

**AMMATTIKORKEAKOULUJEN JA OPETUSSUUNNITELMA-
TEORIAN FILOSOFINEN TAUSTA**

Kasvatustieteen lisensiaatintutkimus
Jyväskylän yliopisto
Opettajankoulutuslaitos
Kevät 1998

Leena Raudaskoski

TIIVISTELMÄ

Leena Raudaskoski: Ammattikorkeakoulujen ja opetussuunnitelmateorian filosofinen tausta

Kasvatustieteen lisensiaatintutkimus. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.

Ammatillisen koulutuksen kehittämisen tavoitteena ovat koulutustason nostaminen, koulutuksen laatutason parantaminen, koulutusrakenteen joustavuuden lisääminen ja jatko-opintomahdollisuuksien kehittäminen sekä toiminnan tehostaminen. Ammattikorkeakoulut vakiinnutettiin Suomeen kokeilutoiminnan kautta. Opetussuunnitelmauudistus ja ammattikorkeakoulujärjestelmän vakinaistuminen ammatillisen koulutuksen puolella ovat olleet tärkeä periaatteellinen, koulutuksen sisältöä ja sen kehittämistä muokkaava prosessi.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on tarkastella ammattikorkeakoulujen toiminnan filosofista taustaa sekä opetussuunnitelmateoriaa. Ammattikorkeakoulujärjestelmä on uusi koulutusjärjestelmä, joka vielä etsii muotoaan ja profiiliaan. Ammattikorkeakouluissa keskeistä on se, että pyritään löytämään ja kehittämään uusia malleja toteuttaa opetusta. Opetussuunnitelmakysymykset, ja niistä keskusteleminen ja keskustelun herättäminen ovat tärkeitä kehitystä eteenpäin vieviä toimia. Tutkimuksessa pyritään löytämään opetussuunnitelmalle teoreettisia lähtökohtia, joilla opetussuunnitelmaa voidaan lähestyä ja joiden avulla voidaan herättää keskustelua siitä, miten opetussuunnitelma voidaan rakentaa uuteen koulutusjärjestelmään. Uuden koulutusjärjestelmän olisi löydettävä perustava koulutusfilosofinen näkemys toiminnan tueksi.

Tutkimus jakaantuu kahteen pääosa-alueeseen. Alkuosassa paneudutaan ammattikorkeakoulun perusteisiin, mikä ammattikorkeakoulu on, miksi ammattikorkeakoulu syntyi ja miten sitä tulisi tulevaisuudessa kehittää. Samalla on pohdittu ammattikorkeakoulujen tietokäsitystä, epistemologiaa. Millaista tietoa ammattikorkeakouluissa painotetaan? Mihin päin ammatillisuutta ja asiantuntijuutta tulisi kehittää, jotta se paremmin vastaisi yhteiskunnan ja työelämän muuttuviin haasteisiin. Opetussuunnitelmia lähestytään ontologisista taustoista käsin. Opetussuunnitelmaa lähestytään laajasta totaliteettiin perustuvasta perspektiivistä. Tutkimuksessa otetaan esille kasvatuksen, opetuksen, sivistyksen ja autonomian käsitteet opetussuunnitelman yhteydessä.

Opetuksen suunnittelussa keskeisiä ovat reflektiivinen ja kriittinen ajattelu. Tutkimuksessa nousee esille myös postmoderni ajattelu. Postmodernilla ajattelulla arvioidaan ja luodaan uutta näkemystä koulutuksen, kulttuurin ja vallan välisiin suhteisiin. Postmoderni ajattelu voi tarjota nimenomaan teoreettisia välineitä uuden luomiseen ja uusien näkemysten liittämistä myös opetussuunnitelmakeskusteluun. Tutkimuksen lopussa käsitellään koulutuksen tulevaisuuden näkymiä. Koulutus suuntautuu aina tulevaisuuteen. Nykyisyydestä on osattava lukea tulevaisuussignaaleja. Sivistysajattelu nousee esiin. Mitä on olla sivistynyt ihminen tulevassa yhteiskunnassa ja maailmassa?

Tutkimus on luonteeltaan filosofis-teoreettinen ja perustuu valmiisiin, aikaisemmin julkaistuihin tutkimuksiin, kirjallisuuteen ja artikkeleihin. Metodina on filosofinen metodi. Tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen ainekset ovat lähteneet Malisen näkemyksistä, joissa opetussuunnitelman asemaa käsitellään laajassa merkityksessä. Varsinainen teoreettinen viitekehys perustuu suorartilaiseen ajatukseen opetussuunnitelman totaliteettiperiaatteesta.

Avainsanat: Ammattikorkeakoulu, opetussuunnitelmateoria, opetuksen suunnittelu

SISÄLLYS

| | |
|--|----|
| 1. JOHDANTO | 1 |
| 1.1. Tutkimuksen tausta ja tarkoitus | 1 |
| 1.2. Tutkimusongelmat ja tutkimuksen teoreettinen viitekehys | 5 |
| 1.3. Tutkimuksen menetelmällinen kehys ja luotettavuus | 8 |
| 2. AMMATTIKORKEAKOULUJEN TAUSTA JA LÄHTÖKOHDAT | 11 |
| 2.1. Ammattikorkeakoulujen syntyvaiheet Suomessa | 11 |
| 2.2. Ammatillisen koulutuksen opetussuunnitelma | 14 |
| 3. YHTEISKUNNAN KEHITYS JA KOULUTUSPOLITIikka HAJOAVISSA RAKENTEISSA | 20 |
| 3.1. Yhteiskunnan muutos modernista yhteiskunnasta jälkimoderniin yhteiskuntaan | 20 |
| 3.2. Koulutuspoliittiset ratkaisut hajoavissa rakenteissa ja postmodernissa yhteiskunnassa | 23 |
| 3.3. Kansainvälisyyden haasteita ammatilliselle koulutukselle | 31 |
| 4. AMMATTIKORKEAKOULUFILOSOFIAA | 36 |
| 4.1. Ammattikorkeakoulun toimintaidea, profiloituminen | 36 |
| 4.2. Ammattikorkeakoulun kehittämistehtävät ja tulevaisuudennäkymät | 44 |
| 5. OPETUSSUUNNITELMAN YLEINEN FILOSOFINEN TAUSTA | 50 |
| 5.1. Opetussuunnitelman filosofinen lähestymistapa | 50 |
| 5.2. Opetussuunnitelman totaliteettiperiaate | 55 |
| 6. OPETUSSUUNNITELMIEN ONTOLOGINEN TAUSTA | 64 |
| 6.1. Kasvatuksen, opetuksen ja sivistyksen käsitteet ontologisilta lähtökohdilta | 64 |
| 6.2. Autonomian käsite kasvatuksessa ja koulujen opetussuunnitelmissa | 73 |
| 6.3. Opetussuunnitelma maailmankuvan rakentajana | 76 |
| 7. OPETUKSEN SUUNNITTELUN TEOREETTISTA TARKASTELUA | 80 |
| 7.1. Rationaalinen suunnittelu | 80 |
| 7.2. Pedagoginen suunnitteluajatus | 82 |
| 7.3. Reflektiivinen suunnittelu ja kriittinen ajattelu suunnittelussa | 85 |
| 7.4. Uusi opetussuunnitelma-ajattelu postmodernissa aikakaudessa | 92 |

| | |
|--|-----|
| 8. TULEVAISUUDEN NÄKYMIÄ | 99 |
| 8.1. Tulevaisuusajattelu ja sen näkyminen koulutuksen suunnittelussa | 99 |
| 8.2. Näkymiä tulevaisuuden yhteiskunnasta | 102 |
| 8.3. Koulutuksen tulevaisuussignaalit | 106 |
| 8.4. Tulevaisuuden sivistysajattelu koulutuksessa | 108 |
| | |
| 9. POHDINTA | 112 |
| | |
| LÄHTEET | 115 |
| | |
| LIITTEET 1-2 | |

1. JOHDANTO

1.1. Tutkimuksen tausta ja tarkoitus

Ammatillisen koulutuksen kehittämisen tavoitteena ovat koulutustason nostaminen, koulutuksen laatutason parantaminen, koulutusrakenteen joustavuuden lisääminen ja jatko-opintomahdollisuuksien kehittäminen sekä toiminnan tehostaminen. Ammatillisen koulutuksen kehittämistä ovat vieneet eteenpäin uusien opetussuunnitelmien käyttöönotto ja koulutuskokeilut. Peruskoulun, lukion ja ammatillisten oppilaitosten opetussuunnitelmien uudistukset tulivat voimaan syksyllä 1995. Ammatillisen koulutuksen opetussuunnitelmien käyttöönotto jakaantuu kahteen vaiheeseen. Toisen asteen uusi opetussuunnitelma tuli voimaan elokuussa 1995 ja opisto-asteen sekä korkea-asteen opetussuunnitelma otettiin käyttöön 1996. Ammatilliset oppilaitokset ovat joutuneet samanaikaisesti uudistamaan ja kehittämään toisen asteen tutkintoja sekä liittymään osaksi ammattikorkeakoulujärjestelmää. Ammattikorkeakoulujen kehittäminen on vaatinut valtavia ponnistuksia oppilaitoksilta sekä sen henkilökunnalta.

Ammattikorkeakoulujärjestelmän luominen ja vakiinnuttaminen ovat käynnistyneet hyvin. Ammattikorkeakoulut vakiinnutettiin Suomeen kokeilutoiminnan kautta. Samanaikaisesti on menossa ollut nuorisoasteen koulutuskokeilu. Kokeilujen merkitys on ollut siinä, että niissä on voitu hankkia tietoa uusista ratkaisuista ja kehitellä vaihtoehtoisia toimintamalleja koulujärjestelmän käyttöön. Opetussuunnitelmauudistus ja ammattikorkeakoulujärjestelmän vakainaistuminen ammatillisen koulutuksen puolella ovat olleet tärkeä periaatteellinen, koulutuksen sisältöä ja sen kehittämistä muokkaava prosessi.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on tarkastella ammattikorkeakoulujen toiminnan filosofista taustaa sekä opetussuunnitelmateoriaa. Se, miksi olen yhdistänyt nämä kaksi asiaa, johtuu seuraavista syistä. Ammattikorkeakoulujärjestelmä on uusi koulutusjärjestelmä, joka vielä etsii muotoaan ja profiiliaan. Ammattikorkeakouluissa keskeistä on se, että pyritään löytämään ja kehittämään erilaisia malleja toteuttaa opetusta. Opetussuunnitelmakysymykset ja niistä keskusteleminen ja keskustelun herättäminen ovat tärkeitä kehitystä eteenpäin vieviä toimia. Muissa koulutusjärjestelmissä valtakunnalliset opetussuunnitelmat sitovat tiukemmin opetuksen suunnittelua ja siten myös niiden filosofiset perustat ovat yhdenmukaisemmat. Ammattikorkeakoulun toiminnan suunnittelussa pitäisi irrottautua kapea-alaisesta ajattelusta

ja nähdä opetussuunnitelma laaja-alaisempana, jolloin tarkastellaan opetuksen suunnittelun taustatekijöitä ja yhteiskunnallisia olosuhteita. Se edellyttää paneutumista filosofisiin kysymyksiin ja perusteisiin ja näiden kautta lähestymistä opetussuunnitelmallisia ratkaisuja. Tutkimuksessani pyrin löytämään opetussuunnitelmalle teoreettisia lähtökohtia, joilla opetussuunnitelmaa voidaan lähestyä ja joiden avulla voidaan herättää keskustelua siitä, miten opetussuunnitelmaa voidaan rakentaa uuteen koulutusjärjestelmään.

Ammattikorkeakoulujärjestelmän luominen maahamme on tapahtunut nopeasti. Aikaa suunnitteluun on ollut vähän. Opetussuunnitelmallisissa ratkaisuihin olisi rohkeasti lähdettävä etsimään ja soveltamaan uusia suunnittelumalleja koulutuksen kehittämiseksi. Kokeilutoimintaan on liittynyt ammatillisen koulutuksen puolella koulutuksen kasvua ja kehittymistä monilla eri ulottuvuuksilla. On panostettu laatuun ja tasoon. Ammatillisen koulutuksen opetussuunnitelman laatiminen kiinnostaa useita eri tahoja, jolloin se altistuu eri intressiryhmien vaikutuksille. Opetussuunnitelmia laadittaessa ei sovi unohtaa koulujen toiminnan taakse ulottuvaa arvokeskustelua, koulutusfilosofista näkemystä. Koulujen laatiessa toimintansa tueksi yhteistä hyväksyttyä toiminta-ajatusta edellytetään monipuolista keskustelua kasvatuksen arvoista ja päämääristä: mitä varten koulumme ovat olemassa, mitä tietoja ja taitoja ja asenteita opetuksessa on tarpeen välittää ja millä perusteilla? Koska ammattikorkeakoulujärjestelmä on uusi ja siltä edellytetään uuden luomista, sitä välttämättömämpää olisi löytää perustava koulutusfilosofinen näkemys toiminnan tueksi.

Mielessäni on herännyt kysymys, onko tämän tyyppistä keskustelua käyty ammattikorkeakoulujen perustamisvaiheessa. Onko opetussuunnitelmia rakennettaessa mietitty, mitkä tekijät ohjaavat opetussuunnitelman laadintaa ja voisiko taustalle löytää kenties uutta näkökulmaa. Ammattikorkeakoulujen toiminnan filosofinen perustan ja opetussuunnitelmateorian tarkastelu on mielenkiintoinen ja kysymyksiä herättävä yhdistelmä. Tutkimukseni jakautuu kahteen pääosa-alueeseen: ammattikorkeakoulujen toiminnan filosofisten perusteiden tarkasteluun ja opetussuunnitelmateoriaan. Tutkimuksen alkuosassa tarkastellaan ammattikorkeakoulujen taustoja ja lähtökohtia. Ammattikorkeakoulujen syntymiseen ja perustamiseen ovat osaltaan vaikuttaneet muuttuva yhteiskunnallinen tilanne ja koulutuspoliittiset ratkaisut. Ammattikorkeakoulut ovat joutuneet etsimään omaa identiteettiään ja profiiliaan. Monialainen malli on monien perustettavien ammattikorkeakoulujen perustyyppi. Eri alojen oppilaitosten yhdistäminen ja kulttuurien yhteen sovittaminen on ollut haaste ammattikorkeakoulujen oppilaitoksille ja myös sen henkilökunnalle. Toisaalta monialaisuuteen ja erilaisu-

teen liittyy uudenlaisen osaamisen ja uudenlaisen ammatillisuuden ja asiantuntijuuden luomisen mahdollisuudet. Erilaisuus on nähtävä oppilaitoksissa rikkautena ja sitä tulisi tulevaisuudessa rohkeasti hyödyntää. Ammattikorkeakoulun filosofinen tarkastelu on keskeinen asia. Olen pyrkinyt työssäni paneutumaan ammattikorkeakoulun perusteisiin, mikä ammattikorkeakoulu on, miksi ammattikorkeakoulu syntyi ja miten sitä aiotaan tulevaisuudessa kehittää. Samalla on pohdittu ammattikorkeakoulujen tietokäsitystä, epistemologiaa. Millaista tietoa ammattikorkeakoulussa painotetaan? Mihin päin ammatillisuutta ja asiantuntijuutta tulisi kehittää, jotta se paremmin vastaisi yhteiskunnan ja työelämän muuttuviin haasteisiin. Ammattikorkeakoulujen, yhteiskunnan ja työelämän välistä vuorovaikutusta tulee jatkuvasti tarkastella ja selvittää. Ammattikorkeakoulujen ja työelämän välisten yhteyksien jatkuva kehittäminen on ammattikorkeakoulujen elinehto. Filosofinen näkökulma auttaa pääsemään syvemmälle, koska se jatkuvasti kyseenalaistaa asioita.

Opetussuunnitelmia lähestyn ontologisista taustoista käsin. Ontologinen lähestymistapa kasvatustieteessä merkitsee perimmäisten olemassa olemisen kysymysten tarkastelua. Perimmäinen kysymys on "Mitä on ihminen?". Kasvatuksen alueella peruskysymyksenä aina nousee esille kysymys ihmisen olemuksesta ja siihen sisältyvistä mahdollisuuksista. Opetussuunnitelmaan yhdistettynä kysymys kuuluu, mikä on kasvatuksen perustarkoitus ja mihin sillä pyritään, koska opetussuunnitelman yhdeksi tehtäväksi on määritelty kasvatustoiminnan ohjaaminen. Kasvatuksen ja koulutuksen alueilla liikuttaessa on otettava huomioon myös kysymys tiedon mahdollisuuksista ja arvoista. Opetussuunnitelmaa on silloin lähdettävä tarkastelemaan laajasta totaliteettiin perustuvasta perspektiivistä. Tutkimuksessani olen ottanut esille kasvatuksen, opetuksen, sivistyksen ja autonomian käsitteet opetussuunnitelman yhteydessä. Opetussuunnitelma toimii myös maailmankuvan rakentajana. Maailmankuvan rakentuminen ja sen selkeyttäminen on oppijalle elämisen ja olemisen perusedellytys. Maailmankuvansa avulla ihminen orientoituu maailmaan ja luo oman elämisensä perusrakenteet.

Opetuksen suunnittelussa keskeisiä ovat myös reflektiivinen ja kriittinen ajattelu. Reflektiivisyyden käsitteeseen liittyy yksilötasolla oletamus jatkuvasta inhimillisestä kasvusta. Organisaatiotasolla tarkasteltuna reflektio voi toimia koulutuksen uudistajana. Kriittinen ajattelu perustuu kyseenalaistamiseen. Kyseenalaistamisen yhtenä päämääränä on nähdä asiat uudesta perspektiivistä, johon voidaan liittää mukaan myös luova ajattelu. Kriittinen reflektio pyrkii pureutumaan syvälliseen ajattelutapojen ja organisaatiokulttuurin muuttamiseen

nostamalla esiin merkitysrakenteet, joille vanhat näkemykset perustuvat. Kriittisen tieteen yleisenä tehtävänä on lisätä ihmisten tietoisuutta ja paljastaa jokapäiväisen ymmärryksen kätkemät merkitykset. Tutkimuksessani käsitellen myös uutta opetussuunnitelma-ajattelua postmodernissa aikakaudessa. Postmoderni ajattelu on tullut mukaan tieteelliseen keskusteluun. Postmoderni ajattelu näkyy myös kasvatuksen filosofiassa. Postmodernilla ajattelulla arvioidaan ja luodaan uutta näkemystä koulutuksen, kulttuurin ja vallan välisiin suhteisiin. Postmodernin ajattelun ei tarvitse välttämättä asettautua modernismia vastaa, vaan se voidaan nähdä pyrkimyksenä parantaa ja elvyttää modernismin parhaita ja arvokkaita aineksia. Siten postmoderni ajattelu voi tarjota nimenomaan teoreettisia välineitä uuden luomiseen ja uusien näkemysten liittämistä myös opetussuunnitelmakeskusteluun.

Tutkimuksen lopussa käsitellään koulutuksen tulevaisuuden näkymiä. Koulutus suuntautuu aina tulevaisuuteen. Millaisilla ominaisuuksilla ihminen olisi varustettava, jotta hän selviäisi tulevista tehtävistä työntekijänä, kansalaisena ja perheenjäsenenä niin, että hänelle samalla luotaisiin valmiudet jatkuvaan kasvuun ja kehittymiseen? Kysymyksessä palataan kasvatuksen päämääriin ja tavoitteisiin. Nykyisyys peilaa tulevaisuutta. Nykyisyydestä on osattava lukea tulevaisuussignaaleja. Murrosaikana ja muutoksen paineessa joudumme miettimään tulevaisuuden ratkaisuja ja vaihtoehtoja nykyhetkessä, vaikka päämääränä on tulevaisuus. Eräänä keskeisenä ajatuksena olen nostanut esiin sivistysajattelun koulutuksessa. Muuttuvissa olosuhteissa joudumme miettimään ja määrittelemään uudelleen, mitä on olla sivistynyt ihminen tulevassa yhteiskunnassa ja maailmassa. Tulevaisuus ei ole pelottava ajatus, vaan tulevaisuuteen on tartuttava rohkeasti, luovuutta apuna käyttäen. Sivistykseen sisältyy kasvun ja kehittymisen mahdollisuudet, jatkuva jalostuminen ihmisenä. Se on koulutuksen kantava perusvoima, ja siksi sen avulla voidaan suunnata rohkeasti tulevaisuuteen.

1.2. Tutkimusongelmat ja tutkimuksen teoreettinen viitekehys

Tutkimuksen taustasta ja tarkoituksesta täsmennetään seuraavat tutkimusongelmat, joihin tutkimuksessa on pyritty löytämään vastauksia.

1. Millainen on ammattikorkeakoulujen toiminnan filosofinen perusta?
2. Millainen on opetussuunnitelman ontologinen tausta?
3. Millaiselta perustalta ammattikorkeakouluissa voitaisiin opetussuunnitelmia laatia ja niitä kehittää?

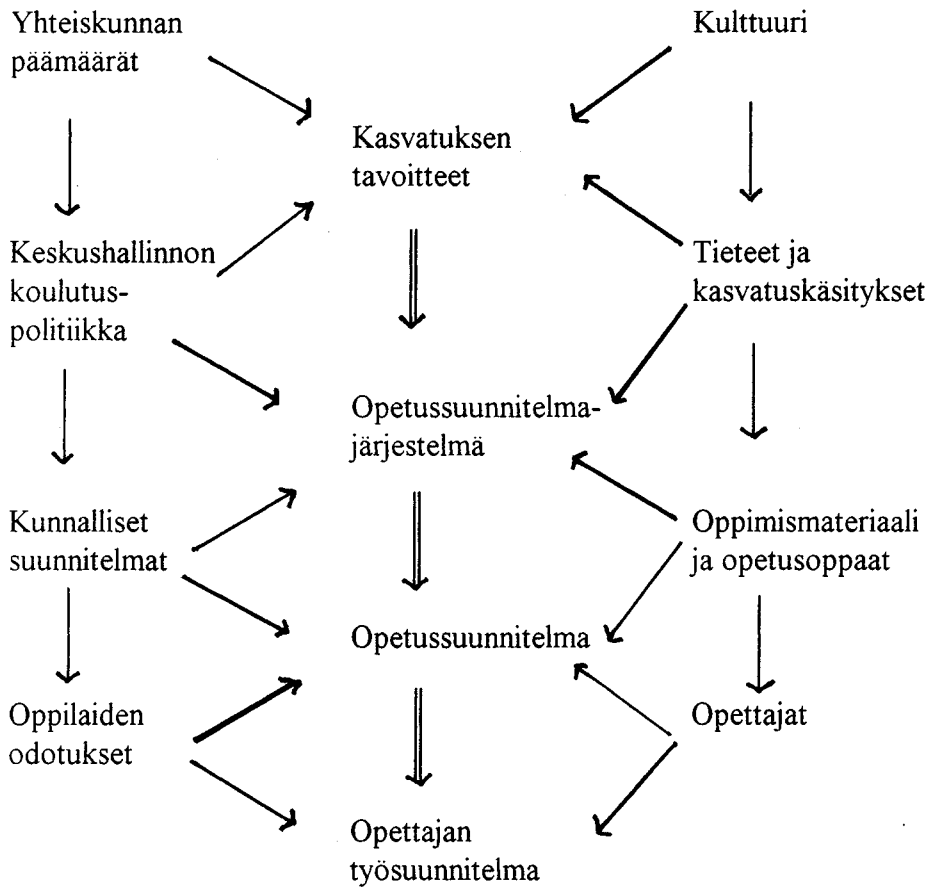
Tutkimus on luonteeltaan filosofis-teoreettinen ja perustuu valmiisiin, aikaisemmin julkaistuihin tutkimuksiin, kirjallisuuteen ja artikkeleihin. Metodina on filosofinen metodi, jolla pyritään problematisoimaan, eksplikoimaan ja argumentoimaan näkemyksiä. (Niiniluoto 1980, 22) Tutkimuksen luonne ja metodi on tutkijan harkittu ja valittu teko. Tutkimuksen tarkoituksena ei ole etsiä selkeitä, empiirisesti todennettavissa olevia valmiita vastauksia kysymyksiin. Tutkimuksen tarkoituksena on herättää keskustelua ammattikorkeakoulujen ja opetussuunnitelman filosofisesta perustasta. Tutkimuksessa on pyritty nostamaan esille sellaisia teemoja koulutuksen alueelta, joista tutkijan mielestä on hyvä ja tarkoituksenmukaista käydä keskustelua.

Tutkimuksessa rajaudutaan käyttämään valmista kirjallisuusaineistoa. Lähdeaineisto on valittu niistä kirjoista, tutkimuksista ja artikkeleista, joissa käsitellään ammattikorkeakouluja, opetussuunnitelmia, koulutuksen kehittämistä, tulevaisuudentutkimusta, kasvatusfilosofiaa ja yleistä filosofiaa. Ammattikorkeakoulujärjestelmä on uusi ja muotoaan etsivä. Tutkimuksen hyötynä on herättää ajatuksia ja antaa aineksia ammattikorkeakoulujen kehittämistehtävissä ja käytännön opetustyössä oleville käytännössä tehtäviin sovellutuksiin. Tutkimuksen yhtenä tarkoituksena on luoda teoreettinen viitekehys tällaiselle keskustelulle.

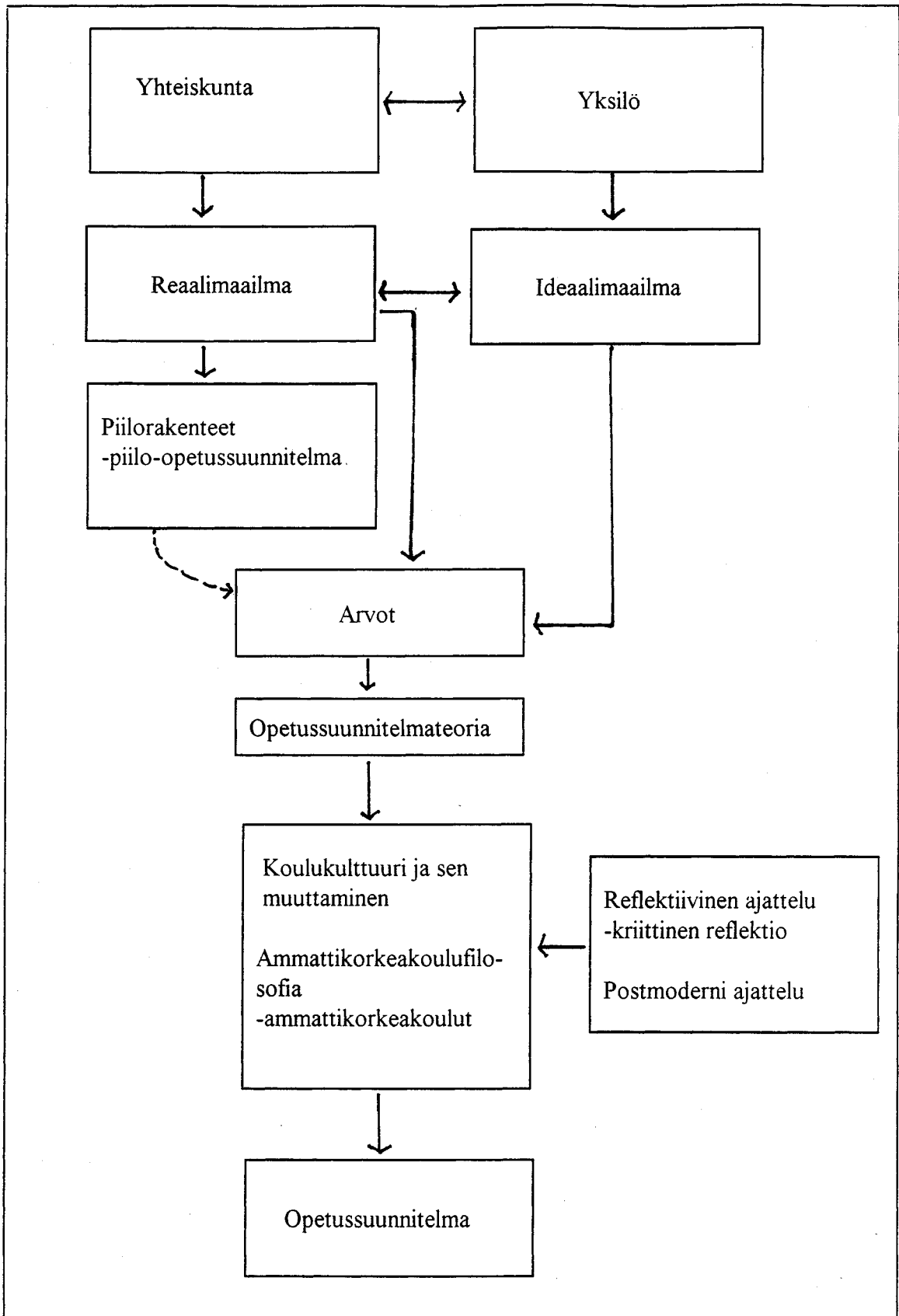
Tutkimuksen teoreettinen viitekehys

Tutkimuksen teoreettisen viitekehysten ainekset ovat lähteneet Malisen (1985, 42) näkemyksistä, joissa opetussuunnitelman asemaa on käsitelty laajassa merkityksessä. Tutkija on rajautunut tutkimuksessaan käsittelemään opetussuunnitelman taustatekijöitä, ei opetussuunnitelmien sisältöjä eikä käytännössä toteutuvia opetussuunnitelmia. Tutkimuksen teoreettiseksi taustaksi esitetään seuraavassa Malisen kuvio opetussuunnitelman asemasta

suunnittelujärjestelmässä. Tutkimuksen varsinaisen teoreettisen viitekehyksen ainekset perustuvat suorittilaiseen ajatukseen opetussuunnitelman totaliteettiperiaatteesta.



KUVIO 1. Opetussuunnitelman asema suunnittelujärjestelmässä. (Malinen 1985, 42)



KUVIO 2. Tutkimuksen teoreettinen viitekehys

1.3. Tutkimuksen menetelmällinen kehys ja luotettavuus

Teoreettisten tutkimusten kohteena ovat tieteenalan käsitteisiin, näkökulmiin tai teorioihin liittyvät ongelmat, ja tutkimusaineisto muodostuu näihin kysymyksiin kohdistuneesta aikaisemmasta tutkimuksesta. Teoreettisissa tutkimuksissa käytetään sekä analyysin että synteessin menetelmää. (Uusitalo 1995, 60) Aikaisemmin luvussa 1.1. on todettu, että tutkimus perustuu aikaisempiin tutkimuksiin, kirjallisuuteen ja artikkeleihin. Mikään lähde ei kuitenkaan suoraan ja yksiselitteisesti vastaa tutkijan kysymyksiin, vaan lähteitä on aina tulkittava. Tutkimuksen aineistollinen spesifointi voidaan nähdä sen suhteuttamisessa omaan kontekstuaali-indeksiinsä tutkimuskohteen suhteen. Kysymyksenasettelu tulee spesifioida aineiston suhteen. (Palonen, 1988 117; 132) Tutkimuksessa rajausta on tehty valitsemalla tutkimusongelman kannalta relevanttia lähdekirjallisuutta teoreettisen synteessin pohjaksi. Tutkimuksen teoreettisena menetelmänä on ollut synteesi. Synteessillä tarkoitetaan yhdistelemistä ja kokoonpanemista. Palaset eivät yhdisty mekaanisesti, vaan ne tulee yhdistää. Se on synteettisen ajattelun ja tutkimuksen tehtävä. (Uusitalo 1995, 23; 61)

Ammattikorkeakoulusta ja sen toiminnasta on tehty vielä vähän valmista tutkimusta. Ammattikorkeakoulujen filosofista tarkastelua näissä tutkimuksissa ei ole ollut valmiina, annettuna, vaan tässä tutkimuksessa on eri tietolähteistä pyritty kokoamaan ammattikorkeakoulujen taakse ulottuvaa filosofista perustaa. Opetussuunnitelmateoreettista tutkimusta on ollut myös vähän saatavilla. Myös opetussuunnitelmien teoreettisen tarkastelun osuus on koostettu aikaisemmista, yleisesti opetussuunnitelmia käsittelevistä tutkimuksista. Tutkimuksen koostaminen ja rakentaminen on ollut työläs vaihe ja sen syntymiseen on vaikuttanut tutkijan oman ajattelun ja persoonallisuuden käyttäminen. Mutta toisaalta voidaan ajatella, että tutkijan persoonallisten kykyjen käyttäminen ja antautuminen välineeksi voidaan nähdä eräänlaisena rikkautena tieteelliselle tutkimukselle.

Luotettavuuden kannalta se edellyttää uskoa fenomenologiseen paradigmaan, perusteellisen arvostuksen antamista luonnolliseen tutkimukseen, kvalitatiivisiin metodeihin, induktiiviseen analyysiin ja holistiseen ajatteluun. Se perustuu avoimeen uskottavuuteen. (Patton 1990, 461) Tutkimus ei merkitse käsitysten tulemistä korvatuksi tiedolla, vaan yhdenlaisten käsitysten asettamista toisenlaisten tilalle. Tämän vuoksi kaikki tutkimus on tulkintaa. Sillä ei ole kestävä perustaa tai absoluuttista mittapuuta. Tulkinta on aina ehdollinen, vajavainen ja yksipuolinen käsitys ilmiöstä. (Palonen 1988, 15) Tulkinta voidaan

nähdä sellaisena tutkimuksena, joka vapauttaa lukijan tiedon illuusioista. Se avaa liikkumatilaa käsitysten moninaisuudelle ja kiistoille sekä haastaa lukijan mukaan polemiikkiin. (Palonen 1988, 16)

Tieteellisen tutkimuksen tulokset eivät ole lopullisia totuuksia, mutta niitä on mahdollisuus lähestyä. Tieteellisen tiedon edistyminen on juuri siinä, että on päästy lähemmäksi totuutta. Mahdollisimman vapaa ja kriittinen keskustelu tutkimuksesta ja sen tuloksesta on keino, jolla objektiivisuutta ja totuudellisuutta voidaan tavoitella. (Ks. Uusitalo 1985, 27) Tutkimuksen luotettavuustarkastelussa voidaan pyrkiä tarkastelemaan sitä, onko tutkijalle muodostunut käsitys tutkittavasta ilmiöstä ja onko se lukijan kannalta luotettava ja uskottava ja mitä perusteita hän tulkinnoissaan käyttää. Tämän avulla tutkija pyrkii osoittamaan, millä perusteilla ja mistä näkökulmasta tutkija kykenee osallistumaan yleiseen tieteelliseen keskusteluun. (Ks. Kiviniemi 1997, 260)

Tälle tutkimukselle yhdeksi tavoitteeksi on asetettu keskustelun herättäminen ja ajatusten antaminen niille henkilöille, jotka työskentelevät ammattikorkeakouluissa kehittämis- ja opetustehtävissä. Keskustelua voidaan laajentaa yleisen tieteellisen keskustelun kautta tutkimuksen yleistettävyydestä myös laajempiin yhteyksiin soveltuviksi. Koska tutkimus on luonteeltaan teoreettinen synteesi, antaa se mahdollisuuden tulosten siirrettävyyteen muihin yhteyksiin. Harkinnanvarainen ja teoreettinen tutkimusnäytteen valinta edistää tulosten siirrettävyyttä ja sovellettavuutta. (Ks. Ruohotie 1992, 137-139.)

Tutkimuksen uskottavuutta voidaan lisätä myös tutkijan omakohtaisella kokemuksella tutkittavasta asiasta. Tutkija toimii itse ammattikorkeakoulussa opettajana ja on seurannut oman alueen ammattikorkeakoulun opetussuunnitelmien laadintaa. Tutkimuksen aihe ja tutkimusongelmat syntyivät tutkijan omakohtaisesta kokemuksesta. Kun ammattikorkeakoulujärjestelmää alettiin luoda ja synnyttää omalle alueelle, tutkijalle heräsi kysymys koulutusfilosofisen keskustelun tarpeesta uuden koulutusjärjestelmän luomisen yhteydessä. Samassa yhteydessä tutkijaa jäivät askarruttamaan uusien opetussuunnitelmien laatimiseen vaikuttavat tekijät. Laaditaanko opetussuunnitelmat uuteen koulutusjärjestelmään vanhan, totunnaisen tavan mukaan vai pyritäänkö löytämään uutta näkemystä opetussuunnitelmiin? Tutkijassa heräsi mielenkiinto tutkia opetussuunnitelman taakse kätkeytyviä taustatekijöitä, jotka sitovat opetussuunnitelman laatimista. Onko niistä vaikea irrottautua ja millä tavalla irrottautuminen voisi olla mahdollista?. Tutkimusta on vienyt eteenpäin tutkijan omakohtainen itsereflektio tutkittavasta asiasta. Tutkija on pyrkinyt

käyttämään reflektiossa kriittistä otetta tutkimusongelmia lähestyttäessä.

Tuloksia voidaan vahvistaa reflektoinnin kautta. (Ruhotie 1992, 139.) Toisaalta tulosten vahvistavuutta saattaa heikentää se, että tutkija on ollut työssään läheisesti tekemisissä tutkittavan ilmiön kanssa. (Ks. Rauhala 1994, 170) Tutkija ei kuitenkaan koskaan ole täysin riippumaton omista subjektiivisista näkemyksistään, ja tulkinnallisessa tutkimusotteessa subjektiivisuus tulee aina esille. Palosen (1988, 16) mukaan tulkinnallinen vapaus edellyttää eräitä filosofisia sitoumuksia. Se vaatii luopumista asenteesta, jonka mukaan asiat esitetään niin, että ne todella ovat jotenkin. Tulkinnallisessa tutkimusotteessa riittää kanta, jossa tyydytään esittelemään erilaisia käsityksiä ja näkemyksiä asioista.

Tutkijalle työ on antanut paljon ajattelemisen aihetta. Käytännön opetustyössään tutkija voi omalta osaltaan hyödyntää saatuja tietoja. Tutkimus on eräältä osin valmis, mutta se on antanut ja herättänyt tutkijassa halun jatkaa tutkimustyötä aiheen tiimoilta. Siinä mielessä työ ei ole tullut vielä valmiiksi, vaan se on jättänyt kysymyksiä avoimeksi ja herättänyt uusia kysymyksiä.

2. AMMATTIKORKEAKOULUJEN TAUSTA JA LÄHTÖKOHDAT

2.1. Ammattikorkeakoulujen syntyvaiheet Suomessa

Ammattikorkeakoulujärjestelmä on massamme uusi koulutusjärjestelmä. Ammattikorkeakoulujärjestelmän syntymiseen vaikuttivat keskeisesti koulutuspoliittiset kysymykset. Koulutuspoliittiset kysymykset koskivat korkeakoululaitoksia ja niiden laajentumista sekä ammatillisen koulutuksen kehittämistarpeita. Korkeakoululaitoksen kehittämislainsäädäntö annettiin vuonna 1966. Korkeakoululaitoksen kehittämislainsäädännön taustalla oli huoli kansainvälisestä kilpailukyvyvystä, lukion laajentumisen myötä syntynyt korkeakouluopetuksen kysynnän kasvu sekä monilla aloilla koettu pula akateemisen loppututkinnon suorittaneista henkilöistä. Kehittämislain yhtenä tavoitteena oli jatkokoulutuspaikkojen tarjoaminen viidennekselle ikäluokasta ja puolelle ylioppilaista. Tämä vaikutti siihen, että koulutuspaikkoja lisättiin ja korkeakoululaitos laajeni Suomessa. Maahan perustettiin eri puolille korkeakouluja, jotka olivat korkeakoulujen laajennuksia ja ns. filiaaleja. (Lampinen & Savola 1995, 26-27)

Korkeakoululaitoksen kehittämislainsäädäntö erotti korkeakoulujen ja muun koulutuspolitiikan suunnittelun vahvasti toisistaan. Suomalainen keskiaste uudistettiin 1980-luvun alkupuolella. Uudistuksen yhteydessä laiminlyötiin mahdollisuudet korvaavuuksien lisäämiseen lukion ja ammatillisten oppilaitosten, ammatillisen koulutuksen eri lohkojen ja tasojen sekä ammatillisen koulutuksen ja korkeakoulutuksen välillä. Eri sektoreiden ja koulutusalojen väliset korkeat raja-aidat ovat pääsyyinä nykyisen koulutusjärjestelmämme osittaiseen tehottomuuteen, kokonaisopiskeluaikojen venymiseen ja epätarkoituksenmukaiseen moninkertaiseen koulutukseen. (Lehtisalo 1991, 22)

Korkeakoulujen laajentamisprosessissa ei luotu yhteyttä muuhun koulutukseen ja tämä osaltaan aiheutti 1970-luvulla ylioppilassuman. Ylioppilaiden jatko-opintoihin pääsy vaikeutui. Keskiasteen koulunuudistuksen keskeisenä tavoitteena oli parantaa ammatillisen koulutuksen asemaa ja luoda siitä varteenotettava vaihtoehto lukiolle. Näin ei kuitenkaan tapahtunut, vaan lukio oli vetovoimaisempi koulutusväylä kuin ammatillinen koulutus. Tästä oli seurauksena se, että ylioppilaspohjaista koulutusta lisättiin opistoasteella ja korkea-asteella. Ylioppilaiden jatkokoulutusmahdollisuudet paranivat, mutta samalla se mursi keskiasteen koulunuudistuksen keskeisen idean eli ammatillisen koulutuksen aseman parantamisen

yleissivistävään koulutukseen nähden. (Ks. Lampinen & Savola 1995, 32-33; Numminen 1995, 117)

Ylioppilassumaa oli pakko lähteä purkamaan uudella tavalla, koska aikaisemmat koulutuspoliittiset ratkaisut eivät olleet riittävän tehokkaita. Korkeakoululaitosta laajennettiin ja ammatillisella puolella koulutuspaikkoja lisättiin laajentamalla ylioppilas pohjaista koulutusta. Paineen purkamiseksi nousi esille eri vaihtoehtoja. Yhtenä vaihtoehtona oli yliopistolaitoksen laajentaminen entisestään ylioppilaiden jatkokoulutusmahdollisuuksien turvaamiseksi. Toisena vaihtoehtona esitettiin tutkintoanto-oikeuksien myöntämistä keskiasteen oppilaitoksille. Kolmantena vaihtoehtona nousi esille 1980-luvun loppupuolella ja siinä nostettiin esille ammattikorkeakoulujärjestelmän luominen yliopistojen rinnalle. Tämä nähtiin ainoana järkevänä ratkaisuna. (Lampinen 1995a, 11-12)

Ylioppilassuman purkaminen oli yksi ratkaiseva, mutta ei ainoa tekijä miksi ammattikorkeakoulujärjestelmää alettiin Suomeen kehittää. Ammattikorkeakoulujen kehittäminen nähtiin tarpeelliseksi myös siksi, että opistoasteen koulutusta haluttiin laajentaa, koulutuksen tasoa haluttiin nostaa kansainväliselle tasolle ja ammatillisen koulutuksen moniportaisuutta haluttiin vähentää. Ammattikorkeakoulututkinnoista on tarkoitus luoda nykyisiin korkeakoulututkintoihin verrattavia tutkintoja, joiden tehtävänä on ensisijaisesti ammatillisuuden ja asiantuntijuuden kehittäminen työelämään. (Korhonen 1992, 12-13)

Ammattikorkeakoulujen perustaminen Suomessa lähti liikkeelle kokeilutoiminnan kautta. Valtioneuvosto myönsi huhtikuussa 1991 kokeiluluvan 19 väliaikaiselle ammattikorkeakoululle 1.8. 1991 alkaneelle toimikaudelle. Myöhemmin lupa annettiin vielä kolmelle ammattikorkeakoululle seuraavana vuonna alkavalle toimikaudelle. Ammattikorkeakoulukokeilussa on siten alusta alkaen ollut mukana 22 ammattikorkeakoulua, joihin on kuulunut kaikkiaan 85 ammatillista oppilaitosta. Kokeiluja on kaikissa lääneissä. (Ks. Lampinen & Savola 1995, 49-56; Numminen & Lampinen & Mykkänen 1996, 49) Ammattikorkeakouluista suurin osa on vakinaistettu. Siten voidaan todeta, että ammattikorkeakoulujärjestelmä on jo vakiintunut ja tullut jäädäkseen osaksi suomalaista koulutusjärjestelmää. Ammattikorkeakoulujen kokeilutoimintaa ja toiminnan suuntaamista on ohjattu kokeilulainsäädännön avulla.

