

**LUKION MUSIIKIN OPETUSSUUNNITELMAT
OSANA 1970-LUVUN KESKIASTEEN
KOULUTUSPOLIITTISTA KEHITYSTÄ**

Kuisma Björn
Maisterintutkielma
Musiikkikasvatus
Musiikin, taiteen ja kulttuurin tutkimuksen laitos
Jyväskylän yliopisto
Kevät 2023

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta Humanistis-yhteiskuntatieteellinen tiedekunta	Laitos Musiikin, taiteen ja kulttuurin tutkimuksen laitos
Tekijä Björn Kuisma Roi	
Työn nimi Lukion musiikin opetussuunnitelmat osana 1970-luvun keskiasteen koulutuspoliittista kehitystä	
Oppiaine Musiikkikasvatus	Työn laji Maisterintutkielma
Aika Kevät 2023	Sivumäärä 62 + 1 liite
<p>Tiivistelmä</p> <p>Keskiasteen koulutusta alettiin uudistaa 1970-luvulla tuoreen peruskoulun vanavedessä. Lukiota ja ammattikoulusta haluttiin tehdä tasavertaisemmat koulutusjärjestelmät jatkokouluttautumista varten. Keskiasteen merkittävimmät uudistukset toteutuivat vasta 1990-luvulla, ja lukiota mielletään usein tuohon saakka jopa muuttumattomaksi. Kuitenkin 1970-luvulla jatkunut lukiokoulutuksen kasvu ja uudistuva koulutuspolitiikka muuttivat vähitellen myös lukion roolia yksilöllisestä korkeakouluopintoihin suuntaavasta oppilaitoksesta yleissivistävän peruskoulun jatkoksi.</p> <p>Tämä maisterintutkielma selvittää lukion musiikin opetussuunnitelmien 1969, 1973 ja 1977 muutosta. Aineistona on opetussuunnitelmien lisäksi kaksi keskiasteen uudistamiseen liittyvää komiteanmietintöä. Menetelmänä toimii aineistolähtöinen sisällönanalyysi. Tulkinnessa käytetään abduktiivista päättelyä.</p> <p>Tulokset osoittavat musiikin opetussuunnitelmien seuraavan järjestelmäkeskeisen koulutuspolitiikan sivistyspyrkimyksiä. Oppiaineen kohderyhmäksi muuttuu 1970-luvun edetessä vahvemmin kaikki oppilaat, ei pelkät harrastajat. Kulttuurin asema lukiokoulutuksessa kohenee.</p> <p>Sivistys- ja tasa-arvokäsityksen muutoksen ohella siirtymä näkyy oppiaineen kehittyvinä sisältöinä. Luova toiminta ja soittaminen kasvattavat rooliaan opetussuunnitelmissa. Samassa ajankohtainen musiikki nousee tarkasteluajalla tärkeämmäksi sisältöalueeksi. Musiikin oppiaineen sisältöjen kehitys seuraa niin vuoden 1970 peruskoulun opetussuunnitelmaa, aikakauden musiikkikasvattajien toiveita kuin opettajankoulutuksen muutosta.</p>	
Asiasanat opetussuunnitelmat, koulutuspolitiikka, lukio, musiikkikasvatus, yleissivistys	
Säilytyspaikka Jyväskylän yliopisto	
Muita tietoja	

TAULUKOT

TAULUKKO 1	Lukion kasvu ja muutos.	7
TAULUKKO 2	Musiikin aineenopettajankoulutuksen kehitys.	20
TAULUKKO 3	Musiikin tuntijaot lukiossa vuosina 1941–1994.	23
TAULUKKO 4	Lukion musiikin sisältöjen muutos vuosina 1941–1994.	27
TAULUKKO 5	Musiikin opetussuunnitelmien koulutuspoliittinen kehitys vuosina 1969–1977.	53

KUVIOT

KUVIO 1	Lukion opiskelijamäärän kehitys (Klemelä ym. 2007, 18).	8
KUVIO 2	Musiikkilukioiden alueellinen jakauma vuonna 2023.	30
KUVIO 3	Perus- ja jatkokurssijärjestelmä (Lukion musiikin opetussuunnitelma 1973, 14).	38
KUVIO 4	Musiikin opetussuunnitelmien sisältöjen kehitys vuosina 1969–1977.	53

SISÄLLYS

TIIVISTELMÄ

TAULUKOT

KUVIOT

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	1
2	KOULUJÄRJESTELMIEN MUUTOKSET	3
2.1	Oppivelvollisuudesta peruskouluun	3
2.2	Lukio kasvaa ja muuntuu	5
3	KOULUTUSPOLITIikka	9
3.1	Järjestelmäkeskeinen koulutuspolitiikka	10
3.1.1	Tuotantotehtävä	10
3.1.2	Sivistys	11
3.1.3	Tasa-arvo	12
3.1.4	Hallinnollinen ohjaus	12
3.2	Uusliberalistinen koulutuspolitiikka	13
3.2.1	Globaalistuminen	14
3.2.2	Tuloksellisuus ja tehostaminen	14
3.2.3	Yksilöllisyys ja kilpailu	16
3.2.4	Ristiriitaisuus	17
4	LUKION MUSIIKINOPETUKSEN KEHITYS	18
4.1	Opettajankoulutus	18
4.2	Tuntijaot	20
4.3	Sisällöt	24
4.4	Arviointi	28
4.5	Musiikkilukiot	29
5	TUTKIMUSASETELMA	31
5.1	Tutkimuskysymykset	31
5.2	Tutkimusmenetelmä	31
5.3	Tutkimuskohde	32
5.4	Luotettavuus ja tutkijan rooli	34
6	MUSIIKKI 1970-LUVUN KOULUTUSPOLITIIKASSA	35
6.1	Yksilöllisyys	35
6.1.1	Erikoiskurssit	36
6.1.2	Valinnaisuus	37
6.2	Yleissivistävyys	39
6.2.1	Lukio alemman koulutusasteen jatkona	40
6.2.2	Yleissivistävä ensimmäinen kurssi	43
6.3	Oppiaineiden integrointi	44
6.4	Musiikin oppiaineen sisällöt	46

6.4.1	Kuuntelukasvatus.....	46
6.4.2	Ajankohtainen musiikki	47
6.4.3	Luova ilmaisu.....	48
6.4.4	Laulu.....	49
6.4.5	Soitto.....	50
7	JOHTOPÄÄTÖKSET.....	52
8	POHDINTA.....	54
	LÄHTEET	56
	LIITTEET	63

1 JOHDANTO

Suomessa oli 1960–1970-luvuilla vahva yhteiskunnallinen koulutustahto. Koulutusmahdollisuuksia kasvatettiin inhimillisen pääoman teorian hengessä. Aikakauden näkyvin uudistus on peruskoulu. Tuo 1970-luvulla jalkautettu maksuton yhdeksänvuotinen yhtenäiskoulu on yksi suomalaisen tasa-arvoisen yhteiskunnan kivijaloista. Se on tasoittanut oppimiseroja esimerkiksi eri taustoista tulevien oppilaiden välillä ja ollut jopa kansainvälinen ylpeyden aihe niin suosiollisten PISA-tuloksien kuin edistyneen erityisopetusjärjestelmän yhteydessä (Savolainen 2009, 283–284).

Peruskoulu-uudistus lisäsi lukion suosiota, mikä pakotti myös keskiasteen koulutusta kehittymään. Keskiasteen uudistamista alettiin valmistella jo 1960-luvulta eteenpäin (Ahonen 2012, 158–159). Samalla yhteiskuntapolitiikan ja koulutuksen suhdetta ryhdyttiin käsittää kokonaisuutena, jossa koulutus perustuu yhteiskunnallisiin arvoihin.

Monet noista muutoksista jäivät toteutumatta. Lukion ja koulutuspolitiikan käytännön suhdetta kuvataan kuitenkin puutteelliseksi vielä tänäkin päivänä (Lehtonen 2023, 171–172). Lukio on säilyttänyt perinteisen asemansa korkeakouluun ohjaavana laitoksena läpi muutosten, mikä on hidastanut lukiouudistusten toteutumista eri aikakausina. Tutkimuksissa lukion muutosten kaanoniin on jääneet lähinnä 1990-luvulta eteenpäin tapahtuneet näyttävät uudistukset, kuten laajempi valinnaisuus sekä konstruktivismi.

Tämän tutkielman tutkimusala on opetussuunnitelmatutkimus. Opetussuunnitelmatutkimuksella on perinteinen asema kasvatustieteissä (Alastalo & Vuori 2023). Opetussuunnitelmat ovat koulutuspoliittisen hallinnan välineitä. Autio (2017) kuvaa, että perinteisesti opetussuunnitelmiin liittyvässä tutkimuksessa tekstejä on käsitelty vain ”hallinnollis-byrokraattisina järjestelyasiakirjoina”. Moderni opetussuunnitelmatutkimus tulisi kuitenkin käsittää monitieteiseksi eri aikakausien koulutusta käsitteleväksi tieteenalaksi. (Autio 2017, 17.) Tällöin tekstit käsitellään aina arvovalintoja sisältävänä ja opetussuunnitelmia tarkastellaan myös historiallisessa kontekstissa (Hakala, Maaranen & Riitaoja 2017, 167).

Musiikkikasvatuksen opinnäytetöissä on runsaasti opetussuunnitelmatutkimusta. Viimeksi lukion opetussuunnitelmiin ovat maisterintutkielmissaan pureutuneet Myrskog (2020) sekä Toivonen (2015). 1970-luvun lukion musiikinopetusta koskeva tutkimus on vähäistä. Poikkeuksena toimii Pirkko Partasen (1983) proseminaaritesitelmä, jossa kuvataan lukion musiikin muutoksia opetussuunnitelmissa 1969–1981. Tässä tutkimuksessa paneudun lukion musiikin kehitykseen opetussuunnitelmissa 1969, 1973 ja 1977 Aution (2017) kuvaaman laaja-alaisen

opetussuunnitelmatutkimuksen kehyksessä. Lukion opetussuunnitelmia koskevaa tutkimuskirjallisuutta on kuitenkin perusopetusta vähemmän ja musiikin kuvataan jäävän lukiokoulutuksessa lukuaineiden jalkoihin (Kovanen 2019, 23, 135). Tutkin 1970-luvun järjestelmäkeskeistä aikakautta osana musiikkikasvatuksen tutkimusta ja opetussuunnitelmatutkimusta.

Seuraavassa luvussa avaan suomalaisen koulutusjärjestelmän kehitystä rinnakkaiskoulusta yhtenäiskouluun perusasteen sekä lukion osalta. Luvussa 3 erittelen suomalaisen koulutuspolitiikan piirteitä kahdella Lampisen (2000) jakoon pohjautuvalla ajanjaksolla. Lukion musiikinopetuksen muutosta käsittelen luvussa 4. Tämän jälkeen siirryn tutkimusasetelmaluvun kautta teema-analyysiin, josta tehtävät johtopäätökset esittelen abduktiivista päättelyn avulla luvussa 7. Tutkielman päättävässä pohdintaluvussa tulkiten tutkimuksen tuloksia.

Aineistoksi muodostui kolme opetussuunnitelmaa ja kaksi keskiasteen uudistumista käsittelevää komiteanmietintää vuosien 1969–1977 ajalta. Tutkimusmenetelmänä toimii laadullinen sisällönanalyysi ja analyysin työkaluna lähiluku. Sisällönanalyysin myötä määrittäneet tutkimuskysymykseni ovat: *Miten musiikin oppiaineen kehitys opetussuunnitelmissa vuosina 1969, 1973 ja 1977 peilautuu keskiasteen koulutuspolitiikkaan muutokseen?* sekä *Miten musiikin oppiaineen sisällöt muuttuvat opetussuunnitelmissa 1969, 1973 ja 1977?*

2 KOULUJÄRJESTELMIEN MUUTOKSET

Yhteiskunnalliset muutokset ovat aikaansaaneet suuria rakenteellisia muutoksia suomalaisessa koulutusjärjestelmässä viimeisten sukupolvien aikana. Tutkimuksen selkeyden kannalta on merkityksellistä avata näitä perusasteen sekä lukion keskeisiä muutoksia 1900-luvulla.

2.1 Oppivelvollisuudesta peruskouluun

Suomalainen koulutus rakentui pitkään rinnakkaiskoulujärjestelmään, joka jakautui kansakouluun ja oppikouluun. Ensimmäisiä vaatimuksia yhtäläisestä maksuttomasta perusopetuksesta esitettiin jo 1800-luvulla (Salminen 2012, 195), mutta vielä puoleen vuosisataan asia ei saanut suurempaa kannatusta. Pitkään suomalainen koulutuksen kehittämissuhteet pohjautui kansallisuusaatteeseen ja kannattajia oli lähinnä korkeimmista yhteiskuntaluokista (Lampinen 2000, 37). Kouluttautumista pidettiin Suomessa porvarillisena niin maalaisliiton kuin vasemmistopuolueiden toimesta (Sarjala 1981, 83; Salminen 2012, 194).

Ahonen (2021) selittää oppivelvollisuuden tulon hitautta. Vaikka kansakouluja oli perustettu vuodesta 1866 eteenpäin, maatalousyhteiskunnassa valtiojohtoiselle kansansivistykselle ei ollut niin suurta tilausta. Kirkon ylläpitämät kiertokoulut suorittivat kasvatustyötä. Suomi oli lopulta toiseksi viimeinen Euroopan maa ilman oppivelvollisuutta. Itsenäisyyden kynnyksellä kaikilla eduskuntapuolueilla oli pyrkimys laajempaan kansansivistykseen oppivelvollisuuskoulun avulla. Kapuloita rattaisiin laittoikin puolueita erotteleva sisällissota, mikä sai puolueet varautuneeksi yhtenäisen koulutuksen onnistumisesta. Pian sisällissodan jälkeen vuonna 1921 Suomeen kuitenkin säädettiin oppivelvollisuuslaki, joka velvoitti lapset kansakoulun piiriin. (Ahonen 2021, 16–22). Pohjalla oli myös vuoden 1898 piirijakoasetus, jossa kansakoulut sijoitettiin niin, ettei kellään oppilaalla olisi yli viiden kilometrin koulumatkaa (Lampinen 2000, 40).

Todellisuudessa oppivelvollisuuden ensimmäiset vuosikymmenet eivät tuoneet yhtäläisiä koulutusmahdollisuuksia. Sarjala (1981) esittelee, että yli viiden kilometrin päässä koulusta asuneet lapset vapautettiin 1940-luvun lopulle asti oppivelvollisuudesta. Kokonaan julkisen koululaitoksen ulkopuolella 1930-luvun lopussa vielä jopa 13 prosenttia lapsista. Huomionarvoista on, että maaseudulla oli 1930-luvun lopulla 1300 koulua, joissa koulupäivien määrä oli supistettu. (Sarjala 1981, 74, 83.)

Oppivelvollisuus rajoittui kansakouluun eikä maatalousyhteiskunnassa työllistyminen useimmiten edellyttänyt oppikoulutusta. Kansakoulun käytyään oppilas pystyi hakemaan oppikouluun, jonka merkitys kasvoi toisesta maailmansodasta eteenpäin. Oppikouluhaaveiden esteitä oli kuitenkin lukuisia. Oppikouluun oli pääsykokeet ja oppilas tarvitsi lisäksi kansakoulunopettajan lausunnon. Opinnollisia syitä suuremmin vaikutti kuitenkin sosiaalinen tausta, sillä vanhempien vähäinen kiinnostus kouluttamiseen ei mahdollistanut monien oppikouluun pääsyä. (Isosaari 1973, 103; Arola 2017, 38–39, 63.)

Muutoksen tarjosi vuosina 1972–1977 toteutettu peruskoulu-uudistus, joka velvoitti kaikki yhdeksänvuotisen koulutuksen pariin. Vanha rinnakkaiskoulujärjestelmän erottelevaisuus piti kuitenkin vielä alkuun pintansa. Matematiikka ja vieraat kielet järjestettiin yläasteella kolmessa eri tasoryhmässä, eikä matalin taso mahdollistanut hakua lukiokoulutukseen. (Räisänen 2014, 78–79; Sarjala 1981, 49). Tasokurssit purettiin vuonna 1985, mikä merkitsi peruskoulun tasa-arvoisempaa toteutumista (Kallalahti & Varjo 2012, 47).

Kansakouluajan jatkokoulutuksessa näkyi erityisen vahvasti epätasainen alueellinen koulutusjakauma. 1950-luvulle asti alle kymmenen prosenttia maalaiskuntien lapsista siirtyi oppikouluun. Muutamassa vuosikymmenessä kuitenkin enemmistö alkoi kouluttautumaan yli oppivelvollisuuden. (Sarjala 1981, 86). Pitkään jatkanut oppikoulujen oppilasmäärien kasvu oli erityisen kovaa 1950–1970-luvuilla, jolloin se liki nelinkertaistui (Pekkala Kerr 2012, 305). Takala (1994, 21) kuvaa kasvun syyksi yleisen kansan koulutushalukkuuden lisääntymistä osana sotien jälkeistä kansan rakennustyötä. Kasvanut kiinnostus koulutusta kohtaan velvoitti valtiota vastaamaan eri alueiden koulutustarpeeseen.

Kunnalliset keskikoulut

Kunnalliset keskikoulut toivat kansakoulun jälkeistä koulutusta uusille alueille. Ne toimivat kokeiluperskoulujen lisäksi suunnannäyttäjinä tulevalle peruskoulu-uudistukselle. Kiinnostus jatkokouluttautumiseen oli lisääntynyt, ja useille kunnille uudet keskikoulut toivat siihen mahdollisuuden.

Kunnallisten keskikoulujen syntymää ja kehitystä toisen maailmansodan jälkeen kuvailee Somerkivi (1983). Kunnalliset keskikoulut yhdistivät kansakoulut ja oppikouluun osana kuuluvat keskikoulut toisiinsa. Hallinnollisesti uusi koulumuoto liittyi osaksi kansakoulua. Alun perin kunnallisia keskikouluja perustettiin syrjäisille alueille, joissa ei ollut ennestään keskikoulua. Maalaisläheiseksi ja epäelitistiseksi kaavailtu koulu toteutti oppikoulun oppimäärää, tarjoten suorittajilleen mahdollisuuden lukioon hakeutumiseen. Vaikka kunnalliset keskikoulut saivat alkunsa ”kokeilumielessä”, olivat kokemukset myönteisiä. Kunnallinen keskikoulu vakinaistettiin lakimuutoksella kansakoulun osaksi vuonna 1958. (Somerkivi 1983, 7, 15, 22–23.)

Vaikka kunnilla oli jo alusta lähtien suuri kiinnostus uusien keskikoulujen perustamiseen, valtio oli lupien myöntämisen suhteen tiukka. Vuodesta 1964 eteenpäin

kunnallista keskikoulua pystyi hakemaan myös sellaiselle paikkakunnalle, jossa oli oppikoulu jo ennestään. (Isosaari 1973, 88–89; Somerkivi 1983, 24–25.) Tämä lisäsi kunnallisten keskikoulujen suosiota.

Uusi yhtenäiskoulu muuntui osassa kunnista vuodesta 1967 eteenpäin kuusi- vuotiseen ala-asteeseen sekä kolmevuotiseen yläasteeseen (Somerkivi 1983, 24). Kunnallisia keskikouluja pystyttiin perustamaan myös kuntien yhteistyönä. Lopulta verkosto täytti koko Suomen. (Lampinen 2000, 52.) Kosonen (2017, 154) huomioi kunnallisten keskikoulujen merkittävän roolin lukioiden levittäytymisessä uusille alueille. Kunnallinen keskikoulun tui jaon yhtenäisen kansa- ja keskikoulun sekä lukion välille. Uusi koulumuoto löi laajasti läpi ja vakiinnutti yhdeksänvuotisen koulupolun moneille alueelle jo ennen peruskoulu-uudistusta.

Poliittiset muutokset

Peruskoulusiirtymään tarvittiin puolueilta yhdensuuntaista poliittista tahtoa. Ennen vuonna 1921 asetettua oppivelvollisuutta merkittävä muutos tapahtui vuonna 1905, kun oppikoulu asetettiin pohjautuvan kansakoulun oppimäärään (Männistö 2007, 12). Seuraavat selkeät uudistukset kohti yhtenäiskoulua antoivat odotuttaa itseään. Sarjala (1981) kertoo, että toisen maailmansodan jälkeen eduskunnassa enemmän valtaa saaneet vasemmistopuolueet alkoivat ajamaan porvalliseksi katsomansa koulutuksen uudistamista. Kouluhallitus julkaisi vasemmistolaisen pääjohtajansa Yrjö Ruudun johdolla 1948 komiteamietinnön, jossa esitettiin yhtenäiskouluun siirtymistä. (Sarjala 1981, 82–83.)

Salminen (2012) kuvaa poliittisen ilmapiirin yhtenäiskoulua kohtaan avautuneen toisen maailmansodan jälkeen. Tärkeinä muutoksina esille nostetaan Ruotsin siirtyminen yhtenäiskouluun vuonna 1957 ja Maalaisliiton siirtyminen yhtenäiskoulun kannattajaksi. Periaatepäätös yhtenäiskouluun siirtymisestä tehtiin Eduskunnassa vuonna 1963, ja laki asetettiin vuonna 1968. (Salminen 2012, 195–197.) Tuolloin myös oikeistopuolueet olivat siirtyneet pääosin valtiojohtoisen yhdeksänvuotisen koulumallin kannalle, vaikka vastustajiaakin löytyi (Ahonen 2021, 29).

2.2 Lukio kasvaa ja muuntuu

Oppiainekeskeisestä lukiosta kohti keskiasteen uudistumista

Vuoden 1872 oppikoulu-uudistuksesta eteenpäin yläalkeiskoulut ja lukiot muodostivat yhdessä oppikoulun (Männistö 2007, 10), joka jakautui 1900-luvulla keskikouluun ja lukioon (Arola 2017, 38). Useimmiten keskikoulu ja lukio olivat yhteisen oppikouluhallinnon alla (Takala 1994, 21), mutta toisinaan keskikoulut toimivat erillään lukiosta, kuten esimerkiksi kunnalliset keskikoulut (ks. luku 2.1). Ennen peruskoulu-uudistusta lukio perustui keskikoulun oppimäärään.

Kansakouluissa sekä opettajankoulutuksessa vaikuttanut herbartilistinen sivistysoppi ei levinnyt samoilla tavoin oppikouluihin, joita kuvataan pedagogisesti jäykiksi (Hilpelä 2021, 407). Takala (1994, 21) kuvaa suoraan oppikoulun tehtävänä olleen valmistaa oppilaita korkeakoulutukseen. Lampinen (2000, 41–42) nimittää oppikouluajan lukiota oppiainekeskeiseksi ja arvioi, että behavioristisessa lukiokoulutuksessa korostui koulutuksen tietokeskeinen luonne, jossa ”omatoimisuus, käytännöllisyys ja sosiaalisuus puuttuu lähes kokonaan”. Myös Sarjala (1981) esittelee oppikouluajan lukion oppiainekeskeistä roolia. Eri aineiden tavoitteet määriteltiin erillisillä oppiennätyksillä. Ennen vuoden 1977 opetussuunnitelmaa aiempi yhtenäinen oppikoulun järjestämistä ohjaava ohjeistus oli vuodelta 1944, minkä jälkeen uudistukset tehtiin vain oppiainekohtaisesti. Ainekohtaiset muutokset olivat usein hitaita; esimerkiksi äidinkielen oppiainetta opiskeltiin 1970-luvulle vuoden 1941 oppiennätyksillä. (Sarjala 1981, 84.)

Muutos oppikoulun oppiainekeskeisestä luonteesta konstruktivistiseen suuntaan alkoi näkymään asiakirjoissakin. Vuoden 1977 opetussuunnitelmassa lukioille määriteltiin ensimmäistä kertaa oppiaineista irrallaan olevat kasvatustavoitteet. Samaan aikaan ajoittui pyrkimykset keskiasteen uudistamiseen, jolloin ammatillisesta koulutuksesta ja lukiosta pyrittiin luoda yhdenmukaiset koulutusvaihtoehdot jatkokouluttautumiseen (Lampinen 2000, 88–89). Ahonen (2012) kuvaa lukion pysyneen kuitenkin oppikouluperinteessä, eikä muutokset 1970- ja 1980-luvuilla olleet suuria. Lukiota kehitettiin itsenäisesti, erillään ammatillisesta koulutuksesta sekä peruskoulusta. (Ahonen 2012, 158–161.)

Lukiokoulutuksen roolin muutosta korkeakouluun tähtäävästä oppilaitoksesta yleissivistävämmän oppilaitoksen suuntaan edesauttoi kuitenkin peruskoulun myötä kasvanut lukiokoulutuksen suosio. Lampinen, Savola ja Välke-Salmi (1982) huomioivat, että kiinnostus lukiota kohtaan kasvoi 1970-luvulla niin suureksi, ettei puolillekaan lukiolaisista riittänyt opiskelupaikkaa korkeakoulutuksessa. Tämä muutti lukion roolia ”uudeksi peruskouluksi”. (Lampinen ym. 1982, 21.) Myös Jussila (1994) kuvaa lukiokoulutuksen roolin avartuneen peruskoulun tultua. Lisääntynyt kiinnostus korkeakoulutukseen kasvatti kilpailua opiskelupaikoista, ja 1990-luvulle tultaessa vain enää kolmannes ylioppilaista aloitti jossain vaiheessa korkeakouluopinnot. (Jussila 1994, 269.)

Vuoden 1983 lukiolaki (477/1983) määrittää, että tulevasta opetussuunnitelmasta lähtien valtio on antanut vain opetussuunnitelmalliset perusteet, jotka kunnat on itsenäisesti tarkentanut lukioiden käyttöön. Apajalahti (1994) arvioi vuoden 1985 lukion opetussuunnitelman olevan yhteisiltä osioiltaan hyvin samanlainen vuoden 1994 opetussuunnitelman kanssa. Käytännön muutoksen hitauden nähdään osittain johtuvan vuoden 1985 opetussuunnitelman epäjohdonmukaisuudesta. Kouluhallituksen organisaation kömpelyyden vuoksi ainekohtaisten ja yhteisten osioiden kirjoittajat eivät juuri neuvotelleet keskenään. Vuoden 1994 opetussuunnitelmaa tehdessä yhteisiä osioita laatineet sitoutettiin viemään ajatukset ainetyöryhmiin. (Apajalahti 1994, 43–44.)

Kovanen (2019, 56) esittelee merkittävänä lukiokoulutusta muuttaneena tekijänä vuoden 1994 lukion opetussuunnitelman, jossa siirryttiin tiukasta oppiaineohjauksesta näkemykseen oppilaista aktiivisina toimijoina. Samoin Toivonen (2015, 58–59) huomioi musiikinopettamisen siirtyneen konstruktivistisemmän oppimiskäsityksen suuntaan vuoden 1994 opetussuunnitelman jälkeen, kun aiemmin opetuksen keskiössä oli tiedon jakaminen. Tätä muutosta kohti vähäisempää oppiainesidonnaisuutta jalkautetaan edelleen esimerkiksi opetussuunnitelmien laaja-alaisten osaamisalueiden kautta (Opetushallitus 2023a). Uuteen opetussuunnitelmaan tähdänneessä vuoden 1993 lukion tuntijaossa valinnaisaineiden määrä kohosi yli kolmannekseen (Lampinen 2000, 94; Valtioneuvoston asetus 835/1993). Alla oleva taulukko 1 kuvaa lukion muutosta 1950-luvulta 1990-luvulle.

