

**ARTIKKELI**

<https://doi.org/10.33350/ka.142679>

## **Laaja-alaisen osaamisen kuvaukset lukion opetussuunnitelmien perusteissa – Jotain uutta, jotain vanhaa, jotain lainattua**

**Paula Mattila, Karoliina Inha & Raili Hildén**

*Laaja-alainen osaaminen määritellään oppiainerajat ylittävinä tietoina ja taitoina, joita globaalistuvassa ja yhä moniarvoisemmassa maailmassa tarvitaan kulttuurisen, sosiaalisen, taloudellisen ja teknologisen hyvinvoinnin vahvistamiseksi. Artikkelissa kuvaamme ja analysoimme, miten laaja-alaista osaamista on kuvattu suomalaisissa lukion opetussuunnitelman perusteissa eri vuosikymmeninä. Laaja-alaisen osaamisen käsitettä lähestytään tarkastelemalla kansainvälisiä viitekehyksiä. Analysoimme aineistoa laadullisen sisällönanalyysin keinoin. Tutkimuksen keskeinen tulos on, että laaja-alaista osaamista on käsitelty varsin samankaltaisesti eri vuosikymmeninä laadituissa kansallisissa lukiokoulutuksen opetussuunnitelman perusteissa. Laaja-alaisen osaamisen käsite on laajentunut ja sen rooli vahvistunut nykyaikaa lähestyttäessä. Kansallinen näkökulma on laajentunut globaaliin samalla kun kytkös oppiaineisiin on vaihdellut. Paikallisen toimeenpanon ohjeistusta on jatkuvasti tarkennettu. Löysimme myös yhtymäkohtia kansainvälisiin laaja-alaisen osaamisen määritelmiin. Kartoitus palvelee opetussuunnitelmatyöhön osallistuvia koulutuksen eri tasoilla ja tehtävissä.*

### **Aluksi**

Laaja-alaisen osaamisen osuutta lukio-opinnoista tulee vahvistaa. Tämä pyrkimys käy ilmi syksyllä 2021 voimaan tulleissa lukion opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2019, s. 9) ja vuoden 2018 lukiolaista annetussa hallituksen esityksessä (HE 41/2018, alaluku 3.1). Vanha sanonta opiskelusta ”ei koulua vaan elämää varten” viittaa siihen, että koulussa opitun pitää soveltua tosielämän yllättäviinkin tilanteisiin myös koulun jälkeen. Tällaista kestäväää, monikäyttöistä osaamista on viimeisten parin vuosikymmenen aikana esitetty koulutukseen vastauksena globalisaatioon ja sen moniin keskinäisriippuvaisiin ilmenemismuotoihin (esim. Reimers ym., 2016). Globalisaatio haastaa yksilöitä ja yhteisöjä suoriutumaan jatkuvasti muuttuvissa toimintaympäristöissä ja lisääntyvän tiedon paljoudessa aloitteellisesti ja rakentavassa vuorovaikutuksessa (OECD, 2019).

Ymmärrämme opetussuunnitelman perusteet koko valtakuntaa ohjaavana, arvopohjaisena normiasiakirjana, jonka laatijat pyrkivät tunnistamaan tulevaisuuden haasteita ja vastaamaan niihin. Näemme, että koulutuksen järjestäjät ja koulut työstävät perusteita selektiivi-

sesti tulkitessaan tekstien sisältämiä tavoitteita, vapauksia ja rajoitteita. Suomalaisissa perusteissa korostuu pedagogiikka-ajattelu, eli koulun kokonaisvaltainen kasvatuksellinen tarkoitus (Vitikka & Rissanen, 2019). Tällöin koulu ymmärretään muunakin kuin paikkana oppia tietoja ja taitoja. Sen sijaan koululla on kasvatuksellinen tehtävä, jossa pedagogiikan merkitys on viedä suuret paradigmat koulun arkeen, opetukseen ja oppimiseen.

Vaikka kyseessä on normi, kyse on muuntuvasta asiakirjasta ja prosessista, johon osallistuu moni eri taho: hallinto (vastaa perusteiden laatimisesta), paikallinen hallinto ja koulut (paikalliset opetussuunnitelmat) sekä opettaja ja oppilaat (koulun arjessa toteutuva opetussuunnitelma). Tässä artikkelissa keskitymme suunniteltuun opetussuunnitelmaan eli opetussuunnitelman valtakunnallisiin perusteisiin hallinnollisena ohjausasiakirjana.

Opetussuunnitelmia on maailmanlaajuisesti eri koulumuodoissa ja -asteilla pyritty kehittämään niin, että oppiaineiden asioiden lisäksi koulussa opittaisiin yhdistelemään ja soveltamaan tietoa sekä totuttaisiin ratkaisemaan erilaisia tosielämän haasteita, sekä tiedettyjä että vielä tuntemattomia. Tutkimus pyrkii vastaamaan kysymykseen: Miten laaja-alaista osaamista kuvataan lukion opetussuunnitelman perusteissa 1985–2019? Tulokset kuvaavat, millaisen kehityskulun kautta laaja-alaisen osaamisen käsite on tullut suomalaisiin lukion opetussuunnitelman perusteisiin, ja miten sitä voi tarkastella aiheeseen liittyvien kansainvälisten asiakirjojen ja tutkimuksen pohjalta. Tutkimuksemme avaa myös näkymää oppiaineiden merkittävään rooliin laaja-alaisen osaamisen toteutuksessa. Kohdistimme tutkimuksemme lukiokoulutukseen, koska laaja-alainen osaaminen on ajankohtainen lukion vuoden 2019 opetussuunnitelman perusteiden astuttua voimaan syksyllä 2021. Näiden perusteiden keskeisenä uudistuksena pidetään laaja-alaisen osaamisen vahvaa ja sitovaa roolia (Hallituksen esitys, 2018; Opetushallitus, 2019). Karvin arvion mukaan (Hellgren ym., 2023) mukaan lukioissa koetaan laaja-alaisen osaamisen vahvistaminen edelleen haasteelliseksi. Artikkelimme tarjoaa näkökulmia lukioissa jatkuvaan paikalliseen opetussuunnitelmatyöhön.

### Millaista osaamista kuvataan laaja-alaiseksi?

Laaja-alainen osaaminen on tullut suomalaiseen koulutuspuheeseen voimalla 2010-luvulla, erityisesti vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden myötä. Käsitettä on tutkimuskirjallisuudessa usein avattu menemällä oitis kansainvälisessä käytössä olevaan kompetenssin käsitteeseen tai sen yhteydessä usein esillä oleviin kompetenssiuitekehyksiin (esim. Palsa, 2021; Vainikainen & Nilivaara, 2022).

Suomenkielisen sanaparin *laaja-alainen osaaminen* sisältämien käsitteiden suhde kansainväliseen keskusteluun on kuitenkin jossain määrin epäselvä. On vaikeata löytää analyysiä, jossa lähtökohtana olisi kysymys, onko (opetussuunnitelmiamme) laaja-alainen osaaminen sama asia kuin kompetenssi. Englanninkielisten avainkäsitteiden ja niiden suomenkielisten vastineiden rinnastamisesta syntyvistä epäselvyyksistä ovat kirjoittaneet esimerkiksi Kaukko ja Timm (2022) sekä Mertala (2018).

Ensinnäkin ydinkäsite *kompetenssi* on monitulkintainen, samoin kuin sen suomenkielinen vastine *osaaminen*. Kielitoimiston sanakirja antaa kompetenssille vastineeksi sanat *pätevyys*, *kelpoisuus*; *viranomaisen toimivalta* ja osaamiselle *taitotieto*, *know-how*. Merkitysero on huomattava. Osaaminen voidaan määritellä myös kyvyksi käyttää tietoja ja taitoja tilanteen edellyttämällä tavalla (Ananiadou & Claro, 2009, s. 8; Valtioneuvosto, 2010, s. 78; Halinen, 2011, s. 77; myös Opetushallitus, 2014, s. 20). Kansainvälisessä tutkimuskir-

jallisuudessa kompetenssin kuvauksiin liitetään usein ongelmanratkaisutaito (esim. Anania-dou & Claro, 2009, s. 7; Voogt & Roblin, 2012, s. 2).

Tutkimuksemme yhteydessä on huomionarvoista se, mitä kompetenssit olisivat opetus-suunnitelmien kannalta. Halinen (2011) esittää, että niihin sisältyy sekä yksilön että yhteis-kunnan näkökulma. Niillä kuvataan, millaista osaamista yksilö tarvitsee voidakseen elää hyvää elämää yksilönä ja yhteiskunnan jäsenenä. Samalla kompetenssien kuvaukset sisältä-vät Halisen mukaan näkemyksen toivottavana pidetystä yhteiskunnallisesta kehityksestä.

Kompetenssin käsitettä kannattaa tässä yhteydessä valottaa myös tarkastelemalla sen ilmenemistä suomalaisessa ammatillisessa koulutuksessa. Opetushallituksen (2015b) mukaan ammattikoulutuksen osaamisperusteisuus (vrt. competence-based qualifications) tarkoittaa, että huomio on siirretty opetussisällöistä oppimistuloksiin ja osaamiseen eli sii-hen, mihin opiskelijan pitää koulun päättyessä olla pätevä, kompetentti. Osaamista määrit-tää työelämän tarve saada työvoimaa, jolla on paitsi riittävä pätevyys senhetkisiin työtehtä-viin, myös työn muuttuessa joustavasti muuntuva osaamista (Opetushallitus, 2015b).

Ammattikoulutuksessa osaamisperusteisuuteen on katsottu liittyvän tarve muuttaa kou-lutuksen tiede- ja oppiainekeskeistä tapaa jäsentää maailmaa ja luoda samalla yhteistä kiel-tä koulutukselle ja työelämälle (Opetushallitus, 2015b). Työelämän vaikutuksista kompe-tenssinäkökulman sisällyttämiseen Suomen koulutusjärjestelmiin ja niiden kielenkäyttöön ovat kirjoittaneet myös esimerkiksi Harni (2022) ja Kinnari (2020). Halisen (2011) mukaan yleissivistävän koulutuksen kompetenssi on laaja-alaisempaa ja yleisempää kuin pelkkä tai-to tai jonkin oppiaineen sisältö, mikä edellyttää eri oppiaineiden aineksien integroimista ja yhdistämistä todellisen elämän ilmiöiden tarkasteluun.

Puhe koulutuksen oppiainekeskeisen jäsenystävän muutoksista ohjaa vertailemaan, miten suomen sana *laaja-alainen* näkyy kansainvälisessä kirjallisuudessa. Kuten edellä todettiin, kansainvälisesti puhutaan usein vain kompetensseista tai taidoista. Suomen kie-lessä kompetenssin synonyyminä käytettävä termi *osaaminen* näyttäisi kuitenkin vaativan rinnalleen selittävän määreen, joksi näyttää yleissivistävän koulutuksen yhteydessä valikoi-tuneen *laaja-alainen*. Se on toisinaan englanninnettu sanalla *broad-based*, mutta esimerkik-si voimassa olevien yleissivistävän koulutuksen opetussuunnitelman perusteiden englan-ninnoksissa käytetään ilmausta *transversal*, läpileikkaava. Mielenkiintoista on, että opetus-suunnitelman perusteiden ruotsinnoksissa laaja-alaisen (osaamisen) vastine on *mångsidig* (*kompetens*). On valittu ilmeisen selitysvoimainen sana, joka ei ole suoraan synonyyminen laaja-alaiselle tai läpileikkaavalle. Tässä tutkimuksessa käytämme termiä *laaja-alainen osaaminen*, koska se on nykyisin käytössä tutkimusaineistossamme, lukion opetussuun-nitelman perusteteksteissä.

Myöskään laaja-alaisen osaamisen käsitesisällölle ei ole olemassa yhtä selkeää määritel-mää (esim. Chalkiadaki, 2018; Dede, 2010; ECML, 2022; Palsa, 2021). Esittelemme seu-raavassa laaja-alaisuuden tunnusomaisia piirteitä muutamien kansainvälisten ja kotimaisten lähteiden valossa.

Laaja-alaisen osaamisen kuvauksille on ominaista se, että opetussuunnitelmassa tällai-nen osaaminen koskettaa useita tai kaikkia oppiaineita (esim. Halinen, 2011; Voogt & Rob-lin, 2012). Näin se on kaikkea tai ainakin suurta osaa opetusta *läpileikkaavaa*; opetussuun-nitelmaan viitattaessa myös käännöstä *cross-curricular* käytetään. Soveltamisalaltaan täl-lainen osaaminen on *yleishuontoista*, siis laaja-alaista.

