

Tasa-arvon narratiivi 1990-luvun koulutuspoliittisessa keskustelussa

Artikkeli rakentuu koulutuspoliittisten vaikuttajien antamalle kuvalle siitä, millaisena tasa-arvon käsite tuli esille 1990-luvun toisen asteen koulutuspoliittisessa keskustelussa. Lähdemateriaalin muodostaa kirjoittajan keräämä haastattelumateriaali väitöstudkimusta varten kesältä 2004 sekä Okka-säätiön artikkelikokoelmaa varten suoritettut kaksi haastattelua vuodelta 2006. Kaikki 41 haastattelua on suoritettu saman temahaastattelurungon pohjalta ja ne ovat olleet kestoltaan noin 1,5 tuntia. Artikkelin pohjautuu kvalitatiiviseen lähdemateriaaliin ja -metodiin.

Tutkija Mäkelän mukaan kvalitatiivisen tutkimuksen toistettavuutta ei voi muotoilla reliabiliteetti-ongelmaksi. Kvalitatiivisen analyysin onnistuneisuutta arvioitaessa huomio voidaan kiinnittää ainakin seuraaviin seikkoihin: aineiston merkittävyys ja yhteiskunnallinen tai kulttuurinen paikka, aineiston riittävyys ja kattavuus sekä analyysin arvioitavuus ja toistettavuus. (Mäkelä 1990, 47-48.)

Tutkimuskohteena on toinen aste (1990- ja 2000-luvuilla käytetty myös käsitettä nuorisoaste), jota on kokonaisuutena tutkittu vähän Suomessa. Toinen aste määritellään siten, että se muodostuu sekä lukiokoulutuksesta että ammatillisesta koulutuksesta. Toisen asteen koulutusta on pyritty kehittämään ja siitä on käyty vilkasta koulutuspoliittista keskustelua 1970-luvulta lähtien. Sen taustalla ovat olleet eri intressipiirit, esimerkiksi työnantajapiirit, ja huolenaiheena on ollut opiskelijoiden suuri tulva sekä lukioon että jatko-opintoihin.

Yksi tarkasteluaspekti on toisen asteen koulutuksen sisällä ja liittyy koulutuspoliittisen tasa-arvon käsitteeseen. Tasa-arvo on koulutusasioissa perinteisesti tarkoittanut sitä, että kaikille on tarjolla yhtäläiset koulutusmahdollisuudet. Ne eivät ole riippuvaisia yksilön taloudellisesta asemasta tai iästä. Sukupuoli ei saa olla esteenä kouluttautumiselle kuten eivät asuinpaikka tai kielikään. Koko toisen asteen osalta, kuten myös lukiokoulutuksen kohdalta ovat juuri tasa-arvokysymykset nousseet esille tutkimuksen ajanjaksolla liittyen koulutuksen kustannuksiin sekä yhteiskunnalle että yksilölle. Tutkimusajankohdan eli 1990-luvun osalta tasa-arvokeskustelu on kohdistunut muun muassa ylioppilastutkintoon ja sen merkitykseen toisen asteen koulutuksessa. Erityisesti ylioppilastutkinnon rakennekokeilun¹ kohdalla juuri tasa-arvokysymykset ovat nousseet usein esille.

Tasa-arvoa artikkelin koulutuspoliittiset vaikuttajat kuvaavat hyvin eri tasoilla ja eri näkökulmista. Monen vaikuttajan taustalla on pitkä koulutuspoliittinen kokemus, jota ovat muovanneet työtehtävät ja niihin liittyneet kehittämistoimenpiteet ja haasteet. Osa kehittämistoimenpiteistä on vuosikymmenten myötä edennyt, mutta osasta on luovuttu esimerkiksi koulutuspoliittisen linjamuutoksen myötä. Tällaiset seikat vaikuttavat yksilön ajatteluun ja tasa-arvon narratiiviin, joita tämä artikkeli osaltaan pyrkii kuvaamaan.

Koulutuspoliittinen päätöksenteko on sidottu yhteiskuntapolitiikkaan ja sen suunnan muutoksiin. Toisella asteella tasa-arvon kehitystä on tarkasteltava sekä koulutusrakenteiden muutoksena että yhteiskuntapoliittisten ja taloudellisten muutosten kautta. Artikkelissa luodaan läpileikkaus toisen asteen rakenteelliseen muutokseen ja siihen, miten pyrkimys tasa-arvoon on vaikuttanut peruskoulujärjestelmän, keskiasteen uudistuksen sekä nuorisoasteen koulutuskokeilun syntyyn.

Narratiivisessa tutkimuksessa ei pyritä objektiiviseen tai yleistävään tietoon vaan paikalliseen, henkilökohtaiseen ja subjektiiviseen tietoon. Tutkimusmenetelmällä voidaan saada yksilön ääni autenttisella tavalla kuuluviin, käytettiin narratiivista analyysiä

joko kirjoitelmien tai haastattelujen työstämisen välineenä. Narratiivinen tutkimusote on siis aina laadullista tutkimusta eikä se mahdollista aineiston tiivistämistä numeroiksi tai tiukasti luokitetuksi aineistoksi. Narratiivi-käsite on peräisin latinan kielestä, jossa substantiivi "narratio" tarkoittaa kertomusta ja verbi "narrare" kertomista. Englannin kielessä vastaavat sanat ovat "narrative" ja "narrate".

Hännisen (Hänninen 1999, 34) lähtökohta narratiiviselle tutkimukselle on se, että tutkimuksessa kuuluu aina viime kädessä tutkijan ääni ja tutkija on ensisijainen vallankäyttäjä tutkimusprosessin kaikissa vaiheissa. Hännisen esittämä näkemys toteutuu ainakin omassa väitöstutkimuksessani, sillä tutkimuksen edetessä joudun tutkijana tekemään valintoja erilaisten etene-
mismahdollisuuksien välillä. Tutkimusmateriaalin tarinat voi ymmärtää kontekstuaalisina, menneisyydestä tehtyinä tulkintoina, joihin ovat vaikuttaneet esimerkiksi kertomuspaikka tai tilanne. Myös se hetki, jolloin tarina kerrotaan tutkijalle, vaikuttaa tarinoista tehtyihin tulkintoihin (Silvasti 2001, 44) Artikkelin kannalta koulutuspoliittisten toimijoiden kertomukset ja heidän erilaiset kertomustapansa muodostavat tutkimuskehikon. Tällöin sekä kertojat että kertomukset tietystä tapahtumasta saavat uudenlaisen merkityksen osana tutkimusta.

