

Oppilaasta oman elämänsä subjekti
Eksistenssianalyttinen didaktiikka Perusopetuksen
opetussuunnitelman perusteissa 2014

Maria Hintsanen
Uskonnonpedagogiikan pro gradu -tutkielma
Maaliskuu 2020

Tiivistelmä – Referat

Tutkimuksen tehtävänä on selvittää, miten Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 valitut osat ohjaavat oppilasta kasvamaan eksistenssianalyttisen didaktiikan kuvaamaksi oman elämänsä subjekiksi? Tähän pyritään vastaamaan seuraavien, eksistenssianalyttisen didaktiikan keskeisiä periaatteita edustavien tutkimuskysymysten avulla: 1. Miten aineistossa ohjataan oman elämän tarkoituksen etsintään? 2. Miten aineistossa käsitellään koulun yhteisöllisyyttä? 3. Miten aineistossa käsitellään elämyksellisyyttä? 4. Miten aineistossa ohjataan kohtaamaan vaikeuksia? 5. Miten aineistossa ohjataan vastuullisuuteen?

Varsinaisen tutkimustehtävän ohella tutkielmassa tarkastellaan edellä mainittujen eksistenssianalyttisen didaktiikan periaatteiden ilmenemistä aineistossa opetussuunnitelman rakenteen näkökulmasta opetuksen tarkoitusta, sisältöä ja muotoa määrittävässä tekstissä.

Tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen muodostavat eksistenssianalyttinen didaktiikka sekä aiempi, erityisesti opetussuunnitelman malliin ja rakenteeseen keskittyvä opetussuunnitelmatutkimus. Eksistenssianalyttinen didaktiikka on uskonnonopetuksen teoria, jonka lähtökohtana on kokonaisvaltainen näkökulma ihmiseen ja kasvatukseen. Sen päämääränä on oppilaan kasvaminen aktiiviseksi ja vastuulliseksi, oman elämänsä subjekiksi.

Tutkimuksen aineisto koostuu Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014 -asiakirjan yleisestä osasta, yläluokkia koskevasta yleisestä osasta, sekä uskonnon oppiainetta ja evankelisluterilaista uskontoa koskevista osista. Aineistoa tarkastellaan yläluokkien näkökulmasta. Tutkimusmenetelmänä hyödynnetään laadullista teoriaohjaavaa sisällönanalyysiä.

Aineistosta ilmenee, että oman elämänsä subjekiksi kasvamista tuetaan pääosin vastuullisuuteen ohjaamalla. Vastuullinen ja aktiivinen toimijuus ja yhteiskunnan jäsenyys nousevat aineistossa keskeiseksi tavoitteeksi. Samoin merkittävään rooliin nousee koulun yhteisöllisyys: vastuulliset kansalaiset toimivat yhdessä ja rakentavat yhteistyöllä kestävää tulevaisuutta. Yhteisöllisyyden lisäksi aineistossa ilmenee myös yksilöllisyyttä painottava näkökulma. Oppilaan yksilöllinen kasvu ja minuuden rakentaminen nousevat keskeisiksi teemoiksi. Päämääränä on ihmisyyteen ja erityisesti yhteiskunnan jäsenyyteen kasvaminen. Tätä tuetaan muun muassa opetuksen ja oppimisen elämyksellisyydellä. Vähemmälle huomiolle aineistossa jäävät elämän tarkoituksen etsintään keskeisesti liittyvä eksistentiaalinen pohdiskelu, yhteisöllisyyden teemaan liittyvä kohtaaminen sekä vaikeuksien käsittely. Kaikkia tutkimuskysymyksissä esitettyjä eksistenssianalyttisen didaktiikan periaatteita käsitellään aineistossa kuitenkin jonkin verran, vaikkakin hyvin vaihtelevasti.

Sisällysluettelo

1 JOHDANTO	1
2 TEOREETTINEN VIITEKEHYS	2
2.1 EKSISTENSSIANALYYTTINEN DIDAKTIikka	2
2.1.1 Eksistenssianalyttisen didaktiikan taustaa	2
2.1.2 Eksistenssianalyttinen ihmiskäsitys didaktiikan ytimessä	5
2.1.3 Eksistenssianalyttinen uskonnonopetus yhteisesti kuljettuna matkana.....	7
2.1.4 Eksistenssianalyttinen didaktiikka koulun toiminnan ohjaajana	9
2.2 Opetussuunnitelma	12
2.2.1 Opetussuunnitelman käsite ja tehtävät	12
2.2.2 Opetussuunnitelman malli ja rakenne.....	16
2.2.3 Suomalaisen opetussuunnitelman kehittyminen.....	19
2.2.4 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014	22
2.2.5 Evankelisluterilainen uskonto oppiaineena	24
3 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	28
3.1 TUTKIMUSTEHTÄVÄ	28
3.2 TUTKIMUSAINEISTO	29
3.3 TUTKIMUSMENETELMÄ	30
3.4 TUTKIMUKSEN KULKU	32
3.5 TUTKIMUKSEN KATEGORIOIDEN MUODOSTUMINEN.....	34
4 TUTKIMUKSEN TULOKSET	40
4.1 ELÄMÄN TARKOITUKSEN ETSINNÄN VIRITTÄMINEN	40
4.1.1 Itsetietoisuus	40
4.1.2 Oman elämän mielekkyys.....	44
4.1.3 Eksistentiaaliset kysymykset	47
4.1.4 Etsimisen salliva ilmapiiri	48
4.2 KOULUN YHTEISÖLLISYYS	49
4.2.1 Kontribuutio	49
4.2.2 Jäsenyys.....	51
4.2.3 Kohtaaminen	53
4.3 ELÄMYSTEN TARJOAMINEN	55
4.3.1 Elämykset, jotka innostavat ja motivoivat toimimaan.....	55
4.3.2 Kokemukset, joissa konkretisoituvat oman toiminnan positiiviset mahdollisuudet.....	57
4.3.3 Haasteet, jotka aiheuttavat tensiota	58
4.4 SUHDE VAIKEUKSIIN.....	59
4.4.1 Vaikeuksien kohtaaminen haasteena.....	59
4.4.2 Asenne ja vastuu muokata omaa elämää	60
4.4.3 Koulu yhteisön tuki vaikeuksien kohtaamisessa.....	61
4.4.4 Itsesäätely ja tunnetaidot.....	62
4.5 VASTUULLISUUTEEN OHJAAMINEN	62
4.5.2 Vastuullinen toimijuus.....	62
4.5.3 Aktiivinen toimijuus.....	69
4.5.4 Elämänläheisyys	74
5 POHDINTA	76
5.1 YHTEENVETOA TULOXSISTA	76
5.2 TUTKIMUKSEN EETTISYYS JA LUOTETTAVUUS	84
5.3 JOHTOPÄÄTÖKSET	87
LÄHDE- JA KIRJALLISUUSLUETTELO	90
LÄHTEET	90
KIRJALLISUUS	91

1 Johdanto

”Välillä mietityttää, mitenköhän sen opiskelun käy, kun koko yläaste tuntuu olevan pelkkää kasvamista” totesi kahdeksaluokkalaisen isä tuttavalleen bussipysäkillä eräänä lokakuun aamuna. Isät keskustelivat yläkouluikäisten lastensa koulunkäynnistä ja pohtivat opintojen sujumista murrosiän myllerryksessä.

Yläkouluikäinen nuori on suurten muutosten keskellä. Nuori kehittyy vauhdilla fyysisesti ja henkisesti. Erot kehitystasossa ovat ikäluokan keskuudessa suuria. Useimmat kuitenkin taiteilevat jossain lapsuuden ja aikuisuuden välimaastossa rakentaen identiteettiään, elämäkatsomustaan ja etsien omaa paikkaansa maailmassa.¹

Muutosten keskellä nuori tarvitsee tukea ja ohjausta kasvuunsa myös koulun taholta. Koulun tehtävistä säädetään laissa, asetuksissa ja valtakunnallisessa opetussuunnitelman perusteissa². Niiden mukaan perusopetuksen tehtävä on sivistyksen ja jatko-opintokelpoisuuden ohella tukea jokaisen oppilaan kokonaisvaltaista kasvua tasapainoiseksi ihmiseksi ja yhteiskunnan jäseneksi.

Tähän pyrkii myös eksistenssianalyttinen didaktiikka. Se on kasvatustieteen professori Hannele Niemen 1980-luvun lopussa kehittämä holistiseen ihmiskäsitykseen perustuva uskonnonopetuksen teoria, jonka päämääränä on aktiivinen ja tasapainoinen, omasta elämästään ja ympäristöstään vastuullinen ihminen, oman elämänsä subjekti³. Vaikka didaktiikan kehittämisestä on kulunut jo kolme vuosikymmentä, ovat sen edustamat periaatteet edelleen ajankohtaisia. Elämän tarkoitus ja merkityksellisyys, yhteisöllisyys, elämykset ja kokemukset, oman asenteen merkitys sekä vastuullisuus ovat ajattomia, ihmisyyteen ja yhteiskunnan jäsenyyteen liittyviä teemoja⁴.

Eksistenssianalyttisen didaktiikan mukaan erityisesti elämän tarkoituksella on merkittävä rooli ihmisen hyvinvoinnin kannalta⁵. Sen onkin useissa tutkimuksissa osoitettu lisäävän hyvinvointia ja vähentävän psykologisia

¹ Ahonen et al. 2014, Luku Nuoruus: Johdanto (E-kirjoihin, joiden sivunumerot eivät ole saatavilla, viitataan kirjan lukujen numeroiden tai nimien avulla); Räsänen 2017, 67.

² Perusopetuslaki 1998; Perusopetusasetus 1998; Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitettujen opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta 2012; POPS 2014 (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014 -asiakirjaan viitataan lyhenteellä POPS 2014).

³ Niemi 1991.

⁴ Niemi 1991, 31–33.

⁵ Niemi 1991, 26, 31, 62.

häiriöitä⁶. Aihepiiriä on tutkittu selvästi eniten psykologian ja filosofian alalla, ja suurin osa tutkimuksesta kohdistuu aikuisiin. Kasvatustieteellinen ja koulukontekstiin liittyvä tutkimus on sen sijaan varsin vähäistä. Eksistenssianalyttisen didaktiikan tutkimus puuttuu kokonaan.

Tässä tutkimuksessa tarkastelen eksistenssianalyttisen didaktiikan periaatteiden ilmenemistä valtakunnallisen opetussuunnitelman tasolla eli tutkin, miten Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 (POPS 2014) valitut osat ohjaavat oppilasta kasvamaan eksistenssianalyttisen didaktiikan kuvaamaksi oman elämänsä subjektiksi. Näin ollen tutkimukseni sijoittuu siis opetussuunnitelmatutkimuksen alaan.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014 julkaistiin vuonna 2014 ja otettiin käyttöön porrastetusti vuosien 2016–2019 aikana⁷. Kyseessä on siis suhteellisen uusi asiakirja, josta ei ymmärrettävästi ole vielä kovin paljon tutkimusta. Opetussuunnitelmatutkimuksella on Suomessa pitkä perinne, mutta sitä on kuitenkin tehty suhteellisen vähän verrattuna esimerkiksi Yhdysvaltoihin⁸. Ottaen huomioon asiakirjan tärkeyden, velvoittavuuden ja oppivelvollisuuden laajuuden, on selvää, että opetussuunnitelmatutkimus on keskeinen osa koulutuksen tutkimista ja kehittämistä⁹.

2 Teoreettinen viitekehys

2.1 Eksistenssianalyttinen didaktiikka

2.1.1 Eksistenssianalyttisen didaktiikan taustaa

Eksistenssianalyttisen didaktiikan taustalla vaikuttaa voimakkaasti kaksi tieteellistä traditiota. Tärkein lienee humanistisen psykologian suuntaukseen lukeutuva Viktor Franklin eksistenssianalyttinen teoria. Tämän lisäksi didaktiikan taustalla on nähtävissä vaikutteita brittiläisestä uskonnonpedagogiikasta ja erityisesti Michael Grimmittin ajattelusta.¹⁰

Eksistenssianalyttinen teoria on itävaltalaisen neurologin ja psykiatrin, Viktor E. Franklin (1905–1997), toisen maailmansodan jälkeen kehittämä psykologinen ja filosofinen teoria. Teorian voidaan katsoa kuuluvan humanistisen psykologian piiriin ja sen psykoterapeuttista sovellusta, logoterapiaa, pidetään

⁶ Esim. Chen et al. 2019; García-Alandete 2015; Kleftras & Psarra 2012.

⁷ Perusopetuksen opetussuunnitelman ydinasiat s.a.

⁸ Vitikka 2009, 282.

⁹ Autio et al. 2017, 7–10.

¹⁰ Kallioniemi & Ubani 2008, 313.

kolmantena wieniläisen psykoterapian koulukuntana. Eksistenssianalyttisessä teoriassa on vaikutteita myös eurooppalaisesta eksistentiaalifilosofiasta¹¹.

Viktor Frankl oli itävallan juutalainen, joka vangittiin toisessa maailmansodassa natsien keskitysleirille. Frankl vietti leirillä useita vuosia, joiden aikana hän joutui todistamaan lukemattomien vankien mielen murtumista ja lopulta kuolemaa. Pian vangitsemisensa jälkeen Frankl alkoi tehdä leirillä psykologisia havaintoja. Häntä kiinnosti, miksi toiset murtuivat ja toiset selvisivät. Omaa ja muiden vankien käytöstä tarkkailemalla Frankl päätteli, että ne vangit, jotka eivät enää nähneet mitään päämäärää edessään, antoivat minänsä rappeutua. Ne, joiden henkinen elämä kaikesta kurjuudesta huolimatta syventyi, pystyivät pakenemaan ulkoisia kauheuksia sisäiseen maailmaansa. Se tarjosi vangille pakotien tyhjyydestä ja kurjuudesta. Usein pakotie johti menneisyyden kuvitelmiin, pieniin ja vähäpätöisiinkin tilanteisiin, joista alkoi muodostua uusia päämääriä, elämän tarkoituksia.¹²

Eksistenssianalyttisen teorian keskeinen ajatus on, että ihminen on luontaisesti suuntautunut kohti tarkoitusta. Ihminen kaipaa tarkoitusta kokeakseen elämänsä mielekkäänä. Se on mielenterveyden kriteeri. Franklin mukaan nykyihmisen suurin ongelma on niin sanottu eksistentiaalinen tyhjiö, joka ilmenee ikävystymisenä ja apatiana. Viriketulvan keskellä ihminen kokee elämänsä tyhjäksi ja merkityksettömäksi. Tunteakseen elämänsä taas mielekkääksi ihminen tarvitsee arvoista, ihanteista ja päämääristä kumpuavaa tarkoitusta. Se saa ihmisen toimimaan, tarttumaan haasteisiin ja ponnistelemaan.¹³

Eksistenssianalyttisen teorian ihmiskäsitys rakentuu kolmen peruspilarin varaan. Nämä ovat tahdonvapaus, tarkoituksen tahto ja elämän tarkoitus. Tahdonvapaudella Frankl tarkoittaa ennen kaikkea vapautta valita oma suhtautumisensa kulloinkin vallitsevissa olosuhteissa.¹⁴ Tarkoituksen tahdolla Frankl tarkoittaa ihmisen peruspyrkimystä löytää ja toteuttaa elämänsä tarkoitus ja päämäärä¹⁵. Tarkoitus on ainutkertainen. Se on suhteessa tiettyyn ihmiseen, joka on tietyssä tilanteessa. Yleistä elämän tarkoitusta on siis turha etsiä.¹⁶ Oma elämän tarkoitus löytyy suuntautumalla itsensä ulkopuolelle¹⁷.

¹¹ Frankl 2002, 7–10; Maltby et al. 2017, 129; Niemi 1991, 25.

¹² Frankl 2002, 13–86.

¹³ Frankl 2008, 74, 91.

¹⁴ Frankl 2008, 32.

¹⁵ Frankl 2008, 49.

¹⁶ Frankl 2008, 65–66.

¹⁷ Frankl 2008, 61.

Itsensä ulkopuolelle suuntautumista Frankl kuvaa itsen transsendenssin käsitteellä. Se on Franklin mukaan ihmisenä olemisen ydin ja liittyy erottamattomasti elämän tarkoitukseen. Tarkoitus ja merkitys löytyy itsen ulkopuolelta. Näin ollen esimerkiksi itsensä toteuttaminen ei voi olla eksistenssianalyttisen teorian mukainen elämän tarkoitus. Itsensä toteuttaminen tapahtuu toteuttamalla tarkoitustaan. Tarkoitus löytyy itsen ulkopuolelta: arvoista, ihanteista, rakkaudesta ja oman vastuun ymmärtämisestä.¹⁸

Vaikka yleistä elämäntarkoitusta ei Franklin mukaan ole, on kuitenkin olemassa kaikille ihmiselle yhteisiä tarkoituksia. Näitä Frankl kutsuu arvoiksi. Arvot ovat tarkoitusuniversaaleja, joiden toteuttamisella on keskeinen asema elämän tarkoituksen löytämisessä.¹⁹ Frankl muotoilee kolme arvoryhmää, joiden avulla tarkoitus on mahdollista löytää. Nämä ovat luovat arvot, elämysarvot ja asennearvot. Luovissa arvoissa on kyse siitä, mitä ihminen antaa eli luo maailmalle. Elämysarvot kuvaavat taas sitä, mitä ihminen saa elämältä eli elämyksiä ja kokemuksia. Kolmanteen ja kaikkein korkeimpaan arvoryhmään kuuluvat asennearvot, jotka liittyvät ihmisen suhtautumiseen omaan kohtaloonsa eli asioihin ja olosuhteisiin, joita hän ei voi muuttaa.²⁰

Uskonnonpedagogiikan ja psykologian suhde on perinteisesti ollut tiivis. Suomessakin vahvasti vaikuttanut brittiläinen uskonnonpedagogiikka rakentui 1970-luvulle asti pitkälti psykologiselle tiedolle, tällöin kuitenkin nojaten pääosin Piaget'n kognitiiviseen kehitysteoriaan. Myöhemmin myös humanistisen psykologian ja uskontotieteen merkitys uskonnonpedagogiikan taustalla kasvoi, ja uskonnonopetus liitettiin vahvemmin oppilaiden elämään ja kokemuksiin. Perinteinen uskonnonopetuksen malli oli kuitenkin vielä niin sanottu oppia uskontoa -malli (learning religion), joka tarkoitti lähinnä valtauskonnon oppien opettamista sekä henkilökohtaisen uskon herättämistä ja tukemista.²¹

1980-luvulla suomalainen uskonnonpedagogiikka ja erityisesti Hannele Niemen eksistenssianalyttinen didaktiikka saivat vaikutteita Michael Grimmitin humanistiseen psykologiaan nojaavasta uskontokasvatuksen teoriasta. Grimmit edusti perinteisestä uskonnonopetuksesta erottuvaa pedagogiikkaa, jota voidaan kutsua oppia uskonnon avulla -malliksi (learning from religion). Malli korosti oppilaan kokonaisvaltaista kehitystä, ja uskonnonopetuksen tehtävä oli

¹⁸ Frankl 2002, 61.

¹⁹ Frankl 2008, 66, 79.

²⁰ Frankl 2008, 79–80.

²¹ Kallioniemi & Ubani 2008, 313–315.

ensisijaisesti toimia tämän kehityksen tukena. Grimmittin uskonnonopetuksen mallissa painottui erityisesti oppilaan identiteetin rakentuminen ja sen sosiaalinen luonne. Niemi omaksui laajasti Grimmittin ajatuksia, mutta täydensi näkemyksiään esimerkiksi yksilöllisyydestä, intentionaalisuudesta ja merkityksestä humanistisen psykologian teorioista.²²

2.1.2 Eksistenssianalyttinen ihmiskäsitys didaktiikan ytimessä

Eksistenssianalyttisen didaktiikan keskeinen päämäärä on kasvattaa oppilaista aktiivisia ja vastuullisia oman elämänsä subjekteja²³. Teoria edustaa kokonaisvaltaista suhtautumista ihmiseen ja kasvatukseen. Tiedollisen oppimisen ohella se korostaa oppilaan henkistä kasvua ja hyvinvointia.²⁴

Eksistenssianalyttinen didaktiikka on suuntautunut tulevaan. Koulun ja uskonnon opetuksen tärkein tehtävä on valmentaa oppilaita tulevaisuutta varten. Tämä onnistuu kasvattamalla heidät tietoisiksi itsestään, merkityksestään ja vastuustaan.²⁵

Eksistenssianalyttisen didaktiikan mukaan uskonnon opetuksella on keskeinen merkitys oppilaan elämäntutkimuksen muodostumisessa. Opetuksen tarjoamat tiedot, arvot ja normit ovat elämäntutkimuksen rakennusaineeksi, joiden avulla oppilas hahmottaa identiteettiään, orientoituu ympäristöönsä sekä ymmärtää vastuunsa ja merkityksensä. Toteutuakseen subjektiksi kasvamisen päämäärän tulisi eksistenssianalyttisen didaktiikan mukaan näkyä kaikilla koulun toiminnan tasoilla: opetussuunnitelmissa, koulun arjessa ja yksittäisen oppilaan kasvun tukemisessa.²⁶ Näin ollen eksistenssianalyttinen didaktiikka suhtautuu koulukasvatukseen kokonaisvaltaisemmin kuin ainoastaan uskonnon opetuksen näkökulmasta.

Subjektiksi kasvattaminen perustuu eksistenssianalyttiseen ihmiskäsitykseen. Sen mukaan ihminen on enemmän kuin osiensa summa. Toisin sanoen ihmistä on tarkasteltava ja kohdeltava kokonaisuutena. Näkemyksessä heijastuu humanistiselle psykologialle ominainen reduktionismin kritiikki. Toiseksi ihmisyyden nähdään toteutuvan inhimillisessä vuorovaikutuksessa. Ihmissuhteet ovat olennainen osa ihmisyyttä. Kolmanneksi ihminen nähdään tietoisena olentona, joka pohtii omaa olemassaoloaan menneisyyteen ja

²² Kallioniemi & Ubani 2008, 315–316.

²³ Niemi 1991, 3, 6.

²⁴ Niemi 1991, 21–24.

²⁵ Niemi 1991, 68.

²⁶ Niemi 1991, 16–22.

tulevaisuuteen peilaten. Neljänneksi ihminen on subjekti, joka aktiivisesti suunnittelee ja muokkaa elämäänsä. Viidenneksi ihminen nähdään intentionaalisenä eli hän on suuntautunut kohti itse määrittämiään tavoitteita ja päämääriä.²⁷

Eksistenssianalyttinen ihmiskäsitys vastustaa siis ajatusta psykologisesta determinismistä. Franklin tahdonvapauden ajatukseen nojaten myös Niemi esittää, että vapaus eksistenssianalyttisenä käsitteenä tarkoittaa vapautta determinismistä huolimatta. Tällä tarkoitetaan, että ihminen vapaa valitsemaan oman suhtautumisensa olosuhteista riippumatta. Tahdonvapaudesta johtuu, että ratkaisut ja valinnat, joita ihminen tekee, eivät ole välttämättömiä. Näin ollen ihminen on siis vastuussa teoistaan.²⁸ Vastuu ymmärretään eksistenssianalyttisessä lähestymistavassa varsin laajasti. Ihmisellä on vastuu muokata paitsi omaa elämäänsä ja asennettaan myös ympäristöään. Ihmisellä on vastuu täyttää oma ainutlaatuinen tarkoituksensa. Tätä tarkoittaa elämän tehtäväluonne.²⁹

Tarkoituksen täyttäminen on sekä inhimillinen velvollisuus että ihmiselle luontainen tarve. Ihminen haluaa ja tarvitsee elämäänsä tarkoitusta, merkitystä ja mielekkyyttä. Tarkoituksen avulla ihminen välttää eksistentiaalisen tyhjiön.³⁰ Tästä syystä eksistentiaalisilla, identiteettiin ja elämän mielekkyyteen liittyvillä pohdinnoilla on eksistenssianalyttisessä didaktiikassa merkittävä rooli. Pohdinnan tarkoituksena on löytää oma elämän tarkoitus, joka tekee elämästä merkityksellistä ja mielekäästä.³¹

Haluun löytää tarkoitus, kytkeytyy tension eli jännitteen käsite. Myös tensio nähdään inhimillisenä tarpeena, jonka avulla eksistentiaalinen tyhjiö voidaan välttää. Sillä tarkoitetaan ihmisen ajatuksissa olevaa ristiriitaa tai kuilua sen välillä, mitä on ja mitä pitäisi olla. Tarkoitus aiheuttaa ristiriidan, ristiriita aiheuttaa tension, ja tensio motivoi ihmisen toimimaan eli tavoittelemaan tätä tarkoitusta. Kasvatuksen tehtävänä on herkistää oppilaat ainutkertaisille tarkoituksille, aiheuttaa tensiota ja siten herättää oppilaan mielenkiinto ja halu toimia aktiivisesti ja vastuullisesti sekä omassa elämässään että yhteisössään.³²

²⁷ Niemi 1991, 23–25.

²⁸ Niemi 1991, 27.

²⁹ Frankl 2008, 61; Niemi 1991, 26–30.

³⁰ Niemi 1991, 24, 26.

³¹ Niemi 1991, 24, 31, 35.

³² Frankl 2008, 58–60, 74, 91; Niemi 1991, 26, 28–29.

2.1.3 Eksistenssianalyttinen uskonnonopetus yhteisesti kuljettuna matkana

Eksistenssianalyttinen didaktiikka kuvaa uskonnonopetusta opettajan ja oppilaan yhteisesti kuljettuna matkana. Yhteistä matkaa leimaa kokonaisvaltaisuus, moniulotteinen vuorovaikutus, dynaamisuus ja tulevaisuuteen suuntautuminen.³³

Matkan alussa erilaisista taustoista tulevat, erilaisilla kokemuksilla ja tiedoilla varustetut oppilaat ja opettaja kohtaavat ja alkavat rakentaa luottamuksellista suhdetta. Opettaja kartoittaa oppilaiden tietoja, taitoja ja asenteita pystyäkseen tarjoamaan mahdollisimman yksilöllistä ja oikein kohdistettua opetusta ja tukea. Opettajan on todella tunnettava oppilaansa ja käytettävä ammattitaitoaan paitsi sopivien sisältöjen myös opetusmenetelmien valinnassa. Uskonnonopetus ei ole pelkkää tiedollisen aineksen siirtämistä opettajalta oppilaalle, vaan kyse on myös mitä suuremmissa määrin erilaisten asenteiden ja arvojen tutkimisesta. Se on omien käsitysten, maailmankuvan ja elämäkatsomuksen rakentamista.³⁴

Opettajalta vaaditaan myös syvää itsetuntemusta, joustavuutta ja erilaisuuden hyväksymistä. Uskonnonopetus on parhaimmillaan aitoa kohtaamista, jossa kummankaan osapuolen ei tarvitse sulkea pois omaa persoonallisuuttaan. Se vaatii opettajalta edellä kuvatun osaamisen ja ominaisuuksien lisäksi empatiaa, herkkää oivaltamista, oppilaan kokonaistilanteen huomioon ottamista, valinnanmahdollisuuksien tarjoamista ja valintojen tukemista. Kaikki tämä edellyttää, että opettajan ja oppilaan välille muodostuu luottamuksellinen ja turvallinen suhde.³⁵ Matkan aikana opettaja toimii oppilaan tiennäyttäjänä tarjoten oppilaalle uusia haasteita ja näkökulmia, ja niiden myötä mahdollisuuden laajentaa ja muokata maailmankuvaansa. Opettaja on rinnallakulkija, joka tarvittaessa auttaa ja tukee oppilasta samalla kuitenkin pitäen katseensa tulevaisuudessa.³⁶

Merkityksen ja vastuullisuuden kokemus nousee eksistenssianalyttisen didaktiikan mukaan erityisesti opetuksen elämänläheisyydestä ja yhteiskunnallisesta relevanssista. Opetettavan aineksen sitominen konkreettiseen, oppilaan omaa elämää lähellä olevaan kontekstiin tuo mielekkyyttä, joka on suoraan yhteydessä oppiainetta koskeviin asenteisiin ja oppimismotivaatioon.

³³ Niemi 1991, 39–71.

³⁴ Niemi 1991, 39–43.

³⁵ Niemi 1991, 39–43.

³⁶ Niemi 1991, 48–49.

Eksistenssianalyttinen didaktiikka painottaa oppilaan aktiivista roolia, joka edelleen lisää vastuun ja merkityksellisyyden kokemusta.³⁷

Opetuksessa on harjoiteltava keskustelutaitoja ja mielipiteen muodostusta, asiakokonaisuuksien hahmottamista ja ilmiöiden välisten suhteiden ymmärtämistä sekä kriittistä ajattelua ja erilaisten motiivien tunnistamista. Opetus on järjestettävä niin, että uusi ja vanha tieto on mahdollista konstruoida loogiseksi kokonaisuuksiksi. Jos tieto jää irralliseksi, oppiminen on pinnallista ja unohtuu nopeasti.³⁸

Uskonnon opetuksella on tärkeä rooli myös oppilaan identiteetinkehityksen tukijana. Niemi viittaa Michael Grimmitiin todetessaan, että identiteetin kehityksessä tärkeää on itsetietoisuus eli autonominen persoonallisuus. Tämä tarkoittaa ihmistä, joka on tietoinen omista uskomuksistaan ja arvoistaan ja ymmärtää niiden vaikutuksen persoonaansa ja identiteettiinsä. Näin ollen hän pystyy arvioimaan käsityksiään kriittisesti sekä tekemään tietoisia, perusteltuja valintoja.³⁹

Jälleen Grimmitiin viitaten Niemi toteaa, että uskontoja tulisi opetuksessa lähestyä aina oppilaan omista lähtökohdista. Tarkastelemalla rinnakkain eri uskontojen ja oppilaiden omia käsityksiä ja arvoja opitaan samalla sekä uskonnoista että itsestä. Identiteetin kehitys tulisi huomioida opetuksessa myös menetelmällisesti, koska sen kehittyminen vaatii oppilaalta aktiivista ponnistelua. Opetuksen tulee metodisesti kannustaa aktiivisuuteen, mielipiteiden esittämiseen ja ratkaisujen etsimiseen, yksin ja yhdessä. Tärkeää on tarjota oppilaille myös kokemuksia ja elämyksiä, jotka lisäävät opiskelun ja oppimisen mielekkyyttä.⁴⁰

Opettajan tärkein tavoite on valmistaa oppilasta tulevaisuutta varten: tarjota tietoja, taitoja ja kokemuksia, joiden avulla oppilas voi yhteisen matkan päätyttyä jatkaa matkaansa itsenäisenä, autenttisenä subjektina. Valmiin elämäntarkoituksen tarjoaminen oppilaille ei ole moniarvoisessa yhteiskunnassa eettistä eikä tarkoituksenmukaista. Opettajan tehtävä on ohjata oppilasta etsimään ja valitsemaan itse oma tiensä ja tarkoituksensa.⁴¹

Tätä tuetaan varsinaisen opetuksen lisäksi myös oppimisen arvioinnilla. Arviointi on osa oppimistapahtumaa, ja sen tehtävä on tukea ja ohjata oppimista. Eksistenssianalyttisessä didaktiikassa arviointi on tärkeä osa itsetietoisuuden

³⁷ Niemi 1991, 49–54.

³⁸ Niemi 1991, 51–59.

³⁹ Niemi 1991, 60–61.

⁴⁰ Niemi 1991, 61–67.

kehittämistä. Keskeistä on, että oppilaat osallistuvat arviointiin aktiivisesti ja oppivat arvioimaan omaa oppimistaan.⁴²

2.1.4 Eksistenssianalyttinen didaktiikka koulun toiminnan ohjaajana

Niemi esittelee didaktiikassaan viisi suuntaviitaksi kutsumaansa periaatetta, joiden avulla koulu voi kehittää toimintaansa eksistenssianalyttisen didaktiikan suuntaisesti ja ohjata näin oppilaita kohti aktiivista toimijuutta⁴³. Suuntaviitat edustavat samalla eksistenssianalyttisen didaktiikan keskeisimpiä periaatteita ja toimivat tämän tutkimuksen kulmakivinä. Ne muodostavat tutkimustehtävää tarkentavien tutkimuskysymysten pohjan ja ovat tutkimukseni teoreettisen viitekehyksen ytimessä ohjaten voimakkaasti koko tutkimuksen kulkua. Seuraavassa esittelen suuntaviitat yksitellen Niemen didaktiikkaan perustuen osoittaen samalla niiden yhteyden Franklin eksistenssianalyttiseen teoriaan.

Oman elämän tarkoituksen etsinnän virittäminen

Eksistenssianalyttiseen teoriaan ja didaktiikkaan kuuluu olennaisena osana elämän tarkoitukseen liittyvien eksistentiaalisten kysymysten pohtiminen. Olemassaolon tarkoitusta ja ihmisenä olemista koskevien kysymysten käsittely luo pohjaa oman elämän mielekkyyden tavoittelulle.⁴⁴ Elämän tarkoitus on henkilökohtainen asia, joka on jokaisen itse etsittävä ja käsiteltävä. Koulun tulisi kuitenkin antaa tälle pohdinnalle tilaa ja aikaa sekä luoda turvallinen ilmapiiri, jossa aiheesta keskustelu olisi avointa ja näkökulmia avartavaa.⁴⁵

Itsetuntemus ja identiteetin rakentaminen ovat tärkeä osa elämän tarkoituksen etsimistä. Mielekkyyden ja merkityksen löytäminen edellyttää itsensä tuntemista sekä omien käsityksien ja arvojen tutkimista. Oppilaan tulee saada tutustua laajasti erilaisiin näkökulmiin ja vertailla niitä omiinsa.⁴⁶ Näin oppilas rakentaa myös elämäkatsomustaan. Niemen mukaan elämäkatsomus on yksilön tietoinen orientaatio ympäristöstään⁴⁷. Se on tiedoista (eli käsityksistä),

⁴¹ Niemi 1991, 68–71.

⁴² Niemi 1991, 68–71.

⁴³ Niemi 1991, 31.

⁴⁴ Niemi 1991, 31.

⁴⁵ Niemi 1991, 62.

⁴⁶ Niemi 1991, 60–61.

⁴⁷ Niemi 1991, 35.

uskomuksista, arvoista ja normeista rakentuva henkilökohtainen, omiin elämäkokemuksiin perustuva maailmankatsomus⁴⁸.

Niemen mukaan erityisesti uskonnolla on koulun oppiaineista merkittävä rooli elämän tarkoituksen etsinnässä. Toisaalta hän kuitenkin korostaa, ettei aihetta voi sitoa pelkästään tietyn oppiaineen tunneille. Koko koulun ilmapiiriin tulisi kannustaa ja olla avoin aiheeseen liittyvälle pohdinnalle.⁴⁹

Koulun yhteisöluonteen kehittäminen

Yhteisöllä on suuri merkitys ihmisen elämässä. Eksistenssianalyttisen teorian mukaan ihminen tulee aidoksi itsekseen nimenomaan suhteessa muihin⁵⁰. Koulun yhteisöllisyyttä käsitellessään Niemi viittaa eksistenssianalyttisen teorian lisäksi omaan, 1980-luvun lopussa tekemäänsä tutkimukseen nuorten käsityksistä. Tutkimuksen tulokset osoittavat, että nuoret arvostavat yhteisöllisyyttä ja pitävät sitä tärkeänä oman elämänsä kannalta. Tutkimukseen osallistuneet nuoret toivoivat koululta lämpimämpiä ihmissuhteita, tukea, kannustusta ja runsaampaa vuorovaikutusta.⁵¹

Niemi toteaa, että koulun tehtävänä on kehittää omaa yhteisöllisyyttään niin, että jokainen oppilas voi tuntea olevansa arvokas ja ainutlaatuinen osa suurempaa kokonaisuutta. Yhteisöllisyyden ja hyväksytyksi tulemisen kokemukset antavat nuorelle positiivisen kokemuksen omista vaikutusmahdollisuuksistaan ja lisäävät näin vastuullisuutta.⁵² Tämä edellyttää aitoa kohtaamista. Eksistenssianalyttisen didaktiikan näkökulmasta kohtaamisella tarkoitetaan herkkyyttä ja toisen ihmisen vastaanottamista avoimesti. Tämä edellyttää aitoutta, empatiaa, erilaisuuden hyväksymistä, toisen elämäntilanteen ymmärtämistä ja kokonaisvaltaista huomioimista sekä tuen tarjoamista.⁵³

Elämysten tarjoaminen

Eksistenssianalyttisen teorian näkökulmasta elämykset ja kokemukset edustavat sitä, mitä me otamme tai saamme maailmasta. Elämykset ja kokemukset tuovat

⁴⁸ Niemi 1991, 16.

⁴⁹ Niemi 1991, 31.

⁵⁰ Frankl 1982, 34.

⁵¹ Niemi 1987, 59–61.

⁵² Niemi 1991, 32.

