
Liisa Kivioja

Omaelämäkerrallinen opetussuunnitelmatarinani

Valtakunnallinen opetussuunnitelma alkaa elämään vasta silloin, kun sitä tulkitaan ja toteutetaan. Sitä voidaan tulkita kuitenkin monella tavalla. Luokanopettajana olen toteuttanut opetussuunnitelmaa hyvin henkilökohtaisella tavalla. Kun myöhemmin kerron opetussuunnitelman tulkinnoistani muille, opetussuunnitelma ymmärretään tarinana (*curriculum story*, Gudmundsdottir 1990; Clandinin & Connelly 1988). Jälkeenpäin omista opetussuunnitelman kokemuksistani refleksiivisesti ja kriittisesti kertominen, tulkitseminen, on lähestymistavaltaan omaelämäkerrallista eli autobiografista.

Suomen koululaitoksen historiassa valtakunnallisella opetussuunnitelmalla on lähes sadan vuoden menneisyys. Tähän mennessä niitä on ollut seitsemän uuden opetussuunnitelman (2016) myötä. Tehdyissä tutkimuksissa (mm. Vitikka 2009) peruskoulun alkuajoilta 1970-luvulta 2000-luvulle ulottuen on todettu opettajien heikko suhde opetussuunnitelmaan, sillä he ovat kokeneet sen rajoittavaksi ja ylhäältä päin ohjaavaksi. Suomalaisena opettajana olen ollut kuitenkin suhteellisen autonominen tulkitessani ja toteuttaessani opetussuunnitelmaa, vaikka se on asettanut opettajan työlleni toiminnan reunaehdot. Opetussuunnitelman tulisi tukea ja ohjata koulutyötä. Se on opettajan työväline ja opetuksen perusta. Käsitteenä sitä on ollut vaikea määritellä kattavasti, sillä opetussuunnitelmaa voidaan lähestyä monista eri lähtökohdista.

Käytössä oli kolmas valtakunnallinen opetussuunnitelma, kun aloitin työni vuonna 1979. Minulle opetussuunnitelma merkitsi läpi koko urani keskeistä roolia, sillä suunnittelin työtäni määrätietoisesti enemmän tai vähemmän opetussuunnitelmaan tukeutuen. Tallensin lähes 300 tuntisuunnitelma-vihkoa, joissa oli yhteensä noin 30000 käsin kirjoittamaani tuntisuunnitelmaa. Käytin 36-vuotisen luokanopettajan urani aikana neljää, kymmenen vuoden välein uudis-

tunutta opetussuunnitelmaa (POPS 1970, POPS 1985, POPS 1994 ja POPS 2004). Kuitenkin myös minun suhteeni valtakunnallisiin opetussuunnitelmiin vaihteli vuosikymmenien aikana, mutta suhteessani on havaittavissa pikemmin kiinteytymistä lisääntyneiden työvuosien ja kokemusten mukaan (Kivioja 2014).

Miksi kerron oman opetussuunnitelmatarinani? Kokemukseni vaatii kerrotuksi tulemistä, sillä näin tekemällä tuotan ja välitän todellisuutta. Tuotan kerronnallista tietoa, joka on subjektiivista, henkilökohtaista ja paikallistakin (Bernhardt 2009; Clandinin & Connelly 2000). Tarinan jakamisella saatan luoda uutta yhteisöllisyyttä. Uskon hyödyttäväni muitakin ymmärtämään itseään paremmin opetussuunnitelman tulkitsijoina ja toteuttajina. Opetussuunnitelmatarinani kytkeytyy erityisesti suomalaiseen kasvatukseen ja opetuskulttuuriin sekä koulutuspolitiikkaan. Tältä osin opettajan työssä käyttämäni ja yhteiskuntaan kytkeytyvä opetussuunnitelma edustaa makrotason tarinaa.