Ammattikorkeakoulujen vakinaistamista on edeltänyt mittava ja laaja kokeilutoiminta, joka on ollut tyypillistä suomalaisessa ammattikorkeakoulujärjestelmässä. Vielä 1980-luvun

lopussa Suomessa ei ollut riittävää valmiutta hyväksyä ammattikorkeakouluja yliopistojen rinnalle. Kokeilutoiminta oli siten ainoa mahdollinen etenemistie. (Lampinen 1995b, 5) Kokeilutoiminta on henkinyt vahvaa kehitysoptimismia. Oppilaitoksen osalta siihen on liittynyt koulutuksen kasvua ja kehittymistä monilla eri ulottuvuuksilla. Kokeilutoiminta on pakottanut oppilaitokset panostamaan koulutuksen laatuun ja tasoon. Ammattikorkeakoululupaa hakevien oppilaitosten tulee perustella toimintansa ja näyttää, että sillä on sellaisia vahvuusalueita ja erityisosaamista, jotka puoltavat oppilaitoksen liittymistä ammattikorkeakoulujärjestelmään.

Kokeilutoimintaa on pidetty hyödyllisenä. Ammattikorkeakoulukokeilua ei kuitenkaan voida pitää puhtaan kokeiluasetelman mukaisena kokeiluna. Ammattikorkeakoulujärjestelmää itsessään ei ole asetettu kokeiltavaksi, vaan siihen on kokeiltavaksi liitetty mukaan niitä tapoja, joilla ammattikorkeakoulut Suomessa voidaan toteuttaa. Tähän on liittynyt organisatorisia, pedagogisia ja toiminnan järjestämiseen liittyviä tekijöitä, joilla ammattikorkeakoulut sijoitetaan suomalaiseen yhteiskuntaan ja osaksi muuhun koulutusjärjestelmään. Tämä on antanut mahdollisuuden etsiä ja toteuttaa erilaisia malleja ammattikorkeakoulujen rakenteiksi. (Lampinen 1995b, 5-6) Ammattikorkeakoulujen kokeilutoimintaa on koko ajan kehitetty keskustelujen ja mittavien arviointien kautta. Yksittäiset ammattikorkeakoulut ovat kehittäneet toimintaansa ulkopuolisten arvioitsijoiden avulla.

Kokeilujen onnistumisen kannalta on tärkeää riittävä kattavuus aloittain, alueittain ja muodoittain. Samoin kokeiluissa on oltava mukana tarpeeksi suuri osa koulutuksesta, jotta saatujen tulosten arviointi olisi luotettavaa. (Orelma 1992, 87) Suomalaisen ammattikorkeakoulujärjestelmän rakentamista ja kokeilutoiminnan prosessia on ohjailtu hyvin väljälinjaisilla koulutuspoliittisilla toiminnoilla. Ammattikorkeakouluverkon rakentamisessa voidaan Lampisen (1995b, 6) mukaan noudattaa induktiivista tai deduktiivista menetelmää. Deduktiivisessa menettelyssä ammattikorkeakoulut perustetaan ennalta määritettyjen tavoitteiden mukaisesti vastaamaan valtakunnallista tarvetta. Induktiivisessa menettelyssä ammattikorkeakoulut muodostuvat paikallisen aktiivisuuden pohjalta ilman ylhäältä annettuja tiukkoja määräyksiä. Suomalainen malli on ollut lähellä induktiivista lähestymistapaa. Oppilaitokset ovat rakentaneet omia alueellisia kokeiluyksiköitä oman aktiivisuutensa perusteella. Keskushallinto on hyvin vähän ollut vaikuttamassa kokeiluyksiköiden koostumuksen syntymiseen. Kokeiluilla on ollut väljät yleistavoitteet ja lisäksi kokeilutoiminnan puitteiksi on laadittu verrattain suppea kokeilulainsäädäntö. Itse

kehittämistyö ja ammattikorkeakoulun profiloituminen tapahtuu oppilaitoksissa. Tämä on oppilaitosten ja sen henkilökunnan kannalta haasteellinen ja voimavaroja kysyvä tehtävä. Kokeiluyksiköiden henkilökunnalle kokeilu on merkinnyt haastetta, sekä uhkan että mahdollisuuden avautumista samalla kertaa. Oppilaitoksilta vaaditaan onnistunutta muutosjohtamista ja muuttuvaa toimintaa, jotta ne pystyvät antamaan riittävän näytön toiminnastaan. Yksi keskeisimmistä haasteista on ollut sopivien hakuryhmittymien ja niitä vastaavien ylläpito-organisaatioiden muodostaminen. Monialaisissa yksiköissä haasteena on ollut oman profiilin luominen ja löytäminen yhteistyössä muiden yksiköiden kanssa niin, että synergiaedut voitaisiin hyödyntää toimintaa suunniteltaessa. Kokeilutoiminta on aktivoinut myös muita oppilaitoksia kehittämään omaa toimintaansa, vaikka ne eivät ole liittyneet mukaan ammattikorkeakoulujärjestelmään. (Valkonen 1994, 6-7)

2.2. Ammatillisen koulutuksen opetussuunnitelma

Peruskoulun, lukion ja ammatillisten oppilaitosten opetussuunnitelmien uudistukset tulivat voimaan syksyllä 1995. Uudet opetussuunnitelmat vaikuttavat sekä yleissivistävän että ammatillisen koulutuksen puolella. Ammatillisen koulutuksen opetussuunnitelmien käyttöönotto jakautuu kahteen vaiheeseen. Uudet opetussuunnitelmat otettiin käyttöön toisella asteella elokuussa 1995 ja opisto-asteella sekä korkea-asteella elokuussa 1996. Ammatillisen koulutuksen puolella nämä uudistukset näkyvät voimakkaasti. Ne ovat samalla joutuneet uudistamaan kouluasteen tutkintoja sekä liittymään osaksi ammattikorkeakouluja.

Ammatillisen koulutuksen kehittämisen tavoitteina ovat koulutustason nostaminen, koulutuksen laatutason parantaminen, koulutusrakenteen joustavuuden lisääminen ja jatko-opintomahdollisuuksien kehittäminen sekä toiminnan tehostaminen. Ammatillisen koulutuksen yhtenä päätavoitteena on laaja-alaisesti käsitettynä ammattisivistyksen antaminen ja ammattitaidon opettaminen. (Helakorpi 1992) Heikkinen (1995a) korostaa sitä, että ammattikasvatuksen tavoitteena tulisi olla avoimuus kohdata toiseutta ammatissa ja työelämässä, ihmisten oikeutta ammatilliseen identiteettiin ja erilaisten ammatillisten elämänmuotojen jatkuvuuteen. Hän etsii laajempaa näkökulmaa ammattikasvatuksen taustalle ja pyrkii irrottautumaan eristäytyneisyydestä ja yhdenmukaisuuden periaatteista. Ammattikasvatuksen eri maiden kulttuurien ja traditioiden tunteminen auttaa ymmärtämään laajemmin ammattikasvatuksen taustaa ja sitä, miten muualla tapahtuneet muutokset olisivat

sovellutettavissa oman maamme ammattikasvatusjärjestelmään.

Verrattuna muihin maihin ammatillinen koulutus on hyvin organisoitu ja huomattavan laaja osa koulutusjärjestelmäämme. Brittiläisessä traditiossa ammattikasvatuksen perinteet ovat jääneet muodostumatta. Ideana on ollut ammatillisen sisällyttämisestä itsetoteutuksena edistävän sivistyksen osaksi. Koulutuksen tasoon ja laatuun ei ole kiinnitetty huomiota. Nykyään kuitenkin ammattikasvatuksen kentälle on luotu runsaasti erilaisia ohjelmia, joiden tarkoituksena on kouluttaa nuoria suoraan työelämän tarpeisiin. Perinteiset polytekniset koulut ja kolleget ovat vastaavasti lähestyneet yliopistoja ja opetus on muuttunut akateemisemmaksi. Saksalaisessa traditiossa panostetaan vahvasti ammatilliseen koulutukseen. Saksalaisessa ammattikasvatuksessa, polyteknisessä kasvatuksessa korostetaan henkisiä ja eettisiä ideaaleja, jotka todellistuvat vain esineellisen toiminnan, työn ja tuotannon kautta. Ammatillinen koulutus perustuu duaalimalliin eli uraa voidaan luoda ammatillisen koulutuksen kautta ja työelämässä. Suomalaisessa ammattikasvatuksessa nykyisin korostetaan laaja-alaista ammatillisuutta. Aikaisemmin meillä on ihannoitu akateemisuutta ja erityisesti tekniikan ala on ollut korostetussa asemassa. Suomalaista ammattikasvatusta on kritisoitu koulumaisuudesta. Se on pitkään hakenut muotoaan oman opetuksensa perustaksi eikä täysin ole pystynyt irtautumaan koulumaisuudesta. Ammatillisuus on perustunut teollisuuden, hallinnon ja teknisen alan korostamaan teknologiseen ammatti- ja kasvatuskäsitykseen. Koulumaisuus on antanut opettajille mahdollisuuden vastaavan arvostuksen saavuttamiseen. Toisaalta opettajien työ ja ammattien tiedollisen puolen korostuminen on ammattikasvatuksen myötä profiloitunut omaksi alueekseen. (Ks. Aldrich 1994, 49-54; Heikkinen 1994a, 91-109; Heikkinen 1995a)

Ammatillisen koulutuksen opetussuunnitelmauudistus on tärkeä periaatteellinen, koulutuksen sisältöä muokkaava prosessi. Uudistuksen perusteet nivoutuvat hyvin vahvasti rakenteellisiin päätöksiin, koska muiden tahojen ratkaisujen täytyy kulkea samassa linjassa opetussuunnitelmien uudistusten yhteydessä. (Väärälä 1995a, 130) Ammatillisen koulutuksen opetussuunnitelman laadinta kiinnostaa useita tahoja, jolloin se samalla altistuu eri intressiryhmien vaikutuksille. Koulun opetussuunnitelmien laadintaan osallistuvat opettajat, työ- ja elinkeinoelämän edustajat ja opiskelijat. Työmarkkinajärjestöt ja eri alojen tutkimusta edustavat henkilöt ja koulutustoimikunnat esittävät kantansa jo valtakunnallisten perusteiden valmistelussa. (Tolppi 1995, 6) Mutta tässä yhteydessä ei sovi unohtaa koulujen toiminnan taakse ulottuvaa arvokeskustelua, koulutusfilosofista näkemystä. Koulujen

laatiessa opetustyönsä pohjaksi yhteisesti hyväksyttyä toiminta-ajatusta edellytetään monipuolista keskustelua kasvatuksen arvoista ja päämääristä: mitä varten koulumme ovat olemassa, mitä tietoja, taitoja ja asenteita opetuksessa on tarpeen välittää? (Hakala 1994a, 81)

Ammattikorkeakoulujen opetussuunnitelma-ajattelulla on ratkaiseva merkitys, mihin suuntaan sen opetus kehittyy. Sen on kyettävä luomaan sellainen opetussuunnitelma, joka pystyy vastaamaan ja reagoimaan tämän päivän yhteiskunnan haasteisiin. Ammattikorkeakoulut ovat tuomassa Suomen koulutuksen suunnitteluun ja kehittämiseen uutta kulttuuria, uudenlaista ajattelu- ja toimintatapaa. Mahdollisuuksia tähän uudistukseen tuo se, että ammattikorkeakoulua luodaan meidän koulutusjärjestelmäämme, sillä ei ole sidoksia eikä perinteitä. Tämä avaa uusia näkökulmia koulutuksen kehittämiseksi. (Vrt. Maljojoki 1995, 153)

Elämme nykyään jälkimodernissa yhteiskunnassa, jossa vallitsee purkautuvien rakenteiden logiikka. Ammattikorkeakoulujen kehittäminen heijastaa myös tätä suuntausta. On päästy irti keskitetystä opetussuunnitelmien ohjauksesta ja annettu valtaa paikallistasoiselle suunnittelulle, jota toteutetaan oppilaitoksissa. (Turkulainen 1995, 243) Koulutusohjelmien opetussuunnitelmien luonne on muuttunut hallinnollisesta asiakirjasta ja normatiivisesta ohjauksesta koulun tasolla tehtäviin opetussuunnitelmiin ja vapauttavaan ilmapiiriin. Keskushallinnon taholta kehitelty ja valvottu opetussuunnitelma on muuttunut oppilaitoskohtaiseksi tai ammattikorkeakouluyksikköön liittyneiden useampien oppilaitosten yhteisesti kehiteltäväksi opetussuunnitelmaksi. (Lasonen 1992, 38)

Oppilaitosten on otettava vastuu oman elämänsä hallinnasta, koska vastuuta on siirretty koulutuksen kehittämisestä yhä enemmän valtakunnalliselta tasolta yksittäisten oppilaitosten taholle (Valkonen 1994, 19.) Oppilaitosten pitää tulevaisuudessa entistä pontevammin puolustaa olemassaolonsa tarvetta ja näyttää perusteet sille, miksi juuri tätä oppilaitosta tarvitaan tuottamaan tiettyä koulutusta, mikä on tämän oppilaitoksen ydinasia ja vahvuus, miten sen opetus on parempaa ja laadukkaampaa kuin toisen oppilaitoksen antama koulutus. Lasosen (1992, 38-39) mukaan suunnittelun vastuu on siirtynyt enemmän opettajille. Tässä prosessissa opettajien ajattelun merkitys korostuu. Antamalla jäsenyyksen ja muodon omille opettamis- ja oppimiskokemuksille opettajat työstävät uusia tapoja tulevaisuudessa toimimiselleen. Opetussuunnitelmien kehittämisessä vaaditaan reflektioivaa suunnittelua.

Reflektio on ollut runsaasti esillä ammattikorkeakouludiskurssissa. Reflektiota on korostettu siinä vaiheessa, kun vanhoja opetussuunnitelmia on ryhdytty kritisoimaan ja

kehittämään. Reflektiiviselle ajattelulle on luotu perusta kouluperusteisessa suunnitteluprosessissa. Ulkoiseen kokemukseen perustuvan reflektion eli valmiiksi annettuihin opetussuunnitelmiin kohdistuvan reflektion lisäksi tarvitaan itsereflektiota. Tällainen itsereflektio kohdistuu itse suunniteltuun opetussuunnitelmaan, toisin sanoen se on itsekriittistä. Reflektio voi toimia siten koulun sisäisen suunnittelun seurannan ja arvioinnin välineenä täydentämään ulkoista, valtakunnallista suunnittelua ja seurantaa. (Turkulainen 1993, 43-44)

Reflektiivisyys voidaan nähdä myös suunnittelun ja myös opetussuunnitelma-ajattelun lähtökohtana. Sen avulla voidaan koko ajan seurata, tarkentaa, muuttaa ja analysoida toimintaa, joka tähtää yhä kehittyneempään toimintamallin luomiseen. Reflektio voidaan nähdä keinona ammatillisen kasvun kehittymiselle, mutta laajemmin nähtynä se tarjoaa ja avaa mahdollisuuden koulutuksen suunnitteluprosessille ja sitä kautta koko koulutuksen kehittämistoiminnalle. Dewey (1951) on korostanut refleksiivisen ajattelun merkitystä kasvatusajattelussa ja myös koulun toiminnan kehittämistehtävässä. Deweyn progressiivinen kasvatus perustuu kokemuksen merkityksen korostamiseen. Kasvatusajattelua on lähestyttävä uudesta, filosofisesta perustasta, jotta sen avulla voidaan muuttaa myös käytäntöä. (Ks. myös Aronowitz & Giroux 1985) Turkulaisen (1993, 40-41) mukaan opetussuunnitelmiin on suhtauduttava ammattikorkeakouluissa kriittisen tarkastelun näkökulmasta. Opetussuunnitelma tulee asettaa puhtaalle pöydälle, josta on mahdollisuus palata alkulähtökohtiin ja juuriin, mutta myös edetä eteenpäin. Ammattikorkeakoulujen eri yksiköiden välinen yhteistyö opetussuunnitelmissa lisää tietoisuutta eri vaihtoehdoista, tavoista toimia ja tulkita eri signaaleja, joita muut oppilaitokset ja ulkopuolinen maailma tarjoaa ja sisällyttää niitä oman oppilaitokseen soveltuviksi.

Willis (1988, 315-334) puhuu opetussuunnitelmien evaluoinnissa teknisestä lähestymistavasta ja ihmisen ongelmat ja mahdollisuudet huomioon ottavasta lähestymistavasta opetussuunnitelmien laadinnassa. Tekninen malli opetussuunnitelmien laadinnassa on ollut vallalla jo pitkään. Kuitenkin opetussuunnitelma-ajattelussa tarvitaan uutta ideologiaa, joka paremmin ottaisi huomioon ihmisen sisäisen maailman kehittymisen näkemyksellä, että ihminen on vapaa, autonominen luomaan omia merkityssuhteitaan ja rakentamaan omaa maailmaansa. Tekninen malli, joka perustuu ns. perinteiseen malliin rakentaa opetussuunnitelmaa, on rajoittava ja liian valmis. Jos uuden opetussuunnitelman luomisessa ei kyseenalaisteta vanhaa tietoa ja vanhoja toimintamalleja, uuden luominen on

mahdotonta. Opetussuunnitelma toimii opiskelijan maailmankuvan rakentamisen välineenä. Silloin on erityisen tärkeää pohtia, millä tavalla tietoa välitetään, koska opetussuunnitelmat toimivat välineenä tiedon välittämisessä. Humanistinen lähestymistapa opetussuunnitelma-ajattelussa on silloin oikeudenmukaisempi ja uusia mahdollisuuksia avaava malli rakentaa tulevaisuuden opetussuunnitelmaa, koska se antaa tilaa valinnan mahdollisuuksille ja vapaudelle.

Tämä merkitsee subjektiivisten merkitysten aseman korostumista opetussuunnitelmissa. Erityisesti konstrukttiivinen oppimisen teoria painottaa subjektiivisten merkitysten asemaa oppimisen keskeisenä ytimenä. Opetuksen transmissiomallissa (tiedon siirtäminen) opetussuunnitelman välittämät merkitykset auktorisoidaan etukäteen ja välittäjinä toimivat opetussuunnitelman kehittäjät. Kun tulevaisuus on monella tavoin avoin, tulee opetussuunnitelman rakenne olla avoin ja pyrkiä kasvattamaan opiskelijat kykeneviksi luomaan omia merkityksiään niistä tiedoista, joiden kanssa heidät johdatetaan työskentelemään. (Jaakkola & Ropo & autio 1995, 84-85)

Opetussuunnitelman yksi tehtävä on heijastaa oppilaitoksen ulkopuolelle sen omaa toimintaideaa ja visiota. Koulutusnäkemysten, koulutusfilosofian ja arvoperustan löytäminen ja selkiinnyttäminen luo selkeän ja hyvin mielenkiintoisen yhteyden opetussuunnitelma-ajatteluun. Jos ajatellaan ammattikorkeakouluille asetettuja haasteita, nimenomaan sen toiminnan perusteita, pitäisi suunnittelun pohjaksi käydä syvällistä, filosofista keskustelua toiminnan pohjaksi, koska koulutusjärjestelmä on uusi ja sen elinehtona on nimenomaan uuden luominen. Opetussuunnitelmaa laadittaessa olisi ensiarvoisen tärkeää luoda yhteys opetussuunnitelmateoriaan.

Muutosvauhti koulutusjärjestelmien luomisessa ja uudelleenarvioinnissa on ollut nopeaa. Valitettavan usein opetussuunnitelmia luotaessa pidättäytyään perinteisissä malleissa, kehitetään liian tarkkoja ja yksityiskohtaisia tavoitteenasetteluja ja keskitytään liian yksityiskohtaisiin sisältöalueisiin. Suunnittelun lähtökohtana on jo valmiina pyrkimys suljettuun ratkaisuun. Suunnittelussa näkyy epävarmuus ja valtava ristiriita: pitäisi luoda uutta, mutta ei uskalleta irrottautua vanhasta. Turkulaisen (1993, 6-7) mukaan tulevaisuudessa opetussuunnitelma-ajattelussa pitäisi siirtyä prosessissa kehittyvään opetussuunnitelma-ajatteluun. Tällainen ajattelu painottaa tavoitteiden avoimuutta ja muunnettavuutta. Opetussuunnitelmalliset rakenteet pidetään avoimina ja oppilaitoksen ulkoiseen ympäristöön ja työelämään nähden joustavina. Ammattikorkeakouluissa olisi tuettava spontaaneja,

itseohjautuvia suunnitteluprosesseja oppilaitostasolle.

Valistukseen, moderniin traditioon on sisältynyt oletus ja toivo siitä, että ihmiset voivat muuttaa maailman paremmaksi, jossa he elävät. Postmodernismi kuluttaa rikki maailman rajat. Postmoderni ajattelu tuo esille ja tekee näkyväksi sen, mitä on pidetty esittämättömänä. Me elämme maailmassa, jolla ei ole muotoa, vaan alati joustavat ja muuttuvat rajat. (Giroux 1991, 36) Tällainen ajattelu voi johdatella rakentamaan uutta, ennennäkemätöntä visiota tulevast.

3. YHTEISKUNNAN KEHITYS JA KOULUTUSPOLITIikka HAJOAVISSA RAKENTEISSA

3.1. Yhteiskunnan muutos modernista yhteiskunnasta jälkimoderniin yhteiskuntaan

Moderni teollinen yhteiskunta rakentui tekniikan vallankumouksen uskoon, uskoon tieteen kaikkivoipaisuudesta ja sitä kautta vahvaan koulutususkoon. Hyvällä suunnittelulla ja keskitetyillä järjestelmillä uskottiin voivan hallita yhteiskunnan vaikeitakin murroksia. (Väärälä 1993,56) Moderni teollinen yhteiskunta loi abstrakteille systeemeille rakentuvan sosiaalisen rakenteen. Teollinen yhteiskunta on rakentunut valistusajatteluun perustuvalla edistys- ja kehitysuskolle, luonnontieteen ja tieteen yleensä mahdollistamalle teknologiselle kehitykselle ja tiedontuotannolle, kehitysuskoon liittyvälle suunnitteluajattelulle. (Väärälä 1995a, 55)

Yhteiskunnallisen muutoksen tilanteessa selviämisen vaatimukset liittyvät laajoihin kysymyksiin. Ihmisten kannalta olennaiset kysymykset ovat avoimia. Elämänhallinta, selviytyminen ja samalla inhimillisyyden ja autonomian säilyttäminen edellyttävät ihmisiltä hyvin erilaisia selviytymisstrategioita yleensä elämässä ja erityisesti kysymyksissä suhteessa työelämään ja omaan ammattitaitoon. Kysymykset kietoutuvat elämän vaikeisiin uudelleenarvioinnin kysymyksiin, suhteuttamisen kysymyksiin. (Väärälä 1993, 57) Perinteiset sosiaaliset rakenteet muuttavat sosiaalisia rakenteita. Traditio, perhe, tavat ja normit säätelevät yhä vähemmän yksilön toimintaa, sosiaalisia suhteita tai elämän tavoitteita ja merkityksiä. Kulttuuri ja traditiot eivät tarjoa yhtenäisiä, selviä ja valmiiksi tehtyjä malleja yksilöiden ympäristöstään luomille tulkinnoille. Uuteen kulttuuriin sisältyy vaikeasti ennustettavia uhkia ja samalla myös uusia mahdollisuuksia. (Jaakkola & Ropo & Autio 1995, 80-81)

Yhteiskuntamme on muuttumassa jälkiteolliseksi, postmoderniksi yhteiskunnaksi. Yhteiskunta on hajonnut ja pirstaloitunut. Suuret kertomukset asetetaan kyseenalaiseksi ja annetaan tilaa erilaisille, avoimille diskursseille. Totaalisoivaan ajatteluun ja konsensukseen, yhdenmukaisuuteen tukeutuminen on väistynyt ja sen sijaan on astunut monimuotoinen, fragmentaarinen, pluralistinen toiminta-ajattelu. Postmodernia yhteiskuntaa voidaan luonnehtia avoimeksi rakenteeksi ja mahdollisuudeksi. Postmodernissa yhteiskunnassa yhdenmukaisuus, homologia ei ole enää keskeistä vaan ristiriitaiset päätelmät, paralogia on tärkeämpää. Tällainen ajattelutapa hioo herkkyyttämme eroille ja vahvistaa kykyämme kestää

yhteismitattomuutta. (Lyotard 1985, 8-9)

Yhteiskunnassa tapahtuvat muutokset eivät etene enää lineaarisesti, vaan jyrkkien katkosten kautta erilaisia muotoja saaden. Aiemmin yhteisöllisesti kohdatut riskit ovat nyt maailmanlaajuisia toisaalta ja yksilöllisiä toisaalta. Yhteisöllisyys, suku, perhe, kyläyhteisöt ovat menettäneet merkityksensä. Ihmiset ovat yksilöinä suoraan suhteessa valtioon ilman välittäviä verkostoja. Kansallisuudet ja kansalliset arvot katoavat, menettävät merkitystään, ja keskeiseksi tulee kansainvälinen kilpailu ja yhdentyminen. Elämän päämäärien asettaminen jää kunkin yksityiseksi asiaksi. (Lyotard 1985, 28; Naskali 1992, 76) Yksilön minä on fragmentoitunut erilaisiksi keskenään ristiriitaiseksi minädiskurssiksi. Yksilöiden oletetaan hallitsevan riskialttiita mahdollisuuksia. Ihminen on vapautettu teollisesta yhteiskunnasta globaaliin riskiyhteiskunnan pyörteisiin. Riskiyhteiskunnalla Beck tarkoittaa modernin yhteiskunnan kehitysvaihetta, jossa sosiaaliset, poliittiset, taloudelliset ja yksilölliset riskit luistavat teollisen yhteiskunnan seuranta- ja turvainstituutioiden otteesta. Yksilöiden on kohdattava koko ajan monia erilaisia, keskenään ristiriitaisia, yhtä aikaa globaaleja ja henkilökohtaisia riskejä. (Beck 1995, 19-20)

Epävarmuus sisältyy aina tulevaisuuteen. Epävarmuuden sietäminen ja sen hyväksyminen voi johtaa uuteen ajattelutapaan. Siihen, että totuutta on monenlaista ja että absoluuttisen, ehdottoman totuuden saavuttaminen ei ole ainoa päämäärä ja eikä ole mahdollista saavuttaakaan. Tällainen tilanne on avoin, ja avoimessa tilanteessa avautuu uusia, yllättäviä mahdollisuuksia. Suunnittelu ja toiminta, joka sitoutuu kaikissa toiminnoissaan uudelleenkirjoitukseen ja toistoon, oletuksena ajan lineaarisuudesta ja todellisuudesta jatkumona, ei kykene hallitsemaan muutoksen mukanaan tuomaa epävarmuutta. (Lyotard 1985) Beck (1995, 21-26) puhuu perustavanlaatuisesta ambivalenssista. Yhteiskunta muuttuu epävarmemmaksi, mikä tuo mukanaan riskiongelmia, joille ei löydy yksiselitteistä vastausta. Elämme silloin ambivalenssissa tilanteessa. Yksilöiden kannalta tämä merkitsee reflektiivistä toimintaa, jossa uuden, ennakoimattoman tiedostamisprosessi alkaa. Tästä tilanteesta voi käynnistyä uudelleenarviointi ja uudenlaisen toiminnan luominen, jossa ambivalenssin olemassaolo myönnetään ja hyväksytään. Voimme määritellä nykyisyyden uudelleen, jossa ambivalenssitekijät, riskivilisaation uusi epäjärjestys pääsee avoimesti esiin. Joudumme tekemään valintoja erilaisista toiminnan mahdollisuuksista ilman toivoa lopullisesta ratkaisusta. Eläminen ja toiminta epävarmuudessa ovat muuttuneet peruskokemukseksi.

Modernin ja postmodernin suhde merkitsee kokonaisyhteiskunnallista ja taloudellista muutosta. Muutos tapahtuu laajoilla kulttuurisilla alueilla käsittäen tuotannon, koulutuksen ja symbolisten, valtaan liittyvien hyödykkeiden muodot. Keskeistä on uuden teknologian ja informaatiojärjestelmien osuus produktiivisten ja reproduktiivisten sosiaalisen järjestelmän luomisessa. Yhteiskunta eriytyy ja monimutkaistuu. Sen toiminnat ovat muuttuneet sattumanvaraisiksi. Ihmisen on yritettävä sopeuttaa oma elämänsä muutosten mukaan ja vastattava seurauksista itse voimatta enää tukeutua lähiyhteisöjen tukeen. Työmarkkinat ovat esimerkkinä tästä eriytymisprosessista ja niihin liittyen koulutus jatkuvana jälleenlaajentumisena. Koulutuksesta on tullut vapaaehtoinen pakko koko eliniän jatkuvana prosessina. Koulutusta on tarjolla kaikille halukkaille. Jos koulutuksesta jää pois, on seurauksista vastattava itse. (Naskali 1992, 77)

Yhteisötasolla teollinen kulttuuri on hajoamassa. Tämä muutos heijastaa vaikutuksensa myös koulutukseen, ammatteihin ja kulutukseen. Jälkitekollisen yhteiskunnan koulutuksellisia haasteita luonnehtivat monitahoiset ja monitasoiset avoimet ristiriidat. Yhteiskunnan ja työelämän suunnasta tulevat haasteet korostavat joustavuutta ja monitaitoisuutta, henkisten resurssien ja kapasiteetin kasvavaa merkitystä. Toisaalta lisääntyvä työttömyys uhkaa jättää syntyvät resurssit käyttämättä. Koulutushaasteet ovat objektiivisesti lisääntymässä, mutta samalla tarjolla oleviin potentiaaleihin nähden osa ihmisistä on ylikoulutettua. Koulutuksen kannalta tulevaisuus jälkitekollisessa yhteiskunnassa näyttää avoimilta mahdollisuuksilta ja edessä olevilta uusilta riskeiltä. Teollisen yhteiskunnan koulutusinstituutiot on luotu toisenlaisia kulttuurisia oloja varten, yhtenäiskulttuurin pohjalle. (Väärälä 1995a, 57-58)

Yleensä suunnittelun perusfilosofiaan sisältyy tulevaisuuden ennakointia, varautumista tulevaisuuteen ja tulevaisuusriskien hallintaa. Suunnittelu on ajatus, jonka tarkoituksena on osoittaa, kuinka mahdollinen, todennäköinen ja haluttu tulevaisuuden tila nykyisyydestä kehittyy. Luova suunnittelu pyrkii tulevaisuuskuviin hahmottamiseen, visiointiin, johon sisältyy pyrkimys edistää toivottavaa kehitystä ja estää uhkia toteutumasta. Yhteiskunnan ja kulttuurien muutokset edellyttävät monia muutoksia suunnitteluajattelussa. Nopeasti epäjohdonmukaistuva maailmanmeno ja epävarmuus eivät saisi aiheuttaa pelkoa raottaa tulevaisuutta. Mitä hämärämmältä ja mutkikkaammalta tulevaisuus näyttää, sitä rohkeammin ja pitemmälle pitää uskaltaa tähyillä joustavasti, luovasti ja avarasti. (Lehtisalo 1991, 28)

Jälkitraditionaalinen yhteiskunta on alku aidosti toimivan kokemuksen maailmaan. Minkälaista yhteiskunnallista järjestystä se edustaa tai voisi tulevaisuudessa edustaa? Se on

globaali yhteiskunta, ei maailmanyhteisön, vaan rajattoman tilan yhteisön mielessä. Se on yhteiskunta, jossa yhteiskunnalliset siteet on käytännössä luotava sen sijaan, että ne perittäisiin menneisyydestä. Tämä on niin henkilökohtaisella kuin kollektiivisella tasolla vaarallinen ja vaikea tehtävä, joka samalla kuitenkin lupaa suuria palkintoja. (Giddens 1995, 149)

3.2. Koulutuspoliittiset ratkaisut hajoavissa rakenteissa ja postmodernissa yhteiskunnassa

Tulevaisuus ja koulutus ovat kiinteässä yhteydessä toisiinsa. Koulutuksen merkitys ihmisen elämässä on kaksijakoinen: koulutuksen aikana eletään tässä päivässä ja samalla sillä tähdätään hyödynnettävyyteen tulevaisuudessa. Koulutuksen merkitys ihmisen elämään voi olla mahdollisuuksia avaava tai se voi olla mahdollisuuksia sulkeva. Koulutus vaikuttaa moniin elämänsuunnitelmiin ja siitä on tullut osa jokapäiväistä elämää. Edessämme hämöttää yhä monipuolisempi tulevaisuus, jossa haasteet, riskit ja uhat eivät vähene, mutta jossa samalla mahdollisuudet ja vaihtoehdot lisääntyvät. Koulutussuunnittelulta ja koulutuspoliittisilta ratkaisuilta edellytetään vaihtoehtojen etsimistä ja ennakoimista.

Koulutus on merkittävä yhteiskunnallinen instituutio, johon yhteiskunnallisen muutoksen oloissa kohdistuu monenlaisia, ristiriitaisia paineita. Koulutuksella voidaan jossakin määrin vaikuttaa ihmisten asemiin ja kulttuurisiin ja sosiaalisiin pääomiin. Koulutukseen sisältyy utopioita ja lupauksia tulevasta. Koulutus rakentaa mahdollisuuksien maailmaa, jossa lopulliset tulokset jäävät osittain aiotuiksi. Koulutus tuottaa kvalifikaatioita, symbolista pääomaa, erottelua ja kontrollia, joita opiskelijat voivat käyttää tai joiden valtaan opiskelijat joutuvat. Koulutus ei ratkaise lopullisesti mitään, vaan se luo peliarenan, jossa inhimillinen ja yhteiskunnallinen peli käydään. (Väärälä 1995b, 5-6)

Koulutuksen arvopohdinnat ovat koskettaneet kovin vähän koulutuksen perusarvoja. Aineellisen kasvun ajattelu, teknologiaoptimismi ovat osaltaan lisänneet koulutuksen välinearvoa. (Väärälä 1995b, 10) Koulutus on nähty pääomana, johon kannattaa sijoittaa. Sillä on nähty voitavan parantaa omaa statusta ja omaa hierarkkista sijoittumista yhteiskunnallisiin asemiin ja mahdollisuuksiin edetä työelämässä. Mutta toisaalta ilman jonkinlaista loppututkimtoa tulevaisuus näyttää usein vieläkin vaikeammalta. Mutta nykyisessä murrostilanteessa voidaan kysyä vahvan koulutusoptimistien perusteita. Onko niitä enää?

Tuoko jatkuva koulutus sitä hyvää ja arvokasta, mitä elämässämme tavoittelemme? Mitä annettavaa jatkuvalla, elinikäisellä koulutuksella on oman elämänlaatumme parantamiseksi? Koulutuksen arvopohdinnoissa kuvastuu vahva usko koulutuksen mahdollisuuksiin ratkaista polttavia elämämme ongelmia. Mutta nykyisessä murroskaudessa ja koulutuspoliittisessa keskustelussa on otettavaa kantaa koulutuksen peruskysymyksiin, mitä annettavaa koulutuksella on ja mitä sen tulisi antaa uuteen aikaan siirryttäessä.

Tulevaisuusajatteluamme on siivittänyt ainakin vielä tällä hetkellä luja luottamus koulutuksen ehtymättömään voimaan lisätä yksilöiden ja yhteiskunnan sekä aineellista että henkistä hyvää ja pääomaa. (Lehtisalo 1991, 10) Laajentuessaan koululaitos, yliopistosektori mukaan lukien, on hierarkisotunut valikoivaksi järjestelmäksi, jonka eri tasojen kautta koulutettavat ohjautuvat erilaisiin työtehtäviin ja samalla erilaisiin yhteiskunnallisiin asemiin. Tie kulttuurin eri kenttien valta-asemiin käy koulutuksen kautta. (Liljander 1996, 366) On esitetty myös toisenlaisia näkemyksiä koulutuksen voimasta ja vaikuttavuudesta. Onko koulutus tulevaisuuden yhteiskunnassa enää samalla tavalla statuksen määrittäjä kuin nyt ja mitä tulee sen tilalle? On kannettu huolta koulutustutkintojen inflatorisesta kierteestä ja tutkintojen käyttöarvosta työmarkkinoilla. On kysytty myös jatkuvan koulutusekspansion mahdollisuutta tulevaisuudessa. On esitetty arvioita myös siitä, onko koulutusta liikaa ja mitä jatkuvalla koulutuksella voidaan saavuttaa. (Ks. Kivinen & Rinne & Ahola 1989; Rauhala 1994, 27)

Usko inhimillisen pääoman teoriaan ja koulutusinvestointien tuottavuuteen on alkanut horjua. Koulutuksen määrällisen kasvattamisen sijasta on alettu kiinnittää huomiota koulutuksen tuloksellisuuteen ja laatuun. Laadun ja tuloksen uskotaan parantuvan kilpailulla. Instituutiotasolla koulutuspolitiikan muutos näkyy yksiköiden arvioinnin tehostumisena ja niiden vertailuna. Keskeisenä tavoitteena on ollut muista erottuvien huippuyksiköiden nimeäminen. Toiminta tähtää aikaisempien vuosien yhtenäistämisen ja tasa-arvoisuuden tavoitteluun sijasta erilaisuuteen. Erottuminen massasta on tavoiteltavaa, koska tuloksellisuudesta ja tehokkuudesta palkitaan. (Liljander 1996, 369)

Murrosvaiheessa koulutuksen arvokysymykset ja eettiset pohdinnat korostuvat. Voimakas rakenteellinen muutos horjuttaa myös kulttuurisia perusteita, niitä peruskokemuksia ja arvoja, joiden varassa ihmiset toimivat. (Väärälä 1995b, 10) Kulttuurin muutos vaikuttaa aina myös koulutukseen. Koulutus ja muu yhteiskunta toimivat monimutkaisessa, molemmansuuntaisessa vuorovaikutuksessa keskenään. Entistä paremmin

koulutetut ihmiset vaikuttavat kulttuurin, arvojen, elintapojen ja työelämän muuttumiseen. Koulutus sanelee huomisen Suomen ilmeen ja rakenteen. (Lehtisalo 1991, 13) Mutta mitä sanelee huomisen yhteiskuntaan se joukko ihmisistä, jotka ovat hyvin pitkälle koulutettuja, mutta jääneet osattomaksi yhteiskunnan tarjoamasta aineellisesta hyvästä, mahdollisuudesta työhön ja sen kehittämiseen. Liittyykö vahva koulutusoptimismi valistuksen perinteeseen ja teollisen kulttuurin vielä jäljellä oleviin uskomuksiin tieteen, tekniikan ja koulutuksen voimasta? (Väärälä 1995b, 11.)

Arvokeskustelu on tämän hetken koulutuspolitiisissa ratkaisuisissa keskeistä. Olemme myös siirtymässä uudenlaiseen koulutusjärjestelmään, joka vielä etsii muotoaan. Tässä etsimisvaiheessa on aika keskustella perusteellisesti koulutuksen tulevaisuusnäkemyksistä ja viime kädessä siitä, millaisin valmiuksin ja arvomaailmoin koulutamme opiskelijoita tulevaisuuteen. Yhtenä uudistuskysymyksenä nousevat esiin koulujen opetussuunnitelmat ja niiden rakentaminen. Opetussuunnitelmat on tarkoitettu maailmankuvaa ja maailmankatsomusta selkiinnyttäväksi, niiden ehtoja luoviksi toimenpidejoukoiksi ja vaikuttamissuunniksi. Opetussuunnitelma liittyy laajempaan yhteiskunnallista toimintaa koskevaan ongelmaan. Opetussuunnitelmaa tulee tarkastella totaliteettiperiaatteella. Se, miten maailma ymmärretään totaliteettina, implikoi sen miten yhteiskunta, toiminta ja kokemus ymmärretään totaliteettina. (Suortti 1981a, 46-47, ks. myös Hakala 1994a, 9)

Koulujen opetussuunnitelmien uudistamistyö on hyvin ristiriitaisessa vaiheessa. Opetussuunnitelmauudistuksessa näyttää olevan vaikea mieltää se, että uusi opetussuunnitelma on enemmän henki kuin aine. Pysyvän epävakaisuuden tavoittaminen ohjelmallisella tasolla korostaa enemmänkin sitä, että sen avulla autetaan kouluja uudenlaisen toimintakulttuurin kehittämisessä. Opetussuunnitelman käsite laajenee käsittämään koko koulutuksen ja opetuksen toimintakulttuurin. Uudenlainen opetussuunnitelma on prosessi, jossa kosketellaan opettajien, oppilaiden ja koulun johdon työn keskeistä sisältöä, luodaan uutta työn organisoinnin tapaa ja kulttuuria, jossa ei sovi unohtaa ympäröivän yhteiskunnan ja työelämän rakenteissa elävää muutosta. (Ks. Väärälä 1995b, 82-83) Kulttuurin uudelleen muokkaamisessa dynaamisten järjestelmien olemassaolo rakentaa kehittyvää kulttuuria. Dynaamisessa järjestelmässä keskeistä on rohkaista vastakulttuurien muodostamiseen, jotta voitaisiin välttää mukautuminen ja kritiikitön omaksuminen. Päämääränä ei siten välttämättä ole yhteisen kulttuurin löytäminen, vaan eri vaihtoehtojen esille nostaminen dynaamisessa prosessissa. Kun tulevaisuutta ei tunneta ja ympäristö muuttuu ilman, että sitä voidaan

ennustaa, on hallittu konflikti tarpeen onnistuneen muutoksen saamisessa, sen mahdollisuutena oppia uutta. (Fullan 1994, 63)

McLaren (1991) on selvittänyt postmodernin käsitettä artikkelissaan. Postmodernilla voidaan kuvata postmodernisuutta tiettyinä tilanteina. Samanaikaisesti sillä voidaan viitata teoriaan. McLaren erottaa toisistaan postmodernin tilanteen ja postmodernin sosiaalisen teorian. Postmodernia ajattelua kohtaan tunnetaan kasvavaa kiinnostusta ja sen vaikutus näkyy valistuksen eli modernin tradition arvioinnissa. Postmodernilla ajattelulla arvioidaan ja luodaan uutta näkemystä koulutuksen, kulttuurin ja vallan välisiin suhteisiin. Teoriassa revolutionin käsite luo kriittisen paradigman, joka näkyy myös koulutuksessa. Kriittisyys nostaa esille pedagogisen heterogeenisuuden ja luo kompleksisuutta keskusteluun, jota käydään opetussuunnitelmien yhteydessä. McLarenin postmodernisuuden käsitteessä viitataan siihen, että se tuo uutta näkemystä ja uusia alueita pedagogiseen käytäntöön ja siten laajentaa ja myös muuttaa modernin tradition terminologiaa. McLaren tuo esille myös relativismin käsitteen kasvatuksen alueeseen.

