

8

Kulttuurinen reproduktio Suomessa

Ylempien yhteiskuntaluokkien elämäntapa peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa

Jarmo Kallunki

Bourdieu'n kulttuurisen reproduktion teoriassa koulutuslaitos osallistuu yhteiskunnallisten luokka-asemien uusintamiseen määräämällä opiksi kulttuurisia käytäntöjä, jotka ovat tyypillisiä ylemmille yhteiskuntaluokille ja niiden elämäntavalle, mikä edistää ylempien yhteiskuntaluokkien jälkeläisten parempaa koulumenestystä alempien luokkien jälkeläisiin verrattuna. Tässä luvussa tutkitaan suomalaisen peruskoulun valtakunnallisia opetussuunnitelman perusteita vuosilta 1985–2014 kulttuurisen reproduktion teorian näkökulmasta. Tutkimuskysymyksenä on: missä määrin peruskoulu määrää opiksi ylempien yhteiskuntaluokkien kulttuurisia käytäntöjä Suomessa?

Yhteiskuntaluokan sosiaalinen ja kulttuurinen reproduktio

Sosiaalinen reproduktio eli yhteiskunnallisten suhteiden ylisukupolvinen uusintaminen siirtämällä ne sukupolvelta seuraavalle on sosiologian klassinen tutkimusalue, ja eräs tutkimusperinteen ydinkysymyksiä on ollut yhteiskunnallisen luokka-aseman periytyminen vanhemmilta heidän lapsilleen. Yhteiskunnallista luokka-asemaa voidaan määritellä monella tavalla, jos kohta klassiset luokkateoreetikot Karl Marx ja Max Weber määrittelivät luokat ensisijaisesti taloudellisten tuotanto- ja omistussuhteiden sekä työmarkkinoiden vaihto- ja määräysvaltasuhteiden kautta (Morrison

2006). Sama talous- ja työmarkkinaperustaisuus kuuluu myös modernimpien luokateoreetikoiden kuten Robert Erikssonin ja John H. Goldthorpen (1993) sekä Erik Olin Wrightin (1997) teorioihin, joissa myös työsuhteen muoto, työn autonomia-as-te ja työssä vaadittu osaaminen rakenteistavat palkkatyöyhteiskunnan luokka-ase-mia. Laajemmin yhteiskuntaluokka voidaan määritellä Pierre Bourdieun (1984; 1985; 1987) tapaan ihmisten luokitteluna minkä tahansa (sosiaalisessa käytössä olevan) ominaisuuden suhteen. Bourdieun ajattelussa sosiaalisia luokkia muodostuu paitsi ammattiryhmien perusteella, myös esimerkiksi koulutuksen, kansallisuuden, iän, sukupuolen ja etnisyyden perusteella, ja luokka-analyysissä tarkastellaan erilaisten luokittelujen leikkausalueita (luokkafraktioita): voidaan siis puhua esimerkiksi in-sinööriammatissa toimivien korkeakoulutettujen keski-ikäisten naisten luokasta tai opettaja-ammatissa toimivien nuorten miesten luokasta (Bourdieuin luokkateoriasta yksityiskohtaisemmin ks. Weininger 2005). Tässä kirjan luvussa luokat ymmärretään Bourdieun tarkoittamalla tavalla, mutta näkökulman rajaamiseksi yhteiskuntaluok-ka konkretisoidaan (operationalisoidaan) koulutustasoksi ja ammattiluokaksi. Ra-jauksesta huolimatta on ilmeistä, että koulutus ja ammatti ovat kietoutuneet muihin sosiaaliin luokituksiin ja jakoihin (esimerkiksi koulutustaso sukupuoleen ja ikä-luokkaan).

Yhteiskuntaluokka koulutuksen ja ammattiaseman kautta konkretisoituna pe-riytyy vanhemmilta heidän lapsilleen, paitsi kansainvälisesti (Breen & Luijckx 2004; Hertz ym. 2007; Hout & DiPrete 2006; Pfeffer 2008), myös Suomessa (Erola, Jalonen & Lehti 2016; Härkönen 2010; Karhula & Sirniö 2019; Karhunen & Uusitalo 2017; Kivi-nen, Hedman & Kaipainen 2012). Lisäksi koulutus on ammattiaseman periytymistä keskeisimmin selittävä tekijä (Erola ym. 2016; Hout & DiPrete 2006). Vaikka sosiaa-linen periytyminen ei ole Suomessa yhtä voimakasta kuin monissa muissa maissa, viimeaikaisen tutkimuksen perusteella luokka-aseman periytyminen on Suomessa-kin vahvistunut (Erola 2009; Härkönen & Sirniö 2020). Suomen lähihistorian yhteis-kuntakehitys toisin sanoen ei ole tukenut entistä suurempaa sosiaalista liikkuvuutta. Koulutuksen periytyminen vaikuttaa olevan modernissa palkkatyöyhteiskunnassa keskeinen luokka-asemien ylisukupolvista periytymistä selittävä tekijä, joten koulu-tuksen periytymisen käytäntöjen ja mekanismien selvittäminen kuuluu sosiaalisen reproduktion tutkimuksen timeen.

Bourdieu selitti koulutuksen kautta tapahtuvaa sosiaalista reproduktiota kehittä-mällä kulttuurisen reproduktion teoriaa (Bourdieu 1973; Bourdieu & Passeron 1979; 1990), josta sittemmin on tullut keskeisimpiä sosiaalisten eriarvoisuuksien ylisuku-polvisen periytymisen selitysmalleja (Jaeger & Breen 2016) sekä kulttuurisen vallan ja dominoinnin käsitteellistyksiä (Smilde & Zubrzycki 2016). Kulttuurisen reproduktion teorian perusajatuksen mukaan koulutusjärjestelmä pedagogisessa toiminnassaan määrää opiksi (engl. impose; ransk. imposer) sellaista kulttuuria, joka on tyypillis-tä ylemmille yhteiskuntaluokille ja niiden elämäntavalle. Pedagogiseen toimintaan väistämättä kuuluvan (pedagogisen) auktoriteetin myötä oppilaat käsittävät opiksi määrätyn – eli kaikesta yhteiskunnassa esiintyvistä kulttuurista valikoidun – kult-

tuurin legitimiiksi (Bourdieu & Passeron 1990, 20–22), mikä hävittää näkyvistä opiksi määrätyn kulttuurin kytkeytymisen yhteiskuntaluokkiin ja niiden välisiin valtasuhteisiin: pedagoginen toiminta muuttaa näin valtasuhteet legitimiiksi auktoriteetiksi (mt., 15). Toisaalta pedagogisen toiminnan vaikutus ja tehokkuus on kääntäen verrannollinen etäisyyteen, joka on koulun opiksi määräämän kulttuurin ja oppilaan aiemmin (rajatapauksena lapsuudenkodistaan) omaksuman kulttuurin välillä (Bourdieu 1973, 493; Bourdieu & Passeron 1990, 43), joten ylempien yhteiskuntaluokkien jälkeläiset (valmiiksi legitimiin kulttuuriin kasvaneina) ovat alempien luokkien jälkeläisiä valmiimpia omaksumaan koulutusjärjestelmän opiksi määräämän kulttuurin (oppimäärät). Ajan myötä systemaattiset erot omaksumistehokkuudessa kasaavat oppilaille erilaiset koulutuksen tulokset, ja koulutusprosessin kuluessa koulutusjärjestelmä eri asteineen, sektoreineen ja koulutuspoluille valikointimekanismeineen uusintaa yhteiskuntaluokkien kulttuuriset erot, suhteet ja arvostukset. Kulttuuristen suhteiden uusiutumisessa samanaikaisesti uusiutuvat ne yhteiskuntaluokkien väliset valtasuhteet, joiden muodostamalla perustalla koulu oikeastaan toimii: koulutuksen tuottaman kulttuurisen reproduktion funktio on tuottaa sosiaalinen reproduktio (Bourdieu & Passeron 1990, 10–11, 54). Toisin sanoen koulutusjärjestelmä muuttaa yhteiskuntaluokkien väliset sosiaaliset hierarkiat akateemiseksi hierarkioiksi, ja siten ylläpitää sosiaalista järjestystä ja sen jatkuvuutta legitimiin – eli yleisesti hyväksytyllä ja vastaansanomattomalla tavalla (Bourdieu 1973, 496; Bourdieu 1984, 386–387; Bourdieu & Passeron 1990, 194–210).

Voisiko Bourdieun kulttuurisen reproduktion teoria olla käyttökelpoinen väline selittämään koulutuksen välityksellä tapahtuvaa luokka-aseman periytymistä suomalaisessa yhteiskunnassa? Bourdieu kehitti teoriansa tutkiessaan ranskalaista koulutusjärjestelmää 1960-luvulla, joten voidaan kysyä, missä mielessä teoria voi olla relevantti kuvaamaan suomalaista koulutusjärjestelmää. Toisaalta taas kulttuurisen reproduktion teoria kytkeytyy tiiviisti Bourdieun (1984) *Distinction*-tutkimukseen elämäntyylien tai elämäntapojen sosiaalisesta eriytymisestä ja yhteiskuntaluokkasidonnaisuudesta, ja Semi Purhonen työryhmineen (2014) totesi omaksi yllätyksekseenkin, että suomalainen elämäntyylien yhteiskuntaluokittainen eriytyminen noudatteli 2000-luvun alussa samanlaisia säännönmukaisuuksia kuin Bourdieun *Distinction*issa esittämät. Niinpä kannattaa selvittää, mikä arvo kulttuurisen reproduktion teorialla voisi olla Suomen kontekstissa.

Suomalaisessa koulutusjärjestelmässä keskeisin yksilöiden koulutuspolkuja sosiaalisen taustan mukaan erotteleva – ja siten keskeinen myöhempää koulutus- ja ammattiuraa määrittävä – tekijä on sekä historiallisesti että peruskoulujärjestelmän aikana ollut siirtyminen perusasteelta toisen asteen koulutukseen (Härkönen & Sirniö 2020). Toisaalta peruskoulu on 1980-luvulta alkaen sisältänyt kaikille oppilaille periaatteessa yhteisen oppimäärän ja taannut kaikille peruskoulun suorittaneille jatko-opintokelpoisuuden toiselle asteelle. Peruskoulu toisin sanoen periaatteessa takaa kaikille samat edellytykset, mutta silti toiselle asteelle valikoituminen eriytyy vanhempien yhteiskuntaluokan (erityisesti koulutuksen) mukaan. Peruskoulu on tä-

ten erityisen kiinnostava kohde kulttuurisen reproduktion tutkimista varten. Tämän luvun tutkimuskysymys asetetaan seuraavasti: missä määrin peruskoulu määrää opiksi ylempien yhteiskuntaluokkien kulttuurisia käytäntöjä Suomessa?