Tutkimuksen haastateltavat on valittu siten, että he ovat jossain uransa vaiheessa olleet vaikuttamassa suomalaiseen toiseen asteen koulutuspolitiikkaan tai ylioppilastutkintoon, jolloin taustalla on niin sanottu tarkoituksellisuuskriteeri (kts Vartio 1992). Narratiiviseen tutkimuksen haastateltavien valinta voidaan suorittaa niin sanotun otantamenetelmän mukaan (Flick 1998, 68–70.), jolloin otanta käsittää tutkittavaan ilmiöön liittyviä niin sanottuja kriittisiä tapauksia. Henkilöt, jotka kuuluvat kriittisiin tapauksiin, ovat tutkittavan ilmiön kannalta asiantuntijoita tai he ovat poliittisen asemansa vuoksi merkittäviä.

Narratiivisen analyysin avulla saadaan henkilökohtaiset ja subjektiiviset äänet (Heikkinen 2001) kuuluviin. Artikkelissa ei pyritä

objektiiviseen ja yleistävään tietoon, vaan antamaan narratiivien kautta monipuolinen kuva sitä, mitä tasa-arvo merkitsi 1990-luvulla osana laajempaa koulutuspoliittista tutkimusta. Narratiivien kautta voidaan rakentaa koulutuspoliittista tarinaa ja luoda yhteyksiä ja etsiä niitä eri tapahtumien kesken. Narratiivisuus on sekä käytännöllinen että tieteellinen työtapana, jolla voidaan tuoda haastateltavien ääni osaksi 1990-luvun koulutuspoliittista tutkimusta. Narratiivista tutkimusmetodia on perinteisesti noudatettu kielitieteissä. Nytemmin sitä on enenevässä määrin sovellettu myös yhteiskuntatieteellisessä tutkimuksessa.

Tasa-arvo ja koulutuspolitiikka

Kysymykseen siitä, mitä on koulutuspolitiikka, voidaan vastata yksinkertaistaen kolmella eri tavalla. Kaiken perustana on koulutus, jolla voidaan nähdä kolme eri tehtävää: 1) kulttuurin siirtäminen sukupolvelta toiselle, 2) taloudellinen tehtävä eli yhteiskunnan tarvitseman ammattitaitoisen työvoiman tuottaminen sekä 3) koulutus toteuttaa yhteiskunnallista valintaa. Suomalaisessa yhteiskunnallisessa keskustelussa on perinteisesti lähdetty siitä, ettei pienen kansakunnan pidä hukata yhtä ainoaa potentiaalista koulutettavaa lasta tai nuorta. Yksinkertaistaen: koulutuspoliittinen keskustelu syntyy, kun järjestöt tai muut toimijat ottavat kantaa tehtyihin tai menellään oleviin koulutusratkaisuihin.

Suomalaista koulutuspoliittista keskustelua on leimannut sekä tavoitteen asettelu että uudistuskeskustelussa pyrkimys koulutuspoliittisen tasa-arvon tavoitteluun. Tavoitteen asettelu korostui koulutuspoliittisessa keskustelussa 1970-luvun peruskoulu-uudistuksen myötä. Niin suomalaisessa kuin kansainvälisessä keskustelussakin tasa-arvoisuuden käsitteeseen on liitetty erilaisia teoreettisia tulkintoja, joilla on nähtävissä vastineensa myös koulutusjärjestelmän käytännön uudistusratkaisuissa. (Husén 1975).

Koulutuspoliittisen päätöksenteon, ihmisen koulutettavuuden sekä koulutuksellisen ja yhteiskunnallisen tasa-arvon kannalta ei

ole yhdentekevää, korostetaanko koulussa suoriutumisen riippuvan enemmän ympäristötekijöistä vai esimerkiksi biologisesti määräytyneistä ja perinnöllisistä ominaisuuksista. Jos ominaisuuksien katsotaan olevan lähinnä ympäristön määrittämiä, merkitsee se sitä, että yksilön kehitykseen ja koulutussuoriutumiseen uskotaan voitavan vaikuttaa tekemällä muutoksia toimintaympäristössä, esimerkiksi muuttamalla koulutusjärjestelmää (kts Järvilehto 1995, 54-55). Koulutusmahdollisuuksien tasa-arvo on ollut keskeinen tekijä suomalaiselle hyvinvoinnille ja talouden kilpailukyvyille. Lähtökohtana on jokaisen yhtäläinen oikeus saada kykijensä ja erityisten tarpeidensa mukaisesti opetusta sekä kehittää itseään sosiaalisesta ja taloudellisesta asemasta ja asuinpaikasta riippumatta.

Tasa-arvo ja oikeudenmukaisuus ovat molemmat vaikeita käsitteitä, joita ei absoluuttisina suureina esiinny missään yhteiskunnassa, joten tasa-arvon osalta voidaan puhua vain suhteellisesta tasa-arvosta. Koulutuksellista tasa-arvoa ei voida irrottaa laajemmasta yhteiskunnallisen tasa-arvon kontekstista. Näin ollen koulutuksellinen tasa-arvo ja oikeudenmukaisuus voidaan nähdä välineinä yhteiskunnallisen oikeudenmukaisuuden ja tasa-arvon saavuttamisessa. Koulutuksellinen tasa-arvo on prosessien ja tulosten tasa-arvoa, eikä pelkästään mahdollisuuksien tasa-arvoa. Yksilöille voidaan tarjota tasavertaiset mahdollisuudet samanlaiseen kehitykseen pyrkimyksenä samanlainen lopputulos tai voidaan tarjota tasavertaiset mahdollisuudet yksilön tai ryhmän maksimaaliseen kehitykseen riippumatta siitä, mitä alkuperäisille eroille tapahtuu.

Arvoista näyttää tulleen yhteiskuntapoliittisen järjestelmän muistin keskeinen elementti. Arvotyö on yhteiskuntapoliittista tunnistamista, keräilyä, dokumentointia, tulkittamista ja ylläpitoa. Muisti auttaa havainnollistamaan, mitkä ovat asiaankuuluvat arvot ja mitä arvoja (esimerkiksi vapautta) on edistetty ja mitä toisia arvoja (esimerkiksi tasa-arvoa) on jouduttu siirtämään aikaisempaa enemmän dominoivien arvojen alaisuuteen. Yhteiskuntapoliittinen arvotyö muuttuu neuvottelua ja tasapainoa edistämään pyrkivästä

intressityöstä identiteettityöksi, jos siinä oikeudenmukaisen kohtelun sijasta painottuu hyväksynnän tai tunnustuksen hankkiminen jollekin asialle, ryhmälle tai liikkeelle (Eräsaari, 1996, 14-15).

