



OULUN YLIOPISTO
UNIVERSITY of OULU

Viinikka, Jukka-Pekka

Opetussuunnitelmien kasvatuspäämäärät ja niiden taustatekijät; tarkastelussa vuosien 1925, 1946, 1952 ja 1970 opetussuunnitelmat

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA

Kasvatustieteiden ja opettajankoulutuksen yksikkö

Luokanopettajan koulutus

2014



Luokanopettajankoulutus		Tekijä Viinikka Jukka-Pekka	
Työn nimi Opetussuunnitelmien kasvatuspäämäärät ja niiden taustatekijät; tarkastelussa vuosien 1925, 1946, 1952 ja 1970 opetussuunnitelmat			
Pääaine Kasvatustiede	Työn laji Pro Gradu-tutkielma	Aika Marraskuu 2014	Sivumäärä 73
Tiivistelmä			
<p>Tämän tutkimuksen aiheena on opetussuunnitelmien kasvatuspäämäärät ja niiden taustalla vaikuttaneet koulutuspoliittiset aatteet sekä pedagogiset virtaukset. Työn tavoitteena on tutkia vuosien 1925, 1946, 1952 ja 1970 opetussuunnitelmien kasvatustavoitteita sekä sitä, miten eri aikakausien kasvatustavoitteet, koulutuspoliittinen sekä historiallis-yhteiskunnallinen tilanne ilmenevät niiden taustalla. Työssä tutkimusta ohjaavana metodina on historiallis-systemaattinen lähestymistapa.</p> <p>Tutkimuksessa on omat luvut koulutuspoliittisista linjoista sekä kasvatustavoitteista. Työhön valittuja koulutuspolitiikan linjoja ovat liberalistinen, kansallishenkinen sekä järjestelmäkeskeinen koulutuspolitiikka. Työssä pedagogisia virtauksia ja aatteita ovat kristillinen kasvatustavoite, hegeliläisyys, herbartilaisuus, humanismi, reformipedagogiikka, työkoulupedagogiikka, pragmatismi ja Matti Koskenniemi kasvatustavoitteijana. Tutkimukseen valitut opetussuunnitelmat ovat ilmestyneet komiteamietintöinä ja niissä on yleiset osat kasvatustavoitteista, joita tutkimuksessa on analysoitu. Jokaisen opetussuunnitelman alkuun on kuvattu opetussuunnitelman aikakauden historiallis-yhteiskunnallista tilannetta. Lopuksi on yhteenveto-osuus, jossa analysoidaan tutkimuksen tuloksia.</p> <p>Tutkimuskysymykset on asetettu seuraavasti: Miten koulutuspoliittiset ja pedagogiset aatteet ilmenevät opetussuunnitelmien kasvatustavoitteissa sekä miten kasvatustavoitteet ovat muuttuneet eri opetussuunnitelmissa? Kristinusko ja hegeliläisyys ilmenevät opetussuunnitelmien kasvatustavoitteissa, etenkin vuoden 1925 opetussuunnitelmassa. Herbartilaisuudella ja sen oppiainekeskeisyydellä on selvästi sijaa vuoden 1925 opetussuunnitelmassa. Reformipedagogiikka ja sen haarat työkoulupedagogiikka ja pragmatismi näkyvät etenkin vuosien 1946 ja 1952 opetussuunnitelmissa. Niissä on myös Matti Koskenniemi ja hänen suosimallaan sosiaalipedagogiikalla sijaa.</p> <p>Myös koulutuspoliittiset linjat ilmenevät opetussuunnitelmien kasvatuspäämäärien taustalla. Liberalistinen koulutuspolitiikka ilmenee opetussuunnitelmissa muun muassa yksilöllisyyden, tasa-arvon ja sosiaalisuuden korostamisena. Kansallishenkinen koulutuspolitiikka ilmenee kansanvaltaisuuden tavoitteena opetussuunnitelmissa. Järjestelmäkeskeinen koulutuspolitiikka näkyy etenkin vuoden 1970 opetussuunnitelmassa sekä koulu-uudistusten muodossa. Opetussuunnitelmissa oli toistuvia kasvatuspäämääriä, joita olivat kansanvaltaisuuden päämäärä, lapsen persoonallisuuden monipuolinen kehittäminen sekä lapsen yleinen sivistäminen. Tavoitteissa toistuivat myös eettiset tavoitteet. Kasvatuspäämäärissä esiintyivät sekä yksilöllinen että yhteisöllinen näkökulma.</p>			
Asiasanat opetussuunnitelmat, kasvatuspäämäärät, koulutuspolitiikka, pedagogiset virtaukset ja aatteet			

Sisällys

1 JOHDANTO	1
1.1 Tutkimustehtävä	1
1.2 Tutkimusaineisto ja lähestymistapa.....	2
2 KÄSITTEITÄ	5
3 OPETUSSUUNNITELMIEN TAUSTA-AATTEET.....	9
3.1 Koulutuspolitiikan linjat	9
3.1.1 Liberalistinen koulutuspolitiikka	9
3.1.2 Kansallishenkinen koulutuspolitiikka	11
3.1.3 Järjestelmäkeskeinen koulutuspolitiikka	13
3.2 Pedagogiset virtaukset ja aatteet	15
3.2.1 Kristillinen kasvatusajattelu	15
3.2.2 Hegeliläisyys	15
3.2.3 Herbartilaisuus	16
3.2.4 Humanismi	18
3.2.5 Reformipedagogiikka	19
3.2.6 Työkoulupedagogiikka ja Kerschensteiner.....	20
3.2.7 Pragmatismi	21
3.2.8 Matti Koskenniemi	22
4 OPETUSSUUNNITELMAT	25
4.1 Maalaiskansakoulun opetussuunnitelma 1925 – Komiteamietintö	25
4.1.1 Historiallis-yhteiskunnallinen tausta.....	25
4.1.2 Opetussuunnitelman kasvatuspäämäärät ja taustatekijät	28
4.2 Kansakoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö 1946	35
4.2.1 Historiallis-yhteiskunnallinen tausta.....	35
4.2.2 Opetussuunnitelman kasvatuspäämäärät ja taustatekijät	36
4.3 Kansakoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö 1952	39
4.3.1 Historiallis-yhteiskunnallinen tausta.....	39
4.3.2 Opetussuunnitelman kasvatuspäämäärät ja taustatekijät	43
4.4 Peruskoulun opetussuunnitelma 1970	48
4.4.1 Historiallis-yhteiskunnallinen tausta.....	48
4.4.2 Opetussuunnitelman kasvatuspäämäärät ja taustatekijät	53
5 YHTEENVETO	60

6 POHDINTA.....	72
LÄHTEET.....	74

1 JOHDANTO

1.1 Tutkimustehtävä

Opetussuunnitelmat ovat valtakunnallisia ohjeistuksia koulutyöhön, joihin jokainen opettaja törmää opetustyössä. Vaikka ne ovat viitteitä antavia suosituksia kouluun ja opettajille, on niiden merkitys suuri. Opetussuunnitelmia on tehty Suomessa lähes vuosisadan ajan, ensimmäinen vuonna 1925. Arvot kuuluvat keskeisesti kaikkeen yhteisölliseen elämään ja ne ovat osa opettajan työtä. Yleiset arvot eli kasvatuspäämäärät on kirjattu opetussuunnitelmien yleisiin osiin. Se, miten kasvatustavoitteet ovat muuttuneet ajan saatossa, kiinnosti minua ja päädyin tekemään gradu-työn opetussuunnitelmiin ja niiden kasvatustavoitteisiin liittyen.

Arvot ja arvopäämäärät ovat opettajalle tärkeitä, koska ne vaikuttavat opettajan kautta uuden sukupolven arvojen uusintamisessa tai uudistamisessa. Nykypäivänä on nähtävissä arvojen hajaantuminen ja moniarvoisuus. Minua kiinnosti se, miten arvot on aiemmin kirjattu opetussuunnitelmiin ja mitä on ollut niiden asettamisen taustalla. Ja kiinnostavaa on se, miten arvot ja opetussuunnitelmat ovat muuttuneet.

Gradussa tarkastellaan neljän opetussuunnitelman kasvatuspäämääriä. Käsittelyyn kuuluvat vuoden 1925, 1946, 1952 ja 1970 opetussuunnitelmat. Tarkastelussa on se, miten kunkin opetussuunnitelman aikakauden historiallinen tilanne, pedagoginen ajattelu ja koulutuspolitiikka ovat vaikuttaneet opetussuunnitelmien kasvatuspäämääriin sekä se, miten kasvatuspäämäärät ovat muuttuneet eri opetussuunnitelmissa. Aluksi oli tarkoitus ottaa käsittelyyn kaikki opetussuunnitelmat aina ensimmäisestä vuoden 2004 opetussuunnitelmaan, mutta aiheen laajuuden vuoksi päädyttiin kyseisiin opetussuunnitelmiin.

Tutkielman aluksi on kuvattu eri käsitteitä, jotka liittyvät aiheeseen. Seuraavassa luvussa ovat opetussuunnitelmien tausta-aatteet eli koulutuspoliittiset tausta-aatteet sekä kasvatustajattelu. Siinä kuvataan koulutuspolitiikan linjoja. Sen ensimmäinen alaluku käsittelee liberalistista koulutuspolitiikkaa. Se on otettu mukaan, koska liberalismi vaikutti yhteiskuntapolitiikassa pitkän jakson 1900-luvulla. Seuraavat alaluvut käsittelevät kansallishenkistä ja järjestelmäkeskeistä koulutuspolitiikkaa. Kansallishenkisen koulutuspolitiikka vaikutti Suomessa 1800-luvun puolivälistä 1900-luvun puoliväliin saakka ja järjestelmäkeskeinen koulutuspolitiikka sen jälkeen aina 1990-luvulle saakka.

Seuraava alaluku käsittelee eri ajanjaksojen pedagogisia virtauksia ja aatteita. Niistä ensimmäiset ovat kristillinen kasvatustavoittelu, hegeliläisyys ja herbartilaisuus. Ne on otettu mukaan tutkielmaan, koska ne ovat vaikuttaneet pitkälle 1900-luvulle asti ja opetussuunnitelmiin. Loput kasvatustavoitteet ovat humanismi, reformipedagogiikka, pragmatismi sekä George Kerschensteiner työkoulupedagogiikan ja Matti Koskenniemi sosiaalipedagogiikan muodossa. Kaikkiaan kasvatustavoitteita on paljon, mutta oli olettamus, että ne kaikki näkyisivät jollain lailla opetussuunnitelmissa. Myöskään ei ollut nähtävissä minkään tietyn kasvatustavoittelun suurta roolia opetussuunnitelmiin. Näiden vuoksi valitsin mukaan kaikki kyseiset pedagogiset virtaukset ja aatteet.

Neljännessä luvussa käsitellään kutakin opetussuunnitelmaa ja niiden kasvatustavoitteita erikseen. Tarkastelussa ovat opetussuunnitelmien yleiset osat ja siellä esiintyvät keskeisimmät kasvatustavoitteet. Jokaisen opetussuunnitelman alussa on kuvattu aikakauden historiallis-yhteiskunnallinen tausta. Niissä kuvataan sitä, minkälaisessa historiallisessa tilanteessa opetussuunnitelmatyö on tehty. Näihin sisältyy myös asiaa opetussuunnitelma-, kansakoulu- ja peruskoulu-uudistuksista. Sen jälkeen tulevat opetussuunnitelmien sisältö ja se, miten pedagogiset ja koulutuspoliittiset aatteet heijastuvat kasvatustavoitteiden ja tavoitteiden asettelussa. Tämän jälkeen on yhteenveto-osuus, jossa esitellään tutkimuksen päätulokset ja tarkastellaan opetussuunnitelmien muutoksia. Lopuksi on vuorossa pohdinta-osuus.

Gradun tutkimuskysymykset on laadittu seuraavasti:

1. Miten koulutuspoliittiset ja pedagogiset aatteet ilmenevät opetussuunnitelmien kasvatustavoitteissa?
2. Miten kasvatustavoitteet ovat muuttuneet eri opetussuunnitelmissa?

1.2 Tutkimusaineisto ja lähestymistapa

Gradun tutkimusaineistona ovat vuosien 1925, 1946, 1952 ja 1970 opetussuunnitelmat. Nämä ovat neljä ensimmäistä virallista opetussuunnitelmaa, jotka on Suomessa tehty. Opetussuunnitelmat on laadittu komiteamietintöinä. Ensimmäinen, vuoden 1925 opetussuunnitelma, on pari sataa sivuinen suunnitelma, jossa kasvatustavoitteita on kuvattu ainekohtaisesti. Siinä on erikseen luvut alakansakoulun ja yläkansakoulun puolelle. Muissa käsitellyissä olevissa opetussuunnitelmissa on erikseen kasvatustavoitteita koskevat luvut ja ne on

tiivistetty lyhyemmiksi ohjeistuksiksi kouluihin. Vuoden 1952 opetussuunnitelma syntyi tilanteessa, jossa tehtiin samaan aikaan kansakoulu-uudistus. Vuoden 1970 opetussuunnitelma syntyi aikaan, jolloin toteutettiin maassamme peruskoulu-uudistus. Vuoden 1925 opetussuunnitelmaan vaikutti keskeisesti Mikael Soininen, kahdessa seuraavassa pääarkkitehtina toimi Matti Koskenniemi. Vaikka opetussuunnitelmat ovat suhteellisen vanhoja, on niiden kieli selkeästi ymmärrettävää ja kasvatustavoitteet on helposti eriteltävissä.

Muita opetussuunnitelmia ovat vuosien 1985, 1994 ja 2004 opetussuunnitelmat. Niissä on tullut mukaan muun muassa ympäristökasvatus, monikulttuurisuus, kansainvälisyyskasvatus ja kestävä kehitys kasvatustavoitteina. Olisi ollut mielenkiintoista ottaa mukaan työhön myös nämä opetussuunnitelmat, mutta aiheen laajuuden vuoksi se ei olisi ollut mahdollista gradun työn puitteissa. Toisaalta minua kiinnosti enemmän nämä vanhat opetussuunnitelmat ja niiden kasvatustavoitteet. Voi olla, että monet opetussuunnitelma-tutkimukset painottuvat viimeisiin opetussuunnitelmiin, siksikin vanhojen opetussuunnitelmien tutkiminen on mielestäni tärkeää.

Vaikka opetussuunnitelmat ovat keskeisiä ja tärkeitä koulutyöskentelyä ohjaavia teoksia, niitä on tutkittu aika vähän ja niiden tutkiminen on mielestäni tärkeää. Olen viitannut gradussani Leevi Launosen teoksiin, jotka käsittelevät opetussuunnitelmien kasvatuspäämääriä. Olen viitannut Launosen väitöskirjaan ”Eettinen kasvatusajattelu suomalaisen koulun pedagogisissa teksteissä 1860-luvulta 1990-luvulle.” Toinen teos, johon olen viitannut on Launosen lisensiaatintyö ”Kunnon kansalaisen kasvattaminen: Eettisen diskurssin muutos Suomen oppivelvollisuuskoulun opetussuunnitelmissa 1900-luvulla.” Opetussuunnitelmien arvoja ovat tutkineet gradussa myös Elina Haapalahti ja Suvi Heikkinen.

Tutkimuksen metodina gradussa käytetään historiallis-systemaattista lähestymistapaa. Tutkimus on historiallinen katsaus, jossa lähdetään liikkeelle vuoden 1925 opetussuunnitelmasta ja edetään vuoden 1970 opetussuunnitelmaan. Systemaattisella analyysillä tarkoitetaan tutkimusmenetelmiä, joiden avulla pyritään selvittämään jonkin teorian tai aatteen sisältöön liittyviä seikkoja (Jussila, Montonen & Nurmi, 1989, 157). Tekstin tai muun ilmaisukokonaisuuden analyysi on systemaattista, kun sen avulla selvitetään tutkittavan asian sisältö, merkitys ja asema kokonaisuuden, systeemisen rakenteen, osana (Jussila, Montonen & Nurmi, 1989, 158). Systemaattisessa analyysissä on kysymys teoreettisesti orientoituneesta yrityksestä ajatuksellisten kokonaisuuksien esille saamiseksi. Tutkijan tehtävän on problematisoida tekstin sisältöä sekä jäsentää ja hahmottaa sitä piilevienkin ydinajatus-

ten selville saamiseksi. Systemaattinen analyysi koettaa avartaa käsityksiämme siitä, mikä pintapuolisesti katsoen näyttää ilmeiseltä, yrittäen päästä askelta pitemmälle. (Jussila, Montonen & Nurmi, 1989, 174.) Systemaattisessa analyysissä pyrkimyksenä on löytää periaatteita ja näkökulmia, jotka tekevät mahdolliseksi hallita ja vertailla teksteissä tulkittavissa olevia ajatuskokonaisuuksia (Jussila, Montonen & Nurmi, 1989, 176).

2 KÄSITTEITÄ

Historian kuluessa kasvatuksen käsitettä on määritelty monin tavoin: Jean Jacques Rousseau mukaan tärkeintä on luonnon itsensä antama kasvatus, kun taas Johann Heinrich Pestalozzi uskoi vankemmin kasvatuksen mahdollisuuksiin ja tarkoitti kasvatuksella ihmisten kaikkien voimien ja taipumusten sopusuhtaista kehittämistä. Immanuel Kantin esittämässä kasvatuksen määritelmässä korostetaan tietoista ja tarkoituksellista vaikuttamista toisiin ihmisiin. Georg Wilhelm Friedrich Hegel näkee kasvatuksen lähinnä kehitysprosessiksi ja kasvatuksen päämerkityksen olevan siinä, että yksilöt yhteisen järjestelmällisen kasvatuksen kautta muutetaan yhteishengen mukaisiksi. Johann Friedrich Herbartin mukaan taas kasvatuksen päämääränä on siveellisen luonteen kasvattaminen. Kasvatuksen ja opetuksen käsitteet kuuluvat yhteen. John Deweyn mukaan kasvatus on ensisijassa saavutettujen kokemusten uudelleen järjestelyä ja muovaamista. Kasvatus on sosiaalinen prosessi, joka pyrkii kehittämään kasvatettavista lähinnä yhteiskuntakelpoisia kansalaisia. (Hirsjärvi 1985, 43.)

Kasvatus on aina sosiaalista toimintaa, koska ei voi olla kasvatusta ilman sosiaalista, vähintään kahden yksilön muodostamaa yhteisöä. Samalla kasvatus on aina yksilöllistä toimintaa, sillä kasvatuksen avulla yksilö hankkii itselleen varusteet omien inhimillisten edellytystensä toteuttamiseen. (Rinne, Kivirauma, Lehtinen 2002, 6.) Näin ollen kasvatus on sekä yksilöllistä että yhteisöllistä toimintaa ja kasvatukselle on annettu eri kasvatusajattelijoiden toimesta useita eri määritelmiä.

Arvot eivät yleensä esiinny yksinään, vaan ihmisten ja yhteisöjen toiminnassa ne ryhmittyvät jonkinlaisiksi järjestelmiksi, aatekimpuiksi, joista käytetään nimitystä ideologia. Sitä, minkä toteuttamista varten jokin viime kädessä tapahtuu, sanomme arvoksi. Arvot ovat aina abstraktioita ja ne toimivat kriteereinä ihmisten ja ihmisyyhteisöjen valinnoissa. Arvot ovat koko yhteisön pohjavireen osoittajia. Ne ovat inhimillisten pyrkimysten ja käyttäytymisen säätäjiä. Ne vaikuttavat sosiaalisen yhteiselämän periaatteisiin. (Hirsjärvi & Huttunen 1995, 64-65.) Aate voidaan määritellä ajatusjärjestelmäksi, joka otetaan osittain tai kokonaan ihanteeksi ja jonka sisältö pyritään toteuttamaan käytännössä tai levittämään toisille (Hirsjärvi & Huttunen 1995, 64).

Eri arvolajeja, joita eri tutkijoiden mukaan on pidettävä keskeisinä, ovat seuraavat: materiaaliset ja fyysiset, teoreettiset, taloudelliset, esteettiset, sosiaaliset, poliittiset, uskonnolliset ja eettiset arvot. Jotkut ilmiöt ovat sinänsä arvokkaita. Voidaan puhua itseisarvoista, jotka

ovat itsessään tavoiteltavia ja välinearvoista, jotka auttavat itse arvoihin pyrittäessä. (Hirsjärvi & Huttunen 1995, 65.) Kaikki arvot ovat samalla myös tiedostettuja motiiveja. Arvot auttavat valinnoissa ja motiivien tapaan säätelevät käyttäytymistä. Arvoihin sisältyy aina myös positiivinen ja kulttuurisesti hyväksyttävä tunnelataus, halu toteuttaa aiottu teko. Arvot ovat myös suhteellisen vakaita eli muuttuvat yleensä hyvinkin hitaasti. (Puohiniemi 2002, 19-20.)

Puohiniemen (2007) mukaan arvot ovat opittuja, kulttuurisesti hyväksytyjä elämää ohjaavia päämääriä. Niihin turvaudutaan vaikeissa valintatilanteissa, joissa rutiineista ei ole apua. Arvoissa, kuten muissakin motiiveissa, on kaksi komponenttia, tieto ja tunne. Tieto ohjaa valitsemaan oikean suunnan ja tunne virittää halun päästä perille. (Puohiniemi 2007, 10.) Erik Ahlman jakaa itsearvot seuraaviin luokkiin: hedoniset eli aistilliset mieluisuusarvot, vitaaliset arvot, esteettiset arvot, tiedolliset eli teoreettiset arvot ja uskonnolliset arvot (Ahlman 1976, 23-27.) Kokoavasti voidaan sanoa, että arvot siis vaikuttavat kriteereinä ihmisten välisessä sosiaalisessa yhteiselämässä. Ne ovat motiiveja, jotka auttavat tekemään valintoja ja ohjaavat käyttäytymistä ja ne muuttuvat hitaasti. Arvot voidaan jakaa itsearvoihin ja välinearvoihin.

Koulutusjärjestelmällä tarkoitetaan kansakunnan laajuista eriytynyttä kasvattavien laitosten joukkoa, jonka prosessit ja rakenteet on suhteutettu toisiinsa ja jonka valvonta ja ohjaus ainakin osaksi on valtiiovallan käsissä (Hirsjärvi & Huttunen 1995, 26.) Koulutuspolitiikka on kasvatuksen ehtojen säätelyä, kasvatuksen strategiaa. Koulutuspolitiikan tehtävänä on ensinnäkin määritellä ne tavoitteet, joihin valtakunnan kasvatusinstituutiolla pyritään. Toiseksi sen tulee osoittaa yleiset periaatteet ja keinot, joiden avulla tavoitteet tulee saavuttaa – ja joilla ne voidaan saavuttaa. Koulutuspolitiikan toiminta-alueisiin kuuluvat kasvatuksen ihmiskäsitys, kasvatuksen arvopäämäärät, kasvatustavoitteet, ammattirakenne ja ammattikuvat sekä koulutusjärjestelmän rakenne, koulutuksen resurssointi ja didaktisten ratkaisujen materiaaliset perusteet. (Sarjala 1982, 12.)

Koulutuspolitiikka on yhteiskunnan ja väestön tarpeista huolehtiva yhteiskuntapolitiikan osa, jonka pääasiallisena poliittisena tehtävänä on valvoa ja ohjata muodollisen kasvatuksen jakamista. Kasvatusta jaetaan koulutusjärjestelmässä, joka on siis väline koulutuspolitiikan toteuttamiseksi. Koulutuspolitiikkaa ovat ne toimenpiteet ja pyrkimykset, joilla yhteiskunnassa esiintyvät ryhmät – eivät siis ainoastaan valtion elimet – yrittävät vaikuttaa

koulutuksen suuntaamiseen, sen voimavaroihin, rakenteisiin, prosesseihin, sisältöön ja tuotokseen. (Lehtisalo & Raivola 1988, 34.)

Koulutus on järjestelmällinen yhteiskunnan hallussa oleva menetelmä muodostaa ihmisessä yhteiskunnan eri toimintojen edellyttämä tietoisuus, älykkyys ja taito. Kasvatuksen ja koulutuksen suhdetta järjestelmäteoreettisesti tarkasteltaessa voidaan koulutusta pitää panostekijänä, jonka toivotaan tuotoksena saavan aikaan kasvatusta. Koulutusta voidaan koulutuspoliittisesti käyttää myös yläkäsitteenä siten, että kasvatusta sisällytetään siihen. Koulutuspoliittisilla ratkaisuilla vaikutetaan yhä useammin suoraan tai välillisesti koulutuksen sisältöihin, opetussuunnitelmiin, kasvatukseen, ihmisen kasvuun. (Lehtisalo & Raivola 1988, 30.)

Iisalonen (1984) mukaan *opetussuunnitelma* on ennen opetusta laadittu kuvaus toteutuvaksi tarkoitettusta opetustapahtumasta. Se on yhteiskunnallisen keskustelun ja päätöksenteon normatiivinen tuotos, jonka tehtävänä on säädellä kouluopetusta. Sellaisena se on opetuksen evaluoinnin ja kontrollin keskeinen kriteeri. Opetussuunnitelman didaktisena tehtävänä on opettajan konkreettisten opetuksellisten ratkaisujen suuntaaminen, helpottaminen ja ohjaaminen. U. Lundgren on jäsentänyt opetussuunnitelmaa ja erottanut siinä kolme osaa: tavoitteet, opetuksen sisältö ja opetuksen menetelmä. (Iisalo 1984, 10.)

Lappalaisen (1985) mukaan J. G. Saylor ja W.M. Alexander määrittelevät, että opetussuunnitelma on jonkin kouluyksikön yksilöityä oppilasjoukkoa varten tehty suunnitelma, jonka tarkoituksena on tuottaa oppimismahdollisuuksia väljästi asetettujen päämäärien ja niihin liittyvien yksilöityjen tavoitteiden saavuttamiseksi. (Lappalainen 1985, 22-23.) Suortin (1987) mukaan opetussuunnitelma voidaan määritellä niin, että se on useiden kasvatukseen oleellisesti vaikuttavien kulttuurillisten ja yhteiskunnallisten tekijöiden kiteytymä, elementti, jossa nuo tekijät saavat konkreettisen ilmaisunsa koulutustodellisuudessa ja jossa ne siirtyvät opetustilanteisiin. (Suortti 1987, 35.) Rinne (1984) kertoo, että opetussuunnitelmassa voidaan nähdä yhtyvän kaksi perspektiiviä: kansakunnan kulttuuritradition ja yhteiskunnallisen todellisuuden kohtaaminen. Oppivelvollisuuskoulun opetussuunnitelma nähdään siis sekä osana kulttuurinsiirtoprosessia että osana reaalista todellisuutta, jossa se toteuttaa tiettyjä sille ominaisia, osittain tietoisiaakin funktioita. (Rinne 1984, 9.) Rinteen (1987) mukaan opetussuunnitelma on keskeinen koulutussuunnittelun ja tätä kautta yhteiskuntasuunnittelun väline. Se on tulevien sukupolvien kansalaissosialisaation ja kulttuurisen adaptaation yhteiskunnallisen määrittelyn dokumentti. (Rinne 1987, 95-96.)

Käsitys elämän tarkoituksesta heijastuu *kasvatustavoitteissa*. Kasvatustavoite asettaa kasvatettavalle ihanteeksi tietynlaisen valmiuden tai valmiuksien joukon. Kasvatustavoite ohjaa kasvattajan toimintaa vaatiessaan häntä auttamaan kasvatettavaa saavuttamaan ihanteen mahdollisimman hyvin. Kasvatustavoitteet edellyttävät käsitystä siitä, miten arvot liittyvät yhteen. Yksittäiset arvot saavat merkityksensä yhteydessä elämän tarkoitukseen. Elämän tarkoituksen käsitteeseen liittyy ajatus *päämäärästä*, joko tietyn asian tai olotilan aikaansaamisesta tai tietynlaisen arvokkaan elämän elämisestä. Päämäärän käsite on ymmärrettävä hyvin laajasti. Elämän tarkoitus voi muodostua asioista, joita ihminen haluaa saada toteutetuksi, tai siitä, että hän olisi tietynlainen ihminen ja eläisi tietynlaista elämää. (Puolimatka, 1995, 96, 97.) Hirsjärven (1983) mukaan kasvatustavoitteet ovat kasvatukselle asettuja päämääriä ja tehtäviä, joihin kasvatuksella pyritään. Kokonaistavoitteesta puhuttaessa käytetään usein käsitettä *kasvatuksen päämäärä* (Hirsjärvi, 1983, 75).

3 OPETUSSUUNNITELMIEN TAUSTA-AATTEET

Tässä luvussa käsitellään ensin koulutuspolitiikan linjoja, joita ovat liberalistinen koulutuspolitiikka, kansallishenkinen koulutuspolitiikka sekä järjestelmäkeskeinen koulutuspolitiikka. Seuraavassa alaluvussa on vuorossa pedagogiset virtaukset ja aatteet. Niitä ovat kristillinen kasvatusajattelu, hegeliläisyys, herbartilaisuus, humanismi, reformipedagogiikka, työkoulupedagogiikka, pragmatismi sekä Matti Koskenniemi kasvatusajattelijana.

3.1 Koulutuspolitiikan linjat

3.1.1 Liberalistinen koulutuspolitiikka

1800- ja 1900-luvuilla suomalainen yhteiskuntapolitiikka oli pitkään sitoutunut liberalistiseen yhteiskuntamalliin. Sen mukaan ihmisten elinoloja ei saanut ohjata, vaan niiden tuli antaa ohjautua itsestään. Yhteiskunnan välitöntä ohjausta tuli rajoittaa siinä tarkoituksessa, että elinot ajautuisivat parhaaseen saavutettavissa olevaan tilaan talouselämän itsesäätelyn avulla. Hyvinvointi ymmärrettiin subjektiivisesti siten, että yksilö omien mieltymystensä, tietojensa ja kokemuksensa perusteella pystyi parhaiten arvioimaan, mikä hänelle oli parasta. (Sarjala 1982, 68.)

Liberalistisen yhteiskuntamallin mukaan pääosa ihmisen elinoloihin vaikuttavista ratkaisuista tuli tehdä yhteiskunnan säätelyvallan ulkopuolella. Yhteiskunnan harjoittaman talouspolitiikan keskeisenä tavoitteena oli talouselämän itsesäätelyn turvaaminen. Tuotantovälineiden tuli olla yksityisessä omistuksessa, ja vapaa kilpailu sekä yrittäjään kohdistuva riski sai huolehtia siitä, että yrityksiä hoidettiin liiketaloudellisesti tarkoituksenmukaisesti. (Sarjala 1982, 68.)