TAULUKKO 1 Lukion kasvu ja muutos.

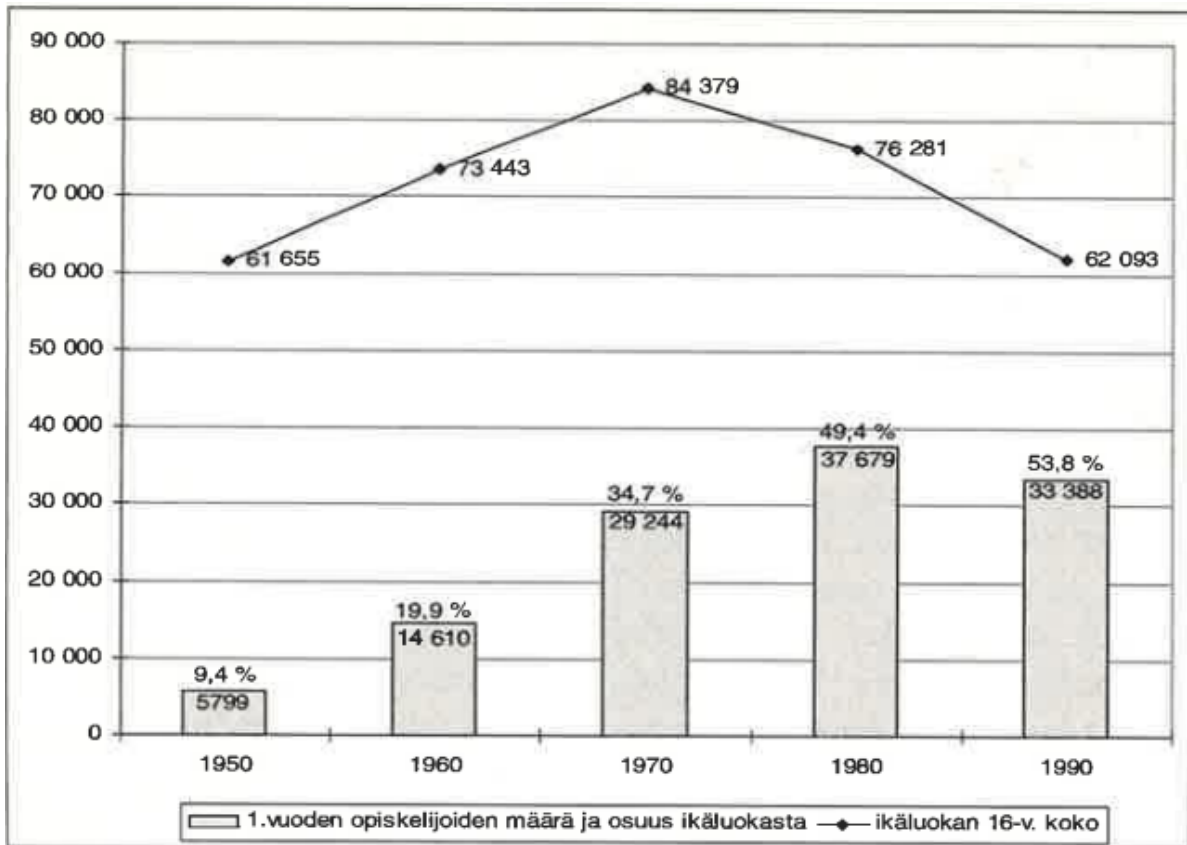
Vuosi- kymmen	Suosio ikä- luokasta n. (%)	Kuvaus ja muutokset
1950	10	Lukion käynti voimakkaasti periytyvää. Rooli korkeakouluun valmistava. Elinkeinojärjestelmä muuttuu maatalousyhteiskunnasta kohti teollisuusyhteiskuntaa.
1960	20	Voimakas kansallinen koulutustahto. Lukioiden alueellinen leviäminen. Ainekohtaisia opetussuunnitelmia. Tuntijakouudistus 1969.
1970	35	Peruskoulu-uudistus kiihdyttää kiinnostusta lukiokoulutukseen. Tuntijakouudistus 1975. Yhteiset osiot lukion opetussuunnitelmaan 1977. Portti korkeakouluun murtuu.
1980	50	Lukiolaki 477/1983: siirtyminen luokalliseen kurssimuotoiseen lukioon ja kuntakohtaisiin opetussuunnitelmiin.
1990	>50	Mullistava opetussuunnitelma korostaa behavioristisuutta. Valinnaisuuden määrä kasvaa. Luokattomat lukiot hallitseviksi.

Määrällinen kehitys

Oppikoulujen kasvu toisen maailmansodan jälkeisinä vuosikymmeninä (ks. luku 2.1) johti lukion suosion kasvuun. Rinne (2012) kuvaa vahvan kasvun alkaneen 1960-luvulla. Ylioppilastutkinnon uskottiin antavan nuorille mahdollisuuden sosiaalisen statuksen parantamiseen. Lukioon siirtyminen on kuitenkin ollut periytyvämpää kuin muihin koulutusasteisiin siirtyminen. (Rinne 2012, 375–380.) Perhetaustan vaikutus jatkokouluttautumiseen on pysynyt korkeana peruskoulun jalkautumisen jälkeenkin (Lampinen 2000, 66–67). Tutkimuksissa niin Itä-Suomessa ja Venäjällä (Kasurinen 1999) kuin Helsingissäkin (Karvonen & Rahkonen 2002) on havaittu nuoren perhetaustan ja elinympäristön yhteys oppivelvollisuuden jälkeiseen kouluttautumiseen.

Klemelä, Tuittu, Olkinuora, Rinne, Leppänen ja Aro (2007) havainnollistavat SVT:n ja Tilastokeskuksen lukemiin pohjautuvalla kuviolla lukion oppilasmäärän

kasvua (ks. kuvio 1). Ylin kuvaaja osoittaa koko 16-vuotiaiden ikäluokan määrän ja alapalkki lukion ensimmäisen vuoden opiskelijoiden määrän. Peruskoulun tulo 1970-luvulla jatkoi lukion suosion kasvua. Lukion suosio jatkoi prosentuaalista kasvua 1990-luvulle asti, vaikka ikäluokat pienenivät. Noilta päiviltä saakka lukio on pitänyt suosionsa; vuonna 2020 reilu puolet suomalaisnuorista hakeutui perusopetuksen jälkeen lukiokoulutukseen (Suomen virallinen tilasto 2021).



KUVIO 1 Lukion opiskelijamäärän kehitys (Klemelä ym. 2007, 18).

3 KOULUTUSPOLITIikka

Termin *koulutuspolitiikka* määrittely ei ole yksiselitteistä. Silvennoinen, Kauko ja Varjo (2021, 12) kuvaavat koulutuspolitiikkaa paitsi koulutuksellista toimintaa määrittäväksi ja rajaavaksi, mutta laajemmin ajateltuna yhteiskunnan kuvaaviksi koulutukselliseksi arvoiksi. Sarjala (1981) kuvaa koulutuspolitiikan ensisijaisena tehtävänä olevan niiden tavoitteiden määrittely, joita valtakunnallisella koulutuksella pyritään saavuttamaan. Keskeisinä sisältöinä hän nimeää esimerkiksi koulutuksen ihmiskäsitykset ja arvot, yhteiskunnallisten ja yksilöllisten tarpeiden huomioimisen sekä koulutusjärjestelmän rakenteen. (Sarjala 1981, 12.)

Nykyisin koulutuspolitiikka käsitetään julkisten perusteiden lisäksi laajana kenttänä, jossa esimerkiksi työnantajilla ja jopa yksilöillä on vaikutusta päätöksentekoon (Lampinen 2000, 11–12). Kiilakoski ja Oravakangas (2010, 7, 10–12) huomauttavatkin, että koulutuspolitiikka on aina alisteista muulle yhteiskuntatutkimukselle, ja näin ollen koulutuspolitiikan taustalla olevia ilmiöitä tulee tarkastella yhteiskunnallisesta näkökulmasta. Näitä yhteiskunnallisia tekijöitä avaan tulevissa alaluvuissa.

Lampinen (2000, 33) jakaa suomalaisen koulutuksen kolmeen ajanjaksoon:

- *kansallishenkiseen vaiheeseen* 1800-luvun lopulta 1960-luvulle,
- siitä 1980-luvulle kestäneeseen *järjestelmäkeskeiseen vaiheeseen* sekä
- *tuloskeskeisen vaiheeseen*, joka ylettyy 1980-luvun lopulta 2000-luvulle

Tutkimuksessani käytän tuloskeskeisen sijaan termiä uusliberalistinen. Huomioitavaa on, että aikakausien rajat ovat häilyviä ja tulkinnanvaraisia. Esimerkiksi Kovanen (2019, 49) ulottaa järjestelmäkeskeisen ajan 1950-luvulta 1990-luvulle.

Alaluvuissa 3.1 ja 3.2 käsittelen järjestelmäkeskeisen sekä uusliberalistisen koulutuspolitiikan piirteitä Lampisen (2000) koulutuspoliittiseen jakoon pohjautuen. Vaikka tutkimusaineistoni ajoittuu järjestelmäkeskeisen koulutuspolitiikan ajalle, käsittelen teoriaosiossani ilmi myös vallalla olevan uusliberalistisen koulutuspolitiikan piirteitä. Tällä on tarkoitus taustoittaa lukion sekä musiikin oppiaineen ajallista muutosta. Kovanen (2019) soveltaa tutkimuksessaan Lampisen jakoa, sillä ajanjaksoihin katsotaan liittyvän yhteisiä ajan koulutuspolitiikkaa kuvaavia tekijöitä (Kovanen 2019, 30).

3.1 Järjestelmäkeskeinen koulutuspolitiikka

Lampinen (2000) kuvaa järjestelmäkeskeisen koulutuspolitiikan alkaneen 1960-luvulta. Koulutusvaihtoehdot kasvoivat ja alettiin puhua koulutusyhteiskunnasta. Eri koulutustyyppisiä yhdenmukaistettiin. Koulutukseen sisällytettiin yksilöllisyyden lisäksi enemmän yhteiskunnallisen kasvatuksen piirteitä. (Lampinen 2000, 53–54.) Olennaisena osana järjestelmäkeskeisen ajan koulutuspolitiikkaa voidaan nähdä sosialistisen ja kapitalistisen järjestelmän lähentyminen. Kansan koulutusmahdollisuuksia laajennettiin tasa-arvoideologian ja talouskasvun kytkeytyessä. Järjestelmäkeskeisen ajan näkyvin tuotos on peruskoulu-uudistus (ks luku 2.1).

Järjestelmäkeskeisen ajan koulutuspolitiikan henkeä Sarjala (1981) kuvaa jakamalla sen kolmeen lohkoon: koulutuksen tuotantotehtävään, koulutuksen sivistystehtävään sekä sosiaalistamistehtävään. Koulutuspoliittiset muutokset perusteltiin kuitenkin lähinnä tuotantotehtävän vaatimuksilla. (Sarjala 1981, 25, 29, 31.) Käsittelen itse järjestelmäkeskeistä koulutuspolitiikkaa seuraavissa neljässä alaluvussa: tuotantotehtävä, sivistys, tasa-arvo sekä hallinnollinen ohjaus.

3.1.1 Tuotantotehtävä

Yhteiskuntapolitiikassa korostui toisen maailmansodan jälkeen taloudellisen kasvun ideologia, ja ilmiö kytkeytyi vahvasti myös aikakauden koulutuspolitiikkaan. Suomi muuttui 1900-luvun edetessä maatalousyhteiskunnasta teollisuusyhteiskunnaksi ja siitä edelleen palveluyhteiskunnaksi. (Sarjala 1981, 70; Lampinen ym. 1982, 16; Lampinen 2000, 70.)

Lampinen (2000) nostaa merkittäväksi elinkeinorakenteen murroskohdaksi sotien jälkeisen jälleenrakennuskauden. Väestönkasvu kiihtyi sodan jälkeen - kun 1930-luvulla lapsia syntyi noin 70 000 vuositaitia, oli syntyvyys 1940-luvun lopussa yli 100 000 lasta vuodessa. Sodan jälkeen sotakorvausteollisuus tarvitsi uusia työntekijöitä, mikä kasvatti kysyntää ammattitaitoisista teollisuustyöntekijöistä. Ihmisten muutto- liike kaupunkeihin oli voimakasta. Maatalouden osuus työpaikoista puolittui 1940-luvulta 1960-luvulle, kun työvoimaa siirtyi erityisesti teollisuuden pariin. (Lampinen 2000, 50–51.)

Sarjala (1981) avaa elinkeinojärjestelmän muutoksen vaikutuksia koulutuspolitiikkaan. Aikakauden poliittiset uudistukset perusteltiin elinkeinoelämän vaatimuksilla. Työtehtävät monimutkaistuivat, mikä peräänkuulutti kattavampaa koulutusta. Samalla tieteen kehitys alettiin nähdä välttämättömänä tuotannon kehittymiselle. Yleissivistävän koulutuksen nähtiin tuovan positiivista vaikutusta talouskasvuun. (Sarjala 1981, 29). Keskiasteen uudistamista 1970-luvulla perusteltiin tuotannollisilla syillä. Lukio oli kasvattanut suosiota ammatillisen koulutuksen jäädessä varjoon, minkä katsottiin vaikuttavan negatiivisesti talouteen. (Ahonen 2012, 158.)

Lampinen ym. (1982) esittelevät, että koulutuksen leviäminen ja vallalla ollut koulutusoptimismi olivat vahvasti yhteydessä talouskasvuun. Taloustieteen

näkökulmasta koulutusta perusteltiin yhteiskunnallisesti ”tuottavana investointina”. Toisaalta samalla yksilöllisesti katsottuna kouluttautuminen nähtiin keinona taloudelliseen menestykseen. (Lampinen ym. 1982, 17–18).

Tuotannon kasvua arvioitiin myös kriittisesti, mikä näkyy esimerkiksi Vuoden 1971 koulutuskomitean mietinnössä. Tuotannon kasvatuksen roolia toppuutellaan; sen tulisi olla keino esimerkiksi tasa-arvon, sosiaalisten ja kulttuuristen seikkojen kehitykseen sekä ylipäättään elämän parantamiseksi. (KM 1973, 13.) Kuitenkin tuotannon ja sivistyksen kehitys kulkivat ikään kuin käsi kädessä, mitä kuvaa seuraava inhimillisen pääoman teoria.

Inhimillisen pääoman teoria

Eräänä järjestelmäkeskeisen koulutuspolitiikan kuvaajana esitellään Theodor W. Schultzin inhimillisen pääoman teoria. Schultzin teoria levisi suomalaiseen koulutuspolitiikkaan 1960-luvulla. Teoriassa koulutus nähtiin tuottavana investointina yhteiskunnalle. Koulutuksen lisäämän työvoiman uskottiin kiihdyttävän taloudellista kasvua. Teoria yhdisti tasa-arvoa, hyvinvoinnin arvoja, taloudellisuuden viitekehityksessä. Inhimillisen pääoman teoria yhdisti eri suomalaispuolueet, ja inhimillisen pääoman edistäminen koulutuksessa nousi kansalliseksi ilmiöksi. (Lampinen 2000, 70–74.)

Oravakangas (2005) kuvaakin inhimilliseen pääomaan liittyvän koulutuspoliittisen puheen vähentyneen 1990-luvulta eteenpäin. Inhimillisen kasvun näkökulma koulutuksessa on uhattuna, kun koulutuskeskustelu perustuu tuloksellisiin seikkoihin. (Oravakangas 2005, 134.) Toisaalta muuttuneet työmarkkinat hankaloittaa koulutuksen ja tulotason yhteyden vertailua. Esimerkiksi Lehden ja Karosen (2020) tutkimuksessa kritisoidaan inhimillisen pääoman soveltumista korkeakoulutettujen tulotason arviointiin.

3.1.2 Sivistys

Sarjala (1981) kuvaa järjestelmäkeskeisen ajan koulun sivistystehtävää. Räjähdyksmäisesti 1800-luvulta eteenpäin kasvanut tiedon määrä loi koululle merkityksen tiedon levittäjänä. Sivistyksellistä näkökulmasta tietoa ei nähdä itseisarvona, vaan laajana ajattelukykyä, käsitteiden muodostusta, luovuutta ja muistia tukevana tekijänä. Näin ollen pidettiin entistä merkittävämpänä oppia tietoa laaja-alaisesti eikä vain oman erityiskoulutuksen näkökulmasta. (Sarjala 1981, 27–28.) Muutoksien toivottiin ylettyvän myös lukioon, kuten tutkimukseni aineistosta luvussa 7 ilmenee.

Nussbaum (2011) argumentoi kirjassaan *Taloukasvua tärkeämpää* koulun sivistysroolin tärkeyttä tämänkin päivän koulutuksessa. Kriittisen, ajattelukykyä laajentavan koulutuksen hän näkee olevan länsimaisen laadukkaan koulutuksen perusta. Koulutuksen sivistystehtävän toteutuksessa humanistiset aineet sekä taideaineet ovat merkittävässä roolissa. Pelkkään taloukasvuun perustuvan koulutuksen, mikä

väheksyy humanististen aineille ja taideaineiden merkitystä, kirjoittaja näkee jopa uhkaksi demokratian toteutumiselle. (Nussbaum 2011, 21, 38–39.)

3.1.3 Tasa-arvo

Merkittävä järjestelmäkeskeisen koulutuspolitiikan muutos nähtiin tasa-arvokäsityksessä. Kalalahti ja Varjo (2012) kuvaavat, että peruskoulun myötä koulutuksen tasa-arvokäsitys laajeni kohti sosiaalista yhdenmukaisuutta. Rinnakkaiskoulu-uudistukseen asti koulutuksessa korostui muodollinen tasa-arvokäsitys. Ihmisten eroja pidettiin luontevana ja kouluttautumisessa kiinnitettiin huomiota lahjakkuuksiin. Tällöin esimerkiksi oppimisen esteitä alettiin purkaa. (Kalalahti & Varjo 2012, 44–45.) Lukio-koulutuksessa muutos tasa-arvoisempaan suuntaan ei ollut kuitenkaan niin vahvaa, sillä lukiota pidettiin eräänlaisena tabuna, johon ei haluttu koskea (Ahonen 2012, 161).

Lampinen ym. (1982) ovat kriittisempiä järjestelmäkeskeisen ajan sivistyksen läpilyöntiä kohtaan myös peruskoulussa. Uuden peruskoulun kantavaksi aatteeksi muodostui oppikoulun oppiainekeskeinen perinne. 1970–1980-lukujen peruskoulusta muodostui 1960-luvun koulutuspoliittisten ihanteiden vastaisesti hyvin oppiainekeskeinen ja tasokursseineen jopa erotteleva. Pedagogisesti tuoreen peruskoulun uudistukset olivat siis hitaita. (Lampinen ym. 1982, 18–19, 26–27.)

3.1.4 Hallinnollinen ohjaus

Yhteiskunnallinen tavoite koulutuksen kasvattamisesta johti suuriin hallinnollisiin muutoksiin 1970-luvulla. Koulutus oli laajentunut eri puolille Suomea (ks. luku 2), ja tasavertainen koulutus haluttiin säätää valtiotasolla.

Sarjala (1981) nostaa esille, että 1960–1970-luvuilla julkisen hallinnon tehtäviä laajennettiin yleisestikin eri yhteiskunnallisilla aloilla. Valtiollisen koulutuksen sääntely oli 1970-luvulle asti kuitenkin erityisen pienimuotoista. Yhteiskunnallinen koulutuksellinen päätöksenteko oli kouluhallituksella ja eduskunta toimi maksajana. Opetusministeriön henkilöstömäärä oli ministeriöistä pienin ja sen arvostus eduskunnassa oli sen mukainen. Kuvaavaa oli, että sekä kouluhallituksen että opetusministeriön toimia hoidettiin lähinnä sivutoimisesti. Pitkään kouluilla oli liberalismien hengessä vahva autonomia opetuksen järjestämisessä, ja koulutusta valvoi kuntien omat opetustarkastajat. Koulujen välisiä eroja pidettiin luontevina ja jopa oikeutettuina. Yhteiskunnallisen kiinnostuksen kasvettua 1960-luvulla koulutus alettiin nähdä entistä vahvemmin osana muuta yhteiskuntapolitiikkaa, jolloin opetusministeriön rooli kasvoi. Yhteiskunnallisten uudistusten leviämistä seurattiin ja koulutuksen tasaista jakautumista pidettiin aiempaa tärkeämpänä. (Sarjala 1981, 35–45.)

Ahonen (2021) tukee väitettä ja arvioi 1960-luvun olleen valtiouskon aikaa. Vaikka puolueiden aatteelliset näkemykset hallinnollisen ohjauksen määrästä vaihtelivat, vahvasti valtion toimesta ohjattu peruskoulu hyväksyttiin yhtenäisesti. (Ahonen 2021, 28–29.) Kansallisesti määriteltyjen koulutusihanteiden leviämisen välineenä

käytettiin paitsi hallintovirkamiehiä myös opetussuunnitelmia, joilla koulutuspolitiikka ja luokkahuoneessa tapahtuva kasvatusta yhdistettiin (Sarjala 1981, 52).

Apajalahti (1994) mainitsee hallinnollisen ohjauksen ilmenneen myös lukiossa juuri opetussuunnitelmien tarkkoina oppiaineiden ja arvostelukriteerien kuvauksina. Opettajilla ei ollut juurikaan päätösvaltaa sisällöissä. Tällaisen vahvan hallinnollisen ohjauksen katsotaan korostuneen vielä vuoden 1985 opetussuunnitelmassa. (Apajalahti 1994, 43.) Toisaalta uusi lukiolaki velvoitti jo tuolloin siirtymään kuntamäärittäisiin opetussuunnitelmiin (ks. luku 2.2).

Vankan hallinnollisen ohjauksen vastakohtana voidaan pitää liberalismia. Sarjala (1981) kuvaa, että liberalistisessa ihmiskäsityksessä ihmisten luontaisia älyllisiä eroja pidetään merkittävänä. Silloin koulujen välisten erojen tasapainotus rajoittaa lahjakkaimpia oppilaita. (Sarjala 1981, 75.) Siispä liberalismissa koulujen välisiä eroja pidetään jopa suotavina.

Järjestelmäkeskeisen ajan valtiollinen ohjaus on nähtävillä lukiokoulutuksessa, mutta ajanjakso sisälsi myös harharetkiä. 1970-luvun lukioissa näkyi vahvasti kouludemokratia. Kouluissa oli kouluneuvostot, joissa oli sekä oppilas- että opettajajäseniä. Vuonna 1971 määritellyillä lailla tuetuilla neuvostoilla oli vaikutusvaltaa jopa lukujärjestyksiin. (Ahonen 2012, 160.) Oppikouluajan lukiossa myös yksityisoppikoulujen rooli pysyi vahvana. Näin esimerkiksi valtiollisia oppikouluja käsitelleet musiikin opetussuunnitelmat 1941, 1969 ja 1973 eivät velvoittaneet yksityisiin lukioihin. Lukion hallinnollinen ohjaus näkyy erityisen tarkasti valtiomäärittäisissä vuoden 1977 opetussuunnitelmassa, jotka kokivat selkeän muutoksen kohti yksilöllisyyteen 1990-luvulle tultaessa (ks. luku 3.2.3).

3.2 Uusliberalistinen koulutuspolitiikka

Uusliberalismin termin pohjalla on liberalismien aate. Sarjala (1981) esittelee, että suomalaisen yhteiskuntapolitiikka pohjautui pitkään *liberalistiseen* ihmiskäsitykseen, jossa valtion rooli yksilöä koskevassa päätöksenteossa haluttiin pitää minimissä. Tuotantovälineiden omistus haluttiin pitää tiukasti yksityisenä, ja valtion rooli oli esimerkiksi poistaa vapaan kilpailun esteitä. (Sarjala 1981, 68.) Saastamoinen (2010, 237) tosin huomauttaa liberalismien aatteen merkityksen olleen vähäinen sotien jälkeen. Suomeen luotiin vahva hyvinvointivaltio, jota kuvataan sosiaalidemokraattiseksi. Arveltiin jopa, että yhteiskunnallinen kehitys olisi johtanut valtiojohtoiseen järjestelmään, jossa tuotantovälineiden omistuksella ei olisi juuri merkitystä (Sarjala 1981, 9).

Koulutuksen ja yhteiskunnan välillä nähty kiinteä suhde on haihtunut uusliberalistisen ajan keskusteluissa (Salminen 2012, 23). Peruskoulun ja lukion koulutuspolitiikassa tämä näkyy selkeiden opetussuunnitelmien valtiollisen ohjauksen vähentymisenä 1990-luvulle tultaessa (ks. esim. Rokka 2011; Kovanen 2019; Lindström 1994a). Lukioon liittyvä koulutuspoliittinen tutkimus painottuu vahvasti aikaan 1990-luvulta

eteenpäin. Erityisesti 1990-luvun lukiouudistukset korostuvat merkityksellisenä lukion historiassa ja niihin asti lukiota kuvataan 1900-luvulla lähes muuttumattomaksi (Klemelä ym. 2007, 11).

Seuraavissa alaluvuissa käsitellän suomalaisen uusliberalistisen koulutuspolitiikan tunnuspiirteitä 1990-luvulta eteenpäin. Luvussa 3.2.4 tuon esille uusliberalismin aatteen ristiriitaisuutta.

3.2.1 Globaalistuminen

Suomi oli pitkään maatalousyhteiskunta ja teollistumisen tuoman yhteiskuntamuutoksen nähdään olleen muita valtioita hitaampi (Salminen 2012, 22). Toisen maailmansodan jälkeisen vaurastumisen yhteydessä myös koulutusjärjestelmää kasvatettiin vauhdikkaasti (ks. luku 3.1). Koulutusjärjestelmää rakennettaessa otettiin huomioon esimerkkejä eri puolilta maailmaa, mutta pohjoismaat toimivat uudistuksissa tienraivaajina (Lampinen 2000, 61). Myös Rinne (2003, 154) huomauttaa Suomen yhdessä muiden pohjoismaiden kanssa ajaneen 1980-luvulle asti hyvin vahvaa julkista politiikkaa, jossa sivistys ja tasa-arvoiset kouluttautumismahdollisuudet korostuivat. 1990-luvulle tultaessa pohjoismainen omaleimaisuus sai kolauksen, kun kansainvälisen vertailun kuvataan nousseen lukiokoulutusta tarkastellessa keskeiseksi (Yrjönsuuri 1994, 367).

Lampinen (2000) ja Rinne (2003) ovat globaalistumisen kiihtymisen kuvaamisessa uusliberalistisena koulutusaikana yhtenäisiä. 1980-luvun edetessä koulutuskeskustelussa alkoivat lisääntymään aatteet, joissa yritysten toimintaedellytysten parantaminen nousi keskeiseksi. Kansainvälinen vertailu lisääntyi myös Euroopan Unioniin liittymisen myötä. Oppilaitoksen merkitys kouluttajana alkoi hiipua; formaali koulutus alettiin käsittää vahvemmin vain yhdeksi osaksi kouluttautumista. Kilpailun merkitys niin yksilön, organisaatioiden kuin valtioiden näkökulmasta nousi keskusteluaiheeksi. Uusliberalismi on tullut nimenomaan ulkomailta. (Lampinen 2000, 77–82; Rinne 2003, 154.)

