
Pauli Arola

Muuttuva yhteiskunta tarvitsee uuden koulun

*Peruskoulun opetussuunnitelmakomitea 1970 ja
yhteiskunnan muuttuminen*

Peruskoulua hahmotellaan

Yhtenäistä koulujärjestelmää oli pohdittu jo 1900-luvun alkuvuosina. Ajatuksen parissa työskenteli 1940-luvulla pääjohtaja Yrjö Ruudun johtama komitea, joka esitti siirtymistä yhtenäiskoulujärjestelmään. Koulujärjestelmäkomitean pohdinnat, jotka eivät tuolloin toteutuneet, olivat lähtökohtana myöhemmälle peruskoulun kehittelytyölle.¹

Yhteiskunnan muuttuessa ja koulutustarpeen kasvaessa yhtenäiskoulu tuli uudelleen ajankohtaiseksi. Pääjohtaja R.H. Oittisen kouluohjelmakomitean työn pohjalta eduskunta kehotti 1963 syksyllä hallitusta kiireesti tutkimaan, miten yhtenäiseen koulujärjestelmään voisi siirtyä. R.H. Oittisen peruskoulukomitean mietinnön pohjalta hallitus teki vuonna 1967 ehdotuksen laiksi koulujärjestelmän perusteista. Professori L. Arvi P. Poijärven koulunuudistustoimikunta sai vuoden 1965 lopussa tehtäväksi laatia peruskoulun pedagogisen perusselvityksen. Toimikunta arvioi, että uudistuksen lähtökohdat olivat sosiaalisia ja hallinnollisia. Peruskouluun opetusta oli määrä differentioida opetuksellisin keinoin.²

Hallituksessa ja eduskunnassa oltiin tällä kerralla yksimielisiä koulunuudistuksen toteuttamisesta. Tilanne oli 1940-lukuun verrattuna muuttunut ja yhteiskunnan kokonaisuutos oli otettava

huomioon. Yhteiskunta oli teollistunut, sen väestö- ja elinkeinorakenne olivat muuttuneet teollisuus- ja palveluvaltaisiksi. Väestöä oli siirtynyt asutuskeskuksiin. Taloudellinen kasvu oli johtanut maan bruttokansantuotteen nousuun ja väestön vaurastumiseen. Oppikoulujen määrä oli kasvanut suurten ikäluokkien etsiytyessä parempien koulutusmahdollisuuksien pariin. Suomi oli kokenut nopean väestö- ja elinkeinorakenteen muutoksen. Tärkein murroskausi ajoittuu peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietinnön kirjoittamisaikaan.³

Vaikka yhtenäiskoulua ymmärrettiin laajemmissa piireissä kuin 1940-luvulla, oltiin eri mieltä siitä, määräytyisikö uusi koulu ja samalla uusi opetussuunnitelma aikaisemman kansakoulun vai oppikoulun ehtojen mukaisesti ja olisiko uuden koulun kehittämisessä keskeinen asema kansakoulunopettajilla vai oppikoulunopettajilla. Uudistushanke tuotti suuren määrän lausuntoja ja kannanottoja, joiden esittäjinä kansakoulunopettajat saivat suuremman vaikutusvallan kuin oppikoulunopettajat. Osittain tämä johtui siitä, että kansakoulu oli perinteisesti käytännöllisempi ja toiminnallisempi kuin keskikoulu. Tämän takia se muodosti käyttökelpoisemman perustan koko ikäluokkaa varten suunnitellulle peruskoululle. Oppikoulun opettajat joutuivat alusta lähtien puolustuskannalle. He asettivat tavoitteekseen torjua oppikoulun muuttamisen ja halusivat säilyttää sen opettajien edut ennallaan.⁴

Ristiriidoista huolimatta yhtenäiskoulua ruvettiin toteuttamaan. Hanke edellytti lainmuutosta, opetussuunnitelmakomitean asettamista ja koulujärjestelmän muuttamista asteittain yhtenäiskouluksi. Muutos jäi eräiltä osin ihanteeksi, kun uudesta peruskoulusta tuli valtakunnallisesti keskitetty järjestelmä. Uudistus kesti kuusikymmenluvun lopusta 1970-luvun puoleen väliin. Edellä kuvatun pitkän valmistelutyön pohjalta vuonna 1966 asetettu Urho Somerkiven johtama peruskoulun opetussuunnitelmakomitea sai melko kiireisesti tehtäväkseen laatia opetussuunnitelman uutta peruskoulua varten. Lopulta vuonna 1970 valmistunut mietintö oli ristiriitaisten näkemysten pohjalta luotu kompromissi.⁵

Peruskoulun tulosta kirjoitettiin paljon jo sen suunnitteluvaiheessa. Tämän artikkelin näkökulmaa sivuavat Aimo Peltosen (1979) koulunuudistuksen ihmiskäsitystä, Risto Rinteen (1984) opetussuunnitelmien muuttumista ja Antti Lappalaisen (1985) peruskoulun opetussuunnitelman syntymistä sekä Osmo Kivisen (1988) koulutuksen järjestelmäkehitystä tarkastelleet väitöskirjat. Lappalaisen tutkimus on näistä keskeisin.⁶

Artikkelissa tarkastellaan tapaa, jolla vuoden 1970 peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö hahmotteli yhteiskunnan muuttumista, sen tulevaisuutta ja muutoksen asettamia haasteita opetussuunnitelmalle. Tarkastelun kohteena ovat mietinnössä esitetyt tulkinnat, mutta artikkeli ei suppeutensa takia keskity itse komitean työskentelyyn tai sen taustana olleisiin näkemyksiin. Siinä ei myöskään tutkita mietinnön vastaanottoa eikä sen toteuttamista.

Tiedot ja ajattelun taidot eheän persoonallisuuden rakentajina

Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean työn keskeiset tehtävät olivat oppivelvollisuuskoulun laajentaminen yhdeksänvuotiseksi, kansakoulun, kansalaiskoulun ja keskikoulun yhdistäminen uudeksi kokonaisuudeksi sekä opetussuunnitelman yleisen osan että sen ainekohtaisen osan laatiminen.

Komitea pyrki kuulemaan erilaisia intressiryhmiä. Jo kasvatustavoitteiden asettamisessa oli etsittävä kompromissia ristiriitaisten tavoitteiden keskellä:

”Oppivelvollisuuskoulu on selvästi yhteiskunnallinen instituutio, jonka toiminnan tavoitteita harkittaessa joudutaan ottamaan huomioon suuri määrä erilaisia seikkoja. Mutta vaikka tässä näkökulman avartamisessa mahdollisimman laajaksi ja erilaisten seikkojen keskinäisessä tasapainottamisessa onnistuttaisiin kuinka hyvin tahansa, kirjoitetun opetussuunnitelman tavoitteiden asettelua tuskin koskaan saata-

neen sillä tavalla yleispäteväksi, että kaikki yhteiskuntapiirit, kaikki opettajat, oppilaat ja vanhemmat voisivat siihen varauksettomasti yhtyä. Komitean tavoitteiden asettelun pohjana ovat laissa erittäin yleisluontoisesti ilmoitetut koulun kasvatuspäämäärät, mutta niitä on tässä mietinnössä pyritty täsmentämään ja esittämään perusteellisemmin. Koulua ei voida suunnitella vain yhteiskunnan tämänhetkisten tarpeiden varaan, vaan on otettava huomioon tulevaisuus. Tällöin on vaikeutena se, ettei ole kovinkaan suurta yksimielisyyttä siitä yhteiskunnasta, johon meidän tulisi pyrkiä, tai jollainen meillä tulee olemaan esimerkiksi vuoteen 2000 mennessä.”⁷