Sarjalan (1982) mukaan sosiaalipolitiikan tehtävänä edellä kuvatussa yhteiskuntapolitiikassa oli toimia talouselämän itsesäätelyn varmistajana, eräänlaisena yhteiskunnallisena iskunvaimentimena. Sen tehtävänä oli lieventää niitä kielteisiä seurauksia, joita vapaa markkinamekanismi aiheutti ja joiden olemassaolo katsottiin luonnolliseksi ja oikeutetuksi. Ensimmäiset sosiaalipoliittiset toimenpiteet koskivat työväen suojelua, työssä vammautuneiden ja työkyvyttömiksi joutuneiden tukea, työaikoja sekä järjestelmään itsestäänselvyytenä hyväksytyyn työttömyyden aiheuttamien toimeentulovaikeuksien vähentämistä. Sosiaalipolitiikan avulla katsottiin myös voitavan lieventää teollistumisen synnyttämiä luokkavastakohtia ja ohjata yhteiskunnallisia uudistuksia maltillisiin ratkaisuihin. (Sarjala 1982, 69.)

Ajanjakso itsenäistymisestä 1970-luvulle on koulutuspolitiikan välivaihetta, ajoittain suorastaan alennustilaa. Koulutuspolitiikan tärkeintä työvälinettä, koulutusjärjestelmää, ei muutettu juuri lainkaan. Tämän ajanjakson koulutuspolitiikka tarjoaa esimerkin liberalistisen yhteiskuntapolitiikan pisimmälle viedystä sovellutuksesta. Koulutuksen avulla ei pyritty tietoisesti ohjaamaan yhteiskunnan kehitystä, vaan koulutus mukautui siihen muutaman vuoden viivästyneenä. Yhteiskuntapolitiikan ja koulutuspolitiikan väliltä puuttui kiinteä yhteys. Koulutusjärjestelmää ei yhteisen tavoitteen puuttumisen vuoksi voitu kehittää kansakunnan sivistystarpeen, työelämän tai eri väestöosien erityisvaatimusten mukaan. (Sarjala 1982, 72.) Tämä näkyy varmasti myös opetussuunnitelmissa. Varsinkin vuoden 1925 opetussuunnitelmassa ei ole erikseen yleistä osaa kasvatustavoitteista. Tietenkin on eri asia kehittää koulutusjärjestelmää ja kasvatuspäämääriä. Mutta yhteiskuntapolitiikka ei varmaan päässyt vaikuttamaan opetussuunnitelmien kasvatustavoitteisiin.

Liberalistisen ajattelutavan mukaan jokainen ihminen pyrkii onnellisuuteen ja ajaa omia etujaan. Siksi oletettiin, että koululaitos ohjautuu kansakuntaa parhaiten palvelemaan tilaan koulutuksen kysynnän perusteella. Tällöin koulustraditiosta tuli määräävämpi koulutuspolitiikan säätelijä kuin yhteiskunnan tai eri väestöryhmien todellisesta koulutustarpeesta. (Sarjala 1982, 68.) Näin ollen tyydyttiin siihen, että koululaitos hoitaa yhteiskunnan vaatimuksia koulutuksen kysynnän tarpeesta huolimatta.

Sarjalan (1982) mukaan koulutuspolitiikan taustalla on aina jokin ihmiskäsitys. Liberalistisen koulutuspolitiikan ihmiskäsitystä voitaisiin luonnehtia pessimistiseksi. Oletettiin, että ihmisen älyllisessä ja motorisessa suorituskävyssä on merkittäviä yksilöllisiä eroja. Lisäksi oletettiin, että erot perustuvat siinä määrin biologisiin ja perinnöllisiin tekijöihin, ettei niitä voi muuttaa koulutuksella. (Sarjala 1982, 75.) Myös tämä näkyy varmasti opetussuunnitelmien kasvatustavoitteissa.

Vaikka liberaalit korostivat yksilöllisyyttä, oli sosiaalinen ja yhteinen hyvä heillekin tärkeää. John Stuart Mill, yksi 1800-luvun johtavista utilitaristisista ajattelijoista, korosti, että ihmisten olisi aina otettava toiminnassaan huomioon yhteinen hyvä ja oikeudenmukaisuus. Kasvatuksen tehtävä oli hänen mukaansa luoda sidos yksilön ja yhteiskunnan välille. Mill näki kasvatuksen mahdollisuudet suuriksi, kuuluihan ihmisyyteen jatkuva kehittyminen ja itsensä kehittäminen, jotka edellyttivät kasvatusta ja koulutusta. Tämän vuoksi valtion piti vastata sekä poikien että tyttöjen koulutuksesta. Lapsia tuli kasvattaa siten, että heistä tuli

paisi itsenäisiä yksilöitä myös kansalaisia, jotka ottivat kansasisäriensä ja –veljiensä tarpeet huomioon. (Tähtinen 2011, 187.)

Tähtisen (2011) mukaan modernin ihmisen odotettiin olevan hyvin kasvatettu, päämäärätietoinen, tulevaisuuteen suuntautunut ja rationaalisesti toimiva. Tällaiset yksilöt kykenisivät kehittämään yhteiskuntaa kaikilla toimialueilla. Liberaalit pitivät yhtenä yhteiskunnan menestyksen takeena juuri korkeaa kansansivistystä, joka ehkäisi yhteiskunnallisia ongelmia. Yksilöiden ominaisuuksien kehittäminen oli koko kansakunnan etu. Alhaisen sivistystason taas nähtiin ruokkivan aloitekyvyttömyyttä, laiskuutta ja muita paheita. Tässä suhteessa uudelta kansakoululta odotettiin paljon. (Tähtinen 2011, 188.)

3.1.2 Kansallishenkinen koulutuspolitiikka

Lampisen (2000) mukaan kansallinen koulutuspolitiikka muotoutui Suomessa autonomian loppuvaiheessa 1800-luvun lopulla. Tuolloin luotiin kansalliset koulutusinstituutiot ja käynnistettiin koulutuksen valtiollinen kehittämistoiminta. Koulutuksen kehittymistä elähdyttivät vahvat kansalliset ja sivistykselliset aatteet. Voidaan puhua kansallishenkisestä koulutuspolitiikasta, jonka vaikutus ulottui aina toiseen maailmansotaan saakka. (Lampinen 2000, 33.)

Lampisen (2000) mukaan kansallisuusliike loi koulutuspolitiikalle oman ideologian. Kansallisuusliikkeen nousun dynaamisin muoto Suomessa oli snellmanilainen fennomania. Snellmanin hegeliläisvaikutteinen ajattelu seurasi yleiseurooppalaista nationalistista linjaa. Sen mukaisesti yhteiskunnallisen järjestäytymisen perusyksikkö on samaa kieltä puhuva ja samoja tapoja noudattava kansa. Hegelin vaikutuksesta Snellman liitti kansan olemassaolon sen saavuttamaan sivistykseen. Snellmanin mukaan kansalliskieli on kansallistietoisuuden pohja ja perusta eikä kansassa ilman kielellistä yhteyttä voi olla tiedon, vakaumuksen ja tavan yhteyttä. Kansallisuusliike pyrki suomen kielen aseman parantamiseksi levittämään valistusta ja luomaan tehokkaan hallinnon ja oikeudenkäytön. (Lampinen 2000, 35.)

Snellman vetosi koko kansan sivistystason nostamiseen. Kansallisuusaate antoi sysäyksen koululaitoksen uudistamiselle, mutta sen rakenteelle ja sisällölle tärkeimpiä olivat aikakauden aatteelliset virtaukset. Varsinaiset koulunuudistajat Uno Cygnaeus ja Zacharias Cleve saivat virikkeensä aikakauden eurooppalaisesta kasvatusajattelusta. Koulutusjärjestelmän kehitys ponnisti kirkolliselta pohjalta. Ensimmäisenä kiirehdittiin perustamaan suomenkie-

lisiä oppikouluja. Ensimmäiset suomalaiset oppikoulut perustettiin 1858 Jyväskylään, 1873 Kuopioon ja 1873 Hämeenlinnaan. Toinen kehittämisen suunta oli kansakoululaitoksen laajeneminen. Siinäkin opetuksen lähtökohdat olivat aluksi kirkollisia. Koulutuspoliittisessa ohjelmassa tiennäyttäjän roolia näyttelivät suomenkieliset opettajankoulutuslaitokset. (Lampinen 2000, 36, 40.)

Herbartilaisessa kasvatustavassa pyrittiin herättämään kasvatissa monipuolista harrastusta. Vuonna 1925 hyväksytty valtakunnallinen ”maalaiskansakoulun opetussuunnitelma” oli uskollinen herbartilaiselle perinteelle. Lähtökohtana Mikael Soinisen muotoilemassa suunnitelmassa olivat tiedolliset, ainekohtaiset tavoitteet. Tämä opetussuunnitelma vaikutti aina vuoteen 1952, jolloin ilmestyi kansakoulun opetussuunnitelmakomitean toinen osa. Tässä professori Matti Koskenniemen muotoilemassa opetussuunnitelmassa korostuivat John Deweyn ajattelusta peräisin olevat oppimisprosessit ja oppimiskokemukset. 1960-luvulta lähtien valta-asemaa Suomessakin alkoivat saada behavioristiset oppimiskäsitykset, jossa oppiminen nähtiin ulkokohtaisena reagoitina opetuksessa synnytettyihin ärsykkeisiin. (Lampinen 2000, 42.)

Oppikoulu jäi alusta lähtien pedagogisesti kansakoulusta jälkeen. Kansallisuusliikkeen luoman koululaitoksen kolmas haara oli käytännön ammatillinen koulutus. Maailmansotien välillä harjoitettua koulutuspolitiikkaa voidaan luonnehtia ponnettomaksi. 1990-luvun vaihteessa syntyneeseen koulutusjärjestelmään ei tehty rakenteellisia muutoksia. Koulutuspolitiikan ponnettomuutta voidaan osittain selittää aikakauden liberalistisella ideologialla. Sen mukaan valtion tuli pysyttäytyä irrallaan markkinoiden ohjaamasta taloudesta. Mitään ylliotetta liberalismi ei koskaan saanut. Suomessa vaikutti vahvana myös hegeliläinen valtiokeskeisyys, joka siivitti monia yhteiskunnallisia uudistuksia kuten torpparivapautusta. (Lampinen 2000, 45.)

Lampisen (2000) mukaan keskeisin selitys koulutuspoliittiseen passiivisuuteen oli koulutuksen kehittämistä tukevien aatteiden heikkous. Kansallisuusliikkeen snellmanilaisella ideologialla oli kantovoimaa kansakunnan ajattelussa pitkälle sotien jälkeiseen aikaan. Koulutus tarjosi mahdollisuuden sosiaaliseen nousuun. Oppikoulusta tuli keskiluokan miehittäjä oppilaitos. Valtiollinen koulutuspolitiikka oli passiivista ja mukautuvaa. Koulutusta ei erityisesti kannustettu, vaan etsittiin jopa keinoja oppineiston liikakoulutuksen vähentämiseksi. (Lampinen 2000, 46.)

Lampisen (2000) mukaan keskeinen koulutuspoliittisen keskustelun aihe 1940- ja 1950-luvuilla oli opiskelumahdollisuuksien ulottaminen koskemaan kaikkia yhteiskuntakerroksia ja koko valtakunnan aluetta. Välittömästi sodan jälkeen ryhdyttiin parantamaan koulunkäyntimahdollisuuksia. Vuonna 1957 vahvistettu ja seuraavana vuonna voimaan tullut uusi kansakoululaki antoi mahdollisuuden perustaa kansakoulun yhteyteen keskikoulun, jonka tuli oppilasmäärältään vastata valtion keskikoulua. (Lampinen 2000, 51.)

3.1.3 Järjestelmäkeskeinen koulutuspolitiikka

Lampisen (2000) mukaan järjestelmäkeskeinen koulutuspolitiikka syntyi sotien jälkeen 1960-luvulla. Tämä politiikka oli tavoitteellisempaa ja energisempää kuin itsenäisyyden alkuaikojen koulutuksen kehittämistyö. Tärkein toimija oli valtio, jonka intresseissä on vahvistaa ja monipuolistaa koulutusta. Koulutuspolitiikasta tuli itsetietoisempaa ja omaehtoisempaa. Järjestelmäkeskeisen koulutuspolitiikan taustalla voi nähdä sodan vaikutuksen. Sen rinnalla oli alkanut yleinen rationalisointipyrkimys, joka ulotti vaikutuksensa kaikkialle yhteiskuntaan. Haettiin tehokkaampia ja tarkoituksenmukaisempia toimintatapoja. Yhteiskunnan intressi koulutuksen kehittämiseen kasvoi, mutta maailma nähtiin myös avarammin. Näkökulman muutos näkyi vuonna 1952 hyväksytyssä kansakoulun opetussuunnitelmassa. Siinä yksilöllisyyden ohia ajoi sosiaalinen kasvatusta. Vanhassa opetuksessa oli snellmanilais-runebergilaisittain korostettu rakkautta kotiseutuun ja isänmaahan. Nyt korostettiin kasvatusta ihmisyyteen ja muiden kansojen huomioonottamiseen. (Lampinen 2000, 53.)

Ajanjakso oli vahvan koulutuksen laajentumisen aikaa. Vajaassa 20 vuodessa (1960-1977) ammatillisten oppilaitosten opiskelijamäärät kasvoivat yli kaksinkertaisiksi ja korkeakoulujen kolminkertaisiksi. Koulutusta laajensi lisääntyvän kysynnän ohella koulutusmahdollisuuksien tasa-arvoon pyrkivä yhteiskuntapolitiikka. (Lampinen 2000, 54.)

Lampisen (2000) mukaan järjestelmäkeskeisen koulutuspolitiikan jakso oli suurten kouluuudistusten aikaa. Kaikkien uudistusten äiti oli peruskoulu-uudistus, jonka toteuttaminen ulottui 1960- ja 1970-luvuille. Järjestelmäkeskeisen koulutuspolitiikan kausi merkitsi koulutukseen kohdistuvan valtiollisen ohjauksen huipennusta. Poliitikassa tavoiteltiin systemaattista otetta koulutuksen kehittämiseen. Koulutuspolitiikassa tavoiteltiin laajuutta, määrällistä kasvua ja saavutettavuutta. (Lampinen 2000, 57.)

Koulutuspolitiikkaa ohjasi talouden, tuotannon ja hyvinvoinnin näkökulma. Kokonaisvaltaisen koulutuspolitiikan synnyn taustalla on kaksi yli muiden käyvää aatetta: pyrkimys yhteiskunnalliseen tasa-arvoon ja taloudelliseen kasvuun. Nämä aatteet näkyvät vuoden 1970 opetussuunnitelmassa. Koulutuksellisen tasa-arvon tavoittelu on kaikkein vahvimmin vaikuttanut koulujärjestelmän yhtenäistymiseen ja keskitetyn koulutuspolitiikan syntyyn. Koulutuksellinen tasa-arvo on yhteiskunnallinen tavoite, jonka mukaan kaikille kansalaisille tulee taata yhtenäiset mahdollisuudet osallistua koulutukseen ja käyttää koulutusta oman elämänuran muodostamiseen (Lampinen 2000, 59.)

Lampisen (2000) mukaan peruskoulun varhaiset kehittäjät, Mikael Soininen ja Oskari Mantere, olivat poliittiseen keskustaan lukeutuvia, vapaamielisiä uudistajia. Peruskoulusta ei olisi tullut suurta vedenjakajaa poliittisessa keskustelussa ilman uudistuksen vastustajia. Peruskoulu oli luultavasti hyppäys, joka ylitti konservatiivien hyväksymän orgaanisen muuttumisen rajat. Pitkästä valmisteluajasta huolimatta suomalainen peruskoulu luotiin aikaisemmin kuin monissa muissa maissa. Tasa-arvokeskustelu ei päättynyt peruskoulun hallinnollisiin rakenteisiin, vaan sillä oli syvempi pedagoginen ulottuvuus. (Lampinen 2000, 62.)

Taloudellisen kasvun tavoittelusta tuli 1960-luvulla merkittävä koulutuksen kehittämisen perustelu. 1990-luvulla koulutuspolitiikkaa ovat alkaneet hallita käytännöllisemmät ja hyötypainotteisemmat ajatukset. Koulutuksen tehtäväksi nähtiin sivistyksen rinnalla kansallisuuden ja kansallisten voimavarojen kasvattaminen sekä kansalaisten ammattitaidon edistäminen. Koulutuksella haluttiin kartuttaa kansallisia voimavaroja sekä edistää Suomen kansainvälistä kilpailuasemaa ja sotilaallista iskukykyä. (Lampinen 2000, 70.)

Lampisen (2000) mukaan ammatillista koulutusta on vanhastaan kehitetty taloudellisista näkökohdista lähtien. Vanhastaan sosiaalipolitiikan lähtökohdat ovat olleet filantrooppisia, on pyritty huono-osaisten auttamiseen ilman muita taka-ajatuksia. Inhimillisen pääoman teoria osui otolliseen maaperään. Se oli teoriana yhdenmukainen läntisen demokratiakäsityksen ja liberaalin edistysuskon kanssa. Se antoi siihenastista kattavamman ja uskottavamman perustelun koulutuksen laajentamisyhtymyksille. (Lampinen 2000, 72.)

3.2 Pedagogiset virtaukset ja aatteet

3.2.1 Kristillinen kasvatusajattelu

Kristillisellä ajattelulla on ollut huomattava merkitys länsimaisten kasvatustieteiden kehittämisessä. Kristillisen kasvatustieteen perustana on juutalainen viisaukirjallisuus ja sen näkemys viisaudesta ihmisen uskonnollista, moraalista ja älyllistä ulottuvuutta yhdistävänä kokonaisnäkemysnä. (Puolimatka 1996, 28.) On nähtävissä, että kirkko on yhä inhimillisessä yhteiskunnassa merkittävimpiä kulttuuria luovia ja säilyttäviä tekijöitä, esimerkiksi esiintyy hyvin paljon kristillisesti värittyneitä arvoja ja päämääriä. Kirkkoa on käsiteltävä kasvattavana kulttuurimahtina ja ihmiskuvaan vaikuttavana voimana. (Hirsjärvi 1985, 139.)

Peltosen (1979) mukaan kristillisen ihmiskäsityksen näkökulmasta eettinen ja maailmankatsomuksellinen kehitys on tärkeä osa persoonallisuuden kehittämisessä, sillä tätä koskeva kasvatustieteellinen kehitys koskee välittömästi ihmisen olemuksen ja olemassaolon perusteita. On kunnioitettava persoonallista vapautta. Keskeisen alueen muodostaa uskonnollis-eettinen opetus ja kasvatustieteet. Eettisiä periaatteita tarkastellaan uskonnollisesta näkökulmasta, sillä ihminen on vastuussa elämästään viime kädessä Jumalalle. Ihmisellä on mahdollisuus tehdä valintoja. Se merkitsee myös vapautta ja oikeutta kehittää itseään eri suuntiin. (Peltonen 1979, 107.)

Kristillisen ihmiskäsityksen mukaan ihminen ei ole vain yksilö vaan myös yhteisön jäsen. Ihmisyys toteutuu vain yhteydessä toisiin ja yhteiselämässä. Elämän yleisenä päämääränä on inhimillisen elämän kaikinpuolinen edistäminen ja suojeleminen. Tällöin etualalle nousevat arvot, jotka painottavat toisaalta yksilön vapautta ja monipuolista kehitystä ja kasvua mutta toisaalta myös ihmisten välistä riippuvuutta ja yhteyttä. Arvosisältöön kuuluvat myös uskonnolliset ja moraaliset arvot. (Peltonen 1979, 110.)

3.2.2 Hegeliläisyys

1800-luvulla Suomessa merkittävin yhteiskunnallinen ideologia kristillisen tradition ohessa oli hegeliläis-snellmanilainen kansallisromanttinen kulttuurivirtaus, joka vaikutti myös pedagogiseen ajatteluun. Siveellisyyden perusta oli Snellmanin mukaan kansallishengessä sekä vallitsevan kulttuurin arvoissa ja tavoissa. Siveellisyys liittyi sekä yksilön sisäiseen moraaliin että ulkoiseen lainkuuliaisuuteen. Hegeliläisessä ajattelussa yksilöllisyyttä tutkit-

tiin yhteisön näkökulmasta, vaikka Hegel toisaalta korosti yksilöllisyyden merkitystä ja lapsen persoonallisuuden kasvua. (Tähtinen 2011, 187.)

Tähtisen (2011) mukaan Snellman tähdensi kansanopetukseen liittyvän utilitaristisia ja liberalistisia pyrkimyksiä, vaikka monessa suhteessa hän edusti enemmän patriarkaalisia ja konservatiivisia yhteiskunnallisia arvoja. Koulutus avaisi rahvaallekin uusia elämänmahdollisuuksia, samalla kun korkeampi kansansivistys estäisi Suomea jäämästä Euroopan johtavien maiden ja kulttuurien varjoon. Tärkeää oli järjen, lujan tahdon ja itsekurin vaaliminen. Tätä korosti myös hegeliläinen kasvatustieteen professori Cleve (Tähtinen 2011, 187.)

Lehmuston (1943) mukaan hegeliläisyys korostaa abstraktioita ja järkeilyä suosivaa filosofiaa. Siinä tarkastellaan siveellisyyden valossa ihmisyksilöitä, kansoja ja ihmiskuntaa kokonaisuudessaan. Kasvatukseen perustuva hengenviljely vasta tekee ihmisestä todellisen ihmisen, kansasta todellisen kansakunnan. (Lehmusto 1943, 293.)

3.2.3 Herbartilaisuus

Snellmanilainen ja uushumanistinen pedagogiikka saivat haastajan myös herbartilaiszilleriläisestä suuntauksesta, josta Suomessa tuli etenkin kansakoulussa yksi pääoikeista 1800- ja 1900-luvun taitteessa. Samaan aikaan psykologian merkitys kasvatustieteen eli kasvatustieteen perustieteenä alkoi muutenkin vahvistua. Herbartilaisen käsityksen mukaan ihmisillä oli kyky muuntua, kehittyä ja sivistyä kasvatuksen ja opetuksen avulla. Tieteellisen kasvatustieteen isäksi usein mainittu Herbart korosti kasvatuksen merkitystä lapsen sisäiselle kasvulle. Hänen ihmiskuvansa poikkesi tässä merkittävästi spekulatiivisen idealismin ja uushumanismin kykyoppia korostavasta ihmiskuvasta, jossa korostui ajatus perinnöllisten tekijöiden keskeisyydestä ihmisen kasvussa ja kehityksessä.

Herbartin mukaan siveellisesti vahvan luonteen tuli olla kaiken kasvatuksen ja opetuksen keskeisin päämäärä. Oli tärkeää vaikuttaa lasten sisäisten mielteiden muodostumiseen ja herättää monipuolinen ”harrastuneisuus.” Kasvatuksessa ja opetuksessa tuli ottaa huomioon lasten psykologinen kehitystaso sekä yleisemmät sielunelämän ja oppimisen lainalaisuudet, jotka asettivat omat ehdot yksilön kehitykselle ja kasvatukselle. (Tähtinen 2011, 187.)

Tämän suuntauksen keskeisimmäksi edustajaksi Suomessa tuli Mikael Johnsson (vuodesta 1907 Soininen). Hänen mukaansa lasten ja nuorten tuli kasvaa moraalisesti ja sisäisesti vapaiksi ja hyvää tahtoviksi ihmisiksi, joilla oli ”siveyslaki sydämissään.” Siveellisen persoonan voimakasta tahtoa ohjasi sisäinen siveellinen ääni; hän otti huomioon toisten tarpeet ja oikeudet sekä pyrki jatkuvasti kehittymään siveellisyydessään. Johnssonin siveellisyyskäsite sisälsi sekä itsensä että muiden arvostamisen, samoin itsestä ja muista huolehtimisen. Siveellisyys oli yksilön korkeimman henkisyyden perusta. Siksi se piti asettaa kaiken kasvatuksen korkeimmaksi päämääräksi.

Herbartilaisuudessa kouluopetuksen tuli olla ennen muuta kasvattavaa, oppilaiden siveellisyttä, luonnetta ja tahtoa sekä hyveitä ja tapoja suuntaavaa ja rakentavaa. Samalla sen tuli herättää oppilaissa laaja-alaista harrastuneisuutta ja pyrkiä syventämään heidän ajatustoimintaansa. Yksilöllistä ja yhteisöllistä ei saanut tulkita toistensa vastakohtiksi, vaan ne olivat kansalaisuuden kaksi toisiaan täydentävää puolta. Koulujen oli kasvatettava oppilaisista hyviä ihmisiä ja kansalaisia. (Tähtinen 2011, 187.)

Ahosen (2011) mukaan Herbartilaisuudessa kasvatuksen päämääränä oli ennen muuta eettinen kasvu. Sitä piti tukea psykologian keinoin. Herbart rakensi lapsen psyykeä koskevien käsitystensä pohjalta tiukan muodollisista asteista koostuvan hierarkkisen rakenteen, joka ulottui oppitunnin alun kiinnostuksen virittämisestä aina tunnin lopussa tarpeelliseen opitun eettisen merkityksen vahvistamiseen. (Ahonen 2011, 245.) Herbartia arvostelivat aluksi uushumanistit, joiden mukaan hän sivuutti kasvatuspäämäärien filosofisen pohdinnan, ja myöhemmin pragmatit, jotka kaipasivat opetuksen käytännöllisten siirtovaikutusten huomioon ottoa. Kritiikkien välimaastossa Herbart kuitenkin ehti vaikuttaa huomattavalla tavalla opettajien opetukseen. (Ahonen 2011, 245.)

Ahosen (2011) mukaan opettajat puolustivat innostavia menetelmiä uushumanistien korostamaa älyllisyyttä ja pappien autoritaarisuutta vastaan. Ajoittain herbartilaisuus ilmeni suoranaisena uskonnonopetuksen kritiikkinä. Koska kirkko edelleen tarkasti koulujen uskonnonopetuksen, innokkaimpien herbartilaisten opettajien ja kirkon välillä syntyi eripuraa. Se liittyi seminaareissa 1900-luvun alussa paikoin heränneeseen yhteiskunnalliseen radikalismiin. Radikaalit opettajat näkivät herbartilaisuudessa ulospääsyn kansakoulun hengellisestä korostuneesta eetoksesta, koska oppi perustui valistuksen hengen mukaan eettiselle eikä uskonnolliselle kasvatusnäkemykselle. (Ahonen 2011, 246.)

Uuden opin mukaan opetus koululuokassa eteni määrätyin muodollisin astein kohti vääjäämätöntä asian oppimista. Tunnin aloittivat ”opetuksen valmistuksen”, ”opetustehtävän ilmoittamisen” ja ”valmistavan keskustelun asteet.” Niiden tehtävä oli välittää oppilaalle alustava mielikuva asiasta ja herättää hänessä tunteenomainen kiinnostus siihen. Olihan ”mielensuunnan muuttuminen” Herbartin mukaan opetuksen syvin tavoite. Seuraava aste tähtäsi uusien käsitteiden muodostumiseen oppilaan mielessä esimerkkien ja vertailun pohjalta. (Ahonen 2011, 246.)

3.2.4 Humanismi

Käsite humanismi oli merkinnyt roomalaisille kulttuuri-ihannetta, jossa ihmisen moraaliset, kulttuuriset ja esteettiset voimat on kehitetty korkealle. Von Wright (1961: 27) on määritellyt humanismin olemuksen seuraavasti: Ihmisellä on hänelle ihmisenä ominainen luonto, hänen loukkaamaton oikeutensa ja syvin määränsä on yrittää elämässään toteuttaa sitä niin kokonaisesti ja täysin kuin mahdollista. Humanismin ydin ja kulmakivi on sivistyksen kunnioittaminen ja siihen pyrkiminen. Tämän rinnalla on humanismin tärkeänä tuntomerkkinä ihmisen kunnioittaminen. (Hirsjärvi 1985, 118.)

Peltosen (1979) mukaan humanismin kasvatuskäsitys perustuu keskeisesti sen ihmiskäsitykseen. Kasvatuksen tavoitteena on ihmisolemuksen toteuttaminen, persoonallisuuden kasvattaminen. Vaikka se on eri aikoina ymmärretty eri tavoin, taustalla on antiikin kreikan ihanne harmonisesta ja monipuolisesti kehittyneestä ihmisestä. (Peltonen 1979, 91.) Moninaisuudestaan huolimatta erilaisia humanistisia suuntauksia yhdistää käsitys ihmisestä. Ihmiselle annetaan ehdoton arvo. Hänellä on erikoisasema koko luomakunnassa. (Peltonen 1979, 81.)

Peltosen (1979) mukaan uushumanismi 1700-luvun loppupuolelta lähtien jatkoi kehitystä yhä pidemmälle yksilölliseen suuntaan. Sen persoonallisuudenkäsitys oli äärimmäisen individualistinen. Maailmankaikkeuden perimmäinen tarkoitus on yksilöllisyyden jalostaminen, mikä merkitsee harmonisuutta, itsetuntemusta ja omien kykyjen kehittämistä tärkeiden. Kasvatuksen päätarkoituksena on kehittää ihmisen kaikkia kykyjä eikä vain järkeä. Persoonallisuudenkehitys tarkoitti ihmisen sisäisten voimien kaikinpuolista kehittämistä. (Peltonen 1979, 85.)

Uushumanismille oli tunnusomaista paitsi äärimmäisen individualistinen myös henkistinen kasvatuskäsitys. Arvostettiin vain korkeampaa henkistä kehitystä, suurten joukkojen kasvatuksesta ei välitetty. Kun uushumanismi oli henkistänyt ja yksilöllistänyt äärimmilleen ihmisen olemassaolon, tämä moderni humanismi pyrki ottamaan huomioon persoonallisuuden kehityksessä sekä aineelliset että henkiset tekijät eli koko ihmisen. (Peltonen 1979, 86.)