Epävarmana aloittelijana

Tuore koulutus antoi orastavalle opettajuudelleni intoa, mutta se ei ollut poistanut syvää epävarmuuttani. Bussimatalla Länsi-Suomesta Itä-Suomeen, ensimmäiseen työpaikkaani, Peruskoulun opetussuunnitelma (POPS II) oli ensimmäisten pakkaamieni matkalaukkutavaroitten joukossa. Tuolloinen behavioristinen oppimiskäsitys oli luonut korostuneen käsityksen opettajasta nimenomaan tiedonjakajana. Mukaan ottamani ainejakoinen POPS II tuki ja rauhoitti tulevaa tiedonjakamistani. Samalla elin epävarmuudessa ajatellessani miten monia oppiaineita minun, nuoren opettajan täytyi hallita. Ulkoisesti tuohon aikaan nähden iso kainuulainen kyläkoulu erityistiloineen, nykyaikaisine puitteineen ja vastaanottavine oppilaineen tarjosivat erittäin hyvät mahdollisuudet aloittaa pitkää opettajan työuraa.

Tunsin uusien asioiden edessä ennen kaikkea epävarmuutta. Selatessani nyt vuosikymmenien takaisia tuntisuunnitelmavihkoja havaitsen tiiviin käsialani perusteella piirteitä jännittyneisyydestä, jopa ahdistuneisuudesta. Tuolloin istuin luokassa iltapäivisin koulutyön

jälkeen useita tunteja suunnittelemassa toimintaa opetussuunnitelmasta tukea hakien. Tuntisuunnitelmista voi päätellä valmistautumisen laatua, sillä olin kirjoittanut pitkiä puheosuksiani muistiin seuraavaa päivää varten. Epävarmuuteni ei kuitenkaan sulkenut pois intoani ja kokeilun haluani.

Käyttämässäni opetussuunnitelmassa (POPS 1970) esiteltiin runsain sivuin erilaisia työtapoja, joita kokeilin innokkaasti. Oppilaani innostuivat erityisesti ryhmätöistä, näyttelemisestä, erilaisista peleistä ja INO -opetuksesta. Yhteistyö oppilaiden kanssa toimi hyvin. Tuolloinen opetussuunnitelma ei kannustanut kollegiaaliseen yhteistyöhön. Ehkä siitä johtuen kukin opettaja suunnitteli ja teki työtänsä pääosin yksin. Itse olisin tarvinnut joskus enemmän paikkakunnalla pidempään toimineiden opettajien kokemuksen kuulemista, sillä itäsuomalaisessa koulumaailmassa aistin tuolloin syvää innokkuutta kehittää suomalaista peruskoulua.

Opettajantyöni alkuvuosina suomalaisessa yhteiskunnassa elettiin voimakasta rakennemuutosta, mikä ilmeni myös opetussuunnitelman toteuttamisessa. Maalta kaupunkiin pako kiihtyi. Kuitenkin koulutuspoliittisissa ratkaisuisissa tuettiin tuolloin vielä pienten kyläkoulujen olemassaoloa. Työttömyydestä puhuttiin enenevästi, sillä vienti ei vetänyt tuolloinkaan. Oppilaitteni vanhemmat olivat sen sijaan hyvin työllistyneitä rajantakaisen rakennusprojektin Kostamuksen ansiosta. Myös seuraavalla paikkakunnalla työpaikassani länsisuomalaisessa Kirkonkylän koulussa oppilaitteni vanhempien työllisyystilanne oli hyvä. Kymmenen vuotta myöhemmin koko valtakuntaa koskettanut lama sen sijaan heijastui monella tavalla koulutyöhön ja siihenkin, miten minun oli mahdollista toteuttaa uudistunutta opetussuunnitelmaa.

Opetussuunnitelma oli jatkuvasti kiinteästi käytössäni, vaikka suurin epävarmuuteni oli kertyneiden kokemusvuosien ja oppimisen myötä vähitellen sulanut pois. Käyttämistäni opetussuunnitelmista voi päätellä aktiivisesta paneutumisesta, sillä ne ovat käytetyn näköisiä väri- ja kuulakärkikynin alleviivaamieni asioiden ja reunamerkitöideni vuoksi. Eikä sivujen värikään ole enää puhtaan valkoinen. Toimin lähes kymmenen ensimmäistä vuotta pääosin maaseutujen kahdella

pikkukoululla, joissa opetukseni suunnittelu oli systemaattista. Tuntisuunnitelmani muuttuivat entistä tarkemmiksi. Eikä epävarmuus ollut enää ainut syy. Halusin kehittyä ammatissani, mistä merkkinä monet kriittiset pohdintani vihkojen reunoissa.