Myös oppilaiden omat tavoitteet oli otettava huomioon. Komitean mietinnön mukaan kasvatustavoitteiden asettaminen oli arvostusongelma, joka perustui oppilaiden edellytyksiin, yhteiskuntaan, kulttuuriin ja omaksuttavaksi suositeltuun oppiaineeseen. Tavoitteita asetettaessa oli otettava huomioon yksilön ja yhteiskunnan suhde, perinteiseen kulttuuriin perehtyminen ja toisaalta sen edelleen kehittäminen.⁸

Vaikka koulu oli ulkoiselta organisaatioltaan yhtenäinen, sen sisältä oli vaikea löytää yhtenäisiä pedagogisia näkemyksiä. Tämä seikka ilmeni jo tavassa, jolla komitean mietinnön yleinen osa ja ainekohtainen osa suhteutui toisiinsa.⁹ Yleinen osa oli kirjoitettu yhtenäiseksi, ja se hahmotteli peruskoulun opetuksen yleiset linjat. Ainekohtaista osaa varten valtioneuvosto asetti ainekohtaisia työryhmiä, jotka työskentelivät jokseenkin itsenäisesti. Tästä seurasi, että ainekohtaiset opetussuunnitelmat saattoivat olla keskenään tai opetussuunnitelmakomitean mietinnön yleisen osan kanssa ristiriidassa. Hyviä esimerkkejä tästä ovat evankelis-luterilaisen ja ortodoksisen uskonnon opetussuunnitelmat, jotka poikkeavat paljon toisistaan.¹⁰

Peruskoulun opetussuunnitelmakomitealle oppilas oli toiminnan subjekti. Koulun piti tarjota yleistavoitteidensa rajoissa aineksia ja virikkeitä oppilaan persoonallisuuden tasapainoiselle kehitymiselle. Siksi opetussuunnitelma asetti lähtökohdaksi ihmi-

sen biologian huomioon ottamisen ja laati kasvatuksen tiedolliset, eettiset ja sosiaaliset tavoitteet sekä uskontokasvatuksen, esteettisen kasvatuksen ja käden työtä ja käytännön taitoja kehittävän kasvatuksen tavoitteet. Kokoavina tavoitteina olivat oppilaiden persoonallisuuden eheyttäminen ja mielenterveyden edistäminen.

Suurin osa peruskoulun opetussuunnitelman asettamista tavoitteista oli tiedollisia, eettisiä ja sosiaalisia. Oppilaan oli määrä kehittyä oman isänmaansa ja koko ihmiskunnan vastuunalaiseksi jäseneksi. Hän perehtyi olemassa olevaan kulttuuriin, mutta samalla pidettiin välttämättömänä, että hän halusi myös kehittää sivistysperintöä edelleen.¹¹

Koulun välittämä tieto perustui ennen kaikkea tieteelliseen tutkimukseen. Tiedolle oli ominaista nopea uusiutuminen, vanheneminen ja tietopääoman nopea kasvaminen. Siksi komitean tiedonkäsitys ei ollut staattinen ja absoluuttinen vaan muuttuva ja suhteellinen. Tiedon nopea uusiutuminen pakotti kiinnittämään huomiota tiedon formaaleihin ominaisuuksiin, joita pidettiin pysyvämpinä kuin varsinaista faktatietoa. Siksi koulussa oli opittava hankkimaan jatkuvasti uutta tietoa ja ajoittain jäsentämään sitä uusien käsitteiden ja lainmukaisuuksien avulla uudelleen. Oppilaiden ajattelua oli pyrittävä kohottamaan entistä formaalimmalle tasolle. Siksi koulun piti opettaa abstraktien käsitteiden muodostamista, osoittaa yhteyksiä eri tiedonalojen kesken, opettaa kriittisiä ajattelun taitoja eikä tarjota lopullista mieleen painettavaa totuutta. Ihminen ei toiminut enää yhtä paljon muistinsa varassa kuin aikaisemmin.¹²

Komitean arvion mukaan tieto oli osa yhteiskunnan toimintoja eikä sitä voinut eristää elämässä eikä koulussakaan omaksi erilliseksi alueekseen. Olennaista oli, miten paljon voimavaroja haluttiin käyttää tiedonhankintaan ja mitä eettisiä päämääriä tiedolla haluttiin palvella. Tiedolla ei ollut enää arvoa sinänsä, vaan se oli väline, jonka arvo määräytyi sen ajankohtaisuuden tai käyttökelpoisuuden perusteella, vaikka pelkkiä hyötynäkökohtia ei ajateltukaan.¹³

Oppilaan rooliksi komitea ajatteli omakohtaista tiedonhankintaa ja luovaa ajattelua: Koulun tuli entistä enemmän kiinnittää huomiota

ongelmien havaitsemiseen ja jäsentämiseen, tiedonhankintamenetelmien opettamiseen, tiedon käsittelyyn ja sen kriittiseen arviointiin. Peruskoulussa piti oppia aktiivisia työskentelyasenteita, käsitteenmuodostustapoja ja ongelmanratkaisutaitoja.¹⁴

Opetustapahtumaa komitea hahmotti aikansa viestintätutkimuksen käsittein, mikä kertoo että yhteiskunta oli joukkotiedotuksen laajenemisen takia muuttunut. Tiedonvälityksen tasapuolisuus ja objektiivisuus olivat opetussuunnitelmassa tärkeitä tavoitteita. Koulun tuli luoda ilmapiiri, jossa oppilaat tottuivat tuomaan ilmi perustellut mielipiteensä ja kannanottonsa ja jossa he tottuivat käymään asiallista keskustelua kiistanalaisistakin kysymyksistä. Mielipiteiden ilmaisuvapauden rajoittaminen ei kehittänyt tasapuolisuutta ja objektiivisuutta. Peruskoulussa piti pyrkiä siihen, että yhteiskunta muuttuisi demokraattisemmaksi ja inhimillisemmäksi. Tiedonvälitys oli siis sananvapauden ja demokratian palveluksessa.¹⁵

Komitean mukaan oppilaan piti kyetä orientoitumaan luontoon, tekniikkaan, taiteisiin, sosiaaliseen ympäristöön ja maailmankatsomuksiin. Opetussuunnitelman oli otettava huomioon kaikki ne tiedonalat, jotka ovat maailmankuvan hahmottamisen kannalta tärkeitä. Kuitenkin opetussuunnitelma osoitti, että painopiste oli siirtynyt luonnontieteisiin.¹⁶

Kansalaisuuden eettinen perusta on kansainvälinen

Opetussuunnitelmakomitean mielestä ihmistä ohjasivat tiedot, taidot ja asenteet. Sivistyspääomalla oli välineellistä arvoa erilaisen tavoitteiden toteuttamisessa sekä kulttuurin ja yhteiskunnan kehittämisessä. Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean yhteiskunta oli suomalainen yhteiskunta ja sen valtio kansallisvaltio. Opetussuunnitelman uusi piirre oli kuitenkin globaali näkökulma: opetussuunnitelmakomitea oli kiinnostunut koko ihmiskunnan kohdalosta.

