiden edustus. (Kauppinen 2016) Osallistamisen tapa kuvastaa osaltaan Opetushallituksen ajattelumallia. Oman asiantuntijaorganisaation tietopääomaa ja ulkopuolisten asiantuntijoiden tietotaitoa käytetään yhteiseen hyvään, perustetekstin rakentamiseen. (Lehtonen 2000; Sivula & Kantola 2016)

Perusopetuksen opetussuunnitelman uudistus on tuotu tiedotettavana asiana julki elokuussa 2012. Opetushallitus on lähestynyt sisällöltään informoivalla saatekirjeellä esiopetuksen- ja perusopetuksen järjestäjiä, opetuksen järjestämisestä vastaavia lautakuntia sekä harjoittelukouluja. Opetushallitus on pyrkinyt aktivoimaan edellä mainitut tahot perustetekstin uudistamistyöhön. Kirjeessä Opetushallitus on kertonut luonnostekstien sisältöä koskevasta palautteen antamisen mahdollisuudesta. Opetuksen järjestäjille verkkokysely suunnattu on toteutettu marraskuussa 2012. Samanaikaisesti kaikilla kansalaisillakin on ollut tilaisuus osallistua samojen perustetekstien valmisteluun. Aineistostani ei suoraan käy ilmi, millä tavoin avoimista kommentointitilaisuuksista on informoitu.

Kommentointialustana on toiminut Opetushallituksen verkkosivu. Opetushallitus on osallistanut opetuksen järjestäjiä uudelleen perustetekstin valmisteluun, keväällä 2014. Samaan aikaan oli myös kansalaisilla toinen mahdollisuus kommentoida perusteluonnoksia. Opetussuunnitelman valmistelutyön loppuvaiheessa syyskuussa 2014, Opetushallitus pyysi asiantuntijoiltakin lausuntoja perustetekstin sisällöstä. Mielipidetiedustelujen kautta on mahdollista osallistua joko suoraan tai puolisuorasti, jolloin ne

täydentävät edustuksellisen demokratian vaikutusmuotoa. (Pekkola-Sjöblom & Sjöblom 2002: 9).

Saatekirjeiden vastaanottajat ovat valikoituneet Opetushallituksen osoitteiston perusteella, joka on koostettu vuosien varrella eri kunnista annettujen tietojen pohjalta. Vastaanottajatahot vaihtelevat kunnittain, joten niitä on vaikea eritellä. Jossain kunnassa vastaanottajana toimii kirjaamo, toisen kunnan kohdalla informaatiokirje saattaa olla osoitettu suoraan opetuksen järjestäjälle. Lausuntopyyntö puolestaan lähetettiin ennalta valikoiduille asiantuntijaryhmille, kuten ministeriöiden, yliopistojen ja ammattijärjestöjen edustajille. Kyseiset asiantuntijat on valittu muun muassa intressisidosteisuutensa perusteella (Vitikka 2016).

Lausuntopyyntö ja saatekirjeet ovat sisällöltään nimenomaiseen uudistusprosessiin liittyviä ja tietyille vastaanottajatahoille kohdennettuja (Luukka 2009: 17) Opetushallitus on tällä tavoin voinut pyrkiä tuottamaan tekstiä, joka on sisällöltään lukijaa mahdollisimman optimaalisesti puhutteleva (Komppa 2002: 73–75). Käsittelen Opetushallituksen lähettämiä saatekirjeitä ja lausuntopyyntöjä tarkemmin luvussa 5.1.3., jossa keskityn osallistumisen ohjailuun. Vastaavasti Opetushallituksen vastaanottamia kommentteja, vastauksia sekä kyseisen viranomaistahon niistä tekemää palautekoontia tarkastelen luvussa 5.1.3, jossa lähestyn perustetekstin valmisteluun osallistumista. Lopuksi keskityn oppimiskäsitystekstin sisällön rakentamiseen, luvussa 5.2

Tiedottaminen on olennainen osa muutosstrategioita. Viestimällä osallistetaan muutokseen ja pyritään vähentämään muutoksen vastaisuutta. (Elving 2005: 130–131) Opetushallitus on informoinut opetussuunnitelmauudistuksen toteutuksesta jakamalla samanaikaisesti tietoa niin uudistettavan perustetekstin sisällöstä luonnoksineen, kuin tekstin työstämisprosessistakin. Esimerkiksi muutostyön aikataulu on ollut alusta julkinen alkaen (Halinen ym. 2013: 190).

Opetushallitus julkaisi myös opetussuunnitelmauudistusta koskevan virallisen lehdistötiedotteen 9.10.2012. Tiedote on jaettu kaikkiin valtakunnan päämedioihin (Vitikka 2016). Lehdistötiedotteelle luonteenomaista on välittää uutiskynnyksen ylittävää tarpeel-

lista tietoa, jonka media sellaisenaan tai muokattuna voi edelleen jakaa (Kankaanpää 2002: 53; Komppa 2002: 76).

Tekstisisällöltään lehdistötiedotteet eivät kuulu tyypillisimpiin hallinnon virkateksteihin, koska niiden kautta ei tehdä esityksiä tai päätöksiä (Kankaanpää 2002: 53, 55-56). Opetushallituksen 9.10.2012 valtakunnan päämedioihin jakama lehdistötiedote on luonteeltaan informoiva ja toteava. asiat esitetään kertoen ja taustoja avaten, jopa sanellen. Tieto on ylhäältä alaspäin suunnattua. Tilaa tulkinnalle ei jätetä.

- (1) Valtakunnalliset opetussuunnitelman perusteet valmistuvat vuoden 2014 loppuun mennessä. Uusien perusteiden mukaisten paikallisten opetussuunnitelmien tulee olla valmiita ennen elokuuta 2016. (Opetushallitus 9.10.2012)

Opetushallitus vastaa opetussuunnitelmauudistuksen uudistuksen toteuttamisesta. Sillä on valtuudet viestiä, miten asiat tulee hoitaa ja miten edetään. Viranomaisena se käyttää tätä valtaa tiedottaessaan aikataulullisista asioista, kuten esimerkiksi (1) havainnollistaa. (Ks. Luukka 2009: 18; Johansson ym. 2011: 12; Pynnönen 2015: 35) Opetussuunnitelmien valmistumisajankohdat todetaan yksinkertaisuudessaan. Tekstin ilmaisutapa ei jätä lukijalle aikataulun suhteen epäselvyyksiä. Tieto annetaan ylhäältä käsin, uudistettavien asiakirjojen valmistumisjärjestys todeten.

- (2) Uudistustyö perustuu valtioneuvoston 28.6.2012 antamaan asetukseen, jossa määritellään tavoitteet esiopetukselle, perusopetukselle, lisäopetukselle ja perusopetukseen valmistavalle opetukselle sekä perusopetuksen tuntijako. (Opetushallitus 9.10.2012)

Opetushallitus kertoo esimerkissä (2), mistä lähtökohdista käsin ja minkä tahon määräyksestä perusopetuksen opetussuunnitelmauudistusta lähdetään toteuttamaan (ks. van Vuuren & Elving 2008: 351). Taustalla olevien säädösten ja linjausten esittäminen jo uudistustyön alkuvaiheessa voidaan katsoa asettavan muutostyölle painoarvoa ja lisäävän ymmärrystä sen toteuttamisen välttämättömyydestä.

- (3) Opetushallitus kannustaa käynnistämään paikallisen pohdinnan jo opetussuunnitelman perusteiden laadinnan aikana. Kentältä tuleva palaute

vaikuttaa suuresti perusteiden laatuun ja toisaalta taas valtakunnallinen työ tukee kunnissa ja kouluissa tehtävää suunnittelutyötä ja valmistautumista. (Opetushallitus 9.10.2012)

Opetushallitus rohkaisee opettajia ja muita paikallisella tasolla opetuksen parissa toimivia, osallistumaan perusteiden laadintatyöhön. Päätöksentekoon osallistamisen katsotaan lisäävän työhyvinvointia ja sen myötä organisaation menestystä. (Pekkola ym. 2013: 11) Esimerkki (3) havainnollistaa tiedotteen kieliasun olevan sävyltään tuttavallinen, ja kohdennettu. *Kenttä*, on yleisesti opetus- ja kasvatusalalla käytetty ilmaus. Sanan sisältö linkittyy kouluihin sekä päiväkotiyksiköihin, ja niissä tehtävään ruohonjuuritason opetustyöhön. Opetushallitus argumentoi myös opettajien merkitystä perustetekstin valmistelussa korostamalla osallistumisen lopulta näyttäytyvän paikallisen tason työssä.

- (4) Opetussuunnitelmien perusteiden uudistamistyöstä viestimistä varten on avattu OPS2016-verkkosivut. Sivulla on julkaistu mm. uudistustyön aikataulu, tavoitteet, työryhmät ja tiekartta paikallisen opetussuunnitelmatyön tukemiseksi. (Opetushallitus 9.10.2012)

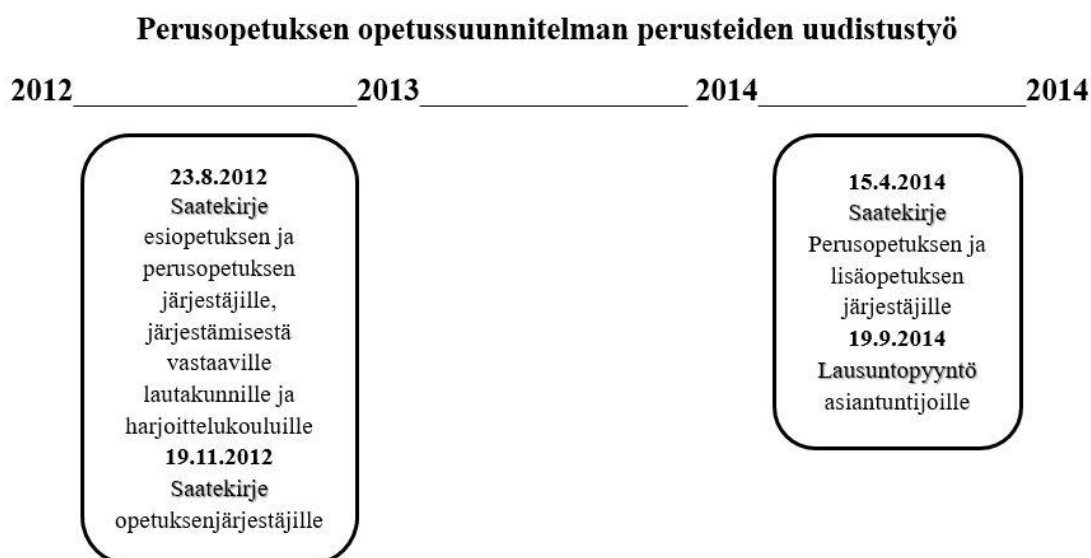
Opetussuunnitelmauudistuksen tärkeyttä korostaa Opetushallituksen muutostyötä koskevaa viestintää varten perustettu erillinen verkkosivusto. Esimerkistä (4) kuvastuu lisäksi Opetushallituksen tavoite toimia muutostyössä avoimesti ja läpinäkyvästi. Tämä konkretisoituu muutokseen liittyvistä keskeisistä asioista tiedottamalla (Ks. esimerkiksi Hakala 2000: 86).

Osallistavien toimintojen kautta luodaan kuvaa viranomaistahon pyyteettömästä halusta toimia avoimesti, vuorovaikutuksessa ja yhteistyössä. Opetushallitus viestittää, että perusopetuksen opetussuunnitelman uudistuksessa on kyse kaikille yhteisestä asiasta. Viranomaisten toiminta on linjassa niiden näkemysten kanssa, jotka tukevat organisaatioiden henkilöstön osallistamista päätöksentekoon (ks. Pekkola ym. 2013: 11).

5.1.2 Osallistumisen ohjailu

Opetushallitus on perusopetuksen opetussuunnitelman uudistuksen toteutuksesta vastaavana viranomaisena tiedottanut siihen liittyvistä toimenpiteistä ja aikatauluista (Halinen

ym. 2013: 90). Samanaikaisesti Opetushallitus on linjannut, millä tavoin osallistumisen perustetekstin sisällön valmistelun tulisi tapahtua.



Kuvio 6. Osallistumisen ohjailu

Kuvio 6 osoittaa Opetushallituksen osallistamisen paikat. Se havainnollistaa ne ajankohdat, jolloin Opetushallitus on kutsunut valitsemansa kohderyhmät saatekirjein ja lausuntopyyntöihin mukaan perustetekstin valmistelutyöhön. Yhtäältä Opetushallitus on kannustanut tekstin valmisteluun. Toisaalta se on samanaikaisesti ohjannut sekä määritellyt, millä tavoin osallistumisen tulee tapahtua.

Opetushallitus on suunnannut kaikki saatekirjeensä yhtäaikaaisesti suurelle joukolle. Saatekirjeissään Opetushallitus on pyytänyt perusopetuksen järjestäjiä antamaan palautetta uudistettavan opetussuunnitelman tekstinluonnoksista. Luonteeltaan ohjailevat samanaikaisesti usealle taholle lähetetyt ryhmäkirjeet ovat tyypillisiä muun muassa virastojen ja koulujen välisessä kirjeenvaihdossa. Tämän kaltaisten institutionaalisten tekstien avulla viranomaisilla on halua vaikuttaa koulujen toimintaan. (Honkanen 2002: 140; Honkanen 2009: 191)

- (5) Opetuksen järjestäjien toivotaan käsittelevän perusteluonnoksista pyydettävää palautetta mahdollisimman laajasti koko opetusalan henkilöstönsä kanssa. Myös huoltajien sekä paikallisten yhteistyökumppaneiden kanssa käytävä keskustelu on tärkeää sekä perusteita koskevaa palautteenantoa että varsinkin opetussuunnitelmatyöhön valmistautumista ja sen toteuttamista varten. Erityistä huomiota on tarpeen kiinnittää oppilaiden mahdollisuuteen osallistua opetussuunnitelmaa koskevaan pohdintaan ja antaa siihen oma panoksensa. Tämä edellyttää, että oppilaille avataan ymmärrettävällä tavalla opetussuunnitelman merkitystä, sisältöä sekä suunnitelmassa käytettyä käsitteistöä. (Opetushallitus 23.8.2012)

Esimerkki (5) osoittaa Opetushallituksen opetuksen järjestäjille esittämät opetussuunnitelman perusteluonnosten käsittelyä koskevat asiat. Opetushallitus jättää varsinaisen osallistamisen suurelta osin opetuksen järjestäjien vastuulle. Viranomaisen nimittäin toivoo juuri opetuksen järjestäjien osallistavan henkilöstönsä perusteluonnosta koskevaan palautekeskusteluun. Esitetty toive on tulkittavissa ylemmältä taholta annettuna ohjeena ja velvoitteena toimia toiveen mukaisesti. Osallistumista voidaankin katsoa ohjaavan erilaiset sääntelyt ja normit (Matthies 2014: 9).

Opetushallitus painottaa samassa kirjeessään myös huoltajien sekä muiden yhteistyökumppaneiden kanssa käytävän dialogin merkitystä. Keskustelu on siis suotavaa mutta ei pakollista. Sama asia on nostettu uudelleen esiin kahdessa seuraavassakin opetuksen järjestäjille suunnatussa kirjeessä. Yllä olevan esimerkin saatekirjeen tekstissä kehoitetaan lisäksi kiinnittämään huomioita oppilaiden mahdollisuuteen osallistua. Opetuksen järjestäjiä ei kuitenkaan neuvota kannustamaan oppilaita osallistumiseen eikä seuraamaan heidän osallistumisen tapaa tai aktiivisuuden määrää.

Esimerkkitekstistä kuvastuu Opetushallituksen halu kuulla edustavuudeltaan moninai-
semman joukon ajatuksia opetussuunnitelman luonnoksen tekstisisällöstä. Opetuksen
järjestäjien mielipiteitä ei kirjeessä kuitenkaan suoraan pyydetä. Heidän rooliksi osoit-
tanutuu sen sijaan toimia omalta osaltaan tekstinvalmisteluun osallistajana sekä opetus-
suunnitelman merkityssisällön avaajana.

- (6) Lähetämme ohessa tutustuttavaksenne perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden ensimmäisten lukujen luonnostekstit (liite 1) sekä niihin liittyvän palautelomakkeen (liite 2). Toivomme teidän antavan palautetta uudistuksen suunnasta ja opetussuunnitelman perusteluonnoksesta. Palautteen antamisaika on 19.11.2012–5.12.2012. (Opetushallitus 19.11.2012)
- (7) Opetushallitus pyytää palautetta perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden sekä lisäopetuksen opetussuunnitelman perusteiden luonnoksista. Toivomme teidän arvioivan kummankin opetussuunnitelman perusteluonnosten toimivuutta ja kehittämistarpeita. Palautteen antamisaika on 15.4. – 15.5.2014. (Opetushallitus 15.4.2014)

Esimerkkien (6) ja (7) pyyntö osallistumaan on kirjoitusasultaan kohtelias, kuitenkin samanaikaisesti vahvasti ohjaava tai vähintäänkin toteava. Saatekirjeissä kerrotaan suorasanaisesti, mistä vastauksia halutaan sekä mikä on vastausten palautusajankohta. Esimerkit heijastelevat kuitenkin Opetushallituksen tavoitetta kuulla eri osapuolia ja valmistella perustetekstiä yhteistyössä. Tällä tavoin osallistamalla, viranomaistaho voi lisätä opetuksen järjestäjien valtaa vaikuttaa päätöksentekoon, joka kytkeytyy rakenteilla olevan perustetekstin sisällön valmisteluun (ks. Pekkola ym. 2013:11).

- (8) Palautteen antaminen tapahtuu tämän linkin kautta: <https://www.surveilla.com/33535-27162-662@ops&palautte>
Teknisistä syistä koko lomake täytetään kerralla. Lomaketta ei voi tallentaa ja jatkaa sen täyttämistä myöhemmin. Vastausten käsittelevyyden vuoksi kunkin avoimen vastauksen pituudeksi suosittelemme enintään 300 sanaa. (Opetushallitus 19.11.2012)

Esimerkki (8) puolestaan osoittaa palautteen antamisen fyysisen paikan sekä asettaa kommentoinnille reunaehdot. Opetushallitus huomauttaa opastavaan sävyyn vastaamiseen vaikuttavista teknisistä seikoista. Vastauksiin on pyritty viranomaistahon suunnalta vaikuttamaan, kehottamalla niiden sisältämien sanamäärien rajaamiseen. Tekstissä esiintyvää rajoitusta argumentoidaan annettujen vastausten käytettävyydellä. Toisaalta ohjeistus, rajoituksineen saattaa vaikuttaa palautteen antamisen halukkuuteen ja sen myötä palautteen saamiseen.