Klassinen humanismi (antiikki, aristotelismi ja idealismi) asettaessaan kasvatusihanteeksi yksilöllisyyden jalostamisen piti tärkeänä yksilön harmonista kehitystä ja sisäisten voimien kaikinpuolista kehittämistä. Tätä jatkoi moderni humanismi eli kulttuuripedagogiikka, mutta pyrki ottamaan lisäksi huomioon käytännön elämän vaatimukset. Ihminen on paitsi eettis-persoonallinen myös käytännöllis-toiminnallinen olento. Kulttuuripedagogiikka korostaa ihmisen eettistä vastuuta: sivistynyt persoonallisuus on vastuussa paitsi itsestään ja teoistaan myös yhteiskunnalle. Mutta viime kädessä hän tuntee olevansa vastuussa korkeammalle minälleen (omatunto). (Peltonen 1979, 94.)

3.2.5 Reformipedagogiikka

1800-luvun lopulla ja uuden vuosisadan alkuvuosikymmeninä heräsi erityisesti USA:ssa ja Saksassa raju siihenastisen koululopetuksen arvostelu. Tulilinjalle joutui erityisesti opettajajohtoinen työskentely ja sen yleisyyttä vahvistanut herbartilaisuus. Kriitikoiden mielestä oppilaita tarkasteltiin aikuisten näkökulmasta ja näin unohdettiin heidän erikoislaatuisuutensa, menetelmä, jota pidettiin karkeana virheenä. Heidän mielestään oli kaiken opetuksen lähtökohdaksi otettava lapsi omaa lapsuuden ja nuoruuden kehitysvaihetta elävänä ja aikuisista poikkeavana yksilönä. Koulun arvostelun kanssa samanaikaisesti pyrittiin kehittämään lapsuuden erityislaatuisuuden huomioon ottavaa opetustapaa. Näin oli syntynyt 1900-luvun ensi puoliskon kasvatusajatteluun ja opetukseen voimakkaasti vaikuttanut uudistusliike, jota kutsutaan reformipedagogiikaksi. Siitä on myös käytetty nimityksiä progressiivinen pedagogiikka ja uuden koulun liike. Reformipedagogiikka oli monihaarainen suuntaus, johon kuuluivat muun muassa työkoulupedagogiikka ja pragmatismi. (Iisalo, 1987, 200.)

Peltosen (1979) mukaan rousseaulaisen reformipedagogiikan keskeinen lähtökohta on käsitys lapsen ja lapsuuden itseisarvosta. Lapsi ei ole pienikokoinen aikuinen. Lapsuuden ajalla on oma oikeutensa kuten aikuisuudella. Tämä merkitsee kasvatuksessa sitä, että lapsi ase-

tetaan keskipisteeksi. Toinen tämän suuntauksen merkittävä piirre on käsitys ihmisen luonnostaan varustettu niillä mahdollisuuksilla, jotka ovat välttämättömiä kehitykseen. Kasvatus on ihmisessä olevien taipumusten ja mahdollisuuksien esiin puhkeamista. Kasvatuksen tehtävänä on kasvun tiellä olevien esteiden poisraivaaminen. Se merkitsee vapautta lapselle. (Peltonen 1979, 51-52).

Iisalon (1987) mukaan opetuksen uudistus nähtiin mahdolliseksi vain hylkäämällä herbartilaisuus ja sen mukainen opetus. Uudistajia ärsytti muun muassa se, että herbartilaisuudessa opetuksen tavoitteet olivat aina aikuisten asettamia. Erikoisen pahana pidettiin herbartilaisuudessa omaksuttua opettajajohtoisuutta. Reformipedagogien mukaan aikuisten tavoitteet oli korvattava oppilaiden omilla tavoitteilla ja opettajan ohjaustoimenpiteet oppilaiden omalla aktiivisuudella. Tiukasta herbartilaisuuden kritiikistä tui vähitellen yksi reformipedagogiikan keskeinen tunnusmerkki. (Iisalo, 1987, 203.)

Iisalon (1987) mukaan Rousseau'n Emile-teoksesta tuli auktoriteetti reformipedagogiikalle. Kasvattajalle ei enää riittänyt tieto opetettavista asioista, vaan ennen muuta hänen oli hankittava tietoa kasvatista. Reformipedagogiikka loi näin kasvatopsykologisen tiedon tarpeen. Samalla kasvatopsykologisesta tiedosta tehtiin opettajan ammatillisen sivistyksen keskeinen osa. Reformipedagogiikka asetti ammatillisen sivistyksen keskustaan kasvatopsykologian. 1800-luvun lopulla oli niin sanottu kokeellinen psykologinen tutkimus alkanut orastaa sekä Euroopassa että USA:ssa. Sen ja reformipedagogiikan välille syntyi nopeasti läheinen yhteys. Lasta koskevaa tietoa tarvittiin, ja psykologinen tiede näki yhdeksi tehtäväkseen tämän tiedon tuottamisen. (Iisalo, 1987, 204).

3.2.6 Työkoulupedagogiikka ja Kerschensteiner

Tähtisen (2011) mukaan työopetusta nosti 1900-luvun alkupuolella eri puolella Eurooppaa esille niin sanottu työkoululiike, yksi ajan reformipedagogiikan haaroista. Liikkeen johtohahmon, saksalaisen George Kerschnsteinerin, mukaan koulun tuli ohjata lapset nuoresta pitäen oikeisiin työtapoihin, työn perinpohjaiseen ja rehelliseen suorittamiseen, tarkkuuteen, kestävyYTEEN, nopeuteen, järjestykseen ja siisteyteen samalla kun opittaisiin arvostamaan kaikenlaista työtä. Työhön opettaminen oli tärkeää lasten eettisen kasvun, samoin kansakunnan siveellisyysprojektin kannalta. Suomessakin työkouluaate sai melko runsaasti huomiota osakseen. Vaikutukset jäivät kuitenkin vähäisiksi; lähinnä työkouluaattelu näkyi

käsityön, oman aktiivisuuden ja lapsikeskeisyyden korostamisena 1910-luvulta alkaen. (Tähtinen 2011, 189.)

Kirjassaan Työkoulun käsite Kerschensteiner sanoo, että valtio, jonka tehtävissä ja laitoksissa siveellinen ajatus ruumiillistuu, on korkein ulkonainen, siveellinen hyvä. Se on edellytys, jonka nojassa yksilö voi saavuttaa korkeimman sisäisen, siveellisen hyvän; vapaan siveellisen persoonallisuuden oikean mielen laadun. ”Sellaista ihmistä, joka palvelee olemassa olevaa valtiota vain pitämällä aina silmällä valtion molempia tehtäviä, minä nimitän käyttökelpoiseksi kansalaiseksi. Näin tehdessäni osoitan aivan lyhyesti julkisen koululaitoksen ja samalla ylipäänsä koko kasvatuksen tarkoitukseksi kelvollisten kansalaisten kasvattamisen.” (Kerschensteiner 1938, 6.)

Kerschensteinerin (1938) mukaan vain sellaista työtä voimme sanoa kasvatuksen kannalta arvokkaaksi, joka on meidän koko sielumme täyttävän ehdottomasti pätevän arvon palveluksessa. ”Vain yksi seikka voi antaa koululle, minun käsitykseni mukaan, työkoulun leiman: oppilaiden asiallinen suhtautuminen, joka nojaa oman tarkistuksen mahdollisuuteen ja joka yhtä mittaa voimistuu.” (Kerschensteiner, 1938, 57.)

Kerschensteiner toteaa, että samalla kuin työkoulu on koulu, jossa sivistystuotteiden omiminen tapahtuu itsenäisen työn avulla, ja työn, joka lisäksi vetoaa sielunelämään kokonaisuudessaan, on työkoulu myös sellainen koulujärjestelmä, jolle luonteenkasvatus on kaikkea muuta kasvatusta tärkeämpi. Työkoulun tarkoituksena on, pitäen silmällä kansalaismielen kasvattamista, koettaa saada mahdollisimman pienellä tietomäärällä vapautumaan mahdollisimman paljon taitoja, kykyjä ja työn iloa. (Kerschensteiner, 1938, 101.)

Kerschensteinerin mukaan ”Viimeinen ja tärkein asia, mitä se opettaa, on tämä: luonteenkasvatuksen perustehtäviin kuuluu ennen kaikkea arvostelun selkeyden tai – mikä on aivan sama asia – loogillisen ajattelukyvyn kehittäminen. Se voi tapahtua van itsenäisen henkisen työn avulla. Itsenäinen henkien työ on työkoulun tunnusmerkki vielä suuremmassa määrin kuin itsenäinen manuaalinen työ.” (Kerschensteiner, 1938, 102.)

3.2.7 Pragmatismi

Pragmatismi antaa ajatuksille ja teorioille arvon niiden käytännöllisen merkityksen perusteella. Se mikä osoittautuu käytännössä toimivaksi, hyödylliseksi tai palkitsevaksi, on myös totta ja oikeaa. Kasvatuskäsitysten ja –teorioiden kohdalla arviointiperusteeksi tulee

niiden edistyksellisyys, se miten ne vievät yhteiskunnan kehitystä eteenpäin. Niinpä pragmatismi ilmenee kasvatuserityksessä progressivismiksi kutsutussa oppisuunnassa. (Puolimatka 1996, 47.)

Puolimatkan (1996) mukaan pragmatistis-progressiivista ajattelua voitaisiin luonnehtia kolmen käsitteen avulla: kokemus, kasvu, sosiaalisuus. Päästäkseen selville todellisuuden luonteesta ihminen tarvitsee monipuolista käytännöllistä kokemusta. (Puolimatka T, 1996, 48.) Pragmatistisesta kokemuksen korostamisesta tulee kasvatuksen kaksi periaatetta, ongelmametodi ja tekemällä oppiminen. Ongelmametodin ytimessä on oppiminen sellaisten ongelmien kautta, jotka liittyvät johonkin lapselle mielekkääseen yhteyteen. Progressiivisen teorian keskeisiä käsitteitä on yhteisen ja jaetun kokemuksen käsite. (Puolimatka T, 1996, 48.)

Nurmen (1982) mukaan John Dewey on yksi pragmatismien pääarkkitehteista. Tekemällä oppiminen, ”learning by doing”, on hänen pedagogiikkansa lyhyt, naseva ilmaus. Lapselle ominaista oli hänen mielestään alituinen puuhailu ja kasvatuksen tehtävänä oli tämän aktiivisuuden ohjaaminen älyllisen edistymisen suuntaan. (Nurmi V, 1982, 89). Deweyn mukaan koulu on osa yhteiskuntaa ja luokan sosiaalinen rakenne oli siis muutettava sellaiseksi, että toisten auttaminen oli luonnollista ja arvokasta toimintaa. Uusi koulu vaati myös uutta kuria, joka ei yksinomaan perustunut sääntöihin ja käskyihin, vaan itse koulutyön organisaatioon. Mutta vaikka hän kiinnittikin huomiota sosiaalisiin näkökohtiin, hän ei silti aliarvioinut yksilökasvatukseen merkitystä. Hän suorastaan vieroksui sellaista joukkokasvatusta, jonka tarkoituksena oli opettaa kaikille samaa ja vieläpä samalla tavalla. (Nurmi 1982, 90.)

3.2.8 Matti Koskenniemi

Matti Koskenniemi sanoo kirjassaan Kansakoulun opetusoppi, että kansakoulun antama sivistys on jokaisen pohjasivistystä. Kansakoulun tulee parhaansa mukaan kasvattaa oppilaansa siveellisyyteen ja hyviin tapoihin sekä antaa heille elämää varten tarpeellisia tietoja ja taitoja. Sen määrää jo oppivelvollisuuslaki. Koskenniemi (1946) sanoo, että sen lisäksi, että lapset koulussa kasvatetaan isänmaanrakkauteen, on samaten heidän vähitellen opittava tietämään, että he ovat myös maailmankansalaisia ja mihin se heitä velvoittaa. Kasvatuksessa on yhtä aikaa otettava huomioon yksilöllinen ja yhteisöllinen näkökohta. Koskenniemi nostaa yleiseksi kasvatustavoitteeksi persoonallisuuden. Persoonallisuus on eräänlai-

nen yksilöllisyyden korkeampi aste, sivistynyt, henkinen olento. Persoonallisuus on pitkäaikaisen varttumisen tulos. (Koskenniemi, 1946, 15.)

”Kasvattajana meidän on kuitenkin tiedettävä, että kaikki tulevat onnen ja onnettomuuden päivät voidaan kestää siinä tapauksessa, että Suomessa on silloin miehiä ja naisia, jotka ovat ystävällisiä, avuliaita ja auliita, jotka kykenevät kokonaan antautumaan saamaansa tehtävään, uhrautumaan sen hyväksi ja olemaan sille uskollisia, jotka ovat epätsekkäitä, vilpittömiä ja valmiit tekemään enemmän kuin muut juuri näiden muiden hyväksi”, Koskenniemi sanoo. (Koskenniemi 1946, 15-16.)

Koskenniemi toteaa, että yleiselle koululle on ominaista, että sen päämäärän tavoittelussa on suuria vaikeuksia. Suurin niistä on asetetun päämäärän ja oppilaan kehitystason välinen ristiriita. Toisena suurena vaikeutena on hänen mukaansa mainittava, että kansakoulun oppiaines on mitä kirjavinta. Myöskään minkään muun koulun opettajisto ei joudu toimimaan ulkonaisesti niin kirjavissa olosuhteissa ja niin erilaisissa koulu- ja luokkamuodoissa. Eri paikkakunnilla ovat opettajien yhteiskunnalliset velvollisuudet varsin erilaiset. Suuria vaihteluja on myös luokkien koossa ja koostumisessa. (Koskenniemi 1946, 16.)

Persoonallisuuden kasvaminen edellyttää, että lapset saavat yleissivistävää opetusta. Yleissivistävään opetukseen kuuluu ennen kaikkea myönteisen asennoitumisen synnyttäminen kansallisia kulttuuriarvoja kohtaan. Tulevilla yhteiskunnan jäsenillä tulee olla yhteinen sivistyspohja, jotta he voisivat ymmärtää toisiaan ja henkisesti liittyä yhteen. Keskinäinen ymmärtämys, yhteinen kansallistunne ja yhteinen pyrkimys toimia yhteisen isänmaan ja ihmisyyden hyväksi edellyttävät yhteistä elämänpohjaa. (Koskenniemi 1946, 19.)

Koskenniemen mukaan kasvatuksella tarkoitetaan myös – edellistä suppeammin – vain niitä suunnitelmallisia toimenpiteitä, joihin ryhdytään, jotta kasvavaa polvea voitaisiin muotouttaa. Koskenniemi sanoo, että koulussa on vanhastaan pyritty kehittämään lasta seuraavissa suunnissa: ruumiillisen kuntoisuuden lisääminen, käytännöllisen elämän taitojen antaminen, tunnepitoisen eläytymisen ja oikean motivoinnin luominen, tahtoelämän kehittäminen ja siveellisyyden lisääminen, arvostetun kypsyyden ja totuuteen pyrkimisen edistäminen. Nämä osapäämäärät eivät saa toteuttamisvaiheissa esiintyä erillisinä tavoitteina, sillä persoonallisuuden tulee muodostaa ehyt ja sopusuhtainen kokonaisuus. (Koskenniemi 1946, 19.)

Koululuokan sisäisen järjestyksen ensimmäinen edellytys on, että luokkahuone on lapsille oma huone, se on heille meidän huone, yhteinen paikka, jossa jokainen viihtyy ja josta hän mielellään haluaa olla vastuussa. Lasten ja luokan välillä on silloin persoonallinen suhde. Tämä yhteys riippuu Koskenniemen mukaan ensi kädessä siitä, mitkä säännöt luokassa elämistä ohjaavat. (Koskenniemi 1946, 120.)

Koskenniemen (1952) mukaan kasvatustyön merkittävimpiä edistysaskeleita on, että kasvatettavan yksilöllisyyden huomioon ottaminen ja kunnioittaminen on kiteytynyt kasvatusta ohjaavaksi pääperiaatteeksi. Lasta ei enää kuten aikaisemmin pyritä puristamaan ennakolta tarkoin määriteltyn kaavaan, vaan hänen yksilölliset kehitysmahdollisuutensa otetaan huomioon, vieläpä pyritään jo varhaisessa vaiheessa vahvistamaan hänen myönteisiä erikoistaipumuksiaan. (Koskenniemi 1952, 9.)

Koskenniemen mukaan emme saata ymmärtää yksilöä emmekä häntä tämän perusteella ohjata, ellemmme tunne myös toista hänen käyttäytymiseensä vaikuttavaa voimakeskusta: yhteisöä johon hän kulloinkin kuuluu. Nykyajan kasvatuksessa onkin nähtävissä pyrkimys ottaa huomioon myös tämä kehitystekijä. (Koskenniemi 1952, 9.)

Eheän persoonallisuuden kehkeytyminen riippuu sekä yksilöllisyyden kehittymisestä että yhteisöön sopeutumisen taidon edistymisestä. Sen vuoksi kysymys yksilöllisen ja sosiaalisen kypsymisen suhteesta on nykyajan kasvatuksessa varsin ajankohtainen, Koskenniemi sanoo. (Koskenniemi 1952, 9.)

4 OPETUSSUUNNITELMAT

Tässä luvussa käsitellään opetussuunnitelmia, niiden kasvatuspäämääriä ja taustatekijöitä. Niitä käsitellään aikajärjestyksessä ja ensin on vuorossa vuoden 1925 maalaiskansakoulun opetussuunnitelma. Jokaisen opetussuunnitelman aluksi tulee historiallis-yhteiskunnallinen taustatieto, jossa esitellään aikakautta ja taustaa, jossa opetussuunnitelmatyö tehtiin. Alaluvuissa esitellään sekä opetussuunnitelmien kasvatuspäämääriä että niihin vaikuttaneita taustatekijöitä. Tarkastelussa on se, kuinka koulutuspoliittiset linjat ja pedagogiset aatteet ovat nähtävissä opetussuunnitelmissa.

4.1 Maalaiskansakoulun opetussuunnitelma 1925 – Komiteamietintö

4.1.1 Historiallis-yhteiskunnallinen tausta

Suomen poliittisessa ja valtiollisessa historiassa 1800-luvun alku oli tärkeä vaihe. Suomi sai silloin Venäjän yhteydessä laajan autonomisen aseman ja maassamme ryhdyttiin kehittämään sen pohjalta omaa kansallista kulttuuria. Autonomian saavuttamisen (1809) jälkeen Suomea ryhdyttiin rakentamaan oman kansakunnan historian, kielen ja kirjallisuuden vaaraan. Vaurastuva suomenkielinen talonpoikaisto ja säätyläisryhmistä papisto liittyivät yhteen fennomaanisessa liikkeessä, joka pyrki saattamaan suomenkielisen kulttuurin johtoasemaan yhteiskunnassa. Fennomania korosti kansan kokonaisuuden etua, sosiaalisia reformeja, kansallista perinnettä ja uskonnollisuutta. (Launonen 2000, 78.)

Launosen (2000) mukaan Suomessa alkoi 1840-luvulta alkaen esiintyä myös liberaalisia näkemyksiä, jotka korostivat yksilön vapautumista yhteiskunnan, kirkon ja uskonnon holhouksesta. Yhteiskunnallisten olojen vapautuessa nousi ristiriitaa yksilöä korostavan liberalismiin ja yhteisöä korostavan hegeliläisen suuntauksen välille. Suomessa muodostui tärkeäksi aatteeksi näitä välittävänä suuntauksena kansallisliberalismi, jossa yhdistyivät modernisaation liberaalit vaatimukset ja oma suomalaiskansallinen ohjelma. Tämän uuden ohjelman toteuttajaksi nousi Suomessa ennen muuta kansallisfilosofimme J. V. Snellman (1806-1881). (Launonen 2000, 83.)

Suomen suuriruhtinaanmaan kansakoulu saatiin 1860-luvulla, kun kansakouluasetus säädettiin vuonna 1866. Sitä ennen oli ollut muun muassa lukukinkerit ja rippikoulu, jotka opettivat lukutaitoa ja kristinoppia. (Nurmi 1981, 37.) Vuoden 1866 kansakouluasetuksessa koulun tavoitteeksi asetettiin kasvattaa kansalaisista paitsi kunnollisia myös hyväkuntoisia.

Kansalaiskasvatuksen tärkeyttä korosti nationalististen virtausten vahvistuminen eri puolilla Eurooppaa. Kansalaisten korkea sivistys- ja siveellisyystaso olivat kansakunnan paras tulevaisuudenturva. Kansallisvaltion näkökulmasta sivistyksen hankkiminen oli jokaisen kansalaisen velvollisuus, ei niinkään oikeus. (Tähtinen 2011, 189.)

Nurmen (1981) mukaan kansakouluasetuksen antamisen jälkeen tehtiin viime vuosisadalla ainakin kaksi merkittävää päätöstä kansakoulun kehittämiseksi. Toinen koski opetussuunnitelmaa, toinen koulupiirijakoa. Koulupiirijako velvoitti kuntia perustamaan koulun, jos oppilaita oli vähintään 30. (Nurmi 1981, 39.) Suomen kansakoulun isä, Uno Cygnaeus (1810-88) vaikutti ratkaisevalla tavalla kansakoulun ja sen opettajankoulutuksen periaatteisiin. Cygnaeuksen mukaan kasvatus oli lapsen saattamista alttiiksi vaikutuksille, joiden avulla kaikki luojan siihen istuttamat ruumiilliset ja henkiset voimat voivat kehittyä niin täydellisiksi kuin mahdollista. Kasvatuksen päämääränä oli saada aikaan ihminen, joka ajattelee, puhuu, toimii rakkaudesta hyvään, jaloon ja totuuteen. Itsekkyys, velttous, rikollisuus ja henkinen laiskuus olivat taas niitä kielteisiä taipumuksia, joiden kehittyminen oli estettävä. (Iisalo 1987, 122.)

Cygnaeus asetti kansakoululle Pestalozzin, Fröbelin ja Diesterwegin hengessä sosiaalipedagogisen tehtävän ja kristillissiveellisen kasvatuspäämäärän. Tämä päämäärä ohjasi kansakoulun opetustyöltä ja nimenomaan oppisisältöjen valintaa tärkeimpänä tekijänä kansakoulun alkuvuosikymmeninä ja osittain vielä tämän vuosisadan alkupuolella. (Somerkivi 1985.) Cygnaeuksen kasvatusajattelua leimasi kristillinen traditio: kaiken opetuksen kansakouluissa tuli perustua Jumalan antamaan siveelliseen pohjaan, luokkahuoneiden tuli olla ”Herran pyhiä huoneita” ja opetustyön ”jumalanpalvelusta.” Kansakoulun opetuskäytänteet ja tavoitteet sidottiin kristilliseen maailmantulkintaan ja siveelliseen maailmanjärjestykseen, joiden mukaan lapset tuli kasvattaa jumalantuntoon ja kuuliaisiksi taivaallisen ja maallisen esivallan alamaisiksi. (Tähtinen 2011, 189.)

Lehmuston (1943) mukaan Zakris Joakim Cleve vaikutti syvästi aikansa suomalaiseen pedagogiseen ajatteluun. Hegelin ja Snellmanin mukaisesti Cleve vaati kansakoululta ja koko kansansivistykseltä selvää kansallishengen sanelemaa suuntaa. Tätä tietä lapsista kasvatetaan kunnan kansalaisia ja todellisia ihmisiä, joilla on kestävä siveellinen päämäärä. (Lehmusto 1943, 302.)

1800-luvun lopulla maamme teollisuus alkoi ripeästi monipuolistua. Kansallisuusaate nousi entistä keskeisemmäksi kehityksen moottoriksi niin, että sen voidaan sanoa dominoineen koulutusta ennen teollisuusyhteiskunnan läpilyöntiä. 1800-luvun loppuun ja 1900-luvun alkuun sijoittuu hyvin hedelmällinen koulutuksemme kehittymisen jakso. Oppikoulun käyminen levisi ratkaisevasti kolmanteen säätyyn. Huimaa eteenpäinmenoa kansakoulujen leviämisessä merkitsi vuonna 1898 annettu piirijakoasetus. (Lehtisalo & Raivola 1999, 105.)

Yleisen äänioikeuden säätäminen vuonna 1906 oli tärkeä etappi oppivelvollisuuteen johtaneella tiellä. Oppivelvollisuuskomitea vetosikin – tässä uudessa tilanteessa – yhteiskuntajärjestyksen säilyttämisen kansakoululle asettuvaan tavoitteeseen kouluttaa siveellisesti lujaluontoinen kansa, joka kykenee säilyttämään arvostelunsa asiallisuuden ja syrjäyttää omat etunsa yhteisen hyvän tieltä. (Kivinen, Rinne, Ahola 1989, 29.)

Tähtisen (2011) mukaan myös vuoden 1907 oppivelvollisuuskomitea perusteli koko kansan oppivelvollisuuskoulua tasa-arvolla ja oikeudenmukaisuudella. Kansakoulun laajentamista oppivelvollisuuskouluksi puolustettiin myös sillä, että vuonna 1906 säädetty yleinen äänioikeus edellytti äänestäjien olevan perillä yhteiskunnallisista kysymyksistä. Kansalaisten siveellinen lujaluontoisuus ja korkea kansallishenki nähtiin niin ikään uudessa yhteiskunnallisessa tilanteessa tärkeiksi: lapsiin oli pienestä pitäen istutettava totuuden, lain kunnioituksen ja rakkauden siemenet sekä herätettävä heissä kiinnostus yhteisiin, isänmaan asioihin. Oppivelvollisuutta perusteltiin valtiokansalaisuuteen ja yhteiskuntajärjestykseen kiinnittyvillä argumenteilla. (Tähtinen 2011, 19.)

Laki oppivelvollisuudesta tuli voimaan vuonna 1921. Oppivelvollisuuslain mukaan kansakoulu toimi joko täydellisenä tai supistettuna kouluna. Kansakoulussa oli kuusi luokkaa, joista kaksi alinta muodosti alakansakoulun, neljä ylempää yläkansakoulun. Vuonna 1923 annettu laki kansakoulun järjestysmuodon perusteista määritteli kansakoulussa opettavat aineet seuraavasti: uskonto tai uskonnonhistoria ja siveysoppi, äidinkieli, historia, maantieto, luonnontieto ja maa- sekä kotitalous, laskento ja mittausoppi, piirustus käsityö, voimistelu ja laulu. (Nurmi 1981, 41.) Nämä näkyvät myös vuoden 1925 opetussuunnitelmassa.

Se mitä kouluissa on opetettu, on lähemmin määritelty opetussuunnitelmissa. Suomen kansakoulussa on opetussuunnitelman laadinnassa vallinnut laaja paikallinen autonomia. Opetussuunnitelma on laadittu jokaista koulua varten erikseen, kaupunkien kouluilla on kui-

tenkin ollut yhteinen opetussuunnitelma. (Somerkivi 1985, 15.) Kansakoululaitoksen toiminnan alkuaikoina opetussuunnitelmat kuitenkin vaihtelivat koulukohtaisesti, kunnes vuonna 1881 laadittiin kouluylivaltiossa siihen mennessä saatujen kokemusten pohjalta mallikurssit kansakoulujen käyttöön. Tällä toimenpiteellä yhdenmukaistettiin samalla koulujen opetussuunnitelmia ja helpotettiin opettajien suunnittelutyötä. (Nurmi 1981, 39.)

4.1.2 Opetussuunnitelman kasvatuspäämäärät ja taustatekijät

Maalaiskansakoulun opetussuunnitelma 1925 perustuu pitkälti saksalaiseen Lehrplan-malliin, joka korostaa oppiainekeskeisyyttä. Mikael Soininen oli opetussuunnitelman pääarkkitehti. Hän edusti herbartilaisuutta ja niin sanottua herbart-zilleriläisyyttä. Herbartilaisuus korosti oppiainekeskeisyyttä. Se näkyy selvästi vuoden 1925 opetussuunnitelmassa. Opetussuunnitelmassa ei ole erikseen lukua kasvatustavoitteista, niin kuin on myöhemmissä opetussuunnitelmissa. Opetussuunnitelmassa on aluksi ohjeistus alakansakoulun puolelle. Siinä on ensiksi ympäristöopetuksen asiasisällys. Siinä aluksi sanotaan, että aineksen valinta on tärkein seikka ympäristöopetuksen asiallista puolta suunniteltaessa. Luvussa esitellään asioita, joita ympäristöopetukseen kuuluu.

Luvussa sanotaan, että vaikka ympäristöopetuksen asiallisena tarkoituksena onkin jakaa tietoja lasta ympäröivästä ihmiselämästä sekä alkeellisen luonnon- ja maantiedon alalta, on siihen sopiva yhdistää varsinaista siveellistäkin opetusta. Ympäristöopetuksen tarkoituksena on asiatietojen jakamisen ohella tietöelämän toimintojen ja niistä ennen kaikkea havaitsemiskyvyn kehittäminen. (Maalaiskansakoulun opetussuunnitelma 1925, 17.) Ympäristöopetuksella askarteluineen on tärkeä tehtävä, koska se kehittää henkisiä kykyjä ja kasvattaa lasta työhön sekä kartuttaa tietomäärää hyödyllisellä asiatiedolla, siten muodostaen yläkansakoulun reaaliopetuksen pohjaa (MKO 1925, 23).

Seuraavana aineena opetussuunnitelmassa on uskonto. Komitean mielestä uskonnon opetuksen suunnitelmaa tehtäessä kaikkein tärkeintä on valita ja järjestää opetusaines niin, että uskonnosta tulisi lapsille mieleinen oppiaine, jollaisena vain se kykenee täyttämään tärkeän tehtävänsä lasten uskonnollisen ja siveellisen mieluunnan kasvattamisessa sekä tarpeellisen uskonnollisen tietöaineksen jakamisessa. Herbartilaisuuden mukaan pitäisi varoa, ettei uskonnon opetus käy lapsille liian raskaaksi ja pitäisi välttää raamatullisten kertomusten käsittelyä vielä ensimmäisinä kouluvuosina. Opetussuunnitelma ottaa tästä päinvastaisen kannan asiaan. (MKO 1925, 25).