Oppilaan toiminta ja valinnat olivat komitean mielestä peräisin

osittain hänen taustastaan, osittain kulttuuriympäristöstä, jonka kanssa hän on vuorovaikutuksessa. Sen mielestä yhteiskunnan jäsenenä eläminen oli ennen kaikkea eettinen kysymys. Opetussuunnitelman edustama etiikka ei perustunut mihinkään poliittiseen ideologiaan tai uskonnolliseen näkemykseen, vaan sopimukseen, joista ihmiset saattoivat olla jokseenkin yksimielisiä. Tällaisia olivat Yhdistyneiden Kansakuntien ihmisoikeuksien julistuksen periaatteet.¹⁷

Yhdistyneiden Kansakuntien yleismaailmallisen julistuksen 26. artiklan mukaan ”opetuksen on pyrittävä ihmishengen täyteen kehittämiseen sekä ihmisoikeuksien ja perusvapauksien kunnioittamisen vahvistamiseen. Sen on edistettävä ymmärtämystä, suvaitsevaisuutta ja ystävyyttä kaikkien kansakuntien ja kaikkien rotujen ja uskontoryhmien kesken sekä Yhdistyneitten Kansakuntien toimintaa rauhan ylläpitämiseksi”. Pelkän lainkuuliaisuuden sijasta opetussuunnitelmassa korostettiin yhteisön vastuuta siitä, millaisia normeja se halusi pitää voimassa. Oppilaiden panos oli muuttunut aikaisempaa aktiivisemmaksi. Avainasemassa olivat ihmisoikeudet, jotka saattoivat toteutua kansainvälisen järjestyksen puitteissa. Koulun tuli ohjata oppilaat havaitsemaan, että jokaisella ihmisellä on ihmisarvo.¹⁸

Sosiaalisten sääntöjen olemassaolo piti kyetä perustelemaan järkiperaisesti. Toisaalta opetussuunnitelmassa on joitakin perinteisempiä painotuksia, kun oppilaiden toivottavina luonteenominaisuuksina haluttiin pitää ystävällisyyttä ja auttavaisuutta toisia ihmisiä kohtaan sekä oikeudenmukaisuutta ja totuudellisuutta. Opetussuunnitelmakomitean mietinnön mukaan oppilaat oli perehdytettävä eettisen kasvatuksen peruskäsitteisiin velvollisuus, vastuu ja omatunto sekä tehdä selväksi niiden yhteydet yhteiselämän ehtoihin. Opetussuunnitelman yleinen osa ei kuitenkaan tässä noudattanut yhteistä näkemystä, vaikka vaadittiin koko koulua pyrkimään yhteisiin eettisiin tavoitteisiin. Niitä ei voinut jättää yksittäisen oppiaineen tai opettajan vastuulle.¹⁹

Opetuksen näkökulman piti olla kansainvälinen: sen piti alkaa

koululuokasta ja laajeta koko ihmiskuntaan: Edellä kuvatut piirteet olivat verrattain uusia. Kuitenkin kansakuntaa korostava ajattelu tuli esiin, kun oppilaat piti kasvattaa tietoisiksi kuulumisestaan kansaan, johon heitä yhdisti äidinkieli. Nationalismi oli siis asettunut muuttuneissa oloissa uusiin yhteyksiin. Opetussuunnitelma ei kuitenkaan liittynyt enää maalaisyhteiskuntaan kuten aikaisemmat kansakoulun opetussuunnitelmat.²⁰

Peruskoulun opetussuunnitelmakomitea pyrki välttämään kaikkea, mikä voisi tehdä komitean mietinnön poliittisten eturyhmien ja ideologioiden kiistakapulaksi. Kasvatusta ei kytketty esimerkiksi yhteiskuntaluokkiin, mikä kuitenkin oli yksi opetussuunnitelman kirjoittamisajan mahdollinen näkökulma. Opetussuunnitelman liitteenä olleessa joukkotiedotuskasvatuksen opetussuunnitelmassa luokkakantainen näkökulma kätkeytyy itse opetussuunnitelmaan. Sen sijaan mietintö todisti kristillisen arvopohjan osittaisesta murenemisestä. Komitean mietintö ei kuitenkaan perustunut yhtenäiseen yhteiskuntakäsitykseen yhtenäisestä kasvatuskäsitelmästä puhumattakaan

Mitä muuttuvan yhteiskunnan jäsenen piti osata?

Komitean mielestä opetuksen keskeinen tehtävä oli antaa oppilaille tietoa yhteiskunnan rakenteesta ja toiminnasta, valmentaa heitä vastuuseen työntekijöinä, kansalaisina ja perheenjäseninä, ja antaa heille näissä tehtävissä tarpeellisia tietoja ja taitoja. Yhteiskunnan instituutioiden osalta (talous, politiikka, sosiaaliturva, kasvatustieteet, perhe, oikeus, uskonto ja maanpuolustus) tuli antaa käsitys siitä, millä tavoin ne ovat kehittyneet, mikä merkitys niillä oli yhteiskunnassa ja millä tavoin niiden keskinäinen vuorovaikutus tapahtui.

Instituutiot olivat välineitä yhteiskunnallisten päämäärien saavuttamiseksi. Siksi koulunkin piti opettaa punnitsemaan erilaisia ratkaisuja ja eettisiä ongelmia, koskivatpa ne esimerkiksi vallankäyttöä, perhettä, seksuaalista käyttäytymistä, omaisuutta, joukko-

tiedotusta tai liikennettä. Ongelmien ratkaisemisessa piti oppia käyttämään hyväksi tutkimustietoa. Koulun oli opetettava oppilaita elämään ristiriitojen keskellä ja löytämään niille rakentavia. Tämän piti alkaa jo peruskoulun kahdella ensimmäisellä luokalla koulun arkisissa tilanteissa ja uskonnon sekä ympäristöopin opetuksessa. Samaa koski myös liikunnan ”reilun pelin” opettaminen.²¹

Kasvattaminen demokratiaan esitettiin erityisen painokkaasti:

” Koululuokan ja kouluyhteisön puitteissa tulisi opettaa 'demokratian pelisääntöjen aakkosia', ja oppilaiden tulisi varttuessaan saada yhä enemmän osallistua koulun säännöistä päättämiseen. Kouluyhteisön tulisi voimistaa oppilaissa sisäistä kontrollia ja asteittaista riippumattomuutta ulkoisten auktoriteettien kontrollista. Koska koulun omalla sosiaalisella organisaatiolla on tiettyjä vaikutuksia oppilaiden sosiaaliin ja eettiseen kehitykseen, tulisi koulun sosiaalista organisaatiota kehittää kiinnittäen huomiota mm. vallanjaon ja kommunikaation ongelmiin ja periaatteisiin, joille opettajien ja oppilaiden vuorovaikutus rakentuu.”

Tapakasvatusta pidettiin tärkeänä, mutta siinäkin oli syytä karttaa epädemokraattisia piirteitä. Suhteessa normeihin ihmisiä oli kohdeltava yhdenvertaisina. Myös kansalaistoimintaan osallistuminen edellytti sääntöjen ja kansainvälisten sopimusten tuntemista, niiden kunnioittamista ja perehtymistä kansainvälisten järjestöjen toimintaan.²²

Yhteistoiminta oli koulussa toteutettava suvaitsevuu den hengessä. Komitea piti oppilaita kouluyhteisön vastuunalaisina jäseninä, joiden vaikuttamismahdollisuuksia olivat oppilaiden itsehallinto, ”luokkahallitukset”, oppilasneuvostot, oppilaskunnat ja koulu neuvostot. Niiden kautta oppilaat voivat osallistua koulun sisäiseen hallintoon. Näin koulusta tuli demokraattinen yhteisö, jossa oppilail la oli opinto-ohjelmastaan todellista päätösvaltaa. Kouluun haluttiin luoda vastuuntunnon ja itsekurin sävyttämä vapauden ilmapiiri ja voimakas yhteenkuuluvuuden tunne. Koulun johtajakaan

ei ollut ensisijaisesti enää rankaisija, vaan tinkimätön oppilaiden oikeusturvan suojelija ja oppilaskunnan toiminnan tukija.²³