Suomessa on edelleen vahvana jäykkä tasa-arvoideologia, jonka mukaisesti ihmisten erilaiset luokittelut sukupuolen, seksuaalisuuden, eettisen tai sosiaalisen taustan pohjalta katsotaan epätasa-arvoisiksi. Toisaalta, jos näihin eroihin ei kiinnitetä huomiota, niin ne saattavat muuntua itsestäänselvyyksiksi. Erojen tunnistaminen ja tunnustaminen auttaa niiden eriarvoistavan vaikutuksen eliminoimisessa (Gordon & Lahelma 2002).

Tarkasteltaessa koulutuksellista tasa-arvoa eivät kiinnostuksen kohteena ole erilaisten tutkintojen epätasainen jakautuminen, vaan se, missä määrin koulutuksellinen eriarvoisuus ylläpitää staattista rakennetta yli sukupolvien. Näin ollen peruskysymykseksi nousee se, missä määrin erilaiset koulutusurat ennustavat nuorten sosiaalisen aseman vakiintumista. Toisen asteen koulutuksen kohdalla voidaan esittää kysymys, miksi koulutusjärjestelmän mukanaan tuoma kohonnut yleissivistävän koulutuksen taso ei saavuta kaikkia nuoria, eivätkä he jatka toisen asteen koulutuksessa.

Jo ennen peruskoulu-uudistusta keskikoulu laajeni ja se saavutti yhä paremmin sekä kaupunkien että maaseudun lapset ja toteutti näin selkeästi 9-vuotisen yleissivistävän yhtenäiskoulun ajatusta. 1960-luvulta lähtien lukiokoulutus laajeni keskikoulun tapaan ja saavutti yhä paremmin nuorison. Tämä vauhditti tarvetta keskiasteen koulutuksen uudistamiseen. Lukiokoulutus tuotti suuremman määrän ylioppilaita, mikä kasvatti painetta korkeakoulujen aloituspaikkojen suhteen. Mielenkiitoista on havaita koko suomalaisen koulutusjärjestelmän muutospainet juuri 1970-luvun kynnyksellä.

Peruskoulu-uudistuksen toteuttamisessa näkyi selkeästi koulutuksellisen tasa-arvon käsite, joka perustui ennen kaikkea tasa-arvoiseen koulutuksen tarjontaan sosiaalisista ja alueellisista eroista riippumatta. Toisen asteen koulutukseen vaikutti vuoden 1971 Koulutuskomitean hahmotelma kaikille yhteisestä 12-vuotisesta

yleissivistävistä koulutuksesta. Ajatus perustui komitean tapaan ymmärtää aiempaan laajemmin koulutuksellisen tasa-arvon käsite, johon liittyi ajatus kasvuympäristön vaikutuksesta oppimisvalmiuksiin sekä oppimisvaikeuksien ja kasvuympäristön välisestä yhteydestä, joihin voitiin vastata opetuksen ja virikkeiden kautta. Vuoden 1971 koulutuskomitean ajattelu oli keskiasteen koulun uudistuksen lähtökohtana, mutta se ei näkynyt 1980-luvun toteutuksessa rohkeina, komitean viitoittamina uudistuksina.

Suomalaisen koulutuspolitiikan synty liitetään 1970-luvun alkuun eli peruskoulun suunnittelun ja toteuttamisen kauteen. Koulutuspolitiikan tekijät ottivat yhteiskuntapolitiikan perustaksi, kun he loivat koulutuspolitiikan perustaa. Yksi sen kannalta keskeinen tapahtuma oli vuoden 1971 koulutuskomitea puheenjohtajansa Jaakko Itälän johdolla. Tuosta komiteasta on peräisin muun muassa ajatus siitä, miten koulutuksella voidaan vastata yhteiskunnan asettamiin tavoitteisiin. 1970-luvun koulutuspolitiikkaan voidaan kaikissa Pohjoismaissa kytkeä käsitys tasa-arvosta siten, että kaikilla on peruskoulun jälkeen lähtökohtaisesti samanlaiset kouluttautumismahdollisuudet.

Tasa-arvo toisella asteella

1960-luvun koulutuspoliittisessa keskustelussa tasa-arvo-käsitykset nähtiin makronäkökulmasta käsin. Kolmekymmentä vuotta myöhemmin eli 1990-luvun koulutuspoliittisessa keskustelussa tasa-arvoa tarkasteltiin hyvin pitkälti yksilön mahdollisuuksien ja oikeuksien näkökulmasta. Näkökulman muutoksen taustalta löytyy monia selittäviä tekijöitä kuten esimerkiksi voimakkaat talouspoliittiset muutokset, joista yleiseurooppalainen lama vaikutti meillä Suomessa 1990-luvun koulutuspoliittiseen päätöksen tekoon. Taustalla on myös 1980-luvun lopulla alkanut hallinnon purku eli desentralisaatio. Toisen asteen kehityskulussa näkyvät tapahtuneet muutokset suomalaisessa työelämässä. 1970-luvun alussa Suomessa ei tunnettu käsitettä nuorisotyöttömyys. Seuraa-

van vuosikymmen aikana nuorisotyöttömyys nousi ongelmaksi, joka ohjasi keskiasteen koulunuudistusta koko 1980-luvun.

Länsimaista koulutuspolitiikkaa on toisen maailmansodan jälkeeen määritellyt usko koulutuksen hyvinvointia ja tasa-arvoa edistävään vaikutukseen. Mahdollisuus hyvään koulumenestykseen ja pitkään koulutusuraan on haluttu tarjota jokaiselle sukupuolesta, asuinpaikasta ja vanhempien yhteiskunnallisesta asemasta tai varallisuudesta riippumatta. Laajan koulutustarjonnan on uskottu auttavan rakentamaan yhteiskuntaa, jossa kyvykkyys ja yritteliäisyys pikemminkin kuin syntyperästä johtuvat etuoikeudet määrittäisivät ihmisen koulutusuraa, elämäntulkua ja sijoittumista erilaisiin työtehtäviin (Husén 1985, Hurn 1985, Kivinen & Rinne 1995).

1970-luvulla Suomi siirtyi yhtenäisen perusopetuksen piiriin. Se toi tasa-arvoisen ja yleissivistävän opetuksen mahdolliseksi kaikille oppivelvollisuusikäisille. Vuoden 1971 koulutuskomitea lähti siitä, että yhtenäisen perusopetuksen jälkeen seuraa yhtenäinen keskiasteen koulutus (Komiteamietintö 1973:52). Yhtenäinen keskiaste olisi sisältänyt kaikille yhteisen yleissivistävän vuoden, jonka jälkeen olisi alkanut todellinen kilpailu kohti korkeakouluastetta, siten olisi toteutunut ajatus peruskoulun jatko-opintokelpoisuudesta (Leevi Melametsä haastattelu 2004).