Suomalaisen ylemmän keskiluokan kulttuuriset käytännöt

Kysyttäessä määrääkö peruskoulu opiksi ylempien yhteiskuntaluokkien kulttuurisia käytäntöjä on ensin selvitettävä, mitä nuo käytännöt ovat. Elämäntapojen ja -tyylien yhteiskuntaluokan mukaista eriytymistä Suomessa on tutkittu harvakseltaan ja hajanaisesti, mutta riittävästi tämän tutkimustyön taustoittamiseksi. Keskeisiä tutkimuksia ja selvityksiä ovat mainitun Purhosen ja työryhmän (2014) lisäksi tehneet Mirja Liikkanen kumppaneineen (2005) sekä Katarina Eskola (1976). Varsinaista eliittikulttuurin tutkimusta (esim. Daloz 2010; Friedman & Reeves 2020) Suomessa ei juuri ole tehty, mutta toisaalta voitaneen olettaa, että tasa-arvoa korostava suomalainen peruskoulu tuskin eliittikulttuuria opiksi määräisikään; mikäli koululaitoksen opiksi määräämä kulttuuri on liian kaukana kouluja käyvien oppilaiden omasta kulttuurista, laitos riskeeraa legitimizeettinsä (Bourdieu & Passeron 1990, 15–16). Tässä tutkimuksessa kulttuuriset käytännöt jaetaan Purhosen ja kumppanien (2014) tapaan – kansainvälistä tutkimuskäytäntöä noudattaen – kulttuuriseen makuun, kulttuuriseen osallistumiseen ja kulttuuriseen tietämykseen: maulla viitataan eri kulttuurisisällöistä pitämiseen tai niiden inhoamiseen (esimerkiksi tietystä musiikkigenrestä pitäminen), osallistumisella taas eri kulttuurimuotojen harrastamiseen tai kulutukseen (esimerkiksi teatterissa tai elokuvissa käyminen), ja tietämyksellä erilaisten kulttuurisisältöjen ja -muotojen tuntemiseen (esimerkiksi tietää kuvataiteilijoita ja heidän teoksiaan). Suomalainen kulttuurisosiologinen tutkimus antaa tietoa pääasiassa osallistumisen ja maun sosiaalisesta eriytymisestä, joten tässä keskitytään niihin.

Eskola (1976) tutki vuonna 1973 kerätyllä aineistolla erilaisiin kulttuurisiin käytäntöihin osallistumisen yleisyyttä ja jakautumista eri väestöryhmissä, ja havaitsi osallistumisessa suuria koulutuksen ja ammattiaseman mukaisia eroja (mt., 71–72). Mitä korkeampi koulutus tai ammattiasema vastaajalla oli, sitä enemmän kirjoja hän oli lukenut ja sitä useammin käynyt kirjastossa, teatterissa, taidenäyttelyissä, sinfonia-konserteissa ja oopperassa vuoden aikana. Koulutus selitti Eskolan mukaan osallistumisaktiivisuutta erityisen vahvasti. Sen sijaan elokuvissa käyminen, elokuvien katsominen televisiosta tai radion kuunteleminen (erityiset taideohjelmat pois lukien) eivät systemaattisesti eriytyneet koulutuksen tai ammattiaseman mukaan, vaan ne olivat yhtä yleistä ja melko suosittua ajanvietettä kaikissa yhteiskuntaluokissa. Eskola (1979) myös osoitti, että yhteiskuntaluokka vaikuttaa siihen, millaisia kirjoja luetaan (eli kirjallisuusmakuun). Vaikka 1960-luvulta ei vastaavaa tutkimusta ole, on kirjojen lukemismäärän, teatterissa, taidenäyttelyissä ja konserteissa käymismäärän sekä klassisesta ja modernista konserttimusiikista pitämisen havaittu olleen korkeammin

koulutetuille ja korkeammissa ammattiasemissa oleville tyypillisempää jo 1960-luvulla, kun taas elokuvissa käynti oli yleistä ajanvietettä jo silloin (ks. Piepponen 1960; Toiviainen 1970).

Liikkasen ja kumppanien (2005) aineisto kattaa Tilastokeskuksen vuosina 1982, 1991 ja 2002 keräämät kyselytutkimusaineistot, joista saadaan hyödyllisiä aikasarja-aineistoja (myös Liikkanen & Pääkkönen 1993). Aineistojen mukaan ajasta riippumatta kirjojen lukemismäärä kasvaa koulutuksen ja ammattiaseman noustessa, kuten kasvavat kirjastossa käyntimäärä ja kirjoittamisen harrastaminenkin. Samoin teatterissa, taidenäyttelyissä, konserteissa ja elokuvissa käynti kasvavat samalla systematiikalla tarkasteluajankohdasta riippumatta. Myös osallistuminen yhdistystoimintaan noudattaa samanlaista säännönmukaisuutta, mikä on yhdenmukaista sen yleisemmin tunnetun seikan kanssa, että yhteiskunnallinen osallistuminen erityisesti äänestämällä poliittisissa vaaleissa on tyypillisempää korkeammin koulutetuille ja ylemmissä ammattiasemissa oleville (esim. Lahtinen 2019). Sen sijaan sanomalehtien lukemisen tai televisionkatselun määrä, radion tai musiikin kuuntelumäärä, tai käsitöiden tai liikunnan harrastaminen eivät vaihtelee merkittävästi koulutuksen tai ammattiaseman mukaan. Kuitenkin esimerkiksi se, mitä televisiosta katsotaan, vaihtelee, joten vaikka viimeksi mainittuihin kulttuurisiin käytäntöihin osallistumisen määrät eivät vaihtelekaan, kulttuurinen maku kulttuurisisältöjen suhteen vaihtelee yhteiskuntaluokittain (ks. myös Seppänen 1993 musiikkimakujen eriytymisestä ja Liikkanen ym. 1993 urheilu- ja liikuntalajien eriytymisestä). Käsitöiden osalta on huomioitava, että vaikka niiden harrastaminen ei vaihtelee yhteiskuntaluokittain, harrastamisen syyt voivat vaihdella: Esimerkiksi ylemmissä sosioekonomisissa asemissa ruoanlaitto on alempiin asemiin verrattuna selvästi useammin myös ”hupi ja harrastus”, ei pelkkä ”rutiini ja velvollisuus” (Liikkanen ym. 2005, 278–281). Samanlainen harrastamisen syiden sosioekonominen eriytyminen voi koskea käsitöitä, mutta tästä ei ole vastaavaa tutkimustietoa saatavilla.

Suomalaisten kulttuurista makua ja osallistumista laajasti kartoittava viimeaikainen kulttuurisosiologinen tutkimus on Purhosen ja kumppanien (2014) hanke (aineisto vuodelta 2007), jossa yhtenä tausta-ajatuksena oli testata Bourdieun Distinction-teoriaa Suomessa. Kuten edellä, myös Purhosen ja kumppanien mukaan kirjojen lukemismäärä, teatterissa, taidenäyttelyissä, museoissa, elokuvissa, klassisen musiikin konserteissa ja oopperassa käymisen määrät kasvavat koulutuksen ja ammattiaseman noustessa. Toisaalta esimerkiksi yökerhoissa tai rock-konserteissa käynti tai rock-musiikista tai hiphop-musiikista pitäminen eivät kytkeydy koulutukseen tai ammattiasemaan. Liikunnan harrastaminen on edelleen määrällisesti yleistä kaikissa yhteiskuntaluokissa – harrastamattomuus tosin on yhteydessä työväenluokaisuuteen (Kahma 2010) – mutta lajivalinnat ovat yhteiskuntaluokittain eriytyneitä: esimerkiksi juoksu, hiihto ja kuntosali ovat korkeammin koulutettujen lajeja, kun taas sauvakävely, pyöräily ja tanssi eivät eriydy koulutuksen mukaan. Televisionkatselu on muuttunut siten, että korkeammin koulutetut ja ylemmissä ammattiasemissa olevat eivät enää katso televisiota samassa määrin kuin muut ryhmät. (Myös Kahma 2011 ja

Purhonen, Gronow & Rahkonen 2011.) Yleisjohtopäätöksenä Purhonen ja kumppanit (2014) esittävät, että 2000-luvun alun suomalainen elämäntyylien avaruus on hyvin samantyyppinen kuin Bourdieun (1984) kuvaama, 1960-luvun Ranskaa kuvaava avaruus.

Yhteenvetona näyttää siltä, että sotien jälkeisessä Suomessa on olemassa melko selkeästi hahmotettava ylempien yhteiskuntaluokkien kulttuurinen piirre, johon kuuluvat keskimääräistä runsaampi kirjojen lukeminen, kirjoittamisen harrastaminen ja kirjastossa käyminen, samoin kuin elokuvissa, teatterissa, museoissa, taidenäyttelyissä ja oopperassa käyminen sekä klassisesta ja yleisemmin konserttimusiikista pitäminen. Sanalla sanoen ja hieman karkeistaen: suomalaisen ylemmän keskiluokan kulttuurisissa käytännöissä ja elämäntavassa on tietty ajallisesti kestävä ”korkea-kulttuurisuus”-piirre, joka erottaa sen alempien yhteiskuntaluokkien käytännöistä ja elämäntavasta. Niin kutsutut populaarikulttuuriset käytännöt, kuten elokuvien katsominen televisiosta, musiikin kuuntelun määrä ja populaarimusiikista (rock, pop, iskelmä) pitäminen, televisionkatselun ja radionkuuntelun määrä sekä liikunnan, urheilun ja käsitöiden harrastaminen eivät sen sijaan ole osallistumismäärällä mitattuna yhteiskuntaluokittain eriytyneitä. Päin vastoin, populaarikulttuurin käytäntöjä harjoitetaan kaikissa yhteiskuntaluokissa yhtä lailla, vaikka toki käytäntöjen sisällöt ovat usein yhteiskuntaluokkasidonnaisia. Tähdennetään vielä, että eri kulttuuristen käytäntöjen kokonaissuosio vaihtelee ajan myötä, mutta käytäntöjen sosiaalinen eriytyminen säilyy kokonaissuosion vaihtelusta riippumatta.

Kun suomalaisen ylemmän keskiluokan kulttuurinen erityispiirre näyttää olevan olemassa, voidaan tutkia, määrääkö peruskoulu opiksi tällaisia kulttuurisia käytäntöjä. Seuraavassa tarkastellaan peruskoulun historiaa ja toimintaa tutkimustehtävän rajaamiseksi ja täsmentämiseksi.

Tutkimuskohteena peruskoulun opetussuunnitelman perusteet (POPS)

Peruskoulu rakennettiin 1960–1970-luvuilla poliittisten intressien kompromissina. Peruskoulu korvasi sitä edeltäneen rinnakkaiskoulujärjestelmän, ja yhtenä keskeisenä motiivina perusasteen koulutuksen reformille oli kaventaa sosiaalisesta taustasta juontuvia eroja perusasteen koulutukseen osallistumisessa. Peruskoulusta tuli yhdeksänvuotinen yhtenäiskoulu koko ikäluokalle, ja sen suorittamiseen pakottaa opipivelvollisuus, josta ei voi vapautua. Peruskoulussa alkuvaiheessa olleet tasokurssit poistettiin vuoden 1985 opetussuunnitelmauudistuksessa, minkä jälkeen peruskoulun suorittaminen on antanut yleisen jatko-opintokelpoisuuden toisen asteen koulutukseen. Hallinnollisesti peruskoulun ohjaus oli aluksi keskitetty valtiolle, mutta 1980-luvun julkishallinnon hajauttamisen (desentralisaation) mukana peruskoulua koskevaa valtaa siirrettiin kunnille, ja 1990-luvulla mahdollistettu kouluvalinta jakoi

päätösvaltaa myös perheille. (Kettunen ym. 2012; Silvennoinen ym. 2012; Simola ym. 2017.) Jaakko Kaukon (2019, 131) mukaan peruskoulun alkuperäisiä perustamisajatuksia ei ole sittemmin poliittisesti haastettu, ja Hannu Simola kumppaneineen (2017, 34–47) esittää, että peruskoulu nauttii suomalaisessa yhteiskunnassa laajaa legitimi-teettiä sosiaalisen yhdenvertaisuuden edistäjänä.

