

Koulu kulttuuri-identiteetin tukijana – Opetussuunnitelman yleiset ja oppiainekohtaiset tavoitteet kulttuurisesti kestävästä kasvatuksesta näkökulmasta

Marja Laine

Kasvatustieteellinen tiedekunta, Helsingin yliopisto



Artikkelissa esitellään ja arvioidaan kulttuurisesti kestävästä kasvatuksesta sisältötavoitteita ja pedagogiikkaa valtakunnallisessa perusopetuksen opetussuunnitelman (2014) yleisessä sekä oppiainekohtaisissa osuuksissa. Tavoitteita on eritelty kulttuurisesti kestävästä kasvatuksesta määritelmän ja siihen liitettyjen koulutus- ja kehitystarpeiden avulla (Laine, 2016a; 2017) sekä Julian Agyemanin oikeutetun kestävyden teorian avulla (Agyeman, 2013). Tutkimus edustaa kvalitatiivista teoriasidonnaista sisällönanalyysiä, ja aineistona toimii tällä hetkellä voimassa oleva perusopetuksen opetussuunnitelma 2014. Artikkelissa osoitetaan, että kulttuurisesti kestävästä kasvatuksesta sisältötavoitteet ovat esillä perusopetuksen normatiivisessa ohjauksessa. Sen sijaan pedagogiikan näkökulmasta perusopetuksessa tulisi huomioida erityisesti rekognitio, kulttuurinen inkluisio ja kokonaisvaltainen näkemys kestävydestä, jotta opetussuunnitelman perusteiden perusopetukselle asettama vaatimus opetuksen kulttuurisesta kestävydestä toteutuisi.

Opetussuunnitelma, kestävä kehityksen kasvatusta, kulttuurisesti kestävä kehitys, kulttuurisesti kestävä kasvatusta, oikeutettu kestävyys

Lähetetty: 16.10.2018

Hyväksytty: 29.4.2019

Vastuukirjoittaja: marja.h.laine@gmail.com

DOI: 10.23988/ad.72962

Johdanto

Opetushallituksen laatimat valtakunnalliset perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014 (myöhemmin OPS) edellyttävät kasvatuksen olevan kulttuurisesti kestävä. OPS:n mukaan opetus luo pohjaa kulttuuriselle kestävyydelle ja laaja-alaisessa osaamisessa lähtökohtana on ”kulttuurisesti kestävä elämäntapa” (Opetushallitus, 2014, s. 16, 21). Tutkimuksessa selvitetään sitä, millaisia kulttuurisesti kestävä kasvatuksen mukaisia tavoitteita valtakunnallisiin opetussuunnitelman perusteisiin 2014 sisältyy ja millaisia tavoitteita niihin mahdollisesti tulisi sisältyä suhteessa kulttuurisesti kestävä kasvatuksen määritelmään ja siihen liitettyihin pedagogisiin teemoihin. Tavoitteet on jaoteltu sekä sisältötavoitteisiin että pedagogisiin tavoitteisiin ja näitä tavoitteita esitellään sekä integroitujen että eriteltyjen sisältöjen kautta.

Koska normatiivisessa opetussuunnitelma-asiakirjassa ei määritellä sitä, mitä kulttuurisella kestävyydellä tarkoitetaan, olen aiemmassa tutkimuksessani määritellyt kulttuurisesti kestävä kasvatuksen käsitteen (Laine, 2016a) ja siihen liittyviä koulutus- ja kehitystarpeita (Laine, 2017). Tässä artikkelissa hyödynnän aiempaa tutkimustani analysoidessani OPS:n sisältöjä ja pedagogiikkaa kulttuurisen kestävyuden näkökulmasta. Käytän analyysissäni myös Julian Agyemanin oikeutetun kestävyuden teoriaa, erityisesti hänen määritelmiään rekognitiosta ja kulttuurisesta inklusiosta, nostaakseni esiin koulun roolin oppilaan kulttuuri-identiteetin tukijana. Lopuksi pohdin sitä, millaisten pedagogisten oppimistavoitteiden huomioimista OPS:n velvoittama kulttuurinen kestävyys edellyttää. On tärkeää tunnistaa se, etteivät opettajat aina koe opetussuunnitelmaa pedagogiseksi asiakirjaksi vaan normiksi, jota tulee toteuttaa. (Heinonen, 2005). Tämän vuoksi pedagogisten tavoitteiden sanallistaminen on tärkeää. Tavoitteiden määrittely myös helpottaa opettajan arkityötä ja linjaa opetuksen suunnittelua.

Tutkimuksen tausta

Opetussuunnitelma ja oppimisen tavoitteet tutkimuksen kohteena

OPS:n laadintaa ohjaavat perusopetuslaki ja -asetus sekä valtioneuvoston asettamat yleiset tavoitteet ja tuntijako. OPS:ssa määritellään opetuksen päämäärät ja tavoitteet sekä opetuksen toteuttamiseen liittyvät periaatteet. OPS:lla on siis rooli juridis-hallinnollisena asiakirjana, ajankohtaisen ja merkittävän tiedon väittäjänä sekä pedagogisena ohjaajana. (Vitikka, 2008.) OPS:lla tarkoitetaan tässä tutkimuksessa opetushallituksen määrittämiä perusopetuksen opetussuunnitelman valtakunnallisia perusteita (2014) erotuksena paikallisista kuntien ja koulujen laatimista opetussuunnitelmista sekä eri koulutustasojen opetussuunnitelmista. Tutkimuksen kohteena OPS-diskurssi on merkittävä, sillä siinä tiivistyvät keskeiset kasvatuksen tavoitteet ja yhteiskunnan koulukasvatukselle asettamat tarpeet. Siinä näkyvät myös yhteiskunnan vallitsevat ideologiat ja arvot. (Saari, Tervasmäki & Värri, 2017.) Kulttuurisen kestävyuden näkökulmasta onkin merkittävää selvittää sitä, millaisia tarpeita ja arvoja

OPS-diskurssissa nostetaan esiin liittyen oppilaan kulttuuri-identiteetin tukemiseen.

Suomalaisia opetussuunnitelmia on tutkittu useasta eri näkökulmasta (opetussuunnitelman käsitteestä, historiasta ja eri tasojen määrittelystä ks. tarkemmin Vitikka, 2008; Autio, 2017; Saari, Salmela & Vilkkilä, 2017). Tutkimuksen kohteena ovat olleet muun muassa eri oppiaineiden sisällöt (esim. Tomperi, 2017), OPS:n eri osa-alueet (esim. Cantell, 2015; Norrena, 2016), pedagogiikka (esim. Halinen, Hotulainen, Kauppinen, Nilivaara, Raami & Vainikainen, 2016; Heinström, Ropo & Sormunen, 2015), opetussuunnitelmaprosessi (esim. Mäkelä ym., 2016), opetussuunnitelmateoria (esim. Jyrhämä, Hellström, Uusikylä & Kansanen, 2016) sekä OPS:n tavoitteiden saavuttaminen (esim. Ouakrim-Soivio & Kuusela, 2012). OPS-diskurssi on tärkeä tutkimuskohde, sillä sen sisällöt vaikuttavat kouluopetuksen ohella opettajankoulutukseen, sekä myös siihen, millaiset teemat valitaan kasvatuksen sisällöiksi ja millaista diskurssia kasvatuksesta käydään. OPS:lla yhteiskunta ilmaisee koulutusta koskevan tahonsa ja tavoitteensa. Näin OPS voidaan nähdä sekä muutoksen mahdollistajana että sen estäjänä. Toteutettu OPS on kuitenkin opettajan pedagogista toimintaa. (Vitikka, 2008.) Pelkän kirjoitetun OPS:n analysoiminen ei riitäkään kuvaamaan kulttuurisesti kestävästä kasvatuksesta todellista esiintymistä kouluissa. OPS-diskurssia analysoimalla voidaan kuitenkin selvittää sitä, miltä osin kulttuurinen kestävyys huomioidaan normitasolla ja millaisia pedagogisia arvoja siihen on liitetty.

Tässä tutkimuksessa OPS:a lähestytään kahdesta eri näkökulmasta. Vitikan (2008) mukaan OPS voidaan jakaa kahteen perusainekseen: sisältöön ja pedagogiikkaan. Myös kulttuurisesti kestävästä kasvatuksesta määritelmä sekä siihen liitetyt koulutus- ja kehitystarpeet (Laine, 2016a; 2017) voidaan eritellä sisältöön ja pedagogiikkaan liittyviin aineksiin. Sisällöllä tarkoitetaan opetuksen sisältöä eli sitä, *mitä opetetaan*. Pedagogiikalla tarkoitetaan opetuksen keinoja ja muotoja eli sitä, *miten opetetaan*. Opetukseen liittyvät tavoitteet eivät siis ole erillisiä opetukseen liittyvästä vuorovaikutuksesta.

Suomalaisissa OPS:ssa ei ole perinteisesti kuvattu opetusmenetelmiä, vaan opetusmenetelmien valinta on kuulunut opettajan oman päätätävällän alueeseen. Näin ollen OPS-diskurssi ei ole riittävä aineisto kuvaamaan kouluissa käytössä olevaa pedagogiikkaa. OPS:ssa on kuitenkin ilmaisuja, jotka kertovat ainakin välillisesti toivotunlaisesta pedagogiikasta eli siitä, miten sisältöjä tulisi opettaa. (Vitikka, 2008.) Pedagogiset ihanteet välittyvät esimerkiksi opetukseen ja koulun toimintakulttuurin liitettävien arvojen sekä arvioinnin perusteiden ja oppimistavoitteiden kautta. Kulttuuriseen kestävyysliittävien pedagogisten ilmausten etsiminen onkin tärkeää, jotta analyysi ei jäisi vain sisältökuvauksen tasolle.