Opetushallituksen laatimien saatekirjeiden tekstisisältö on merkitykseltään toimintaa ohjaileva vaikkakin samalla tekstin valmistelutyöhön kutsuva ja kannustava. Kirjeiden

tekstisisällöstä välittyy viranomaisen pyrkimys rakentaa tekstiä yhteistyössä. Sillä Opetushallitus kutsuu eri sanoin, kuten *toivoo* osallistumaan tekstin valmisteluun. Opetushallituksen toteuttaman osallistamisen voidaan tässä kohdin katsoa olevan ylhäältä alaspäin suuntautuva kannustamisen ja aktivoinnin keino (Koskiahho 2002: 3; Hennala 2011: 37).

Syykuussa 2014 perustetekstin valmistelutyön ollessa jo loppusuoralla Opetushallitus lähetti vielä keskeisille sidosryhmilleen lausuntopyynnön. Vastaanottajatahoja edustavat muun muassa eri yliopistojen ja ammattijärjestöjen asiantuntijat. Lausuntopyyntö koskee perusopetuksen ja lisäopetuksen opetussuunnitelman perusteiden luonnostekstiä, joiden tekstisisällöstä Opetushallitus toivoi saavansa asiantuntijoiden näkemyksen.

- (9) Opetushallitus pyytää lausuntoa sekä perusopetuksen että lisäopetuksen opetussuunnitelman perusteiden luonnoksesta. Molemmat opetussuunnitelman perusteet viimeistellään antamienne lausuntojen pohjalta. Lausunnoissa pyydetään erityisesti kiinnittämään huomiota siihen, miten luonnoksiin sisältyvät linjaukset vastaavat perusopetuksen ja lisäopetuksen uudistumisen haasteisiin ja miten hyvin ne tukevat paikallisen opetussuunnitelman laadintaa. (Opetushallitus 19.9.2014)

Esimerkki (9) havainnollistaa asiantuntijasidosryhmille suunnatun lausuntopyynnön. Se on opetuksen järjestäjille lähetettyjen saatekirjeiden kaltaisesti kieliasultaan kohtelias. Opetushallitus haluaa tietää, mitä mieltä asiantuntijat ovat tekstiluonnoksen toimivuudesta ja toivoo heiltä tähän vastausta. Lausuntopyynnön perustella voi todeta toimintaohjeen sisältävän valinnan vapauden. Asiantuntijoita ei velvoiteta antamaan palautetta. Lisäksi asiantuntijoiden mielipiteiden vaikuttavuutta lopullisen tekstisisällön korostetaan. Opetuksen järjestäjille kohdennetussa saatekirjeessä ei ilmene samankaltaista palautteen antamisen merkityksen korostamista perustetekstin viimeistelyyn kannalta esiinny.

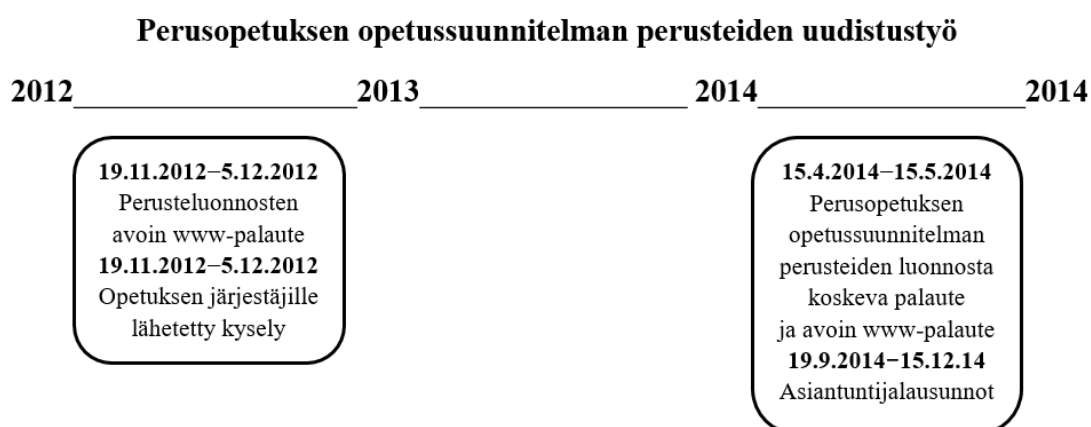
- (10) Opetushallitus pyytää, että lausunnot jäsennetään perusteluonnosten kokonaisuuksia sekä niihin sisältyviä lukuja ja niiden numerointia vastaavaksi. Lausunnon antajaa pyydetään tiivistämään kummankin lausunnon keskeisin sisältö lausuntojen loppuun lyhyesti otsikon ”Lausunnon keskeisin sisältö” alle. (Opetushallitus 19.9.2014)

Esimerkki (10) osoittaa asiantuntijoidenkin toimintaa ohjailtavan. Viranomaisen kertoo tarkasti, millä tavoin asiantuntijoiden palaute tulee jäsenellä ja mihin lausunnon keskeisin sisältö kiteyttävä. Vaikka kieliasu on tässäkin tekstikappaleessa kohtelias, ei sen sisältämä ohjeistus tarjoa juurikaan toimintavapautta palautteen antamisen suhteen.

Opetushallitus on osallistanut opetuksen järjestäjiä sekä asiantuntijoita perustetekstin valmisteluun heille kohdennetuilla kirjeillä. Näiden kirjeiden sisällöistä on tulkittavissa, että Opetushallitus osallistaa eri toimijoita eri tavoin. Asiantuntijoille on lähetetty *lausuntopyyntö*, jossa *pyydetään* antamaan mielipiteitä. Vastaavasti opetuksen järjestäjät ovat saaneet *saatekirjeen*, joka sisältävää osittain jopa *toimintaan velvoittavia* lausumia. Viranomaiset saattavat viestinnässään käyttää hyväkseen erilaisia pyyntöjä ja kehotuksia, silloin kun heidän päämääränään on saada tietoa. (Honkanen 2002: 140)

5.1.3 Tekstin valmisteluun osallistuminen

Opetushallitus on muutoksentehtävän roolissaan kutsunut eri tahoja mukaan perustetekstin valmistelutyöhön. Osallistamisen katsotaan saavan aikaan osallistumista, jota pidetään muutokseen motivoivana ja siihen sitoutumista edistävänä tekijänä. (Vitikka 2016)



Kuvio 7. Osallistuminen tekstisisällön rakentamiseen

Kuvio 7 esittää ajankohdat, jolloin opetussuunnitelman tekstisisältöä on voinut kommentoida. Kuten kuvio osoittaa, on luonnosteksteistä voinut antaa palautetta vuosina 2012 ja 2014. Kuvio ilmentää Opetushallituksen osallistavan toiminnan olleen opetuksen järjestäjille ja asiantuntijoille kohdennettua. Toisaalta laajempaa tekstin valmisteluun joukkoistamista on tapahtunut, jolloin ulkopuolisillakin tahoilla on ollut osallistumisen mahdollisuus (ks. esimerkiksi Sivula 2016).

Opetushallituksen tekemä kooste osoittaa, että perustetekstin valmisteluun on ollut mahdollista osallistua ensimmäisen kerran marraskuussa 2012. Opetushallituksen verkkosivustolla OPS2016 oli tuolloin tarjolla kaikille avoin perustetekstiluonnosten kommentointialusta. Sivustolla oli suomen- ja ruotsinkieliset, kullekin kieliryhmittymälle omat sivut. Opetussuunnitelman luonnostekstit oli jaettu valmisteilla olleen perusteasiakirjan sisällysluettelon mukaisesti, kahteentoista osa-alueeseen (Opetushallitus 2014) Jokaista osiota varten on ollut kommentointikenttensä. Tutkimuksessani keskityn suomenkielistä oppimiskäsitystä koskevan tekstiosion tarkasteluun. Oppimiskäsitystekstiä käsitteleviä suomenkielisiä kommentteja annettiin 82.

Marraskuussa 2012, pyydettiin perusteluonnoksista palautetta myös opetuksen järjestäjiltä. Palautteen antamiseen kutsuva saatekirje lähetettiin 414 opetuksen järjestäjille eli suomen- ja ruotsinkielisille- ja valtion kouluille sekä yksityisille opetuksen järjestäjille. Palautepyyntö käsitti kahdeksan kysymystä, jotka suunnattu jokaiseen luonnoksen kahdestatoista osa-alueesta. Oppimiskäsitystä koskeva teksti esiintyi omana kokonaisuutenaan. Osa-alueiden jaottelu pohjautuu opetussuunnitelman perusteiden sisällysluetteloon. Kysely oli strukturoitu ja se toteutettiin Opetushallituksen verkkosivulla, Survetjärjestelmän kautta. Saadut 127 vastausta Opetushallitus jaotteli kieliryhmittäin. Vastauksista 112 oli suomenkielistä ja vastaavasti 7 ruotsinkielistä, joiden kerrotaan kielestä riippumatta olevan keskenään samansuuntaisia. Lisäksi 8 vastausta, joiden kieltä ei mainita palautettiin sähköpostitse. Näin ollen ne eivät ole tutkimuksessani käytettävissä.

Aineistossani esitetään, että palautteen antamiseen on osallistunut suurelta osin erilaisia ryhmittymiä, muun muassa kuntien sisäisiä- tai alueellisia OPS-ryhmiä. Myös joidenkin vanhempainyhdistysten, oppilaskuntien sekä opiskelija- ja tutkijaryhmien kerrotaan otta-

neen osaa palautteenantoon. Ryhmiä ei aineistossani kuitenkaan tarkemmin nimetä tai kuvata. Vastaaajina on toiminut lisäksi yksilöitä, jotka esitetään aineistossani ainoastaan esimerkiksi virka-asemansa kautta, kuten opetuspäällikkö.

Huomionarvoista on, ettei muita kuin opetuksen järjestäjiä ole tässä yhteydessä merkitty erilliseksi vastaajaryhmäksi. Opetuksen järjestäjille suunnatuissa saatekirjeissä (ks. 5.1.2) nimenomaan pyydettiin osallistamaan oppilaatkin opetussuunnitelman uudistustyöhön. Oppilaiden antaminen vastausten lukumäärän vähäisyys saattaa olla viranomaisen toiminnan kriteereinä. Tästä huolimatta avoimissa kysymyksissä on esiintynyt oppilaidenkin vastauksia. Opetushallitus on vastaanottanut sähköpostitse koosteen helsinkiläisen alakoulun ja lohjalaisen yläkoulun oppilaitten vastauksista.

Huhtikuussa 2014 Opetushallitus pyysi palautetta yhteensä 289 perusopetuksen- ja lisäopetuksen järjestäjältä. Palautetta on ollut mahdollista antaa viidestä kokonaisuudesta. Kommentointialustana on toiminut Opetushallituksen verkkosivu, jossa tietoja kerättiin Survette -järjestelmää hyödyntäen. Palautetta saatiin aina kysymyksestä riippuen, 61–78 opetuksen järjestäjältä. Aineistossani esitetään vastausten lukumäärän hajonnan johtuneen vastausten sidosteisuudesta tiettyihin kysymyksiin. Samaan aikaan kuin opetuksen järjestäjillä, oli jälleen kansalaisillakin mahdollisuus kommentoida opetussuunnitelman perusteiden sekä lisäopetuksen opetussuunnitelman perusteiden luonnoksia. Vastausten alustana toimi tällöinkin Opetushallituksen verkkosivu, johon kertyi 2517 kommenttia. Lisäksi 37 vastausta annettiin sähköpostitse.

Opetushallitus kohdensi vielä joulukuussa 2014 lausuntopyynnön yhteensä 105 taholle. Lausuntopyyntö lähetettiin Opetushallituksen valitsemille suomen- ja ruotsinkielisille asiantuntijaryhmille, kuten ministeriöiden, yliopistojen ja ammattijärjestöjen edustajille. Asiantuntijat ovat valikoituneet ammatti- tai intressisidoisteisuutensa perusteella (Vitikka 2016). Lausuntopyyntöön vastasi 80 suomenkielistä tahoa.

Perustetekstin valmistelun loppuvaiheessa ulkopuolisillakin on ollut mahdollisuus ottaa kantaa sen sisältöön. Opetushallituksessa on kirjattu vastaanotetuksi 52 muun kuin lausuntopyynnöllä kohdennetun toimijan antamaa palautetta. Opetushallitus vastaanotti

myös 6 määräaikaan nähden myöhässä palautettua suomenkielistä lausuntoa. Vaikka uudistustyöllä on ollut tiukka toteuttamisaikataulu, ovat oppimiskäsitystä koskeneet myöhässäkin tulleet lausunnot ehtineet osallistua perustetekstin valmistelutyöhön. (Kauppinen 2016) Aineistooni olen valinnut ainoastaan oppimiskäsitystä käsittelevät suomenkieliset asiantuntijalausunnot, joita on kaikkiaan 24.

Taulukko 2. Oppimiskäsitystekstistä annettu suomenkielinen palaute

Palauteajankohta	Palautetta antava taho	Vastausten lukumäärä
Syksy 2012	Opetuksen järjestäjät	112
Syksy 2012	Kaikki asiasta kiinnostuneet	82
Kevät 2014	Opetuksen järjestäjät	..
Kevät 2014	Kaikki asiasta kiinnostuneet	..
Syksy 2014	Asiantuntijat	24

Taulukko 2 havainnollistaa oppimiskäsitystä koskevista teksteistä suomenkielistä palautetta antaneet tahot. Se osoittaa myös annettujen palautteiden ajankohdan ja näiden vastausten lukumäärän. Taulukkoon merkityt kaksi pistettä kertovat siitä, ettei oppimiskäsitystä koskevien suomenkielisten palautteiden tarkkaa lukumäärää ole tutkimusaineistoni tarjoaman tiedon perusteella mahdollista esittää.

Perustetekstin valmistelutyöhön osallistumisen taustalla voi olla erinäisiä taustavaikuttajia. Jonkin ryhmittymän tai yksilön osallistuminen on vapaaehtoista. Osallistumista saattaa motivoida puhdas kiinnostus asiakirjatekstiä kohtaan. Toisaalta osallistumisen voi aikaansaada ammatillinen velvollisuus tai sitoumus, jonka pohjalta kannanotto tekstisisältöön on asiaankuuluvaa ja luontevaa. Osallistumisen tavoitteet ovat myös osallistujista

riippuen erilaisia. Jotain yksilöä tai ryhmää motivoi pelkästään osallistumisen mahdollisuus itseisarvona, kun taas joidenkin osallistumisen taustalla vaikuttamisen halu. Tuolloin osallistumisella on välinearvo. Osallistumisen aste saattaa myös olla erivahvuinen. Jotkut osallistuvat aktiivisesti, toisten ote on puolestaan passiivisempi. (Koskiahon 2002: 36–37; Niiranen 2002: 71; Siisiäinen 2014: 33–35, 37–38)

Osallistumisen on mahdollista olla eri rooleissa tapahtuvaa. Kuten aiemmin esitin henkilöllä saattaa ammattiroolin vuoksi, esimerkiksi toimiminen opettajana tai ammattijärjestön asiantuntijana, olla velvoite osallistua tekstin valmisteluun. Yhtä lailla osallistuja voi olla oppilas tai huoltaja, jolla on halu vaikuttaa. Yksilöllä on voi samanaikaisesti olla myös useampia osallistumiseen vaikuttavia rooleja. (Siisiäinen 2014: 31–32)

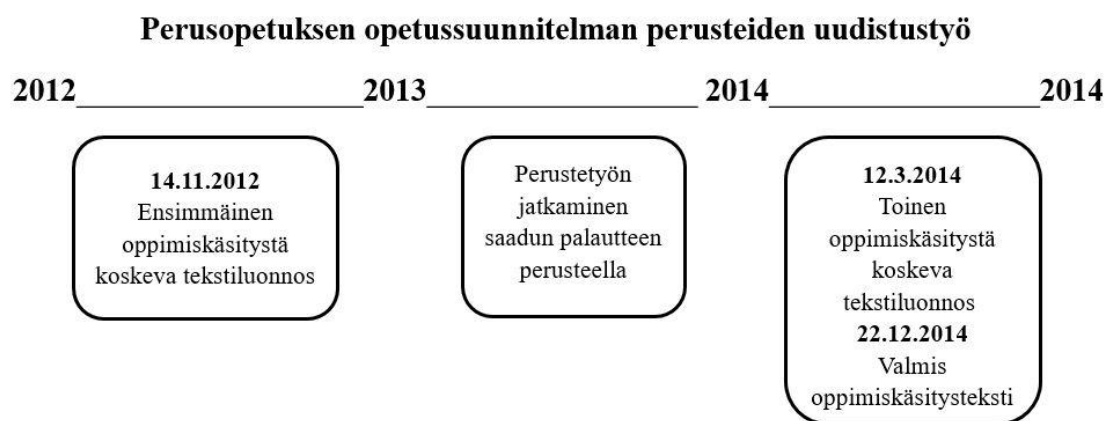
Osallistuminen tekstin valmisteluun on saattanut olla suoraa tai välillistä, esimerkiksi ryhmittymän kautta tapahtuvaa. Aineistostani ei tämä paljastu, joten osallistumisen tapaa ei ole mahdollista luonnehtia demokratian (Ks. luku 3.1) näkökulmasta. Tutkimukseni ei voi myöskään mitata osallistumisen astetta tai osoittaa osallistujan motivaatiota tai muita osallistumiseen vaikuttaneita taustatekijöitä. Osallistujan nimi, tämän toimiminen ryhmän jäsenenä tai yksilönä jää pääosin pimentoon. Ainoastaan asiantuntijalausunnoissa on allekirjoitustiedot. Ne eivät kuitenkaan välttämättä valaise kaikkien osallistujien osallisuutta. Tutkimus osoittaa kuitenkin, että yleistä kiinnostusta tekstin valmisteluun on esiintynyt ja osallistumista on tapahtunut.

5.2 Oppimiskäsitys osallistamisen tuloksena

Opetussuunnitelman perusteteksti kokonaisuudessaan, oppimiskäsitys mukaan lukien, kuuluu institutionaalisten tekstien kategoriaan (ks. Kankaanpää 2006). Tämän kaltaiset tekstit rakennetaan institutionaalisessa kontekstissa, opettamiseen, oppimiseen ja kasvatukseen liittyviä diskursiivisia käytänteitä noudattaen (Fairclough 1997: 81). Sisällöltään perustetekstien voidaan todeta edustavan kieliyhteisönsä näkemyksiä, tässä yhteydessä opetuksen ja koulun kieltä (Johansson 2011: 115).

Oppimiskäsitysteksti on genrensä edustajana yhteisönsä jäsenten tunnistettavissa (Solin 2006: 72). Opetussuunnitelmien tekstien kirjoittamista ohjaavat edellisten ohella Suomen lainsäädäntö sekä asetukset. Valtakunnalliset- ja paikallisen tason opetussuunnitelmatekstit tulee lisäksi suhteuttaa ympäröivään sosiaaliseen kontekstiin eli kulloinkin yhteiskunnalliseen tilanteeseen ja vallitseviin arvoihin (Fairclough 1997: 85).