⁵³ Niemi 1991, 43.

elämään mielekkyyttä.⁵⁴ Ne innostavat ihmistä toimimaan, lisäävät halua ponnistella kohti päämääriä ja osoittavat konkreettisesti inhimillisen toiminnan positiiviset mahdollisuudet. Elämysten kautta ihminen voi tuntea olevansa merkityksellinen ja arvokas, mikä lisää vastuullisuuden kokemusta.⁵⁵

Eksistenssianalyttisen didaktiikan mukaan koulun tehtävä on tarjota nuorelle mahdollisuuksia kokea näitä elämyksiä ja kokemuksia sekä siten luoda uskoa tulevaisuuteen.⁵⁶ Elämyksillä ei tässä yhteydessä tarkoiteta pelkästään miellyttäviä kokemuksia, vaan myös haasteita. Haasteet luovat tensiota ja motivoivat ihmistä toimimaan. Onnistumisen kokemus osoittaa nuorelle, että hänelläkin on annettavaa elämälle.⁵⁷ Koulu voi tarjota oppilaille kokemuksia ja elämyksiä monin eri tavoin. Niemen mukaan uskonnon oppiaine on tässä suhteessa erityisen hedelmällinen. Erilaisilla työtavoilla opettaja voi korostaa opittavan asian kokemuksellista puolta ja samalla tehostaa oppimista.⁵⁸

Suhde vaikeuksiin

Eksistenssianalyttisen teorian yksi keskeisimmistä teemoista koskee suhtautumista kärsimykseen. Franklin mukaan ihmisen viimeinen vapaus on vapaus valita oma suhtautumisensa. Jopa kärsimyksessä ja kuolemassa on eksistenssianalyttisen teorian mukaan mahdollisuus nähdä tarkoitus.⁵⁹

Niin kauan kuin ihminen on tietoinen, on hän myös vastuullinen. Vastuullisuus kärsimysten edessä tarkoittaa sitä, että ihmisen tulee muotoilla kohtalooan niin kauan kuin se on mahdollista, lopulta muuttamalla asennettaan. Ihminen nähdään siis tässäkin suhteessa aktiivisena ja omasta elämästään vastuullisena toimijana. Vaikeudet ja kärsimyksenkin voi nähdä kokemuksina, jotka haastavat ihmistä ponnistelemaan ja löytämään tarkoituksensa.⁶⁰

Niemi toteaa, että koululaisenkin elämään kuuluu väistämättä erilaisia vaikeuksia. Ne voivat liittyä kouluun ja oppimiseen tai koulun ulkopuoliseen elämään. Koulun tulisi valmistaa nuoria kohtaamaan näitä haasteita Franklin viitoittaman tien mukaisesti. Niemen mukaan peruskouluikäisiltä oppilailta ei kuitenkaan voi vaatia samanlaista vastuunottoa omasta elämästään kuin Frankl korostaa. Lapsi ja nuori tarvitsevat tässä yhteisön tukea, kannustusta ja esikuvia.

⁵⁴ Niemi 1991, 29.

⁵⁵ Niemi 1991, 32.

⁵⁶ Niemi 1991, 32.

⁵⁷ Niemi 1991, 28, 32.

⁵⁸ Niemi 1991, 64–66.

⁵⁹ Frankl 2002, 65; 2008, 82.

Koulun tehtävänä on olla yhteisö, joka tukee nuorta vaikeuksissa, näyttää mallia ja auttaa uusien suuntien löytämisessä. Tavoitteena on välittää oppilaalle ymmärrys siitä, että vaikeudet ja kärsimys ovat luonnollinen osa elämää ja niistäkin voi selviytyä.⁶¹

Vastuullisuuden ohjaaminen

Eksistenssianalyttisen teorian mukaan vastuullisuus syntyy elämän tehtävälouheen ymmärtämisestä. Ihmisen ei tule kysyä elämänsä tarkoitusta, vaan ymmärtää, että elämä kysyy sitä häneltä. Hänen tulee vastata antamalla maailmalle oma luova panoksensa ja täyttämällä näin oma tarkoituksensa. Vastuunsa tuntemalla, tehtävään ja itsensä ulkopuolelle orientoitumalla ihminen välttää eksistentiaalisen tyhjiön ja voi kokea elämänsä merkitykselliseksi.⁶²

Eksistenssianalyttisen didaktiikan mukaan koulun tehtävä on ohjata oppilaita ymmärtämään oma vastuunsa, herättää heidät tunnistamaan eettisiä ilmiöitä ja luoda oppilaisiin uskoa siitä, että heitä ja heidän panostaa tarvitaan. Koulussa vastuullisuuden tulisi ohjata eristyisesti arvoihin ja eettisiin kysymyksiin perehtymällä, kriittistä ajattelua harjoittamalla ja aktiivisuuden kannustamalla.⁶³

2.2 Opetussuunnitelma

2.2.1 Opetussuunnitelman käsite ja tehtävät

”Koulu ilman opetussuunnitelmaa ei ole koulu” toteavat Tero Autio, Liisa Hakala ja Tiina Kujala esipuheessaan opetussuunnitelmatutkimusta käsittelevässä artikkelikokoelmassa⁶⁴. Tarkoituksellinen ja tavoitteellinen toiminta tarvitsee suunnittelua. Kun on kyseessä koko ikäluokkaa koskeva yleissivistävä koulutus, jonka tarkoituksena on koulutuksellinen tasa-arvo ja yhtenäisyys, suunnittelusta muodostuu koulutusjärjestelmän keskeinen osa.⁶⁵ Juuri opetussuunnitelma on se elementti, joka erottaa formaalin ja informaalin opetuksen toisistaan⁶⁶.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet on kaikkea peruskoulun toimintaa määrittävä ja ohjaava dokumentti. Se on perusopetuslain ja -asetuksen sekä valtioneuvoston asetuksen ohella osa perusopetuksen valtakunnallista

⁶⁰ Niemi 1991, 30, 32–33.

⁶¹ Niemi 1991, 32–33.

⁶² Frankl 2002, 100; Niemi 1991, 29, 33.

⁶³ Niemi 1991, 26, 33, 50.

⁶⁴ Autio et al. 2017, 7.

⁶⁵ Innanen 2005, 183.

ohjausjärjestelmää.⁶⁷ Opetussuunnitelmaa voidaankin hahmottaa sen laatimiseen osallistuvien hallinnollisten tasojen kautta. Näitä ovat valtakunnallinen taso (opetussuunnitelman perusteet), kunnallinen ja koulun taso (paikalliset opetussuunnitelmat, vuosityösuunnitelma) sekä opettajan taso (vuosi-, jakso-, kurssi- ja tuntisuunnitelmat).⁶⁸ Kaikki muut opetussuunnitelmat seuraavat valtakunnallisia opetussuunnitelman perusteita. Kuvaus on kuitenkin todellisuuden kannalta yksinkertaistava. Todellisuudessa opetussuunnitelman kehittämiseen osallistuu koko prosessin ajan hallinnollisten tahojen lisäksi monia erilaisia yhteiskunnan intressiryhmiä, oppilaiden vanhempia, opettajankoulutukseen osallistuvia tahoja sekä tietysti opetuksen toteuttajia.⁶⁹

Opetussuunnitelman tyhjentävä määrittelyminen on hankalaa, ellei jopa mahdotonta. Kyseessä on laaja-alainen ja monitieteinen ilmiö, jolla on suuri yhteiskunnallinen merkitys ja erilaisia tehtäviä. Määritelmästä riippumatta, opetussuunnitelman merkittävydestä vallitsee yhteisymmärrys. Se on tärkeä yhteiskunnan arvoja välittävä sekä koulutuksen tarkoitusta ja tavoitteita ohjaava dokumentti. Erja Vitikka toteaa opetussuunnitelman mallin jäsenystä käsittelevässä väitöskirjassaan, että käsitteen monimutkaisuuden vuoksi, opetussuunnitelman kuvaaminen eri näkökulmista lienee sen tiukkaa määrittelyä järkevämpää.⁷⁰

Ensinnäkin opetussuunnitelmaa voidaan tarkastella kahdesta hyvin erilaisesta näkökulmasta. Toisaalta se on yhteiskunnallinen ja poliittinen ohjausväline, toisaalta pedagoginen työkalu.⁷¹ Se, kumpaa näkökulmaa halutaan painottaa, määrittelee usein myös opetussuunnitelman ohjaavuuden asteen. Yhteiskunnallisena ohjausvälineenä opetussuunnitelma on yleensä luonteeltaan normatiivisempi ja sen laatiminen keskitetymppää kuin pedagogisena työkaluna toimivan, joustavamman opetussuunnitelman. Valtakunnallinen opetussuunnitelma edustaa keskitetymppää ja ohjaavampaa opetussuunnitelmaa kuin esimerkiksi koulukohtainen suunnitelma, joka nähdään enemmän opettajan työkaluna ja sen laatiminen on luonnollisesti hajautetumpaa. Ohjaavuuden aste

⁶⁶ Vitikka & Hurmerinta 2011, 12.

⁶⁷ Vitikka 2009, 66.

⁶⁸ Innanen 2005, 183–184.

⁶⁹ Autio et al. 2017, 8–9; Vitikka 2009, 66.

⁷⁰ Vitikka 2009, 49.

⁷¹ Vitikka 2009, 49–50.

vaihtelee kuitenkin jonkin verran myös valtakunnallisissa opetussuunnitelmissa eri vuosikymmeninä.⁷²

Opetussuunnitelman sisältöön ja sen ohjaavuuteen vaikuttavat monet kulttuuriset ja yhteiskunnalliset tekijät. Ne muodostavat opetussuunnitelmaa ohjaavat käsitykset tiedosta, ihmisestä, oppimisesta ja arvoista.⁷³ Tieteet ja taiteet osana kulttuuria, politiikka ja yhteiskunnan valtarakenteet sekä uskonnot ja muut ideologiat vaikuttavat siihen, mihin suuntaan ja millä tavoin lasten kasvua halutaan ohjata, ja mitä päämääriä koulutukselle asetetaan. Arvot eivät koskaan ole objektiivisia eivätkä opetussuunnitelmat synny tyhjiössä.⁷⁴

Opetussuunnitelmaa voi lähestyä myös sen tehtävien kautta. Suomalaisen opetussuunnitelman keskeisin tehtävä on kouluissa tapahtuvan opetuksen ja kasvatuksen ohjaaminen. Opetussuunnitelmalla pyritään koko maan kattavaan yhtenäisyyteen ja tasa-arvoon perusopetuksessa. Opetussuunnitelma toimii siis juridis-hallinnollisena asiakirjana, mutta sillä on myös tiedollinen ja pedagoginen tehtävä. Sen tehtävänä on siirtää oppilaille yhteiskunnallisesti ja kulttuurisesti merkittävää tietoa sekä tarjota opettajille ajantasaista tietoa opetuksesta ja oppimisesta kehittäen opettajan pedagogista ajattelua. Samalla se toimii yhteiskunnallisen ja kulttuurisen reproduktion välineenä siirtäen kulttuuriperintöä sukupolvelta toiselle.⁷⁵

Usein opetussuunnitelmaa kuvataan erilaisten tasojaotteluiden avulla. Yhteistä erilaisille jaotteluille on opetussuunnitelman jakaminen kirjoitettuun ja toteutettuun opetussuunnitelmaan. Hieman tätä laajemmin opetussuunnitelma voidaan jakaa sen toimeenpanon tasojen mukaan kirjoitettuun, toteutettuun ja koettuun opetussuunnitelmaan. Nykyään jaotteluun lisätään usein myös neljäs taso, piilo-opetussuunnitelma. Kirjoitetulla opetussuunnitelmalla viitataan viralliseen, formaaliin opetussuunnitelmaan, joka ohjaa opetusta eli koulun akateemista toimintaa.⁷⁶

Toteutetulla opetussuunnitelmalla tarkoitetaan taas opettajan tulkintaa (havaittu opetussuunnitelma) ja toteutusta (operationaalinen opetussuunnitelma) kirjoitetusta opetussuunnitelmasta. Tulkinnan ja toteutuksen välillä on usein ristiriitoja, mikä tarkoittaa, että opettaja havaitsee opetussuunnitelman eri tavoin kuin toteuttaa sitä. Tarkkaan ottaen toteutettu opetussuunnitelma on opettajan

⁷² Innanen 2005, 184–185; Vitikka 2009, 66–67.

⁷³ Autio et al. 2017, 9.

⁷⁴ Niemi 1991, 6–8.

⁷⁵ Vitikka 2009, 67–70.

pedagogista toimintaa, ei varsinainen opetussuunnitelma. Samoin koetulla opetussuunnitelmalla viitataan oppilaan kokemukseen opetussuunnitelman toteuttamisesta, ei siis suoraan kirjoitettuun opetussuunnitelmaan.⁷⁷ Koettu opetussuunnitelma liittyy opetuksen päämäärään, oppimiseen. Oppiminen tarkoittaa muutosta, joka oppijassa tapahtuu. Opettaminen ja opiskelu ovat tavoitteista toimintaa, mutta oppiminen ei aina välttämättä tapahdu näiden tavoitteiden suuntaisesti.⁷⁸

Piilo-opetussuunnitelma käsittää koulutuksen suunnittelemattomat vaikutukset, joihin voidaan lukea ainakin osittain koulun toimintakulttuuri, opetuksen ulkopuoliset järjestelyt sekä koulussa toteutuvat vuorovaikutussuhteet. Piilo-opetussuunnitelmaan liitetään usein myös koulutuksen ei-toivotut vaikutukset.⁷⁹ Käsitteeseen sisältyy myös esimerkiksi opettajan olemuksellaan välittämät arvot ja asenteet. Piilo-opetussuunnitelma vaikuttaa koulun toiminnassa kirjoittamattomana ja osin jopa tiedostamattomana suunnitelmana niin kauan, kunnes se tunnustetaan ja tunnustetaan.⁸⁰

Opetussuunnitelmaa kuvailtaessa on syytä esitellä myös niin sanottu Tylerin rationaali, joka avaa opetussuunnitelman käsitettä sen teoreettisen laatimisprosessin kautta. Malli on teoreettinen sikäli, että sen lähtökohtana on ajatus opetussuunnitelman laatimisesta ilman ennakkoehtoja. Se pyrkii vastaamaan yhteiskunnan muuttuviin tarpeisiin tieteellisen suunnittelun avulla. Se ei ota kantaa tarpeiden laatuun, vaan pyrkii yleistykseen, joka toimii kaikissa konteksteissa. Rationaalin mukaan opetussuunnitelman laatiminen etenee vaiheittain määrittelemällä vastaukset seuraaviin kysymyksiin: mitkä ovat opetuksen *tavoitteet*? Mitä *oppimiskokemuksia* tavoitteiden saavuttamiseksi tarvitaan? Miten oppimiskokemukset *organisoidaan* tehokkaaksi opetuksiksi? Ja miten tavoitteiden saavuttamista voidaan *arvioida*?⁸¹

Tavoitteet liittyvät kiinteästi arvoihin ja käsityksiin siitä, millainen on hyvä ihminen. Tavoitteiden johtamiseksi tarvitaan yhteiskunnallista arvokeskustelua. Oppimiskokemusten on palveltava tavoitteita ja niitä valitessa täytyy määritellä, mitkä ovat ne opetettavat sisällöt, jotka halutaan siirtää seuraavalle sukupolvelle. Seuraavaksi valitut oppimiskokemukset järjestetään

⁷⁶ Vitikka 2009, 52.

⁷⁷ Vitikka 2009, 52.

⁷⁸ Innanen 2005, 193.

⁷⁹ Vitikka 2009, 51.

⁸⁰ Innanen 2005, 191.

⁸¹ Jyrhämä et al. 2016, 48; Saari & Harni 2019, 113–114.

mahdollisimman tehokkaaksi opetukseksi. Lopuksi on arvioitava, miten opetussuunnitelma vastasi tavoitteisiin. Arvioinnin tarkoituksena on selvittää, mikä opetussuunnitelmassa toimii, ja mitä pitää vielä kehittää.⁸²

Tässä tutkimuksessa keskityn tarkastelemaan eksistenssianalyttisen didaktiikan keskeisten periaatteiden ilmenemistä opetussuunnitelman toimeenpanon virallisella eli kirjoitetulla tasolla, valtakunnallisessa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa. Kirjoitettua opetussuunnitelmaa voidaan lähestyä teoreettisesti kahdesta näkökulmasta, substanssin ja prosessin ulottuvuuksina. Substanssiulottuvuus tarkoittaa opetussuunnitelman mallia, joka käsittää sisällön, organisaation ja tavoitteiden määrittelyn. Prosessiulottuvuudella taas tarkoitetaan opetussuunnitelman laatimisen prosessia, joka pitää sisällään opetussuunnitelman laatimisen, toteuttamisen ja arvioinnin. Tutkimukseni kohdistuu opetussuunnitelman tavoitteisiin, sisältöön ja organisointiin, joten tarkastelukohteena on tarkemmin rajattuna opetussuunnitelman substanssiulottuvuus.⁸³

Teoreettinen määrittely on yksinkertaistava. Todellisuudessa opetussuunnitelman tasot ja ulottuvuudet ovat tiukasti toisiinsa kietoutuneita, päällekkäisiä ja osin jopa ristiriitaisia prosesseja.⁸⁴ Opetussuunnitelma on täynnä valintoja ja kompromisseja, joiden tunteminen on sen ymmärtämisen avain. Tutkimuksen kannalta opetussuunnitelman käsitteen teoreettinen määrittely on kuitenkin välttämätöntä. Tässä tutkimuksessa opetussuunnitelmaa tarkastellaan substanssinäkökulmasta etukäteen kirjoitettuna dokumenttina opetuksen toteuttamisesta.

2.2.2 Opetussuunnitelman malli ja rakenne

Opetussuunnitelman mallia voidaan tarkastella sen taustalla vaikuttavien ideologioiden kautta. Ne ovat opetussuunnitelman osin julkilausumattomia taustaolettamuksia, jotka vaikuttavat opetussuunnitelman laadintaan ja toteuttamiseen. Ideologiat vaikuttavat myös siihen, painotetaanko opetussuunnitelmassa ainejakoista vai oppimistavoitteista nousevaa, oppiaineita integroivaa mallia. Joskus taustaoletukset ovat myös ristiriidassa kirjoitetun opetussuunnitelman kanssa. Opetussuunnitelmaideologioita on tarkasteltu eniten amerikkalaisessa tutkimuksessa. Näihin tutkimuksiin viitaten Erja Vitikka kokoa

⁸² Jyrhämä et al. 2016, 49–55.

⁸³ Vitikka 2009, 54.

⁸⁴ Vitikka 2009, 51–52.

väitöskirjassaan neljä kategoriata, joihin opetussuunnitelmaideologiat yleisimmin jaetaan. Nämä ovat *akateeminen ideologia*, *yhteiskunnallisen tehokkuuden ideologia*, *oppijakeskeinen ideologia* ja *sosiaalis-rekonstruktioistinen ideologia*.⁸⁵

Akateeminen ideologia korostaa akateemisiin tiedonaloihin perustuvaa oppiainejakoista opetusta. Yhteiskunnallisen tehokkuuden ideologia nostaa yhteiskunnan tarpeet keskiöön. Oppijakeskeisen ideologian keskiössä on yksilö tarpeineen ja intresseineen, ja sosiaalis-rekonstruktioistinen ideologia pyrkii koulutuksen kautta puuttumaan yhteiskunnallisiin epäkohtiin. Ideologiat ovat osin päällekkäisiä ja usein opetussuunnitelman taustalla vaikuttaa useampi ideologia samanaikaisesti. Ideologiat kuitenkin heijastuvat opetussuunnitelman malliin ja sisältöön ja ovat siten tärkeä osa myös opetussuunnitelmatutkimusta.⁸⁶

Suomalainen opetussuunnitelmatutkimus on keskittynyt ideologioiden sijaan niin sanottuihin opetussuunnitelmadeterminantteihin. Vitikka viittaa tässä yhteydessä Erkki Lahdeksen 1960-luvun lopulla muotoilemaan opetussuunnitelman determinanttijakoon. Determinantit ovat opetussuunnitelman mallia määrittäviä tekijöitä. Lahdeksen jaottelussa determinantteja ovat yhteiskunta, tiedonala ja oppilas. Yksinkertaistetusti opetussuunnitelman voi ajatella määrittävän joko yhteiskunta-, tiedonala- tai oppilaspainotteisesti.⁸⁷

Ideologioiden ja determinanttien lisäksi opetussuunnitelmaa voidaan tarkastella myös erilaisten opetussuunnitelmatyyppien pohjalta. Näkemyksen mukaan opetussuunnitelman tyyppin määrittää se, millä perusteella sen tavoitteet ja sisällöt määritellään. Vitikka ja Hurmerinta esittelevät neljä erilaista opetussuunnitelmatyyppiä Saylorin teoriaan nojaten: oppiainepohjainen, kompetenssipohjainen, sosiaalinen ja oppijakeskeinen. Oppiainepohjaisessa opetussuunnitelmassa lähtökohtana on oppiainejakoinen tieto. Kompetenssipohjainen korostaa taitoja eli kompetensseja. Sosiaalisen opetussuunnitelmatyyppin lähtökohtana ovat yhteiskunnalliset tarpeet ja ongelmat. Oppijakeskeinen taas lähtee oppilaiden yksilöllisistä tarpeista ja intresseistä.⁸⁸

Ideologiat, determinantit ja lähtökohdat opetussuunnitelman taustalla vaikuttavat opetussuunnitelman malliin. Malli on keino saavuttaa tietyt tavoitteet. Tavoitteista taas johdetaan opetuksen sisällöt ja menetelmät. Malli vaikuttaa siis

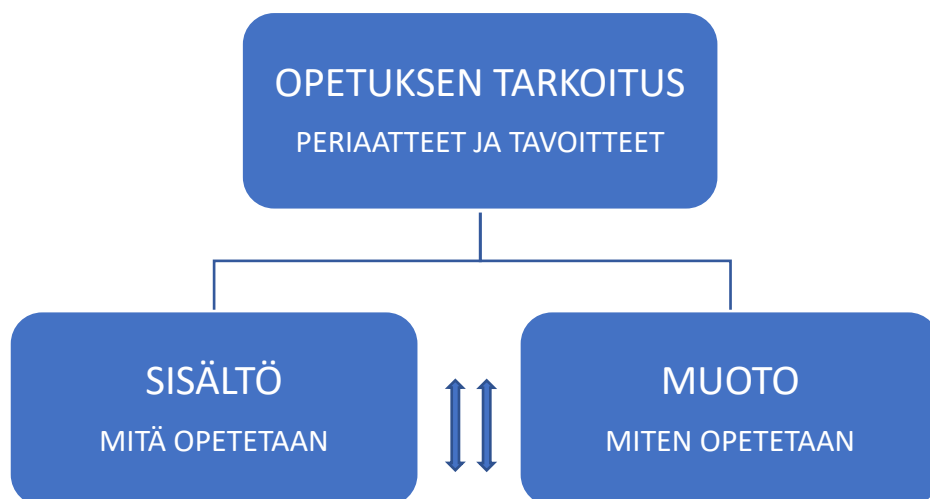
⁸⁵ Vitikka 2009, 76–77.

⁸⁶ Vitikka 2009, 76–77.

⁸⁷ Vitikka 2009, 79–80.

⁸⁸ Vitikka & Hurmerinta 2011, 13–14.

myös opetussuunnitelman rakenteeseen.⁸⁹ Yksinkertaistaen voidaan sanoa, että opetussuunnitelma rakentuu kolmesta tekijästä: opetuksen tarkoituksesta, sisällöstä ja muodosta⁹⁰. Tarkoitus eli opetuksen lähtökohdat tai periaatteet sekä opetuksen päämäärät ja tavoitteet ohjaavat opetussuunnitelman sisältöä ja muotoa. Tavoitteet ja niiden taustalla olevat ideologiat ja käsitykset määrittävät myös opetuksen sisällön ja muodon keskinäisen hierarkian⁹¹.



Kuvio 1. Opetussuunnitelman rakenne.

Jako sisältöön ja muotoon juontaa juurensa saksalaisen J.F. Herbartin niin sanottuun herbartilaiseen didaktiikkaan. Se teki selvän eron opetussuunnitelmaopin ja opetusmenetelmäopin välille. Näkemyksen mukaan opetussuunnitelmaan kuului vain opetuksen sisältö, ja menetelmät jätettiin sen ulkopuolelle. Pertti Kansanen ja Risto Rinteen ajatuksiin viitaten Erja Vitikka toteaa väitöskirjassaan, että erikseen sisältö tai muoto eivät kuitenkaan riitä opetussuunnitelman kuvaamiseen. Sen sijaan olennaista on näiden kahden ulottuvuuden välinen suhde, ja sen kautta hahmotettava kokonaiskuva opetussuunnitelmasta.⁹² Tässä tutkimuksessa tarkastelen opetussuunnitelmaa opetuksen tarkoituksen, sisällön ja muodon muodostaman rakenteellisen kolmijaon avulla.

⁸⁹ Vitikka 2009, 82.

⁹⁰ Jyrhämä et al. 2016, 73.

⁹¹ Vitikka 2009, 91.

⁹² Vitikka 2009, 90–92.

2.2.3 Suomalaisen opetussuunnitelman kehittyminen

Suomalaisen opetussuunnitelman kehittämisessä on kautta historian noussut esiin kaksi kysymystä. Toinen on kysymys oppiainejakoisuuden ja opetuksen eheyttämisen välillä. Toinen taas koskee opetussuunnitelman ohjaavuutta.⁹³ Nämä kaksi näkökulmaa tarjoavat hyvän lähtökohdan suomalaisen opetussuunnitelman historialliselle tarkastelulle.

Opetussuunnitelman käsitteen toi Suomeen 1900-luvun alussa Mikael Soininen. Käsite on peräisin Herbartin kasvatustieteellisestä ajattelusta. Herbartilaisessa opetusopissa opetussuunnitelmasta käytettiin nimitystä Lehrplan. Lehrplan-malliin perustuva opetussuunnitelma oli puhtaasti ainejakoinen ja tietopainotteinen. Opetettavat tavoitteet ja sisällöt eli niin kutsutut oppiennätykset määriteltiin vuosiluokittain.⁹⁴

Ensimmäisenä varsinaisena suomalaisen koululaitoksen opetussuunnitelmana pidetään maalaiskansakoulun opetussuunnitelmaa vuodelta 1925. Itsenäisen valtion alkuaikoina ja sisällissodan jälkimainingeissa valtiovalta oli vielä heikko ja yhteiskunnallinen tilanne sekava. Oppivelvollisuuden säätäminen vuonna 1921 ja sitä seurannut maalaiskansakoulun opetussuunnitelma olivat vastausyrityksiä näihin yhteiskunnallisiin haasteisiin.⁹⁵ Opetussuunnitelma oli selvästi oppiainepainotteinen ja oppiaineiden rajat olivat tiukat. Opetussuunnitelma sisälsi kuitenkin myös aineksia, joiden avulla opetusta saattoi tuoda lähemmäs oppilaiden omaa elämää. Ohjaavuudeltaan opetussuunnitelma oli menetelmien suhteen suhteellisen avoin, mutta oppiainesisällöt olivat tarkasti määräytyt.⁹⁶

1900-luvun puolivälissä suomalaiseen kasvatustieteelliseen keskusteluun saapui uusia tuulia anglo-amerikkalaisen kurrikulaarisen suuntauksen myötä. John Deweyn kasvatustieteellisestä ajattelusta peräisin oleva curriculum-käsite ja mallin mukainen opetussuunnitelma korostivat opettajan ja sisällön sijaan oppijaa ja oppimista. Opetussuunnitelman sisältöjen katsottiin tarvitsevan laajemmat yhteiskunnalliset raamit. Näkökulma herätti laajaa keskustelua opetuksen ja kasvatuksen yhteiskunnallisesta merkityksestä. Curriculum-näkökulma korosti laaja-alaisia tavoitteita ja lapsen kokonaisehityksen huomioimista kaiken suunnittelun

⁹³ Vitikka 2009, 56–57.

⁹⁴ Vitikka 2009, 72.

⁹⁵ Saari et al. 2017, 89–90.

⁹⁶ Vitikka 2009, 58–59.

pohjana. Myös Suomessa oppimisen laaja-alaiset tavoitteet nousivat keskusteluun aiemman tiukan ainejakoisen järjestelmän rinnalle.⁹⁷

Vuoden 1952 kansakoulun opetussuunnitelmaa laadittaessa ainejakoisuutta ja integraatiota pohdittiinkin jo selvästi enemmän. Perinteisen ainejakoisen opetussuunnitelman rinnalle kehitettiin oppiaineiden integraatioon pyrkivät keskitetty ja kokonaisopetussuunnitelma. Keskitetty opetussuunnitelma oli edelleen ainejakoinen, mutta oppiaineita oli yhdistelty kokonaisuuksiksi. Kokonaisopetussuunnitelma taas oli lähinnä alaluokille tarkoitettu käytännön elämän aihekokonaisuuksien ympärille kehitetty opetussuunnitelma. Ohjaavuudeltaan suunnitelma oli edeltäjäänsä joustavampi. Se oli tarkoitettu opettajan työvälineeksi, jota kussakin koulussa muokattaisiin ympäröiviä olosuhteita vastaavaksi.⁹⁸

Seuraavan opetussuunnitelmauudistuksen aikaan, vuonna 1970, Suomessa valmisteltiin siirtymistä yhdeksänvuotiseen yhtenäiseen oppivelvollisuuskouluun eli peruskouluun. Opetussuunnitelmasta muodostui kaksiosainen dokumentti, jonka osat olivat ristiriidassa keskenään.⁹⁹ Ensimmäinen osa oli curriculum-ajattelun mukainen yhteiskunnallinen ja kasvatuksellinen asiakirja. Toinen osa oli malliltaan lehrplan-mallin mukainen ainejakoinen opetussuunnitelma. Osien erilaisuus johti siihen, että ne jäivät toisistaan irrallisiksi eikä integraation tavoite toteutunut halutulla tavalla. Tukeutuminen opetussuunnitelman ainejakoiseen osaan johti myös ohjaavuuden lisääntymiseen. Eheyttämistä yritettiin niin sanotulla horisontaalisella integraatiolla eli läpäisyperiaatteella, jossa valittu aihe sisällytettiin eri oppiaineisiin.¹⁰⁰

Peruskoulu-uudistuksen jälkeen vuoden 1985 opetussuunnitelma nimettiin ensimmäistä kertaa opetussuunnitelman perusteiksi, millä haluttiin korostaa päätäntävällän siirtämistä enemmän kuntien ja koulujen suuntaan¹⁰¹. Opetussuunnitelman perusteet olivat yleinen hallinnollinen ohje, jonka pohjalta paikalliset didaktiset opetussuunnitelmat tuli laatia. Suunnitelma oli jälleen kaksiosainen, vaikka olikin yksissä kansissa. Ensimmäinen osa sisälsi edeltäjänsä tavoin yleisiä ohjeita ja periaatteita ja jälkimmäinen osa oppiaineiden oppimäärät.

⁹⁷ Vitikka 2009, 72–74.

⁹⁸ Vitikka 2009, 59–60.

⁹⁹ Innanen 2005, 184; Vitikka 2009, 62–63.

¹⁰⁰ Vitikka 2009, 61–63.

¹⁰¹ Innanen 2005, 184.

Integraatiota toteutettiin läpäisyperiaatteella oppiaineiden yhteydessä esitettyjen aihekokonaisuuksien avulla.¹⁰²

Merkittävä muutos opetussuunnitelman perusteiden mallissa tapahtui vuoden 1994 uudistuksen yhteydessä, jolloin päätäntävaltaa siirrettiin ennen näkemättömän voimakkaasti paikalliselle tasolle. Samalla kunta- ja koulukohtaista valinnaisuutta lisättiin. Uudet valinnaisaineet johtivat koulujen profiloitumiseen.¹⁰³ Opettajan rooli alkoi uudessa opetussuunnitelmassa muuttua tiedonjakajasta opiskelun ohjaajaksi ja oppimisympäristöjen suunnittelijaksi¹⁰⁴. Samoihin aikoihin lopetettiin myös oppikirjojen ennakkotarkastus, mikä osaltaan lisäsi opetuksen yhtenäisyyden rakoilemista¹⁰⁵.

Seuraavassa opetussuunnitelmauudistuksessa tehtiin korjausliike keskusjohtoisempaan suuntaan. Vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteet oli edellistä laajempi ja normatiivisempi mutta säilytti kunta- ja koulukohtaiset suunnitelmat.¹⁰⁶ Keskusjohtoisuuden ja normatiivisuuden lisääntyminen 1990-luvun notkahduksen jälkeen ei kuitenkaan ole tarkoittanut sen palautumista samalle tasolle kuin vuoden 1970 opetussuunnitelmakomitean mietinnöissä. Valtakunnallisen opetussuunnitelman nimeäminen opetussuunnitelman perusteiksi vuoden 1985 uudistuksen yhteydessä, tarkoitti samalla sellaisenaan koko maassa noudatettavasta kansallisesta opetussuunnitelmasta luopumista.¹⁰⁷ Opetuksen eheyttäminen nousi vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteissa entistä suurempaan rooliin oppiaineita yhdistävien aihekokonaisuuksien myötä¹⁰⁸.

Yleisin opetussuunnitelman malli maailmalla on edelleen oppiainejakoinen¹⁰⁹. Myös suomalainen opetussuunnitelma on perinteisesti nähty ainejakoisena ja opetuksen sisältöä korostavana, vaikka se on aina sisältänyt myös yleisen, opetuksen pedagogiikkaan liittyvän osion¹¹⁰. Suomalaisen opetussuunnitelman mallin historiaa tarkastellessa välittyy kuitenkin väistämättä kuva kehityksestä, jonka suunta on kohti oppijakeskeisempää, yhteiskunnallisista tarpeista nousevaa ja opetuksen muotoa painottavaa opetussuunnitelmaa. Opetuksen yhtenäisyyden ja tasa-arvoisuuden turvaamiseksi opetussuunnitelman

¹⁰² Vitikka 2009, 63–64.

¹⁰³ Innanen 2005, 184–185.

¹⁰⁴ Jyrhämä et al. 2016, 65.

¹⁰⁵ Innanen 2005, 185.

¹⁰⁶ Innanen 2005, 185.

¹⁰⁷ Vitikka & Rissanen 2019, 224.

¹⁰⁸ Innanen 2005, 185.

¹⁰⁹ Vitikka 2009, 86.

¹¹⁰ Vitikka 2009, 75.

ohjaavuuden kehitys näyttää kuitenkin kääntyneen 2000-luvulla jälleen keskusjohtoisempaan ja normatiivisempaan suuntaan.

2.2.4 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014 (tästä eteenpäin käytän asiakirjasta lyhennettä POPS 2014) on vuoden 1970 opetussuunnitelman tapaan varsin laaja ja totaalinen. POPS 2014 on lähes 500 sivuinen, kun taas sivumäärältään pienin perusteasiakirja vuodelta 1994 sisältää vain 111 sivua.¹¹¹

Vitikan ja Rissanen mukaan POPS 2014:sta näkyy suomalaiselle opetussuunnitelmajärjestelmälle tyypillinen paikallisen päätöksenteon liikkumavapaus. Esimerkiksi tavoitteet ja sisällöt on määritelty vuosiluokkakokonaisuuksittain, ja täsmällisempi, vuosiluokittain tapahtuva määrittäminen, jätetään paikallisen opetussuunnitelman tehtäväksi.

Kansainvälisessä vertailussa järjestelmä näyttäytyy siis varsin hajautettuna.¹¹²

Viimeisimmässä opetussuunnitelmauudistuksessa ohjauksen painopistettä on muutettu opetuksen sisällöstä kohti sen muotoa. POPS 2014:sta korostuu siis entistä enemmän se, miten opetetaan. Uudistuksen keskeisiksi tavoitteiksi nousevat oppilaan aktiivisuuden vahvistaminen, opiskelun merkityksellisyyden lisääminen sekä onnistumisen kokemusten tuottaminen jokaiselle oppilaalle. Valtakunnalliset tavoitteet korostavat lapsi- ja yhteiskuntakeskeisyyttä sekä yleissivistyksen laaja-alaisuutta.¹¹³

Perusopetuksen kasvatuspäämäärä on pysynyt samansuuntaisena koko peruskoulun ajan. Kuitenkin käsitteet, joilla sitä opetussuunnitelmissa kuvataan, ovat muuttuneet. Esimerkiksi peruskoulun ensimmäisessä opetussuunnitelmassa kasvatuksen tavoitteena oli omaleimaisen persoonallisuuden kehittyminen, mikä tarkoitti hyvää ihmistä. Tavoite on edelleen lähes sama.¹¹⁴ POPS 2014:sta perusopetuksen tavoitteena on tukea oppilaan kasvua ihmisyyteen ja eettisesti vastuulliseen yhteiskunnan jäsenyyteen. Perusopetuksen tulee myös tukea oppilaiden kasvua tasapainoisiksi, terveen itsetunnon omaaviksi ihmisiksi.¹¹⁵

Vuosikymmenten aikana on käsitteiden lisäksi muuttunut myös käsitys oppimisesta. Oppimiskäsitys ohjaa, millä tavoin tavoitteisiin pyritään. POPS

¹¹¹ Jyrhämä et al. 2016, 59.

¹¹² Vitikka & Rissanen 2019, 229–230.

¹¹³ Vitikka & Rissanen 2019, 228–230.

¹¹⁴ Jyrhämä et al. 2016, 60.

¹¹⁵ Vitikka & Rissanen 2019, 228.

2014:sta huomio on oppijassa ja oppimisessa.¹¹⁶ Samalla oppilaiden yksilöllisyys ja ainutlaatuisuus pyritään huomioimaan entistä paremmin¹¹⁷. Opettajan rooli on toimia oppimisen mahdollistajana. Tämä käy ilmi muun muassa ilmaisutavoissa: sana opettaa on POPS 2014:sta lähes täysin korvattu sanalla ohjata¹¹⁸.