Nyt voin havaita tuolloisista tuntisuunnitelmavihkoistani huolellisesti miettimiäni tuntikohtaisia tavoitteita oppilaan kokonaispersoonan huomioimisistani. Näistä pyrkimyksistäni huolimatta usein kuitenkin juuri tietopainotteisuus korostui. Toisaalta lukuisat retket koulun ulkopuolella antavat vaikutelman, että opetuksellani olisi ollut vähemmän yhteyttä viralliseen opetussuunnitelmaan. Toiminta oli tuolloin mahdollista ilman kyseenalaistusta. Sitä paitsi retket ja oppimistuokiot koulun ulkopuolella vaikuttavat tuntisuunnitelmien perusteella harkituilta ja perustelluilta. Suunnitelma-aineiston perusteella olen innostuneena vaikkakin epävarmana aloittelijana nauttinut työstäni. Jälkeenpäin tulkiten opetussuunnitelma, POPS 1970, kaikesta yksityiskohtaisuudesta huolimatta on merkinnyt innoittajaa uuden kokeilussa.

Vähäisistä uudistuksista radikaalimpien muutosten toteuttamiseen

Aloittelevan opettajan kokemukseni kahdesta maaseudun pikkukoulusta olivat enimmäkseen myönteisiä. Rauhallinen maaseutu ja kii-reetön elämäntapa ihmissuhteineen mahdollistivat työympäristön, jossa sain harjoitella opetussuunnitelman toteuttamista rauhassa. Yllättävää oli, että vuoden 1985 uudistus ei ollut mullistava. Uudessa opetussuunnitelmassa (POPS 1985) korostettiin paikallisuuden eli käytännössä kuntakohtaisuuden hyödyntämistä. Tuolloisten tuntisuunnitelmien perusteella käytännön toteutuksissani on havaittavissa muun muassa tavoitepohjaisen arvioinnin tiivistymistä, tuntikehysjärjestelmän käyttöön otosta, kodin ja koulun yhteistyön lisääntymistä sekä erityisesti paikallisuuden korostamista. Uudistus teki itselleni mieluisen koulun ulkopuolisen opetuksen virallisesti luvalliseksi. Vaikutti kuitenkin siltä, että maaseutukoulussa elettiin omilla ehdoilla opetussuunnitelman uudistuksista huolimatta.

Muuttaessani kymmenen työvuoden jälkeen lopullisesti suureen kaupunkikouluun havaitsin pian, mitä opetussuunnitelman tulkin-

noissa merkitsee paikkakunta- ja aluekohtaisuus. Yhteisesti sovittujen asioiden lisäksi kaupungin eri kouluissa toteutettiin koulukohtaisia suunnitelmia. Alkuvaiheissa panin merkille, että kokeneemmat kollegani tulksivat uudistunutta opetussuunnitelmaa (POPS 1985) sangen omaperäisesti ja varsin rikkaalla mielikuvituksella. Uutena opettajana olisin kaivannut enemmän opettajien välistä yhteistyötä, mutta vakiintuneisiin yhteistyökuvioihin tuntui olevan vaikea päästä. Tästä johtuen useimpien opettajien tavoin suunnittelin opetustani pääosin yksin. Joka tapauksessa työpaikkakunnallani erityisesti historialliset tapahtumapaikat ja luonnontieteellinen meren läheisyys olivat myös omissa opetussuunnitelman tulkinnoissani opittaviin aiheisiin nivoutuvia alueita. Läheinen eläinten hautausmaa nivoutui pienempien oppilaiden uskonnon ja ympäristöopin aiheitten käsittelyyn. Kevään ja syksyn siirtolapuutarha koulun lähistöllä kannusti puolestaan kasvun ihmeen ja sadon yltäkylläisyyden ihmettelyyn.