OPS:ssa esitellään opetuksen tavoitteet. Tavoitteet ovat syntyneet yhteiskunnallisen keskustelun mutta myös esimerkiksi aiempien opetussuunnitelmien, kulttuuriperinteen, oppiainejaon ja opettajankoulutuksen pohjalta. Tavoitteet kertovat myös OPS:n eettisestä luonteesta eli käsityksestä siitä, millainen on hyvä ihminen ja kuinka sellaiseksi tullaan. Tavoitteita ei voi käytännössä tarkastella yksittäisinä, sillä ne muodostavat kokonaisuuden ja ovat yhteydessä toisiinsa (Jyrhämä ym., 2016). Kulttuurisesti kestävästä kasvatuksesta tavoitteiden määrittely liittyy OPS-diskurssin

analysoimisen näkökulmasta integroidun ja eritellyn sisällön termeihin. Eritelty sisältö tarkoittaa oppiainejakoista ja -keskeistä lähestymistapaa OPS:n laatimisessa. Integroitu sisältö puolestaan tarkoittaa keskeisten opiskeltavien aiheiden määrittelyä OPS-diskurssissa, esimerkiksi käsitteiden, taitojen, teemojen, ideoiden, tai sovellusten kautta (ks. tarkemmin eritellyn ja integroidun sisällön jatkumosta eri variaatioineen Vitikka, 2008; Kysilka, 1998). Kulttuurinen kestävyys tai jokin sen sisältöalue, teema tai tavoite voidaan siis nähdä opiskeltavaksi aiheeksi, kuten OPS esittääkin, vaikka se ei ole oma oppiaineensa (kuten esim. ”matematiikka”), tai vaikka sen tavoitteita ei ole nimetty tietyn oppiaineen vastuulle (kuten esim. matematiikassa: ”oppilas hallitsee yhteen- ja vähennyslaskut luvuilla 0–100”). Näin ollen kulttuurista kestävyyttä voidaan käsitellä teemana eri oppiaineiden sisällä, niihin sisältyvien kulttuuriseen kestävyyyteen liittyvien tavoitteiden kautta. (Kysilka, 1998; Vitikka, 2008.)

OPS:n tavoitteet ohjaavat opettajaa, sillä niiden avulla suunnitellaan opetusta, valitaan oppimateriaaleja ja arvioidaan tuloksia. Kulttuurisen kestävyuden näkökulmasta huomattavaa on erityisesti se, että OPS:n vaatimus kulttuurisesta kestävyudesta koskee kaikkea opetusta, ei vain tiettyjä oppiaineita. Toki kulttuurisesti kestävä kasvatus sisältää myös erityistavoitteita eli tavoitteita, jotka rajoittuvat vain tiettyyn sisältöön tai toimintatapaan, kuten tässä tutkimuksessa osoitetaan. (Jyrhämä ym. 2016)

Kulttuurisesti kestävä kasvatus opetussuunnitelman näkökulmasta

Lainsäädännön (perusopetuslaki 2 § ja valtioneuvoston asetus 422/2012 2–4 §) mukaan opetus edistää kulttuurien sekä aatteellisten, maailmankatsomuksellisten ja uskonnollisten, kuten kristillisten, perinteiden, sekä länsimaisen humanismin perinteen tuntemista ja ymmärtämistä. Sivistykseen nähdään kuuluvaksi myös kestävä kehityksen edistäminen. Lainsäädäntöä tulkitaan OPS:ssa. OPS:ssa kestävä elämäntapa nähdään välttämättömyytenä – kestävä tulevaisuus ja elämäntapa näkyvät läpileikkaavana teemana asiakirjassa. Kulttuurinen kestävyys eritellään yhdeksi kestävä elämäntavan ulottuvuudeksi ja se mainitaan perusopetuksen arvoperustassa ja laaja-alaisissa osaamisen tavoitteissa (Opetushallitus, 2014, s. 7, 13–14, 16–24, 27, 31, 33, 38, 42). Kulttuurisen kestävyuden näkökulma on esillä esimerkiksi perusopetuksen kulttuuritehtävässä, jonka mukaan perusopetuksen tehtävänä on edistää monipuolista kulttuurista osaamista ja kulttuuriperinnön arvostamista, sekä tukea oppilaita oman kulttuuri-identiteetin ja kulttuurisen pääoman rakentamisessa. Myös laaja-alaisissa osaamisen tavoitteissa puhutaan oman kulttuuri-identiteetin rakentamisesta ja kulttuurinen osaaminen on nostettu yhdeksi seitsemästä osaamisen tavoitteista. Koulun toimintakulttuuria kuvataan maan kulttuuriperintöä ja kansalliskieliä, sekä omaa ja ympäristön kulttuurista, kielellistä, uskonnollista ja katsomuksellista monimuotoisuutta hyödyntäväksi ja arvostavaksi. Kulttuurisen moninaisuuden yhteydessä oikeuden omaan kieleen ja kulttuuriin huomautetaan olevan oppilaan perusoikeus. (Opetushallitus, 2014, s. 13–14, 16, 19, 26) Kulttuurinen kestävyys näkyy myös oppiaineissa ja vuosiluokkien yleisissä tavoitteissa (Laine, 2016b). OPS:n laativa Opetushallitus on puolestaan julkaissut vuonna 2007 käsikirjan kestävä kehityksen edistämiseksi oppilaitoksissa. Siinä kulttuurisen kestävyuden teemat näkyvät esimerkiksi kulttuuri-identiteetin, kulttuuriperinnön, monikulttuurisuuden ja paikalliskulttuurin huomioimisena (Loukola, 2007).

Kulttuuri-identiteetin rakentumisen tukeminen ja kulttuurisesti kestävä kasvatus nivoutuvat opetus suunnitelmassa toisiinsa. Kulttuurisen kestävyuden käsitteen kautta siis tavoitetaan kulttuuri-identiteetin tukemiseen liittyvät, OPS-diskurssissa esiintyvät, eri oppiaineiden kautta saavutettavissa olevat taidot ja tavoitteet, kuten kulttuurinen osaaminen, kulttuuri-perinnön arvostaminen, kulttuurisen pääoman rakentaminen ja ymmärrys kulttuureiden moninaisuudesta (Opetushallitus, 2014, s. 18). Tässä tutkimuksessa analysoin OPS-diskurssista löytyviä ja mahdollisesti puuttuvia kulttuurisesti kestävä kasvatuksen sisältöjä ja pedagogiikkaa. Sisältötavoitteita määriteltäessä käytän aiemmin luomaani kulttuurisesti kestävä kasvatuksen määritelmää, jonka mukaan kulttuurisesti kestävä kasvatus sisällyttää opetukseen kansainvälisyyden, kulttuuriperinnön ja historia-tietoisuuden, kulttuuriympäristöt, luovuuden, monikulttuurisuuden ja moninaisuuden, paikallisuuden, sukupolvien välisyyden sekä tapakulttuurin. Kulttuurisesti kestävä kasvatus edistävän pedagogiikan määrittelemiseksi täydennän luomaani määritelmää kulttuurisesti kestävä kasvatuksen koulutus- ja kehittämistarpeiden analyysin avulla. Koulutus- ja kehittämistarpeiden määrittely nostaa esiin kulttuuri-identiteetin tukemisen, kulttuuristen oikeuksien turvaamisen ja mahdollistamisen, kulttuurin huomioimisen paikallisella, kansallisella ja globaalilla tasolla, kokonaisvaltaisen näkemyksen kestävydestä, rekognition ja inhimillisen potentiaalın huomioimisen, kulttuurisen inklusion ja inklusiiviset käytänteet ja tilat sekä poikkitieteellisuuden ja yhteistyön merkityksen keskeisiksi kulttuurisesti kestävä pedagogiikan osa-alueiksi. (Laine, 2016a; 2017)

Kulttuuri-identiteetin tukeminen

Kulttuuri-identiteetti ei ole käsitteenä selkeä. Monet tutkijat pitävät sitä ongelmallisena erityisesti identiteetin prosessimaisen luonteen ja kulttuurin käsitteeseen liittyvien määrittelyjen monimuotoisuuden vuoksi (ks. esim. Benjamin, 2017; Pehkonen, 2017). Käsitettä kuitenkin käytetään yleisesti kasvatuksen piirissä ja se onkin kuvaava nimenomaan silloin, kun puhutaan kulttuuriin ja kulttuuritaustaan liittyvistä erityiskysymyksistä (Laine, 2013). OPS-diskurssissa käytetään termiä ”kulttuuri-identiteetti” ja perusopetuksen tehtäväksi mainitaan oppilaan oman kulttuuri-identiteetin rakentamisen tukeminen (Opetushallitus, 2014, s. 16, 18, 21, 86, 91, 212, 268, 282, 410).

OPS-diskurssin edellyttämä kulttuuri-identiteetin tukeminen, joka on myös osa edellä esiteltyä kulttuurisesti kestävä kasvatuksen määrittelyä, on merkittävä opetuksen tavoite yksilön tasapainoisen identiteetti-prosessin näkökulmasta, mutta myös yhteiskunnan näkökulmasta. Esimerkiksi Koivusen (2016) mukaan toiseuden kieltäminen näyttää nousevan esiin kaikkialla, missä on väkivaltaiseen ekstremismiin liittyviä ongelmia. Opetuksen järjestäminen niin, että se jo lähtökohtaisesti huomioisi toiseuden tunnistamisen ja kulttuurisen inklusion haasteet, on yhteiskunnan näkökulmasta tärkeää – onhan koulu keskeinen tekijä sosialisoinnin näkökulmasta. Pelkästään ”suvaitsevaisuuden” tai ”kulttuuriin tutustumisen” viitekehykset eivät enää riitä, vaan tasapainoinen (kulttuuri-)identiteetti on avain oman paikan löytämiselle ja myönteisten tunteiden tuntemiselle sekä omia että toisia ryhmiä kohtaan. Selkeä tietoisuus omasta identiteetistä on yhdistetty tutkimuksissa muun muassa hyvään itsetuntoon, onnellisuuteen ja vähäisempään masentuneisuuteen.

Vähemmistön vahva etninen identiteetti korreloi puolestaan positiivisesti muun muassa korkeamman koulutuksen ja maltillisten poliittisten näkemysten kanssa. (Benjamin, 2014.)

OPS-diskurssin edellyttämää kulttuuri-identiteetin tukemisen tarvetta voi konkretisoida pedagogisesti relevantilla tavalla Julian Agyemanin *oikeutetun kestävyuden teorian* avulla (Agyeman, 2013). Olen käyttänyt teoriaa aiemmassa tutkimuksessani määritellessäni kulttuurisesti kestävään kehitykseen liittyviä koulutus- ja kehitystarpeita. Agyeman käyttää teoriassaan rekognition ja kulttuurisen inklusion käsitteitä. Rekognitio on keskeinen oikeudenmukaisuuden ulottuvuus monikulttuurisissa ja kansainvälisissä yhteisöissä ja se on keskeinen lähtökohta Agyemanin teoriassa kulttuurisesti kestäväen kasvatuksen teemojen näkökulmista (esim. kulttuuriset oikeudet, moninaisuus, kulttuuri-identiteetti). Agyeman haluaa nostaa esiin erityisesti ”toisen” oikeuksien tunnustamisen sekä etuoikeuksien näkymättömyyden, eli kyvyttömyytemme tunnistaa olevamme etuoikeutettuja suhteessa ”toiseen” (Agyeman, 2013). Esimerkiksi maahanmuuttajataustaisten lasten ja nuorten kohtelu ja puhuttelu ”ulkomaalaisina” hämmentää ja saa heidät kyseenalaistamaan oman identiteettinsä (Koivunen, 2016, s. 81).