Alakansakoulussa annettavan äidinkielen opetuksen tarkoituksena on lapsen puhekyvyn kehittäminen sekä tyydyttävän luku- ja alkeellisen kirjoitustaidon opettaminen sillä tavalla, että hänen henkiset kykynsä samalla varttuvat. Siksi tämänkin opetuksen tulee liittyä lapsen ympäristöön, olla havainnollista ja omatoimisuutta vaativaa. (MKO 1925, 25.) Laskenon kohdalla vaaditaan oppilaalta havainnollisuutta ja omatoimisuutta. Leikki ja voimistelu taas kehittävät ruumiin voimia, mutta vaikuttaa vielä enemmän hengen kehitykseen. Kaikkikin tietuelämän toiminnat, mutta varsinkin havaintokyky ja tarkkaavaisuus kehittyvät leikissä, samaten niissä tunne-elämä ja erittäinkin tahdonvoima varttuvat, opetussuunnitelmassa sanotaan. Vaikka ympäristöopetukseen jo liittyykin välittömästi monenlaista työskentelyä, on alakansakoulussa edelleen säilytettävä myös varsinaista käsityötä. Töiden valinnassa on tärkeää muun muassa se, että ne voivat ylläpitää mielenkiintoa ja harrastusta oppilaisissa. Alakansakoulun uskonnon opetuksen tarkoitus on lasten uskonnollis-siveellinen kehittäminen. (MKO 1925, 33.)

Seuraava luku opetussuunnitelmassa käsittelee yläkansakoulua. Aluksi siinä on kirjoitettu yleisiä perusteita. Siinä esitettyjen asioiden voidaan katsoa olevan kasvatustavoitteita. Luvussa sanotaan, että opetussuunnitelmakomitean tehtäväksi annettiin muutokset, jotka vastaisivat käytännöllisen elämän tarpeita ja nykyajan kasvatustieteen vaatimuksia. Jo Uno Cygnaeus oli tarkoittanut kansakoulun ja eritoten maalaiskansakoulun enemmän käytännöllistä elämää palvelevaksi, kuin miksi se todellisuudessa muodostui. (MKO 1925, 45.) Niinpä Ehdotuksessa kansakoulujen järjestämiseksi luetellaan muun muassa seuraavat oppiaineet ja työskentelylajit: järkipärisen maanviljelyksen alkeet, metsän- ja puutarhan hoito, karjanhoito, kansantajuinen eläinlääkintä, ohjaus luonnonmukaiseen ruumiilliseen ja sielulliseen lastenhoitoon. Syynä siihen, ettei kansakoulu päässyt täysin tähän suuntaan kehittymään, olivat oppikoulun ajalta väliin tulleet virtaukset, jotka pääsivät painamaan leimansa tähän kouluun. (MKO 1925, 46.)

Seuraavaksi tulevat opetussuunnitelmassa yläkansakoulun eri oppiaineet. Ensin siinä on uskonto, josta sanotaan:

”Kristinuskon opetukselle on kansakoulussamme alusta alkaen annettu keskeinen asema. Miелensuuntaa muodostavana aineena sitä on pidetty tärkeimpänä. Mutta jos jolloinkin nuorisomme kasvatustyössä uskonnollista pohjaa on tarvittu, niin tarvitaan sitä nykyäänä, jolloin uskonnolle vihamieliset voimat pyrkivät horjuttamaan uskonnollisia ja sen ohella monia syvimpiä siveellisiä peruskäsityksiä ja jolloin tapojen turmelus ja siveellinen höl-

tyminen pelottavassa määrässä on lisääntynyt kansassamme. Uskonnon opetuksen poistaminen kansakoulusta, jota jo on vaadittu, olisi varsinkin näissä oloissa kansan kasvatukselle korvaamaton vahinko”. (MKO 1925, 68.)

Opetussuunnitelmassa todetaan, että komitean ehdotukset uskonnon opetuksen alalla ovat kaikki lähteneet siitä käsityksestä, että tämän opetuksen tehtävä on uskonnollisen elämän herättäminen. Ennen kaikkea tulee pyrkiä siihen, että uskonnolliset tiedot hedelmöittävästi vaikuttavat oppilaiden miелensuuntaan ja elämänmuodostukseen. Raamatun harrasta lukemista juuri tulisi uskonnon opetuksen ennen kaikkea pyrkiä herättämään. Näin ollen komitea pitää selvänä, että raamatun sisällyksen esittäminen edelleen on pidettävä uskonnon opetuksen pääosana. (MKO 1925, 68.)

Voidaan katsoa, että vuoden 1925 opetussuunnitelmassa näkyy kristillisen kasvatustajattelun traditio. Kuten aiemmin todettiin, kristillisen ihmiskäsityksen näkökulmasta eettinen ja maailmankatsomuksellinen kehitys on tärkeä osa persoonallisuuden kehittämisessä. Opetussuunnitelmassa keskeisenä päämääränä onkin oppilaan persoonallisuuden kehittäminen. Kristillisen ihmiskäsityksen mukaan ihminen ei ole vain yksilö vaan myös yhteisön jäsen. Opetussuunnitelmassa korostuu myös yhteisöllinen päämäärä.

Kristillinen kasvatustajattelu ilmenee siinä, että komitea pitää tärkeänä valita ja järjestää opetusaines niin, että uskonnosta tulisi lapsille mieleinen oppiaine. Vain sellaisena se kykenee täyttämään tärkeän tehtävänsä lasten uskonnollisen ja siveellisen miелensuunnan kasvattamisessa sekä tarpeellisen uskonnollisen tietoaiksen jakamisessa. (MKO 1925, 25.) Opetussuunnitelma korostaa kristinuskon opetusta miелensuuntaa muodostavana aineena. Sen mukaan ennen kaikkea tulee pyrkiä siihen, että uskonnolliset tiedot hedelmöittävästi vaikuttavat oppilaiden miелensuuntaan ja elämänmuodostukseen.

Myös 1800-luvulla vaikuttanut hegeliläis-snellmanilainen kansallisromanttinen kulttuurivirtaus näkyy opetussuunnitelmassa, vaikka se jää siinä vähemmälle huomiolle. Siveellisyden perusta oli Snellmanin mukaan kansallishengessä sekä vallitsevan kulttuurin arvoissa ja tavoissa. Opetussuunnitelmassa tuodaan aika ajoin esiin siveellinen opetus ja sen tärkeys. Opetussuunnitelma jakaa myös hegeliläisyyteen kuuluvan ajatuksen, jonka mukaan tärkeää oli järjen, lujan tahdon ja itsekurin vaaliminen. Hegeliläisyyteen keskeisesti kuuluvat abstraktioiden ja sivistysihanteiden korostaminen eivät saa paljoa huomiota opetussuunnitelmassa, joka korostaa enemmänkin käytännöllisyyden tärkeyttä.

Herbart-zilleriläisyyden keskeisenä ajatuksena oli lujan, siveellisen luonteen vahvistaminen. Voidaan sanoa, että se ilmenee selvästi opetussuunnitelmassa. Siinä näkyy myös herbartilaisuuden oppiainekeskeisyys. Mutta muuten Soininen luopui herbartilaisuudesta ja opetussuunnitelmassa näkyvät muiden pedagogisten virtausten vaikutus, kuten työkoulu-pedagogiikan käytännön läheisyys ja lapsikeskeisyys. Myös Launosen (1997) mukaan aikaansa seuraava Soininen luopui itse esimerkiksi opetussuunnitelmaopissaan olennaisissa kohdin herbart-zilleriläisyydestä. Selvimmin tämän osoittaa Maalaiskansakoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö, jossa ”käytännön elämän vaatimusten” huomioon ottamisessa onnistuttiin hyvin. (Launonen 1997, 85.)

Herbartin mukaan siveellisesti vahvan luonteen tuli olla kaiken kasvatuksen ja opetuksen keskeisin päämäärä. Oli tärkeää vaikuttaa lasten sisäisten mielteiden muodostumiseen ja herättää monipuolinen ”harrastuneisuus.” Siveellisyys ja harrastuneisuuden herättäminen ovat keskeisiä päämääriä vuoden 1925 opetussuunnitelmassa. Herbartilaisuuden mukaan siveellisyys oli yksilön korkeimman henkisyden perusta. Siksi se piti asettaa kaiken kasvatuksen korkeimmaksi päämääräksi.

Herbartilaisuudessa kasvatuksen päämääränä oli ennen muuta eettinen kasvu. Sitä piti tukea psykologian keinoin. Vaikka opetussuunnitelmassa korostuu kristillinen kasvatusajattelu, siinä tunnustetaan universaalien etiikan olemassaolo myös ilman uskontoa. Kuten Launonen (1997) sanoo, eettinen pääoma tuli siirtää kouluopetuksen kautta uudelle sukupolvelle riippumatta siitä, millaista maailmankatsomusta oppilaan koti edusti. (Launonen 1997, 92.) Herbartilaisuudessa korostuu oppiainekeskeisyys. Voisi sanoa, että myös vuoden 1925 opetussuunnitelma on aika oppiainekeskeinen.

Herbartilaisuudessa opetus eteni määrätyn muodollisin astein kohti vääjäämätöntä asian oppimista ja oppitunneilla oli suunniteltu rakenne. Tällaista opetusta ei opetussuunnitelmassa suosita, vaan vuoden 1925 opetussuunnitelma korostaa käytännöllisyyttä. Siinä se jakaa muun muassa pragmatistisen kasvatusajattelun ihanteet. Herbartilaisuudessa oppi perustui valistuksen hengen mukaan eettiselle eikä uskonnolliselle kasvatusnäkemykselle. Myös siinä se eroaa opetussuunnitelmasta, jossa korostettiin uskonnon tärkeyttä.

Seuraavaksi on opetussuunnitelmassa vuorossa historia. Siitä sanotaan seuraavaa:

”Jokainen huolellinen opettaja varmaankin kotiseutuopetuksessa kiinnittää lasten huomion paikkoihin ja esineisiin, joilla on yleisemmin tunnettu historiallinen merkitys. Uskonnon

opetuksessa on paljon historiallista ainesta, ja on se omansa antamaan lähtökohtia historian opetukselle sekä valmistamaan sitä.

Seuraavana tulee opetussuunnitelmassa kotiseutuopetus. Siinä sanotaan, että lukusuunnitelma ja opetus olisi johdettava konkreettiselle pohjalle, kotiseutuun, omaan maahan, kansaan ja kansan elämään keskittyväksi. Sen olisi saatava se aines, jolle kaikessa kansakoulun opetuksessa annetaan perustava arvo, mahdollisimman konkreettisesta olevaisuudesta, koulun lähimmästä ympäristöstä. Kotiseutuopetuksen tulee olla kaikessa opetuksessa metodisena periaatteena, siten ollen, että opetuksessa pitkin matkaa on lähdettävä kotiseudun tunnetuista oloista. (MKO 1925, 53.)

Opetussuunnitelman mukaan on pidetty erittäin suotavana, että oppilaiden omatoimisuuden ja sen ohessa suurimman mahdollisen havainnollisuuden vaatimukset tulisivat oikeuksiinsa luonnonopin opetuksessa, jossa niillä on varsin suuret toteutumisen edellytykset (MKO 1925, 159). Äidinkielen opetus kansakoulussa on niin perustavaa laatua koko myöhempään sivistykseen nähden, että sille on kaikkialla omistettu mahdollisimman suuri tunti- ja suurempi kuin millekään muulle opetusaineelle. Käsitöitä on pidetty yleisen kätevyyden, muoto- ja kauneusaistin sekä omavaraisen harkinnan ja tahdon tehokkaana kasvattajana. Opetussuunnitelmassa on ohjeistus vielä seuraaville aineille: maantieto, kasvioppi, eläinoppi, maanviljelysoppi, kotieläinoppi, terveys- ja raittiusoppi, kotitalous, laskento- ja mittausoppi, voimistelu, laulu, piirustus, ja veisto. Opetussuunnitelman loppuosa käsittelee jatko-opetusta. (MKO 1925, 196.)

Vuoden 1925 opetussuunnitelmalla on nähtävissä historiallista taustaa. Fennomania oli korostanut kansan kokonaisuuden etua, sosiaalisia reformeja, kansallista perinnettä ja uskonnollisuutta. Vuoden 1866 kansakouluasetuksessa koulun tavoitteeksi asetettiin kasvattaa kansalaisista paitsi kunnollisia myös hyväkuntoisia. Tällaiset tavoitteet tulevat esiin myös opetussuunnitelmassa. Opetussuunnitelman tavoitteissa on nähtävissä myös kansalaiskasvatuksen periaate. Kansalaiskasvatuksen tärkeyttä korosti nationalististen virtausten vahvistuminen eri puolilla Eurooppaa. Kansalaisten korkea sivistys- ja siveellisyystaso olivat kansakunnan paras tulevaisuudenturva. Kansallisvaltion näkökulmasta sivistyksen hankkiminen oli jokaisen kansalaisen velvollisuus, ei niinkään oikeus. (Tähtinen 2011, 189.)

Cygnaeus oli asettanut kansakoululle sosiaalipedagogisen tehtävän ja kristillissiveellisen kasvatuspäämäärän, mikä näkyy myös opetussuunnitelmassa. Opetussuunnitelman siveelli-

syyden ja lujaluontoisuuden ihanteet näkyivät jo aiemmin kasvatustavoittelussa. Snellmanin mukaisesti Zakris Joakim Cleve vaati kansakoululta ja koko kansansivistykseltä selvää kansallishengen sanelemaa suuntaa. Tätä tietä lapsista kasvatetaan kunnan kansalaisia ja todellisia ihmisiä, joilla on kestävä siveellinen päämäärä. (Lehmusto 1943, 302). Myös oppivelvollisuuskomitea oli vedonnut yhteiskuntajärjestyksen säilyttämisen kansakoululle asettuvaan tavoitteeseen kouluttaa siveellisesti lujaluontoinen kansa, joka kykenee säilyttämään arvostelunsa asiallisuuden ja syrjäyttää omat etunsa yhteisen hyvän tieltä. (Kivinen, Rinne, Ahola 1989, 29.)

Opetussuunnitelmassa on nähtävissä ajanmukainen kansallishenkinen koulutuspolitiikka. Hegelin vaikutuksesta Snellman oli liittänyt kansan olemassaolon sen saavuttamaan sivistykseen. Kansallishenkisessä koulutuspolitiikassa, kuten myös opetussuunnitelmassa, ilmenee Snellmanin, Hegelin, Cygnaeuksen ja Cleven vaikutus. Kaksikymmen- ja kolmikymmenlukuisten suomalaista ilmastoja voi luonnehtia kansallisdemokraattiseksi ja puritaanis-idealistiksi. Kansallistunnon voimistuminen johtui yhtä hyvin nationalismin hallitsevasta asemasta 20- vuosisadan alkupuoliskon valtaideologiana kuin suomalaisten vastikään saavuttamasta itsenäisyydestä.

Opetussuunnitelman laatimisen aikaan vallitsi Suomessa liberalistinen koulutuspolitiikka. Sen mukaisesti koulutuspolitiikka ei ollut yhteiskuntapolitiikan väline eikä koulutusjärjestelmään pyritty tekemään muutoksia. Voisi olettaa, että tämä näkyy varmasti myös opetussuunnitelmissa. Varsinkin vuoden 1925 opetussuunnitelmassa ei ole erikseen yleistä osaa kasvatustavoitteista. Tietenkin on eri asia kehittää koulutusjärjestelmää ja kasvatuspäämääriä. Mutta yhteiskuntapolitiikka ei varmaan päässyt vaikuttamaan opetussuunnitelmien kasvatustavoitteisiin.

Liberalistisen koulutuspolitiikan ihmiskäsitystä voitaisiin luonnehtia pessimistiseksi. Oletettiin, että ihmisen älyllisessä ja motorisessa suorituskäytössä on merkittäviä yksilöllisiä eroja. Lisäksi oletettiin, että erot perustuvat siinä määrin biologisiin ja perinnöllisiin tekijöihin, ettei niitä voi muuttaa koulutuksella. (Sarjala 1982, 75.) Myös tämä näkyy varmasti opetussuunnitelmien kasvatustavoitteissa.

Opetussuunnitelman mukaan ympäristöopetuksella on tärkeä tehtävä, koska se kehittää henkisiä kykyjä ja kasvattaa lasta työhön sekä kartuttaa lasten tietomäärää. Äidinkielen opetuksessa tavoitteena on, että lasten henkiset kyvyt samalla varttuvat. Siksi senkin ope-

tuksen tulee liittyä lapsen ympäristöön, olla havainnollista ja omatoimisuutta vaativaa. Näissä tavoitteissa voi olla näkyvissä alkavan reformipedagogiikan ajatukset, jossa korostetaan lapsen omatoimisuutta ja aktiivisuutta.

Opetussuunnitelmakomitean tehtäväksi oli annettu muutokset, jotka vastaisivat käytännöllisen elämän tarpeita ja nykyajan kasvatustieteen vaatimuksia. Opetussuunnitelma ei kuitenkaan kehittynyt siihen suuntaan. Kuitenkin opetusaineisto varsinkin luonnontiedon laajalta alalta valittiin tätä pyrkimystä silmälläpitäen. Opetussuunnitelmassa näkyvät muiden pedagogisten virtausten vaikutus, kuten työkoulupedagogiikan käytännön läheisyys ja lapsikeskeisyys.

Launosen (1997) mukaan kansakoulun opetussuunnitelmaa pyrittiin kehittämään 1920-luvulla käytännölliseen, toiminnalliseen ja lapsen luontaiset kehitystekijät huomioon ottavaan suuntaan. Samanaikaisesti opetussuunnitelmassa säilyi oppilaiden eettiseen kasvuun tähtäävä ihanteellisuus. Koulun tuli toimia tietynlaisen arvomaailman siirtäjänä tulevalle sukupolvelle. Maalaiskansakoulun opetussuunnitelmassa lapsikeskeisen pedagogiikan, käytännöllisen elämänläheisyyden ja eettisen ihanteellisuuden yhdistämisestä muodostui kasvatuserittelyn lähtökohta. (Launonen 1997, 87.)

Launosen (1997) mukaan historian, uskonnon ja äidinkielen lisäksi monien muiden oppiainesten tiedollisiin sisältöihin liitettiin eettinen näkökulma. Eettinen ihanteellisuus liitetään maalaiskansakoulun opetussuunnitelmassa kaikkein läheisimmin luontoon ja uskontoon. (Launonen 1997, 91). Launonen (1997) sanoo, että huolimatta uskonnon ja etiikan läheisestä vuorovaikutussuhteesta opetussuunnitelmassa tunnustetaan universaalien etiikan olemassaolo myös ilman uskontoa. Kunnan kansalaisen tunnusmerkkinä oli yhteiskunnan sivistyspääomaan kuuluvien eettisten arvojen ja normien omaksuminen elämäntavallisista eroista huolimatta. Eettinen pääoma tuli siirtää kouluopetuksen kautta uudelle sukupolvelle riippumatta siitä, millaista maailmankatsomusta oppilaan koti edusti. (Launonen 1997, 92). Koulun oli tärkeää opettaa kaikille yhteiset arvot ja normit, joiden maailmankatsomukselliset perustelut yksilö saattoi vanhempana rakentaa uskonnolliseen tai ei uskonnolliseen suuntaan (Launonen 1997, 93). Launosen mukaan opetussuunnitelmassa korostuu se, että eettisen arvokasvatuksen tavoitteena opetussuunnitelmassa on siveellinen persoonallisuus, joka palvelee yhteiskunnan kehittymisen tarpeita (Launonen 1977, 96).

4.2 Kansakoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö 1946

4.2.1 Historiallis-yhteiskunnallinen tausta

Kaksikymmen- ja kolmikymmenlukujen suomalaista ilmastoa voi luonnehtia kansallisdemokraattiseksi ja puritaanis-idealistiksi. Kansallistunnon voimistuminen johtui yhtä hyvin nationalismin hallitsevasta asemasta 20- vuosisadan alkupuoliskon valtaideologiana kuin suomalaisten vastikään saavuttamasta itsenäisyydestä. Itsenäisyyden saavuttaminen oli Suomelle – kuten muillekin ensimmäisen maailmansodan luomille uusille eurooppalaisille valtioille – arvo sinänsä. (Rasila, Jutikkala, Kulha 1976, 194.)

Kansakoulun järjestysmuotoilaisa säädettiin vuonna 1923, että kansakoulun tulee kasvattaa oppilaansa siveellisyyteen ja hyviin tapoihin sekä antaa heille elämässä tarpeellisia tietoja ja taitoja. Tämä määrite oli hyvin sopusoinnussa silloisen kasvatusopin kanssa. Sama säännös siirtyi sitten vuonna 1957 säädettyyn kansakoululakiin ja on sitä kautta ollut voimassa peruskoulussakin vuoteen 1985 asti. (Somerkivi 1985, 19.) Tämä näkyy opetussuunnitelmissa, etenkin vuoden 1925 opetussuunnitelmassa.

Ensimmäinen maailmansota oli tuonut arvojen uudelleenarvioinnin yhteydessä runsaasti uusia pedagogisia virtauksia, jotka melkoiselta osaltaan keskittyivät uuden sosiaalipedagogiikan, uuden yksilökasvatuksen ja toiminnallisuuden periaatteiden ympärille. Uutta koulua voitiin edelleen sanoa työkouluksi, joskaan tämä nimitys ei peittänyt läheskään kaikkia uusia katsomuksia. Uudistunut psykologia oli tuonut mukanaan paljon uutta, muun muassa uuden työkoulukatsomuksen. Sanottiin, että vanha koulu, vaikkakaan se ei kieltänyt teon periaatetta, ei kuitenkaan ollut tehnyt sille täyttä oikeutta.

Halilan (1950) mukaan oppivelvollisuuskoulu oli saanut uusia tehtäviä, joten epävirallinen, vanha ja ehyt Soinisen järjestelmä oli osoittautunut kangistuneeksi, puutteelliseksi ja sen menetelmät kehittämistä tarvitseviksi. Soinisen koulu jäi vieraaksi useille uusille psykologisille virtauksille. Uudempi kasvatusoppi, vaikkakin se suhtautui kunnioittaen herbartilaisuuteen, kuitenkin tahtoi lisätä siihen uusia piirteitä, ajassa liikkuvia osapäämääriä ja konkreettisia tavoitteita. Tällöin tähdennettiin muun muassa kansallisuuden ja sosiaalisuuden vaatimuksia. Ihmisen holistista kokonaisuutta tähdennettiin, sen mukaan ihmisen sisimpään päästiin muutenkin kuin ”tiedon kultaportin” kautta. (Halila 1950, 130.) Suomeen tuli vaikutteita myös yhdysvaltalaisesta pedagogiikasta ja psykologian uusista virtauksista.

Somerkiven (1985) mukaan herbart-zilleriläinen kasvatusta ja opetusoppi säilyttivät asemansa meillä aina 1940-luvulle asti. Monien mielestä se kuitenkin oli jo paljon aiemmin vanhentunut. Uusien virtausten mukana tuli Suomeen muun muassa reformipedagogiikka. Jo 1910-luvulla ja etenkin 1920- ja 1930-luvulla alettiin esittää niin sanotun uuden koulun reformipedagogien, kuten Kerschensteinerin, Deweyn, Parkhurstin, Montessorin ja Decrolyn aatteita, ja moni kansakoulunopettajakin pyrki niitä opetuksessaan toteuttamaan. Pyrittiin etenkin kehittämään aktiivisuutta, omatoimisuutta ja yksilöllisiä työtapoja. Selvimmin ilmaisunsa nämä pyrkimykset saivat työkirjojen teossa, joka kehittyi yleiseksi 1930-luvulla. (Somerkivi 1985,19.)

Halilan (1950) mukaan toiseen maailmansotaan asti ammensimme kasvatukseemme ja koko kulttuuriimme paljon saksalaisesta kulttuuripiiristä ja Saksasta. Monet Snellmanin kiistakumppanin Uno Cygnaeuksen kasvatustajukset ovat peräisin juuri saksalaisesta maaperästä jopa siinä määrin, että häntä syytettiin saksalaisen mallikoulun ympäätymisestä Suomen oloihin. (Halila 1950, 189.)

4.2.2 Opetussuunnitelman kasvatuspäämäärät ja taustatekijät

Vuoden 1946 opetussuunnitelmassa sanotaan, että kansakoulukomitea on korostanut kansakoulun velvollisuutta palvella käytännöllistä elämää. Tätä tavoitetta on korostanut esimerkiksi Uno Cygnaeus 1800-luvun lopulla. *”Kansakoulua uudistettaessa olisi sanotun komitean pidettävä silmämääränä kasvatusta työhön, taloudellisuuteen, ammattiin sekä siihen elämään, joka eri muodoissaan ympäröi lasta lapsena ja myöhemmin yhteiskunnan aikuisena jäsenenä”* (KOM 1946, 7). Opetussuunnitelmassa on siis vahva yhteisöllinen päämäärä. Opetussuunnitelmaan on varmaan vaikuttanut vahvasti reformipedagogiikka. Kasvatusta työhön ja ammattiin voidaan katsoa olevan peräisin sen haarasta, työkoulu pedagogiikasta, jota Kerschensteiner edusti.

Komitean mukaan samalla kuitenkin olisi pidettävä huolta myös ihmisen persoonallisuuden kasvattamisesta. Se on ollut yleisenä tavoitteena jo aiemmassa vuoden 1925 opetussuunnitelmassa. Humanismin kasvatustajukset perustuu keskeisesti sen ihmiskäsitykseen. Kasvatusta tavoitteena on ihmisolemuksen toteuttaminen, persoonallisuuden kasvattaminen. Näin ollen aikakauden humanismilla on ollut vaikutusta opetussuunnitelmaan. Myös Matti Koskenniemi on korostanut persoonallisuuden kehityksen tärkeyttä.

Komitea nostaa esiin tärkeän kansalaiskasvatuksen osatehtävän: kasvatuksen kansanvaltaisuuteen. Tämä tavoite ilmenee useissa eri kasvatusajatteluissa, kuten hegeliläisyydessä ja vaikkapa kristinuskossa. Komitean mukaan koulukasvatuksessa on kiinnitettävä tähänastista suurempaa huomiota välittömään sosiaaliseen kasvatukseen. Tämä tavoite tulee selvästi Matti Koskenniemeltä, joka sai vaikutteita reformipedagogiikasta. Koskenniemi korosti koululuokan sosiaalisen kanssakäymisen tärkeyttä ja piti luokkaa pienoisyhteiskunta, jossa opetellaan yhdessäoloa. Koskenniemi oli julkaissut Kansakoulun opetusopin, jossa suositeltiin koululuokan pienoisyhteiskunnan hyväksikäyttöä opetuksessa. Koskenniemi markkinoi uusia yhteisöllisiä työmuotoja, kuten opetuskeskustelua ja ryhmätyötä.

Komiteamietinnössä sanotaan, että kansanvaltainen elämä käy kuitenkin mahdolliseksi vain siten, *että nämä yksilöt kasvatetaan yhteistoimintaan. Jotta he kykenevät järjestäytymään keskinäisen solidaarisuuden pohjalla, on heitä kasvatettava oikeamielisyyteen ja epäitsekkyteen, suvaitsevaisuuteen ja mielenmalttiin.* (KOM 1946, 7.)

Opetussuunnitelmassa jatketaan seuraavasti: *Jotta tällainen kasvatus tuottaisi tuloksia, on sen vedottava lasten taipumuksiin ja liityttävä heidän elämäänsä. Kansanvaltaisen elämän edellyttämä asennoituminen ei saa olla vain ulkokohtaisesti opittua, teoreettista tietoa, vaan myös ja ennen kaikkea omaksuttua ja koettua, tarpeelliseksi havaittua ja tyydytystä tuottavaa. Hyvänä keinona tähän pääsemiseksi on koulun elämän ja työskentelyn muodostaminen sellaiseksi, että lapset saavat siinä tottua sellaiseen käyttäytymiseen, jota kansanvaltainen yhteiskuntaelämä edellyttää.* (KOM 1946, 7.)

Kansanvaltaisuus edellyttää kansalaisten tasa-arvoisuutta. Koulun on kansanvallan lujittamiseksi ja edistämiseksi kasvatettava käsitystä kaikkien kansalaisten tasa-arvoisuudesta. Tämä tavoite voidaan nähdä myös liberalismissa, joka oli vaikuttanut jo 1800-luvun lopulta saakka. Liberalistisen liikkeen piirissä oli uskottu ihmiskunnan jatkuvaan edistykseen ja korostettiin yksilöllisyyttä ja itsenäisyyttä sekä tasa-arvoa, demokratiaa ja vapautta.

Launonen sanoo, että opetussuunnitelmassa kansanvaltaisuuteen, tasa-arvoon ja isänmaallisuuteen liittyvät arvot sekä niiden edellyttämät sosiaaliset taidot olivat asioita, joiden nähtiin olevan koko yhteiskuntaelämän perustana. Ne kansakoulun tuli välttämättä siirtää tulevalle sukupolvelle. Muiden arvojen kohdalla oppilaita pikemminkin ohjattiin omakohtaiseen valintaan ja arvomaailman rakentamiseen. Launosen mukaan tässä suhteessa kansakoulun opetussuunnitelma edustaa periaatteiltaan John Rawlsin (1993) poliittisen libera-

lismien perusajatusta, jonka mukaan yhteiskunnan tulee turvata yhteiskuntajärjestelmän toimivuuden, kansalaisten yhteistoiminnan ja poliittisen demokratian kannalta välttämättömät eettiset ja sosiaaliset arvot. Toisaalta yhteiskunta ei saa esimerkiksi koululaitoksen välityksellä istuttaa tuleviin kansalaisiin mitään tiettyä totalitaarista uskonnollista, moraalista tai maailmankatsomuksellista arvomaailmaa. Tämä johtuu yksilön persoonallisen vapauden ja itsemääräämisoikeuden periaatteista. (Launonen 1997, 101.)

Vuoden 1946 opetussuunnitelmassa voidaan nähdä myös toisen maailmansodan vaikutus. Sodan seurauksena arvoja alettiin miettiä uudelleen ja muun muassa opetussuunnitelmassa olevat tasa-arvon ja solidaarisuuden arvot nousivat esiin. Heti sodan jälkeen seurasi muutama aktiivisen muutoshakuisen koulupolitiikan vuosi, mikä näkyy myös opetussuunnitelmassa. Ensimmäisiä sodanjälkeisiä vuosia leimasi kulttuurinen välienselvittely poliittisen vasemmiston ja porvarillisen yhteiskuntajärjestelmän kesken. Vasemmistoradikaalien toiveet uudesta kulttuurielämän suuntauksesta, joka korostaisi demokraattisia arvoja ja ottaisi selkeästi etäisyyttä sota-ajan valkoiseen ja avoimen neuvostovastaiseen Suomeen, jäivät toteutumatta. Kuitenkin vasemmiston vaikutus voidaan nähdä jo tässä opetussuunnitelmassa, jossa tavoitteina ovat tasa-arvo ja solidaarisuus. Opetussuunnitelmassa on yhtenä kasvatustavoitteena myös taloudellisuus. Myös siinä voitaneen nähdä sodan ja jälleenrakentamisen vaikutus.

