

Johanna Tähtinen

**YLEISSIVISTÄVÄSTÄ OPINAHJOSTA
TYÖELÄMÄN VALMENNUSKURSSIKSI?**
Uusliberalismin vaikutus lukion opetussuunnitelmiin
vuosituhannen vaihteen Suomessa

Yhteiskuntatieteellinen tiedekunta
Pro gradu -tutkielma
Elokuu 2021

TIIVISTELMÄ

Johanna Tähtinen: Yleissivistävästä opinahjosta työelämän valmennuskurssiksi? Uusliberalismin vaikutus lukion opetussuunnitelmiin vuosituhannen vaihteen Suomessa

Pro gradu -tutkielma

Tampereen yliopisto

Historian tutkinto-ohjelma

Elokuu 2021

Tämän tutkielman aiheena on suomalaisen lukiokoulutuksen tavoitteiden muutos aikavälillä 1985–2003, jolloin suomalainen yhteiskunta, politiikka ja koulutusjärjestelmä uudistuivat voimakkaasti. Suomi muuttui hyvinvointivaltiosta kilpailukykyvaltioksi.

Tutkielman tavoitteena oli selvittää, näkyykö Suomessa 1990-luvulla tapahtunut poliittinen suunnanmuutos lukion opetussuunnitelmien perusteissa määrittelyissä tavoitteissa. Hypoteesinani oli, että poliittisen suunnanmuutoksen myötä myös lukiokoulutuksen tavoitteet ovat muuttuneet enemmän uusliberalistisen ideologian mukaiseksi, korostaen lukion välineellistä merkitystä työelämään valmentajana.

Tutkielman aineiston muodostivat pääasiassa lukion opetussuunnitelman perustetekstit, joita on julkaistu tarkasteluajavälillä kolme, vuosina 1985, 1994 ja 2003. Paikoin aineistona hyödynnettiin myös lukiolakia sekä siihen liittyviä asetuksia.

Tutkimusmenetelminä toimivat laadullinen teorialähtöinen sisällönanalyysi ja diskurssianalyysi. Molempien menetelmien ensisijaisena tavoitteena oli erottaa perusteteksteissä toisistaan hyvinvointivaltiollinen ja kilpailukykyvaltiollinen tai uusliberalistinen puhetapa sen selvittämiseksi, onko jälkimmäinen lisääntynyt tarkasteluajavälillä edellisen kustannuksella. Tutkimukseni lähestymistapa oli melko poikkitieteellinen, hyödyntäen historian ohella ainakin kasvatustieteen, sosiaalipolitiikan ja taloustieteen näkökulmia teoreettisen viitekehyksen muodostamisessa ja aineiston tulkinnassa.

Tutkimustulokset tukivat hypoteesia vain osittain. Lukion välineellinen merkitys korostui sikäli, että valinnaisuus lisääntyi ja myös opetussuunnitelmien sisällöissä työelämänäkökulma sai enemmän näkyvyyttä. Keskimääräinen muutos tarkasteluajavälillä näytti kuitenkin olevan melko vähäistä, eli ainakaan eksplisiittisiä tavoitteita tarkastellessa uusliberalistinen puhe ei ratkaisevasti lisääntynyt opetussuunnitelmien perusteissa. Etenkin opetussuunnitelmien arvomaailma oli kaikissa tarkastelluissa opetussuunnitelmissa suurelta osin hyvinvointivaltiollisen puhetavan mukainen. Yksityiskohtaisemmin tarkasteltuna aineiston valossa voidaan kuitenkin ensinnäkin todeta, että hypoteesia vastaavaa muutosta tapahtui, mutta se ei ollut suoraviivaista, vaan pikemminkin aaltomaista, edeten ensin yhteen (uusliberalistiseen) suuntaan ja sitten takaisin. Toiseksi muutoksen suunnassa oli epäjohdonmukaisuutta samassakin opetussuunnitelmassa esimerkiksi eri oppiaineiden välillä. Kolmanneksi uusliberalistinen puhetapa ei näyttänyt lisääntyneen hyvinvointivaltiollisen kustannuksella, vaan erilaisuudestaan huolimatta niiden molempien merkitys näytti vahvistuvan. Tulokset olivat melko hyvin linjassa aiemman, suurelta osin kasvatustieteellisen tutkimuksen kanssa, valottaen aihetta kuitenkin tarkemmin vähänlaisesti tutkitun lukiokoulutuksen osalta, aate-, talous- ja poliittisen historian näkökulmia hyödyntäen.

Avainsanat: opetussuunnitelmat, uusliberalismi, lukio, koulutuspolitiikka, koulutuksen historia

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck –ohjelmalla.

Sisällysluettelo

1 Johdanto	4
1.1 Tutkimuksen tavoite	4
1.1.1 Tutkimuksen viitekehys	5
1.1.2 Tutkimuskysymys	6
1.2 Lähteet	8
1.2.1 Opetussuunnitelma hallinnollisena asiakirjana	8
1.2.2 Opetussuunnitelma poliittisena tekstinä	9
1.3 Metodi	12
1.3.1 Poliittisten tavoitteiden tunnistaminen sisällönanalyysin keinoin	12
1.3.2 Poliittisen retoriikan tulkitseminen diskurssianalyysin valossa	16
1.3.3 Poliittisen tekstin ymmärtäminen kontekstissaan - historiatieteen näkökulma	19
2 Suomalaisen koulutuspolitiikan uusliberalistinen käänne	22
2.1 Uusliberalismin nousu	23
2.1.1 Uusliberalismin synty ja kehitys	23
2.1.2 Uusliberalismi Suomessa	25
2.2 Koulutuspolitiikka murroksessa	26
2.2.1 Hyvinvointivaltion koulutuspolitiikka	27
2.2.2 Kilpailukykyvaltion koulutuspolitiikka	29
3 Lukion opetussuunnitelman perusteet 1985 – Koulutuspolitiikkaa hyvinvointi-Suomessa	34
3.1 Tietosisällöt – ihanteena <i>homo universalis</i>	36
3.1.1 Yleiset tietosisällöt	36
3.1.2 Oppiainekohtaiset tietosisällöt	37
3.2 Taitotavoitteet – tiedonkäsittely-, kommunikaatio- ja yhteistyövalmiuksia	44
3.2.1 Yleiset taitotavoitteet	44
3.2.2 Oppiainekohtaiset taitotavoitteet	44
3.3 Arvot – hiljaiset ja pehmeät	47
3.3.1 Yleiset arvot	47
3.3.2 Oppiainekohtaiset arvot	48

4 Lukion opetussuunnitelman perusteet 1994 – Koulutuspolitiikkaa laman jälkeisessä Suomessa	51
4.1 Tietosisällöt – erikoistumalla ekspertiksi	55
4.1.1 Yleiset tietosisällöt	55
4.1.2 Oppiainekohtaiset tietosisällöt	56
4.2 Taitotavoitteet – työelämä velvoittaa	60
4.2.1 Yleiset taitotavoitteet	60
4.2.2 Oppiainekohtaiset taitotavoitteet	61
4.3 Arvot – kestävä kehitys, kulttuuri-identiteetti, hyvinvointi ja kansalaisuus jalustalle	63
4.3.1 Yleiset arvot	63
4.3.2 Oppiainekohtaiset arvot	65
5 Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003 – Koulutuspolitiikkaa tietointensoituvassa Suomessa	67
5.1 Tietosisällöt – staattisesta dynaamiseen yleissivistykseen	70
5.1.1 Yleiset tietosisällöt	70
5.1.2 Oppiainekohtaiset tietosisällöt	72
5.2 Taitotavoitteet – elinikäiseksi oppijaksi ja vastuulliseksi kansalaiseksi	76
5.2.1 Yleiset taitotavoitteet	76
5.2.2 Oppiainekohtaiset taitotavoitteet	79
5.3 Arvot – osana eurooppalaista kulttuuriperintöä	82
5.3.1 Yleiset arvot	82
5.3.2 Oppiainekohtaiset arvot	83
6 Päätelmät	86
6.1 Yhteenveto	86
6.1.1 Tietosisältöjen muutos	86
6.1.2 Taitotavoitteiden muutos	89
6.1.3 Arvojen muutos	90
6.2 Tulkinta	91
Lähteet ja tutkimuskirjallisuus	95
Lähteet	95
Kirjallisuus	95

1 Johdanto

1960-luvulla Suomessa alettiin rakentaa pohjoismaista hyvinvointivaltiota, ja sen myötä myös koulutusjärjestelmää uudistettiin voimakkaasti poliittisen vasemmiston tavoitteiden mukaisesti. Tätä agendaä palveli etenkin vuoden 1968 peruskoulu-uudistus, jonka tavoitteena oli lisätä kansalaisten tasa-arvoa mahdollistamalla yleissivistävä koulutus kaikille varallisuudesta riippumatta.

1980-luvulla suomalainen hyvinvointivaltio eli kultakauttaan, mutta tuuli oli jo kääntymässä. 1980-luvun aikana suomalaisessa talouspolitiikassa alkoi näkyä vaikutteita uusliberalismista, joka kyseenalaisti hyvinvointivaltion periaatteet ja tarjosi tilalle tiukkaa talouskuria, valtion omaisuuden yksityistämistä, julkisen sektorin kaventamista ja sääntelyn vähentämistä. Lopullisena ponnahduslautana uusliberalistisen ajattelun yleistymiselle toimi kuitenkin 1990-luvun alun lama, joka tarjosi pragmaattiset perusteet julkisen sektorin kaventamiselle. Poroputaan ja Mäkisen mukaan 1990-luvun lama tuki yleistä vaihtoehtottomuusajattelua, ja sen varjoon oli mahdollista häivyttää poliittisten uudistusten ideologisia perusteluja.¹

Vaikka Suomen talous kääntyi pian uuteen nousuun, uusliberalistinen ajattelu jäi elämään ja alkoi leimata myös yleistä asenneilmapiiriä. Koulutuspolitiikassa tämä näkyi esimerkiksi koulutusleikkauksina, ammatillisten oppilaitosten yhtiöittämisenä ja yksiköiden ja ryhmäkokojen suurentamisena. Varjon mukaan koulutuspolitiikassa tapahtui eräänlainen rakennemuutos, jolla on ollut vaikutusta niin koulutuksen institutionaalisiin käytäntöihin kuin puhetapoihinkin.²

1.1 Tutkimuksen tavoite

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, missä määrin 1900-luvun lopulla Suomessa tapahtunut poliittisen ilmapiirin muutos heijastui myös koulujen opetussuunnitelmien sisältöihin. Muuttuivatko opetussuunnitelmien tavoitteet enemmän uusliberalistisen ideologian mukaisiksi, korostaen esimerkiksi yksilönvapauksia yhteisvastuun kustannuksella?

¹ Poropudas & Mäkinen 2001, 16.

² Varjo 2007, 14.

1.1.1 Tutkimuksen viitekehys

Poliittisten ideologioiden vaikutusta opetussuunnitelmiin on toki tutkittu aiemminkin. Esimerkiksi Pekka Rokka on tutkinut vuonna 2011 julkaistussa kasvatustieteen väitöskirjassaan *Peruskoulun ja perusopetuksen vuosien 1985, 1994 ja 2004 opetussuunnitelmien perusteet poliittisen opetussuunnitelman teksteinä* suomalaisten opetussuunnitelmien yhteiskunnallisia ja poliittisia sisältöjä sisällönanalyysin menetelmällä. Hän päätyi tutkimuksessaan siihen, että opetussuunnitelma on alati muuttuva asiakirja, joka reagoi yhteiskunnan muutospaineisiin. Opetussuunnitelmien perusteita ohjaa poukkoileva politiikka, ja tavoitteet muuttuvat herkästi yhteiskunnallisten trendien mukaisesti. Rokan tutkimus mukailee oman tutkimukseni aikarajausta, kohdistuen kuitenkin vain perusopetuksen opetussuunnitelmiin. Rokan tutkimuksessa ei toisaalta myöskään tutkittu erityisesti tietyn ideologian vaikutusta, vaan ennemminkin politisoituneita teemoja, kuten kuluttajakansalaisuus, yrittäjäyys ja kansainvälisyys.³

Myös Tuomas Tervasmäen kasvatustieteen pro gradu -tutkielmassa *Ideologian jäljillä. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden arvoperustan poliittinen analyysi* vuodelta 2016 ruodittiin opetussuunnitelmatekstin taustalla vaikuttavia ideologioita laulaulaisen diskurssiteorian valossa. Tervasmäki tunnisti tutkimuksessaan perusopetuksen vuoden 2014 opetussuunnitelmasta lukuisia – keskenään ristiriitaisiakin – ideologisia piirteitä, kuten humanismin, sosiaalidemokratian, modernin liberalismiin, uusliberalismin, pinnallisen ekologian ja feminismin aatteet.⁴ Tervasmäen tutkimus kohdistui kuitenkin viimeaikaisempaan kehityskulkuun kuin oma tutkimukseni eikä siihen sisältynyt vertailevaa näkökulmaa.

Henri Kalliomerén vuonna 2006 julkaistussa kasvatustieteen pro gradu -tutkielmassa *Opetussuunnitelma symbolisen vallankäytön välineenä. Kriittinen katsaus poliittisen curriculum-teorian pohjalta* tarkasteltiin opetussuunnitelmiin kätkeytyvää symbolista vallankäyttöä diskurssianalyysin ja hermeneutiikan keinoin. Aineistoonsa (POPS 2004 ja LOPS 2003) nojaten Kalliomeri päätteli, että suomalaiset 2000-luvun perusasteen ja lukion opetussuunnitelmat ovat mukautuneet osaksi globaalia koulutuspolitiikkaa. Uusliberalismi ja uuskonservatismi ovat muokanneet opetussuunnitelmia, ja koulutuksen arvoja, tavoitteita ja toimintatapoja ohjaavat yhä enemmän instrumentalismi ja managerialismi.⁵ Kalliomerén

³ Rokka 2011, 6–7.

⁴ Tervasmäki 2016, 92–93.

⁵ Kalliomeri 2006, 2.

tutkimus kohdistuu osin samaan opetussuunnitelmatekstiin kuin omani, mutta tutkimukseen ei kuitenkaan sisällynyt sellaista aikaulottuvuutta, joka olisi antanut olennaista informaatiota muutoksen suunnasta, vaan huomiot perustuivat vain yhden ajankohdan opetussuunnitelmien tarkasteluun.

Lähimpänä omaa tutkimustani lienee Ilari Kärjen vuonna 2015 ilmestynyt kasvatustieteen väitöskirja *Uusliberalismia vai ei? Suomalaista perusopetusta koskevien koulutuspoliittisten kasvatus- ja opetustavoitteiden arvot vuosina 1994–2012 Shalom Schwartzin arvoteorian valossa*. Tutkimuksessa analysoitiin opetussuunnitelmien ohella myös muita koulutuspoliittisia asiakirjoja ja selvitettiin, miten niiden tavoitteiden arvot vastasivat yksilökeskeisiä arvoja korostavan uusliberalismin sekä sille vastakkaisten, yhteisökeskeisiä arvoja korostavien kommunitarismin arvoja. Kärjen tutkimustulokset eivät ainakaan yksiselitteisesti tue käsitystä uusliberalismin vaikutuksesta koulutuspolitiikkaan, sillä niiden mukaan perusopetuksen trendi näyttää olevan pikemminkin päinvastainen: koulutuspolitiikan julkilausutut arvot ovat muuttuneet individualistisista enemmän kollektivistiseen suuntaan.⁶ Tutkimustemme näennäisestä samankaltaisuudesta huolimatta oma tutkimus keskittyy kuitenkin monessakin suhteessa erilaisiin asioihin. Olennaiset erot ovat ainakin siinä, että Kärjen tutkimus kohdistui *perusopetuksen* opetussuunnitelmissa ilmeneviin *arvoihin kasvatustieteellisestä* näkökulmasta, kun taas oma tutkimukseni tarkastelee *lukion* opetussuunnitelmia ja analysoi siihen kirjattujen arvojen ohella myös *tiedollisia ja taidollisia* tavoitteita *historiatieteellisestä* näkökulmasta. Oman tutkimukseni aikaväli on myös eri, vuodesta 1985 vuoteen 2003, siinä missä Kärjen tutkimus keskittyi viimeaikaisempaan kehityskulkuun.

1.1.2 Tutkimuskysymys

Vaikka poliittisten ideologioiden vaikutusta suomalaisiin opetussuunnitelmiin on siis tutkittu ennenkin, aiemmat tutkimukset aiheesta ovat kuitenkin pääasiassa kasvatustieteellisiä, historian alalla aihetta ei erityisesti ole tutkittu. Historiatieteellinen näkökulma aiheeseen painottaa väistämättä eri asioita kuin kasvatustieteellinen, koska siinä pyritään kontekstoimaan ilmiö osaksi laajempaa yhteiskunnallista tapahtumaketjua.

Lisäksi aiempi opetussuunnitelmien tutkimus on painottunut selvästi peruskoulun tutkimukseen toisen asteen koulutuksen jäädessä vähemmälle huomiolle. Toisen asteen koulutuksessa on kuitenkin viimeisten vuosikymmenten aikana tapahtunut huomattavia

⁶ Kärki 2015, 281–296.

muutoksia, jotka mielestäni ansaitsevat tulla tarkemmin huomioiduksi. Olli Poroputaan ja Raimo Mäkisen mukaan toisella asteella ”voitolle on päässyt lyhytnäköinen, erityisesti pk-sektorin vaatimus yrityksen välittömiin tarpeisiin täsmäkoulutetusta työvoimasta, jonka tuottamisen kustannukset kuitenkin jätetään mieluusti muiden – yhteiskunnan tai opiskelijan itsensä – vastuulle”.⁷ Viime aikoina toki akateeminen kiinnostus lukiokoulutusta kohtaan näyttääkin lisääntyneen. Erityisesti Sipilän hallituksen (2015–2019) aikana toteutettu lukiouudistus, jota monet ovat kritisoineet juuri sen uusliberalistisesta ideologiasta, on viime aikoina ollut monen akateemisen tutkimuksen aihe. Historian tutkimuksen näkökulmasta tätä ei kuitenkaan ole mielekästä tarkastella vain yksittäisen hallituksen harjoittamana politiikkana, vaan se voidaan nähdä jatkeena pidempiaikaiselle kehityskululle.

Toisen asteen osalta koulutuspolitiikka ja erityisesti opetussuunnitelmat vuosituhannen vaihteen Suomessa näyttävät siis olevan yhä melko vähän kartoitettu tutkimuksen aihe. Ammatillisen koulutuksen tavoitteet kietoutuvat toisaalta jo lähtökohtaisesti elinkeinoelämän tarpeisiin, joten uusliberalismin vaikutusta voi olla hankala todentaa. Lukiokoulutuksen osalta sen sijaan tilanne on monimutkaisempi, koska sillä on kaksinainen rooli niin yleissivistävänä opinahjona kuin väylänä jatko-opintoihin. Tämän vuoksi olen päättänyt kohdentaa tarkasteluni erityisesti lukiokoulutuksen muutokseen. Tutkimukseni tarkoituksena on siis selvittää, *näkyykö Suomessa 1990-luvulla tapahtunut poliittinen suunnanmuutos lukiokoulutuksen tavoitteissa* tarkastelemalla lukion opetussuunnitelmien perusteita 1980-luvun puolivälistä 2000-luvun alkuun.

Tutkimuksen alakysymyksiä ovat:

- Millaisia tietosisältöjä opetussuunnitelmissa on painotettu?
- Millaisia taitoja opiskelijoiden on odotettu oppivan?
- Millaisia arvoja⁸ opetussuunnitelmat ovat välittäneet?
- Miten yllä mainitut ovat muuttuneet aikavälillä 1985–2003?

Perustuen aiempaan tutkimukseen koulutusjärjestelmän yleisestä kehityksestä sekä omiin kokemuksiini lukion opetussuunnitelmien käyttäjänä asetan hypoteesikseni, että poliittisen suunnanmuutoksen myötä uusliberalistinen puhe lukion opetussuunnitelmien perusteissa

⁷ Poropudas & Mäkinen 2001, 22.

⁸ Aineiston heikon vertailtavuuden vuoksi arvon käsite on tässä ymmärretty laajasti kattaen monenlaiset ihanteet, päämäärät, asenteet ym. hyvänä pidetyt asiat.

on lisääntynyt korostaen yhä enemmän lukion välineellistä merkitystä, jatko-opinnoissa ja työelämässä vaadittavia tietoja ja taitoja sekä kovia yksilökeskeisiä arvoja.

Tarkastelen kolmea ensin mainittua alakysymystä jokaisen opetussuunnitelman osalta erikseen luvuissa 3–5. Neljänteen alakysymykseen pyrin vastaamaan luvussa 6, pohtien samalla hypoteesini paikkansapitävyyttä.

1.2 Lähteet

Tämän tutkimuksen lähteinä on käytetty suomalaisia lukion valtakunnallisten opetussuunnitelmien perustetekstejä. 1980-luvulta 2000-luvulle kohdistetun aikarajauksen vuoksi lähteiksi valikoituivat seuraavat kolme perustetekstiä:

- Lukion opetussuunnitelman perusteet 1985. Kouluhallitus. Valtion painatuskeskus 1985. (alaviitteissä LOPS 1985)
- Lukion opetussuunnitelman perusteet 1994. Opetushallitus 1994. (alaviitteissä LOPS 1994)
- Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003. Opetushallitus 2003. (alaviitteissä LOPS 2003)

Avaan seuraavaksi hieman opetussuunnitelmien luonnetta historiallisen tutkimuksen lähteinä.

1.2.1 Opetussuunnitelma hallinnollisena asiakirjana

Opetussuunnitelman perusteet on koulutuksen järjestäjiä velvoittava hallinnollinen asiakirja, jossa määrätään eri oppiaineiden ja aihekokonaisuuksien tavoitteista ja keskeisistä sisällöistä. Opetussuunnitelman perusteissa määrätään myös paikallisen opetussuunnitelman laatimisesta ja sisällöstä.⁹ Opetussuunnitelman perusteet ovat siis sekä työkaluja varsinaisen opetussuunnitelman laatimiseksi että osa varsinaista opetussuunnitelmaa.¹⁰

Opetussuunnitelman laatiminen etenee hierarkkisesti. Opetussuunnitelmat pohjautuvat ensinnäkin voimassa olevaan opetuslainsäädäntöön. Lukion osalta opetussuunnitelmien

⁹ Tieteen termipankki 22.4.2020: Kasvatustieteet: opetussuunnitelman perusteet. (Tarkka osoite: [https://tieteentermipankki.fi/wiki/Kasvatustieteet:opetussuunnitelman_perusteet.](https://tieteentermipankki.fi/wiki/Kasvatustieteet:opetussuunnitelman_perusteet))

¹⁰ Rokka 2011, 34.

perustana on lukiolaki, joka määrittelee yleisellä tasolla lukion tehtävän koulutusjärjestelmässä ja siihen liittyvät tavoitteet. Lukiolain pohjalta laaditaan valtakunnalliset opetussuunnitelman perusteet, ja niiden pohjalta paikalliset kunta- ja koulukohtaiset opetussuunnitelmat.

Opetussuunnitelmat ohjaavat vahvasti koulun toimintaa ja kehittämistä, joskin tämän ohjauksen sitovuus vaihtelee. Vuonna 1985 Kouluhallitus oli selkeästi vielä se auktoriteetti, joka osoitti valtakunnallisten opetuksen järjestämistä koskevien periaatteiden nojalla opetuksen valtakunnalliset tavoitteet, menetelmät ja arvioinnin kriteerit. Vuonna 1991 Kouluhallitus kuitenkin yhdistyi Ammattikasvatushallituksen kanssa Opetushallitukseksi osana yleisempää byrokraattisen hallinnon purkamista. Samalla Opetushallituksen päätoiminta supistui nyt arviointiin keskittyväksi eikä se enää vuoden 1994 opetussuunnitelmien perusteissa osoittanut valmiita ratkaisuehdotuksia paikallisen opetussuunnitelman laadintaa varten, vaan nyt tehtävänä oli valtakunnallisten tavoitteiden ja kehittämisvelvoitteiden avulla osoittaa suuntaa, jonne koulut voivat kulkea. Puitteet opetussuunnitelmien laatimiselle siis väljenivät.¹¹

1.2.2 Opetussuunnitelma poliittisena tekstinä

Tutkimuksen taustaoletuksena on, että opetussuunnitelma on paitsi hallinnollinen ja pedagoginen asiakirja, olennaisesti myös poliittinen teksti. Oletus nojaa 1970-luvulla syntyneeseen moderniin poliittiseen curriculum-teoriaan, jonka tunnetuimpia edustajia ovat Michael Apple ja William F. Pinar. Tämän teorian mukaan opetussuunnitelmia tulee aina tarkastella siinä sosiaalisessa, poliittisessä ja taloudellisessa kontekstissa, jossa ne ovat syntyneet ja jota ne aina väistämättä heijastelevat.

Curriculum-teoria voidaan nähdä myös eräänlaisena jatkumona kriittisen koulutustutkimuksen perinteeseen, jossa koko koulutusjärjestelmä nähdään vallitsevia ideologioita uusintavana valtiokoneistona. Valtiolliset opetussuunnitelmatekstit tiivistävät aikansa poliittisia ideologioita ja kokoavat yhteen yhteiskunnallisia intressejä ja arvoja.¹² Applen mukaan näitä intressejä ei ole aina helppo tunnistaa, sillä vallitseva ideologia kyllästää tietoisuutemme siten, että alamme pitää siihen sisältyviä taloudellisia ja muita intressejä annettuina.¹³ Historian tutkijan mahdollisuudet näiden intressien tunnistamiseksi

¹¹ Etelälahti & Gardemeister 1995, 44; Lampinen, Poropudas & Volanen 2003, 41.

¹² Saari, Tervasmäki & Värri 2017, 83.

¹³ Apple 2004, 20.

ovat kuitenkin kenties paremmat tutkimusajankohdan ja tutkittavan ajan välisen etäisyyden ansiosta.

Opetussuunnitelmien kuten viime kädessä koko koulutusjärjestelmän tehtävänä on sosiaalistaa lapset ja nuoret yhteiskunnan jäsenyyteen. Sen tehtävänä on opettaa yhteiskunnassa selviytymiseen vaadittavia tietoja ja taitoja, mutta myös yhteiskunnassa tärkeänä pidettyjä arvoja ja normeja. Rinteen mukaan ”opetussuunnitelmissa ilmaistaan tulevan kansalaisen ominaisuudeksi operationalisoitu valtion tahto yhteiskunnan kehityssuunnasta.”¹⁴ Kyse on siis eräänlaisen ihanneyhteiskunnan ja samalla ihannekansalaisen mallintamisesta: Millaisessa yhteiskunnassa haluamme lähitulevaisuudessa elää ja mitä se tulevilta sukupolvilta edellyttää?

Se, millaiseen tulevaisuuteen mikäkin opetussuunnitelma tähtää, riippuu puolestaan sen laatijoiden sekä heidän taustallaan vaikuttavien toimijoiden poliittisista näkemyksistä. Opetussuunnitelman laatiminen on poliittinen prosessi, johon liittyy aina vallankäyttöä ja poliittisia sopimuksia. Siksi on tärkeää selvittää, keiden kädenjälki opetussuunnitelmissa näkyy.

Suomessa opetussuunnitelmien perusteet laati vuoteen 1991 asti Kouluhallitus ja siitä eteenpäin Opetushallitus, joka on opetusministeriön alainen virasto. Korkeimmat virat ovat Suomessa poliittisia, ja yksittäisillä ministereillä on suuri valta alaisuudessaan toimivien virkamiesten nimittämisessä ja ohjauksessa. Opetussuunnitelmien laatiminen on keskeinen osa koulutuspolitiikkaa, josta vastaa viime kädessä opetusministeri.

Virkamiesten ja ministeriohjauksen ohella opetussuunnitelmien laadintaan kuten koulutuspolitiikkaan yleensäkin pyrkii vaikuttamaan useita eri kansallisen ja kansainvälisen tason toimijoita. Kansallisista toimijoista vaikutusvaltaisimpia ovat erilaiset etujärjestöt, kuten työnantajajärjestöt (vuoteen 1992 asti Suomen Työnantajain Keskusliitto ja Teollisuuden keskusliitto, vuosina 1992–2005 Teollisuuden ja työnantajain keskusliitto TT ja vuodesta 2005 alkaen Elinkeinoelämän keskusliitto EK) ja työntekijäjärjestöt (Suomen Ammattiliittojen Keskusjärjestö SAK, Toimihenkilökeskusjärjestö STTK, Opetusalan Ammattijärjestö OAJ). Vaikutusvaltaa on myös joillakin instituutioilla, kuten evankelis-luterilaisella kirkolla. Nämä toimijat pyrkivät ohjaamaan opetussuunnitelmien laadintaprosessia tuottamalla koulutuspoliittisia lausuntoja.

¹⁴ Rinne 1987, 102.

Lisäksi on huomioitava, että kansallista koulutuspolitiikkaa tehdään kansainvälisten vaikutusten alaisena, ja nämä vaikutukset koskevat yhtä lailla spesifejä koulutuspoliittisia virtauksia kuin yleisempiä taloudellisia ja yhteiskunnallisia virtauksia. Poroputaan ja Mäkisen mukaan johtavina poliittisen ajattelun homogenisoijina toimivat Maailman kauppajärjestön (WTO:n), Kansainvälisen valuuttarahaston (IMF:n) ja Taloudellisen yhteistyön ja kehityksen järjestön (OECD) kaltaiset talousorganisaatiot ja näistä etenkin OECD:llä on paljon sanavaltaa myös koulutuspolitiikassa.¹⁵ Nämä kansainväliset vaikuttajat kiinnittävät huomiota uusiin, kansainvälisesti esiin nouseviin koulutuspolitiikan ilmiöihin ja rakentavat samalla uusia koulutuspolitiikan käsitteitä massamedian välityksellä.¹⁶ Lisäksi opetussuunnitelmien laadintaan on vaikuttanut vuodesta 1995 alkaen myös Euroopan unioni.¹⁷ Vaikka useat Euroopan unionin jäsenvaltioiden poliittisista päättäjistä korostavat koulutuksen erityisasemaa nimenomaan kansallisena kysymyksenä, valtiot yhä enenevässä määrin sitoutuvat yhteiseurooppalaisiin koulutusohjelmiin sekä niiden periaatteisiin.¹⁸

Kellyn mukaan opetussuunnitelmat voidaan nähdä erilaisten vaikuttimien ja ideologioiden taistelulenttina.¹⁹ Lopullinen opetussuunnitelmateksti on usein kompromissi, joka sisältää useamman eri tahon ajamia oppimistavoitteita. Esimerkiksi Kärjen ja Tervasmäen tutkimukset osoittivat hyvin sen, kuinka samaankin opetussuunnitelmatekstiin voi sisältyä hyvin erilaisia ideologisia aineksia. Applen mukaan epämääräistä retoriikkaa hyödyntämällä päinvastaisetkin intressit voidaan istuttaa samaan opetussuunnitelmatekstiin, jonka eri tahot voivat tulkita haluamallaan tavalla.²⁰ Tällöin tosin opetussuunnitelmien laatijat luovuttavat valtaansa koulutuksen järjestäjille.

Opetussuunnitelmien poliittisuus ei liity pelkästään niiden sisältöihin, vaan kyse on myös siitä, miten opetussuunnitelmien merkitys ylipäätään ymmärretään. Historiallisesti opetussuunnitelmien merkitys on ymmärretty ainakin kahdella eri tapaa. Mannereurooppalaisessa "Lehrplan"-ajattelussa opetussuunnitelma kytkeytyy vahvasti yleisempään yhteiskuntasuunnitteluun. Julkisen vallan edustajien tehtävänä on määritellä tarkoin ja keskitetysti opintojen valtakunnalliset tavoitteet. Englanninkielisessä maailmassa käytetty "Curriculum"-ajattelutapa on puolestaan yksilökeskeisempi, ja siinä korostetaan opiskelijoiden ja heidän vanhempiansa vastuuta opintopolkujen rakentamisessa.

¹⁵ Poropudas & Mäkinen 2001, 11–12, ks. myös Laukkanen & Ollikainen 2001, 33–60.

¹⁶ Varjo 2007, 8.

¹⁷ Kärki 2015, 103.

¹⁸ Varjo 2007, 11.

¹⁹ Kelly 2009, 190.

²⁰ Apple 1988, 115–116.

Opetussuunnitelman tehtävänä on tällöin pikemminkin tukea yksilöiden omia koulutusvalintoja. Applen mukaan Curriculum-ajattelu kytkeytyy erityisesti liberalistiseen ideologiaan. Taustalla on ajatus siitä, että koulutuksen tehtävänä on opettaa teknisiä taitoja, joilla oppilaat voivat myöhemmin elämässään saavuttaa taloudellista hyötyä. Samalla oletetaan, että oppilaat ovat koulutusvalintojensa suhteen samalla viivalla, ja yksilön myöhempi menestys työelämässä ja yhteiskunnassa riippuu vain siitä, kuinka näitä koulutuksessa kaikille tarjottuja mahdollisuuksia on hyödynnetty.²¹ Nummisen, Poroputaan ja Volasen mukaan Suomen lukioissa vuonna 1994 käyttöön otetut opetussuunnitelmien perusteet poikkesivat aiemmista, vuoden 1985 opetussuunnitelmien perusteista olennaisesti juuri siinä, että vanha "Lehrplan"-ajattelutapa korvautui "Curriculum"-ajattelutavalla.²²

1.3 Metodi

Opetussuunnitelmien poliittinen analyysi voi kohdistua ainakin opetussuunnitelmissa ilmaistuihin tavoitteisiin sekä opetussuunnitelmassa käytettyyn kieleen ja sen konstituoimaan todellisuuteen. Ensimmäisen tarkasteluun sopii menetelmäksi laadullinen sisällönanalyysi ja jälkimmäisen diskurssianalyysi. Näitä menetelmiä ja niiden soveltamista omaan tutkimukseeni tarkastelen seuraavaksi yksityiskohtaisemmin.

1.3.1 Poliittisten tavoitteiden tunnistaminen sisällönanalyysin keinoin

Vetäessään suuntaviivoja tulevaisuuden kansalaisille ja yhteiskunnalle opetussuunnitelmat asettavat poliittisia tavoitteita. Laadullisen sisällönanalyysin keinoin näitä poliittisia tavoitteita voidaan tunnistaa ja yhdistää tiettyyn ideologiaan. On tärkeää muistaa, että koska opetussuunnitelmien laadintaan vaikuttavat useat eri tahot, voi yksi ja sama opetussuunnitelma sisältää monenlaisia, jopa keskenään yhteismitattomia ideologisia piirteitä.

Laadullinen sisällönanalyysi on menetelmä, jossa aineistoa tarkastellaan eritellen, yhtäläisyyksiä ja eroja etsien ja tiivistäen. Sisällönanalyysin avulla pyritään muodostamaan tutkittavasta ilmiöstä tiivistetty kuvaus, joka kytkee tulokset ilmiön laajempaan kontekstiin ja aihetta koskeviin muihin tutkimustuloksiin.²³

²¹ Apple 2004, 16–17.

²² Numminen, Poropudas & Volanen 2001, 77.

²³ Tuomi & Sarajärvi 2018, 105.

Sisällönanalyysi voidaan tehdä joko aineisto- tai teorialähtöisesti. Tässä tutkimuksessa päädyin soveltamaan teorialähtöistä sisällönanalyysiä, jossa aineistoa analysoidaan valmiin analyysirungon avulla siten, että aineistosta poimitaan systemaattisesti analyysirungon mukaisia ilmiöitä.²⁴ Sopivan analyysirungon rakentamiseksi hyödynsin Zsuzsa Fergen, Katri Hellstenin, Esko Kalimon ja Tapani Purolan raportissa *Sosiaalipolitiikan kilpailevien ideologioiden vertailua. Hyvinvointivaltion eurooppalainen malli ja uusliberalismi vaihtoehtoisina esikuvina* (1997) esitettyä hyvinvointivaltion ja uusliberalismin piirteiden analyysiä. Raportissa vertaillaan havainnollisella tavalla hyvinvointivaltiomallin ja uusliberalismin ideologisia lähtökohtia ja käytännön sovelluksia. Vaikka raportti tarkastelee näitä yhteiskuntamalleja ennen kaikkea sosiaalipolitiikan näkökulmasta, analyysi soveltuu suurelta osin myös opetussuunnitelmien tavoitteiden tarkasteluun.