Oppimiskäsitystä koskeva teksti kuten koko perustetekstisisältö, on rakennettu monivaiheisesti ja yhteistyössä. Varsinainen tekstityö on aloitettu marraskuussa 2012. Asiakirjateksti on valmistunut joulukuun 2014 loppupuolella. Opetussuunnitelmatekstiä on muokattu vuoropuhelussa sekä asiantuntijoiden ja opetuksen järjestäjien, että suuren yleisön kanssa. Viranomaistahon eri toimijoiden kanssa toteuttama yhteistyö ja yhteisymmärrykseen pykiminen, on toimintatapana deliberatiivisen demokratian luonteista. Deliberatiivinen demokratia pyrkii rationaalisen keskustelun ja argumentoinnin kautta saavuttamaan parhaan mahdollisen ratkaisun. (Dahlberg & Vedung 2001: 14)



Kuvio 8. Oppimiskäsitystekstien koostaminen

Kuvio 8 esittää perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden oppimiskäsitystä käsittävän tekstin rakentamisvaiheet. Oppimiskäsitystekstiä kuten muitakin perustetekstin o-

suuksia on tuotettu vaiheittain asiantuntijayhteistyössä, kustakin luonnostekstistä saadut palautteet huomioiden. Palauteajankohdat esitän luvussa 5.1.3, jossa käsittelen tekstin valmisteluun osallistumista. Monivaiheinen ja vuorovaikutteinen työskentelytapa muistuttaa luonteeltaan neuvottelua ja suomalaista lainvalmistelua. Lakeja muokataan vaiheittain ja niiden valmistelulle on ominaista niin vuorovaikutus kuin erinäiset muun muassa asiantuntijoiden sekä järjestöjen kuulemistilaisuudet. (Ks. Pakarinen 2011) Tarkastelen kutakin oppimiskäsitystekstin koostamisen vaihetta, ja siihen liittyvää vuoropuhelua.

Oppimiskäsitystekstien tarkastelussa lähdän liikkeelle paneutumalla ensin vuoden 2004 opetussuunnitelman perustetekstiin. Tämän jälkeen käyn läpi ilmestymisjärjestyksessä kaksi seuraavaa Opetushallituksen tuottamaa oppimiskäsitystä koskevaa tekstiluonnosta. Lopulta päädyn kuvaamaan vuoden 2014 valmista perustetekstiä. Havainnoin oppimiskäsitystä koskevien tekstien välistä vuorovaikutusta nostoen esiin opetukseen liittyviä diskursiivisia käytänteitä. Kohdennan katseeni myös siihen, miten ympäröivä maailma eli sosiokulttuurisen käytännön kehys vaikuttaa tuotettavaan oppimiskäsitystekstiin. (Ks. Fairclough 1997: 79, 81) Oppimiskäsitystekstiä käsittävään vuoropuheluun kytkeytyvät lisäksi sen tekstiluonnoksista annetut palautteet. Tarkastelen millaisia elementtejä ja millaista vuoropuhelua näiden esittämieni tekstien välinen intertekstuaalisuus ilmentää.

Esitän lukujen 5.2.1–5.2.4 oppimiskäsitystä koskevat esimerkkitekstit kronologisessa järjestyksessä ja rinnakkain siten, että aiemmin ilmestynyt teksti on vasemmalla puolella ja vastaavasti uudempi tuotos oikealla. Olen kirjannut uudempaan oppimiskäsitystä koskevaan tekstiin kursivoituina kohdat, jotka eroavat vanhemman version tekstistä. Yhteneväisyyden vuoksi, käytän samaa esittämisen tapaa oppimiskäsitystekstejä keskenään vertailevien esimerkkien kohdalla.

5.2.1 Pohjatekstistä luonnokseen

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet -asiakirja on edustaa lajityypiltään opetuksen alan genreä. (Ks. Solin 2006: 75) Asiakirja on rakennettu asiantuntijoiden yhteistyönä koulun maailman diskursiivisia käytänteitä hyödyntäen (ks. Fairclough 1997: 81). Opetussuunnitelma on uudistettu viimeksi vuonna 2004. Oppimiskäsitystä koskeva

perusteasiakirjan tekstisisältö kuvastaa silloisia yhteiskunnallisia arvoja ja näkemystä oppimisesta (Cantell 2013: 195).

- (11) Opetussuunnitelman perusteet on laadittu perustuen oppimiskäsitykseen, jossa oppiminen ymmärretään yksilölliseksi ja yhteisölliseksi tietojen ja taitojen rakennusprosessiksi, jonka kautta syntyy kulttuurinen osallisuus. Oppiminen tapahtuu tavoitteellisena opiskeluna erilaisissa tilanteissa itsenäisesti, opettajan ohjauksessa sekä vuorovaikutuksessa opettajan ja vertaisryhmän kanssa. Opittavana on uuden tiedon ja uusien taitojen lisäksi oppimis- ja työskentelytavat, jotka ovat elinikäisen oppimisen välineitä. Oppiminen on seurausta oppilaan aktiivisesta ja tavoitteellisesta toiminnasta, jossa hän aiempien tietorakenteidensa pohjalta käsittelee ja tulkitsee opittavaa ainesta. Vaikka oppimisen yleiset periaatteet ovat kaikilla samat, oppiminen riippuu oppijan aiemmin rakentuneesta tiedosta, motivaatiosta sekä oppimis- ja työskentelytavoista. Yksilöllistä oppimista tukee vastavuoroisessa yhteistyössä tapahtuva oppiminen. Oppiminen on kaikissa muodoissa aktiivinen ja päämääräsuuntautunut, itsenäistä tai yhteistä ongelmaratkaisua sisältävä prosessi. Oppiminen on tilannesidonnaista, joten oppimisympäristön monipuolisuuteen on kiinnitettävä erityistä huomiota. Opittaessa avautuu uusia mahdollisuuksia ymmärtää kulttuuria ja kulttuurin sisältämiä merkityksiä sekä osallistua yhteiskunnan toimintaan. (Opetushallitus 2004)

Esimerkki (11) esittää vuoden 2004 oppimiskäsitystä koskevan tekstin, jonka voidaan ainakin osittain katsoa edustavan aikansa asiantuntijanäkökulmaa. Perustetekstiä on kirjoitettu 2000-luvun alun institutionaalisessa kontekstissa (ks. Pietikäinen & Mäntynen 2014: 33). Sisällön kirjoittamista ovat asiantuntijatyön ja sosiokulttuuristen tekijöiden ohella ohjanneet silloiset säädökset (ks. esimerkiksi perusopetuslaki 1998). Asiakirjan tekstisisältöön ovat lisäksi vaikuttaneet opetukseen liittyvät konventiot, jotka osaltaan määrittävät perustetekstin uudistettavan sisällön rakentamista (ks. Solin 2006: 73–74). Asiantuntijoiden keskinäistä vuorovaikutusta pidetään merkityksellisenä opetussuunnitelmaa ja samankaltaisia virallisia tekstejä rakennettaessa (Johansson 2011: 11).

Esimerkki (12) havainnollistaa vuoden 2004 valtakunnallisen tason opetussuunnitelman oppimiskäsitystekstin sekä marraskuussa 2012 ilmestyneen oppimiskäsitystä koskevan ensimmäisen luonnostekstin.

(12)

<p>Opetussuunnitelman perusteet on laadittu perustuen oppimiskäsitykseen, jossa oppiminen ymmärretään yksilölliseksi ja yhteisölliseksi tietojen ja taitojen rakennusprosessiksi, jonka kautta syntyy kulttuurinen osallisuus. Oppiminen tapahtuu tavoitteellisenä opiskeluna erilaisissa tilanteissa itsenäisesti, opettajan ohjauksessa sekä vuorovaikutuksessa opettajan ja vertaisryhmän kanssa. Opittavana on uuden tiedon ja uusien taitojen lisäksi oppimis- ja työskentelytavat, jotka ovat elinikäisen oppimisen välineitä. Oppiminen on seurausta oppilaan aktiivisesta ja tavoitteellisesta toiminnasta, jossa hän aiempien tietorakenteidensa pohjalta käsittelee ja tulkitsee opittavaa ainesta. Vaikka oppimisen yleiset periaatteet ovat kaikilla samat, oppiminen riippuu oppijan aiemmin rakentuneesta tiedosta, motivaatiosta sekä oppimis- ja työskentelytavoista. Yksilöllistä oppimista tukee vastavuoroisessa yhteistyössä tapahtuva oppiminen. Oppiminen on kaikissa muodoissa aktiivinen ja päämääräsuuntautunut, itsenäistä tai yhteistä ongelmaratkaisua sisältävä prosessi. Oppiminen on tilannesidonnaista, joten oppimisympäristön monipuolisuuteen on kiinnitettävä erityistä huomiota. Opittaessa avautuu uusia mahdollisuuksia ymmärtää kulttuuria ja kulttuurin sisältämiä merkityksiä sekä osallistua yhteiskunnan toimintaan.</p>	<p>Opetussuunnitelman perusteet on laadittu perustuen oppimiskäsitykseen, jonka mukaan oppiminen on oppilaan aikaisempiin tietoihin, taitoihin, tunteisiin ja kokemuksiin pohjautuvaa päämääräsuuntautunutta toimintaa. Oppilas on aktiivinen toimija, joka oppii asettamaan tavoitteita ja ratkaisemaan ongelmia sekä itsenäisesti että yhdessä muiden kanssa. Uusien tietojen ja taitojen oppimisen rinnalla oppilas oppii refleктоimaan oppimisprosessejaan, kokemuksiaan ja tunteitaan. Parhaimmillaan oppiminen herättää myönteisiä tunnekokemuksia, iloa ja uutta luovaa toimintaa, joka innostaa kehittämään omaa osaamista. Oppiminen on näin erottamaton osa yksilön kokonaisvaltaista elinikäistä ihmisenä kasvua ja yhteisön hyvän elämän rakentamista. Oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa vertaisryhmän, opettajan, koulu yhteisön jäsenten, koulun ulkopuolisten asiantuntijoiden ja eri yhteisöjen kanssa erilaisissa oppimisympäristöissä. Koska oppiminen on yksin ja yhdessä tekemistä, ajattelemista, suunnittelua ja näiden prosessien monipuolista arvioimista, oppimisprosessiin liittyy myös oppilaan tahto ja kehittyvä taito toimia ja oppia yhdessä ja huomioida toimintansa seuraukset ja vaikutukset kanssatoimijoihin. Yhdessä oppiminen edistää parhaimmillaan myös erilaisia luovan ajattelun ja ongelmaratkaisun prosesseja, joiden kautta oppilas oppii vähitellen tiedostamaan kokemuksiaan ja tunnistamaan omia ja toisten tunteita suhteessa opittaviin tietoihin, taitoihin ja toimintaan. Oppiminen on näin monimuotoista ja sidoksissa opittavaan asiaan, aikaan ja paikkaan. Tavoitteellinen oppiminen on taito, jonka voi oppia. Siksi oppilasta ohjataan tiedostamaan omat tapansa oppia ja käyttämään tätä tietoa oppimisen laadun parantamiseen. Oppimisprosessin aikana oppilas oppii työskentely- ja ajattelutaitoja sekä tietojen ja taitojen oppimista edistäviä strategioita. Jotta oppilas voisi oppia uusia käsitteitä ja syventää ymmärrystä opittavista asioista, oppilasta tuetaan liittämällä opittava asia omiin aikaisempiin käsityksiinsä ja ymmärrykseensä. Tietojen ja taitojen oppiminen on kumuloituvaa ja se vaatii usein pitkäaikaista ja sinnikästä harjoittelua. Jotta oppilas osaa hyödyntää ja soveltaa oppimaansa uusissa tilanteissa, opetus järjestetään siten, että oppilas voi kokea opittavat asiat itselleen merkitykselliseksi. Omasta oppimisprosessistaan tietoinen ja vastuullinen oppilas oppii toimimaan yhä itseohjautuvammin. Oppilaan kiinnostuksen kohteet, arvostukset, työskentelytavat ja tunteet</p>
--	---

(Oppimiskäsitys 2004)	<p>sekä kokemukset ja käsitykset itsestään oppijana ohjaavat oppimisprosessia. <i>Koska oppilas asettaa toiminnalleen tavoitteet suhteessa itsetuntoonsa ja minäkuvaansa, kannustava ja rohkaiseva ohjaus ja palaute oppimisen aikana tukevat oppilaan myönteisen minäkuvan kehittymistä. Realistisen palautteen antaminen ja saaminen ovat keskeinen osa oppimista tukevaa ja välittävää sekä avointa ja rohkaisevaa vuorovaikutusta niin yksilö- kuin ryhmätilanteissa</i></p> <p>(14.11.2012 Oppimiskäsitys luonnos)</p>
-----------------------	---

Vuoden 2012 oppimiskäsitystä koskeva luonnostekstin on edeltäjäänsä pidempi. Tekstien sisällöissä esiintyy keskinäisiä poikkeavuuksia. Ilmeistä kuitenkin on, että vuoden 2012 luonnostekstin sisältö pohjautuu aiemmin ilmestyneeseen versioon. Molempien oppimiskäsitystä käsittelevien tekstien aloitus on ensimmäisen päälauseen osalta täysin yhdenmukainen. Tekstit heijastelevat keskenään samansuuntaisia ajatuksia oppimisen tilanteisuudesta sekä vertaisryhmässä- ja vuorovaikutuksessa oppimisesta.

Keskeisin ero on tavassa asemoida oppilas oppimisensa suhteen. Uudempi teksti korostaa oppilaan aktiivista roolia ja luonnehtii tämän oppimiskokemuksia, motivaatiota ja oppimisensa reflektointia. Vanhemmassa tekstissä oppilaan roolia ei esitetä yhtä korostettua. Sen sijaan vaan oppiminen on peilattavissa myös opettajan antamaan opetukseen. Vuoden 2012 ensimmäisessä luonnostekstissä uusina elementteinä esiintyvät muun muassa oppilaan myönteiset kokemukset ja oppimisen ilo sekä luovuus. Oppiminen nähdään elinikäisenä prosessina.

Ilmiasunsa perusteella uudemman oppimiskäsitystekstin voidaan todeta olevan vanhemman luontevaa seurausta. Oppimiskäsitystekstit ovat vuorovaikutuksessa toistensa kanssa ja käyvät dialogia tekstin merkityssisällöstä. Eli ne ovat luonteeltaan intertekstuaalisia. (Ks. Heikkinen 2001: 70–72; Solin 2006: 73) Opetussuunnitelmien kaltaiset institutionaaliset ja viranomaisten rakentamat tekstit yleensä ketjuuntuvat niitä edeltävien tekstien pohjalta (ks. Koskela 2008: 123). Tekstisisältöjen eroavuus on luonnollista. Kumpikin teksti edustaa aikansa näkemystä oppimiskäsityksestä. Vuoden 2012 luonnostekstissä oppilaalla itsellään katsotaan olevan keskeinen rooli oppimisessaan, jota siivittää myönteiset kokemukset ja oppijan aktiivisuus. Kun taas vuonna 2004 laaditussa oppimis-

käsitystekstissä nähdään opettajuus uudempaa tekstiä vahvemmin oppimiseen kytkettynä ja sitä ohjaavana sekä edesauttavana.

5.2.2 Luonnoksesta kommentointeihin

Perusteluonnosten ilmestyttyä marraskuussa 2012, Opetushallitus tarjosi verkkosivullaan OPS2016 kaikille asiasta kiinnostuneille avoimen mahdollisuuden niiden tekstisisällön kommentointiin. Opetushallitus on tehnyt yhteenvedon kansalaisilta saamistaan, luonnos-tekstejä koskevista palautteista.

- (13) Oppimiskäsityksen määrittelyä opetussuunnitelman perusteissa pidettiin hyvänä periaatteena ja asiana. Oppisen osalta osa kommentoijista korosti oppimisen luonnetta yksilöllisenä ja psykologisena prosessina, oppimisen kaikkiallisuutta ja kokonaisvaltaisuutta. Osa puolestaan toi esiin kouluoppimisen luonteen tavoitteellisenä, opettajan ohjaamana toimintana. Näiden suhteen olisi oppimiskäsityksen kuvauksessa tärkeää hakea tasapainoa. Tähän liittyen useissa kommentoinneissa toivottiin, että perusteissa avattaisiin myös opetuskäsitystä, tai vastattaisiin konkreettisemmin siihen, mitä esitetty oppimiskäsitys edellyttää opetukselta ja opettajuudelta. Kommenteissa toivottiin myös yhteisöllisyyden ja keskustelun esiintuomista opetuksessa, yhteistoiminnallinen oppiminen mainittiin tähän liittyen useaan otteeseen. Vuorovaikutuksen, kannustavuuden ja oppilaan myönteisen minäkuvan korostamista pidettiin hyvänä asiana. (Koonti perusteluonnosten www-palautteesta 21.12.2012)

Esimerkki (13) esittää yhteenvedon kansalaisten kommentoinneista, jotka on annettu oppimiskäsitystä käsittelevästä tekstiluonnoksesta. Kooste osoittaa vastaanotetun palautteen olevan suhteellisen myönteistä sekä pitkälti linjassa oppimiskäsitystä koskevan luonnoksen kanssa. Huomioarvoista kuitenkin on, että yhteenveto on viranomaisten tekemä. Se edustaa Opetushallituksen näkemystä annettujen palautteiden sisällöstä.

Koosteessa kerrotaan kansalaisten pitäneen muun muassa oppimiskäsityksen määrittelystä. Samoin vuorovaikutuksen, kannustavuuden sekä oppilaan myönteisen minäkuvan korostamisen esitetään kansalaisilta saatujen mielipiteiden perusteella olevan positiivista. Yhteenvedon mukaan kansalaisten näkemykset oppimisesta eivät ole olleet yhteneväiset. Palautteista katsotaan lisäksi nousevan esiin tarve oppilaan oppimisen ja opettajan anta-

man opetuksen luonteen sekä näiden keskinäisen suhteen täsmentämisestä. Kansalaisten todetaan myös näkevän merkityksellisenä niin yhteisöllisyyden kuin keskustelunkin liittäminen osaksi opetusta.

Samaan aikaan kun kansalaisilla oli mahdollisuus kommentoida perustetekstilunnonksia, kohdensi Opetushallitus opetuksen järjestäjille luonnosten tekstisisältöä koskevan kyselyn. Opetushallitus on tehnyt koosteen myös tämän kyselyn vastauksista. Esimerkissä (14) kerrotaan opetuksen järjestäjienkin suhtautuneen oppimiskäsitystä käsittelevän tekstilunnonksen sisältöön pääosin myönteisesti.