Suomen koulutusjärjestelmä koki 1970-luvulla joukon suuria rakenteellisia muutoksia kuten peruskoulun toteuttamisen ja ammatti- ja korkeakouluopetuksen huomattavan lisäämisen. Muutokset vastasivat samana aikana tapahtunutta elinkeinorakenteen muutosta ja tähtäsivät koulutustason nostamiseen eri väestöryhmissä. Samalla koululaitos yhdenmukaistettiin ja keskitettiin valtion ohjaukseen. Tavoitteena oli parantaa nuorten yhtäläisiä mahdollisuuksia edetä koulutuksessa yhteiskunnan odotusten mukaisesti.

1970-luvulla pyrittiin turvaamaan yhdenvertaiset tulokset sekä vaikuttamaan yleisten osallistumismahdollisuuksien tasa-arvoon (Kivistö & Vaherva 1981, 273). 1990-luvulla maksimaalinen strategia kääntyi minimaaliseksi: pyrittiin poistamaan sellaiset tasa-

arvon uhat, joilla oli yhteiskunnan ja yksilön kehityksen kannalta ratkaisevin merkitys (Lehtisalo & Raivola 1992, 60). Näiden kahden vuosikymmen tarkastelulla voi todeta, että on kiistanalaista tai jopa ristiriitaista, mitä tasa-arvo tarkoittaa koulutuspoliittisen tarkastelun kannalta. Yleistäen voidaan todeta, että ympäröivä yhteiskunta ja sen eri ilmiöt sekä talouspoliittinen tilanne vaikuttavat tasa-arvon tarkasteluun ja siihen, miltä sen tulisi yhteiskunnassa näyttää.

Valtioneuvoston vuonna 1971 asettaman koulutuskomitean tehtävänä oli "määrittellä koulutuspolitiikan tehtävät yhteiskuntapolitiikkaa toteuttavana toimintana ja johtaa niistä keski- ja nuorisosteen koulutuksen tavoitteet sekä tehdä ehdotus näiden tavoitteiden edellyttämäksi koulujärjestelmäksi". Allardt kuvasi tehtävää radikaalin rationalismin ilmaukseksi, jota hallitsi käsitys, jonka mukaan koko koulutuksesta on kehitettävä vahva, yhtenäinen kokonaisuus. Allardtin mukaan mietinnön suuntaviivat epäonnistuivat. Hän totesi, ettei tasa-arvoa edistetä siten, että ihmiset pakotetaan vuodesta toiseen samaan muottiin välittämättä heidän kiinnostuksenkohtaistaan tai taipumuksistaan (Allardt, 1995, 148-151).

Yleissivistävää perusopetusta koskenut 1960- ja 1970-lukujen suuri koulunuudistus pakotti jo hyvin varhaisessa vaiheessa punta-roimaan koulutusjärjestelmän kokonaisvaltaista uudistamista. Koulutuspoliittista ajattelua tuolloin ohjannut vasemmistosuuntaus piti ymmärrettävästi mielekkäämpänä koko järjestelmän uudistamista kuin osittaisratkaisua, jossa peruskoulu olisi nivelletty sellaisenaan kirjajaan ja monipolviseen seuraavan asteen koulutukseen. Jaakko Itälän johtaman koulutuskomitean työ (1970-73) ja siitä käyty keskustelu olivat luoneet uusia, mutta kiisteltyjä visioita koulutuksen kokonaistavoitteista. Käytännön tasolla niin sanottu keskiasteen uudistus linjautui profiililtaan komitean ehdotuksia matalammaksi. Se kohteli hellävaroin lukioita ja pyrki nostamaan ennen kaikkea ammatillisen opetuksen tasoa ja vetävyyttä. Tätä koskeva valtioneuvoston periaatepäätös vuodelta 1974 johti

suurituloiseen ammatillisten oppilaitosten linjojen karsimiseen ja opetusohjelmien uudistumiseen (Autio 1997, 52).

Vuoden 1978 laki keskiasteen uudistuksesta muotoutui melko ylimalkaiseksi kehyslaiksi uudistukselle, joka tuli toteuttaa kymmenen vuoden kuluessa. Koiviston hallitus (1979-1982) antoi asetuksillaan 1980 sille ajalliset puitteet (1982-88) ja kehittämistä koskevat hahmotukset. Kehittämissuunnitelmat laadittiin muotoon, jossa tavoitteita hilattiin eteenpäin kahden kolmen vuoden jaksoin. Ensimmäisessä ohjelmassa kiirehdittiin koulutuksen määrällisten tavoitteiden selvittämistä ja vuosille 1982-83 saatiin luoduksi aloituspaikkatavoitteet. Osin koulu-uudistuksen luoman uuden tilanteen, osin keskiasteen uudistuksen tavoitteiden pohjalta oli syntynyt tarvetta järjestellä myös opettajien asemaa ja virkoja. Lailla tehtiin mahdolliseksi perustaa oppilaitoksille yhteisiä opettajan virkoja ja toimia (Autio 1997, 52-53).

Eduskunnan sivistysvaliokunta oli vuoden 1986 valtiopäivillä jo lausunut edellyttävänsä keskiasteen uudistuksen kehittämislain tarkastamista tai kumoamista. Parlamentin päätökseksi asiassa tuli lausuma kehittämislain uusimisesta, missä yhteydessä eduskunta edellytti keskiasteen uudistuksessa saatujen aikaisempien kokemusten, työelämän muuttuvien tieto- ja taitovaatimusten sekä lisääntyvän ammatillisen aikuiskoulutuksen huomioonottamista (Sivistysvaliok. miet. 9/vp 1986, Ak. C 2).

Opetusministeriön kiinnostus peruskoulun jälkeisen koulutuksen uudistamiseksi kohdistui ennen kaikkea niin sanottuun ylioppilassuman purkamiseen. Syksyllä 1987 ministeri Taxellin johdolla käydyssä neuvonpidossa ministeriön, kouluhallituksen ja ammattikasvatushallituksen virkamiehet päätyivät siihen, ettei ongelmaa voitu ratkaista vain lisäämällä ylioppilaspuhjaisia koulutuspaikkoja, vaan tarvittiin uutta koulutuspoliittista kokonaisarviota. Tätä varten asetettiin joulukuun alussa 1987 ministereiden Taxellin ja Piiparin johtama, korkeista virkamiehistä koostuva koulutuspolitiikan johtoryhmä. Koulutusasioiden jako kahdelle ministerille oli vuosien varrella synnyttänyt haitallisia, koulutuspoliittisia jännittei-

tä, joten johtoryhmän asettaminen oli tältäkin kannalta perusteltua pyrittäessä hahmottamaan uusia koulutuspoliittisia linjauksia (Autio 1997, 59).