3.2.2 Tuloksellisuus ja tehostaminen

1990-luvulle tultaessa tuloksellisuus ja tehostaminen löysivät tiensä suomalaiseen yhteiskuntapoliittiseen keskusteluun (Oravakangas 2005). Se, mitä termeillä koulutuspolitiikassa käsitetään, ei olekaan ihan yksiselitteinen kysymys. Uusikylä (2003) tuo esille tuloksellisuuden problematiikkaa muistuttaen, että oppilaiden kotitaustalla on suurempi merkitys koulumenestykseen kuin opettajien tai koulun laadulla. Silti esimerkiksi Opetushallitus on peräänkuuluttanut kouluilta ”hyviä tuloksia ja tehokkuutta”. (Uusikylä 2003, 14, 116.)

Oravakankaan (2005) väitöskirja *Koulun tuloksellisuus* käsittelee tuloksellisuuden käsitteen problematiikkaa ja laajuutta uusliberalistisessa koulutuksessa. Tutkimusaineistona on eri kirjoittajien koulutuspoliittisia tekstejä 1990-luvun puolivälistä 2000-luvun alkuun esimerkiksi lehdistä, internetistä sekä tv-ohjelmista. (Oravakangas 2005,

19–20.) Myös Kovanen (2019, 81) havaitsee väitöskirjassaan, että 2000-luvulle tultaessa musiikkikasvatusta koskeva keskustelu on muuttunut entistä enemmän oppiaineen käsittelyyn tehokkuus- ja hyötynäkökulmasta.

Tuloksellisuuden merkitystä aikakauden koulutuspolitiikassa osoittaa Opetushallituksen artikkeliteos *Lukion tila 1994*, jossa tuloksellisuus on avainkäsitteenä. Toisen teoksen toimittaja, Ritva Jakku-Sihvonen (1994) esittelee, että tuloksellisuus on tullut tärkeäksi osaksi myös lukiokoulutusta. Hän määrittelee tuloksellisen koulutuksen saavuttavan ”koulutusjärjestelmän kullekin organisaatiomuodolle, oppilaitokselle ja yksilön oppimistoiminnalle asetetut tavoitteet hyvin” niin kansallisesta kuin kansainvälisestä näkökulmasta. Tuloksellisuutta tulee arvioida myös taloudellisesta näkökulmasta. (Jakku-Sihvonen 1994, 15.)

Tuloksellisuus oppimistuloksissa

Tuloksellisuuden mainitaan näkyvän myös oppimistuloksiin liittyvissä arviointitiedoissa, esimerkiksi kansainvälisissä PISA-tutkimuksissa. Tällöin koulutuksen tuloksellisuuden vaatijoina on erityisesti teollisuus ja työnantajat. Varsinkin matemaattisluonnontieteellisten aineiden laadusta ollaan kiinnostuneita. (Oravakangas 2005, 17.) Uusikylä (2003, 53–54) hämmästelee näitä teollisuus- ja bisnesryhmien koulujen uudistamista koskevissa keskusteluissa on tullut ehdotuksia, joissa esimerkiksi koulu- ja työaika ja kotitehtäviä tulisi lisätä tai taito- ja taideaineita tulisi vähentää. Ylälättäen vuoden 1994 lukion opetussuunnitelmassa mainitaan vallitsevasta trendistä poiketen, että lukioissa on tarkoitus siirtyä aiemmasta oppiainekeskeisyydestä kohti koulutuksen arvokasvatusta (Lindström 1994a, 13).

Lukion oppiainekeskeinen rooli on pitänyt kuitenkin vahvasti pintansa. Lukion yleissivistävyys liitetään tänäkin päivänä vahvasti oppiaineisiin. (Lehtonen 2023, 105.) Yksi tähän suuntaava tekijä on ylioppilaskokeet, joita Lindström (1994b, 186–188) kuvailee tuloksellisuuden mittariksi, joka ilmentää esimerkiksi opetuksen tasoa, tasa-arvoisuutta sekä lukiolaisten kypsyttä. Ahonen (2012) muistuttaa, että ylioppilaskirjoitusten antava yleissivistys on oppiainekohtaista. Ylioppilastutkinnon asema lukio- ja koulutuksessa on kuitenkin vahva. Kirjoituksia pidetään jopa ”kulttuurisena traditiona”. (Ahonen 2012, 162–164.)

Taloudellinen tehostaminen

Vaikka taloudellisuus oli keskeisessä roolissa jo järjestelmäkeskeistä koulutuspolitiikkaa, on uusliberalistisena aikana sen merkitys koulutuksen järjestämisessä kasvanut entisestään. Keskeiseksi termiksi taloudellista tuloksellisuutta kuvaamaan sopii käsite tehostaminen. Eskelinen, Jokinen ja Rokkonen (2023, 5) kuvaavat tehostamisen nyky-yhteiskunnan kiinteäksi prosessiksi, jossa eri keinoin pyritään saamaan asiat toteutumaan pienemmällä panostuksella.

Oravakangas (2005) selittää, että 1990-luvun koulutuspolitiikassa haettiin erityisen vahvasti taloudellista tehokkuutta eli säästötoimenpiteiden onnistumista. Säästö-
höyryissä koulutus nähtiin enemmänkin menoeränä kuin investointina. Koulutuk-
seen saatuja valtionavustuksia käytettiin jopa talousvaikeuksissa olevien kuntien
muihin menoihin. (Oravakangas 2005, 17.) Uusliberaalina koulutusaikana 1980-luvun
puolivälistä eteenpäin koulutusmenojen osuus Suomen bruttokansantuotteesta on
laskenut (Kovanen 2019, 39).

Kiilakoski ja Oravakangas (2010) huomioivat, että vuoden 1994 valtion budjetti-
esityksessä koulutuksen kokonaistilasta vaadittu taloudellinen selvitys ajoi kunnat ar-
vioimaan oppilaitosten tehokkuutta, ja painopiste siirtyi kasvatuksesta koulutukseen.
Tämä synnytti koulutuspolitiikkaan puheen esimerkiksi tehokkuudesta, taloudelli-
suudesta, visioista ja laadusta. Tänä aikana korostuva koulutuspoliittinen kieli ei vas-
taa opettajien todellisuutta, ja opettajille koulutuspolitiikka konkretisoituu juuri tu-
loksellisuudentavoitteena ja opetuksen arviointivetoisena kehittämisenä. (Kiilakoski
& Oravakangas 2010, 9–10.)

Nussbaum (2011) esittää talouskasvun edistämisen korostuvan nykypäivän kou-
lutuspolitiikassa eri puolilla maailmaa. Talouskasvua hyödyttävässä koulutuksessa
on korostunut perustaitojen opettaminen suurelle ihmisjoukolle ja erikoistaitojen
opettaminen pienemmälle ihmisryhmälle. Talouskasvua vankasti tavoittelevassa
koulutuksessa kriittistä ajattelua on jopa syytä ehkäistä. Kehitys on johtanut humanis-
tisten aineiden ja taideaineiden merkityksen heikkenemiseen. (Nussbaum 2011, 16, 35.)
Kovanen (2019) väittää, että talouteen perustuvat arvot luovat esteitä musiikkikasva-
tuksen toteuttamiselle. Oppiainetta perustellaan nykyajan koulutuskeskusteluissa ta-
loudellisilla syillä. (Kovanen 2019, 66–68.)

3.2.3 Yksilöllisyys ja kilpailu

Lukion opetussuunnitelma 1994 perustuu vahvasti ajatukseen, että valtiollinen ohjaus
on vähenemässä yhteiskunnallisesti (LOPS 1994, 8). Pohjaa muutokselle oli tosin luotu
jo vuoden 1985 lukion opetussuunnitelmassa, jossa ensimmäistä kertaa kunnalla oli
rooli koulun opetussuunnitelman määrittelyssä (Apajalahti 1994, 42). Lindström
(1994a, 11) tuo ilmi koulutuspolitiikassa siirryttäneen valtiojohtoisesta koulutuksen
ohjauksesta malliin, jossa päätöksenteossa huomioidaan myös muut ryhmät vanhem-
pien mielipiteistä lähtien.

Peruskoulujen välillä puuttuu yhteiset arviointivertailut, mitkä paljastaisivat
koulujen väliset erot. Lukioiden kansalliset ylioppilaskokeet ovat sen sijaan selkeä
mittari oppilaitoksen laadulle. Tämä keskustelu pyörii vahvana mediassa, mistä osoi-
tuksena on jokavuotiset uutisoinnit *parhaista lukioista* (ks. esim. STT 2021). Tällöin par-
haat lukiot määritellään tyypillisesti kapeasti ylioppilaskokeiden perusteella.

Lukiot ovat jakautuneet uusliberalistisena koulutusaikana. Olkinuora, Rinne, Klemelä
ja Virta (2007) osoittavat, että Turussa lukioiden välille on syntynyt jopa hierarkia.
Perheiden lukiovalintojen keskiössä ei ole sijainti tai erikoistuminen, vaan

enemmänkin lukion maine ja menestyminen. (Olkinuora ym. 2007, 327–332.) Kehitys lukiokilpailun suuntaan on ollut valtionkin toimesta toivottavaa. Vuoden 1994 opetussuunnitelma rakennettiin luokattoman lukion näkökulmasta, joihin valtaosassa lukioista pian siirryttiinkin (Lindström 1994a, 11). Uudessa lukion tuntijaossa painotettiin myös selkeästi enemmän valinnaisuutta (Apajalahti 1994, 34). Luokaton ja valinnaisuuteen pyrkivä lukio tarjoaa koululle mahdollisuuden yksilöllisyyteen ja erottautumiseen muista kouluista, mikä ilmenee esimerkiksi vuoden 1994 lukion opetussuunnitelmassa:

”Luokattomuus yhdessä valinnaisen tuntijaon kanssa antaa lukiolle mahdollisuudet kehittyä omien erityispiirteiden mukaisesti” (LOPS 1994, 21).

Vielä järjestelmäkeskeisenä aikana koulujen välille tavoiteltiin mahdollisimman pieniä eroja. Kouluverkostoa niin perus- kuin keskiasteen osalta pyrittiin kasvattaa voimakkaasti. Perusopetus järjestettiin pääosin lapsen lähikoulussa. Kalalahti ja Varjo (2012) havainnollistavat tasa-arvon käsitteen muuttuneen 1990-luvulle tultaessa yksilöllisempään suuntaan. Kannanotot vapaaseen kouluvalintaan ja peruskouluun suunnattuun kritiikkiin lisääntyivät. (Kalalahti & Varjo 2012, 47–49.) Vuonna 1998 säädetyssä peruskoululaissa lähikouluperiaate purettiin, minkä jälkeen vanhemmat pystyivät hakemaan lapselle koulupaikkaa muusta kuin itseä lähimmästä koulusta (Kosunen 2012, 7). Myös yksityisten koulujen merkitys kasvoi, vaikka niiden rooli on pysynyt kansainvälisesti verrattuna kohtuullisen matalana (Salminen 2012, 156–157).

3.2.4 Ristiriitaisuus

Järjestelmäkeskeisen ajan perinne on säilynyt vahvana suomalaisessa koulutuspolitiikassa. Saastamoinen (2010, 237) esittelee suomalaisen hyvinvointivaltion vahvaa roolia ja muistuttaa, ettei liberalismiin aate ole aiemminkaan läpäissyt suomalaista yhteiskuntaa. Samassa hengessä Kovanen (2019, 98–99) kuvaa suomalaista uusliberalismia epäselväksi joukoksi ”pieniä sirpalemaisesti levittäytyneitä käytäntöjä ja mekanismeja” ja käyttää tutkimuksessaan käsitettä markkinaliberalismi.

Monet uusliberalistisen koulutuspolitiikan kansainväliset merkit eivät suinkaan ole kotiutuneet Suomeen. Erityisesti tämä näkyy julkisen hallinnon alla olevissa peruskouluissa ja lukioissa. Opettajia tai yksittäisiä kouluja ei myöskään velvoiteta tuulosvastuuseen. (Rinne 2003, 155–156; Jalava, Simola & Varjo 2012, 99.) Jotkut uusliberalistisen ajan merkittävistä koulutuspoliittisista toimenpiteistä, kuten lapsen velvollisuus osallistua esiopetukseen (ks. esim. Kinos & Palonen 2012) sekä oppivelvollisuuden laajentaminen 18 ikävuoteen asti (ks. esim. Ahonen 2021), voidaan katsoa olevan ristiriidassa uusliberalismin aatteesta. Kouluttautumista pidetään Suomessa edelleen tärkeänä, mikä näkyy esimerkiksi opettajien ammatin korkeana arvostuksena verrattuna Keski-Euroopan maihin (Salminen 2012, 22).

4 LUKION MUSIIKINOPETUKSEN KEHITYS

Tässä luvussa avaan merkittävimpiä muutoksia lukion musiikinopetuksessa. Otan musiikinopetuksen tarkastelussa huomioon myös lukion ja alemman koulutusasteen yhteyden. Painotan katsauksessa ajanjaksoa vuoden 1941 oppikoulun opetussuunnitelmasta vuoden 1994 lukion opetussuunnitelmaan. Tarpeellisilta osin yletän tarkastelua myös myöhemmälle ajalle, aina 2020-luvulle asti. Aikavälin 1969–1977 kehityksen tarkempi tarkastelu tapahtuu luvussa 7.

4.1 Opettajankoulutus

Kansakoulunopettajanseminaarit muodostivat tärkeän pohjan suomalaiselle musiikkikasvatukselle (Suomi 2009, 67). Pajamo (2009, 33–34) kuvaa Uno Cygnaeuksen suomalaisen musiikkikasvatuksen isänä, sillä hän ehdotti kehittämäänsä kansakouluun myös laulun oppiainetta. Cygnaeuksen johtama Jyväskylän kansakoulunopettajanseminaari korosti laulun merkitystä kouluissa, ja musiikkitoiminta juurtuikin tärkeäksi osaksi opettajien koulutusta. (Dahlström 1982, 17–18; Suomi 2009, 67; Pajamo 2009, 33.) Rautiainen (2009, 56, 58) muistuttaa, että myös erityisesti Sortavalan ja Rauman seminaareilla on vaikutuksensa musiikinopetuksen kehittymiseen.

Oppikoulujen laulunopettajien koulutusta ja kelpoisuusvaatimuksia ei pitkään määritelty, vaikka alustavia opettajien koulutusohjelmia opetusnäytteineen luotiinkin Helsingin musiikkiopiston toimesta 1800-luvun loppupuolella (Dahlström 1982, 59; Tikkanen & Väkevä 2009, 423–425). Tuolloin musiikinopettajakoulutuksen painopiste siirtyi Helsinkiin (Kosonen 2009, 439–440).

Syksyllä 1921 Helsingin musiikkiopistossa aloitettiin laulunopettajien koulutus, joka siirtyi vuonna 1939 Sibelius-Akatemiaan. Laajentuneiden oppiaineen sisältöjen myötä vuonna 1957 laulunopettajakoulutus muutettiin koulumusiikkiosastoksi. Oppiaineen monipuolistuminen jatkui edelleen 1960–1970-luvuilla. Tällöin esille nousi ristiriita peruskoulu-uudistuksen tuoman musiikin oppilaslähtöisen ihanteen ja perinteisen taidekasvatuksen solistisen roolin välille. (Tikkanen & Väkevä 2009, 425, 427–428; Dahlström 1982, 105, 188.)

Sibelius-Akatemian koulutus ei kuitenkaan riittänyt täyttämään oppikoulujen musiikinopettajien tarvetta. Perinteisesti kansakoulunopettajat opettivat laulua myös oppikouluissa (Pajamo 2009, 47). Kansakoulunopettajan tutkinto siirrettiin korkeakouluihin 1970-luvulla, jolloin myös ammattinimite vaihtui luokanopettajaksi

(Jauhiainen, Kivirauma & Rinne 1997, 85–86; Kuikka 2010, 14). Peruskoulu-uudistuksessa ala-asteen musiikinopetus ajautui pääosin luokanopettajien vastuulle, vaikka luokanopettajan koulutusta pidettiin musiikinopetuksen toteuttamiseen riittämättömänä (Sidoroff 2008, 99). Myös Sibelius-Akatemian musiikinopettajakoulutus muuttui korkeakoulutukseksi 1980-luvulla (Laki Sibelius-Akatemiasta 1068/1979).

Peruskoulun myötä kiihtynyt opettajapula sai laajat mittasuhteet. Vaikutukset näkyivät erityisesti alueellisesti; pahimmillaan Pohjois- ja Itä-Suomessa kelpoisia musiikinopettajia ei ollut ensimmäistäkään. Sibelius-Akatemian musiikinopettajakoulutuksen rinnalle perustettiin vuonna 1982 Jyväskylän yliopiston ja vuonna 1993 Oulun yliopiston musiikinopettajakoulutukset. Akuuttiin musiikinopettajien tarpeeseen vastattiin 1980–1990-luvuilla myös eri puolilla Suomea järjestetyillä poikkeuskoulutuksilla. (Kosonen 2009, 440; Tikkanen & Väkevä 2009, 433; Saini 2009, 226). Eerola (2010) osoittaa Jyväskylän ja Oulun musiikkikasvattajien tasoittaneen opettajien sijoittumista eri puolelle Suomea. Lisääntyneistä koulutusmahdollisuuksista huolimatta huomattava osa kouluissa toimivista musiikinopettajista työskentelee edelleen ilman kelpoisuutta. (Eerola 2010, 21, 39–41, 51.)

Musiikkikasvatusta on niin Jyväskylässä kuin Oulussakin kehitetty liittyväksi toisiin opiskelualoihin, millä on tavoiteltu paitsi laaja-alaista opettajuutta, myös tuloksellisuutta (Kosonen & Saini 2006, 244; Fredrikson 2009, 454). Vuodesta 1997 eteenpäin Jyväskylässä on voinut hakea sivuainekoulutukseen, mikä on tuottanut luokanopettajan- tai muusta aineenopettajakoulutuksesta mahdollisuuden kouluttautua myös toisena kelpoisuuden antavana opetettavan aineena musiikin aineenopettajaksi. Sama toteutuu myös toiseen suuntaan; musiikin aineenopettajaksi kouluttautuva voi hakea kesken opintojen opinto-oikeutta toiseen opetettavaan aineeseen tai luokanopettajakoulutukseen. Merkittävä helpotus tapahtui vuoden 2004 opetussuunnitelmauudistuksen yhteydessä, kun toisen opetettavan aineen pystyi ensimmäistä kertaa liittämään osaksi filosofian maisterin tutkintoa, venyttämättä opintoja. (Kosonen 2009, 442–443.)

Nykypäivän musiikkikasvatuksen koulutuksissa musiikkikasvatusta voi hakea opiskelemaan sopivalla musiikkialan pohjakoulutuksella myös suoraan maisterivaiheeseen (Fredrikson 2009, 454; Kosonen 2009, 441–443). Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista (986/1998) osoittaa, että aineenopettajakelpoisuuden saavuttaakseen tulee suorittaa maisterin tutkinto, johon kuuluu osana opettajan pedagogiset opinnot sekä opetettavan aineen aineopinnot. Lukion aineenopettajan kelpoisuuteen edellytetään aiempien lisäksi syventävät opinnot. (Valtioneuvoston asetus 986/1998.)

TAULUKKO 2 Musiikin aineenopettajankoulutuksen kehitys.

Aikakausi	Tapahtuma	Paikka	Vaikutus
1860-luku	Uusi suomenkielinen opettajaseminaari korostaa musiikin asemaa	Jyväskylä	Musiikkiorientoituneet kansakoulunopettajat levittäytyvät ympäri Suomen
1890-luku	Helsingin musiikkiopisto perustetaan	Helsinki	Oppikoulujen laulunopettajille koulutusta
1920–1930-luvut	Helsingin musiikkiopistoon laulunopettajalinja, siirto Sibelius-Akatemiaan	Helsinki	Oppikoulujen laulunopettajille pätevyysvaatimukset
1950-luku	Laulunopettajalinja muuttuu koulumusiikin linjaksi	Helsinki	Oppiaineen sisällöt laajenevat entisestään
1970-luku	Peruskoulu-uudistus lisää musiikinopettajien tarvetta	Koko Suomi	Musiikinopettajapula. Uusia koulutusvaihtoehtoja selvitetään
1980–1990-luku	Musiikinopettajasta korkeakoulutus. Koulutus laajenee uusiin yliopistoihin	Jyväskylä, Oulu	Alueellinen epätasa-arvo murenee. Lisää kelpoisia musiikinopettajia kentälle
	Poikkeuskoulutukset korjaamaan musiikinopettajapulaa	Joensuu, Turku, Oulu, Jyväskylä, Kokkola	
1990->	Musiikkikasvatus osana laaja-alaista opettajankoulutusta	Oulu, Jyväskylä	Musiikkikasvatuksen syventävät opinnot, maisteriohjelma

4.2 Tuntijaot

Tässä alaluvussa kuvaan lukion musiikin tuntijakojen kehitystä suhteessa opetussuunnitelmiin 1940-luvulta 1990-luvulle. Luvussa avatut asiat on ryhmitelty myös taulukkoon sivulla 23 (ks. taulukko 3).

Oppikoulujen tuntimäärät määritettiin lukusuunnitelma-asetuksessa vuonna 1941 (Valtioneuvoston asetus 435/1941), jolloin uusittiin myös valtion oppikoulujen ainekohtaiset opetussuunnitelmat (Asetus oppikoulujen lukusuunnitelmista sekä valtion oppikoulujen oppiennätykset ja metodiset ohjeet 1944). Lukusuunnitelmien kuvataan kokeneen tuolloin ”huomattavan muutoksen” aiempaan verrattuna (Lampinen ym. 1982, 103). Koulumuodolla oli edelleen suuri vaikutus musiikin tuntimääriin ja oppiaineen valinnaisuuteen. Poika- ja yhteislyseoissa musiikki oli lukiossa valinnaisaine. Tyttölyseoissa taas pakollista laulunopetusta oli myös lukiovuosina. (Asetus oppikoulujen lukusuunnitelmista sekä valtion oppikoulujen oppiennätykset ja

metodiset ohjeet 1944, 3–15.) Oppiaineen tuntimäärät muuntuivat vähäisesti vuoden 1948 asetuksessa. (Valtioneuvoston asetus 196/1948; KM 1970, 25, 41.) Tuntijakomuutoksesta huolimatta musiikki ei kuitenkaan saanut uutta opetussuunnitelmaa.

Vuoden 1969 valtioiden lukion lukusuunnitelma-asetuksessa lukion musiikin aseman voi katsoa nousseen. Oppilaan tuli valita pakolliseksi aineeksi joko kuvaamataito tai musiikki (Valtioneuvoston asetus 211/1969). Yhtenäinen tuntijakoasetus tuli käyttöön valtion lukioissa, ja vuodesta 1972 eteenpäin tuntijakoon kehoitettiin siirtymään myös yksityisissä oppikouluissa. Tuntijaossa ensimmäisenä ja toisena lukiovuotena opetusta oli tarjolla kaksi viikkotuntia ja kolmantena yksi viikkotunti. Tuolloin musiikille vahvistettiin uusi ainekohtainen opetussuunnitelma. Musiikin opetusryhmän muodostaminen vaati vähintään kuuden oppilaan ilmoittautumista aineeseen. (Valtioneuvoston asetus 211/1969; Lukion musiikin opetussuunnitelma 1969, 1–3.)

1970-luvun alussa oppikouluissa siirryttiin viisipäiväiseen viikkoon. Vuonna 1973 musiikki sai taas uuden opetussuunnitelman, mutta opetus järjestettiin edelleen vuoden 1969 tuntijaon pohjalta. Lukio-opetuksen tuntimäärät kuvattiin kymmenen päivän jaksossa, johon musiikkia kuului ensimmäisenä ja toisena vuonna kolme tuntia sekä kolmantena vuonna kaksi tuntia. (Lukion musiikin opetussuunnitelma 1973, 1, 14–16.) Tähän tuntijakoon siirryttiin luokka-asteittain lukuvuodesta 1975–1976 eteenpäin (Valtioneuvoston asetus 279/1975). Taulukossani (ks. taulukko 3 seuraavalla sivulla) jaoin tuntimäärät yhdelle viikolle. Vapaaehtoisten erikoiskurssien oppiainesidonaisuus päättyi jo seuraavan vuoden tuntijakoasetuksessa, jossa musiikin osuus pysyi muuten ennallaan (Valtioneuvoston asetus 324/1976).

Vuosien 1973 sekä 1977 opetussuunnitelmissa tuntijaot kuvataan myös kurssi-
muotoisina. Vuoden 1977 opetussuunnitelman (KM 1977) tuntijakoehdotuksessa kuvaamataidon ja musiikin rinnalle vaihtoehtoiseksi aineeksi ehdotetaan ilmaisutaitoa. Jostain taidekasvatuksen aineesta tuli valita neljä pakollista kurssia, ja halutessaan muita aineita pystyi suorittamaan myös valinnaisena oppimääränä. Lisäksi musiikista oli edelleen tarjolla viisi valtakunnallista erikoiskurssia. (KM 1977, 1203.) Ilmaisutaito ei kuitenkaan päätynyt lopulliseen lukion lukusuunnitelmaan, mikä ilmenee vuoden 1980 lukusuunnitelma-asetuksessa (600/1980). Uuden tuntijaon myötä pakolliset kurssit jakautuivat ensimmäisille kahdelle vuodelle ja valinnaiset kolmannelle vuodelle. Erikoiskurssit jäivät enää koulukohtaisiksi valinnaisiksi oppimääräksi. Uusi tuntijako tuli voimaan porrastetusti vuodesta 1982 eteenpäin. (Valtioneuvoston asetus 600/1980; Kouluhallitus 1981.) Uudessa lukusuunnitelma-asetuksessa (600/1980) tuntijaot kuvataan ensimmäistä kertaa kursseina. Vertailu muihin lukusuunnitelmiin onnistuu, sillä yksi kurssi vastaa noin yhtä viikkotuntia (Takala 1994, 28). Tähän kurssipohjaiseen tuntijakoon musiikki sai uuden ainekohtaisen opetussuunnitelman vuonna 1981 (ks. luku 4.3).

Vuoden 1985 lukion opetussuunnitelman (LOPS 1985) mukaan oppilaan oli valittava pakollinen aine vain kuvaamataidon ja musiikin välillä. Tarjolla oli yhteensä neljä kurssia, jotka jaottuivat kahdelle ensimmäiselle vuodelle. Erikoiskurssit

poistuivat, mutta niiden sijaan kolmannelle vuosikurssille pystyi valitsemaan lisäksi 1-2 vapaaehtoista musiikin kurssia. (LOPS 1985, 25, 358-359.)

Vuoden 1994 opetussuunnitelmaan musiikki muuttui ensimmäistä kertaa pakolliseksi aineeksi (LOPS 1994). Opetussuunnitelmaan liittyvä tuntijako vahvistettiin Valtioneuvoston asetuksella (835/1993). Musiikkia ja kuvaamataitoa oli pakollisena kolme kurssia, joista molempia oppiaineita tuli suorittaa vähintään yksi kurssi. 1-2 pakollisen musiikinkurssin lisäksi oppilaalla oli valittavana myös kolme valtakunnallista syventävää kurssia. (LOPS 1994, 111.)

Seuraavalla sivulla olevan tuntijakoja vertailevan taulukon ulkoasussa olen ottanut mallia Kovasen (2019, 134) taulukosta lukion musiikin kurssimääristä vuosina 1977-2015. Kovanen (2019, 133) kuvaa lukion musiikin tuntijakojen pysyneen kohtuullisen stabiileina 1970-luvulta aina 2010-luvulle asti. Musiikin oppiaine on kulkenut käsi kädessä kuvaamataidon kanssa.

TAULUKKO 3 Musiikin tuntijaot lukiossa vuosina 1941–1994.