Peruskoulun toiminnan keskeinen ohjausdokumentti ja hallinnan väline on valtakunnallinen opetussuunnitelman perusteet (POPS): POPS määrittelee peruskoulussa annettavan opetuksen tavoitteet ja sisällöt, eri oppiaineisiin käytettävissä olevan aikamäärän sekä oppilasarvioinnin periaatteet (Kauko 2019; Rokka 2011; Siekkinen 2017; Varjo, Kalalahti & Silvonen 2020). Ensimmäisen POPS:n laati komitea, mutta seuraavat Kouluhallitus/Opetushallitus. POPS:n laadinta on poliittinen prosessi, jossa yhteensovitetaan paitsi puoluepoliittisia ja asiantuntijoiden näkemyksiä, myös kuullaan intressiryhmien ja etujärjestöjen näkemyksiä (Rokka 2011; Siekkinen 2017). Lopulta valtion keskushallinto päättää POPS:n sisällön, joten voidaan sanoa, että POPS ”sisältää valtiollisen näkemyksen siitä, mitä jokaisen yksilön ja tulevan kansalaisen tulee tietää ja osata” (Antikainen, Rinne & Koski 2006, 175). 1980-luvun hallinnon hajauttaminen (desentralisaatio) merkitsi opetussuunnitelmien tasolla sitä, että kuntien tehtäväksi tuli laatia kunnalliset opetussuunnitelmat, minkä lisäksi edelleen koulut laativat omat opetussuunnitelmansa: nämä paikalliset suunnitelmat laaditaan kuitenkin POPS:n puitteissa. POPS:ia voi siis luonnehtia valtion keskusviraston virkahenkilöiden laatimaksi kuntia, kuntien virkahenkilöstöä (erityisesti peruskoulunopettajia) ja heidän työtään sääteleväksi määräykseksi, jota kuntien virkahenkilöstön on virkavelvollisuuden pakottamana noudatettava. Kunnilla ja opettajilla on kuitenkin suhteellisen laaja autonomia POPS:n soveltamisessa (Kauko 2019; Sääntti & Kauko 2019), ja niinpä kuntien opetussuunnitelmissa on eroja (Holappa 2007; Palsa & Mertala 2019), ja opettajat soveltavat opetussuunnitelmaa luokahuonearjessaan tarpeensa ja parhaansa mukaan (esim. Korkeamäki & Dreher 2011). Tämä virallisen, kirjoitetun opetussuunnitelman ja toteutuneen opetussuunnitelman välinen ero on opetussuunnitelmatutkimuksen perusongelma (Antikainen ym. 2006). Mikään ei kuitenkaan poista POPS:n auktoriteettia valtiollisena tahtona ja koulun työtä määrittävänä asiakirjana, joten POPS on kelpo tutkimuskohde kulttuurisen reproduktion analyysiin.

Tutkittaessa POPS:ia bourdieulaisesta näkökulmasta on ennen analyysiin ryhtymistä kuitenkin syytä tehdä joitakin reunahuomautuksia. Bourdieulaisesta näkökulmasta keskeistä on, että koulu legitimoii sen, mitä se määrää opiksi: oppisisältö on automaattisesti legitiimiä kulttuuria (Bourdieu & Passeron 1990, 20–22), erityisesti suhteessa sellaiseen kulttuuriin, joka jätetään oppisisältöjen ulkopuolelle. Niinpä jos POPS esimerkiksi sisältää mainintoja teatterissa tai oopperassa käymisestä osana opetusta, tämä tulkitaan kyseisten kulttuuristen käytäntöjen legitimoinniksi, eli arvostamiseksi ja esittämiseksi niin tärkeänä, että niiden tunteminen on jokaisen kansalaisen yleissivistyksellinen velvollisuus (Antikainen ym. 2006 edellä). Vastaavasti pop-musiikin puuttuminen oppisisällöistä (Rokka 2011) tulkittaisiin siten, että tämä

musiikki ei ole niin tärkeää tai arvokasta. Tällaisen legitimoinnin vaikutus voidaan ajatella seuraavasti: jos POPS legitimoit kirjallisuuden lukemista, ja suomalaiset arvostavat kirjallisuuden lukemista yhteiskuntaluokasta riippumatta myöhemminkin elämässään (ks. Purhonen ym. 2014 ”hyvästä kulttuuritahdosta”), niin tätä voidaan pitää esimerkkinä siitä, kuinka koulu tuottaa taipumuksen (disposition) legitiimin kulttuurin arvostamiseen ja siihen osallistumiseen (Bourdieu 1984, 22–28). Bourdieu kuitenkin varoittaa, että koulu ei välttämättä virallisesti opeta eikä eksplisiittisesti vaadi oppilailtaan sitä kulttuuria, jota se oppilailta edellyttää ja josta se heitä palkitsee (Bourdieu & Passeron 1990, 41, 99–100). Virallinen opetussuunnitelma ei siten välttämättä sisällä kovinkaan paljoa ylempien yhteiskuntaluokkien elämäntapaan liittyviä kulttuurisia käytäntöjä eikä määrää niitä opiksi; sen sijaan koulu voi määrätä ylempien yhteiskuntaluokkien elämäntapaa opiksi koulun arkisten ja epävirallisten käytäntöjen eli niin kutsutun piilo-opetussuunnitelman kautta. Virallisen opetussuunnitelman sisältämää kulttuuria rajoittaa myös se, että koulu ei voi määrätä opiksi sellaista kulttuuria, joka on niin kaukana oppilaiden kulttuurista, etteivät he enää käsitä kyseistä kulttuuria legitiimiksi (Bourdieu & Passeron 1990, 15–16, 99): esimerkiksi tällaisesta voisi nyky-Suomen peruskoulussa käydä vaikkapa abstraktin kuvataiteen laajamittainen opetus kaikille (ks. Purhonen ym. 2014). Näistä rajoituksista huolimatta – tai ehkä juuri niiden vuoksi – voidaan olettaa, että sellainen yläluokkainen kulttuuri, jota POPS:it lopulta sisältävät, on sitä vahvemmin legitiimiä: se on läpäissyt sitä raskaamman karsinnan ja valikoinnin, ja silti selvinnyt POPS-tekstiin.

Tutkimustehtävän täsmentämiseksi erotetaan vielä toisistaan *triviaali* reproduktio ja *epätriviaali* reproduktio: *Triviaalilla* reproduktiolla tarkoitetaan tässä sitä, että (1) POPS:n laativat valtion virkahenkilöt poliittisen eliitin ja koulutusalan erityisasiantuntijoiden kanssa, yhteiskunnan intressiryhmien vallanpitäjiä kuullen. Näissä asemissa toimivat henkilöt ovat tyypillisesti yliopistokoulutettuja ja ylemmän keskiluokan ammateissa tai professioissa, joten luokkarakenteen näkökulmasta ylemmän keskiluokan (fraktioiden) edustajat päättävät siitä, mitä kulttuuria POPS määrää opiksi. Toisaalta (2) POPS on vahvasti tieteenalapohjainen, mikä kytkee POPS:n tietosisällöt tieteseen, yliopistokoulutukseen ja akateemisiin professioihin: POPS:n sisällöt ovat näin kaksinkertaisesti legitimoituja. Viimein (3) POPS:n toimeenpanevat yliopistokoulutetut virkasuhteiset opettajat, jotka suomalaisessa ammatti- ja palkkahierarkiassa sijoittuvat yleensä vähintään keskiluokkaan. Tätä POPS:n laadinta- ja toimeenpanokoneistoa – karkeasti sanoen: ylemmän keskiluokan kulttuurista (legitiimiä) vallankäyttöä muihin yhteiskuntaluokkiin, josta ei voi vapautua – kutsutaan tässä triviaaliksi reproduktioksi. Tässä tutkimuksessa ei tarkastella triviaalia reproduktiota, vaan *epätriviaalia* reproduktiota – eli sitä, millaisia tyypillisesti ylemmän keskiluokan elämäntapaan liittyviä, edellisessä kappaleessa kuvattuja kulttuurisia käytäntöjä POPS määrää opiksi (ja siten legitimoit).

Aineisto ja menetelmä

Tutkimuksen aineisto koostuu suomalaisen peruskoulun opetussuunnitelman perusteista vuosilta 1985–2014 (4 kappaletta; Taulukko 1): vuoden 1970 komiteavalmisteltua POPS:ia, joka sisältää tasokurssit eikä takaa jatko-opintokelpoisuutta, ei otettu aineistoon. POPS:eja pidetään Janne Varjoa ja kumppaneita (2020, 7) seuraten hallinnollisina asiakirjoina, jotka määrittävät peruskouluopetuksen tavoitteet, sisällöt, ajankäytön ja oppilasarvioinnin. Näin POPS on ”arvovaltaista asiantuntijapuhetta” (Simola 1995, 5), joka tuottaa sitä mistä se puhuu – opetusviranomaisia virkavastuulla velvoittavana se on ”vakavasti otettavaa puhetta, jota [peruskoulutoiminnassa] ei voida sivuuttaa” (Varjo 2007, 36; myös Varjo ym. 2020). Tällaisena puheena POPS:eilla voidaan katsoa olevan Bourdieun tarkoittama legitimoiva auktoriteetti: jos kulttuurinen käytäntö sisältyy niin arvovaltaiseen ”puheeseen” kuin POPS – niin että se tulee opettaa jokaiselle suomalaiselle – kyse on legitimoinnista.

Taulukko 1. Aineisto.

Vuosi	Nimi	Lyhenne
1985	Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985. (Helsinki: Kouluhallitus. 2.p.)	P1985
1994	Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994. (Helsinki: Opetushallitus.)	P1994
2004	Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. (Helsinki: Opetushallitus.)	P2004
2014	Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. (Helsinki: Opetushallitus. 4.p.)	P2014

Aineisto analysoidaan teorialähtöisellä sisällönanalyysillä (Hsieh & Shannon 2005, 1281–1283; Tuomi & Sarajärvi 2009, 113–117): tässä menetelmässä teorian perusteella rakennetaan analyysirunko, jonka avulla aineistosta etsitään ja tunnistetaan havaintoyksiköt analyysiä ja tulkintaa varten. Tässä analyysirunko (Taulukko 2) rakennetaan heijastamaan edellä esitettyä kulttuuristen käytäntöjen yhteiskuntaluokittaista eriytymistä siten, että toisella puolen runkoa ovat tyypillisemmin ylemmän keskiluokan elämäntapaan kuuluvat käytännöt, ja toisella puolen käytännöt, joiden ei voida sanoa olevan yhteiskuntaluokittain eriytyneitä; jälkimmäisiä kutsutaan vakiintuneeseen tapaan populaarikulttuuriksi.