- (14) Oppimiskäsityksen määrittelyä opetussuunnitelman perusteissa pidettiin tärkeänä ja hyvänä asiana. Oppimiskäsityksen ilmentämää uudistuksen suuntaa piti oikeana tai melko oikeana 94% suomenkielisistä vastaajista. Erityisen myönteisesti suhtauduttiin kuvauksen painottumiseen oppilaaseen ja oppilaan aktiivisen roolin korostumista. Myös tunteiden ja kokemusten esiin tuomista pidettiin hyvänä ja keskeisenä uutena näkökulmana. Oppimiskäsitystä toivottiin avattavan tarkemmin opetuksen ja opettajuuden kannalta. Opettajan roolin toivottiin kaiken kaikkiaan näkyvän tekstissä paremmin. Tähän liittyen tuotiin esiin opettajien yhteistyön ja yhteisopettajuuden merkitys, jota toivottiin korostettavan perusteissa. Lisäksi yhteistoiminnallisuutta ja vuorovaikutuksen merkitystä oppimisessa toivottiin edelleen korostettavan. Myös ikäkausien ja perusopetuksen eri vuosiluokkakokonaisuuksien huomioimista oppimiskäsityksen kuvauksessa toivottiin. (Koonti opetuksen järjestäjille lähetetyn kyselyn vastauksista 21.12.2012)

Yhteenvedossaan Opetushallitus kuvaa opetuksen järjestäjiltä vastaanottamaansa palautetta. Koosteessa viranomaisen nostaa esiin vastauksissa ilmenneen oppimiskäsityksen määrittelyn tärkeyden. Opetushallitus kertoo lisäksi opetuksen järjestäjien näkemyksen yhteistoiminnallisuuden ja vuorovaikutuksen merkityksellisyydestä olevan laajalti yhdenmukainen kansalaisten esittämiin mielipiteisiin nähden. Yhteenvedossa esitetään myös oppilaan aktiivisen roolin sekä tämän tuntemusten ja kokemusten korostamisen olevan opetuksen järjestäjien mielestä erityisen hyviä asioita. Toisaalta vastaajien todetaan toivovan opetusta ja opettajuutta tekstissä vielä avattavan ja tämän ohella opettajuuden siinä selkeämmin näyttäytyvän. Uutena elementtinä opetuksen järjestäjien vastauksista esitetään ilmenneen tarve huomioida ikäkaudet sekä vuosiluokkakokonaisuudet jo oppimiskäsitystekstissä.

Opetushallituksen tekemät koosteet kuvastavat, miten tekstit ovat ketjuuntuneet useista palautteista yhdeksi kokonaisuudeksi. Viranomainen on ensin vastaanottanut ja sitten tallentanut organisaationsa ulkopuolisen tekstin instituutiollensa ominaisin, konventionaalisin tavoin. (Ks. Solin 2006: 85) Alkuperäisten kommenttien sisältö on esitetty viranomaisten muokkaamana. Tulkintojensa pohjalta Opetushallitus on tuottanut uuden tekstin, joka on sisällöltään yhteisesti kaikkia palautetekstejä esittävä kokonaisuus.

Opetushallituksen koostamat palauteyhteenvedot on rakennettu asiantuntijakontekstissa (Pietikäinen & Mäntynen 2009: 32–33). Yhteenvedot edustavat viranomaisten näkemystä kansalaisten ja opetuksen järjestäjien vastauksista. Osallistumisen tapa on näin muodoltaan epäsuoraa. Vastajaan tai viestintätilanteen välittömän konteksti määrittely ei tässä yhteydessä ole mahdollista. Annettu vastaus ei myöskään voi näyttäytyä suorana osallisuutena tekstissä. Luonteeltaan tällainen toiminta muistuttaa edustuksellista demokratiaa, kun tehtävään valitut, valtuutetut viranomaiset tekevät päätöksiä kansalaisten puolesta. (Vedung & Dahlberg 2013: 17)

5.2.3 Toinen luonnos vuoropuhelussa

Oppimiskäsitystä koskevasta tekstiluonnoksesta saamiensa palautteiden perustella, on Opetushallitus tehnyt sen sisältöön muutoksia. Ensimmäisen perustetekstiluonnoksen pohjalta muokattu toinen versio on ilmestynyt maaliskuussa 2014.

(15)

<p>Opetussuunnitelman perusteet on laadittu perustuen oppimiskäsitykseen, jonka mukaan oppiminen on oppilaan aikaisempiin tietoihin, taitoihin, tunteisiin ja kokemuksiin pohjautuvaa päämääräsuuntautunutta toimintaa. Oppilas on aktiivinen toimija, joka oppii asettamaan tavoitteita ja ratkaisemaan ongelmia sekä itsenäisesti että yhdessä muiden kanssa. Uusien tietojen ja taitojen oppimisen rinnalla oppilas oppii refleктоimaan oppimisprosessejaan, kokemuksiaan ja tunteitaan. Parhaimmillaan oppiminen herättää myönteisiä tunnekokemuksia, iloa ja uutta luovaa toimintaa, joka innostaa kehittämään omaa osaamista. Oppiminen on näin erottamaton osa yksilön kokonaisvaltaista elinikäistä ihmisenä kasvua ja yhteisön hyvän</p>	<p>Opetussuunnitelman perusteet on laadittu perustuen oppimiskäsitykseen, jonka mukaan oppilas on aktiivinen toimija. Hän oppii asettamaan tavoitteita ja ratkaisemaan ongelmia sekä itsenäisesti että yhdessä muiden kanssa. Oppiminen on erottamaton osa yksilön ihmisenä kasvua ja yhteisön hyvän elämän rakentamista. <i>Kieli, kehollisuus ja eri aistien käyttö ovat ajattelun ja oppimisen kannalta olennaisia.</i> Uusien tietojen ja taitojen oppimisen rinnalla oppilas oppii refleктоimaan oppimistaan, kokemuksiaan ja tunteitaan. <i>Myönteiset tunnekokemukset, oppimisen ilo</i> ja uutta luova toiminta edistävät oppimista ja innostavat kehittämään omaa osaamista. <i>Oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa toisten oppilaiden, aikuisten</i></p>
---	--

<p>elämän rakentamista. Oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa vertaisryhmän, opettajan, kouluyhteisön jäsenen, koulun ulkopuolisten asiantuntijoiden ja eri yhteisöjen kanssa erilaisissa oppimisympäristöissä. Koska oppiminen on yksin ja yhdessä tekemistä, ajattelemista, suunnittelua ja näiden prosessien monipuolista arvioimista, oppimisprosessiin liittyy myös oppilaan tahto ja kehittyvä taito toimia ja oppia yhdessä ja huomioida toimintansa seuraukset ja vaikutukset kanssatoimijoihin. Yhdessä oppiminen edistää parhaimmillaan myös erilaisia luovan ajattelun ja ongelmaratkaisun prosesseja, joiden kautta oppilas oppii vähitellen tiedostamaan kokemuksiaan ja tunnistamaan omia ja toisten tunteita suhteessa opittaviin tietoihin, taitoihin ja toimintaan. Oppiminen on näin monimuotoista ja sidoksissa opittavaan asiaan, aikaan ja paikkaan. Tavoitteellinen oppiminen on taito, jonka voi oppia. Siksi oppilasta ohjataan tiedostamaan omat tapansa oppia ja käyttämään tätä tietoa oppimisen laadun parantamiseen. Oppimisprosessin aikana oppilas oppii työskentely- ja ajattelutaitoja sekä tietojen ja taitojen oppimista edistäviä strategioita. Jotta oppilas voisi oppia uusia käsitteitä ja syventää ymmärrystä opittavista asioista, oppilasta tuetaan liittämällä opittava asia omiin aikaisempiin käsityksiinsä ja ymmärrykseensä. Tietojen ja taitojen oppiminen on kumuloituvaa ja se vaatii usein pitkäaikaista ja sinnikästä harjoittelua. Jotta oppilas osaa hyödyntää ja soveltaa oppimaansa uusissa tilanteissa, opetus järjestetään siten, että oppilas voi kokea opittavat asiat itselleen merkityksellisiksi. Omasta oppimisprosessistaan tietoinen ja vastuullinen oppilas oppii toimimaan yhä itseohjautuvammin. Oppilaan kiinnostuksen kohteet, arvostukset, työskentelytavat ja tunteet sekä kokemukset ja käsitykset itsestään oppijana ohjaavat oppimisprosessia. Koska oppilas asettaa toiminnalleen kannustava ja rohkaiseva ohjaus ja palaute oppimisen aikana tukevat oppilaan myönteisen minäkuvan kehittymistä. Realistisen palautteen antaminen ja saaminen ovat keskeinen osa oppimista tukevaa ja välittävää sekä avointa ja rohkaisevaa vuorovaikutusta niin yksilö- kuin ryhmätilanteissa</p> <p>(14.11.2012 Oppimiskäsitys luonnos)</p>	<p>ja eri yhteisöjen kanssa. Se on yksin ja yhdessä tekemistä, ajattelemista, suunnittelua, tutkimista ja näiden prosessien monipuolista arvioimista. Siksi oppimisprosessissa on olennaista oppilaiden tahto ja kehittyvä taito toimia ja oppia yhdessä. <i>Oppilaita ohjataan myös ottamaan huomioon toimintansa seuraukset ja vaikutukset muihin ihmisiin.</i> Yhdessä oppiminen edistää oppilaiden luovan ja kriittisen ajattelun ja ongelmanratkaisun taitoja sekä kykyä ymmärtää erilaisia näkökulmia. Se myös tukee oppilaiden kiinnostuksen kohteiden laajentumista. Oppiminen on monimuotoista ja sidoksissa opittavaan asiaan, aikaan ja paikkaan. Oppimaan oppimisen taitojen kehittyminen on perusta tavoitteelliselle ja elinikäiselle oppimiselle. Siksi oppilasta ohjataan tiedostamaan omat tapansa oppia ja käyttämään tätä tietoa oppimisensa edistämiseen. <i>Oppimisprosessistaan tietoinen ja vastuullinen oppilas oppii vähitellen toimimaan itseohjautuvasti.</i> Oppimisprosessin aikana hän oppii työskentely- ja ajattelutaitoja sekä ennakoimaan ja suunnittelemaan oppimisen eri vaiheita. Jotta oppilas voisi oppia uusia käsitteitä ja syventää ymmärrystä opittavista asioista, häntä ohjataan liittämään opittavat asiat ja uudet käsitteet aikaisemmin oppimaansa. Tietojen ja taitojen oppiminen on kumuloituvaa ja se vaatii usein pitkäaikaista ja sinnikästä harjoittelua. Oppilaan kiinnostuksen kohteet, arvostukset, työskentelytavat ja tunteet sekä kokemukset ja käsitykset itsestä oppijana ohjaavat oppimisprosessia ja <i>motivaatiota.</i> <i>Oppilaan minäkuva sekä pystyvyyden tunne ja itsetunto vaikuttavat siihen, millaisia tavoitteita oppilas asettaa toiminnalleen.</i> Oppimisprosessin aikana saatava rohkaiseva ohjaus vahvistaa oppilaan luottamusta omiin mahdollisuuksiinsa. <i>Monipuolisen myönteisen</i> ja realistisen palautteen antaminen ja saaminen ovat keskeinen osa sekä oppimista tukevaa että kiinnostuksen kohteita laajentavaa vuorovaikutusta.</p> <p>(12.3.2014 Oppimiskäsitys luonnos)</p>
--	--

Kuten esimerkki (15) osoittaa, ovat oppimiskäsitystä koskevat tekstiluonnokset toisistaan sisältönsä nähden hieman poikkeavat. Katse kiinnittyy ensimmäisenä tekstien pituuteen. Uudempi luonnos on vanhempaa luonnostekstiä lyhempi. Toisessa luonnostekstissä asi-

oiden esittämisen tapa on edeltäjänsä tiivistetympi. Siinä asiat esitetään ytimekkäämmin ja teksti on esitysasultaan lukijaystävällisempää.

Keskeisimpiä eroja tekstien välillä on toiseen luonnokseen uutena tuodut asiat, kuten kielen, kehollisuuden sekä eri aistien hyödyntäminen oppimisen ja ajattelun osana. Myös oppilaan motivaatioita painotetaan. Nämä asiat lienevät asiantuntijoiden lisäämiä, sillä ne eivät palautekoosteissa esiinny. Vastaavasti oppilaan myönteiset tunnekokemukset on nostettu esiin opetuksen järjestäjien antamassa palautteessa. Avoimessa palautteessa puolestaan otettiin kantaa oppilaan saamaan kannustukseen tämän minäkuvan vahvistajana. Lisäksi uudemmassa luonnoksessa esitetään elinikäinen oppiminen ensimmäiseen luonnokseen verrattuna eri asiayhteydessä ja toisesta lähestymiskulmasta.

Ensimmäisestä oppimiskäsitysluonnoksesta annettujen palautteiden myönteiset asiat, esimerkiksi oppilaan aktiivinen rooli oppijana, yhteisöllisyys sekä vuorovaikutuksessa oppiminen, näkyvät toisenkin tekstiluonnoksen sisällössä. Vastaavasti opettajan toimintaa opetuksessa ei toisessa luonnoksesta suoraan esitetä. Sen sijaan tekstissä puhutaan oppimisesta oppilaan kautta, oppimistoimintona ja -tapatumana. Jopa oppimisen tapahtumaan liitetty opettaja on toisessa luonnoksessa korvattu sanalla aikuinen. Huomioarvoista on, että juuri opettajuuden ja tämän roolin täsmennyksen osalta esitettiin toiveita, niin opetuksen järjestäjien osalta kuin avoimen palautteen yhteydessä saaduissa vastauksissa.

Intertekstuaalisuus ilmentyy näiden kahden oppimiskäsityksen käsittävän luonnostekstin välisenä vuoropuheluna siten, että ne keskustelevat pääosin samoista teemoista. Uudempi luonnosteksti nojaa vanhempaan. Teksti on sisällöltään aiemmin ilmestyneen kanssa saman henkinen muutamaa lisäystä tai erilaista sanavalintaa (ks. Solin 2006: 73) Toisessa luonnoksessa nuo merkityssisällöt tuodaan vain esiin aiempaa tekstiä kompaktimmassa ja hiotummassa muodossa. Oppimiskäsitystä koskevan toisen luonnoksen perusteella voi sanoa, että sen tekstisisällössä kuuluu vahvasti asiantuntijoiden ääni. Kuitenkin muutkin palautetta antaneet ovat saaneet äänensä kuuluviin.

5.2.4 Matkalla lopulliseen tekstiin

Opetushallitus lähestyi huhtikuussa 2014 uudelleen opetuksen järjestäjiä sekä tarjosi verkkosivullaan kansalaisille avoimen kommentointimahdollisuuden. Palautetta pyydettiin opetussuunnitelman perusteiden ja lisäopetuksen perusteiden luonnoksista. Opetushallitus teki opetussuunnitelmaudistuksen ohjausryhmälle yhteenvedon keväällä 2014 saamistaan vastauksista. Esimerkit (16–18) osoittavat, miten oppimiskäsitystä koskevan luonnoksen palautteet on Opetushallituksessa koostettu. Viranomaisen on luetteloinut annettujen vastausten ydinkohdat.

- (16) Oppimiskäsitystä avaava alaluku sai kokonaisuudessaan kiitosta
 - kuvausta pidettiin hyvänä ja selkeänä
 - oppimiskäsitys on kirjattu riittävän monipuolisesi ja erilaiset oppimistavat tulevat hyvin esille
 - oppimisen ilon ja oppilaisen tunnekokemusten merkityksen esiin nostamista pidettiin tärkeän asiana
 - oppilaan aktiivisen roolin ja myönteisen palautteen antamisen korostaminen pidettiin hyvänä (Opetushallitus 3.6.2014)

- (17) Oppimiskäsityksessä voisi tuoda vielä paremmin esiin
 - kielen merkityksen
 - luovuuden tärkeyden
 - oppimisstrategiat, oppimaan oppimisen taidot ja motivaation
 - oppijan roolin aktiivisena oppijana
 - opetuksen näkökulman ja opettajan roolin oppimisen ohjaamisessa (Opetushallitus 3.6.2014)

Esimerkki (16) osoittaa oppimiskäsityksen jo sisältämät hyvät asiat. Oppimiskäsityksessä katsotaan kuitenkin olevan vielä parantamisen varaa, kuten esimerkki (17) esittää. Kriitikkiäkin on annettu. Esimerkki (18) on viimeinen osuus kolmen kohdan kriittistä palautetta sisältävästä luettelosta. Oppimiskäsitykseen kerrotaan kaivattavan luovuuden vahvempaa esiin tuomista, mikä kerrotaan tekstissä selvästi. Esimerkkiteksti ei kuitenkaan tarjoa tyhjentävää kuvaa saadusta palautteesta. Sillä *muutama* on ilmaisuna epämääräinen ja jättää näiden vastausten lukumäärän lukijalle avoimeksi

- (18) Eniten kriittistä palautetta saaneet asiat
 - Muutamissa kommentoissa todettiin, ettei oppimiskäsityksessä ole korostettu riittävästi luovuuden näkökulmaa (Opetushallitus 3.6.2014)

Yhteenvedot ovat jälleen Opetushallituksen välittämä kuva vastaanottamistaan mielipiteistä (ks. luku 5.2.2). Viranomainen on tehnyt tiivistelmän alkuperäisistä kommentteissa keskeisiksi katsomistaan vastauksista. Vastaanotetut palautekstit on ketjutettu luetteloksi, joka esittää ne Opetushallituksen tulkitsemana. (Ks. esimerkiksi Solin 2006: 85; Koskela 2008: 113, 114–115) Luettelo edustaa kaikkia palautteita, mutta sen pohjalta käsitys annettujen vastausten sisällöstä jää ohueksi. Alkuperäisen viestintätilanteen kontekstiin ei ole koosteen perusteella pääsyä (Pietikäinen & Mäntynen 2014: 31).

Opetushallitus on tulkinut palautteiden sisällön ja käyttänyt toimivaltaansa koostaessaan kommentit luetteloksi. Yhtäältä palautteiden koostaminen ja luettelointi saattavat heijastella vastausten painoarvoa. Toisaalta viranomaisen tämän kaltainen toiminta voi perustua käytännön syihin. Palautetekstiä on saattanut esimerkiksi olla väistämätöntä muokata, jotta se olisi esitettävissä järkevänä kokonaisuutena ja kompaktimmassa muodossa.

Ennen perusteasiakirjan valmistumisen määräaika, halusi Opetushallitus vielä kuulla opetustoiminnan kannalta keskeisiä asiantuntijoita (Kauppinen 2016). Asiantuntijoiden kuuleminen valmistelutyön loppuvaiheessa on jo sinänsä osoitus heidän näkemyksensä merkityksestä tekstisisällön tuottamisessa. Annetut lausunnot ovat aineistossani alkuperäisessä muodossa, kuten ne on myös Opetushallituksessa tallennettu. Oppimiskäsitystä koskevat asiantuntijalausunnot ovat vastausten kaltaisesti, pääosin myönteisiä. Asiantuntijat esittävät kuitenkin myös kritiikkiä. Tämä on osoitus tekstisisältöön paneutumisesta sekä hyvän lopputuloksen vaatimuksesta.