Tuntijako	Musiikin ops	Pakolliset tunnit/kurssit	Valinnaistunnit/-kurssit	Huom!
435/1941	1941	Tyttölyseot 1 t/vko	Poika- ja yhteislyseot 1. vsk. 3 t/vko 2. vsk. 2 t/vko 3. vsk. 3 t/vko Klassiset lyseot 1 t/vko Tyttölyseot 2 t/vko	Poika- ja yhteislyseoissa valittiin musiikki tai kolmas uusi vieras kieli. Tyttölyseoissa valinnaisaineena laulu tai käsityö
196/1948	1941	Tyttölyseot 1 t/vko	Poika- ja yhteislyseot 2 t/vko Tyttölyseot ja klassiset lyseot 1 t/vko	Poika- ja yhteislyseoissa musiikki tai englantia. Tyttölyseoissa valinnaisaineena laulu tai käsityö
211/1969	1969	1. vsk. 0–2 t/vko 2. vsk. 0–2 t/vko 3. vsk. 0–1 t/vko	Erikoiskurssit 1 t/vko ensimmäisenä ja toisena vuonna	Valittiin musiikki tai kuvaamataito. Ryhmän muodostumisen vaatimuksena väh. 6 oppilasta (erikoiskursseilla min. 4) Käytössä kaikissa valtion lukioissa. Kehotus myös yksityisoppikouluihin v. 1972
279/1975; 324/1976	1973	1. vsk. 0–1,5 t/vko 2. vsk. 0–1,5 t/vko 3. vsk. 0–1 t/vko	1975 musiikin erikoiskurssit 3 t 1976 ainesitomattomat erikoiskurssit 3 t	Valittiin musiikki tai kuvaamataito. Tuntimäärät kuvattu asetuk- sissa kaksinkertaisena (10 päivän opetusjaksoissa)
600/1980	1977; 1981	1. vsk. 0–2 kurssia 2. vsk. 0–2 kurssia	3. vsk. 2 kurssia	Valittiin musiikki tai kuvaamataito
	1985	1. vsk. 0–2 kurssia 2. vsk. 0–2 kurssia	3. vsk. 2 kurssia	Valittiin musiikki tai kuvaamataito
835/1993	1994	1–2 kurssia	3 syventävää kurssia	Musiikista tai kuvaamataidosta yht. 3 pakollista kurssia

4.3 Sisällöt

Tässä alaluvussa luon katsauksen musiikin oppiaineen sisältöjen kehitykseen 1940-luvulta 1990-luvulle. Tarkempi käsittelyni opetussuunnitelmiin 1969, 1973 ja 1977 tapahtuu luvussa 7. Lukion opetussuunnitelmien teksti on muuttunut yksityiskohtaisesta sisältöjen kuvaamisesta 1970-luvulta 1990-luvun niukkasanaisiin opetussuunnitelmiin. Musiikin sisällöt eivät kuitenkaan vähentyneet, vaan opetussuunnitelmien tekstin suppeus kuvaa enemmänkin uusliberalistisen koulutusajan opetussuunnitelmien väljempää ohjausta (ks. luku 3.2).

Kovanen (2019, 134) kummastelee opetusilmioiden muutosten hitautta, sillä 1970-luvun koulutuspolitiikassa puhutaan jo samoista opetusta uudistavista ilmiöistä kuin 2010-luvulla. Tähän liittyen on huomioitava, etteivät opetussuunnitelmat aina päädy oppilaitoksissa toteutukseen, vaan opetuksen sisältöön vaikuttaa esimerkiksi piilo-opetussuunnitelma (ks. esim. Lahdes 1997; Suomi 2019). Pohjaan käsittelyni kirjoitettuihin opetussuunnitelmiin enkä arvioi tässä tutkielmassa niiden toteutumista.

Vuoden 1941 opetussuunnitelma

Vuoden 1941 opetussuunnitelmassa oppiaineen nimi on *laulu ja musiikki*, mutta aineen tarkempi nimike riippuu oppikoulun muodosta. Oppikoulun lukiovuosina sisällöissä korostuu laulu, johon painotetaan kaikissa koulumuodoissa. Yksi oppitunti neuvotaan keskittymään yhteen lauluun. Laulamisen lisäksi sisältöinä mainitaan myös poikalyseoissa soitto- ja orkesteritoiminta, sekä tyttölyseoissa säveltäjiin ja musiikkiteoksiin tutustuminen. Yläluokilla kehoitetaan ottamaan huomioon esitettävien laulujen säveltäjät sekä musiikkitieto. (Asetus oppikoulujen lukusuunnitelmista sekä valtion oppikoulujen oppiennätykset ja metodiset ohjeet 1944, 3–15, 164–168.) Vuoden 1941 valtion oppikoulujen opetussuunnitelmassa oppiaineen sisältöihin tuli enemmän myös ”yleissivistykseen kuuluvaa musiikkitietoa” (KM 1977, 1172).

Vuosien 1969 ja 1973 opetussuunnitelmat

Vuoden 1977 opetussuunnitelmassa huomautetaan lukion musiikin opetussuunnitelman muuttuneen myös opetussuunnitelman 1941 jälkeen kahteen otteeseen. ”Lukion musiikin opetusta varten on vuoden 1941 jälkeen vahvistettu kaksi opetussuunnitelmaa vuosina 1969 ja 1973” (KM 1977, 1172). Näihin opetussuunnitelmiin liittyvää kirjallisuutta on niukasti tarjolla, joten tässä alaluvussa esittelen myös perusopetuksen opetussuunnitelmaan 1970 liittyviä huomioita. Tarkempi analyysini vuosien 1969 ja 1973 opetussuunnitelmista tapahtuu luvussa 7.

Partanen (1983) mainitsee vuoden 1969 opetussuunnitelman perustuvan lukion uudelle tuntijako-asetukselle, jossa musiikki nousee pakolliseksi aineeksi vaihtoehtoisena kuvaamataiteen kanssa. Vuoden 1973 opetussuunnitelma taas nähdään

asettaneen musiikin oppiaineen vahvemmin osaksi keskiasteen koulutuspoliittista muutosta. Opetussuunnitelman kuvataan olevan samantyyppinen vuoden 1977 opetussuunnitelman kanssa. (Partanen 1983, 8–11.)

Musiikin laajentumista musiikkikasvatusta laajennettiin 1950-luvulta 1970-luvulle kuvaava Tuomas Sidoroff (2008) tutkielmassaan *Laulunopetuksesta musiikinopetuksiksi : Suomen koulujen musiikkikasvatuksen murrosvaihe aikalaisten kirjoituksissa vuosina 1952-1973*. Keskusteluissa voi havaita kuuntelun ja luovan toiminnan lisääntymisen sekä musiikkiohjelmiston laajentumisen kevyeen musiikkiin olleen asialistalla myös musiikkikasvatuksen piirissä. Muutos tapahtui laulun kustannuksella. (Sidoroff 2008, 93-95.) Kirjoitukset painottuvat selkeästi peruskouluun. Myös Suomi (2009) kuvaava musiikinopetuksen murroksesta siirtymässä kansakoulusta peruskouluun. Koulujen laulu- ja musiikkitietopohjainen musiikinopetus laajentui 1960–1970-luvuilla vahvasti soittamisen, musiikkiliikunnan sekä luovan toiminnan suuntaan. Myös populaarimusiikki levisi kouluun. (Suomi 2009, 75–78.) Tätä muutosta ensimmäiseen peruskoulun opetussuunnitelmaan kuvaava myös Muukkonen (2010, 43-44).

Samantapaisia huomioita on tehtävissä myös 1970-luvun lukiokoulutuksesta. 1970-luvulta eteenpäin lukion musiikinopetus alkoi musiikkitiedon ja laulun lisäksi kehittyä myös enemmän kohti soittoa ja luovaa toimintaa. Integraatio korostuu erityisesti 1973 opetussuunnitelmassa. Myös kuunteluohjelmisto laajeni kohti ajankohtaista musiikkia. Partanen (1983) huomioi luovuuden ja oman tuottamisen korostuvan vuoden 1973 opetussuunnitelmissa tulevia opetussuunnitelmia vahvemmin. Tämän hän tosin tulkitsee johtuvan painetun tekstin yksinkertaistamisena – luova toimintahan on väistämättä osa kaikkia musiikinopetuksen tavoitteita, vaikkei sitä erikseen korostaisikaan. (Partanen 1983, 19.) Toivonen (2015, 16) huomauttaa vuoden 1977 opetussuunnitelman korostavan oppiaineiden integraation merkitystä.

1960–1970-lukujen musiikkikasvatuksen lukion muutoskeskustelun vähäisyys ilmenee Sidoroffin (2008) tutkimuksessa. Ainoastaan 1970-luvun lukion musiikin heikkeneminen, kuten oppiaineen integroitumisehdotus taiteentuntemukseksi sekä pienentynyt tuntimäärä keräsi harmittelua. Tutkielmassa siteerataan myös Kouluhallituksen ylitarkastaja Marja Linnankiven tekstiä, joka käsittelee lukion musiikin opetussuunnitelmamuutosta vuodelta 1973. Luentotyypiksi muovautuneen musiikin opetuksen kuvataan opetussuunnitelmassa muuttuvan toiminnallisempaan suuntaan. (Sidoroff 2008, 7, 76, 79, 95.)

Vuosien 1977 ja 1981 opetussuunnitelmat

Vuonna 1977 lukio sai uuden yhteisen opetussuunnitelman (KM 1977). Kyseistä opetussuunnitelmaa peilaan aiempiin musiikin opetussuunnitelmiin luvussa 7. Musiikin opetussuunnitelma julkaistiin erillisenä myös vuonna 1981 osana uuteen lukion kurssimuotoiseen tuntijakoasetukseen (Valtioneuvoston asetus 600/1980) liittyvää uudistusta. Asetuksessa musiikki ja kuvaamataito pysyivätkin lukiossa vaihtoehtoisina

aineina, eli opetussuunnitelmatoimikunnan (KM 1977) ehdottama ilmaisutaito ei tulekaan rinnalle.

Toivonen (2015) huomioi opetussuunnitelman (KM 1977) kuvaavan musiikin-opetuksen järjestämistä tarkasti. Tekstissä korostuu paitsi oppiaineen tiedollinen puoli, myös esimerkiksi oppilaiden aktiivinen osallistuminen, yhteistoiminta sekä integraatio. (Toivonen 2015, 15–16.)

Vuoden 1981 musiikin ainekohtainen opetussuunnitelma on tavoitteiltaan ja sisällöiltään yhteneväinen vuoden 1977 opetussuunnitelman kanssa (KM 1977; Kouluhallitus 1981.) Suurin muutos opetussuunnitelmissa voidaan nähdä ilmaisutavoissa; vuoden 1981 ainekohtainen opetussuunnitelma on kirjoitettu typistetympään muotoon.

Vuoden 1985 opetussuunnitelma

Vuoden 1981 opetussuunnitelman typistetty musiikin opetussuunnitelmateksti niukenee edelleen vuoden 1985 opetussuunnitelmaan. Syynä on lukiolain (477/1983) muutos, josta valtio määrittää enää opetussuunnitelman perusteet ja tarkemmat opetussuunnitelmat määrittellään kuntakohtaisesti.

Lukion opetussuunnitelman perusteissa (LOPS 1985) ensimmäisen musiikin kurssin mainitaan perustuvan perustietojen sekä kriittisen ja valikoivan musiikin kuuntelun harjoitteluun. Muut kolme musiikinkurssia käsittelevät musiikin eri aikakausia niin taide- ja kansanmusiikin kuin suomalaisenkin musiikin pohjalta. Kurssikuvaukset ovat vahvan teoriapohjaisia, tosin opetuksessa kehoitetaan käyttämään kuuntelun lisäksi myös muita työskentelytapoja, kuten soittoa ja laulua. Neljännen musiikinkurssin yhteydessä oppiaineen merkitystä katsotaan laajemmin, mainiten kuitenkin asia vain toissijaisesti. (LOPS 1985, 257–261.) Toivonen (2015, 18) näkee opetuksen painopisteen olleen edelleen klassisessa musiikissa.

Aiemmassa opetussuunnitelmassa korostuvaan oppiaineiden integraatioon kannustaa vain valinnainen musiikinkurssi ”taiteen tuntemus” (LOPS 1985, 262). Opetussuunnitelmakauden päätteeksi tehty tutkimus osoittaa integraation olleen useimmiten oppilaiden silmissä marginaalista (Väljærvi & Tuomi 1994, 131).

Vuoden 1994 opetussuunnitelma

Lukion opetussuunnitelman perusteet (LOPS 1994) kuvaa musiikin oppiaineen roolin toisenlaisena kuin aiemmat opetussuunnitelmat. Oppiaineen yleissivistävyyttä kuvataan opetussuunnitelmassa oppilaiden itsenäisen musiikkisuhteen ja identiteetin kehittämisen kautta. Oppiaineen kuvauksessa nostetaan esille esimerkiksi musiikin vaikutukset tunne-elämän ja arvojen kehittymiseen. Pakollisilla kursseilla korostetaan aktiivista musisointia sekä monipuolisia työtapoja. Myös tiedollinen aines mainitaan muun muassa ”tutkimalla musiikillisen muotoamisen perusaineeksi” ja

luomalla ”lyhyt kronologinen katsaus eurooppalaisen musiikin kehitykseen”. Selkeä pääpaino on kuitenkin oppilaan henkilökohtaisessa musiikkisuhteessa. (LOPS 1994, 101.)

Kovanen (2019) kuvaa muutosta 1980-luvulta 1990-luvulle valtavaksi. Vuoden 1994 opetussuunnitelma purki aiemmissa opetussuunnitelmissa näkyvää oppikouluun pohjautuvaa ”tarkan oppiaineen ja sisältöihin sidottua” oppimiskäsitystä. Oppilas alettiin nähdä enemmän aktiivisena toimijana ja linja on jatkunut tulevissa opetussuunnitelmissa vuosituhaten vaihteen jälkeen. (Kovanen 2019, 56, 133.) Toivosen havainnot (2015) muutoksesta tukevat Kovasen huomiota. Toivonen kuitenkin esittelee jo vuoden 1977 opetussuunnitelman tuovan esille oppilaan konstruktivistista roolia. Hän kuitenkin epäilee tavoitteen toteutumista tuolloin (Toivonen 2015, 15).

Vuoden 1994 lukion opetussuunnitelmaan musiikki muodostui ensimmäistä kertaa pakolliseksi oppiaineeksi. Oppilaiden tuli suorittaa ainakin yksi pakollinen musiikin kurssi. Musiikin ensimmäisen kurssin yleissivistävyyden ajatus on pysynyt opettajilla vahvana lukion opetussuunnitelmissa (Toivonen 2015, 39).

Yhteenveto musiikin sisältöjen muutoksista vuosina 1941–1994

Alla olevaan taulukkoon (4) olen koostanut kehityksen lukion musiikin kirjoitetuissa opetussuunnitelmissa. Tarkempi käsittely vuosien 1969, 1973 ja 1977 opetussuunnitelmiin tapahtuu luvussa 6.

TAULUKKO 4 Lukion musiikin sisältöjen muutos vuosina 1941–1994.

Lukion musiikin ops	Korostuvat sisällöt
1941	Laulu
1969	Musiikkitieto, kuuntelukasvatus, laulu
1973	Luova toiminta, ajankohtainen musiikki, erikoiskurssit, vapaat kurssivalinnat, toiminnallisuus
1977	Musiikkitieto, yhteistoiminta, integraatio. Tarkat sisältökuvaukset
1985	Musiikkitieto. Valtakunnallista opetussuunnitelmaa tarkennettiin kuntakohtaisesti
1994	Oppilaan oma musiikkisuhde, monipuoliset työtavat. Niukat valtakunnalliset perusteet

4.4 Arviointi

Taideaineiden arviointi herättää kysymyksiä musiikinopetuksessa. Paananen (2009) avaa arvioinnin olevan tärkeä osa musiikinopettajan työtä, pohtien arvioinnin korostuvan oppiaineessa nimenomaan luovalla puolella. Hän kehottaa kiinnittämään huomiota formatiiviseen arviointiin, jossa oppilas saa palautetta oppimisprosessin vaiheissa kehittyen myös itsearviointissa. (Paananen 2009, 419.)

Myös Juntunen ja Laitinen (2011) näkevät arvioinnin positiivisena, jopa keskeisenä osana taideaineiden opetusta. Tällöin, kuten muidenkin aineiden opetuksessa, on tuotava esille, mitä ominaisuuksia oppilaassa arvioidaan. Musiikin arvioinnissa tulee myös ottaa huomioon oppiaineen erityispiirteet sekä muutos; nykyiset musiikinopetuksen sisällöt edellyttävät toisenlaista arviointia kuin menneinä aikoina. (Juntunen & Laitinen 2011, 76–77, 79, 84.)

Formatiivinen arviointi ei ole suinkaan mikään uusi asia. Jo vuoden 1977 opetussuunnitelma neuvoo kiinnittämään huomiota jatkuvaan arviointiin. Oppilaiden arvioinnin tuli jo tuolloin perustua monipuolisiin taitoihin, kuten luovuuden, asenteiden, keskustelujen ja musisointitaitojen kehittymiseen. (KM 1977, 1179–1180.)

Formatiivisen arvioinnin lisäksi myös musiikissa toteutetaan summatiivista arviointia esimerkiksi antamalla lukion kurseista arvosana. Summatiivisella arvioinnilla on ylikorostunut suuri rooli koulutuksen suunnittelussa, ja jopa sen määrittelyssä, mikä on opetuksessa tärkeää (Juntunen & Laitinen 2011, 81–82).

Lukiodiplomit

Kun pohditaan lukion musiikin oppilasarviointia, on syytä ottaa huomioon ylioppilaskirjoitukset ja niiden suuri painoarvo lukiokoulutuksessa (Ahonen 2012, 163). Musiikki ei ole ylioppilaskokeissa mitattava aine. Sen sijaan lukioon on vakiintunut musiikista eräänlaisena päättötutkintona lukiodiplomin suorittaminen, jonka arvosanalla voi olla merkitystä myös jatko-opintoissa (Paananen 2009, 410; Juntunen & Laitinen, 2011, 78). Näin on esimerkiksi Jyväskylän yliopiston musiikkikasvatuksen valintakokeissa, jolloin yhden ylioppilaskirjoituksissa olleen aineen on voinut korvata lukiodiplomin arvosanalla (Kosonen 2009, 445). Sittemmin lukiodiplomin vaikutus on siirtynyt osaksi soveltuvuusarviointia, jolloin suoritetusta lukiodiplomista saa suoraan lisäpisteen valintakoe-arvioon (E. Kosonen, henkilökohtainen tiedonanto 20.4.2023).

Opetushallitus (2023b) esittelee lukiodiplomien kehittämisen alkaneen 1990-luvulla, kun myös ei-kirjoitettaville oppiaineille haluttiin luoda oppilaiden osaamista kattavasti ilmentävä todistus. Jatkuvan kehitystyön alla olevat lukiodiplomien kriteerit määritellään Opetushallituksen toimesta, mutta arviointi tapahtuu kuitenkin ylioppilaskirjoitusten sijaan paikallisesti. Kehitystyöstä huolimatta lukiodiplomi on pysynyt valtakunnallisesti varsin marginaalisena ilmiönä. Lukioita ei velvoiteta suoritussuunnitelman järjestämiseen. (Opetushallitus 2023b.) Kovanen (2019, 136)

mainitsee lukiodiplomien mainittavan vuoden 2018 lukiolaissa, mitä hän pitää signaalina taito- ja taideaineiden paremmasta arvostuksesta.

Musiikkidiplomeihin liittyvä tutkimus on vielä vähäistä. Pro gradu -tutkielmissa sitä on tutkinut osana tutkimustaan vain Tanjaana Jaakkola (2015). Tutkimus ilmentää musiikkidiplomin löytäneen paikkansa ainakin tutkittavassa Schildtin musiikkilukiossa Jyväskylässä, jossa jopa kolmannes opiskelijoista aikoi suorittaa musiikkidiplomin. (Jaakkola 2015, 43.)

4.5 Musiikkilukiot

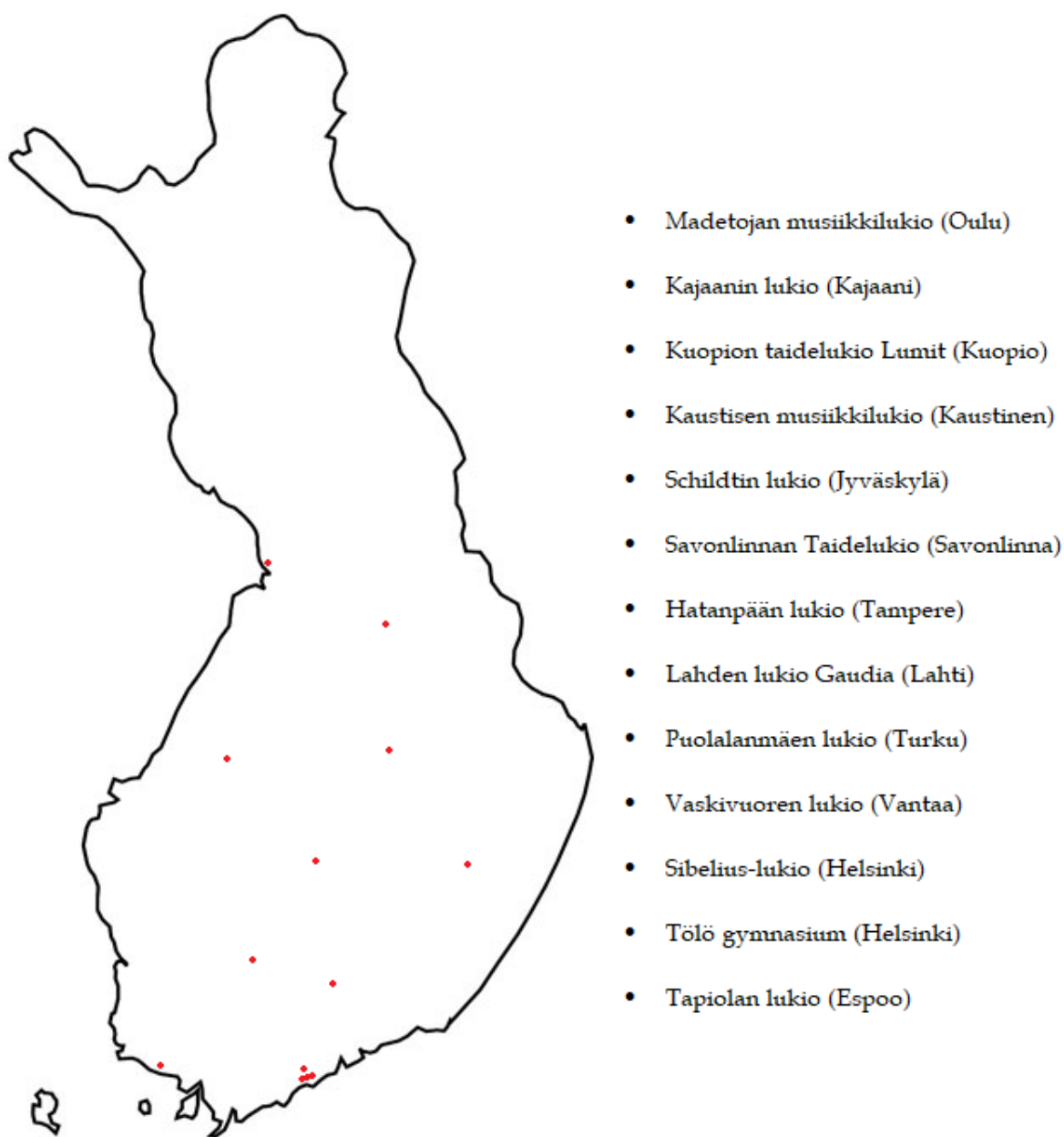
Musiikkilukioilla on näkyvä rooli musiikin valtakunnallisessa koulutuksessa. Ahonen (2012, 161) pitää taidelukioita myös lukiokoulutuksen yksilöllisyyden pioneereina. Järvinen (2000) kuvaa erikoislukioita (myös nimellä erityislukiot) oppilaitoksiksi, joilla on erityinen tehtävä lukion painottamien aineiden opetuksessa. Näitä on esimerkiksi taidelukiot, urheilulukiot, IB-lukiot sekä muut erikoislukiot, joihin kuuluu muun muassa kieli- ja luonnontiedelukioita. Oppilaiden valinta tapahtuu koulumenestyksen lisäksi oppilaitoksien määrittämien kriteerien perusteella. Taidelukiot, kuten muutkin erikoislukiot, ovat muodostuneet suosituiksi. (Järvinen 2000, 293–294.)

Ensimmäinen taideaineisiin painotettu lukio perustettiin vuonna 1967 Savonlinnaan (Ahonen 2012, 161). Blom (1994) esittelee nykymallisten taidelukioiden muodostuneen vuonna 1981, kun Savonlinnan taidelukio, Kaustisen lukio, Oulun Madetojan lukio sekä Kuopion musiikkilukio saivat taideaineiden opettamiseen valtiolta erityistehtävän. Taidelukioissa on yleislukiota poikkeava tuntijako, ja esimerkiksi tietyt yleislukiossa olevat pakolliset aineet voi halutessaan korvata oman painotuksen mukaisilla opinnoilla. Taidelukiot on suunnattu suoraan lahjakkaille oppilaille. (Blom 1994, 295–296, 298, 305.) Musiikkidiplomin kehittämisen näkökulmasta alueen taideaineen, kuten musiikin tai kuvataiteen erikoislukio on keskeinen alueellinen koordinoija.

Suomalainen musiikkikenttä *pullistelee* musiikkilukioiden kasvatteja (ks. esim. Massa 2015; Laurila 2021). Taidelukioiden merkitys myös musiikillisiin jatko-opintoihin päätyvistä opiskelijoista on huomattava; vuonna 1992 Sibelius-Akatemiaan hyväksytyistä opiskelijoista yli neljäsosa oli musiikkilukioista (Blom 1994, 307, 309). Musiikkilukioiden tehtävä on siis ammattilaisuuden näkökulmasta onnistunut.

Järvinen (2000) arvioi erikoislukioita myös tasa-arvon näkökulmasta. Vaikka kottaustan vaikutus yleiseen koulutustasoon ei ole yleisesti enää niin suuri kuin aiemmin, taidelukioissa tilanne on toisin. Taidelukioihin hakeutuu erityisen paljon korkeista yhteiskuntaluokista olevia oppilaita. Tämä luo koulujen välille kilpailua paitsi oppilaista, myös opettajista. (Järvinen 2000, 296–299.) Myös Rinne (2012, 386) tuo ilmi perheiden sosioekonomisen aseman yhteyttä erikoislukioihin. Lampinen (2000, 95) huomioi, että erikoislukiot voivat täten lisätä eriytymistä. Alueellista epätasa-arvoa on luonut erikoislukioiden maantieteellinen painottuminen Etelä-Suomeen (Järvinen

2000, 299). Vaikka alueelliset erot ovat tasaantuneet, esimerkiksi Lapin maakunta on edelleen vailla musiikkilukiota. Seuraavan sivun kartassa (ks. kuvio 2) on nähtävissä musiikkilukioiden alueellinen jakauma.



KUVIO 2 Musiikkilukioiden alueellinen jakauma vuonna 2023.