Taulukko 2. Analyysirunko: korkeakulttuuri ja populaarikulttuuri.

Korkeakulttuuri eli kulttuuriset käytännöt, jotka ovat yleisempiä ylemmälle keskiluokalle	Populaarikulttuuri eli kulttuuriset käytännöt, jotka eivät ole yhteis- kuntaluokkasidonnaista
Kirjojen lukeminen (mahdollisesti: genre-erot) Kirjastossa käynti Elokuvateatterissa käynti Teatterissa käynti Museoissa käynti Taidenäyttelyissä käynti (sis. kuvataide) Konserteissa käyminen (sis. ooppera) Musiikkigenret: klassinen musiikki, sinfoniat Yhdistystoiminta ja demokraattinen osallistuminen	Sanomalehtien lukeminen (mahd. eri lehdet) Elokuvien katsominen (muu kuin teatterissa) Television katsominen (sis. radion kuuntelu) Musiikin kuuntelu Musiikkigenret: rock, iskelmä Urheilu ja liikunta (mahd. lajivalikoima) Käsitöiden harrastaminen

Aineisto analysoitiin siten, että kukin POPS luettiin läpi, ja analyysirunkoa käyttäen kuhunkin POPS:iin merkittiin kohdat, joissa käsiteltiin analyysirungossa esitettyjä kulttuurisia käytäntöjä. Seuraavaksi tarkasteltiin sitä, missä yhteydessä (esimerkiksi yleisperustelut, koulutyön järjestämisohteet, oppiaine, oppilasarviointi) käytäntöjä käsiteltiin, missä tarkoituksessa niitä käsiteltiin (esimerkiksi pidetäänkö tavoiteltavana vai kritisoidaanko), ja mitä kulttuurisen käytännön opetuksella mahdollisesti tavoitellaan. Koska tutkimus kohdennetaan siihen perusopetukseen, jonka kaikki lapset suorittavat oppivelvollisuuden pakottamana, analyysistä ulosrajattiin esiopetus, lisäopetus, valmistava opetus ja erityisopetus. Taito- ja taideaineita koskevat aineistot kattavat vain niiden vähimmäistuntimäärät.

Tulokset: Kulttuurinen reproduktio opetussuunnitelmien perusteissa

Kulttuurin käsite esiintyy tiheästi kaikissa perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteissa 1985–2014, mutta esiintymät ovat tyypillisesti yleisluontoisia: sitä, mitä kulttuurilla kulloinkin tarkoitetaan, ei tarkenneta. Kulttuuri esiintyy sellaisissa yleisluontoisissa asiayhteyksissä kuten koulun tehtävien ja tavoitteiden määrittelyssä – ”Koulun tehtävä on paitsi välittää myös kehittää kulttuuria” (P1985, 10; myös P2004, 14) –, käsiteltäessä kulttuuristen vähemmistöjen opetusta (P1994, 14; P2004, 34–36; P2014, 86–88), tai esimerkiksi yleissivistyksen määrittelyssä (P1994, 11). Kulttuurin yleisluontoinen käsittely jäsentyy suurelta osin kulttuuri-identiteetin käsitteen kautta (ks. P1994, 13; P2004, 14; P2014, 18): koulu kasvattaa oppilaita heidän omien viiteryhmiensä kulttuureihin ja kulttuuri-identiteetteihin, mikä merkitsee vaihtelevasti suomalaista kansallista kulttuuria (P1985, 12; P1994, 13–14; P2004, 14; P2014, 16), paikallista kulttuuria (P1985, 19; P2004, 38–39) tai vähemmistökulttuuria (P1994, 14; P2004, 34–36; P2014, 86–88). Rokan (2011, 124–126) mukaan perusteissa oppilas kiinnitetään kotiseutuunsa ja lähiyhteisöönsä, ja tätä havaintoa voidaan täydentää toteamalla, että oppilas kiinnitetään myös lähiyhteisönsä kulttuuriin. Yhteiskuntaluokka ei kuiten-

kaan ole missään perusteissa tällainen lähiyhteisö, eivätkä perusteet yleisemminkin käsittele oppilaiden yhteiskuntaluokkaa.

Kun kulttuuri konkretisoidaan teorialähtöisesti korkeakulttuurin ja populaarikulttuurin käytäntöihin (Taulukko 2) ja perusteet seulotaan analyysirungon avulla, paikantuvat kulttuuristen käytäntöjen esiintymät ja käsittely ensisijaisesti tiettyihin oppiaineisiin: tosin kirjasto, museo, teatteri sekä liikunta- ja taidekeskukset listataan koulun yleisinä yhteistyötahoina (P1985, 42; P2014, 29). Laajimmin kulttuurisia käytäntöjä sisältävät äidinkieli ja kirjallisuus (lyhyemmin ja aiemmin: äidinkieli), musiikki, kuvataide (aiemmin: kuvaamataito) sekä liikunta ja käsityö. Niinpä äidinkieli, musiikki ja kuvataide käsitellään tässä muita oppiaineita tarkemmin, samalla havainnollistaen analyysirungon soveltamista: liikuntaa ja käsityötä koskevat tulokset osoittautuivat varsin suoraviivaisiksi, joten ne käsitellään tiiviimmin. Lopuksi käsitellään yleistasoisemmin muut, vähemmän ja epäsystemaattisemmin havaintoja tuottaneet oppiaineet.

POPS:it sisältävät kasvavan lukumäärän äidinkielen oppimääriä (1985: 1; 1994: 5; 2004: 11; 2014: 12), kattaen suomen, ruotsin ja saamen lisäksi myös mm. viittomakielen, romanikielen ja suomi toisena kielenä -oppimäärät. Tässä keskitytään suomen kieli ja kirjallisuus -oppimääriin: Etnisyys kytkeytyy kulttuurisiin käytäntöihin ja hierarkioihin (Bennett ym. 2009, 234–250), ja Suomessa vaikuttaisi olevan eroja kieliryhmien välillä (Heikkilä & Kahma 2008). Analyysirunko (Taulukko 2) nojaa tutkimuksiin, jotka kattavat pääosin vain suomenkielistä väestönosaa. Niinpä analyysirungon validiteetti muiden kuin suomenkielisen väestön suhteen on epäselvä, ja rajoittuminen suomen kieleen on tarpeen. Äidinkielen muissa oppimäärissä on yhtäläisyyksien ohella myös eroja, joten tarvetta olisi analysoida kulttuurista reproduktiota myös niissä oppimäärissä.

Äidinkieli on ”tieto-, taito- ja taideaine” (P2004, 46), joka harjaannuttaa oppilaita paitsi kieli- ja viestintätaidoissa, myös erityisesti korkeakulttuurin tuntemukseen, arvostamiseen ja kulutukseen. Kirjallisuuteen ja sen lajeihin perehdyttäminen sekä lukemisharrastukseen innostaminen ovat laajasti oppiaineen tavoite- ja sisältölistalla, mutta niin ovat systemaattisesti ja jatkuvasti myös kirjaston käyttö ja teatteri. Kirjallisuuden lukemisella on itseisarvoa (P2004, 49), ja omaehtoinen lukemisharrastus on opetuksen tärkeä tavoite (P2014, 161): lisäksi aikanaan oli ”pidettävä silmällä [luettavan] kaunokirjallisuuden taiteellista tasoa” (P1985, 67). Kirjallisuusgenrejä perusteissa ei käsitellä, vaan kaikenlainen lukeminen näyttäytyy lähtökohtaisesti arvostettavana. Kirjaston käyttöön opettaminen ja kannustaminen sisältyy kaikkiin perusteisiin, samoin tutustuminen ”teatteriin taidemuotona ja teatteri-ilmaisun keinoihin” (P2014, 291): näytelmät ovat ”ehkä rikkain [opetuksen] integraatiomuoto” (P1985, 74). Kirjallisuuden yhteydet muihin taiteisiin sekä yleisempi ohjaus kulttuuritarjonnan kulutukseen edelleen vahvistavat äidinkielen korkeakulttuurista perusvirettä. Populaarikulttuuria käsitellään äidinkielessä olennaisesti korkeakulttuuria vähemmän, mutta mainituksi tulevat elokuvat ja ”media”. Elokuvat luetaan tässä ensisijaisesti populaarikulttuuriksi, sillä perusteissa ei erikseen painoteta elokuvateattereissa käymistä;

perusteet kuitenkin tyypillisesti rinnastavat elokuvan teatteriin ja kirjallisuuteen (ks. Taulukko 3), joten elokuva saattaa toisinaan olla myös korkeakulttuuria. Mediaan oletetaan tässä kuuluvan sanomalehdet, televisio ja radio – vaikka niitä ei perusteissa yleensä eksplisiittisesti mainita – ja tästä syystä media luetaan populaarikulttuuriksi. Taulukossa 3 havainnollistetaan korkeakulttuurin ja populaarikulttuurin esiintymistä äidinkielen suomen oppimäärässä. Voidaan sanoa, että äidinkieli määrää opiksi selkeästi enemmän korkeakulttuuria kuin populaarikulttuuria.

Taulukko 3. Kulttuuriset käytännöt äidinkielen oppimäärissä: näytteet.