Laaja-alaisen osaamisen kuvataan voivan olla osa oppiaineiden tiedon- ja tieteenalojen tavanomaista asiantietoa, tai sitä esitetään tuotavaksi niiden täydennykseksi. Kuvauksien mukaan sitä kuitenkin syntyy vasta, kun tietoa yhdistellään ja sovelletaan käytännön tilan-teisiin (esim. Voogt & Roblin, 2012). Yhdisteltävää tietoa kuvataan *tiedonaloja yhdistäväk-*

si (*interdisciplinary*) tai *monioppiaineiseksi*, *monialaiseksi* (*multidisciplinary*). Kun laaja-alainen osaaminen koskettaa useita tai jopa kaikkia oppiaineita ja kaikkea (koulun tarjoamaa) opetusta ja oppimista, sitä kuvataan näitä integroivaksi, yhdistäväksi tai eheyttäväksi. Toisin sanoen, sitä eivät pirsto tiukan oppiainekohtaisesti opetettavat tai opittavat ainekset. (Niemelä, 2019; myös esim. Cantell, 2015.)

Laaja-alaisen osaamisen kuvauksista käy ilmi, että niiden tarkoittaman osaamisen tulisi ohjata oppijoita valitsemaan, yhdistelemään ja soveltamaan tietoja ja taitoja sekä ottamaan niitä konkreettisissa tilanteissa käyttöön. Näin hän oppisi ratkaisemaan erilaisia autenttisia, tosielämän tehtäviä ja haasteita. ”Tosielämä”, *real-life*, myös *real-world*, on muotoilu, jota käytetään useissa kompetensseja koskevissa vertailevissa katsauksissa (Ananiadou & Claro, 2009; Dede, 2010; Voogt & Roblin, 2010; ks. myös esim. Palsa, 2021). Tämä vastaa hyvin aihekokonaisuuksien ja laaja-alaisen osaamisen kuvauksia aineistossamme. Nuo tosielämän haasteet voivat olla sekä ennalta tiedettyjä että tuntemattomia ja yllättäviä, ja vasta tulevaisuudessa esille tulevia. Tähän viittaavat usein käytetyt ilmaukset *tulevaisuustaidot* tai 21. vuosisadan taidot. Onkin syytä huomata, että kompetenssin yhteydessä puhutaan usein synonyymisesti *taidoista*, joita tässä asiayhteydessä täsmennetään esimerkiksi määreillä avain-, elämän-, ydin- tai siirrettävä (*key skills, life skills, core skills, transferable skills*; vrt. esim. ECML, 2022; Ananiadou & Claro, 2009).

Yksittäinen laaja-alainen osaamisalue eli kompetenssi jaotellaan edelleen osa-alueisiin, ennen kaikkea tietoihin ja taitoihin. Näiden tueksi, toimintaa ohjaamaan, esitetään tarvittavan asenteita ja arvoja (esim. Euroopan neuvosto, 2018b). Usein laaja-alaiseen osaamiseen liitetään toimijuus. Tämä on tahtoa ottaa osaamisensa käyttöön sekä yksilönä että eri yhteisöjen jäsenenä (esim. Dede, 2010; Palsa, 2021; Rautiainen, 2018).

Yhteenvetona toteamme, että laaja-alaisen osaamisen käsitteen täsmällinen määrittely on vaativaa ja edellyttää sekä suomalaisen että kansainvälisen (vähintään englanninkielisen) keskustelun tuntemusta. Osaamisen eli kompetenssin käsite yksinään näyttäisi kohdentavan huomiota koulutusjärjestelmän tarjoaman osaamisen sovellettavuuteen elämän ja työelämän käytännöissä. Määre *laaja-alainen* johdattelee tarkastelemaan opetussuunnitelmia ja niiden tulkintoja liittyen eri oppiaineiden keskinäisiin suhteisiin sekä niiden edustaman tiedon (tiedon- ja tieteenalojen) rooleihin ja muokattavuuteen.

## Kansainvälisten viitekehysten tarkastelua

Laaja-alaista osaamista on kuvattu useissa kansainvälisesti vaikutusvaltaisissa viitekehyksissä, jotka heijastelevat julkaisijoidensa arvomaailmaa, tapaa tulkita ajankuvaa ja tehdä niiden pohjalta kehittämissityksiä, jotka tässä tapauksessa koskevat koulutusta. Kaksi päälinjaa ovat yhtäältä sosiaalista oikeudenmukaisuutta ja sivistystä tähdentävät humanistispainotteiset (sosiaaliliberalistiset) sekä toisaalta talous- ja teknologiapainotteiset (neoliberalistiset) kompetenssi- eli osaamiskuvaukset ja viitekehykset. (Esim. Kinnari, 2020; Niemelä, 2022; Palsa, 2021; Rizvi, 2017.)

Kompetenssiviitekehysistä on tehty runsaasti vertailevia katsauksia (esim. Ananiadou & Clare, 2009; Care ym., 2018; Chalkiadaki, 2017; Dede, 2010; ks. myös Palsa, 2021). Erilaisia viitekehyksiä yhdistää tietojen ja taitojen kokoaminen ryhmiä, joita usein kutsutaan avainosaamiseksi (*key competences*). Näitä ovat esimerkiksi tiedon ja kriittisen ajattelun, viestintätaitojen tai digitalisaation hallinta tai kestävä kehityksen edistäminen. Viitekehyksissä esitetään usein, että tiedot ja taidot eivät riitä kompetenssin muodostumiseen, vaan niiden tueksi ja toimintaa ohjaamaan tarvitaan asenteita ja arvoja. Näistä riippuu, käyttäkö

yksilö tietojaan ja taitojaan, ja miten ja mihin tarkoituksiin hän niitä hyödyntää (esim. Euroopan neuvosto, 2018b). Tietojen, taitojen, arvojen ja asenteiden lisäksi viitekehyksiin liitetään usein toimijuus, sitoutuminen ja tahto toimia aktiivisesti sekä yksilönä että eri yhteisöjen jäsenenä paremman tulevaisuuden puolesta (Euroopan neuvosto, 2018b). Viitekehyksille on usein myös yhteistä, että niiden mukaan eri kompetensseja ja niiden osa-alueita ei hyödynnetä yksittäin, vaan ryppäinä valiten kuhunkin tilanteeseen sopivat (esim. Mulder, 2011).

Laaja-alaisen osaamisen roolia ja todellista merkitystä eri koulutusjärjestelmissä on pyritty selvittämään tutkimalla, miten sitä on viety opetussuunnitelmiin ja niiden käytännön tulkintoihin (esim. Care ym., 2018; Palsa, 2021). Vaikka laaja-alaiseen osaamiseen liittyviä järjestelyjä sovelletaan monissa maailman koulutusjärjestelmissä, niiden painotukset ja normatiivinen sitovuus vaihtelevat paljon (esim. Care ym., 2018). On myös paljon vaihtelua koulutusjärjestelmien kesken siinä, miten voimakkaasti opetussuunnitelmia muokataan laaja-alaisen osaamisen hyväksi (Voogt & Roblin, 2010). Opetussuunnitelman rakennetta voidaan esimerkiksi muokata palvelemaan laaja-alaista osaamista niin, että totuttua oppiainejakoa muutetaan tai häivytetään. Muokkausta voidaan tehdä myös lisäämällä uutta sisältöä tai kokonaan uusia nimikkeitä perinteisiin oppiaineisiin tai määrittelemällä opetussuunnitelmaan ainesta, joka on yhteistä useille tai kaikille oppiaineille. Tällöin voidaan määritellä myös ydin- tai avainoppiaineita, joissa laaja-alaista osaamista on tarkoitus erityisesti kartuttaa (Niemelä, 2022; Voogt & Roblin, 2010).

Tämän tutkimuksen esivaiheessa kirjoittajat tarkastelivat kolmen kansainvälisen kompetenssiviitekehyksen määritelmiä hakien niistä piirteitä tai viitteitä laaja-alaisen osaamisen kuvausten tunnistamiseen lukiokoulutuksen perusteissa. Valitut viitekehykset on rakennettu erilaisista lähtökohdista, ja näin ne voivat valottaa suomalaisten opetussuunnitelmien laaja-alaisen osaamisen kuvauksia eri näkökulmista. Edellä siteeratun Halisen (2011) mukaan kompetenssikuvaukset sisältävät näkemyksen toivottavana pidetystä yhteiskunnallisesta kehityksestä. Seuraavaksi esiteltävillä viitekehyksillä on ollut aikanaan joko suoraa tai välillistä vaikutusta perusopetuksen ja lukiokoulutuksen opetussuunnitelman perusteisiin ([POPS], [LOPS]) maassamme.

1. Taloudellisen yhteistyön ja kehityksen järjestö OECD julkaisi vuonna 2003 DeSeCo-viitekehyksen (The Definition and Selection of Key Competences, OECD, 2005), josta muodostui malli monille myöhemmille kompetenssiviitekehyksille (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2010; Palsa, 2021). DeSeCo käsitti kolme toisiinsa kytkeytyvää osaamiskokonaisuutta: 1) Työn(teon) välineiden hallinta, 2) erilaisuuden hyväksyminen ja yhteistyötaidot sekä 3) vastuullisuus omassa elämässä. DeSeCo-viitekehyksen katsotaan liittyvän jatkuvan talouskasvun edistämiseen (esim. Rizvi, 2017). Myöhemmin OECD laajensi viitekehystään käsittämään kestäväää kehitystä määrittelevän globaalikompetenssin (OECD, 2018) ja muokkasi sitä edelleen nimeten sen ”oppimisen kompassiksi” (Learning Compass, OECD, 2019). OECD:n viitekehyksien voidaan nähdä muuttuneen opetussuunnitelmien yläpuolelle asettuvien ja maakohtaisista toimintaympäristöistä riippumattomien kompetenssien edistämiseksi kohti vahvempaa otetta opetussuunnitelmatyöhön ja oppiaineiden sisältöihin (esim. Hughson & Wood, 2022). Suomessa DeSeCo-viitekehyksen vaikutuksia on nähtävissä ainakin vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista alkaen (Halinen, 2011; Valtioneuvosto, 2010).

2. OECD:n oppimisen kompassilla on yhtymäkohtia Yhdistyneiden kansakuntien kestävä kehityksen tavoiteohjelmaan, Agenda 2030:en (OECD, 2019). YK:n jäsenvaltiot vahvistivat vuonna 2015 agendan, jonka 17 tavoitekokonaisuuden muodostama viitekehys ohjaisi maailman kestäväälle tolalle vuoteen 2030 mennessä (Suomen YK-liitto, 2021). Laa-

ja-alaisen osaamisen määrittelyyn hyödynnetään erityisesti Agenda 2030:n koulutusta koskevan tavoitekokonaisuuden alatavoitetta 4.7, joka kuvaa lyhyesti kestävästä kehityksestä ja globaalikansalaisuuden taitoja (ECML, 2022; Suomen YK-liitto, 2021; ks. myös ETSK, 2020). Alatavoitteesta kiteytyy YK:n kasvatus-, tiede- ja kulttuurijärjestön Unescon edustama käsitys kestävästä kehityksestä ja niiden saattamisesta osaksi koulutusjärjestelmien tarjontaa maailmanlaajuisesti (Unesco, 1974, 2018). YK:n vaikutus Suomen opetussuunnitelmiin on jatkunut vuosikymmeniä ja kiteytyy globaalikansalaisen kompetensseihin (Jääskeläinen, 2016; Lehtomäki & Rajala, 2019; Niemelä, 2022; Rokka, 2011).

3. Euroopan neuvoston demokratiakulttuurin viitekehys (Reference Framework of Competences for Democratic Culture [RFCDC]) ohjaa demokratian vahvistamiseen koulutuksen keinoin aikana, jota luonnehtivat väestöjen liikkeet ja elinolosuhteiden ja katsomusten törmäyskurssit (Euroopan neuvosto, 2018a). Keskiössä on osaaminen, joka tukee nuoria vastuulliseen ja aktiiviseen kansalaisuuteen yksilöinä ja erilaisten yhteisöjen jäseninä (Rautiainen, 2018). Demokratiaviitekehysten esikuvana voidaan pitää Euroopan neuvoston kielten eurooppalaista viitekehystä ([EVK], Euroopan neuvosto, 2001). EVK on ollut osa Suomen opetussuunnitelmia jo pitkään (LOPS 2003, POPS 2004). EVK:n ja laajemmin Euroopan neuvoston pitkällistä vaikutusta voidaan nähdä opetussuunnitelman perusteiden vahvassa ankkuroitumisessa ihmisoikeuksien ja demokratian edistämiseen (esim. Jääskeläinen, 2016; Takala, 2011).

Taulukko 1 esittää tiivistyksen tarkastelluista kansainvälisistä viitekehyksistä. Perusteluja ovat oletukset keskeisistä tulevaisuustaidoista, joita ovat kyky tehdä tuottavaa työtä ja elää ihmisten kesken ja luonnon kannalta kestävästi. Taitojen tarvetta perustellaan globaalien toimintaympäristöjen muutoksilla ja niihin liittyvillä uhilla. Viitekehysten hyötyjä on pääsääntöisesti yksilöä paljon laajempi taho.