Erikoislukioiden määrä on jatkanut kasvuaan 2000-luvulla. 1990-luvulta 2020-luvulle musiikkilukioiden määrä on kasvanut kymmenestä kolmeentoista. (Blom 1994, 307–309, 315, 318; Opetus- ja kulttuuriministeriö 2017; Opetushallitus 2021.) Opetushallituksen sekä opetus- ja kulttuuriministeriön tuoreimpien tilastointien jälkeen Tiirismaan lukio yhdistyi syksyllä 2022 toisen lukion kanssa, jolloin nimi muuttui Lahden lukio Gaudiaksi (Pirilä 2022).

5 TUTKIMUSASETELMA

5.1 Tutkimuskysymykset

Tutkimuskysymysten muodostuminen tapahtui vaiheittain aineiston tarkastelun myötä. Alun perin opinnoista kummunnut kiinnostus opetussuunnitelmatutkimukseen suuntasi tutkimuksen koskemaan lukion musiikin opetussuunnitelmia pidemältä aikaväliltä. Tutkimuksen tarkasteluaikakausi rajautui vuosille 1969–1977, kun havaitsin musiikin opetussuunnitelmien muutoksien liittyvän peruskoulun tuloon ja sitä seuranneeseen keskiasteen koulutuspoliittiseen kehitykseen. Tutkimuskohteen valintaa avaan tarkemmin luvussa 5.3.

Ensimmäinen tutkimuskysymys tarkastelee musiikin yhteyttä keskiasteen muutoksien välillä. Toinen tutkimuskysymys taas selvittää musiikin oppiainesisältöjen muutosta. Lopullisessa muodossaan kysymykset tarkentuivat seuraaviksi:

- Miten musiikin oppiaineen kehitys opetussuunnitelmissa vuosina 1969, 1973 ja 1977 peilautuu keskiasteen koulutuspoliittiseen muutokseen?
- Miten musiikin oppiaineen sisällöt muuttuvat opetussuunnitelmissa 1969, 1973 ja 1977?

5.2 Tutkimusmenetelmä

Tutkimukseni on menetelmältään laadullinen eli kvalitatiivinen, sillä koen sen soveltuvan parhaiten tutkimusongelmaani. Pysin pääsemään analyysissäni myös kirjoitetujen tekstien taakse, tarkastelemaan piilotettuja käsityksiä. Laadulliseen tutkimukseen kuuluu vahvasti pyrkimys tutkimuskohteen ymmärtämiseen (Tuomi & Sarajärvi 2018, 34). Tutkimuskohteen perusteelliseen ymmärtämiseen pyrkivää laadullista tutkimusta käytetään usein tutkimukseni kaltaisissa historiallisissa ja kulttuurisissa aiheissa ilmiöiden selittämiseen ymmärrettävään muotoon. (Alasuutari 2011, 55, 231). Tutkimusotteeni on aineistolähtöinen sisällönanalyysi. Tutkimuksen analysointi toteutetaan tutkimuskohteista ilmenneiden seikkojen perusteella eli aiempi tietämys ei saisi ohjata tutkimuksen analysointivaihetta. Tutkija on avoin tekstistä ilmeneviin yllättäviinkin seikkoihin, joita aineiston tarkka tutkiminen tuo esille. Tutkimus muuttaa siis muotoa työskentelyn edetessä, aineistosta ilmenneiden piirteiden mukaisesti. (Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara 2016, 164; Tuomi & Sarajärvi 2018, 108.) Laadulliselle

tutkimukselle tyypillisesti aineiston kerääminen ja analysointi kytkeytyivät toisiinsa (Uusitalo 1996, 81).

Aineiston analyysi tapahtui Tuomen ja Sarajärven (2018, 22–27) kuvaaman aineistolähtöisen sisällönanalyysin prosessin tapaan. Luin aineiston huolellisesti useaan otteeseen. Tein aineistosta lukukierroksien yhteydessä muistiinpanoja. Tämän jälkeen redusoin aineiston alleviivaamalla. Kovasen (2019, 65) tavoin redusoimani aineisto käsitti ”suoraan tai välillisesti” musiikkikasvatukseen liittyviä ilmauksia. Siirsin alleviivatut ilmaukset tietokoneen taulukointiohjelmaan ja muodostin niistä pelkistettyjä ilmauksia. Tämän jälkeen klusteroin pelkistetyt ilmaukset luokkiin, josta muodostuivat luvun kuusi teemat. Esimerkiksi Rokan (2011, 93–94) opetussuunnitelmatutkimusta seuraten muodostin hajotetusta aineistosta tutkijalähtöisesti uusia teemoja, jolloin aineiston määrälliset ominaisuudet eivät olleet niin keskeisiä. Merkittävää on pikemminkin tutkijan omat havainnot (Uusitalo 1996, 97). Lopulliseen tutkimusraporttiin jätin aineistosta olennaisimmat sitaatit tukemaan havaintojani ja selkeyttämään analyysin seuraamista.

Aineiston teema-analyysin olen raportoinut luvussa 6. Analyysimenetelmänä toimii lähiluku, sillä tutkimuskysymykset muodostuivat aineiston tuottamien havaintojen pohjalta. Kysymyksiä tukevat neljä pääteemaa ovat yksilöllisyys, yleissivistävyys, oppiaineiden integrointi sekä musiikin oppiaineen sisällöt. Luvun 7 johtopäätöksissä vastaan tutkimuskysymyksiini abduktiivista päättelyä hyödyntäen. Tuen aineistoistani ilmenneitä havaintoja teoriaosion tutkimustiedoilla. Tutkielman päättävässä pohdinnassa arvioin analyysin tuloksia muodostaen niistä tulkintoja (ks. Hirsjärvi ym. 2016, 229).

5.3 Tutkimuskohde

Tutkimuksen lähtökohtana toiminut aikarajaus 1970-luvulta eteenpäin muotoutui useasta syystä. 1970-luvulla jalkautettu peruskoulu-uudistus on eräänlainen suomalaisen yhteiskunnan kulmakivi, jota on ylistetty kansainvälisestikin. Tuolloin lukio-koulutuksen suosio jatkoi pitkää kasvuaan, saavuttaen seuraavalla vuosikymmenellä puolet ikäluokasta. Musiikki nousi myös oppikoulun vuoden 1969 tuntijaossa ensimmäistä kertaa vaihtoehtoiseksi aineeksi kuvaamataidon rinnalle. Aikakausi asettuu myös vahvasti Lampisen (2000) jäsentämään järjestelmäkeskeiseen aikaan, jolloin valtiollinen ohjaus koulutuspolitiikassa oli merkittävää.

Tutkimuksen tarkoitus on analysoida musiikin oppiaineen muutosta lukiossa 1970-luvulla aikakauden keskiasteen koulutuspolitiikkaan peilaten. Päädyin käyttämään tutkimuksessani aineistona dokumentteja. Arkistoaineistot ovat tyypillisenä tutkimuskohdeena esimerkiksi historian tutkimuksessa (Alastalo & Vuori 2023; Hirsjärvi ym. 2016, 188).

Tulkitsen vuosien 1969 ja 1973 lukion musiikin opetussuunnitelmia virallisina asiakirjoina, jotka ovat verrattavissa vuosien 1941 ja 1977 lukion yhteisiin

opetussuunnitelmiin. Valintaani tukee vuoden 1977 opetussuunnitelman johdanto, jossa aiemmin mainitaan käytössä olleen kyseiset vuosien 1969 ja 1973 opetussuunnitelmat. ”Lukion musiikin opetusta varten on vuoden 1941 jälkeen vahvistettu kaksi opetussuunnitelmaa vuosina 1969 ja 1973” (KM 1977, 1172). Tuohon aikaan lukion opetussuunnitelmia uudistettiin myös oppiainekohtaisesti (ks. luku 2.2). Vuosien 1973 ja 1977 musiikin opetussuunnitelmat on laatinut sama ryhmä (Partanen 1983).

Rokka (2011, 15) kuvaa opetussuunnitelmia poliittisina asiakirjoina, joilla on tarkoitus ohjata koulutusta. Uusikylä (2003, 123) pitää opetussuunnitelmien roolia suomalaisen koulutuksen kivijalkana, ”joissa tulisi näkyä olennaisin suomalaisen koulutuksen arvopohjasta”.

Lähdekriittisyyteen on kuitenkin kiinnitettävä tarkkaa huomiota. Uusitalo (1996, 96) kuvaa valmiiden dokumenttien olevan ”kiiltokuvia, joissa roskat on lakaistu maton alle”. Rokka (2011 6–7) huomio, ettei opetussuunnitelmat ole ”yhteiskunnan peilejä” vaikka ne reagoivatkin yhteiskunnallisiin muutoksiin. Salminen (2012, 67–68) näkee opetussuunnitelmat eräänlaisena ”politiikan jatkeena”, jolloin niitä tulisi tarkastella käsi kädessä yhteiskunnallisen kehityksen kanssa.

Tutkimuskohteenani onkin opetussuunnitelmien lisäksi myös kaksi muuta aikakauden valtiollisia tekstiä. Kyseisellä aineistotriangulaatiolla saan kattavamman kuvan tutkittavasta ilmiöstä (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Lukiokomitean mietintö (KM 1970) käsittelee muuttuvaa keskiastetta lukion perinteisestä näkökulmasta, jolloin tehtävänä on lähinnä korkeakouluun ohjaava rooli. Asiakirjaa pidetään joiltain osin ”yhtenä lähtökohtana” lukion opetussuunnitelmatoimikunnan mietinnölle (KM 1977). Toimikunta tuo ilmi, ettei lukiokomitea kuitenkaan ehtinyt pohjauttaa muutosehdotuksiaan peruskoulun opetussuunnitelmaan ja sen tuomaan muutostarpeeseen. (KM 1977, 47–48.)

Vuoden 1971 koulutuskomitean mietintöä (KM 1973) taas kuvataan radikaaliksi tuotokseksi aikakauden keskiasteen uudistamispyrkimyksistä (Ahonen 2012, 158–159). Kettunen, Jalava, Simola ja Varjo (2012) mainitsevat vuoden 1971 koulutuskomitean liittäneen koulutuksen tavoitteet aikakauden yhteiskunnallisiin tavoitteisiin. Tullevat keskiasteen opetussuunnitelmatyöt johdettiin komitean näkemyksistä. (Kettunen ym. 2012, 42–43.)

Tutkimusaineistoni dokumentit löytyivät Jyväskylän yliopistosta arkistoituna lukuun ottamatta vuosien 1969 ja 1973 musiikin opetussuunnitelmia, jotka pyysin digitaalisesti arkistoituna sähköpostitse Opetushallituksesta. Perattuani aikakauden lukion musiikin muutokseen liittyviä koulutuspoliittisia asiakirjoja, löysin tutkimuksen toteuttamisen kannalta olennaiset kohteet, joihin perehdyin tarkemmin. Tarkempi tutkimuskohde rajautui kvalitatiiviseen tutkimukseen liittyvän aineiston kylläännyttämisen myötä (Hirsjärvi ym. 2016, 182).

Tutkimuskohteeksi valikoitui viisi vuosien 1969–1977 välillä julkaistua valtiollisia asiakirjaa, joiden joukossa on eri komiteoiden julkaisemia mietintöjä sekä musiikin opetussuunnitelmia. Aineistoni julkaisujärjestyksessä:

- Lukion musiikin opetussuunnitelma (1969),

- Lukiokomitean mietintö (KM 1970),
- Lukion musiikin opetussuunnitelma (1973),
- Vuoden 1971 koulutuskomitean mietintö (KM 1973) sekä
- Lukion opetussuunnitelmatoimikunnan mietintö (KM 1977).

5.4 Luotettavuus ja tutkijan rooli

Pyrin tutkijana toimimaan eettisesti. Luotettavuuden kannalta pidän tärkeänä tutkimuskohteen tekstin selkeää esittelyä ja perusteita. Rokka (2011) käyttää opetussuunnitelmatekstejä käsittelevässä tutkimuksessaan paljon suoria lainauksia, kiinnittäen tutkimuksessa huomion kieleen. Siten tutkijan päättelyä pääsee seuraamaan suoraan, mutta myös lukijalla on mahdollisuuksia tehdä aineistosta tulkintojaan. (Rokka 2011, 99.) Pyrin huomioimaan myös ajallisen kontekstin. Eri aikakausina on erilaiset kulttuurilliset normit, jotka näkyvät myös dokumenttiaineistossani. Tutkimukseni aiemmissa luvuissa avaamani teoreettinen tausta tuo esille myös tutkimukseni aikakauden poliittiseen muutokseen väijäämättä vaikuttaneet yhteiskunnalliset tekijät.

Alastalo ja Vuori (2023) muistuttavat lähdekritiikkiin liittyen, että dokumentit jättävät jotain kertomatta. Tätä ongelmaa pyrin lieventämään kytkemällä analyysin aiempaan tietoon johtopäätöksissä luvussa 7. Kyseistä *abduktiivista päättelyä* hyödynnä lukiokoulutusta käsittelevän väitöskirjansa tulkinnassa myös Lehtonen (2023).

Tutkimus on toteutettu uusinta Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK 2023) *hyöää tieteellistä käytäntöä* noudattaen. Tällöin esimerkiksi tiedonhankinta- ja tutkimusmenetelmien tulee olla hyväksytyjä. Tutkijan velvoitetaan myös toimimaan rehellisesti, tuoden esille myös muiden tutkijoiden työtä. (TENK 2023.)

Tutkielman lähtökohtana toimi oma kiinnostukseni lukion opetussuunnitelma-tutkimusta, ja laajemmin koulutuspolitiikkaa kohtaan. Lukiokeskustelu pyörii ajasta riippumatta vahvasti ylioppilaskokeiden ympärillä, mikä tekee lukion asemasta haastavan. Myös musiikinopettajakoulutuksen aikana olen hämmästellyt, miten lukio jää koulutuksessa sivurooliin. Toisaalta oma keskittyminen opinnoissani on liittynyt vahvemmin peruskouluun myös valinnaisina opintoina suorittamieni luokanopettajan opintojen myötä. Tutkimustyötä on kuitenkin pyrittävä tekemään puolueettomasti, niin ettei esimerkiksi omat asenteet vaikuta tutkimuksen tekemiseen (Tuomi & Sarajärvi 2018, 160). Hirsjärvi ym. (2016, 161) tosin huomauttavat, ettei tutkijan täydellistä objektiivisuutta tutkimuskohteeseen ole edes mahdollista saavuttaa. Myös Tuomi ja Sarajärvi (2018, 25) muistuttavat tutkijan tekemiä valintoja subjektiivisiksi.

6 MUSIIKKI 1970-LUVUN KOULUTUSPOLITIIKASSA

6.1 Yksilöllisyys

Tarkasteluajan opetussuunnitelmissa on havaittavissa selkeää muutosta musiikin oppiaineen yksilöllisyyden suhteen. Erityisesti lukiokomitea ajaa vahvasti lukion yksilöllistä roolia, missä korosteisena näkyy lahjakkuuden merkitys. Ilmiö näkyy vahvimmin lukion musiikin opetussuunnitelmassa 1973. Yksilöllisyyden kuvataan olevan musiikin oppiaineen kehittämisen ytimessä. Muutokset yksilöllisempään suuntaan nähdään jopa positiiviseksi musiikin arvostuksen kannalta.

”Oppilaiden luovuuden kehittymistä edistetään parhaiten tarjoamalla heille tilaisuuksia osallistua mahdollisimman monipuolisesti erilaisiin taidenharrastuksiin [sic], jotka vastaavat kunkin oppilaan edellytyksiä” (Lukion musiikin opetussuunnitelma 1973, 2).

Taiteellisen erikoislahjakkuuden merkitys musiikin oppiaineen kohderyhmässä pienenee selkeästi vuoden 1973 opetussuunnitelmasta vuoden 1977 opetussuunnitelmaan. Yksilöllisyyden osalta huomio kiinnittyy opetuksen eriyttämiseen ryhmän taitojen mukaisesti.

”Lukion musiikin opetukseen osallistuvilla oppilailta on erilaiset valmiudet musiikin opiskeluun nähden. Tästä syystä opetuksen suunnittelussa, oppisisältöjen valinnassa ja toteuttamisessa tulee huolehtia oppilaiden yksilöllisten erojen huomioon ottamisessa.” (KM 1977, 1178.)

Musiikin oppiaineen yksilöllisyyden muutos on saanut vaikutteita myös aikakauden koulutuspolitiikasta. Vahvasti liberalistinen lukiokomitea (1970) korostaa monelta osin henkilökohtaisten ominaisuuksien merkitystä opinnoissa.

”Lukiolaisen tulisi pystyä näkemään opiskelunsa mielekkäänä kokonaisuutena, joka kaikille lukiolaisille yleisopintojen ohella suo mahdollisuuden valintoihin ja opintojen painottamiseen yksilöllisten edellytysten ja tavoitteiden mukaisesti” (KM 1970, 102).

Yksilöllisyyttä toteutettaisiin esimerkiksi kattavammilla valinnaisilla opinnoilla sekä erikoiskursseilla (ks. seuraavat alaluvut). Yksilöllisyyttä perustellaan esimerkiksi ylioppilastutkintoon valmistautumisena ja keinona työmäärän vähentämiseen. Erityisesti tekstissä korostuu erityisesti korkeakouluun siirtymän merkitys ja opintojen määrittäminen sen mukaisesti.

”Hänen (opiskelijan) tulee tietää, että lukiossa hänen odotetaan pystyvän lisääntyvässä määrin itse vastaamaan siitä, että hänen opiskelunsa on määrätietoista, ilman että hänen työtään koulun taholta yhtenäen kontrolloidaan” (KM 1970, 104).

”Lukiolaista pyritään ohjaamaan - - painottamaan opiskeluohjelmaansa hänen itsensä kannalta tarkoituksenmukaisesti suunniteltujen jatko-opintojen mukaan. Lahjakkuutta ei tule ensisijaisesti käyttää mahdollisimman laajan opintoasteikon tasasuhtaiseen hallitsemiseen.” (KM 1970, 78.)

”Väitettä, jonka mukaan siirtyminen lukion koulumaisista työtavoista korkeakoulujen opiskelumuotoihin muodostuu liian jyrkäksi, ei voi kokonaan kiistää” (KM 1970, 78).

Vuoden 1971 koulutuskomitean näkökulma yksilöllisyyteen liittyy enemmän tasa-arvoon. Lahjakkuuksien sijaan huomio kiinnittyy niihin, joilla on oppimisen pulmia. Tällöin yksilöllisyyden maalina on vahvasti yleissivistävän koulutustason nousu ja tasa-arvo.

”Kysymys on koko laajan oppilasjoukon kykyjen kaikinpuolisesta ja täyspainoisesta kehittämisestä. Koska juuri suuret erot jatkomahtollisuuksien ja yhteiskunnallisen osallistumisen kannalta keskeisen yleissivistävän aineksen hallinnassa muodostavat koulutuksellisen eriarvoisuuden ytimen, on oppimisvaikeuksien voittamisstrategian avulla pyrittävä mahdollisimman korkeaan yleissivistävän koulutuksen yhteiseen perustasoon.” (KM 1973, 20.)

6.1.1 Erikoiskurssit

Musiikin erikoiskurssien rooli on suuri erityisesti vuoden 1973 opetussuunnitelmassa. Samat erikoiskurssit mainitaan myös vuoden 1970 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa. Erikoiskurssien roolin tärkeyttä kuvaa myös lukiokomitean näkemys musiikin oppiaineen yksilöllisestä roolista, joka ei jätä epäselvyyttä mielipiteestä oppiaineen kohderyhmästä. Musiikin järjestämiseen liittyvät kuvaukset suuntautuvat ”harrastajiin” ja ”lahjakkuuksiin”.

”Myös eräät muut valinnaisaineet (musiikki, kuvaamataito) -- merkitsevät niitä valinneille oppilaille heidän erityistaipumustensa ja -harrastustensa syvempää kehittämistä. Lukion on pyrittävä jatkamaan myös erityislahjakkuuksien kehittämistä.” (KM 1970, 123.)

”Taiteellinen erikoislahjakkuus ilmenee tavallisesti jo kouluiän alussa, ellei sitäkin aikaisemmin. Jos taiteellinen lahjakkuus on niin ilmeinen, että sillä voi olla merkitystä oppilaan elämänuran muotoutumiselle, hänet olisi saatava riittävän ajoissa asiantuntevaan erikoisohjaukseen, koska taiteellisen uran menestys voi oleellisesti riippua varhaisvuosina annetusta ohjauksesta. Näin on erityisesti musikaalisen lahjakkuuden laita.” (KM 1970, 111.)

Jo vuoden 1969 opetussuunnitelma toi esille kyvykkäiden oppilaiden huomioimisen ja heidän kannustamisensa erikoiskursseihin. Vuoden 1973 opetussuunnitelmaan erikoiskurssien rooli ylennetään entistä tärkeämmäksi.

”Opettajan on tultava tuntemaan kunkin oppilaan kyvyt laulajana ja soittajana voidakseen antaa heille sopivia tehtäviä. Erikoisen lahjakkaita oppilaita ohjataan osallistumaan musiikin erikoiskurssilla annettavaan heidän taipumuksiaan vastaavaan opetukseen.” (Lukion musiikin opetussuunnitelma 1969, 4)

”Valinnaisuuden lisääntyminen ja oppilaiden mahdollisuudet osallistua muusisen lahjakkuutensa mukaisesti erikoiskursseihin on musiikin opetuksen kehittämisen kannalta tärkeää” (Lukion musiikin opetussuunnitelma 1973, 2).

Vuoden 1977 opetussuunnitelmassa merkitys on pienentynyt. Muutos näkyy myös musiikin oppiainekuvauksissa, joissa erikoiskurssien merkitystä ei tuoda lainkaan niin vahvasti esille kuin aiemmassa opetussuunnitelmassa. Enää ei puhuta ohjauksesta tai tärkeydestä, vaan mahdollisuudesta.

”Oppilaiden erilaiset valmiudet ja harrastukset voidaan myös ottaa huomioon musiikin ja musiikkiin integroituvien erikoiskurssien toteuttamisen yhteydessä” (KM 1977 1178).

”Otaen huomioon oppilaiden erilaiset musiikilliset valmiudet ja harrastukset sekä heidän suorittamansa jatko-opinnot eri korkeakouluissa tai ammattioppilaitoksissa lukion kolmannella vuosikurssilla tulee olla mahdollisuus osallistua seuraaviin musiikin erikoiskursseihin” (KM 1977, 1203).

6.1.2 Valinnaisuus

Vuosien 1969 ja 1973 opetussuunnitelmakausilla musiikki on vaihtoehtoinen aine kuvaamataidon kanssa eli oppilas valitsi opiskeltavakseen jommankumman aineen. Opetusryhmän perustaminen vaati, että vähintään kuusi oppilasta ilmoittautui opetukseen. Vuoden 1977 opetussuunnitelman lukusuunnitelmaehdotuksessa oppilaan tuli valita joko musiikki, kuvaamataito tai ilmaisutaito. Valinnaisuus pysyy musiikin oppiaineessa vahvana koko tarkasteluajan, poiketen muusta aikakauden lukion toteuttamisesta.

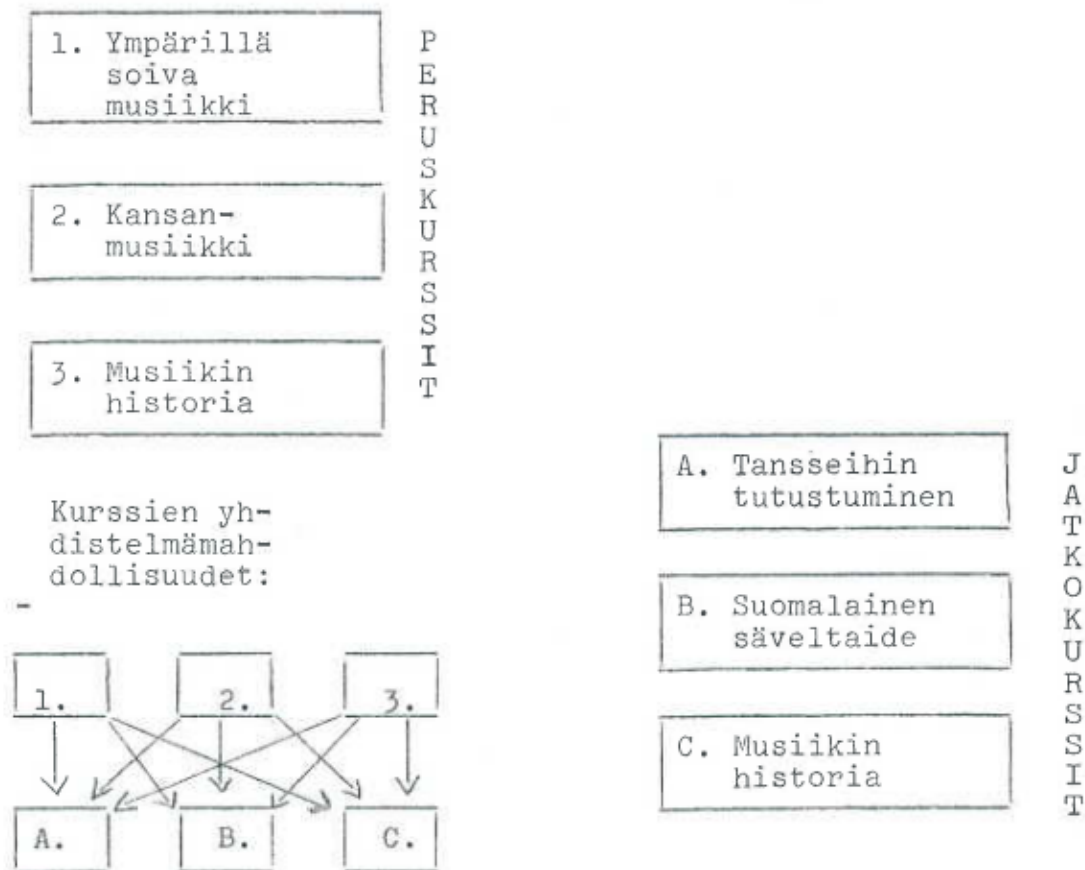
Tuntijakoehdotuksessaan lukiokomitea uskoo vahvasti tulevan lukion valinnaisuuden kasvuun. Komitea toivoo, että linjajakoisen lukio purettaisiin, jolloin oppilaille jäisi enemmän tilaa vapaille oppiainevalinnoille. Seuraavassa musiikin opetussuunnitelmassa uskotaankin valinnaisuuden kasvavan lukiossa, mikä nähdään jopa hyvänä keinona musiikin arvostuksen kannalta.

”Oppilaan valintamahdollisuudet lisääntyvät huomattavasti, ja hän voi näin toteuttaa omia pyrkimyksiään vapaammin. Samalla oppilaan vastuu opinto-ohjelmastaan lisääntyy, mikä parantaa oppimismotivaatiota ja helpottaa siten myös opettajan työtä.” (KM 1970, 137.)

”Lukion opetussuunnitelman kehittämisen tulee johtaa valinnaisuuden kasvun ja entistä enemmän oppilaiden erikoisharrastusten huomioonottamiseen” (Lukion musiikin opetussuunnitelma 1973, 12).

”Valinnaisuuden kasvaminen ja ylioppilastutkinnon poistuminen merkitsevät myös, että eri aineiden välillä vallitseva arvostusten ero tasoittuu” (Lukion musiikin opetussuunnitelma 1973, 2.)