Johtoryhmä tutkitutti koulutuspolitiikan visioita kolmessa "kilpailevassa" jaostossa, joita johtivat kansliapäällikkö Jaakko Numminen, ylijohtaja Leevi Melametsä ja ylijohtaja Markku Linnna. Kaikki ryhmät ajoivat yleissivistävän ja ammatillisen opetuksen raja-aitojen madaltamista, rinnakkaisjärjestelmien purkamista ja opintojen järjestämistä peräkkäisiksi. Nummisen ja Melametsän johtamat ryhmät etsivät ratkaisuja lähinnä olemassaolevan järjestelmän parantamisesta muun muassa ammatillisten oppilaitosten ja korkeakoulujen yhteistyön ja tutkintojen kehittämisedellä. Linnnan ryhmä osoittautui uusien linjauksien hahmottamisessa muita rohkeammaksi. Sen kannanotoissa voidaan nähdä ammattikorkeakoulun kehittämisen ensimmäiset idut.

Suomalaisten vahva koulutususkko ja viime vuosikymmeninä harjoitetun koulutuspolitiikan seuraukset näkyvät selkeästi ylioppilastutkinnon suorittaneiden määrän huimana nousuna. Kun vuonna 1950 alle viisi prosenttia väestöstä oli suorittanut ylioppilastutkinnon, niin vuonna 1980 osuus oli jo yli 10 prosenttia ja vuoteen 1995 mennessä osuus oli noussut yli 20 prosenttiin. 1990-luvun Suomessa ylioppilastutkinnon suoritti jo noin puolet ikäluokasta (Autio 1997, 59).

Opetusministeriön entinen kansliapäällikkö Jaakko Nummisen mukaan ylioppilastutkinto on Suomen kasvatusjärjestelmän keskeinen instituutio. Nummisen mielestä ylioppilastutkinnolla on ollut merkittävä rooli Suomen koulujen oppisaavutuksissa, jotka hän totesi suhteellisen tasaisiksi huolimatta maan harvasta asutuksesta ja suurista etäisyyksistä. Tähän Numminen löysi kaksi syytä: 1) peruskoulun opetussuunnitelma ja 2) ylioppilastutkinto. Ylioppilastutkinto on jo runsaan sadan vuoden ajan kontrolloinut maan lukioiden oppisaavutuksia ja ulottanut siten vaikutuksensa syvälle vanhaan oppikouluun ja sittemmin peruskoulun ja uuteen lukioon. (Numminen 1994, 45-46.)

Numminen siteeraa entistä opetusministeri Christoffer Taxellia, jonka mukaan ylioppilastutkinnon säilymiseen oli kaksi syytä. Toinen syy ovat sellaiset vanhemmat, jotka ovat suorittaneet ylioppilastutkinnon ja vaativat, että myös heidän lapsensa suorittavat tutkinnon. Toinen syy taas ovat sellaiset vanhemmat, jotka eivät ole suorittaneet ylioppilastutkintoa, mutta haluavat, että ainakin heidän lapsensa suorittavat tämän tutkinnon. (Ibm.)

Opetusministeri Taxell toteutti eduskunnan vaatimuksen koulutuspoliittisesta selonteosta toukokuussa 1990. "Suomen koulutusjärjestelmää, koulutuksen tasoa ja kehittämissälinjoja" koskevassa selonteossa korostettiin erityisesti koulumuotojen raja-aitojen madaltamisen ja poistamisen tärkeyttä. Koulutuksen tasoa tuli kohottaa ja kehittää opetussisältöjä siten, että koulutettava hallitsisi entistä paremmin yhteiskunnan ja työelämän jatkuvan muutoksen ja saisi paremmat mahdollisuudet yksilöllisten koulutus-tarpeiden tyydyttämiseen (Autio 1997, 63).

Opetusministeriön kansliapäällikkö Ville Hirvi pohti vuonna 1996 ilmestyneessä koulutuspolitiikkaa käsittelevässä kirjassaan tasa-arvoa koulutuspolitiikassa. Hirven pohdintoja lukiessa huomaa tasa-arvokäsitteen muutoksen tultaessa 1990-luvulle. "Mitä sukupuolten tasa-arvo koulutuksessa on? Lukioissa tyttöjä on ollut poikia enemmän jo vuosikymmeniä. 1970-luvulla syntyi sama tilanne yliopistoissa, ja ammatillisessa koulutuksessa 1980-luvulla. Ongelma lienee enemmän yhteiskunnan arvoissa ja rakenteissa." Nuorisoaste oli ongelma vielä keskiasteen uudistuksen jälkeen 1990-luvulla. Yleissivistävän ja käytännöllisen koulutuksen erillisyyks jatkui. Se "hiersi kivenä sellaisen järjestelmän kengässä", joka muutoin rakentui yhtenäiskouluperiaatteelle, koulutus-mahdollisuuksien tasa-arvolle ja eri koulutusväylien mahdollisimman tasavertaiselle asemalle. Lukion suosio oli jatkuvasti suuri. Se johti osaltaan moninkertaiseen ja päällekkäiseen kouluttautumiseen. Uhkana oli ammatillisilta peruslinjoilta kouluttautuvien tien tukkeutuminen eteenpäin, kun lukion käyneet alkoivat "syödä" ammatillisten oppilaitosten opistolinjoilta ja korkeakouluista heille

varattuja paikkoja. Nuorisoasteen kokeiluilla haluttiin parantaa ammatillisen koulutuksen tasoa ja laatua, mutta samalla myös kaventaa ammatillisen ja yleissivistävän koulutuksen ikuiselta näytävää kuilua. (Hirvi 1996, 40-47).

Tasa-arvon narratiivi toisen asteen koulutuspolitiikassa

Haastatellut koulutuspolitiikan vaikuttajat määrittelevät tasa-arvon narratiivia toisella asteella joko yksilön tai koulutusjärjestelmän näkökulmasta. Esille nousee sukupuolten välinen tasa-arvo toisen asteen koulutuksen sisällä. Vaikuttajien ajatuksissa näkyy peruskoulun toteuttaminen 1970-luvun Suomessa sekä sen seurannaisvaikutus koko toisen asteen koulutukseen. Artikkelissa kuvataan vain osa siitä narratiivista, joita vaikuttajat nostivat esiin määrittellessään tasa-arvon suhdetta toisen asteen koulutuksessa.

OAJ:n erityisasiantuntija Olavi Arra määritteli tasa-arvon toisella asteella hyvin laajasti. Ensimmäisenä tarkastelun kohteena on sukupuolten välinen tasa-arvo: ”*Jos katsotaan sukupuolten välisestä tasa-arvosta, niin sehän on toteutunut erittäin hyvin. Se on parantanut sekä naisten että tyttöjen koulutusmahdollisuuksia. Nythän nimenomaan ylioppilastutkinnossa ja lukiossa on käynyt niin, että ylioppilastutkinnon suorittaneista selkeä enemmistö on tyttöjä. Se tavallaan on kääntynyt vähän niin kuin poikia vastaan. Ehkä tämä on vähän pitkälle vedetty johtopäätös. Kaiken kaikkiaan tämä on selkeästi lisännyt tasa-arvoa ja toiminut hyvin*” (Haast 2004).