Uusissa opetussuunnitelmissa korostuu usein esimerkiksi oppijakeskeisyys opettajakeskeisyyden sijaan. Mitä oppijakeskeisyydellä tarkoitetaan? Onko kyse uudesta retoriikasta, jolla rakennetaan abstrakteja hyvää tarkoittavia puhetapoja, mutta mikään olennainen ei muutu? Kysymys on koko työ- ja oppimiskulttuuria ravistelevasta haasteesta, jonka tulisi näkyä muutoksena koko opetussuunnitelma-ajattelussa ja viime kädessä koko koulun rakenteiden perustan muuttamisessa. (Vrt. Väärälä 1995b, 62) Välijärven (1993, 1; 14) mukaan ei riitä se, että opetussuunnitelma toistaa tiettyjä kliseitä, vaan sen tulee kertoa, mitä nämä tarkoittavat koulun käytännössä ja kuinka niille rakennetaan toimiva tietokokonaisuus. Koulut toimivat muutosten yhteydessä rutiinilla ja vakiintuneilla toimintamalleilla. Koulujen täytyy muutosten yhteydessä muuttaa syvärakenteita, koska ilman syvärakenteisiin puuttumista uudistukset jäävät vähäisiksi.

Koulujen opetussuunnitelmalliset ristiriitaisuudet heijastuvat myös käytännön toimissa. Uudet sisällölliset ja metodiset ratkaisut eivät tuo koulujen toimintaan uudistusta ja muutosta, jos koulu elää kaksijakoisessa tilanteessa. Osittain eletään perinteisissä malleissa ja turvallisissa rakenteissa, mutta osittain toimintaan sisällytetään uusia ratkaisuja. Fullanin (1994, 45, 91) mukaan muutosvaikutuksen myöntäminen rajalliseksi, jollei samalla saavuteta syvempää ajattelun tai taitojen muutosta, ei merkitse yksittäisten innovaatioitten arvon kieltämistä, vaan muutoksen pääongelmana on liian monien kritiikittömästi omaksuttujen ja

keinotekoisten, hajanaisten, ad-hoc- pohjalta tehtyjen innovaatioiden toteuttaminen. Aronowitz & Giroux (1991,80-82) tuovat esille, että koulun muutoksessa keskeistä on kehittää ja tarjota kasvattajille uusia teoreettisia näkemyksiä, joiden avulla voidaan kriittisesti tarkastella olevassa olevaa tilannetta. Muutos vaatii kuitenkin uuden ajattelutavan käyttöönottoa. He näkevät postmodernin ajattelun tarjoavan uusia teoreettisia välineitä koulutuksen kehittämiseen. Postmoderni näkemys on vaihtoehtoinen tapa tarkastella asioita.

Koulutussuunnittelussa korostetaan murroskaudella riskin ottamista ja rohkeaa heittäytymistä avoimeen tilanteeseen. Se ei onnistu ilman, että irrottaudutaan vanhasta, vaikka irtaantuminen tuottaisi kipua ja tuskaa ja kaaosta. Ne kuuluvat osana "surutyöhön" ja kriisiin, joka on koettava ja käytävä läpi, jotta uuden syntyminen olisi mahdollista. Kaaos ei ole tieteellisessä mielessä epäjärjestystä vaan prosessi, jossa vastakkaisuudet ja monimuotoisuudet ovat sulautuneet klustereiksi (Fullan 1994, 38.)

Uuteen vaiheeseen liittyy koulutuksen horisontaalinen ja vertikaalinen integrointi. Koulutusjärjestelmää pyritään samaan aikaan integroimaan eurooppalaiseen koulutusjärjestelmään ja ajatteluun. Tähän liittyvät tutkintojen uudistaminen, koulutusaikojen muokkaus ja kansainvälistymishaasteet. (Väärälä 1995b, 11) Suomessa toteutetulla koulutuspolitiikalla on ollut yhtymäkohtia koulutuksen kansainvälisiin kehityssuuntiin. Koulutusmahdollisuuksien laajentuminen, koulutuksen sisältöjen uudistaminen ja muutokset ovat kansainvälisiä ilmiöitä viime vuosikymmeniltä. Suomalaisen koulutuspolitiikan keskeisenä pyrkimyksenä on ollut tuoda koulutusmahdollisuudet tasavertaisesti kaikkien väestöryhmien ulottuville ja eri alueiden hyödyksi. (Lehtisalo 1991, 16) Vaikka selkeää tasa-arvoistumista onkin tapahtunut, koulutuksen kasvukautena on toteutunut ainoastaan periaatteellinen valintamahdollisuuksien tasa-arvo. Kaikki voivat tavoitella arvostetuimpia koulutuspaikkoja, mutta monilta puuttuu kuitenkin tosiasialliset kulttuuriset ja sosiaaliset edellytykset päästä näihin tavoittelemiinsa koulutuspaikkoihin tai menestyä niissä. Korkeakoululaitos näyttää säilyttäneen sisäiseltä kulttuuriltaan elitistisen sivistysyliopistoperinteen niin, että sosiokulttuuriselta taustaltaan heikossa asemassa olevien kiinnittyminen akateemiseen yhteisöön on vaikeaa. Koulujärjestelmä kokonaisuudessaan näyttää tukevan olemassa olevaa luokkarakennetta. Vähemmän koulutettujen vanhempien lapset päätyvät lyhempään ammatilliseen koulutukseen, koulutettujen vanhempien lapset hakeutuvat pidempään koulutusuraan ja sitä kautta ammattihierarkian korkeammille tasoille. (Liljander 1996, 368)

Ajankohtaisen koulutuskeskustelun eräs piirre on keskustelun ja kehittämisen eriytyminen koulumuodoittain. Konkreettisesti rakenteiden uudistamisen periaatetason keskustelua käydään koko koulutusinstituution tasolla, mutta uudistusten toteutus eriytyy edelleen perinteisen työnjaon mukaan. Myös opetussuunnitelmauudistuksessa koulumuotojen keskustelu on ollut vähäistä. Yhteiskunnallinen muutos ja työmarkkinoiden piirteet vievät pois pohjaa hajanaiselta lähestymistavalta. Merkittävät kehityshaasteet kohdistuvat koko koulutusinstituutioon ja sen osien parempaan integrointiin. Minkään erillisen koulutusmuodon perusratkaisuja ei voida tehdä irrallaan muista koulutusmuodoista. (Väärälä 1995b, 12-13)

Muutos tulee vaikuttamaan kasvatukseen, koulutukseen ja koko koulutusjärjestelmään. Hierarkkisesti organisoitunut koulutusjärjestelmä heijastaa stabiilin yhteiskunnan arvoja ja toimintamalleja. Se ei pysty vastaamaan tarpeisiin, jotka elävät jatkuvassa muutoksen tilassa, ameebamaisesti muuttaen muotoaan. Koulutusjärjestelmän ulkoapäin ohjattua toimintaa on kuitenkin vähennetty ja se antaa kouluille enemmän liikkumatilaa kuin aikaisemmin. Tiedon ja vallan monopoli elää vielä koulutusjärjestelmien rakenteissa ja tällainen kasvatus- ja koulutusjärjestelmä ei pysty vastaamaan niihin haasteisiin, joita tämän päivän koulutukselle asetetaan. (Jaakkola & Ropo & Autio 1995, 83-84) Koulutusjärjestelmä on perusolemukseltaan konservatiivinen. Opettajien koulutus, koulujen toiminnan järjestely, koulujen hierarkkinen toiminta sekä poliittisten päätöksentekijöitten suhtautuminen kasvatukseen kuuluvat järjestelmään, jossa on enemmän säilyttävää kuin muutokseen tähtäävää toimintaa. Kun muutokseen pyritään tällaisissa olosuhteissa, on muutosyrityksissä tuloksena puolustaminen, pinnallisuus tai hyvin lyhytaikainen menestys. Koulunuudistuksen yhteydessä tarvitaan perusteellista asenteen muutosta, sillä ilman sitä perusongelmaksi jää jatkuvan muutoksen ja pysyvän konservatiivisen järjestelmän vastakkainasettelu. (Fullan 1994, 18)

Nicholson (1989, 197-198) on pohtinut mikä on postmodernin vaikutus kasvatuksen teoriaan ja käytäntöön. Postmodernin teoria keskittyy tarkoituksen, tulkinnan ja tiedon legitimoinninongelmiin. Postmodernin kannattajat epäilevät tiedon perustana olevan esitysten totuutta ja etuoikeutta. He epäilevät totuuden mahdollisuutta, onko mahdollista objektiivista totuutta universaalissa, muuttumattomassa mielessä. Postmoderni ajattelu pyrkii dekonstruktioon sekä käytännössä että teoriassa. Myös Lather (1991, 100-105) on nostanut esille dekonstruktion kriittisessä ajattelussa. Dekonstruktiossa luodaan uusia käsitteitä ja uusia

määritelmiä. Ajatukset pidetään prosessissa ja liikkeellä, jonka tarkoituksena on taistella pysähtymistä, ajatusten "hyytymistä" vastaan. Dekonstruktio pyrkii vastustamaan dogmaattista ajattelua. Lather mainitsee, että Lyotardin yhtenä keskeisenä ajatuksena postmodernista tiedosta on vastakkainen ajattelu, joka on kaikkein elinvoimaisinta ja ensiarvoista.

Uudessa koulutussuunnittelussa pyritään joustavuuteen eri koulutusmuotojen välillä. Tästä ovat osoituksena maassamme käynnissä olevat koulukokeilut. Nuorisoasteen koulutuskokeilun ja ammattikorkeakoulukokeilun avulla etsitään ratkaisuja peruskoulun jälkeisen koulutusjärjestelmän kehittämiseen. Nuorisoasteen koulutuskokeilun tarkoituksena on selvittää, miten oppilaitosten yhteistoiminnalla voidaan kohottaa peruskoulun jälkeisen koulutuksen tasoa ja laatua sekä tyydyttää yhteiskunnan muuttuvia tieto- ja taitovaatimuksia. Samalla on tarkoitus selvittää mahdollisuudet koulutuksen monipuolistamiseen sekä joustavien ja yksilöllisten opintojen muodostamiseen. Ammattikorkeakoulukokeilun yhtenä tarkoituksena on selvittää, miten eri alojen ja eri oppilaitosten yhteistoiminnalla voidaan löytää keinoja koulutustason parantamiseen yhteiskunnan ja työelämän tarpeisiin. (Ammatillinen koulutusjärjestelmä 1990 - luvulla, 1995, 93-95) Koulutuksen uudelleenjärjestelyissä ei sovi kuitenkaan unohtaa sitä, mitä varten koulu on olemassa ja kuka sen toiminnasta viime kädessä päättää. Koulutuksen suunnittelu pitää liian itsevarmana sitä, että koulutuksen tavoitteet voitaisiin ja tulisi johtaa suoraan yhteiskunnasta tai työelämästä. Nykyinen murros korostaa "uutta" sivistyksen itsearvoista luonnetta, vapaata luovuutta ja ihmisen tarpeista lähtevää koulutusta, jonka avulla laajemmat ongelmat voidaan ratkaista. (Väärälä 1995b, 10)

Koulutusjärjestelmän uudistuksissa nousee esille kysymys myös ammattisivistyksen ja yleissivistyksen välisestä suhteesta ja koulutuksen merkityksestä sivistyksen kasvattamisessa. Perinteisen sivistyskäsitteen ja -sisällön uudelleenarviointiin tarvittaisiin rohkeutta ja perinpohjaista muutosta, niiden välille tulisi luoda uusi synteesi. Yleissivistyksen ja ammattisivistyksen välinen raja tulisi häivyttää ja pohtia sitä, onko tarkoituksenmukaista enää puhua yleissivistyksestä ja ammattisivistyksestä ylipäättänsä koulutusjärjestelmän kahtiajaossa. Tarvitaanko näiden eri koulutusjärjestelmien välistä raja-aitaa lainkaan. (Vrt. Lehtisalo 1991, 18) Koulutusekspansion myötä on tultu uuteen tilanteeseen. Koulutusjärjestelmästä on ryhdytty poistamaan suunnitelmallisesti koulutuksen umpiperiä. Kun lukioon siirtyy yli puolet ikäluokasta ja ylioppilaista suuri osa sijoittuu ammatilliseen

koulutukseen, on ollut pakko ryhtyä arvioimaan uudelleen näiden koulutusväylien välistä suhdetta. (Kivinen & Rinne & Ahola 1989, 126-127)

Koulutuksen suhde tietoon ja taitoon tulee jäsentää uudella tavalla. Nykyään korostetaan laaja-alaista ammattisivistystä, jossa korostuu ammatillinen osaaminen sekä yleissivistys. Ne kietoutuvat toisiinsa erottamattomasti. Siksi ero niitten välillä on keinotekoinen. (Ks. Volanen 1993) Ammattisivistys perustuu kokonaisvaltaiseen käsitykseen ihmisestä, yhteiskunnasta, työstä, oppimisesta ja kasvatuksesta, jossa kasvu ammatin- ja elämänhallintaan on erottamaton kokonaisuus. Ammattisivistykseen sisältyy lisäksi arvo-osaaminen eli sisäistettyjen arvojen näkyminen opiskelijan toiminnassa. (Sosiaali- ja terveystieteiden opetussuunnitelman perusteet toisella asteella 1995, 13) Ammatillisen koulutuksen suhde tietoon ja taitoon jäsentyy siten uudella tavalla. Koulutuksen merkitys sivistyksellisessä mielessä on korostunut. Lehtisalo (1991, 18) esittää perussivistysidean käyttöönottoa, joka kattaisi jokaisen yksilön kansalaisena, vapaa-aikana ja työelämässä tarvitsemat perustiedot ja -taidot.

Postmodernin ajan koulutukselle on ominaista, että instituutioiden suhteellinen rooli pienenee. Tilalle tulevat elämän muut koulivat prosessit ja elämä itse. Koulun uudistuksen keskeisenä analogiana voidaan pitää maailmaa. Koulun tulisi luoda suunnittelun lähtökohdaksi pedagoginen maailma, joka perustuu samanlaiseen avoimuuteen, muutoksiin, turbulensseihin ja kaaokseenkin kuin oikea maailmakin. Monimutkaisessa maailmassa eläminen vaatii taitoja, jotka opitaan kompleksisessa ympäristössä. Muutos merkitsee faktatiedon merkityksen vähenemistä suhteessa proseduaaliseen tietoon, taitojen hankkimiseen ja niiden käyttämiseen. Elämän mukanaan tuomiin muutoksiin sopeutuminen vaatii taitoja, joiden avulla muutoksia voidaan jäsentää ja joiden avulla voidaan kehittää yksilöllisiä strategioita muutoksiin sopeutumisessa. (Jaakkola & Ropo & Autio 1995, 84-85) Koulutukselta vaaditaan perusteellista filosofista pohdintaa koulun suhteesta ympäröivään maailmaan ja elämään itseensä. Elämän muutoksineen ja haasteineen on astuttava sisään koulun maailmaan avoimista ovista, koska ei ole olemassa koulun elämää ja muuta elämää. Elämä itsessään on yksi ainoa kokonaisuus.

Olellista ei ole enää tiedon lisääminen tiedon itsensä vuoksi, vaan jatkuvan tietotulvan hallitsemiseksi välttämättömän ymmärryksen lisääminen. Koulun arvo punnitaan siinä, missä määrin se kykenee luomaan joustavia, avoimia mahdollisuuksia eriytyvässä ja yksilöityvässä elämänprosessissa. Tiedon lisäämisen sijasta uusi aika vaatii lisääntyvää ymmärtämystä ja

avointen tilanteiden sietämistä ja niiden hyväksymistä ja hyväksikäyttämistä. Perinteisen työnjaon mukainen tiede ja tutkimus menettävät merkitystään koulutuksen perustana. Tämä vaatii uusia tieteenrajoja ylittäviä luovia, tieteellisen tiedonmuodostuksen kombinaatiomalleja. (Väärälä 1995b, 20)

Koulutuksen muuttaminen ei ole kykyä toteuttaa viimeisiä koulutuspoliittisia ajatuksia, vaan kykyä selviytyä sekä suunniteltujen että yllättävien muutosten aiheuttamista hankaluuksista kasvamisen ja kehittymisen myötä. Tarve ymmärtää muutos uudella tavalla on hyväksyttävä, jotta pystyisimme omaksumaan entistä parempia käsitteitä muutosvoimien saavuttamiseksi. Parhaat yhteistyöorganisaatiot ovat avoimempia ja aktiivisempia ympäristönsä suhteen, miksi? Instituutiot eivät voi toimia tiennäyttäjinä. Missä tahansa tulevaisuuden yhteiskunnassa onnistunut koulunuudistus lähtee tuottavista yksilöistä, jotka eivät ole täysin ympärillään olevien laitosten ja instituutioiden varassa. Järjestelmät eivät muutu itsestään, vaan ihmisistä lähtevä muutos ja ihmisten muuttaminen muuttavat laitoksia. Yhteiskuntaan on saatava kyky aikaansaada koulutusjärjestelmässä muutoksia, jotka ovat itsestään korjaavia ja jotka tuottavat tasapainoa ja uusia ratkaisulinjoja. Epävarmuus, monimutkaisuus, jännitteet ja ongelmat ovat tervetulleita, joiden avulla voidaan saada aikaan luovia ratkaisumalleja. Ne ovat tie perusteelliseen muutokseen. Jos tuntemattomaan ei uskaltauduta, mitään merkittävää muutosta ei tule tapahtumaan. (Fullan 1994)

3.3. Kansainvälisyyden haasteita ammatilliselle koulutukselle

Kansainvälistymisen haasteista keskustellaan kaikilla yhteiskunnan lohkoilla. Kansainvälisyys on tullut mukaan myös koulujen toimintaan pysyvänä ilmiönä. Kansainvälisyys tuo mukanaan uusia haasteita ja veloituksia ja se läpäisee kokonaisvaltaisena prosessina koko koulutusjärjestelmää koskevissa koulutuspoliittisissa keskusteluissa. Kansainvälisyyden esiin nostamisessa korostuu ensisijaisesti Euroopan yhdentymiseen liittyvät koulutuspoliittiset ratkaisut. Koulutuksen osalta se on tarkoittanut usein eurokansalaisuuteen kasvattamista. Mutta kansainvälisyys pitää sisällään myös laajemman perspektiivin huomioimista koulutuksessa, koko maailmaa koskevia globaaleja arvoja. Näin voidaan puhua myös maailmankansalaisuuteen kasvattamisesta.

Euroopan unionin perustamissopimuksessa korostetaan subsidiariteetti- eli läheisyysperiaatetta. Tällä periaatteella halutaan varmistaa kunkin kansallinen päätöksenteko

keskeisissä koulutuspoliittisissa ratkaisuisa. Koulutuslainsäädäntö, koulutuksen sisältö- ja rakennekysymykset jäävät kunkin kansallisen valtion yksittäisiksi tehtäviksi ja päätäntävaltaa viedään yhä lähemmäs paikallista tasoa. (Raivola 1995, 433-443) Koulujärjestelmien kansainväliset evaluoinnit vaikuttavat kuitenkin koulutuspolitiikan suunnittelussa. Suomalaisen koulutuksen arvioinnissa käytetään myös ulkomaisia asiantuntijoita. Evaluaatiokeskustelussa on nähty piilevän myös vaaroja kansallisen koulutuksen suhteen. Koulutuksen muodikkaat aallot ja trendit lyövät väijäämättömästi ympäri maapallon ja vaarana on järjestelyjen kopiointi ilman, että tutkittaisiin soveltuuko ne kansalliseen koulutuspolitiikkaan ja opetussuunnitelma-ajatteluun. (Laukkanen 1995, 449) Arvioinnin vaarana voi olla piittaamattomuus tai tietämättömyys kansallisen valtion kulttuurisista sidonnaisuuksista, historiasta ja poliittisista kytkennöistä (Heikkinen 1995b, 465.)

Eurokansalaiseksi kasvattaminen merkitsee eräitten asioiden huomioimista koulutuspolitiikassa, mikä aiheuttaa jännitteitä unionin ja kansallisen koulutuspolitiikan välillä. Ammatillisen koulutuksen osalta tutkintojen ja pätevyysvaatimusten vertailtavuus on keskeisin päämäärä, johon pyritään. Ammattipätevyydelle on haluttu luoda tutkintojen ja pätevyysvaatimusten vastaavuuden ja korvattavuuden hyväksymisen vaatimukset eri maiden välillä. Tätä perustellaan sillä, että tavoitteena on ollut työntekijöiden vapaa liikkuminen maasta toiseen. Työntekijöiden koulutus ja sen tuoma ammattipätevyys ei voi vaihdella jyrkästi riippuen siitä, missä maassa asutaan. Työvoiman ja palveluiden sekä uutta luovien innovaatioiden vapaa liikkuvuus halutaan varmistaa, mikä vaatii tiellä olevien esteiden poistamista eli kansallisten ammatillisten kvalifikaatioiden poistamista. Yhteisö on selvästi funktionalisoinut koulutuksen elinkeinoelämän palvelijaksi. (Raivola 1995, 433-443) Yhdentynyt Eurooppa muodostaa taloudellisen koalition, jonka jäsenmaille kilpailukyky ja kansainvälistyminen ovat sivistyspolitiikkaa ohjaavia haasteita. (Hirvi 1995, 3)

Koulutuksen on tuotettava rakennusaineeksi integraation vahvistumiseksi ja toteutumiseksi. Tähän tarvitaan jäsenmaiden kielten, kulttuurin, historian ja instituutioiden tuntemusta. Vaikka kansallista määräämis-oikeutta koulutusasioissa arvostetaan ja korostetaan synergiaa, jonka monimuotoinen kulttuurinen koulutus ja kielellinen yhteisö tuottaa, koulutuksen tehtävänä on kuitenkin eurokansalaisuuteen kasvattaminen. Tämän on katsottu vaativan koulutuksen arvoperustan yhtenäistämistä. Koulu toimii kansallisten arvojen ja oman kulttuurin keskeisenä välittäjänä. Mutta kansainvälinen henki tulee kuitenkin osaksi monikulttuuristen arvojen välittäjäksi opettajien ja opiskelijoiden liikkuvuuden ja vaihto-

ohjelmien myötä, ja yhteistyön tarve lisääntyy. Opetussuunnitelmia tarkastellaan yhdessä, mikä vaatii jonkinlaista yhtenäistämistä niiden osalta. (Raivola 1993, 7; Raivola 1995, 441-442) Euroopan unioni hankkii jäsenmaistaan tietoja eri koulutusjärjestelmien osalta ja tekee tutkimuksia eri koulutusjärjestelmien opetuksesta ja opettajien koulutuksesta. Se toimii näin keskeisenä tiedonvälittäjänä, mutta välttää tekemästä arviointeja, mikäli maat eivät niitä pyydä tekemään. (Laukkanen 1995, 448-449)

Euroopan unionin yleinen yleispoliittinen raportti White Paper "Growth, Competitiveness, Employment. The Challenges and Ways forward into the 21st Century" valmistui vuonna 1993. Tätä raporttia on kutsuttu meillä Valkoiseksi kirjaksi. Se on tarkoitettu päätöksenteon perustaksi sekä unionissa että jäsenmaissa toteutettavalle päätöksenteolle. Koulutuksella halutaan nostaa osaamistasoa unionin alueella, edistää taloudellista kasvua, parantaa kilpailukykyä ja ehkäistä työttömyyttä. Koulutus ja monimuotoisten koulutusjärjestelmien tuntemus on keskeinen yhteistyön tavoite. Keskeisenä asiana pidetään keskinäisen koulutusjärjestelmien tuntemusta ja eri maiden koulutusjärjestelmistä saatujen tietojen hyödynnettävyyttä oman maan koulutuspoliittisissa ratkaisuisissa. (Salminen 1995, 485)

Koulutuksen ja työn välisen läheisen yhteyden merkitys on vaikuttanut ammatillisen koulutuksen yhtenäistämisyrittämissä Euroopan unionin jäsenvaltioiden välillä. Ammattikoulutuksen investointien, tehostamisen oletetaan tuottavan taloudellista kasvua, parantavan kilpailukykyä ja luovan työpaikkoja. Ammattikasvatuspolitiikan yrittäjä- ja yrityssidonnaista suuntaa luonnehtivat pyrkimykset asiakassuuntautuneeseen, laatu-tietoiseen koulutukseen, avoimeen ja modularisoituun koulutustarjontaan. Tähän liittyy ulkopuolinen, behavioristinen tulosten arviointi, jonka kriteerinä ovat yksilöiden, yritysten ja eurooppalaisen talouden ja tuotannon kilpailukykyyn edistäminen. Ammattikasvatuksessa ovat ylikansalliset yhteenliittymät, globaaliin taloudelliseen kilpailuun suuntautuvat alueet ohittamassa kansallisen valtion. "Kansainvälistymisen" ihanne helpottaa ja oikeuttaa työvoiman liikkuvuutta, sitoutumista yksilölliseen markkinoitavuuteen ja ylikansallisten yritysten menestykseen. (Heikkinen 1995b, 463-465)

Yksityisen edun tavoittelu ja sen muuttuminen kaiken yhteiskunnallisen elämän hallitsevaksi perustaksi on korostunut monissa markkinayhteiskunnissa. Yksityisen edun tavoittelu on tullut keskeiseksi taloudellisen toimeliaisuuden, organisaation ja yhteiskunnan kehityksen lähteeksi. Markkinayhteiskunnassa on vaarana se, että koulutus alistetaan näiden

voimien alaisuuteen ja niiden työvälineeksi. Organisaatioista muodostuu liikeyrityksiä ja niitä palkitaan siitä, mitä tuottavampia ja tuloksellisempia ne ovat. (Groombridge 1994, 178-186) Tämä koskee myös koululaitoksia, jossa tällä hetkellä elää voimaakkaana yrittäjyyden henki. Mitä varten koulut ovat olemassa? Toteutetaanko niissä taloudellisten tahojen intressejä ja hyötyajattelua taloudellisen kehityksen valossa? Mihin ovat unohtuneet laajemmat inhimilliset ja yhteiskunnalliset päämäärät? Groombridgen (1994, 184-185) mukaan markkinayhteiskunnan tuloksena on yhteiskuntia, missä raja rehellisen ja rikollisen toiminnan välillä murtuu, korkeasti koulutetuille ei ole työpaikkoja, yhä useammat putoavat köyhyyteen. Ollessaan yhä enemmän markkinavoimien käytössä, koululaitos luopuu niistä moraalisisista, esteettisistä ja muista arvoista, joita ilman ei kaikkein suurimpia ongelmia kyetä kohtaamaan. Oppilaitosten ja organisaatioiden tuloksia kontrolloidaan ulkoisesti ja keskitetysti, palkintona on menestys, tulosrahat tai muut resurssit, rangaistuksena putoaminen, häviäminen kilpailussa (Heikkinen 1995b, 467.)

Kansallisen yhtenäisyyden merkityksen rapautuminen edellyttää yksilöllistä ratkaisua turvaan ja selviytymiseen. Yksilöllisyyden korostuminen ja samalla maailmankansalaisena ja eurokansalaisena eläminen asettavat ihmisille valtavia haasteita oman elämänhallinnan jäsentämisessä. Koulutuksessa näiden suhde on monimuotoinen. Yksilöllisyys on pulmallinen kysymys suhteessa uusiin, sosiaalisiin haasteisiin. Koko kulttuurimme on täynnä yksilöitymisprosesseja. Kysymys on järjestelmien perusoletusten ja elinvoiman köyhtymisestä uudessa kontekstissa. Yhteisöt, yksilöt ja yhteiskunta asettautuu uusiin suhteisiin. Uudessa yksilöitymisprosessissa elämänkulun traditionaaliset siteet menettävät merkitystään. Perhe, suku, työyhteisö, yhteiskuntaluokka ja asumisyhteisö eivät tarjoa enää turvaa. Tilalle astuvat uudenlaiset siteet, sekundaariset siteet: jälkiteollisen yhteiskunnan työmarkkinat, kulutus, mediat jne. (Väärälä 1995a, 70-72)

Yhteiskunnallisessa tilanteessa ajan ja tilan uudessa suhteessa voidaan kysyä koulutuksen organisoinnissa, mikä on se sosiaalinen rakenne, johon koulutus kiinnittyy ja kuinka koulu kiinnittää ihmisiä uusiin sosiaalisiin rakenteisiin. Arvojen avulla hahmotamme, mitä kannattaa haluta ja missä järjestyksessä. Arvot ovat pantava järjestykseen ja sitten vasta toimittava. Kun ensin toimitaan, käytetään sitä teknologiaa, joka on halvinta ja haitattominta. Jos nämä sekundääriset siteet ja arvot ottavat tilaa enemmän ihmisen toiminnassa, käytetään teknologian ylivaltaa arvoihin nähden. Keinot määräävät päämääräämme ja samalla luovat niitä. Keinot ovat se viesti, jonka mukaan tulkitsemme päämäärät ja niiden järjestyksen.

Emme voi tyytyä siihen, että päämäärät ovat teknologisen prosessin tuotetta, vaan ihmisen on osattava asettaa päämääränsä itse ja sitten valittava toiminta ja välineet sen toteuttamiseksi. (Airaksinen 1995, 228-239) Kaiken muutoksen ja suurten kysymysten keskellä koulujen tulisi lähinnä löytää omat arvonsa ja suhteuttaa niitä siihen perustehtävään, mikä kouluilla on.

Sosiaalisena rakenteena voi olla paikallinen yhteisö ja sen tarpeet, kansallisvaltio tai kansainvälinen yhteisö. Postmodernia kehitystä määrittävät uudella tavalla toisaalta paikallisuuden muuttunut merkitys ja toisaalta globaalit ja kansainväliset kysymykset. Koulutuksen on ratkaistava kulttuurinen tulkinta ympäröivän yhteiskunnan muutoksesta. Koulutus ei elä tyhjiössä, irrallaan ihmisten elämäntoiminnoista, vaan se on sidoksissa jokapäiväiseen elämään ja sosiaalisiin rakenteisiin. Epävakaisuuden ja epävarmuuden lisääntyminen murentaa koulutuksen sidonnaisuuksia perinteisiin rakenteisiin. Koulutuksen sidonnaisuuteen liittyvä globaalinen yhteys ei löydy yleisesti, vaan paikallisten rakenteiden ja verkostojen kautta. Kansainvälistyminen edellyttää vahvempaa sidonnaisuutta paikallisuuteen (Väärälä 1995b, 38)

Muutostendenssit tuovat uusia ristiriitoja ja jännitteitä, joihin koulutuksen olisi pystyttävä vastaamaan. Epävakaistuminen ja eriarvostuminen luovat uusia haasteita koulutukselle. Postmoderni, epävakainen kehitys luo uusia riskejä, joka ovat jo horjuttaneet hyvinvointivaltion tasa-arvoajattelua. Eriilaistumiseen sisältyy polarisoiva kehitys ja eriarvoistuminen, joka vaatii tekemään yhteiskunnallisen ratkaisun uusista lähtökohdista. Koulutuksen on kyettävä luomaan ja antamaan sellaisia resursseja, joilla ihmiset voivat ottaa osaa uudenlaiseen yhteiskuntaelämään. (Väärälä 1995a, 60-61) Koulujen on luotava ihmisille sellainen selviytymisstrategia, joka auttaa heitä sitoutumaan uudella tavalla muuttuneisiin yhteiskunnan rakenteisiin. Vaikka tulevaisuus on avoin mahdollisuus, ristiriitainen, epävaka ja epävarma, on ihmisillä oltava mahdollisuus selvitä siitä ja koulut voivat olla sen mahdollisuuden antaja. Koulun arvomaailma ja opettajien panos ovat ratkaisevia oppimisympäristön laatua luotaessa. Ajateltaessa koulua ja sen opetussuunnitelmien perusteita tällä uudella tavalla on tärkeää pitää mielessä ja tutkia, mihin tämä kaikki johtaa. (Airaksinen 1995, 232)

4. AMMATTIKORKEAKOULUFILOSOFIAA

4.1. Ammattikorkeakoulun toimintaidea, profiloituminen

Ammattikorkeakoulujärjestelmä perustuu selvästi duaalimalliin. Duaalimalli on perusteltua, jos halutaan korostaa ammattikorkeakoulujen omaleimaisuutta yliopistoihin nähden. Ammattikorkeakoulututkinnot luetaan meillä omaksi kokonaisuudekseen yliopistotutkintojen rinnalla. Jos ammattikorkeakoulut nähdään alempana korkeakoulututkintona tai yliopistoihin valmentavana koulutuksena, on binaarimallin valinta silloin perusteltua. Joissakin maissa, esimerkiksi Englannissa ja Irlannissa, ammattikorkeakoulut on perustettu binaarimallin pohjalta. Siinä ammattikorkeakoulujen tutkinnot sijoittuvat konsekutiivisesti samalle janelle yliopistotutkintojen kanssa. Ammattikorkeakouluihin on sijoitettu yliopistollisia tutkintotasoja. Duaalimallijärjestelmää, jossa esiintyy kaksi selvästi toisistaan erottuvaa korkeakoulumallia, on toteutettu Saksassa ja Hollannissa. Suomalainen ammattikorkeakoulujärjestelmä on saanut vaikutteita muiden maiden, erityisesti Englannin, Hollannin ja Saksan vastaavista järjestelmistä. Ylläpidon ja hallinnon osalta suomalaiset ammattikorkeakoulut muistuttavat Britannian Polytechnikejä, jotka tosin ovat poistuneet jo käytännöstä. Opettajien virkarakenteen osalta oma ammattikorkeakoulujärjestelmämme muistuttaa Hollannin HBO-instituutteja. (Ks. Lampinen 1995a, 15-18; Lampinen 1995b, 1-2) Suomen ammattikorkeakoululaitoksen pystyttäminen on tapahtunut hollantilaisen filosofian mukaisesti. Hollannissa annettiin hyvin kireää aikataulua noudattaen muutamassa vuodessa oppilaitosten liittyä yhteen vapaaehtoisesti. Ammatillisen korkea-asteen koululaitosten luomisella tavoiteltiin koulukoon suurentamista, oppilaitosten autonomian kasvattamista ja voimavarojen tehokkaampaa käyttöä. (Orelma 1992, 111)

Duaalimallin ajatuksena on perustaa ammattikorkeakoulujärjestelmä kahden erilaisen tradition varaan, ammatilliseen koulutukseen ja yliopistokoulutukseen. Suomalaisessa mallissa ammattikorkeakoulujärjestelmä perustuu ammatillisten oppilaitosten kehittämiseksi korkeakoululaitokseksi. Tämä vaatii suunnitelmallisen kehittämisstrategian luomista, jolla tavoitellaan opistoasteen koulutuksen kehittämistä korkeakoulutasoiseksi. Opistokoulutuksen traditiona on ollut koulumaisuus ja läheiset yhteydet työelämään. Ammattikorkeakoulut haluavat säilyttää läheiset yhteydet työelämään, koska ammatillinen asiantuntijakoulutus korostuu ammattikorkeakoulujen toiminnassa. Ammattikorkeakoulut

voivat siten tuottaa työelämään pitkälle käytännön asiantuntijatehtäviin koulutettuja ammattilaisia. Niiden toiminta tähtää myös voimakkaammin alueellisesti suunnattuihin tehtäviin ja ne voivat toimia siten myös alueellisen toiminnan kehittäjinä. Yliopistojen toiminta perustuu tieteellisyyteen ja tutkimukseen. Yliopistolaitoksen vahvuus on ollut taas juuri nimenomaan teoreettisessa osaamisessa ja tieteellisten menetelmien hallinnassa. Ammattikorkeakoulujen toimintaan liittyy myös teoreettisuus ja tutkimuksen tekeminen. Ammattikorkeakoulujen teoreettisuus ja tutkimus tähtäävät enemmän käytäntöä tukevaan tutkimukseen. Tutkimus ammattikorkeakouluissa voisi olla tutkivaa kehittämistyötä, joka pyrkii löytämään entistä kehittyneempiä ammatinhallinnan keinoja. (Lampinen 1995a, 15-18) Rajakäyntiä tullaan käymään varmasti näiden asioiden osalta. Tämä ei poista sitä mahdollisuutta, etteivätkö nämä erilliset korkeakoululaitokset voi tehdä myös yhteistyötä toistensa kanssa ja olla antavia ja saavia osapuolia kumpaakin suuntaan.