Peruskoulun opetussuunnitelmakomitea teki myös ehdotuksen, miten opetus pitäisi järjestää. Tämä oli sen ehdotus peruskoulun integroiduksi opetussuunnitelmaksi. Suunnitelman mukaan peruskoulun ensimmäisen ja toisen luokan opetuksen piti perustua kokonaisopetukseen. Oppilaita piti alusta lähtien totuttaa tiedonhankintaan ja yhteisössä elämiseen.²⁴

Peruskoulun kolmannelta kuudennelle luokalle saakka alimpien luokkien ympäristöoppi eriytyi orientoitumisaineiksi, joissa orientoituminen koski kahta pääaluetta biologis-sosiaalisia opintoja, elollisten olentojen riippuvuus ympäristön tarjoamista elinmahdollisuuksista ja toisaalta inhimillisestä kulttuurista, jossa maantiedolla oli keskeinen asema. Menneisyyttä koskeva osa korostaa historiallista muutosta. Luonnonopilliset opinnot saivat huomattavasti vähemmän huomiota osakseen. Uskontokasvatuksen piti perustua laajempaan kulttuurin ja yhteiskunnan luomaan taustaan. Eettinen kasvatus toteutui mm. biologis-sosiaalisten opintojen yhteydessä tutustuttaessa vaikeissa luonnonoloissa eläviin kansoihin sekä siihen, mikä merkitys sosiaalisilla normeilla oli yhteisön eloonjäämisen kannalta. Myös muinaisten suomalaisten yhteiskuntaa voitiin tarkastella. Sääntöjen laatimista jotain nuorten yhteisöä varten voitiin harjoitella.²⁵

Yläasteen opetussuunnitelmassa opetus differentioitui edelleen. Suunnitelma oli ainejakoinen oppilaiden aine- ja kurssivalintojen perusteella riippumatta siitä, millaisiin jatko-opintoihin opiskelija tähtäsi. Tässä suhteessa ero rinnakkaiskoulujärjestelmään nähden oli suuri. Välineaineiden jakamista tasokursseihin pidettiin väliaikaisena ja tavoitteena oli pyrkiminen hienojakoisempaan differentioitumiseen ja yksilöllisempiin opetusratkaisuihin. Toistaiseksi ei komitean mielestä ollut edellytyksiä ratkaista opetuksellisin keinoin differentioinnin asettamia haasteita. Kokonaisopetus ei kiinnostanut yläluokkien opetussuunnitelman tekijöitä samalla tavalla kuin alaluokkien. Peruskoulun ala- ja yläluokkien opetus-

suunnitelmien erilaisuus osoitti, miten vaikea oli koettaa liittää kansakoulun ja oppikoulun tärkeiksi koetut piirteet yhteen. Oppiaineiden opetussuunnitelmat olivat yleensä aineenopettajien käsi-alaa. Tämä tuntui herättävän itse pääkomiteassa katkeruutta. Sen näkemyksen mukaan integroidun opetussuunnitelman laatiminen olisi peruskoulun kehittämisen kannalta ollut parempi ratkaisu.²⁶

Kansainvälistyminen loi optimismia peruskoululaisten kielitaidosta: yhden vieraan kielen opiskelua pidettiin opetussuunnitelmassa yhteisen yleissivistyksen osana ja arveltiin, että ensimmäisen vieraan kielen taitoa pidettiin peruskoulun ylimmillä luokilla jo niin hyvänä, että vierasta kieltä voitiin käyttää osaan orientoitumisaineiden, esimerkiksi maantiedon opiskeluun. Peruskoulun valinnaisaineiden rooliksi kaavailtiin ”kasvattamista vapaa-aikaan” ammatillista orientoitumista ja paikallisten olojen sekä resurssien huomioon ottamista.²⁷

Opetussuunnitelmassa tapahtui siirtymä kohti ajankohtaisia asioita ja nykyhetkeä. Samalla yhteiskunnallisten ilmiöiden historiallisen tarkastelun rinnalle tuli kulttuuriantropologinen ja sosiologinen näkökulma. Jokaisessa yhteiskunnassa ja kulttuurissa oli samoja perusongelmia, joista voidaan tehdä erilaisia ratkaisuja. Yhteiskuntaa ja kulttuuria opetettaessa eri oppiaineiden näkökulmista käsin tuli tarkastella rationaalisesti yhteiskunnan perusongelmia ja niiden ratkaisuvaihtoehtoja erilaisissa taloudellisissa ja sosiaalisissa järjestelmissä. Näin parannettiin oppilaiden mahdollisuuksia kansainväliseen yhteistyöhön. Sama päti myös eettisiin ja uskonnollisiin ratkaisuihin, joiden tuli kytkeytyä sekä oppilaiden henkilökohtaisten ongelmien että yhteiskunnan ja koko ihmiskunnan ongelmien tarkasteluun.²⁸

Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietinnössä luonnontieteiden osuus jäi hiukan vaisuksi. Fysiikka ja kemia haluttiin kytkeä biologiaan, jonka painoarvo oli kasvanut. Suunnitelmassa on silti alue, joka ansaitsee huomiota. Se on oppiaineiden tiedon muuttuminen menetelmälliseksi. Luonnontieteissä korostettiin luonnontieteellisen tiedon kokeellisuutta ja tutkimusmenetelmiä, mutta

tieteellistyminen tuntui jopa uskonnonopetukseenkin, jonka odotettiin antavan alustavan tiedon siitä, mitä teologiassa ja uskontotieteessä tutkitaan. Peruskoulun yläasteen opetuksesta kahden kolmasosan oli määrä olla tiedollista ja tiedollisesta kasvatuksesta piti kahden kolmanneksen olla formaalia tietoa.²⁹

Irti edellisten vuosikymmenien perinnöstä

Peruskoulun opetussuunnitelma otti välimatkaa sotien välisen ajan ja 1950-luvun perintöön usealla tavalla:

Suhtautuminen kristinuskoon ja opettajan esikuvallisuuteen muuttui toisenlaiseksi kuin aikaisemmin. Siitä huolimatta, että Suomi oli vielä 1960- ja 1970-lukujen taitteessa selvästi kristillinen ja erityisesti evankelis-luterilainen maa, uskontoa koskevan tunnustuksellisen opetuksen tuli tarjota virikkeitä oppilaiden persoonallisuuden kehittämiseen ja tutustuttaa kristillisen tradition vaikutukseen länsimaiseen kulttuuriin. Muita uskontoja oli opittava ymmärtämään niiden omista lähtökohdista käsin. Opetussuunnitelmakomitea varoitti, että yksilöiden tai kansojen tuhoa ei pitänyt esittää Jumalan tekona eikä tahtona, koska näin Yhdistyneiden Kansakuntien ihmisoikeuksien julistus jäi tehottomaksi. Uskonnon opetuksen pelättiin siis palvelevan menneiden vuosikymmenien tapaista kansallista propagandaa.³⁰

Koulun piti kunnioittaa kaikkien kotien maailmankatsomuksellista asennoitumista. Uskontoa pidettiin riskialttiina aineena, koska opetussuunnitelmassa korostettiin, että oli vältettävä kaikkea, mikä voisi järkyttää oppilaiden mielenterveydellistä tasapainoa. Tuli välttää kaikkea pakottamista ja valmiisiin kaavoihin suuntaamista. Uskontoa ei haluttu enää pitää kansakunnan ”suuren kertomuksen” kulmakivenä, vaan aineena, jonka väärinkäytöstä opetussuunnitelmakomitean piti varoitella. Eettistä kasvatusta piti uskonnon opetuksen lisäksi antaa kuitenkin koko koulussa. Tämä tarkoitti yhteiseen uskonnolliseen tunnustukseen ja ideologiaan sitoutumattoman etiikan välittämistä. Huoltaja saat-

toi vaatia uskonnonvapauslain perusteella vapautusta uskonnon-opetuksesta. Vapautetuille, joille ei ole koulun ulkopuolista oman uskonnon opetusta, annettiin uskontojen historian ja siveysopin opetusta.³¹