<b>Järjestö ja viitekehys</b>	<b>Keskeiset osaamistavoitteet</b>	<b>Konteksti ja perustelut</b>
OECD DeSeCo Learning compass	Työnteon välineiden hallinta, yhteistyökyky muuttuvissa toimintaympäristöissä, erilaisuuden sieto; kestävä kehitys tukevat taidot. Jatkuva oppiminen.	Talouden ja tuotantojärjestelmien globalisaatio, kestävä (talous)kehitys.
YK (Unesco): Agenda 2030 4.7	Kestävä tulevaisuus tukevat taidot, globaalikansalaisuus.	Maapallon kestävyys uhattuna, kaikkien ponnisteluja tarvitaan
Euroopan neuvosto: Demokratia-viitekehys	Demokratiaa tukevat taidot. Kielellisillä taidoilla merkittävä rooli.	Väestöliikkeet, erit. globaali muuttoliike ja pakolaisuus. Polarisoituvat asenteet.

*Taulukko 1. Laaja-alainen osaaminen kansainvälisissä viitekehyksissä.*

## **Tutkimuskysymys, aineisto ja menetelmät**

Tutkimus pyrkii vastaamaan kysymykseen: Miten laaja-alaista osaamista kuvataan lukion opetussuunnitelman perusteissa 1985–2019? Valitsimme opetussuunnitelma-analyysin aineistoksi kaikki tähän asti annetut viisi koko lukiokoulutusta koskevaa perusteasiakirjaa (Kouluhallitus, 1985; Opetushallitus, 1994, 2003, 2015, 2019). Opetussuunnitelman perusteissa määrätään lukio-opintojen tavoitteista ja keskeisistä sisällöistä (esim. L714/2018). Analysoimme aineistoa laadullisen sisällönanalyysin keinoin (Sarajarvi & Tuomi, 2017). Sisällönanalyysi on varsin vakiintunut opetussuunnitelmatutkimuksen työväline sekä kan-

sainvälisessä että suomalaisessa kontekstissa (esim. Helkala & Tomperi, 2021; Restad & Mølstad, 2021; Vainikainen & Greiff, 2020). Etsimme lukion perusteteksteistä viittauksia laaja-alaiseen osaamiseen hyödyntäen edellä esitettyjä käsitteitä ja niitä vastaaviksi katso-  
miamme termejä, ilmauksia ja kuvauksia. Etenimme deduktiivisesti, eli analyysiä ohjasi alustava käsitys siitä, millaisia laaja-alaisen osaamisen kuvaukset voisivat olla (Sarajärvi & Tuomi, 2017). Teimme analyysiä kuitenkin myös induktiivisesti, varautuen käyttämään aineistoamme niin, että muodostaisimme yksittäisistä havainnoista yleisempiä väitteitä (Eskola & Suoranta, 1998). Etsimme tutkimusaineistosta vastaavuuksia löytämillemme laaja-alaisuuden piirteille (esim. Hsieh & Shannon, 2005).

Laajan aineiston käsittelyn sujuvoittamiseksi rajoitimme luettavaamme (Eskola & Suoranta, 1998). Otimme yhteisen tarkastelun kohteeksi ennen kaikkea ne perusteiden kohdat, joista ryhmämme oli, ensin kukin erikseen tekstejä analysoiden, tehnyt havaintoja laaja-alaiseen osaamiseen liittyvistä kuvauksista. Näitä olivat aihekokonaisuuksiksi nimetyt tai niitä muuten käsittelevät tekstikohdat sekä lisäksi osia luvuista, joissa kuvattiin lukion tehtävää, arvoperustaa, oppimiskäsitystä ja toimintaympäristöä tai toimintakulttuuria (vrt. Halinen & Jääskeläinen, 2015). Lisäksi tarkastelimme aineistoa myös oppiaineittain.

Käytimme ensimmäiseen, deduktiiviseen analyysivaiheeseen 2–4 lukemiskertaa kukin, etsien ja tehden muistiinpanoja relevanteiksi katsomistamme ilmauksista. Tämän jälkeen veimme erilliset havaintomme yhteiseen taulukkoon ja valitsimme sieltä yhteisen keskustelun pohjalta laaja-alaisuutta osuvimmin kuvaavat ilmaukset kustakin perusteasiakirjasta kerrallaan. Tulosten luotettavuuden kannalta oli tärkeää, että kartoitusta tekemässä oli kolme henkilöä.

Opetussuunnitelma-analyysimme induktiivisessa vaiheessa päättelimme, että laaja-alaisen osaamisen kuvailu muodostaa jokaisessa perusteasiakirjassa kolme teemakokonaisuutta.

Näyte sisällönanalyysistä on Taulukossa 2, joka käsittelee vuoden 1985 lukiokoulutuksen opetussuunnitelman perusteita. Muut perusteet analysoitiin vastaavasti ja taulukoita vertailtiin toisiinsa.



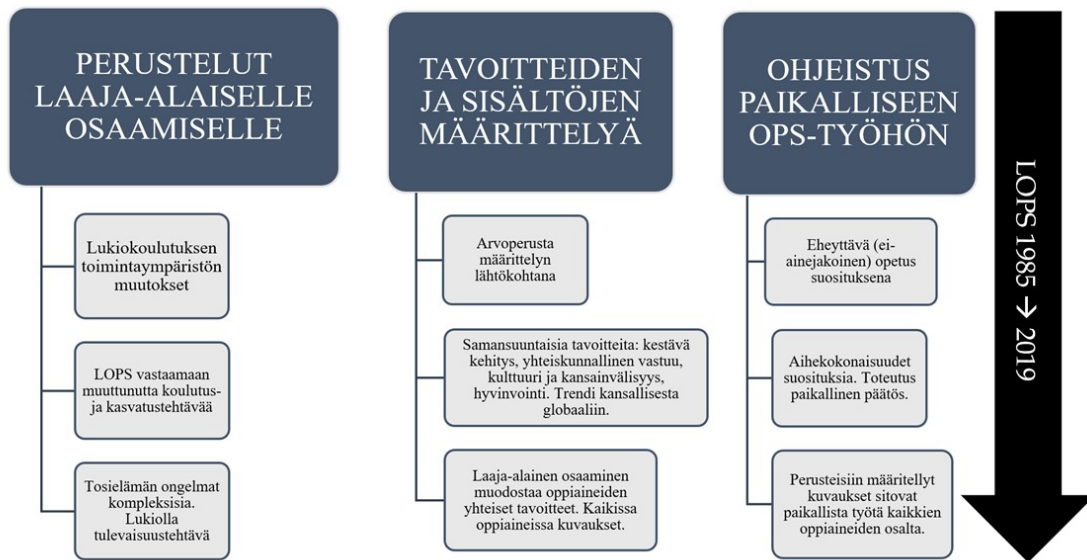
Otteita tekstistä	Pelkistys	Pääteema	Alateema
Luku 4, Lukion tavoitteet ja opetussuunnitelma, s. 16: ”Lukion opetussuunnitelman kehittämisessä on siirrytty uuteen ajattelumalliin. Aikaisemman oppiaineittaisen kehittämistyön ohella korostuvat nyt myös kaikki ne muut toimenpiteet, joilla lukion opetus- ja kasvatustyön tavoitteisiin pyritään.”	Uusi ajattelumalli opetussuunnitelman kehittämisessä = oppiaineittaisesta kehittämisestä kokonaisvaltaisempaan.	Pääteema 1: Miksi laaja-alaista osaamista tarvitaan = <b>Perusteluja.</b>	LOPS vastamaan muuttunutta koulutus- ja kasvatustehävää.
Alaluku 3.2, Lukion tavoitteet, s. 14: ”Oppilaan ikäkausi on sopiva oppilaan oman arvomaailman selkiinnyttämiseen [...] Kullakin tiedonalalla on omat arvokysymyksensä, (joten) ...[O]ppiaineiden välistä vuorovaikutusta ja yhteistyötä [...] tehostamalla voidaan edetä tavoitteiden edellyttämän kypsymisen ja valmiuksien oppimisen suuntaan. Kullakin tiedonalalla on omat arvokysymyksensä, joita tässä vaiheessa voidaan käsitellä aikuisten tapaan ongelmia lähestyen.”	Oppiaineysteistyön teemoja voidaan johtaa oppiaineiden ”arvokysymyksistä” ja valita ongelmaperusteisesti ja näin opettaa valmiuksia.	Pääteema 2: Mitä tavoitteita ja sisältöjä laaja-alainen osaaminen käsittelee = <b>Määrittelyä.</b>	Arvot oppiaineiden välisen yhteistyön lähtökohtana.
Alaluku 7.1 Kunnan toimivaltuudet opetussuunnitelman laadinnassa, s. 22: ”Kunnan opetussuunnitelmaan voidaan sisällyttää kunnan päättämiä aihekokonaisuuksia siten kuin lukion opetussuunnitelman perusteiden luvussa 9.2 osoitetaan. Alaluku 9.2, s. 49/Opetuksen eheyttäminen: [Aihekokonaisuuksilla] tarkoitetaan opiskelun kohteeksi valittua kokonaisuutta, jota voidaan lähestyä kahden tai useamman eri oppiaineen näkökulmasta. Aihekokonaisuuksia valittaessa tulee kiinnittää erityistä huomiota niiden tarjoamiin mahdollisuuksiin opetusta ehyttävänä elementteinä sekä ympäröivän yhteiskunnan, talouselämän, luonnon ja kulttuurin käsittelyyn.”	Kunnallisessa opetussuunnitelmassa päätetään, sisällytetäänkö niihin ehyttävää ainesta eli aihekokonaisuuksia.  Aihekokonaisuuksien muodostamiseen tarvitaan vähintään kaksi oppiainetta.  Opetuksen ehyttäminen on itseisarvo.	Pääteema 3: Miten laaja-alainen osaaminen järjestetään osaksi (paikallista) LOPSia = <b>Laadintaohjeita.</b>	Aihekokonaisuudet paikalliseen opetussuunnitelmaan oppiaineysteistyöllä.

Taulukko 2. Näyte sisällönanalyysistä: LOPS 1985.

## Tulokset

Esitämme tulokset ensin yhteenvedon omaisesti kaaviona (ks. Kuvio 1). Sisällönanalyysin avulla löysimme kolme teemaa, joiden kautta lukion perusteasiakirjoissa on kuvattu laaja-alaista osaamista: 1) Perustelut laaja-alaistelle osaamiselle, 2) Laaja-alaiseen osaamiseen tähtäävien opintojen tavoitteita ja sisältöjä sekä 3) Ohjeita laaja-alaisuuden liittämiseksi paikallisiin opetussuunnitelmiin. Pääteemat jakautuvat alateemoihin, jotka voidaan asettaa aikajanelle. Päätelyketjut on koottu kuvioon 1.





Kuvio 1. Sisällönanalyysi osoitti kolme pääteemaa, joista kukin jakautuu kolmeen alateemaan.

Seuraavaksi kuvaamme sisällönanalyysin tuloksia teemoittain.

### Perustelut laaja-alaiselle osaamiselle

Lukion opetussuunnitelman perusteet vuodelta 1985 (Kouluhallitus, 1985) olivat ensimmäiset lukiokoulutusta kokonaisuutena ohjaavat valtakunnalliset opetussuunnitelman perusteet. Kouluhallitus nivoi niissä yhteen valtioneuvoston ja opetusministeriön määrittelemää koulutuspolitiikkaa ja pedagogiikkaa muistuttaen, että lukio käsitettiin nyt selkeästi kokonaisuudeksi, ei vain eri oppiaineita samanaikaisesti opettavaksi laitokseksi (Kouluhallitus, 1985, s. 6, 8). Perusopetusuudistuksen myötä kaikki peruskoulun hyväksytysti suorittaneet saivat lukiokelpoisuuden 1988 alkaen. Tämän katsottiin lisäävän lukio-opiskelijoiden heterogeenisyyttä ja edellyttävän aiempaa vahvempaa kasvatuksellista otetta lukio-opetuksessa (Kouluhallitus, 1985, s. 9). Ratkaisuksi perusteissa esitetään yhteistyötä eri oppiaineiden opettajien kesken, ongelmakeskeistä lähestymistapaa opiskelun kohteeksi valittujen asiasisältöjen käsittelyyn ja aihekokonaisuuksia tällaisen opetuksen toteuttamiseen (Kouluhallitus, 1985, s. 16, 47).

