

Tomi Hiekkänen

KRONOLOGISUUDESTA KOHTI TEMAATTISUUTTA

Vuoden 1994 lukion historian opetussuunnitelman perusteiden laadinta

Jyväskylän yliopisto

Historian ja etnologian laitos

Suomen historia

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

| | |
|---|---|
| Tiedekunta – Faculty Humanistinen tiedekunta | Laitos – Department Historian ja etnologian laitos |
| Tekijä – Author Tomi Hiekkänen | |
| Työn nimi – Title Kronologisuudesta kohti temaattisuutta - Vuoden 1994 lukion historian opetussuunnitelman perusteiden laadinta | |
| Oppiaine – Subject Suomen historia | Työn laji – Level Pro gradu -tutkielma |
| Aika – Month and year Syyskuu 2014 | Sivumäärä – Number of pages 75 |
| Tiivistelmä – Abstract <p>Tutkielma käsittelee vuonna 1994 lukion historian opetussuunnitelmassa tapahtunutta muutosta, jonka seurauksena historian opetuksessa siirryttiin kronologiaan perustuvasta opetuksen jäsentämistavasta teemapohjaiseen. Muutos on osa laajempaa opetussuunnitelmajärjestelmään kohdistunutta kehitystä ja sen kautta on mahdollista luoda laajempi kuva koulutuksen kehittämistä ajanjakson suomalaisessa yhteiskunnassa.</p> <p>Tutkielman tavoitteena on selvittää, miten opetussuunnitelman perusteet historian osalta laadittiin, miten lukion rakenteeseen kohdistuneet muutokset ja ajanjaksolla uudistuneet oppimis- ja tiedonkäsitystä koskevat teoriat vaikuttivat perusteiden syntyyn sekä mitkä tahot ottivat osaa muutostyöhön.</p> <p>Tutkielma perustuu opetussuunnitelmauudistuksessa syntyneisiin Opetushallituksen pöytäkirjoihin, Historian ja yhteiskuntaopin opettajien liiton hallituksen pöytäkirjoihin ja liiton jäsenlehti Kleioon, sekä Opetushallituksen Kasvatus&Aika -julkaisusarjassa julkaisemiin aihepiiriä koskeviin teoksiin.</p> <p>Tutkielman perustella on nähtävissä, että Opetushallituksen lisäksi myös Historian ja yhteiskuntaopin opettajien liitolla oli muutoksessa merkittävä rooli. Lukion siirtyminen luokattomaan kurssimuotoiseen järjestelmään loi muutokselle rakenteelliset puitteet, mutta sisällölliset puitteet syntyivät pääosin uusien oppimis- ja tiedonkäsitysten seurauksena, joita Opetushallitus pyrki edistämään. Näiden uudistuneiden käsitysten seurauksena opetussuunnitelman perusteiden mukaista oppiainesta karsittiin runsaasti ja opetuksen tavoitteeksi tuli aiemman laajojen tietomääräen opetteluun sijaan teemapohjainen ilmiöiden ymmärtäminen.</p> | |
| Asiasanat – Keywords opetussuunnitelmat, lukio, lukiouudistus, historian opetus, oppimiskäsitys, tiedonkäsitys | |
| Säilytyspaikka – Depository | |
| Muita tietoja – Additional information | |

Sisällys

| | |
|---|----|
| 1. Johdanto | 1 |
| 1.1. Kasvatuksen historian merkitys | 1 |
| 1.2. Aikaisempi tutkimus | 3 |
| 1.3. Tutkimuskysymys | 5 |
| 1.4. Lähdeaineisto | 7 |
| 1.5. Tutkimusmenetelmä | 9 |
| 1.6. Käsitteet kronologinen ja temaattinen | 13 |
| 2. Lukion historian opetussuunnitelman perusteiden laadinta | 14 |
| 2.1. Opetussuunnitelmajärjestelmän kehitys | 15 |
| 2.2. Työ Opetushallituksessa | 18 |
| 2.3. Työ HYOL:ssa | 26 |
| 2.4. Historian perusteet 1985 ja 1994 | 33 |
| 3. Lukion rakenteelliset muutokset kehityksen mahdollistajana | 34 |
| 3.1. Luokallisen kurssimuotoisen lukion synty | 34 |
| 3.2. Luokattoman kurssimuotoisen lukion synty | 42 |
| 4. Uudenlaisten oppimis- ja tiedonkäsitusten merkitys | 46 |
| 4.1. Kouluhallitus käsitysten uudistajana | 46 |
| 4.2. Opetus&Kasvatus -julkaisusarja | 47 |
| 4.3. Käsitys tiedosta | 50 |
| 4.3.1. Julkaisut tiedonkäsituksesta | 50 |
| 4.3.2. Vallinnut tiedonkäsitys | 51 |
| 4.3.3. Tiedonkäsituksen tavoitetila | 54 |
| 4.4. Käsitys oppimisesta | 59 |
| 4.4.1. Julkaisu oppimiskäsituksesta | 59 |
| 4.4.2. Vallinnut oppimiskäsitys | 60 |
| 4.4.3. Oppimiskäsituksen tavoitetila | 62 |
| 4.5. Tiedollinen kasvatus ja ajattelun kehittäminen | 64 |
| 4.6. Kansainväliset vaikutukset | 66 |
| 5. Johtopäätökset | 69 |
| LÄHTEET | |
| LIITTEET | |

1. Johdanto

1.1. Kasvatuksen historian merkitys

”Oleellista historiassa on kronologia. Yleisesti tämä aikataju syntyi vasta 1800-luvulla. Oppilaille se kehittyi vasta lukion kolmannella luokalla. Siksi kait historiaa vaaditaankin poistettavaksi kolmannen luokan pakollisten aineiden joukosta. Oudolta tuntuu kuulla ja nähdä historianopettajan vaativan, ettei oppilaille saa opettaa aikatajua, vaan tiettyjä lohkoja tai pirstaleita, joita sitten tutkittaisiin perusteellisemmin.”¹

”Tavallisella maalaisjärjelläkin varustettu ihminen tajuaa, ettei tällaisessa opetuksessa ole mitään järkeä. Kyllä se nyt tietty järjestys historiallisessakin pitää olla ja ainakin tähän saakka se on ollut kronologinen, ei arvottu.”²

Edellä oleva lainaukset ovat osa lukion historian opetuksen kehittämiseen liittyvää keskustelua, joka on jatkunut osin samojen aiheiden parissa 1980-luvulta aina 2000-luvun alkupuolelle saakka.³ Historianopetuksen kulminaatiopiste oli vuonna 1994, kun opetuksessa siirryttiin kronologiaan pohjautuvasta oppiaineen jäsentämistavasta ilmiöperustaiseen, niin sanottuun temaattiseen jäsentämistapaan.

Julkista keskustelua nuorten koulutuksesta ja sivistämisestä on käyty kautta aikojen, mutta siitä huolimatta koulu ja koulutus ovat aikojen saatossa muuttuneet muuhun yhteiskuntaan nähden verraten hitaasti.⁴ Tällöin ne harvat merkittävät murroskohdat ja muutokset muodostuvat entistään merkittävämmiksi ja mielenkiintoisemmiksi.

Sen lisäksi, että historian opetuksen kehittämisestä löytyy omanlaisensa, tutkijan mielenkiinnon herättänyt murroskohta, on historialla myös oppiaineena omanlaisensa merkitys. Historian opetuksella ja ennen kaikkea oppimisella on koulutyössä keskeinen rooli oppilaan maailmankuvan rakentumisessa. Se ei ole vain tietoa, vaan se on keskeisesti yhteydessä tapaan jäsentää tapahtumia ja ilmiöitä aikaperspektiivissä.⁵ Marko Van den Bergin mukaan historia

¹ Kleio 2/1991, Erkki Lod, ”Historia = kronologia?”, 55-56.

² Kleio 3/1995, Kari Ojanen, ”Vielä niistä uuden lukion kursseista”, 50-52.

³ Ks. esim. HAik 4/2004, Veli-Matti Rautio, ”Jatkuuko kriisi lukion historian opetuksessa?”, 528-536.

⁴ Kuusela 2003, 21.

⁵ Virta 2008, 15.

on kokonaisvaltainen tapa tarkastella maailmaa menneisyyden, nykyisyyden ja tulevaisuuden muodostamassa kokonaisuudessa.⁶ Tämä ajatus kytkeytyy historiatietoisuuden käsitteeseen, joka van den Bergin määritelmän mukaan tarkoittaa nykyhetken selittämistä historian avulla ja siihen perustuvia odotuksia tulevaisuuden kehityssuunnasta.⁷

Historialla on maailmankuvan rakentamisen lisäksi myös erittäin voimakas yhteiskunnallinen luonne. Sillä voidaan vastata esimerkiksi poliittis-ideologisiin tai taloudellisiin intresseihin. Koulun tarjoama opetus on väistämättä oppilaan identiteettiin vaikuttamista, vaikka opettaja ei pohtisikaan historiallisen identiteetin kysymyksiä tietoisina tavoitteinaan.⁸ Historian opetuksen tavoitteet ja sisällöt heijastelevat varsin herkästi sitä, mitä kunkin ajan yhteiskunnassa on pidetty tärkeänä ja opetukseen kohdistuneita muutoksia voidaan pitää myös oman aikansa yleisen ajattelutavan ja poliittisen ilmapiirin indikaattorina.⁹ Oppiaineelle ominainen poliittinen ja yhteiskunnallinen painoarvo johtuu sen oppisisällöstä, joka poliittiseen, yhteiskunnalliseen ja taloudelliseen historiaan kuuluvista aineksista koostuvana on varioitavissa tavoitteiden mukaisiksi.¹⁰

Koulutuksen ja kasvatuksen merkitys yhteiskunnalliseen kehitykseen on kiistaton. Koulutus palvelee niin yksityisiä kuin yleisiäkin intressejä, jotka molemmat tavoittelevat mahdollisimman korkeatasoista ja koko yhteiskuntaa hyödyttävää järjestelmää.¹¹ Viime vuosina myös kasvatuksen tarkastelu historiallisesta näkökulmasta on noussut yhä enemmän esille, tästä esimerkkinä monitieteisen Kasvatus & aika -verkkojulkaisun perustaminen vuonna 2007¹². Aihepiiri on tärkeä, sillä kasvatukseen kytkeytyy sekä aatteellisia ja yhteiskunnallisia että poliittisia arvoja, joita se pyrkii kulloinkin heijastelemaan. Nämä koulun välittämät arvot ja näkemykset jäävät elämään koululaisten ja opiskelijoiden siirtyessä yhteiskunnan täysivaltai-

⁶ FT, Helsingin Normaalilyseo, Tuhat-tutkimustietojärjestelmä, 2.6.2014.

⁷ Van den Berg 2007, Yksi historia monimutkaistuvassa maailmassa, Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskus, Helsinki 2007, 9.

⁸ Virta 2008, 19-20.

⁹ Castren ”Historianopetus muuttuvassa yhteiskunnassa”, 1992, 11.

¹⁰ Castren ”Historianopetus muuttuvassa yhteiskunnassa”, 1992, 11.

¹¹ Välimaa, Ursin, Laasonen, Aittola, Hoffman, Kärkkäinen, Muhonen, Piesanen 2011, 12

¹² ”Kasvatus & Ajan lähtökohtana ovat vaatimukset tieteellisestä korkeatasoisuudesta ja monitieteisyydestä. Julkaisu tarjoaa foorumin, jolla voi edistää kasvatuksen historialle ominaista monitieteisyyttä.” www.kasvatus-ja-aika.fi.

siksi jäseniksi.¹³ Siksi onkin tärkeää selvittää, miten koulutuksen ja kasvatuksen säätely on tapahtunut.

Historian opetukseen vuonna 1994 kohdistuneet muutokset muodostavat erinomaisen tarkastelupisteen tällaisen säätelyn tutkimiseksi. Muutos havainnollistaa eri tahojen, kuten valtionhallinnon, aineenopettajien ja kasvatustieteilijöiden pyrkimyksiä ohjata kasvatuksen ja koulutuksen suuntaa. Näin ollen olen valinnut tutkimukseni lähtökohdaksi vuoden 1994 lukion historian opetussuunnitelman ja siinä tapahtuneen, aikalaisille radikaalina, näyttäytyneen muutoksen suhteessa edeltäjänsä. Tutkimukseni tarkoituksena on laatia kuvaus prosessista, jonka seurauksena lukion historian opetuksessa päädyttiin lopulta vuonna 1994 murtamaan vahva kronologisen esitystavan perinne. Tuolloin historian kurssit muuttuivat temaattisiksi. Niiden jäsentäminen uudella tavalla oli opettajille ilmeisen vaikeaa, sillä keskustelua kursseista ja niiden rajoista käytiin sitkeästi. Toisaalta temaattisuuden toteuttamista käytännön tasolla on luonnehdittu varovaiseksi.¹⁴

1.2. Aikaisempi tutkimus

Aikaisempaan tutkimukseen nähden tutkimusaihe sijoittuu melko yksinäiselle kentälle, sillä aihepiiriin kytkeytyvää tutkimustyötä ei ole aiemmin juuri tehty. Aikaisemman tutkimuksen vähyyks on ollut yhtäältä ongelmallista, sillä jo tutkittuun tietoon ei ole voinut nojautua. Toisaalta tutkimuskentän tilanne on tarjonnut samalla myös erinomaisen mahdollisuuden tarttua lukuisiin mielenkiintoisiin kysymyksiin itse. Monipuolisen tutkimuskirjallisuuden puute on pakottanut etsimään tietoa, jota ei aina ole löytynyt, mutta samalla ymmärrys aihepiiristä on kasvanut valtavasti.

Tutkittavaa opetussuunnitelmien laadintaprosessista ennen kaikkea historiallisesta näkökulmasta riittäisi nähdäkseni runsaasti. Kasvatuksen ja koulutuksen historiaa tutkiva kenttä ei ole juuri keskittynyt lähihistorian tapahtumiin vaan on kohdistanut kiinnostuksensa kaukaisempiin asioihin. Tämän lisäksi havaitsin tutkimuskirjallisuuteen perehtyessäni, että aihepiiriä on myös useimmiten lähestytty puhtaasti pedagogisesta näkökulmasta, unohtaen sen olleen osa yhteiskunnallista vuorovaikutussuhdetta.

¹³ Lapsen todetaan kasvavan läpi nuoruuden yhteisönsä aikuiseksi jäseneksi ja omaksuvansa tuona aikana muun muassa yhteisönsä arvoja, normeja ja tietoja, jota varten yhteisö on perustanut sosiaalisia mekanismeja ja instituutioita. Rinne, Kivirauma, Lehtinen 2004, 6.

¹⁴ Löfström 2002, 26.

Aikaisemman tutkimuksen puute johtunee osin myös siitä, että useat aihepiirin parissa työskennelleet ja aihepiiristä akateemista tutkimusta tehneet ja yhä tekevät henkilöt ovat itse olleet jollain tapaa opetussuunnitelmatyöhön liittyneissä prosesseissa mukana, eikä tarvetta tämänkaltaiselle tutkimukselle tutkijoiden parissa ole sen vuoksi nähty. Aihepiiri on siten ollut ikään kuin liian läheinen monille keskeisille toimijoille.¹⁵

En toki ole ollut tutkimusaiheeni parissa täysin yksin. Lukion rakenteellista kehitystä koskevan muutoksen ja sen taustatekijöiden ymmärtämiseksi olen nojautunut pitkälti Anssi Kuuselan väitöskirjaan *Luokaton vai luokallinen, kamppailu koulutus- ja opetuskäsitysten jouston ja eriytymisen rajoista lukiossa osana nuorisoasteen koulutusjärjestelmän uudistusta* vuodelta 2003.¹⁶ Kuusela katsoo tutkimuksensa olevan historiallis-sosiologinen, joka tarkastelee luokattomaan lukioon johtanutta kehitystä lukion pedagogisen luonteen ja yhteiskunnallisen tehtävän näkökulmasta.¹⁷ Tutkimus antaa kuvauksen kehityspolusta, joka on johtanut nykyisenkaltaisen luokattoman kurssimuotoisen lukion syntyyn ja sen avulla on mahdollista rakentaa osa laajemmasta pedagogisesta ja yhteiskunnallisesta kontekstista, joka myös historian opetusta kohdanneiden muutosten ympärillä on kulloinkin vallinnut. Koska Kuusela on eläköitynyt, erään entisen aktiivisen kokeilukoulun rehtori, on tutkimuksessa kuitenkin selkeästi koulunjohtajan näkökulma. Tämä näkyy tutkimuksen keskittymisenä koulutuksen järjestäjän ja opiskelijan näkökulman avaamiseen, jolloin poliittiset ja pedagogiset syyt jäävät vähemmälle huomiolle.

Lukiomuutosten taustalla olleet syyt eivät luonnollisesti liittyneet vain ja ainoastaan lukio-koulutuksesta itsestään kummunneisiin kehitystarpeisiin, vaan olivat osa koko toisen asteen koulutuksen kehittämistä ja sen taustalla olevaa laajempaa yhteiskunnallisen kehityksen kontekstia, jossa koulutuksella ja koulutusjärjestelmillä on suuri merkitys. Ymmärtääkseni tätä ajankohdan koulutuspoliittista tilannetta myös lukiokysymystä laajemmin, olen hyödyntänyt Osmo Lampisen ja Raija Meriläisen tutkimuksia työni taustoittamisessa. Lampisen teos *Suomen koulutusjärjestelmän kehitys* jäsentää juuri näitä viime vuosikymmeninä tapahtuneita muutoksia suhteessa muuhun yhteiskuntakehitykseen. Meriläisen tutkimus *Valkolakki vai*

¹⁵ Useat historiallis-yhteiskunnallista opetusta tutkineet henkilöt, kuten Sirkka Ahonen ja Arja Virta, ovat olleet voimakkaasti mukana myös Historian ja yhteiskuntaopin opettajien liitto HYOL:n toiminnassa, ja siten esimerkiksi Ahonen ottamassa liiton puolesta osaa opetussuunnitelmien perusteiden laadintaan.

¹⁶ Kuusela 2003.

¹⁷ Kuusela 2003, 7.

haalarit, vaiko molemmat käsittelee koulutuspolitiikan vaikuttajien näkemyksiä toisen asteen kehityksestä ja tarjoaa siten hyvän näkemyksen Lampisen tutkimuksen oheen.

Lampisen ja Meriläisen teosten avulla on mahdollista ymmärtää koulutuksen ja kasvatuksen kehitystä ja säätelyä osana laajempaa yhteiskunnallista kehitystä. He eivät kuitenkaan ole tutkimuksissaan paneutuneet syvemmin siihen, miten tämä säätely on käytännössä tapahtunut ja miten sitä on perusteltu.

1.3. Tutkimuskysymys

Tutkimuksen tavoitteena on luoda kuva niistä koulutuksen ja kasvatuksen säätelyn taustalla olleista tekijöistä ja selvittää, miksi ja miten vuoden 1994 lukion historian opetussuunnitelman perusteet saivat lopullisen muotonsa. Kysymysten ja vastausten logiikkaa hyödyntäen prosessin ymmärtämistä voisi laajentaa lähes loputtomiin; edellytyksiä ja uusia kysymyksiä tulisi eteen vanhojen löydyttyä. Sen tähden olen asettanut tutkimukselle tarkempia rajauksia. Tutkimukseni rakentuessa kahden kysymyksen ympärille: *miksi ja miten lukion vuoden 1994 opetussuunnitelman perusteet historian osalta laadittiin?* – muodostuu tutkimukseni aikarajaus yksinkertaiseksi.

Tutkimusta taustoittaessani olen perehtynyt lukioon kohdistuneisiin uudistuksiin ja muutospaineisiin jo 1970-luvulta alkaen, mutta tutkimukseni varsinainen ydinosa sijoittuu ajallisesti 1980-luvun puolivälistä 1990-luvun puoliväliin. Tuon noin kymmenen vuotta kestäneen ajanjakson aikana opetussuunnitelmauudistus oli keskustelun, valmistelun ja myös kokeilujen alla. Ajallinen rajautuminen 1980-luvun puoliväliin perustuu tuolloin yhä ilmeisemmäksi käyneelle tarpeelle kehittää opetussuunnitelmia vastaamaan paremmin uuden luokattoman lukion tarpeita. Opetussuunnitelmiin kohdistuvat muutokset olivat siis odotettavissa. Uusien opetussuunnitelman perusteiden käyttöönotto vuonna 1994 muodostaa eräänlaisen päätepisteen prosessin ympärillä tapahtuneelle konkreettiselle työlle. Perusteiden tultua voimaan myös aiheen tiimoilta käyty keskustelu laantui.

Ajallisen sijoittumisen lisäksi tutkimusta määrittävät kuitenkin ensisijaisesti varsinaisen tutkimuskysymyksen alle sijoittuvat apukysymykset, jotka tarkentavat tutkimuksen suunnan ja vaikuttavat samalla myös lähdeaineiston valintaan. Aiheen rajaamiseksi olen pilkkonut tutkimuskysymykseni kolmeen tasoon:

Taso I: Opetussuunnitelman perusteiden laadinta lukion historian osalta

- Miten opetussuunnitelman perusteet laadittiin virkamiestasolla?
- Mitkä eri sidosryhmät olivat suunnittelutyössä mukana ja millä tavalla ne osallistuivat?
- Millaisia näkemyksiä toimijoilla oli historianopetuksesta, tiedosta sekä oppimisesta ja näiden suhteesta yhteiskuntaan

Taso II: Lukion rakenteellinen kehitys

- Millaisia rakenteellisia muutoksia lukioon kohdistettiin
- Millaisia seurauksia näillä muutoksilla oli opetussuunnitelmien laadintaan ja opettajien käsitteisiin lukion historian opetuksesta

Taso III: Kouluhallituksen pyrkimykset uudistaa opetuksen teoriapohja

- Tiedonkäsitteiden muutokset ja niiden suhde yhteiskuntaan.
- Oppimiskäsitteiden muutokset ja niiden suhde yhteiskuntaan.
- Muiden opetusta määrittävien tekijöiden muutokset, joita Kouluhallitus pyrki edistämään

Todellisuudessa näitä kolmea tasoa on vaikeaa erottaa toisistaan, sillä käytännössä ne ovat olleet keskenään vuorovaikutteisissa suhteissa ja luoneet siten toinen toisilleen edellytyksiä. Tutkimuksen kannalta tällaisen erottelun laatiminen on kuitenkin välttämätöntä, sillä se mahdollistaa näiden luotujen ja syntyneiden edellytysten tekemisen näkyväksi. Tämä erottelu tekee osaltaan myös näkyväksi niitä lähtöoletuksia, joista käsin olen tutkimustani lähtenyt tekemään; konkreettisen muutoksen perustana ovat joko tieteellisen ajattelun kehittyminen tai yhteiskunnalliset syyt, tai vaihtoehtoisesti molemmat.

1.4. Lähdeaineisto

Voidakseni vastata asettamiini kysymyksiin, olen perehtynyt opettajien, virkamiesten ja aiheesta kirjoittaneiden tieteilijöiden jättämiin aikalaislähteisiin. Historian opetuksessa tapahtunutta muutosta olisi mahdollista havainnollistaa myös oppikirja-analyysillä, mutta koska tutkimukseni ei kohdistu niinkään opetussuunnitelmiin perustuvaan konkreettiseen opetukseen, kuin siihen, miten ja millä tavoin opetussuunnitelman perusteet laadittiin, ei oppikirja-analyysi siten antaisi vastauksia tämän tutkimuksen kysymyksiin.

Tutkimukseni ensimmäinen osa koostuu niiden käytännön toimenpiteiden selvittämisestä, joiden avulla varsinaiset opetussuunnitelman perusteet historian opetuksen osalta laadittiin. Tähän käyttämäni aineisto koostuu pääosin asiakirjalähteistä, joita olen tutkimustani varten hankkinut entisen Kouluhallituksen arkistosta sekä Historian ja yhteiskuntaopin opettajien liitto HYOL ry:n arkistoista. Keräämälläni asiakirja-aineistolla on kaksi päätehtävää; luoda konkreettisille toimille ajallinen kehys sekä kuvata niitä tekoja, jotka muodostivat perusteiden laadintaprosessin käytännössä. Kouluhallituksen osalta olen käynyt läpi peruskoulun ja lukion opetussuunnitelman perusteiden laadintaa koskevat asiakirjat vuosilta 1991-1993, jolloin työtä tehtiin. Näistä tutkimukseni kannalta oleellisia olivat muutamaa poikkeusta lukuun ottamatta lukiotyöryhmien kokousten pöytäkirjat sekä muistiot. Historian ja yhteiskuntaopin opettajien liiton arkiston osalta olen läpikäynyt koko arkistoidun materiaalin kyseisiltä vuosilta ja todennut työni kannalta keskeisiksi liiton hallituksen pöytäkirjat, joiden avulla on ollut mahdollista seurata liiton työskentelyä aiheen tiimoilta. Liitossa toimineen lukion pedagogisen työryhmän tapaamisista ei ole säilynyt liiton arkistossa muistiinpanoja tai pöytäkirjoja, joihin olisin voinut tukeutua.

Tutkimukseni toisen osan alkuperäisaineiston muodostavat opetuksen ja tiedon teoriaa käsitelleet julkaisut. Luodakseni kuvan siitä aatepohjasta, johon vedoten vuoden 1994 lukion opetussuunnitelmat laadittiin, olen perehtynyt Kouluhallituksen Opetus&Kasvatus -julkaisusarjaan.¹⁸ En ole pyrkinyt ainoastaan analysoimaan Kouluhallituksen välittämää teoriapohjaa, vaan tavoitteenani on ollut löytää myös mahdollisia kytköksiä laajempaan yhteiskunnalliseen kehitykseen ja löytämään niitä kysymyksiä, joihin julkaisuilla pyrittiin vastaamaan. Kaikkiaan julkaisusarja sisältää useita erityyppisiä kirjoja ja kirjasia erilaisiin aihepii-

¹⁸ Osa teoksista on julkaistu Opetushallituksen nimissä, joka perustettiin 1991 Kouluhallituksen ja Ammattikasvatushallituksen yhdistyessä. (<http://www.oph.fi/opetushallitus/historia>, viitattu 27.8.2014)

reihin liittyen. Tutkimukseni kannalta sarjassa ilmestyi vuosina 1989 – 1992 kaikkiaan viisi oleellisesti aiheeseeni liittyvää teosta, jotka ovat: *Tiedonkäsitys* (1989), *Oppimiskäsitys* (1989), *Koulu ja tieto* (1989), *Koulun kehittämisen kansainvälisiä virtauksia* (1992) sekä *Tiedollinen kasvatus ja ajattelun kehittäminen* (1992). Näistä teoksista olen analysoinut jokaisen.

Julkaisusarja on aiheen kannalta kahdella tapaa merkittävä. Ensinnäkin se on opetuksen säätelystä vastanneen tahon julkaisema ja kyseisen sarjan tarkoituksena on ollut Kouluhallituksen silloisen pääjohtajan Erkki Ahon mukaan nostaa esille uusia näkemyksiä, herättää aihepiiristä keskustelua ja siten luoda perustelu tehtävälle uudistustyölle. Tarkoituksena oli, että uudet oppimis- ja tiedonkäsitykset muodostaisivat pohjan tulevalle toisen asteen yleissivistävälle koulutukselle.¹⁹ Kouluhallitus ei ole itse ottanut kantaa julkaisujen sisältöön, eikä julkaisuja näin ollen voida analysoida Kouluhallituksen virallisena linjana. Tästä huolimatta katson, että julkaisuja tulkita instituution kannanottona. Ovathan teosten kirjoittajat Kouluhallituksen valitsemia, aiheet Kouluhallituksen esittämiä sekä teokset Kouluhallituksen julkaisemia.

Toiseksi julkaisusarjan sisällöstä vastanneista useat ovat olleet tieteentekijöinä noteerattuja, joten julkaisujen painoarvoa voidaan siten pitää merkittävänä. On myös perusteltua olettaa, että teoksia ja muistioita kirjoittamaan on pyydetty sellaisia henkilöitä, joiden on ajateltu edustavan sitä linjaa, jota Kouluhallitus on halunnut teoksilla edistää. Tulkitsen, että kirjoittajavalinnoilla on haluttu tuoda sisällöistä uskottavuutta, joka nostaisi julkaisujen merkitystä mielipiteiden muokkaajana. Kirjoittajakunta koostuukin pääasiassa alojensa merkittävistä tieteentekijöistä, kuten Erno Lehtisestä ja Ilkka Niiniluodosta. Asiaan on siis selvästi suhtauduttu vakavuudella. Näitä teoksia analysoidessani en ole pyrkinyt löytämään yksittäisten henkilöiden näkemyksiä, vaan sellaista teosten perusteella yleisempänä näyttäytyvää linjaa, jota Kouluhallitus halusi levittää.

Lukion rakenteellista kehitystä tutkiessani olen käynyt läpi HYOL:n jäsenlehti Kleion numerot vuodesta 1973 vuoteen 2012 saakka. Kleiosta saamaani tietoa olen käyttänyt myös tutkimukseni muissa osissa. Jäsenlehti on neljästi vuodessa ilmestynyt julkaisu, jonka sisältämät artikkelit ja tiedotteet muodostavat pohjan sekä liiton että sen jäsenkunnan käsityksestä historian opetuksen menneisyyteen, nykyhetkeen ja silloiseen tulevaisuuteen liittyen.

¹⁹ Aho, Erkki, *Tiedonkäsitys*, 1992.

Kleion kaltaista alkuperäisaineistoa käytettäessä on muistettava, että lehdessä julkaistut kirjoitukset ovat toimituskunnan valitsemia ja tässä tapauksessa myös selkeästi tietylle lukijakunnalle suunnattuja. Katson kyseisen lehtiaineiston kuvaavan kuitenkin hyvin HYOL:n jäsenistön mielenliikkeitä, sillä materiaalista nousee esille mielipiteitä monipuolisesti ja kirjoitukset ovat usein liiton hallituksen toimintaa vapaasti kommentoivaa, tai muuten keskenään vuoropuhelutyypisiä. Julkaistun aineiston perusteella ei siis näytä siltä, että Kleion toimituskunnan pyrkimyksenä olisi ollut edistää jotain tiettyä näkemystä. Nämä reunaehdot huomioiden on aineiston perusteella mahdollista saada selville historian opettajien keskuudessa vallinneet näkemykset historian opetuksen kehittämiseen liittyen. Kleion kautta on myös mahdollista tutkia sitä, miten ja millaista keskustelua aihepiiriin liittyen liiton puitteissa käytiin ja miten opettajien näkemykset vastasivat Kouluhallituksen edistämää linjaa.

1.5. Tutkimusmenetelmä

Tutkimukseni kuuluu kasvatuksen historian tutkimuksen piiriin, johon muun muassa kasvatus- ja opetusprosessien lisäksi on viime vuosikymmeninä laskettu yhä enenevässä määrin myös koulutuksen ja yhteiskunnan välisen suhteen ja näiden välisen vuorovaikutuksen tutkiminen.²⁰ Kasvatuksen historian tutkimus itsessään kertoo lähinnä kiinnostuksen kohteesta eikä luo sen isompaa tutkimuksellista viitekehystä, jonka avulla aiheetta olisi mahdollista lähestyä tarkemmin. Kasvatuksen historiaa on vaikea liittää suoraan mihinkään yksittäiseen historian tutkimuksen osa-alueeseen tai lähestymistapaan, sillä kyseessä ovat hyvin laaja-alaiset niin kulttuuriin, aatteisiin ja ideoihin, yhteiskuntaan ja yhteiskunnalliseen vuorovaikutukseen kuin politiikkaankin kytkeytyvät ilmiöt.

Kasvatuksen historian emeritusprofessori Martti T. Kuikka on laatinut viisi kohtaa sisältävän listauksen kasvatushistoriallisen tutkimuksen tavoitteista, joista kolme ensimmäistä ovat; oman maan koulutusjärjestelmän kehityksen tuntemuksen lisääminen, eri aikakausien keskeisten pedagogisten lähtökohtien ja taustatekijöiden ja arvojen tutkiminen sekä taustoituksen antaminen nykyistä koulutusta koskevien ongelmien ratkaisuvaihtoehtojen arvioimiselle²¹. Tutkimukseni pyrkii vastaamaan näistä kahteen ensimmäiseen ja sivuaa osin myös kolmatta.

²⁰ Tähtinen 1991, 36.

²¹ Kuikka 1991, 15-19.

Kasvatuksen historian Kuikka toteaa olevan laajasti ymmärrettynä kulttuurihistoriaa, sillä koulun ja koulutuksen tehtävänä on hänen mukaansa välittää kulttuuriperintöä seuraavalle sukupolvelle. Tähän traditioon sisältyy sekä konservatiivinen puoli, joka pyrkii säilyttämään kulttuurin arvoja, että dynaaminen puoli, jonka tavoitteena on muuttaa niitä. Tämä on nähtävissä myös tutkimukseni lähdeaineistossa, kuten myöhemmin tulen osoittamaan.