	POPS 1985	POPS 1994	POPS 2004	POPS 2014
KORKEAKULTTUURI	runsa ja monipuolinen tutustuminen kirjallisuuteen (64) kirjallisuudesta taide-elämyksiä ja tutustuminen taiteelliseen tarkastelu- ja esitystapaan (64) kulttuuripalvelut (kirjasto, teatteri jne.) (65) Lukemista ja kirjallisuutta painotetaan kaikilla vuosiluokilla. (66) tavoite: oppilas harrastaa ja arvostaa kirjallisuutta (67) kirjallisuuden yhteydet muihin taiteisiin (67) kaunokirjallisuuden taiteellinen taso (67)	oppilaasta aktiivinen kirjastonkäyttäjä (44) oppilaan lukuharrastus monipuolistuu, kirjallisuuden tuntemus laajenee, hän saa elämyksiä kirjallisuuden, teatterin ja joukkoviestinnän välittämästä maailmasta ja näkee kirjallisuuden yhteyksiä muihin taiteisiin. (44) Taideaineena äidinkielen tehtävä on erityisesti kirjallisuuden, teatterin ja elokuvan kautta tutustuttaa oppilasta eri kulttuurisiin ja tukea oppilaan oman kulttuuri-identiteetin rakentumista. (46)	Äidinkieli ja kirjallisuus on tieto-, taito- ja taideaine (46) kirjaston käytön opettelua (48) Kirjallisuuden lukemisella ja monipuolisella kirjoittamisella on itseisarvoa (49) kulttuureihin tutustumista kirjallisuuden, teatterin ja elokuvan keinoin; paljon ja monipuolisesta lukemista (50) kirjallisuuden ja muiden taiteenalojen yhteydet (51) lukutaito sekä hyödyksi että huviksi (52)	Äidinkieli ja kirjallisuus on monitieteinen taito-, tieto- ja kulttuuriaine. [-] Kirjallisuus yhdistää oppilaan kulttuuriinsa ja avartaa käsitystä muista kulttuureista. (104) Omaehtoinen lukeminen tärkeä tavoite. (161) Hyödynnetään media- ja kulttuuritarjontaa, esimerkiksi kirjastoa, elokuvia, teatteria ja museoita. (164) oppilas aktiiviseksi kulttuuritarjonnan käyttäjäksi ja tekijäksi (291) Tutustutaan kulttuurin ilmenemismuotoihin, kuten kansanperinteeseen, elokuvaan, teatteriin, puhe- ja kirjallisuuteen ja media-kulttuurin eri muotoihin. (292)
POPULAARIKULTTUURI	joukkoviestintä (66)	elokuva (46; ks. yllä) totuttaudutaan käyttämään viestintävälineitä (44) tutustutaan erilaisiin teksteihin, myös media-teksteihin (45)	elokuva (50; ks. yllä) perustietoja mediasta (50) median ja tekstien mahtia muokata maailmankuvaa ja ohjata valintoja (54)	elokuva (164; ks. yllä) mediasisältöjen tulkitseminen ja tuottaminen (104) koulun ulkopuolinen kulttuuri- ja mediatarjonta kuuluu oppimisympäristöön (161)

Musiikin oppimäärät ovat päinvastoin varsin populaarikulttuurishenkisiä, vaikka musiikista puhutaan eli sitä artikuloidaan myös taideaineena. Oppimäärästä suuri osa käsittelee musiikin käytännöntaitojen (laulaminen, soittaminen, kuuntelu) sekä käsitteellistämiskykyjen (terminologia, käsitteistö) harjaannuttamista. Opetus sisältää aina monipuolisen johdatuksen musiikkikulttuureihin sekä laajan ”kaikkiruokaisen” ohjelmiston, ja oppilaita ohjataan elinikäiseen musiikkiharrastuneisuuteen (Taulukko 4). Nämä piirteet tekevät musiikista oppiaineena selkeästi enemmän po-

pulaarikulttuurisen kuin korkeakulttuurisen, vaikka vuosien 1985 ja 2014 perusteissa nähdään viitteitä myös korkeakulttuuriin. Analyysirungon soveltamista musiikkiin hankaloittaa musiikkigenrejen puuttuminen perusteista vuoden 1985 jälkeen (ks. Salsosen 2021 vastaava hankaluus): tämä opetussuunnitelmaohjauksen väljentyminen vapauttaa genreja koskevaa päätös- ja painotusvaltaa kunta-, koulu- ja opettajatasolle, mahdollistaen suuremman variaation käytännön opetussisällöissä. Niinpä vaikka perusteet määräävät opiksi kaikkiruokaisen musiikin kulutuksen, saattaa koulujen välillä olla genrepainotuseroja; tällaisten erojen olemassaolo ja niiden kytkeytymisen koulujen yleisempään sosioekonomiseen eriytymiseen on itsessään kiinnostava reproduktiokysymys. Tässä tehdyn analyysin pohjalta musiikin voidaan kuitenkin sanoa määräävän opiksi enimmäkseen populaarikulttuuria.

Taulukko 4. Kulttuuriset käytännöt musiikin oppimäärissä: näytteet.

	POPS 1985	POPS 1994	POPS 2004	POPS 2014
KORKEAKULTTUURI	Esittävän säveltaiteen sisältöalueella [opitaan] klassisen soitinmusiikin keskeisiä lajeja (sinfonia, konsertto, sonaatti, kvartetto ja sinfoninen runo). Tutustutaan vähintään yhteen musikaaliin tai operettiin, oopperaan ja balettiin. (198) Elävän musiikin kuuntelutilanteita [-] mahdollisimman paljon. Oppilastovereiden esitykset, osallistuminen koulukonsertteihin, muihin konsertti-, ooppera- tai musiikkitapahtumiin [ohjaavat] oikeisiin kuuntelutapoihin sekä suhtautumaan myönteisesti esitystilanteisiin ja musiikin esittäjiin. (200)	(Ei havaintoja.)	(Ei havaintoja.)	Hyödynnetään taide- ja kulttuurilaitosten sekä muiden yhteistyötahojen tarjoamia mahdollisuuksia. (142) Tavoitteena ohjata oppilasta tarkastelemaan musiikkia taiteenajana (423)
POPULAARIKULTTUURI	[Ala-asteella] kaikille oppilaille mahdollisimman monipuolista musiikin-opetusta. (191) [Yläasteella] pysyvän harrastuksen virittämisen. (192) [Nykmusiikin opetuksessa] Tutustutaan pop- ja rockmusiikin kehitykseen. Keskitytään suomalaisen iskelmä-, tanssi- ja rockmusiikkiin. Opitaan tuntemaan nykysäveltäjiä ja heidän musiikkiaan. (198)	[Tavoitteena] ohjaaminen pysyvään musiikin harrastamiseen myös peruskoulun jälkeen. (97) [Oppisisällön] tulee kattaa mahdollisimman monipuolisesti musiikkikulttuurin eri alueita. (97)	Tavoitteena on rakentaa arvostavaa ja uteliasta suhtautumista erilaisiin musiikkeihin. (232) [Ohjelmisto] tutustuttaa oppilaan sekä suomalaisen että muiden maiden ja kulttuurien musiikkiin ja sisältää esimerkkejä eri aikakausilta ja eri musiikin lajeista (233)	Sisällöt valitaan siten, että oppilaat tutustuvat musiikkikulttuureihin ja -tyyleihin monipuolisesti. (142) [Ohjelmistoon monipuolisesti mm.] lastenmusiikkia, eri kulttuurien musiikkia, taidemusiikkia, populaarimusiikkia ja kansanmusiikkia. (264) [Ohjelmistoon] monipuolisesti eri kulttuurien ja aikakausien musiikkia kansanmusiikista taidemusiikkiin. (423)

Kuvataiteen oppimäärät sisältävät musiikin tavoin laajan määrän teknisten taitojen opetusta ja harjoittelua sekä kannustusta harrastamiseen myös koulun ulkopuolella: tavoite on, että oppilaalle kehittyä henkilökohtainen tai elävä suhde taiteeseen (P1994, 99; P2004, 236). Kuvataide sisältää sekä oppilaan oman kuvallisen ilmaisun että taiteen vastaanottamiseen koulumista, ja oppisisältöihin kuuluvat sekä taidehistoria että nykytaide, taiteilijoiden ja heidän elämäkertojensa tuntemus, kuvataiteen prosessien ymmärrys sekä harjaantuminen tarkastelemaan ja arvioimaan taidetta (Taulukko 5). Oppisisällöt valitaan eri kulttuureista, ympäristöistä ja aikakausilta, ja taidetta tarkastellaan monipuolisesti sekä vastaanottajan, tekijän, teoksen että yhteiskunnan ja kulttuurin näkökulmista. Taidenäyttelyissä ja museoissa käyminen sekä arkkitehtuuriin tutustuminen kuuluvat pysyvästi kuvataiteen oppimääriin. Kuten äidinkielessä, myös kuvataiteessa kannustetaan taiteidenvälisyyteen. Näillä perusteilla kuvataiteessa vaikuttaa olevan vahva korkeakulttuuripainotus. Populaarikulttuurista kuvataiteessa käsitellään ”mediaa” – eksplikoidusti televisiota (P1985; P2004), mutta oletettavasti myös ainakin lehdistöä – joskin pienemmällä painoarvolla kuin korkeakulttuuria. Kuten äidinkielessä, elokuvat tulkitaan kuvataiteessakin ensisijaisesti populaarikulttuuriksi. Yhteen vetäen voidaan sanoa, että kuvataide määrää opiksi ensisijaisesti korkeakulttuuria.

Kuvataiteen erityispiirre on perusteissa toistuvasti esiintyvä oppilaiden koulutus asioiden, esineiden ja ympäristöjen ”esteettiseen arvottamiseen” (P1994, 100; P2004, 240; P2014, 144): tällainen arkisen estetisointi ja esteettinen arvottaminen on Bourdieun (1984, 18–63) mukaan keskeinen ranskalaiselle 1960-luvun yläluokalle kuuluva käyttäytymistäipumus (esteettinen dispositio). Sikäli kun Suomen 2000-luvun alun kulttuuriavaruus noudatteli samankaltaisia säännönmukaisuuksia (Purhonen ym. 2014), ei ole mahdotonta, että esteettinen arvottaminen olisi Suomessa yhteiskunta-luokittunutta ja ominaisempaa ylemmille luokille. Tällöin se, että ”peruskoulun esteettisen kasvatuksen tehtävä on luoda perusteet oppilaan esteettiselle asennoitumiselle todellisuuteen” (P1985, 201) sekä se, että kuvataiteen tehtävä on ”tarjota tapoja arvottaa todellisuutta” (P2014, 143) olisivat varsin vahvoja yläluokkaisuuteen viittavia lausumia. Tällöin olisi analysoitava estetisoinnin ilmenemistä myös muualla perusteissa, kuten peruskoulun kasvatustehtävässä (P1994, 11; P2004, 38; P2014, 15–16) ja luonnontieteiden oppimäärissä (ks. P1994, 74, 78, 83). Tämä on kuitenkin lähinnä jatkotutkimukseen ohjaava hypoteesi.

Taulukko 5. Kulttuuriset käytännöt kuvataiteen oppimäärissä: näytteet.

