

<http://www.jyu.fi/library/tutkielmat/505/>

**KUNNON KANSALAISEN KASVATTAMINEN -  
EETTISEN DISKURSSIN MUUTOS SUOMEN OPPIVELVOLLISUUS-  
KOULUN OPETUSSUUNNITELMISSA 1900-LUVULLA**

**Leevi Launonen**

**Kasvatustieteen  
lisensiaatintutkimus**

**Syksy 1997**

**Opettajankoulutuslaitos**

**Jyväskylän yliopisto**

## **TIIVISTELMÄ**

**Launonen, Leevi**

**Kunnon kansalaisen kasvattaminen. Eettisen diskurssin muutos Suomen oppivelvollisuuskoulun opetussuunnitelmissa 1900-luvulla. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Lisensiaatintutkimus.**

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää miten opetussuunnitelmien käsitys Suomen oppivelvollisuuskoulun eettisestä kasvatustehtävästä ja -vastuusta on muuttunut 1900-luvulla. Tutkimuksessa kiinnitettiin erityisesti huomiota opetussuunnitelmien taustalla olevien filosofisten ja metaeettisten käsitysten muuttumiseen, tavoitteenasettelun muuttumiseen ja siihen miten yhteiskunnallinen muutos on heijastunut eettisiin kasvatustavoitteisiin. Tutkimusaineistona olivat kaikki Suomen oppivelvollisuuskoulun opetussuunnitelmat 1900-luvulta: yhteensä viisi erilaista opetussuunnitelmavaihtetta. Kaksi viimeisintä opetussuunnitelmauudistusta 1980- ja 1990-luvulla on toteutettu kunnissa ja kouluissa. Näistä opetussuunnitelmista otettiin harkinnanvarainen näyte. Lisäksi aineistoon sisältyi muutamia pedagogisia teoksia, joilla on Suomen oppivelvollisuuskoulussa ollut opetussuunnitelmaan verrattava asema. Tutkimus oli luonteeltaan historiallista ja filosofista opetussuunnitelma-analyysia. Eettisten tavoitteiden tutkimisessa käytettiin laadullista sisällönanalyysia ja siihen laadittua luokittelurunkoa. Tämän ohella sovellettiin aineistolähtöistä (grounded theory) tekstintulkintaa, joka perustui diskurssianalyttiseen lähestymistapaan.

Tutkimuksessa pystyttiin luomaan kokonaiskuva kasvatustavoitteiden taustalla olevasta metaeettisestä syvärakenteesta ja sen muutoksesta 1900-luvulla. Vuosisadan alussa eettisen arvokasvatuksen lähtökohtana oli universaali arvojen todellisuus ja opettajan vahva rooli arvojen siirtäjänä. Uusimpien opetussuunnitelmien lähtökohdaksi oli autonominen oppilas ja hänen sosiaalinen yhteisönsä arvojen valitsijana. Tutkimuksessa kuvattiin myös 6-tasoisien luokitusrungon avulla miten erilaiset eettiset tavoitteet ovat 1900-luvun aikana muuttuneet opetussuunnitelmissa. Tutkimuksen teoreettisessa taustassa tarkasteltiin laajasti kirjallisuuden avulla eettisen kasvatuksen, yhteiskunnan ja opetussuunnitelman välisiä yhteyksiä. Lopussa tutkimustulokset liitettiin ajankohtaiseen keskusteluun koulun eettisestä kasvatustehtävästä moniarvoisessa yhteiskunnassa.

**Avainsanat:** opetussuunnitelma, oppivelvollisuuskoulu, metaetiikka, eettinen kasvatustavoite, arvokasvatus, diskurssi.

## **ABSTRACT**

**Launonen, Leevi**

**Educating good citizens. An ethical discourse in the change of compulsory education curricula in Finland during the 20th century. University of Jyväskylä. Teacher Training Department. Licentiate's thesis.**

**The purpose of this study was to analyze the changes of the idea of moral education and of responsibility in compulsory education curricula in Finland during the 20th century. Special attention was paid to the changes in philosophical and metaethical conceptions which lie behind curricula, to the changes in the ways the educational objectives are set, and to the ways the social change has affected the goals of moral education. The body of sources in principle, is comprised of all the curricula of compulsory education in Finland during the 20th century; altogether five different phases of curricula development, of which two of the latest have been carried out in communes and schools. A representative sample was chosen out of these curricula. Further sources were comprised of some educational monographs whose influence on compulsory education has been no less than that of the formal curricula. The nature of the present study was historical and philosophical analysis. The method used in the analysis of ethical objectives was textual analysis, with the help of a classification outline, based on the analysis. Furthermore, a grounded theory method in the textual analysis, based on a discourse-analytic approach, was applied in the study.**

**The study managed to give overall view of the metaethical deep structure behind educational objectives and its change during the 20th century. In the beginning of the century the educational objectives were based on the idea of the reality of universal values and on the strong role of the teacher as the transmitter of values. The most recent curricula were based on the idea of autonomy of students and the social community, which they belong to, as the agent of choosing values. One of the objectives of the present study, furthermore, was to describe, with the help of a 6-level classification outline, the changes of ethical objectives in curricula during the 20th century. In the theoretical background of the study, a comprehensive consideration of the relationship between moral education, society and curricula was offered. In the final part of the study, the school's task of moral education in our pluralistic society was discussed in the light of the main results of the present study.**

**Key words: curriculum, compulsory education, metaethics, moral education, values in education, discourse.**

# SISÄLLYS

<b>1 ETIIKAN MURROS</b>	<b>5</b>
<b>2 KOULUN EETTINEN ARVOKASVATUS</b>	<b>11</b>
2.1 Eettiset käsitteet ja teoriat	11
2.2 Yhteiskunta ja koulun eettinen kasvatusvastuu	23
2.3 Opetussuunnitelma ja eettinen diskurssi	34
2.4 Aikaisemmat tutkimukset	42
<b>3 TUTKIMUSTEHTÄVÄ</b>	<b>48</b>
3.1 Tutkimuksen ongelmat	48
3.2 Aineisto	50
3.3 Tutkimuksen metodologinen lähestymistapa	53
3.3.1 Tutkimusotteen filosofiset lähtökohdat	53
3.3.2 Tutkimusmenetelmä	62
<b>4 EETTINEN DISKURSSI OPPIVELVOLLISUUSKOULUN OPETUSSUUNNITELMISSA 1900-LUVULLA</b>	<b>70</b>
4.1 Aika ennen oppivelvollisuutta	70
4.1.1 Kansakoulun synty ja Soinisen teokset	70
4.1.2 Kansakoulukasvatuksen eettinen diskurssi vuosisadan alussa	73
4.2 Maalaiskansakoulun opetussuunnitelma (1925) ja alakansakoulun opetussuunnitelma (1935)	83
4.2.1 Opetussuunnitelmien synty ja uusi pedagoginen suuntaus	83
4.2.2 Opetussuunnitelmien eettinen diskurssi	87
4.3 Varsinaisen kansakoulun opetussuunnitelma (1946 ja 1952)	97
4.3.1 Kiista kansakoulun kehittämisestä ja Koskenniemen vaikutus	97
4.3.2 Opetussuunnitelman eettinen diskurssi	100
4.4 Peruskoulun valtakunnallinen opetussuunnitelma (1970)	113
4.4.1 Yhtenäinen peruskoulu syntyy	113
4.4.2 Opetussuunnitelman eettinen diskurssi	116



<b>4.5 Peruskoulun kunnalliset opetussuunnitelmat (1985-)</b>	<b>128</b>
<b>4.5.1 Hallinnollinen ja koulutuspoliittinen opetussuunnitelma-         uudistus</b>	<b>128</b>
<b>4.5.2 Opetussuunnitelmien eettinen diskurssi</b>	<b>131</b>
<b>4.6 Peruskoulujen omat opetussuunnitelmat (1994-)</b>	<b>141</b>
<b>4.6.1 Opetussuunnitelma yhteistoiminnallisena prosessina</b>	<b>141</b>
<b>4.6.2 Peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden eettinen         diskurssi</b>	<b>143</b>
<b>4.6.3 Koulujen opetussuunnitelmien eettinen diskurssi</b>	<b>146</b>
<b>5 MITEN KÄSITYS KOULUN EETTISESTÄ KASVATUS- TEHTÄVÄSTÄ JA - VASTUUSTA ON MUUTTUNUT?</b>	<b>157</b>
<b>5.1 Filosofisten lähtökohtien muutos</b>	<b>157</b>
<b>5.2 Eettisten tavoitteiden ja diskurssien muutos</b>	<b>164</b>
<b>5.3 Yhteiskunnan muutos ja koulun eettinen arvokasvatus</b>	<b>171</b>
<b>6 POHDINTA</b>	<b>175</b>
<b>6.1 Historiasta nykypäivään</b>	<b>175</b>
<b>6.2 Tutkimuksen luotettavuudesta</b>	<b>180</b>
<b>LÄHTEET</b>	<b>185</b>
<b>LIITE</b>	<b>199</b>

## 1 ETIIKAN MURROS

"Jos Jumalaa ei ole, kaikki on sallittua." Kirjailija Dostojevskin tunnettu ajatus voisi olla poiminta postmodernin aikakautemme eettisestä keskustelusta. Länsimaiden historia - ja erityisesti valistuksen aikakaudella alkanut kehitys - sisältää suuren kertomuksen pyrkimyksestä rakentaa ihmiskunnalle universaali moraaliperusta. Universaalia moraalialia on rakennettu länsimaissa uskonnon perustalle (juutalais-kristillinen maailmankatsomus) ja erityisesti modernilla aikakaudella ihmisen järjen varaan (rationaalisuus). Monien mielestä nämä yritykset ovat epäonnistuneet ja ajatus kaikille yhteisestä moraalista näyttää kuuluvan menneisyyteen. Olemme siirtyneet modernin aikakauden selkeydestä ja varmuudesta postmoderniin epämääräisyyteen.

Postmodernista etiikasta käytävään keskusteluun on 1990-luvulla vaikuttanut merkittävästi kirjoituksillaan sosiologi Zygmunt Bauman (1995 ja 1996). Hän liittyy ajankohtaiseen arvokeskusteluun osoittamalla, ettemme voi enää etsiä vastauksia kysymyksiimme lumonsa menettäneestä modernista maailmasta, koska sen peruskäsitteet - universaalisuus, eheys, yhdenmukaisuus, pysyvyys, järjestys - eivät enää päde postmodernissa ajassa. Nykyistä aikaamme leimaa sen sijaan suhteellisuus, moniarvoisuus, pirstaleisuus, ambivalenssi ja satunnaisuus. Bauman (1995) väittää, että postmodernissa yhteiskunnassa ei ole olemassa ihmistahtoa vahvempaa voimaa, moraalista auktoriteettia eikä universaalia moraalialia. Ihmiset ovat moraalisesti ambivalentteja ja moraaliset ilmiöt ovat luonteeltaan ei-rationaalisia. Postmoderni näkökulma moraalialiin ei kuitenkaan välttämättä tarkoita Baumanin mukaan moraalialista relativismia tai vastuuttomuutta. Päinvastoin yksilöllinen moraalialinen vastuu on todellisuuden ja minän rakentamisen alkulähtökohta. (Bauman 1995, 10 - 15.)

Postmodernissa ajattelussa on kyse tavallaan eettisesti perustattomasta moraalialista, jossa kuitenkin tunnetaan yksilöllinen vastuu. Tähän liittyy eettinen paradoksi: ihmisille annetaan tilaisuus moraalialiseen valintaan ja täyteen vastuuseen, vaikka heiltä samanaikaisesti viedään pois moraalialin universaalinen lähtökohta. Baumanin (1996, 231) sanoin: "Moraaliset minät eivät löydä eettistä perustaansa, vaan rakentavat sitä samalla kun rakentavat itseään". Tällainen moraalialikäsitys on verrattavissa taideteokseen, jota katselija ei voi arvioida ulkopuolisin objektiivisin kriteerein, vaan joka tarjoaa katselijalle omat tulkintakehyksensä ja arviointiperusteensa. Post-

moderni moraalit rakentuu sosiaalisesti ja moniarvoisesti ihmisten yhteistoiminnassa.

Baumanin näkemys moraalien epärationaalisesta ja yksilöllisestä luonteesta ei tietenkään ole ainoa aiheesta käytetty puheenvuoro. Myös moraalien rationaalista luonnetta ja arvoihin liittyvää yhteisymmärrystä on puolustettu voimakkaasti (ks. esim. Habermas 1987, 95 - 96, 193 - 194; Alberoni & Veca 1990, 54, 88 - 89). Vaikka kaikki eivät olekaan hyväksymässä varauksetta moraalien postmodernia lähtökohtaa, näyttää kuitenkin siltä, että meneillään oleva länsimaisen kulttuurin ja maailmankatsoimuksen murros koskettaa voimakkaasti myös yhteiskunnan eettistä perustaa. Tilanne on erityisen haastava kasvatuksen näkökulmasta, koska kasvatustituutiona on monin tavoin riippuvainen sekä yhteiskunnasta että etiikasta. Eettisessä kasvatuksessa - kuten etiikassa yleensäkin - on kysymys siitä teoreettisesta käsityksestä, mikä meillä on hyvästä elämästä (= etiikka). Samalla siinä on kysymys yksilön ja yhteisön vastuullisesta toiminnasta ja siihen liittyvistä käytännön valinnoista (= moraalit). Näihin kysymyksiin on koulukasvatuksessa otettava jollakin tavalla kantaa. Humanistisen erityisluonteensa vuoksi kasvatust ja etiikka ovat voimakkaasti toisiinsa sidoksissa (esim. Hirsjärvi 1985, 77; Kari 1991, 61 - 70; Nurmi 1986, 97 - 115).

Traditionaalinen käsitys kasvatuksesta on saanut viime aikoina osakseen runsaasti kritiikkiä sekä filosofisin että psykologisin perustein. Esimerkiksi Törmän (1997, 211) mukaan "perinteinen käsitys kasvatuksesta tiedon ja arvojen siirtämisenä ei ole pätevä eikä oikeutettu, kun pyritään tukemaan yksilön autenttista kasvuprosessia monikulttuurisessa ja postmoderniin suuntaan kehittyvässä maailmassa". Postmodernille elämänmuodolle on ominaista yhteisten normien puuttuminen ja yksilön itsenäisten moraalivalintojen korostuminen. Kasvatustavoitteiden määrittely puolestaan eroaa ratkaisevasti sen mukaan, rakennetaanko kasvatust universaalien etiikan vai postmodernin käsityksen pohjalle. Tällä perusvalinnalla on omat vaikutuksensa sekä kasvatuksen eettiseen sisältöön että menetelmien valintaan. Viime kädessä kysymys on *kasvatustuksen käsitteestä* itsestään. Millä eettisellä oikeudella voimme kasvatustaa toisia ihmisiä? Millä perusteella kasvatustaja määrittelee arvot ja tavoitteet? Vai pitäisikö sana kasvatust poistaa kokonaan kielenkäytöstä ja puhua vain ihmiseksi kasvusta tai kasvuprosessista?

Tämä tutkimus pyrkii olemaan yksi puheenvuoro parhaillaan käytävään keskusteluun postmodernista yhteiskunnasta, eettisestä kasvatuksesta ja koulun tehtävästä. Tutkimuksessa ei kuitenkaan puututa suoraan koulukasvatuksen ajankohtaisiin kysymyksiin, vaan lähestytään niitä historian avaamasta näkökulmasta. Taustalla on ajatus, että eettiset käsitteet ja puhettavat (diskurssit) ovat olennainen osa yhteiskunnallista todellisuutta ja siten myös kasvatusta. Samalla nämä käsitteet muuttuvat yhteiskunnan historiallisen muutoksen mukana (esim. MacIntyre 1991, 1). Yhteiskunnan muutokseen liittyen on myös väitetty (Bellah ym. 1985), että olemme suureksi osaksi kadottaneet sen kielen, joka on välttämätön yksityisen ja julkisen elämän moraalisen merkityksen ymmärtämiseen. Tästä seuraa, että vain vanhemman (historiallisen) moraalisen diskurssin muodot, joissa yksilö nähdään suhteessa laajempaan kokonaisuuteen, yhteisöön ja traditioon, voivat tarjota aineksia nykyisen tilanteen selkeyttämiseen. Cohen ja Manion (1994) korostavatkin historian tuntemuksen suurta merkitystä nykyisyyden ymmärtämisessä. Heidän mukaansa kasvatuksen historian tuntemisen kautta kasvattajalle kehittyy parempi kyky ymmärtää kasvatuksellisen muutoksen dynamiikkaa, kasvatuksen ja kulttuurin suhdetta, koulun ja yhteiskunnan välistä vuorovaikutusta ja nykyisiä kasvatusongelmia. Kasvatuksen historia auttaa lisäksi tunnistamaan ajankohtaisia virtauksia ja arvioimaan niitä pätevämmiin historiallisesta näkökulmasta käsin. (Cohen & Manion 1994, 46.)

Myös tämän tutkimuksen lähtökohtana on käsitys kasvatuksen historian tärkeästä merkityksestä. Historian avaama näkökulma on erityisen hyödyllinen juuri koulun eettisessä arvokasvatuksessa. Voidaksemme osallistua syvällisemmin ajankohtaiseen keskusteluun kasvatuksen arvoista ja koulun tehtävästä, meidän on tarpeellista tuntea kasvatusajattelun historiallista muutosta. Pyrkinessämme määrittelemään koulun kasvatuksellista roolia postmodernissa yhteiskunnassa, on tarpeen luoda ensin kokonaisvaltainen kuva siitä, millainen rooli koululla on ollut aikaisemmin yhteiskunnassa ja miten tämä rooli on vuosien aikana muuttunut. Opetussuunnitelmat ja pedagogiset tekstit tarjoavat tärkeää lähdeaineistoa tämän kysymyksen selvittämiseen.

Suomen kansakoululaitos syntyi 1800-luvulla. Laki yleisestä oppivelvollisuudesta tuli voimaan maamme itsenäistymisen jälkeen vuonna 1921 ja ensimmäinen valtakunnallinen oppivelvollisuuskoulun opetussuunnitelma valmistui 1925. Aluksi kansa-

koulu ja 1970-luvulta lähtien peruskoulu ovat olleet maamme koulutusjärjestelmässä ns. oppivelvollisuuskouluja, jotka ovat opetus- ja kasvatustehtävässään tavoittaneet jokaisen sukupolven. Yleissivistävällä koululla on oppiaineiden sisältöjen opettamisen ohella katsottu olevan aina myös merkittävä eettinen kasvatustehtävä ja vastuu. Koulun eettinen kasvatusta on yhteydessä sosialisatioon eli yhteiskunnassa hyväksytyjen tapojen, arvojen ja normien välittämiseen tulevalle sukupolvelle. Toisaalta eettinen kasvatusta liittyy yksilön oman kasvun, personalisaatioprosessin, tukemiseen. Etiikalla on näin tärkeä merkitys sekä kasvavan lapsen että koko yhteiskunnan kehityksen suuntaamisessa. Inhimillinen sivistys ei rakennu pelkästään rationaalisen tietämisen (tiede) tai esteettisen kokemisen (taide) varaan. Siihen kuuluu olennaisena osana myös kyky eettiseen vastuullisuuteen (etiikka). Wilenius mukaan eettisyys sivistysominaisuutena menee tavallaan syvimmälle ihmiseen, ja siksi eettisyyden kasvattaminen on kaikkein vaikeinta (Wilenius 1982, 27).

Koulukasvatuksen aatteellisena pohjana oli kansakoulun perustamisvaiheessa suomalainen kulttuuri ja kristillinen humanismi (Kuikka 1992, 88 - 89). 1900 - luvun alussa eettisen kasvatuksen painopiste oli (herbartilaista ilmaisutapaa käyttäen) siveellisesti lujan luonteen kehittämisessä. Tällä vuosisadalla Suomessa on tapahtunut suuri yhteiskunnallinen muutos, joka on vaikuttanut monin tavoin myös koulukasvatukseen. Siirtyminen alkutuotantovaltaisesta yhteiskunnasta teollisuus-, palvelu- ja informaatioyhteiskuntaan on johtanut muutoksiin myös oppivelvollisuuskoulun opetussuunnitelmissa kuten Rinne (1984) on väitöskirjassaan osoittanut.

Oppivelvollisuuskoulun opetussuunnitelmissa eettisellä kasvatuksella oli tärkeä painotus kansakoulun synnystä toiseen maailmansotaan asti (Rinne 1987, 122). Monissa länsimaissa etiikan merkitys korkeakouluissa väheni 1950-luvun jälkeen. Myös suomalaisessa opettajankoulutuksessa etiikan käsittely on ollut vähäistä useiden vuosikymmenien ajan. Eettinen kasvatusta, joka on yksi koulun vanhimmista tehtävistä, on kuitenkin noussut viime vuosina uudelleen mielenkiinnon kohteeksi. Suomessa eettistä arvokeskustelua on käyty esimerkiksi 90-luvulla kouluissa opetussuunnitelmauudistuksen yhteydessä. Eettiset kysymykset on koettu uudella tavalla ajankohtaisiksi. Syynä tähän ovat mm. kansallista tapakulttuuria murentavat tekijät, yhteiskunnan moniarvoistumisen nostamat haasteet, ihmiskuntaa uhkaavat globaalit ongelmat sekä teknologian nopea kehittyminen. Myös opettajan ammatillisen toiminnan tar-

kastelussa eettisyys on yksi tärkeä näkökulma. (Ks. Räsänen 1993a, 1 - 7; Räsänen 1993b, 9 - 18.)

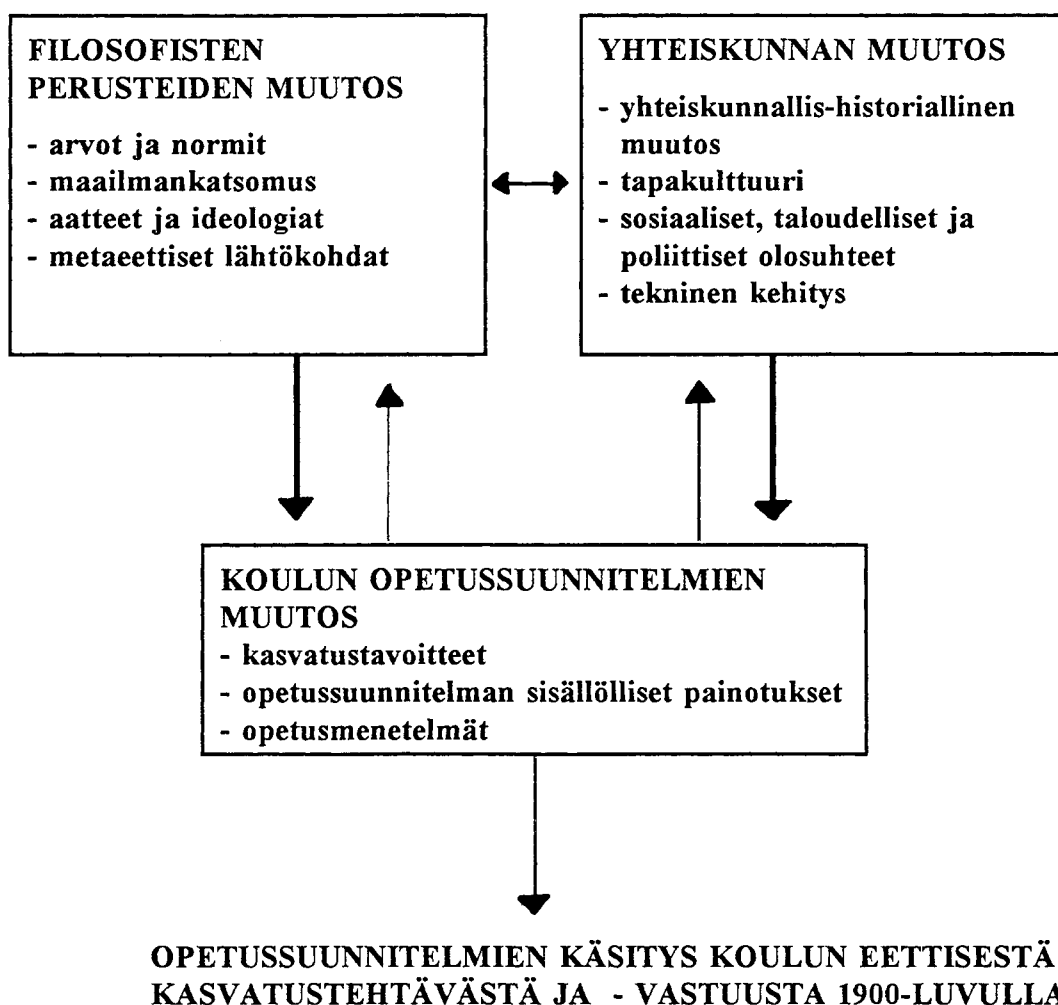
Koulun viralliset opetussuunnitelmat ovat tärkeitä lähteitä pyrittäessä ymmärtämään yhteiskunnan eettistä kulttuuria ja käsitystä kunnan kansalaisuudesta. Opetussuunnitelmien muutokset liittyvät yhteiskunnallisiin rakennemuutoksiin. Opetussuunnitelma paljastaa niitä ideologisia lähtökohtia, jotka kussakin yhteiskunnan kehitysvaiheessa ovat olleet kasvatusajattelun ja koulun eettisen kasvatusvastuun taustalla. Näiden lähtökohtien ymmärtäminen on tärkeää paitsi kasvatushistorian näkökulmasta myös nykyisen koulukasvatuksen tarpeita ajatellen. Historiallisen kehityslinjan hahmottaminen antaa samalla näköalan arvioida syvällisemmin oman aikamme koulukasvatusta.

Tässä tutkimuksessa pyrin luomaan *kokonaiskuvaa Suomen oppivelvollisuuskoulun eettisestä kasvatustehtävästä ja sen muutoksesta tällä vuosisadalla*. Lähestyn aihetta tutkimalla opetussuunnitelmia ja niiden eettistä diskurssia laadullista sisällönanalyysia käyttäen. Tutkimus on rajattu ajallisesti 1900-luvulle kolmesta syystä: tällä vuosisadalla Suomessa säädettiin oppivelvollisuus, vasta tällä vuosisadalla opetussuunnitelmissa on ilmaistu sisällöllisiä kasvatustavoitteita ja tämän vuosisadan aikana suomalaisessa yhteiskunnassa on tapahtunut suuri aatteellinen muutosprosessi. Keskeisinä tarkastelun kohteina tutkimuksessa ovat arvokasvatuksen taustalla vaikuttavat filosofiset ja metaeettiset käsitykset, niiden syvärakenne sekä koulun kasvatustavoitteissa tapahtuneet muutokset. Oppilaan moraalikehitykseen ja kasvatukselliseen vuorovaikutukseen liittyvä psykologinen tarkastelu on tässä rajattu tietoisesti pois, koska se olisi tuonut aiheeseen täysin erilaisen näkökulman.

Tutkimuksen lähestymistapa on luonteeltaan *kasvatusfilosofinen ja kasvatushistoriallinen*. Painopiste on kuitenkin enemmän filosofisessa analyysissä kuin perinteisessä historiallisessa tutkimuksessa. Perusteellinen yhteiskunnallis-historiallinen analyysi koko 1900-luvulta - niin tärkeää ja kiintoisaa kuin se tutkimusaiheen kannalta olisi ollutkin - olisi paisuttanut liseniaatintyöksi tarkoitetun tutkimuksen kohtuuttoman laajaksi. Sen vuoksi tutkimus rajoittuu opetussuunnitelmatekstien filosofiseen analyysiin pyrkimättä täyttämään laajemman kulttuurihistoriallisen tai yhteiskunta-tutkimuksen metodisia vaatimuksia. Rajauksen perusteena on myös se, että liseni-

aatintyön tavoitteena on luoda samalla filosofis-teoreettista pohjaa myöhemmälle väitöskirjatutkimukselle, jossa pyrin käsittelemään syvemmin koulun ja yhteiskunnan välistä suhdetta eettisestä näkökulmasta.

Koulun opetussuunnitelmien ajatellaan tässä olevan läheisesti sidoksissa muuhun yhteiskunnalliseen ja aatehistorialliseen kehitykseen. Vaikka pohjimmaltaan kysymyksessä on molempiin suuntiin tapahtuva vuorovaikutusprosessi koulun ja yhteiskunnan välillä, on ilmeistä, että yhteiskunnassa tapahtuvat yleiset muutokset heijastuvat käytännössä voimakkaammin koulun arvokasvatukseen kuin koulu kykenee vaikuttamaan yhteiskunnan arvoihin. Tämä on luonnollinen seuraus myös oppivelvollisuuskoulun perinteisestä tehtävästä: yhteiskunnan kulttuuriperinnön siirtämisestä tulevalle sukupolvelle. Tutkimuksen yleinen lähtökohta voidaan siten pelkistää seuraavan kuvion osoittamalla tavalla:



KUVIO 1. Tutkimuksen yleinen lähtökohta

### 2.1 Eettiset käsitteet ja teoriat

Ennen kuin ryhdyn käsittelemään opetussuunnitelmien eettistä sisältöä on syytä määritellä tutkimusaiheeseen liittyviä eettisiä käsitteitä ja teorioita. Opetussuunnitelmien eettinen kieli on niin monitasoista, ettei tiukan teorian rakentaminen tutkimuksen lähtökohdaksi ole tarkoituksenmukaista. Aluksi pyrin kuitenkin luomaan käsitteellisen viitekehyksen, jonka tehtävänä on jäsentää teoreettisesti tutkimusaihetta.

Sana *etiikka* on peräisin kreikan kielestä, josta sille on löydettävissä kaksi kantasanaa. Kreikan *ethos* merkitsee yleistä tapaa tai tottumusta eli yleisesti omaksuttua käytäntöä. Se tarkoittaa niitä periaatteita, joiden mukaisesti sosiaalisissa yhteyksissä käyttäydytään. Toinen kantasana etiikalle on *ethiko's*, joka viittaa ulkonaisia tapoja syvemmälle, nimittäin johonkin sellaiseen, mikä on tekemisissä luonteen kanssa. Etiikalle rinnakkainen sana *moraali* tulee puolestaan latinan sanasta *mores*, joka tarkoittaa yksinkertaisesti tapoja. (Koskinen 1995, 24; myös Colnerud 1995, 11.)

Tieteen kielessä etiikan ja moraalin välillä on nykyisin tapana tehdä käsitteellinen ero, vaikka alkuperäiset kantasanat eivät paljon eroakaan toisistaan. Moraalilla tarkoitetaan silloin hyvän ja pahan, oikean ja väärän erottelua toiminnan yhteydessä. Moraali liittyy siis käytännön ratkaisuihin ja valintoihin. Se voidaan Yrjönsuuren (1996, 10) tavoin määritellä "niiksi tavoiksi ja toimintamalleiksi, joita ihminen pyrkii elämässään soveltamaan". Etiikka tarkoittaa tässä käsitte-erottelussa moraalin lähtökohtien teoreettista ja refleктоivaa tutkimista. Etiikan tehtävänä on moraalisiin valintoihin liittyvien perusteiden filosofinen tarkastelu, hyvän elämän perustan luominen. Toisin sanoen etiikassa on olennaista teoreettinen käsitys hyvästä elämästä, moraalissa taas sen käytäntöön soveltaminen. (Esim. Harva 1978, 13; Hirsjärvi 1985, 83 - 84; Räsänen 1993a, 9 - 11; Teräväinen 1982, 98.) Vaikka käsitteillä moraali ja etiikka on tieteen kielessä merkitysero, sanoja käytetään erityisesti arkikielessä usein synonyymeina. Myös englanninkielisessä kirjallisuudessa adjektiivit eettinen ja moraalinen samoin kuin substantiivit etiikka ja moraalifilosofia tarkoittavat samaa. Kasvatuksen yhteydessä käytetään englannin kielessä kuitenkin yleisesti "moral education" ilmaisua. Suomen kielessä taas puhumme usein rinnakkain mo-



raalikasvatuksesta ja eettisestä kasvatuksesta. Moraalin ja etiikan periaatteellisen eron tiedostaminen on kuitenkin kasvatuksen yhteydessä tärkeää, koska silloin voidaan ajatella, että eettisessä kasvatuksessa korostuu oikean ajattelutavan ja moraalikasvatuksessa oikean toiminnan merkitys. (Vrt. Takala 1974, 196.)

Historiallisissa teksteissä törmätään myös vanhoihin eettisiin sanoihin, joiden käsitteellinen sisältö on tarpeen tulkita nykykielelle. Vuosisadan alkupuolella paljon käytetty sana siveellinen tarkoittaa moraaliselta kannalta hyvää ja oikeaa. Sen vastakohtana on epäsiveellinen. Sanat siveä ja siveetön sekä siveys ja siveettömyys viittaavat puolestaan seksuaalimoraaliin. (Esim. Harva 1978, 12.) Tässä tutkimuksessa käytän pääasiassa sanoja etiikka ja eettinen, koska työn luonne on kasvatusfilosofinen ja painopiste on eettisten tavoitteiden teoreettisessa analyysissä. Sanaa moraalii käytän lähinnä lainatussa tekstissä ja sanaan liittyvissä vakiintuneissa ilmaisuissa. Historiallisen tekstiaineiston yhteydessä puhun myös siveellisestä samassa merkityksessä kuin eettinen.

Etiikka käsitetään tässä tutkimuksessa tieteenalaksi, joka suuntautuu sellaisiin käsitteisiin kuin hyvä ja paha, oikea ja väärä, oikeus, velvollisuus, vastuu, hyveet, ihanteet, arvot ja normit. The Cambridge dictionary of philosophy (1996) määrittelee etiikan tieteenalaksi, jonka tutkimuskohteena on yleisesti hyvä (hyvyys), oikea toiminta, käytännöllinen etiikka, metaetiikka ja moraalinen vastuu (Audi 1995, 244).

Etiikan peruskäsitteitä ovat *hyvä* ja *oikea*. Holmes (1992) näkee näiden käsitteiden luonteessa tietynlaista eroa. Hyvyyttä voidaan ajatella asteittaisena. Joku teko voi olla hyvä, parempi tai kaikkein paras; hyvä voi siis viitata mihin tahansa moraalisuuden asteeseen pelkästä hyväksymisestä korkeaan kiitokseen asti. Hyvä viittaa laajempaan ilmiöön kuin oikea viitatessaan myös teon motiiveihin sekä kuvaillessaan ihmisiä ja asioita. Oikeaa taas ei voi ajatella asteittaisena: joku asia on joko oikein tai väärin. Sana oikea viittaa ensisijaisesti toimintaan ja sillä on tekoihin sovellettuna moraalisesti rajoitetumpi merkitys. Tekoihin viittaavana oikean käsitettä käytetään moraalienormien muodostamisessa. (Holmes 1992, 12 - 13.) Jotkut etiikan tuntijat katsovat, että *Antiikin Kreikan* eettisessä ajattelussa korostui *hyvän* käsite, kun taas *modernin aikakauden* etiikassa *oikean* käsitteellä on ollut keskeinen asema (ks. esim. Larmore 1996, 19).

Moraalin ja etiikan kanssa samaan käsiteperheeseen kuuluvat läheisesti arvot. *Arvo* käsitteen taustalla on latinan sana *valere* (vrt. englannin *value*), joka tarkoittaa 'olla vahva', sekä kreikan sana *axios* (vrt. *axiologia* eli arvo-oppi), joka tarkoittaa 'olla toivottu' ja 'olla arvostettu'. (Venkula & Rautevaara 1993.) Arvo-käsitteellä viitataan kirjallisuudessa hyvin monenlaisiin asioihin. Arvojen katsotaan liittyvän muun muassa yksilön tai ryhmän haluihin, tarpeisiin, mieltymyksiin, toivomuksiin, odotuksiin, koettuihin tunteisiin, sisäistettyihin preferensseihin, toiminnan päämääriin ja valintataipumuksiin (esim. Nikkanen & Lyytinen 1996, 126). Myös arkikielessä arvon käsitettä käytetään useissa, toisistaan poikkeavissa yhteyksissä. Monien merkitysten vuoksi arvoista puhuminen on usein melko epämääräistä. Rescher (1976) onkin puolustanut arvojen luokittelun tarpeellisuutta sillä, että luokittelut antavat muodon tarpeellisille erotteluille, joiden huomiotta jättäminen johtaa sekaannukseen. Rescher itse on esittänyt varsin loogisen kokonaiskuvauksen niistä perusteista, joilla arvoja voidaan ryhmitellä. Hänen mukaansa voimme erottaa erilaisia arvojen luokkia arvon kannattajan, objektin, edun luonteen ja tarkoituksen perusteella sekä arvon kannattajan, edunsaajan ja arvojen keskinäisen suhteen perusteella. (Rescher 1976, 223 - 229.) Rescher tuo esiin useita tapoja luokitella arvoja. Eettiset arvot muodostavat Rescherin jaottelussa yhden arvojen kategorian, jonka viitekehyksenä on inhimillisiin tarpeisiin, haluihin ja intresseihin liittyvä etu ja sen kvalitatiivinen luonne.

Arvoille on ominaista, että ne ilmenevät ihmisten puheessa, toiminnassa ja valinnoissa ja erityisesti siinä minkä hyväksi ihmiset ovat valmiita tekemään työtä. Yhteiskunnallinen elämä ja kulttuuri on erilaisten arvojen läpikäymistä. Kulttuurin syvempään olemukseen katsotaan kuuluvan arvojen ylläpitäminen ja ilmaiseminen. Tässä mielessä koko kulttuuri on arvojen kannattaja. (Esim. Hirsjärvi 1992, 46; Turunen 1993, 52; Rescher 1976, 214.) Keskeistä erilaisille arvomääritelmille on, että ne tarkoittavat jotain hyvää ja tavoittelemisen arvoista sekä motivoivat näin toiminnan periaatteita. Arvot ovat yhteydessä ihmisen käsitykseen hyvästä elämästä ja koskevat ihmisen päämääräsuuntautuneisuutta. Ne sisältävät käsityksen siitä miten asioiden pitäisi olla. Näin arvoilla on tietty normatiivinen ulottuvuus. (Esim. Brown 1985, 45; Colnerud 1995, 12; Niemelä 1993, 10). Ihmisen ja ihmisyyhteyden toiminta edellyttää aina jonkinlaisen arvohierarkian tunnustamista. Hirsjärven (1992) mukaan "sitä minkä toteuttamista varten jokin viime kädessä tapahtuu, sa-

nomme arvoksi. Arvot ovat aina abstraktioita, ja ne toimivat kriteereinä ihmisten ja ihmisyyhteisöjen valinnoissa." (Hirsjärvi 1992, 46.)

Kasvatus liittyy läheisesti *eettisiin arvoihin*, joita oppilaiden toivotaan omaksuvan. Englantilainen kasvatustieteilijä T. W. Moore asettaa eettisesti kasvatetulle oppilaalle kolme keskeistä vaatimusta: Ensiksi hänen tulee hankkia moraalista tietoa, tietoa siitä mitä hänen pitäisi tehdä ja mitä ei. Toiseksi hänen täytyy tietää, miksi hänen pitäisi käyttäytyä juuri tietyllä tavalla: hänellä tulee olla tarpeeksi hyvät perusteet. Kolmanneksi hänen täytyy yleisesti käyttäytyä moraalisesti vakaumuksensa mukaisesti. Hänen tulee toimia moraalisesti motiivien pohjalta. Kaikkien näiden vaatimusten täyttäminen on moraalista kypsyyttä. (Moore 1982, 101 - 102.) Kay näkee kypsän moraalin piirteinä ja samalla eettisen kasvatuksen tavoitteina altruismin, rationaalisuuden, vastuullisuuden ja moraalisesti riippumattomuuden (Kay 1970, 210).

Koko kasvatustoiminnan lähtökohdaksi ovat eettiset arvot, koska kasvatus on humanistisen erityisluonteensa vuoksi niihin voimakkaasti sidoksissa. Kasvava lapsi on ainutkertaisena ihmisenä ymmärrettävä arvoksi sinänsä, itseisarvoksi, jota ei saa käsitellä vain välineenä tai persoonattomana materiaalina. (Esim. Hirsjärvi 1985, 77.) Näin ihminen on sidoksissa monin tavoin arvotodellisuuteen. Hän voi hylätä tiettyjä arvoja ja valita joitakin muita, mutta hän ei voi olla ilman jonkinlaista arvomaailmaa. Hyvän ja pahan erottelu (eettisyys) kuuluu erottamattomana osana inhimilliseen elämään. Ihmisen sidonnaisuutta etiikkaan kuvaa sattuvasti Ludwig Wittgensteinin ajatus: *Ethics must be a condition of the world, like logic* (Heller 1988, 31).

Arvojen maailmaan kiinni pääseminen edellyttää myös koulun eettisessä kasvatuksessa ymmärrettävää ja toimivaa teoreettista rakennetta. Yhden mielestäni koulukasvatuksessa ja opetussuunnitelma-ajattelussa hyvin toimivan jäsentelyn on esittänyt Kari Turunen (1993) teoksessaan *Arvojen todellisuus*. Turunen lähestyy arvoja niiden ontologisen luonteen pohjalta ja luo hienojakoisen jäsentelyn, jonka avulla on mahdollista tarkastella myös koulun arvokasvatusta. Turunen mukaan arvokkaina pidetyt asiat, joista yleensä väljästi puhutaan arvoina, voidaan jakaa tarkemmin seuraavaan neljään luokkaan:

- 1) varsinaiset arvot (totuus, hyvyys, kauneus)
- 2) ihanteet
- 3) arvostukset ja
- 4) inhimillisesti arvokkaat kokemukset.

(Turunen 1993, 18.)

Tässä jaottelussa *varsinaisiksi arvoiksi* nimitetään vain platonisia arvoja totuus, hyvä (tai hyvyys) ja kauneus. Turusen mukaan niiden ontologinen asema ja olemus on erilainen kuin muilla ihmisten arvokkaiksi kokemilla asioilla. Varsinaisille arvoille on luonteenomaista muun muassa se, että niihin voidaan suuntautua ja niitä voidaan tavoitella, mutta niitä ei voida koskaan lopullisesti saavuttaa. (Turunen 1993, 22.)

*Ihanteille* on ominaista, että ne ovat hieman konkreettisempia kuin arvot. Ihanteet ovat ihmisten tai yhteisöjen ominaisuuksia kuten rehellisyys, oikeudenmukaisuus, suvaitsevaisuus ja vastuullisuus. Ihanteet ovat välttämätön osa inhimillistä sosiaalista todellisuutta. Yhteisön ja yhteiskunnan luonne määräytyy pitkälti ihanteiden mukaan. Ihanteet saattavat olla arvonluontoisia ja hyvin lähellä arvoja (esimerkiksi rehellisyyden ihanne ja totuuden arvo). Ihanteet koetaan hyviksi ja sen vuoksi käsitteet ihanne ja hyve tarkoittavat lähes samaa. (Turunen 1993, 59 - 62, 84 - 85.)

*Arvostuksia* ihmisillä on paljon, niiden määrä on lähes rajaton. Arvostuksille on luonteenomaista, että ne suuntautuvat johonkin. Niillä on yleensä selvä konkreetti tai abstrakti kohde. Ihminen voi arvostaa esimerkiksi ruokaa, taidetta, kielitaitoa, tietokoneen hallintaa tai muotia. Ihmisten arvostusten lisäksi koko yhteiskunnalliseen elämänmuotoon liittyy yleensä tietynlainen arvostusten kulttuuri. Arvostukset muuttuvat ajan kuluessa ja yhteiskunnan kehittyessä. Raja ihanteiden ja arvostusten välillä on liukuva, mutta ei kuitenkaan epäselvä. Neljäntenä arvoluokkana Turunen erottaa vielä inhimillisesti *arvokkaat kokemukset*, joissa on tärkeää erilaisten aistimusten, elämysten ja merkitysten pohjalta syntyvä oma kokemus. Inhimillisesti arvokkaaksi koetulla on yhteys varsinaisiin arvoihin, ihanteisiin ja arvostuksiin, mutta kokonaan sitä ei voi niillä selittää. (Turunen 1993, 95 - 99, 103, 125 - 127.)

Turusen jaottelussa ihanteiden määrittely omaksi arvojen luokakseen auttaa jäsentämään opetussuunnitelmien eettistä sisältöä, koska virallisissa määritelmissä kasvatustavoitteet on usein muotoiltu juuri persoonallisuuden kasvuun ja käyttäytymiseen liittyvinä ihanteina. Kuten Hirsjärvi toteaa "jokaisena aikana on esiintynyt pyrkiä myksiä määrittellä ihmisihanne tai kulttuuripersonallisuusihanne. Ihmisihanne on korkealle arvostettujen ominaisuusryhmien yhteenliittymä" (Hirsjärvi 1992, 49). Läheisesti kasvatuksen ihanteisiin liittyvät myös tavoitteet ja päämäärät. Kasvattajalla tulisi olla selkeä käsitys siitä, mihin hän kasvatuksessaan pyrkii. (Vrt. Hirsjärvi 1992, 52 - 53.) Näin arvojen käsiteperheeseen kuuluvat kasvatuksessa erottamattomasti ihanteet, tavoitteet ja päämäärät.

Arvojen ohella etiikkaan sisältyvät myös *normit*. Arvot synnyttävät normeja, jotka vaikuttavat käyttäytymistä ohjaavina sääntöinä ja toimintaohjeina. Normit ilmenevät yhteiskunnassa yleisinä tapoina, moraalikäsitteinä, lakeina ja asetuksina. Normien esiasteena on tapa, jonka noudattamista pidetään hyvänä ja jonka rikkomista paheksutaan. (Colnerud 1995, 14; Niemelä 1993, 11.)

Tutkittaessa opetussuunnitelmien eettistä arvonäkemyksiä on tärkeää tarkastella niiden tekstiä myös ontologisesta, epistemologisesta ja eettisten teorioiden avaamasta näkökulmasta. Tällöin analyysin kohteeksi nousee erityisesti metaeettinen taso, jossa on keskeistä

- opetussuunnitelmaan liittyvien eettisten käsitysten ja arvojen ontologinen perusta,
- kasvatustavoitteisiin liittyvän eettisen arvotiedon mahdollisuus sekä
- kasvatustavoitteiden luonne suhteessa eettisiin teorioihin.

Aikaisemmin todettiin, että arvojen luokittelua voidaan tehdä monista eri lähtökohdista ja että lähtökohtien selvittäminen sinänsä on tärkeää ymmärretyksi tulemisen kannalta. Samaa voidaan sanoa myös eettisistä teorioista. Eettiset teoriat pyrkivät valaisemaan sitä, mikä on keskeistä eettisessä suuntautumisessa ja etiikan perusteissa. Hyvää ja oikeaa voidaan perustella monista lähtökohdista vetoamalla esimerkiksi auktoriteetteihin, luontoon, inhimilliseen hyvinvointiin ja järkeen (esim. Straughan 1988, 72 - 99). Klassiset eettiset teoriat tarjoavat erilaisia näkökulmia eettisen hyvän ja oikean arviointiin. Perinteisiä eettisiä teorioita ovat seuraavat:

- *Velvollisuusetiikka* (deontologinen etiikka), jonka mukaan tietyt teot ovat oikeita tai vääriä sinänsä ja ihmisen velvollisuutena on tehdä oikein. Keskeistä on sääntöjen noudattaminen. Velvollisuusetiikan tunnetuin muoto on Immanuel Kantin kategorinen imperatiivi.

- *Seurausetiikka* (teleologinen etiikka), jonka mukaan teon moraalisen arvon ratkaisevat aina sen seuraukset. Teko on oikea, jos se aiheuttaa paremmat seuraukset kuin mikään muu tarjolla oleva teko. Seurausetiikan tunnetuin muoto on utilitarismi.

- *Tarkoitusetiikka* (mielenlaatuetiikka, voluntaristinen etiikka), jonka mukaan teon moraalinen arvo ei riipu pelkästään velvollisuuksien täyttämisestä ja teon seurauksista, vaan mieliala ja tarkoitus, joista teko saa alkunsa, ovat vähintään yhtä tärkeitä. Teko on oikea, jos se on tehty hyvässä tarkoituksessa ja jos sen lähtökohtana on oikea mielenlaatu.

- *Tilanne-etiikka* (eettinen intuitionismi), jonka mukaan jokainen ihminen ja jokainen valintatilanne on ainutlaatuinen ja sen vuoksi ei voida esittää mitään yleisiä normeja tai toimintaperiaatteita. Tilanne-etiikassa painotetaan yksilön täydellistä henkilökohtaista vapautta ja sen myötä yksilön totaalista vastuuta. Objektiiiset moraalin kriteerit hylätään.

- *Tunne-etiikka* (emotivismi), jonka mukaan eettiset kannanotot ovat luonteeltaan tunteen eli emotionin ilmauksia. Leimaamme erilaiset teot hyväiksi tai pahoiksi sen mukaan millaisia tunteita ne meissä herättävät. Eri ihmisillä on erilaisia tunteita erilaisia asioita kohtaan ja niin myös eettiset kannanotot vaihtelevat. Väittely eettisten näkemysten ja teorioiden paremmuudesta on hyödytöntä. (Davis 1995, 205 - 218; Harva 1978, 18; Koskinen 1995, 80 - 102; Pettit 1995, 230 - 240; Yrjönsuuri 1996, 15.)

Tässä esitellyt eettiset teoriat perustuvat tietyn *periaatteen* noudattamiseen hyvän ja oikean arvioinnissa. Periaatteisiin nojaavalle etiikalle vaihtoehtoinen ajattelutapa on Aristoteleen luoma *hyve-etiikka*, joka on saavuttanut 1980-luvulta alkaen suurta suosiota erityisesti anglosaksisella kielialueella (ks. Sihvola 1994, 9 - 11). Hyve-etiikan uuteen nousuun on vaikuttanut merkittävästi Alasdair MacIntyre teoksillaan *After Virtue* (1981) ja *Whose Justice? Whose Rationality?* (1988), joissa MacIntyre asettuu aristotelisen yhteisöllisen hyve-etiikan kannattajaksi. Hyve-etiikka lähtee erilaiselta pohjalta kuin periaatteisiin nojaavat teoriat. Aristoteleen lähtökohta on

se, että ihmisellä on hänelle ominainen ja hänen luonteenomaisten kykyjensä määrittämä tehtävä, jonka toteuttaminen tekee hänestä hyvän lajinsa edustajan eli hyveellisen. Ihmisen hyve on valmius elää järjen hallitsemaa yhteisöllistä elämää. Valtion keskeinen tehtävä on edistää hyvän elämän mallin toteuttamista kaikkien kansalaisten elämässä. (Sihvola 1996, 71 - 72.)

Hyve-etiikassa (ajattelutavasta käytetään myös nimityksiä uusaristotelismi ja komunitarismi) eettistä hyvää ei määritellä yhden moraaliperiaatteen tai arvon avulla. Siinä painopiste on ihmisen luonteen hyveissä ja hyvä inhimillinen elämä muodostuu monista tavoiteltavista asioista. Hyveellinen ihminen toimii luontaisesti hyvin ja oikein, ilman että hänen olisi pysähdyttävä erikseen harkitsemaan tekojensa moraalista oikeellisuutta. Aristotelisessa etiikassa hyvä ihmisyyys ja hyvä inhimillinen elämä liitetään erottamattomasti toisiinsa. Inhimillinen hyvä ei voi olla irrallaan korkeasta moraalista. Onnistuneen kasvatuksen vaikutuksesta lapsesta kehittyy hyvä ihminen, josta on osoituksena hänen moraalisesti terve luonteensa. Tärkeä puoli hyve-etiikkaa on sen läheinen sidonnaisuus historialliseen ja kulttuuriseen paikallisyhteisöön. Moraalijärjestelmä ja hyveajattelu on mielekkäästi ymmärrettävissä vain kiinteänä osana yhteisöllistä elämänmuotoa. Koska moraalialia ei voi irrottaa paikalliskontekstista, siitä seuraa, että yleispätevän historiallisuudesta ja kulttuurieroista vapaan moraaliteorian luominen ei ole mahdollista. (Hallamaa 1996, 40 - 46.)

Monet kasvatustilosofofit (esim. Nelson 1991, 55 - 58 ja Carr 1991, 85 - 87) päätyvät siihen, että kasvatuksen yhteydessä eettiset teorit voidaan jakaa *periaatteeseen perustuviin* (principle-based) ja *hyveeseen perustuviin* (virtue-based) teorioihin. Periaatteeseen perustuvat teorit ovat käsitteellisiä, määrittelevät periaatteita ja arvioivat eettisiä valintoja sen mukaan, kuinka hyvin ne sopivat noihin teorioihin. Hyveeseen perustuvat teorit määrittelevät yksityiskohtaisesti eettisesti hyvän (hyveellisen) ihmisen ominaisuuksia ja arvioivat eettisiä valintoja sen mukaan, kuinka hyvin ne sopivat noihin ominaisuuksiin. Tällainen eettisten teorioiden jako perustuu *Kantin (velvollisuus-etiikka) ja Aristoteleen (hyve-etiikka) luomiin traditioihin*. Periaatteeseen perustuvat teorit ovat abstrakteja, koska niiltä edellytetään universaalisuutta. Hyveeseen perustuvat teorit liittyvät yhteisön piirissä omaksuttuihin arvoihin ja käsitteisiin hyvästä. Hyve-etiikan mukaan moraalialia kadottaa merkityksensä, jos se irrote-

taan historiallisesti ja kulttuurisesti määrittäneestä yhteydestään. Sen vuoksi hyveetiikan kannattajat kritisoivat ajatusta universaalista etiikasta.

Eettisiin teorioihin liittyvä tarkastelu toi esille moraalien 'olemistapaan' liittyvät peruskysymykset. Eettisen kasvatuksen käsite ja opetussuunnitelmassa ilmenevät arvot sisältävät aina ontologisia ja epistemologisia perusoletuksia moraalien luonteesta. Metaetiikka tutkii kysymyksiä, jotka koskevat moraalisen tiedon luonnetta, hyveen käsitteeseen liittyviä uskomuksia ja niiden loogista perustaa (Audi 1995, 247). Metaetiikan keskeisiä kysymyksiä ovat: miten moraalit ovat olemassa ja miten niitä voidaan saada pätevää tietoa? Vastaavatko käsitteet *oikea* ja *väärä* ja *hyvä* ja *paha* joitakin todellisia ominaisuuksia vai ovatko ne pelkästään kielellisiä konstruktioita? Mihin eettiset arvot kiinnitetään, miten ne syntyvät tai kuka on niiden asettaja? Eettisessä arvokasvatuksessa joudutaan ottamaan aina - tietoisesti tai huomaamatta - kantaa etiikan *ontologisiin* ja *tietoteoreettisiin* peruskysymyksiin. Olen konstruoinut Haren (1989, 82) esittämän jaottelun perusteella eettisen arvokasvatuksen perustavat ontologiset valintavaihtoehdot seuraavasti:

1. Eettiset arvot ovat reaalisesti olemassa tai eivät ole (ontologinen näkökulma).
2. Moraalisissa arvostelmissa on kyse uskomusten tai asenteiden ilmaisemisesta (psykologinen näkökulma).
3. Eettisistä arvoista voidaan saada pätevää tietoa tai arvotiedon saaminen ei ole mahdollista (epistemologinen näkökulma).
4. Eettiset arvot ovat olemassa ja niitä voidaan kuvailla käsitteellisesti tai niiden looginen kuvaaminen on mahdotonta (looginen tai käsitteellinen näkökulma).

Pyrim vielä seuraavassa kuvaamaan kokoavasti millaisina entiteetteinä eettisiä arvoja on länsimaissa pidetty. Ainakin seuraavat *viisi erilaista ajattelutapaa* on mahdollista erottaa:

(1) Arvojen perimmäinen lähde on *Jumala*. Maailma on Hänen suunnittelemanaan ja luomanaan ikuisten rakenteiden järjestelmä. Nämä universaalit rakenteet ovat kaiken olemassaolevan lähtökohta. Ihmisen henkilökohtaisen ja sosiaalisen elämän normit ja lait perustuvat niihin. Filosofia voi paljastaa näitä universaaleja rakenteita ja lakeja, mutta jumalallinen ilmoitus täsmentää niitä ja muodostaa niiden päälle vielä oman ylärakenteensa. Jumalan luomat lait ovat ikuisia ja muuttumattomia. Luonnolliset (filosofia) ja yliluonnolliset (teologia) rakenteet yhdessä muodosta-



vat vallan ja arvojen hierarkian, jonka odotetaan kontrolloivan myös ihmisen elämää.

(2) Arvojen lähde on metafyyssinen todellisuus (ei välttämättä uskonnollinen). Arvot ovat absoluuttisia *metafyyssisiä käsitteitä* ja riippumattomia lakeja, jotka vaikuttavat objektiivisesti ihmiskunnan elämässä. Arvojen olemassaolo ei ole riippuvainen arvostavasta subjektista tai hänen haluistaan ja intresseistään. Emme pidä asioita arvokkaina siksi, että haluamme niitä. Päinvastoin haluamme niitä, koska olemme huomanneet ne arvokkaiksi haluistamme riippumatta. Arvoista saadaan tietoa intuitiolla.

(3) Arvokkuus ja hyvyys on tarkasteltavan *kohteen ominaisuus*. Arvo-ominaisuudet perustuvat luonnollisiin ominaisuuksiin. Tällöin yksilön sijasta lajin tyypilliset ominaisuudet nousevat hyvän ja pahan kriteeriksi. Jokaisella elävien olentojen lajilla on oma lajityypillinen hyvänsä. Ihmisen hyvä tarkoittaa niitä asioita, jotka mahdollistavat ihmisen elämän ja tyydyttävät hänen tarpeitaan. Arvot eivät ole periaatteessa ikuisia ja muuttumattomia, koska jos esimerkiksi ihmislaji muuttuu, ihmisen hyväkin muuttuu.

(4) Arvojen asettajia ovat *ihmiset itse* sekä yksilöinä että yhteisöinä. Arvo perustuu subjektin arvostavaan asenteeseen eikä kohteen olevaan objektiin. Jokainen arvoväite kertoo arvon kokijasta eli arvosubjektista itsestään eikä ulkopuolella olevasta arvo-objektista. Yksilön näkökulma ja arvo on oikea hänelle itselleen, eikä ole mitään pätevää keinoa verrata eri arvojen hyvyyttä keskenään.

(5) Arvot liittyvät *käytännössä hyvin toimiviin ratkaisuihin*, jotka ilmenevät esimerkiksi ihmisten välisissä sosiaalisissa suhteissa. Arvot eivät ole perusluonteeltaan ikuisia tai muuttumattomia, vaan ajallisia ja sosiaalisia. Ne palvelevat käytännön toimintaa kussakin historiallisessa ja kulttuurisessa tilanteessa. Se mikä toimii hyvin käytännössä on myös eettisesti arvokasta. (Audi 1995, 638; Häyry & Häyry 1995, 31 - 33; Sajama 1995, 49 - 58; Singer 1995; Tillich 1983, 76 - 79; Venkula & Rautevaara 1993, 3. )

Eettisen kasvatuksen ontologisella tasolla vallitsee hyvin tärkeä periaatteellinen jännite arvojen *yleispätevyyden ja suhteellisuuden* välillä. Kirjallisuudessa arvojen yleispätevyyteen viitataan muun muassa käsitteillä arvorealismi, arvo-objektivismi, universalismi ja absolutismi (sekä vastaavilla adjektiiveilla). Näiden vastakohtana arvojen suhteellisuuteen viitataan muun muassa käsitteillä relativismi, subjektivismi

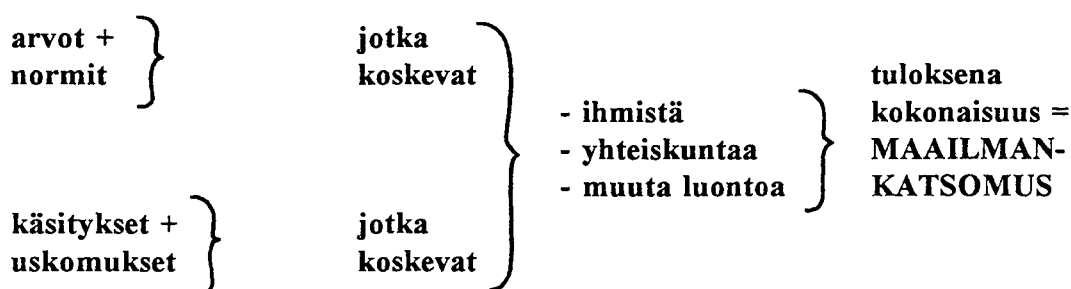
ja viime aikoina usein myös muotitermillä postmodernismi. Tarkasti ottaen sekä yleispätevyyttä korostavan että suhteellisuutta painottavan käsiteryhmän sisällä voidaan osoittaa keskinäisiä filosofisia merkityseroja. Esimerkiksi realismi ja objektivismi painottavat moraalisten käsitteiden sisältämien tosiasioiden olevan "oikeasti" olemassa, kun taas universalismissa korostuu moraalin yleisyys: moraalinen oikea ja väärä ovat pohjimmiltaan samoja kaikille ihmisille (Audi 1995, 244; Holmes 1992, 22 - 23). Männistön (1981) mukaan arvosubjektivismi ja arvorelativismi eivät ole missään tapauksessa synonyymejä keskenään, eivätkä edes edellytä toisiaan. Hänen analyysinsä mukaan "subjektivismin vastakohta on objektivismi ja erottelu on luonteeltaan ontologinen. Relativismin vastakohta on absolutismi ja erottelu on epistemologinen." (Männistö 1981, 61.) Gardner (1993, 84 - 85) puolestaan väittää, että absolutismi ei tarkoita välttämättä sitoutumista realismin mukaiseen ontologiseen tai epistemologiseen kannanottoon moraalista, vaan absolutismissa on keskeistä ainoastaan sitoutuminen totuuden ja yhtenäisyyden vaatimukseen.

Puuttumatta enemmän näin hienojakoiseen erittelyyn tässä halutaan korostaa yleisellä tasolla tärkeää periaatteellista eroa yleispätevän ja suhteellisen arvokäsityksen välillä. Tämän eron kuvaamiseksi tässä tutkimuksessa käytetään käsitteitä *eettinen objektivismi* ja *eettinen relativismi*. Käytän käsitettä eettinen objektivismi kuvaamaan yleispätevää ja kaikkia ihmisiä koskevaa moraaliperustaa, johon liittyen eettisten arvojen katsotaan olevan jollain objektiivisella tavalla olemassa. Eettinen objektivismi kuvaa sisällöllisesti paremmin suhdetta opetussuunnitelmien tavoitteisiin ja arvoihin kuin eettinen universalismi ja absolutismi, joissa korostuu ensisijaisesti yleisyyden ja ehdottomuuden vaatimus. Olen valinnut käsitteen eettinen relativismi kuvaamaan suhteellista eettistä käsitystä, koska eettinen subjektivismi voidaan ymmärtää eettisen relativismin suppeammaksi alakäsitteeksi, jolla on tietty erityismerkitys (ks. Audi 1995, 690). Objektivismin ja relativismin välimaastossa on vielä eräänlaisena kompromissina eettinen näkemys, jota nimitän *sopimusteoriaksi*. Koulun eettisen arvokasvatuksen filosofisia lähtökohtia voidaan tässä viitekehyksessä kuvata seuraavasti:

<p><b>EETTINEN OBJEKTIVISMI</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Arvot ovat olemassa todellisessa (metafyysisessä) mielessä.</li> <li>- Arvot ovat yleispäteviä ja muuttumattomia.</li> <li>- Arvot voivat olla naturalistisia, jolloin ne voidaan tunnistaa empiirisinä kvaliteetteina tai esimerkiksi toiminnan seurauksena empiirisinä tosiasioina.</li> <li>- Arvot voivat olla myös ei-naturalistisia, jolloin niiden olemassaolo on riippumaton ihmisten suhtautumisesta ja jolloin ne voidaan tunnistaa eettisen intuition avulla.</li> <li>- Arvoista voidaan saada pätevää tietoa ja moraalisiin kysymyksiin on olemassa oikeita vastauksia (= kognitivismi).</li> <li>- Arvot koskevat kaikkia ihmisiä kaikin aikoina kaikissa paikoissa.</li> </ul> <p>(Ks. Audi 1995, 244; Harre &amp; Krausz 1996, 4 - 5; Sajama 1995, 49 - 53; Smith 1995, 399 - 402.)</p>	<p><b>EETTINEN RELATIVISMI</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Arvot ovat olemassa lähinnä niiden kokijan mielessä; eettinen 'hyvä' tai 'paha' tarkoittaa vain subjektiivista hyväksyvää tai paheksuvaa asennetta.</li> <li>- Arvoilla ei ole mitään universaalia pätevyyttä, vaan moraaliset "totuudet" ovat historiallisesti ja kulttuurisesti suhteellisia.</li> <li>- Moraaliset uskomukset, arvot ja käytännöt voivat olla päteviä vain suhteessa yksilön tai yhteisön omaan valintaan, mutta ne vaihtelevat ihmisestä ja kulttuurista toiseen.</li> <li>- Moraali on riippuvainen ihmisluonteesta, inhimillisistä ehdoista sekä sosiaalisista ja kulttuurisista olosuhteista.</li> <li>- Arvoista ei voida saada yleispätevää tietoa eikä oikeita vastauksia moraalisiin kysymyksiin ole universaalilla tasolla olemassa (= non-kognitivismi).</li> </ul> <p>(Ks. Audi 1995, 690; Brown 1985, 51 - 53; Holmes 1992, 20 - 23; Sajama 1995, 53 - 55; Wong 1995, 442 - 446.)</p>
<p><b>EETTINEN SOPIMUSTEORIA</b> (konventionalismi)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ihmiset voivat sopia rationaalisesti yhteisistä eettisistä arvoista ja normeista.</li> <li>- Arvot, joiden noudattamisesta on päästy yhteisymmärrykseen, ovat objektiivisesti olemassa.</li> <li>- Sopimisen kautta määritellyt eettiset arvot ovat päteviä esim. suhteessa omaan yhteisöön, yhteiskuntaan ja kulttuuriin.</li> <li>- Arvoista voidaan saada tietoa järjen ja rationaalisen pohdinnan avulla.</li> </ul> <p>(Ks. Audi 1995, 690; Kymlicka 1995, 186 - 196; Sajama 1995, 55 - 59.)</p>	

KUVIO 2. Eettinen objektivismi, relativismi ja sopimusteoria

Suhtautuminen erilaisiin eettisiin teorioihin paljastaa, että etiikka liittyy pohjimmiltaan ihmisen ja yhteisön maailmankatsomukseen. *Etiikassa on kysymys paitsi siitä, mitä pidetään hyvänä ja oikeana, myös niistä perusteista, joilla tällaiseen näkemykseen on päädytty.* Eettiset käsitykset ja uskomukset, arvot ja normit ovat osa maailmankatsomusta. Hirsjärvi (1985, 81) määrittelee maailmankatsomuksen "ihmisen kokonaiskäsitteeksi todellisuuden olemuksesta ja arvosta". Maailmankatsomuksen rakenneaineokset Hirsjärvi kuvaa seuraavasti:



KUVIO 3. Maailmankatsomuksen rakenneaineokset (Hirsjärvi 1985, 81)

Eettisen kasvatuksen käsite sisältää maailmankatsomuksellista sitoutumista sekä ihmisenä olemisen (käsitykset ja uskomukset) että pitämisen (arvot ja normit) suhteen. Kasvatuksen filosofisia lähtökohtia voidaankin tarkastella kokonaisen ihmiskäsityksen puitteissa (ks. esim. Harva 1978; Hirsjärvi 1982; Vienola 1986). Koulun opetussuunnitelmista on mahdollista löytää tällaista katsomuksellista sitoutumista sekä suoraan ilmaistuin tavoitteina että taustalla olevina ideologisina lähtökohtina. Tässä tutkimuksessa pyritään selvittämään opetussuunnitelmien eettisiä kasvatustavoitteita ja niiden muutoksia, mutta myös tavoitteiden taustalla olevia metaeettisiä oletuksia arvojen luonteesta.

## 2.2 Yhteiskunta ja koulun eettinen kasvatusvastuu

Yhteiskunnan säilyminen edellyttää, että sen jäsenillä on riittävässä määrin yhteinen eettisten arvojen ja normien järjestelmä. Hellerin (1988, 43 - 44) mukaan mikään inhimillinen elämä ei ole mahdollista ilman hyvän ja pahan erottelua tai ilman yh-

denmukaista normien ja sääntöjen soveltamista saman yhteisön jäseniin. Siksi yhteiskunta kehittää ja ylläpitää normatiivisia rakenteita, joihin se pyrkii kansalaisia ohjaamaan. Sosiaalistumisen keskeisenä osana pidetään yleensä yhteisön tapojen, moraalinnormien ja eettisten arvojen omaksumista. Sosiaalistamistehtävän toteuttamisessa erityisesti oppivelvollisuuskoululla on tärkeä rooli. Arvojen siirtämisessä koulu ja yhteiskunta ovat läheisesti sidoksissa toisiinsa. Englund (1986, 108) toteaaakin perustellusti, että "opetussuunnitelmakoodin käsitettä voidaan näin tarkastella yhteiskunnallisesta, poliittisesta ja ideologisesta näkökulmasta".

Siitä missä määrin yhteiskunnan ja valtion tulisi vaikuttaa koulukasvatuksen sisältöön, on olemassa erilaisia näkemyksiä. Voidaan ajatella, että koko koulutusjärjestelmä on *perusluonteeltaan poliittinen*. Poliittikkaa tarvitaan välttämättä sen kontekstin luomiseen, jonka puitteissa kasvatusta on tapahtuu. Poliittiset näkemykset siirtyvät kouluun kasvattajien ja kasvatussisältöjen välityksellä. Instituution poliittiset arvot heijastuvat myös piilo-opetussuunnitelmassa. Tässä mielessä voidaan väittää, että koulut ovat itsessään poliittisia entiteettejä. (Ks. Wilson 1990, 52.)

Bottery (1992) on tarkastellut äärimmäisiä poliittisia näkemyksiä, joita valtiovallan ja koulutuksen välisistä suhteista on esitetty. Hänen mukaansa nämä koulutuspoliittiset ajatukset voidaan jakaa kolmeen ryhmään. *Anarko-liberaalisen näkemyksen* mukaan valtiokoneisto tulisi kokonaan purkaa tai valtion tulisi olla puuttumatta ihmisten elämään. Perheet voisivat valita esteettä sellaisen koulutuksen, joka heidän mielestään vastaa parhaiten omia tarpeita. Toisen suunnan edustajat kannattavat *valtion minimaalista puuttumista* ihmisten elämään ja koulutukseen. Minimaalisen puuttumisen periaatteen kannattajat katsovat, että valtiolla on kapea-alainen kansalaisten suojelutehtävä. Valtion ylläpitämä oppivelvollisuus hyväksytään siten, että jokaiselle lapselle turvataan minimikoulutus, joka voi yksilöllisesti vaihdella. Kolmannen suuntauksen muodostaa *uusien liberaalien* ryhmä, joka hyväksyy periaatteessa valtion olemassaolon, mutta uskoo, että sen vaikutusvalta on nykyisin liian määräävä. Valtion tulisi turvata vain kansalaisten aineellisen turvallisuuden perustaso. Hallituksen pitäisi kuitenkin jättää yksilöille niin paljon vapautta kuin mahdollista ja antaa markkinoiden ratkaista miten hyvä jakautuu heidän keskuudessaan. Näillä kaikilla lähestymistavoilla on syvä vaikutus koulutukseen. Kaikki kolme suuntausta haluavat edistää paljon suurempaa vanhempien vaikutusvaltaa,

henkilökohtaista valinnanvapautta ja vapaiden markkinoiden suurempaa vaikutusta koulutuksellisiin rakenteisiin. (Bottery 1992, 70 - 71.)

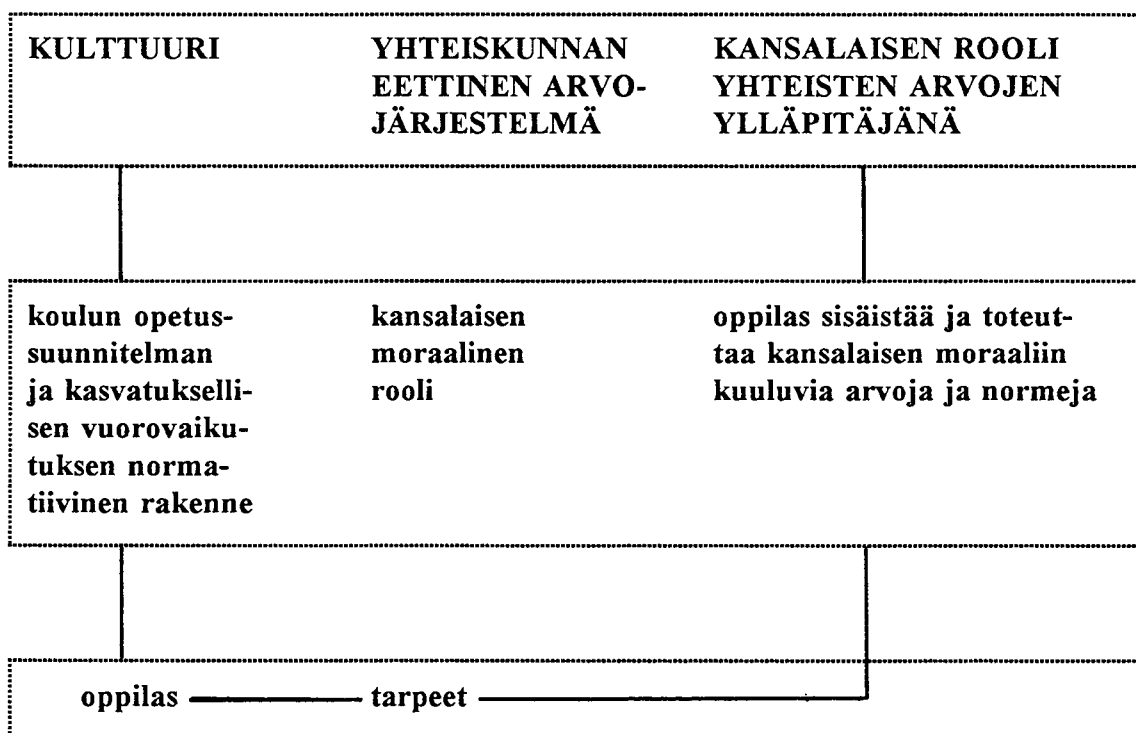
Suomen oppivelvollisuuskoulun alkuvaiheisiin liittyen Rinne (1987, 98) on todennut, että 1800-luvulla syntyi yhteiskunnallinen uusintamisjärjestelmä, jossa valtiollinen peruskoulutus oli keskeisenä välittävänä lenkkinä hallinto-, suunnittelu- ja opetus-suunnitelmajärjestelmiseen. Rinne kuvaa suomalaisen oppivelvollisuuskoulun syntyä edelleen seuraavasti:

Suomalaisen peruskoulutuksen ja opetussuunnitelmien synty ei liity vain kapitalistisen yhteiskuntamuodon, vapaiden työmarkkinoiden ja teollisen yhteiskunnan syntyyn. Vuosisadan vaihteeseen ajoittuu myös suomalaisen kansallisvaltion synty. Ennen muuta tuotantoon ja työmarkkinoihin kytkeytyvien selektio- ja kvalifikaatiotehtävien ohella peruskoulutukselle ja sen opetussuunnitelmille asettuu suuressa mittakaavassa varsinaisen kansallisvaltion kansalaissozialisaatioon liittyviä tehtäviä. Koko kansan koulun tehtävänä on integroida tulevat sukupolvet olevan kulttuurin ja kansallisen identiteetin kantajiksi ja kehittäjiksi. Tässä merkityksessä "kansalaisvalistus" on tärkeä opetussuunnitelman sisältöalue, kun perhe ja kirkko eivät aikaisemman agraarisen ja staattisen yhteiskunnan mitassa kykene huolehtimaan tästä yhteiskunnallisen kiinteyden perustasta. Tämä merkitsee tulevien sukupolvien arvomaailman, maailmankuvan sekä myös käytös- ja toimintatottumusten muokkaamista – suomalaista nationalismia ja identiteettiä rakentaen. (Rinne 1987, 98.)