Toisaalla hän nostaa esiin kasvatushistoriallisen tutkimuksen lähtökohtana myös aatehistorian erityisesti opetussuunnitelmiin liittyen. Hänen mukaansa opetussuunnitelmat kuvaavat oman aikansa sivistysihanteita ja -käsityksiä ja niiden avulla on mahdollista päästä käsiksi syvemmälle yhteiskunnallisiin, taloudellisiin ja ideologisiin tekijöihin.²² Kun omassa tutkimuksessani pyrin selvittämään ensisijaisesti juuri näitä yhteiskunnallisia ja ideologisia taustatekijöitä, tuolloin vallinnutta ajan henkeä, tuntuu Kuikan näkemys aatehistoriallisesta tulokulmasta mielekkäältä. Katson, että aatehistoriallinen lähestymistapa auttaa parhaiten selvittämään niitä käsityksiä ja tulevaisuuden odotuksia, jotka loivat sen ilmapiirin, jonka pohjalta opetussuunnitelmaprosessissa aikanaan toimittiin.

Aatehistorian metodologiaan paneutuneen Markku Hyrkkäsen mukaan kaikkeen inhimilliseen toimintaan sisältyy ajatuksellinen ulottuvuus. Hänen mukaansa tuon ajattelun ymmärtäminen on avain itse toiminnan ymmärtämiseen, sillä pelkät olosuhteet, aatteet tai opit eivät sellaisenaan voi selittää ihmisten käsityksiä. Sen tähden tutkijan olisikin selvitettävä, miten ihmiset ovat olosuhteensa, aatteensa ja oppinsa kokeneet tai käsittäneet, sillä nämä käsitykset toimivat hänen toimintansa pohjana ja perustana.²³ Juuri näitä prosessin taustalla olleita käsityksiä pyrin tutkimukseni kautta ymmärtämään. En siis pyri ainoastaan löytämään yhteyksiä toiminnan ja olosuhteiden tai toiminnan ja ajatusten välillä, vaan pyrin myös ymmärtämään, miten toimijat ovat itse olosuhteensa ja ajatuksensa kokeneet; miksi he ovat kokeneet, että historian opetussuunnitelman perusteita oli uudistettava radikaalisti ja löytyykö näiden ajatusten taustalta varsinaiseen historian opetukseen liittymättömiä laajempia syitä.

Tutkittaessa menneisyyttä edellä mainittujen tavoitteiden puitteissa on aina olemassa riski sortua anakronismiin. Tutkijana tiedän tapahtumien ja prosessien lopputuloksen sekä tunnen laajemman ajallisen kontekstin, mutta nämä seikat olivat aikalaisille vieraita. Heille tulevaisuus ja eri mahdollisuudet olivat yhä avoimia. Tämä on tutkijalle sekä haaste että mahdolli-

²² Kuikka 2001, 89.

²³ Hyrkkänen 2002, 9-11.

suus; yhtäältä ajallinen perspektiivi antaa minulle mahdollisuuden nähdä asiayhteyksiä ja suurempia kokonaisuuksia selvemmin, mutta toisaalta saatan kytkeä yhteen tai siirtää menneisyyteen asioita, jotka eivät sinne kuuluisi. Katson tämän riskin tietyllä tavalla korostuvan erityisesti omassa työssäni. Tutkimuksen suuntautuessa lähihistoriaan ja tutkimuskohteen sijoittuessa aatehistorian piiriin, on minun tutkijana oltava erityisen tarkka sen suhteen, että muistan tutkivani ajallisesta läheisyydestä huolimatta menneisyydessä vallinneita ajatuksia.

Tutkimuksen kannalta on tärkeää pohtia myös sen näkökulman ajallista sijoittumista; sorrunko tutkijana anakronismiin lähtiessäni tutkimaan historian opetuksessa tapahtuneita muutoksia yhteiskunnallisesta näkökulmasta? Tutkimuskysymykset ovat saaneet lopullisen muotonsa yli kaksikymmentä vuotta tutkittavaa ajankohtaa myöhemmin, enkä niitä asettaessani ole voinut olla varma, mitä historian opetus tuolloin merkitsi. Katsottiinko sillä olleen laajempaa yhteiskunnallista merkitystä, vai nähtiinkö se vain ikään kuin asiaankuuluvaksi perinteeksi, yleissivistykseen automaattisesti kuuluvaksi osa-alueeksi? Tämä ei varsinaisesti kuulu tutkimuskysymysten piiriin, mutta tähän on tutkimusnäkökulman oikeellisuuden arvioimiseksi palattava tutkimuksen johtopäätöksissä.

Miten sitten suorittaa tutkimusta käytännössä? Marjo Kaartinen kirjoittaa historian tutkijan työprosessin olevan menneisyyden tarjoamien lähteiden tulkitsemista, jonka tuloksena on ymmärtäminen. Ymmärtämisellä hän tarkoittaa tutkimusprosessia kaikkine luentoineen ja tulkintoineen. Odotettavissa oleva lopputulos, ymmärtäminen, ei siis tarkoita yhtä suoraviivaista selitystä, vaan kokonaisuutta päällekkäisyysineen ja ristiriitaisuuksineen.²⁴ Tässä tutkimuksessa nuo päällekkäisyydet ovat tutkijoiden, opettajien, Kouluhallituksen sekä mahdollisesti myös poliitikkojen näkemyksiä, joiden perusteella ei voi luoda yhtenäistä kuvaa menneestä, vaan kokonaisuudessa näkyvät myös aikanaan vallinneet ristiriidat. Hyrkkänen puhuu tutkimuksesta historian ymmärtämisenä. Hän ei kuitenkaan katso tarpeelliseksi erotella ymmärtämistä selittämisestä; historiallisen selittämisen pyrkimyksenä ei hänen mukaansa ole löytää asioiden pohjimmaisia syitä, vaan osoittaa ilmiöiden keskinäisten yhteydet.²⁵

Tarkoituksenani ei ole selittää aukottomasti koko prosessia eri vaikuttimineen, koska en siihen pystyisi. Historian tutkijana minulla ei ole mahdollisuutta löytää jokaista palasta ja teki-jää, mutta lähdeaineistoa tulkitsemalla minun on mahdollista ymmärtää - luoda tulkintojeni

²⁴ Kaartinen & Korhonen 2005, 167-168.

²⁵ Hyrkkänen 2002, 11.

pohjalta kokonaiskuva tapahtuneesta. Pelkkää asiakirja-aineistoa käyttämällä kokonaiskuva jäisi vaillinaiseksi, sillä sen perusteella on mahdollista päästä käsiksi vain siihen, mitä kulloinkin on katsottu tarpeelliseksi kirjata ylös. Ei Kouluhallituksen eikä HYOL:n pöytäkirjamateriaali mahdollista sen syvällisempien tulkintojen tekemistä, vain ja ainoastaan ajan sekä toimintatapojen, toimijoiden ja sidosryhmien selvittämisen. Näiden oheen tuotu, edellisessä luvussa kuvaamani julkaisumateriaali luo sen aatteellisen kontekstin, jossa kysymyksiin ratkaisemiseksi toimittiin sekä sen aatteellisen kontekstin, jota toimijat pyrkivät kysymysten ratkaisemiseksi luomaan.

Suhteuttaessani tutkimuskysymystäni lähdeaineistoon olen päätenyt historian tutkimukselle usein niin tyypillisen kysymyksen eteen; miten huomioida oma asemansa tutkijana ja samalla tutkimusaineistoni tulkitsijana? Lähtökohtani on historiallisesta kehityksestä irrotettu hetki, joka esittää tapahtuneen kehityksen valmista lopputulosta; konkreettinen, opetuksen perusteet muodostava asiakirja. Tämä ei kuitenkaan saa johtaa siihen, että lähdeaineistosta karsiutuisi pois se aines, joka ei luonut vääjäämättä edellytyksiä juuri kyseisenkaltaiselle lopputulokselle. Tutkijan omaa asemaa tulkitsijana juuri omista lähtökohdistaan käsin ei voi poistaa, mutta se täytyy tiedostaa. Tämä on edellytys sille, että lähdeaineisto saa ansaitsemansa luennan tutkimuskysymyksen kautta; sekä lähdekriittisesti tarkasteltuna että aatehistoriallisen tulkinnan kautta.

Historialliset tulkinnat muodostuvat tutkijalle hänen yhdistäessään lähteistä löytyviä menneisyyden heijastumia kokonaisuudeksi. Oma näkemykseni on, ettei tutkija voi irrottautua näkemään ainoastaan pinnalla olevia kuvia, vaan alkaa prosessin edetessä katsoa väkisinkin pintaa syvemmälle. Toisin sanoen lähteitä tulkitessaan tutkija siirtää huomionsa myös siihen, mitä lähde ei suoranaisesti meille paljasta. Rivien välistä lukemisen kieltämisen sijaan tutkijan tulee avoimesti tiedostaa käyttämänsä tapa, jolla tulkinta on muodostunut. Vain erottamalla selkeästi se, mikä lähteestä suoraan käy ilmi ja se, mikä on tulkittu tuon ilmitulleen takaa, mahdollistaa prosessin oikeellisuuden arvioinnin.

Miten sitten suorittaa tutkimusta käytännössä? Laadullisen historian tutkimuksen ollessa kyseessä on varsinaisen tutkimusmenetelmän kuvaaminen tai teoretisointi vaikeaa. Hyrkkänen on teoksessaan Aatehistorian mieli avannut paljon brittiläisen aatehistorioitsijan R. B. Collingwoodin kehitelmiin perustuvaa kysymysten ja vastausten logiikkaa, jota voi soveltaa

myös tässä tutkimuksessa.²⁶ Hänen mukaansa sen anti aatehistorialliselle tutkimukselle voidaan tiivistää seuraavalla tavalla:

”1) ihmisten toimintaa ja sen historiaa ei voi ymmärtää ymmärtämättä toiminnan sisältämiä käsityksiä, 2) käsityksiä voi ymmärtää vastauksina kysymyksiin ja 3) kysymysten ymmärtäminen edellyttää niiden välillisten ja välittömien edellytysten jäljittämistä.”

Hyrkkäsen näkemyksen mukaan kysymys tulee ymmärtää laajemmin; mihin kirjoittaja pyrki tekstiä laatiessaan?²⁷ Hän katsoo, että on perusteltua tulkita teksti vastauksena kysymykseen ja ymmärtää kysymys löytämällä sen välittömät ja välilliset sekä piilotetut ja julki lausutut edellytykset. Näin ollen vastaus johonkin kysymykseen on samalla jonkin toisen, loogisesti seuraavan kysymysten edellytys, josta tuo kysymys nousee.²⁸

1.6. Käsitteet kronologinen ja temaattinen

Käsitteet *kronologinen* ja *temaattinen* ovat tämän tutkimuksen ymmärtämisen kannalta keskeisessä asemassa. Kronologisella tarkoitetaan, yksinkertaistetusti, tämän tutkimuksen yhteydessä aikajärjestyksen mukaisesti etenevää ja temaattisella puolestaan aihepiireittäin jaoteltua historian opetusta. Vaikka nämä kaksi termiä eivät varsinaisesti esiinny tutkimuskysymyksiä käsittelevissä pääluvuissa, kulkevat ne tutkimuksen taustalla koko prosessin ajan. Näiden pääkäsitteiden ymmärtäminen edesauttaa niiden ajatuspolkujen seuraamista, joita minä tätä tutkimusta laatiessani olen kulkenut. Tutkimukseni yhteydessä *kronologinen* ja *temaattinen* ovat ensisijaisesti historian opetukseen liittyviä termejä, mutta siitä huolimatta ne ovat oleellisia myös oppimis- ja tiedonkäsitystä tutkittaessa, kun lähtökohdaksi otetaan historian oppiaineessa tapahtunut muutos ja tuon muutoksen taustalla olleiden syiden syvälinen ymmärtäminen.

Näiden käsitteiden käyttö ja määrittely on tutkimuksen alla olevan ajankohdan näkökulmasta käsin ongelmallista, sillä historian ja yhteiskuntaopin opettajien liiton jäsenlehdessä Kleion perusteella opetussuunnitelmiin ja historian kurssisisältöihin sekä käsittelytapoihin liittyvä

²⁶ Hyrkkänen 2002, 157.

²⁷ Hyrkkänen 2002, 173.

²⁸ Hyrkkänen 2002, 171.

termistö on ollut prosessin edetessä vaihtelevaa. Vastinpariksi käsitteet kronologinen ja temaattinen näyttäisivät muodostuneen vasta opetussuunnitelmatyön loppuvaiheilla.

On siis huomattava, että *temaattinen* on osa tutkittavan prosessin tuotosta, joka muotoutui tarkoittamaan nykyisenkaltaisia kurssisisältöjä erilaisine teemallisine sisältöineen osana tapahtunutta opetussuunnitelmakeskustelua. Tätä on osaltaan myös *kronologinen*, jonka merkityksen voidaan katsoa muuttuneen sen muodostuessa ikään kuin vastinpariksi *temaattiselle*. Karkeasti esittäen kronologisen ja temaattisen käsittelytavan ero on siinä, että kronologisesti etenevä opetus alkaa tietyistä pisteistä menneisyydessä ja etenee järjestelmällisesti kohti nykyhetkeä, sisällyttäen erilaiset tapahtumat ja ilmiöt, erilaiset teemat, kuten kulttuurin, talouden ja ympäristön yhteen laajaan tapahtumien ketjuun.

Temaattinen käsittelytapa puolestaan etenee historiassa jostain määrätystä näkökulmasta käsin. Se alkaa tietyistä pisteistä menneisyydestä, mutta ei pyri selittämään koko historiaa yhtenä kokonaisuutena kohti nykyhetkeä, vaan etenee teemojensa, kuten taloudellisen kehityksen, ihmisen ja ympäristön suhteen tai kulttuuristen piirteiden kautta. Kun kronologinen opetus eteni järjestelmällisesti kurssi kerrallaan menneisyydestä kohti tulevaa, alkaa temaattinen opetus aina ikään kuin alusta, mutta eri näkökulmasta käsin.

Konkreettinen ero on nähtävissä vertaamalla sekä opetussuunnitelmia että oppikirjoja edeltäjiinsä. Vuodesta 1994 eteenpäin oppikirjat noudattivat jäsentelyltään temaattisuuden periaatteita²⁹ uusiin opetussuunnitelman perusteisiin pohjautuen. Vuoden 1985 opetussuunnitelman ja vuoden 1994 opetussuunnitelman perusteiden välisiä eroja käsitellään historian oppiaineen osalta luvussa 2.4. Näiden mukaiset lukion historian ensimmäiset kurssit löytyvät liitteinä tämän tutkimuksen lopusta.

2. Lukion historian opetussuunnitelman perusteiden laadinta

Tämän luvun tehtävänä on luoda kuva niistä konkreettisista toimista ja toimintatavoista, jotka johtivat vuoden 1994 lukion opetussuunnitelman perusteiden syntymiseen historian ja yhteiskuntaopin oppiaineen osalta. Opetussuunnitelman perusteet laadittiin Opetushallituksessa, mutta on perusteltua olettaa, että laadintatyöhön on osallistunut myös viraston ulkopuolisia

²⁹ Lofström 2002, 29.

tahoja. Historian osalta sellainen toimija, jonka osallisuutta tapahtuneeseen on syytä tarkastella lähemmin, on Historian ja yhteiskuntaopin opettajien liitto HYOL ry. Liiton historiategrossa HYOL:n kerrotaankin ottaneen 1990-luvulla koulutuspoliittisen vaikuttajan roolin. Teoksen kirjoittaneen Arja Virran mukaan lukion historian ja yhteiskuntaopin oppimäärän uudistus tapahtuikin ennen kaikkea liittovetoisesti, ei niinkään viranomaisvetoisesti.³⁰ Syynä tähän oli historian ja yhteiskuntaopin ainekohtaisen ylitarkastajan, sittemmin opetusneuvoksen, Antti-Juhani Oksasen päätös HYOL:n toimimisesta suunnittelussa keskeisenä osapuolena.³¹ Virta katsoo, että liiton vastuu opetussuunnitelmakysymyksissä on johtunut osittain yleisestä keskusjohtoisuuden purkamisesta, mutta myös siitä, että HYOL oli osoittanut kiinnostuksensa kehitystyöhön.³²

2.1. Opetussuunnitelmajärjestelmän kehitys

Opetussuunnitelma eli 1990-luvun alkupuolella omaa murroskauttaan myös yleisesti, ei ainoastaan lukion tai historian opetuksen osalta. Suunnitelman laadintaa ja siihen sitoutumista pyrittiin kehittämään uuteen suuntaan, sillä järjestelmä oli joutunut asiaan perehtyneiden tutkijoiden kritiikin kohteeksi.³³ Lukuisia tutkimuksia ja artikkeleita lukio-opetukseen liittyen laatinut Jouni Välijärvi totesi 1990-luvun alkupuolella opetussuunnitelmien nojaavan vanhentuneisiin käsityksiin todellisuudesta, tiedosta ja oppimisesta. Hänen mukaansa uudistuksia koulutyöhön odotettiin ylemmältä tasolta, sen sijaan, että koulut eläisivät itse muutoksen mukana.³⁴ Vaikka opetussuunnitelmien laadintaa 1980-luvulla oli siirretty kaikilla tasoilla keskusjohtoisesta pois päin, ei tämä kuitenkaan ollut muuttanut merkittävästi kentän pedagogista suunnitteluprosessia ja opetussuunnitelmat jäivät edelleen sangen vieraiksi suurimmalle osalle opettajia. He kokivat opetussuunnitelmatyön etäisenä ja pitivät usein oppikirjaa parhaana opetuksen suunnitelmana. 1980-luvulla vaikutti yhä aikaisempien vuosikymmenien pedagoginen ote, vaikka selkeää pyrkimystä muutokseen olikin jo näkyvissä.³⁵

Kouluhallituksesta vuonna 1991 Opetushallitukseksi muuttunut virasto päätti ratkaista lukiota koskeneet ongelmat kertaheitolla ja mullistaa perusteellisesti opetussuunnitelmajärjestelmän. Murtaakseen nuo aikaisemmilta vuosikymmeniltä peräisin olevat opetusta ja opetuksen suunnittelua ohjanneet perinteet Opetushallitus päätti siirtää opetussuunnitelmien laadinnan täysin

³⁰ Virta, 1998,88, 92.

³¹ Ibid.

³² Ibid.

³³ Syrjäläinen 1994, 12. Ks. Esim. Syrjäläinen s. 11-15 .

³⁴ Välijärvi 1993, ”Opetussuunnitelma kaaoksen maailmassa.” Elämäkoulu 2, 10.

³⁵ Syrjäläinen 1994, 11-13.

koulujen ja opettajien harteille. Avukseen he saivat ainoastaan opetussuunnitelmien pohjana käytettävät opetussuunnitelman perusteet. Opettajat saatettiin uudenlaisen tilanteen eteen, sillä he eivät voineet enää tukeutua ylhäältä päin annettuun ohjeistukseen. Tarkoituksena oli, että he joutuisivat nyt itse todenteolla paneutumaan suunnittelutyöhön.

Aikaisemmin opetussuunnitelman laadinnan pohjana oli käytetty tavoiteoppimisen teoriaa, joka nyt nähtiin vanhentuneena.³⁶ Mallia arvosteltiin sen suoraviivaisuudesta ja muuttumattomuudesta ja tavoitehierarkiat ja -taksonomiat koettiin opetussuunnitelmalle liian jäykistävinä. Toisin sanoen tilanteessa, jossa sekä ennalta tiukasti määritelty opetettava tieto että taidot ja tiedon omaksumisen tasoon liittyvät tavoitteet olivat ennalta tiukasti kirjattuja, ei opetussuunnitelmalle jäänyt enää liikkumatilaa elää ajassa ja koulun käytänteissä. Suunnittelumalli ei ollut tuottanut toivotunkaltaista pedagogista kehitystä ja opetusta tiukasti määrittävästä suunnittelumallista päätettiin siirtyä 1990-luvun alussa kevyempään. Toimivan opetussuunnitelman laadinta oli muuttunut silloisen nykykäsityksen mukaisesti dynaamiseksi prosessiksi.³⁷

Tällainen dynaaminen prosessi pyrki sitouttamaan opettajat oman työnsä suunnitelmallisuuden aikaisemmasta poikkeavalla tavalla. Nyt koulujen ja opettajien omaan harkintaan jäi täsmentää ne tavoitteet, jotka perusteissa on laajamittaisesti annettu. Opettajat eivät olleet enää vain ylhäältä annetun opetussuunnitelman käytännön toteuttajia vaan loivat ne nyt koulukohtaisesti itse. He joutuivat pohtimaan, toki annettujen puitteiden sisällä, mikä oli opetettavan arvoista ja millä tavoin opetuksen tulisi tapahtua. Koulukohtaisesta opetussuunnittelma-työstä tuli keskeinen opetuksen väline ja opettaja muuttui entistä enemmän oman työnsä kehittäjäksi. Opettajan oma osallistuminen opetussuunnitelman laadintaan nähtiin nyt keskeisenä edellytyksenä sille, että muutosta ja kehitystä todella myös tapahtuisi tulevaisuudessa.³⁸ Kun ohjaavat perusteet olivat väljät, oli kouluilla ja opettajilla ainakin teoriassa mahdollisuus elää opetussuunnitelmiseen ajassa – nopeasti uudistuva tieto ja murroksessa elävän yhteiskunnan alati kehittyvät taitovaatimukset saatettiin näin huomioida suunnitelmaa laadittaessa vaikka vuosittain.

³⁶ Opetussuunnitelman perusteet 1994, 8.

³⁷ Ibid.

³⁸ Opetussuunnitelman perusteet 1994, 11.

Lopulliset lukion opetussuunnitelman perusteet vahvistettiin Opetushallituksessa vuoden 1994 alussa. Perusteet alkavat seuraavanlaisesti: ”*Koulun toimintaympäristön muutos ja eri tieteenalojen uusimmat tutkimustulokset edellyttävät koulutuksen syvällistä kehittämistä.*”³⁹ Avauksessa korostuu jatkuva muutos ja muutoksessa mukana elämisen tärkeys: koulua on kehitettävä muutoksen mukana. Aikaisempien vuosien tutkimus- ja kokeilutulokset sekä opettajien kokemukset haluttiin tuoda esille ja huomioiduiksi. Opetussuunnitelmaan kohdistuneet ongelmat tunnustettiin perusteissa laajemminkin ja uutta linjanmuutosta haettiin selkein sanankääntein: ”*Eri oppiaineiden vanhentunutta ja merkitykseltään vähentynyttä ainesta on jatkuvasti karsittava ja korvattava uudella.*”⁴⁰ Koulutiedon paisunut määrä ja nopea vanhentuminen oli selkeästi tunnustettu ongelmaksi ja uusien perusteiden lähtökohdaksi. Lukio-opetuksen tiedollisen luonteen oli muututtava myös muutoin kuin oppiaineen sisällön suhteen: ”*Tietämään opettamisen rinnalla lukion tulee ohjata opiskelijoitaan tarkastelemaan tietoa kriittisesti sekä soveltamaan sitä*”⁴¹

Tältä osin muutos edeltäjänsä nähden oli huomattava. Perusteiden luonne on täysin erilainen maksimaaliseen tietomäärään tähtäävän vuoden 1985 lukion opetussuunnitelman kanssa. Edeltäjään kohdistuva kritiikki kirjoitettiin auki myös uusissa perusteissa, joissa sen todettiin olevan vanhentunut sen jäykän ja muuttumattomuuteen perustuvan luonteen vuoksi.⁴²

Uudeksi lähtökohdaksi oli nyt otettu jatkuvassa muutoksessa eläminen. Kun opetussuunnitelman laadinnan päätettiin olevan dynaaminen prosessi, tuli suunnitelmaa jatkuvasti uudistaa muuan muassa tulosten arvioinnin ja ympäristön muutosten pohjalta.⁴³ Tämä haluttiin tuoda näkyväksi myös koulussa; opetussuunnitelmatyö konkretisoi yhteiskunnallista kehitystä ja tuo muutoksessa elämisen myös kouluun. Mikäli yhteiskunta elää muutoksessa, oli koulunkin tehtävä niin.

On huomionarvoista, ettei opettajien työn kehittämistä kuitenkaan haluttu tuoda konkreettisesti näkyville opetussuunnitelman perusteissa. Tämä on mielestäni merkillistä, sillä se, mihin opetussuunnitelmamuutos tähtäsi, kytkeytyi suurilta osin juuri kysymykseen opettajien nostamisesta oman työnsä kehittäjiksi. Perusteissa linjatut lukion kehityksen painopisteet

³⁹ Opetussuunnitelman perusteet 1994, 8.

⁴⁰ Opetussuunnitelman perusteet, 10.

⁴¹ Opetussuunnitelman perusteet, 11.

⁴² Ibid.

⁴³ Ibid.

ilmaistaankin sen sijaan hyvin laveasti, ainoastaan koulutussisältöjen uudistamiseen, opiskelun yksilöllistämiseen sekä valinnaisuuden lisäämiseen liittyen.⁴⁴

2.1. Työ Opetushallituksessa

Opetussuunnitelman perusteiden laadintaprosessi lähti Opetushallituksessa todenteolla käyntiin vuoden 1992 alussa.⁴⁵ Suunnitelmauudistus oli luonnollisesti ollut odotettavissa jo pidempään ja aiheeseen liittyviä valmisteluja oli siten suoritettu jo aiemmin. Muutamia peruseriaatteita käsiteltiin yleissivistävän koulutuksen linjan alla toimineessa opetussuunnitelmatyöryhmässä jo vuoden 1991 elokuussa. Tuolloin päätettiin, että uudet opetussuunnitelmat tulisi laatia sillä tavoin, etteivät ne olisi sellaisinaan, ainoastaan nimet vaihtaen, käytettävissä kouluissa. Sen sijaan asiakirjan käyttäjän olisi jatkossa työskenneltävä saadakseen perusteet itselleen soveltuviksi. Kieliasultaan uusien perusteiden tuli olla elämänmakuisia sekä selkeitä ja myös opetukset tavoitteet tuli laatia samoja periaatteita noudattaen. Muutoin perusteista tuli laatia väljiä, joissa opettajalla ja oppilaalla olisi päärooli.⁴⁶

Varsinaista perusteiden laadintatyötä vaikeutti se, että tuleva tuntijako oli prosessin alkaessa avoin. Opetusministeriö oli perustanut tuntijakoa käsittelevän työryhmän vasta 2.8.1991, joten tuloksia ei ollut odotettavissa kovinkaan nopeasti.⁴⁷ Tuntijako on oleellinen opetussuunnitelman perusteita laadittaessa, sillä ilman sitä ei ole tiedossa, kuinka paljon eri oppiaineiden kursseja opiskelijalle on tarjottava ja kuinka monta opiskelijan on näistä suoritettava. Opetussuunnitelman perusteiden käyttöönottoajankohdaksi päätettiin koulujen alku elokuussa 1994. Aikaa perusteiden laatimiseen oli siis noin kaksi vuotta. Alussa työryhmän näkemyksissä korostui avoimuus; työn oli oltava sellaista, että toiminta opetussuunnitelmien osalta käynnistyisi myös kunnissa jo vuoden 1991 puolella. Uudistusprosessista ohjeistettiin tiedottamaan asiallisesti kaikille sidosryhmille, mutta myös yleisellä tasolla. Eräs tärkeistä sidosryhmistä tuntui olleen oppimateriaalien laatijat, joiden osuutta uudistumisen onnistumisessa pidettiin oleellisena: ”*Opetussuunnitelmatyössä tulee toimia avoimesti kustantajien suuntaan ”tietojen tulee ”vuotaa kuin seula” ja salaamista voidaan pitää ”virkavirheenä”.*”⁴⁸

Syksyn 1991 aikana Opetushallituksessa odotettiin keskustelua uudistustyöhön eri osa-alueisiin liittyen viraston sisältä. Työntekijöiltä odotettiin opetussuunnitelmatyössä tarvittavien

⁴⁴ Opetussuunnitelman perusteet, 1994, 12.

⁴⁵ OPH, muistio 7.1.1992.

⁴⁶ OPH, 8.8.1991.

⁴⁷ OPH, 2.8.1991.

⁴⁸ OPH 8.8.1991.

taustateorioiden tuntemista, minkä lisäksi heille tarjottiin tietoa opetussuunnitelmiin liittyvistä kansainvälisistä suuntauksista.⁴⁹ Asiayhteys ei käy pöytäkirjoista ilmi, mutta Kouluhallituksen julkaisusarjassa julkaistiin teos *Koulun kehittämisen kansainvälisiä virtauksia*, jonka analyysin esitän myöhemmin tässä tutkielmassa.⁵⁰ Tällä teoksella on siis ollut suora tarkoitus tuoda tietoa myös Opetushallituksen sisälle. Pöytäkirjojen perusteella kokouksissa käytiinkin syksyn mittaan keskusteluja, joissa pohdittiin esimerkiksi opetussuunnitelman perusteiden teoreettista ja sisällöllistä viitekehystä; mitä opetussuunnitelma on ja mitä yleissivistys merkitsee.

Kevään 1992 aikana valmistui Opetushallituksen projektiryhmän muistio, joka käsitteli opetussuunnitelmajärjestelmän uusimista.⁵¹ Muistio näyttää luoneen merkittävällä tavalla pohjan niille linjauksille, joita opetussuunnitelmia laadittaessa myöhemmin noudatettiin. Opetussuunnitelman perusteiden lähtökohdaksi ryhmä esitti, että päätösvaltaa siirrettäisiin jatkossa enemmän kouluille, jolloin oppilaitokset laatisivat opetussuunnitelmansa perusteiden pohjalta. Perusteena tälle ryhmä näki yhteiskunnassa ja työelämässä tapahtumassa olleet suuret ja nopeat muutokset sekä Suomessa että sen lähiympäristössä, jolloin koululta tuli edellyttää tulevaisuuden ennakkointia, jotta opiskelijat saisivat riittävät eväät myös koulunjälkeisille tuleville vuosikymmenille. Koulutuksen ja opetuksen kehittämisen nähtiin olevan aikaan sidottua ja kehitykseen heijastuvat tarpeet kumpusivat koulutuksen ulkopuolisesta yhteiskunnasta. Työryhmän mukaan tuolloin keskeiset vaikuttimet, joihin olisi syytä varautua ennakoimalla, olivat väestö- ja työvoimakehitys, kansainvälistyminen, yhteiskunnan monikulttuurisoituminen, kestävä kehityksen vaatimukset sekä tietoyhteiskunnan vaatimukset. Varsinaisena toimenpide-ehdotuksena ryhmä päätyi esittämään valtakunnallisten opetussuunnitelman perusteiden laatimista, joiden pohjalta kunnat laatisivat koulutussuunnitelmansa ja oppilaitokset varsinaiset opetussuunnitelmat.

Opetussuunnitelmien laadintaprosessiin mukaan otettavien sidosryhmien kokonaisuus määriteltiin aiemmin samana vuonna. Ryhmät olivat samat sekä peruskoulun että lukion prosessissa ja niihin kuuluivat työn arvioitsijoiksi valitut kunnat ja koulut, harjoittelukoulut, opettajajärjestöt, yliopistot ja Opetushallituksen ruotsinkieliset ja ammatillisen koulutuksen

⁴⁹ Ibid.