Vuoden 1994 lukion opetussuunnitelman perusteiden johdannossa (Opetushallitus, 1994) on runsaasti luonnehdintoja ajankohtaisista ilmiöistä ja muutoksista. Näitä ovat ympäristöuhkiin havahtuminen, päättymässä olleen laman vaikutukset, informaatioteknologian läpimurto ja kansainvälistyminen painottuen yhteiskunnan monikulttuuristumiseen sekä Eurooppaan integroitumiseen. Perusteissa ohjattiin lukioita käsittelemään ajan haasteita niin, että opetuksessa sovellettaisiin ”avaraa näkökulmaa todellisuudesta, ongelmakeskeistä lähestymistapaa, tieteenalapohjaisten oppiaineiden yhteistyötä ja valmiutta paneutua tarvittaessa nopeastikin ajankohtaisten ilmiöiden tarkasteluun” (Opetushallitus, 1994, s. 10). Lähtökohdaksi lukioita ohjattiin ottamaan arvokeskustelu ja valitsemaan sen pohjalta keskeiset aihekokonaisuudet ja laatimaan niiden kuvaukset. Näin ehytettäisiin opetussuun-

nitelman pirstoutunutta, toisistaan riippumattomien oppiaineiden muodostamaa rakennetta (Opetushallitus 1994, s. 34).

Toisin kuin edellisissä lukion opetussuunnitelman perusteissa, vuoden 2003 LOPSissa ei ole johdantolukua tai katsausta opetussuunnitelman taustalla vaikuttaviin ilmiöihin. Aihekokonaisuuksista todetaan, että ne ovat ”yhteiskunnallisesti merkittäviä kasvatusta- ja koulutushaasteita”, ”ajankohtaisia arvokannottoja” sekä ”lukion toimintakulttuuria jäsen- täviä toimintaperiaatteita ja oppiainerajat ylittäviä, opetusta eheyttäviä painotuksia” (Opetushallitus, 2003, s. 24). Ajankohdalle merkittäviä, uusia koulutushaasteita heijastelevat esimerkiksi teknologiaan ja mediaan liittyvät aihekokonaisuudet, jollaisiin ei kahdessa aiemmassa perusteasiakirjassa viitata (Opetushallitus, 2003, s. 24–29). Ajankuvan tai sen tulkitsemisen muutosta heijastanee se, että teknologiaosaaminen esiintyy oman nimikko-otsikon alla vain vuosien 2003 ja 2015 aihekokonaisuuksissa, samoin mediaosaaminen.

Lukion 2015 perusteiden laatiminen oli osa laajempaa yleissivistävän koulutuksen opetussuunnitelmauudistusta, josta keskeisen osan muodosti perusopetuksen perusteudistus. Sen myötä laaja-alaisen osaamisen käsite nousi opetussuunnitelmatyössä vahvasti esille (esim. Halinen ym., 2015; Vainikainen & Nilivaara, 2022).

Aihekokonaisuudet oli sisällytetty perusopetuksen vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteisiin melko samanlaisina kuin vuotta aiemmin lukio-opetukseen (Opetushallitus, 2004). Kun perusopetuksessa valmistauduttiin seuraavaan perusteudistukseen, katsottiin tietämisen ja toiminnan haasteiden muuttuneen siten, että niihin pystyi osuvimmin vastaamaan kaikkia oppiaineita koskevilla määritelmillä kompetensseista, laaja-alaisesta osaamisesta (Halinen ym., 2015; Valtioneuvosto, 2010). Kuten 2003 perusteissa, nytkin lukion aihekokonaisuudet määriteltiin yhteiskunnallisesti merkittäviksi kasvatusta- ja koulutushaasteiksi ja ajankohtaisiksi arvokannottoiksi. Aihekokonaisuuksien teemat noudattelevat pitkälti vuoden 2003 perusteiden otsikointia. Ajankohtaisuus näkynee Kestävän kehityksen teeman tarkentumisessa muotoon Kestävä elämäntapa ja globaali vastuu (Opetushallitus, 2015, s. 37); Kulttuuri-identiteetti ja kulttuurien tuntemus -teeman laajentumisessa muotoon Kulttuurien tuntemus ja kansainvälisyys (Opetushallitus, 2015, s. 37) sekä selvimmin teeman Viestintä ja media vaihtamisessa muotoon Monilukutaito ja media (Opetushallitus, 2015, s. 38). Monilukutaidon käsite ja sen rooli laaja-alaisen osaamisen yhtenä elementtinä tuli suomalaisiin opetussuunnitelmiin osana perusopetuksen 2014 opetussuunnitelmauudistusta (esim. Palsa, 2021).

Voidaan sanoa, että lukiokoulutuksessa laaja-alainen osaaminen korvasi käsitteenä aihekokonaisuudet vuoden 2019 perusteissa, sillä se esiintyy edelleen aihekokonaisuuksien paikalla perusteiden johdanto-osan ja oppiainekohtaisten perustetekstien välissä. Tutkimuksemme vahvistaakin näkemystä, että opetussuunnitelman perusteiden elementtinä aihekokonaisuudet ja laaja-alainen osaaminen ovat samaa, opetuksen eheyttämiseen pyrkivää jatkumoa. Molemmat käsitteet viittaavat sekä opetuksen sisältöihin että tavoitteisiin. Aihekokonaisuudet kokoavat ja nimeävät opetussuunnitelman perusteiden laatijoiden tunnistamat ajankohtaiset toimintaympäristön muutokset ja laaja-alainen osaaminen kokoaa ja nimeää muutosten kohtaamisessa tarpeellisina pidetyn osaamisen (Nilivaara & Soini, 2022). Samalla nimeämistavan muutos heijastelee kansainvälisen diskurssin vaikutusta (Halinen & Jääskeläinen, 2015).

Perusteiden johdannossa avataan syytä perusteiden uudistamiseen. Lukiota piti kehittää niin, että opinnot ja opetus muuttuisivat elämänläheisemmiksi ja yhteisöllisemmiksi ja auttaisivat opiskelijoita hallitsemaan muutoksia digitalisoituvassa ja yhä monimutkaisemmaksi muuttuvassa arjessa ja maailmassa (Opetushallitus, 2019, s. 9–11). Kuten vuosien 1985 ja 1994 perusteissa, myös 2019 perusteissa huoli ja huolenpito opiskelijoista ja 1994–2015

perusteiden tapaan yhä monimutkaisemmaksi ja vaikeampia ongelmia ratkottavaksi työntävä maailma hahmottuvat motivaatioksi taustalle, kun yhdeksi keskeiseksi opetussuunnitelmatyökaluksi määritellään eheyttäminen. Nyt se nimetään kansainvälisten viitekehysten tavoin laaja-alaiseksi osaamiseksi.

### *Laaja-alaisuuteen tähtäävien opintojen tavoitteet ja sisällöt*

Vuoden 1985 LOPSin sisällöissä korostuu lukion luonne siirtymävaiheena perusopetuksen ja työelämän välillä. Tuolloin kansa- ja oppikouluista siirryttiin yhtenäiskoulujen ja niiden jatkumona toimivien lukioiden aikaan. Perusteasiakirjassa opiskelija-aineksen katsottiin tarvitsevan ohjausta eri tiedonalojen arvokysymyksissä, joita ”voidaan käsitellä aikuisten tapaan ongelmia lähestyen” (Kouluhallitus, 1985, s. 14). ”Kypsyydelle asetetut kriteerit, joiden osana ovat *taidolliset tavoitteet*, määräävät opetustapaa. *Laaja-alaiset asennetavoitteet* puolestaan osana kypsymistä vaikuttavat kaikkea opetusta ohjaavana sävyajatteluna” (Kouluhallitus, 1985, s. 16, korostus lisätty). Persoonallisuuden kehittämisen ohella oppilaalle tuli antaa *valmiuksia*, jotka olisivat tarpeellisia yhteiskunnan ja työelämän, ammattivalinnan ja jatko-opintojen, elinympäristön ja luonnon suojelemisen, kansallisen kulttuurin ja kansallisten arvojen sekä kansainvälisen yhteistyön ja rauhan edistämisen kannalta (Kouluhallitus, 1985, s. 12, korostus lisätty).

Valmiusnäkökulma lähestyy kompetenssiperustaista laaja-alaisen osaamisen määritelmää. Aihioina ja osin nimettyinä osaamisalueina ovat yhteiskunnallinen ja työelämäkompetenssi, ympäristöön liittyvä suojele eli orastava kestävä kehityksen kompetenssi sekä kulttuuriin, kansallisiin arvoihin ja kansainvälisyyteen liittyvä kompetenssien kokonaisuus.

Lisäksi vuoden 1985 perusteet ohjaavat kiinnittämään huomiota ihmisarvoon ja -oikeuksiin sekä yksilön vuorovaikutukseen toisten ihmisten, luonnon ja kulttuurin kanssa. Arvolatautuneissa teksteissä on tunnistettavissa muun muassa kaikuja YK:n ihmisoikeuksien julistuksesta ja Unescon kansainvälisyyskasvatuksen suosituksesta (Jääskeläinen, 2016; Rokka, 2011, s. 181; Unesco, 1974). Kulttuuriperinnön vaalimisen ja kehittämisen perusteasiakirja kytkee työelämän vaatimusten kohtaamiseen ja monipuolisen vapaa-ajan toteuttamiseen (Kouluhallitus, 1985, s. 14). Maailmassa ilmenevän erilaisuuden olemassaolon ja kohtaamisen tulkitsemme kanavoidun lähinnä rauhan edistämiseen. Elettiin kylmän sodan loppuvuolia, ja tietoyhteiskunta oli vasta tulolla. Oppiaineiden perusteteksteissä ei ole viittauksia aihekokonaisuuksien soveltamiseen, mutta vieraiden kielten ja toisen kotimaisen kielen oppimäärissä toistuvat aihepiirit, jotka liittyvät luonnonsuojeluun, kansainvälisyyteen, rauhankasvatukseen ja demokratiaan tai kansalaisvaikuttamiseen. Lisäksi historian ja katsomusaineiden oppimäärissä käsitellään muun muassa rauhankasvatusta.

Vuoden 1994 perusteissa lukiot saivat ohjeita arvokeskusteluihin, joiden pohjalta tuli valita keskeiset aihekokonaisuudet ja laatia niille tavoitteet ja sisällöt (Opetushallitus, 1994, s. 34). Arvokeskustelujen tueksi vuoden 1994 perusteisiin oli laadittu Koulun arvoperustan niminen alaluku, jollainen vielä 1985 perusteista puuttui. LOPS 1994:n arvot pohjattiin elämän ja ihmisoikeuksien kunnioittamiseen, mistä johdettiin neljä arvokokonaisuutta. Nämä olivat 1) kestävä kehityksen edistäminen, 2) kulttuuri-identiteetin ja kansainvälisyyden vahvistaminen, 3) fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen hyvinvoinnin turvaaminen sekä 4) kansalaisyhteiskunnan jäseneksi kasvaminen. (Opetushallitus, 1994, s. 15–18.) Voidaan arvioida, että Suomen 1989 alkaneen Euroopan neuvosto -jäsenyyden ja lähestyvän EU-jäsenyyden vankentamat eurooppalaiset linjaukset näkyvät 1994 opetussuunnitelman perusteissa arvoperustan näkökulman kansainvälistymisenä (ks. myös Jääskeläinen, 2016). Uutena elementtinä ja osana kulttuuri-identiteettiä ja kansainvälisyyteen liittyvää arvo- ja

sisältöteemaa vuoden 1994 perusteet ohjaavat kohtaamaan yhteiskunnan lisääntyvää monikulttuurisuutta kestävästi ja kielitaitoisesti (Opetushallitus, 1994, s. 9, 17). Uutta on myös kestävä kehityksen kuvaaminen tavalla, jonka tulkitsemme kestävä kehityksen kasvatuksen käynnistämiseksi lukio-opetuksessa (Opetushallitus, 1994, s. 16). Kuvaus sisältää huomion ihmisten perustarpeiden tyydyttämisestä maailmanlaajuisesti niin, että ei vaaranneta tulevien sukupolvien elinmahdollisuuksia. Samoin biologisen monimuotoisuuden turvaaminen tuodaan jo tuolloin esille (Opetushallitus, 1994, s. 16). Arvoperustan teksteistä voi tunnistaa vuoden 1985 perusteiden tapaan vaikutteita YK:n ja Unescon suosituksista ja nyt korostuneesti kestävä kehityksen hyväksi tehtävistä ponnistuksista (vrt. Saloranta, 2017, s. 38–39). Oppiaineiden kuvaukset ovat vuoden 1994 perusteissa hyvin suppeat eikä suoria viittauksia aihekokonaisuuksiin ole. Kieliaineissa ja maantiedossa mainitaan aihepiirejä, joissa on samoja teemoja kuin arvoperustan ja aihekokonaisuuksien kuvauksissa.