Ammattikorkeakoulujen perustaminen yliopistolaitoksen rinnalle on perusteltua, mikäli se löytää oman perustellun ja yliopistosta poikkeavan roolin eli sen, mikä on ammattikorkeakoulun profiili. Ammattikorkeakouluja on kritisoitu monesta suunnasta. Kritiikki on kohdistunut ensinnäkin siihen, että on tehty niin sanottu kyltin vaihto, jolloin mitään ratkaisevaa muutosta tai uudistusta ei tapahdu ammatillisen koulutuksen taholla. On oltu huolissaan myös niistä kustannuksista, joita uuden järjestelmän kehittäminen aiheuttaa, koska taloudellinen tilanne ja resurssien suuntaaminen on kokenut yhteiskunnan taholta muutoksen. On pelätty myös sitä, että jotkut ammattikunnat kokevat statuksen laskua, jos ammattikorkeakoulu alkaa tuottaa "lähes" akateemisen loppututkinnon suorittaneita perinteisten yliopistotutkinnon suorittaneiden rinnalle. (Kivinen & Rinne & Ahola 1989, 142)

Ammattikorkeakoulujen tutkinnot ovat herättäneet keskustelun tutkintojen rapautumisesta eli inflatoivasta vaikutuksesta entisiin opistotutkintoihin nähden. Mikä asema opistoasteen tutkinnoilla tulee olemaan ammattikorkeakoulututkintoihin verrattuna ja tuleeko meillä yleensä säilymään opistoasteenkoulutus? Toistaiseksi ei tiedetä, jatkuuko opistoasteen koulutus kaikilla koulutusaloilla tai jatkuuko se tietyillä erityisaloilla vai tullaanko koko opistoasteen koulutus liittämään ammattikorkeakouluun. Tarvitseeko työelämä niin paljon korkeasti koulutettuja alan ammattilaisia, jotka koko opistoasteen koulutusjärjestelmä tuottaisi? Seurauksena on joka tapauksessa hierarkisoituminen ammatillisissa koulutusjärjestelmissä, jos opistoasteen tutkinnot säilyvät. Monissa ammatillisissa oppilaitoksissa suurin osa koulutuksesta sijoittuu kuitenkin kouluasteelle ja

ammattikorkeakoulututkintojen osuus on pienempi. Oppilaitosten olisi myös kehitettävä kouluasteentutkintoja. Onko käynyt niin, että kouluasteen tutkinnot ovat jääneet ammattikorkeakoulujen kehittämisen jalkoihin? (Ks. Järvinen 1995, 131-133; Melametsä 1993, 22; Orelma 1992, 124-125)

Ammattikorkeakoulujen perustamisella olisi se etu yliopistoille, että tutkimuksen teko ja vapaan yliopiston säilyminen olisi taattu yliopistoille ja ne voisivat entistä tehokkaammin suunnata toimintaansa perinteiseen tieteelliseen toimintaan. (Kivinen & Rinne & Ahola 1995, 154) Yliopiston toimintaa voidaan karsia monella tapaa, jolloin jäljelle jää vain ydin, sivistys- ja tiedeyliopisto. Yliopiston tehtävänä on sivistys, mutta ei mikä tahansa sivistys, vaan nimenomaan teoreettinen sivistys. Yliopiston tehtävänä on luoda ympäristö, jossa ihmisen teoreettiset hyveet toteutuvat ja hän tutustuu teoriaan eli asioiden katselemiseen. Ajattelu on ihmisen tärkein ominaisuus ja teoria on ajattelun korkein muoto. Teoria toteutuu tieteessä, jonka paikka on yliopistossa (Airaksinen 1995, 228-239)

Ammattikorkeakoulut eroavat yliopistoista vahvemman professionaalisen suuntautumisen johdosta. Ammattikorkeakoulujen on selvemmin kuin yliopistojen kyettävä vastaamaan nopeisiin työelämässä tapahtuviin muutoksiin. Sitoutuminen käytäntöön ei merkitse teoriavastaisuutta vaan vaatimusta kehittää entistä osuvampia teorioita. Ammattikorkeakoulujen erityisvastuuna on ammatillisen toiminnan ymmärtäminen ja kehittäminen sekä siihen liittyvien teorioiden kehittäminen. Korkeatasoinen ammatillinen osaaminen on perustava lähtökohta ammattikorkeakoululle. (Lampinen 1995, 3) Ammattikorkeakoulujen perustamisen yhteydessä joudutaan pohtimaan tiedon, teoreettisen tiedon, kokemustiedon ja arkitiedon välisiä suhteita. Postmoderni ajattelu opponoi länsimaisen kulttuurin keskeisintä määritystä kaikenkattavaa dualismia vastaan, jonka kyvyttömyytenä on käsitteellistää yhteiskunta ei-dualistisella tavalla. Postmodernia ajattelua leimaa tiukkojen määritelmien välttäminen, karkaava, liukuva tapa määritellä käsitteet ei vain läsnä- vaan myös poissaolon ja nimenomaan erojen kautta. Tähän liittyy alkuperän, valmiin tilan määrittelyn puuttuminen ja erilaisten dikotomien poistaminen. (Naskali 1992, 101; 105)

Tällöin keskeistä ei ole pohtia sitä, ovatko käsitteelliset asetelumme selvästi praktiset, puolikäytännölliset vaiko teoreettiset. Tulisi pikemminkin kyetä näkemään niitä yhdistävä pyrkimys tai asenne, johon liittyy ilmiön avoin hahmottaminen. (Hakala 1994b, 11) Tieteellinen tieto muodostuu kunakin ajankohtana 1) todellisuutta koskevasta tieteellisestä käsityksestä ja 2) tieteellisen tiedon tuottamistavoista ja -menetelmistä. Tieteellisen tiedon

muodostamiseen vaikuttaa se, miten jäsenämme todellisuutta. Todellisuudesta voidaan luoda erilaisia jäsennyksiä siksi, että tiedon tuottamisen tavoitteet ja tehtävät ovat erilaiset. Tällöin puhutaan funktionaalisesti erilaisista tiedonkäsitteistä. Onko tiedon tavoitteena tukea vallitsevaa toimintatapaa tai toiminnan puitteita eli rakenteita vai suhtaudutaanko kriittisesti epäkohtia etsien tai uudistusten kohteita kartoittaen? Tieto on joko legitimoivaa tietoa tai kieltävää tietoa. Tiedonmuodostuksen tavoitteena voi olla myös toiminnan suuntaaminen, jolloin tieto välittää käsityksiä siitä, mihin päämääriin tulisi pyrkiä. Tiedolla voidaan pyrkiä kehittämään välineitä ottamatta kantaa päämääriin. Tieto nähdään silloin päämäärätiedoksi ja välinetiedoksi. (Nuutinen 1994, 61; 73-74)

Yhteiskunnan jatkuva muutos edellyttää henkilökohtaisesti pohdittua kriittistä suhdetta tietoon. Rakentava, tuottava kriittisyys edellyttää omakohtaista näkemyksellisyyttä. Silloin voidaan puhua kriittisestä tietoisuudesta. Vasta silloin tieto voi ohjata toimintaa käytännön toimintatilanteissa. (Niinistö 1994, 77-81; ks myös Rousi 1991, 50) Lyotard postmodernissa kasvatustieteellisessä ajattelussa rohkaisee oppilaita kehittämään uusia ideoita ja näkemään kriittisesti, mikä on yleisen ja hyväksyttävän viisauden takana. Oppijoita kehoitetaan olemaan herkkiä välttämättömälle pakolle ja erilaisuudelle. Jos oppijoita opetetaan olemaan herkkiä eroavaisuuksille, heidän täytyy tuntea kriittisen ajattelun mahdollisuudet ja yleensä tietää, mitä on kriittinen ajattelu. Kriittinen ajattelu luo avoimuutta kysymyksille. (Fritzman 1990, 378-379)

Oppiminen edellyttää sellaisten uusien tulkintojen tekemistä, jolla voimme kehittää, eriyttää ja uudelleen vahvistaa vakiintuneita viitekehyksiämme tai luoda uusia merkitysskeemoja. Sellaisessa oppimisessa, jonka tuloksena yksilö oppii arvioimaan merkityksiä ja tarkoituksia, luomaan itse omia arvojaan ja tutkimaan omien uskomustensa pätevyyttä reflektiivisen dialogin kautta, syntyy kriittinen tietoisuus. (Mezirow 1995, 377) Ammatillisen koulutuksen tietokäsityksessä joudutaan pohtimaan tiedon ja käytännöllisen toiminnan kokonaistamista. Tieto ohjaa ihmisen aktiivista, tiedostavaa toimintaa. Tietoa kehittyy myös toiminnassa. Tiedon on todellistuttava käytännössä. Käytännöllinen tieto sisältää aina teoreettista tietoa. Tieto ei ole suoraa todellisuuden kopiointia, vaan ikuisesti muuttuvaa inhimillisen oivaltamisen tulosta. Tieto saa lopulta merkityksensä ihmisen kautta. (Rousi 1991, 49-50)

Ammatillisen koulutuksen tieteellistämisen perusteeksi on esitetty elinkeinoelämän muutosten nopeus ja ennakoimattomuus. Jotta muutoksia pystyttäisiin ennakoimaan tai

mukautumaan uuteen tilanteeseen, tarvitaan uutta tietoa. Teoreettisen aineksen lisäämistä edellyttää myös ammattikäytänteiden nopea muuttuminen ja uusiutuminen. Siksi ammattitaito pitäisi perustua työntekijän taitoon konstruoida muuttuvia tilanteita. (Nuutinen 1994, 57; 76) Ihmisen oma toiminta, se mitä hän arjessa tekee ja tekemisensä yhteydessä kokee, on merkittävä tiedon lähde. Ihminen luo toimintansa tuloksena oman kokemansa, johon kaikki tieto kytkeytyy. Tekemisen kautta harjaantuu aito teoreettinen ajattelukyky. (Ks. Venkula 1987, 10; Niinistö 1994, 81) Koulutuksen suunnittelun tehtävänä olisi suunnata katse pois turhasta dualismista ja vastakkainasettelusta, koska on selvää, että ammatillisessa koulutuksessa tarvitaan teoreettista ja käytännön tietoa. Tärkeämpää olisi pohtia sitä, mitä ne yhdessä opiskelijalle antavat ja kuinka hän niitä siinä kulloisessakin todellisuuden tilassa pystyy ja kykenee luovasti käyttämään ja soveltamaan.

Ammattikorkeakouluissa ei yleensä panosteta varsinaiseen perustutkimukseen, vaan ne tarjoavat työelämän tarvitsemaa palvelu- ja tuotekehittelytoimintaa. Omalla erityisalueellaan ammattikorkeakoulu voi suunnata osaamistaan jopa tiedekorkeakouluja pitemmälle. (Lehtisalo 1991, 21) Tulevaisuuden oppilaitosten on menestyäkseen toimintaympäristössään oltava avoimia, asiakaslähtöisiä, tehokkaita, laadukkaita ja joustavia asiantuntija- ja palveluorganisaatioita, oppimisympäristöjä ja työyhteisöjä. Kypsä ammattikorkeakoulu on löytänyt oman profiilinsa. Sen rakenne, ohjelmat ja yksiköiden väliset vuorovaikutukset ovat kiinteytyneet ja yhteinen johto on asettunut erottamattomaksi osaksi organisaation toimintaa. Eteenpäin ajavana voimana on tarve oman paikkansa löytäminen ammatillisessa peruskoulutuksessa. Kypsällä yksiköllä on selkeä käsitys omasta tehtävästä, toiminta-ajatuksesta sekä strategiasta ja se toimii niiden toteuttamiseksi tehtävässään jatkuvasti kehittyen. (Valkonen 1994, 19,25)

Laadukas ja omaleimainen ammatillinen koulutus on ammattikorkeakoulun tärkein ja samalla ainut todellinen kilpailuetu. Se vaatii pedagogisen strategian luomista. Halpoja yliopiston kopioita tai uutta avaraa kanavaa yliopistoihin ei tarvita. (Valkonen 1994, 30-32) Ammattikorkeakoulujen kiinteä ja välttämätön yhteys työ- ja elinkeinoelämään pakottaa tarkastelemaan ammattikorkeakoulun pedagogisia ratkaisuja ja ottamaan kantaa niihin. Ammattikorkeakoulu-uudistus osuu ajankohtaan, jolloin työelämä on kokemassa ennennäkemättömiä, nopeita muutoksia. Nämä koskettavat työelämän perustavia rakenteita, eri elinkeinojen asemaa ja työn asemaa yleensä yhteiskunnassa ja ihmisten elämässä. (Lampinen 1995b, 2) Eri aloille ja ammatteihin soveltuvan pedagogiikan luominen tulee

olemaan ammattikorkeakoulun yksi merkittävimmistä kehittämishaasteista. Pedagoginen kehittäminen ja sen tuoma haaste sopii hyvin ajankohtaan, koska koulujen muutoksen tulisi elää rinnakkain muun yhteiskunnan muutoksen kanssa. Ammattikorkeakoulun koulutuksen haaste ei ole valmiiden vastausten tarjoaminen tunnettuihin ammatillisiin ongelmiin, vaan sellaisen valmiuden tuottaminen opiskelijoissa, että he kykenevät ylläpitämään ja kehittämään ammatillista osaamistaan muodollisen koulutuksen jälkeenkin. Pedagogisen painopisteen tulisi silloin olla itse oppimisprosessissa, joka luovalla tavalla vie kehitystä eteenpäin koulutuksen jälkeenkin. Eli huomion painopiste tulisi suunnata koulun jälkeiseen toimintaan. (Kurtakko 1995, 112-113)

Tämä vaatii kiinteiden suhteiden luomista koulutuksen aikana työelämään ja oppimista entistä enemmän itse työssä ja itse tekemällä. Opiskelijoille on annettava mahdollisuus itsensä toteuttamiseen ja itsensä peliin pistämiseen jo koulutuksen aikana. Koulutuksen aikana voi opetella ja harjaantua viemään omaa oppimisprosessiaan eteenpäin kokemuksensa kautta, mikä mahdollistaa myös omakohtaisen ja omaperäisen ongelmien ratkaisemiskeinojen löytämisen. Koska oppimiseen ovat tulleet mukaan entistä enemmän itse elämän koulumat prosessit, on niiden annettava toteutua ja elää myös koulun arkipäivässä. On olemassa tehtäviä, joihin ei voi etukäteen valmistautua. Niitä tulee olemaan entistä enemmän nykyisessä muutoksen tilassa. Opiskelijoille on silloin kyettävä luomaan sellaiset mahdollisuudet, että he kykenevät tarttumaan kiinni silloin kun se on tarpeen, näkemään ja erottamaan olennaisen epäolennaisesta. Tämä on haasteellinen tehtävä pedagogisessa ajattelussa, mutta ei kuitenkaan mahdoton. Ammattikorkeakoulu tarjoaa hyvät lähtökohdat erilaisten vaihtoehtoisten kokeilujen ja menetelmien löytämiseksi.

On pohdittu myös sitä, tarvitaanko ammattikorkeakouluissa mitään kattavaa, eri aloille soveltuvaa ammattikorkeakoulupedagogiikkaa. Oppilaitokset itse joutuvat yhä enemmän ottamaan vastuuta toimintansa suunnittelusta. Pedagogisessa mielessä tämä antaa valinnanmahdollisuuksia ja antaa aiheen pohdintaan, tarvitaanko erillistä ammattipedagogiikkaa lainkaan. Ammattikorkeakoulujen pedagoginen kehitys etenee ennen muuta koulutusalaakohtaisen kehityksen kautta. Kunkin koulutusalan on omalla tavalla pyrittävä irrottautumaan vanhasta perinteestään ja annettava tilaa koko toiminnan uudelleenarviointiin. Ei ole olemassa yhtä, yhteistä opetussuunnitelmaa, vaan on olemassa monia eri vaihtoehtoisia malleja toteuttaa opetusta. Saman ammattikorkeakoulun sisälläkin voivat pedagogiset ratkaisut olla erilaisia. (Varmola 1995, 252-263) Kun tästä lähtökohdasta

luodaan pedagogista mallia ammattikorkeakouluille, tilanne on avoin, dynaaminen, rikas ja monipuolinen.

Ammattikorkeakoulun profiloituminen merkitsee selkeän kuvan löytämistä organisaation tehtäväksi, toiminnaksi, tarkoitukseksi ja toimintaperiaatteeksi. Toiminta-ajatukseen sisältyy myös organisaation tulevaisuudenkuva. Peruslähtökohtana voi pitää sitä, ettei ammattikorkeakoulu saa näyttäytyä ulkopuolisille hahmottomana, harmaana massana, vaan toimintaan tulee sisältyä dynaamisuutta. Ammattikorkeakoulun kehittäminen voidaan ymmärtää kaikkien osapuolten opiskelu- ja oppimisprosessina. Prosessiin sisältyy suunnittelua, uuden osaamisen rakentamista, olemassa olevan osaamisen laajentamista ja syventämistä, uusien menetelmien käyttöönottoa ja kehittämistä, seuranta ja arviointia. Keskeistä on, että nämä kaikki elementit ovat läsnä. Toisiinsa kietoutuneena ne voivat antaa sitä tietoa ja taitoa, mitä tarvitaan prosessin etenemiseen ja ohjaamiseen, kun tarkoituksena on uuden rakentaminen ja syntyminen. (Maljojoki 1995, 145-146, 151)

Ammattikorkeakoulut ovat pääosin monialaisia ja ne sijoittuvat maan eri osiin. Ammattikorkeakoulu-uudistuksen yksi keskeinen tavoite liittyy oppilaitosten integroimiseen suuremmiksi, monialaisiksi kokonaisuuksiksi. Monialaisuus tarjoaa ammattikorkeakouluille kehittymismahdollisuuksia, joita yksialaisilla ja pienemmällä opistoilla ei ole ollut. Ne eivät ole onnistuneet tuottamaan laaja-alaisempaa ja monialaista asiantuntijuutta. (Lampinen 1995a, 23) Suomessa ammattikorkeakouluverkkoa rakennettaessa, keskeiseksi ovat nousut yksittäisten oppilaitosten sijaan erilaiset yhteenliittymät. Suuremmilla yhteenliittymillä voidaan parantaa oppilaitosten toimintakykyä, joka näkyy asiantuntijuuden ja ammatillisuuden kehittämisessä, kansainvälisyyden rinnastettavuuden ja uskottavuuden parantamisessa. (Järvinen 1995, 73-74) Ammattikorkeakouluverkkoa ei oppilaitosten mielestä haluttaisi kokonaan rakentaa suurten oppilaitosryhmittymien varaan, sillä pienillä, erikoistuneilla ammattikorkeakouluilla nähdään olevan tarvetta. Ammattikorkeakoulun rakentamisessa haluttaisiin jättää tilaa myös vaihtoehtoisille yhdistymismalleille. (Järvinen 1995, 132-133) Järjestelmän monipuolisuus olisi nähtävä vahvuutena. Pieni yksialainen yksikkö voitaisiin perustaa vain, jos se edustaa alansa huippua. (Valkonen 1994, 35)

Monialaisen ammattikorkeakoulun peruspyrkimykseen kuuluu luoda oppilaitosverkosto sen piiriin sisältyvistä oppilaitoksista. Verkostoajatteluun sisältyy pyrkimys luoda oppilaitoksista horisontaalinen, avoin yhteistoimintaverkosto. Oppilaitokset ovat tällöin luonteeltaan suhteellisen autonomisia, vaikka ovat osa suurempaa toimintaverkosta.

Suomessa ammattikorkeakoulut edustavat pääasiassa niin sanottua liittomallia, jossa oppilaitoksia ei ole täysin pyritty yhdistämään keskenään, vaan oppilaitokset säilyttävät omat hallintoelimensä ja jatkavat itsenäisesti erillisinä laitoksina. (Ks. Järvinen 1995, 14-15; Turkulainen 1993, 13-14) Monialaisessa ammattikorkeakoulussa verkostorakenne voidaan kokea haastavana ja vapauttavana, jos verkostorakenne pidetään avoimena ja mahdollisuuksia avaavana. Peruslähtökohtana on hyödyntää synergiaetuja, joita monialainen malli tarjoaa. Yhteistoiminnan tarkoituksena on aikaansaada prosessi, josta kaikki mukana olevat oppilaitokset hyötyvät. Yhteistyön syventyminen ja laajentuminen eri oppilaitosten välillä on yksi keskeinen tekijä, joka voi avata uusia mahdollisuuksia koulutuksen kehittämiseksi. (Turkulainen 1993, 19)

Eri alojen oppilaitosten yhteistyöhön sisältyy mahdollisuus uuden, luovan rakenteellisen kombinaatiomallin löytämiseen. Siihen sisältyy ajatus myös monialaisen ammatti-identiteetin luomiseen. Monialaisuuden avulla päästään irti yksialaisesta, lineaarisesta ja mekanistisesta ammatti-identiteettiajattelusta ja siihen sisältyvästä funktionaalisesta putkimaisesta kvalifikaatioteoreettisesta opiskeluprosessista. Monialaisuus voidaan nähdä keinona uuden ja joustavan ammatti-identiteettiin luomiselle. (Turkulainen 1993, 10) Ammatillisessa koulutuksessa etsitään tällä hetkellä perustaa laaja-alaiseen ja moniammatilliseen osaamiseen. (Ks. Ammatillisen koulutuksen opetussuunnitelmauudistus 1994) Mutta sen keskeisenä muutosehtona on uudenlaisen opetussuunnitelma-ajattelun muodostuminen. Monialaiseen opetussuunnitelma-ajatteluun pyrittäessä joudutaan kohtaamaan erilaisia riskejä ja konflikteja, jotka syntyvät erilaisten arvomaailmojen ja normien kohtaamisesta. Monialaisissa malleissa ristiriitoja ei kuitenkaan tulisi nähdä heikkouksina eikä jatkuvan valtataistelun lähteinä, vaan ne tulisi nähdä vahvuutena tai ne voitaisiin kääntää vahvuudeksi ja uudenlaisen mallin löytämiseksi toiminnan pohjaksi. (Turkulainen 1993, 110) Kehitys merkitsee lisääntyvää kykyä kasvaa ja rakentaa yhä uusia yhteyksiä yhä erilaisempiin ympäristöihin. On elettävä dynaamisessa vuorovaikutuksessa keskenään. Kompleksisuuden lisääntyessä on kyettävä yhdistämään vastakohtia siellä, missä se on mahdollista ja työskentelemään vastakohtien rinnalla niitä kunnioittaen, kun se on tarpeen. (Fullan 1994, 70) Ristiriidat voivat siten muodostua kokeiluissa, uudistamis- ja kehittämistyössä yhtä arvokkaiksi kuin synergiaetujen tavoittelu, joissakin tapauksissa jopa niitä arvokkaammiksi. (Turkulainen 1993, 110)

Koulutuksen suunnittelu on yhä enemmän nähtävä prosessuaalisena, mikä merkitsee sitä,

että rakenteet nähdään muuttuvina, eteenpäin virtaavina prosesseina eikä jähmeinä paikalleen pysähtyneinä, rajoittavina ilmiöinä. Rakenteissa voidaan organisaatiotasolla erottaa syvä- ja pintarakenne. Pintarakenne ilmenee organisaation ulospäin näkyvinä merkkeinä ja symboleina, jotka paljastavat organisaation toiminnan luonteen. Syvärakenne ilmenee normi- ja arvotasolla. (Turkulainen 1993, 8) Monialaisessa mallissa ja yhteistyön syventämisessä joudutaan kohtaamaan organisaation syvärakenne. Tähän liittyy myös konfliktitilanteiden syntyminen, koska eri alojen ihmisten on kyettävä näkemään ja onnistuneen yhteistyön pohjaksi myös omaksuma toisten alojen arvomaailma. Putkimaisesta näkemyksestä on siirryttävä näkemään laajempia kokonaisuuksia perspektiivistä. Tämä on oppilaitosten henkilökunnalle valtava haaste ja samalla muutoksen paikka. On kyettävä näkemään oma toiminta uudenlaisesta näkökulmasta laaja-alaisesti ja luovasti. Tämä uudenlainen näkemys tulisi pystyä siirtämään koulutuksen suunnitteluun, keskeisesti juuri opetussuunnitelma-ajatteluun.

Monialaisen ammattikorkeakoulumallin rakentaminen on suuri organisatorinen muutos. Muutosvauhti ja muutoksen aste on ollut raju. Oppilaitosten toiminnan yhdistämiseen liittyy ja tulee varmasti liittymään ongelmia. Ensinnäkin oppilaitosten tulee pystyä luomaan toimiva kokonaisuus, koska ammattikorkeakoulujen rakenteeseen on liittynyt hyvin monentyppisiä oppilaitoksia. Tuskin ensisijaisena yhdistymiseen vaikuttavana tekijänä ovat olleet eri koulutusalojen intressit, vaan yhdistymiseen on osaksi vaikuttanut se, että on saatu mahdollisimman suuri oppilaitosten joukko mukaan yhteenliittymään. Suuruus on nähty vahvuutena. Ammattikorkeakouluun liittyvien oppilaitosten on pyrittävä luomaan yhdistyneelle oppilaitokselle yhteistä, avointa ja uudistusmyönteistä oppilaitoskulttuuria. (Vrt. Järvinen 1995, 138-139) Oppilaitosten täytyy pystyä sovittamaan yhteen erilaiset kulttuurit ja luomaan yhteinen koulutusfilosofinen pohja toimintansa taakse. Ammattikorkeakoulujen toimivuus riippuu siitä, kuinka tässä tehtävässä onnistutaan. Kuinka ensiarvoisen tärkeäksi koetaan se, että uskalletaan nostaa esiin organisaation syvärakenne ja pyritään siihen vaikuttamaan? Tyydytäänkö strategisessa keskustelussa pelkän pintarakenteen kuvaukseen?

4.2. Ammattikorkeakoulun kehittämistehtävät ja tulevaisuudennäkymät

Ammattikorkeakoulun toimintakulttuurille on ominaista omien vahvuuksien tunnistaminen ja kehittäminen, reagoitiherkkyys ja joustavuus, vapauttaminen inhimillisten resurssien

kehittämiseen sekä toimintaan valtuuttaminen ja kannustaminen. (Maljojoki 1995, 153) Ammattikorkeakouluille on laissa kaavailtu rajoitettua autonomiaa. Tämä merkitsee ammattikorkeakoulun vapautta reagoida tuleviin tarpeisiin valitsemillaan menetelmillä. Koulutuksen tuloksen ja laadun jatkuvaan kehittämiseen tähtäävät menetelmät kuuluvat oppilaitoksen autonomisuuden piiriin. (Valkonen 1994, 41-42) Jatkuvan kehittämiseen tähtääviksi toimenpiteiksi on ammattikorkeakoulujärjestelmää rakennettaessa noussut esiin toimivan strategian luominen sekä arvioinnin kehittäminen.

Lähtökohdaksi on otettu, että ammattikorkeakoulut loisivat itselleen muutosprosessin haltuunottamisessa ja ohjaamisessa strategisen kehittämismallin. Strategisella suunnittelulla tarkoitetaan toimintamallia, joka ohjaa tietoisesti päätetyn toiminnan suuntaa, tuloksia, organisaation asemaa ja näkökulmaa. Strategian luomiseen liittyy visio ja missio. Visio kertoo organisaation tarkoituksen, toiminnan päämäärän ja määrittää organisaation tulevaisuuskuvan. Missio määrittää tehtäväalueet, joilla toimitaan. Se asettaa organisaation ympärille rajat ja tavoitteet, mihin toiminnalla pyritään. Strateginen malli on nähty yhdeksi ammattikorkeakoulujen kehittämisen yleiseksi viitekehyyksi. (Maljojoki 1995, 138-141) Onko strategisen suunnittelun malli liian rajaava ja mahdollisuuksia pois sulkeva? Koska kaikkea mitataan rahassa ja ajassa, tarvitaan nopeasti etenevää ja välittömästi käytäntöä palvelevaa toimintaa myös suunnittelussa. Tämä rajaa pois mahdollisuuden haparoivaan etsimiseen, harhapolkujen kulkemiseen ja kysymysten esittämiseen. (Naskali 1992, 86)

Visiot ovat välttämättömiä onnistumiselle, mutta ne saavutetaan parhaiten välttämällä niiden sitomista johonkin muotoon liian varhaisessa vaiheessa. Visio syntyy varsinaisesti ensin toiminnasta, kuin edeltää sitä. Visio syntyy dynaamisessa vuorovaikutuksessa, jossa prosessi voi johtaa erilaisia ratkaisumahdollisuuksia tarjoavaan lopputulokseen. Oleellista ei ole vision arvo sinänsä, vaan niiden muokattavuus yhä uudelleen monimutkaisissa muutosolosuhteissa. Vision luomisen onnistumisen ehto on, että mahdollisimman monet tahot ovat siinä mukana ja voivat vaikuttaa sen syntymiseen, koska ylhäältäpäin valmiiksi annettuun näkemykseen ei sisälly omakohtaista oppimista eikä sitä silloin voi myöskään sisäistää. Vision syntymisen tulee olla luova, tulevaisuuteen suuntautuva prosessi, joka on lähellä luovaa ongelmanratkaisun menetelmää. (Fullan 1994, 52-56) Ammattikorkeakoulun toiminnan kehittämisessä ollaan vasta alkutaipaleella. Kysymys on mittavasta suunnittelu- ja kehittämistyöstä, jossa vaaditaan aikaa etsimiseen ja kokeilemiseen ja löytämiseen. Valmiisiin ratkaisuihin ei ole pakko sitoutua liian varhaisessa vaiheessa, vaan tuloksia saavutetaan

pitkäjänteisellä ja määrätietoisella kehittämistyöllä, jossa pyritään pitämään suhteet ympäröivään maailmaan avoimina ja joustavina. Uuden kohtaamiseen sisältyy aina epävarmuus ja hallitsemattomuus, joka pakottaa jatkuvaan tilanteen tarkistamiseen ja arviointiin. (Vrt. Mäkinen 1992, 8)

Strateginen suunnittelu voidaan asettaa kyseenalaiseksi. Kompleksisten muutosprosessien alussa ei tarvita huolellista tarveanalyysia eikä muodollista strategiasuunnitelmaa. Muutos on suuressa määrin prosessi, jossa on saatava aikaan liikkeelle lähteminen ja myönteisten virikkeiden ja innovaatioiden herättäminen. Uudessa muutosparadigmassa on hylättävä perinteiset oletukset visioista ja suunnittelusta. Visioihin tulee sisältyä jatkuvan oppimisen perusta, jossa esiintyy myös jännitteitä ja niiden tunnistamista: arvojen ja jatkuvan prosessoinnin yhdistäminen, johon sisältyy loputun luovien menettelytapojen etsintäprosessi. (Fullan 1994, 56-59)

Avoimessa ympäristössä toimivalla oppilaitoksella tulisi olla palautejärjestelmä, jonka avulla voitaisiin seurata jatkuvaa kehitystä. Ammattikorkeakouluissa arviointi ja sen kehittäminen on yksi keskeinen kehittämisen kohde ja kehitystä ja laatua eteenpäin vievä tekijä. (Valkonen 1994, 41-42) Prosessia on jatkuvasti seurattava ja tiedostettava sen vaikutukset, koska ilman seuranta-a toiminta helposti ryöstäytyy käsistä. Tämän seurauksena on vieraantuminen ja rakenteet ottavat ylivallan toimintaan nähden. Ilman jatkuvaa seuranta-a voi käydä niin, että suunnittelutoiminta pysähtyy. Kun jotakin on saatu aikaan, haetaan toiminnalle legitimaatio ja aletaan puolustaa jo saavutettuja tuloksia. Reflektiivinen, avoin, jäykkä rakenneteknologia välttävä, joustava ja innovatiivinen suunnittelu voi toimia jatkuvan kehityksen väylänä. (Turkulainen 1993, 40-41) Reflektiivinen, uutta etsivä toiminta edellyttää ajan käyttöä ja siihen sisältyy vaatimus, ettei tiedetä, mitä etukäteen tapahtuu. Tällainen reflektio usein torjutaan, ei niinkään häiritsevänä vaan siksi, että se on ajanhukkaa eikä kelpaa mihinkään. Reflektiivinen toiminta suunnittelussa väistämättä torjuisi konsensuksen ja yhteisen totuuden ja tiedon etsinnän. (Naskali 1992, 298)

Epäily, joka toisaalta palvelee tiedettä, myös häiritsee ja refleksiivisesti käytettynä tuhoaa sen vääriä ja kestäättömiä itseänselvyyksiä ja näennäisiä varmuuksia. Epäily tekee kaiken, tieteen, tiedon, kritiikin kuin moraaliudenkin jälleen mahdolliseksi, mutta samalla myös erilaiseksi, paria kokoa pienemmäksi, kokeilevammaksi, henkilökohtaisemmaksi, värikkäämmäksi ja avoimemmaksi oppimisen suhteen. Tämä merkitsee suurempaa avoimuutta kaikelle, mikä suuntautuu sitä itseään vastaan, yllättää sen,

eikä sovi yhteen sen kanssa. Refleksiivinen modernisaatio merkitsee rationaliteetin uudistusta. (Beck 1995, 53)

Mutta epävarmuuden sietäminen ja sen hyväksyminen voisi johtaa uuteen ajattelutapaan, siihen, että totuutta on monenlaista. Se, että lopullista päämäärää ja tavoitetta ei saavuteta, ei ole välttämättä huono asia. Tällaiseen toimintaan sisältyy reflektiivinen, avoin kommunikaatiotilanne. Etukäteen ei tiedetä mitä tapahtuu, mutta olennaista onkin se, että eletään prosessissa, tarkastellaan tapahtumia avoimesta ja dynaamisesta tilanteesta. On hylättävä käsitys ajan lineaarisuudesta. Tilalle tulee rekursiivinen aikakäsitys. Rekursiiviseen aikakäsitykseen sisältyy jatkuvan liikkumisen tila: voidaan palata jatkuvasti lähtökohtiin, juurille, mutta voidaan edetä spiraalinomaisesti korkeammalle tasolle. (Turkulainen 1993, 8) Reflektiivisyys voidaan nähdä suunnittelun ja arvioinnin lähtökohtana. Se ei saa jäädä pelkäksi retoriikaksi, vaan se on tehtävä eläväksi ja käytäntöön soveltuvaksi. Ajatus ja käsite voidaan tehdä tilanteeseen soveltuvaksi, osaksi sitä todellisuutta, jota se kuvastaa. Ajatukset syntyvät tiettyssä yhteiskunnallisessa tilanteessa ja ne heijastavat aina omaa aikaansa. (Hakala 1994b, 10) Laajemmin nähtynä reflektion voidaan nähdä tarjoavan ja avaavan mahdollisuuksia koulutuksen suunnitteluprosessille ja sitä kautta koko kehittämistoiminnalle. Reflektiivisessä suunnittelussa ja seurannassa ollaan koko ajan tietoisia, mitä ollaan tekemässä ja mihin suuntaan ollaan menemässä. Reflektiivinen prosessi ei voi onnistua muutoin kuin siten, että tiedostetaan omat ennakkoasenteet, ne ensisijaiset olettamukset, jotka ovat toiminnan lähtökohtana ja joiden läpi tulkitaan toimintaa. Erityisen tärkeää tämä on monialaisessa ammattikorkeakoulussa, jossa nämä ennakko-olettamukset ilmenevät erilaisina organisaatiokulttuureina, tietoteoreettisina lähtökohtina sekä arvo- ja asenne-eroina. (Turkulainen 1993, 20)

Reflektiota voidaan tarkastella kriittisesti ja yhteiskunnallisesti painottuneesta näkökulmasta, jolloin reflektiossa korostuu kasvatuksen ja koulutuksen näkeminen osana yhteiskunnallisia rakenteita. Tästä näkökulmasta reflektiota on tarkastellut mm. Mezirow. Kriittisen reflektion yhdistäminen suunnitteluun ja arviointiin avaa uuden mielenkiintoisen näkökulman myös arviointitoiminnalle ammattikorkeakoulussa. Tämän hetken polttavat yhteiskunnalliset haasteet ja työelämän muutos edellyttävät vaativien ongelmaprosessien oppimista, jossa yhden alan tietämys ei riitä. Osaamisen edellytetään laajenevan yli ammatillisesti määriteltyjen rajojen. (Varjokorpi 1995, 40-41) Mezirowin uudistavassa oppimisessa pyritään tiedostamaan juuri keskeiset ongelma-alueet ja yritetään uudella tavalla

harjaantua tunnistamaan nämä ongelma-alueet sekä löytämään uudenlaista otetta jo päätöksentekovaiheessa. Hän korostaa kriittisessä reflektiossa niiden olettamusten kyseenalaistamista, joiden varassa yksilöt aloittavat ongelmanratkaisun.

Monialaisessa ammattikorkeakoulussa organisaatioiden kulttuurien, arvojen ja asenteiden yhdistäminen vaatii omien ennakko-olettamusten näkemistä ja tunnistamista, sen tiedostamista miltä pohjalta ratkaisut tehdään. Mezirowin (1995, 21-23; 31) mukaan kriittisessä reflektiossa kohdistetaan tarkastelu ennakko-olettamuksiin, joiden perusteella ongelmat on asetettu. Kriittisessä reflektiossa kyseenalaistetaan vakiintuneet ja tavanmukaiset olettamukset, joilla aikaisemmin olemme tulkinneet asioita. Tällä tavalla kyseenalaistetaan oma tietoisuus. Jatkuvasti tapahtuva perspektiivien muuntaminen voidaan nähdä muuntautumisenä kohti täydellisempää, eriytyneempää, syvällisempää ja kokonaisvaltaisempaa todellisuuden ymmärtämystä. Jatkuva kyseenalaistaminen ja oman tietoisuuden ehdolle paneminen auttaa pitämään toiminnan seuranta ajantasalla. Silloin ei voi luottaa ehdottoman totuuden löytämiseen, vaan jatkuva kyseenalaistaminen johdattaa kysymään ja etsimään, olisiko vielä jokin muu mahdollinen parempi ratkaisu ja voitaisiinko kuitenkin jokin asia tehdä toisin. Jatkuvaa kyseenalaistamista tarvitaan koulutuksen suunnittelussa ja kehittämisessä. Valmiiseen ei saa tyytyä, vaan kehityksen ehtona on jatkuva muuntautuminen ja vastaanottavuus siihen, mitä ympärillämme tapahtuu.

Ammattikorkeakoulun toiminnan arviointia on tarkasteltava laajemmin koko organisaation kannalta, jossa opetusprosessi tapahtuu. Arviointimalleja valittaessa ja käytäntöön sovellettaessa olennaista on se, että mitään mallia ei tulisi valita pohtimatta sen tietoteoreettista ja filosofista perustetta. Arviointiin tulisi sisältyä se perusfilosofia, miten ammattikorkeakoulussa toteutetaan koulutusta ja olla samansuuntaista muun toiminnan kanssa. Arviointijärjestelmän tulisi olla muuttuva ja dynaaminen. Tavoitteet ja toiminta muuttuvat ja niiden tuleekin muuttua. Ajattelutapa, joka on saanut aikaan dynaamista kehitystä opistoasteen transformaatioissa ammattikorkeakouluissa, ei lakkaa. Arvioinnin tarkoituksena on palvella koulutuksen kehittämistä ja siksi koulutuksen suunnittelu, seuranta ja arviointi liittyvät kiinteänä prosessina toisiinsa. (Turkulainen 1995, 239-240; 243-244)

Ammattikorkeakoulun kehittämisen olennainen kysymys on, pystyvätkö ammattikorkeakoulut aidosti kehittymään korkeakoulutasoisiksi oppilaitoksiksi. Kokeilukausi on antanut hyviä ja rohkaisevia lupauksia. Mutta järjestelmän kehitys vaatii vielä paljon kehittämistyötä. Toinen ydinkysymys on, kykenevätkö ammattikorkeakoulut säätelämään

niin sanottua academic drift-ilmiötä. Tällä tarkoitetaan ammattikorkeakoulujen jäljittelemistä yliopistojen toimintatapoja vastaaviksi, mikä voi johtaa sulautumiseen yliopistolaitokseen. Akateemisella imulla on kaksi puolta. Se voi ilmetä yliopistojen akateemisen eetoksen, opetusmuotojen ja opettajien statuksen tavoitteluna tai siten, että opiskelijat haluavat jatkaa ammattikorkeakoulututkinnon jälkeen opintojaan yliopistossa. Tällöin ammattikorkeakoulut voivat toimia väylänä yliopistokoulutukseen. (Lampinen 1995b, 4) Ammattikorkeakoulujen oman identiteetin ja selkeän profiilin löytäminen ovat elintärkeitä, jotta ne saavuttaisivat sen arvostuksen ja aseman, mikä uudelle koulutusjärjestelmälle kuuluu vastatessaan ajan haasteisiin. Ammattikorkeakoulujen toiminnan perushaasteet kytkeytyvät seuraaviin sanoihin: herkkyys muutoksille, joustavuus, kehittyvä, uusi ja luova.

5. OPETUSSUUNNITELMAN YLEINEN FILOSOFINEN TAUSTA

5.1. Opetussuunnitelman filosofinen lähestymistapa

Kasvatus on toimintaa. Kasvatustoimintaa edeltävät aina joko tiedostetut tai tiedostamattomat tavoitteet. Tavoitteisiin pyritään aina jonkinlaisilla menetelmillä. Lisäksi kasvatustoiminta tapahtuu aina jossakin yhteiskunnallisessa tilanteessa. Kasvatusfilosofian tehtävänä on herättää pohdiskelua kasvatuksen peruskysymyksistä, kyseenalaistaa itsestäänselvyytensä pidettyjä asioita, ylipäänsä ihmetellä asioita. Filosofiaa ja kasvatusalalla kasvatusfilosofiaa tarvitaan erityisesti pyrittäessä vastaamaan seuraavanlaisiin kysymyksiin. Miten asioiden tulisi olla, millä perusteella asioiden tulisi olla tietyllä tavalla, miksi me kasvatamme ja mitkä ovat kasvatuksen tavoitteet? Viime kädessä voimme kysyä ontologisesti, mitä on ihminen? (Skinnari 1994, 88)

Opetussuunnitelmia voidaan lähestyä myös filosofiselta pohjalta. Filosofia ja kasvatus kuuluvat yhteen, koska kasvattajalla on filosofin tehtävä; hän muokkaa kanssaihmistensä maailmankuvaa. Peruskysymyksenä nousee esille kasvatuksen alueella kysymys ihmisen olemuksesta sekä siihen sisältyvistä mahdollisuuksista. Opetussuunnitelmaan yhdistettynä kysymys kuuluu, mikä on kasvatuksen perustarkoitus ja mihin sillä pyritään, koska opetussuunnitelman yhdeksi tehtäväksi on määritelty kasvatustoiminnan ohjaaminen. Kun liikutaan kasvatuksen alueella on otettava huomioon myös kysymys tiedon mahdollisuuksista ja kysymys arvoista. Kasvatusfilosofiset ja filosofiset kysymykset nousevat esille koulumaailmassa, koska tällä hetkellä eletään muutoksen ja uudistustyön aikaa. Koulujen on löydettävä koulutusnäkemys ja selkiinnyttävä arvoperustaa, koska se on kaiken uudistustyön lähtökohta ja perusta. Aika vaatii syvällisen koulutusfilosofisen keskustelun ja keskeisten kasvatustyöhön liittyvien asioiden punnitsemisen. Suortin mukaan (1981a, 19) ilman filosofiaa opetussuunnitelmista tulee ad-hoc päätösten tuote. Opetussuunnitelmaa on lähestyttävä laajasta totaliteettiin perustuvasta perspektiivistä.

Kun tiedettä kohtaa jokin kriisi, filosofian merkitys erityistieteiden kannalta nousee esiin. Tutkimusta ohjaavat teoreettiset normit voivat osoittautua ongelmallisiksi, umpikuijiin johtaviksi, jolloin on käynyt välttämättömäksi pohtia normien pätevyyttä ja rajoituksia. (Juntunen & Mehtonen 1982, 10-11) Tieteelle on aikaisemmin kuulunut valistava ja sivistävä tehtävä, mutta tiede on nykyään alistunut teknisen järjen mahdin korostamiseen. Tieteen

legitimoimiseksi esitetyt kertomukset järjestä ja edistyksestä ovat kadottaneet uskottavuutensa. Samoin on käynyt uskonnolle, moraalille, oikeudelle ja taiteelle. Ne ovat myös paljastuneet vallan ideologisiksi käskyläisiksi, joiden tehtävänä on perustella yhteiskunnalliset vääryydet oikeutetuiksi. Niilläkään ei ole enää mahdollisuuksia suunnata elämää kohti kaunista, hyvää ja oikeaa. Mitä tulee näiden tilalle? (Sihvonen 1996, 39)

Tieteen alueella monet perustavanlaatuiset aatteet ja itsestään selvinä pidetyt asiat joudutaan kyseenalaistamaan. Filosofia pyrkii avaamaan asioihin uuden näkökulman. (Saarinen 1994, 9) Kaikki tieteellinen tutkimus on tekemisissä normien kanssa. Metodit, joita tutkimuksessa sovelletaan, ovat olemukseltaan juuri normeja. Lisäksi on normeja, jotka liittyvät perustavimpiin katsomuksiimme, kuten siihen, miten käsitämme itse todellisuuden luonteen tai ihmisen olemuksen tai tieteen tarkoituksen ihmisen elämäkäytännössä. Tiede on siis aina tiettyjen normatiivisten periaatteiden käyttämistä todellisuuden selittämisessä ja sen ymmärtämisessä. Normatiivisia periaatteita voidaan noudattaa sokeasti tai tietoisesti. Normien sokealla noudattamisella tarkoitetaan sitä, ettei itse normien pätevyyttä kyseenalaisteta. (Juntunen & Mehtonen 1982, 10-11) Filosofia toimii käsitteiden, perusketjujen ja erittelyiden avulla. Filosofia haluaa selventää vanhoja käsitteitä ja luoda uusia käsitteitä. Filosofia etsii avainsanoja, käsitteitä, jotka suuntaavat ajatteluamme. Filosofia on vaihtoehtoisten näkemysten ja erilaisten lähestymistapojen etsimistä ja löytämistä. Tämä vaatii myös rohkeutta edetä kohti tuntematonta. (Saarinen 1994, 9) Monet arkipäivän toiminnoistamme ovat sokeaa normien noudattamista. Normeihin voidaan suhtautua toisinkin, voimme kysyä niiden pätevyyttä ja rajoituksia. Tämä nostaa suhteemme normeihin tietoiseksi toiminnaksi. Voidaan sanoa, että teoreettinen itseymmärrys on saavuttanut silloin laadullisesti korkeamman tason. (Juntunen & Mehtonen 1982, 10-11)

Korkea teoreettinen itseymmärrys edellyttää juuri tietoista suhdetta niihin teoreettisiin normeihin, joita tieteessä kulloinkin noudatetaan. Filosofian erityisenä tehtävänä on tällaisen itseymmärryksen luominen ja sen alituinen kohentaminen. Voimme liittää myös moniin toimintoihimme korkeammantasoisien, tietoisien suhteen kyseenalaistamalla eri toimintojamme. Kyseenalaistaminen on pysähtymistä. Miksi toimin tietyllä tavalla tai miksi teen jonkin teon? Kysymyksen voisi aloittaa myös muulla tavoin. Mitä teen tai miten teen? Filosofian merkitys on siinä, että se havahduttaa pohtimaan tieteellisessä kulttuurissa itsestään selvinä pidettyjä teoreettisia normeja. (Ks. Juntunen & Mehtonen 1982, 11-12) Tieteelliset käsitteet, teorit, tutkimusmenetelmät ja tutkimustulokset virittävät jatkuvasti filosofisteoreettisia

kysymyksiä, joihin erityistieteet eivät kykene oman käsitteistönsä varassa vastaamaan. Ne tarvitsevat filosofista etäisyyttä, josta käsin voidaan suorittaa vapauttavaa itsekritiikkiä. (Aaltola 1994, 5) Filosofia pyrkii yhtenäisyyteen ja löytämään kokonaisuuksia, joissa eri asiat voivat jäsentyä ja yhdistyä toisiinsa. Filosofia voi asettua siten vastustamaan pirstaloitua tiedon eksperttittyyttä ja asiantuntijavaltaa. (Saarinen 1994, 9)

Reflektioiva ajattelu on se, mitä filosofia voi tarjota muille tieteille. Reflektointia voidaan luonnehtia prosessiksi, jota voidaan opettaa ja johon voidaan kasvattaa. Reflektioiva ajattelu vaatii kasvatettavan omakohtaista ajattelua ja erityisesti omakohtaista kriittistä ajattelua. Filosofian tehtävänä on siis ensisijaisesti tuoda tieteelliseen kulttuuriin kriittistä, reflektioivaa ajattelua. (Juntunen & Mehtonen 1982, 11-12) Filosofia totuuden etsimisellä tai totuuden rakastamisella kohdistuu erityisesti ihmiseen itseensä. Ihminen ei kuitenkaan voi oppia tuntemaan itseään vain itsensä kautta, vaan hän voi oppia tuntemaan itseään toisten ihmisten, elämän ja toiminnan kautta. Ihminen voi oppia tuntemaan itseään elämän käytäntöjen varassa, jotka jäsentyvät ihmisten yhteisen toiminnan tuloksena. (Aaltola 1994, 5-6) Elämme tällä hetkellä voimakasta muutoksen aikaa. Tämä edellyttää henkilökohtaisesti pohdittua kriittistä suhdetta tietoon. Voidaan puhua kriittisestä tietoisuudesta; rakentava, tuottava kriittisyys edellyttää omakohtaista näkemyksellisyyttä (ks. Niinistö 1994.) Muutos avaa mahdollisuuksia, on osattava valita. Valinta avaa kenties uusia vaihtoehtoja tai sulkee niitä pois. Tietoinen, kriittinen suhtautuminen tehtäviin valintoihin tai avautuviin mahdollisuuksiin voi auttaa meitä pääsemään oikeisiin ja itsellemme sopivampiin ratkaisuihin tai uusiin ratkaisuihin. On oltava kriittinen, on osattava kyseenalaistaa asioita.