Jos vuoden 1985 opetussuunnitelmauudistus oli ollut merkitykseltään vähäinen, niin puolestaan seuraava uudistus (POPS 1994) oli huomattavan radikaali. Silloin käännettiin selkää keskusjohtoisuudelle. Tästä johtuen opettajat veloitettiin rakentamaan opetussuunnitelma virallisten perusteiden pohjalta. Kollegiaalinen yhteistyö uudistui merkittävästi juuri opetussuunnitelmatyön ansiosta. Uudistus merkitsi minulle radikaalia käännettä monentasoisen yhteistyön tekemiseen. Työpaikkani kouluhenkilöstön yhteistyön lisääntyminen heijastui opetussuunnitelmatasolla kansainvälisten suhteiden painoituksina. Koulu oli mukana EU-rahoitteisessa projektissa viiden muun eurooppalaisen koulun kanssa. Tein yhteistyötä muiden maiden ystävyysluokkien kanssa. Tietokoneopetus lisääntyi, ja uudistuneen opetussuunnitelman (POPS 1994) korostama luonnontieteellis-maattisuus sai omalaatuisia tulkintoja. Käytin koulukohtaista opetussuunnitelmaa osana virallisia perusteita kymmenen olemassaolovuoden ajan niin, että yhä tallessa olevan opetussuunnitelman sivut ovat todella kuluneen näköisiä.

Radikaalin käänteen ja uudistuksen takana oli saada suomalaiset opettajat sitoutumaan opetussuunnitelmaan aikaisempaa paremmin, mutta opetussuunnitelman yhteisellä työstämisellä koen olleen muita-

kin vaikutuksia. On totta, että kuulin opetussuunnitelman työstämisen vaiheessa kriittistä nurinaa opettajien pakottamisesta tehdä omalla ajallaan ylimääräistä. Kuitenkin minulle työstäminen oli mieluisa kokemus saada päättää itse opettamistani asioista aikaisempaa selkeästi enemmän. Itse rakennettuna opetussuunnitelmasuhteeni kiinteytyi edelleen. Eivätkä vähiten sen vuoksi, että vuoden 1994 perusteet olivat ytimekkäät ja helppokäyttökäyttöiset. Kuitenkin uudistus oli ehkä liian radikaali sosiaalisen tasa-arvon kannalta, tai yhteiskunnan talouslama 1990-luvulla oli eriarvoistanut oppilaita. Jotakin oli tehtävä epäsuotuisan kehityksen pysäyttämiseksi.

Käännöksen normittavamman opetussuunnitelman tulkitsijaksi

Olin kasvanut toteuttamaan opetussuunnitelmaa lähes rajoituksetta, kun seuraavaa kuntakohtaista opetussuunnitelmaa ja erityisesti sen arvokasvatusta työryhmässä pohitiessani havahduin uuteen tosiasiaan. Uudistuva opetussuunnitelma (POPS 2004) merkitsisi rajoittavampaa ja normittavampaa käännettä. Lisääntyneiden työvuosien tuomat kokemukset olivat lisänneet ammattitaitoani. Suhtauduin aikaisempaa huomattavasti kriittisemmin opetussuunnitelmaan. Tulkinnan kannalta opetussuunnitelman teksti (POPS 2004) näyttäytyi helppolukuiselta, mutta sen massiivista sisältöä minun oli vaikea omaksua kokonaan. Käytin sitä säännöllisesti kasvatus- ja opetustyön suunnittelun perustana. Työpaikkani homeongelma aiheutti opetussuunnitelman toteuttamiselle omat haasteensa, mikä oli huomioitava jo työn suunnitteluhetkellä.

Opetussuunnitelman (POPS 2004) tarkennuksen mukaan opettajan tuli informoida huoltajia muun muassa mahdollisuudesta osallistua kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön. Suunnitteluaineistoni perusteella tehostin tiedottamista ajankohtaisista tapahtumista säännöllisten viikkokirjeiden avulla. Eräs tapahtumista oli kasvivärjäys. Huoltajat ja oppilaat värjäisivät johdollani ryhmissä kukin vuorollaan villalankoja luokan käyttöön useana iltana. Tällainen yhteistyö heijastui myönteisesti arjen koulutyöhön. Samalla pohdin kriittisesti rajoja opettajan velvollisuudelle noudattaa opetussuunnitelman tavoitteita.

En uskonut, että opetussuunnitelman laatijat olivat tarkoittaneet opettajaa pelinappulaksi vaan omaa järkeään käyttäväksi opetus- ja kasvatustyön toimijaksi.