	POPS 1985	POPS 1994	POPS 2004	POPS 2014
KORKEAKULTTUURI	Kuvaamataidon tehtävänä on tukea esteettistä kasvatusta herättäen kulttuuritarpeita ja luoden kuvataiteellisen sivistyksen perustaa. (201) Kuvataiteen arvostava ja arvioiva vastaanottaminen ja omakohtainen työskentely (201) Oppiaines sisältää elokuvat sekä taidenäyttelyissä ja museoissa käynnit (203) [Hyödynnetään] paikkakunnan museoita, taide- näyttelyitä ja maakunnan taide- ja kulttuurihistoriallisia kohteita (205)	[Kehitetään valmiuksia] ymmärtää visuaalista kulttuuria ja kykyä nauttia kuvataiteesta. (99) [Pyrkimyksenä kehittää oppilaalle] elävä suhde taiteeseen. Keskeisiä aihealueita ovat taiteen historia ja nykypäivä eri kulttuureissa sekä yhteiskunnan taide-elämä kuten taidenäyttelyt, arkkitehtuurikohteet ja museot sekä kuvataiteen työmenetelmät ja ammatit. (99–100)	Tavoite: oppilaalle syntyy henkilökohtainen suhde taiteeseen. (236) Oppilas oppii oman kulttuurinsa ja omassa kokemuspiirissään olevien vieraiden kulttuurien kuvallista perinnettä, nykytaidetta, suomalaista rakennusperinnettä sekä oman kotipaikkakuntansa tärkeitä rakennuksia ja luonnonympäristöjä, arkkitehtuuria ja muotoilua (236) Opetetaan hyödyntämään kulttuuripalveluja ja sähköisiä viestimiä (238) Taiteen tuntemus ja kulttuurinen osaaminen • Suomen kultakauden mestareita (237) • keskeisiä piirteitä taiteen historiassa ja nykyaikaisessa sekä eri kulttuurien kuvamaailmassa (239) • näyttely- tai museovierailuja, taiteilijan työhön tutustumista ja tietoverkon kulttuuripalvelujen hyödyntämistä (239) • kuvien analysointia: taidekuvan rakenteen tutkimista, sisällöllistä tulkintaa ja taidekriittikää (239) Oppilas osaa käyttää taideteoksia, ympäristön kuvia, luonnon- ja rakennettua ympäristöä, kirjoja, lehtiä, museoita, gallerioita ja tietoverkkoa tietojen ja elämysten lähteinä. (240)	Tutustutaan museoihin ja muihin kulttuurikohteisiin sekä tarkastellaan kuvataiteen harrastusmahdollisuuksia. (143) Opetussisällöt valitaan eri aikoina, eri ympäristöissä ja eri kulttuureissa tuotetusta kuvataiteesta. Oppilaat perehtyvät taiteelle ominaisiin toimintatapoihin, taiteen eri lajeihin sekä erilaisiin käsityksiin taiteesta. Opetuksessa käsitellään kulttuuri-identiteetin vaikutusta taiteen tekemiseen ja vastaanottamiseen. (268) Sisältöjä myös vakiintuneita kuvakulttuureja uudistavista kuvista (268) Syventyminen erilaisiin taidekäsityksiin ja taiteen ilmiöihin tarkastelemalla niitä taiteilijan ja vastaanottajan sekä taiteen instituutioiden ja yhteiskunnan näkökulmista. (427)
POPULAARIKULTTUURI	elokuvat ja televisio (203)	Uusien viestimien käyttötaito (101)	Medioiden merkitys omassa elämässä (237) television, tietokonepelien, elokuvien, sarjakuvien ja mainonnan visuaalisten viestien kriittistä tarkastelua (237)	Sisältöjä monipuolisesti [myös] mediasta. (144) Medioiden merkitys yhteiskunnassa. (268)

Liikunta ja käsityö ovat varsin selkeästi lähinnä populaarikulttuuria sisältäviä oppiaineita. Liikunnan tehtävä on liikunnalliseen elämäntapaan ja jatkuvaan omaehtoisen liikuntaharrastukseen kouluminen (P1985, 175; P1994, 107; P2004, 248; P2014, 148). ”Liikunnassa oppilaat kasvavat liikkumaan ja liikunnan avulla” -fraasi (P2014, 148) toistuu kaikissa perusteissa. Liikunnan lajivalikoima on laaja, sisältäen muun muassa uintia, pallopelejä, voimistelua, tanssia ja luontoliikuntaa (esim. P2014, 274): lajivalikoiman perusteella liikunnanopetus ei painotu korkea- eikä populaarikulttuuriin. Niinpä yleisesti liikuntaharrastukseen kannustavana oppiaineena liikuntaa voidaan pitää populaarikulttuurisena: korkeakulttuurisuuteen viittaavat vain satunnaiset maininnat esteettisistä kokemuksista (P1994, 107; P2014, 435). Vastaavasti käsityön ”tehtävä on ohjata oppilaita kokonaisen käsityöprosessin hallintaan” (P2014, 146), ja valtaosa oppimääristä koostuu käsityöprosessien koulutuksesta. Oppisisällöissä käsitellään tuoteideointia, materiaalien valintaa ja työstämistä, työvälineitä ja työtapoja sekä työturvallisuutta. Toisaalta tavoitteena on systemaattisesti ”kehittää oppilaiden kykyä yhdistää käyttötarkoitus ja esteettisyys” (P1985, 214), ja tuotteiden valmistuksessa tavoite on, että oppilas ”hallitsee perustekniikoita siten, että tuotteesta tulee tarkoituksenmukainen, viimeistelty, ekologinen ja esteettinen” (P2004, 246; myös P1994, 104; P2014, 433). Estetisointi kytkeytyy enemmän tekstiilityöhön kuin tekniseen työhön. Käsityö on tästä huolimatta selkeämmin populaarikulttuurinen kuin korkeakulttuurinen, vaikkakaan ei yhtä selvästi kuin liikunta. Mikäli oletettaisiin, että ylemmissä yhteiskuntaluokissa harrastetaan käsitöitä enemmän huviksi ja omaksi iloksi kuin pakollisina kotitöinä, ei tämäkään oletus vahvistaisi käsityön korkeakulttuurisuutta juurikaan, sillä oppimäärissä mainitaan käsityö harrastuksena vain ohimennen (ks. P1994, 105; P2004, 244). Niinpä sekä liikunnan että käsityön voi sanoa määräävän opiksi ensisijaisesti populaarikulttuuria.

Lopuksi käsitellään vielä vähemmän havaintoja tuottaneet oppiaineet. Äidinkielen ohella kulttuuri esiintyy myös muiden kielten oppimäärissä – sekä toisen kotimaisen että vieraiden kielten – mutta tällöin ”tavoitteena on saada oppilaat arvostamaan kieltä kulttuurin välittäjänä” (P1985, 75) tai oppilaita ”ohjataan arvostamaan eri kieliä, niiden puhujia ja erilaisia kulttuureja” (P2014, 125, 127), eikä kulttuuria konkretisoida. Konkreettisten kulttuuristen käytäntöjen opiksi määräämisen puuttuminen kieliai-neissa on jokseenkin yllättävää, mutta se saattaa selittyä sillä, että kielten osaaminen itsessään on sosioekonomisesti eriytynyttä – ylemmissä koulutus- ja ammattiase-missa olevat osaavat keskimäärin enemmän kieliä (Wainikainen & Purhonen 2018) – joten ehkä kieltenopetukseen sisältyvä ”mikä tahansa uusi kulttuuri” on itsessään tarpeeksi arvokasta, ja kielten määrääminen opiksi toteuttaa reproduktiofunktion riittävästi. Matematiikassa ja luonnontieteellisissä oppiaineissa (biologia, kemia, fy-siikka, terveystiede; pääosin myös maantieto) sekä eräissä aiemmin olemassa olleissa oppiaineissa (maa- ja metsätalous, kaupalliset aineet; ks. P1985) kulttuuria ei käsitellä satunnaismainintoja enempää. Kotitaloudessa mainitaan ohimennen ruokakulttu-urit. Uskonnon ja elämänskatsomustiedon oppimäärissä käsitellään pääasiassa uskon-tojen ja kulttuurin vuorovaikutusta sekä kulttuuri-identiteettiä: kaikissa perusteissa

esiintyy myös kirkkomusiikkia ja kirkkotaidetta, mutta tämän tutkimuksen teoriaperusta ei mahdollista sen arvioimista, onko kirkkomusiikissa ja -taiteessa kyse korkeakulttuurista vai populaarikulttuurista.

Historian oppimäärissä kulttuuria käsitellään vanhemmissa perusteissa kansallisen identiteetin (P1985) tai kulttuuri-identiteetin (P1994) kautta; myöhemmissä näkökulma täydentyy identiteetin rakentamisen ohella kulttuurin käsittelemiseen ”historiallisen kehitysprosessin tuloksena” (P2004, 222), ja ”historian opetuksen tehtävä on kehittää oppilaiden historiatietoisuutta ja kulttuurien tuntemusta” (P2014, 257). Historian oppimäärät eivät sisällä – P1985 pois lukien – sellaisia sisältökuvauksia, jotka mahdollistaisivat analyysin siitä, millaista kulttuuria oppimäärät mahdollisesti määrittävät opiksi. Kuitenkin, kuten Sirkka Ahonen (2015, 64) toteaa, historianopetuksessa ”historian esityksillä käydään symbolisia sotia” – ja eittämättä yhteiskuntaluokkien kulttuuriset legitimaatiokamppailut voidaan Bourdieun hengessä tulkita vastaaviksi ”sodiksi” – joten myöhemmän tutkimuksen selvittäväksi jää historianopetuksen luokkahuonekäytäntö luokkakulttuurien näkökulmasta. Vaikka historianopetuksen yhteiskunnallis-poliittisten kytkentöjen tutkimus on oma alueensa (Ahonen 2015; Castrén 1992; Rantala 2018), tätä kirjoitettaessa tiedossa ei ole, onko luokkakulttuurien ilmenemistä historianopetuksessa tutkittu.

Yhteiskuntaopin oppimäärissä kulttuuria ei mainita, mutta oppimäärät käsittelevät oppilaiden kasvattamista aktiiviseksi kansalaiseksi (P1994, 95; P2004, 228; P2014, 418). Perusteissa ilmenevää poliittista kansalaiskasvatusta yksityiskohtaisemmin analysoinut Rokka (2011, 149–158) esittää, että perusteet painottavat edustuksellista demokratiaa ja siihen osallistumista. Yhteiskuntaoppia voidaan tästä näkökulmasta pitää enemmän korkeakulttuurisena kuin populaarikulttuurisena oppiaineena. Toisaalta yhteiskuntaopissa käsitellään populaarikulttuurin käytännöistä sanomalehdistöä ja yleisemmin mediaa (jonka oletetaan tarkastelujaksolla kattavan lehdistön, television ja radion), mutta oppilaita koulutetaan systemaattisesti suhtautumaan niihin kriittisesti (P1985, 145; P2004, 229; P2014, 419), joten legitimiiksi määrittyy populaarikulttuurin käytäntöjen asemesta niiden kriittinen tarkastelu. Yhteiskuntaoppi täten lähtökohtaisesti määrittäisi opiksi korkeakulttuuria.

Koko tässä tehty analyysi voidaan vetää yhteen seuraavasti: Kulttuurin käsite esiintyy perusteissa paljon, mutta pääsääntöisesti sen merkitystä ei täsmennetä. Kun kulttuuri konkretisoidaan teoriaperusteisesti yhteiskuntaluokittain eriytyneisiin kulttuurisiin käytäntöihin, käytäntöjen määrääminen opiksi paikantuu valtaosin oppiaineisiin, ja niissäkin ensisijaisesti äidinkieleen, musiikkiin, kuvataiteeseen, liikuntaan ja käsityöhön. Korkeakulttuuri määrätään opiksi ensisijaisesti äidinkielen ja kuvataiteen oppiaineissa sekä jossain määrin yhteiskuntaopissa. Populaarikulttuuri määrätään opiksi musiikissa, liikunnassa ja käsityössä. Muissa kieliaiaineissa, matematiikassa ja luonnontieteellisissä aineissa kulttuuria tai kulttuurisia käytäntöjä ei suuremmin esiinny. Uskonnon ja historian osalta tässä käytetty analyysirunko ei kykene siivilöimään havaintoyksiköitä mielekästä analyysiä varten.