Kulttuurisesti inklusiivisten käytänteiden ja paikkojen luominen on toinen keskeinen *oikeutetun kestävyuden* tavoite. Inklusiivisuuden käsite kuvaa oikeutetun kestävyuden tavoitteita paremmin kuin yleisemmin käytetty käsite moninaisuus. Inklusiivisuuden käsitteen avulla huomioidaan eri ryhmien kulttuuriset tarpeet ja mahdollisuudet osallisuuteen, ei siis vain esimerkiksi eri ryhmien näkyminen tai tiedonsaanti eri ryhmistä ja heidän tavoistaan. (Agyeman, 2013; Laine, 2017)

Rekognitio ja kulttuurinen inklusio ovat myös yhteiskunnallisesti merkittäviä tavoitteita. Toiseuden kieltäminen yhdistää esimerkiksi ääri-islamistijärjestö Isisiä ja uusnatsismia. Kulttuuri-identiteetin vääristymistä ei pidäkään tyypistää yksilön ongelmaksi. Suojelupoliisin mukaan Suomen suurin turvallisuusuhka on äärioikeistolainen väkivalta (Koivunen, 2016, s. 8–9; SUPO, 2018). Ilmiön herättämä huoli näkyy myös kouluissa. Tuoreen väitöskirjatutkimuksen alustavien tulosten mukaan (Vallinkoski, tiedonanto) suomalaisten kasvattajien kohdatessa väkivaltaista ääriajattelua sen tulkitaan liittyvän nimetyistä ääri-ideologioista useimmiten yksittäisiin toimijoihin ja väkivaltaiseen äärioikeistolaisuuteen. Kasvattajien kuvausten perusteella tällaiset tilanteet ovat sisältäneet esimerkiksi vihapuhetta, syrjintää ja rasismia, väkivaltaisen ääri-ideologian hyväksymistä sekä väkivallan oikeutusta. Rasismin lisääntymisen ja normalisoitumisen on puolestaan todettu lisäävän viharikoksia (Koivunen 2016), ja siksi onkin tärkeää pohtia, millaisin pedagogisin lähestymistavoin mahdollisimman harva lapsi ja nuori altistuisi toiseuden kieltämiselle ja ulkopuolisuuden tunteen kokemuksille. Esimerkiksi oppilaan uskomus, että hyväksytyksi tuleminen suomalaisessa yhteiskunnassa edellyttää omasta uskonnollisesta identiteetistä luopumista, luo syrjäytymisen ja uhriutumisen kokemuksen (Creutz, Saarinen & Juntunen, 2012).

Kulttuuri-identiteetin tukeminen on myös lapsen suojelemista siltä, ettei hänen identiteettiprosessinsa jää *psykologisen vankeuden* tai *etnosentrism*in tasolle. Psykologinen vankeus omassa kulttuurissa tarkoittaa

sitä, että yksilö on sisäistänyt omaan ryhmäänsä liitetyt kielteiset näkemykset ja tuntee sen tähden häpeää omasta kulttuurisesta taustastaan. Tällä tasolla olevat ihmiset kuuluvat usein syrjittyihin ja leimattuihin vähemmistöihin. Etnosentrismien tasolle jääneiden yksilöiden mielikuva omasta kulttuuristaan taas korostaa omaa paremmuutta ja ylivoimaisuutta. Etnosentriset yksilöt haluavat torjua kaiken kanssakäymisen muiden ryhmien edustajien kanssa ja kokevat väkivallan muita ryhmiä kohtaan oikeutetuksi. Tutkimusten mukaan suurin osa ääriyhmien edustajista on jäänyt kulttuuri-identiteetiltään tälle tasolle. (Banks, 2006)

Metodi ja aineisto

Tutkimus edustaa kvalitatiivista teoriasidonnaista sisällönanalyysia. Analyysiyksiköt on valittu aineistosta ja analyysia ohjaa aikaisempi tieto ja teoria. Teoria toimii siis aineiston analyysin tukena. Tavoitteena on avata uusia näkökulmia analyysin pohjalta. Aineistolähtöisyys ja taustateoria näkyvät molemmat analyysissä. (Tuomi & Sarajarvi, 2009.) Olen rakentanut teoreettisen viitekehyksen aiemman tutkimukseni sekä tutkimuskirjallisuuden perusteella. Perustelen valintaani sillä, että näin pystyn nostamaan esiin kulttuuriin liittyviä erityiskysymyksiä, joilla on suoria yhtymäkohtia perusopetuksen sisältöihin. Tukeutuminen aiemman tutkimukseni tuloksiin on välttämätöntä, sillä alan piirissä ei ole pohdittu kulttuurisesti kestävä kasvatuksen määritelmää tai siihen liittyviä koulutus- ja kehitystarpeita tarkemmin (KEKO, 2017; Laine, 2013; 2016a; Nikodin, Kokkonen & Viberg, 2013). Lisäksi perustelen valintaani aiemman tutkimuksen kohderyhmän asiantuntemuksella: asiantuntija-aineistossa vastaajat olivat taustaltaan esimerkiksi tutkijoita, dosentteja, lehtoreita, rehtoreita tai suunnittelijoita (Laine, 2017).

OPS-diskurssi on aineistona haastava, sillä jokainen ilmaus on merkittävä. OPS on normatiivinen ja pedagoginen aineisto, eli voidaan olettaa, että se ei sisällä opetustavoitteiden kannalta merkityksettämiä ilmauksia (Vitikka, 2008). Olen etsinyt aineistosta kaikki ilmaukset, jotka voivat olla liitettävissä kulttuurisesti kestävä kasvatuksen teemoihin. Koska kaikkia ilmauksia ei voi raportoida tässä tutkimuksessa, olen luonut ilmauksista neljä taulukkoa. Taulukoissa osoitan, mitkä kulttuurisesti kestävä kasvatuksen osa-alueet näkyvät opetussuunnitelmassa. Osa-alueet olen jakanut kahteen lähestymistapaan: sisältöihin ja pedagogiikkaan. Sisällöt olen jakanut eksplisiittisiin ja integroituihin sisältöihin. Yhtä merkittävää on ilmaista mitkä osa-alueista eivät ole huomioituna. Näitä tuloksia esittelen vertaamalla OPS-diskurssin sisältöjä edellä esiteltyihin kulttuurisesti kestävä kasvatuksen sisältöihin ja pedagogiikkaan seuraavassa luvussa.

Analyysiyksiköt ovat muodostuneet teoreettisen viitekehyksen mukaisesti. Olen etsinyt aineistosta kulttuurisesti kestävä kasvatuksen sisältöjä eli niiden ilmenemistä ja ilmaisuja aineiston eri osissa. Sisällöt kuvaavat kestävä kasvatuksen sisältöteemoja ja pedagogiikkaa. Opetussuunnitelman eriteltyjä sisältöjä tarkastellaan aiemman julkaisemani sisältöteemojen erittelyjen avulla. Sisältöteemat esitellään liitteessä 1 ja ne on määritelty asiantuntijoille suunnattujen kyselyiden sekä fokusryhmätapaamisten perusteella. Sisältöteemat ovat siis nimenomaisesti kulttuurisesti kestävä kasvatuksen luotuja, eikä niillä kuvata yleisesti koulussa

esiintyviä ilmiöitä, kuten luovuutta, tyhjentävästi (sisältöteemojen määrittelyn periaatteista ks. tarkemmin Laine, 2016a). Tässä yhteydessä on myös syytä huomata, että sisältöteemat nousevat asiantuntija-aineistosta ja näin ollen ne kuvaavat termien käytön osalta kyseessä olevaa aineistoa (esim. monikulttuurisuus, moninaisuus). Jotta teemojen käsittely ei jäisi vain mainitun aiemman tutkimuksen luoman teoreettisen viitekehyksen varaan, analyysia on laajennettu huomioimaan pedagogiikka, ja erityisesti oikeutetun kestävyuden teorian vaatimukset kulttuurisesti kestävästä kasvatuksesta näkökulmasta (ks. tarkemmin luku ”Pedagogiikka”, Laine, 2017 ja Agyeman, 2013). Jos jokin teema on mainittu vuosiluokilla 1–9, on se laskettu mukaan. Teeman esiintyminen esimerkiksi vain vuosiluokilla 1–2 (mutta ei enää sen jälkeen) on siis riittänyt teeman näkyvyydeksi opetussuunnitelmassa.

Opetussuunnitelman eriteltyjä sisältöjä tutkitaan analysoimalla oppiaineisiin liitettyjä sisältöalueita tavoitteineen, sekä oppimäärän tehtävää ja tavoitteita perusopetuksen vuosiluokilla 1–9. Jotkin teemoista voidaan tulkita ristikkäisiksi: esimerkiksi ilmaukset liittyen kansanperinteeseen ja juhlaperinteeseen voivat molemmat edustaa sisältöteemoja ”kulttuuriperintö ja historiatietoisuus” ja ”sukupolvienvälisyys”. Tällöin opetussuunnitelman maininta kansan- ja juhlaperinteestä tuo merkinnän molempiin sisältöteemoihin (ks. taulukko 1). Toisaalta esimerkiksi musiikin oppiaineen tavoite ”kiinnitetään huomiota oppilaiden omiin kulttuureihin ja kulttuuriperinnön vaalimiseen” voi olla ristikkäinen sekä ”kulttuuriperintö ja historiatietoisuus” että ”monikulttuurisuus ja moninaisuus” -teemojen kanssa, mutta oppiaine ei ole saanut merkintää moninaisuudesta, sillä kyseessä oleva sisältöteemaa ei ole eksplisiittisesti mainittu. On kuitenkin syytä huomata, että kyseinen maininta voitaisiin tulkita myös moninaisuuden näkökulmasta. Analyysin periaatteena on kuitenkin pidetty mahdollisimman eksplisiittistä mainintaa. Tämän vuoksi esimerkiksi historian oppiaine ei ole saanut merkintää kohtiin ”tapakulttuuri” ja ”monikulttuurisuus / moninaisuus” taulukossa 1, sillä maininnat oppiaineen tarkoituksesta ”edistää kasvua erilaisuutta ymmärtäväksi” ja sisältöalueissa mainittu ”perheen lähihistoria” eivät riitä eksplisiittiseksi ilmaisuksi tapakulttuurin tai moninaisuuden näkökulmista. Näin ollaan vältytty aineiston ylitulkinnalta. Tarkasteltaessa historian oppiaineeseen sisältyviä kulttuurisen kestävyuden pedagogiikan näkökulmia, oppiaine on saanut kuitenkin merkinnän kohtaan ”kulttuuristen oikeuksien turvaaminen ja mahdollistaminen”, sillä opetussuunnitelman mukaan keskeisissä sisältöalueissa kiinnitetään huomio oman perheen historiaan. Näin voidaan olettaa, että myös muun kuin valtakulttuurin edustajien historia halutaan nostaa opetussuunnitelmassa esiin. Toisaalta on hyvä huomioida, ettei historia saa kuitenkaan merkintää kohtaan ”kulttuurinen inklusio / inklusiiviset käytänteet ja tilat”, sillä kyseessä olevaan teemaan selkeästi ohjaavaa sisältöä opetussuunnitelmasta ei löydy. Tämä kuvaa kyseisen teeman näkyvyyden ja näkymättömyyden luonnetta hyvin.