Vuoden 1969 musiikin opetussuunnitelma antaa tarkat sisältöalueet musiikin opettamiseen. Vuoden 1973 lukion musiikin opetussuunnitelma taas korostaa myös oppiaineen sisällä tapahtuvan valinnaisuuden merkitystä. Opetus on jaoteltu erikoiskurssien lisäksi perus- ja jatkokursseihin, joita opiskelija voi mielenkiintonsa mukaan suorittaa. Seuraava opetussuunnitelmasta löytyvä kuva ilmentää uuden kurssijärjestelmän mukaisia valintamahdollisuuksia. Jo kurssien otsikot kuvastavat aikakauden musiikin oppiaineen vahvoja sisältömuutoksia (ks. luku 6.3).



KUVIO 3 Perus- ja jatkokurssijärjestelmä (Lukion musiikin opetussuunnitelma 1973, 14).

Yllättäen myös vuoden 1971 koulutuskomitea oli valinnaisuuden suhteen myönteinen. Koulutuskomitea kuvaa luokittain tapahtuvaa opiskelua vanhanaikaiseksi. Luokkiin sitomattomalla opetuksella pyrittäisiin ratkaisemaan esimerkiksi oppimisvaikeuksia. Myös edistyneempien oppilaiden näkökulma huomioitaisiin.

”Vanhanaikainen, kiinteästi koululuokittain tapahtuva opiskelun eteneminen aiheuttaa oppilaitten tyytymättömyyksiä juuri niihin aineisiin, joissa heillä on parhaat oppimisedellytykset” (KM 1973, 67).

Lukiokomitean ja vuoden 1971 koulutuskomitean ehdotuksista huolimatta valinnaisuus pysyy niukkana vuoden 1977 musiikin opetussuunnitelmassa. Myös oppiaineen sisäinen valinnaisuus jää niukaksi, sillä kurssit kuvataan vuosiluokkiin

sidonnaisina. Keskusjohtoisuus jäi pysyväksi painotukseksi myös muuhun lukiokoulutukseen. Vaikka kolmiportainen linjajako oli purettu vuonna 1975, edelleen opetus järjestetään vuosiluokkiin sidonnaisena. Lukiokomitean korostama vahvasti valinnaisuuteen perustuva lukiokoulutus jäi siis aikakauden lukiouudistuksissa toteutumatta.

”Valinnan mahdollisuudet ovat linjajaon poistumisesta huolimatta rajoitetut. Asetuksen 279/1975 mukaisen lukusuunnitelman mukaan opiskelevilla lyhyen matematiikan valinneilla oppilaille on tämän valinnan jälkeen valinnanmahdollisuuksia 20 % ja pitkän matematiikan valinneilla 16 % tuntien määrästä.” (KM 1977, 93.)

6.2 Yleissivistävyys

Vuoden 1977 lukion musiikin opetussuunnitelma korostaa oppiaineen yleissivistävää roolia. Kuten aiemmassa luvussa tuli ilmi, musiikin opetussuunnitelmissa 1969 ja 1973 korostui oppiaineen suuntaus harrastajiin ja erityisesti vuoden 1973 opetussuunnitelmassa näkyi oppiaineen valinnainen luonne.

Yhteyttä muutokseen on nähtävissä keskiasteen koulutuksen tasa-arvonäkemysten muutoksessa. Lukiokomitean näkemys on vahvemmin oppiainekeskeinen. Vuoden 1971 koulutuskomitea taas määrittelee yleissivistävyyden yhteiskunnallisesta näkökulmasta. Lukion opetussuunnitelma 1977 sulauttaa lukion ainekeskeisen perinteen ja järjestelmäkokeskeisen ajan yhteiskunnalliset yleissivistävät tavoitteet yhteen. Lukiokomitean näkemys yleissivistävyyteen ottaa huomioon oppilaiden erilaiset valmiudet. Komitea tunnistaa kritiikin lukion oppiainekeskeisyyteen liittyen.

”Yleissivistystä lukio-opintojen tavoitteena ei ole ymmärrettävä niin, että kaikille lukion oppilaille olisi annettava täysin yhdenmukainen koulutus. Tavoitteiden tulee joustavasti mukautua oppilaiden yksilöllisiin eroihin.” (KM 1970, 114.)

”Lukiota on arvosteltu sen johdosta, että sillä on ollut taipumus tarjota tietoa ja harjoittaa taitoja oppiaineittain, jotka ovat tarkoin toisistaan erillään. Jos tavoitteeksi hyväksytään yleissivistys, ei kokonaisuuden muodostamista näistä oppikursseiksi ja oppiaineiksi kotoiloiduista tiedoista ja taidoista saa jättää yksin opiskelijain itsensä tehtäväksi.” (KM 1970, 115.)

Lukion yleissivistävyyttä esitellään silti vahvasti eri oppiaineiden sisältöjen kautta. Lukiokomitean esittelemiä yleissivistäviä kokonaisuuksia on esimerkiksi kyky käyttää äidinkieltä, elottoman ja elollisen luonnon tunteminen ja käsittäminen, matemaattisen ajattelun kehittäminen, elämän- ja maailmankatsomuksellinen keskustelu sekä fyysisen kunnon ja terveyden ylläpitäminen. Taiteen luovaa tekemistä ei ajatella yleissivistykseksi, mikä on osoitus taideaineiden kehnosta asemasta.

”Tuottava taiteen harjoitus tarvitsee myös sijansa, mutta ei yleiskoulutuksen osana, vaan erityisharrastusten muotona” (KM 1970, 116.)

Vuoden 1971 koulutuskomitea käsittelee koulutusta laajemmasta, yhteiskunnallisesta näkökulmasta. Yksilöerojen korostamisen sijaan tavoitellaan kansallista yleissivistystä, jossa sosiaalisen taustan vaikutus kouluttautumiseen pyritään minimoimaan. Näin komitea määrittelee myös koulutuksen yleissivistävät tavoitteet muodosta miinsa yhteiskunnallisiin tavoitteisiin pohjautuen. Tietojen ja taitojen lisäksi korostuvat vahvasti arvoseikat.

Lukiokomitean ainekohtaisten tavoitteiden lisäksi yleissivistävän koulutuksen tulisi käsittää myös lukuisia persoonallisuuteen ja arvoihin liittyviä seikkoja, korostaa Vuoden 1971 koulutuskomitea. Tällainen laaja-alainen yleissivistys kehoitetaan ottamaan huomioon myös tulevissa opetussuunnitelmissa.

(Koulutuspolitiikan tavoitteena on) ”Koulutuksen arvo- ja asennesisällön uudistaminen demokraattisten periaatteiden ja yhteiskuntapolitiikan yleistavoitteiden mukaisesti (KM 1973, 21).

(Koulutuspolitiikan tavoitteena on) ”Koulutuksen sisällön uudistaminen ottaen huomioon yhteiskuntaa uudistavien demokraattisten asenteiden syventämisen, yleisinhimillisten ihmisoikeuksien sekä kansainvälisen vuorovaikutuksen ja yhteistoiminnan asettamat vaatimukset” (KM 1973, 21).

”Pyrittäessä opetussuunnitelmallisoin keinoin toteuttamaan asetettuja tavoitteita on muistettava, ettei tiettyjen oppisisältöjen opettaminen sinänsä ole vielä riittävä toimenpide, vaan että ratkaisevaa on, minkälaista oppimista ja omaksumista oppilaissa tapahtuu” (KM 1973, 65).

6.2.1 Lukio alemman koulutusasteen jatkona

Lukion suhde alempaan kouluasteeseen vahvistuu tarkastelemisani musiikin opetussuunnitelmissa. Lukion musiikin opetussuunnitelma (1969) ei ilmennä alemman koulutusasteen ja lukion musiikinopetuksen yhteyttä. Vuoden 1973 musiikin opetussuunnitelman taas mainitaan valmistuneen peruskoulun tuoman tarpeen myötä ja uusi peruskoulun opetussuunnitelma mainitaan myös lähteissä. Itse tekstissä yhteyttä peruskouluun ei tuoda esille. Dokumentti perustetaan tulevaisuuden lukion koulutuspoliittisille visioille, joista monet jäivät toteutumatta.

”Valinnaisuuden kasvaminen ja ylioppilaskokeiden poistuminen merkitsevät myös, että eri aineiden välillä vallitseva arvostusten ero tasoittuu” (Lukion musiikin opetussuunnitelma 1973, 2).

Vuoden 1977 musiikin opetussuunnitelmassa sen sijaan lukion rooli peruskoulun jatkeena mainitaan. Opetussuunnitelma esittelee myös peruskoulun muutoksia pohjana lukion sisältöjen määrittelyyn.

”Musiikin opetuksen eheyttäminen lukiossa merkitsee myös sitä, että sen tulee niveltä peruskoulussa opetettavaan musiikkiin” (KM 1977, 1178).

”Valtioneuvoston periaatepäätös peruskoulun yläasteen toiminnallisen rakenteen muuttamisesta v 1975 vaikutti siten, että opetettavat musiikin ryhmät ovat peruskoulun 7. ja 8.

luokalla normaaliluokan suuruisia. Tästä syystä musiikin opetuksessa tulee entistä enemmän pyrkiä ohjaamaan oppilaita yhteistoimintaan musiikissa ja antaa heille valintamahdollisuuksia opettavien aiheiden pohjalta. Samalla oppilaita tulee tuke [sic] ryhmäopiskelussa ja eriytyvissä musiikin harjoituksissa.” (KM 1977, 1173.)

Lukiokoulutuksen muutos yksilöllisestä korkeakoulutukseen valmistavasta instituutiosta vahvemmin yleissivistävän peruskoulun jatkoksi on huomattavissa muussa aikakauden koulutuspolitiikassa. Lukio pitää kuitenkin itsenäisyydestään tiukasti kiinni.

Lukiokomitea käsittelee peruskoulun ja lukion suhdetta vielä suhteellisen etäisesti. Komitean näkökulmana on pyrkiä valmentamaan peruskoulun oppilaita kohti itsenäisempiä lukio-opintoja esimerkiksi tasokurssijaolla. Näin komitean keskiössä ei ole niinkään kansallinen yleissivistys, vaan yksilölliset lukio-opintojen vaatimat oppimisen edellytykset.

”Peruskoulun yläasteella oppilaita edellytetään jo aktiivisempaa ja kriittisempää suhtautumista opintoihin, mm. pystymistä omakohtaisiin oppiainevalintoihin” (KM 1970, 102).

”Lukio rakentuu vastaisuudessa peruskoulun oppimääriin. Sen vuoksi lukion opetussuunnitelma on laadittava peruskoulun opetussuunnitelmaan niveltäväksi, ottamalla huomioon mm. eräissä oppiaineissa suoritettu tasoryhmitys.” (KM 1970, 116.)

Lukiokomitea hyväksyy yläasteen tasokurssien erotteluvan vaikutuksen. Lukio-opintojen tulisi jopa rakentua näiden järjestelyjen pohjalle.

”Vaikka otetaan huomioon ne toimenpiteet, joilla peruskoulun opetusta pyritään tehostamaan, ei voitane odottaa, että kaikki oppilaat pystyisivät omaksumaan peruskoulussa sellaiset tiedot ja taidot, jotka vastaavat nykyisen keskikoulun oppimäärän suorittamista. Niissä aineissa, joissa on valittavana erilaajuisia oppimääriä, on suppein oppimäärä huomattavasti nykyistä keskikoulun oppimääriä suppeampi. Sen vuoksi on lukioon siirtymisen ehdoksi pantu vähintään keskikurssin oppimäärän suorittaminen matematiikassa ja ensimmäisessä oppilaalle vieraassa kielessä sekä laajemman oppimäärän suorittaminen toisessa oppilaalle vieraassa kielessä.” (KM 1970, 95.)

”Tästä seuraa, että myös lukiossa on järjestettävä eri oppimäärät niissä aineissa, joissa oppilailla lukioon tullessaan on erilaajuiset perustiedot ja -taidot” (KM 1970, 95).

Vuoden 1971 koulutuskomitea huomauttaa lukion yhteyden alempaan koulutusasteeseen vahvistuneen. Komitea peräänkuuluttaa kouluasteiden välille vielä suurempaa muutosta. Lukiokomitean oppilaita rajaavasta näkemyksestä täysin poiketen Vuoden 1971 koulutuskomitea sulauttaisi peruskoulun ja lukion yhdeksi kokonaisuudeksi. Tällöin syntyisi uusi 11-vuotinen kaikille kuuluva peruskoulu, joka pidentäisi oppivelvollisuutta täysi-ikäisyyteen asti.

”Onhan lukio nyt vähitellen kasvamassa peruskoulun yleiseksi jatkeeksi” (KM 1973, 68)

”Yleissivistävä peruskoulu muodostuisi peruskoulusta ja lukiosta siten, että peruskoulun yläasteen yhteydessä taikka sen lähellä toimiva lukio tavallisesti sulautuisi yläasteen kanssa yhdeksi yleissivistäväksi peruskouluksi” (KM 1973, 68).

Välittömänä toimenpiteenä Vuoden 1971 koulutuskomitea poistaisi yläasteen suppeimman tasokurssin lukion epäävän vaikutuksen. Ennen pitkää tasokurssit poistettaisiin kokonaan.

”Toinen yhtä kiireellinen toimenpide on suppean kurssin erillisaseman poistaminen siten, että sen vaikutus jatko-opintoihin lakkaa” (KM 1973, 87).

”Jatko-opintoja rajaavasta linjasta olisi luovuttava ja siirryttävä yhteiseen ydinsisältöön ja sitä täydentäviin sitomattomiin aine- ja lisäkurssivalintoihin” (KM 1973, 90).

Jo ennen 1980-lukua peruskoulujen ja lukioiden haluttaisiin liittyvän organisaatioina yhteen, toimien yhteisillä opettajilla, rehtoreilla ja rakennuksilla. Siitä eteenpäin lukio lakkaisi lopullisesti olemasta.

”II vaihe 1977–1980. a) Lukio ja peruskoulu tulisi heti II vaiheen alussa liittää hallinnollisesti ja organisatorisesti samaksi kouluksi, jotta peruskoulun pidentäminen 11-vuotiseksi olisi II vaiheen aikana mahdollista. (KM 1973, 89.)

Vuoden 1977 opetussuunnitelma tuo esille, ettei vuoden 1971 koulutuskomitean ehdottama organisaatiouudistus toteutunut. Kuitenkin lukion yhteys alempaan koulutustasasteeseen kuvataan muodostuneen vuosikymmenen aikana entistä tärkeämmäksi.

”Vuoden 1971 koulutuskomitean ehdotuksia ei sellaisenaan hyväksytty keskiasteen kouluuudistuksen kehittämisperiaatteiksi” (KM 1977, 48).

”Lukio-opintojen niveltämistä peruskoulun opintoihin on siis tarkasteltava toiselta pohjalta, kuin mihin Lukiokomitealla on ollut mahdollisuus” (KM 1977, 47).

Lukion tavoitteiden yhdeksi pohjaksi tuodaan esille lukion rakentuminen peruskoulun oppimäärään, valtioneuvoston 1974 määrittelemän keskiasteen kehittämispäätöksen pohjalta. Peruskoulun yleissivistyksen täydentäminen esiintyy myös lukusuunnitelman uudistamisen lähtökohtana. Peruskoulun ja lukion yhteys ilmenee myös kuudennessa lukiokoulutuksen tavoitteessa.

(Valtioneuvoston 30.5.1974 keskiasteen kehittämispäätöksessä) ”Peruskoulua kehitetään siten, että peruskoulututkinnon suorittaminen tuottaa kelpoisuuden lukiossa – järjestettävään jatko-opintoihin” (KM 1977, 66).

”Uutta lukusuunnitelmaa laadittaessa on otettava huomioon seuraavat seikat: -- lukion tehtävä peruskoulun antaman yleissivistyksen täydentäjänä ja syventäjänä sekä peruskoulun opetussuunnitelma” (KM 1977, 95).

”6) Lukion tulee täydentää peruskoulun antamaa yleissivistystä. Lukion tulee antaa oppilaalle sellaisia perustietoja, -taitoja ja valmiuksia sekä kehittää sellaisia persoonallisuudenominaisuuksia, joita he voivat käyttää hyväkseen jatko-opiskelussaan ja myöhemmin elämässään ja joiden opiskelua tai kehittämistä ei korkean asteen opetussuunnitelmiin sisälly.” (KM 1977, 84).

Kauniiden sanojen takana piilee kuitenkin totuus aikakauden lukion erottelevaisuudesta. Lukiokomitean kovasti himoavat tasokurssit nimittäin toteutuivat estämään peruskoulun ja lukion yhteyttä. Tästä näkökulmasta peruskoulun ja lukion todellinen yhteys jäi opetussuunnitelmaan 1977 tullessa hyvin kaukaiseksi.

”Lukiokelpoisuutta on kuitenkin rajoitettu siten, että lähtötasona matematiikassa ja ensimmäisessä oppilaalle vieraassa kielessä pidetään keskikurssin suorittamista ja toisessa oppilaalle vieraassa kielessä lyhyen kurssin suorittamista siinä muodossa, kuin valtioneuvoston 13.3.1975 tekemässä periaatepäätöksessä lyhyen kurssin osalta todetaan.” (KM 1977, 69.)

”Peruskoulun eriyttämistoimikunnan laskelmien mukaan peruskoulun opetussuunnitelman mukaan opiskelevista peruskoulun 9. luokan oppilaista oli muodollisesti lukiokelpoisia lukuvuonna 1974–75 68 % (pojista 54 % ja tytöistä 81 %). (KM 1977, 172–173.)

6.2.2 Yleissivistävä ensimmäinen kurssi

Vuoden 1977 opetussuunnitelmassa musiikin ensimmäisen vuoden opintojen halutaan toimivan yleissivistävänä pohjana riippumatta siitä, minne oppilas päätyy. Tätä lukion musiikin ensimmäisen vuoden yleissivistävää roolia ei tuoda esille aiemmissa musiikin opetussuunnitelmissa.

”Opetuksen tulee antaa yleissivistävä musiikin perustietous ja -valmiudet musiikin harjoittamiseen myös niille oppilaille, jotka siirtyvät lukion 1. vuosikurssin jälkeen ammattiliseen koulutukseen tai valitsevat musiikin asemasta muun valinnaisen oppimäärän” (KM 1977, 1181).

Muutoksen pohjalla voi nähdä vaikuttavan 1970-luvun pyrkimykset keskiasteen uudistamiseen. Vielä Lukiokomitea käsittelee lukiota ja ammattikoulua vahvasti erillisenä instituutiona. Lukiokomitean keskiastetta erotteleva rooli huomioidaan myös vuoden 1977 opetussuunnitelmassa.

”Elinkeinoelämämme rakenteen ja nähtävissä olevan kehityksen kannalta on välttämätöntä säilyttää lukion ja ammatillisen koulutuksen muodostamat rinnakkaiset toisen asteen koulutustiet” (KM 1970, 99).

”Lukiokomitea on sitä mieltä, että meillä on toistaiseksi tyydyttävä yhdeksänvuotiseen peruskoulutukseen ja avattava nykyistä paremmat mahdollisuudet erisuuntaisiin toisen asteen opintoihin” (KM 1970, 80).

”Lukiokomitea tarkastelee lukiota ammatillisesta koulutuksesta erillään olevana koulutusväylänä ja katsoo, että lukio ja ammatillinen koulutus muodostavat kaksi oppisisällöltään ja tavoitteiltaan erilaista ja oppilaita eri tavoin kypsyttävää koulutietä” (KM 1977, 47).

Vuoden 1971 koulutuskomitea taas pitää yleissivistyksen ja ammatillisen sivistyksen käsitteitä ristikkäisinä. Komitean ehdottama rakenneuudistus jopa sulauttaisi lukion ja ammatillisen koulutuksen yhteen. Komitea pitää nykyistä keskiasteen koulutusraakennelmaa sosiaalisesti erottelevana.

”Sosiaalinen eriarvoisuus ilmenee keskiasteen koulutuksessa siten, että eri yhteiskuntaluokista lähtöisin olevat henkilöt eivät osallistu koulutukseen eivätkä myöskään menesty siinä yhtä hyvin, vaikka henkiset edellytykset olisivat samanveroiset. Vastaavia eroja ilmenee miesten ja naisten, kaupunkilaisten ja maalaisten sekä teollistuneilla ja kehitysalueilla asuvien henkilöiden välillä.” (KM 1973, 28.)

Ehdottamassaan rakennemuutoksessa koulutuksille muodostuisi 11-vuotinen peruskoulu, jonka päätteeksi oppilaat erikoistuisivat ammatillisiin koulutuksiin. Koulutautumisen pituus vaihtelisivat opintojen laajuuden myötä. Näin eri koulutusjärjestelmät olisivat erittäin vahvasti sidoksissa toisiinsa. (ks. liite 1.)

Lukion opetussuunnitelmaan 1977 lukiot ja ammattikoulut pysyvät erillisinä instituutioina. Aivan täyttä läpimurtoa Vuoden 1971 koulutuskomitean suurelliset ajatukset eivät siis tältäkkään osin tehneet. Kuitenkin opetussuunnitelmasta 1977 on huomattavissa, että lukion sekä ammatillisen koulutuksen rajaa pyritään hälventämään. Ensimmäisen vuoden halutaan muodostavan yleissivistävän jakson.

(Valtioneuvoston 30.5.1974 keskiasteen kehittämispäätöksessä) ”Lukiota kehitetään kolmivuotisena yleissivistävänä koulutuksena siten, että sen ensimmäinen lukuvuosi muodostaa yleisjakson, jonka jälkeen oppilaat voivat jatkaa opintojaan lukiossa tai ammatillisissa oppilaitoksissa” (KM 1977, 67).

”Keskiasteen koulutuksen kehittäminen valtioneuvoston päätöksen suuntaisesti merkitsee Vuoden 1971 koulutuskomitean mietinnössä esitettyjen yleissivistävän ja ammatillisen koulutuksen integroimisperiaatteiden huomioon ottamista. Tämä vastaa myös keskiasteen koulutuksen yhteispohjoismaisia kehittämisperiaatteita. Pitkällä aikavälillä on tarpeen tarkastella lukion asemaa ja tehtävää myös siitä näkökulmasta, että keskiasteen yleissivistävä ja ammatillinen koulutus nivELYTETÄÄN toisiinsa yhä selvemmin.” (KM 1977, 49.)

6.3 Oppiaineiden integrointi

Yllättäen jo vuoden 1969 opetussuunnitelma tuo ilmi musiikin opetuksen yhdistämisen muihin oppiaineisiin. Erityisen vahvana merkitys näkyy vuoden 1973 opetussuunnitelmassa, josta osuus vähenee vuoden 1977 opetussuunnitelmaan.

Vuoden 1969 opetussuunnitelma mainitsee integraatiossa ensimmäisenä uskonnon merkityksen. Tämän lisäksi musiikin integrointi käsitetään huomioimalla kirjallisuuden ja kielten rooli musiikin ymmärtämisessä. Myös musiikin ja liikunnan yhteys mainitaan. Kuvaukset integraation toteuttamisesta ovat kuitenkin suurpiirteisiä. Velvoittavuuden sijasta puhutaan yhteistoiminnan *mahdollisuuksista*.

”Musiikin opetuksessa on otettava huomioon yhteistoiminnan mahdollisuudet muiden lukiossa opettavien aineiden kanssa. Länsimainen musiikki, kuten muukin taide, pohjautuu kristinuskoon ja kristillisiin traditioihin. Myös luonnonkansojen ja kaukaisten sivistyskansojen musiikki liittyy huomattavalta osalta kulttitoimituksiin. Musiikin yhteydet kirjallisuuteen ovat ilmeiset, samoin kuin sävel- ja kuvataiteiden kosketuskohdat. Sävellettyjen runojen tekstit ovat osa musiikkia, joka ei käännökseenä milloinkaan liity sävelmään niin läheisesti ja luontevasti kuin alkukielisenä. Kun vielä toteamme musiikin ja liikunnan ikivanhan ja yhäti luonnollisen yhteyden, käynevät ilmeiseksi ne mahdollisuudet,

joita musiikilla osaltaan on lukion opetuksen integroimiseksi.” (Lukion musiikin opetus-suunnitelma 1969, 5.)

Seuraava musiikin opetussuunnitelma vuodelta 1973 kuvaa oppiaineiden integraatiota selkeästi aiempaa tärkeämmäksi osaksi lukion musiikinopetusta. Toteuttamisessa kiinnitetään huomio myös sisältöjen ulkopuolisiin seikkoihin, kuten opettajien rooliin sekä työjärjestykseen. Opetussuunnitelma tuo näin selkeästi ilmi laaja-alaisen opettajuuden tarpeen.

”Opettajan kannalta integraatio merkitsee sitä, että jo peruskoulutusvaiheessa opettajan tulee saada ohjausta integroituihin työskentelyyn ja täydennyskoulutuksen avulla opettajia tulee ohjata omaksumaan sekä yleispedagogista että ainekohtaista kehitystä vastaavat tiedot ja taidot” (Lukion musiikin opetussuunnitelma 1973, 19).

”Työjärjestys on laadittava siten, että tarjoutuu tilaisuuksia yhteisten tuntien (musiikki/kirjallisuus, musiikki/kuvaamataito, musiikin historia/kirjallisuuden historia/kuvaamataidon historia, maantiede/musiikki, jne.) pitämiseen. Taidetunnit tulisi järjestää kaksoistunteina kerran kahdessa viikossa tai tarvittaessa tuntina viikottain [sic] tai taide-iltapäivänä [sic] kerran kuussa.” (Lukion musiikin opetussuunnitelma 1973, 20.)

Vuoden 1973 opetussuunnitelma antaa myös kaksi esimerkkiä musiikkia integroivista kokonaisuuksista. Sisällöt liittyvät vahvasti länsimaiseen taidemusiikkiin, vaikka muuntelussa pyritään huomioimaan myös nykymusiikki. Orfeus-kokonaisuus liitetään kirjallisuuden historiaan ja kuvataiteeseen. Muuntelu taas yhdistyy kirjallisuuteen, kuvataiteeseen sekä liikuntaan. Erityisesti muuntelussa musiikin rooli pyritään saada oppimista aktivoivaksi.

”Nykymusiikin muuntelutyylillä voidaan lähestyä muunnelmilla, joissa teemamateriaaliksi otetaan muutamia ääniefektejä. Muunnelmat valmistetaan nauhoittimen avulla. Näihin muunnelmiin voidaan liittää liikunnalliset variaatiot ja kuvallisia esityksiä (esim. liikkuvat diat).” (Lukion musiikin opetussuunnitelma 1973, 23.)

Musiikki kuitenkin säilyttää itsenäisyytensä tullessa vuoden 1977 opetussuunnitelmaan. Samalla oppiaineiden välisen integroinnin merkitys häviää myös vuoden 1973 opetussuunnitelmaan verrattuna. Oppiainesidonnaisuuden sijasta integraatiossa korostuu ensimmäistä kertaa oppiainerajat ylittävät teemat.

”Integraatio musiikissa taidekasvatuksen ja muiden oppimäärien sisältöalueilla tapahtuu sekä erilaisten läpäisyvaiheiden kuten mielenterveyskasvatuksen, viestintäkasvatuksen ja kasvatuksen kansainvälisyyteen että yhteisesti valittujen teemojen pohjalta” (KM 1977, 1195).

Taiteentuntemus

Lukiokomitean ehdotuksessa integraatio ei näyttäydä musiikin arvostuksessa lainkaan positiivisena ilmiönä. Komitean ehdotus yhdistäisi musiikin kuvaamataidon ja arkkitehtuurin yhdeksi oppilaille pakolliseksi oppiaineeksi nimeltä taiteentuntemus.

Täysin taiteen vastaanottamiseen keskittyvää opetusta olisi yksi viikkotunti. Musiikki ja kuvaamataito jäisivät näin itsenäiseksi aineeksi vain valinnaisiin opintoihin.