Fergen, Hellstenin, Kalimon ja Purolan raportissa yhteiskuntamallien keskeisiksi eroiksi nostetaan ensinnäkin yhteiskunnalliset ihanteet. Hyvinvointivaltiomallissa yhteiskunnan ihanteena on kiinteys ja sosiaalisen yhteenkuuluvuuden tunne, kun taas uusliberalismissa yhteiskunnan yhtenäisyydellä ei sinänsä ole arvoa. Vastuukysymyksissä hyvinvointivaltion malli korostaa yhteisvastuuta väestöryhmien ja sukupolvien kesken, uusliberalistinen malli taas yksilön vastuuta ja ryhmäkohtaista yhteisvastuuta. Tasa-arvokysymyksessä hyvinvointivaltion mallin pyrkimyksenä on valvoa ja vähentää hyvän elämän edellytysten eroja ja ehkäistä yhteiskunnallisen huono-osaisuuden leviämistä, uusliberalistinen malli puolestaan sallii yhteiskunnalliset erot korostamalla yksilöllistä valinnanvapautta elämän kaikissa vaiheissa ja hyväksyy myös työttömyyden, köyhyyden sekä syrjäytymisen.²⁵ Myös kansalaisuuden ja oikeuksien osalta mallit poikkeavat toisistaan uusliberalismin painottaessa yksioikoisesti kansalais- ja vapausoikeuksia, hyvinvointimalli näiden lisäksi myös sosiaalisia, taloudellisia ja sivistyksellisiä oikeuksia.²⁶

Toinen keskeinen ero liittyy Fergen et al. mukaan hallitseviin instituutioihin ja toimintaperiaatteisiin. Yhteiskunnallisten instituutioiden osalta hyvinvointivaltiomalli huomioi kaikkien sektoreiden (markkinat, valtio, kansalaisyhteiskunta) merkityksen, kun taas uusliberalismi arvottaa markkinat muiden yläpuolelle. Taloudellisen rationaliteetin suhteen hyvinvointimallille keskeinen on päämäärarationaliteetti, joka ottaa huomioon toiminnan tuloksen sen perimmäisten tavoitteiden kannalta, esimerkiksi ihmisten perustarpeiden

²⁴ Tuomi & Sarajärvi 2018, 109–116.

²⁵ Ferge, Hellsten, Kalimo & Purola 1997, 21.

²⁶ Ferge, Hellsten, Kalimo & Purola 1997, 28.

tydyttymisen, yhteiskunnan kiinteyden kasvun tai toiminnan taloudellisen hyödyn jakautumisen yhteiskunnassa. Uusliberalismissa korostuu keinorationaliteetti joka korostaa tehokkuutta ja kustannustietoisuutta sekä taloudellisen tehokkuuden ja hyödyn maksimointia kaikessa toiminnassa.²⁷

Myös Ilari Kärjen väitöskirjassa *Uusliberalismia vai ei? Suomalaista perusopetusta koskevien koulutuspoliittisten kasvatus- ja opetustavoitteiden arvot vuosina 1994–2012 Shalom Schwartzin arvoteorian valossa* (2014) analysoidaan hedelmällisellä tavalla uusliberalismin arvopohjaa. Uusliberalismin arvoiksi hän listaa ahneuden, itsekkyyden, oman edun tavoittelun, tehokkuuden, valmiuden kilpailla jatkuvasti, kilpailunhalun, kilpailukyvyyn, yritteliäisyyden, uutteruuden, muista riippumattomuuden, vastuun vain itsestä, turhamaisuuden, kyvyn sietää epävarmuutta, lannistumattomuuden, kyvyn mukautua nopeasti, aloitteellisuuden, omavastuisuuden, taloudellisen kasvu ja vaurastumisen. Vastaavasti uusliberalismin vastapariksi asettuvan hyvinvointivaltiomallin perusarvot kuten tasa-arvo, altruismi ja solidaarisuus eivät ole uusliberalismissa tärkeitä arvoja.²⁸

Lisäksi Janne Varjon väitöskirjassa *Kilpailukykyvaltion koululainsäädännön rakentuminen* (2007) vertaillaan uusliberalismia ja hyvinvointiliberalismia erityisesti koulutuspolitiikan näkökulmasta. Varjon mukaan hyvinvointiliberalismissa koulutus on ilmainen ja pakollinen julkishyödyke, jota jaetaan sosiaalisten tarpeiden ja henkilökohtaisten kykyjen perusteella, kun taas uusliberalismissa kuluttajilla on oikeus valita itselleen parhaiten sopivia koulutuspalveluja. Koulutuksen tavoitteena on hyvinvointiliberalismissa se, että sen avulla kansalaiset voivat kehittää moraalista, eettistä, sosiaalista, kulttuurista ja poliittista tietoisuuttaan. Se on osa yhteiskunnan demokraattista prosessia ja keskeinen kansalaisuuden riitti. Uusliberalismissa sen sijaan koulutus nähdään henkilökohtaisena sijoituksena tulevaisuuteen. Valtiolla ei ole oikeutta puuttua yksilöiden koulutusta koskeviin ratkaisuihin.²⁹

Hyödyntäen Fergen et al., Kärjen sekä Varjon vertailua analysoin kutakin opetussuunnitelmatekstiä seuraavanlaisen rungon avulla:

	hyvinvointivaltion paradigma	uusliberalistinen paradigma
--	------------------------------	-----------------------------

²⁷ Ferge, Hellsten, Kalimo & Purola 1997, 26.

²⁸ Kärki 2015, 48–49

²⁹ Varjo 2007, 15.

tietosisällöt	yleissivistys, intrapersoonallinen, kulttuurinen, moraalinen, eettinen, sosiaalinen, poliittinen ja ekologinen tietoisuus ³⁰ , humanistinen painotus	ammattisivistys, alakohtainen erityisosaaminen, matemaattis-luonnontieteellinen painotus
taitotavoitteet	kansalaistaidot, esim. kriittiset tiedonkäsittelytaidot, yhteistyötaidot	työelämätaidot, esim. tekniset taidot
arvot	”pehmeät arvot”, esim. tasa-arvo, yhteisvastuu, altruismi, solidaarisuus, estetiikka	”kovat arvot”, esim. valinnanvapaus, yksilöllisyys, omavastuu, kilpailu, yrittäjäyys, joustavuus, tehokkuus, talous

Teorialähtöisessä sisällönanalysissa aineisto pirstotaan ensin pieniin osiin, sitten käsitteellistetään ja lopuksi järjestetään uudelleen uudelleenlaisiksi kokonaisuudeksi.³¹ Tässä tutkimuksessa kartoitin ensin kaikki opetussuunnitelmatekstin opetustavoitteet, kuten esimerkiksi yhteistyötaidot tai halun elinikäiseen opiskeluun. Tavoitteet saatettiin ilmaista tekstissä yhdellä tai useammalla sanalla. Toisessa vaiheessa lajittelin tavoitteet alla olevan taulukon mukaisesti yleisiin ja oppiainekohtaisiin tieto- taito- ja arvotavoitteisiin. Kolmanneksi pohdin kunkin tavoitteen osalta, sopiiko se paremmin hyvinvointivaltion vai uusliberalistiseen paradigmaan ja värikoodasin tavoitteet punaisiksi (hyvinvointivaltioparadigma), siniseksi (uusliberalistinen paradigma) tai violetiksi (monitulkintainen). Taulukointeja ja värikoodeja käytin vain työvaiheessa aineiston käsittelyn helpottamiseksi; tässä raportissa tutkimustulokset on esitetty sanallisessa muodossaan.

³⁰ Käytän termiä ekologinen tietoisuus kuvaamaan ymmärrystä ekosysteemien toiminnasta ja ihmisen ja luonnon riippuvuussuhteista. Termi on tiedollisiin tavoitteisiin keskittyvä tyypistetty muoto Suomessa 2010-luvulla yleistyneestä ekososiaalisen sivistyksen käsitteestä, jolla tarkoitetaan inhimillisen kasvun kautta saavutettua ymmärrystä niistä oikeuksista ja velvollisuuksista, jotka perustuvat ihmisen riippuvuuteen luonnosta ja toisista ihmisistä, ks. esim. Salonen 2014.

³¹ Tuomi & Sarajärvi 2018, 109–116.

	LOPS 1985	LOPS 1994	LOPS 2003
TIETOSISÄLLÖT Yleiset tietosisällöt			
Oppiainekohtaiset tietosisällöt			
TAITOTAVOITTEET Yleiset taitotavoitteet			
Oppiainekohtaiset taitotavoitteet			
ARVOT Yleiset arvot			
Oppiainekohtaiset arvot			

Sovelsin tutkimuksessa osin myös määrällistä sisällönanalyysiä, jota kutsutaan myös sisällön erittelyksi. Sisällön erittelyssä voidaan esimerkiksi laskea tiettyjen sanojen esiintymistiheyttä tietyissä dokumenteissa.³² Tässä tutkimuksessa tämä metodi koskee lähinnä sellaisia opetussuunnitelmien painotuksia, jotka voidaan määrällisesti todentaa. Tällaisia ovat erityisesti oppiaineiden valtakunnallisten ja syventävien kurssien määrät, mutta myös tiettyjen ilmaisujen, kuten esimerkiksi ”elinikäinen oppiminen”, toistot perusteteksteissä. Määrällisen sisällönanalyysin tekoa rajoitti käytännössä kuitenkin aineiston saatavuus, sillä vuosien 1985 sekä 1994 opetussuunnitelmat olivat saatavilla vain painetussa muodossa. Näiden osalta sanojen esiintymistiheyden mittaaminen olisi edellyttänyt aineiston sanatarkkaa manuaalista läpikäyntiä tai vaihtoehtoisesti aineistojen digitointia, joista kumpikin vaihtoehto olisi ollut resursseihini ja saavutettavaan hyötyyn nähden liian työläs.

1.3.2 Poliittisen retoriikan tulkitseminen diskurssianalyysin valossa

Opetussuunnitelmat sisältävät runsaasti tavoitteita, jotka voidaan mieltää poliittisiksi. Toisaalta on tärkeää ymmärtää, että kaikki opetussuunnitelmien poliittiset tavoitteet eivät välttämättä ole julkilausuttuja, vaan ne voivat kätkeytyä myös tekstissä käytettyihin ilmaisiin. Applen mukaan opetussuunnitelmateksteissä pyritään tavallisesti mahdollisimman neutraaliin ilmaisuun ja siksi niissä hyödynnetään tarkoituksellisesti epämääräistä retoriikkaa.³³ Pyrkimys neutraaliuteen ilmaisussa ei kuitenkaan takaa neutraaliutta sisällössä, vaan voi päinvastoin tehdä perustetekstistä eräänlaista

³² Tuomi & Sarajärvi 2018, 107–108

³³ Apple 1988, 20 ja 115-116.

propagandaa. Esimerkiksi käsite ”elinikäinen oppiminen” voi kuulostaa puhtaasti pedagogiselta ja ideologisesti neutraalilta, mutta oikein kontekstoituna se voidaan ymmärtää osana uusliberalistista ideologiaa.

Opetussuunnitelmatekstissä käytettyä retoriikkaa voidaan tulkita diskurssianalyysin keinoin. Diskurssianalyysi on tutkimusmenetelmä, jonka avulla voidaan tutkia kielenkäytön ja viestinnän tuottamia merkityksiä, niihin liittyviä konteksteja ja prosesseja sekä merkitysten tuottamisen käytänteitä. Diskurssianalyttisessä tutkimuksessa tukeudutaan konstruktionistiseen näkökulmaan, jossa kieli nähdään todellisuuden rakentajana pikemminkin kuin sen kuvana.³⁴ Kielenkäyttö merkityksellistää ja samalla järjestää ja rakentaa, uusintaa ja muuntaa sitä sosiaalista todellisuutta, jossa elämme. Diskurssianalyysille on ominaista ulkoista maailmaa luovien konstruktioiden, niiden vakiintumisen ja vaihteluiden, näkyväksi tekeminen ja eksplikointi.³⁵

Diskurssianalyysissä kieltä jäsennetään sosiaalisesti jaettuina merkityssysteemeinä eli diskursseina. Olennaista on ymmärtää, että on olemassa rinnakkaisia ja myös keskenään kilpailevia diskursseja, ja samassakin tekstissä todellisuutta voidaan konstruoida eri tavoin.³⁶ Jotkin diskurssit voivat saada muita enemmän valtaa. Tällaisista diskursseista saattaa muodostua yhteisesti jaettuja ja itsestään selvinä pidettyjä totuuksia, jotka vaintavat vaihtoehtoisia totuuksia.³⁷ Valtasuhteita analysoitaessa aineistosta etsitään juuri tällaisia hegemonisia diskursseja. Tehtävänä on analysoida sitä, miten tietyt diskurssit muotoutuvat hegemonisiksi, sekä arvioida hegemonisten diskurssien käyttöön kytkeytyviä ideologisia seurauksia. Hegemonisten diskurssien tunnistaminen ei ole aina helppoa, sillä tutkija voi itsekkin olla sokea tällaisille diskursseille ja ohittaa ne kiinnostamattomana arkipuheena.³⁸ Lisäksi on syytä huomioida se mahdollisuus, ettei tekstissä tuotettu todellisuus olekaan niin homogeeninen kuin tutkijan esiyymmärrys antoi olettaa, ja että vahvat ja heikot diskurssit voivat myös kietoutua toisiinsa.³⁹

Diskurssien tunnistaminen lähtee liikkeelle kiinnittämällä huomiota yhtäläisyyksiin eli samojen merkityssysteemien osiin. Analyysissä edetään osista kokonaisuuksiin,

³⁴ Jokinen, Juhila & Suoninen, 2016, 17.

³⁵ Jokinen, Juhila & Suoninen, 2016, 26–27.

³⁶ Jokinen, Juhila & Suoninen 2016, 32.

³⁷ Jokinen, Juhila & Suoninen 2016, 36.

³⁸ Jokinen & Juhila 2016, 80.

³⁹ Jokinen & Juhila 2016, 75–79.

merkityksistä merkityssysteemeihin eli diskursseihin.⁴⁰ Diskurssit eivät esiinny aineistossa selkeinä kokonaisuuksina, vaan pieninä paloina, joiden tunnistaminen diskurssin osiksi tarkentuu ja usein myös muuntuu analyysin kuluessa.⁴¹ Olennaista on kiinnittää huomiota ilmaisujen kirjaimellisten merkitysten lisäksi myös muihin analysoinnin kannalta olennaisiin mutta vaikeasti havaittaviin merkityksiin, konnotaatioihin.⁴² Diskurssianalyysi ei tarjoa diskurssien jäsentämiseen mekaanisesti noudatettavissa olevaa tekniikkaa, vaan tutkijan on itse määriteltävä logiikka, jolla hän diskursseja konstruoi.⁴³

Ilmaisujen tunnistaminen tietyn diskurssin osaksi edellyttää aineiston tulkintaa kontekstuaalisesti. Pienimpänä kontekstina voidaan pitää lauseyhteyttä. Esimerkiksi sana yrittäjyys voi eri lauseyhteyksissä merkityksellistyä liiketoiminnaksi, vapaudeksi tai ahkeruudeksi.⁴⁴ Tämän vuoksi yksittäisten sanojen esiintymistiheyden mittaaminen ei useinkaan ole mielekästä, vaan olennaista on tulkita sanoja osana tekstikokonaisuutta. Jos esimerkiksi aineistossa puhutaan tasa-arvosta, tätä ei tule analyysitaulukon mukaisesti automaattisesti tulkita hyvinvointivaltion paradigman mukaiseksi arvoksi, vaan olennaista on selvittää, mitä ilmaisulla tässä kontekstissa tarkoitetaan. Mikäli termi rajautuu esimerkiksi vain sukupuolten väliseen tasa-arvoon (kuten juridisessa kontekstissa), sopii se yhtä lailla myös uusliberalistiseen paradigmaan, sillä klassisesta liberalismista poiketen uusliberalistit eivät ainakaan avoimesti tue patriarkaatin valtaa. Samoin esimerkiksi tietoteknisiä taitoja ei tule hätäisesti luokitella uusliberalistisen paradigman mukaiseksi taitotavoitteeksi, vaan tulee kiinnittää huomiota siihen, miten tätä taitotavoitetta perustellaan. On eri asia tavoitella tietotekniikan osaamista työelämän vaatimusten vuoksi (uusliberalistinen paradigma) kuin kriittisten tiedonhankintavalmiuksien edistämiseksi (hyvinvointivaltion paradigma).

Kulttuurinen konteksti puolestaan tarkoittaa analyysissä sitä, että aineistosta pyritään tunnistamaan sellaisiakin seikkoja, joiden tulkinta edellyttää tutkijan oman kulttuuristen tapojen, stereotyyppien tai yleisen yhteiskunnallisen ilmapiirin tuntemuksen tietoista käyttöä.⁴⁵ Omassa tutkimuksessani erityisesti opetussuunnitelmien julkaisemisen ajankohdan yhteiskunnallisen ilmapiirin avaaminen lienee olennaista. Lisäksi kontekstina voidaan pitää niitä reunaehtoja, jotka ovat olleet olennaisia tutkittavan aineiston

⁴⁰ Jokinen & Juhila 2016, 80.

⁴¹ Suoninen 2016, 53.

⁴² Suoninen 2016, 54.

⁴³ Suoninen 2016, 61–61.

⁴⁴ Jokinen, Juhila & Suoninen 2016, 36–37.

⁴⁵ Jokinen, Juhila & Suoninen 2016, 39.

tuottamiselle.⁴⁶ Esimerkiksi opetussuunnitelman perusteita tutkittaessa on syytä ymmärtää, millainen asiakirja on kyseessä ja millainen prosessi opetussuunnitelmatyö on. Näitä reunaehtoja pyrin valottamaan jo tutkimuksen lähteiden esittelyssä.

1.3.3 Poliittisen tekstin ymmärtäminen kontekstissaan - historiatieteen näkökulma

Merkittävä osa opetussuunnitelmatutkimuksesta on tehty kasvatustieteen saralla, mutta nyt tekeillä oleva tutkimus on historiatieteellinen. Seuraavaksi onkin pohdittava, mitä lisäarvoa historiallinen näkökulma voi tuoda opetussuunnitelmatutkimukseen ja miten historiantutkimuksen metodit siihen taipuvat.

Yleisesti historiantutkimus keskittyy tarkastelemaan menneisyydessä tapahtuneita ilmiöitä tai kehityskulkuja. Omassa tutkimuksessani tämä historiantutkimuksen näkökulma näkyy siinä, että opetussuunnitelmia tarkastellaan ajallisena jatkumona vuodesta 1985 vuoteen 2003. Tarkoituksena on selvittää, miten opetussuunnitelmat ovat tällä aikavälillä muuttuneet.

Historiallisen tutkimuksessa olennaista on myös kehitykseen vaikuttaneiden tekijöiden selvittäminen. Aatehistorian saralla yleisesti käytetty metodi on esimerkiksi vaikutemalli, jolla pyritään selvittämään, miten jokin muuttuja x on vaikuttanut tutkittavaan ilmiöön. Historioitsijan tehtävänä on löytää x :n paikalle relevantit ihmiset, ideologiat ja opit. Tavanomaisessa vaikutetutkimuksessa vaikutteet ymmärretään usein ulkoisina syinä ja teksti sen seurauksena.⁴⁷ Omassa tutkimuksessani tekstinä ovat siis opetussuunnitelmien perusteet, ja x -muuttujan roolissa uusliberalistinen ideologia.

Toisaalta ideologiaakaan ei ole mielekästä tarkastella erillisenä faktorina, sillä riippuu paljon olosuhteista, millaisen kaikupohjan se saa. Opetussuunnitelman laatijatkin tekevät valintansa tietyissä historiallisissa olosuhteissa, tietyillä reunaehdoilla. Olosuhteet, kuten lama tai globalisaatiokehitys, voivat tarjota ideologialle temmellyskentän, mutta myös suodattaa ideologisia pyrkimyksiä. Siksi näiden olosuhteiden tarkastelu on myös välttämätöntä ilmiön ymmärtämiseksi. Tutkittavien ilmiöiden kontekstointi onkin kaikelle historiantutkimukselle ominaista. Historiatieteen näkökulmasta tekstin sisällöt pyritään näkemään yhteyksissään siihen yhteiskunnalliseen tapahtumakokonaisuuteen, jossa tekstit

⁴⁶ Jokinen, Juhila & Suoninen 2016, 40.

⁴⁷ Hyrkkänen 2002, 209.

on kirjoitettu. Historiatieteellisessä tutkimuksessa tällainen näkökulma on lähtökohtaisesti vieläkin olennaisempi kuin kasvatustieteellisessä.

Olosuhteet eivät kuitenkaan itsessään toimi kontekstina, vaan ne on aina tulkittava.⁴⁸ Konteksti ei siis tule annettuna, vaan historioitsijan tehtävänä on rekonstruoida sellainen konteksti, joka valaisee hänen kysymäänsä tutkimusongelmaa.⁴⁹ Onkin pohdittava sitä, millaisilla olosuhteilla on ollut merkitystä opetussuunnitelmatyössä ja kuinka nämä olosuhteet ovat mahdollisesti kontribuoineet uusliberalistisen ideologian juurtumista opetussuunnitelmien perusteisiin. Oman tutkimuskysymykseni näkökulmasta olennainen konteksti lienee ainakin taloudellinen ja poliittinen tilanne.

Tässä tutkimuksessa tavoitteenani onkin ollut tarkastella jokaista tutkimuksen kohteena olevaa opetussuunnitelmatekstiä suhteessa sen laatimisajankohdan taloudellis-poliittiseen kontekstiin. Analysoin ensin niiden laatimisajankohdan sosioekonomisia ja poliittisia olosuhteita kansainvälisellä ja kansallisella tasolla. Selvitän esimerkiksi, millaisessa taloudellisessa suhdanteessa opetussuunnitelmien perusteet on laadittu, mitä puolueita on istunut hallituksessa ja millaiset tahot ovat lobanneet opetussuunnitelmatyötä. Tarkastelen sitten ajanjaksolla yleisemmin harjoitettua sosiaali- ja talouspolitiikkaa reaktiona ajankohtaisiin sosioekonomisiin ja poliittisiin muutoksiin, ja tarkennan sitten katsettani erityisesti koulutuspolitiikkaan suhteessa näihin yleisempiin politiikan osa-alueisiin. Sen jälkeen otan tarkasteluuni itse opetussuunnitelmatekstin, ja lähden selvittämään, missä määrin teksti heijastelee sitä kontekstia, jossa se on syntynyt.

Tämän käsittelylukuihin sisällytetyn taustoituksen tarkoituksena on ennen kaikkea auttaa dekonstruoimaan opetussuunnitelmiin sisältyviä merkityksiä. Analyysi perustuu kuitenkin aiempaan aiheesta tehtyyn tutkimukseen, sillä muutoin oma empiirinen tutkimukseni paisuisi kohtuuttomasti. Hyödynnän taustatyössäni ajankohtaista taloushistorian, poliittisen historian, aatehistorian ja koulutuksen historian tutkimusta.

Ennen varsinaisia käsittelylukuja avaan kuitenkin vielä omassa pääluvussa 2 aiempaan tutkimukseen perustuvaa näkemystä suomalaisen koulutuspolitiikan uusliberalistisesta käänteestä. Kartoitan ensin yleisluontoisesti uusliberalismin kehitystä globaalisti ja lokaalisti Suomen olosuhteissa. Tarkastelen sitten suomalaisessa koulutuspolitiikassa tapahtunutta

⁴⁸ ks. esim. Hyrkkänen 2002, 211 ja Korhonen 2005, 86.

⁴⁹ Korhonen 2005, 86.

murrosta, jossa monen tutkijan mukaan on kyse paradigman vaihdoksesta hyvinvointivaltion koulutuspolitiikasta kilpailukykyvaltion koulutuspolitiikkaan.

Tätä taustoitusta seuraa vihdoin pääluvut 3–5 kattava empiirinen osio, jossa analysoin kutakin opetussuunnitelmatekstiä erikseen omassa historiallisessa kontekstissään sisällön- ja diskurssianalyysin keinoin. Tarkoitukseni on tunnistaa erityisesti uusliberalistista diskurssia suhteessa hyvinvointivaltiolliseen puhetapaan. Jokaista opetussuunnitelmatekstiä analysoidaan erikseen niiden tietosisältöjen, taitotavoitteiden ja arvojen osalta. Lopuksi luvussa 6 teen johtopäätöksiä siitä, tukiko aineisto hypoteesiani uusliberalistisen puheen lisääntymisestä opetussuunnitelmateksteissä ja mitä merkitystä tällä on.

2 Suomalaisen koulutuspolitiikan uusliberalistinen käänne

Tutkimukseeni valikoidun ensimmäisen ja viimeisen opetussuunnitelmien perustetekstin julkaisemisen välillä aikaa oli kulunut 18 vuotta. Tällä aikavälillä suomalainen yhteiskunta, politiikka ja yleinen asenneilmapiiri oli ehtinyt monella tapaa muuttua. Vuoden 1985 opetussuunnitelmien perusteet on ajalta, jolloin Suomen taloussuhdanne oli vielä nousujohteinen ja ilmapiiri optimistinen. Talouspolitiikassa suunnanmuutos kohti uusliberalismia oli jo tapahtunut, mutta se ei tässä vaiheessa vielä määritellyt koulutuspolitiikan suuntaa. Koulutusjärjestelmä nähtiin vielä osana hyvinvointipolitiikkaa, joka tähtäsi pohjoismaisen hyvinvointimallin mukaisesti tasa-arvon ja solidaarisuuden edistämiseen. Vuonna 1994 ilmestynyt opetussuunnitelma on puolestaan laadittu laman jälkeisissä tunnelmissa, jolloin hyvinvointivaltioon alkoi kohdistua yhä enemmän kriittisiä äänenpainoja. Uusliberalismi valtasi alaa talouspolitiikan ohella muillakin politiikan osa-alueilla ulottaen vaikutuksensa myös koulutuspolitiikkaan. Vuoden 2003 opetussuunnitelmien perusteiden ilmestyessä Suomella meni jälleen taloudellisesti hyvin, mutta lamaa edeltävään hyvinvointipolitiikkaan ei enää ollut paluuta, vaan poliittinen suunta oli kääntynyt selvästi enemmän oikealle. Myös koulutuspolitiikka oli kietoutunut yhä selvemmin uusliberalismin tavoitteisiin. Rinteen mukaan lahjakkuutta ja yksilöllisyyttä painottavan uusliberalistisen koulutuspolitiikan esiinmarssi huipentui 1987 nimitetyssä Holkerin sinipunahallituksessa eivätkä sen seuraajat olennaisesti muuttaneet kehityksen suuntaa.⁵⁰ 1980-luvun lopulta 2000-luvulle vallassa olleiden Holkerin sinipuna-, Ahon porvari- ja Lipposen I ja II sateenkaarihallituksen aikana koulutuspolitiikka keskittyi koulupiirien väljentämiseen, opetuksen tarjonnan erilaistumiseen, opetuksen yksilöllistämiseen ja valinnan lisäämiseen.⁵¹ Kettusen, Jalavan, Simolan ja Varjon mukaan koulutuspolitiikassa oli siirrytty ”tasa-arvon ihanteesta erinomaisuuden eetokseen”.⁵²

Tämän muutoksen ymmärtämiseksi on ensin selvitettävä, millainen ideologia suomalaistakin koulutuspolitiikkaa muovannut uusliberalismi todella oli, miten se valtasi alaa ja mihin sen menestys perustui. Lisäksi on selvitettävä seikkaperäisemmin, mikä koulutuspolitiikassa todella muuttui, ja miten tämä muutos heijasteli yleisempää politiikassa tapahtunutta paradigman vaihdosta.

⁵⁰ Rinne 2012, 370

⁵¹ Rinne 2012, 372.

⁵² Kettunen, Jalava, Simola & Varjo 2012, 25–62.

2.1 Uusliberalismin nousu

Uusliberalismi on talouspoliittinen ideologia, joka puolustaa yksilön vapauksia, yksityistä omistusoikeutta ja vapaita markkinoita. Se syntyi toisen maailmansodan jälkeen reaktiona keynesiläisiä, vasemmistolaisia ja sosialistisia ajatuksia vastaan. Paavo Löppösen mukaan uusliberalismi voidaankin nähdä ennen kaikkea vastakertomuksena aiemmalle sosialistiselle ja myös sosiaaliliberalistiselle kertomukselle. Uusliberalismissa lähdetään siitä, että sosiaaliliberalistinen politiikka, kuten valtion takaamat tasa-arvoiset mahdollisuudet poliittiseen vaikuttamiseen, koulutukseen, terveyteen ym., johtaa väistämättä vapaiden markkinoiden toiminnan häiriintymiseen ja sen myötä aidon vapauden tukahduttamiseen ja lopulta sosialismin pakkovaltaan.⁵³

Uusliberalismi eroaa klassisesta talousliberalismista erityisesti siinä, että uusliberalistit kannattavat tavallisesti muodollista poliittista demokratiaa eivätkä pyri palauttamaan omaisuusrajoituksia äänioikeuteen vaan ainoastaan minimoimaan valtion roolin yhteiskunnassa. Demokratian periaatteista ei siis luovuta, mutta käytännössä uusliberalismi jättää demokraattisesti valituille päättäjille hyvin vähän vaikutusvaltaa. Uusliberalismiin ei myöskään sisälly klassisen talousliberalismin tavoin patriarkaalisuutta, vaan se hyväksyy sukupuolten yhtäläiset oikeudet omistaa, solmia sopimuksia ja osallistua politiikkaan. Lisäksi uusliberaalissa talusteoriassa talous nähdään politiikan ulkopuolisena teknisenä systeeminä, mikä mahdollistaa vallan siirtymisen poliitikoilta asiantuntijoille.⁵⁴

2.1.1 Uusliberalismin synty ja kehitys

Historiallisesti uusliberalismi juontaa juurensa 1900-luvun puolivälin anglo-amerikkalaiseen talousajatteluun, jossa se sai tulta alleen Friedrich von Hayekin ja Milton Friedmanin tekstien inspiroimana. Von Hayekin ympärille vuonna 1947 perustetun yhdistyksen agendana oli puolustaa yksilön ja markkinoiden vapauksia vallitsevia kollektivistisia ideoita vastaan.⁵⁵

Poliittista vaikutusvaltaa aatteella alkoi olla vasta olosuhteiden ollessa siihen otolliset. David Harveyn mukaan taustalla oli 1970-luvun ennennäkemätön stagflaation eli yhtäaikaisen korkean työttömyyden ja inflaation kausi, joka ajoi monet valtiot rahoituskriisiin. Usko keynesiläiseen talouspolitiikkaan alkoi horjua, ja sosiaalisesti ankkuroitunut liberalismi, joka oli toisen maailmansodan jälkeen tuottanut laajaa talouskasvua, näytti tulleen tiensä

⁵³ Löppönen 2017, 20.

⁵⁴ Patomäki 2007, 28.

⁵⁵ Patomäki 2007, 10.

päähän.⁵⁶ Harveyn mukaan nimenomaan uusliberalismin vakiintuminen ainoana ratkaisuna rahoituskriisiin ei ollut mitenkään vääjäämätön tai itsestään selvä kehityskulku, vaan pikemminkin kyse oli eräänlaisesta kokeilusta, jonka toimivuutta ei kukaan tuossa vaiheessa osannut realistisesti arvioida.⁵⁷ Yhtenä merkittävänä tekijänä uusliberalistiselle hegemonialle Harvey nostaa kuitenkin esiin sen, että stagflaation aiheuttaman yleisen tyytymättömyyden kasvaessa hallitseva taloudellinen eliitti koki asemansa uhatuksi ja sen oli ryhdyttävä päättäväisiin toimiin oman erityisasemansa säilyttämiseksi. Eräänlaisena uusliberalismin koelaboratoriona toimi Chile, jossa jo 1970-luvulla väkipakolla toteutettu yksityistäminen toi suuria voittoja niin maan omalle eliitille kuin ulkomaisille sijoittajillekin. Tämä houkutteli globaaleja taloudellisia eliittejä ajamaan vastaavanlaisia uudistuksia myös muualla.⁵⁸

Länsimaissa uusliberalismi konkretisoitui erityisesti Margaret Thatcherin ja Ronald Reaganin talousliberaalissa uudistusohjelmassa 1980-luvulla. Vuonna 1979 Britannian pääministeriksi valittu Thatcher toteutti laajoja sosioekonomisia uudistuksia. Ihmisten ja talouden toimintaa tehostamaan lisättiin erilaisia kannustimia. Thatcher tuli kuuluisaksi siitä, että hän perusteli uudistuksia sanomalla ”Ei ole vaihtoehtoa.” Tämä mantra on sittemmin ollut yleisesti uusliberalististen uudistusten yhteydessä toisteltu. Yhdysvaltain presidentiksi vuonna 1981 valittu Ronald Reagan toteutti vastaavanlaisia uudistuksia amerikkalaisessa yhteiskunnassa.⁵⁹ Thatcherin ja Reaganin myötä uusliberalismista tuli avoimesti julistettu poliittinen ideologia.⁶⁰

Uusliberalismin voittokulkua pohjusti 1990-luvulle tultaessa Berliinin muurin murtuminen, Saksojen yhdistyminen ja Neuvostoliiton romahtaminen. Tämä murensi lopullisesti uskon kommunismiin kapitalismin haastajana ja heikensi kaikenlaisen valtiojohtoisen sääntelypolitiikan kannatusta. Talousjärjestelmien voittajaksi nousi amerikkalaismallinen markkinatalous, mikä näkyi vapaan kilpailukapitalismin kannatuksen kasvuna jopa siinä määrin, että markkinalogiikka tunkeutui kaikki elämänalueet läpäiseväksi periaatteeksi.⁶¹

Uusliberaali ajattelu ja politiikka nousivat pian tämän jälkeen johtavaan asemaan eri puolilla maapalloa. Samankaltaisen reformin, johon kuuluivat rahamarkkinoiden vapauttaminen,

⁵⁶ Harvey 2008, 19–20.

⁵⁷ Harvey 2008, 21.

⁵⁸ Harvey 2008, 23–24.

⁵⁹ Patomäki 2007, 43.

⁶⁰ Patomäki 2007, 48.

⁶¹ Kuisma 2009, 214.

julkisen sektorin reformi, työmarkkinoiden joustavoittaminen sekä sosiaalipolitiikan sopeuttaminen, kävivät läpi kaikki länsimaat enimmäkseen 1980-luvun aikana.⁶² Uusliberalistinen ohjelma levisi laajalti mm. IMF:n ja Maailmanpankin rakennesopeutusohjelmien kautta.⁶³ Maantieteellisen leviämisen ohella aate alkoi ulottaa lonkeronsa talouspolitiikasta myös muille politiikan osa-alueille.

2.1.2 Uusliberalismi Suomessa

Globalisaation myötä uusliberalismi saavutti nopeasti myös Suomen. Uusliberalistista politiikkaa alettiin toteuttaa Suomessa 1980-luvun lopulla, mutta vauhti kiihtyi 1990-luvulla ja vielä 2000-luvullakin. Teoksessaan *Uusliberalismi Suomessa. Lyhyt historia ja tulevaisuuden vaihtoehdot* Heikki Patomäki kuvaa muutosta ”hiljaisena vallankumouksena” ja ”asiantuntijaprojektina”, jossa uudistukset on onnistuttu saamaan tehokkaasti läpi pelkkinä teknisinä toimenpiteinä.⁶⁴

Uusliberalistinen kausi alkoi Suomessa rahoitusmarkkinoiden vapauttamisella vuodesta 1975 alkaen, jolloin Suomen Pankki perusti päiväluottomarkkinat. Linjauksia Suomen talouden yhä laajemmasta vapauttamisesta tehtiin Suomen Pankin 1980-luvun alussa järjestämissä seminaareissa, joissa pohdittiin keinoja devalvaatiokierteen katkaisemiseksi sekä inflaation hillitsemiseksi. Seminaareissa konsultoitii useita ulkomaisia talousasiantuntijoita, jotka tarjosivat ratkaisuksi puhdasta markkinaliberalismia. Rahoitusmarkkinoita vapautettiin asteittain vuoteen 1992 saakka. Ensimmäiset uudistukset näyttivät vain vastauksilta uudistuneisiin markkinakäytäntöihin, mikä mahdollisti suomalaisille yrityksille ja sijoittajille uusia tilaisuuksia operoida markkinarahalla.⁶⁵

Uusliberalistisen ideologian läpimurron varmisti kilpailukykyimperatiivin voimistuminen 1980-luvulta alkaen. Globalisoituneessa maailmassa Suomen oli osoitettava houkuttelevuutensa niiden ylikansallisten toimijoiden edessä, joiden päätökset ohjasivat rahavirtoja, investointeja ja tuotannon ja työpaikkojen sijaintia. 1980-luvulla alettiinkin keskittyä yhä enemmän koulutukseen, teknologian kehittämiseen ja yritysten riskirahoituksen varmistamiseen.⁶⁶ Alkuun kilpailukyvyllä viitattiin vain vientiyritysten hintakilpailukykyyn, mutta 1990-luvulla siitä tuli kokonaisvaltainen ja yhteinen poliittinen

⁶² Julkunen 2001, 63.