Kuten aiemmin jo todettu, ensimmäinen maailmansota oli tuonut arvojen uudelleenarvioinnin yhteydessä runsaasti uusia pedagogisia virtauksia, jotka keskittyivät uuden sosiaalipedagogiikan, uuden yksilökasvatuksen ja toiminnallisuuden periaatteiden ympärille. Uudempi kasvatustavoite, vaikka se suhtautui kunnioittaen herbartilaisuuteen, kuitenkin tahtoi lisätä siihen uusia piirteitä, ajassa liikkuvia osapäämääriä ja konkreettisia tavoitteita. Tällöin tähdennettiin muun muassa kansallisuuden ja sosiaalisuuden vaatimuksia. Tämä siis näkyy vuoden 1946 opetussuunnitelmassa, joka ei ole niin tietopainotteinen ja oppiainekeskeinen kuin vanha Soinisen koulu ja jossa sosiaalipedagogiikalla on keskeinen asema.

Kansakoulun järjestysmuotoilaisissa oli säädetty vuonna 1923, että kansakoulun tulee kasvat-
taa oppilaansa siveellisyyteen ja hyviin tapoihin sekä antaa heille elämässä tarpeellisia tietoja ja taitoja. Siveellisyyden käsite säilyi aiemmasta opetussuunnitelmasta vuoden 1946 opetussuunnitelmaan ja vielä siitä eteenpäin. Maailmansotien välillä harjoitettua koulutuspolitiikkaa voidaan luonnehtia ponnottomaksi. Koulutuspolitiikan ponnottomuutta voidaan

osittain selittää aikakauden liberalistisella ideologialla. Sen mukaan valtion tuli pysyttäytyä irrallaan markkinoiden ohjaamasta taloudesta. Vaikka itsenäistymisestä 1970-luvulle koulutuspolitiikan tärkeintä työvälinettä, koulutusjärjestelmää, ei muutettu juuri lainkaan, tehtiin vuoden 1946 opetussuunnitelmaan muutoksia aiempaan verrattuna.

Kansallishenkinen koulutuspolitiikka oli muotoutunut Suomessa autonomian loppuvaiheessa 1800-luvun lopulla. Kansallishenkisyys korostuu vielä vuoden 1946 opetussuunnitelmassa, jossa keskeisenä kasvatuspäämääränä on kansanvaltaisuus. Voisi olettaa, että kansanvaltaisuus olisi vahvistunut käytyjen sotien myötä.

Toisen maailmansodan jälkeen tehtiin koulujärjestelmäämme koulunuudistus. Sitä määritti myös vuoden 1946 Kansakoulukomitean mietintö. Vuoden 1946 Kansakoulukomitean mietintö vaikutti opetussuunnitelmiin. Pääperiaatteet siinä olivat: kasvatus työhön, kasvatus ammattiin, kasvatus maalaiselämään, kasvatus taloudellisuuteen, kansalaisen ja ihmisen kasvatus sekä yhteiskunnallinen oikeudenmukaisuus. (Kivinen 1988, 180.) Nämä näkyvätkin vuoden 1925 opetussuunnitelmassa. Kansakoulun opetussuunnitelmat 1 ja 2, eli vuosien 1946 ja 1952 opetussuunnitelmat, eivät tosiasiaissa sisältäneet mitään mullistavia uutuuksia sen paremmin teorian kuin kansakoulutyön käytännön kannalta. Näkyvimmin painotettiin sosiaalista kasvatusta ja kasvatusta kansanvaltaan.

4.3 Kansakoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö 1952

4.3.1 Historiallis-yhteiskunnallinen tausta

Toisen maailmansodan jälkeisen kauden merkitystä arvioitaessa on syytä painottaa enemmänkin koulutuspoliittisen ilmaston tai suuntautumistavan muutosta kuin näkyviä organisaatiomuutoksia. Koulutuksen yhteiskunnallinen eristäytyminen haluttiin murtaa. Koulu ei saanut enää jäädä pelkästään kasvatustieteelliseksi ongelmaksi, vaan sitä piti alkaa tietoisemmin arvioida sosiaalisena ja demokraattisena kysymyksenä. Työväenliike ja poliittinen vasemmisto olivat perinteisesti tottuneet pitämään koululaitosta oikeistolaisena instituutiona. Siten vasemmisto saattoi uudessa poliittisessä tilanteessa vaatia opetussisällön tarkistamista, samoin kuin koko koulutuspolitiikan hengen muuttamista. ”Uuden poliittisen aallon” mielipiteitä tulkitsi Yrjö Ruutu vaatimalla, että koulunuudistuksen johtaviksi periaatteiksi oli tultava kansanvaltaisuus ja oikeudenmukaisuus. (Sarjala 1982, 82.)

Kansakoulujen opetussuunnitelma uusittiin 1950-luvun alussa monivuotisen komiteatyökentelyn jälkeen. Edellisen kerran tällainen uudistus oli toteutettu 1920-luvulla, jolloin opettajakeskeisestä, yksilökorosteisesta herbart-zilleriläisyydestä luovuttiin lapsikeskeisemmän, käytännönläheisemmän opetussuunnitelman hyväksi. Poliittinen mielenkiinto kansakoulun opetussuunnitelmauudistusta kohtaan oli sodan jälkeen varmasti suurempi kuin koskaan aikaisemmin. (Sarjala 1982, 84.) On todettava, ettei vuoden 1925 opetussuunnitelmassa luovuttu kokonaan herbartilaisuudesta, vaan siinä näkyy selvästi herbartilaisuus.

Sarjalan (1982) mukaan uuden kansakoulun opetussuunnitelman keskeisiä johtajatuksia oli sosiaalinen kasvatus. Erik Ahlman katsoi tämän johtuvan paitsi sodan kollektisoivasta vaikutuksesta, myös jo rauhan aikana alkaneesta yleisestä rationaalistumispyrkimyksestä sekä siitä, että valtio kasvatuksen tärkeyden ymmärtäen pitää kokonaistuloksia tärkeämpinä kuin yksityisen ihmisen onnellisuutta. (Sarjala 1982, 85.)

Sarjalan (1982) mukaan poliittinen ilmastonmuutos näkyi myös komitean painokkaasti esille ottamasta kasvatuksen osatehtävästä, kasvatuksesta kansanvaltaan. Komitea totesi ensimmäisessä osamietinnössään, että kansamme valtava enemmistö pitää kansanvaltaista yhteiskuntaa ihanteenaan. Sen luomisessa oli myös kasvatuksella tärkeä osuus. Tämä tavoite edellytti muun muassa kansalaisten tasa-arvoisuuden tajun juurruttamista lasten mieliin. Oppilaat tuli kasvattaa myös yhteistoimintaan, joka edellyttää oikeamielisyyttä ja epäitsekkyyttä, suvaitsevaisuutta ja mielenmalttia. (Sarjala 1982, 85.)

Sosiaalinen kasvatus on paitsi tavoite, myös komitean suosittama työmenetelmä. Kuten jo aiemmin todettu, komitean sihteeri Matti Koskenniemi oli jo ennen komitean asettamista julkaissut Kansakoulun opetusopin, jossa suositeltiin koululuokan pienoisyhteiskunnan hyväksikäyttöä opetuksessa. Koskenniemi markkinoi uusia yhteisöllisiä työmuotoja, kuten opetuskeskustelua ja ryhmätyötä. (Sarjala 1982, 85.)

Sarjalan mukaan vanhastaan oli kansakoulun opetuksessa korostettu rakkautta kotiseutuun ja isänmaahan. Sodan kokemusten perusteella todettiin, että ahtaiden kansallisten ihanteiden rinnalle oli nostettava kasvatus ihmisyyteen ja muiden kansojen huomioon ottamiseen. Komitea myönsi, ettei aikaisemmassa kouluopetuksessa ole riittävästi korostettu sitä, ”mikä kansoille kansoina ja ihmisille ihmisinä on yhteistä”. Komitean suosittamalla tavoit-

teella – kasvatuksella humanisuuteen – haluttiin edistää suvaitsevaisuutta myös eri kansakuntien kesken. (Sarjala 1982, 85.)

Toisen maailmansodan jälkeen tehtiin koulujärjestelmäämme koulunuudistus. Sitä määrittivät myös vuoden 1946 Kansakoulukomitean mietintö. Vuoden 1946 Kansakoulukomitean mietintö vaikutti opetussuunnitelmiin. Kansakoulukomitean esittämät ”koulunuudistuksen periaatteet” käsittelevät tosiasiaa enemmänkin koulukasvatusta kuin koulunuudistusta. Pääperiaatteet siinä olivat: kasvatus työhön, kasvatus ammattiin, kasvatus maalaiselämään, kasvatus taloudellisuuteen, kansalaisen ja ihmisen kasvatus sekä yhteiskunnallinen oikeudenmukaisuus. (Kivinen 1988, 180.) Nämä tavoitteet siis näkyvät myös opetussuunnitelmissa.

Kivisen (1988) mukaan koulu ei saanut olla kasvatusta pois työstä, vaan ”ohjaamista ja taivuttamista kulttuuriyhteiskunnan kaikilta vaatimaan sitkeään, koko elämän ajan kestävään työhön. Ruumiillisen työn arvo oli pidettävä yhtä suurena kuin henkisen. Ihmisten ominaisuudet ja yhteiskunnalliset asemat tuli koulutuksen avulla saattaa sopusointuun. Toinen tärkeä koulunuudistuksen periaate oli kasvatus ammattiin tarkoituksenaan saavuttaa jatkuvasti kasvava kiintymys ammattiin ja ammattitaidon hankkimiseen. Kasvatus ammattiin ”tehostuu kansakoulun loppuvaiheessa, erityisessä kansalaiskoulussa. Komitea kaavaili koulujärjestelmän kolmiportaiseksi hierarkiaksi, jossa alimpana oleva kansakoulu tuottaisi työn suorittajia, keskikoulu puolestaan kasvattaisi johtavaa työvoimaa ja varsinaiseen johtajistoon valikoituisivat lukion käyneet. (Kivinen 1988, 180.)

Tappiollisen sodan jälkeisissä oloissa vuoden 1946 valtiollinen kouludoktriini ei suosinut runsaasti voimavaroja edellyttäviä koulujärjestelmän rakenteellisia uudistuksia, vaan tyytyi tähdentämään tärkeänä pitämiensä kasvatuksellisten seikkojen merkitystä (Kivinen 1988, 182.) Koulu tuli kytkeä käytännöllisyyteen. Etenkin ruumiillinen työ maataloudessa haluttiin nostaa kunniaan. Ratkaiseva ero tulevan peruskoulu-uudistuksen pyrkimyksiin oli siinä, että vuonna 1946 kaikkien yksilöiden tasa-arvoa esimerkiksi tasavertaisina koulunkäyntimahdollisuuksina ei ajateltu. Sen sijaan niin sanottujen lahjakkuusreservien esiin saaminen kyllä ymmärrettiin yhteiskunnan eduksi. Tätä tärkeää asiaa varten tuli perustaa kunnallisia keskikouluja. (Kivinen 1988, 184.) Peruskoulutus haluttiin valjastaa yhteiskunnalliseen muutokseen, alueellisen ja paljolti myös sosiaalisen liikkuvuuden patoamisen palvelukseen (Kivinen 1988, 185.)

Kansakoulun opetussuunnitelmakomitea asetettiin 28.6.1945. Vuoden kuluttua julkaistiin Kansakoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö 1, mutta toisen, lopullisen mietintönsä komitea sai julkaistua vasta vuonna 1952. Opetussuunnitelman julkitulo viivästyi erityisesti siksi, että komitean kaavailut uskonnon opetuksen supistamisesta nostattivat voimakasta vastarintaa. Vuonna 1950 valmistunut opetussuunnitelma joutui odottamaan painovalmiina kaksi vuotta. (Kivinen 1988, 194.)

Kansakoulun opetussuunnitelmat 1 ja 2, eli vuosien 1946 ja 1952 opetussuunnitelmat, eivät tosiasiaissa sisältäneet mitään mullistavia uutuuksia sen paremmin teorian kuin kansakoulutyön käytännön kannalta. Näkyvimmin painotettiin sosiaalista kasvatusta ja kasvatusta kansanvaltaan. Koulu haluttiin nähdä eräänlaisena pienoisyhteiskuntana, jossa oppilaat harjaannutettaisiin kansanvallan pelisääntöihin. Sosiaalipedagogiikkaa suosi erityisesti sotien jälkeisen kasvatus- ja opetusopin näkyvin asiantuntija Matti Koskenniemi. (Kivinen 1988, 194-195.)

Kivisen (1988) mukaan ruumiillisen ja henkisen työn välinen jako piirtyi selkeänä kansakoulun opetussuunnitelmassa. Psykologisen tutkimuksen pohjalta nostettiin esiin perusluonteinen erottelu ”teoreettisesti lahjakkaisiin” ja ”käytännöllisesti lahjakkaisiin” ihmisiin. Toisaalta ruumiillisen työn vakuutettiin olevan yhtä arvokasta kuin henkisen, toisaalta erottelun yhteys oppikoulunkäynnin eriarvoisuutta kaikin tavoin ylläpitävään rinnakkaiskoulujärjestelmään oli mitä ilmeisin. (Kivinen 1988, 195-196.)

Kivisen (1988) mukaan kansakoulun opetussuunnitelma muotoutui yksiselitteisen oppiainekeskeiseksi lukusuunnitelmaksi. Silti tämäkin mietintö julistautui lapsikeskeiseksi, ”dynaamiseksi”, opetussuunnitelmaksi. Tavoitteenasettelu oli ongelma myös tälle opetussuunnitelmakomitealle. Koulun tehtäväksi nähtiin ”tulevaisuuden yhteiskunnan kansalaisten kasvattaminen”, mutta perusvaikeus oli siinä, ”ettei voida tarkoin tietää, millainen huomispäivän yhteiskunta on”. Matti Koskenniemi esitti vuoden 1945 tarkastajainkokouksessa, että opetussuunnitelman kehittymättömyys selittyy paljolti sillä, että kansakoulu oli yleinen mihinkään valmistamaton koulu, eikä opetussuunnitelmaa voi uudistaa ilman selvää päämäärää, jonka asettaminen olisi puolestaan edellyttänyt pohjakoulukysymyksen ratkeamista. (Kivinen 1988, 196.)

Kivisen (1988) mukaan järjestelmällistyvä suomalainen peruskoulutus alkoi 1950-luvulla kehittyä ratkaisevasti modernin koulun mallin mukaiseksi. Koulun sisällä tämä tarkoitti

pyrkimyksiä tehostaa pedagogista toimintaa tavoiterationaalistamalla opetusta. Modernin mallin mukaisessa koulussa vallitseva pedagoginen perusoppi sanoo, että opettajan on käytettävä niukaksi käsitettyä aikaa rationaalisesti suunniteltujen tavoitteiden saavuttamiseksi. Samalla oppilaiden keskinäinen kilpailu ja ”lukuaineiden” tärkeys korostuvat. (Kivinen, 1988, 197.)

4.3.2 Opetussuunnitelman kasvatuspäämäärät ja taustatekijät

Vuoden 1952 opetussuunnitelman mukaan koulun tehtävänä on tulevaisuuden yhteiskunnan kansalaisten kasvattaminen. Kiinnekohtana on usko siihen, että yhteiskunta perustuu kansanvaltaisuuden periaatteelle ja rakentuu kaikkien kansalaisten vapaaseen yhteistoimintaan. Mietinnössä sanotaan, että koulu ei kuitenkaan suorita tätä tehtävää vain yhteiskuntaa varten, vaan myös yhteistyössä yhteiskunnan kanssa. Mietinnössä todetaan, että *uudistuksia suunniteltaessa ei ole unohdettava sitä, että tavoitteena on koulun jatkuva ajanmukaistaminen. Koulun uudistukset on suunniteltava siten, että ne johtavat jatkuvaan kehitykseen.* (Kansakoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö 1952, 12.)

Vuoden 1952 opetussuunnitelmassa on nostettu keskeiseksi tavoitteeksi kasvatuksen kansanvaltaisuuteen. Sitä painotetaan enemmän kuin aikaisemmissa opetussuunnitelmissa. Opetussuunnitelmassa sanotaan, että vaikka koulun tehtävänä on kasvattaa kansanvaltaisen yhteiskunnan jäseniä, sen tehtävänä ei saa olla istuttaa oppilaisiin tiettyä poliittista katso- musta. Yksilöllisen kasvatuksen kannalta on tärkeää, että kukin oppilas saa etsiä ratkaisunsa yhteiskuntaelämään liittyviin kysymyksiin ilman opettajan pakotusta.

Tällä tavalla on myös saavutettavissa kasvatuksen yhteiskunnallinen tavoite, elävä harras- tus yhteiskunnan asioihin ja oivallus niiden tärkeydestä (KOM 1952, 14). Näissä tavoitteis- sa on nähtävissä vielä kansallishenkinen koulutuspolitiikka ja esimerkiksi hegeliläisyyden ihanteet. Komitea oli todennut ensimmäisessä osamietinnössään, että kansamme valtava enemmistö pitää kansanvaltaista yhteiskuntaa ihanteenaan. Tämä tavoite edellytti muun muassa kansalaisten tasa-arvoisuuden tajun juurruttamista lasten mieliin. Yhteisölliseksi päämääräksi kansakoulun opetussuunnitelma asetti kasvatuksen yhteisön jäseneksi ja kas- vatuksen humanisuuteen. Näin siinä näkyy humanistinen kasvatusajattelu.

Mietinnössä sanotaan: *Kasvatuspäämäärä ei saa olla niin ahtaasti asetettu, että se rajoit- taisi opettajan persoonallista opetustyötä. Se ei myöskään saa ehkäistä oppilaiden kehiti-*

tymistä itsenäisiksi yksilöiksi. Kansanvaltaisessa yhteiskunnassa koetetaan suoda mahdollisimman suuri vapaus ja laaja liikkumatila erilaisille aatesuunnille ja ihmisen yksilöllisyydelle yleensä. Koulun kasvatuspäämäärän tulee sen vuoksi olla väljä. (KOM 1952, 13).

Mietinnön mukaan kasvatuspäämäärä on arvokysymys. Arvot, jotka eri lähtökohdista käsin voidaan asettaa opetuksen päätavoitteiksi toisaalta yksilön, toisaalta yhteiskunnan näkökulmasta, ovat usein ristiriidassa keskenään. Kasvatuspäämäärän täytyy olla myös suhteellinen ja sen täytyy myös mukautua ajan tarpeisiin. Päämäärän täytyy näin ollen olla ajan-kohtainen. (KOM 1952, 14.) On tärkeää, että on olemassa elävä päämäärä, joka ohjaa eri koulujen työn suuntautumista yhteistä tavoitetta kohti. Mietinnössä todetaan, että kansanvaltaisessa yhteiskuntaelämässä täytyy yksilölliset ja yhteiskunnalliset pyrkimykset saattaa tasapainoon. On mahdollista kasvattaa itsensä vapaaksi tuntevia itsenäisiä ihmisiä.

Vuoden 1952 kansakoulun komiteamietinnössä kasvatuspäämääriin kuuluu kodin ja koulun yhteistyö ja kotiseutuperiaatteen vaaliminen. Sarjalan mukaan vanhastaan oli kansakoulun opetuksessa korostettu rakkautta kotiseutuun ja isänmaahan. Sodan kokemusten perusteella todettiin, että ahtaiden kansallisten ihanteiden rinnalle oli nostettava kasvatus ihmisyyteen ja muiden kansojen huomioon ottamiseen. Komitean suosittelemalla tavoitteella – kasvatuksella humanisuuteen – haluttiin edistää suvaitsevaisuutta myös eri kansakuntien kesken. (Sarjala 1982, 85.)

Opetussuunnitelmassa on erikseen ilmaistu yksilöllinen kasvatuspäämäärä: joka on sivistysharrastuksen herättäminen. Tätä oli korostanut jo Snellman ja muut kasvatusnäkemykset 1800-luvun lopulla. Kasvatuspäämääriin kuuluu myös opiskelutaidot, joissa nähdään tärkeänä oppilaiden itsenäinen työnteko ja opiskelu sekä oppilaiden arvostelukyvyn kasvaminen ja kriittisyys. Kasvatuspäämääriin kuuluu myös yksilöllisen omalaatuisuuden kehittyminen. Siinä tärkeää on kasvatus persoonallisuuteen ja harras työ luonteenkasvatuksen välineenä. Itsenäinen työnteko ja opiskelu poikkeavat herbartilaisuuden opettajakeskeisyydestä. Harras työ taas viittaa työkoulupedagogiikkaan, jolla oli jo paljon valtaa aikakauden pedagogisessa ajattelussa. Kasvatus persoonallisuuteen on toinen keskeinen tavoite, joka on ollut tavoitteena myös aiemmissa opetussuunnitelmissa. Sen tavoitteen jakavat monet eri kasvatusnäkemykset.

Opetussuunnitelmassa sanotaan, että lapsi rakentaa yhtä utterasti arvojen kuin tietojen maailmaa ja hänet on vain johdettava havaitsemaan ja vertaamaan eri arvoja konkreettisis-

sa yhteyksissä. Tässä voidaan nähdä aikakauden lapsikeskeinen pedagogiikka. Komiteamietinnössä on erikseen yhteisöllinen kasvatuspäämäärä, jossa korostuu kasvatus yhteisön jäseneksi ja humanisuuteen. Kouluun oli luotava humanisuuden henki, ja sen piti näkyä opetuksen sisällössä, opetustavassa ja koko koulun vuorovaikutuksellisessa kulttuurissa. Humanisuus on selvästi tavoite, joka tulee humanistisesta kasvatusajattelusta. Kansansivistäjä Snellman oli aukonut uraa suomalaisen koulutuksen humanismille yhdessä Cygnaeuksen kanssa jo 1800-luvun lopulla. Opetussuunnitelmassa myös sanotaan, että koulu voi helposti muodostua sosiaalisen kasvatuksen harjoituspaikaksi. Tavoitteena on valmistuminen laajempien yhteisöjen jäseneksi.

Isona kasvatustavoitteena on persoonallisuuden kasvatus. Opetussuunnitelmassa sanotaan: *Komitean käsityksen mukaan kasvatus eheäksi edellyttää yhteisöllisten ja yksilöllisten kasvatustavoitteiden tasapainoon saattamista. Koulun on istutettava kasvatteihinsa sivistysharrastus; tämän on suuntauduttava myös yhteiskunnan elämään ja harrastuksiin. Koulun on istutettava kasvatteihinsa sosiaalinen mieli ja totutettava heidät toimimaan yhteisön jäsenenä; tätä ei kuitenkaan ole vietävä niin pitkälle, että yksilöllisyyden arvo yhteiselämässä unohdettaisiin. (KOM 1952, 26.) Jos määritellään persoonallisuus yksilöksi, joka etsii toiminnalleen ohjetta niistä arvoista, jotka yhteiskuntaa elähdyttävät, niin nähdään kasvatus eheäksi ihmiseksi kasvatuksena persoonallisuuteen. (KOM 1952, 26.)*

Myös tässä, kuten aiemmassa vuoden 1946 opetussuunnitelmassa, on tavoitteena kasvatus sosiaalisuuteen. Siinä näkyy Koskenniemen vaikutus opetussuunnitelmaan. Oppiainesta valittiin sen mukaan, että oppilas pyrittiin kasvattamaan perheen ja muiden yhteisöjen jäseneksi tai kansalaiseksi. Tästä näkemys vielä laajeni kansainvälisyyteen ja vieraiden kansojen ymmärtämiseen. Sen vuoksi isänmaallinen näkökanta ja kotimaisen aineksen ylivalta heikkenivät. Sosiaalisen kasvatuksen tavoitteessa voidaan nähdä myös sodan kollektisoiva vaikutus. Koskenniemen muotoilemassa opetussuunnitelmassa korostuivat myös John Deyn ajattelusta peräisin olevat oppimisprosessit ja oppimiskokemukset. (Lampinen 42, 2000.)

Kasvatuspäämäärissä on yhtenä tavoitteena kasvatus taloudellisuuteen. Toisen maailmansodan jälkeen suomi eli murrosaikaa, jota sävyttivät taloudellinen ahdinko ja jälleenrakentaminen. Tällä tavoitteella voi olla yhteys siihen. Opetussuunnitelmassa sanotaan, että kasvatus taloudellisuuteen on ensi sijassa luonteenkasvatuskysymys.

Launonen sanoo, että kansanvaltainen yhteiskunta tarvitsee opetussuunnitelman mukaan kriittisiä kansalaisia, joita ei kehity valtion totalitaarisella kasvatuksella. (Launonen 1997, 102). Launosen mukaan kasvatuksen päämäärä määritellään selvästi laajemmin ja suhteellisemmin kuin vuosisadan alkupuolella. Määrittelyn lähtökohtana olivat enemmän muuttuvan yhteiskunnan ajankohtaiset tarpeet kuin muuttumaton ihmisolemus. (Launon 1997, 102.) Launonen tulkitsee arvokäsityksen erilaisia painotuksia siten, että yhteiskunnan muodollisen kasvatuspäämäärän määrittelyssä opetussuunnitelmakomitea otti lähtökohdakseen yhteiskunnan moniarvoisuuden ja ajan mukana muuttuvat tarpeet. (Launonen 1997, 103.)

Launosen mukaan kansakoulun opetussuunnitelman eettisen arvokäsityksen taustalla on havaittavissa amerikkalaisen pragmatismien ja John Deweyn eettisen ajattelun vaikutusta. Pragmatismissa ei edellytetä eikä hyväksytä mitään absoluuttista etiikan perustaa tai ikuisia ehdottomia totuuksia. (Launonen 1997, 105.) Launonen sanoo, että herbartilaisen ja ainekeskeisen vaikuttamisen tultua monilta osin hylätyksi, kansakoulun opetussuunnitelmassa ei nosteta erityisiä oppiaineita muita tärkeämmiksi eettisen arvokasvatuksen kannalta. Mielen suuntaa kasvattavia oppiaineita ei erityisesti määritellä, koska ”sosiaalisten ihanteiden ja hyvien tapojen harjoittaminen ovat useimpien oppiaineiden ja koko koulukasvatuksen yhteisiä tavoitteita.” (Launonen 1997, 109.)

Voidaan sanoa, että opetussuunnitelmassa siis ilmenevät uudet pedagogiset virtaukset, jotka olivat nousseet esiin jo ensimmäisen maailmansodan jälkeen. Ne keskittyivät uuden sosiaalipedagogiikan, uuden yksilökasvatuksen ja toiminnallisuuden periaatteiden ympärille. Opetusjärjestelyt monipuolistuivat siten, että oppilaskeskeiset ja yhteistoiminnalliset työskentelytavat saivat tärkeämmän aseman.

Järjestelmäkeskeinen koulutuspolitiikka syntyi sotien jälkeen 1960-luvulla, mutta se näkyy jo vuoden 1952 opetussuunnitelmassa, jossa yksilöllisyyden ohi ajoi sosiaalinen kasvatus. Kuten todettu, vanhassa opetuksessa oli snellmanilais-runebergilaisittain korostettu rakkautta kotiseutuun ja isänmaahan. Nyt korostettiin kasvatusta ihmisyyteen ja muiden kansojen huomioonottamiseen. (Lampinen, O, 53, 2000).

Kauranteen (1997) mukaan sekä reformipedagogiikan että siihen vaikuttavien yhteiskunnallisten muutosten katsottiin viime sotien jälkeen vaativan muutoksia myös Suomen kansakoulujen opetussuunnitelmiin, rakenteeseen ja sosiaalisiin etuihin. Jo 1950-luku oli kui-

tenkin koulupoliittisesti staattista ja vanhaa säilyttämään pyrkivää aikaa. Ainakaan aikaisempaan, vuoden 1946 opetussuunnitelmaan, nähden opetussuunnitelmaan ei tehty paljon muutoksia.

Kansakoulun opetussuunnitelmakomitea (1952) pohti koulukasvatuksen tavoitteita uudemman kasvatusopin valossa. Se määritteli tavoitteeksi persoonallisuuden kehittämisen, joka merkitsi yksilöllisten ja yhteiskunnallisten näkökohtien yhdistämistä. Siten sosiaalinen aspekti korostui entisestään. Kansakoulun opetussuunnitelmakomitea (1952) toi voimakkaasti esiin sosiaalisen näkökulman. Oppiainesta valittiin sen mukaan, että oppilas pyrittiin kasvattamaan perheen ja muiden yhteisöjen jäseneksi tai kansalaiseksi. Tästä näkemys vielä laajeni kansainvälisyyteen ja vieraiden kansojen ymmärtämiseen. Sen vuoksi isänmaallinen näkökanta ja kotimaisen aineksen ylivalta heikkenivät.

Kansakoulukomitean esittämät ”koulunuudistuksen periaatteet” käsittelevät tosiasiasa enemmänkin koulukasvatusta kuin koulunuudistusta. Pääperiaatteet siinä olivat: kasvatus työhön, kasvatus ammattiin, kasvatus maalaiselämään, kasvatus taloudellisuuteen, kansalaisen ja ihmisen kasvatus sekä yhteiskunnallinen oikeudenmukaisuus. (Kivinen 1988, 180.) Nämä tavoitteet siis näkyvät myös opetussuunnitelmissa.

Kuten aiemmin jo todettu, kansakoulun opetussuunnitelmat 1 ja 2, eli vuosien 1946 ja 1952 opetussuunnitelmat, eivät tosiasiasa sisältäneet mitään mullistavia uutuuksia sen paremmin teorian kuin kansakoulutyön käytännön kannalta. Näkyvimmin painotettiin sosiaalista kasvatusta ja kasvatusta kansanvaltaan. Kansakoulun opetussuunnitelma muotoutui yksiselitteisen oppiainekeskeiseksi lukusuunnitelmaksi. Silti tämäkin mietintö julistautui lapsikeskeiseksi, ”dynaamiseksi”, opetussuunnitelmaksi. Tavoitteenasettelu oli ongelma myös tälle opetussuunnitelmakomitealle. Koulun tehtäväksi nähtiin ”tulevaisuuden yhteiskunnan kansalaisten kasvattaminen”, mutta perusvaikeus oli siinä, ”ettei voida tarkoin tietää, millainen huomispäivän yhteiskunta on”.