”5. Taiteentuntemus-yhdistelmän tarkoituksena on antaa kaikille oppilaille tietoa eri taiteiden alueilta. Yhteisessä kurssissa pitäisi pyrkiä poistamaan aineiden väliset rajat ja luomaan yhtenäisiä kokonaisuuksia jostakin aikakaudesta tai erikoisalueesta.” (KM 1970, 132.)

6.4 Musiikin oppiaineen sisällöt

6.4.1 Kuuntelukasvatus

Kuuntelukasvatuksella on tärkeä rooli jokaisessa tarkastelemassani musiikin opetus suunnitelmassa. Suuri määrä vuoden 1969 musiikin opetussuunnitelman ohjeistuksista liittyy kuuntelukasvatukseen. Kuuntelu esitellään keinona musiikin tyylikausien oppimiseen. Yllättäen opetussuunnitelmassa korostetaan myös kuuntelun henkilökohtaista puolta.

”Kuunneltaessa musiikkia välittöminä esityksinä tai äänentoistolaitteiden välityksellä on muistettava, että ihmiset eläytyvät eri tavoin taideteoksiin. Toiset omaksuvat sävellyksen tunteenomaisesti, toiset älyllisemmin, toisissa syntyy sävelteosta kuunnella mitä moninaisimpia mielikuvia, toiset ovat kiinnostuneita soittimien äänistä, toiset sävelteoksen muotorakenteesta. Yleensä on välitön musiikkielämys oppilailla intensiivisempi kuin ammattihenkilöllä. Opettaja ei näin ollen saa ohjata oppilaita tiettyihin ajatustottumuksiin taikka tiettyyn tapaan käsittää musiikkia. Sehän merkitsisi esteiden asettamista henkilökohtaisen käsityksen muodostumiselle oppilaassa.” (Lukion musiikin opetussuunnitelma 1969, 4.)

Myös vuoden 1973 musiikin opetussuunnitelma tuo esille kuuntelun tärkeänä osana musiikinopetusta. Kuuntelukasvatuksen sisällöt näyttäytyvät monilta osin samoina kuin vuoden 1969 opetussuunnitelmassa. Kuuntelut sisällöt laajenevat taidemusiikista entistä vahvemmin ajankohtaiseen musiikkiin (ks. luku 6.3.2).

Vuoden 1977 opetussuunnitelmassa ei peitellä mieltymystä kuuntelukasvatukseen. Tavoitteita ja toimintatapoja listatessa kuuntelu mainitaan usein ensimmäisenä. Kuuntelua käsitellään monipuolisena oppimista ja musiikin merkityksen ymmärtämistä tukevana tekijänä. Kuuntelu mainitaan musiikin oppimisen lähtökohdaksi. Kuuntelua perustellaan myös hyvänä motivaattorina.

”Musiikin kuuntelu motivoi oppilaita musiikin merkityksen ymmärtämiseen yleensä ja kuuntelua on syytä pitää lähtökohtana kaikelle musiikkitoiminnalle laulussa, soitossa, liikkunnassa ja luovassa ilmaisussa. Kuuntelu ohjaa myös tiedollisen aineksen oppimiseen musiikin historian ja teorian yhteydessä.” (KM 1977, 1186.)

Lukiokomitea korostaa lukion taidekasvatuksen vastaanottavaa roolia. Musiikin kuuntelu mainitaan ainoaksi osaksi yleissivistävää musiikin opetusta. Huomioitavaa on, että komitean kuvaus kuuntelukasvatuksesta on hyvin kapea eikä esimerkiksi ilmennä sen yhteyttä luovuuteen.

”Lukiossa tulee kaikkien oppilaiden päästä kosketukseen taiteen ja sen eri lajien kanssa. Tällöin on kysymyksessä lähinnä taiteen vastaanottaminen ja ymmärtäminen. Tuottava taiteen harjoitus tarvitsee myös sijansa, mutta ei yleiskoulutuksen osana, vaan erityisharjastuksen muotona.” (KM 1970, 116.)

6.4.2 Ajankohtainen musiikki

Aikakauden opetussuunnitelmissa on havaittavissa selkeä muutos musiikkiohjelmistossa. Ajankohtainen musiikki vahvistuu tärkeäksi osaksi opetussuunnitelmia. Vuoden 1969 opetussuunnitelmassa musiikkiohjelmisto on liki pelkästään historiallista taidemusiikkia, vaikka myös ”nuorisolle tutut aikamme musiikin ilmiöt” mainitaan. Tarkemmat ohjeistukset liittyvät kuitenkin taidemusiikkiin.

”Tutustutaan länsimaisen musiikin tärkeimpiin tyylikausiin (renessanssi, barokki, rokoko, klassinen aika, romantiikka, impressionismi) rinnastaen ne muilla taiteen aloilla esiintyneisiin vastaaviin tyyliin. Perehdytään eräisiin suomalaisten säveltäjien elinvoimaisiin teoksiin (Sibelius, O. Merikanto, Järnefelt, Melartin, Palmgren, Kuula, Madetoja, Raitio, Kilpinen, A. Merikanto, Klami).” (Lukion musiikin opetussuunnitelma 1969, 2.)

”Mikäli kiinnostusta asiaan on olemassa, voidaan musiikin historiaan perehtyä perusteellisemmin kuin oppiennätykset edellyttävät. Tällöin voidaan esimerkiksi luoda katsaus jonkin taidemuodon, kuten oopperan, sinfonian tai jazzin kehitykseen.” (Lukion musiikin opetussuunnitelma 1969, 4.)

Muutokselle ollaan avoimia myös aikakauden lukiopiireissä. Lukiokomitea toivoo myös kevyen musiikin sisällyttämistä musiikinopetukseen.

”Lukion ei tietenkään tule välittää kosketusta vain klassiseksi tunnustettuun musiikkiin, vaan myös oman aikamme musiikkiin, myös hyvään viihde- ja käyttömusiikkiin” (Komiteanmietintö 1970, 111).

Ajankohtainen kevyt musiikki nouseekin selkeästi tärkeämmäksi musiikin osa-alueeksi seuraavassa, vuoden 1973 opetussuunnitelmassa. Ajankohtainen musiikki toimii jopa ensimmäisen peruskurssin aloittavana sisältöesimerkkinä.

”Sisältö: a) Ajankohtaista musiikkia: koti, koulu, radio, tv, näyttämö, elokuva, konsertti, kirkko” (Lukion musiikin opetussuunnitelma 1973, 15).

Televisiossa ja radiossa kuultava musiikki, kansanmusiikki sekä muu ajankohtainen musiikki ovat sisältöinä myös vuoden 1977 opetussuunnitelmassa. Ajankohtaisen musiikin vahvistuminen näkyy erityisesti ensimmäisen yleissivistävän kurssin kuvauksessa.

”Kurssin aikana oppilaat tutustetaan ensisijaisesti musiikin perusaineisiin ja ajankohtaiseen musiikkiin” (KM 1977, 1181).

Toisaalta taidemusiikilla säilyy vahva rooli myös vuoden 1977 opetussuunnitelmassa. Tämä ilmenee toisen vuosikurssin musiikin tyylikausia -opintojaksolla, jossa

annetaan tarkat kuvaukset muun muassa romantiikasta, wieniläisklassismista sekä renessanssista.

6.4.3 Luova ilmaisu

Luovuus nousee vahvemmin osaksi lukiokoulutusta 1970-luvun keskiasteen koulutukseen liittyvissä teksteissä. Muutos näkyy vahvasti musiikin opetussuunnitelmissa. Vielä vuoden 1969 opetussuunnitelmassa luova toiminta mainitaan vain ohimennen mahdollisena osana erikoiskurssia. Vuosien 1973 ja 1977 musiikin opetussuunnitelmissa luova ilmaisu nousee selkeäksi osaksi musiikinopetusta.

Vaikka monilta osin Lukiokomitean mietintö (1970) ja lukion musiikin opetussuunnitelma (1973) on kirjoitettu samassa hengessä, on luovan ilmaisun osalta osittainen näkemysero. Lukiokomitea näkee luovan toiminnan kuuluvan harrastajille. Sen sijaan vuoden 1973 musiikin opetussuunnitelmaan luova toiminta nousee osaksi oppiaineen tavoitteita erikoiskurssien ulkopuolelta. Luovuuteen kannustetaan myös muun muassa laulun ja soiton sisältöohjeissa. Toisaalta opetussuunnitelmassakin korostuu oppilaan lahjakkuuden merkitys.

”Lukion yhteisessä ohjelmassa ei ole varattu paljon sijaa aktiivisen tuottavan taiteellisen ilmaisun kehittämiseksi. Se jää etupäässä erikoiskurssien ja vapaan harrastuksen varaan.” (KM 1970, 112.)

”Tuottava taiteen harjoitus tarvitsee myös sijansa, mutta ei yleiskoulutuksen osana, vaan erityisharrastusten muotona” (KM 1970, 116).

”2. Oppilaille tarjotaan virikkeitä ja tilaisuuksia musiikin harjoittamiseen sekä musiikin keinoin tapahtuvaan luovaan ilmaisuun” (Lukion musiikin opetussuunnitelma 1973, 3).

”Oppilaiden luovuuden kehittymistä edistetään parhaiten tarjoamalla heille tilaisuuksia osallistua mahdollisimman monipuolisesti erilaisiin taidenharrastuksiin [sic], jotka vastaavat kunkin oppilaan edellytyksiä” (Lukion musiikin opetussuunnitelma 1973, 2).

Vuoden 1971 koulutuskomitea kritisoi Suomen nykyistä taidekasvatuksen tilaa. Komitean muodostamissa koulutuspolitiikan tavoitteissa yksi osa käsittelee koulutuksen kulttuuritehtävää. Lukiokomitean näkemyksestä poiketen luova toiminta liitetään osaksi myös muiden kuin erityislahjakkaiden koulutusta.

(Koulutuspolitiikan tavoitteena on) ”Koulutuksen uudistaminen siten, että yhä laajemmat kansalaispiirit pääsevät osallisiksi yhteiskunnan tarjoamista kulttuuripalveluksista ja saavat edellytykset kulttuurin jatkuvaan kehittämiseen ja rikastuttamiseen” (KM 1973, 22).

”Nykyistä enemmän huomiota olisi kiinnitettävä myös luovan kyvyn kehittämiseen” (KM 1973, 22).

Tuleva lukion opetussuunnitelma 1977 tuo luovuuden osaksi lukiolle muodostamia yleistavoitteita. Vuoden 1971 koulutuskomitean mielipiteeseen yhtyen opetussuunnitelma määrittelee taiteen tuottamisen vahvemmin osaksi yleissivistystä. Tavoitteissa

on kuitenkin edelleen huomattavissa kulttuurin vastaanottamisen tärkeä merkitys, ai-
van kuten Vuoden 1971 koulutuskomitealla.

”Oppilaille tulee osoittaa tietojen maailmankatsomuksellinen merkitys ja kasvattaa heidät
- - luovaan ajatteluun ja toimintaan” (KM 1977, 83).

”5) Lukio-opintojen tulee, lähtien laaja-alaisesta kulttuurin näkemyksestä, perehdyttää op-
pilaat keskeiseen kulttuuriperintöön ja antaa valmiudet kulttuurin eri osa-alueiden vas-
taanottamiseen ja kehittämiseen” (KM 1977, 83).

Luovuuteen kannustetaan myös musiikin oppiaineen tavoitteissa. Vastaanottaminen
mainitaan ilmiönä kuitenkin muuta toimintaa aiemmin.

”Oppilailla on valmius musiikin vastaanottamiseen, luovaan ja uudelleen luovaan toimin-
taan kuuntelussa, laulussa, soitossa ja muussa musiikin keinoin tapahtuvassa ilmaisussa”
(KM 1977, 1190).

6.4.4 Laulu

Laulun merkityksen voi havaita vähenevän lukion musiikinopetuksessa tarkastele-
mallani ajanjaksolla. Vielä 1969 opetussuunnitelmassa laulun merkitys on olennainen,
kun tulevissa opetussuunnitelmissa laajentuneet sisällöt vievät tilaa laululta. Juuri mi-
kään dokumentti ei korosta laulun merkitystä osana lukion musiikinopetusta. Vuo-
den 1969 opetussuunnitelmassa laulunopetuksen mainitaan kuuluvan kaikille vuosi-
kurseille. Laulamiseen liittyvät ohjeistukset ovat erittäin kattavia ja yksityiskohtaisia.

”VI - VIII luokat. Äänenmuodostusharjoituksia. Yhteislaulua yksinäisesti ja moniään-
sesti valiten harjoitettavaksi kansanlauluja ja seuralauluja suomesta ja muista maista.” (Lu-
kion musiikin opetussuunnitelma 1969, 1.)

”Äänenmuodostusharjoituksissa kiinnitetään huomiota laulamisen edellyttämään hengi-
tystekniikkaan, äänen oikeaan sijoitukseen (resonanssi) sekä artikulaatioon” (Lukion mu-
siikin opetussuunnitelma 1969, 3).

Lukiokomitea (1970) sen sijaan ei näe laulun kuuluvan edes osaksi yleissivistävää mu-
siikinopetusta. Mieliapiteen vahvuus korostuu kommentilla *heikoista laulajista* ivalli-
seen sävyyn.

”Tuottava taiteen harjoitus tarvitsee myös sijansa, mutta ei yleiskoulutuksen osana, vaan
erityisharrastusten muotona.” (KM 1970, 116.)

”Onneksi on musiikin niin kuin muidenkin taideaineiden sisällä mahdollista suuresti va-
rioida harjoittelun muotoja. Niinpä heikko laulaja voi kuitenkin ymmärtää kuulemaansa
musiikkiteosta, vieläpä nauttia siitä - -.” (KM 1970, 111.)

Vuoden 1973 opetussuunnitelmassa laulu nähdään osana musiikkitaitoja yhdessä soi-
ton ja vapaan ilmaisun kanssa. Lauluun liittyvää ohjeistusta on sivun mittainen listaus.
Laulun ohjeistukset muuttuvat kuitenkin aiempaan opetussuunnitelmaan verrattuna

kapeammaksi. Laulutaidon kehittämisen sijasta korostumisen kohteina ovat laulun kautta opittavat muut opintosisällöt.

”Äänielimistöön harjoittaminen ja äänen kehittymiseen sekä huoltoon liittyvien tietojen oppiminen” (Lukion musiikin opetussuunnitelma 1973, 5).

”Säestyksen ja akustisten olosuhteiden sekä lauluäänen vahvistamisen (mikrofoniteknikka) merkityksen selvittäminen” (Lukion musiikin opetussuunnitelma 1973, 5).

Vuoden 1971 koulutuskomitea toivoo taideaineisiin enemmän luovaa ilmaisua, mutta jättää laulun mainitsematta keinona siihen. Laulun merkitys ei ole myöskään vuoden 1977 opetussuunnitelmassa keskeinen. Laulu mainitaan opetuksen sisältönä useassa kohdassa, mutta samassa yhteydessä mainitaan myös muita toimintatapoja.

Myös vuoden 1969 opetussuunnitelmaan verrattuna ohjeistukset ovat niukkoja. Ensimmäisen vuoden kuunteluun ja tietoon pohjautuvissa oppisisällöissä mainitaan laulu, ja opetusta toteuttaessa kehoitetaan käyttämään myös laulua. Tarkempi ohjeistus lauluilmaisua kohtaan on vasta musiikin toisen vuosikurssin yhteydessä. Edelleen laulu nähdään työtapana musiikillisen tiedon oppimiseen. Pääpainoksi laulunopetuksessa on muuttunut oppilaslähtöisyys.

”Laulu ilmaisun välineenä: ääni, äänityypit, lauluyhtye ja kuorot” (KM 1977, 1183).

”Oppilaiden äänihuoltoon ja laulutaidon kehittämiseen valittavan lauluohjelmiston tulee vastata heidän motivaatiotaan, edellytyksiään ja kehitystään. Lauluohjelmistoon on syytä sisällyttää monipuolisesti näytteitä laulumusiikin lajeista eri ympäristöissä ja eri aikakausina.” (KM 1977, 1193.)

6.4.5 Soitto

Soittoharjoittelu rantautuu vahvemmin osaksi musiikinopetusta 1970-luvulla. Vielä vuoden 1969 opetussuunnitelmassa soittoharjoittelu kuului lähinnä vain erikoiskursseille, mutta seuraavissa opetussuunnitelmissa soitto jalkautuu myös osaksi peruskursseja. Minään pääasiallisena osa-alueena soittoa ei voi kuitenkaan kuvata missään opetussuunnitelmassa.

Vuoden 1969 opetussuunnitelmassa soittaminen mainitaan oppiaineen sisältönä. Vaikka soitto tuodaan esille laulun ohella jopa keskeisenä työtapana, todellisuudessa soitto nähdään kuitenkin enemmänkin keinona laulun ja muun musiikillisen tiedon oppimiseen. Soittoon liittyvä ohjeistus ei ole lainkaan niin tarkkaa kuin laulun ohjeistus. Huomioitavaa on, ettei metodiset ohjeet eivät käsittele yhteismusisointia, vaikka muuten kannustetaan ryhmätoimintaan.

”Lauluja, samoin kuin harjoitettavia virsiä ja messusävelmiä, voidaan säestää käytettävissä olevin soittimin. Yhteissoittoa. Kulloinkin käsiteltäviä olevia musiikkiopin ja musiikin historian asioita havainnollistetaan laulaen ja soittaen.” (Lukion musiikin opetussuunnitelma 1969, 1.)

”Musiikin opetuksen painopisteen tulee olla laulun ja soiton harjoituksessa. Harjoiteltavaksi valitaan ikäkaudelle sopivia sävellyksiä pitäen samalla huolta siitä, että oppilaiden omin esityksin voidaan havainnollistaa käsiteltäviä musiikkiopin ja musiikin historian asioita.” (Lukion musiikin opetussuunnitelma 1969, 3.)

Seuraava opetussuunnitelma (1973) nostaa soiton vahvemmin osaksi opetusta. Soittoharjoittelun huomautetaan olleen tähän asti lähinnä osa lahjakkaille oppilaille suunnattuja erikoiskursseja, jotka järjestettiin koulun ja oppilaiden tarpeiden mukaan. Tästedes myös yleissivistävät kurssit tarjoaisivat kaikille oppilaille mahdollisuuden soittoharjoitteluun.

”Koulussa on pyrittävä edistämään oppilaiden soiton taitoa ja harrastusta niin paljon kuin lukusuunnitelman puitteissa on mahdollista” (Lukion musiikin opetussuunnitelma 1973, 24).

Vuoden 1977 opetussuunnitelma osoittaa soittoharjoittelun löytäneen paikkansa musiikinopetuksessa erikoiskurssien ulkopuolellakin. Myös yhteismusisoinnin rooli tuodaan esille. Toisen vuoden musiikinopetuksessa siitä on tarkoitus tehdä jatkuvaa.

”Oppilailla tulee olla tilaisuus henkilökohtaisen soittotaitonsa kehittämiseen sekä solistisesti että yhtyeissä ja orkestereissa” (KM 1977, 1194).

”Oppilailla on valmius jatkuvan [sic] musiikin keinoin tapahtuvaan yhteistoimintaan” (KM 1977, 1190).

7 JOHTOPÄÄTÖKSET

Tutkimustehtävänäni oli selvittää lukion musiikin opetussuunnitelmadokumenttien muutosta 1970-luvulla. Ensimmäisenä tutkimuskysymyksenä toimi *Miten musiikin oppiaineen kehitys opetussuunnitelmissa vuosina 1969, 1973 ja 1977 peilautuu keskiasteen koulutuspoliittiseen muutokseen?* Tulokset osoittavat kirjoitettujen opetussuunnitelmien mukailleen luonteiltaan aikakauden keskiasteen koulutuspoliittisia muutospyrkimyksiä. Tällöin pyrittiin siirtyä koulutuksen oppiainekeskeisestä ja lahjakkuuksiin keskittyvästä roolista kohti yleissivistävämpää ja tasa-arvoisempaa koulutusta (ks. luvut 3.1.2 & 3.1.3). Tuloksia tarkastellessa on huomioitava tosin, etteivät nämä kirjoitetut oppiainekohtaiset opetussuunnitelmat todennäköisesti päätyneet laajempaan toteutukseen.

Vuosien 1969 ja 1973 musiikin opetussuunnitelmat ilmensivät vahvasti Lukiokomiteastakin huokuvaa näkemystä lukion yksilöllisestä roolista. Yhteys alempaan koulutusasteeseen tai ammatilliseen koulutukseen ei ollut vahva, ja lukion korostuvana merkityksenä toimi sen korkeakouluun valmistava rooli. Tätä tukien musiikin oppiaineen kohderyhmänä näyttäytyi opetussuunnitelmaan 1973 asti harrastajat. Lukion musiikin opetussuunnitelmaan 1977 nousi valinnaisuuden ja erikoisosaamisen korostamisen sijaan yleissivistävyys, minkä on huomattavissa pohjautuvan Vuoden 1971 koulutuskomitean mielipiteisiin paitsi peruskoulun ja lukion niveltymisestä, mutta myös ammatillisen koulutuksen ja lukiokoulutuksen lähentymisestä. Muutos näkyi vuoden 1977 opetussuunnitelman oppiaineiden yhteisissä osioissa, joissa järjestelmäkokeskeisen ajan tasa-arvoon pyrkivään vuoden 1971 koulutuskomiteaan viitattiin vahvemmin kuin perinteisempään lukiokomiteaan. Muutokset kuvaavat koulutuksen tasa-arvokäsityksen muutosta 1960–1970-luvuilla (ks. luku 3.1.3).

Yllättäen siis järjestelmäkokeskeisen koulutuspolitiikan tasa-arvoihanteet ylsivät lukioon ainakin kirjoitetun opetussuunnitelman tasolla. Musiikin kehitys on aikakaudella vahvempaa kuin yleisen lukiokoulutuksen, jota usein kuvataan pysähtyneiseksi (ks. luku 2.2). Koulutuksen tuotantotehtävän pyrkimykset eivät erotu aikakauden musiikin opetussuunnitelmista, mikä osoittaa koulutuksen vahvaa arvostamista inhimillisen pääoman teorian mukaisesti (ks. luku 3.1.1).

Kaikissa opetussuunnitelmissa tuotiin esille integraatio. Erityisen vahvasti tämä näkyi 1973 opetussuunnitelmassa, joka kiinnitti huomion myös opettajankoulutukseen. Eri aineiden integrointitarpeisiin suunnattiin opettajankoulutuksessa toimenpiteitä vasta tulevana vuosikymmeninä (ks. luku 4.1). Tarkasteluajalla integraatio muuttaa muotoaan oppiainekeskeisestä teemoittaiseen.

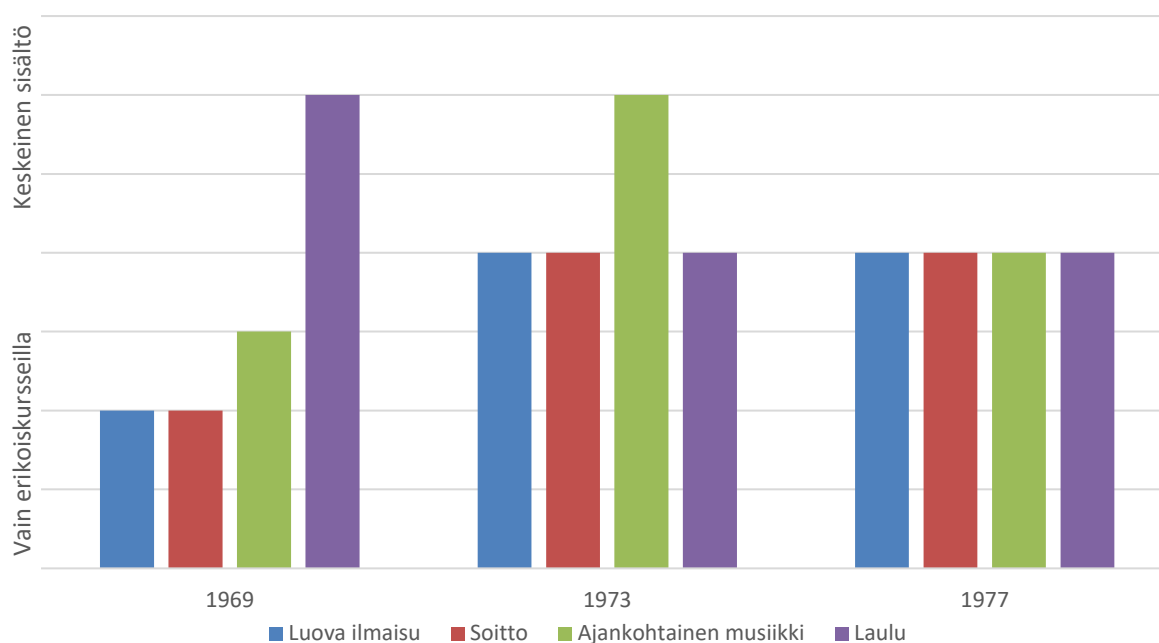
Muutokset osoittavat musiikin kirjoitettujen opetussuunnitelmien selkeään siirtymän behavioristisesta kohti konstruktivismia. Nämä muutokset jalkautuivat

lukioon vasta 1990-luvulla (ks. luku 2.2). Taulukko 5 havainnollistaa musiikin opetus suunnitelmien ilmentämää koulutuspoliittista muutosta.

TAULUKKO 5 Musiikin opetussuunnitelmien koulutuspoliittinen kehitys vuosina 1969–1977.

Musiikin ops	1969	1973	1977
Kohderyhmä	Harrastajat		Kaikki oppilaat
Tasa-arvokäsitys	Muodollinen		Yleissivistävä
Integraation muoto	Oppiainekeskeinen		Teemoittainen

Toinen tutkimuskysymys oli *Miten musiikin oppiaineen sisällöt muuttuvat opetussuunnitelmissa 1969, 1973 ja 1977?* Luova ilmaisu, soitto ja ajankohtainen musiikki nousevat vuoden 1973 opetussuunnitelmaan selkeästi vahvemiksi sisällöiksi. Muutokset tehdään osittain laulun vähenemisen kustannuksella. Vuoden 1970 peruskoulun opetussuunnitelmassa näkyvät musiikin sisältömuutokset, joita myös Suomi (2011) ja Sidoroff (2008) esittelevät, pyrittiin siis opetussuunnitelmilla tuoda myös lukioon. Muutokset toimivat jatkumona myös Sibelius-Akatemian musiikinopettajakoulutuksen laajentuneille sisällöille (ks. luku 4.2). Kuvio 4 osoittaa musiikin oppiaineen huomattavimpia sisältömuutoksia lukion opetussuunnitelmissa 1969, 1973 ja 1977. Kuvio ei ole määrällinen, eli palkkien suhteet ovat suuntaa antavia.



KUVIO 4 Musiikin opetussuunnitelmien sisältöjen kehitys vuosina 1969–1977.

8 POHDINTA

Musiikin asema lukiokoulutuksessa ei ole koskaan ollut vahva. Epästabiilia roolia tutkimallani aikakaudella ilmentää toisistaan hyvinkin poikkeavat musiikin opetussuunnitelmien sisällöt sekä vaihdelleet tuntijakoehdotukset. Tuntijakojen puolesta merkittävimmät muutokset ilmenee Lukiokomitean sekä Vuoden 1977 opetussuunnitelmatoimikunnan tuntijakoehdotuksissa, jotka eivät kuitenkaan toteutuneet (ks. luku 4.2).