Suhteessa uskontoihin tapahtui arkipäiväistymistä, kun pyhän ja arjen, uskonnon harjoittamisen ja yhteiskunnallisen toiminnan välinen raja hämärtyi. Sama näyttää pätevän esimerkiksi esteettisen kasvatuksen sekä käden työtä ja käytännön taitoja kehittävästä kasvatuksesta osalta. Käytännön aineissa pyrittiin vapautumaan tyttöjen ja poikien roolijaosta. Esteettistä ei liitetty korkeakulttuuriin, vaan yksilölliseen kokemukseen ja arkeen. Taiteesta alkoi yhä suuremmassa määrin tulla myös yhteiskunnallista toimintaa, joka kyseenalaisti perinteisiä arvohierarkioita.³²

Painopiste oli kiintoisalla tavalla kuitenkin muuttunut siten, että yhteisten, kaikkia velvoittavien arvojen sijasta huomio kiinnittyi siihen, miten yksilö suhtautui arvoihin. Yhteisöllisestä velvoitavuudesta oli tullut osa yksilön omaa sisäistä prosessia. Painopisteen siirtyminen toi kuitenkin ongelmia, koska opetussuunnitelman laatijoilla oli horjuva kanta arvomaailman yhtenäisyyteen ja hierarkkisuuteen. Selkeydestä tehtiin kuitenkin yksilön eikä yhteisön ongelma. Koulun eettisen ja uskonnollisen kasvatuksen tuli vain edistää nuoren yksilöllisen arvomaailman selkiytymistä eikä tarjota valmista arvomaailmaa.³³

Edellä kuvattu varoittelu oli pohjimmiltaan keskustelua edellisten vuosikymmenien perinnön kanssa. Se ilmeni piilokritiikkinä aikaisemman opettajankoulutuksen ja erityisesti seminaarikoulutuksen välittämiä arvoja kohtaan. Samaan aikaan kun opetussuunnitelmakomitean mietintöä laadittiin, kansalaisihanteet, käsitys tiedosta, sivistyksestä ja yhteiskunnan muuttumisesta sekä kansalaisen vaikuttamismahdollisuuksista olivat muuttumassa. Opettajan ei pitänyt olla erehtymätön esikuva, ”mallikansalainen”. Yhteiskunnan koettiin muuttuvan nopeasti ja muutoksen asettavan opettajan uusien haasteiden eteen siksi, ”että hän itse usein edustaa mennyttä yhteiskuntaa ja silti hänen tulisi johdattaa oppilaitaan

tulevaisuuden yhteiskuntaan.” Oman ajan virtausten seuraaminen ja osallistuminen yhteiskuntaelämään saattoivat auttaa tämän ristiriidan ratkaisemisessa.³⁴

Joukkotiedotuksen laajeneminen ja erityisesti televisiotoiminnan alkaminen pakotti arvioimaan uudelleen kansakouluopetukselle ominaista ankkuroitumista paikallisiin oloihin, kotiseutuperiaatetta, joka nyt tuntui lähes ikävystyttävältä. Komitea ehdotti uusien tiedotusvälineiden käyttämistä oppilaiden tiedonhankintakeinona. Yleensäkin koulun aikaisempi asema itsestään selvänä tiedon jakajana oli horjumassa. Tulevaisuuden opettajan tehtäväksi saattoi muodostua opiskelun organisoiminen ja ohjaaminen oppilaiden yksilöllisten edellytysten mukaisesti. Samoin arvioitiin, että vastaisuudessa tullaan siirtymään joissain aineissa periodiopiskeluun ja sallitaan, että oppilaat käyttävät eripituisen ajan oppikurssien suorittamiseen.³⁵

Varautuminen tulevaisuuden uhkiin

Vaikka Suomi muuttui nopeasti ja koulutyön piti sopeutua uusiin vaatimuksiin, kotimaiset ongelmat liittyivät komitean mielestä enemmän vanhoista ennakkoluuloista kiinni pitämiseen kuin itse yhteiskunnan muuttumiseen. Komitea tuntui pelkäävän, että koulussa pidettäisiin kiinni liiaksi ehdottoman totuuden opettamisesta eikä kyettäisi sopeutumaan muuttuvaan ja moniarvoisuutta ja tietoa kyseenalaistavaan kouluun.³⁶

Toinen pelon kohde oli koulun autoritaarinen perinne. Opetussuunnitelman näkemys, jonka mukaan koulu oli demokraattinen yhteisö, edellytti, että useimmat normit olisivat neuvoteltavissa ja että koulussa vallitsisi salliva ja demokraattinen ilmapiiri. Tämä asetti paineita koulujen johtajille ja vanhoillisille opettajille.³⁷

Opetussuunnitelmasta löytyi myös varoituksia opetuksen vaarallisesta poliittisuudesta: Opetuksessa ei pitänyt ilmaista käsityksiä siitä, että joissakin yhteiskuntajärjestelmissä oli tehty pelkäämistään huonoja ja joissakin pelkästään onnistuneita ratkaisuja. Sa-

malla tavalla varoitettiin eturistiriitojen käsittelemisestä: niitä tuli käsitellä, mutta piti välttää kulttuurien ja uskontojen välistä kilpailu-mielialaa ja paremmuusjärjestykseen asettamista.³⁸

Suomalaisen yhteiskunnan myönteinen kehitys, taloudellinen kasvu ja vaurastuminen tuntuivat itsestään selviltä asioilta, joita pidettiin monien myönteisten asioiden käyttövoimana. Vaikka opetussuunnitelmassa peruskoululaisista haluttiin kasvattaa kunnon kansalaisia, hyviä perheen jäseniä, työntekijöitä ja kansallisvaltion jäseniä, heistä kasvatettiin hyödykkeiden kuluttajia.³⁹

Komitean mietinnön kirjoittajille oli selvää, että elettiin hyvinvoinnin yhteiskunnassa. Suuri osa hyödykkeistä oli tarjolla mediassa mainoksina, viihteenä, musiikkina ja elokuvina. Näiden osalta opetussuunnitelma oli ristiriitainen: Toisaalta oli tärkeää, että kuluttamiseen ja mainoksiin suhtauduttiin rationaalisen kriittisesti, mutta toisaalta niihin suhtauduttiin varautuneesti. Mainonnassakin tärkeintä oli tieto.⁴⁰

Median laaja viihteen tarjonta kuitenkin demokratisoi musiikin ja elokuvien kulutustottumukset, kun viihde oli avoin kaikille. Kouluun siirrettynä se tarkoitti, että viihdekulttuuri kyseenalaisti kulttuurin arvohierarkiat, joita koulu välitti. Opetussuunnitelmakomitean kanta oli hiukan ristiriitainen. Sen mielestä populaarikulttuuri oli syytä ottaa tarkastelun kohteeksi ja ohjata oppilaat suhtautumaan siihen kriittisesti, siis ajattelemaan ”oikein”. Silti asenne populaarikulttuuriin oli vähättelevä ja perinteisille arvohierarkioille myönteinen.⁴¹