⁵⁰ Ks luku 4.5

⁵¹ OPH, päiväämätön muistio toukokuulta 1991. Opetushallitus asetti ryhmän laatimaan toimenpide-ehdotukset järjestelmän uusimiseksi. Ryhmässä oli OPH:n virkamies edustamassa jokaista eri koulutusastetta, pl. korkeakoulut.

linjat.⁵² Sidosryhmätyöskentely oli osaltaan käynnistynyt jo vuoden 1991 loppupuolella muun muassa opettajajärjestöjen kanssa, mutta sitä oli tarkoitus laajentaa vuoden kuluessa esimerkiksi elinkeinoelämän suuntaan.⁵³ (Esimerkiksi Teollisuuden koulutusvaliokunta kutsui työryhmät luokseen 20.1.1992)⁵⁴

Sidosryhmien lisäksi lukion ja peruskoulun osalta noudatettiin samoja periaatteita myös tavoitteiden ja sisällön määrittelyn suhteen. Periaatteet olivat samoja kuin aiemmin esitetyt lähtökohdat, mutta nyt vielä hieman tarkemmin ilmaistuna; opetuksen ja kasvatuksen tavoitteet oli määriteltävä täsmällisesti, mutta keskeiset sisällöt väljästi. Lukion perusteissa tuli painottaa erityisesti ympäristökasvatusta ja humanistis-yhteiskuntatieteellistä koulutusta, sekä tietotekniikan käyttöä opetuksessa.⁵⁵

Työryhmä määritteli opetussuunnitelman perusteiden tehtävät seuraavasti:

- 1. yhteiskunnallis-poliittisen ohjauksen väline*
- 2. pedagogisen ohjauksen väline*
- 3. hallinnollinen ohjauksen väline*
- 4. koulutuksen tuloksellisuuden arvioinnin perusta.*

Opetushallituksen virkamiesten rooli nähtiin projektin alkupuolella tekijänä ja näkijänä, joka puristaisi valmiin tuotoksen kasaan. Apuna virkamiehellä tässä prosessissa oli koko yhteiskunta: erityisesti seminaarit; yksittäiset gurut, mahdolliset työryhmät, pedagogiset opettajajärjestöt, harjoittelukoulut, pilottikoulut, tutkimustieto ja kokemukset.⁵⁶ Maaliskuussa, kun strategiaa talon sisällä tarkennettiin, linjattiin, ettei kirjoitustyötä varten perusteta minkäänlaisia virallisia työryhmiä, vaan kukin työtä tekevä voi itse valita haluamansa taustajoukot.⁵⁷

Tuntijakopäätös oli tammikuun alkupuolella vielä täysin avoin. Opetussuunnitelmaryhmän kokoukselle todettiin, että työrauha asian suhteen säilyi, kun asioista ei kerrottu ennakkoon julkisuuteen. Tästä huolimatta kirjoitustyöhön ryhtymistä ehdotettiin kokouksessa ja vapaaehtoisia koekirjoittajia ilmoittautuikin laatimaan luonnoksen esimerkiksi uskonnon opetuksen

⁵² OPH, muistio 7.1.1992.

⁵³ OPH, 7.1.1992.

⁵⁴ OPH, Teollisuuden koulutusvaliokunnan lähettämä kokouskutsu 20.1.1992.

⁵⁵ OPH, 7.1.1992.

⁵⁶ OPH, 15.1.1992.

⁵⁷ OPH, 4.3.1992.

yleisistä tavoitteista.⁵⁸ Työryhmä päätyi ratkaisuun, jossa perusteisiin tulisi lyhyesti ja selkeästi opetuksen tavoitteet ja ydinalueet ja kaikesta muuta laadittaisiin erilliset oppaat.

Opetussuunnitelmatyöryhmässä todettiin tuolloin, että vaikka perusteet kirjoitetaan ensisijaisesti kunnille, on niiden tosiasiallinen kohderyhmä silloinkin opettajat. Asiasta seuranneessa keskustelussa pidettiin ihanteena sitä, että koulut tekisivät varsinaiset opetussuunnitelmansa itse, mutta tätä pidettiin tosielämässä selvästi hieman epärealistisena tavoitteena koulujen erilaisten resurssien vuoksi. Keskustelussa tavoitteeksi näytti joka tapauksessa nousseen se, että koulujen olisi voitava lukea kuntien tekemiä opetussuunnitelmia mahdollisimman väljästi.⁵⁹

Pöytäkirjassa mainitaan myös, että kouluja olisi informoitava siitä, että uudistuksella pyrittiin lisäämään niiden päätösvaltaa koulun sisäisessä kehittämisessä. Kouluille oli tehtävä selväksi, että Opetushallitus laatii perusteet ja kunnat varsinaiset opetussuunnitelmat ja että kunnat voisivat myös siirtää vastuun opetussuunnitelmien laatimisesta kouluille itselleen.⁶⁰

Vaikka työ näytti käynnistyneen varsinaisesti vasta vuoden 1992 alusta, puhuttiin tammikuun 30. päivän palaverissa jo strategiamuutoksesta. Kokouksessa esiteltiin epävirallista aikataulua, jonka mukaan Opetushallituksen ehdotukset perusteiksi tuli olla valmiina jo vuonna 1992, jolloin kunnille annettavaa koulutusta päästäisiin antamaan 1993 ja myös hyväksymään perusteet. Tämä tarkoitti sitä, että Opetushallituksessa päätettiin suunnata kaikki liikenevät resurssit perusteiden laadintaan.⁶¹ Strategiamuutos ei johtunut ainoastaan aikataulun selkiytymisestä vaan myös siitä, että nyt perusteiden tuli olla kaikkien koulujen käytettävissä vuoden 1994 elokuusta alkaen. Aikaisemmin käsitys lienee ryhmän keskuudessa ollut, että vain osa kouluista ottaisi uudet toimintatavat käyttöönsä, jolloin esimerkiksi aikaa koulujen ja kuntien loppuvaiheen kouluttamiseen olisi tarvittu vähemmän.

Strategian muutos johti myös painotuksen muuttumiseen koskien yhteistyötä eri tahojen kanssa. Nyt ei puhuttu enää yhtä avoimesta yhteistyöstä muiden tahojen kanssa kuin aiemmin: ”Suunnitelmassa pyritään ottamaan huomioon yhteistyö kuntien ja koulujen kanssa mahdollisimman hyvin”, mutta ”Yleinen periaate kuitenkin on: sisäiset kehittämiskeskustelut eivät ole julkisuuteen tarkoitettuja.”⁶² Maaliskuun alkupuolella strategiaa täsmennettiin jäl-

⁵⁸ OPH, 16.1.1992.

⁵⁹ Ibid.

⁶⁰ Ibid.

⁶¹ OPH, 30.1.

⁶² Ibid.

leen: perusteiden valmistelutyö oli nyt tärkeintä talossa ja kirjoitustyö oli syytä käynnistää, vaikka tuntijako vielä puuttuikin.⁶³ Samaan aikaan, kun perusteiden kirjoitustyö käynnistyi, lähestyi Opetushallitus myös kuntia. Maaliskuun puolivälissä koululautakunnille tiedotettiin, että työskentelytavaksi oli valittu mahdollisimman avoin toiminta eri sidosryhmien ja asiakkaiden kanssa, ja että Opetushallitus pyrki koko ajan kertomaan, miten työ etenee ja millaiset perusteet ovat syntymässä.⁶⁴

Opetussuunnitelmatyöryhmä hankki tietoa ja teki työtään kevään aikana erilaisissa seminaareissa, jotka järjestettiin viraston ulkopuolella Heinolan kurssikeskuksessa. Lukioseminaarissa laadittujen ryhmätöiden tuotosten pohjalta opetussuunnitelmatyöryhmä pohti kokouksessaan muun muassa tuliko opetuksen arvolähtökohdat laatia oppilaan oikeuksista eikä yhteiskunnan toivomuksista käsin, jääkö kurssien suoritusjärjestys jatkossa oppilaan omalle vastuulle ja että tietojen ohella tulisi jatkossa opettaa myös taitoja.⁶⁵

Maaliskuun Opetussuunnitelmaseminaari ei koskenut ainoastaan lukiota ja oli siten sisällöltään laajempi. Seminaari käsitteli opetussuunnitelmaa kokonaisuutena ja käsitteli esimerkiksi erilaisia tapoja käsittää ja rakentaa opetussuunnitelma, mutta erityisesti opetussuunnitelman tavoitteita.⁶⁶ Seminaarissa esitellyssä opetussuunnitelman tavoiteanalyysissä todettiin, että oppisisällöllä on niin läheinen yhteys tavoitteisiin, että joskus oppisisältöjen kuvauksia pidetään koulun tavoitteina. Näin nähtiin olevan erityisesti kapea-alaisessa lehrplan -tyyppisessä opetussuunnitelmassa, jollainen aiempi, vuoden 1985 opetussuunnitelma oli. Siinä tavoitteita ei ole eritelty, vaan suunnitelma keskittyy asiasisältöihin. Sen sijaan curriculum-tyyppisessä opetussuunnitelmassa sisällöt ja tavoitteet pyrittiin pitämään erillään, mikä on nähtävissä vuoden 1994 opetussuunnitelman perusteissa. Tavoiteanalyysissä erittely nähtiin kuitenkin vaikeana toteuttaa käytännössä. Lehh-planin ja curriculumin välisiä etuja ja eroja myös Kleiossa Sirkka Ahosen toimesta, joka pyrki omalta osaltaan edistämään uudenlaisen opetussuunnitelmajärjestelmän kehittämistä.⁶⁷

Opetuksen tavoitteet analyysi jaotteli kahteen eri ryhmään. Materialistisiin yleistavoitteisiin kuului ikään kuin rautaisannos kulttuuriperintöä, kun tuon kulttuuriperinnön kartuttaminen oli puolestaan formaalisten tavoitteiden tehtävä. Tarkemmin sanottuna materiaallinen oppisisältö on osa tietokokonaisuutta; osa kulttuuriperintöä, joka koulussa katsotaan välttämättömäksi

⁶³ OPH, 4.3.1992.

⁶⁴ OPH, 12.3.1992 tiedote koululautakunnille.

⁶⁵ OPH, 20.2.1992, Heinolan lukioseminaari: 10.–12.2.

⁶⁶ OPH, Ops-seminaari Heinolassa 16.–20.3.1992.

⁶⁷ Kleio 2/1992, Sirkka Ahonen, ”Opetussuunnitelman teko ei ole huuhaa hommaa” 28-32.

opettaa. Formaalin oppisisältö puolestaan koostuu niistä välttämättömistä asennoitumista-voista ja taidoista, jotka tekevät yksilön kykeneväksi ja halukkaaksi jatkuvaan opiskeluun, aktiiviseen toimintaan yhteiskunnassa ja ihmiskunnan kulttuurisen pääoman kartuttamiseen. Kouluhallitus julkaisi samana vuonna myös Jouko Mehtäläisen toimittaman kirjan aiheesta, joka on analysoitu tämän tutkimuksen luvussa 4.5.

Heinolan Opetussuunnitelmaseminaarissa pohdittiin perusteita tarkemmin myös ainekohtaisissa työryhmissä. Historian ja yhteiskuntaopin osalta työryhmään kuuluivat opetusneuvos Antti-Jukka Oksanen sekä lehtorit Martti Asunmaa ja Sinikka Sahi.⁶⁸ Lähdeaineistosta ei käy ilmi, koskivatko työryhmän ajatukset tarkalleen ottaen peruskoulun vai lukion opetussuunnitelmaa. Tekstin perusteella oletan, että työryhmän pohdinta oppiaineen tavoitteista, sisällöistä ja luonteesta oli yleisluonteista ja siten tarkoitettu sovellettavaksi molemmilla tasoilla. Sen pohjalta on mahdollista tavoittaa ne ongelmat sekä tulevaisuuden haasteet, joihin historian ja yhteiskuntaopin opetuksen nähtiin voivan tulevaisuudessa vastata.

Tuohon kymmenen kohtaa sisältävään listaukseensa oli työryhmä sisällyttänyt hyvin laveasti niin arvoja, tavoitteita kuin sisältöjäkin. Heidän mukaansa yhteiskunnallinen kehitys edellytti, että opetuksessa korostuisi sosiaalinen vastuuntunto, oman kansan ja kotiseudun arvostus, työn ja ihmisoikeuksien kunnioitus, kansainvälinen yhteisymmärrys ja rauha. Erikseen mainittiin ihmisen ja luonnon välinen suhde, jonka merkitystä tuli korostaa historian ja nykyhetken sekä tulevaisuuden välisenä peruskysymyksenä.

Historian opetusta pohtineen ryhmän ajatuksissa yhteiskunnallinen kehitys kulki suuntaan, jossa opetuksen olisi vastattava kansainvälistymisen tuomiin haasteisiin. Tämä on nähtävillä myös tarkemmin suunnitelman kohdista 4., 5. ja 6., joissa käsitellään oppisisältöjen maantieteellistä kohdentumista suhteessa tavoitteisiin. Näiden mukaan opetuksessa oli perehdyttävä erityisesti Suomen lähialueiden ja muun Euroopan historian merkittäviksi muodostuneisiin tapahtumiin ja aikakausiin ja ohjattava kunnioittamaan erilaisuutta ja arvostamaan koko ihmiskunnan kulttuuriperintöä. Tämän lisäksi oli perehdytettävä isänmaan ja kotiseudun historiaan ja kulttuuriperintöön kansallisen identiteetin synnyttämiseksi. Monikulttuurisella ope-

⁶⁸ OPH, Historian ja yhteiskuntaopin opetussuunnitelman perusteita pohtivan työryhmän suunnitelma, 19.3.1992.

tuksella voitiin puolestaan vahvistaa vähemmistökulttuureihin kuuluvan oppilaan identiteettiä.⁶⁹

Opetuksen suhteen muistiossa on nähtävillä sellaisia käsityksiä, joita esiintyi myös Kasvatus&Aika -sarjan julkaisuissa sekä Kleiossa. Opetuksen tuli olla toiminnallista ja yleisluontoisten ilmiöiden ymmärtämiseen tähtäävää.⁷⁰ Sen tuli myös edistää oppilaan taitoja hankkia ja käyttää historiallista tietoa sekä kykyjä tiedon omaehtoiseen analysoimiseen sekä tiedon soveltamiseen.⁷¹ Tiedolla tuli myös olla jossain määrin kosketuspintaa oppilaan omaan elämään.⁷² Muutoin työryhmän näkemykset ovat hieman erilaisia esimerkiksi Kasvatus&Aika -sarjan julkaisuihin nähden. Työryhmä ei esimerkiksi viittaa tietoyhteiskunnan tuottamiin haasteisiin tai mahdollisuuksiin. Myöskään taloudelle ei ole annettu roolia opetusta pohdittaessa; yritys-elämä tai julkaisuissa kiristyneeksi katsottu kansainvälinen kilpailu ei näy ryhmän tuotoksessa. Edellä mainittujen tilalla tuntuu olleen luonto ja sen merkitys ihmiskunnan tulevaisuudelle. Tulevaisuudenkuvista ainoa yhdistävä tekijä näyttää olleen jatkuva muutoksessa eläminen.

Huhtikuun 1992 lopussa pidetyssä kokouksessa todettiin, että opetussuunnitelmien ainekohtaisten tavoitteiden tuli olla valmiina kesäkuun loppupuolella, muutoin työtä oli tarkoitus jatkaa elokuussa. Samassa kokouksessa todettiin myös, että yhteiskuntatieteellinen komitea on perustettu, ja että sen tekemiset otetaan tarvittaessa huomioon opetussuunnitelman perusteita laadittaessa.⁷³ Käytännössä komitean toiminta ei kuitenkaan ehtinyt vaikuttaa Opetushallituksen työskentelyyn, sillä perusteiden ensimmäiset versiot olivat valmiina jo muutaman kuukauden kuluttua.

Toukokuun alkupuolella Opetushallituksessa päätettiin jakaa vastuualueita tarkemmin ja virallisemmin. Tuolloin historian perusteet sai vastattavakseen Antti-Jukka Oksanen, joka jo aiemmin oli ollut hahmottelemassa historian opetuksen tavoitteita.⁷⁴ Vaikka ensimmäisten versioiden tulikin olla valmiina jo kesäkuussa, muistutettiin vielä kesän kynnyksellä Opetushallituksen ylijohtajan Aslak Lindströmin toimesta siitä, että jokaisella tuli olla aikaa miettiä ja hankkia uutta ja ajankohtaista tietoa opetussuunnitelmatyön perustaksi, sillä työn tuli poh-

⁶⁹ OPH, Historian ja yhteiskuntaopin opetussuunnitelman perusteita pohtivan työryhmän suunnitelma, 19.3.1992.

⁷⁰ Ibid. Kohta 2.

⁷¹ Ibid. Kohta 8.

⁷² Ibid. Kohta 4.

⁷³ OPH, 30.4.1992.

⁷⁴ OPH, päiväämätön muistio, toukokuu 1992.

jata moderneihin käsityksiin.⁷⁵ Samassa kokouksessa keskusteltiin myös, että aktiivisuus sidosryhmien, kuten pedagogisten opettajajärjestöjen, suuntaan oli tärkeää.

Syyskuussa lukion opetussuunnitelmatyöryhmä keskusteli useampaan otteeseen oppimäärien kurssittamisesta. Se nähtiin välttämättömänä, mutta vaikka ainekohtaisia perusteiden kirjoitustyö oli alkanut jo aiemmin, ei asiasta tehty vielä tuolloin varsinaista virallista päätöstä. Ainekohtaiset perusteet kirjoitettiin joka tapauksessa kurssimuotoisiksi. Lokakuussa Oksanen esitteli lukion historian opetuksen perusteet kokonaisuutena, sisältäen tavoitteet sekä kurssikuvaukset.

Perusteiden laadintaprosessi hiljeni arkistomateriaalin perusteella jossain määrin vuoden 1992 loppupuolelta seuraavan vuoden alkupuolelle saakka. Perusteiden ensimmäinen versio oli valmistunut ja laadintaan liittyvät strategiat selkeitä. Tuona aikana tehtiin todennäköisesti hiljaista yhteistyötä akvaariokoulujen ja muiden sidosryhmien kanssa. Marraskuulta 1992 on säilynyt historian osalta palautteita muun muassa Turun Normaalikoulusta sekä Jyväskylän Lyseosta.⁷⁶ Oksasen omassa suunnitelmassa loppuvuosi oli varattu luonnoksen valmistelulle, jonka oletan tarkoittavan historian ja yhteiskuntaopin osuutta vuodenvaihteen jälkeen valmistuneeseen opetussuunnitelman perusteiden b-versioon.⁷⁷

Vuoden vaihteen jälkeen Opetushallituksessa käynnistyi palautteen kerääminen suunnitelmasta. Tätä varten sidosryhmille lähetettiin perusteiden b-versiot.⁷⁸ Palautteessa kysyttiin muun muassa koulujen arvioita perusteiden toimivuudesta koulu- ja kuntakohtaisessa opetussuunnitelmatyössä, perusteiden ohjaavuuden riittävydestä sekä tavoitteiden muotoilun onnistumisesta. Yhteenvedoa palautteesta esiteltiin kesäkuun puolivälissä⁷⁹, mutta varsinainen analyysi oli valmis vasta heinäkuun lopussa.⁸⁰ Lähdeaineistosta ei käy ilmi, millä tavoin palaute vaikutti perusteiden sisältöön ja muotoon. Oletan, että esimerkiksi HYOL:n mielipiteet historian osalta olivat tulleet kuulluksi jo aiemmin. Kesän aikana jokaisen projektissa mukana olleen oli tehtävä kirjallinen yhteenvedo siitä, miten palaute huomioitaisiin ainekohtaisissa

⁷⁵ OPH, päiväämätön muistio, toukokuu 1992.

⁷⁶ OPH, palautteet Turun Normaalikoulusta sekä Jyväskylän Lyseosta.

⁷⁷ OPH, Oksasen henkilökohtainen aikataulu, päiväämätön.

⁷⁸ Akvaariokunnille ja normaali- ja harjoittelukouluille. Lausunnot pyydettiin myös omilta työryhmiltä, sekä työnantaja- ja työntekijäjärjestöiltä, kuntien keskusjärjestöiltä, ylioppilastutkintolautakunnalta, kustantajilta, opiskelijajärjestöiltä ja vanhempainyhdistyksiltä.

⁷⁹ 8.6.1993 Jouni Välijärvi esitteli perusteiden yleisistä osista annettuja palautteita: suuntaviivat oikean kaltaisia, perusteet riittävän väljiä. Ainekohtaisia palautteita ei ollut, tai ei käsitelty.

⁸⁰ Yhteenvedo palautteesta oli valmis vasta 28.7.1993.

osissa.⁸¹ Opetushallituksessa korostettiin, että palautetta antaneiden tuli huomata eri yhteyksissä, että heidän palautteensa oli otettu Opetushallituksessa tosissaan.

Lokakuun puolivälissä perusteet olivat valmiit⁸² ja ne jo marraskuun alkupuolella Opetushallitus esittely perusteet silloiselle opetusministerille Riitta Uosukaiselle.⁸³ Perusteiden ulkoasu laadittiin vielä saman vuoden lopulla ja opetussuunnitelman perusteita alettiin painaa aikataulun mukaisesti tammikuun alussa 1994.⁸⁴

2.2. Työ HYOL:ssa

Historian ja yhteiskuntaopin opettajien liiton parissa alettiin varautua tuleviin muutoksiin ensimmäistä kertaa vuoden 1989 aikana. Kyseisen vuoden toimintasuunnitelma edellytti aktiivisuutta eri suuntiin, jotta oppiaineen asema olisi turvattu suunnittelu- ja kehittämistoiminnassa.⁸⁵ Syysliittokokouksessa pitämässään avauspuheenvuorossa liiton silloinen puheenjohtaja Leena Uusi-Hakala käsitteli lukion lähitulevaisuudessa kohtaamia haasteita.⁸⁶ Toimintakertomuksen perusteella voidaan todeta, että HYOL:n piirissä on osattu ennakoida tulevia muutoksia hyvin. Liittoneuvosto käsitteli jo vuonna 1989 muun muassa historian kursseja ja kurssisisältöjä, lukiokurssien sisältöjen uusimista sekä valinnaisuuden lisäämistä lukiossa.⁸⁷ Tämän lisäksi liiton hallitus päätti laatia varjo-opetussuunnitelman, jota heti kävi-
vät esittelemässä eduskunnassa kansanedustaja Isohookana-Asunmaalle sekä neuvottelivat myös Opetushallituksen Oksasen kanssa lukio kurssien uudistamisesta.⁸⁸

Jos HYOL alkoi ennakoida vuoden 1989 aikana tulevia muutoksia, toimi liitto jo seuraavana vuonna aktiivisena osana itse muutosta. Se esimerkiksi järjesti heti vuoden alussa suunnitteluseminaarin⁸⁹, jossa puhujina olivat muun muassa Opetushallituksen opetusneuvos Antti-Jukka Oksanen, joka esitteli lukion kurssisisältöjen uudistamistarpeita sekä lukiokoulutuksen

⁸¹ OPH, 15.6.

⁸² OPH, 13.10.1993 Perusteet olivat valmiit; käsitelty OPSTO:ssa ja muutoksia teksteihin jonkin verran.

⁸³ OPH, 1.11.1993: OPSTO-kokouksessa viimeiset viilaukset, esittely opetusministeri R. Uosukaisella viikolla 4.

⁸⁴ OPH, 17.12.1993: OPS:t painossa 5.1.

⁸⁵ HYOL, toimintasuunnitelma 1989.

⁸⁶ HYOL, toimintakertomus 1989.

⁸⁷ Ibid.

⁸⁸ HYOL, hallituksen pöytäkirja maaliskuu/89: päätettiin laatia varjo-opetussuunnitelma. Hallituksen pöytäkirja elokuu/89, Isohookana-Asunmaa kutsunut hallituksen Eduskuntaan keskustelemaan lukion kehittämisestä. Ahonen selvitti pedagogisen valiokunnan suunnitelmia (varjo-ops, lukion kurssit) asiaa päätettiin käsitellä Eduskunnassa. Hallituksen pöytäkirja tammikuu/90 Puheenjohtaja Uusi-Hakala, Ahonen ja Luoma neuvottelivat Oksasen kanssa 13.12.1989 lukion kurssien uudistamisesta.

⁸⁹ 19.-21.1.1990.

johtaja Pentti Takala,⁹⁰ jonka puheenvuoro koski liiton lukiotyöryhmän laatimaa lukion varjo-opetussuunnitelmaa.

Varjo-opetussuunnitelman avulla liitto pyrki tuomaan esille kannattamiaan ajatuksia opetussuunnitelman kehittämiseen liittyen. Pääperiaatteiksi opetussuunnitelman laatinut ryhmä otti uuden tiedonkäsityksen. Tässä tapauksessa uusi tiedonkäsitys eroaa Kasvatus&Aika -julkaisusarjassa käsitellystä, sillä HYOL:n lukioryhmä yhdisti uuden tiedonkäsityksen keskeisesti formaalisuuteen. Tämä tarkoitti sitä, että opiskelun muodosti formaalinen tieto opiskeltavan tiedonalueen luonteesta. Tämä tieto koostuu peruskäsitteistä, jotka jäsentävät ja vievät eteenpäin sisällön opiskelua. Historiassa formaali tieto on ennen muuta:

- Kriittiseen tiedonhankintaan liittyvää tietoa
- Ilmiöiden selittämiseen liittyvää tietoa
- Arvot ja humanisuus

Lukioryhmä esitti, että liiton piiristä tulisi muodostaa kokeiluryhmä, joka keräisi uutta opetusmateriaalia, suunnittelisi uusia työtapoja ja järjestäisi seurantaa kokeiltavista kursseista. Helmikuun kokouksessa HYOL:n hallitus päätti, että lukion kehittämisryhmä jatkaa kurssien suunnittelua.⁹¹

HYOL:n hallitus oli vuoden aikana aktiivisesti yhteydessä myös eduskuntaan. Se lähetti muun muassa kirjelmän eduskunnan sivistysvaliokunnalle, joka käsitteli historian ja yhteiskuntaopin asemaa.⁹² Hallitus selvitti nykytilannetta seuraavasti: kurssisisältöjen laajuus oli ongelma ja jatkossa kurssien sisällöt oli laadittava niin väljiksi, että oppilaat voitaisiin ohjata itsenäiseen tiedon hankintaan ja käsittelyyn sekä kriittiseen ja luovaan ajatteluun. Kirjelmässä esitettiin myös, että tulevaisuudessa voitaisiin luopua kurssien kronologisesta etenemisestä. Kaikille oppilaille olisi opetettava yhteisinä kursseina tietty perusoppiaines, mutta osa kursseista voisi olla vaihtoehtoisia. Tarjolla voisi olla taloushistoriaa, kulttuurihistoriaa, kansainvälistä politiikkaa, ulkoeurooppalaisia kulttuureja. Tällaisten sisältöjen katsottiin sopivan paremmin myös ammatillisten oppilaitosten tarkoituksiin erilaisissa yhteistyökokeiluissa.

Vuoden 1990 syyskuussa lukiotyöryhmä hioi HYOL:n opetussuunnitelmastrategiaa. Tuolloin koko lukion yleisuudistus oli täysin avoin ja suunnitelmat selkiintymättömiä, mutta liiton

⁹⁰ Pentti Takala, taustaltaan historian ja yhteiskuntaopin opettaja, toimi myöhemmin kouluhallituksessa muun muassa historian ja yhteiskuntaopin sekä taloustiedon opetuksen vastaavana ylitarkastajana. Opetushallituksessa hän oli lukion opetuksesta vastaava johtajana ja viimeisteli vuoden 1994 historian ja yhteiskuntaopin opetussuunnitelmatekstit. (<http://muistot.hs.fi/muistokirjoitus/4372/pentti-takala>) (Virta 1998, 158).

⁹¹ HYOL, hallituksen pöytäkirja, 13.2.1990.

⁹² HYOL, hallituksen pöytäkirja, 8.3.1990.

piirissä todennäköisenä kehityksenä nähtiin pakollisten kurssien määrän väheneminen ja vastaavasti valinnaisuuden kasvaminen. Tällaisessa tilanteessa keskeinen kysymys oli, kuinka suurena historian kiinnostus säilyisi ja millainen uhka tuntimäärien lasku olisi? Lukioryhmä esittikin HYOL:n strategiaksi, että liitto esittäisi useampia kursseja kuin on realistista odottaa toteutettavaksi.

”Vaikka realismi vaatiikin tämän seikan tunnustamista, saattaisi olla taktisesti viisasta, että HYOL uudistukseen liittyviä esityksiä tehdessään pitäisi ikään kuin itsestään selvänä vähintään nykyisen kurssimäärän säilymistä myös tulevaisuudessa.”

Sisältöjen suhteen lukioryhmä näki ilmeisenä, että oppiainesta olisi jatkossa karsittava ja opetuksessa keskityttävä nykyistä enemmän suuriin rakenteellisiin ja käsitteellisiin kokonaisuuksiin. He näkivät luontevana sen, että silloisenkaltaiset kronologiaperustaiset kurssit olisi ainakin osittain korvattavissa temaattisilla kursseilla.

Vuonna 1991 HYOL näyttää olleen opetussuunnitelmaprosessissa passiivinen. Lukioryhmän⁹³ tuolloin tekemä työ näkyy kuitenkin vasta seuraavan vuoden arkistomateriaaleissa, sillä heidän laatimansa raportti lukion kehittämissuunnitelmaksi esiteltiin vasta tammikuussa 1992. Muutoin toiminta esimerkiksi Opetushallituksen kanssa näyttää olleen vähäistä; liittoneuvoston kevätkokouksessa Pentti Takala puhui otsikolla ”Lukio muutosten edessä” ja Antti-Jukka Oksanen historian ja yhteiskuntaopin sisältöjen uudistamisesta.

Lukioryhmän vuoden 1992 tammikuussa esittelemä idea ei ollut rakenteeltaan erityisen yksinkertainen, vaikka tavoitteet eivät olleetkaan historian opetukselle epätyypillisiä.⁹⁴ Suunnitelman mukaan historian opetuksessa tuli pyrkiä antamaan oppilaalle aineisto ja tilaisuus selittää ihmisen mentaliteetillista, kulttuurista, taloudellista, yhteiskunnallista ja poliittista toimintaa. Oppilaan olisi näin ollen mahdollista ymmärtää inhimillisten ja yhteiskunnallisten instituutioiden ja tapahtumien edellytyksiä ja luonnetta. Vain tällaisen ymmärtämisen kautta yksilön yhteiskunnallinen identiteetti samoin kuin rakentava poliittinen kulttuuri voisi kehittyä ja oppilas kykenisi informaatioyhteiskunnan jäsenenä arvioimaan ja valitsemaan luotettavaa ja relevanttia tietoa.

⁹³ HYOL, hallituksen pöytäkirja, 15.1.1991. Lukion pedagoginen ryhmä: työnjako: Aromaa: koordinaatiovastuu, edunvalvonnallinen puoli ja lukion uudistamisen yleinen seuranta. Ahonen: pedagoginen alue, kurssisuunnitelmat ja kokeilutoiminta. Uusihakala: kokeilukoulutoiminta. Muut jäsenet myöhemmin. Toimintasuunnitelma 1991: pyrkii vahvistamaan suhteita yhteiskunnallisiin tahoihin Toimintakertomuksen mukaan lukion pedagogiseen työryhmään vuonna 1991 kuuluivat Aromaa, Ahonen, Krank ja Uusihakala.

⁹⁴ HYOL, seminaarimateriaalit. Suunnitteluseminaari 18.-19.1.1992: Peruskoulu- ja lukioryhmien raporttien esittelyt, joiden pohjalta keskusteluita mm. historian opetuksen tavoitteita ja suunnitellusta kurssivalikoimasta.

Monimutkaisuus liittyi kurssien valintajärjestelmään. Osa kursseista olisi pitkittäisleikkauksia, osa yhteen aikakauteen sijoittuvia syväluotauksia ja osa yhteiskuntatieteitä. Koulun olisi tarjottava vähintäänkin 7 kurssia, joista opiskelija valitsisi 5, joista kaksi ryhmästä a ja yksi ryhmästä c, muut hän saisi valita vapaasti. Ehdotukset kursseiksi olivat seuraavanlaisia:

A-ryhmä: pitkittäisleikkaukset

Väestöhistoria: neoliittisesta vallankumouksesta teolliseen. Kurssi käsittelee ihmisen tarpeiden, teknologian ja ympäristön suhdetta eri aikoina.

Poliittiset ideologiat antiikista nykypäivään. Vallankäyttöä ja ihmisoikeuksia koskevat keskeiset teoriat Platonista Popperiin.

Itämeren alueen poliittisen aseman kehitys 1500-1990.

Aasian/Afrikan/Amerikan poliittisen historian käännekohtat 1800-1990.

Perheen historia. Kurssi käsittelee arkihistoriaa. So. sitä miten ”pieni ihminen” on järjestänyt elämänsä eri aikoina erilaisten yhteiskuntarakenteiden ja kulttuurien puitteissa.

Sääty-yhteiskunnasta kansalaisyhteiskuntaan. Suomalainen yhteiskunta 1700-luvulta nykypäivään.

Taide yhteiskuntansa kuvastajana Euroopassa 1500-1950

Luonnontieteellisen maailmankuvan kehitys 1500-1990

B-ryhmä: ajallisesti rajoitetut syvät teemat

Kansallisvaltiot vs. integraatio 1800 – 1990. Nationalismin synty ja vaikutus Eurooppaan Ranskan vallankumouksesta kolmanteen valtakuntaan; kolmannen maailman vapautuminen; Itä-Euroopan kehitys 1980-luvulla

Poliittiset linjat suomen historiassa 1900-1990. Kansallisuusaatteet, liberalismien ja sosialismin vaikutukset Suomen sisäpolitiikassa 1900-1945; ”toisen tasavallan” ulkopoliittiset ja taloudelliset yhteiskunnalliset jännitteet

Suomi toisessa maailmansodassa ja kylmässä sodassa 1937-1990. Suomen ulkopolitiikka saksalaissuuntauksesta ”suomettumiseen” 1937-1975. Suomi ETYKin maailmassa; Suomi ja Euroopan integraatio 1990-luvulla.