Vuoden 2003 aihekokonaisuuksien tavoiteissa korostettiin opiskelijan tulevaisuusosaamista, kuten kykyä havainnoida ja analysoida ajan ilmiöitä ja toimintaympäristöjä, esittää perusteltuja käsityksiä tavoiteltavasta tulevaisuudesta sekä tehdä valintoja ja toimia tavoiteltavaksi koetun tulevaisuuden puolesta. Aihekokonaisuuksia esiteltiin kaikkiaan kuusi, ja niihin jokaiseen sisältyi tavoitteita ja toteuttamisohjeita. Otsikot kuuluivat: 1) aktiivinen kansalaisuus ja yrittäjyys, 2) hyvinvointi ja turvallisuus, 3) kestävä kehitys 4) kulttuuri-identiteetti ja kulttuurien tuntemus, 5) teknologia ja yhteiskunta sekä 6) viestintä- ja mediaosaaminen. Aktiivisen kansalaisen tuli perusteiden mukaan olla aloitteellinen, kriittinen ja yritteliäs, ja pystyä osallistumaan vaikuttavasti paikallisella, valtakunnallisella, eurooppalaisella ja nyt myös globaalilla tasolla (Opetushallitus, 2003, s. 25). Kestävään kehitykseen liitettiin vuoden 2003 perusteissa sittemmin vakiintuneet neljä ulottuvuutta, ekologinen, sosiaalinen, taloudellinen ja kulttuurinen (Opetushallitus, 2003, s. 26). Kulttuuriseen osaamiseen liitettiin edelleen laaja kielitaito, kehittyvä kulttuurienvälisen toiminnan taito sekä uutena asiana käytännön kansainvälinen toiminta (Opetushallitus, 2003, s. 28). Teknologia ja ympäristö -aihekokonaisuuden avulla lukiolaisen tuli oppia tarkastelemaan teknologiaa ihmisen perustarpeiden näkökulmasta ja opetella sitä koskevaa kriittistä päätöksentekoa (Opetushallitus, 2003, s. 28). Viestintä ja media -aihekokonaisuudessa huomio tuli kiinnittää kriittiseen ja vastuulliseen viestien vastaanottamiseen ja tuottamiseen sekä jo tuolloin monimediaisuuteen (Opetushallitus, 2003, s. 29).

Vuoden 2015 lukion opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2015a) aihekokonaisuudet määriteltiin ”oppiainerajat ylittäviksi teemoiksi ja laaja-alaisiksi osaamisalueiksi” (Opetushallitus, 2015a, s. 35). Rakenteellisesti ja pääosin teemoiltaankin aihekokonaisuudet pysyivät vuoden 2003 perusteiden kaltaisina. Kaikille lukioille yhteiset aihekokonaisuudet olivat 1) aktiivinen kansalaisuus, yrittäjyys ja työelämä, 2) hyvinvointi ja turvallisuus 3) kestävä elämäntapa ja globaali vastuu, 4) kulttuurien tuntemus ja kansainvälisyys, 5) monilukutaito ja mediat sekä 6) teknologia ja yhteiskunta. Uutta oli työelämäosaamisen sisällyttäminen Aktiivinen kansalaisuus ja yrittäjyys -teemaan (Opetushallitus, 2015, s. 36), globaalin vastuun vahvistaminen kestävä kehityksen kuvauksessa otsikkoa myöten (Opetushallitus, 2015, s. 37) sekä se, että monilukutaito korvasi viestinnän mediaosaamisen rinnalla asianomaisessa teemassa (Opetushallitus, 2015, s. 38; Palsa, 2021). Kulttuurien tuntemuksen aihekokonaisuus laajeni aiemman monikulttuurisuuden arvostamisen lisäksi käsittelemään vastuullisen kansainvälisen toiminnan, joka sisälsi myös kotikansainvälisyyden (Opetushallitus, 2015, s. 38).

Vuoden 2018 lukioasetuksessa laaja-alaisuutta määriteltiin muun muassa opiskelijan valmiuksiksi omaksua, yhdistää ja käyttää tietojaan ja taitojaan sekä soveltaa oppimaansa myös oppiainerajat ylittävästi: ”Koulutus kehittää jatko-opinto-, työelämä-, yrittäjyys-,

yhteiskunta- ja kansainvälisyysvalmiuksia; vahvistaa perustaa opiskelijan fyysiselle, henkille ja sosiaaliselle hyvinvoinnille sekä tukee eettisen pohdinnan kehittymistä” (Lukioasetus 810/2018, § 2). Opetussuunnitelman perusteisiin Opetushallitus määritteli jälleen kuusi laaja-alaisen osaamisen aluetta: 1) hyvinvointiosaaminen, 2) vuorovaikutusosaaminen, 3) monitieteinen ja luova osaaminen, 4) yhteiskunnallinen osaaminen, 5) eettisyys ja ympäristöosaaminen sekä 6) globaali- ja kulttuuriosaaminen (Opetushallitus, 2019).

Osa-alueet on kuvattu sekä tiiviinä taitoluetteloina että kuvailevina proosateksteinä, jotka seuraavat hiukan eri logiikkaa kuin taitoluettelot. Molemmat kuvaukset tähtäävät siihen, että ensimmäiset kolme laaja-alaisen osaamisen osa-alueita tulkittaisiin ohjeiksi ja tueksi lukiolaisen oman elämän hallinnalle. Jälkimmäiset kolme puolestaan ovat luettavissa opastukseksi siitä, miten opiskelija voi oppia vastuulliseen vaikuttamiseen oman elämänpiirinsä ja lähiyhteisöjen kautta globaaleihin ympäristöihin asti (Opetushallitus, 2020).

Vuoden 2003 perusteista alkaen aihekokonaisuudet/laaja-alainen osaaminen on määriteltäyty kuudeksi asiakokonaisuudeksi (2019 osa-alueeksi) rajoittaen näin jossain määrin koulun omaa tulkintaa. Vuoden 2003 perusteista alkaen Opetushallitus esittää aihekokonaisuuksille yksityiskohtaisia tavoitteita ja toteutustapoja. Eri vuosien aihekokonaisuuksien välisiä eroavaisuuksia selittävät jonkin verran koulutukselle ajankohtaiset yleismaailmalliset tai kotimaiset trendit. Huomiota herättää teknologiaosaamisen saama vähäinen huomio lukion aihekokonaisuuksissa/laaja-alaisessa osaamisessa. Se saa nimikkoaihekokonaisuudet vuosien 2003 ja 2015 perusteissa, mutta puuttuu vuoden 1985 perusteista (vaikka kyseessä olivat tietotekniikan läpimurron vuodet) ja jää sivuhuomioiksi vuoden 2019 perusteiden laaja-alaisen osaamisen kuvauksissa, joita laadittaessa elettiin kuitenkin jo muun muassa sosiaalisen median ja tekoälyn vakiintumisen ja vaikutusten keskellä.

### *Ohjeita laaja-alaisuuden liittämiseksi paikallisiin opetussuunnitelmiin*

Vuoden 1984 perusteita ohjaavan lukiolain 477/1984 18. §:n mukaan opetussuunnitelmaan kuuluu useassa aineessa opetettavia aihekokonaisuuksia, joiden toteuttamisesta kunta päättää (Kouluhallitus, 1985, s. 22). Perusteiden mukaan aihekokonaisuuksia voi lähestyä kahden tai useamman eri oppiaineen näkökulmasta kiinnittämällä niitä käsiteltäessä huomiota kyseiseen aiheeseen ja osoittamalla käsiteltävien asioiden yhteys muissa oppiaineissa käsiteltäviin vastaaviin asioihin. Aihekokonaisuutta voidaan käsitellä myös niin, että valitaan yksi oppiaine *keskusaineeksi*, jonka antamia *tietoja ja taitoja* täydennetään muiden oppiaineiden näkökulmilla ja lähestymistavoilla (Kouluhallitus, 1985, s. 47, korostus lisätty). Aihekokonaisuuksia valittaessa paikallisessa opetussuunnitelmassa tulee kiinnittää erityistä huomiota mahdollisuuksiin eheyttää opetusta sekä käsitellä ympäröivää yhteiskuntaa, talouselämää, luontoa ja kulttuuria (Kouluhallitus, 1985, s. 47). Oppiaineiden perusteteksteissä ei ole suoria viittauksia aihekokonaisuuksiin.

Kun vuoden 1985 opetussuunnitelman perusteissa aihekokonaisuuksien sisältö ja järjestäminen jätettiin paikallisen opetussuunnitelman laatijoiden määriteltäviksi, annettiin vuoden 1994 perusteissa jo lisää ohjeita. Perusteiden arvoperustan kuvaus linkitettiin aihekokonaisuuksiin ja annettiin ohjeeksi paikalliseen LOPS-työhön (Kouluhallitus, 1985, s. 34). Lisäksi esitettiin, että ”tärkeiksi koettujen” aihekokonaisuuksien opettamiseksi lukio laatisi suunnitelman, josta ilmenisivät kunkin aihekokonaisuuden opetuksen tavoitteet, keskeiset sisällöt ja opetusjärjestelyt. Aihekokonaisuuden opetusta olisi mahdollista sisällyttää osaksi oppiaineiden kursseja tai soveltavia kursseja (Opetushallitus, 1994, s. 34). Oppiaineiden kuvaukset ovat 1994 perusteissa hyvin suppeat eivätkä näin ollen toimi ohjeistuksena aihekokonaisuuksien kirjoittamiseen osaksi paikallista opetussuunnitelmaa.

Vuoden 2003 perusteissa aihekokonaisuudet määriteltiin jo melko tarkoin. Ne nimettiin ja niille kuvattiin lukuisia tavoitteita. Lisäksi ohjeistettiin toteutustavoista. Koulutuksen järjestäjälle jätettiin silti mahdollisuus täydentää perusteissa kuvattuja aihekokonaisuuksia haluamallaan tavalla ja ottaa käyttöön kokonaan omia aiheita (Opetushallitus, 2003, s. 25). Perusteet velvoittivat huomioimaan aihekokonaisuudet lukion toimintakulttuurissa sekä kaikkien oppiaineiden opetuksessa oppiaineeseen luontuvalla tavalla. Perusteasiakirja ohjasi tarkastelemaan oppiaineiden perustekuvauksia, sillä ”aihekokonaisuuksien pääasiat sisältyvät perusteiden ainekohtaisiin osiin” (Opetushallitus, 2003, s. 25). Kuitenkin vain vieraiden kielten ja toisen kotimaisen kielen perusteteksteissä on suoria viittauksia aihekokonaisuuksiin (esim. Opetushallitus, 2003, s. 84, 100).

Vuoden 2015 perusteissa aihekokonaisuudet nimettiin ja niiden tavoitteet ja toteutusta-paehdotukset kuvattiin vuoden 2003 perusteiden tavoin. Koulutuksen järjestäjällä säilyi edelleen mahdollisuus hyväksyä opetussuunnitelmaan omia aihekokonaisuuksiaan. Myös vuoden 2015 perusteissa aihekokonaisuudet mainitaan johdonmukaisesti ja toistuvasti vain vieraiden kielten ja toisen kotimaisen kielen oppiainekohtaisissa perusteissa.

Vuoden 2019 perusteissa laaja-alaisen osaamisen linjataan muodostavan lukion oppiaineiden yhteiset tavoitteet (Opetushallitus, 2019, s. 60). Tämän lisäksi laaja-alaisesta osaamisesta ja sen osa-alueista on laadittu johdantokappale jokaisen oppiaineen perustekuvauksiin, joissa osa-alueita avataan oppiaineen tiedon- ja tieteenalojen näkökulmista. Vieraiden kielten oppiainekohtaisissa perusteissa laaja-alaisen osaamisen kuvauksia on viety myös moduulitasolle (esim. Opetushallitus, 2019, s. 181, 186). Perusteiden mukaan koulutuksen järjestäjä konkretisoi opetussuunnitelmassaan laaja-alaisen osaamisen toteuttamista, mutta ei voi lisätä omia osa-alueita. Tämä on muutos aikaisempiin perusteisiin, joissa omien aihekokonaisuuksien lisääminen on ollut mahdollista ja vuosien 1985 ja 1994 LOPSien osalta välttämätöntäkin, sillä niistä puuttuivat ”valmiit” aihekokonaisuuksien kuvaukset.