Yhteiskunnan tulevaisuutta varjostavat uhat eivät olleet koti-maisia, vaan kansainvälisiä. Tämä viittaa toisaalta siihen, että komitea pyrki antamaan myönteisen kuvan suomalaisesta yhteiskunnasta, toisaalta siihen, että poliittisia kiistakysymyksiä haluttiin välttää. Suomalaista yhteiskuntaa ei laajemmin analysoitu eikä sen nykyisyys tai tulevaisuus perustunut mihinkään teoriaan. Opetussuunnitelmakomitea arvioi, että suurimmat eettiset ongelmat liittyvät elämän edellytysten säilyttämiseen maapallolla ja epä-tasaisesti jakautuneisiin elämisen mahdollisuuksiin. Tämä seikka

oli otettava huomioon kouluopetuksessa.⁴²

Taloudellisen kasvun yhteiskunta oli myös kilpailun yhteiskunta. Liiallisen kilpailun korostamista pidettiin kielteisenä. Ihmiskunnan tulevaisuutta uhkasi väestön liikakasvu, pula ravinnosta ja vedestä. Ympäristö- ja kehitysmäängelmat olivat erityisesti huomion kohteena luonnonhistorian ja maantiedon opetussuunnitelmassa. Kilpailu luonnonvaroista, ravinnosta ja elintasosta johtaa kehitysmaiden ja hyvinvointimaiden välien kiristymiseen, jopa tuhoon vievään taisteluun. Kilpailu elintasosta ja yhä suuremman tehokkuuden tavoittelu työelämässä ja koululaitoksen organisoinnissa johtivat komitean mielestä entistä pahempaan kilpailuun, kovuuteen ja itsekkyyteen ja häikäilemättömyyteen. Ne tekivät komitean mielestä myös vapaa-ajan viettämistavat helposti epäinhimillisiksi ja vähän todellista virkistystä tuottaviksi.⁴³

Komitean arvion mukaan tällainen kehitys ei voinut jatkua. Kilpailumielialaa oli hillittävä ja sen tilalle on tuotava yhteistyö sekä ihmisten viihtyvyys ja turvallisuus. Oli pyrittävä kasvattamaan yksilöitä, jotka omalta osaltaan olivat valmiit toteuttamaan koko ihmiskunnan ja elävän luonnon jatkuvalla olemassa ololle välttämättömiä suunnitelmia ja ratkaisuja. Koulusta ei saanut tulla tehokkuutta tavoittelevan yhteiskunnan väline, vaan sen olisi kyettävä ottamaan huomioon yksilöt ja sosiaalisen kasvatuksen merkitys.⁴⁴

Suunta tulevaisuuteen - sopeutuminen jatkuvaan muutokseen

Peruskoulun kehittämisellä oli yhteyksiä koko koulujärjestelmään ja se nähtiin osana järkipäristä yhteiskunnan suunnittelua. Komitean mielestä eri koulutustasojen kesken oli päätettävä, mikä kuuluu yleissivistävälle peruskoulutukselle, mikä nuorisoasteen koulutukselle ja mikä kolmannen asteen koulutukselle. Komitean mielestä koululla oli päävastuu sellaisten ilmiöiden järjestelmällisestä opettamisesta, joiden olennaiset piirteet eivät välittömästi avautuneet havaitisjalle. Lisäksi koululla oli vastuu kansalaisten tiedoista

ja taidoista. Ensimmäisen kerran opetussuunnitelman kehittämisessä otettiin kantaa myös nonformaaliin opiskeluun, johon joukkotiedotusvälineiden kehittyminen oli antanut mahdollisuuksia. Komitea arvioi, että oppilaat voivat oppia kaikenlaista joukkotiedotuksen avulla, mutta oppimisen tasoon se suhtautui varauksellisesti.⁴⁵

Komiteanmietinnön yleisen osan laatijat pitivät ainejakoista opetussuunnitelmaa peruskoulun kehittämisen esteenä. Kehittämisen piti alkaa opettajakoulutuksesta: Luokanopettajakoulutuksessa opettajien pitäisi opettaa integroituja kursseja puolet ajasta. Aineenopettajien pitäisi olla kahden ainealueen opettajia ja saada perusopinnoissaan perehtyä muiden aihealueiden sisältöihin, pääryhminä sosiaaliset, biologiset ja luonnonopilliset opinnot. Vakiintuneiden aineyhdistelmien rinnalle oli luotava uusia. Integroidun opetussuunnitelman toteuttaminen pitäisi aloittaa alasteelta, jossa se on helpointa. Yläasteella sen oli kytkeydyttävä laajempaan yliopistollisen tutkimuksen ja opetuksen kehittämiseen. Opetussuunnitelman ja opettajakoulutuksen kehittäminen on liitettävä tieteellisen tutkimuksen kehitykseen.⁴⁶

Opetussuunnitelman jatkuvan kehittämisen oli perustuttava tutkimukseen. Kehittämisen oli tapahduttava seurannan ja mittaamisen pohjalta. Tarvittiin erityinen organisaatio, neuvottelukunta, kokoamaan kokemuksia opetussuunnitelmasta, huolehtimaan uudistusten suunnittelusta, kokeilusta ja päätettyjen suunnitelmien tiedottamisesta. Oli selvää, ettei koulun tavoitteita koskaan laadita lopullisiksi, vaan niiden tulisi muuttua sen mukaan, mitä muutoksia tapahtuu yhteiskunnassa ja eritoten kulttuurissa ja mitä näistä muutoksista halutaan kasvatuksen avulla edistää. Myös oppilaat piti saada mukaan koulun sisäiseen kehittämiseen. Opetussuunnitelmakomitea avasi ovia yhteiskunnalliselle keskustelulle. Kun sanottiin, että kehittäminen kuului koko yhteiskunnalle, joka piti yllä koululaitosta, se merkitsi myös poliittisten intressiryhmien ja eturyhmien painoarvon kasvua. Koulusta oli määrä tulla avoimempi kuin aikaisemmin.⁴⁷

Komitea arvioi opetusteknologian ja audiovisuaalisten välineiden nopean kehityksen vaikuttavan eniten koululaitokseen. Myös oppimateriaalit olivat monipuolistumassa. Oppimateriaalina ja ajan-kohtaisten asioiden välittäjänä sanoma- ja aikakauslehdillä nähtiin erityisen tärkeä asema. Niiden piti tasapuolisuuden nimissä edustaa monipuolisesti erilaisia aatesuuntia. Koulutelevisio ja kouluradio sekä opetuskoneet tarjosivat tulevaisuuden lupauksia. Monistuskoneiden kehityksessäkin nähtiin huomattavia pedagogisia mahdollisuuksia. Käsitys tiedonhankinnasta muuttui avarammaksi, kun todettiin, että demokraattisessa yhteiskunnassa samasta asiasta voi esittää useita erilaisia käsityksiä ja totuuteen pyrkivän on otettava huomioon kaikkien esittämät perustelut.⁴⁸

Avoimuus näkyi myös suhtautumisessa uusien koulujen suunnitteluun, jonka piti perustua usean tieteenalan yhteistyöhön. Koulun sydän oli kirjasto, sen piti olla joustavasti muunneltavissa. Koulutalo oli paikallisyhteisöä rakentava tekijän. Koulurakennuksessa toimittiin yhteistyössä nuorisotyön kanssa. Kerhotoimintaa ajateltiin ajankohtaista opetusta täydentäväksi ja kansainvälistä yhteistyötä edistäväksi toiminnaksi. Varsinkin kalliita yläasteen koulutiloja ajateltiin käytettävän sosiaalisena ja sivistyksellisenä vapaa-ajan kulttuurikeskuksena. Rakennusten kalleuden takia ostospaikkoja ajateltiin sijoitettavan koulun alueelle. Toisaalta opiskelun ei tarvinnut keskittyä koulurakennukseen. Opiskeluun voitiin käyttää tehtaita, museoita ja virastoja. Komitean mietinnössä rajat koulun ja ympäröivän yhteiskunnan välillä hävisivät samalla kun koulun erityinen asema heikkeni.⁴⁹

Komitean suhtautuminen yhteiskunnan muutokseen

Opetussuunnitelmakomitean näkemykset voi tiivistää näin:

Opetussuunnitelmassa painopiste oli siirtynyt menneisyydestä kohti nykyhetkeä ja tulevaisuutta. Siksi useat koulua ja koko yhteiskuntaa koskevat hankkeet olivat voimassa toistaiseksi eikä

niitä ollutkaan tarkoitus rakentaa ikuisiksi ajoiksi. Koulun ja ope-
tussuunnitelmien odotettiin olevan jatkuvassa muutoksessa. Ope-
tussuunnitelmien oli varauduttava jatkuvaan kehittämiseen ja ihmi-
siä oli kasvatettava kestämaan muutosta.