Johtopäätökset ja keskustelu

Tässä luvussa tutkittiin kulttuurista reproduktiota suomalaisessa peruskoulussa kysymällä missä määrin peruskoulu määrää opiksi ylempien yhteiskuntaluokkien kulttuurisia käytäntöjä. Analyysin toteuttamiseksi rakennettiin analyysirunko teorialähtöisesti eri yhteiskuntaluokkien elämäntapoja heijastavista kulttuurisista käytännöistä, ja analyysirungon avulla etsittiin peruskoulun opetussuunnitelmien perusteista kulttuuriset käytännöt analyysiä ja tulkintaa varten. Tulosten mukaan äidinkieli, kuvataide ja yhteiskuntaoppi määräävät opiksi ylempien yhteiskuntaluokkien kulttuurisia käytäntöjä, kun taas musiikki, liikunta ja käsityö määräävät opiksi ”yhteiskuntaluokattomia” käytäntöjä. Näille kuudelle oppiaineille on osoitettu peruskoulun tuntimääristä kohtuullisen suuri osuus, erityisesti alemmilla luokilla, ja äidinkielen vaikutusta voimistaa se, että äidinkieli ”on paitsi opetuksen kohde myös väline muiden oppiaineiden opiskelussa” (P2014, 106). Niinpä liioittelematta voidaan sanoa, että POPS:ien kautta tarkasteltuna perusopetus ainakin jossain määrin määrää opiksi ylempien yhteiskuntaluokkien elämäntapaan kuuluvia kulttuurisia käytäntöjä. POPS:it eivät kuitenkaan tunnista tai tunnusta näiden käytäntöjen yhteiskuntaluokkasidonnaisuutta, tai ainakin ne systemaattisesti hiljenevät siitä. Näin ollen voidaan tulkita, että suomalainen peruskoulu määrää legitimiä ja intressittömäksi opiksi yhteiskunnallisiin valtasuhteisiin kytkeytyviä kulttuurisia käytäntöjä, ja siten reprodusoi ylempien yhteiskuntaluokkien kulttuurista dominointia suhteessa alempiin yhteiskuntaluokkiin. Antikaista ja kumppaneita (2006, 175) mukaillen: tämä on osa ”valtiollista näkemystä” perusopetuksen tehtävästä. Muiden tutkimusten tehtäväksi jää selvittää, millainen vaikutus tällä on mahdollisesti ollut siihen, että ylempien yhteiskuntaluokkien jälkeläisillä on paremmat edellytykset menestyä koulutuskilpailussa jatko-opintopaikoista (esimerkiksi tuottamalla tuttuuden ja kotoisuuden tunnetta koulutyöhön) – tai yhtäpitävästi toisin päin: kuinka tehokkaasti ylempien luokkien elämäntapakäytäntöjen opiksi määrääminen on karkottanut alempien luokkien jälkeläisiä pois jatkokoulutuksesta (esimerkiksi tuottamalla vierauden tunnetta). Tässä tutkimuksessa on vain osoitettu, että tällainen opiksi-määräys- ja legitimaatiokäytäntö on olemassa myös Suomessa, ja Bourdieun 1960-luvun ranskalaiseen koulutusjärjestelmään perustuva kulttuurisen reproduktion teoria voi hyvinkin olla käyttökelpoinen suomalaisen sosiaalisen reproduktion yhtenä selittäjänä.

Bourdieu varoitti, että koulu ei välttämättä suoraan opeta eikä vaadi oppilailta selkeää kulttuuria, jota se kuitenkin edellyttää ja josta se palkitsee (Bourdieu & Passeron 1990), eikä opetussuunnitelma siksi välttämättä sisällä paljoakaan ylempien luokkien kulttuuria. Tässä saatujen tulosten perusteella POPS:eista on kuitenkin löydettävissä suoraan ilmaistuna kyseisenlaista kulttuuria ja sen määräämistä opiksi. Tätä on mahdollista tulkita siten, että laajasti muodollistetussa koulutuksessa, jossa myös oppilaiden keskeiset arviointiperusteet ovat enenevästi auki kirjoitettuja ja standardoituja (ks. Simola 2002), koulussa ei ole mahdollista palkita oppilaita sellaisesta kulttuurista, jota ei suoraan mainita virallisissa dokumenteissa. Niinpä koulun rep-

roduktiofunktion turvaamiseksi virallistenkin ohjausdokumenttien täytyy sisältää vähintään viitteitä siitä, millaisesta kulttuurista tullaan palkitsemaan – näin täytyy olla, vaikka kulttuurinen reproduktio tapahtuisikin pääosin koulun arkisten ja epävirallisten käytäntöjen kautta. Vaihtoehtoisesti tämä voi olla suomalaisen peruskoulun ja koulutusajattelun piirre, joka täytyy huomioida analysoitaessa suomalaisten koulujen toteuttamaa kulttuurista reproduktiota.

Opetussuunnitelmissa opiksi määrittämisenä ilmenevä kulttuurinen reproduktio on kaikesta huolimatta vain yksi mekanismi koulutuksen kautta tapahtuvassa sosiaalisessa reproduktiossa: yhteiskuntaluokkaan sidostuvat myös esimerkiksi kouluvalinta ja vanhempien kyvyt tulla toimeen koulun kanssa (Silvennoinen ym. 2012; Silvennoinen ym. 2015) sekä koulun oppilailta ja perheiltä odottama keskiluokkainen käyttäytyminen (Huilla, Peltola & Kosunen 2021). Lisäksi, vaikka POPS on kouluvirakuntaa velvoittava määräys, se on silti puiteohjelmanomainen, ja sen paikallistason ja käytännön toimeenpanossa on virkakunnalla huomattava autonomia (Kauko 2019). Paikallistason opetussuunnitelmien tutkimus (esim. Palsa & Mertala 2019) reproduktion näkökulmasta olisi tärkeä vastapaino tässä tehdylle analyysille; yhtä lailla tärkeää olisi jatkaa kouluetnografiaperinnettä sen selvittämiseksi, miten opetussuunnitelman määrittämät opit käytännössä luokahuoneissa ja koulun käytännöissä toteutuvat – jos toteutuvat. Samoin kiinnostavaa olisi tutkia niin kutsutun koulujen profiloitumisen yhteyttä siihen, millaisia kulttuurisia käytäntöjä koulut opiksi määrittävät: sisältyykö esimerkiksi niin sanottujen hyvien koulujen määrittämiin oppeihin keskimääräistä enemmän ylempien yhteiskuntaluokkien elämäntapaa (ks. Khan 2011)? Tässä tutkimuksessa käytetty analyysirungon rakentamistekniikka on sovellettavissa ja edelleen kehitettävissä myös tällaisiin jatkotutkimuksiin.

Tällä tutkimuksella voi olla metodologisia rajoitteita. Teorialähtöisessä sisällönanalyysissä tutkija saattaa kiinnittää huomionsa vain teoriaa tukeviin havaintoihin, ja teoriaa haastavat seikat jäävät havaitsematta: tutkimustulokset saattavat siten antaa taustateorialle tarpeettoman vahvaa tukea (Hsieh & Shannon 2005, 1283). Tällainen riski luonnollisesti sisältyy tähänkin tutkimukseen. Riskiä pyrittiin vähentämään ottamalla mukaan tarkasteluun korkeakulttuurin lisäksi ja vastapainoksi myös populaarikulttuuri, sekä ottamalla mukaan laajasti kulttuurisia käytäntöjä, joiden yhteiskuntaluokittaisesta eriytymisestä on olemassa tutkimustietoa riittävän kattavasti ja pitkältä ajalta. Samoin tarkasteluun otettiin kaikki POPS:it (paitsi ensimmäinen), jotta tutkimusasetelmaa suojataan POPS:ien sisältämältä luonnolliselta satunnaisvaihtelulta. Lisäksi tulkinnot pyrittiin tekemään varovaisesti, ja POPS:ien mahdollisesti vaihteleva ohjausvaikutus käytännön opetustyön kannalta pyrittiin avaamaan selkeäksi sekä teoriaosassa että johtopäätöksissä. Kaikista näistä varotoimista huolimatta on mahdollista, että jotakin ehkä olennaistakin on jäänyt havaitsematta, ja niinpä analyysin ja tulkinnan pätevyys jää viimein tutkimusyhteisön arvioitavaksi.

Palataan lopuksi vielä Bourdieun ajatukseen siitä, että koulu legitimoii sen minä se määrää opiksi (Bourdieu & Passeron 1990). Tässä tehty analyysi osoittaa, että POPS:it systemaattisesti ja jatkuvasti legitimoivat laajaa perehtymistä kirjallisuuteen,

laajaa (genrerajat ylittävää) musiikin ja kuvataiteen tuntemusta, sekä liikuntaharrastusta laajan lajivalikoiman avulla. Tällaista laajasti kaikenlaisten kulttuuristen käytäntöjen tuntemusta, niistä pitämistä ja niiden kulutusta on viimeaikaisessa kulttuurisosiologisessa tutkimuksessa kutsuttu ”kulttuuriseksi kaikkiruokaisuudeksi”, joka olisi väitetysti syrjäyttämässä perinteisen ”korkeakulttuurisnobismin” uutena eliittidistinktion muotona (Peterson 1992; suomalaisesta keskustelusta ks. Purhonen ym. 2014). Kaikkiruokaisuuden historiaa Suomessa ei ole tutkittu riittävästi, jotta siitä olisi voitu rakentaa teoreettista taustaa tämän tutkimuksen tarpeisiin, mutta sikäli kun kaikkiruokaisuus on Suomessakin nousemassa yläluokkien kulttuuriseksi orientaatioksi ja kulttuurisen dominoinnin välineeksi, ainakin uusimpia opetussuunnitelmia – erityisesti niin sanottujen parempien koulujen opetussuunnitelmia ja käytännön toimintaa (ks. Khan 2011) – olisi kiinnostava tarkastella erityisesti siitä näkökulmasta, määräävätkö ne opiksi kulttuurista kaikkiruokaisuutta.