⁶³ Patomäki 2007, 43.

⁶⁴ Patomäki 2007, 55–68.

⁶⁵ Patomäki 2007, 55–58.

⁶⁶ Patomäki 2007, 64–68.

projekti, jonka palvelukseen oli valjastettava kaikki yhteiskunnan osa-alueet koulutuksesta kulttuuriin.⁶⁷ Patomäen mukaan kilpailukykyopista muotoutui vähitellen eräänlainen teknoliberaali versio fasismista, sillä pyrkimyksenä oli keskittää valtaa ja luoda sellainen vahva valtio, joka pystyy panostamaan kaiken mahdollisen tekniikan ja tuottavuuden kehitykseen. Tämä vaati kansallista yhtenäisyyttä, kansalaisten laajamittaista kontrollia työelämän kaikilla osa-alueilla ja sellaista johtajuutta, joka kykeni nopeasti ja kurinalaisesti tekemään myös ”kipeitä ratkaisuja”. Tämän vuoksi yksilönvapauksien korostamisesta huolimatta uusliberalismi on totalitaarinen oppi.⁶⁸

Tutkijoiden keskuudessa on kuitenkin erimielisyyttä siitä, missä vaiheessa uusliberalismi valtasi Suomen. Patomäen mukaan uusliberalismi oli saavuttanut ideologisen johtoaseman jo ennen 1990-luvun alun lamaa.⁶⁹ Raija Julkunen puolestaan näkee laman selkeänä murroskohtana, jolloin sosiaaliliberalistinen doktriini korvautui uusliberalistisella.⁷⁰ Yhtä mieltä voitaneen olla kuitenkin siitä, että lama tarjosi olosuhteet, joissa uusliberalistinen reformi oli aiempaa helpompi perustella. Laman aikana vallassa oli Esko Ahon porvarihallitus, joka vastasi talouskriisiin tiukalla yönkiristyskuurilla ja kiihdyttämällä uusliberaaleja uudistuksia Suomessa.⁷¹

2.2 Koulutuspolitiikka murroksessa

Uusliberalismin ulottaessa lonkeronsa yhä laajemmin politiikan eri osa-alueille tulilinjalle joutui myös koulutuspolitiikka. Siirtymä suunnittelutaloudesta kilpailutalouteen merkitsi myös siirtymää uudenlaiseen koulutuspoliittiseen ajanjaksoon.⁷² Kansainvälisesti koulutusjärjestelmässä tehtiin 1980-luvun aikana suuria uusliberalismin mukaisia uudistuksia, jotka Rinteen mukaan voidaan kiteyttää kymmeneen kohtaan:⁷³

- vanhempien oikeus vapaaseen koulunvalintaan ja koulupiirien väljentäminen
- koulujen kilpailuttaminen, profiloiminen ja markkinointi
- normiohjauksen vähentäminen
- koulujen managerialisointi erityisesti rehtorin asemaa vahvistamalla

⁶⁷ Kantola 2006, 175–177.

⁶⁸ Patomäki 2007, 64–68.

⁶⁹ Patomäki 2007, 68.

⁷⁰ Julkunen 2001, 63.

⁷¹ Patomäki 2007, 68.

⁷² Varjo 2007, 14.

⁷³ Rinne 2012, 370; ks. myös Lampinen, Poropudas & Volanen 2003, 39.

- koulujen päätösvallan lisääminen opetussuunnitelmakysymyksissä
- rahoitusperustan muutos ja määrärahojen yleinen karsiminen
- pyrkimys tulosvastuullisuuteen ja laatukoulujen palkitsemiseen
- arviointijärjestelmän luominen jatkuvaa arviointia varten
- erikoiskoulut lahjakkaille
- koulujen yksityistäminen ja ulkopuolisen rahoituksen lisääminen

Kansainvälisestä kehityksestä poiketen Suomessa kouluja ei yksityistetty, arvioinnissa syntyneitä ranking-listoja julkistettu eikä tulosvastuuta pääsääntöisesti ulotettu yksittäisten opettajien tasolle.⁷⁴ Tästä huolimatta Suomessakin tehdyt uudistukset merkitsivät huomattavaa suunnanmuutosta, ottaen huomioon, että koulutusjärjestelmän kehittäminen oli siihen asti ollut tiiviissä vuorovaikutuksessa hyvinvointivaltion rakentamisen kanssa.

2.2.1 Hyvinvointivaltion koulutuspolitiikka

Toisen maailmansodan jälkeen Suomessa, kuten useimmissa demokraattisissa länsimaissa, toteutettiin kauaskantoisia sosiaalipoliittisia uudistuksia. Suomessa tälle aikakaudelle erityistä oli idän ja lännen välipiiriin sijoittuvan omalaatuisen pohjoismaisen hyvinvointivaltion luominen.⁷⁵ Uudistusten taustalla oli järjestäytynyt ammattiyhdistysliike sekä keskusta- ja vasemmistopuolueet.⁷⁶ Nopeinta pohjoismaisen hyvinvointivaltion rakentaminen oli keskustan ja vasemmiston 16 peräkkäisen yhteishallituksen aikana vuosina 1966–1987.⁷⁷ Usko laajamittaiseen yhteiskuntasuunnitteluun oli tuolloin voimakkaimmillaan.⁷⁸

Myös koulutuspolitiikka kytkeytyi yleisempiin yhteiskuntapoliittisiin tavoitteisiin. Hyvinvointivaltion keskeinen tehtävä oli sosiaalisen pääoman muodostaminen. Koulutuspolitiikassa tämä tarkoitti yhteisvastuun politiikkaa, jonka mukaan kaikille samassa elämänvaiheessa oleville on turvattava sen sosiaaliselle oppimiselle asettamat vaatimukset huomioiden riittävästi eriytyvä koulutus yhden koulumuodon puitteissa.⁷⁹

Koulutus nähtiin myös keskeisenä välineenä yhteiskunnallisen tasa-arvon edistämisessä. Pohjoismaisessa hyvinvointivaltiomallissa koulutuksen tuli olla kaikkien saatavilla aina

⁷⁴ Rinne 2012, 371; Lampinen, Poropudas & Volanen 2003, 40; Varjo 2007, 91.

⁷⁵ Lampinen, Poropudas & Volanen 2003, 19.

⁷⁶ Patomäki 2007, 34.

⁷⁷ Lampinen, Poropudas & Volanen 2003, 20.

⁷⁸ Varjo 2007, 49–50.

⁷⁹ Volanen 2001, 188–189.

korkeakoulutukseen asti, ja tämä varmistettiin rahoittamalla koulutuspalvelut verovaroista.⁸⁰ Kouluksellisen tasa-arvon edistäminen oli niin keskustan ja vasemmistonkin tavoite, vaikkakin keskustan näkökulmasta kyse oli ennen kaikkea maaseudun väestön etujen puolustamisesta ja alueellisen eriarvoisuuden vähentämisestä, vasemmiston taas työväestön ja heikompiosaisten etujen puolustamisesta ja sosiaalisen ja taloudellisen eriarvoisuuden vähentämisestä.⁸¹

1960–1980-lukujen aikana koulutusjärjestelmää uudistettiin voimakkaasti suunnittelun, tasa-arvon ja demokratian ihanteiden mukaisesti.⁸² Aikakauden merkittävin koulutuspoliittinen uudistus oli yhtenäisen peruskoulun perustaminen.⁸³ Yhteiskunnalliseen luokkajakoon perustuvasta rinnakkaiskoulujärjestelmästä luovuttiin, ja 1970-luvulta lähtien kaikki osallistuivat yhdeksänvuotiseen perusopetukseen taloudellisesti ja yhteiskunnallisesti yhtäläisin ehdoin. Tämä tarkoitti koulutusmahdollisuuksien tasa-arvon ohella oppisaavutusten yhtäläistämistä, mikä kirvoitti ymmärrettävästi myös arvostelua.⁸⁴ Peruskoulu-uudistus oli selkeä murroskohta yhteiskunnallisessa ja koulutuspoliittisessa ajattelussa, koska siinä luovuttiin ajatuksesta lasten erilaisesta koulutettavuudesta.⁸⁵

Myös toisen asteen koulutuspoliittisten uudistusten oli määrä palvella erityisesti tasa-arvon toteutumista, joskin uudistukset jäivät suunniteltua maltillisemmiksi. Esillä oli varsin radikaali visio lukion ja ammattikoulun yhdistämisestä nuorisokouluksi, joka ei kuitenkaan sellaisenaan koskaan toteutunut.⁸⁶ Sen sijaan molempia koulutusjärjestelmiä kehitettiin ja laajennettiin erikseen. Erityisesti lukiolaitoksen tuli muuttua yläluokan opinväylästä kaikkien niiden opintieksi, joilla oli kykyä ja halua sitä käydä, varallisuudesta tai asuinalueesta riippumatta.⁸⁷ Tavoitteena oli estää eriarvoistavan rinnakkaiskoulujärjestelmän muodostuminen perusasteen sijaan toiselle asteelle.⁸⁸

Korkea-asteella keskeinen uudistus oli korkeakouluverkon laajentaminen suurten kaupunkien ja eteläisen Suomen ulkopuolelle. Uudistus tähtäsi niin alueellisen kuin taloudellisen tasa-arvon toteutumiseen. Keskustalle tärkeää oli erityisesti

⁸⁰ Ahonen 2008, 12.

⁸¹ Lampinen, Poropudas & Volanen 2003, 21.

⁸² Kettunen, Jalava, Simola & Varjo 2012, 25.

⁸³ Varjo 2007, 51.

⁸⁴ Ahonen 2008, 12–13.

⁸⁵ Meriläinen 2008, 81.

⁸⁶ Meriläinen 2008, 81–83.

⁸⁷ Lampinen, Poropudas & Volanen 2003, 22.

⁸⁸ Lampinen, Poropudas & Volanen 2003, 22.

korkeakoulutuksen mahdollistaminen myös maaseudun nuorille, kun taas vasemmiston tavoitteena oli laajentaa korkeakoulutusta teollisuuspaikkakunnilla ja ennen kaikkea mahdollistaa sosiaalinen nousu taloudellisesti heikommassa asemassa olevien perheiden lapsille. Molempien tavoitteena oli myös pitää korkeakoulutus maksuttomana ja julkisessa hallinnassa. Tasa-arvon nimissä myös korkeakoululaitos muuttui luonteeltaan eliittiyliopistosta massakorkeakouluksi.⁸⁹

Uudistukset koskivat myös aikuiskoulutusta, jota haluttiin laajentaa työväenopistoista, kansanopistoista ja ammatillisista aikuiskoulutuskeskuksista kaikkiin koulutusjärjestelmän osiin. Tämän osalta uudistukset olivat myös tasa-arvoa edistäviä sikäli, että aikuisopiskelu nähtiin nyt kaikkien kansalaisten perusoikeutena ja mahdollisuutena parantaa monilla nuorena heikoksi jäänyttä yleissivistystä tai ammatillista osaamista.⁹⁰

Koulutusjärjestelmän uudistukset vastasivat samana aikana tapahtunutta suurta elinkeinorakenteen muutosta ja tähtäsivät koulutustason nostamiseen eri väestöryhmissä. Samalla koululaitos yhdenmukaistettiin ja keskitettiin valtion ohjaukseen. Tavoitteena oli parantaa kaikkien nuorten yhtäläisiä mahdollisuuksia edetä koulutuksessa yhteiskunnan odotusten mukaisesti.⁹¹ Varjon mukaan tehdyillä peruskoulu- ja keskiasteen uudistuksilla oli merkittävä rooli niin koulutuksen valtiokeskeisen ohjausjärjestelmän kuin myös yleisen koulutuspoliittisen eetoksen muotoutumisessa. Aikakauden koulutusta koskevaa yhteiskunnallista puheavaruutta määrittivät byrokraattinen kuri, asiantuntijavalta ja tasa-arvon eetos.⁹²

2.2.2 Kilpailukykyvaltion koulutuspolitiikka

Suomalainen koulutuspolitiikka tuli murroskohtaansa 1980-luvun lopussa, kun kansallinen kokoomus pääsi neljännesvuosisadan tauon jälkeen vihdoin hallitukseen, jopa pääministeripuolueeksi. Tuoreen pääministerin Harri Holkerin rehtorien syyspäivillä marraskuussa 1987 pitämä puhe hyökkäsi suoraan vasemmistokeskustalaista perinnettä ja pyrkimyksiä vastaan ja kiteytti uuden aikakauden koulutuspolitiikan ytimen. Puheessaan Holkeri kritisoi peruskoulun tasapäistävästä pyrkimystä ja vaati resurssien keskittämistä lahjakkaiden kouluttamiseen kansainvälisen huipun tasolle.⁹³

⁸⁹ Lampinen, Poropudas & Volanen 2003, 23.

⁹⁰ Lampinen, Poropudas & Volanen 2003, 23–24.

⁹¹ Meriläinen 2008, 85; ks. myös Lampinen, Poropudas & Volanen 2003, 24–25.

⁹² Varjo 2007, 58.

⁹³ Lampinen, Poropudas & Volanen 2003, 26–27.

1990-luvun alkuvuosina koulutuspolitiikan tavoitteet arvioitiin uudelleen kansainvälisten esikuvien mukaisesti. Yhteisvastuun politiikasta luovuttiin, ja sen tilalle tuli sosiaalisen erottautumisen politiikka. Koulutuksen tehtäväksi tuli tukea kunkin yksilöllistä kehitystä. Tämä tarkoitti käytännössä valinnaisuuden lisäämistä ja koulumuotojen eriyttämistä siten, että ne rakentuvat opiskelijoiden yksilöllisten erojen ja suuntautumisen pohjalle.⁹⁴

Varjon mukaan koulutuspoliittisen muutoksen keskeisenä välineenä oli kilpailukykyyn sitoutunut puhetapa, joka haastoi vanhan hyvinvointiregiimiin sitoutuneen puhetavan. Kilpailullisen puhetavan ideologian ytimeksi muodostui usko koulutukseen taloudellisen tuottavuuden tekijänä sekä oppimiseen yksilöiden, organisaatioiden ja kansantalouden kilpailukykyyn kehittäjänä. Siinä missä koulutuspolitiikka oli ennen ymmärretty osaksi sosiaalipolitiikkaa, alettiin se nyt nähdä talouspolitiikkaan kuuluvana ilmiönä.⁹⁵

Uutta koulutuspoliittista keskustelua hallitsivatkin yritysmaailmasta tutut käsitteet. Erityisesti aikuiskoulutuksesta oli tullut markkinatavaraa, opiskelijoista asiakkaita ja opettajista palveluiden tuottajia. Muita koulutuksen iskusanoja olivat esimerkiksi kouluautonomia, valinnanvapaus, yksityistäminen, hajauttaminen, arviointi, managerialismi, taloudellinen rationalisointi, tulosjohtaminen, kansainvälistyminen ja sisältötuotanto sekä yksilöllisyys, valinnaisuus, joustavuus, laatu, tehokkuus, vaikuttavuus ja kilpailukyky.⁹⁶ Lisäksi Volasen mukaan koulutuspoliittisessa diskurssissa uudet ”elinikäisen oppimisen” ja ”inhimillisen voimavaran” käsitteet syrjäyttivät osin perinteisemmät käsitteet ”sivistys” ja ”valistus”, mikä kertoo koulutuskeskustelun keskipisteen siirtymisestä kulttuurisen pääoman muodostuksesta alisteiseksi taloudelliselle pääomalle.⁹⁷

1990-luvun koulutuspolitiikan tavoitteet yhdistyivätkin entistä selvemmin markkinatalouden tavoitteisiin, ja koko koulutusjärjestelmä alettiin nähdä yhä enemmän talousjärjestelmälle alisteisena osajärjestelmänä, jonka tehtäväksi muotoutui tuottaa osaavaa työvoimaa yritysten palvelukseen. Talouselämän organisaatiot – kuten OECD, jolla on erityisen paljon valtaa myös koulutuspolitiikassa – alkoivat yhä painokkaammin vaatia koulutuksen ja työelämän lähentämistä ja koulutuksen tavoitteiden suuntaamista pois teoreettisesta opetuksesta kohti työelämässä konkreettisesti tarvittavien taitojen opetteluun.⁹⁸

⁹⁴ Volanen 2001, 188–189.

⁹⁵ Varjo 2007, 2.

⁹⁶ Vanttaja & Rinne 2001, 132 ja Lampinen, Poropudas & Volanen 2003, 38.

⁹⁷ Volanen 2001, 187–188.

⁹⁸ Poropudas & Mäkinen 2001, 14–15.

Koulutuspolitiikan ihanteiksi nostettiin kilpailukyky, erinomaisuus ja valinnanvapaus. Vuoden 1998 perusopetuslaki, paikallisuuden korostaminen, ammattikorkeakoulu-uudistus ja innovaatiopolitiikan nousu heijastelivat tätä asennemuutosta.⁹⁹

Tasa-arvon eetos, joka oli määrittänyt hyvinvointivaltion koulutuspolitiikkaa, alkoi nyt näyttäytyä negatiivisessa valossa. Uudessa kilpailullisessa puhetavassa tasa-arvo alettiin nähdä valtion harjoittamana holhoamisena, kansalaisten oma-aloitteisuuden tuhoamisena sekä julkisten varojen katteettomana tuhlaamisena.¹⁰⁰ Tasa-arvon sijaan koulutuspolitiikassa alettiin korostaa jokaisen yksilökohtaista vastuuta mahdolluuksiensa toteuttamisessa.¹⁰¹ Egalitaarisen individualismin ajalta siirryttiin kilvoittelevan individualismin kauteen. Tasa-arvonkaan ihanteesta ei kokonaan luovuttu, mutta sitä ei enää käsitetty lopputulosten tasa-arvona, vaan ennemminkin mahdollisuuksien tasa-arvona, joka edellyttää yksilöiden erilaisuuden huomioon ottamista esimerkiksi siten, että heille tarjotaan vaihtoehtoja, joiden väliltä valita. Valinnanvapauden toteutuminen onkin kilpailukykyvaltiossa tärkeämpää kuin se, että kaikki olisivat valintojensa jälkeen samassa tilanteessa.¹⁰²

Paradigman vaihdos heijastui myös lukiokoulutuksen tavoitteisiin. Nummisen, Poroputaan ja Volasen mukaan lukio on aina joutunut kamppailemaan yleissivistävyyden ja käytännöllisyyden vaatimusten välillä.¹⁰³ Perinteisesti lukiokoulutus on katsottu yleissivistäväksi koulutukseksi, kun taas ammatillinen koulutus on määritelty ammatillisen osaamisen kautta. Taustalla on antiikin Kreikasta periytyvä jako yleis- ja ammattisivistykseen. Toisin kuin ammattisivistyksellä, yleissivistyksellä ei tähdätty käytännöllisiin tai välineellisiin päämääriin, vaan sillä pyrittiin tiedollisesti orientoituneeseen kasvatukseen ja ajattelun kehittämiseen. Käytännössä jako ei ole koskaan ollut näin suoraviivainen, sillä ammatillinen koulutus on aina sisältänyt myös yleissivistävää ainesta samoin kuin lukiokoulutuksen tavoitteissa on ainakin jo vuodesta 1969 lähtien esitetty myös ammatillinen näkökulma.¹⁰⁴ Nummisen, Poroputaan ja Volasen mukaan perinteisesti yhteiskunnan vallanpitäjät (ensin aatelisto, sitten porvaristo) ovat peräänkuuluttaneet lukion yleissivistävyyden merkitystä, kun taas vähemmän vaikutusvaltaiset (ensin porvaristo, sitten

⁹⁹ Kettunen, Jalava, Simola & Varjo 2012, 49–62.

¹⁰⁰ Varjo 2007, 66; ks. myös Hilpelä 2001, 139.

¹⁰¹ Volanen 2001, 183–184.

¹⁰² Varjo 2007, 67.

¹⁰³ Numminen, Poropudas & Volanen 2001, 76.

¹⁰⁴ Meriläinen 2008, 86–88.

työväestö) ovat korostaneet lukion reaalisuutta ja käytännöllisyyttä. Teollisen työn vaatimustason noustessa lukiosta on kehittynyt yhä enemmän ammatilliseen koulutukseen valmentava oppilaitos.¹⁰⁵

Vielä vuoden 1983 lukiolaki kuitenkin määritteli lukion tehtäväksi nimenomaan yleissivistyksen jakamisen, mutta 1990-luvulla yleissivistävyys joutui polttopisteeseen. Lukiokoulutuksen ihanteiksi tuli joustavuus, luokattomuus ja valinnanvapaus.¹⁰⁶ Yhtenäisen ja monoliittisen lukiolaitoksen sijaan rakennettiin kurssimuotoinen luokaton lukio, jossa opiskelujärjestelmää joustavoitettiin ja hajautettiin. Vuoden 1993 tuntijakopäätöksellä lisättiin kuntien ja oppilaitosten toimintavapauksia sekä lukio-opintojen valinnaisuutta. Uusliberalismin vaikutuksesta yleistyi myös lukioiden listaaminen paremmuusjärjestykseen ennen kaikkea ylioppilaskirjoitusten tulosten perusteella, mikä ylläpitää jakoa ”eliittilukioihin”, tavanomaisiin lukioihin ja heikkoihin lukioihin. Nopeaan tahtiin yleistyivät myös erikoislukiot, jotka Rinteen mukaan lienevät selkein esimerkki uudesta eliittiin ja lahjakkuuteen keskittyvästä koulutusajattelusta lukiojärjestelmän tasolla ja joihin kiteytyvät monet uusliberalistisen koulutuspolitiikan lähtökohdat kuten kilpailuttaminen, individualismi, erikoistuminen sekä huippujen tuottaminen.¹⁰⁷ Ylioppilastutkintojen yleistyessä ne myös tarjosivat erottautuvan väylän distinktiotietoisille koulutuskuluttajille.¹⁰⁸

Olellainen muutos tapahtui myös opetussuunnitelmissa. Vuoden 1994 opetussuunnitelmien myötä kaikille yhteisten pakollisten kurssien määrä väheni huomattavasti. Humanistis-yhteiskuntatieteellinen yleissivistyksen komitea (1993) ilmaisikin huolensa yleissivistävien aineiden vähäisestä kurssimäärästä ja välineellisen sivistyskäsitteiden lisääntyneestä osuudesta.¹⁰⁹ Nummisen, Poroputaan ja Volasen mukaan taustalla oli myös laajempi ajattelutavan muutos. Siinä missä vuoden 1985 opetussuunnitelma vielä edusti ”Lehrplan”-ajattelutapaa, joka olettaa, että julkisen vallan edustajat tietävät tarkoin mitä pitää opettaa, vuoden 1994 opetussuunnitelma edustikin jo ”Curriculum”-ajattelua, joka puolestaan siirtää vastuuta opiskelijoille ja heidän vanhemmilleen.¹¹⁰

¹⁰⁵ Numminen, Poropudas & Volanen 2001, 76–77.

¹⁰⁶ Ahonen 2012, 160–167.

¹⁰⁷ Rinne 2012, 383.

¹⁰⁸ Rinne 2012, 387.

¹⁰⁹ Meriläinen 2008, 88.

¹¹⁰ Numminen, Poropudas ja Volanen 2001, 77.

Jos uusliberaalit uudistukset yleisemminkin toteutettiin Suomessa vain ”ideologista vapaina teknisinä toimenpiteinä”, näin näyttää olleen myös koulutuspolitiikan osalta. Rinteen mukaan koulutuspoliittiset uudistukset vietiin läpi yhteisymmärryksessä, pienin askelin ja ilman suuria periaatteellisia keskusteluja tai kiistoja.¹¹¹ Myös Varjo kuvaa muutoksen tapahtuneen ”kissan tassuin”, joskin korostaa myös sitä, että erityisesti keskusta-vasemmistosta yhä kummunnut koulutuksellisen tasa-arvon vaatimus ja siihen liittyvä puhetapa hidastivat kilpailullisen puhetavan esiinnousua koulutuspolitiikassa.¹¹²

Kenties juuri muutoksen luonteesta johtuen myös koulutuspoliittisen murroksen tarkkaa ajankohtaa on vaikea yksiselitteisesti määrittää. Vaikka yleisesti puhutaan 1990-luvun koulutuspoliittisesta murroksesta, on hieman epäselvää, tapahtuiko murros ennen vai jälkeen laman, ja millainen vaikutus lamalla tähän oli. Esimerkiksi Varjon mukaan uusi kilpailukykyvaltiollinen puhetapa alkoi yleistyä Suomen koulutuspolitiikassa vasta 1990-luvun laman jälkeen. Lamavuodet ja niiden myötä vaatimus koulutusmenojen supistamiseksi ruokkivat vaihtoehdottomuuden ilmapiiriä ja auttoivat uusliberalististen uudistusten läpiviennissä.¹¹³ Lampisen, Poroputaan ja Volasen mukaan murros tapahtui jo aiemmin. 1980-luvun lopulla talous-, yhteiskunta- ja koulutuspolitiikan suunta kääntyi pois vanhasta pohjoismaisesta suunnitelmataloudesta kohti Euroopan Unionia, maailmaa ja globaaleja markkinoita. Lama kuitenkin muutti olennaisesti kurssia, kun koulutuksen uudistusvisiot yllättäen törmäsivätkin ankariin säästötoimiin.¹¹⁴ Myös Ahosen mukaan taas muutos tapahtui jo ennen lamaa, kun taas lama käänsi tarkastelukulman takaisin yhteisestä hyvinvoinnista huolehtimisen suuntaan.¹¹⁵

¹¹¹ Rinne 2012, 371.

¹¹² Varjo 2007, 11 ja 176.

¹¹³ Varjo 2007, 34–35, ks. myös Rinne 2012, 371.

¹¹⁴ Lampinen, Poropudas & Volanen 2003, 29.

¹¹⁵ Ahonen 2008, 18.

3 Lukion opetussuunnitelman perusteet 1985 – Koulutuspolitiikkaa hyvinvointi-Suomessa

Vuoden 1985 opetussuunnitelman perusteita valmisteltiin vasemmistojohtoisessa Suomessa. Poliittisesti oli hiljattain siirrytty uuteen aikaan, kun Urho Kekkosen pitkä presidenttikausi oli päättynyt vuonna 1982. Sosialidemokraattien Mauno Koiviston valinta presidentiksi katkaisi yhden historiallisen linjan.¹¹⁶ Sosialidemokraatit olivat vahvoilla myös vuoden 1983 eduskuntavaaleissa ja muodostivat Keskustan, RKP:n ja SMP:n kanssa punamultahallituksen, jota johti Kalevi Sorsa. Sorsa toimi pääministerinä jo neljättä kauttaan vuodesta 1972 alkaen.

Sorsan neljäs hallitus aloitti toimintansa taloudellisesti vakaassa tilanteessa. Vuosien 1979 ja 1984 välillä Suomen bruttokansantuote nousi yhteensä 28 prosenttia, mikä oli OECD-maiden huippua. Talouskasvu oli tasaista, ja yritysten sekä pankkien toiminta vaikutti vakaalta ja riskittömältä. Kotitalouksien reaalitytulot ja julkisen sektorin verokertymät nousivat vuodesta toiseen, mikä mahdollisti yhä suuremmat panostukset hyvinvointipalveluihin ja sosiaalietuuksiin. Ilmapiiiri oli optimistinen, ja odotukset talouden hyvän kehityksen jatkumisesta olivat voimakkaat.¹¹⁷

Suomesta puhuttiin Pohjolan Japanina, joka kehitti talouttaan ja kansalaistensa hyvinvointia modernin vientiteollisuutensa vedolla. Täystyöllisyys oli käytännössä saavutettu, ja terveydenhuolto ja sosiaaliturva olivat maailman huippua. Rahamarkkinoiden vapauttaminen sai pankit myöntämään avokätisesti luottoja niin yrittäjille, pörssisijoittajille kuin tavallisille asunnontarvitsijoillekin, mikä näytti toteuttavan kaikkien unelmat.¹¹⁸

Suomessa tavoitteeksi tuli yleisen trendin mukaisesti läntiseen integraatioprosessiin osallistuminen, markkinatalouden voimistaminen ja säännöstelyjärjestelmien asteittainen purkaminen. Neuvostoliiton läheisyys ja siitä seurannut tarve tasapainoilla kahden eri blokin välissä hieman viivästyttivät yleismaailmalliseen kehitykseen osallistumista, mutta vähitellen länsieurooppalaiset harmonisointipyrkimykset pakottivat myös Suomen seuraamaan kansainvälistä esimerkkiä.¹¹⁹

¹¹⁶ Kuisma 2009, 220.

¹¹⁷ Kiander & Vartia 1998, 54.

¹¹⁸ Kuisma 2009, 227.

¹¹⁹ Kiander & Vartia 1998, 55.

Talouspolitiikan asteittaisesta liberalisoitumisesta huolimatta koulutuspolitiikka kytkeytyi vielä selvästi hyvinvointivaltion ihanteisiin. Koulutuspolitiikassa vallitsi vahva tasa-arvon eetos ja usko koulutuksen lähes kaikkivoipaan kykyyn ohjata, opettaa ja hallita. Erityisesti peruskoulussa tavoitteeksi asetettiin eri väestöryhmien tasa-arvoiset mahdollisuudet koulutuksen saantiin.¹²⁰

Vuonna 1983 säädetty lukiolaki määritteli lukion tehtäväksi koulutusjärjestelmässä antaa yleissivistävää opetusta, joka jatkaa peruskoulun kasvatustehtävää ja antaa tarvittavat valmiudet jatko-opinnoille.¹²¹ Uusi lukiolaki kuitenkin muutti olennaisesti lukion opetussuunnitelman laatimismenettelyä ja sisältöä. Aiemmin lukion kehittäminen oli tapahtunut lukusuunnitelman ja yksittäisten oppiaineiden sisältöjen avulla, mutta vuonna 1981 kouluhallitus antoi kurssimuotoista lukiota varten samanaikaisesti kaikkiin oppiaineisiin uudet oppimäärät. Kehittämisen perustana olivat eduskunnan säätämät yleiset lukiokasvatuksen tavoitteet. Tavoitteena oli siis yhtenäistää lukion kasvatustoimintaa yksittäisten oppiaineiden kehittämisen sijaan.¹²²

Lukion kasvatustoiminnan yhtenäistämiseksi kouluhallitus antoi vuonna 1981 myös lukio-opintojen yleistavoitteet, joissa korostettiin oppilaan kokonaispersoonallisuuden kehittämistä sekä tiedollisen, emotionaalisen ja toiminnallisen kasvatusalueen huomioon ottamista.¹²³ Vuoden 1983 lukiolain mukaan lukion tulikin ”pyrkä kasvattamaan oppilaansa tasapainoisiksi, hyväkuntoisiksi, vastuuntuntoisiksi, itsenäisiksi, luoviksi, yhteistyökykyisiksi ja rauhantahtoisiksi ihmisiksi ja yhteiskunnan jäseniksi”. Lisäksi ”lukion opetus ja muu toiminta tulee järjestää siten, että se antaa oppilaalle persoonallisuuden monipuolisen kehittämisen, yhteiskunnan ja työelämän, ammatinvalinnan ja jatko-opintojen, elinympäristön ja luonnon suojelemisen, kansallisen kulttuurin ja kansallisten arvojen sekä kansainvälisen yhteistyön ja rauhan edistämisen kannalta tarpeellisia valmiuksia sekä edistää sukupuolten välistä tasa-arvoa.”¹²⁴

Vuoden 1983 lukion opetussuunnitelmien perusteet mukailivat ymmärrettävästi uuden lukiolain sisältöä, mutta lukion tehtävä määriteltiin kuitenkin laista hieman poikkeavin painotuksin, lukion välineellistä merkitystä korostaen. Lukio nähtiin väylänä

¹²⁰ Kettunen, Jalava, Simola & Varjo 2012, 39–40.

¹²¹ Lukiolaki 27.5.1983/477, 1. luku 1§.

¹²² LOPS 1985, 5-6.

¹²³ LOPS 1985, 5-6.

¹²⁴ Lukiolaki 27.5.1983/477, 1. luku 2§.

oppivelvollisuuskoulusta korkeakouluun tai muihin ammatillisesti eriyttäviin opintoihin, minkä vuoksi ”lukio-opintojen aikana tulisi oppilaissa kehittää niitä valmiuksia, joita he tarvitsevat jatko-opinnoissaan ja jotka auttavat heidät kasvamaan aikuisiksi”.¹²⁵ Luvussa Lukion tavoitteet kuitenkin nostettiin esiin laaja-alaisesti yleissivistyksen kartuttamiseen ja kokonaispersoonallisuuden kehittämiseen liittyviä tavoitteita, kuten esimerkiksi oppilaan edellytykset ”monipuoliseen ja täysipainoiseen elämään ihmisenä olemisen eri rooleissa”. Myös luvun päätöslause antoi ymmärtää, että välineellisesti määritellystä perustehtävästä huolimatta lukion kasvatustehtävä tuli ymmärtää laajasti: ”Laajan kulttuuripohjan kehittämisellä koulu valmistaa yksilöitä paitsi työelämän vaatimusten kohtaamiseen, myös rikkaan ja monipuolisen vapaa-ajan toteuttamiseen.”¹²⁶

3.1 Tietosisällöt – ihanteena *homo universalis*

3.1.1 Yleiset tietosisällöt

Lukio-opetuksen tietosisältöjä käsiteltiin vuoden 1985 opetussuunnitelmatekstissä lähinnä erikseen kunkin oppiaineen kohdalla. Oppiaineiden väliset painotukset kertovat kuitenkin olennaisesti siitä, millaisten tietojen hallintaa pidetään tärkeinä. Seuraavassa on taulukoituna kunkin oppiaineen yhteisten ja valinnaiskursseiden määrä valtioneuvoston vuonna 1985 päättämän tuntijaon mukaan.¹²⁷

Oppiaine	Yhteisiä kursseja	Valinnaiskursseja	Kursseja yhteensä
äidinkieli	8	-	8
vieras kieli (A-kieli)	8	-	8
vieras kieli (B-kieli)	7	-	7
vieras kieli (C-kieli)	-	8	8
vieras kieli (D-kieli)	-	8	8
matematiikka (laaja)	11	-	11
matematiikka (yleinen)	6	1	7

¹²⁵ LOPS 1985, 11.

¹²⁶ LOPS 1985, 14.

¹²⁷ Valtioneuvoston päätös lukion tuntijaosta 8.2.1985.

fysiikka (laaja)	8	-	8
fysiikka (yleinen)	2	-	2
kemia	2	1-2	3-4
biologia	3	1	4
maantieto	2	1	3
historia ja yhteiskuntaoppi	7	1	8
uskonto ja elämäkatsomustieto	5	-	5
filosofia	-	1-2	1-2
psykologia	-	3-5	3-5
kuvaamataito tai musiikki	4	1-2	5-6
liikunta	5	-	5
terveystieto	1	-	1
tietotekniikka	-	1-2	1-2
oppilaanohjaus	2,5	-	2,5

Yhteisesti opiskeltavien kurssien määrä oli suuri verrattuna valinnaiskursseihin, mikä kieli vahvasti lukion yleissivistävästä tehtävästä. Toisaalta jotkin oppiaineet (filosofia, psykologia, tietotekniikka) olivat kokonaan valinnaisia, eli näitä ei ilmeisesti pidetty kaikille tarpeellisina opiskella. Kunnilla oli kuitenkin oikeus päättää tarkemmasta tuntijaosta paikallisesti. Matemaattis-luonnontieteellisiä aineita tuli lukiossa opiskella vähintään 15 kurssia, kun taas humanistis-yhteiskunnallisia ja taideaineita vähintään 39 kurssia. Taideaineiden joukossa (valinnaisena oppiaineena) oli tässä opetussuunnitelmassa myöhemmistä opetussuunnitelmista poiketen myös ilmaisutaito. Oppiaineiden painotus oli selvästi hyvinvointivaltion paradigman mukainen.