4.4 Peruskoulun opetussuunnitelma 1970

4.4.1 Historiallis-yhteiskunnallinen tausta

Toisen maailmansodan jälkeen teollisuus-Suomi ryhtyi kipuamaan pitkän taloudellisen syklin aallonharjalle. Toinen tasavalta alkoi avartua kaikkien valtioksi ja samalla asteittain myös koulutusvaltioksi. Heti sodan jälkeen seurasi muutama aktiivisen muutoshakuisen koulupoliitiikan vuosi. Jo 1950-luku oli kuitenkin koulupoliittisesti staattista ja vanhaa säilyttämään pyrkivää aikaa. (Lehtisalo & Raivola 1999, 107). 1950-luvulta lähtien kaupungistuminen kiihtyi. Maa- ja metsäteollisuuden koneellistuessa yhä suurempi osa nuoresta väestöstä hakeutui kaupunkiin ja teollisuuspaikkakunnille etsimään työpaikkoja ja opiskelumahdollisuuksia. (Meinander 2006, 229.)

Ensimmäisiä sodanjälkeisiä vuosia leimasi kulttuurinen välienselvittely poliittisen vasemmiston ja porvarillisen yhteiskuntajärjestelmän kesken. Taistelun seurauksena molemmat joutuivat antamaan periksi. Vasemmistoradikaalien toiveet uudesta kulttuurielämän suuntauksesta, joka korostaisi demokraattisia arvoja ja ottaisi selkeästi etäisyyttä sota-ajan valkoiseen ja avoimen neuvostovastaiseen Suomeen, jäivät toteutumatta. Kansan enemmistön mielestä Suomi ei ollut syyllinen sotaan ja Saksan aseveljeksi joutumiseen. (Meinander 2006, 240.) Etujärjestöajattelun myötä kasvanut aineellinen vasemmistolaisuus vaikutti aina kahdeksankymmenluvulle niin, että vanhojen työväenpuolueiden SDP:n ja SKDL:n äänestysluvut pysyivät korkeina (Jussila, Hentilä, Nevakivi 2000, 283.)

Toisen maailmansodan jälkeisen pitkän kasvukauden teknisistä käytännön ulottuvuuksista keskeisiä olivat sarjatuotanto ja autoteollisuus. 1960-luvun ja varsinkin 1970-luvun koulutusjärjähdyksestä tuli väistämätön tosiasia, jota oli myös pakko ryhtyä ohjailemaan ja sääntelemään. Oltiin tulossa kauteen, jota voidaan pitää uuden teknologian kukoistusvaiheena. (Lehtisalo & Raivola 1999, 108.)

Suomalainen yhteiskunta muuttui toisen maailmansodan jälkeisinä vuosikymmeninä ennätysvauhtia. Vuosien 1950 ja 1970 välillä kolmannes suomalaisista siirtyi maatalous-ammateista teollisiin tai palveluammatteihin. Lähes yhtä kovaa vauhtia ihmiset muuttivat maalta kaupunkiin. Sekä elinkeinoelämän että uuden elämäntavan vaatimukset kohdistuivat koulujärjestelmään. Nopeasti kasvavat palveluelinkeinot edellyttivät laajempaa yleissivistystä kuin mitä kansakoulu ja kansalaiskoulu tarjosivat. (Ahonen 2012, 147.)

Kauranteen (1997) mukaan sekä reformipedagogiikan että siihen vaikuttavien yhteiskunnallisten muutosten katsottiin viime sotien jälkeen vaativan muutoksia myös Suomen kansakoulujen opetussuunnitelmiin, rakenteeseen ja sosiaalisiin etuihin. Vuoden 1946 kansakoulukomitea totesi koulukasvatuksen päämääriä käsitellessään, että: ”Kansakoulukomitea on äskettäin julkaistussa mietinnössään korostanut kansakoulun velvollisuutta palvella käytännöllistä elämää. Kansakoulu on vielä liiaksi kirjakoulu, oppikoulun jäljennös.” (Kauranne 1997, 27.)

Toisen tasavallan 1960-luvulta alkanutta uutta koulutuspolitiikkaa seurasi se, että koulutus alettiin tiedostaa aikaisempaa selvemmin osaksi muuta yhteiskuntaa ja koulutuspolitiikka osaksi yhteiskuntapolitiikkaa, entistä tärkeämmäksi osaksi talouspolitiikkaa ja jonkin verran myöhemmin myös työvoimapolitiikan kiinteytyväksi osaksi. Taloudellisen kasvun edistäminen nousi koulutuksenkin keskeisten tehtävien joukkoon. (Lehtisalo, L, & Raivola, R, 1999, 111.) Arvot alkoivat – jälleen kerran – liikehtiä ja arvostukset muuttua. Muutos kosketti kuitenkin hyvin eri tavalla eri yhteiskuntaryhmiä ja ikäpolvia. Samoin oltiin epä-tietoisia ja ainakin jossakin määrin erimielisiä kehityksen suunnasta. Virallinen koulutuspolitiikka ja suunnittelu uskoivat taloudelliseen kasvuun ja virallisiin instituutioihin edustuksellisen demokratian välineinä sekä ihmisten tarpeiden tyydyttäjinä. (Lehtisalo & Raivola 1999, 112.)

Nurmen (1981) mukaan suurimmat muutokset ennen vuoden 1958 uutta lainsäädäntöä olivat 1940-luvun lopulla syntyneet kansakoulun 7 luokka ja kunnallinen kokeilukeskikoulu. Vuonna 1958 voimaan tullut uusi kansakoululainsäädäntö oli eräänlainen kodifointityö, monista erillisistä säännöksistä yhteen koottu kokonaisuus. Siinä oli myös jotakin uutta entiseen nähden. Kuusivuotisen varsinaisen kansakoulun jälkeen seurasi pääsääntöisesti kaksivuotinen kansalaiskoulu, johon myöhemmin voitiin liittää myös vapaaehtoinen kolmas luokka. Kunnallinen keskikoulu sai siinä oman sijansa, ja erityisopetuksen kehittymiselle luotiin edellytyksiä. Kansalaiskoulun myötä ratkesi lähes vuosisadan ajan ongelmana ollut jatkokoulukysymys. Kansakoululainsäädännön tullessa voimaan suunniteltiin jo uutta koulujärjestelmää yhtenäiskouluperiaatteen pohjalta. (Nurmi 1981, 41.)

Oppikoulutuksen kysynnän nopea lisääntyminen, suurten ikäluokkien eteneminen koulutusurillaan ja rinnakkaiskoulujärjestelmässä ilmenneet taloudelliset ja sosiaaliset ongelmat ajoivat koulutusjärjestelmän 1960-luvulla lopullisesti umpikujaan. Väestön koulutusprefe-

rensseistä juontuvat paineet kovenivat. Kansa tunki oppikouluun ja kansalaiskouluja uhkasi näivettyminen. (Kivinen, Rinne, Ahola 1989, 43.)

Lisäksi uudet demokratian tuulet viestivät yhteiskunnallisen oikeudenmukaisuuden edellyttävän, että jokaisella oli mahdollisuus koulunkäyntiin vanhempien asuinpaikasta ja sosiaalisesta asemasta riippumatta. Vasemmistopuolueet Skdl ja Sdp vaativat ehdottomasti uuteen koulujärjestelmään siirtymistä. Vasemmisto vaati erityisesti sosiaalisen tasa-arvoisuuden toteuttamista. Keskeisenä koulunuudistusta eteenpäin työntävänä moottorina toimi kouluhallituksen pääjohtaja R.H. Oittinen. Maalaisliitto ajoi alueellista tasa-arvoa. Kokoomus vastusti uudistusta ja ehdottivat, että rinnakkaiskoulu parantamalla voitaisiin riittävän hyvin huomioida koulunkäynnin sosiaaliset näkökulmat. Tasapäistämiseen ja sosialisointiin ei olisi tarvetta lähteä. (Rinne & Vuoriolehti 1996, 43.)

Peruskoulukomitean ensimmäinen osamietintö oli valmiina syksyllä 1965. Siinä ehdotettiin valtakunnan koulujärjestelmää kehitettäväksi yhtenäiskouluperiaatteella. Peruskoulukomitea ehdotti, että peruskoulu muodostetaan varsinaisesta kansakoulusta, kansalaiskoulusta ja keskikoulusta. Sen kuusi alinta luokkaa muodosti ala-asteen, kolme ylintä luokkaa yläasteen. (Somerkivi 1985, 48.)

Käännös anglosaksiseen suuntaan alkoi koulutusajattelussamme toisen maailmansodan jälkeen. Vieraiden kielten painotus opetussuunnitelmissa muuttui, ja englannista tuli koko koulutusjärjestelmäämme hallitseva vieras kieli. Koko kulttuuri vapaa-ajan viettotapoineen suuntautui uudella tavalla. Tieteellinen metodologia ja koko ajattelutyyli muuttuivat hengentieteellisestä empiiriseksi, jopa empiristiseksi.

Somerkiven (1985) mukaan kansakoulun opetussuunnitelmakomitea (1952) pohti koulukasvatuksen tavoitteita uudemman kasvatustavan valossa. Se määritteli tavoitteeksi persoonallisuuden kehittämisen, joka merkitsi yksilöllisten ja yhteiskunnallisten näkökohtien yhdistämistä. Siten sosiaalinen aspekti korostui entisestään. Oppiaineiden valintaan tuli näin lisäkriteerejä, ja opetusjärjestelyt monipuolistuivat siten, että oppilaskeskeiset ja yhteistoinnalliset työskentelytavat saivat tärkeemmän aseman. (Somerkivi 1985, 20.)

Somerkiven (1985) mukaan kansakoulun opetussuunnitelmakomitea (1952) toi voimakkaasti esiin sosiaalisen näkökulman. Oppiainesta valittiin sen mukaan, että oppilas pyrittiin kasvattamaan perheen ja muiden yhteisöjen jäseneksi tai kansalaiseksi. Tästä näkemys vielä laajeni kansainvälisyyteen ja vieraiden kansojen ymmärtämiseen. Sen vuoksi isän-

maallinen näkökanta ja kotimaisen aineksen ylivalta heikkenivät. Tietopainotteisuutta saatettiin vähentää edelleen, koska jatkokoulu oli yleistynyt ja vaikeaselkoista oppiainesta siirrettiin osittain sinne. Uskonnon ja käsityön osuuksia niin ikään heikennettiin, kun taas ”sivistysvälineitten hankkimiseen” (äidinkieleen ja laskentoon) varattiin oppiaikaa enemmän. (Somerkivi 1985, 18.)

Nurmen (1981) mukaan peruskoulun opetussuunnitelmassa peruskoulun tavoitteita on määritelty hyvinkin seikkaperäisesti. Tavoittelun asettelun lähtökohtana on ollut se, että koulun ensisijaisena tarkoituksena ja tehtävänä on tarjota aineksia ja virikkeitä oppilaan koko persoonallisuuden kehittymiselle. Kansakoululaissa säädetään, että kansakoulun, tässä tapauksessa peruskoulun, tulee kasvattaa oppilaansa siveellisyyteen ja hyviin tapoihin sekä antaa heille elämässä tarpeellisia tietoja ja taitoja. (Nurmi 1981, 53.)

Peruskoulu-uudistuksen ja tasa-arvoisuuden ihanteen taustalla on vaikuttanut etenkin 1960-luvulla sosiaalipolitiikka. Pekka Kuusi kuvaa kirjassaan 60-luvun sosiaalipolitiikka ihmiskeskeistä yhteiskuntapolitiikkaa. Ihmiskeskeinen yhteiskuntapolitiikka nojaa ihmisarvoon, ihmisyksilön varauksettomaan arvostukseen. Kuusen mukaan jokaisella ihmisyksilöllä pitää nykyaikaisessa yhteiskunnassa olla samat mahdollisuudet oman persoonallisuutensa vapaaseen kehittämiseen. Jokaisella ihmisyksilöllä pitää myös valtiovaltaan nähden olla samat oikeudet ja velvollisuudet. (Kuusi 1968, 5.)

Yleisesti ottaen sosiaalipolitiikalla tarkoitetaan julkisen vallan järjestelmiä, joiden tavoitteena on vähentää sosiaalisten riskien vaikutusta kotitalouksien hyvinvointiin (resursseihin ja turvallisuuteen) resurssien uudelleenjaon ja yhteiskunnallisen sääntelyn avulla. Sosiaalisia riskejä pyritään minimoimaan erilaisten riskinhallintajärjestelmien avulla. (Saari 2006, 228).

Sosiaalipolitiikan määritelmässä tasa-arvoisuuden lisäämisen katsotaan edellyttävän huono-osaisten (vähä-osaisten) sosiaalisen aseman ja turvan parantamista. Sosiaalipolitiikan näkökulmasta tasa-arvoisuus saa konkreettista sisältöä yhteiskunnassa esiintyvistä huono-osaisuudesta. Tasa-arvoisuutta tai paremminkin sen puuttumista on arvioitava yhteiskunnassa esiintyvän huono-osaisuuden kannalta. (Raunio 1990, 29). Toisen maailmansodan jälkeen levisi vasemmiston ja sosiaaliliberaalien keskuuteen käsitys, jonka mukaan ihmisillä oli oikeus edellyttää yhteiskunnaltaan oikeudenmukaista kohtelua, ja oikeudenmukai-

suus edellytti hyvinvointia tasoittavia toimenpiteitä, joista koulutusmahdollisuuksien yhtäläisyys oli keskeinen. (Vuorio-Lehti & Nieminen 2003, 40.)

Suhosen (1989) mukaan ainakin kahteen suureen yhteiskunnalliseen muutosprosessiin koulutus näyttää suomalaisessa yhteiskunnassa kytkeytyvän. Toinen on valtion ja kansakunnan muodostuminen. Siinä tarvitaan sosiaalista kontrollia ja integraatiota, jonka oppivelvollisuuskoulun sosiaalistama kansalainen hyvin toteuttaa. Toinen muutos on taloudellinen rakennemuutos. Teollinen yhteiskunta edellyttää palkkatyötä tekeviltä jäseniltään tiettyjä teknisiä ja sosiaalisia kvalifikaatioita. (Suhonen 1989, 208.)

Vuonna 1970 toteutettiin mittava peruskoulu-uudistus, jolloin kansa-, kansalais- ja oppikoulut yhtenäistettiin yhdeksänvuotiseksi peruskouluksi. Vuonna 1959-julkaistun Koululuohjelmakomitean mietinnön voi sanoa käynnistäneen varsinaisen peruskoulukeskustelun. Mietintöön sisältyy ehdotus 9-vuotisesta, kaikille maksuttomasta kunnallisesta yhtenäiskoulusta. Lehdistöstä useimmat porvarilliset ja sitoutumattomat lehdet vastustivat ja vasemmistolehdet puolustivat peruskoulusuunnitelmia. Samoin puolueista vasemmisto puolsi ja oikeisto vastusti. Vuonna 1963 eduskunta teki yhtenäiskoulun periaatepäätöksen ja helmikuussa 1964 asetettiin Peruskoulukomitea. Peruskoulukomitea sai tehtäväkseen laatia muun muassa säännösehdotukset yhtenäiskoulujärjestelmän perusrakenteesta ja eri koulu-
muotojen niveltämisestä siihen. (Kivinen 1988, 203.)

Koulutuksen tuli vastata myös nykyaikaisen kansanvallan vaatimuksiin. ”Nimenomaan kansanvaltaisessa yhteiskunnassa tarvitaan välttämättä kykyä yhteistyöhön erilaisten ihmisten kanssa”. Peruskoulun tavoitteeksi tuli luoda perusta nuoren ihmisen kehittymiselle kulttuuri-ihmiseksi, joka on kykenevä omaksumaan yleismaailmallisen sivistyspääoman, pystyvä yhteistyöhön ja ehjä, itsenäinen, arvostelukykyinen persoonallisuus (Kivinen 1988, 208.)

Aiempiin kouludoktriineihin verrattuna uutta oli kansainvälisyyden esiin astuminen muusakin kuin taloudellisen kilpailun mielessä. Usko ihmisten koulutettavuuteen oli vankka. Koulukasvatuksen periaatteet uudistettiin kauttaaltaan. Koulutoiminnan nähtiin vastedes rakentuvan uudenaikaisin tieteellisin menetelmin luodulle perustalle. Erityisen lujasti luotettiin oppimis- ja kehityspsykologian saavutuksiin. (Kivinen 1988, 210.)

Kivisen (1988) mukaan kaikki puolueet olivat tosin ilmoittaneet olevansa periaatteessa peruskoulun kannalla, mutta erimielisyyttä esiintyi uskonnon ja siveysopin opetuksesta,

yksityisoppikoulujen tulevaisuudesta ja ruotsinkielen asemasta. Lahdeksen arvion mukaan peruskoulun opetussuunnitelmasta tuli ainejakoisempi kuin edeltävä kansakoulun suunnitelma oli ollut. Etenkin POPS 2 muotoutui kovasti tietopainotteiseksi entisen keskikoulun mallin mukaisesti. (Kivinen 1988, 210.)

Lappalainen on todennut, miten vielä koulunuudistusta vaatineissa puolueohjelmissä kasvatustavoitteet oli asetettu yhteiskunnan näkökulmasta. Mutta peruskoulun opetussuunnitelman tavoitteet kuitenkin rakennettiin – yhteiskunnalliset painotukset hyläten – 1960-luvun erästä muotivirtausta mukaillen behavioristisen psykologian lähtökohdista. (Kivinen 1988, 215.)

Peruskoulu-uudistus on itse asiassa esimerkki suomalaisesta koulupoliittisesta konsensuksesta. Kaiken kiistelyn ja kohun jälkeen peruskoulua koskevat lait hyväksyttiin eduskunnassa keskustan, vasemmiston ja monien porvariedustajien äänin. Kiistely keskittyi lopulta ruotsin kieleen, uskonnonopetukseen ja kuntien valtionapuihin. (Itälä 1995, 39).

4.4.2 Opetussuunnitelman kasvatuspäämäärät ja taustatekijät

Vuoden 1970 opetussuunnitelmassa sanotaan, että komitean tavoitteiden asettelu pohjana ovat laissa erittäin yleisluontoisesti ilmoitetut koulun kasvatuspäämäärät, mutta niitä on tässä mietinnössä pyritty täsmentämään ja esittämään perusteellisemmin. Koulua ei voida suunnitella vain yhteiskunnan tämänhetkisten tarpeiden varaan, vaan on otettava huomioon tulevaisuus. (Peruskoulun opetussuunnitelmakomiteanmietintö, 21.)

Peruskoulun tavoitteiden asettelu lähtökohta on se, että koulun ensisijaisena tehtävänä on tarjota aineksia ja virikkeitä oppilaan omaleimaisen koko persoonallisuuden kehittymiselle. Kuten aiemmissa, vuoden 1970 opetussuunnitelmassa on siis persoonallisuus keskeinen tavoite. Opetussuunnitelmassa sanotaan, että vastuu perheestä ja lähimmäisistä on nykyisin laajentunut koko maailmaa koskevaksi. (Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö 23, 1970.) *Teknillistyvässä maailmassa ihmiskunnan on muututtava demokraattisemmaksi ja inhimillisemmäksi. On pyrittävä kehittämään oppilaiden persoonallisuutta siten, että yhteiskunta kulkisi tähän suuntaan.* (POM 1970, 24-25.) Demokraattisuus on siis yhteiskunnallinen tavoite.

Ihmisen biologian huomioonottaminen kasvatuksessa on yksi kasvatuspäämäärä. Se pohjautuu tavoitteeseen sosiaalisten ja kulttuuritavoitteiden saavuttamiseksi sekä persoonalli-

suuden kehittymiseksi. (POM 1970 24-25.) Taito- ja taideaineissa voidaan opetussuunnitelman mukaan kehittää lapsen koko persoonallisuutta, silloin kun niiden harjoittamisessa virittyvät kaikki sen aspektit: fyysinen, motorinen, älyllinen, emotionaalinen ja sosiaalinen. Tässä ehkä on nähtävissä uusi kasvatustajattelu ja psykologian vaikutus.

Opetussuunnitelmassa seuraava iso tavoite on tiedollisen kasvatuksen tavoitteet. Tiedollisen kasvatuksen tavoitteista sanotaan, että henkilön tiedollisessa toiminnassa on mukana hänen muu persoonallisuutensa tunteenomaisine reaktioineen. Eli myös tiedollinen kasvatustalvelee persoonallisuuden kehittymistä. Opetussuunnitelman mukaan myös tiedollisen kasvatuksen sekä sosiaalisten ja eettisen kasvatuksen välillä on läheinen yhteys. (POM 1970, 37.) Tiedollisiin tavoitteisiin kuuluvat arkielämän tiedonhankinta ja järjestelmällinen tiedonhankinta sekä tiedollisen kasvatuksen materiaaliset ja formaaliset tavoitteet.

Koulun tavoitteisiin kuuluu nykyisin myös oppilaan totuttaminen sellaiseen opiskeluteknikkaan, joka takaa nopean ja luotettavan tiedon hankinnan ja hyväksi käytön. (POM 1970, 27.) Koulun tavoitteissa tulisi entistä enemmän kiinnittää huomiota tiedollisen kasvatuksen formaaliseen puoleen useastakin syystä. Formaaliin tavoitteisiin kuuluu käsitteiden muodostus ja niiden käyttö, järjestysuhteet, päättely, arviointi, ongelmanratkaisu ja luova ajattelu. Henkilön tiedollisessa toiminnassa on mukana hänen muu persoonallisuutensa tunteenomaisine reaktioineen. Oppimisprosessien ohjaamiseen kuuluukin aina huolenpito oppilaiden motivaatiosta. Opetussuunnitelmassa sanotaan: *Joukkotiedotuskasvatustalvee harjaannuttaa oppilaat havainnoimaan ja tulkitsemaan joukkotiedotusvälineiden välittämiä sanomia. Joukkotiedotuskasvatustalvee liittyvät tiedollisen kasvatustalvee formaaliset ja materiaaliset tavoitteet läheisesti toisiinsa. Se on myös hyvä esimerkki siitä, että tiedollisen kasvatustalvee sekä sosiaalisten ja eettisen kasvatustalvee välillä on läheinen yhteys.* (POM 1970, 37.)

Seuraavana opetussuunnitelmaan on kirjattu kasvatustalvee eettiset ja sosiaaliset tavoitteet. Eettisiä perusongelmia ovat kysymykset hyvästä ja pahasta, oikeasta ja väärästä, yksilöiden oikeuksista ja velvollisuuksista. Koulun tulisi auttaa oppilaiden itsekontrollin kehittymistä. Koulun tulisi myös kehittää oppilaissa kykyä pitkäjänteiseen toimintaan ja kykyä sietää pettymyksiä ja epäonnistumisia. Koulussa olisi tavoiteltavina luonteenominaisuuksina esittää ystävällisyys ja auttavaisuus toisia ihmisiä kohtaan sekä oikeudenmukaisuus ja totuusdellisuus. Opetussuunnitelman mukaan oppilaita on syytä perehdyttää sellaisiin eettisen kasvatustalvee peruskäsitteisiin kuin velvollisuus, vastuu ja omatunto. (POM 1970, 37.)

Opetussuunnitelman mukaan eettinen kasvatusta hyvin olennaiselta osaltaan on kasvatusta yhteiselämään toisten ihmisten kanssa, ja ennen kaikkea kasvatusta toisten yksilöitten ihmisten perusoikeuksien kunnioittamiseen. Tässä on nähtävissä humanismin ja sosialismin vaikutus. Opetussuunnitelman mukaan opetuksen tulee perehdyttää oppilaat yhteiskunnan ”kehysnormeihin”, jotka juontuvat oikeusnormeista ja yhteiskunnan harjoittamasta yhteiskuntapolitiikasta. Ja koululuokan ja koulun tulisi olla sosiaalinen yhteisö ja oppilaiden tulisi voida hyväksyä ne arvot, joille koulun säännöt rakentuvat. (POM 1970, 41.) Näin ollen Koskenniemen kannattama sosiaalipedagogiikka näkyy tässäkin opetussuunnitelmasa.

Opetussuunnitelman mukaan oppilaille tulisi tehdä selväksi, mikä merkitys säännöillä on yhteisön jäsenten välisen vuorovaikutuksen säätelijöinä. Keskeinen sija koulun eettisessä kasvatuksessa kuuluu niille arvoille ja periaatteille, jotka nykyisin on ilmaistu myös Yhdistyneitten Kansakuntien ihmisoikeuksien yleismaailmallisessa julistuksessa, jonka 26. artiklan mukaan ”*opetuksen on pyrittävä ihmishengen täyteen kehittämiseen sekä ihmisoikeuksien ja perusvapauksien kunnioittamisen vahvistamiseen. Sen on edistettävä ymmärtämystä, suvaitsevaisuutta ja ystävyyttä kaikkien kansakuntien ja kaikkien rotujen ja uskontojen kesken sekä Yhdistyneiden kansakuntien toimintaa rauhan ylläpitämiseksi.*” (POM 1970, 38.)

Opetuksen tulee siis perehdyttää oppilaat yhteiskunnan ”kehysnormeihin”, jotka tulevat näkyviin toisaalta oikeusnormeissa, joitten rikkomisesta yksilöitä rangaistaan, toisaalta yhteiskunnan harjoittamassa yhteiskuntapolitiikassa, jonka suunta osoittaa, mille arvoille yhteiskunnan toimenpiteet rakennetaan. (POM 1970, 38.) Koulun tulisi ohjata oppilaita havaitsemaan, että jokaisella yksilöllä on ihmisarvo. Silti opetuksessa on tähdennettävä, että on arvokasta ponnistella itsensä kehittämiseksi. (POM 1970, 39.)

Koululuokan ja koulun tulisi olla sosiaalinen yhteisö, jossa viljellään hyviä ihmissuhteita, jossa yhteisön jäsenet tuntevat olevansa vastuussa toinen toisestaan ja pyrkivät toiminnassaan edistämään koko yhteisön hyvää. Koulujen sääntöjen tulisi olla mielekkäitä koululle asetettujen päämäärien kannalta. Oppilaiden tulisi voida hyväksyä ne arvot, joille koulun säännöt rakentuvat. (POM 1970, 41.)

Seuraavana ovat mietinnössä vuorossa uskontokasvatuksen tavoitteet. Peruskoulun uskontokasvatukseen sisältyvä uskonnonopetus tapahtuu yleensä sen uskontokunnan tunnustuk-

sen mukaisesti, johon oppilaitten enemmistö kuuluu. (POM 1970, 42.) Uskonnonopetuksesta sanotaan: *Nuorten persoonallisuuden monipuolinen kehittäminen kuuluu peruskoulun tehtäviin, minkä vuoksi koulun tulee saattaa oppilaansa kosketuksiin kulttuurin eri alueiden – myös uskonnon ja uskonnollisten arvojen kanssa. Yksilö, joka on persoonallisuudeltaan kehittynyt, pystyy kokemaan joitakin asioita syvästi arvokkaina, ja koulun tulisi voida tarjota kaikille oppilailleen virikkeitä tämänsuuntaiseen persoonallisuuden kehittymiseen. Uskonnollisen kasvatuksen kannalta se merkitsee, että henkilö kokee jotkin asiat ja ilmiöt pyhinä. Länsimaisessa kulttuurissa ja näin ollen myös maamme kulttuurissa on huomattavaa kristillisen tradition vaikutusta. Opetuksen tulisi myös johdattaa ymmärtämään toisten ihmisten ja yhteisöjen uskonnollista vakaumusta ja maailmankatsomusta.* (POM 1970, 42.) Näin ollen voidaan opetussuunnitelmassa nähdä kansainvälistymisen ja yleisen solidaarisuuden vaikutuksia. Näin siis persoonallisuuden kehittyminen valjastetaan myös uskonto-kasvatukseen. Opetussuunnitelmassa ilmenee siis kristillinen kasvatusajattelu.

Uskonnonopetuksen tehtävänä on osoittaa, miten ihmiskunnan eettisiä perusongelmia on pyritty ja pyritään ratkaisemaan kristillisen etiikan sekä muiden uskontojen etiikan pohjalta. Uskonnonopetuksen tulisi rakentaa oppilaissa sisäistä motivaatiota lähimmäisen rakkauden toteuttamiseen. Peruskoulun tehtävänä on saattaa oppilaansa monipuolisten oppimiskokemustensa välityksellä kosketuksiin kristillisen julistuksen ydinajatuksen kanssa ja siten luoda edellytyksiä persoonallisen uskonelämän kehittymiselle. (POM 1970, 43.)

Opetussuunnitelmassa on mukana myös esteettiset tavoitteet. Siinä sanotaan, että esteettinen kasvatus tarjoaa verrattomia mahdollisuuksia yksilölliseen kasvatukseen. (POM 1970, 44.) Opetussuunnitelmassa sanotaan, että käden työllä ja niin sanotuilla käytännön taidoilla on meillä nimenomaan kansakoulun puolella vanhat ja vankat perinteet. Opetussuunnitelma katsoo korkeatasoisemmaksi tavoitteeksi sekä oppilaiden että yhteiskunnan ja sen kulttuurin kannalta itsenäisen ja suunnitelmallisen työnteon taidon. Voidaan katsoa, että myös tässä opetussuunnitelmassa on työkoulupedagogiikalla sijaa.

Viimeisenä on oppilaiden koko persoonallisuuden edistymisen ja mielenterveyden edistämisen tavoitteet. Kun aikaisempi ehdotus kulttuuri-ihmisestä ei saanut yleistä hyväksyntää, Launosen mukaan peruskoulun opetussuunnitelmakomitea ehdotti vuonna 1970 päämääräksi oppilaan persoonallisuuden kehittämistä. Se sai yleisen hyväksymisen. Kiiwas koulukeskustelu oli saanut aikaan sen, ettei opetussuunnitelmaan tehty suuria muutoksia. (Launonen 1997, 115.) Koulun tehtävät voidaan näiden tavoitteiden osalta jäsentää edelleen

seuraavasti: oppilaiden tunne-elämän kehittäminen, oppilaiden mielenterveyden kehittäminen ja persoonallisuuden eheytyksen (integroitumisen) edistäminen, oppilaiden harrastusten kehittäminen. (POM 1970, 49.) Näin ollen opetussuunnitelmassa näkyy uuden oppimispsykologian vaikutusta.