Vallitsevaa käytäntöä pitäisi jatkuvasti ja aktiivisesti tutkia ja arvioida. Koulutuksen alueelle vakiintuneesti istutettujen normien kyseenalaistaminen, jopa rikkominen, edellyttää kuitenkin riskinottoa ja vaivannäköä. Se on yksi tie syvempään ymmärtämiseen. Kasvatustieteen piirissä on alettu maailmanlaajuisesti yhä selvemmin nähdä pyrkimys syvempään merkitykseen. Suunta on ollut järkevä, sillä vasta muutosvaateen mielekkyyden ja sen sisäisten ehtojen ymmärtäminen auttaa toteuttamaan muutosta. (Ojanen 1997, 7-8)

Mikä opetussuunnitelma todella on? Vastausta voi etsiä aluksi pyrkimällä määrittelemään tämän käsitteen alaa arkikokemukseen perustuen. Näin tehdessään ja tutkiessaan muiden antamia määritelmiä voi huomata, että opetussuunnitelma heijastaa yleisempää koulutuksellista ja kasvatuksellista ongelmaa, josta on syntynyt lukuisa joukko ristiriitaisia määrittelyjä ja johon kohdistetaan erilaisia toiveita ja odotuksia.

Opetussuunnitelma ikään kuin räjähtää epämääräiseksi joukoksi erillisiä atomistisia ongelmia. Määritelmille on olennaista teknisyys ja yksityiskohtaisuus. Laaja totaliteettiin perustuva perspektiivi kuitenkin puuttuu. Opetussuunnitelmateoreettista ratkaisua on lähdettävä etsimään hyvin syvältä ontologisista kysymyksistä ja toisaalta hyvin läheltä käytäntöä arkikokemuksen sekä toiminnan analyysistä. On pyrittävä yhdistämään konkreettisesti ideaalinen ja reaalinen. (Suortti 1981a, 3-4)

Opetussuunnitelman organisoimista määrittävää paradigmaattista premissien kimppua voidaan kuvata metaopetussuunnitelman tai opetussuunnitelmakoodin käsitteellä. Metaopetussuunnitelma tarkoittaa opetussuunnitelman takana esiintyvien ihmiskäsitysten, maailmankatsomusten sekä näihin liittyvien ontologisten, gnoseologisten, epistemologisten ja yhteiskunnallisten hegemonia- ja valtasuhteiden etsimistä esiin opetussuunnitelmassa esiintyvistä relaatioista. Opetussuunnitelmakoodi kuvaa niitä opetussuunnitelmassa esiintyviä periaatteita, jotka määrittävät, miten ympäristö järjestetään. Koodi on nimetty ja luonnehdittu kuvaus tietyn aikakauden tietyllä tavalla ideologisesti ja yhteiskunnallisesti määräytyneistä periaatteista, jotka tiivistävät opetussuunnitelman lähtökohdat ja pyrkimykset. Koodien avulla pyritään nimeämään ne premissit, jotka säätelevät opetussuunnitelmaa ja siten koko opetussuunnitelmadiskurssia ja pedagogista diskurssia, luomaan rajat sallitulle keskustelulle ja toiminnalle koulutuksen kentällä. (Rinne 1987, 108)

Reaalimaailmassa ovat kaikki ilmiöt, jotka ihminen voi havaita aisteillaan tai jotka ovat muutoin todellisia. Reaalimaailma muodostaa kokonaisuuden, jossa mikään ilmiö ei esiinny erillisenä, vaan eri olioiden, niiden ominaisuuksien ja niiden välisten suhteiden kesken vallitsee keskinäisiä järjestelmällisiä riippuvuuksia. (Nurmi 1995, 59) Erilaisten olomuotojen reaalinen on nähtävä opetussuunnitelmakysymysten yhteydessä sekä individuaalisena että yhteiskunnallisena. Ihminen on yhteisöllisen prosessin tulos, mutta samalla hän on yhteiskunnallisten prosessien aktiivinen toteuttaja. Opetussuunnitelmaa tulee tarkastella yhteiskunnallisen toiminnan lopputuloksena ja välineenä. (Suortti 1981a, 7-8) Opetussuunnitelmassa tulee näkyä käsitys yhteiskunnan olemuksesta ja sen tulevasta kehityksestä sekä vallitsevasta koulutuspolitiikasta. Tämä näkyy koulutuksen rakenteena ja muina reunaehtoina sekä tavoitteina ja sisältöinä. Opetussuunnitelmista tulee näkyä myös se, mihin opetuksessa pyritään ja miten paljon se suo opiskelijan yksilöllisyydelle mahdollisuuksia. (Ekola 1992, 92)

Opetussuunnitelman pitäisi olla kasvatustodellisuuden kokonaismerkitystä kuvaava

asiakirja, joka edellyttää yhteiskunnallisen käytännön hahmottamista, ennen kuin se voidaan esittää. Opetussuunnitelmatarkastelussa yleinen tieteellinen yhteiskunnallinen analyysi tulee täten välttämättömäksi. Opetus ja kasvatustapa ei tapahdu tyhjiössä. Niiden toteutumisaikana on sosiaali-, kulttuuri-, historiallis- ja talouspoliittinen. Opetuksen suunnittelun kysymystä tarkasteltaessa on tarkastelun tavalla tai toisella kohdattava yhteiskunnan reaalitilan analyysi. Reaali- ja ideaalitilan analyysit kietoutuvat toisiinsa eikä niitä enää suunnittelevan teon yhteydessä voida erottaa toisistaan. Suunnitelma on analyysin ja synteysin tulosta menneestä historiallisesta, tulevasta ja se tapahtuu nykyisessä. (Suortti 1981a, 68-69) Opetussuunnitelmat ja koodit ovat heijastuksia ajastaan, paikastaan ja rakenteistaan sekä ideologisia skenaarioita tavoiteltavasta tulevaisuudesta. Missä määrin ne koskettavat koulujen käytäntöjä ja koulujen todellisuutta periaatteidensa mukaan? (Rinne 1987, 125-126)

Ideaalimaailma sisältää sekä reaalimaailmasta muodostetut mielikuvat että erilaiset mielikuvituksen luomat kuvitelmat. Ideaalimaailma ei ole reaalimaailman tapaan yhtenäinen kokonaisuus, vaan muodostuu pikemminkin fragmentaarista osista, erillisistä kuvitelman palasista, jotka eivät ole toisensa jatkuvia osia. Kasvatuksessa pyritään yhdenmukaamaan eli integroimaan kasvatettavan ajatusmaailmaa niin, että hänen käyttäytymisensä perustuisi johdonmukaiseen maailmankatsomukseen ja olisi sitä ymmärtämällä jossain määrin ennustettavissa. (Nurmi 1995, 60) Opetussuunnitelmasta tulee näkyä se tieto, jolle perustuu näkemys ihmisestä toimijana ja oppijana sekä se, mitkä ovat hänen mahdollisuutensa kehittyä ja oppia yksilönä. (Ekola 1992, 92) Opetussuunnitelmasta heijastuu aina tietynlainen ihmiskäsitys. Ihmiskäsitys on yksi kasvatuksen keskeisimmistä ontologisista kysymyksistä. Ontologiselta kannalta ihmiskäsitys on laaja filosofinen näkemys ihmisestä, siitä, millainen ihminen on perusominaisuuksiltaan ja mikä ihmisessä on olennaista. Ihmiskäsityksen avulla pyritään selvittämään, mistä ihmisyydessä on kysymys. (Hirsjärvi 1984, 74)

Opetussuunnitelmien teoreettisessa tarkastelussa tulee korostaa yksilön ja yhteiskunnan välistä prosessia, koska opetussuunnitelmassa yhdistyy keskeisesti kahdensuuntainen näkemys, yksilö ja yhteiskunta ja näiden välinen vuorovaikutussuhde. Opetussuunnitelmateorian ja kasvatustieteen kannalta yhteiskunnasta yksilöön ja yksilöstä yhteiskuntaan vaikuttava prosessi on tärkeä. Kasvatuksen tarkastelun on edettävä samanaikaisesti sekä yhteiskunnallisen että yksilöllisen kautta totaalisena tutkimusprosessina, jotta se voisi konkretisoitua. Opetussuunnitelma ei ole ainoastaan ideaalisen ja utopian ongelma vaan yhteiskunnallisen reaalitilan ongelma. Toimiva opetussuunnitelma on

ideaalisen ja reaalisen palautumista toisiinsa. Tässä prosessissa korostuvat ihmisen toiminta ja teot. (Suortti 1981a, 95-96)

Opetussuunnitelman nähdään omaavan kaksoisluonteen: se on toisaalta ideologinen skenaario koulutuksella tuotetusta tulevaisuudesta, toisaalta yhteiskunnallisen todellisuuden heijastuma. Opetussuunnitelmissa ilmaistaan tulevan kansalaisen ominaisuuksiksi operationalisoitu valtion tahto yhteiskunnan kehityssuunnasta. Opetussuunnitelma on kansakunnan skenaario sukupolven päähän. Opetussuunnitelmissa olennaista kuitenkin on se, että ne ovat paitsi skenaarioita ja utopioita tulevaisuudesta myös reaalisen maailman heijastuksia toteuttaen valtiollisesti ohjattua kontrollia. (Rinne 1987, 95, 102)

Olen edellä luonut katsauksen niihin keskeisiin filosofisiin perusteisiin, jotka liittyvät opetussuunnitelman teoreettisiin lähtökohtiin. Opetussuunnitelma on myös aina konkreetti suunnitelma jotakin kasvatustoimintaa varten. Koulutusjärjestelmässä voi olla rinnakkaisia opetussuunnitelmia, jotka vaativat erilaisia didaktisia ratkaisuja. (Kansanen 1987, 25-27) Ammattikorkeakouluissa opetussuunnitelmien kehittämässä on lähdetty juuri etsimään erilaisia vaihtoehtoja myös opetussuunnitelmakysymyksessä. Ammattikorkeakouluissa on keskeistä se, että pyritään löytämään ja kehittämään erilaisia malleja toteuttaa opetusta. Muissa koulutusjärjestelmissä valtakunnalliset opetussuunnitelmat sitovat tiukemmin opetuksen suunnittelua ja siten myös niiden filosofiset perusteet ovat yhdenmukaisemmat. Koska ammattikorkeakoulujärjestelmä on uusi, pitäisi sen toiminnan suunnittelussa pyrkiä irrottautumaan kapea-alaisesta ajattelusta ja pyrkiä näkemään opetussuunnitelma laaja-alaisempaan, jolloin tarkastellaan opetuksen taustatekijöiden vaikutusta ja yhteiskunnallisia olosuhteita. Se edellyttää paneutumista edellä mainittuihin filosofisiin kysymyksiin ja perusteisiin ja näiden kautta opetussuunnitelmallisten ratkaisujen lähestymistä.

5.2. Opetussuunnitelman totaliteettiperiaate

Opetussuunnitelman rakentaminen tieteelliselle pohjalle edellyttää mahdollisimman yleistä filosofista perustaa. Filosofisessa tarkastelussa opetussuunnitelma totaliteettiperiaatteeseen sidottuna opetussuunnitelmaa voidaan pitää yleensäkin yhtenä kasvatustieteen keskeisimmistä käsitteistä, koska opetussuunnitelma liittyy kasvatustoiminnan ja tuon toiminnan tieteelliset, yhteiskunnalliset ja kasvatopsykologiset determinantit käsitteellisesti toisiinsa ja antaa niille määrätyn kokonaismerkityksen kasvatustodellisuudessa. (Atjonen

1993, 67) Kasvatuksen, opetuksen ja kasvun käsitteitä pitää analysoida samanaikaisesti, kun kasvatettavan tietoisuusavaruutta postituloidaan. Opetussuunnitelmalla on oltava yhteydet kasvatuksen teoriaan. (Suorti 1987, 43)

Teoreettiselta tasolta tarkasteltuna opetussuunnitelmateoria edustaa laaja-alaisempaa näkökulmaa sisällyttämällä itseensä myös yhteiskunta-aspektin. Opetussuunnitelmateoria laajassa merkityksessä liittyy järjestelmätasoiseen ja pitkäaikaiseen suunnitteluun. Silloin etäännyttään perinteisen didaktiikan ja opetustapahtuman alueelta opetussuunnitelman laadinnan ja kehittämisen taustoihin. Opetussuunnitelma, joka sisältää tärkeiksi katsotut tavoitteet ja arvot, toimii välittäjänä yhteiskunnan ja koulun kesken; pedagogiikka on siten sen muuttamista tai kääntämistä opetuksen ja oppimisen operaatioksi olematta vain metodi perinteisen jyrkän jaottelun mukaan. Oppimispsykologiset ja opetusmethodiset uudistukset voivat toteutua parhaiten opetussuunnitelmallisten kokonaisuudistusten yhteydessä. Jos halutaan saada aikaan järjestelmätason uudistuksia ja rakenteellisia uudistuksia, täytyy voida osoittaa oppimisteoreettinen ja opetussuunnitelmallinen toteutuvuus. (Atjonen 1993, 115-116)

Kasvatuksen teorian on täytettävä kolme tosiinsa suhteutuvaa ehtojoukkoa, jotka koskevat opetussuunnitelma-ideaalia. Ollakseen teoreettisesti relevantti kasvatuksen teorian on sisällettävä kolme momenttia. Kasvatuksen teorian on oltava eettinen, looginen ja psykologinen. Opetussuunnitelmasta pitäisi näin muodostua eettis-loogis-psykologinen totaliteetti. (Suorti 1987, 40) Opetussuunnitelman sisällöllinen strukturointi on opetussuunnitelmateoreettisen tutkimuksen keskeinen kysymys etenkin epistemologisesti ja ainedidaktisesti. Miten rakennetaan harmoninen, kattava ja tiettyssä mielessä ideaalinen opetussuunnitelma, joka todella tähtää oppilaan kokonaispersoonallisuuden kehittämiseen ja turvaa opetuksen substanssin loogisen rakenteen? (Atjonen 1993, 75) Suunnittelun tarkasteluperustaksi on otettava reaalisien yhteiskuntatilan analyysi. Yhteiskunnallista tilaa on arvioitava jostakin käsin ja jonkin avulla. Ihmiskuva tai yhteiskuntakäsitys ovat arviointitavan luonnollinen perusta. Mitä paremmin voidaan ihmis- ja yhteiskuntakäsitystä koskeviin kysymyksiin vastata, sitä paremmin tullaan tietoiseksi myös ihmiskunnan ja ihmisen kehityksen ehdoista, siis kehityksen ja kehittämisen ehdoista. Nämä edellä mainitut seikat vaikuttavat maailmankuvan rakenteeseen. Näin lähestytään päämäärätietoisuuden problematiikkaa juuri loogis-psykologis-eettisenä systeeminä. (Suorti 1981a, 109)

Kasvatustieteen kohdetta ei voida erottaa yhteiskunnallisista yhteyksistään.

Kasvatustiede on monitieteellinen periaate, jonka tulee kasvun ja kasvatuksen kokonaisilmion perustuvan analyysin kautta kriittisesti valita soveltuvat käsittelytavat. Kasvatustieteen tutkimukseen liittyy ihmisen käyttäytymisen intentoiva perusluonne ja yhteys yhteiskunnan ja kulttuurin rakennemuutosten analyysi ja tämän analyysin liittyminen kasvatuskulttuuriin ja persoonallisten rakenteiden muodostumiseen. (Suortti 1981a, 111) Koulun tehtävänä on tietyn kulttuuriperinnön siirtäminen uusille sukupolville. Kulttuurin avulla yhteisön yksilöt ymmärtävät elämäntilanteittensa tapahtumia. Se on siis yhteisölle väline todellisuuden konstruomiseksi ja yksilöllisten merkitysten luomiseksi. Nykyään kulttuurin todellisuuden merkitys on usein menneisyydestä periytyvä ongelmanratkaisutehtävä, jossa tämän päivän ongelmien ratkaisemiseksi luotu kulttuuri muuttuu usein huomisen triviaaliksi toimintamalliksi. (Sahlberg 1997, 128) Koulun kehittyminen edellyttää rakenteellisten uudistusten ohella kulttuurin muutosta ja ennen muuta ajattelutapojen muutosta. Koulussa on nähtävä tasapaino rutiinien ja muutosvoimien välillä, mikä edellyttää taitoa elää kaaoksen reunalla. (Sahlberg 1997, 116) Monimuotoinen koulukulttuuri sisältää vaikeasti muutettavia ja uudistettavia elementtejä. Opetussuunnitelmat liittyvät osana koulukulttuuriin. Opetussuunnitelmasta tulee puhua avoimena ja dynaamisena käsitteenä. Opetussuunnitelmaan vaikuttavat monet laajemmatkin kulttuuriset ja yhteiskunnalliset tekijät. Opetussuunnitelmissa nämä tekijät saavat konkreettisen ilmaisunsa kasvatustodellisuudessa ja opetustilanteissa. (Suortti 1987, 35)

Ihmisen tietoisien toiminnan analyysi on merkittävä lähtökohta opetussuunnitelmatotaliteetin käsittämiseksi. Tiedon ja toiminnan kuvaaminen, selittäminen ja ymmärtäminen on opetussuunnitelman perustehtävä. Ihmisen päämääriä koskeva intendoiminen ja toiminta tulevat käytäntönä osaksi kasvatustieteellistä todellisuutta. (Suortti 1981a, 13) Opetussuunnitelmaproblematiikkaan tulee sisältyä yhteiskunnallinen ja yksilöllinen elämänprosessia luonnehtiva tieto, tuntemukset, uskomukset, toivomukset, arvoitukset, tahto jne. (Suortti 1981a, 19) Ihminen on siis ajatteleva, havainnoiva ja tunteva olento ja näitä kaikkia puolia tulee kasvavissa saattaa kasvamaan. Ihmisen tehtävänä on astua maailmaan aktiivisena ihmisenä. Kasvamaan saattamiseen liittyvät myös tahto ja toimintakyky. Pään ja sydämen lisäksi ihmisellä on kädet ja jalat. Kasvatuksen käytännöllisyys myös korostuu. Nämä ovat ihmisminuuden välineitä. Minä ajattelen, tunnen ja toimin maailmassa (Skinnari 1994, 99) Tiedollinen kasvatus on jättänyt koulussa varjoonsa ja syrjittyyn asemaan kasvatuksen monet muut puolet. Ehkä tähän on ollut syynä käsitys, että tieto ja tunne ovat

toisilleen vieraita asioita ja että tiedon korostaminen tukahduttaa tunteita ja kasvattaa oppilaista tunteettomia ja epäinhimillisiä olentoja. Tunteita liittyy kaikkeen ajatteluun ja tietoon. Toisaalta rikas tunne-elämä edellyttää rikasta tiedollista elämää. Arvostukset ja arvot rakentuvat tiedoista ja niihin liittyvistä tunteista. Siksi tiedollisen elämän rikkaus on myös rikkaan tunne-elämän edellytys. (Voutilainen 1992, 57-58)

Tulisi siirtyä pois dualismista, mekaanisesta maailmankuvasta. Empirismi-positivismi; teoria-käytäntö; tiedot-aidot -dikotomioista tulisi päästä pois. Näissä analyyseissa houkutusena on paeta näkemästä kokonaisvaltaisesta ratkaisusta erilaisiin dikotomioihin ja niiden rakentamiseen. (Naskali 1992, 87) Dualismi kasvatustieteessä vaatii ihmistä jakamaan persoonallisuutensa kahtia, käytännölliseen ja teoreettiseen, arvostavaan ja objektiiviseen. Tulisi pyrkiä kuvaamaan, miten ne voisivat olla yhtä, jotta arkikokemuksellinen opetusta ja kasvatusta koskeva ajattelu voisi reflektoida oman olemisensa ulkopuolelle ja kuitenkin itseensä. (Suortti 1981a, 42-43)

Olisi hedelmällistä aika ajoin kääntää mekanistinen ja metodologinen katse toisaalle näistä vastakkaisten ja väärin näkemysten dualismeista. Tulisi kyetä näkemään näitten dikotomioiden taakse ja pyrkiä luomaan niistä kokonaisnäkemys, mikä niitä yhdistää. Ilmiötä lähestyttäisiin silloin avoimesti, mihin kaikessa kasvatuksessa tulisi pyrkiä. (Ks. Hakala 1994b, 11) On etsittävä kokonaisratkaisua, jossa edellä mainitut asiat luontevasti yhdistyvät. Miten ymmärretään kasvatuksen ja opetuksen tehtävä, miten sitä koskeva intentionaalisuus tulkitaan suunnitelmallisena toimintana? Tällöin ei ole kyse opetussuunnitelmasta pelkkänä sisältönä, vaan opetussuunnitelmasta teoreettiset ehtonsa täyttävänä filosofiana, jota ilman rationaalisesti merkittävää suunnitelmaa ei voi olla. (Suortti 1981a, 21)

Opetussuunnitelmatarkastelussa yleinen tieteellinen yhteiskunnallinen analyysi tulee välttämättömäksi. Opetuksen suunnittelun kysymystä tarkasteltaessa on tarkastelun tavalla tai toisella tavattava yhteiskunnan reaalitilan analyysi. (Suortti 1981a, 68-69) Koulun yhteiskunnallisen tehtävän analysointi kohottaa esiin piilo-opetussuunnitelman, koulun institutionaaliseen perusluonteeseen, koulun traditioihin, muotoihin ja käytäntöihin esineellistyneitä ja ritualisoituneita, virallisen opetussuunnitelman kanssa ristiriitaisia kasvatus- ja sosiaalisaatiotrendenssejä. (Rinne 1987., 107) Kasvatuksen ja koulutuksen on tutkittava perusteet, tehtävä suunnitelmat ja toteutettava ne sillä tasolla, jolla yhteiskunta on. Muutoksia koulutusrakenteessa voidaan hyväksyä vain silloin, kun yhteiskunnan tila on muuttumassa toiseksi. (Suortti 1981a, 70) Moniarvoisessa yhteiskunnassa käytännön ja

tutkimuksen suhde vaatii arvokeskustelun ja valittujen arvojen näkyväksi tekemistä. Tiede ei voi antaa normatiivisia ohjeita arvovalinnoista, mutta se voi antaa vaihtoehtoja, kokeilla käytännössä ja ennakoida tehtyjen valintojen seuraamuksia ja etsiä keinoja asetettujen tavoitteiden saavuttamiseksi. Nämä liittyvät tehtyjen valintojen tehokkuus- ja vaikuttavuusarviointitutkimukseen. Tutkimuksen tehtävä voidaan nähdä kahdella tavalla, deduktiivisena ja induktiivisena. Deduktiivisessa tutkimuksessa tutkimuksen hyödynnettävyys on ollut asiantuntijan eli tutkijan kehittelemä näkemys tietystä vaihtoehdosta. Induktiivisessa näkemyksessä tutkimuksen tehtävänä nähdään ennen kaikkea tehdä käytännön osaajan hiljainen tieto yleisesti tunnetuksi. Kysymyksenä nousee esille, kenen tieto on arvokasta ja hyväksyttyä. Kysymys voidaan esittää myös episteemisesti, mitä on arvokas tieto ja miten sitä hankitaan. (Raivola 1996, 134-135) Opetussuunnitelmat ovat kuitenkin olemassa reaalissa toiminnassa. Niiden positiivinen ja negatiivinen luonne on pystyttävä paljastamaan, koska koko kasvatustieteen kehittäminen on leimautunut niihin. Opetussuunnitelmien tärkeyteen liittyy yhteiskunnallisen vallankäytön momentti. (Suortti 1981a, 110-111) Voimistunut piilo-opetussuunnitelma -ajattelu on ilmentymä valtiollisen intentionaalisen skenaarion ja koulujen arkitodellisuuden ajautumisesta varsin etäälle toisistaan. (Rinne 1987, 105)

Jos opetussuunnitelmien välittyminen nähdään tapahtuvaksi yhteiskunnassa, jonka läpäisevät myös välittymisen osalla useat intressiristiriidat, selittyy opetussuunnitelman ja koulun käytäntöjen välille asettuva kuilu eri tavalla. Tällöin voidaan väittää, ettei opetussuunnitelmat ole aina tarkoitettu toteutuviksi. Opetussuunnitelmassa esiintyvä opetussuunnitelmarunous voi olla keino tyydyttää nousseita yhteiskunnallisia muutosvaatimuksia, jotka kirjoitetaan opetussuunnitelmaan. Ne voivat esimerkiksi palvella jonkin sosiaalisen eliittiryhmän tai luokan intressejä purkaen yhteiskunnallisia paineita. Opetussuunnitelmat edustavat aina näin myös yhteiskunnan sosiaalisen eliitin ideologista tai hegemonista näkemystä tahdotusta tulevaisuudesta. (Rinne 1987, 103) On hyvää pyrkimystä opetuksen ja koulutuksen suunnitelmallisuuteen, mutta koulutus suunnittelijoiden ja opetussuunnitelmateoreetikkojen ideat eivät aina ole löytäneet reaalista tarttumapintaa koulutusikäntöihin. On olemassa kenties opetussuunnitelmarunoutta, aineellistumattomia ideaaleja ja byrokratismiin synnyttämää pessimismia. (Atjonen 1993, 20)

Tutkiessamme yhtäältä yhteiskunnan muutosta, työmarkkinoiden muutosta ja työn muutosta sekä niistä nousevia uusia kvalifikaatiosuhteita emme voi asettaa sellaista

vaatimusta, että nämä haasteet olisivat suoraan siirrettävissä koulun tehtäväksi sen nykyisillä rakenteilla ja työtavoilla. Nämä haasteet ilmentävät myös tarpeen muuttaa koulun toimintatapaa. Koulun piilo-opetus tulisi nostaa näkyville ja muuttaa itsestäänselvyydestä reflektoitavaksi ja jatkuvasti yhteisesti kehitettäväksi. (Väärälä 1995b, 66)

Tutkimuksen ja tieteen tehtävänä tulisi olla uusien horisonttien avaaminen, uusien näkökulmien ja ymmärtämistapojen valottaminen. Kulttuuriin ja kieleen sitoutuneella kasvatustieteellä on rooli politiikkatieteenä, mikä merkitsee tietoista ihmiskäsitystä ja yhteiskuntakäsityksestä nousevaa vallitsevaan todellisuuteen kriittisesti suuntautuvaa toimintaa. On tiedostettava mahdolliset tulevaisuudenkuvat ja ihmisen ja tiedon olemusta koskevat näkemykset sekä toimittava tietoisesti näiden näkemysten ohjaamana. (Naskali 1992, 43) Opetussuunnitelmia tutkittaessa ratkaisun avain on intentionaalisesti tulevaisuuteen latautuneessa suunnitelman käsitteessä. On pyrittävä ylittämään arvoproblematiikka tekemällä siitä ilmiö, jonka kautta voidaan selkiinnyttää yhteiskunnallisen todellisuuden käsitettä. Arvokysymykset seuraavat mukana, koska kasvatusta ja oppimista on sidoksissa yhteiskunnalliseen intendoivaan toimintaan, jossa ovat mukana yhteiskunnallisesta toiminnasta nousevat determinismin ja indeterminismin ristiriidat. (Suortti 1981a, 28-29) Vaikka arkitodellisuudessa opetuksen yleisten tavoitteiden asettelu nähtäisiinkin ideologisena, on kasvatustieteen esiolettava tällaisten näkemystapojen ylittävä pyrkimys. Tämä edellyttää arvokysymysten mukanaoloa myös kasvatustieteessä. (Suortti 1981a, 83-84)

Traditiota voidaan puolustaa sillä, että niillä on tietty arvo monien kilpailevien arvojen maailmassa. Puolustus voi tapahtua omista lähtökohdista tai dialogisempaa taustaa vastaan, esimerkiksi kun puolustetaan uskontoa korostamalla sitä, miten vaikeaa radikaalin epäilyksen maailmassa eläminen on. Traditio on keino ratkaista erilaisten arvojen ja elämäntapojen välisiä konflikteja. Jälkitraditionaalinen yhteiskunta on toisenlainen. Jälkitraditionaalisessa järjestyksessä kulttuurinen moniarvoisuus ei voi enää toteutua puitteistetun vallan erillisinä keskuksina, oli kyse säilyneistä tai luoduista traditioista. (Giddens 1995, 140-141; 146)

Ihmisen ja ympäristön vuorovaikutuksesta muotoutuva kulttuuri sisältää erilaisten yhteiskunnallisten ideologioiden aineksia, joille arvot, myös kasvatuservat rakentuvat. Arvot, joiden perusta löytyy keskeisesti kasvatustieteestä, ohjaavat koulutuksen päämääriä koskevia ratkaisuja Oikeana, hyvänä ja totuudellisena pidettyä halutaan edistää koulukasvatuksen avulla ja ilmaista ne opetussuunnitelmissa. Arvot eivät kuitenkaan muutu puhtaina tai vapaina kasvatusta ja koulutavoitteiksi ja käytännöiksi, vaan niihin vaikuttavat

monimutkaisella tavalla mm. eri painostusryhmät ja poliittis-hallinnollinen ohjausjärjestelmä. Kulttuuriperinnön siirtäminen ei näin ole steriilissä tilassa tapahtuva tiedon valikoinnin, siirron ja mittaamisen prosessi, vaan monisäikeinen politikointiareena. (Atjonen 1993, 58)

Malisen (1987, 9) mukaan koulutuksen päämäärien ja yhteiskunnan eri toimintojen mukaanotto opetuksen suunnitteluun edellyttää kasvatuksen teorian lisäksi myös toisenlaisia teoreettisia tarkasteluja. Kyseessä on suunnittelutieteen alue, jossa etsitään ehtoja annettujen päämäärien saavuttamiseksi koulukasvatuksessa. Suunnittelun alkuvaiheessa edellytetään aina paneutumista suunnittelun ehtojen filosofiseen ja sosiologiseen tarkasteluun. Suunnitelma laaditaan aina jotakin varten, joten siihen sisältyy myös oletuksia arvoista. Opetussuunnitelmaa voidaan tosin teknisesti kuvata järjestelmänä sitomatta sen tavoitteenasettelua, mutta suunnitelmaan liittyvä arvojärjestelmä on aina taustalla.

Kasvatuksen hyvän määrittely ei tapahdu ideologisessa tyhjiössä, sillä kasvatussuhde saa alkunsa yhteisöllisessä kontekstissa, tietyssä historiallisessa tilanteessa, jossa vallitsevat arvoperusteet ovat tiivistyneet yhteisön enemmistömoraalin käsitykseksi siitä, mitä kasvatusta on ja millaiseksi kasvatettava tulisi kasvattaa. Ensisijainen merkitys kasvatussuhteessa on sillä, miten kasvattaja itse on ratkaissut suhteensa yhteisönsä yleisiin moraalikäsitelmiin. Avainasemassa on kasvattajan ihmiskäsitys, jossa tiivistyvät kasvatussuhteen ontologiset sitoumukset, jotka sisältävät käsitykset ihmisidealista, kasvattajan kasvatusoikeudesta ja -velvollisuudesta, kasvatusvastuusta, kasvatuksen päämääristä sekä kasvatettavan oikeuksista. Ihmiskäsitykseen sisältyy aikahorisontti, koska kasvatuksessa pyritään toteuttamaan jotakin arvokasta, jota kasvatettavalla ei ole vielä kuin ehkä potentiaalisena: tämä arvokas toteutuu vasta tulevaisuudessa. Kasvatuksen hyvä määrittäminen on aina kasvattajan ontologisissa sitoumuksissa, joissa hän ottaa kantaa yhteiskuntansa kansalaisidealiin ja yksilöllisyyden arvoon. (Värrä 1994, 13-14)

Yksi tärkeimmistä opetussuunnitelman tarpeellisuuden perusteista nousee filosofisista ja kasvatuskäsitysten perustelle nojautuva argumentti; opettajan tulisi arkielämänsä keskellä pystyä säännöllisesti priorisoimaan, mikä olisi hänen opetus- ja kasvatustyössään sekä oman kehittymisen että oppilaiden kasvun kannalta olennaisinta. Tämän tyyppisten arvokysymysten pohdintaan opettajistolla voisi olla selvää mielenkiintoa. Arvofilosofisten kysymysten käsittelyyn opetussuunnitelmallisessa kontekstissa ei ole kouluissa totuttu. Niihin eivät ole olemassaolevien suomalaisten dokumenttien mukaan tähän saakka paljon painoa panneet opetussuunnitelmien laatijatkaan. (Atjonen 1993, 69)

Koulutuksen sosiaalistavan ja taaksepäin katsovan tehtävän rinnalle ja ohikin tulee väistämättä ennakoiva tehtävä. Koulutustutkimuksen on omaksuttava tulevaisuuden tutkimuksen asenteet ja menetelmät. (Raivola 1996, 138) Myös opetussuunnitelmallisiin pohdintoihin on liitettävä mukaan futurologinen aspekti. Suunnittelu käsittää selvityksen nykytilasta, ennusteen tulevaisuuden muotoutumisesta, kuvauksen halutusta tilanteesta ja toimintavaihtoehdot tavoitteiden saavuttamiselle. (Hirsjärvi 1987, 49-59) Kasvatuksen sektori voidaan nähdä uudistavaksi voimaksi, sille voidaan antaa muutosagentin tehtävä. Opetussuunnitelmassa painottuu tällöin normatiivinen aspekti. Arvofuturologinen pohdinta saa keskeisen aseman. Tulevaisuudentutkimuksessa, erityisesti tavoitteellisia skenaarioita laadittaessa, arvot voidaan tietoisesti valita ja asettaa muun suunnittelun lähtökohdaksi. Arvot eivät vaihtele pelkästään tilanteessa vaan myös ajassa. Arvomutoksille on ominaista evolutionaalinen epäjatkuvuus. Arvot saattavat olla kauan paikallaan ja muuttumattomia ja sitten muuttua yhtäkkisesti ja porrasmaisesti. Kunakin ajankohtana niin arvot kuin muutkin tekijät voivat olla aikaansa edellä tai siitä jälkeensä jääneitä. (Hirsjärvi 1987, 68) Tulevaisuudesta tulisi pyrkiä luomaan mielikuvia ja sitä tulisi ajatuksen keinoin lähestyä. Ennakointi on avainsana tulevaisuuden kasvatuksessa, niin myös opetussuunnitelman laadinnassa. (Hirsjärvi 1987, 81)

Koska opetussuunnitelma on päämäärien, tilanteiden ja keinojen kuvaus, on sen tieteellisen tarkastelun lähdettävä sellaisesta totaliteettiin perustuvasta tarkastelutavasta, joka ei sulje pois mitään asian olennaisia puolia. Opetussuunnitelman voidaan katsoa koskevan ideaalisesti kaikkea sitä, mitä pidämme haltuunotetun tiedostuksen siirtämisessä välttämättömänä. Voimme kysyä mikä on olennaista haltuun otetussa ja miten ymmärrämme siirtämisen yhteiskunnallisessa problematiikassa. Edellinen kysymys lähestyy tiedollisen struktuurin hierarkista struktuuria eli sisältöä. Toinen kysymys lähestyy sitä toimintaa, jota sivistyksellisessä prosessissa voidaan kutsua kasvatukseksi ja opetuksiksi. (Suortti 1981a, 54-55) Inhimillinen toiminta, ihmisen ja yhteiskunnan käsittäminen totaliteettina tieteellisen tiedonmuodostuksen kautta tulisi nähdä tärkeinä suhteina myös kasvatustieteessä. Kasvatustiede tulisi osaksi yhteiskunnallista prosessia ja kykenisi käsittelemään ideaalitalan kautta yhteiskunnallista reaalitilaa, jossa syntyvät useat tietoisuuden kehityksen esteet. (Suortti 1981a, 45-48)

Opetussuunnitelma ei ole sarja toteutumista varten kirjoitettuja normeja, vaan se itsekin kehittyy toiminnan ja reflektion kautta. Suunnittelu, toiminta ja evaluointi ovat

vastavuoroisessa, prosessiin integroituneessa suhteessa koko ajan. Tässä kehitysprosessissa ja sen alulle saattamisessa opettajilla on keskeinen rooli. Onko opettajilla riittävästi halua ja kykyä punnita opetussuunnitelman taustalla syvästi vaikuttavia arvoja, ontologisia ja epistemologisia ongelmia? Kykenevätkö he riittävän avarasti arvioimaan elämässä selviytymisen asettamia vaatimuksia kouluopetukselle, ymmärtämään oppilaan monipuolisen kasvun ehtoja? Miten he oppivat tunnistamaan sitä monimutkaista nollasummapieliä, josta poliittis-hallinnollinen ohjaus ja resurssointijärjestelmä sekä eri painostusryhmät ammentavat käyttövoimansa. Opetussuunnitelma vaatii tekijöiltään kykyä laaja-alaisten kehityssuuntien näkemiseen, koulun arvojen ja sivistyksen luonteen, ideaalien pohdintaan. Arvot synnyttävät visioita ja ilman niitä koulu pysähtyy helposti paikalleen tai reagoi yliherkästi satunnaisiin ideoihin. (Atjonen 1993, 87, 130)

6. OPETUSSUUNNITELMIEN ONTOLOGINEN TAUSTA

6.1. Kasvatuksen, opetuksen ja sivistyksen käsitteet ontologisilta lähtökohdilta

Miksi me kasvatamme? Mitkä ovat kasvatuksen tavoitteet? Yleisin vastaus kysymyksiin on kasvatuksen näkeminen sosialisatiotapahtumana. Kasvatuksen tavoitteena on vallitsevaan yhteiskuntaan sosiaalistaminen. Yhteiskunta vaikuttaa jokaiseen ihmiseen. Kukaan ei elä tyhjiössä. Koko ihminen tämän määritelmän mukaan redusoidaan pelkäksi yhteiskunnan tuotteeksi, johon on luotava sellaisia arvoja, että hän selviäisi yhteiskunnan asettamista normeista. Myös arvot redusoidaan siten yhteiskuntaan. (Skinnari 1994, 91)

Monesti yhteiskunta tukee sopeutumista, alistumista ja olevan säilyttämistä. Koulutuksen tehtävänä on tällöin valmiin tiedon avulla ohjata opiskelijat omaksumaan kritiikitön perusnäkemys, jolloin omat ilman ohjausta hankitut kokemukset voivat näyttäytyä järjestelmälle jopa vaarallisena. Pyrkimyksenä on objektivoida maailma, jolloin kaikki tapahtumat, myös inhimilliset näyttäytyisivät luonnollisena ja samalla väistämättöminä sekä muuttumattomina. (Niinistö 1994, 78)

Tiedon ja tosiasioiden erottelun muoto heijastuu arkikäytännössä koko yhteiskunnassa, jota myös opetussuunnitelma heijastaa. Yksi merkittävimmistä arkitodellisuuden ohjaimista on tosiasioiden sitominen ja käsittäminen lähinnä laskennallisen toiminnan tuloksena, joka on tiukasti objektiivisuuteen sidottua. Ulkopuolelle jäävät ne ilmiöt, jotka koskevat arvostamista, inhimillisyyttä, vieraantumista, elämää, tahtoa jne. (Suortti 1981a, 17) Tiedollinen todellisuuden tiedostaminen ei eksistentiaalistisen ihmiskuvan mukaan ole primaarista tai perustavinta. Tieto on vain yksi tapa hahmottaa todellisuutta, vain yksi tapa tiedostaa. Ihminen tiedostaa myös tunnetilojensa kautta. (Saarinen 1987, 131)

Aikamme kasvatuksessa on luotettu tietoon. Koulutus on eri asteilla pyrkinyt olemaan yhä tietopainotteisempaa. Aikamme ihmisen tulisi löytää tarkoitusta ja arvoja elämäänsä vapaudesta. Tämä vaatii kasvatukselta uudelleen suuntautumista. Kasvatuksen tavoitteeksi tulisi asettaa arvotäyteinen vapaus. Yksipuolinen tiedollinen koulutus ei enää riitä eikä koulutuksen sisältöjen kehittäminen ole riittävää. Itse kasvatusajattelun perusteissa, ihmiskäsityksessä olisi tapahduttava kehitystä. Erityisen tärkeää olisi tieteellisen ajattelun kehittyminen moniulotteisemmaksi. (Skinnari 1994, 95-96)

Tiedot todellisuuden ilmiöistä lisääntyvät ja syvenevät teorioihin perehtymällä.