Sosialististen järjestelmien nousu ja tuho Euroopassa 1900-1990

C:ryhmä: yhteiskuntatieteet

Edellä mainitun jaottelun lisäksi oppiaineksen valinnan tuli noudattaa seuraavaa tasapainoa:

Etninen – kansallinen – globaali

Pitkä kehitys – lähikuva

Yksilö – yhteiskunta

Luonto – ihminen

Prosessi – tulos

Näin ollen esimerkiksi väestöhistoriaa käsittelevä kurssi olisi voitu jatkossa rakentaa kahdella tavalla. Ensimmäisessä lukioryhmän kehittämässä vaihtoehdossa se käsitelisi maailmanhistoriaa, sisältäisi pitkän kehityksen lähtien neoliittisesta ajasta ja päättyisi nykyaikaan. Kurssi ei sisältäisi lähikuvaa, vaan asiat käsiteltäisiin kartalla tapahtuvina muutoksina, joilla olisi tietyt yleiskäsittein ilmaistut taloudellis-yhteiskunnalliset taustat ja vaikutukset. Toisessa vaihtoehdossa kurssi rakentuisi Suomen historiasta ja sisältäisi ainoastaan lähikuvia 1900-luvulta seuraavista ilmiöistä: siirtolaisuus, kaupungistuminen ja pakolaisuus. Väestöliikkeitä lähestyttäisiin perhehistorian näkökulmasta, jolloin ne käsiteltäisiin tapahtumina yksilön näkökulmasta käsin. Lukioryhmän suunnitelmasta ei käy ilmi, koskiko tasapainon ajatus jo laadittavia perusteita, vai toimitko tasapainon ohjeistus opettajien ohjenuorana omia kurssisuunnitelmia ja niiden oppimateriaaleja valittaessa.

Vuoden 1992 alussa esitellyn lukioryhmän esityksen opetussuunnitelman perusteista lisäksi HYOL toimi tuona vuonna aktiivisesti myös muutoin. Liittoneuvosto käsiteli opetussuunnitelmia ja kurssisisältöjä ja heille alustukset aiheesta pitivät muun muassa Takala ja Oksanen. HYOL:n lukioryhmä⁹⁵ toimi aktiivisesti Opetushallituksen suuntaan ja tapasi keskeisiä

⁹⁵ HYOL, toimintakertomus 1992: lukiotyöryhmä: puheenjohtajana Aromaa, jäseninä Ahonen, Krank, Saksala ja Uusihakala.

henkilöitä eri kokoonpanoille. Syksyn ja loppuvuoden aikana he tapasivat Opetushallituksen pääjohtaja Vilho Hirven, jolle esiteltiin liiton kirjelmä koskien historian ja yhteiskuntaopin kurssien sisältöjä ja aineen asemaa.⁹⁶ Tämän lisäksi tavattiin muun muassa Opetushallituksen Martti Apajalahti ja Sirkka Kinos opetussuunnitelmakysymyksien tiimoilta⁹⁷, historiallis-yhteiskuntatieteellistä perussivistystä pohtiva komitea, jolle luovutettiin kirjelmä historiallisen ja yhteiskunnallisen tiedon tarvetta ja tuntijakoja koskien,⁹⁸ sekä Opetushallituksen lukio-opetuksesta vastannut johtaja Pentti Takala⁹⁹ ja historian osuudesta vastuussa ollut Antti-Jukka Oksanen¹⁰⁰.

HYOL pyysi opetussuunnitelmakannanottoja piireiltä keväällä 1992. Näitä kannanottoja käsiteltiin myöhemmin keväällä järjestetyssä historian ja yhteiskuntaopin sisältö- ja tuntijakoseminaarissa, jossa keskusteltiin HYOL:n linjasta asian suhteen.¹⁰¹

Opetusministeriön tuntijakotyöryhmä oli julkistanut esityksensä 13.3. jolloin lukioon esitettiin 5 kaikille pakollista historian ja yhteiskuntaopin kurssia. Liitto lähestyi piirijärjestöjään seuraavilla apukysymyksillä:

- *Pitäisikö lukion historianopetuksessa siirtyä kronologisesta, kattavuuteen pyrkivästä käsittelytavasta syventävien teemojen käsittelyyn?*
- *Minkälainen olisi optimaalinen painotus historian ja yhteiskuntatieteiden opetuksen välillä?*
- *Mitä kaikille yhteisten viiden kurssin tulisi sisältää?*
- *Mitkä olisivat syventävien kurssien sisällöt?*
- *Tuntijakoesityksen mukaan koulut voisivat tarjota myös ns. soveltavia kursseja voimavarojensa mukaan. Millaisia ne voisivat olla?*
- *Minkälaisia mahdollisuuksia näette uudessa tilanteessa syntyvän?*
- *Mitä ongelmia ja epäilyksiä uusi tilanne on herättänyt?*
- *Millaista informaatiota ja apua kerhonne toivoo HYOLILTA*

⁹⁶ HYOL, toimintakertomus 1992.

⁹⁷ Tapaaminen 22.9, HYOL, hallituksen pöytäkirja 15.10.1992.

⁹⁸ Läsnä Ahonen, Aromaa ja Rusanen. 29.10.

⁹⁹ HYOL, hallituksen kokous 12.11.1991. 22.10, Takalan tapaaminen, läsnä Uusihakala, Aromaa ja Rusanen.

¹⁰⁰ HYOL, hallituksen kokous 12.11.1991. 6.10. Oksasen tapaaminen, läsnä Uusihakala ja Aromaa.

¹⁰¹ 16.5.1992 historian ja yhteiskuntaopin sisältö- ja tuntijakoseminaari, jossa käsiteltiin historian ja yhteiskuntaopin sisältökysymyksiä peruskoulussa ja lukiossa. HYOL koostui vuonna 1992 27 eri paikalliskerhosta, jotka olivat maantieteellisesti jaettuina.

Piirien vastauksia käsiteltiin toukokuun puolivälissä Historian ja yhteiskuntaopin sisältö- ja tuntijakoseminaarissa. Vastauksia liitto sai kaikkiaan 29 kappaletta, joista osa oli yksittäisten opettajien ja osa paikallisyhdistysten yhteisiä.

Suurin muutos, eli tiukasta kronologisuudesta luopuminen ei näyttänyt vastausten perusteella olleen opettajille vastentahtoinen ajatus. Vain neljässä vastauksessa katsottiin, että kronologinen jatkumo oli ehdottomasti säilytettävä ja loput näkivät, että kronologisuus voitaisiin säilyttää vain osittain.¹⁰² Vastaajat olivat myös kurssien määrän suhteen pääosin samoilla linjoilla; opetuksen tuli säilyä historiapainotteisena siten, että kurseista neljä olisi historiaa ja yksi yhteiskuntatiedettä.¹⁰³

Kurssien sisältöihin vastaajat eivät kuitenkaan ottaneet kantaa erityisen tarkasti. Aromaan luonnehdinnan mukaan kurssien sisältöjä koskevat vastauksen liikkuvat yleisellä tasolla. Pääosa vastaajista määritteli sisällöt vain Suomen historia - yleinen historia -jaottelulla sekä aikarajoitusulottuvuudella.¹⁰⁴

Vastaajat näkivät uudistuksessa myönteisenä oppilaiden motivaation mahdollisen lisääntymisen, oman työn sisällöllisen rikastumisen ja päätäntävällän laajenemisen. Ongelmista pelättiin eniten tuntimäärän putoamista jopa työttömyyden asteelle, oppiaineen arvostuksen laskua, lisätyötä, matemaattis-luonnontieteellisen ylivallan syntyä, oppimateriaalien puutetta, epäterveen kilpailun syntyä koulun sisälle ja opettajien välille, valtion ja kuntien rahapulan vaikutuksia uudistukseen. Vastaajat toivoivat HYOL:ta ennen kaikkea informaatiota opetussuunnitelman laadinnan vaiheista, OPM:n ja OPH:n esityksistä sekä kokeiluista. Lisäksi vaadittiin historian puolustusta yleensä, yhteistyötä sekä paikallistasolle että valtakunnan päättäjiin, tiedeyhteisöön, oppilasjärjestöihin ja YTL:n suuntaan.

Vuoden 1993 aikana HYOL:n aktiivisuus opetussuunnitelmien suhteen hiipui. Toimintasuunnitelmaan kirjattiin, että järjestö pyrkii saattamaan historian ja yhteiskuntaopin oppisällöt uusien tuntijakojen pohjalta sellaisiksi, että muutokset heijastuvat myös vallitseviin

¹⁰² Kronologinen jatkumo ehdottomasti säilytettävä 4, Kronologisuus osittain säilytettävä 23, Runkokronologia + teemoja, Sekä kronologia- että teemakurseja, Kronologia rakennettava teemojen sisään, Vastaamatta 2.

¹⁰³ 4 historiaa ja 1 yhteiskuntatiede yht. 18, 3 hi ja 2 yh, yht. 8, 2 hi ja 3 yh, yht. 1.

¹⁰⁴ Yhteiskuntaoppi-/taloustietotasolla. Osa halusi syventävät kurssit koulun sisällä päätettäväksi, osa piti ainakin kurssin aihepiirin valtakunnallista määrittelyä tärkeänä.

opetuskäytäntöihin. Lähdeaineiston perusteella ainoa tällainen toimi oli Opetushallitukselle annettu lausunto opetussuunnitelman perusteiden b-versiosta.¹⁰⁵

2.4. Historian perusteet 1985 ja 1994

Vertaamalla vuoden 1985 opetussuunnitelman historiaosuutta ja tämän seuraajaa, on mahdollista havainnollistaa oivallisesti sitä kouluille ja opettajille uutta tilannetta, jossa heille oli annettu huomattavasti aiempaa suurempi vastuu oman opetuksensa sisällöstä.¹⁰⁶ Vuoden 1985 perusteiden mukaisesta, lukion ensimmäiseksi tarkoitettusta kurssista *Länsimaisen kulttuurin kehityksen perusta* käy ilmi, kuinka kurssien sisällöt ja opettavat asiat olivat määritelty hyvin tarkasti. Kurssi jakautui kolmeen pääosaan, jotka olivat *Suurten jokilaaksojen kulttuuri, Välimeren maailman antiikin aikana* ja *Euroopan syntytekijät*. Tämän lisäksi jokainen pääosa jakautui, 3-7 alalukuun, joista jokainen kuvasi tarkasti opetuksen sisältöä.¹⁰⁷

Kurssikuvauksesta on nähtävissä oppisisältöjen paisuneiksi väitetty määrä. Laajoiksi käyneet opetussuunnitelmat ja oppisisällöt olivat osoittautuneet käytännössä ongelmallisiksi, eikä tilanteen nähty palvelevan enää kenenkään etuja. Yksi vuoden 1985 opetussuunnitelman mukainen kurssikuvaus on karkeasti yhtä pitkä kuin vuoden 1994 perusteiden mukaiset kurssit yhteensä, joten uusien opetussuunnitelmien astuttua voimaan tilanne muuttui radikaalisti.

Vuoden 1994 opetussuunnitelman perusteiden mukainen kurssi *Ihminen, ympäristö ja kulttuuri* on ohjaavuudeltaan edeltäjänsä nähden erittäin väljä. Se ei ole pitkä luettelo yksittäisistä opetettavista asioista, vaan kurssikuvaus ohjeistaa suppeasti käsittelemään taloutteen, ympäristöön ja kulttuuriin liittyviä ilmiöitä. Opetuksen tarkoituksena on kuvauksen mukaan valottaa historiallisen muutoksen ja prosessin luonnetta väestö- ja yhteiskuntahistorian näkökulmasta.¹⁰⁸ Opettajat ja koulut päättivät laativat tämän pohjalta nyt itse varsinaisen opetussuunnitelmansa.

Uudenlaisen rakenteen lisäksi opetussuunnitelmista on nähtävissä myös oppiaineen uudistunut jäsentämistapa. Kronologiasta oli osittain luovuttu ja sisällöt oli pyritty jäsentämään teemoittain. Kun aiemmin ensimmäinen kurssi perustui tiukasti länsimaisen sivistyksen syn-

¹⁰⁵ HYOL, hallituksen kokous 13.4.1993. OPH:lle lähetetty lausunto 26.1. annetusta lukion opetussuunnitelman perusteet -asiakirjan b-versiosta.

¹⁰⁶ Molempien mukaiset historian ensimmäiset kurssit löytyvät liitteinä tutkimuksen lopusta.

¹⁰⁷ Esim. kohta 1.2.2: Helleeninen kulttuuri: uskonnollinen perusta, filosofia, kirjallisuus ja kuvaamataiteet. Hellenismin synty.

¹⁰⁸ Opetussuunnitelman perusteet, 1994, 99.

tyyn ja seuraavat kurssit etenivät tästä aikajärjestyksessä, pohjautui vuoden 1994 perusteiden mukainen ensimmäinen kurssi ilmiöille ja niiden tarkastelulle.

Historian opetukseen kohdistunut muutos oli näin ollen sekä rakenteellisesti että sisällöllisesti hyvin merkittävä, eikä syntynyt ainoastaan virkamiesten toimista, kuten tässä luvussa on osoitettu. Kehitys edellytti kuitenkin varsinaisen opetussuunnitelman lisäksi muutoksia myös opettajien ajattelussa opettamaansa ainetta, mutta myös opetustaan sääteleviä oppimis- ja tiedonkäsitteitä kohtaan.

3. Lukion rakenteelliset muutokset kehityksen mahdollistajana

Edellä kuvattu prosessi tapahtui osana laajempaa lukiojärjestelmään kohdistunutta kehitystä, joka oli käynnistynyt jo lähes kaksikymmentä vuotta aikaisemmin. Kehityksen seurauksena lukiossa siirryttiin luokallisesta ja kursseihin pohjautumattomasta järjestelmästä luokattomaan ja kurssimuotoiseen järjestelmään. Vaikka sille, ettei temaattisuus olisi voinut toteutua myös aiemmassa järjestelmässä ollut järjestelmän itsensä puolesta estettä, oli tärkeä osa kehitystä juuri uudenlaisen kurssimuotoisen ja luokattoman lukion synty. HYOL ja sen jäsenet heräsivät pohtimaan opetuksen kehittämistä juuri opetuksen rakenteisiin kohdistuneen kehityksen kautta. Tämän luvun tarkoituksena on kuvata rakenteellisen kehityksen luoma konteksti ja samalla tavoittaa historian opettajien näkemykset järjestelmässä vallinneista ongelmista sekä heidän näkemyksistään niiden korjaamiseksi.

3.1. Luokallisen kurssimuotoisen lukion synty

Lukio-opetuksen järjestämiseen kohdistuneet muutokset olivat osa suurempaa nuorisoasteen koulutukseen kytkeytyvää kehityskulkua. Toisen asteen opetuksen järjestämisestä sekä amatillisen että yleissivistäväksi tarkoitetun lukiokoulutuksen osalta keskusteltiin 1970-luvulta aina 1990-luvulle saakka. Yhtenä vaihtoehtona esillä oli koko rinnakkaiskoulujärjestelmän purkaminen ja korvaaminen koko ikäluokalle yhteisellä nuorisoasteella. Ajatus nousi esille kahdenkymmenen vuoden aikana useampaan otteeseen eri tahojen toimesta, joten lukiojärjestelmän kehittäminen sellaisenaan ja erillisenä koulutusmuotona ei ollut millään tapaa itseltään selvää.¹⁰⁹ Ideat kurssimuotoisuudesta ja luokattomuudesta muodostivat siten vain pienen

¹⁰⁹ Ks. Esim. Meriläinen 2011, 62-75 .

osan opetukseen liittyneistä uudistusehdotuksista tuona ajanjaksona, jolloin kysymys koko peruskoulun jälkeisen koulutuksen järjestämisen tavoista oli hyvin avoin.

Keskustelu koulutuksesta politisoitui voimakkaasti 1970-luvulla, minkä seurauksena koulutuspolitiikka kasvoi yhteiskunnallisesti vaikuttavaksi tekijäksi.¹¹⁰ Koulutuspolitiikalla voidaan ymmärtää kaikkia niitä toimenpiteitä ja pyrkimyksiä, joilla julkinen valta ja yhteiskunnan eri ryhmät pyrkivät vaikuttamaan koulutuksen kehittämiseen. 1960-luvulta aina 1990-luvun alkuun saakka suomalaista koulutuspolitiikkaa hallitsivat tasa-arvon ja talouden kehitys ja koulutus liittyi keskeisesti hyvinvointivaltion rakentamiseen. 1980-luvun lopulta lähtien vahvimmaksi perusteluksi nousivat kuitenkin taloudelliset arvot, jotka yhtyivät yleiseen koulutususkoon. Ilmiön taustalla on nähtävissä pyrkimys turvata Suomen kansainvälinen kilpailukyky, jonka seurauksena koulutuspolitiikka integroitui yhä selvemmin myös muuhun yhteiskuntapolitiikkaan.¹¹¹ Talouden nousu osaksi suomalaisen koulutuksen arvopohjaa näkyy myös tämän tutkimuksen lähdeaineistossa.¹¹²

Koulutuspolitiikan taustalla olleita arvoja ja intressejä ovat vanhastaan ohjanneet yksilölle tarjottavaa sivistystä korostaneet humanistiset arvot. Koulutuksella voidaan kuitenkin tavoitella myös taloudellisia ja teknologisia päämääriä, jotka ovatkin aiheuttaneet jännitteitä humanististen ja välineellisempien yhteiskunnallisten arvojen välille. Näiden koulutukselle ulkopuolisina näyttäytyneiden tavoitteiden tuleminen koulutuspolitiikkaan voimistui etenkin 1990-luvulla erityisesti taloudellisen laman vuoksi, jolloin Suomessa haluttiin panostaa tietoyhteiskunnan kehittämiseen.¹¹³ Tämä ei näkynyt ainoastaan koulutuksen rakenteissa, vaan myös pedagogisissa ratkaisuisissa sekä opetuksen sisällöissä.¹¹⁴ Tietoyhteiskunnan rakentaminen tapahtui luonnontieteiden ja tietotekniikan ehdoilla, mikä näkyi selvästi humanististen oppiaineiden osuuden vähentymisenä kouluissa.¹¹⁵

Tärkeimmät koulutuspolitiikan muotoilijat Suomessa ovat kuitenkin Opetusministeriö sekä Opetushallitus, koska vain niillä on oikeus muotoilla ja asettaa koulutuksen kehittämistä koskevia oikeudellisia normeja.¹¹⁶ Koulutuspolitiikan asemaa vahvistettiin ja sen merkittävyyttä

¹¹⁰ Kuusela 2003, 115.

¹¹¹ Lampinen 2000, 31-32, 78.

¹¹² Ks. luku 4.5. Kansainväliset vaikutukset.

¹¹³ Lampinen 2000, 12, 17-18, 80-81.

¹¹⁴ Lampinen 2000, 17-18.

¹¹⁵ Löfström, 2000, 28.

¹¹⁶ Lampinen 2000, 11.

lisättiin muun muassa määrittämällä sen tehtävät yhteiskuntapolitiikkaa toteuttavana toimintana.¹¹⁷ Keskiasteen uudistuksia oli vuosikymmenen loppupuolella ollut suunnittelemassa jo yli tuhat henkilöä ja jo yksin lukion opetussuunnitelmien laadintatyöhön osallistui yli sata asiantuntijaa.¹¹⁸ Kysymys ei siis ajanoloon ollut lainkaan mitätön. Tulevia muutoksia pohjustettiin myös vuoden 1977 toukokuussa ilmestyneen Kleion pääkirjoituksessa, jossa todettiin koulutuspoliittisen tilanteen olevan outo. Lukion virallisena tehtävänä oli kouluttaa oppilaita ainoastaan korkean asteen opintoihin, mutta tuolloin vain noin kolmannekselle oli tällainen paikka tiedossa.¹¹⁹ Vuoden päästä keväällä Kleion pääkirjoituksessa ennustettiin jo lukio-paikkojen määrän vähenevän tulevaisuudessa.¹²⁰ Keskiastetta koskeva koulutuspolitiikka oli ajanjaksolla pääasiassa opetusministereiden ja virkamiesten käsissä.¹²¹

1970-luvun alussa lukio-opetuksen järjestämistä koskevien kehitystavoitteiden alkuperäisenä ideana oli luokattoman kurssimuotoisen lukion synnyttäminen.¹²² Tarkoituksena oli lisätä tasa-arvoa mahdollistamalla ajallinen variaatio.¹²³ Taustalla ei siis ollut uusia kasvatuspillisiä perusteita, vaan asiaa valmistellut työryhmä koki lukion kasvatuksellisten tavoitteiden olleen ikään kuin valettuja; ”...kasvatuksen tavoitteet ja kasvatuksen mahdollisuudet ovat ikään kuin annetut, eikä koulu itse voi suurestikaan vaikuttaa näihin tekijöihin” Vuonna perustettu (1974) perustettu *Lukion opetussuunnitelmatoimikunta* sai tehtäväkseen suunnitella pitkälle tulevaisuuteen ulottuvan lukiouudistuksen linjaukset. Uudistuksen tavoitteeksi otettiin aiemman pintasuuntautuneen ja hyödyllisen tietomäärän tavoittelun sijaan kokonaisuuk-sien hahmottaminen. Toimikunta kuitenkin luopui luokattomuuden ideasta ja päättyi esittämään ainoastaan kurssimuotoisuuteen siirtymistä.¹²⁴

¹¹⁷ Meriläinen 2011, 65.

¹¹⁸ Kleio 2/77, Tuomo Häyhä, ”Lukion asema keskiasteen uudistuksessa” 3-4.

¹¹⁹ Ibid.

¹²⁰ Kleio 2/1978, Raili Tähtinen, ”Keskiasteen uudistus tulee”, 3-4.

¹²¹ Meriläinen 2011, 62.

¹²² Kuusela 2003, 113-114.

¹²³ Kuusela 2003, 111, 108. Näitä olivat muun muassa opiskelu kesto, opiskelijan työmäärä, uusintaoikeus, etenemiseste ja oikeus osallistua ylioppilastutkintoon. Hänen mukaansa tämän voidaan nähdä heijastelevan tuolloin vallinnutta yhteiskunnallista ilmapiiriä tasa-arvopyrkimyksineen.¹²³ Koulutuspolitiikkaa tutkineen Raija Meriläisen mukaan 1970-luvulle tultaessa peruskoulukeskustelussa näkynyt käsitys tasa-arvosta oli muuttunut tasapuolisista koulunkäyntimahdollisuuksista kohti yksilökeskeisempää ajattelua. Tasa-arvo merkitsi enemmän sitä, että jokaisen oppilaan oman lahjakkuuspotentiaalisuus voitaisiin huomioida entistä paremmin.¹²³ Toisen asteen koulutuksen kehittäminen yleissivistyksen ja koulutuspolitiikan ristipaineessa 1990-luvulla, 2011, Meriläinen Raija ”Erilaisista tasa-arvokäsityksistä yksilöllisiin koulutusvalintoihin ja oppilaitosyhteistyöhön” 12-13.

¹²⁴ Kuusela 2003, 115, 152-154.

Kurssimuotoisuus oli jo tuolloin osin selvä tavoite. Sen nähtiin muun muassa lisäävän opiskelun tavoitteellisuutta ja suunnitelmallisuutta.¹²⁵ Kokeilun edetessä myös käytetty termistö alkoi muodostaa lopullista merkitystään. Käytettyjen käsitteiden *kurssimuotoinen* ja *luokaton* ero ja eroista johtuvat seuraukset alkoivat Kuuselan mukaan selvitä asiaan vihkiytyneille 1970-luvun puolivälistä eteenpäin.¹²⁶ Ryhmän toinen tavoite oli ensimmäistä kertaa laadittava koko lukion kattava yhtenäinen opetussuunnitelma.¹²⁷ Ainakin HYOL:n pitkäaikainen puheenjohtaja Matti J. Castrén¹²⁸ suhtautui ajatukseen ilmeisen positiivisesti kirjoittaessaan Kleioon vertailevan artikkelin lukion historianopetuksesta muissa Pohjoismaissa. Hän katsoi muiden maiden turvautuneen radikaaleihin keinoihin vapauttaessaan historian sen ”ylimalkaisilla opetussuunnitelmilla”.¹²⁹

Ensimmäinen varsinainen kurssimuotoisuuteen keskittyvä kirjoitus Kleio-lehdessä ilmestyi vuoden 1977 keväällä.¹³⁰ Artikkelissa Pentti Takala esittelee kurssijärjestelmää ja hänen mukaansa sen etu piilee mahdollisuudessa saada opiskelun alku ja loppu lähelle toisiaan, jolloin opiskelumotivaatio on korkeimmillaan. Takala ei kuitenkaan paneudu käsittelemään kurssijärjestelmän etuja esimerkiksi sisällön, tai oppimis- ja tiedonkäsityksen kannalta. Kyseisen artikkelin lisäksi samaisessa Kleiossa julkaistiin myös toinen Takalan kirjoitus, joka ruoti historian ja yhteiskuntaopin kurssien rakentamista koskeneita periaatteita.¹³¹ Kuten muitakin aineita, myös historian ja yhteiskuntaopin oppimääräsuunnitelmien laatimista varten perustettiin oma työryhmänsä.¹³² Historian osalta työryhmä asetti periaatteeksi, että opetuksen perusrakenne pohjautuu kronologiaan. Tätä perusteltiin sillä, että opetuksen ja opiskelun kohteina olevia muutosprosesseja tuli tarkastella pitkin aikavälein. Työryhmän ajatuksen mukaan tapahtumahistoria on lukiossa jätettävä peruskoulussa hankittujen tietojen varaan ja lukion tehtäväksi jäisi historiallisten ilmiöiden ja muutostapahtumien selittäminen ja ymmärtäminen.

Työryhmän näkemys lukiossa opetettavan historian tehtävästä ja sen suhteesta kronologiseen esitystapaan on myöhempiin vuosiin nähden mielenkiintoinen. Lukion tehtävänä nähtiin il-

¹²⁵ Kuusela 2003, 159.

¹²⁶ Kuusela 2003, 113.

¹²⁷ Kuusela 2003, 163. Tapahtui lopulta vasta 1985.

¹²⁸ Matti J. Castrén toimi HYOL:n puheenjohtajana 1969-1974, Virta 1998.

¹²⁹ Kleio 4/1977, Matti J. Castrén ”Lukion historianopetuksesta muissa Pohjoismaissa”, 29-33.

¹³⁰ Kleio 2/1977, Pentti Takala, ”Lukion opetussuunnitelmatoimikunnan eräät ehdotukset”, 5-9.

¹³¹ Kleio 2/1977, Pentti Takala, ”Historian ja yhteiskuntaopin uuden oppimääräsuunnitelman rakentamisen perusteista”, 9-14.

¹³² Työryhmään kuuluivat Pentti Takala, apulaisprofessorit Antero Heikkinen ja Ritva Aalto, lehtorit Tapani Lindlöf ja Antti-Jukka Oksanen sekä ylitarkastaja Lauri Laurila.

miöiden ja muutoksen ymmärtäminen; ei tapahtumahistoriaan takertuminen. Työryhmän lähtökohdassa on siis selkeästi nähtävissä pohjavire, joka lähes 15 vuotta myöhemmin alkoi muotoutua temaattisuudeksi, ja jonka nimissä pyrittiin nimenomaan irtautumaan kronologisuudesta.

Ehdotetun opetussuunnitelman mukaiset historian ja yhteiskuntaopin kurssit esiteltiin HYOL:n jäsenille vuoden 1977 keväällä, josta kerättyä palautetta Kleiossa seuraavan vuoden alussa.¹³³ Kahdestakymmenestä paikalliskerhosta palautetta antoivat kaikki yhtä lukuun ottamatta.¹³⁴ Vastausten määrän perusteella lukion opetussuunnitelmien uudistaminen kiinnosti selvästi myös HYOL:n hallituksen ja keskeisten vaikuttajien ulkopuolella olevaa jäsenistöä. Vastausten runsaus kertoo osaltaan myös siitä, ettei HYOL:n toiminta perustunut pelkästään hallituksen varaan, vaan myös maakunnissa toimivat paikalliskerhot olivat tarpeen tullen valmiita ilmaisemaan omat näkemyksensä asioista.

Palautteiden perusteella opetuksen tavoitteita pidettiin kunnianhimoisina ja niiden katsottiin korostavan sopivasti historian ja yhteiskuntaopin merkitystä.¹³⁵ Kurssimuotoisuutta pidettiin hyvänä, sillä sen todettiin helpottavan suunnittelua ja lisäävän opetuksen tavoitteellisuutta. Opettajat katsoivat kuitenkin uusien kurssien olevan tapahtumahistorialliselta sisällöltään liian niukkoja, mistä arvioitiin seuraavan aikatajun opettamisen vaikeutta. Aikataju, tapahtumahistoria ja kronologia näyttävät olleen jäsenistön ajatuksissa historian opetuksen ydinaluetta, toisin kuin suunnitelman laatineen työryhmän tavoitteiksi ottamat ilmiöiden ja muutoksen ymmärtäminen. Toisaalta palautteissa voi nähdä myös teemoittelevaakin ajattelua ja esimerkiksi kulttuuri- ja taloushistorialliset sisällöt ja niiden suppeus nostettiin erikseen esille. Tilanne näyttää olleen opettajille selvästi uusi ja aikaisemmasta ajattelusta poikkeamista vaativa, sillä yhtäältä kaivattiin tapahtumahistoriaa ja toisaalta jäsenistön yleinen huomio oli, että useissa kursseissa oli liikaa asiaa opetussuunnitelmaehdotuksen edellyttämään monipuoliseen ja syvälliseen käsittelyyn.

Kyse ei kuitenkaan ollut siitä, että opettajat olisivat kokeneet varsinaisen ongelman olevan asiasisällön runsauden, vaan asiasisällön määrän ja opettamiseen käytettävissä olevan ajan

¹³³ Kleio 2/1977, Antti-Jukka Oksanen, ”Historian ja yhteiskuntaopin kurssien sisällöt”, 14 – 23, Kleio 1/1978, Vilho Kulju ”Kulttuurihistorian ja taloustiedon kutistaminen jäsenistön huolena” 4-7.

¹³⁴ Vuoden 1978 paikalliskerhot, Kleio 1/1978 10-12. Hyol koostui vuonna 1978 20 paikalliskerhosta, jotka olivat maantieteellisesti jaettuja.

¹³⁵ Kleio 1/1978, Vilho Kulju ”Kulttuurihistorian ja taloustiedon kutistaminen jäsenistön huolena” 4.

suhteen. Heidän mielestään oppiaineelle annettujen tavoitteiden ja ajallisten resurssien välillä oli suuri ristiriita. Sen sijaan, että he olisivat katsoneet kurssisisältöjä uusin silmin ja olleet valmiita karsimaan oppiainesta, he esittivät ainoana vaihtoehtona historian aineryhmälle varatun kurssimäärän kasvattaminen seitsemästä kahdeksaan. Tätä oli omassa lausunnossaan esittänyt myös OAJ.

Kykyä tarkastella historianopetusta ilmiöihin pohjautuvasta näkökulmasta ei siis vielä 1970-luvun loppupuolella ollut tarpeeksi, vaan uudistustyön aloittaneen ryhmän perustavoitteesta huolimatta tapahtumahistoriallinen oppiaines muodosti myös jatkossa opetuksen sisällön.

Luokallisuudesta huolimatta kurssimuotoisuus onnistui kehittämään lukiota uuteen suuntaan. Kuusela on tiivistänyt uudistuksen pedagogisen vaikutuksen historian opetusta koskevaan sitaattiin:

*”Kurssimuotoisuus ja siihen liittyvä jakso-opiskelu sopivat.. historian ja yhteiskuntaopin opetukseen ja opiskeluun. Myönteisinä piirteinä pidetään erityisesti suurempien kokonaisuuksien ja kehityslinjojen parempaa hahmottumista opetuksessa ja opiskelun tavoitteellisuutta”.*¹³⁶

Uudesta järjestelmästä ja lukusuunnitelmasta kerättiin palautetta kokeilukoulujen kautta. Yhtenä kokeilukouluna toimineen Pihtiputaan lukion historian ja yhteiskuntaopin opettaja Pentti Pispan esitti arvionsa Kleiossa ja hänen arvionsa mukaan kurssijärjestelmä sopi historianopiskeluun erittäin hyvin. Pispa koki, että suuret linjat ja kokonaiskuva selkiytyivät nyt entistä paremmin lyhyen ja tiiviin opiskelun ja sitä seuraavan tentin vuoksi.¹³⁷

Tulevaisuuden kannalta keskeiseksi muodostui Opetusministeriön puuttuminen toimikunnan suunnitelmiin. Ministeriö lisäsi uskonnon ja fysiikan kurssien pakollista suoritettavaa määrää ja raskautti siten toimikunnan esittämää opetussuunnitelmaa merkittävästi. Kuuselan mukaan aineryhmät pitivät kukin kiinni omistaan ja pyrkivät korostamaan oman aineensa merkitystä voimakkaasti, minkä vuoksi oppiaineiden asiasisällöt lähtivät paisumaan. Tästä seurasi se, että lukio muuttui kahdella tapaa entistä raskaammaksi, kun pakolliset kurssit lisääntyivät ja

¹³⁶ Kuusela 2003, 165. Kyseinen ote on lainaus kurssimuotoisen opetussuunnitelmakokeilun loppuraportista vuodelta 1981.