Käänne normittavampaan opetussuunnitelmaan oli ymmärrettävä yhteiskunnallisen kehityksen taustasta. Lasten ja nuorten syrjäytymiseen oli havahduttu viimeistään presidentin keskusteluavauksen kautta. Tuolloin tarvittiin, ja tarvitaan yhä edelleen, käytännön toimia lasten ja nuorten syrjäytymisen ehkäisemiseksi. Opettajana ja opetussuunnitelman toimijana työskentelin toisesta välittämisen kulttuurissa, jossa resurssien tuli olla kunnossa syrjäytymisen ehkäisemiseksi. Vastuuni oppilaiden oppimisen tiellä olevista esteistä johti minut etsimään yhä toimivampia ratkaisuja ja ymmärtämään eri oppilaiden kirjavia lähtökohtia.

Minun täytyi noudattaa opetussuunnitelman tavoitteita. Noudattamiseen sisältyi oma tulkintaprosessini tavoitteiden merkityksestä ja tarkoituksesta, jolloin ne kontekstualisoituivat. Ajatteluni ja opetuksen suunnitteluni sekä erilaisten tilanteiden vuorovaikutuksellinen päätöksentekoni olivat osa psykologista kontekstia, jossa tulkitsin ja toteutin opetussuunnitelmaa. Tulkinnoissani tavoitteet saattoivat toteutua enemmän tai vähemmän toisenlaisina kuin mitä opetussuunnitelman kirjoittajat tavoittelivat. Opetussuunnitelman tekstit toteutuivat omalla tavallaan erilaisina arjen koulutyössä päivittäin kunkin oppilaan kohdalla. Toisaalta tavoitteiden hyvä tunteminen suojasi muiden esittämien vaatimusten vuolaalta virralta.

Opetussuunnitelmatarina opettaa

Omaelämäkerralliseen opetussuunnitelmatarinaani kuten tarinaan yleisestikin sisältyy jokin opetus tai jopa opetuksia. Ensinnäkin olen tulkinnut neljää eri opetussuunnitelmaa eri aikoina omista opettajuuteni lähtökohdista ja tilanteista henkilökohtaisella tavalla. Opetussuunnitelmien merkitys on vaihdellut vuosikymmenten kulussa. Kuitenkaan suhteeni opetussuunnitelmaan ei ole ollut opettajan urani missään vaiheessa heikko. Opetussuunnitelmien toteutumisessa on ollut haasteita. Ulkonaisilla ja opettajan sisäisillä tekijöillä on ollut

merkitystä opetussuunnitelman tavoitteiden tulkittamisessa ja toteuttamisessa. Tulkitsin uudistuneita opetussuunnitelmia persoonallisesti. Näen tästä johtuen, että opettajalla täytyy olla hyvä itsetuntemus ulkoisten tekijöiden kuten esimerkiksi oppilaan tuntemuksen lisäksi (ks. Day 1999; Ropo & Huttunen 2013; Stenberg 2011).

Opetussuunnitelmatarinassani kerron, miten neljä eri kansallista opetussuunnitelmaa jäsenyivät ja kontekstoituvat eri kouluissa eri aikojen jatkumossa vuorovaikutuksessa oppilaiden, kouluyhteisön ja ympäristön kanssa suomalaisessa yhteiskunnassa. Opettajana saatoin ymmärtää yhä enemmän opetussuunnitelmaa, mitä kokeneempana käytin ja tulkitsin sitä. Ymmärtämiseni ei tapahtunut suoraviivaisesti, sillä monet sisäiset ja ulkoiset tekijät liittyivät tulkintoihini ja toteuttamiseeni. Opetussuunnitelman tulkinta- ja toteuttamisprosessi on moniulotteinen ja -tasoinen ilmiö (Kivioja 2014).

Kerron kriittisyyteni kasvamisesta. Olen ymmärtänyt, että opetussuunnitelman uudistuksilla on pyritty ja pyritään edelleen vastamaan yhteiskunnassa ajan haasteisiin. En ole ollut pitkän urani aikana aina kuitenkaan tarpeeksi kriittinen, vaikka kymmenen vuoden välein uudistuva opetussuunnitelma saattaa olla suhteellisen staattinen ajan nopeassa vaihtelussa. Päätelen tästä johtuen, että opettajan täytyisi olla kriittinen käyttämäänsä opetussuunnitelmaa mutta myös sen tulkinnoilleen ja omaa työtään kohtaan. On punnittava jatkuvasti, merkitseekö opetussuunnitelma koulutyölle enemmän tukea kuin normia.