Liikunnan oppiaineen kuvaus OPS-diskurssissa kuvaa hyvin analyysissa tehtyjä valintoja. Vaikka liikunnan oppiaineessa sen tehtävän kuvauksen mukaan ”edistetään yhdenvertaisuutta, tasa-arvoa ja yhteisöllisyyttä sekä tuetaan kulttuurista moninaisuutta”, ei kyseinen tavoite kuitenkaan näytä toteutuvan oppiaineen sisältökuvauksessa. Lause jää näin

ollen irralliseksi toteamukseksi ilman tarttumapintaa konkreettiseen opetuksen järjestämiseen, mikä tarkoittaa, ettei oppiaine ole saanut merkintää kohtaan ”monikulttuurisuus / moninaisuus” taulukossa 1, jossa esitellään oppiaineiden eriteltyt sisällöt kulttuurisen kestävyuden näkökulmasta. Kyseinen lause ohjaa kuitenkin tunnilla käytössä olevaa pedagogiikka ja kertoo omalta osaltaan siitä, kuinka opetus halutaan järjestää. Näin olleen oppiaine on saanut merkinnän kohtaan ”kulttuuristen oikeuksien turvaaminen ja mahdollistaminen” taulukossa 2, jossa esitellään kulttuurisesti kestävä pedagogiikan esiintymistä oppiaineissa. Näin analyysissä on saatu näkyviin oppiaineiden konkreettiset sisällöt ja oppiaineen opetusta ohjaava pedagogiikka.

OPS-diskurssissa eritellään kunkin oppiaineen kohdalla myös oppimäärän tehtäviä ja tavoitteita. Nämä sisällöt on esitelty eksplisiittisten ilmausten avulla alaotsikon ”Pedagogiikka” kohdalla, sillä kyseessä olevat sisällöt kertovat laajemmin oppiaineen arvoista ja tavoitteista. Esimerkiksi ympäristöopin kohdalla sisältöteema ”kulttuuriperintö ja historiatietoisuus” ei ole saanut merkintää eriteltynä sisältönä, vaikka museot yhteistyökumppanina mainitaan oppimäärän tehtävänä ja tavoitteena. Sen sijaan oppiaine on saanut pedagogiikan kohdalla merkinnän ”kulttuuri-identiteetin tukeminen”, jottei kyseinen sisältö jää tutkimuksen ulkopuolelle.

Pedagogiset teemat, joihin opetussuunnitelman sisältöjä verrataan, ovat *kulttuuri-identiteetin tukeminen, kulttuuristen oikeuksien tukeminen ja mahdollistaminen, kulttuurin huomioiminen paikallisella, kansallisella ja globaalilla tasolla, kokonaisvaltainen näkemys kestävydestä, rekognition ja inhimillisen potentiaalın huomioiminen, kulttuurinen inklusio / inklusiiviset käytänteet ja tilat sekä poikkitieteellisyys ja yhteistyö* (Laine, 2016a; 2017). Kulttuurisesti kestävä pedagogiikan esiintymistä opetussuunnitelmissa ei ole määritelty vain tiettyjen asiansanojen kautta, vaan etsimällä kutakin pedagogista näkökulmaa tukevia ilmaisuja. Näin ollen esimerkiksi musiikin oppiaine on saanut merkinnän kohtaan ”kulttuuristen oikeuksien turvaaminen ja mahdollistaminen”, sillä oppiaineen kuvauksen mukaan musiikin opetuksessa ”kiinnitetään huomiota oppilaiden omiin kulttuureihin”. Kulttuurisilla oikeuksilla tarkoitetaan tässä yhteydessä oikeutta omaan kieleen ja kulttuuriin.

Pedagogisten teemojen ”kulttuuri-identiteetin tukeminen” ja ”kulttuurinen inklusio / inklusiiviset tilat ja paikat” analysointia kuvaa puolestaan kuvataiteen oppiaineen tekstin analyysi. Ilmaisun ”ohjata tutkimaan ja ilmaisemaan kulttuurisesti moninaista todellisuutta taiteen keinoin” ei ole saanut merkintää liittyen inklusiivisuuteen, sillä jonkin asian tutkiminen ja ilmaisu eivät välttämättä tarkoita inklusiivista toimintaa. Myöskään ilmaisu ”kulttuuriperinnön tuntemista vahvistamalla tuetaan traditioiden välittymistä ja uudistumista” ei ole saanut merkintää kulttuuri-identiteetin tukemiseen liittyen, sillä jää epäselväksi tarkoitetaanko tällä vain valtakulttuurin edustamaa kulttuuriperintöä, vai onko vähemmistökulttuurin edustajien kulttuuri-identiteetti myös huomioitu. Tämä ei tarkoita tavoitteen koskevan ainoastaan valtakulttuuria, mutta koska ilmaisu ei erikseen huomio edellä mainittuja seikkoja, ei analyysissä ole voitu tulkita sisältöä muulla tavoin. Uskonnon oppiaineen analyysi selkeyttää valintoja suhteessa inklusioon: kohta ”sisältöjen valinnassa lähtökohtana on koulu-yhteisön ja lähiympäristön uskonnot ja niiden keskeiset tavat ja juhlat [...]

myös uskonnottomuus” ei riitä merkintään inklusiivisuudesta, sillä pelkkä sisällöksi ottaminen ei kerro kuinka sisällöt esitellään ja kenellä on mahdollisuus osallistua sisältöjen valintaan ja esittelyyn. Sen sijaan musiikin oppiaine on saanut merkinnän inklusiivisuudesta, sillä kohta ”rakentaa arvostavaa ja uteliasta suhtautumista musiikkiin ja kulttuureihin” ohjaa oppilasta aktiivisuuteen (uteliaisuus), toimintaan, joka voidaan nähdä inklusiivisena. Merkintä inklusiivisuudesta on siis vaatinut johonkin aktiiviseen toimintaan viittaavaa (esim. ”ohjataan arvostamaan”).

Kulttuurisen kestävyuden eksplisiittiset ja integroidut sisällöt sekä pedagogiikka valtakunnallisessa perusopetuksen opetussuunnitelmassa

OPS koostuu kahdesta osasta. Yleisessä osassa esitellään muun muassa opetuksen arvoperusta ja tehtävä, oppimiskäsitys, laaja-alaiset oppimistavoitteet sekä toimintakulttuurin periaatteet. Yleisen osan lisäksi OPS sisältää oppiaineet vuosiluokittain 1–2, 3–6, 7–9. Kulttuurisen kestävyuden ilmenemistä OPS:ssa on lähestytty eritellyn ja integroidun sisällön näkökulmasta (Vitikka, 2008).

Eritellyt sisällöt oppiaineittain jaoteltuna

Eritellyillä sisällöillä tarkoitetaan tässä oppiaineisiin liitettyjä sisältöalueita tavoitteineen sekä oppimäärään liitettyjä tehtäviä ja tavoitteita perusopetuksen vuosiluokilla 1–9. Kulttuurisesti kestävä kasvatuksen eritellyt sisältöteemat esitellään tarkemmin liitteessä 1. Sisällöt on jaoteltu oppiaineittain (19 kpl). Taulukon perusteella voidaan esittää, että OPS huomio kaikki kulttuurisesti kestävä kasvatuksen sisältötavoitteet.

Taulukko 1 Eritellyt sisällöt oppiaineittain. Taulukossa esitellään perusopetuksen opetussuunnitelmien kulttuurisesti kestävä kasvatuksen eritellyjen sisältöjen esiintyminen oppiaineittain jaoteltuna.

Ainedidaktiikka 3(1) (2019)

OPPIAINE	KANSAINVÄLISYYS	KULTTUURIPERINTÖ JA HISTORIA TIEFOISUUS	KULTTUURIYMPÄRISTÖT	LUOVUUS	MONIKULTTUURISUUS / MONINAISUUS	PAIKALLISUUS	SUKUPOLVIEN VÄLISYYS	TAPAKULTTUURI
ÄIDINKIELI		x		x	x	x	x	x
MATEMATIIKKA								
YMPÄRISTÖOPPI		x	x		x	x		
USKONTO (yleinen osa)		x	x		x	x	x	x
ELÄMÄNKATSO- MUSTIETO		x	x		x	x		x
MUSIIKKI		x		x	x	x		
KUVATAIDE	x	x	x	x	x	x		
KÄSITYÖ		x	x	x	x	x		
LIIKUNTA				x		x		
KIELIKASVATUS	x	x			x	x		
HISTORIA		x				x	x	
BIOLOGIA								x
MAANTIETO	x		x		x	x		
FYSIIKKA								
KEMIA								
TERVEYSTIETO								
YHTEISKUNTA- OPPI					x			
KOTITALOUS								x
OPPILAANOHAUS	x				x			

Integroidut sisällöt opetussuunnitelman perusteiden yleisessä osassa

Integroiduilla sisällöillä tarkoitetaan tässä opetussuunnitelman perusteiden yleisen osan ilmaisuja, jotka sisältävät esimerkiksi laaja-alaisen osaamisen tavoitteet, joita ei ole sidottu tiettyyn tai tiettyihin oppiaineisiin (sivut 9–96). Laaja-alaiset oppimiskokonaisuudet sekä ilmiöoppimiseen ohjaava tuntikehys ohjaavat kouluja luomaan oppiainekohtaisen oppimisen ohella integroivaa oppimista. Näin OPS 2014 vastaa kritiikkiin koskien oppimisen liiallista tietopainotteisuutta ja tiedon pirstaloitumista (esim. Pinar, 2004).

Taulukko 2 Eritellyt sisällöt yleisessä osassa. Taulukossa esitellään perusopetuksen opetussuunnitelmien kulttuurisesti kestävä kasvatuksen eriteltyjen sisältöjen esiintyminen opetussuunnitelman yleisessä osassa esimerkki-ilmausten avulla, suluisissa oleva teksti kirjoittajan.