Valtakunnallisten tavoitteiden lisäksi POPS 2014:sta määritellään seitsemän laaja-alaisen osaamisen tavoitekokonaisuutta, jotka ovat ajattelu ja oppimaan oppiminen (L1), kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu (L2), itsestä huolehtiminen ja arjen taidot (L3), monilukutaito (L4), tieto- ja viestintäteknologinen osaaminen (L5), työelämätaidot ja yrittäjäyys (L6) sekä osallistuminen, vaikuttaminen ja kestävän tulevaisuuden rakentaminen (L7)¹¹⁹.

Laaja-alaiset osaamiskokonaisuudet ovat valtakunnallisten tavoitteiden ohella perusopetuksen niin sanottuja yleistavoitteita ja koskevat näin ollen kaikkia oppiaineita.¹²⁰ Ne korvaavat aikaisempien opetussuunnitelmien aihekokonaisuudet¹²¹. Laaja-alaisen osaamisen tarve nousee muuttuvasta yhteiskunnasta. Osaamiskokonaisuudet edustavat nykymaailmassa tarvittavia tietoja ja taitoja. Niiden avulla POPS 2014 pyrkii tukemaan ihmisenä kasvamista, demokraattista yhteiskunnan jäsenyyttä sekä kestävän kehityksen mukaista elämäntapaa.¹²²

Taitoperustaisuus on opetussuunnitelmissa kansainvälisestikin nouseva trendi. Perinteisesti perusopetusta ovat määrittäneet eri tiedonalojen vaatimuksista nousevat tiedot. Nykyään yleissivistyksellä tarkoitetaan kuitenkin yhä enemmän taitoihin eli kompetensseihin perustuvia valmiuksia.¹²³ POPS 2014:n laaja-alaisen osaamisen voi tulkita edustavan tällaista opetussuunnitelman kompetenssipainotusta.

Perusopetukseen kuuluvat oppiaineet ovat pysyneet lähes samoina peruskoulun alkuajoista lähtien. POPS 2014:sta ei ole uusia oppiaineita, ainoastaan äidinkielen oppiaineen nimi on muutettu äidinkieleksi ja kirjallisuudeksi. Eri aineiden oppisisältöjä on sen sijaan muutettu jonkin verran

¹¹⁶ Iivonen & Paulanto 2017, 7.

¹¹⁷ Jyrhämä et al. 2016, 60–61.

¹¹⁸ Jyrhämä et al. 2016, 12.

¹¹⁹ Jyrhämä et al. 2016, 62; POPS 2014, 20–24.

¹²⁰ Jyrhämä et al. 2016, 62.

¹²¹ Jyrhämä et al. 2016, 46.

¹²² Jyrhämä et al. 2016, 62; POPS 2014, 20.

¹²³ Vitikka & Hurmerinta 2011, 45.

jokaisen opetussuunnitelmaudistuksen yhteydessä. Myös niiden kuvaustapa on vaihdellut. POPS 2014:sta oppiaineiden sisällöt kuvataan varsin napakasti.¹²⁴

POPS 2014 kuvaa tavoitteiden ja oppisisältöjen lisäksi laajasti myös opetuksen muotoon liittyviä aiheita¹²⁵. Suomessa opettajalla on perinteisesti ollut varsin suuri valta esimerkiksi työtapojen valinnan suhteen¹²⁶. Tämä pitää edelleen paikkansa, vaikka POPS 2014:n toimintakulttuurin muutoksen myötä onkin ilmennyt myös huolestunutta kritiikkiä opettajien autonomiaan liittyen¹²⁷. POPS 2014:sta opetuksen muotoa määrittävät toimintakulttuurin kehittämistä ohjaavat periaatteet. Nämä ovat koulu oppivana yhteisönä, hyvinvointi ja turvallinen arki, vuorovaikutus ja monipuolinen työskentely, kulttuurinen moninaisuus ja kielitietoisuus, osallisuus ja demokraattinen toiminta, yhdenvertaisuus ja tasa-arvo sekä vastuu ympäristöstä ja kestävään tulevaisuuteen suuntautuminen.¹²⁸

Edellä kuvattujen osa-alueiden lisäksi POPS 2014 käsittelee myös oppilasarviointia. Peruskoulun alkuajoista arviointi on muuttunut koko ajan pehmeämmäksi. Viimeisten opetussuunnitelmaudistusten yhteydessä arvioinnissa on painottunut sanallisen arvioinnin merkitys perinteisen numeroarvioinnin rinnalla sekä arvioinnin laajeneminen koskemaan koko kouluyhteisöä.¹²⁹ POPS 2014:ssa kuvataan sekä opintojen aikainen arviointi että päättöarviointi. Se painottaa opintojen aikaisen arvioinnin sekä oppilaan ja huoltajan osallisuuden merkitystä. Arvioinnilla on myös tärkeä tehtävä oppilaan kokonaisvaltaisen kasvun tukemisessa.¹³⁰

2.2.5 Evankelisluterilainen uskonto oppiaineena

Suomessa uskonnonopetuksella on koko yleisen koululaitoksen olemassaolon aikana ollut varsin vahva ja vakiintunut asema, joskin sen tehtävästä ja luonteesta on käyty keskustelua lähes yhtä pitkään. Pitkään kansakoulujärjestelmän syntymästä lähtien uskonnonopetus oli pääosin tunnustuksellista evankelisluterilaisen uskonnon opetusta.¹³¹ Seuraavien vuosikymmenten aikana uskonnonopetuksen luonteessa tapahtui merkittäviä muutoksia. Yleiskristillinen sekä maailman uskontoihin ja etiikkaan painottuva opetus alkoi syrjäyttää

¹²⁴ Jyrhämä et al. 2016, 63–64.

¹²⁵ Perusopetuksen opetussuunnitelman ydinasiat s.a.; Vitikka & Rissanen 2019, 230.

¹²⁶ Vitikka & Rissanen 2019, 226.

¹²⁷ Vitikka & Rissanen 2019, 230.

¹²⁸ Jyrhämä et al. 2016, 67; POPS 2014, 27–29.

¹²⁹ Jyrhämä et al. 2016, 67–68.

¹³⁰ Jyrhämä et al. 2016, 69–70; POPS 2014, 47–60.

¹³¹ Mikkola 2017, 14–15.

uskontokuntiin sidotun tunnustuksellisen aineksen.¹³² Kristillisen elämäkäsitteksen omaavan siveellisen ihmisen ihanteesta siirryttiin vähitellen kohti laajasti sivistyneen maailmankansalaisen tavoitetta.¹³³

Vuoden 2003 uuden uskonnonvapauslain ja seuraavan vuoden perusopetuksen opetussuunnitelmauudistuksen myötä uskonnonopetus muuttui tunnustuksellisesta tunnustuksettomaksi oppilaan oman uskonnon opetuksiksi. Oman uskonnon opetus -ilmaisulla pyrittiin parempaan vastaavuuteen opetuksen sisältöjen ja tavoitteiden kanssa. Samalla uusi uskonnonvapauslaki määritteli entistä selvemmin oppilaan negatiivisen oikeuden olla harjoittamatta uskontoa sekä positiivisen oikeuden saada oman uskontonsa opetusta. Muutoksen on nähty vahvistaneen uskonnonopetuksen asemaa.¹³⁴

Nykyinen uskonnonopetuksen malli perustuu käsitykseen, että katsomuksellinen ja uskonnollinen sivistys on osa yleissivistystä, johon perusopetus tähtää. Katsomuksellista ja uskonnollista moninaisuutta pidetään arvokkaana ja niitä halutaan tukea. Suomalaista uskonnonopetuksen mallia voidaan kansainvälisessä vertailussa luonnehtia heikosti tunnustukselliseksi. Se eroaa vahvasti tunnustuksellisesta uskonnonopetuksesta muun muassa siten, että opetuksen tavoitteena ei ole tietyn uskonnon omaksuminen tai uskon vahvistaminen, vaan laaja-alainen uskonnollinen ja katsomuksellinen yleissivistys.¹³⁵

Uskonto on elämäkatsomustiedon ohella peruskoulun katsomusaineisiin kuuluva oppiaine. Katsomusaineiden keskeisinä tehtävinä on oppilaan identiteetin ja maailmankuvan rakentumisen tukeminen sekä ihmisten keskinäisen ymmärryksen edistäminen¹³⁶. Katsomusaineisiin liittyy kaksi puolta: tiedollinen, yleissivistävä puoli ja henkiseen kasvuun liittyvä puoli. Tiedollinen puoli ei suinkaan ole henkisen kasvun tavoitteesta erillinen, vaan omat arvot, maailmankuva ja elämäkatsomus rakentuvat vuorovaikutuksessa yleissivistävän ymmärryksen kanssa.¹³⁷

Kallioniemi esittelee edelliseen liittyen kolme katsomusaineille yhteistä, keskeistä pedagogista periaatetta. Ensimmäiseksi katsomusopetuksen tehtävänä on tutustuttaa oppilas omaan katsomukselliseen ja uskonnolliseen traditioon.

¹³² Kallioniemi 2007b, 64.

¹³³ Mikkola 2017, 16–17.

¹³⁴ Kallioniemi 2007b, 63–64; Mikkola 2017, 17.

¹³⁵ Mikkola 2017, 18–19.

¹³⁶ Kallioniemi 2007a, 41–42, 48; Kallioniemi et al. 2017, 36.

¹³⁷ Kallioniemi 2007a, 43.

Toiseksi opetuksen tulee tarjota oppilaalle valmiuksia rakentavaan dialogiin erilaisten ihmisten kanssa moniuskontoisessa ja -arvoisessa yhteiskunnassa. Kolmanneksi opetuksen tulee valmistaa oppilasta eettiseen yhteisölliseen elämään.¹³⁸

Martin Ubani jaottelee uskonnonopetuksen sisällön samaan tapaan kolmeen osa-alueeseen: elämäkatsomukselliseen, eettiseen ja yleissivistävään. Elämäkatsomuksellinen sisältö viittaa identiteetin ja maailmankuvan kehitykseen, henkiseen kasvuun sekä elämän merkityksen ja tarkoituksen pohtimiseen. Eettisellä sisällöllä viitataan oppilaan eettisen herkkyyden ja moraalisen käyttäytymisen kehittämiseen. Yleissivistys taas viittaa uskontoihin liittyvään yleistietoon, uskontoilmiön tarkasteluun sekä uskonnon yhteiskunnallisten ja kulttuuristen vaikutusten pohtimiseen.¹³⁹

Kallioniemen ja Ubanin esittämät periaatteet käyvät ilmi POPS 2014:n uskonnonopetuksen kolmessa sisältöalueessa, jotka ovat suhde omaan uskontoon, uskontojen maailma ja hyvä elämä¹⁴⁰. Samat sisältöalueet toistuvat läpi peruskoulun. Opetus ja oppiminen rakentuvat laajenevana kehänä läheltä kauas, tutusta tuntemattomaan ja yksinkertaisesta monimutkaisempaan. Ensimmäisillä luokilla aloitetaan tutustumalla omaan uskonnolliseen ja katsomukselliseen taustaan ja seuraavina vuosina kehää laajennetaan asteittain. Yläluokilla kehä on jo maailmanlaajuinen.¹⁴¹

Viimeisen vuosikymmenen aikana uskonnonopetuksen asemasta ja katsomusopetuksen luonteesta on käyty vilkasta keskustelua. Yhteiskunnan muutokset ovat synnyttäneet myös katsomusopetusta koskevia uudenlaisia näkemyksiä ja odotuksia¹⁴². Perinteisesti uskonnonopetuksen olemassaoloa yleissivistävässä koulussa on perusteltu seuraavien seitsemän näkökulman avulla¹⁴³.

Ensimmäisen eli kasteopetusperustelun mukaan uskonnon opetus koulussa perustuu kastekäskeyn. Perustelu on nykyisen uskonnonopetuksen luonteen näkökulmasta vanhentunut.¹⁴⁴ Toinen, edelleen hyvin keskeinen perustelu on kulttuurihistoriallinen. Uskonnonopetuksen tärkeä tehtävä on yleissivistykseen kuuluva kulttuurikasvatus. Kolmas perustelu on antropologinen. Sen mukaan

¹³⁸ Kallioniemi 2007a, 48.

¹³⁹ Ubani 2013, 48–49.

¹⁴⁰ POPS 2014, 405–406.

¹⁴¹ Mikkola 2017, 21–22.

¹⁴² Kallioniemi et al. 2017, 35.

¹⁴³ Kallioniemi 2005, 32.

uskonnollisuus on tärkeä osa ihmisyyttä, ja uskonnollisten kysymysten käsittely tukee oppilaan persoonallisuuden kehitystä ja kokonaisvaltaista hyvinvointia. Neljännessä eli yhteiskunnallisessa perustelussa korostetaan uskonnonopetuksen roolia oppilaiden kansalaiskasvatuksessa. Vastuulliseen kansalaisuuteen kuuluu toisten ihmisten ja heidän vakaumuksiensa ymmärtävä ja kunnioittava kohtaaminen.¹⁴⁵

Viides eli yleissivistyksellinen perustelu tulee lähelle kulttuurihistoriallista ja antropologista perustelua. Sen mukaan uskonnollinen tieto on tärkeä osa yleissivistystä. Kuudes eli eettinen perustelu on myös edelleen hyvin keskeinen. Uskonnonopetus sisältää vahvan eettisen ulottuvuuden, joka on tärkeä osa koulun eettistä kasvatusta. Seitsemäs eli monikulttuurisuusperustelu on erityisesti viimeisen vuosikymmenen aikana noussut merkittäväksi. Monikulttuurisessa yhteiskunnassa tarvitaan tietoa omasta uskonnosta ja kulttuuriperinnöstä mutta myös ymmärrystä ja arvostusta muita uskontoja, katsomuksia ja kulttuureita kohtaan.¹⁴⁶

Kallioniemi, Kuusisto ja Ubani puolustavat uskonnonopetuksen asemaa perusteluistakin heijastuvan uskonnonopetuksen monisyisen tehtävän ja laaja-alaisen luonteen kautta. Uskonnon opetuksella on edelleen merkittävä rooli yhteiskunnan kulttuuriperinnön ja eettisten periaatteiden ylläpitämisessä, kansalaiskasvatuksessa sekä moninaistuvan yhteiskunnan toimivuuden turvaamisessa. Oppilaan kannalta taas monipuolinen henkinen kehittyminen ja kasvaminen tasapainoiseksi aikuiseksi edellyttää myös elämän katsomuksellisen ja uskonnollisen ulottuvuuden tarkastelua.¹⁴⁷

Kati Mikkolan mukaan uskonnonopetusta ei voida nyky maailmassa enää perustella ihmisen uskonnollisilla sidoksilla. Kaikilla ihmisillä ei ole henkilökohtaista suhdetta tai kiinnostusta uskontoon. Tämä on Mikkolan mukaan huomioitu myös POPS 2014:ssa, joka korostaa uskonnon opetuksen kulttuurista näkökulmaa. Uskonnolla ja kulttuurilla on vastavuoroinen suhde, jonka tunnistaminen ja ymmärtäminen on tärkeää moniarvoisessa yhteiskunnassa ja globaalissa toimintaympäristössä. Kulttuurinen, katsomuksellinen ja uskonnollinen yleissivistys nähdään tärkeänä kansalaistaitona. Lisäksi

¹⁴⁴ Kallioniemi 2005, 32.

¹⁴⁵ Kallioniemi 2005, 33.

¹⁴⁶ Kallioniemi 2005, 34.

¹⁴⁷ Kallioniemi 2007b, 66; Kallioniemi et al. 2017, 39, 42.

kulttuurinen näkökulma tuo uskonnon opetuksen lähemmäs myös sellaisten oppilaiden elämänpiiriä, joita aihe ei henkilökohtaisesti kosketa.¹⁴⁸

Uskonnonopetuksella tavoitellaan uskonnollista ja katsomuksellista kompetenssia. Kompetenssilla eli pätevyydellä tarkoitetaan kykyä tarkastella ja arvioida omaa uskonnollisuutta tai katsomustaan reflektiivisesti sekä ymmärtää ja arvostaa toisten erilaisia näkemyksiä.¹⁴⁹ Uskonnollinen ja katsomuksellinen kompetenssi auttaa oppilasta paitsi tulemaan toimeen eri tavoin ajattelevien ihmisten kanssa myös hahmottamaan ja arvioimaan omaa maailmankatsomustaan. Tämä itsetuntemuksen lisääntyminen taas tukee oppilasta oman identiteetin ja elämäntutkimuksen rakentamisessa.¹⁵⁰ Kallioniemi, Kuusisto ja Ubani viittaavat tässä yhteydessä Ubanin katsomuksellisen kultivaation käsitteeseen, jolla tarkoitetaan oppilaan oman elämäntutkimuksen jäsentymistä uskontojen ja katsomusten henkilökohtaisen merkityksen ja vaikutuksen ymmärtämisen kautta¹⁵¹.

3 Tutkimustehtävä ja tutkimuksen toteutus

3.1 Tutkimustehtävä

Tutkimustehtäväni on selvittää, miten Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 valitut osat ohjaavat oppilasta kasvamaan eksistenssianalyttisen didaktiikan kuvaamaksi oman elämänsä subjektiksi?

Tutkimustehtävää tarkentavia tutkimuskysymyksiä ovat:

1. Miten aineistossa ohjataan oman elämän tarkoituksen etsintään?
2. Miten aineistossa käsitellään koulun yhteisöllisyyttä?
3. Miten aineistossa käsitellään elämyksellisyyttä?
4. Miten aineistossa ohjataan kohtaamaan vaikeuksia?
5. Miten aineistossa ohjataan vastuullisuuteen?

Varsinaisen tutkimustehtävän ohella tarkastelen edellä kuvattujen viiden eksistenssianalyttisen didaktiikan periaatteen ilmenemistä aineistossa opetussuunnitelman rakenteellisen kolmijaon näkökulmasta tarkoituksen, sisällön ja muodon ulottuvuuksina. Tämä on toissijainen tarkastelunkohde eikä sen ole

¹⁴⁸ Mikkola 2017, 25.

¹⁴⁹ Kallioniemi 2007a, 43; Kallioniemi et al. 2017, 40.

¹⁵⁰ Mikkola 2017, 29.

¹⁵¹ Kallioniemi et al. 2017, 40.

tarkoitus viedä huomiota tutkimuksen varsinaiselta tehtävältä. Se on ennen muuta tutkimustehtävää tukeva työkalu ja näkökulma, josta aineistoa tarkastellaan.

Rakenteellinen tarkastelu auttaa hahmottamaan aineistosta välittyvää kokonaiskuvaa ja tuo siten oman mielenkiintoisen lisänsä tutkimukseen.

3.2 Tutkimusaineisto

Tutkimuksen aineisto koostuu Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014 -asiakirjasta seuraavilta osin: yleinen osa (luvut 1-12), yläluokkia koskeva yleinen osa (luvut 15.1–15.3) sekä yleisesti uskonnon oppiainetta ja evankelisluterilaista uskontoa koskeva osa (luku 15.4.10)¹⁵².

Opetussuunnitelman perusteiden yleinen osa, joka käsittää luvut 1-12, sisältää kaikkea peruskoulun toimintaa ja kaikkia vuosiluokkia ohjaavaa tekstiä. Yleisessä osassa määritellään muun muassa opetuksen lähtökohdat ja periaatteet, yleiset tavoitteet ja toimintakulttuurin periaatteet sekä ohjataan paikallisten opetussuunnitelmien laadintaa. Yläluokkia koskeva yleinen osa, joka käsittää luvut 15.1-15.3, sisältää edellisen tapaan koulun toimintaa ohjaavia yleisiä periaatteita. Periaatteita on kuitenkin tarkennettu koskemaan erityisesti vuosiluokkakokonaisuutta 7–9.

Tässä tutkimuksessa tarkastelen POPS 2014:a erityisesti perusopetuksen yläluokkien näkökulmasta. Näkökulman kohdentuminen yläluokkiin perustuu kehityspsykologiseen näkökulmaan nuoruudesta identiteetin rakentamisen ja oman elämänsä tutkimuksen muodostamisen aikana¹⁵³. Perusopetuksen yläluokat ja niitä koskeva opetussuunnitelmateksti ovat siksi eksistenssianalyttisen didaktiikan näkökulmasta erityisen kiinnostava ajanjakso.

Oppiaineita käsitellään POPS 2014:ssa vuosiluokkakokonaisuuksittain. Yläluokkien uskonnonopetusta käsitellään luvussa 15.4.10. Tästä luvusta aineistoon kuuluu uskonnon oppiainetta yleisesti käsittelevät kappaleet sekä evankelisluterilaista uskontoa käsittelevä kappale. Evankelisluterilaiseen uskuntoon keskittyvä ja muut uskonnot ulos rajaava näkökulma perustuu eksistenssianalyttisen didaktiikan sijoittumiseen nimenomaan evankelisluterilaisen uskonnon oppiaineen kontekstiin.

¹⁵² POPS 2014, 9–96, 280–285, 404–408.

¹⁵³ Ahonen et al. 2014, Nuoruus: Nuoruusiän kehityksen moottoreita ja reunaehdoja: Ajattelun kehitys ja kypsyminen.

3.3 Tutkimusmenetelmä

Tämä tutkimus on otteeltaan laadullinen. Laadullisessa tutkimuksessa tutkittavaa ilmiötä pyritään kuvaamaan, ymmärtämään tai tulkitsemaan teoreettisesti.

Laadullinen tutkimus ei pyri tilastollisiin yleistyksiin.¹⁵⁴ Se ei ole samassa mielessä täsmällistä kuin määrällinen tutkimus. Sen sijaan laadullista tutkimusta voidaan kuvata syväksi ja runsaaksi.¹⁵⁵

Laadulliselle tutkimukselle on tyypillistä, että aineiston keruu ja sen käsittely kietoutuvat yhteen. Näin ollen alustavia havaintoja ja tulkintaa tehdään usein jo aineistonkeruuvaiheessa. Tätä Hakala kutsuu laadulliselle tutkimukselle tyypilliseksi tutkimuksen elämiseksi. Usein jopa tehtävänasettelu muovautuu tutkimuksen edetessä.¹⁵⁶ Laadullisen tutkimuksen tekijä mielletään usein jonkinlaiseksi sisäpiiriin tarkkailijaksi. Kun tarkoitus on ymmärtää tutkittavan ilmiön laatua ja luonnetta, keskeiseksi nousee tutkimuksen tekijän rooli. On tärkeää erottaa omat ennakkokäsityksensä tai -asenteensa tutkimuksesta ja käsitellä niitä mahdollisimman läpinäkyvästi tutkimusraportissa.¹⁵⁷

Laadullinen tutkimusote on terminä eräänlainen sateenvarjo, jonka alla on useita erilaisia tutkimuksia ja menetelmiä¹⁵⁸. Tämän tutkimuksen menetelmänä käytän sisällönanalyysiä. Tuomen ja Sarajärven mukaan sisällönanalyysi on laadullisen tutkimuksen perusanalyysimenetelmä, jonka avulla voidaan analysoida kirjallisia dokumentteja systemaattisesti ja objektiivisesti. Sen avulla analysoidaan tekstin merkityksiä.¹⁵⁹ Laadullisen sisällönanalyysin tarkoitus on aineiston tiivistämisen ja selkeyttämisen jälkeen luoda loogisen päättelyn avulla tutkittavasta ilmiöstä selkeä, sanallinen kuvaus, jonka informaatioarvo on parempi kuin hajanaisen aineiston. Yksinkertaistaen aineiston käsittely etenee sen pilkkomisesta ensin käsitteellistämiseen ja lopulta uuden loogisen kokonaisuuden rakentamiseen.¹⁶⁰

Sisällönanalyysi voidaan toteuttaa aineistolähtöisesti, teoriaohjaavasti tai teorialähtöisesti. Tässä tutkimuksessa aineisto analysoidaan teorialähtöisesti. Teorialähtöinen analyysi perustuu aikaisempaan tietoon tutkittavasta aiheesta ja

¹⁵⁴ Tuomi & Sarajärvi 2018, 98.

¹⁵⁵ Hakala 2018, Luku: Menetelmän valinnan koetuksia: Mihin tutkielmallasi pyrit? Haluatko kenties vakuuttaa päättäjiä tai organisaation johtoa?

¹⁵⁶ Hakala 2018, Luku: Menetelmän valinnan koetuksia: Millainen on oma tutkijan persoonallisuutesi?

¹⁵⁷ Hakala 2018, Luku: Menetelmän valinnan koetuksia: Millainen on tutkijan asenteesi ja asemasi suhteessa kohteeseesi?

¹⁵⁸ Tuomi & Sarajärvi 2018, 13.

¹⁵⁹ Tuomi & Sarajärvi 2018, 117.

¹⁶⁰ Tuomi & Sarajärvi 2018, 122.

nojautuu tiettyyn teoriaan, malliin tai auktoriteetin esittämään ajatteluun. Aikaisempi tieto toimii analyysiä ohjaavana kehyksenä. Teoreettinen viitekehys kuvaillaan tarkasti ja sen mukaan määritellään tutkittava ilmiö ja siihen liittyvät keskeiset käsitteet.¹⁶¹

Tämän tutkimuksen teoreettisen viitekehysten muodostaa pääasiassa Hannele Niemen eksistenssianalyttinen didaktiikka. Viktor Franklin eksistenssianalyttinen teoria toimii tutkimuksessa Niemen didaktiikkaa syventävänä ja tarkentavana teoriana. Franklin teoriaan olen tässä tutkimuksessa turvautunut lähinnä silloin, kun Niemen didaktiikassa käytetyille käsitteille, ajatuksille tai opeille ei didaktisesta teoriasta ole löytynyt tarpeeksi kattavaa selitystä. Tällöin olen kuitenkin aina ensin pyrkinyt varmistamaan, että didaktiikassa esitetty selvennystä kaipaava tulkinta on peräisin Franklin teoriasta.

Toisen tämän tutkimuksen kannalta merkittävän teoreettisen viitekehysten muodostaa aiempi opetussuunnitelmatutkimus ja sen piiristä erityisesti opetussuunnitelman mallia ja rakennetta tarkasteleva tutkimus. Opetussuunnitelman rakenteeseen liittyvä aiempi tutkimus muodostaa näkökulman, jota tutkimuskysymyksiin liittyviä havaintoja tarkastelen.

Teorialähtöisen tutkimuksen tarkoituksena on usein testata aikaisempaa teoriaa tai tietoa uudessa kontekstissa¹⁶². Tässä tutkimuksessa pyrin selvittämään, miten eksistenssianalyttisen didaktiikan periaatteet ilmenevät opetussuunnitelmassa. Kyse on siis eksistenssianalyttisen didaktisen teorian testaamisesta opetussuunnitelman kontekstissa, vaikka testaaminen lieneekin tässä yhteydessä hieman harhaanjohtava termi. Laadullisessa tutkimuksessa testaamisen käsite on ymmärrettävä väljemmin kuin usein määrällisessä tutkimuksessa on tapana. Tarkoitus ei ole testata tietyn hypoteesin paikkaansa pitävyyttä, vaan tuottaa mahdollisimman tarkka kuvaus tutkittavasta ilmiöstä aiemman tiedon valossa.¹⁶³

Sisällönanalyysiä on kritisoitu muun muassa siitä, että pelkkänä analyysitekniikkana se tuottaa ainoastaan luokitteluja, ei varsinaista analyysiä. Usein kategorisoidut havainnot esitetään ikään kuin tuloksina, vaikka todellisuudessa varsinaisia tuloksia saadaan vasta analyysiin viimeisessä vaiheessa eli tutkijan tekemässä yhteenvedossa ja johtopäätöksissä.

¹⁶¹ Tuomi & Sarajärvi 2018, 110.

¹⁶² Tuomi & Sarajärvi 2018, 110.

¹⁶³ Tuomi & Sarajärvi 2018, 111.

Analyysimenetelmänä sisällönanalyysi tarjoaakin vain työkalun, jolla aineisto saadaan järjestetyksi selkeiden ja luotettavien johtopäätösten tekoa varten.¹⁶⁴

Tässä tutkimuksessa pyrin sisällönanalyysin keinoin muodostamaan tiiviin ja selkeän mutta samalla mahdollisimman kattavan kuvauksen eksistenssianalyttisen didaktiikan viiden periaatteen ilmenemisestä vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden valituissa osissa ja siten saamaan vastauksen tutkimustehtävään. Tulosluvuissa esittelen havainnot tutkimuskysymyksiä mukaan viiteen pääkategoriaan jaettuina. Yhteenvetoluvussa tarkastelen tutkimuksen tuloksia kootummin tutkimustehtävän näkökulmasta sekä nostan esiin keskeisiä tutkimuksessa ilmenneitä havaintoja ja vertaan niitä tutkimuksen teoreettiseen viitekehykseen. Tutkimuksen eettisyyteen ja luotettavuuteen liittyvässä luvussa tarkastelen tutkimusprosessin haasteita tieteen etiikan ja tutkimuksen luotettavuuden kannalta. Johtopäätösluvussa pohdin vielä laajemmin tutkimuksen antia ja sen asettumista omalle kentälleen.

3.4 Tutkimuksen kulku

Teorialähtöisen sisällönanalyysin ensimmäinen vaihe aineiston keruun jälkeen on analyysirungon eli luokittelukategorioiden luominen¹⁶⁵. Teorialähtöistä analyysiä voi päättelyprosessin logiikan mukaan luonnehtia deduktiiviseksi. Deduktiivisella tarkoitetaan yleisestä yksityiseen etenevää päättelyä¹⁶⁶. Tämä toteutuu esimerkiksi analyysirungon muodostamisena ennen aineistoon perehtymistä. Runko muodostetaan aikaisemman tiedon tai teorian perusteella¹⁶⁷.

Tässä tutkimuksessa muotoilin ensin tutkimuksen tehtävää tarkentavat tutkimuskysymykset. Sen jälkeen muodostin tutkimuskysymysten pohjalta analyysirungon. Analyysirungon pääkategoriat perustuvat eksistenssianalyttisen didaktiikan koulun toiminnan kehittämistä ohjaaviin suuntaviittoihin¹⁶⁸. Suuntaviitat olen esitellyt tarkemmin luvussa 2.1.4. Tutkimuksen viisi pääkategoriaa ovat elämän tarkoituksen etsinnän virittäminen, koulun yhteisöllisyys, elämysten tarjoaminen, suhde vaikeuksiin sekä vastuullisuuteen ohjaaminen.

Rajasin jo analyysirunkoa muodostaessani suhteellisen tiukasti pääkategorioiden sisältöä eksistenssianalyttisen didaktiikan pohjalta. Esimerkiksi

¹⁶⁴ Salo 2015, 117; Tuomi & Sarajärvi 2018, 117.

¹⁶⁵ Tuomi & Sarajärvi 2018, 127.

¹⁶⁶ Tuomi & Sarajärvi 2018, 107.

¹⁶⁷ Tuomi & Sarajärvi 2018, 127.

¹⁶⁸ Niemi 1991, 31–33.

elämän tarkoituksen kategorian sisälle muodostui jo alussa teemoja, joiden avulla aineiston koodaaminen myöhemmin tapahtui. Nämä alkuperäiset teemat elämän tarkoituksen kategoriassa olivat eksistentiaalisen aiheet, itsetuntemus, identiteetin rakentaminen, elämäkatsomus, maailmankuva, tavoitteet ja päämäärät, kiinnostuksen kohteet sekä avoin ja etsimisen salliva ilmapiiri. Teemojen laajuus ja epämääräisyys osoittautui analyysin kannalta haastavaksi. Niinpä tarkistin, täsmensin ja uudelleen rajasin teemoja ja niiden käsitteitä teorian pohjalta useaan kertaan aineiston koodauksen yhteydessä.

Aineiston koodaus tapahtui lukemalla aineistoa useaan kertaan ja merkitsemällä siitä tutkimuskysymysten kannalta olennainen aines. Teemojen täsmentyminen tarkoitti aina uutta luku- ja koodauskierrosta. Analyysiyksiköksi valitsin ajatuskokonaisuuden. Analyysiyksiköiden pituus vaihteli aineistossa lauseesta muutamaan virkkeeseen. Tutkimuksen luotettavuuden kannalta pidin tärkeänä, että tekstin merkitys on analyysiyksikössä mahdollisimman tarkasti säilytetty.

Sisällönanalyysissä aineiston koodaamiseen jälkeen seuraa varsinainen analyysi, jolloin koodattu aineisto kategorisoidaan luokkien, teemojen tai tyyppien mukaan.¹⁶⁹ Tässä tutkimuksessa se tarkoitti koodattujen analyysiyksiköiden irrottamista muusta aineistosta ja niiden luokittelua teemojen perusteella analyysirungon pääkategorioihin.

Säilytin luokitteluvaiheessa myös aineiston oman sisäisen rakenteen, joka seuraa POPS 2014:n sisällön rakennetta. Lisäksi luokittelin analyysiyksiköt opetussuunnitelman rakennetta kuvaavan jaon mukaan tarkoitukseen, sisältöön ja muotoon liittyviksi käyttäen apuna edellä mainittua POPS 2014:n omaa rakennetta. Opetussuunnitelman kolmijakoisen rakenteen perusteella luokittelin tarkoitukseen kuuluvaksi opetuksen lähtökohtia ja tavoitteita kuvaavat POPS 2014:n luvut. Opetuksen sisältöön kuuluviksi luokittelin uskonnon ja evankelisluterilaisen uskonnon oppisisällöt. Toimintakulttuuria, koulutyön järjestämistä, arviointia, oppimisen tukea ja oppilashuoltoa, kieleen ja kulttuuriin liittyviä erityiskysymyksiä sekä valinnaisuutta käsittelevät luvut luokittelin kuuluvaksi opetuksen muotoon.

Aineiston luokitteluvaihe osoittautui suhteellisen haastavaksi, koska aineistoa oli tarkasteltava samanaikaisesti kolmesta näkökulmasta: eksistenssianalyttisen didaktiikan, opetussuunnitelman rakenteellisen kolmijaon

¹⁶⁹ Tuomi & Sarajärvi 2018, 104–107.

ja POPS 2014:n sisällön rakenteen näkökulmista. Päähuomio kiinnittyi alusta alkaen eksistenssianalyttisen didaktiikan ulottuvuuteen. Eksistenssianalyttisen didaktiikan käsitteistö ja sen pohjalta muodostetut pääkategoriat toimivat ikään kuin seulana, jonka avulla suodatin aineistosta teoriaan liittyvän olennaisen aineksen. Samalla tein kuitenkin opetussuunnitelman rakenteeseen liittyviä havaintoja eksistenssianalyttisen ulottuvuuden elementtien jakautumisesta opetuksen tarkoitusta, sisältöä ja muotoa kuvaavaan tekstiin.

Luokittelun jälkeen aloitin analyysiyksiköiden pelkistämisen. Tämä tarkoitti pitkien analyysiyksiköiden pilkkomista yksittäisiksi aiheiksi ja niiden muokkaamista tiiviimpään muotoon. Pelkistettyjä ilmauksia yhdistelemällä ja ryhmittelemällä aineistosta alkoi hahmottua tutkimustehtävän kannalta keskeisimmät aihepiirit. Näistä aihepiireistä muodostin uusia käsitekokonaisuuksia, joista lopulta muodostuivat tutkimuksen pääkategorioita tarkentavat alakategoriat.

3.5 Tutkimuksen kategorioiden muodostuminen

Lopulliset alakategoriat syntyivät teorian ja aineiston vuorovaikutuksessa. Osa tutkimuksen tulosluvuissa esiteltävistä käsitteistä ei esiinny sellaisenaan tutkimuksen teoreettisessa viitekehyksessä enkä ole niitä siksi siellä käsitellyt. Ne ovat aineistosta nousevia käsitteitä, jotka ovat kuitenkin tutkimuksen tehtävän kannalta olennaisia. Monet tutkimuksen käsitteistä ovat myös yhteisiä kahden tai useamman pääkategorian kesken. Kuitenkin niiden merkitys on hieman erilainen eri kategorioissa tai niitä lähestytään eri näkökulmasta. Tässä luvussa pyrin kuvaamaan tarkemmin tutkimuksen analyysin etenemistä: kategorioiden ja alakategorioiden muodostamista, niiden suhdetta toisiinsa sekä niiden sisältämien käsitteiden merkityksiä ja eroja.

Elämän tarkoituksen etsintään virittämisen kategoria osoittautui hyvin haastavaksi analyysin kannalta. Elämän tarkoitus ymmärretään eksistenssianalyttisenä käsitteenä ainutlaatuisena ja tilannesidonnaisena, ja sen vuoksi myös käytännössä äärettömän laajana. Lisäksi elämän tarkoituksen etsintään virittyminen voi tapahtua ihmisestä riippuen hyvin eri tavoin.

Alkuperäisen analyysirungon elämän tarkoituksen kategoriaa rajanneet teemat osoittautuivat laajuutensa vuoksi vaikeasti hallittaviksi. Tästä johtuen analyysiyksiköiden määrä oli analyysin alkuvaiheessa hyvin suuri. Teorian ja aineistosta nousseiden käsitteiden pohjalta muodostin lopulta elämän tarkoituksen

kategoriaan neljä alakategoriaa: *eksistentiaaliset kysymykset, itsetietoisuus, oman elämän mielekkyys ja etsimisen salliva ilmapiiri*.

Eksistentiaalisilla kysymyksillä tarkoitetaan tässä elämän merkitykseen ja olemassaolon tarkoitukseen liittyviä kysymyksiä ja niiden pohdintaan ohjaamista. Itsetietoisuudella tarkoitetaan itsetuntemuksen lisäämistä: minäkäsitykseen, identiteettiin ja itsetuntoon liittyviä aiheita. Oman elämän mielekkyys taas käsittää oman elämänkatsomuksen rakentamiseen liittyvien aiheiden lisäksi henkilökohtaisten tavoitteiden, päämäärien ja kiinnostuksen kohteiden pohtimisen. Etsimisen salliva ilmapiiri tarkoittaa avointa ja luottamuksellista ilmapiiriä, jossa edellä mainittujen aiheiden pohtiminen ja niistä keskusteleminen on mahdollista. Ilmapiiriä, joka on avoin oppilaiden kysymyksille, erehtymiselle ja oppimiselle.