Koululaitos on yhteiskunnan tärkein rooleihin sosiaalistava instituutio. Koulussa opitaan kansalaisuuteen kuuluvat roolit sekä niihin liittyvät velvollisuudet ja taidot. Sitoutuminen rooleihin tapahtuu vallitsevia arvoja omaksumalla ja rooleissa toimimisen kyky kasvaa tietojen ja taitojen karttuessa. Tällä tavoin koululaitos ylläpitää yhteiskunnassa yhtenäisyyttä ja tuottaa sen sosiaalisen rakenteen tarvitsemia kansalaisia. (Antikainen 1993, 29.)

Berger ja Luckmann (1994) tarkastelevat teoksessaan Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen kansalaisen *roolien* ja yhteiskunnan *instituutioiden* (esim. koululaitos) syntyä. Heidän mukaansa sekä roolit että instituutiot syntyvät samantapaisista sosiaalisen vuorovaikutuksen välityksellä tapahtuvista *totunnaistumisen ja objektivoitumisen prosesseista*. Ne ilmaantuvat samalla kun ihmisten yhteinen, vastavuoroisia käyttäytymisen tyyppityksiä sisältävä tietovaranto alkaa muodostua. Kaikki instituutioitunut käyttäytyminen on sidoksissa rooleihin ja roolit mahdollistavat instituutioi-

den todellisen läsnäolon yksilöiden kokemusmaailmassa. Uuden sukupolven myötä (vrt. oppivelvollisuuskoulun oppilaat) syntyy tarve legitimoida instituutioiden maailma, toisin sanoen "selittää" ja oikeuttaa se. Uusi sukupolvi oppii nämä legitimaatiot (esim. moraalin) samassa prosessissa, jonka kuluessa heidät sosiaalistetaan yhteiskuntaan. Yhteiskunnan instituutioiden historiallistumisen ja objektivoitumisen myötä myös erityisten sosiaalisten kontrollimekanismien kehittäminen tulee tarpeelliseksi. Näin yhteiskunnasta muodostuu yksilön kokemusmaailmassa *objektiivinen todellisuus*. (Berger & Luckmann 1994, 74 - 75, 88 -89.) Myös amerikkalainen Talcott Parsons on kuvannut samansuuntaisesti ihmisten sosiaalista toimintaa ja yhteiskuntaa teoriallaan, joka käsittelee sosiaalisen järjestyksen uusintamista (Blackledge & Hunt 1985, 73). Bergerin, Luckmannin ja Parsonsin perusajatusten pohjalta olen modifioinut koulun eettistä kasvatustehtävää ja kansalaisen roolia jäsentävän kuvauksen seuraavasti:



**KUVIO 4.** Yhteiskunnan eettis-sosiaalisen arvojärjestelmän uusintaminen  
(Vrt. Blackledge & Hunt 1985, 73)

Arvojärjestelmään liittyen yhteiskunnallinen oikeudenmukaisuus on tärkeä tekijä, jolla on merkitystä myös koulun eettisessä kasvatuksessa. Amerikkalainen yhteis-

kuntateoreetikko John Rawls on käsitellyt teoksissaan *A theory of justice* (1972) ja *Political liberalism* (1993) oikeudenmukaisuutta ja poliittista liberalismia sellaisella tavalla, jolla on mielestäni yhtymäkohtia postmodernin yhteiskunnan kasvatustajärjestelmään. Rawls (1972, 11) lähtee siitä periaatteesta, että yhteiskunnan tulee perustua rationaalisten, vapaiden ja tasa-arvoisten yksilöiden yhteistoimintaan. Tämän periaatteen tulee säädellä muuta yhteiskunnallista toimintaa ja yksilöiden välisiä suhteita.

Kasvatuksen näkökulmasta on tärkeä huomata, että Rawls tekee selvän eron yhteiskunnalliseen oikeudenmukaisuuteen liittyvien poliittisten hyveiden ja yhteiskunnassa esiintyvien uskonnollisten, filosofisten ja moraalisten oppijärjestelmien välillä. Poliittinen liberalismi ilmentää oikeudenmukaisuuden käsitettä ja siihen liittyviä poliittisia hyveitä. Niiden tarkoituksena on turvata yhteiskunnan perusrakenteen ja sosiaalisten instituutioiden toiminta. Oikeudenmukaisuuteen liittyvä hyvän käsite sisältää vain sellaisia poliittisia käsityksiä, jotka ovat yhteisiä vapaille ja tasa-arvoisille kansalaisille ja jotka eivät sisällä mitään erityistä sisällöllistä oppijärjestelmää. Poliittinen liberalismi etsii kansalaisten yhteistä neutraalia perustaa. Rawls`in mukaan *poliittiset hyveet on erotettava uskonnollisista, filosofisista ja moraalista hyveistä, jotka liittyvät erilaisten yhteisöjen ihanteisiin*. Historiallisesti tarkasteltuna liberalistisen ajattelun yksi yhteinen teema on, ettei valtio saa suosia mitään erityisiä oppijärjestelmiä tai niihin liittyviä käsityksiä hyvästä. (Rawls 1993, 174 - 175, 190, 194 - 195.)

Samaan perusnäkemykseen yhtyvät monet muutkin. Tarkastellessaan koulukasvatuksen ja yhteiskunnan välisiä suhteita Howe ja Miramontes (1992) sekä White (1990) katsovat, että virallista näkemystä hyvästä elämästä ei voida hyväksyä yhteiskunnassa, joka on sekä moniarvoinen että liberaalinen. Yhteiskunta ei voi perustua mihinkään *tiettyyn käsitykseen hyvästä elämästä* eikä rakentaa yksinomaan hyveisiin perustuvan etiikan varaan. Liberaalissa demokraattisessa yhteiskunnassa valtio ei voi ohjata ihmisiä mitään määrättyä ihmisihannetta tai hyvän elämän käsitystä kohti. Yhteiskunnan tulisi sen sijaan luoda *yleinen moraalinen viitekehys*, sääntöjen joukko, joka suojelee ja edistää yksilöiden toimintaa heidän tavoitellessaan omaa hyvinvointia. Yhteiskunnalla on siis tietty rooli hyvän elämän välttämättömien edellytysten hankkimisessa. (Howe ja Miramontes 1992, 21; White 1990, 17 - 18.)



Lagerspetz (1996) viittaa samaan asiaan puhumalla *sääntöteoreettisesta ja tavoiteteoreettisesta* ajattelutavasta. Hänen mukaansa erilaisia liberalismien versioita yhdistää sääntöteoreettinen eli proseduralistinen painotus, jossa kysymys hyvästä yhteiskunnasta palautuu kysymykseksi oikeista pelisäännöistä. Tavoitteena on määritellä ne oikeudet ja velvollisuudet, jotka sitovat yhtäläisesti kaikkia. Kun ne on määritelty, ihmiset voivat sääntöjen sisällä toimia eri tavoin ja heidän toimintansa ei ole enää moraalisen arvioinnin kohteena (edellyttäen, että toimintaa ohjaavat säännöt ovat sopuosoitussa moraalien kanssa). Tavoiteteoreettinen ajattelutapa puolestaan kiinnittää huomion yhteiskunnassa elävien ihmisten moraalisiin ominaisuuksiin. Hyvän yhteiskunnan keskeiseksi tehtäväksi nähdään silloin hyveellisten ihmisten tuottaminen. (Lagerspetz 1996, 45 - 46.)

Eettisen kasvatuksen ja yhteiskunnan välinen suhde on nähty historiallisesti eri aikoina eri tavoin. MacIntyre (1985) on kiinnittänyt huomiota vastakohtaisuuteen, joka vallitsee liberaalin individualismin ja toisaalta antiikin Kreikassa ja keskiajalla vallinneen yhteisöllisen kasvatustavojen välillä. Liberaalissa individualismissa yhteisö on yksinkertaisesti areena, jossa yksilöt tavoittelevat itse valitsemaansa käsitystä hyvästä elämästä, ja poliittiset instituutiot ovat olemassa turvatakseen sellaisen järjestyksen, joka tekee itsemääräytyvän toiminnan mahdolliseksi. Sen sijaan antiikin ja keskiajan näkemyksen mukaan poliittinen yhteisö ei vaatinut hyveiden harjoittamista ainoastaan oman säilymisensä vuoksi, vaan lasten kasvattaminen hyveelliseksi aikuisiksi oli yleisesti vanhempien auktoriteettiin kuuluva tehtävä. Klassisessa aristotelisessä ajattelussa yksilön hyvä ihmisenä on yksi ja sama kuin toisten ihmisten hyvä, joiden kanssa hän on sitoutunut inhimilliseen yhteisöön. Yksilön hyvän tavoittelu ei voi olla vastakohtainen toisten hyvän tavoittelun kanssa, koska hyvä ei ole jaettavissa eikä kenenkään yksityistä omaisuutta. MacIntyren mukaan liberaalinen yksilön korostus liittyy modernin valtion syntyhistoriaan ja siihen, että moderni valtio on sopimaton toimimaan moraalisenä kasvattajana. (MacIntyre 1985, 195, 229.)

Edellä olevan tarkastelun perusteella voimme jäsentää tarkemmin koulun eettisen arvokasvatuksen yhteiskuntafilosofista lähtökohtaa. Sitä on mielestäni tarkasteltava kahdella toisiinsa liittyvällä perusolottuvuudella. Eettisen arvokasvatuksen lähtökohdaksi voi olla yhteiskunnallinen *totalitarismi*, jossa valtio määrittää eettisen kasvatuk-

sen tavoitteet ja hyveellisen ihmisen ominaisuudet. Tämän ulottuvuuden toisessa päässä on *liberalismi*, jossa yhteiskunta on neutraali suhteessa erilaisiin käsityksiin hyvästä elämästä. Liberalistisen ajattelutavan mukaan moniarvoisen ja demokraattisen yhteiskunnan ei pidä vaikuttaa vapaiden ja tasa-arvoisten kansalaisten moraalisiin näkemyksiin. Tasa-arvoisuudesta seuraa, että yhteiskunta ei voi asettaa yhtä hyvän elämän käsitystä toisen edelle.

Toinen edelliseen läheisesti liittyvä perusulottuvuus koskee *yksilön ja yhteisön* välistä suhdetta. Liberalismissa kaikki keskittyy yksilöön. Yksilö valitsee omat arvonsa ja toimii itse määrittelemiensä päämäärien hyväksi. Jokainen tekee moraaliset ratkaisunsa ilman auktoriteetteja ja sen vuoksi eettinen vastuu on yksilöllä itsellään. Yhteiskunnan toteuttamat arvot johdetaan yksilöiden arvoista ja tavoitteista. Julkinen valta on lähinnä yksityisen hyvän välikappale. (Esim. Hautamäki 1996, 36; Pursiainen 1995, 35.) Tätä yksilön näkökulmasta lähtevää perusnäkemystä kutsumme *individualismiksi*. Vastakohtana individualismille (ja samalla liberalismille) on viime aikojen poliittisessa filosofiassa esitetty Aristoteleen hyve-etiikkaan pohjautuvia näkemyksiä, joita kutsutaan yleisesti *kommunitarismiksi*. Kommunitarismissa on lähtökohtana yhteisön hyvä ja se korostaa yhteisöllisten hyveiden arvoa. Yhteinen on kommunitarismissa moraalisisessa mielessä arvokkaampaa kuin yksityinen. Siksi kommunitarisessa yhteiskunnassa julkisella vallalla on oikeus myös yksilöiden yli menevään pakkoon, jos yhteisön etu vaatii sitä. (Ks. esim. Pursiainen 1995, 36 - 39; Sihvola 1996, 80.)

Koulun tehtävää ja eettistä arvokasvatusta voidaan tarkastella yhteiskunnallisesti seuraavilla *ideologisilla perusulottuvuuksilla*:

TOTALITARISMI	-	LIBERALISMI
KOMMUNITARISMI	-	INDIVIDUALISMI

Hautamäki (1996) on esittänyt pelkistetyn yhteenvedon aristotelismin ja individualismin peruseroista. Tämä erottelu jäsentää samalla myös kommunitarismin ja individualismin eroja:

TAULUKKO 1. Aristotelismin ja individualismin peruserot (Hautamäki 1996, 17)

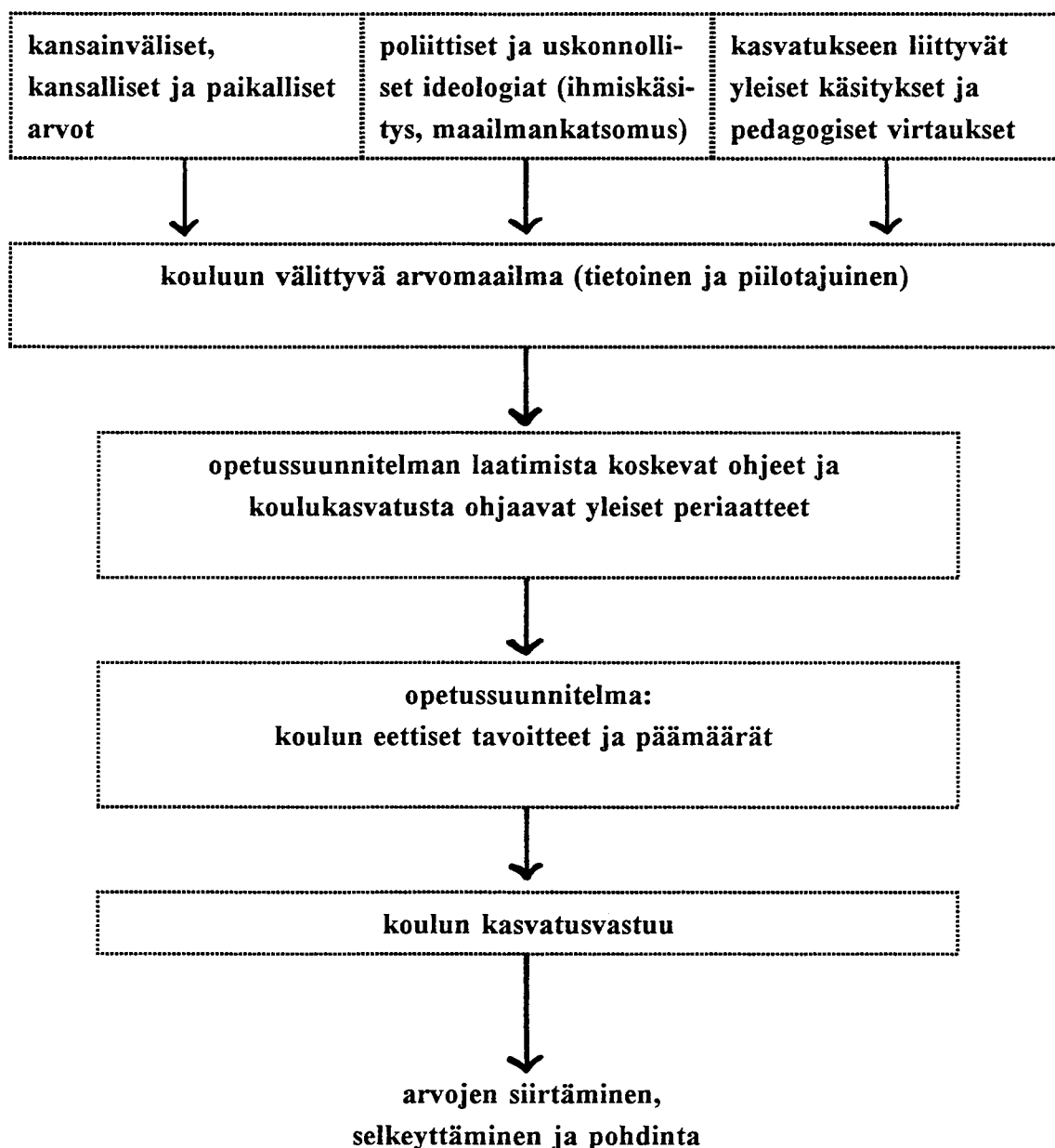
	ARISTOTELISMI	INDIVIDUALISMI
Ihmisen olemus	- yhteinen - muuttumaton - rationaalinen	- yksilöllinen - muuttuva - voluntaarinen
Yhteisöllisyys	- kuuluu ihmisen olemukseen	- yhteisöt ovat olosuhteita
Järki ja usko	- tahto seuraa järkeä - järki osoittaa päämäärät	- tahto on vapaa - järki on tahdon väline
Etiikka	- hyve-etiikka - hyvän elämän edistäminen	- velvollisuusetiikka - eettinen relativismi
Oikeudet ja vapaudet	- oikeudet kuuluvat yhteisölle	- vapausarvot ovat keskeisiä
Valtio	- luonnollinen yhteisö - hyvän elämän edistäjä - kasvattaja	- sovittu pakkojärjestelmä yksilöiden vapauden turvaamiseksi

Koulun eettiseen arvokasvatukseen sisältyy aina jonkinlainen filosofinen käsitys yhteiskunnan ja yksilön välisestä suhteesta ja koulun tehtävästä arvojen välittäjänä. Sosiologiassa koulu nähdään perinteisesti osana laajempaa kulttuuria. Koulu jakaa kulttuurin arvoja ja pyrkii moraaliseen vaikutukseen rankaisemalla huonoa ja palkitsemalla hyvää käyttäytymistä (esim. Shipman 1976, 29 - 34). Koulukasvatusta onkin tarkasteltava suhteessa yhteiskunnan eettiseen järjestelmään. Yhteiskunnan eettisellä järjestelmällä saatetaan viitata yhteisön jäsenten käyttäytymisen säännönmukaisuuksiin tai yhteisön uskomuksiin oikeasta ja väärästä (moraaliuskomukset ja -ideologia). Moraaliuskomusten järjestelmä on kuitenkin vaikeasti tavoitettavissa lainsäädännön, politiikan, tapasääntöjen, uskonnollisten normien yms. muodostamasta kokonaisuudesta. (Takala 1974, 207 - 208.)

Koulun kasvatusvastuun ja yhteiskunnan välisten suhteiden tarkastelu johtaa viime kädessä kysymykseen *arvoista*. Eettinen järjestelmä sisältää sääntöjä siitä, *mikä*

*orientaatio ympäristöön on oikeaa ja mikä väärää. Eettiset periaatteet ovat osa laajempaa järjestelmää, johon sisältyvät myös niiden perustelut. Olennaista on myös huomata, että yksilöt saattavat olla suhteellisen yksimielisiä keskeisistä eettisistä periaatteista, mutta samalla eri mieltä siitä, millä tavoin ne tulisi perustella. (Takala 1974, 170, 213.)*

Yhteiskunnan eettinen järjestelmä sisältää sosiaalisen vuorovaikutuksen kautta syntyneitä arvoja, jotka välittyvät oppilaille koulun kautta. Koulukasvatukseen heijastuvat kansainväliset, kansalliset ja paikalliset arvot, poliittiset ja uskonnolliset ideologiat, kasvatustilfilosofiaan liittyvät näkemykset ja myös kollektiivinen piilotajunta (ks. esim. Lahdes 1991, 12 ja Räsänen 1993, 147 - 156). Olen kuvannut erilaisten arvojen välittymistä koulukasvatukseen sekä niiden vaikutusta eettiseen arvokasvatukseen seuraavasti:



**KUVIO 5. Erilaisten arvojen välittyminen kouluun ja koulun kasvatusvastuu**

Koulun kasvatusvastuu dokumentoituu opetussuunnitelmassa, jolla on tärkeä periaatteellinen merkitys koulun opetus- ja kasvatustyössä. Rinteen (1987) määritelmän mukaan opetussuunnitelma on "tulevien sukupolvien kansalaissosialisaation ja kulttuurisen adaptaation yhteiskunnallisen määrittelyn dokumentti. Opetussuunnitelmissa ilmaistaan tulevan kansalaisen ominaisuuksiksi operationalisoitu valtion tahto yhteiskunnan kehityssuunnasta." (Rinne 1987, 95 - 96, 102.)

Opetussuunnitelman pohjalta nouseva eettinen kasvatus toteutuu käytännössä opettajan ja oppilaan välisessä *vuorovaikutuksessa* ja monien *oppiaineiden* sisällöissä. Tarkastellessaan koulun eettistä kasvatustehtävää Kutnick (1992) kiinnittää huomiota mm. koulun vastuuseen kulttuuriarvojen lujittamisessa, ihmissuhteiden merkitykseen, sovittuihin hyviin tapoihin, vastavuoroisuuteen ja opettajan mahdollisuuksiin johdattaa oppilaita moraalisiin kokemuksiin koulussa. (Kutnick 1992, 45 - 46.)

Koulun eettinen kasvatus saatetaan kokea moniarvoisessa ja liberaalissa yhteiskunnassa myös ongelmaksi. Ei ole välttämättä helppoa määritellä mihin saakka koulun kasvatusvastuu voi tai pitää ulottua etiikan alueella. Starratt (1994) on rakentanut koulun eettisen kasvatuksen perustaksi moniulotteisen etiikan (the multidimensional ethic) mallin, joka pyrkii ylittämään yhteiskunnan arvopluralismin ja monikulttuurisuuden aiheuttamat ongelmat. Starrattin mukaan eettisen kasvatuksen perustaa luotaessa on tärkeää esittää seuraavia kysymyksiä: Mitä ihmissuhteemme meiltä edellyttävät? Kuinka hallitsemme itseämme? Kuka kontrolloi, oikeuttaa ja määrittelee käyttäytymistä? Näiden kysymysten pohjalta Starratt päätyy siihen, että etiikan lähtökohdaksi on koulussa otettava kolme asiaa: välittäminen (caring), oikeudenmukaisuus (justice) ja kriittisyys (critique). (Starratt 1994, 56.)

Koulun kasvatustehtävä on nähtävä myös opettajan ammattitaitoon ja -etiikkaan liittyvänä haasteena. Lindqvist (1985) korostaa ammattietiikassa asiantuntemuksen, tiedon ja eettisen vastuun välistä yhteyttä. Hänen mukaansa asiantuntemus ja pätevyys ovat olennainen osa eettistä vastuuta. Asiantuntijalla on eettinen velvollisuus tietää, mitä hän tekee ja miten toimenpiteet vaikuttavat. Tässä merkityksessä etiikka ei ole mikään irrallinen lisäke asiantuntemukseen, vaan haaste elämän ja oman alan yhä tarkempaan ymmärtämiseen. (Lindqvist 1985, 47.)

Etiikka liittyy läheisesti vastuullisuuteen. Lucas (1993) kiinnittää vastuullisuuden käsitteessä huomion kolmeen tärkeään näkökohtaan. Ensiksi, *virkaan ja asemaan liittyy aina tiettyä valtaa, joka edellyttää vastuullisuutta*. Erilaisilla virkamiehillä on erilaisia velvoitteita ja tehtävästä riippuen myös erilainen vastuu. Toiseksi, vastuullisuutta ei edellytetä ainoastaan teoista ja niiden seurauksista, vaan myös siitä mitä on jätetty tekemättä. Tällöin puhutaan negatiivisesta vastuullisuudesta. Kolmannek-

si, vastuullisuus eroaa aineellisesta objektista siinä, että se voidaan jakaa usean ihmisen kesken ilman että vastuu vähenee keneltäkään. Kun vastuu jaetaan useamman kesken, on kysymyksessä kollektiivinen vastuu. (Lucas 1993, 53, 75 - 77, 183 - 187.)

Heller (1988) puolestaan erottaa vastuullisuuden käsitteessä kaksi suuntaa: *menneisyyteen ja tulevaisuuteen suuntautuvan vastuullisuuden*. Hänen mukaansa menneisyyteen suuntautuva vastuullisuus on yksilöllistä ja yleistä siinä mielessä, että jokainen on vastuussa omasta toiminnastaan tai tekemättä jättämisestään. Tulevaisuuteen suuntautuva vastuullisuus on luonteeltaan erityistä, ja siinä toimija voi olla monikolminen. Tulevaisuuteen liittyvä vastuullisuus on yhteydessä tiettyyn asemaan ja tämän aseman mukanaan tuomaan vastuuseen. Jos asema on institutionaalinen, velvollisuudet ilmaistaan konkreetteina normeina ja sääntöinä. Jos asema ei ole institutionaalinen, velvollisuudet on määritelty vain väljästi, mutta ne ovat silti olemassa. Esimerkkinä tulevaisuuteen suuntautuvasta vastuullisuudesta Heller mainitsee laivan kapteenin, joka on vastuussa jokaisesta laivan matkustajasta. (Heller 1988, 68 - 69.) Edellä olevasta Lucaksen ja Hellerin vastuullisuuskäsityksestä voidaan tehdä seuraavia *koulun eettiseen kasvatustuuseen* liittyviä johtopäätöksiä:

1. Opettajalla on virka-asemansa ja tehtävänsä perusteella eettinen vastuu kasvatuksesta.
2. Opettaja voi olla kasvatuksellisesti vastuussa myös sellaisesta, mitä hänen virka-asemansa perusteella olisi pitänyt tehdä, mutta mitä hän on jättänyt tekemättä.
3. Koulussa vallitsee kollektiivinen kasvatustuuseen, joka ei kuitenkaan poista tai vähennä yksittäisen opettajan henkilökohtaista vastuuta.
4. Koulun kasvatustuuseen suuntautuu sekä menneisyyteen (millaisia ihmisiä koulun entisistä oppilaista on tullut) että tulevaisuuteen (millaisia ihmisiä koulun nykyisistä oppilaista tulee).

### 2.3 Opetussuunnitelma ja eettinen diskurssi

Opetussuunnitelman tulisi olla koulukasvatuksessa kaiken toiminnan lähtökohta. Termiä opetussuunnitelma ja sen lukuisia lähikäsitteitä on vaikea määritellä, koska eri maissa näitä käsitteitä käytetään eri tavoin. Opetussuunnitelmasta on esitetty

runsaasti erilaisia määritelmiä, mutta niitä kaikkia on myös perustellusti kritisoitu (ks. esim. Atjonen 1985, 13). Yleispätevän opetussuunnitelman määrittelyn aikaansaaminen on osoittautunut hankalaksi tehtäväksi ja esimerkiksi Atjonen (1993, 68) on vakuuttunut, "ettei dynaamista opetussuunnitelman käsitettä voida puristaa yhden määritelmän muottiin". Malinen (1992, 28) puolestaan on esittänyt, että "opetussuunnitelma on parasta määritellä käyttötilanteen mukaan".

Historiallisesti opetussuunnitelma-käsitteen taustalta voidaan löytää kaksi käsitettä, jotka ovat levinneet kansainväliseen kielenkäyttöön. Termi *curriculum* viittaa lapsen oppimiskokemusten kokonaisvaltaiseen suunnitteluun ja sillä tarkoitetaan samalla asiakirjan taustalla olevia oppimisen filosofisia ja pedagogisia periaatteita. Herbartin systemaattiseen kasvatukseen liittyneet käsitteet *Lehrplan* puolestaan tarkoittaa sellaista opetussuunnitelman laadintaa, joka tapahtuu oppiaineiden ja oppiaineiden välisessä, järjestämisen ja esittämisen näkökulmasta. Lisäksi opetussuunnitelmateoriassa puhutaan opetussuunnitelman *determinanteista* sen mukaan mihin opetussuunnitelmaa laadittaessa kiinnitetään erityisesti huomiota ja mikä on sen laadinnan korostunut lähtökohta. Opetussuunnitelman determinantteja ovat yhteiskunta, oppilas ja oppiaine. (Ks. Atjonen 1985, 16 - 17; Atjonen 1993, 114; Malinen 1977, 16 - 19.)

Kun opetussuunnitelma-ajattelua pyritään kuvaamaan kokonaisuutena, siinä voidaan erottaa toisistaan: 1) kirjoitettu opetussuunnitelma, 2) tarkoitettu opetussuunnitelma, 3) toimeenpantava ja toimeenpantu opetussuunnitelma sekä 4) koettu ja toteutunut opetussuunnitelma (Kangasniemi 1985, 12; ks. myös Kari 1991, 80 - 81; Kosunen 1994, 90).

Tässä tutkimuksessa keskitytään kirjoitetun ja tarkoitettun opetussuunnitelman tarkasteluun. Tutkimus liittyy *Lehrplan*-traditioon sikäli, että siinä saksalaisen hengentieteellisen ajattelun mukaisesti kiinnitettiin erityistä huomiota kasvatuksen päämääriin (vrt. Malinen 1977, 18). Toisaalta opetussuunnitelma nähdään tässä laajana *curriculum*-tradition mukaisena asiakirjana, jossa on olennaista arvokasvatuksen kokemuksellisten ja filosofisten lähtökohtien ymmärtäminen.



Opetussuunnitelma on sidoksissa monin eri tavoin etiikkaan ja arvoihin. Kuten Beauchamp (1981) on todennut, opetussuunnitelma ei voi sisältää kaikkia kulttuurin elementtejä. Sen vuoksi opetussuunnitelman laadinnan ensisijaisena perusongelmana on päättää mitä koulussa tulisi opettaa. Tämä on selvä arvokysymys, jota ei voida ratkaista empiirisin keinoin. Päättäessään mitä tietoja, taitoja ja arvoja koulussa tulee opettaa, opetussuunnitelman laatijat tekevät samalla tärkeän arvovalinnan. (Beauchamp 1981, 91.)

Opetussuunnitelmaan kohdistuu vaikutuspyrkimyksiä useilta eri tahoilta: historiallisesta traditiosta, koululainsäädännöstä, keskushallinnon koulutuspolitiikasta, perheistä, koulusta, alakulttuureista ja oppilaasta itsestään (Brennan 1985, 23). Lawton (1975) on kuvannut opetussuunnitelman laatimisen tapahtuvan seuraavien vaiheiden kautta:

1. Filosofisten kysymysten pohdinta (kasvatustavoitteet, tiedon rakenne ja tärkeys).
2. Sosiologisten ja yhteiskunnallisten kysymysten pohdinta (yhteiskunnan luonne ja muutostarpeet).
3. Kulttuurin elementteihin liittyvä valinta, jossa määritellään tavoitteet, sisällöt, painopistealueet ja tärkeysjärjestys.
4. Psykologisten kysymysten ja teorioiden pohdinta (oppiminen, opetus, kehitys).
5. Opetussuunnitelman rakenne ja organisointi. (Lawton 1975, 85.)

Opetussuunnitelmaprosessin ensimmäisenä tehtävänä on tunnistaa ja määritellä arvoisällöt, asenteet, uskomukset, ihanteet ja käsitteet, jotka opetussuunnitelmaan täytyy sisällyttää. Tällöin voidaan erottaa toisistaan *välinearvot*, joiden ajatellaan johtavan tavoiteltavaan päämäärään, sekä *itseisarvot*, jotka ovat päämääriä itsessään. Opetussuunnitelma käsittää lisäksi kaksi arvoulottuvuutta: sisällölliset (päämäärinä ilmaistut) *arvokäsitteet* ja arvostamisen *prosessin*, jonka kautta oppilaat omaksuvat arvoja ja oppivat hallitsemaan omaa käyttäytymistään. On huomattava, että erilaiset arvoteoriat johtavat opetussuunnitelman laatimista käytännössä eri suuntiin. (Beauchamp 1981, 92 - 93, 101 - 105.)

Kari (1991) on opetussuunnitelman ominaisuuksia tarkastellessaan todennut, että opetussuunnitelma sisältää eksplisiittisesti tai implisiittisesti jonkinlaisen käsityksen opettajan kontrolloivasta roolista. Tapa, jolla opettaja kontrolloi oppilaita, heijaste-

lee yhteiskunnan sosiaalisen kontrollin vallitsevia menetelmiä. (Kari 1991, 84 - 85.) Opetussuunnitelmaan liittyvässä ihmiskäsityksessä oppilas nähdään ainakin tietyissä rajoissa vapaana olentona, jota voidaan pitää vastuullisena teoistaan ja valinnoistaan (vrt. Lindqvist 1978, 21; Hirsjärvi 1985, 77).

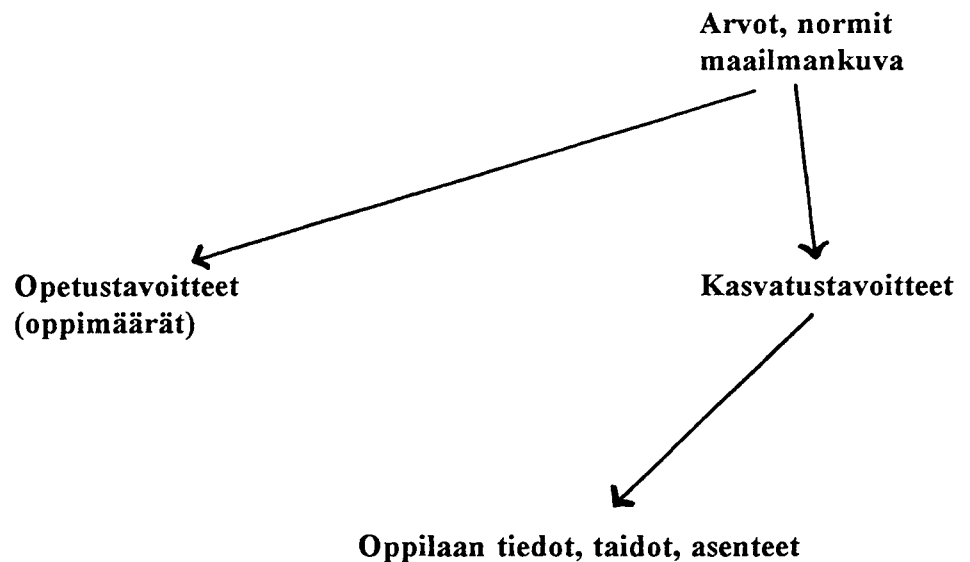
Rinne (1987) on tarkastellut perusteellisesti opetussuunnitelman merkitystä historialliseen aikaan ja paikkaan sekä yhteiskuntarakenteisiin sitoutuvana asiakirjana, joka toimii kouluinstituution ohjaamisen välineenä. Linaan seuraavassa tiivistäen Rinteen näkemyksiä:

- Opetussuunnitelma on keskeinen koulutus suunnittelun ja sitä kautta yhteiskuntasuunnittelun väline.
- Opetussuunnitelmat syntyvät poliittisten ja muiden intressiristiriitojen välisten taistelujen tuloksina.
- Opetussuunnitelmat edustavat aina myös yhteiskunnan sosiaalisen eliitin ideologioita ja näkemystä tahdotusta tulevaisuudesta.
- Opetussuunnitelmat eivät omaa lainsäädännöllistä pakottavaa valta-asemaa, mutta ne ovat ohjeellisia asiakirjoja.
- Opetussuunnitelmissa valtio määrittää lapsille sopivat ja oikeat tiedonvälitteet, maailmankuvat, arvovälitteet, moraaliset ratkaisut, opetusmenetelmät ja sosiaaliset hallintasuhteet. Opetussuunnitelmassa lyödään lukkoon sosiaalisesti muodostettu normi mallikansalaisuudesta ja tähän normaaliin mallikansalaisuuteen johtavasta tiestä.
- Opetussuunnitelma on skenaario, joka puhuu kaikille yhteisestä tulevaisuuden yhteiskunnasta sekä tähän yhteiskuntaan tuotettavista ideaalisista ihmisistä.
- Opetussuunnitelmakoodi kuvaa niitä ideologisesti ja yhteiskunnallisesti määräytyneitä periaatteita, jotka tiivistävät opetussuunnitelman lähtökohdat ja pyrkimykset. Opetussuunnitelmakoodien murrokset ja muutokset liittyvät yhteiskunnallisiin rakennemuutoksiin. (Rinne 1987, 95 - 109; ks. myös Kari 1991, 83.)

Kuten Rinteen tekstistä ilmenee opetussuunnitelman perusluonteen ja painotusten mukaisesti puhutaan historiallisesti erilaisista *opetussuunnitelmakoodista*. Opetussuunnitelmakoodit heijastavat kasvatusajattelun sisäisiä periaatteita, mutta niillä on myös tietty yhteys kasvatuksen ulkoisiin yhteiskunnallisiin edellytyksiin. Englund

(1986, 106) mainitsee esimerkkeinä tällaisista opetussuunnitelmakoodeista klassisen, realistisen ja moraalisen opetussuunnitelmakoodin.

Suomen lainsäädännössä ja opetussuunnitelmissa on ollut tapana esittää *kasvatus* ja *opetus* rinnakkain määriteltäessä yleisesti koulun tehtäviä. Tällöin ei kuitenkaan haluta erottaa kasvatus- ja opetustavoitteita, vaan opetus käsitetään osaksi kasvatusta. Rinnakkainasettelussa esitetään erikseen yleistavoitteet kasvatustyölle (arvot, normit, maailmankuva jne.) ja erikseen opetustyölle (aineittaiset oppimäärät, kurssin tavoitteet jne.). Kasvatustavoitteet ovat luonteeltaan yleisiä ja niiden pitäisi olla hallitsevina valittaessa ja käsiteltäessä oppiainesta. Kokonaisuudessaan tästä muodostuu seuraavan kuvion mukainen tavoitteiden tulkintaprosessi:



KUVIO 6. Tavoitteiden tulkintaprosessi (Malinen 1992, 49)

Vaikka koululainsäädännössä ja opetussuunnitelmissa koulutyön tavoitteet onkin perinteisesti ilmaistu kuviossa esitelyllä tavalla, antaa kuvio helposti virheellisen kuvan opetuksen sisällöllisten tavoitteiden ja arvoihin liittyvien kasvatuksellisten tavoitteiden erillisyydestä. Todellisuudessa kysymyksessä on yksi ja sama prosessi.

Opetussuunnitelmien arvot ja tavoitteet voivat painottua lähtökohdiltaan ainakin neljällä eri tavalla: Keskeisenä lähtökohtana voi olla (1) kulttuurin siirtäminen, (2) lapsikeskeisyys, (3) yhteiskunnallinen rekonstruktio ja (4) taloudellis-tekninen orien-

taatio. (Bottery 1990, 6 - 16.) Kulttuurin siirtäminen tarkoittaa eettisessä kasvatuksessa yhteiskunnan perinteisen tapakulttuurin ja moraalisen normiston välittämistä sellaisenaan oppilaille. Lapsikeskeisyys merkitsee oppilaan omien kokemusten ja käsitysten ottamista lähtökohdaksi kasvatuksessa. Yhteiskunnallinen rekonstruktio painottuu puolestaan sellaisten eettisten asenteiden ja käyttäytymistapojen luomiseen, joiden avulla voidaan toteuttaa yhteiskunnallisia uudistuksia.

Opetussuunnitelman kasvatuspäämääriä voidaan tarkastella myös Hirsjärven (1992) tavoin seuraavien keskeisten ulottuvuuksien valossa:

Yleinen	-	Erityinen
Sosialisaatio	-	Personalisaatio
Traditio	-	Reformaatio

Kasvatuksen päämäärä asetetaan aina johonkin dimensiolla yleinen - erityinen. Eettiseen kasvatukseen liittyen kysymys on silloin siitä, missä määrin oppilas halutaan kasvattaa muiden kanssa samanlaiseksi ja missä määrin hän voi kehittyä erilaiseen suuntaan. Dimensiolla sosialisaatio - personalisaatio on kysymys arvokasvatuksen painopisteen asettamisesta joko yhteisöön tai persoonallisuuden kehittymiseen. Kolmas dimensio traditio - reformaatio viittaa siihen, missä määrin kasvatuksen päämääräksi asetetaan kulttuurin arvojen säilyttäminen ja missä määrin niiden uudistaminen. (Ks. Hirsjärvi 1992, 53.)

Tutkittaessa opetussuunnitelmien eettisiä kasvatustavoitteita tarkastellaan itse asiassa erilaisia käsityksiä hyveistä. MacIntyre (1985) on määritellyt historiallisen analyysin pohjalta kolme erilaista tapaa, jolla hyve on historian aikana ymmärretty. Sen mukaan hyve on voinut olla ominaisuus, joka (1) auttaa yksilöä täyttämään *sosiaalisen roolinsa*, (2) auttaa yksilöä pääsemään kohti erityistä ihmisen *päämäärän* (*kreik. telos*) saavuttamista ja (3) voi olla hyödyllinen *menestyksen* saavuttamisessa. (MacIntyre 1985, 185.)

Hyveen käsite liittyy opetussuunnitelmassa läheisesti *kasvatustiedon* käsitteeseen. Opetussuunnitelmassa tavallaan dokumentoidaan kasvatusyhteisön kollektiivinen kasvatustieto. Wileniuksen (1975, 26 - 38) tunnetun määritelmän mukaan kasvatus-

tiedolla tarkoitetaan kasvattajan tietoa toimintansa *päämääristä*, kasvutapahtuman (mm. lapsen kehitysvaiheen) *tilanteesta* ja kasvatuksen *menetelmistä*. Nämä samat näkökohdat ovat relevantteja myös opetussuunnitelman eettistä sisältöä tutkittaessa.

Edellä on tarkasteltu monipuolisesti eettiseen kasvatukseen liittyviä käsitteitä ja näkökulmia. Tutkimuksen kannalta keskeisiä käsitteitä *eettinen kasvatus* ja *eettinen diskurssi* ei kuitenkaan ole vielä määritelty. Muotoilen Jerosen, Kaikkosen ja Räsäsen (1994, 6) esittämän määritelmän pohjalta oman määritelmäni seuraavasti:

*Eettinen kasvatus tarkoittaa tässä tutkimuksessa koulun opetussuunnitelmaan kirjattua kasvatuksellista toimintapyrkimystä, joka tähtää arvojen ja normien siirtämiseen, yksilön arvojen selkeyttämiseen tai moraalisten ongelmien yhteiseen tiedostamis- ja ratkaisuprosessiin, jonka päämääränä on eettisen vastuun lisääminen.*

Kuten Takala (1997) on todennut eettinen opetus ja kasvatus voidaan tarvittaessa erottaa vielä käsitteinä toisistaan. Tällöin voidaan ajatella, että *eettinen opetus* on symbolitasolla (esimerkiksi kouluaineissa, oppikirjoissa, opettajan puheessa) tapahtuvaa käsitysten siirtämistä siitä, mikä on hyvää ja oikeaa, mikä pahaa ja väärin. *Eettinen kasvatus* sen sijaan suoritetaan todellisissa sosiaalisissa tilanteissa, joissa esimerkiksi moraalinormeja on rikottu. (Takala 1997, 47.) Tämän määritelmän mukaan käsillä oleva tutkimus painottuisi enemmän eettisen opetuksen puolelle, koska kysymys on opetussuunnitelmaan kirjatusta arvokäsityksistä. Tässä eettinen kasvatus nähdään kuitenkin kokoavana yläkäsitteenä, joka pitää sisällään opetussuunnitelman eettiset kasvatustavoitteet ja opetuksen sisällöt (= eettinen opetus) samoin kuin opettajan kasvatuksellisen toiminnan ja moraalisen ohjauksen.

Eettisessä kasvatuksessa pyritään vaikuttamaan oppilaisiin, ja sen vuoksi se on tärkeää erottaa indoktrinaation käsitteestä. *Indoktrinaatio* on vaikuttamistapa, jossa haluttuja näkemyksiä ja asenteita pyritään siirtämään toiseen ihmiseen. Indoktrinaatio eroaa eettisestä kasvatuksesta siten, että indoktrinaatiossa vastaanottaja ei ole tietoinen "opetuksen" varsinaisesta sisällöstä, merkityksestä ja seurauksista. Opetuksen ja indoktrinaation ero havaitaan vertaamalla niitä toisiinsa sisällön, tarkoituksen, menetelmien ja käytettyjen kontrollointitapojen suhteen. (McClellan 1976, 139 - 144; Puolimatka 1995, 138 - 165.)

Toinen tämän tutkimuksen keskeinen peruskäsite on *diskurssi*. Diskurssilla viitataan merkitysvälitteiseen kielenkäyttöön ja puhetapaan, joka on erottamaton osa sosiaalista todellisuutta erilaisissa konteksteissa. Keskeistä diskurssien tutkimisessa (diskurssianalyysissa) on nimenomaan kielen tärkeä asema todellisuuden ymmärtämisessä ja rakentamisessa. (Ks. esim. Eskola 1995, 288.)

Aaltola (1989) on väitöskirjassaan tarkastellut syvällisesti kielen merkitystä oppimisen ja opettamisen näkökulmasta. Hänen mukaansa *merkityksiä annetaan, opitaan ja opetetaan sosiaalisen toiminnan kautta*. Inhimillisten merkityksien maailma ei jäsenny yksilön päätöksillä, vaan merkityksenannon lähtökohtana on - Wittgensteinin käsitteitä käyttäen - *yhteiset kielipelit ja elämänmuodot*, joissa olemme jäseninä. Näin kielen ja ajattelun toiminta on kietoutunut inhimilliseen toimintaan, jossa opimme merkityksiä. Aaltolan sanoin: "En voi yksinani saada sanojani merkitsemään, mitä haluan niiden merkitsevän. Voin käyttää niitä merkityksellisesti vain, jos toiset ihmiset voivat ymmärtää, kuinka käytän niitä." (Aaltola 1989, 177, 204, 226.)

Lehtosen (1996) mukaan diskurssilla tarkoitetaan yhtäältä sitä vuorovaikutuksellista prosessia, jossa merkityksiä tuotetaan ja toisaalta tämän prosessin lopputulosta. *'Diskurssin' käsite sisältää ajatuksen siitä, että merkitykset eivät ole koskaan abstrakteja, vaan ne tuotetaan sosiaalisissa, historiallisissa ja institutionaalisissa yhteyksissä*. Reaalisesti tuotettavat merkitykset ovat rajallisia, koska niitä säätelee ja vakiinnuttaa tietyssä aikana tietyssä paikassa vallitseva sosiaalisten suhteiden verkosto, joka itse representoituu eri diskurssien välityksellä. (Lehtonen 1996, 69 - 70.)

Näihin teoreettisiin lähtökohtiin viitaten määrittelen eettisen diskurssin tässä tutkimuksessa seuraavasti:

*Eettisellä diskurssilla tarkoitetaan hyvään ja pahaan, oikeaan ja väärään sekä vastuullisuuteen liittyvää kielenkäytön muotoa, joka sosiaaliseen ja vuorovaikutukselliseen yhteyteen liittyvänä tekee kielen eettisen merkityksen ymmärrettäväksi ja samalla rakentaa eettistä todellisuutta ihmisten mielissä.*

Opetussuunnitelma on tässä mielessä *diskursiivinen asiakirja*, jonka sisällöstä tärkeän osan muodostavat monitasoiset eettiset diskurssit.

## 2.4 Aikaisemmat tutkimukset

Suomessa on koulun eettistä kasvatusta tutkittu varsin vähän, vaikka sitä on yleensä pidetty koulukasvatuksessa tärkeänä. Erityisesti opetussuunnitelmien eettisiin tavoitteisiin liittyvät tutkimukset ovat meillä harvinaisia. Osa opetussuunnitelmiin, arvoihin, asenteisiin, opettajan toimintaan sekä kasvatuksen historiaan ja filosofiaan liittyvästä kasvatustieteellisestä tutkimuksesta sivuaa kuitenkin myös eettistä kasvatusta. Tähän tutkimukseen liittyvät historiallisina opetussuunnitelmatutkimuksina selvimmän Iisalón (1984), Peltosen (1979), Rinteen (1984) ja Simolan (1995) tutkimukset. Tähtinen (1992) teki tutkimusotteeltaan hyvin samanlaisen tutkimuksen, joka kohdistui pikkulasten kasvatuserityksien ja -suuntausten lähtökohtien muutoksiin Suomessa 1850 - 1989. Lisäksi 1900-luvun suomalaisen kasvatustieteen kokonaiskuvaa täydentävät Suutarisen (1992) herbartilaisuutta käsittelevä väitöskirja sekä Päivänsalón (1971), Kuikan (1992) ja Iisalón (1989) kasvatushistoriaamme valaisevat yleisteokset.

Taimo Iisalón tutkimus (1984) kohdistui Suomen oppikoulun opetussuunnitelmiin vuosina 1890 - 1920. Tutkimuksessaan Iisalo analysoi myös koulun eettiseen kasvatukseen liittyneitä käsityksiä ja niiden muutoksia. Iisalón mukaan koulujärjestyksen säätämisen aikoihin (1872) elettiin ns. yhtenäiskulttuurin aikaa, jolle oli tunnusomaista pitkälle yhtenäinen kaikkien kansankerrosten hyväksymä moraalinen normisto. Koulun oli valvottava oppilaan käyttäytymistä sekä koulussa että koulun ulkopuolella. Koulujärjestys luetteli suuren joukon oppilaille asetettuja käyttäytymisnormeja ja edellytti kotien hyväksyvän samat normit. Oppilaan käyttäytymiselle annetut normit esitettiin oppilasta velvoittavina. Koulun ei pitänyt niitä varsinaisesti opettaa, niiden valvominen riitti. Oppilaan käyttäytymisen ohjaaminen, siis pohjimmiltaan tahdon kehittäminen, oli koululle ensi sijassa koulukuriin nivottu tehtävä. (Iisalo 1984, 161.)

Tämä tilanne moraalisten käyttäytymissääntöjen osalta säilyi entisenlaisena vielä 1880-luvun lopullakin, jolloin suomalainen yhtenäiskulttuuri muuten alkoi murentua. Yhtenäiskulttuurin hajotessa olivat kristillisen moraalin ja sitä varsin pitkälle tukeneen 1800-luvun idealismin ajatukset laajalti hyväksytyjä. Ajatus valistuneesta, kansallisia arvoja kunnioittavasta, korkeita eettisiä periaatteita noudatta-

vasta yhteistyökykyisestä ja kansakuntaansa palvelevasta sivistyneistöstä oli ideaali, josta ei juurikaan vallinnut erimielisyyttä. Uusien ajatussuuntien päähuomio keskittyikin vain kysymyksiin koulun mahdollisuuksista toimia niin, että opetus vaikuttaisi koko persoonallisuuteen. (Iisalo 1984, 164, 168 - 169.)

Iisalonen tutkimuksen mukaan käsitykset oppikoulun siveellisestä kasvatustehtävästä näyttävät selvästi muuttuneen vasta 1920-luvulla. Koulun ja kodin työnjako oli käynyt vanhentuneeksi. Monimuotoinen järjestöelämä ja sen piirissä syntyneet alakulttuurit olivat selvästi murentamassa yhtenäiskulttuurin ajoilta periytynyttä siveellisen kasvatuksen järjestelmää. Opettajat valittivat, että "koulu vähitellen jääpi ainoastaan hyvin pieneksi tekijäksi oppilaan siveellisen luonteen muodostamisessa". (Iisalo 1984, 163.) Tutkimuksessa käsitellään oppikoulun aatehistoriallista siirtymävaihetta uushumanismista herbartilaisuuteen (siveellinen luonteenkasvatus) ja reaalista hyötyä korostavaan pedagogiikkaan. Oppikoululla oli vuosisadan alussa hyvin toisenlainen asema ja merkitys kuin kansakoululla ja siksi Iisalonen tutkimus ei ole ilman varauksia hyödynnettävissä kansakoulukasvatuksen tarkasteluun. Se luo kuitenkin yleistä aatehistoriallista kehystä (1890 - 1920) myös oppivelvollisuuskoulun eettisen kasvatuksen tutkimiseen.

Rinne tarkasteli väitöskirjatutkimuksessaan (1984) Suomen oppivelvollisuuskoulun opetussuunnitelmien muutoksia vuosina 1916 - 1970 eli kolmea valtakunnallista opetussuunnitelmaa peruskoulun syntyyn saakka. Rinteen mukaan kukin opetussuunnitelma heijastaa ihmiskäsityksen murrosta. Opetussuunnitelmissa on havaittavissa vähittäistä persoonallisuuden tahto-elementtien syrjäytymistä sekä aineksia, jotka viittaavat ns. rationaalisen opetussuunnitelmakoodin vahvistumiseen. Vuoden 1925 opetussuunnitelmassa oikea ja väärä sekä totuus ovat pohdinnan ulkopuolelta annettuja moraalisisiveellisiä momenteja, jotka nähdään itsestään selvinä ohjauksessa läpäisevinä opetussuunnitelman muokkaamista. Vuoden 1952 opetussuunnitelmassa totuuden käsittäminen on hämärtynyt. Moraali saa implisiittisesti päämäärärationaalisen ja sopimusmoraalin luonteen vailla valtasuhteita. Arvot ja ideologiat siirretään abstraktien "irrationaalisten" päämäärien tasolle. Vuoden 1970 peruskoulun opetussuunnitelmassa moraalinen opetussuunnitelmakoodi heikkenee ja totuus on luonteeltaan intersubjektiivista. Opetussuunnitelmassa siirrytään kohti kulttuuripluralismia. Oppilaat nähdään kasvavina yksilöinä, jotka itse muokkaavat



omat arvonsa ja maailmankuvansa. (Rinne 1984, 326 - 329.)

Analysoidessaan oppivelvollisuuskoulun opetussuunnitelmien sisällöllisiä painotuksia Rinne määrittelee eri aikakausiin liittyvät opetussuunnitelmakoodit seuraavasti:

moraalinen koodi (1881 - 1945),  
kansalaiskoodi (1945 - 1970) ja  
individualistinen koodi (1970 - ).

Jaottelun mukaan aikakautta kansakoulun synnystä toiseen maailmansotaan saakka luonnehtii moraalinen opetussuunnitelmakoodi, jossa koulutettavat kyselemättä pyrittiin siirtämään osallisiksi vallitsevasta uskonnollisesta ja talonpoikaisesta ajattelun- ja toimintatavasta. Työ ja usko olivat opetussuunnitelman keskeiset käsitteet. Aikakautta 1945 - 1970 luonnehtii kansalaiskoodi, jossa opetussuunnitelman legitimaatio haettiin ihmisten yhteisöllisestä reaalisesta maailmasta ja jossa tärkeimmäksi muodostui kasvatusta kansanvaltaan. Edelleen moraaliset ja eettiset kysymykset olivat tärkeitä, mutta nyt koulusta suunniteltiin "pienoisyhteiskuntaa", jossa pohdittaisiin arvokysymyksiä kansakunnan ja valtion premisseistä käsin. Vuonna 1970 opetussuunnitelmakoodi murtuu kohti individualistista koodia, jossa moraaliset pohdinnat vajoavat vapaan yksilön omakohtaisiksi ratkaisuihin. Opetussuunnitelmakoodin muutoksissa näkyy kiintoisana kehityslinjana jumalallisen auktoriteetin väistyminen, kansakunnallisen auktoriteetin nousu ja väistyminen sekä lopulta modernin yksilön esiinnousu. (Rinne 1987, 122 - 123.)

Tähtinen (1992) tarkasteli tutkimuksessaan pikkulasten kotikasvatukseen liittyvien kasvatustaliteettien ja eri aikakausien kasvatussuuntausten lähtökohtien muutoksia 1800-luvun puolivälistä aina vuoteen 1989 saakka. Lähdeaineistona hänellä oli suomenkieliset kasvatustaliteetti- ja hoito-oppaat sekä aikakauslehtiartikkelit. Vuosien 1850 - 1889 Tähtinen nimittää *uskonnollisen kasvatustaliteetin* kaudeksi, jolloin pikkulasten kasvatusta määrittivät lähinnä uskonnolliset näkemykset ja lähtökohdat. Kasvatuksessa korostui lasten totuttaminen tottelevaisuuteen, ylempiensä kunnioittamiseen, hyviin tapoihin ja ahkeruuteen. Tätä seurasi siirtymäkausi vuoteen 1919, jonka aikana lääketieteellinen lähestymistapa nousi vähitellen kasvatukseen liittyvän normiston primääriksi lähtökohdaksi. Myös psykologista kasvatustaliteettia esiintyi

aikaisempaa enemmän. *Lääketieteellisen kasvatustieteiden* kaudeksi Tähtinen määrittelee vuodet 1920 - 1934. Tämän jälkeen seuranneella noin 20 vuotta kestäneellä murroskaudella psykologisten näkemysten vaikutus kasvatukseen lähtökohtana alkoi lisääntyä lääketieteellisen orientaation ohella, kunnes 1950-luvun puolesta välistä alkoi varsinaisesti *psykologisen kasvatustieteiden kausi*. Psykologinen perspektiivi toi kasvatukseen keskiöön sekä emotionaalisen että myöhemmin kognitiivisen alueen kysymykset. Lapsikeskeisyyden lisääntyminen on havaittavissa jo 1910-luvulta lähtien, mutta lapsikeskeisyyden ja psykologisten näkemysten painottuminen näkyy erityisesti 1950-luvulta alkaen. Tämän jälkeen kasvatustekstejä ovat hallinneet normatiivis-maturatiivisen (1950-1975), kognitiivisen (1970- ) ja humanistisen (1980- ) suuntauksen lähtökohdat ja näkemykset. Tähtisen käsityksen mukaan psykologinen kausi jatkuu edelleen 90-luvulla. (Tähtinen 1992, 1 - 2, 221 - 230.)

Peltosen poleemista keskustelua herättänyt väitöskirjatutkimus (1979) käsitteli peruskoulu-uudistuksen ihmiskäsitystä ja sen eettisiä periaatteita. Peltonen analysoi maamme koulunuudistusta vuosina 1956 - 1975 ilmestyneiden komiteamietintöjen pohjalta. Hänen mukaansa uudistuksen alkuvaiheessa oli nähtävissä humanistinen (ja osittain myös kristillinen) ihmiskäsitys, mutta myöhemmin sen tilalle alkoivat tulla naturalistisesta ja marxilaisesta ihmiskäsityksestä peräisin olevat piirteet. Näitä piirteitä yhdisti luontevasti pragmatistinen kasvatusajattelu, joka korosti hyötyä, sopeutuvuutta ja funktionaalisuutta. Kristillisestä ihmiskäsityksestä etäännyksen lisäksi peruskoulu-uudistukselle oli Peltosen mukaan ominaista yhteiskunnan näkyvää kehitystä edustava välineellinen arvomaailma, ihmisen käsittäminen ennen muuta taloudellis-yhteiskunnalliseksi olennoksi, eettisen kasvatuksen niukka sisällöllinen kuvaus ja eettisen kasvatuksen irrottaminen uskonnonopetuksesta. (Peltonen 1979, 131, 207 - 208.) Peltonen (1979, 134) toteaa kokoavasti, että

*eettisessä ja maailmankatsomuksellisessa kasvatuksessa on tapahtunut selkeä painopisteen muutos uskontosidonnaisesta ja yksilön erityisarvoa korostavasta sosiaalis-eettisestä kasvatuksesta kohti maailmankatsomuksellisesti-tieteellistä kasvatusta, jonka luonne määräytyy koulutukselle asetetuista yleisistä yhteiskunta- ja koulutuspoliittisista tavoitteista ja jolle on tunnusomaista yhteiskunnallisuus ja kokonaisvaltaisuus.*

Simola (1995) tarkasteli suomalaista kansanopettajaa valtiollisessa kouludiskurssissa 1860-luvulta 1990-luvulle ja tutki tässä yhteydessä jonkin verran myös opetussuun-

nitelmien kasvatuspäämääriä. Simola kiinnitti huomiota siihen, että 1950-luvulta 1980-luvulle yhteiskunta esiintyy koulun opetussuunnitelmissa päämäärien ja tavoitteiden asettajana ikään kuin tahtovana ja toimivana subjektina. Vuoden 1970 peruskoulun opetussuunnitelmassa usko koulun kasvatus- ja opetusmahdollisuuksiin kasvaa radikaalisti ja tämä optimismi jatkuu 1980- ja 1990-luvuilla. Simolan mukaan 1900-luvun opetussuunnitelmissa tapahtuu muutos yhteiskunnan ja yksilön välisessä suhteessa. Vuosisadan alkupuolella yhteiskunnan etu on kasvatuksen lähtökohtana, mutta peruskouluteksteissä individualistinen yksilö astuu esiin nousten samalla yhteiskunnan edelle koulun legitimoitiperustana. Sotien jälkeen ja erityisesti peruskoulukaudella näyttää koulupuheessa tapahtuvan kolme keskeistä muutosta:

- (1) Koulun olemassaolon perustaksi muotoutuu yksilön hyvä,
  - (2) koulun tehtävän toteutumista takaamaan astuu yksilöllisten tavoitteiden rationaalinen järjestelmä ja
  - (3) koulu oppimisen institutionaalisenä kehyksenä painuu näkymättömiin.
- (Simola 1995, 75 - 78, 110, 112.)

Peltosen ja Simolan käsitys peruskoulun ideologisten lähtökohtien yksilö- ja yhteiskuntapainotteisuudesta näyttää eroavan jossakin määrin toisistaan. Peltonen katsoo, että peruskoulun kasvatustavoitteet johdettiin yhteiskuntapoliittisista tavoitteista ja yksilön erityisarvon sijasta opetussuunnitelmassa korostuu yhteiskunnan tärkeä merkitys. Simolan näkemyksen mukaan kehitys on kulkenut 1900-luvulla päinvastaiseen suuntaan: yksilön hyvä on noussut opetussuunnitelmissa yhteiskunnan edelle. Peltosen ja Simolan näkemysten eroa saattaa osaltaan selittää se, että Peltosen lähestymistapa on erilainen kuin Simolalla. Lisäksi Peltonen tarkasteli vain peruskoulu-uudistuksen ja opetussuunnitelman laadinnan alkuvaihetta kun taas Simolan aineistoon sisältyivät myös 80- ja 90-lukujen opetussuunnitelmat.

Aikaisemmat tutkimukset lähestyvät opetussuunnitelmien eettisiä kasvatustavoitteita erilaisista lähtökohdista. Niiden sekä muun käytettävissä olevan kirjallisuuden (esim. Iisalo 1989, Kuikka 1991, Päivänsalo 1971) pohjalta voidaan hahmottaa yleiskuvaa 1900-luvun kasvatushistoriallisista aikakausista. Historiallisten aikakausien korostaminen on tärkeää, jotta havainnot voitaisiin sijoittaa omaan aikaansa ja jotta niillä olisi oikea tulkintakehys. Kirjallisuuden pohjalta voidaan jäsentää seuraavia eri aikakausille tunnusomaisia piirteitä 1900-luvun kehityksessä:

TAULUKKO 2. Yhteenvetoa 1900-luvun kasvatustajatteluun painotuksista

<p><b>VUOSISADAN ALKU</b> 1900 - 1945</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- yhtenäiskulttuurin hajoaminen alkanut</li> <li>- pikkulasten kasvatuksessa uskonnollinen moraliteetti muuttuu lääketieteelliseksi</li> <li>- kristillinen humanismi ja etiikka edelleen koulu-kasvatuksen lähtökohtana</li> <li>- lujan siveellisen luonteen kasvatusta tärkeä tavoite (vrt. herbartilaisuus)</li> <li>- eettinen totuus valmiiksi annettuna</li> <li>- vahva suomalaiskansallinen kulttuuri</li> <li>- kasvatuskysymysten filosofinen pohdinta</li> <li>- vähitellen kasvatuksen psykologista tarkastelua 1910-luvulta alkaen</li> <li>- reformipedagogiikan oppilaskeskeiset ajatukset ja kokonaisopetus (1920 -)</li> </ul>
<p><b>SODAN JÄLKEINEN AIKA</b> 1945 - 1970</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- kansalaiskasvatusta tärkeää kansakunnan yhtenäisyyden ja demokratian kannalta</li> <li>- arvokysymysten pohdinta yhteiskunnan kokonaisuuden näkökulmasta</li> <li>- koulun näkeminen pienois-yhteiskuntana (vrt. Dewey)</li> <li>- sosiaalinen kasvatusta kasvatuksen osa-alueeksi (Soininen)</li> <li>- kasvatuksen empiirinen tutkimus ja erityisesti psykologinen tieto nousee tärkeäksi lähtökohdaksi</li> <li>- kasvatustieteiden ja didaktiikan asema vahvistuu</li> </ul>
<p><b>PERUSKOULUAIKA</b> 1970 -</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- yhteiskunnan arvomaailman hajoaminen</li> <li>- yhtenäisyyden korostamisesta siirrytään erilaisuuden ja omaleimaisuuden korostamiseen (moniarvoisuus)</li> <li>- individualismi ja yksilöllisyys</li> <li>- voimakas kansainvälistyminen</li> <li>- opetussuunnitelmien laadinnassa painopiste siirtyy valtakunnan tasolta paikallisdemokratian mukaisesti kunnan ja koulun tasolle</li> </ul>

Aikaisempien tutkimusten pohjalta on edellä luotu väljä historiallinen kuva kasvatustajattelen kehityksestä tällä vuosisadalla. Kasvatuksen eettisten tavoitteiden näkökulmasta aikaisemmat tutkimukset ovat kuitenkin monessa suhteessa yksipuolisia. Iisalo (1984) on tutkinut lähinnä oppikoulua. Rinteen (1974) tutkimus yltää vain vuoteen 1970 ja on otteeltaan kasvatussociologisesti painottunut. Tähtisen (1992) tutkimus kohdentuu alle kouluikäisiin pikkulapsiin ja Peltosen (1979) tutkimuksessa tarkastellaan suhteellisen lyhyttä peruskoulun alkuun liittyvää ajanjaksoa. Simolan (1995) väitöskirjassa eettisille kasvatustavoitteille suunnataan vain rajoitetusti huomiota muuten laajassa aineistossa. Suomesta puuttuu yhtenäinen tutkimus, joka selvittäisi oppivelvollisuuskoulun eettisten kasvatustavoitteiden luonnetta ja muu-  
tosta koko 1900-luvulla.

Tämä tutkimus rakentuu jatkona erityisesti Rinteen (1984), Simolan (1995) ja Tähtisen (1992) tekemille tutkimuksille. Keskityn tässä kuitenkin tarkemmin opetussuunnitelman eettisiin kysymyksiin ja pyrin tarkastelemaan niitä filosofisesti syvemmällä otteella. Rinteen opetussuunnitelmatutkimukseen verrattuna tämä tutkimus kattaa aikahistoriallisesti pitemmän kauden liittäen mukaan myös 1980- ja 1990-luvun opetussuunnitelmauudistukset. Pyrin näin hahmottamaan kokonaiskuvaa oppivelvollisuuskoulun opetussuunnitelmien eettisestä diskurssista koko tämän vuosisadan ajalta.

### **3 TUTKIMUSTEHTÄVÄ**

#### **3.1 Tutkimuksen ongelmat**

Koulun eettistä kasvatusta voidaan tarkastella monella eri tasolla. Näkökulma voi vaihdella oppilaan moraaliajattelun kehityksestä koko yhteiskunnan eettiseen järjestelmään ja filosofisista arvoista käytännön kasvatustoimintaan. Tutkimustehtävääni liittyen olen jäsentänyt koulun eettisen kasvatuksen tarkastelutasoja seuraavasti:

Yhteiskunnan arvot, aatteet ja ideologia	KULTTUURIKONTEKSTIN TASO
Koululainsäädäntö, opetussuunnitelmat, pedagoginen kirjallisuus yms. tekstiaineisto	PEDAGOGISEN TEKSTIN TASO
Koulun kasvatuskäytäntö	OPETTAJAN TOIMINNAN TASO
Koulukasvatuksen vaikutukset	TULOSTEN ARVIOINNIN TASO

#### KUVIO 7. Eettisen kasvatuksen tarkastelutasot

Tämä tutkimus rajoittuu kahdelle ylimmälle tasolle, jolloin tutkimuksen filosofinen ja aatehistoriallinen luonne korostuu. *Tutkimuksen tarkoituksena on tuoda esiin 1900-luvulla vallinneet käsitykset oppivelvollisuuskoulun eettisestä kasvatustehtävästä ja -vastuusta.* Aihetta tutkitaan analysoimalla 1900-luvun opetussuunnitelmia sekä muutamia tutkimustehtävään läheisesti liittyviä komiteanmietintöjä ja pedagogisia teoksia. Samalla tutkimusaihe liitetään laajempaan yhteiskunnalliseen ja historialliseen kontekstiin.

Tutkimustehtävän kannalta on olennaista pyrkiä tarkastelemaan opetussuunnitelmia metatasolla ja tavoittamaan niiden filosofisia syvärakenteita. Tähän tarkastelutapaan liittyen Rinne (1987) on käyttänyt *metaopetussuunnitelman* ja *opetussuunnitelmakoodin* käsitteitä. Metaopetussuunnitelma tarkoittaa opetussuunnitelman takana esiintyvien ihmiskäsitysten, maailmankatsomusten sekä näihin liittyvien knoseologisten, epistemologisten ja yhteiskunnallisten suhteiden kaivamista esiin opetussuunnitelmassa esiintyvistä relaatioista. Kyseessä on opetussuunnitelman metatason arkeologinen kaivuutyö. Opetussuunnitelmakoodi on nimetty ja luonnehdittu kuvaus tietyn aikakauden tietyllä tavalla ideologisesti ja yhteiskunnallisesti määräytyneistä periaatteista, jotka eritoten tiivistävät opetussuunnitelman lähtökohdat ja pyrkimykset. Se on niiden ylöskirjaamattomien premissien nimeämistä, jotka säätelevät ope-

tussuunnitelmaa, ja tätä kautta pyrkivät säätelemään koko opetussuunnitelmadiskurssia. (Rinne 1987, 108.)

Tämän tutkimuksen pyrkimyksenä on hahmottaa eettisen opetussuunnitelmadiskurssin luonnetta ja historiallista muutosta tällä vuosisadalla yhtäältä pintatason tavoitelauseina ja toisaalta syvempänä metatason ilmiönä. Filosofisen rekonstruktion kohteena eivät ole vain yksittäiset opetussuunnitelmat, vaan viime kädessä niiden yhdessä muodostama eettisen diskurssin kronologinen ja systemaattinen kokonaisuus. Olen määritellyt tutkimuksen ongelmat seuraavasti:

**Pääongelma:**

**Miten opetussuunnitelmien käsitys Suomen oppivelvollisuuskoulun eettisestä kasvatustehtävästä ja -vastuusta on muuttunut 1900-luvulla?**

**Alaongelmat:**

- 1. Miten kasvatusajattelun taustalla olevat filosofiset ja metaeettiset käsitykset ovat muuttuneet?**
- 2. Miten opetussuunnitelmien eettiset tavoitteet ja diskurssit ovat sisällöltään muuttuneet?**

Lisäksi tutkimuksessa kartoitetaan yhteiskunnallisen muutoksen ja opetussuunnitelman muutoksen välisiä yhteyksiä. Pyrkimyksenä on ymmärtää, miten yhteiskunnallinen muutos on heijastunut opetussuunnitelmien eettiseen diskurssiin. Tämän kysymyksen perusteellinen selvittäminen ei ole kuitenkaan tämän tutkimuksen puitteissa mahdollista ja siksi siitä ei ole muotoiltu varsinaista tutkimusongelmaa.

### **3.2 Aineisto**

Käsillä oleva tutkimus on pääasiassa opetussuunnitelma-analyysia. Keskeisenä lähteaineistona olivat 1900-luvun oppivelvollisuuskoulun (kansakoulun ja peruskoulun) opetussuunnitelmat, muutamat koulun opetussuunnitelmalliseen sisältöön liittyvät komiteanmietinnöt sekä opetussuunnitelman omaisen aseman saavuttaneet pedagogiset teokset.

Ensimmäisenä suomalaisen kansakoulun opetussuunnitelmana voidaan pitää vuoden 1881 mallikursseja, jossa lueteltiin opetettavien aineiden sisältöjä, mutta ei käsitelty varsinaisesti opetuksen tavoitteita. Sitten opetussuunnitelmakäytäntö muodostui koulukohtaiseksi. Kansakoulujen piiritarkastaja ja opettaja laativat koululle oman opetussuunnitelman, jonka johtokunta muodollisesti hyväksyi. Paikallinen autonomia opetussuunnitelmien laadinnassa oli yleinen käytäntö 1800-luvun lopussa ja 1900-luvun alussa. (Ks. Suutarinen 1992, 181.) Varsinaiset peruskoulutuksen opetussuunnitelmat, jotka ovat luonteeltaan valtakunnallisia ja joissa esitetään yleisiä kasvatustavoitteita ovat seuraavat:

- maalaiskansakoulun opetussuunnitelma (1925)
- varsinaisen kansakoulun opetussuunnitelma (1946 ja 1952)
- peruskoulun opetussuunnitelma (1970)
- peruskoulun opetussuunnitelman perusteet ja kuntakohtaiset opetussuunnitelmat (1985 - )
- peruskoulun opetussuunnitelman perusteet ja koulukohtaiset opetussuunnitelmat (1994 - ).