”*Tyttöjen keskuudessa lukiokoulutuksen suosioon on vaikea sanoa selkeää syytä.*”. Taustalta löytyvät suomalainen koulutusjärjestelmä sekä sen luoma kouluttautumisväylä, joka sopii paremmin tytöille kuin pojille. ”*Kuitenkin 2000-luvulla myös niin sanotut fikset tytöt ovat jatkaneet opintojaan ammatilliseen koulutukseen*” (Kalajoki haast. 2006). Lukiokoulutuksen tyttöistyminen ei ole mielestäni tasa-arvokysymys, sillä pojilla on samat mahdollisuudet (Blümchenin haast. 2006).

Tasa-arvon toteutumista toisella asteella tulee Suomessa tarkastella maantieteellisen ja alueellisen näkökulman kautta. Lukioverkosto pohjautuu kuntien sodan jälkeen perustamiin oppikouluihin. Lainsäädännön pohjalta kunnilla ei ollut lakisääteistä velvoitetta järjestää lukiokoulutusta alueellaan, mutta lukio-koulutuksen järjestämiseen tarvittiin järjestämislupa. 1990-luvun nuorisoasteen koulutuskokeilun myötä lainsäädäntöön tuli edellytys toisen asteen koulutuksen järjestäjien yhteistyöstä. Tultaessa 2000-luvulle virisi keskustelu suomalaisen lukioverkon kattavuudesta sekä valtakunnallisella että kunnallisella tasolla. *Jossain määrin perusopetuksen tasa-arvoajattelu siirtyi 1980-luvulla lukiokoulutukseen, mutta toisaalta Helsingin kaupungissa menttiin myös toiseen suuntaan erikoislukioiden kautta*” (Kalajoki haast. 2006).

“Peruskoulu-uudistuksen myötä maaseuduilla lukioon meno oppilaiden keskuudessa kasvoi, mikä tarkoitti myös tasa-arvoisempia jatko-opintomahdollisuuksia. Näen kehityksen positiivisena koko Suomen kannalta” (Blümchenin haast. 2006). Maantieteellinen ja alueellinen tasa-arvo on Suomessa toteutunut hyvin. Meillä on tiheä ja kattava lukioverkko ja ylioppilastutkinnon suorittaminen on ollut mahdollista kaikissa valtakunnan osissa. Maaseudulla lukio on jopa ollut helpommin tavoitettava koulutusväylä kuin ammatillinen koulutus. Järjestelmä on näin toimiessaan tahtomattaan saattanut suosia lukiokoulutusta ammatillisen koulutuksen kustannuksella. Länsi-eurooppalaisessa vertailussa tämä on tyypillinen piirre nimenomaan suomalaiselle yhteiskunnalle, jossa niin koulujen kuin eri asuinalueidenkaan väliset erot eivät ole olleet suuret (Arra haast. 2004).

Kielipoliittisesti ruotsin kielen poisvalinta ylioppilaskirjoituksina on lisännyt tasa-arvoa, kun Suomea tarkastellaan maantieteellisesti, esimerkiksi Pohjois- ja Itä-Suomen osalta. *“Pakollisuus on aina huono periaate koulutuspolitiikassa”* (Kalajoki haast. 2006). Suomessa on kielipoliittisesti ruotsinkielisiä lukiokouluja sekä ammatillista koulutusta niillä alueilla, joissa ruotsinkielistä väestöä

asuu. Tällöin kielipoliittisen tasa-arvon on mahdollista toteuttaa koko Suomessa (Arra haast. 2004).

OAJ:n näkökulmaa toisen asteen koulutuspolitiikkaan edustivat edellä mainitut kolme haastateltavaa: Olavi Arra, Aune Blümchen sekä Anneli Kalajoki. Leevi Melametsä puolestaan edusti virkamiesnäkemystä, sillä hän toimi opetusministeriössä ammatillisen koulutuksen johtajana ja yhtenä keskiasteen koulunuudistuksen toteuttajana 1970-90-luvuilla. Melametsä kuvasi suomalaista koulutuspolitiikkaa siten, että peruslähtökohtana oli kaksi eri koulutuspolitiikan linjaa. Toinen linja pyrki yhteisökeskeiseen koulutuspolitiikkaan, mikä korosti tasa-arvoa ja tietyn vaatimustason koulusaavutusten viemistä läpi koko ikäluokan. Toiseksi koulutuspolitiikan linjaksi Melametsä nimesi yksilökeskeisen koulutuspolitiikan, joka hänen mukaansa alkoi silloin, kun kokoomus tuli hallitukseen eli Holkerin hallituksen myötä vuonna 1987. Yksilökeskeinen koulutuspolitiikka näkyi Melametsän mukaan monella eri tasolla ja sille oli ominaista muun muassa koulujen kehittyminen hyvin erilaisiksi eli profiloituminen. Koulutuspolitiikan Melametsä totesi olevan aaltoliikettä historian eri vuosikymmeninä (Haast. 2004).

Jaakko Itälä on toiminut sekä opetusministerinä (1968-1969 ja 1970-1971), että monien eri komiteoiden puheenjohtajana. Yksi merkittävimmästä Itälän johtamista komiteoista oli vuoden 1971 Koulutuskomitea, jonka pyrkimyksenä oli yhtenäistää toisen asteen koulutus. Itälä näkee tasa-arvon sekä sosiaalisen että taloudellisen vaikuttavuuden ja merkityksen kautta. Hän nosti esille yksilön näkökulman siten, että jokainen yksilö on omaksumistyyliiltään ja temperamentiltaan erilainen (Haast. 2004).

Jukka Sarjala aloitti opetusministeriön kouluosastolla vuonna 1970. Vuonna 1995 hän siirtyi Opetushallituksen pääjohtajaksi. Tätä taustaa vasten emeritus pääjohtaja mielti tasa-arvon kehitystä Suomessa 1950-luvulta 2000-luvulle. Hänen mukaansa tasa-arvo oli pitkään suomalaisessa koulupolitiikassa doktriini, jonka suhteen koulutuspoliittisia uudistuksia arvioitiin. Tilanne kuitenkin

muuttui 1990-luvulla, jolloin Sarjala uskoo tasa-arvokysymysten menettäneen kiinnostavuutensa. Koulutuspolitiikassa valtasi alaa voimakas yksilökeskeinen ajattelutapa (Haast.2004).