TAPAKULTTUURI	”Heitä kasvatetaan kohtaamaan arvostavasti muita ihmisiä sekä noudattamaan hyviä tapoja.”
SUKUPOLVIEN VÄLISYYS	”Heitä kannustetaan pohtimaan oman taustansa merkitystä ja paikkaansa sukupolvien ketjussa.”
MONIKULTTUURISUUS / MONINAISUUS	”Opetus lisää ymmärrystä kulttuureiden moninaisuudesta...”
PAIKALLISUUS	”Opetuksen järjestäjä ottaa opetussuunnitelmaa laatiessaan huomioon paikalliset erityispiirteet.”
LUOVUUS	”He oppivat myös välittämään, muokkaamaan ja luomaan kulttuuria ja perinteitä...”
KULTTUURIYMPÄRISTÖT	

KULTTUURIPERINTÖ JA HISTORIATIEETOISUUS	”Perusopetus rakentuu moninaiselle suomalaiselle kulttuuriperinnölle.” (Koulu nähdään tradition jatkajana, joka mahdollistaa roolin perinteen säilyttäjänä tai perinteen muuttajana, mutta avoimeksi jää, onko suhtautuminen perinteen muutokseen esim. reagoimista vai proaktiivista.)
KANSAINVÄLISYYS	”Kunnioitusta ja luottamusta muita ihmisryhmiä kohtaan vahvistetaan kaikessa toiminnassa, myös kansainvälistä yhteistyötä tehden.” (kansainvälisyys välineenä, ei itseisarvona)

Kuten oppiaineiden kohdalla, myös OPS:n yleisessä osassa kulttuurisen kestävyuden sisältöteemat huomioidaan hyvin. OPS:n yleinen osa huomioi kulttuurisen kestävyuden sisältöteemoista ”kulttuuriperinnön ja historia-tietoisuuden”, ”monikulttuurisuuden ja moninaisuuden”, ”luovuuden”, ”paikallisuuden” sekä ”sukupolvienvälisyyden” ja ”tapakulttuurin”. Poikkeuksen suhteessa oppiaineiden sisältöihin luo ”kulttuuriympäristö”, jota ei mainita yleisessä osassa, mutta se nostetaan esiin 1–2 ja 3–6 luokkien kohdalla kyseessä oleviin luokkatasoihin liittyvissä laaja-alaisen osaamisen tavoitteissa. Lisäksi ”kansainvälisyys” näkyy yleisessä osassa, kuten muuallakin OPS:ssa, niukasti. Huomionarvoista on se, että teemat ”kansainvälisyys” ja ”monikulttuurisuus / moninaisuus” esiintyvät termeinä limittäin. Tähän voi vaikuttaa OPS:ssa käytettävä termi ”kotikansainvälisyys”, joka kuvaa laajemminkin kansainvälisyys-teeman näkymistä OPS-diskurssissa moninaisuus-teeman rinnalla, ei niinkään itsenäisenä tavoitteena:

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. (Opetushallitus, 2014, s. 28)

Kansainvälisyys tarkoittaa aktiivista toimintaa suhteessa toisiin maihin – ei maan sisäistä eri kulttuureiden vuorovaikutusta tai monimuotoisuuden arvostamista. Huomiotta on jäänyt se, että koulu (tai maa) voi olla moninainen mutta ei kansainvälinen. Toisaalta kansainvälisyys mainitaan selkeämmin kohdassa ”Kunnioitusta ja luottamusta muita ihmisryhmiä ja kansoja kohtaan vahvistetaan kaikessa toiminnassa, myös kansainvälistä yhteistyötä tehden”, joskin myös tässä kohdassa kansainvälisyys näyttäytyy itseisarvon sijaan suhtautumisessa ”muita” kohtaan. Muutoin kansainvälisyys mainitaan OPS:n yleisessä osassa tieto- ja viestintäteknologisen osaamisen kohdalla (esim. oppilaat saavat ”kokemuksia tv:n käytöstä myös kansainvälisessä vuorovaikutuksessa”, s. 23). Kestävän kehityksen näkökulmasta kansainvälisyys-termin vähäisyys on mielenkiintoista, sillä

globaaleihin haasteisiin vastaaminen on mitä suurimmissa määrin kansainvälistä yhteistyötä vaativaa.

Pedagogiikka oppiaineittain

OPS-diskurssissa esiintyvä kulttuurisesti kestävä kasvatuksen pedagogiikka esitellään taulukoissa 3 ja 4. Sisällöt on jaoteltu taulukossa 3 oppiaineittain (19 kpl). On kuitenkin syytä todeta, että OPS-diskurssin arvioinnissa taulukkomuoto ei anna tarvittavaa kokonaiskuvaa pedagogiikan sisällöistä. Tämä johtuu siitä, että OPS sisältää pedagogiikan osalta monitulkintaisia ilmaisuja. Esimeriksi äidinkielen oppiaineen kohdalla ”ohjataan tiedostamaan sekä omaa että muiden kielellisten ja kulttuuristen identiteettien monikerroksisuutta”, mutta ilmaus ei sinänsä riitä esimerkiksi rekognitiosta tai kulttuurisesta inklusiosta, sillä ilmauksen yhteydessä ei kerrota mitään suhteesta ”muihin” tai siitä, mitä ”tiedostaminen” tässä yhteydessä tarkoittaa. Toisaalta voidaan kysyä, onko kunkin oppiaineen kohdalla mahdollista kuvailla pedagogiikkaa ja arvoja laajasti ja yksiselitteisesti? Tämän vuoksi oppiaineista löytyvien pedagogisten sisältöjen ohella opetussuunnitelman perusteiden yleinen osa on keskeinen pedagogiikan tarkastelun näkökulmasta. Jotta kuvaus pedagogisista ilmauksista olisi mahdollisimman kuvaava, on kulttuurisesti kestävä kasvatuksen mukaiset pedagogiset arvot esitelty antamalla esimerkkejä esiintyvistä ilmauksista.

Taulukko 3 Pedagogiikka oppiaineissa. Taulukossa esitellään perusopetuksen opetussuunnitelmien kulttuurisesti kestävä kasvatuksen pedagogiikan esiintyminen oppiaineittain jaoteltuna.

Kulttuuri-identiteetin tukeminen	<p>Äidinkieli: ”auttaa rakentamaan kulttuurista identiteettiä” Ympäristöoppi: ”tutustutaan omaan kotiseutuun” Uskonto: ”ohjataan tuntemaan ja arvostamaan taustaansa” Elämäkatsomustieto: ”erityisenä tehtävänä on rohkaista ja tukea oppilaiden pyrkimystä rakentaa identiteettiään” Musiikki: ”innostaa oppilasta tutustumaan musiikilliseen kulttuuriperintönsä” Kuvataide: ”identiteettien rakentumista [...] vahvistetaan” Kielikasvatus: ”antaa aineksia monikielisen ja kulttuurisen identiteetin muodostamiselle ja arvostamiselle” Historia: ”tarkoituksena tukea identiteetin rakentumista” Maantieto: ”ohjata arvostamaan alueellista identiteettiään”</p>
Kulttuuristen oikeuksien turvaaminen ja mahdollistaminen	<p>Äidinkieli: ”tutustutaan oppilaan omaan ja muiden kulttuureihin” Ympäristöoppi: ”oman kulttuuriperinnön vaaliminen” Uskonto: Oman uskonnon opetusta Elämäkatsomustieto: ”tutkitaan erilaisia elämäntapoja liittyen erityisesti oppilaan omaan koti- ja kulttuuritaustaan” Musiikki: ”kiinnitetään huomiota oppilaiden omiin kulttuureihin ja kulttuuriperinnön vaalimiseen” Liikunta: ”edistetään yhdenvertaisuutta, tasa-arvoa ja yhteisöllisyyttä sekä tuetaan kulttuurista moninaisuutta” Kielikasvatus: ”motivoidaan arvostamaan omaa kieli- ja kulttuuritaustaansa” Historia: ”kiinnitetään huomio oman perheen [...] lähialueen historiaan”</p>

Ainedidaktiikka 3(1) (2019)

<p>Kulttuurin huomioiminen paikallisella, kansallisella ja globaalilla tasolla</p>	<p>Uskonto: Huomioi uskonnon, joka on kulttuurinen ilmiö, ko. tasoilla Elämäkatsomustieto: Huomioi maailmanperinnön, joka on kulttuurinen ilmiö, ko. tasoilla Kuvataide: ”luodaan perusta paikalliselle ja globaalille toimijuudelle” / ”Tarkastellaan taiteen ja muun visuaalisen kulttuurin vaikutuksia [...] oppilaiden omista elinympäristöissä ja yhteiskunnassa” Musiikki: ”hyödynnetään paikallisia mahdollisuuksia”, ”sisällytetään kansanmusiikkia”, ohjaa oppilasta tarkastelemaan ”musiikillista maailmaa” Käsityö: Mainitsee paikallisen, kansallisen ja kansainvälisen kulttuuriperinnön Kielikasvatus: Mainitsee kotikansainvälisyyden, koulu yhteisön ja maailman eri kielten ja kulttuurien kohtaamisen näkökulmasta. Kotikansainvälisyys sisältää paikallisen, kansallisen ja kansainvälisen tason (Opetushallitus, 2013). Historia: Mainitsee paikallisuuden, yhteiskunnan ja maailman mm. erilaisuuden ymmärryksen näkökulmasta Maantieto: ”tutustutaan kulttuureihin [...] Suomessa, Euroopassa ja eri puolilla maailmaa”</p>
<p>Kokonaisvaltainen näkemys kestävyyydestä</p>	<p>Ympäristöoppi: ”sisältöjä valitaan monipuolisesti kestävä kehityksen eri osa-alueilta”</p>
<p>Rekognition ja inhimillisen potentiaalinn huomioiminen</p>	<p>Uskonto: Kannustaa kunnioittamaan toisen pyhää</p>
<p>Kulttuurin inklusio / inklusiiviset käytännöt ja tilat</p>	<p>Musiikki: ”rakentaa arvostavaa ja uteliasta suhtautumista musiikkiin ja kulttuureihin” Kielikasvatus: ”koulussa ohjataan arvostamaan eri kieliä, niiden puhujia ja erilaisia kulttuureita”</p>
<p>Poikittiteellisyys ja yhteistyö</p>	<p>Äidinkieli: ”monitieteinen kulttuuri-aine” Ympäristöoppi: Luontokoulut, museot, yritykset, kansalaisjärjestöt sekä luonto- ja tiedekeskukset yhteistyökumppaneina Musiikki: ”opetuksessa hyödynnetään taide- ja kulttuurilaitosten sekä muiden yhteistyötahojen tarjoamia mahdollisuuksia” Kuvataide: ”tutustutaan museoihin ja muihin kulttuurikohteisiin” Käsityö: ”kansalliseen ja kansainväliseen kulttuuriin ja kulttuuriperintöön tutustutaan esimerkiksi virtuaalisesti sekä museo-, näyttely- ja kirjasto-käynneillä” Maantieto: ”monitieteinen ja eri tiedonaloja integroiva oppiaine, jossa tutkitaan [...] erilaisia kulttuureita”</p>

Taulukon 3 perusteella voidaan esittää, että kokonaisvaltainen näkemys kestävydestä, rekognition ja inhimillisen potentiaalin huomioiminen, kulttuurinen inklusio / inklusiiviset käytänteet ja tilat sekä poikkiteollisuus ja yhteistyö saavat vähiten mainintoja, kun pedagogiikkaa tarkastellaan oppiaineittain. Verrattaessa eriteltyjä ja integroituja sisältöjä pedagogiikkaan huomataan, että pedagogiset teemat eivät ole yhtä laajalti esillä OPS-diskurssissa.