3.1.2 Oppiainekohtaiset tietosisällöt

Äidinkielen kurssien sisällöt liittyivät kielen ja kirjallisuuden tehtäviin, tekstien rakenteisiin, kielen vaihteluun, kaunokirjallisuuden lajeihin, kieleen ja kirjallisuuteen vaikuttajina, maailmankirjallisuuden tyyliuuntauksiin, kielen ja kirjallisuuden tarkastelutapoihin sekä

Suomen kielen ja kirjallisuuden kehitykseen. Tärkeänä nähtiin oppilaan kokonaispersoonallisuuden kehittyminen.¹²⁸

Ruotsin kielen (josta ei tässä opetussuunnitelmassa vielä puhuttu toisena kotimaisena) kurssien aihepiirit olivat jokapäiväinen elämä ja vapaa-aika, lähiympäristö, kotimaan ja muiden pohjoismaiden erityispiirteet, elinympäristö, tieto, kulttuurielämä ja ajanviete, yksilö ja yhteiskunta, elämänlaatu, opinnot ja työ, Suomi Pohjoismaissa ja Pohjola kansainvälisissä yhteyksissä. Itse kielen hallinnan ohella painotettiin selvästi suomenruotsalaisen kulttuurin ja pohjoismaisuuden tuntemusta:

Opetuksen tulee antaa paitsi tietoja suomenkielisestä kulttuurista myös tietoja suomenruotsalaisten elinoloista ja kulttuurista sekä luoda mahdollisimman luotettava, ajankohtainen ja kontaktien solmimiseen kannustava kuva Pohjoismaiden oloista, kulttuurista ja Pohjoismaiden välisestä yhteistyöstä. Pohjoismaisuuden tulee olla läpikäyvä periaatteena kaikkien kurssien sisältöjä suunniteltaessa. Oppilaiden on saatava selkeä käsitys ruotsin kielestä maamme toisena virallisena kielenä ja pohjoismaisten yhteyksien välineenä.¹²⁹

Myös englannin kielen opetuksen tavoitteissa nousivat esiin kielen rakenteen ja sanaston hallinnan ohella kieleen liittyvän kulttuuritietouden sekä englanninkielisten maiden elämänpiirin tuntemuksen syventäminen keskeisimpien erityispiirteiden osalta. Lisäksi opetuksessa tuli käsitellä myös oman maan yhteiskuntaa ja kulttuuria, jotta oppilas pystyisi välittämään tietoa maamme oloista.¹³⁰ Kurssien sisältöinä mainittiin ihminen ja hänen lähiympäristönsä, harrastukset ja palvelut, työ, yhteiskunta, tieto ja tekniikka, koulutus ja kulttuuri, luonto, maailman kansat.¹³¹

Matematiikan opetuksen tavoitteet niin yleisessä kuin laajassakin oppimäärässä liitettiin mielenkiintoisesti suoraan jatko-opintokelpoisuuteen. Laajan oppimäärän kerrottiin tähtäävän lähinnä matemaattis-luonnontieteellisiin ja teknisiin jatko-opintoihin, kun taas yleisen oppimäärän opiskelussa tähtäimenä olivat lähinnä humanististen, yhteiskuntatieteellisten sekä palvelu- ja kauppa-alojen jatko-opinnot. Toisaalta välittömästi näiden jatko-opintoihin liittyvien tavoitteiden jälkeen kuvauksessa korostui myös

¹²⁸ LOPS 1985, 52–69.

¹²⁹ LOPS 1985, 111.

¹³⁰ LOPS 1985, 61–62.

¹³¹ LOPS 1985, 65–72.

yleissivistystä painottava, aktiivista tietoyhteiskunnan kansalaisuutta edistävä näkökulma ja opetuksen tavoitteina pidettiin "harrastuneisuuden herättämistä matematiikan käsitemaailmaa kohtaan, mihin sisältyy myös käsityksen saaminen matematiikasta älyllisiä virikkeitä antavana sekä älyllistä ja esteettistä tyydytystä suovana tieteenalana" ja "sellaisen matemaattisen yleissivistyksen saavuttamista, joka edistää oppilaan kykyä uuden tiedon hankkimiseen, kriittiseen arvioimiseen, soveltamiseen ja välittämiseen".¹³² Yleisen oppimäärän kurssien sisältöjä olivat reaalityöt, tilastomatematiikka, funktiot, yhtälöt, trigonometria, tason vektorit, raja-arvo ja jatkuvuus, derivaatta, eksponentti- ja logaritmifunktio, differentiaali- ja integraalilaskenta, todennäköisyyslaskenta¹³³, laaja oppimäärä puolestaan sisälsi edellisten ohella geometrian, analyyttisen geometrian, lukujonot ja sarjat, avaruusgeometrian sekä kompleksiluvut.¹³⁴

Fysiikan opetuksen tavoitteet jaoteltiin viiteen ryhmään, joista neljä liittyi selvästi yleissivistyksen kartuttamiseen ("välittää kuva fysikaalisesta tietämyksestä, tiedon luonteesta, mahdollisuuksista ja rajoituksista, tiedonhankintamenetelmistä sekä sovellusmahdollisuuksista", "opettaa käyttämään vastuullisesti fysiikan tarjoamia tietoja erilaisissa tilanteissa ja käytännön sovelluksissa", "ohjata fysiikalle ominaiseen ajattelutapaan, ns. reaaliajatteluun" ja "antaa laskennallinen valmius tyypillisten perusprobleemien käsitteen kaikilla fysiikan keskeisillä aloilla") ja vain yksi työelämään ("tutustuttaa tuotantoelämän perustana olevaan teknologiaan sekä työelämään ja tuotantoon").¹³⁵ Yleisessä oppimäärässä opiskeltiin lähinnä maailmankuvaan ja energiaan liittyviä aiheita, kun taas laajan oppimäärän aihepiirejä olivat mekaniikan maailmankuva, energia ja lämpö, aaltoliike, makromekaniikka, sähkö ja magnetismi, sähködynamiikka ja elektroniikka, atomi- ja ydinfysiikka ja fysiikan kokonaiskuva.¹³⁶

Myös kemian opetussuunnitelmassa yleissivistävät tavoitteet saivat suuremman painoarvon, mutta eivät niin vahvasti kuin fysiikan opetussuunnitelmassa. Kolme mainitusta viidestä tavoitteesta ("antaa monipuolinen kuva kemiasta eksaktina luonnontieteenä", "perehdyttää oppilaat materian rakenteeseen, materian ominaisuuksiin, kemiallisten ilmiöiden lainalaisuuksiin sekä reaktioissa tapahtuviin energian muutoksiin ja kemiallisen energian hyväksikäyttöön" ja "antaa objektiivinen kuva siitä, miten kemia voi palvella ihmistä

¹³² LOPS 1985, 283.

¹³³ LOPS 1985, 286–289.

¹³⁴ LOPS 1985, 289–295.

¹³⁵ LOPS 1985, 300–301.

¹³⁶ LOPS 1985, 302–317.

ja nyky-yhteiskuntaa, niin että luonnon tasapaino säilyy”) olivat luonteeltaan yleissivistäviä, kun taas kaksi enemmänkin välineellisiä (”rakentaa mahdollisimman hyvä perusta kemian ja sovelletun kemian jatko-opinnoille, samoin jatko-opinnoille aloilla, joilla tarvitaan kemian tuntemusta” ja ”luoda oppilaille edellytykset tulevina työyhteisön jäseninä tai päätöksentekijöinä ymmärtää kemiallisen teknologian kysymyksiä”).¹³⁷ Kurssien sisältöjä olivat aine ja kemialliset ilmiöt, elinympäristömme kemia, alkuaineiden kemia sekä kemiallinen tasapaino.¹³⁸

Biologian ja maantiedon opetusta kuvattiin puolestaan lähes täysin yleissivistävinä oppiaineina. Biologian opetuksen tiedolliseksi tavoitteeksi asetettiin ”yleissivistykselliset tiedot biologiasta yhtenä luonnontieteiden keskeisenä osana” ja perusnäkemys ”keskeisistä biologisista ilmiöistä, erityisesti elollisen luonnon ehtoihin, elinympäristön suojeluun ja ihmisen oman terveyden vaalimiseen liittyvistä asioista”.¹³⁹ Kurssien sisältöjä olivat solusta yksilöksi, eliöt ja niiden vuorovaikutukset, perinnöllisyys ja evoluutio sekä ihmisen biologia.¹⁴⁰ Maantiedon opetuksen tehtävänä oli puolestaan ”antaa jäseneltyä tietoa siitä ympäristöstä, jossa ihminen liikkuu” ja ”saada oppilaat ymmärtämään alueellisia järjestelmiä”. Välineellisenä tavoitteena mainittiin kuitenkin maantieteen yhteiskunnalliset sovellukset, kuten aluesuunnittelu ja kansainvälinen yhteistyö. Kurseilla opiskeltiin toimivaan maapalloon, ihmiseen ja ympäristöön sekä toimiviin alueisiin liittyviä sisältöjä.¹⁴¹

Historian ja yhteiskuntaopin – jotka vuoden 1985 opetussuunnitelmassa olivat vielä yksi oppiaine – kuvauksessa mainittiin ehkä hieman yllättäen ensimmäisenä jatko-opintojen ja työelämän näkökulma: ”Tavoitteita asetettaessa on otettu huomion paitsi jatko-opiskelun vaatimuksia erityisesti yhteiskuntaelämässä tarvittavien tietojen ja valmiuksien lisääminen.” Itse tavoitteet kuulostivat kuitenkin varsin yleissivistäviltä: ”Oppilaalla on yleiskäsitys yhteiskunnallisen toiminnan eri tekijöistä ja kehityksen päävaiheista. Oppilaalla on riittävästi tietoja kyetäkseen analysoimaan inhimillistä kulttuuria ja ympäröivää todellisuutta elämäntapojensa muodostumiseksi. Oppilas hallitsee pääpiirteet länsimaisen (eurooppalaisen) ja suomalaisen kulttuurin kehityksestä ja näihin vaikuttaneista tekijöistä sekä tuntee keskeisiä piirteitä muista kulttuureista.”¹⁴² Kurssien sisältöjä olivat länsimaisen

¹³⁷ LOPS 1985, 296.

¹³⁸ LOPS 1985, 296–299.

¹³⁹ LOPS 1985, 325.

¹⁴⁰ LOPS 1985, 325–329.

¹⁴¹ LOPS 1985, 321–323.

¹⁴² LOPS 1985, 331.

kulttuurin kehityksen perusta, laajenevan vaihdannan yhteiskunta, sääty-yhteiskunta Suomessa, teollistuva yhteiskunta, nykyajan maailma, nyky-Suomen perusta, yhteiskunnan rakennetekijät ja lakitieto.¹⁴³

Uskonnon, elämäkatsomustiedon ja filosofian opetussuunnitelmissa jalustalle nostettiin yksinomaan yleissivistävät tavoitteet. Evankelis-luterilainen uskonnon opetuksen tiedollisina tavoitteina oli perehdyttää oppilaat Raamatun ja oman kirkon opetukseen ja perinteisiin, antaa oppilaille kokonaiskuva oman kirkkonsa ja koko kristikunnan vaiheista sekä kirkon roolista nyky-yhteiskunnassa, tutustuttaa oppilaat muiden kristillisten yhteisöjen uskonnolliseen elämään ekumeenisessa hengessä sekä antaa tietoja ei-kristillisistä uskonnoista.¹⁴⁴ Tavoitteiden asettelussa oman kirkon näkökulma korostui siis vahvasti, mutta opetus lähti kuitenkin liikkeelle pakollisesta kurssista Maailmanuskonnot, jolla ei käsitelty kristinuskoa lainkaan. Neljästä muusta kurssista sen sijaan kolme käsitteli vain kristinuskoa eksegetiikan, kirkkohistorian ja dogmatiikan näkökulmasta ja viides uskontoa suomalaisessa yhteiskunnassa.¹⁴⁵

Elämäkatsomustieto oli uuden lukiolain myötä sisällytetty opetussuunnitelmaan kokonaan uutena oppiaineena uskontokuntiin kuulumattomia varten. Sen opetus keskittyi uskonnonopetusta enemmän taidollisiin tavoitteisiin. Tiedollisena tavoitteena mainittiin lähinnä tiedon antaminen erilaisista maailmankatsomuksista ja uskonnoista erityisesti humanistiseen perinteeseen liittyen.¹⁴⁶ Kurssien sisältöinä olivat yksilö- ja yhteiskuntaeettiset kysymykset, maailman- ja elämäkatsomusten rakentuminen sekä erilaiset kulttuuriperinteet¹⁴⁷

Filosofian opetuksen tiedolliset tavoitteet keskittyivät odotetusti vieläkin selkeämmin laajan yleissivistyksen rakentamiseen. Kurssien aihepiirit liikkuvat hyvin yleisluontoisten kysymysten, kuten ihminen, etiikka ja yhteiskunta, tieto, tiede ja todellisuus, äärellä. Tavoitteena oli, että:

Oppilas on perehtynyt eräisiin keskeisiin filosofian kysymyksiin, jotka koskevat inhimillisen tiedon, ihmis- ja maailmankuvan sekä eettisen ja yhteiskunnallisen toiminnan perusteita. Oppilas pystyy tunnistamaan näitä

¹⁴³ LOPS 1985, 333–347.

¹⁴⁴ LOPS 1985, 348.

¹⁴⁵ LOPS 1985, 348–355.

¹⁴⁶ LOPS 1985, 364.

¹⁴⁷ LOPS 1985, 364–369.

kysymyksiä, ennen muuta tieteelliseen ajatteluun liittyviä ongelmia, lukion eri sisältöalueilta. Oppilas pystyy käyttämään eri tiedonaloja kokonaiskäsityksen muodostamiseen ihmisestä ja maailmasta. [...] Tärkeätä on myös tajuta filosofisten katsomusten ja ajatustapojen historiallisuus sekä liittyminen muuhun kulttuuri- ja yhteiskuntakehitykseen.¹⁴⁸

Psykologian opetus tähtäsi oppilaiden yhteiskunnalliseen ja kulttuuriseen elämään osallistumiseen ja kehittämiseen, itsetuntemuksen ja -ilmaisun lisäämiseen, myönteisten ihmissuhteiden edistämiseen sekä vastuullisen yhteistoimintakyvyn kehittämiseen. Opetuksen tiedollisena tavoitteena oli, että oppilaille muodostuu yleiskuva psykologisen tiedon luonteesta, sen mahdollisuuksista ja rajoituksista, tiedonhankintamenetelmistä sekä sovellusmahdollisuuksista sekä tutkimukseen perustuva kuva ihmisen psyykkisestä rakenteesta, toiminnasta ja kehityksestä sekä näiden biologisfysiologisesta ja yhteiskunnallisesta perustasta.¹⁴⁹ Kurssien sisältöjä olivat ihminen toimivana kokonaisuutena, ihmisen kehitys ja sosiaalinen vuorovaikutus, kognitiiviset toiminnot, toiminnan motiivit ja hermostollinen perusta, persoonallisuus kokoavana kuvauksena.¹⁵⁰ Kaikki tiedolliset tavoitteet olivat luonteeltaan yleissivistäviä.

Terveystiedon oppimäärän tiedollisena tavoitteena oli se, että oppilas tuntee keskeiset terveyttä säätelevät tekijät ja niiden vaikutusmekanismit ja tietää, mistä voi itsenäisesti hankkia terveyttä koskevaa tietoa. Kurssien aiheet jakautuivat ydin- ja lisäaineeseen, joista ydinaineeseen kuuluivat terveys ja sairaus, kansanterveystyö, liikunta ja terveys, päihde- ja vaikuteaineet ja lisäaineeseen mielenterveys ja ihmissuhteet, ravinto ja terveys, sukupuolinen kehitys ja käyttäytyminen, tapaturmat ja ensiapu, ympäristön terveydenhoito ja työterveydenhuolto.¹⁵¹

Myös liikunnan opetuksen tavoitteet olivat selvästi yleissivistäviä. Tavoitteena oli yhtäältä liikunnan aseman ja merkityksen selkiinnyttäminen ja toisaalta arvostettujen luonteenpiirteiden vahvistaminen ja yhteistyökyvyn kehittäminen liikunnan avulla.¹⁵² Ydinkursseilla keskityttiin kuntoharjoitteluun, voimisteluun ja rytmiliikuntaan,

¹⁴⁸ LOPS 1985, 400–401.

¹⁴⁹ LOPS 1985, 392.

¹⁵⁰ LOPS 1985, 392–396.

¹⁵¹ LOPS 1985, 372–373.

¹⁵² LOPS 1985, 370.

maastoliikuntaan, palloiluun, koulukohtaiseen lajiin, lisäaineskursseilla lajivalikoima monipuolistui.¹⁵³

Musiikinopetuksen tavoitteet kuvattiin heti ensimmäisessä lauseessa niin yleissivistävin kuin välineellisin käsittein: ”tehtävänä on antaa oppilaille musiikin yleissivistys siten, että nämä saavuttavat muodollisen valmiuden korkeakouluissa tapahtuviin opintoihin.”¹⁵⁴ Kurssien sisältöjä olivat musiikki ja me, musiikin aikakaudet, Suomen musiikki, vanhat ja uudet musiikkikulttuurit, musiikin lajien kehitys sekä taiteen tuntemus.¹⁵⁵

Kuvaamataidon opetuksen todettiin välittävän taiteen keskeisiä saavutuksia mutta olennaisesti myös kasvattavan tutkimaan todellisuutta taiteelle ominaisin välinein.¹⁵⁶ Toisin kuin musiikin kohdalla, jatko-opintokelpoisuudesta ei puhuttu mitään. Kurssien aihepiirejä olivat kuva ja ympäristö, taidehistoria sekä kuvallinen viestintä.¹⁵⁷

Useimmassa oppiaineessa tietosisällöt olivat siis enimmäkseen hyvinvointivaltion paradigman mukaisia. Intra- ja intersubjektuaalista tietoisuutta kehitettiin erityisesti psykologian ja ilmaisutaidon opinnoissa, kulttuurista tietoisuutta kielten ja taideaineiden opinnoissa, moraalista ja eettistä tietoisuutta katsomusaineiden opinnoissa, yhteiskunnallista ja poliittista tietoisuutta psykologian, historian ja yhteiskuntaopin opinnoissa sekä ekologista tietoisuutta biologian, maantiedon ja kemian opinnoissa.

Uusliberalismin paradigman mukaisia ammattisivistykseen tai alakohtaiseen erityisosaamiseen liittyviä sisältöjä sen sijaan nousi tekstistä esiin harvakseltaan, lähinnä kemian ja fysiikan opetussuunnitelmissa. Myös matematiikan opetussuunnitelmassa tietosisältöjen hallintaa perusteltiin jatko-opintovalmiuksilla. Kaikissa näissäkin yleissivistävä tavoite oli kuitenkin keskeisempi.

Yksittäisten oppiaineiden tietosisältöjen lisäksi tässä opetussuunnitelmassa kehoitettiin kiinnittämään erityistä huomiota oppiaineiden väliseen integraatioon ja yhteistyöhön. Esimerkiksi energia esiteltiin ilmiönä, jota olisi tarkoituksenmukaista käsitellä laaja-alaisesti

¹⁵³ LOPS 1985, 370–371.

¹⁵⁴ LOPS 1985, 384.

¹⁵⁵ LOPS 1985, 384–391.

¹⁵⁶ LOPS 1985, 379.

¹⁵⁷ LOPS 1985, 380–381.

fysiikan, kemian, biologian, maantieteen, historian ja yhteiskuntaopin näkökulmat huomioiden.¹⁵⁸

3.2 Taitotavoitteet – tiedonkäsittely-, kommunikaatio- ja yhteistyövalmiuksia

3.2.1 Yleiset taitotavoitteet

Vuoden 1985 opetussuunnitelmassa ei juurikaan esitelty yleisiä taitotavoitteita, vaan taitotavoitteet olivat voimakkaasti oppiainekohtaisia. Lukion yleisissä tavoitteissa painotettiin kuitenkin oppilaan kypsyymiseen liittyviä valmiuksia, kuten ”kykyä jäsentää ympäröivää todellisuutta ja hahmottaa sen ulottuvuuksia sekä horisontaalisesti että vertikaalisesti sekä erottaa oleellinen tieto runsaasta tietoaineksesta”, kykyä ”etsiä tietoa käyttämällä erilaisia sekä kirjallisia että elektronisia tiedostoja”, taitoa ”yhdistää eri lähteistä saatuja tietoja, vertailla eri tiedon lähteistä saatua tietoa ja tehdä johtopäätöksiä luotettavan tiedon pohjalta” sekä kykyä ”kommunikoida, opiskella ja selviytyä erilaisista työhön ja vapaa-aikaan liittyvistä tilanteista”.¹⁵⁹

Lisäksi taitotavoitteita ilmaistiin myös oppilaanohjauksen ohjeissa:

Ohjauksen tehtävänä on kehittää oppilaissa erityisesti opiskelun, uransuunnittelun ja työelämän kannalta tarpeellisia valmiuksia sekä antaa virikkeitä monipuolisen vapaa-ajan käyttöön. [...] Hän osaa käyttää ohjauspalveluita, tuntee jatkokoulutukseen hakeutumismenettelyt sekä pystyy ennakkoluulottomaan, itsenäiseen ja perinteisestä sukupuolirooliajattelusta vapaaseen ammattiuran suunnitteluun.¹⁶⁰

Yleisissä taitotavoitteissa pääroolin saivat siis erilaiset tiedonkäsittelyvalmiudet, joita perusteltiin tietoaineksen laajuudella, muuttuvuudella ja nopealla lisääntymisellä. Lukion yleisissä tavoitteissa nämä tiedonkäsittelyvalmiudet linkittyivät luontevasti yleisempiin kansalaistaitoihin, kun taas oppilaanohjauksen kohdalla kyse oli ennemminkin opinnoissa ja työelämässä tarvittavista taidoista.

3.2.2 Oppiainekohtaiset taitotavoitteet

Tietosisältöjen omaksumisen ohella oppiaineiden tavoitteina nähtiin monenlaisten taitojen hallinta. Äidinkielen oppimäärän yleisenä tavoitteena oli ensimmäisenä lukiovuonna

¹⁵⁸ LOPS 1985, 305.

¹⁵⁹ LOPS 1985, 13.

¹⁶⁰ LOPS 1985, 408–410.

yhteistyön, suvaitsevaisuuden ja mielikuvituksen kehittyminen. Toisena vuonna tavoitteena oli sellainen äidinkielen hallinta, joka auttaa ajattelemaan selkeästi ja laaja-alaisesti sekä tekemään itsenäisiä johtopäätöksiä. Kolmantena vuonna päämääränä oli lisätä valmiutta moniaineksiseen ajatteluun ja omien näkemysten esittämiseen.¹⁶¹ Taitoja perusteltiin kansalaisuuden näkökulmasta mahdollisuudella osallistua yhteiskuntaelämään, vaikuttaa ratkaisuihin ja valvoa omia etujaan sekä kulttuurisesta näkökulmasta mahdollisuudella osallistua kulttuuriin ja edistää sitä.¹⁶²

Englannin kielessä kaikissa oppimäärissä painotettiin riittävää valmiutta ymmärtää ja käyttää kieltä. Ensisijaiseksi kielelliseksi tavoitteeksi asetettiin kommunikaatiotaidon kehittäminen keskeisissä kielenkäyttötilanteissa, joiksi lueteltiin henkilökohtaiset kontaktit, harrastukset, arkielämän palvelutilanteet, työelämä, virallisuonteiset kielenkäyttötilanteet sekä tiedon hankkiminen ja välittäminen.¹⁶³ Opetussuunnitelmassa määriteltiin myös yksityiskohtaisesti ne kieliopilliset rakenteet, jotka oppilaan tulisi hallita lukion päättövaiheessa.

Ruotsin kielen opetuksessa korostettiin yhtä lailla kielenkäyttötaitoja, mutta niiden ohella jalustalle nostettiin myös suomenruotsalainen kulttuuri sekä yleisemmin Pohjoismainen kulttuuri ja yhteistyö.

”Pohjoismaisuuden tulee olla läpikäyvänä periaatteena kaikkien kurssien sisältöjä suunniteltaessa. Oppilaiden on saatava selkeä käsitys ruotsin kielestä maamme toisena virallisena kielenä ja pohjoismaisten yhteyksien välineenä.”¹⁶⁴

Kielten opetuksen edellytettiin tukevan lukio-opintojen yleistavoitteiden saavuttamista: koko oppilaan persoonallisuuden, hänen yksilöllisten taipumustensa ja sosiaalisten asenteittensa monipuolista kehittämistä.¹⁶⁵

Myös matematiikan opetus pyrki osaltaan edistämään persoonallisuuden monipuolista kehittämistä. Sekä yleisen että laajan oppimäärän kohdalla esiteltiin runsaasti erilaisia teknisiin taitoihin liittyviä tavoitteita, kuten kyky ratkaista yhtälöitä, mutta yleisemmät

¹⁶¹ LOPS 1985, 52.

¹⁶² LOPS 1985, 50.

¹⁶³ LOPS 1985, 61–62.

¹⁶⁴ LOPS 1985, 111.

¹⁶⁵ LOPS 1985, 62 ja 111.

tavoitteet – kyky uuden tiedon hankkimiseen, kriittiseen arvioimiseen, soveltamiseen ja välittämiseen – olivat kuitenkin hyvinvointivaltion paradigman mukaisia.¹⁶⁶

Fysiikan ja kemian tavoitteet keskittyivät enemmän sisältöjen kuin taitojen hallintaan. Taitotavoitteita esiteltiin lähinnä yksittäisten kurssien yhteydessä ja ne liittyivät havainto-, mittaus- ja matemaattisten menetelmien hallintaan.¹⁶⁷ Biologian ja maantiedon opetussuunnitelmassa sen sijaan yleiset taitotavoitteet asetettiin selkeästi: Biologiassa tavoitteena oli oppia ”tekemään itsenäisesti luotettavia päätelmiä, arvioimaan kriittisesti tietoa sekä soveltamaan sitä mm. yhteiskuntasuunnittelussa ja maailmanlaajuisten ongelmien yhteydessä”¹⁶⁸, maantiedossa taas jäsentämään ja erittelemään alueellisia ongelmia sekä paikallisella että globaalilla tasolla.¹⁶⁹

Historian ja yhteiskuntaopin taidollisina tavoitteina olivat tiedonhankinnan ja -käsittelyn taidot sekä ”valmius laaja-alaisesta kulttuurikäsitteestä lähtien tuotanto- ja työelämää sekä koko muuta yhteiskuntaelämää kehittävään ja uudistavaan ajatteluun ja toimintaan”.¹⁷⁰ Uskonnonopetuksen taitotavoitteet olivat lähinnä erilaisia yhteistyötaitoja painottavia: tavoitteena oli ”kasvattaa oppilaita ihmisarvon ja elämän kunnioittamiseen” ja ”rakkauteen kaikkia lähimmäisiä ja kansoja kohtaan sekä elämään ja tekemään työtä myös eri tavoin ajattelevien kanssa moniarvoisessa yhteiskunnassa”.¹⁷¹ Katsomusaineista elämäntutkimustiedon opiskelu puolestaan painotti enemmän ajattelun taitoja: ”valmiuksia omakohtaiseen tiedonhankintaan, kriittiseen tiedon arviointiin ja keskusteluun sekä tieteelliseen ajatteluun”.¹⁷² Ajattelun taidot nousivat odotetusti keskiöön myös filosofian opetussuunnitelmassa.¹⁷³

Psykologian opetuksen taidolliset tavoitteet keskittyivät niin ikään tiedonkäsittelytaitoihin mutta myös valmiuksiin ”ylläpitää omaa mielenterveyttään sekä osallistua aktiivisesti ja rakentavasti sosiaaliseen vuorovaikutukseen”.¹⁷⁴ Samankaltaisia taitotavoitteita oli myös terveystiedon opetussuunnitelmassa, mutta ne kiinnittivät yleisemmin huomiota kykyyn huolehtia omasta ja ympäristön terveydestä sekä käyttää tarkoituksenmukaisesti

¹⁶⁶ LOPS 1985, 283.

¹⁶⁷ LOPS 1985, 296–301.

¹⁶⁸ LOPS 1985, 325.

¹⁶⁹ LOPS 1985, 321.

¹⁷⁰ LOPS 1985, 330.

¹⁷¹ LOPS 1985, 348.

¹⁷² LOPS 1985, 364.

¹⁷³ LOPS 1985, 400.

¹⁷⁴ LOPS 1985, 392.

terveyspalveluja.¹⁷⁵ Liikunnan opetuksessa panostettiin liikunnallisten taitojen ohella yhteistyökkyvyn kehittämiseen.¹⁷⁶

Myös musiikin opetuksen yhtenä taitotavoitteena musiikillisten valmiuksien ohella mainittiin valmius musiikin keinoin tapahtuvaan yhteistoimintaan.¹⁷⁷ Kuvaamataidon taitotavoitteet liittyivät ennen kaikkea esteettisen havainnoinnin ja kokemuksen valmiuksiin.¹⁷⁸

Hyvinvointivaltion paradigman mukaisia kriittisiä tiedonkäsittelyvalmiuksia siis peräänkuuluttivat erityisesti äidinkielen, matematiikan, biologian, maantiedon, filosofian, elämäkatsomustiedon ja psykologian opetussuunnitelmat. Kommunikaatiotaidot korostuivat ilmaisutaidon ohella kaikkien kielten tavoitteissa, joskin äidinkielen osalta ne linkittyivät selvästi yleisiin kansalaisvalmiuksiin (kyky ilmaista omia ajatuksia), kun taas vieraiden kielten osalta nämä liittyivät moninaisemmin eri elämäalueilla – myös työelämässä – tarvittavien sisältöjen viestimiseen. Yhteistyövalmiudet nousivat jalustalle uskonnon, psykologian, liikunnan ja musiikin opetussuunnitelmissa.

Matemaattis-luonnontieteellisten aineiden opetussuunnitelmissa esiin nousivat ymmärrettävästi myös erilaiset tekniset taidot. Näitä ei kuitenkaan kytketty erityisesti tietyissä ammateissa vaadittavaan erityisosaamiseen, vaan esimerkiksi yleisessä tiedonhankintaprosessissa vaadittavien mittaus- ym. menetelmien hallintaan.

3.3 Arvot – hiljaiset ja pehmeät

3.3.1 Yleiset arvot

Vuoden 1985 opetussuunnitelmassa arvoja ei eritelty eksplisiittisesti lainkaan. Opetussuunnitelman arvopohja välittyi kuitenkin esimerkiksi lukion tavoitteissa:

Lukion opetus ja muu toiminta tulee järjestää siten, että se antaa oppilaalle persoonallisuuden monipuolisen kehittämisen, yhteiskunnan ja työelämän, ammatinvalinnan ja jatko-opintojen, elinympäristön ja luonnon suojelemisen, kansallisen kulttuurin ja kansallisten arvojen sekä

¹⁷⁵ LOPS 1985, 372.

¹⁷⁶ LOPS 1985, 370.

¹⁷⁷ LOPS 1985, 384.

¹⁷⁸ LOPS 1985, 379.

kansainvälisen yhteistyön ja rauhan edistämisen kannalta tarpeellisia valmiuksia sekä edistää sukupuolten välistä tasa-arvoa.¹⁷⁹

Persoonallisuuden jatkuva kehittäminen, itsenäisyys, myönteiset ihmissuhteet ja sukupuolten välinen tasa-arvo nousivat tärkeiksi arvoiksi myös oppilaanohjauksen ohjeissa.¹⁸⁰ Nämä ovat tulkittavissa hyvinvointivaltion paradigman mukaisiksi pehmeiksi arvoiksi tietyin varauksin. Ainakin viimeksi mainittu arvo, sukupuolten tasa-arvo, on monitulkintainen. Vaikka tasa-arvo sinänsä on hyvinvointivaltion paradigmaan kuuluva tavoite, kuvauksessa puhutaan vain sukupuolten välisestä tasa-arvosta, joka sopii yhtä lailla myös uusliberalistiseen paradigmaan.

3.3.2 Oppiainekohtaiset arvot

Selkeämmin arvovalintoja tehtiin kuitenkin oppiainekohtaisesti. Äidinkielen opetussuunnitelmassa kirjallisuuden opetuksen kerrottiin kehittävän suvaitsevaisuutta ja toisten ihmisten ymmärtämistä. Tärkeänä nähtiin myös kansallisen kulttuurin ymmärrys ja arvostus.¹⁸¹ Muissa kielissä puolestaan vieraiden kulttuurien ja vähemmistökulttuurien ymmärrys ja kunnioitus sekä kansainvälisyys nousivat tärkeiksi arvoiksi. Ruotsin opetuksessa erityisesti pohjoismaisuus oli vahvasti esillä. Tapa- ja asennekasvatukseen sekä kohteliaaseen kielenkäyttöön kiinnitettiin huomiota.¹⁸²

Matematiikan opetuksen arvoiksi nousivat älylliset ja esteettiset arvot.¹⁸³ Fysiikan ja kemian opetussuunnitelmissa ei varsinaisesti eritelty arvotavoitteita, mutta kemian yhtenä tavoitteena oli ”palvella ihmistä ja nyky-yhteiskuntaa, niin että luonnon tasapaino säilyy”.¹⁸⁴

Biologian ja maantiedon opetussuunnitelmissa tavoitteet määriteltiin myös asenteellisen kasvatuksen alueella. Biologian tavoitteena oli ”virittää oppilaassa mielenkiintoa ihmisen biologiaa ja ympäröivää luontoa kohtaan sekä herättää hänessä vastuuta elämän säilymisestä ja harrastusta luonnon ja ympäristön suojelemiseen”.¹⁸⁵ Maantiedossa asenteellisen kasvatuksen tavoitteet liittyivät kiinnostuksen heräämiseen ajankohtaisista alueellisista kysymyksistä.¹⁸⁶

¹⁷⁹ LOPS 1985, 12.

¹⁸⁰ LOPS 1985, 409.

¹⁸¹ LOPS 1985, 52.

¹⁸² LOPS 1985, 111.

¹⁸³ LOPS 1985, 283.

¹⁸⁴ LOPS 1985, 296.

¹⁸⁵ LOPS 1985, 325.

¹⁸⁶ LOPS 1985, 321.

Humanistis-yhteiskunnallisissa aineissa arvot olivat odotetusti vielä selkeämmin esillä. Historian ja yhteiskuntaopin opetussuunnitelmassa asennetavoitteet oli otsikoitu erikseen:

”Oppilas omaksuu YK:n ihmisoikeuksien julistukseen pohjaavan, inhimillisiä oikeuksia ja omantunnonvakaumusta kunnioittavan sekä toisinajatteleviin suvaitsevaisesti suhtautuvan elämänasenteen. Oppilaalle on kehittynyt terve itsetunto ja vastuu itsensä kehittämisestä sekä kyky itsenäiseen toimintaan. Oppilas kykenee yhteisvastuulliseen, demokraattiseen toimintaan sekä myönteisiin ihmissuhteisiin yhtä hyvin suhteessa lähiympäristöönsä kuin omaan kansaansa sekä koko ihmiskuntaan: hän kykenee toimintaan tasa-arvon, kansainvälisen yhteisymmärryksen ja rauhan puolesta.”¹⁸⁷

Uskonnonopetus oli vuoden 1985 opetussuunnitelmassa vielä määritelty tunnustukselliseksi. Sen arvotavoitteina olivat ihmisarvo, elämä ja rakkaus kaikkia lähimmäisiä ja kansoja kohtaan.¹⁸⁸ Elämäkatsomustiedossa tärkeitä arvoja olivat niin ikään ihmisoikeudet ja suvaitsevaisuus mutta myös yksilöllinen, yhteisöllinen ja yhteiskunnallinen vastuu. Mielenkiintoisesti tärkeänä arvona mainittiin myös isänmaallisuus, mutta antimilitaristisesti ja antinationalistisesti tulkittuna rauhantahtoisuuden ja kansainvälisyyden rinnalla.¹⁸⁹ Avarakatseisuuden puolesta puhui myös filosofian opetussuunnitelma, joka pyrki saamaan oppilaan ”ymmärtämään myös omista katsomuksista poikkeavien käsitysten perusteita sekä suhtautumaan myönteisesti rationaaliseen keskusteluun eri katsomustapojen välillä”.¹⁹⁰ Myös psykologian opetuksen asennekasvatus tähtäsi mielenterveyden ylläpitämisen ohella ”yhteiskunnalliseen elämään ja kulttuuriin osallistumiseen sekä näiden kehittämiseen”, ”kykyyn osallistua aktiivisesti ja rakentavasti sosiaaliseen vuorovaikutukseen” sekä ilmaisun, myönteisten ihmissuhteiden ja vastuullisen yhteistoimintakyvyn kehittämiseen.¹⁹¹

Terveystiedon opetussuunnitelman tähtäimessä oli ”terveyden ja terveellisten elintapojen arvostaminen: oppilas arvostaa omaa ja elinympäristönsä terveyttä ja tuntee näistä vastuuta”.¹⁹² Liikunnan opetussuunnitelmassa yhtenä tavoitteena mainittiin arvostettujen

¹⁸⁷ LOPS 1985, 330.