¹³⁷ Kleio 4/1979, Pentti Pispa, ”Havaintoja lukiokokeilusta” 19 – 22.

oppiaines paisui.¹³⁸ Tällä kaikella oli suuri vaikutus myös oppikirjojen laadintaan, sillä kustantajat halusivat taata tuotteidensa menekin varmistamalla oppimateriaalin riittävyyden. Myös kokeilulukioissa oli kiinnitetty ongelmaan huomiota.¹³⁹ Asia ei koskettanut ainoastaan tiettyjä oppiaineita ja niiden opettajia, vaan Kouluhallituksesta otettiin oppikirjojen sivumäärien kasvuun kantaa laajemmin. Osaltaan oppimäärän paisumiseen vaikutti myös kurssimuotoisuus järjestelmänä, sillä se tuntui luoneen tilanteen, jossa asioiden käsittely aiempaa pienemmissä osissa sai yhä useammat asiat tuntumaan entistä tärkeämmiltä.¹⁴⁰

HYOL:n keskuudessa uudistuksen tavoitteiden, so. opiskelun tekemisen joustavammaksi ja mielekkäämmäksi, katsottiin olevan ristiriidassa lopputuloksen kanssa, sillä pakollisten aineiden tuntimäärä oli liian korkea. Syksyn 1980 pääkirjoituksen mukaan oli ilmeistä, että muutospaineita alkaisi kasaantua jo ennen kuin uusi lukusuunnitelma ehditsi paljoakaan vanheta.¹⁴¹ Lisäyksen seurauksena historian ja yhteiskuntaopin pakollinen tuntimäärä pieneni noin 7 %, mutta pääkirjoituksessa ei kuitenkaan sen syvemmin herätelty opettajia pohtimaan sitä, mitä tuntimäärän karsiminen todellisuudessa tarkoittaisi.

Kokemusten lisääntyessä uutta opetussuunnitelmaa kritisoitiin Kleion palstoilla useamman kirjoituksen voimin. Opeteltavaa asiaa tuntui olevan valtavan paljon, jolloin opetuksesta jäi pintaliidon maku, mutta samalla tapahtumahistoriaa tuntui olevan liian vähän, jolloin oppilaiden kronologinen ymmärrys jäi hataraksi. Oppimääriä katsottiin tarpeelliseksi karsia ja kurssimuotoisuutta alettiin kokemuksen lisääntyessä pitää muutenkin liian raskaana ja opetusta hallitsevana. Ylhäältä annetun aikataulutuksen ja ohjeistuksen koettiin tekevän opettamisen mahdottomaksi.¹⁴² HYOL:n piirissä ei edelleenkään keskusteltu siitä, voisiko opetettavia asioita esimerkiksi jäsentää uudella tavalla, vaikka opettajat joutuivat käytännössä tekemään valintoja, mistä tuo vajaan 10 % käytettävästä ajasta olisi tingittävä ja miten opetusta olisi kehitettävä, jotta oppilaat saavuttaisivat tavoitellun osaamisen tason yhä vaativammaksi käyneessä lukiossa.

¹³⁸ Kuusela 2003, 165.

¹³⁹ Kleio 1/1982, Reino Nousiainen, Antero Penttilä ”Kurssimuotoinen lukio vaihteleva mutta raskas”, 27-28.

¹⁴⁰ Kuusela 2003, 166.

¹⁴¹ Ks. esim. Kleio 3/1980, Viljo Kulju ”Tyydyttävä lukioratkaisu”, pääkirjoitus 3-4.

¹⁴² Kleio 3/1980, Heikki Öhberg ”Lukiokokeilu rehtorin näkökulmasta”, 13-16, Kleio 1/1982, Reino Nousiainen, Antero Penttilä ”Kurssimuotoinen lukio vaihteleva mutta raskas”, 27-28 sekä 3/1983 Pirkko Erä-Esko ”Havaintoja lukion I luokan opettamisesta”, 20-21.

Kokeilutoiminnan ja siirtymävaiheen jälkeen luokallinen kurssimuotoinen lukio kattoi kaikki vuosiluokat vuonna 1985. Tuolloin koottiin myös ensimmäinen koko lukion käsittävä opetus-suunnitelma julkaisu: Lukion opetussuunnitelman perusteet.¹⁴³ Lukiojärjestelmässä olleita ongelmia ei kuitenkaan onnistuttu tällöin purkamaan. Vaikka ulkoisesti muutos näytti järjestelmässä tapahtuneen myllerryksen vuoksi suurelta, oli lukio yhä pedagogisilta toimintatavoiltaan samanlainen kuin ennenkin. Opetuksesta oli tullut aikaisempaa enemmän pintasuuntautunutta läpikäymistä, sillä oppikirjan katsottiin yhä olevan yhtä kuin opetuksen sisältö, asiaa vain oli enemmän ja aikaa vähemmän. Kuuselan mukaan tiedonkäsitys pinnallistui ja pirstaloitui ja opittavan tiedon maksimaalisesta määrästä tuli tavoiteltavaa. Oppiainekohtaiset suunnitelmat olivat hänen mukaansa ”turboahdettuja”, joita edustivat mahdollisimman suurta kattavuutta tavoitelleet oppikirjat.¹⁴⁴ Uuteen lukioon kohdistui myös kokonaisvaltaisempaa arvostelua.¹⁴⁵

Lopputuloksessa on nähtävissä suuri ristiriita niiden pyrkimysten kanssa, joiden pohjalta lukiota alun perin pyrittiin kehittämään. Opetussuunnitelmatoimikunta oli nimenomaisesti pyrkinyt pois kuvatunkaltaisesta pintasuuntautuneesta ja suuria tietomääriä tavoitelleesta opetuksesta, kohti kokonaisuksia hahmottavaa opetuskäsitystä. Opetussuunnitelmatoimikunnan puheenjohtajana toiminut Tuomo Häyhä arveli tuolloin, että lukion vaativuutta merkittävästi nostamalla koulutuspoliittinen johto pyrki ohjaamaan opiskelijoita enemmän ammatilliseen koulutukseen.¹⁴⁶ Haasteena oli ylioppilaiden liiallinen määrä, niin sanottu ylioppilaskytky, joka johti jatkokoulutuspaikkojen puutteeseen sekä korkeakouluissa mutta myös lukiopohjaisessa ammatillisessa koulutuksessa.¹⁴⁷

Meriläisen mukaan koulutuspolitiikan keskiö olikin 1980-luvulla juuri ammatillisen koulutuksen kehittämisessä.¹⁴⁸ Häyhän kommentit huomioiden on todennäköistä, että lukiokoulutuksen vaikeusastetta todella pyrittiin nostamaan ja opiskelijoita suuntaamaan siten jälleen

¹⁴³ Kuusela 2003, 177.

¹⁴⁴ Kuusela 2003, 176-180.

¹⁴⁵ ”Uusi lukio on pakkotahtinen, valmiiksi kaavoitettu. Kukaan vastuunsa tunteva kouluttaja ei uskalla vapauttaa lehtoreita opettajan koulutusta aliarvioivasta kurssien ikeistä... Pitäkö kysyä, kenen hyödyksi lukio oikeastaan kävijänsä ylettömän raskaalla kuormalla lastaa.” Nimimerkki Lukion opettaja. HS 19.12.1983 viitattu, Kuusela 178. ”Alkoi tuntua siltä kuin meitä ei... olisi opetettu edes itse ajattelemaan, vaan tieto olisi vain kaadettu ajatuksista tyhjiin aivolokeroihimme... Harva opettaja on mielestäni aidon kiinnostunut, ei vain jakamaan tietoja, vaan myös tekemään tiedon kiinnostavaksi, innoittamaan oppilasta etsimään, havaitsemaan, löytämään ja sisäistämään asiat.” Nimimerkki ’Lukiolainen’. HS 4.10.1983. Viitattu Kuusela 2003, 178.

¹⁴⁶ Kuusela 2003, 154, 172.

¹⁴⁷ Numminen & Autio 1997, 54.

¹⁴⁸ Meriläinen 2011, 62.

ammattillisen kouluttautumisen suuntaan. Lukiota ei siis kehitetty suuntaansa lukion omista tarpeista ja lähtökohdista käsin, vaan taustalla oli laajempia koulutuspoliittisia ja yhteiskunnallisia perusteita. Tämä siitä huolimatta, että muutokset eivät tuntuneet kehittävän lukio-opetuksen tasoa, vaan vaikutus oli opettajakunnan mielestä jopa päinvastainen.

3.2. Luokattoman kurssimuotoisen lukion synty

Kurssimuotoisuuden todettiin kuitenkin edellyttävän myös luokattomuutta, jo samana vuonna (1985), jotta järjestelmän olisi mahdollista kehittyä myös pedagogisesti. Tuolloin lausunto kirjattiin Kouluhallituksen asiaa tutkineen työryhmän muistioon, jossa esitettiin kokeilukouluhankkeiden aloittamista mahdollisimman pian.¹⁴⁹ Ryhmällä oli siis samanlaisia pedagogisia lähtökohtia tavoitteelleen kuin ensimmäisellä työryhmällä kymmenisen vuotta aiemmin. Varsinainen kokeilu käynnistettiin kuitenkin vasta 1987, tehtävänä selvittää luokattomuuden tarjoamia mahdollisuuksia ja ratkaisuja toteuttaa lukiolle asetettuja tavoitteita entistä paremmin.¹⁵⁰

Kokeilussa aloitti yhteensä 11 lukiota ja lukioden määrä kasvoi tasaisesti kohti vuotta 1994.¹⁵¹ Luokattomuudesta huolimatta lukion arki jatkui pääosin entisenlaisena ilman suurempia pedagogisia muutoksia, sillä lukusuunnitelmana noudatettiin luokallisen lukion ohjelmaa ja opetusta koskevat järjestelyt säilyivät pitkälti luokallisen kaltaisina.¹⁵² Kokeilun päättyessä Luokattoman lukiokokeilun työryhmä päätyi kuitenkin positiiviseen arvioon luokattomuudesta. Osasyiksi tähän lienee ollut luokattomuuden edullisuus, sillä lähes puolessa kokeiluun osallistuneista kouluista opetuksen järjestäminen oli aiempaa edullisempaa.¹⁵³

Vuonna 1990 Valtioneuvosto antoi Eduskunnalle laatimansa koulutuspoliittisen selonteon, jossa oli jo selkeästi näkyvissä positiivinen suhtautuminen luokattomaan lukioon vaihtoehtona koulutuksen järjestämiselle. Kokeilu oli ollut tuossa vaiheessa käynnissä kolme vuotta, mutta Valtioneuvosto toteaa selonteossaan, että siirtymistä luokattomuuteen pyritään kokeilutulosten perusteella nopeuttamaan.¹⁵⁴ Kouluhallituksen Luokattoman lukion työryhmä oli

¹⁴⁹ Kuusela 2003, 197.

¹⁵⁰ Ibid.

¹⁵¹ Luokaton lukiokokeilu II, 89 17, 91: 23.

¹⁵² Kuusela 2003, 202, 209.

¹⁵³ Kuusela 2003, 212.

¹⁵⁴ Koulutuspoliittinen selonteko, 33.

lausunnoissaan varovaisempi ja päätyi ehdottamaan vasta vuonna 1993, että luokattomaan lukioon siirtyminen tulisi halukkaille lukioille mahdolliseksi lukuvuodesta 1994 alkaen.¹⁵⁵

Historian oppiaineeseen tällä kokeilulla ei ollut samankaltaisia vaikutuksia kuin edellisellä kerralla. Oppiaine oli jaettu kursseihin jo aiemmin ja nämä kurssit säilyivät samassa suoritusjärjestyksessä myös luokattomassa kokeilussa. Edellisen kokeiluvaiheen tapaista kokemuspohjaista keskustelua uudistuksista ei siten päässyt syntymään historian opettajien keskuudessa ainakaan jäsenlehti Kleiossa.

Reagointi odotettavissa oleviin muutoksiin HYOL:n piirissä käynnistyi siis sangen verkkaisesti. Mutta koska luokattomuuskokeilun edetessä kävi yhä todennäköisemmäksi, että lukioasteen koulutus tulee tulevaisuudessa uudistumaan, käynnistyi keskustelu aktiivisemmin Kleion välityksellä 1980–1990-lukujen taitteessa.¹⁵⁶ Jo ennen tätä oli Kleiossa julkaistu lehtori Jorma Heiskanen pitkä mielipidekirjoitus siitä, että lukion historian kurssien muodostamisessa oli epäonnistuttu. Kirjoittajan näkemyksen mukaan entinen oppiaines oli ikään kuin vain pätkitty sopivan pituisiin osiin kurseja laadittaessa. Kirjoituksessa nouseekin esille myöhempää silmällä pitäen erittäin oleellinen huomio siitä, kuinka historian opetuksen traditiot ja kronologinen luonne ovat ohjanneet opetussuunnitelmia. Heiskanen esittikin toiveen, että tulevaisuudessa opetuksen rakenteita tarkistettaisiin.¹⁵⁷ Edellisen lisäksi toinen huomionarvoinen seikka Heiskanen avaukseen liittyen on, etteivät muut jäsenet kuitenkaan tarttuneet tähän kirjoitukseen, jossa esiteltiin myös uusia malleja järjestää historian kurssimuotoista opetusta. Vastinetta Heiskanen pitkään kirjoitukseen ei tältä osin ainakaan julkaistu Kleiossa. Ehkä tähän oli syynä se, etteivät tulevat uudistukset olleet vielä tarpeeksi voimakkaasti jäsenistön odotuskentässä, että niihin olisi osattu alkaa todella valmistautua.

Selkeän lähtölaukauksen keskustelulle antoi kuitenkin kansanedustaja (kesk.) Tytti Isohookana-Asunmaa¹⁵⁸, joka taustaviraltaan oli Oulun yliopiston opettajainkoulutuslaitoksen historian ja yhteiskuntatieteen lehtori. Kirjoituksessaan hän nosti uudistusten pohjaksi, ei ainoastaan pedagogisia tai didaktisia syitä, myös uudistuvan yhteiskunnan tarpeet. Siinä, missä argumentit olivat aiemmin olleet puhtaasti kasvatuksellisia tai opetusmenetelmällisiä, nostettiin nyt

¹⁵⁵ Kuusela 2003, 212.

¹⁵⁶ Ks. esim. Kleiot 2 ja 4/1989, 3 ja 4 /1990.

¹⁵⁷ Kleio 3/1988, Jorma Heiskanen ”Olisiko kurssimuutos tarpeen lukiossa”, 33-35.

¹⁵⁸ Kansanedustaja Isohookana-Asunmaa toimi sittemmin ministerinä opetusministeriössä (Aho) 26.04.1991 - 12.04.1995. Myös Oulun yliopiston opettajainkoulutuslaitoksen historian ja yhteiskuntatieteen lehtori 1973- (Viitattu 5.4.2012 eduskunta.fi).

esille muun muassa Suomen kilpailukyvyn säilyttäminen.¹⁵⁹ Tämä oli selkeä murros aiemmassa yhteydessä käytävään keskusteluun nähden, joka kirvoitti myös muita samankaltaisia kirjoituksia. Isohookana-Asunmaa esitti myös ensimmäisenä Kleion palstoilla tiukasta kronologisuudesta luopumista. Hän tosin meni vielä astetta pidemmälle ja olisi valmis luopumaan osittain myös ainejaosta.¹⁶⁰ Ajatus puhtaasti yhden tietynlaisen teeman ympärille rakentuvista kursseista esiintyi ensimmäisen kerran Kleion palstalla.

Vielä saman vuoden lopulla HYOL:n silloinen puheenjohtaja Leena Uusihakala peräänkuulutti kurssien kriittistä uudelleentarkastelua. Uusihakala välitti jäsenistölle terveisiä koulutuspoliittisesta kongressista, jonka perusteella oli hänen mukaansa syytä odottaa tulevaisuudessa lukioon kohdistuvia uudistuksia.¹⁶¹ Lienee täysin mahdollista, että nämä samaiset odotettavissa olevat uudistukset ovat innostaneet myös muutamaa kuukautta aiemmin kirjoittaneen kansanedustaja Isohookana-Asunmaan esittelemään ajatuksiaan kurssi uudistuksista. Puheenjohtaja Uusihakala perusteli kronologian johtaneen opettajat työskentelemään liian suurien oppimäärien kanssa, jolloin todellinen oppiminen oli jäänyt vajaaksi. Tuolloisen puheenjohtajan käsitys todellisesta oppimisesta oli ilmeisen erilainen kuin kymmenen vuotta aikaisemman. Käsitys oppimisesta oli vuosien varrella muuttunut selvästi, kun aikaisemmin historian opetukselle ja oppimiselle välttämättömänä perusteena nähty kronologia oli alkanut muuttua opetuksen riippakiveksi.

Uusihakala näki temaattisten sisältöjen, kuten muun muassa talous-, kulttuuri-, perhe- ja väestöhistorioiden olevan tie syvempien, ts. formaalisten¹⁶², oppimistavoitteiden saavuttamiseksi.¹⁶³ Nämä formaaliset oppimistavoitteet liittyvät Kouluhallituksen pyrkimyksiin herättää keskustelua oppimis- ja tiedonkäsityksistä, joihin palaan tarkemmin seuraavassa pääluvussa. Osittain samankaltaisten, mutta kaikkia oppiaineita koskevien lähtökohtien pohjalta laadittiin myös Kouluhallituksen julkaisema tiedonkäsitystä koskeva teos. Teoksessa todettiin, että käytettävissä olevan tiedon määrän jatkuva ja nopea kasvu oli johtanut siihen, että kouluope-

¹⁵⁹ Kleio 2/1989, Tytti Isohookana-Asunmaa ”Historian opetus yhdentyvässä maailmassa”, 27-35.

¹⁶⁰ Isohookana-Asunmaan ehdottamat kurssit olivat 1. Kurssi paikalliskulttuuri, sis. Uskonnot, 2. Yhteiskuntamme sis. historiasta tähän päivään tuleminen 3. Talouselämä maatalouden vallankumouksesta aina tähän päivään yrityselämään 4. Kansallinen kulttuuri, Suomen kansan synnystä tähän päivään 5. Eurooppalainen kulttuuriperintö synnystä tähän päivään 6. Vieraat kulttuurit 7. Muutosten ja ristiriitojen maailma historiasta tähän päivään, sodat, jne. 8. Aatehistoria antiikista tähän päivään.

¹⁶¹ Kleio 4/1989, Leena Uusihakala ”Lukio muutosten edessä?” 12-13.

¹⁶² Formaaliset tavoitteet nousivat esille myös Kouluhallituksen ja sittemmin Opetushallituksen tukemassa Tiedollisen kasvatuksen formaalisten tavoitteiden kehittämiskokeilussa. Hanke oli kokeiluluontoinen Alppilan yläasteella sekä lukiossa ja Helsingin yhtenäiskoulussa toteutettu tutkimuksellinen projekti.

¹⁶³ Kleio 4/1989, Leena Uusihakala ”Lukio muutosten edessä?” 12-13.

tuksen vaatimukset olivat muuttuneet. Opetuksen perusteena olevan tiedonkäsitteiden pysyessä entisenlaisenaan opetussuunnitelmat olivat paisuneet.¹⁶⁴

Kleiossa julkaistujen kirjoitusten pohjalta perustelut temaattisuuden puolesta voidaan jakaa selkeästi kahteen eri ryhmään. Osassa kirjoituksia näkyvät sekä uudistuneet oppimis- ja tiedonkäsitteet sekä aiemman kurssimuotoisuuden rakenteelliset heikkoudet, osassa vain jompikumpi.

Keskeisimmäksi ongelmaksi voimassa olleissa kursseissa nähtiin yhä niiden laajuus. Sisällöt käsittelivät liikaa rakenteita ja olivat liian etäällä opiskelijoiden kokemusmaailmasta. Kun opetettavia asioita oli paljon, jäivät opiskelijoiden tiedot lopulta vajaiksi. Koettiin, että tärkeämpää olisi ollut keskittyä suurempiin rakenteellisiin ja käsitteellisiin kokonaisuuksiin. Useaan otteeseen esille noussut, käytännönläheinen perustelu kronologiasta luopumiselle oli myös se, että oppilaat lukevat kaksi historian kronologiaa; yhden peruskoulussa ja toisen lukiossa.¹⁶⁵

Toisenlaista näkökulmaa asiaan tarjosi argumentointi, joka perustui oppimistavoitteisiin. Siinä, missä kronologiasta luopumista voitiin vastustaa perustelemalla kronologisuuden yksinkertaisesti vain kuuluvan oleellisena osana historian opiskeluun, tai historian jopa olevan yhtä kuin kronologia¹⁶⁶, eivät formatiivisilla oppimistavoitteilla argumentoineet kirjoittajat saaneet luettavakseen vastakkaisia mielipiteitä. Nuo mainitut tavoitteet yhdessä uudistuvien oppimis- ja tiedonkäsitteiden kanssa muodostivatkin toisen keskeisen temaattisuuden perustelun. Jo mainitun Uusihakalan lisäksi HYOL:n keskeiset toimijat, kuten Sirkka Ahonen ja Pauli Arola nostivat esille formaaliset tavoitteet useampaankin otteeseen.¹⁶⁷ Myös muut kirjoittajat perustelivat temaattisuuteen perustuvia kursseja samantyyppisillä argumenteilla. Opetusta kritisoitiin muun muassa siitä, että historiallisen todellisuuden oletettiin koostuvan joukosta faktoja, ja mitä enemmän opiskelija niitä muistaisi, sitä täydellisempi kuva menneestä hänellä olisi.¹⁶⁸

¹⁶⁴ Voutilainen et al. 1992, 9.

¹⁶⁵ Ks. esim. Kleio 1/1991, Antti Penttilä ”Näkökohtia lukion historianopetuksen uudistamiskeskustelussa” 24–26, Kleio 2/1992, Sinikka Sahi ”Historianopetuksen suurten muutosten aika” 33–39.

¹⁶⁶ Ks. esim. Kleio 1/1990, Anja Lehikoinen ”Lukion kurssien lähtökohdaksi ”Mitä historia on?”” 26–29 sekä Kleio 2/1991, Erkki Lod ”Historia = kronologia”, 55–56.

¹⁶⁷ Ks. esim. Kleio 4/1989, Leena Uusihakala ”Lukio muutosten edessä?” 12–13, Kleio 4/1990, Pauli Arola ”Avoimempaan lukion opetussuunnitelmaan”, 36–38, Kleio 3/1990, Sirkka Ahola ”Opetussuunnitelma - prestroikan paikka”, 25–27.

¹⁶⁸ Ks. esim. Kleio 4/1989, Leena Uusihakala ”Lukio muutosten edessä?” 12–13.

4. Uudenlaisten oppimis- ja tiedonkäsitusten merkitys

4.1. Kouluhallitus käsitysten uudistajana

1980-luvun loppupuolella Suomessa oltiin yleissivistävän koulutuksen osalta tilanteessa, jossa suuren peruskoulu-uudistuksen jälkeistä aikaa oli eletty jo reilut kymmenen vuotta. Myös lukioon kohdistuneista merkittävistä uudistuksista oli kulunut jo riittävästi aikaa, jotta tilanne oli mahdollistaa asettaa kriittisen uudelleenarvioinnin alaiseksi. Kun arkielämä oppilaitoksissa oli vakiintunut ja käytänteet muotoutuneet, saatettiin lukio-opetuksen kohdalla todeta, etteivät muutokset olleet täysin tuottaneet toivotunkaltaista lopputulosta. Järjestelmään kohdistuvan kritiikin lisäksi uudistushalukkuus kohdistui syvemmälle opetuksen luonteeseen ja sisältöihin. Tämä on nähtävissä Kleiossa olleiden kirjoitusten lisäksi myös Kouluhallituksen toimesta julkaistuissa teoksissa.

Kouluhallitus ei pyrkinyt vastaamaan tilanteeseen ainoastaan edellisessä luvussa kuvatulla opetussuunnitelmajärjestelmän uudelleenrakentamisella. Aiemmasta radikaalisti poikkeava järjestelmä toki loi ne puitteet, joiden kautta opetuksen oli tarkoitus uudistua, mutta jo aiemmin oli huomattu, ettei opetushenkilöstön toimintaa ole mahdollista kehittää keskusjohtoisesti, uusia ideoita ylemmältä tasolta antaen.¹⁶⁹ Kun opetushenkilöstö pyrittiin sitouttamaan opetussuunnitelmatyöskentelyyn laittamalla heidät nyt itse osallistumaan opetussuunnitelmien laadintaan valtakunnallisten perusteiden pohjalta, tulkitsen Kouluhallituksessa edellytetyn kehityksen tapahtumiseksi muutoksia myös opettajien opettamiseen liittyvissä käsityksissä.

Tulkintani mukaan Kouluhallitus pyrki saavuttamaan tavoitteensa opetuksen kokonaisvaltaisesta uudistumisesta saamalla opettajat näkemään tarpeen muutokselle. Tämä mahdollistaisi sen, että opettajat olisivat valmiita muuttamaan käsityksiään ja sisäistämään uusia näkemyksiä oppimiseen ja tietoon liittyen. Kun nämä käsitykset olisivat sisäistetty, siirtyisivät ne myös opettajien laatimiin opetussuunnitelmiin ja aiempaa suuremmin myös heidän antamaansa opetukseen. Tätä varten Kouluhallitus tuotti uudistusta vaativista käsityksistä tieteellistä näkökulmaa edustaneita julkaisuja ja työhön ryhdyttiin jo hyvissä ajoin ennen varsinaisen lukiomuutoksen alkua. Tarkoituksena oli oletettavasti tuottaa tietoa, mutta luoda julkaisujen avulla myös uudenlaista asenneilmapiiriä, joka olisi vastaanottavaisempi muutokselle.

¹⁶⁹ Ks. s 16.

Työhön käytiin Opetus&Kasvatus -julkaisusarjan kautta, jossa ajankohtana julkaistut ja tutkimuskysymyksen kannalta oleelliset teokset analysoin tässä luvussa.

4.2. Opetus&Kasvatus -julkaisusarja

Jo teosten nimet kuvaavat ytimekkäästi niitä asioita, joita Kouluhallituksessa katsottiin tarpeelliseksi nostaa esille edellytyksenä koulun kehittymiselle. Vuonna 1989 julkaistut *Tiedonkäsitys*¹⁷⁰, *Oppimiskäsitys*¹⁷¹ sekä *Koulu ja tieto*¹⁷² kuin myös vuonna 1992 julkaistut *Tiedollinen kasvatus ja ajattelun kehittäminen*¹⁷³ sekä *Koulun kehittämisen kansainvälisiä virtauksia*¹⁷⁴ edustavat jokainen eri kirjoittajista huolimatta melko yhtenäistä linjaa sen suhteen, että suomalaisen koulujärjestelmän vakiintuneet käsitykset sekä tiedosta että oppimisesta olivat yksinkertaisesti jääneet ajastaan jälkeen.

Ensimmäisenä sarjassa julkaistiin aiheeseen liittyen vuoden 1989 keväällä Touko Voutilaisen, Jouko Mehtäläisen ja Ilkka Niiniluodon kirjoittama Tiedonkäsitys -niminen teos. Teoksen laatijat olivat omalla alallaan ansioituneita, ja esimerkiksi Touko Voutilainen oli ollut koulujärjestelmän kehittämisessä mukana jo 1960-luvulta saakka.¹⁷⁵ Muutamaa kuukautta myöhemmin ilmestyneen *Oppimiskäsitys*-teoksen kirjoittajakaarti koostui myös oman alansa asiantuntijoista.¹⁷⁶ Molemmat julkaisut olivat hyvin lyhyitä kirjasia ja kirjoitusasultaan melko yksinkertaisia.¹⁷⁷ Oletan tällä tavoitellun mahdollisimman laajaa kohderyhmää käytännön työn tekijöiden, eli opettajiston keskuudessa. Aihepiiri on haluttu tuoda näin helposti lähestyväksi. Kolmas samana vuonna julkaistu kirja *Koulu ja tieto* oli jo huomattavasti aiempia laajempi teos. Se sisälsi kaikkiaan yhdeksän artikkelia, joiden kirjoittajakunta koostui yhä pää-

¹⁷⁰ Voutilainen & al., 1989.

¹⁷¹ Lehtinen & al., 1989.

¹⁷² Antikainen & al. 1989.

¹⁷³ Mehtäläinen (toim.) 1992.

¹⁷⁴ Hämäläinen & Mikkola 1992.

¹⁷⁵ Touko Voutilainen oli ammatiltaan rehtori, mutta vaikutti myös usean vuosikymmenen ajan merkittäväällä tavalla suomalaisen koulutuksen ja erityisesti lukion kehitykseen. (Tiedepolitiikka, 3/2008, Osmo Lampinen, ”Touko Voutilainen; ajattelija ja koulunuudistaja”, 48-53, <http://elektra.helsinki.fi/se/t/0782-0674/33/3/toukovou.pdf>, viitattu 16.8.2013. Voutilainen kehitti muun muassa jaksojärjestelmän ja häntä on kutsuttu myös kurssijärjestelmän isäksi. Hän toimi jäsenenä useissa eri koulutukseen liittyvissä työryhmissä ja toimikunnissa, ja laati aihepiiriin liittyen myös useita tutkimuksia) Jouko Mehtäläinen on työskennellyt tutkijana 1980-luvun alkupuolelta saakka useiden eri koulutukseen liittyvien aiheiden parissa ja Ilkka Niiniluoto on tehnyt merkittävän akateemisen uran filosofian parissa kuin myös Helsingin yliopiston hallinnossa (Niiniluoto toimi kirjoittamisen aikaan Helsingin yliopiston humanistisen tiedekunnan varadekaanina ja hän oli teoreettisen filosofian professori (<http://www.helsinki.fi/teoretiskfilosofi/personal/ncurricufi.htm> viitattu 19.8.2013).

¹⁷⁶ Esimerkiksi Erno Lehtinen toimi tuolloin vanhempana akatemiaturkijana sekä kasvatustieteiden professorina Joensuun yliopistossa (<http://users.utu.fi/ernoleh/suomi03.html> viitattu 19.8.2013).

¹⁷⁷ Tiedonkäsitys 45 sivua ja Oppimiskäsitys 80 sivua.

osin tutkijoista, mutta artikkeleiden aihepiiri oli laajentunut kasvatustieteiden osalta koskemaan yhteiskuntaa aikaisempaa laajemmin. Koulutuksen kehittämistarpeita kommentoineiden yhteiskuntatieteilijöiden lisäksi mukana oli myös edustaja myös yrityselämästä¹⁷⁸

Esipuheen näihin kolmeen teokseen laati Kouluhallituksen silloinen pääjohtaja Erkki Aho. Jokainen näistä saatesanoista päättyy toivomukseen, että aihepiiristä syntyisi toimijoiden keskuudessa keskustelua. Kouluhallituksen johtajana hän toivoi sekä opettajien ja kuntapäätäjien että koulun hallinnosta vastaavien tahojen todella paneutuvan oppimisprosessin tarkasteluun ja tiedollisen kasvatuksen kehittämiseen.¹⁷⁹ 1980-luvun loppupuolella oli siis jo osittain nähtävissä orastava opettajien aiempaa suurempi sitouttaminen oman työnsä syvällisempään teoreettiseen ymmärtämiseen. Ylhäältä sanellut käsitykset ja määritelmät alkoivat näyttäytyä vanhentuneina ja muutosta lähdettiin tavoittelemaan ruohonjuuritasolta lähtien. Oli huomattu, että todellisen kateederitasolle yltävän muutoksen saavuttaminen vaati jokaisen opettajan sitouttamista omien käsitystensä pohtimiseen.