- (19) Oppimiskäsitys on kuvattu ja määritelty hyvin. Eheä minäkuva, hyvä itsetunto ja pystyvyyskokemukset ovat keskeisiä yrittäjäyrymyönteisen ajattelutavan kannalta. (Suomen yrittäjät 6.10.2014)
- (20) Opetussuunnitelmien perusteiden luonnoksissa kuvataan oppimiskäsitys uudistuneen ajattelun mukaisesti prosessikeskeisenä ja nykyaikaisena. (Jyväskylän yliopisto Jyväskylän normaalikoulu 10.10.2014)
- (21) Aktiiviseen toimijaan perustuva oppimiskäsitys (luku 2.3) luo hyvän lähtökohdan opetussuunnitelmien perusteille. Oppilaan itsetunnon tukemiseen, oppilaasta huolehtimiseen ja syrjäytymisen ehkäisyyn liittyviä seikkoja pidetään tärkeinä. Vastuun kantaminen jokaisesta oppilaasta ja henkilökohtaisten opintopolkujen sekä yksilöllisten

oppimismahdollisuuksien luominen koetaan myös hyväksi peruslähtökohdiksi. Yhdessä tekeminen ja sosiaalisen osaamisen kehittyminen voidaan liittää osaksi oppimisen toteuttamista ja oppijan arkea. (Pohjois-Suomen aluehallintovirasto 15.10.2014)

- (22) Opetussuunnitelman perusteiden luonnoksessa lapsi ja nuori nähdään aktiivisena oppijana, jota kannustetaan konkretian kautta aktiiviseen toimijuuteen ja ongelmien ratkaisemiseen. Oppilas tiedostaa oppimisprosessin ja vastuullisuuden merkityksen ja kehittyi työskentelyssään itseohjautuvampaan suuntaan. Tämä on mielestämme keskeinen lähtökohta opetuksen toteutukseen ja oppimisen ilon saavuttamiseen (Suomen Opettajaksi Opiskelevien Liitto SOOL ry 15.10.2014)

Annetuista lausunnoista esimerkeissä (19–22) kumpuaa mielihyvä oppimiskäsityksen tekstisisällön linjauksista. Oppimiskäsitystekstin katsotaan tukevan yhteisöllisyyttä ja samalla yksilön aktiivisuutta, itseohjautuvuutta sekä yritteliäisyyttä. Positiivisena esiin nostetaan oppilaiden huomioiminen yksilöinä erilaisine oppimisenpolkuineen sekä syrjäytymisen ehkäiseminen. Tekstin katsotaan myös olevan ajantasainen vallitsevaan maailmankuvaan nähden.

Asiantuntijoiden lausunnoissa ilmenee myös kritiikkiä, joka esitetään kuitenkin positiivisessa sävyssä. Tekstin katsotaan kyllä olevan laadukkaan, mutta sisällön kaipaavan muutoksia ennen varsinaisen perustetekstin valmistumista.

- (23) Erittäin hyvin laadittu sisältö. Hienoa, että tunnekokemukset ensimmäistä kertaa oppimiskäsityksen alla. Työtavat ja niiden monipuolisuus hyvä mainita jo oppimiskäsitysluvussa. (Itä-Suomen yliopisto Savonlinnan normaalikoulu 14.10.2014)
- (24) Pidämme tärkeänä, että opetussuunnitelma sisältäisi vieläkin selkeämmin muutamia selkeitä ja konkreettisia ajatuksia siitä, miten oppijoiden mahdollistetaan saamaan monipuolisesti erilaisia oppimiskokemuksia. Seuraavat kirjaukset lisäämällä näemme luonnoksen kehittyvän haluttuun suuntaan:
- Oppilaille on mahdollisuus toimia, jopa pitkäjänteisesti, koulun ulkopuolisten toimijoiden kanssa
 - Opetusta pyritään säännöllisesti viemään luokkahuoneen ulkopuolelle

- Opettajat työskentelevät kiinteästi yhteistyössä ja vuorovaikutuksessa keskenään, osana projektimaisia opetuskokonaisuuksia.
- Opettajat toimivat vuorovaikutuksessa ympäröivän yhteiskunnan kanssa (Lappeenrannan teknillinen yliopisto 14.10.2014)

Asiantuntijat katsovat esimerkissä (23–24) työtapojen kuvauksen liittämisen oppimiskäsitystekstiin, olevan tarpeellisen. Esimerkin (24) asiantuntijalausunto vastaavasti peräänkuuluttaa konkretiaa, selkeitä esityksiä oppilaiden monipuolisten oppimiskokemusten mahdollistamisesta. Lausuntoon on kirjattu, miten edellä mainittua toteutettaisiin esimerkiksi luokkahuoneen ulkopuolella ja koulun ulkopuolisten toimijoiden kanssa. Nämä ajatukset toivotaan sisällytettävän oppimiskäsityksen käsittävään tekstiin.

Oppimiskäsitystekstin kirjoitusasuunkin on kiinnitetty huomioita. Sen katsotaan tarvitsevan täsmennystä, kuten esimerkki (25) osoittaa. Tekstin sisältöä koskeva tyytymättömyys, esitetään toiveena sen kirjoitusasun muokkaamisesta. Varsinaista parannusehdotusta kirjaamisen suhteen, tästä huolimatta ole lausuntoon kirjattu. Palautteen tarjoaman merkityssisällön perusteella on vaikea päästä käsiksi muutosta kaipaavaan tekstiosioon.

- (25) Yleisesti ottaen opetussuunnitelmassa on oikean suuntainen humanistinen sekä kulttuurista ja muutakin erilaisuutta kunnioittava sävy. Kuitenkin oppimisenäkemyksen sekä tavoitteiden ja sisältöjen kirjaamisen toivoisi olevan hiotumpaa kuin se nykyisessä versiossa on. (Turun yliopisto 8.10.2014)

Vastaavasti esimerkit (26) ja (27) osoittavat asiantuntijoiden kohdistavan lausunnoissaan katseensa luonnostekstin sisältämiin sanoihin ja niiden merkityksiin. Lausuntojen perusteella on tulkittavissa, että asiantuntijat pitävät keskeisenä tekstisisällön sanavalintoja sekä käsitteiden viittaussuhteita.

- (26) Sosiokonstruktivismi? Toisen luvun neljäs virke: Oppilaita ohjataan myös huomioimaan. Tässä yhteydessä verbi huomioida ei riitä, vaan oppilaita ohjataan ottamaan huomioon ... (Tampereen yliopiston kasvatustieteen yksikkö 10.10.2014)

Esimerkissä (26) nostetaan esiin sanojen merkityserot. Toiveena esitetään, että oppilaita ohjataan ottamaan huomioon luonnostekstin huomioimisen sijaan. Kun huomioidaan, sillä tarkoitetaan havaintojen tekemistä. Vastaavasti kun otetaan huomioon, ymmärretään asioiden liittyminen toisiinsa ja niiden mahdollinen syy-seuraussuhde.

- (27) On hienoa nähdä, kuinka oppimiskäsityksen yhteisöllisen ja vuorovaikutteisen merkityksen osuus painottuu POPS-luonnoksessa. Oppimiskäsityksen jopa tarkempi artikulointi tulevaisuuden koulun muovaamiseksi saattaisi olla tarpeen, sillä sosiokonstruktivismista ollaan liukumassa kohti emergenttiä oppimiskäsitystä, jossa oppiminen tapahtuu aina osiensa summana vuorovaikutteisesti. Tällöin myös oppivan yhteisön rooli painottuu, kuten huomattavasti tasokkaammin kirjoitetusta toimintakulttuuri-luvusta hahmottuukin (Kehittämiskeskus opinkirjo yksikkö 10.10.2014)

Esimerkissä (27) otetaan vastaavasti kantaa oppimiskäsityksen taustalla olevan oppimisteoreettiseen suuntaukseen, arvioimalla sen tarkoituksenmukaisuutta. Lausunnossa katse suunnataan tulevaan ja pohditaan oppimiskäsityksen kannalta ajantasaisempaa oppimisteoreettista vaihtoehtoa.

Myönteisten oppimiskokemusten lisäksi, lähestytään myös oppilaan mahdollisia epäonnistumisen kokemuksia. Esimerkissä (28) nostetaan koti kasvattajana koulun rinnalle. Kodin tehtävänä katsotaan koulun ohella, olla osaltaan oppilaan vastoinkäymisten kestämisen tukemisen.

- (28) Sivulla 11 luvun 2.3 Oppimiskäsitys viimeisessä kappaleessa on lause: ”Monipuolisen myönteisen ja realistisen palautteen antaminen ja saaminen ovat keskeinen osa sekä oppimista tukevaa että kiinnostuksen kohteita laajentavaa vuorovaikutusta.” On muistettava, että koulun ja kodin tehtävä on myös tukea oppilasta kestämiin epäonnistumisiin. (Oulun normaalikoulu 15.10.2014)

Lausunnoissa ei kommentoida ainoastaan oppimiskäsitystekstin sisältöä. Esimerkeistä (29–32) ilmenee asiantuntijoiden huoli uudistettavan perustetekstin opetukseen käytäntöön vaikuttavista seikoista. Keskeisenä pidetään opettajille tarjottavaa ajantasaista täydennyskoulutusta, jotta opettajat pystyisivät paremmin vastaamaan uuden opetussuunnitelman asettamiin vaatimuksiin. Esille nostetaan myös oppilaiden oppimisvalmiuksien ja

sekä ongelmanratkaisukykyjen vahvistaminen. Lasten kuulemista ja osallisuutta painotetaan. Monimuotoiset oppimisympäristöt ja koulujen työtavat nähdään tärkeinä. Katse kiinnittyy lisäksi liian suuriin ryhmäkokoihin.

- (29) Luku 3 oppimiskäsitys ja laatukriteerit sekä lapsen oikeus tulla kuulluksi itseään koskeissa asioissa tulee käytännössä ilmentyä esim. oppimiskäsityksen laajentamisena. Tavoitteet ovat hyviä ja ottaa huomioon ympäröivän maailman olosuhteet ja kehityksen. Monimuotoinen oppiminen pitää terminä konkretisoitua koulujen esimiehille ja opettajille. Erilaiset oppijat motivoituvat koulutyöhön paremmin, kun opetuksessa käytetään monipuolisesti erilaisia oppimisen keinoja, vahvuuksia tuetaan ja kannustetaan kokemuksellisuuden kautta. On tärkeämpää oppia valmiuksia (mediakriittisyyttä, ongelmaratkaisutaitoja, tiedon etsintää ja lähdekritiikkiä) kuin ulkoaoppia tietoa, joka on helposti todennettavissa ja löydettävissä. (Koululiikuntaliitto 10.1.2014)
- (30) Opetussuunnitelmassa on esitetty hyvin nykyinen oppimiskäsitys (2.3). Puutteena on se, ettei tämä välity työtapoihin ja oppimisympäristöön (4.2 ja 4.3). Tämä olisi erityisen tärkeää, kun pyritään vastaamaan kysymykseen, miten opetus tehdään. (Matemaattisten Aineiden opettajien liitto MAOL ry 15.10.2014)
- (31) Oppimiskäsitykset on laadittu huomioiden elinikäinen oppimien, ongelmanratkaisu, yksilö- ja yhteisöllinen työskentely ja oman oppimisen reflektointi. Nämä kaikki toteuttavat 21st Century Skillsejä. Miten huolehditaan siitä, että em. asiat toteutuvat? Ohjataanko opettajia ja saavatko he riittävästi täydennyskoulutusta? (Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta 15.10.2014)
- (32) Oppimaan oppimisessa yhdessä oppimisen taitoja sekä tutkivaa oppimista. Kuitenkin käytännön työssä suuret ryhmäkoot haittaavat opettajan mahdollisuuksia toteuttaa hyviä tavoitteita. (Biologian ja maantieteen opettajien liitto BMOL ry 15.10.2014)

Vaikka esimerkit eivät suoranaisesti esitä muutoksia perustetekstiin, ovat ne opetuksen sisällön ja sen toteuttamistapoihin liittyvän vuoropuhelun kannalta merkityksellisiä. Oppimiskäsityksen sisällön linkittyminen koulun arkeen sekä käytännön opetustyön seikkojen painottaminen, ovat tässä yhteydessä luonnollista. Normatiivinen perusteasiakirjahan kehystää kouluissa tapahtuvaa oppimista ja opetusta (Vitikka ym. 2012).

Valtakunnallisen opetussuunnitelman perusteteksti ohjaa lisäksi paikallisten opetussuunnitelmien laadintaa, ja siten vaikuttaa ainakin välillisesti toteutettavaan kouluopetukseen. Koulun opetus ja oppiminen toteutuvat sosiokulttuurisessa todellisuudessa. Opettaminen ja oppiminen tapahtuvat siis yhteiskunnallisessa kontekstissa, johon puolestaan vaikuttaa ympäröivän maailman tilanne. (Ks. esimerkiksi Fairclough 1997: 71, 85) Mainitut tekijät asettavat esimerkiksi opetukseen käytettäville taloudellisille resursseille reunaehdot. Asiantuntijoiden esittämä huoli opetuskäytännöistä on lisäksi peilattavissa Opetushallituksen esittämiin muutoksen mukanaan tuomiin aspekteihin. Muun muassa Halinen (2014) on esittänyt uudistuksen tuovan mukanaan haasteita arjen koulutyöhön.

Perustetekstin valmistelutyön loppuvaiheessa Opetushallitus on huomionnut pyytämiensä asiantuntijoiden lausuntojen ohella myös ulkopuolisten tahojen luonnostekstistä esittämiä kommentteja. Oppimiskäsitystekstin sisältöä koskevia muutosehdotuksia ei esimerkissä (33) anneta. Kuitenkin kirjastojen ja kirjojen merkitystä oppilaan oppimisprosessin tukena painotetaan selkeästi.

- (33) Opetussuunnitelmaluonnoksessa mainitaan tunteiden merkitys oppimisprosessissa, siksi kirjastosta saatavat elämykselliset luku- ja muut kokemukset tiedollisten taitojen ohella tärkeitä. (Suomen kirjastoseura 15.10.2014)

Vastaavasti voimakkaampiakin äänenpainoja esiintyy. Myös opetuksen kannalta uusia lähestymiskulmia tuodaan esiin, kuten esimerkki (34) osoittaa.

- (34) Opettajien ja koulun muun henkilöstön oppimiskäsityksillä on suuri merkitys siihen, millaiseksi muodostuu oppiminen kouluissa (vrt. Carr 2012: *Democracy, Critical Pedagogy and the Education of Educators*). Nykyisessä peruskoulussa ajatellaan, että vain opettaja voi/saa opettaa. Meidän tulisi kuitenkin nähdä tulevaisuuden oppiminen entistä vahvemmin yhteisenä prosessina. Rinnalla oppija voi olla monelle oppilaalle erittäin tärkeä oppimisen tuki. Ja samalla löytyy mielekästä tekemistä niille, joille oppiminen on nopeampaa. Opettajan rooli on tärkeä, mutta erilainen.

Vapaaehtoistoimintaa ja auttamalla oppimista ei peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa mainita. Osallistumalla/ auttamalla oppiminen (service learning) ja vertaisoppiminen kasvattaa oppilaiden rohkeutta seurata omantunnon ääntä ja vahvistaa voimaa pysyvä sanojensa

takana. Se edistää ystävällistä käytöstä ja empatiakykyä sekä auttaa oppimaan kunnioitusta, vastuullisuutta ja itsekuria. Toiminta myös liittää nuoret luontevalla tavalla osaksi lähiyhteisöä ja vapaaehtoisena kasvamisen polku käynnistyy. Koulumme tarvitsee mitä suurimmissa määrin tällaisia uusia lähestymispolkuja ja menetelmiä, joilla tukea oppilaiden kasvua eettisesti vahvoiksi aktiivisiksi kansalaisiksi. Sillä on myös merkittäviä vaikutuksia esimerkiksi koulurauhaan liittyviin kysymyksiin. (Kansalaisareena ry 14.10.2014)

Kansalaisareenan kannanotosta on tulkittavissa opettamisen olevan demokraattinen, kaikkien yhteinen asia. Opettajan rooli esitetään palautteessa tärkeänä, joskaan opettajuutta ei liikaa tule painottaa. Lausunnon perusteella voidaan todeta, että vapaaehtoisuuden toiminnan katsotaan olevan opetuksen ja oppimisen kannalta keskeistä. Esiin nostetaan myös muita menetelmiä, jotka osaltaan vahvistaisivat oppilaiden eettisyyttä ja aktiivisiksi kansalaisiksi kasvua. Kannanotto on sävyiltään vahva, siinä ei kuitenkaan suoraan esitetä oppimiskäsitystekstiin muutoksia. Sen sijaan lausunnossa korostetaan perinteisen kouluopetuksen kannalta uudenlaisten toimintatapojen merkitystä oppimisessa.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, oppimista ohjaava ja normatiivinen perusteasiakirja astui voimaan 22.12.2014. Oppimiskäsitystä koskeva teksti on osa tämän valmiin asiakirjan perustetekstiä. Joulukuussa 2014 valmistunut oppimiskäsitysteksti käy tiivistä vuoropuhelua edeltäjänsä kanssa. Uusi teksti on pitkälti identtinen vanhemman versioon nähden, vaikka kyseisestä luonnostekstistä pyydettiin palautetta sekä opetuksen järjestäjiltä, että keskeisiltä asiantuntijoilta.