Tarinan opettajana toimiessani muut ovat olleet päättämässä opetussuunnitelman perusteista. On siis otettava huomioon, että opetussuunnitelmia koskeviin päätöksiin ja valintoihin vaikuttavat myös muut seikat kuin opetuksen toimijoiden ajatukset. Näitä seikkoja ovat päättäjien arvot, ideologiat sekä julkinen keskustelu ja sen pohjalta muodostetut opetussuunnitelman tavoitteet ja pyrkimykset. Päätöksen teon ulkopuolisuudesta johtuen ja kuitenkin keskeisenä opetussuunnitelman toimijana opettajan kriittisyys on oikeutettua (ks. Antikainen 2011, 38).

Opetussuunnitelmatarinani ilmentää vuorovaikutuksen merkittävyyttä ja korottaa yhdessä rakennetun opetussuunnitelman kehittävä

vaikutusta. On tunnustettu, että kollegiaalista yhteistyötä tukeva opetussuunnitelma näyttää kaventavan opetussuunnitelman ja käytännön todellisuuden välistä eroa (Hall 2014; Kim-Eng Lee & Mun Ling 2013; Priestley 2011). Vaikka tarinassani vastaan huomattavalta osalta opetussuunnitelman tulkinnoista, sen toteutumisessa käytännön työssä muiden kanssa juuri vuorovaikutus on keskeinen tekijä saattaa opetussuunnitelma elämään.

LÄHTEET

- Antikainen, A. 2011. Kasvatussosiologiaa etsimässä. Työelämäkerta. Tampereen Yliopistopaino.
- Bernhardt, P. 2009. Opening Up Classroom Space: Student voice, Autobiography, & the Curriculum. *High School Journal*. The University of North Carolina Press 92 (2), 61–67.
- Clandinin, D. J. & Connelly, F. M. 1988. Teachers as curriculum planners: Narratives of experience. New York: Teachers College Press.
- Clandinin, D. J. & Connelly, F. M. 2000. Narrative Inquiry. Experience and Story in Qualitative Research. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Day, C. 1999. Developing teachers: The challenge of lifelong learning. Florence, KY: Taylor & Francis.
- Gudmundsdottir, S. 1990. Curriculum Stories: Four Case Studies of Social Studies Teaching. Teoksessa C. Day, M. Pope & P. Denicolo (toim.) *Insight into Teachers' Thinking and Practise*. London: Falmer, 107–118.
- Hall, D. 2014. Using lesson study as an approach to developing teachers as researchers. *International Journal for Lesson and Learning Studies* 3 (1), 11–23.
- Kim-Eng Lee, C. & Mun Ling, L. 2013. The role of lesson in facilitating curriculum reforms. *International Journal for Lesson and Learning Studies* 2 (3), 200–206.
- Kivioja, L. 2014. Opetussuunnitelman opettelijasta pohtivaksi osaajaksi. Omaelämäkerrallinen opetussuunnitelmatarina. Kasvatustieteen väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. Kokkolan yliopistokeskus Chydenius.
- Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö I. 1970: A4. Helsinki: Opetushallitus.
- Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö II. 1970: A4. Helsinki: Opetushallitus.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985. Helsinki: Opetushallitus.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994. Helsinki: Opetushallitus.

- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Helsinki: Opetushallitus.
- Priestley, M. 2011. Schools, teachers and curriculum change: A balancing act? *Journal of Educational Change* 12 (1), 1–23.
- Ropo, E. & Huttunen, M. 2013. Johdanto. Teoksessa E. Ropo & M. Huttunen (toim.) *Puheenvuoroja narratiivisuudesta opetuksessa ja oppimisessä*. Tampere University Press, 9–16.
- Stenberg, K. 2011. Working with Identities Promoting Student Teachers Professional Development. *Kasvatustieteen väitöskirja*. Helsingin yliopisto. *Kasvatustieteen tutkimuksia* 1799–2508.
- Vitikka, E. 2009. Opetussuunnitelman mallin jäsenyys-sisältö ja pedagogiikka kokonaisuuden rakentajina. *Kasvatustieteen väitöskirja*. Helsingin yliopisto. *Kasvatusalan tutkimuksia* 44.