Tähän Aho viittaa Koulu ja tieto -teoksen esipuheessa seuraavasti:

*”Opettajan rooli tiedollisen kasvatuksen kehittämisessä on ratkaiseva. Ei siis pidä luulla, että tiedollisen kasvatuksen tasoa voitaisiin nostaa vain uudistamalla ja rajaamalla hallinnollisin päätöksin opetuksen sisältöä. Jokaisella opettajalla on oma tiedonkäsityksensä. Useimmiten tätä käsitystä ei tiedosteta, vaan siinä on kysymys yksilöllisen ajatteluprosessin kautta muotoutuneesta ajattelutavasta, joka vaikuttaa opettajan tekemiin sisältö- ja työtapavalintoihin. Tästä syystä Kouluhallitus pitää keskeisenä lähtökohtana asiasta keskustelemista, jotta oma tiedonkäsitys tiedostettaisiin. Näin myös saavutettaisiin valmius arvioida oman käsityksen soveltuvuutta nyky-yhteiskunnan tarpeisiin. Tämä on ainoa tapa edetä asiassa siitäkkin syystä, että tiedonkäsitystä ei voida säädellä hallinnollisilla päätöksillä. Voidaan kuitenkin esittää näkökohtia sen rakennusaineiksi.”*¹⁸⁰

¹⁷⁸ Vilko Virkkala, professori (h.c.) toimi tuolloin Kone Oy:n tutkimus ja tuotekehitysjohtajana.

¹⁷⁹ Erkki Aho teoksissa: Tiedonkäsitys 5, Oppimiskäsitys 5, Koulu ja tieto 5-7.

¹⁸⁰ Erkki Aho 1989, Esipuhe teoksessa Tiedonkäsitys, 5.

Aho nostaa esipuheissaan esille myös sen, että teoksissa esitetyt näkemykset ovat kirjoittajien omia ajatuksia Kouluhallituksen tilaamista teemoista, eikä niiden tarkoituksena siten ole toimia sellaisenaan koulutuksen parissa työskentelevien ajattelun pohjana. Teoksissa esitetyt näkemykset eivät Ahon mukaan myöskään muodostaneet Kouluhallituksen virallista kantaa.¹⁸¹ Myös tämä on osaltaan linjassa sen kanssa, ettei valmiita ajatuksia haluttu jakaa sellaisenaan, vaan jokaisen toimijan olisi muodostettava toimintaa ohjaavan ajattelun pohja itse.

Yhteistä näille kaikille kolmelle esipuheelle on myös korostunut näkemys Suomesta astumassa uudenlaiselle ajanjaksolle. Ahon laatimissa saatesanoissa Suomen luonnehditaan kehittyneen nopeasti muuttuvaksi tietoyhteiskunnaksi, jonka yhteiskunnalliset tarpeet uudistuivat nyt nopealla tahdilla. Nämä yhteiskunnassa tapahtuvat muutokset ja uudistuvan yhteiskunnan tarpeet näyttäisivät muodostaneen yhä suuremman perustan koulutuksen kehittämiseksi. Koulutuksen yleissivistävyyteen pyrittiin vastaamaan aiempaa enemmän olemassa olevien tarpeiden ja yhteiskunnassa vaadittavien uusien taitojen ja kykyjen kautta kuin perinteisen yleissivistävyyden tradition.¹⁸²

Esipuheissa toistuu myös Kouluhallituksen seuraavalle vuosikymmenelle ottama lähtökohta, jonka pyrkimyksenä oli päästä eroon irrallisen asiatiedon oppimisesta kohti sellaisten valmiuksien saamista, joiden avulla ihmisten olisi mahdollista omaksua entistä paremmin nopeasti lisääntyvää ja uudistuvaa tietoa sekä hallita edessä olevia muutoksia.¹⁸³ Hyödyllisen tiedon määrä ja tiedon sisältö alati muuttavana oli 1980-luvulle tultaessa muuttunut jo Kouluhallituksenkin silmissä mahdottomaksi hallita. Koulussa opetettavat ja opeteltavat asiat; asiatiedot, valmiudet ja taidot oli asetettava laajan tarkastelun alle.

¹⁸¹ Erkki Aho teoksissa: Tiedonkäsitys 5, Oppimiskäsitys 5, Koulu ja tieto 5-7.

¹⁸² Ibid.

¹⁸³ Ibid.

4.3. Käsitys tiedosta

4.3.1. Julkaisut tiedonkäsituksesta

Kouluhallitus lähestyi tiedonkäsitystä kahden eri teoksen voimin. *Tiedonkäsitys* on yhteisteos, joten olen analysoinut sen välittämiä näkemyksiä yhtenä kokonaisuutena. *Koulu ja tieto* on puolestaan artikkelikokoelma, joten siinä olevista kirjoituksista olen pyrkinyt löytämään näitä yhdistävät tekijät ja näkemykset, sillä katson näiden kirjoituksia yhdistävien käsitusten voivan kertoa tuolloin vallinneista ajatuksista myös laajemmin.

Teosten kirjoittajat ovat oletettavasti valikoituneet tehtäväänsä suoraan Kouluhallituksen pyynnöstä. *Koulu ja tieto* -teoksen sisällöistä päätellen siinä olevista artikkeleista esitetty kirjoituspyyntö on ollut hyvin samansuuntainen ja kirjoittajia on pyydetty kirjoittamaan näkemyksensä tiedosta ikään kuin pähkinänkuoressa. Taustatietona heille on kerrottu Kouluhallituksen tavoitteesta käynnistää keskustelu koulun tiedonkäsituksesta.¹⁸⁴ Heillä on ollut mahdollisuus käyttää ajattelunsa pohjana muutamaa kuukautta aikaisemmin julkaistua *Tiedonkäsitystä* ja osa kirjoittajista käykin osin vuoropuhelua edellä mainitun teoksen kanssa.¹⁸⁵

Artikkelikokoelman laatijat keskittyvät käsittelemään aihetta pääosin oman tieteenalansa ja tutkimusnäkökulmansa kautta, joten teos on sisällöltään hieman erilainen kuin *Tiedonkäsitys*.¹⁸⁶ Lähestymistavasta johtuen artikkelien sisällöt ovat keskenään hyvin erityyppisiä ja niiden taustalla olevien yhteisten tekijöiden löytäminen on siten jossain määrin vaikeaa. Osassa kirjoituksista ei ole löydettävissä suoranaisia viitteitä siitä, millaisena he näkivät tiedonkäsituksen tuolloin olleen, kun *Tiedonkäsituksessa* näkemys on puolestaan selkeästi kirjoitettu auki. Kokonaisuuden perusteella en kuitenkaan usko, etteivät kirjoittajat olisi nähneet

¹⁸⁴ Hemanus, 1992, 21-22.

¹⁸⁵ Antikainen, 1992, 11; Hemanus, 1992, 21-22, 24.

¹⁸⁶ Antikainen, Ari, kasvatustieteiden tohtori, ”Koulutieto on valtaa: mietteitä koulutiedosta sosiaalisena tietona”; artikkelin näkökulmana koulutieto sen tuottamis- ja käyttöyhteydessä, ts. osana sosiaalista todellisuutta. 11-20. Hemanus, Pertti, yhteiskuntatieteiden tohtori, ”Onko koulussa sijaa tiedolle?”; artikkelin näkökulmana tiedon ja tietämisen teorioiden pohtiminen. 21-31. Kurki, Leena, kasvatustieteiden tohtori, ”Tiedoista viisauteen”; näkökulmana opettajan käsitys ihmisluonnosta ja tuon käsityksen vaikutus tiedolliseen kasvatukseen. 32-41. Leino, Jarkko, filosofian tohtori, ”Koulun tiedonkäsitys ja sen relevanssi” 42-53. Suortti, Juhani, kasvatustieteiden tohtori, ”Persoonallinen tieto ja koulu”; artikkeli käsittelee tietämisen luonnetta. Turunen, Kari E., yhteiskuntatieteiden lisensiaatti, ”Tiedon idea ja lajit”; artikkeli teoretisoi tiedon luonnetta. 68-83. Venkula, Jaana, FM, valtiotieteiden lisensiaatti, ”Estääkö tiedonkäsitüksemme tiedon muodostumisen? Artikkelii käsittelee tiedon muodostumista mentaalisesti. 84-111. Virkkala, Vilkkö, professori (h.c.), ”Toimivat tietokokonaisuudet”, artikkelin näkökulmana yritysmaailmassa oleellisen tiedon käyttö. Virkkunen, Janne, filosofian kandidaatti, ”Tietoa vai ajattelun ja toiminnan välineitä”.

ympäröivän yhteiskunnan tarpeiden olleen koulun ja siellä opetettavan tiedon suhteen oleellisia, tai että koulu ja koulutieto olisivat näyttäneet kirjoittajien mielestä irrallisina yhteiskunnan muusta kehityksestä. Kyseessä lienee enemmänkin näkökulman valintaan liittyvä tekijä. Toki on huomioitava myös se oletettava mahdollisuus, että päällekkäisiä näkökulmia on pyritty poistamaan toimitusvaiheessa.

4.3.2. Vallinnut tiedonkäsitys

Tiedonkäsitksen pohjalta välittyä jälkipolville ajankuva Suomesta, jonka nähtiin elävän voimakasta kehityskautta sekä itse että osana muuttuvaa maailmaa. Muutoksessa eläminen suuntasi vaatimuksia myös tiedollista kasvatusta kohtaan. Kouluopetukseen kohdistuneet kehityspaineet johtuivat informaation määrän jatkuvasta kasvusta sekä tuon informaation sisällön alati jatkuvasta muutoksesta.¹⁸⁷ Teoksessaan Voutilainen, Mehtäläinen ja Niiniluoto esittivät huolensa siitä, että informaation runsaus peittää helposti alleen todellisen tiedon ja hämärtää käsitystä siitä, mitä on tieto. Heidän mukaansa tietoa olisi painotettava enemmän, eikä sopeutumista informaatioyhteiskuntaan informaatiotulvan ehdoilla.¹⁸⁸ Kirjoittajien kuvailema tilanne on linjassa tämän tutkimuksen lähdeaineiston kanssa, kun vertaa heidän näkemyksiään esimerkiksi Kleioon ja siinä oleviin näkemyksiin koulutiedosta. Informaatiotulva oli tuonut kouluun yhä enemmän opetettavaa tietoa, eikä tiedon luonteesta tai sen merkityksestä ollut aikaisemmin pyritty keskustelemaan, se oli vain siirtynyt kouluopetukseen.

Ongelma näkyi myös *Koulu ja tieto* -teoksessa, jossa olevia artikkeleita yhdistää näkemys siitä, että tiedonkäsitksestä oli keskusteltava. Jokainen teoksen yhdeksästä artikkelista pohjautuu näkemykseen siitä, ettei käsitys tiedosta ollut enää vaadittavalla tasolla ja näin ollen Kouluhallituksen pyrkimykseen kehittää koulun tiedonkäsitystä suhtauduttiin teoksen kirjoittajien keskuudessa positiivisesti.¹⁸⁹ Osa tulkitsi tiedon käsitteen olevan kriisissä ja muuttumassa, osa taas suhtautui kriittisesti siihen, että tiedonkäsitksen olisi mahdollista juurikaan muuttua, mutta kuten eräässä artikkelissa linjataan; tiedon kanssa tekemisissä olevien henkilöiden, kuten opettajien, olisi pohdittava ja paneuduttava asiaan, sillä tavoiteltavana olleen muutoksen saavuttamista ei nähty yksinkertaisena tehtävänä.¹⁹⁰

¹⁸⁷ Voutilainen & al, 1992, 9.

¹⁸⁸ Ibid.

¹⁸⁹ Virkkunen, 1992, 129.

¹⁹⁰ Turunen, 1992, 68; Venkula, 1992, 110; Kurki, 1992, 32.

Koulu ja tieto -teoksen laatijoita yhdistivät myös näkemykset jonkinasteisesta muutoksesta ja siitä, että koulu ja koulutieto olivat jääneet ajastaan jälkeen. Opetus oli muodostunut oppilaille erillisiksi koulutiedon lohkoiksi, joilla ei ollut kovinkaan suurta relevanssia tai kiinnostusta oppilaiden muussa elämässä.¹⁹¹ Koulutiedon irrottautuminen käytännöstä erilliseksi ”sirpale-tiedoksi” nähtiin heijastumana kulttuuristamme ilmenevästä teorian ja käytännön yleisestä erottumisesta.¹⁹² Myös eräät muut kirjoittajat viittasivat samaan tiedon ja taidon erotettuun suhteeseen artikkeleissaan.¹⁹³ Myös *Tiedonkäsitksessä* ongelman nähtiin olevan ulkoa opeteltaviksi tarkoitettussa oppiaineeksessa, joka muodostui kokonaisuudesta irrallisia muuttumattomia faktoja sekä muutosten säännönmukaisuuksista, jotka eivät olleet todellisuuden suhteen relevantteja¹⁹⁴

Voutilainen, Mehtäläinen ja Niiniluoto esittivät ratkaisuksi ongelmaan muuttumattomana säilyneeseen tiedonkäsitkseen pureutumista, sillä monien muiden tapaan he näkivät opetus-suunnitelmien paisumisen taustalla olleen vanhakantaisen suhtautumisen tietoon yhdessä tietomäärien kasvamisen kanssa.¹⁹⁵ Ongelma oli heidän mukaansa vallinneessa staattisessa tiedon käsitteessä. Tieto nähtiin ikään kuin muuttumattomina informaatioyksikköinä, jotka oppilaan tehtävänä oli passiivisesti ottaa vastaan.¹⁹⁶

Staattisuuden ja sen aiheuttaman passiivisuuden lisäksi teoksessa nostettiin esille myös kriittisyyden puute sekä käsitteellinen epämääräisyys. Oppilaissa ei pyritty kehittämään kykyä arvioida tiedon luotettavuutta, sillä opetettavien käsitteiden lukumäärä nähtiin tärkeämpänä kuin näiden käsitteiden perusteellinen käsittely.¹⁹⁷ Myös *Koulu ja tiedon* perusteella opetuksen tavoitteena näyttäytyi laajemman ymmärtämisen sijaan hyödyllisen tiedon välittäminen.¹⁹⁸ Informaatioyhteiskuntaan siirtymisen kynnyksellä se, että tietämisestä oli tullut tärkein koulussa opittava asia, alkoi näyttää sekä kasvaneiden mahdollisuuksien että samalla myös vaatimusten puitteissa nurinkuriselta.¹⁹⁹

¹⁹¹ Leino, 1992, 47.

¹⁹² Leino, 1992, 51.

¹⁹³ Leino, 1992, 43; Hemanus, 1992, 29.

¹⁹⁴ Voutilainen & al, 1992, 19-20.

¹⁹⁵ Voutilainen & al, 1992, 9.

¹⁹⁶ Voutilainen & al, 1992, 10.

¹⁹⁷ Voutilainen & al, 1992, 20-21.

¹⁹⁸ Antikainen, 1992, 13; Kurki, 1992, 34.

¹⁹⁹ Turunen, 1992, 70.

Tiedonkäsityksen ruotiminen ei kuitenkaan yltänyt kummassakaan teoksessa oppikirjojen tai opetussuunnitelmien analysoinnin tasolle. Näihin viitattiin suoraan vain muutamissa *Koulu ja tieto* -teoksessa olevissa artikkeleissa. Ensiksi mainittujen osalta todettiin, että tietoa on oppikirjoissa liikaa ja että se on irrallaan todellisuudesta.²⁰⁰ Opetussuunnitelmien puolestaan todettiin heijastelevan muuttuvaa yhteiskunnallista tilannetta ja hallitsevaa ideologiaa. Kirjoittajan mukaan tästä näkyi esimerkkinä tietotekniikan nousun ja kireän kansainvälisen kilpailun aikana opetussuunnitelmiin heijastunut taloudellisen kilpailukyvyn tavoite.²⁰¹ Tätä ei kuitenkaan perusteltu sen syvemmin viittauksilla esimerkiksi suomalaisiin opetussuunnitelmiin.

Teoksissa esitettyihin ongelmiin oli pyritty historian osalta puuttumaan jo 1970-luvun loppupuolelta saakka, mutta silloisista tavoitteista huolimatta kehitys oli kulkenut pikemminkin päinvastaiseen suuntaan.²⁰² Keskustelu tiedon staattisuudesta heräsi 1980-luvun loppupuolella myös historian opetuksen osalta ja Kleion palstoilla pohdittiin, oliko historia todella yhtä kuin kronologia, perättäisten tapahtumien ja ilmiöiden sarja. Monet keskeiset HYOL:n toimijat kritisoivat historian opetusta siitä, että se koostui joukosta peräkkäin asetettuja faktoja sekä siitä, mikä näiden faktojen suhde oli todellisuuteen. Tietomäärien kasvettua heräsi historian opettajien keskuudessa uudelleen keskustelua siitä, millaisia määriä historiallista tietoa olisi syytä opettaa, mitä tuon tiedon tulisi olla ja kuinka opetuksen olisi tapahduttava, jotta myös oppimista aidosti syntyisi.²⁰³

1990-luvun koittaessa kouluopetuksen tiedollisten vaatimusten katsottiinkin olevan monella tapaa erilaisia kuin aiemmin. Keskeiseksi kysymykseksi nostettiin valmius omaksua, ymmärtää ja käyttää tietoa.²⁰⁴ Aikaisempi käsitys tiedollisista vaatimuksista näyttää tutkimukseni valossa todella olleen erilainen ja muodostuneen huomattavan laajoista määristä asiatietoa, kun informaation kasvettua tuota tietomäärää haluttiin alkaa karsia.

²⁰⁰ Leino, 1992, 44.

²⁰¹ Antikainen 1992, 14.

²⁰² Ks. s 41.

²⁰³ Ks. esim. Kleio 4/1989, Leena Uusihakala ”Lukio muutosten edessä?” 12-13.

²⁰⁴ Ibid.

4.3.3. Tiedonkäsityksen tavoitteleminen

”Yhteiskunnan eri alojen kehitys ja ihmisten uudet toiveet ja pyrkimykset ovat kuitenkin alati muuttuvia tekijöitä, jotka asettavat vanhat normaalikäytännöt kyseenalaisiksi. Koulussa opettajien on ajan mittaan pakko huomata oppilaiden arvomaailman uudet piirteet, jotka tietenkin uhkaavat totuttuja käsityksiä ja aikaisemmin toimiviksi osoittautuneita opetuskäytäntöjä.”²⁰⁵

Lainaus on *Koulu ja tieto* -teoksesta, jonka kirjoittajien kuvaa kehityksen suunnasta määrittää oleellisesti tiedon määrällinen kasvu sekä tästä aiheutuvat tiedonkäsitykseen kohdistuvat muospaineet. Useampi kirjoittajista nosti esille tiedon määrän kasvun ohella myös siitä seuranneet tiedonomaksumisvaikeudet. Tiedon määrällinen kasvu sekä yhteiskunnassa tapahtunut muutos kietoutuivat kirjoittajien ajatuksissa yhteen, joka kiteytyy hyvin käsitteeseen *informaatioyhteiskunta*.

Informaatioyhteiskunta ja siihen viittaavat piirteet toistuvat useissa teoksen artikkeleissa, vaikka informaatio- tai tietoyhteiskunnan käsite ja sisältö eri merkityksineen haki varmasti paikkaansa vielä teoksen julkaisuvuonna 1992. Eräässä artikkelissa informaatioyhteiskuntaa luonnehdittiin seuraavalla tavalla:

”Informaatiota voidaan säilöä kirjoihin, siirtää paikasta toiseen, mutta tiedoksi se muuttuu vasta ihmisen prosessoitua sen osaksi omaa tiedollista struktuuriaan. Yhteiskuntaa voidaan sanoa informaatioyhteiskunnaksi, kun ihmisten valtaosalla työtehtävä koostuu pääosin informaation käsittelemisestä eikä enää materiaallisen tuotannon tehtävistä; tietoyhteiskunnasta puhuminen tässä yhteydessä tuntuu katteettomalta.”²⁰⁶

Informaatioyhteiskuntaan siirtyminen tuntui kirjoittajista haastavalta. Tietoa oli jo riittävästi, mutta yksilöt kokivat turhautumista, koska he eivät kyenneet soveltamaan sitä.²⁰⁷ Toisaalta puheet tietoyhteiskunnasta, tai siihen siirtymisestä, näyttäytyivät osalle kirjoittajista myös

²⁰⁵ Leino, 1992, 42.

²⁰⁶ Leino, 1992, 44.

²⁰⁷ Venkula, 1992, 84.

perusteettomilta. Tapahtunut kehitys ja tiedon määrällinen kasvu saattoivat olla myös enemmän harhaa ja voimakasta uskoa kuin todellisuutta.²⁰⁸

Tiedon omaksumisen katsottiin teoksen perusteella edistävän yhteiskunnassa tuolla hetkellä keskeisinä nähtyjen tavoitteiden saavuttamista: suorituskykyä, hyvin palkattuun ammattiin pääsemistä sekä henkilökohtaista vaurastumista.²⁰⁹ Mutta sen sijaan, että ihmisiltä vaadittiin informaatioyhteiskuntaan sopeutumista, olisi pitänyt puhua paremminkin informaation sovitamisesta yhteiskunnallisen kehityksen palvelukseen.²¹⁰

Tiedonkäsityksen laatijat paneutuivat ilmiöön tarkemmin, ja esittivät teoksessaan, miten tietoon tulisi tulevaisuuden koulussa suhtautua. Teoksen mukaan koulua oli pyritty kehittämään oppilaan omaa aktiivisuutta kasvattamalla ilman, että tiedon ominaisuuksiin olisi juurikaan kiinnitetty huomiota.²¹¹ Sen sijaan, että koulu tyytyisi etenemään myös jatkossa informaation ehdoilla, oli tavoitteeksi otettava, että koulussa opetettavaan tietoon ja sen pohjana olevaan tiedonkäsitykseen kiinnitettäisiin aiempaa enemmän huomiota.

”Tieto on kuitenkin se, mitä varten opettamis- ja oppimistapahtumat yleensä ovat tarpeen. Koulu on yhä tietoyhteiskunnan keskeinen instituutio, jonka tehtävänä on ihmisen valistaminen, perustellun tietämyksen ja tietoon pohjautuvien taitojen opettaminen. Keskeinen lähestymistapa tiedollisen kasvatuksen ongelmiin on lähteä tiedon käsitteestä ja sen erilaisista tulkinnoista johtuvista tiedonkäsityksistä. On siis selvitettävä, mitä tieto on?”²¹²

Tieto ja tiedonkäsitys oli nostettava pohdittavaksi, jotta opetuksen päämäärät voitaisiin saavuttaa. Oli tärkeää, että edellä mainitut käsitykset olisivat jatkossa samansuuntaisia kautta linjan; niin opettajien, oppilaiden kuin oppimateriaalienkin tuli edustaa yhtenäistä linjaa.²¹³ Tiedonkäsityksen tuli kuitenkin elää myös itse maailman mukana, olla jatkuvasti kehittyvä.²¹⁴ Tämä saattaa yhtäältä vaikuttaa ristiriitaiselta Kouluhallituksen ilmoittaman tavoitteen kanssa, jonka mukaan jokaisen tuli muodostaa oma tiedonkäsityksensä henkilökohtaisen ajatus-

²⁰⁸ Antikainen, 1992, 15; Leino, 1992, 44.

²⁰⁹ Hemanus, 1992, 28.

²¹⁰ Suortti, 1992, 58.

²¹¹ Voutilainen & al, 1992, 10.

²¹² Voutilainen & al, 1992, 10.

²¹³ Ibid.

²¹⁴ Voutilainen & al, 1992, 21.

prosessinkautta, mutta toisaalta Voutilaisen, Mehtäläisen ja Niiniluodon käsitys tiedosta nojaa hyvin paljon yksilöllisesti tuotetuille ajatusprosesseille.

Kirjoittajien mukaan koulun tiedonkäsityksestä tuli ensinnäkin muodostaa dynaaminen. Opetuksessa tulisi jatkossa keskittyä muutosten lainalaisuuksia koskevaan tietoon, sillä maailma elää jatkuvassa muutoksessa.²¹⁵ Tämä tavoite välittyi osaltaan myös historian opetukseen. Historian opetus on toki lähestulkoon miten tahansa aseteltuna loputon sarja muutostapahtumia, mutta temaattisuuteen siirryttäessä muutos sai väistämättä korostuneemman roolin. Siirryttäessä kurssien puhtaasti aikakauteen perustuvasta jaottelusta tarkastelemaan historiaa esimerkiksi ympäristöön ja talouteen kohdistuneista muutoksista käsin, tuli muutoksen luonne ilmiönä voimakkaammin esille. Kirjoittajien esittämä tavoite kehittää tiedonkäsityksestä aiempaa dynaamisempi näky suoraan myös opetussuunnitelman perusteissa, joihin kirjattiin, että opiskelija näkee itsensä ja oman aikansa jatkuvassa muutoksessa.²¹⁶

Toiseksi tiedonkäsityksestä tuli kehittää aiempaa aktiivisempi. Opetuksessa olisi jatkossa oltava enemmän tilaa oppilaan omille aloitteille ja ajatuksille.²¹⁷ Uusi opetussuunnitelma antoikin ennennäkemättömällä tavalla opettajille mahdollisuuden järjestää opetuksessaan tilaa oppilaiden ajatuksille. Suppeasti kuvatut sisällöt mahdollistivat käytettävissä olevan ajan jakamisen käyttäjän omien tavoitteiden mukaisesti ja siten opittavien asioiden läpikäynnin monella eri tapaa. Käytännössä tätä mahdollisuutta ei ole mitä todennäköisimmin käytetty, ainakaan täysimääräisesti, sillä yleisesti ottaen opetuksen tavat muuttuvat melko hitaasti.²¹⁸ Voidaan myös olettaa, että oppikirja säilyi yhä merkittävänä osana sekä sisällön määrittämisessä että kurssin aikatauluttamisessa.

Kolmantena tavoitteena teoksen kirjoittajat nostivat esille kriittisyyden lisäämisen.²¹⁹ Myös tämä osa-alue on nähtävillä opetussuunnitelman perusteissa, sillä perusteet eivät ohjeista käytettävien menetelmien tai sisältöjen puolesta muutoin kuin juuri kriittisyyden osalta. Kriittisyys nimetäänkin perusteissa historian opiskelun keskeiseksi piirteeksi, jonka tulee kohdistua sekä tietoon että opiskeltavaan ilmiöön. Opiskelutilanteissa ohjeistetaan tarjoamaan opiskelijalle mahdollisuus tutustua samasta aiheesta olevaan erilaiseen tietoon ja tutkimustuloksiin.²²⁰

²¹⁵ Ibid.

²¹⁶ Opetussuunnitelman perusteet, 1994, 98.

²¹⁷ Voutilainen & al, 1992, 22.

²¹⁸ Kuusela 2003, 21.

²¹⁹ Voutilainen & al, 1992, 24-25.

²²⁰ Opetussuunnitelman perusteet, 1994, 100.

Edellä mainittujen lisäksi historian opetussuunnitelman perusteissa näkyy selvästi myös kirjoittajien neljäs tavoite; kokonaisuuksien opettaminen. Opetettavien asioiden tuli jatkossa muodostaa todellisia kokonaisuuksia, joissa opetettavat tiedot olisivat loogisissa riippuvaisuussuhteissa keskenään.²²¹ Kuten luvun 2.4. kurssivertailusta²²² on nähtävissä, eteni historian opetus uusissa perusteissa juuri edellä mainittuun suuntaan. Kurssit oli pyritty muodostamaan ajallisen pätkimisen sijaan tiettyjen teemojen ympärille rakennetuista kokonaisuuksista. Tällaisia teemoja olivat erimerkiksi ihmisen ja ympäristön suhde, Euroopan kulttuurihistoria ja suomalaisen kulttuurin kehitys sen osana, sekä kansainvälinen politiikka taloudellisesta ja ideologisesta viitekehyksestä käsin.²²³

Muutos aikaisempaan nähden oli huomattava, mutta nykyhetkestä katsoen ei suinkaan niin radikaali kuin aikalaisnäkemyksistä olisi voinut päätellä. Opetussuunnitelman perusteissa opiskelun kohteena nähtiin yhä historian pitkät kehityslinjat, kuten aiemminkin.²²⁴ Ainoastaan lähestymistapa oli muuttunut; historiaa tarkasteltiin nyt *”historiallisten prosessien ymmärtämiseen ohjaavien teemojen avulla”*. Tämän lisäksi perusteissa todettiin myös, *”kronologinen etenemisjärjestys ei ole ainoa lähestymistapa, vaan tarkastelun kohteeksi voidaan valita myös jokin ongelma, kulttuuri-ilmiö tai tapahtuma, jota voidaan tarkastella joko omaan aikaansa sidottuna tai siihen johtanutta tapahtumaketjua purkaen.”*

Viidentenä tavoitteena *Tiedonkäsitelyssä* käsiteltiin taitojen ja tietojen välistä suhdetta; opeteltavat taidot ja tiedot kuuluvat yhteen. Kirjoittajat mainitsevat teoksessaan esimerkkinä historian opetuksen. Jos opetus ei johda historiallisen ajattelutavan kehittymiseen, ei se eroa mistä tahansa kertomuksista.²²⁵ Opetussuunnitelman perusteissa historian opetukselle annettiin tavoitteita yhteensä viisi kappaletta.²²⁶ Nämä edellä esitetyt tavoitteet koskivat koko oppiaineyhdistelmää, historiaa ja yhteiskuntaoppia. Lista on kurssien sisältökuvauksista erillinen, eikä tavoitteita ja taitoja käsitellä perusteissa rinnakkain. Opetettavien tietojen suhdetta tavoiteltuihin taitoihin ei näin ollen ole löydettävissä.

²²¹ Voutilainen & al, 1992, 25-26.

²²² Ks. 37-38.

²²³ Opetussuunnitelman perusteet, 1994, 99.

²²⁴ Opetussuunnitelman perusteet, 1994, 100.

²²⁵ Voutilainen & al, 1992, 26.

²²⁶ s. 33.

Opetussuunnitelman perusteiden laatijat ovat varmasti perehtyneet tarkasti tässä käyttämiini Kouluhallituksen julkaisemiin teoksiin. Sille, ettei historian perusteissa ole kuitenkaan tarkemmin pohdittu opetettavien tietojen ja taitojen suhdetta toisiinsa, lienee useampikin selitys. Ensinnäkin historian opetuksella oli tuolloin pitkät vakiintuneet traditiot, joten oppiaineen välittämät taidot saatettiin nähdä ikään kuin itsestään selvinä. Kuten perusteissakin todetaan; ”(historian) *opetuksessa välitetään aineksia, joita opiskelija voi käyttää oman persoonallisuutensa ja oman elämäkatsomuksena rakentamiseen.*”²²⁷ Historian opetukselle annettut tavoitteet ovat niin laajoja, että niiden yhdistäminen opetettaviin tietoihin on saattanut näyttäytyä yhtä aikaa sekä vaikealta että turhaltakin.

Toiseksi kurssikuvaukset ovat hyvin laveasti kirjoitettuja, eikä perusteissa myöskään anneta sen tarkempaa ohjeistusta opetustilanteisiin, pl. kriittisyys ja opiskelumateriaali, joten taitojen yhdistäminen opetettaviin tietoihin olisi sikäli ollut lähes mahdotonta. Kolmanneksi tavoitteena saattoi olla myös se, että opettajat sitoutuisivat todella kehittämään omaa työtään. Kouluhallituksen julkaisuissa toistui ajatus siitä, että opetushenkilöstön olisi paneuduttava oman opetuksensa suunnitteluun, sisältöön ja tarkoitukseen toden teolla.²²⁸ Perusteiden lavealaisuus ja vastuun siirtäminen kouluille varsinaisten opetussuunnitelmien laadinnasta tavoittelivat varmasti myös tätä.

Myöskään kuudes tavoite ei näytä siirtyneen suoraan opetussuunnitelman perusteisiin. Kirjoittajat esittivät, että tiedonkäsitystä olisi laajennettava tuomalla kouluopetukseen myös kokemukseen ja järkeilyyn perustuvaa tiedonhankintaa.²²⁹ Tiedonhankinta olikin yksi historian opetukselle annetuista tavoitteista.²³⁰ Mutta kuten edellä todettiin, ei tietojen ja taitojen suhdetta kirjoitettu perusteissa auki. Vastuu tiedonhankintaan liittyvien taitojen opettamisesta jäi täysin koulun opetussuunnitelman varaan. Aihetta lähestytään ainoastaan opiskelussa käytettävistä materiaaleista puhuttaessa, jolloin ohjeistettiin käyttämään monipuolisesti erilaisia lähdemateriaaleja.²³¹

Viimeisenä tavoitteena Voutilainen ja kanssakirjoittajat esittävät, että tiedon arvostamista tulee välittää myös ilman sen tarjoamaa välitöntä hyödyllisyyttäkin.²³² Näkemys on mielen-

²²⁷ Ibid.

²²⁸ Ajatus toistui teosten esipuheissa, jotka johtaja Erkki Aho oli laatinut.

²²⁹ Voutilainen & al, 1992, 26-27.

²³⁰ Ks. liitteet, tavoite 2.

²³¹ Opetussuunnitelman perusteet, 1994, 100.

²³² Voutilainen & al, 1992, 27.

kiintoinen, sillä kirjoittajat ovat useassa kohdassa argumentoineet tiedon hyödyllisyyden puolesta; tietojen tulee edistää taitoja, herättää kriittistä ajattelua ja keskittyä muutosten lainalaisuuksien havainnointiin.