(35)

<p>Opetussuunnitelman perusteet on laadittu perustuen oppimiskäsitykseen, jonka mukaan oppilas on aktiivinen toimija. Hän oppii asettamaan tavoitteita ja ratkaisemaan ongelmia sekä itsenäisesti että yhdessä muiden kanssa. Oppiminen on erottamaton osa yksilön ihmisenä kasvua ja yhteisön hyvän elämän rakentamista. Kieli, kehollisuus ja eri aistien käyttö ovat ajattelun ja oppimisen kannalta olennaisia. Uusien tietojen ja taitojen oppimisen rinnalla oppilas oppii refleктоimaan oppimistaan, kokemuksiaan ja tunteitaan. Myönteiset tunnekokemukset, oppimisen ilo ja uutta luova toiminta edistävät oppimista ja innostavat kehittämään omaa osaamista. Oppiminen tapahtuu</p>	<p>Opetussuunnitelman perusteet on laadittu perustuen oppimiskäsitykseen, jonka mukaan oppilas on aktiivinen toimija. Hän oppii asettamaan tavoitteita ja ratkaisemaan ongelmia sekä itsenäisesti että yhdessä muiden kanssa. Oppiminen on erottamaton osa yksilön ihmisenä kasvua ja yhteisön hyvän elämän rakentamista. Kieli, kehollisuus ja eri aistien käyttö ovat ajattelun ja oppimisen kannalta olennaisia. Uusien tietojen ja taitojen oppimisen rinnalla oppilas oppii refleктоimaan oppimistaan, kokemuksiaan ja tunteitaan. Myönteiset tunnekokemukset, oppimisen ilo ja uutta luova toiminta edistävät oppimista ja innostavat kehittämään omaa osaamista. Oppiminen tapahtuu</p>
--	--

<p>vuorovaikutuksessa toisten oppilaiden, aikuisten ja eri yhteisöjen kanssa. Se on yksin ja yhdessä tekemistä, ajattelemista, suunnittelua, tutkimista ja näiden prosessien monipuolista arvioimista. Siksi oppimisprosessissa on olennaista oppilaiden tahto ja kehittyvä taito toimia ja oppia yhdessä. Oppilaita ohjataan myös huomiomaan toimintansa seuraukset ja vaikutukset muihin ihmisiin. Yhdessä oppiminen edistää oppilaiden luovan ja kriittisen ajattelun ja ongelmanratkaisun taitoja sekä kykyä ymmärtää erilaisia näkökulmia. Se myös tukee oppilaiden kiinnostuksen kohteiden laajentumista. Oppiminen on monimuotoista ja sidoksissa opittavaan asiaan, aikaan ja paikkaan. Oppimaan oppimisen taitojen kehittyminen on perusta tavoitteelliselle ja elinikäiselle oppimiselle. Siksi oppilasta ohjataan tiedostamaan omat tapansa oppia ja käyttämään tätä tietoa oppimisensa edistämiseen. Oppimisprosessistaan tietoinen ja vastuullinen oppilas oppii vähitellen toimimaan itseohjautuvasti. Oppimisprosessin aikana hän oppii työskentely- ja ajattelutaitoja sekä ennakoimaan ja suunnittelemaan oppimisen eri vaiheita. Jotta oppilas voisi oppia uusia käsitteitä ja syventää ymmärrystä opittavista asioista, häntä ohjataan liittämään opittavat asiat ja uudet käsitteet aikaisemmin oppimaansa. Tietojen ja taitojen oppiminen on kumuloituvaa ja se vaatii usein pitkäaikaista ja sinnikäästä harjoittelua. Oppilaan kiinnostuksen kohteet, arvostukset, työskentelytavat ja tunteet sekä kokemukset ja käsitykset itsestä oppijana ohjaavat oppimisprosessia ja motivaatiota. Yhdessä minäkuvan kanssa oppilaan pystyvyyden tunne ja itsetunto vaikuttavat siihen, millaisia tavoitteita oppilas asettaa toiminnalleen. Oppimisprosessin aikana saatava rohkaiseva ohjaus vahvistaa oppilaan luottamusta omiin mahdollisuuksiinsa. Monipuolisen myönteisen ja realistisen palautteen antaminen ja saaminen ovat keskeinen osa sekä oppimista tukevaa että kiinnostuksen kohteita laajentavaa vuorovaikutusta.</p> <p>(12.3.2014 Oppimiskäsitys luonnos)</p>	<p>vuorovaikutuksessa toisten oppilaiden, <i>opettajien ja muiden aikuisten sekä eri yhteisöjen ja oppimisympäristöjen kanssa</i>. Se on yksin ja yhdessä tekemistä, ajattelemista, suunnittelua, tutkimista ja näiden prosessien monipuolista arvioimista. Siksi oppimisprosessissa on olennaista oppilaiden tahto ja kehittyvä taito toimia ja oppia yhdessä. Oppilaita ohjataan myös <i>ottamaan huomioon</i> toimintansa seuraukset ja vaikutukset muihin ihmisiin ja <i>ympäristöön</i>. Yhdessä oppiminen edistää oppilaiden luovan ja kriittisen ajattelun ja ongelmanratkaisun taitoja sekä kykyä ymmärtää erilaisia näkökulmia. Se myös tukee oppilaiden kiinnostuksen kohteiden laajentumista. Oppiminen on monimuotoista ja sidoksissa opittavaan asiaan, aikaan ja paikkaan. Oppimaan oppimisen taitojen kehittyminen on perusta tavoitteelliselle ja elinikäiselle oppimiselle. Siksi oppilasta ohjataan tiedostamaan omat tapansa oppia ja käyttämään tätä tietoa oppimisensa edistämiseen. Oppimisprosessistaan tietoinen ja vastuullinen oppilas oppii toimimaan <i>yhä itseohjautuvammin</i>. Oppimisprosessin aikana hän oppii työskentely- ja ajattelutaitoja sekä ennakoimaan ja suunnittelemaan oppimisen eri vaiheita. Jotta oppilas voisi oppia uusia käsitteitä ja syventää ymmärrystä opittavista asioista, häntä ohjataan liittämään opittavat asiat ja uudet käsitteet aikaisemmin oppimaansa. Tietojen ja taitojen oppiminen on kumuloituvaa ja se vaatii usein pitkäaikaista ja sinnikäästä harjoittelua. Oppilaan kiinnostuksen kohteet, arvostukset, työskentelytavat ja tunteet sekä kokemukset ja käsitykset itsestä oppijana ohjaavat oppimisprosessia ja motivaatiota. <i>Oppilaan minäkuva sekä pystyvyyden tunne ja itsetunto vaikuttavat siihen, millaisia tavoitteita oppilas asettaa toiminnalleen</i>. Oppimisprosessin aikana saatava rohkaiseva ohjaus vahvistaa oppilaan luottamusta omiin mahdollisuuksiinsa. Monipuolisen myönteisen ja realistisen palautteen antaminen ja saaminen ovat keskeinen osa sekä oppimista tukevaa että kiinnostuksen kohteita laajentavaa vuorovaikutusta.</p> <p>(22.12.2014 Oppimiskäsitys)</p>
---	--

Esimerkki (35) havainnollistaa oppimiskäsityksen käsittävien tekstien sisältöjen keskinäisten poikkeavuuksien olevan vähäiset. Ensimmäinen ero ilmenee oppimisen kontekstiin liittyvänä. Lopullisessa perustekstissä on oppimistapahtuman kuvaukseen lisätty *opettaja ja oppimisympäristöt*, joita ei luonnostekstissä esiinny. Asiantuntijoiden lausun-

noissa esitettiin toiveina juuri näiden nimenomaisten oppimiseen vaikuttavien tekijöiden esiintymistä valmiissa perustetekstin oppimiskäsitysosiossa.

Uutena elementtinä oppimiskäsitystekstiin on kirjattu ympäristö. Tekstistä kuvastuu, kuinka oppilaan tulee olla tietoinen toimintansa vaikutuksista ympäristöön, ihmisiin vaikuttamisen ohella. Oppimiskäsitystä koskevissa palautteissa ei ympäristön sisällyttämistä tekstiin suoraan esitetä. Siksi arvelen ympäristön lisäämisen tarpeellisuuden kummunneen johonkin toiseen perustetekstiosioon kohdistetusta palautteesta. Toisaalta ympäristön kirjaaminen tekstiin saattaa olla myös OPS-työryhmän asiantuntijoiden tärkeäksi katsoma asia (Ks. Johansson ym. 2011).

Lopullinen oppimiskäsitystä käsittelevä teksti sisältää tulkinnallisia vivahde-eroja, sitä koskevan toisen luonnostekstin sisältöön verrattuna. Kysymyksessä on verbin merkitysisältö. Tekstissä oppilaita ohjataan ottamaan huomioon, luonnostekstin huomioimisen sijaan. Kun huomioidaan, tehdään havaintoja. Vastaavasti kun otetaan huomioon, ymmärretään asioiden liittyminen toisiinsa niiden mahdollinen syy-seuraussuhde. Ilmaus on kirjoitettu sellaisenaan lopullisen tekstiin, mikä on seurausta vastaanotetusta asiantuntijapalautteesta.

Luonnoksessa kerrotaan myös, miten oppilas oppimisprosessistaan tietoisena vähitellen oppii toimimaan itseohjautuvasti. Samassa asiayhteydessä, uudempi teksti esittää oppilaan edistymistä yhä itseohjautuvammin. Valmiin perustetekstin sanavalinnat korostavat edistymistä ja toiminta on dynaamista. Sen sijaan luonnosteksti esittää päämäärän joka saavutetaan, johon ollaan matkalla. Oppilaan minäkuvan ja itsetunnon vaikutus tämän itselleen asettamien oppimistavoitteiden suhteen, on lisäksi esitetty teksteissä eri tavoin. Lopullisessa tekstissä on oppilaan minäkuva tärkeämpään asemaan.

Edellä esitetyn kaltainen asiantuntijoiden lausumien osallisuus tekstissä, lähentelee suoran demokratian tai toisin sanoen osallistuvan demokratian toimintamuotoa (Ks. Kettunen 2002; Vedung & Dahlberg 2013). Asiantuntijoilla on ollut valtaa perustetekstin sisältöä koskevassa päätöksenteossa. Valmiissa perustetekstissä kuuluu opetuksen alan asiantuntijoiden ääni.

Tässä luvussa olen käsitellyt Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet -asiakirjan oppimiskäsitystä käsittelevän tekstisisällön uudistamisprosessia niin tekstin valmisteluun osallistamiseen kuin osallistumisenkin näkökulmasta. Opetussuunnitelmatekstin uudistamistyötä ja sen sisällön rakentamista ohjaavat valtakunnalliset säädökset, sitä ympäröivä sosiokulttuurinen konteksti sekä opetuksen kieleen liittyvät diskursiiviset käytänteet. (Ks. esimerkiksi Luukka 2009: 15) Oppimiskäsitystekstin sisältö on ollut koko prosessin ajan verrattain samanlainen. Tekstiluonnokset ja lopulta valmis asiakirjateksti heijastelevat toisiaan. Tekstit ovat lisäksi käyneet vuoropuhelua niistä annettujen palautteiden kanssa. Niiden voidaankin luonnehtia olevan intertekstuaalisia eli suhteessa toisiinsa. (Ks. esimerkiksi Heikkinen 2001: 70–72)

Vaikka oppimiskäsitystekstin merkitysisältöä on osittain uusinnettu, ei sen institutionaalinen luonne eikä tekstin edustama genre ole kokeneet muutoksia. Asiakirjauudistuksen mukanaan tuoma muutos ei siis ole kovin suuri. Muutoksen laajuus on suhteessa opetussuunnitelman institutionaaliseen luonteeseen. Siihen liittyvä kielenkäyttö puolestaan, on muun muassa lakiin ja opetuksen konventioihin pohjautuvaa (Ks. esimerkiksi Hynninen ym. 2016). Opetussuunnitelman perustetekstin uudistus institutionaalisenä muutoksena muistuttaa tyypiltään kerrostamista, jossa vallitseviin käytänteisiin ja sääntöihin tehdään korjauksia, lisäyksiä tai tarkistuksia. Muutos kuvastaa myös eräänlaista siirtymistä, jolloin aiemmat säännöt ovat yhä vallitsevia mutta niitä tulkitaan ja sovelletaan uudella tapaa. (Streeck & Thelen 2005: 23–24, 26; Mahoney & Thelen 2010: 4, 15–19)

5.3 Yhteenveto

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet -asiakirjan perusteteksti on uusinnettu vuosien 2012–2014 aikana. Opetushallitus on valmistellut valtakunnallisen tason opetussuunnitelman perustekstin sisältöä monivaiheisesti ja vuorovaikutuksessa eri tahojen kanssa. Viranomaisen hyödyntämä joukkoistaminen näyttäytyy siten, että opetussuunnitelman tekstisisällön valmisteluun on kutsuttu laajalti edustajia, niin organisaation sisältä kuin sen ulkopuoleltakin (Sivula & Kantola 2016: 156). Perustetekstiä koskevaan päätök-

sentekoon on osallistettu ensisijaisesti Opetushallituksen keskeiset asiantuntija- ja sidosryhmät. Myös kansalaisille on tarjottu tilaisuuksia osallistua tekstin valmistelutyöhön.

Uudistusprosessissa Opetushallituksen osallistamisen toimintatapoina on ollut sekä eri asiantuntijatahoista koostetussa OPS-työryhmässä työskentely, että ennalta suunnitellusta muutoksesta tiedottaminen. Opetushallitus on informoinut muun muassa uudistuksen toteuttamisen- ja perustetekstin luonnosten kommentointiin liittyvistä aikatauluista. Tiedottamisen katsotaan kuuluvan olennaisesti osallistamisen prosessiin (Pekkola ym. 2013).

Tiedon jakamisen ohella viranomaistaho on kannustanut ja pyrkinyt aktivoimaan eri toimijoiden muutokseen osallistumista. Opetushallitus on viestinyt uudistuksesta virallisella lehdistötiedotteella, kohdennetusti saatekirjein ja lausuntopyynnöllä sekä verkkosivustoillaan. Verkko onkin toiminut opetussuunnitelmauudistuksessa Opetushallituksen keskeisenä vuorovaikutuskanavana. (Ks. esimerkiksi Åström 2004: 94, 97; Kleemann, Voss & Rieder 2008: 5)

Perusopetuksen opetussuunnitelman uudistuksesta vastaavana viranomaisena Opetushallitus on ollut muutoksen toteuttamisen suhteen keskeisessä asemassa. Viranomaisella on ollut valtuudet päättää muutoksen toteuttamistavoista sekä tehdä päätöksiä perustetekstin sisällöstä. (Vitikka 2016) Opetushallituksen viestinällinen vallankäyttö näyttäytyy muutokseen osallistumisen ohjailuna niin opetuksen järjestäjille lähetetyissä saatekirjeissä kuin asiantuntijoillekin suunnatussa lausuntopyynnössä (Ks. Hakala 2000).

Saatekirjeiden tekstisisältö on toteava sekä toimintaa ohjaava. Kirjeissä esitetään, velvoittavia pyyntöjä ja jopa rajoituksia. Yhtä aikaa kirjeet kuitenkin kutsuvat osallistumaan ja pyrkivät kannustamaan sekä aktivoimaan perustetekstin valmistelutyöhön. (Ks. Honkanen 2002: 140) Opetushallitus viestii näissä kirjeissä haluaan rakentaa tekstiä yhdessä ja yhteisymmärryksessä moninaisten toimijoiden kanssa.

Lausuntopyyntö on saatekirjeiden lailla sisällöltään ohjaileva ja tietynlaista toiminnan tapaa tähdentävä. Erona saatekirjeisiin on kuitenkin lausunnon pyytäminen, joka viittaa

vapaehtoisuuteen. Asiantuntijoiden toivotaan vastaavan, mutta se ei ole pakollista. Lausuntopyyntöistä nousee esiin myös asiantuntijoiden painoarvo tekstivalmistelutyössä. Opetuksen järjestäjille suunnatuissa saatekirjeissä ei samankaltaista arvonantoa ilmene.

Osallistaminen muutokseen on merkityksellistä, sillä osallistumisen mahdollisuuden katsotaan vaikuttavan henkilöstöön positiivisesti (Cornelissen 2011: 168). Opetushallituksen toteuttamat muutokseen osallistamisen toiminnot sekä viranomaistahon tapa ohjata tekstin valmisteluun osallistumista, vastaavat ensimmäiseen tutkimuskysymykseeni. Sen avulla hain tietoa siitä, miten Opetushallitus osallistaa eri tahoja uudistettavan perustekstin valmisteluun.

Toinen tutkimuskysymykseni etsii vastausta, millä tavoin uudistuksen osallistuminen näyttäytyy oppimiskäsitystä koskevan tekstin valmisteluprosessissa. Aineistostani ilmenee osallistumisen tapahtuneen vaiheittain, aina kulloiseenkin Opetushallituksen esittämään palautekutsuun vastaamisena. Kutsut tekstin valmisteluun ovat puolestaan olleet synkronissa samaisena ajankohtana ilmestyneiden perustetekstilunnonsten kanssa, joiden sisältöön haluttiin otettavan kantaa.

Osallistumisen vaiheet olivat marraskuussa 2012 sekä huhti- ja syyskuussa 2014. Ensimmäisessä vaiheessa luonnoksia kommentoivat suuri yleisö sekä opetuksen järjestäjät. Vuoden 2014 kevään kommentointiin osallistuivat jälleen kansalaiset ja opetuksen järjestäjät. Vuoden 2014 lopulla oli vielä asiantuntijoiden vuoro esittää mielipiteensä. Silloin erinäiset ulkopuolisetkin tahot joille ei oltu kohdennettu lausuntopyyntöä, ottivat osaa perustekstin valmistelua koskevaan vuoropuheluun.

Aineistoni esittää vain osittain palautteen antamiseen osallistuneiden tahojen luonteen. Siksi osallistujien yksilöiminen, yhdistäminen ammattiin tai muuhun position on mahdotonta. Osallistujalla saattaa samanaikaisesti olla useampia rooleja, kuten huoltajana ja opettajana kantaa ottaminen. Tekstin valmistelutyöhön osallistumisen taustalla voi lisäksi olla useampia erilaisia vaikuttimia, esimerkiksi velvollisuus tai mielenkiinto. (Ks. esimerkiksi Siisiäinen 2014)

Opetuksen järjestäjien osalta palautetta ovat antaneet erilaiset ryhmittymät, kuten paikalliset ja alueelliset OPS-ryhmät tai vastaavasti kuntien opetuspäälliköt. Asiantuntijoiden vastauksista osoittautuu suoraan kyseessä oleva taho, jopa lähettäjän allekirjoitustiedot. Merkillepantavaa on, ettei oppilaita ei ole merkitty omaksi vastaajaryhmäkseen. Tosin aineiston perusteella voi Opetushallituksen vastaanottaneen jonkin verran myös oppilaiden vastauksia.

Kolmannella tutkimuskysymyksellä lähestyn oppimiskäsitystä koskevaa tekstiä. Tarkastelen, miten tekstin valmisteluun osallistuminen on vaikuttanut lopulliseen oppimiskäsitystekstiin. Luonteeltaan oppimiskäsitystekstin valmisteluun osallistuminen on ollut kahdenlaista, suoraa ja välillistä. Tekstityössä painoarvo on selkeästi ollut asiantuntijuudessa, mikä on osoittautunut jo palautteenpyyntövaiheessa.

Kaikkien asiantuntijoiden mukaan lukien lausuntopyynnön ulkopuolelta tulleet järjestöjen ja ryhmittymien vastaukset, on tallennettu Opetushallituksessa alkuperäisessä muodossa. Vastaavasti muiden toimijoiden vastaukset on Opetushallituksessa koottu yhteenvedoiksi ja luetteloiksi. Palautteet on sisällytetty viranomaisen tekemiin koosteisiin. Näin ollen annetut vastaukset näyttäytyvät ainoastaan välillisesti. Valmiissa oppimiskäsitystekstissä on asiantuntijuus vahvasti läsnä. Muiden toimijoiden ääni ei ole yhtä selvästi tekstisisällöstä erotettavissa.

Ensimmäinen oppimiskäsitystä koskeva vuonna 2012 ilmestynyt luonnosteksti, on asiantuntijoiden yhteistyönä rakennettu. Se pohjautuu vuoden 2004 oppimiskäsitystekstiin. Luonnoksesta saatujen palautteiden perusteella, Opetushallitus rakensi samaista osiota käsittävän uuden luonnostekstin, johon toivottiin palautetta ainoastaan kohdennetuilta tahoilta. Lopullinen oppimiskäsitysteksti ilmestyi 22.12.2014. Vuoden 2014 oppimiskäsitysteksti on koostettu asiantuntijakontekstissa. Tekstiä on rakennettu vaiheittain ja yhdessä eri toimijoiden kanssa. Kuten analyysini osoittaa, ovat oppimiskäsitystekstit muiden institutionaalisten tekstien kaltaisesti ketjuuntuneet edeltävien tekstien pohjalta (Ks. Heikkinen 2000; Koskela 2008). Teksteistä ilmentyy myös niiden keskinäinen vuorovaikutus eli intertekstuaalisuus (Ks. Pynnönen 2013).