Tarkastelemalla erilaisia näkemyksiä kriittisesti ja arvioimalla, oma persoonallinen maailmankuva kehittyy. Tieteellinen tieto tulisi sulattaa osaksi persoonallista näkemystä. Persoonallinen näkemys syntyy siten, että tieteellinen tieto yhdistetään omaan kokemukseen, joka on syntynyt käytännössä. Maailma voi tuntua liian valmiilta, annetulta, jos opiskelijan tehtävänä on vain omaksua tiedot ja sopeutua todellisuuteen. Välitetyssä tiedossa voi olla myös vaaroja, ellei siihen suhtauduta kriittisesti. Kriitikitön ihminen vahvistaa niitä rakenteita, jotka mahdollistavat alistamisen ja ehkäisevät kehityksen. (Niinistö 1994, 80-81)

Elämänlaatuun kuuluu yhtenä osana elämän mielekkyyden kokeminen. Pelkkä materiaallinen hyvinvointi ei riitä luomaan tyydyttävää elämää silloin, kun elämässä on mielekkyyden puute, elämän tarkoituksettomuus. Kasvatuksen tehtävänä olisi auttaa ihmistä asettamaan elämälleen päämääriä ja ottamaan itselleen tehtäviä. Opetussuunnitelmallisissa ratkaisuissa arvomuutoksia tulisi soveltaa siten, että painotetaan elämänlaatua. (Hirsjärvi 1987, 73) Tällainen kasvu ja kasvatusta on mahdollista vain, jos ihminen löytää jälleen tarkoitusta ja arvoja elämäänsä vapaana ja luovuutta kohti kehittyvänä ihmisenä. Olennaista tulevaisuuden arvokasvatuksessa ei olisi arvojen antaminen vaan arvoihin kasvattaminen. Kasvattajan tulee luottaa siihen, että tasapainoisesti kasvanut ihminen löytää itse arvoja ja tarkoitusta elämäänsä. (Skinnari 1994, 100-101)

On oikealla tavalla pystyttävä suhteuttamaan yhteiskunta ja yksilö, ennen kuin opetussuunnitelmallisilla keinoin voidaan positiivisesti puhua opetussuunnitelmien sosiaalistavasta tehtävästä ja sosiaalistavasta kasvatuksesta. Kysymys ei ole vain tapoihin totuttautumisesta vaan tapojen ja tiedon välisen suhteen konstruoinnista. Koska yksilön ja yhteiskunnan muoto ilmenee prosessissa, olisi väärin absolutisoida tämä problematiikka. (Suortti 1981a, 102)

Empiirinen kasvatustiede, empiirisen pedagogiikan naturalistinen tutkimusote on johtanut ihmisen käsittämiseen objektina. Kasvu ja kasvatustoiminta on abstrahoitunut yhä ohuempien aspektien eriytyneeseen tutkimukseen. Yhteiskunnallisten ja yksilöllisten suhteiden merkitys on redusoitu pois lähinnä abstrakteja materiaaleja koskeviksi menestymistarkasteluiksi opetus- ja kasvatustilanteissa. Positivismin hyväksyminen johtaa filosofian ja kriittisen aspektin kieltämiseen ja kyvyttömyyteen käsitellä arvokysymyksiä inhimillisen toiminnan kantavina osina. Tutkimusotteeseen ja tarkasteluun tulee sosiaaliteknologinen sävy ja tutkimus asettuu päätöksentekoprosessien jälkeiseksi toiminnaksi. Tämä merkitsee teorian ja käytännön suhteen virheellisen tarkastelutavan

omaksumista. Ajaudutaan satunnaisen ja yksittäisen reformipolitiikan tukemiseen kokonaiskäsitteiden pyrkimisen kustannuksella. Kasvattia ei nähdä eheänä olosuhteisiin reagoivana kokonaisuutena, vaan oppilaita tarkastellaan aggregaateina, osailmiöiden suunnattavissa olevina joukkoina ja keskiarvoina. (Suortti 1981a, 114)

Abstraktit järjestelmät ovat tunkeutuneet elämäämme. Abstraktit järjestelmät on irrotettu puitteista. Olemme jatkuvassa vuorovaikutuksessa poissaolevien toisten kanssa, ihmisten kanssa, joita ei koskaan tavata, mutta joiden toiminta vaikuttaa välittömällä tavalla oman elämämme piirteisiin. Vakaiden abstraktien järjestelmien luominen on vaarallista. Eräistä abstraktien järjestelmien tyypeistä on tullut osa ihmisten elämää, ne näyttävät vakiintuneen tradition tavoin. Abstraktit järjestelmät ovat järkkymättömiä, mutta toisaalta ne ovat riippuvaisia niihin kohdistuvan yleisen luottamuksen jatkuvuudesta. Modernissa yhteiskunnassa elämäntyylihallinnat määräävät arkielämästä ja elämäntyyli sovituvat abstrakteihin järjestelmiin. Me voimme ryhtyä kapinaan abstrakteja järjestelmiä vastaan ja taistella jähmettynyttä luottamusta abstrakteja järjestelmiä kohtaan, koska liiallinen luottamus estää meitä näkemästä niitä kriittisessä valossa. Abstraktit järjestelmät alkavat hallita helposti omaa arkielämäämme. (Giddens 1995, 127-128)

Eksistentiaalisissa tietoisuus on tietoisuutta jostakin. Inhimillinen tietoisuus on sidottu rakenteessaan itsensä ulkopuoliseen todellisuuteen. Sisäistä elämää, yksityisen inhimillisen tietoisuuden suljetuinta subjektiivisuutta ei voida tarkastella ulkopuolisesta todellisuudesta irti abstrahoituna. Jos se leikataan irti ulkopuolisesta maailmasta, tuhoaan sen luonne subjektiivisena luonteena. Tietoisuus on radikaalisti vapaa. Se on vapaa määrittelemään kaikki todellisuutta koskevat arvot ja merkityssisällöt. Todellisuus konstituoidaan tältä osin. (Saarinen 1987, 125)

Koulutuksessa tämä merkitsee sitä, että koulutuksen vaikuttavuus käy ongelmalliseksi, jos näistä sidoksista ei välitetä. Jokainen abstraktioyritys koulutuksessa on vääristävä, koska opiskelijaa ei voida tarkastella yleisellä tasolla. Jokainen on yksilö ja sellaisenaan huomioitava. Ei voi olla mitään yleispätevää didaktiikkaa, ei myöskään kaiken selittäviä oppisuuntia. Ihmisen tilannetta on tarkasteltava situaatiossaan, siitä näkökulmasta, miten ihminen konstituoii oman itsensä olemisen. (Niinistö 1994, 72)

Lähtiessään yleisestä ja yhteisöllisestä ja opettaessaan yhteiselämälle tärkeitä normeja, kasvatus on aina myös samanlaistamista, lähtökohtaisesti erilaisten elämäntilanteiden yhteensovittamista jonkin yhteisöllisen ideaalin mukaisesti. Kasvu ymmärretään silloin

sosialisaatiolla aikaansaaduksi kasvuksi. Yhteiskunta ja sen tietyn yhteiskuntakäsityksen soveltaminen olisi ensisijaista kasvatettavan yksilön omiin tarpeisiin ja pyrkimyksiin nähden. Kasvatuksen perustehtävänä olisi kasvatettavan yhteiskunnallistaminen ja tietynlainen yhteiskuntakäsitys olisi kasvatuksen arvolähtökohta, jota siihen sisältyvä ihmiskäsitys myötäilisi. Yhteisöllisyys ihmisen määreeksi on olennainen osa, mutta vielä riittämätön. Ihmisen yksilöityminen on ehtona hänen itsenäisille ratkaisuilleen ja tiedostetulle vastuulleen. Samastettuumme yhteisömoraalin ja yksilön etiikan eläisimme suljetussa maailmassa, jossa vapaudella ei olisi merkitystä. (Ks. Värri 1994, 16) Autonomia ja itseohjautuvuus päämäärinä eivät näin ollen merkitse egoismia tai eristäytymistä, vaan halua ja taitoa suhteuttaa omat intressit ja pyrkimykset yhteiseen hyvään sekä vastuullisuutta omien valintojen perusteista ja seurauksista. Oikeiden valintojen tekeminen edellyttää myös tietoa ja ymmärrystä erilaisista toimintavaihtoehdoista moraalisisina ratkaisuna. Kasvatuksellinen elämänmuoto tulisi nähdä mahdollisuutena oppia tuntemaan ja ymmärtämään toista ihmistä ja kulttuuria, hyväksymään erilaisuutta ja vastaamaan toiselle omasta toiminnasta. (Törmä 1997, 219)

Mikäli ihmisessä on jotakin henkistä vapauden aluetta, sitä kohti tulisi voida kasvaa. Kasvu kohti vapautta tulee nähdä henkisen ihmiskäsityksen näkökulmasta olennaiseksi kasvatuksen tavoitteeksi. Kasvatuksen tavoitteet olisi nähtävä laajemmin: ihmisen tehtävänä olisi kasvaa sekä kohti vapautta että jäsentyä ympäröivään maailmaan. Inhimillisen kasvun tavoitteena on ihmisen jäsentyminen yhteiskuntaan itsenäisenä, vapaana ihmisenä. (Skinnari 1994, 93)

Onko ihminen vapaa valitsemaan? Ihminen on osittain vapaa valitsemaan. Valinnoissa ihmistä auttaa oman tulkinnan ja analysoinnin tekeminen ja niiden ymmärtäminen. Arvioimalla omaa näkemystä ja vertaamalla sitä muihin näkemyksiin pystyy näkemään erilaisten valintavaihtoehtojen olemassaolon. Mutta se edellyttää kriittistä ymmärtämistä. (Ks. Niinistö 1994, 78) Skeptisyys ja kritiikki ovat teoreettisen hyveen eräs tunnusmerkki. Hyvään teoreettiseen elämään ja siten myös sivistyksen piiriin kuuluu osata arvioida kaikkea evidenssiä, väitteitä ja hypoteeseja suhteessa oikeaan taustaan ja menetelmiin. Kritiikkiä tarvitaan, mutta oikeassa ja kohtuullisessa mitassa. (Airaksinen 1995, 238) Kriittisyyteen ja yleensäkin tietoisuuden kasvuun liittyy valinnanvapaus - on mahdollista tehdä tosia, erilaisia ja mahdollisesti parempia valintoja. Tietoisuuden kasvu ei välttämättä johda käyttäytymisen muuttumiseen; se antaa siihen mahdollisuuden. (Niinistö, 1995, 246)

Ymmärtäminen on ihmisen perusominaisuus. Ymmärtäminen on välittymistä,

kohtaamista, joka vaatii liikettä. Ymmärtämisessä on kyse prosessista, joka sulauttaa yhteen horisontteja. Ymmärtämisessä ei ole kyse oman näkökulman hylkäämisestä ja eläytymisestä katsomaan maailmaa vieraan näkökulmasta. Pikemminkin kyse on kohoamisesta korkeampaan yleisyyteen, uuteen rikkaampaan horisonttiin, joka syntyy alkuperäisten horisonttien kumoutumisen ja yhteensulautumisen myötä. Kohdatessamme vieraan horisontin tuloksena on uutta luova tapahtuma, horisonttien yhteensulautuminen. (Kannisto 1987, 173) Ymmärtäminen on oman vapauden laajentamista luovalla tavalla. Ymmärtäminen voidaan liittää myös vapautteen tehdä valintoja omassa elämässään.

Syvimmällä tasolla ymmärrettynä ymmärtäminen tarkoittaa jonkin osaamista, olemisen osaamista; kykyä valita oma elämänpöytä, kykyä laajentaa omaa vapautta myös elämänpöydän valitsemista koskettavaksi. Ihmisellä on aina jo projekti, käsitys siitä, mitä hänellä on mahdollisuus toteuttaa ja mitä ei. Projekti on kuitenkin rajallinen, josta hän ei aluksi ole tietoinen. Vapauden ja ei-vapauden dialektiikka on siinä, ettemme voi ensin kokeilla, mihin me joudumme. Vaikka voisimme valita mahdollisuuksia vapaasti, niin niitä ei ole kuitenkaan rajaton määrä. Emme huomaa sitä, että valitessamme jotakin valinta voi siirtää meidät toiseen projektiin, joka taas voi sulkea meiltä joitakin mahdollisuuksia pois. Vapaus, johon perustavanlaatuinen ymmärtäminen voi johtaa, on projektin valitsemista koskeva vapaus. Ihminen tulee tietoiseksi siitä, että on olemassa valinnanvapaus. Huomaamme että meillä onkin enemmän mahdollisuuksia valita ja meidän eteemme avautuu erilaisia mahdollisuuksia. Jos nyt hyväksyn tietyn projektin, sidon itseni sen suhteen, mistä elämänpöydän mahdollisuuksista voin elämäni myöhemmässä vaiheessa valita. Tietoisuus projektien olemassaolosta ja niiden merkityksestä valinnanvapaudelle laajentaa kuitenkin omaa perspektiiviämme valintojen suhteen. (Ks. Kusch 1986, 81-83)

Valtaongelma on kärjistynein äärimmäisessä sopeuttavassa sosialisatiossa, jossa kasvattaja pyrkii siirtämään tietonsa ja arvostuksensa mahdollisimman puhtaina kasvatettavalleen. Valveutunut, kasvatettavan itsenäistymistä arvostava ja auttava kasvattaja ymmärtää valtansa luonnollisen alkuperän ja pyrkii kasvatustilanteen aikana vallastaan tietoisesti eroon. Eettisen kasvatuksen asenne edellyttää, että kasvattaja ei voi olla valmiiden merkitysten antaja, vaan kasvatustilanteen osapuoli, joka myös kuuntelee toista ja on valmis itse oppimaan ja muuttamaan omia käsityksiään. (Värri 1984, 18-19) Ihmiset vuorovaikutustilanteissa vaikuttavat aina kahteen suuntaan. Ihmiseen voidaan vaikuttaa, mutta hän myös itse vaikuttaa vuorovaikutustilanteissa. Opetuksen yhteydessä tarkasteltuna

vaikuttamista kontrolloiva ja manipulatiivinen opettaminen ei ole tuloksellista eikä mahdollistakaan, koska oppija on kuitenkin aina vapaa osittain tekemään johtopäätöksiään ja valintojaan omasta oppimisestaan ja tulevaisuudestaan. Opettajan ja oppijan suhde on dialogi, joka mahdollistaa molemminpuolisen heijastumisen ja joka tässä suhteessa pitäisi olla olennaista. (Ks. Niinistö 1994, 74-75) Dollin (1989, 248) mukaan opettajan ja oppijan välille tarvitaan uusi, radikaali vuorovaikutussuhde. Uusi, reflektiivinen vuorovaikutussuhde perustuu transformatioon, josta postmoderni opetussuunnitelma voi syntyä. Tällainen vuorovaikutussuhde ei perustu opettajan auktoriteetin hyväksymiseen, vaan siihen sisältyy epäily tätä auktoriteettia kohtaan. Opettaja auttaa oppijaa ymmärtämään omaa kokemustaan ja asettaa oman näkemyksensä vastatusten opiskelijan näkemystä vastaan. Reflektoinnissa pyritään käymään molempien näkemys läpi ja tätä kautta ymmärtämään toinen toistaan. (Ks. myös Schön 1983, 296)

Itsenäistymiseen tähtäävässä kasvatuksessa kasvattajan on ymmärrettävä ideaalinsa valvottavuus, se, että hänellä ei ole oikeutta määrittää lopullista hyvää ja oikeaa kasvatettavan puolesta, vaan hänen on etsittävä tasapainoa ohjaavan kasvatuksen ja vapauden sallimisen välillä päämääränä kasvatettavan henkinen vastuu ja riippumattomuus. (Värri 1994, 19) Ihmisen kullakin elämänvaiheella ja jokaisella yksilöllä on omat rajansa ja ehtonsa, jotka hänen on opittava tuntemaan. Kukaan toinen ei voi korvata sitä, että ihminen pyrkii itse arvioimaan omaa elämäntilannettaan, omia kykyjään ja sen pohjalta kehittämään niitä ja kasvattamaan niitä. Tämä on vapauden asia. (Wilenius 1982, 49) Meidän on ymmärrettävä, että toisen ihmisen itseys ja hyvä ovat meille aina abstrakteja ja likimääräisiä käsitteitä. Koska emme elä toisen ihmisen kehossa ja sielussa, emme voi elää hänen tulevaisuuttaan ja hänessä mahdollisesti toteutuvia ideaaleja. (Värri 1994, 20)

Ihmisen kasvu on nykyään kollektiivista, symbolista identiteetin muodostustyötä. Ihmisen eksistentiaaliselta näyttävä vapaus on uhkana markkinoilla olevien identiteetin muodostusvaihtoehtojen edessä. Joukkoviestimet ja koulutus- ja työmarkkinat toisaalta näyttävät ihmisille kriteerit, joilla he voivat todeta identiteetin muodostuksen onnistumisen, tai toisaalta tarjoavat mahdollisuuksia näiden kriteerien täyttämiseen. Elämässä ei ole muuta kuin huoli minän katoamisesta ja vieraudesta. Itseys löytyy toisista, joita ihminen etsii naamioin ja roolein, jossa toiset ovat vain oman itsensä peilejä. (Heikkinen 1994b, 28, 39) Reifikaatio on käsite, joka viittaa vieraantumiseen. Esimerkiksi yhteiskunnalliset ja sosiaaliset tekijät koetaan pakonomaiseksi, luonnonlainomaisiksi, omaa käyttäytymistä sääteleviksi

tekijöiksi, joita ei voi välttää. Vieraantumisen on epätydyttävä yksilöllinen tila, josta voi vapautua tiedostamalla omat mahdollisuutensa ja ne voimat, joiden johdosta toimimme tietyllä tavalla. Tiedostamisen ja kriittisen tiedostamisen avulla voimme yrittää voittaa käyttäytymistämme säätelevät tekijät. (Niinistö 1994, 78)

Postmodernia kriittistä pedagogiikkaa luonnehtii käsite vahventaminen (empowerment), mikä merkitsee sosiaalista emansipaatiota. Siinä pyritään muuttamaan käytäntöä, ettei postmoderni ajattelu jäisi pelkäksi radikaaliseksi toivoksi. (Shapiro 1991, 121) Mahdollisuuksien kieli tarkoittaa sellaisia analyysin muotoja, jotka menevät kritiikkiä edemmäs, vaativampaan tehtävään, jossa luodaan perustaa käytäntöä muuttavalle toiminnalle. Vahventamisen käsitteen esiin nostaminen postmodernissa voi johtaa sellaiseen pedagogiikan kehittämiseen, jossa vahventamisella pyritään vieraantumisen tai voimattomuuden voittamiseen. Sillä pyritään voittamaan moderniin elämään liittyviä asioita, kuten eriytymistä, monimutkaistumista, teknistymistä ja asiantuntijavaltaistumista. (Toiskallio 1992, 13) Ihmisen erilaisissa vaikeissa elämäntilanteissa koulutus ja oppiminen voivat auttaa yksilöitä selviytymään eli yksilön toimintakyvyn vahventamisella (empowering) on huomattava merkitys. (Antikainen 1997, 168) Postmodernismissä vahventaminen voidaan liittää myös yhteisölliseen tiedostamiseen. Vahventaminen voidaan nähdä yhteisöllisenä uudelleenvahventamisena, jossa avoimesti ja kriittisesti voitaisiin arvioida eroja ja heterogeenisuutta, joka voisi toimia kollektiivisen itsetiedostuksen ja yhteisöllisen toiminnan perustana. (Peters & Marshall 1991, 133)

Uskaltaessaan katsoa itseään, heteronomisuuttaan kriittisesti, ihminen ottaa vastuun omasta minuudesta myötäeläjänä toisten kanssa. Vastuun kokemus ja eläminen ei ole vain kognitiivista. Ihmistyminen ja ihmisenä eläminen on kokonaisvaltaista läheisyyteen tai lähimmäisyyteen kasvamista muiden ihmisten ja maailman olioiden kanssa, vierauden ja toisista riippuvuuden hyväksymistä itseyden välttämättömäksi rinnakkaisilmiöksi, mutta myös huolta omasta autonomiasta, omasta itseystä. Herkkyyteen harjaantumisessa esteettisellä kasvatuksella on ratkaiseva merkitys. Inhimillinen kasvu edellyttää emotionaalista ja aistimellista herkkyyttä. (Heikkinen 1994b, 39) Erilaisuuden kohtaaminen ja yhteisten merkitysten luominen edellyttää käytännön toimijoilta valmiutta oman ajattelu- ja toimintatavan perusteiden pohdintaa ja toisaalta pyrkimystä ja herkkyyttä erilaisen ajattelutavan ymmärtämiseen ja erilaisuuden hyväksymiseen. Tällaiset valmiudet voivat kehittyä kokemuksellisesti todellisissa käytännön tilanteissa. Tilannetieto ja menetelmätieto

kasvatuksen ehtoina edellyttävät herkkyyttä ymmärtää toisen yksilön tulkintoja sekä pyrkimystä ottaa huomioon erilaiset merkitykset. Jokainen yksilö on viime kädessä oman ainutkertaisen kasvuprosessinsa vastuullinen rakentaja. (Törmä 1997, 216)

Varsinaisen tiedon jakamisen ohella korostuu ohjaus kasvatustyössä. Ohjauksella pyritään tietoisuuden kasvuun. Tarkoituksena on saada ohjattava tekemään parempia havaintoja itsestään ja ympäristöstään, arvioimaan asioita ja ymmärtämään oman ja muiden toimintojen taustoja ja aiheuttajia. (Niinistö 1994, 79) Kasvatuksessa olennaista olisi omakohtaisen ajattelun herättäminen, ajattelukyvyyn kasvamaan saattaminen. Ajattelun lisäksi täytyisi ihmisten oppia myös havainnoimaan maailmaa ympärillään, lähestyä ilmiötä eri suunnalta. Olennaista on myös tunne-elämän kasvamaan saattaminen. Tunne-elämän kasvuun puolestaan liittyy läheisesti mielikuvituksen kasvu. Luova ajattelu vaatii perustakseen mielikuvallista aineistoa. Ylipäänsä omakohtainen tieto sekä eettinen ja esteettinen kasvu ovat ajattelun ja tunteen yhteistyötä. (Skinnari 1994, 98)

Sivistyksen arvostus on jälleen heräämässä ja sana sivistys on noussut koulumaailmassa esiin. Cleve on omassa teoksessaan "Koulujen kasvatuserä" käsitellyt sivistyksen käsitettä ja liittänyt sen yhdeksi tärkeimmäksi koulujen tehtäväksi. Cleven mukaan (1886, 1) "Koulupedagogiikan eli kasvatuserän tehtävänä on niiden periaatteiden ilmi saattaminen, selvittely ja johdonmukainen esittäminen, joihin koulu erityisenä sivistyslaitoksena nojautuu ja joiden noudattamisesta sen vaikutuksen menestys riippuu." Kouluja täytyy pitää ennen kaikkea sivistyslaitoksina, joiden pohjana on sivistyksen käsite. Mutta ihminen ei sivisty ainoastaan koulussa, vaan myös perheessä ja yhteiskunnallisessa elämässä. Mutta missä määrin, minkä pohjalta ja millä keinoin koulu sivistää? Nämä ovat Cleven mukaan kysymyksiä, joihin koulupedagogiikan tulisi antaa vastaus. (Cleve 1886, 3) Samat kysymykset ovat keskeisiä myös tämän päivän koulua ja sen kasvatustehtävää ajatellen. Mikä on koulun tehtävänä sivistys- ja kasvatustehtävässä? Missä kulkee raja muiden intressitahojen osallistumisesta näihin tehtäviin?

Sivistyksen perimmäisiä lähtökohtia on käsitys ihmisestä. Sivistys on tajunnan viljelyä ja tajunta muodostuu ajattelusta, tuntemisesta ja tahtomisesta. Näillä on edelleen kasvatuksen kannalta keskeinen merkitys. (Wilenius 1982, 17) Sivistyminen on nähtävä loputtomana prosessina, kehitystapahtumana, jossa ihminen pyrkii viljelemään itsessään luonnon ominaisuuksia. Itsekasvatus edellyttää ihmiseltä reaalista tietoa itsestään ja ominaisuuksistaan, myös heikkouksistaan. Sivistyminen, inhimillinen kasvu on ihmiselle välttämättömyys.

(Wilenius 1982, 30) Tulevaisuudessa keskeiset ongelmat kasvavat eettisistä perusteista. Vaikka ihmiskunta aineellisesti edistyy, se on vaeltamassa eettisesti ja sivistyksellisesti rappion aikakautta. Liian voimakas tiedon merkityksen painottaminen kouluissa johtaa eettisten arvojen arvostuksen heikkenemiseen. Syvemmän sivistyksen antaminen oppilaille edellyttää tiedon ja arvojen samanaikaista antamista oppilaille, tilaisuutta kasvaa niihin yhdessä. Henkinen kasvu on mahdollista vain molempien vuorovaikutuksella. Annettavaa tietomäärää on vähennettävä, jotta jää aikaa enemmän tiedonhankinnan, ymmärtämisen, argumentoinnin ja ajattelun opettamiselle sekä syvempään sivistykseen johdattamiselle. (Pystynen 1992, 25-27)

Aidossa sivistymisessä on kysymys myös vieraantumisen voittamisesta. Jos ihminen kehittää esimerkiksi sellaista ajattelun liikkuvuutta ja elävyyttä, joilla hän pystyy menemään sisään ilmiöihin, myös erilaisiin katsomuksiin, hän voittaa vieraantumisen ajattelun alueella. Sivistys on vieraantumisen voittamista, ihmisen jäsentymistä ajattelevana, tuntevana ja tahtovana yksilönä yhteiskuntaan ja maailmaan. (Wilenius 1982, 32-33) Koulu ei elä tyhjiössä, vaan saa perustelut toiminnalleen olettamuksesta, että se tuottaa riittävät elämässä selviytymisen taidot oppilaille. Koulun olemassaolon edellytys on ajantasainen käsitys siitä todellisuudesta, jossa lapset ja nuoret tulevat elämään. Nopean muutoksen ja lisääntyvän epävarmuuden maailmassa tätä koskevan keskustelun merkitys korostuu. On tärkeää selvittää mitä sivistys on nykyaikana. Onko se laajoja tietoja vai juuri pikemminkin valmiutta uudistaa tietojaan muuttuvien tarpeiden mukaan? (Väljærvi 1992, 128)

Yksilön sivistysprosessin kannalta olennainen asia on juuri ajattelun omakohtaisuus ja elävyys. Elinehto sivistysprosessille on ajattelu elävyyden säilyminen. Sitä heikentää opetuksen vaihtoehdottomuus, se, että opitaan ajattelemaan vain yhdellä tavalla jostakin ilmiöstä. Sivistys on avoimuutta, sitä, että pystytään lähestymään erilaisia ilmiöitä, erilaisia katsomustapoja ja pystytään katsomaan esimerkiksi yhteiskunnallisia ongelmia eri kannoilta. (Wilenius 1982, 42) Esteettisyys on ihmisen aistimisen ja tuntemisen herkkyyttä, avoimuutta todellisuuden laadullisille ominaisuuksille. Se toteutuu ennen muuta tuntemisen tasolla. Eettisyys sivistysominaisuutena menee syvimmälle, tahdon alueelle saakka. Siksi sen kasvattaminen on kaikkein vaikeinta. Eettisyys on tahdon sivistystä. Eettisenä voidaan pitää ihmistä, joka pystyy myötäelämään toisen ihmisen asemaan ja ennen kaikkea toimii toisten hyväksi. (Wilenius 1982, 27-28) Tieto on sivistyksen raaka-aineena, josta voimme työstää tiedollisia rakenteita ja uusia tietokokonaisuuksia. Tieto on aidosti sivistävää vain, jos sitä

käytetään elämän kannalta arvokkaaseen. Tiedon sovellutukset muuttuvat koko ajan laajemmin vaikuttaviksi. Myös tiedon käytön vastuu korostuu, koska yksilön tieto ei enää ole yksityistä, vaan syvästi sosiaalista silloin, kun sillä vaikutetaan peruuttamattomasti luontoon ja muiden ihmisten elämään. (Väljjarvi 1992, 131)

Korkeimmalla tasolla sivistyminen on ihmisen vapaata toimintaa, jonka hän itse ymmärtää oikeaksi ja hyväksi. Ihminen tarvitsee kasvatusta ja koulutusta ulkoapäin tiettyyn rajaan asti. Aito kasvu ja sivistyminen merkitsee sellaista, minkä hän on itse ymmärtänyt ja mihin hän on suuntautunut. Sivistyminen voi olla vain omaa toimintaa, jonka hän on itse oivaltanut. (Wilenius 1982, 56-57)

Kaikessa aidossa sivistymisessä tulisi olla pohjana se, että ihminen, joka pyrkii sivistykseen, itse selvittää itselleen pyrkimyksensä perusteita ja päämääriä. Kun hänelle selkenee toimintansa päämäärä, voidaan olettaa, että hän paremmin saavuttaa sen, mihin pyrkii. (Wilenius 1982, 59) Inhimillisen toiminnan kokonaisuuteen kuuluvat myös tunne ja mielikuvitus. Ne muodostavat sillan ajatuksesta tekoon. Se merkitsee, että ihminen pystyy keksimään ja kehittämään erilaisia vaihtoehtoja, miten jokin idea käytännössä toteutuu, ja kasvatustilanteessa täytyy sellaisen mielikuvituksen usein toimia nopeasti. (Wilenius 1982, 60)

6.2. Autonomian käsite kasvatuksessa ja koulujen opetussuunnitelmissa

Cleve vaati koulutusjärjestelmille autonomiaa. Kasvatusopissaan hän korosti koulun omaa tehtävää ja tarkoitusta. Hän korosti koulun itsenäisyyttä suhteessa perheeseen, yhteiskuntaan ja kirkkoon. (Ks. Cleve 1886, 5-11) Opetustapahtuma tulee nähdä laajakantoisena yhteiskunnallisena toimintana, tradition välittäjänä nykyhetken kannalta adekvaatissa, mutta myös satunnaisilta intresseiltä turvatussa muodossa. Opetussuunnitelma tulisi kiteyttää myös sellaiseen muotoon, joka kasvun ja kasvatuksen autonomiset vaatimukset säilyttäen kykenee vastaamaan konkreettisesti muuttuvan kulttuurin ja yhteiskunnan asettamiin uusiin sisällöllisiin vaatimuksiin. (Suortti 1981a, 115) Opetussuunnitelmalle olennainen momentti muodostuu etiikasta ja sivistyksestä. Opetussuunnitelmaa tulee käsitellä totaliteettikysymyksenä, joka perustuu kasvatuksen ja opetuksen teoriaan. Muuten opetussuunnitelma saattaa jäädä teoreettisesti abstraktiksi ja vieraiden ideologioiden vaikutuksille alttiiksi. (Suortti 1981a, 116)

Kasvatustiede voi tutkia ja eksplikoida kasvun ja kasvatuksen ehtoja, esteitä ja uhkia. Se voi osallistua määrittelemään kielteistä ja pahaa, jonka tiedostaminen ja jota vastaan toimiminen antaa tilaa niille moninaisille hyvän elämän tavoittelun mahdollisuuksille, joiden toteutumista kasvatuksella voidaan tukea. Kasvatustiede voi kuitenkin esittää ja eritellä autonomiaa myönteisenä kasvatuspäämääränä, jossa jokaisessa ihmisessä potentiaaliksi oletetun ihmisarvon itsearvoinen kunnioittaminen on ihmisarvon perustana. (Heikkinen 1994b, 40)

Kehittyäkseen ihminen tarvitsee kasvatusta. Kasvatus on välttämätöntä ja sen yhteiskunnallinen ohjaaminen toivottavaa. Mikä on koulun rooli kasvatuksessa? Koulu on itsenäinen pedagoginen tila, jossa kasvatuksellisiin arvoihin sitoutunut kasvattajien toiminta ja kasvu saavat vapaasti tapahtua. (Heikkinen 1994b, 37) Mikäli koulu instituutiona on käsitetty abstraktiseksi, se tarkoittaa ihmisen henkisen kasvun rajaamista ja tyypistämistä. Koulun pitää tarjota kasvulle mahdollisuus lähtökohtana positiivinen totaliteettiperiaate, jossa toteutuu ihmisen sivistyksellinen vapaus. (Suortti 1981b, 10) Instituutio eroaa aina siinä, että hyväksyttäviksi julistettaville aina asetetaan rajoituksia. Nämä toimivat eräänlaisina diskurssin voimien suodattimina. On asioita joita ei saa sanoa. On asioita, jotka tulee sanoa ja tietyllä tavalla. Se, mikä institutionalisoituu, nähdään aiheettoman esineellisenä. Rajat ovat kuitenkin väliaikaisia, niitä voidaan siirtää. Rajat vakiintuvat vasta silloin, kun niihin ei enää kohdistu haasteita. (Lyotard 1985, 32-33)

Yhteiskunnan taloudellisen perustan muuttuminen on siirtänyt kasvatustehtävää yhä enemmän yksilöltä yhteisölle. Koulutus voidaan käsittää myönteisessä mielessä investoimiseksi ihmisten henkisen pääoman kehittämiseen. Mutta koulu voi aiheuttaa myös pahoinvointia ja yhteiskunnallisia ongelmia. Koulu tukahduttaa ihmisen itsenäisyyttä ja aloitekykyä ja muovaa persoonallisuutta suuntaan, joka ei ole välttämättä kasvatukselle asetettujen ihannetavoitteiden mukainen. (Nurmi 1995, 128-129)

Yhteiskunnan kehitysteoriat ovat olleet jonkinasteisen teknologisen determinismin sävyttämiä. Tämä on näkynyt myös kasvatuksen ja opetuksen sektorilla. Laajasti tarkastellen teknologian vaikutusten nähdään ulottuvan koko yhteiskuntaan ja selittävän yhteiskunnallista ja taloudellista kehitystä. Tämä näkyy myös opetussuunnitelmissa. Teknologiadeterministinen ajattelutapa esittää kasvatukselle sellaisia kehittämishaasteita, jotka ovat utopistisia tai kapea-alaisia. Teknologian haasteet asettavat vain reunaehdon. Siksi kasvattajan on kysyttävä millaiseksi me haluamme yhteiskuntaa kehitettävän ja millaisia ihmisiä haluamme kasvattaa. (Hirsjärvi 1987, 60-61) Minkä merkityksen ajatteleamme

elämällemme olevan? Vastaus vaikuttaa ratkaisevasti siihen, minkälaisen elämäntunteen ja asenteen todellisuuteen omaksumme. Jokainen yhteiskunnallinen toimintamuoto tuntuu suosivan jotakin erityistä asennoitumista ympäröivään todellisuuteen. Ekspansiivisten toimintamuotojen vaatimat asenteet, arvot ja elämäntunteet ovat uhkana tunkeutumiselle myös muille elämänalueille. Meidän kulttuurissamme uhka ilmenee ensisijaisesti elämän teknistymisenä. Puuttuuko teknologialta ja luonnontieteeltä kyky integroida elämä merkittäväksi ykseydeksi? Ehkä tulevat sukupolvet pystyvät integroimaan elämänsä niiden ympärille, vaikka emme itse siihen kykenisi. (Kannisto 1987, 234)

Onko kasvatustiede alistanut itsensä tekniseksi yhteiskuntapolitiikan välineeksi? Kasvatuksen teoriaa ei voida löytää yhteiskunnan arkikäytännöstä ylittämättä sitä, vaan niiden takana olevien suhteiden käsitteelliseen järjestelmään perustuvien käsitteiden avulla. (Suortti 1981a, 30) Joustavan ja itseohjautuvan opiskelijan valmistaminen joustavaan ja itseohjautuvaan tuotantoon tapahtuu jo tuotannon tai markkinavoimien ehdoilla, vaikka koulu ja kasvattajat väittäisivätkin päätyneensä tähän itseohjautuen ja joustavasti ympäristömuutoksiin vastaten. Kasvatusyhteisöjen sijaan saattaa syntyä koulutuksen markkinat. Kasvattajasta tulee kauppias ja kasvatista yrityksiin rinnastuva asiakas, jolle koulutuspalveluja tuotetaan. Onko kasvatuksellisen autonomian käsite korvautunut joustavuuden, itseohjautuvuuden käsitteellä? Tällaisella retoriikalla paetaan perimmäistä kasvatuksen käsitteen määrittelyä. Onko relevanttia silloin enää käyttää kasvatuksen käsitettä? (Ks. Heikkinen 1994b, 39-40)

Erilaisten strategioiden ja lähestymistapojen filosofisiin perusteisiin pitäisi kiinnittää enemmän huomiota kasvatustieteellisessä tutkimuksessa, jossa keskeisenä ongelmakenttänä ovat vaikuttamisyriksiin liittyvät kysymykset. (Suortti 1981a, 58) Opetussuunnitelmat syntyvät poliittisten ja muiden intressiristiriitojen välisten taistelujen tuloksina. Ne muotoutuvat konfliktien yhteensovittamisen kautta, konsensuspohjaisina kompromisseina, valtion tahdon ilmentyminä. (Rinne 1987, 102) Koulu on yksilön ja yhteiskunnan intressien kohtaamispaikka, ja eri intressien vaateet voidaan kirjata opetussuunnitelmaan. Koulutusta joudutaan suunnittelemaan ja ohjaamaan ottaen huomioon väestön ja kotitalouksien kautta yksilölliseen kehittämiseen kohdistuvat tarpeet. Työmarkkinoilla ja julkisella valalla on omat odotuksensa. (Atjonen 1993, 18) Atjosen (1993, 25) mukaan opetussuunnitelma määrittää kiistatta opetuksen tavoitteet ja vahvistaa siten institutionaalisen kasvatuksen asemaa suunnitelmallisena, tarkoitushakuisena toimintana.

Koulu ja opetussuunnitelma ovat ristiriitaisten odotusten ja paineiden kohteena. Toisaalta tulisi ottaa erilaisia intressejä huomioon, toisaalta niiltä tulisi suojautua. Ajankohtaisuus ei välttämättä ole myönteinen asia koulun kehittämiskeskustelussa. Saattaa käydä niin, että koulun ajankohtainen tieto tai uusi tieto ei ole ehtinyt kiinnittyä olemassaolevaan tieto- ja teoriaperustaan, jolloin helposti välitetään sirpale, detalji tai nippelitietoa. Määrä ei ole laadun takeena. (Atjonen 1993,33) Kasvattajalla itsellään olla elämän kokonaisuus hallinnassa. Tällä tarkoitetaan sitä, että kasvattajan arvot ovat selkeät ja elämäkokonaisuudet jäsenyneet. Kasvattaja on eräänlainen kulttuurifilosofi, joka tunnistaa yhteiskunnassa vallitsevat suuntaukset ja ajattelutavat. Tällaisten pohdinnan tulokset voivat siten heijastua koulun kasvatustoimintaan. (Törmä 1994, 47)

Oppimisympäristö on tulevaisuudessa avoin, läpinäkyvä, verkostoitunut ja mittakaavaltaan yhtä aikaa globaali ja yksilön senhetkisiin tarpeisiin vastaava. Koulutuksen tulee rakentaa yksilön suhdetta erilaisiin yhteisöihin, markkinoihin ja valtarakenteisiin. Tarkoituksena on saada aikaan elämänsä hallitseva täysvaltainen yksilö, oppija, joka tuntee ja osaa käyttää poliittisia oikeuksiaan, joka ei jää informaatiotarjonnan uhriksi, joka pystyy muuntamaan tietonsa osaamiseksi, jolla hankkii tyydyttävän toimeentulon ja joka on oppinut elinikäiseksi oppijaksi. Koulutusjärjestelmän on yhtä aikaa otettava huomioon yhteiskunnan taholta tulevat odotukset ja yksilön omat kasvutarpeet. Koulutusorganisaatioiden on pyrittävä keskeytymättömään kasvatukseen ja koulutusajatteluun, jossa korostuu yksilön tarpeet. Elinikäisessä oppimisessä korostuvat vapaus, keskeytymättömyys, jatkuvuus, rajoja ylittävä, tiukoista etukäteissuunnittelusta ja lineaarisuudesta poispyrkivä vapaus, jossa oppijalla on mahdollisuus toteuttaa kulloisiakin tarpeitaan ja tavoitteitaan. (Raivola 1996, 139) Avointen järjestelmien teorioilla voisi arvioida olevan nykyisin relevanssia koulu- ja opetussuunnitelmajärjestelmän kuvaukseen. Avoimuuden tietynasteinen laantumisen merkitsee myös yleensä organisaatiossa sitä, että sen ulkopuolisilla tahoilla on mahdollisuuksia integroida siihen erilaisia intressejä. (Atjonen 1993, 51)

6.3. Opetussuunnitelma maailmankuvan rakentajana

Maailmankuva pyrkii kokonaisuuden käsittämiseen, totaliteetin tajuun. Sille on ominaista eri osien keskinäinen vuorovaikutus ja yhteenkuuluvuus. Yhteenkuuluvuus muodostuu niistä peruseriaateista, jonka puitteissa ihmiset selittävät elämänsä ja perustelevat tulevaisuutta

koskevia odotuksiaan. "Maailmankuva ei ole mikä hyvänsä kuva, ei edes mikä hyvänsä kokonaiskuva, vaan sellainen, joka voi muodostua ihmisen ajattelun ja toiminnan keskuksiksi." (Manninen 1977, 16)

Opetussuunnitelmat on tarkoitettu maailmankuvaa ja maailmankatsomusta selkiinnyttäväksi, niiden ehtoja luoviksi toimenpidejoukoiksi ja vaikuttamissuunniksi. (Suortti 1987, 45) Kun opetussuunnitelmaa lähestytään maailmankuvan rakentajana, oppimisprosessissa edellytetään yksilöpsykologisen näkökulman lisäksi sen suhdetta eettiseen momenttiin kulloisessakin tilanteessa mahdollistuvaan potentiaaliin ja yhteiskunnallisuuteen. Eettinen momentti viittaa arvorakenteiden suhteelliseen olemassaoloon. (Suortti 1987, 42) Kun puhutaan opetussuunnitelman maailmankuvaan liittyvistä vaikutuksista, teoreettinen tarkastelu painottuu opetussisällön suuntaan. Maailmankuva kokoo ne osamomentit, josta käsin opetuksen suunnittelu etenee. Maailmankuvassa painottuvat erilaiset osamomentit, kuten arvot, tosiasiat, yhteiskunta, yksilö, materialismi tai uskonto riippuen siitä ontologis-gnoseologisesta perustasta, jolle maailmankuva on rakentunut. Opetussuunnitelmat rakentuvat tieteelliselle pohjalle, joka edellyttää filosofista analyysiä ja filosofisten kysymysten esiinnostamista suunnittelun yhteydessä.