Koulun yhteisöllisyyden kategorian rajaaminen tapahtui hyvin samalla tavalla kuin elämän tarkoituksen kategoriankin. Aluksi hyvin laajat teemat alkoivat pikku hiljaa aineistoa lukemalla rajautua kapeammiksi ja täsmällisemmiksi. Merkittävä rajausta kategorian sisällä oli koulun yhteisöllisyyden määrittäminen koskemaan ainoastaan koulussa fyysisesti toimivia, opetukseen aktiivisesti osallistuvia ja keskenään vuorovaikutuksessa olevia henkilöitä. Käytännössä tämä tarkoittaa oppilaita ja opettajia.

Eksistenssianalyttisessä didaktikassa yhteisöllisyydestä puhuttaessa viitataan ensisijassa tähän oppilaiden ja opettajien muodostamaan tiiviiseen kouluyhteisöön¹⁷⁰. POPS 2014:sta sen sijaan painottuu laajempi käsitys kouluyhteisöstä. Kodin ja koulun välisen yhteistyön merkitys nousee POPS 2014:sta keskeiseksi. Oppilaiden huoltajat ovat tärkeä osa kouluyhteisöä. Myös muihin koulun ulkopuolisiin yhteistyökumppaneihin saatetaan POPS 2014:ssa viitata osana kouluyhteisöä. Tässä tutkimuksessa kouluyhteisön rajataan tarkoittavan eksistenssianalyttisen didaktiikan mukaisesti oppilaiden ja opettajien muodostamaa yhteisöä.

Koulun yhteisöllisyyden kategoria jakautui eksistenssianalyttisen didaktiikan ja aineistossa esiintyvien keskeisten teemojen perusteella lopulta kolmeen alakategoriaan. Nämä ovat *jäsenyys, kontribuutio ja kohtaaminen*. Jäsenyydellä tarkoitetaan kouluyhteisön jäsenyyttä: ryhmään kuulumisen ja yhteisöllisyyden kokemusta. Kontribuutiolla tarkoitetaan yksilön panosta kouluyhteisölle sekä yhteisön jäsenten yhdessä tekemistä ja yhteistyötä.

¹⁷⁰ Niemi 1991, 32.

Kohtaamisella taas tarkoitetaan kouluyhteisön lämpimiä ihmissuhteita ja läheistä vuorovaikutusta sekä oppilaan kohtaamista kouluyhteisössä ainutlaatuisena ja merkittävänä yksilönä.

Koulun yhteisöllisyyden kategorian käsittelyn yhteydessä aineistosta nousi tutkimuksen kannalta merkittäviä käsitteitä, jotka liittyvät olennaisesti myös vastuullisuuden ohjaamisen kategoriaan. Näitä ovat osallistuminen, vaikuttaminen ja osallisuus sekä niihin liittyvä toimijuuden tavoite. Aineistosta käsitteille ei löydy tarkkoja määritelmiä. Yhteiskunnallista vaikuttamista käsittelevässä oppaassaan Ilvonen määrittelee osallistumisen mukanaoloksi muiden määrittelemässä tilanteessa. Mukanaolo ei kuitenkaan vielä tarkoita aktiivista halua vaikuttaa. Näin ollen osallistuminen voidaan nähdä ikään kuin vaikuttamisen esiasteena. Vaikuttaminen taas on aktiivista tekemistä. Se on viestintää, jonka tavoitteena on muuttaa viestin kohteena olevan käsityksiä jostakin asiasta.¹⁷¹

Lasten osallisuutta käsittelevässä teoksessaan Turja ja Vuorisalo määrittelevät osallisuuden toimijuudeksi, joka toteutuu erityisesti sosiaalisissa vuorovaikutussuhteissa. Osallisuus ei ole pelkkää mukana oloa tai osallistumista, vaan siihen tulee sisältyä aito mahdollisuus vaikuttaa omiin ja yhteisiin asioihin sekä osallistua päätöksentekoon. Tämä edellyttää vastavuoroisuutta: sekä kuulluksi tulemista että kuuntelemista.¹⁷² Oppimisympäristöjä käsittelevässä Oppimisen sillat -tutkimushankkeessa toimijuus määritellään tahdoksi toimia aktiivisesti, kokea ja olla olemassa. Toimijuus on osallistumisen kautta rakentuva identiteetti, johon liittyy käsitys omasta aloitteellisuudesta ja vastuullisuudesta.¹⁷³

Vaikka aineistossa varsinkin kolmea ensimmäistä käsitettä käytetään sekaisin, edellä kuvattujen määritelmien perusteella yhteisöllisyyden näkökulmasta keskeisiä ovat erityisesti osallistumisen ja osallisuuden käsitteet. Vaikuttaminen ja toimijuus taas viittaavat enemmän vastuullisuuden kategoriaan, jota käsittelen myöhemmin.

Myös elämysten tarjoamisen kategoria osoittautui rajaamisen suhteen haastavaksi. Koska eksistenssianalyttinen didaktiikka tai sen paremmin POPS 2014 eivät tarjoa määritelmää elämykselle, oli ensin päätettävä, mitä juuri tässä tutkimuksessa elämyksillä tarkoitetaan, ja minkälaisen toiminnan voidaan olettaa todennäköisesti tuottavan elämyksiä. Tyhjentävän määrittelyn löytäminen

¹⁷¹ Ilvonen s.a., 8–9.

¹⁷² Turja & Vuorisalo 2017, Lasten osallisuus.

osoittautui kuitenkin vaikeaksi. Käsitteenä elämys vaikuttaa olevan hyvin näkökulmasta riippuvainen.

Katariina Löfblomin mukaan elämykset ovat merkityksellistyneitä kokemuksia¹⁷⁴. Löfblom määrittelee väitöskirjassaan elämyksen monimutkaiseksi, vaihtelevaksi ja uudeksi kokemukseksi, johon liittyy yksilöllinen merkityksenanto. Monimutkaisuus viittaa monenlaiseen stimulaatioon, vaihteleva tarkoittaa, etteivät tilanteet toistu samanlaisina, ja yksilöllinen merkityksenanto tarkoittaa, etteivät tilanteet ole valmiiksi tulkittuja. Ihminen itse luo tilanteen merkityksen. Merkitys voi olla positiivinen tai negatiivinen.¹⁷⁵ Elämyksiä ja kokemuksia voidaan siis ainakin jossain määrin pitää synonyymeinä. Elämykset ovat tunnevaikutuksiltaan ja merkityksiltään voimakkaita kokemuksia.

POPS 2014 kuvaa elämyksiä ja kokemuksia seuraavasti:

Monipuoliset työtavat tuovat oppimiseen iloa ja onnistumisen kokemuksia sekä tukevat eri ikäkausille ominaista luovaa toimintaa. Kokemukselliset ja toiminnalliset työtavat sekä eri aistien käyttö ja liikkuminen lisäävät oppimisen elämyksellisyyttä ja vahvistavat motivaatiota.¹⁷⁶

Kokemuksiin ja elämyksiin viitataan POPS 2014:ssa siis ainakin kokemuksellisilla, toiminnallisilla ja luovilla työ- ja toimintatavoilla.

Eksistenssianalyttinen didaktiikassa elämysten tarjoamiseen liittyy kolme näkökulmaa. Ensinnäkin opetuksen tulisi tarjota elämyksiä, jotka innostavat, motivoivat ja saavat ihmisen ponnistelemaan kohti päämääriään. Toiseksi koulun tulisi tarjota oppilaille kokemuksia, joissa konkretisoituvat inhimillisen toiminnan positiiviset mahdollisuudet. Kolmanneksi elämyksillä tarkoitetaan haasteita. Haasteet luovat tensiota ja saavat ihmisen toimimaan.¹⁷⁷

Näiden ajatusten pohjalta loin elämysten tarjoamisen kategoriaan kolme teemaa, jotka muodostavat myös lopulliset alakategoriat. Teemat ovat *elämykset, jotka innostavat ja motivoivat toimimaan, kokemukset, joissa konkretisoituvat oman toiminnan positiiviset mahdollisuudet ja haasteet, jotka aiheuttavat tensiota*. Teemojen lisäksi rajasin elämykset Löfblomin määritelmään ja POPS 2014:n kuvaukseen perustuen toiminnaksi, tapahtumiksi tai tilanteiksi, jotka potentiaalisesti tuottavat yksilölle elämyksiä. Ne ovat vaihtelevia eli tavallisesta kouluarjesta hieman poikkeavia tilanteita, joissa on mukana monenlaista

¹⁷³ Kumpulainen et al. 2010, 23.

¹⁷⁴ Löfblom 2013, 9.

¹⁷⁵ Löfblom 2013, 32.

¹⁷⁶ POPS 2014, 30.

¹⁷⁷ Niemi 1991, 32.

stimulaatiota. Ne voivat aiheuttaa sekä miellyttäviä että epämiellyttäviä tunteita. Muun muassa kokemukselliset, toiminnalliset ja luovat työtavat edustavat tällaista elämyksellisyyttä ja kokemuksellisuutta.

Suhde vaikeuksiin -kategorian teemat muodostuivat eksistenssianalyttisen didaktiikan ja Franklin teorian pohjalta. Erityisesti Franklin teoriassa kärsimystä käsitellään paljon. Eksistenssianalyttinen didaktiikka keskittyy enemmän oman asenteen merkitykseen kuin varsinaiseen kärsimystematiikkaan. Niemi puhuu kärsimyksen sijaan vaikeuksista, joka lieneekin osuvampi nimitys peruskouluikäisen elämänvaiheessa. Niemi korostaa myös kouluyhteisön esimerkin ja tuen merkitystä vaikeuksien kohtaamisessa.

Näiden näkökulmien lisäksi aineistosta nousi vielä yksi aiheen kannalta merkittävä ja siihen keskeisesti liittyvä teema: itsesäätely ja tunnetaidot. Näin ollen lopullisiksi neljä alakategoriaa muodostaviksi teemoiksi muodostuivat *vaikeuksien kohtaaminen haasteena, asenne ja vastuu muokata omaa elämää, kouluyhteisön tuki vaikeuksien kohtaamisessa ja itsesäätely ja tunnetaidot.*

Teemat liittyvät toisiinsa läheisesti ja ovat osittain jopa päällekkäisiä, mikä hankaloitti analyysiä jonkin verran. Ne kuitenkin kuvaavat samaa aihetta hieman eri kulmista. Vaikeuksien kohtaaminen haasteena viittaa eksistenssianalyttisen didaktiikan mukaisesti asenteeseen, jolla suhtaudumme elämässä eteen tuleviin epäonnistumisiin, vaikeuksiin tai kärsimykseen. Vaikeuksien näkeminen haasteena voi motivoida ihmistä toimimaan, muokkaamaan kohtaloaan.¹⁷⁸ Asenne ja vastuu muokata omaa elämää viittaa siihen, miten oma asenne ja vastuu ymmärretään vaikeuksien ja kärsimyksen edessä. Eksistenssianalyttisen käsityksen mukaan ihmisellä on vastuu muokata kohtaloaan niin kauan kuin se on mahdollista. Usein se tapahtuu juuri asenteen välityksellä.¹⁷⁹ Kouluyhteisön tuella viitataan siihen tukeen, kannustukseen, rohkaisuun ja esimerkkiin, jota kouluyhteisö vaikeuksia kohtaavalle oppilaalle tarjoaa¹⁸⁰.

Itsesäätely ja tunnetaidot ovat aineistosta nouseva mutta aiheeseen läheisesti liittyvä teema. Eksistenssianalyttinen didaktiikka ei suoraan mainitse kumpaakaan käsitettä, mutta sen kokonaisvaltainen suhtautuminen ihmiseen ja käsitykset muun muassa itsetuntemuksen vahvistamisen, identiteetin rakentamisen ja vaikeuksiin suhtautumisen tärkeydestä liittyvät olennaisesti itsesäätelyyn ja tunnetaitoihin. Itsesäätelyllä tarkoitetaan kykyä säädellä käyttäytymistään

¹⁷⁸ Niemi 1991, 28, 30, 32–33.

¹⁷⁹ Niemi 1991, 32.

tilanteen vaatimalla tavalla¹⁸¹. Tunnetaidoilla taas tarkoitetaan kykyä havaita ja tunnistaa tunteita sekä reagoida niihin tarkoituksenmukaisella tavalla¹⁸².

Epäonnistumiset ja vaikeudet aiheuttavat väistämättä ihmisessä tunteita. Tunteet taas usein vaikuttavat käyttäytymiseen. Itsesäätelyn ja tunnetaitojen avulla ihminen pystyy hallitsemaan tunteitaan ja säätelemään niistä johtuvaa käyttäytymistään.

Vastuullisuuden ohjaamisen kategoria rakentui jo analyysin alkuvaiheessa kolmen keskeisen käsitteen ympärille. Nämä olivat aktiivisuus, vastuullisuus ja elämänläheisyys. Analyysin edetessä käsitteistä muodostui lopulta kolme teemaa, jotka ovat *aktiivinen toimijuus*, *vastuullinen toimijuus* ja *elämänläheisyys*.

Aktiivisen toimijuuden teemaan sisältyy aktiiviseen toimintaan, osallistumiseen, vaikuttamiseen ja itsenäisyyteen liittyviä aiheita. Aktiivisella toimijuudella pyritään kuvaamaan yksilön aktiivista toimimista sekä omassa elämässään että yhteisössään. Toisin sanoen sillä tarkoitetaan aktiivista elämänsäntettä ja -tapaa.

Vastuullisella toimijuudella taas tarkoitetaan vastuullista elämänsäntettä sekä eettisyyttä ja kriittisyyttä. Vastuullinen elämänsäntä tarkoittaa vastuullista suhtautumista omaan elämään, muihin ihmisiin ja ympäristöön. Eettisyys tarkoittaa eettisten periaatteiden tuntemista ja niiden soveltamista omassa elämässä. Kriittisyys tarkoittaa vastuullista informaation ja tiedon käsittelyä. Erilaisten näkökulmien, syy- ja seuraussuhteiden sekä toiminnan motiivien ja perusteiden arvioiminen monipuolisesti on osa kriittisyyttä.

Elämänläheisyydellä tarkoitetaan opetuksen ja muun koulussa tapahtuvan toiminnan liittymistä oppilaan oman elämän piiriin ja kokemusmaailmaan. Tämä voi ilmetä esimerkiksi opittavan aiheen yhteiskunnallisen relevanssin esiin tuomisena tai opetuksen ilmiöpohjaisuutena. Opetuksen ja opittavien asioiden elämänläheisyyden ajatellaan eksistenssianalyttisen didaktiikan mukaisesti lisäävän oppilaan motivaatiota sekä samalla herättävän oppilaassa ymmärryksen omasta vastuusta ja oman panoksen merkityksestä myös laajemmassa kontekstissa¹⁸³.

Kuten jo edellä totesin, vastuullisuuden ja yhteisöllisyyden kategoriassa esiintyy samoja käsitteitä. Vastuullisuuden näkökulmasta, toisin kuin

¹⁸⁰ Niemi 1991, 33.

¹⁸¹ Närhi et al. 2019, 350.

¹⁸² Paakkanen et al. 2017, luku: Kuinka oppia tunnetaitoja.

¹⁸³ Niemi 1991, 33, 50.

yhteisöllisyyden kategoriassa, keskeistä ei niinkään ole ryhmään tai yhteisöön kuuluminen, vaan oma toiminta eli panos yhteisön hyväksi. Lisäksi vastuullisuuden kategoriassa korostuu myös yksilöllinen näkökulma eli vastuu itsestä ja omasta elämästä.

Vastuullisuuden kategorian teemoissa on yhteneväisyyksiä myös elämän tarkoituksen kategorian teemoihin. Elämän tarkoituksen yhteydessä tarkastelin oppilaan elämäntarkoituksen muodostumista, johon liittyy kiinteästi myös esimerkiksi maailmankuva ja -katsomus sekä arvot. Samoja teemoja käsitellään myös vastuullisuuden yhteydessä. Aiheita käsiteltiin elämän tarkoituksen yhteydessä kuitenkin lähinnä yksilön omasta näkökulmasta. Kiinnostuksen kohteena olivat oppilaan omat arvot, maailmankuva ja maailmankatsomus sekä niiden muotoutuminen. Vastuullisuuden yhteydessä aiheita kuitenkin tarkastellaan laajemmin osana eettistä ajattelua ja toimintaa. Kiinnostuksen kohteena ovat arvot, maailmankuvat ja maailmankatsomukset yleisemmin ja eri näkökulmista. Huomio kohdistuu aiheisiin ilmiöinä.

Seuraavassa luvussa esittelen tutkimuksen tulokset kategorioittain. Kategorioiden järjestys seuraa Niemen eksistenssianalyttisessä didaktiikassa käyttämää järjestystä sekä tämän tutkimuksen tutkimuskysymysten järjestystä. Pohdintaluvussa teen tutkimustuloksista yhteenvetoa. Tällöin esittelen tulokset niiden aineistossa saaman huomioarvon mukaan eniten käsitellyistä teemasta vähiten käsiteltyyn.

4 Tutkimuksen tulokset

4.1 Elämän tarkoituksen etsinnän virittäminen

4.1.1 Itsetietoisuus

Elämän tarkoituksen etsinnän virittämisen kategoriassa keskeisimmäksi teemaksi ja alakategoriaksi nousi itsetietoisuus ja siihen liittyvät aiheet. Itsetietoisuuden alakategoriaan kuuluvat aiheet luokittelin edelleen vielä kolmeen alaluokkaan, jotka ovat *identiteetti*, *minäkäsitys* ja *itsetunto*. Kaikkia mainittuja aiheita käsiteltiin aineistossa suhteellisen tasapuolisesti. Itsetietoisuus korostui aineistossa erityisesti opetuksen tarkoituksena ja tavoitteena, joskin aihetta käsiteltiin myös pedagogisesti ja sisällöllisesti.

Itsetietoisuuteen liittyvien aiheiden toistuminen POPS 2014:sta on ymmärrettävää, koska oppilaiden kasvun tukeminen tasapainoisiksi ja terveen

itsetunnon omaaviksi ihmisiksi on yksi perusopetuksen valtakunnallisista tavoitteista¹⁸⁴. Myös eksistenssianalyttisen didaktiikan näkökulmasta tasapainoisen identiteetin kehittyminen ja myönteisen minäkäsityksen muodostuminen on ensiarvoisen tärkeää, kun päämääränä on oppilaiden kasvu oman elämänsä subjekteiksi¹⁸⁵.

Identiteetti, minäkäsitys ja itsetunto ovat vaikeasti määriteltäviä, toisiinsa kiinteästi liittyviä ja osin päällekkäisiä käsitteitä. Käsitteiden merkityksestä ja eroista on erilaisia tulkintoja¹⁸⁶. POPS 2014:sta käsitteitä ei sen tarkemmin määritellä. Identiteetin mainitaan rakentuvan oppiessa, ja minäkuvan ja itsetunnon todetaan vaikuttavan tavoitteisiin, joita oppilas itselleen asettaa¹⁸⁷.

Opetushallituksen verkkosivuille on kerätty uskonnon opetussuunnitelmassa käytettyjä käsitteitä ja niille lyhyitä määrittelyjä. Identiteetistä mainitaan, että se on ihmisen yksilöllinen käsitys itsestään, joka rakentuu sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ja voi olla sidoksissa myös jonkin ryhmän identiteettiin¹⁸⁸. Minäkäsitykselle tai itsetunnolle ei löydy määritelmää.

Tässä tutkimuksessa minäkäsityksen ymmärretään tarkoittavan yksilön tietoisuutta ja käsitystä itsestään. Identiteetti ymmärretään minäkäsitystä hieman laajempänä. Siihen sisältyy yksilön oman määritelmän lisäksi myös muiden tekemät määrittelyt siitä, kuka minä olen tai keitä me olemme.¹⁸⁹ Molemmat ovat sosiaalisia ilmiöitä, mutta identiteetti korostaa minäkäsitystä enemmän minuuden sosiaalista ja tilannesidonnaista luonnetta¹⁹⁰. Itsetunnon käsitteellä tarkoitetaan ihmisen omanarvontuntoa eli hänen tunteitaan itseään kohtaan. Tunteet voivat olla myönteisiä tai kielteisiä.¹⁹¹

Minäkäsityksen osalta aineistossa korostuivat viittaukset itsetuntemukseen ja sen kehittämiseen. Itsetuntemus on olennaista minäkäsityksen kannalta, koska realistinen minäkäsitys on mahdollista saavuttaa ainoastaan itsetuntemuksen kautta. Itsetuntemuksen teema nousi esiin aineistossa varsinkin laaja-alaista osaamista koskevissa tavoitteissa. Laaja-alaisen osaamisen on tarkoitus tukea ihmisenä kasvamista. Ihmisenä kasvamisen tavoitteeseen liittyy itsetuntemuksen ja myönteisen minäkuvan rakentaminen:

¹⁸⁴ POPS 2014, 19.

¹⁸⁵ Niemi 1991, 60.

¹⁸⁶ Saastamoinen 2006, 170.

¹⁸⁷ POPS 2014, 15, 17.

¹⁸⁸ Uskonnon opetussuunnitelman käsitteitä s.a.

¹⁸⁹ Saastamoinen 2006, 170.

¹⁹⁰ Helkama et al. 2016, luku 9: Minäkäsitys.

¹⁹¹ Helkama et al. 2016, luku 9: Minätietoisuus, itsetunto ja itsesäätely.

Erityisen tärkeätä on rohkaista oppilaita tunnistamaan oma erityislaatunsa, omat vahvuutensa ja kehittymismahdollisuutensa sekä arvostamaan itseään.¹⁹²

Minäkäsityksen rakentaminen korostuu entisestään vuosiluokkia 7–9 koskevassa laaja-alaisen osaamisen yleistavoitteita käsittelevässä luvussa:

Erityisen tärkeätä on luoda mahdollisuuksia itsetuntoa vahvistaviin osaamisen ja onnistumisen kokemuksiin sekä ohjata jokaista oppilasta tunnistamaan oma erityislaatunsa ja omat vahvuutensa ja näkemään realistisesti myös kehittymistarpeensa.¹⁹³

Lainauksen lopussa oleva maininta oppilaan ohjaamisesta näkemään realistisesti myös kehittymistarpeensa sisältää vaatimuksen analyttisemmasta otteesta kuin edellisessä, kaikkia vuosiluokkia koskevasta lainauksessa. Tästä voidaan tulkita, että POPS 2014:sta minäkäsityksen kehittäminen nähdään tärkeäksi erityisesti yläluokilla. Tämä on perusteltua nykyisen kehityspsykologisen tiedon valossa. Ajattelutaitojen kehittyminen toisen elinvuosikymmenen alkupuolella mahdollistaa tämän analyttisemmän itsetarkastelun ja siten myös suunnitelmallisemmän suhtautumisen tulevaisuuteen¹⁹⁴.

Uskonnon yläluokkien opetuksen tavoitteisiin liittyvistä sisältöalueista kolmannessa, Hyvä elämä (S3), todetaan, että ”Valittavien sisältöjen tulee avata elämänkysymyksiä ja ikäkauteen sekä minäkuvaan liittyviä pohdintoja.”¹⁹⁵. Minäkäsitykseen viitataan myös uskonnon oppiaineen tehtävää kuvailevassa kappaleessa itsetuntemuksen kautta. Uskonnon opetuksen yhtenä tehtävänä on tukea oppilaiden itsetuntemuksen kehittymistä koko perusopetuksen ajan.¹⁹⁶ Itsetuntemuksen ja minäkäsityksen kehittäminen on myös eksistenssianalyttisen didaktiikan näkökulmasta tärkeää. Michael Grimmittiin viitaten Niemi korostaa, että itsensä tunteminen ja tietoisuus omasta minästä ovat identiteetin ja autonomisen persoonallisuuden rakentamisen kannalta keskeisen tärkeitä.¹⁹⁷

Identiteetin rakentaminen onkin toinen merkittävä tema tässä kategoriassa. Niemi viittaa taas Grimmittiin todetessaan, että itsestään ja olemassaolostaan tietoinen ihminen, jota myös autonomiseksi persoonallisuudeksi voidaan kutsua, tuntee, ymmärtää ja hyväksyy oman minänsä. Tästä kumpuava sisäinen turvallisuus mahdollistaa, että ihminen voi rakentaa oman identiteettinsä

¹⁹² POPS 2014, 20.

¹⁹³ POPS 2014, 281.

¹⁹⁴ Ahonen et al. 2014, Luku Nuoruus: Ajattelun kehitys ja kypsyminen.

¹⁹⁵ POPS 2014, 405.

¹⁹⁶ POPS 2014, 404.

¹⁹⁷ Niemi 1991, 60.

ripustautumatta liikaa ulkoa tuleviin määrittelyihin.¹⁹⁸ Tämän perusteella terve ja tasapainoinen identiteetti rakentuu itsensä tuntemisesta, ymmärtämisestä, hyväksymisestä ja arvostamisesta.

Mainintojen perusteella myös POPS 2014:ssa tiedostetaan identiteetin rakentamisen tärkeys ja ajankohtaisuus yläkouluikäisen nuoren elämässä. Perusopetuksen opetus- ja kasvatustehtävänä on rakentaa oppilaiden myönteistä identiteettiä ihmisinä, oppijoina ja yhteisön jäseninä¹⁹⁹. Vuosiluokkien 7–9 tehtävää käsittelevässä kappaleessa taas todetaan, että näiden vuosien aikana oppilaat luovat pohjaa aikuisidentiteetilleen²⁰⁰. Kaikkiaan identiteettiin viitataan aineistossa varsin paljon. Identiteetin rakentaminen nähdään vahvasti myös uskonnon opetuksen tehtävänä:

Opetus antaa oppilaille aineksia oman identiteetin, elämäntutkimuksen ja maailmantutkimuksen rakentamiseen ja arviointiin.²⁰¹

Identiteetin alalajeista mainitaan aikuisidentiteetti ja sukupuoli-identiteetti, mutta selvästi erityisasemaan nousee kulttuuri-identiteetti, jota käsitellään huomattavan paljon. Kulttuuri-identiteetin yhteydessä käsitellään usein myös kieli-identiteettiä. Korostettu asema on linjassa POPS 2014:n opetuksen tarkoituksen ja muodon kanssa, jotka nostavat kielellisen ja kulttuurisen tietouden ja osaamisen keskeiseen rooliin. Muuhun identiteettiaiheen käsittelyyn nähden kieli- ja kulttuuri-identiteetti näyttää kuitenkin ylikorostettuna: mainintoja kieli- ja kulttuuri-identiteetistä on yhtä monta kuin yleisesti identiteetistä.

Uskonnon oppiaineen sisältöalueen otsikko, S1 Suhde omaan uskontoon, viittaa uskonnollisen identiteetin rakentamiseen. Sisältöalueen kuvauksessa ei kuitenkaan tätä näkökulmaa mainita.²⁰² Evankelisluterilaisen uskonnon osalta samasta sisältöalueesta todetaan, että ”Jäsennetään omaa suhdetta luterilaisuuteen, suomalaisuuteen ja eurooppalaisuuteen.”²⁰³ Tämän voi tulkita tarkoittavan oman uskonnollisen ja kulttuurisen identiteetin sisällöllistä käsittelyä.

Minäkäsityksen ja identiteetin lisäksi aineistossa mainitaan useasti myös oppilaan myönteisen itsetunnon vahvistamisen tärkeys. Perusopetuksen arvoperustassa mainitaan, että oppiessaan oppilas rakentaa suhdetta itseensä²⁰⁴.

¹⁹⁸ Niemi 1991, 60–61.

¹⁹⁹ POPS 2014, 18.

²⁰⁰ POPS 2014, 280.

²⁰¹ POPS 2014, 404.

²⁰² POPS 2014, 405.

²⁰³ POPS 2014, 408.

²⁰⁴ POPS 2014, 15.

Oppimiskäsityksen yhteydessä kuvataan, kuinka pystyvyyden tunne ja itsetunto vaikuttavat siihen, millaisia tavoitteita oppilas itselleen asettaa²⁰⁵. Valtakunnalliset tavoitteet velvoittavat tukemaan oppilaan kasvua terveen itsetunnon omaavaksi ihmiseksi, ja laaja-alaisen osaamisen tavoitteet mainitsevat itsearvostuksen, itseluottamuksen ja itsetunnon vahvistamisen useaan otteeseen²⁰⁶. Vuosiluokkien 7–9 tehtäväksi mainitaan, että oppilaita tulee rohkaista itsensä hyväksymiseen²⁰⁷.

Itsensä hyväksyminen on eksistenssianalyttisen didaktiikan mukaan tasapainoisen identiteetin rakentamisen edellytys²⁰⁸. Eksistenssianalyttinen didaktiikka korostaa, että itsetuntemuksen ja -ymmärryksen kautta ihmisen on mahdollista hyväksyä itsensä, rakentaa oma identiteettinsä ja löytää oma elämän tarkoituksensa²⁰⁹.

4.1.2 Oman elämän mielekkyys

Toiseksi suurimmaksi teemaksi elämän tarkoituksen etsintään virittämisen kategoriassa nousivat oman elämän mielekkyyteen liittyvät aiheet. Nämä aiheet luokittelin vielä kahteen alaluokkaan, jotka ovat *elämäkatsomus* ja *päämäärät*. Kumpaankin aihepiiriin liittyvät maininnat painoutuivat aineistossa opetuksen tarkoitusta määrittävään tekstiin, mutta aiheita sivuttiin myös opetuksen muotoa ja sisältöä koskevassa tekstissä.

Elämäkatsomuksella tarkoitetaan Niemen määritelmään nojaten yksilön henkilökohtaista, oman elämän muovaamaa maailmankatsomusta, johon sisältyvät muun muassa henkilön käsitys maailmasta eli maailmankuva sekä itselle merkittävät arvot²¹⁰. Arvoihin taas liittyvät kiinteästi henkilön omat päämäärät. Päämäärillä tarkoitetaan tavoitteita ja kiinnostuksen kohteita. Asioita, joita ihminen pitää merkityksellisinä ja tavoiteltavan arvoisina, ja joita kohti hän omasta halustaan ponnistelee.²¹¹

Elämäkatsomukseen liittyvistä aiheista eniten käsiteltiin maailmankuvaa ja -katsomusta sekä omia arvoja. Perusopetuksen toimintakulttuuria esittelevässä luvussa mainittiin, että opetuksen eheyttämällä pyritään lisäämään opiskeltavien asioiden merkitystä oppilaan oman elämän kannalta, ja tarjoamaan näin aineksia

²⁰⁵ POPS 2014, 17.

²⁰⁶ POPS 2014, 19, 20–24.

²⁰⁷ POPS 2014, 280.

²⁰⁸ Niemi 1991, 60–61.

²⁰⁹ Niemi 1991, 22, 26, 60–63.

²¹⁰ Niemi 1991, 16.

²¹¹ Niemi 1991, 24.

oman maailmankuvan rakentamiseen²¹². Elämänkatsomuksen rakentamista käsiteltiin myös arvoperustassa, tavoitteissa ja uskonnon oppiaineen kohdalla²¹³. Erityisesti painottui maailmankuvan avartuminen:

Asetuksen 3 §:n mukaan opetuksen keskeisenä tavoitteena on luoda perusta oppilaan laajan yleissivistyksen muodostumiselle sekä maailmankuvan avartumiselle.²¹⁴

Myös oman maailmankuvan ja arvojen kriittinen tarkastelu nousi esille:

Arvokasvatuksen merkitys korostuu maailmassa, jossa monimediainen tiedonvälitys, globaalit tietoverkot, sosiaalinen media ja vertaissuhteet muokkaavat lasten ja nuorten arvomaailmaa. Arvokeskustelu oppilaiden kanssa ohjaa oppilaita tunnistamaan ja nimeämään kohtaamiaan arvoja ja arvostuksia sekä pohtimaan niitä myös kriittisesti. Oppilaita tuetaan rakentamaan omaa arvo-perustaansa.²¹⁵

Oman maailmankuvan ja arvojen kriittinen arviointi sekä niihin liittyvien asioiden tarkastelu eri näkökulmista on tärkeää myös eksistenssianalyttisen didaktiikan näkökulmasta. Grimmittiin viitaten Niemi toteaa, että itsetietoisuus tai itsetajunta vaatii tietoisuutta myös omista arvoista ja uskomuksista. Arvot ja uskomukset muovaavat meitä persoonina ja niitä arvioimalla arvioimme ja kehitämme samalla myös omaa minäämme. Uskonnon opetuksessa uskontojen ja katsomusten uskomuksia ja arvoja tulisi käyttää omien käsitystemme arvioinnin välineenä.²¹⁶

Tähän liittyen POPS 2014:ssa mainitaan, että uskonnon oppiaineen tehtävä on antaa oppilaille aineksia oman elämänkatsomuksen ja maailmankatsomuksen rakentamiseen ja arviointiin²¹⁷. Samoin uskonnon oppiaineen tavoitteissa vuosiluokilla 7–9 ohjataan pohtimaan omien arvojen suhdetta ajankohtaisiin eettisiin kysymyksiin²¹⁸. Kaiken kaikkiaan kriittinen ajattelu on POPS 2014:ssa keskeisessä roolissa, kuten myöhemmin vastuullisuutta käsittelevän kategorian yhteydessä käy ilmi.

Sekä POPS 2014:n että eksistenssianalyttisen didaktiikan näkemykset uskonnoista ja katsomuksista oman identiteetin ja elämänkatsomuksen rakentamisen välineinä tulevat varsin lähelle Martin Ubanin katsomuksellisen kultivaation käsitettä. Sen mukaan uskonnonopetus voi tukea oppilaan oman

²¹² POPS 2014, 31.

²¹³ POPS 2014, 15, 19,

²¹⁴ POPS 2014, 19.

²¹⁵ POPS 2014, 15.

²¹⁶ Niemi 1991, 60–61.

²¹⁷ POPS 2014, 404.

²¹⁸ POPS 2014, 405.

elämänkatsomuksen jäsentymistä erityisesti osoittamalla uskontojen ja katsomusten henkilökohtaisen merkityksen ja vaikutuksen.²¹⁹

Päämääriä lähestytään aineistossa usein omien kiinnostusten kohteiden kautta. Omia suunnitelmia, valintoja ja tavoitteita käsitellään jonkin verran, mutta tekstistä ei täysin selviä, viitataan näillä ainoastaan oppimiseen ja koulutukseen liittyviin tavoitteisiin. Epäselvät ilmaukset ja yleistävät viittaukset toki mahdollistavat laajan tulkinnan, jolloin mainintojen voisi ajatella tarkoittavan myös muita kuin opintoihin liittyviä päämääriä. Ilmaukset vaikuttavat kuitenkin kontekstissaan viittaavan lähinnä peruskoululaiselle juuri siinä hetkessä ajankohtaisiin oppimiseen ja jatkokoulutukseen liittyviin suunnitelmiin.

Tähän viittaa esimerkiksi se, että aihe korostuu aineistossa opetuksen tarkoitukseen liittyvässä tekstissä erityisesti yläluokkien kohdalla, jolloin aiheet ovat luonnollisesti ajankohtaisia peruskoulun päättymisen myötä. Sekä yläluokkien tehtävän kuvauksessa että yläluokkia koskevan laaja-alaisen osaamisen yhteydessä kiinnostuksen kohteita, suunnitelmia ja valintoja käsitellään nimenomaan lähitulevaisuudessa koittavien suurten muutosten näkökulmasta:

Oppiainerajat ylittävä, kokeileva, tutkiva ja toiminnallinen työskentely oppilaita kiinnostavien ilmiöiden tarkastelemiseksi on tärkeää paitsi ajattelun taitojen myös oppimisen motivaation ja perusopetuksen jälkeisiin opintoihin liittyvien valintojen kannalta. Eri oppiaineiden tunneilla pohditaan opiskelun sekä omien ajattelu- ja työskentelytapojen merkitystä tulevaisuudelle. Oppilaita autetaan ottamaan selvää opintoihin ja työhön liittyvistä mahdollisuuksista ja uravalinnoista ja tekemään valintansa perustellusti omia taipumuksiaan ja kiinnostuksen kohteitaan arvostaen.²²⁰

Muotoa määrittävässä tekstissä tavoitteet ja kiinnostuksen kohteet mainitaan sekä toimintakulttuurin yhteydessä että oppimisen ja koulunkäynnin tukea käsittelevässä luvussa²²¹. Tehostettuun ja erityiseen tukeen liittyvien suunnitelmien tulee sisältää tiedot oppilaan omista tavoitteista ja kiinnostuksen kohteista²²². Tässäkään yhteydessä ei kuitenkaan mainita, mitä tai mihin liittyviä tavoitteita tarkoitetaan.

Eksistenssianalyttisen didaktiikan mukaan ihminen on intentionaalisenä olentona suuntautunut kohti päämääriä. Välttääkseen eksistentiaalisen tyhjiön, ihminen tarvitsee arvoista johdettuja päämääriä ja niihin liittyviä haasteita ja ponnistelua.²²³ Tähän varsinaiseen aiheeseen opetussuunnitelma ei juuri ota kantaa. Eksistenssianalyttisen didaktiikan näkökulmasta päämääriä ei aineistossa

²¹⁹ Kallioniemi et al. 2017, 40.