Ministeri Taxellin koulutuspoliittinen vaikuttaminen on ollut monipuolista. Yksi merkittävimmistä vaiheista oli hänen ministerikautensa Holkerin hallituksen opetusministerinä (1987-1990), jonka osalta hän muisteli tuolloin käytyä nuorisokoulu- ja tasa-arvokeskustelua. Taxellin tasa-arvonäkemys rakentui sekä ideologisten että osittain taloudellisten näkemysten pohjalle. Ajattelun lähtökohdaksi hän mainitsi Suomen kansan ja kansantalouden pienen koon ja sen, ettei pienellä maalla ole varaa pitää ihmisiä ilman töitä eikä ilman koulutusta. Taxell uskoi jatkuvaan yleisen koulutason nousuun sekä tasa-arvon että taloudellisen kehityksen kannalta positiivisena tekijänä (Haast. 2004).

Aikuiskoulutusyksikön johtaja Marita Savola on toiminut opetusministeriön virkamiehenä 1970-luvulta alkaen ja hän oli kirjoittamassa 1980-luvun lopussa opetusministeriön visioita ministeri Taxellin johdolla. Savola tarkasteli toisen asteen tasa-arvoa rakenteiden kautta ja totesi, että lukiokoulutuksen vetovoimaisuuden taustatekijänä saattoi olla se, ettei ammatillinen koulutus ollut vielä 1980-luvulla "iskussa", eikä se kyennyt vastaamaan lukion tuottamaan jatkokoulutushaasteeseen. Näin ollen 1980-luvun ylioppilassuma oli ennen muuta koulutusjärjestelmään liittyvä ongelma, eikä niinkään yksittäisen koulutussektorin epäonnistuminen. Lukioverkon laajuus oli sekä yhteiskunnallisen että alueellisen tasa-arvon kannalta merkittävä tekijä, joka osaltaan edisti sekä eri väestöryhmien että eri sosiaaliluokkien tasa-arvoa (Haast. 2004).

Timo Lankinen on johtanut opetusministeriön ammatillisen koulutuksen yksikköä vuodesta 1997. Lankinen määritteli tasa-arvon koulutuksen ja tutkintojen laadun kautta, jolloin laadullisesti mittaava koulutus antaa yksilön kannalta luotettavan todistuksen hänen osaamisen tasostaan. Tasa-arvon näkökulmasta Lankinen vaati sitä, että heikoimmilla opiskeluvälmiuksilla oleville opiskelijoille välitetään opiskeluaikana sellaisia valmiuksia, joita he tulevaisuu-

dessa tarvitsevat. Pelkkä valinnanvapaus ei Lankisen mukaan takaa sitä, että yksilöt koulutetaan niihin valmiuksiin, joita heillä on tai joita he tulevat tarvitsemaan, jolloin tasa-arvo ei toteudu (Haast. 2004).

Simo Juva on toiminut koulutuspoliittisena vaikuttajana sekä Suomessa että kansainvälisesti (OECD). Opetusministeriössä hän on toiminut yleissivistävän yksikön päällikkönä vuosina 1995-2000. Hän lähti toisen asteen tasa-arvossa siitä, että molemmat koulutusväylät eli lukiokoulutus ja ammatillinen koulutus tulee tehdä yhtä houkuttelevaksi koulutusväyläksi. Juvan näkemyksen mukaan suomalainen koulutuspolitiikka on lähestynyt tasa-arvoa mahdollisuuksien tasa-arvon kautta eli että opiskelupaikkojen kasvanut tarjonta ja opintotuki ovat lisänneet koulutuksellista tasa-arvoa. Juvan mukaan Suomessa on vallalla romanttinen käsitys tasa-arvon toteutumisesta siten, että *“lopulta totuus tekee meidät vapaaksi”* (Haast. 2004).

Liekki Lehtisaloon koulutuspoliittinen vaikuttaminen alkoi 1960-luvulla Väestöliiton tutkijana. Vuonna 1976 hän aloitti pitkän työuransa opetusministeriössä. Lehtisalo toimi opetusministeriössä suunnittelupäällikkönä, joista tehtävistä hän jäi eläkkeelle 1990-luvulla. Hän liitti toisen asteen koulutuspoliittisen tasa-arvon sekä vuoden 1971 koulutuskomiteaan että Taxellin johdolla 1990-luvun alussa valmisteltuun koulutuspoliittisen selontekoon. Lehtisaloon käsityksen mukaan koulutuspoliittinen tasa-arvo heikentyi Suomessa 1990-luvun myötä ja siihen liitettiin käsitys *“yksilön mahdollisuus tasa-arvoon omien valintojensa kautta”*. Toisen asteen tasa-arvoistumisen esteeksi Lehtisalo mainitsi ylioppilastutkinnon jäykkyyden (Haast. 2004).

Heikki Mäenpää toimii neuvottelevana virkamiehenä opetusministeriössä, jossa hän aloitti työuransa 1970-luvulla. Hän on ollut viemässä eteenpäin keskiasteen uudistusta sekä ollut ammattikorkeakoulujen kokeiluvaiheessa ammattikorkeakouluyksikön johtajana. Hänen mukaansa ammattikorkeakoulujen synty 1990-luvun alussa ilmensi toisen asteen tasa-arvoa. Sitä kautta poikien

jatko-opintomahdollisuudet paranivat, koska lukion tyttöistyminen näkyi poikien ja tyttöjen jatko-opintovalinnoissa (Haast. 2004).

Olli-Pekka Heinonen toimi opetusministerinä Ahon (1994-1995) ja Lipposen (1995-1999) hallituksissa. Sitä ennen hän toimi opetusministeri Riitta Uosukaisen avustajana, joten Heinosen koulutuspoliittisen vaikuttamisen aika kattaa lähes koko 1990-luvun. Heinonen kuvasi suomalaista toisen asteen koulutuspoliittista tasa-arvoa kahdesta eri näkökulmasta. Yhtäältä peruskoulu asettaa kaikki ikään kuin samalle viivalle, jolloin on ensiarvoisen tärkeää lisätä ammatillisen koulutuksen vetovoimaa. Toisaalta suomalainen toisen asteen koulutus on sinällään laadukasta ja järjestelmähyvin toimiva, joten esimerkiksi opinto-ohjauksen avulla luodaan tasa-arvoisia mahdollisuuksia eri opintoväyliä punnitseville opiskelijoille, jotta he voivat hyödyntää olemassa olevaa tarjontaa (Haast. 2004).