Kun kasvatettavan tietokäsitystä ja maailmankuvaa rakennetaan opetuksen yhteydessä, nousee esille samalla kasvatuksen, opetuksen ja kasvun käsitteiden analyysi. Samalla nousee esille myös opettajan tietoisuuskäsityksen ja maailmankuvan rakenne ja sen välittyminen opettajan ja oppilaan välisessä dialogiassa. Opetussuunnitelma ei itsessään voi muokata oppijan maailmankuvaa, vaan se rakentuu vasta itse toiminnassa, kasvatuksen ja opetuksen yhteydessä. Mutta opetussuunnitelman taustalla on aina jokin ihmis- ja tietokäsitys, joka vaikuttaa itse käytännön toimintaan. (Ks. Suortti 1987, 43-44)

Fenomenologisen tarkastelun näkökulmasta ihminen käsitetään totaliteettina. Tarkoitus on analysoida tietoisuuden luonnetta. Tietoisuuden rakenteeseen kuuluu merkitysulottuvuuksia. Tietoisuuden keskeinen luonne näkyy siinä, että se merkitsee jotakin, viittaa ja on suuntautunut. Tietoisuus on aina tietoisuutta jostakin. Tämä on keskeinen ajatus tietoisuuden intentionaalisuudessa. Fenomenologiassa korostuvat ne käsitteelliset rakenteet, joiden avulla tietoisuus jäsentää kokemusta ja joiden avulla kokemus rakentuu yhtenäiseksi ja mielekkääksi kokonaisuudeksi. Merkitykset ja arvot eivät ole todellisuudessa valmiiksi annettuina, vaan ne on yksityisen ihmisen synnyttävä, rakennettava ja määriteltävä.

Merkitykset ja arvot tulee ihmisen itse kiinnittää maailmaan. Merkitykset syntyvät tulkinnan kautta. Tulkinta auttaa ihmistä ymmärtämään omaa tietoisuuttaan, sen rakentumista. (Saarinen 1987, 111-144)

Ihminen on jatkuvassa luomistilanteessa, joka subjektina tulkitsee, asettaa merkitykset ja arvot sekä kantaa tekemisistä täyden vastuun. (Saarinen 1987, 39) Yksilön kehitys ei sitoudu hierarkioihin, vaan se on jatkuvaa. Maailmankaikkeuden ja luonnonilmiöiden matematisoituminen on tuonut mukanaan mekanistisen, lineaarisen ja kumulatiivisen käsityksen järjestyksestä. Lineaarisuus edellyttää ennustettavuutta, tasaista muutosta. Maailmankuva perustuu symmetriaan ja homogeeniseen järjestykseen ja universaaliiseen harmoniaan. (Sahlberg 1997, 32) Yksilön todellisuus rakentuu merkityssuhteista. Jokainen yksilö konstituoii näin oman todellisuutensa, oman täysin yksilöllisen kuvansa ympärillä olevasta maailmasta. Ihmisen maailmankuvassa esiintyy samanaikaisesti kirjavana mosaiikkina kaikkia rakenne-elementtejä. Ihminen on tuomittu maailmankuvansa yksilöllisyyteen. (Hakala 1992, 45) Maailmankuva on ihmisen suhdetta maailmaan merkitysten avulla. Merkityssuhde on luonteeltaan dynaaminen ja relativistinen. Se muuttuu, assosioituu ja eriytyy. (Suortti 1981b, 33)

Vallitsevien normien ja tapojen kyseenalaistaminen on vaikeaa, koska se koetaan usein uhkana järjestykselle ja jatkuvuudelle. Kriittinen emansipaatioprosessi on uhka myös yksilön persoonallisuuden eheyden suhteen. Kun yksilö alkaa kysyä toimintansa perusteita, hän samalla asettaa kyseenalaisiksi suhteensa toisiin ihmisiin, oman maailmankuvaansa ja tietyn yhteisön koherenssin. Reflektiivisyyttä ei kuitenkaan tulisi nähdä uhkana, vaan mahdollisuutena kasvuun sekä yksilön että yhteisön näkökulmasta. Yksilön näkökulmasta reflektiivisyys merkitsee arvojen uudelleen jäsentämistä ja vastuullisuutta oman toiminnan perusteista. On tärkeää, että kasvatuksellisessa yhteisössä arvoriitit tunnistetaan ja annetaan tilaa erilaisten ratkaisuvaihtoehtojen pohdinnalle. (Törmä 1997, 217)

Konstruktiivisessa lähestymistavassa maailmankuvaan liittyvät yksilön käsitysjärjestelmät kokonaisuudessaan. Ihminen pyrkii muodostamaan itselleen kuvan sisäisten mallien kautta siitä todellisuudesta, jossa hän elää, ja itsestään tämän todellisuuden osana. Maailmankuvassa on kiteytyneenä se, mitä ihminen on elämänsä kuluessa havainnut, oppinut, ajatellut ja tuntenut. Maailmankuva opitaan. Se muuttuu ja muovautuu koko ihmiselämän ajan spontaanien eli arkikäsitteiden ja käsitysten varassa, toisaalta tieteellisten käsitteiden ja käsitysten varassa. (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 94)

Opettaja toimii käytännössä opetussuunnitelmaan sisältyvän maailmankuvan avaajana. Opettajalla on vaikutussuhteidensa taustalla oma ihmis- ja maailmankatsomuksensa, jonka selkiintyneisyydestä riippu, miten hän pystyy tavoittamaan oppilaan ja auttaa ymmärryksen kehityksessä. (Suortti 1987, 44) Opettajalla tulee olla kokonaiskuva, millaisen sivistyspääoman oppilaan otaksutaan omaksuvan koulutuksen aikana. Näiden näkemysten olennaisimmat perusteet muodostuvat opetussuunnitelmasta ja sen tulkinnasta. (Atjonen 1993, 84)

7. OPETUKSEN SUUNNITTELUN TEOREETTISTA TARKASTELUA

7.1. Rationaalinen suunnittelu

Herbartin opetussuunnitelmaopissa esitetään oppiaineiden valintaa ja järjestystä koskevia periaatteita. Suunnittelu on ainejakoista ja pohjautuu eri oppiaineiden systemaattiselle opetukselle. Herbart korosti järjen ja tiedon merkitystä, ja tästä kehittyi malli rationaaliselle opetussuunnitelmien laadinnalle. Herbartin kehittämää järjestelmää kutsutaan Lehrplan-malliksi. Opetussuunnitelmat laaditaan mallin mukaan niin, että oppiaineet esitetään tavoitteineen sekä opetussisältöineen. Mallia voidaan pitää hallinnollispainotteisena. (Malinen 1985, 15-22; Malinen 1992, 12-13) Suomen koulujärjestelmässä on pitkään ollut vallalla rationaalispainotteinen suunnittelu opetussuunnitelmia laadittaessa.

Opetussuunnitelman laadintaa ja kehittämistä on pitkään hallinnut tyleriläinen opetussuunnitelma. Tyler loi perustaa rationaaliselle ajattelulle, että opetussuunnitelman on lähdettävä tavoitteiden määrittelystä ja edettävä sieltä sisältöjen kautta arviointiin. Positivistisen empiirisen kasvatustieteen aikakautena tämäntyyppistä eksaktiuteen tähtäävää strategiaa on painotettu. Myös opetussuunnitelmateoreettinen didaktinen tutkimus painotti tavoitteiden tutkimusta 1960-1970-luvulla. (Atjonen 1993, 75) Tällainen koulutuksen ja opetuksen suunnittelun malli sisältää oletuksen, että tavoiteltavat opetuksen tulokset voidaan määrätä etukäteen. Koulutus- ja opiskeluprosessi redusoituvat silloin lineaariseksi ja deterministiseksi. (Sahlberg 1997, 30) Rationaalista opetussuunnitelmastrategiaa on puolustettu sillä, että opettajan työ on tullut niin monitahoiseksi, ettei intuitiivinen suunnittelu voi onnistua ilman rationaalista ja teoreettista otetta. Intuitioon perustuvat muutokset voivat johtaa inkonssekvenssiin. (Atjonen 1993, 77-78)

Rationalistisen opetussuunnitelman kritikat ovat muistaneet, että opetustilanteiden kompleksisuus ja ennakoimattomuus tekevät etukäteissuunnittelun mahdottomaksi ja jopa eettisesti kyseenalaiseksi. Tarkoilla suunnitelmilla ja tavoitteilla voidaan kaventaa oppilaan yksilöllisten kykyjen kehittämistä. (Atjonen 1993, 105) Lineaarinen järjestys näkyy koulujen opetussuunnitelmissa. Tarkkojen tavoitteenasetteluiden ja pääteikäytymisen kuvaamisen takana on näkemys oppilaan kehittymisestä ja kasvamisesta tasaisin muutoksin, kumulatiivisesti. (Ks. Sahlberg 1997, 33) Nykyisin korostuu entistä enemmän yksilöllisyys ja erilaisuus sekä vaihtoehtoisten mahdollisuuksien antaminen oppilaille koulutuksessa. Myös

oppilaiden itse on kyettävä asettamaan tavoitteita omalle oppimiselle. Siksi opetussuunnitelmassa tarkkojen tavoitteiden asetteluille on jätettävä tilaa avoimuudelle ja väljyydelle.

Kyky analysoida ja arvioida omaa oppimista ja määrittää sille itse tavoitteita on kehittyneen oppimisen tunnusmerkki. Sivistyksen ydinaineeksena pidetään tiedon etsimiseen, käsittelyyn ja tuottamiseen liittyvien taitojen hallinta. Ne antavat yksilölle mahdollisuuden joustavalla tavalla reagoida muutoksen maailmassa. Valintojen tekeminen, oman toiminnan suunnittelu ja omien suunnitelmien toteuttaminen määrätietoisesti lisää omaa potentiaalia hallita elämäntilannetta ja arkipäivässä selviytymistä. (Vuorinen & Välijärvi 1994, 13-14). Elämänhallinta vaatii luovuutta, kekseliäisyyttä ja yksilön omaa näkemystä asioista. Elämä on yksilön itse elettävä ja elämään liittyy yllätyksellisyys. Tarkoilla tavoitteilla ei voi elää, mutta niillä voi suunnata ja ohjata elämäänsä tiettyyn suuntaan, päämäärään. Mutta viime kädessä nekin ovat muuttuvia. On aina jätettävä tilaa avoimuudelle.

Nykyään ollaan suunnitteluajattelussa epäilevämpiä sen suhteen, voidaanko ja onko syytä määritellä tavoitteet etukäteen. Usko suunnittelun kokonaisvaltaisuuteen näyttää horjuneen ja rationalistinen suunnitteluajattelu näyttää korvautuvan inkrementaalilla tai seka-ajattelulla. (Antikainen 1987, 138) Opetussuunnitelman määritelmään ja käsitteeseen sisältyvät aina yhtenä osana tavoitteet. Suunnitteluun liittyy suunnitelma tai joukko tarkoituksia, koska opetussuunnitelma on ennakkosuunnitelma. Opetussuunnitelma sisältää suunnitelmia siitä, minkälaisia opetuksen liittyviä toimenpiteitä ja toimintoja aiotaan suorittaa. Suunnitelmien ei tarvitse kuitenkaan rajoittua päämääriin ja tavoitteisiin. (Kangasniemi 1985, 3) Opetussuunnitelman avulla luodaan opetustoiminnalle tarkoitus, jota instituutio toteuttaa (Leimu 1985, 21.) Opetussuunnitelman toteuttaminen on normatiivista toimintaa, jonka kriteerit löytyvät opetussuunnitelmasta ja ensisijaisesti siinä esitetyistä tavoitteista. Tavoitteet kirjoitetaan näkyvästi esiin. Tavoiterakennelman avoin esittäminen on mahdollistanut koulun toiminnan entistä tarkemman erittelyn ja arvioinnin. Arviointi liittyy mukaan aina suunnitteluun ja sen tehtävänä on kehittäminen. (Kansanen 1985, 41) Arviointiin liittyy mukaan myös kritiikki ja kyseenalaistaminen. Myös kriittiselle keskustelulle on annettava tilaa opetussuunnitelmia laadittaessa.

Uudelle opetussuunnitelma-ajattelulle olisi raivattava tietä. Pitäisi käydä keskustelua rationaalisen opetussuunnitelma-ajattelun käyttökelpoisuudesta, rakenteesta ja toteuttamisesta nykyisessä koulutuksessa ja opetuksen suunnittelussa. Kuinka tiukasti on

pysyttävä opetusteknologisessa mallisissa vai olisiko siitä aika luopua? Koulutuksen tietyt keskeiset päämäärät ja toimintalinjat on edelleenkin esitettävä. On eri asia, minkälalaisina- ja muotoisina ne esitetään. Ekola (1992, 96) puhuu opetussuunnitelmaslangista. Tavoitteet on ilmaistu monesti vajaan virkkeen mittaisina iskulauseina, jotka elävät verbien varassa. On muodostunut joukko opetussuunnitelmaverbejä, joilla katetaan kognitiivisen, motorisen ja affektiivisen valmiuden laaja ja moniulotteinen kenttä. Valitettavan usein opetussuunnitelmissa pidättäytyään tässä mallissa. Asetetuille tavoitteille luodaan vielä pitkä aikajänne useammalle vuodelle.

Onko suunnitelmien taustalla pohdittu ja määritelty koulun toiminnan arvopohjaa. Onko käyty syvällistä koulutusfilosofista keskustelua toiminnan perustaksi? Voidaanko koulun ja opetuksen toimintaa opetussuunnitelmissa silloin kuvata virkkeen mittaisena iskulauseena? Pitäytyminen tuttuun ja turvalliseksi koettuun on monista työyhteisöistä tuttu inhimillinen ominaisuus. Totunnaisesta ei kyetä irrottautumaan ilman syvälle käyvää omien käytänteiden arviointia ja uudistamisen tavoitteiden yhteistä tiedostamista. Olennaista on koulu yhteisön kyky keskustella riittävän syvällisesti omista arvoista ja päämääristä. Opetussuunnitelmaan kiteytyneet koulun arvoperusta ja niistä johdetut tavoitteet muodostavat lähtökohdan, joka luo koulun toimintaan mielekkyyttä ja pitkäjänteisyyttä. Jatkuva arviointi keskustelu on olennainen osa opetussuunnitelmaa kehitettäessä. (Vuorinen & Välijärvi 1994, 25)

Koulutusnäkömyksen ja arvoperustan selkiennyttäminen opetussuunnitelmia laadittaessa on ensiarvoisen tärkeää. Selkeä koulutusfilosofinen pohja antaa toiminnalle suunnan ja perustan. Se ei estä sitä, että opetussuunnitelmalliset rakenteet ja tavoitteet voidaan kuitenkin pitää avoimina ja muunnettavina.

7.2. Pedagoginen suunnitteluajatus

Herbartin didaktisen ajattelun kanssa tuli maahamme vaikutteita USA:sta John Deweyn kasvatusfilosofiasta. Deweyn käsitys opetussuunnitelmasta perustui lapsen kokonaiskehityksen kuvaamiseen. Didaktisesti painottunut opetussuunnitelmakäsitteen termi "curriculum" vakiintui. Dewey oli pragmaattisen filosofian kannattaja. Hän painotti opetuksessa käytännön ratkaisuja enemmän kuin systemaattista tavoitteenasettelua. Opetussuunnitelmassa painotettiin lapsen elämää kokonaisuudessaan. Tällöin kokemukset ja toiminta olivat tärkeitä opetusta suunniteltaessa. (Malinen 1985, 18-19; Malinen 1992, 13).

Pedagogisen ajattelun pohjalta suunnitelmissa on otettu huomioon oppilaan kehittyminen, opetuksen tavoitteet ja opetusprosessi. Suunnitelmassa korostuu prosessimaisuus, missä oppilas ja opettaja ovat vuorovaikutuksessa toteuttaakseen yhdessä koulun tavoitteita. (Malinen 1992, 27-28) Opettajien osuus suunnitelmien laadinnassa on lisääntynyt. Opettaja tulkitsee opetussuunnitelmaa ja valitsee, mikä on mielekästä ja hyvää oppilaille pyrittäessä oppilaan kokonaispersoonallisuuden eheyttävään kasvuun. (Atjonen 1993, 79) Rationaalisella ja kontrollihenkisellä opetussuunnitelmalla ei ole enää tilaa opettajan arkikäytännön työssä, ja se helposti sivuutetaankin ja koetaan hyödyttömänä. (Atjonen 1993, 80)

Suomessa toteutunutta opetussuunnitelmamallia voidaan kutsua pedagogis-hallinnolliseksi malliksi. Keskeisinä periaatteina siinä ovat hierarkkisuus, harmonisuus ja itseohjaavuus. Hierarkkisuus näkyy siinä, että suunnittelu jaetaan keskushallintoon, paikalliselle tasolle, kouluun ja opettajille. Tavoitteet muotoillaan siten, että koulutuspoliittiset ja pedagogiset päämäärät ovat mukana keskushallinnon suunnitelmissa ja opettajat työskentelevät toiminnallisten ja enemmän pedagogisten tavoitteiden kanssa. Harmonisuuden ajatuksena on asettaa rinnakkain yhteiskunnan koulutukselle asettamat päämäärät sekä nivoa samaan yhteyteen yksilön kehittymistä koskevat tavoitteet. Suunnitteluun on liitetty mukaan myös palautejärjestelmä, jonka tarkoituksena on pystyä tekemään korjaavia päätöksiä koulun oman arviointijärjestelmän avulla. Arviointiin voivat liittyä myös muut tahot mukaan. (Malinen 1992, 44-47)

Opetuksen vahvuudet tulevaisuudessa riippuvat paljolti siitä, miten inhimillinen vuorovaikutus kyetään oppilaiden ja opettajien välillä jalostamaan pedagogisesti vaikuttavaksi toiminnoksi. Inhimillinen tieto saa merkityksensä yhteisen toiminnan ja yhteisten merkitysten jakamisen kautta. (Vuorinen & Välijärvi 1994, 23)

Kyetäkseen tukemaan opiskelijan yksilöllistymistä ja itsenäistymistä opiskelussa koulun on yhteisönä tunnistettava hyvän elämän ideaali, johon kasvussa pyritään. Koulu on lisäksi paljon muutakin kuin vain uusien tietojen ja taitojen oppimisen paikka. Se on ympäristö, missä kohdataan muita ihmisiä ja tehdään monia erilaisia asioita yhdessä. Koulu on osa arkipäivän elämää ja elämää itsessään kokonaisuudessa. Elämää ei saa sulkea pois koulun toiminnasta. (Ks. Vuorinen & Välijärvi 1994, 52) Opetussuunnitelman yksi keskeinen determinantti on Ekolan (1992, 93) mukaan valmius hallita elämän todellisuutta. Elämänhallinnan ja todellisuuden haltuunotto on keskeinen elementti opetussuunnitelmassa, koska se toimii perustana myös muille opiskelussa ilmentyville ja esiintyville asioille.

Opetussuunnitelmissa keskeisenä tulee olla maailma. Pedagogisen maailman tulee perustua samanlaiseen avoimuuteen, muutoksiin, turbulensseihin ja kaaokseen kuin oikeakin maailma. Monimutkaisessa maailmassa eläminen vaatii taitoja, jotka on otettava huomioon opetuksessa ja joiden avulla opiskelijan tulisi kyetä selviytymään kompleksisessa ympäristössä. Opetussuunnitelman pedagoginen maailma muodostuu kolmen elementin pohjalta. Keskeisinä elementteinä ovat yhteiskunta laajasti ymmärrettynä, tiede ja eri tieteenalat. Tiede ja sen avulla välitetty tieto ovat representaattoreita ympäröivästä maailmasta ja kohteesta, johon kiinnostus kohdistuu. Tiede välittää kuvaa maailmasta. Oppimisen näkökulmasta keskeistä on, millä perusteilla tämä kuva maailmasta välittyy. Opetussuunnitelma voi toimia perustana ja pohjana opiskelijoiden valinnoille. Sen on kuitenkin jätettävä tilaa väljyydelle ja valinnanmahdollisuuksille, joista oppija voi valita ja luoda oman kuvansa maailmasta omien yksilöllisten merkitysten avulla. Ei ole olemassa yhtä objektiivista näkökulmaa, josta maailmaa voidaan tutkia ja tulkita. Yhä enemmän tarvitaan proseduraalista tietoa ja sellaisten taitojen kehittämistä, joiden avulla tilanteista selviytyy. Merkitykset eivät ole samanlaisia, vaan niiden luomisessa vaikuttaa aina kunkin oma aikaisempi eletty elämä, joka ohjaa uuden luomista. Oppimisen tulisi olla jatkuva prosessi, jossa voi olla erilaisissa tilanteita, mutta joka jatkuu koko eliniän. (Ks. Jaakkola & Ropo & Autio 1995, 84-86)

Oppilaiden kannalta on tärkeää, että oppimisprosessi tässä ja nyt on ennen kaikkea uuden luomista eikä vain tiedon passiivista vastaanottamista. Oppimisprosessiin tulisi luoda autonominen ja subjektiivinen suhde. Oppiminen on aitojen elämänongelmien ja työn ristiriitojen aktiivista pohtimista ja ratkomista. Koulun tulisi itse tuottamaa uusia avoimia kvalifikaatioita, niin ettei koulu muodostu pelkäksi odotussaliksi, silloin kun ei ole työtä. Näissä uusissa valmiuksissa tulisi korostua elämän persoonallisuuden merkityksellisyyden hallinta ja kehittäminen ja mahdollisuus joustavasti käyttää odotussaleissa löytyvät vaihtoehdot tehokkaasti hyväksi. (Väärälä 1993, 61-62) Jos uskotaan koulutuksen antavan ja tuovan parempaa elämänlaatua, koulutuksen on oltava juuri sellaista, että oppija tuntee sen todella antavan omalle elämälle vahvuutta, keinoja selviytyä elämän mukanaan tuomista vaikeistakin tilanteista ja uskoa parempaan huomiseen. Silloin koulutus on täyttänyt erään keskeisen tehtävän, mikä sille kuuluukin: selviytymisen ja pärjäämisen taidon.

Opetussuunnitelmien laadinnassa systemaattista rationaalisuutta ja pedagogista, didaktista osuutta on vaikea dualisoida. Opetussuunnitelma-ajattelussa on pyrittävä yhdistämään kumpikin näkemys luovasti ja rakentamaan niistä toimiva kombinaatiomalli.

Aaltola (1992, 96-99) toteaa, että ihmisen maailmaa eivät luo yksistään mitkään esineet tai tosiasiat ulkoisessa maailmassa tai sielussa. Inhimillistä elämää ja inhimillistä todellisuutta rakentaa ja muotoilee ihmisen reaalin toiminta eri muodoissa. Elämänmuoto on sosiaalinen yhteys, jossa ihmiset kasvavat ja jossa heitä myös opetetaan ja kasvatetaan. Vain elämänmuodon jäsenenä olemalla voimme toteutua ihmisinä. Ihminen ei ole fyysis-materiaalisen substanssin eikä myöskään psyykkis-materialistisen substanssin tuote. Ihminen muotoutuu ja määrittää sekä henkistä että fyysistä todellisuutta toiminnan avulla, yhdessä toisten kanssa. Rakentava totaliteettiperiaate opetuksen suunnittelussa on ensiarvoisen tärkeää.

7.3. Reflektiivinen suunnittelu ja kriittinen ajattelu suunnittelussa

Reflektiivisyys on noussut etenkin ammatillisessa koulutuksessa suosioon, koska siihen liittyy olettaimus jatkuvasta inhimillisestä kasvusta. Reflektio voi siten toimia ammatillisen kasvun välineenä. Reflektio voidaan nähdä myös laajemmassa yhteydessä koulutuksen uudistajana, jos se liitetään suunnitteluajatteluun. Juutin & Lindströmin (1995, 4) mukaan organisaatioissa tapahtuva muutos edellyttää sekä makrotasoisista koko organisaation toiminta-ajatukseen ja arvoihin kohdistuvaa muutosta että mikrotasoisista yksilön ajattelutapojen muuttumista. Ruohotie (1997, 305-311) nostaa esille reaaliaikaisen reflektion käsitteen. Kaootinen ympäristö vaatii jatkuvaa, reaaliaikaista selviytymiseen tähtäävää oppimista. Reaaliaikainen oppiminen liittyy sekä organisaatioiden että yksilöiden tapaan toimia. Tyypillisiä uusien organisaatioiden piirteitä ovat tehokkuus ja reaktionopeus. Nopeasti muuttuvissa oloissa reflektion oikea ajankohta ei ole erillään oppimistapahtumasta tai -kokemuksesta, vaan reflektion on tapahduttava samanaikaisesti kokemuksen kanssa. Reflektio nähdään kokonaisvaltaisena asiana, välittömänä tapahtumien ymmärtämisenä niin yksilöissä kuin organisaatioissa. Reflektio voi ylittää myös normaalit organisaatorajat, jolla tarkoitetaan sitä, että reflektiota voi tapahtua koko ajan sitoutumatta mihinkään tiettyyn aikaan tai paikkaan.

Kiviniemen (1991, 159-161) mukaan reflektio voidaan nähdä vastakohtana rutinoitumiselle. Reflektioprosessi voidaan ymmärtää oman toiminnan, sen perusteiden ja seuraamusten kriittiseksi analysoinniksi ja pohtimiseksi sekä toiminnan kehittämiseksi. Pyrkimyksenä on etäisyyden ottaminen jokapäiväisiin käytännön tilanteisiin ja rutiineihin, mikä antaa samalla arki ajattelua parempia valmiuksia omien toimintojen suunnitteluun.

Reflektioon sisältyy siten oman toiminnan tieteellistäminen, jolloin arki ja teoria yhdistyy. Reflektio on liitetty oman käyttöteorian luomiseen ja kehittämiseen. Aikaisempia kokemuksia voidaan käyttää hyväksi ja luoda niihin uudenlainen merkitysyhteys uusien toiminta- ja ajattelutapojen oppimisprosessissa. Miten koulutuksen käytännössä suhtaudutaan ristiriitatilanteisiin? Koetaanko kriittinen ajattelu uhkaksi totutulle järjestykselle vai koetaanko ristiriidat mahdollisuutena rakentavaan ongelmanratkaisuun, josta voi syntyä uudenlaista näkemystä? (Törmä 1997, 213) Reflektio opetussuunnitelmaa lähestyttäessä luo teoreettisen pohjan arvioinnille ja koulutuksen kehittämiseksi. Jatkuvan suunnittelun seurannassa ja sen vaikutuksien tiedostamisessa tarvitaan refleksiivistä suunnittelua ja seurannan prosessia. Muuten prosessi saattaa ryöstäytyä käsistä, minkä seurauksena on vieraantuminen ja rakenteiden ylivalta toimintaan nähden. Reflektiossa on tärkeää, että tiedostetaan omat ennakkosenteet, jotka voivat vaikuttaa ehkäisevästi suunnitteluun ja toimintaan. (Turkulainen 1993, 6)

Organisaatiokulttuurin syvärakenteen muuttamiseen sisältyvät samanlaiset toimintaperiaatteet kuin yksilöön kohdistuvassa reflektiivisessä kehittämisessä. Organisaation tulisi juurruttaa reflektiivinen ajattelutapa yhteisön kulttuurin pysyväksi syvärakenteeksi. Syvällisessä organisaatiokulttuurin muutoksessa ja kehittämisessä tulisi kyetä kaivautumaan organisaation merkitysjärjestelmien kenttään, johon organisaation kulttuuri perustuu. Tulkinnan kautta voitaisiin auttaa organisaation jäseniä tunnistamaan tuttuja, arkipäivään liittyviä ilmiöitä uudella tavalla. (Ks. Juuti & Lindström 1995, 2) Opetussuunnitelman laadinta tapahtuu laatijoiden tiedollisten käsitysten eli episteemisten asenteiden ohjaamana. Episteemisestä näkökulmasta katsottuna ongelmana on toimijan tiedon merkitys opetussuunnitelman laadinnassa. Opetussuunnitelman laatijoiden asioille antamat merkitykset säätelevät opetussuunnitelman syntyprosessia ja myös sen lopputulosta. (Hirsjärvi 1987, 51) Opetussuunnitelman laadinnassa vaikuttaa viime kädessä yksilöllisen subjektin näkemys asioista. Opettajien tulee ottaa suunnittelun välineeksi asioiden kyseenalaistaminen, toimia kriittisen ajattelijan tavoin. Tämä on yksi keino välttää rutinoituminen ja nähdä asioita uudesta perspektiivistä käyttäen apuna myös luovaa ajattelua. Suunnittelussa on tiedettävä, mitä tehdään ja mitä vaihtoehtoja on olemassa.

Kriittisen tieteen tehtävänä on lisätä ihmisen tietoisuutta ja paljastaa jokapäiväisen ymmärryksen kätkemät merkitykset. Kriittisen tieteen metodiikassa suhtaudutaan kriittisesti ilmiöiden redusointiin numeeriseen, kontrolloitavaan ja hallittavaan muotoon. Pelkkä

ymmärtäminen tulkinnassa ei riitä, vaan tieteessä pyritään tulkitsemaan vallitsevaa todellisuutta sen sisältämien arvoasetelmien löytämiseksi ja esiin nostamiseksi. Kriittisessä tieteessä peruslähtökohtana on reflektiivinen ja itsereflektiivinen asenne, jonka avulla pyritään estämään lukkiutuneen paradigman muodostuminen ja tieteen rakentuminen ideologiaksi, joka kontrolloi ja hallitsee ihmisten jokapäiväistä maailmaa. (Naskali 1992, 37-38; 42)

Mitä korkeammassa opetuksessa välitetään? Ammattiin suuntautuvan koulutuksen osalta ja yksistään ahtaan tehtäväsuuntautuneesti ajatellen olennaisimman osan välitettävästä tiedosta muodostaa tietty valmiiksi järjestetyn tietojen paketti. Omaksuttaessa järjestelmien teorioiden näkökulmasta tehokkuus syntyy tietojen järjestämisestä uudella tavalla, mikä muodostaa siirron vasta sanan varsinaisessa merkityksessä. Uusi järjestys saavutetaan useimmiten liittämällä yhteen tietosarjoja, joita siihen asti on pidetty toisistaan riippumattomina. Tätä kykyä kutsua kokonaisuudeksi jotakin, joka ei vielä ole sellainen, voidaan nimittää mielikuvitukseksi. Sen ominaisuutena on nopeus. Jos opetuksen tehtäväksi katsotaan valmiuksien lisääminen, tietojen välittämisessä ei tulisi rajoittua yksinomaan olemassa olevaan informaatioon. Opetukseen tulisi liittää mukaan sellaisia menettelytapoja, jotka mahdollistavat kyvyn yhdistää toisiinsa perinteisen järjestelyn mustasukkaisesti erillään pitämiä kenttiä. (Lyotard 1985, 8; 83)

Moderni länsimainen opetussuunnitelma on sulkenut ulkopuolelle vaihtoehtoiset näkemisen tavat. Postmodernin opetussuunnitelmakritiikin vaatimuksena on radikaali instituutioiden ja ajattelun muutos. Se esittää vaatimuksen ajatella syvästi uudelleen, mitä opimme, kuinka opetetaan ja ylipäätänsä miksi opetamme. Moderni kasvatustilfilosofia olettaa, että koulutuksen keskeinen päämäärä on löytää ja välittää tietoa, joka vastaa todellisuutta. Koulutusinstituution perustana on tietoteoria, epistemologia, joka legitimoii itsensä. Postmodernista näkökulmasta epistemologiaa on muutettava, koska se on koulunuudistuksen tiellä ja koska se itse on murtunut. Totuus, objektiivisuus ja tieto ovat vallan välineitä, jotka on suunnattu kaikkia niitä vastaan, jotka saattavat kyseenalaistaa vallitsevan paradigman. Postmodernismin mukaan tulisi luopua puhumasta totuudesta ja lakata käsittämästä tutkimus todellisuuden löytämiseksi tai paljastamiseksi. Ei ole mitään yhtenäistä tapaa, jolla maailma on löydettävissä ja tiedettävissä. (Toiskallio 1992, 17) Yhteiskunnallinen yhteys on kielellinen, mutta sitä ei ole kudottu yhdestä langasta. Se on kudelman, jossa risteilee ainakin kahdenlaisia, todellisuudessa määrittelemätön määrä kielipelejä, jotka noudattavat erilaisia sääntöjä. (Lyotard 1985, 64) Ajattelumme on siirtymässä hajonneeseen lukuisten kielipielen pilveen.

Yhtenevän, oikean käsityskannan etsimisen sijaan onkin tiedon ihanteeksi tullut pyrkimys ymmärtää ja suvaita lukuisia erilaisia ajattelutapoja, joista yksikään ei ole perustaltaan parempi tai oikeutetumpi kuin toinen. Ajattelutavat ovat syntyneet erilaisten tilanteiden ja erilaisten ihmisten vuorovaikutuksen tuloksena. Olemme alkaneet tarkastella tilanteita ja ilmiöitä useista erilaisista näkökulmista ja havainneet niiden mahdollisuuden. Kykenemme tiedostamaan erilaisuuden ja ymmärtämään todellisuuden taustalla olevien myytistöjen ja todellisuuskäsitysten moninaisen luonteen. (Juuti & Lindström 1995, 12)

Muutos edellyttää yksilöiden ajattelutapojen muutosta. Reflektiivisen ajattelutavan omaksuminen ja sen liittäminen omaan työhön heijastuu muutoksena myös omaan työyhteisöön. Se voi mahdollistaa siten myös kollektiivisen reflektion käsitteen ottamisen kehittämisen välineeksi. Kollektiivisen reflektion avulla myös instituutio voi omaksua uudistavan oppimisen periaatteen. Mezirow on tarkastellut kriittistä reflektiota uudistavan oppimisen käynnistäjänä. Reflektion avulla voimme oikaista uskomuksiimme sisältyviä vääristymiä ja ongelmanratkaisussa tekemiämme virheitä. Kriittinen reflektio merkitsee niiden ennako-olettamusten arvostelua, joille omat uskomuksemme rakentuvat. Reflektiossa korostuu kokemuksen merkitys. Kokemustemme perusteella kasvatamme ymmärtämystämme. Jotta voisimme tulkita kokemustamme, meidän pitää antaa sille merkitys. Merkityksen annossa korostuu kaksi ulottuvuutta. Merkitysskeemat ovat toisiinsa liittyvien, totuttujen odotusten muodostamia kokonaisuuksia. Ne ovat totunnaisia, implisiittisiä tulkintasääntöjä. Merkitysperspektiivillä taas tarkoitetaan tiettyä olettamuskokonaisuutta tai -rakennetta, johon uudet kokemukset sulautetaan ja joka tulkinnan kautta myös muokkaa ja muuntaa niitä. Ne ovat koostuneet korkeammantasoisista kaavioista, väittämistä ja teorioista. Ne edellyttävät odotustottumusten soveltamista kohteisiin tai tapahtumiin tietyn tulkinnan muotoilemiseksi. Ne toimivat tiedon suodattimina. Merkitysperspektiivit sisältävät kriteereitä arvoasetelmien tekemiseksi ja erilaisten uskomusjärjestelmien laatimiseksi. (Mezirow 1995, 17-19)

Merkitysperspektiivit ovat aiempien kokemustemme ja oppimisemme myötä syntyneitä erilaisten opettamisen ja kognitiivisten koodien muodostamia rakenteita, jotka hallitsevat tapaamme ajatella, tuntea ja toimia. Kyse on merkitysten luomisesta, joka on todellisuuden tulkintaa. Voimme muuttaa merkitysperspektiivejämme kriittisen reflektion kautta, jolloin saamme uuden tavan tulkita todellisuutta ja muuttaa tietojamme. (Mezirow 1995, 35)

Kriittisessä reflektiossa korostuu kriittisen tietoisuuden ajatus. Tietoisuuteen ja yleensä tietoon

tulee suhtautua kriittisesti. Merkitysperspektiivit omaksutaan yleensä epäkriittisesti erilaisten sosialisatioprosessien kautta ja ne vahvistavat odotustottumuksiamme siitä, miten asioiden tulisi olla. Merkitysperspektiivit ohjaavat monia arkipäivän toimintojamme ja tekevät niistä mielekkään tavan toimia. Ne vaikuttavat uskomuksiimme, arvoihimme, havaitsemiseemme, ajattelemiseemme ja tunteisiimme. (Mezirow 1995, 20)

Oppimisemme edellyttää kuitenkin sitä, että voimme ja kykenemme tekemään uusia tulkintoja, joiden avulla voimme kehittää, eriyttää ja uudelleen vahvistaa vakiintuneita tapojamme ajatella asioita tai voimme luoda uusia merkitysskeemoja ja muuttaa merkitysperspektiivejämme. Mezirow sisällyttää reflektiiviseen toimintaan harkitsevan toiminnan, jälkikäteisreflektion ja ennako-olettamuksiin sisältyvän kriittisen reflektion. Harkitsevassa toiminnassa ei vielä esiinny reflektiota sanan vaativassa merkityksessä. Siihen sisältyy kuitenkin jo aikaisemmin tiedetyn tietoista harkitsemista. Esimerkiksi voimme harkita miten parhaiten suoritamme jonkin toiminnon, johon sisältyy toimintavaiheita aikaisemmin opitusta. Harkitsemme, miten uudessa tilanteessa pitäisi toimia. Se on reflektiivistä toimintaa, mutta siihen ei sisälly vielä varsinaista reflektiota. Jälkikäteisreflektio, jossa katsotaan takaisin aikaisemmin opittuun, voi keskittyä olettamuksiin ongelman sisällöstä, sen rakentamisessa seurattuun prosessiin tai menettelytapoihin tai niihin ennako-olettamuksiin, joiden nojalla ongelma on asetettu. Kriittisellä reflektiolla tarkoitetaan juuri ennako-olettamuksiin kohdistuvaa arviointia. (Mezirow 1995, 23)

Kriittinen reflektio suuntautuu aikaisemmin oppimiemme ennako-olettamusten kyseenalaistamiseen. Kriittisessä reflektiossa on kysymys juuri niiden premissien pätevyydestä, joilla ongelma alun perin asetetaan tai määritellään. Kriittisen tietoisuuden omaksuminen suhteessa ennako-olettamuksiimme merkitsee sitä, että kyseenalaistamme vakiintuneet ja tavanmukaiset odotustottumuksemme, merkitysperspektiivit, joilla olemme tulkinneet maailmaa, toisia ihmisiä ja itseämme. Meistä tulee kriittisesti reflektiivisiä, kun asetamme kyseenalaiseksi jonkin ongelman vakiintuneen määritelmän, löytämällä kenties uuden metaforan, joka suuntaa ratkaisuyrityksiämme uudelleen ja kenties tehokkaammalla tavalla. (Mezirow 1995, 29) Kriittistä reflektiota voidaan verrata Kuhnin tieteelliseen vallankumouksen teoriaan. Kuhn (1970) on tieteellisen vallankumouksen teoriassa käsitellyt paradigman muutosta. Kuhn vertaa tutkimuksen tekijää palapelin rakentajaan. On olemassa tietyt säännöt, joiden avulla yritetään ratkaista ongelmaa. Jos ongelmaa ei pystytä ratkaisemaan tietyillä säännöillä, täytyy luoda uusi palapeli eli uusi paradigma. Paradigma

sisältää uskomuksia, arvoja ja tekniikoita, joita tieteellinen yhteisö on antanut. Säännöt johdetaan tietyistä paradigmoista. Tieteentekijän tehtävänä on lisätä ja tarkentaa tuloksia, joiden avulla paradigma voidaan soveltaa johonkin. Jos ongelmaa ei pystytä ratkaisemaan, joudutaan muuttamaan pelin sääntöjä ja etsimään toista vaihtoehtoa eli joudutaan luomaan kokonaan uusi paradigma ja uudet säännöt. Tämä uusi paradigma johtaa tieteen kehittymiseen.

Postmoderneja filosofejia, jotka ovat tuoneet omia näkemyksiään kasvatuksen alueelle, ovat Rorty ja Lyotard. Lyotardin postmoderni ajattelu perustuu paralogiaan ja Rortyn pluralismiin. Lyotardin ja Rortyn ajatuksia ja niiden välisiä eroavaisuuksia voidaan verrata normaalitieteen ja Kuhnin vallankumouksellisen tieteen kehittymiseen. Lyotardin mukaan tieteessä ei voida koskaan saavuttaa pysyvää konsensusta. Tiede on jatkuvasti muuttuvaa, ja tieteen päämäärät voidaan johtaa paralogiasta. Konsensus on horisontti, jota ei koskaan saavuteta. Rorty edustaa maltillisempaa suuntaa tieteen kehittämisessä. Hän kuvaa muutoksen tapahtuvan normaalin tieteenkehittämisen tavoin, jossa revoluuotiota pidetään valitettavana. (Fritzman 1990, 372, 375)

Merkitysperspektiivien muuttamisessa on kysymys vastaavanlaisesta tilanteesta. Jos vanha aikaisemmin omaksumamme tieto ei pysty antamaan ratkaisua ongelmiimme, joudumme tarkistamaan vanhoja tietojamme ja kyseenalaistamaan ne. Kyseenalaistamisella voimme luoda uuden tulkinnan asioille ja löytää uudenlaisen tavan käsitellä asiaa. Mezirowin (1995, 377) mukaan sellaisesta oppimisesta, jonka tuloksena yksilö oppii arvioimaan merkityksiä ja tarkoituksia, luomaan itse omia arvojaan ja tutkimaan omien uskomusten pätevyyttä reflektiivisen dialogin kautta, syntyy kriittinen tietoisuus.