¹⁸⁸ LOPS 1985, 348.

¹⁸⁹ LOPS 1985, 364.

¹⁹⁰ LOPS 1985, 400.

¹⁹¹ LOPS 1985, 392.

¹⁹² LOPS 1985, 372.

luonteenpiirteiden vahvistaminen, mutta ei kuitenkaan eritelty, mitä nämä arvostetut luonteenpiirteet ovat. Luonteenpiirteiden lisäksi tärkeäksi ominaisuudeksi nostettiin kuitenkin yhteistyökyky.¹⁹³ Musiikin ja kuvaamataidon opetussuunnitelmassa painottuivat taiteen ja kulttuurin kokeminen, kehittäminen ja arvostus.¹⁹⁴¹⁹⁵

Arvojen osalta oppiaineiden kuvaukset olivat suurelta osin monitulkintaisia. Esimerkiksi äidinkielen ja katsomusaineiden arvoiksi nostetut monikulttuurisuus ja suvaitsevaisuus sekä kielten osalta kansainvälisyys voidaan lukea yhtä lailla kumpaan tahansa paradigmaan, sillä populistisesta ja konservatiivisesta oikeistosta poiketen uusliberalistit suhtautuvat kansainvälistymiseen myönteisesti. Siltä osin kuin arvot olivat luokiteltavissa, ne olivat lähinnä hyvinvointivaltion paradigman mukaisia pehmeitä arvoja. Erityisesti katsomusaineiden, filosofian ja psykologian opetussuunnitelmissa korostuivat solidaarisuuteen ja yhteisvastuuseen liittyvät tavoitteet, historian ja yhteiskuntaopin opetussuunnitelmassa peräänkuulutettiin näiden ohella myös tasa-arvoa. Kemiassa ja biologiassa luonnon tasapaino nousi tärkeäksi arvoksi, taideaineissa ja matematiikassa taas esteettiset arvot. Uusliberalismin mukaisia kovia arvoja ei mainittu.

¹⁹³ LOPS 1985, 370.

¹⁹⁴ LOPS 1985, 384.

¹⁹⁵ LOPS 1985, 379.

4 Lukion opetussuunnitelman perusteet 1994 – Koulutuspolitiikkaa laman jälkeisessä Suomessa

Lukion opetussuunnitelmien perusteita 1994 laadittaessa suomalainen yhteiskunta oli perustavanlaatuisesti muuttunut. Suomen niin kutsutun toisen tasavallan elinkaari oli päättynyt Neuvostoimperiumin hajotessa. Suomi ja Venäjä sopivat YYA-sopimuksen sotilaalliset velvoitteet ja liittoutumisrajoitteet merkityksensä menettäneiksi, ja maaliskuussa 1992 Suomi jätti jäsenanomuksensa Euroopan Yhteisölle.¹⁹⁶ Tämä voidaan kuitenkin nähdä jatkumona pidempiaikaiselle kehityskululle, sillä jo perestroikan aikana 1985–1991 Suomi oli alkanut suuntautua poliittisesti ja taloudellisesti yhä voimakkaammin länteen. Neuvostoliiton hajotessa Suomi oli jo kehittynyt taloudellisesti niin paljon, että se saattoi suuntautua menestyksekkäästi globaaliin kilpailuun.¹⁹⁷

Kansainvälisen politiikan asetelmien muuttuminen näkyi myös sisäpolitiikassa. Yritysmaailma oli kaivannut käännettä pitkään jatkuneeseen SDP:n hallitus- ja talouspoliittiseen hegemoniaan ja rahoittanut poliittisia liittolaisiaan, Kokoomusta, Keskustaa ja RKP:ta entistä runsaammin. Elinkeinoelämän tuella porvaripuolueet onnistuivat voittamaan vuoden 1991 eduskuntavaalit. Uusi aikakausi alkoi, kun Esko Aho muodosti porvarihallituksen ilman sosialidemokraatteja.¹⁹⁸

Peruskoulu-uudistuksen jälkeen koulutus oli jäänyt sivuun poliittisessa keskustelussa, ja koulun kehittäminen oli jäänyt virkamiesten haltuun.¹⁹⁹ 1980-luvulta alkaen myös taloudelliset toimijat, kuten Suomen Työnantajain Keskusliitto (TT), olivat aktivoituneet koulutuspoliittisesti kansainvälisen esikuvan mukaan. Työnantajien keskusliiton koulutuspoliittinen valiokunta toimitti 1983–1993 sarjan koulua käsitteleviä kirjasia, joilla oli huomattava vaikutus koulukeskusteluun ja myös opetusministeriön sekä opetushallituksen 1990-luvun alun hallinnollisiin dokumentteihin. Talousjohtajat kritisoivat koulun tasa-arvon eetosta ja vaativat enemmän tilaa ihmisen autonomialle. He suosittelivat peruskouluun ja lukioon yrittäjäyyskasvatusta ja vaativat opetussuunnitelmiin maan kansainvälisen kilpailukyvyn kannalta tärkeitä sisältöjä. TT vaati kouluilta myös tulosvastuullisuutta ja edellytti koulujen alistamista vertaileville tulostalouksille. Työnantajajärjestön vaikutuksesta koulukeskusteluun kotiutui uusi liike-elämästä peräisin oleva sanasto, jossa opetuksesta tuli

¹⁹⁶ Kuisma 2009, 223–226.

¹⁹⁷ Paavonen 2019,

¹⁹⁸ Kuisma 2009, 223–224.

¹⁹⁹ Ahonen 2008, 16.

kasvatuspalvelujen tuottamista, oppilaista ja vanhemmista asiakkaita ja valtionavusta kilpailun kannustin.²⁰⁰ Uusilla koulumarkkinoilla asiakas ei niinkään tavoitellut osuutta yhteisestä kulttuuri-identiteetistä kuin yksilöllistä kilpailukykyä kasvattavia avuja.²⁰¹

Pian Ahon hallituksen kauden alussa Suomi syöksyi syvään lamaan. Pääomaliikkeiden vapauttamista seurannut rahanrunsaus oli kuumentanut taloutta ja kohottanut kustannus- ja palkkatasoa yli teollisuuden vientikilpailukyvyn. Samalla pääomia oli ohjattu tuotannosta spekulatiiviseen kasinotalouteen, minkä seurauksena markkinoille syntyi velkavetoinen pörssi- ja kiinteistökupla. Kupla puhkesi samoihin aikoihin kuin Suomen taloudelle elintärkeä idänkauppa romahti Neuvostoliiton mukana. Tuhansia yrityksiä kaatui, lähes puoli miljoonaa ihmistä menetti työpaikkansa ja valtionvelka paisui.²⁰²

Ilmapiiri muuttui nopeasti 1980-luvun optimismista pessimismiksi. ”Yleinen pessimismi sai aikaan aidon kriisitietoisuuden, joka epäilemättä teki mahdolliseksi aiemmin mahdottomina pidettyjen menoleikkausten ja veronkorotusten läpiviennin eduskunnassa. Media välitti synkkää näkemystä tehokkaasti eteenpäin. Lamavuosina vallinneen sanomalehtiviisauden mukaan kasvu ei taloutta pelasta, vaan julkisia menoja on leikattava 50 miljardilla. Samaan hengenvetoon yleensä todettiin tällaisen leikkauksen mahdottomuus ja otaksuttiin maan joutuvan ennemmin tai myöhemmin perikatoon.”²⁰³

Laman seurauksena koulutuskysymys nousi jälleen poliittisen keskustelun aiheeksi, ja poliittiset puolueet aktivoituivat ottamaan kantaa koulutuksen kehittämiseen. Keskeiseksi kysymykseksi nousi koulutuksellinen tasa-arvo. Kiistan aiheena oli erityisesti se, tulisiko koulusta koulutuspalvelujen markkinointiverkko vai yhteisestä sivistyksestä huolehtiva laitos. Jakolinja kulki selvästi hyvinvointivaltion puolustajien ja purkajien välillä.²⁰⁴

Lama alkoi määritellä myös eduskunnan koulutuspoliittista lainsäädäntötyötä. Lamaa käsiteltiin hallituksen edustajien puheenvuoroissa ankarana ulkoisena välttämättömyytenä, joka pakotti koulutusjärjestelmän uudistumaan. Oppositio puolestaan kritisoi hallituksen ulkoista pakkoa korostavaa puhetta ja suhtautui uudistuksiin laman tuomina tietoisina mahdollisuuksina muokata koulutusjärjestelmää entistä kilpailevammaksi, tuloskeskeisemmäksi ja eriarvoistavammaksi. Huomionarvoista tällä hallituskaudella oli

²⁰⁰ Ahonen 2008, 16–17.

²⁰¹ Ahonen 2008, 18.

²⁰² Kuisma 2009, 227–228.

²⁰³ Kiander & Vartia 1998, 149.

²⁰⁴ Ahonen 2008, 17–18.

myös se, että puolueista Kokoomuksella oli hallussaan sekä valtiovarainministerin että opetusministerin salkut ja lisäksi niin sivistysvaliokunnan kuin valtiovarainvaliokunnankin tiede- ja sivistysjaoksen puheenjohtajuudet.²⁰⁵ Varjon mukaan yksilöllisyys, valinnanvapaus ja kilpailu alkoivatkin saada eduskunnassa merkitystä nimenomaan Kokoomuksen koulutuspoliittisina tavoitteina.²⁰⁶

Opetusministeri Riitta Uosukaisen johdolla opetusministeriö valmisti vuonna 1992 peruskoululle ja lukiolle uuden tuntijaon, joka noudatteli uutta näkemystä tasa-arvosta. Tasa-arvo oli jokaisen oikeutta toteuttaa omia odotuksiaan. Uuden tuntijaon avainperiaatteena oli yksilön autonomian vaatimus. Oppilaan tasolla se tarkoitti vapautta valita itse osa opiskeluohjelmasta.²⁰⁷ Opetushallituksen kaksi vuotta myöhemmin julkaisemat peruskoulun ja lukion opetussuunnitelmien perusteet ilmaisivat vain oppiaineiden ja kurssien päälinjat ja oppimisen tavoitteet. Koulut saivat suunnitella sisällöt itse. Oppilaiden valintatarjotin muodostuikin varsinkin lukiossa huomattavasta määrästä valinnaisia kursseja.²⁰⁸

Koulutuspoliittisista uudistuksista huolimatta lukiolakia ei tässä yhteydessä muutettu, joten vuoden 1994 opetussuunnitelma perustui samaan vuoden 1983 lukiolakiin kuin edellinenkin. Opetussuunnitelmauudistuksen tarvetta perusteltiin kuitenkin yhteiskunnassa tapahtuneella muutoksella, jonka kuvauksella vuoden 1994 opetussuunnitelmien perusteet alkoi. Yleisinä trendeinä mainittiin elinkeinorakenteen muutos, kaupungistuminen ja teknologinen kehitys. Erityistä huomiota kiinnitettiin talouteen ja varsinkin työelämään liittyviin muutoksiin, kuten resurssien vähentymiseen, epävarmuuden lisääntymiseen ja palkkatyön vähentymiseen. Vaikka lukiolain määrittelemät lukiokoulutuksen tavoitteet säilyivät siis ennallaan, muuttunut yhteiskunnallinen tilanne ohjasi nyt määrittelemään lukion tehtävän ja tavoitteet hieman erilaisin painotuksin:

Koulun tehtävänä korostuu sellaisten valmiuksien kehittäminen, jotka auttavat kohtaamaan muutoksia ja ratkaisemaan ongelmia. Työelämän muutokset ja yhä useammin tapahtuvat työtehtävien vaihtuminen

²⁰⁵ Varjo 2007, 213–214.

²⁰⁶ Varjo 2007, 242.

²⁰⁷ Ahonen 2008, 15.

²⁰⁸ Ahonen 2008, 16.

edellyttävät, että koulu kehittää monipuolisia ja tehokkaita opiskeluvälineitä sekä positiivisia asenteita elinikäiseen koulutukseen.²⁰⁹

Huomionarvoista on, että taloudellisista muutospaineista nousevina kehittämisvaatimuksina nostettiin jalustalle erityisesti yrittäjyys ja kansainvälisyys. Lukion yhdeksi tavoitteeksi asetettiin yrittäjyyden perusvalmiuksien kehittäminen, joskin näiden kerrottiin palvelevan paitsi aikanaan yritystoiminnan piirissä työskenteleviä nuoria, myös kaikkea työelämää ja yhteiskunnallista toimintaa. Toiseksi erityistavoitteeksi nostettiin kansainvälistyminen, jota perusteltiin myös taloudellisilla näkökohdilla, ennen kaikkea menestymisellä kansainvälisillä markkinoilla.²¹⁰ Yhteiskunnan muutospaineista kumpuavat oppimisvaatimukset olivat myös jo sellaisenaan huomattava muutos aiempaan, enemmän pedagogisiin perusteisiin nojaviin opetussuunnitelmien perusteisiin. Lukio ei ollut enää irrallinen yksikkö, vaan ”aikaansa seuraava, yhteiskuntaan kantaa ottava oppimiskeskus, joka tuottaa koulutuspalveluja”.²¹¹

Perustetekstin aloitusluvussa huomioitiin myös keskusjohtoisuuden väheneminen yhteiskunnassa, mikä merkitsi koulumaailmassa päätösvallan siirtymistä entistä enemmän kouluille:

Koulujärjestelmä on muuttumassa joustavammaksi ja palvelukykyisemmäksi. Koulujen lisääntynyt valta päättää itse voimavarojensa käytöstä, luokaton järjestelmä sekä valinnaisuutta korostava tuntijako tarjoavat lukioille monipuoliset mahdollisuudet painottaa erikoisosaamistaan. Opiskelijoille tarjoutuu aiempaa paremmat mahdollisuudet yksilöllisiin opinto-ohjelmiin.²¹²

Koska paikallisten toimijoiden valtaa haluttiin lisätä, lukion opetussuunnitelmien valtakunnallisista perusteista 1994 muodostui asiakirjana huomiota herättävän lyhyt, vain 108 sivua (siinä missä edellinen vuoden 1983 opetussuunnitelma oli jopa 413 sivua). Etenkin oppiaineiden tavoitteet kuvattiin perustetekstissä hyvin ylimalkaisesti.

²⁰⁹ LOPS 1994, 8.

²¹⁰ LOPS 1994, 8–9

²¹¹ Etelälahti & Gardemeister 1995, 45.

²¹² LOPS 1994, 8.

4.1 Tietosisällöt – erikoistumalla ekspertiksi

4.1.1 Yleiset tietosisällöt

Opetussuunnitelman yleisessä osiossa korostettiin lukion roolia yhä yleissivistävänä oppilaitoksena. Kiinnostavaa on kuitenkin se, miten yleissivistys käsitteenä ymmärrettiin. Yleissivistyksen todettiin olevan nykyaikana ”teknologista, matemaattista, luonnontieteellistä, humanistista ja yhteiskunnallista tietoa”. Huomio kiinnittyi väistämättä siihen, että tiedon alueet oli esitetty juuri tässä järjestyksessä, minkä voi tulkita heijastelevan uusliberalistista paradigmaa. Teknologinen yleissivistys nostettiin muutoinkin jalustalle yleissivistystä käsittelevässä osiossa. Valmiudet käyttää tekniikan sovelluksia ja kyky osallistua teknologiaa koskevaan keskusteluun ja päätöksentekoon nähtiin kansalaisuuden perusedellytyksinä.²¹³

Opintojen yksilöllistäminen ja valinnaisuuden lisääminen nähtiin keskeisinä kehityksen painopisteinä. Erikoistumistakaan ei nähty pahana asiana. Pikemminkin tärkeänä nähtiin paneutuminen ”ainakin yhdelle tiedon alueelle tavanomaista perusteellisemmin, sillä se lisää mahdollisuuksia syvälliseen opiskeluun yleensäkin”.²¹⁴

Oppiaineiden väliset painotukset ilmenevät lukion tuntijaosta:²¹⁵

Oppiaine	Pakollisia kursseja	Syventäviä kursseja	Valtakunnallisia kursseja yhteensä
äidinkieli	6	2	8
vieras kieli, ala-asteelta alkava (A-kieli)	6	2	8
vieras kieli, yläasteelta alkava (B-kieli)	5	2	7
matematiikka (pitkä)	10	3	13
matematiikka (lyhyt)	6	2	8
biologia	2	2	4
maantiede	2	2	4

²¹³ LOPS 1994, 12.

²¹⁴ LOPS 1994, 12-13.

²¹⁵ Valtioneuvoston päätös lukion tuntijaosta 23.9.1993.

fysiikka	1	7	8
kemia	1	3	4
uskonto ja elämäkatsomustieto	3	2	5
filosofia	1	2	3
historia ja yhteiskuntaoppi	5	3	8
psykologia	-	5	5
musiikki	1-2	3	3-4
kuvataide	1-2	3	3-4
liikunta ja terveystieto	3	3	6
oppilaanohjaus	1	-	1

Valinnaisuuden lisääntyminen edelliseen tuntijakoon nähden on selvästi havaittavissa. Matemaattis-luonnontieteellisten aineiden kursseja tuli opiskella vähintään 12 kurssia, humanistis-yhteiskunnallisten ja taideaineiden taas 29. Verrattuna edelliseen opetussuunnitelmaan, jossa vastaavat luvut olivat 15 ja 39, matemaattis-luonnontieteellisten aineiden suhde humanistis-yhteiskunnallisiin siis hieman kasvoi, mutta muutosta ei voida pitää erityisen merkittävänä. Taideaineiksi luokiteltiin enää musiikki ja kuvaamataito, ilmaisutaito oli poistettu valtakunnallisesta opetussuunnitelmasta kokonaan.

4.1.2 Oppiainekohtaiset tietosisällöt

Tässä opetussuunnitelmassa oppiainekohtaiset kuvaukset oli esitetty melko ylimalkaisesti. Äidinkielen opetuksella kerrottiin olevan moninainen tehtävä taito-, tieto-, kulttuuri- ja taideaineena. Kurssien sisältöinä on kieli tiedon hankkimisen ja välittämisen keinona, taide ilmaisun välineenä, tekstin rakentuminen ja tulkitseminen, kielen valta, kirjallisuus aikansa ilmentäjänä sekä kieli ja kirjallisuus identiteetin rakentajana.²¹⁶

Ruotsin kieli esiteltiin kuvauksessa melko mahtipontisesti yleissivistävänä oppiaineena, joka avartaa opiskelijoiden maailmankuvaa ja antaa heille huomattavan pohjoismaisen kulttuuripääoman ja vahvistaa heidän kulttuuri-identiteettiään. Kuvauksessa korostui

²¹⁶ LOPS 1994, 37-38.

kuitenkin välittömästi myös työelämän näkökulma, joka puuttui edellisen opetussuunnitelman tavoitteista. Oppiaineen luvattiin antavan opiskelijoille monissa ammateissa tarvittavan viestinnän välineen ja valmiuksia työskennellä niin kotimaisissa kuin pohjoismaisissa työympäristöissä.²¹⁷ Kurssien sisältöjä olivat nuorten elämä Pohjoismaissa, Suomi Pohjoismaana Euroopassa, opiskelu, työ ja vapaa-aika, muuttuva elinympäristö ja ihmisten väliset kohtaamiset.²¹⁸ Samanlainen painotus, osin myös samanlaisin sanankääntein, oli myös vieraiden kielten opetuksessa. Kielitaitoa perusteltiin paljolti globalisaatiolla, mutta ei suoranaisesti esimerkiksi kaupankäynnillä.

Matematiikan opetuksen painopisteet olivat edellisen opetussuunnitelman tapaan pääasiassa jatko-opintovalmiuksissa, mutta myös yleissivistävä näkökulma huomioitiin erityisesti lyhyen matematiikan opetuksessa, jonka tavoitteena nähtiin ”kehittää opiskelijoiden yleisiä kansalaisvalmiuksia matemaattisen tiedon hankkimisessa, käsittelyssä ja ymmärtämisessä sekä matematiikan käytössä elämän eri tilanteissa.”²¹⁹

Luonnontieteiden opetussuunnitelmat puolestaan näyttäytyivät edelliseen opetussuunnitelmaan nähden entistä yleissivistävämpinä. Fysiikan opetuksen tehtävänä oli auttaa ymmärtämään ihmistä osana luontoa sekä tukea luonnontieteellisen ajattelun ja sen pohjalta rakentuvan maailmankuvan kehittymistä osaksi opiskelijan itsenäistä persoonallisuutta.²²⁰ Kurssien sisältöjä olivat fysiikka luonnontieteenä (pakollinen), fysiikka yhteiskunnassa, mekaniikka, lämpö ja energia, aaltoliike, sähkö, sähkömagnetismi ja moderni fysiikka.²²¹ Kemian opetuksen tarkoituksena oli tukea luonnontieteellisen ajattelun ja nykyaikaisen maailmankuvan kehittymistä osana monipuolista yleissivistystä. Kursseilla perehdyttiin kemiaan kokeellisena luonnontieteenä (pakollinen), elämän kemiaan, kemian elementteihin ja tutkimukseen, teknologiaan ja ympäristöön.²²² Biologian opetuksen tavoitteena oli auttaa ymmärtämään elämän perusteita kaikilla biologisilla tasoilla. Biotekniikan sovellukset mainittiin myös, mutta ennen kaikkea ratkaisuna väestöllisiin ja ympäristöongelmiin, eettinen näkökulma huomioiden.²²³ Pakollisten kurssien sisältöjä olivat toimiva eliömaailma, perinnöllisyys ja evoluutio ja syventävien kurssien ihmisen biologia,

²¹⁷ LOPS 1994, 45.

²¹⁸ LOPS 1994, 47–48.

²¹⁹ LOPS 1994, 70.

²²⁰ LOPS 1994, 77.

²²¹ LOPS 1994, 78–79.

²²² LOPS 1994, 80–81.

²²³ LOPS 1994, 83.

solubiologian ja genetiikan sovellukset, ympäristöekologia ja mikrobit.²²⁴ Maantiedon opetuksen tehtävänä oli kuvata elottoman luonnon ja elollisen luonnon sekä ihmisen luomien alueellisten järjestelmien rakennetta ja toimintaa sekä ohjata opiskelijoita tiedostamaan luonnon ja ihmisen järjestelmien välisiä vuorovaikutussuhteita.²²⁵ Pakollisilla kursseilla opiskeltiin toimivaan maapalloon sekä ihmiseen ja ympäristöön liittyviä yleisiä teemoja. Syventävien kurssien sisältöjä ei valtakunnallisesti määritelty.²²⁶

Humanististen reaaliaineiden painopisteet ovat lähtökohtaisesti melko yleissivistäviä, joskin niilläkin on mahdollista olla uusliberalistisia tavoitteita, kuten esimerkiksi kulttuurien ymmärtäminen kansainvälisten kauppasuhteiden hoitamisessa tai kognitiivisen psykologian lainalaisuudet markkinoinnin edistämiseksi. Tällaisia talouselämään liittyviä sisältötavoitteita ei kuitenkaan ainakaan eksplisiittisesti mainittu oppiaineiden kuvauksissa, vaan tavoitteet nähtiin edelleen hyvin yleissivistävinä. Esimerkiksi historian ja yhteiskuntaopin opetuksen tuli välittää ”aineksia, joita opiskelija voi käyttää oman persoonallisuutensa ja oman elämäkatsomuksensa ja maailmankuvansa rakentamiseen” sekä luoda ”edellytykset tietojen kriittiseen pohdintaan ja käsittelyyn”.²²⁷ Toisaalta edellisestä opetussuunnitelmasta poiketen myös jatko-opintojen ja työelämän näkökulma oli nyt esillä ja yhdeksi opetuksen tavoitteeksi asetettiin se, että opiskelija ”saa valmiuksia käyttää ja soveltaa hankkimaansa tietoa opiskelu-, työ- ja muun yhteiskuntaelämän sekä vapaa-ajan eri tilanteissa”.²²⁸ Kurssien sisältöinä olivat pääasiassa väestö-, yhteiskunta-, kulttuuri-, poliittiseen ja Suomen historiaan sekä toisaalta valtaan, valtioon ja yksilöön liittyvät teemat, syventävillä kursseilla pureuduttiin myös Euroopan ulkopuolinen maailmaan sekä juridiikkaan.²²⁹ Myös uskonnon opetuksen kaikissa uskontokuntasidonnaisissa ryhmissä tavoitteena oli, että opiskelija saavuttaa monipuolisen uskonnollisen ja katsomuksellisen yleissivistyksen perehtymällä niin omaan kuin muidenkin uskontoperinteisiin.²³⁰ Pakollisten kurssien sisältöjä olivat uskonto ja maailmankatsomus, kristinusko eri muodoissaan ja etiikka, syventävien taas maailmanuskonnot, Raamattu ja suomalainen uskonnollisuus.²³¹ Olennainen muutos edelliseen opetussuunnitelmaan nähden oli erityisesti se, että maailmanuskonnot eivät kuuluneet enää kaikille yhteisiin sisältöihin, vaan niiden opiskelu oli muuttunut valinnaiseksi.

²²⁴ LOPS 1994, 84.

²²⁵ LOPS 1994, 85.

²²⁶ LOPS 1994, 85–86.

²²⁷ LOPS 1994, 98.

²²⁸ LOPS 1994, 98.

²²⁹ LOPS 1994, 98–99.

²³⁰ LOPS 1994, 87.

²³¹ LOPS 1994, 87–88.

Elämänkatsomustiedon tavoitteena oli, että opiskelijalle muodostuu monipuolinen katsomuksellinen yleissivistys, johon kuuluu eurooppalaisen ja muiden kulttuuripiirien katsomusperinteiden tuntemus. Kursseilla perehdyttiin melko yleisluontoisesti hyvän elämän ja yhteiskunnan sekä tiedon ja totuuden kysymyksiin, syventävillä kursseilla myös elämänkatsomuksen tutkimukseen sekä eri kulttuurien elämänkatsomuksiin.²³² Filosofian opiskelun tavoitteissa yleissivistävyys korostui nyt vielä edellistä opetussuunnitelmaa selkeämmin. Tavoitteeksi asetettiin, että opiskelija ”osaa hahmottaa ja arvioida tiedollisia, yksilö- ja yhteiskuntaeettisiä sekä esteettisiä ongelmia ja niiden vaihtoehtoisia ratkaisuja” sekä ”hallitsee yleissivistävät perustiedot filosofisesta ajatteluperinteestä. Lisäksi erikseen täsmennettiin, että ”Silloinkin kun filosofia asettaa ajankohtaisia, jopa henkilökohtaisia kysymyksiä, se työskentelee perinteensä kautta. Filosofian opiskelu on perehtymistä traditioon”.²³³

Psykologian, terveystiedon ja liikunnan opetussuunnitelmissa olisi luontevaa tuoda esiin työkyvyn ja työhyvinvoinnin näkökulma, ja osittain näin olikin. Liikunnan ja terveystiedon (jotka tässä opetussuunnitelmassa olivat yhtenä oppiaineena) tehtävänä oli ”edistää opiskelijoissa terveellistä ja fyysisesti aktiivista elämäntapaa ja ohjata ymmärtämään kunnan hoitamisen merkitys ja periaatteet”. Tavoitteena oli, että opiskelija ”ymmärtää elämänikäisen liikunnan merkityksen oman terveytensä, opiskeluvireytensä ja työkykynsä yhtenä keskeisenä tekijänä ja omaksuu liikunnallisen elämäntavan”.²³⁴ Sen sijaan psykologian opiskelun tavoitteeksi määriteltiin edelleen melko yleissivistävästi ”omaksua perustiedot psykologiasta tieteenä ja sen mahdollisuuksista ja rajoituksista niin, että opiskelija tuntee psykologian keskeisiä käsitteitä, kysymyksenasetteluja, tiedonhankintakeinoja, tutkimustuloksia ja yhteyksiä muihin tieteisiin sekä psykologian tapoja selittää psyykkistä toimintaa”.²³⁵ Kurssien sisällöissä ei ollut tapahtunut olennaisia muutoksia edelliseen opetussuunnitelmaan nähden.

Taideaineiksi luokiteltiin tässä opetussuunnitelmassa enää musiikki ja kuvaamataito, edellisessä opetussuunnitelmassa mukana ollut ilmaisutaito oli jätetty kokonaan pois. Musiikin ja kuvaamataidon opetuksen tavoitteet nähtiin kuitenkin edelleen suurimmaksi osaksi yleissivistävinä: ”lukion musiikkikasvatus vahvistaa taiteellista yleissivistystä, ohjaa

²³² LOPS 1994, 91–92.

²³³ LOPS 1994, 93.

²³⁴ LOPS 1994, 107.

²³⁵ LOPS 1994, 95–96.

musiikin arvostamiseen ja jatkuvaan harrastamiseen sekä musiikkikulttuurin kehittämiseen”²³⁶ ja ”kuvaamataidon opetus kehittää kykyä arvioida ja arvottaa omaa ja muiden kulttuuria, taiteen ilmiöitä, kuvaviestinnän ilmiöitä ja ympäristöä osana yleissivistystä”.²³⁷ Kurssien sisällöt olivat paljolti samanlaisia kuin vuoden 1985 opetussuunnitelmassa, joskin mielenkiintoisesti kuvaamataidon opetuksen uudeksi sisältöalueeksi nousi ympäristöestetiikka, jonka tavoitteeksi asetettiin ympäristön arvostamisen ohella se, että opiskelija kehittää valmiuksiaan toimia luovasti ja vastuullisesti yhteiskunnan ja elinkeinoelämän esteettisiä ja eettisiä ratkaisuja edellyttävissä tehtävissä.²³⁸

Valinnaisuuden (ja sen mahdollistaman erikoistumisen) lisääntymisestä huolimatta oppiaineiden sisällä ei tapahtunut juurikaan muutosta ainakaan enemmän spesifien ammatillisten valmiuksien suuntaan. Sen sijaan hyvinvointivaltion paradigman mukaisia yleissivistäviä tietosisältöjä ilmeni oppiaineiden kuvauksissa edelleen runsaasti. Kulttuurista tietoisuutta kehitettiin äidinkielen, kielten, elämänskatsomustiedon ja taideaineiden opetussuunnitelmissa, moraalista ja eettistä katsomusaineiden ja filosofian opetussuunnitelmissa, yhteiskunnallista ja poliittista historian, yhteiskuntaopin opetussuunnitelmissa ja ekologista luonnontieteiden opetussuunnitelmissa.

Oppiaineet nähtiin siis yhä pääosin yleissivistävinä. Jos kuitenkin kiinnitetään huomiota erilaisten tietosisältöjen hallinnan perusteluihin, voidaan huomata, että useamman oppiaineen (kielet, historia, yhteiskuntaoppi, kuvaamataito, liikunta ja terveystieto) kuvaukseen oli nyt ilmestynyt viittaus työelämän vaatimukseen, joka on tulkittavissa uusliberalistisen paradigman mukaiseksi muutokseksi.

4.2 Taitotavoitteet – työelämä velvoittaa

4.2.1 Yleiset taitotavoitteet

Opetussuunnitelman yleisessä osassa tunnustettiin informaatioyhteiskunnan koulutukselle asettamat haasteet. Koska informaatiota oli yhä enemmän saatavilla mitä moninaisimmista lähteistä, opetuksen tavoitteena ei voinut olla vain tiedon välittäminen, vaan opiskelijoiden

²³⁶ LOPS 1994, 101.

²³⁷ LOPS 1994, 103.

²³⁸ LOPS 1994, 103.

kriittisten tiedonkäsittelytaitojen kehittäminen.²³⁹ Olennaisena nähtiin erityisesti opiskeluvälineiden kehittäminen.²⁴⁰

Samanlainen näkökulma korostui myös oppilaanohjauksen tavoitteissa, joissa painotettiin oppilaan yleisten opiskeluvälineiden ohella yksilöllisiä opiskelun taitoja sekä välineitä ”tehdä koulutusta ja elämänuraa koskevia suunnitelmia ja valintoja”.²⁴¹

4.2.2 Oppiainekohtaiset taitotavoitteet

Äidinkielen opetuksen yleisissä tavoitteissa korostettiin oppiaineen roolia elämänhallinnan välineenä ja identiteetin rakentajana. Yleisinä taitotavoitteina olivat opiskelijan ajattelu- ja ilmaisutaidot, yhteiskunnassa tarvittavat kielen, kirjallisuuden ja viestinnän taidot sekä eläytyvä, erittelevä ja kriittinen lukutaito.²⁴² Tavoitteita perusteltiin sillä, että opiskelija pystyy itsenäiseen ja kriittiseen tiedonkäsittelyyn ja osallistumaan yhteiskunnalliseen ja keskusteluun ja päätöksentekoon demokraattisessa yhteisössä ja saa myös työelämässä ja opiskelussa tarvittavia tiedonhankinnan ja viestinnän taitoja.²⁴³ Tavoitteet olivat pääasiassa hyvinvointivaltion paradigman mukaisia, joskin työelämänäkökulma on nyt myös erikseen huomioitu.

Toisen kotimaisen ja vieraiden kielten opetuksen taitotavoitteina olivat elämässä ja monissa ammateissa tarvittavat viestintätaidot, opiskelutaidot ja itsearviointitaidot. Näiden oppiaineiden tuli antaa opiskelijoille välineitä työskennellä niin kotimaisissa kuin kansainvälisissä työympäristöissä.^{244 245}

Matematiikan opetuksen taitotavoitteet nähtiin suhteessa informaatioyhteiskunnan vaatimuksiin. Sen perustaitona oli työelämässä, opinnoissa ja jokapäiväisessä elämässä tarvittava valmius ymmärtää ja hyödyntää matemaattisesti esitettyä informaatiota. Matematiikan opiskelun oli määrä ”kehittää kykyä abstrahoida, tehdä oletuksia ja perustella niitä loogisesti ja toisaalta kykyä soveltaa matemaattista tietoa ongelmien ratkaisuun”. Pitkän matematiikan opetuksen tehtävä oli tarjota opiskelijoille mahdollisuudet hankkia sellaiset tiedot ja taidot, joita tarvitaan erityisesti matematiikan, luonnontieteiden ja tekniikan ammatillisissa- ja korkeakouluopinnoissa. Lyhyen matematiikan opetuksen

²³⁹ LOPS 1994, 10–11.

²⁴⁰ LOPS 1994, 13.

²⁴¹ LOPS 1994, 35.

²⁴² LOPS 1994, 37.

²⁴³ LOPS 1994, 37–38.

²⁴⁴ LOPS 1994, 45.