²²⁰ POPS 2014, 282.

²²¹ POPS 2014, 27, 64, 68.

²²² POPS 2014, 64, 68.

juurikaan käsitellä. Oppilaita ohjataan kiinnostusten kohteidensa suuntaan, mutta pohdinta omista päämääristä näyttää muuten jäävän lähinnä oppimista, koulutusta ja työelämää koskevien suunnitelmien varaan.

4.1.3 Eksistentialiset kysymykset

Eksistentialisia kysymyksiä käsitellään aineistossa hyvin vähän, ainoastaan uskonnon oppiaineen tarkoitusta ja sisältöä koskevassa tekstissä. Uskonnon oppiaineen tehtävästä vuosiluokilla 7–9 mainitaan seuraavasti:

Opetuksessa pohditaan ihmisyyteen kuuluvia elämänskysymyksiä ja ajankohtaisia eettisiä ongelmia.²²⁴

Ilmaisu ”(ihmisyyteen kuuluvat) elämänskysymykset” toistuu uskonnon yläluokkien opetusta koskevissa tavoitteissa, sisällössä ja päättöarvioinnin kriteereissä²²⁵. Muita aiheeseen liittyviä mainintoja aineistossa ei ole.

Terminä ihmisyyteen liittyvät elämänskysymykset on varsin epämääräinen eikä POPS 2014 tarjoa termille mitään lisäselitystä tai täsmennystä.

Opetushallituksen verkkosivuilla elämänskysymyksistä mainitaan, että käsitteellä tarkoitetaan niin sanottuja perimmäisiä kysymyksiä elämän tarkoituksesta, kärsimyksestä ja kuolemasta. Kysymysten mainitaan olevan peruskysymyksiä, joita on pohdittu läpi ihmiskunnan historian kaikissa kulttuureissa.²²⁶ Tästä selviää, että elämänskysymyksillä tarkoitetaan POPS 2014:ssa juurikin eksistentialisia kysymyksiä.

Ilman opetushallituksen verkkosivuilta löytyvää käsiteopasta ilmaisu jää kuitenkin epäselväksi. Tällaisessa tilanteessa, jossa käsitteen tulkinta jää paikallisen opetussuunnitelman tai jopa yksittäisen opettajan harteille, opetuksen yhdenmukaisuuden tavoite vaarantuu. Vaarana on myös koko aiheen sivuuttaminen, jos se koetaan epäselvänä käsitteenä liian hankalaksi aiheeksi. Joka tapauksessa aiheen käsittely jää aineistossa tämän yhden, epäselvän ja muutamaan kertaan lähes samanlaisena toistuvan ilmaisun varaan. Voidaan siis todeta, että eksistenssianalyttisen didaktiikan näkemys aiheen laajemmasta käsittelystä ei aineistossa toteudu.

²²³ Niemi 1991, 24–28.

²²⁴ POPS 2014, 404.

²²⁵ POPS 2014, 405, 407, 408.

²²⁶ Uskonnon opetussuunnitelman käsitteitä s.a.

4.1.4 Etsimisen salliva ilmapiiri

Toinen varsin vähälle huomiolle aineistossa jäävä elämän tarkoituksen kategoriaan liittyvä teema on etsimisen salliva ilmapiiri. Valtakunnallinen opetussuunnitelma ei varsinaisesti määritä työtapoja tai opetusmenetelmiä. Ne jätetään paikallisten opetussuunnitelmien ja opettajien päätettäväksi.²²⁷ POPS 2014:ssa on kuitenkin merkittäviä toimintakulttuuria koskevia linjauksia, jotka ohjaavat opetuksen muotoa. POPS 2014:n toimintakulttuuri painottaa muun muassa yhteisöllisyyttä, osallisuutta, yhdessä oppimista, kiireettömyyttä, luovuutta sekä opetuksen eriyttämistä ja eheyttämistä²²⁸. Kaikki nämä voivat osaltaan luoda avointa ja etsimisen sallivaa ilmapiiriä.

Tarkempia viittauksia eksistenssianalyttisen didaktiikan kuvailemaan ilmapiirin luomiseen on kuitenkin vain vähän. Laaja-alaisista osaamiskokonaisuuksista ensimmäisessä, Ajattelu ja oppimaan oppiminen (L1), mainitaan seuraavasti:

Heidän kysymyksilleen annetaan tilaa ja heitä innostetaan etsimään vastauksia, kuuntelemaan toisten näkemyksiä sekä samalla pohtimaan myös omaa sisäistä tietoaan.²²⁹

Lauseen voi tulkita kuvailevan eksistenssianalyttisen didaktiikan tarkoittamaa ilmapiiriä, vaikka maininta ei viittaakaan suoraan elämän tarkoitukseen liittyviin aiheisiin.

Uskonnon oppimisympäristöjä ja työtapoja vuosiluokilla 7–9 kuvaillaan puolestaan näin:

Keskeistä on opittavien asioiden syventävä käsitteellistäminen ja käsitteiden yhteinen pohdinta. -- Opetuksessa pyritään kiireettömyyteen. Keskustelu on tärkeä osa opetusta.²³⁰

Uskonnon opetuksen yläluokkia koskeva pedagoginen ohjeistus vaikuttaisi olevan varsin lähellä eksistenssianalyttisen didaktiikan tavoittelemaa ilmapiiriä. Tämän enempää ei suoria viittauksia eksistenssianalyttisen didaktiikan kuvailemaan ilmapiiriin aineistosta kuitenkaan löydy.

Kuitenkin on vielä korostettava, että POPS 2014:n toimintakulttuuri ja sen edellä mainitut painotukset eivät suinkaan estä, vaan päinvastoin hyvinkin mahdollistavat avoimen ja etsimisen sallivan eksistenssianalyttisen didaktiikan mukaisen ilmapiirin luomisen. Yhteisöllisyys luo turvaa ja luottamusta,

²²⁷ Mitä opetussuunnitelman perusteissa sanotaan itseohjautuvuudesta, digitalisaatiosta ja ilmiöoppimisesta? 2018.

²²⁸ POPS 2014, 30-31.

²²⁹ POPS 2014, 20.

²³⁰ POPS 2014, 406.

osallisuuden kokemus kannustaa ilmaisemaan omia ajatuksiaan, yhdessä tekemiseen liittyy myös yhteinen pohdinta, kiireettömyys mahdollistaa keskeneräistenkin ajatusten kypsytelyn, luovuus tukee ajattelun avoimuutta, eriyttäminen ottaa huomioon yksilölliset erot ja tarpeet ja eheyttäminen pitää yllä mielenkiintoa ja auttaa hahmottamaan laajoja kokonaisuuksia. Kaikki nämä ovat elementtejä, jotka osaltaan rakentavat ja edesauttavat avointa ja etsimisen sallivaa ilmapiiriä.

4.2 Koulun yhteisöllisyys

4.2.1 Kontribuutio

Kontribuutio eli yksilön panos yhteisölle osoittautui aineistossa eksistenssianalyttisen didaktiikan näkökulmasta koulun yhteisöllisyyttä kuvaavista teemoista keskeisimmäksi. Sitä käsiteltiin pääosin opetuksen muotoa määrittävässä tekstissä. POPS 2014:n toimintakulttuurin ytimenä on oppiva yhteisö, jonka toimintaperiaatteisiin kuuluvat kontribuution teemaan sisältyvät yhdessä tekeminen ja osallisuus²³¹. Myös uskonnon oppiaineeseen liittyvässä pedagogisessa ohjeistuksessa viitataan kontribuution teemaan. Opetuksen tarkoitukseen liittyvistä luvuista tema nousi esiin erityisesti oppimiskäsityksen ja laaja-alaisen osaamisen yhteydessä. Uskonnon oppiaineen sisällöissä teemaan viitattiin yhteiskunnallisten eettisten kysymysten käsittelyn yhteydessä²³².

Kontribuution tema rakentuu neljästä aineistossa tiheästi esiintyvistä käsitteistä: *osallisuus, osallistuminen, vaikuttaminen ja yhteistyö*. Käsitteistä kolme ensimmäistä käytetään aineistossa kuvaamaan hyvin samankaltaisia merkityksiä. Niiden väliset erot jäävät aineistossa epäselviksi. Luvussa 3.5 esittämäni määritelmän perusteella vaikuttaa siltä, että osallisuus, jonka toteutuminen edellyttää sosiaalisia vuorovaikutussuhteita, liittyy käsitteistä voimakkaimmin juuri koulun yhteisöllisyyden kategoriaan. Koska osallisuuden, osallistumisen ja vaikuttamisen käsitteitä kuitenkin käytetään aineistossa sekaisin, katson parhaaksi käsitellä niitä myös tässä tutkimuksessa yhdessä. Yhteistyön käsite sen sijaan muodostaa aineistossa edellisistä selvästi erillisen aihepiirin, vaikka yhteys käsitteiden välillä onkin kiistaton.

Vaikka kontribuution teemaa käsitelläänkin pääosin opetuksen muotoa määrittävässä tekstissä, osallisuus, osallistuminen ja vaikuttaminen eivät ole vain

²³¹ POPS 2014, 27.

²³² POPS 2014, 405.

opetuksen muotoa määrittäviä käsitteitä, vaan mitä suuremmassa määrin myös opetuksen ja oppimisen tavoitteita aktiivisen toimijuuden muodossa. Aktiivinen toimijuus tähtää aktiiviseen kansalaisuuteen, kuten perusopetuksen toimintakulttuurin kuvauksesta POPS 2014:ssa voidaan ymmärtää:

Osallisuutta edistävä, ihmisoikeuksia toteuttava ja demokraattinen toimintakulttuuri luo perustan oppilaiden kasvulle aktiivisiksi kansalaisiksi.²³³

Ajatus aktiivisesta toimijuudesta ja kansalaisuudesta sekä niihin liittyvästä osallisuudesta ilmenee perusopetuksen arvoperustan, tehtävän ja valtakunnallisten tavoitteiden kuvauksissa²³⁴. Samoin laaja-alaisen osaamisen yhteisenä tavoitteena mainitaan demokraattisen yhteiskunnan jäsenyyden edistäminen, ja yksi seitsemästä osaamiskokonaisuudesta keskittyykin yhteiskunnalliseen osallistumiseen ja vaikuttamiseen²³⁵. Myös POPS 2014:n oppimiskäsityksen mukaan oppilas on aktiivinen toimija, jolla on oikeus ja velvollisuus osallistua oman oppimisensa ja kouluyhteisön toiminnan suunnitteluun, toteuttamiseen ja arviointiin²³⁶.

Kaikilla kolmella käsitteellä viitattiin aineistossa pääasiassa oman oppimisen ja yhteisen koulutyön suunnitteluun, toteuttamiseen ja arviointiin. Olennaista eksistenssianalyttisen didaktiikan yhteisöllisyyden näkökulmasta on kuitenkin erityisesti yhteisön hyväksi tai yhteisössä tapahtuva, ei niinkään omaan henkilökohtaiseen oppimiseen tai opiskeluun liittyvä, toiminta. Yhteisössä tai yhteisön hyväksi tapahtuvaan toimintaan viittaavissa maininnoissa heijastui ajatus oppilaiden rakentamasta ja ylläpitämästä kouluyhteisöstä:

Yhtä tärkeä on kokemus osallisuudesta ja siitä, että voi yhdessä toisten kanssa rakentaa yhteisönsä toimintaa ja hyvinvointia²³⁷.

Samoin korostui ajatus yhteisestä tiedon rakentamisesta ja yhteisöllisestä oppimisesta:

Kaikki yhteisön jäsenet vaikuttavat toiminnallaan oppimisympäristöihin. Hyvin toimivat oppimisympäristöt edistävät vuorovaikutusta, osallistumista ja yhteisöllistä tiedon rakentamista²³⁸.

Näkemykseni sopii hyvin eksistenssianalyttisen didaktiikan tavoitteeseen kouluyhteisöstä, jossa jokainen oppilas voi yhteisössä tai yhteisön hyväksi

²³³ POPS 2014, 28.

²³⁴ POPS 2014, 15, 18, 19.

²³⁵ POPS 2014, 20, 24.

²³⁶ POPS 2014, 17.

²³⁷ POPS 2014, 15.

tekemänsä työn kautta tuntee oman panoksensa merkityksen laajemmassa kontekstissa²³⁹.

Yhteistyötä kuvataan kaikilla koulutyöhön liittyvillä toiminnan tasoilla: tavoitteiden asettamisessa, suunnitellussa, toteuttamisessa ja arvioinnissa. Yhteisen tavoitteiden pohtimisen ja työn suunnittelun katsotaan lisäävän motivaatiota ja työhön sitoutumista. Yhdessä tekeminen ja yhteisten tavoitteiden eteen ponnistelu vahvistaa yhteisöllisyyttä ja moninaisuuden arvostamista. Yhdessä oppiminen edistää maailmankuvan avartumista, erilaisten näkökulmien ymmärtämistä ja uuden tiedon rakentamista. Yhteisen työn havainnointi ja rakentavan palautteen antaminen kehittävät vertaisarvioinnin ja yhdessä työskentelyn taitoja sekä edistävät ja motivoivat oppimista.

Yhteisöllisen oppimisen yhteydessä nousi esiin erityisesti yksi aihepiiri. Kestävä kehitys ja elämäntapa ovat POPS 2014:ssa tärkeitä teemoja, joiden aineiston perusteella katsotaan erityisesti vaativan yhteisön jäsenten yhteistyötä:

Perusopetuksessa pohditaan kulutus- ja tuotantotavoissa ilmeneviä ristiriitoja suhteessa kestäväan tulevaisuuteen sekä etsitään ja toteutetaan yhteistoimin ja pitkäjänteisesti elämäntapaamme korjaavia ratkaisuja.²⁴⁰

Kestävän elämäntavan teemaan vaikuttaa liittyvän vahva tulevaisuuteen tähtäävä yhteistyön tavoite. Se ei liity pelkästään oppimiseen, vaan tavoitteena on yhteistyön ja yhdessä tekemisen mallin omaksuminen yhteiskunnan aktiivisena jäsenenä toimimiseen tulevaisuudessa. Oppimisen ulkopuoliseen yhteistyöhön kannustetaan myös esimerkiksi koulun kerho- ja oppilaskuntatoimintaa kuvaavissa luvuissa²⁴¹.

4.2.2 Jäsenyys

Myös kouluyhteisön jäsenyyttä käsitellään aineistossa runsaasti, vaikkakaan ei yhtä paljon kuin kontribuutioon teemaa. Erityisesti jäsenyyttä käsitellään opetuksen muotoon liittyvissä luvuissa, vaikka yhteisöllisyys ja yhteisön jäsenyys nousevat esiin myös opetuksen lähtökohtia ja tavoitteita kuvaavissa luvuissa.

Oppiva yhteisö määrittää myös jäsenyyden rakentumista aineistossa:

Oppiva yhteisö luo edellytyksiä yhdessä ja toinen toisiltaan oppimiseen. Se luo edellytyksiä myös tutkimiseen ja kokeilemiseen sekä innostumisen ja onnistumisen kokemuksiin. Yhteisö rohkaisee jokaista jäsentään yrittämään ja oppimaan myös virheistä. Se antaa sopivia haasteita ja tukee vahvuuksien löytämistä ja hyödyntämistä.

²³⁸ POPS 2014, 29.

²³⁹ Niemi 1991, 32.

²⁴⁰ POPS 2014, 16.

²⁴¹ POPS 2014, 30, 35, 58.

Yhteisön jäseninä oppilaat voivat luoda myönteisen ja realistisen käsityksen itsestään ja kehittää luontaista kokeilun ja tutkimisen haluaan. Oppivassa yhteisössä ymmärretään fyysisen aktiivisuuden merkitys oppimiselle ja irrottaudutaan istuvasta elämäntavasta. Siinä arvostetaan työhön syventymistä, oppimisessa tarvittavaa ponnistelua ja työn loppuunsaattamista.²⁴²

Lainauksesta käy ilmi, että oppiva yhteisö muodostaa puitteet yksittäisen oppilaan oppimiselle ja kasvulle. Oppivan yhteisön jäsenyys tarkoittaa turvallista ympäristöä, jossa yksilöllinen kehittyminen on mahdollista ja sitä tuetaan.

Oppiva yhteisö jakaa yhteiset tavat, arvot ja asenteet²⁴³. Nämä yhteiset käytänteet ovatkin yhteisön rakennuspalikoita. Ilman niitä oppilaat tuskin muodostaisivat kovin tiivistä yhteisöä. Yhteiset arvot saavat oppilaat työskentelemään yhteisten tavoitteiden mukaisesti ja yhteiset käytännöt lisäävät yhteenkuuluvuuden tunnetta.

Yhteisöllisyyden lisäksi aineistossa painotetaan kuitenkin myös yksilöllisyyttä. Yksilöllisten tarpeiden ja edellytysten huomioiminen on keskeistä myös yhteisöllisyyttä korostavassa viitekehyksessä. Yksilö on arvokas sekä yhteisön jäsenenä että omana ainutkertaisena itsenään. Sama ajatus sisältyy eksistenssianalyttiseen didaktiikkaan. Vaikka eksistenssianalyttinen ihmiskäsitys korostaakin ihmistä yhteisön jäsenenä, on opetuksessa huomioitava ihminen myös yksilönä taipumuksineen, edellytyksineen ja vahvuuksineen²⁴⁴.

POPS 2014 tiivistää ajatuksen arvoperustassaan:

Perusopetus perustuu käsitykseen lapsuuden itseisarvoisesta merkityksestä. Jokainen oppilas on ainutlaatuinen ja arvokas juuri sellaisena kuin hän on. Jokaisella on oikeus kasvaa täyteen mittaansa ihmisenä ja yhteiskunnan jäsenenä. Tässä oppilas tarvitsee kannustusta ja yksilöllistä tukea sekä kokemusta siitä, että kouluyhteisössä häntä kuunnellaan ja arvostetaan ja että hänen oppimisestaan ja hyvinvoinnistaan välitetään. Yhtä tärkeä on kokemus osallisuudesta ja siitä, että voi yhdessä toisten kanssa rakentaa yhteisönsä toimintaa ja hyvinvointia.²⁴⁵

Sama näkökulma toistuu myös toimintakulttuurin kuvauksessa:

Yhteisön jäsenet tulevat kohdatuiksi ja kohdelluiksi samanarvoisina riippumatta mistään henkilöön liittyvästä tekijästä. Samanarvoisuus ei merkitse samanlaisuutta. Yhdenvertainen kohtelu edellyttää sekä perusoikeuksien ja osallistumisen mahdollisuuksien turvaamista kaikille että yksilöllisten tarpeiden huomioimista.²⁴⁶

Yhteisöllisyydellä pyritään oppimistavoitteiden lisäksi muun muassa parantamaan työrauhaa, ehkäisemään kiusaamista ja syrjäytymistä, lisäämään

²⁴² POPS 2014, 27.

²⁴³ POPS 2014, 26–29.

²⁴⁴ Niemi 1991, 33, 43.

²⁴⁵ POPS 2014, 15.

²⁴⁶ POPS 2014, 28.

kulttuurisen ja katsomuksellisen moninaisuuden arvostamista, tukemaan hyvinvointia ja turvallisuutta, kehittämään sosiaalisia taitoja ja osoittamaan oppilaille ihmissuhteiden merkityksen ihmisenä kasvamisessa.

Yhteisöllisyydellä pyritään eittämättä lisäämään oppilaiden hyvinvointia ja tukemaan heidän kokonaisvaltaista kasvuaan. Aineiston perusteella sillä on kuitenkin myös selvästi tulevaisuuteen tähtäävä yhteiskunnallinen tavoite. Omalta osaltaan yhteisöllisyys palvelee POPS 2014:ssa hyvin keskeistä aktiivisen ja vastuullisen kansalaisuuden päämäärää. Eksistenssianalyyttisen didaktiikan näkökulmasta aineisto tukee koulu yhteisön jäsenyyden rakentumista vahvasti ottaen samalla huomioon oppilaiden yksilölliset tarpeet ja edellytykset. Tämä tarkoittaa sekä oppimiseen ja kasvamiseen tarvittavan tuen tarjoamista että yksilöllisten vahvuuksien ja taipumusten huomaamista ja huomioimista.

Aineiston perusteella myös opettaja on tärkeä osa koulu yhteisöä. Opettaja on yhteistyökumppani, joka mahdollistaa, rajaa ja tarvittaessa ohjaa toimintaa sekä toimii linkkinä oppilaiden ja koulun ulkopuolisten oppimisympäristöjen välillä.

Opettaja valitsee työtavat vuorovaikutuksessa oppilaiden kanssa ja ohjaa oppilaita erityisesti uusien työtapojen käytössä itseohjautuvuutta vahvistaen. Oppimaan oppimisen taidot kehittyvät parhaiten silloin, kun opettaja ohjaa oppilaita myös suunnittelemaan ja arvioimaan työskentelytapojaan. Tämä motivoi ja auttaa oppilaita ottamaan vastuuta oppimisesta ja työskentelystä koulu yhteisössä. Yhteinen tavoitteiden ja arviointiperusteiden pohdinta sitouttaa tavoitteiden mukaiseen työskentelyyn.²⁴⁷

Eksistenssianalyyttisen didaktiikan käsitys opettajan roolista ja tehtävästä on hyvin samansuuntainen. Eksistenssianalyttinen didaktiikka katsoo, että opettajan tehtävä on kulkea oppilaan rinnalla, mielellään jopa askeleen jäljessä, ja näyttää suuntaan. Ohjauksella pyritään siihen, että oppilas saa tarvittavat valmiudet toimia itsenäisesti. Opettaja ohjaa oppilasta laajentamaan näköalaansa, löytämään omia päämääriään ja ymmärtämään, miten niitä kohti voi kulkea.²⁴⁸

4.2.3 Kohtaaminen

Kohtaaminen on aineistossa selvästi yhteisöllisyyden kategorian vähimmälle huomiolle jäävä teema. Sitä käsitellään sekä opetuksen muotoon että tarkoitukseen viittaavassa tekstissä. Sisällöissä aiheeseen ei viitata.

Aineistossa käytetään runsaasti yksittäisiä, kohtaamiseen viittaavia termejä, kuten *rohkaista*, *kannustaa* ja *tukea*, mutta aihepiirin syvempi käsittely

²⁴⁷ POPS 2014, 31.

²⁴⁸ Niemi 1991, 48.

on hyvin vähäistä. Esimerkiksi arviointia käsittelevässä luvussa linjataan useampaan otteeseen, että arvioinnin ja siihen liittyvien palautteen ja ohjaamisen tulee olla rohkaisevaa, kannustavaa ja oppimista tukevaa²⁴⁹. Kaikkiaan aiheen käsittely jää aineistossa kuitenkin hyvin pinnalliseksi. Yksittäisten, aihepiiriin viittaavien termien esiintyminen aineistossa ei vielä tarkoita, että aineisto kyseisillä ilmauksilla varsinaisesti ohjaisi kohtaamiseen eksistenssianalyttisen didaktiikan tarkoittamassa mielessä. Harvoissa maininnoissa aiheeseen viitataan korkeintaan muutamalla aiheeseen liittyvällä käsitteellä.

POPS 2014:ssa linjataan, että perusopetuksen tehtävä on kartuttaa sosiaalista pääomaa. Sosiaalinen pääoma koostuu POPS 2014:n mukaan ihmisten välisistä yhteyksistä, vuorovaikutuksesta ja luottamuksesta.²⁵⁰ Tämän tehtävän perusteella sosiaalinen pääoma muodostaa eksistenssianalyttisen kohtaamisen perustan: sosiaalisen vuorovaikutussuhteen, jossa kohtaaminen on mahdollista. Kovin paljon syvemmälle ei aiheen käsittelyssä kuitenkaan päästä eikä pedagoginen teksti siihen yksityiskohtaisemmin ohjaa. Perusopetuksen toimintakulttuurin kehittämisen edellytyksenä mainitaan arvostava, avoin, vuorovaikutteinen, osallistava ja luottamusta rakentava keskustelu²⁵¹. Oppimisympäristöihin liittyen todetaan, että ystävällinen ilmapiiri tukee oppimista²⁵². Vuosiluokkien 7–9 tehtävän yhteydessä todetaan, että välittäminen ja yksilöllinen kohtaaminen vahvistavat opiskelumotivaatiota²⁵³.

Aihepiiriin liittyvät maininnat tulevat useimmiten esiin oppimisen yhteydessä. Aineiston perusteella vaikuttaakin siltä, että kohtaamisen ensisijaisena tavoitteena on oppimisen edistäminen. Arvoperustassa kuitenkin nostetaan esiin eksistenssianalyttisen didaktiikankin näkökulmasta tärkeä kohtaamiseen liittyvä päämäärä, ihmiseksi kasvaminen:

Jokaisella on oikeus kasvaa täyteen mittaansa ihmisenä ja yhteiskunnan jäsenenä. Tässä oppilas tarvitsee kannustusta ja yksilöllistä tukea sekä kokemusta siitä, että kouluyhteisössä häntä kuunnellaan ja arvostetaan ja että hänen oppimisestaan ja hyvinvoinnistaan välitetään.²⁵⁴

Kannustus, tuki, välittäminen sekä kuulluksi ja arvostetuksi tuleminen nähdään tärkeinä aineksina ihmisenä kasvamisessa. Aineiston perusteella ajatus ei kuitenkaan näytä heijastuvan kovin voimakkaasti pedagogiseen tekstiin, kuten

²⁴⁹ POPS 2014, 47–52.

²⁵⁰ POPS 2014, 18.

²⁵¹ POPS 2014, 26.

²⁵² POPS 2014, 30.

²⁵³ POPS 2014, 280.

voisi olettaa. Lainauksessa mainittu yksilöllisyys sen sijaan nousee aineistossa esiin toistuvasti. POPS 2014:n toimintakulttuurin kehittämistä ohjaavien periaatteiden mukaan kaikessa koulun toiminnassa tulee ottaa huomioon yhteisön tarpeiden ohella myös sen jäsenten yksilöllisyys ja yksilölliset tarpeet²⁵⁵. Vaikka yksilöllisyyttä ei aineistossa juuri kohtaamisen kannalta käsitelläkään, antaa aineistossa esiin nouseva näkemys yksilöstä yhteisön ainutlaatuisena jäsenenä olettaa, että kohtaamisenkin tulee tapahtua yksilöllisyyttä kunnioittaen.

Yllättävä havainto kohtaamisen teemaan liittyen oli sen puuttuminen uskonnon oppiainetta ja evankelisluterilaista uskonnonopetusta koskevista luvuista. Eksistenssianalyttinen didaktiikka katsoo, että vaikka kokonaisvaltaisen kasvatuksen tavoite koskeekin koko koulua ja kaikkea opetusta, on uskonnon opetuksella merkittävä rooli oppilaan henkisen kasvun tukemisessa²⁵⁶. Edellä on eksistenssianalyttiseen didaktiikkaan viitaten todettu, että elämän tarkoituksen ja merkityksen pohtiminen vaativat luottamuksellista ja etsimisen sallivaa ilmapiiriä. Kuvatun kaltainen ilmapiiri toteutuu sosiaalisissa suhteissa, aitona kohtaamisena. Vaikka oppiaineiden kuvaukset painottuvatkin opetuksen sisällön tarkasteluun, olisi kohtaamisen käsittely ollut kuitenkin mahdollista esimerkiksi uskonnon oppimisympäristöjä ja työtapoja koskevassa luvussa. Siinä kuitenkin tyydytään toteamaan, että keskustelu on tärkeä osa uskonnon opetusta²⁵⁷.

4.3 Elämysten tarjoaminen

4.3.1 Elämykset, jotka innostavat ja motivoivat toimimaan

Innostava ja motivoiva elämyksellisyys osoittautui kategorian pääteemaksi.

Aiheen käsittely painottuu opetuksen muotoa ohjaavaan tekstiin. Innostava elämyksellisyys nousi kuitenkin esiin myös opetuksen tarkoitusta kuvaavissa luvuissa muun muassa oppimiskäsityksen ja laaja-alaisen osaamisen yhteydessä. Erityisesti laaja-alaisessa osaamisessa elämyksellisyyttä käsitellään useassa kokonaisuudessa. Opetuksen sisällöissä aiheeseen ei viitata.

Elämyksiin tai elämyksellisyyteen, joka innostaa ja motivoi oppilasta toimimaan ja oppimaan, viitattiin aineistossa eniten toiminallisuuden ja luovuuden kautta. Toiminnallisuus kattaa aineistossa fyysisen aktiivisuuden sekä pelit ja leikit. Fyysisellä aktiivisuudella tarkoitetaan muun muassa liikkumista,

²⁵⁴ POPS 2014, 15,

²⁵⁵ POPS 2014, 27.

²⁵⁶ Niemi 1991, 16–17, 31.

²⁵⁷ POPS 2014, 406.

kehollisuutta ja aistien hyödyntämistä oppimisessa. Myös luovuuden kokemukset taiteiden, estetiikan ja kulttuurin kautta korostuivat aineistossa. Tärkeäksi nousi myös oma luova toiminta mielikuvitusta ja kekseliäisyyttä vaativan tutkivan ja ongelmalähtöisen työskentelyn kautta.

Toiminnallisuuden ja luovuuden korostumista aineistossa selittää toimintakulttuurin kehittämistä ohjaava periaate, jonka mukaan toiminnallisuus ja luovat työskentelytavat ovat ihmiselle ominaisia ja niitä tulee opetuksessa edistää oppilaiden ikäkausi huomioiden²⁵⁸. Ajatus välittyy myös POPS 2014:n oppimiskäsityksestä, jonka mukaan oppilas on aktiivinen toimija, jolle kehollisuus ja eri aistien käyttö ovat ajattelun ja oppimisen kannalta keskeisiä²⁵⁹.

Toiminnallisuuden ja luovuuden ohella aineistossa korostuu vaatimus monipuolisista työtavoista ja monimuotoisista oppimisympäristöistä. Niiden katsotaan lisäävän oppimisen motivaatiota ja mielekkyyttä. Oppimisympäristöjen osalta korostuu erityisesti koulun ulkopuolisten oppimisympäristöjen hyödyntäminen opetuksessa. Näin oppilailla on mahdollisuus saada innostavia onnistumisen kokemuksia ja elämyksiä erilaisissa ympäristöissä.²⁶⁰

Toiminnallisuudella, luovuudella, monipuolisuudella ja monimuotoisuudella pyritään ensisijaisesti mahdollistamaan oppilaille onnistumisen kokemuksia ja elämyksiä, jotka tuottavat iloa ja innostavat siten kehittämään omaa osaamistaan. Toisin sanoen ne lisäävät oppimismotivaatiota.

Onnistumisen kokemukset ja elämykset erilaisissa ympäristöissä ja oppimistilanteissa innostavat oppilaita oman osaamisensa kehittämiseen²⁶¹.

Myönteiset tunnekokemukset, oppimisen ilo ja uutta luova toiminta edistävät oppimista ja innostavat kehittämään omaa osaamista²⁶².

Elämyksellisyys kytkeytyy aineistossa siis ennen kaikkea oppimiseen.

Elämyksellisyydellä ja kokemuksellisuudella tavoitellaan positiivisten, oppimista edistävien tunteiden ja mielikuvien syntymistä ja vahvistumista.

Periaatteessa tavoite sopii eksistenssianalyttisen didaktiikan näkemykseen elämyksistä innoittavina ja eteenpäin motivoivina voimina. Kokonaisvaltaisen kasvatuksen näkökulmasta aineistossa elämyksellisyys kuitenkin liitetään varsin

²⁵⁸ POPS 2014, 27.

²⁵⁹ POPS 2014, 17.

²⁶⁰ POPS 2014, 29–31.

²⁶¹ POPS 2014, 30.

²⁶² POPS 2014, 17.

tiukasti oppimismotivaatioon eikä sillä suoraan tavoitella innostumista tai motivoitumista muilla elämän osa-alueilla. Oppiminen ja koulunkäynti ovat toki yläkouluikäiselle nuorelle merkittäviä, koko elämään vaikuttavia tekijöitä. Innostavat, oppimisen iloa tuottavat elämykset voivatkin saada nuoren aktivoitumaan ja motivoitumaan myös muilla elämän osa-alueilla.

4.3.2 Kokemukset, joissa konkretisoituvat oman toiminnan positiiviset mahdollisuudet

Oman toiminnan positiivisia mahdollisuuksia havainnollistavat kokemukset olivat kategorian toiseksi eniten käsitelty teema. Teemaa käsiteltiin sekä opetuksen tarkoitusta että sen muotoa ohjaavassa tekstissä. Erityisesti aihe korostui laaja-alaista osaamista koskevissa tavoitekokonaisuuksissa sekä opetuksen eheyttämistä ja monialaisia oppimiskokonaisuuksia käsittelevässä luvussa. Opetuksen sisällöissä aiheeseen ei viitattu.

Kokemuksia käsiteltiin useimmiten yhteisön tai yhteiskunnan jäsenyyteen ja aktiiviseen kansalaisuuteen liittyen. Laaja-alaisten osaamiskokonaisuuksien yhteydessä aihetta käsiteltiin erityisesti työelämään (L6) ja yhteiskunnallisen osallistumiseen (L7) keskittyvissä kokonaisuuksissa:

Näin oppilaat saavat tilaisuuksia oppia oman kokemuksensa kautta työn, yrittäjämäisen toimintatavan sekä yrittäjyyden merkityksen yhteisössä ja yhteiskunnassa²⁶³.

Oppilaat saavat tietoja ja kokemuksia yhteiskuntaa rakentavan osallistumisen keinoista ja muodoista kuten tuki-oppilastoiminnasta, ympäristötoiminnasta ja vapaaehtoistyöstä tai median, taide-elämän, julkisen sektorin, kansalaisjärjestöjen ja poliittisten puolueiden kautta vaikuttamisesta. Kokemukset tukevat oppilaiden itsetuntoa, oma-aloitteisuutta ja rohkaistumista vastuulliseen toimintaan.²⁶⁴

Lainausten perusteella kokemusten yhteydessä painotetaan niiden merkitystä yksilön yhteiskunnallisen aktiivisuuden ja vastuullisuuden herättäjänä. Tämän lisäksi aineistossa viitataan kokemuksiin, jotka edistävät oppimista, tuottavat tunteen tiedon yhteisöllisestä rakentamisesta sekä vahvistavat itsetuntoa ja itsetuntemusta²⁶⁵.

Oman toiminnan mahdollisuuksia osoittavien kokemusten käsittely yhteiskunnallisessa kontekstissa on linjassa perusopetuksen valtakunnallisen tavoitteen kanssa. Oppilaista kasvatetaan yhteiskunnan aktiivisia ja vastuullisia kansalaisia, ja siksi on tärkeää, että jo peruskoulussa oppilaat oppivat ottamaan

²⁶³ POPS 2014, 284.

²⁶⁴ POPS 2014, 285.

²⁶⁵ POPS 2014, 17, 31, 281.

huomioon oman toimintansa seuraukset niin yksilön kuin yhteisönkin kannalta, hyvässä ja pahassa.²⁶⁶

Aineistossa esiin tulevalla kokemuksellisuudella pyritään kuitenkin ennen kaikkea osoittamaan oppilaan positiivisia vaikutusmahdollisuuksia. Käsitys on yhteneväinen eksistenssianalyttisen didaktiikan kanssa, joka painottaa omasta toiminnasta seuraavia myönteisiä kokemuksia osana maailmalle antamisen ja maailmalta saamisen ajatusta. Ihminen antaa maailmalle oman panoksensa ja vastavuoroisesti vastaanottaa siltä positiivisia kokemuksia ja elämyksiä. Elämykset ja oman toiminnan positiivisten vaikutusten huomaaminen innostavat ihmistä ponnistelemaan lisää.²⁶⁷

4.3.3 Haasteet, jotka aiheuttavat tensiota

Haasteiden tarjoamisesta oppilaille mainitaan aineistossa vain muutaman kerran.

Yleisesti todetaan, että kouluarjen haastavuus lisääntyy yläluokilla²⁶⁸.

Toimintakulttuuria käsittelevässä luvussa mainitaan, että oppivan yhteisön tulee tarjota jäsenilleen sopivia haasteita ja tukea näin vahvuuksien löytymistä ja hyödyntämistä²⁶⁹. Monialaisten oppimiskokonaisuuksien tavoitteena on haastaa oppijoita monenlaisiin vuorovaikutus- ja kielenkäyttötilanteisiin²⁷⁰. Tämän lisäksi oppimisen ja koulunkäynnin tukitoimiin liittyen oppimäärän yksilöllistämistä mainitaan, että tavoitteiden tulee kuitenkin olla oppilaille riittävän haasteellisia²⁷¹.

Tämän enempää ei aineistossa haasteita käsitellä ja maininnat rajoittuvat opetuksen muotoa määrittäviin lukuihin. Maininta toimintakulttuuria koskevassa luvussa kuitenkin todistaa, että aihe on sinänsä kuitenkin huomioitava koulun toiminnassa yhtenä pedagogisena periaatteena. Aineiston perusteella POPS 2014 tunnustaa haasteiden merkityksen. Viittaus haasteiden kautta löytyviin henkilökohtaisiin vahvuuksiin lienee osoitus käsityksestä, jonka mukaan oppiminen tapahtuu niin sanotulla lähikehityksen vyöhykkeellä. Siis hieman omien edellytysten ja taitojen yläpuolella, mutta ohjauksen ja tuen avulla saavutettavissa.²⁷²

Vaikka aihetta käsitelläänkin aineistossa hyvin vähän, on ajatus haasteiden merkityksestä samansuuntainen eksistenssianalyttisen didaktiikan kanssa.