Taulukko 4 Pedagogiikka yleisessä osassa. Taulukossa esitellään perusopetuksen opetussuunnitelmien kulttuurisesti kestävä kasvatuksen pedagogiikan esiintyminen opetussuunnitelman yleisessä osassa esimerkki-ilmauksien avulla, sulkeissa oleva teksti kirjoittajan.

KULTTUURI-IDENTITEETIN TUKEMINEN	”Opetus tukee oppilaiden oman kulttuuri-identiteetin rakentumista...”
KULTTUURISTEN OIKEUKSIEN TURVAAMINEN JA MAHDOLLISTAMINEN	”Oppilaita ohjataan tuntemaan, ymmärtämään ja kunnioittamaan jokaisen kansalaisen perustuslain mukaista oikeutta omaan kieleen ja kulttuuriin.”
KULTTUURIN HUOMIOIMINEN PAIKALLISELLA, KANSALLISELLA JA GLOBAALILLA TASOLLA	”Oppilaat oppivat tuntemaan ja arvostamaan elinympäristöään ja sen kulttuuriperintöä...” ”Perusopetus rakentuu moninaiselle suomalaiselle kulttuuriperinnölle.” (Kulttuuria ei mainita globaalilla tasolla, joskin ”muut” ja ”eri” kulttuurit mainitaan useasti. Lisäksi oppilaiden todetaan kasvavan maailmaan, joka on kulttuurisesti moninainen, ja paikallisen ja globaalin limittyvän kulttuurisesti muuntuvassa ja monimuotoisessa yhteiskunnassa.)
KOKONAISSVALTAINEN NÄKEMYS KESTÄVYYDESTÄ	”Näinä vuosina jatketaan kestävä elämäntavan ja hyvinvoinnin pohjan rakentamista ja pohditaan oppilaiden kanssa kestävä kehityksen sosiaalisia, yhteiskunnallisia ja taloudellisia sekä kulttuurisia ja ekologisia edellytyksiä.”
REKOGNITION JA INHIMILLISEN POTENTIAALIN HUOMIOIMINEN	
KULTTUURINEN INKLUSIO / INKLUSIIVISET KÄYTÄNTEET JA TILAT	”Kulttuuritraditioihin tutustutaan, erilaisista ajattelu- ja toimintatavoista keskustellaan rakentavasti ja luodaan uusia tapoja toimia yhdessä.”
POIKKITIETEELLISYYS JA YHTEISTYÖ	”Eri organisaatioiden ja asiantuntijoiden kanssa tehtävä yhteistyö parantaa suunnitelmien ja koulutuksen laatua.”

Taulukon 4 avulla tarkastellaan kulttuurisesti kestävä pedagogiikan esiintymistä yleisessä osassa, joka on luonteeltaan enemmän pedagogisesti ohjaava kuin oppiainesisältöjen kuvaukset. Kulttuuri-identiteetin tukeminen näkyy pedagogisena tavoitteena OPS:n yleisessä osassa. Kuten edellä mainittu, teema saa useita mainintoja läpi OPS:n, ja se yhdistetään oman kulttuuriperinnön tuntemiseen, arvostamiseen, kokemiseen ja käyttämiseen. Kulttuuristen oikeuksien turvaaminen ja mahdollistaminen ovat

myös hyvin näkyvillä. Oppilaan oman kulttuuri-identiteetin tukemisen teema nousee niin vahvasti esiin OPS-diskurssissa, että se voidaan tulkita jo sinällään näiden oikeuksien mahdollistamiseksi. Kulttuurin huomioiminen paikallisella, kansallisella ja globaalilla tasolla ilmenee pedagogisissa suuntaviivoissa samansuuntaisesti kuin oppiaineiden puolella. Kulttuuria ei mainita globaalilla tasolla, joskin ”muut” ja ”eri” kulttuurit mainitaan useasti. Lisäksi todetaan, että oppilaat kasvavat maailmaan, joka on kulttuurisesti moninainen, ja että paikallinen ja globaali limittyvät kulttuurisesti muuntuvassa ja monimuotoisessa yhteiskunnassa.

Vaikka OPS-diskurssissa mainitaan kestävän kehityksen eri osa-alueet ja nämä tulevat käsitellyiksi eri oppiaineiden sisältötavoitteiden kautta, osa-alueita käsitellään nimenomaan erillisinä. Tämä ei vastaa kestävyysdiskurssin nykysuuntausta, jossa eri osa-alueiden nähdään olevan yhteen kietoutuneita ja välttämättömiä suhteessa toisiinsa (ks. Laine, 2016a; 2017). Toisaalta OPS-diskurssissa ei oteta kantaa kestävän kehityksen tai kulttuurisesti kestävän kehityksen määrittelyyn. Tämä voi selittää sen, ettei myöskään kestävän kehityksen poikkitieteellisyyteen oteta kantaa. Yhteistyö eri toimijoiden välillä on sen sijaan näkyvillä OPS-diskurssissa. Kulttuurisen kestävyuden näkökulmasta yhteistyökumppaneiksi mainitaan muun muassa museot ja taidelaitokset ja yhteistyötavoiksi muun muassa vierailut ja kulttuurikasvatussuunnitelmat.

Rekognitiota kuvaavat sisällöt puuttuvat uskonnon oppiainetta lukuun ottamatta OPS-diskurssista, mutta tätä sivuavasti mainitaan esimerkiksi ”Kunnioitusta ja luottamusta muita ihmisryhmiä ja kansoja kohtaan vahvistetaan kaikessa toiminnassa, myös kansainvälistä yhteistyötä tehden”. Sisältöjen puuttuminen ei tarkoita, etteikö OPS ohjaisi oppilasta huomioimaan ja kunnioittamaan kulttuureiden erityispiirteitä. Toiseuden tunnistaminen ei kuitenkaan tarkoita toiseuden tunnustamista tai oman etuoikeuden tunnistamista suhteessa ”toiseen”. Toiseudesta OPS:ssa on useita mainintoja, muun muassa ”eri” kulttuurit, ”muut” kulttuurit, kulttuurien ”väliset” suhteet ja ”muut” ihmisryhmät. Verbien tasolla näihin ”toisiin” tutustutaan, heitä havainnoidaan ja tarkastellaan. Heihin suhtaudutaan kunnioittavasti ja arvostavasti. Pedagogisesta näkökulmasta haasteeksi nouseekin selkeä jaottelu ”omaan” ja ”muuhun”. Tämä ei tarkoita ”oman” merkitsevän valtakulttuuria, sillä OPS:ssa puhutaan oppilaan omasta kulttuurista ja kulttuuri-identiteetistä. Jako syntyy siis yksilön ja ”muiden” välille. Haastavaksi rekognition näkökulmasta tämän tekee se, että yksilön kulttuuri-identiteetti on moninainen ja alati muuttuva, mutta myös se, että suhteessa yksilöön ”muut” eivät edusta homogeenisiä, pysyviä ryhmittymiä.

Kulttuurinen inklusio näkyy OPS-diskurssin pedagogisissa tavoitteissa yhdessä toimimisen näkökulmasta. Kulttuurista inklusiota tukeviksi ilmaisuiksi voidaan tulkita myös seuraavat ilmaukset, joissa se näkyy suhtautumisena ”muihin”: ”Henkilöstön avoin ja kunnioittava suhtautuminen kotien erilaisiin uskontoihin, katsomuksiin, perinteisiin ja kasvatuskäytäntöihin on rakentavan vuorovaikutuksen perusta.”, ”... opetus [...] edistää vuorovaikutusta kulttuurien sisällä ja niiden välillä ...”, ”... oppilaat oppivat havaitsemaan kulttuurisia erityispiirteitä ja toimimaan joustavasti eri ympäristöissä.” ja ”Opetuksessa hyödynnetään oppilaiden ja heidän huoltajiensa ja yhteisönsä tietämystä oman kieli- ja kulttuurialueensa

luonnosta, elämäntavoista, historiasta, kielistä ja kulttuureista.” Huomionarvoista on, että ne muutamat inklusiivisuuteen liittyvät maininnat taulukossa 3 (pedagogiikka oppiaineissa) vahvistavat osaltaan jakoa meihin ja muihin: kaikissa kolmessa kohdassa puhutaan joistain ”toisista” ja ”eri” kulttuureista, ei siis esimerkiksi ”meistä” moninaisena kokonaisuutena. Yleisesti ottaen OPS näkee moninaisuuden rikkautena ja opetuksen lähtökohtana. Moninaisuuden yhteydessä mainitaan, että oppilaita tulee ohjata tunnistamaan millaisia asioita ei voida ihmisoikeuksien vastaisena hyväksyä. Tämä herättää kysymyksen siitä, miksi ihmisoikeuksien vastaiset asiat nostetaan esiin juuri kulttuurisen moninaisuuden yhteydessä.

OPS-diskurssi välittää yhteiskunnan asettamaa sosiaalista painetta ja oletuksia siitä, millaiseen tulevaisuuteen lapsia ja nuoria valmistellaan. OPS-diskurssi luo siis osaltaan tulevaisuudenkuvia – kuvia siitä millaisia motivaatioita ja vaihtoehtoja lapset ja nuoret oppivat tunnistamaan. Tulevaisuudenkuvia voidaan määritellä analysoimalla asioita, joita OPS-diskurssissa edellytetään, mahdollistetaan, vaikeutetaan ja kielletään (vrt. Rubin, 2002). Analyysin perusteella kulttuurisesti kestävä kasvatuksen teemoihin liittyen OPS-diskurssi edellyttää oppilaan oman kulttuuri-identiteetin tukemista ja muiden kunnioittamista, mahdollistaa kulttuurisesti kestävä kasvatuksen sisältöteemojen ja pedagogiikan mukaisen kasvatuksen sekä vaikeuttaa rekognition ja kulttuurisen inklusion mahdollisuutta korostamalla minä–muut -jaottelua. Vaikka OPS-diskurssi kieltojen sijaan kannustaa tietynlaiseen osaamiseen, taitojen hallintaan ja asenteseen, voidaan nähdä, että se tuomitsee kulttuurisesti epäkunnioittavan tai vahingoittavan toiminnan ja käytöksen.