Aikakauden musiikkikasvattajien teksteissä on huomattavissa suurempi kiinnostus lukion sijasta peruskoulua kohtaan (ks. luku 4.3). Tähän liittyen ei yllätä, että aikakauden lukiokoulutukseen liittyvässä kirjallisuudessa musiikki näyttelee sivuroolia tai että liki puolet 1970–1980-luvun Suomesta värjötteli ilman kelpoisia musiikinopettajia (ks. luku 4.2). Jos musiikkia on toisinaan vaikea perustella lukion yleissivistävänä oppiaineena tänä päivänä, niin ei se ollut helppoa aiemminkaan.

Hämmentävää on kuitenkin, että kaksi aikakauden musiikin opetussuunnitelmaa on vaipunut unholaan. Vaikka dokumenttien vaikutus jäi vähäiseksi, tutkimani 1970-luvun asiakirjat kuvaavat kuitenkin selkeästi musiikin oppiaineen muutosta. Luova toiminta nousi osaksi lukion yleissivistävää musiikinopetusta, ollen sitä vielä tänäkin päivänä. Tuo muutos ei ollut todellakaan koulutuspoliittisesti yksimielinen, vaan Lukiokomitea oli vahvasti vastahakoinen. Mikäli komitean ehdotus taiteentutkimus-oppiaineesta olisi toteutunut, todennäköisesti tänä päivänä Suomen lukioissa ei olisi oppilaille yhteistä musiikin oppiainetta.

Monet lukion musiikin merkittävistä uudistuksista, kuten yliopistoihin laajentunut opettajankoulutus, pakollinen musiikin 1. kurssi, lukiodiplomit (ks. luku 4.4) sekä luokaton lukio (ks. luku 3.2.3) toteutuivat vasta tarkastelukauttani myöhemmin. Nuo muutokset ajoittuvat uusliberalistisen koulutuspolitiikan aikaan, vaikka aatteiden pohja voidaan nähdä käsittelemässäni vuoden 1971 koulutuskomiteaan pohjaavissa järjestelmäkeskeisen ajan keskiasteen muutospyrkimyksissä. Monia musiikin ja lukion 1990-luvun muutoksia ei voi kuvata järin uusliberalistisina, mikä osoittaa suomalaisen koulutuspolitiikan omaleimaisuutta ja ristiriitaisuutta (ks. luku 3.2.4). Tässä valossa musiikin muutokset eivät asetu järjestelmäkeskeinen–uusliberalistinen-jakoon kovinkaan toimivasti.

Tutkimus osoittaa, että järjestelmäkeskeisen ajan koulutusihanteet ylettyivät myös musiikkiin osana keskiasteen muutospyrkimyksiä. Analysoimieni opetussuunnitelmien todellinen merkitys on kuitenkin arvoitus. Vuosien 1969 ja 1973 valtion opikoulujen musiikin opetussuunnitelmien toteuttamiseen ja toteutumiseen (ks. Lahdes 1997) liittyvät tutkimukset puuttuvat. Muutenkin tutkimustietoa kyseisistä

asiakirjoista on niukasti. On siis todennäköistä, etteivät kyseiset opetussuunnitelmat päätyneet laajempaan toteutukseen.

Asiaa olisi kuitenkin syytä selvittää jatkotutkimuksessa. Lukion vuosien 1969 ja 1973 musiikin opetussuunnitelmien jalkautumista selvittävänä aineistona voisi toimia lukiokohtaiset opetussuunnitelmat, lukioiden historiikit tai Sidoroffin (2008) ja Kova-sen (2019) tavoin tutkittavan aikakauden lehtikirjoitukset. Tällöin saataisiin kattavam-paa tietoa paitsi vähemmän käsiteltyjen vuosien 1969 ja 1973 opetussuunnitelmien osalta, myös uutta tietoa 1970-luvun keskiasteen uudistumispyrkimyksistä.

Tutkimuksen aikana sain hämmästellä, miten 1970-luvulla lukiouudistusten keskiössä olivat samat teemat kuin tänäkin päivänä. Myös 2020-luvun lukiokeskuste-luja värittävät muun muassa ylioppilaskokeet, kulttuuri sekä yleissivistys. Se osoittaa lukion asemaa ristitulessa yleissivistävänä peruskoulun jatkona, mutta myös yksilöl-lisenä jatko-opintoihin tähtäävänä opinahjona. Mikään yleissivistävä oppilaitos lukio ei ole kuitenkaan koskaan ollut. Siitä on pitänyt huolen eri aikakausina esimerkiksi tasokurssit, alueellinen epätasa-arvo ja markkinatalous. Kuten myös lukion oppiai-neainekeskeinen perinne, josta ollaan vähitellen irrottautumassa (Lehtonen 2023). Ai- van kuten ollaan tehty viimeiset 50 vuotta.

LÄHTEET

- Ahonen, S. 2012. Yleissivistävä koulutus hyvinvointiyhteiskunnassa. Teoksessa P. Kettunen & H. Simola (toim.), *Tiedon ja osaamisen Suomi : Kasvatus ja koulutus Suomessa 1960-luvulta 2000-luvulle*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. 144–181.
- Ahonen, S. 2021. Kiistelty oppivelvollisuus. *Koulu ja menneisyys*, 58, 8–37.
- Alastalo, M. & Vuori, J. 2023. Dokumentit. Teoksessa J. Vuori (toim.), *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietokirjasto. Luettu 16.2.2023 osoitteessa <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/laadullisen-tutkimuksen-aineistot/dokumentit/>.
- Alasuutari, P. 2011. *Laadullinen tutkimus 2.0*. 4. uudistettu painos. Tampere: Vastapaino
- Apajalahti, M. 1994. Lukion pedagogisen kehittämisen linjoja. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen & H. Blom (toim.) *Lukion tila 1994*. Helsinki: Hakapaino Oy. 33–46.
- Arola, P. 2017. Oppikouluun vai ei? Muistoja oppikouluun siirtymisestä 1920-1970-lukujen Suomessa. *Koulu ja menneisyys*, 55, 37–71.
- Asetus oppikoulujen lukusuunnitelmista sekä valtion oppikoulujen oppiennätykset ja metodiset ohjeet*. 1944. Helsinki: Opetusministeriö.
- Autio, T. 2017. Johdanto: Kansainvälistyvä opetussuunnitelmatutkimus kansallisen koulutuspolitiikan ja opetussuunnitelmareformien älyllisenä ja poliittisena resurssina. Teoksessa T. Autio, L. Hakala & T. Kuvala (toim.), *Opetussuunnitelmatutkimus : Keskustelunavauksia suomalaiseen kouluun ja opettajankoulutukseen*. Tampere: Suomen yliopistopaino Oy. 17–58.
- Blom, H. 1994. Erityislukioiden ja niiden toiminta. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen & H. Blom (toim.), *Lukion tila 1994*. Helsinki: Hakapaino Oy. 295–328.
- Dahlström, F. 1982. *Sibelius-Akatemia 1882–1982* (käänt. R. Ekholm). Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Eerola, P-S. 2010. *Musiikkikasvattajien työtilanteen ja koulutuksen sekä musiikinopetuksen tavoitteiden arviointia*. Jyväskylän yliopisto. Musiikin laitos. Lisensiaatin tutkimus.
- Eskelinen, T. Jokinen, E. & Rokkonen, L. A. 2023. Johdanto tehostamisyhteiskunnan jäljille ja jätöksiin. Teoksessa T. Eskelinen, E. Jokinen & L. A. Rokkonen (toim.), *Tehostamisyhteiskunnan jäljet*. Jyväskylän yliopisto. SoPhi 152. 4–15.
- Fredrikson, M. 2009. Musiikkikasvatus Oulun yliopistossa. Teoksessa J. Louhivuori, P. Paananen & L. Väkevä (toim.), *Musiikkikasvatus : Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimiseen*. Vaasa: Suomen Musiikkikasvatusseura – FiSME r.y. 451–458.
- Hakala, L. Maaranen, K. & Riitaoja, A-L. 2017. Opetussuunnitelmatutkimus luokanopettajankoulutuksessa : yhdestä totuudesta moniin totuuksiin. Teoksessa T. Autio, L. Hakala & T. Kuvala (toim.), *Opetussuunnitelmatutkimus : Keskustelunavauksia suomalaiseen kouluun ja opettajankoulutukseen*. Tampere: Suomen yliopistopaino Oy. 161–190.

- Hilpelä, J. 2021. Saksalainen reformipedagogiikka demokratian edistäjänä. *Kasvatus & Aika*, 15(3-4), 399-409.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2016. *Tutki ja kirjoita*. 21. painos. Porvoo: Bookwell Oy.
- Isosaari, J. 1973. *Suomen koululaitoksen rakenne ja kehitys*. Toinen, tarkistettu painos. Keuruu: Otava.
- Jaakkola, T. 2015. Schildtin lukion musiikkilinjan opiskelijoiden oppiainekohtainen opiskelumotivaatio lukuvuonna 2014-2015 odotusarvoteorian viitekehityksessä. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos/Musiikin laitos. Pro gradu -/maisterintutkielma.
- Jakku-Sihvonen, R. 1994. Lukion kokonaisarviointi. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen & H. Blom (toim.), *Lukion tila 1994*. Helsinki: Hakapaino Oy. 15-18.
- Jalava, M., Simola, H. & Varjo, J. 2012. Hallinnosta hallintaan. Teoksessa *Tiedon ja osaamisen Suomi : Kasvatus ja koulutus Suomessa 1960-luvulta 2000-luvulle*. Helsinki: Suomen Kirjallisuuden Seura. 68-101.
- Jauhiainen, A., Kivirauma, J. & Rinne, R. 1997. Kansanopettajiston koulutuskysymys 1900-luvulla. *Koulu ja menneisyys*, 35, 72-94.
- Juntunen, M-L. & Laitinen, S. 2011. Musiikin ja kuvataiteen arvioinnin kysymyksiä. Teoksessa S. Laitinen. & A. Hilmola (toim.), *Taito- ja taideaineiden oppimistulokset: asiantuntijoiden arviointia*. Helsinki: Opetushallitus. 75-88.
- Jussila, K. 1994. Ylioppilaat jatko-opinnoissa. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen & H. Blom (toim.), *Lukion tila 1994*. Helsinki: Hakapaino Oy. 269-282.
- Järvinen, T. 2000. Erikoislukiot, valikointi, eriarvoisuus. *Yhteiskuntapolitiikka*, 65(4), 293-302.
- Kalalahti, M. & Varjo, J. 2012. Tasa-arvo ja oikeudenmukaisuus perusopetukseen sijoittumisessa ja valikoitumisessa. *Kasvatus & aika*, 6(1), 39-55.
- Karvonen, S. & Rahkonen, O. 2002. Kuka vastustaa koulutusta? : Kouluvastaisuuden alueelliset erot Helsingissä. *Yhteiskuntapolitiikka*, 67(4), 324-331.
- Kasurinen, H. 1999. *Personal future orientation : plans, attitudes and control beliefs of adolescents living in Joensuu, Finland an Petrozavodsk, Russia in 1990s*. Väitöskirja. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja N:o 53.
- Kettunen, P., Jalava, M., Simola, H. & Varjo, J. 2012. Tasa-arvon ihanteesta erinomaisuuden eetokseen : Koulutuspolitiikka hyvinvointivaltiosta kilpailuvaltioon. Teoksessa *Tiedon ja osaamisen Suomi : Kasvatus ja koulutus Suomessa 1960-luvulta 2000-luvulle*. Helsinki: Suomen Kirjallisuuden Seura. 25-44.
- Kiilakoski, T. & Oravakangas, A. 2010. Koulutus tuotantokoneistona? : Tulostavoitteinen koulutuspolitiikka kriittisen teorian valossa. *Kasvatus & Aika* 4(1), 7-25.
- Kinos, J., & Palonen, T. 2012. Varhaiskasvatuksen lähihistoria. Teoksessa *Tiedon ja osaamisen Suomi : Kasvatus ja koulutus Suomessa 1960-luvulta 2000-luvulle*. Helsinki: Suomen Kirjallisuuden Seura. 229-248.

- Klemelä, K., Tuittu, A., Olkinuora, E., Rinne, R., Leppänen, R. & Aro, K. 2007. Muuttuva lukio tutkimuskohteena. Teoksessa K. Klemelä, E. Olkinuora, R. Rinne & A. Virta (toim.), *Lukio nuorten opiskelutienä : Turkulainen lukio opiskelijoiden vanhempien ja opettajien silmin 2000-luvun alussa*. Turku: Painosalama Oy. 11–38.
- Kosonen, E. & Saini, R. 2006. Musiikkikasvatuksen uudet tuulet Jyväskylän yliopistossa. Teoksessa M-L. Julkunen (toim.), *Tutkimuksia yhtenäistyivistä ja erilaistuvista oppimisen ja koulutuksen poluista*. Joensuu: Joensuun yliopistopaino. 241–250.
- Kosonen, E. 2009. Musiikkikasvatusta Jyväskylän yliopistossa. Teoksessa J. Louhivuori, P. Paananen & L. Väkevä (toim.), *Musiikkikasvatus : Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimiseen*. Vaasa: Suomen Musiikkikasvatusseura – FiSME r.y. 439–449.
- Kosonen, E. 2017. Rantasalmi suomenkielisen kansanopetuksen edelläkävijänä ja kouluhistoriansa hyödyntäjänä. *Koulu ja menneisyys*, 55, 141–158.
- Kosunen, S. 2012. "Meillä on siis kouluja, joista ne tulee: siis Suomen eliitti" : keskiluokan lasten kouluvalinnat pois lähikoulusta. *Kasvatus : Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja*, 43(1), 7–19.
- Kouluhallitus. 1981. Lukion kurssimuotoinen oppimäärä ja oppimääräsuunnitelma. Musiikki. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Kovanen, T. 2019. *Musiikkikasvatus ja markkinahallinta*. Jyväskylän yliopisto. JYU DISSERTATIONS 106. Väitöskirja.
- Kuikka, M. T. 2010. Opettajankoulutus eilen, tänään ja huomenna. *Koulu ja menneisyys*, 48, 1–18.
- Lahdes, E. 1997. Peruskoulun uusi didaktiikka. Helsinki: Otava.
- Laki Sibelius-Akatemiasta. 1068/1979.
- Lampinen, O., Savola, M. & Välke-Salmi, R. 1982. *Koulutus käännekohtassa*. Jyväskylä: Gummerus.
- Lampinen, O. 2000. *Suomen koulutusjärjestelmän kehitys*. 2. korjattu painos. Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Laurila, A. 2021. Blind Channel ponnistaa maailmalle Madetojan musiikkilukion opein. Mun Oulu. Luettu 10.1.2023 osoitteessa <https://www.munoulu.fi/artikkeli/-/id/blind-channel-ponnistaa-maailmalle-madetojan-musiikkilukion-opein>.
- Lehtonen, T. 2023. *Rehtoreiden näkemyksiä lukiokoulutuksen uudistamisesta, sen johtamisesta ja tulevaisuudesta*. Jyväskylän yliopisto. JYU DISSERTATIONS 603. Väitöskirja.
- Lindström, A. 1994a. Arviointityön käynnistys. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen & H. Blom (toim.), *Lukion tila 1994*. Helsinki: Hakapaino Oy. 11–14.
- Lindström, A. 1994b. Miksi tarvitaan ylioppilastutkinto? Teoksessa R. Jakku-Sihvonen & H. Blom (toim.) *Lukion tila 1994*. Helsinki: Hakapaino Oy. 185–194.
- Lukiokomitean mietintö (KM). Komiteanmietintö 1970:11. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Lukiolaki. 477/1983.

- Lukion musiikin opetussuunnitelma. 1969. Kouluhallitus.
- Lukion musiikin opetussuunnitelma. 1973. Kouluhallitus.
- Lukion opetussuunnitelmatoimikunnan mietintö (KM). Komiteanmietintö 1977:2, II A–E. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Lukion opetussuunnitelman perusteet (LOPS). 1985. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Lukion opetussuunnitelman perusteet (LOPS). 1994. Helsinki: Opetushallitus.
- Massa, S. 2015. Sibis-mafia valtasi radioaallot: Nämä 9 artistia kävivät Sibelius-lukiota melkein samaan aikaan. Helsingin Sanomat. Luettu 10.1.2023 osoitteessa <https://www.hs.fi/nyt/art-2000002838972.html>.
- Muukkonen, M. 2010. *Monipuolisuuden eetos : Musiikin aineenopettajat artikuloimassa työnsä käytäntöjä*. Sibelius-Akatemia. Studia Musica 42. Väitöskirja.
- Myrskog, M. 2020. Musiikki oppiaineena lukiolaisten näkökulmasta. Oulun yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Maisterintutkielma.
- Männistö, J. 2007. Kansanopetuksen toteutuminen muutti oppikoulun perustaa. *Koulu ja menneisyys*, 45, 9–25.
- Olkinuora, E., Rinne, R., Klemelä, K. & Virta, A. 2007. Yhteenvedoja. Teoksessa K. Klemelä, E. Olkinuora, R. Rinne & A. Virta (toim.) *Lukio nuorten opiskelutiensä : Turkulainen lukio opiskelijoiden vanhempien ja opettajien silmin 2000-luvun alussa*. Turku: Painosalama Oy. 327–346.
- Opetushallitus. 2021. Lukion erityinen koulutustehtävä rahoitustaulukko 2022. Luettu 28.2.2023 osoitteessa https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Lukiok%20Liite%20%20Eryitysten%20koulutusteht%C3%A4vien%20ja%20valtakunnallisten%20kehitt%C3%A4misteht%C3%A4vien%20rahoitus%20vuonna%202022%20%28li%20103934_1_1.pdf.
- Opetushallitus. 2023a. Laaja-alainen osaaminen : mitä sillä pitäisi saada aikaan? Luettu 16.2.2023 osoitteessa <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/laaja-alainen-osaaminen-mita-silla-pitaisi-saada-aikaan>.
- Opetushallitus. 2023b. Lukiodiplomien historia. Luettu 10.1.2023 osoitteessa <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/lukiodiplomien-historia>.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2017. Koonti erityisistä koulutustehtävistä 1.8.2018 lukien. Luettu 21.2.2023 osoitteessa https://okm.fi/documents/1410845/4240776/koonti_teht%C3%A4vist%C3%A4_+27.10.2017.pdf/d3c74ffa-fab0-4355-8533-9cdd25b281b8/koonti_teht%C3%A4vist%C3%A4_+27.10.2017.pdf?t=1509108385000.
- Oravakangas, A. 2005. *Koulun tuloksellisuus? : filosofisia valotuksia koulun tuloksellisuuden problematiikkaan suomalaisessa yhteiskunnassa*. Jyväskylän yliopisto, Chydenius-instituutti. Chydenius-instituutin tutkimuksia 2/2005. Väitöskirja.
- Paananen, P. 2009. Näkökulmia arviointiin. Teoksessa J. Louhivuori, P. Paananen & L. Väkevä (toim.), *Musiikkikasvatus : Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimiseen*. Vaasa: Suomen Musiikkikasvatusseura – FiSME r.y. 407–421.

- Pajamo, R. 2009. Laulusta tulee kansakoulun pakollinen oppiaine. Teoksessa J. Louhivuori, P. Paananen & L. Väkevää (toim.), *Musiikkikasvatus : Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimiseen*. Vaasa: Suomen Musiikkikasvatusseura – FiSME r.y. 31–49.
- Partanen, P. 1983. Lukion musiikin opetussuunnitelman kehittyminen aikavälillä 1969-1981. Helsingin yliopisto. Musiikkitieteen laitos. Proseminaariesitelmä.
- Pekkala Kerr, S. 2012. Koulutusmenot ja väestön koulutustaso. Teoksessa P. Kettunen & H. Simola (toim.), *Tiedon ja osaamisen Suomi : Kasvatus ja koulutus Suomessa 1960-luvulta 2000-luvulle*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. 295–320.
- Pirilä, M. 2022. Suomen suurimpiin kuuluva lukio aloitti Lahdessa : väenpaljous ja parkkipaikkojen puute arveluttavat oppilaita. Luettu 7.3.2023 osoitteessa <https://yle.fi/a/3-12570127>.
- Rautiainen, K-H. 2009. Laulunopetusmetodien kehityslinjoja. Teoksessa J. Louhivuori, P. Paananen & L. Väkevää (toim.), *Musiikkikasvatus : Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimiseen*. Vaasa: Suomen Musiikkikasvatusseura – FiSME r.y. 51–65.
- Rokka, P. 2011. *Peruskoulun ja perusopetuksen vuosien 1985, 1994 ja 2004 opetussuunnitelmien perusteet poliittisen opetussuunnitelman teksteinä*. Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tamperensis 1615. Akateeminen väitöskirja.
- Rinne, R. 2003. Uusliberaali ajattelutapa on pesiytynyt suomalaiseenkin koulutuspolitiikkaan. *Aikuiskasvatus*, 23(2), 152–157.
- Rinne, R. 2012. Koulutetun eliitin erottautuminen. Teoksessa P. Kettunen & H. Simola (toim.), *Tiedon ja osaamisen Suomi : Kasvatus ja koulutus Suomessa 1960-luvulta 2000-luvulle*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. 367–410.
- Saari, A. 2011. *Kasvatustieteen tiedontahto : Kriittisen historian näkökulmia suomalaiseen kasvatuksen tutkimukseen*. Tampereen yliopisto. Kasvatusalan tutkimuksia 55. Akatiimin väitöskirja.
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006. KvaliMOTV – Menetelmäopetuksen tietovaranto. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. Luettu 20.3.2023 osoitteessa https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/kvali/L2_3_2_4.html.
- Saastamoinen, M. 2010. Aktiivisen kansalaisuuden vastatulkintoja: Neuroottinen ja hylätty kansalaisuus. Teoksessa J. Kaisto & M. Pyykkönen (toim.), *Hallintavalta : Sosiaalisen, politiikan ja talouden kysymyksiä*. Helsinki: Gaudeamus. 230–243.
- Saini, R. 2009. Vanhamuotoiseen musiikinopettajantutkintoon pätevöittävä poikkeuskoulutus : 1983–1991 Sibelius-Akatemian johdolla ja 1988–1990 Jyväskylän yliopiston johdolla. Teoksessa T. Kotilainen, M. Manner, J. Pietinen & R. Tikkanen (toim.), *Musiikki kuuluu kaikille : Koulujen Musiikinopettajat ry. 100 vuotta*. Jyväskylä: Kopijyvä Oy. 224–227.
- Salminen, J. 2012. *Koulun pirulliset dilemmat*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Teos.
- Sarjala, J. 1981. *Suomalainen koulutuspolitiikka*. Juva: WSOY.

- Savolainen, H. 2009. Responding to diversity and striving for excellence: The case of Finland. *Prospects*, 39(3), 281–292.
- Sidoroff, T. 2008. Laulunopetuksesta musiikinopetukseksi : Suomen koulujen musiikkikasvatuksen murrosvaihe aikalaisten kirjoituksissa vuosina 1952-1973. Sibelius-Akatemia. Musiikkikasvatuksen osasto. Tutkielma.
- Silvennoinen, H., Kauko, J. & Varjo, J. 2021. Koulutuspolitiikka tutkimuskenttänä. Teoksessa J. Varjo, J. Kauko, H. Silvennoinen (toim.), *Koulutuksen politiikat : Kasvatustieteologian vuosikirja 3*. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura. 11–38.
- STT. 2021. Turun Katedralskolan jälleen lukiovertailun kärjessä, Etelä-Karjalan Taavetin lukio paras pienistä – katso lista Suomen parhaista lukioista. Luettu 9.2.2023 osoitteessa <https://yle.fi/a/3-11966296>.
- Suomen virallinen tilasto. 2021. Koulutukseen hakeutuminen. Helsinki: Tilastokeskus Luettu 29.9.2022 osoitteessa https://www.stat.fi/til/khak/2020/khak_2020_2021-12-09_tie_001_fi.html
- Suomi, H. 2009. Opetussuunnitelma ja muuttuva musiikinopetus. Teoksessa J. Louhivuori, P. Paananen & L. Väkevä (toim.), *Musiikkikasvatus : Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimiseen*. Vaasa: Suomen Musiikkikasvatusseura – FiSME r.y. 67–93.
- Suomi, H. 2019. *Pätevä musiikin opettamiseen? : Luokanopettajaksi valmistuvan musiikillinen kompetenssi perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden toteuttamisen näkökulmasta*. Jyväskylän yliopisto. JYU DISSERTATIONS 83. Väitöskirja.
- Takala, P. 1994. Lukion kehitys 1970-1994. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen & H. Blom (toim.), *Lukion tila 1994*. Helsinki: Hakapaino Oy. 21–31.
- Tikkanen, R. & Väkevä, L. 2009. Musiikkikasvatuksen osasto eilen ja tänään. Teoksessa J. Louhivuori, P. Paananen & L. Väkevä (toim.), *Musiikkikasvatus : Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimiseen*. Vaasa: Suomen Musiikkikasvatusseura – FiSME r.y. 423–438.
- Toivonen, J. 2015. Suunnitelmasta käytäntöön : Miten lukion musiikinopetusta toteutetaan opetussuunnitelman pohjalta? Jyväskylän yliopisto. Musiikin laitos. Pro gradu.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi: Uudistettu laitos*. Helsinki: Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta (TENK). 2023. Luettu 22.4.2023 osoitteessa https://tenk.fi/sites/default/files/2023-03/HTK-ohje_2023.pdf
- Uusikylä, K. 2003. *Vastatulia : Inhimillisen kasvatuksen ja koulutuksen puolesta*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Uusitalo, H. 1996. *Tiede, tutkimus ja tutkielma : Johdatus tutkielman maailmaan*. 1.–3. painos. Juva: WSOY.
- Valtioneuvoston asetus. 196/1948. Asetus oppikoulujen lukusuunnitelmista. Valtioneuvosto.
- Valtioneuvoston asetus. 211/1969. Asetus valtion lukion sekä kaksijakoisen lyseon ja yhteiskoulun lukioasteen lukusuunnitelmasta. Valtioneuvosto.

- Valtioneuvoston asetus. 279/1975. Asetus lukion sekä kaksijaksoisen oppikoulun lukioasteen lukusuunnitelmasta. Valtioneuvosto.
- Valtioneuvoston asetus. 324/1976. Asetus lukion sekä kaksijaksoisen oppikoulun lukioasteen lukusuunnitelmasta asetuksen 1 §:n muuttamisesta. Valtioneuvosto.
- Valtioneuvoston asetus. 600/1980. Asetus lukion sekä kaksijaksoisen oppikoulun lukioasteen lukusuunnitelmasta annetun asetuksen muuttamisesta.
- Valtioneuvoston asetus. 835/1993. Valtioneuvoston päätös lukion tuntijaosta. Valtioneuvosto.
- Valtioneuvoston asetus. 986/1998. Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista. Valtioneuvosto.
- Vuoden 1971 koulutuskomitean mietintö (KM). Komiteanmietintö 1973:52. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Välijärvi, J. & Tuomi, P. 1994. Lukion oppimisympäristö ja kouluelämän laatu opiskelijoiden arvioimana. Teoksessa R. Jaku-Sihvonen & H. Blom (toim.), *Lukion tila 1994*. Helsinki: Hakapaino Oy. 121-148.
- Yrjönsuuri, Y. 1994. Suomalainen lukio kansainvälisessä arvioinnissa. Teoksessa R. . Jaku-Sihvonen & H. Blom (toim.), *Lukion tila 1994*. Helsinki: Hakapaino Oy. 367-380.

LIITTEET

LIITE 1. Vuoden 1971 koulutuskomitean ehdottama koulutusjärjestelmä.