²⁶⁶ POPS 2014, 19.

²⁶⁷ Niemi 1991, 29–30.

²⁶⁸ POPS 2014, 281.

²⁶⁹ POPS 2014, 27.

²⁷⁰ POPS 2014, 32.

²⁷¹ POPS 2014, 69.

²⁷² Halinen et al. 2016, Luku 7: Vuorovaikutus, kehitys ja lähikehityksen vyöhyke.

Eksistenssianalyttinen didaktiikka näkee haasteiden aiheuttavan tensiota. Ihminen tiedostaa haasteen ja pyrkii ylittämään sen. Näin haasteet saavat ihmisen aktivoitumaan ja ponnistelemaan.²⁷³

4.4 Suhde vaikeuksiin

4.4.1 Vaikeuksien kohtaaminen haasteena

Koko vaikeuksien kohtaamisen pääkategoriaa käsiteltiin aineistossa hyvin vähän. Eniten pääkategorian teemoista viitattiin kuitenkin vaikeuksien kohtaamiseen haasteena. Aiheen käsittely painottui opetuksen tarkoitusta ja sisältöjä koskeviin lukuihin. Opetuksen muotoa ohjaavassa tekstissä aiheeseen viitattiin ainoastaan arviointiin liittyen.

Laaja-alaisista osaamiskokonaisuuksista teema esiintyi työelämätaitoihin ja yrittäjyyteen keskittyvässä kokonaisuudessa (L6). Maininta viittaa työelämässä vastaan tulevien vaikeuksien, epäonnistumisten ja pettymysten kohtaamisen harjoitteluun kouluympäristössä:

Samalla on tilaisuus oppia ennakoimaan työskentelyn mahdollisia vaikeuksia ja kohtaamaan myös epäonnistumisia ja pettymyksiä. Oppilaita kannustetaan sisukkuuteen työn loppuunsaattamisessa sekä työn ja sen tulosten arvostamiseen.²⁷⁴

Arvioinnin osalta suhtautuminen vaikeuksiin tuodaan esiin oppimiseen liittyvien epäonnistumisten myötä:

Onnistumisen kokemukset kannustavat oppimaan lisää, mutta myös epäonnistumiset tai virheelliset ratkaisut ovat osa oppimisprosessia. Niitä hyödynnetään opetuksessa oppimista edistävällä ja oppilaita kunnioittavalla tavalla.²⁷⁵

Lainauksissa ohjataan suhtautumaan vaikeuksiin, epäonnistumisiin ja pettymyksiin haasteena ja mahdollisuutena oppia. Oppilasta kannustetaan vaikeuksista huolimatta saattamaan työ sisukkaasti loppuun, ja nähdään epäonnistumiset ja virheet luonnollisena osana elämää ja oppimisprosessia. Maininnat ovat kuitenkin tiukasti omassa kontekstissaan eivätkä ne sellaisenaan ohjaa kokonaisvaltaiseen elämänasenteeseen, johon eksistenssianalyttinen didaktiikka pyrkii.

Edellisten lisäksi aiheeseen viitataan myös uskonnon oppiainetta koskevissa luvuissa ilmauksella ”ihmisyyteen kuuluvat elämänkysymykset”. Uskonnon oppiaineen 7–9 luokkien tehtävän kuvauksessa mainitaan:

²⁷³ Niemi 1991, 28.

²⁷⁴ POPS 2014, 24.

²⁷⁵ POPS 2014, 47.

Opetuksessa pohditaan ihmisyyteen kuuluvia elämänkysymyksiä ja ajankohtaisia eettisiä ongelmia. Uskonnon opetus tarjoaa oppilaille voimavaroja kasvuun kohti aikuisuutta.²⁷⁶

Elämänkysymyksillä tarkoitetaan myös kärsimykseen liittyviä kysymyksiä. Opetushallituksen käsitepankin määritelmän mukaan käsite ohjaa kuitenkin enemmän yleiseen eksistentiaaliseen pohdintaan kärsimyksen syistä ja luonteesta.²⁷⁷ Lainauksen toisessa lauseessa uskonnonopetuksen määritellään tarjoavan oppilaille voimavaroja kasvuun kohti aikuisuutta. Se, mitä näillä voimavaroilla tarkoitetaan, jää kuitenkin epäselväksi. Näkökulmasta riippuen niiden voi kuitenkin tulkita tarkoittavan myös vaikeuksien ja omakohtaisen kärsimyksen kohtaamista.

Kuten jo aikaisemmin elämän tarkoitusta käsittelevässä luvussa totesin, elämänkysymys on käsitteenä laaja ja epämääräinen eikä POPS 2014 tarjoa sille määrittelyä. Samoin voidaan todeta edellä mainittujen voimavarojen osalta. On siis täysin mahdollista, että teeman yhteydessä opetuksessa käsitellään kärsimyksen aihepiiriä myös omakohtaisemmin, ja jopa sitä, miten omassa elämässä vastaan tulevaan kärsimykseen ja vaikeuksiin kannattaa suhtautua. Suoranaisesti tämä uskonnon opetussuunnitelmassa toistuva käsite ei kuitenkaan siihen ohjeista. Näin ollen on myös täysin mahdollista, että aihetta ei uskonnon opetuksessa käsitellä omakohtaisesti lainkaan.

4.4.2 Asenne ja vastuu muokata omaa elämää

Asenne mainitaan aineistossa vain muutaman kerran toimintakulttuuria ja laaja-alaista osaamista käsittelevissä luvuissa. Opetuksen sisältöihin liittyvässä tekstissä aiheeseen ei viitata. Asenteesta todetaan, että sillä on merkitystä motivaation kannalta sekä kannustetaan realistiseen, käytännölliseen ja myönteiseen asenteeseen elämässä. Kuitenkin ainoa viittaus asenteeseen juuri vaikeuksiin liittyen on työelämätaitoihin ja yrittäjyyteen keskittyvässä laaja-alaisen osaamisen kokonaisuudessa (L6), jossa kehoitetaan sisukkuuteen vaikeuksien edessä²⁷⁸. Tämä on kuitenkin vain yksi lause koko aineistossa ja liittyy työelämässä kohdattaviin vaikeuksiin.

Vastuuta POPS 2014 käsittelee paljon. Tosin sitäkin pääosin muissa yhteyksissä. Tätä käsittelen tarkemmin vastuullisuuden ohjaamisen kategorian yhteydessä. Aineistossa on kuitenkin muutama maininta, joissa tuodaan esiin

²⁷⁶ POPS 2014, 404.

²⁷⁷ Uskonnon opetussuunnitelman käsitteitä.

²⁷⁸ POPS 2014, 24.

yksilön vastuu omasta elämästä ja oman kohtalonsa muokkaamisesta.

Perusopetuksen arvoperustaa kuvaavassa luvussa asia ilmaistaan näin:

Sivistykseen kuuluu myös pyrkimys itsesääteilyyn ja vastuunottoon omasta kehittämisestä ja hyvinvoinnista²⁷⁹.

Perusopetuksen päättämistä koskevassa kappaleessa mainitaan, että vastuu omasta elämästä kasvaa iän myötä:

Siirtyminen kohti uutta elämänvaihetta edellyttää nuorilta lisääntyvää elämänhallintaa, itsenäisyyttä ja vastuullisuutta²⁸⁰.

POPS 2014 tekee selväksi, että oppilaalle kuuluu oikeuksien lisäksi myös elämään liittyviä vastuita ja velvollisuuksia. Laaja-alaisista osaamiskokonaisuuksista kolmas, Itsestä huolehtiminen ja arjen taidot (L3), keskittyy näiden omaan elämään liittyvien vastuiden tunnistamiseen ja tukemiseen:

Oppilaiden itsenäistymistä tuetaan yhteistyössä kotien kanssa. Oppilaita ohjataan ja kannustetaan ottamaan vastuuta itsestä, toisista ja arjen sujumisesta²⁸¹.

Suoraan aineisto ei kuitenkaan ota kantaa eksistenssianalyttisen didaktiikan ajatukseen vastuusta muokata omaa elämää juuri vaikeuksien ja kärsimyksen edessä.

4.4.3 Kouluyhteisön tuki vaikeuksien kohtaamisessa

Tähänkään teemaan aineistosta ei juuri löytynyt viitteitä. Toimintakulttuurin kuvauksessa todetaan, että kouluyhteisö rohkaisee jokaista jäsentään yrittämään ja oppimaan virheistään, ja että aikuiset toimivat kouluyhteisön roolimalleina välittäen toiminnallaan oppilaille arvoja, asenteita ja toimintatapoja²⁸². Arvioinnin osalta todetaan, että peruskoulun arviointikulttuurin yksi keskeinen piirre on rohkaiseva ja yrittämään kannustava ilmapiiri²⁸³. Opetuksen tarkoitukseen tai sisältöön liittyen aihetta ei aineistossa käsitellä. Maininnat osoittavat, että tätäkään teemaa ei käsitellä suoraan vaikeuksiin liittyen. Aineistossa annetaan ymmärtää, että kouluyhteisön toimintaperiaatteisiin kuuluu esimerkkinä oleminen sekä jäsenten tukeminen, välittäminen, rohkaiseminen ja kannustaminen, mutta varsinaisia viittauksia vaikeuksia kohtaavan oppilaan tukemiseen ei ole.

²⁷⁹ POPS 2014, 16.

²⁸⁰ POPS 2014, 281.

²⁸¹ POPS 2014, 283.

²⁸² POPS 2014, 27, 26.

²⁸³ POPS 2014, 47.

4.4.4 Itsesäätely ja tunnetaidot

Itsesäätely- ja tunnetaitoihin viitataan aineistossa ainoastaan opetuksen tarkoitukseen liittyvässä tekstissä. Nämä taidot ilmenevät aineistossa oppimisen ja opetuksen tavoitteina, jotka liittyvät erityisesti laaja-alaiseen osaamiseen. Arvoperustassa linjataan, että itsesäätelyn taito kuuluu sivistykseen ja on näin ollen myös tärkeä kansalaistaito. Itsesäätely ja tunnetaidot näyttäytyvät osana yleisempää elämänhallintaa, jota itsenäistyvän nuoren pitää harjoittaa. Laaja-alaisen osaamisen tavoitteissa itsesäätely ja tunnetaitoja käsitellään itsestä huolehtimiseen ja arjen taitoihin (L3) liittyvässä kokonaisuudessa:

He saavat mahdollisuuden kantaa vastuuta omasta ja yhteisestä työstä sekä kehittää tunnetaitojaan ja sosiaalisia taitojaan. Oppilaat kasvavat huomaamaan ihmissuhteiden ja keskinäisen huolenpidon tärkeyden. He oppivat myös ajanhallintaa, joka on tärkeä osa arjenhallintaa ja itsesäätelyä.²⁸⁴

Yläluokkien osalta mainitaan edellisten lisäksi myös ristiriitaisten tunteiden ja ajatusten kohtaamisen ja hallinnan yhteinen harjoittelu²⁸⁵.

Vaikka Niemi ei käsitteitä mainitsekaan, itsesäätely ja tunnetaidot liittyvät aiheina olennaisesti eksistenssianalyttisen didaktiikan piiriin. Niemi korostaa, että koska koulun ja uskonnon opetuksen tehtävä on valmentaa nuoria tulevaisuutta varten, tulee opetuksen tarjota oppilaille välineitä oman minuutensa ja elämänsä rakentamiseen. Tähän kuuluu myös uskallus kokea erilaisia tunteita ja taito käsitellä niitä.²⁸⁶

Itsesäätelyyn ja tunnetaitoihin liittyvien tavoitteiden lisääminen viimeisimpään opetussuunnitelman perusteisiin liittyy välittömien hyvinvointia lisäävien vaikutustensa lisäksi POPS 2014:ssa korostuvaan itseohjautuvuuden teemaan. Itseohjautuvuus taas liittyy perusopetuksen päämäärään: aktiiviseen, vastuulliseen ja itsenäiseen kansalaiseen. Tavoite on hyvin samansuuntainen eksistenssianalyttisen didaktiikan kanssa.

4.5 Vastuullisuuteen ohjaaminen

4.5.2 Vastuullinen toimijuus

Vastuullista toimijuutta käsiteltiin aineistossa huomattavan paljon. Aiheen käsittely painottui opetuksen tarkoitusta määrittävään tekstiin, joskin sitä käsiteltiin varsin paljon myös sisältöä ja muotoa kuvaavassa tekstissä. Aineiston

²⁸⁴ POPS 2014, 22.

²⁸⁵ POPS 2014, 283.

²⁸⁶ Niemi 1991, 70.

perusteella vastuullinen toimijuus näyttäytyy POPS 2014:ssa ennen kaikkea tavoitteena ja sen käsittely painottuu laaja-alaisen osaamisen kokonaisuuksiin.

Vastuullisen toimijuuden teemasta nousi kolme keskeistä aihekokonaisuutta. Ensimmäinen ja suurin käsitteli *vastuullista elämänsäntettä*, toinen aihekokonaisuus käsitteli *eettisyyttä* ja kolmas *kriittisyyttä*. Tämän lisäksi vastuullisen toimijuuden teemasta, kuten koko vastuullisuuteen ohjaamisen kategoriasta, erottui kaksi hieman erilaista näkökulmaa. Toinen näkökulma tarkasteli yksilön vastuuta omasta elämästään ja oppimisestaan. Toinen käsitteli laajemmin yksilön vastuuta ympäristöstään yhteisön ja yhteiskunnan jäsenenä ja maailmankansalaisena. Aineiston perusteella vastuullinen toimijuus näyttäytyy POPS 2014:ssa pääosin laajemmasta, yhteisöllisestä näkökulmasta.

Aineiston perusteella vastuulliseen elämänsäntteeseen ohjataan POPS 2014:ssa kannustamalla vastuunottoon itsestä ja omista asioista, toisista ihmisistä, koulu yhteisöstä ja lähiympäristöstä. Aiheista korostuivat muun muassa moninaisuuden arvostaminen ja kulttuurinen kompetenssi, kestävä elämäntavan omaksuminen sekä tieto- ja viestintäteknologian vastuullinen käyttö. Näin ollen myös globaalin vastuun näkökulma on POPS 2014:ssa vahvasti läsnä. Koulu toimii oppivana yhteisönä, jonka jäsenet ovat yhteisesti vastuussa sen ilmapiiristä ja toimivuudesta²⁸⁷. Koulutyön järjestämisen ”lähtökohtana on yhteinen vastuu ja huolenpito jokaisen hyvästä ja turvallisesta koulupäivästä”²⁸⁸.

Kulttuurinen kompetenssi sekä inhimillisen moninaisuuden arvostaminen osoittautuivat aineistossa vastuullisen elämänsäntteen kulmakiviksi. Aiheita käsiteltiin aineistossa monipuolisesti eri luvuissa. POPS 2014:n kulttuurinen näkökulma ja moninaisuutta kunnioittava suhtautuminen pohjautuvat ihmisoikeuksiin ja käsitykseen sivistyneestä ihmisestä eettisesti vastuullisena yhteiskunnan jäsenenä. Arvoperustassa todetaan, että ”perusopetus rakentuu elämän ja ihmisoikeuksien kunnioittamiselle” ja että ”sivistynyt ihminen pyrkii toimimaan oikein itseään, toisia ihmisiä ja ympäristöä arvostaen”²⁸⁹.

Arvoperustassa avataan kulttuurinäkökulmaa ja moninaisuuden kunnioittamista seuraavasti:

Perusopetus rakentuu moninaiselle suomalaiselle kulttuuriperinnölle. Se on muodostunut ja muotoutuu eri kulttuureiden vuorovaikutuksessa. Opetus tukee oppilaiden oman kulttuuri-identiteetin rakentumista ja kasvua aktiivisiksi toimijoiksi omassa kulttuurissaan ja yhteisössään sekä kiinnostusta muita kulttuureita kohtaan. Samalla opetus vahvistaa

²⁸⁷ POPS 2014, 26–31.

²⁸⁸ POPS 2014, 34.

²⁸⁹ POPS 2014, 16.

luovuutta ja kulttuurisen moninaisuuden kunnioitusta, edistää vuorovaikutusta kulttuurien sisällä ja niiden välillä ja luo siten pohjaa kulttuurisesti kestäväälle kehitykselle.²⁹⁰

Kulttuurinen näkökulma toistuu POPS 2014:n opetuksen tarkoitusta kuvaavassa tekstissä arvoperustan lisäksi myös perusopetuksen tehtävän ja valtakunnallisten tavoitteiden kuvauksissa. Lisäksi kulttuurinen osaaminen on yksi laaja-alaisen osaamisen seitsemästä kokonaisuudesta. Myös opetuksen muotoa määrittävässä toimintaympäristön kuvauksessa tuodaan esiin kulttuurinen näkökulma:

Koulu oppivana yhteisönä on osa kulttuurisesti muuntuvaa ja monimuotoista yhteiskuntaa, jossa paikallinen ja globaali limittyvät. Erilaiset identiteetit, kielet, uskonnot ja katsomukset elävät rinnakkain ja ovat vuorovaikutuksessa keskenään. Oppivassa yhteisössä kotikansainvälisyys on tärkeä voimavara. Yhteisö arvostaa ja hyödyntää maan kulttuuriperintöä ja kansalliskieliä sekä omaa ja ympäristön kulttuurista, kielellistä, uskonnollista ja katsomuksellista monimuotoisuutta. Se tuo esiin saamelaiskulttuurin ja eri vähemmistöjen merkityksen Suomessa. Se kehittää yksilöiden ja ryhmien välistä ymmärrystä ja kunnioitusta sekä vastuullista toimintaa. Yhteisössä tunnustetaan, että oikeus omaan kieleen ja kulttuuriin on perusoikeus. Kulttuuritraditioihin tutustutaan, erilaisista ajattelu- ja toimintatavoista keskustellaan rakentavasti ja luodaan uusia tapoja toimia yhdessä.²⁹¹

Näkökulma on siis vahvasti esillä kaikissa keskeisimmissä POPS 2014:n tarkoitusta ja muotoa määrittävissä luvuissa. Kulttuurista moninaisuutta pidetään rikkautena ja sitä lähestytään kiinnostuneena, arvostaen ja rakentavasti oman kulttuuriperinteen ja kulttuuri-identiteetin kautta. Kulttuurista moninaisuutta ei nähdä vieraana, ulkoapäin tulevana ilmiönä, jota pitää suvaita, tai johon pitää sopeutua. Sen sijaan lähtökohtana on, että myös koulu ja suomalainen yhteiskunta on kulttuurisesti monimuotoinen. Erityisesti edellisen lainauksen maininta monimuotoisuuden hyödyntämisestä sopii eksistenssianalyttisen didaktiikan näkemykseen, jonka mukaan muiden uskontojen ja katsomusten oppeja tulisi hyödyntää omien käsitysten ja arvojen arvioinnissa.²⁹²

Kulttuurinen näkökulma on odotetusti esillä myös yläluokkien uskonnon oppiaineen yhteydessä. Uskonnon oppiaineen tehtävänä on POPS 2014:n mukaan ”antaa oppilaille laaja uskonnollinen ja katsomuksellinen yleissivistys”²⁹³. Tähän kuuluu muun muassa tutustuminen uskonto- ja katsomusperinteisiin Suomessa ja muualla maailmassa, uskontojen ja katsomusten monilukutaito sekä valmiudet uskontojen ja katsomusten sisäiseen ja väliseen dialogiin. Uskonnon opetus

²⁹⁰ POPS 2014, 16.

²⁹¹ POPS 2014, 28.

²⁹² Niemi 1991, 61.

²⁹³ POPS 2014, 404.

”kannustaa oppilaita kunnioittamaan elämää, ihmisarvoa sekä omaa että toisen pyhää”.²⁹⁴

Uskonnon vuosiluokkien 7–9 oppisisällöt rakentuvat kulttuurisesta näkökulmasta laajenevana kehänä tutusta vieraaseen. Ensin tutustutaan omaan uskontoon ja suomalaiseen katsomusperinteeseen. Sen jälkeen näkökulmaa laajennetaan maailmanuskontoihin ja katsomuksiin. Uskontoja ja katsomuksia tarkastellaan erityisesti niiden kulttuurivaikutusten kautta. Kulttuurinen painotus on uskonnon oppiaineen ja evankelisluterilaisen uskonnon oppiaineen tavoitteita, sisältöä ja päättöarvioinnin kriteereitä kuvaavissa teksteissä vahva.²⁹⁵

Uskonnon opetuksen muotoa määrittävässä oppimisympäristöt ja työtavat -luvussa painotetaan uskonnollista ja katsomuksellista kompetenssia. Tavoitteena on ”ilmentää uskontojen ja katsomusten moninaisuutta kunnioittavasti ja arvostavasti”²⁹⁶. Opetuksessa lähdetään siitä, että moninaisuus on osa myös suomalaista uskonto- ja katsomusperinnettä. Moninaisuus ilmenee sekä uskontojen ja katsomusten sisällä että niiden välillä. Jotta aito dialogi olisi mahdollista, tarvitaan kunnioittavaa ja arvostavaa suhtautumista moninaisuuteen. Se taas edellyttää laajasti tietoa ja ymmärrystä uskontojen ja katsomusten eroista ja erityisesti niiden yhtäläisyyksistä.

Kulttuurinen yleissivistys sekä uskonnollisen ja katsomuksellisen kompetenssin kehittäminen on myös eksistenssianalyttisen didaktiikan mukaan osa uskonnonopetuksen yhteiskunnallista tehtävää. Sen mukaan monimuotoisessa ja -arvoisessa yhteiskunnassa on tärkeää, että jäsenet kykenevät ymmärtämään itseään ja toisiaan.²⁹⁷

Kaksi muuta vastuulliseen toimijuuteen liittyvää ja aineistossa usein ilmenevä teemaa olivat eettisyys ja kriittisyys. Aineiston perusteella POPS 2014:ssa ne nähdään osana sivistystä, johon koko perusopetus tähtää:

Perusopetus tukee oppilaan kasvua ihmisyyteen, jota kuvaa pyrkimys totuuteen, hyvyteen ja kauneuteen sekä oikeudenmukaisuuteen ja rauhaan. Ihmisyyteen kasvussa jännitteet pyrkimysten ja vallitsevan todellisuuden välillä ovat väistämättömiä. Sivistykseen kuuluu taito käsitellä näitä ristiriitoja eettisesti ja myötätuntoisesti sekä rohkeus puolustaa hyvää. Sivistys merkitsee yksilöiden ja yhteisöjen taitoa tehdä ratkaisuja eettisen pohdinnan, toisen asemaan asettumisen ja tietoon perustuvan harkinnan perusteella. Eettisyyden ja esteettisyyden näkökulmat ohjaavat pohtimaan, mikä elämässä on arvokasta. Sivistys ilmenee tavassa suhtautua itsen, muihin ihmisiin, ympäristöön ja tietoon sekä tavassa ja tahdossa toimia. Sivistynyt ihminen pyrkii toimimaan oikein, itseään, toisia ihmisiä ja ympäristöä arvostaen. Hän osaa käyttää tietoa

²⁹⁴ POPS 2014, 404.

²⁹⁵ POPS 2014, 405, 407–408.

²⁹⁶ POPS 2014, 406.

²⁹⁷ Niemi 1991, 50.

kriittisesti. Sivistykseen kuuluu myös pyrkimys itsesääteilyyn ja vastuunottoon omasta kehittämisestä ja hyvinvoinnista.²⁹⁸

POPS 2014:n valtakunnallisten tavoitteiden mukaan ”Keskeisenä tavoitteena on tukea oppilaiden kasvua ihmisyyteen ja eettisesti vastuulliseen yhteiskunnan jäsenyyteen.”²⁹⁹ Eettisistä aiheista korostuivatkin eettiseen kansalaisuuteen liittyvät aiheet. Ihmisoikeudet, demokratia, elämän kunnioittaminen, ihmisarvo, oikeudenmukaisuus, tasa-arvo ja yhdenvertaisuus olivat aineistossa eniten huomiota saaneet eettisen kansalaisuuden periaatteet, jotka toistuivat läpi aineiston.

Merkittäväksi eettiseksi aiheeksi aineistossa nousi myös ekososiaalinen sivistys. Se liittyy vastuullisen elämänsentteen yhteydessä sivuttuun kestävän kehityksen ja elämäntavan tavoitteeseen. Perusopetuksen tarjoama ekososiaalinen sivistys on kestävän elämäntavan perusta. Kestävän tulevaisuuden, kestävän kehityksen ja kestävän elämäntavan käsitteet saavat POPS 2014 laajasti huomiota. Kestävällä elämäntavalla viitataan POPS 2014:ssa laajasti eri elämän osa-alueilla tapahtuvaan kestävästä kehitystä edistävään ja kestävästä tulevaisuutta rakentavaan toimintaan:

Kestävän kehityksen ja elämäntavan ulottuvuudet ovat ekologinen ja taloudellinen sekä sosiaalinen ja kulttuurinen. Ekososiaalisen sivistyksen johtajatuksena on luoda elämäntapaa ja kulttuuria, joka vaalii ihmisarvon loukkaamattomuutta, ekosysteemien monimuotoisuutta ja uusiutumiskykyä sekä samalla rakentaa osaamis pohjaa luonnonvarojen kestäväälle käytölle perustuvalla kiertotaloudelle. Ekososiaalinen sivistys merkitsee ymmärrystä erityisesti ilmastonmuutoksen vakavuudesta sekä pyrkimystä toimia kestävästi.³⁰⁰

Kestävä elämäntapa eri osa-alueineen on POPS 2014:ssa niin merkittävässä roolissa, että sen voidaan tulkita olevan yksi perusopetuksen keskeisimmistä eettisistä periaatteista.

Eettiset aiheet ovat vahvasti esillä myös laaja-alaisen osaamisen tavoitteissa. Jokainen seitsemästä kokonaisuudesta sisältää eettisiä aiheita tai eettistä ajattelua kehittäviä elementtejä.³⁰¹ Samoin uskonnon oppiaineessa eettiset aiheet ovat merkittävässä asemassa. Yläluokilla keskiössä ovat eettisen ajattelun periaatteet, uskontojen ja katsomusten etiikka sekä ajankohtaiset eettiset kysymykset.³⁰² Uskonnon opetuksen sisältöalueista kolmas, Hyvä elämä (S3),

²⁹⁸ POPS 2014, 15–16.

²⁹⁹ POPS 2014, 19.

³⁰⁰ POPS 2014, 16.

³⁰¹ POPS 2014, 20–24, 281–285.

³⁰² POPS 2014, 404.

keskittyy erityisesti eettisiin aiheisiin. Yläluokkien evankelisluterilaisessa uskonnossa huomio kohdistuu myös enemmän omakohtaiseen eettiseen pohdiskeluun:

Pohditaan omien valintojen eettisiä ulottuvuuksia ja niiden vaikutusta omaan ja toisten hyvinvointiin.³⁰³

Aineiston perusteella vaikuttaa siltä, että eettisiä aiheita lähestytään deduktiivisesti, yleisestä yksityiseen. Eettinen ajattelu etenee käsitteiden tasolta periaatteiden kautta yhä konkreettisempiin ja oppilaalle läheisempiin eettisiin kysymyksiin. Yläluokilla eettinen ajattelu sisältää jo huomattavasti oman toiminnan eettistä tarkastelua. POPS 2014:n perusopetuksen arvopohjassa todetaankin, että ”Eettisyyden ja esteettisyyden näkökulmat ohjaavat pohtimaan, mikä elämässä on arvokasta.”³⁰⁴. Eettisellä kasvatuksella tähdätään omien arvojen pohtimiseen ja oman maailmankatsomuksen ja elämäntietämisen rakentamiseen.

Tämä on myös eksistenssianalyttisen didaktiikan ajatus. Niemen mukaan uskonnonopetuksen tulisi ohjata oppilaan eettistä ajattelua autonomisen moraalin suuntaan. Tällä hän viittaa Kohlbergin tunnettujen moraalinkehitysvaiheiden korkeimpaan tasoon, joka tarkoittaa kykyä soveltaa vallitsevia eettisiä sääntöjä sekä luoda omia eettisiä periaatteita. Eksistenssianalyttisen didaktiikan mukaan eettisen ajattelun kehittäminen on osa uskonnonopetuksen kasvatuksellista ja yhteiskunnallista tehtävää. Samalla, kun arvokasvatus kehittää oppilaan koko persoonallisuutta, se herättää oppilaat tiedostamaan ja tunnistamaan eettisiä ilmiöitä ja näkemään itsensä aktiivisina toimijoina.³⁰⁵

Omia arvoja ohjataan tarkastelemaan myös kriittisesti³⁰⁶. Kaiken kaikkiaan kriittinen näkökulma on aineiston perusteella POPS 2014:ssa vahvasti läsnä. Kriittisyys näyttäytyy sekä opetuksen tavoitteena että sen sisältönä. Myös kriittisyyttä käsitellään paljon laaja-alaisissa osaamiskokonaisuuksissa. Kriittisyyden tavoite koskee kaikkea ajattelua ja toimintaa aina omien arvojen pohtimisesta ja valintojen tekemisestä informaation ja tiedon kriittiseen käsittelyyn. POPS 2014:n oppimiskäsitys perustuu yhdessä oppimisen ajatukselle, jonka katsotaan edistävän oppilaiden kriittisen ajattelun taitoa ja kykyä ymmärtää

³⁰³ POPS 2014, 408.

³⁰⁴ POPS 2014, 16.

³⁰⁵ Niemi 1991, 19–20, 50.

³⁰⁶ POPS 2014, 15.

erilaisia näkökulmia³⁰⁷. Aineistossa kriittinen ajattelu yhdistetäänkin usein juuri kykyyn erottaa ja ymmärtää erilaisia näkökulmia. Kriittinen näkökulma on mukana tiedon käsittelyn kaikissa vaiheissa tiedon hankinnasta sen tuottamiseen.

Eräs aineistossa huomattavasti korostuva näkökulma kriittiseen ajatteluun ja kriittiseen informaation käsittelyyn onkin monilukutaito. Se on myös yksi POPS 2014:n laaja-alaisen osaamisen seitsemästä kokonaisuudesta. Monilukutaidon käsitettä ja tavoitetta määritellään laaja-alaisen osaamisen yhteydessä seuraavasti:

Monilukutaidolla tarkoitetaan erilaisten tekstien tulkitsemisen, tuottamisen ja arvottamisen taitoja, jotka auttavat oppilaita ymmärtämään monimuotoisia kulttuurisia viestinnän muotoja sekä rakentamaan omaa identiteettiään. Monilukutaito perustuu laaja-alaiseen käsitykseen tekstistä. Teksteillä tarkoitetaan tässä sanallisten, kuvallisten, auditiivisten, numeeristen ja kinesteettisten symbolijärjestelmien sekä näiden yhdistelmien avulla ilmaista tietoa. Tekstejä voidaan tulkita ja tuottaa esimerkiksi kirjoitetussa, puhutussa, painetussa, audiovisuaalisessa tai digitaalisessa muodossa.³⁰⁸

Monilukutaidon katsotaan auttavan oppilasta hahmottamaan maailmaa ja sen kulttuurista monimuotoisuutta sekä kehittävän kriittistä ajattelua³⁰⁹. Se kehittää oppilaan kykyä ymmärtää erilaisia näkökulmia ja auttaa rakentamaan identiteettiä tämän ymmärryksen avulla. Ajatus sopii hyvin eksistenssianalyttisen didaktiikan käsitykseen erilaisten käsitysten ja uskomusten hyödyntämisestä oman maailmankatsomuksen arvioinnissa³¹⁰.

Monilukutaidon yhteydessä tarkastellaan eettisiä aiheita ja käsitellään oppilaille merkityksellisiä tekstejä, jolloin oppilaat voivat hyödyntää opetuksessa vahvuuksiaan ja kiinnostuksen kohteitaan. Monilukutaitoon sisältyy monia erilaisia lukutaitoja, joita kehitetään kaikessa opetuksessa.³¹¹ Uskonnon oppiaineen kohdalla tämä tarkoittaa erityisesti uskontojen ja katsomusten lukutaitoa:

Oppiaine edistää uskonnon ja kulttuurin välisen suhteen ymmärtämistä sekä uskontojen ja katsomusten monilukutaitoa. Opetus antaa monipuolista tietoa uskonnoista ja auttaa ymmärtämään niistä käytävää keskustelua. Oppilaita ohjataan kriittiseen ajatteluun sekä tarkastelemaan uskontoja ja katsomuksia eri näkökulmista. Opetuksessa pohditaan uskon ja tiedon suhdetta sekä uskonnoille ominaista kieltä, symboliikkaa ja käsitteistöä.³¹²

³⁰⁷ POPS 2014, 17.

³⁰⁸ POPS 2014, 22.

³⁰⁹ POPS 2014, 22.

³¹⁰ Niemi 1991, 61.

³¹¹ POPS 2014, 22.

³¹² POPS 2014, 404.

Uskonnon oppiaineen yhteydessä monilukutaidolla tähdätään valmiuksiin käydä dialogia sekä uskontojen ja katsomusten sisällä että niiden välillä.³¹³

Monilukutaitoon ja kriittisen ajattelun tavoitteeseen liittyy myös uskonnon oppiaineen kohdalla lähdekriittisyyden ja medialukutaidon kehittäminen³¹⁴. Uskon ja tiedon suhteen pohtiminen, uskontojen yhteiskunnallisten ja poliittisten vaikutusten arvioiminen sekä uskonnollisten aiheiden tunnistaminen ja analysoiminen eri kanavissa ja lähteissä tähtäävät kaikki kriittisen ajattelutavan kehittämiseen³¹⁵. Myös tämä ajatus on yhteneväinen eksistenssianalyttisen didaktiikan näkemyksen kanssa. Sen mukaan uskonnonopetuksen tulisi auttaa oppilaita ymmärtämään uskontojen kytkeytymiä yhteiskunnallisiin ilmiöihin ja maailmanpolitiikkaan.³¹⁶

4.5.3 Aktiivinen toimijuus

Aktiivinen toimijuus osoittautui vastuullisuuteen ohjaamisen kategorian toiseksi suurimmaksi teemaksi. Toisin kuin vastuullista toimijuutta, aktiivista toimijuutta käsiteltiin jonkin verran enemmän opetuksen muotoa määrittävässä tekstissä, vaikka mainintoja oli varsin runsaasti myös opetuksen tarkoitusta ja sisältöjä kuvaavassa tekstissä. Pedagogisessa tekstissä aktiivisuus ilmeni erityisen korostuneesti arviointia ja oppimisen tukea käsittelevissä luvuissa. POPS 2014 perustuu oppimiskäsitykseen, jonka mukaan oppilas on aktiivinen toimija³¹⁷. Periaate heijastuu vahvasti koko aineiston pedagogiseen tekstiin. Toisaalta aktiivisuus näyttäytyy aineistossa myös tavoitteena, joka näkyy oppisisällöissä. Erityisesti laaja-alaisen osaamisen kokonaisuuksissa käsitellään paljon aktiivisuutta.

Aktiivisen toimijuuden teemaa kuvasi aineistossa erityisesti neljä keskeistä käsitettä: *aktiivinen toiminta*, *osallistuminen*, *vaikuttaminen* ja *itsenäisyys*. Kuten vastuullisen toimijuuden kohdalla, myös aktiivisen toimijuuden teemassa korostui kaksi erilaista näkökulmaa, henkilökohtainen ja yhteiskunnallinen. Tässä yhteydessä näkökulmat näyttäytyivät aktiivisena omaan elämään liittyvien asioiden hoitamisena ja toisaalta aktiivisena osallistumisena yhteisön tai yhteiskunnan toimintaan. Käytän tässä näkökulmista termejä henkilökohtainen aktiivisuus ja yhteiskunnallinen aktiivisuus.

³¹³ POPS 2014, 404.

³¹⁴ Mikkola 2017, 28.

³¹⁵ POPS 2014, 404.

³¹⁶ Niemi 1991, 51.

³¹⁷ POPS 2014, 17.

Laajempi näkökulma eli yhteiskunnallinen aktiivisuus oli tässäkin teemassa hieman enemmän esillä kuin henkilökohtainen aktiivisuus. Aineisto ohjaa selvästi aktiiviseen otteeseen myös oman elämän järjestämisessä ja omien asioiden hoitamisessa, mutta usein sen lopullisena päämääränä vaikutti kuitenkin olevan laajempi, aktiivisen kansalaisuuden tavoite. Oppilaita ohjataan aktiivisuuteen, itsenäisyyteen ja itseohjautuvuuteen yksilöä laajempien päämäärien vuoksi.

Yhteiskunnallinen aktiivisuus liittyy kiinteästi POPS 2014:n aktiivisen kansalaisen tavoitteeseen. Näin ollen on myös ymmärrettävää, että aineistossa siihen viitataan varsin runsaasti. Selvästi eniten teemaan viitattiin osallistumisen käsitteellä. Tämän lisäksi usein käytettiin aktiivisen kansalaisuuden, aktiivisen toimijuuden, toiminnan sekä vaikuttamisen käsitteitä. Yhteiskunnalliseen aktiivisuuteen ohjattiin sekä kannustamalla aktiivisuuteen omassa lähiympäristössä, kuten kouluyhteisössä, että muistuttamalla suoraan jokaisen kansalaisen velvollisuudesta osallistua yhteiskunnan ylläpitoon.