Johtopäätökset

Analyysin pohjalta todetaan, että kulttuurisesti kestävä kasvatuksen sisältötavoitteet ovat esillä perusopetuksen normatiivisessa ohjauksessa. Sen sijaan pedagogiikan näkökulmasta perusopetuksessa tulisi huomioida erityisesti rekognitio, kulttuurinen inklusio ja kokonaisvaltainen näkemys kestävydestä, jotta OPS:n perusopetukselle asettama vaatimus opetuksen kulttuurisesta kestävydestä toteutuisi. Näiden pedagogisten tavoitteiden saavuttamiseksi ei löydy selkeää velvoitetta OPS-diskurssista. Näin ollen koulut ovat tilanteessa, jossa normiasiakirja edellyttää kulttuurista kestävyttä mutta ei selkeästi erittele tavoitteita kyseisen velvoitteen saavuttamiseksi.

Rekognition ja inhimillisen potentiaalin huomioiminen on vähäistä opetussuunnitelmatekstien tasolla. Tämä selittyy osaltaan sillä, että teema liittyy vahvasti oppilaan kohtaamiseen aidossa ympäristössä. Toisaalta tätä teemaa voisi saada näkyviin opetussuunnitelmatekstissä kiinnittämällä huomiota edellä mainittuun haasteeseen minä–muut -jaottelusta ja termien käytöstä. Aktiivisuuteen ja aktiiviseen jäsentämiseen tähtäävät mutta epä määräisiksi jäävät termit kuten ”kohdataan”, ”keskustellaan”, ”etsitään yhtymäkohtia”, ”tunnistetaan toisen näkökulma”, ”tunnistetaan oma asema”, ”tehdään näkyväksi”, ”koetaan” tai ”osallistetaan” voisi kääntää konkreettiseksi pedagogisiksi käytänteiksi ja sovelluksiksi opetussuunnitelman tavoitteiden toteuttamiseen. Esimerkiksi ”toisiin kulttuureihin tutustuminen” saa uuden näkökulman, kun sama asia ilmaistaan kohtaamisen kautta:

”kohdataan koulun arjessa eri kulttuuristen taustojen edustajien kesken”. Näin nostetaan esiin ihmisten väliset kohtaamiset ja niihin liittyvät harjoiteltavissa olevat taidot, ei pelkästään ”muita” kulttuureja koskeva tieto tai niiden tarkkailu ulkopuolelta käsin. Toisaalta voidaan myös kyseenalaistaa ”erilaisten” kulttuuristen taustojen mainitseminen ja ”muihin” kulttuureihin tutustuminen. On kuitenkin syytä huomata, että kulttuurien kohtaamiseen liittyvien taitojen hallitseminen sekä eri kulttuuriryhmien eriytyminen omiksi joukoikseen on koettu haastavaksi kouluissa. Erityisesti termit kuten ”moninaisuus”, ”monikulttuurisuus” ja ”kansainvälisyys” vaatisivat laajempaa pedagogista huomiota, jotta niiden käyttö ei tahattomasti lisäisi oppilaiden marginalisointia ja toiseuttamista.

Myöskään kulttuurisen inklusion pedagoginen näkökulma ei näy OPS-diskurssissa erityisen selkeästi muotoiltuna. Verbivalinnat korostavat omalta osaltaan ulkopuolista, etäännyntä suhdetta kulttuuritietouteen ja ”toisiin”. Esimerkiksi ympäristöopin osaamisen kuvauksessa oppilas ”pystyy tarkastelemaan ja keskustelemaan erilaisista yhteisöistä ja vähemmistöistä”. Tämä ei tarkoita sitä, että sanavalinta olisi tahallinen. Ennenminkään kyseessä lienee tapamme käyttää kieltä ja opetuksen perinne suhtautua opetettaviin teemoihin erillisinä tarkastelun ja pohdinnan kohteina. Voimme myös kysyä, miten tämä vaikuttaa oppilaan kulttuuri-identiteettiin, jos suhtaudumme toiseuteen tarkastelun ja tutkimisen kohteena. Yhtäältä OPS:n kansalaisuuden käsite on tulkittu määrittävän aiemmassa tutkimuksessa inklusiiviseksi maailmankansalaisuudeksi, toisaalta sen on huomattu sulkevan ulkopuolelleen esimerkiksi monikulttuurisuutta vastustavat konservatiiviset ideologiat, sekä kansallismieliset ideologiat. Saari, Tervasmäki ja Värri (2017) kehottavatkin pohtimaan sitä, mitkä ideologiset piirteet ja yksilöt rajautuvat opetussuunnitelman ulkopuolelle. Avoimen demokratian näkökulmasta he näkevät yhteiskunnan yhdeksi haastavimmista tehtävistä pohtia sitä, miten oppisimme sovitteluun yksilöiden ja ryhmien eriäviä ja jopa vastakkaisia etuja, ilman toistuvaa toisen osapuolen alistumista. Näkökulma on mielenkiintoinen myös niin kutsutun monikulttuurisuuskasvatuksen näkökulmasta, sillä monikulttuurisuuskasvatuksen on kritisoitu olevan kyvytön kohtaamaan juuri ne ihmiset, jotka eniten sitä tarvitsisivat, esimerkiksi rasistisesti asennoituneet ihmiset (Souto, 2013). Saari, Tervasmäki ja Värri (2017) näkevät kaksi mahdollista kansallisuuden määrittymisen kehityskulkua OPS-tasolla. Yhtenä vaihtoehtona OPS-diskurssissa voidaan rakentaa avoimesti rajoihin nojaavaa, ulossulkevaa logiikkaa. Näin vahvistettaisiin kasvavaa oikeistolaista nationalismia. Toisena vaihtoehtona he esittävät nykyisen OPS-diskurssin mukaista maailmankansalaisuutta, joka välttää korostamasta esimerkiksi kielen tai uskonnon kaltaisia rajoja ja korostaa demokraattisten valtioiden jakamia yksilöllisyyden, tasa-arvon ja suvaitsevaisuuden periaatteita. Tällöin haasteeksi nousee moninaisuuden tunnustamisen suhde yhtenäisyyteen, jossa ”kansalaiset voivat tunnustaa itsensä” (Saari, Tervasmäki & Värri 2017, s. 103–104). Voisiko tämänkaltaisen uusi, kansallista yhteisöllisyyttä rakentava yksilöllisyys olla perusta myös kulttuurisesti kestäville oppimistavoitteille? Oppimistavoitteita määrittelemällä vastataan samalla kysymykseen siitä, mitä opetukseen tulee sisältyä, jotta opetussuunnitelman vaatimus kulttuurisesta kestävydestä täyttyy. Oppimistavoitteiden määrittelyä tarvitaankin vielä, jotta OPS-diskurs-

sin vaatimus kulttuurisesti kestävästä opetuksesta voidaan saavuttaa koulun arkitasolla. Konkreettisten oppimistavoitteiden puute kulttuurisen kestävyuden osalta kertoo myös siitä, että erityisesti kasvatusfilosofista keskustelua tarvitaan lisää. Tutkimuksessa esitelty ilmaisujen tulkinnallinen haasteellisuus kertoo osaltaan OPS:n monitulkinnaisuudesta, joka osaltaan aiheuttaa soveltamisen vaikeutta kouluissa. OPS-työssä tulisikin pyrkiä vastaamaan kulttuurisesti kestävä kasvatuksen haasteisiin tarkemmin ja vähemmän tulkintaa vaativin ilmaisin. Toisin sanoen, vaikka tekstin tavoitteena on ollut inklusiivisuus, käytännössä tavoitteiden ilmaisu ja niiden pedagogiset sovellukset voivat aiheuttaa esimerkiksi tarpeetonta erojen korostamista.

Opetussuunnitelman ei voi vaatia olevan aikaansa edellä. Normatiivinen, lakia toteuttava ja virkatyönä tehty asiakirja on aina sidottu aikaansa. Opetussuunnitelmat ovat käytössä Suomessa keskimäärin 10 vuotta kerrallaan. Siksi oppimistavoitteita ei ole sidottu tiettyihin sisältöihin tarkasti. Kulttuuriset ilmiöt kehittyvät, kukoistavat ja hiipuvat omassa tahdissaan. OPS:n laatimia oppimistavoitteita voidaan kuitenkin lähestyä yläkäsitteiden (teemojen) kautta, joiden sisältöjä voidaan tarkastella suhteutettuna paikkaan ja aikaan. On myös huomioitava, että koulu on aina ulkopuolinen tarkkailija suhteessa oppilaan kokemusmaailmaan. Opettaja ei voi olla kokemusasiantuntija kaikissa niissä kulttuureissa ja alakulttuureissa, joita oppilaat edustavat ja ovat omaksuneet identiteettinsä rakennuspalikoiksi. Tämän vuoksi oppimistavoitteita määriteltäessä on tärkeää jättää tilaa oppilaan omien kokemusten integroimiselle osaksi tavoitteita. Näin vastataan myös opetussuunnitelmiin kohdistettuun kritiikkiin sosiaalisesta etäännyttämisestä, eli liiallisesta formalisoitumisesta ja institutionalisoinnista. (Pinar, 2004; Vitikka, 2008). Oppilaan ei tule olla ulkopuolinen tarkkailija omassa oppimisprosessissaan, vaan OPS-diskurssin tavoitteiden mukaisesti aktiivinen ja osallistuva. Kulttuuri-identiteetin huomioiva kasvatus liittyykin oppilaan sisäiseen motivaatioon oppia sekä hänen omanarvontuntoonsa – seikkoihin, jotka määrittävät esimerkiksi suhtautumista jatko-opintoihin (Markkanen, 2003). Jatkotutkimuksella tulisikin selvittää, millaisia haasteita formaalin kasvatuksen tulee olla valmis kohtaamaan ja ratkaisemaan suhteessa oppilaan kulttuuriseen taustaan, jotta oppilas tuntee tulevansa kuulluksi ja hyväksytyksi opettajan ja yhteiskunnan silmissä. Klassinen esimerkki tästä lienee monipuolisemman kuvan välittäminen eri maanosista ja kulttuureista, että esimerkiksi maantiedon sisällöissä mainittu globalisaation vaikutusten ja alueellisten kehityskysymysten käsittely ei typistyisi kehittyvien maiden asukkaiden näkemiseksi vain toiminnan kohteena ja vastaanottajana. Opetuksessa tulisi myös varmistaa, että oppilaat saavat positiivisia, toiminnallisuutta ja aktiivisuutta kuvaavia representaatioita, olivatpa he itse minkä tahansa kulttuurin, etnisyyden tai vähemmistön edustajia.