Verrattaessa vuoden 1994 perusteita aiempaan on nähtävissä suuri muutos virallisessa tiedonkäsityksessä. Kun aiemmin kurssien lähtökohtana oli selvästi kronologiaan pohjautunut tapahtumahistoria, jonka sisässä ilmiöt tapahtuivat, oli vuoden 1994 perusteissa kurssien lähtökohtana opeteltavat tiedot ilmiöinä itsenään, ei tapahtumahistoriaan upotettuna. Opeteltavat ilmiöt – tieto, tarkastelukulman, käsitteet, vaikuttavat olleen sekä opiskelijan maailmankuvan että historiallisen ymmärryksen rakentumisen kannalta keskeisiä. Ilmiöitä ei myöskään näytä olleen yhtä kurssia kohden liikaa, sillä opetustapa, ajallinen sijoittuminen ja painottuminen olivat vapaita.

4.4. Käsitys oppimisesta

4.4.1. Julkaisu oppimiskäsityksestä

*Oppimiskäsitys on Tiedonkäsityksen tapaan yhteisteos, ei artikkelikokoelma. Kirjoittajien mukaan kyseessä on kuuden kasvatustieteilijän laatima yhteinen kannanotto,²³³ jonka pyrkimyksenä on ollut herättää kiinnostusta oppimisprosessin laadullista tarkastelua kohtaan, jotta oppimisesta olisi voinut tulla aiempaa korkeatasoisempaa.²³⁴ Julkaisusta ei ole nähtävissä, kuka kirjoittajista on osallistunut eri lukujen laatimiseen. *Oppimiskäsityksen* tarkoituksena ei ollut olla kattava esitys aihepiiristä vaan toimia keskustelunavauksena.²³⁵ Tekijöiden *Oppimiskäsityksen* laatijoiden lähtökohtana ovat selvästi olleet monella tapaa samankaltaiset ajatukset suomalaisen opetuksen tilasta ja sen suhteesta yhteiskunnalliseen kehitykseen ja tulevaisuuden odotuksiin kuin edellisissä alaluvuissa käsitellyissä teoksissa.*

4.4.2. Vallinnut oppimiskäsitys

Myös oppimiskäsityksestä kirjoittaneiden kasvatustieteilijöiden ajatukset perustuivat selvästi yhteiskunnassa tapahtuneeseen ja alati tapahtuvaan nopeaan kehitykseen. Heidän mukaansa tieteellinen ja teknologinen kehitys toimivat ajan suurimpina vaikuttimina ja tästä aiheutuneet

²³³ Lehtinen & al. 1989, 10. Tekijät olivat Turun yliopiston Oppimisvaikeuksien tutkimusklinikan piirissä työskennelleitä kasvatustieteen ja psykologian tutkijoita.

²³⁴ Lehtinen & al. 1989, 77.

²³⁵ Ibid

muutokset työtehtävien ja arkielämän sisältöön heijastuivat monin tavoin myös koulutusta koskeviin vaatimuksiin.²³⁶ He katsoivat, etteivät uudet vaatimukset kohdistuneet vain välittömästi työtehtäviin tähtäävään ammatilliseen koulutukseen, vaan ne kohdistuivat laajemmin koko oppimiseen kulttuuriin.

”Samalla, kun oppimisen ja ajattelun laatu on noussut keskeiseksi yhteiskunta-kehityksen strategiseksi kysymykseksi, on käynyt ilmeiseksi, että koulun kehittämisen taustalta puuttuu tarkoituksenmukainen oppimiskäsitys, jonka avulla olisi mahdollista monipuolisesti tarkastella tämän muutoksen kouluoppimiselle asettamia haasteita.”²³⁷

Yhteiskunnan lisäksi myös oppimiseen kohdistuneen tieteellisen tutkimuksen todettiin aikojen saatossa muuttuneen, minkä nähtiin olleen seurausta sekä itse kohteen tuntemuksen syvenemisestä että kulloinkin vallinneista yhteiskunnan tarpeista ja yleisistä kulttuurivirtauksista. Ammattikäytännöissä näkyvään oppimiskäsitykseen uudet tutkimustulokset ja teoriat välittyivät kuitenkin epäsuoraan ja viipeellä. Muutoksen aikaansaamista ei siten nähty ongelmattomana. Teorioiden siirtäminen käytäntöön oli haastavaa, sillä käsitykset siirtyvät sukupolvilta toiselle käytännön työssä. Tiedonkäsityksen tapaan myöskään oppimiskäsityksen ei nähty olevan hallinnollisella ohjauksella, kuten pelkillä ylhäältä annetuilla opetussuunnitelmillä muutettava, vaan monimutkaisen prosessin kautta muotoutuva ajattelutapa.²³⁸

Teos perustuu oppimistutkimuksessa tapahtuneeseen teoreettiseen käänteeseen, jolla tarkoitetaan tässä yhteydessä kognitiivisen oppimisteorian tuloa behavioristisen oppimisteorian rinnalle ja jopa ohitse.²³⁹ Kognitiivinen teoria eroaa monella tapaa vallalla olleesta behavioristisesta tutkimusperinteestä. Teoksen tarkoituksena oli selvästi avata, mitä käänne tarkoittaa ja miksi käänteen tulisi siirtyä myös kouluopetukseen.

Yksinkertaisimmillaan behaviorismi tarkoittaa ärsykkeiden ja reaktioiden välistä suhdetta, jossa tavoitteena on luoda mahdollisimman tarkka kuvaus syy-seuraussuhteesta. Kun ulkoiset ärsyketekijät tunnetaan, voidaan ennustaa myös niiden aiheuttamat reaktiot. Teoria perustuu vain suoraan havainnoitavissa oleviin ilmiöihin, joten oppimiskäsityksen ulkopuolelle jätet-

²³⁶ Lehtinen & al. 1989, 7.

²³⁷ Ibid.

²³⁸ Lehtinen & al. 1989, 7-9.

²³⁹ Lehtinen & al. 1989, 17.

tiin kaikki sellainen mentaalinen, jota ei pystytä suoraan havainnoimaan. Teoria syntyi 1900-luvun alkupuolella, minkä jälkeen se on luonnollisesti kehittynyt ja saanut erilaisia muotoja.²⁴⁰ Vaikka vallinnut oppimiskäsitys ei varmasti 1980-luvun lopulla ollutkaan yhtä yksinkertainen kuin alkuperäinen, joka ei esimerkiksi tehnyt eroa eläinten ja ihmisten oppimisen välille, oli perusajatuksen samankaltaisuus silti selvästi havaittavissa.

”Näiden kahden tutkimussuuntauksen tarkastelu on tärkeätä, koska monet tämän hetken opetuskäytännöt nojautuvat suoraan tai välillisesti behaviorismin esiin nostamiin oppimisen lainalaisuuksiin. Kognitiivisesti suuntautuneelta tutkimustraditiolta taas odotetaan apua vaihtoehtoisten opetustapojen kehittämiseksi, jolla voitaisiin paremmin vastata oppimisen laatua korostaviin tulevaisuuden haasteisiin.”²⁴¹

Teoksen laatijoiden mukaan oppimiskäsitystä ja opetuksen pohjana olevaa ajattelumallia tuli uusien tutkimustulosten ja teorioiden valossa kehittää siis aiempaa enemmän kognitiivisen tutkimuksen osoittamaan suuntaan. He näkivät behavioristiseen teoriaan pohjautuvassa opetuksessa olleen muutamia keskeisiä ongelmia, joihin tuli jatkossa paneutua.²⁴² Behaviorismi oli joutunut Yhdysvalloissa jo 1970- ja 1980-luvuilla ankaran kritiikin kohteeksi kapealaisten ihmisenäkemyksensä vuoksi. Suurimmaksi ongelmaksi nähtiin juuri se, että teoria keskittyi vain ja ainoastaan ulkoisesti havaittavaan käytökseen, vaikka koulutyön perimmäisenä tarkoituksena oli opettaa yksittäisten asioiden taakse menevää laajempaa ymmärrystä ja ajattelua.²⁴³

Tästä kirjoittivat myös suomalaiset kasvatustieteilijät. Behaviorismille ominaisia käyttäytymismalleja oli mahdollista opettaa, mutta taustalle synnyttävän syvällisemmän ajattelun aikaansaaminen oli kyseenalaista. He esittivät huolensa siitä, että teoriaan pohjautuva opetus ja arviointi kuvasivat vain ulkoisesti havaittavia muutoksia oppijan käyttäytymisessä. Oppilaalla ei siten ollut myöskään toiminnallista vastuuta omasta oppimisestaan, vaan oikeisiin

²⁴⁰ Kasvatuspsykologia, 61, teoria syntyi Yhdysvalloissa, mutta vaikutus on selvä myös Pohjoismaissa, joissa toisen maailmansodan jälkeen ryhdyttiin aktiivisesti seuraamaan amerikkalaista psykologista ja kasvatustieteellistä keskustelua. Lehtinen & al, 1989, 69.

²⁴¹ Lehtinen & al. 1989, 17.

²⁴² Lehtinen & al. 1989, 21-22.

²⁴³ Lehtinen & al. 2001, 75-76.

tekoihin ohjaaminen oli opettajan vastuulla. Omaa ajattelua ei siten syntynyt ja sen kehittymistä oli vaikeaa arvioida käytännössä.²⁴⁴

Kun teorianmukainen opetus pohjautui oikeanlaisesta käytöksestä seuranneeseen nopeaan palkitsemiseen, opetti se oppijoita odottamaan vain palkkioita, sen sijaan, että he olisivat paneutuneet asiaan syvällisemmin. Tästä seurasi opetuksen pirstoutuminen pieniin osasuorituksiin, joita opettajien oli helppo valvoa, kontrolloida ja palkita. Kokeissa selvitettiin, kuinka monta oikeaa vastausta oppilaat osaavat antaa asetettuihin kysymyksiin ja opetuksella pyrittiin siihen, että oppilaat kykenisivät palauttamaan kokeessa mieleensä mahdollisimman suuren osan opetetusta asiasta. Oppimista koskevan tieteellisen ja teoreettisen kehityksen edistyessä ei erillisten faktojen tai osasuorituksien oppimisen enää nähty kumuloituvan itsestään laaja-alaiseksi ymmärrykseksi. Laajempien älyllisten tavoitteiden kannalta vallinnut atomistinen opetustapa oli alkanut osoittautua varsin ongelmalliseksi, sillä opettaminen oli enemmän kiinnostunut oppimisen määrällisestä tarkastelusta kuin syvällisestä ymmärtämisestä.²⁴⁵

Näen *Oppimiskäsityksen* laatijoiden käsityksessä behaviorismista suoran yhteyden vuoden 1985 opetussuunnitelman perusteisiin. Perusteissa kurssien sisällöllinen tarkkuus kuvaa behaviorismille tyypillisiä tarkkoja osasuorituksia, joita peräkkäin asettelemalla oli tarkoitus luoda asiasta laajempi kokonaisuus. Myös näkemyksellä siitä, että opettaminen oli enemmän kiinnostunut oppimisen määrästä kuin opiskeltavan asian määrästä, on selvä yhteys vuoden 1985 perusteisiin, jotka kaikessa laajuudessaan olivat paisuneet liian isoiksi opettajille ja opiskelijoille todella hallita.

4.4.3. Oppimiskäsityksen tavoitetilä

Oppimiskäsityksen kirjoittajat pyrkivät teoksellaan todistamaan edellä mainittuja behavioristisen teorian epäkohtia ja tuomaan esille kognitiivisen teorian parempaa soveltuvuutta oppimisilmiöiden tarkasteluun. He katsoivat, että kognitiivinen lähestymistapa toi uuden näkökulman ihmisen toimintaan, jossa ihminen nähtiin tiedonkäsittelijänä.²⁴⁶ Tieto ja toiminta rakentuvat kokonaisuuksiksi oppijan itsensä konstruoimana, eivätkä opettajan valmiiksi aset-

²⁴⁴ Lehtinen & al. 1989, 21-22.

²⁴⁵ Lehtinen & al., 1989, 23.

²⁴⁶ Oppimiskäsityksen yhdeksi valtavirtaukseksi kognitiivinen lähestymistapa kehittyi 1960-luvulla, vaikka sen juuret ovat behaviorismia vanhempia, jo 1880-luvulta peräisin olevia. Lehtinen & al., 1989, 24.

tamina palasina yksi kerrallaan.²⁴⁷ Kognitiivisiksi kutsutut oppimisteoriat kuvaavat juuri näitä oppimis- ja ajatteluprosessien laadullisia ominaisuuksia, eli sitä yksilön sisäisten tajunnallisten tapahtumien aluetta, jota behavioristisen teorian mukaisesti ei voida tieteellisesti tutkia.²⁴⁸ Kirjoittajien argumentit pohjautuivat täysin kahden eri oppimisteorian vertailulle ja kognitiivisuuden etujen todistamiseen tieteellisestä näkökulmasta käsin. Kognitiivisuuden ajamisen taustalla ei teoksen perusteella näytä olleen yhteiskunnallinen muutos tai tulevaisuuden vaatimuksiin vastaaminen, vaan oppimisteorioiden muutos.

Oppimiskäsityksen viestillä kognitiivisuudesta ja ajatteluprosesseista on mielestäni selviä yhtäläisyyksiä siihen tapaan, jolla uudet opetussuunnitelmat päätettiin seuraavalla vuosikymmenellä laatia. Kun teoksen kirjoittajat väittävät esipuheessaan, että ”modernin oppimisteorian mukaisesti tietoa ja ajattelutapoja ei voi suoraan siirtää toisille, vaan yksilön on itse henkisen toimintansa rakennettava ajatusrakenteensa.”²⁴⁹, näen kyseisen ajatuksen ja opettajien opetussuunnitelmatyöhön sitouttamisen välillä suoran yhteyden. Yksi uudistetun opetussuunnitelmatyön tavoitteista oli saada opetushenkilöstö pohtimaan sekä omaa oppimis- että tiedonkäsitystään. Aiemmat laajat opetussuunnitelmat purettiin, ja jokaisen oli nyt itse osallistuttava aiempaa huomattavasti enemmän antamansa opetuksen suunniteluun. Katson, että tämä ajatustapa heijastelee oppimisteorioissa tapahtuneita muutoksia; valmiiden ajatusten siirtämisestä toiselle oli luovuttava myös koulun kehittämisen tasolla ja myös opettajien oli opittava oman työnsä asiantuntijoiksi ja kehittäjiksi.

Oppimiskäsityksessä tapahtunut muutos ei myöskään ollut irrallinen siitä, miten tietoon suhtauduttiin, sillä kirjoittajien mukaan tietoa ei voitu enää tarkastella puhtaasti objektiivisena, yksilöstä riippumattomana todellisuuden yksikkönä. Vaan se tuli nähdä yksilön itsensä konstruoimana, sillä oppiminen on toimintaa, jossa oppija rakentaa omaa kuvaansa ulkoisesta maailmasta ja etsii selitystä sen eri ilmiöille.²⁵⁰

Teoksessa sivuttiin oppimiskäsityksen lisäksi myös koulussa opetettavaa tietoa. Kirjoittajat suhtautuivat kriittisesti siihen, että kouluopetuksen tarkoituksena tuntui usein olevan juuri käsitellyn asian muistaminen oppikirjan tekstin, tai opettajan opetuksen esittämässä muodos-

²⁴⁷ Lehtinen & al. 1989, 27-28.

²⁴⁸ Lehtinen & al. 2001, 83.

²⁴⁹ Lehtinen & al. 1989, 9.

²⁵⁰ Lehtinen & al. 1989, 28.

sa. Tämä näkyi koulutiedon luonteessa, joka ei ollut sovellettavissa käytäntöön.²⁵¹ He esittivätkin vastauksena toisenlaista suhtautumista koulussa opetettavaan tietoon ja sen luonteeseen. Käsiteltävät sisällöt voisivat olla vain esimerkkejä tai yksittäisiä konkretisointeja yleisimmistä tiedoista tai toimintamalleista, jolloin oppimisen kohteena ei olisikaan ollut se, mitä konkreettisesti opetetaan vaan yleisempi ajattelumalli tai tiedollinen rakenne, joita tämä opetettava konkretisointi edustaa.²⁵² Nyt opetukselle tyypillisenä nähtiin, että opettaja kiinnitti huomiota jonkin asiakokonaisuuden sisältämiin erillisiin asioihin ja opetti niitä ilman, että hän olisi opettanut näiden asioiden keskinäisiä kytkentöjä.²⁵³

4.5. Tiedollinen kasvatus ja ajattelun kehittäminen

Jouko Mehtäläisen toimittama *Tiedollinen kasvatus ja ajattelun kehittäminen* on yhteisteos, joka sisällöstä ovat hänen lisäksi vastanneet kahden kokeilukoulun rehtorit sekä osa näiden koulujen opettajista.²⁵⁴ Kouluissa suoritettiin tiedollisen kasvatuksen formaalisten tavoitteiden kehittämiskokeilu vuosina 1990-1993²⁵⁵, jonka tavoitteena oli Touko Voutilaisen oppien perusteelta kokeilla oppilaiden ajattelun kehittämistä tiedollisen kasvattamisen osana. Tämä perustui yhteiskunnassa ja elinkeinoelämässä kasvaneelle tiedon kanssa työskentelylle, jolloin tiedon hallintataitoihin oli alettu kiinnittää yhä enemmän huomiota.²⁵⁶

Yksinkertaistetusti formaalisilla tavoitteilla tarkoitetaan valmiuksia, ”joilla oppilaat voivat analysoida ja hallita heitä ympäröivää tietoa varuutta” ja jatkossa opettajien olisikin ”ohjattava oppilaitaan suodattamaan siitä kriittisesti tarvitsemansa ja muokkaamaan sen käyttökelpoisiksi tiedollisiksi rakenteiksi.”²⁵⁷ Tarkemmin nuo tavoitteet liittyvät käsitteenmuodotukseen, päättelyyn, ilmiöiden selittämiseen ja tekojen ymmärtämiseen sekä tiedon totuuden arviointiin.²⁵⁸ Tarkoituksena edellä mainituilla osa-alueilla oli ennen kaikkea kokonaisvaltaiseen ajatteluun ohjaaminen, ei yksittäisten taitojen oppiminen tiettyyn oppiaineeseen tai aihekokonaisuuteen liittyen. Formaaliset tavoitteet eivät siis ole perinteisten tiedon- tai oppimis-

²⁵¹ Lehtinen & al. 1989, 38.

²⁵² Ibid.

²⁵³ Kohonen & Leppilampi, 1992, 40.

²⁵⁴ Helsingin Alppilan yläaste ja lukio sekä Yhteinäiskoulu, Mehtäläinen, 1992, 6.

²⁵⁵ Mehtäläinen 1992, 59.

²⁵⁶ Mehtäläinen 1992, 15.

²⁵⁷ Ibid.

²⁵⁸ Mehtäläinen 1992, 33.

käsitysten kehittämistä, vaan ne muodostavat ikään kuin uuden tason edellä mainittujen rinnalle.

Koska teos on näiden tavoitteiden teoretisointia, ei teoksen sisällöstä itsestään ole vastaamaan tutkimuskysymyksiini. Tutkimukseni kannalta on kuitenkin oleellista selvittää, siirtyikö tämä julkaisusarjan välityksellä levitettäväksi tarkoitettu teoria oppimis- ja tiedonkäsitysten oheen ja vuoden 1994 lukion opetussuunnitelman perusteisiin. Formaaliset tavoitteet eivät olleet ainoastaan tässä teoksessa näkyviä, vaan niihin viitattiin myös Kleiossa HYOL:n keskeisten toimijoiden kirjoituksissa, joten tavoitteet olivat saaneet kannattajakuntaa ainakin historian ja yhteiskuntaopin opettajien aktiivitoimijoiden parissa.²⁵⁹

Huolimatta esimerkiksi esiintymisestä Kleiossa, eivät formaaliset tavoitteet kuitenkaan näy opetussuunnitelman perusteissa. Termi ei esiinny tekstissä, eivätkä perusteissa käsitellyt sisällöt juuri viittaa kokonaisuutena tarkastellen formaalisiin tavoitteisiin. Yksittäisiä osalualueita toki esiintyy perusteiden johdannossa:

”Olennaista on, millä perustein koulussa opiskeltavat sisällöt valitaan, miten tiedon tulvasta erotetaan olennainen ja kuinka tiedon osista rakennetaan kokonaisuuksia. Eri oppiaineiden vanhentunutta ja merkitykseltään vähentynyttä aineesta on jatkuvasti karsittava ja korvattava uudella.”

”Perinteisen tietämään opettamisen rinnalla lukion tulee ohjata opiskelijoitaan tarkastelemaan tietoa kriittisesti sekä soveltamaan sitä erilaisten ongelmien ratkaisemiseen ja käytännön tilanteisiin.”²⁶⁰

Edellä olevat lainaukset eivät kuitenkaan kerro formaalisista tavoitteista, sillä tavoitteisiin liittyi ennen muuta vahva ajatus opiskelijan ajattelun kehittämisestä, ei ainoastaan tiedon ymmärtämisestä ja hyväksikäyttämisestä. Tavoitteet sisälsivät myös hyvin laajan kokonaisuuden erilaisia ajattelun kehittämisen osa-alueita kriittisyyden ja tiedon soveltamisen ohella, joiden voitaisiin olettaa näkyvän muualla perusteissa, mikäli tavoitteisiin perustuvaa oppimista olisi haluttu edistää.

²⁵⁹ Ks. 44-45.

²⁶⁰ Opetussuunnitelman perusteet 1994, 10-11.

Teoria ei näkynyt perusteissa myöskään historian osalta. Opetuksen tavoitteita esiteltäessä puhutaan tiedon käsittelystä sekä kriittisestä arvioinnista, mutta formaalisuuden käsitettä tai siihen viittaavia piirteitä ei historian tavoitteita tai kurssikuvauksia tulkittaessa ole nähtävillä. Myöskään oppisisältöjä käsiteltäessä ei ole nähtävissä sitä, miten opetettavat asiat johtaisivat käsitteenmuodostukseen, päättelyyn, ilmiöiden selittämiseen ja tekojen ymmärtämiseen sekä tiedon totuuden arviointiin kautta ajattelun kehittymiseen.²⁶¹ Esiintymisestään huolimatta formaaliset tavoitteet jäivät pois ja opetussuunnitelmia kehitettiin perinteisten oppimis- ja tiedonkäsitteiden kautta.

4.6. Kansainväliset vaikutukset

Siinä, missä *Tiedonkäsitteet* ja *Oppimiskäsitteet*, sekä osin myös *Koulu ja tieto* olivat selkeästi suunnattuja käytännön työn tekijöille, kuten opettajille, oli *Koulun kehittämisen kansainvälisiä virtauksia* kohdistettu enemmänkin koulun hallinnollisesta kehittämisestä vastaaville toimijoille. Se koostuu yhteensä kuudesta kasvatustieteilijöiden laatimasta artikkelista, joista kolme tulee Suomesta ja loput Ruotsista, Kanadasta ja Yhdysvalloista.²⁶² Teos on hyvin erilainen kuin aiemmat tässä tutkimuksessa analysoidut aiemmat Kouluhallituksen julkaisut, sillä artikkelit koskevat pääasiassa hallinnollista tasoa koskevaa kehittämistä, kuten opettajien täydennyskoulutusta.²⁶³

Erilaisuudestaan huolimatta katson, että teoksen analysointi tässä yhteydessä on perusteltua. Ensimmäinen teos on julkaistu osana tutkimani Opetus&Kasvatus -julkaisusarjaa ja sen julkaisuvuonna 1992 lukion kehittämistyö eteni jo nopeaa vauhtia. Toiseksi on mielestäni oleellista selvittää, oliko teoksessa esitetyillä kansainvälisillä virikkeillä vaikutusta oppimis- ja tiedonkäsitteiden muutokselle, vai löytyykö teoksesta jotain näiden ulkopuolista, jota Opetushal-

²⁶¹ Opetussuunnitelman perusteet 1994, 98-99.

²⁶² Hämäläinen, Kauko; Dosentti, Helsingin yliopiston Vantaan täydennyskoulutuslaitoksen johtaja; Mikkola, Armi, ”Täydennyskoulutuksesta kehittäminen” Henkilöstön täydennyskoulutuksen merkityksestä koulun kehittämisen kannalta, 7-14. Ekholm, Mats; kasvatustieteiden professori, ”Koulun johtajuus – ruotsalaisia mietteitä ja tutkimuksia”, 15-30, Koulun johtamiseen kohdistuvista muutosvaatimuksista sekä koulun merkityksestä yhteiskunnallisena instituutina. Kohonen, Viljo, Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen apulaisprofessori; Leppilampi, Asko, tutkija, ”Kohti yhteistoiminnallista koulukulttuuria – koulunjohtollinen koulutus uusien haasteiden edessä”, 31-56, Rehtorikoulutusohjelmien sisällöistä ja koulutuksen mahdollisuuksista muuttaa koulukulttuuria. Johnson, David W. ja Johnson, Roger T. Minnesotan yliopisto, ”Yhteistoiminnallinen oppiminen ja koulun kehittäminen, 57-84, Sosiaalinen yhteisö koulun kehittämisen lähtökohtana. Fullan, Michael G. Toronton yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan dekaani, ”Henkilöstön kehittäminen – oppilaitoksen kehittäminen”, 85-118, koulun kehittämisen ja opettajan oppijana välisestä yhteydestä. Lahdes, Erkki, Turun yliopiston kasvatustieteen professori, ”Koulun sisäisen uudistumisen tie”, tarkastelee edellä mainittujen artikkeleiden pohjalta koulun uudistumisen mahdollisuuksia.

²⁶³ Hämäläinen & Mikkola, 1992, 12-14.

litus halusi opetussuunnitelmajärjestelmään tuotavan. Olihan Kouluhallituksen työntekijöitä erityisesti kehotettu perehtymään opetussuunnitelmiin myös kansainvälisestä näkökulmasta.²⁶⁴ Kokoelmaa analysoidessani olen ratkaissut artikkelikohtaisesti sen, kumpuavatko sisällöt suomalaisesta yhteiskunnasta käsin vai kertovatko ne niistä vaikutteista, joita suomalaisen koulun kehittämiseen haluttiin Opetushallituksen toimesta tuoda.

Sisällön lisäksi teos poikkeaa aiemmista myös toimittajien näkemysten osalta. Sitä ei ole rakennettu muiden tapaan kouluopetusta koskeneista ongelmista käsin, jolloin näkökulmaa valinneesta tilanteesta ei ole kirjoitettu yhtä selkeästi auki.²⁶⁵ Myös näkemykset nykyhetkestä ja tulevaisuudesta eroavat useista aiemmista kirjoittajista, sillä Hämäläisellä ja Mikkolalla ei ole muiden tapaan teknologiseen kehitykseen perustuvaa tulevaisuususkkoa. Sitä vastoin he jopa kiistävät ympärillä tapahtuvan muutoksen poikkeuksellisuuden ja katsovat, että jokainen sukupolvi kokee olevansa voimakkaan muutoksen keskellä oman aikansa erityisluonnetta dramatisoiden.²⁶⁶ Heidän mukaansa kouluun kohdistuvat kehittämisvaatimukset olivat toistuva ilmiö, joka sai voimansa sekä koulun sisältä kuin sen ulkopuoleltakin tulevista tulevaisuudenkuvista. Koulun kehittämistyön tehtävänä on heidän mukaansa luoda edellytykset, joiden avulla lukuisista yhteiskunnan ja koulun vaihtoehtoisista tulevaisuudenkuvista voidaan löytää ja totuttaa tavoittelemisen arvoisimmat.²⁶⁷

Koulun kehittämistä he luonnehtivat seuraavalla tavalla:

*”Koulun kehittäminen voi tuntua hitaalta, kun sitä verrataan huimaa vauhtia kehittyvään tekniikkaan tai nopeisiin taloudellisiin muutoksiin, Sen sijaan monet kulttuurin peruspiirteet ja -arvot ovat muuttuneet varsin vähän. Totuus, kauneus ja hyvyys ovat säilyttäneet asemansa perusarvoina vapauden, veljeyden, tasa-arvon, rauhan ja demokratian tavoitteiden ohella. Kasvatuksen päämäärien pysyessä suhteellisen muuttumattomina ovat sen sijaan kasvatuksen muodot ja rakenteet jatkuvassa muutoksen tilassa”.*²⁶⁸

²⁶⁴ Ks. s. 19.

²⁶⁵ Ulkomaisia kirjoittajia ei ilmeisesti ole valittu niinkään sen perusteella, että he kykenisivät vastaamaan suomalaisessa koulujärjestelmässä esitettyihin ongelmiin, eivätkä he omaa erityistä asiantuntijuutta tai kokemusta suomalaisesta koulujärjestelmästä.

²⁶⁶ Hämäläinen & Mikkola, 1992, 7.

²⁶⁷ Hämäläinen & Mikkola 1992, 14.

²⁶⁸ Hämäläinen & Mikkola 1992, 8.

Nopean teknologisen kehityksen rinnalle olivat nyt nousseet myös nopeat taloudelliset muutokset. Aiemmissa julkaisuissa optimistisena näyttäytynyt tulevaisuus, kuten tietoyhteiskunnallistuminen ja sen tarjoamat mahdollisuudet, asettuivat uusien lama-ajan kynnyksellä uuteen valoon. Nämä realiteetit kohdistuivat luonnollisesti myös koulun kehittämiseen. Hämääläisen ja Mikkolan mukaan taloudellinen kehitys ohjaili kansainvälisesti tarkasteltuna olennaisella tavalla koulua ja esimerkiksi taloudellisen laman aikana kouluun kohdistuvat tulosvaatimukset korostuivat, jolloin kouluissa opiskeltavien tietojen ja taitojen tuli keskittyä olennaisiksi määriteltyihin asioihin.²⁶⁹ Myös kahdessa teoksen artikkelissa arviotiin, että taloudelliset resurssit määrittäisivät koulutusta tulevaisuudessa yhä enemmän.²⁷⁰

Väitetty ilmiö heijastui myös suomalaiseen kehitykseen. Kiristynyt talous siirtyi vuoden 1994 perusteisiin, joissa todetaan, että oppilaitosten, yritysten ja koko yhteiskunnan resursseja olisi jatkossa käytettävä tehokkaasti yhdessä.²⁷¹ Tämän lisäksi Hämääläisen ja Mikkolan kuvaama tavoitteellisuuden kasvu näkyi esimerkiksi historian oppiaineen karsimisessa. Vaikka varsinainen kehitystyö käynnistyikin juuri laman alkaessa ja eteni samanaikaisesti laman syvennyksessä, on kuitenkin muistettava, että kehittämisprosessi kesti lähes 20 vuotta. Näin ollen mahdollisten yhteyksien vetämiseen taloudellisen tilanteen ja uusittujen perusteiden välille on suhtauduttava jossain määrin varoen. Teoksen perusteella koulutuksen taustalle haluttiin kuitenkin synnyttää myös taloudelliseen ajatteluun perustuvaa pohjaa.

Sen lisäksi, että taloudellinen ajattelu haluttiin tuoda osaksi koulutusta, oli koulutus teoksen toimittajien mukaan noussut myös osaksi taloudellista ajattelua. Teknologisesta kehityksestä seuranneet muutokset työelämässä edellyttivät muutoksia koulutuksessa, minkä lisäksi myös kansainvälisen kilpailukyvyyn turvaamisen nimissä kohdistettiin kouluihin runsaasti sisällöllisiä ja menetelmällisiä muutospaineita.²⁷² Ennakointi ei ollut perusteetonta, sillä piirteet näkyvät vuoden 1994 opetussuunnitelman perusteissa, joissa viitataan esimerkiksi työelämän kehittämissuunnan arvaamattomuuteen sekä yhä useammin tapahtuneeseen työtehtävien muuttumiseen.²⁷³ Koulutuksen tehtävänä nähtiinkin perusteissa juuri näihin haasteisiin vastaami-

²⁶⁹ Hämääläinen & Mikkola 1992, 9.

²⁷⁰ Ekholm, 1992, 24; Johnson & Johnson, 1992, 58.

²⁷¹ Opetussuunnitelman perusteet 1994, 8.

²⁷² Hämääläinen & Mikkola 1992, 9.