*Laaja-alaisen osaamisen kuvaukset lukion opetussuunnitelmien perusteissa*

	LOPS 1985	LOPS 1994	LOPS 2003	LOPS 2015	LOPS 2019
Ajankohtaiset ilmiöt ja laaja-alaisuuden perustelut	* kylmän sodan loppuvaihe * huoli lukio-opiskelijoiden moninaistumisesta (peruskoulun tulo)	* Euroopan integraatio * väistytävä lama * ympäristöuhkat * informaatioteknologia * monikulttuuristuminen	* teknologian ja median kasvava rooli * kansainvälisyyden vakiintuminen eri elämänoilla	* kestävyysshaasteiden tunnistaminen * globaali vastuu * kulttuurien kohtaaminen	* monimutkaistuva maailma ja muutoksen hallinta * voimistuva digitaalisuus * yhteisöjen pirstoutuminen ja uudelleen muotoutuminen * huoli nuorisosta: hyvinvoinnin ja osaamistason lasku
Laaja-alaiseen osaamiseen tähtävien opintojen tavoitteita ja sisältöjä	“aihekokonaisuudet”  * vahvistuva kasvatuksellinen ote * oppiaineysteistyö * tiedot, taidot ja asennetavoitteet valmiudet * luonnonsuojelu * kansalliset ja kansainväliset arvot * rauhankasvatus * demokratia * kansalaisvaikuttaminen	“aihekokonaisuudet”  * arvokeskustelut * oppiainerajat ylittävä yhteistyö * kestävä kehitys * yrittäjyys * kulttuuri-identiteetti ja kansainvälistyminen * hyvinvointi * kasvu kansalaisyhteiskunnan jäsenyyteen	“aihekokonaisuudet”  * tulevaisuusosaaminen * aktiivinen kansalaisuus ja yrittäjyys * hyvinvointi ja turvallisuus * kestävä kehitys (ekologinen, sosiaalinen, taloudellinen, kulttuurinen) * kulttuuri-identiteetti ja kulttuurien tuntemus * teknologia ja yhteiskunta * viestintä- ja mediaosaaminen	“aihekokonaisuudet”  * LOPS 2003 + hyvinvointi ja turvallisuus * aktiivinen kansalaisuus, yrittäjyys ja työelämä * globaali vastuu * kulttuurien tuntemus ja (koti)kansainvälisyys * teknologia ja yhteiskunta * monilukutaito ja mediat	”laaja-alainen osaaminen”  * laaja-alainen osaaminen = lukion oppiaineiden yhteiset tavoitteet, oppiainerajat ylittävät valmiudet  Osaamisen osa-alueet: * hyvinvointi * vuorovaikutus * monitieteisyys ja luovuus * yhteiskunnallisuus * eettisyys ja ympäristö * globaali ja kulttuuri
Ohjeita laaja-alaisuuden liittämiseksi paikallisiin opetussuunnitelmiin	* opetussuunnitelmaan valittavien aihekokonaisuuksien merkityksen ja oppiaineiden yhteistyön korostaminen * toteutuksen suunnittelu paikallistasolla * ei oppiainekohtaisia viittauksia, mutta kielten perusteteksteissä aihepiirejä, jotka viittaavat aihekokonaisuuksiin	* aihekokonaisuudet opetussuunnitelman lähtökohtana * toteutuksen suunnittelu paikallistasolla * aihekokonaisuudet osana pakollisia tai soveltavia kursseja	* tavoitteet ja sisältöjä annettu * ohjeita toteutustavoista * mahdollisuus lisätä paikallisia aihekokonaisuuksia * viittaukset myös kielten perusteteksteissä	* tavoitteet ja sisältöjä annettu * ohjeita toteutustavoista * mahdollisuus lisätä paikallisia aihekokonaisuuksia * viittaukset myös kielten perusteteksteissä	* laaja-alainen osaaminen muodostaa oppiaineiden yhteiset tavoitteet * kaikkien oppiaineiden perusteet avataan kuvaamalla laaja-alaisen osaamisen piirteitä ao. tieteen- ja tiedonaloilla * moduulien (aiemmin kursseja) kuvauksissa laaja-alainen osaaminen huomioitu lähinnä kielissä

*Taulukko 3. Laaja-alainen osaaminen lukion opetussuunnitelman perusteissa 1985–2019.*

**Pohdinta**

Analyysimme osoittaa, että perusteteksteissä opetusta eheyttävä aines muuntuu kansallisesta ajattelusta globaaliin kontekstiin (Taulukko 3). Viittaus maailmanlaajuiseen vastuuseen sisältyy jo kestävä kehityksen osaamisen kuvaukseen vuoden 1985 perusteissa, mutta perusteiden yleisnäkökulma on kuitenkin kansallinen. Vuoden 1994 perusteissa on nähtävissä siirtymä kansallisista painotuksista kohti Eurooppaan avautuvaa kansainvälisyyttä sekä ennen kaikkea Suomen lisääntyvää kulttuurista monimuotoisuutta. Vuosien 2003–2019 LOPSit ottavat askeleita kohti globaalikansalaisen osaamista, niin että kun vuoden



2003 LOPSissa arvo- ja kulttuurinen osaaminen rajataan Eurooppaan (LOPS 2003, s. 12, 27), vuoden 2015 perusteet esittelevät globaalien vastuun käsitteen (LOPS 2015, s. 13, 37) ja vuoden 2019 teksteissä viitataan suoraan YK:n Agenda 2030:n asianomaisiin tavoitteisiin (LOPS 2019, s. 17, 26, 64, 65). Eurooppaa ei vuoden 2003 perusteiden jälkeen mainita aihekokonaisuuksissa.

Ehdyttävän aineksen kehittyminen kansallisesta globaaliin kertoo myös muutoksista perusteiden arvopohjassa. Globaalikansalaisuus ja globaalivastuu ohjaavat perusteita yhä vahvemmin. Samaan ilmiöön linkittyvä kielellinen ja kulttuurinen moninaisuus on vahvistanut asemaansa perusteissa. Muutokset liittyvät niin yhteiskunnallisiin muutoksiin ja väestöliikkeeseen kuin myös siihen, että tieto ja ymmärrys moninaisuudesta on lisääntynyt.

Kaikissa viidessä lukion perustetekstissä on esiintynyt samansuuntaisia osaamistavoitteita, jotka ovat jossain määrin yhteneviä myös kuvaamiemme kansainvälisten viitekehysten kanssa. Laaja-alaista osaamista on siis Suomessa edistetty jo varsin pitkään ennen kuin asiaan liittyviä kansainvälisiä viitekehyksiä oli käytettävissä. Analyysissä nousivat keskeisimmille esille kestävään kehitykseen, yhteiskunnalliseen osallistumiseen sekä yhteiskunnan kansainvälistymiseen ja globalisaatioon liittyvät osaamistarpeet. Kestävän kehityksen osaamistarpeet huomioidaan alustavasti jo vuoden 1985 perusteissa, ja ne vahvistuvat peruste perusteelta niin, että vuoden 2019 LOPSissa kestävä kehitys linkitetään suoraan YK:n Agenda 2030:en. Yhteiskunnallinen osallistuminen nousee lukion kasvatustehtävästä, johon perusteiden laatijat kietovat vastuullisen vaikuttamisen painotuksia demokratian, yhdenvertaisuuden ja kulttuurisen moninaisuuden arvostamisen näkökulmista. Näiden kirjauksista voi lukea heijastumia sekä YK:n että Euroopan neuvoston asiaan liittyvistä asiakirjoista.

OECD:n DeSeCo- ja Learning Compass -viitekehyksiin emme löytäneet näin tunnistettavia viittauksia. Työelämän vaatimuksista ei lukioiden perusteissa, ehkä opiskelijanohjausta koskevia tekstejä lukuun ottamatta, ole paljon ohjeistusta. Tämä voi heijastella Suomessa pitkään vallinnutta tahtotilaa pitää yleissivistävä ja ammatillinen toisen asteen koulutus selkeästi erillään (esim. Valtioneuvosto, 2021). Mutta se, että aihekokonaisuuksilla ja laaja-alaisella osaamisella pyritään antamaan opiskelijoille ymmärrys ja kyky selvitä elämässä jatkuvasti eteen tulevista, usein odottamattomista ja (2015 LOPSista alkaen) keskinäisriippuvaisista ongelmista, on keskeinen idea niin YK:n, Euroopan neuvoston, kuin erityisesti OECD:n osaamisviitekehyksissä. Tässä näyttäisi toteutuvan Haliselta (2011) kirjaamamme ajatus siitä, että laaja-alaisella osaamisella rakennetaan parempaa huomista sekä yksilöille että koko yhteiskuntaan.

Viitekehyksiin nähden perusteissa jää vähälle huomiolle digitalisaatioon liittyvä osaaminen ja myös työelämään nimetyksi valmistava osaaminen. Suomalaisiin lukioperusteisiin vakiintuneesti sisältyvä, lukion kasvatustehtävää ja sen muutoksia heijasteleva hyvinvoinnin ja turvallisuuden kompetenssi ei tullut vahvasti esille kansainvälisten viitekehysten analyysissämme. Tulkitsemme, että kaikissa perusteissa näyttänyt opiskelijoiden hyvinvoinnin korostuminen niin arvoissa kuin laaja-alaisen osaamisen sisällöissä heijastelee suomalaisissa perusteissa korostuvaa pedagogiikka-ajattelua (Vitikka & Rissanen, 2019). Samaan tematiikkaan liittyy kompetensseilla tavoiteltu, toivottu yhteiskunnallinen kehitys (Halinen, 2011). Koulu ei todellakaan ole vain paikka oppia uusia tietoja ja taitoja, vaan myös ympäristö kasvaa ihmisenä hyvinvoivaksi, demokratiaa ja parempaa yhteiskuntaa edistäväksi kansalaiseksi.

Analyysimme osoittaakin, että kaikkien viiden LOPSin kirjoittajat pyrkivät yhdistelemään kasvatuksellista ja tiedollista ainesta kuvatessaan ehdyttävää, laaja-alaista osaamista. Kasvatuksellinen aines näkyy, kun perusteissa korostetaan opiskelijan hyvinvointia ja opis-

kelun mielekkyyttä. Tietoaineksen merkitys tulee esille, kun tähdennetään, että opiskelijan tulee omaksua riittävät tiedot pystyäkseen perusteltuun toimintaan yhteisen hyvän puolesta. Kaikissa perusteissa ohjataan hakemaan tietoinesta ennen kaikkea oppiainekohtaisista perusteista.

Tässä yhteydessä on paikallaan kiinnittää huomiota laaja-alaiseen osaamiseen kohdistettuun kritiikkiin. Johdannossa ja eri viitekehyksiä tarkastellessamme viittasimme siihen, että laaja-alaisen osaamisen kirjauksia Suomen opetussuunnitelmiin voi pitää myös osana kansainvälistä trendiä, jossa osaamisperusteisuutta on pyritty vakiinnuttamaan osaksi koulutusjärjestelmiä. Trendiä on kritisoitu muun muassa siitä, että antamalla paljon painoa opiskelijan omille kokemuksille ja valinnoille saatetaan horjuttaa koulutuksen tietoperusteisuutta. Johdannossa mainitsemaamme neoliberalistista suuntausta laaja-alaisen osaamisen taustavoimana on arvosteltu, koska epäillään yleissivistävääkin koulutusta muokattavan ylikansallisen talouselämän palvelukseen (esim. Miettinen, 2019; Rizvi, 2017). Katsomme, että kritiikki on paikallaan, mutta se koskee Suomessa lähinnä ammatillista koulutusta, jota muun muassa jatkuvat säästötoimet ovat vieneet näyttöperusteiseen suuntaan ja jota on pitkään muokannut Euroopan unionin alueen koulutusjärjestelmien yhtenäistäminen (Pietilä ym., 2021). Yleissivistävän koulutuksen osalta kritiikki on kohdistunut erityisesti siihen, missä määrin koulutusta on kehitetty työelämän tarpeista käsin (Harni, 2022). Analyysimme osoitti, että LOPSeissa työelämänäkökulmilla ei ole ollut vahvaa sijaa.

Analyysimme osoittaa, että lukion opetussuunnitelman perusteissa on kautta aikain sitkeästi pyritty eheyttävän, oppiainerajat ylittävän laaja-alaisen osaamisen sisällyttämiseen osaksi paikallisen opetussuunnitelman laadintaa ja sen kautta opetuksen toteuttamista. Laaja-alaisen osaamisen kirjaaminen lukion opetussuunnitelman perusteisiin voidaan nähdä prosessina, jossa normiin on kerta kerralta sisällytetty eheyttävää, laaja-alaista osaamista perustelevia ja kuvaavia tekstejä. Samalla on asteittain lisätty normatiivista ainesta, jolla on ohjattu paikallisen opetussuunnitelman laadintaa laaja-alaisen osaamisen näkökulmasta ja siten vähennetty koulutuksen järjestäjän päätösvaltaa aihekokonaisuuksien määrittelemisessä.

Aihekokonaisuuksia ei perusteissa ole kuitenkaan viety oppiainekohtaisiin kuvauksiin, lukuun ottamatta vieraat kielet ja toinen kotimainen kieli -oppiaineita. Näiden kurssikuvauksissa on vuoden 1994 perusteita lukuun ottamatta selkeitä viittauksia aihekokonaisuuksien teemoihin. Tilanne muuttui vuoden 2019 perusteiden myötä, sillä niissä laaja-alainen osaaminen on kuvattu yleisen osan lisäksi kaikkien oppiaineiden yleiskuvauksissa. Näin paikallisten opetussuunnitelmien laatijat joutuvat väistämättä työstämään laaja-alaisen osaamisen ratkaisuja jokaisessa oppiaineessa. Tutkimuksemme osoittaa, että laaja-alaisen osaamisen yhteydessä ei suunniteltu opetussuunnitelma ole tuottanut tarkoitettua tulosta, jolloin perusteiden laatijat ovat pyrkineet lisääntyvästi vaikuttamaan siihen, miten opetussuunnitelma toimeenpannaan tai toteutetaan. Tulkintamme on, että opetushallinto ei ole ollut tyytyväinen koulujen tapaan sisällyttää laaja-alainen osaaminen toimeenpantavaan opetussuunnitelmaan. Samanaikaisesti hallinnon voimistuvan ohjauksen voidaan nähdä rajoittavan opettajan vapautta suunnitella ja toteuttaa opetustaan. Missä määrin hallinto voi puuttua opetuksen suunnitteluun?