POPS 2014:n arvoperustassa todetaan, että yksilölle tärkeää on kokemus siitä, että ”voi yhdessä toisten kanssa rakentaa yhteisönsä toimintaa ja hyvinvointia”³¹⁸. Samassa yhteydessä todetaan, että ”Perusopetus edistää hyvinvointia, demokratiaa ja aktiivista toimijuutta kansalaisyhteiskunnassa.”³¹⁹. Perusopetuksen tehtävänä ja tavoitteena on yhdenvertaisen peruskoulutuksen tarjoaminen kaikille kansalaisille. Tällä pyritään siihen, että jokaisella nuorella olisi yhtäläiset mahdollisuudet perusopetuksen jälkeiseen jatkokoulutukseen ja tulevaisuuteen. Toisin sanoen perusopetus pyrkii ehkäisemään yhteiskunnallista eriarvoistumista ja syrjäytymistä. Perusopetuksen tehtävän mukaan ”Opetus edistää osallisuutta ja kestäväää elämäntapaa sekä kasvua demokraattisen yhteiskunnan jäsenyyteen.”³²⁰ Demokraattisen yhteiskunnan jäsenyyteen taas kuuluu olennaisesti ajatus osallistumisesta sen rakentamiseen, ylläpitoon ja toimintaan. Tämä käy hyvin selvästi ilmi tutkimuksen aineistosta.

Yhteiskunnan jäsenyys ei kuitenkaan tarkoita pelkästään oikeutta osallistua yhteisön asioihin. Oikeuden lisäksi se nähdään myös velvollisuutena. POPS 2014:ssa kouluyhteisön jäsenen velvollisuuksiin luetaan kuuluvaksi muun muassa oppivelvollisuus. Päävastuu oppivelvollisuuden suorittamisesta kuuluu oppilaan huoltajalle, mutta myös oppilaalla on vastuunsa:

³¹⁸ POPS 2014, 15.

³¹⁹ POPS 2014, 16.

Oppilailla on kouluyhteisön jäsenenä oma vastuunsa. Se ilmenee säännöllisenä osallistumisena koulutyöhön, reiluna ja arvostavana suhtautumisena koulutovereihin ja koulun aikuisiin sekä yhteisten sääntöjen noudattamisena. Toisten ihmisten loukkaamattomuuden sekä työn ja työrauhan kunnioittaminen ja sovitusta tehtävistä huolehtiminen on koulutyössä välttämätöntä. Laki velvoittaa oppilaan osallistumaan perusopetukseen ja suorittamaan tehtävänsä tunnollisesti ja käyttäytymään asiallisesti.³²¹

Oppilaiden osallistumista pidetään niin tärkeänä, että POPS 2014 toteaa sen olevan kaiken koulutyön järjestämisen perusta. Oppilaat osallistuvat ennen kaikkea oman koulutyönsä ja ryhmänsä toiminnan suunnitteluun ja järjestämiseen mutta myös demokraattiseen toimintaan koulun ulkopuolella lähiympäristössään ja erilaisissa verkostoissa.³²²

Yhteiskunnallinen aktiivisuus ja osallistuminen nousevat keskeiseen rooliin erityisesti laaja-alaisen osaamisen kokonaisuuksissa. Yhteiskunnallista tai yhteisöllistä aktiivisuutta käsitellään useimmissa laaja-alaisen osaamisen kokonaisuuksissa mutta erityisesti seitsemännessä, Osallistuminen, vaikuttaminen ja kestävä tulevaisuuden rakentaminen (L7). Heti kokonaisuuden alussa todetaan:

Yhteiskunnalliseen toimintaan osallistuminen on demokratian toimivuuden perusedellytys. Osallistumisen ja vaikuttamisen taitoja sekä vastuullista suhtautumista tulevaisuuteen voi oppia vain harjoittelemalla. Kouluyhteisö tarjoaa tähän turvalliset puitteet. Samalla perusopetus luo osaamisperustaa oppilaiden kasvuun demokraattisia oikeuksia ja vapauksia vastuullisesti käyttäviksi, aktiivisiksi kansalaisiksi. Koulun tehtävänä on vahvistaa jokaisen oppilaan osallisuutta.³²³

Kouluyhteisö luo siis puitteet, joissa yhteiskunnallista osallistumista ja vaikuttamista harjoitellaan. Perusopetuksen tarkoituksena on myös herättää oppilaisissa mielenkiinto kouluyhteisön ja yhteiskunnan asioita kohtaan. Päämääräksi mainitaan jälleen kerran aktiivinen ja vastuullinen kansalainen.³²⁴ Aktiivisen ja vastuullisen kansalaisen tehtävä ei kuitenkaan rajoitu vain yhteiskunnassa vallitsevan järjestyksen jatkamiseen tai uudelleen tuottamiseen, vaan aineiston perusteella POPS 2014 korostaa oppilaiden roolia tulevaisuuden uudistajina ja kestävämmän tulevaisuuden rakentajina:

Oppilaat saavat valmiuksia sekä omien että yhteisön ja yhteiskunnan toimintatapojen ja -rakenteiden arviointiin ja muuttamiseen kestävää tulevaisuutta rakentaviksi.³²⁵

³²⁰ POPS 2014, 18.

³²¹ POPS 2014, 34.

³²² POPS 2014, 35.

³²³ POPS 2014, 24.

³²⁴ POPS 2014, 24.

³²⁵ POPS 2014, 24.

Osallistumisen, vaikuttamisen ja aktiivisen kansalaisuuden lisäksi aineistossa korostui kaiken kaikkiaan aktiivisen elämänasenteen tavoittelu. Niemi toteaa, että koulun ulkopuolelta arvioidaan usein koulun tuottavan passiivisia ja aloitekyvyttömiä työntekijöitä³²⁶. Aineiston perusteella POPS 2014 vaikuttaa pyrkivän päinvastaiseen. Aktiiviseen elämänasenteeseen ohjaamalla POPS 2014 pyrkii samalla herättämään oppilaiden kiinnostuksen yhteiskunnalliseen aktiivisuuteen sekä tekemään heidät tietoisiksi omista vaikutusmahdollisuuksistaan. Osallisuuden ja merkityksellisyyden kokemus taas synnyttää ja ylläpitää oppimisessakin keskeistä motivaatiota.

Henkilökohtaiseen, omaan elämään liittyvään aktiivisuuteen ohjattiin aineistossa muun muassa itsenäisyyden, itseohjautuvuuden ja oppimaan oppimisen käsitteillä. Nämä kolme, keskenään sidoksissa olevaa käsitettä, ja niihin liittyvät aiheet, esiintyivät aineistossa tiuhaan. Oppimaan oppimisen todetaan POPS 2014:ssa olevan perusta tavoitteelliselle ja elinikäiselle oppimiselle, joka luo pohjaa muulle osaamiselle ja on erottamaton osa hyvän elämän rakentamista³²⁷. Oppimaan oppiminen on myös yksi laaja-alaisen osaamisen tavoitteista.

Yläluokkien laaja-alaisen osaamisen kokonaisuudessa, Ajattelu ja oppimaan oppiminen (L1), todetaan, että oppimaan oppimisella pyritään aktivoimaan oppilaita oman opiskelunsa ja oppimisensa suhteen:

Koulutyössä vahvistetaan oppilaiden aktiivista roolia oppimisprosessissa ja luodaan edellytyksiä oppimista tukeville myönteisille kokemuksille ja tunteille. Oppilaita kannustetaan ottamaan vastuuta opiskeluun liittyvien tavoitteiden asettamisesta, työn suunnittelusta ja oman työskentelyprosessin ja etenemisen arvioinnista. Heitä ohjataan tunnistamaan omat oppimis- ja opiskelustrategiansa ja kehittämään niitä tietoisesti.³²⁸

Omien oppimis- ja opiskelustrategioidensa tunnistamisen ja kehittämisen lisäksi pyritään pohtimaan niiden merkitystä tulevaisuuden opiskelun ja työn kannalta.

POPS 2014:ssa tunnistetaan, että oppimiseen vaikuttavat oppilaan käsitykset itsestään. Edellisestä lainauksesta käy ilmi, että koulutyössä pyritään luomaan edellytyksiä oppimisesta tuleville myönteisille kokemuksille ja tunteille. Aktiivisuuden, osallisuuden ja vastuullisuuden uskotaan tuottavan näitä kokemuksia. Oman oppimisen ja opiskelun ymmärtäminen ja hallinnoiminen on tärkeä osa itseohjautuvuuden kehittymistä.

³²⁶ Niemi 1991, 21–22.

³²⁷ POPS 2014, 15, 17, 20.

³²⁸ POPS 2014, 281.

Itseohjautuvuus ja itsenäisyys ovat myös usein aineistossa esiin nousevia aiheita. POPS 2014:n perusopetuksen oppimiskäsitystä kuvaavassa luvussa itseohjautuvuus näyttäytyy tavoitteena, johon oppimaan oppimisellakin pyritään:

Oppimisprosessistaan tietoinen ja vastuullinen oppilas oppii toimimaan yhä itseohjautuvammin.³²⁹

POPS 2014:ssa itseohjautuvuudella viitataan selvästi vain itseohjautuvaan oppimiseen. Käsitteelle ei POPS 2014:sta löydy tarkentavaa määritelmää. Opetushallituksen verkkosivuilla itseohjautuvuudesta todetaan:

Opetussuunnitelman perusteiden oppimiskäsitys perustuu ajatukseen oppilaasta aktiivisena toimijana. Koulussa ei ole tarkoitus opetella vain tietoja vaan myös oppia oppimaan, asettamaan tavoitteita ja ratkaisemaan ongelmia sekä itsenäisesti että yhdessä muiden kanssa. Itseohjautuvampi työskentely ja tutkiva työskentelyote on nostettu esiin opetussuunnitelman perusteissa, koska näitä taitoja tarvitaan sekä jatko-opinnoissa että arkielämässä. Itseohjautuvuutta, itsenäisyyttä ja tutkivaa otetta opetellaan opettajan ohjauksessa koko peruskoulun ajan.³³⁰

Lainauksen perusteella itseohjautuvuus liittyy sekä itsenäisyyteen että aktiiviseen toimijuuteen. Itseohjautuvuuden mainitaan olevan oppilaalle tärkeä tulevaisuudentaito.

Itsenäisyydellä sen sijaan tarkoitetaan oppimisen lisäksi myös laajempaa kontekstia. Itsenäistyminen on yksi merkittävistä teemoista erityisesti perusopetuksen yläluokilla. Vuosiluokkia 7–9 kuvataan POPS 2014:ssa aikana, jolloin ”oppilaat luovat perustaa aikuisidentiteetilleen, kartuttavat osaamistaan sekä suuntautuvat ja valmistautuvat perusopetuksen jälkeiseen elämään”³³¹. Perusopetuksen jälkeinen elämänvaihe edellyttää nuorilta jo huomattavasti enemmän elämänhallintaa, itsenäisyyttä ja vastuullisuutta. Yläluokkien aikana oppilaille luodaan mahdollisuuksia harjoitella itsenäisyyttä ja vastuullisuutta.³³²

Myös itsenäistymistä käsitellään laaja-alaisen osaamisen puitteissa. Vuosiluokkia 7–9 koskevassa laaja-alaisen osaamisen kokonaisuuksista kolmannessa, Itsestä huolehtiminen ja arjen taidot (L3), todetaan:

Oppilaiden itsenäistymistä tuetaan yhteistyössä kotien kanssa. Oppilaita ohjataan ja kannustetaan ottamaan vastuuta itsestä, toisista ja arjen sujumisesta. Lisätään oppilaiden mahdollisuuksia osallistua koulutyön ja oppimisympäristön suunnitteluun ja toteuttamiseen.³³³

³²⁹ POPS 2014, 17.

³³⁰ Mitä opetussuunnitelman perusteissa sanotaan itseohjautuvuudesta, digitalisaatiosta ja ilmiöoppimisesta? 2018.

³³¹ POPS 2014, 280.

³³² POPS 2014, 281.

³³³ POPS 2014, 283.

Itsenäistymisellä tarkoitetaan tässä yhteydessä hyvin laajasti monia oppilaan elämän osa-alueita käsittävää aktiivisuutta ja vastuunottoa. Muun muassa omasta ja lähiympäristön terveydestä, hyvinvoinnista ja turvallisuudesta huolehtiminen, sosiaaliset taidot, tunnetaidot, teknologian vastuullinen käyttö ja oman talouden hallinta ovat teemoja, joita tällä laaja-alaisen osaamisen kokonaisuudella tavoitellaan. Lukuun ottamatta kyseistä laaja-alaisen osaamisen kokonaisuutta, itsenäisyydelläkin viitataan useimmiten kuitenkin itsenäiseen oppimiseen, joka tulee aineistossa hyvin lähelle itseohjautuvan oppimisen käsitettä.

Aineiston perusteella vaikuttaakin siltä, että POPS 2014 ohjaa henkilökohtaiseen aktiivisuuteen lähinnä oppimiseen ja opiskeluun liittyen. Tosin edellä esitelty arjen taitoihin ja itsestä huolehtimiseen liittyvä laaja-alainen kokonaisuus läpäisee kaikki oppiaineet ja tukee siten oppilaan aktiivisuutta myös muilla elämän osa-alueilla.

4.5.4 Elämänläheisyys

Opetuksen elämänläheisyyttä käsiteltiin vastuullisuuteen ohjaamisen teemoista vähiten. Elämänläheisyyttä tavoiteltiin POPS 2014:ssa erityisesti opetuksen eheyttämisellä, joka viittaa ensisijaisesti opetuksen muotoon liittyviin seikkoihin. Eheyttämisellä viitataan tässä yhteydessä kuitenkin myös laaja-alaisen osaamisen tavoitekokonaisuuksiin, jotka on tässä tutkimuksessa määritelty kuuluvaksi opetuksen tarkoitusta eli periaatteita ja tavoitteita linjaavaan tekstiin. Elämänläheisyyteen viitattiin tämän lisäksi myös uskonnon oppiaineen sisältöjä käsittelevässä tekstissä.

Opetuksen eheyttäminen oppiaineiden sisällä ja niiden välillä nousi aineistossa esiin monin eri käsittein ja useassa eri yhteydessä. Pedagogisena menetelmänä sitä käsitellään pääosin perusopetuksen toimintakulttuuria käsittelevässä luvussa³³⁴. Eheyttämisen todetaan olevan tärkeä osa perusopetuksen yhtenäisyyttä tukevaa toimintakulttuuria. Sen tavoitteena on mahdollistaa opiskeltavien asioiden välisten suhteiden ja riippuvuuksien ymmärtäminen sekä kokonaisuusien hahmottaminen. Olennaista on elämänläheisyys eli opiskeltavien asioiden yhteys oppilaan kokemusmaailmaan:

Kokonaisuuksien tarkastelu ja tiedonaloja yhdistelevät, tutkivat työskentelyjaksot ohjaavat oppilaita soveltamaan tietojaan ja tuottavat kokemuksia osallistumisesta tiedon yhteisölliseen rakentamiseen. Oppilaat voivat näin hahmottaa koulussa opiskeltavien

³³⁴ POPS 2014, 31–33.

asioiden merkitystä oman elämän ja yhteisön sekä yhteiskunnan ja ihmiskunnan kannalta. Samalla he saavat aineksia maailmankuvansa laajentamiseen ja jäsentämiseen.³³⁵

Myös eksistenssianalyttisen didaktiikan mukaan opetuksessa on tärkeää osoittaa yhteys opittavan asian ja oppilaan oman elämän piirin välillä, joko henkilökohtaisesti tai laajemmin, koko yhteiskuntaa koskettavana. Tällöin oppilas hahmottaa paitsi opittavan asian yhteyden omaan elämäänsä, myös oman toimintansa merkityksen maailmassa.³³⁶

Opetuksen eheyttämiseen esitetään POPS 2014:n toimintakulttuuria kuvaavassa luvussa useita tapoja. Oppiaineiden yhteistyölle perustuvat monialaiset oppimiskokonaisuudet ovat eräs opetuksen eheyttämisen keinoista. Jokaisen oppilaan opintoihin tulee sisältyä vähintään yksi monialainen oppimiskokonaisuus lukuvuoden aikana. Tällä pyritään varmistamaan kaikille oppilaille yhdenvertainen mahdollisuus kokonaisuuksien tarkasteluun. Oppimiskokonaisuudet suunnitellaan paikallisesti. Paikallisia mahdollisuuksia hyödyntämällä lisätään yhteistyötä koulun ja muun yhteiskunnan välillä, korostetaan oppimisen yhteiskunnallista merkittävyyttä ja luodaan lisämotivaatiota sekä opettajille että oppilaille. Motivaation lisäksi monialaisissa oppimiskokonaisuuksissa oppilaiden kokemusmaailmaan kuuluvien asioiden toiminnallisen käsittelyn tavoitteena on muun muassa vahvistaa tietojen ja taitojen soveltamista käytäntöön, ja innostaa oppilaita toimimaan yhteisön ja yhteiskunnan hyväksi.³³⁷

Laaja-alainen osaaminen on POPS 2014:ssä tärkeä opetuksen eheyttämiseen liittyvä tavoite. Laaja-alaisen osaamisen tavoitteet ovat nimensä mukaisesti laajoja, oppiainerajat ylittäviä kokonaisuuksia. Laaja-alainen osaaminen rakentuu paitsi opetuksen sisällön myös sen muodon kautta:

Osaamisen kehittymiseen vaikuttavat sekä ne sisällöt, joiden parissa työskennellään, että erityisesti se, miten työskennellään ja miten oppijan ja ympäristön vuorovaikutus toimii. Oppilaille annettava palaute sekä oppimisen ohjaus ja tuki vaikuttavat etenkin asenteisiin, motivaatioon ja tahtoon toimia.³³⁸

Laaja-alaisen osaamisen pedagogiikkaan sisältyy paljon konkretiaa: kokeileva, tutkiva ja toiminnallinen työskentely, ajankohtaiset esimerkit ja yhteistyö koulun ulkopuolisten toimijoiden kanssa lisäävät opetuksen elämänläheisyyttä³³⁹.

³³⁵ POPS 2014, 31.

³³⁶ Niemi 1991, 33, 57–59.

³³⁷ POPS 2014, 31–32.

³³⁸ POPS 2014, 20.

³³⁹ POPS 2014, 281–285.

Opetuksen elämänläheisyyteen pyritään usein myös opiskeltavan asian yhteiskunnallisen relevanssin osoittamisella sekä oppilaiden kokemusmaailman huomioimisella. Tämä koskee sekä opetuksen sisältöä että sen muotoa. Esimerkiksi uskonnon oppiaineen sisällöiksi ohjataan valitsemaan ajankohtaisia yhteiskunnallisia teemoja³⁴⁰. Lisäksi uskonnon oppiaineen sisältöjen valinnassa ja käsittelyssä ohjataan ottamaan huomioon oppilaiden kokemusmaailma³⁴¹. Paikallisten mahdollisuuksien hyödyntäminen esimerkiksi monialaisten oppimiskokonaisuuksien yhteydessä taas korostaa opittavan asian yhteiskunnallista merkittävyyttä ja elämänläheisyyttä pedagogisesti:

Käsiteltävien asioiden paikallisuus, ajankohtaisuus ja yhteiskunnallinen merkittävyys luovat lisämotivaatiota sekä opettajille että oppilaille.³⁴²

Myös eksistenssianalyttisen didaktiikan mukaan opetuksen elämänläheisyyttä voi ja pitää lisätä sekä sisällöllisesti että menetelmällisesti. Toimimalla konkreettisesti voidaan lisätä sekä opetuksen omakohtaisuutta että yhteiskunnallista relevanssia. Ajankohtaiset aiheet sekä mahdollisimman suora ja avoin yhteys elämään ja ympäröivään yhteiskuntaan lisäävät opetuksen elämänläheisyyttä ja oppimisen motivaatiota.³⁴³

5 Pohdinta

5.1 Yhteenvedoa tuloksista

Kaikkia viittä tutkimuksessa tarkasteltua eksistenssianalyttisen didaktiikan pääteemaa käsiteltiin aineistossa, vaikka teemojen käsittelyn laajuudessa olikin selviä eroja. Teemoja käsiteltiin pääosin varsin monipuolisesti sekä opetuksen tarkoitusta, muotoa että sisältöä kuvaavissa luvuissa, vaikka sisällöllisesti aiheiden käsittely oli usein suppeampaa. Ainoastaan elämysten tarjoamisen kategoriaa ei käsitelty sisällöllisesti lainkaan.

Opetuksen sisällön ulottuvuus käsitti tässä tutkimuksessa määrällisesti huomattavasti pienemmän osan aineistosta kuin opetuksen tarkoituksen ja muodon ulottuvuudet. Tämä johtui ennen kaikkea siitä, että aineistoon oli valittu vain uskonnon ja evankelisluterilaisen uskonnon oppiaineet. Aineiston rajaus johtaa siis väistämättä rakenteellisten ulottuvuuksien epäsuhtaan. Tämän

³⁴⁰ POPS 2014, 405, 408.

³⁴¹ POPS 2014, 405.

³⁴² POPS 2014, 32.

³⁴³ Niemi 1991, 49–54, 57–59.

tutkimuksen tarkoituksena ei kuitenkaan ole ilmiön määrällinen tarkastelu, jolloin epäsuhta ei olennaisesti vaikuta tutkimuksen tuloksiin.

Eri teemojen käsittelyn laajuudessa ja tavoissa esiintyi huomattavia eroja. Selvästi eniten ja perusteellisimmin käsiteltiin kahta eksistenssianalyttisen didaktiikan teemaa, vastuullisuuteen ohjaamista ja koulun yhteisöllisyyttä. Sekä vastuullisuuteen että yhteisöllisyyteen liittyvät aiheet nousivat esiin toistuvasti läpi aineiston. Seuraavaksi eniten käsiteltiin elämän tarkoituksen etsinnän virittämisen sekä elämyksellisyyden teemoja. Selvästi vähiten ja myös kaikkein pintapuolisimmin käsiteltiin vaikeuksien kohtaamista.

Huomattavaa koko aineistoa ajatellen oli eksistenssianalyttisen didaktiikan teemojen korostuminen erityisesti laaja-alaisen osaamisen tavoitteissa sekä eksistenssianalyttisen näkökulman varsin voimakas heijastuminen opetuksen lähtökohtia ja periaatteita kuvaavaan tekstiin. Myös joidenkin teemojen puuttuminen tai niiden vähäinen käsittely uskonnon oppiaineen kohdalla oli yllättävää.

Kaikista viidestä pääkategoriasta selvästi laajimmin aineistossa käsiteltiin vastuullisuuteen ohjaamista. Mainintoja oli toiseksi suurimpaan kategoriaan, koulun yhteisöllisyyteen, verrattuna lähes kaksinkertainen määrä. Tämä johtuu sekä teeman laajuudesta että sen vahvasta kytköksestä POPS 2014:n aktiivisen kansalaisen kasvatuspäämäärään, joka painottuu opetussuunnitelman kaikilla osa-alueilla.

Vastuullisuus on sekä eksistenssianalyttisessä didaktiikassa että POPS 2014:ssa keskeinen teema, ja käsitteeseen sisältyy hyvin monimuotoista toimintaa. Vastuullisuuteen ohjaaminen ilmenee kahden pääkäsitteen kautta. Nämä ovat vastuullisuus ja aktiivisuus. Yksinkertaistaen vastuullisuus kuvastaa aineistossa vastuullista ajattelua ja aktiivisuus taas vastuullista toimintaa.

Aineistossa vastuullisuuteen ohjaaminen ilmenee kahdesta hieman erilaisesta näkökulmasta. Toisaalta sillä tarkoitetaan ohjaamista henkilökohtaiseen vastuunottoon. Toisaalta se ohjaa yhteiskunnalliseen vastuuseen. Aineistossa korostuu erityisesti jälkimmäinen, yhteiskunnallisen vastuun näkökulma. Esimerkiksi monilukutaidon, kulttuurisen osaamisen ja kestävän kehityksen tavoitteet ovat suunnitelmassa keskeisiä³⁴⁴. Ne kaikki tähtäävät lopulta yksilöä laajempiin päämääriin. POPS 2014:ssa yksilön vastuun piiri on siis huomattavan

³⁴⁴ Jyrhämä et al. 2016, 60–63,67; Perusopetuksen opetussuunnitelman ydinasiat s.a.

laaja. Tässä tutkimuksessa se ilmeni vastuullisuuden ohjaamisen kategorian selvänä korostumisena aineistossa.

Yhteiskunnallisen vastuun näkökulman korostuminen aineistossa sopii hyvin eksistenssianalyttisen didaktiikan näkemykseen elämän tehtävälousteesta ja vastuusta maailmalle antamisena. Eksistenssianalyttisen didaktiikan ja sen taustalla vaikuttavan eksistenssianalyttisen teorian mukaan ihmisenä oleminen on olemista suhteessa johonkukuhun tai johonkin itsen ulkopuoliseen, ihmiseen tai toteutettavaan tarkoitukseen. Elämä kysyy ihmiseltä, ja ihmisen on vastattava antamalla henkilökohtainen vastuullisuutensa, oma luova ja ainutlaatuinen panoksensa. Tämän vastuun ja elämän tehtävälousteen ymmärtäminen johtaa merkityksellisyyden kokemukseen.³⁴⁵ Myös yksilön yhteiskunnallinen vastuu näyttäytyy aineistossa nimenomaan itsen ulkopuolelle suuntautuvana aktiivisena ja vastuullisena toimintana. Yksilöstä muodostetaan kuvaa yhteiskunnan tärkeänä osana, sen rakentajana, kehittäjänä ja koossapitävänä voimana. Oppilaita kasvatetaan tuntemaan vastuunsa ja ymmärtämään toimintansa merkitys omaa elämäänsä laajemmassa kontekstissa.

Vaikka yhteiskunnallisen vastuun näkökulma aineistossa korostuukin, aineisto ei kuitenkaan sivuuta henkilökohtaisen, omaan elämään liittyvän vastuun näkökulmaa. Henkilökohtainen vastuullisuus näyttäytyy aineistossa ikään kuin yhteiskunnallisen vastuullisuuden pohjana. POPS 2014:n aktiivinen toimijuus laajenee syklisenä kehänä itsestä huolehtimisen taidoista globaaliin vastuuseen. Punaisena lankana vastuullisuuden kehässä toimivat toisaalta itsenäisyyden tavoite, toisaalta yhdessä tekeminen ja yhteisöllisyys. Aktiivinen ja vastuullinen toimijuus omassa elämässä tähtäävät viime kädessä aktiiviseen ja vastuulliseen kansalaisuuteen, demokraattisen yhteiskunnan jäsenyyteen.

Henkilökohtainen aktiivisuus ja vastuullisuus on myös eksistenssianalyttisen didaktiikan mukaan tärkeää. Eksistenssianalyttinen didaktiikka vaikuttaa kuitenkin lähestyvän aihetta hieman enemmän yksilön subjektiivisesta näkökulmasta. Päämääränä on oppilas, joka on oman elämänsä subjekti³⁴⁶. Tavoite on ainakin näennäisesti hyvin samankaltainen kuin POPS 2014:ssa tiuhaan esiintyvä aktiivisen toimijuuden tavoite. Eksistenssianalyttinen didaktiikka vaikuttaa kuitenkin korostavan POPS 2014:a enemmän vastuullisuutta myös oppilaan henkisen kasvun ja kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin kannalta. Se

³⁴⁵ Niemi 1991, 29.

³⁴⁶ Niemi 1991, 21–23.

nostaa keskiöön oppilaan oman, henkilökohtaisen elämänkatsomuksen rakentamisen, pohtimisen ja arvioinnin. Maailmankuvaa rakentavaa tietoa, uskomuksia, etiikkaa ja arvoja pohditaan aina omien käsitysten kautta tai niihin verraten.³⁴⁷

Toiseksi eniten pääkategorioista käsiteltiin koulun yhteisöllisyyden teemaa. Vastuullisuuden tapaan myös yhteisöllisyys on sekä eksistenssianalyttisessä didaktiikassa että POPS 2014:ssa merkittävä teema. Eksistenssianalyttinen didaktiikka perustuu ihmiskäsitykseen, joka korostaa ihmisen sosiaalista olemusta³⁴⁸. POPS 2014:ssa koulu yhteisö on koko perusopetuksen toimintakulttuurin kulmakivi.³⁴⁹ Aineistossa koulun yhteisöllisyys tiivistyy oppivan yhteisön käsitteeseen.

Viittauksissa oppivaan yhteisöön tai muuten koulun yhteisöllisyyteen, voidaan karkeasti nähdä kaksi päämäärää. Toinen, aineiston perusteella merkittävämpi päämäärä liittyy oppimiseen. Oppivan yhteisön päätavoite on oppiminen. Yhdessä tekemisen ja yhteistyön päätarkoitus on oppimisen tukeminen ja uuden tiedon rakentaminen. Tämä näkökulma korostuu erityisesti kontribuution teeman yhteydessä ja liittyy osittain POPS 2014:n aktiivisen kansalaisen päämäärään ja yhteiskunnalliseen painotukseen.

Toinen päämäärä liittyy yhteisöllisyyden ja ryhmään kuulumisen kokemukseen, joka ilmenee erityisesti jäsenyyden ja kohtaamisen teemoissa. Opetushallituksen verkkosivuilla yhteisöllisyyden ja jäsenyyden merkitys tunnustetaan sekä yksilön kehityksen että ryhmien välisen vuorovaikutuksen ja yhteisöllisyyden näkökulmasta. Sen lisäksi, että ryhmän jäsenyys vaikuttaa yksilön henkiseen kasvuun ja ryhmän sisäiseen toimintaan, se vaikuttaa myös siihen, miten muiden ryhmien jäseniin suhtaudutaan.³⁵⁰ Tämä ilmenee POPS 2014:ssa erityisesti inhimillisen ja kulttuurisen moninaisuuden näkökulman korostumisena. Ryhmien välisen vuorovaikutuksen ja yhteisöllisyyden sekä moninaisuuden arvostamisen näkökulmat viittaavat jälleen yksilöä laajempaan yhteiskunnalliseen päämäärään.

Vaikka yhteisöllisyys nouseekin aineistossa merkittävään asemaan ja sen käsittely sopii hyvin eksistenssianalyttisen didaktiikan näkemykseen koulun

³⁴⁷ Niemi 1991, 16–20, 61.

³⁴⁸ Niemi 1991, 33.

³⁴⁹ Perusopetuksen opetussuunnitelman ydinasiat s.a.

³⁵⁰ Yhteisöllisyys s.a.

yhteisöluonteen kehittämistä, jää vuorovaikutuksen ja yhteisöllisyyden syvempi käsittely kohtaamisen muodossa hyvin vähälle.

Elämän tarkoituksen aihepiiriä käsiteltiin aineistossa vastuullisuuden ja yhteisöllisyyden jälkeen kolmanneksi eniten. Käsittelyssä korostui selvästi itsetietoisuuden teema. Tämä selittyy sillä, että kasvu ihmisyyteen on yksi perusopetuksen keskeisimmistä kasvatuspäämääristä. Toiseksi eniten käsiteltiin oman elämän mielekkyyden teemaa. Yksilöllisyyttä korostavana aikana on selvää, että yksilölliset tavoitteet ja kiinnostuksen kohteet ovat esillä myös opetussuunnitelmassa. Eksistentiaaliset aiheet ja etsimisen salliva ilmapiiri jäivät selvästi edellisiä aiheita vähemmälle huomiolle. Kumpaankin viitattiin vain muutaman kerran.

Eksistenssianalyttisen didaktiikan mukaan ihmisyyteen liittyy halu löytää elämälle tarkoitusta, merkitystä ja mielekkyyttä. Olemassaolon tarkoituksen pohtiminen, itsetietoisuuden lisääminen ja oman elämän mielekkyyden arvioiminen liittyvät keskeisesti kolmeen edellä mainittuun inhimilliseen pyrkimykseen. Kootusti voidaan todeta, että aineiston perusteella POPS 2014:ssa elämän tarkoituksen etsintään viritetään pääosin kehittämällä itsetuntemusta ja tukemalla myönteisen minäkuvan, itsetunnon ja identiteetin kehittymistä sekä pohtimalla oman elämän mielekkyyttä henkilökohtaisen elämänskatsomuksen ja mielenkiinnon kohteiden kautta.

Eksistentiaalisten kysymysten pohtiminen jää aineiston perusteella uskonnon oppiaineen tehtäväksi. Eksistentiaaliin kysymyksiin viitataan uskonnon opetussuunnitelmassa ainoastaan monitulkintaisella ilmauksella ”ihmisyyteen kuuluvat elämänskysymykset”, jota POPS 2014 ei kuitenkaan määrittele tai selvennä. Näin ollen voidaan todeta, että eksistentiaalinen pohdinta jää aineiston perusteella POPS 2014:ssa vähäiseksi tai ainakin varsin epävarmalle pohjalle.

Hieman epäselväksi jää myös, minkä verran POPS 2014 ohjaa elämän tarkoitukseen etsintään liittyvien aiheiden edellyttämän ilmapiirin luomiseen. POPS 2014:n toimintakulttuuri luo sille mahdolliset puitteet, mutta toisaalta suoria viittauksia nimenomaan eksistenssianalyttisen didaktiikan tarkoittamaan ilmapiiriin on vähän. Tämä johtuu osin aiheeseen liittyvästä suurpiirteisyydestä, jonka takia ilmapiirin ydintä on teorian perusteella vaikea tavoittaa. Toisaalta se johtuu siitä, että kuten aiemmissakin opetussuunnitelmissa, POPS 2014:ssa

tarkemmat opetusmenetelmä- ja työtapapäätökset jätetään paikallisten opetussuunnitelmien ja opettajien harkittaviksi.

Elämyksellisyyden teemaa käsiteltiin aineistossa tutkimuksen pääkategorioista toiseksi vähiten. Elämyksellisyys näyttäytyi aineistossa pääosin oppimista innostavana ja motivoivana työskentelynä. Elämyksiä tavoiteltiin muun muassa toiminnallisuudella, luovuudella sekä työskentelyn ja oppimisympäristöjen monipuolisuudella. Kokemuksiin, joiden kautta oppilas voi huomata oman toimintansa vaikutuksen ja positiiviset mahdollisuudet, viitattiin aineistoistossa pääosin yhteiskunnalliseen osallistumiseen ja vaikuttamiseen liittyen. Näiden kokemusten avulla tavoiteltiin yhteiskunnallisen kiinnostuksen, aktiivisuuden ja vastuullisuuden heräämistä. Haasteita aineistossa käsiteltiin hyvin vähän. Maininnat antavat kuitenkin ymmärtää, että haasteet ymmärretään aineistossa positiivisina, eksistenssianalyttisen didaktiikan näkemyksen mukaisina, eteenpäin ohjaavina tekijöinä.

Aineiston perusteella POPS 2014 tunnistaa elämyksellisyyden oppimista edistävän ja motivaatiota lisäävän merkityksen. Se pyrkii tarjoamaan oppilaille merkittäviä oppimiskokemuksia eli oppimiseen liittyviä elämyksiä. Päämäärä on eksistenssianalyttisen didaktiikan käsityksen suuntainen. Myös se tavoittelee opiskeluun ja oppimiseen liittyviä elämyksiä, jotka syventävät oppimista ja tekevät siitä merkityksellistä. Eksistenssianalyttinen didaktiikka vaikuttaa kuitenkin tarkastelevan tätäkin teemaa hieman enemmän yksilön henkisen kasvun ja hyvinvoinnin näkökulmasta. Elämykset ovat maailman vastaanottamista ja kokemista. Tunnepitoiset elämykset vaikuttavat ihmisen persoonaan syvemmin kuin pelkästään oppimiseen liittyen. Ne ovat identiteetin rakennusaineiksia.³⁵¹

Jokseenkin odotetusti vaikeuksien kohtaamiseen liittyvää aihepiiriä käsiteltiin aineistossa viidestä pääteemasta kaikkein vähiten. Kun suurinta teemaa eli vastuullisuutta koskevia mainintoja oli aineistossa reilusti yli viisisataa, vaikeuksiin liittyviä mainintoja oli vain noin kaksikymmentä. Kyse on merkittävästä erosta, ja onkin selvää, että näin vähäiset aiheeseen liittyvät maininnat jäävät helposti suurempien aihekokonaisuuksien varjoon. Lisäksi vain muutama vaikeuksien kohtaamiseen liittyvistä tai viittaavista ilmauksista käsittelee aihetta varsinaisesti eksistenssianalyttisen didaktiikan näkökulmasta. Useimmat ilmaukset ikään kuin sivusivat aihetta siihen kuitenkaan kunnolla tarttumatta.

³⁵¹ Niemi 1991, 61.