Kolme ensiksi mainittua opetussuunnitelmaa ilmestyi komiteanmietintöinä ja ne olivat valtakunnallisia. Opetussuunnitelmauudistuksissa vuosina 1985 ja 1994 opetussuunnitelman perusteet ja yleistavoitteet annettiin valtakunnallisesti sitovina, mutta varsinaiset opetussuunnitelmat laadittiin paikallistasolla kunnissa (1985 -) ja kouluissa (1994 -). Tutkimuksen lähdeaineistona olivat kaikki valtakunnalliset opetussuunnitelmat sekä kahdessa viimeisessä uudistusvaiheessa opetussuunnitelmien valtakunnalliset perusteet. Tämän lisäksi kerättiin harkinnanvarainen näyte 80-luvun kuntakohtaisista ja 90-luvun koulukohtaisista opetussuunnitelmista. (Laadullisessa tutkimuksessa puhutaan otoksen sijasta harkinnanvaraisesta näytteestä; esim. Eskola & Suoranta 1996, 33 - 34 ja Pietilä 1976, 92.)

Harkinnanvaraisessa näytteessä tutkittiin 21 kunnan ja 67 koulun opetussuunnitelmat. Opetussuunnitelmat kerättiin siten, että ne olivat alueellisesti ja valtakunnallisesti kattavia (ks. liite). Tutkittavat opetussuunnitelmat valittiin elinkeino- ja väestörakenteeltaan erilaisista kunnista. Kunnista 1/3 oli pieniä alle 10.000 asukkaan kuntia, viisi suurta kaupunkia (yli 50.000 asukasta) ja loput keskikokoisia kuntia ja kaupunkeja (10.000 - 50.000 asukasta). Opetussuunnitelmatyössä 1990-luvulla pio-



neereina toimineita ns. akvaariokuntia edustivat näytteessä Helsinki ja Jyväskylä. Ala-asteen kouluista 1/3 oli pieniä 2 - 5 -opettajaisia kyläkouluja ja loput keskustan suuria ala-asteita ja yläasteen kouluja. Opetussuunnitelmanäyte edusti koko peruskoulua siten, että kouluista 2/3 oli ala-asteita ja 1/3 yläasteita.

Valituista kunnista tutkittiin ensin 80-luvun kuntakohtainen opetussuunnitelma ja sen jälkeen saman kunnan koulukohtaisia opetussuunnitelmia 90-luvulta. Koulukohtaisia opetussuunnitelmia tarkasteltaessa tutkimuskohteeksi otettiin samasta kunnasta eri tyyppisiä kouluja, jotka sijaitsivat taajamassa ja maaseudulla. Yhtä kuntaa lukuunottamatta kunnissa tutkittiin sekä ala- että yläasteen opetussuunnitelmat. Muutamista kunnista sain opetussuunnitelmat postitse, mutta suurimman osan aineistoa keräsin käymällä itse kuntien koulutoimistoissa.

Varsinaisten opetussuunnitelmien lisäksi tutkimuksen lähdeaineistona käytettiin muutamia opetussuunnitelmallisen luonteen saaneita pedagogisia teoksia. Tällaisia olivat vuosisadan alussa Mikael Soinisen Yleinen kasvatusoppi sekä Opetusopit I ja II, Aukusti Salon laatima Alakansakoulun opetussuunnitelma (1935) ja Matti Koskenniemen kirjoittama Kansakoulun opetusoppi (1944). Tämän lisäksi tutkimusaiheeseen liittyen tutkittiin muutamia komiteanmietintöjä, joiden lähdeaineistollinen merkitys käy ilmi tutkimusraportin tekstistä.

Tutkimuksen aineisto kerättiin kirjoittamalla eettiseen diskurssiin liittyvät kohdat tietokoneelle tai merkintäkorteille tai ottamalla niistä valokopioita. Näin aineistoon liittyvää valintaa tehtiin jo ensimmäisessä lukemisvaiheessa. Varsinainen tutkimusongelmiin liittyvä aineiston käsittely ja analyysi tapahtui myöhemmin primääriaineiston pohjalta. Laadullisille menetelmille on tyypillistä, että aineiston tulkintaa tapahtuu analyysin kaikissa vaiheissa, ei ainoastaan varsinaisessa tulkinnessa (esim. Ehrnrooth 1990, 40).

### 3.3 Tutkimuksen metodologinen lähestymistapa

#### 3.3.1 Tutkimusotteen filosofiset lähtökohdat

Tutkimuksessa erilaiset tutkijan ratkaisut tulisivat olla harmonisessa suhteessa toinen toisiinsa. Tämä tarkoittaa, että tutkimusongelmat, metodologinen lähestymistapa, tiedonhankinnassa käytetyt menetelmät ja raportin kirjoittamistyyli ovat johdonmukaisesti linjassa keskenään. Tutkija joutuukin tekemään alusta alkaen tutkimusta ohjaavia periaatteellisia valintoja. On tärkeää, että hän on tietoinen myös tekemistään tieteenfilosofisista perusoletuksista, ratkaisuista ja sitoumuksista, jotka joka tapauksessa paljastuvat esimerkiksi käytettyjen tutkimusmenetelmien välityksellä. (Vrt. Suoranta 1995, 92, 172, 186.) Hirsjärven mukaan tutkimukselle on luotu hyvä pohja silloin, kun tutkijan valinnat neljällä tasolla - ongelmanasettelun, tieteenfilosofian, tutkimusstrategian ja teoreettisen ymmärtämisen tasolla - ovat yhteensopivia (Hirsjärvi 1997, 118).

Tutkimuksen metodologian kannalta tärkeitä kysymyksiä ovat tutkimuskäytänteisiin liittyvät *epistemologiset* perusoletukset ja tutkimuskohteen luonteeseen liittyvät *ontologiset* käsitykset. Jokaisesta tutkimusotteesta on löydettävissä jonkinlainen - tiedostettu tai tiedostamaton - käsitys siitä, millainen tutkittava kohde on perusluonteeltaan ja miten siitä on mahdollista saada tietoa. Samalla epistemologinen kannanotto heijastaa käsitystä tiedon luonteesta sekä tutkijan ja tutkimuskohteen välisestä suhteesta. (Ks. esim. Guba & Lincoln 1994, 108; Hirsjärvi 1997, 123 - 125; Suoranta 1995, 80, 92.)

Tämän tutkimuksen kohteena on historiallis-empiirinen tekstimassa: oppivelvollisuuskoulun opetussuunnitelmat. Metodologisesti olennaiseksi kysymykseksi nousee silloin tutkijan käsitys historiallisesta tekstistä, siihen liittyvästä tiedosta ja omasta suhteestaan tekstiin. Ratkaisevaa on toisin sanoen se, miten tutkija tematisoi kielen ja maailman välisen suhteen ja miten hän ymmärtää merkityksen ontologisen aseman.

Kulttuuristen ilmiöiden - kuten opetussuunnitelmatekstin - ymmärtämisessä on tärkeää lähestyä asioita *kielen merkityksistä* käsin. Kvalitatiivinen tutkimus on olennai-

sesti juuri merkityksien tutkimista. Tässä tutkimuksessa on keskeistä tekstiaineistos-  
sa ilmenevien eettisten käsitysten, niiden taustalla olevien oletusten ja niihin liittyvi-  
en merkitysten analyysi. *Merkitykset antavat ymmärrettävän rakenteen kasvatusajatte-  
lulle ja toiminnalle.* Merkitykset kuuluvat sosiaaliseen järjestelmään ja ne realisoitu-  
vat aina jossakin kulttuurisesti ja historiallisesti rajatussa kontekstissa. Ihmiset  
rakentavat omaa merkitysmaailmaansa aina *kulttuuriin sidoksissa olevan kielen*  
avulla. Niinpä tutkimusongelmiin vastaaminen on viime kädessä eettiseen kielen-  
käyttöön liittyvien puhetapojen ja merkitysten paljastamista sekä niiden perusteltua  
tulkintaa.

Siljander ja Karjalainen (1993) ovat jäsentäneet merkityksen käsitteen keskeiset  
kategoriat seuraavasti:

	TIEDOSTETTU	TIEDOSTAMATON
<b>SUBJEKTIIVINEN</b> (yksilölle ominainen)	1. intentiot; tunteet, tarpeet, tavoitteet	2. piilotajunta, tiedosta- mattomat "havain- not", tunnetilat
<b>HISTORIALLINEN</b>  <b>INTER- SUBJEKTIIVINEN</b> (yhteisölle ominainen)	3. yhteisön: - normit (viralliset ja epäviralliset) - roolit - kulttuuriset ideat - moraali	4. yhteisön: - sosiaaliset "kieliopit" - rutinoituneet toimintarakenteet - perusmyytit  = latentit merkitys- struktuurit
<b>UNIVERSAALI</b>	5. yleispäteviksi uskotut kulttuuriset ideat ja ideaalit, esim. moraa- liset prinssiipit	6. universaalit generatiiviset sääntöjärjestelmät

KUVIO 8. Toiminnan merkitystasot (Siljander ja Karjalainen 1993, 86)

Siljanderin ja Karjalaisen kuviossa tutkimusaiheeni liittyy tasoille 3 - 6. Taso 3  
sisältää normien ja roolien rajaaman sosiaalisen maailman, jonne kuuluvat kaikki  
yhteisössä tiedostetut ja johonkin kielelliseen koodiin kiteytyvät kulttuuriset ideat.

Taso 5 on yleispäteväksi käsitettyjen eettisten periaatteiden ja ideaalien maailma. Tämä taso on tutkimuksessa keskeinen, koska opetussuunnitelman eettiset tavoitteet liittyvät usein yleispäteviksi uskottuihin periaatteisiin. Tasoja 4 ja 6 on vaikeampi tutkia, koska niiden merkitykset on pääteltävä "epäsuoraan" liittämällä erilaisia kontekstisidonnaisia oletuksia tekstistä suoraan ilmentyvien merkityssuhteiden taustarakenteiksi.

Kysymykseen merkityksestä liittyy kuitenkin myös syvällisempi tieteenfilosofinen näkökohta: kielen ja maailman välisen suhteen ymmärtäminen. Suorannan (1995) mukaan kielen (myös tekstin) suhde todellisuuteen voidaan ymmärtää kolmella tavalla. Ensiksi voidaan katsoa, että on olemassa yksi yhtenäinen todellisuus ja kieli on se, joka pystyy paljastamaan totuuden. Tällaista kantaa kielen ja maailman suhteesta voisi kuvata siten, että kielen oletetaan olevan tallenne, joka tavoittaa kokemuksen suoraan ja välittömästi (Rose 1984, 122 - 123). Toiseksi kieli voidaan nähdä linkkinä yhtäältä maailman ja tietoisuuden ja toisaalta autonomisten tietoisuuksien välillä. Kyse on silloin maailman ja kielen vastaavuudesta tai - kuten myöhemmässä kielifilosofiassa - maailmaa kuvaavien ja sitä konstruoivien lauseiden totuusarvosta. Kolmanneksi maailman ja kielen suhde voidaan tematisoida sellaisesta näkökulmasta, jossa ei enää edes oleteta edellä mainittua vastaavuutta (puhumattakaan siitä, että kieli olisi perustana maailmasta saatavalle totuudelle), vaan jokainen todellisuuden ratkaisuyritys tuottaa oman kielellisen todellisuutensa. Silloin kielen käytössä on kysymys enemmänkin maailman tekemisestä, erilaisten versioiden ja tulkintojen konstruoimisesta. Eräissä diskurssianalyysin tulkinnoissa on tukeuduttu kielikäsitteeseen, jossa ei olla kiinnostuneita kielen referenteistä, siitä mihin se viittaa, vaan tekstien suhteesta toisiin teksteihin, kielen itsensä tuottamista merkityksistä. Kielen ja maailman tematisoimisessa on siis vastattava siihen, onko kielen ja maailman välinen suhde (1) presentatiivinen eli yksi yhteen, (2) representatiivinen eli välillinen vai (3) antirepresentatiivinen eli kokonaan suhteeton. (Suoranta 1995, 189 - 191.)

Pelkistetyimmillään tämä metodologinen ongelma heijastuu *ontologisen realismin* ja *konstruktivismin* välisessä kiistassa. Ontologisen realismin perusidea voidaan yleisesti muotoilla seuraavasti: on olemassa ihmisen käsityksistä, uskomuksista, toiveista jne. riippumaton ns. objektiivinen todellisuus, josta voidaan saada tietoa. Konstruktivismin yleisen luonnehdinnan mukaan sosiaalinen todellisuus on ihmismielestä riippu-

vainen, viime kädessä tajunnan, ihmismielen konstruktio. Tämän mukaan todellisuus on jatkuvasti luomistilassa - sellaista, minkä tiedostava subjekti konstruoi. Realismin ja konstruktivismin välinen kiista voidaan tiivistää seuraavaan kysymykseen: *Ovatko merkitykset olemassa tutkijasta riippumatta (realismi) vai luodaanko ne tiedostamisprosesseissa (konstruktivismi)?* Toisin sanoen mikä on merkitysten ontologinen status? (Siljander 1995, 117 - 118.)

Realismin mukaan tekstillä itsellään on tulkitsijasta ja lukemistapahtumasta riippumaton merkitysrakenne. Konstruktivismin mukaan taas teksti itsessään ei kanna merkitystä, vaan merkitys luodaan lukemis- ja tulkitsemisprosessissa. Realistinen ja konstruktivistinen ontologia ajautuvat ristiriitaan. Ero ei ole yhdentekevä, vaan johtaa laadullisen tutkimuksen tulkintaprosessia eri suuntiin. (Siljander 1995, 122.)

Tässä tutkimuksessa filosofisena lähtökohtana on olettamus, että tutkimuksen kohteena oleva opetussuunnitelmateksti rakentuu merkityssuhteista, joilla on ontologisesti suhteellisen itsenäinen asema. Nämä *merkitykset ovat objektivoituneet sosiaalisen kulttuurimme rakenteisiin*. Ne ovat osa yleistä ja yhteistä tietoisuuttamme eikä niitä sen vuoksi voida selittää pelkästään yksittäisen subjektin merkityksenannosta riippuvaiseksi. Tämän ontologisen käsityksen mukaan sosiaalinen todellisuus rakentuu yhteiskunnallisista merkityssuhteista, jotka edeltävät subjektiivista merkityksenantoa. Näin ollen opetussuunnitelmatekstin merkitys ja tulkinta ei voi olla vain subjektien yksilöllisistä käsitystavoista riippuvaista. Opetussuunnitelmaan liittyvät arvokäsitteet ja ideat voidaan ymmärtää esimerkiksi Karl Popperin tavoin fyysisen maailman (= maailma 1) sekä yksilöiden tajunnan ja ajatusten muodostaman maailman (= maailma 2) ulkopuolella olevaan maailmaan 3 kuuluviksi. Maailma 3 sisältää ihmismielen objektiiviset tuotteet ja sillä on suhteellisen itsenäinen asema fyysiseen ja mentaaliseen maailmaan nähden. (Niiniluoto 1984, 319 - 321; ks. myös Takala 1997, 77 - 78.) Popperin jako on hyödyllinen kasvatuksen kannalta, opimmehan tuntemaan todellisuutta maailmasta 3 käsin. Kulttuuri rakennetaan osin toiminnan, osin konventionaalisen kielijärjestelemän avulla. Olennaista kulttuurin synnylle ja välittymiselle on inhimillinen kieli. (Suoranta 1995, 62.)

Kun tässä tutkimuksessa on otettu opetussuunnitelmateksteihin nähden ontologista realismia myötäilevä kanta, sitä perustellaan Siljanderin (1995) esittämällä näkökoh-

dilla viitaten samalla edellä esitettyyn kuvioon merkityksen eri tasoista:

- Tekstin kirjoittajalla (tässä esim. opetussuunnitelmakomitealla) on jokin tietoinen tai tarkoituksellinen merkitys, joka välittyy tekstissä (taso 1).
- Tekstit kantavat kirjoittajalleen tiedostamattomia merkityksiä (taso 2).
- Teksti on sosiaalisen ympäristönsä ja tuottamisajankohdan 'heijaste' (taso 3). Tekstin voidaan olettaa kantavan sen sosiaalisen kontekstin merkityksellistä rakennetta, jossa se on tuotettu.
- Tekstit ovat sosiaalisen todellisuuden piilorakenteiden ja kätkeytyneiden merkitysten kantajia (taso 4). Merkitykset voidaan ymmärtää tekstin sisäisiksi rakenteiksi, joiden olemassaolo ja luonne on lukijasta riippumaton. Lukijan tai tulkitseijan tehtävä on etsiä tekstin merkitykset eri tasoilla. (Siljander 1995, 123.)

Edellä olevaa metodologista aihepiiriä on tarkastellut myös Alasuutari (1993 ja 1995), joka korostaa tutkimusnäkökulman tärkeää merkitystä suhteessa käsiteltävään aineistoon. *Faktanäkökulma* tarkoittaa suhtautumistapaa, jossa tutkija olettaa aineiston kertovan hänelle jotain todellisuudesta. Tähän tutkimukseen liittyen *faktanäkökulma* merkitsee lähtökohtaa, että opetussuunnitelmat ja pedagoginen kirjallisuus ovat "linssi" katsella koulukasvatuksen historiallis-objektiivista eettistä diskurssia eri aikakausina. *Näytenäkökulma* puolestaan tarkoittaa suhtautumistapaa, jonka mukaan opetussuunnitelmat eivät ole "linssi" kasvatustodellisuuden ulkopuoliseen tutkimiseen, vaan ne ovat itsessään pala todellisuutta ja niitä on myös sellaisina tarkasteltava. Näytenäkökulmassa on keskeistä havaita opetussuunnitelmien kielessä konstruoituvia kulttuurisia jäsennyksiä ja erilaisia diskursseja. Olennaista on löytää kielellisiä kehyksiä, joiden puitteissa koulun eettisestä kasvatustehtävästä puhutaan ja kysyä mitä se kertoo muusta todellisuudesta. Kulttuurisia jäsennyksiä tutkittaessa tavoitteena on lopulta tekstien merkitysrakenteiden ymmärtäminen. Tutkija voi joko käyttää itse luomiaan valmiita typologioita käsitteellisten merkitysten kuvaamiseen (*etic* -lähestymistapa) tai paljastaa ihmisten itsensä käyttämiä ja tekstistä ilmeneviä sisäisiä luokitteluja (*emic* -lähestymistapa). Typologiat ja luokittelet muodostavat joka tapauksessa vasta lähtökohdan tulkinnalle.

Tässä tutkimuksessa omaksutun metodologisen näkemyksen mukaan *faktanäkökulman* soveltaminen historialliseen aineistoon on monilta osin luontevaa ja perusteltua. Lähestymistapana pelkkä *faktanäkökulma* olisi kuitenkin yksipuolinen. Jos kieli

tematisoidaan vain eettisten kasvatusnäkemysten kuvaamisen välineeksi (linssiksi), suuri osa opetussuunnitelman ja pedagogisen kirjallisuuden rikkaasta aineistosta jäisi hyödyntämättä. Vaikka kasvatuksen historian tutkimisessa onkin tärkeä selvittää, mitä eri aikakausina on tapahtunut ja miten asioista on kulloinkin ajateltu (faktanäkökulma), on perusteltua käyttää myös muita lähestymistapoja tekstin tutkimiseen.

Tutkimuksen ontologisten ja epistemologisten lähtökohtien muodostamaa kokonais-käsitystä on Kuhnilta (1962) peräisin olevan käsitteen mukaisesti totuttu kutsumaan *paradigmaksi*. Paradigman käsite alkuperäisessä kuhnilaisessa merkityksessä on tosin hyvin monimerkityksellinen ja problemaattinen, mutta tieteen käytännössä sille on muodostunut jo melko vakiintunut merkitys. Paradigmalla tarkoitetaan sellaista yleistä uskomusten joukkoa, joka antaa tutkimustoiminnalle puitteet ja ohjaa tutkimuksessa eteen tulevia menetelmä- ynnä muita valintoja (Guba 1990, 17). Seuraavassa pyrin luonnehtimaan tämän tutkimuksen lähestymistapaa ja taustatoumuksia paradigma-ajattelun pohjalta. Paradigman määrittelyn lähtökohdaksi olen kehittänyt tutkimusaiheeseeni liittyvän taulukon. Se perustuu Guban ja Lincolnin (1994) esittämään paradigmatavaukseen sekä osittain myös Hannu L. T. Heikkisen (1996, 12) sen pohjalta tekemään modifiointiin. Olen itse soveltanut näiden lähteiden varassa paradigma-ajattelua erityisesti opetussuunnitelmatekstien tutkimiseen:

**TAULUKKO 3. Paradigmojen ontologiset, epistemologiset ja metodologiset lähtökohdat opetussuunnitelmatekstin tutkimisessa (ks. myös Guba & Lincoln 1994, 109; Heikkinen 1996, 12)**

	POSITIVISMI	JÄLKI-POSITIVISMI	KRIITTINEN TEORIA	KONSTRUKTIIVISMI
O N T O L O G I A	naiivi realismi	kriittinen realismi	historiallinen realismi	relativismi
	tavoitettavissa oleva todellisuus	todellisuuden lähestyminen, mutta tavoitetaan epätäydellisesti todennäköisyyksinä	todellisuus muodostuu sosiaalisten, poliittisten, kulttuuristen ja taloudellisten tekijöiden vaikutuksesta	paikallisesti ja henkilökohtaisesti konstruoituja todellisuuksia
	presentatiivinen	representatiivinen	praktinen	anti-representatiivinen
E P I S T E M O L O G I A	dualistinen/objektivistinen	modifioitu dualistinen/objektivistinen	vuorovaikutuksellinen	vuorovaikutuksellinen/subjektivistinen
	tekstiin liittyvä totuus/merkitys erillään tutkijasta	tekstiin liittyvä totuus/merkitys erillään tutkijasta	tekstiin liittyvä totuus/merkitys osana samaa todellisuutta kuin tutkija	kirjoittaja ja tutkija luovat tekstistä oman totuutensa/merkityksensä
	tulokset tosia tai epätosia	tulokset todennäköisesti tosia tai epätosia (totuuden raja-arvoja)	arvot vaikuttavat tulkintaan ja sen pätevyyteen	tulkinnan pätevyyden kriteerinä uskottavuus ja autenttisuus
M E T O D O L O G I A	korrespondenssiteoria	korrespondenssi/koherenssiteoria	konsensusteoria	-
	kvantitatiiviset menetelmät	myös kvalitatiivisia menetelmiä	dialogi ja dialektisuus tutkimuksessa	hermeneutiikka, dialektisuus
	tekstiaineiston tilastollinen ja empiirinen käsittely	tekstiaineiston sisällönanalyysi	tulkinnallinen interaktionismi ja laadullisen tutkimuksen menetelmät	

----->

**Muutoksen suunta sitoumuksissa**



Kasvatustieteellisessä tutkimuksessa tutkimusten lähestymistapa on muuttunut vähitellen positivismista kohti konstruktivismia. Kasvatuksen ilmiöiden tutkimuksessa on siirrytty kvantitatiivisesta ja kokeellisesta tutkimuksesta entistä enemmän kohti laadullista tutkimusotetta. Toisaalta suuntaus merkitsee - kuten Rinne (1988) sekä Eskola ja Suoranta (1996) osoittavat - kasvatustieteellisen tutkimuksen paluuta 1800-luvun tutkimukselliseen traditioon. Menetelmällinen kehitys on kulkenut filosofis-teologisesta spekulatiosta tiukan empiristisen, luonnontieteitä mallittavan tutkimuksen kautta uuteen fenomenologis-hermeneuttiseen spekulatioon. Uudempi fenomenologis-hermeneuttinen ajattelu eroaa eräällä tavalla aiemmasta, 1800-luvulla vallinneesta ajattelusta. Kun aiemmin tukeuduttiin pitkälle filosofiseen pohdintaan, nykyisessä hengentieteellisessä suuntauksessa on leimallista filosofisluonteisen ajattelun ja tulkinnallisen empiirisen tutkimuksen yhdistämisyrittäminen. (Rinne 1988, 131 - 132; Eskola & Suoranta 1996, 18.)

Tämän tutkimuksen käsitys opetussuunnitelmatekstin merkitysten ontologisesta statuksesta edustaa lähinnä jälkipositivistista kriittistä realismia. Sen mukaan tutkijan on mahdollista tavoittaa tietoa opetussuunnitelmien eettisestä merkityksestä melko yleispätevästi ja objektiivisesti. Toisaalta opetussuunnitelmien kehittyminen nähdään tässä historiallisen realismin mukaisena yhteiskunnallisena prosessina, jonka merkityssuhteet ovat samalla osa tutkijan todellisuutta. Näistä lähtökohdista voimme luonnehtia tämän työn tieteellisen paradigman liikkuvan jälkipositivismiin ja kriittisen teorian välimaastossa. Konstruktivismiinkin tutkimuksen lähtökohdilla on yhteys siinä mielessä, että opetussuunnitelmien tulkinnan ajatellaan mahdollisten uusien jäsenysten ja typologioiden kautta myös konstruoivan todellisuutta, eikä ainoastaan kuvaavan sitä (vrt. Jokinen ym. 1993, 17 - 18). Käytännössä opetussuunnitelmien eettisen diskurssin kuvaus jää kuitenkin sekä tutkimuksen rajauksesta että tutkijan näkökulmasta johtuen puutteelliseksi ja tavoittaa vain osan opetussuunnitelmien sisältämästä eettisestä merkitystodellisuudesta.

Opetussuunnitelmateksteistä muodostuva aineisto muodostaa itsessään merkityksellisen materiaalin, ja tehtäväni tutkijana on nostaa siitä esiin erilaisia merkitysulottuvuuksia. Pyrkimykseni on jäljittää opetussuunnitelmien eettisen diskurssin merkitysrakennetta ja luoda sille aikaisempaa ymmärrettävämpi muoto. Kysymys on *eettisen tekstin rekonstruktioista*, jota ohjaavat opetussuunnitelman sisäiset merkitysrakenteet.

Historiallisen tekstiaineiston tulkinnassa on aiheellista ottaa huomioon Kuschin (1989) tekemä huomautus kahden tulkitsemistavan välisestä erosta. Toisaalta puhutaan *rationaalisesta rekonstruktiosta*, kun tulkitsija käsittää historiallisen tekstin suoraan kannanottona moderniin keskusteluun aiheesta. Toisaalta on kyse *historiallisesta rekonstruktiosta*, kun tulkitsija pyrkii ymmärtämään historiallista tekstiä sen alkuperäisessä kontekstissa. Rationaalinen rekonstruktio käsittää tekstin vastauksena tulkitsijan omaan kysymykseen, kun taas historiallisessa rekonstruktiossa teksti on vastaus kirjoittajansa kysymykseen. Voimme lähestyä historiallisen tutkimuksen ideaalia, kun opimme pitämään tekstistä erossa ne kysymykset ja vastaukset, jotka ovat peräisin ainoastan tekstin vaikutushistoriasta. (Kusch 1989, 36 - 37.)

Vaikka tutkimusaineistoni koostuu historiallisista dokumenteista lähes sadan vuoden ajalta, tässä ei ole kyse historian tutkimuksesta perinteisessä mielessä. Pyrkimyksenä ei ole luoda kokonaiskuvaa jostain kasvatuksen historian ajanjaksosta tai osoittaa esimerkiksi tiettyjen henkilöiden vaikutus opetussuunnitelmien syntyprosessiin. Opetussuunnitelmien synty sijoitetaan kyllä historialliseen kontekstiinsa, mutta opetussuunnitelmien eettiseen diskurssiin liittyvillä teemoilla nähdään olevan yleistä kasvatustilanteesta kiinnostavuutta myös myös historiallisen kehyksen ulkopuolella. Koulukasvatuksessa vallinneen eettisen ajattelun kuvaus vuosisadan alusta meidän aikaamme asti ei ole tärkeä ainoastaan historiallisena konstruktiona. Se voi liittyä merkittävänä puheenvuorona myös ajankohtaiseen yhteiskunnalliseen keskusteluun koulun arvokasvatuksesta. Kun otetaan huomioon, että tutkimuksen painopiste on selvästi enemmän filosofisessa kuin historiallisessa analyysissä, voidaan Kuschiin viitaten todeta rationaalisen rekonstruktion olevan tutkimuksen hallitsevana piirteenä.

Tutkimuksessa on syytä kiinnittää metodisesti huomiota aiheen historialliseen ulottuvuuteen ja diskurssien kontekstiin. Suonisen (1993) mukaan *diskurssin historiallisuuden* muistaminen on tärkeää, ettei tutkija tuottaisi turhan staattista vaikutelmaa sosiaalisen todellisuuden rakentumisesta. Jos diskursseja tarkastellaan ajasta ja paikasta irrotettuina lausumasysteeminä, on tällainen riski olemassa. Diskursianalyysin olisi siten paikallistettava objektinsa aikaan - diskurssien syntyyn ja muuntumiseen. (Suoninen 1993, 63.)

Tutkimuksen tarkoituksena on opetussuunnitelmien muutoksen kuvaaminen. Ilmiön kuvailu ei vielä sinällään ole tutkimusta, vaan tarvitsee lisäksi jonkinlaista selittämistä. (Kaikki selittävä tutkimus ei välttämättä ole kausaalista!) Rinteen (1984) mukaan opetussuunnitelmien tutkimisessa korostuu *finaalisen ja kausaalisen* selittämisen ongelma. Opetussuunnitelmat ovat toisaalta ilmauksia kansakunnan pyrkimyksestä ohjata kulttuuriaan ja yhteiskuntaansa. Toisaalta ne ovat selitettävissä myös kausaalisesti. Kausaalisessa selityksessä opetussuunnitelmien osoitettaisiin seuraavan tietyistä niitä edeltäneistä tapahtumista tai ilmiöistä tiettyjen lainalaisuuksien vallitessa. Finaalisissa selityksissä opetussuunnitelma selitettäisiin taas intentionaalisesti, ihmisten tavoitteiden ja pyrkimysten avulla. Historiatieteellisessä tutkimuksessa on korostettu kuitenkin myös kolmatta mahdollisuutta: muodostetaan historiallinen rakennekokonaisuus, jossa ovat mukana sekä finaaliset että kausaaliset selitykset. (Rinne 1984, 118 - 119; ks. myös Renwall 1983, 74 - 83.)

Vaikka tässä tutkimuksessa ei pyritäkään historiatieteellisesti painavaan esitykseen, tuntui luonteelta tavalta lähestyä opetussuunnitelmia historiallisen rakennekokonaisuuden puitteissa. Opetussuunnitelmatekstien muotoutumisessa otettiin huomioon sekä finaalin että kausaalisen näkökulma. Myös asetetut tutkimusongelmat johtivat tarkastelemaan eettisten diskurssien luonnetta molemmista näkökulmista. Lisäksi tutkimuksessa pyrittiin *kronologisen ja systemaattisen* tutkimusotteen yhteenliittämiseen.

### 3.3.2 Tutkimusmenetelmä

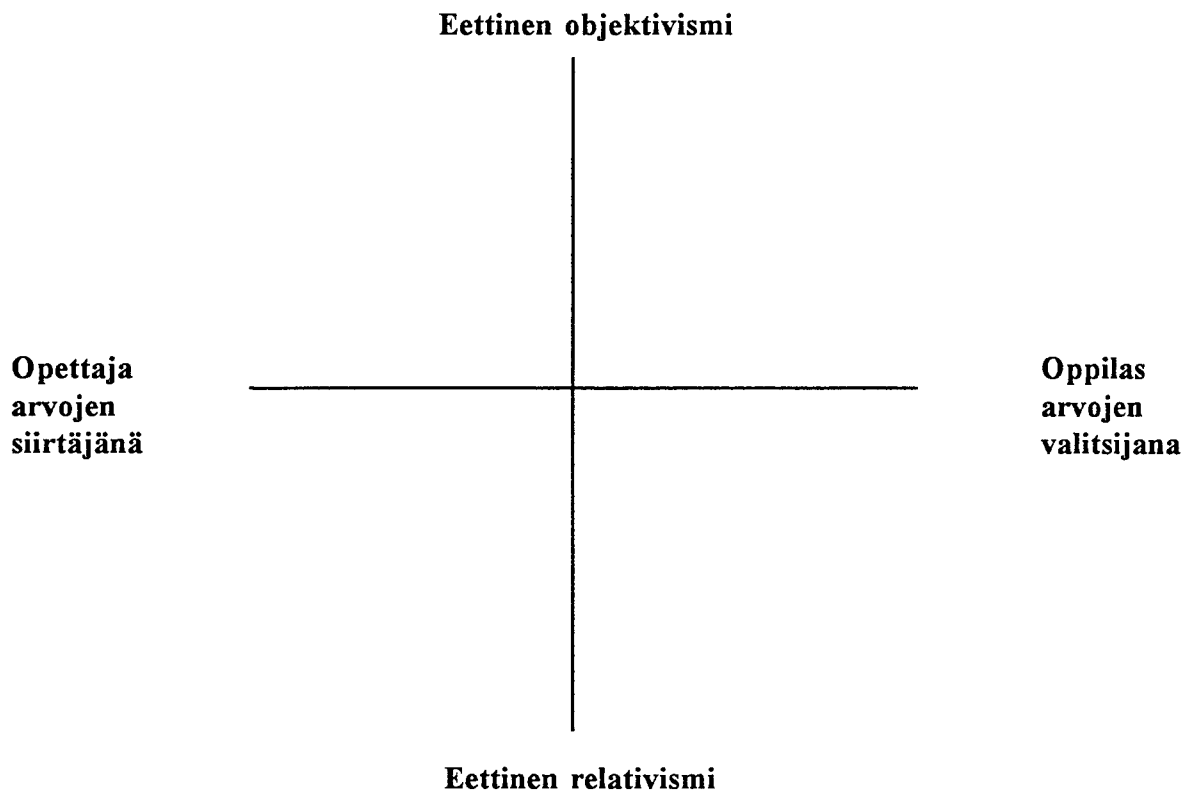
Metodologisten lähtökohtien kuvailun jälkeen on tutkimukseen kiinni pääsemiseksi tehtävä konkreettisia menetelmävalintoja. Tutkimusaineisto on luonteeltaan historiallis-empiirinen ja laadullinen. Menetelmällisinä vaihtoehtoina on perinteinen sisällönanalyysi, jossa käytetään valmista luokittelurunkoa ja aineistolähtöinen laadullisen tutkimuksen lähestymistapa (grounded theory), jossa luokittelu ja jäsenykset nousevat tutkimusta tehtäessä tekstistä itsestään. Perinteisessä sisällönanalyysissä on mahdollista soveltaa kvantitatiivis-tilastollisia menetelmiä tai ns. pehmeää sisällönanalyysia ilman kvantitatiivista argumentointia. Historiallisessa tutkimuksessa "kova aineisto" on tavallisesti sisältänyt erilaisia tilastoja ja pehmeä aineisto

lähdekriittistä lähteitä kuvailevaa sisällönanalyysia ilman kvantitatiivista argumentointia tai tilastomenetelmien käyttöä.

Opetussuunnitelmien ja tässä määriteltyjen ongelmien tutkimisessa kvantitatiivis-tilastollisella sisällönanalyysilla ei ole perusteltua käyttöä, koska tutkittavat ilmiöt ovat kielellisiä ja merkityksiin liittyviä. Tilastollinen rakenne tarkoittaa helposti vain luokkien erillään oloa tai yhteenliittymistä, kun taas opetussuunnitelmien kielellinen rakenne viittaa enemmän käsitteellisiin merkityksiin ja niiden loogisiin suhteisiin (vrt. Pietilä 1976, 216). Siksi ns. pehmeällä laadullisella analyysilla voidaan saada kokonaisvaltaisempaa ja syvällisempää tietoa.

Eettisten diskurssien analyysissa on samalla kysymys aatehistoriallisesta tutkimuksesta. Iisalonen (1983) mielestä kasvatusaatteellisessa tutkimuksessa tulisi olla tiukka ajatuksellinen kehys. Aatehistoriallinen tutkimus ilman tiukkaa ajatuksellista kehystä menettää helposti tulkinnallisen luotettavuutensa. Tutkija ei silloin pysty tunnistamaan tapaamiaan aatteita tai siihen kyetessään ei osaa asettaa löydöksiään laajempien kokonaisuuksien osiksi. (Iisalo 1983, 26 - 27.) Kasvatusaate tulisi tällöin nähdä kiinteänä rakennelmana ja aatetta tulisi lähestyä sen sisäisestä logiikasta käsin (ks. myös Rinne 1984, 108 ja Suutarinen 1992, 34 - 35).

Tässä tutkimuksessa tarvitaan *systemaattinen tarkastelukehys*, jonka avulla opetussuunnitelmadiskurssien historiallinen ja filosofinen tarkastelu on mahdollista. Tämä kehys on muodostettu kolmesta eettiseen diskurssiin liittyvästä ulottuvuudesta: arvojen ontologisesta luonteesta, opettajan ja oppilaan roolista arvokasvatuksessa sekä eettisen kasvatuksen tavoitteista. Tutkimuksessa seurataan sitä, millainen ontologinen arvokäsitys opetussuunnitelmien eettiseen diskurssiin liittyy. Tällöin eettisten arvojen luonne voi olla täysin objektiivinen, täysin subjektiivinen tai jotakin siltä väliltä. Samalla seurataan millaisen kasvatuksellisen roolin opettaja saa eettisten arvojen siirtäjänä tai vastaavasti oppilas niiden itsenäisenä muodostajana. Opetussuunnitelmat sijoitetaan tältä pohjalta seuraavaan arvokoordinaatistoon:



**KUVIO 9. Koulukasvatuksen eettinen arvokoordinaatisto**

Tarkoituksena ei tietenkään ole määritellä opetussuunnitelmien arvoluonnetta absoluuttisessa tai kvantitatiivisessa mielessä, vaan kuvata niiden keskinäistä relaatiota "arvojen kentällä" ja hahmottaa laadullisesti niiden keskinäisiä eroja.

Toinen systemaattinen tarkastelukehys muodostuu eettisten tavoitteiden luokitusrungosta. Pietilän (1976, 34) mukaan yhtenäinen luokitusjärjestelmä takaa sen, että samaa sisältöä tosiaan verrataan samaan sisältöön. Perinteisellä sisällönanalyysin kielellä (ks. Pietilä 1976, 128 - 130) voidaan tässä tutkimuksessa määritellä opetussuunnitelmat otosyksiköiksi, joihin jakautuneena perusaineistoa käsitellään. Eettisiin kasvatustavoitteisiin liittyvät lauseet ovat havaintoyksiköitä ja luokitusyksikkönä on konkreettisesti ilmaistu tavoite (esim. rehellisyys). Luokitusrunko on rakennettu englantilaisen Mike Bottery'n (1990) esittämien moraalikasvatuksen sisältöluokkien pohjalta. Bottery käsittelee teoksessaan *The morality of the school* (1990) koulun moraalikasvatuksen sisältöalueita seuraavaan tapaan:

*Persoonallinen* alue liittyy moraalisiin vaatimuksiin, joita yksilö kohtaa oman yksilöllisen olemassaolonsa ja kokemuksensa näkökulmasta suhteessa itseensä. *Interpersonaalinen* alue tarkoittaa moraalisuuden ulottuvuutta, joka nousee rationaalisten ja autonomisten ihmisten välisestä vuorovaikutuksesta ja siihen liittyvistä merkityksistä. Tämä on perinteinen länsimaisen moraalijattelun alue. Kolmas ulottuvuus on *sosiaalinen* alue. Se tarkoittaa sosiaalisten ryhmien sisältämää moraalisuutta, johon liittyy vallankäyttöä. Ryhmä käyttää vaikutusvaltaansa myös yksilöön. Neljänneksi on olemassa myös sellaisia moraalisia vaatimuksia, jotka liittyvät jotenkin luontoon. Moraalin *luontoon liittyvä* alue on yhteydessä uskomukseen, jonka mukaan maailman luonnonmukaisella järjestyksellä, sen ekologiaalla ja asukkailla, on oikeus olla olemassa sellaisenaan ilman viittaamista ihmisten intresseihin. Tämä alue on kiistanalaisempi kuin kolme edellistä ja sillä on ollut länsimaisessa filosofisessa traditiossa huonoja aikoja. Nyt on kuitenkin lisääntyvässä määrin tunnustettu, että ihmisten tietoisuus ympäristöstään ja sen suojelusta ei ole yksistään tärkeä, vaan myös toisilla elävillä olennoilla on tiettyjä omia oikeuksiaan. Viides moraalisuuteen liittyvä alue on *uskonnollis-mystinen* alue. Sen mukaan kaikki elämä on arvokasta ja me ihmisinä olemme tulleet siitä eettisesti tietoisiksi. Tähän esittämänsä viisijakoon viitaten Bottery lopulta määrittelee moraalisuuden seuraavalla tavalla: *Morality is the area concerned with the ways in which people, individually or in groups, conceptualize, treat and affect themselves and other living beings.* (Bottery 1990, 74 - 77.)

Bottery esittämä luokitus on kokonaisvaltainen ja sopii hyvin koulun opetussuunnitelmien eettisen diskurssin analyysiin. Se auttaa tarkastelemaan eettisyyteen liittyviä kysymyksiä niiden oman perusluonteen mukaisesta sisällöstä käsin. Olen soveltanut Bottery luokitusta tässä tutkimuksessa tehden siihen pieniä muutoksia. Interpersonaalisen sijasta käytän samaa tarkoittavaa ilmaisua intersubjektiivinen. Käsitteen sosiaalinen sijasta käytän sanaa yhteiskuntaeettinen, koska se mielestäni kuvaa paremmin suomen kielessä sisältöluokan ideaa ja erottaa sen ihmisten arkisessa vuorovaikutuksessa ilmenevästä sosiaalisuudesta. Lisäksi uskonnollis-mystinen luokka on erotettu kahdeksi eri sisältöluokaksi: metafyyksiseksi ja uskonnolliseksi. Tällöin tarkoituksena on vielä tarkemmin erotella johonkin tuonpuoleiseen ja universaaliin yleisellä tasolla viittaava metafyyksisyys ja selvästi uskontoon sidottu etiikka toisistaan. Olen muodostanut sisältöluokista seuraavan luokitusrungon eettisten tavoitteiden analyysiin:

**TAULUKKO 4. Eettisten tavoitteiden luokitusrunko**

<b>Persoonalliset tavoitteet</b>
<b>Intersubjektiiviset tavoitteet</b>
<b>Yhteiskuntaeettiset tavoitteet</b>
<b>Luontoon liittyvät tavoitteet</b>
<b>Metafyysiset tavoitteet</b>
<b>Uskonnolliset tavoitteet</b>

Systemaattisen tarkastelukehysten ja luokitusrunkon tarkoituksena on turvata tavoitteiden historialliseen muutokseen liittyvän tulkinnan luotettavuus. Ilman metodista kurinalaisuutta tutkimus on vain tutkijan omien ennakkoluulojen kuvittamista ja oikeaksi todistelua (Alasuutari 1990, 327). Toisaalta etukäteen määritelty luokitusrunko on vain käytetyn tutkimusmenetelmän toinen puoli. Tämän rinnalla laajaa tutkimusaineistoa lähestytään myös aineistolähtöisestä (grounded theory) näkökulmasta, jolloin laadullisen ja diskurssianalyttisen lähestymistavan "työkalupakista" (vrt. Simola 1995, 34) pyritään käyttämään tutkimusaiheeseen sopivia työkaluja. Diskurssianalyysi ei ole vakiintunut tutkimusmenetelmä, vaan lähestymistapa, joka sallii erilaisten menetelmien käytön tiettyyn tekstimassaan (Billig 1991, 22). Diskurssianalyysillä tai kielen käytön tutkimuksella tarkoitetaan lähestymistapaa, jossa kielen käyttöä eritellään sen kaikessa moninaisuudessa niiden hienovaraisten tapojen hahmottamiseksi, joilla kieltä käytettäessä - tietoisesti tai huomaamatta - rakennetaan kulttuuris-sosiaalista todellisuutta (Suoranta 1995, 61).

Laadullisessa tutkimusotteessa ja tekstintulkinnan menetelmässä olen saanut työkalupakkiini tärkeitä virikkeitä useista lähteistä. Olen hyödyntänyt tässä tutkimuksessa diskurssianalyysin (Jokinen ym. 1993, Mäkelä 1990) yleisiä periaatteita, van Dijkin diskurssianalyysiin liittyviä semanttisia transformaatioääntöjä (van Dijk 1980, 47 - 50, 77; Hoikkala 1990, 149 - 150), Kari Palosen (1988, 20 - 32) tekstintulkinnallista lähestymistapaa ja Alasuutarin (1993, 21 - 22) havaintojen pelkistämiseen liittyvää näkemystä. Erityisen läheiseksi käyttämälleni menetelmälle koen feno-

menografisen tutkimuksen (huolimatta sen erilaisesta käyttötarkoituksesta), jossa keskitytään ajattelun sisällön, erilaisten ymmärtämistapojen, käsitysten ja merkitysten kuvaamiseen (ks. Marton 1988 ja Ahonen 1995). Mielestäni fenomenografinen tutkimusmenetelmä olisi sovellettavissa myös tekstin ja siinä ilmenevien erilaisten käsitysten tutkimiseen. Tähän tutkimukseen sovellettuna opetussuunnitelma olisi silloin nähtävä yksilön ajattelun tapaan rakentuneena konstruktiona, joka sisältää tietynlaisen ymmärryksen kasvatuksen eettisestä ulottuvuudesta ja siihen liittyvistä merkityksistä.

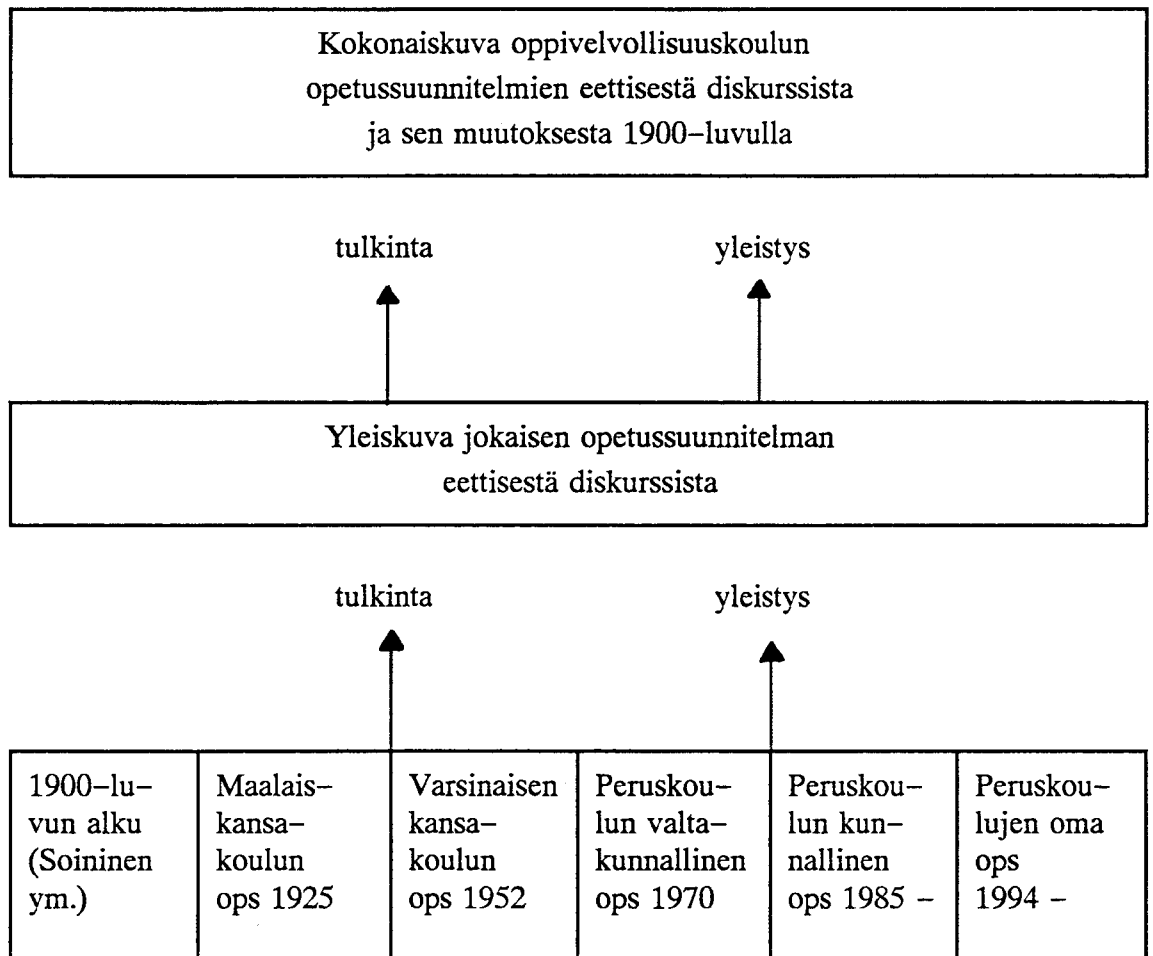
Hieman erilaisista käsitteistä ja näkökulmista riippumatta edellä mainituilla lähestymistavoilla on paljon yhteistä annettavaa historiallisen tekstin tulkintaa varten. Käyttämässäni tutkimusmenetelmässä olen soveltanut periaatteita, jotka löytyvät mainituista laadullisen tutkimuksen lähteistä. Se on tarkoittanut aineistopohjaisessa analyysissa seuraavanlaista työskentelyä:

Olen kartoittanut tutkimuksessa erilaisia tapoja, joilla kasvatukseen liittyviä eettisiä diskursseja on määritelty. Päämääränä on ollut löytää rakenteellisia viitekehyksiä, joiden sisällä erilaiset ymmärtämisen kategoriat ovat. Olen nähnyt tekstin moniaineeksisenä kokonaisuutena (lat. textum = kudokseksi, kangas), joka sisältää enemmän kuin irrallisia ilmaisuja tai fragmentteja. Tekstiä olen lukenut sekä sellaisenaan että yhteyksiinsä (kontekstiin) liitettynä, koska nämä tulkintastrategiat edellyttävät toisiaan. Tulkintaa on tehty analyysin kaikissa vaiheissa: aineiston järjestämisessä, luokittelussa ja varsinaisessa tulkinnaissa. Tekstejä eriteltäessä on pyritty semanttisiin rakenteisiin, jotka tiivistävät tekstin (fragmentin) olennaisen aiheen ja päämerkityksen. Lukemisen perusteella olen ottanut tekstistä erilleen tutkimusongelman kannalta olennaiset merkitykset ja poistanut merkityksettömät yksityiskohdat. Sen jälkeen olen pyrkinyt havaintojen yleistämiseen ja teoreettiseen konstruoimiseen. Tulkintoja ei kuitenkaan ole tehty satunnaisten poimintojen varassa, vaan kiinnittäen ne tekstin laajempaan viitekehykseen. Lauseita olen tarkastellut sarjoina ja niiden yli menevinä laajoina semanttisina kokonaisuuksina. Tekstimerkitysten vertailevassa tarkastelussa olen suunnannut huomion absoluuttisista merkityksistä näiden keskinäisiin suhteellisiin eroihin ja näiden muutoksiin tiettyyn kiinnekohtaan verrattuna. Merkityseroja olen tarkastellut sekä synkronisesti (samanaikaisen tilanteen eroina) että diakronisesti (suhteessa ajalliseen vertailukohtaan).



Kaiken kaikkiaan olen pyrkinyt pitämään mielessä, että tutkimus ei saa olla vain aineiston esittelyä ja kuvailua, vaan siitä täytyy rakentaa tulkinnan avulla mielekäs teoreettinen kokonaisnäkemys. Luokitellun tekstiaineiston kuvauksesta ja päätelmistä olenkin koettanut nousta yleisempään teoreettiseen tulkintaan. Tulkinnan metodi on hermeneuttinen: olen käynyt koko ajan dialogia tulkittavan aineiston kanssa tutkimusasetelman ohjaamana. Olen lopulta pyrkinyt siihen, että lukija kykenisi runsaan sitaattiaineiston avulla seuraamaan omaa päättelyäni ja hänellä olisi riittävät edellytykset hyväksyä tai kiistää tekemäni tulkinnat.

Rakenteellisesti tutkimuksessa analysoidaan ensin jokainen opetussuunnitelmavaihe erikseen ja tehdään kaikista kokoava yleiskuvaus. Tutkimuksen lopussa noustaan yksittäisten opetussuunnitelmien yläpuolelle ja vastataan yleisemmällä tasolla asetettuihin tutkimusongelmiin. Tutkimuksen metodinen työskentely voidaan kuvata seuraavalla kaaviolla:



**KUVIO 10.** Tutkimuksen kaavio

## 4 EETTINEN DISKURSSI OPPIVELVOLLISUUSKOULUN OPETUS- SUUNNITELMISSA 1900-LUVULLA

### 4.1 Aika ennen oppivelvollisuutta

#### 4.1.1 Kansakoulun synty ja Soinisen teokset

Monissa Euroopan maissa kansakoululaitos syntyi 1800-luvun alkupuolella. Suomessa kansakouluopetus käynnistyi 1860-luvulla, jolloin kuntien itsemääräämisoikeuteen ja kansakoulun toimintaan liittyvä lainsäädäntö antoi pohjan kansakoulujen perustamiselle. Kunnallisasetuksen mukaan kunnan toimialaan kuului kansakoululaitos. Kunta sai päättää koulujen perustamisesta ja valita niiden johtokunnat. Kansakoulutoimen järjestämiseen vaikutti ratkaisevasti *Uno Cygnaeus*, jonka 1861 tekemien ehdotusten suuntaisesti kansakoulun toiminta käytännössä pitkälti organisoitiin. Kansakoulun syntymisen kannalta oli tärkeä 1866 hyväksytty kansakouluasetus, jonka mukaan kansakoulu oli luonteeltaan kunnallinen ja itsenäinen koulu. Se sai varsin laajan yleissivistävän tehtävän, kuten Cygnaeus oli ehdottanut. Hallinnollisessa päätöksenteossa kansakoulun johtokunnille annettiin ratkaisulta monien keskeisten asioiden - kuten opettajan valinnan ja opetussuunnitelman sisällön - suhteen. Kansakoulun opettajia ryhdyttiin valmistamaan 1860-luvulla Jyväskylässä ensimmäisessä suomenkielisessä kansakouluseminaarissa. (Kuikka 1992, 54, 58 - 59; Nurmi 1974, 28 - 29; Päivänsalo 1971, 65.)

Myönteinen taloudellinen kehitys 1800-luvun loppupuolella vaikutti siihen, että kansakoulujen määrä kasvoi jatkuvasti. Vuonna 1898 säädetty ns. piirijakoasetus velvoitti kunnat kansakoulun perustamiseen kun asukasluku ylitti tietyn määrän. Maaseudun kuntien tuli jakaa alueensa koulupiireihin, jotta jokaisella kouluikäisellä olisi mahdollisuus saada opetusta äidinkielellään. Koulumatka ei saanut asetuksen mukaan olla viittä kilometriä pitempi. Kiinnostus koulunkäyntiä kohtaan kasvoi 1880- ja 1890-luvulla merkittävästi ja kansakoulujen määrä lisääntyi koko ajan. Piirijakoasetuksen hyväksymisvuonna 1898 kouluttomia kuntia Suomessa oli vain 16 ja vuosisadan vaihteeseen mennessä kansakoulua käyvien oppilaiden lukumäärä oli noussut jo yli sadan tuhannen. Kansakoulujen toiminta ja kansakouluopetuksen

kehittäminen vaikeutui paljon 1900-luvun alussa ns. sortokausien vuoksi. Lähes parikymmentä vuotta kestäneen väkivaltaisen ajanjakson aloitti Venäjän 1899 julkaisema ns. helmikuun manifesti. Ulkopuolinen painostus oli omiaan lujittamaan Suomen kansaa ja nostattamaan vireän sekä aineellisen että henkisen kulttuurin, mikä luonnollisesti edisti samalla koulun kehittämisyhtymiksi. Vuoden 1906 valtiopäivä uudistuksen jälkeen Suomen yksikamarinen eduskunta ryhtyi ajamaan tarkkain yleistä oppivelvollisuutta. Seminaarinjohtaja Mikael Soinisen johdolla asetettu oppivelvollisuuskomitea sai perusteellisen ja käytännön ohjeita sisältävän mietintönsä valmiiksi 1907. Ehdotusten toimeenpano kuitenkin viivästyi keisari-suurruhtinaan palautettua ehdotuksen uudelleen valmisteltavaksi. Myös alkuopetuksen järjestämiseen liittyviä kysymyksiä pohdittiin erityisessä komiteassa, joka ehdotti mietinnössään (1906) oppivelvollisuuden rajoittamista vain alempaan kansakouluun. Vasta Suomen julistauduttua itsenäiseksi 1917 koululaitos vapautui raskaista kahleista ja suomalaisilla oli ensimmäistä kertaa mahdollisuus aloittaa oman koululaitoksen rakentaminen itsenäisen valtiokäsityksen pohjalle. Eduskunta piti tärkeänä kansanopetusta ja sitä varten säädettiin oppivelvollisuuslaki 1921. Se teki lopun Cygnaeuksen vapaaehtoisen koulutien periaatteesta ja saattoi 7-15 -vuotiaat oppivelvollisuuden piiriin. (Halila 1949, 31, 50 - 53; Kuikka 1992, 65, 68 - 69, 73, 83 - 87; Nurmi 1974, 30 - 31; Päivänsalo 1971, 108.)

Vuoden 1866 kansakoululaissa määriteltiin oppiaineet, mutta ei oppikursseja. Kansakoulun opetuksessa ei vielä 1800-luvulla käytetty sanaa opetussuunnitelma, vaan puhuttiin oppimääristä ja vuorokursseista, joiden lisäksi saatiin jo 1880-luvulla mallikurssit. Opetussuunnitelma-nimitys on tullut käyttöön suomenkielessä vasta tämän vuosisadan puolella, vaikka suunnitelmia opetuksesta on tehty jo aikaisemminkin. Opetussuunnitelman käsitteellä on ollut hallinnossa erilainen merkitys kansakoulussa ja oppikoulussa. (Malinen 1977, 16.)

Ensimmäisenä suomalaisen kansakoulun opetussuunnitelmana voidaan jossain mielessä pitää vuoden 1881 mallikursseja, joissa lueteltiin opettavien aineiden sisältöjä, mutta ei käsitelty varsinaisesti opetuksen tavoitteita. Virallisesti opetussuunnitelman käsite tuli käyttöön komiteatasolla 1910-luvulla ja ensimmäinen tällä nimellä julkaistu suunnitelma oli Maalaiskansakoulun opetussuunnitelma 1925.

Kun 1900-luvun alun kansakouluopetukseen liittyvää eettistä diskurssia ei voida tutkia suoraan valtakunnallisista opetussuunnitelmista (niitä ei ollut olemassa), on käytettävä muita lähteitä. Kansakouluopetukseen liittyviä eettisiä periaatteita on löydettävissä vuosisadan alussa ilmestyneistä komiteanmietinnöistä, jotka käsittelivät suunnitelmia Suomen kansakoulujen oppi- ja lukukirjoja varten (1899), alkuopetuksen järjestämistä maaseudulla (1906), oppivelvollisuutta (1907) ja seminaarin toimintaa (1922). Erityisen suuri vaikutus koulukasvatukseen eettiseen ajatteluun oli vuosisadan alussa *Mikael Soinisella* (1860-1924). Hänellä oli paljon arvovaltaa kasvatustieteilijänä, seminaarinjohtajana, ministerinä ja kouluhallituksen johtajana ja hänen pedagogisessa ajattelussaan eettisellä kasvatuksella oli tärkeä sija. Soinisen vuosisadan vaihteessa kirjoittamat teokset *Kasvatusopillisia luentoja* (1895) ja *Opetusoppi I-II* (1901,1906) saivat merkittävän aseman suomalaisessa opettajankoulutuksessa ja kansakoulun toiminnassa. Päivänsalon (1971, 112) mukaan Soinisen teos *Kasvatusopillisia luentoja*, jonka tunnetaan nykyisin nimellä *Yleinen kasvatusoppi*, aloitti herbartilaisen kauden Suomen kasvatuksen tutkimuksen historiassa. Saksalaisen *J.F. Herbartin* (1776-1841) ajatukset tulivat Suomessa käyttöön Soinisen oppikirjojen välityksellä, joita käytettiin sekä yliopistossa että kansakoulunopettajaseminaareissa.

Herbartin systemaattisessa opetusopissa oli eräänä osana opetussuunnitelmaoppi, jossa käsitellään oppiaineiden valitsemista ja järjestämistä. Tältä pohjalta syntyi *Lehrplan*-käsite, mikä tarkoittaa opetussuunnitelman laadintaa oppiaineiden ja oppiaineiden esittämisen pohjalta. Tieteenteoreettisesti tämä liittyi saksalaiseen henkítieteelliseen ajatteluun, jossa korostui formaalinen kasvatustieteellinen ajattelu, jossa kiinnitettiin huomiota eri aineiden kasvatuspäämääriin. (Malinen 1977, 18.) Suutarinen tutki väitöskirjassaan herbartilaisuuden vaikutusta Suomessa 1900-luvun alussa. Suutarisen mukaan (1992, 239, 251) herbartilaisuudesta ei tullut missään vaiheessa kansakoulun valtasuuntausta, mutta reformiliikkeenä sen kannatus oli merkittävän laaja 1910-luvun lopulle saakka ja sen vaikutus ulottui aina 1930-luvulle.

Koska Soinisen teoksilla on nähty olevan erityisen tärkeä merkitys ja koska ne säilyttivät asemansa opettajankoulutuksessa vuosikymmenien ajan (esim. Halila 1949, 141; Iisalo 1989, 162, 169 - 170; Lahdes 1975, 21), niillä on mielestäni ollut vuosisadan alussa kansakoulun opetus- ja kasvatustyötä ohjaava opetussuunnitelmallinen

luonne. Tässä mielessä olen rinnastanut Soinisen teokset kansakoulun opetussuunnitelmaan ja tutkinut niiden sisältämää eettistä diskurssia opetussuunnitelman omassa viitekehyksessä.

#### 4.1.2 Kansakoulukasvatuksen eettinen diskurssi vuosisadan alussa

Seuraavassa käsittelen 1900-luvun alun koulukasvatuksen eettistä ajattelua erityisesti Mikael Soinisen teosten pohjalta. Soinisen teoksissa välittyi suomalaisille opettajille herbart-zilleriläinen näkemys koulun eettisestä tehtävästä, joka oli viime kädessä lujan siveellisen luonteen kehittäminen. Eettisyydellä oli muita kasvatuksen osa-alueita ohjaava asema, ja Herbartin ajattelua seuraten Soininen antaa kasvatustopissaan etiikalle koko kasvatuksen kannalta keskeisen tehtävän:

Kasvattajan täytyy tietää minkälaiseksi tämän ihmistaimen tulee hänen käsissään muodostua täyttääkseen elämänsä tarkoituksen. Kasvattajalla tulee olla silmiensä edessä ihmisen ihannekuva, jonka kaltaisuuteen hänen on koettaminen kasvattinsa johtaa. Tämä ihannekuva on siveysopin eli etiikan esitettävä. -- Siveellisyyden toteuttaminen antaa ihmiselle syvimmän ja pysyvimmän arvon. Se muodostaa, niin kuin jo viitattiin, ihmisen korkeamman henkisen elämän perustuksen. Pidämme siveellistä pyrintöä sinä, joka vihdoinkin ja viimein ratkaisee ja määrää ihmisen arvon ja myöskin onnen. Tämä korkeampaan ihmisluontoon painunut käsitys siveellisestä elämän tarkoituksesta saattaa luonnollisesti kasvatuksenkin asettamaan siveellisyyden tavoittelemisen korkeimmaksi tarkoituseräkseen. (Soininen 1908, 1, 16.)

Siveellisen kasvatustavoitteen saavuttamiseksi lasta ei saanut jättää kehittymään oman itsensä varaan, vaan hänet tuli väliaikaisesti alistaa "kasvattajan kypsyneen ja valistuneen tahdon alaiseksi, kunnes hänen oma tahtonsa saavuttaa tarpeellisen kehityksen" (Soininen 1908, 23). Lapselta oli perusteltua vaatia varhaisessa kehitysvaiheessa ehdotonta kuuliaisuutta kasvattajan auktoriteetille, koska lapselta itseltään puuttui tietoa, tahtoa ja kykyä käyttäytymisensä ohjaamiseen. Pienen lapsen järkeen vetoava ja syitä selittävä kasvatustapa oli turhaa siinä vaiheessa kun hänellä ei vielä ollut edellytyksiä omaan eettiseen harkintaan. Tällöin tarvittiin hallintaa, joka oli yksi Soinisen kasvatustavan peruskäsitteistä:

Hallinnan eli kurinpidon tehtäväksi on asetettu kasvatettavan johtaminen, niin kauan kuin hänellä itsellään ei vielä ole riittävää käsitystä oikean käytöksen vaatimuksista. Tällä aikaa hän luonnollisesti on toisen tahdon alaiseksi alistettava, muuten voi hänen ymmärtämättömydestään johtua monenlaista haittaa. Hän voi

häiritä ja vahingoittaa ympäristöään ja tehdä vahinkoa itselleen, ei ainoastaan ruumiillisesti, vaan myös henkisesti. Hän näet voi joutua haitallisten vaikutusten alaiseksi, jotka saattaisivat johtaa hänen kehityksensä väärään suuntaan. (Soininen 1908, 33.)

Hallinnassa oli keskeistä kuuliaisuuden aikaansaaminen. Sen tarkoituksena oli yhtäältä suojella lasta haitallisilta vaikutteilta ja toisaalta totuttaa häntä hyviin tapoihin, vaikkei lapsi vielä itse olisi ymmärtänytään niiden merkitystä ja tarpeellisuutta. Hallintaan liittyvä auktoriteetti perustui parhaimmillaan kunnioituksen, rakkauden ja kiintymyksen tunteisiin. Auktoriteettisuhteella oli tärkeä kasvatuksellinen merkitys. Sen tehtävänä oli "istuttaa hyviä tottumuksia, valmistaa teitä ja latuja", joita pitkin kasvatettavat myöhemmin pystyivät itse kehittymään eettisesti oikeaan suuntaan. Kasvattajan auktoriteetin voima ei ilmennyt ainoastaan siinä, ettei lapsi voinut vastustaa kasvattajan tahtoa tämän läsnäollessa. Hyvään ja pahaan, oikeaan ja väärään liittyvä "kasvattajan miелensuunta" hallitsi parhaimmillaan lapsen käyttäytymistä myös silloin kun kasvattaja itse ei ollut fyysisesti läsnä. (Ks. Soininen 1923a, 12 - 13; Soininen 1908, 60 - 61.)

Kun lujan siveellisen luonteen aikaansaaminen nähtiin kasvatuksen tärkeimmäksi tehtäväksi, oli johdonmukaista, että muut kasvatustoimintaan liittyvät tavoitteet ja menettelyt johdettiin tästä perustavoitteesta käsin. Myös opetuksen tuli palvella siveellisen kasvatuksen perustehtävää. Siveellisyys itsessään nähtiin tahdon alueelle kuuluvana ilmiönä, mutta herbartilaisen ajattelutavan mukaan tahtoon ei voitu vaikuttaa suoraan. Siihen oli pyrittävä vaikuttamaan tiedon ja tunteen kautta. Ihmisen psyykkisessä toiminnassa tieto, tunne ja tahto herättivät toisensa eloon tässä järjestyksessä. Tahdon muodostuminen riippui tunteen vaikutuksesta ja tunteen herääminen vuorostaan aina jostakin ajatuskuvasta, mielteestä. Näin oikea tietopuolinen opetus oli tärkeä lähtökohta siveellisyyden kasvattamisessa. Kasvat-tavan opetuksen tavoitteena oli rakentaa siveellisten ajatusten (mielle)piiriä siten, että ne pääsivät sielussa hallitsevaksi tai ainakin voiton puolelle. Tiedoilla ja ajatuksilla, joilla ei ollut siveellisyyden kanssa mitään tekemistä, ei ollut kasvattavassa opetuksessa suurta arvoa. Pääpaino oli laitettava sellaisiin asioihin, joiden ydin muodostui siveellisyyttä läheisesti koskettavista ajatuksista. Soininen puhuikin kasvattavasta opetuksesta, jonka tuli vaikuttaa voimakkaasti tunteeseen ja sen kautta tahtoon. Myös oppiaineiden sisältöjä ja niiden merkitystä arvioitiin tästä näkökul-

masta käsin. (Ks. Soininen 1908, 27 - 28, 79; Soininen 1923a, 11 - 12, 41 - 45.)

Siveellisesti kasvattavan opetuksen periaate ilmeni monissa kansakouluopetukseen liittyvissä tavoitteissa. Se tulee esille myös vuoden 1899 komiteanmietinnössä, jossa pohditaan Suomen kansakoulujen oppi- ja lukukirjoille asetettavia vaatimuksia:

Kansakoulun lukukirjan tulee sisällyksellään vaikuttaa kasvattavasti ja jalostuttavasti oppilaissa tietoon, tuntoon ja tahtoon, toisin sanoen: olla tärkeänä välikappaleena siveellisen luonteen kehittämiseksi heissä. Sen tulee mikäli mahdollista sisällykseltään myös tähdätä yleisen kansalaiskunnan ja isänmaallisen mielialan herättämiseen. (Komiteanmietintö 1899:10, 33.)

Komitean käsityksen mukaan historian, luonnontieteiden ja maantiedon alalta löytyi paljon sellaista luettavaa, joka sekä sisältönsä että muotonsa puolesta palveli mainittuja tarkoituksia. Kansakoulussa käytettävässä kirjallisuudessa olivat tärkeitä myös "siveellistä, jaloa ja reipasta mielialaa herättävät kertomukset tai kuvaukset kodin, koulun, luonnon ja inhimillisen elämän moninaisilta aloilta" (Komiteanmietintö 1899:10, 33 - 34).

Herbartilainen käsitys ihmisen psyyken toiminnasta ja erityisesti siveelliseen tahtoon vaikuttamisen muodosta merkitsi sitä, että tunne-elämään heijastuvilla mielikuvilla oli kasvatuksessa tärkeä välineellinen merkitys. Mitä tehokkaammin opetus pystyi vaikuttamaan tunteita herättäviin mielikuvuihin, sitä suurempi merkitys opetuksella oli myös tahdon suuntaamisessa ja siveellisessä kasvatuksessa. Myös Suutarinen (1992, 238) on osoittanut väitöskirjassaan, että tunteilla oli keskeinen asema herbartilaisessa opetuksessa ja että aikaisemman tutkimuksen luoma käsitys herbartilaisuudesta tunteita syrjivänä ja tietoa suosivana suuntauksena ei ole ollut oikea.

Tunteiden merkitykseen liittyen Juho Hollon (1917-18) julkaisema kaksiosainen teos *Mielikuvitus ja sen kasvattaminen* sisältää kansakoulun eettiselle opetukselle tyypillisiä näkemyksiä. Hollon mukaan eettisen kasvatuksen pääasiallisin puute lapsuudessa oli siinä, että eettisyys tehdään liian yksipuolisesti ymmärryksen asiaksi (Hollo 1918, 245). Hollo ei nähnyt voluntaristiselle pohjalle rakennettua eettistä kasvatusta ja tunne-elämään liittyvää mielikuvituksen kasvatusta toisilleen vastakkaisina, vaan pikemminkin toisiinsa liittyvinä:



Yksinomaan totunnaisuuteen ja tahdonponnistukseen rakentuva suhtautuminen muodostuu viralliseksi, kalseaksi, jopa ilottomaksikin, joskin samalla kenties varsin nuhteettomaksi moraalisuudeksi. Siitä puuttuu inhimillinen arvo. Toisin sanoen: siitä puuttuu tunteen lämmittävä ja sykhdyttävä vaikutus. Hyvä tahto varautuu – tai ainakin voidaan ajatella varautuvaksi – tunteista kumpuaviin virikkeisiin. -- Tärkein tunne-elämän aikaansaamista yleisistä vaikutuksista on siinä, että eetillisyyttä sisällistyy, saa yksilöllisesti omaksutun ja eletyn luonteen. -- Inhimillisen myötätunnon kasvaminen liittyy mitä elimellisimmin mielikuvituselämän kehittymiseen. Tunteen hienostuminen yleensä on terveen eettillisen kehityksen edellytys. Tunteen vivahdusrikkautta myötäilevä, rikkaita älyllisiä yhteyksiä luova mielikuvitus vasta osoittaa täyden merkityksensä eettiselle elämälle. -- Eettillinen kasvatus, mikäli sen tarkoituksena on eettisessä suhtautumisessa välttämättömän arvoa luovain tunnevirikkeiden vaaliminen sekä toisaalta yksilön eettillisen maailman tehokas avartaminen, vetoaa ennen kaikkea mielikuvitukseen. Vain lapsuudessa hankittujen moraalisten käyttäytymis- ja ajatustottumusten pohjalle voi kuvitteluelämään vetoava, hienostuttava ja rikastuttava eettillinen vaikutus käydä mahdolliseksi. Kuvitteluelämän oikeasta suuntaamisesta riippuu, tuleeko moraalisen tottumusverkon yllä ja ympärillä vellova tunne- ja viettielämä johdetuksi eettillistä suhtautumista edistäviin uomiin. (Hollo 1918, 233 - 235, 237 - 239, 247 - 248.)

**Myös Soininen liittyy Hollon tunnevirikkeiden merkitystä korostavaan näkemykseen. Soinisen mukaan hyvällä ja lujalla tahdolla, jonka pitää kestää elämän koetelemuksia, täytyy olla syvät ja laajat juuret. Tällaiset juuret eivät voi lähteä muualta kuin laajasta, lujasti mieleen painuneesta ja elävällä tunnevoimalla varustetusta ajatuspiiristä, siitä ajatuspiiristä, jolla on sielunelämässä hallitseva sija. Jos tämä työ laiminlyödään ja "siveellinen" kasvatus tyytyy vähempään tiedolliseen perustukseen, jonka mahdollisesti muodostaa vain silloin tällöin annettu ohje tai varoitus tai nuhdesaarna, on luonteen kehitys rakennettu heikolle pohjalle. (Soininen 1908, 26.)**

Siveellisesti lujan luonteen kehittyminen oli lopullinen kasvutavoite, mutta siihen pääseminen edellytti siveellisen harrastuksen kehittymistä. Kasvattavan opetuksen päämääränä yleensäkin oli saada aikaan elävä harrastus, jonka pääsuuntia olivat tiedon, kauneuden, siveellisyyden ja uskon harrastus. Siveellisyyden harrastuksen syntymiseen oppilaassa vaikutti ennen muuta kaksi asiaa: opettajan persoonallinen esimerkki ja ns. historialliseen aineryhmään kuuluvat oppiaineet historia, kirjallisuus ja uskonto. Historiallisen aineryhmän aineet palvelivat sisältönsä puolesta parhaiten kouluopetuksen päätavoitteita eli harrastuksen ja siveellisesti lujan luonteen kehittymistä. Siksi tämä aineryhmä oli kasvattavan opetuksen näkökulmasta kaikkein tärkein. Historiaa pidettiin uskonnon ohella varsinaisesti "mielensuuntaa kasvattavana opetusaineena". (Ks. Soininen 1923a, 29 - 31, 41 - 43, 45, 49, 89.)