Oppimiskäsitystekstit kirjoitetaan opetuksen yhteisön diskursiivisia kielenkäyttötapoja noudattaen. Uudistetun, vuoden 2014 oppimiskäsitystekstin rakennusaineina ovat myös vallitsevat sosiokulttuuriset käytänteet (ks. Fairclough 1997: 85). Sillä oppimiskäsitystekstin rakentamisen tavoitteena on ollut saada sen sisältö vastaamaan dynaamisen maailman oppijalle asettamia haasteita (ks. Cantell 2013; Halinen ym. 2013; Halinen 2014). Käsitys oppimisesta on muuttunut vuoden 2004 perusteasiakirjan tekstiin nähden. Uudemmassa oppimiskäsitystekstissä orientoidutaan aiempaa perustetekstiä enemmän oppilaaseen, tämän aktiivisen roolin oppijana sekä oppimiskokemuksiin. Lisäksi vuoden 2014 perustetekstissä tähdennetään, millä tavoin oppijan tulisi oppia. Kun taas aiempien opetussuunnitelmatekstien sisältö on painottanut, mitä opetellaan. (Cantell 2013: 196).

Opetussuunnitelman perusteteksti on luonteeltaan institutionaalista. Asiakirjatekstin kirjoittamista ohjaa opetuksen kieliyhteisön diskurssikäytännöt. Tekstin rakentamista sääntelevät myös lait, asetukset ja normit. Vaikka perustetekstin merkitysisältöä uusinnettaisiin, eivät opetussuunnitelmatekstin edustama genre tai opetussuunnitelma institutionaalisesti todennäköisesti koe muutoksia.

6 PÄÄTÄNTÖ

Tutkimukseni tavoitteena oli selvittää millä tavoin Opetushallitus viranomaisena, on osallistanut eri tahoja perusopetuksen valtakunnallisen tason opetussuunnitelman tekstin valmisteluun sekä, miten osallistavat käytänteet ovat vaikuttaneet lopulliseen perustekstiin. Tutkimuksessa olen tarkastellut kahtalaisesti kielenkäyttöä keskittymällä tuotetun kielen luonteeseen ja kielelliseen viestintään sosiaalisena toimintona. Toisaalta kielenkäyttö ilmenee opetussuunnitelman valmisteluun osallistavissa viranomaisteksteissä ja toisaalta varsinaisessa perustekstissä sekä sen rakentamiseen liittyvissä luonnoksissa.

Perusopetuksen opetussuunnitelma uudistus on lähtenyt liikkeelle hallitusohjelmasta, jossa esitetään tarve tuntijaon sekä opetussuunnitelman uudistukselle. Sen pohjalta Opetus- ja kulttuuriministeriö on valmistellut tavoitteet valtakunnalliselle opetussuunnitelmalle sekä tuntijaon asetuksen. Uudistus on toteutettu vuosina 2012–2014. Aineistoni koostuu tuona ajanjaksona tuotetuista kyseiseen uudistukseen liittyvistä teksteistä, joista muodostin ominaisuuksiensa perusteella kolme aineistoluokkaa. Osallistamisaineistoa edustaa Opetushallituksen lähettämät pyynnöt ja vastaanottamat palautteet. Osallistumisaineisto puolestaan muodostuu samaisen viranomaistahon vastaanottamista palautteista. Dokumenttiaineisto sisältää Opetushallituksen asiantuntijayhteistyössä rakentamat tekstit.

Tekstiaineistoni analyysimenetelmänä käytin kriittistä diskurssianalyysia, joka pohjautuu Fairclough (1997) näkemyksiin viestintätilanteesta. Tällöin kielenkäyttötilanteessa on samanaikaisesti läsnä teksti, kyseisen kieliyhteisön diskurssikäytäntö sekä ympäröivä sosiokulttuurinen todellisuus. Olen käsitellyt näiden osa-alueiden keskinäisiä suhteita opetussuunnitelmaan liittyvien tekstien tuotantoprosessissa. Lisäksi olen kohdentanut katseeni oppimiskäsitystä koskevien tekstien väliseen vuoropuheluun eli intertekstuaalisuuteen. Olen suunnannut tutkimukseni opetuksen sosiokulttuurisia käytänteitä kohti, jolloin nämä laajityypiltään institutionaaliset tekstit ovat olleet keskiössä (ks. Heikkinen 2001: 299).

Opetushallitus on uudistuksesta vastaavana viranomaisena, toiminut muutosagenttina perustetekstin valmistelutyössä. Viranomaisella on ollut valtuudet päättää muutoksen toteuttamisen tavoista. Muutospuheessaan Opetushallitus suuntaa katseensa ympäröivään maailmaan, joka on nopeasti muuttuva, globaalisempi sekä toimintaympäristöltään dynaamisempi. Sen katsotaan asettavat opetukselle ja oppimiselle omat haasteensa, joihin halutaan vastata uudistetun opetusta ohjaavan, normatiivisen perusteasiakirjan myötä (Cantell 2013; Halinen ym. 2013; Halinen 2014)

Aineiston analyysin pohjalta vastaan ensimmäiseen tutkimuskysymykseeni, todeten Opetushallituksen uudistamisprosessiin osallistamisen näyttäytyvän todellisena. Prosessista on tiedotettu ja perustekstiä on rakennettu monivaiheisesti sekä yhteistyössä. Tämä on todentunut vuoropuhelussa erilaisten toimijoiden kanssa, asiantuntijoista kansalaisiin. Osallistamisen tapa muistuttaa lainvalmistelua, johon sisältyy eri tahojen kuulemisia sekä lakitekstin luonnosta koskevia lausuntokierroksia (ks. Pakarinen 2011: 10, 38–40).

Uudistusprosessin toteuttamisen tapa viittaa viranomaisten pyrkimykseen saavuttaa yhteisymmärrys ja säilyttää keskusteluyhteys niin koulumaailmaan kuuluvien asiantuntijoiden ja toimijoiden kanssa kuin muidenkin asiasta kiinnostuneiden suhteen. Toiminnallaan Opetushallitus on ylläpitänyt ajatusta, kaikkien yhteisestä opetussuunnitelmasta. Viranomaistoiminta lähentelee yhtäältä deliberatiivista ja toisaalta myös vuorovaikutuksellista demokratiaa, jossa yksilöiden ja ryhmien on mahdollista osallistua tasa-arvoisena dialogiin ja saada osallisuuden kokemuksia (Dahlberg & Vedung 2001; Åström 2004).

Toiseen tutkimuskysymykseen tarjoaa vastauksen oppimiskäsitystekstin valmisteluun osallistumisen tavan kuvaus. Tekstin valmisteluun on osallistuttu marraskuussa 2012 sekä huhti- ja syyskuussa 2014, oppimiskäsitystä koskevia tekstiluonnoksia kommentoimalla. Ensimmäisessä vaiheessa luonnoksista antoi palautetta suuri yleisö sekä opetuksen järjestäjät. Vuonna 2014 keväällä oli uudelleen kansalaisten ja opetuksen järjestäjien vuoro esittää mielipiteensä ja saman vuoden lopulla asiantuntijat kertoivat näkemyksensä.

Osallistujien yksilöiminen, tämän roolin yhdistäminen ammattiin tai muuhun positioon on aineistoni perusteella mahdotonta. Aineistoni ei myöskään anna kuvaa tekstin valmistelytyöhön osallistamisen taustalla olevista vaikuttimista. Palautetta antaneita tahoja edustavat esimerkiksi paikalliset ja alueelliset OPS-ryhmät tai vastaavasti kuntien opetuspäälliköt. Asiantuntijoiden vastauksiin on puolestaan kirjattu, mikä taho on kyseessä. Oppilaiden vastauksia esiintyy vain vähäisessä määrin.

Kolmanteen tutkimuskysymykseen liittyen analyysini osoittaa, että oppimiskäsitystekstin sisällön rakentaminen on uudistusprosessiin nähden asetelmaltaan toisenlainen. Teksti on tuotettu pääosin asiantuntijakontekstissa. Perustetekstin valmisteluun on kutsuttu avoimesti, laajalti ja kohdennetusti eri tahoja. Toimijoiden erilainen status näyttäytyy jo kuitenkin tekstin valmisteluun kutsuttaessa. Opetuksen järjestäjille suunnatuista saatekirjeistä välittyy velvoite osallistua. Kun taas asiantuntijoiden lausuntopyyntöstä kuvastuu osallistumisen vapaaehtoisuus. Lisäksi siitä korostuu Opetushallituksen asiantuntijoille antama arvostus. Vastaavanlaista osallistujan mielipiteen merkityksen alleviivaamista, ei opetuksen järjestäjille suunnatuissa saatekirjeissä esiinny.

Tekstityössä painoarvo on ollut asiantuntijuudessa, mikä ilmentyy jo palautekstiä vastaanottamisen tavoissa. Kaikille avoimen palautetilaisuuden myötä saadut kommentit sekä opetuksen järjestäjien vastaukset on koostettu yhteenvedoiksi, jolloin alkuperäinen tekstisisältö ei näydy. Yhteenvedo edustaa Opetushallituksen näkemystä näiden tahojen esittämistä kommentteista. Vastaukset ovat ketjuuntuneet, asiantuntijoiden kieliyhteisönsä konventioiden mukaisesti tekemäksi kokonaisuudeksi (Koskela 2009: 52).

Asiantuntijoiden lausunnot on tallennettu sellaisinaan. Annetut vastaukset avaavat asiantuntijoiden näkemyksiä laajemminkin. Osassa vastauksista katse suunnataan varsinaisen perustetekstisisällön ulkopuolelle, kuten liian suuriin ryhmäkokoisiin ja opettajien tarvitsemaan täydennyskoulutukseen. Asiantuntijat ovat lausunnoissaan päätöksentekoon vaikuttamisen osalta kohdanneet suoraa demokratiaa ja tulleet kuulluiksi. Vastaavasti muiden osalta, on tekstisisältöä koskevaan päätöksen tekoon osallistuminen ollut enemmän edustuksellisen demokratian kaltaista. (Ks. Kettunen 2002; Vedung & Dahlberg 2013) Lopullisessa perustetekstissä asiantuntijoiden esittämät mielipiteet esiintyvät

muokattuna ja sellaisenaan, muuntelemattomassa muodossa. Muiden toimijoiden antamat palautteet ovat vain osittain tekstistä jäljitettävissä.

Valtakunnan tason perusteteksti sisältää kielellistä valtaa, kun se määrittää paikallisen tason kouluopetuksen raamit. Opetussuunnitelman sisältö on toisin sanoen kouluissa toteutettavaa opetusta säätelevä ja ohjaava (Vitikka ym. 2012; Opetushallitus 2014) Vuoropuhelua ja opetussuunnitelman perustetekstin valmisteluun osallistumista tarkasteltaessa onkin muistettava asiakirjalle asetetut tehtävät, ehdot ja vaatimukset. Sillä ne kytkeytyvät ja selittävät opetussuunnitelman tekstisisältöä koskevan päätöksenteon yhteydessä vahvasti kumpuavaa asiantuntijanäkökulmaa. On luonnollista, että opetusta ohjaava asiakirja edustaa alansa asiantuntijoiden ja auktoriteettien näkemyksiä.

Muutosprosessin yhteydessä on lisäksi syytä nostaa esiin Opetushallituksen kaksoisrooli, jolla viitataan organisaation viranomaisten koostuvan opetuksen alan asiantuntijoista. Perustetekstin uudistamistyössä on viranomaistahon käsittämä asiantuntijuus ja näkemys tekstin sisällön kannalta olennaisista asioista väistämättä implisiittisesti läsnä, vaikka se ei aineistosta eksplisiittisesti ilmene.

Oppimiskäsitysteksti on kirjoitettu opetukseen liittyviä diskursiivisia käytänteitä noudattaen. Opetuksen tekstit ja niihin kytkeytyvä viranomaistoiminta ovat luonteeltaan institutionaalisia. Tekstit ovat useimmiten asiantuntijoiden yhteistyössä tuottamia ja pääosin pysyviä. Tällaisia opetuksen virallisia tekstejä rakennetaan useimmiten aiempien pohjalta. Ne ketjuuntuvat ja käyvät keskinäistä vuoropuhelua. Instituutioiden toimintaa taas ohjaa pitkälti lait ja asetukset, kyseisen yhteisön arvot ja normit sekä kielenkäytön konventiot. (Ks. Tiililä 2001:1–2; Heikkinen 2000: 65; Virkkala 2013: 13)

Edellä kuvaamani tekijät vaikuttavat uudistettavan asiantuntijan tekstisisällön rakentamiseen ja antavat kehikon, jossa muutos on toteutettavissa. Näin ollen asiakirjauudistus ei muutoksena ole kovin suuri. Toteutuneen muutoksen laajuus on suhteutettavissa opetussuunnitelman institutionaaliseen luonteeseen. Institutionaalisenä muutoksena opetussuunnitelmauudistus muistuttaa kerrostamista. Tällöin vallitsevia käytänteitä ja sääntöjä päivitetään. Perustetekstin uudistus kuvastaa edellisen ohella tietynlaista siirtymää, joka

viittaa aiempien sääntöjen yhä vallitsevan mutta niiden tulkinnan ja soveltamisen tavan olevan uudenlaisen. (Ks. Streeck & Thelen 2005; Mahoney & Thelen 2010)

Tutkimukseni on keskittynyt ainoastaan perusopetuksen opetussuunnitelman valtakunnallisen tason tekstin valmisteluun osallistamisen tarkasteluun. Jatkotutkimuksena olisi kiinnostavaa lähestyä perustekstin rakentamista paikallistason näkökulmasta. Katse suunnattaisiin opetussuunnitelmatekstin valmisteluun osallistamiseen tai vastaavasti siihen osallistumiseen. Aineiston keruu pohjautuisi esimerkiksi opettajien haastatteluihin, tutkimukseni tekstiaineiston sijaan. Esitetyn kaltainen tutkimus toisi osallistujien äänet vahvemmin esiin ja päästäisi lähemmäksi varsinaisia osallisuuden kokemuksia.

Opetussuunnitelman perustetekstien uudistamistyössä on syytä muistaa oppilaiden ja huoltajien merkityksellinen osuus osana oppimistapahtumaa. Tutkimukseni viitekehyksessä nämä tahot eivät juuri näyntyä, joskin katson heidän roolinsa olevan opetussuunnitelmien uudistamistyössä tärkeä ja tutkimisen arvoinen.

LÄHTEET

- Argenti, Paul. A (2013). *Corporate Communication*. 6. painos. New York: McGraw-Hill.
- Bäcklund, Pia, Jouni, Häkli & Harry, Schulman (2002). Osallisuuden jäljillä. Teoksessa: Pia Bäcklund, Jouni Häkli & Harry Schulman (toim.) *Osalliset ja osaajat. Kansalaiset kaupungin suunnittelussa*. Helsinki: Gaudeamus, 7–17.
- Cantell, Hannele (2013). Opetussuunnitelmat ja tuntijakouudistus: arvopohdintaa ja välttämättömiä valintoja. *Kasvatus* 44: 2, 195–198.
- Cornelissen, Joep (2011). *Corporate Communication*. 3. painos. London: SAGE Publications Ltd.
- Dahlberg, Magnus & Evert Vedung (2001). *Demokrati och brukarutvärdering*. Lund: Studentlitteratur.
- Elving, Wim, J.L (2005). The role of communication in organisational change. *Corporate Communications: An International Journal* 10: 2, 129–138.
- Enkvist, Nils, Erik (1978). Some Aspects of Applications of Text Linguistics Teoksessa: Viljo Kohonen & Nils Erik Enkvist (toim.). *Text Linguistics, Cognitive Learning and Language Teaching*. Suomen Sovelletun Kielitieteen Yhdistyksen julkaisuja 22. Turku. 1–28
- Fairclough, Norman (1995). *Discourse and social change*. Reprinted. Cambridge: Polity Press.
- Fairclough, Norman (1997). *Miten media puhuu*. Tampere: Vastapaino.
- Hakala, Salli (2000). Julkisen organisaation olosuhteet. Tietoa, valtaa ja yhteisyyttä. Teoksessa: Pekka Aula & Salli Hakala (toim.) *Kolmet kasvot*. Helsinki: Loken kirjastot, 79–108.
- Halinen, Irmeli, Arja-Sisko Holappa & Liisa Jääskeläinen (2013). Opetussuunnitelmatyö ja yleissivistävän koulutuksen uudistaminen. *Kasvatus* 44: 2, 187–194.
- Halinen, Irmeli (2012). *30.1.2014. Päivitetty versio. Miksi ja miten suomalaiset opetussuunnitelmat muuttuvat? PowerPoint-esitys*. [Lainattu 21.6.2016]. Saatavilla:https://www.oph.fi/download/155015_miksi_ja_miten_suomalaiset_opetussuunnitelmat_muuttuvat_30012014.pdf
- Heikkinen, Vesa (2001). Tekstuaalinen pirunnyrkki. Teoksessa: Heikkinen Vesa, Pirjo Hiidenmaa & Ulla Tiililä. *Teksti työnä, virka kielenä*. 2. painos. Kotimaisten kielten tutkimuskeskuksen julkaisuja 116. Helsinki: Gaudeamus, 63–115.