²⁷³ Opetussuunnitelman perusteet, 1994, 8.

nen yhä enenevässä määrin; koulun tehtävänä korostettiin olevan sellaisten valmiuksien kehittäminen, jotka auttaisivat kohtaamaan muutoksia ja ratkomaan ongelmia.²⁷⁴

Talouden ohella esiin nousivat myös koululaitoksen päätöksentekojärjestelmiin kohdistuvat muutokset, joissa oli teoksen mukaan nähtävissä kaksi eri kansainvälistä linjaa. Pohjoismaisessa suuntaus oli heidän mukaansa valtiollisen kouluhallinnon keventäminen ja paikallisen päättävällän lisääminen, kun taas esimerkiksi Yhdysvalloissa ja Englannissa suuntaus kulki kohti keskitettyä opetussuunnitelmajärjestelmää.²⁷⁵ Teoksessa argumentoitiin pohjoismaisen mallin puolesta, sillä Lahdeksen artikkelin mukaan valtakunnallisesti ja autoritaarisesti lainsäädäntöä, ohjeita ja määräyksiä muuttaen toteutetut uudistukset ovat jääneet näennäiseksi eikä strategia ole tuottanut ajattelun ja siten toimintatapojen muuttumista.²⁷⁶ Myös Kohonen ja Leppilampi totesivat artikkelissaan, että opetussuunnitelmauudistukseen liittyen oli havaittu useita ongelmia, kun opettajia ei ollut saatu riittävästi sitoutumaan uudistuksen suunnitteluun ja toteutukseen.²⁷⁷ Heidän mukaansa kehittämistoiminnan valmisteluun, suunnitteluun, toteutukseen ja evaluointiin oli otettava mukaan koko henkilökunta heidän motivoimisekseen ja sitouttamisekseen.²⁷⁸

Siirtäessään vastuun varsinaisten opetussuunnitelmien laadinnasta kouluille Suomi siis siirtyi opetussuunnitelmajärjestelmän osalta noudattamaan yleistä pohjoismaista kehitystä. Opetussuunnitelman perusteiden mukaan tämä oli osaa laajempaa yhteiskunnallista kehitystä, jonka pyrkimyksenä oli keskusjohtoisuuden vähentäminen joustavuuden ja palvelukykyisyyden nimissä.²⁷⁹ Julkaisusarjan perusteella kyse oli kuitenkin keinosta saada opettajat prosessoimaan muutos yksilötasolla ja muuttamaan siten omaa ajatteluaan.

5. Johtopäätökset

Siirtyminen kronologiaan pohjautuvasta historian opetuksesta kohti temaattispohjaista tapaa jäsentää opetuksen sisältöjä johtui useista eri syistä. Taustalta löydettävien vaikuttimien kirjo on monitahoisempi kuin pelkkä temaattisuuden yliveraisuus suhteessa kronologiaan pohjautuvaan etenemistapaan. Lähdeaineistoni kautta olen löytänyt ne rakenteelliset syyt, jotka yli-

²⁷⁴ Ibid.

²⁷⁵ Hämäläinen & Mikkola 1992, 10.

²⁷⁶ Lahdes, 1992, 120.

²⁷⁷ Kohonen & Leppilampi, 1992, 41-42.

²⁷⁸ Kohonen & Leppilampi, 1992, 36-37.

²⁷⁹ Opetussuunnitelman perusteet, 8.

päänsä pakottivat historian opetuksen keskustelun alle, ensin oppisisältöjen kurssittamisen ja myöhemmin kurssien sisältöjen suhteen. Rakenteellisten syiden lisäksi olen tavoittanut myös tuolloin vallinneet oppimista ja tietoa koskevat käsitykset, joiden katsottiin muuttuneen niin radikaalisti, että kouluopetus oli jäänyt niistä jälkeen. Näitä uudistuneita käsityksiä ajettiin koulun kehittämiseen opetussuunnitelmien uudistamisen kautta.

Muutoksen taustalta on löydettävissä myös kouluopetusta laajempia syitä. Opetussuunnitelmien kattavuuden karsiminen kytkeytyy osaltaan yleiseen julkisilla hallinnonaloilla tapahtuneeseen kehitykseen, jossa säätelyä ja ohjausta pyrittiin pienentämään ja siirtämään vastuuta alemmille tasoille. Kun tarkastellaan lähdeaineistoni muodostamaa kokonaisuutta, kuten historian opettajien Kleiossa käymää keskustelua, OPH:n arkistoihin tallentuneita materiaaleja, Kasvatus&Aika -julkaisusarjaa ja vuoden 1994 opetussuunnitelman perusteita, on aikalaisten käsityksistä nähtävissä myös voimakas usko alati kiihtyvään muutokseen ja tietoyhteiskunnan tuomiin mahdollisuuksiin ja haasteisiin.

Muutospaineita synnyttänyt rakenteellinen kehitys sai osin alkunsa jo 1970-luvun puolivälissä, kun ajatus kurssimuotoisesta lukiosta vakiintui osana luokattoman lukion suunnittelutyötä. Suomessa ei vielä tuolloin päädytty luokattomaan järjestelmään, mutta suunnittelutyön oheistuotteena syntyneeseen kurssimuotoisuuteen lopullisesti vuonna 1985. Kurssimuotoisuus itsessään nähtiin historian opettajien kesken hyvänä asiana. Lukion rakennemuutosta tutkineen Kuuselan mukaan kurssittamista perusteltiin sillä, että se lisäsi suunnitelmallisuutta ja opetuksen tavoitteet tulisivat selkeämmin esille.²⁸⁰ Asiaa perusteltiin samoin argumentein myös historian opettajille HYOL:n silloisen puheenjohtajan Pentti Takalan toimesta.

Sen sijaan kurssisisältöjen laajuus suhteessa käytettävään aikaan koettiin opettajien keskuudessa ongelmalliseksi. Aikaa kaikkien oleellisten asioiden käsittelyyn ei heidän mukaansa ollut riittävästi ja opiskelijoiden kronologian tajun katsottiin siten jäävän hataraksi. Osasyynä tälle oli, että opetukseen käytettävä aika laski noin kymmenesosan aikaisempaan nähden, mutta ennen kaikkea se, että tämän lisäksi oppisisällöt olivat paisuneet prosessin aikana aiempaa suuremmiksi. Kuusela väittää tutkimuksessaan, että aineopettajaryhmät ja heitä edustavat etujärjestöt pyrkivät sisältöjä kasvattamalla pitämään oman oppiaineensa puolia tapahtuvassa uudistuksessa. Katson, että oppisisältöjä paisuttamalla pyrittiin ensisijaisesti pitämään oppiaineen tuntimäärät tuntijakoja uudistettaessa ennallaan ja samalla ikään kuin kohot-

²⁸⁰ Kuusela 2003, 159.

tamaan oppiaineen merkitystä. Näin toimivat myös historian opettajat ja heidän etujärjestönsä HYOL. Opetussuunnitelmien paisuminen näytti ongelmalliselta jo ennen niiden varsinaista käyttöönottoa, mutta ongelmia ei pyritty varsinaisesti korjaamaan. Lukion raskauttamisella pyrittiin myös ohjaamaan opiskelijoita enemmän ammatillisen koulutuksen suuntaan, sillä lukiojärjestelmän katsottiin tuottavan liikaa ylioppilaita.

Tämä ikään kuin opetussuunnitelmien valuvika johti siihen, että jo 1980-luvun loppupuolella osattiin odottaa isompaa muutosta koko järjestelmään. Kurssimuotoisuuden etujen todettiin tulevan paremmin esille luokattomassa järjestelmässä, mutta myös itse sisällöt ja koko opetussuunnitelmajärjestelmä kaipasi kipeästi uudistusta. Näitä uudistuksia osattiin odottaa myös historian opettajien keskuudessa ja HYOL ennakoikin tilannetta jo 1990-luvun taitteessa. Tuolloin keskustelu historian opetussuunnitelman kehittämistarpeista ja tulevaisuuden suunnasta käynnistyi jäsenlehti Kleiossa todenteolla. Noin kymmenen vuotta aiemmin, kun edellisiä opetussuunnitelmia laadittiin, pitivät liiton keskeiset toimijat kronologiaa opetuksen ehdottomana perustana ja jäsenistö kritisoi silloisia ehdotuksia tapahtumahistorian puutteesta. Nyt sekä HYOL:n jäsenten että keskeisessä asemassa olevien toimijoiden piiristä ehdotettiin kronologiasta luopumista osittain, tai jopa kokonaan. Katson näkemyksissä tapahtuneen muutoksen olevan radikaali tapahtuakseen vain kymmenen vuoden sisällä.

Sen lisäksi, että HYOL:n jäsenet keskustelivat opetussuunnitelmista ja niiden kehittämisestä jäsenlehdessään, ryhtyi HYOL hallituksensa välityksellä myös konkreettisiin toimiin päästäkseen osallistumaan suunnittelutyöhön. Hallitus päätti laadittaa HYOL:n varjo-opetussuunnitelman lukion historian opetukseen, minkä lisäksi he pitivät aktiivisesti yhteyttä eri viranomaisiin, pääasiassa Opetushallituksessa, jonka tehtävänä opetussuunnitelman perusteiden laadinta oli, mutta myös kansanedustajiin sekä Opetusministeriön henkilökuntaan. HYOL:n historiategoksen laatinut Arja Virta toteaa kirjassaan, että HYOL osoitti itse aktiivisesti kiinnostusta muutostyötä kohtaan ja pääsi sen vuoksi mukaan suunnittelutyöhön.²⁸¹ Koska Opetushallituksen laadintatyöhön mukaan otetuista sidosryhmistä ei ollut virallista päätöstä, ei perusteluja HYOL:n roolille suunnittelutyöstä ole kuitenkaan tallentunut pöytäkirjoihin jälkipolvien tutkittavaksi. Tapaamiskertojen perusteella on kuitenkin selvää, että HYOL on ollut osallisena suunnitelmia laadittaessa.

²⁸¹ Virta, 1998, 92.

Kun 1990-luvun alussa alettiin valmistella luokattomaan lukioon siirtymistä, päätettiin samassa yhteydessä uudistaa myös opetussuunnitelmajärjestelmä. Vuoden 1985 opetussuunnitelmien eräänlaisen epäonnistumisen lisäksi uudistamisen taustalla on nähtävissä myös jatkumoa opetusalan keskusjohtoisuuden purkamiselle, joka Syrjäläisen mukaan oli alkanut jo 1980-luvulla.²⁸² Tämän tarkoituksena oli lisätä koulujen liikkumavaraa aikaisempaan, hyvin raskaasti säädeltyyn ja ohjeistettuun nähden. Kun koulujen piti vastaisuudessa itse laatia omat opetussuunnitelmansa, saattoivat he myös tarpeen tullen muuttaa ja kehittää niitä. Tämän julkilausutun lisäksi hallinnon keventämisellä tavoiteltiin myös opettajien sitouttamista työssä suunnitelmallisuuteen. Aiemmin opetussuunnitelmat olivat jääneet opettajille vieraisiksi ja he käyttivät suunnitelmanaan enemmänkin oppikirjaa kuin virallisia määräyksiä, mutta nyt perusteista laadittiin niin suppeat, että opettajan oli pakko paneutua niihin osallistuessaan oman koulunsa opetussuunnitelmien laadintaan.

Historian opettajien keskuudessa käytiin laajaa keskustelua perusteiden sisällöstä, mutta laadintakysymykseen HYOL:n jäsenet eivät ottaneet kantaa ainakaan jäsenlehtensä ja liiton arkistomateriaalin perusteella. Joko historian opettajat eivät kokeneet opettajille siirrettävää vastuuta opetussuunnitelmien laadinnasta ongelmallisena, tai sitten laadintaan liittyvät kysymykset käsiteltiin yleisemmällä tasolla ja muilla forumeilla, kuten esimerkiksi Opettaja-lehdessä.

Lähdeaineistosta välittyy väistämättäkin kuva 1990-luvun taitteen molemmista puolista vahvana muutoksessa elämisen kokemuksen aikakautena. Kokemukseen muutoksesta kytkettiin seuraavanlaisia käsitteitä kuten informaatiotulva, kiristynvä kansainvälinen kauppa ja Suomen kilpailukyvyyn säilyminen. Suurena muutoksena nähtiin myös tietotekniikan kehitys, jonka katsottiin jo muuttaneen sekä muuttavan myös jatkossa maailmaa merkittävällä tavalla. Osa kirjoittajista puhui jopa tietoyhteiskunnasta, vaikka käsite näyttääkin olleen hieman tarkentumaton. Edellä mainitut käsitykset ovat niitä tulevaisuudenkuvia, joihin tutkimukseni lähdeaineistojen takana olevat henkilöt pyrkivät omalta osaltaan vastaamaan ja joiden pohjalta koulutusta pyrittiin jatkossa säätelemään.

Lampinen väittää tutkimuksessaan, että taloudelliset intressit alkoivat kyseisenä ajankohtana värittää suomalaista koulutuspolitiikkaa selvästi aiempaa enemmän. Tämä ei tarkoittanut kus-

²⁸² Syrjäläinen 1994, 11.

tannustehokkuutta, joka sekin kyllä näkyy osin lukioon kohdistuneissa muutoksissa, toihan uudenlainen luokaton ja kurssimuotoinen järjestelmä edelliseen verrattuna säästöjä. Sen sijaan hän tarkoittaa näillä intresseillä opetukseen kohdistuvia arvoja. Hänen mukaansa taloudelliset merkitykset muuttivat tuolloin käsityksiä siitä, mitä tulisi opettaa ja millä tavoin. Taloudellisen ja tietoteknisen kehityksen menestyksen edellytyksiä luotiin ensisijaisesti luonnontieteiden ehdoilla, jolloin humanistiset arvot jäivät vähemmistöön. Kun näitä väitteitä verrataan lukion historian opetukseen kohdennettuihin muutoksiin, on nähtävissä myös historian opetuksen siirtymistä humanististen arvojen parista kohti välineellisempiä tavoitteita, sillä viidestä tavoitteesta peräti kolme liittyy tiedonhakuun tai tiedonkäyttämiseen ja soveltamiseen.

Kokemus muutoksessa elämisestä saattoi toimia myös eräänlaisena itse itseään ruokkivana kehänä. Usko muutokseen vaikuttaa olleen voimakas ja mikäli toimijat näkivät muutoksen ikään kuin itseisarvona, joka oli yhtä kuin tulevaisuus ja tulevaisuudessa menestyminen, saattoi muutosta tapahtua vain pelkän muutoksen arvon vuoksi. Tämä saattoi asettaa myös HY-OL:n siihen tilanteeseen, jossa muutosta opetussuunnitelmiin lähdettiin hakemaan aktiivisesti vain sen itsensä vuoksi. Muuttajat nähtiin menestyjinä ja tulevaisuuden toimijoina, joten historian opettajien tuli osoittaa oppiaineensa olevan muutoksesta kelpoinen ja siten kyvykäs vastaamaan tulevaisuuden sille esittämiin haasteisiin. Muutos kronologisiaan pohjautuvista opetussuunnitelmista kohti temaattispohjaisia perusteita oli asiakirjojen valossa merkittävä. Perusteissa annetut kurssisisällöt kutistuivat aiempaan verrattuna minimaalisiin pieniksi ja kronologinen etenemistapa korvautui erilaisiin teemoihin perustuvilla kursseilla, jotka tosin etenivät oman aihepiirinsä sisällä aikajärjestyksessä. Tyystin oman tutkimuksensa aihe sen sijaan olisi, millä tavoin opettajat lähtivät näitä heille annettuja mahdollisuuksia toteuttamaan.

Tutkimukseni perusteella näyttää siltä, että kuluneen vuosikymmenen aikana myös käsitykset sekä oppimisesta että tiedosta kehittyivät merkittäväällä tavalla. Historian opettajien kokemus siitä, että tietoa oli liikaa suhteessa käytettävään aikaan, ei edellä mainitun kehityksen valossa olekaan välttämättä niin yksiselitteinen. On mahdollista, että heidän sisäiset käsityksensä oppimisesta ja tiedosta olivat tuolloin jo muuttumassa ja he kokivat myös sen vuoksi sisältöjen laajuuden ja käytettävän ajan olevan ristiriidassa. Toisaalta tämä ristiriita on saattanut yksinkertaisesti pakottaa heidät muuttamaan käsityksiään asiasta ja ohjata heidät kehittämään uutta annettujen mahdollisuuksien puitteissa.

Tämä oppimis- ja tiedonkäsitteyksessä tapahtunut kehitys näyttääkin olleen ensisijainen määrittäjä temaattisuuteen siirryttäessä. Opetus&Kasvatus -julkaisusarjan perusteella oppimiskäsitteyksessä tapahtuneet muutokset, joita viranomaisten toimesta haluttiin edistää, perustuivat ensisijaisesti tieteelliselle tutkimukselle. Tutkimukset olivat osoittaneet, että syvällisemmän ajattelun synnyttäminen tapahtui toisenlaisin keinoin kuin ajankohtana vallinneissa opetusmenetelmissä toimitettiin. Perinteisestä tiedonjakamisesta oli siirryttävä tiedon käsittelyyn ja tarjota oppijoille mahdollisuudet rakentaa tietoa itse. Tämä vaikutti luonnollisesti myös historian opetukseen, sen sisältöihin ja opetuksen tavoitteisiin. Yksittäisten ja pirstaleisten asiatietojen ulkoa opettelusta oli siirryttävä laajempien kokonaisuuksien ymmärtämiseen. Uusi tutkimustieto oli siten syvästi ristiriidassa silloisten opetussuunnitelmien kanssa, jotka perustuivat lukuisten eri historian tapahtumien läpikäymiseen oikeassa ajallisessa järjestyksessä. Oppimiskäsitteyksessä tapahtunut muutos näkyy osaltaan myös uudistuneessa opetussuunnitelmien laadintajärjestelmässä. Nyt opetussuunnitelmia ei enää annettu ylhäältä alaspäin valmiina tietona, vaan jotta opettajat todella sisäistäisivät omat opetussuunnitelmansa, tuli heidän itse rakentaa ne.

Tiedonkäsitteykseen kohdistuneiden muutosten taustalla olleet syyt ovat edellistä vaikeammin jäljitettävissä olevia. Muutos itsessään oli selkeä, sillä tavoitteena oli siirtyä yksittäisten tietojen ja osa-alueiden ulkoa oppimisesta laajempaan ymmärtämiseen ja tiedonkäsitteilyvalmiuksien hallintaan. Varsinaisen tieteellisen tutkimuksen sijaan muutos näyttää perustuneen enemmänkin tulevaisuuden ennakkointiin ja vallinneen nykyhetken tulkintaan. Aikalaisten kokemus ja usko tietotekniikan kehitykseen ja informaatiotulvaan liittyen edellyttivät aikaisemmasta poikkeavaa tapaa hallita ja jäsentää tietoa, sillä tiedon ulkomuistamisen katsottiin menettäneen merkityksensä.

Asiakirja-aineiston valossa opetussuunnitelmien laadintaprosessi näyttää käyneen varsin kiuttomasti. Prosessin alussa Opetushallituksessa päätettiin, että työskentelystä tulisi mahdollisimman avointa ja vapaata. Käytännössä tämä tarkoitti sitä, että etenemisestä tiedotettiin kuntiin päin ja mukaan otettiin kokeilukouluja, jotka saivat arvioida työtä tarkemmin. Tämän lisäksi asiaa valmistelevat virkamiehet saivat itse päättää, mitä sidosryhmiä ottivat mukaan laadintatyöhön. Historian oppiaineen osalta HYOL sai osakseen merkittävän roolin, olihan historiasta vastaavalla Antti-Jukka Oksasella liittoon vahvat siteet ja HYOL oli toiminnallaan pyrkinyt osoittamaan oman kiinnostuksensa suunnittelutyöhön. Oksanen oli vastuussa perusteiden laadinnasta, mutta siitä, millaisia sidosryhmiä ja asiantuntijoita hän on apunaan käyttä-

nyt, ei ole jäänyt jälkiä. Sen sijaan HYOL:n arkistolähteistä on löydettävissä lukuisia tapauksia Oksasen kanssa, joten HYOL:n lukioryhmä on varmasti ollut aktiivinen osa suunnittelutyötä. Lopulliset versiot hioi ja hyväksyi Opetushallituksen johtokunta.

Lähteet

Arkistolähteet

Opetushallituksen arkisto (OPH), Helsinki

Peruskoulun ja lukion opetussuunnitelman perusteiden laadintaa koskevat asiakirjat 1991-1993

Historian ja yhteiskuntaopin opettajien liiton arkisto (HYOL), Helsinki

Arkistomateriaalit 1986-1994

Aikakausjulkaisut

Kleio 1977-1993

Lähdekirjallisuus

Antikainen, Ari (1992), ”Koulutieto on valtaa: mietteitä koulutiedosta sosiaalisena ilmiönä”. Teoksessa: Antikainen & al, *Koulu ja tieto*. Helsinki: Kouluhallitus. 11-20

Ekholm, Mats (1992), ”Koulun johtajuus – ruotsalaisia mietteitä ja tutkimuksia”. Teoksessa: Hämäläinen, Kauko & Mikkola, Armi (toim.), *Koulun kehittämisen kansainvälisiä virtauksia..* Helsinki: Kouluhallitus. 15-30

Hemanus, Pertti (1992), ”Onko koulussa sijaa tiedolle?”. Teoksessa: Antikainen & al, *Koulu ja tieto*. Helsinki: Kouluhallitus. 21-31

Hämäläinen, Kauko; Mikkola, Armi (1992), ”Täydennyskoulutuksesta kehittämiseen”. Teoksessa: Hämäläinen, Kauko & Mikkola, Armi (toim.), *Koulun kehittämisen kansainvälisiä virtauksia*. Helsinki: Kouluhallitus. 7-14

Johnson, David W.; Johnson, Roger T. (1992), ”Yhteistoiminnallinen oppiminen ja koulun kehittäminen”. Teoksessa: Hämäläinen, Kauko & Mikkola, Armi (toim.), *Koulun kehittämisen kansainvälisiä virtauksia*. Helsinki: Kouluhallitus. 57-84

Kohonen, Viljo; Leppilampi, Asko (1992), ”Kohti yhteistoiminnallista koulukulttuuria – koulunjohdollinen koulutus uusien haasteiden edessä”. Teoksessa: Hämäläinen, Kauko & Mikkola, Armi (toim.), *Koulun kehittämisen kansainvälisiä virtauksia*. Helsinki: Kouluhallitus. 31-56

Kurki, Leena (1992), ”Tiedoista viisauteen”. Teoksessa: Antikainen & al, *Koulu ja tieto*. Helsinki: Kouluhallitus. 31-41

Lahdes, Erkki (1992), ”Koulun sisäisen uudistumisen tie”. Teoksessa: Hämäläinen, Kauko & Mikkola, Armi (toim.), *Koulun kehittämisen kansainvälisiä virtauksia*. Helsinki: Kouluhallitus. 119-131

Lehtinen, Erno; Kinnunen, Riitta; Vauras, Marja; Salonen, Pekka; Olkinuora, Erkki; Poskiparta, Elisa (1989), *Oppimiskäsitys*. Helsinki: Kouluhallitus.

Leino, Jarkko (1992), ”Koulun tiedonkäsitteen relevanssi”. Teoksessa: Antikainen & al, Koulu ja tieto. Helsinki: Kouluhallitus. 42-53

Lukion opetussuunnitelman perusteet 1985 (1985). Helsinki: Kouluhallitus

Lukion opetussuunnitelman perusteet (1994). Helsinki: Opetushallitus

Luokaton lukiokokeilu: työryhmän osamuistio 2 (1992), Helsinki: Opetusministeriö
Mehtäläinen, Jouko (1992), Tiedollinen kasvatus ja ajattelun kehittäminen. Helsinki: Kouluhallitus

Suomen koulutusjärjestelmä, koulutuksen taso ja kehittämissuunnitelmat: valtioneuvoston koulutuspoliittinen selonteko eduskunnalle 22.5.1990 (1990), Helsinki: Valtioneuvosto

Suortti, Juhani (1992), ”Persoonallinen tieto ja koulu”. Teoksessa: Antikainen & al, Koulu ja tieto. Helsinki: Kouluhallitus. 54-67

Turunen, Kari E. (1992), ”Tiedon idea ja lajit”. Teoksessa: Antikainen & al, Koulu ja tieto. Helsinki: Kouluhallitus. 68-83

Venkula, Jaana (1992), ”Estääkö tiedonkäsitteemme tiedon muodostumisen”. Teoksessa: Antikainen & al, Koulu ja tieto. Helsinki: Kouluhallitus. 84-111

Virkkunen, Jaakko (1992), ”Tietoa vai ajattelun ja toiminnan välineitä”. Teoksessa: Antikainen & al, Koulu ja tieto. Helsinki: Kouluhallitus. 127-154.

Voutilainen, Touko; Mehtäläinen, Jouko; Niiniluoto, Ilkka (1992), Tiedonkäsitteet. Helsinki: Kouluhallitus.

Tutkimuskirjallisuus

Castrén, Matti J. (1992) Historia koulussa. Helsinki: Yliopistopaino

Hyrkkänen, Markku (2002), Aatehistorian mieli. Tampere: Vastapaino

Kaartinen, Mervi; Korhonen, Anu (2005), Historian kirjoittamisesta. Turku: Kirja-Aurora.
Kuikka, Martti T. (1991), Johdatus kasvatuksen historian tutkimukseen. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Otava

Kuikka, Martti T. (2001), Kasvatuksen historian tutkimus. Jyväskylä: Tuope

Kuusela, Anssi (2003), Luokaton vai luokallinen, valikointi vai valtauttaminen. Kamppailu koulutus- ja opetuskäsitteen jouston ja eriytymisen rajoista lukiossa osana nuorisosaasteen koulutusjärjestelmän uudistamista. Turku: Turun yliopiston julkaisuja

Lehtinen, Erno; Kuusinen, Jorma (2001), Kasvatuspsykologia. Helsinki: WSOY

Lampinen, Omo (1998), Suomen koulutusjärjestelmän kehitys. Helsinki: Gaudeamus

Löfström, Jan (2002), Kohti tulevaa menneisyyttä. Historiallis-yhteiskunnallinen kasvatus uudella vuosituhannella. Jyväskylä: PS-kustannus

Meriläinen, Raija (2011), Valkolakki vai haalarit, vaiko molemmat : koulutuspolitiikan vaikuttajien näkemykset toisen asteen kehityksestä. Helsinki: Suomen lähi- ja perushoitajaliitto SuPer

Numminen, Jaakko; Autio, Veli-Matti (1997). Opetusministeriön historia : 7, Vakiintuneisuudesta uusien muotojen etsimiseen 1981-1995. Helsinki: Opetusministeriö

Rautio, Veli-Matti (2004), ”Jatkuuko kriisi lukion historian opetuksessa?”. Historiallinen Aikakauskirja, vol. 102, no. 1, 528-536.

Rinne, Risto; Kivirauma, Joel; Lehtinen, Erno (2004), Johdatus kasvatustieteisiin. Helsinki: WSOY

Syrjäläinen, Eija (1994), Koulukohtainen opetussuunnitelmatyö ja koulukulttuurin muutos. Helsinki: Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos

Tähtinen, Juhani (1993), Askel menneisyyteen – Näkökulmia kasvatuksen historialliseen tutkimukseen. Turku: Turun yliopiston täydennyskoulutuskeskus

Van den Berg, Marko (2007) Yksi historia monimutkaistuvassa maailmassa. Historian olemus ja historian suuret kertomukset luokanopettajaopiskelijoiden historiatietoisuudessa. Helsinki: Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskus

Virta, Arja (1998) Pedagogiikkaa ja etujen vartiointia: Historian ja yhteiskuntaopin opettajien liitto HYOL r.y. 1948-1998. Helsinki: Historian ja yhteiskuntaopin opettajien liitto HYOL

Virta, Arja, (2008) Kenen historiaa monikulttuurisessa koulussa. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura

Välimaa, Jussi; Ursin, Jani; Lasonen, Johanna; Aittola, Helena; Hoffman, David M; Kärkkäinen, Katarzyna; Muhonen, Reetta; Piesanen, Ellen; Volanen, Matti Vesa, (2011), ”Koulutuksen ja yhteiskunnan välistä suhdetta kartoittamassa”. Teoksessa Lasonen, Johanna; Ursin Jani (toim.), Koulutus yhteiskunnan muutoksissa: jatkuvuuksia ja katkoksia. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura

Väljärvi, Jouni (1993) ,”Opetussuunnitelma kaaoksen maailmassa.” Elämäkoulu 2, 10

Internet-lähteet

<http://www.oph.fi/opetushallitus/historia>, viitattu 27.8.2014

<http://www.kasvatus-ja-aika.fi>, viitattu 5.4.2012

<http://muistot.hs.fi/muistokirjoitus/4372/pentti-takala>, viitattu 5.4.2012

<http://www.eduskunta.fi>, viitattu 5.4.2012

<http://elektra.helsinki.fi/se/t/0782-0674/33/3/toukovou.pdf>, viitattu 16.8.2013.

<http://www.helsinki.fi/teoretiskfilosofi/personal/ncurricufi.htm>, viitattu 19.8.2013

<http://users.utu.fi/ernoleh/suomi03.html>, viitattu 19.8.2013

LIITTEET:

1. Kurssi Länsimaisen kulttuurin kehityksen perusta (1985)²⁸³

1.2 Suurten jokilaaksojen kulttuuri

- 1.2.1 Agraariyhteisöstä urbaaniyhteisöön, urbanisoitumiskehityksen taloudellinen pohja
- 1.2.2 Kaupungistumisen vaikutus yhteiskuntaan, yhteiskunnallinen eriytyminen, yhteiskuntaluokkien synty ja taistelu vallasta.
- 1.2.3 Tieteen synty, edellytykset ja varhaisia saavutuksia

1.3 Välimeren maailma antiikin aikana

- 1.3.1 Kreikkalaisten maailman yhtenäisyys ja ristiriidat, taloudellisen ja valtiollisen kehityksen pääpiirteet. Ateenan kaupunkivaltio
- 1.3.2 Helleeninen kulttuuri: uskonnollinen perusta, filosofia, kirjallisuus ja kuvaamataiteet. Hellenismin synty.
- 1.3.3 Rooman imperiumin synty ja päävaiheet
- 1.3.4 Rooman laajenemisen vaikutus Välimeren piirin yhteiskuntiin ja talousjärjestelmiin
- 1.3.5 Rooman suurkaupunki toiminnassa
- 1.3.6 Rooman imperiumi ja (hellenististen) kulttuurin maantieteellisen ja ajallisen vaikutuksen laajentuminen
- 1.3.7 Välimeren alueen taloudellinen pirstoutuminen, paluu luontoistalouteen

1.4 Euroopan syntytekijät

- 1.4.1 Germaanien, slaavien ja arabien vaellukset. Viikingit
- 1.4.2 Idän ja lännen välialueiden asuttaminen ja asutustoiminta, maaseudun ja kaupungin välinen muuttoliike
- 1.4.3 Bysantti antiikin kreikkalaisten kulttuuriperinnön siirtäjänä ja kehittäjänä, idän kirkko, Kiova ja Novgorod

²⁸³ Lukion opetussuunnitelman perusteet 1985, 1985.

1.4.4 Paavius ja keisarius, universaalisuus ja lännen kirkko

1.4.5 Euroopan kielellinen muototutuminen

Ihminen, ympäristö ja kulttuuri (1994)²⁸⁴

Kurssi tarkastelee väestö- ja yhteiskuntahistoriaa pitkäjänteisyytensä keskittyen kuitenkin toimiviin elinpiireihin. Kurssin avulla valotetaan historiallisen muutoksen ja prosessin luonnetta. Sisältöjen pääpaino on yleisen historian alueella, jota täydennetään soveltuvissa kohdissa Suomen historian ilmiöillä. Kurssin keskeisinä tarkastelukulmia ovat luonto ja talous, yhteisön eloonjääminen ja muuttuminen, taloudelliset murroskaudet, muuttoliikkeet sekä sukupuolten tehtäväjako.

Historian ja yhteiskuntaopin opiskelun tavoitteet (1994)

Historian ja yhteiskuntaopin opiskelun tavoitteena on, että opiskelija

- Näkee nykyhetken historiallisen kehityksen tuloksena ja tulevaisuuden lähtökohtana, niin että hänelle tarjoutuu mahdollisuus suhteuttaa oma aikansa ja itsensä jatkuvaan muutokseen ja syventää ajantajuun
- Saa valmiuksia hankkia erilaisin menetelmin historian ja yhteiskuntatieteiden eri alueilta monipuolista sekä historiallista että ajankohtaista tietoa ja käsitellä sitä
- Osaa arvioida kriittisesti tietolähteiden ja tietojen sekä esitettyjen käsitysten luotettavuutta ja merkitystä
- Osaa asiallisesti arvioida erilaisten historiallisten ja yhteiskunnallisten ilmiöiden syntyä ja merkitystä kunkin ajan omista lähtökohdista ja vertailla niitä keskenään ja myös nykyaikaan sekä
- Saa valmiuksia käyttää ja soveltaa hankkimaansa tietoa opiskelu, työ- ja muun yhteiskuntaelämän sekä vapaa-ajan eri tilanteissa.

²⁸⁴ Opetussuunnitelman perusteet, 1994, 98-99