**Kansakoulun alkuopetusta pohtinut komitea (1906) katsoi myös kotiseutuopin eettisen kasvatuksen kannalta tärkeäksi oppiaineeksi. Kotiseutuopin sisällöissä oli mahdollista yhdistää luontevasti lapsen mielikuviutus, tunne-elämän tarpeet, lähiseudun tuntemus ja kouluopetuksen eettiset tavoitteet:**

Vielä on katsottava kotiseutuoppia erityisenä aineena tärkeäksi sen suuren kasvattavan merkityksen vuoksi. Kasvattavan opetuksen tarkoituksena on laskea luja perustus kasvatin vastaiselle siveelliselle persoonallisuudelle. Tämän tarkoituksen saavuttamiseksi tarvitaan hyvin muodostunut miellemaailma ja rikas tunne-elämä. Se taas on mahdollista ainoastaan perusteellisen kotiseutuopetuksen kautta. Kotiseututunteet ovat kykeneviä antamaan tahdolle varman, hyvään tähdätyn suunnan. -- Myös siveelliseltä ja erittäin isänmaan kannalta on siis kotiseutuoppi välttämätön alemman kansakoulun oppiaineena. Opetuksen havainnollisuuden, kotiseutuopin suuren arvon ja siveellisesti kasvattavan merkityksen tähden kuin myöskin käytöllisistä syistä pitää komitea kotiseutuoppia aineena, jolla on oleva arvokas asema alemman kansakoulun opetussuunnitelmassa." (Komiteanmietintö 1906:9a, 42 - 43.)

**Vuosisadan alussa kouluopetukseen liittyi voimakkaasti kristillinen maailmankatsomus. Kristinopin opetus oli jo 1860-luvulta lähtien ollut kansakoulun tärkeimpiä tehtäviä. Uskonto nähtiin välttämättömäksi myös eettisessä kasvatuksessa. Kansakoulun oppi- ja lukukirjojen sisältöä suunnitellut komitea (1899) painotti voimakkaasti uskonnon merkitystä ja "niiden hyveiden kehittymistä, jotka uskosta lähtevät". Alemman kansakoulun lukukirjasta tuli löytyä "puhtaita, kristillis-siveellisessä hengessä kirjoitettuja lyhyitä kertomuksia ja kuvauksia" ja kertomusten tuli käsitellä "lasten suhdetta Jumalaan ja muihin ihmisiin sekä tähdätä luonteen kehittymiseen ja jalostumiseen". Samoin muun muassa historian opetuksen tarkoituksena oli "herättää Jumalan johdatuksen tajuamista historian vaiheissa ja isänmaallista mieltä". (Komiteanmietintö 1899:10, 22, 36, 65).**

**Myös vuoden 1906 alkuopetuskomitea käsitteli mietinnössään koulukasvatuksen suhdetta uskontoon. Pohdintaa aiheutti erityisesti uskonnonopetuksen pakollisuus ja tunnustuksellisuus sekä uskonnon yleissivistävä luonne. Komitea asettui puoltamaan uskonnon opetusta ja näki sen välttämättömäksi ihmisen myönteisen eettisen kehityksen kannalta. Omaksutun ihmiskäsityksen mukaisesti eettisyys oli erottamattomasti uskonnon opetuksesta riippuvainen:**

Uskonnon opetus on katsottava jokaisessa siveellistä luonnetta kasvattavassa koulussa välttämättömäksi. Asian laita on yhtäkaikki se, että uskonto ja ihmisyyys ovat erottamattomassa yhteydessä toistensa kanssa; kaikkialla missä on ihmisyyttä, on

myös uskontoa. Jos siis alemmassa kansakoulussa on koko ihmistä kasvatettava, on siellä välttämättä kehitettävä myös hänen uskonnollista elämäänsä, ihmishengen jalointa puolta. -- Se mahdollinen olettamus, että ihmishengen muiden puolien ja erittäin ymmärryksen kehittäminen koulussa korvaisi uskonnonopetuksen puutteen tahi puutteellisuuden, ei pidä paikkaansa, sillä kukin ihmishengen puoli tarvitsee erityisesti tulla kehitetyksi, muuten se jää auttamattomasti raaistumiselle alttiiksi. Uskonnon ja erittäin kristinuskon opetuksella on merkitystä ei ainoastaan uskonnollisen puolen kehittämisessä, vaan myös elämän sisälliseen ja ulkonaiseen ihmistymiseen katsoen. Uskonnonopetuksen poistaminen toisi tässäkin suhteessa arvaamattomia seurauksia. -- Totuus on se, että missä väestö on uskonnollisesti rappeutunut, siellä se on tehnyt myös siveellisen haaksirikon. (Komiteanmietintö 1906:9a, 23, 34 - 38.)

**Vuoden 1907 oppivelvollisuuskomiteassa ilmeni jonkin verran erimielisyyttä siitä, millainen asema uskonnolla tulisi kansakoulun opetussuunnitelmassa olla. Kuitenkin myös tämän komitean enemmistö asettui tukemaan uskonnon opetusta eettisin perustein. Sen mukaan "yhteiskunta ei voi sallia lasten kehittymistä uskonnottomuuteen sekä siitä helposti johtuvaan raakuuteen ja villiyyteen" (Komiteanmietintö 1907:12a, 167). Soinisen käsityksen mukaan "siveellinen harrastus on aina omiansa käymään voimallisemmaksi, jos sitä tukee uskonnollinen maailmankäsitys" (Soininen 1908, 105). Soininen käsittelee kasvatusopissaan etiikan suhdetta metafyyseen todellisuuteen. Hän päätyy käsitykseen, jonka mukaan eettisyys viime kädessä nojaa tuonpuoleiseen. Soinisen mukaan älyn, kauneuden ja siveellisyyden ihanteet viittaavat siihen, että "ihmiselämällä on uskonnollisessa käsityksessä yhteinen loppukohta ja kehityshuippu, joka tosin siirtyy selvän havainto- ja tietopiirimme ulkopuolelle, mutta jota kohti yhtäkaikki koko olentomme, kaikki sen parhaat taipumukset ja pyrinnot itsestänsä näyttävät kohoavan ja kukin taholtansa johtavan" (Soininen 1908, 133). Kouluopetuksen eettinen diskurssi perustui vuosisadan alussa selvästi pysyvään siveelliseen maailmanjärjestykseen ja sen taustalla olevaan kristilliseen maailmankatsomukseen. Ilman uskontoa kasvatuksella ei ollut eettisesti kestävää lähtökohtaa.**

**Uskonnon lisäksi eettisyyteen liittyi läheisesti 1800-luvulla Suomessa alkanut kansallistunten herääminen ja isänmaallisuus, joka johti valtiollisen itsenäisyyden saavuttamiseen 1917. Valtiopäivä uudistuksen ja yleisen äänioikeuden saavuttamisen vuonna 1906 asetettu oppivelvollisuuskomitea hahmotteli mietinnössään yleisen oppivelvollisuuden merkitystä. Mietinnössä korostetaan kansalaisten eettisten ominaisuuksien ja kansanvaltaisen yhteiskuntajärjestyksen välistä yhteyttä. Vaikka kansakoulu**

**ei yksin voinutkaan taata kansalaisten eettistä tasoa, yleinen oppivelvollisuus nähtiin kansakunnan siveellisen ryhdin perustana:**

Mutta ennen kaikkea asettaa valtiollinen vapaus ja itsehallinto suuria vaatimuksia puhtaasti siveelliselle luonteenkehitykselle. Kyky syrjävaikutuksista huolimatta säilyttää arvostelunsa asiallisuus ja itsenäisyys sekä vielä enemmän kyky syrjäyttää omat persoonalliset etunsa yhteisen hyvän tieltä ovat ominaisuuksia, jotka edellyttävät kehittyneitä siveellisiä luonteenominaisuuksia. Ilman tällaista kansalaissivistystä kaikissa kansankerroksissa on jokainen kansanvaltainen yhteiskuntajärjestys ilmeisesti lujaa perustusta vailla. (Komiteamietintö 1907:12a, 2.)

**Vuosisadan alussa kansakouluumme vaikuttanutta herbartilaisuutta on pidetty yleensä yksilöpedagogisena suuntauksena, koska se keskittyi lähinnä yksilön kasvatamiseen. Sen eettiseen aatemaailmaan liittyi kuitenkin myös laaja yhteisöllinen näkökulma, joka lopulta avartui koko siveellistä maailmanjärjestystä koskevaksi. Tälle ajattelulle oli tyypillistä, ettei yksilö ollut kaiken keskipisteenä, vaan yksilöitä ohjattiin näkemään oma tehtävänsä yhteisen hyvän - ja viime kädessä koko siveellisen maailmanjärjestyksen - palveluksessa. Kuten edellä olevassa komiteamietinnön tekstissä ilmenee, siveellisen yksilön tuli olla tarvittaessa valmis syrjäyttämään omat henkilökohtaiset etunsa yhteisen hyvän tieltä. Oman menestyksen hakeminen oli siveellistä vain sillä ehdolla, että se oli sopusoinnussa yhteisen menestyksen ja kokonaisuuden kanssa:**

Yhteisen menestyksen hakeminen, se on kaiken siveellisyyden ydin ja ponsi. Oman menestyksen pyytäminen on kuitenkin siveellinen ainoastaan sillä ehdolla, että se on sopusoinnussa yleisen menestyksen kanssa; jos se tämän rajan yli menee, muuttuu se kohta itsekkääksi ja samalla epäsideelliseksi. -- Niinkuin siveellisyyden laki ei salli meidän eroittaa omaa itseämme muista olennoista ja niistä huolimatta hakea yksilöllistä tyydytystä, niin se myös kieltää eroittamasta silmänräpäystä, jossa kulloinkin elämme, muista, jotka elämäämme kuuluvat ja sen kanssa muodostavat kokonaisuuden. Kaikessa siveellisyydessä on niinmuodoin kokonaisuuden tarkoittaminen, yhteenkuuluvaisuuden säilyttäminen, oleellista. Jokaisen yksityisen ihmisen yksityisestä silmänräpäyksestä alkaen koko ihmiskuntaan, kaikkiin sen oleviin ja tuleviin sukupolviin saakka muodostamme siveellisen yhteyden, josta ei saa yhtäkään osaa eroittaa pois. Jos niin teemme, silloin olemme siveellisiä. (Soininen 1908, 18; ks. myös Soininen 1923a, 89.)

**Erityisesti historiallisen aineryhmän (uskonto, historia, kirjallisuus) tehtävänä oli osoittaa oppilaille maailmassa vaikuttavat siveelliset lainalaisuudet. Niitä tuli soveltaa oman yksityisen elämän lisäksi koko yhteiskunnan ja kansan elämään. Soinisen mukaan sekä kansakunnan historiasta että yksittäisten ihmisten elämänhistoriasta oli mahdollista löytää siveellisiä historiallisen välttämättömyyden lakeja, jotka oi-**

kein sovellettuina olivat hyödyllisiä oppilaiden eettiselle kasvulle. Oppilaiden oli tärkeä havaita, että esimerkiksi "eripuraisuus, velttous ja kansalaisten kykenemättömyys asettaa yleinen etu yksityisen hyötynsä edelle viepi kansan turmioon ja että päinvastaiset ominaisuudet saattavat pelastaa tukalistakin oloista" (Soininen 1923b, 116). Soininen tavoitteli opetusopissaan "sen vakaumuksen juurruttamista, että toimeliaisuus ja ahkeruus, totuuden, oikeuden ja vapauden rakkaus, itsensäkieltäminen ja yleisen hyvän harrastaminen ovat kansojen niinkuin yksityisenkin säilytettäviä ja eteenpäin vieviä voimia ja että poikkeaminen niistä aina tuo rangaistuksen toisessa tai toisessa muodossa mukanaan" (Soininen 1923a, 46).

Oppiaineiden lisäksi siveellisyyden vaatimukset kohdistuivat kansakoulussa myös opettajaan, jolla oli persoonallisen vaikutusvallan ja kasvatuksellisen esimerkin vuoksi koulussa ratkaisevan tärkeä rooli. Opettajaseminaarikomitea (1922) edellytti opettajan ammattiin valmistuvilta eettisten velvollisuuksien noudattamista, ahkeruutta, hyviä tapoja, kunnioitusta ja arvokasta käyttäytymistä sekä seminaarilla että sen ulkopuolella (Seminaarikomitean mietintö 1922:3, 115). Vaikka Soininen (1923b) piti opetusmenetelmiä tärkeinä, hän painotti vähintään saman verran opetusopissaan opettajan persoonallisuuden kasvattavaa vaikutusta:

Harrastus siirtyy hänestä oppilaihin noita välittömiä teitä, joita tunne ja mieliala virtaa sielusta toiseen. Katseen ja äänen lämpö ja vilpittömyys sekä ennen kaikkea esimerkin äänetön vakuuttamisvoima koskettavat erittäinkin nuorten sielussa herkkätuntoisia kieliä. Kasvattavassa opetuksessa on sen vuoksi opettajan persoonallisuudella merkitys, mikä lopultakin on korvaamaton. Tätä asianlaitaa ei voi opetusoppi liiaksi teroittaa eikä siis opettajan siveellisen itsekasvatukseen liiaksi suurta painoa panna. (Soininen 1923b, 11.)

Vaikka vuosisadan alun kasvatustajattelu oli autoritatiivista, kasvattajan suuri vaikutusvalta nähtiin vain pakollisena välivaiheena. Pelkästään auktoriteettiin nojaava käyttäytyminen ei voinut saavuttaa kypsän eettisyyden tasoa:

Siveellisyys edellyttää aina, että oikea teko on syntynyt toimivan henkilön omasta tahdosta ja päätöksestä. Sokea tottelevaisuus, joka ei teon merkitystä tajua, ei ole kypsyyttä siveellisyyttä. Muuta kuin tämmöistä tottelevaisuutta ja siihen perustuvia koneellisia tottumuksia ei kuitenkaan hallinta saa aikaan. (Soininen 1908, 24.)

Kasvattajan tuli lopulta ohjata kasvatettava itsenäisyyteen ja omaehtoiseen elämään myös eettisyyden alueella. Soininen käytti tästä kasvatustajattelu nimitystä ohjaus. Ohjaus tarkoitti kasvattajan tehtävää sen jälkeen kun oppilaan oma harrastus oli

herännyt ja kun häntä johdateltiin oppimiensa asioiden itsenäiseen soveltamiseen ja itsekasvatukseen. Ohjausvaiheen tarkoituksena oli, että oppilas sisäistää oppimansa periaatteet, irrottautuu kasvattajasta ja jää "oman vahvistuneen siveellisen luonteensa nojaan" (Soininen 1923a, 13).

**Siveellisyyden harrastuksen herättäminen oppilaissa oli Soinisen mukaan ratkaiseva asia koko opettajan työn onnistumisen kannalta:**

Kasvatuksen samoin kuin koko ihmiselämän korkein tarkoitusperä on oleva siveellisten lakien noudattaminen. Se harrastus, jota siis ennen kaikkea muuta on kasvatettavan sieluun istutettava, on *siveellinen harrastus*, halu ja voima ja sisällinen tarve ottaa elämänsä ohjeeksi sen vaatimukset: itsensä hillitsemisen ja lähimmäisen palvelemisen. Kasvatista on ennen kaikkea tuleva *hyvä* ihminen. Se on opettajan tehtävässä oleva a ja o, sen kanssa hänen työnsä seisoo ja kaatuu. (Soininen 1908, 103.)

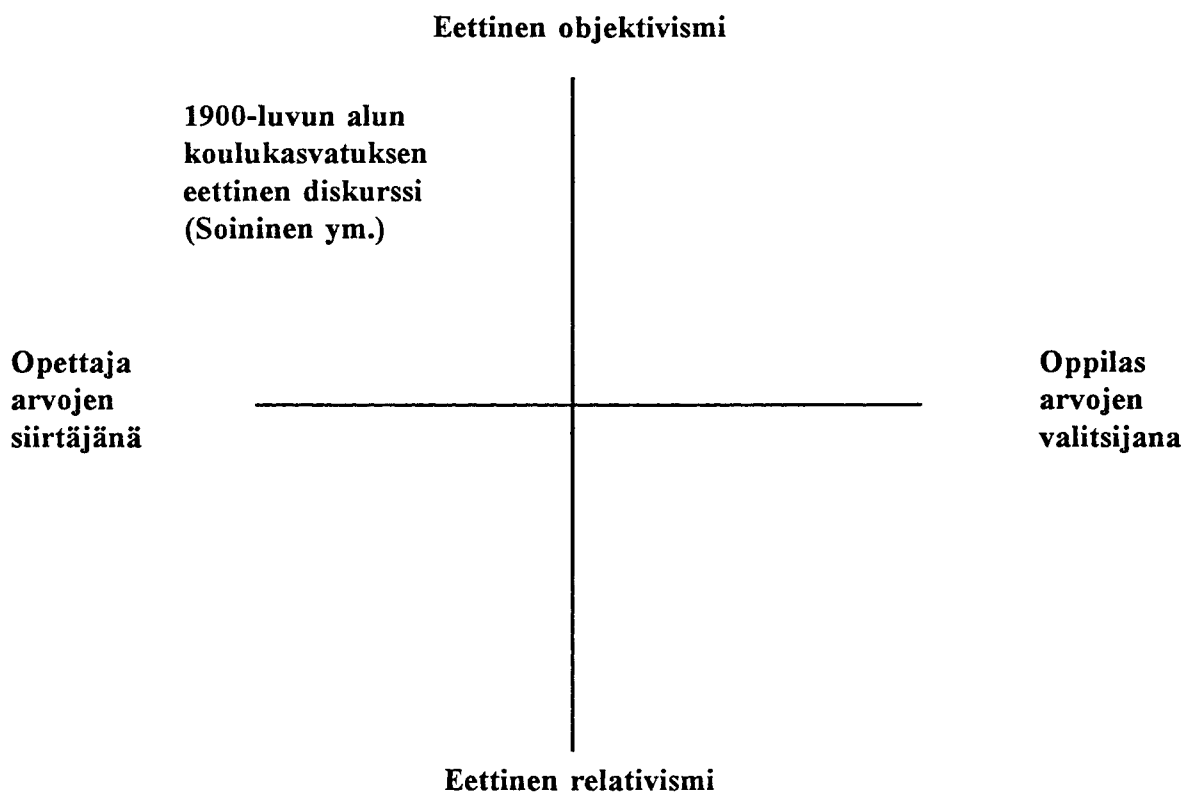
**Vuosisadan alun eettistä diskurssia koulukasvatuksessa hallitsivat seuraavat kategoriat: *persoonallinen* kategoria (siveellisen luonteen kehittyminen), *yhteiskuntaeettinen* kategoria (mm. kotiseutuun ja isänmaahan liittyvät arvot) ja *uskonnollinen* kategoria (siveellinen maailmanjärjestys, jossa uskonnolla tärkeä eettinen merkitys). Eettiselle diskurssille oli ominaista aristotelisen tradition mukainen käsitys korkean moraalin ja hyvän inhimillisen elämän keskinäisestä yhteydestä. Kasvatuksen painopiste oli luonteen hyveissä (vrt. hyve-etiikka) ja pedagogista diskurssia luonnehti velvollisuus-, seuraus- ja tarkoituseettinen ajattelu. Filosofisesti arvioiden vuosisadan alun kouluetiikka oli enemmän totalitarismia kuin liberalismia, enemmän komunitarismia kuin individualismia ja enemmän tavoiteteoreettista hyve-etiikkaa kuin sääntöteoreettista ajattelua. Muuten aikakauden eettisestä diskurssista voidaan esittää kokoavasti seuraavaa:**

**\* Eettinen arvomaailma nähtiin objektiivisena, siveelliseen maailmanjärjestykseen perustuvana kokonaisuutena, joka vaikutti lainalaisuuden tavoin yksilöiden ja kansakuntien elämässä. Elämän arvo ja onnellisuus riippuivat eettisten arvojen noudattamisesta.**

**\* Etiikan objektiivisuus perustui uskontoon ja Luojaan maailman ylläpitäjänä. Uskonnolla oli olennainen merkitys myös ihmisen kasvussa inhimillisyyteen ja hyvyteen.**

- \* Kansakunnan menestys ja valtiollinen itsenäisyys edellyttivät siveellisten lainalaisuuksien noudattamista. Kasvatuksen tuli tukea yhteiskunnan eettistä ryhtiä.
- \* Yhteinen (yhteiskunnan) hyvä oli yksityistä etua korkeammalla. Yksilön tuli tarvittaessa olla valmis luopumaan omista eduistaan yhteisen hyvän saavuttamiseksi.
- \* Oppilaan tunne-elämän, mielikuvituksen ja harrastuneisuuden liittäminen eettiseen kasvatukseen oli välttämätöntä kasvatuksen onnistumiselle ja pysyvän "mielensuunnan" kehittymiselle.
- \* Hyvällä kasvattajalla oletettiin olevan mielessään selkeä eettinen arvomaailma ja "siveellinen ihannekuva", jonka perusteella hän pystyi siirtämään oppilaille oikeita arvoja.
- \* Kasvattajien arvomaailma edellytettiin yhdenmukaiseksi, arvoristiriitoja ei problematisoitu ja erilaisia näkemyksiä esiintyi lähinnä koulun ulkopuolella.
- \* Eettinen kasvatus toteutui opettajan persoonallisen esimerkin, auktoriteettiin perustuvan hallinnan ja oppiaineiden sisältöihin liittyvän ns. kasvattavan opetuksen avulla. Oppiaineista uskonto, historia, kirjallisuus ja kotiseutuoppi olivat tärkeimpiä eettisessä kasvatuksessa. Oppiaines tuli valita ja järjestää eettisen kasvatuksen näkökulmasta. Kirjoitetun opetussuunnitelman puuttuessa oppikirjoilla oli suuri merkitys.
- \* Opettajan persoonallinen auktoriteetti oli varsinkin eettisen kasvatuksen kannalta tärkeä. Sen tarkoituksena oli myönteiseen kiintymykseen ja ihailuun perustuva vallankäyttö ja oppilaan tahdon ohjaaminen. Rangaistuksia käytettiin tarvittaessa. Auktoriteettiin rakentuvan kasvatussuhteen tuli johtaa tietystä vaiheesta oppilaan itsenäistymiseen ja eettisen vastuun kantamiseen omasta käyttäytymisestä.

Koska eettiset arvot nähtiin objektiivisina ja koska eettinen kasvatus perustui opettajan auktoriteettiin ja hallintaan, olen kuvannut vuosisadan alun eettisen kasvatuskurssin sijoittumista arvokoordinaatistolla seuraavasti:



**KUVIO 11. Koulukasvatuksen eettinen diskurssi 1900-luvun alussa**

## **4.2 Maalaiskansakoulun opetussuunnitelma (1925) ja alakansakoulun opetussuunnitelma (1935)**

### **4.2.1 Opetussuunnitelmien synty ja uusi pedagoginen suuntaus**

**Vuonna 1921 tuli voimaan laki oppivelvollisuudesta, joka saattoi 7-15 -vuotiaat oppivelvollisuuden piiriin. Eduskunta halusi tällä tavoin painottaa kansanopetusta, sillä paikoin jopa 40 % lapsista oli jäänyt säännöllisen opetuksen ulkopuolelle. Laki takasi kaikille maksuttoman koulun sukupuoleen, kieleen tai säätyyn katsomatta. Kun tiedettiin lain rasittavan kuntien taloutta, lain toimeenpanoaikaa annettiin kaupungeille viisi vuotta ja maaseutukunnille 16 vuotta. Toisin sanoen kansakoulut olivat täydessä käynnissä vasta 1930-luvun lopulla ennen sotia. Kun kirkolliset kiertokoulut lakkasivat vähitellen 1920-luvulla, kunnat ottivat yhä enemmän vastuuta koulujen kehittämisestä. (Kuikka 1992, 87.)**



Oppivelvollisuuslain mukaan kansakoulussa oli kaksi osaa, 7-8 -vuotiaille oma koulu eli alakansakoulu ja vanhemmille yläkansakoulu. Tähän jakoon vaikutti myös vuosisadan alussa virinnyt lapsipsykologia ja -pedagogiikka. Lapsuudella oli oma itseisarvonsa ja erityiset kehityspiirteensä. Siksi 7-8 -vuotiaita varten tarvittiin oma opetussuunnitelma. Opettajien kouluttamiseksi perustettiin erityiset alakansakouluseminaarit. Niihin otettiin opiskelijoiksi vain naisia, koska heillä katsottiin olevan edellytyksiä luoda kouluun kodinomainen ilmapiiri. Oppivelvollisuuslain mukaan kansakoulu toimi joko täydellisenä tai supistettuna kansakouluna. Täydellisessä kansakoulussa oli kuusi vuosiluokkaa, joista kaksi alinta muodosti alakansakoulun ja neljä ylempää yläkansakoulun. Molemmilla kouluilla oli oma opettaja. Supistetussa kansakoulussa oli myös kuusi vuosiluokkaa, mutta se toimi vain yhden opettajan varassa. Koulutuksen kehittämiseen liittyvät poliittiset riidat näkyivät selvästi 1920-luvun taitteessa, kun eduskunta keskusteli Suomen hallitusmuotoon liittyen koulutusta koskevista periaatteista. Eduskunta ei päässyt yksimielisyyteen, vaan päätti säätää lain erikseen valtion oppilaitosten ja kansakoulun järjestysmuodon perusteista. Tämä päätös merkitsi rinnakkaiskoulujärjestelmän jatkumista edelleen. Kansakoulusta ei haluttu tehdä umpikujakoulua, vaan suunniteltiin yhtenäiskoulumallia, jossa kansakoulu olisi pohjakoulu. Suunnitelma ei kuitenkaan poliittisten erimielisyyksien vuoksi toteutunut vielä 1930-luvulla ja rinnakkaiskoulujärjestelmä jäi käytännössä toimimaan. Vuonna 1923 annettu laki kansakoulun järjestysmuodon perusteista määritteli kansakoulussa opetettavat aineet seuraavasti: uskonto, uskonnonhistoria ja siveysoppi, äidinkieli, historia, maantieto, luonnontieto ja maa- sekä kotitalous, laskento ja mittausoppi, piirustus, käsityö, voimistelu ja laulu. (Halila 1950, 48; Kuikka 1992, 87 - 88, 92 - 94; Nurmi 1974, 31.)

Kansakoulun opetussuunnitelmaa valmistellut komitea työskenteli Mikael Soinisen johdolla aktiivisesti vuosina 1912-1915 pitäen kokouksistaan yksityiskohtaista keskustelupöytäkirjaa. Komitean mietintöluonnos julkaistiin seuraavana vuonna piennä painoksena nimellä "Suuntaviivoja kansakouluopetuksen uudistukseksi" ja lähetettiin lausuntokierrokselle. Venäläistämiskauden vuoksi opetussuunnitelman jatko-työ viivästyi. Kouluhallitus kutsui uudelleen opetussuunnitelmakomitean koolle 1918 saattamaan työnsä päätökseen. Toimeksiannon mukaisesti opetussuunnitelman tuli koskea kansakoulun molempia asteita, alempaa ja ylempää kansakoulua sekä maa-laiskansakoulun jatko-opetusta. Opetussuunnitelman valmistuminen vei kuitenkin

useita vuosia, koska komitean puheenjohtajana työskennellyt Soininen joutui välillä hoitamaan tärkeitä yhteiskunnallisia virkoja ja tehtäviä. Opetussuunnitelman viivästyminen johtui osaltaan myös siitä, että 1919 vahvistettu hallitusmuoto edellytti uutta kansakoululakia, jonka sisällöllä oli vaikutusta kansakoulun työhön. Vaikka Soininen työskenteli elämänsä viimeiset ajat ahkerasti opetussuunnitelman kirjoittamisen parissa, maalaiskansakoulun opetussuunnitelma valmistui lopullisesti vasta hänen kuolemansa jälkeen 1925. (Ks. Maalaiskansakoulun opetussuunnitelma 1925, 4 - 6, tässä lyhennys myöhemmin MKO; Päivänsalo 1971, 118.)

Tähän aikaan virisi eri maissa pedagogisia suuntauksia, joille yhteisenä piirteenä oli usko lapsen omien voimien hyväksikäyttöön kasvatuksessa. Oppilaskeskeistä koulua tavoittelevan progressiivisen pedagogiikan keskushahmona oli vuosisadan alussa amerikkalainen *John Dewey*, mutta jo tätä ennen *Jean Rouseaun* vapausedagogiikka, *Johan Pestalozzin* sosiaalipedagogiikka ja *Friedrich Fröbelin* aktiivisuuspedagogiikka olivat toimineet herätteenantajina uudelle ajattelulle. Suomeen uuden virtauksen vaikutukset tulivat aluksi lähinnä (saksalaisen *Georg Kerschensteinerin*) työkoulun muodossa 1910-luvun alussa. Työkouluinnostuksesta sai alkunsa jo 1910-luvulla aktiivisuuden periaatteen jatkuvasti kasvava arvostus. Uusi koulu - niin kuin uutta pedagogista ajattelua meillä nimitettiin - korosti opetuksessa ympäristötekijöitä, eläviä kokonaisuuksia, lapsen vapaata työskentelyä ja sitä, että ihmisen sisimpään päästiin muutenkin kuin "tiedon kultaportin" kautta. Soinisen koulu oli jäänyt vieraaksi uusille psykologisille virtauksille. Uudempi kasvatusoppi, vaikka se suhtautui kunnioittaen herbartilaisuuteen, tahtoi lisätä siihen uusia piirteitä, ajassa liikkuvia osapäämääriä ja konkreettisia tavoitteita. Yhtenäinen, kaavamainen koulutyöskentely oli väistymässä ja tilalle astui vapaampien muotojen koulu. 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. (Bruhn 1968, 7 - 9; Halila 1950, 130 - 132; Kansakoulun opetussuunnitelmakomitean pöytäkirjat v. 1912-15; Lahdes 1975, 23.)

Itsenäisyyden saavuttamisen jälkeen erityisesti alakansakoulun opetukseen liittyvä pedagoginen ajattelu kehittyi merkittävästi. 1920-luvulle tultaessa alakansakoulun kasvatustyö voitiin suunnitella entistä paremmin lasta koskevan tieteellisen tutki-

muksen pohjalle. Vanhan alkuopetuksen heikkoutena oli ollut havaintokykyä kehitettävän aineksen puuttuminen sekä oppilaan pitäminen liian passiivisena. Vanha alkuopetus oli liaksi unohtanut myös Rousseau'n ja Pestalozzin ohjeen: lasta on käsiteltävä lapsena. Maalaiskansakoulun opetussuunnitelman laatimisen yhteydessä Jyväskylän seminaarin lehtori *Kaarlo Oksala* pyrki uudistamaan alkuopetusta lapsikeskeisten periaatteiden mukaisesti. Hän kirjoitti opetussuunnitelmaan alkuopetusta koskevan osuuden ja pyrki toteuttamaan kokonaisopetusta ehdottamalla alakansakoulun tärkeimmäksi oppiaineeksi kotiseutu- eli ympäristöoppi -nimistä ainetta ja liittämällä ensimmäisenä kouluvuonna kaiken opetuksen tähän oppiaineeseen. Oksalan ehdotus torjuttiin liian radikaalina ja alakansakoulussa säilytettiin ainejakoinen opetussuunnitelma, mutta uusi oppiaine hyväksyttiin mukaan opetussuunnitelmaan. Suomalaisen alakansakoulun kehittämisessä Oksalaakin tärkeämpi rooli oli Hämeenlinnan seminaarin johtajalla *Aukusti Salolla* (1887-1951). Hän toteutti ulkomailta saatujen virikkeiden sekä oman perusteellisen kokeilu- ja tutkimustyönsä pohjalta suomalaisen alakansakoulun kokonaisuudistuksen, jossa otettiin oppilaiden tarpeet huomioon ja noudatettiin kokonaisopetussuunnitelmaa. Salon laajan alakansakoulun parissa tehdyn elämäntyön merkittävänä dokumenttina on hänen 1935 julkaisemansa teos *Alakansakoulun opetussuunnitelma*. Tarkastellessaan opetussuunnitelmaa sosiaalisesta näkökulmasta Salo katsoi, että opetusaineksen tuli olla kotiseudullista, kokonaisvaltaisesti eheytyvää ja sen oli johdatettava lapsia omatoimisuuteen. Salon toinen merkittävä didaktinen teos oli vuosina 1926-27 julkaistu *Alakansakoulun opetusoppi I-II*. (Halila 1950, 56 - 57, 58 - 61; Iisalo 1989, 235; Lahdes 1975, 23; Päivänsalo 1971, 153 - 154.)

Kuten Soinisen teoksilla vuosisadan alussa, myös Salon teoksilla oli suomalaisessa kansakouluopetuksessa suuri merkitys ja yleinen opetussuunnitelmallinen luonne. Salo ja hänen teoksensa kasvattivat valtaosan suomalaisista alakansakoulun opettajista käsiteltävänä olevana ajanjaksona (esim. Halila 1950, 58). Tutkin sen vuoksi tämän aikakauden eettistä diskurssia sekä Maalaiskansakoulun opetussuunnitelman että Salon teosten valossa.

#### 4.2.2 Opetussuunnitelmien eettinen diskurssi

Kansakoulun opetussuunnitelmaa pyrittiin kehittämään 1920-luvulla käytännölliseen, toiminnalliseen ja lapsen luontaiset kehitystekijät huomioon ottavaan suuntaan. Pedagogiikkaa erityisesti alkuopetuksen osalta muotoiltiin lapsikeskeisemmäksi, sillä "sanoohan psykologia, että lapsen sielua ei kasvattaja saata rakentaa oman mielensä mukaan, vaan hänen tehtävänsä on päästää ja auttaa sitä kehittymään oman luontonsa mukaisesti" (MKO 1925, 209). Samanaikaisesti opetussuunnitelmas- sa säilyi oppilaiden eettiseen kasvuun tähtäävä aatteellinen ihanteellisuus. Koulun tuli toimia tietynlaisen arvomaailman siirtäjänä tulevalle sukupolvelle. Maalaiskansakoulun opetussuunnitelmassa lapsikeskeisen pedagogiikan, käytännöllisen elämänläheisyyden ja eettisen ihanteellisuuden yhdistämisestä muodostui kasvatusajattelun lähtökohta.

**Maalaiskansakoulun opetussuunnitelmakomitea perustelee varsin yksityiskohtaisesti käytännöllisen elämän ja eettisen kasvun välistä yhteyttä:**

Komitean täytyy tehostaa erästä puolta käytännölliseen suuntaan käyvässä koulun uudistuksessa, joka näyttää kokonaan jääneen huomaamatta niiltä, jotka tästä pelkäävät koulun henkisten arvojen alenevan. Se on tämän suunnan suuri merkitys koulun kasvatuksessa siveelliseen toimintaan, oppilaiden harjoittamisessa hyvän tekemiseen. Komitea on vakuutettu siitä, että käytännölliset aineet avaavat tälle siveelliselle kasvatukselle uudet mahdollisuudet ja voivat antaa sille uuden ponnien. Nehän näet tulevat kosketukseen elävän elämän kanssa, oppilaiden jokapäiväisen elämän, kajoavat heidän suhteisiinsa kotiin ja ympäristöön, isään, äitiin ja kaikkeen kotiväkeen. Sitähän tarkoittaa kotitalousopetus, joka puhuu kotiaskareista ja tahtoo neuvoa niitä oikein toimittamaan äidin avuksi. Sitähän tarkoittaa myöskin eläinoppi, joka tahtoo herättää halua toisella alalla avustamaan kotia. Ja mitä tarkoittaa maanviljelys- ja kasvitarhanopetus, ellei oppilaiden neuvomista vetämään oman pikkukortensa yhteiseen pesään! Näin käytännölliset harrastukset asetetaan kauttaaltaan korkeampien siveellisten tarkoitusten palvelukseen. (MKO 1925, 51.)

**Kymmenen vuotta myöhemmin ilmestynyt alakansakoulun opetussuunnitelma on samoilla linjoilla. Salo tarkastelee siinä syvällisesti arvopäämäärien, tekemällä oppimisen ja harrastukseen liittyvän ponnistelun merkitystä kasvatuksessa. Koko alakansakoulun opetussuunnitelman runkona on lasta ympäröivän yhdyskunnan elämä. Myös eettisyyttä opitaan Salon mukaan parhaiten lähiyhteisön piirissä tapahtuvassa elävässä toiminnassa:**

Lapsen koti ja lähin kotiseutu on se pienoismaailma, mikä on lapsen koko maailma. Kotiseudun töihin, tapoihin sekä ihmis- ja luonnonelämään ovat hänen harrastuksensa voimakkaimmin kiintyneet. Hänen elämänsä juuret ovat syvästi kiinni kodissa ja kotiseudussa. Siinä on hänen siveellisenkin kasvatuksensa pohja. -- Mitä erityisesti siveelliseen kasvatukseen tulee, on tarkoituksellinen toiminta tällaisen kasvatuksen vahvimpia kannattajia. Siinä luodaan lapsille melkoinen aatevarasto, joka on heille hyvän käytöksen kiihottimena. Ollen yhteistyössä lapset taitavan opettajan silmälläpidon alaisina muodostavat alkeellisen yhteiskunnan, jossa arvostelua käytetään ja joka tekee yhä hienompia erotuksia oikean suhteen. Täten muodostuvat aatteet ja siveellinen arvostelukyky kasvaa. -- Tämän vuoksi täytyy koulun ympäristön olla sellaisen, että se oppijassa kutsuu esiin erilaiset toivottavat luonteenpiirteet, joita hänen tulee kehittää. (Salo 1937, 23, 32.)

**Salon kasvatustajatteluissa toiminta liittyi voimakkaasti juuri luonteenkasvatukseen. Oppilaan toimintaa tuli johtaa pysymään siveellisyyden rajoissa niin, että oppilaan siveellinen tahto kehittyi hallitsemaan ja ohjaamaan vaistoja ja taipumuksia. "Tämä tapahtuu tehokkaimmin vain siten, että tahto saa purkautua yhä uudelleen ja uudelleen siveelliseksi teoksi. Teot ihmistä kasvattavat." (Salo 1926, 25.) Opetusopissaan (1926) Salo perustelee luonteenkasvatuksen ja toiminnan välistä yhteyttä tahtoelämän kehittymisen näkökulmasta: "Luonnehan on selvä ja vakiintuneiden periaatteiden mukaan toimiva tahtomisen suunta. Luonne, tämä vakiintunut tahtoelämän suunta, voi kehittyä vasta sitten, kun tahtotoiminta uudistuu, ihminen saa tottumuksia ja ohjaa tahtoelämäänsä yhä tietoisemmin. Siitä syystä vasta toiminnan pedagogiikka voi johtaa luonteen kasvatukseen." (Salo 1926, 15.)**

**Opetussuunnitelmien eettiselle diskurssille on ominaista se herbartilaisesta painotuksesta poikkeava perusnäkemys, ettei oppilaiden eettiseen kehitykseen vaikuteta ainoastaan oppikirjojen valikoidun oppiaineksen tai opettajan sanallisen ohjauksen avulla. Myös lapsen arkipäiväiseen elämänpiiriin liittyvät käytännölliset asiat oli saatava palvelemaan oppilaan eettistä kasvua. Tähän liittyen tervehenkisistä maalaiselämän ihannoinnista tehtiin maalaiskansakoulun yhteiskuntaeettinen tavoite: "Terveen kansanelämän ja yhteiskunnallisen kehityksen nimessä täytyy pitää suotavana, että tämä maalaiselämän ihannoiminen ei myöhemminkään häviä, ja nimenomaan tulisi maalaiskansakoulun ottaa tehtäväkseen rakkauden kasvattaminen tähän elintapaan ja elämäntyöhön, joka on ainakin meidän maassamme luonnollisin ja jolla yleensä lopulta ei lepää vain aineellinen toimeentulo, vaan myös kaikki henkinen kulttuuri" (MKO 1925, 50). Kouluopetuksen tuli vaikuttaa oppilaissa maaseutuhenkisyiden arvostamista myös omaa tulevaisuutta silmällä pitäen: "Kotoinen uu-**

rastus, isän ja äidin työ, on joka tapauksessa saatava esiintymään oppilaille arvokkaana ja jalona, josta ei tulisi pyrkiä pois muka hienommille työaloille" (Mts. 167).

Opetussuunnitelmassa annetaan suuri kasvatuksellinen merkitys eettisille ihanteille, aatteille ja esikuville. Historian opetus oli vanhastaan ollut miелensuuntaa kasvattava oppiaine ja siinä "persoonalliset esikuvat samoin kuin tärkeimmät kansan elämäнкäsitykseen painuneet uskonnolliset, yhteiskunnalliset ja kansalliset aatteet olisi koetettava saada niin selvään ja puoleensa vetävään valaistukseen kuin mahdollista" (MKO 1925, 113). Niinpä historian opettajalle annettiin varsinaisen historiallisen asiatiedon opettamisen lisäksi huomattava eettisen kasvatuksen velvoite. Komitea toteaa, että jo perinteisesti historian opettaja on "ylistänyt uhrautumista isänmaan edestä, kärsimistä vakaumuksen puolesta, antaumuksella tehtyä työtä lähimmäisten hyväksi -- , hän on opettanut nuorisoa inhoamaan isänmaan petosta, pelkuruutta ja toisten kustannuksella elävää itsekkyyttä" (Mts. 104).

Samoin äidinkielen opetuksessa - ja varsinkin luettavan aineiston valinnassa - oli vahva eettinen painotus. Opetussuunnitelmakomitean mukaan kansakouluopetuksessa lukukirjan osaksi oli tullut "suuri eettillis-kasvatuksellinen tehtävä: ihanteellisen ja erittäinkin isänmaallisen hengen virittäminen oppilaissa" (MKO 1925, 200.) Jo perinteisesti äidinkielen tunneilla "on esitetty kertomuksia siitä, miten lankeemus on vienyt omantunnon soimauksiin ja miten kiusauksen voittaminen on vahvistanut luonnetta" (Mts. 104). Kirjoista tuli löytyä elämään sovellettavia eettisiä opetuksia. Opetussuunnitelma suosittelee lukemisen käsittelyä siten, että

siinä harjoitetaan luetun jaksottelua sisällyksen mukaan, syventymistä luetun sisällykseen, siihen sisältyvien opetusten esille hakemista sekä lopuksi soveltamista elämään tai ympäröiviin oloihin. Tällöinen menettely on tärkeä sekä ajatuksellisen lukemisen että yleensä kasvatuksen kannalta. Sen kautta onkin lukuopetus tullut yhdeksi koulun eettillisen kasvatuksen tärkeimmäksi välikappaleeksi. (MKO 1925, 202.)

**Myös kouluihin perustettavien oppilaskirjastojen oli palveltava oppilaiden eettistä kasvua:**

On luettava opettajan ja kasvattajan silmällä se kirjallisuus, mikä tässä saattaa olla tarjona. Kaikkea umpimähkäisyyttä on vältettävä, sillä oppilaskirjasto ei saa olla ikävä eikä myöskään kasvattaa huonoa makua tai epäpuhtaita ajatuksia oppilaissa. Oppilaskirjasto on koulun tärkeimpiä välikappaleita myöskin siveelliseen kasvatukseen nähden. (MKO 1925, 202.)

Alakansakoulussa puolestaan "satujen ja kertomusten käyttäminen ympäristöopetuksessa kehittää lasten mielikuvitusta ja tuottaa kauneusnautintoa sekä vaikuttaa mieleen siveellisesti kasvattavasti" (MKO 1925, 16). Koko opetussuunnitelman metodisena periaatteena oli se, että asioiden käsittelyssä tuli lähteä liikkeelle lähiympäristön tutuista asioista. Kotiseutuun liittyvä ympäristöopetus tähtäsi asiatietojen ohella myös eettisiin päämääriin:

Vaikka ympäristöopetuksen asiallisena tarkoituksena onkin jakaa tietoja lasta ympäröivästä ihmiselämästä sekä alkeellisen luonnon- ja maantiedon alalta, on siihen sopiva yhdistää varsinaista siveellistäkin opetusta. Niinpä kodista ja koulusta puhuttaessa on teroitettava velvollisuuksia vanhempia ja sisaruksia sekä muuta kotiväkeä kohtaan, opettajia ja koulutovereita kohtaan, hyvän käytöksen välttämättömyyttä kotona ja koulussa, sääliväisyyttä eläimiä ja kasvejakin kohtaan jne. (MKO 1925, 13.)

Opetussuunnitelman kasvatusajattelu muistuttaa monissa kohdin samanlaista harmonista kokonaisuutta, josta Juho Hollo puhuu 1927 julkaisemassaan teoksessa *Kasvatuksen teoria*. Siinä kasvatusta verrataan kolmen äänen muodostamaan sointuun, jonka perussävelenä on siveellisyyden idea, ylimpänä äänenä ymmärryksen mukainen kokemustieto ja niiden välissä harmonian kannalta tärkeänä opetuksen esteettinen tekijä (ks. Hollo 1927, 32 - 33).

Opetussuunnitelmakomitea pohti ihanteellisuuden merkitystä käsitellessään erityisesti kansakoulun jatko-opetusta. Jatko-opetuksen ohjelmaluonnoksen kriitikot olivat olleet tyytyväisiä käytännöllisten aineiden opetukseen, mutta kaipasivat opetukseen enemmän ihanteellisuutta. Opetussuunnitelmakomitea totesi kyllä pitävänsä nuorison ihanteellisia taipumuksia tärkeänä ja asettavansa niiden edistämisen opetuksen päätarkoitukseksi, mutta painotti progressiivisen pedagogiikan mukaisesti käytännöllisyyden ja ihanteellisuuden yhdistämistä eettisessä kasvatuksessa:

Koulumme, niin "työkoulu" kuin se tahtookin olla, on vielä työlle ja elämälle vieras. Se ei näytä vieläkään kaikkien tunnistavan sitä, mikä on ihanteellisen elämän ydin: työtä - aineellista työtä - sen hyväksi, mitä hyvänä pitää. (MKO 1925, 284 - 285.)

Historian, uskonnon ja äidinkielen lisäksi monien muiden oppiaineiden tiedollisiin sisältöihin liitettiin eettinen näkökulma. Esimerkiksi yläkansakoulun terveystieteissä opetettiin anatomian ja fysiologian tosiasiat sekä niihin liittyvät toimintaohjeet,

mutta "ei riitä sekään, että oppilas saa tietoonsa nämä ohjeet, vaan on ne koetettava saada hänelle opetetuiksi niin, että hän tajuaa niiden siveellisen velvoittavuuden samoin kuin niiden merkityksen elämässään" (MKO 1925, 178). Opetussuunnitelmakomitean puheenjohtaja Soininen oli valtakunnallisesti tunnettu innokkaana raittiuden puolustajana. Tällä lienee oma vaikutuksensa siihen, että maalaiskansakoulun opetussuunnitelmassa yhtenäisen raittiusopetuksen suunnitelma on hyvin perusteellinen. Se käsittelee monipuolisesti alkoholismiin liittyviä kysymyksiä ja vetoaa eettisesti täysraittiuden puolesta: "Oikea vapaus on vapautta himojen vallasta, ei vapautta noudattaa niitä" (Mts. 188 - 189.)

**Eettinen ihanteellisuus liitetään maalaiskansakoulun opetussuunnitelmassa kaikkein läheisimmin luontoon ja uskontoon. Ympäröivän luonnon havainnointi ja vaaliminen on pohja, josta opetuksen eettiset ja uskonnolliset merkitykset nousevat:**

Luonto tarjoaa pohjaa aatteelliselle ja ihanteelliselle tiedolle, joka vaikutuksessaan ihmisen sielu- ja tunne-elämään voisi läheisesti liittyä uskontoon. -- Se opetus, joka opastaa oppilaat jokapäiväiseen tekemisiin ja yksissäoloon luonnon kanssa, joka saattaa näkemään kasvin sen synnyssä ja kasvussa ja oppilaat itse rakkaudella hoitamaan ja vaalimaan luontokappaleita, että semmoinen opetus jos mikä viepi oppilaat huomaamaan luomakunnan laitosten tarkoituksenmukaisuuden ja ihmettelemään Luojan töitä, joita ne näin tulevat näkemään likempänä ja useammin. (MKO 1925, 51.)

**Maalaiskansakoulun opetussuunnitelmaa valmistellut komitea kävi sisäistä periaatekeskustelua uskonnon opetukseen ja eettiseen kasvatukseen liittyvistä kysymyksistä. Keskustelun taustalla oli 1912 Haagissa pidetty kansainvälinen moraalikasvatuskongressi, johon osa komitean jäsenistäkin oli osallistunut. Suomalaisessa yhteiskunnassa vaikutti samaan aikaan myös aatteita, jotka vaativat uskonnon opetuksen poistamista kokonaan kansakoulusta (esim. Halila 1949, 60 - 61). Keskustelupöytäkirjoista ilmenee, että myös opetussuunnitelmakomitean sisällä ilmeni sekä tunnustuksellisen uskonnon opetuksen vastaisuutta että moraaliopetuksen kannatusta ilman sen tiukkaa sitomista uskontoon. (Kansakoulun opetussuunnitelmakomitean pöytäkirjat vuosilta 1912-1915.) Komitea kritisoi kirkollista uskonnon opetusta pedagogisin perustein; se oli raskasta ja vaikeatajuista eikä siinä otettu huomioon lapsen psykologiseen kehitykseen liittyviä näkökohtia (esim. MKO 1925, 24). Uskonnon opetuksen pedagogisesta ja menetelmällisestä kritiikistä huolimatta maalaiskansakoulun lopullisessa opetussuunnitelmassa uskonnon opetuksen tärkeää merkitystä puolustetaan**



**voimakkaasti sen eettisesti kasvattavalla vaikutuksella:**

Kristinuskon opetukselle on kansakoulussamme alusta alkaen annettu keskeinen asema. Miелensuuntaa muodostavana oppiaineena on sitä pidetty tärkeimpänä. Mutta jos jolloinkin nuorisomme kasvatustyössä uskonnollista pohjaa on tarvittu, niin tarvitaan sitä nykyaikana, jolloin uskonnolle vihamieliset voimat pyrkivät horjuttamaan uskonnollisia ja sen ohella monia syvimpiä siveellisiä peruskäsityksiä ja jolloin tapojen turmelus ja siveellinen höltyminen peloittavassa määrässä on lisääntynyt kansassamme. Uskonnon opetuksen poistaminen kansakoulusta, jota jo on vaadittu, olisi varsinkin näissä oloissa kansan kasvatukselle korvaamaton vahinko. -- Onhan koulun tarkoitus kasvattaa nuorisosta oman kansallisen kirkkomme ja seurakuntamme hartaita ja toiminnanhaluisia jäseniä. (MKO 1925, 67, 98.)

**Komiteen mukaan uskonnon opetussuunnitelmassa oli kiinnitettävä entistä enemmän huomiota oppiaineen valintaan ja järjestämiseen siten, että "uskonnosta tulisi lapsille mieleinen oppiaine, jollaisena vain se kykenee täyttämään tärkeän tehtävänsä lasten uskonnollisen ja siveellisen miелensuunnan kasvattamisessa" (MKO 1925, 25). Herbartilaiseen tyyliin komitea korostaa jatkuvan harrastuksen heräämisen merkitystä. Omakohtainen Raamatun lukeminen on tärkeää, koska "ilman sitä ei opetuksen ehkä virittämällä uskonnollis-siveellisellä harrastuksella ajan pitkään ole elämisen mahdollisuutta" (Mts. 68).**

**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 elämäkatsomuksellisista eroista huolimatta. Eettinen pääoma tuli siirtää kouluopetuksen kautta uudelle sukupolvelle riippumatta siitä, millaista maailmankatsomusta oppilaan koti edusti:**

Kaikilla kunnan ihmisillä ja kansalaisilla on näet ja täytyy olla, huolimatta erilaisesta maailmankatsomuksesta, varasto yhteisiä siveellisiä käsitteitä. Kaikki tuomitsevat pahaksi murhan, petoksen, varkauden ja valheen. Kaikki hyväksyvät oikeudenmukaisuuden ja työn toisen hyväksi, puhumattakaan ahkeruudesta, rohkeudesta, tahdon lujuudesta yms. Tämä on yhteiskunnan siveyskäsitteiden ja siveellisen elämän yhteinen pääoma, jota ilman se rappeutuu ja hajoaa ja jonka siirtämisestä nousevalle polvelle, riippumatta vanhempien uskonnollisesta mielipiteestä, tässä on puhe. (MKO 1925, 103 - 104.)

**Kansakouluikäinen lapsi ei komitean käsityksen mukaan ollut kiinnostunut siitä, mihin eettinen ajattelu perustui tai mistä siveellinen velvoitus oli lähtöisin. Näin esimerkiksi luonnontieteelliseen opetukseen, materialistiseen historiänkäsitykseen ja**

kristilliseen ajatteluun liittyviä maailmankatsomuksellisia ristiriitoja kaiken alkupe-  
räästä ei ollut välttämätöntä käsitellä kansakoulun eettisessä opetuksessa. Koulun oli  
tärkeää opettaa kaikille yhteiset eettiset arvot ja normit, joiden maailmankatsomuk-  
selliset perustelut yksilö saattoi vanhempana rakentaa uskonnolliseen tai ei-uskon-  
nolliseen suuntaan. Eettisen arvokasvatuksen luontainen lähtökohta oli lapsessa  
itsessään, koska "kasvatettava lapsi on tunnustanut siveellisyyden vaatimuksen  
välittömästi ja tinkimättömästi ilman todistelua, oman sisäisen tietoisuutensa pohjal-  
ta" (MKO 1925, 103 - 105).

Maalaiskansakoulun ja alakansakoulun opetussuunnitelmissa kasvatuksen eettiset  
arvot ja normit nähdään ihmiskunnan objektiivisena sivistysomaisuutena (esim. Salo  
1937, 14). Opetussuunnitelma sisältää kansakunnan yhteistä, huolellisesti valittua  
kokemusta, yhteiskunnallisia ihanteita ja normeja, jotka parhaiten palvelevat yksi-  
lön kehitystä ja kokonaisuuden edistymistä (ks. Salo 1937, 9). Siksi koulun tehtävä  
oli "kätkeä mieleen uskonnolliset ja siveelliset totuudet ja elämän ohjeet" sekä opet-  
taa niin, että "lapset sielussaan tuntevat niiden arvon ja tärkeyden sekä että heissä  
herää halu ja pyrkimys niitä elämässään noudattamaan (MKO 1925, 27, 94). Eettis-  
ten totuuksien siirtämisestä ei kuitenkaan saanut tehdä niitä "lapsen päähän ahtamal-  
la", vaan pedagogisesti taitavasti "lapsen sieluun pantuja lakeja noudattaen" (Mts.  
94). Kasvatuksessa tarvittiin myös rajoja ja kieltoja; tarvittaessa tuli ehkäistä oppi-  
laita saamasta mielikuvamaailmaansa huonoja vaikutteita esimerkiksi sopimattoman  
"roskakirjallisuuden" tai "sopimattomien huvien" muodossa (Mts. 184, 202, 289).

Vaikka käsiteltävänä olevat opetussuunnitelmat korostavat lapsen oman aktiivisuu-  
den ja toiminnan merkitystä, ne säilyttävät opettajalla tärkeän roolin erityisesti  
arvokasvatuksessa. Salo (1937) ei hyväksynyt koulunuudistajien ehdottamaa uutta  
roolia opettajalle, jossa opettaja olisi vain vierestä katsovan avustajan asemassa.  
Salon mukaan juuri kasvattajan tehtävänä oli mahdollisimman hyvien kasvuvirik-  
keiden aikaansaaminen ja sen vuoksi "entistä suuremmalla syyllä opettaja tekee  
koulun" (Salo 1937, 25 - 26).

Ennen kaikkea muuta opettajan tulee omalla elämällään ja esimerkillään osoittaa  
siveellisen luonteen horjumattomuutta. Hän on oppilaidensa elävä havaintoväline  
ja alituisesti heidän ja heidän vanhempiensa huomioiden alaisena. -- Opettajan  
hyvä esimerkki saa oppilaisissa itsessä aikaan positiivista pyrkimystä hyvään. Opet-

tajan ihanimmat opetukset ja kauneimmat sanat eivät vaikuta samalla teholla kuin hänen antamansa esimerkki. Sen vuoksi opettaja muistakoonkin, että missä ikinä hän liikkuukin, hän on kansansa opettaja ja sellaisena häneltä odotetaan ja ollaan oikeutettuja odottamaan esimerkiksi kelpavaa siveellistä ryhtiä. -- Milloinkaan älköön unohdettako, että siveellinen opettajapersoonallisuus on voimakkain tekijä, kun on kysymyksessä opetuksen avulla siveellisten persoonallisuuksien kasvattaminen -- . (Salo 1926, 156 - 160.)

**Salo (1937) tarkastelee kasvatuksen ontologisia kysymyksiä sekä yksilön että yhteiskunnan kannalta ja päätyy siihen, että molemmista näkökulmista kasvatusta tähtää lopulta siveelliseen persoonallisuuteen:**

Koska niin hyvin yksilö- kuin yhteiskuntaelämän kannattavaksi voimaksi on osoittautunut siveellisyys, on se persoonallisuuden laatu, mihin kasvatuksessa pyrimme, tästä syystä oleva siveellisyyden vaatimukset täyttävä. Siveellisyyden prinssiipin kasvatuksen pyrintöperänä säilyttämiseen ja tehostamiseen on sitäkin suuremmassa määrin syytä, koska auktoriteetin väheneminen moraalissa on yhä enemmän ja enemmän havaittavissa. -- Koulun täytyy siis tähän asti suuremmassa määrässä korostaa voimaperäistä ja yhteiskunnallista luonteenlujuutta. Täten voimme katsoa kasvatuksen tarkoituksena siveellisen persoonallisuuden muodostumisen. (Salo 1937, 13 - 14.)

**Salo asettaa siveellisyydelle tietyt ehdot. Siveellisyyden arvioimisessa ovat tärkeinä näkökulmina yhteisön hyvä ja yksilön elämän kokonaisuus:**

Kasvatti ei saa ottaa päämääräkseen vain oman minänsä taipumusten ja halujen toteuttamista, välittämättä siitä, mitä seurauksia sellaisesta on yhteisölle: lähimmäiselle, kansakunnalle, ihmiskunnalle. -- Vasta silloin voimme pitää yksilön toimintaa hyvänä, oikeana ja siveellisenä, kun se samalla ensinnäkin tarkoittaa yhteisön menestystä, kokonaisuuden onnea. -- Yksilön tekoa voimme toiseksi pitää hyvänä, oikeana ja siveellisenä vasta silloin, kun hän ei toimi vain hetken halujensa tyydyttämiseksi, vaan hänen tekonsa tuottavat menestystä hänen elämälleen kokonaisuudessaan. (Salo 1926, 17.)

**Maalaiskansakoulun opetussuunnitelmakomitea halusi eettisen opetuksen kansakoulussa pitäytyvän käytännönläheisyyden ja helppotajuisuuden vuoksi yksilöetiikkaan ja jätti yhteiskuntaetiikan kehittyneempien ikäkausien varalle. Kasvatuksessa korostuu yksilön terveen itsehallinnan ja moraalisten velvollisuuksien tärkeä merkitys. Opetussuunnitelmassa on tietoisena pyrkimykseenä "saada kysymykset esille siinä järjestyksessä, että aloitettaisiin yksilöön itseensä kohdistuvista velvollisuuksista, jotka samalla lienevät helpoimmin tajuttavat, ja edettäisiin korkeampiin, muihin kohdistuviin hyveisiin". (MKO 1925, 106.) Eettisen opetuksen sisältö, velvollisuuksien ja hyveiden luettelo, on hyvin yksityiskohtaista erityisesti uskonnon ja siveysopin**

opetussuunnitelmissa. Olen luokitellut maalaiskansakoulun opetussuunnitelman sisältöjä ja tavoitteita (MKO 1925, 50, 96 - 97, 106, 188) eettisiin luokkiin seuraavasti:

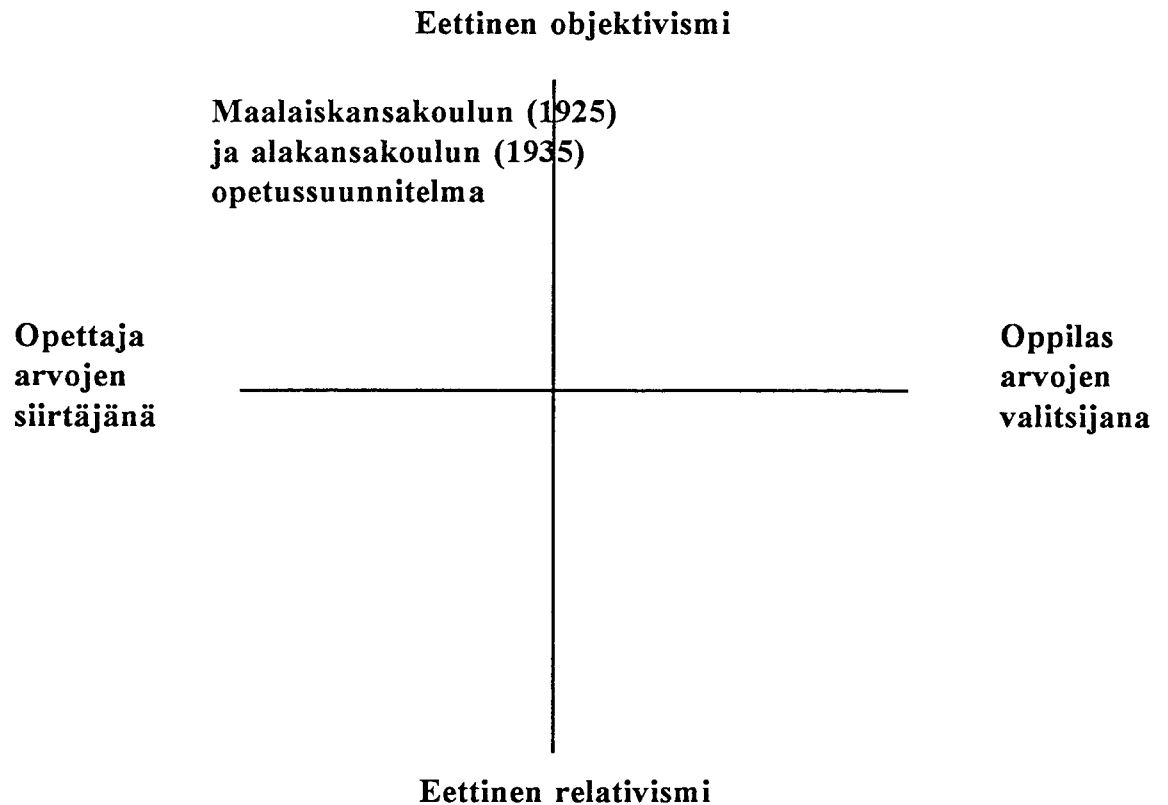
**TAULUKKO 5. Maalaiskansakoulun opetussuunnitelman (1925) eettiset tavoitteet**

<p><b>Persoonallinen:</b></p> <p>oikean elämänsuunnan valitseminen, ruumiin hoito, raittius, säästäväisyys, rohkeus, ahkeruus, itsekuri (monissa eri muodoissa), ahneuden ja tyytymättömyyden välttäminen, pahantuulisuuden ja kateuden hillitseminen, puhtaus, järjestys, kestävyys, hyvät ja huonot tottumukset, itsensä tutkiminen, kiitollisuus.</p>
<p><b>Intersubjektiivinen:</b></p> <p>ystävällisyys, sovinnollisuus, anteeksiantavaisuus, rehellisyys, kotiväen keskinäiset velvollisuudet, heikkojen suojaaminen, riidan ja kiivastumisen välttäminen, unohdettujen ilahduttaminen, toisen omaisuuden kunnioittaminen, panettelun karttaminen, hienotunteisuus, työ tuntemattomien hyväksi, avuliaisuus, lähimmäisen rakkaus.</p>
<p><b>Yhteiskuntaeettinen:</b></p> <p>maallisten velvollisuuksien täyttäminen, kansalaisvelvollisuus, oikeudenmukaisuus, isänmaanrakkaus, maalaiselämän ihannointi, työn teko ja sen merkitys, ihmisten yhteenkuuluvaisuus.</p>
<p><b>Luontoon liittyvä:</b></p> <p>velvollisuudet luomakuntaa kohtaan, luonnon vaaliminen.</p>
<p><b>Metafyysinen:</b></p> <p>ihmiskunnan yhteiset siveyskäsitteet ja yleinen ihmisrakkaus.</p>
<p><b>Uskonnollinen:</b></p> <p>hengellisen elämän ylläpitäminen; taistelu syntiä vastaan.</p>

Maalaiskansakoulun ja alakansakoulun opetussuunnitelmien eettisestä diskurssista esitän kokoavasti seuraavaa:

- \* Koulukasvatuksen eettiset arvot ovat objektiivisia ja ihmiskunnan sivistysomaisuuteen liittyviä. Koulun tulee välittää eettisessä kasvatuksessa pysyvää arvomaailmaa, joka on kotien maailmankatsomuksellisten erojen yläpuolella ja johon sekä uskonnollisen että ei-uskonnollisen vakaumuksen omaavat ihmiset voivat yhtyä.
- \* Opettaja on sivistysomaisuuteen kuuluvien eettisten arvojen ja ihanteiden siirtäjä, mutta hänen tulee kasvatustyössään ottaa menetelmällisesti huomioon lapsen tarpeet ja kehitystaso. Arvokasvatus on lapsikeskeistä metodisesti, mutta kasvattajakeskeistä arvojen sisällön suhteen.
- \* Kodin ihmissuhteisiin ja lapsen lähiympäristöön liittyy vahvoja tunnesiteitä, joiden varaan eettisten velvollisuuksien oppiminen perustuu.
- \* Luonnon ja maaseudun elämän ihailu luo pohjaa eettisten näkemysten kypsymiselle.
- \* Arvokasvatus tapahtuu parhaiten käytännön toiminnassa, johon kuuluu tiedollisten ja esteettisten tekijöiden lisäksi eettisiä merkityksiä. Kasvattava opetus tarkoittaa tunteen ja varsinkin tahdon viljelemistä.
- \* Lapsen rikas, ihanteita ja esikuvia sisältävä mielikuvamaailma on eettisen arvokasvatuksen pohja. Opetussuunnitelman tulee tähdätä tällaisen mielikuvamaailman aikaansaamiseen.
- \* Eettinen arvokasvatus on tärkeää lähes kaikissa oppiaineissa, parhaiten se toteutuu kuitenkin uskonnossa, historiassa, äidinkielessä (kirjallisuus) ja ympäristöopetuksessa.
- \* Koulukasvatuksen - ja erityisesti eettisen arvokasvatuksen - tavoitteena on siveellinen persoonallisuus, joka palvelee sekä yksilön että yhteiskunnan kehittymisen tarpeita.

Tarkastelun kohteena olleissa opetussuunnitelmissa eettiset arvot ja ihanteet ovat objektiivisia ja sellaisena uudelle sukupolvelle välitettävissä. Toisaalta eettisten arvojen välittämisessä oli tärkeää ottaa huomioon lapsen tarpeet ja kehitystaso sekä se psykologinen tosiasia, että lapsi sisäistää parhaiten eettiset arvot käytännönläheisen toiminnallisuuden kautta. Kuvaan maalaiskansakoulun ja alakansakoulun opetussuunnitelmien eettistä diskurssia suhteessa arvoihin ja opettajan rooliin seuraavalla tavalla:



**KUVIO 12. Eettinen diskurssi maalaiskansakoulun (1925) ja alakansakoulun (1935) opetussuunnitelmissa**

### **4.3 Varsinaisen kansakoulun opetussuunnitelma (1946 ja 1952)**

#### **4.3.1 Kiista kansakoulun kehittämisestä ja Koskenniemen vaikutus**

Toisen maailmansodan jälkeen käynnistyi taas keskustelu koulunuudistuksesta. Kansakoulu oli saanut perinnökseen 1930-luvulta monia asioita, joihin sotavuosien jälkeen palattiin. Myös monet kansakoulua ja opettajankoulutusta koskevat mietinnöt valmistuivat 1940-luvulla. Kansakoulun kehittämisessä voidaan 1940-luvun puolivälin jälkeen erottaa kaksi linjaa. Ensimmäisen mukaan (Alfred Salmelan komitea) tuli kehittää olemassa olevaa rinnakkaiskoulujärjestelmää ja vahvistaa kansakoulun asemaa. Kansakoulusta piti tehdä oppikoulun pohjakoulu ja kunnallisia keskikoulu-

ja tuli perustaa sellaisille seuduille, joissa oppilaiden ei ollut mahdollista käydä oppikoulua. Maaseudun kansakoulua tuli jatkaa 7-vuotiseksi ja kansakoulun opetussuunnitelmaan tuli lisätä sellaisia oppiaineita, jotka tukisivat oppilaiden myöhempää ammattikoulutusta. Toisen linjan mukaan (Yrjö Ruudun komitea) taas piti pyrkiä suoraan kokonaisuudistukseen eli siirtyä yhtenäiskoulujärjestelmään. Sen mukaan pohjakouluna olisi kaikille yhteinen nelivuotinen alkeiskoulu, joita perustettaisiin jokaiseen kylään ja jonka jälkeen oppilaat jatkaisivat keskikouluun. Molemmille linjoille muodostui omat kannattajansa. Eduskunta hyväksyi 1946 ehdotuksen kunnallisista keskikouluista ja seitsemännen luokan liittämistä kansakouluun. Maaseudulle perustettiin kunnallisia keskikouluja, jotka rakentuivat kansakoulun oppimäärälle ja olivat kansakoulun tapaan oppilaalle maksuttomia. Kansakoulu alkoi löytää yhä keskeisemmän paikan yhteiskunnassa ja sen umpikuja alkoi avautua. Koulujärjestelmän kokonaisuudistus raukesi poliittisen erimielisyyden ja taloudellisten voimavarojen niukkuuden vuoksi vuoden 1948-49 valtiopäivillä. Eduskunta asettui tukemaan kansakoulun asemaa ja valitsi yhtenäiskoulujärjestelmään siirtymisen sijasta koulujärjestelmän osittaisuudistuksen tien. Sama linja jatkui 1950-luvulla. Tähän aikaan kansakoulu oli kehittynyt jo oppilasmäärältään maan suurimmaksi koulumuodoksi. Vuonna 1950 kansakouluissa oli kaikkiaan yli 490 000 oppilasta eli 77 % kaikista koulutuksessa olevista. Myöhemmin kansakoulun suvereeni johtoasema heikkeni oppikoululaisten määrän noustua. (Kuikka 1992, 100 - 105; Iisalo 1989, 244; Päivänsalo 1971, 214 - 215.)

Välittömästi sotien päätyttyä myös kansakoulun opetussuunnitelmaa ryhdyttiin uudistamaan. Valtioneuvosto asetti 1945 komitean laatimaan ehdotusta kansakoulun ja sen jatko-opetuksen opetussuunnitelmaksi. Komitean ensimmäinen mietintö valmistui 1946 ja se sisälsi muun muassa ehdotukset varsinaisen kansakoulun väliaikaisiksi tuntijaoiksi ja niihin liittyviksi opetussuunnitelmallisiksi ohjeiksi. Komiteanmietinnön toinen osa, joka sisälsi ehdotuksen varsinaisen kansakoulun opetussuunnitelmaksi, valmistui vasta 1950. (Kansakoulun opetussuunnitelmasta käytetty jatkossa lyhennettä KKO.) Viivästyminen johtui edellä kuvatusta rinnakkaiskoulujärjestelmään liittyvästä poliittisesta kiistasta, työskentelyn aikana muuttuneista toimeksianto-ohjeista ja komitean toimeenpanemasta laajasta pedagogisesta kokeilutoiminnasta. Kansakoulun opetussuunnitelma viivästyi vielä lisää, kun komitea joutui uskonnonopetusta koskevien huomautusten pohjalta tarkistamaan ja korjaamaan

opetussuunnitelmaa. Varsinaisen kansakoulun opetussuunnitelma hyväksyttiin lopullisesti käyttöön 1952. (KKO 1952, 3 - 5; Päivänsalo 1971, 215.)

Opetussuunnitelman lisäksi myös koululainsäädäntöä uudistettiin. Vuonna 1957 hyväksytty kansakoululaki yhtenäisti kansakoululaitosta poistamalla siihen saakka olleen jaon ala- ja yläkansakouluun ja liittämällä ne yhteen varsinaiseksi kansakouluksi. Laki uudisti myös jatko-opetusta yhdistämällä sen kansakouluun. Kansakoulu koostui nyt kuusivuotisesta varsinaisesta kansakoulusta ja sitä seuraavasta kansalaiskouluksi nimitetystä kaksivuotisesta jatko-opetuksesta. Laki määritteli koulukasvatuksen tavoitteen väljästi, koulun tuli kasvattaa oppilaita siveellisyyteen ja hyviin tapoihin. (Iisalo 1989, 244; Kuikka 1992, 106.)