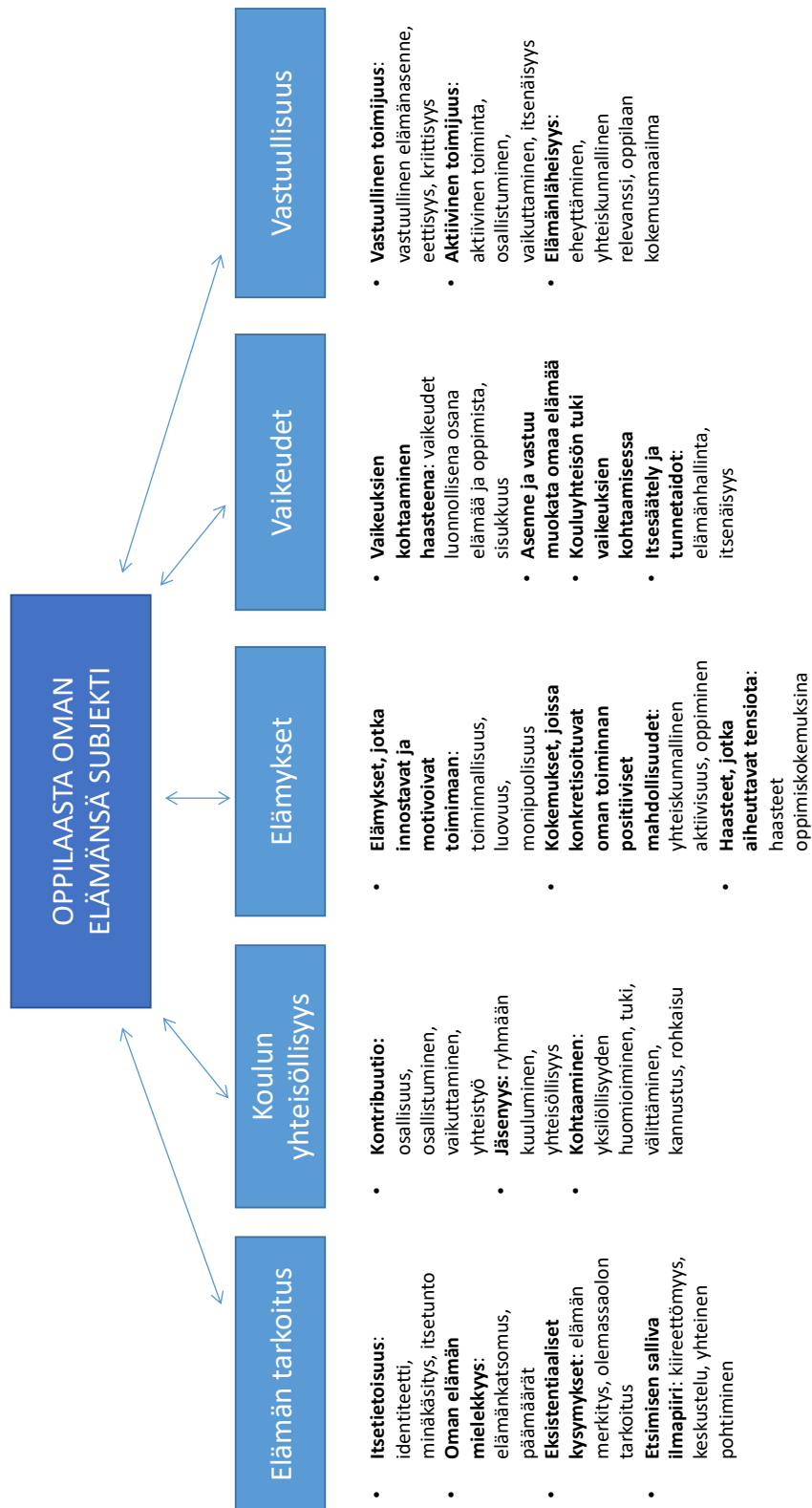
Vaikeudet näyttäytyvät aineistossa pääosin epäonnistumisten ja pettymysten muodossa. Niihin ohjataan suhtautumaan sisukkaasti ja osana normaalia oppimisprosessia tai elämää. Aineistossa myös huomautetaan iän myötä kasvavasta vastuusta huolehtia omasta hyvinvoinnistaan ja elämänsä hallinnasta, ja muistutetaan, että koulu yhteisö tukee ja kannustaa yksilöä pyrkimyksissään. Aineiston perusteella voidaan todeta, että vaikeuksien käsittely jää eksistenssianalyttisen didaktiikan näkökulmasta hyvin pinnalliseksi. Vaikeuksia myös käsitellään varsin rajatussa kontekstissa.

Ainoastaan uskonnon oppiaineen kohdalla kärsimystematiikkaa on mahdollista opetussuunnitelman puitteissa käsitellä syvemmin ihmisyyteen kuuluvien elämäkysymysten yhteydessä. Aihepiiri vaikuttaa kuitenkin viittavan enemmän yleiseen kuin omakohtaiseen pohdintaan. Se ei suoraan ohjaa käsittelemään kärsimystä tai vaikeuksia omakohtaisesti, mikä taas vaikuttaa olevan eksistenssianalyttisen didaktiikan pääasiallinen tarkoitus³⁵². Toisaalta eksistenssianalyttinen didaktiikka kehottaa pohtimaan vaikeuksia ja kärsimystä oppilaiden kanssa myös yleisemmällä tasolla, mikä sopii hyvin aineistosta välittyvään näkemykseen³⁵³.

Seuraava kuvio havainnollistaa tutkimuksen tärkeimpien tulosten sijoittumisen pääkategorioidensa alle. Tutkimuskysymyksistä johdetut pääkategoriat edustavat eksistenssianalyttisen didaktiikan periaatteita, joita toteuttamalla koulu voi tukea oppilaiden kasvua oman elämänsä subjekteiksi. Alakategoriat edustavat tutkimuksen päätuloksia.

³⁵² Niemi 1991, 32–33.

³⁵³ Niemi 1991, 63.



Kuvio 2. Tutkimuksen pääkategoriat ja tärkeimmät tulokset.

5.2 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus

Kaikessa tieteen tekemisessä, myös tässä tutkimuksessa, on noudatettava tieteen perusnormeja. Nämä ovat universalismi eli tietoväitteiden perusteleminen epäpersoonallisin, tutkijan henkilökohtaisista ominaisuuksista riippumattomin kriteerein, tieteellinen kommunismi eli tieteellisen tiedon julkisuus ja avoimuus, puolueettomuus tai pyyteettömyys eli tieteen tekeminen ilman henkilökohtaista voiton intressiä sekä järjestelmällinen kritiikki eli tutkimustulosten altistaminen tiedeyhteisön kokonaisvaltaiselle kritiikille ja epäilylle.³⁵⁴

Näiden periaatteiden lisäksi tämä tutkimus on tehty noudattaen Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohjeita hyvästä tieteellisestä käytännöstä. Se tarkoittaa tutkijan kokonaisvaltaista rehellisyyttä ja rehtiä tutkimuksen tekemisessä.³⁵⁵ Tutkimuseetiikalla ymmärretään ihmistieteissä usein tutkimusjoukkoon ja tutkittavien suojaan liittyviä eettisiä kysymyksiä. Tässä tutkimuksessa tutkimuksen aineisto koostuu valmiista, virallisesta ja julkisesta asiakirjasta, joten päähuomio tutkimuksen eettisyyttä koskien kohdistuu muihin tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttaviin seikkoihin.

Varsinkin määrällisen tutkimuksen luotettavuutta on perinteisesti arvioitu validiteetin ja reliabiliteetin käsitteiden avulla. Validiteetti arvioi, onko tutkimuksessa tutkittu sitä, mitä on luvattu. Reliabiliteetilla taas viitataan tutkimuksen toistettavuuteen. Käsitteet sellaisinaan ovat hankalia laadullisen tutkimuksen näkökulmasta. Määrällisen tutkimuksen luotettavuuskriteereinä ne perustuvat oletukseen objektiivisen todellisuuden ja tiedon olemassaolosta.³⁵⁶

Laadullisen tutkimuksen kohdalla objektiivisuusongelman yhteydessä on syytä tarkastella sekä havaintojen luotettavuutta että niiden puolueettomuutta. Havaintojen luotettavuus viittaa edellä sivuttuun todellisuuden ja tiedon luonteeseen liittyvään keskusteluun. Puolueettomuudella taas viitataan tutkijan puolueettomuusnäkökulmaan: kuinka paljon ja millä tavoin tutkija vaikuttaa havaintoihin.³⁵⁷

Laadullisen tutkimuksen luonteeseen kuuluu, ettei se ole samassa mielessä objektiivista kuin määrällinen tutkimus. Laadullisessa tutkimuksessa tutkija on sekä tutkimusasetelman luoja että havaintojen tulkitsija³⁵⁸. Laadullinen tutkimus

³⁵⁴ Tuomi & Sarajärvi 2018, 148–149.

³⁵⁵ Tuomi & Sarajärvi 2018, 150–151.

³⁵⁶ Tuomi & Sarajärvi 2018, 160–161.

³⁵⁷ Tuomi & Sarajärvi 2018, 160.

³⁵⁸ Tuomi & Sarajärvi 2018, 160.

on aina tutkijan tekemää tulkintaa eli täydelliseen puolueettomuuteen ei liene mahdollisuutta. Tämä johtaa siihen, ettei laadullinen tutkimus yleensä ole samassa mielessä toistettavissa kuin määrällinen tutkimus. Laadullisessa tutkimuksessa, jossa tutkittavaa ilmiötä pyritään kuvailemaan ja ymmärtämään, tutkimusjoukko tai tutkimuksen aineisto on myös yleensä huomattavasti määrällistä tutkimusta pienempi. Tällöin on luonnollista, ettei tutkimuksella edes pyritä yleistettävään kuvaukseen, vaan sen sijaan keskitytään syventämään kuvausta ja ymmärrystä tutkittavasti ilmiöstä.

Tuomen ja Sarajärven mukaan laadullisen tutkimuksen luotettavuuden tarkastelemiseksi ei ole olemassa yksiselitteisiä ohjeita. Heidän mukaansa laadullisen tutkimuksen luotettavuuden tarkastelussa olennaiseksi nousee kuitenkin sen sisäisen johdonmukaisuuden arvioiminen kokonaisuutena. Tässä tutkimuksessa johdonmukaisuuteen on pyritty ennen kaikkea mahdollisimman selvällä ja yksiselitteisellä raportoinnilla, tekemällä tutkimusprosessi mahdollisimman näkyväksi sekä pohtimalla omaa roolia tutkimuksen tekijänä ja siihen liittyvää puolueettomuutta.³⁵⁹

Tämän tutkimuksen luotettavuuden kannalta ehdottomasti suurin haaste olivat laajat ja monitulkintaiset sekä osin myös epämääräiset käsitteet, joita tutkimuksen aihepiiriin liittyi sekä teorian että aineiston puolesta. Käsitteiden hallitsemisen haastetta lisäsi se, että monet käsitteet olivat myös päällekkäisiä. Tämän takia pyrin määrittelemään käsitteet mahdollisimman täsmällisesti päteviin ja relevantteihin lähteisiin tukeutuen.

Toinen merkittävä haaste liittyi omaan rooliini tutkijana. Olen tutustunut eksistenssianalyttiseen teoriaan ja didaktikkaan vuosia sitten, ja tein aiheeseen liittyen myös opettajan opintoihin liittyvän tutkielman. Aiheena eksistenssianalyttinen teoria ja didaktikka ovat minulle hyvin kiinnostavia ja helposti lähestyttäviä. Henkilökohtainen kiinnostus ja mieltymys nimenomaisiin teorioihin vaikutti suhtautumiseeni aineistosta tehtyihin havaintoihin. Usein analyysiä tehdessäni huomasin miettiväni, että jotain *pitäisi* olla aineistossa sen sijaan, että olisin tarkastellut aineistoa objektiivisesti. Tämän ongelman tiedostettuani pyrin säännöllisesti muistuttamaan itseäni tutkimuksen tarkoituksesta sekä omasta roolistani tutkijana. Konkreettisesti tämä tapahtui pitämällä jatkuvasti tutkimuksen tehtävää ja tutkimuskysymyksiä näkyvillä. Tähän kiinnitin myös erityistä huomiota tutkimusraporttia kirjoittaessani.

³⁵⁹ Tuomi & Sarajärvi 2018, 163–165.

Ongelmassa auttoi myös työstä saamani palaute, joka auttoivat näkemään taas laajemman kokonaisuuden.

Kolmas haaste liittyi aineistoon ja sen rajaamiseen. Tutkimustehtävän ja tutkimuksen luotettavuuden kannalta olisi mahdollisesti ollut hyödyllisempää käyttää tutkimuksen aineistona koko POPS 2014:aa. Tällöin ongelmaksi olisi kuitenkin muodostunut tutkielman laajeneminen sekä työ- että sivumäärältään tarkoitustaan suuremmaksi. Käyttämäni rajausta jätti nyt tutkittavan aineiston ulkopuolelle muun muassa elämäntieteen ja terveystieteen oppiaineet, jotka olisivat voineet tarjota oman näkökulmansa eksistenssianalyttisen didaktiikan aiheisiin. Rajausta teki myös mahdottomaksi tulosten yleistämisen koskemaan koko opetussuunnitelmaa. Rajauksen takia tuloksia voi tarkastella ainoastaan käytettyä aineistoa vasten. Pidän kuitenkin tekemääni aineiston rajausta perusteltuna, kuten olen luvussa 3.2 esittänyt.

Aineiston rajaukseen liittyi toinenkin tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttava haaste. Opetussuunnitelman rakenteeseen perustuva kolmijako tarkoitukseen, sisältöön ja muotoon osoittautui tämän aineiston puitteissa hieman harhaanjohtavaksi. Koska olin rajannut tutkimuksen aineiston koskemaan oppiaineista vain uskontoa ja erityisesti evankelisluterilaista uskontoa, jäi näin ollen tutkimuksen ulkopuolelle suurin osa POPS 2014:n sisältöä kuvaavasta tekstistä. Tällöin on mahdotonta luoda kattavaa kuvaa opetussuunnitelman rakenteellisten ulottuvuuksien keskinäisestä suhteesta, mikä väistämättä vaikuttaa myös opetussuunnitelmasta välittyvään kokonaiskuvaan. Havainnot opetussuunnitelman elementtien suhteesta perustuvat siis ainoastaan tämän tutkimuksen aineistoon, eivätkä koske koko opetussuunnitelmaa. Tosin uskallan kuitenkin olettaa, että eksistenssianalyttisen didaktiikan näkökulma heijastuu voimakkaimmin juuri uskonnon oppiaineen sisältöihin. Toisaalta esimerkiksi edellä mainitsemani elämäntieteen ja terveystieteen oppiaineet olisivat voineet tuoda tutkimukseen oman sisällöllisen lisänsä.

Viidenneksi haasteeksi osoittautui tutkimuksen teoreettinen viitekehys. Hannele Niemi esittelee eksistenssianalyttisen didaktiikan pääosin yhdessä, varsin suppeassa teoksessa eikä muuta tutkimusta aihepiiriin liittyen ole. Tämä teki hankalaksi esimerkiksi edellä mainitun käsitteiden määrittelyyn. Niemi ei tarjoa kaikille käsitteille täsmällisiä määrittelyjä. Myös eksistenssianalyttisen didaktiikan suhde Franklinin eksistenssianalyttiseen teoriaan jäi hieman epäselväksi. Monet eksistenssianalyttisen didaktiikan ajatukset ja käsitteet

vaikuttavat olevan suoraan Frankliltä lainattuja. Kuitenkin näiden kahden teorian välinen suhde jää eksistenssianalyttisessä didaktiikassa tarkemmin avaamatta. Selvän yhteyden vuoksi katsoin kuitenkin perustelluksi täsmentää joitakin käsitteitä ja ajatuksia Franklin teorian avulla. Varsinkin, jos Niemi oli aiheeseen liittyen Frankliin viitannut. Myös opetussuunnitelmateoriaan liittyen haasteita aiheutti nykyiseen opetussuunnitelmaan liittyvän tutkimuksen puute. Tutkimuksen aineiston muodostava POPS 2014 on julkaistu vuonna 2014, mutta otettu käyttöön vasta vuosien 2016–2019 aikana. Näin ollen on ymmärrettävää, ettei siihen liittyvää tutkimusta ole vielä juurikaan ehtinyt kertyä.

Kuudes haaste liittyi aineiston analyysiin, jonka olen kuvannut yksityiskohtaisesti luvuissa 3.4 ja 3.5. Kuten olen jo näissä luvuissa kuvannut, aineiston analyysin moniulotteisuus teki siitä hankalasti hallittavan kokonaisuuden. Analyysin ulottuvuudet muodostuivat eksistenssianalyttisen didaktiikan ja siihen liittyvän eksistenssianalyttisen teorian, opetussuunnitelmateorian ja POPS 2014:n näkökulmista. Ulottuvuuksia oli varsinkin analyysin alkuvaiheessa käsiteltävä yhtä aikaa, jotta mitään tietoa ei katoaisi prosessin aikana. Samasta syystä myös analyysiyksiköt olivat aluksi varsin pitkiä ja osittain päällekkäisiä. Analyysin edetessä kokonaisuus muuttui kuitenkin asteittain helpommin hallittavaksi. Tosin epäsuhta eri pääkategorioiden välillä oli niin merkittävä, että se aiheutti väistämättä epätasapainon myös tulosten raportoinnin suhteen. Tämä oli kuitenkin ensisijaisesti teoriasta johtuvaa, ja teoriaohjaavan tutkimuksen ollessa kyseessä, on mielestäni perusteltua edetä silti teorian ohjaamana.

Lopuksi on vielä todettava, että tutkimalla ainoastaan yhtä opetussuunnitelman toimeenpanon tasoa, tässä tapauksessa valtakunnallista, kirjoitettua opetussuunnitelmaa, ei ole mahdollista saada kovin kattavaa kuvaa minkään ilmiön esiintymisestä tai toteutumisesta opetuksen ja oppimisen monitasoisella kentällä. Tämä tutkimus kohdistuu ainoastaan kirjoitettuun opetussuunnitelmaan. Sen toteutuminen koulun arjessa, opettajien ja oppilaiden todellisessa elämässä jää tämän tutkimuksen ulkopuolelle. Tämän olen pyrkinyt pitämään mielessä tuloksia raportoidessani.

5.3 Johtopäätökset

Tutkimuksen tehtävänä oli selvittää, miten POPS 2014:n valitut osat ohjaavat oppilasta kasvamaan eksistenssianalyttisen didaktiikan näkökulmasta oman elämänsä subjektiksi. Tulosten perusteella tämä tapahtuu erityisesti vastuulliseen

ja aktiiviseen yhteiskunnan jäsenyyteen ohjaamalla. Kaikki muut eksistenssianalyttisen didaktiikan periaatteet vaikuttavat aineiston perusteella ainakin osittain palvelevan tätä keskeisintä päämäärää. Vastuullinen ja aktiivinen kansalainen ei kuitenkaan toimi yksin. Yhdessä tekeminen ja yhteistyö näyttäytyvät aineistossa tärkeinä tulevaisuuden taitoina ja yhteiskunnan tukipilareina. Aineistosta välittyy kuva, jonka mukaan tulevaisuuden maailmaa rakennetaan yhdessä, ei yksin. Yhteisöllisyyden korostuksen ohella aineistossa kuitenkin näkyy myös yksilöllinen näkökulma eksistenssianalyttisiin periaatteisiin. Ihmisyyteen kasvu ja oman minuuden rakentaminen itsetuntemuksen, elämäkatsomuksen ja identiteetin kehittymisen myötä nousee aineistossa tärkeäksi päämääräksi. Toisaalta myös yksilöllinen näkökulma palvelee yksilön kehityksen ja hyvinvoinnin ohella myös yhteistä hyvää. Yhteiskunta tarvitsee tasapainoisia, sivistyneitä, aktiivisia ja vastuullisia jäseniä.

Tulosten perusteella vaikuttaa siltä, että eksistenssianalyttisten periaatteiden osalta aineistossa painottuu perusopetuksen yhteiskunnallinen tehtävä. Yhteiskunnallinen, tulevaisuuteen tähtäävä näkökulma on tärkeä myös eksistenssianalyttisessä didaktiikassa, jonka päämäärä on oppilas oman elämänsä subjektina. Eksistenssianalyttinen didaktiikka tähtää kasvatuseriaatteissaan nimenomaan tulevaisuuteen. Itsenäisesti ajatteleviin, vastuullisiin ja aktiivisiin toimijoihin, jotka löytävät elämälleen merkitystä itsensä ulkopuolelta.

Näkökulmissa on kuitenkin hieno ero. Siinä, missä POPS 2014 ajaa varsin vahvasti yhteiskunnallista asiaa, vaikuttaa eksistenssianalyttinen didaktiikka korostavan enemmän yksittäisen oppilaan kokonaisvaltaista kasvua ja hyvinvointia, vaikka molemmat tavoittelevatkin ainakin periaatteessa samaa päämäärää. Tämä käy ilmi muun muassa siitä, miten eksistenssianalyttisen didaktiikan näkökulmasta oppilaan henkisen kasvun kannalta merkittävät aiheet, kuten eksistentiaaliset kysymykset, etsimisen salliva ilmapiiri, kohtaaminen ja vaikeudet jäävät aineistossa hyvin vähälle huomiolle.

Yhteiskunnallisen tehtävän korostumisen lisäksi, POPS 2014:a voidaan luonnehtia tyypiltään varsin kompetenssipohjaiseksi. Tämä tarkoittaa sitä, että POPS 2014:ssa korostuvat tietyt yhteiskunnallisesti arvokkaina pidetyt taidot eli kompetenssit³⁶⁰. Kompetenssipainotus heijastuu myös eksistenssianalyttisestä didaktiikasta, joka näkee koulun ja uskonnonopetuksen tehtävänä nimenomaan tulevaisuudessa tarvittavan osaamisen kehittämisen.

³⁶⁰ Vitikka & Hurmerinta 2011, 13.

Perusopetuksen yhteiskunnallista tehtävää korostaa myös POPS 2014:ssa merkittävään rooliin nouseva kulttuurinen näkökulma. Näkökulma ei sinänsä ole ristiriidassa eksistenssianalyyttisten periaatteiden kanssa. Myös eksistenssianalyyttisen didaktiikan mukaan kulttuurinen tietoisuus ja osaaminen on erityisesti uskonnonopetuksessa tärkeä elementti. Kulttuurinen korostus ei kuitenkaan eksistenssianalyyttisessä didaktiikassa ole yhtä voimakas kuin se on POPS 2014:ssa. Tämä selittyy luonnollisesti sillä, että eksistenssianalyyttisen didaktiikan kehittämisen aikaan 1980-luvun lopulla Suomi oli hyvin erilainen kuin nykypäivänä. Monikulttuurisuuden aihepiiri on vasta 2000-luvulla noussut laajemmin osaksi suomalaista yhteiskunnallista ja koulutusta koskevaa keskustelua.

Eksistenssianalyyttisen didaktiikan syntyminen aivan toisenlaisessa ajassa ja paikassa näkyy myös muutamassa muussa asiassa, kuten esimerkiksi yhteisön käsityksessä. Kun eksistenssianalyyttisessä didaktiikassa kouluyhteisöä käsiteltäessä viitataan lähinnä oppilaisiin ja opettajiin, POPS 2014:ssa kouluyhteisö ymmärretään laajemmaksi, myös koulun ulkopuolisia tahoja osallistavaksi ryhmäksi. Eksistenssianalyyttinen didaktiikka ei myöskään viittaa teknologian käyttöön opetuksen tukena, kun taas POPS 2014:ssa teknologialla on roolinsa sekä oppimisen tavoitteena että sen välineenä. Toisaalta eksistenssianalyyttisessä didaktiikassa oppimisympäristö hahmotetaan kuitenkin varsin laajasti esimerkiksi työtapojen osalta.

Vaikka eksistenssianalyyttisen didaktiikan kehittämisestä on kulunut jo kolme vuosikymmentä, kaikki sen tärkeimmät periaatteet ovat edelleen läsnä POPS 2014:ssa. Eksistenssianalyyttinen didaktiikka heijastaa oman aikansa opetussuunnitelmaa ja yhteiskunnallisia arvoja. Samalla se on kuitenkin monessa suhteessa hämmästyttävän yhdenmukainen nykyisen opetussuunnitelman kanssa, vaikka näkökulmat ja painotukset hieman eroavatkin. Tämän voi olettaa kertovan jotain myös opetussuunnitelmien taustalla vaikuttavien arvojen pysyvyydestä. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita on perinteisesti uudistettu noin kymmenen vuoden välein, välillä radikaalistikin. Vaikuttaa kuitenkin siltä, että perusopetuksen arvopohja on opetussuunnitelmasta toiseen pysynyt suhteellisen samana. Aineiston perusteella POPS 2014 ja eksistenssianalyyttinen didaktiikka jakavat paljon samoja arvoja ja käsityksiä, mutta eroavat jonkin verran käsityksessään perusopetuksen perimmäisestä tehtävästä tai ainakin painotuksessa.

Vaikka kokonaisuudessaan POPS 2014 käsittelee opetuksen muotoa ja erityisesti oppisisältöjä varsin laajasti, jäi aineistosta kuitenkin varsin tavoitepainotteinen kuva. POPS 2014 luettelee suuren määrän tavoitteita ottamatta kuitenkaan kovin tarkasti kantaa, miten näihin tavoitteisiin tulisi päästä. Näin käy erityisesti laaja-alaisen osaamisen kanssa. Osaamiskokonaisuudet ovat erittäin laajoja ja ne sisältävät valtavan määrän erilaisia tavoitteita. Mietityttämään jäi, miten ja millä ajalla nämä tavoitteet olisi tarkoitus saavuttaa? Erityisesti yläluokilla aineenopettajajärjestelmän luoman käytännön haasteen ja jo valmiiksi varsin tiiviiden oppiainesistöjen lomaan tällaista määrää uusia tavoitteita on luonnollisesti vaikea sulauttaa.

Ongelma koskee myös eksistenssianalyttisen didaktiikan aiheita, jotka tämän tutkimuksen perusteella ovat korostetusti esillä POPS 2014:ssa nimenomaan laaja-alaisen osaamisen kokonaisuuksissa. Jääkö niiden käsittelyyn todella aikaa koulun arjessa? Vai juostaanko kiireessä aiheesta toiseen, jotta opetussuunnitelman asettamat velvoitteet saadaan edes näennäisesti täytettyä? Tämä on ongelma erityisesti siksi, että eksistenssianalyttisen didaktiikan periaatteet edellyttävät aikaa, rauhaa ja tilaa. Elämän tarkoitus ei löydy yhdellä oppitunnilla. Jopa sen etsintään virittäminen vaatii usein enemmän aikaa. Jääkö koulussa todella aikaa näiden aiheiden syvälliseen pohtimiseen?

Tähän kysymykseen ei voida vastata ainoastaan opetussuunnitelmaa tutkimalla. Tarvitaan tutkimusta kaikilta opetussuunnitelman toteuttamisen ja koulun toiminnan tasoilta. Hannele Niemi toteaa, että jos nuorista halutaan kasvattaa aktiivisia vastuunkantajia, päämäärien tulisi olla näkyviä paitsi opetussuunnitelmissa, myös koulun käytännöissä ja yksityisen oppilaan kasvun tukemisessa³⁶¹. Tarvitaan siis eksistenssianalyttisen didaktiikan ja POPS 2014:n periaatteiden ja tavoitteiden tutkimista myös muilla tasoilla: paikallisista opetussuunnitelmista aina opetustapahtumaan ja opettajan ja oppilaiden kokemuksiin.

Lähde- ja kirjallisuusluettelo

Lähteet

Mitä opetussuunnitelman perusteissa sanotaan itseohjautuvuudesta, digitalisaatiosta ja ilmiöoppimisesta? (2018). Uutinen 20.11.2018. Helsinki: Opetushallitus. <https://www.oph.fi/fi/uutiset/2018/mita->

³⁶¹ Niemi 1991, 22.

[opetussuunnitelman-perusteissa-sanotaan-itseohjautuvuudesta-digitalisaatiosta-ja](#) (luettu 10.2.2020).

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014). Helsinki: Opetushallitus. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf (luettu 22.5.2019).

Perusopetuksen opetussuunnitelman ydinasiat (s.a.). Helsinki: Opetushallitus. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/perusopetuksen-opetussuunnitelman-ydinasiat> (luettu 27.9.2019).

Uskonnon opetussuunnitelman käsitteitä (s.a.). Helsinki: Opetushallitus. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/uskonnon-opetussuunnitelman-kasitteita> (luettu 15.1.2020).

Yhteisöllisyys (s.a.). Helsinki: Opetushallitus. <https://www.oph.fi/fi/opettajat-ja-kasvattajat/yhteisollisyys> (luettu 19.2.2020).

Kirjallisuus

Ahonen, Timo, Heikki Lyytinen, Paula Lyytinen, Jari-Erik Nurmi, Lea Pulkkinen, & Isto Ruoppila (2014). *Ihmisen Psykologinen Kehitys*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Autio, Tero, Liisa Hakala & Tiina Kujala (toim.) (2017). *Opetussuunnitelmatutkimus: Keskustelunavauksia kouluun ja opettajankoulutukseen*. Tampereen yliopisto.

Chen, Ying, Eric S. Kim, Howard K. Koh, A. Lindsay Frazier, Tyler J. VanderWeele (2019). Sense of Mission and Subsequent Health and Well-Being Among Young Adults: An Outcome-Wide Analysis. *American Journal of Epidemiology*. 2019/4, 664–673. <https://doi.org/10.1093/aje/kwz009>

Frankl, Viktor E. (1982). *Elämän tarkoitusta etsimässä*. Keuruu: Otava.

Frankl, Viktor E. (2002). *Ihmisyiden rajalla*. Keuruu: Otava.

Frankl, Viktor E. (2008). *Logoterapia – avain mielekkääseen elämään*. Juva: Bookwell Oy.

García-Alandete, Joaquín (2015). Does Meaning in Life Predict Psychological Well-Being? *European Journal of Counselling Psychology* 3(2), 89–98. doi:10.5964/ejcop.v3i2.27.

Hakala, Juha T. (2018). Oikean tutkimusmenetelmän löytäminen. Raine Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Halinen, Irmeli, Risto Hotulainen, Eija Kauppinen, Päivi Nilivaara, Asta Raami & Mari-Pauliina Vainikainen (2016). *Ajattelun taidot ja oppiminen*. Jyväskylä: PS-kustannus.

- Helkama, Klaus, Rauni Myllyniemi, Karmela Liebkind, Johanna Ruusuvuori, Jan-Erik Lönnqvist, Nelli Hankonen, Tuuli Anna Mähönen, Inga Jasinskaja-Lahti & Jukka Lipponen (2016). *Johdatus sosiaalipsykologiaan*. Helsinki: Edita.
- Iivonen, Pekka & Virpi Paulanto (2017). Johdanto. Pekka Iivonen & Virpi Paulanto (toim.), *Uudistuva uskonnon opetus*. Helsinki: Kirjapaja, 7–8.
- Ilvonen, Anne (s.a.). *Miten vaikutan? Kansalaistoimijan vaikuttamisopas*. OK-opintokeskus.
- Innanen, Tapani (2005). Opetussuunnitelmasta oppimiseen. Arto Kallioniemi & Juha Luodeslampi (toim.) *Uskonnonopetus uudella vuosituhanella*. Helsinki: Kirjapaja, 183–195.
- Jyrhämä, Riitta, Martti Hellström, Kari Uusikylä & Pertti Kansanen (2016). *Opettaja didaktiikka*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kallioniemi, Arto (2005). Kehittyvä uskonnon didaktiikan tutkimus ja sen haasteet. Arto Kallioniemi & Juha Luodeslampi (toim.), *Uskonnonopetus uudella vuosituhanella*. Helsinki: Kirjapaja, 50–74.
- Kallioniemi, Arto (2007a) Laadukas katsomusaineiden opetus. Arto Kallioniemi & Eero Salmenkivi (toim.), *Katsomusaineiden kehittämishaasteita. Opettajankoulutuksen tutkinnonuudistuksen virittämää keskustelua*. Tutkimuksia 279. Helsingin yliopisto, 41–52.
- Kallioniemi, Arto (2007b). Näkökulmia eurooppalaiseen uskonnon opetukseen – oppiaineen kehittämisen haasteita Norjassa ja Suomessa. Arto Kallioniemi & Eero Salmenkivi (toim.), *Katsomusaineiden kehittämishaasteita. Opettajankoulutuksen tutkinnonuudistuksen virittämää keskustelua*. Tutkimuksia 279. Helsingin yliopisto, 55–76.
- Kallioniemi, Arto & Martin Ubani (2008). Eksistenssianalyttinen didaktinen teoria uskonnon opetuksen uudistajana. Arto Kallioniemi, Auli Toom, Martin Ubani, Heljä Linnansaari & Kristiina Kumpulainen (toim.), *Ihmistä kasvattamassa: koulutus – arvot – uudet avaukset. Professori Hannele Niemen juhlakirja*. Kasvatusalan tutkimuksia 40. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura, 311–330.
- Kallioniemi, Arto & Arniika Kuusisto & Martin Ubani (2017). Koulun katsomusaineiden opetus ja didaktiikka. Pekka Iivonen & Virpi Paulanto (toim.), *Uudistuva uskonnon opetus*. Helsinki: Kirjapaja, 35–48.
- Kleftaras, George & Evangelia Psarra (2012). Meaning in life, psychological well-being and depressive symptomatology: A comparative study. (Report). *Psychology (Irvine)* 3(4), 337–345. doi:10.4236/psych.2012.34048

- Kumpulainen, Kristiina, Leena Krokfors, Lasse Lipponen, Varpu Tissari, Jaakko Hilppö & Antti Rajala (2010). *Oppimisen sillat. Kohti osallistavia oppimisympäristöjä*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Löfblom, Katariina (2013). *Nuorten kokemien elämysten yksilölliset ja yhteisölliset vaikutukset*. Väitöskirja. Turun yliopisto.
<https://www.utupub.fi/handle/10024/88070>
- Maltby, John, Liz Day & Ann Macaskill (2017). *Personality, Individual Differences and Intelligence*. Harlow: Pearson Education Limited.
- Mikkola, Kati (2017). Uskonnosta opettaminen. Pekka Iivonen ja Virpi Paulanto (toim.). *Uudistuva uskonnonopetus*. Helsinki: Kirjapaja, 11–34.
- Niemi, Hannele (1991). *Uskonnon didaktiikka. Oppilaista elämän subjekteja*. Keuruu: Otava.
- Niemi, Hannele (1987). *The meaning of life among secondary school pupils. A theoretical framework and some initial results*. Helsingin yliopisto.
- Närhi, Vesa, Anne Karhu, Liisa Klenberg, Mika Paananen & Anita Puustjärvi (2019). Tarkkaavuuden, itsesäätelyn ja toiminnanohjauksen vaikeudet. Timo Ahonen, Mikko Aro, Tuija Aro, Marja-Kristiina Lerkkanen & Tiina Siiskonen (toim.), *Oppimisen vaikeudet*. Niilo Mäki Instituutti, 350–373.
- Paakkanen, Miia, Frank Martela, Jarkko Rantanen & Anne Birgitta Pessi (2017). Kuinka oppia tunnetaitoja. Anne Birgitta Pessi, Frank Martela & Miia Paakkanen (toim.), *Myötätunnon mullistava voima*. Jyväskylä: PS-kustannus, luku: Kuinka oppia tunnetaitoja.
- Perusopetuslaki 628/1998*. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628> (luettu 22.5.2019).
- Perusopetusasetus 852/1998*.
<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980852> (luettu 22.5.2019).
- Räsänen, Antti (2017). Oppilas uskonnonopetuksessa. Pekka Iivonen & Virpi Paulanto (toim.), *Uudistuva uskonnonopetus*. Helsinki: Kirjapaja, 67–80.
- Saari, Antti, Tuomas Tervämäki & Veli-Matti Värri (2017). Opetussuunnitelma valtiollisen yhtenäisyyden rakentajana. Tero Autio, Liisa Hakala & Tiina Kujala (toim.), *Opetussuunnitelmatutkimus: Keskustelunavauksia suomalaiseen kouluun ja opettajankoulutukseen*. Tampereen yliopisto, 83–108.
- Saari, Antti & Esko Harni (2019). Mikä tieto on kaikkein tärkeintä. Herbert Spencer ja elämää myötäilevä opetussuunnitelma. Tero Autio, Liisa Hakala ja Tiina Kujala (toim.), *Siirtymiä ja ajan merkkejä koulutuksessa: Opetussuunnitelmatutkimuksen näkökulmia*. Tampereen yliopisto, 99–119.

- Saastamoinen, Mikko (2006). Minuus ja identiteetti tutkimuksen haasteina. Pertti Rautio & Mikko Saastamoinen (toim.), *Minuus ja identiteetti. Sosiaalipsykologinen ja sosiologinen näkökulma*. Tampere: Tampereen yliopistopaino, 168–180. <http://urn.fi/URN:ISBN:951-44-6840-6>
- Salo, Ulla-Maija (2015). Simsalabim, sisällönanalyysi ja koodaamisen haasteet. Sanna Aaltonen & Riitta Högbacka (toim.), *Umpikujasta oivallukseen – refleksiivisyys empiirisessä tutkimuksessa*. Tampere: Tampereen yliopistopaino, 166–190. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-44-9786-5>
- Tuomi, Jouni & Anneli Sarajärvi (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Turja, Leena & Mari Vuorisalo (2017). Lasten oikeudet, toimijuus ja osallisuus oppimisessa. Merja Koivula, Anna Siippainen & Paula-Eerola Pennanen (toim.) *Valloittava varhaiskasvatus. Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia*. Tampere: Vastapaino, luku 2.
- Ubani, Martin (2013). *Peruskoulun uskonnonopetus*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta 422/2012*.
<https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2012/20120422> (luettu 22.5.2019).
- Vitikka, Erja (2009). *Opetussuunnitelman mallin jäsenitys. Sisältö ja pedagogiikka kokonaisuuden rakentajina*. Väitöskirja. Helsingin yliopisto.
- Vitikka, Erja & Elisa Hurmerinta (2011). *Kansainväliset opetussuunnitelmasuuntaukset*. Helsinki: Opetushallitus.
- Vitikka, Erja & Marjo Rissanen (2019). Opetussuunnitelma kansallisena ja paikallisena ohjausvälineenä. Tero Autio, Liisa Hakala & Tiina Kujala (toim.), *Siirtymiä ja ajan merkkejä koulutuksessa: Opetussuunnitelmatutkimuksen näkökulmia*. Tampereen yliopisto, 221–245.