²⁴⁵ LOPS 1994, 60.

tehtävä puolestaan oli kehittää opiskelijoiden yleisiä kansalaisvalmiuksia matemaattisen tiedon hankkimisessa, käsittelyssä ja ymmärtämisessä sekä matematiikan käytössä elämän eri tilanteissa. Lisäksi tähdättiin yleisten jatko-opintovalmiuksien hankkimiseen lähinnä humanistisia, yhteiskuntatieteellisiä ja kaupallisia aloja varten.²⁴⁶

Myös luonnontieteiden opetuksen taitotavoitteet liittyivät keskeisesti yleisiin tiedonkäsittelyvalmiuksiin. Opetuksen yleisenä tavoitteena oli ohjata luonnontieteille ominaiseen ajattelutapaan, omakohtaiseen tiedonhankintaan ja tietojen aktiiviseen soveltamiseen.²⁴⁷ Fysiikan, kemian, biologian ja maantiedon opetuksessa korostui kussakin taito suunnitella ja tehdä yksinkertaisia luonnonilmiöitä koskevia tutkimuksia sekä tulkita ja arvioida tutkimustietoa ja esittää sitä muille. Lisäksi luonnontieteiden opetuksen tarkoituksena oli tukea opiskelijan valmiuksia osallistua yhteiskunnassa tapahtuvaan päätöksentekoon.^{248 249 250 251}

Tiedonkäsittelytaidot näyttelivät tärkeää roolia myös historian ja yhteiskuntaopin opetussuunnitelmissa, ennen kaikkea kriittisyyden näkökulmasta.²⁵² Uskonnon opetuksessa taas korostui kyky toimia rakentavasti eri tavalla ajattelevien kanssa.²⁵³ Eettisten kysymysten ratkominen nähtiin elämäkatsomustiedon opetuksen keskeisenä tavoitteena, kun taas filosofian opetus keskittyi argumentaatiotaitojen hallintaan.²⁵⁴²⁵⁵ Psykologian opetuksessa tähdättiin kognitiivisten ja metakognitiivisten sekä intra- ja intersosiaalisten taitojen parantamiseen.²⁵⁶ Tiedonhankintavalmiudet nousivat tärkeiksi tässäkin yhdistettynä tiedon kriittiseen ja eettiseen arviointiin.²⁵⁷

Liikunnan ja terveystiedon taitotavoitteet liittyivät valmiuteen ylläpitää terveellistä ja fyysisesti aktiivista elämäntapaa. Terveystiedon opetussuunnitelmassa näitä perusteltiin

²⁴⁶ LOPS 1994, 70.

²⁴⁷ LOPS 1994, 77.

²⁴⁸ LOPS 1994, 77–78.

²⁴⁹ LOPS 1994, 80–81.

²⁵⁰ LOPS 1994, 83.

²⁵¹ LOPS 1994, 85.

²⁵² LOPS 1994, 200.

²⁵³ LOPS 1994, 87.

²⁵⁴ LOPS 1994, 91.

²⁵⁵ LOPS 1994, 93.

²⁵⁶ LOPS 1994, 95.

²⁵⁷ LOPS 1994, 95–96.

suoraan opiskelun ja työelämän vaatimuksilla. Liikunnan opetussuunnitelmassa oli tilaa myös sosiaalisille, moraalisisille ja ilmaisullisille taidoille.^{258 259}

Musiikin opiskelun tavoitteena oli luoda valmiuksia musiikin vastaanottamiseen ja tuottamiseen mutta myös yhteistyöhön ja -toimintaan ryhmässä.²⁶⁰ Kuvaamataidossa tavoiteltiin ilmaisullisten taitojen ohella valmiuksia ”toimia luovasti ja vastuullisesti yhteiskunnan ja elinkeinoelämän esteettisiä ja eettisiä ratkaisuja edellyttävissä tehtävissä”.

261

Yleiset kansalaistaidot olivat siis tavoitteena yhä useassa oppiaineessa. Erilaisia ajattelun ja tiedonkäsittelyn valmiuksia arvotettiin äidinkielen, matematiikan, luonnontieteiden, historian ja yhteiskuntaopin, filosofian ja psykologian opetussuunnitelmissa. Yhteistyötaidot nousivat esiin äidinkielen, uskonnon, psykologian ja musiikin opetussuunnitelmissa. Uskonnon, elämäntiedon ja psykologian opetussuunnitelmissa korostuivat lisäksi moraaliset ja eettiset valmiudet.

Toisaalta myös uusliberalismin paradigmaan liittyvät työelämätaidot olivat vahvasti esillä monen oppiaineen kuvauksissa. Teknisiä taitoja ei juurikaan mainittu, mutta erinäisiä työelämän vaatimuksilla perusteltuja tiedonhankinnan, viestinnän, opiskelun ja itsearviointin taitoja peräänkuulutettiin useassakin oppiaineessa.

4.3 Arvot – kestävä kehitys, kulttuuri-identiteetti, hyvinvointi ja kansalaisuus jalustalle

4.3.1 Yleiset arvot

Toisin kuin edellisessä opetussuunnitelmassa, vuoden 1994 opetussuunnitelmien perusteissa arvot oli nyt nostettu selvästi jalustalle. Opetussuunnitelmassa tuotiin eksplisiittisesti esiin yhteiskunnan arvoperustan muutos. Keskeiseksi lähtökohdaksi arvokeskustelulle asetettiin kestävän kehityksen näkökulma, jossa ajateltiin olevan kyse paitsi ihmisen luontosuhteesta myös ihmisen ja kulttuuriympäristön suhteesta.²⁶²

²⁵⁸ LOPS 1994, 106–107.

²⁵⁹ LOPS 1994, 107.

²⁶⁰ LOPS 1994, 101.

²⁶¹ LOPS 1994, 103.

²⁶² LOPS 1994, 9.

Koulun tulee välittää opetus- ja kasvatustyössään sellaisia arvoja, jotka edesauttavat yhteiskunnan säilymistä ja kehittämistä sekä tukevat yksilön myönteisten kehitysmahdollisuuksien toteutumista.²⁶³

Toinen yhteiskunnan muutoksesta kumpuava arvotavoite oli kulttuuri-identiteetin selkeyttäminen ja kansainvälistyminen. Kansainvälistyvässä maailmassa tärkeänä nähtiin kulttuurisen omaleimaisuuden vaaliminen, mutta samalla avoimuus vieraita kulttuureja kohtaan. Suomalaisuus ja pohjoismaisuus nähtiin kulttuuri-identiteetin perustana, kuitenkin tiedostaen, että suomalainen kulttuuri on jo itsessään monikulttuurinen.²⁶⁴

Muuttuvassa maailmassa arvoperustan keskiöön nousi myös fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen hyvinvoinnin edistäminen. Nämä nähtiin tärkeinä niin yksilön kuin yhteiskunnankin näkökulmasta. Näkökulma ei rajoittunut vain terveellisiin elämäntapoihin, vaan kyse oli yleisemmin itsetuntemuksen, henkisen kasvun ja eettisen tietoisuuden kehittämisestä.²⁶⁵

Neljäntenä perusarvona esitettiin kansalaisyhteiskunnan jäseneksi kasvaminen. Tässä yhteydessä olennaisina asioina nähtiin kansalaisten keskinäinen tasa-arvo, poliittiset oikeudet ja osallisuus yhteisten asioiden hoitoon, yhteiskunnalliseen keskusteluun ja päätöksentekoon. Tavoitteena oli kehittää opiskelijoissa sellaisia asenteita, jotka luovat edellytykset toimia aktiivisina, kriittisinä ja vastuuntuntoisina kansalaisyhteiskunnan jäseninä.²⁶⁶

Muita opetussuunnitelman julkilausuttuja arvoja olivat ylevästi hyvyys, totuus ja kauneus sekä kristillinen lähimmäisenrakkaus, elämän ja ihmisarvon kunnioittaminen, ihmisten välinen tasa-arvo sukupuolesta, rodusta, terveydentilasta tai varallisuudesta riippumatta sekä elämän säilyminen maapallolla kaikessa monimuotoisuudessaan.²⁶⁷

Opetussuunnitelman arvopohja näytti suurelta osin hyvinvointivaltioparadigman mukaiselta, jopa aiempaa korostetummin. Uusliberalismin henki huokui kuitenkin oppilaanohjauksesta, jolla opetussuunnitelman mukaan oli tarkoitus edistää ”valinnaisuuden, joustavuuden ja monimuotoisuuden toteutumista koulussa”.²⁶⁸ Tämä on olennainen muutos vuoden 1985

²⁶³ LOPS 1994, 10.

²⁶⁴ LOPS 1994, 16–17.

²⁶⁵ LOPS 1994, 17.

²⁶⁶ LOPS 1994, 18.

²⁶⁷ LOPS 1994, 15–16.

²⁶⁸ LOPS 1994, 35.

opetussuunnitelmaan, jossa vielä oppilaanohjauksen määriteltiin tukevan ”oppilaiden itsenäistymistä ja tasapainoisen persoonallisuuden kehittymistä” sekä pyrkivän ”edistämään sukupuolten välistä tasa-arvoa”.

4.3.2 Oppiainekohtaiset arvot

Jos lukion yleinen arvopohja olikin nyt avoimesti esillä, yksittäisten oppiaineiden kuvauksissa arvot saivat melko marginaalisen roolin. Äidinkielen opetuksessa arvoiksi nostettiin niin ikään yhtäältä suomalainen tietoisuus, toisaalta monikielisyys ja -kulttuurisuus.²⁶⁹ Yksilöllistä kasvua pidettiin tärkeänä, mutta toisaalta myös kasvua kulttuuriyhteisön aktiiviseksi jäseneksi: kirjallisuuden, teatterin ja eri medioiden käyttäjäksi.²⁷⁰ Kulttuuri-identiteetin vahvistaminen oli keskeinen arvotavoite myös muiden kielten opiskelussa.²⁷¹ ²⁷² Kielten tehtävänä oli lisäksi avartaa opiskelijoiden maailmankuvaa.²⁷³

Matematiikan, fysiikan ja kemian opetussuunnitelmissa arvotavoitteita ei esitelty lainkaan. Biologian ja maantiedon opetussuunnitelmissa sen sijaan tärkeinä arvoina nähtiin luonnon monimuotoisuus ja vastuullisuus ekologisesti kestävästä elinympäristön puolesta toimivana kansalaisena ja kuluttajana.²⁷⁴ ²⁷⁵

Historian ja yhteiskuntaopin opetuksen arvoperustana olivat yhteiskuntaeettiset arvot, kuten sosiaalinen vastuuntunto, työn, yrittäjyyden ja kotiseudun arvostaminen, kulttuurien erilaisuuden ymmärtäminen sekä pyrkimys lisätä kansainvälistä yhteisymmärrystä sekä rauhantahtoa.²⁷⁶ Eettinen näkökulma korostui myös uskonnon opetussuunnitelmassa, joka peräänkuulutti eettisesti vastuullista elämänsäntettä ja vastuuta tulevaisuudesta. Mielenkiintoisesti uskonnonopetuksen tähtäimessä oli opiskelijan kyky ”tehdä henkilökohtaisia arvovalintoja” sen sijaan, että olisi painotettu yhteistä arvopohjaa.²⁷⁷

Elämäkatsomustiedon opetuksen arvot nojasivat ihmisoikeusetiikkaan. Toisten huomioon ottaminen nähtiin tavoiteltavana ominaisuutena. Demokratian ja kestävästä kehityksen

²⁶⁹ LOPS 1994, 37.

²⁷⁰ LOPS 1994, 37–38.

²⁷¹ LOPS 1994, 45.

²⁷² LOPS 1994, 60.

²⁷³ LOPS 1994, 60.

²⁷⁴ LOPS 1994, 85.

²⁷⁵ LOPS 1994, 83.

²⁷⁶ LOPS 1994, 98.

²⁷⁷ LOPS 1994, 87.

periaatteet mainittiin tässäkin.²⁷⁸ Filosofian ja psykologian opetussuunnitelmassa sen sijaan arvoja ei eksplisiittisesti eritelty, mutta niiden tavoitteissa korostuivat avarakatseisuus ja kriittisyys.²⁷⁹

Liikunnan ja terveystiedon opetuksen arvot olivat esillä lähinnä sen tehtävässä edistää opiskelijoissa terveellistä ja fyysisesti aktiivista elämäntapaa.²⁸⁰ Taideaineiden opetuksessa korostuivat, kuten ennenkin, esteettiset ja kulttuuriarvot. Kuvaamataidossa tärkeäksi nousi näiden lisäksi luonnon arvostaminen ja vaaliminen.^{281 282}

Vuoden 1994 opetussuunnitelma perustui siis suurelta osin hyvinvointivaltion paradigman mukaisiin pehmeisiin arvoihin. Tasa-arvoa ja solidaarisuutta ei tosin mainittu tavoitteina missään oppiaineissa, mutta yhteisvastuuta ja eettisiä arvoja arvostettiin erityisesti historian, yhteiskuntaopin ja uskonnon opetussuunnitelmissa, esteettisiä ja kulttuuriarvoja äidinkielen ja taideaineiden opetussuunnitelmissa ja ekologisia arvoja biologian, maantiedon, kuvaamataidon ja elämänskatsomustiedon opetussuunnitelmissa.

Uusliberalismiin kytkettäviä kovia arvoja sen sijaan ei juurikaan nimetty. Työn ja yrittäjyyden arvostus oli kuitenkin tärkeä osa historian ja yhteiskuntaopin opetuksen arvoperustaa.

²⁷⁸ LOPS 1994, 91.

²⁷⁹ LOPS 1994, 93 ja 96.

²⁸⁰ LOPS 1994, 106.

²⁸¹ LOPS 1994, 101.

²⁸² LOPS 1994, 103.

5 Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003 – Koulutuspolitiikkaa tietointensoituvassa Suomessa

Kun lukion opetussuunnitelman perusteet 2003 olivat valmisteilla, Suomen suunta oli jälleen kääntynyt. Suomen talous oli toipunut 1990-luvun alun lamasta suhteellisen nopeasti, ja lamaa seurasi pitkä nousukausi. Vienti oli kääntynyt maltillisesti nousuun jo vuonna 1992 ja kokonaistuotantokin vuoden 1993 lopulla.²⁸³

Laman vaihtumiseen nousukaudeksi liittyi merkittäviä poliittisia muutoksia. Martti Ahtisaari oli nimitetty tasavallan presidentiksi Mauno Koiviston tilalle vuonna 1994. Vaikka molemmat olivat puoluetaustaltaan sosialidemokraatteja, talouspoliittisesti he olivat eri linjoilla. Siinä missä Koivisto oli tukenut Ahon hallituksen tiukkaa talouspolitiikkaa, Ahtisaari priorisoi työllisyyden kasvua ja elvyttävää talouspolitiikkaa.²⁸⁴

Vuotta myöhemmin valta vaihtui myös valtioneuvostossa, kun Ahon hallituksen korvasi jälleen sosialidemokraattivetoinen mutta nyt Kokoomuksen, vasemmistoliiton, vihreiden ja RKP:n kanssa yhdessä muodostettu Lipposen I sateenkaarihallitus. Uusi hallitus jakoi tasavallan presidentin tavoitteen työllisyyden korjaamisesta, ja tähän panostettiin moninaisin keinoin. Lipposen hallituksen johdolla alkoi uusi tulopoliittinen kausi, joka tähtäsi maltillisiin palkkaratkaisuihin inflaation hillitsemiseksi ja kilpailukyvyn säilyttämiseksi ja joka perustui 1980-luvun tapaan hallituksen ja ay-liikkeen tulopoliittiseen yhteistyöhön.²⁸⁵

Toinen keskeinen talouspoliittinen suunnanmuutos, joskin Lipposen hallituksesta riippumaton, oli Suomen talouspoliittisen liikkumavaran kaventuminen Suomen liittyessä Euroopan talous- ja rahaliittoon ja sen vuonna 1999 käynnistyneeseen kolmanteen vaiheeseen. Perinteisesti kilpailukyvyn parantamiseen tähdännyt valuuttakurssipolitiikka oli tullut tiensä päähän jo vuonna 1992, kun markka laskettiin kellumaan, mutta nyt myös rahapoliittinen valta oli siirtynyt Euroopan keskuspankille. Suomen ainoaksi omaksi suhdannepoliittiseksi välineeksi jäi finanssipolitiikka.²⁸⁶

Finanssipoliittisesti linja säilyi sikäli samansuuntaisena, sillä myös Lipposen hallituksen tavoitteena oli julkisten menojen säästäminen. Keinot olivat kuitenkin erilaiset, sillä siinä missä Ahon hallitus oli pyrkinyt talouden tasapainottamiseen kiristämällä ansiotuloverotusta,

²⁸³ Kiander 2001, 61–63.

²⁸⁴ Kiander 2001, 64.

²⁸⁵ Kiander 2001, 64–65.

²⁸⁶ Heikkinen 2019,

keventämällä pääoma- ja yritysverotusta sekä leikkaamalla eläkkeitä, julkisen sektorin palveluita ja palkkoja, Lipposen hallitus säästi kiristämällä pääoma- ja yritysverotusta, keventämällä ansiotuloverotusta sekä leikkaamalla perusturvaa ja yritystukia.²⁸⁷ Olennainen ero aiempaan oli myös siinä, että nyt kireää finanssipolitiikkaa harjoitettiin vastasyklisesti. Perinteisen myötäsyklisen finanssipolitiikan virheistä oli otettu opiksi.²⁸⁸

Seuraavalla vaalikaudella 1999–2003 Lipposen I hallituksen talouspoliittista linjaa jatkoi samalla puoluekokoonpanolla Lipposen II hallitus. Suomen lamanjälkeinen talous- ja työllisyyskehitys on arvioitu menestyksekkääksi. Lamaa seuranneiden ”seitsemän lihavan vuoden” aikana (1994–2000) kokonaistuotanto kasvoi keskimäärin 4,7 prosenttia vuodessa, mikä oli teollisuusmaiden nopeimpia. Kotimainen kysyntä ja työllisyys tosin saavuttivat lamaa edeltäneen tason vasta vuonna 2000.²⁸⁹

Taloudellisesti Suomi pääsi siis suhteellisen nopeasti jaloilleen, mutta sosiaalisesti suomalainen yhteiskunta oli pysyvästi muuttunut. Talouskasvu ei palvellut kaikkia suomalaisia yhdenveroisesti. Laman jälkeen suomalaiset eivät enää olleet 1980-luvun tapaan (tai ainakin siihen liitetyn mielikuvan mukaan) ”yhtä suurta keskiluokkaa”, vaan kuilu hyvä- ja huono-osaisten välillä oli kasvanut. Laman aikana oli toteutunut suuri omaisuuksien uusjako, kun maksu- ja luottokykyisille avautui runsaasti tilaisuuksia edullisiin kauppoihin sortuvilla markkinoilla. Myös suomalaisten yritysten omistuksissa oli tapahtunut merkittäviä muutoksia. Ulkomaalaisomistusten vapauttaminen rajoituksista oli avannut pörssin ulkomaalaisille sijoittajille, minkä myötä monen menestyvän suomalaisen yrityksen omistajuus oli karannut amerikkalaisten eläkerahastojen ja kasvottomien suursijoittajien käsiin.²⁹⁰

Suomalainen yhteiskunta oli myös kokenut laman aikana rakennemuutoksen, joka koski niin yritys-, tuotanto- kuin ulkomaankaupankin rakennetta. Lukuisia yrityksiä oli ajautunut konkurssiin ja uusia syntynyt tilalle. Uudet yritykset ja työpaikat olivat kuitenkin syntyneet kokonaan uusille aloille. Eniten olivat lisääntyneet yksityisten palveluelinkeinojen työpaikat.²⁹¹ Metalliteollisuus, ennen kaikkea sähkö- ja elektroniikkateollisuus, oli noussut johtavaan asemaan, ja yksittäisenä, mutta erityisen merkittävänä tekijänä on tietenkin

²⁸⁷ Kiander 2001, 64–65.

²⁸⁸ Heikkinen 2019,

²⁸⁹ Kiander 2001, 61–65.

²⁹⁰ Kuisma 2009, 230–232, Kiander 2001, 67.

²⁹¹ Kiander 2001, 67.

mainittava Nokia Oy:n nousu ”heikosti kannattavasta monialayrityksestä maailman suurimmaksi matkapuhelinten valmistajaksi ja Euroopan arvokkaimmaksi teollisuusyritykseksi.” Suomen talous oli muuttunut myös merkittävästi aiempaa avoimemmaksi ja kansainvälisemmäksi. Viennin osuus kokonaistuotannosta oli vuosien 1991 ja 2000 välillä kaksinkertaistunut.²⁹²

Yhteiskunnan nopea rakennemuutos heijastui välittömästi myös koulutuspolitiikkaan. Laman jälkeen Suomen tietoyhteiskuntaistaminen oli tehnyt läpimurron. Tiede- ja teknologianeuvoston selonteossa 1996 Suomen tavoitteeksi asetettiin olla sekä Euroopan että maailman johtava tietoyhteiskunta, jossa tieto- ja viestintäteollisuus olivat avainasemassa. Ajatus Suomesta johtavana tietoyhteiskuntana oli yhteydessä talouden ”tietointensivoitumiseen” ja uudenalaiseen tulkintaan inhimillisen pääoman teoriasta. 1960-luvun makroekonominen keynesiläinen talousteoria näki investoinnin koulutukseen vielä koko kansantaloutta hyödyttäväksi julkiseksi hyväksi. Uusi mikroekonominen tulkinta sen sijaan ymmärsi sen ennemminkin yksityisenä kilpailuetuna. Se työnsi koulutusta takaisin kauppatavaraksi ja pois päin hyvinvointivaltion ”yhteisestä hyvästä”.²⁹³ Koulutuspolitiikan keskeiseksi pyrkimykseksi nousi kansallisen innovaatiojärjestelmän tukeminen erityisesti ammatillisen koulutuksen ja korkeakoulutuksen avulla, tunnusmerkkeinään kilpailu, liikkeenjohdolliset menetelmät ja suorituskyky.²⁹⁴

Vuonna 1998 oli säädetty uusi lukiolaki, joka määritteli lukion tehtävän aiempaakin kokonaisvaltaisemmin:

Lukiokoulutuksen tavoitteena on tukea opiskelijoiden kasvamista hyväksi, tasapainoisiksi ja sivistyneiksi ihmisiksi ja yhteiskunnan jäseniksi sekä antaa opiskelijoille jatko-opintojen, työelämän, harrastusten sekä persoonallisuuden monipuolisen kehittämisen kannalta tarpeellisia tietoja ja taitoja. Lisäksi koulutuksen tulee tukea opiskelijoiden edellytyksiä elinikäiseen oppimiseen ja itsensä kehittämiseen elämänsä aikana.²⁹⁵

Lisäksi valtioneuvosto oli vuonna 2002 antanut asetuksen (955/2002) lukiokoulutuksen yleisistä valtakunnallisista tavoitteista ja tuntijaosta. Siinä täsmennettiin lukiolaissa säädettyjä lukiokoulutuksen tavoitteita. Opetuksen lähtökohdaksi määriteltiin elämän ja

²⁹² Kiander 2001, 67–68.

²⁹³ Jalava, Simola & Varjo 2012, 87.

²⁹⁴ Antikainen & Rinne 2012, 478.

²⁹⁵ Lukiolaki 21.8.1998/629, 1 luku, 2§.

ihmisoikeuksien kunnioittaminen ja tavoitteeksi luonnon ja kulttuurin moninaisuuden arvostaminen. Opetuksen tuli ”tukea opiskelijan kasvua aikuisen vastuuseen omasta ja muiden hyvinvoinnista, elinympäristön tilasta sekä kansalaisyhteiskunnan toimivuudesta”, mutta myös perehdyttää elinkeinoelämään ja yrittäjyyteen.²⁹⁶

Lukion opetussuunnitelmien perusteissa 2003 lukion rooli koulutusjärjestelmässä nähtiin korostetun ambivalenttina: lukiokoulutuksen tehtäväksi määriteltiin laaja-alainen yleissivistys, mutta toisaalta painotettiin myös, että sen tulee antaa riittävät valmiudet lukion oppimäärään perustuviin jatko-opintoihin. Tarkemmassa kuvauksessa oli luettavissa niin ikään hyvinvointivaltion kuin uusliberalistisen paradigman mukaisia äänenpainoja:

Opiskelijaa tulee ohjata toimimaan vastuuntuntoisena ja velvollisuuksistaan huolehtivana kansalaisena yhteiskunnassa ja tulevaisuuden työelämässä. Lukio-opetuksen tulee tukea opiskelijan itsetuntemuksen kehittymistä ja hänen myönteistä kasvuaan aikuisuuteen sekä kannustaa opiskelijaa elinikäiseen oppimiseen ja itsensä jatkuvaan kehittämiseen.²⁹⁷

Tässä yhteydessä määrällinen sisällönanalyysi voi kuitenkin antaa laadullista täsmällisemmän välineen aineiston tulkintaan. Lukion kaksinaisesta roolista yleissivistävyys mainittiin dokumentissa eksplisiittisesti 17 kertaa, kun taas jatko-opintoihin viitattiin peräti 26 kertaa ja työelämään 29 kertaa. Vaikka yleissivistävyys oli siis selvästi tärkeä julkilausuttu arvo, lukion välineelliset tavoitteet saivat konkreettisesti enemmän palstatilaa.

5.1 Tietosisällöt – staattisesta dynaamiseen yleissivistykseen

5.1.1 Yleiset tietosisällöt

Lukiokoulutuksen tehtäväksi määriteltiin yksiselitteisesti laaja-alaisen yleissivistyksen antaminen. Yleissivistys ymmärrettiin kuitenkin nyt toisella tapaa kuin vuoden 1994 opetussuunnitelmassa, jossa sen katsottiin tarkoittavan ”teknologista, matemaattista, luonnontieteellistä, humanistista ja yhteiskunnallista tietoa”. Teknologinen yleissivistys, joka sai runsaasti huomiota vuoden 1994 opetussuunnitelmassa, loisti nyt poissaolollaan. Sen sijaan opiskelijan tuli saada opinnoissaan ”olennaista luontoa, ihmistä, yhteiskuntaa ja kulttuureja koskevaa eri tieteen- ja taiteenalojen tuottamaa tietoa” kuin myös

²⁹⁶ Valtioneuvoston asetus lukiokoulutuksen yleisistä valtakunnallisista tavoitteista ja tuntijaosta 14.11.2002/955.

²⁹⁷ LOPS 2003, 12.

”mahdollisuuden jäsentyneen maailmankuvan muodostamiseen”.²⁹⁸ Viimeksi mainittu näkökulma on erityisen huomion arvoinen, sillä se merkitsee sitä, että yleissivistystä ei ymmärretty vain laaja-alaisena tietopohjana, vaan myös kykynä jäsentää tietoa mielekkääksi kokonaisuudeksi.

Oppiaineissa noudateltiin valtioneuvoston asetuksen 955/2002 mukaisesti seuraavanlaista tuntijakoa²⁹⁹:

Oppiaine	Pakollisia kursseja	Syventäviä kursseja	Valtakunnallisia kursseja yhteensä
äidinkieli	6	3	9
toinen kotimainen (A-taso)	6	2	8
toinen kotimainen (B1-taso)	5	2	7
vieras kieli (A-taso)	6	2	8
vieras kieli (B1-taso)	5	2	7
vieras kieli (B2- ja B3-tasot)	-	8	8
matematiikka (pitkä)	10	3	13
matematiikka (lyhyt)	6	2	8
biologia	2	3	5
maantiede	2	2	4
fysiikka	1	7	8
kemia	1	4	5
uskonto ja elämäntutkimus	3	2	5
filosofia	1	3	4

²⁹⁸ LOPS 2003, 12 ja 24.

²⁹⁹ Valtioneuvoston asetus lukiokoulutuksen yleisistä valtakunnallisista tavoitteista ja tuntijaosta 14.11.2002/955.

historia	4	2	6
yhteiskuntaoppi	2	2	4
psykologia	1	4	5
musiikki	2	3	5
kuvataide	2	3	5
liikunta	2	3	5
terveystieto	1	2	3

Pakollisten kurssien määrään ei tullut kovin olennaisia muutoksia edelliseen tuntijakoon nähden. Psykologian peruskurssi tuli nyt ensimmäistä kertaa pakolliseksi ja yhteiskuntaopin pakollisten kurssien määrä nousi yhdestä kahteen. Syventävien kurssien määrä lisääntyi yhdellä äidinkielessä, biologiassa, kemiassa, historiassa, filosofiassa, musiikissa ja kuvataiteissa. Painotusten osalta muutoksen suunta oli siis jokseenkin päinvastainen kuin edellisen opetussuunnitelman osalta, mutta muutoksen voimakkuus oli jälleen vähäinen.

Yleisempiä tietosisältöjä tuotiin esiin myös aihekokonaisuuksien yhteydessä, mutta koska ne keskittyivät selvästi enemmän taitojen kuin tietojen hallintaan, käsittelen niitä vasta luvussa Taitotavoitteet.

5.1.2 Oppiainekohtaiset tietosisällöt

Äidinkielen kerrottiin olevan lukio-opetuksen keskeinen taito-, tieto-, kulttuuri- ja taideaine, joka tarjoaa aineksia kielelliseen ja kulttuuriseen yleissivistykseen. Se sai sisältönsä kieli-, kirjallisuus- ja viestintätieteistä sekä kulttuurin tutkimuksesta.³⁰⁰ Kurssien sisältöinä oli kieleen, teksteihin, kirjoitus- ja puheviestintään sekä kirjallisuuteen liittyviä erityisteemoja.³⁰¹

Toisen kotimaisen kielen yleisissä tietotavoitteissa korostettiin pohjoismaista yhteiskuntaa ja kulttuuria koskevaa tietoisuutta sekä tietoa kaksikielisestä Suomesta, vieraiden kielten tavoitteessa puolestaan vastaavasti opiskeltavan kielen kielialueen tai yhteisön kulttuuria koskevaa tietoisuutta.³⁰² Kurssien aihepiireissä painottuivat arkielämä, vapaa-aika,

³⁰⁰ LOPS 2003, 32.

³⁰¹ LOPS 2003, 33–38.

³⁰² LOPS 2003, 84 ja 100.

ihmissuhteet, kulttuuri ja yhteiskunta. Myös työelämää ja taloutta käsiteltiin jonkin verran, mutta selvästi marginaalisemmin.

Matematiikan opiskelun yleisissä tavoitteissa korostui edellisten opetussuunnitelmien tapaan jatko-opintojen näkökulma, jonka mukaan kurssien sisällöt paljolti määräytyivät. Pitkän oppimäärän kurssien sisältöinä oli muun muassa funktiot ja yhtälöt, geometria, vektorit, tilastot ja todennäköisyys sekä logiikka.³⁰³ Lyhyen oppimäärän sisältöinä taas olivat muun muassa lausekkeet ja yhtälöt, matemaattiset mallit, matemaattinen analyysi ja talousmatematiikka. Näistä selvimmin uusliberalistiseen paradigmaan sopi talousmatematiikka - joskin sitäkin käsiteltiin vasta syventävällä kurssilla - muut aiheet voidaan nähdä yhtä lailla yleissivistävinä kuin välineellisinäkin.³⁰⁴

Fysiikassa tavoitteena oli ymmärtää ja selittää luonnon perusrakennetta ja -ilmiöitä. Tavoitteena on toisaalta myös tutustua fysiikan sovelluksiin ja niiden käyttöön tuotteiden aikaansaamisessa ja arkielämän helpottamisessa.³⁰⁵ Kurssien sisältöjä olivat muun muassa lämpö, aallot, liike, sähkö ja gravitaatio.

Kemian opetuksen tarkoituksena oli tukea opiskelijan luonnontieteellisen ajattelun ja nykyaikaisen maailmankuvan kehittymistä osana monipuolista yleissivistystä. Opetuksen tuli välittää kuvaa kemiasta yhtenä keskeisenä perusluonnontieteenä, joka tutkii ja kehittää materiaaleja, tuotteita, menetelmiä ja prosesseja kestäväen kehityksen edistämiseksi. Toisaalta opetuksen tavoitteissa mainittiin myös perehtyminen nykyaikaiseen teknologiaan teollisuudessa.³⁰⁶ Kurssien sisältöinä olivat muun muassa alkuaineet, orgaaniset yhdisteet ja kemialliset reaktiot. Syventävä kurssi Metallit ja materiaalit on kuitenkin selkeästi teollisuuteen suuntautunut, sillä sen tavoitteena on tutustua teollisesti merkittäviin raaka-aineisiin sekä niiden jalostusprosesseihin.³⁰⁷

Biologian ja maantieteen opetuksessa esiin nousi poikkeuksetta kestävä kehitys. Biologian opetuksen yleisenä tavoitteena oli tieto luonnon monimuotoisuudesta ja kestäväen kehityksen edistämisestä. Kurssien sisältöjen keskiössä olivat eliömaailman,

³⁰³ LOPS 2003, 119–123.

³⁰⁴ LOPS 2003, 125–128.

³⁰⁵ LOPS 2003, 144.

³⁰⁶ LOPS 2003, 152.

³⁰⁷ LOPS 2003, 154.

perinnöllisyyteen, ihmisen biologiaan ja ympäristöekologiaan liittyvät yleiset ilmiöt. Toisaalta yksi syventävä kurssi keskittyi myös biotekniikkaan.

Maantieteessä tarkasteltiin elottoman ja elollisen luonnon sekä ihmisen luomien järjestelmien rakennetta ja toimintaa. Maantieteen opetuksen tuli ohjata opiskelijaa tiedostamaan luonnon ja ihmistoiminnan vuorovaikutussuhteita sekä tarkastelemaan maailmaa muuttavana ja kulttuurisesti monimuotoisena elinympäristönä. Maantieteen opetuksessa integroituiivat luonnontieteelliset ja yhteiskuntatieteelliset aiheet.³⁰⁸ Kurssien aihesisältöinä oli niin luonnon- kuin kulttuurimaantieteeseen liittyviä ilmiöitä, kuten esimerkiksi ilmasto ja väestön kehitys.

Historian ja yhteiskuntaopin opetus oli nyt ensimmäistä kertaa erotettu kahdeksi eri oppiaineeksi. Historian opetuksen tuli luoda opiskelijalle edellytyksiä ymmärtää eri aikakausien luonnetta, oman aikansa ongelmia ja muutosprosesseja sekä auttaa häntä hahmottamaan kansainvälistä maailmaa. Opetuksessa korostettiin ihmisen ja ympäristön välistä suhdetta sekä inhimillisen kulttuurin laaja-alaisuutta, kulttuurien erilaisuuden ymmärtämistä ja kansainvälisen yhteisymmärryksen merkitystä.³⁰⁹ Kursseilla tarkasteltiin monipuolisesti yhteiskuntien, talouden ja kulttuurin kehitystä eri aikakausina eri alueilla.

Yhteiskuntaopin opetuksen tavoitteena oli syventää opiskelijoiden käsitystä ympäröivästä yhteiskunnasta. Yhteiskunnan rakennetta ja keskeisiä ilmiöitä, valtaa, taloutta ja vaikuttamista tarkasteltiin suomalaisen yhteiskunnan, Euroopan ja maailman näkökulmasta. Yhteiskuntaoppi rakentui eri yhteiskuntatieteiden ja oikeustieteiden sisällöistä.³¹⁰ Kurssien sisältöinä olivat yhteiskunnan perusrakenteet, talouselämä, lakiasiat ja Euroopan unioni.

Uskonnonopetuksen keskeinen tehtävä oli perehdyttää opiskelija omaan uskontoonsa, sen kulttuuriperintöön sekä uskonnosta nousevaan elämänkatsomukselliseen ja eettiseen ajatteluun.³¹¹ Uskonnon opetuksen sisältöjä olivat pakollisilla kursseilla ennen kaikkea Raamattu, kirkkohistoria ja eettiset kysymykset, valinnaiskursseilla tarkasteltiin myös muita uskontoja. Elämänkatsomustiedon tehtävänä taas oli kartuttaa pohdiskelevasti ja keskustellen opiskelijoiden kulttuurista ja katsomuksellista yleissivistystä.³¹² Kurssien

³⁰⁸ LOPS 2003, 138.

³⁰⁹ LOPS 2003, 176.

³¹⁰ LOPS 2003, 184.

³¹¹ LOPS 2003, 158.

³¹² LOPS 2003, 166.

sisältöjä olivat hyvä elämä, maailmankuva, yhteiskunta, kulttuuriperintö ja katsomusperinteet.

Filosofiassa yleissivistävyys oli jälleen kaikkein vahvimmin esillä, nyt jopa entistä selkeämmin. Filosofian opiskelun tavoitteeksi asetettiin laajempien käsitteellisten kokonaisuuksien ja eri tieteenalojen ja ajatteluperinteiden ja yhteyksien hahmottaminen erikoistumisen vastapainona.³¹³ Kurssit käsitelivät filosofista ajattelua yleensä, eettisiä ja yhteiskunnallisia sekä tietoon liittyviä kysymyksiä.