Pedagogisen ajattelun ja didaktisen tutkimuksen kannalta 1940-luku muodostui Suomessa käännteentekeväksi. Kansakoulun opetussuunnitelmakomitean sihteerinä toiminut *Matti Koskenniemi* (1908 -) oli jo väitöskirjassaan 1936 suuntautunut voimakkaasti empiiriseen tutkimukseen ja erityisesti sosiaalisen kasvatuksen tutkimiseen. Koskenniemi valittiin 1944 Jyväskylän kasvatustieteellisen korkeakoulun kasvatustieteen professoriksi. Samana vuonna hän julkaisi Kansakoulun opetusopin, joka oli laadittu opettajanvalmistuslaitosten oppikirjaksi. Teos jakaantuu yleiseen opetusoppiin, opetussuunnitelmaoppiin ja opetusmenetelmäoppiin. Kansakoulun opetusopissa (1944) käsitellään oppiainekohtaisesti opetussuunnitelmallisia kysymyksiä. Siinä Koskenniemi pyrki myös johdonmukaisesti irtautumaan herbartilaisesta ajattelusta ("vanhan koulusta") ja päätti siten Soinisen teosten pitkään jatkuneen valtakauden suomalaisessa opettajankoulutuksessa. Koskenniemellä oli selvästi herbartilaisuudesta poikkeava käsitys opetuksesta, opettajan asemasta ja lapsesta yhteisön jäsenenä. Hän hyväksyi reformipedagogiikan lapsikeskeisyyden ("uusi koulu"), otti opetuksen psykologiseksi perustaksi tarpeiden dynamiikan ja korosti uskoa lapsen omiin kehitysedellytyksiin. Koskenniemi pyrki uudistamaan kouluelämän kokonaisuudessaan sosiaalipedagogisessa hengessä. Koskenniemen teoksesta tuli erityisesti kansakoulunopettajien koulutuksessa yleisesti käytetty oppikirja. 1950-luvulta lähtien Suomi sai yhä enemmän vaikutteita anglosaksisesta didaktiikasta, jossa kiinnitettiin huomiota mm. oppilaan oppimiseen, oppimistuloksiin ja kehitykseen. Pedagogisen tutkimuksen painopiste siirtyi opetuksen ilmiöiden empiiriseen tutkimukseen. (Iisalo 1989, 236 - 238; Kuikka 1992, 105; Lahdes 1975, 24 - 25; Päivänsalo



1971, 6, 190 - 191, 228.)

Tutkiessani kansakoulun opetussuunnitelman (1946 ja 1952) eettistä diskurssia viitataan myös Koskenniemen opetusoppiin (alkuperäinen teos vuodelta 1944), jolla toisen maailmansodan jälkeen oli tärkeä merkitys suomalaisessa kansakoulupedagogiikassa. Opetusopin lisäksi Koskenniemen pedagogisilla ajatuksilla oli vaikutusta kansakoulun opetussuunnitelman sisältöön hänen toimiessaan komitean sihteerinä. Opetussuunnitelmadiskurssin tarkastelussa on viitattu myös 1954 valmistuneeseen maalauskansakoulun jatko-opetuskomitean mietintöön (lyhenne MKJO).

#### 4.3.2 Opetussuunnitelman eettinen diskurssi

Kansakoulun opetussuunnitelmassa arvokasvatuksen tavoitteet pyrittiin laatimaan siten, että tavoitteissa tulisivat mahdollisimman hyvin huomioon otetuksi sekä yksilön että yhteiskunnan tarpeet. Tämä oli tärkeää, koska "kasvatus eheäksi ihmiseksi edellyttää yhteisöllisten ja yksilöllisten kasvatustavoitteiden tasapainoon saattamista" (KKO 1952, 26).

Tästä lähtökohdasta seurasi, että yksilön vapaudelle ja hänen persoonallisille ominaisuuksilleen oli annettava opetussuunnitelmassa riittävästi tilaa. Voidaan sanoa, että yksilön itsenäisyydestä ja vapaudesta tuli suomalaisessa opetussuunnitelmassa ensimmäistä kertaa itsessään eettinen arvo, jota kasvatustavoitteita asetettaessa tuli kunnioittaa: "Itsenäisyys on ominaisuus, jolla on merkitystä sekä yksilön että yhteiskunnan kannalta." Kansanvaltaisen yhteiskunnan kehittymiselle on eduksi, että sen jäsenillä on riittävästi "itsenäisyyttä ja harkintaa, joka estää heitä joutumasta kaikkien tuulten vietäviksi." (KKO 1952,14.) Toisaalta yksilön persoonallisessa kasvussa oli turvattava yhteiskunnan sosiaalisen toiminnan kannalta välttämättömät ominaisuudet. Heti sodan jälkeen laadittu kansakoulun opetussuunnitelman ensimmäinen osa (1946) liittyy nämä eettiset ominaisuudet erityisesti kansanvaltaisuuteen ja tasa-arvoisuuteen. Koulun tehtävänä oli kasvattaa kansanvaltaisen yhteiskunnan jäseniä:

Kansanvaltainen elämä edellyttää, että tulevia kansalaisia kasvatetaan itsenäisiksi, vapaiksi persoonallisuuksiksi, joiden yksilöllisiä ominaisuuksia pidetään arvossa. Kansanvaltainen elämä käy kuitenkin mahdolliseksi vain siten, että nämä yksilöt kasvatetaan yhteistoimintaan. Jotta he kykenisivät järjestäytymään keskinäisen solidaarisuuden pohjalla, on heitä kasvatettava oikeamielisyyteen ja epäitsekkyyteen, suvaitsevaisuuteen ja mielenmalttiin. (KKO 1946, 4.)

Kansanvaltaisuus edellyttää kansalaisten tasa-arvoisuutta. -- Sen tähden on koulun kansanvallan lujittamiseksi ja edistämiseksi kasvatettava käsitystä kaikkien kansalaisten tasa-arvoisuudesta. Tulevien kansalaisten mieleen on juurrutettava, että kaikki ihmiset ovat samanarvoisia ja että se tehtävä, johon kukin parhaiten kykenee, on hänelle arvokkain. (Mts. 5 - 6.)

**Kansanvaltaisuuteen, tasa-arvoon ja isänmaallisuuteen liittyvät arvot sekä niiden edellyttämät sosiaaliset taidot olivat asioita, joiden nähtiin olevan koko yhteiskunta-elämän perustana. Ne kansakoulun tuli välttämättä siirtää tulevalle sukupolvelle. Muiden arvojen kohdalla oppilaita pikemminkin ohjattiin omakohtaiseen valintaan ja arvomaailman rakentamiseen. Tässä suhteessa kansakoulun opetussuunnitelma edustaa periaatteiltaan John Rawlsin (1993) poliittisen liberalismien 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 periaatteesta.**

**Kansakoulun opetussuunnitelmaa laadittiin välittömästi toisen maailmansodan jälkeen, jolloin vallankäytön ja kasvatuksen vääristyneet muodot olivat ihmisillä elävässä muistissa. Sodan syntyyn oli myötävaikuttanut Hitlerin Saksassa harjoitettu kansallissosialistinen kasvatusta. Tämä kansallissosialistinen pedagogiikka oli luonteeltaan kollektiivista ja alistati kaiken kasvatuksen palvelemaan valtion totalitaarisia päämääriä. Kasvatukseen kuului rodullinen kuri ja tietoinen kansallinen sivistys, jonka perustana oli kaikkia yhteisön jäseniä velvoittava maailmankuva. (Bruhn 1968, 184 - 187.)**

**Kansallissosialismiin ja maailmansotaan liittyvät kokemukset olivat voimakas osoitus valtion totalitaarisen kasvatuksen vaaroista. Kansakoulun opetussuunnitelmakomitea toteaaakin, että valtion ideologisessa kasvatuksessa ei ole kysymys sanan varsi-**

naisessa merkityksessä kasvatuksesta eli kasvamaan saattamisesta, koska silloin "oppilaat jäävät vaille ihmisen arvokkainta ominaisuutta, henkistä vapautta" (KKO 1952, 13). Sen vuoksi opetussuunnitelma kiinnittää paljon huomiota siihen, että samalla kun yksilöitä tuli ohjata yhteiskuntaelämän kannalta välttämättömien eettisten ja sosiaalisten arvojen sisäistämiseen, heitä tuli rohkaista myös itsenäisyyteen ja persoonallisiin arvovalintoihin. Oppilaista ei saanut "kehittyä arvostelukyvyytöntä kaiken omaksujaa ja hyväksyjää" (KKO 1952, 19). Kansanvaltainen yhteiskunta tarvitsee opetussuunnitelman mukaan kriittisiä kansalaisia, joita ei kehity valtion totalitaarisella kasvatuksella:

Kansanvaltaiseen yhteiskuntaan ei voida kasvattaa yhdensuuntaistamalla, valamalla kaikki oppilaat samaan muottiin. Päinvastoin: oppilaita on ohjattava vapaaseen itsenäiseen harkintaan, jotta he aikanaan voisivat vakaumuksensa mukaan ottaa kantaa yhteiskunnan kiistakysymyksissä. Tällainen tulos ei ole mahdollinen, jos oppilaita koetetaan saada omaksumaan etukäteen määritelty katsomus. Komitea ei hyväksy sellaista koulua, joka on täysin yhdenmukaistettu yhteiskunnassa vallalla olevan aatevirtauksen mukaisesti --. (KKO 1952, 13.)

Tämän periaatteen mukaisesti myöskään kasvatuksen päämäärää määriteltäessä ei haluttu korostaa pysyvinä mitään yksityiskohtaisia arvoja ja tavoitteita. Sivistys oli komitean käsityksen mukaan enemmän muodollista (KKO 1952, 19). Opetussuunnitelmassa ei haluttu esittää mitään tarkkaa arvohierarkiaa, koska se olisi edellyttänyt erilaisten tavoitteiden keskinäisen arvojärjestyksen objektiivista määrittelyä.

**Kasvatuksen päämäärä määritellään kansakoulun opetussuunnitelmassa selvästi väljemmin ja suhteellisemmin kuin vuosisadan alkupuolella. Määrittelyn lähtökohtana oli enemmän muuttuvan yhteiskunnan ajankohtaiset tarpeet kuin muuttumaton ihmisolemus. Kasvatuksen näkökulma haluttiin pitää yhteiskunnallisesti avarana:**

Kasvatuspäämäärä ei saa olla niin ahtaasti asetettu, että se rajoittaisi opettajan persoonallista työtä. Se ei myöskään saa ehkäistä oppilaiden kehittymistä itsenäiseksi yksilöiksi. Kansanvaltaisessa yhteiskunnassa koetetaan suoda mahdollisimman suuri vapaus ja laaja liikkumatila erilaisille aatesuunnille ja ihmisen yksilöllisyydelle yleensä. Koulun kasvatuspäämäärän tulee sen vuoksi olla väljä. -- Samoin kuin kullakin kansalla täytyy olla oma kasvatuspäämääränsä, täytyy tämän kasvatuspäämäärän mukautua ajan tarpeisiin. Kasvatuspäämäärän täytyy näin ollen olla ajankohtainen. Kasvatuspäämäärän kiinteää määrittämistä estää se seikka, että yhteiskunta on jatkuvassa muuttumisen ja kehittymisen tilassa. Päämäärän täytyy jatkuvasti muuttua ja tavoitteen siirtyä --. Kasvatuspäämäärän täytyy siis olla myös suhteellinen. (KKO 1952, 13 - 14.)

**Opetussuunnitelman luoma kuva arvojen ontologisesta luonteesta on osittain ristiriitainen. Opetussuunnitelma painottaa toisaalta kasvatuksen päämäärän kohdalla kasvattajan omaa subjektiivista maailmankatsomusta ja arvojen suhteellisuutta:**

Koulun tavoitteet ovat niin hyvin niitä yleisesti hahmoteltaessa kuin niitä jokapäiväisessä koulutyössä käytäntöön sovellettaessa suurelta osalta subjektiivisen kannanoton varassa ja ovat riippuvaisia asianomaisen maailmankatsomuksesta. Ei voida sitovasti osoittaa, että tavoitteiden arvojärjestys olisi juuri tietynlainen tai että tietty tavoite olisi kaikkia muita tavoitteita arvokkaampi. — Persoonallisuuden kasvattamisen yleistä päämäärää on vaikea täsmällisesti muotoilla, koska se vaihtelee huomattavasti sen mukaan, mitä arvoja kukin yhteisö pitää tärkeimpinä. Myös samankin yhteisön keskuudessa käy yleisesti hyväksytyyn kokonaisuus päämäärän asettaminen vaikeaksi. Onneksi sellaista tuskin käytännössä tarvitaan. (KKO 1952, 14; MKJO 1954, 42. )

**Toisaalta taas nähtiin tärkeänä, että oppilaille kehittyi koulukasvatuksen tuloksena tietty arvohierarkia, koska "yhteiskunnassa elävä ihminen ei tule toimeen ilman verraten kehittyntä arvojen järjestelmää; tätä edellyttävät sekä yksilön menestyksellinen toiminta että yhteiskunnan hyvinvointi" (KKO 1952, 22). Koulun tehtävänä oli luoda pohjaa persoonallisen vakaumuksen syntymiselle ja opetussuunnitelma korostaa tässä yhteydessä luottamusta arvojen ja päämäärien pysyvyyteen:**

Arvojen luonteeseen kuuluu usko niiden pysyvyyteen. Todelliset arvot käsitetään myös ehdottomiksi. Tosi eettisyys vaatii, että vääryys on merkittävä vääryydeksi tekipä sitä mikä mahti tahansa. Koulutyö, johon sisältyy usko ja luottamus pysyviin päämääriin, saa tästä vakavuutta ja kestävyyttä. (KKO 1952, 22 - 23.)

**Tulkitsen arvokäsityksen erilaisia painotuksia siten, että yhteiskunnan muodollisen kasvatuspäämäärän määrittelyssä opetussuunnitelmakomitea otti lähtökohdaksi yhteiskunnan moniarvoisuuden ja ajan mukana muuttuvat tarpeet. Siksi opetussuunnitelmassa vältetään yksityiskohtaisten arvojen ja ihanteiden asettamista kansakoulukasvatuksen objektiivisiksi päämääriksi. Toisaalta opetussuunnitelmassa pyritään samanaikaisesti kasvatuksen tuloksena sellaiseen persoonalliseen kasvuun, jossa yksilö oman harkintansa pohjalta sisäistää eettisen vakaumuksen ja uskon pysyviin arvoihin. Näin arvot näyttäytyvät yhteiskunnan näkökulmasta katsoen suhteellisina, mutta yksilön kokemuksesta ja vakaumuksesta katsoen objektiivisina. Tämä sopi kansanvaltaisen yhteiskunnan rakentamisen lähtökohdaksi.**

**Kansakoulun opetussuunnitelmassa tarkastellaan erikseen yhteisöllisiä ja yksilöllisiä kasvatustavoitteita. Nämä tavoitteet haluttiin nähdä saman kokonaisuus päämäärän**

osina. Yksilölliseksi kasvatuspäämääräksi asetettiin sivistysharrastuksen herättäminen oppilaassa. Sivistämiseen tähtäävä opetus oli komitean käsityksen mukaan pääasiassa muodollista. Sivistys ei ollut mahdollista pelkästään tietyn tietomäärän opettamisen avulla. Siksi se ei ollut lähinnä "valmiiden tietojen, valmiin järjestelmän eikä sovinnaisen maailmankatsomuksen juurruttamista oppilaaseen". Sivistyksen tärkeimpänä tuntomerkkinä oli se, että "yksilö henkisesti vapautuu sekä kehittyy itsenäiseen ajatteluun ja omakohtaiseen toimintaan" (KKO 1952, 19). On tärkeää huomata, että määritellesään sivistyskäsityksen muodollisesti opetussuunnitelmakomitea poikkesi aikaisemmin vallinneesta "soinislaisesta" ajattelutavasta, jolloin eettinen näkökulma kuului välttämättömänä osana sivistyksen määritelmään.

Yhteisölliseksi päämääräksi kansakoulun opetussuunnitelma asetti kasvatuksen yhteisön jäseneksi ja kasvatuksen humanisuuteen. Tämä merkitsi sosiaalisen kasvatuksen voimakasta korostamista: koko kouluelämä oli saatava sosiaalisesti kasvattavaksi. Koululuokka nähtiin pienois-yhteiskuntana ja sosiaalisen oppimisen harjoituspaikkana. Tottumus osallistua järjestettyyn yhdistystoimintaan katsottiin kansalaisen yleissivistykseen kuuluvaksi. Sosiaalinen kasvatustavoite liittyi läheisesti humanisuuteen, jolla opetussuunnitelmakomitea tarkoitti mm. suvaitsevaisuuden ja keskinäisen rakkauden periaatetta. Humanisuudella opetussuunnitelmassa viitataan sosiaalisessa vuorovaikutuksessa myönteisesti ilmeneviin käyttäytymispiirteisiin eikä niinkään ihmisen ontologiseen olemukseen. Koulun oli luotava humanisuuden henki, ja sen piti näkyä opetuksen sisällössä, opetustavassa ja koko koulun vuorovaikutuksellisessa kulttuurissa (KKO 1952, 23 - 24, 28; ks. myös Koskenniemi 1946, 129 - 130.)

**Sivistysharrastuksen ja sosiaalisuuden välityksellä kansakoulun tuli tavoitella opetussuunnitelman yleistä päämäärää, joka oli kasvatus persoonallisuuteen:**

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. Jos määritellään persoonallisuus yksilöksi, joka etsii toiminnalleen ohjetta niistä arvoista, jotka yhteiskuntaa elähdyttävät, niin nähdään kasvatus eheäksi ihmiseksi kasvatuksena persoonallisuuteen. (KKO 1952, 26.)

Persoonallisuus ei Koskenniemen (1946) mukaan voi toteutua pelkästään yksilössä, vaan ainoastaan kulttuuriyhteisössä. Hänen määritelmänsä mukaan "persoonallisuus on eräänlainen yksilöllisyyden korkeampi aste, sisäistynyt, henkinen olento" (Koskenniemi 1946, 15).

Kansakoulun opetussuunnitelmassa eettisyyttä ei liitetty universaaliin eettiseen maailmanjärjestykseen, vaan sosiaalisen ja yhteiskunnallisen vuorovaikutuksen tarpeisiin. Eettisyys merkitsi käytännössä ennen kaikkea hyviä sosiaalisia taitoja. 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. Absoluuttisia arvoja ei ole, vaan arvot ovat dynaamisia ja inhimillisessä toiminnassa rakentuvia. Elämä ei ole henkinen tai ikuinen asia, vaan ajallisesti rajoitettu, aktiivinen olotila, joka määräytyy ihmisen vaistojen ja tarpeiden mukaan, joka mukautuu ympäristöön ja joka on alituisen muuttumisen ja kehityksen alaista. Moraali määrittyy pragmatismissa ratkaisuina ja valintoina, jotka tehdään elämän käytännössä. Etiikka on näiden ratkaisujen tutkimista sekä niiden oikeutuksen arviointia. Deweyn mukaan eettiset kriteerit ovat relativistisia siten, että ne muuttuvat sosiaalisen toiminnan tilannetekijöiden muuttuessa ja yksilön ajattelun ja toiminnan kehityksen kautta. Kasvatuksen kannalta olennaista on se, että eettinen kasvu nähdään tapahtuvan yksilön valinnoissa eikä esimerkiksi moraalisääntöjen opettamisen kautta. Dewey näkee intersubjektiivisuuden toiminnan ja tekojen moraalisuuden kriteereinä. (Bruhn 1968, 26 - 27; Törmä 1996, 47 - 48, 55.)

Kansakoulun opetussuunnitelman mukaan käytännön toiminnalliset tilanteet tuli muodostaa eettisesti kasvattaviksi. Oppilaiden eettistä ajattelua kehitti erityisesti toimiminen sosiaalisessa ryhmässä:

Käsitys moraalista muokkautuu tehokkaasti oppilaiden yhteisömuodostumisissa. Tämän kasvatuksen tekee hyvin tehokkaaksi, että se tapahtuu omakohtaiseen eläytymiseen nojautuen ja konkreettisissa elämäntilanteissa. -- Ryhmittäisessä työssä oppilaat joutuvat antamaan ja ottamaan apua, järjestelemään yhteisiä asioita ja alistumaan toveriensa järjestelyihin, kantamaan osaltaan vastuuta yhteisen tavoitteen saavuttamisessa ja suhtautumaan solidaarisesti kumppaneihinsa. -- Luonteenkasvatuksen vaikea tehtävä käy helpommaksi, jos keksitään tehtäviä, jotka soveltuvat ryhmittäin suoritettaviksi. Opettajan ohjaus on tietenkin tarpeen, vaikka sosiaalista elämää käytetäänkin välittömänä kasvattajana. (KKO 1952, 12, 28, 81; ks. myös Koskenniemi 1946, 117 - 118, 121.)

Lisäksi Koskenniemi korostaa siveellisen tahdonsuunnan kasvattamisessa aristoteeliseen tyyliin harjoituksen, oikeiden toimintatottumusten ja tapojen merkitystä: "Lapsia on tältä pohjalta lähtien opastettava sellaisiin käytöstottumuksiin ja vakaumuksiin, jotka on yhteiskunnassa havaittu arvokkaiksi ja jotka ovat tulevalle kansalaiselle välttämättömiä" (Koskenniemi 1946, 12). Nämä käytöstavat opittiin parhaiten oman luokan piirissä silloin kun luokan yhteisyys oli osattu rakentaa oikeiden sääntöjen varaan ja kun lapsen ja luokan välille oli kehittynyt persoonallinen suhde. Siksi koulutulokkaalle oli heti alusta alkaen opetettava, miten luokassa toisten parissa tulee käyttäytyä. Sivistyneen yhdessäolon muodot oli neuvottava kädestä pitäen. Näiden yhdessäolon muotojen ylläpitäjänä oli tapa. (Mts. 113, 123 - 124, 141.)

Toisen maailmansodan jälkeen suomalainen yhteiskunta eli murrosaikaa, jota sävytti taloudellinen ahdinko ja maan jälleenrakentaminen. On sen vuoksi ymmärrettävää, että kansakoulun opetussuunnitelmassa ahkera työnteko ja taloudellinen ajattelu nähdään tärkeinä eettisinä hyveinä. Opetussuunnitelmassa on yksi kokonainen luku, joka käsittelee oppilaiden kasvatusta taloudellisuuteen. Työnteko ja säästäminen nähtiin - paitsi yhteiskunnallis-eettisinä arvoina - myös tehokkaina luonteenkasvatuksen keinoina:

Terve lapsi tekee yleensä pakottamatta ja iloiten työtä, kun työ on sovitettu oikeaan vaikeusasteeseen ja laadultaan juuri hänelle sopivaksi. -- Työnteko saa uutta sisällystä, kun siihen liittyy siveellinen tekijä. Kansamme on aina pitänyt työtä kunnialla ja työntekoa lahjana. Hyvin suoritettu, harras työ, tapahtui se millä alalla hyvänsä, on tehokas luonteenkasvatuksen väline. Erityisesti, jos työntekoon liittyy totuttautumista taloudellisten arvojen varovaan ja huolelliseen käyttöön, säästävyyteen sanan laajimmassa mielessä, työ on omiaan ohjaamaan oppilasta itsehillintään ja harkintaan sekä itsenäisyyteen, joille ominaisuuksille kansamme vanhaan on pannut arvoa. Tällaisesta voimien keskittämisestä lujasti omaksutun suunnan kulkemiseen alkaa yksilön varsinainen muovautuminen persoonallisuudeksi. (KKO 1952, 18, 21 - 22.)

Taloudelliseen ajattelutapaan, joka yksinkertaisimmassa muodossaan ilmenee säästämisenä, on sekä luonteen kasvattamisen takia että sen yhteiskunnallisen merkityksen vuoksi kansalaista ohjattava jo nuoresta pitäen. Oppi kieltäytymään nautinnoista, oppi voittamaan mielitekonsa liittyen välittömästi säästämiseen, kantaa kauas siveellisen elämän ytimiin. -- Kasvatus taloudellisuuteen on ensi sijassa luonteenkasvatuskysymys, joka vaatii pitkäaikaista, käytännöllistä harjoittelua jotta taakseen suotuisiin tuloksiin. (Mts. 25 - 26.)

Opetussuunnitelman sitaatti tuo väistämättä mieleen Max Weberin (1980) pohdinnat protestanttisen etiikan vaikutuksesta länsimaiseen kulttuuriin. Weberin mukaan protestanttisella etiikalla, jossa työllä katsottiin olevan kutsumuksellinen luonne ja työnteko ja ahkeruus nähtiin velvollisuutena Jumalaa kohtaan, oli suuri taloudellinen vaikutus yhteiskuntaan porvarillisen ammattieetoksen syntymisen muodossa (ks. esim. Weber 1980, 130 - 133). Protestanttisella etiikalla oli näin yhteiskunnallis-taloudellisia vaikutuksia vielä senkin jälkeen kun uskonnollisten liikkeiden voimakain aika oli ohi.

Suuriin kansallisiin arvoihin kuului ahkeran työntöön ja säästäväisyyden lisäksi isänmaallisuus, jota Koskenniemi (1946) painottaa erityisen lämpimästi sodan aikana kirjoitetussa Kansakoulun opetusopissa. Isänmaan aate oli niin tärkeä, että sen oli muodostuttava "kansakoulun työn ylimmäksi ohjenuoraksi" ja sallittava päästä erikoisasemaan. Koskenniemi esitteli opetusopissaan jopa maanpuolustukseen valmistavan luokkakohtaisen harjoitusohjelman kansakoulun oppilaille. Vapaan isänmaan arvostamisesta ja puolustamisesta oli pienillä kansakoululaisillakin eettinen vastuu: "Joka ainoalle kansakoulun oppilaalle on saatava selväksi, että maamme itsenäisyys ja kansanvaltainen yhteiskuntamuoto ovat niin kalliita ja arvokkaita, että niiden säilyttäminen ja kaikin tavoin turvaaminen on jokaisen suomalaisen ehdoton velvollisuus." (Koskenniemi 1946, 13, 285 - 287.)

Koskenniemen mukaan sivistyksen pohjaksi eivät sinänsä riittäneet pelkät hyvät tavat ja siveellisyys ilman niitä elähdyttävää isänmaan rakkautta. Sen vuoksi "jokaiseen lapseen oli juurrutettava tunne ja tietoisuus siitä, että hänen elämänsä ja menestymisensä ovat erottamattomassa yhteydessä Suomen kansan menestymisen kanssa ja että myös hän on vastuussa isänmaan säilymisestä ja onnesta". (Mts. 13.) Sekä kansakoulun opetussuunnitelmassa että Koskenniemen opetusopissa kansainvälinen suuntautuminen ja maailmankansalaisuus näyttäytyvät vasta orastavina piirteinä (esim. Koskenniemi 1946, 14; KKO 1952, 24.).

Kansakoulun opetussuunnitelmassa opettaja ei ole arvojen siirtäjä, vaan pikemminkin ohjaaja, joka auttaa oppilaita oman arvomaailman muodostamiseen. "Pyrkiminen sellaiseksi kuin ihmisen pitää kehittyä edellyttää toisten ihmisten suorittamaa tietoista ohjausta" (Koskenniemi 1946, 29). Opetussuunnitelma korostaa arvojen op-



**pimistä elämän, toiminnan ja esimerkin kautta:**

On tärkeää, että oppilas alkaa perehtyä ympärillään olevan yhteiskunnan ongelmiin ja oppii ottamaan kantaa niihin moniin kysymyksiin, jotka nykyaikaiseen yhteiskuntaelämään liittyvät. Yksilöllisen kasvatuksen kannalta on tärkeää, että kukin oppilas saa etsiä ratkaisunsa ilman opettajan pakotusta.

Kasvatuksen tehtävänä on saada oppilas havaitsemaan, mikä on arvokasta, kaunista ja oikeaa, siveellistä ja pyhää, lyhyesti tavoittelemisen arvoista. Näin kasvatusta auttaa arvojen ja päämäärien syntyminen. -- Arvoja on vaikea siirtää toisen omaisuudeksi kielen välityksellä. Tämä onnistuu harvoin, syystä että arvot eletään. Esimerkki, opettajan tai toverien, vaikuttaa paljon tehokkaammin kuin sanat. Eri-tyisesti lapsen on vaikea omaksua arvoja sanallisen selityksen nojalla; sen vuoksi on saarnaavalla esityksellä lapseen heikko vaikutus. Lapsi ei kuitenkaan ole haluton omaksumaan uusia arvoja. Hän rakentaa yhtä uutterasti arvojen kuin tietojen maailmaa. Hänet on vain johdettava havaitsemaan ja vertaamaan eri arvoja konkreettisissa yhteyksissä. Koulussa on kehitettävä ja ohjattava oppilaan arvomaailmaa. On välttämätöntä pitää huolta sosiaalisten tunteiden kasvattamisesta, samoin oikeudentunnon juurruttamisesta. Yhtä välttämätöntä on, että oppilaat tottuvat tajuamaan esteettisiä, eettisiä ja uskonnollisia arvoja sekä elämään ja tunnustamaan ne. (KKO 1952, 14, 22, 27.)

**Vaikka arvokasvatuksessa opettajalla oli auttajan ja ohjaajan rooli suhteessa oppilaisiin, opetussuunnitelma toteaa tietyissä kasvatustilanteissa tarvittavan myös auktoriteettiasemaa. Oppilaalla oli oltava "kykyä alistua ohjauksen alaiseksi ja turvautua auktoriteettiin asioissa, jotka tätä edellyttävät" (KKO 1952, 48). Opetusopissaan Koskenniemi (1946, 136) sanoi saman asian vielä selvemmin: "Koulutyössä on välttämätöntä, että opettaja antaa käskyjä ja määräyksiä." Lisäksi opettajalla oli suvereeni oikeus pyrkiä siirtämään tietyt yhteiskuntaeettiset arvot oppilaisiin pohtimatta sen enempää indoktrinaatiota tai kasvatuksen oikeutusta: "Koulun on istutettava oppilaisiin joukko kansallisia ja yleisinhimillisiä peruskatsomuksia" (KKO 1952, 27). "Samalla kasvatusta aina koettaa varmistaa kansakunnan valtiollisen, taloudellisen ja yhteiskunnallisen elämän säilymistä siirtämällä niihin sisältyvät arvot tulevan polven omaisuudeksi" (Koskenniemi 1946, 30).**

**Kansakoulun opetussuunnitelmassa ja Koskenniemen opetusopissa näkyy kasvatuksen eettisenä tavoitteena altruistinen mielenlaatu, vapaaehtoinen halu palvella toisia ihmisiä ja yhteiskuntaa:**

Kaikki tulevat onnen ja onnettomuuden päivät voidaan kestää siinä tapauksessa, että Suomessa on silloin miehiä ja naisia, jotka ovat ystävällisiä, avuliaita ja aulii-ta, jotka kykenevät kokonaan antautumaan samaansa tehtävään, uhrautumaan sen hyväksi ja olemaan sille uskollisia, jotka ovat epätavallisia, vilpittömiä ja valmiita palvelemaan toinen toistaan ja joista monet ovat valmiit tekemään enemmän kuin muut juuri näiden muiden hyväksi. (Koskenniemi 1946, 15 - 16.)

Opetussuunnitelmassa tulee eri yhteyksissä esille itsehillintään liittyvä eettinen diskurssi. Siihen viitattiin edellä jo mm. säästäväisyyden yhteydessä. Tämän lisäksi itsehillinnän merkitystä tuli erityisesti korostaa sukupuolikäyttäytymisen alueella (KKO 1952, 79). Muutenkin oppilasta oli ohjattava "pohtimaan yhteisen menestyksen periaatteen ja siveellisen tajunnan välistä suhdetta" sekä "huolehtimaan itsensä kehittämisestä hyvään sekä harjoittamaan itsehillintää" (KKO 1952, 72).

Koulun työ nähdään kansakoulun opetussuunnitelmassa luonnollisena osana kotiseudun elämää eikä siihen liity samanlaista eettistä ihannointia kuin maalaiskansakoulun opetussuunnitelmassa. Kotiseutuun liittyen opettajien eettisenä velvollisuutena oli sen sijaan ymmärtää paikkakunnan aineelliset ja henkiset tarpeet ja antaa oma työpanoksensa niiden hyväksi (KKO 1952, 16).

Myötätunto luontoa kohtaan merkitsi persoonallisuuden kasvua sekä eettisessä että esteettisessä mielessä. Luontosuhdetta käsitellään opetussuunnitelmassa henkisenä arvona ja kulttuuri-ilmiönä, ei vielä ekologisen ja eettisen vastuun näkökulmasta. (Mts. 74 - 75.) Perhekasvatuksen yhteydessä korostetaan paljon eettisen vastuun ja asenteen merkitystä. Tietopuolinen opetus perheestä ja sukupuoliasioista ei yksinään riittänyt, vaan tarvittiin "oikeaa asennoitumista, sosiaalista hienotunteisuutta ja eettistä ryhtiä" (Mts. 78 - 79).

Herbartilaisen opetusopin ja ainekeskeisen vaikuttamisen tultua monilta osin hylätyksi (esim. Koskenniemi 1946, 37 - 43), kansakoulun opetussuunnitelmassa ei nosteta erityisiä oppiaineita muita tärkeämmiksi eettisen arvokasvatuksen kannalta. Miелensuuntaa kasvattavia oppiaineita ei erityisesti määritellä, koska "sosiaalisten ihanteiden kehittäminen ja hyvien tapojen harjoittaminen ovat useimpien oppiaineiden ja koko koulukasvatuksen yhteisiä tavoitteita" (KKO 1952, 82). Eettisiin tavoitteisiin viitataan eri yhteyksissä oppiaineiden sisällöissä, ja niinpä esimerkiksi kotitalouden ja käsityön katsotaan olevan erinomaista luonteenkasvatusta (Mts. 80).

Uskonnon asemaa kansakoulun opetussuunnitelmassa ei perustella niinkään hengellisillä näkökohdilla kuin uskonnon eettisellä ja yhteiskunnallisella merkityksellä. Uskonnolliset arvot nähdään yhdessä sosiaalisten, eettisten ja esteettisten arvojen kanssa samanlaisina yhteiskuntaa kannattavina voimina. Uskonnon oppitunneille

opetussuunnitelma suosittelee (Mts. 71) paljon keskusteluja ajankohtaisista uskonnollis-siveellisistä elämänkysymyksistä:

Uskonto ja sen opetus ovat komitean mielestä yhteiskunnassa myönteisiä tekijöitä, joita nimenomaan niiden yhteiskunnallisen merkityksen vuoksi ei saa jättää käyttämättä kansalaisten kasvatuksessa, mitä mieltä oltaneenkin uskonnon iäisyysarvoista. Kansalainen, jolta puuttuisi pieteetin tunne, kunnioitus ja nöyryys vakavien elämäntapausten edessä, jolle mikään ei olisi pyhää, olisi huonosti kasvatettu. -- Samalla kun uskonnon opetuksen eettistä luonnetta korostetaan, on opetus suunnattava tähänastista enemmän nykyajan ihmisten elämänkysymyksiin. -- Sen on kiinteästi liityttävä siihen yleiseen eettis-sosiaaliseen kasvatukseen, joka pyrkii lapsissa kehittämään avuliaisuutta, lähimmäisenrakkautta, oikeamielisyyttä ja vilpittömyyttä. (KKO 1952, 64 - 65.)

Olen luokitellut kansakoulun opetussuunnitelmassa esiintyvät eettiset kasvatustavoitteet ja arvot eri luokkiin seuraavasti:

**TAULUKKO 6. Varsinaisen kansakoulun opetussuunnitelman (1952) eettiset tavoitteet**

<p><b>Persoonallinen:</b> ahkeruus, säästäväisyys, työhön liittyvä ponnistelu, itsehillintä, terveiden elämäntapojen arvostaminen, raittius, vilpittömyys, kiitollisuus.</p>
<p><b>Intersubjektiivinen:</b> ystävällisyys, kohteliaisuus, keskinäinen kunnioitus, hienotunteisuus, sovinnollisuus, suvaitsevaisuus, auttavaisuus, lähimmäisenrakkaus, myötätuntoisuus.</p>
<p><b>Yhteiskuntaeettinen:</b> kansanvaltaisuus, tasa-arvoisuus, oikeamielisyys, solidaarisuus, työnteon yhteiskunnallinen arvostaminen.</p>
<p><b>Luontoon liittyvä:</b> myötätunto luontoa kohtaan, luonnonsuojelu.</p>
<p><b>Metafyysinen:</b> "isänmaan ikuisuus" (Koskenniemi).</p>
<p><b>Uskonnollinen:</b> uskonnon eettinen ja yhteiskunnallinen merkitys.</p>

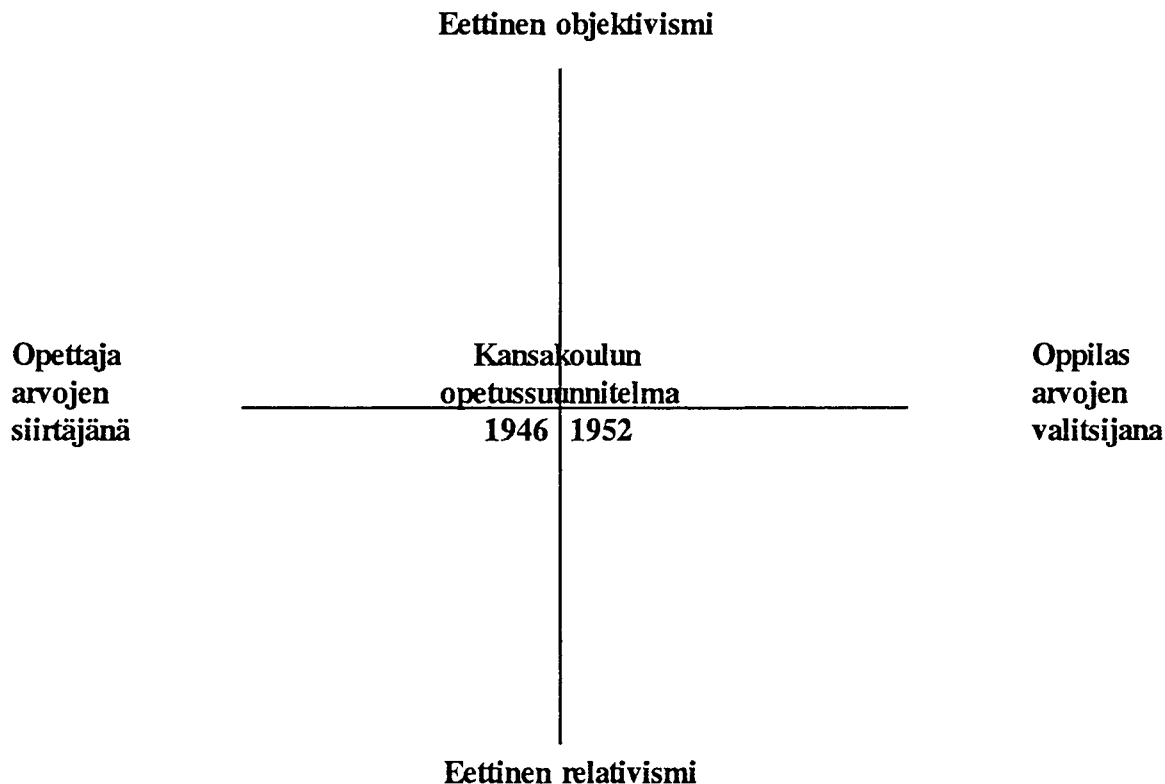
Kansakoulun opetussuunnitelman eettisessä diskursissa voidaan hahmottaa kokonaisavasti seuraavia piirteitä:

- \* Arvot ovat yleensä ottaen ajan mukana muuttuvia ja suhteellisia.
- \* Yksilön persoonallinen ja henkinen vapaus on tärkeä eettinen lähtökohta, joka on otettava kasvatuksessa huomioon.
- \* Kansanvaltaisuus, tasa-arvoisuus ja isänmaallisuus ovat kuitenkin yhteiskunnallisessa mielessä objektiivisia arvoja. Nämä kansakoulun tulee pyrkiä siirtämään seuraavalle sukupolvelle.
- \* Opettajan tehtävä on ohjata oppilaita havaitsemaan eettisiä ja elämäkatsomuksellisia arvoja, jotka he haluavat valita oman vakaumuksensa pohjaksi. Vakaumukselle on ominaista usko arvojen pysyvyyteen ja myös koulutyön tulee osaltaan tähdätä tällaisten arvojen muodostumiseen.
- \* Koulukasvatus tähtää omakohtaisen sivistysharrastuksen heräämiseen, yhteisön jäseneksi kasvamiseen ja humanisuuteen. Koulutyön tavoitteena on lyhyesti sanoen kasvatus persoonallisuuteen, joka tarkoittaa "yksilöllisyyden korkeampaa henkistä astetta".
- \* Sivistys on luonteeltaan pääasiassa muodollista. Kasvatuksen päämäärä on yhteiskunnallisten tarpeiden ja ajan mukana muuttuva.
- \* Opetussuunnitelman taustalla on pragmatistinen käsitys etiikasta: etiikka merkitsee ensisijaisesti sosiaalisten "pelisääntöjen" ja hyvän yhteistoiminnan oppimista. Siksi ryhmässä työskentely ja sosiaaliset vuorovaikutustilanteet ovat kasvatuksessa menetelmällisesti tärkeitä.
- \* Työn tekemiseen liittyvällä ponnistelulla ja säästäväisyydellä on luonteenkasvatuksen kannalta suuri eettinen merkitys.
- \* Eettiseen kasvuun kuuluu itsehillinnän, altruistisen asenteen sekä toisten tarpeita palvelevan mielenlaadun oppiminen.
- \* Opettajan on tarvittaessa oltava auktoriteetti, jonka ohjaukseen oppilaalla on velvollisuus alistua.
- \* Eri oppiaineet ovat etiikan suhteen samanlaisessa asemassa. Eettisen kasvuun ei päästä vain tietopuolisen opetuksen avulla. Koulun työtapojen, sosiaalisen toiminnan ja koko kouluelämän tulee olla luonteeltaan kasvattavaa.

Varsinaisen kansakoulun opetussuunnitelma merkitsi 1900-luvun alkuun verrattuna selvää siirtymää liberalismiin, relativismiin ja oppilaskeskeisyyden suuntaan. Opetus-

suunnitelmalle on tunnusomaista protestanttisen etiikan mukainen työnteon ja ahkeruuden arvostus. Ryhtyessään laatimaan kansakoulun opetussuunnitelmaa vuonna 1946 opetussuunnitelmakomitea hahmotteli heti alkuvaiheessa persoonallisuuden kasvattamisen päämäärää. Tämä määrittely kuvaa osuvasti koko kansakoulun opetussuunnitelman perushenkeä: " -- olisi pidettävä huolta, että kasvatuksen tuloksena olisi ahkera, säästäväinen, turvatussa taloudellisessa asemassa oleva henkisesti itsenäinen, ymmärtäväinen ja viisas kansalainen, jolla olisi ehjän ja onnellisen elämän ehdot hyvin täyttävä osa yhteiskunnan jäsenenä siinä paikassa, minkä hän synnynäisten taipumustensa nojassa voi parhaiten täyttää" (KKO 1946, 3).

Kansakoulun opetussuunnitelman arvokäsitykseen liittyy toisaalta yhteiskunnan perustana olevaa objektiivisuutta ja toisaalta ajan mukana muuttuvaa suhteellisuutta. Samalla tavoin opettajan tulee siirtää tiettyjä pysyviä arvoja, mutta jättää toisaalta oppilaan vapaudelle ja itsenäisyydelle riittävästi tilaa. Kasvatuksen päämäärä on yksilön persoonallisuuden suhteen väljä ja avoin. Tämän kokonaisnäkemyksen pohjalta olen kuvannut 1940- ja 1950-lukujen eettistä opetussuunnitelmadiskurssia seuraavalla tavalla:



KUVIO 13. Eettinen diskurssi varsinaisen kansakoulun opetussuunnitelmassa 1946 ja 1952

#### 4.4 Peruskoulun valtakunnallinen opetussuunnitelma (1970)

##### 4.4.1 Yhtenäinen peruskoulu syntyy

Suomalaisessa yhteiskunnassa toisen maailmansodan jälkeen alkanut voimakas kehitys kiihtyi entisestään 1960-luvulla. Elinkeinoelämässä maataloudesta toimeentulonsa saaneiden määrä laski jyrkästi ja vuosikymmenen lopulla se oli vain noin 20 %. Muuttoliike toi ihmisiä entistä enemmän haja-asutusalueilta taajamiin. Suomalainen koulutusjärjestelmä ei ollut kovinkaan hyvin varautunut elinkeinorakenteen muutokseen. Muutos kohdattiin vanhan, alkutuotantovaltaista yhteiskuntaa varten suunnitellun koulutusjärjestelmän varassa. Elinkeinorakenteen muutoksesta seurasi, että yleissivistävän ja ammatillisen koulutuksen tarve kasvoi suuresti. Oppikouluun siirtyvien oppilaiden määrä lisääntyi koko ajan ja oli 1960-luvun lopulla jo yli puolet ikäluokasta. Perinteinen käsitys yhteiskunnallisista eroista väistyi ja yhteiskunnassa oli havaittavissa voimakas pyrkimys demokraattisuuden lisäämiseen. Joukkotiedotusvälineiden ja kansainvälisen kosketuksen välityksellä suomalaisten näköala laajeni huomattavasti myös oman maamme ulkopuolelle. Myös suomalaisten vuosisatojen ajan kunnioittamissa perusarvoissa oli havaittavissa selvää painopisteen siirtymistä. Erityisessä murroksessa olivat yksilöiden moraalikäsitteet. (Päivänsalo 1971, 334; Iisalo 1989, 242 - 243, 246.)

Elinkeinorakenteen voimakas muutos aiheutti paineita koulutusjärjestelmän kehittämiseksi. Ajatus yhtenäiskoulusta ei ollut kansainvälisesti mitenkään uusi kun sitä alettiin toisen maailmansodan jälkeen Suomessa innokkaasti valmistella. Yhden varhaisimmista yhtenäiskouluperiaatteiden mukaan suunnitelluista ehdotuksista kansalliseksi koulutusjärjestelmäksi oli *J.A. Comenius* laatinut jo 1600-luvulla. Vasta sääty-yhteiskunnan heiketessä ja demokraattisen yhteiskuntamuodon voimistuessa vanha koulutusjärjestelmä katsottiin aikansa eläneeksi ja sitä alettiin käytännössä uudistaa. Ruotsissa tehtiin 1950 päätös siirtymisestä yhtenäiskouluperiaatteen mukaan järjestettyyn yhdeksänvuotiseen oppivelvollisuuskouluun. 1960-luvulle tultaessa yhtenäiskouluperiaate oli useissa Euroopan maissa hyväksytty koulutusjärjestelmän kehittämisen perustaksi. (Iisalo 1989, 250 - 253.)

Toisen maailmansodan jälkeisinä vuosina Suomessa tehtiin useita ehdotuksia koulutusjärjestelmän uusimiseksi. Tuloksiin johtanut vaihe alkoi kuitenkin vasta 1950-luvun lopulla. Kouluhallituksen pääjohtajan *R.H. Oittisen* johdolla työskennelty kouluohjelmakomitea, joka oli saanut tehtäväkseen hahmotella yhtenäiskoulujärjestelmää, sai ehdotuksensa valmiiksi 1959. Sen mukaan oppivelvollisuuskoulun tuli olla yhtenäiskouluperiaatteelle rakentuva yhdeksänvuotinen oppilaitos, joka korvaisi siihenastiset kansa-, kansalais- ja keskikoulun. Komitean ehdotus oli koulutuspoliittinen vastaus toisaalta tapahtumassa olleeseen yhteiskunnan rakennemuutokseen ja toisaalta koulutuksellisen tasa-arvon vaatimukseen. Lisäksi komitea korosti mietinnössään, että yleissivistävä peruskoulutus tulisi olemaan tulevaisuudessa entistä tärkeämpi. Yleissivistyksen määrää oli syytä kohottaa pyrkimällä siihen, että kaikki suorittaisivat keskikoulun oppimäärän. (Iisalo 1989, 253 - 254; Kuikka 1992, 109.)

Kouluohjelmakomitean mietintöä seurasi kiihkeä koulupoliittinen keskustelu. Sen tuloksena eduskunta hyväksyi 1963 ponnin, jossa se edellytti koululaitoksen uudistamista yhtenäiskouluperiaatteen mukaisesti. Peruskoulukomitea (1965) ja koulunuudistustoimikunta (1966) hahmottelivat uuden yhtenäiskoulun tavoitteita ja toimintaperiaatteita. Työryhmissä uuden koulun nimeksi vakiintui jo eduskunnan käyttöön ottama *peruskoulu*. Kouluohjelmakomitean kannasta poiketen peruskouluun esitettiin tulevaksi vain kaksi astetta, ala- ja yläaste. Kuusi alinta vuosiluokkaa muodosti ala-asteen, jossa opetus olisi kaikille oppilaille pääasiassa samansisältöistä. Kolmesta ylimmästä vuosiluokasta muodostuvalla yläasteella opetettaisiin kaikille yhteisiä aineita, joiden oppimäärät voisivat olla eri laajuisia, sekä valinnaisia aineita. Yhtenäiskouluperiaatteen kannalta ehkä tärkeintä oli luopuminen (kouluohjelmakomitean aikaisemmin esittämästä) yläasteen linjajaosta. Peruskoulusta tuli luonteeltaan yhtenäinen kunnallinen yhdeksän vuotta kestävä oppivelvollisuuskoulu. Suomen koulunuudistus, jossa siirryttiin rinnakkaiskoulujärjestelmästä yhtenäiskoulujärjestelmään totetui 1968 säädetyllä ja 1970 voimaan tulleella ns. puitelailla. Monet yksityiskohdat, joista oltiin eri mieltä, jäivät tässä laissa sivuun, mutta nousivat pian uudelleen esille, kun ryhdyttiin laatimaan peruskouluasetusta ja peruskoulun opetussuunnitelmaa. (Iisalo 1989, 255; Komiteanmietintö 1965:A7, 24; Kuikka 1992, 110 - 114; POPS I 1970, 15; Päivänsalo 1971, 337.)

Valtioneuvosto asetti 1966 *Urho Somerkiven* johdolla toimineen peruskoulun opetus-suunnitelmakomitean, jonka tehtävä oli laatia ensin kiireellisesti lähinnä kokeilukoulua (koulunuudistusta ennakoiva kokeilutoiminta oli Suomessa alkanut jo 1960) varten väliaikainen opetussuunnitelma ja sitten yksityiskohtainen opetussuunnitelma koko peruskoulua varten. Peruskoulun opetussuunnitelma valmistui kaksiosaisena vuonna 1970. Sen ensimmäinen osa (PoPS I) käsittelee opetussuunnitelman perusteita ja koulukasvatuksen yleisiä tavoitteita. Toinen osa (PoPS II) sisältää oppiainekohtaiset suunnitelmat. Oppiaineet olivat samoja kuin aikaisemmin kansa- ja keskikoulussa. (PoPS I 1970, 4 - 5.)

Vuoden 1966 koulunuudistustoimikunta ehdotti peruskoulun päämääräksi *kulttuuri-ihmisen* kasvattamista ja käsitteli asiaa mietinnössään yksityiskohtaisesti. Komitea ei saanut ehdotukselleen yksimielistä kannatusta. 1960-luvulla oli kuitenkin helpompi ratkaista koulutuksen päämäärä kuin sen rakenne. Kun aikaisempi ehdotus kulttuuri-ihmisestä ei saanut yleistä hyväksymistä, peruskoulun opetussuunnitelmakomitea ehdotti vuonna 1970 päämääräksi oppilaan persoonallisuuden kehittämistä. Se sai yleisen hyväksymisen. Kiivas koulukeskustelu oli saanut aikaan sen, ettei opetussuunnitelmaan tehty suuria muutoksia. (Kuikka 1992, 111, 114; Päivänsalo 1971, 336.)

Suomessa siirryttiin peruskoulujärjestelmään vähitellen vuosina 1972 - 1977. Peruskoulun toteuttaminen alkoi Lapista ja viimeisenä uuteen järjestelmään siirryttiin Uudenmaan läänissä.

Toisen maailmansodan jälkeisinä vuosina ilmennyt pyrkimys irtautua herbartilaisesta perinteestä muutti ratkaisevasti oppivelvollisuuskoulun opetuksellisia ihanteita. 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. Opetussuunnitelma-ajattelussa tapahtunut siirtymä kohti yhteiskunta- ja oppilaspainotteisuutta ei kovinkaan hyvin näytä sopivan yhteen elinkeinorakenteen tuomien odotusten kanssa. Tätä käsitystä vahvistaa se, että nuoren peruskoulun alkuvuosien työssä on havaittavissa selvää siirtymistä kohti tiedonalapainotteisuutta.



Peruskoulun eri oppiaineiden opetussuunnitelmissa (POPS II) tiedonalapainotteisuus sai varsin vahvan korostuksen. Samaan suuntaan vaikutti se, että peruskoulua yleisesti alettiin pitää ylempiin oppilaitoksiin valmistavana kouluna. (Iisalo 1989, 258 - 259.)

Viime vuosisadan jälkipuoliskon suuret kasvatustieteelliset suuntaukset, hegeliläisyyteen perustuva pedagogiikka ja herbartilaisuus olivat olleet kiinnostuneita mm. opetuksen päämäärä- ja tavoitekysymyksistä. Vuosisadan vaihteen tienoilla syntyneen empiirisen kasvatustieteen piirissä katsottiin, että kasvatuksen päämäärien asettelu ei ole tieteenharjoittajien vaan yhteiskunnallisten päätöksentekijöiden tehtävä. Suomessa empiirinen kasvatustiede sai johtavan aseman toisen maailmansodan jälkeisinä vuosikymmeninä. Pääasiallisen kiinnostuksen kohteina meillä olivat kasvatustieteologia ja kasvatussosiologia. 1960-luvulta alkaen tutkimuskohteeksi tuli myös opettajan ja oppilaan vuorovaikutus, siis itse opetustapahtuma. Koulunuudistusohjelma antoi 60-luvulla runsaasti virikkeitä varsinkin didaktisille tutkimuksille. Seuraavalla vuosikymmenellä peruskoulun luokanopettajien koulutus siirrettiin yliopistoihin ja se muuttui kandidaattikoulutukseksi. Kasvatustieteestä tuli lyhyessä ajassa tieteellisen toiminnan tärkeä ala. (Iisalo 1989, 258 - 261; Päivänsalo 1971, 339.)

#### 4.4.2 Opetussuunnitelman eettinen diskurssi

Peruskoulun opetussuunnitelmassa (1970) tarkastellaan aluksi koulukasvatuksen tavoitteenasettelun ongelmallisuutta. Oppivelvollisuuskoulu on yhteiskunnallinen instituutio, jonka toiminnan tavoitteita harkittaessa joudutaan ottamaan huomioon suuri määrä erilaisia seikkoja. Tavoitteen asetteluun tuo vaikeutta se, ettei ole kovinkaan suurta yksimielisyyttä siitä yhteiskunnasta, johon meidän tulisi pyrkiä. Kasvatustieteelliset tavoitteet ja tavoitteet ovat ristiriitaisia, tavoitteenasettamistahoja on monia ja erilaiset ideologiset yhtymät ja intressiryhmät esittävät (myös keskenään erisuuntaisia) toivomuksia, mihin suuntaan oppilaiden kehitystä olisi koulussa ohjattava. Lisäksi tulisi ottaa huomioon oppilaiden omat tavoitteet. Komitean mukaan tästä seurasi, että kirjoitetun opetussuunnitelman tavoitteiden asettelua tuskin koskaan saadaan sillä tavalla yleispäteväksi, että kaikki voivat siihen varauksettomasti yhtyä. Asetetut kasvatustavoitteet ovat kompromisseja. (POPS I 1970, 20 - 21.)

Peruskoulun opetussuunnitelman lähtökohtana on sivistyksen käsite ja yleisen sivistystarpeen tyydyttäminen. Oppivelvollisuuskoulussa se tarkoittaa traditionaaliseen kulttuuriin ja sen sivistyspääomaan perehtymistä sekä tämän edelleen kehittämistä (Mts. 13 - 14, 22). Vaikka opetussuunnitelma pohjautuu sivistyksen käsitteeseen, käsitteen sisältöä ei siinä eritellä läheskään niin tarkasti kuin peruskouluun siirtymistä valmistelleen koulunuudistustoimikunnan mietinnössä (1966). Tässä mietinnössä kuvataan yksityiskohtaisesti sivistyksen olemusta. Mietinnön mukaan Suomen koululaitos on aina omaksunut eurooppalaiselle kulttuuripiirille ominaisen sivistyskäsitteeseen, jonka suhteellisen muuttumattomaan ydinsisältöön kuuluvat kielet, luonnontieteet, kätevyiden taidot sekä oleellisena osana myös uskonnolliset, eettiset ja esteettiset arvot. Näitä arvoja koulu ohjaa kunnioittamaan ja niihin liittyviä asenteita se toivoo oppilaiden omaksuvan. Myös painopisteen muutosta arvoissa on ajan kuluessa tapahtunut:

Perusarvot, joita sivistynyt eurooppalainen on perinteellisesti kunnioittanut, ovat viimeksi kuluneen vuosisadan aikana pysyneet jokseenkin muuttumattomina, vaikka ajoittain on esiintynyt voimakkaitakin pyrkimyksiä niiden korvaamiseksi muilla arvoilla.

Arvojärjestelmässä on kuitenkin tapahtunut vähittäistä painopisteen siirtymistä sikäli, että demokratian, yksilönvapauden ja tasa-arvoisuuden arvot ovat saaneet yhä suuremman merkityksen. Yksilönvapauden ja demokratian arvojen ja niiden kunnioittamiseen liittyvien asenteiden saattaminen koulunkin elämässä yhä keskeisempään asemaan on koulunuudistuksen tärkeimpiä tehtäviä. --

Yhteiskunnan kannalta koululaitoksen tärkein tehtävä on turvata sivistyksen jatkuva kehitys siirtämällä edellisten sukupolvien luomaa kulttuuriperintöä jälkeentuleville sukupolville. Yksilön kannalta koulun päätehtävä on saattaa yksilö osalliseksi sivistyksen perusteista ja siten luoda hänelle pohjaa henkistä elämää varten. -- Tätä on pidettävä suunnitellun peruskoulun ensisijaisena tavoitteena.

(Koulunuudistustoimikunnan mietintö 1966, 9, 15.)

**Koulunuudistustoimikunnan (1966) mukaan peruskoulun tavoitteena oli kulttuuri-ihminen, joka on kykenevä omaksumaan itselleen yleismaailmallisen henkisen sivistyspääoman. Sivistys perustui humanistiselle ihmiskäsitykselle, jonka ytimessä oli eettinen vastuu ja ihmisarvon kunnioitus. Sivistyspääomaan kuului tietojen ja taitojen lisäksi tutustuminen kulttuurimme uskonnollisiin, eettisiin ja esteettisiin arvojärjestelmiin:**

Kulttuuri-ihmisen toimintaa ohjaa uskonnollisten, eettisten ja esteettisten arvojen kunnioittaminen, selvä tietoisuus yksilöllisen elämän erityisarvosta ja sen korkeista päämääristä sekä vakaumus siitä, että lähimmäisen ruumiillista ja henkistä koskemattomuutta on kunnioitettava, vanhuksista, lapsista, heikoista, sairaista ja vähäosaisista huolehdittava sekä pyrittävä ylläpitämään ihmiselämää. Kulttuuri-ihmisellä on omaksuttu ja asenteisiin vaikuttava käsitys yhteisvastuusta -- .

Ihminen elää epäorgaanisessa luonnossa, on osa sitä ja lisäksi osa orgaanista luontoa. Sen lisäksi ihmisellä on sielunelämä ja henkinen ylärakenne, joka juuri tekee hänestä ihmisen. Nämä tosiasiat muodostavat yleisen koulun tavoitteenasettelun tärkeimmän perustan. (Mts. 15, 17.)

Sivistyspääoman ja kulttuuripiirissämme yleispäteviksi käsitettyjen arvostusten lisäksi peruskoulun opetussuunnitelmassa (1970) asetetaan tietoiseksi lähtökohdaksi *oppilaan yksilöllinen arvo ja itsemääräämisoikeus*. Koulu ei saanut pitää enää oppilasta autoritatiivisen vaikuttamisen kohteena, vaikka päämäärät itsessään olisivat olleet arvokkaita: "Kasvatuksellista ohjausta varten ei ole tarkoituksenmukaista laatia opetussuunnitelmaa, koska se tällöin helposti muodostuisi korostuneen opettajajohtoiseksi" (POPS I 1970, 181). Opetussuunnitelma sitoo useissa kohdin koulukasvatuksen tavoitteet yksilön suvereniteettiin oman käyttäytymisensä ohjaajana ja omien arvojensa valitsijana. Tämä periaate näkyy sekä yleisissä kasvatustavoitteissa että oppiaineiden sisältöihin liittyvissä erityiskysymyksissä:

Komitea on ottanut lähtökohdaksi sen, ettei oppilas saa olla väline tai ulkopuolisen vaikutuksen kohde vaan toiminnan subjekti. -- Oppilaan yksilöllisten, ainutkerkaisten piirteiden kehittyminen on otettava huomioon yleistavoitteiden rajoissa. -- Oppilaiden tulisi voida hyväksyä ne arvot, joille koulun säännöt rakentuvat. Jos oppilaat eivät koe koulun sääntöjä kunnioittamisen arvoisiksi vaan katsovat, että niitä pitää pystyssä ainoastaan opettajien valta-asema, ei kouluyhteisö voi edistää oppilaitensa sosiaalista ja eettistä kehitystä. -- Kouluyhteisön tulisi voimistaa oppilaissa sisäistä kontrollia ja asteittaista riippumattomuutta ulkoisten auktoriteettien kontrollista. -- Eettisten ongelmien ratkaiseminen on sitä vaikeampaa, kun selkiintymättömämpi käsitys yksilöllä on siitä, minkälaiseen keskinäiseen järjestykseen hän haluaa ympäristönsä kulttuurin arvot asettaa omassa elämässään. (POPS I 1970, 21, 41, 54, 72)

Aikaisemmissa opetussuunnitelmissa oli määritelty koulukasvatuksen tavoitteiksi monia eettisiä luonteen hyveitä. Peruskoulun opetussuunnitelmassa suhtaudutaan kriittisesti tällaisiin hyveluetteloihin nimenomaan yksilöllisyyden näkökulmasta: "Koulun ei ole aihetta tähdentää oppilailleen kaikkia ns. luonteenhyveitä tasavertaisen tärkeinä, koska tämä helposti johtaa siihen, että kasvattajat asettavat päämääräksi henkilökohtaisen persoonallisuusideaalinsa, kunnioittamatta oppilaan yksilöllisyyden koskemattomuutta" (POPS I 1970, 37). Kun aikaisemmin korostettiin ihanteellisten esikuvien tärkeää merkitystä kasvatuksessa, hillitään nyt liikaa ihanteellisuutta viittaamalla opettajan konservatiivisuuteen ja yhdenmukaisten esikuvien vaaroihin: "Opettajan tehtävä sosiaalisen kasvatuksen ohjaajana vaikeutuu siksi, että hän itse usein edustaa mennyttä yhteiskuntaa ja silti hänen tulisi johdattaa oppilai-

taan tulevaisuuden yhteiskuntaan. -- Kaikkien esikuvien yhdenmukaisuus voi tehdä kasvavasta rajoittuneen ja suvaitsemattoman." (POPS I 1970, 53.)

Yksilöllisyyden kunnioittamisen pohjalta on luonnollista, että opetussuunnitelmassa varoitetaan useaan otteeseen totalitaarisen yhdenmukaistavan kasvatuksen vaaroista. Vaikka tavoitteita pitää olla, on yksipuolisuutta vältettävä: "On kuitenkin tärkeää havaita, että tavoitteiden asettaminen ei saa merkitä oppilaiden kehityksen yhdenmukaista ohjelmointia, vaan monien tavoitteiden osalta tulee hyväksyä useampia erilaisia vaihtoehtoja. Päämäärien asettelussa ja toteuttamisessa koulu ei saa mennä senlaatuiseen yksipuolisuuteen, joka vaarantaa oppilaiden tasapainoista kehitystä --. Koska oppilaiden tulisi voida harjaantua eettisten arviointien suorittamiseen ja omakohtaisten mielipiteiden ja arvostusten muodostamiseen, ei kouluopetusta ole syytä kehittää siinä mielessä objektiiviseksi, että se välttäisi erilaisten arvojen käsittelyä." (Mts. 22 - 24, 33.)

Kun peruskoulun tehtävänä oli kehittää oppilaita monipuolisesti heidän yksilöllisyyttään ja erilaisuuttaan arvostaen ja kun koulu ei saanut olla totalitaarinen arvojen siirtäjä, päädyttiin seuraavaan tavoitemäärittelyyn:

Peruskoulun tavoitteiden asettelun lähtökohtana on se, että koulun ensisijaisena tehtävänä on tarjota aineksia ja virikkeitä oppilaan omaleimaisen koko persoonallisuuden kehittämiseksi (POPS I 1970, 23).

Opettajan rooli myös arvokasvatuksessa oli virikkeiden antaja, erilaisten eettisten näkökulmien esittelijä sekä omakohtaiseen arvopohdintaan ohjaaja. Koulun tuli pitää esillä eettisiä kysymyksiä siten, että oppilas sai mahdollisuuden omiin arvovallintoihin. Opetussuunnitelmassa puhutaan kasvatuksellisesta ohjauksesta, joka tuli rakentaa oppilaiden persoonallisten tavoitteiden varaan, ts. myös oppilaiden itsensä oli saatava säännellä sopeutumistaan yhteisöön (Mts. 181). Vaikka peruskoulun opetussuunnitelmassa vältetään eettisten hyveluetteloiden esittämistä, siinä nimetään kuitenkin muutamia luonteenominaisuuksia, joita koulukasvatuksessa tuli tavoitella: ystävällisyys, auttavaisuus, oikeudenmukaisuus ja totuudellisuus (Mts. 37). Lisäksi opettajan velvollisuutena oli toimia esimerkkinä hyvässä käyttäytymisessä. "Ilman opettajan ystävällisyyttä, velvollisuudentuntoa ja hyvää käytöstä on vaikeata ajatella nuorison omaksuvan näitä hyveitä" (Mts. 41).

**Peruskoulun opetussuunnitelma edustaa arvojen ontologian suhteen ns. *sopimusteoreettista näkemystä*, jossa tietynlainen arvojen objektiivisuus löydetään rationaalisesti ajattelevien ihmisten yhteisellä sopimuksella. Nämä arvot opetussuunnitelmassa pyritään nostamaan uskonnollisten ja maailmankatsomuksellisten erojen yläpuolelle kiinnittämällä ne YK:n ihmisoikeuksien yleismaailmalliseen julistukseen. Tällä tasolla olevat arvot ja normit ovat kasvatuksellisesti yleispäteviä ja ne on erotettava yhteisöjen ryhmäsidonnaisista erityisnormeista:**

— on aihetta korostaa sitä, että yhteisöllä on yhteisiä normeja, joiden noudattaminen on tarpeen kaikille yhteisön jäsenille riippumatta heidän uskonnollisesta ja maailmankatsomuksellisesta kannastaan. Keskeinen sija koulun eettisessä kasvatuksessa kuuluu niille arvoille ja periaatteille, jotka on ilmaistu myös Yhdistyneiden Kansakuntien ihmisoikeuksien yleismaailmallisessa julistuksessa. — Julistuksen voi katsoa edustavan inhimillisten eettisten käsitysten pitkien aikojen kuluessa muotoutunutta nykyaikaista yleistä katsantokantaa. Sen perusarvoista ja periaatteista johdettujen normien tulisi ehdottomasti olla voimassa yhteisössä, ja niiden rikkominen merkitsee toisten yksilöitten perusoikeuksien loukkaamista. Opetuksessa on syytä pyrkiä selvästi osoittamaan, että tämänlaatuisista normeista voidaan yhteisössä päästä kohtalaisen suureen yksimielisyyteen, minkä lisäksi yhteisössä on joukko sellaisia normeja, jotka ovat lähinnä suosituksen luonteisia ja joista eri ihmisryhmillä saattaa olla eriäviä käsityksiä. — Koulun tulisi ohjata oppilaita havaitsemaan, että jokaisella yksilöllä on ihmisarvo, joka on täysin riippumaton ammatista, varallisuudesta, rodusta, iästä, saavutuksista, terveydestä, kyvyistä ja muista henkilökohtaisista ominaisuuksista. (POPS I 1970, 38 – 39.)

**Peruskoulun opetussuunnitelman eettinen painotus on siirtynyt kauas vuosisadan alkupuolen kotiseudun ja siveellisen luonteen ihannoinnista. Monissa kohdin opetussuunnitelma liikkuu myös melko kaukana yksittäisen oppilaan konkreettisesta havainto- ja kokemuspiiristä. Eettisiä kysymyksiä käsitellään enemmän yhteiskunnallisella ja globaalilla periaatetasolla. Opetukselle asetetut tavoitteet ovat yhteiskuntaeettisesti painottuneita. Peruskoulun opetussuunnitelmassa eettisyys tarkoittaa pitkälti samaa asiaa kuin sosiaalisessa vuorovaikutuksessa sekä ihmisten ja ryhmien yhteistoiminnassa toteutuvat oikeat periaatteet. Eettisyyden määrittelyssä heijastuu sosiaalis-pragmatistinen ja deontologinen luonne:**

Huomattava osa eettisistä ongelmista aiheutuu siitä, että ihmiset eivät elä yksin vaan vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa ja erilaajuisten yhteisöjen jäseninä. Eettisten periaatteiden olennainen merkitys on siinä, että ne säätelevät yksilöitten vuorovaikutusta ja yksilöitten sekä sosiaalisten ryhmien välisiä suhteita. Tämän vuoksi eettinen kasvatusta hyvin olennaiselta osaltaan on kasvatusta toisten yksilöitten inhimillisten perusoikeuksien kunnioittamiseen. (POPS I 1970, 37.)

Eettisen opetuksen sisällössä painottuvat voimakkaasti yhteiskuntaeettiset kysymykset. Opetuksessa tuli tarkastella eri elämänalueitten keskeisiä eettisiä ongelmia, kuten yhteiskunnan eri ryhmien ihmisoikeudet, vallankäyttö ja politiikka, perhe ja seksuaalinen käyttäytyminen, hyödykkeiden ja palvelusten jako sekä omaisuus, joukkotiedotus, yhteiskunnan normien valvonta, rikollisuus sekä liikenne. Eettiselle opetukselle annetaan teoreettisesti melko vaativiakin tavoitteita: "Opetuksen tulisi kehittää oppilaissa kykyä ratkaista sosiaalisia ongelmia käyttäen hyväksi tutkimukseen pohjautuvaa tietoa, ja tehdä heidät tietoisiksi siitä, miten eettiset näkökohdat ja erilaiset arvostukset kytkeytyvät tärkeisiin sosiaalisiin ongelmiin." (POPS I 1970, 40.)

Opetussuunnitelman tuli edelleen perehdyttää oppilaat yhteiskunnan "kehysnormeihin", jotka tulevat näkyviin toisaalta oikeusnormeissa ja toisaalta yhteiskunnan harjoittamassa yhteiskuntapolitiikassa. Yhteiskuntapolitiikan suunta osoittaa mille arvoille yhteiskunnan toimenpiteet rakennetaan. Peruskoulun päätösvaiheessa tuli antaa kuva siitä, millä tavoin käsitykset ihmisoikeuksista ovat kehittyneet eri puolilla maapalloa eri uskontojen ja erilaisten yhteiskuntajärjestelmien piirissä. Samalla tuli tarkastella myös kansainväliseen lainsäädäntöön liittyvää toimintaa ihmisoikeuksien huomioonottamiseksi. (POPS I 1970, 38.)

Yksi olennainen piirre opetussuunnitelman eettisessä diskurssissa on globaalin vastuun korostaminen. Se ilmenee erityisesti ympäristönsuojeluun, sodanuhkaan ja kansainväliseen oikeudenmukaisuuteen liittyvissä kysymyksissä:

Ihmiskunnan polttavimmat tämänhetkiset eettiset ongelmat liittyvät elämän edellytysten säilyttämiseen maapallolla ja epätasaisesti jakaantuneisiin elämän mahdollisuuksiin. -- Kokemukset ihmiskunnan historiasta ja elävästä luonnosta näet osoittavat, että ahtaus, ravinnon niukkuus ja elintason epäoikeudenmukainen jakaantuminen aiheuttaa riitaa ja jopa tuhoon vievää taistelua. Nykyisin ihmisten ja kansojen kesken vallitseva peräänantamaton kilpailu elintasosta ja sitä myötäilevä yhä suuremman tehokkuuden tavoittelu työelämässä ja koululaitoksen organisoinnissa johtavat entistä pahempaan kilpailuun, kovuuteen, itsekkyyteen ja häikäilemättömyyteen ja tekevät myös vapaa-ajan viettämistavat helposti epäinhimillisiksi-- . Ajallemme on ollut ominaista teollistuminen ja elintason nousu, mutta samanaikaisesti on kasvanut vaara, että ihmiskunta tuhoaa tai saastuttaa maapallonsa. -- Tällainen kehitys ei voi jatkua. On pyrittävä kasvattamaan yksilöitä, jotka omalta osaltaan ovat valmiit hyväksymään ja toteuttamaan edessä olevia koko ihmiskunnan ja elävän luonnon jatkuvalla olemassa ololle välttämättömiä suunnitelmia ja kipeitäkin ratkaisuja. -- Vastuu perheestä ja lähimmäisistä on nykyisin laajentunut koko maailmaa koskevaksi. Teknillistyvässä maailmassa ihmiskunnan on muutut-

tava demokraattisemmaksi ja inhimillisemmäksi. On pyrittävä kehittämään oppilaiden persoonallisuutta siten, että yhteiskunnan kehitys kulkisi tähän suuntaan. (POPS I 1970, 39, 23; POPS II 1970, 233.)

**Jo peruskoulun syntyvaiheessa tiedostettiin selvästi Suomen nopeutuva kansainvälistymiskehitys. Koulunuudistustoimikunta toteaa mietinnössään (1966, 10), että "suomalaisen yhteiskunnan asema on perusteellisesti muuttunut ja Suomi on kehittynyt uuteen vaiheeseen suhteessa ympäröivään maailmaan. Passiivisesta asenteesta on siirrytty aktiiviseen yhteistoimintaan muun maailman kanssa."**

**Myös oppilaan maailmankuvan rakentamisessa peruskoulun opetussuunnitelma sisältää kansainvälisen lähtökohdan. Eettisenä ihanteena oli kansainvälisesti suuntautunut moniarvoinen kansalainen, joka ei arvota kulttuureja ja uskontoja vaan kantaa vastuuta koko ihmiskunnan tulevaisuudesta.**

Lähtökohtana tulisi olla sen seikan tunnustaminen, etteivät kansojen väliset erot ole paremmuuden tai huonommuuden osoituksia, vaan ovat yleisten historiallisten tapahtumasarjojen ja ympäristöolosuhteiden tuotetta. Tämän kaiken rinnalla tulisi kehittää oppilaisissa tietoisuutta maapallon kaikkien kansojen yhteenkuuluvuudesta, eri kulttuurien tuoman moninaisuuden arvostamista, toisten kansojen ja kulttuureiden erityispiirteiden hyväksymistä ja kunnioittamista sekä tietoisuutta siitä, että myös oma kansamme – viime kädessä sen yksityiset jäsenet – ovat vastuussa koko maailman tulevaisuudesta. -- Peruskoulun tulee virittää syvemmissä mielessä uudenlaisia ajattelutapoja ja asenteita. -- Ei pidä ilmaista käsityksiä siitä, että joissakin järjestelmissä on tehty pelkästään huonoja ja joissakin pelkästään onnistuneita ratkaisuja. -- Niinikään on syytä pyrkiä eri kulttuurien ja uskontojen tarkastelussa eroon kilpailumielialasta ja paremmuusjärjestykseen asettamisesta. (POPS I 1970, 40.)