Lähteet

- Ahonen, S. 2015. Historiaa ilman suuria kertomuksia: historianopetuksen politiikan ongelma. *Historiallinen Aikakauskirja* 113(1), 60–72.
- Antikainen, A., Rinne, R. & Koski, L. 2006. *Kasvatussosiologia*. Helsinki: WSOY.
- Bennett, T., Savage, M., Silva, E., Warde, A., Gayo-Cal, M. & Wright, D. 2009. *Culture, class, distinction*. New York: Routledge.
- Bourdieu, P. 1973. Cultural reproduction and social reproduction. Teoksessa R. Brown (toim.) *Knowledge, education and cultural change*. Lontoo: Tavistock, 71–112.
- Bourdieu, P. 1984. *Distinction: a social critique of the judgement of taste*. Cambridge: Harvard university press.
- Bourdieu, P. 1985. The social space and the genesis of groups. *Theory and Society* 14(6), 723–744.
- Bourdieu, P. 1987. What makes a social class? On the theoretical and practical existence of groups. *Berkeley Journal of Sociology* 32, 1–17.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. 1979. *The inheritors: French students and their relations to culture*. Chicago & Lontoo: University of Chicago press.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. 1990. *Reproduction in education, society and culture*. Lontoo: Sage.
- Breen, R. & Luijkx, R. 2004. *Conclusions*. Teoksessa Richard Breen (toim.) *Social mobility in Europe*. Oxford: Oxford university press, 382–410.
- Castrén, M. J. 1992. *Historianopetus muuttuvassa yhteiskunnassa*. Teoksessa Matti J. Castrén, Sirkka Ahonen, Pauli Arola, Keijo Elio & Arja Pilli (toim.) *Historia koulussa*. Helsinki: Yliopistopaino, 11–46.
- Daloz, J.-P. 2010. *The sociology of elite distinction: from theoretical to comparative perspectives*. Palgrave Macmillan.
- Erikson, R. & Goldthorpe, J. H. 1993. *The constant flux: a study of class mobility*. Oxford: Clarendon press.
- Erola, J. 2009. Social mobility and education of Finnish cohorts born 1936–75. Succeeding while failing in equality of opportunity? *Acta Sociologica* 52(4), 307–327. <https://doi.org/10.1177/0001699309348701>
- Erola, J., Jalonen, S. & Lehti, H. 2016. Parental education, class and income over early life course and children's achievement. *Research in Social Stratification and Mobility* 44(3), 33–43. <https://doi.org/10.1016/j.rssm.2016.01.003>
- Eskola, K. 1976. *Suomalaisten kulttuuriharrastukset*. Helsinki: Valtion taidehallinnon julkaisu no. 7.
- Eskola, K. 1979. *Suomalaiset kirjanlukijoina*. Helsinki: Tammi.
- Friedman, Sam & Reeves, Aaron. 2020. From aristocratic to ordinary: shifting modes of elite distinction. *American Sociological Review* 85(2), 323–350. <https://doi.org/10.1177/0003122420912941>
- Heikkilä, R. & Kahma, N. 2008. Defining legitimate taste in Finland: does mother tongue matter? *Research on Finnish Society* 1, 29–42.

- Hertz, T., Jayasundera, T., Piraino, P., Selcuk, S., Smith, N. & Verashchagina, A. 2007. The inheritance of educational inequality: international comparisons and fifty-year trends. *The B.E. Journal of Economic Analysis & Policy* 7(2): Article 10. <https://doi.org/10.2202/1935-1682.1775>
- Holappa, A.-S. 2007. Perusopetuksen opetussuunnitelma 2000-luvulla – uudistus paikallisina prosesseina kahdessa kaupungissa. Oulu: Oulun yliopisto.
- Hout, M. & DiPrete, T. A. 2006. What have we learned: RC28's contributions to knowledge about social stratification. *Research in Social Stratification and Mobility* 24(1), 1–20.
- Hsieh, H.-F. & Shannon, S. E. 2005. Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research* 15(9), 1277–1288. <https://doi.org/10.1177/1049732305276687>
- Huilla, H., Peltola, M. & Kosunen, S. 2021. Symbolinen väkivalta huono-osaisten alueiden kaupunkikouluissa. *Sociologia* 58(3), 253–268.
- Härkönen, J. 2010. Sosiaalinen periytyvyys ja sosiaalinen liikkuvuus. Teoksessa Jani Erola (toim.) *Luokaton Suomi*. Helsinki: Gaudeamus, 51–66.
- Härkönen, J. & Sirniö, O. 2020. Educational transitions and educational inequality: a multiple pathways sequential logit model analysis of Finnish birth cohorts 1960–1985. *European Sociological Review* 36(5), 700–719. <https://doi.org/10.1093/esr/jcaa019>
- Jaeger, M. M. & Breen, R. 2016. A dynamic model of cultural reproduction. *American Journal of Sociology* 121(4), 1079–1115.
- Kahma, N. 2010. Sport and social class: the case of Finland. *International Review for the Sociology of Sport* 47(1), 113–130. <https://doi.org/10.1177/1012690210388456>
- Kahma, N. 2011. Yhteiskuntaluokka ja maku. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Karhula, A. & Sirniö, O. 2019. Ylisukupolvinen eriarvoisuus Suomessa: poikkitieteellinen katsaus yhteiskuntatieteellisiin tutkimuksiin. *Yhteiskuntapolitiikka* 84(5–6), 572–582.
- Karhunen, H. & Uusitalo, R. 2017. 50 vuotta koulutusmahdollisuuksien tasa-arvoa. *Yhteiskuntapolitiikka* 82(3), 296–303.
- Kauko, J. 2019. The Finnish comprehensive school: conflicts, compromises, and institutional robustness. Teoksessa M. E. Compton & P. T. Hart (toim.) *Great policy successes*. Oxford: Oxford university press, 122–142.
- Kettunen, P., Jalava, M., Simola, H. & Varjo, J. 2012. Tasa-arvon ihanteesta erinomaisuuden eetokseen: koulutuspolitiikka hyvinvointivaltiota kilpailuvaltioon. Teoksessa P. Kettunen & H. Simola (toim.) *Tiedon ja osaamisen Suomi: kasvatusta ja koulutusta Suomessa 1960-luvulta 2000-luvulle*. Helsinki: SKS, 25–62.
- Khan, S. R. 2011. *Privilege: the making of an adolescent elite at St. Paul's school*. Princeton & Oxford: Princeton university press.
- Kivinen, O., Hedman, J. & Kaipainen, P. 2012. Koulutusmahdollisuuksien yhdenvertaisuus Suomessa. Eriarvoisuuden uudet ja vanhat muodot. *Yhteiskuntapolitiikka* 77(5), 559–566.
- Korkeamäki, R.-L. & Dreher, M. J. 2011. Early literacy practices and the Finnish national core curriculum. *Journal of Curriculum Studies* 43(1), 109–137. <https://doi.org/10.1080/00220271003801959>
- Lahtinen, H. 2019. Socioeconomic differences in electoral participation: insights from the Finnish administrative registers. Helsinki: Helsingin yliopisto.

- Liikkanen, M., Hanifi, R. & Hannula, U. 2005. Yksilöllisiä valintoja, kulttuurien pysyvyyttä. Helsinki: Tilastokeskus.
- Liikkanen, M. & Pääkkönen, H. (toim.) 1993. Arjen kulttuuria. Helsinki: Tilastokeskus.
- Liikkanen, M., Pääkkönen, H., Toikka, A. & Hyytiäinen, P. 1993. Vapaa-aika numeroina 4: liikunta, ulkoilu, järjestö- ja muu osallistuminen, loma, hovit. Helsinki: Tilastokeskus.
- Morrison, K. 2006. Marx, Durkheim, Weber: formations of modern social thought. SAGE.
- 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>
- Peterson, R. A. 1992. Understanding audience segmentation: from elite and mass to omnivore and univore. *Poetics* 21(4), 243–258.
- Pfeffer, F. T. 2008. Persistent inequality in educational attainment and its institutional context. *European Sociological Review* 24(5), 543–565. <https://doi.org/10.1093/esr/jcn026>
- Piepponen, P. 1960. Harrastusten valinta. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Purhonen, S., Gronow, J., Heikkilä, R., Kahma, N., Rahkonen, K. & Toikka, A. 2014. Suomalainen maku: kulttuuripääoma, kulutus ja elämäntyylien sosiaalinen eriytyminen. Helsinki: Gaudeamus.
- Purhonen, S., Gronow, J. & Rahkonen, K. 2011. Highbrow culture in Finland: knowledge, taste and participation. *Acta Sociologica* 54(4), 385–402. <https://doi.org/10.1177/0001699311422092>
- Rantala, J. 2018. Historiapoliittikkaa koulun opetussuunnitelman avulla. *Politiikka* 60(2), 112–123.
- Rokka, P. 2011. Peruskoulun ja perusopetuksen vuosien 1985, 1994 ja 2004 opetussuunnitelmien perusteet poliittisen opetussuunnitelman teksteinä. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Salonen, S.-I. 2021. Pyhä kulttuuriperintö? Uskonollisen musiikin merkitysten tuottamisen tapoja suomalaisen koulun opetussuunnitelmissa. *Kasvatus & Aika* 15(2), 42–59. <https://doi.org/10.33350/ka.99488>
- Seppänen, S. 1993. Musiikin kuuntelu ja musiikkivalinnat. Teoksessa M. Liikkanen & H. Pääkkönen (toim.) Arjen kulttuuria. Helsinki: Tilastokeskus, 85–97.
- Siekinen, K. 2017. Koulutuksellisen tasa-arvon diskurssit ja toimijat peruskoulun tuntijako-uudistuksessa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Silvennoinen, H., Rinne, R., Kosunen, S., Kalalahti, M. & Seppänen, P. 2015. Yhteiskuntaluokat ja kouluvalinta. Teoksessa P. Seppänen, M. Kalalahti, R. Rinne & H. Simola (toim.) Lohkoutuva peruskoulu. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura, 325–370.
- Silvennoinen, H., Seppänen, P., Rinne, R. & Simola, H. 2012. Yhteiskuntaluokat ja kouluvalintapolitiikka ylikansalliselta paikalliselle tasolle ulottuvassa tarkastelussa. *Kasvatus* 43(5), 502–518.
- Simola, H. 1995. Paljon vartijat. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Simola, H. 2002. From exclusion to self-selection: examination of behaviour in Finnish primary and comprehensive schooling from the 1860s to the 1990s. *History of Education* 31(3), 207–226. <https://doi.org/10.1080/00467600210122595>

- Simola, H., Kauko, J., Varjo, J., Kalalahti, M. & Sahlström, F. 2017. Dynamics in education politics: understanding and explaining the Finnish case. Lontoo: Routledge.
- Smilde, D. & Zubrzycki, G. 2016. The sources of cultural power: beyond the cultural arbitrary. *Qualitative Sociology* 39(2), 195–198. <https://doi.org/10.1007/s11133-016-9327-6>
- Säntti, J. & Kauko, J. 2019. Learning to teach in Finland: historical contingency and professional autonomy. Teoksessa M. T. Tatto & I. Menter (toim.) *Knowledge, policy and practice in teacher education: a cross-national study*. New York: Bloomsbury, 81–97.
- Toiviainen, S. 1970. *Yhteiskunnalliset ja kulttuuriset ristiriidat*. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Varjo, Janne. 2007. *Kilpailukykyvaltion koululainsäädännön rakentuminen*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Varjo, J., Kalalahti, M. & Silvonen, J. 2020. Mihin oppilaita ohjataan? Opinto-ohjauksen rationaalisuudet peruskoulun opetussuunnitelmien perusteissa. *Kasvatus & Aika* 14(4), 4–20.
- Wainikainen, J. & Purhonen, S. 2018. Kielitaidon sosiaalinen eriytyminen nyky-Suomessa. *Yhteiskuntapolitiikka* 83(3), 245–257.
- Weininger, E. B. 2005. Foundations of Pierre Bourdieu's class analysis. Teoksessa E. O. Wright (toim.) *Approaches to class analysis*. Cambridge, UK: Cambridge university press, 82–118.
- Wright, E. O. 1997. *Class counts: comparative studies in class analysis*. Cambridge, UK: Cambridge university press.