LIITE 1

Kuvio 1. Kulttuurisesti kestävä kasvatuksen sisältöteemat (Laine, 2016).

<p>KANSAINVÄLISYYS:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Globaalikasvatus • Kansainvälinen yhteistyö • Koko maailma oppimisympäristönä 	<p>KULTTUURIPERINTÖ JA HISTORIATIE TOISUUS:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Kulttuuriperinnön, perinteiden säilyminen ja välittäminen eteenpäin • Aikaperspektiivin taju ja historiatietoisuus • Kulttuuriperinnön soveltaminen ja muuntaminen: esimerkiksi ruoka- ja juhla kulttuuri, rakennusperintö, ammattikulttuurit, suullinen perinne, uskonto perintö • Kulttuuriperintöä tallentavat organisaatiot kuten museot ja taidelaitokset • Kasviperintö
<p>KULTTUURIYMPÄRISTÖ:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Arkkitehtuuri • Korjaus- ja täydennysrakentaminen • Infrastruktuurin kehittäminen ihmislähtöisesti • Historian näkyminen ympäristössä • Luonnonperintö • Maisema-alueet • Ekosysteemipalvelut • Ääniympäristöt • Kasvit ja puutarhat • Luonnosta elämisen kulttuuri: marjastus, metsästys, sienestys, luonnonmateriaalien työstäminen 	<p>LUOVUUS:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Eri taiteenmuodot kuten arkkitehtuuri, musiikki, muotoilu, käsityöt, kirjallisuus ja kieli • Luovuus arjessa, esim. pukeutuminen • Luovia sisältöjä säilyttävät muistiorganisaatiot kuten kirjastot • Oikeus osallistua kulttuuritoimintaan ja vieraila kulttuurilaitoksissa.
<p>MONIKULTTUURISUUS JA MONINAISUUS:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Kulttuurit, perinteet, monenlaiset kulttuuriperinnöt, uskonnot • Maahanmuuttotaustaisten oppilaiden huomioiminen • Kulttuurien välinen dialogi 	<p>PAIKALLISUUS:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Paikallisen kulttuurin (esim. paikallismuseoiden) hyötykäyttäminen • Lähiluonto • Kotiseutu
<p>SUKUPOLVIEN VÄLISYYS:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tutustuminen ja oppiminen, arvostaminen • Tietojen ja taitojen välittyminen • Menneisyyden tapahtumien käsittely (myös vaikeiden) • Eri sukupolvien ja aikakausten yhdistäminen 	<p>TAPAKULTTUURI:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tapatietous • Koulun juhlat • Juhlapäivät (esim. Kalevalapäivä)

Lähteet

- Agyeman, J. (2013). *Introducing just sustainabilities: policy, planning and practice*. London, New York: Zed Books.
- Autio, T. (2017). Johdanto: Kansainvälistyvä opetussuunnitelmatutkimus kansallisen koulutuspolitiikan ja opetussuunnitelmareformien älyllisenä ja poliittisena resursina. Teoksessa T. Autio, L. Hakala & T. Kujala (toim.), *Opetussuunnitelmatutkimus – keskustelunavauksia suomalaiseen kouluun ja opettajankoulutukseen* (ss. 17–60). Tampere: Tampere University Press.
- Banks, J. A. (2006). *Cultural diversity and education. Foundations, curriculum, and teaching*. Boston: Pearson Education Inc.
- Benjamin, S. (2014). Kulttuuri-identiteetti – Merkitys kehitykselle ja kotoutumiselle. Teoksessa M. Laine (toim.) *Kulttuuri-identiteetti & Kasvatus* (ss. 56–105). Helsinki: Suomen Kulttuuriperintökasvatuksen seura.
- Benjamin, S. (2017). *People who don't live what we live, don't understand: youths' experiences of hypermobility*. Väitöskirja. Turku: Siirtolaisinstituutti.
- Cantell, H. (toim.) (2015). *Näin rakennat monialaisia oppimiskokonaisuuksia*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Creutz, K., Saarinen J. & Juntunen, M. (2015). *Syrjintä, polarisaatio, nuoriso ja väkivaltainen radikalisoituminen. SYPONUR-väliraportti*. Helsinki: Svenska social- och kommunalhögskolan vid Helsingfors universitet.
- Halinen, I.; Hotulainen, R.; Kauppinen, E.; Nilivaara, P.; Raami, A. & Vainikainen, M-P. (2016). *Ajattelun taidot ja oppiminen*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Haikkola, L. (2012). *Monipaikkainen nuoruus: Toinen sukupolvi, transnationaalisuus ja identiteetti*. Sosiaalitiiteen laitoksen julkaisuja 2012:15. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Heinström, J.; Ropo, E. & Sormunen, E. (toim.) (2015). *Identiteetistä informaationlukutaitoon: tavoitteena itsenäinen ja yhteisöllinen oppija*. Tampere: Tampere University Press.
- Jyrhämä, R.; Hellström, M.; Uusikylä, K. & Kansanen, M. (2016). *Opettajan didaktiikka*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- KEKO (2017). *KEKO – Kestävän kehityksen kasvatuksen ontologia*. <https://finto.fi/keko/fi/> (Luettu 11.12.2018.)
- Koivunen, K. (2016). *Suomen nuoret jihadistit ja miten radikalisoituminen torjutaan*. Helsinki: Into kustannus oy.
- Kysilka, M. L. (1998). Understanding intergrated curriculum. *The Curriculum Journal*, 9(2), 197–207. <https://doi.org/10.1080/0958517970090206>
- Laine, M. (2013). Kulttuurin saamat merkitykset kestävästä kehityksestä edistävän kasvatuksen näkökulmasta. Teoksessa M. Laine (toim.), *Kestävä kasvatus – kulttuuria etsimässä* (ss. 26–39). Helsinki: Suomen Kulttuuriperintökasvatuksen seura ry.
- Laine, M. (2016a). Culture in sustainability – Defining cultural sustainability in education. *Discourse and communication for sustainable education*, 7(2), 52–67. <https://doi.org/10.1515/dcse-2016-0016>
- Laine, M. (2016b). Kotiseututoimijat koulun tukena. Teoksessa: S. Knuutila, R. Lahtinen, L. Lohtander, P. Puntanen & J. Vilkkuna (toim.), *Kotiseutu-vuosikirja 2016*. Helsinki: Kotiseutuliiitto.
- Laine, M. (2017). Kulttuurisesti kestävä kasvatuksen koulutus- ja kehitystarpeet. *Kasvatus*, 48(5), 441–455.
- Loukola, M-L. (2007). *Käsikirja kouluille ja oppilaitoksille: Kestävän elämäntavan oppiminen – Kestävä kehitys opetukseen, arkikäytäntöihin ja toimintakulttuuriin*. Helsinki: Opetushallitus.
- Markkanen, A. (2003). Romaninuorten elämää Suomessa. Teoksessa P. Harinen (toim.), *Kamppailuja jäsenyyksistä – Etnisyys, kulttuuri ja kansalaisuus nuorten arjessa* (ss. 91–121). Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto.
- Mäkelä, L.; Herranen, J.; Kamppi, P.; Koivisto, J.; Kurvonen, L.; Lehto, S.; Nordström, S.; Rumpu, N.; Saarinen, J. & Sandberg, S. (2016). *Ammatillisten perustutkintojen perusteiden uudistamisprosessin arviointi*. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.

Ainedidaktiikka 3(1) (2019)

- Nikodin, J.; Kokkonen, A. & Viberg, K. (2013). *Yhteinen käsitys – Kestävän kehityksen kasvatuksen ja koulutuksen sanasto ja käytännöt*. Helsinki: Pääkaupunkiseudun Kierrätyskeskus Oy.
- Norrena, J. (2016). *Laaja-alainen osaaminen käytäntöön: arviointi, opetuksen suunnittelu ja oppilaan ohjaaminen*. Helsinki: Edita.
- Opetushallitus (2013). *Kotikansainvälisyys – Kansainvälisyystaitoja kaikille*. Informaatioaineistot 2013:8. https://www.oph.fi/download/152457_kotikansainvalisyys_kansainvalisyystaitoja_kaikille.pdf (Luettu 16.12.2018.)
- Opetushallitus (2014). *Valtakunnalliset perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus.
- Ouakrim-Soivio, N. & Kuusela, J. (2012). *Historian ja yhteiskuntaopin oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2011*. Helsinki: Opetushallitus.
- Pehkonen, E. (2017). *Maahanmuuttajataustaisten naisten koulutuksen kontekstissa rakentuvat identiteetit ja oppimisprosessit*. Väitöskirja. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Pinar, W. (2004). *What is curriculum theory?* Mahwah, N.J: L. Erlbaum Associates cop.
- Rubin, A. (2002). Tulevaisuudenkuvat ja identiteetin rakentuminen myöhäismodernissa. Teoksessa M. Kamppinen, O. Kuusi & S. Söderlund (toim.), *Tulevaisuudentutkimus – Perusteet ja sovellukset* (ss. 789–818). Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Saari, A., Salmela, S. & Vilkkilä, J. (2017). Bildung- ja curriculum-perinteet suomalaisessa opetussuunnitelma-ajattelussa. Teoksessa T. Autio, L. Hakala, T. Kujala (toim.), *Opetussuunnitelmatutkimus – keskustelunavauksia suomalaiseen kouluun ja opettajankoulutukseen* (ss. 61–82). Tampere: Tampere University Press.
- Souto, A-M. (2013). Pelko ja rasismi koulussa. *Kasvatus*, 44(3), 323–329.
- SUPO (2018). *Kansallisen turvallisuuden katsaus 2018*. https://www.supo.fi/instance/prime_product_julkaisu/intermin/embeds/supowwwstructure/76706_2018_Kansallisen_turvallisuuden_katsaus.pdf?568224a3715ed688. (Luettu 11.12.2018.)
- Tomperi, T. (2017). *Filosofian opetus ja pedagoginen filosofia – filosofia oppiaineena ja kasvatuksena*. Väitöskirja Tampere: Eurooppalaisen filosofian seura ry.
- Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2009). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. 6. uudistettu painos. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Vitikka, E. (2008). *Opetussuunnitelman mallin jäsenyys – Sisältö ja pedagogiikka kokonaisuuden rakentajina*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.