**Monikulttuurinen ajattelu näkyy havainnollisesti evankelis-luterilaisen uskonnonopetuksen tavoitteissa. Uskonnonopetuksen tuli edistää eettistä kehitystä "perhe-  
dyttämällä oppilaat sellaisiin ihmisten yhteistoiminnan edellyttämiin sosiaalisiin sääntöihin, joihin erilaisen maailmankatsomuksen omaavat voivat yhtyä" (POPS II 1970, 232). Kristillinen etiikka oli yksi ratkaisumalli eettisiin kysymyksiin muiden uskontojen ja ratkaisutapojen ohella: "Uskonnonopetuksen tehtävänä on osoittaa, miten näitä ongelmia on pyritty ja pyritään ratkaisemaan kristillisen etiikan sekä muiden uskontojen etiikan pohjalta" (POPS I 1970, 43). Uskonnollisen etiikan soveltamisessa opettajan tuli varoa ehdottomuutta. Esimerkiksi perheeseen ja sukupuoli-käyttäytymiseen liittyen "ei pidä esittää jotain uskonnollista tai muuta käsitystä ainoana oikeana ratkaisuna". Lisääntyvään kansainvälisen vuorovaikutukseen viitaten**

opetussuunnitelmakomitea esitti myös muiden uskontojen osuuden lisäämistä uskonnonopetuksessa ja tämän opetuksen aloittamista jo peruskoulun alaluokilla. (POPS I 1970, 91; POPS II 1970, 174).

Oppilaiden tapakasvatus kuului opetussuunnitelman mukaan keskeisenä osana eettiseen ja sosiaaliseen kasvatukseen. Tapakasvatus liitetään sekä koulunuudistustoimikunnan mietinnössä (1966) että peruskoulun opetussuunnitelmassa (1970) kansalais-aidon oppiainekseen kuuluvaksi. Kansalaistaidon opetuksen tavoitteena oli, että siinä "oman elinympäristön arvojärjestelmien ja normien tiedostaminen antaa oppilaalle mahdollisuuden aidon ja omakohtaisen arvojärjestelmän luomiseen ja samalla vastuuntuntoiseen suhtautumiseen itseensä ja lähimmäisiin ja niihin olosuhteisiin, joihin hän yhteiskunnan ja koko ihmiskunnan jäsenenä joutuu" (POPS II 1970, 170).

**Kansalaiskasvatuksen tehtävänä oli käsitellä käyttäytymisnormien merkitystä erilaisissa sosiaalisen elämän tilanteissa:**

Oppilasta tulee ohjata ymmärtämään hyvien tapojen merkitys yhteisön ihmissuhteiden syntymisen ja säilymisen kannalta. Ennen peruskoulun päättymistä oppilaan tulee valmentautua niihin sosiaalisen elämän tilanteisiin, joihin hän joutuu aikuisuudessaan ja joissa häneltä eri yhteisöissä odotetaan tiettyjen tapojen noudattamista. Käyttäytymiskasvatukseen kuuluu inhimillisten yhteyksien luomisen ja ylläpidon kannalta keskeiset tavat, kuten tervehtiminen, esittely, kiittäminen, ruokailutavat sekä muu joustava käyttäytyminen erilaisissa tilanteissa ja tilaisuuksissa. Tahdikkuuteen kasvattaminen sekä hyväksytyjen tapojen selvittäminen kuuluvat myös tähän kansalaistaidon osa-alueeseen. -- Hienotunteinen toisen huomioon ottaminen on joustavan ja onnellisen yhteiselämän kannalta suotava asenne. Hyviin tapoihin harjaantumisen tulee lähteä itsestään syntyneistä tilanteista. (POPS II 1970, 171.)

**Kansalaistaidossa käsiteltiin eettisiä kysymyksiä myös perhekasvatuksen yhteydessä. Koulun ei tälläkään alueella pitänyt toimia valmiiden arvojen siirtäjänä, vaan eettisten näkökulmien valottajana. Oppilaan tuli toimivana subjektina valita itse norminsa, joita halusi noudattaa:**

Kansalaistaidon puolella voidaan keskittyä äitiyden ja isyyden kysymyksiin sekä avioliiton henkiseen ja eettiseen puoleen. Eettisen opetuksen tulee kuitenkin tähdätä objektiivisuuteen. Opettajan on pyrittävä valottamaan toisen kunnioittamisen, vastuun ja itsehillinnän välttämättömyyttä myös sukupuolisen käyttäytymisen alueella. -- Oppilaiden on saatava tutustua sukupuolielämää ja sen motivaatiota kos-



keviin erilaisiin eettisiin mielipiteisiin. Sen perusteella jokaisen tulee itse muodostaa käsityksensä siitä, mitä haluaa noudattaa. (POPS II 1970, 174.)

Sosiaalisen ja eettisen käyttäytymisen yhteydessä opetussuunnitelma korostaa Deweyn tavoin demokraattisen yhteisön ja siinä kehittyvän yhteiskunnallisen vastuun merkitystä. Tällöin koko koulua oli tarkasteltava sosiaalisesti kasvattavana organisaationa: "Vastuun lisääminen oppilaille on ennen muuta valmistautumista yhteiskunnan jäseniksi. Olisi jo aika toteuttaa se kasvatustieteen kauan sitten hyväksymä näkökanta, että demokraattisen yhteiskunnan vastuuntuntevia jäseniä ei kasvateta koulussa vain yhteiskunnallista tietoa antamalla, vaan muodostamalla koulu itse demokraattiseksi yhteisöksi, jonka jäsenenä oppilaat tuntevat elävänsä." (POPS I 1970, 236.) Tällöin tuli kiinnittää erityisesti huomiota siihen, minkä tyyppistä sosiaalista vuorovaikutusta koulussa esiintyy, millaisia sosiaalisen käyttäytymisen malleja koulu tarjoaa, miten oppilaat on otettu huomioon sääntöjä koskevassa päätöksen teossa ja erilaisissa koulun toimintojen suunnittelussa ja toteuttamisessa (Mts. 71 - 72).

Kasvatuspsykologinen tutkimus (ja myös behaviorismi) oli ehtinyt vaikuttaa jo jonkin aikaa kasvatuksen kentällä peruskoulun opetussuunnitelmaa laadittaessa. Oppilaan ikäkauteen liittyvät kehityspsykologiset tekijät tuli ottaa huomioon opetuksen tavoitteissa, opetussuunnitelmassa ja opetustavassa. Myös oppilaan eettistä kasvua tarkastellaan psykologian näkökulmasta. Koulunuudistustoimikunnan mietinnössä (1966) luonne määritellään behavioristiseen tyyliin: "Luonne on jatkuva sarja yksilön sielullisen perusrakenteen reaktioita erilaisiin ympäristön tilanteisiin." Tahdosta ei kasvatuksessa psykologisen näkemyksen mukaan paljon puhuttu, koska "tietoinen tahtominen on usein näennäinen ja toiminnan ja tekojen todelliset syyt ovat toiset". Luonteen kasvatusta käsitellään lähinnä tunnereaktioiden - esimerkiksi suuttumuksen - kypsänä hallintana. (Koulunuudistustoimikunnan mietintö 1966, 12, 37 - 38.)

Kasvatuksen psykologinen tarkastelutapa ilmenee myös peruskoulun opetussuunnitelmassa. Oppilaan eettinen ja sosiaalinen kasvu liitetään siinä tunne-elämän kehittymiseen, minäkäsitykseen ja persoonallisuuden eheytymiseen. (POPS I 1970, 49 - 53.) Eettisyys ei esiinny irrallisena, vaan kietoutuneena yksilön tunne-elämään ja sosiaaliseen toimintakenttään.

**Psykologisen näkökulman painottuminen tulee selvästi esille esimerkiksi uskonnonopetuksen eettisissä tavoitteissa. Vielä kansakoulun uskonnon opetussuunnitelmassa vuonna 1966 kristillisen etiikan kasvatuksellinen velvoittavuus oli vahva: "Kristillisen etiikan normit olisi esitettävä selvinä ja velvoittavina, ja samalla osoitettava elävän uskon voima kristillisen siveellisyyden lähtökohtana" (Opetussuunnitelmakomitean osamietintö III 1966, 17). Peruskoulun uskonnonopetuksessa eettisissä tavoitteissa otetaan huomioon enemmän yksilön persoonallisen kokemuksen lähtökohta:**

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. -- Oman yhteiskuntamme ja koko ihmiskunnan eettiset perusongelmat tulevat tarkastelun kohteeksi peruskoulun useimpien oppiaineiden piirissä. Uskonnonopetuksen tehtävänä on osoittaa, miten näitä ongelmia on pyritty ja pyritään ratkaisemaan kristillisen etiikan sekä muiden uskontojen etiikan pohjalta. -- Koska uskonnollisen kokemuksen alue on syvästi persoonallinen, tulee välttää kaikkea pakottamista ja valmiisiin kaavoihin suuntaamista. Peruskoulun tulisi tälläkin alueella hyväksyä yksilölliset eroavuudet ja antaa mahdollisuudet aitoon ja rikkaaseen oppilaitten henkilökohtaisten käsitysten ilmaisuun ja kehittymiseen. -- Opettajan on ehdottomasti kunnioitettava kaikkien oppilaitten kotien maailmankatsomuksellista asennoitumista ja pyrkimyksiä, oppilaiden persoonallisuutta ja heidän sisäistä valinnanvapauttaan. (POPS I 1970, 43.)

**Peruskoulun opetussuunnitelmassa eettisten kysymysten katsottiin liittyvän uskonnon oppiaineeseen lisäksi erityisesti biologiaan ja maantietoon, yhteiskuntaoppiin ja kansalaistaitoon, kirjallisuuteen sekä historiaan (Mts. 39).**

**Olen luokitellut opetussuunnitelman eettisen kasvatuksen tavoitteet eri kategorioihin seuraavasti:**

**TAULUKKO 7. Peruskoulun opetussuunnitelman (1970) eettiset tavoitteet**

<p><b>Persoonallinen:</b> totuudellisuus, itsekontrolli, vastuu (mm. terveistä elämäntavoista).</p>
<p><b>Intersubjektiivinen:</b> ystävällisyys, auttavaisuus, rehellisyys, suvaitsevaisuus.</p>
<p><b>Yhteiskuntaeettinen:</b> sosiaaliseen vuorovaikutukseen, ihmissuhteisiin ja yhteiskunnan toimintaan liittyvät normit, kansainvälinen oikeudenmukaisuus, yhteiskunnan demokraattisuus, vastuu yhteiskunnan kehittämisestä ja ihmiskunnan tulevaisuudesta.</p>
<p><b>Luontoon liittyvä:</b> ekologinen asennoituminen; luonnon- ja ympäristönsuojelu, vastuu elämän edellytysten säilymisestä maapallolla.</p>
<p><b>Metafyysinen:</b> ihmisarvo, totuuden kunnioittaminen.</p>
<p><b>Uskonnollinen:</b> tiettyjen asioiden kokeminen syvästi arvokkaina ja pyhinä.</p>

**Peruskoulun opetussuunnitelman (1970) eettisessä diskurssissa ovat keskeisiä seuraavat piirteet:**

- \* Peruskoulukasvatuksen tavoitteet perustuvat sivistyskäsitykseen, jonka yhtenä osana ovat eettiset arvot.
- \* Oppilasta ei saa pitää ulkopuolisen vaikuttamisen kohteena, vaan omia valintoja tekävänä subjektina. Yksilö itse määrittelee arvomaailmansa.
- \* Opettajan tehtävänä on olla kasvatuksellisten aineksien ja virikkeiden tarjollapitäjä, omakohtaiseen eettiseen arviointiin ohjaaja.
- \* Opetussuunnitelmassa tulee välttää yksityiskohtaisten luonteenhyveiden määrittelyä eettisen kasvatuksen tavoitteina (muutamia tosin esitetään).
- \* Opettajan tulee olla esimerkkinä hyvästä käyttäytymisestä.
- \* Opetussuunnitelma edustaa arvojen ontologian suhteen sopimusteoreettista näkemystä, jonka mukaan esimerkiksi YK:n ihmisoikeuksien julistus ilmentää pitkien

aikojen kuluessa muotoutunutta suhteellisen objektiivista arvomaailmaa. Näiden arvojen ja normien tulisi olla ryhmä- ja kulttuurisidonnaisten normien yläpuolella.

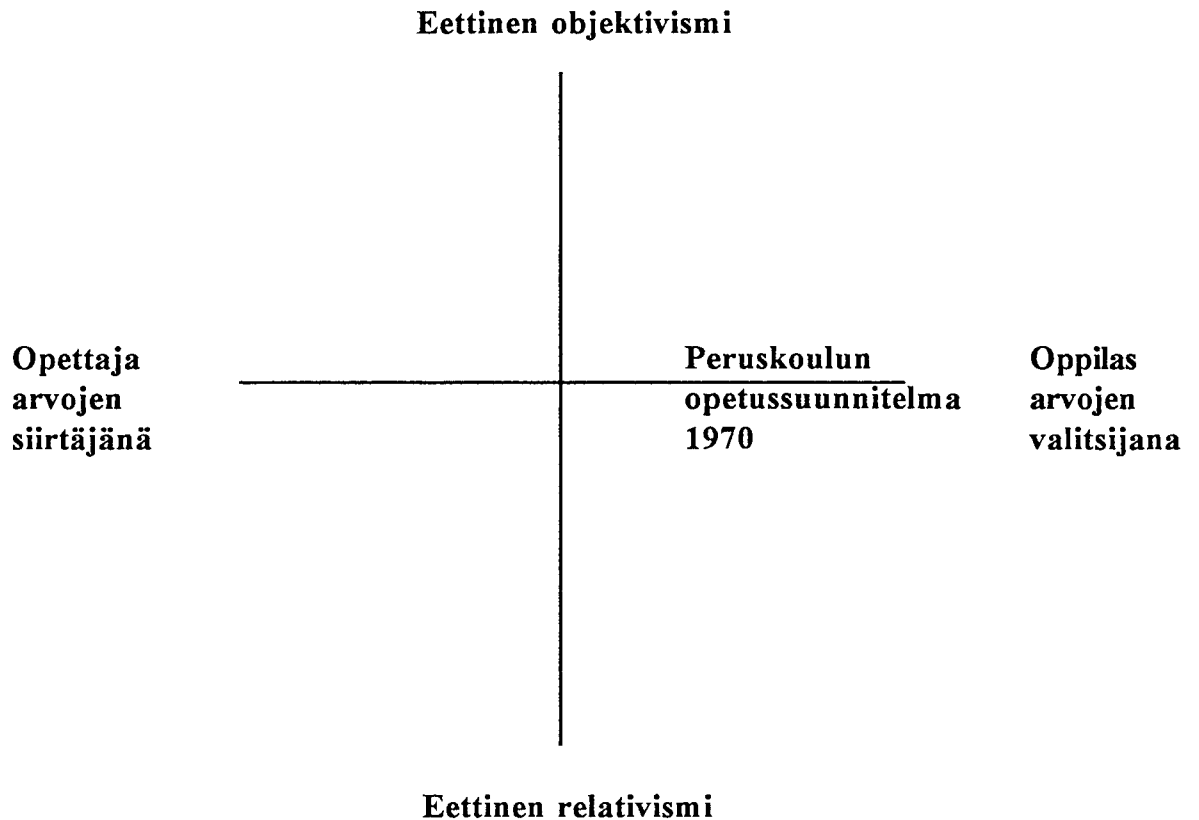
\* Opetussuunnitelman kasvatustavoitteissa painottuu yhteiskuntaeettinen puoli. Oppilaita tuli ohjata yhteiskunnallisen ja globaalin vastuun tiedostamiseen. Uusina eettisinä erityiskysymyksinä nousevat esiin ympäristönsuojeluun, kansainväliseen oikeudenmukaisuuteen ja monikulttuurisen erilaisuuden hyväksymiseen liittyvät arvot.

\* Eettisyys tarkoittaa yksilöiden, ryhmien ja kansojen väliseen sosiaaliseen vuorovaikutukseen liittyviä periaatteita. Eettiset tosiasiat ovat sosiaalisen vuorovaikutuksen funktio ja etiikka on luonteeltaan pragmatistista. Eettinen kasvatus ei ole uskonnonopetuksesta riippuvainen.

\* Hyvien tapojen ja käyttäytymisnormien opettaminen oli sosiaaliseen vuorovaikutukseen liittyen tärkeää. Siinä erityisesti kansalaistaidolla oli keskeinen tehtävä.

\* Oppilaan eettistä kasvua tarkastellaan psykologisen näkemyksen pohjalta, johon kuuluu myös tunne-elämän ja minäkuvan kehittyminen. Koulunuudistustoimikunnan mietintö sisältää behavioristisen käsityksen luonteen kasvatuksesta. Sen sijaan peruskoulun opetussuunnitelmassa ei enää puhuta varsinaisesti luonteen kasvatuksesta, vaan persoonallisuuden kehittämisestä ja kasvatuksellisesta ohjauksesta. Peruskoulukasvatuksen yleistavoitteena oli omaleimaisen koko persoonallisuuden kehittäminen.

Peruskoulun opetussuunnitelman (1970) arvonäkemys pohjautuu moniarvoiseen kulttuurirelativismiin, yksilön itsemääräämisoikeuteen ja YK:n ihmisoikeuksien julistuksessa ilmenevään yhteiseen sopimusteoreettiseen lähtökohtaan. Opettajan kasvatuksellinen rooli muuttuu merkittävästi, koska oppilas nähdään entistä voimakkaammin arvovalintojen subjektina ja koulun katsomukselliseen vaikuttamispyrkimykseen suhtaudutaan aikaisempaa kriittisemmin. Olen kuvannut valtakunnallisen peruskoulun opetussuunnitelman eettistä diskurssia seuraavasti:



**KUVIO 14. Eettinen diskurssi peruskoulun valtakunnallisessa opetussuunnitelmassa 1970**

#### **4.5 Peruskoulun kunnalliset opetussuunnitelmat (1985 - )**

##### **4.5.1 Hallinnollinen ja koulutuspoliittinen opetussuunnitelmauudistus**

Uuden peruskoulun opetusjärjestelyt olivat 1970-luvun puolivälistä lähtien erityisen tarkkailun ja tutkimuksen kohteena. Opetusministeriö ja kouluhallitus pohtivat peruskoulun kehittämistä. Kouluhallituksessa laadittiin peruskoulun kehittämissuunnitelma. Samaan aikaan suunnitteilla ollut toisen asteen koulutuksen uudistaminen aiheutti jatko-opintokelpoisuuden osalta muutostarpeita myös peruskoululle. Koululakityöryhmä aloitti uusien koululakien valmistelun jo 1970-luvun puolivälissä ja näiden ehdotusten pohjalta annettiin peruskoululaki 1983 ja peruskouluasetus 1984. (Nurmi 1989, 195 - 196.)

Eduskunnan hyväksymään lainsäädäntöön liittyi joukko koulutuspoliittisesti merkittäviä ratkaisuja, joilla oli vaikutusta myös peruskoulun opetussuunnitelmaan. Kunnan ja valtion välistä tehtävänjakoa tarkistettiin ja hallinnollisia menettelytapoja yksinkertaistettiin. Lainsäädäntö vahvisti ja selkiinnytti opetussuunnitelman asemaa koulun toiminnassa sekä antoi paremmat mahdollisuudet sen kehittämiseen. Kouluhallitus antoi 1985 peruskoulun opetussuunnitelman valtakunnalliset perusteet ja siinä peruskoulun kehittämisen kannalta merkittävät uudistukset otettiin huomioon: Yläasteen tasokursseista ja erilaajuisista oppimääristä luovuttiin. Oppilaiden ryhmittämistä koskevat menettelytavat toteutettiin tuntikehysjärjestelmän avulla. Kunnille annettiin aikaisempaa suurempia velvoitteita kielenopetuksen järjestämisessä ja monipuolistamisessa. Uskontokuntiin kuulumattomia oppilaita varten opetussuunnitelmaan sisällytettiin uutena oppiaineena elämäkatsomustieto. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985, 9; lyhennys myöhemmin POPS 1985.)

Koululainsäädännön uudistamisen yhteydessä tarkistettiin myös eri hallinnontasojen tehtäviä ja toimivaltaa. Kunnille annettiin entistä suuremmat mahdollisuudet tehdä omia opetussuunnitelmaa koskevia ratkaisuja ja velvoite kehittää opetussuunnitelmaa. Toisaalta myös määriteltiin ne rajat, joiden puitteissa kunnan opetussuunnitelma voitiin laatia. Kouluhallituksen tehtävänä oli peruskoululain mukaan antaa kunnan opetussuunnitelman laadintaa ja oppiaineiden opetusta koskevat yleiset ohjeet ja päättää valtakunnallisista oppimääristä. Peruskouluasetuksessa säädettiin tarkemmin mitä opetussuunnitelman perusteiden tuli sisältää. (POPS 1985, 7.)

Antaessaan peruskoulun opetussuunnitelman valtakunnalliset perusteet 1985 kouluhallitus otti lähtökohdakseen eduskunnan, valtioneuvoston ja opetusministeriön tekemät koulutuspoliittiset päätökset ja opetuksen järjestämisestä koskevat periaatteet. Niiden pohjalta kunnille annettiin opetussuunnitelman laadintaa koskevat ohjeet. Opetussuunnitelman perusteissa määriteltiin kunnan opetussuunnitelman tehtävä ja asema sekä annettiin suositus sen sisällöstä. Kouluhallitus korosti opetussuunnitelman perusteiden antamisen yhteydessä, että kysymyksessä oli siirtyminen valvontaan perustuvasta hallinnollisesta ohjauksesta tavoiteohjaukseen. Sen vuoksi tavoitteiden tuli olla selkeästi ilmaistuja. Lisäksi kouluhallitus painotti, että opetussuunnitelman perusteet oli pääosin kunnan opetussuunnitelman laadinnan prosessia ohjaava hallinnollinen eikä niinkään didaktinen asiakirja. Sitä ei oltu tarkoitettu

malliopetussuunnitelmaksi, vaikka kunta voikin opetussuunnitelmaa laatiessaan siirtää siitä osia omaan opetussuunnitelmaansa. (POPS 1985, 7 - 8.)

Peruskoulun opetussuunnitelman laatiminen suoraan kouluhallituksen antamien perusteiden pohjalta oli 1980-luvulla kunnan koulutoimelle suuri tehtävä. Se oli erityinen haaste pienille kunnille, joissa ei ollut voimavaroja mittavaan opetussuunnitelmatyöhön. Syksyllä 1985 Suomen kunnallisliitto asetettikin valtakunnallisen työryhmän valmistelemaan yhteistä peruskoulun opetussuunnitelmakansiota, joka oli tarkoitettu kunnallisten toimikuntien ja lautakuntien avuksi opetussuunnitelman valmisteluun sekä koulujen opettajille toteuttamista varten. Tämän kunnallisliiton 1986 julkaiseman opetussuunnitelmakansion sisällöstä suurin osa oli sellaista ainesta, mitä voitiin pitää valtakunnallisesti yhteisenä. Kunnalla oli mahdollisuus ottaa omaan opetussuunnitelmaansa kansion teksti sellaisenaan, muuttaa sitä tai kirjoittaa sitten valtakunnallisten perusteiden pohjalta kokonaan oma opetussuunnitelmateksti. Työryhmä kirjoitti koulukasvatuksen tavoitteet suoraan peruskoululaista eikä ryhtynyt määrittelemään tarkemmin peruskoulun tavoitteita. Työryhmän mukaan tavoitteita oli pidettävä lähinnä koulun toimintoja ohjaavina periaatteina, joiden mukaiset toimintamuodot muodostuivat koulun kasvatustilanteissa ilman erillisiä ohjeita. (Opetussuunnitelman laatimista koskevat ohjeet 1986, 6.)

Käytännössä näyttää käyneen niin, että yleensä vain suurissa kunnissa ja kaupungeissa kirjoitettiin täysin oma kuntakohtainen opetussuunnitelma. Pienemmissä kunnissa otettiin tavallisesti käyttöön kunnallisliiton opetussuunnitelmakansio, johon tehtiin pieniä lisäyksiä lähinnä kuntakohtaisen oppiaineen osalta. Kuntien opetussuunnitelmat valmistuivat vuosina 1986 - 1987.

Kaikista tämän vuosisadan oppivelvollisuuskoulun opetussuunnitelmauudistuksista 1980-luvun opetussuunnitelma sisältää kaikkein vähiten kasvatuksen päämääriin ja arvoihin liittyvää kasvatustilanteesta pohdintaa. Opetussuunnitelmauudistuksen painopiste oli enemmän koulutuspoliittisten ja hallinnollisten ratkaisujen toteuttamisessa. Seuraava eettisen opetussuunnitelmadiskurssin tarkastelu perustuu kouluhallituksen peruskoulun opetussuunnitelman perusteisiin (1985), kunnallisliiton malliopetussuunnitelmaan ja harkinnanvaraiseen näytteeseen kuntien opetussuunnitelmia.

#### 4.5.2 Opetussuunnitelmien eettinen diskurssi

Peruskoulun viralliset opetus- ja kasvatustyön tavoitteet oli määritelty 1980-luvulle saakka kansakoululaissa (1958) ja peruskoulun opetussuunnitelmassa (1970). Vuonna 1983 tavoitteet säädettiin peruskoululaissa. Lain mukaan peruskoulun tulee pyrkiä kasvattamaan oppilaansa tasapainoiseksi, hyväkuntoiseksi, vastuuntuntoiseksi, itsenäiseksi, luovaksi, yhteistyökykyiseksi ja rauhantahtoiseksi ihmiseksi ja yhteiskunnan jäseneksi (PkL 2 § 1 mom). Lisäksi peruskoulun tulee kasvattaa oppilaat siveellisyyteen ja hyviin tapoihin sekä antaa heille elämässä tarpeellisia tietoja ja taitoja (PkL 2 § 2 mom). Kansakoululaista peruskoululakiin siirtynyt eettisen kasvatuksen velvoite on muodollisesti voimakas, mutta jättää sisällön puolesta tilaa erilaisille tulkinnoille siveellisyyden ja hyvien tapojen luonteesta. Muutamissa kunnallisissa opetussuunnitelmissa on peruskoululain kasvatustavoitteita pyritty määrittelemään sisällön kannalta yksityiskohtaisemmin:

Tasapainoinen lapsi on vapaa turhista peloista. Hän on rohkea, mutta ei uhkarohkea. Hän on avoin ja rehellinen, mutta hienotunteisella tavalla. -- Vastuuntuntoisella henkilöllä on oikean ja väärän ero selvänä mielessään. Hän on oikeudenmukainen ja noudattaa yhteisesti sovittuja sääntöjä tinkimättä ja rehellisesti. -- Hyvätapainen henkilö ottaa huomioon toiset ihmiset ja heidän loukkaamattomuutensa. Hän on aidosti kohtelias ja luontevasti ystävällinen kaikille ihmisille. Hyvätapainen henkilö sopeutuu helposti erityyppisiin ihmisiin ja vaihteleviin oloihin. Hän on suvaitseva. Hyvätapainen ihminen pystyy hillitsemään kielensä ja käytöksensä. (Kannonkosken kunnan peruskoulun ops 1986.)

Rauhantahtoisuus on toisen fyysistä, psyykkistä ja sosiaalista koskemattomuutta ja väkivallan vastustamista. (Kuopion kaupungin peruskoulun ops 1986.)

Vaikka peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa (1985) yleinen näkemys arvoista on relativistinen, siinä painotetaan myös arvojen yhteisyyttä, omaan kulttuuripiiriin kuuluvien arvojen tietynasteista yleispätevyyttä ja koulun tärkeää tehtävää arvojen välittäjänä. Arvojen yleispätevyyden ehtona nähdään riittävä yksimielisyys. Opetussuunnitelman perusteissa tiedostetaan vaara, että ellei koulu välitä tietoisesti ja tarkoituksellisesti oppilaille yleisesti hyväksyttyä arvomaailmaa, muut tekijät saattavat vaikuttaa oppilaiden kehitykseen:

Tavoitteiden valinnassa on pohjimmiltaan kysymys arvoista ja arvostuksista. Nii den määrittelyssä on pyritty löytämään kulttuuripiirimme yleispätevät arvot, joista vallitsee laaja yksimielisyys. Koulun tehtävä on paitsi välittää myös



kehittää kulttuuria ja samalla myös kulttuurissa ilmeneviä arvoja. Kansallinen yhtenäisyys ja yhteistyö edellyttävät yhteisiä arvoja ja normeja. Nuoren kasvu aikuiseksi edellyttää sellaisten arvojen, normien ja elämänmallien löytämistä, jotka ovat relevantteja tämän hetken tilanteen kannalta. Nuoren arvomaailma ei kehity, ellei häntä harjoiteta tekemään arvovalintoja. Mikäli koulussa ei oteta niitä tietoisesti esille, oppilaan persoonallisuuden kehitys saattaa tapahtua muilla ehdoilla ja piilossa varsinaisilta kasvattajilta. -- Tähän liittyy kulttuurin siirtäminen yhteiskunnan koulutuksen piirissä oleville jäsenille. Näin yhteiskunta voi turvata oman toimintansa jatkuvuuden ja edustamansa arvomaailman tietynasteisen pysyvyyden. -- Koulutuksen tehtävänä on välittää uudelle sukupolvelle niitä arvoja, joita Suomessa pidetään yleisesti hyväksyttävänä ja toivottavina. Oppilaan tulisi kasvaa tuntemaan vastuuta näiden arvojen säilyttämisestä -- . (POPS 1985, 10 - 12.)

**Myös kuntien opetussuunnitelmissa heijastuu samanlainen näkemys arvojen kulttuurikohtaisesta yleispätevyydestä, yhteiskunnan aikasidonnaisesta eettisten normien muutoksesta ja koulun eettisestä kasvatustehtävästä:**

Siveellisyyteen ja hyviin tapoihin kasvattamisella on ymmärrettävä oppilaan saattamista omaksumaan suomalaiseen kulttuuriin pysyvästi kuuluva arvomaailma ja kunakin aikana yhteiskunnallisesti hyväksyttävät eettiset ja sosiaaliset normit. Hyvä ja kohtelias käytös kuuluu kansalaistaitoihin. -- Kouluiässä lapsi omaksuu herkästi käsityksiä, tapoja ja asenteita. Mitä enemmän hän saa muualta huonoja vaikutteita, sitä tärkeämpi on koulu hyvien virikkeiden ja mallien antajana. (Jyväskylän kaupungin ops 1987.)

**Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa määritellään muun tavoitteenasettelun pohjaksi seitsemän arvoaluetta, joihin liittyy myös vahva eettinen näkökulma. *Oppilaan persoonallisuuden monipuolinen kehittäminen* merkitsee toisaalta oppilaan ainutkertaisen yksilöllisyyden arvostamista ja toisaalta sitä, että huolimatta suuristakin lähtökohtaroista kaikkia oppilaita tulee auttaa saavuttamaan oppivelvollisuuskoulun perustavoitteet. *Yhteiskunta, työelämä ja ammatinvalinta* tulee ottaa huomioon siten, että koulutuksen avulla turvataan yhteiskunnan perustoimintojen jatkuvuus vaarantamatta yksilön inhimillistä kasvua. *Jatko-opintokelpoisuuden* turvaaminen merkitsee, että jokaisella peruskoulun suorittaneella nuorella tulee olla jatkokoulutuspaikka. Yleinen jatko-opintokelpoisuus nähdään myös oppilaan henkisenä kypsyytenä. *Elinympäristön ja luonnonsuojelun* arvoalue sisältää luontoon liittyvän eettisen näkökulman. Peruskoulun tulee aktivoida oppilaita aloitteelliseen yhteistoi-  
mintaan estämään ja korjaamaan ympäristön haittoja sekä elinympäristössään ilmeneviä elämäntapoja, jotka perustuvat luonnonvarojen jatkuvaan käyttöön. *Kansallinen kulttuuri ja kansalliset arvot* nähdään koulukasvatuksen arvoalueena, joka tähtää suomalaisen kansallisen identiteetin vahvistamiseen. Suomalaisella kansalli-**

sella identiteetillä tarkoitetaan niitä yhteisiä, suomalaisuudelle tunnusomaisia tekijöitä, jotka perustuvat historiallisen kehityksen muovaamaan kokemus- ja arvomaailmaan, suomalaisen työn ja toimeliaisuuden henkisiin ja aineellisiin tuloksiin sekä kansallisiin kieliin ja suomalaiseen luontoon. Kansallisen kulttuurin arvostaminen ja suomalaiseen identiteettiin perustuva terve itsetunto on kansainvälisen yhteistyön edellytys. *Kansainvälinen yhteistyö ja rauha* muodostavat peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa arvoalueen, jonka tarkoituksena on kasvattaa oppilaita maailmanlaajuista yhteisvastuuta aktiivisesti kantaviksi kansalaisiksi. Kansainvälisyyskasvatus nähdään koulun eettisen kasvatuksen keskeisenä osana. Seitsemäs arvoalue peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa on *sukupuolten välinen tasa-arvo*. Sillä ymmärretään ihmisten samanarvoisuutta yksilöinä perheessä, työssä ja julkisessa elämässä. Peruskoulun tulee osaltaan pyrkiä korjaamaan kielteisiä asenteita ja turvata oppilaalle mahdollisuudet kasvaa ilman sukupuoleen sidottuja tavoitteita tai odotuksia. (POPS 1985, 10 - 14.)

Opetussuunnitelman perusteissa esitetyt arvoalueet ovat painotukseltaan yhteiskunnallisia. Niiden keskeisenä näkökulmana on yhteiskunnan ja ihmiskunnan kehityksestä johdetut yksilöön kohdistuvat vaatimukset. Eettisiä arvoja ei tarkastella oppilaan arkipäivän sosiaalisessa kentässä, vaan yleisellä yhteiskuntaeettisellä tasolla. Tältä tarkastelutasolta on pitkä matka oppilaan arkipäivän tilanteisiin, valintojen tekoon ja oman arvomaailman muotoutumiseen. Esimerkiksi kansainvälisyyskasvatus, jota pidettiin eettisen kasvatuksen keskeisenä alueena, sisälsi varsin paljon yhteiskuntaeettisiä tehtäviä. Kansainvälisyyskasvatuksen tuli edistää

- ihmisoikeuksien ja perusvapauksien sekä ihmisarvon kunnioittamista
- tasa-arvon ja oikeudenmukaisuuden toteuttamista
- elämän kunnioittamista ja suojelemista
- ihmisen työn, kulttuurin saavutusten ja kulttuurien erilaisuuden kunnioittamista
- yhteenkuuluvuuden tunnetta
- yhteistyöhalua ja -kykyä
- pyrkimystä ristiriitojen rauhanomaiseen ratkaisemiseen sekä yksilöiden että kansakuntien ja valtioiden välisissä suhteissa
- pysyvän ja yhteiskunnallisesti oikeudenmukaisen rauhan edistämistä ja sen perusteiden rakentamista
- kykyä arvioida asiallisesti ja kriittisesti omaa elämäntapaansa ja yhteiskunnan kehitystä yleismaailmallisten tavoitteiden kannalta sekä
- omakohtaista käytännön osallistumista ihmiskunnan tulevaisuuden kannalta myönteisen kehityksen edistämiseen.

**Kunnan opetussuunnitelman ja viime kädessä opettajan tehtäväksi jätettiin sillan rakentaminen käytännön kasvatukseen: "Lopullinen tavoitteiden tulkinta tapahtuu aina koulussa, ja yhteys opetussuunnitelmasta opetustyöhön tapahtuu opettajan välityksellä" (Kokkolan kaupungin ops 1986).**

**Yksilöeettisiä tavoitteita peruskoulun kunnallisessa opetussuunnitelmassa määritellään lähinnä vain arvosteluperusteiden yhteydessä. Arvosanaa oppilaalle annettaessa tuli ottaa huomioon myös persoonallisuuden kokonaiskehityksen kannalta tärkeitä kasvatustavoitteita. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa (POPS 1985, 30) nämä tavoitteet ovat kovin koulutyökeskeisiä, mutta kuntaliiton opetussuunnitelmallissa jo laajemmin oppilaan käyttäytymistä ja persoonallisuuden piirteitä kuvaavia:**

Peruskoulun tehtävänä on kasvattaa oppilaita niin, että he omalla käyttäytymisellään tukevat sen sosiaalisen yhteisön toimintaa, johon he kuuluvat. Pyritään siihen, että oppilaat

– ovat rehellisiä, millä tarkoitetaan sekä totuudellisuutta että luotettavuutta

– ottavat huomioon toisen ihmisen, eli

kunnioittavat ihmisen perusoikeuksia

ovat ystävällisiä, huomaavaisia, auttavaisia

ovat yhteistyöhaluisia, sopuisia ja yhteisvastuullisia

ovat oma-aloitteisia

pitävät yllä työrauhaa

ovat oikeudenmukaisia

osaavat suhtautua myönteisesti työ- ja elinympäristöön eli mm. suhtautuvat vastuuntuntoisesti yhteiseen ja yksityiseen omaisuuteen ja

suojelevat ympäristöä. (Peruskoulun yleisopetuksen opetussuunnitelma, kuntaliiton malli 1986, 223.)

**Kuntien opetussuunnitelmat perustuvat yleisesti peruskoululain 2 §:n kasvatustavoitteisiin. Kunnissa ei eettisen arvokasvatuksen tavoitteita ole pohdittu kovinkaan paljon ja varsinkin pienissä kunnissa sovelletaan eettisen arvokasvatuksen osalta sellaisenaan kuntaliiton opetussuunnitelmamallia (esim. Asikkalan, Joutsan, Kangasalan, Kuusamon, Nilsiä, Rautalammin ja Toivakan kunnalliset opetussuunnitelmat vuosina 1986-87). Kuntaliiton mallissa on eri oppiaineiden tavoitteiden yhteydessä irrallisia viittauksia myös eettisiin tavoitteisiin. Tällaisia oppiaineita ovat erityisesti ympäristöoppi, uskonto, elämäntutkimus (uusi oppiaine), historia ja yhteiskuntaoppi, biologia ja maantieto. Eettisen arvokasvatuksen tavoitteita ovat mm. tuhlauksen välttäminen, vastuuntuntoinen elinympäristön suojeleminen ja luonnonvaroista huolehtiminen (ympäristöoppi, biologia, maantieto), lähimmäisen-**

rakkaus, ihmisarvon ja elämän kunnioittaminen (uskonto), myönteisten yhteiskunta-eettisten asenteiden luominen ja sosiaalinen vastuuntunto (historia ja yhteiskuntaoppi) sekä yleiseen kansalaisetiikkaan perehtyminen (elämäkatsomustieto). (Peruskoulun yleisopetuksen opetussuunnitelma 1986, 67, 77, 91 - 94, 97 - 98, 127.)

**Erityisen voimakkaana eettisen kasvatuksen tavoitteena kuntien opetussuunnitelmissa on *ympäristönsuojeluun ja kestäväan kehitykseen* liittyvä arvoalue. Koulu nähdään keskeiseksi tekijäksi uuden luontoystävällisen asenteen kasvattamisessa:**

Ympäristön tilan parantaminen ja maapallon elinkelpoisuuden säilyminen edellyttävät kehityksen suunnan muutosta. -- Tätä muutosta kutsutaan kestäväksi kehitykseksi. Kestävä kehitys on sopusoinnussa ekologisten prosessien ja biologisen monimuotoisuuden sekä luonnonvarojen riittävyyden kanssa. -- Kasvatus on keskeinen tekijä elämänmuotomme kehityssuunnan kääntämisessä kestäväksi. (Pyhjärven kaupungin peruskoulun ops 1986.)

**Kasvatustavoitteiden lähtökohtana opetussuunnitelmissa on näkemys suomalaisesta yhteiskunnasta moniarvoisena yhteisönä. Tämä heijastuu esimerkiksi uskonnonopetuksen tavoitteenasettelussa, jossa nähdään tärkeäksi oppia "tekemään työtä myös eri tavoin ajattelevien kanssa moniarvoisessa yhteiskunnassa" (Peruskoulun yleisopetuksen opetussuunnitelma 1986, 77). Eettiseen kasvuun liittyen opetussuunnitelmissa pidetään tärkeänä hyvän itsetunnon ja itseluottamuksen kehittymistä. Monissa opetussuunnitelmissa on lisäksi havaittavissa ilmaisu- ja taideaineiden aikaisempaa suurempi arvostus myös eettistä kasvua edistävänä tekijänä. Kun vuosisadan alkupuolella nähtiin erityisesti uskonto, äidinkieli (kirjallisuus) ja historia mielensuuntaa kasvattavina aineina, aletaan oppilaan eettistä kehitystä tarkastella peruskoulussa enemmän kokonaispersoonallisuuden osana. Tästä seuraa, että eettisessä arvokasvatuksessa nähdään uudella tavalla itseilmaisun sekä taito- ja taideaineiden tärkeä rooli. Esteettisyydellä on merkitystä myös vastuuseen kasvamisen kannalta:**

Nuori tarvitsee monipuolista yleissivistystä, joka kehittää kykyä vastata ajan haasteisiin sekä kasvattaa vastuuseen niin itsestään kuin lähimmäisistä ja ympäristöstä. Ilmaisun- ja yhteistyötaidot ovat tulevaisuudessa entistä merkityksellisempiä. Kokonaispersoonallisuuden kasvun kannalta taito- ja taideaineilla on erityismahdollisuudet. (Espoon kaupungin peruskoulujen ops 1990.)

Monille kunnallisille opetussuunnitelmille on tyypillistä, että kasvatustavoitteita määriteltäessä eritasoiset ja -laatuiset tavoitteet on puristettu samaan yhteyteen, saman kokonaisuuden osaksi. Tavoitteet yksilön kehityksestä koko ihmiskunnan kehitykseen saatetaan ilmaista jopa yhdessä ainoassa virkkeessä. Tuloksena on kasvatustoiminnan kannalta melko jäsentymätön ja näkökulmasta toiseen vaihtuva tavoitemääritelmä, jonka kokonaisuus on vaikeasti hahmotettavissa:

Kunnan kouluissa noudatetaan näitä (koululain) yleisiä tavoitteita ottaen lisäksi erityisesti huomioon paikalliset olosuhteet yhteiskuntaan, työelämään ja siihen johtavaan ammatinvalintaan orientoivassa ohjauksessa. Näistä lähtökohdista on tavoitteiksi asetettava oppilaan persoonallisuuden monipuolinen kehittäminen, elinympäristön kehittämisen ja luonnonsuojelun kannalta tarpeellisten valmiuksien luominen, kansalliseen kulttuuriin ja arvomaailmaan tutustuminen kotiseudun olosuhteet lähtökohdina, kansainvälinen yhteistyö ja rauhan vaaliminen, ihmisoikeuksien, perusvapauksien ja ihmisarvon kunnioittaminen ja sukupuolten tasa-arvoisuuden toteuttaminen. (Kuusamon kunnan ops 1986.)

Toisaalta opetussuunnitelmissa löytyy myös sellaisia esimerkkejä, joissa laajojakin kasvatustavoitteita on pyritty jäsentämään käytännön kasvatustyön kannalta konkreettiseen muotoon:

Oppilaita kasvatetaan maailmanlaajuista yhteisvastuuta kantaviksi kansalaisiksi. Tässä tehtävässä edetään asteittain oppilaan ikä- ja kehitysvaiheen mukaisesti toisen henkilön koskemattomuuden, erilaisuuden hyväksymisen ja lähiympäristön suojelemisen sisäistämisen kautta laajempiin kokonaisuuksiin. (Helsingin kaupungin ops 1987.)

Kunnallisissa opetussuunnitelmissa eettinen arvokasvatus liittyy läheisesti niin sanottuihin aihekokonaisuuksiin, jotka rakentuvat eri oppaineiden integraation pohjalle. "Useimmat aihekokonaisuudet kuuluvat koulun eettisen kasvatuksen piiriin, joten niiden käsittely vaatii asioiden jatkuvaa esilläoloa" (Helsingin kaupungin ops 1987). Kun monista tärkeäksi koetuista asioista on peruskoulussa 1980-luvulta lähtien pyritty muodostamaan omia aihekokonaisuuksia, on tuloksena ollut suuri määrä eri aihealueisiin liittyviä opetussuunnitelman osaksi tarkoitettuja "kasvatuksia". Tämä "kasvatusten maailma" on eri opettajien vastuulla oleva atomistinen kokonaisuus, jossa erilaisen arvokasvatuksen ylä- ja alakäsitteet sekä keskinäiset suhteet eivät ole aina pysyneet loogisessa järjestyksessä.

Seuraavassa olen esittänyt tiivistetysti ja esimerkinomaisesti opetussuunnitelmien aihekokonaisuuksia sekä niihin liittyviä eettisiä sisältöjä:

eettinen kasvatus:	maailmankatsomus ja moraalit
sosiaalinen kasvatus:	tavat, normit, arvot, päämäärät sekä taidot, jotka auttavat oppilaita toimimaan yhteiskunnan jäsenenä
kansainvälisyys- kasvatus:	rauhankasvatus, ihmisoikeudet, asenteet
ympäristökasvatus:	elinympäristön arvostus; luonnonympäristö, rakennettu ympäristö, sosiaalinen ympäristö
tasa-arvokasvatus:	eri sukupuolet, eri kansallisuudet, etniset vähemmistöt; suvaitsevaisuus, vastuullisuus; samanarvoisuus yksilönä perheessä, työssä ja julkisessa elämässä
liikennekasvatus:	vastuu liikenteessä
perhekasvatus:	myönteisiin ihmissuhteisiin ja onnistuneeseen perhe-elämään vaikuttavat tekijät
kuluttajakasvatus:	vastuullinen suhtautuminen luonnonvarojen käyttöön
viestintäkasvatus:	kriittinen viestien vastaanottaminen
terveyskasvatus:	vastuu omasta terveydestä, tottumuksista ja elämäntavoista; liikunta, ravinto, tupakka, huumeet ja lääkkeet
laillisuuskasvatus:	yhteisön jäsenenä toimiminen, omien velvollisuuksien tiedostaminen, kansalaisten oikeudet ja velvollisuudet, yleinen moraalit- ja ihmissuhdekasvatus

(Helsingin kaupungin ops 1987; Oikeuskasvatuksen runkosuunnitelma peruskoulun ala-astetta varten 1989, 1 - 4.)

**Opetusministeriön oikeuskasvatustyöryhmä julkaisi 1989 peruskoulua varten oikeuskasvatuksen runkosuunnitelman, jossa aikaisemmin käytössä ollut sana laillisuuskasvatus korvattiin laajemmalla ilmaisulla oikeuskasvatus. Oikeuskasvatuksen runkosuunnitelma on tarkoitettu kunnan opetussuunnitelmatyön apuvälineeksi ja se sisältää varsin paljon eettiseen kasvatukseen liittyvää aineistoa. Toisin kuin yleensä kuntien opetussuunnitelmissa oikeuskasvatuksen runkosuunnitelmassa on ansiokkaasti jäsennetty eettisen opetuksen sisältöjä luokkatasoittain oppilaan iän ja elämäntilanteen mukaisesti (ks. Oikeuskasvatuksen runkosuunnitelma 1989, 2 - 5).**

**Opettajan rooli kuntien opetussuunnitelmissa on arvopohdiskelun käynnistäjä ja eettisen kehityksen tukija. Opetussuunnitelman tyylille on ominaista tietynlaisen tieto- ja asennevalmiuden luominen oppilaassa arvojen omaksumiseen: "Opetus**

pyrkii toteuttamaan peruskoulun kasvatustavoitteita ja kasvatuspäämääriä tarjoamalla virikkeitä arvokysymysten pohdintaan -- tutustuttamalla -- ohjaamalla ymmärtämään -- välittämällä ainesta -- virittämällä mielenkiintoa -- perehdyttämällä -- kannustamalla -- rohkaisemalla" (Pyhjärven kaupungin peruskoulun ops 1986). Vaikka arvopohdinta nähdään tärkeänä, taustalla on konstruktivistinen ja pragmatistinen käsitys lopullisten arvototuusien mahdottomuudesta. Joissakin opetussuunnitelmissa myös suoraan varoitetaan opettajaa liian määrätietoisesta oppilaiden ohjailusta:

Opettaja on enemmän tukija ja kannustaja kuin ehdottomien oikeiden vastausten jakaja. Opettajan yksi tehtävä on arvojen selkiinnyttäminen keskustelun avulla. -- opettajan käyttäytyminen voi sitoa oppilaan valmiuksia muodostaa itsenäisesti käsityksiä asioista. (Kuopion kaupungin peruskoulun ops 1986.)

**Oppilaan autonomian kunnioittaminen heijastuu myös siinä, että kasvatuksen tavoitteeksi ei suoraan aseteta eettisten arvojen omaksumista tai niiden näkymistä oman elämän valinnoissa. Tavoitteena on enemmänkin arvoihin tutustuminen, niiden pohdiskelu ja arviointi:**

Tavoitteena on johdattaa oppilas pohtimaan asioita eettiseltä kannalta, näkemään mitä arvoja ja arvostuksia eri ilmiöihin liittyy ja arvioimaan niitä myös kriittisesti. -- Toisena tavoitteena on lapsen tutustuttaminen yhteiselämän pelisääntöihin, yhteiskunnassa vallitseviin tapoihin ja sen pohtimiseen, mitä hyvien tapojen ja pelisääntöjen noudattaminen merkitsee. (Oikeuskasvatuksen runkosuunnitelma 1989, 1 - 2.)

Tavoitteena on selvittää eettisen ajattelun luonnetta ja keskeisiä käsitteitä sekä opastaa nuoria huomaamaan oman elämänsä, perheensä ja lähiympäristönsä sekä koko ihmiskunnan moraalisia ongelmia ja etsimään niihin vastauksia -- Oppiaineen opetus pyrkii peruskoulun kasvatuseriaatteiden mukaisesti osoittamaan eettisen näkökulman merkityksen arvioitaessa elinympäristön ja luonnon suojelemista -- (Pyhjärven kaupungin peruskoulun ops 1986.)

**Peruskoulun kunnallisesta opetussuunnitelmasta voidaan todeta kokoavasti seuraavaa:**

\* Opetussuunnitelman hallinnolliset ja pedagogiset uudistukset perustuvat tasa-arvoon, joka eettisenä periaatteena tarkoittaa ennen muuta koulutusmahdollisuuksien ja sukupuolten välistä tasavertaisuutta.

\* Opetussuunnitelmassa korostuu yhteiskuntaeettinen näkökulma. Yksilöeettisiin tavoitteisiin viitataan lähinnä arvosteluperusteissa ja koululain kasvatustavoitepykälässä. Oppilaan käyttäytymiseen liittyvät hyvät tavat ja siveellisyys jätetään tarkem-

min määrittelemättä (poikkeuksena muutamien kuntien opetussuunnitelmat).

\* Kasvatuksen perustana on oman kulttuurin ja yhteisöllisen arvomaailman tietynasteinen objektiivisuus. Koulukasvatuksen tehtävänä on välittää oppilaille suomalaisia ja oman yhteisön sosiaaliseen vuorovaikutukseen liittyviä suhteellisen pysyviä arvoja.

\* Yhteisöllisten arvojen lisäksi arvokasvatuksessa painotetaan persoonallisen kehityksen, yksilöllisyyden ja nuoren omaan kasvuvaiheeseen liittyvän ajankohtaisuuden näkökulmaa.

\* Opettajan tehtävänä on luoda oppilaalle tiedollista ja asenteellista valmiutta omien arvovalintojen tekemiseen.

\* Koulun eettisessä arvokasvatuksessa korostuu kansallisten arvojen ja kansainvälisyyskasvatuksen lisäksi elinympäristön suojeleminen. Koulun tehtävänä on asenteiden ja arvojen muokkaaminen suotuisaksi kestäväälle kehitykselle.

\* Kansainvälisyyskasvatus on eettisen kasvatuksen keskeinen osa.

\* Useissa peruskoulun oppiaineissa on irrallisia viittauksia eettisiin tavoitteisiin. Eettinen arvokasvatus ei ole minkään yksittäisen aineen tehtävä. Eri oppiaineiden integroiduissa aihekokonaisuuksissa on esillä runsaasti eettisiä tavoitteita ja sisältöjä.

\* Joidenkin kuntien opetussuunnitelmissa korostetaan ilmaisu-, taide- ja taitoaineiden tärkeää välillistä merkitystä oppilaan eettisessä kasvussa.

Peruskoulun opetussuunnitelmissa ilmaistiin 1980-luvulla (koululain tavoitteiden lisäksi) seuraavia eettisiä kasvatuspäämääriä:

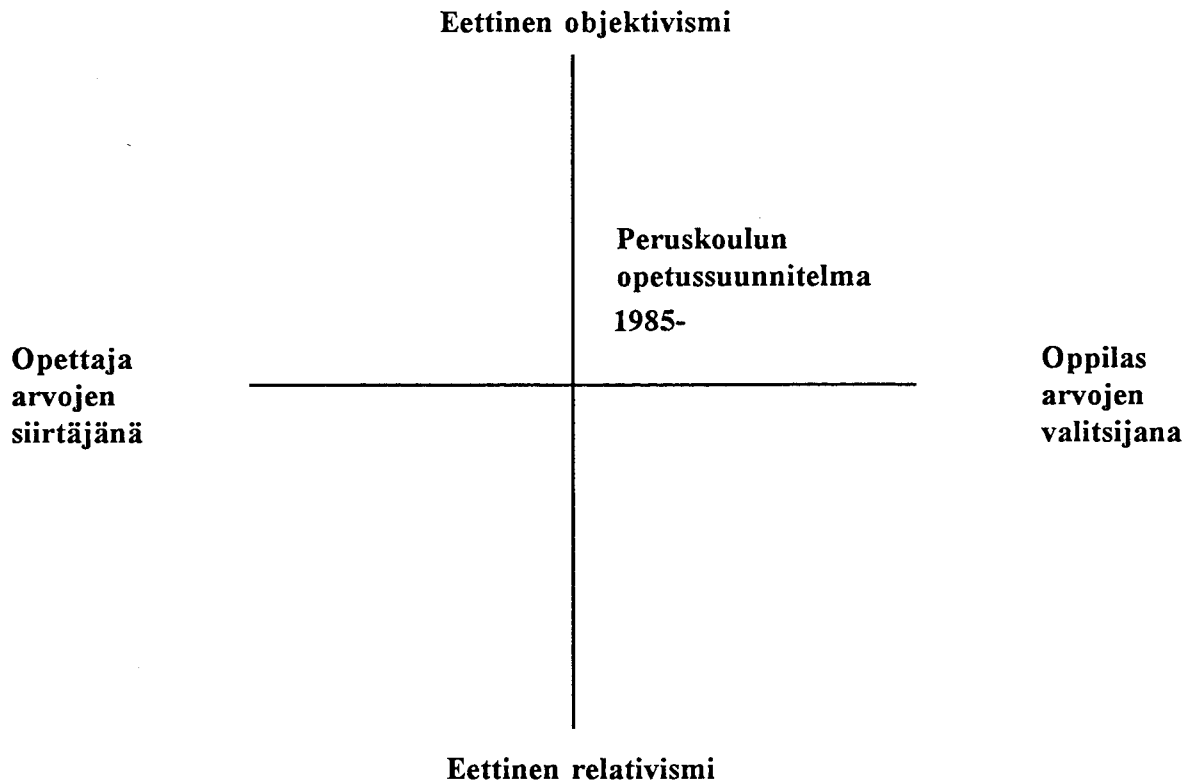


**TAULUKKO 8. Peruskoulun opetussuunnitelman (1985) eettiset tavoitteet**

<p><b>Persoonallinen:</b> vastuuntuntoisuus, yritteliäisyys, totuudellisuus.</p>
<p><b>Intersubjektiivinen:</b> sopuisuus, rauhantahtoisuus, rehellisyys, ystävällisyys, huomaavaisuus, auttavaisuus, luotettavuus, toisen perusoikeuksien kunnioittaminen.</p>
<p><b>Yhteiskuntaeettinen:</b> ihmisarvon, ihmisoikeuksien ja perusvapauksien kunnioittaminen, tasa-arvoisuus, oikeudenmukaisuus, yhteisvastuullisuus, työn ja kulttuurien kunnioittaminen, rauhan edistäminen, kansallisen kulttuurin arvostaminen, vastuuntuntoinen suhtautuminen yhteiseen ja yksityiseen omaisuuteen.</p>
<p><b>Luontoon liittyvä:</b> elinympäristön ja luonnon suojeleminen, kestävä kehitys.</p>
<p><b>Metafyysinen:</b> elämän kunnioittaminen ja suojeleminen.</p>
<p><b>Uskonnollinen:</b> rakkaus kaikkia lähimmäisiä ja kansoja kohtaan.</p>

Kunnallisille opetussuunnitelmille oli 80-luvulla ominaista näkemys, jonka mukaan (arvorelativismista huolimatta) omaan kulttuuripiiriin ja yhteisöön kuuluvilla arvoilla on kasvatuksen kannalta tiettyä pysyvyyttä. Koulun ja opettajan tehtävä yhteisön arvojen välittäjänä nähdään painavampana kuin 70-luvun opetussuunnitelmassa. Opettajan tehtävä on vaikuttaa arvopohdiskelun käynnistämisen kautta arvojen muodostumiseen. Opetussuunnitelmissa sitoudutaan erityisen selvästi kestävään kehitykseen globaalina arvona. Tämän painotuksen vuoksi 80-luvun kunnallinen opetussuunnitelma on arvokäsitykseltään astetta objektiivisempi ja opettajakeskeisempi kuin peruskoulun valtakunnallinen opetussuunnitelma 1970.

Olen kuvannut 1980-luvun kunnallista opetussuunnitelmaa arvokentässä seuraavasti:



**KUVIO 15. Eettinen diskurssi peruskoulun kunnallisessa opetussuunnitelmassa 1985 -**

#### **4.6 Peruskoulujen omat opetussuunnitelmat (1994 - )**

##### **4.6.1 Opetussuunnitelma yhteistoiminnallisena prosessina**

Opetussuunnitelmien uudistamisen tarve on 1900-luvulla nopeutunut yhteiskunnallisen ja pedagogisen muutoksen mukana. Uudistusten vuosiluvut 1925, 1952, 1970, 1985 ja 1994 kertovat koko ajan kiihtyvästä vauhdista. Peruskoulun kunnallisia opetussuunnitelmia oli ehditty käyttää vasta noin seitsemän vuotta, kun tarvetta syvälliseen uudistukseen oli taas olemassa. Keskeisinä perusteina uuden opetussuunnitelman laatimistarpeelle nähtiin voimakas yhteiskunnallinen muutos, kansainvälistyminen, taloudellisen hyvinvoinnin ja maapallon elinkelpoisuuden ehtojen uudelleen arviointi, arvoperustan tarkistamisen tarve, opetusohjelmien yksilöllisyys sekä uusi oppimiskäsitys, joka korosti oppilaan aktiivista roolia tietorakenteensa jäsentä-

jänä (ks. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 8 - 10; lyhennetty tässä myöhemmin POPS 1994).

Viimeisin 1990-luvun opetussuunnitelmauudistus oli monessa suhteessa erilainen kuin aikaisemmat. Opetushallitus valmisteli sen valtakunnallisia perusteita vuosina 1992 - 1993 laajassa yhteistyössä sidosryhmien kanssa. Opetussuunnitelmatyöhön osallistui jo perusteiden laatimisvaiheessa osa kunnista ja kouluista (ns. akvaariokunnat ja -koulut). Opetussuunnitelman perusteet kirjoitettiin monivaiheisena prosessina, jossa mukana olleet sidosryhmät antoivat koko valmistelun ajan palautetta opetussuunnitelmatekstistä. Tällä työskentelytavalla haluttiin samalla korostaa uutta opetussuunnitelmäkäsitystä, jonka mukaan opetussuunnitelman tuli olla dynaaminen, arviointituloksiin ja ympäristön muutoksiin jatkuvasti reagoiva prosessi. Uuteen opetussuunnitelma-ajatteluun liittyi myös näkemys, ettei opetussuunnitelma tule koskaan sanan varsinaisessa merkityksessä valmiiksi, vaan tarvitsee jatkuvaa prosessinomaista arviointia ja kehittämistä. (Ks. POPS 1994, 9.)

Toinen tärkeä piirre 1990-luvun opetussuunnitelmauudistuksessa oli siirtyminen keskusjohtoisuudesta koulun tasolle. Koulun todellisen kehittämisen katsottiin edellyttävän, että opettajat itse osallistuvat opetussuunnitelman laadintaan ja sitoutuvat siten myös sen toteuttamiseen. Uudistuksen yhteydessä päätösvaltaa siirrettiin entistä enemmän kouluille. Koulun vuorovaikutus ja yhteistyö ympäristön kanssa nähtiin tärkeäksi osaksi opetussuunnitelman laatimistyötä. Väljyys opetussuunnitelman perusteissa ja valtakunnallisessa tuntijaossa antoi kouluille mahdollisuuksia omiin opetuksen painotuksiin.

Opetushallitus vahvisti peruskoulun opetussuunnitelman valtakunnalliset perusteet 1994. Kunnan antamien yleisten ohjeiden pohjalta koulut ryhtyivät opetussuunnitelman valmistelutyöhön. Keskeistä tässä prosessissa oli ns. arvokeskustelujen käyminen. Niiden avulla koulun henkilökunta yhdessä kotien ja muiden sidosryhmien kanssa määritteli arvoperustaa koulun opetus- ja kasvatustyölle. Peruskoulujen arvopäämäärät ja kasvatustavoitteet rakentuivat yhtäältä opetussuunnitelman valtakunnallisten perusteiden (1994) ja toisaalta koulukohtaisten arvokeskustelujen pohjalle.

Peruskoulujen ensimmäiset uudet opetussuunnitelmaversiot valmistuivat vuosina 1994 - 1996. Tämän tutkimuksen aineistona olevista koulujen opetussuunnitelmista suurin osa on laadittu vuonna 1995.

#### 4.6.2 Peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden (1994) eettinen diskurssi

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet (1994) luo pohjaa koulujen opetussuunnitelmatyölle kahdella tavalla. Se antaa perussuunnan määrittelemällä arvolähtökohdita, tavoitteita ja sisältöjä yleisellä tasolla. Lisäksi se velvoittaa koulut omaan arvojen pohdintaan ja opetussuunnitelman kehittämistyöhön.

Opetussuunnitelman perusteissa puhutaan arvoperustan muutoksesta ja sen tarkistamisen tarpeellisuudesta. Opetussuunnitelman arvokäsitys on yhteiskunnallis-historiallinen ja relativistinen: "Arvostukset muuttuvat sukupolvittain paljolti maailmantilanteen mukaan" (Mts. 13). Toisaalta arvoissa nähdään tietynlaista pysyvyyttä, joka ilmenee lähinnä ihmisen ja yhteiskunnan kehitykseen liittyvinä, jatkuvasti ajankohtaisina peruskysymyksinä. Vaikka arvostusten sisältö muuttuu yhteiskunnan muutoksen mukana, ihminen joutuu aina uudelleen pohtimaan ja antamaan omasta tilanteestaan käsin sisällöllisen merkityksen tietyille elämän peruskysymyksille: "On kuitenkin joitakin pysyviä, ihmisen kasvuun ja kehitykseen liittyviä kysymyksiä, joille tulee olla riittävästi tilaa koulussa" (Mts. 13). Jos opetussuunnitelman perusteista halutaan etsiä jotain yhteistä pysyvää arvopohjaa, se on löydettävissä lähinnä antiikin ajan tärkeiden peruskysymysten olemassaolona ja vastausten etsimisenä niihin. Pysyvät arvot nousevat esiin kysymysten muodossa, ihmiset itse antavat niihin vastauksen ja sisällön. Näiden kysymysten keskeinen sisältö liittyy Yhdistyneiden Kansakuntien ihmisoikeuksien yleismaailmalliseen julistukseen.

Opetussuunnitelman perusteet määrittää opetus- ja kasvatustyön eettisen arvopohjan hyvin yleisellä tasolla:

Lähtökohdan arvopohdinnoille antavat antiikin ajan perusarvot: hyvyys, totuus ja kauneus. Meidän aikamme arvojen ainekset nousevat klassisten perusarvojen lisäksi erityisesti ihmisarvon ja elämän kunnioittamisesta. Nämä ilmenevät maailmanlaajuisista julistuksista, suosituksista tai sopimuksista, joilla ihmisoikeuksia ja maapallon elinkelpoisuutta pyritään vaalimaan. Ihmisten välinen tasa-arvo suku-

puolesta, rodusta tai varallisuudesta riippumatta on myös yksi arvokeskustelun peruslähtökohdista. Muita keskeisiä kysymyksiä, joihin koulua kehitettäessä ja opetussuunnitelman arvopohjaa rakennettaessa joudutaan ottamaan kantaa, ovat ainakin seuraavat:

- kestävä kehityksen edistäminen
- kulttuuri-identiteetti, monikulttuurisuus ja kansainvälistyminen
- fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen hyvinvoinnin edistäminen
- kansalaisyhteiskunnan jäseneksi kasvaminen. (POPS 1994, 13 - 14.)

**Opetussuunnitelman perusteet (1994) tarjoaa kouluille sekä muodollisesti määriteltäviä että sisällöllisesti kantaa ottavia arvolähtökohtia. Koulun opetus- ja kasvatustyö liitetään yleissivistyksen käsitteeseen: "Yleissivistykselle on ominaista laaja-alaisuus ja monipuolisuus sekä kyky tarkastella asioita eri näkökulmista. Yleissivistykseen kuuluvat niin tiedolliset valmiudet kuin eettinen ja esteettinen herkkyyttä, kehittynyt tunne-elämä, havainnoimisen ja kommunikaation taidot, työnteossa tarpeelliset perustaidot sekä taidot toimia yhteiskunnan jäsenenä" (Mts. 11). Määritelmän muodolliseen luonteeseen kuuluu, että esimerkiksi eettistä herkkyyttä tai sen kohdentumista ei kuvailla tarkemmin sisällöllisesti. Muodolliseen arvomäärittelyyn kuuluu myös seuraava koulun perustehtävän kuvaus, jossa koulun toimintaa katsotaan sekä yksilön että yhteiskunnan kannalta:**

Oppivelvollisuuskoulun tulee välittää opetus- ja kasvatustyössään niitä arvoja, jotka edistävät niin yksilöllisyyden vahvistumista kuin yhteiskunnankin säilymistä ja kehittämistä. Muuttuvassa maailmassa erityisesti elämänhallintaan liittyvät arvo- ja moraalikysymykset ovat keskeisiä. -- Aikaisempaa enemmän korostuvat sosiaalisiin taitoihin, muun muassa harkintakykyyn ja myönteiseen elämään, liittyvät kyvyt sekä sosiaalisen tuen merkitys yhteisön ja yksilön elinvoiman ylläpitäjänä. (POPS 1994, 9.)

**Opetussuunnitelman perusteissa otetaan jonkin verran kantaa myös sisällöllisiin arvokysymyksiin. Peruskoulun opetus- ja kasvatustyön pohjaksi on omaksuttu myönteinen ihmiskäsitys, jonka lähtökohdista on utelias, oppimishaluinen ja aktiivinen lapsi ja nuori (POPS 1994, 12). Sivistyneen ihmisen käytöstä kuvaillaan laadullisesti ja normatiivisesti lähinnä seuraamuseettisistä näkökulmista:**

Sivistynyt ihminen kykenee rakentamaan yhteistyöhön, ottaa huomioon oman toimintansa seuraukset ja kantaa niistä vastuun. Hän on huomaavainen toisia ihmisiä kohtaan, omaa hyvät käytöstavat ja osaa huolehtia itsestään ja elinympäristöstään. (POPS 1994, 11.)

Erityisen selvästi opetussuunnitelman perusteissa sitoudutaan kestävän kehityksen aatteeseen. Ympäristön tilan parantaminen ja maapallon elinkelpoisuuden säilyttäminen edellyttävät kehityksen muutosta. Koulun tulee opetussuunnitelman perusteiden mukaan sitoutua tähän kehitykseen: "Kasvatus on keskeinen tekijä elämänmuotomme kehityssuunnan kääntämisessä kestäväksi. Koulun on mahdollista yhteistyössä tukiverkostojensa kanssa -- vahvistaa moraalialia ja osaamista -- kulttuurirevoluution suunnan korjaamiseksi." (Mts. 13.) Tämän lisäksi opetussuunnitelman perusteissa nähdään tärkeinä arvoina:

- suvaitsevaisuus ja avoimuus erilaisia kulttuuritaustoja, katsomuksia ja kieliä kohtaan
- laaja-alainen ihmisten välinen vuorovaikutus, joka on edellytyksenä henkisen kasvun, itsetuntemuksen ja eettisen tietoisuuden kehittymiselle
- asenteellinen valmius aktiivisena, kriittisenä ja vastuuntuntoisena kansalaisyhteiskunnan jäsenenä toimimiseen
- sukupuolten tasa-arvo. (POPS 1994, 13 - 14.)

Opetussuunnitelman perusteissa määritetyt arvolähtökohdat ja tavoitteet ovat painotukseltaan yhteiskuntaeettisiä. Lisäksi siinä korostetaan tiedon suhteellista totuutta sekä opettajan roolin muuttumista tiedon jakajasta opiskelun ohjaajaksi ja oppimisympäristöjen suunnittelijaksi. Oppilaalla itsellään nähdään olevan oppimista- ja pahtumassa keskeinen rooli. (POPS 1994, 10.)

Vaikka opetussuunnitelman perusteissa luodaan yleisiä arvolähtökohtia koulujen työlle, siinä korostetaan voimakkaasti koulujen omaa vastuuta opetussuunnitelman laatimisessa. Opetussuunnitelman perusteet on pohja, jota tulkiten, muokaten ja täydentäen paikallisesti tuli laatia käytännön opetustoimintaa ohjaava opetussuunnitelma (ks. POPS 1994, 15). Koulun oman eettisen arvoperustan määrittämisessä kouluille annetaan tärkeä velvoite:

Koulun arvoperustan selkeyttäminen ja jäsentäminen edellyttää eettistä pohdintaa ja arvokeskustelua. -- Arvoperustan selkeyttäminen ja tiedostaminen ovat tärkeitä lähtökohtia koko koulun opetussuunnitelmatyölle. Moniarvoisessa yhteiskunnassa kouluyhteisön tulee kiinteässä yhteistyössä lähiyhteisönsä sidosryhmien kanssa selkeyttää omaa arvoperustansa ottamalla huomioon muun muassa ihmisen suhde omaan itseensä, toisiin ihmisiin, yhteiskuntaan, uskuntoon, kulttuuriin ja luontoon. Arvoperustan määrittäminen luo kouluyhteisölle edellytykset ohjata oppilaita heidän omia arvojaan ja niistä johtuvia tekojaan koskevaan pohdintaan ja valintoihin. (POPS 1994, 9, 12.)

Kaiken kaikkiaan 1990-luvun opetussuunnitelmaudistus sisälsi suurta luottamusta koulun omaan kykyyn määrittää opetus- ja kasvatustyön arvot, sisällöt ja menetelmät.

#### 4.6.3 Koulujen opetussuunnitelmien eettinen diskurssi

Peruskoulujen opetussuunnitelmat ovat laajuudeltaan hyvin erilaisia, mutta noudattavat sisäiseltä rakenteeltaan varsin yhdenmukaista kaavaa. Opetussuunnitelman alussa viitataan oppivelvollisuuskoulun yleissivistävään tehtävään monipuolisten tietojen, taitojen ja valmiuksien antajana. Alussa on myös esitetty koulun toiminta-ajatus ja luettelo opetus- ja kasvatustyön perustana olevista arvoista. Arvoja esitellessä useimmissa opetussuunnitelmissa mainitaan, että niihin on päädytty yhteisen pohdinnan tuloksena: "Koulun arvopohjan muodostavat seuraavat opettajien, vanhempien, sidosryhmien ja oppilaiden arvostamista asioista kootut keskeiset kannanotot --" (Kokkola, Halkokarin ala-asteen ops 1995).

Opetussuunnitelmille on tyypillistä, että arvopohja esitellään alussa lyhyesti ranskalaisin viivoin merkittynä luettelona. Luettelo sisältää lähinnä persoonallisuuden piirteinä ilmaistuja ihanteita, joita kasvatuksella pyritään saamaan aikaan. Muutamissa opetussuunnitelmissa pohditaan myös ihanteiden taustalla olevaa ihmiskuvaa, mutta useimmissa tapauksissa arvot esitetään irrallisena luettelona, jota ei liitetä mihinkään laajempaan katsomukselliseen viitekehykseen. Peruskoulun opetussuunnitelmaudistukselle 1990-luvulla oli tyypillistä koulujen omaleimaisuuden painottaminen. Tämä näkyy opetussuunnitelmissa siinä, että kouluilla on omia paino- ja avainalueita, joiden kehittämiseen opetustyössä erityisesti suunnataan voimavaroja. Koulun painoalueet on esitetty opetussuunnitelman alussa ja varsin usein osa niistä liittyy eettiseen arvokasvatukseen (tapakasvatus, ympäristökasvatus jne.). Samoin eri oppiaineiden integraation pohjalta rakennettuihin aihekokonaisuuksiin liittyy monia sellaisia aihealueita, joissa on vahvasti eettinen arvoisisältö (kansainvälisyyskasvatus, kuluttajakasvatus, terveyskasvatus jne.). Opetussuunnitelman eettinen sisältö on löydettävissä tavallisesti koulun toiminta-ajatuksen, kasvatuksen arvopohjan sekä opetuksen painoalueiden ja aihekokonaisuuksien esittelystä. Yksittäisten oppiaineiden yhteydessä on vain irrallisia viittauksia eettisiin tavoitteisiin.