Maantieteelliseen ja alueelliseen tasa-arvoon vaikuttaa lukioverkon kattavuus. Lukioiden lakkauttamisen myötä niin tasa-arvo kuin koulutuksen saatavuuskin kärsivät. Jos lukiokoulu on lähellä, se edistää lukioon hakeutumista (Arvo Jäppisen haast. 2004). Suomalaista koulutuspolitiikkaa on leimannut 1970-luvulta lähtien niin sanottu mahdollisuuksien tasa-arvo esimerkiksi siten, että on pyritty lisäämään opiskelupaikkoja lukiokoulutuksen jälkeen eri puolille Suomea. Tasa-arvoa on toteutettu koko ajan volyymejä lisäämällä ja näin on katsottu saatavan myös keskiluokka ja työväestö mukaan toisen asteen uudistamisrytyksiin (Simo Juvan haast. 2004).

Johtopäätökset

Koulutuspoliittinen tasa-arvo toisella asteella on sidottu aina omaan aikaansa siten, että muun yhteiskunnan kehitys vaikuttaa myös tasa-arvotulkintoihin. Pyrkimys tasa-arvon lisäämiseen on suomalaisessa koulutuspoliittisessa keskustelussa ollut voimakas taustatekijä, jota vasten koulutuspoliittisia uudistuksia on tarkas-

teltu. Tasa-arvoa ei voida pitää minkään yksittäisen poliittisen puoleen yksinoikeutena, vaikka puolueiden tasa-arvo tulkinnoissa onkin havaittavissa eroja.

Vuosina 1966-1987 valtaa pitivät lähinnä kansanrintamahallitukset, jotka muodostuivat keskustan ja vasemmiston yhteishallituksista. Kansanrintamahallitusten aikana peruskoulu-uudistus vietiin läpi koko Suomen ja keskiasteen uudistus toteutettiin. Vuosina 1987-1991 toimi niin sanottu sinipunahallitus, jonka muodostivat sosiaalidemokraatit ja oikeisto. Sinipuna käynnisti nuorisokoulu- ja ammattikorkeakoulu-uudistuksen, joiden pohjalta voidaan löytää tasa-arvon elementit toisen asteen kehittämisen näkökulmasta. Vuosina 1991-1995 Suomessa oli porvarihallitus, jonka muodostivat keskusta ja kokoomus. Ajankohdalle on ominaista valinnaisuuden lisääntyminen koko koulutusjärjestelmässä ja toisella asteella. Lipposen I (1995-1999) ja II (1999-2003) hallituksissa olivat edustettuina koko vasemmisto ja osa oikeistoa. Toisen asteen koulutuksen osalta se merkitsi nuorisoasteen kokeilun päättymistä ja ammattikorkeakoulun vakiintumista.

Tasa-arvon irrottaminen muusta koulutuspoliittisesta puheesta on vaikeaa, koska käsite on monimutkainen ja sitä voidaan lähestyä niin taloudellisesta kuin sosiaalisestakin näkökulmasta. Koulutuspoliittisten vaikuttajien puheissa tasa-arvon narratiivista voidaan nähdä työuran pituus sekä asema koulutuspolitiikan kehittämisessä. Hyvin yleistäen voidaan todeta se, että työtehtävien monipuolisuus tai ministerinä useampi kausi laajentaa tasa-arvonäkemyksiä toisen asteen koulutuksen suhteen.

Tasa-arvon käsite on moniulotteinen, eikä yksiselitteistä määritelmää sen olemassaolosta tai toteutumisesta suomalaisessa koulutusjärjestelmässä ole helppo antaa. 1990-luvulla koulutuspoliittinen tasa-arvon määrittely siirtyi piirun verran kohti yksilöstä lähtevää tarkastelua.

Mielenkiintoista on jäädä seuraamaan, mihin suuntaan tasa-arvon aaltoliike seuraavaksi suuntaa.

Lähteet

Haastattelut (Raija Meriläinen)

Arra, Olavi, OAJ:n erityisasiantuntija. Haastattelu tehty vuonna 2004.

Blümchen, Aune, OAJ:n toimistopäällikkö. Eläkkeellä. Haastattelu tehty vuonna 2006.

Heinonen, Olli-Pekka, opetusministerinä 1994-1999. Haastattelu tehty vuonna 2004.

Juva, Simo, opetusministeriössä johtajana ja neuvottelevana virkamiehenä. Haastattelu tehty vuonna 2004.

Jäppinen, Arvo, opetusministeriön ylijohaja. Eläkkeellä. Haastattelu tehty vuonna 2004.

Kalajoki, Anneli, äidinkielen lehtori ja OAJ:n aktiivinen toimija. Eläkkeellä. Haastattelu tehty vuonna 2006.

Lankinen, Timo, opetusministeriön johtaja. Haastattelu tehty vuonna 2004.

Lehtisalo, Liekki, opetusministeriön suunnittelujohtaja. Eläkkeellä. Haastattelu tehty vuonna 2004.

Melametsä, Leevi, opetusministeriön ylijohaja. Eläkkeellä. Haastattelu tehty vuonna 2004.

Mäenpää, Heikki, opetusministeriössä johtajana ja neuvottelevana virkamiehenä. Haastattelu tehty vuonna 2004.

Numminen, Jaakko, opetusministeriön kansliapäällikkö. Eläkkeellä. Haastattelu tehty vuonna 2004.

Savola, Marita, opetusministeriön johtaja. Haastattelu tehty vuonna 2004.

Sarjala, Jukka, Opetushallituksen pääjohtaja. Eläkkeellä. Haastattelu tehty vuonna 2004.

Taxell, Cristoffer, opetusministerinä 1987-1990. Haastattelu tehty vuonna 2004.

Komiteamietinnöt

KM 1973: 52. Vuoden 1973 komitean mietintö.

Kirjallisuus

Flick, U. 1998. *An Introduction to Qualitative Research*. London: Sage.

Husén, T. 1975. *Social background and Educational Attainment*. Paris: CERI/OECD.

Hänninen, V. 1999. *Sisäinen tarina, elämä ja muutos*. Acta Universitatis Tamperensis 696. Tampere: Tampereen yliopisto.

Meriläinen, R. 2008. Näkökulma 1990-luvun suomalaiseen koulutuspolitiikkaan kolmen OAJ:n toimijan kautta. Teoksessa Meriläinen (toim.) *Suomalaisen koulutuspolitiikan murros 1990-luvulla*. Artikkelisarja. Okka-säätiön vuosikirja 2008. Saarijärvi.

Silvasti, T. 2001. *Talonpojan elämä. Tutkimus elämäntapaa jäsentävistä kulttuurisista malleista*. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.

Vartio, J. 1992. *Laadullisen tutkimuksen metodologia*. Helsinki: Kirjayhtymä

Viitteet

¹ Ylioppilastutkintoon liittyvä pitkä kokeilu, jonka tarkoituksena oli selvittää toisen kotimaisen kielen vapaan valinnan merkitys ylioppilastutkinnossa. Kokeilu päättyi vuonna 2004.