Psykologian opetuksessa tavoitteena oli luoda edellytykset psykologisen tiedon ymmärtämiseen. Opiskelijaa tuli auttaa oivaltamaan psykologisen tiedon yhteys sosiaalisiin, kulttuurisiin ja ajankohtaisiin kysymyksiin sekä ymmärtämään psyykkisten, biologisten ja sosiaalisten tekijöiden välistä vuorovaikutusta ja vastavuoroista riippuvuutta.³¹⁴ Kursseilla käsiteltiin ihmisen kehitykseen, oppimiseen, vuorovaikutukseen, tiedonkäsittelyyn, tunteisiin ja persoonallisuuteen liittyviä aiheita.³¹⁵

Liikunnanopetuksen tietotavoitteena oli ymmärtää liikunnan merkitys fyysiselle, psyykkiselle ja sosiaaliselle hyvinvoinnille. Terveystiedon opetuksen tuli täydentää tätä tavoitetta tarkoituksenaan edistää terveyttä, hyvinvointia ja turvallisuutta tukevaa osaamista monitieteellisistä lähtökohdista. Lukion terveystiedon opetuksessa terveyttä ja sairautta sekä terveyden edistämistä ja sairauksien ehkäisyä ja hoitoa tarkasteltiin yksilön, perheen, yhteisön ja yhteiskunnan näkökulmasta.³¹⁶

Musiikinopiskelun kerrottiin syventävän oman ja muiden kulttuurien tuntemusta, sillä musiikki nähdään merkittävänä osana ihmisen kulttuuria. Tavoitteena oli lisätä opiskelijan musiikillista sivistystä ja oppia ymmärtämään musiikin monenlaisia ilmenemismuotoja ja merkityksiä.³¹⁷

Kuvataideopetuksen tarkoituksena oli kehittää opiskelijan ymmärrystä yhteiskunnan ja ympäristön visuaalisista ilmiöistä ja niiden merkityksistä. Opetuksen keskeisenä tavoitteena oli se, että opiskelija ymmärtää taiteen merkityksen omassa elämässään ja yhteiskunnassa.

³¹³ LOPS 2003, 172.

³¹⁴ LOPS 2003, 190.

³¹⁵ LOPS 2003, 191–193.

³¹⁶ LOPS 2003, 210.

³¹⁷ LOPS 2003, 196.

Opetuksen tuli syventää visuaalisen kulttuurin yleissivistyksen perusteita ja luoda riittävät edellytykset jatko-opinnoille.³¹⁸

Omana oppiaineenaan tässä opetussuunnitelmassa oli nyt myös opinto-ohjaus, jonka tiedollisena tavoitteena oli välittää tietoa työ- ja elinkeinoelämästä sekä yrittäjyydestä. Opiskelijalla tuli olla mahdollisuus tutustua eri ammatteihin ja työelämään sekä opiskeluun muissa oppilaitoksissa.³¹⁹

Hyvinvointivaltion paradigmaan liittyviä yleissivistäviä tavoitteita ilmaistiin selkeimmin filosofian, kielten, historian, yhteiskuntaopin, katsomusaineiden, psykologian ja taideaineiden opetussuunnitelmissa. Kulttuurisen tietoisuuden kehittäminen nousi jälleen keskeiselle sijalle äidinkielen, toisen kotimaisen, englannin, historian, katsomusaineiden ja taideaineiden opetussuunnitelmissa. Yhteiskunnallista ja poliittista tietoisuutta painottivat historian, yhteiskuntaopin ja maantieteen opetussuunnitelmat, moraalista ja eettistä taas katsomusaineiden ja filosofian opetussuunnitelmat. Luonnontieteissä tärkeää oli yhä ekologisen tietoisuuden kehittäminen.

Opinto-ohjauksen tietosisällöt olivat ymmärrettävästi työelämäkeskeisiä, mutta muutoin työelämän vaatimukset eivät näyttäneet ratkaisevasti ohjanneen oppiaineiden sisältöjä. Tällaisia painotuksia oli lähinnä joillakin yksittäisillä luonnontieteiden syventävillä kursseilla. Matematiikan kuin myös liikunnan ja terveystiedon tavoitteet olivat kuitenkin monitulkintaisia, ja ne voidaan yhtä perustellusti kytkeä kumpaan tahansa paradigmaan.

5.2 Taitotavoitteet – elinikäiseksi oppijaksi ja vastuulliseksi kansalaiseksi

5.2.1 Yleiset taitotavoitteet

Lukion yleisiä taitotavoitteita tuotiin esille opetussuunnitelman luvuissa Lukiokoulutuksen tehtävä ja arvopohja sekä Opetuksen yleiset tavoitteet.

Luvussa Lukiokoulutuksen tehtävä ja arvopohja mainittiin useita hyvinvointivaltion paradigmaan sopivia kansalaistaitoja:

- omien oikeuksien ja velvollisuuksien tunteminen
- kasvaminen vastuuseen omista valinnoistaan ja teoistaan

³¹⁸ LOPS 2003, 200.

³¹⁹ LOPS 2003, 216.

- toimiminen vastuuntuntoisena ja velvollisuuksistaan huolehtivana kansalaisena
- valmiudet vastata yhteiskunnan ja ympäristön haasteisiin
- taito tarkastella asioita eri näkökulmista
- kyky pohtia kriittisesti suomalaisen yhteiskunnan ja kansainvälisen kehityksen epäkohtia ja mahdollisuuksia
- kokemukset siitä, miten tulevaisuutta rakennetaan yhteisillä päätöksillä ja työllä³²⁰

Lista jatkui luvussa Opetuksen yleiset tavoitteet:

- tietoisuus ihmisten toiminnan vaikutuksesta maailman tilaan
- taito tunnistaa ja käsitellä yksilöllisiä ja yhteisöllisiä eettisiä kysymyksiä
- kyky pohtia erilaisia vaihtoehtoja, tehdä valintoja ja tiedostaa valintojen välittömiä ja välillisiä seurauksia
- kyky toimia demokraattisessa yhteiskunnassa vastuullisesti huomioiden oma ja muiden hyvinvointi
- osallistuminen taiteelliseen toimintaan, taide- ja kulttuurielämään³²¹

Uusliberalistiseen paradigmaan liittyviä taitotavoitteita tuotiin esiin *Lukiokoulutuksen tehtävä ja arvopohja* -luvussa selvästi vähemmän. Tältä osin mainitaan lähinnä elinikäisen oppimisen ja itsensä jatkuvan kehittämisen ihanne. Vaikka nämä ihanteet ovat sinällään monitulkintaisia ja voivat periaatteessa sopia myös hyvinvointivaltion paradigmaan, Volasen mukaan etenkin elinikäisen oppimisen käsite kytkeytyy koulutuspoliittisessa diskurssissa erityisesti taloudelliseen näkökulmaan³²². Kyse on siis siitä, että kansalaisten on kyettävä jatkuvasti päivittämään osaamistaan työelämän vaatimusten muuttuessa. Tämä näkökulma korostui selkeämmin luvussa *Opetuksen yleiset tavoitteet*, jossa elinikäisen oppimisen sijaan puhutaan elinikäisestä opiskelusta, ja kytetään tämä käsite opiskelu-, tiedonhallinta-, ongelmanratkaisu- sekä tv-taitoihin³²³. Työelämänäkökulma oli tässä yhteydessä muutoinkin vahvasti esillä: ”Lukio-opetuksen tulee antaa opiskelijalle valmiuksia suunnitella

³²⁰ LOPS 2003, 12.

³²¹ LOPS 2003, 12.

³²² Volanen 2001, 187–188.

³²³ LOPS 2003, 24.

omaa tulevaisuuttaan, jatkokoulutustaan ja tulevaa ammattiaan. Opiskelijaa perehdytetään työ- ja elinkeinoelämään sekä yrittäjyyteen.”³²⁴

Yleiset taitotavoitteet olivat korostetusti esillä aihekokonaisuuksien yhteydessä. Kaikille lukioille yhteisiä aihekokonaisuuksia olivat aktiivinen kansalaisuus ja yrittäjyys, hyvinvointi ja turvallisuus, kestävä kehitys, kulttuuri-identiteetti ja kulttuurien tuntemus, teknologia ja yhteiskunta, viestintä- ja mediaosaaminen. Näistä aihekokonaisuudet *Aktiivinen kansalaisuus ja yrittäjyys* sekä *Viestintä- ja mediaosaaminen* kytkeytyvät suureksi osaksi hyvinvointivaltion paradigmaan, sillä niissä painotettiin eritoten yleisiä kansalaistaitoja. *Aktiivinen kansalaisuus ja yrittäjyys* -aihekokonaisuuden tavoitteeksi määriteltiin opiskelijoiden kasvattaminen osallistuviksi, vastuuta kantaviksi ja kriittisiksi kansalaisiksi, kun taas *Viestintä- ja mediaosaaminen* -osion painopisteenä oli mediakriittisyys. Toisaalta myös viittauksia uusliberalistiseen paradigmaan voidaan nähdä *Aktiivinen kansalaisuus ja yrittäjyys* -aihekokonaisuuden osalta siinä, että tavoitteeksi mainittiin myös yritteliään toimintatavan omaksuminen sekä yrittäjyyden eri muotojen, mahdollisuuksien ja toimintaperiaatteiden tunteminen.³²⁵ *Viestintä- ja mediaosaaminen* -aihekokonaisuudessa puolestaan mainittiin erikseen viestintäala ja mediatuotanto.³²⁶

Aihekokonaisuus *Teknologia ja yhteiskunta* sen sijaan sulautui luontevammin uusliberalistiseen paradigmaan, sillä sen sisällöissä korostui selvästi taloudellinen ja työelämänäkökulma. Tavoitteeksi asetettiin muun muassa kyky ymmärtää teknologian ja talouden vuorovaikutusta sekä arvioida teknologisten vaihtoehtojen vaikutusta työn sisältöön ja työllistymiseen sekä yrittäjyyden oppiminen ja tutustuminen paikalliseen työelämään. Kuitenkin kytköksiä myös hyvinvointivaltion paradigmaan oli havaittavissa, sillä osiossa mainittiin myös opiskelijan kyky arvioida teknologian kehittämistä ohjaavia eettisiä, hyvinvointi- ja tasa-arvonäkökohtia.³²⁷

Suurin osa aihekokonaisuuksista kuitenkin näytti sopivan yhtä hyvin tai huonosti kumpaan tahansa paradigmaan. Aihekokonaisuuden *Hyvinvointi ja turvallisuus* esittelyn alussa painotettiin osallisuuden, keskinäisen tuen ja oikeudenmukaisuuden kokemista lukioyhteisössä.³²⁸ Näiden tavoitteiden voidaan nähdä heijastelevan hyvinvointivaltion

³²⁴ LOPS 2003, 24.

³²⁵ LOPS 2003, 25.

³²⁶ LOPS 2003, 29.

³²⁷ LOPS 2003, 28.

³²⁸ LOPS 2003, 26.

paradigmaa, mutta muilta osin kyseinen aihekokonaisuus sopii molempiin paradigmoihin. Samoin aihekokonaisuuden *Kestävä kehitys* voidaan ajatella liittyvän molempiin paradigmoihin, sillä siinä korostetaan yhtä lailla sosiaalista kuin taloudellistakin näkökulmaa.³²⁹ *Kulttuuri-identiteetti ja kulttuurien tuntemus* -aihekokonaisuudessa opiskelijoita kannustettiin monikulttuuriseen vuorovaikutukseen ja kansainväliseen yhteistyöhön.³³⁰ Tälläkin voidaan nähdä sekä yhteisöä vahvistavaa että taloudellista merkitystä.

5.2.2 Oppiainekohtaiset taitotavoitteet

Äidinkielen ja kirjallisuuden yleisissä taitotavoitteissa kerrottiin opetuksen tähtäävän sellaisiin viestintä- ja vuorovaikutustaitoihin, jotka luovat riittävät edellytykset jatko-opinnoille, osallisuudelle työelämässä ja aktiiviselle kansalaisuudelle. Vaikka jatko-opinnot ja työelämä mainittiin uusliberalismin hengessä ennen aktiivista kansalaisuutta, yksityiskohtaisemmassa erittelyssä aktiiviseen kansalaisuuteen liittyvät taidot, kuten aktiivinen tiedon hankkiminen ja tiedon kriittinen käsittely, olivat kuitenkin korostetummin esillä.³³¹

Myös kielten opiskelun yleiset tavoitteet sopivat enimmäkseen hyvinvointivaltion paradigmaan. Niissä korostettiin kulttuurien välistä kohtaamista eikä niinkään esimerkiksi liike-elämään liittyvää välineellistä kielen hallintaa. Niin toisen kotimaisen kuin vieraan kielenkin opetuksen tavoitteeksi asetettiin opiskeltavaa kielialuetta ja kulttuuria koskevan tietoisuuden, ymmärryksen ja arvostuksen kehittäminen.³³²

Matematiikan opetussuunnitelmassakin nousivat ehkä hieman yllättävästi esiin nimenomaan yleissivistävät tavoitteet. Kuvauksen mukaan opetuksessa ”käytetään eteen tulevia mahdollisuuksia opiskelijan persoonallisuuden kehittämiseen, mikä tarkoittaa muun muassa hänen kiinnostuksensa ohjaamista, kokeiluihin kannustamista sekä tiedonhankintaprosessien kehittämistä”.³³³ Teoreettisimmatkin matemaattiset menetelmät tarjoavat toisaalta usein myös ratkaisuja käytännön teknisiin tai taloudellisiin ongelmiin, joten rajanveto matemaattisen ajattelun yleissivistävyyden ja välineellisyyden välillä lienee keinotekoista.

³²⁹ LOPS 2003, 26–27.

³³⁰ LOPS 2003, 27–28.

³³¹ LOPS 2003, 32.

³³² LOPS 2003, 84 ja 100.

³³³ LOPS 2003, 118.

Fysiikan ja kemian yleisissä taitotavoitteissa sen sijaan nousivat esiin myös työelämätavoitteet: perehtyminen nykyaikaiseen teknologiaan teollisuudessa ja ympäristötekniikassa sekä kyky ratkaista teknologisia ongelmia. Toisaalta tavoitteeksi asetettiin myös kyky käyttää tietoa vastuullisesti terveyden, turvallisuuden ja kestävän kehityksen edistämiseksi sekä osallistuttaessa luontoa, ympäristöä ja teknologiaa koskevaan keskusteluun ja päätöksentekoon.³³⁴

Biologian opetussuunnitelmassa korostettiin mahdollisuuksia edistää ihmiskunnan, muun eliökunnan ja elinympäristöjen hyvinvointia. Opetuksen tuli kehittää opiskelijan luonnontieteellistä ajattelua, herättää kiinnostusta biotieteisiin sekä edistää opiskelijan luonnon monimuotoisuutta säilyttävää ja ympäristövastuullista käyttäytymistä.³³⁵ Maantieteen opetuksen tavoitteena oli, että opiskelija saa valmiuksia ympäristökysymysten alueelliseen jäsentämiseen ja kestävän kehityksen mukaisten ratkaisujen etsimiseen.³³⁶

Historian opetuksen keskiössä oli tiedon muodostumisen perusteet, minkä vuoksi tavoitteeksi asetettiin tietojen kriittinen pohdinta ja tulkinta sekä ilmiöiden moniperspektiivisyyden huomioiminen.³³⁷ Myös yhteiskuntaopin opetuksen tavoitteena oli luoda opiskelijoille edellytyksiä aktiiviseen ja kriittiseen ajankohtaisten ilmiöiden tutkimiseen ja yhteiskunnalliseen toimintaan.³³⁸

Uskonnon opetuksen taitotavoitteena mainittiin uskonnollisiin ja moraalisiin kysymyksiin liittyvät keskustelu- ja ajattelutaidot sekä tiedonhankinta- ja käsittelytaidot.³³⁹ Elämäntutkimustiedon opetuksen tuli kuvauksen mukaan kehittää toiminnallista arviointikykyä ja tilannetajua, eettisiä valmiuksia sekä keskustelun, kuuntelun ja itseilmaisun taitoja.³⁴⁰ Filosofian opetuksen keskiössä oli ajattelu-, ongelmanratkaisu- ja argumentaatiotaitojen kehittäminen.³⁴¹

Psykologian kerrottiin antavan opiskelijalle valmiuksia havainnoida ja ymmärtää monipuolisesti ihmisen toimintaa, tunnistaa, tiedostaa ja käsitellä psyykkisiä ilmiöitä. Tämä

³³⁴ LOPS 2003, 144 ja 152.

³³⁵ LOPS 2003, 132.

³³⁶ LOPS 2003, 148.

³³⁷ LOPS 2003, 176.

³³⁸ LOPS 2003, 184.

³³⁹ LOPS 2003, 158.

³⁴⁰ LOPS 2003, 166.

³⁴¹ LOPS 2003, 172.

nähtiin tärkeänä itsetuntemuksen, itsensä kehittämisen ja psyykkisen hyvinvoinnin näkökulmasta.³⁴²

Myös taideaineissa taitotavoitteet liittyivät opiskelijan kokonaispersoonallisuuden kehittämiseen. Musiikinopetuksen tavoitteena on opiskelijan musiikkisuhteen tiedostaminen ja syventäminen, mikä nähtiin tärkeänä itsetuntemuksen, itsetunnon ja kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin näkökulmasta.³⁴³ Kuvataiteen opiskelun kerrottiin tähtäävän opiskelijan mielikuvituksen, luovan ajattelun ja assosiaatiokyvyn kehittymiseen.³⁴⁴

Liikunnan opetuksen tavoitteissa painotettiin fyysis-motoristen taitojen ohella sosiaalisia taitoja ja hyviä tapoja.³⁴⁵ Terveystiedossa tähdättiin monipuolisesti tiedollisiin, sosiaalisiin, tunteiden käsittelyä ohjaaviin, toiminnallisiin, eettisiin ja tiedonhankintavalmiuksiin. Terveysosaamiseen kuului myös valmius ottaa vastuuta oman ja toisten terveyden edistämisestä.³⁴⁶

Opinto-ohjaus keskittyi ymmärrettävästi sellaisten taitojen hallintaan, joita opiskelija tarvitsee siirtyessään jatko-opintoihin ja työelämään. Tässä korostuivat varsinkin opiskelutaidot ja tiedonhaku- ja tiedonhakutaidot.³⁴⁷

Hyvinvointivaltion paradigmaan sopivia kansalaistaitoja nostettiin siis esiin usean oppiaineen, erityisesti äidinkielen ja kirjallisuuden sekä filosofian, yhteydessä. Ajattelun taitoja tavoiteltiin äidinkielessä ja kirjallisuudessa, filosofiassa, uskonnossa, elämäntutkimustiedossa ja psykologiassa. Argumentaatiotaidot olivat erittäin keskeisessä roolissa äidinkielen ja kirjallisuuden sekä filosofian taitotavoitteissa, ja ne mainittiin erikseen myös terveystiedon taitotavoitteissa. Myös tiedon kriittinen arviointi oli mainittu lukuisia kertoja varsinkin äidinkielen ja kirjallisuuden sekä filosofian tavoitteissa, mutta myös matematiikan, fysiikan, kemian, biologian, maantieteen, uskonnon, elämäntutkimustiedon, historian, yhteiskuntaopin, musiikin, kuvataiteen ja terveystiedon tavoitteissa.

Uusliberalistisen paradigman mukaiset työelämätaidot mainittiin ainoastaan äidinkielen, vieraiden kielten ja opinto-ohjauksen taitotavoitteissa. Toisaalta spesifimpiä alakohtaisia teknisiä taitoja nostettiin esiin myös luonnontieteiden opetussuunnitelmissa ja tieto- ja

³⁴² LOPS 2003, 190.

³⁴³ LOPS 2003, 196.

³⁴⁴ LOPS 2003, 200.

³⁴⁵ LOPS 2003, 206.

³⁴⁶ LOPS 2003, 210.

³⁴⁷ LOPS 2003, 216.

viestintätekniset taidot laajemminkin. Jatko-opintoihin liittyvät valmiudet mainittiin äidinkielen, matematiikan, kuvataiteen ja opinto-ohjauksen opetussuunnitelmissa.

5.3 Arvot – osana eurooppalaista kulttuuriperintöä

5.3.1 Yleiset arvot

Kuten vuoden 1994 opetussuunnitelmassa, myös vuoden 2003 opetussuunnitelmassa arvot olivat näkyvästi esillä. Uudessa opetussuunnitelmassa korostettiin opetuksen arvoperustan yhteyttä suomalaiseen sivistyshistoriaan osana pohjoismaista ja eurooppalaista kulttuuriperintöä. Tämän kulttuuriperinnön vaaliminen nähtiin myös itsessään tärkeänä arvona suvaitsevaisuuden ja kansainvälisen yhteistyön rinnalla.³⁴⁸

Lukion sivistysihanteeksi määriteltiin pyrkimys totuuteen, inhimillisyyteen ja oikeudenmukaisuuteen. Perusarvoina nostettiin esiin avoin demokratia, tasa-arvo, hyvinvointi ja kestävä kehitys.³⁴⁹ On syytä huomata, että monet näistä käsitteistä ovat hyvin monitulkintaisia, eikä niitä tässä yhteydessä mitenkään avattu.

Lukiokoulutuksen yleinen arvopohja tuli nyt esiin myös aihekokonaisuuksissa, joiden sanottiin suoraan olevan ajankohtaisia arvokannanottoja.³⁵⁰ Aktiivinen kansalaisuus ja yrittäjyys -aihekokonaisuuden tavoitteena on kasvattaa opiskelijoita ”osallistuviksi, vastuuta kantaviksi ja kriittisiksi kansalaisiksi”. Tavoiteltavina ominaisuuksina olivat aloitteellisuus ja yritteliäisyys.³⁵¹ Hyvinvointi ja turvallisuus -kokonaisuus tähtäsi osallisuuden, keskinäisen tuen ja oikeudenmukaisuuden kokemiseen elämänilon, mielenterveyden ja jaksamisen lähteinä.³⁵² Kestävä kehitys -kokonaisuuden kantavana periaatteena oli hyvän elämän mahdollisuuksien turvaaminen nykyisille ja tuleville sukupolville.³⁵³ Kulttuuri-identiteetti ja kulttuurien tuntemus -kokonaisuus peräänkuulutti yhteisiä pohjoismaisia, eurooppalaisia ja yleisinhimillisiä arvoja, myönteistä kulttuuri-identiteettiä ja yhteisen kulttuuriperinnön ylläpitämistä ja uudistamista. Lisäksi ”opiskelijoita kannustetaan monikulttuuriseen vuorovaikutukseen ja kansainväliseen yhteistyöhön.”³⁵⁴ Teknologia ja yhteiskunta -osion

³⁴⁸ LOPS 2003, 12.

³⁴⁹ LOPS 2003, 12.

³⁵⁰ LOPS 2003, 12.

³⁵¹ LOPS 2003, 25.

³⁵² LOPS 2003, 25.

³⁵³ LOPS 2003, 26.

³⁵⁴ LOPS 2003, 27.

päämääränä oli elämän laadun parantaminen ja elämän helpottaminen.³⁵⁵ Viestintä- ja mediaosaaminen -kokonaisuuden perusarvoja olivat kriittisyys, yksityisyys, turvallisuus.³⁵⁶

Opinto-ohjauksen arvopohjaa ei eritelty samalla tapaa kuin aiemmissa opetussuunnitelmissa. Itsenäisyys ja vastuullisuus mainittiin tavoiteltavina ominaisuuksina.³⁵⁷ Lienee huomionarvoista, että aiemman oppilaanohjauksen sijaan puhuttiin nyt opinto-ohjauksesta, joka jo sellaisenaan kertoo jotain lukion arvopohjan muutoksesta. Tavoitteena ei enää ollut ohjata oppilasta (hänen persoonaansa), vaan hänen opintojaan (niiden inhimillisten pääomien hankkimista, joilla on välineellistä arvoa jatko-opinnoissa ja työelämässä). Opinto-ohjauksesta oli myös tässä opetussuunnitelmassa tullut kokonaan oma oppiaineensa.

5.3.2 Oppiainekohtaiset arvot

Äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen arvoperusta oli jälleen monikielisydessä ja -kulttuurisuudessa. Oman kulttuurin ja kielen arvostus ja kulttuurista nauttiminen nähtiin tärkeänä, kuten myös henkinen kasvu, kulttuuri-identiteetin muodostuminen ja omien ilmaisuvarojen monipuolistaminen.³⁵⁸ Myös muissa kielissä painotettiin monikielisyden ja -kulttuurisuuden merkitystä. Kielen ja kielialueen arvostus, ja ruotsin kielessä erityisesti pohjoismaisuus, nähtiin tärkeänä.^{359 360}

Matematiikan, fysiikan ja kemian opetussuunnitelmissa arvot eivät olleet juurikaan esillä. Yhtenä matematiikan opetuksen tavoitteena oli kuitenkin oppia ”arvostamaan esityksen täsmällisyyttä ja perustelujen selkeyttä”.³⁶¹ Fysiikan ja kemian opetuksen arvomaailma heijastui ennemminkin niiden sovelluskohteissa: fysiikan tietoja tuli soveltaa ”vastuullisesti terveellisen ja turvallisen ympäristön luomiseksi” ja kemian tietoja ”terveyden ja kestävä kehityksen edistämiseksi”.³⁶² Biologian opetuksen perusarvoja olivat luonnon monimuotoisuus ja ympäristövastuu³⁶³, maantiedon puolestaan kestävä kehitys, suvaitsevaisuus ja maailmankansalaisuus.³⁶⁴

³⁵⁵ LOPS 2003, 28.

³⁵⁶ LOPS 2003, 29.

³⁵⁷ LOPS 2003, 216.

³⁵⁸ LOPS 2003, 32.

³⁵⁹ LOPS 2003, 100.

³⁶⁰ LOPS 2003, 84.

³⁶¹ LOPS 2003, 119.

³⁶² LOPS 2003, 144.

³⁶³ LOPS 2003, 130.

³⁶⁴ LOPS 2003, 138.

Historian opetussuunnitelman arvotavoitteena oli, että opiskelija ”saa aineksia ihmisoikeuksia ja demokratiaa arvostavan maailmankuvan luomiseen sekä toimintaan vastuullisena kansalaisena”.³⁶⁵ Yhteiskuntaopin opetuksen oli määrä perustua ”keskeisiin yhteiskuntaeettisiin arvoihin, kuten oikeudenmukaisuuteen ja tasa-arvoon, sosiaaliseen vastuuseen, ihmisoikeuksien kunnioittamiseen, työn ja yrittäjyyden arvostukseen sekä aktiiviseen kansalaisuuteen”. Tavoitteena oli, että opiskelija ”saa edellytyksiä vastuuntuntoisen, tasa-arvoa kunnioittavan ja suvaitsevan yhteiskuntakäsityksen rakentamiseen.”³⁶⁶

Uskonnon opetuksen keskeisenä tavoitteena oli ”arvostaa oman kulttuurinsa ja muiden kulttuurien uskonnollista perinnettä” sekä ”kunnioittaa ihmisiä, joilla on erilainen vakaumus”.³⁶⁷ Elämäkatsomustiedon arvopohjaan kuuluivat ihmisoikeudet, myönteinen monikulttuurisuus, suvaitsevaisuus, yhteiskunnallinen ja globaali oikeudenmukaisuus sekä kestävä kehitys. Opiskelijan tavoiteltavina ominaisuuksina arvostettiin tiedollisia hyveitä: kriittisyyttä, johdonmukaisuutta, ristiriidattomuutta ja systemaattisuutta.³⁶⁸ Filosofian opetussuunnitelma on paljolti linjassa tämän kanssa pyrkiessään tukemaan ”oppilaiden kasvua aktiivisiksi, vastuullisiksi ja suvaitsevaisiksi kansalaisiksi”.³⁶⁹ Psykologian opetussuunnitelmassa arvoja ei selvästi eritelty, mutta psykologisen tiedon sovelluskohteina mainittiin psyykinen kasvu ja hyvinvointi.³⁷⁰ Liikunnanopetuksen kerrottiin tukeutuvan ”eettiseen ja esteettiseen arvopohjaan” ja sen ihanteita olivat opinnoissa ja työssä jaksamista edistävä terveellinen elämäntapa sekä yhteenkuuluvuus, vastuullisuus ja reilu peli.³⁷¹ Samankaltainen arvopohja oli myös terveystiedon opetuksessa.³⁷²

Musiikin ja kuvataiteen opetuksessa painotettiin kulttuurisia, ilmaisullisia ja esteettisiä arvoja. Musiikin opetussuunnitelmassa nämä tulivat esille lähinnä muihin tavoitteisiin kätkeytyinä, kun taas kuvataiteen opetussuunnitelmassa ne ilmaistiin selkeämmin ja monisanaisemmin: ”Lukion kuvataideopetuksessa opiskelija oppii tulkitsemaan, arvostamaan ja arvottamaan omaa ja muiden kuvallista kulttuuria. [...] Omakohtainen taiteellinen työskentely antaa opiskelijalle mahdollisuuden taiteesta nauttimiseen,

³⁶⁵ LOPS 2003, 176.

³⁶⁶ LOPS 2003, 184.

³⁶⁷ LOPS 2003, 158.

³⁶⁸ LOPS 2003, 166.

³⁶⁹ LOPS 2003, 172.

³⁷⁰ LOPS 2003, 190.

³⁷¹ LOPS 2003, 206.

³⁷² LOPS 2003, 210.

onnistumisen kokemuksiin ja itselle tärkeiden asioiden ilmaisemiseen. Opetuksessa tuetaan opiskelijan mielikuvituksen, luovan ajattelun ja assosiaatiokyvyn kehittymistä.”³⁷³³⁷⁴

Aineistossa ei ollut merkkejä oppiaineiden arvopohjan muuttumisesta ainakaan kovempaan suuntaan. Päinvastoin kaikkien oppiaineiden julkilausutut arvot olivat pääasiassa hyvinvointivaltion paradigman mukaisia pehmeitä arvoja. Tasa-arvo oli nyt edellisestä poiketen jälleen mainittu yhteiskuntaopin opetussuunnitelmassa, yhteisvastuu historian, yhteiskuntaopin, filosofian ja liikunnan opetussuunnitelmissa sekä yhteenkuuluvuus liikunnan opetussuunnitelmassa. Äidinkielen, ruotsin, englannin ja uskonnon opetussuunnitelmat ilmensivät myös erilaisia kulttuurisia arvoja, siinä missä kielten, katsomusaineiden ja filosofian opetussuunnitelmissa myös monikulttuurisuus ja suvaitsevaisuus näyttelivät keskeistä roolia. Taide- ja taitoaineissa jalustalle nousivat esteettiset arvot, ja ekologisia arvoja painotettiin nyt kaikissa luonnontieteissä.

Työn ja yrittäjyyden arvostus mainittiin nyt yhteiskuntaopin arvotavoitteena, kuitenkin tasa-arvon ja sosiaalisen vastuun ynnä muiden yhteiskuntaeettisten arvojen rinnalla. Tätä ei etenäkään oppiaineen sisällölliset painotukset huomioiden voida pitää kovinkaan uusliberalistisena piirteenä.

³⁷³ LOPS 2003, 196.

³⁷⁴ LOPS 2003, 200.

6 Päätelmät

Tutkimukseni tavoitteena oli selvittää, missä määrin uusliberalistinen käänne suomalaisessa politiikassa heijastui lukion opetussuunnitelmien sisältöihin. Hypoteesinani oli, että 2000-luvulle tultaessa uusliberalistiset tavoitteet näkyivät yhä enemmän opetussuunnitelmien tietosisällöissä, taitotavoitteissa ja arvoissa korostaen lukion välineellistä roolia jatko-opintoihin ja työelämään valmentajana. Seuraavaksi käyn läpi tutkimukseni tulokset kunkin alakysymykseni osalta, ja pohdin sitten tulosten ja koko tutkimukseni merkitystä.

6.1 Yhteenveto

6.1.1 Tietosisältöjen muutos

Kaikissa opetussuunnitelmissa lukio määriteltiin yleissivistäväksi oppiaineeksi, mikä toki määräytyi jo lukiolaista. Yleissivistyksen määrittelyssä oli kuitenkin olennaisia eroja. Vuoden 1985 opetussuunnitelmassa käsitettä ei eksplisiittisesti määritelty, mutta lukion yleiset kasvatustavoitteet tähtäsivät kuitenkin hyvinvointivaltion paradigman hengessä oppilaiden kokonaispersoonallisuuden monipuoliseen kehittämiseen. Vuoden 1994 opetussuunnitelmassa yleissivistys merkitsikin jo ”teknologista, matemaattista, luonnontieteellistä, humanistista ja yhteiskunnallista tietoa”, mikä kavensi yleissivistyksen merkityksen puhtaan kognitiiviseksi ja siirsi sen keskiöön kovan teknologisen osaamisen kilpailukykyvaltion puhetavalle ominaiseen tapaan. Yhdeksän vuotta myöhemmin yleissivistys oli kuitenkin maltillisemmin ”olennaista luontoa, ihmistä, yhteiskuntaa ja kulttuureja koskevaa eri tieteen- ja taiteenalojen tuottamaa tietoa” ja kykyä jäsentää sitä mielekkääksi kokonaisuudeksi.³⁷⁵ Painotus oli jälleen enemmän hyvinvointivaltion paradigman mukainen. Samalla yleissivistyksen käsite muuttui staattisesta tietojen kokoelmasta dynaamisemmaksi tietojenkäsittelyvalmiudeksi.

Oppiaineiden painotukset kertovat myös omaa tarinaansa yleissivistävyyden merkityksestä. Tältäkin osin muutoksia oli jonkin verran tapahtunut. Äidinkielen pakollisten kurssien määrä väheni vuoden 1994 opetussuunnitelmassa kahdeksasta kuuteen, mutta vuoden 2003 opetussuunnitelmassa oppimäärään lisättiin yksi valinnaiskurssi. Muiden kielten osalta pakollisten kurssien määrää vähennettiin kokonaismäärän säilyessä ennallaan.

Myös matematiikan laajassa oppimäärässä pakollisten kurssien määrä väheni yhdellä vuoden 1994 opetussuunnitelmassa, mutta lisääntyneiden valinnaiskurssien myötä tarjolla

³⁷⁵ LOPS 2003, 12 ja 24.

olevien kurssin kokonaismäärä lisääntyi yhdestätoista kolmeentoista. Yleisessä oppimäärässä pakollisten kurssien määrä säilyi ennallaan valinnaisten lisääntyessä yhdellä.

Luonnontieteissä muutokset olivat paljolti samansuuntaisia. Fysiikassa kokonaiskurssien määrä säilyi samana kuitenkin painopisteen muuttuessa hieman valinnaisemmaksi. Kemiassa ja biologiassa pakollisten kurssien määrä laski yhdellä vuoden 1994 opetussuunnitelmassa, mutta valinnaiskursseja tuli samalla lisää, kuten myös vuoden 2003 opetussuunnitelmassakin. Maantiedossa pakollisten kurssien määrä säilyi samana, mutta valinnaisten lisääntyä yhdellä kurssilla lisäten samalla myös kokonaiskurssimäärää.

Historian ja yhteiskuntaopin tuntijaossa kaksi pakollista kurssia muuttui valinnaisiksi vuoden 1994 opetussuunnitelmassa. Vuonna 2003 sekä pakollisten että valinnaisten kurssien määrä lisääntyi yhdellä, mikä voidaan nähdä kuitenkin johtuvan siitä, että ennen yhtenäisen aine eriytyi nyt kahdeksi omaksi oppiaineekseen.

Uskonnon ja elämänkatsomustiedon kokonaiskurssimäärä säilyi samana tarkastellulla aikavälillä, kahden pakollisen kurssin muuttuen kuitenkin valinnaiseksi. Filosofian oppimäärässä niin pakollisten kuin valinnaiskurssienkin määrä yhdellä. Psykologiassa kokonaiskurssimäärä ei käytännössä noussut, mutta peruskurssi muuttui pakolliseksi vuoden 2003 opetussuunnitelmassa.

Myös taito- ja taideaineiden opetus hieman lisääntyi. Vuoden 1985 opetussuunnitelmassa kuvaamataitoa ja musiikkia saattoi opiskella yhteensä 5-6 kurssia, kun vuoden 2003 opetussuunnitelmassa kutakin oli tarjolla viisi kurssia. Liikunnan ja terveystiedon kurssien kokonaismäärä säilyi ennallaan vuoden 1994 opetussuunnitelmassa pakollisten kurssien vähenemisestä huolimatta, ja vuonna 2003 kasvoi yhä kahdella valinnaiskurssilla.

Hieman paradoksaalisesti, vaikka vuoden 1994 opetussuunnitelmassa peräänkuulutettiin opintojen joustavoittamista ja yksilöllistämistä, samaan aikaan oppilaanohjausta vähennettiin huomattavasti. Kun vielä vuoden 1985 opetussuunnitelmassa oppilaanohjausta oli tarjolla 2,5 viikkotuntia, vuonna 1994 sen määrä oli supistunut yhteen viikkotuntiin. Toisaalta vuonna 2003 opinto-ohjaukseen lisättiin jälleen yksi valinnaiskurssi.