Opetussuunnitelmassa sanotaan: *Erityisesti koulun eettisen ja uskonnollisen kasvatuksen tulisi edistää nuoren yksilöllisen arvomaailman selkiytymistä ja koordinoitumista yleisempää arvojen järjestelmää kohti. Yksilön olisi opittava koettelemaan omaa arvojärjestelmäänsä ja siitä johdettavia normeja kysymällä, miten niiden yleistymisestä seuraisi yhteisön eheydelle, jatkuvuudelle ja kehitykselle. (POM 1970, 54.) Harrastusten viriäminen kuuluu peruskoulun kasvatustavoitteisiin senkin vuoksi, että oppilaita ei kasvateta vain työelämän palvelukseen, vaan myös yhteistoiminnan ja vapaa-ajan yhteiskuntaan. (POM 1970, 54.)* Opetussuunnitelmassa ei ole ilmaistu juurikaan erityisiä arvoja, vaan oppilasta kannustetaan koettelemaan omaa arvojärjestelmäänsä

Launonen sanoo, että toisen maailmansodan jälkeisinä vuosina ilmennyt pyrkimys irtautua herbartilaisesta perinteestä muutti ratkaisevasti oppivelvollisuuskoulun opetuksellisia ihanteita. Kun reformipedagogiset ajatukset ennen toista maailmansotaa olivat lähinnä olleet valveutuneiden pedagogien harrastuksen kohteita, niistä oli nyt tullut virallisten opetussuunnitelmien laadintaa ohjaavia periaatteita. Yhteiskuntapainotteisuus ja yksilöpainotteisuus kuvasivat osuvasti juuri reformipedagogiikan keskeisiä näkemyksiä. (Launonen 1997, 115.)

Launosen mukaan peruskoulun opetussuunnitelman eettinen painotus on siirtynyt kauas vuosisadan alkupuolen kotiseudun ja siveellisen luonteen ihannoinnista. Eettisiä kysymyksiä käsitellään enemmän yhteiskunnallisella ja globaalilla periaatetasolla. Opetukselle asetetut tavoitteet ovat yhteiskunta-eettisesti painottuneita (Launonen 1997, 120.) Launosen mukaan sosiaalisen ja eettisen käyttäytymisen yhteydessä opetussuunnitelma korostaa Deyweyn tavoin demokraattisen yhteisön ja siinä kehittyvän yhteiskunnallisen vastuun merkitystä. Tällöin koko koulua oli tarkasteltava sosiaalisesti kasvattavana organisaationa. (Launonen 1997, 124.)

Launosen mukaan kasvatuksen psykologinen tarkastelutapa ilmenee myös peruskoulun opetussuunnitelmassa. Oppilaan eettinen ja sosiaalinen kasvu liitetään siinä tunne-elämän kehittymiseen, minäkäsitykseen ja persoonallisuuden eheytykseen. Eettisyys ei esiinny

irrationaalisena, vaan kietoutuneena yksilön tunne-elämään ja sosiaaliseen toimintakenttään. (Launonen 1997, 124.)

Nurmen (1981) mukaan peruskoulun opetussuunnitelmassa peruskoulun tavoitteita on määritelty hyvinkin seikkaperäisesti. Tavoittelun asettelu lähtökohtana on ollut se, että koulun ensisijaisena tarkoituksena ja tehtävänä on tarjota aineksia ja virikkeitä oppilaan koko persoonallisuuden kehittymiselle. Kansakoululaissa säädetään, että kansakoulun, tässä tapauksessa peruskoulun, tulee kasvattaa oppilaansa siveellisyyteen ja hyviin tapoihin sekä antaa heille elämässä tarpeellisia tietoja ja taitoja. (Nurmi 1981, 53.) Kuten aiemmin todettu, persoonallisuuden kehittyminen tavoitteena korostuu kaikissa opetussuunnitelmissa, niin myös peruskoulun opetussuunnitelmassa.

Ennen peruskoulu-uudistusta ei koulutusjärjestelmää ollut muutettu lainkaan. Ajanjakso oli ollut liberalistista koulupolitiikkaa jolloin koulutuspolitiikan ja yhteiskuntapolitiikan väliltä puuttui kiinteä yhteys. Koulutuksen avulla ei pyritty tietoisesti ohjaamaan yhteiskunnan kehitystä. Keskeisin selitys koulutuspoliittiseen passiivisuuteen oli koulutuksen kehittämistä tukevien aatteiden heikkous. Kansallisuusliikkeen snellmanilaisella ideologialla oli kantovoimaa kansakunnan ajattelussa pitkälle sotien jälkeiseen aikaan. Tilanne muuttui 1960-luvulla, jolloin alettiin suunnittelemaan yhtenäiskouluperiaatetta ja peruskoulua koko väestönosalle. Myös sosialismi vaikutti 1960-luvulla, joka korosti tasa-arvoa ja yhtäläisiä oikeuksia kaikille.

1960-luvulta lähtien valta-asemaa Suomessakin alkoivat saada behavioristiset oppimiskäsitykset, jossa oppiminen nähtiin ulkokohtaisena reagoitina opetuksessa synnytettyihin ärsykkeisiin. (Lampinen 2000, 42.) Se vaikutti myös vuoden 1970 opetussuunnitelmaan. Lappalainen on todennut, miten vielä koulunuudistusta vaatineissa puolueohjelmissa kasvatustavoitteet oli asetettu yhteiskunnan näkökulmasta. Mutta peruskoulun opetussuunnitelman tavoitteet kuitenkin rakennettiin – yhteiskunnalliset painotukset hyläten – 1960-luvun erästä muotivirtausta mukaillen behavioristisen psykologian lähtökohdista. (Kivinen 1988, 215.) Opetussuunnitelmassa näkyy siis behaviorismin vaikutus. Koulutuspolitiikkaa ohjasi talouden, tuotannon ja hyvinvoinnin näkökulma. Kokonaisvaltaisen koulutuspolitiikan synnyn taustalla on kaksi yli muiden käyväää aatetta: pyrkimys yhteiskunnalliseen tasa-arvoon ja taloudelliseen kasvuun. Nämä aatteet näkyvät vuoden 1970 opetussuunnitelmassa. Koulutuksellisen tasa-arvon tavoittelu on kaikkein vahvimmin vaikuttanut koulujärjestelmän yhtenäistymiseen ja keskitetyn

koulutuspolitiikan syntyyn.

Koulutuksen tuli vastata myös nykyaikaisen kansanvallan vaatimuksiin. ”Nimenomaan kansanvaltaisessa yhteiskunnassa tarvitaan välttämättä kykyä yhteistyöhön erilaisten ihmisten kanssa”. Peruskoulun tavoitteeksi tuli luoda perusta nuoren ihmisen kehittymiselle kulttuuri-ihmiseksi, joka on kykenevä omaksumaan yleismaailmallisen sivistyspääoman, pystyvä yhteistyöhön ja ehjä, itsenäinen, arvostelukykyinen persoonallisuus (Kivinen 1988, 208.) Yhteisöllisyys ja kansanvaltaisuus ovatkin tavoitteina opetussuunnitelmassa.

Vuoden 1970 opetussuunnitelmassa näkyy järjestelmäkeskeinen koulutuspolitiikka. Järjestelmäkeskeinen koulutuspolitiikka syntyi sotien jälkeen 1960-luvulla. Tämä politiikka oli tavoitteellisempaa ja energisempää kuin itsenäisyyden alkuajan koulutuksen kehittämistyö. Tärkein toimija oli valtio, jonka intresseissä on vahvistaa ja monipuolistaa koulutusta. Koulutuspolitiikasta tuli itsetietoisempaa ja omaehtoisempaa. Järjestelmäkeskeisen koulutuspolitiikan taustalla voi nähdä sodan vaikutuksen. Sen rinnalla oli alkanut yleinen rationalisointipyrkimys, joka ulotti vaikutuksensa kaikkialle yhteiskuntaan. Haettiin tehokkaampia ja tarkoituksenmukaisempia toimintatapoja. Yhteiskunnan intressi koulutuksen kehittämiseen kasvoi, mutta maailma nähtiin myös avarammin. (Lampinen 2000, 53). Koulutuspolitiikassa tavoiteltiin laajuutta, määrällistä kasvua ja saavutettavuutta. (Lampinen 2000, 57). Tämä ilmenee siis sekä peruskoulu-uudistuksen muodossa että siinä, että tavoitteet opetussuunnitelmassa ovat yleisempiä ja niitä on aika paljon.

5 YHTEENVETO

Gradussa yksi tutkimuskysymys on, miten kasvatuspäämäärät ovat muuttuneet eri opetussuunnitelmissa? Vuoden 1925 opetussuunnitelmassa korostetaan käytännön läheisyyttä. Kasvatustavoitteena on koti- ja lähiseudun korostaminen. Opetussuunnitelmissa painotetaan ehkä eniten uskontokasvatusta. Siten voidaan sanoa, että siinä ilmenee kristinuskon traditio. Vuoden 1925 opetussuunnitelmassa on tavoitteet asetettu oppiainekeskeisesti ja tavoitteita on aika paljon. Siinä on ehkä eniten eroavaisuuksia muihin opetussuunnitelmiin niitä vertailtaessa. Vaikka opetussuunnitelmassa korostetaan kansallishenkisyyttä, on kansanvaltaisuus tavoitteena selkeästi vasta seuraavassa, vuoden 1946 opetussuunnitelmassa. Myös tässä opetussuunnitelmassa korostetaan käytännön elämää. Uutena aiempaan verrattuna on tullut tasa-arvon ja solidaarisuuden korostaminen. Uutta on myös se, että nyt korostetaan sosiaalisia taitoja ja luokan yhteispelin tärkeyttä. Myös taloudellisuus ja persoonallisuuden kehittyminen ovat muutoksia aiempaan.

Myös vuoden 1952 opetussuunnitelmassa on samoja tavoitteita kuin vuoden 1946 opetussuunnitelmassa. Niitä ovat muun muassa kansanvaltaisuus, persoonallisuus ja taloudellisuus kasvatustavoitteina. Uutta on, että nyt korostetaan lapsen sivistystapahtumaa sekä humanisuutta. Myös kodin ja koulun yhteistyö on tullut mukaan tavoitteisiin. Vuosien 1946 ja 1952 opetussuunnitelmat ovat lähekkäin toisiaan ja niissä on siis aika paljon yhteisiä tavoitteita.

Vuoden 1970 opetussuunnitelmassa kasvatustavoitteita on ilmaistu aika seikkaperäisesti. Eri kasvatustavoitteita on aika paljon. Yhteisiä tavoitteita aiempiin verrattuna ovat persoonallisuuden kehittymisen korostaminen sekä tasa-arvo. Vuoden 1970 opetussuunnitelmassa onkin aika paljon uusia tavoitteita. Niitä ovat biologiset elämäntarpeet, tiedollisen kasvatuksen tavoitteet, eettiset ja sosiaaliset tavoitteet, uskontokasvatuksen tavoitteet, esteettiset tavoitteet, käden työn tavoitteet sekä suvaitsevaisuuden, solidaarisuuden ja ihmisarvon korostaminen. Yksi tavoite on ammatinvalintaa edistävien oppiaineiden korostaminen.

Kaikilla tarkastelussa olevilla opetussuunnitelmissa on siis yhteisiä kasvatustavoitteita. Kansanvaltaisuuden periaate on tavoite, joka näkyy vuosien 1946 ja 1952 opetussuunnitelmissa. Sitä ei ole kuitenkaan kirjattu tavoitteeksi enää vuoden 1970 opetussuunnitelmaan. Voisi olettaa, että tähän kansanvaltaisuuden tavoitteeseen on vaikuttanut sodan jälkeinen aika, jolloin kansallishenki oli korkealla. Persoonallisuuden kehittäminen on tavoite-

te, jonka jakavat kaikki muut opetussuunnitelmat paitsi vuoden 1925 opetussuunnitelma. Persoonallisuuteen liittyy sekä uskonnollinen aspekti että harras työ luonteen kasvatuksen välineenä. Taloudellisuus kasvatustavoitteena taas liittyy muihin opetussuunnitelmiin paitsi vuoden 1970 opetussuunnitelmaan. Samoin on myös käytännöllisyyden korostamisen kohdalla. Tasa-arvon ja solidaarisuuden tavoite liittyy vuosien 1946, 1952 ja 1970 opetussuunnitelmiin. Myös lapsen sivistystapahtuma on jollain lailla mukana kaikissa opetussuunnitelmissa.

Edellä mainitut tavoitteet ovat siis yleisiä kasvatuspäämääriä, jotka ovat esiintyneet kaikissa opetussuunnitelmissa. Niissä on siis aika paljon yhtäläisiä tavoitteita, ja voidaan sanoa, että opetussuunnitelmat eivät ole muuttuneet kovin paljoa. Vuoden 1970 opetussuunnitelma on laadittu aika seikkaperäisesti ja siinä on eniten eri kasvatustavoitteita. Vuoden 1925 opetussuunnitelmassa ei ole erikseen yleistä osaa kasvatustavoitteista. Ehkä siinä voisi nähdä ajanmukaisen liberalistisen koulutuspolitiikan vaikutusta, kun koulutuspolitiikalla ei pyritty vaikuttamaan yhteiskuntapolitiikkaan. Tai sitten voi olla, että ensimmäiseen opetussuunnitelmaan ei vielä osattu tai huomattu tehdä yleistä osaa kasvatustavoitteille. Myös herbartilaisuuden oppiainekeskeisyydellä ollee vaikutusta asiaan.

Gradun toinen tutkimuskysymys on, miten koulutuspoliittiset ja pedagogiset aatteet ilmenivät opetussuunnitelmien kasvatustavoitteissa. 1800- ja 1900-luvuilla suomalainen yhteiskuntapolitiikka oli pitkään sitoutunut liberalistiseen yhteiskuntamalliin. Sen mukaan ihmisten elinoloja ei saanut ohjata, vaan niiden tuli antaa ohjautua itsestään. Hyvinvointi ymmärrettiin subjektiivisesti siten, että yksilö omien mieltymystensä, tietojensa ja kokemuksensa perusteella pystyi parhaiten arvioimaan, mikä hänelle oli parasta. Tämä ei näy opetussuunnitelmissa. Yleensäkin se, että opetussuunnitelma on kehitetty ja sillä pyritään ohjaamaan ja kontrolloimaan yksilöitä, on erillään liberalistisesta koulutuspolitiikasta. Sosiaalipolitiikan tehtävä oli lieventää kielteisiä seurauksia, mitä markkinoiden itseohjautuvuudesta seurasi. Opetussuunnitelman voidaan katsoa kuuluvan sosiaalipolitiikan piiriin.

Itsenäistymisestä 1970-luvulle koulutusjärjestelmää ei muutettu lainkaan. Koulutuksen avulla ei pyritty tietoisesti ohjaamaan yhteiskunnan kehitystä, vaan koulutus mukautui siihen muutaman vuoden viivästyneenä. Opetussuunnitelmat ovatkin vastaesimerkki tästä. On vaikea sanoa, mukautuiko koulutus myös opetussuunnitelmiin ja niiden kasvatuspäämääriin viiveellä.

Liberalistisessa koulutuspolitiikassa yhteiskuntapolitiikan ja koulutuspolitiikan väliltä puuttui kiinteä yhteys. Mutta voidaan sanoa, että opetussuunnitelmat loivat yhteyden niiden välille. Koulutusjärjestelmää ei yhteisen tavoitteen puuttumisen vuoksi voitu kehittää kansakunnan sivistystarpeen, työelämän tai eri väestöosien erityisvaatimusten mukaan. Voisiko tämä liittyä siihen, ettei vuoden 1925 opetussuunnitelmassa ole erikseen yleistä osaa kasvatustavoitteista. Yhteiskuntapolitiikka ei varmaan päässyt vaikuttamaan opetussuunnitelman kasvatustavoitteisiin.

Kansanvaltaisuus edellyttää kansalaisten tasa-arvoisuutta. Tämä tavoite voidaan nähdä myös liberalismissa, joka oli vaikuttanut jo 1800-luvun lopulta saakka. Liberalistisen liikkeen piirissä oli uskottu ihmiskunnan jatkuvaan edistykseen ja korostettiin yksilöllisyyttä ja itsenäisyyttä sekä tasa-arvoa, demokratiaa ja vapautta. Näin ollen liberalistinen koulutuspolitiikka ilmenee tätäkin kautta opetussuunnitelmissa. Liberaalit korostivat yksilöllisyyttä, ja sosiaalinen ja yhteinen hyvä oli heille tärkeää. Yksilöllisyys ja toisten huomioonottaminen ilmenevät muissa paitsi vuoden 1925 opetussuunnitelmassa.

Liberalistisen koulutuspolitiikan ihmiskäsitystä voitaisiin luonnehtia pessimistiseksi. Oletettiin, että ihmisen älyllisessä ja motorisessa suorituskyvyssä on merkittäviä yksilöllisiä eroja. Lisäksi oletettiin, että erot perustuvat siinä määrin biologisiin ja perinnöllisiin tekijöihin, ettei niitä voi muuttaa koulutuksella. (Sarjala 1982, 75.) Voitaisiin sanoa, että tämä ei näy opetussuunnitelmien kasvatustavoitteissa.

Vuoden 1946 opetussuunnitelmassa sanotaan, että kansanvaltaisuus edellyttää kansalaisten tasa-arvoisuutta. Koulun on kansanvallan lujittamiseksi ja edistämiseksi kasvatettava käsitystä kaikkien kansalaisten tasa-arvoisuudesta. Tämä tavoite voidaan nähdä myös liberalismissa, joka oli vaikuttanut jo 1800-luvun lopulta saakka. Launonen sanoo, että opetussuunnitelmassa kansanvaltaisuuteen, tasa-arvoon ja isänmaallisuuteen liittyvät arvot sekä niiden edellyttämät sosiaaliset taidot olivat asioita, joiden nähtiin olevan koko yhteiskuntaelämän perustana. Ne kansakoulun tuli välttämättä siirtää tulevalle sukupolvelle. Muiden arvojen kohdalla oppilaita pikemminkin ohjattiin omakohtaiseen valintaan ja arvomaailman rakentamiseen. Launosen mukaan tässä suhteessa kansakoulun opetussuunnitelma edustaa periaatteiltaan John Rawlsin (1993) poliittisen liberalismiin perusajatusta, jonka mukaan yhteiskunnan tulee turvata yhteiskuntajärjestelmän toimivuuden, kansalaisten yhteistoiminnan ja poliittisen demokratian kannalta välttämättömät eettiset ja sosiaaliset arvot.

Lampisen (2000) mukaan kansallinen koulutuspolitiikka muotoutui Suomessa autonomian loppuvaiheessa 1800-luvun lopulla. Tuolloin luotiin kansalliset koulutusinstituutit ja käynnistettiin koulutuksen valtiollinen kehittämistoiminta. Tämä on vaikuttanut myös siihen, että opetussuunnitelma keksittiin ja kehitettiin. Kansallishenkiseen koulutuspolitiikkaan liittyy Hegelin ja Snellmanin kautta kansan sivistäminen. Snellman vetosi koko kansan sivistystason nostamiseen. Sivistystapahtuma on tavoitteena vuoden 1925 opetussuunnitelmassa ja myös muissa opetussuunnitelmissa.

Kansallishenkiseen koulutuspolitiikkaan kuuluvaksi voidaan katsoa myös herbartilaisuuden. Herbartilaisuus on keskeinen tekijä vuoden 1925 opetussuunnitelmassa, jossa lähtökohtana olivat tiedolliset, ainekohtaiset tavoitteet. Kansallisuusliikkeen luoman koululaitoksen yksi haara oli käytännön ammatillinen koulutus. Sekin näkyy vuoden 1925 opetussuunnitelmassa, jossa korostetaan käytännöllisyyttä ja eri ammattien taitoja.

Etenkin vuoden 1925 opetussuunnitelmassa on nähtävissä ajanmukainen kansallishenkinen koulutuspolitiikka. Kansallishenkisyys näkyy vielä vuoden 1946 opetussuunnitelmassa, jossa keskeisenä kasvatuspäämääränä on kansanvaltaisuus. Voisi olettaa, että kansanvaltaisuus olisi vahvistunut käytyjen sotien myötä.

Myös vuoden 1952 opetussuunnitelmassa on nostettu keskeiseksi tavoitteeksi kasvatuksen kansanvaltaisuuteen. Vuoden 1952 opetussuunnitelmassa myös sanotaan, että vaikka koulun tehtävänä on kasvattaa kansanvaltaisen yhteiskunnan jäseniä, sen tehtävänä ei saa olla istuttaa oppilaisiin tiettyä poliittista katsomusta. Yksilöllisen kasvatuksen kannalta on tärkeää, että kukin oppilas saa etsiä ratkaisunsa yhteiskuntaelämään liittyviin kysymyksiin ilman opettajan pakotusta. Tällä tavalla on myös saavutettavissa kasvatuksen yhteiskunnallinen tavoite, elävä harrastus yhteiskunnan asioihin ja oivallus niiden tärkeydestä (KOM 1952, 14). Tämä yhteiskunnallinen tavoite sekä kansanvaltaisuus ovat kasvatuspäämääriä opetussuunnitelmissa.

Kansallishenkinen koulutuspolitiikka näkyy Maalaiskansakoulun opetussuunnitelmassa muun muassa herbartilaisuuden kautta. Herbartilaisuus kuului kansallishenkisen koulutuspolitiikan piiriin ja se on keskeisessä asemassa Maalaiskansakoulun opetussuunnitelmassa. Hegelin vaikutuksesta Snellman oli liittänyt kansan olemassaolon sen saavuttamaan sivistykseen. Kansallishenkisessä koulutuspolitiikassa, kuten myös Maalaiskansakoulun opetussuunnitelmassa, ilmenee Snellmanin, Hegelin, Cygnaeuksen ja Cleven vaikutus. Vuo-

den 1946 opetussuunnitelmassa on tavoitteena kansalaiskasvatuksen periaate, jonka voidaan nähdä kuuluvan myös kansallishenkisen koulutuspolitiikan piiriin. Vuoden 1952 opetussuunnitelmassa tavoiteltavana pidetään saavuttaa kasvatuksen yhteiskunnallinen tavoite, elävä harrastus yhteiskunnan asioihin ja oivallus niiden tärkeydestä. Näissä tavoitteissa on nähtävissä vielä kansallishenkinen koulutuspolitiikka.

Järjestelmäkeskeinen koulutuspolitiikka syntyi sotien jälkeen 1960-luvulla. Tämä politiikka oli tavoitteellisempaa ja energisempää kuin itsenäisyyden alkuaajan koulutuksen kehittämistyö. Yhteiskunnan intressi koulutuksen kehittämiseen kasvoi, mutta maailma nähtiin myös avarammin. Näkökulman muutos näkyy vuonna 1952 hyväksytyssä kansakoulun opetussuunnitelmassa. Siinä yksilöllisyyden ohi on ajanut sosiaalinen kasvatus. Vanhassa opetuksessa oli snellmanilais-runebergilaisittain korostettu rakkautta kotiseutuun ja isänmaahan. Nyt korostetaan kasvatusta ihmisyyteen ja muiden kansojen huomioonottamiseen. Järjestelmäkeskeinen koulutuspolitiikka näkyy myös kansakoulu- ja peruskouluuudistuksen muodossa. Ajanjakso oli vahvan koulutuksen laajentumisen aikaa. Koulutusta laajensi lisääntyvän kysynnän ohella koulutusmahdollisuuksien tasa-arvoon pyrkivä yhteiskuntapolitiikka.

Suoraa yhteyttä kasvatuspäämäärien muuttumiseen järjestelmäkeskeisen koulutuspolitiikan myötä ei ole nähtävissä. Keskeisin muutos on ehkä siinä, että opetussuunnitelmissa alettiin korostaa enemmän yksilöllisyyttä, sosiaalisuutta ja tasa-arvoa. Kokonaisvaltaisen koulutuspolitiikan synnyn taustalla on kaksi yli muiden käyvää aatetta: pyrkimys yhteiskunnalliseen tasa-arvoon ja taloudelliseen kasvuun. Nämä aatteet näkyvät vuoden 1970 opetussuunnitelmassa. Järjestelmäkeskeinen koulutuspolitiikka vaikutti aina 1990-luvulle saakka, jolloin koulutuspolitiikkaa ovat alkaneet hallita käytännöllisemmät ja hyötypainotteisemmat ajatukset.

Järjestelmäkeskeinen koulutuspolitiikka oli tavoitteellisempaa ja energisempää kuin itsenäisyyden alkuaajan koulutuksen kehittämistyö. Tärkein toimija oli valtio, jonka intresseissä on vahvistaa ja monipuolistaa koulutusta. Koulutuspolitiikasta tuli itsetietoisempaa ja omaehtoisempaa. Järjestelmäkeskeisen koulutuspolitiikan taustalla voi nähdä sodan vaikutuksen. Sen rinnalla oli alkanut yleinen rationalisointipyrkimys, joka ulotti vaikutuksensa kaikkialle yhteiskuntaan. Haettiin tehokkaampia ja tarkoituksenmukaisempia toimintatapoja. Yhteiskunnan intressi koulutuksen kehittämiseen kasvoi, mutta maailma nähtiin myös avarammin. (Lampinen 2000, 53). Koulutuspolitiikassa tavoiteltiin laajuutta, määrällistä

kasvua ja saavutettavuutta. (Lampinen 2000, 57). Tällainen koulutuspolitiikka ilmenee vuoden 1970 opetussuunnitelmassa ja opetussuunnitelma-uudistuksessa.

Järjestelmäkeskeisessä koulutuspolitiikassa haettiin tehokkaampia ja tarkoituksenmukaisempia toimintatapoja. Yhteiskunnan intressi koulutuksen kehittämiseen kasvoi, mutta maailma nähtiin myös avarammin. Lampisen (2000) mukaan näkökulman muutos näkyi vuonna 1952 hyväksytyssä kansakoulun opetussuunnitelmassa. Lampisen mukaan järjestelmäkeskeisen koulutuspolitiikan jakso oli suurten koulunuudistusten aikaa. Kaikkien uudistusten äiti oli peruskoulu-uudistus, jonka toteuttaminen ulottui 1960- ja 1970-luvuille. Koulutuspolitiikkaa ohjasi talouden, tuotannon ja hyvinvoinnin näkökulma. Kokonaisvaltaisen koulutuspolitiikan synnyn taustalla on kaksi yli muiden käyvää aatetta: pyrkimys yhteiskunnalliseen tasa-arvoon ja taloudelliseen kasvuun. Nämä aatteet näkyvät vuoden 1970 opetussuunnitelmassa. Järjestelmäkeskeinen koulutuspolitiikka syntyi siis sotien jälkeen 1960-luvulla, mutta se näkyy jo vuoden 1952 opetussuunnitelmassa, jossa yksilöllisyyden ohi ajoi sosiaalinen kasvatus.

Vuoden 1925 opetussuunnitelmassa ilmenee kristillisen kasvatusajattelun traditio. Se ilmenee siinä, että opetussuunnitelmassa on uskonnolla keskeinen sija. Kristillisen ihmiskäsityksen mukaan ihminen ei ole vain yksilö vaan myös yhteisön jäsen. Opetussuunnitelmassa korostuu myös yhteisöllinen päämäärä.

Kristillisen kasvatusajattelun voidaan nähdä vaikuttaneen ainakin vuosien 1925 ja 1970 opetussuunnitelmiin, koska niissä tavoitteena on uskontokasvatus. Lisäksi vuoden 1925 opetussuunnitelmassa sanotaan suoraan, että ”kristinuskon opetukselle on kansakoulusamme alusta alkaen annettu keskeinen asema.” Ja kuten aiemmin todettu, kristillisen ihmiskäsityksen näkökulmasta eettinen ja maailmankatsomuksellinen kehitys on tärkeä osa persoonallisuuden kehittämisessä. Kaikissa opetussuunnitelmissa keskeisenä päämääränä onkin oppilaan persoonallisuuden kehittäminen. Peruskoulun opetussuunnitelmassa uskontokasvatuksen tavoitteista sanotaan, että länsimaisessa kulttuurissa ja näin ollen myös maamme kulttuurissa on huomattavaa kristillisen tradition vaikutusta. Persoonallisuuden kehittyminen valjastetaan myös uskontokasvatukseen.

Myös 1800-luvulla vaikuttanut hegeliläis-snellmanilainen kansallisromanttinen kulttuurivirtaus näkyy opetussuunnitelmassa, vaikka se jää siinä vähemmälle huomiolle. Se näkyy sivistyksen ihannoimisen muodossa. Opetussuunnitelmassa tuodaan aika ajoin esiin myös

siveellinen opetus ja sen tärkeys. Kansakoulun järjestysmuotolaissa oli säädetty vuonna 1923, että kansakoulun tulee kasvattaa oppilaansa siveellisyyteen ja hyviin tapoihin sekä antaa heille elämässä tarpeellisia tietoja ja taitoja. Siveellisyyden käsite säilyi aiemmasta opetussuunnitelmasta vuoden 1946 opetussuunnitelmaan ja vielä siitä eteenpäin. Myös 1800-luvun lopun hegeliläisyys ilmenee opetussuunnitelmassa kansalaiskasvatuksen muodossa.

Tähtisen mukaan hegeliläis-snellmanilainen kansallisromanttinen kulttuurivirtaus vaikutti myös pedagogiseen ajatteluun. Voitaisiin olettaa, että se on vaikuttanut siten myös opetussuunnitelmiin, tai ainakin vuoden 1925 opetussuunnitelmaan. Tämä opetussuunnitelma myös jakaa hegeliläisyyteen kuuluvan ajatuksen, jonka mukaan tärkeää on järjen, lujan tahdon ja itsekurin vaaliminen. Opetussuunnitelmakomitea nostaa esiin tärkeän kansalaiskasvatuksen osatehtävän: kasvatuksen kansanvaltaisuuteen. Tämä tavoite ilmenee useissa eri kasvatuseräajatteluissa, kuten hegeliläisyydessä ja vaikkapa kristinuskossa.

Vaikka joissakin kirjallisuuslähteissä on mainittu, että Mikael Soininen luopui vuoden 1925 opetussuunnitelmassa herbart-zilleriläisyydestä, on herbartilaisuus aika selvästi nähtävissä Soinisen johtamassa opetussuunnitelmassa. Herbartin mukaan siveellisesti vahvan luonteen tuli olla kaiken kasvatuksen ja opetuksen keskeisin päämäärä. Herbartilaisuudessa korostuu oppiainekeskeisyys. Voisi sanoa, että myös vuoden 1925 opetussuunnitelma on aika oppiainekeskeinen.