Huomionarvoista on se, että vain vuoden 1985 LOPSissa ohjeistetaan oppiaineiden yhdistämisestä aihekokonaisuuksien sisällyttämiseksi opetukseen. Vuoden 1994 LOPS toteaa, että aihekokonaisuuksien opetus voi sisältyä osaksi oppiaineiden kursseja tai niistä voi muodostaa soveltavia kursseja. Tuolloin perusteissa pidettiin tärkeänä *tieteenalopohjaisten oppiaineiden* yhteistyötä (Opetushallitus, 1994, s. 10, korostus lisätty). Vuosien 2003 ja 2015 LOPSit antavat paikallisen opetussuunnitelma- ja oppiaineyhteistyön ohjeeksi

varsin väljät määritelmät aihekokonaisuuksista. Ne kuvataan lukion toimintakulttuuria jäsentävinä toimintaperiaatteina ja oppiainerajat ylittävinä, opetusta eheyttävinä painotuksina (LOPS 2003) sekä oppiainerajat ylittävinä teemoina ja laaja-alaisina osaamisalueina (LOPS 2015). Vuoden 2019 LOPSin mukaan laaja-alainen osaaminen on keskeinen osa sekä oppiainekohtaisia että oppiaineita yhdistäviä opintoja, ja sitä täydennetään ja konkretisoidaan paikallisessa opetussuunnitelmassa kunkin oppiaineen sekä *jokaisen opintojakson kuvauksessa* (Opetushallitus, 2019, s. 61–62, korostus lisätty). Opintojaksoissa voi yhdistää eri oppiaineita, mutta tästä ei LOPS2019 ohjeista.

Pohdimme Niemelää (2022) mukaillen, pitäisikö perusteissa ohjeistaa tarkemmin oppiaineiden yhdistämisestä tai oppiaineiden välisten rajojen mahdollisesta purkamisesta soveltuvin osin. Tähän liittyy löytämämme kehityskulku, että laaja-alaisen osaamisen kytkös oppiaineisiin vaihtelee sen mukaan, kenen vastuulle sen toteuttaminen on perusteissa osoitettu. Perusteet vuosilta 1985 ja 1994 velvoittivat *opettajia* tekemään oppiaineiden välistä eheyttävää yhteistyötä, vuosien 2003 ja 2015 perusteet siirsivät vastuun *oppiaineiden perusteille*, joihin perusteiden laatijoiden mukaan ehyttäminen oli määritelty. Kuitenkin analyysimme mukaan vain vieraat kielet ja toinen kotimainen kieli olivat johdonmukaisesti näin tehneet. Vuoden 2019 perusteissa ryhdistäydettiin: ehyttäminen kirjoitettiin kaikkien oppiaineiden perusteisiin asianomaisten tiedon- ja tieteenalojen näkökulmasta. Sen sijaan *yhteisille ehyttävälle opinnoille* ei kirjattu ohjeistusta. Pohdimme, kertooko tämä kehitys opetussuunnitelman perusteiden laadintaprosessin haasteista eli esimerkiksi siitä, että prosessissa ei ole oikein tilaa yhteisten ratkaisujen työstämiselle oppiaineiden, niiden tiedonalojen ja käytännössä oppiainetyöryhmien kesken.

Arvioimme, että lukioilla on ollut ja on yhä haasteita rakentaa perusteasiakirjojen ohjeita noudattaen eheyttäviä, monioppiaineisia kursseja tai opintojaksoja. Tähän Opetushallituksella olisi valtuudet, koska sellainen määrittely ei edellyttäisi tuntijaon muutoksia. Ehdotamme, että esimerkiksi Opetushallitus panetuisi opetussuunnitelmien laaja-alaista osaamista koskevien käsitteiden ja normatiivisuuden asteen selkiyttämiseen koulujen ja opettajankoulutuksen kanssa yhteistyössä.

Jos laaja-alainen osaaminen välittyy opetussuunnitelman perusteista opetukseen, opiskelijoiden on mahdollista omaksua sekä kansallisesti että kansainvälisesti tärkeinä pidettyjä osaamisalueita. Vaikka opetussuunnitelman perusteilla on Suomessa normin luonne, se, miten normatiivinen teksti muuttuu paikalliseksi opetussuunnitelmaksi ja lopulta käytännön pedagogiikaksi, on kuitenkin monin tavoin haasteellista. Opetussuunnitelmateorian kannalta kysymys on *tarkoitettun, toimeenpannun ja toteutuneen* opetussuunnitelman suhteesta (esim. Voogt & Roblin, 2012). Suomalaisen laaja-alaisen osaamisen kannalta näitä haasteita ovat tarkastelleet lukiokoulutuksessa esimerkiksi Välijärvi kollegoineen (2009) sekä perusopetuksessa Palsa ja Mertala (2019) ja Saarinen kollegoineen (2021).

Lukiokoulutuksen osalta se, miten vuoden 2019 perusteiden aiempaa vahvempaa, kaikkien oppiaineiden kuvauksiin vietyä laaja-alaisen osaamisen normia on tulkittu ja tulkitaan paikallisiin opetussuunnitelmiin, on niin ikään antoisa tutkimuskohde (esim. Niemelä, 2022; vrt. Palsa, 2021). Lehtosen (2023) mukaan lukion rehtorit ovat aiempaa enemmän motivoituneet johtamaan oppiainerajat ylittävää yhteistyötä, ja seuraava kehitysaskel voisi olla laaja-alaisen osaamisen vieminen tuntijakoon esimerkiksi IB-lukioiden tavoin (Lehtonen, 2023, s. 102–105). Kiinnostavia jatkotutkimusaiheita tarjoaa myös laaja-alaisen osaamisen arviointi (vrt. esim. Care ym., 2018; Geisinger, 2016). Aineistostamme selvisi, että vasta LOPS2019 ohjeisti laaja-alaisen osaamisen arvioinnista. Ohje ei kuitenkaan ole yksiselitteinen (Ouakrim-Soivio, 2022; myös Korhonen & Mattila, 2020). Arviointi onkin avainasemassa, kun laaja-alaisen osaamisen pedagogiikkaa kehitetään (Ilomäki ym., 2023).

Tutkimuksemme seuraavassa vaiheessa onkin tarkoitus kartoittaa laaja-alaisen osaamisen toteutumista opetuksessa Suomessa ja myös laajemmassa eurooppalaisessa yhteistyössä erityisesti toisen asteen ja vieraiden kielten näkökulmasta.

## **Lopuksi**

Laaja-alainen osaaminen on käsitteenä hankalasti määriteltävä, ja siitä on käytetty tutkimuskirjallisuudessa ja käytännön ratkaisuissa, kuten opetussuunnitelmateksteissä, useita nimityksiä. Tämä tuotti myös meille haasteita tavoittaa ja pitäytyä nimenomaan niissä puitteissa, joita käsitteet laaja-alainen ja osaaminen yhdessä tarkoittavat.

Myös tutkimuksen rajaaminen lukion opetussuunnitelman perusteiden teksteihin osoitautui haasteelliseksi, koska opetussuunnitelmatekstit rakentuvat esimerkiksi lainsäädännön, hallitusohjelmien ja muiden politiikkatekstien vaikutuspiirissä ja ovat käytännössä aina kompromisseja monien, joskus keskenään kilpailevien auktoriteettitahojen edustamista näkemyksistä ja tavoista nimetä asioita. Jatkoselvityksissä olisikin hyvä viedä nyt tehtyä tarkastelua syvemmälle tai laajemmalle ja pyrkiä tuomaan esille näitä normatiivisuuden asteen ja sisältöjen hallinnan kamppailuja esimerkiksi genealogian keinoin (vrt. Kinnari, 2020) tai tarkastellen niihin liittyvää episteemistä hallintaa (Harni, 2022). Menetelmänä oli nyt sisällönanalyysi, ja aineistoa olisi luontevaa laajentaa esimerkiksi vertaillen perusopetuksen ja lukiokoulutuksen opetussuunnitelmatekstejä toisiinsa. Aineiston laajentaminen prosesseihin osallistuneiden henkilöiden haastatteluin avaisi mahdollisuuden paneutua kirjoitettujen tekstien taustoihin.

## **Käytetty aineisto**

Hallituksen esitys 41/2018 lukiolaiksi.

Lukiolaki 477/1983.

Lukiolaki 714/2018.

Valtioneuvoston asetus lukiokoulutuksesta 810/2018.

Kouluhallitus (1985). *Lukion opetussuunnitelman perusteet 1985*. Valtion painatuskeskus.

Opetushallitus (1994). *Lukion opetussuunnitelman perusteet 1994*. Valtion painatuskeskus.

Opetushallitus (2003). *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003*. Opetushallitus. [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/47345\\_lukion\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2003.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/47345_lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2003.pdf)

Opetushallitus (2004). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004*. Opetushallitus. [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen-opetussuunnitelman-perusteet\\_2004.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen-opetussuunnitelman-perusteet_2004.pdf)

Opetushallitus (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Opetushallitus. [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf)

Opetushallitus (2015a). *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2015*. Opetushallitus. [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/172124\\_lukion\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2015.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/172124_lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2015.pdf)

Opetushallitus (2015b). *Osaamisperusteisuus todeksi – askelmerkkejä koulutuksen järjestäjille. TUTKE 2 -toimeenpanon tukimateriaali*. Opetushallitus. [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/170260\\_osaamisperusteisuus\\_todeksi\\_askelmerkkeja\\_koulutuksen\\_jarjestajille\\_2015.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/170260_osaamisperusteisuus_todeksi_askelmerkkeja_koulutuksen_jarjestajille_2015.pdf)

Opetushallitus (2019). *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2019*. Opetushallitus. [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/lukion\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2019.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2019.pdf)

## Kirjallisuus

- Cantell, H. (2015). Ainejakoisuus ja monialainen eheyttäminen opetuksessa. Teoksessa H. Cantell (toim.), *Näin rakennat monialaisia oppimiskokonaisuuksia* (11–15). PS-kustannus.
- Care, E., Kim, H., Vista, A. & Anderson, K. (2018). *Education system alignment for 21<sup>st</sup> century skills: Focus on assessment*. Center for Universal Education at The Brookings Institution. <https://www.brookings.edu/wp-content/uploads/2018/11/Education-system-alignment-for-21st-century-skills-012819.pdf>.
- Dede, C. (2010). Comparing frameworks for 21<sup>st</sup> century skills. Teoksessa J. Bellance & R. Brandt (toim.), *21st century skills: Rethinking how students learn* (s. 51–76). Solution Tree Press.
- ECML European Centre for Modern Languages (2022). *Transversal competences in foreign language education. ECML think tank February 8-9 2022*. Report. <https://www.ecml.at/ECML-Programme/Programme2020-2023/Transversalcompetencesinfo-reignlanguageeducation/Resources/tabid/5527/language/en-GB/Default.aspx>.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Vastapaino.
- ETSK Euroopan talous- ja sosiaalikomitea (2020). *Vihreät taidot kaikille – Kohti EU:n strategiaa vihreän osaamisen edistämiseksi* [oma-aloitteinen lausunto]. <https://www.eesc.europa.eu/en/our-work/opinions-information-reports/opinions/towards-eu-strategy-enhancing-green-skills-and-competences-all-own-initiative-opinion>.
- Euroopan neuvosto (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Council of Europe. <https://rm.coe.int/1680459f97>
- Euroopan neuvosto (2018a). *Reference Framework of Competences for Democratic Culture*. Council of Europe. <https://www.coe.int/en/web/reference-framework-of-competences-for-democratic-culture/rfcdc>
- Euroopan neuvosto (2018b). *Reference Framework of Competences for Democratic Culture. Volume 1. Contexts, concepts and model*. Council of Europe. <https://rm.coe.int/prems-008318-gbr-2508-reference-framework-of-competences-vol-1-8573-co/16807bc66c>
- Geisinger, K. F. (2016). 21<sup>st</sup> Century Skills: What Are They and How Do We Assess Them? *Applied measurement in education*, 29(4), 245–249. <https://doi.org/10.1080/08957347.2016.1209207>
- Halinen, I. (2011). Kompetenssiajattelu ja sen vaikutukset pedagogiikkaan. Teoksessa L. Jääskeläinen & T. Repo (toim.), *Koulu kohtaa maailman* (s. 76–81). Opetushallitus. [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/138412\\_koulu\\_kohtaa\\_maailman\\_0.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/138412_koulu_kohtaa_maailman_0.pdf)
- Halinen, I. & Jääskeläinen, L. (2015). Opetussuunnitelmauudistus 2016. Sivistysnäkemys ja opetuksen eheyttäminen. Teoksessa H. Cantell (toim.), *Näin rakennat monialaisia oppimiskokonaisuuksia* (19–35). PS-kustannus.
- Harni, E. (2022). *Yrittäjyyskasvatuksen eetos ja politiikka myöhäiskapitalismissa* [väitöskirja, Tampereen yliopisto]. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-03-2424-7>