Tuntijakoa tarkastellessa trendi oli pääasiassa siis sen suuntainen, että yhteisesti opiskeltavien kurssien määrä väheni ja valinnaisuus lisääntyi. Tämän voidaan nähdä tukevan hypoteesia uusliberalismin vaikutuksen lisääntymisestä. Kovin dramaattista muutosta oppimäärissä ei kuitenkaan tapahtunut.

Valinnanvapauden lisäämisen ohella uusliberalistiseen paradigmaan sopisi opetuksen painopisteen siirtyminen matemaattis-luonnontieteellisiin aineisiin humanististen aineiden kustannuksella. Näin ei kuitenkaan tuntijakoa tarkastellen näyttänyt tapahtuvan. Matemaattis-luonnontieteellisten aineiden arvostuksen nousu näkyi korkeintaan tarjolla olevien kurssien kokonaismäärässä, mutta ei pakollisten kurssien määrässä. Vuoden 2003 opetussuunnitelmassa lukion oppimäärään oli oltava sisällytettyä matemaattis-luonnontieteellisten aineiden opintoja vähintään 12 kurssia, humanististen reaaliaineiden ja taideaineiden opintoja taas vähintään 21 kurssia. Ero on huomattava myös joidenkin yksittäisten oppiaineiden kohdalla. Esimerkiksi historiaa on tämän opetussuunnitelman mukaan pitänyt opiskella vähintään neljä kurssia, kun taas fysiikkaa vain yksi. Enimmillään matemaattis-luonnontieteellisiä aineita on voinut opiskella koulukohtaiset soveltavat kurssit pois lukien 35 kurssia, kun taas humanistisia reaaliaineita ja taideaineita 34 kurssia. Tältä osin tilanne oli siis selvästi tasa-arvoisempi, mutta ei edelleenkään uusliberalistisen paradigman mukainen.

Oppiaineiden sisällöissä taas muutosten määrä ja suunta riippuivat paljon oppiaineesta. Äidinkielen opetussuunnitelmassa ei ollut havaittavissa minkäänlaista paradigman muutosta tarkastelulla aikavälillä. Aine näyttäytyi kaikissa kolmessa opetussuunnitelmassa yleissivistävänä taito-, tieto-, kulttuuri- ja taideaineena. Myös katsomusaineiden, filosofian, psykologian ja taideaineiden painotukset olivat kauttaaltaan yleissivistäviä kaikissa tarkastelluissa opetussuunnitelmissa. Olennaista muutosta ei tapahtunut myöskään matematiikan opetussuunnitelmissa, jotka peräänkuuluttivat niin ikään välineellisiä kuin yleissivistäviäkin sisältöjä.

Kielten osalta hypoteesi sai hieman vahvistusta, sillä työelämän näkökulma tuli yleissivistävien tavoitteiden ohelle vuoden 1994 opetussuunnitelmasta alkaen.

Luonnontieteiden opetussuunnitelmien painopisteiden muutos oli jopa hieman päinvastainen, sillä vuoden 1985 opetussuunnitelmassa selvästi esillä ollut työelämän ja jatko-opintojen näkökulma sai vähäisemmän roolin kahdessa seuraavassa opetussuunnitelmassa. Muutos ei kuitenkaan ollut kovinkaan suuri, ja kaikissa opetussuunnitelmissa painotettiin melko yhtä lailla yleissivistävyyden merkitystä. Myös historian ja yhteiskuntaopin osalta trendi oli hypoteesin vastainen. Vuosien 1985 ja 1994 opetussuunnitelmien välillä ei ollut olennaista eroa, mutta vuoden 2003 opetussuunnitelma oli jopa korostetusti hyvinvointivaltion paradigman mukainen.

Liikunnan ja terveystiedon opetussuunnitelmissa taas kehityksen suunta kääntyi. Vuoden 1985 opetussuunnitelma oli vielä korostetusti hyvinvointivaltion paradigman mukainen, mutta vuoden 1994 opetussuunnitelmiin ilmestyi keskeisesti työkyvyn näkökulma. Seuraavassa vuoden 2003 opetussuunnitelmassa tämä jäi kuitenkin marginaaliin yleissivistävien tavoitteiden siirtyessä jälleen keskiöön.

6.1.2 Taitotavoitteiden muutos

Yleisten taitotavoitteiden osalta kattavaa vertailua oli vaikeaa tehdä, sillä vuoden 1985 opetussuunnitelmassa näitä ei esitelty lainkaan. Vuoden 1994 opetussuunnitelmassakin yleisinä taitotavoitteina mainittiin lähinnä tiedonkäsittelytaidot, kun taas vuoden 2003 opetussuunnitelmassa yleisiä taitotavoitteita kuvattiin laajasti ja yksityiskohtaisesti. Nämä olivat enimmäkseen hyvinvointivaltion paradigmaan sopivia kansalaistaitoja, kuten kriittisen, moniperspektiivisen ja eettisen ajattelun taidot, mutta esillä oli myös uusliberalistiseen paradigmaan sopivia jatko-opintoihin ja työelämään liittyviä valmiuksia, kuten opiskelu-, tiedonhallinta-, ongelmanratkaisu- sekä tv-taidot. Opiskelutaitojen yhteydessä käytettiin systemaattisesti elinikäisen oppimisen ja opiskelun käsitteitä, minkä voidaan nähdä heijastelevan uusliberalistista paradigmaa.³⁷⁶

Taitotavoitteiden muutos oli myös oppiainekohtaista. Jos äidinkieli säilyikin tiedollisten tavoitteidensa osalta pelkästään yleissivistävänä oppiaineena, taitotavoitteissa oli kuitenkin nähtävissä hypoteesia vastaava muutos sikäli, että vuodesta 1994 eteenpäin opetussuunnitelmassa eriteltiinleisten kansalaistaitojen ohella myös jatko-opinnoissa ja työelämässä tarvittavia valmiuksia. Samansuuntainen muutos tapahtui luonnontieteiden opetussuunnitelmissa, mutta vasta vuonna 2003.

Historian ja yhteiskuntaopin opetuksen kehityskulku oli jossain määrin päinvastaista. Vuonna 1985 tuotanto- ja työelämä mainittiin vielä historiallis-yhteiskunnallisen tiedon sovelluskohteena, mutta kahdessa jälkimmäisessä opetussuunnitelmassa keskityttiin vain kriittisten tiedonkäsittelyvalmiuksien hallintaan.

Kielten ja matematiikan osalta muutos ei ollut suoraviivaista. Kielten opetussuunnitelmassaleisten kommunikaatiotaitojen rinnalle nousivat vuonna 1994 monissa ammateissa tarvittavat viestintätaidot ja valmiudet työskennellä kotimaisissa ja kansainvälisissä työympäristöissä, mutta vuoden 2003 perustetekstissä tällaisia ei enää mainittu.

³⁷⁶ LOPS 2003, 24.

Matematiikan opetussuunnitelmassa vuodelta 1985 korostuivat yleiset ajattelun taidot, kun taas yhdeksän vuotta myöhemmin painopiste oli selvästi työelämässä ja jatko-opinnoissa tarvittavissa valmiuksissa. Vuonna 2003 keskiöön asettuivat kuitenkin jälleen yleiset tiedonkäsittelyvalmiudet.

Katsomusaineiden, filosofian ja psykologian taitotavoitteissa ei ollut havaittavissa minkäänlaista paradigman muutosta. Kaikissa tarkastellun aikavälin opetussuunnitelmissa korostuivat yleiset yhteistyöhön, ilmaisuun ja tiedonkäsittelyyn liittyvät valmiudet. Myös taideaineissa taitotavoitteiden painopiste säilyi ilmaisullisissa valmiuksissa ja opiskelijan kokonaispersoonallisuuden kehittämisessä.

6.1.3 Arvojen muutos

Myöskään arvojen osalta opetussuunnitelmat eivät olleet kaikilta osin vertailukelpoisia. Vuoden 1985 opetussuunnitelmassa yleistä arvopohjaa ei ruodittu kovinkaan avoimesti, kun taas kahdessa seuraavassa opetussuunnitelmassa arvot olivat korostetusti esillä. Opetussuunnitelmassa vuodelta 1985 yleisinä arvoina mainittiin eri yhteyksissä lähinnä persoonallisuuden monipuolinen kehittäminen, ympäristönsuojelu, kansallinen kulttuuri, kansainvälinen yhteistyö, rauha ja sukupuolten välinen tasa-arvo.³⁷⁷ Vuoden 1994 opetussuunnitelmassa arvopohjaa eriteltiin systemaattisesti neljän teeman – kestävä kehitys, kulttuuri-identiteetin selkeyttäminen ja kansainvälistyminen, fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen hyvinvoinnin edistäminen sekä kansalaisyhteiskunnan jäseneksi kasvaminen – ympärille. Hypoteesini vastaisesti tämän opetussuunnitelman julkilausutut arvot olivat selvästi hyvinvointivaltion paradigman mukaisia. Tämä saattaa toki selittyä silläkin, että kun arvoja ei ollut mahdollista määritellä suhteessa edelliseen opetussuunnitelmaan, ne määriteltiin alusta alkaen hyvin yleisluontoisella tasolla. Ainakin lukiokoulutuksen arvoiksi mainitut hyvyys, totuus ja kauneus oli lueteltu ikään kuin suorituksenomaisesti sen kummemmin miettimättä tai ainakaan avaamatta niiden konkreettista sisältöä. Vuoden 2003 opetussuunnitelma perustui suurelta osin samoihin arvoihin kuin edellinenkin, ja valtakunnalliset aihekokonaisuudet monipuolistivat ja tarkensivat edelleen näitä tavoitteita.

Yksittäisissä oppiaineissa arvotavoitteet olivat vaihtelevasti esillä samassakin opetussuunnitelmassa. Julkilausutut arvot säilyivät eri oppiaineissa pääasiassa hyvinvointivaltion paradigman mukaisina pehmeinä arvoina, eikä arvopohjan systemaattisesta muuttumisesta ollut merkkejä. Joissakin oppiaineissa ilmeni pieniä

³⁷⁷ LOPS 1985, 12.

muutoksia. Esimerkiksi historian ja yhteiskuntaopin vuoden 1985 opetussuunnitelma keskittyi vielä hyvinvointivaltion paradigman hengessä ihmisoikeuksien, suvaitsevaisuuden, yhteisvastuullisuuden, demokratian, tasa-arvon, kansainvälisen yhteisymmärryksen ja rauhan puolustamiseen, mutta vuodesta 1994 lähtien näiden rinnalle (vuonna 1994 jopa niiden ohi) nousi opetussuunnitelmassa työn ja yrittäjyyden arvostus.

Paradigman muutos oli kuitenkin selvästi havaittavissa oppilaan/opinto-ohjauksen arvoissa. Siinä missä vuoden 1985 opetussuunnitelmassa oppilaanohjauksen määriteltiin tukevan ”oppilaiden itsenäistymistä ja tasapainoisen persoonallisuuden kehittymistä” sekä pyrkivän ”edistämään sukupuolten välistä tasa-arvoa”, vuoden 1994 opetussuunnitelman mukaan oppilaanohjauksen tuli edistää ”valinnaisuuden, joustavuuden ja monimuotoisuuden toteutumista koulussa”.³⁷⁸ Seuraava vuoden 2003 opetussuunnitelma loivensi, muttei kääntänyt muutoksen suuntaa. Tässä opetussuunnitelmassa opinto-ohjauksen arvoja ei avoimesti eritelty, mutta opinto-ohjauksen yleisistä tavoitteista huokui, että opiskelijan kokonaispersoonallisuuden kehittymistä ei enää nähty tärkeänä, vaan opinto-ohjauksen tuli keskittyä varmistamaan, että opiskelija omaksuu opinnoissaan jatko-opinnoissa ja työelämässä tarvittavat tiedot ja taidot. Yleissivistystä tai henkilökohtaista mielenkiintoa ei pidetty riittävänä perusteena kurssivalinnoille, vaan tavoitteeksi asetettiin, että ”opiskelija suunnittelee lukio-opintojaan ja tekee valintojaan tarkoituksenmukaisella tavalla ottaen koko ajan huomioon jatko-opintosuunnitelmansa.”³⁷⁹ Oppilaan/opinto-ohjauksen tavoitteisiin on syytä kiinnittää erityistä huomiota, sillä ne määrittelevät yleisemmälläkin tasolla, mihin lukio-opiskelu tähtää.

6.2 Tulkinta

Yhteenvedona todettakoon siis, että keskimääräinen muutos tarkasteluajavälillä oli melko vähäistä, eli uusliberalistinen puhe ei näytä ratkaisevasti lisääntyneen opetussuunnitelmien perusteissa. Ainakaan eksplisiittisiä tavoitteita tarkastellessa kovin yksiselitteisiä merkkejä tavoitteiden muuttumisesta enemmän kilpailukykyvaltion mukaisiksi ei ollut havaittavissa. Etenkin arvomaailma säilyi koko tarkasteluajavälillä valtaosin hyvinvointivaltion paradigman mukaisena.

Olisi huojentavaa ajatella, että koululaitos ja siihen liittyvä byrokratia on säästynyt politisoitumiselta ja voisi tarvittaessa toimia jopa vastavallankumouksellisena voimana.

³⁷⁸ LOPS 1994, 35.

³⁷⁹ LOPS 2003, 216.

Tämä olisi kuitenkin liian hätäinen johtopäätös. Pelkästään keskimääräistä muutosta tarkastelemalla ei saada ilmiöstä riittävän realistista kuvaa, vaan kehityksestä on syytä nostaa esiin joitakin yksityiskohtaisempia huomioita.

Ensinnäkin *muutosta näyttää todellisuudessa tapahtuneen, mutta ei suoraviivaisesti, vaan pikemminkin kaartuvasti*. Vaikuttaa siltä, että oppilaan kokonaispersoonallisuuden monipuolista kehittymistä edistävä vuoden 1985 opetussuunnitelma noudatteli yleissivistävine tavoitteineen melko uskollisesti hyvinvointivaltion paradigmaa. Vuoden 1992 opetussuunnitelmassa taas näyttää aineiston valossa tapahtuneen ainakin jonkinasteinen uusliberalistinen käänne, kun opetussuunnitelmateksteihin ilmestyivät yksilöllistämisen ja joustavoittamisen ihanteet samalla kun valinnaisuus lisääntyi ja työelämänäkökulma vahvistui erinäisten oppimistavoitteiden perusteena. Vuoden 2003 opetussuunnitelma oli kuitenkin jälleen enemmän hyvinvointivaltion paradigman mukainen, vaikkakaan ei niin selvästi kuin vuoden 1985 opetussuunnitelma. Hypoteesin vastaisesti siis uusliberalistiset tavoitteet eivät näkyneet *yhä enemmän* opetussuunnitelmien sisällöissä, vaan pikemminkin uusliberalistinen puhe ensin voimistui ja sitten vaimeni, saaden vastapainokseen entistä enemmän hyvinvointivaltion paradigman mukaisia äänenpainoja.

Tämä on ymmärrettävää, sillä poliittisille diskursseille syntyy tavallisesti vastareaktioina päinvastaisia diskursseja. Uusliberalismille vastakkaisena diskurssina syntyy luontevasti yhteisöllisiä arvoja painottava uskonnollistinen puhetapa. Näin ainakin Varjon mukaan näytti tapahtuneen eduskunnan koulutuspoliittisessa puheessa.³⁸⁰ Myös Kettusen, Jalavan, Simulan ja Varjon mukaan lama käänsi vahvasti markkinaliberalistisesti suuntautuneen poliittisen ilmapiirin perinteistä pohjoismaista hyvinvointiyhteiskuntaa puolustavaksi ja nosti hyvinvointivaltiollisen puhettavan uudelleen poliittisten toimijoiden huulille.³⁸¹ Tulos on myös linjassa Ilari Kärjen väitöskirjatutkimuksen tulosten kanssa. Niiden mukaan perusopetuksen opetussuunnitelmien arvopohja oli muuttunut vuosien 1994 ja 2004 välillä enemmän kommunitaristiseksi, ”itsensä ylittämisen ja säilyttämisen arvoulottuvuuksien arvoja painottavaksi”.³⁸² Oman tutkimukseni aikahaarukka oli kuitenkin laajempi, sisältäen myös 1980-luvun puolivälissä julkaistun opetussuunnitelmien perustetekstin, josta katsoen muutoksen suunta näytti toisenlaiselta. Tutkimustulos sopii yhteen myös Rokan

³⁸⁰ Varjo 2007, 214.

³⁸¹ Kettunen, Jalava, Simula & Varjo 2012, 32–33.

³⁸² Kärki 2015, 282.

tutkimustulosten kanssa siinä, että opetussuunnitelmien laadinta noudattelee Suomessa poukkoilevaa politiikkaa.³⁸³

Toinen yksityiskohtaisempi huomio on se, että joiltain osin opetussuunnitelmissa oli havaittavissa selkeää muutosta, mutta *muutoksen suunta ei ollut yhtenevä samassakaan opetussuunnitelmassa*. Erityisesti eri oppiaineiden kehityskulku saattoi olla hyvinkin erilainen. Esimerkiksi kielissä työelämän vaatimuksia painottava näkökulma vahvistui, kun taas matematiikka ja luonnontieteet muuttuivat tavoitteiltaan entistä yleissivistävämmiksi. Tämä on toki ymmärrettävää sikäli, että jos yleissivistyksen käsite muuttui vuoden 1994 opetussuunnitelmassa enemmän matemaattista ja luonnontieteellistä sivistystä painottavaksi, oli matematiikan ja luonnontieteiden lunastettava paikkansa nimenomaan yleissivistävinä oppiaineina. Oppiaineiden erilaisia kehityskulkuja selittänee toki sekin käytännön seikka, että näiden opetussuunnitelmien perusteet laaditaan erillisissä aineryhmissä eivätkä niiden tavoitteet siksi välttämättä noudata kaikilta osin samaa logiikkaa.

Kolmanneksi *hyvinvointi- ja kilpailukykyvaltion puhetapa eivät näyttäneet olevan toisiaan poissulkevia* samassakaan kontekstissa, vaan etenkin vuoden 2003 opetussuunnitelmassa ne jopa ruokkivat toisiaan. Siinä missä uusliberalistinen puhe näyttää lisääntyneen (esimerkiksi teknologian, työelämän ja elinikäisen oppimisen korostus), samanaikaisesti myös hyvinvointivaltion puhetapa vastavoimana tälle näyttää lisääntyneen (esimerkiksi aktiivisen kansalaisuuden ja yleissivistyksen korostus). Opetussuunnitelmasta näytti tulevan tarkasteluajavälillä yhä poliittisempi, ei kuitenkaan yhden hegemonisen diskurssin politisoima, vaan vähintään kahden yhtä vahvan diskurssin keskinäisen kamppailun tulos. Yhteiskunnan viimeaikainen poliittinen polarisoituminen näkyy siis tässäkin, ei kuitenkaan populistisen konservatiivisen äärioikeiston ja vihervasemmiston välisenä, vaan nimenomaan talousliberaalin (ääri) oikeiston ja vihervasemmiston välisenä vastakkainasetteluna. Diskursseja voi olla – ja todennäköisesti onkin – useampiakin, niin kuin esimerkiksi Tuomas Tervasmäen vuonna 2016 julkaistu pro gradu -tutkielma antaa syytä olettaa, mutta tämän tutkimuksen puitteissa niistä ei voida sanoa mitään.

Se, että samaan opetussuunnitelmatekstiin saadaan mahdutettua hyvin erilaisia poliittisia tavoitteita, edellyttää joko sitä, että erilaiset poliittiset liikkeet jakavat vähintään joitakin yhteisiä tavoitteita, tai sitä, että tavoitteet muotoillaan niin epämääräisesti, että ne voidaan

³⁸³ Rokka 2011, 6–7.

tulkita monella tapaa. Molemmat tulkinnat lienevät osaltaan oikeassa. Esimerkiksi opetussuunnitelmissa toistuva monikulttuurisuuden ihanne on ilmeisesti niin hyvinvointivaltion puolustajien kuin uusliberalistienkin tavoite, vaikka sen perustelut voivat luonnollisesti poiketa toisistaan. Toisaalta esimerkiksi tasa-arvon ihanne on sellainen, joka ilmiönä jakaa mielipiteitä, mutta joka terminä kuitenkin mahdollistaa hyvin erilaisia tulkintoja. Tällaiset monitulkintaiset termit ovat kuitenkin potentiaalisesti salakavalaa vallankumouksen välineitä. Termit eivät vaihdu, mutta niiden käyttö muuttuu. On siis mahdollista ajatella myös, että uusliberalismi on vaikuttanut opetussuunnitelmien tavoitteisiin, mutta nämä ideologiset piirteet on häivytetty niin tehokkaasti, että niitä on mahdotonta liittää yksiselitteisesti uusliberalismin perinteeseen tai ne voidaan tulkita jopa päinvastaisen ideologian mukaiseksi. Esimerkiksi inklusion ihanne voidaan näennäisesti lukea hyvinvointivaltion paradigmaan korostaen yhteisöllisyyttä ja tasavertaisuutta, vaikka taustalla voi olla uusliberalistisen ideologian mukainen tavoite leikata julkisen sektorin menoja. Tällainen tulkinta mukailee ainakin Applen näkemyksiä siitä, kuinka opetussuunnitelmateksteissä ideologiset piirteet pyritään tarkoituksellisesti häivyttämään hyödyntämällä mahdollisimman epämääräistä retoriikkaa.³⁸⁴

Monitulkintaisten käsitteiden käyttö helpottaa kompromissien tekemistä opetussuunnitelmien laatimisvaiheessa, mutta ei takaa, että kenenkään osapuolen tavoitteet todella toteutuvat. Tulkinnanvaraisuuden lisääntyminen siirtää käytännössä valtaa ja vastuuta valtakunnalliselta tasolta paikallisille toimijoille, kouluille ja myös yksittäisille opettajille. Tämä tavoite itsessään voidaan kuitenkin nähdä uusliberalistisen paradigman mukaisena. Koulutuksen markkinaehtoistaminen edellyttää valtion kontrollin murentamista.

Sen selvittämiseksi, mikä on opetussuunnitelmarunoelman todellinen merkitys, olisikin tutkittava niiden käyttöä. Olennaista olisikin ehkä seuraavaksi selvittää, miten opetussuunnitelmien käyttäjät, siis pääasiassa opettajat, näitä monitulkintaisia käsitteitä tulkitsevat ja millaisilla taloudellisilla ym. reunaehdoilla he näitä ideaaleja pyrkivät toteuttamaan. Esimerkiksi inklusion ihanteen on kritisoitu johtaneen aivan erilaisten arvojen toteutumiseen kuin mitä opetussuunnitelmissa avoimesti peräänkuulutetaan. Kentällä toimivien asiantuntijoiden näkökulmia kuullaan liian harvoin.

³⁸⁴ Apple 1988, 115–116.

Lähteet ja tutkimuskirjallisuus

Lähteet

Lukiolaki 27.5.1983/477.

Lukiolaki 21.8.1998/629.

Lukion opetussuunnitelman perusteet 1985. Valtion painatuskeskus: Helsinki, 1985.

Lukion opetussuunnitelman perusteet 1994. Painatuskeskus: Helsinki, 1994.

Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003: nuorille tarkoitetun lukiokoulutuksen opetussuunnitelman perusteet. Opetushallitus, 2003. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/lukion-opetussuunnitelmien-perusteet> (luettu 27.7.2021)

Valtioneuvoston päätös lukion tuntijaosta 8.2.1985.

Valtioneuvoston päätös lukion tuntijaosta 23.9.1993/835.

Valtioneuvoston asetus lukiokoulutuksen yleisistä valtakunnallisista tavoitteista ja tuntijaosta 14.11.2002/955.

Kirjallisuus

Ahonen, Sirkka: *1990-luvun koulutuspoliittinen käänne*. Teoksessa Meriläinen, Raija (toim.): Suomalaisen koulutuspolitiikan murros 1990-luvulla. Artikkelisarja, Opetus-, kasvat- ja koulutusalojen säätiö, 2008, s. 11–21.

Ahonen, Sirkka: *Yleissivistävä koulutus hyvinvointiyhteiskunnassa*. Teoksessa Kettunen, Pauli & Simola, Hannu (toim.): Tiedon ja osaamisen Suomi: Kasvatus ja koulutus Suomessa 1960-luvulta 2000-luvulle. Suomalaisen kirjallisuuden seura: Helsinki, 2012, s. 144–174.

Antikainen, Ari & Rinne, Risto: *Ylikansalliset paineet, pohjoismainen malli ja suomalainen koulutus*. Teoksessa Kettunen, Pauli & Simola, Hannu (toim.): Tiedon ja osaamisen Suomi: Kasvatus ja koulutus Suomessa 1960-luvulta 2000-luvulle. Suomalaisen kirjallisuuden seura: Helsinki, 2012, s. 441–479.

Apple, Michael W.: *Teachers and texts. A Political economy of class and gender relations in education*. Routledge: New York, 1988.

Apple, Michael W.: *Ideology and Curriculum*. Routledge Falmer: New York & London, 2004.

Etelälahti, Aulikki & Gardemeister, Susanna: *Lukion opetussuunnitelmien perusteiden 1985 ja 1994 kasvatustavoitteiden vertailu*. Opetushallitus. Moniste 5/1995.

Ferge, Zsuzsa; Hellsten, Katri; Kalimo, Esko & Purola, Tapani: *Sosiaalipolitiikan kilpailevien ideologioiden vertailua. Hyvinvointivaltion eurooppalainen malli ja uusliberalismi vaihtoehtoisina esikuvina*. Kansaneläkelaitos, 1997.

Harvey, David: *Uusliberalismin lyhyt historia*. Vastapaino: Tampere, 2008.

Heikkinen, Sakari: *Julkinen talous, valtion talous ja finanssipolitiikka*. Teoksessa Laine, Jaana; Fellman, Susanna; Hannikainen, Matti, & Ojala, Jari: Vaurastumisen vuodet: Suomen taloushistoria teollistumisen jälkeen. Helsinki: Gaudeamus, 2019, s. 39–59.

Hilpelä, Jyrki: *Uusliberalistisen koulutuspolitiikan aatteellinen tausta*. Teoksessa Jauhiainen, Arto; Rinne, Risto & Tähtinen, Juhani (toim.): Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit. Suomen Kasvatustieteellinen Seura. Kasvatusalan tutkimuksia - Research in Educational Sciences 1. Turku 2001.

Hyrkkänen, Markku: *Aatehistorian mieli*. Vastapaino: Tampere, 2002.

Jalava, Marja; Simola, Hannu & Varjo, Janne: *Hallinnosta hallintaan*. Teoksessa Kettunen, Pauli & Simola, Hannu (toim.): Tiedon ja osaamisen Suomi: Kasvatus ja koulutus Suomessa 1960-luvulta 2000-luvulle. Suomalaisen kirjallisuuden seura: Helsinki, 2012, s. 70–101.

Jokinen, Arja; Juhila, Kirsi & Suoninen, Eero: *Diskurssianalyysi. Teoriat, peruskäsitteet ja käyttö*. Vastapaino: Tampere, 2016.

Jokinen, Arja; Juhila, Kirsi & Suoninen, Eero: *Diskursiivinen maailma: Teoreettiset lähtökohdat ja analyttiset käsitteet*. Teoksessa Jokinen, Arja; Juhila, Kirsi & Suoninen, Eero: Diskurssianalyysi. Teoriat, peruskäsitteet ja käyttö. Vastapaino: Tampere, 2016.

Jokinen, Arja & Juhila, Kirsi: *Valtasuhteiden analysoiminen*. Teoksessa Jokinen, Arja; Juhila, Kirsi & Suoninen, Eero: Diskurssianalyysi. Teoriat, peruskäsitteet ja käyttö. Vastapaino: Tampere, 2016.

Julkunen, Raija: *Suunnanmuutos. 1990-luvun sosiaalipoliittinen reformi Suomessa*. Vastapaino: Tampere, 2001.

Kalliomeri, Henri: *Opetussuunnitelma symbolisen vallankäytön välineenä. Kriittinen katsaus poliittisen curriculum-teorian pohjalta*. Kasvatustieteen pro gradu –tutkielma. Opettajainkoulutuslaitos; Kasvatustieteiden tiedekunta; University of Tampere, 2006.

Kantola, Anu: *Suomea trimmaamassa: suomalaisen kilpailukykyvaltion sanastot*. Teoksessa Heiskala, Risto & Luhtakallio, Eeva (toim.): Uusi jako. Miten Suomesta tuli kilpailukyky-yhteiskunta? Gaudeamus: Helsinki, 2006, s. 156–178.

Kelly, A. V.: *The Curriculum. Theory and Practice*. Sage: London, 2009.

Kettunen, Pauli; Jalava, Marja; Simola, Hannu & Varjo, Janne: *Tasa-arvon ihanteesta erinomaisuuden eetokseen*. Teoksessa Kettunen, Pauli & Simola, Hannu (toim.): Tiedon ja osaamisen Suomi: Kasvatus ja koulutus Suomessa 1960-luvulta 2000-luvulle. Suomalaisen kirjallisuuden seura: Helsinki, 2012, s. 25–62.

Kiander, Jaakko: *Laman opetukset. Suomen 1990-luvun kriisin syyt ja seuraukset*. Valtion taloudellinen tutkimuskeskus: Helsinki, 2001.

Kiander, Jaakko & Vartia, Pentti: *Suuri lama. Suomen 1990-luvun kriisi ja talouspoliittinen keskustelu*. Tammer-Paino Oy: Tampere, 1998.

Korhonen, Anu: *Mitä kulttuuri merkitsee?* Teoksessa Kaartinen, Marjo & Korhonen, Anu: Historian kirjoittamisesta. Kirja-Aurora: Turku, 2005.

Kuisma, Markku: *Suomen poliittinen taloushistoria 1000–2000*. Siltala: Helsinki, 2009.

Kärki, Ilari: *Uusliberalismia vai ei? Suomalaista perusopetusta koskevien koulutuspoliittisten kasvatus- ja opetustavoitteiden arvot vuosina 1994–2012 Shalom Schwartzin arvoteorian valossa*. Väitöskirja. Helsingin yliopiston käyttäytymistieteiden laitos. Yliopistopaino Unigrafia: Helsinki, 2015.

Lampinen, Osmo; Poropudas, Olli & Volanen, Matti Vesa: *Kohti asiantuntijayhteiskunnan koulutuspolitiikkaa*. Kirja kerrallaan: Helsinki, 2003.

Laukkanen, Reijo & Ollikainen, Aaro: *Kansainvälinen yhteistyö koulutuspolitiikassa*. Teoksessa Mäkinen, Raimo & Poropudas, Olli (toim.): Irtiotto 90-luvun koulutuspolitiikasta. Koulutuspoliittinen artikkelikokoelma. Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos, 2001, s. 33–60.

Löppönen, Paavo: *Vapauden markkinat. Uusliberalismin kertomus*. Vastapaino: Tampere, 2017.

Meriläinen, Raija: *Näkökulma suomalaiseen koulutuspolitiikkaan kolmen OAJ:n toimijan kautta*. Teoksessa Meriläinen, Raija (toim.): Suomalaisen koulutuspolitiikan murros 1990-luvulla. Artikkelisarja, Opetus-, kasvatustieteiden ja koulutusalojen säätiö, 2008, s. 78–90.

Numminen, Ulla; Poropudas, Olli & Volanen, Matti Vesa: *Toisen asteen koulutus - koulujärjestelmän kesto-ongelma*. Teoksessa Mäkinen, Raimo & Poropudas, Olli (toim.): Irtiotto 90-luvun koulutuspolitiikasta. Koulutuspoliittinen artikkelikokoelma. Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos, 2001, s. 75–90.

Paavonen, Tapani: *Avoimen talouden kausi*. Teoksessa Laine, Jaana; Fellman, Susanna; Hannikainen, Matti, & Ojala, Jari: Vaurastumisen vuodet: Suomen taloushistoria teollistumisen jälkeen. Helsinki: Gaudeamus, 2019, s. 89–114.

Patomäki, Heikki: *Uusliberalismi Suomessa. Lyhyt historia ja tulevaisuuden vaihtoehdot*. Werner Söderström: Helsinki, 2007.

Pinar, William F.: *What is Curriculum Theory?* Lawrence Ehrbaum Associates, London 2004.

Poropudas, Olli & Mäkinen, Raimo: *90-luvun koulutuspolitiikan taustat ja yleispiirteet*. Teoksessa Mäkinen, Raimo & Poropudas, Olli (toim.): Irtiotto 90-luvun koulutuspolitiikasta. Koulutuspoliittinen artikkelikokoelma. Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos, 2001, s. 11–32.

Rinne, Risto: *Onko opetussuunnitelma ideologiaa – Opetussuunnitelma aikakautensa sosiaalisten ehtojen raamittamana skenaariona*. Teoksessa Malinen, Paavo & Kansanen, Pertti (toim.): Opetussuunnitelman tutkimukselliset kehukset. Opetussuunnitelmatutkijoiden yhteistyöryhmän ja Suomen kasvatustieteellisen seuran opetussuunnitelma seminaari 25.–26.9.1986. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 48, 1987, s. 95–129.

Rinne, Risto: *Koulutetun eliitin erottautuminen*. Teoksessa Kettunen, Pauli & Simola, Hannu (toim.): Tiedon ja osaamisen Suomi: Kasvatus ja koulutus Suomessa 1960-luvulta 2000-luvulle. Suomalaisen kirjallisuuden seura: Helsinki, 2012, s. 367–407.

Rokka, Pekka: *Peruskoulun ja perusopetuksen vuosien 1985, 1994 ja 2004 opetussuunnitelmien perusteet poliittisen opetussuunnitelman teksteinä*. Akateeminen väitöskirja. Kasvatustieteiden tiedekunta, Tampereen yliopisto, Tampere University Press, 2011.

Saari, Antti; Tervasmäki, Tuomas & Värri, Veli-Matti: *Opetussuunnitelma valtiollisen yhtenäisyyden rakentajana*. Teoksessa Autio, T., Hakala, L. & Kujala, T. (toim.): *Opetussuunnitelmatutkimus: keskustelunavauksia suomalaiseen kouluun ja opettajankoulutukseen*. Kasvatustieteiden tiedekunta, Tampere University Press, 2017, s. 83–108.

Salonen, Arto: *Ekososiaalinen hyvinvointiparadigma – yhteiskunnallisen ajattelun ja toiminnan uusi suunta täyttyvällä maapallolla*. Teoksessa Juha Hämäläinen (toim.): *Sosiaalipedagoginen aikakauskirja 2014*. Suomen sosiaalipedagoginen seura, s. 32–62.

Suoninen, Eero: *Kielenkäytön vaihtelevuuden analysoiminen*. Teoksessa Jokinen, Arja; Juhila, Kirsi & Suoninen, Eero: *Diskurssianalyysi. Teoriat, peruskäsitteet ja käyttö*. Vastapaino: Tampere, 2016.

Tervasmäki, Tuomas: *Ideologian jäljillä. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden arvoperustan poliittinen analyysi*. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Kasvatustieteiden laitos, Jyväskylän yliopisto, 2016.

Tieteen termipankki 22.4.2020: Kasvatustieteet: opetussuunnitelman perusteet. (Tarkka osoite: https://tieteentermipankki.fi/wiki/Kasvatustieteet:opetussuunnitelman_perusteet.)

Tuomi, Jouni & Sarajarvi, Anneli: *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi 2018.

Vanttaja, Markku & Rinne, Risto: *Vanhat vaatteet, uudet aatteet: kohti työelämävetoista aikuiskoulutuspolitiikkaa*. Teoksessa Mäkinen, Raimo & Poropudas, Olli (toim.): *Irtiotto 90-luvun koulutuspolitiikasta*. Koulutuspoliittinen artikkelikokoelma. Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos, 2001.

Varjo, Janne: *Kilpailukykyvaltion koululainsäädännön rakentuminen. Suomen eduskunta ja 1990-luvun koulutuspoliittinen käänne*. Väitöskirja, Helsingin yliopisto, käyttäytymistieteellinen tiedekunta, kasvatustieteen laitos. Yliopistopaino, Helsinki, 2007.

Volanen, Matti Vesa: *Oppimisen avaaminen sivistykselle*. Teoksessa Mäkinen, Raimo & Poropudas, Olli (toim): Irtiotto 90-luvun koulutuspolitiikasta. Koulutuspoliittinen artikkelikokoelma. Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos, 2001, s. 183–199.