- Heikkinen, Vesa (2001). Virallisen ideologiaa. Teoksessa: Heikkinen Vesa, Pirjo Hiidenmaa & Ulla Tiililä. *Teksti työnä, virka kielenä*. 2. painos. Kotimaisten kielten tutkimuskeskuksen julkaisuja 116. Helsinki: Gaudeamus, 297–326.
- Hennala, Lea (2011). *Kuulla vai kuunnella – Käyttäjää osallistavan palveluinnovoinnin lähestymistavan toteuttamisen haasteita julkisella sektorilla*. Acta Universitatis Lappeenrantaensis 453. Lappeenranta.
- Honkanen, Suvi (2002). Päämäärien valtakunta. Välttämättömyys ja toiminta viraston ohjailevissa kirjeissä. Teoksessa: Heikkinen Vesa (toim.) *Virkapukuinen kieli*. Kotimaisten kielten tutkimuskeskuksen julkaisuja 112. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. 137–156.
- Honkanen, Suvi (2009). Lauseet, jaksot ja (ala)laji viraston ohjailevissa kirjeissä. Teoksessa: Vesa Heikkinen (toim.) *Kielen piirteet ja tekstilajit. Vaikuttavia valintoja tekstistä toiseen*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. 191–217.
- Hynninen, Niina, Anna Solin, Johanna Vaattovaara, Ulla Tiililä & Taru Nordlund (2016). Kielenkäytön rajoista ja mahdollisuuksista muuttuvissa instituutioissa. Teoksessa: Anna Solin, Johanna Vaattovaara, Niina Hynninen, Ulla Tiililä & Taru Nordlund (toim.) *Kielenkäyttäjät muuttuvissa instituutioissa*. AFinLAN vuosikirja. Jyväskylä: Soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja 74. 5–19.
- Johansson, Marjut (2011). Higgsin Bosonia etsimässä. Kieli ja työ kansainvälisessä tutkimusorganisaatiossa CERNissä. Teoksessa: Johansson Marjut, Pirkko Nuolijärvi & Riitta Pyykkö (toim.) *Kieli työssä. Asiantuntijatyön kielelliset käytännöt*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. 108–137.
- Johansson, Marjut, Pirkko Nuolijärvi & Riitta Pyykkö (2011). Johdanto. Työelämän kielimaisema asiantuntijatyössä. Teoksessa: Johansson Marjut, Pirkko Nuolijärvi & Riitta Pyykkö (toim.) *Kieli työssä. Asiantuntijatyön kielelliset käytännöt*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. 10–23.
- Kankaanpää, Salli (2002). Tiedottamisesta imagomarkkinointiin. Viraston lehdistötiedote ennen ja nyt. Teoksessa: Heikkinen Vesa (toim.) *Virkapukuinen kieli*. Kotimaisten kielten tutkimuskeskuksen julkaisuja 112. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. 53–72.
- Kankaanpää, Salli (2006). *Hallinnon lehdistötiedotteiden kieli*. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran Toimituksia 1086. Vantaa.
- Kauppinen, Eija (2015). 6.3.2015. *Käsitys oppimisesta koulun käytännöissä sivistystä rakentamassa. PowerPoint-esitys*. [Lainattu 21.6.2016]. Saatavilla: http://www.oph.fi/download/167945_OPS2016_Kasitys_oppimisesta_koulun_kaytannoissa_Kevat_2015.pdf

- Kauppinen, Eija (2016), opetusneuvos. Opetushallitus. Helsinki. Puhelinhaastattelu, 15.9.2016.
- Kettunen, Pekka (2002). Miksi osallistumisesta puhutaan? Osallistumisen kehittäminen suomalaisissa kunnissa. Teoksessa: Pia Bäcklund, Jouni Häkli & Harry Schulman (toim.) *Osalliset ja osaajat. Kansalaiset kaupungin suunnittelussa*. Helsinki: Gaudeamus, 18–35.
- Kleemann F., G.G., Voss & K., Rieder (2008). Un(der)paid Innovators. The Commercial Utilization of Consumer Work through Crowdsourcing. *Science, Technology & Innovation Studies* 4:1, 5–26.
- Kielilaki 6.6.3003/423.
- Komppa, Johanna, (2002). Me tiedotamme – kenelle? Teoksessa: Heikkinen Vesa (toim.) *Virkapukuinen kieli*. Kotimaisten kielten tutkimuskeskuksen julkaisuja 112. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. 73–84.
- Koskela, Merja (2007). Tekstilajit tietoverkossa – jotain uutta, jotain vanhaa ja jotain lainttua? *VAKKI-symposiumi XXVII 9.–10.2.2007*. VAKKI Publications 34. Vaasa. 134–145.
- Koskela, Merja (2008). Valtionhallinnon tekstilajiketjujen intertekstuaalisuuden piirteitä *VAKKI-symposiumi XXVIII 8.–9.2.2008*. VAKKI Publications 35. Vaasa. 113–126.
- Koskela, Merja (2009). Mot klarspråk på nätet? Dubbel rekontextualisering på skattemyndigheternas webbplatser. Teoksessa: Catharina Nyström Höög (toim.) *Medborgare och myndigheter*. FUMS. Institutionen för nordiska språk. Uppsala: Uppsala universitet. 52–62.
- Koskela, Merja (2012). Muutosmallit, viestintä ja aluehallinnon uudistus. Teoksessa: Merja Koskela & Niina Mäntylä (toim.) *Viestinnän ja kaksikielisyyden hyvät käytänteet aluehallinnon uudistuksessa*. Vaasan yliopiston julkaisuja. Selvityksiä ja raportteja 181. Vaasa: Vaasan yliopisto. 65–82.
- Koskela, Merja (2013). PowerPoint-muotoinen viestintästrategia strategiagenren edustajana – intertekstuaalisia ja interdiskursiivisia piirteitä. *VAKKI-symposiumi XXXIII 7.–8.2.2013*. VAKKI Publications 2. Vaasa. 128–139.
- Koskiahho, Briitta (2002). Onko osallisuus vahvaa demokratiaa? Maankäyttö- ja rakennuslain soveltamisesta. Teoksessa: Pia Bäcklund, Jouni Häkli & Harry Schulman (toim.) *Osalliset ja osaajat. Kansalaiset kaupungin suunnittelussa*. Helsinki: Gaudeamus, 36–57.
- Kotimaisten kielten keskus (2016). [Lainattu 16.8.2016]. Saatavilla: <http://www.kielitoimistonsanakirja.fi/netmot.exe?motportal=80>

Laki viranomaisten toiminnan julkisuudesta 21.5.1999/621.

Lehtonen, Jaakko (2000). Toimiva viestintä. Yrityksen aineetonta pääomaa. Teoksessa: Pekka Aula & Salli Hakala (toim.) *Kolmet kasvot*. Helsinki: Loki-kirjat, 187–210.

Leiwo, Matti, Luukka Minna-Riitta, Nikula Tarja (1992). *Pragmatiikan ja retoriikan perusteita*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston viestintätieteiden laitoksen julkaisuja 8.

Luukka, Minna-Riitta (2009). Tekstitaidot – teksteistä käytänteisiin. Teoksessa: Harmanen Minna & Tuija Takala (toim.) *Tekstien pyöryksessä. Tekstitaitoja alakoulusta yliopistoon*. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto. 13–25.

Mahoney, James & Kathleen Thelen (2010). A theory of gradual institutional change. Teoksessa: James Mahoney & Kathleen Thelen (toim.) *Explaining Institutional Change. Ambiguity, Agency and Power*. New York: Cambridge University Press. 1–37.

Matthies, Aila-Leena (2014). How Participation, Marginalization and Welfare Services are Connected. Teoksessa: Matthies Aila-Leena & Lars Uggerhøj (toim.) *Participation, Marginalization and Welfare Services. Concepts, Politics and Practices Across European Countries*. Farnham: Ashgate Publishing Company. 3–18.

Meyer, Michael (2001). Between theory, method and politics: positioning of the approaches to CDA. Teoksessa: Ruth Wodak & Michael Meyer (toim.) *Methods of critical discourse analysis*. London: Sage 14–31.

Niemi, Sari & Ari Salminen (2005). Kohti avointa vuorovaikutteista ja osaavaa aluetta. Hyvän hallinnon teoreettisia ja käytännöllisiä näkökulmia alueen strategiseen kehittämiseen. Vaasa: Vaasan yliopisto.

Nieminen, Hannu (2000). Julkisyhteisön viestintä. Kohti kansalaisnäkökulmaa. Teoksessa: Pekka Aula & Salli Hakala (toim.) *Kolmet kasvot*. Helsinki: Loki-kirjat, 109–130.

Niiranen, Vuokko (2002). Asiakkaan osallistuminen tukee kansalaisuutta sosiaalityössäkin. Teoksessa: Kirsi Juhila, Hannele Forsberg & Irene Roivainen (toim.) *Marginaalit ja sosiaalityö*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 63–80.

Niiranen, Vuokko (2011). Keskiössä kuntalainen – demokratia itsehallinnon kivijalkana. Teoksessa: Arto Haveri, Jari Stenvall & Kaija Majoinen (toim.) *Kunnallisen itsehallinnon peruskivet*. Suomen Kuntaliitto, Kunnallistieteen yhdistys. Helsinki: Hansaprint, 220–229.

- Opetushallitus (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Määräykset ja ohjeet 96. Tampere: Suomen yliopistopaino.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö (2012). *Tulevaisuuden perusopetus – valtakunnalliset tavoitteet ja tuntijako*. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 6. [Lainattu 14.9.2016]. Saatavilla: <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2012/liitteet/tr06.pdf?lang=fi>
- OPS2016 (2016). [Lainattu 21.6.2016]. *Ops2016- Esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelma perusteiden uusiminen*. Saatavilla: <http://www.oph.fi/ops2016/perusteet>.
- Pakarinen, Auri (2011). *Lainvalmistelu vuorovaikutuksena. Analyysi keskeisten etujärjestöjen näkemyksistä lainvalmisteluun osallistumisesta*. Oikeuspoliittisen tutkimuslaitoksen tutkimuksia 253. Helsinki: Hakapaino.
- Pakarinen, Auri (2012). *Tapaustutkimuksia lainvalmistelun kehittämisestä ja sääntelyn toimivuudesta*. Publications of the University of Eastern Finland. Dissertations in Social Sciences and Business Studies 42. Joensuu.
- Partti, Heidi, Heidi Westerlund & Cecilia Björk (2013). Oppimiskäsitykset reflektiivisen musiikkikasvattajan toiminnan ohjaajina. Teoksessa: Marja-Leena Juntunen, Hanna M. Nikkanen & Heidi Westerlund (toim.) *Musiikkikasvattaja. Kohti reflektiivisiä käytäntöjä*. Jyväskylä: P-S kustannus, 54–70.
- Pekkola Pasi, Maarit Pedak & Pekka Aula (2013). *Hyvinvointiviestintä. Osallistava sisäinen viestintä kuntaorganisaation työhyvinvointia rakentamassa*. [Lainattu 28.7.2018]. Viestinnän tutkimusraportteja 1/2013. Viestinnän tutkimuskeskus CRC, Sosiaalitieteiden laitos, Helsingin yliopisto. Saatavilla: http://www.helsinki.fi/crc/Julkaisut/OSVI_raportti.pdf
- Perusopetuslaki 21.8.1998/628.
- Pietikäinen, Sari (2008). Kriittinen diskurssintutkimus. Teoksessa: Sajavaara Kari & Arja Piirainen-Marsh (toim.) *Kieli, diskurssi & yhteisö*. Jyväskylän yliopisto: Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 191–217.
- Pietikäinen, Sari & Anne Mäntynen (2014). *Kurssi kohti diskurssia*. 2. painos. Tampere: Vastapaino.
- Pynnönen, Anu (2013). *Diskurssianalyysi. Tapa tutkia, tulkita ja olla kriittinen*. Working paper 379. Jyväskylän yliopiston kauppakorkeakoulu.
- Pynnönen, Anu (2015). *Varjosta valokeilaan. Kriittisiä diskurssianalyyseja huonosta johtamisesta*. Jyväskylä Studies in Business and Economics 159. Jyväskylä.

- Raisio, Harri & Pirkko Vartiainen (2011). *Osallistumisen illuusiosta aitoon vaikuttamiseen. Deliberatiivisesta demokratiasta ja kansalaisraatien toteuttamisesta Suomessa*. Helsinki: Suomen Kuntaliitto
- Rauste-von Wright, Maijaliisa & Johan von Wright (1994). *Oppiminen ja koulutus*. Juva: WSOY
- Rokka, Pekka (2011). *Peruskoulun ja perusopetuksen vuosien 1985, 1994 ja 2004 opetussuunnitelmien perusteet poliittisen opetussuunnitelman teksteinä*. Acta Universitatis Tamperensis 1615. Tampere.
- Siisiäinen, Martti (2014). Four Faces of Participation. Teoksessa: Aila-Leena Matthies & Lars Uggerhøj (toim.) *Participation, Marginalization and Welfare Services. Concepts, Politics and Practices Across European Countries*. Farnham: Ashgate Publishing Company, 29–46.
- Sivula, Ari (2016). *Generic Crowdsourcing. Model for Holistic Innovation Management*. Acta Wasaensia 355. Vaasa: University of Vaasa.
- Sivula, Ari & Jussi Kantola (2016). Integrating crowdsourcing with innovation management. *International Journal of Advanced Logistics*. 5: 3–4, 153–1684.
- Solin, Anna (2006). Genre ja intertekstuaalisuus. Teoksessa: Anne Mäntynen, Susanna Shore & Anna Solin (toim.) *Genre – tekstilaji*. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura. 72–95.
- Streeck, Wolfgang & Kathleen Thelen (2005). Introduction. Institutional Change in Advanced Political Economies. Teoksessa: Streeck, Wolfgang & Kathleen Thelen (toim.) *Beyond Continuity. Institutional Change in Advanced Political Economies*. Oxford: Oxford University Press. 1–39.
- Suomen perustuslaki 11.6.1999/731.
- Tiiliä, Ulla (2002). Homekorva kirjoittaa homeesta vai esittelijä määrärahoista? Lasten tulkintoja esityslistasta. Teoksessa: Heikkinen Vesa (toim.) *Virkapukuinen kieli. Kotimaisten kielten tutkimuskeskuksen julkaisuja 112*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. 191–215.
- Tiililä, Ulla (2001). Näkymiä tekstityöhön ja työteksteihin. *Kielikello 3*, 7–11.
- Tiililä, Ulla (2007). *Tekstit viraston työssä. Tutkimus etuuspäätösten kielestä ja kontekstista*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran toimituksia 1108.
- van Dijk, Teun A. (2001). Multidisciplinary CDA: a plea for diversity. Teoksessa: Ruth Wodak & Michael Meyer (toim.) *Methods of critical discourse analysis*. London: Sage, 95–120.

- van Vuuren, Mark, Elving, Wim J.L. (2008). Communication, sensemaking and change as a chord of three strands. Practical implications and research agenda for communicating organizational change. *Corporate Communications: An International Journal* 13: 3, 349–359.
- Virkkala, Seija (2012). Alueiden muodostaminen, aluekehittäminen ja aluehallintouudistukset. Teoksessa: Merja Koskela & Niina Mäntylä (toim.) *Viestinnän ja kaksikielisyyden hyvät käytänteet aluehallinnon uudistuksessa*. Vaasan yliopiston julkaisuja. Selvityksiä ja raportteja 181. Vaasa: Vaasan yliopisto. 5–22.
- Vitikka, Erja, Leena Krokfors & Elisa Hurmerinta (2012). The Finnish National Core Curriculum. Structure and Development. Teoksessa: Niemi Hannele, Auli Toom & Arto Kallioniemi (toim.) *Miracle of education: The principles and practices of teaching and learning in Finnish schools*. Rotterdam: Sense Publishers. 83–96.
- Vitikka, Erja (2016), opetusneuvos. Opetushallitus. Helsinki. Puhelinhaastattelu, 7.9.2016.
- Winther-Jørgensen, Marianne & Louise Phillips (2000). *Diskursanalyt som teori och metod*. Lund: Studielitteratur
- Wodak, Ruth (2001). What CDAs are about – a summary of its history, important concepts and its development. Teoksessa: Ruth Wodak & Michael Meyer (toim.) *Methods of critical discourse analysis*. London: Sage, 1–13.
- Åström, Joachim (2004). Digital democracy. Ideas, intentions and initiatives in Swedish local governments. Teoksessa: Gibson Rachel K., Andrea Römmele & Stephen J. Ward (toim.) *Electronic democracy. Mobilisation, organization and participation via new ICTs*. London: New York. Routledge, 96–115.

Liite 1. Puhelinhaastattelujen pohjana käytetyt kysymykset

Erja Vitikka 7.9.2016

1. Kuinka usein opetussuunnitelmat uudistetaan? Onko uudistusten taustalla tietty ajallinen sykli? (edellisestä uudistuksesta 10 vuotta)
2. Mistä vuoden 2014 opetussuunnitelmauudistus on virallisesti lähtenyt liikkeelle?
3. Onko Opetushallitus viranomaisena itse saanut muotoilla, miten uudistus organisoidaan ja toteutetaan?
4. Miten uudistuksesta vastaava ohjaustyöryhmä on koostettu? (millä perustein)
5. Mihin Opetushallituksen ajatus muutokseen osallistamisesta pohjautuu?
6. Millä perusteella on valittu, kenelle kohdennetut palautepyynnöt osoitetaan?
 - a. Opetuksenjärjestäjät
Kuka kunnassa toimii saatekirjeen vastaanottajana?
 - b. Asiantuntijatahot
Miltä tahoilta lausuntoa pyydetään?

Eija Kauppinen 15.9.2016

1. Mihin oppimisteoreettisiin suuntauksiin nykyinen uudistettu oppimiskäsitys pohjautuu?
2. Mitä muuta on päivitetyn oppimiskäsityksen taustalla?
(Esimerkiksi suomalaisen yhteiskunnan arvoihin kytkeytyminen)
3. Onko jotain erityistä tekstin valmisteluprosessiin liittyvää, mitä haluaisit tuoda esiin?
4. Perustetekstiin liittyvät palautteet ja lausunnot on luokiteltu eri tavoin. Ovatko kaikki lausunnot, myös myöhässä annetut, ehtineet mukaan perustetekstin valmisteluun?

Liite 2. OPS2016 verkkosivunäkymä



ETUSIVU PERUSTEET TAVOITTEET AIKATAULU TYÖRYHMÄT PAIKALLISEN TYÖN TUKI BLOGI TAUSTAMATERIAALIT

Perusteudistuksen aikataulu

Paikalliseen opetussuunnitelmatyöhön valmistautuminen on hyvä aloittaa viimeistään nyt

Valtioneuvoston päätöksen mukaisesti uuden tuntijaon ja uusien opetussuunnitelmien mukaiseen opetukseen siirrytään syyslukukauden 2016 alusta lukien. Tämä merkitsee sitä, että paikallisten opetussuunnitelmien tulee olla valmiina ja virallisesti hyväksytyinä ennen 1.8.2016.

Paikalliset opetussuunnitelmat laaditaan vuoden 2014 lopussa valmistuvien uusien opetussuunnitelman perusteiden pohjalta. Valmistelussa ovat paraikaa esiopetuksen, perusopetuksen, lisäopetuksen sekä aikuisten perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Perusteet määrittelevät tavoitteet ja keskeiset sisällöt, jotka ohjaavat koulutyötä ja eri oppiaineiden opetusta.

[Tukea paikalliseen työhön OPS 2016 -sivuilla](#)

Perustetyön vaiheet

Syyslukukausi 2012

- Opetussuunnitelman perusteiden yleisten linjausten valmistelu käynnistyy ja luodaan yhtenäinen perusta oppiainetyölle
- Opetussuunnitelmatyölle pohjaa luovan suunnittelun ja keskustelun käynnistäminen kunnissa ja kouluissa, tukineistoa OPH:n verkkosivuille
- Ensimmäinen kommentointi marraskuussa (yleiset linjaukset)

Kevätlukukausi 2013

- Opetussuunnitelman perusteiden sisältöalueittainen/oppiainekohtainen suunnittelutyö käynnistyy
- Yleisten linjausten valmistelu jatkuu kommentoinnista saadun palautteen avulla

Syyslukukausi 2013

- Perustetyö jatkuu
- Toinen kommentointi 9.9.–27.9.2013 (esiopetuksen kokonaisuus)

Kevätlukukausi 2014

- Perustetyö jatkuu kommentoinnista saadun pohjalta
- Kolmas kommentointi 15.4.–15.5.2014 (perus- ja lisäopetuksen kokonaisuus)

Syyslukukausi 2014

- Lausuntopyynnöt/kuuleminen syys-lokakuussa
- Perusteiden viimeistely lausuntojen pohjalta
- OPH:n päätös uusista perusteista vuoden loppuun mennessä.