**Koulun toiminta-ajatus on joissakin opetussuunnitelmissa ilmaistu niin muodollisesti, että opetus- ja kasvatustyön eettinen arvoisältö jää muulla tavoin määriteltäväksi: "Koulun toiminta-ajatuksena on tukea monipuolisesti lapsen kehitystä ajattelevaksi, toimivaksi ja tuntevaksi ihmiseksi" (Jyväskylä, Cygnaeuksen ala-asteen ops 1995). Useimmissa opetussuunnitelmissa otetaan kuitenkin jo toiminta-ajatusta määriteltäessä sisällöllisesti kantaa kasvatuksen keskeisiin arvokysymyksiin. Seuraavat tavoitemäärittelyt kuvaavat hyvin opetussuunnitelmien yleistä sisällöllistä linjaa:**

Oppimisympäristöä kehitetään edistämään oppilaan tervettä kasvua itsetuntoiseksi, tasapainoiseksi, vastuuntuntoiseksi, juuristaan tietoiseksi, kansainvälisesti avoimeksi ja suvaitsevaksi suomalaiseksi, jolla on luovuutta, yhteistyötaitoa ja -tahtoa sekä vankat oppimisen ja elämänhallinnan perustaidot. (Espoo, Auroran ala-asteen ops 1995.)

Päämääränä on ihminen, joka on tasapainoinen, ilmaisukykyinen ja vastuuntuntoinen, kansainvälisesti suuntautunut ja suomalaiseen ja paikalliseen kulttuuriperintönsä perehtynyt. Hän suojelee luontoa, huolehtii ympäristöstään ja pystyy itsenäiseen ja kriittiseen tiedonhankintaan sekä valintojen tekemiseen. (Kuopio, Minna Canthin yläasteen ops 1996.)

**Määrittelyt tuovat esiin perusteemoja, jotka ovat opetussuunnitelmissa hyvin keskeisiä: hyvä itsetunto, tasapainoinen elämänhallinta, kansallisen ja kansainvälisen ajattelun yhteensovittaminen, vastuu ympäristöstä, itsenäinen ja kriittinen tiedonhankinta sekä sen pohjalta tapahtuva omien henkilökohtaisten valintojen tekeminen.**

**Koulujen opetussuunnitelmissa yhteiskunta on moniarvoinen ja kasvatukseen liittyvät arvot monessa mielessä suhteellisia. Vaikka arvokeskustelun tuloksena on päädytty tietynlaiseen kasvatustavoitteiden ja arvopäämäärien määrittämiseen, niitä ei kiinnitetä mihinkään muuttumattomaan tai objektiiviseen viitekehykseen. Arvot ovat pikemminkin riippuvaisia vaihtuvista olosuhteista, ja sen vuoksi niitä on voitava arvioida aina uudelleen:**

Arvot eivät ole tässä muodossaan välttämättä muuttumattomia, vaan keskustelu on jatkuvaa. Tarpeen mukaan arvokäsityksiä tarkistetaan muuttuneiden olosuhteiden mukaisiksi. (Asikkala, Äinää-Vähimaan ala-asteen ops 1995.)

Kouluyhteisön arvoista käytävä keskustelu on jatkuvaa, jolloin muutokset voidaan havaita ja samalla tarkistaa koulun arvokäsitystä muuttuneiden olosuhteiden mukaiseksi. Koulun toiminta-ajatus ja siitä johdetut tavoitteet ovat jatkuvan tarkastelun alaisia ja myös tarvittaessa tarkistamisen kohteina. (Kuopio, Männistön ala-asteen ops 1995.)



Asioita voidaan katsoa monelta kannalta ja totuuksia voi olla useampia kuin yksi. (Jyväskylä, Kuokkalan yläasteen ops 1995.)

Lopullista totuutta ei yksiselitteisesti voi määritellä tai löytää, mutta monesta asiasta voidaan löytää lähellä toistaan olevia totuuksia. (Helsinki, Kulosaaren ala-asteen ops 1995.)

Kaikki yhteiskunnallinen – ja kulttuurikehitys edellyttää, että pystytään hyväksymään arvoja, jotka eivät ole samoja kuin itsellä. (Helsinki, Suutarilan yläaste 1995.)

Eettisenä lähtökohtana on näin ollen pohdiskella seuraavia kysymyksiä: miten otamme huomioon oppilaiden erilaiset arvomaailmat ja taustat, yhteiskunnan muuttumisen --, jotta yksilölliset ja tarkoituksenmukaiset valinnat voisivat kunkin oppilaan kohdalla toteutua. (Oriveden kaupunki, yläasteen ops 1995.)

Pyritään auttamaan oppilaita ymmärtämään ja kunnioittamaan erilaisia vakaumuksia ja kulttuureja ja näin auttaa heitä selviytymään kansainvälistyvässä, moniarvoisessa ja muuttuvassa maailmassa. (Kangasala, Pikkolan yläasteen ops 1995.)

**Opetussuunnitelmissa näkyy hyvin voimakkaana pyrkimyksenä lisätä kasvatuksen avulla suvaitsevaisuutta ja erilaisuuden hyväksymistä. Erilaisuuden hyväksyminen nähdään usein itseisarvona pohdiskelematta sen tarkemmin erilaisuuden sisältöä tai rajoja. Tavoitteeksi ei aseteta ainoastaan erilaisten ihmisten, vaan joissakin tapauksissa myös heidän ajatussisältönsä hyväksyminen: "Tavoitteena on hyvän itsetunnon omaava -- oppilas, joka pystyy hyväksymään ympärillään erilaiset ihmiset ja mielihetimit" (Orivesi, Karpin ala-asteen ops 1995).**

**Peruskoulun syntyvaiheessa alkanut voimakas yksilöllisyyden korostaminen ja oppilaan näkeminen oppimistapahtuman subjektina vahvistuu edelleen 1990-luvun koulujen opetussuunnitelmissa. Opetussuunnitelmat painottavat yksilöllisyyden ja varsinkin itsetunnon ja itseluottamuksen merkitystä kasvun lähtökohtana:**

Perustietojen ja -taitojen lisäksi koulun toiminta-ajatuksena on korostetusti yksilöllisyyden huomioiminen. (Rautalampi, yläasteen ops 1995.)

Opetus- ja kasvatustyötä ohjaa ihmiskäsitys, jonka mukaan yksilöllisyyttä arvostetaan ja pyritään luomaan oppimisympäristö, joka tekee mahdolliseksi yksilöllisyyden toteutumisen. (Helsinki, Eläintarhan ala-asteen ops 1994.)

Arvokeskustelussa hyvä ja realistinen itsetunto koettiin niin vanhempien, johtokunnan kuin opettajienkin taholta koulun tärkeimmäksi tavoitteeksi. Itsearviointin kautta oppilaita ohjataan löytämään parhaita ja kehitettäviä puoliaan. Tuetaan rohkeaan ja rehelliseen itsensä ilmaisuun ja käyttäytymiseen. -- Eettisen kasvatuksen tavoitteena on, että oppilas muodostaa realistisen minäkuvan ja saavuttaa vahvan itsetunnon -- (Toivakka, Kankaisten ala-asteen ops 1995.)

Oppilasta rohkaistaan luottamaan itseensä ja ohjataan löytämään keinoja oman minäkuvansa positiiviseen vahvistamiseen. (Pyhäsalmi, Emolahden ala-asteen ops 1995.)

Myönteinen minäkuva, terve itsetunto, on kaiken arvokasvatuksen perusta. (Kangasala, Pikkolan yläasteen ops 1995.)

Oman itsensä arvostaminen on arvojen ja henkisen kasvun perusta. (Helsinki, Suutarilan yläasteen ops 1995.)

**Opetussuunnitelmissa korostuu uuden oppimis- ja tiedonkäsityksen mukaisesti oppilaan keskeinen rooli. Valmiita vastauksia ei anneta, vaan oppilaan tulee itse etsiä vastauksia avoimiin kysymyksiin. Tämä näkyy erityisen selvästi arvokasvatuksen kohdalla, jossa opettajan rooli väistyy taustalle ja lapsesta itsestään tulee arvojen pohdiskelija ja valitsija. Vaikka kouluyhteisö on määrittänyt tärkeitä arvoja ja tavoitteita, joita pidetään yleisesti toivottavina, opetuksessa vältetään suoraan "siirtämästä" niitä oppilaille. Opetus keskittyy paremminkin valmentamaan oppilasta siihen, että hän kypsyy tekemään omia henkilökohtaisia valintoja ja löytämään moniarvoisen yhteiskunnan tarjonnasta itselleen sopivat arvot. Opettaja on arvoihin perehdyttäjä ja arvotarjottimen esillä pitäjä. Oppilas on tarpeidensa tunnistaja, vastausten etsijä ja arvojen itsenäinen valitsija. Opetussuunnitelmissa vältetään suoraa oppilaaseen kohdistuvaa vaikuttamispyrkimystä arvojen alueella. Tässä mielessä aikuisten kasvattajien vahva rooli on häipynyt peruskoulun 1990-luvun opetussuunnitelmissa näkymättömiin.**

Elämä on täynnä valintoja. Jo koulun tulisi tarjota valinnan ja päätöksenteon mahdollisuuksia ja totuttaa lapsia toimimaan itselleen luontevasti valintatilanteissa. -- Kun oppilas asettaa itselleen tavoitteita ja arvioi myös niiden saavuttamista, hän motivoituu ottamaan vastuuta. (Toivakka, Kankaisten ala-asteen ops 1995.)

Keskeisenä tavoitteena on elämänhallinnan taitojen kehittäminen niin, että oppilas tunnistaa omia tarpeitaan ja arvostuksiaan sekä niiden yhteyksiä valintoihinsa ja jokapäiväiseen toimintaansa. (Alajärvi, yläasteen ops 1995.)

Yhdessä kotien kanssa pyrimme ohjaamaan oppilaita valitsemaan omat arvonsa ja pohtimaan niistä johtuvia seurauksia. (Asikkala, yläasteen ops 1995.)

Oppilaan tulee luoda itselleen selkeä käsitys ympäristöstään ja itsestään sekä suhtautumisestaan koko yhteiskuntaan ja sen normeihin. -- Oppilas itsenäistyy tekemään ratkaisuja oman opiskelunsa suhteen ottaen samalla vastuuta toimistaan ja päätöksistään oman maailmankatsomuksen luomisessa. (Orivesi, yläasteen ops 1995.)

Ohjataan oppilaita arvioimaan eettisesti omia ja ympäristön toimintoja, ymmärtämään seurauksia sekä suorittamaan eettisesti oikeita valintoja ympäröivästä moniarvoisesta maailmasta. (Kangasala, Huutijärven ala-asteen ops 1995.)

Kysymykseen siitä, kuka päättää oppimisesta, on kuitenkin lopullinen vastaus: lapsi päättää. Vaikka olosuhteet olisivat ihanteelliset, opetettava asia kuinka olenainen tahansa ja ympäristön vaatimus kuinka selkeä hyvänsä, lapsi itse suodattaa, mikä hänelle on olennaista, mikä häntä kiinnostaa ja mitä hän haluaa oppia. (Jyväskylä, Halssilan ala-asteen ops 1995.)

Tavoitteena on oppijan itseohjautuvuus. (Toivakka, yläasteen ops 1995.)

— keskeisenä päämääränä on löytää itse tyydyttävä kokonaiskuva maailman rakenteesta, sen luonteesta ja elämän tarkoituksesta. (Jyväskylä, Kilpisen yläasteen ops 1995.)

**Vaikka koulun kasvatuspäämäärät on kirjattu opetussuunnitelmiin käsitellään opetussuunnitelmissa hyvin vähän eettisen kasvatuksen menetelmiä ja keinoja. Kasvatusajattelussa painottuu kuitenkin enemmän kokemuksellinen oppiminen kuin opettajan esittävä opetus. Monissa opetussuunnitelmissa korostetaan ilmaisutaidon metodista merkitystä persoonallisen kasvun ja sosiaalisten taitojen edistäjänä. Myös eettisiä arvopäämääriä tavoitellaan esteettisen ilmaisun keinoin: "Oppilaiden kokemusmaailmaa rikastutetaan eettisesti korkeatasoisilla kertomuksilla, musiikilla ja kuvallisella ilmaisulla." (Kangasala, Kautialan ala-asteen ops 1995.)** Personallisen kasvun ja eettisten arvojen sisäistämisen kannalta opetuksen eheyttämällä on oleellinen merkitys. Tässäkin ilmaisullinen lähestymistapa nähdään monissa kouluissa hyvänä keinona: "Opetusta eheytetään esteettisesti ilmaisukasvatuksen, teatterin, sanataiteen, kuvataiteen ja musiikin avulla" (Espoo, Auroran ala-asteen ops 1995). Hyvien tapojen opettelu ei saisi olla vain opettajan arvovaltaan perustuvaa sääntöjen seuraamista, vaan pikemminkin omaa kokemuksellista oivaltamista: "Tapa-kasvatuksen ei tule olla vain ylhäältä annettuja ohjeita tai määräyksiä. Erilaisia sosiaalisia tilanteita harjoitellaan esimerkiksi draaman, nukketeatterin ja yhteistoinninnallisen oppimisen kautta." (Toivakka, Kirkonkylän ala-asteen ops 1995.) Opettajan tehtävänä on luoda puitteet kokemusten saamiselle sekä hyvien tapojen ja eettisten normien omakohtaiselle oivaltamiselle.

**Koulujen opetussuunnitelmat heijastavat 1990-luvulla pääasiassa relativistista, sopi-musteoreettista ja seuraamusetiikkaan pohjautuvaa moraalijattelua. Muutamissa opetussuunnitelmissa on kuitenkin myös pyrkimystä kiinnittää eettiset periaatteet**

**johonkin universaaliin viitekehykseen tai ihmiskuvaan: "On olemassa ajan ja paikan, yhteiskunnallisten järjestelmien ja sukupolvien ristiriitojen ylä- ja ulkopuolella oleva hyvien tapojen normisto, joka on tarpeellinen kaikille ihmisille, kaikkina aikoina ja kaikissa paikoissa" (Orivesi, yläasteen ops 1995). Monissa opetussuunnitelmissa koulukasvatuksen eettiset periaatteet pyritään liittämään antiikin ajan klassisiin perusarvoihin ja humaaniin ihmiskuvaan:**

Merkittävin arvopohja koulun työlle muodostuu kuitenkin varsinaisista arvoista, joita ovat hyvyys, totuus ja kauneus. Nämä ovat arvoja, joita ei koskaan voi täydellisesti saavuttaa tai hallita. Toisaalta niiden tavoittelemisen antaa koulun työlle eettisesti kestäviä päämääriä. Koulun tulee pyrkiä näitä varsinaisia arvoja kohti sekä yksilöiden että yhteisön osalta. (Jyväskylä, Huhtasuon ala-asteen ops 1995.)

Erityisesti halutaan koulussamme korostaa eettisiä arvoja, ihmisen tasapainoisuutta, humaania ihmiskuvaa -- . Koulu haluaa toiminnassaan arvostaa hyvyttä, totuutta ja kauneutta. Hyvyys nähdään tasapainona oman itsensä, ympäristönsä ja vakaumuksensa kanssa. Koulussamme pyritään totuuden etsimiseen, sen arvostamiseen ja siinä pitäytymiseen. (Jyväskylä, Halssilan ala-asteen ops 1995.)

Humanistisista lähtökohdista nousevan moraalien kulmakivinä ovat antiikin ajan perusarvot: hyvyys, totuus ja kauneus. Hyvyys sisältää ihmisarvon ja elämän kunnioittamisen. (Helsinki, Kulosaaren ala-asteen ops 1995.)

**Joissakin opetussuunnitelmissa arvot on jaettu perinteisesti itseisarvoihin ja välinearvoihin. Tällöin välinearvot nähdään arvoina, jotka ovat muuttuvia ja aikaansa sidottuja ja joita tulee muuttaa tarpeen mukaan. Sen sijaan kasvatuksen perustana olevat itseisarvot katsotaan pysyviksi:**

Koulussa oikeudenmukaisuus on keskeinen itseisarvo ihmisten eläessä sosiaalisesti sidoksissa toisiinsa. Hyvydellä tarkoitetaan kykyä toimia moraalisesti ja eettisesti omaksi ja myös toisten hyväksi. Hyvyys ilmenee myös lähimmäisenrakkautena. -- Koulu määritteli itseisarvoiksi oikeudenmukaisuuden, hyvyden, totuuden ja kauneuden. (Helsinki, Suutarilan yläasteen ops 1995.)

**Yksittäisissä opetussuunnitelmissa on viitattu myös kristilliseen arvopohjaan koulun kasvatustyön perustana: "Meille on tärkeää kristillinen etiikka -- . Kymmenen käskyä ja vuorisäärä nykyaikaan tulkittuna ovat suomalaisten tapojen ja kulttuurin arvopohja." (Pyhäjärvi, Ikosen ala-asteen ops 1995.) Kaikkialla postmodernissa yhteiskunnassa ei ole vielä hylätty myöskään vanhoja suomalaisia arvoja. Ne saattavat esiintyä sujuvasti yhdessä modernien arvojen kanssa: "Perinteiset kotiin, uskoon ja isänmaahan liittyvät arvot koetaan tärkeiksi, samoin käden taidot, yrittäjäisyys ja kansainvälisyys. Näiden arvojen pohjalle rakentuu koulumme kurssitarjonta,**

opetus ja toiminta." (Kuusamo, Torangin yläasteen ops 1995.)

**Peruskoulujen opetussuunnitelmille (samoin kuin opetussuunnitelman perusteillekin) on ominaista yhteiskuntalähtöinen ja yhteiskuntaeettinen näkökulma. Eettinen kasvu nähdään osana oppilaan elämänhallintaa muuttuvan yhteiskunnan vaatimusten keskellä:**

Alppilan yläaste tarjoaa muuttuvassa yhteiskunnassa tarvittavia tietoja, taitoja ja valmiuksia sekä tukee oppilaan kasvua kohti tasapainoista aikuisuutta. — Koulun toiminta-ajatuksessa korostuvat muuttuvan yhteiskunnan asettamat tarpeet oppilaan kehitykselle ja kasvulle. Teknologian kehitys vaatii kaikilla aloilla uudenlaista näkemystä sekä opetuksen sisältöihin että sen toteuttamisen menetelmiin. Yhteiskunnallinen epävarmuus ja yhteiskunnan rakenteiden muuttuminen asettaa laajenevia vaatimuksia oppilaan elämänhallinnalle ja kasvulle kohti tasapainoista aikuisuutta. (Helsinki, Alppilan yläasteen ops 1994.)

**Tärkeä osa eettistä arvokasvatusta liittyy opetussuunnitelmissa aihekokonaisuuksiin, jotka tarkastelevat yksilön toimintaa usein yhteiskunnallisesta näkökulmasta. Useissa opetussuunnitelmissa tällaisia aihekokonaisuuksia ovat muun muassa kansainvälisyyskasvatus, ympäristökasvatus, kuluttajakasvatus, viestintäkasvatus, liikennekasvatus, perhekasvatus, terveystieteiden kasvatus ja urheilukasvatus.**

Kansainvälisyyskasvatuksen tavoitteena on, että oppilas hyväksyy ihmisten erilaisuuden sekä ymmärtää tasa-arvoisuuden ja oikeudenmukaisuuden ihmisarvon perustaksi. (Kuopio, Männistön ala-asteen ops 1995.)

---

Ympäristökasvatuksen keskeistä sisältöä on omien arvojen ja ympäristökäyttäytymisen pohdinta. — Koulun omat käytännöt ja opiskelu harjaannuttavat oppilasta ekologiseen elämäntapaan. Opiskelussa on tärkeää oppia havaitsemaan tuotanto-, kulutus- ja toimintatapoihin liittyviä epäkohtia ja eturistiriitoja sekä virittää pohdintaa siitä, miten näitä voidaan muuttaa luonnon kuormitusta vähentävästi ja elämän laatua parantavasti. (Kangasala, Huutijärven ala-asteen ops 1995.)

---

Kuluttajakasvatuksen tavoitteena on, että oppilas oppii kriittisesti arvioimaan kulutusvalintojaan ohjaavia tekijöitä ja valintojensa vaikutuksia omaan elämäänsä ja ympäristöön. (Mt.)

---

Yrittäjäkasvatuksen avulla tuetaan oppilaan sisäistä yrittäjyyttä eli yrittelijäisyyttä, aktiivisuutta, luovuutta ja sinnikkyyttä. (Mt.)

**Eettiseen arvokasvatukseen liittyvä opetussuunnitelmateksti on perussävyllään myönteistä. Oppilaita ei haluta rajoittaa, kieltää tai estää moraalisessa mielessä. Esimerkiksi yläasteen sukupuoliopetuksessa on keskeistä informatiivinen ihmisen sukupuolikäyttäytymisen ja erilaisten yhdessäelämisen muotojen esittely (esim. Alajärven yläasteen ops 1995; Kuopion Minna Canthin yläasteen ops 1996). Yksittäi-**

sisä opetussuunnitelmissa saatetaan viitata myös nuorison kielteisiin malleihin ja niiden kriittiseen tarkasteluun: "Erotetaan oikea ja väärä, hyvä ja paha. -- Kiinnitetään huomio väärin malleihin TV:n ja sarjakuvalehtien ohjelmatarjonnassa. Pyrimme tiedostamaan väkivaltaviihteen kielteiset vaikutukset." (Kangasala, Kautialan ala-asteen ops 1995.)

Lähes kaikissa opetussuunnitelmissa viitataan jollakin tavalla hyviin tapoihin. Ne nähdään sosiaalisina taitoina, jotka ovat välttämättömiä kaikelle ihmisten keskinäiselle kanssakäymiselle. Hyvien tapojen käsitteellä viitataan tavallisesti sellaiseen merkityssisältöön, joka oletetaan kaikille selväksi. Sen vuoksi hyviä tapoja ei tarkemmin määritellä. Opetushallitus on kuitenkin 1996 antanut määräyksen, jonka mukaan peruskoulujen tulee liittää opetussuunnitelmiinsa koko kouluyhteisöä velvoittava kuvaus hyvistä tavoista. Nämä tarkemmat hyvien tapojen määrittelyt tulevat Suomessa koulujen opetussuunnitelmiin lukuvuonna 1997-1998.

Toinen keskeinen käsite eettisessä kasvatuksessa on vastuullisuus. Opetussuunnitelmissa puhutaan paljon yleisellä tasolla vastuullisuudesta ja oppilaista pyritään kasvattamaan vastuuntuntoisia. Harvemmin kuitenkin tarkastellaan sitä, mitä vastuullisuudella eri asioiden yhteydessä tarkoitetaan tai miten se käytännössä ilmenee. Muutamissa opetussuunnitelmissa tällaistaikin määrittelyä on pyritty tekemään:

Vastuu

- huolehdin ja vastaan omasta koulunkäynnistäni sekä yhteisestä omaisuudesta
- arvostan toisten työtä ja annan työrauhan yhteisömme kaikille jäsenille
- pidän ympäristön siistinä ja huolehdin myös omasta puhtaudestani.

(Kuopio, Männistön ala-asteen ops 1995.)

**Yhteenvedona 1990-luvun peruskoulun opetussuunnitelmien eettisistä diskurssista totean seuraavaa:**

- \* Opetussuunnitelmissa korostuu voimakkaasti yksilöllisyyden merkitys. Oppilas on itse arvokasvatuksen subjekti, itsenäinen vastausten etsijä ja arvojen valitsija.
- \* Opettajalla ei ole perinteisessä mielessä aikuisen kasvattajan roolia. Opettaja on lähinnä oppimisympäristön suunnittelija ja erilaisiin arvoihin perehdyttävä.
- \* Koulujen opetussuunnitelmissa eettiset tavoitteet liittyvät lähinnä toiminta-ajatukseen, koulutyön perustana oleviin arvoihin, opetuksen painoalueisiin ja aihekokonaisuuksiin.

- \* Arvot ilmaistaan useimmissa opetussuunnitelmissa irrallisena luettelona liittämättä niitä mitenkään laajempaan viitekehykseen tai ihmiskuvaan.
- \* Opetussuunnitelmien heijastama arvokäsitys on relativistinen ja seuraamuseettinen. Koulukasvatuksen arvot ovat yhteiskunnan ja olosuhteiden mukana muuttuvia. Antiikin perusarvot hyvyys, totuus ja kauneus antavat kuitenkin pysyvän lähtökohdan eettisyyden sisällön pohtimiselle.
- \* Eettinen herkkyys kuuluu yleissivistykseen.
- \* Koulun arvojen tulee edistää yksilöllisyyden vahvistumista ja yhteiskunnan säilymistä sekä johtaa tasapainoiseen elämänhallintaan. Elämänhallinta on oppilaan henkiseen kasvuun liittyvä kokoava käsite.
- \* Opetussuunnitelmien eettisessä sisällössä nousevat voimakkaimmin esille
  - 1) oppilaan itsetunnon ja itseluottamuksen vahvistaminen moraalien lähtökohtana,
  - 2) ekologisen tietoisuuden ja kestävän kehityksen edistäminen,
  - 3) yhteiskunnallisen tasa-arvon pohjalta lähtevä kansalaisaktiivisuus,
  - 4) erilaisuuden hyväksyminen ja kansainvälinen suvaitsevaisuus.
- \* Esteettisyydellä ja ilmaisutaidolla on tärkeä merkitys sekä persoonallisen kasvun osa-alueena että arvokasvatuksen välineenä.
- \* Opetussuunnitelmat ovat kokonaisuutena hyvin yhdenmukaisia. Koulujen kesken on kuitenkin löydettävissä jonkin verran arvokasvatukseen liittyviä painotuseroja (kristillinen etiikka, humanistinen ihmiskäsitys, tieteellinen maailmankatsomus jne.).
- \* Oppilaan ikä- ja kehitysvaiheen mukaista eettisen kasvatuksen jäsentelyä ei opetussuunnitelmissa esiinny. Tästä johtuen ala- ja yläasteen arvokasvatuksessa ei ole suuria eroja. Molempien kouluasteiden opetussuunnitelmat on kirjoitettu yleisellä tavoitetasolla.

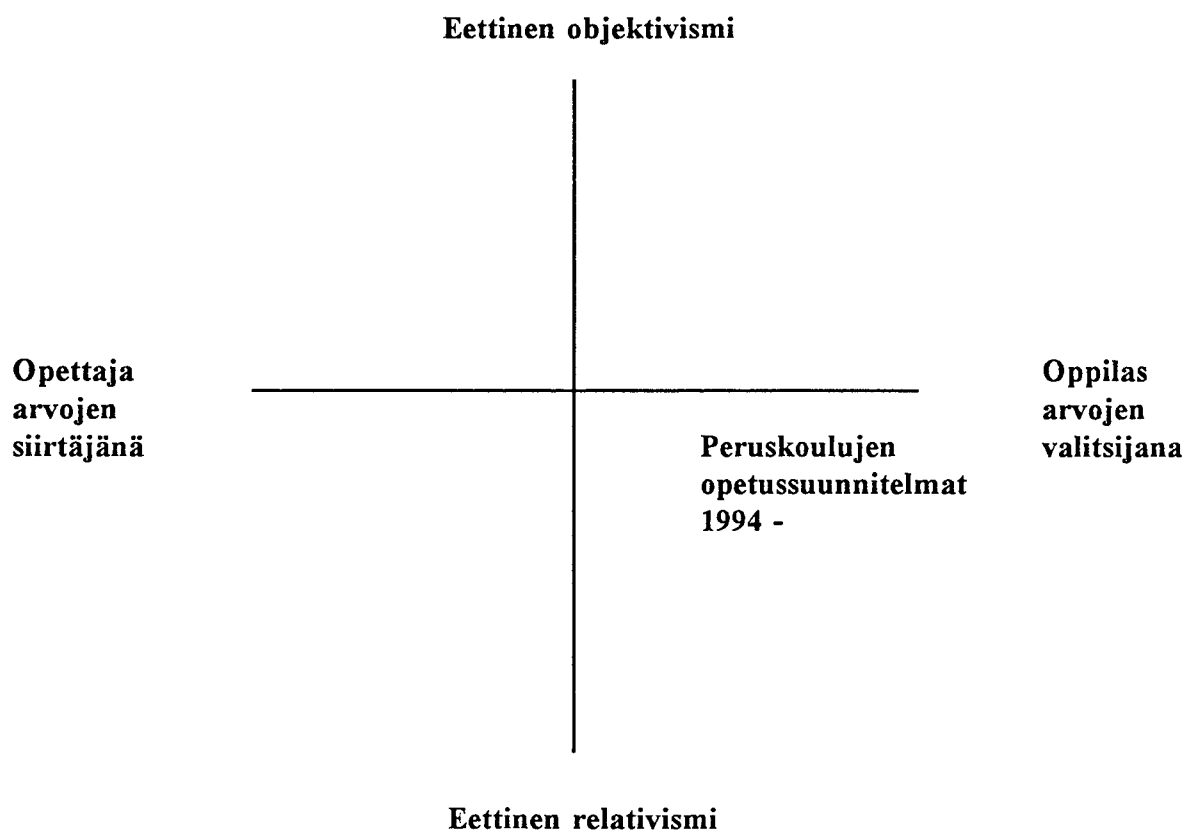
Seuraavassa on esitetty koulukohtaisten opetussuunnitelmien keskeiset eettisen kasvatuksen tavoitteet 1990-luvulla:

**TAULUKKO 9. Peruskoulun opetussuunnitelmien (1994 - ) eettiset tavoitteet**

<p><b>Persoonallinen:</b></p> <p>hyvä itsetunto ja itseluottamus, avoimuus, itseilmaisu, luovuus, kriittisyys, vastuuntuntoisuus, yritteliäisyys, ahkeruus, tunnollisuus, terveiden elämäntapojen omaksuminen, elämäntapaohjaus.</p>
<p><b>Intersubjektiivinen:</b></p> <p>erilaisuuden hyväksyvä suvaitsevaisuus, rehellisyys, ystävällisyys, huomaavaisuus, auttavaisuus, kohteliaisuus, tahdikkaus, empaattisuus.</p>
<p><b>Yhteiskuntaeettinen:</b></p> <p>tasa-arvoisuus, oikeudenmukaisuus, sosiaalisuus, yhteistyökykyisyys, lainkuuliaisuus, työnteon arvostaminen sekä aktiivisuus, kriittisyys ja vastuuntuntoisuus kansalaisyhteiskunnan jäsenenä.</p>
<p><b>Luontoon liittyvä:</b></p> <p>ekologinen tietoisuus ja elämäntapa, eettinen vastuu kulutustottumuksista, luonnosta huolehtiminen.</p>
<p><b>Metafyysinen:</b></p> <p>ihmisarvon ja elämän kunnioittaminen.</p>
<p><b>Uskonnollinen:</b> joissakin opetussuunnitelmissa kristillinen etiikka.</p>

**Vaikka koulukohtaissa opetussuunnitelmissa on jonkin verran sisällöllisiä painotuseroja, niiden käsitys arvojen luonteesta ja opettajan roolista arvokasvatuksessa on kokonaisuutena hyvin yhdenmukainen. Olen sijoittanut 1990-luvun peruskoulun koulukohtaiset opetussuunnitelmat arvokoordinaatistoon seuraavasti:**





**KUVIO 16. Eettinen diskurssi peruskoulujen opetussuunnitelmissa 1994 -**

## 5 MITEN KÄSITYS KOULUN EETTISESTÄ KASVATUSTEHTÄVÄSTÄ JA - VASTUUSTA ON MUUTTUNUT?

### 5.1 Filosofisten lähtökohtien muutos

Edellä olevassa luvussa olen tarkastellut Suomen oppivelvollisuuskoulun opetussuunnitelmia suunnitelma kerrallaan. Tässä luvussa pyrin nousemaan yksittäisten opetussuunnitelmien yläpuolelle ja muodostamaan kokonaiskuvaa opetussuunnitelmien muutoksesta 1900-luvulla. Kokoava tarkastelu on samalla vastaus asetettuihin tutkimusongelmiin.

Oppivelvollisuuskoulun *eettisen kasvatuksen lähtökohdissa* on tapahtunut 1900-luvun aikana merkittävä muutos. Vuosisadan alussa (Soinisen teoksissa) vallitsi usko yhtenäiseen uskonnollis-siveelliseen maailmanjärjestykseen, jonka lähtökohtana ja ylläpitäjänä oli maailman Luoja. Koska ihmiskunnan elämää ohjaavien moraalisten lainalaisuuksien katsottiin olevan jumalallista alkuperää, eettiset arvot ja normit olivat luonteeltaan objektiivisia. Yksilön ja kansakunnan menestyminen riippui ratkaisevasti eettisten arvojen huomioon ottamisesta. Koulukasvatus nojasi avoimesti kristilliseen maailmankatsomukseen, jonka eettiset lähtökohdat hyväksyttiin itsestäänselvyyksinä. Opettajalla oli mielessään selkeä arvomaailma ja ihmisen siveellinen ihannekuva, jonka pohjalta hän pyrki tietoisesti vaikuttamaan oppilaan eettisiin käsityksiin.

Maalaiskansakoulun opetussuunnitelmassa (1925) yleisenä aatteellisenä lähtökohtana oli edelleen kristinusko. Sillä ajateltiin olevan ratkaisevan tärkeä merkitys yhteiskuntamoraalin säilymisen kannalta. Eettistä kasvatusta ei enää kuitenkaan sidottu pelkästään uskontoon, vaan ihmisten yhteisiin inhimillisiin siveyskäsitteisiin. Eettisen ajattelun taustalla oli usko pysyvään ja kaikille kunnan ihmisille yhteiseen arvomaailmaan, joka muodosti samalla yhteiskunnan eettisen sivistyspääoman. Tähän liittyi olettaus, että yhteiskunnassa vallitsee riittävän suuri yksimielisyys niistä arvoista, jotka ovat inhimillisen kasvun, moraalisen käyttäytymisen ja koulun eettisen kasvatustavaksi lähtökohtana. Näin ihmisten yhteiset eettiset näkemykset muodostivat objektiivisen lähtökohdan, joka oli maailmankatsomuksellisten erojen yläpuolel-

la. Eettisiä näkemyksiä perusteltiin sekä uskonnollisin että ei-uskonnollisin argumentein, mutta koulukasvatuksen kannalta oli olennaista, että perusnäkemyksiä pidettiin kaikille yhteisinä.

Eettisen kasvatuksen filosofisissa perusteissa tapahtui koko vuosisadan kannalta ratkaiseva käänne kansakoulun opetussuunnitelmassa (1952). Vaikka uskonnon merkitys nähtiin edelleen tärkeänä sen yhteiskuntamoraalisen vaikutuksen vuoksi, eettisessä perusnäkemyksessä irtaannuttiin uskonnollisista ja metafysisistä lähtökohdista. Universaaleja totuuksia ei ollut olemassa. Arvot nähtiin suhteellisina ja muuttuvina. Kasvatuksen päämäärä oli väljä ja konstruktivistinen. Eettisessä kasvatustajattelussa omaksuttiin pragmatistinen käsitys etiikasta. Tällöin syvien ihmisolemukseen ja maailmanjärjestykseen liittyvien pohdintojen sijasta eettiset kysymykset alettiin nähdä käytännöllisinä sosiaalisen vuorovaikutuksen ja yhteistoiminnan asioina. Kansakoulun opetussuunnitelmassa sitouduttiin kaikkein voimakkaimmin demokraattisen yhteiskunnan rakentamiseen ja sen sosiaalisiin arvoihin: kansanvaltaisuuteen, tasa-arvoisuuteen ja isänmaallisuuteen. Näitä arvoja kansakoulun tuli välittää oppilaille. Muuten kasvatuksen eettiseksi lähtökohdaksi nousi yksilön persoonallisen ja henkisen vapauden kunnioittaminen.

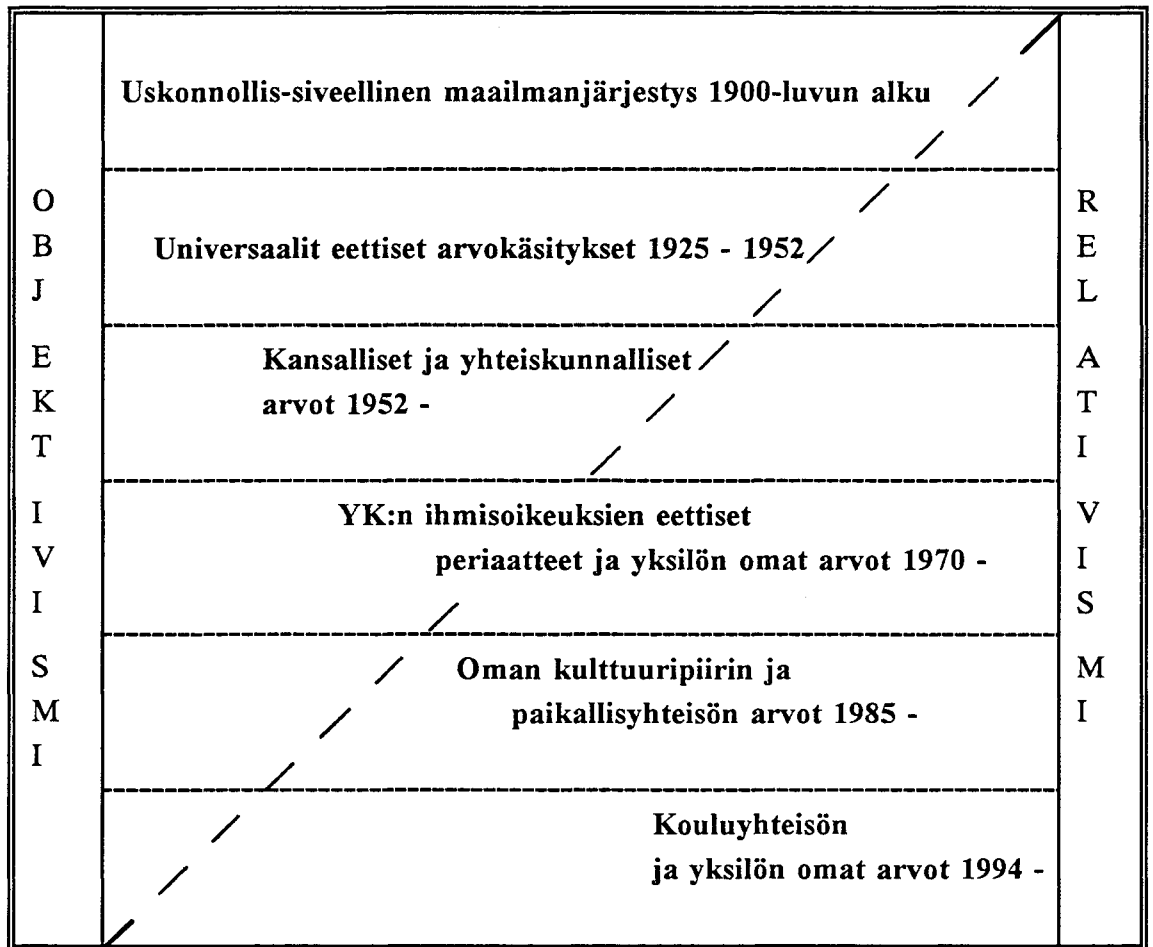
Peruskouluun siirryttäessä 1950-luvulla alkanut eettisen ajattelun suuntaus vahvistui. Kasvatuksen yleisenä lähtökohtana uskonnolla ei peruskoulun valtakunnallisessa opetussuunnitelmassa (1970) ollut enää merkitystä. Eettisen kasvatuksen filosofinen painopiste siirtyi entistä enemmän pragmatismiin, yhteiskuntaeettisen vastuun globaaliin tiedostamiseen ja yksilön moraalisen käyttäytymisen psykologiseen ymmärtämiseen. Monikulttuurisessa yhteiskunnassa eettiset arvot nähtiin sopimuksenvaraisina asioina, kuitenkin niin, että YK:n ihmisoikeuksien julistus edusti kasvatuksen kannalta yleispätevää arvomaailmaa. Peruskoulun opetussuunnitelmassa vältettiin tietoisesti yksilöetiikan esille ottamista ja keskityttiin tarkastelemaan moniarvoisen yhteiskunnan eettisiä periaatteita. Yksilö sai suvereenin aseman omia valintoja tekevänä subjektina ja oman arvomaailmansa määrittäjänä. Opetussuunnitelman toteutus siitä, ettei oppilasta saa pitää ulkopuolisen vaikuttamisen kohteena, antoi periaatteellisen suunnan koulukasvatuksen tulevalle individualistiselle kehitykselle.

Myös peruskoulun kunnallisen opetussuunnitelman (1985) viitekehyksenä oli arvorelativismi, mutta siinä myös korostettiin oman kulttuuripiirin ja sosiaalisen yhteisön arvoja kasvatuksen tärkeänä lähtökohtana. Tällöin suomalaisuudella, oman paikkakunnan historiallisella perinteellä ja omalla kouluyhteisöllä oli tärkeä merkitys eettisessä kasvatuksessa. Myös kestävä kehityksen edistäminen nähtiin välttämättömäksi universaaliksi arvoksi.

Viimeksi toteutetussa opetussuunnitelmauudistuksessa (1994 - ) painottui koulun ja sen lähiyhteisön asema arvoperustan ja kasvatuspäämäärien asettamisessa. Vaikka arvokasvatuksen yleisiä suuntaviivoja hahmotettiinkin opetussuunnitelman valtakunnallisissa perusteissa, jätettiin koulun arvojen ja tavoitteiden tarkempi määrittely koulun itsensä tehtäväksi. Universaalien arvototuuksien julistamisen sijasta pyrittiin siihen, että oppilasta lähellä oleva kasvattajayhteisö löytäisi keskinäisen dialogin kautta yhteisen lähtökohdan eettiselle kasvatukselle. Samalla kun arvoperustan selkeyttäminen nähtiin tärkeäksi, korostettiin voimakkaasti oppilaan keskeistä asemaa itsenäisten arvovalintojen tekijänä.

Opetussuunnitelmien eettinen diskurssi on muuttunut tällä vuosisadalla eettisestä objektivismista eettisen relativismin suuntaan. Yhteiskuntateoreettisesti tarkastellen tämä tarkoittaa muutosta kohti liberalismia ja individualismia. Opetussuunnitelmien arvokäsitysten syvärakenteessa voidaan nähdä 1900-luvulla filosofinen muutos, jossa eettisyyden lähtökohdat etenevät universaalista maailmanjärjestyksestä kohti post-modernin ja pluralistisen yhteiskunnan yksilöä seuraavasti:

LÄHTÖKOHTANA LUOMAKUNTA JA  
SEN UNIVERSAALI ARVOJEN TODELLISUUS



LÄHTÖKOHTANA OMIA ARVOVALINTOJA  
TEKEVÄ YKSILÖ JA SOSIAALINEN YHTEISÖ

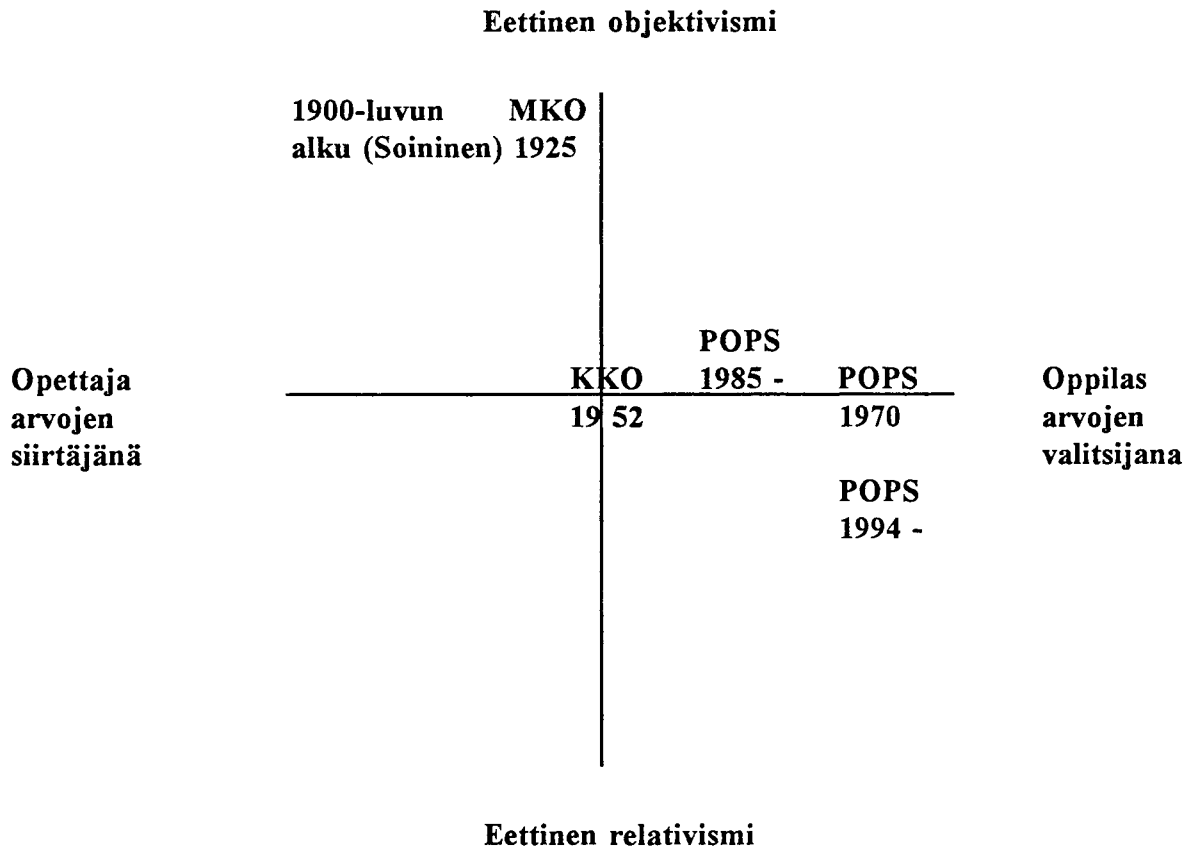
KUVIO 17. Filosofisen syvärakenteen muutos Suomen oppivelvollisuuskoulun opetussuunnitelmien eettisessä diskurssissa 1900-luvulla

Arvolähtökohtien lisäksi 1900-luvulla on tapahtunut suuri muutos myös *kasvattajan roolissa*. Vuosisadan alussa eettinen kasvatus perustui opettajan persoonalliseen ohjaukseen ja auktoriteettiin. Opettaja sivistyneenä aikuisena ja valistuneena kasvattajana tiesi mitkä arvot ja normit oppilaan tuli sisäistää ja ohjasi kasvuprosessia määrätietoisesti haluttuun suuntaan. Maalaiskansakoulun opetussuunnitelmassa (1925) tiedostettiin, että kasvatuksen tuli psykologisessa mielessä lähteä liikkeelle lapsen omista tarpeista ja toiminnan halusta, mutta kasvatuksen lähtökohtana olleet

arvot olivat edelleen selkeästi aikuisen kasvattajayhteisön arvoja. Ne pyrittiin siirtämään oppilaaseen lapsilähtöisin menetelmin luonnollisen toiminnallisuuden kautta.

Arvokasvatuksen oppilaskeskeinen lähtökohta tuli ensimmäisen kerran selkeästi esiin kansakoulun opetussuunnitelmassa (1952), jossa yksilön persoonallinen vapaus otettiin tärkeäksi arvokasvatuksen periaatteeksi. Tämä merkitsi kriittistä suhtautumista erityisesti totalitaariseen arvojen pakkosyöttöön, mutta myös aikaisempaa varovaisempaa suhtautumista koulun katsomukselliseen vaikuttamispyrkimykseen. Peruskoulun opetussuunnitelmassa (1970) yksilöllisyys nostettiin vielä vahvempaan asemaan. Opetussuunnitelmassa sanottiin suoraan, ettei oppilasta saa pitää ulkopuolisen vaikuttamisen kohteena, vaan kasvatustoiminnan subjektina. Peruskoulun opetussuunnitelmissa opettajalla onkin lähinnä arvokeskustelun käynnistäjän ja erilaisiin arvoihin perehdyttäjän rooli. Opettajan tehtävään ei kuulu eettisessä kasvatuksessa oikeiden vastausten antaminen tai tietoinen katsomuksellinen vaikuttaminen. Oppilaan itsensä tehtävänä on tutustua erilaisiin arvoihin ja tehdä omia valintoja. Koulujen opetussuunnitelmissa korostetaan erityisesti 1990-luvulla oppilaan vahvan itsetunnon ja itseluottamuksen merkitystä muiden arvojen omaksumisen lähtökohtana. Vuosisadan loppupuolella koulun eettisessä arvokasvatuksessa muodostuu tilanne, jossa opetussuunnitelmiin on kirjattu monipuolisia eettisen kasvatuksen tavoitteita, mutta opettajan rooli kasvattajana häipyi näkymättömiin. Uusimmissa peruskoulujen opetussuunnitelmissa opettajan kasvatuksellista roolia ei käsitellä juuri lainkaan. Arvopäämääriä on kyllä asetettu, mutta oppilaiden toivotaan omaksuvan niitä ilman opettajan tietoista vaikuttamispyrkimystä. Opetussuunnitelmien mukaan opettaja ei ole enää arvojen siirtäjä, vaan oppilaasta on tullut arvojen itsenäinen valitsija.

Olen kuvannut 1900-luvun opetussuunnitelmissa esiintyvää *käsitystä eettisten arvojen luonteesta ja opettajan roolista* seuraavan nelikentän avulla. Tarkoituksena ei ole opetussuunnitelmien absoluuttinen tai kvantitatiivinen luokittelu, vaan opetussuunnitelmien keskinäisen relaation osoittaminen suhteessa arvojen luonteeseen ja opettajan kasvatukselliseen rooliin. Opetussuunnitelmat sijoittuvat toinen toisiinsa seuraavasti:



**KUVIO 18. Oppivelvollisuuskoulun opetussuunnitelmien eettiset diskurssit ja niiden keskinäinen relaatio 1900-luvulla**

**MKO 1925 = Maalaiskansakoulun (ja alakansakoulun) opetussuunnitelma**

**KKO 1952 = Varsinaisen kansakoulun opetussuunnitelma**

**POPS 1970 = Peruskoulun valtakunnallinen opetussuunnitelma**

**POPS 1985- = Peruskoulun kunnalliset opetussuunnitelmat**

**POPS 1994- = Peruskoulujen omat opetussuunnitelmat**

Myös oppilaaseen liittyvä eettinen ihmiskäsitys on muuttunut vuosisadan aikana julkaistuissa opetussuunnitelmissa. Vuosisadan alkupuolella olennaisena osana opetussuunnitelman eettistä kasvatusajattelua oli oppilaan itsehillinnän ja erilaisten velvollisuuksien merkitys. Oppilaan oli opittava kontrolloimaan sisältään nousevia kielteisiä impulsseja ja noudattamaan erilaisia oppilaan rooliin kuuluvia velvollisuuksia. Koulukasvatuksen tuli tukea tätä kehitystä. Peruskoulun opetussuunnitelmissa tämä korostus hävisi. Niissä omaksuttiin tietoisesti myönteinen ihmiskäsitys,

jolloin kasvatushaasteeksi tuli lähinnä sosiaalinen toimeentuleminen ja erilaisuuden hyväksyminen. Ihmiskäsityksen muutos heijastuu myös koulukasvatuksen kokonaispäämäärää koskevissa määritelmissä. Kun vuosisadan alussa lähtökohtana oli eettinen luonteenkasvatus, painotettiin 1900-luvun lopussa enemmän psykologista elämänhallintaa. Tähtinen (1992) totesi aiemmin omassa tutkimuksessaan psykologian jatkuvasti lisääntyneen merkityksen pikkulasten kasvatuksessa. Myös koulukasvatuksen päämäärissä on tapahtunut painopisteen muutos ihmisen olemuksen uskonnollis-siveellisestä käsittämisestä sosiaalis-psykologiseen suuntaan:

## IHMISKÄSITYKSEN

EETTINEN PAINOTUS > > > > > > > > PSYKOLOGINEN PAINOTUS

luja siveellinen luonne (Soininen)

--->

siveellinen persoonallisuus (MKO 1925 ja Salo)

--->

persoonallisuus (Koskenniemi)

--->

kulttuuri-ihminen

(Koulunuudistustoimikunta 1966)

--->

omaleimaisen koko

persoonallisuuden

kehittäminen

(POPS 1970)

--->

yksilö, jolla on

hyvä itsetunto ja

elämänhallinta

(POPS 1994 - )

**KUVIO 19.** Painopisteen muutos opetussuunnitelmien kasvatuspäämäärissä ja niiden ihmiskäsityksissä 1900-luvulla



Opetussuunnitelmissa näkyy myös *yksilön ja yhteisön* välisen suhteen muuttuminen. Vuosisadan alkupuolen opetussuunnitelmissa yhteisö nähtiin yksilön yläpuolella olevana kokonaisuutena. Oppilaan oli tärkeä oppia tarvittaessa kieltäytymään omista tarpeistaan ja eduistaan sekä uhrautumaan yhteisön hyväksi. Altruismi oli etiikassa keskeistä. Vuosisadan loppupuolen opetussuunnitelmissa tämä ajattelu tuntuu vieraalta. Yhteisö on edelleen tärkeä, mutta se ei ole enää yksilön yläpuolella. Sosiaalinen yhteisö muodostuu itsenäisistä yksilöistä, heidän tarpeistaan ja tasavertaisista oikeuksistaan. Peruskoulussa lähtökohtana on yksilöllisyyden toteuttaminen, mutta samalla myös toisten ihmisten huomioon ottaminen (vrt. kansainvälisyyskasvatus). Altruistista suhtautumista yhteisön edun ensisijaisuuteen ei kuitenkaan pidetä enää eettisenä kasvatustavoitteena kuten vuosisadan alussa.

## 5.2 Eettisten tavoitteiden ja diskurssien muutos

Opetussuunnitelmien yhteydessä tarkasteltiin millaisia eettisiä kasvatustavoitteita ne sisälsivät. Tavoitteet jaettiin niiden kohteen ja luonteen mukaan kuuteen eri ryhmään: persoonallisiin, intersubjektiivisiin, yhteiskuntaeettisiin, luontoon liittyviin, metafysiisiin ja uskonnollisiin. Tarkastelen seuraavassa eri opetussuunnitelmien tavoitteita yhdessä ja pyrin hahmottamaan kokonaiskuvaa tämän vuosisadan aikana tapahtuneesta muutoksesta.

Omaan *persoonaan liittyvistä tavoitteista* säilyvät koko 1900-luvun ajan tärkeinä ahkeruus, yrittelijäisyys, vilpitön ja totuudellinen asenne sekä vastuu terveistä elämäntavoista. Vuosisadan alkupuolella eettisenä koulukasvatuksen arvona oli kiitollisuus ja säästäväisyys. Toisin sanoen tyytymättömyyttä käsiteltiin silloin yksilön eettisenä kysymyksenä. Kiitollisuus ja säästäväisyys olivat opetussuunnitelmaan kirjattuina tavoitteina vielä 1950-luvullakin, mutta hävisivät vähitellen hyvinvointiyhteiskunnan syntymisen myötä. Peruskoulun opetussuunnitelmissa niitä ei enää nähdä persoonalliseen kasvuun liittyvinä eettisinä tavoitteina (taloudellisen ajattelutavan arvostus tosin säilyy, mutta saa erilaisen merkityksen). Samoin käyttäytymiseen liittyvä itsekuri ja itsehillintä, joka oli eettinen tavoite vuosisadan alkupuolella, katosi 80- ja 90-lukujen opetussuunnitelmista. Peruskoulun alkuvaiheessa (POPS 1970) itsekontrolliin viitattiin vielä perhe- ja sukupuolikasvatuksen yhteydessä. Muutos

heijastaa opetussuunnitelmien yleistä kehitystä myönteisen ajattelun ja ihmiskäsityksen suuntaan: lasta ei ole haluttu opetussuunnitelmissa viime aikoina rajoittaa, estää tai kieltää. Eettiset tavoitteet on ilmaistu mieluummin myönteisessä muodossa. Peruskoulun myötä vahvaksi eettiseksi arvoksi nousee yksilön arvostaminen. Erityisesti 1990-luvulla koulujen opetussuunnitelmissa korostetaan paljon hyvän itsetunnon ja itseluottamuksen sekä henkilökohtaisen elämänhallinnan merkitystä.

Ihmisten keskinäisiin suhteisiin liittyvät eli *intersubjektiiviset eettiset tavoitteet* ovat perinteisiä eettisen kasvatuksen tavoitteita. Niistä läpi vuosisadan ovat suomalaisissa opetussuunnitelmissa säilyneet rehellisyys, ystävällisyys, auttavaisuus ja sopuisuus. Kansakoulun opetussuunnitelmassa (1952) mainittiin ensimmäisen kerran suvaitsevaisuus, josta tuli tärkeä tavoite kansainvälistymisen myötä peruskoulussa. Intersubjektiivisen etiikan alueella on tapahtunut tietyissä asioissa myös muutosta. Vuosisadan alkupuolella olivat pinnalla altruistiset tavoitteet siinä merkityksessä, että koulu ohjasi oppilaita toimimaan aktiivisesti toisten ihmisten hyväksi, auttamaan heitä jollain konkreettisella tavalla ja asettamaan tarvittaessa yhteisön hyvän oman etunsa edelle. Altruistisen asenteen arvostamisesta on hyvänä esimerkkinä maalaiskansakoulun opetussuunnitelma (1925), jossa opastettiin oppilaita käytännöllisiin tehtäviin toisten hyväksi. Vuosisadan loppupuolen opetussuunnitelmissa intersubjektiivisyyden painotus on toisenlainen. Altruismin sijasta niissä korostuvat enemmän sosiaaliset taidot ja toimiva vuorovaikutus toisten kanssa. Samalla painopiste siirtyy yksilöllisistä luonteenhyveistä ja niiden konkreettisesta harjoittamisesta yleisen yhteiskuntaeettisen ja sosiaalisen vastuun suuntaan.

Huomattava osa oppivelvollisuuskoulun opetussuunnitelmien eettisistä tavoitteista on luonteeltaan *yhteiskuntaeettistä*. Yhteiskunnallisina eettisinä ihanteina opetussuunnitelmissa säilyy koko vuosisadan ajan työnannon arvostaminen, oikeudenmukaisuus sekä 1950-luvulta lähtien kansanvaltaisuus ja tasa-arvoisuus. Isänmaallisuus oli tärkeä arvo kansakoulussa, mutta peruskoulussa puhutaan väljemmin kansallisen kulttuurin arvostamisesta. Yhteiskunnan kansainvälistymisen myötä painopiste siirtyi globaalin yhteiskuntaetiikan suuntaan. Erityisen selvästi yleisellä yhteiskuntaeettisellä tasolla liikkui peruskoulun ensimmäinen opetussuunnitelma (1970). Siinä käsitellään globaalia vastuuta ihmiskunnan tulevaisuudesta, kansainvälistä oikeudenmukaisuutta ja muita suuria yhteiskuntaeettisiä kysymyksiä. Uusimmissa perus-

koulujen opetussuunnitelmissa painottuu kriittisenä kansalaisyhteiskunnan jäsenenä toimiminen ja siihen liittyvä vastuuntuntoisuus. Sen sijaan yksilöidyistä ja konkreettisesti määritellyistä kansalaisen eettisistä velvollisuuksista ei enää puhuta samalla tavalla kuin vuosisadan alkupuolella.

*Luontoon liittyvä eettinen tavoite* on ollut aina mukana oppivelvollisuuskoulun opetussuunnitelmissa. Se muuttuu vähitellen alkuvuosisadan esteettisestä ihailusta, yleisestä myötätunnosta ja luonnon vaalimisesta vakavaksi elonjäämisen kysymykseksi. Peruskoulun opetussuunnitelmassa (1970) tarkastellaan ympäristötuhon uhkaa ja elämän edellytysten säilyttämistä maapallolla eettisestä näkökulmasta. Kasvatustavoitteeksi asetetaan ekologinen asennoituminen sekä omakohtainen vastuu luonnon- ja ympäristönsuojelusta. Sitoutuminen kestävän kehityksen edistämiseen on tullut jokaisessa peruskoulun opetussuunnitelmauudistuksessa aina entistä tärkeämmäksi tavoitteeksi. Uusimmat opetussuunnitelmat käsittelevät ekologisen elämäntavan kysymyksiä ja pyrkivät ohjaamaan kulutustottumuksia kestävän kehityksen suuntaan.

Kuten edellä on nähty *metafyysinen eettinen ulottuvuus* ilmeni koulun eettisen kasvatuksen käsitteistössä vuosisadan alussa. Tyypillinen käsite oli siveellinen maailmanjärjestys, johon liittyi ajatus 'tuonpuoleisen' moraalisen objektiivisuuden olemassaolosta. Maalaiskansakoulun opetussuunnitelmassa (1925) puhutaan kaikille ihmisille yhteisistä siveyskäsitteistä metafyysisessä merkityksessä. Myös Koskenniemi käsittelee "isänmaan ikuisuutta" tavalla, jossa on mukana metafyysinen ulottuvuus. Eettisyyden metafyysinen ulottuvuus liittyi vahvasti uskonnollisuuteen. Uskonnon merkityksen pienentyessä myös etiikasta tuli enemmän käytännön vuorovaikutukseen liittyvä kysymys. Muutos tapahtui jo kansakoulun opetussuunnitelmassa, jossa omaksuttiin pragmatistinen käsitys etiikan luonteesta. Peruskoulun opetussuunnitelmassa (1970) ei näy enää metafyysistä eettistä ajattelua, vaan etiikka liitetään siinä ennen muuta sosiaalisen vuorovaikutuksen käytännöllisiin kysymyksiin. Ehkä tietyllä tavalla metafyysisinä arvoina voidaan kuitenkin pitää totuuden, elämän ja ihmisarvon "syvähenkistä" kunnioittamista.

Vuosisadan alussa *uskonnolliset tavoitteet* kietoutuivat yhteen eettisten tavoitteiden kanssa. Pelkistään voidaan todeta, että silloin ei ollut olemassa eettisyyttä ilman kristillisyyttä. Uskonnolla nähtiin edelleen olevan tärkeä yhteiskuntaeettinen merkitys vielä 1950-luvulla kansakoulun opetussuunnitelmassa. Peruskoulussa uskonnolla on eettistä ja eksistentiaalista merkitystä lähinnä persoonallisen kasvun kannalta. "Tiettyjen asioiden kokeminen syvästi arvokkaina ja pyhinä" nähdään tärkeänä yleistavoitteena (POPS 1970). Kristillinen etiikka tarjoaa yhden lähestymistavan eettisten kysymysten tarkasteluun (POPS 1985 ja 1994). Seuraavassa taulukossa on kuvattu kokoavasti koulukasvatuksen eettisissä tavoitteissa tapahtuneet muutokset tällä vuosisadalla.

**TAULUKKO 10. Eettisten tavoitteiden muutokset 1900-luvun opetussuunnitelmissa**

SÄILYY OPS:ssa KOKO 1900-LUVUN:	KATOAA POIS OPS:sta 1900-LUVUN AIKANA:	TULEE MUKAAN UUTENA TAVOITTEENA OPS:aan:
<ul style="list-style-type: none"> <li>- totuudellisuus</li> <li>- ahkeruus</li> <li>- yritteliäisyys</li> <li>- vastuu terveistä elämäntavoista</li> <li>- rehellisyys</li> <li>- ystävällisyys</li> <li>- hienotunteisuus</li> <li>- auttavaisuus</li> <li>- sopuisuus</li> <li>- työn teon arvostaminen</li> <li>- oikeudenmukaisuus</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- kiitollisuus</li> <li>- säästäväisyys</li> <li>- itsekuri ja itsehillintä</li> <li>- altruistinen asenne toisten tai yhteisön hyväksi</li> <li>- yksilöidyt velvollisuudet</li> <li>- isänmaallisuus</li> <li>- usko siveelliseen maailmanjärjestykseen ja objektiiviseen etiikkaan</li> <li>- kristillinen etiikka koulukasvatuksen yleisenä lähtökohtana</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- hyvä itsetunto ja itseluottamus</li> <li>- avoimuus</li> <li>- suvaitsevaisuus</li> <li>- demokraattisuus</li> <li>- tasa-arvoisuus</li> <li>- solidaarisuus</li> <li>- globaali yhteiskuntaeettinen vastuu</li> <li>- kansainvälinen oikeudenmukaisuus</li> <li>- kriittinen kansalaisuus ja siihen liittyvä vastuullisuus</li> <li>- ekologinen tietoisuus ja kestävän kehityksen edistäminen</li> </ul>

Koko vuosisadan ajan säilyneistä eettisistä tavoitteista hahmottuu kokonaiskuva reilusta suomalaisesta, joka on rehellinen, yritteliäs ja ahkera työntekijä ja jolla on hallussaan elämän tärkeimmät perushyveet. Tämä tulos tukee kansainvälisestikin yleistä mielikuvaa suomalaisista, joilla on korkea työmoraali. Se sopii myös hyvin yhteen niiden huomioiden kanssa, joita Max Weber (1980) on esittänyt protestanttisen etiikan ja yhteiskunnan taloudellisen kehityksen välisestä yhteydestä.

Toisaalta opetussuunnitelmakehitys heijastaa itsekurin, altruistisen asenteen ja velvollisuuksien merkityksen pienenemistä eettisinä tavoitteina. Tämä kehitys on samanaikaista kristillisen etiikan aseman heikkenemisen kanssa. Kun samalla otetaan huomioon, että peruskoulun opetussuunnitelmissa on koko ajan kasvanut voimakkaasti hyvän itsetunnon ja itseluottamuksen sekä yksilöllisyyden arvostaminen, voidaan koulun arvojen taustalla nähdä selvä individualismin korostuminen. Tätä käsitystä tukee osaltaan myös se yksittäinen havainto, että peruskoulun opetussuunnitelmissa ei esiinny enää kiitollisuutta ja säästäväisyyttä eettisen kasvun tavoitteina. Postmoderni yksilö elää mieluummin itseään kuin muita varten. Hän tyydyttää mieluummin hetkellisiä tarpeitaan kuin harjoittaa itsekuria tulevaisuutta silmällä pitäen.

Vuosisadan alussa koulun eettiset tavoitteet olivat vahvasti yksilöeettisiä ja luonteen kasvuun liittyviä, mutta ajan kuluessa yhteiskuntaetiikka saa yhä painavamman merkityksen. Luonteen kasvattamisen etiikka muuttuu pragmatistiseksi sosiaalisen toimeentulemisen ja menestymisen etiikaksi. Isänmaallisen suomalaisen tilalle tulee yhä enemmän globaalisti ajatteleva ja suvaitseva maailmankansalainen. Vanhempien auttamisen tai muiden käytännöllisten velvollisuuksien sijasta hän pohdiskelee kriittisesti ihmiskunnan suuria eettisiä kysymyksiä ja asemaansa kansalaisyhteiskunnan jäsenenä. Vuosisadan loppupuolen opetussuunnitelmille onkin tyypillistä, että vahva individualistinen arvolähtökohta ja globaali eettinen ajattelu esiintyvät rinnakkain.

Opetussuunnitelmien eettisessä diskurssissa on syytä kiinnittää huomiota myös muutamiin muihin 1900-luvulla tapahtuneisiin muutoksiin. Vuosisadan alussa herbartilaisen doktriinin mukaisesti ns. historiallisen aineryhmän "mielensuuntaa kehittävä" aineet olivat erityisen tärkeitä koulun eettisessä kasvatuksessa. Näitä olivat uskonto, historia ja kirjallisuus (äidinkieli). Tämän lisäksi kotiseutuopilla ja ympäristöopilla oli keskeinen merkitys arvokasvatuksessa. Kansakoulun opetussuunnitelmassa (1952) eettistä kasvatusta ei enää nimetty minkään yksittäisen oppiaineen tehtäväksi, vaan eettisen kasvun perustana nähtiin koko kouluyhteisön sosiaalinen toiminta ja työtavat. Peruskoulussa perinteinen mielensuuntaa kehittävä aineryhmä ja erityisesti kansalaistaito on sisältänyt eettistä oppiainesta. Uusimmissa opetussuunnitelmissa 1980- ja 1990-luvulla eettisen kasvatuksen välineeksi on noussut yhä

enemmän tiettyjä aihekokonaisuuksia kuten ympäristökasvatus, kansainvälisyyskasvatus ja oikeuskasvatus.

Nykyisissä peruskoulun opetussuunnitelmissa eettisiä tavoitteita ei juuri enää ilmaista erillisten oppiaineiden yhteydessä, vaan koulun toiminta-ajatuksessa, yleisissä kasvatuksen arvopäämäärissä ja aihekokonaisuuksien sisällöissä. Eettisestä kasvatuksesta on tullut entistä enemmän koulun yleisen kasvatuksen osa-alue ilman sidonnaisuutta erityisiin oppisisältöihin. Monissa opetussuunnitelmissa eettinen kasvatus on kuitenkin "hautautunut" sosiaalisuuden käsitteen alle ja on sieltä vaikeasti erotettavissa. Vaikka edelleen oppilaan eettiseen kasvuun pyritään vaikuttamaan tietoa jakamalla, korostetaan nyt yhä useammin kokemuksellisen oppimisen merkitystä. Vuosisadan alussa eettiseen kasvatukseen liittyi vielä voimakkaasti ihanteellisuus, esikuvien tärkeä merkitys sekä tunteen ja mielikuvituksen tietoinen viljely. Siihen verrattuna nykyisten opetussuunnitelmien eettiset kasvatustavoitteet ovat melko latistuneita ja innottomia. Niistä puuttuu oppilaan tunteisiin vetoava ihanteellisuus, joka herättää ja motivoi toimimaan arvokkaiden päämäärien puolesta.

Oppivelvollisuuskoulun opetussuunnitelmateksteistä on löydettävissä erilaisia puhetapoja -diskursseja - käsitellä eettistä kasvatusta. Nämä ovat tietynlaisia horisontteja tai kehyksiä, joiden puitteissa koulukasvatuksen eettisiä kysymyksiä tarkastellaan.

Vuosisadan alussa eettiselle puhetavalle on tyypillistä uskonnollinen kieli. Eettisten arvojen ja siveellisen luonteen kehitymisessä uskonto nähdään välttämättömäksi lähtökohdaksi siten, että uskonnolla on suora kausaalinen vuorovaikutussuhde yksilön ja kansakunnan moraaliseen tasoon. Ilman uskontoa ihminen turmeltuu moraalisesti. Kutsun tätä puhetapaa *eettis-uskonnolliseksi diskurssiksi*.

Tietylle historialliselle puhetavalle on ominaista usko maailmanjärjestyksestä hallitsevaan eettiseen lainalaisuuteen sekä sen legitimoima kasvattajan hallintavalta ja ehdoton auktoriteetti oppilaaseen nähden. Kasvatuksen päämäärä ja keinot annetaan oppilaan ulkopuolelta. Oppilasta voidaan tarvittaessa rajoittaa ja rangaista. Opettajalla on oikeus kasvatuksellisiin päämääriin vedoten alistaa oppilaan tahto oman tahtonsa alaisuuteen. Olen nimennyt tämän puhetavan Mikael Soinisen ilmaisua lainaten eettisen *hallinnan diskurssiksi*.

Eräs eettiseen kasvatukseen liittyvä opetussuunnitelmien puhetapa sisältää paljon tunnevaltaisia elementtejä. Eettisen kasvatuksen tarkoituksena on motivoida oppilas tavoittelemaan ihanteita ja esikuvia. Keskeistä on sisäinen tunnevoima, mielikuviutus, kokemuksellisuus ja esteettisyys. Tärkeää on myös sisäinen antautuminen hyvän tavoitteluun. Kutsun tätä eettisen *ihanteellisuuden diskurssiksi*.

Tietty eettinen puhetapa nousee yhteiskunnallisen todellisuuden tiedostamisesta. Siinä yksilö on ennen muuta kansalaisyhteiskunnan jäsen, joka on sosiaalisessa vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Hänellä on oikeuksia ja velvollisuuksia. Yhteiskunnallinen tasa-arvoisuus ja oikeudenmukaisuus sekä kriittisenä kansalaisena vaikuttaminen ovat tärkeitä arvoja. Etiikka merkitsee yhdessä sovittujen sosiaalisten sääntöjen noudattamista. Eettisen kasvatuksen tehtävänä on valmentaa oppilasta tällaiseen kansalaisuuteen. Tätä ajattelutapaa on perusteltua nimittää eettisen *kansalaisuuden diskurssiksi*.

Yksilö nähdään opetussuunnitelmissa myös osana monikulttuurista ihmiskuntaa, jossa kaikki maailman ihmiset ovat arvolähtökohdiltaan erilaisia ja samalla kuitenkin toisistaan riippuvaisia. Heillä on yhteinen jaettu kohtalo saman planeetan asukaina (vrt. ekologinen näkökulma). Siksi heidän on opittava suvaitsemaan toistensa erilaisuutta ja tekemään yhdessä työtä yhteisen tulevaisuuden hyväksi. Tämä on eettisen *maailmankansalaisuuden diskurssi*, johon kuuluu olennaisena osana globaalin vastuun tiedostaminen ihmiskunnan tulevaisuudesta.

Eettisessä kasvatuksessa lähtökohdaksi on otettu myös yksilö ja hänen persoonallinen vapautensa. Se merkitsee yksilön suvereenia oikeutta omiin arvovalintoihin ja ulkopuolisten vaikuttamispyrkimysten kieltämistä. Eettisen ajattelun tärkein lähtökohta on autonominen yksilö. Kutsun tätä puhetapaa eettisen *yksilöllisyyden diskurssiksi*.

Määritellyt diskurssit saattavat esiintyä monissa opetussuunnitelmissa ja toisaalta yhdessä opetussuunnitelmassa esiintyy tavallisesti useita eri diskursseja. Näkemykseni mukaan *eettiset diskurssit* kuitenkin painottuvat tämän vuosisadan opetussuunnitelmissa seuraavasti:

1900 –	MKO 1925	KKO 1952	POPS 1970	1985 –	1994 –
hallinnan diskurssi	ihanteellisuuden diskurssi	kansalaisuuden diskurssi	yksilöllisyyden ja maailmankansalai- suuden diskurssi		
eettis- uskonnollinen diskurssi	eettis- uskonnollinen diskurssi	(eettis- uskonnollinen diskurssi)			

### 5.3 Yhteiskunnan muutos ja koulun eettinen arvokasvatus

Koulun ja opetussuunnitelman muuttuminen heijastaa aina ympäröivän yhteiskunnan muutosta. Tässä tutkimuksessa ei ole mahdollisuutta syventyä perusteellisesti yhteiskunnallisen muutoksen tarkasteluun, koska painotus on tietoisesti ollut eettisten käsitteiden filosofisessa analyysissä. Viitataan kuitenkin muutamiin yhteiskunnallis-historiallisiin muutoksiin, joilla on mielestäni yhteyttä koulun eettiseen arvokasvatukseen.