- Helkala, S. & Tomperi, T. (2021). Demokratiakasvatus rakentavan keskustelun tuolla puolen? Opetussuunnitelmat ja yhteiskuntaopin oppikirjat deliberatiivisen demokratiateorian kritiikin valossa. *Kasvatus & Aika*, 15(3–4), 172–191. <https://doi.org/10.33350/ka.107866>
- Hellgren, J., Lepola, L., Saarinen, J. & Marjanen, J. (2023). *Välitodistus – LOPS 2019 -uudistuksen eteneminen ensimmäisen kahden lukuvuoden aikana*. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. [https://www.karvi.fi/sites/default/files/sites/default/files/documents/KARVI\\_T2123.pdf](https://www.karvi.fi/sites/default/files/sites/default/files/documents/KARVI_T2123.pdf)
- Hsieh, H. & Shannon, S. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277–1288. <https://doi.org/10.1177/1049732305276687>
- Hughson, T. & Wood, B. (2022). The OECD Learning Compass 2030 and the future of disciplinary learning: a Bernsteinian critique. *Journal of Education Policy*, 37(4), 634–654. <https://doi.org/10.1080/02680939.2020.1865573>
- Ilomäki, L., Lakkala, M., Muukkonen, H., Paavola, S. & Toom, A. (2023). Investigating the Characteristics of Knowledge-Related Learning Assignments in Upper Secondary School. *Education Sciences*, 13(5), 471. <https://doi.org/10.3390/educsci13050471>
- Jääskeläinen, L. (2016). Short History of Global Education in Finland from the Perspective of a Curriculum Developer. Teoksessa H. Hartmeyer & L. Wegimont (toim.), *Global Education in Europe Revisited: Strategies and Structures, Policy, Practice and Challenges* (s. 97–114). Waxmann.
- Kaukko, M. & Timm, S. (2022). Translating across words, paradigms, and traditions of education [blogikirjoitus]. *Social justice and intercultural education*. European Educational Research Association. <https://blog.eera-ecer.de/translating-across-words-paradigms-and-traditions-of-education/>
- Kinnari, H. (2020). *Elinikäinen oppiminen ihmistä määrittämässä. Genealoginen analyysi EU:n, OECD:n ja UNESCO:n politiikasta* [väitöskirja, Turun yliopisto]. Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Korhonen, A. & Mattila, P. (2020). Laaja-alainen osaaminen osana opintojakson arviointia. Teoksessa Opetushallitus (toim.), *Uutta LOPSia rakentamassa*. Lukioiden kehittämisverkoston julkaisu 2. <https://hankejulkaisut.mobiezone.fi/zine/9/article-1391>
- Lehtomäki, E. & Rajala, A. (2020). Global Education Research in Finland. Teoksessa D. Bourn (toim.), *The Bloomsbury Handbook of Global Education and Learning* (s. 105–120). Bloomsbury Academic. <https://doi.org/10.5040/9781350108769.0018>
- Lehtonen, T. (2023). *Rehtoreiden näkemyksiä lukiokoulutuksen uudistamisesta, sen johtamisesta ja tulevaisuudesta* [väitöskirja, Jyväskylän yliopisto]. JYU Dissertations. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-9285-9>
- Mertala, P. (2018). Lost in translation? – Huomioita suomalaisten opetussuunnitelmien monilukutaito-käsitteen tutkimuksellisista ja pedagogisista haasteista. *Media ja viestintä*, 41(1), 107–116. <https://journal.fi/mediaviestinta/article/view/69921/31022>
- Miettinen, R. (2019). 21. vuosisadan kompetenssit – OECD kasvatuksen kielen uudistajana. *Kasvatus*, 50(3), 203–215.
- Mulder, M. (2011). The Concept of Competence: Blessing or Curse? Teoksessa I. Torniainen, S. Mahlamäki-Kultanen, P. Nokelainen, & P. Ilsley (toim.), *Innovations or Competence Management* (s. 11–24). Lahden ammattikorkeakoulu. <https://urn.fi/URN:NBN:fi:amk-2011122319168>
- Niemelä, M. (2019). Eheyttäminen koulutyössä – Katsaus käsitteeseen. Teoksessa M. Rautiainen & M. Tarnanen (toim.), *Tutkimuksesta luokkahuoneisiin* (s. 465–489). Suomen ainedidaktinen tutkimusseura. <http://hdl.handle.net/10138/298542>



- Niemelä, M. (2022). *Knowledge-Based Curriculum Integration: Potentials and Challenges for Teaching and Curriculum Design* [väitöskirja, Helsingin yliopisto]. Helsinki Studies in Education. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-8252-4>
- OECD (2005). *The definition and selection of key competencies. Executive Summary*. OECD. <https://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf>
- OECD (2018). *Preparing our Youth for an Inclusive and Sustainable World: The OECD PISA global competence framework*. OECD. <https://www.oecd.org/education/Global-competency-for-an-inclusive-world.pdf>
- OECD (2019). *OECD Future of Education and Skills 2030: OECD Learning Compass 2030*. A Series of Concept Notes. OECD. [https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/learning-compass-2030/OECD\\_Learning\\_Compass\\_2030\\_Concept\\_Note\\_Series.pdf](https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/learning-compass-2030/OECD_Learning_Compass_2030_Concept_Note_Series.pdf)
- Opetushallitus (2020). *Laaja-alainen osaaminen – mitä sillä pitäisi saada aikaan?* Haettu 4.3.2025 osoitteesta <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/laaja-alainen-osaaminen-mita-silla-pitaisi-saada-aikaan>
- Ouakrim-Soivio, N. (2022). Laaja-alaisen osaamisen tavoitteet ja niiden arviointi osana oppiaineen arviointia. Julkaisussa N. Hienonen, P. Nilivaara, M. Saarnio & M.-P. Vainikainen (toim.), *Laaja-alainen osaaminen koulussa: Ajattelijana ja oppijana kehittyminen* (s. 218–229). Gaudeamus.
- Palsa, L. (2021). *Developing a Theory of Conceptual Contextualisation of Competence-based Education: A Qualitative Study of Multiliteracy in the Finnish Curriculum Framework* [väitöskirja, Lapin yliopisto]. Acta electronica Universitatis Lapponiensis. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-337-263-4>
- Palsa, L. & Mertala, P. (2019). Multiliteracies in Local Curricula: Conceptual Contextualizations of Transversal Competence in the Finnish Curricular Framework. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 5(2), 114–126. <https://doi.org/10.1080/20020317.2019.1635845>
- Pietilä, P., Niemi, A.-M. & Kauppila, A. (2021). Mitään ei saisi enää opettaa – osaamisen tunnustaminen ammatillisessa äidinkielen ja suomen opetuksessa. *Kasvatus*, 52(4), 414–425.
- Rautiainen, M. (toim.) (2018). *Kohti parempaa demokratiaa. Euroopan neuvoston demokratiakulttuurin kompetenssit kasvatuksessa ja opetuksessa*. Jyväskylän yliopisto. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-7594-4>
- Reimers, F., Chopra, V., Chung, C., Higdon, J. & O'Donnell, E. (2016). *Empowering global citizens. A world course*. Researchgate. [https://www.researchgate.net/publication/307959105\\_empowering\\_global\\_citizens](https://www.researchgate.net/publication/307959105_empowering_global_citizens)
- Restad, F. & Mølsted, C. E. (2021). Social and emotional skills in curriculum reform: a red line for measurability? *Journal of Curriculum Studies*, 53(4), 435–448. <https://doi.org/10.1080/00220272.2020.1716391>
- Rizvi, F. (2017). *Globalization and the neoliberal imaginary of educational reform*. UNESCO Digital Library. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247328>
- Rokka, P. (2011). *Peruskoulun ja perusopetuksen vuosien 1985, 1994 ja 2004 opetussuunnitelmien perusteet poliittisen opetussuunnitelman teksteinä* [väitöskirja, Tampereen yliopisto]. Acta Electronica Universitatis Tampereensis. <https://urn.fi/urn:isbn:978-951-44-8456-8>
- Saarinen, J., Venäläinen, S., Johnson, P., Cantell, H., Jakobsson, G., Koivisto, P., Routti, M., Väänänen, J., Huhtanen, M. & Viitala, M. (2021). *OPS kehittämistyön kompassina. Esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden 2014 toimeenpanon arviointi*.



- Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. [https://www.karvi.fi/sites/default/files/sites/default/files/documents/KARVI\\_0121.pdf](https://www.karvi.fi/sites/default/files/sites/default/files/documents/KARVI_0121.pdf)
- Saloranta, S. (2017). *Koulun toimintakulttuurin merkitys kestävän kehityksen kasvatuksen toteuttamisessa perusopetuksen vuosiluokkien 1–6 kouluissa* [väitöskirja, Helsingin yliopisto]. Helsingin yliopisto, Kasvatustieteellisiä tutkimuksia. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-3610-7>
- Sarajärvi, A. & Tuomi, J. (2017). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi: Uudistettu laitos*. Tammi.
- Suomen YK-liitto (2021). *Hyvä koulutus*. YK-liitto. <https://www.ykliitto.fi/hyva-koulutus>
- Takala, S. (2011). *Peruskoulun ja lukion opetussuunnitelman perusteet ja miten niitä tulisi kehittää: perinteille rakentaen uusiin linjauksiin*. <https://www.yumpu.com/fi/document/read/28083624/peruskoulun-ja-lukion-opetussuunnitelman-perusteet-ja-miten-niita->
- UNESCO (1974). *Recommendation concerning Education for International Understanding, Co-operation and Peace and Education relating to Human Rights and Fundamental Freedoms*. UNESCO. <https://www.unesco.org/en/articles/what-you-need-know-about-unescos-1974-recommendation>
- UNESCO (2018). *Progress on education for sustainable development and global citizenship education. Findings of the 6th Consultation on the implementation of the 1974 Recommendation concerning Education for international understanding, co-operation and peace and education relating to human rights and fundamental freedoms (2012–2016)*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000266176/PDF/266176eng.pdf.multi>
- Vainikainen, M.-P. & Greiff, S. (2022). Ongelmanratkaisua opettamassa. Teoksessa N. Hienonen, P. Nilivaara, M. Saarnio & M.-P. Vainikainen (toim.), *Laaja-alainen osaaminen koulussa: Ajattelijana ja oppijana kehittyminen* (s. 57–67). Gaudeamus.
- Vainikainen, M.-P. & Nilivaara, P. (2022). Laaja-alainen osaaminen uuden vuosituhannen koulutuspoliittisissa keskusteluissa. Teoksessa N. Hienonen, P. Nilivaara, M. Saarnio & M.-P. Vainikainen (toim.), *Laaja-alainen osaaminen koulussa: Ajattelijana ja oppijana kehittyminen*. (s. 57–67). Gaudeamus.
- Valtioneuvosto (2010). *Perusopetus 2020 – yleiset valtakunnalliset tavoitteet ja tuntijako. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä*. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-485-913-4>
- Valtioneuvosto (2021). Valtioneuvoston koulutuspoliittinen selonteko. *Valtioneuvoston julkaisuja*. 2021:24. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-383-622-8>
- Vitikka, E. & Rissanen, M. (2019). Opetussuunnitelma kansallisena ja paikallisena ohjausvälineenä. Teoksessa T. Autio, L. Hakala & T. Kujala (toim.), *Siirtymiä ja ajan merkkejä koulutuksessa* (s. 221–246). Tampere University Press.
- Voogt, J. & Roblin, N. (2010). *21<sup>st</sup> Century Skills. Discussion Paper*. University of Twente. Faculty of Behavioural Sciences, Department of Curriculum Design and Educational Innovation.
- Voogt, J. & Roblin N. (2012). A comparative analysis of international frameworks for 21st century competences: Implications for national curriculum policies. *Journal of Curriculum Studies*, 44(3), 299–321. <https://doi.org/10.1080/00220272.2012.668938>
- Väljijärvi, J., Huotari, N., Iivonen, P., Kulp, M., Lehtonen, T., Rönholm, H., Knubb-Manninen, G., Mehtäläinen, J. & Ohranen, S. (2009). *Lukiopedagogiikka*. Koulutuksen arviointineuvosto. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-3731-7>

***FK, KL Paula Mattila*** on väitöskirjatutkija Jyväskylän yliopiston Soveltavan kielentutkimuksen keskuksessa.

***FM Karoliina Inha*** on väitöskirjatutkija Jyväskylän yliopiston Soveltavan kielentutkimuksen keskuksessa.

***KT Raili Hildén*** on kielididaktiikan professori Helsingin yliopistossa.