Opetussuunnitelmilla haluttiin vahvistaa yhteiseksi ymmärrettyä
käsitystä hyvästä yhteiskunnasta, joka tulkittiin tasa-arvoiseksi,
moniarvoiseksi ja demokraattiseksi. Tätä haluttiin vahvistaa tuke-
malla kaikkea, mikä toteuttaisi Yhdistyneiden Kansakuntien ih-
misoikeuksien julistuksen periaatteita sekä Suomessa että kans-
sainvälisesti. Yleinen lääke useisiin ongelmiin oli ihmisten keskinäi-
nen suvaitsevaisuus ja yhteiskunnallinen solidaarisuus. Yksimielis-
tä käsitystä yhteiskunnan rakenteesta ja ongelmista komitea ei
kuitenkaan esittänyt eivätkä sen näkemykset perustuneet yhtenäi-
seen yhteiskunta- tai kasvatusteoriaan.

Kotimaista hyvinvointi- Suomea pidettiin vakaana eikä siinä
haluttu ilmeisesti poliittisten kiistojen välttämiseksi nähdä suuria
yhteiskunnallisia jännitteitä. Siirtyminen maaseudulta asutuskes-
kuksiin tuntui jo luonnolliselta asialta. Maaseutua ei enää ihannoitu.
Maaseudun autioitumista ei pidetty ongelmana, vaan ajateltiin, että
koulu voisi toimia maalla kulttuurikeskuksena, jossa monenlainen
sosiaalinen toiminta voisi saada sijansa.

Suurin paikallinen jännite syntyi joukkotiedotuksen nopeasta
kasvusta, johon suhtauduttiin ristiriitaisesti. Joukkotiedotuksen
laajenemista pidettiin koulun kannalta mahdollisuutena. Toisaalta
se oli selkeä uhka, koska pelättiin ”ala-arvoisen” kulttuurin esiin-
marssia. Samoin suhtautuminen kuluttajille suunnattuun mainon-
taan on ristiriitainen. Sen pelättiin tuovan samantapaisia vaaroja
kuin propagandankin.

Kansainvälistyminen toi komitealle maailmanlaajuisia huolia. Se
merkitsi kansainvälisten kontaktien ja keskinäisen riippuvuuden
kasvua sekä huolta maapallon luonnonvarojen ehtymisestä, luon-
non tuhoamisesta sekä saastumisen lisääntymisestä. Se aiheutti
myös huolta teollisuusmaiden vaurastumisesta ja kehitysmaiden
köyhtymisestä. Oli siis varauduttava ennen kaikkea globaaleihin

ongelmiin.

Suhtautuminen muutokseen toi mukanaan myös ristiriidan aikaisemman koulukulttuurin ja ennakoidun tulevaisuuden välillä. Komitea epäili, että opettajat, jotka kuuluivat menneisyyden sukupolviin, eivät ehkä kykenisi pysymään yhteiskunnan ja koulun muuttumisen vauhdissa ja sopeutumaan siihen. Komitea hahmotti kehityksen siten, että menneisyydestä kiinni pitävä ”vanha sukupolvi” ja tulevaisuuteen kurottava ”nuori sukupolvi” olivat barrikadin eri puolilla.

Komitean mietinnön ristiriitaisuus kertoi yhteisen kasvatus- ja yhteiskuntanäkemyksen puuttumisesta. Se kertoi myös suomalaisen yhteiskunnan ja kulttuurin nopeasta muuttumisesta sekä perinteisten arvohierarkioiden uudelleen arvioimisesta, joihin jo Aimo Peltonen väitöskirjassaan viittasi.⁵⁰

Opiskelijaradikalismien tapaisia 1960- ja 1970-luvun ilmiöitä on pidetty osoituksena sukupolvien jännitteistä. Koulunuudistuksen asiantuntijat ja vaikuttajat kuuluivat samaan aikakauteen, mutta harvemmin samaan sukupolveen.⁵¹ Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö rakennettiin asiantuntijoiden ja eturyhmien ristiriitaisista näkemyksistä ja intresseistä. Se antoi välineitä, joilla yhteiskunnan muuttumista voitiin hahmotella uudessa peruskoulussa ja edistää tulevaisuuden suunnittelua ja rakentamista.

Viitteet

1. Halila, Aimo 1950, 25-29. Kiuasmaa, Kyösti 1982, 48-52, 245-253 ja 455-458.
2. Lappalainen, Antti 1985, 93-105. Koulunuudistus-toimikunnan mietintö 1966. POPS 1970 I, 15-17.
3. Muutoksen käsitteestä: Mellin, Harri – Nikula, Jouko 2003. Rakennemuutoksen käsitteestä ja Suomen rakennemuutoksesta: Haapala, Pertti 2006, 96-108. Muutoksen suunnasta: Wiman, Ronald 1982, 494-505. Pihkala, Erkki 1982, 507-514. Häkkinen, Antti ym. 2005, 66. Opetussuunnitelman suhteesta yhteiskun-

nan muutokseen ja koulutuspoliittisen yksimielisyyden syntymisestä: Rinne, Risto 1984, 132-135. Ahonen, Sirkka 2003, 126-157.

4. Lappalainen, Antti 1985, 37-39, 66-78 ja 99-105. Rinne, Risto 1984, 151-155. Sarjala, Jukka 1997, 123-130. Ristiriitoja aiheuttivat esimerkiksi kieliohjelma ja uskonnon opetus.

5. Lappalainen, Antti 1985, 106-111. Kivinen, Osmo 1988, 203-224. Komitean oma näkemys esim. POPS 1970 II, 3-5 ja 20-28. Kiuasmaa, Kyösti 1982, 460-461, jossa on vertailu oppikouluun.

6. Peltonen, Aimo 1979. Rinne, Risto 1984. Lappalainen, Antti 1985. Kivinen, Osmo 1988.

7. POPS 1970 I, 20-21.

8. POPS 1970 I, 22.

9. Vrt. POPS 1970 I ja II, passim.

10. POPS 1970 II, 232-264.

11. POPS 1970 I, 23-24 ja 251.

12. POPS 1970 I, 27-28, 61 ja 65.

13. POPS 1970 I, 32-33 ja 103.

14. POPS 1970 I, 104-105.

15. POPS 1970 I, 23-24 ja 33-34.

16. POPS 1970 I, 35.

17. POPS 1970 I, 26-42. Vrt. Peltonen, Aimo 1979, 130-134 ja 146-166.

18. POPS 1970 I, 38-39.

19. POPS 1970 I, 37-38, vrt. 57.

20. POPS 1970 I, 39-40. Vrt. Kivinen, Osmo 1988, 185 ja Rinne, Risto 315-317.

21. POPS 1970 I, 40-41 ja 81.

22. POPS 1970 I, 41-42. Vrt. Peltonen, Aimo 1979, 156-162.

23. POPS 1970 I, 98, 230-232, 234, 236-237 ja 247. Vrt. Rinne, Risto 1984, 302-307. Kärenlampi, Paavo 1999, 18, 20-42. R.H. Oittisella oli osuutensa koulun demokratisoimisessa.