Se, minkä vuoksi voidaan sanoa, että herbartilaisuus ilmenee vuoden 1925 opetussuunnitelmassa johtuu siitä, että Mikael Soininen oli opetussuunnitelman pääarkkitehti ja hän edusti kasvatuseräajattelussaan herbartilaisuutta. Myös Lampinen (2000) sanoo, että vuonna 1925 hyväksytty valtakunnallinen ”maalaiskansakoulun opetussuunnitelma” oli uskollinen herbartilaiselle perinteelle (Lampinen 2000, 42). Herbartin mukaan siveellisesti vahvan luonteen tuli olla kaiken kasvatuksen ja opetuksen keskeisin päämäärä. Siveellisyys ja harrastuneisuuden herättäminen ovat keskeisiä päämääriä vuoden 1925 opetussuunnitelmassa, joten siinä voitaneen nähdä suora yhteys herbartilaisuuden ja opetussuunnitelman välillä.

Humanismin kasvatuseräajattelu perustuu keskeisesti sen ihmiskäsitykseen. Kasvatuksen tavoitteena on ihmisolemuksen toteuttaminen, persoonallisuuden kasvattaminen. Näin olleen aikakauden humanismilla voidaan nähdä olleen vaikutusta kaikkiin opetussuunnitelmiin. Mutta ainakin sillä on ollut vaikutusta vuoden 1952 opetussuunnitelmaan, jossa on

suoraan tavoitteena humanisuus. Komitean ensimmäisessä osamietinnössä yhteisölliseksi päämääräksi asetettiin kasvatuksen yhteisön jäseneksi ja kasvatuksen humanisuuteen. Komitean suosittelemalla tavoitteella – kasvatuksella humanisuuteen – haluttiin edistää suvaitsevaisuutta myös eri kansakuntien kesken (Sarjala 1982, 85). Vuoden 1952 komiteamietinnössä on erikseen yhteisöllinen kasvatuspäämäärä, jossa korostuu kasvatusta yhteisön jäseneksi ja humanisuuteen. Kouluun oli luotava humanisuuden henki, ja sen piti näkyä opetuksen sisällössä, opetustavassa ja koko koulun vuorovaikutuksellisessa kulttuurissa. Humanisuus on siis selvästi tavoite, joka tulee humanistisesta kasvatusajattelusta.

Iisalonen (1987) mukaan reformipedagogiikka vaikutti voimakkaasti 1900-luvun ensi puoliskon kasvatusajatteluun ja opetukseen (Iisalonen 1987, 200). Iisalonen (1987) mukaan opetuksen uudistus nähtiin mahdolliseksi vain hylkäämällä herbartilaisuus ja sen mukainen opetus (Iisalonen, 1987, 203). Launosen (1997) mukaan Maalaiskansakoulun opetussuunnitelmassa lapsikeskeisen pedagogiikan, käytännöllisen elämänläheisyyden ja eettisen ihanteellisuuden yhdistämisestä muodostui kasvatusajattelun lähtökohta (Launonen 1997, 87). Tämän mukaan lapsikeskeinen reformipedagogiikka olisi vaikuttanut jo vuoden 1925 opetussuunnitelmaan. Kauranteen (1997) mukaan sekä reformipedagogiikka että siihen vaikuttavien yhteiskunnallisten muutosten katsottiin viime sotien jälkeen vaativan muutoksia myös Suomen kansakoulujen opetussuunnitelmiin, rakenteeseen ja sosiaalisiin etuihin.

Kansakoulun opetussuunnitelmakomitea (1952) pohti koulukasvatuksen tavoitteita uudemman kasvatusopin valossa. Kansakoulun opetussuunnitelma 1952 muotoutui yksiselitteisen oppiainekeskeiseksi lukusuunnitelmaksi. Silti tämäkin mietintö julistautui lapsikeskeiseksi, ”dynaamiseksi”, opetussuunnitelmaksi. Vuoden 1970 opetussuunnitelmassa koulun tehtävät voidaan jäsentää seuraavasti: oppilaiden tunne-elämän kehittäminen, oppilaiden mielenterveyden kehittäminen ja persoonallisuuden eheytyksen (integroitumisen) edistäminen, oppilaiden harrastusten kehittäminen. (POM 1970, 49.) Myös tämä osoittaneen, että reformipedagogiikalla oli vaikutusta peruskoulun opetussuunnitelmaan. Näin ollen opetussuunnitelmassa näkyy uuden oppimispsykologian vaikutusta. Myös Launonen sanoo, että kun reformipedagogiset ajatukset ennen toista maailmansotaa olivat lähinnä olleet valvutuneiden pedagogien harrastuksen kohteita, niistä oli nyt tullut virallisten opetussuunnitelmien laadintaa ohjaavia periaatteita.

Opetussuunnitelmassa korostetaan yksilöllisen arvomaailman selkiytymistä ja koordinoitumista yleisempää arvojen järjestelmää kohti. Kun reformipedagogiset ajatukset ennen

toista maailmansotaa olivat lähinnä olleet valvutuneiden pedagogien harrastuksen kohteita, niistä oli nyt tullut virallisten opetussuunnitelmien laadintaa ohjaavia periaatteita. Yhteiskuntapainotteisuus ja yksilöpainotteisuus kuvasivat osuvasti juuri reformipedagogiikan keskeisiä näkemyksiä. Launosen mukaan peruskoulun opetussuunnitelman eettinen painotus on siirtynyt kauas vuosisadan alkupuolen kotiseudun ja siveellisen luonteen ihannoinnista. Eettisiä kysymyksiä käsitellään enemmän yhteiskunnallisella ja globaalilla periaate- tasolla. Opetukselle asetetut tavoitteet ovat yhteiskunta-eettisesti painottuneita.

Miten sitten työkoulupedagogiikka ilmenee opetussuunnitelmissa? Vuoden 1925 opetus- suunnitelmakomitean tehtäväksi oli annettu muutokset, jotka vastaisivat käytännöllisen elämän tarpeita ja nykyajan kasvatustieteen vaatimuksia. Täten opetussuunnitelmassa näkyvät työkoulupedagogiikan käytännön läheisyys ja lapsikeskeisyys. Vuoden 1946 opetus- suunnitelmassa sanotaan, että *”Kansakoulua uudistettaessa olisi sanotun komitean pidettävä silmämääränä kasvatusta työhön, taloudellisuuteen, ammattiin sekä siihen elämään, joka eri muodoissaan ympäröi lasta lapsena ja myöhemmin yhteiskunnan aikuisena jäsenenä”* (KOM 1946, 7). Kasvatus työhön ja ammattiin voidaan katsoa olevan peräisin sen haarasta, työkoulupedagogiikasta, jota Kerschensteiner edusti. Vuoden 1946 Kansakoulu- komitean mietintö vaikutti opetussuunnitelmiin. Kivisen (1988) mukaan pääperiaatteet siinä olivat: kasvatus työhön, kasvatus ammattiin, kasvatus maalaiselämään, kasvatus ta- loudellisuuteen, kansalaisen ja ihmisen kasvatus sekä yhteiskunnallinen oikeudenmukai- suus. (Kivinen 1988, 180.) Nämä ovat tavoitteita, joita työkoulupedagogiikka jakaa.

Vuoden 1952 opetussuunnitelmassa kasvatuspäämääriin kuuluu myös yksilöllisen omalaa- tuisuuden kehittyminen. Siinä tärkeää on kasvatus persoonallisuuteen ja harras työ luon- teenkasvatuksen välineenä. Harras työ taas viittaa työkoulupedagogiikkaan, jolla oli jo paljon valtaa aikakauden pedagogisessa ajattelussa. Peruskoulun opetussuunnitelmassa sanotaan, että käden työllä ja niin sanotuilla käytännön taidoilla on meillä nimenomaan kansakoulun puolella vanhat ja vankat perinteet. Opetussuunnitelma katsoo korkeatasoi- semmaksi tavoitteeksi sekä oppilaiden että yhteiskunnan ja sen kulttuurin kannalta itsenäi- sen ja suunnitelmallisen työnteon taidon. Voidaan katsoa, että myös tässä opetussuunni- telmassa on työkoulupedagogiikalla sijaa.

Launosen mukaan Maalaiskansakoulun opetussuunnitelmassa ”käytännön elämän vaati- musten” huomioon ottamisessa onnistuttiin hyvin (Launonen 1997, 85). Tässä voitaisiin nähdä yhteys opetussuunnitelman ja pragmatismien välillä. Herbartilaisuudessa opetus eteni

määrätyin muodollisin astein kohti vääjäämätöntä asian oppimista ja oppitunneilla oli suunniteltu rakenne. Tällaista opetusta ei opetussuunnitelmassa suosita, vaan vuoden 1925 opetussuunnitelma korostaa käytännöllisyyttä. Siinä se jakaa muun muassa pragmatistisen kasvatustajattelen ihanteet. Launosen mukaan vuoden 1952 opetussuunnitelman eettisen arvokäsityksen taustalla on havaittavissa amerikkalaisen pragmatismien ja John Deweyn eettisen ajattelun vaikutusta. Launosen mukaan sosiaalisen ja eettisen käyttäytymisen yhteydessä peruskoulun opetussuunnitelma korostaa Deweyn tavoin demokraattisen yhteisön ja siinä kehittyvän yhteiskunnallisen vastuun merkitystä. Tätä kautta voidaan pragmatismilla nähdä yhteyttä myös peruskoulun opetussuunnitelmaan. Opetussuunnitelmassa siis ilmenevät uudet pedagogiset virtaukset, jotka olivat nousseet esiin jo ensimmäisen maailmansodan jälkeen. Ne keskittyivät uuden sosiaalipedagogiikan, uuden yksilökasvatuksen ja toiminnallisuuden periaatteiden ympärille.

Matti Koskenniemen yhteys vuosien 1946 ja 1952 opetussuunnitelmiin voidaan nähdä siinä, että hän oli mukana opetussuunnitelmien laadinnassa. Vuoden 1946 komitean mukaan olisi pidettävä huolta myös ihmisen persoonallisuuden kasvattamisesta. Myös Koskenniemi korosti lapsen persoonallisuuden kehittymisen tärkeyttä. Kuten aiemmassa vuoden 1946 opetussuunnitelmassa, myös vuoden 1952 opetussuunnitelmassa on tavoitteena kasvatustieteellinen yhteisö. Siinä näkyy Koskenniemen vaikutus opetussuunnitelmaan. Peruskoulun opetussuunnitelmassa sanotaan, että koululuokan ja koulun tulisi olla sosiaalinen yhteisö ja oppilaiden tulisi voida hyväksyä ne arvot, joille koulun säännöt rakentuvat. Näin ollen Koskenniemen kannattama sosiaalipedagogiikka näkyy tässäkin opetussuunnitelmasa.

Vuoden 1925 opetussuunnitelmalla on nähtävissä historiallista taustaa. Fennomania oli korostanut kansan kokonaisuuden etua, sosiaalisia reformeja, kansallista perinnettä ja uskonnollisuutta. Kansakoulun ”isä” Uno Cygnaeus oli asettanut kansakoululle sosiaalipedagogisen tehtävän ja kristillissiveellisen kasvatuspäämäärän, mikä voidaan nähdä myös opetussuunnitelmassa. Opetussuunnitelman siveellisyyden ja lujaluontoisuuden ihanteet näkyvät jo aiemmin kasvatustajattelussa. Opetussuunnitelmassa ilmenevät muiden pedagogisten virtausten vaikutus, kuten työkoulupedagogiikan käytännön läheisyys ja lapsikeskeisyys.

Vuoden 1946 komitea nostaa esiin tärkeän kansalaiskasvatuksen osatehtävän: kasvatuksen kansanvaltaisuuteen. Tämä tavoite näkyy useissa eri kasvatustajatteluissa, kuten hegeliläi-

syydessä ja vaikkapa kristinuskossa. Koulun on kansanvallan lujittamiseksi ja edistämiseksi kasvatettava käsitystä kaikkien kansalaisten tasa-arvoisuudesta. Tämä tavoite on myös liberalismissa, joka oli vaikuttanut jo 1800-luvun lopulta saakka. Vuoden 1946 opetussuunnitelmassa voidaan nähdä myös toisen maailmansodan vaikutus. Sodan seurauksena arvoja alettiin miettiä uudelleen ja muun muassa opetussuunnitelmassa olevat tasa-arvon ja solidaarisuuden arvot nousivat esiin. Voidaan olettaa, että vasemmistolla oli vaikutusta tähän opetussuunnitelmaan, jossa tavoitteina ovat tasa-arvo ja solidaarisuus. Opetussuunnitelmassa on yhtenä kasvatustavoitteena myös taloudellisuus. Myös siinä voidaan nähdä sodan ja jälleenrakentamisen vaikutus.

Vuoden 1952 kansakoulun komiteamietinnössä kasvatuspäämääriin kuuluu kodin ja koulun yhteistyö ja kotiseutuperiaatteen vaaliminen. Sarjalan mukaan jo vanhastaan oli kansakoulun opetuksessa korostettu rakkautta kotiseutuun ja isänmaahan. Opetussuunnitelmassa on erikseen ilmaistu yksilöllinen kasvatuspäämäärä: joka on sivistysharrastuksen herättäminen. Tätä oli korostanut jo Snellman ja muut kasvatusnäkemykset 1800-luvun lopulla.

Peruskoulun tavoitteiden asettelun lähtökohta on se, että koulun ensisijaisena tehtävänä on tarjota aineksia ja virikkeitä oppilaan omaleimaisen koko persoonallisuuden kehittymiselle. Ihmisen biologian huomioonottaminen kasvatuksessa on yksi kasvatuspäämäärä. Se pohjautuu tavoitteeseen sosiaalisten ja kulttuuritavoitteiden saavuttamiseksi sekä persoonallisuuden kehittymiseksi. Tässä on nähtävissä uusi kasvatustajattelu ja psykologian vaikutus. Opetussuunnitelmassa seuraava iso tavoite on tiedollisen kasvatuksen tavoitteet.

Opetussuunnitelman mukaan eettinen kasvatus hyvin olennaiselta osaltaan on kasvatusta yhteiselämään toisten ihmisten kanssa, ja ennen kaikkea kasvatusta toisten yksilöitten ihmisten perusoikeuksien kunnioittamiseen. Tässä on humanismin ja sosialismin vaikutuksella sijaa. Opetussuunnitelmassa näkyy myös Yhdistyneiden Kansakuntien ihmisoikeuksien julistus, jonka mukaan opetuksen on pyrittävä ihmishengen täyteen kehittämiseen sekä ihmisoikeuksien ja perusvapauksien kunnioittamisen vahvistamiseen.

Vuoden 1946 opetussuunnitelmassa voidaan nähdä myös toisen maailmansodan vaikutus. Sodan seurauksena arvoja alettiin miettiä uudelleen ja muun muassa opetussuunnitelmassa olevat tasa-arvon ja solidaarisuuden arvot nousivat esiin. Heti sodan jälkeen seurasi muutama aktiivisen muutoshakuisen koulupolitiikan vuosi, mikä näkyy myös opetussuunnitelmassa. Vuoden 1946 opetussuunnitelman kasvatuspäämäärissä on yhtenä tavoitteena kas-

vatus taloudellisuuteen. Toisen maailmansodan jälkeen suomi eli murrosaikaa, jota sävytivät taloudellinen ahdinko ja jälleenrakentaminen. Tällä tavoitteella voi olla yhteys siihen.

Opetussuunnitelma 1925	Opetussuunnitelma 1946	Opetussuunnitelma 1952	Opetussuunnitelma 1970
kansalaiskasvatus	kansanvaltaisuus	kansanvaltaisuus	biologiset elämäntarpeet
käytännön elämä	käytännön elämä	sivistystapahtuma	käden työn tavoitteet
kotiseutuopetus	taloudellisuus	taloudellisuus	tiedollisen kasvatuksen tavoitteet
eettinen kasvu	solidaarisuus	humaanisuus	eettiset ja sosiaaliset tavoitteet
persoonallisuus	persoonallisuus	persoonallisuus	persoonallisuus
siveellisyys	tasa-arvo	kodin ja koulun yhteistyö	tasa-arvo
uskontokasvatuksen tavoitteet			uskontokasvatuksen tavoitteet
ympäristöopetus			esteettiset tavoitteet

Taulukko opetussuunnitelmien kasvatustavoitteista

6 POHDINTA

Valitsin aiheita gradun teoria-osaan ennakko-oletusten pohjalta. Aiheita valitessa ei ollut varmaa, miten ne ilmenevät opetussuunnitelmien kasvatustavoitteissa. Nyt voidaan todeta, että vuoden 1925 opetussuunnitelmassa näkyy 1800-luvun lopun historia kasvatusajattelijoineen. Myöhemmissä opetussuunnitelmissa näkyy sodan vaikutus ja muun muassa poliittisen vasemmiston vaikutus. Voisi sanoa, että ne, mitä gradussa valittiin kasvatusajatteluluukuun, ilmenevät kohtalaisen hyvin opetussuunnitelmissa. Kristinuskolla on ollut vaikutusta ehkä kaikkiin opetussuunnitelmiin viimeisintä lukuun ottamatta. Näin on myös hegeliläisyyden laita. Herbartilaisuudella ja sen oppiainekeskeisyydellä on selvästi sijaa vuoden 1925 opetussuunnitelmassa. Myöhemmän kasvatusajattelun reformipedagogiikka ja sen haarat työkoulupedagogiikka ja pragmatismi näkyvät etenkin vuosien 1946 ja 1952 opetussuunnitelmissa. Niissä on myös Matti Koskenniemiellä ja sosiaalipedagogiikalla sijaa. Behaviorismi taas näkyy selvästi vuoden 1970 opetussuunnitelmassa.

Myös koulutuspoliittiset linjat, jotka teoria-osaan valittiin, ilmenevät kohtuullisen hyvin opetussuunnitelmissa. Liberalistinen koulutuspolitiikka näkyy opetussuunnitelmissa muun muassa yksilöllisyyden, tasa-arvon ja sosiaalisuuden korostamisen muodossa. Kansallishenkinen koulutuspolitiikka ilmenee kansanvaltaisuuden tavoitteena opetussuunnitelmissa. Järjestelmäkeskeinen koulutuspolitiikka näkyy etenkin vuoden 1970 opetussuunnitelmassa sekä koulu-uudistusten muodossa.

Kuten aiemmin todettu, minua kiinnosti se, mitä kasvatuspäämääriä ja arvoja opetussuunnitelmiin on kirjattu. Minua kiinnosti myös se, miten ne ovat ajan saatossa muuttuneet. Oli kiinnostavaa myös se, mitkä asiat ovat vaikuttaneet siihen, että kasvatuspäämäärät ovat sellaisia kuin ovat opetussuunnitelmissa. Gradua kohtaan oli aika kovat odotukset. Se, mikä oli jonkinlainen pettymys itselleni oli se, että koulutuspolitiikka-osuuteen oli vaikea löytää kirjallisuutta nykyisen materiaalin lisäksi. Poliittisen historian kirjallisuudestakaan ei saanut sellaista tekstiä, mikä olisi viitannut varsinaisesti koulutuspolitiikkaan.

Mikä ehkä oli yllättävää, oli se, että eri opetussuunnitelmissa toistuivat samat asiat. Näitä olivat muun muassa kansanvaltaisuuden periaate päämääränä sekä se, että kaikissa opetussuunnitelmissa oli keskeinen päämäärä lapsen persoonallisuuden monipuolinen kehittäminen. Yhteinen kasvatuspäämäärä eri opetussuunnitelmiin oli myös lapsen yleinen sivistäminen. Kasvatuspäämäärissä siis esiintyivät sekä yksilöllinen että yhteiskunnallinen näkö-

kulma. Myös koulun ja kodin yhteistyö sekä käytännöllisen elämän korostaminen olivat tavoiteltavia asioita. Tavoitteissa toistuivat myös eettiset ja sosiaaliset tavoitteet.

Työn ohessa tutustuin pikaisesti myös myöhempiin opetussuunnitelmiin. Myös niissä korostettiin persoonallisuuden kehittymisen tärkeyttä. Vuoden 1985 opetussuunnitelmassa esiintyy muun muassa ympäristö- ja kansainvälisyyskasvatus. Tavoitteita ovat koulutuksellinen tasa-arvo, ihmisten välinen tasa-arvo sekä sukupuolten välinen tasa-arvo. Viimeisissä opetussuunnitelmissa on siis lähdetty pois kodin ja kotiseudun piiristä kohti kansainvälisyyttä ja monikulttuurisuutta. Niissä ei myöskään ole juurikaan ilmaistu eri arvoja vaan se on ilmaistu yleisemmin arvomaailman pysyvyytenä. Jollain lailla kasvatuspäämäärät ovat hajaantuneet viimeisien opetussuunnitelmien kohdalla. Niissä korostetaan enemmän yksilöllisyyttä ja tasa-arvoa. Kuitenkin samaan aikaan uusliberalismi ja markkinaperusteinen yhteiskunta jättävät ihmiset enemmän oman onnen varaan. Arvojen hajaantuminen on nähtävissä ja viimeisimmät opetussuunnitelmat näyttävät hyväksyvän sen. Voisi vain miettiä, mitä arvojen hajaantumisesta ja moniarvoisuudesta seuraa. Mielestäni se tuntuu pelottavalta ja epävarmalta. Jos ei koulu enää ota vastuuta yhteisten tärkeiden arvojen uusintamisesta, niin mikä taho sen tekee. Kestävä kehitys, monikulttuurisuus, kansainvälisyys ja niin edelleen kuulostavat mielestäni aika poliittisilta tavoitteilta. Voisi jopa kysyä, ovatko ne varsinaisesti lapsen kasvatukseen liittyviä päämääriä?

LÄHTEET

Primäärilähteet

Maalaiskansakoulun opetussuunnitelma. Komiteamietintö 1925:14. Helsinki.

Kansakoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö 1. Komiteamietintö 1946:10. Helsinki.

Kansakoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö 2. Komiteamietintö 1952:3. Helsinki.

Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö 1 1970. Opetussuunnitelman perusteet. Komiteamietintö 1970: A 4. Helsinki.

Kirjallisuuslähteet

Ahlman, E. (1976). Kulttuurin perustekijöitä. Jyväskylä: K. J. Gummerus Osakeyhtiön kirjapaino.

Ahonen, S. (2011). Millä opeilla opettajia koulutettiin? Teoksessa A. Heikkinen & P. Leino-kaukiainen (toim.) Valistus ja koulunpenkki: Kasvatus ja koulutus Suomessa 1860-luvulta 1960-luvulle. Hämeenlinna: Kariston kirjapaino Oy.

Ahonen, S. (2012). Yleissivistävä koulutus hyvinvointiyhteiskunnassa. Teoksessa P. Ketunen & H. Simola. Tiedon ja osaamisen Suomi: Kasvatus ja koulutus Suomessa 1960-luvulta 2000-luvulle. Hämeenlinna: Kariston Kirjapaino Oy.

Halila, A. (1950). Suomen kansakoululaitoksen historia. Turku: Uuden Auran osakeyhtiön kirjapaino.

Hirsjärvi, S. (1983). (Toim.) Kasvatustieteen käsitteistö. Keuruu: Otava.

Hirsjärvi, S. (1985). Johdatus kasvatustieteen filosofiaan. Rauma: Oy Länsi-Suomi.

Hirsjärvi, S. & Huttunen, J. (1995). Johdatus kasvatustieteeseen. Juva: WSOY:n graafiset laitokset.

Iisalo, T. (1984). Suomen oppikoulun opetussuunnitelma vuosina 1890-1920: Tutkielmia opetuksesta vallinneista käsityksistä ja niiden muutoksista. Turku: Turun yliopiston offset-paino.

- Iisalo, T. (1991). Kouluopetuksen vaihteita: keskiajan katedraalikoulusta nykyisiin kouluihin. Keuruu: Kustannusosakeyhtiö Otava.
- Itälä, J. (1995). Kutsumuskoulu. Juva: WSOY:n graafiset laitokset.
- Jussila, J., Montonen, K., & Nurmi, K. (1989). Systemaattinen analyysi kasvatustieteiden tutkimusmenetelmänä. Teoksessa Gröhn, T. & Jussila J. (toim.) Laadullisista lähestymistapoista koulutuksen tutkimuksessa. Helsinki: Yliopistopaino.
- Kauranne, J. (1985). Kulttuurin vaikutus alakansakoulun opetussuunnitelmiin. Teoksessa Koulu ja kulttuuri. Porvoo: WSOY:n graafiset laitokset.
- Kauranne, J. (1997). Omaleimaistamisen mahdollisuudet Suomen kansa- ja peruskouluissa maamme itsenäisyyden aikana. Teoksessa Koulu ja menneisyys: Itsenäinen suomalainen koulu. Saarijärvi: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Kerschensteiner, G. (1938). Työkoulun käsite. Porvoo: Werner Söderström osakeyhtiön kirjapaino.
- Kivinen, O. (1988). Koulutuksen järjestelmäkehitys: Peruskoulutus ja valtiollinen kouludoktriini Suomessa 1800- ja 1900-luvuilla. Turku: Kirjapaino Pika Oy.
- Kivinen, O., Rinne, R. & Ahola, S. (1989). Koulutuksen rajat ja rakenteet. Juva: WSOY:n graafiset laitokset.
- Koskenniemi, M. (1946). Kansakoulun opetusoppi. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Otavan kirjapaino.
- Koskenniemi, M. (1952). Sosiaalinen kasvatus koulussa. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Otavan kirjapaino.
- Kuusi, P. (1968). 60-luvun sosiaalipolitiikka. Porvoo: Werner Söderström Osakeyhtiön laakapaino.
- Lampinen, O. (2000). Suomen koulutusjärjestelmän kehitys. Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Launonen, L. (1997). Kunnon kansalaisen kasvattaminen: Eettisen diskurssin muutos Suomen oppivelvollisuuskoulun opetussuunnitelmissa 1900-luvulla. [Viitattu 15.5.2014] Saatavissa <https://jyx.jyu.fi/dspace/handle/123456789/10308>

Launonen, L. (2000). Eettinen kasvatusajattelu suomalaisen koulun pedagogisissa teksteissä 1860-luvulta 1990-luvulle. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.

Lappalainen, A. (1985). Peruskoulun opetussuunnitelman syntyprosessi ja peruskouluopetuksen johtamisjärjestelmän muotoutuminen. Rauma: Oy Länsi-Suomen kirjapaino.

Lehmusto, H. (1943). Kasvatusopin historia. Turku: Kustannusosakeyhtiö Aura.

Lehtisalo, L. & Raivola, R. (1988). Koulutuspolitiikka ja koulutussuunnittelu. Juva: WSOY:n graafiset laitokset.

Lehtisalo, L. & Raivola, R. (1999). Koulutus ja koulutuspolitiikka 2000-luvulle. Juva: Werner Söderström Osakeyhtiö.

Meinander, H. (2010). Suomen historia: Linjat, rakenteet ja käännekohtat. EU: WSOY

Nurmi, V. (1981). Maamme koulutusjärjestelmä. Porvoo: WSOY:n graafiset laitokset.

Nurmi, V. (1983). Kasvatuksen traditio. Juva: WSOY:n graafiset laitokset.

Nurmi, V. (1989). Kansakoulusta peruskouluun. Juva: WSOY:n graafiset laitokset.

Peltonen, A. (1979). Koulunuudistuksen ihmiskäsitys ja eettiset periaatteet. Vammala: Vammalan Kirjapaino Oy.

Puohiniemi M. (2002). Arvot, asenteet ja ajankuva: Opaskirja suomalaisen arkielämän tulkintaan. Vantaa: Dark Oy.

Puohiniemi, M. & Nyman, G. (2007). Mies – Arvot, roolit ja tunteet. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Puolimatka, T. (1999). Kasvatus ja historia. Rauma: Kirjapaino Oy West Point.

Rasila, V., Jutikkala, E. & Kulha, K. K. (1980). Suomen poliittinen historia 1905-1975. Juva: Werner Söderström Osakeyhtiön graafiset laitokset.

Raunio, K. (1990). Sosiaalipolitiikan lähtökohtia. Turku: Painosalama Oy.

Rinne, R. (1984). Suomen oppivelvollisuuskoulun opetussuunnitelman muutokset vuosina 1916-1970; Opetussuunnitelman intentioiden ja lähtökohtien teoreettis-historiallinen tarkastelu. Turku: Typopress Oy

- Rinne, R. (1987). Onko opetussuunnitelma ideologiaa – Opetussuunnitelma aikakautensa sosiaalisten ehtojen raamittamana skenaariona. Teoksessa P. Malinen & P. Kansanen (toim.) Opetussuunnitelman tutkimukselliset kehykset. Helsinki: Yliopistopaino.
- Rinne, R., Kivirauma, J. & Lehtinen, E. (2002). Johdatus kasvatustieteisiin. Juva: WS Bookwell Oy.
- Rinne, R. & Vuorio-Lehti, M. (1996). Toivoton unelma? Koulutuksellista tasa-arvoa koskevat toiveet ja epäilyt peruskoulun synnystä 1990-luvulle. Helsinki: Yliopistopaino.
- Saari, J. (2006). Suomen malli: Murroksesta menestykseen. Helsinki: Yliopistopaino.
- Sarjala, J. (1982). Suomalainen koulutuspolitiikka. Juva: WSOY:n graafiset laitokset.
- Somerkivi, U. (1985). Kansanopetuksen opetussuunnitelmat kulttuurin siirron kuvastajina. Teoksessa Koulu ja kulttuuri. Porvoo: WSOY:n graafiset laitokset.
- Suhonen, P. (1989). Suomi muutosten yhteiskunta. Juva: WSOY:n graafiset laitokset.
- Suortti, J. (1987). Opetussuunnitelma maailmankuvan muodostajana. Teoksessa P. Malinen & P. Kansanen (toim.) Opetussuunnitelman tutkimukselliset kehykset. Helsinki: Yliopistopaino.
- Tähtinen, J. (2011). Moraali ja terveys kansalais- ja koulukasvatuksen polttopisteessä. Teoksessa A. Heikkinen & P. Leino-kaukiainen (toim.) Valistus ja koulunpenkki: Kasvatus ja koulutus Suomessa 1860-luvulta 1960-luvulle. Hämeenlinna: Kariston kirjapaino Oy.
- Vuorio-Lehti, M. & Nieminen, M. (2003). Kasvatushistoria nyt: Makro- ja mikrotutkimuksesta marginaalisuuden, sukupuolen ja tilan analyysiin. Turku: Painosalama Oy.