Yleisenä koko vuosisadan kestäväenä muutostrendinä näkyy selvästi *yhteiskunnan maallistuminen ja moniarvoistuminen*. Vielä vuosisadan alussa kasvatustajatteluun eettinen ja kristillinen sisältö kietoutuivat erottamattomasti toisiinsa. Vähitellen kristillinen arvomaailma kasvatustajatteluun yleisenä lähtökohtana syrjäytyi ja uskonnolliset tavoitteet rajoittuivat vain osaksi uskonnonopetusta. Erityisesti peruskoulun opetussuunnitelmissa on nähtävissä yhteiskunnan nopea moniarvoistumisprosessi. Kun kansakoulun opetussuunnitelmassa (1952) todettiin vielä uskonnon yleinen yhteiskunnallis-eettinen merkitys tärkeäksi, ensimmäisessä peruskoulun opetussuunnitelmassa (1970) koulun eettistä arvokasvatusta ei pidetä enää kristinuskosta riippuvaisena. Sen sijaan erilaisten kulttuurien ja uskontojen arvostaminen sekä yleinen suvaitsevuus nousivat vähitellen tärkeiksi kasvatustavoitteiksi. Vaikka uskonnonopetus peruskoulussa on tunnustuksellista, opetussuunnitelmien yleinen piirre on se, että perinteinen kristillinen maailmankatsomus ja etiikka esitetään oppilaille yhtenä vaihtoehtona muiden katsomusten rinnalla.



Yhteiskunnan *kansainvälistyminen* tiedostettiin jo 1950-luvulla kansakoulun opetus-suunnitelmassa ja varsinkin peruskoulun opetussuunnitelmassa 1970. Kansainvälisyyskasvatus muodosti 1980-luvulla eettisen kasvatuksen keskeisimmän osan. Suomalaisen yhteiskunnan kansainvälistyminen alkoi kuitenkin käytännössä voimakkaana vasta 1990-luvulla, jolloin koulut joutuivat myös konkreettisesti reagoimaan maahanmuuttajaoppilaiden opetukseen. Uusimmissa koulujen opetussuunnitelmissa kansainvälisyyskasvatus ja siihen liittyvä eettinen arvomaailma (suvaitsevaisuus, erilaisuuden ymmärtäminen jne.) on koulun arvokasvatuksen keskeisintä sisältöä. Nykyisin kansainvälisyyskasvatus on painoalueena, aihekokonaisuutena, kasvatusprojektina tai jollain muulla tavalla esillä lähes kaikkien koulujen opetussuunnitelmissa. Pelkistäen voidaan todeta yhteiskunnan muutoksen heijastuvan koulujen arvokasvatukseen kaikkein konkreettisimmin siinä, että uskonnon tilalle on tärkeimpänä arvojen lähteenä tullut ekologinen ympäristö ja kansainvälinen monikulttuurisuus.

Myös *yhteiskunnan ulkoinen rakennemuutos* näkyy opetussuunnitelmissa. Maalaiskansakoulun opetussuunnitelma (1925) heijastaa vielä selvästi agraarikulttuurin hallitsevaa asemaa ja maaseudun elämän romanttista ihannointia. Opetussuunnitelmassa pyritään tietoisesti vaikuttamaan siihen, että oppilaat valitsisivat ammatikseen maanviljelyn. Agraariyhteiskunnan kehitystarpeita tuetaan opetussuunnitelman eettisillä ihanteilla ja arvoilla, joista tärkeimpiä on työn teon arvostaminen. Vuosisadan loppupuolella yhteiskunnan, työelämän ja ammatinvalinnan kysymyksiä käsitellään opetussuunnitelmissa hyvin erilaisesta eettisestä näkökulmasta. Keskeistä on yleinen jatko-opintokelpoisuus ja koulutusmahdollisuuksien demokraattinen turvaaminen. Eettisiä periaatteita sovelletaan koulutus- ja yhteiskuntapolitiikkaan.

Kansakoulun opetussuunnitelma (1952) ajoittuu toisen maailmansodan jälkeiseen kauteen, jolloin elettiin sotakorvausten ja maan jälleenrakentamisen aikaa. Suomalaisilla oli hyvässä muistissa Hitlerin Saksan totalitaarisen yhteiskunnan ja kasvatuskäytännön dramaattiset seuraukset. Hävityn sodan jälkeen myös Suomen sisäpolitiikassa vallitsi tuohon aikaan voimakkaita yhteiskunnallisia jännitteitä eikä kansanvaltaisen yhteiskunnan tasapainoinen kehittyminen ollut itsestäänselvyys. Kansakoulun opetussuunnitelma heijastaa selvästi omaa yhteiskunnallista aikaansa vastustamalla totalitaarisia kasvatuspyrkimyksiä ja absoluuttisen kasvatuspäämäärän asetta-

mista. Toisaalta painottaessaan voimakkaasti yhteiskunnallisia arvoja (kansanvaltaisuus, tasa-arvoisuus, oikeudenmukaisuus, isänmaallisuus) sekä ahkeran työnteon ja säästäväisyyden merkitystä, opetussuunnitelma valmistaa oppivelvollisuussukupolvea yhteiskunnan jälleenrakentamiseen. Eettiset ihanteet tukevat yhteiskunnan kehittämisyhtymyksiä ja demokraattisen kansalaisyhteiskunnan lujittumista. Opetussuunnitelma-ajattelua ohjaa myös yhteiskunnallinen rekonstruktio.

Ihmiskuntaa uhkaava luonnon saastuminen ja ympäristötuhojen merkitys alettiin tiedostaa 1960-luvun lopulla. Peruskoulun opetussuunnitelmassa (1970) globaali vastuu ekologisten elämän edellytysten säilymisestä ja ympäristönsuojelusta nostettiin esiin tärkeänä kasvatustavoitteena. Suhde luontoon muuttui romanttisesta ja esteettisestä luonnon vaalimisesta vakavaksi olemassaolon peruskysymykseksi. Sitä mukaa kuin ympäristötuhojen vakavuutta on yhteiskunnassa enemmän tiedostettu, on ympäristökasvatuksen eettinen merkitys peruskoulun opetussuunnitelmissa koko ajan vahvistunut. Ympäristökasvatus on nykyisin yksi keskeisimmistä opetuksen painoalueista. Kestävän kehityksen edistäminen on arvo, johon uusimmissa opetussuunnitelmissa sitoudutaan syvemmin, universaalimmin ja yhtenäisemmin kuin mihinkään muuhun eettiseen tavoitteeseen.

Jotkut yksittäiset sanatkin saattavat opetussuunnitelmissa kertoa yhteiskunnallisen aikakauden muutoksesta. Asevarustelun ja "kylmän sodan" kaudella puhuttiin paljon rauhasta eettisenä arvona. Vuoden 1983 peruskoululaki asetti kasvatustavoitteeksi rauhantahtoisen ihmisen kasvattamisen. Samoin peruskoulun opetussuunnitelma sisälsi vielä 1980-luvulla rauhan edistämisen ja rauhantahtoisuuden eettiset tavoitteet. Seuraavalle vuosikymmenelle tultaessa maailma oli muuttunut ja kylmän sodan aikainen sotilaallinen jännitys lauennut. Uusissa koulujen opetussuunnitelmissa ei enää juuri puhuta rauhantahtoisuudesta kasvatustavoitteena. Tuo käsite näyttää poistuneen opetussuunnitelmista kylmän sodan aikakauden mukana. On kuvaa-va, että kun joissakin kouluissa oppilaiden vanhemmat joutuivat asettamaan arvo-keskustelujen yhteydessä peruskoululain (1983) kasvatustavoitteet keskinäiseen tärkeysjärjestykseen, rauhantahtoisuus jäi luettelossa viimeiseksi (esim. Toivakka, Viisarimäen ala-asteen ops 1995). Eettisiä kasvatustavoitteita ja opetussuunnitelmissa käytettyjä käsitteitä näyttää ohjaavan yhteiskunnallinen ajankohtaisuus. Eettiset käsitteet syntyvät ja myös katoavat historiallisten aikakausien mukana.

Ei liene myöskään yhteiskunnallisesti sattumaa, että 1970-luvulla alkanut individualismin nousu koulujen opetussuunnitelmissa muotoutuu uusimmissa 1990-luvun opetussuunnitelmissa vahvan itsetunnon, itseluottamuksen ja elämänhallinnan sekä toisaalta sosiaalisten taitojen tavoitealueeksi. Tällä vuosikymmenellä olemme siirtyneet entistä avoimempaan *markkinatalouteen*, joka on tullut eri muodoissaan myös koulumaailmaan. Peruskoulun oppilas on kasvamassa kansainväliseen yhteiskuntaan, jota hallitsevat markkinatalouden kylmät lait ja kova keskinäinen kilpailu. Koulujen opetussuunnitelmissa tähän yhteiskunnalliseen todellisuuteen on reagoitu asettamalla kasvatustavoitteeksi vahvan, itseensä luottavan yksilön kasvattaminen. Selvitäkseen tulevaisuuden yhteiskunnassa ja menestyäkseen kovassa kilpailussa yksilöllä on oltava hallussaan sosiaalisia taitoja kuten hienotunteisuutta, suvaitsevuuutta ja hyviä käytöstapoja. Opetussuunnitelmien implisiittisenä lähtökohtana näyttää olevan ajattelumalli, jossa eettiset tavoitteet on pitkälti alistettu palvelemaan vahvan yksilön menestymistä kovassa yhteiskunnassa. Samalla pragmatistisen näkemyksen mukaisesti eettisyys tulkitaan tietyllä tavoin sosiaalisuuden alakäsitteeksi.

Suomessa toteutettiin 1980- ja 1990-luvuilla merkittävänä koulutuspoliittisena toimenpiteenä keskitetyn hallintojärjestelmän purku ja päätösvalan hajauttaminen paikallistasolle. Tämä merkitsi sitä, että opetussuunnitelmien ja samalla eettiseen arvokasvatukseen liittyvien tavoitteiden laatiminen jätettiin suurelta osin kasvatusta toteuttavien ihmisten vastuulle. Tämän voisi tulkita merkitsevän filosofisessa mielessä sitä, ettei yleistä ihmisyyttä tai sen eettistä luonnetta haluta liberaalissa yhteiskunnassamme määritellä yleisellä tasolla (esimerkiksi valtakunnallisissa opetussuunnitelman perusteissa). Tätä määrittelyä on mahdotonta tehdä ilman maailmankatsoimuksellista sitoutumista, ja siksi tämä kasvatuksen kannalta ratkaisevan tärkeä tehtävä on jätetty paikallisyhteisöille - ja viime kädessä ihmisille itselleen. Koulutuspoliittinen keskitetyn hallintojärjestelmän purku sopii tässä mielessä hyvin yhteen postmodernin, yksilöiden ja paikallisyhteisöjen erilaisuutta ja autonomisuutta korostavan ajattelutavan kanssa. Sama kehityssuunta näyttää jatkuvan parhaillaan valmisteltavissa uusissa koululaeissa, joissa kasvatustavoitteet ollaan jättämässä lain ulkopuolelle.

## 6 POHDINTA

### 6.1 Historiasta nykypäivään

Luonnehdin alussa tutkimustani puheenvuoroksi ajankohtaiseen keskusteluun yhteiskunnasta, kasvatuksesta ja etiikasta. Nämä tekijät ovat aina kietoutuneet ja vaikuttaneet toisiinsa hyvin läheisesti. Kasvatuksen historiallisen kehityslinjan ja filosofisten ajatuskulkujen tunteminen on tärkeää myös tämän päivän kasvattajalle. Koulun nykyisen kasvatustilanteen arvioinnissa ja tulevaisuuden suunnan etsimisessä tarvitaan futurologisten visioiden lisäksi välttämättä myös historiallista näköalaa. Tämän näköalan luomiseen olen tutkimuksessani tähdännyt.

Koulun eettistä kasvatusta lähestyttiin historiallisen opetussuunnitelma-analyysin kautta. Tutkimusaineistona olivat kaikki tämän vuosisadan oppivelvollisuuskoulun opetussuunnitelmat vuodesta 1925 uusimpiin 1990-luvun opetussuunnitelmiin saakka (uusimmista opetussuunnitelmista harkinnanvarainen näyte). Lisäksi aineistoon otettiin mukaan muutamia opetussuunnitelmaan läheisesti rinnastettavia pedagogisia teoksia ja komiteanmietintöjä.

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, miten opetussuunnitelmien käsitys Suomen oppivelvollisuuskoulun eettisestä kasvatustehtävästä ja - vastuusta on muuttunut 1900-luvulla. Analyysissa keskityttiin erityisesti kasvatustavoitteiden taustalla olevien metaeettisten käsitysten ja kirjattujen kasvatustavoitteiden muuttumiseen. Lisäksi kartoitettiin - joskin melko pinnallisella tasolla - yhteiskunnallisen muutoksen ja opetussuunnitelman eettisen diskurssin välisiä yhteyksiä. Tutkimusote oli luonteeltaan filosofista ja kvalitatiivista historiallisen tekstin tulkintaa. Menetelmänä käytettiin laadullista sisällönanalyysia ja diskurssianalyysin sovelluksia. Eettisten kasvatustavoitteiden tarkasteluun sovellettiin 6-osaista luokitusrunkoa, jossa tavoitteet luokiteltiin niiden perusluonteen mukaisesti persoonallisiin, intersubjektiivisiin, yhteiskuntaeettisiin, luontoon liittyviin, metafysiisiin ja uskonnollisiin tavoitteisiin. Lisäksi opetussuunnitelmien keskinäisten erojen kuvaamiseksi rakennettiin koordinaatisto, jonka perusulottuvuuksina olivat eettinen objektivismi vs. eettinen relativismi sekä opettajan rooli arvojen siirtäjänä vs. oppilaan rooli arvojen valitsijana.

Tutkimuksen päätuloksena todettiin, että oppivelvollisuuskoulun eettisen kasvatuksen taustalla olevassa syvärakenteessa on tapahtunut 1900-luvun aikana merkittävä muutos. Tämä muutos koskee opetussuunnitelmien ontologista arvokäsitystä, eettisiä tavoitteita ja opettajan roolia kasvattajana. Koko vuosisataa ajatellen muutoksen tärkeänä murroskohtana nähtiin olevan kansakoulun opetussuunnitelma vuodelta 1952, jolloin eettisissä perusnäkemyksissä alettiin ratkaisevasti irtaantua uskonnollisista ja metafysisistä lähtökohdista. Tämän jälkeen eettiset arvot ja kasvatuksen päämäärät alettiin nähdä suhteellisina ja muuttuvina. Kasvatusajattelussa vahvistui pragmatistinen ja sosiaalinen käsitys etiikasta. Kasvatuksen päämäärään liittyvä ihmiskäsitys on muuttunut vuosisadan aikana uskonnollis-eettisestä sosiaalis-psykologiseen suuntaan. Yksilön merkitys arvoja valitsevana subjektina nousi erityisen voimakkaasti esille peruskoulun syntyvaiheessa (1970) ja on edelleen vahvistunut 1990-luvun koulukohtaisissa opetussuunnitelmissa. Tämä kehitys on vastaavasti pienentänyt opettajan kasvatuksellista roolia ja auktoriteettiasemaa eettisessä kasvatuksessa. Arvokäsityksen ja opettajan roolin välinen suhde onkin looginen: jos arvot ovat luonteeltaan suhteellisia, niiden objektiivinen välittäminen oppilaalle ei ole eettisesti legitimoitua. Eettisen kasvatuksen filosofisessa syvärakenteessa on tapahtunut 1900-luvulla merkittävä muutos: vuosisadan alussa lähtökohtana oli luomakunnan universaali arvotodellisuus ja vuosisadan päättyessä omia arvovalintoja tekevä yksilö ja hänen sosiaalinen yhteisönsä. Opetussuunnitelmien kasvatustavoitteista katoavat vuosisadan aikana (individualismin nousun mukana) itsekuriin, altruismiin ja yksilöityihin velvollisuuksiin liittyvät eettiset tavoitteet. Toisaalta globaaliin yhteiskuntaeettiseen ja ekologiseen vastuuseen sekä kriittiseen kansalaisuuteen liittyvät tavoitteet nousevat voimakkaammin esille vuosisadan loppupuolella.

Opetussuunnitelmien eettisiä kasvatustavoitteita on vaikea suhteuttaa perinteisiin eettisiin teorioihin. Näyttää kuitenkin siltä, että opetussuunnitelmiin kirjattu eettinen diskurssi kuuluu pääasiassa velvollisuusetiikan piiriin. Lisäksi erityisesti koulukohtaisissa opetussuunnitelmissa 90-luvulla kouluyhteisö on määrittänyt hyveellisen ihmisen ominaisuuksia sellaisella tavalla, joka muistuttaa hyve-eettistä traditiota. Opetussuunnitelman eettiset tavoitteet ilmaistaan usein persoonallisina ominaisuuksina, hyvän ihmisen ihanteina. Erityisesti uusimmissa opetussuunnitelmissa ne jäävät irralleen opettajan kasvatuksellisesta roolista ja kasvatustavoitteista.

Tutkimuksen luoma kokonaiskuva koulun eettisestä arvokasvatuksesta herättää tärkeitä periaatteellisia kysymyksiä. Ensinnäkin näyttää siltä, että uusimmissa opetussuunnitelmissa *opettajan kasvatukselliseen rooliin* ja asetettuihin kasvatustavoitteisiin sisältyy epäjohdonmukaisuutta. Koulukasvatukselle asetetaan hyviä eettisiä päämääriä ja toivotaan, että oppilaat omaksuvat koulussa tärkeitä arvoja elämäntätönsä ja käyttäytymisensä perustaksi. Toisaalta opetussuunnitelmissa välitetään tiukasti opettajan katsomuksellista vaikuttamista arvojen alueella, koska oppilas on itse arvojensa valitsija. Erityisen yllättävää on se, ettei opetussuunnitelmissa juuri lainkaan reflektoida oppilaan *ikä- ja kehitysvaiheen* vaikutusta eettisiin tavoitteisiin tai opettajan kasvatukselliseen rooliin. Oppilaan ikä vaihtelee oppivelvollisuuskoulussa 7 - 16 vuoteen! Tuona aikana tapahtuu oppilaan kehityksessä suuri muutos, jonka tulisi näkyä niin eettisissä tavoitteissa kuin opettajan kasvatuksellisessa roolissakin. Koulutulokkaalla on tuskin halua tai kykyä olla samalla tavalla omien eettisten arvojensa valitsija kuin peruskoulua päättävällä yläasteen oppilaalla. Tämä ero ei tule kuitenkaan juuri millään tavalla esille koulujen opetussuunnitelmista. Näyttää siltä, että opetussuunnitelmista on kadonnut käsitys kasvattajan aikuisuudesta ja auktoriteetista sanan myönteisessä mielessä - siinä mielessä kuin esimerkiksi Mikael Soininen sen vuosisadan alussa ymmärsi. Kehityopsykologinen tutkimus tukee selkeästi luontaiseen auktoriteettiin pohjautuvaa ohjaavaa kasvatusta, jossa aikuinen asettaa lapselle rajoja ja jossa lapseen kohdistuu odotuksia ja vaatimuksia. "Se on lapsikeskeistä, mutta ei lapsijohtoista kasvatusta" (Pulkinen 1996, 39). Mielestäni tämän tutkimuksen tulokset johtavatkin kysymään, tarvitseeko nykypäivän opettaja tervettä auktoriteettiasemaa kasvattajana, ja jos tarvitsee, miten sen tulisi oppilaan kehitysvaiheeseen suhteutettuna näkyä koulujen opetussuunnitelmissa.

Toinen huomionarvoinen kehityspiirre on se, että kasvatustavoitteiden painotus opetussuunnitelmissa siirtyy vuosisadan loppupuolella enemmän yhteiskuntaetiikkaan, jolloin oppilaalle *konkreettiset oman elämänpiirin eettiset kysymykset* jäävät taka-alalle. Oppilas ei enää opetussuunnitelmien valossa kohtaa henkilökohtaisella tasolla eettisiä kysymyksiä itsekurin, altruismin tai velvollisuuksien merkityksestä (tosin koulun arkitilanteissa näin todennäköisesti tapahtuu). Omaan elämänpiiriin kuuluvat kysymykset liittyvät usein käytännössä mm. läheisiin ihmissuhteisiin. Esimerkiksi sukupuolikäyttäytymistä tarkastellaan opetussuunnitelmissa eettisestä nä-

kökulmasta vuoteen 1970 (POPS) saakka, jonka jälkeen eettinen näkökulma katoaa. On syytä kysyä, millaista eettistä arvomaailmaa ja "koodia" peruskoulu välittää oppilaille seksuaalielämän ja perhekäsityksen suhteen? Nuori rakentaa todellisuuttaan sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ja entistä enemmän myös median välityksellä. Tässä kentässä muodostuvat myös moraaliset merkitykset, jotka ilmenevät oman elämismaailman tajunnallisina suhteina. Pyrkiikö koulu ohjaamaan nuorten tietoisuutta, moraalisia merkityssuhteita ja asenteita tiettyyn suuntaan vai ainoastaan heijastamaan yhteiskunnassa yleisesti vallitsevaa tilannetta? Onko koululla kansalaisen rooliin liittyviä arvoja ja normeja, joita sen sosiaalinen todellisuus välittää? Entä mitä ongelmia aiheutuu koulun ja kodin erilaisista arvolähtökohdista?

Kolmas esille nouseva kysymys koskee *ihanteita ja mielikuvia* eettisen ajattelun lähtökohtana. Vuosisadan alkupuolella koulun eettisessä arvokasvatuksessa pyrittiin tietoisesti tunnevoimaisten eettisten ihanteiden ja "siveellisen harrastuksen" aikaansaamiseen. Tavoitteena oli oppilas, joka ymmärsi eettisyyden merkityksen sekä oman että yhteisön elämän kannalta ja oli sisäisesti motivoitunut eettisten arvojen toteuttamiseen. Tämän perusnäkömyksen mukaan eettisyys ei tarkoittanut ainoastaan pelisääntöjen luomista omien tarpeiden tyydyttämiseksi, vaan siihen sisältyi altruistinen lähtökohta palvella joitakin arvokkaita - oman itsen ulkopuolella olevia - päämääriä. Juuri tähän kysymykseen puuttuu Charles Taylor kirjassaan *Autenttisuuden etiikka* (1995). Hän kantaa huolta siitä, että "ihmiset ovat menettäneet laajat näköalansa, koska kukin heistä keskittyy vain omaan yksilölliseen elämäänsä":

Ennen ihmiset näkivät kuuluvansa osina johonkin yläpuolelleen kohoavaan järjestykseen. -- Samalla kun perityt järjestelmät rajoittivat ihmisten elämää, ne kuitenkin myös antoivat merkitystä maailmalle ja yhteisöelämälle. -- Moderni vapaus saavutettiin murtautumalla irti vanhoista moraaliasetelmistä. Elämme maailmassa, jossa ihmisillä on oikeus valita oma elämäntapansa, päättää omista vakaumuksistaan --. Individualismin pimeä puoli on itsekeskeisyys, joka sekä latistaa että kaventaa elämäämme, köyhentää sen merkityssisältöä ja tekee meidät piittaamattomiksi muista ihmisistä ja yhteiskunnasta.

(Taylor 1995, 34 - 36.)

Nykyinen koulu on huomattavasti haasteellisemmassa tilanteessa kuin kansakoulu vuosisadan alkupuolella. Nuorisokulttuuri ja media luovat nuorille *ihanteita*, joiden rinnalla koulun eettiset arvopäämäärät saattavat tuntua latteilta. Arvot eivät siirry oppilaiden omaisuudeksi vain luennoimalla niistä. Arvojen omaksumiseen liittyy vahva tunneulottuvuus, ja sen vuoksi koulun tehtävänä olisi tuottaa oppilaille - Kari Turusen (1993) sanoin - "inhimillisesti arvokkaita kokemuksia". Maalaiskansakoulun opetussuunnitelmassa (1925) ja osin myöhemmissäkin opetussuunnitelmissa tähän pyrittiin tietoisesti. Näyttää siltä, että nykyisin koulujen opetussuunnitelmista puuttuu tunnevoimaan vetoava eettisen ihanteellisuuden aspekti, joka voisi sytyttää oppilaisiin omaa minää laajemmalle yltävän "siveellisen harrastuksen" ja altruistisen asenteen. Alberoni ja Veca (1990) korostavat moraalissa rationaalisuuden lisäksi *altruismin* keskeistä merkitystä. Altruismi on yhteiskunnassa jatkuvasti muodostuvaa spontaania innostusta, jota esiintyy eri muodoissa (esim. äidinrakkaus, sosiaalinen ja uskonnollinen solidaarisuus, isänmaanrakkaus, poliittinen aktiivisuus, universaali rakkaus). Se saa yksilön toimimaan toisen eduksi ja ylittämään omat rajansa. Mikään päättely tai filosofinen argumentointi ei voi herättää tällaista voimaa. Moraali syntyy, kun järki ottaa altruistisen yllykkeen, kantaa sitä ja suuntaa sen hyvään tarkoitukseen. (Alberoni & Veca 1990, 5.) Koulun eettisen kasvatuksen haaste onkin, pystytäänkö oppilaille tarjoamaan ihmillisesti arvokkaita kokemuksia ja sytyttämään heissä altruistista innostusta toimia eettisesti arvokkaiden päämäärien hyväksi.

Tutkimuksen tematiikkaan liittyy lisäksi läheisesti yhteiskunnallinen ulottuvuus. Monet nykyiset yhteiskunnalliset ongelmat ovat perusluonteeltaan eettisiä. Oppivelvollisuuskoulun eettinen arvokasvatus on pohjimmaltaan yhteiskunnallista ja poliittista toimintaa. Sen vuoksi opetussuunnitelmien laadinnassa tulisi tutkia tarkemmin yleisen yhteiskunta- ja koulutuspolitiikan sekä koulukasvatuksen välisiä yhteyksiä. Nyt ne näyttävät olevan liiaksi irrallaan. Itse asiassa monet yhteiskuntapoliittiset toimenpiteet sotivat käytännössä koulun eettistä arvokasvatusta vastaan, sen sijaan että ne tukisivat sitä. Koulu ei saa muulta yhteiskunnalta riittävästi tukea eettisille päämäärilleen. Oppivelvollisuuskoulu tavoittaa kuitenkin koko sukupolven ja vaikuttaa sen elämäntapomuksellisiin perusnäkemuksiin yhdeksän vuoden ajan. Tätä vaikutusmahdollisuutta ei yhteiskunnan saisi jättää käyttämättä. Yhteiskunnan päättäjät tarvitsevat selkeämpää sosiaalipedagogisista näkemystä eli näkemystä siitä,



miten kasvatus voi palvella yhteiskunnan eettisten ongelmien ratkaisemista ja paremman yhteiskunnan rakentamista. Tämä on näköala, jossa yhteiskuntapolitiikan ja koulun eettisen arvokasvatuksen tulisi löytää yhteinen vaikuttamisen intressi.

## 6.2 Tutkimuksen luotettavuudesta

Lopuksi on vielä syytä arvioida tehdyn tutkimuksen luotettavuutta. "Luotettavuudessa on kyse ennen kaikkea epäluuloisen tiedeyhteisön (esim. opinnäytetöiden tarkastajat) vakuuttamisesta erilaisin tutkimustekstissä näkyvin merkein ja kielellisin toimenpitein" (Eskola & Suoranta 1996, 165). Tämän työn luotettavuutta on arvioitava historiallisen, teoreettis-filosofisen ja laadullisen tutkimuksen näkökulmista.

Historiallisessa tutkimuksessa on perinteisesti pidetty keskeisenä luotettavuuden lähtökohtana primäärilähteitä ja niiden autenttisuutta (esim. Cohen & Manion 1994, 50 - 52). Tässä tutkimuksessa lähdekritiikki ei nouse ongelmaksi, koska tutkimus nojautuu johdonmukaisesti alkuperäislähteisiin. Tutkimuksessa on lähdetty siitä historiallisen tutkimuksen periaatteesta, että "menneisyyden tosiseikat eivät koskaan ole irrallisia, vaan aina kuuluvat jäsenenä erilaatuisiin laajempiin kokonaisuuksiin" (Renvall 1983, 69). Sen vuoksi eri opetussuunnitelmavaiheet on sijoitettu oman aikansa yhteiskuntahistorialliseen kontekstiin. Tutkimuksen tavoitteena ei ole kuitenkaan ollut varsinaisesti historiallinen rekonstruktio, perinteinen historiallinen tutkimus, vaan enemmänkin rationaalinen rekonstruktio, jossa historiallisten opetussuunnitelmien eettistä diskurssia on tarkasteltu ajankohtaista eettistä keskustelua vasten. Luotettavuuden kannalta kriittiseksi tekijäksi nouseekin opetussuunnitelmateksteistä tehtyjen tulkintojen pätevyys.

Mäkelän (1990, 42 - 46) mukaan perinteisesti (kvantitatiivisesti) ymmärrettyinä validiteetti ja reliabiliteetti eivät sovellu kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuuden perusteiksi. Mäkelä on itse esittänyt aineistotyyppistä riippumatta seuraavat seikat tärkeiksi arvioinnin kohteiksi:

- aineiston merkittävyys ja yhteiskunnallinen tai kulttuurinen paikka,
- aineiston riittävyys,
- aineiston kattavuus,
- analyysin arvioitavuus ja toistettavuus. (Mäkelä 1990, 47 - 48.)

Oppivelvollisuuskoulun opetussuunnitelmat ovat "mallikansalaisuutta kuvaavina dokumentteina" (vrt. Rinne 1987) kulttuurisesti arvokasta aineistoa, jonka tutkimus on nähty jo aikaisemmin tärkeäksi. Aineisto on katsottava myös määrältään riittäväksi, joskin yksittäisiin opetussuunnitelmiin on sisältynyt vaihteleva määrä nimenomaan eettiseen kasvatukseen liittyvää aineistoa. Kuntakohtaisista (1980-luku) ja koulukohtaisista (1990-luku) opetussuunnitelmista kerättiin harkinnanvarainen näyte, jolloin kaikki opetussuunnitelmiin sisältyneet näkökohdat tai opetussuunnitelmien keskinäiset erot eivät ole voineet tulla esille. Tässä mielessä niistä tehdyt tulokset eivät ole varauksetta yleistettävissä. On todennäköistä, että kuntien ja koulujen opetussuunnitelmista voitaisiin toisenlaisella tutkimusotteella löytää laadullisia eroja, joita ei tässä saatu esille. Toisaalta myös näistä opetussuunnitelmista tehtyjen yleistysten ja johtopäätösten luotettavuutta voidaan perustella sillä, että paikkakunnat ja koulut edustivat alueellisesti varsin laajaa otosta ja että opetussuunnitelmien analyysissa selvästi saavutettiin ns. saturaatiopiste (esim. Eskola & Suoranta 1996, 35; Mäkelä 1990, 52), jossa uudet tutkitut opetussuunnitelmat eivät enää tuoneet eettiseen diskurssiin uusia piirteitä. Toisaalta kvalitatiivisessa tutkimuksessa ei edes pyritä tilastollisiin yleistyksiin, vaan "kuvaamaan jotakin tapahtumaa, ymmärtämään tiettyä toimintaa tai antamaan teoreettisesti mielekäs tulkinta jostakin ilmiöstä" (Eskola & Suoranta 1996, 34).

Tämän tutkimuksen yksi kriittinen kohta on analyysin kattavuus. "Analyysin kattavuus tarkoittaa sitä, että tutkija ei perusta tulkintojaan satunnaisiin poimintoihin" (Mäkelä 1990, 53). Myös Suutarinen (1992, 248) näkee joidenkin irrallisten pedagogisten yksityiskohtien lainaamisen ja käyttöönoton epäluotettavana selityserustana laajemman historiallisen suuntauksen kuvaamiselle. Tämä vaara on pidetty koko tutkimuksen ajan mielessä ja sen vuoksi tehdyt päätelmät ja yleistykset erityisesti arvokoordinaatistolla on pyritty suhteuttamaan koko opetussuunnitelmasta hahmotettavaan yleiskuvaan. Eettisten kasvatustavoitteiden luokitusrunko tulkintakehyksenä puolestaan vähentää tulkintojen sattumanvaraisuutta ja tuo eri opetussuunnitelmien vertailtavuuteen yhdenmukaisuutta ja luotettavuutta. Luokitusrunko toimi muilta osin hyvin, mutta intersubjektiivisten ja yhteiskuntaeettisten tavoitteiden joukossa oli muutama sellainen tavoite, jonka olisi voinut yhtä loogisesti sijoittaa kumpaankin kategoriaan (esim. oikeudenmukaisuus). Tällaisissa rajatapauksissa tavoite tulkittiin yhteiskuntaeettisenä.

Tutkimuksessa on lisäksi käytetty paljon suoria sitaatteja, koska on haluttu antaa lukijalle mahdollisuus seurata ja tarkistaa tehtyjen päätelmien luotettavuutta. Kuten Varto (1992, 104) toteaa, "laadullisessa tutkimuksessa itse tutkimus on koko ajan arvioinnin alla". Analyysin arvioitavuudella Mäkelä (1990, 53) tarkoittaa sitä, että lukija kykenee seuraamaan tutkijan päättelyä ja että hänelle annetaan riittävät edellytykset hyväksyä tulkinnat tai riitauttaa ne. Tässä mielessä lukijalla on oikeus asettua aineistosta tehtyjen päätelmien ulkopuoliseksi tuomariksi ja tutkimuksen luotettavuuden arvioijaksi.

Tutkimuksen aineisto kerättiin suhteellisen pitkältä aikaväliltä, lähes sadan vuoden ajalta. Tästä seuraa, että opetussuunnitelmien kieli on luonnollisesti muuttunut historiallisen kehityksen mukana (vrt. siveellinen - eettinen). Periaatteessa historiallisen aineiston vanhentunut kieli voi johtaa kontekstistaan irrotettuna myös väriin tulkintoihin ja johtopäätöksiin. Olen pyrkinyt varomaan tätä perehtymällä huolellisesti opetussuunnitelman semanttiseen kokonaisuuteen ja pohtimalla käsitteiden sisältöä niiden omassa merkitysyhteydessään ennen kuin olen siirtänyt ne yleiseen tarkasteluun.

Tutkimuksen heikoimmin käsitelty alue on yhteiskunnallisen muutoksen heijastuminen opetussuunnitelmiin. Tämän yhteyden käsittely jäi hyvin pinnallisen pohdiskelun tasolle ja olisi vaatinut huomattavasti syvempää tutkimusotetta kuin mihin tässä yllettiin.

Eräs tutkimuksen luotettavuuden ulkoinen arviointikeino on verrata tuloksia aikaisempiin tutkimuksiin. Kaikki alkupuolella referoidut tutkimukset ovat tuloksiltaan samansuuntaisia tämän tutkimuksen kanssa. Tässä saatuja tuloksia on perusteltua verrata erityisesti Rinteen (1984) opetussuunnitelmatutkimukseen, joka käsitti vuodet 1925 - 1970. Vaikka Rinne tarkasteli opetussuunnitelmia yleisemmällä tasolla ja lyhyemmällä aikavälillä, hänen tutkimuksensa luoma kokonaiskuva tukee hyvin tässä saatuja tuloksia. Tämä tutkimus vahvistaa Rinteen opetussuunnitelmien koodiluonnehdinnan moraaliseksi koodiksi (1881 - 1945), kansalaisyhteiskunnalliseksi koodiksi (1945 - 1970) ja individualistiseksi koodiksi (1970 - ). Moraalikoodiin liittyy mielestäni kuitenkin (Rinteen tulkintaa selvemmin) samalla uskonnollinen koodi. Tämän hetkistä opetussuunnitelmakoodia voisi luonnehtia eettisestä näkökulmasta sellaiseksi, jossa

eettinen yksilöllisyys ja maailmankansalaisuus ovat samanaikaisesti esillä. Myös Tähtisen (1992) tutkimuksessaan saama tulos, jonka mukaan pikkulasten kasvatuksessa psykologinen moraliteetti ja suuntaus vahvistui voimakkaasti 1950-luvulta alkaen, näyttää olevan tämän tutkimuksen perusteella yleistettävissä myös koulukasvatukseen. Tässä päädyttiin siihen, että 1900-luvulla koulun kasvatusajattelussa lisääntyy voimakkaasti yksilöllisyyden ja yksilön hyvän merkitys. Rinteen (1984) ja Simolan (1995) tutkimukset tukevat tätä käsitystä.

Tässä tutkimuksessa on pystytty luomaan aikaisempaa tarkempi ja koko vuosisadan ajalle ulottuva kokonaiskuva oppivelvollisuuskoulun eettisestä diskurssista. Tutkimus on jäsentänyt metaeettisen syvärakenteen muutosta, opettajan kasvatuksellisen roolin muutosta ja koulukasvatuksen eettisten tavoitteiden muutosta 1900-luvulla. Tutkimuksen tuloksia voidaan hyödyntää koulujen opetussuunnitelmatyössä, kasvatuksellisissa arvokeskusteluissa ja opettajankoulutuksessa.

Yhteiskunnallinen kehitys ennakoi sitä, että eettisten kysymysten tarkastelu tulevaisuudessa jatkuu. Individualismiin nojaava kasvatuskäsitys voi johtaa ennen pitkää yhteisöllisyyden ja yksilöllisyyden tasapainon etsimiseen. Postmodernin yhteiskunnan sosiaaliset ongelmat, sukupolvien erilaistuva käsitys perusarvoista ja hyvistä käytöstavoista sekä monikulttuurisuuden aiheuttamat yhteiskunnalliset haasteet vievät tulevaisuudessa etsimään moniarvoisen elämänmuodon eettisiä rajoja. Lisäksi eettistä näkemystä edellyttävät myös ympäristöongelmat ja teknologian huima kehitys. Kaikki nämä kysymykset liittyvät aivan oleellisesti kasvatukseen.

Tämän tutkimuksen tulokset virittävät uusia tutkimusaiheita eri suuntiin: Miten eettinen arvokasvatus on filosofisesti ja käytännöllisesti mahdollista postmodernissa yhteiskunnassa? Miten eettiset kasvatustavoitteet toteutuvat koulun sosiaalisessa arjessa ja opettajan pedagogisessa toiminnassa? Entä tyytyykö koulu olemaan vain kulttuurissa olevien arvojen heijastaja vai voiko se aktiivisesti vaikuttaa eettisen arvokasvatuksen avulla yhteiskunnalliseen todellisuuteen? Nämä kysymykset liittyvät suunnitteilla olevan jatkotutkimuksen tematiikkaan, jossa pyrin tarkastelemaan syvemmin koulun ja yhteiskunnan välistä suhdetta.

**Viipyminen 1900-luvun opetussuunnitelmien parissa on mielestäni muistuttanut taas kerran vanhasta totuudesta: kasvatuksen peruskysymykset ovat historiallisesti ajattomia. Kaikki vanha ei välttämättä ole aikansa elänyttä. Postmodernilla 2000 -luvun kasvatusyhteisöllä saattaisi hyvinkin olla opittavaa kasvatuksen historiasta - vaikkapa siitä, miten Mikael Soininen sata vuotta sitten pohdiskeli kasvattajan roolia eettisessä arvokasvatuksessa. Historiallisen kehityksen näkökulma voi auttaa ymmärtämään ja arvioimaan paremmin nykyisen koulukasvatuksemme tilaa.**

**Tässä mielessä uuden vuosisadan opetussuunnitelmia laadittaessa ei tule katsoa pelkästään tulevaisuuteen. Yhtä tärkeää on etsiä historiallisia horisontteja, joista käsin voimme selkeämmin ymmärtää yhteiskunnallista muutosta, ihmisen olemusta ja kasvatuksen eettistä ydintä.**

# LÄHTEET

## 1 PAINAMATTOMAT LÄHTEET

Alasuutari, P. 1995. Kvalitatiiviset tutkimusmenetelmät -kurssi Jyväskylän palvelu-alojen ammattikorkeakoulussa keväällä 1995.

Kansakoululaitoksen opetussuunnitelmakomitean pöytäkirjat I-IV. Coll 215.32.  
Mikael Soinisen arkisto. Helsingin yliopiston kirjasto.

## 2 KOMITEANMIETINNÖT JA OPETUSSUUNNITELMAT

(luettelo kronologisessa ja kuntakohtaisessa järjestyksessä siten, että koulujen opetussuunnitelmat on merkitty ao. kunnan jälkeen)

Suunnitelmia Suomen kansakoulujen oppi- ja lukukirjoja varten. Komiteanmietintö 1899:10.

Alkuopetuksen järjestämisestä maaseudulla. Komiteanmietintö 1906:9a.

Oppivelvollisuuskomitean mietintö. Komiteanmietintö 1907:12a.

Seminaarikomitean mietintö. Komiteanmietintö 1922:3.

Maalaiskansakoulun opetussuunnitelma. Komiteanmietintö 1925:14.

Salo, A. 1935/1937. Alakansakoulun opetussuunnitelma. 2.painos. Helsinki: Otava.

Kansakoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö I. Komiteanmietintö 1946:10.  
Helsinki.

Kansakoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö II. Komiteanmietintö 1952:3.

Maalaiskansakoulun jatko-opetuskomitean mietintö. Komiteanmietintö 1954:12.

Vuoden 1963 opetussuunnitelmakomitean osamietintö III. Kansakoulun yhdeksännen luokan opetussuunnitelma. Komiteanmietintö 1966:A11. Helsinki.

Peruskoulukomitean I osamietintö. Komiteanmietintö 1965:A7. Helsinki.

Koulunuudistustoimikunnan mietintö. Komiteanmietintö 1966:A12. Helsinki.

Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö I 1970. Opetussuunnitelman perusteet. Komiteanmietintö 1970:A4. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö II 1970.

Oppiaineiden opetussuunnitelmat. Komiteanmietintö 1970: A5. Helsinki.

**Opetussuunnitelman laatimista koskevat ohjeet 1986. Helsinki: Suomen kunnallisliitto.**

**Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985. Helsinki: Kouluhallitus.**

**Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994. Helsinki: Opetushallitus.**

**Alajärven kaupungin peruskoulun yleisopetuksen opetussuunnitelma 1986.**

**Luoma-ahon ala-asteen opetussuunnitelma 1995.**

**Yläasteen opetussuunnitelma 1995.**

**Asikkalan kunnan peruskoulun yleisopetuksen opetussuunnitelma 1986.**

**Vesivehmaan ala-asteen opetussuunnitelma 1995.**

**Viitailan ala-asteen opetussuunnitelma 1995.**

**Äinä-Vähimaan ala-asteen opetussuunnitelma 1995.**

**Kurhilan ala-asteen opetussuunnitelma 1995.**

**Yläasteen opetussuunnitelma 1995.**

**Espoon kaupungin suomenkielisten peruskoulujen opetussuunnitelma 1990.**

**Auroran ala-asteen opetussuunnitelma 1995.**

**Kirkkojärven ala-asteen opetussuunnitelma 1996.**

**Helsingin kaupungin peruskoulujen opetussuunnitelma 1987.**

**Suomenkieliset peruskoulut.**

**Alppilan ala-asteen opetussuunnitelma 1994.**

**Kulosaaren ala-asteen opetussuunnitelma 1995.**

**Eläintarhan ala-asteen opetussuunnitelma 1994.**

**Espoonlahden yläasteen opetussuunnitelma 1996.**

**Suutarilan ala-asteen opetussuunnitelma 1995.**

**Joensuun kaupungin peruskoulun kuntakohtainen opetussuunnitelma 1994.**

**Hukanhaudan ala-asteen opetussuunnitelma 1995.**

**Karsikon yläasteen opetussuunnitelma 1996.**

**Keskustan yläasteen opetussuunnitelma 1996.**

**Mutalan ala-asteen opetussuunnitelma 1995.**

**Niinivaaran ala-asteen opetussuunnitelma 1995.**

**Niinivaaran yläasteen opetussuunnitelma 1996.**

**Noljakan ala-asteen opetussuunnitelma 1995.**

**Joutsan kunnan peruskoulun yleisopetuksen opetussuunnitelma 1987.**

**Kirkonkylän ala-asteen opetussuunnitelma 1996.**

**Joutsan-Luhangan yläasteen opetussuunnitelma 1996.**

- Jyväskylän kaupungin peruskoulun yleisopetuksen opetussuunnitelma 1987.**  
Cygnaeuksen ala-asteen opetussuunnitelma 1995.  
Halssilan ala-asteen opetussuunnitelma 1994.  
Huhtasuon ala-asteen opetussuunnitelma 1995.  
Kilpisen yläasteen opetussuunnitelma 1994.  
Kuokkalan yläasteen opetussuunnitelma 1995.
- Kangasalan kunnan peruskoulun yleisopetuksen opetussuunnitelma 1986.**  
Huutijärven ala-asteen opetussuunnitelma 1995.  
Kautialan ala-asteen opetussuunnitelma 1995.  
Pikkolan yläasteen opetussuunnitelma 1995.
- Kannonkosken kunnan peruskoulun yleisopetuksen opetussuunnitelma 1986.**  
Kirkonkylän ala-asteen opetussuunnitelma 1995.  
Yläasteen opetussuunnitelma 1995.
- Kokkolan kaupungin suomenkieliseen koululaitokseen kuuluvan peruskoulun opetussuunnitelma 1986.**  
Halkokarin ja Rytimäen ala-asteiden opetussuunnitelma 1995.  
Hakalehdon yläasteen opetussuunnitelma 1995.
- Kuopion kaupungin peruskoulun yleisopetuksen opetussuunnitelma 1986.**  
Hiltulanlahden ala-asteen opetussuunnitelma 1995.  
Männistön ala-asteen opetussuunnitelma 1995.  
Minna Canthin yläasteen opetussuunnitelma 1996.  
Riistaveden yläasteen opetussuunnitelma 1995.
- Kuusamon kunnan peruskoulun yleisopetuksen opetussuunnitelma 1986.**  
Peruskoulun yleisopetuksen opetussuunnitelma 1995.  
Kirkkokedon ala-asteen opetussuunnitelma 1995.  
Torangin yläasteen opetussuunnitelma 1995.
- Lehtimäen kunnan peruskoulun yleisopetuksen opetussuunnitelma 1986.**  
Taimelan ala-asteen opetussuunnitelma 1995.  
Yläasteen opetussuunnitelma 1995.
- Nilsiän kunnan peruskoulun yleisopetuksen opetussuunnitelma 1986.**
- Nilsiän kunnan peruskoulun kuntakohtainen opetussuunnitelma 1995.**  
Konttimäen ala-asteen opetussuunnitelma 1995.  
Yläasteen opetussuunnitelma 1995.



**Oriveden kaupungin peruskoulun yleisopetuksen opetussuunnitelma 1986.**

**Hirsilän ala-asteen opetussuunnitelma 1995.**

**Holman ala-asteen opetussuunnitelma 1995.**

**Karpin ala-asteen opetussuunnitelma 1995.**

**Onnistaipaleen ala-asteen opetussuunnitelma 1995.**

**Yläasteen opetussuunnitelma 1995.**

**Outokummun kaupungin peruskoulun yleisopetuksen opetussuunnitelma 1987.**

**Harmaasalon ala-asteen opetussuunnitelma 1995.**

**Keskustan ala-asteen opetussuunnitelma 1995.**

**Kummun yläasteen opetussuunnitelma 1995.**

**Törisevän ala-asteen opetussuunnitelma 1995.**

**Pyhäjärven kaupungin peruskoulun yleisopetuksen opetussuunnitelma 1986.**

**Pyhäjärven kaupungin peruskoulun yleisopetuksen opetussuunnitelma 1994.**

**Emolahden ala-asteen opetussuunnitelma 1995.**

**Ikosen ala-asteen opetussuunnitelma 1995.**

**Rannankylän ala-asteen opetussuunnitelma 1995.**

**Yläasteen opetussuunnitelma 1997.**

**Rautalammin kunnan peruskoulun yleisopetuksen opetussuunnitelma 1986.**

**Rautalammin kunnan (kuntakohtainen) ala-asteen opetussuunnitelma 1995.**

**Keskustan yläasteen opetussuunnitelma 1995.**

**Rautavaaran kunnan peruskoulun opetussuunnitelma 1986.**

**Kirkonkylän ala-asteen opetussuunnitelma 1995.**

**Yläasteen opetussuunnitelma 1995.**

**Toivakan kunnan peruskoulun yleisopetuksen opetussuunnitelma 1986.**

**Kankaisten ala-asteen opetussuunnitelma 1995.**

**Kirkonkylän ala-asteen opetussuunnitelma 1995.**

**Viisarimäen ala-asteen opetussuunnitelma 1995.**

**Toivaka-Leivonmäen yläasteen opetussuunnitelma 1995.**

**Valkealan kunnan kuntakohtainen opetussuunnitelma 1995.**

**Lappakosken ala-asteen opetussuunnitelma 1995.**

**Oikeuskasvatuksen runkosuunnitelma peruskoulun ala-astetta varten 1989.**

**Opetusministeriön oikeuskasvatustyöryhmä. Helsinki: Opetusministeriö.**

### 3 MUUT LÄHTEET (PEDAGOGISET TEKSTIT)

Hollo, J. 1918. Mielikuvitus ja sen kasvattaminen. Osa II. Porvoo: WSOY.

Hollo, J. 1927. Kasvatuksen teoria. Porvoo: WSOY.

Koskenniemi, M. 1944/1946. Kansakoulun opetusoppi. 2. painos. Helsinki: Otava.

Salonen, A. 1926. Alakansakoulun opetusoppi. Osa I. Yleiset opetusopilliset suunta-  
viivat. Helsinki: Otava.

Soininen, M. 1923a. Opetusoppi I. 3.p. Helsinki: Otava. (Alkuperäispainos 1901)

Soininen, M. 1923b. Opetusoppi II. 3.p. Helsinki: Otava. (Alkuperäispainos 1906)

Soininen, M. 1908. Yleinen kasvatusoppi. 3.p. Helsinki: Otava. (Aik. painokset  
nimellä Kasvatusopillisia luennoita 1895 ja Yleinen kasvatusoppi 1900)

### 4 KIRJALLISUUS

Aaltola, J. & Patoluoto, I. (toim.) 1982. Arvo. Jyväskylän yliopiston filosofian  
laitoksen julkaisuja 16.

Aaltola, J. 1989. Merkitys opettamisen ja oppimisen näkökulmasta Wittgensteinin  
myöhäisfilosofian ja pragmatismien valossa. Jyväskylä studies in education,  
psychology and social research, 69.

Ahonen, S. 1995. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen,  
E. Syrjäläinen & S. Saari Laadullisen tutkimuksen työtapoja. 2. painos.  
Helsinki: Kirjayhtymä, 113 - 160.

Airaksinen, T., Elo, P., Helkama, K. & Wahlström, B. 1993. Hyvän opetus. Arvot,  
arvokeskustelu ja eettinen kasvatus koulussa. Helsinki: Painatuskeskus.

Alasuutari, P. 1990. Pyyntivälineet syynissä. Tiede & edistys 15 (4), 327 - 328.

Alasuutari, P. 1993. Laadullinen tutkimus. Tampere: Vastapaino.

Alberoni, F. & Veca, S. 1990. Hyvä ja paha. Suom. Kimmo Rentola. Helsinki:  
Otava.

Antikainen, A. 1993. Kasvatus, koulutus ja yhteiskunta. Porvoo: WSOY.

Atjonen, P. 1985. Kunnan opetussuunnitelma koulun toiminnassa. Osaraportti 1.  
Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 33/1985.

- Atjonen, P. 1993. Kunnan opetussuunnitelma koulun hallinnollisen ja pedagogisen kehittämisen kohteena ja välineenä. Oulun yliopisto. Acta Universitatis Ouluensis series E 11.
- Audi, R. (toim.) 1995. The Cambridge dictionary of philosophy. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bauman, Z. 1995. Postmodern Ethics. 2. painos. Oxford: Blackwell.
- Bauman, Z. 1996. Postmodernin lumo. Suom. Jyrki Vainonen. Tampere: Vastapaino.
- Beauchamp, G.A. 1981. Curriculum theory. 4. painos. Itasca: Peacock.
- Bellah, R.N., Madsen, R., Sullivan, W.M., Swidler, A. & Tipton, S.M. 1985. Habits of the heart: Individualism and commitment in American life. Berkeley, CA: University of California Press.
- Berger, P. & Luckmann, T. 1966/1994. Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen. Tiedonsosiologinen tutkielma. Suom. Vesa Raiskila. Helsinki: Gaudeamus.
- Billig, M. 1991. Ideology and opinions - Studies in rhetorical psychology. London: SAGE.
- Blackledge, D. & Hunt, B. 1985. Sociological interpretations of education. London: Croom Helm.
- Bottery, M. 1992. The ethics of educational management. London: Cassell.
- Bottery, M. 1990. The morality of the school. The theory and practice of values in education. London: Cassell.
- Brennan, W. 1985. Curriculum for special needs. Milton Keynes: Open University Press.
- Brown, L. 1985. Justice, morality and education. Houndmills: Macmillan.
- Bruhn, K. 1968. 1900-luvun pedagogisia virtauksia. Helsinki: Otava.
- Carr, D. 1991. Educating the Virtues. An essay on the philosophical psychology of moral development and education. London: Routledge.
- Cohen, L. & Manion, L. 1980/1994. Research methods in education. 4. painos. London: Routledge.
- Coleman, J. C. (toim.) 1992. The school years. Current issues in the socialization of young people. 2. painos. London: Routledge.
- Colnerud, G. 1995. Etik och praktik i läraryrket. En empirisk studie av lärares yrkesetiska konflikter i grundskolan. Stockholm: HLS Förlag.

- Davis, N. 1995. Contemporary deontology. Teoksessa P. Singer (toim.)  
A Companion to Ethics. Oxford: Blackwell, 205 - 218.
- Denzin, N. & Lincoln, Y. (toim.) 1994. Handbook of Qualitative Research. Thousand  
Oaks: Sage Publications.
- Ehrnrooth, J. 1990. Intuitio ja analyysi. Teoksessa K. Mäkelä (toim.) Kvalitatiivisen  
aineiston analyysi. Helsinki: Gaudeamus, 30-41.
- Englund, T. 1986. Curriculum as a political problem. Changing educational concep-  
tions, with special reference to citizenship education. Uppsala studies in edu-  
cation 25. Acta universitatis Upsaliensis. Uppsala: Studentlitteratur.
- Eskola, J., Mäkelä, J. & Suoranta, J. (toim.) 1995. Ihmistieteiden 1990-luvun meto-  
dologiaa etsimässä. Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja C 8.
- Eskola, J. 1995. Diskurssianalyysi - uusi paradigma? Teoksessa J. Eskola, J. Mäkelä  
& J. Suoranta (toim.) 1995. Ihmistieteiden 1990-luvun metodologiaa etsimäs-  
sä. Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja C 8, 287 - 294.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1996. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Lapin yliopis-  
ton kasvatustieteellisiä julkaisuja C 13.
- Gardner, P. 1993. Ethical Absolutism and Education. Teoksessa A. Phillips Griffiths  
(toim.) Ethics. Royal Institute of Philosophy Supplement: 35. Cambridge:  
University Press, 77 - 94.
- Guba, E. 1990. The alternative paradigm dialog. Teoksessa E. Guba (toim.) The  
paradigm dialog. Newbury Park, CA: Sage, 17 - 30.
- Guba, E. & Lincoln, Y. 1994. Competing paradigms in qualitative research. Teok-  
sessa N. Denzin & Y. Lincoln (toim.) Handbook of qualitative research.  
London: Sage, 105 - 117.
- Habermas, J. 1987. Järki ja kommunikaatio. Helsinki: Gaudeamus.
- Halila, A. 1949. Suomen kansakoululaitoksen historia. Osa III. Porvoo: WSOY.
- Halila, A. 1950. Suomen kansakoululaitoksen historia. Osa IV. Porvoo: WSOY.
- Hallamaa, J. 1996. Hyvän ihmisen hyvä elämä. Teoksessa P. Pitkänen (toim.)  
Kasvatuksen etiikka. Helsinki: Edita, 38 - 49.
- Hare, R.M. 1989. Essays in ethical theory. Oxford: Clarendon.
- Harre, R. & Krausz, M. 1996. Varieties of relativism. Oxford: Blackwell.
- Harris, C.E. 1992. Applying moral theories. Belmont: Wadsworth Publishing  
Company.
- Harva, U. 1978. Hyvä ja paha. Praktisen etiikan ongelmia. Helsinki: Otava.

- Hautamäki, A. 1996. Individualismi on humanismia. Teoksessa A. Hautamäki, E. Lagerspetz, J. Sihvola, J. Siltala & J. Tarkki Yksilö modernin murroksessa. Helsinki: Gaudeamus, 13 - 44.
- Heikkinen, H. T. L. 1996. Perinteisellä tyylillä vai vapaalla? Kohti reflektiivistä dialogia opetusharjoittelussa toimintatutkimuksen avulla. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Lisensiaatintyö.
- Heller, A. 1988. General ethics. Oxford: Blackwell.
- Hirsjärvi, S. 1982. Ihmiskäsitys kasvatustieteessä. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitoksen julkaisu B 1/1982.
- Hirsjärvi, S. & Huttunen, J. 1992. Johdatus kasvatustieteeseen. Porvoo: WSOY.
- Hirsjärvi, S. 1992. Kasvatuksen arvoperusta ja päämäärät. Teoksessa S. Hirsjärvi & J. Huttunen Johdatus kasvatustieteeseen. Porvoo: WSOY, 45 - 56.
- Hirsjärvi, S. 1985. Johdatus kasvatustieteeseen. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Hirsjärvi, S. 1997. Tutkimusprosessi: Metodologiset ja teoreettiset lähtökohdat. Teoksessa S. Hirsjärvi, P. Remes & P. Sajavaara Tutki ja kirjoita. Helsinki: Kirjayhtymä, 117 - 168.
- Hoikkala, T. 1990. Teun A. van Dijkn diskurssianalyysi. Teoksessa K. Mäkelä (toim.) Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki: Gaudeamus, 142 - 161.
- Holmes, R. L. 1992. Basic Moral Philosophy. Belmont: Wadsworth Publishing Company.
- Howe, K. & Miramontes, O. 1992. The ethics and Special Education. New York: Teachers College Press.
- Hämäläinen, J. & Niemelä, P. 1993. Sosiaalialan etiikka. Porvoo: WSOY.
- Häyry, H. & M. 1995. Arvot ja niiden arviointi. Teoksessa P. Elo & H. Simola (toim.) arvot, hyveet ja tieto. Helsinki: Painatuskeskus, 30 - 47.
- Iisalo, T. 1983. Kasvatustieteellisen tutkimuksen kehitys. Kasvatus 14 (1), 26 - 30.
- Iisalo, T. 1984. Suomen oppikoulun opetussuunnitelma vuosina 1890 - 1920. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja A:100.
- Iisalo, T. 1989. Kouluopetuksen vaiheita keskiajan katedraaliskouluista nykyisiin kouluihin. Helsinki: Otava.
- Jeronen, E., Kaikkonen, M. & Räsänen, R. 1994. Ympäristökasvatus opettajan työn eettisenä haasteena. Julkaisussa M. Käpylä & R. Wahlström (toim.) Ympäristökasvatuksen menetelmäopas. Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutus-

- keskuksen tutkimuksia ja selvityksiä 17, 1 - 9.
- Jokinen, A. & Juhila, K. & Suoninen, E. 1993. Diskurssianalyysin aakkoset. Tampere: Vastapaino.
- Kangasniemi, E. 1985. Opetussuunnitelma - opetuksen suunnittelun suunnitelma. Teoksessa E. Kangasniemi (toim.) Opetussuunnitelma ja sen toimeenpano. Koulutustutkimuksen päivät Jyväskylän yliopistossa 27.-28.3.1985. Osajulkaisu II. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen selosteita ja tiedotteita nro 268, 1 - 17.
- Kari, J. 1991. Kasvatus- ja opetustavoitteet. Teoksessa J. Kari (toim.) Didaktiikka ja opetussuunnittelu. Porvoo: WSOY, 59 - 92.
- Kari, J. (toim.) 1991. Didaktiikka ja opetussuunnittelu. Porvoo: WSOY.
- Kay, W. 1970. Moral Development. London: George Allen and Unwin.
- Koskinen, L. 1995. Mikä on oikein. Etiikan käsikirja. Helsinki: Lasten Keskus.
- Kosunen, T. 1994. Luokanopettaja kirjoitetun opetussuunnitelman käyttäjänä ja kehittäjänä. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja nro 20.
- Kuhn, T. 1962. The structure of scientific revolutions. Chicago: University of Chicago Press.
- Kuikka, M. 1992. Suomalaisen koulutuksen vaiheet. Helsinki: Otava.
- Kusch, M. 1989. Kysymys ja hermeneutiikka. Minerva 1, 23 - 47.
- Kutnick, P. 1992. Moral development. Teoksessa J. C. Coleman (toim.) The school years. Current issues in the socialization of young people. London: Routledge, 24 - 55.
- Kymlicka, W. 1995. The social contract tradition. Teoksessa P. Singer (toim.) A companion to ethics. Oxford: Blackwell, 186 - 196.
- Lagerspetz, E. 1996. Vapaus, yksilöllisyys ja yhteiskunta. Teoksessa A. Hautamäki, E. Lagerspetz, J. Sihvola, J. Siltala & J. Tarkki Yksilö modernin murroksessa. Helsinki: Gaudeamus, 45 - 62.
- Lahdes, E. 1975. Peruskoulun opetusoppi. 5. painos. Helsinki: Otava.
- Lahdes, E. 1991. Didaktiikan suuntausten moninaisuus. Teoksessa J. Kari (toim.) Didaktiikka ja opetussuunnittelu. Porvoo: WSOY, 11 - 15.
- Larmore, C. 1996. The morals of modernity. Cambridge: University Press.
- Lawton, D. 1975. Class, culture and the curriculum. London: Routledge & Keagan Paul.
- Lehtonen, M. 1996. Merkitysten maailma. Tampere: Vastapaino.

- Lindqvist, M., Aro, S. & Ikonen, R-L. (toim.) 1978. Medisiinisen etiikan peruskysymyksiä. 2. korjattu painos. Tampereen yliopiston kansanterveystieteen julkaisuja M 41.
- Lindqvist, M. 1978. Etiikka ja yhteiskunta. Teoksessa M. Lindqvist, S. Aro & R-L. Ikonen (toim.) Medisiinisen etiikan peruskysymyksiä. 2. korjattu painos. Tampereen yliopiston kansanterveystieteen julkaisuja M 41, 57 - 77.
- Lindqvist, M. 1985. Ammattina ihminen. Helsinki: Otava.
- Lucas, J. R. 1993. Responsibility. Oxford: Clarendon Press.
- MacIntyre, A. 1966/1991. A short history of ethics. London: Routledge.
- MacIntyre, A. 1981/1985. After virtue. A study in moral theory. 2. uud.painos. London: Duckworth.
- Malinen, P. 1977. Opetussuunnitelman laatiminen peruskoulua ja keskiasteen kouluja varten. Jyväskylä: Gummerus.
- Malinen, P. & Kansanen, P. 1987. Opetussuunnitelman tutkimukselliset kehykset. Opetussuunnitelma aikakautensa sosiaalisten ehtojen raamittamana skenaariona. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 48.
- Malinen, P. 1992. Opetussuunnitelmat koulutyössä. Helsinki: VAPK-kustannus.
- Marton, F. 1988. Phenomenography: A Research Approach to Investigating Different Understandings of Reality. Teoksessa R. Sherman & R. Webb (toim) Qualitative Research in Education: Focus and Methods. London: The Falmer Press, 141 - 161.
- McClellan, J.E. 1976. Philosophy of Education. New Jersey: Prentice-Hall.
- Moore, T.W. 1982. Philosophy of Education. London: Routledge.
- Mäkelä, K. 1990. Kvalitatiivisen analyysin arviointiperusteet. Teoksessa K. Mäkelä (toim.) 1990. Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki: Gaudeamus.
- Männistö, M. 1982. Arvosubjektivismi ja arvorelativismi. Teoksessa J. Aaltola & I. Patoluoto (toim.) Arvo. Jyväskylän yliopiston filosofian laitoksen julkaisuja 16, 56 - 62.
- Nelson, W. 1991. Morality. What's in it for me? A historical introduction to ethics. Boulder: Westview Press.
- Niemelä, P. 1993. Moraali- ja sosiaalteoreettiset lähtökohdat. Teoksessa J. Hämäläinen & P. Niemelä Sosiaalialan etiikka. Porvoo: WSOY, 10 - 35.
- Niiniluoto, I. 1984. Tiede, filosofia ja maailmankatsomus. Helsinki: Otava.

- Nikkanen, P. & Lyytinen H. 1996. *Oppiva koulu ja itsearviointi*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Nurmi, K.E. 1986. *Johdatus kasvatuksen filosofisiin ja historiallisiin perusteisiin*. 3. painos. Helsinki: Yliopistopaino.
- Nurmi, V. 1974. *Maamme koulutusjärjestelmä*. 2. painos. Porvoo: WSOY.
- Nurmi, V. 1989. *Kansakoulusta peruskouluun*. Porvoo: WSOY.
- Palonen, K. 1988. *Tekstistä politiikkaan*. Tampere: Vastapaino.
- Peltonen, A. 1979. *Koulunuudistuksen ihmiskäsitys ja eettiset periaatteet*. *Maamme koulunuudistusta vuosina 1956 - 1975 koskevien komiteanmietintöjen käsitys ihmisestä ja eettisistä periaatteista*. Helsinki: Suomalaisen teologisen kirjallisuusseuran julkaisuja 113.
- Pettit, P. 1995. *Consequentialism*. Teoksessa P. Singer (toim.) *A Companion to Ethics*. Oxford: Blackwell, 230 - 240.
- Pietilä, V. 1976. *Sisällön erittely*. 2. painos. Helsinki: Gaudeamus.
- Pitkänen, P. (toim.) 1996. *Kasvatuksen etiikka*. Helsinki: Edita.
- Pulkkinen, L. (toim.) 1996. *Lapsesta aikuiseksi*. Jyväskylä: Atena Kustannus.
- Puolimatka, T. 1995. *Kasvatus ja filosofia*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Pursiainen, T. 1995. *Omantunnon aika*. *Nousukauden etiikka ja vastuullinen yhteiskunta*. Helsinki: Kirjapaja.
- Päivänsalo, P. 1971. *Kasvatuksen tutkimuksen historia Suomessa vuoteen 1970*. Helsinki: Ylioppilastuki ry.
- Rawls, J. 1971/1972. *A Theory of Justice*. Oxford: Oxford University Press.
- Rawls, J. 1993. *Political liberalism*. Columbia: Columbia University Press.
- Renvall, P. 1983. *Nykyajan historian tutkimus*. 2. painos. Porvoo: WSOY.
- Rescher, N. 1976. *Arvot ja niiden rooli käyttäytymisen tutkimuksessa*. Teoksessa R. Tuomela & I. Patoluoto (toim.) *Yhteiskuntatieteiden filosofiset perusteet*. Osa II. Helsinki: Gaudeamus, 209 - 241.
- Rinne, R. 1984. *Suomen oppivelvollisuuskoulun opetussuunnitelman muutokset vuosina 1916 - 1970*. *Opetussuunnitelman intentioiden ja lähtökohtien teoreettis-historiallinen tarkastelu*. Turun yliopiston julkaisuja, sarja C, osa 44.
- Rinne, R. 1987. *Onko opetussuunnitelma ideologiaa? Opetussuunnitelma aikakautensa sosiaalisten ehtojen raamittamana skenaariona*. Teoksessa P. Malinen & P. Kansanen (toim.) *Opetussuunnitelman tutkimukselli-*



set kehukset. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 48, 95 - 128.

- Rinne, R. 1988. Kasvatustieteen tiedetradition vaikutus olemassa olevaan tutkimuskäytäntöön. Teoksessa K. Immonen (toim.) Tieteen historia - tieteen kritiikki. Turun yliopisto. Historian laitos. Julkaisuja n:o 19, 119 - 139.
- Rose, J. 1984. The case of Peter Pan or the impossibility of children's fiction. Hong Kong: Macmillan.
- Räikkä, J., Kotkavirta, J. & Sajama, S. 1995. Hyvä ammattilainen. Johdatus ammattietiikkaan. Helsinki: Painatuskeskus.
- Räsänen, R. 1993a. Eettinen kasvatus opettajankoulutuksessa. Osa 1: Peruskäsitteitä ja filosofisia lähtökohtia. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 88.
- Osa 2: Moraalipsykologisia lähtökohtia ja oppimisen psykologian asettamia haasteita. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 89.
- Räsänen, R. 1993b. Osa 3: Etiikan opetuksen oikeutus ja keskeisiä eettisen kasvatuksen koulukuntia. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 90.
- Räsänen, R. 1993. Opettajan etiikkaa etsimässä. Acta Universitatis Ouluensis series E 12. Oulun opettajankoulutuslaitos. Oulun yliopisto.
- Sajama, S. 1995. Mitä ammattilainen arvostaa? Teoksessa J. Räikkä, J. Kotkavirta & S. Sajama Hyvä ammattilainen. Helsinki: Painatuskeskus, 45 - 59.
- Salonen, A. 1934. Alakansakoulun opetusoppi. Osa II. Kotiseutuopetus. 2. painos. Helsinki: Otava.
- Sherman, R. & Webb, R. (toim) 1988. Qualitative Research in Education: Focus and Methods. London: The Falmer Press.
- Shipman, M. D. 1976. The sociology of the school. London: Longman.
- Sihvola, J. 1994. Hyvän elämän politiikka. Näkökulmia Aristoteleen poliittiseen filosofiaan. Helsinki: Tutkijaliitto.
- Sihvola, J. 1996. Yksilö, yhteisö ja hyvä elämä. Aristotelismi ja suomalainen arvokeskustelu. Teoksessa A. Hautamäki, E. Lagerspetz, J. Sihvola, J. Siltala & J. Tarkki Yksilö modernin murroksessa. Helsinki: Gaudeamus, 63 - 116.
- Siljander, P. & Karjalainen, A. 1993. Kvalitatiivisen aineistoanalyysin sitoumuksista. Teoksessa S. Anttonen & R. Raivola (toim.) Kasvatus ja koulutus muuttuvassa yhteiskunnassa. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan

- opetusmonisteita ja selosteita 51, 84 - 101.
- Siljander, P. 1995. Teksti ja todellisuus - laadullisten aineistojen tulkinnan edellytyksistä. Teoksessa J. Eskola, J. Mäkelä & J. Suoranta (toim.) Ihmistieteiden 1990-luvun metodologiaa etsimässä. Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja C 8, 111 - 129.
- Simola, H. 1995. Paljon vartijat. Suomalainen kansanopettaja valtiollisessa kouludis-  
kurssissa 1860-luvulta 1990-luvulle. Helsingin yliopiston opettajankoulutus-  
laitos, tutkimuksia 137.
- Singer, P. (toim.) 1995. A Companion to Ethics. Oxford: Blackwell.
- Smith, M. 1995. Realism. Teoksessa P. Singer (toim.) A companion to ethics.  
Oxford: Blackwell, 399 - 410.
- Starratt, R. J. 1994. Building an ethical school. Practical response to the moral crisis  
in schools. London: The Falmer Press.
- Straughan, R. 1988. Can we teach children to be good? Basic issues in moral,  
personal and social education. Philadelphia: Open University Press.
- Suutarinen, S. 1992. Herbartilainen pedagoginen uudistus Suomen kansakoulussa  
vuosisadan alussa (1900 - 1935). Jyväskylä Studies in Education,  
Psychology and Social Research, 90.
- Suoranta, J. 1995. Tekstit, murrokset ja muutos. Acta Universitatis Lapponiensis 10.
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1994. Laadullisen tutki-  
muksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Takala, A. 1974. Uuden sukupolven vaihtoehdot. Jyväskylä: Gummerus.
- Takala, A. 1997. Ihmiseksi kasvaminen. 2. painos. Jyväskylä: Gummerus.
- Taylor, C. 1995. Autenttisuuden etiikka. Suom. Timo Soukola. Helsinki:  
Gaudeamus.
- Teräväinen, J. 1982. Johdatus filosofiaan. Saarijärvi: Kirjapaja.
- Tillich, P. 1983. Muuttuvan maailman moraalit. Suom. Pauli Annala. Helsinki:  
Kirjapaja.
- Turunen, K. 1993. Arvojen todellisuus. Johdatus arvokasvatukseen. Jyväskylä:  
Atena.
- Tähtinen, J. 1992. Miten kasvattaa pikkulapsia. Kasvatustieteiden ja -suuntaus-  
ten lähtökohtien muutoksia Suomessa 1850 - 1989 suomenkielisten kasvatus-  
ja hoito-oppaiden sekä aikakauslehdistön ilmaisemana. Turun yliopiston kas-  
vatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja A:157.

- Törmä, S. 1996. Kasvun mahdollisuus. Kasvuprosessin ja kasvatuksen eettisten perusteiden tarkastelua George Herbert Meadin ja John Deweyn avulla. Acta Universitatis Tamperensis, ser A, vol. 496.**
- Törmä, S. 1997. Postmoderni maailma ja kasvu eettiseksi subjektiksi. Kasvatus 28 (3), 211 - 220.**
- van Dijk, T. 1980. Macrostructures. An interdisciplinary study of global structures in discourse, interaction and cognition. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.**
- Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä.**
- Weber, M. 1980. Protestanttinen etiikka ja kapitalismin henki. Porvoo: WSOY.**
- Venkula, J. & Rautevaara, A. 1993. Arvot ja nuorten arvopohdinta. Helsinki: Yliopistopaino.**
- White, J. 1990. Education and the good life. Beyond the national curriculum. London: Kogan page.**
- Vienola, V. 1986. Eettinen kasvatusta päivähoitossa. Helsinki: Kirjayhtymä.**
- Wilenius, R. 1975. Kasvatuksen ehdot. Jyväskylä: Gummerus.**
- Wilenius, R. 1982. Ihminen ja sivistys. Jyväskylä: Gummerus.**
- Wilson, J. 1990. A new introduction to moral education. London: Cassell.**
- Wong, D. 1995. Relativism. Teoksessa P. Singer (toim.) A companion to ethics. Oxford: Blackwell, 442 - 450.**
- Yrjönsuuri, M. 1996. Hyvän olemus. Johdatus etiikkaan. Helsinki: Kirjapaja.**

# LIITE

Kunnat (21), joiden kuntakohtaisista (1985 -) ja koulukohtaisista (1994 -) opetussuunnitelmista kerättiin harkinnanvarainen näyte.