24. POPS 1970 I, 76-81. Yhteiskunnan muuttumista kuvaa se, että työkasvatuksella ei ollut enää samaa painoarvoa kuin ennen.

Rinne, Risto 1984, 287-288.

25. POPS 1970 I, 83-87.

26. POPS 1970 I, 87-89, 131-139 ja 141-157.

27. POPS 1970 II, 412-414. Vrt. Ketonen, Olavi 1998, 189.

28. POPS 1970 I, 89-91 ja II, 216.

29. POPS 1970 I, 90-91 ja 93-94.

30. POPS 1970 I, 42. Vrt. Simola, Hannu 1995, 233-352.

Simola sijoittaa ajattelutavan käännekohtaan vuoteen 1967.

31. POPS 1970 I, 43-44.

32. POPS 1970 I, 44-47 ja 49.

33. POPS 1970 I, 53-54.

34. POPS 1970 I, 53.

35. POPS 1970 I, 65 ja 71.

36. POPS 1970 I, 61.

37. POPS 1970 I, 230-232.

38. POPS 1970 I, 40.

39. POPS 1970 II, 368 ja 372-373.

40. POPS 1970 II, 429-430.

41. POPS 1970 II, 426.

42. POPS 1970 I, 39.

43. POPS II, 194, 201-202, 205-206, 377.

44. POPS 1970 I, 232 ja 234.

45. POPS 1970 I, 70.

46. POPS 1970 I, 72-73 ja 76.

47. POPS 1970 I, 72-75 ja II, 396 sekä 371.

48. POPS 1970 I, 115-129. Oppiaineiden opetussuunnitelmissä kiinnitettiin huomiota audiovisuaaliseen materiaaliin ja opetukseen, esim. POPS II, 58, 84-85, 136-138.

49. POPS 1970 I, 178-179, 212 ja 214-215.

50. Peltonen, Aimo 1979, 210-211.

51. Sukupolven käsitteestä: Roos, J.P. 2005, 208-221. Sukupolvihegemonian kriisistä: Tuominen, Marja 1999, 24-26. Poliittisista sukupolvista: Virtanen, Matti 2001, 340-350.

Lähteet ja kirjallisuus

Painetut lähteet

Komiteanmietintö 1965. Peruskoulukomitea 1965: A 7. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Koulunuudistustoimikunnan mietintö 1966: A12. Helsinki: Opetusministeriö.

POPS 1970 I. Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö I.

Opetussuunnitelma perusteet. Komiteanmietintö 1970: A 4. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

POPS 1970 II. Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö II. Oppiaineiden opetussuunnitelmat. Komiteanmietintö 1970: A 5. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Kirjallisuus

Ahonen, Sirkka 2003. Yhteinen koulu. Tasa-arvoa vai tasa-päisyyttä? Tampere: Vastapaino.

Haapala, Pertti 2006. Suomalainen rakennemuutos. Teoksessa: Saari, Juho (toim.) 2006.

Historiallinen käänne. Johdatus pitkän aikavälin historian tutkimukseen. Helsinki: Gaudeamus, 91-124.

Halila, Aimo 1950. Suomen kansakoululaitoksen historia IV. Oppivelvollisuuden alkuvaiheet (1921-1939). Suomen tiedettä N:o 3,4. Porvoo: WSOY.

Häkkinen, Antti – Linnanmäki, Eila – Leino-Kaukiainen, Pirkko 2005. Suomi, johon suuret ikäluokat syntyivät. Teoksessa: Karisto, Antti (toim.) 2005. Suuret ikäluokat. Tampere: Vastapaino, 61-91.

Ketonen, Olavi 1998. Urho Somerkiven elämänkaaren kartoitusta. Teoksessa: Kuikka, Martti T. ym. (toim.) 1998. Suoma-

laisia kasvattajia. Suomen Kouluhistoriallisen Seuran vuosikirja 1998. Koulu ja menneisyys XXXVI. Helsinki: Suomen Kouluhistoriallinen Seura, 172-198.

Kiuasmaa, Kyösti 1982. Oppikoulu 1880-1980. Oppikoulu ja sen opettajat koulujärjestyksestä peruskouluun. Oulu: Pohjoinen.

Kivinen, Osmo 1988. Koulutuksen järjestelmäkehitys. Peruskoulutus ja valtiollinen kouludoktriini Suomessa 1800- ja 1900-luvuilla. Turun yliopiston julkaisusarja C 67. Turku: Turun yliopisto.

Kärenlampi, Paavo 1999. Taistelu kouludemokratiasta. Kouludemokratian aalto Suomessa. Bibliotheca Historica 37. Helsinki: Suomen Historiallinen Seura.

Lappalainen, Antti 1985. Peruskoulun opetussuunnitelman syntyprosessi ja peruskouluopetuksen johtamisjärjestelmän muotoutuminen. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos, tutkimuksia 28, Helsinki: Helsingin yliopisto.

Melin, Harri – Nikula, Jouko 2003. Mitä on yhteiskunnallinen muutos. Teoksessa; Melin, Harri – Nikula, Jouko (toim.) 2003. Yhteiskunnallinen muutos. Tampere: Vastapaino, 253-264.

Peltonen, Aimo 1979. Koulunuudistuksen ihmiskäsitys ja eettiset periaatteet. Maamme koulunuudistusta koskevien komiteanmietintöjen käsitys ihmisestä ja eettisistä periaatteista. Suomalaisen Teologisen Kirjallisuusseuran julkaisuja 113. Helsinki: Suomalainen Teologinen Kirjallisuusseura.

Pihkala, Erkki 1982. Elintason nousu ja kehityksen varjo puolet. Teoksessa: Ahvenainen, Jorma ym. (toim.) 1982. Suomen taloushistoria 2. Teollistuva Suomi. Helsinki: Tammi, 506-527.

Rinne, Risto 1984. Suomen oppivelvollisuuskoulun opetussuunnitelman muutokset vuosina 1916-1970. Opetussuunnitelman intentioiden teoreettis-historiallinen tarkastelu. Turun yliopiston julkaisusarja C 44. Turku: Turun yliopisto.

Roos, J.P. 2005. Laajat ja suppeat sukupolvet. Sukupolvi-
liikkeet suurten ikäluokkien ympärillä. Teoksessa: Karisto, Antti

(toim.) 2005. Suuret ikäluokat. Tampere: Vastapaino, 208-221.

Sarjala, Jukka 1997. Peruskoulu-uudistuksen toimeenpano eduskunnassa ja valtioneuvostossa. Teoksessa: Kuikka, Martti T. ym. (toim.) 1997. Itsenäisen Suomen koulu. Suomen Kouluhistoriallisen Seuran Vuosikirja 1997. Koulu ja menneisyys XXXV. Helsinki: Suomen Kouluhistoriallinen Seura, 123-141.

Simola, Hannu 1995. Paljon vartijat. Suomalainen kansanopettaja valtiollisessa kouludiskurssissa 1860-luvulta 1990-luvulle. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos, tutkimuksia 137. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Tuominen, Marja 1991. ”Me kaikki ollaan sotilaitten lapsia”. Sukupolvihegemonian kriisi 1960-luvun suomalaisessa kulttuurissa. Helsinki: Otava.

Wiman, Ronald 1982. Maalta kaupunkiin. Teoksessa: Ahvenainen, Jorma ym. (toim.) 1982. Suomen taloushistoria 2. Teollistuva Suomi. Helsinki: Tammi, 494-505.

Virtanen, Matti 2001. Fennomanian perilliset. Poliittiset traditiot ja sukupolvien dynamiikka. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran Toimituksia 831. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.