Deweyn mukaan kasvatuksen päämääränä tulisi ensisijaisesti olla kyky kehittää ajattelun kriittisiä metodeja. Kasvatuksen tehtävänä ei ole istuttaa päähämme tiettyä oppia kriittisyydestä, vaan sen tavoitteena on ennen kaikkea auttaa meitä yleistämään arvioinnin ja kriittisyyden voima, jolla voimme tarkastella erilaisia näkemyksiä. Koulun pitäisi olla kriittisten metodien välittäjänä niin, että ne vaikuttaisivat koko ihmisen elämänpiirissä. Meidän täytyy tulla tietoiseksi eri asioiden merkityksistä ja niiden välisistä suhteista. Ennen kaikkea meidän tulisi olla tietoisia merkitysten vaikutuksista toimintaamme. Mitä enemmän merkityksiä löydämme ja voimme niihin tarttua, sitä enemmän tieosuutemme niistä kasvaa ja me voimme niitä myös kriittisesti arvioida. (Scheffler 1974, 244)

Postmodernilla ajattelulla on ollut vaikutusta lähes kaikilla inhimillisen toiminnan alueilla.

Postmoderni sanasto on tullut mukaan myös tieteelliseen keskusteluun. Postmoderni ajattelu yhdistetään kasvatuksen alueella radikaaliin näkemykseen ja myös kriittisen kasvatuksen käsitteisiin. (Shapiro 1991, 112) Toisaalta postmodernin ajattelun ei tarvitse välttämättä asettua modernismia vastaan, vaan se voidaan nähdä pyrkimyksenä parantaa ja elvyttää modernismin parhaita ja arvokkaimpia aineksia. Siten postmodernismi voi tarjota teoreettisia välineitä uuden luomiseen. Sen avulla voidaan nähdä uudella tavalla kulttuurin ja vallan väliset suhteet sekä muutoksen tärkeät ydinkohdat, joita ympärillä tapahtuu. (Giroux 1991, 24-25)

Oppiva organisaatio kyseenalaistaa jatkuvasti strategiansa, toimintansa ja ratkaisunsa. Kyseenalaistaminen lähtee jo vision luomisesta ja omasta olemassaolosta. Kyseenalaistamisessa etsitään koko ajan vaihtoehtoisia toimintamallia. Olisiko vielä parempi tapa toteuttaa asia? Onko kaikki asiaan vaikuttavat tekijät otettu huomioon. Kyseenalaistaminen on tapa toimia. (Ojala 1996, 159)

Olen edellä korostanut reflektion merkitystä suunnittelussa. Opetussuunnitelmissa rakenne pidetään kurissa seuraamalla jatkuvasti, miten rakenne kehittyy. Seurataan prosessia, jolla rakennetta luodaan. Tärkeää on, ettei "valmiiksi" luotu rakenne hallitsisi luojiaan. Tarvitaan reflektiivistä suunnittelun ja seurannan prosessia opetussuunnitelmien laadinnan taakse. Näin pyritään koko ajan olemaan tietoisia siitä, mitä ollaan tekemässä ja mihin suuntaan menemässä. (Ks. Turkulainen 1993, 20)

Mitkä ovat kriittisen ja reflektiivisen ajattelun rajat? Ensinnäkin se tuottaa vaihtoehtoja ja reflektiivistä tietoisuutta keskustelemalla irrallaan käytännön työstä ja sen kehittämisestä. Reflektiivisyys saattaa muuttua ikuisiksi diskurssiksi, keskusteluksi, joka tuottaa vain osallistujien päässä ja puheissa olevia vaihtoehtoisia käytänteitä, jonkinlaisia utopioita. Kriittisen teorian vaihtoehtoissa tulkitaan kriittisesti olevia käytänteitä, ajattelutapoja ja instituutioita, mutta ei itse toiminnan kehitystä ja ristiriitoja. Siksi vaihtoehtoinen toimintatapa on tuomittu jäämään kontekstista vapaan tietoisuuden tuottamiseksi tuottamalla ideologinen vaihtoehto, vaihtoehtoisin arvoihin perustuva toimintalinja. Tällainen kriittinen ajattelu ei sisällä analyysia esittämiensä vaihtoehtojen todellisista edellytyksistä eikä niiden toteuttamisen keinoista. Kriitikkistä tulee siksi moralisoivaa kritiikkiä. (Miettinen 1990, 147-148) Mutta miten reflektiivisyyttä voitaisiin oikealla tavalla hyödyntää koulujen kehittämisessä, koska niin monissa yhteyksissä reflektiivisyyden merkitystä korostetaan?

Miettisen (1990, 148) mukaan reflektiivisyyden, annetusta kontekstista ulos

murtautumisen tai sen uudelleenmäärittelyn täytyy perustua toimintajärjestelmän todellisten kehitysmahdollisuuksien ja ristiriitojen tutkimiseen ja tiedostamiseen ja niiden ratkaisemiseen käytännössä. Muuten se jää hyvää tarkoittavaksi, mutta kestävämmäksi abstraktiksi. Koulun kriisin ydin ja keskeinen piirre on koulun sisäinen inertia, traditiossa pitäytyvä konservatiivisuus nopean yhteiskunnallisen muutoksen oloissa. Suomalaisessa mallissa ammattikorkeakoulujärjestelmä perustuu ammatillisten oppilaitosten kehittämiseen korkeakoululaitokseksi. Tämä vaatii suunnitelmallisen kehittämisstrategian luomista, jolla tavoitellaan opistoasteen koulutuksen kehittämistä korkeakoulutasoiseksi. Ammattikorkeakoulujen kehittäminen perustuu siihen, että ammattikorkeakouluissa pystyttäisiin välttämään koulun sisäinen inertia, murtautumaan ulos opistotasaisen koulutuksen tuomista traditioista. Tämä vaatii koko ammattikorkeakoulujärjestelmältä ja sen henkilökunnalta valmiutta reflektiiviseen ajatteluun ja suunnitteluun opetussuunnitelmatyössä.

7.4. Uusi opetussuunnitelma-ajattelu postmodernissa aikakaudessa

Koulu nähdään systeeminä, jonka eri elementit ovat tietyin lainalaisuuksin toisistaan riippuvaisia. Koulua voidaan tarkastella avoimena kompleksisena systeeminä. Avoimuus tarkoittaa sitä, että systeemi on vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa. Tällainen systeeminen näkökulma korostaa holistisuutta ja orgaanisuutta. Sitä voidaan kutsua postmoderniksi näkökulmaksi. (Sahlberg 1997, 14) Käsitteellä systeemisyyttä ja siihen liittyvällä probabilismilla ja rationaalisuudella tarkoitetaan sitä, että todellisuus (luonto, yhteiskunta, kulttuuri sekä ihmisen tajunta ja orgaaninen elämä) muodostaa rationaalisen, järjellisen, järjestystä omaavan kokonaisuuden, jonka osat ovat vuorovaikutuksessa. Systeemi on ääretön ja monikoosteinen. (Niinistö 1994, 74-75) Koulun toiminta ja erityisesti toimintojen muutospyrkimykset ovat perustuneet lineaariseen ja yksinkertaiseen todellisuuskäsitykseen. (Sahlberg 1997, 26) Suoraviivaiset, syy-seuraus ajatteluun perustuvat ennako-oletukset liitetään yleensä tuomitseviin asenteisiin ja strategiaan periaatteisiin. Kehälliset, sirkulaariset ajattelumallit ja ennako-oletukset kytkeytyvät holismiin, vuorovaikutuksellisiin periaatteisiin, neutraaleihin asenteisiin ja systeemiseen ajatteluun. (Vuorinen & Välijärvi 1994, 101)

Tulkintaa ja holistisuuden periaatetta voidaan tarkastella hermeneuttisen kehän avulla.

Oleellista kehityksessä on pyrkiä ymmärtämään todellisuutta entistä syvällisemmin, näkemään selvemmin ja laajemmin. Yritämme ymmärtää merkityksiä holistisuuden periaatteella, jossa jokainen osanen liittyy kiinteästi toisiinsa ja muodostaa jatkumon seuraavalle siirtymälle muodostaen kokonaisuuden. Taylor (1976, 214) on tarkastellut merkitysrakenteita ja niiden vaikutusta toisiinsa. Hänen mukaansa merkitysrakenteet sisältävät holistisen kokonaisuuden, jossa merkitykset liittyvät toisiinsa. Niitä ei voi identifioida muuta kuin suhteessa toisiinsa. Tietyllä merkityksen käsitteellä on oleellinen paikka inhimillisen käyttäytymisen luonnehdinnassa. Sanomme, että jollakin tilanteella, toiminnalla, vaatimuksella tai mahdollisuudella on jollekin henkilölle tietty merkitys. Merkitysyhteys voi olla hyvin spesifi subjektille, siinä korostuu yksilöllisyys. Merkitysrakenne muodostaa kuitenkin kokonaisuuden, koska esineillä tai asioilla on merkitys vain tietyllä alueella eli ne ovat suhteessa toisten esineiden tai asioiden merkityksiin. Jos jossakin merkitysrakenteessa tai sen osassa tapahtuu muutos, heijastuu se koko merkitysrakenteeseen. Subjektiiivisessa merkityksessä korostuu kokemuksellisuus. On olemassa myös yhteisiä merkityksiä, jotka muodostavat yhteisön perustan. Intersubjektiiiviset merkitykset antavat kansalle yhteisen kielen, jolla voidaan puhua yhteiskunnallisesta todellisuudesta ja tiettyjen normien yhteisestä ymmärtämisestä. Yhteisö muodostuu yhteisestä referenssimailmasta, jotka ovat objekteja maailmassa, joka on kaikille yhteinen. Intersubjektiiivisen merkityksen juuret ovat kiinni yhteiskunnan eri instituutioissa ja yhteiskunnallisissa ja poliittisissa käytännöissä. Ne voivat olla tiettyjä normeja ja arvoja, jotka ohjaavat yhteistä toimintaa. (Taylor 1976, 248-250)

Taylorin analyysi on kiritiikkiä vallitsevalle modernille empiristiselle yhteiskuntatieteelle, joka perustuu Taylorin mielestä raakoihin havaintoasioihin ja ennustettavuuteen, josta puuttuu intersubjektiiivinen merkitys ja subjektiiivinen merkityksen käsite. Hermeneuttisen kehän tarkoituksena on ymmärtää maailmaa ja todellisuutta syvällisemmin, nähdä asiat kokonaisuutena. Hermeneuttisessa kehässä osat liittyvät kehämäisesti toisiinsa. Kuschin (1986, 91-92) mukaan kehä on tulkitsemisessa väistämätön ja se on käytävä läpi tietoisesti. Kehän on esiinnyttävä myös inhimillisen olemassaolon hermeneutiikassa. Jos meidän pitää tulkita olevaa, meidän on lähdettävä siitä, että tiedämme jo jotakin olemisesta ja sen merkityksestä, jotta voimme määritellä se olevan, jonka merkitystä tulkitsemme. Joudumme käymään koko kehän eri tasot läpi ja kaivamaan perustan esiin, ennen kuin voimme saavuttaa varsinaisen olemisen ideaalin. Doll (1993) korostaa myös hermeneuttisen kehän tärkeyttä opetussuunnitelmia kehittämisessä. Doll on kehittänyt postmodernin opetussuunnitelman

mallin, jonka tarkoituksena on tuoda uutta näkemystä opetussuunnitelmien kehittämiseen. Vaikka postmoderni ajattelu ottaa kriittisesti kantaa modernin aikakauden kasvatuskäsityksiin, siinä ei välttämättä kokonaan hylätä modernin aikakauden näkemyksiä, vaan siinä pyritään yhdistämään menneisyyden parhaat ainekset uuteen. Doll korostaa hermeneuttista tulkintaa myös opetussuunnitelma-ajattelussa. Meidän täytyy tuntea historia hyvin, sillä historia tarjoaa välineet, jolla voimme luoda uutta ja rakentaa uudelleen omaa ajatteluamme ja omaa kulttuuria.

Tätä vuosikymmentä on alettu kutsua systeemisen muutoksen kaudeksi. Systeemisen muutoksen perustaksi ovat muodostumassa systeemiteoreettiset mallit, erityisesti avoimien dynaamisten systeemien idea. Systeeminen muutos tarkoittaa sitä, että koulun kehittyminen ja opetuksen muuttuminen nähdään monen mikromuutoksen synteessä. Muutosta tavoitellaan monen yksittäisen, toisiinsa liitettyjen osa-alueiden samanaikaisella kehittämisellä. (Sahlberg 1997, 78) Koulu nähdään kokonaisvaltaisessa kehittämisessä kokonaisuutena, kulttuurisena yhteisönä, jossa eri toimintoja muutetaan samanaikaisesti. (Sahlberg 1997, 80) Suunnittelun lähtökohtana on oman alan laajentaminen, ekspansiivisuus eli osatekijöiden kombinoiminen aiempaa mielekkäämmällä tavalla ja monialainen, eri näkökulmia painottava ajattelu opetussuunnitelmallisessa kilpailutilanteessa. (Turkulainen 1993, 33)

Miller & Seller (1985, 3-15; 293) ovat opetussuunnitelma-analyyssissään tarkastelleet opetussuunnitelmia ja luoneet teoreettisen mallin siitä, miten opetussuunnitelma-ajattelu yhdistyy opettajan omaan maailmankuvaan. Opetussuunnitelman kehittäminen, toimeenpaneminen ja arviointi on dynaaminen ja monimutkainen prosessi, jossa on otettava huomioon eri tahojen väliset vuorovaikutussuhteet sekä koulun ulkopuolinen ympäristö. Opetussuunnitelmaa täytyy tarkastella kokonaisvaltaisesti ottaen huomioon edellä mainitut riippuvuussuhteet. Opetussuunnitelmaa kehitettäessä on tarkasteltava myös filosofisten, psykologisten ja sosiaalisten oletusten välisiä yhteyksiä ja niiden vaikutuksia yksilön toimintaan. He ovat nostaneet esille kolme orientointitapaa, joita he nimittävät metaorientaatioksi. Metaorientaatiot ovat osa opettajan maailmankuvaa, joiden avulla opettaja työtään tekee. Nämä metaorientaatiot ovat transmissio, transaktio ja transformaatio. Transmissiolla he tarkoittavat tiedon siirtämistä opettajalta oppilaalle. Opetussuunnitelmassa tavoitteet ovat tarkasti määrättyjä, jotka ohjaavat yksityiskohtaisesti opettajan työtä. Transaktiolla tarkoitetaan oppimista, joka perustuu opettajan ja oppilaan väliseen vuorovaikutussuhteeseen. Oppimisessa pyritään ongelmanratkaisuun, jossa yksilön rooli

nähdään aktiivisena ja älyllisenä toimijana. Opetussuunnitelmien rakentamisessa painotetaan kognitiivista prosessia, jossa korostetaan ongelmanratkaisukykyä. Transformaatiolla tarkoitetaan orientaatiota, jossa korostetaan yksilön persoonallista ja sosiaalista muutosta. Opetussuunnitelmassa korostuu kokonaisvaltainen näkemys eri oppiaineiden välillä sekä oppijan sisäisen minän ja ulkoisen todellisuuden yhdistäminen. Opetussuunnitelmia kehitettäessä on pyrittävä saavuttamaan transformatiivinen taso, joka on kaikista syvimmälle menevää. Opetussuunnitelmia kehitettäessä opetussuunnitelmien laatijoiden ja opettajien yhteistyön tulee perustua holistiseen näkemykseen, jossa opetussuunnitelmia rakennettaessa ei korosteta pelkästään tiedollista puolta, vaan dialogissa esille nousee myös emotionaalinen, esteettinen ja moraalinen puoli.

Postmodernissa ajattelussa korostetaan transformatiivisen muutoksen merkitystä. Postmoderni opetussuunnitelma-ajattelu korostaa tavoitteiden avoimuutta ja muunnettavuutta. Opetussuunnitelmat rakentuvat dissipatiivisille, epävakaisille rakenteille, joka voi johtaa transformatiiviseen muutokseen. Rakenteet on pidettävä epävakaina ja avoimina, jotta niitä voidaan tarvittaessa muuttaa. Valmiiksi etukäteen suunniteltu opetussuunnitelma on joustamaton muutoksiin nähden. (Ks. Doll 1989, 245) Turkulaisen (1993, 22) mukaan rakenteiden avoimuus antaa mahdollisuuden yhdistellä ja kombinoida aiemmin yhteensovittamattomia asioita ja muodostaa niistä kollaasinomaisia ratkaisuja, koska ei ole olemassa vain yhtä tapaa tehdä asioita oikein. Opetussuunnitelmallisissa ratkaisuisa tämä merkitsee sitä, että erilaisiin opetuskokonaisuuksellisiin paradigmoihin sisältyviä tietosisioita yhdistetään horisontaalisesti eri koulutusaloja syntagmaattisiksi kokonaisuuksiksi. Tässä yhdistelyssä korostuu luovuuden ja keksiläisyyden käyttö. (Turkulainen 1993, 10)

Luovan panoksen kautta, inhimillisen energian avulla voimme osallistua monimutkaisen todellisuuden luomiseen, sillä myöhäismodernissa, erilaistuneessa, useiden rinnakkaisten, päällekkäisten ja keinotekoisien kulttuurien maailmassa tarvitaan uudenlaista orientoitumista asioihin. Elämästä on tullut luova prosessi, jossa kirjoitamme tarinamme käsikirjoitusta koko ajan uudelleen. Luomme uutta sisältöä siihen kulttuurin saarekkeeseen, jonka osia olemme. Tämä kulttuurin saareke elää rinnakkain useiden muiden saarekkeiden rinnalla. Uusien ja rinnakkaisten saarekkeiden vuorovaikutus ja yhdistäminen voi johtaa uuden, yllättävän kokonaisuuden muodostumiseen. (Ks. Helakorpi & Juuti & Niemi 1996, 36-38; Juuti 1987, 10)

Strukturaalisessa ajattelussa erotellaan ilmiöiden paradigmaattinen, vertikaalinen taso

sekä syntagmaattinen eli horisontaalinen taso. Opetussuunnitelmallisissa ratkaisuisa tämä tarkoittaa esimerkiksi jollakin koulutusosalalla traditionaalisen aseman, vakiintuneen aseman saaneiden moduulien yhdistämistä laajemmaksi kokonaisuudeksi. Syntagmaattisella tasolla pyritään taas yhdistämään eri paradigmoihin kuuluvat elementit uudenlaiseksi koulutusmoduuleiksi, eri alojen osaelementit uudella tavalla kokonaisuudeksi. Näistä taas voi syntyä aivan uudenalainen paradigma, joka vakiinnuttaa aseman tai ne voi jäädä ad-hoc-tyyppisiksi kokonaisuuksiksi, joiden sisältö on jatkuvassa muutostilassa. (Turkulainen 1993, 37-38) (Ks. Liite 1)

Postmodernissa ajattelussa suunnittelu tapahtuu prosessimaisesti. Tällöin todellisuutta ei rakenneta täysin valmiiksi, vaan prosessi jätetään elämään. Koko ajan kehittyvissä opetussuunnitelmissa keskeisinä tekijöinä pidetään kaaosta, turbulenssia ja spontaanuutta. Transformatiivinen muutos voi tapahtua juuri näissä tekijöissä. Uusi järjestys ja uusi näkemys syntyy epäjärjestyksestä ja kaaoksesta. (Doll 1989, 245) Kaaos on postmoderni tapa nähdä järjestys toisesta näkökulmasta. Kaaottiseen järjestykseen kuuluu ennustamattomuus, epälineaarisuus ja monimutkaisuus. Järjestys ja kaaos näyttäytyvät postmodernin näkökulmasta uudella tavalla. Kaaos on muutosta ja uutta järjestystä luova voima. Tämä edellyttää uutta ajattelutapaa eli sattuman hyväksymistä, ennustamattoman arvostamista. (Sahlberg 1997, 65-66) Kaaos on dynaaminen tilanne ja vaatii toimintaa. Kaaos pakottaa etsimään ja löytämään uudenlaisia vaihtoehtoja selviytyä tilanteesta. Kaaottisessa tilanteessa saattaa yllättäen löytyä uusia ratkaisuja spontaanisti, ilman tarkkaan ennalta suunniteltua tapaa toimia. Edellytyksenä on ottaa huomioon herkätkä alkuhetket ja haarautumispisteet. Tämä vaatii herkkää reagoimista muuttuviin tilanteisiin ja rohkeutta tehdä uudenlaisia ratkaisuja tilanteen mukaan. Opetussuunnitelman laadinnassa kysytään juuri herkkyyttä, avoimuutta ja rohkeutta reagoida erilaisiin signaaleihin, joita ympäristö lähettää. Liike on kehityksessä tärkeää.

Doll korostaa postmodernissa opetussuunnitelmamallisissa monimutkaisuuden merkitystä. Monimutkaisessa tilanteessa tarvitaan ongelman ratkaisemiseksi ajatteluumme uusia välineitä. Ennen kaikkea tilanne vaatii spontaania reagoimista, koska eteen tulevat tilanteet voivat jatkuvan muutoksen ja monimutkaisuuden aikana olla yllättäviä, äkkinäisiä. Tällaisissa tilanteissa joudumme käyttämään emergenttiä tietoa; tietoa, jota ei vielä ole, mutta joka on tulossa. Avoimessa tilanteessa sallitaan myös virheet. Virheistä oppiminen on tarpeellista, jopa suotavaa prosessimaisessa kehityksen kulussa. Muutoksen aikakaudella eläminen on

elämistä ennustamattomassa ja epävarmassa tilanteessa. Opetussuunnitelman laadintaan liittyy epävarmuus. Opetussuunnitelman rakenne ei voi olla nopeasti muuttuvan tiedon maailmassa lineaarinen ja tavoitteita tarkasti noudattava, ennalta määrätty. Opetussuunnitelma on rakennettava prosessinomaisesti, jolloin avoimuus korostuu ja muutokset pystytään soveltamaan joustavasti. Dissipatiiviset rakenteet mahdollistavat transformatiivisen muutoksen. (Ks. Doll 1989, 246-251)

Tieteiden kehittyminen nykyisiin muotoihin ja mittoihin johtuu todellisuuden monimutkaisten ilmiöiden yksinkertaistamisesta. Tähän liittyy käsitys siitä, että todellisuus on yksinkertainen ja aikareversiibelien lakien määräämää. Muutoksen pitäminen yksinkertaisena, deterministisenä ja lineaarisessa mielessä kausaalisenä osoittautuu tulevaisuudessa yhä ongelmallisemmaksi. (Ks. Sahlberg 1997, 42; 45) Muutos ei ole enää tasaisesti etenevää, kumulatiivisesti lisääntyvää kehitystä. Muutos tapahtuu jatkuvassa liikkeessä. Suunnittelussa on ollut pakko luopua lineaarisesta aikakäsityksestä ja suunnittelunäkemyksestä rekursiivisen ja syklisen hyväksi. Rekursiivisuus merkitsee jatkuvan suunnittelun ideaa, palaamista jatkuvasti lähtökohtiin, juuriin, mutta myös samalla aina etenemistä korkeammalle tasolle. Tällaista mallia voidaan visualisoida kohoavan spiraalin avulla, joka kiertyy yhä korkeammille tasoille, vaikka siinä käydään läpi samoja vaiheita. Syy, miksi tämä spiraali kohoaa ylöspäin on siinä, että prosessi on olennaisesti oppimisprosessi. Jatkuvasti opitaan kokemuksesta ja paremmin tuntemaan sitä suunnittelukenttää, jossa suunnitellaan. (Turkulainen 1993, 25)

Postmodernissa opetussuunnitelmassa erilaisia turbulenssi- ja muutostekijöitä pidetään tärkeinä. Ristiriidat ja vastakkainasettelut koetaan tärkeiksi kehittämisen kannalta. (Doll 1989, 245; 249) (Ks. Liite 2) Moderni ajattelu pitää rationaalisuutta yhteisymmärryksenä, joka rakentuu varmojen perusteiden varaan. Postmodernismille on olennaista ajatella, ettei diskurssin takana ole mitään varmoja perusteita tai syvempiä merkityksiä. Rationaalisuus on tällöin avoimuutta erilaisille diskursseille. (Toiskallio 1992, 3) Postmoderni tieto ei ole silkka vallanpitäjien väline. Se hioo herkkyyttämme eroille ja vahvistaa kykyämme kestää yhteismitattomuutta. Sen periaatteena ei ole asiantuntijoiden yhdenmukaisuus, homologia vaan keksijöiden ristiriitaiset päätelmät, paralogia. (Lyotard 1985, 8-9)

Perinteisellä teoriolla on pyrkimys yhtenäiseen ja totaalisuuteen. Kriittisen teorian, dualismin periaatteeseen nojautuvana, synteesejä ja kaikkinaista sovitusta epäilevänä tulisi välttää tämä kohtalo. Yhteiskunnassa tieto merkitsee kysymisen tavan ja samalla yhteiskunnalle mahdollisen vastaamisen tavan valitsemista. Tiedon kriittisenä tehtävänä on

päätös olla pitämättä yhteiskuntaa integroituna kokonaisuutena. Päinvastoin oletetaan, että siinä jatkuvasti vaikuttaa vastakkaisuuden ja vastaanpanemisen periaate. Paralogiassa yhteisymmärräys on horisonntti, jota ei koskaan saavuteta. Aina tulee joku, joka sotkee vakiintuneen järjen järjestyksen. On olettava voima, joka suistaa sijoiltaan olemassaolevat selittämisen kapasiteetit, joka luo uudet normit tai uudet ehdotukset uusien tieteellisten kielipelien säännöiksi ja jotka rajaavat tutkimukselle uuden kentän. (Lyotard 1985, 26-27; 96)

8. TULEVAISUUDEN NÄKYMIÄ

8.1. Tulevaisuusajattelu ja sen näkyminen koulutuksen suunnittelussa

Tulevaisuus on erittäin tärkeä nykyhetkessä. Kuitenkin tulevaisuutta on vaikea hahmottaa siten, kuin sitä pitäisi: monia tekijöitä huomion ottaen, epävarmuutta sietäen ja yllätyksiä hyväksyen. (Mannermaa 1993, 7) Tulevaisuudenkuvat on tiedostettu ja analysoitu, henkinen muodoste, joka edellyttää sen kuvaajalta ideointia ja mielikuvia. Tulevaisuudenkuvien virittäjinä toimivat tulevaisuussignaalit ja aikaperspektiivi. (Remes 1990, 9-10)

Tulevaisuusajattelu mielletään arvokkaaksi, merkitykselliseksi ja kiinnostavaksi. Tulevaisuudenajattelussa ennakointi koetaan tärkeäksi. Ennakointi on kykyä kohdata uusia, mahdollisesti ennennäkemättömiä tilanteita; se on uudistavan oppimisprosessin koetinkivi. Ennakointi on kykyä nousta tulevaisuuden tasalle, nähdä ennakoilta tulevat tapahtumat samoin kuin arvioida nykyhetken päätösten ja toimintojen seurauksia pidemmällä tähtäyksellä. Erityisen tärkeä ennakkoinnin ominaisuus on kyky ottaa huomioon odottamattomat sivuvaikutukset, yllätysvaikutukset. Ennakointi on uusien vaihtoehtojen keksimistä tai luomista sinne, missä niitä ei ole aikaisemmin ollut. (Botkin & Elmandjra & Malitza 1981, 43) Tulevaisuudentutkimukseen liittyy optimistinen ajatus, että tulevaisuus on ihmisen aikaansaannosta. Meillä on mahdollisuus vaikuttaa siihen, mitkä tulevaisuuden monista vaihtoehdoista nousevat kehityksen suuntaajiksi. (Hirsjärvi & Remes 1986, 3) Tulevaisuus koostuu erilaisista sekä hyvistä että huonoista vaihtoehdoista, joiden toteuttamisesta päättävät ihmiset itse oman tietoisuutensa ja tekojensa perusteella. (Mannermaa 1993, 13) Filosofisessa asenteen muutoksessa tarkoitetaan sitä, että tulevaisuutta ei enää pidetä ainutlaatuisena, ennustamattomana ja välittömästi vain tietynlaisena seurauksena. Sen sijaan tajutaan, että on olemassa monia mahdollisia tulevaisuuksia, joiden todennäköisyyksiä voidaan ennakoida ja jopa muuttaakin. (Hirsjärvi & Remes 1986, 14)

Tulevaisuudenajattelussa nousee esille, että tulevaisuutta voidaan ennakoida ja jopa vaikuttaa sen muodostumiseen. Mitkä ovat tulevaisuuden tutkijoiden mielestä ne keinot, joilla tulevaisuutta voidaan hahmottaa? Botkinin ym. mielestä tulevaisuuden ajattelussa keskeistä on pyrkimys tajuta ongelma ja hahmotella ratkaisuja. Ihmisen kyky toimia uusissa tilanteissa ja selviytyä odottamattomista tapahtumista vaatii valtavan asiayhteyksien määrän omaksumista. Yksilöiden tulee rikastuttaa asiayhteyksien varastoa. Asiayhteyksien

rikastuttamisessa tarvitsemme toisia yksilöitä ajatustenvaihtoon, jotta ymmärryksemme asioista syvenisi. Asiayhteyksien rikastuttaminen auttaisi meitä näkemään moninaisia syitä ja vaikutuksia, ja sitä kautta voisimme kehittää vaihtoehtoja luovaa ajattelun taitoa. (Botkin & Elmandjra & Malitza, 1981, 37-42) Tulevaisuusajattelun tärkeimpiä piirteitä ovat kyky laatia näkymiä ja suunnitelmia tulevaisuuden varalle, seurata suunnitelmien toteutumista ja muovailla niitä sekä tehdä arvioita mahdollisia ongelmia koskevien varoitusmerkkien havaitsemiseksi. Meillä tulee olla kykyä arvioida nykyhetkenä tehtävien päätösten pitkän tähtäyksen seurauksia. Meiltä vaaditaan kykyä systeemijatteluun, kykyä nähdä kokonaisuus samoin kuin sen osat. Meillä tulisi olla kyky havaita keskinäisiä, kompleksisia riippuvuussuhteita, arvioida niiden merkitystä. Tulevaisuudenajattelussa mielikuvien luomisella ja luovuudella on keskeinen sija puuttuvien tietojen täydentämisessä. (Hirsjärvi & Remes 1986, 15-17; ks myös Botkin ym. 1981)

Tulevaisuuden ajattelussa tärkeätä on nykyisyyden hahmottaminen. Se ei hahmotu itsestään. Olisi kyettävä kyseenalaistamaan keskeiset tekijät, eräänlaiset peruskokemukset, jotka ovat osa identiteettiämme, kulttuuriamme ja jotka ovat niin itsestään selviksi koettuja, että emme edes välttämättä tiedosta niitä. Tulevaisuusajattelun ensisijaisena tehtävänä ei ole ennustaa todella toteutuvaa tulevaisuutta. Ennustamisen sijaan tavoitteena on hahmottaa useita erilaisia tulevaisuuden laaja-alaisia käsikirjoituksia, skenaarioita. Ne ovat sellaisia tulevaisuuteen kurkottautumisen tapoja, jotka perustuvat luovaan suhtautumiseen tulevaisuuteen. Nykyisyyttä ei kuitenkaan saa unohtaa, vaan tulevaisuutta voitaisiin hahmottaa nykyisyyden kautta käyttäen apuna kyseenalaistamista. Tulevaisuusajattelu korostuu monien uhkien aikana, mikä pakottaa kaikki ihmiskunnan instituutiot ja yksilöt tarkistamaan vakiintuneita ajatustapojaan. Tulevaisuus on kuitenkin ihmisten aikaansaannosta, ja siten meillä on mahdollisuus vaikuttaa sen muotoutumiseen. (Ks. Mannermaa 1993, 37; 45; Hirsjärvi & Remes 1986, 63))

Tulevaisuuteen liittyy kompleksisuusajattelu. Yhteiskuntatieteiden todellisuuskäsityksessä nousee esille holistinen ja systeeminen, ihmisyhteisöjä kokonaisuudessaan ja suhteessa ympäristöönsä tutkiva lähestymistapa. Jatkuvan muutoksen ja murrosten keskellä olennainen taito olisi kyky poimia kiihtyvistä kasvavan tiedon tulvasta ja yhä yksityiskohtaisemmasta tiedosta olennaisuudet ja hahmottaa niistä kokonaisuuksia. (Mannermaa 1993, 45; 10-11) Tällä aikakaudella korostetaan systeemisen ajattelun merkitystä. Se korostuu eri tieteenaloilla. Systeemijattelu on tuotu esiin myös kasvatuksen ja opetuksen

tiedonkäsityksen pariin. Koulutussuunnitteluun liittyy strateginen ajattelu, joka merkitsee pitkälti tulevaisuuden kokonaisuuksien ottoa ajatukselliseen hallintaan. Väljä, avara ja joustava systeemiajattelu ja systeemidynamiikka ovat hyödyllisiä ja käyttökelpoisia monimutkaisen tulevaisuusajattelun muotoja. Systeemiajattelun on oltava joustavaa, jäykkään kaavaan kangistumatonta, elämisen moninaisuuden huomioon ottavaa ja jatkuvaa monipuolista prosessointia. (Lehtisalo 1994, 32)

Systeeminen näkökulma on oppimisen ja opetuksen kannalta suotuisin, koska se tarjoaa jotain todellista opittavaa ja opetettavaa. Se antaa mahdollisuuden ihmiselle omilla valinnoillaan ja aktiivisuudellaan vaikuttaa maailman tapahtumiin. Ihminen on systeemin osa, johon vaikutetaan, mutta joka myös vaikuttaa vuorovaikutustilanteissa. Systeeminen näkökulma vastaa parhaiten todellisuutta siksi, että ilmiöiden vuorovaikutusluonteen korostaminen tarjoaa parhaat mahdollisuudet todellisuuden ymmärtämiselle ja opettamiselle. Tämän käsityksen mukaan tieto on kokemukseen perustuvaa, totuudellista, dynaamista, aktiivisuuteen perustuvaa, toiminnallista ja kokonaisvaltaista. Opetuksessa ja oppimisessa tulisi kiinnittää huomiota faktatietojen asemasta erilaisten järjestelmien ymmärtämiseen ja niissä toimimiseen. (Niinistö 1992, 50-51; ks. myös Mannermaa 1993, 10-11) Systeeminen ajattelu korostuu myös muutosajattelussa. Tätä aikakautta on alettua kutsua systeemisen muutoksen kaudeksi. Systeemisen muutoksen perustaksi ovat muodostumassa systeemiteoreettiset mallit, erityisesti avoimien dynaamisten systeemien idea. Systeeminen muutos esimerkiksi koulujen kehittämisessä ja opetuksen muuttamisessa nähdään monen mikromuutoksen synteessinä. Muutosta tavoitellaan monen yksittäisen osa-alueen samanaikaisella, toisiinsa sidotulla kokonaisvaltaisella kehittämisellä. (Sahlberg 1997, 78)

Koulutus suuntautuu aina tulevaisuuteen. Millaisilla ominaisuuksilla ihminen olisi varustettava, jotta hän selviäisi kaikissa tulevilla tehtävissään, työntekijänä, kansalaisena, perheenjäsenenä jne. Kysymys on kasvatuksen tavoitteiden pohtimisesta. On pyrittävä ennakoimaan, minkälainen yhteiskunta on silloin, kun taitoja tarvitaan. Toiminnassamme olemme sidottuja tai rajoitettuja sen yhteiskuntatyyppin ja maailman mukaan, mikä meillä nyt on. (Hirsjärvi & Remes 1986, 20; 23) Koulutusstrategisessa suunnittelussa tulevaisuus on otettava huomioon sekä suunnittelu- että toteutusvaiheessa. Strategisessa suunnittelussa on mukana aina aikaulottuvuus. Millaisia voimavaroja kansakunnalla on valitulla aikajänteellä koulutuksen ylläpitoon ja kehittämiseen? Millaisista päämääristä pidetään kiinni suunniteltaessa organisaatioita ja sisältöjä? (Remes 1990, 9)

Me elämme nykyisyydessä, mutta menneet kokemukset, yksilölliset ja kollektiiviset sekä tulevaisuuden odotukset ja toiveet muodostavat ikään kuin peilin, josta tulevaisuutta voidaan katsoa. Vaikka tulevaa ei ole vielä olemassa konkreettina, havaittavana todellisuutena, se on olemassa ajatuksissamme. Suunnitelmallisen toiminnan perusedellytys on tulevaisuuden ennakointi. Me voimme suunnitella tulevaisuuttamme ja punnita erilaisten mahdollisuuksien todennäköisyyksiä. (Hirsjärvi & Remes 1986, 59) Tulevaisuusajattelu ei ole pelottava ajatus, vaan tulevaisuuteen on suuntauduttava luovan rohkeasti. Voimme yhtyä von Wrightin ajatukseen, onko ihmisellä toivoa tulevaisuudestaan. Hän vastaa: "Tehkäämme työtä sen täyttymyksen puolesta." (von Wright 1993, 171.)

8.2. Näkymiä tulevaisuuden yhteiskunnasta

Maailma on siirtymässä globalisoituvaan ja verkostomaiseen vuorovaikutusyhteiskuntaan. Yhteiskunnassa tapahtuva muutosprosessi viittaa siihen, että maailma on yhteiskunnallisten arvostusten ja sosiaalisten ratkaisujen, kulttuurien ja elämäntapojen osalta entistä kirjavampi, mosaiikkimainen kokonaisuus, jossa erilaisuus ja vuorovaikutukset paikallisella, alueellisella ja globaalilla tasolla ovat vilkkaita ja hedelmällisiä. (Mannermaa 1993, 10) Maailmassa, joka jatkuvasti yhtenäistyy teknologisen ja teollisen kehityksen sekä yhteiskunnallis-poliittisten järjestelmien rationalisoitumisen vuoksi, vaatimus ihmisten välisestä solidaarisuudesta on saanut uusia ulottuvuuksia. Sitä ei voi enää rajoittaa ahtaaseen veriheimolaisten tai ammattiveljien piiriin. Sen tulee ylittää kaikki kansallisuuden, rodun tai uskonnon asettamat rajat niin, että se muuttuu globaalisesta vastuusta niin, että se sulkee piiriinsä tulevat sukupolvet. (von Wright 1993, 171)

Tulevaisuuden kuviin liittyvät tulevaisuussignaalit. Yhteiskunnan tulevaisuudennäkymät voidaan sisällyttää eräänlaisiksi tulevaisuussignaaleiksi. Mannermaa (1993, 67-72) on esittänyt ajatuksensa maailman ja suomalaisen yhteiskunnan tulevaisuudennäkymistä. Yhteiskunta on aina epäpainossa. Yhteiskunnalliset järjestelmät ovat jatkuvassa epäpainotilassa olevia dynaamisia, epälineaarisia systeemejä, joiden kehitys tapahtuu omalla organisaatiotasollaan suurelta osin palautumattomissa prosesseista. Kehitys ei ole tietoisien suunnittelun tulos. Yhteiskuntien itseorganisoituva kehitys muodostuu vakaiden vaiheiden ja murrosten vuorottelusta. Vakaan kehityksen vaiheissa tulevaisuus on jossain määrin ennustettavissa. Murrosten esiintymistä voidaan myös ennakoida, mutta murrokset ovat itsessään ja

seurausten osalta ennakoimattomia. Yhteiskunnallisten systeemien kehitys johtaa kasvavaa kompleksisuutta kohti. Moderni yhteiskunta on kompleksisempi ja sen dynaamisuus on suurempaa kuin yhdenkään edeltäjänsä. Yhteiskunnallisten systeemien kehitys on emergenttiä tuottaen jatkuvasti laadullisesti uusia yhteiskunnallisia ominaisuuksia. Systemien välinen vuorovaikutus synnyttää uusia, korkeamman tasoisia systeemejä, joilla on vain niille ominaisia emergenttejä ominaisuuksia. Todellisuuskäsitys on multiversaalinen. Todellisuudesta esiintyy useita käsityksiä silloinkin, kun voidaan perustellusti pitää tieteellistä käsitystä muita oikeampana. Näistä käsityksistä täytyy olla tietoinen ja tunnustaa niiden olemassaolo.

Tulevaisuustutkijoiden mukaan elämme tällä hetkellä voimakasta muutos- ja murroskautta. Tähän aikaan sisältyy epävarmuus, kompleksisuus, yllätyksellisyys ja jatkuva uuden tiedon tuleminen ja sen sovittaminen nykyhetkeen. Verkostuminen, vuorovaikutus, integroituminen, reaali/samanaikaisuus, systeemijattelu, nopeus ja usein pienuus ovat tulevaisuuden vuorovaikutusyhteiskunnan organisaatioiden toimintaa luonnehtivia avainsanoja. (Mannermaa 1993, 120) Malaskan (1994, 9; 10-11) mukaan menossa oleva yhteiskunnallinen muutoskausi on erilaisten muutosilmiöiden ryväs, jossa muutossuunnat peittyvät nopeiden ja voimakkaiden vaihteluiden alle. Murrosaika on siirtymävaihe kahden vakaamman kehityskauden välillä. Sitä voidaan pitää kehitykselle välttämättömänä "creative ambiguity" aikana. Mannermaan (1993, 184-186) mukaan elämme keskellä arvomurrosta kansallisesta kasvun maailmasta johonkin uuteen. Kyse on kaaoksesta, jota kukaan ei hallitse tai mikään ei täydellisesti hallitse ja jossa vanha rakenne puretaan, jotta uusi voitaisiin pystyttää tilalle.

Uutta yhteiskuntaa voidaan nimittää monella tavalla. Malaska käyttää nimitystä vuorovaikutusyhteiskunta. Se pyrkii tuomaan esille erityisen tavan, jolla uusi tieto muodostuu taidoksi ja tulee hyödynnetyksi, ja tarpeet, jotka tulevat olemaan ensisijaisia tavaratuotannon jälkeen. Nämä heijastuvat tiettyinä haasteina tulevaan työhön ja sitä kautta myös koulutukseen. (Ks. Malaska 1994, 17) Mannermaa puhuu uudesta yhteiskunnasta tietointensiivisenä vuorovaikutusyhteiskuntana. Tarvitaan uudenlaista tuotannollista toimintaa, jonka kautta voidaan tyydyttää uusia tarpeita. On mahdollista, että uudet tarpeet ovat sellaisia, jotka liittyvät entistä parempaan tietoon ja tiedonhallintaan, estetiikkaan ja etiikkaan ja joita voidaan tyydyttää vain toisten ihmisten kanssa työpaikoilla, opiskelussa, perheitä vastaavissa perheyhteisöissä ja muissa pieniyhteisöissä esiintyvien ihmissuhteiden

avulla. Tietointensiivisen vuorovaikutuksen olennaiset tarpeet ovat aineettomia ja vaikeasti mitattavissa olevia. Niissä kasvun käsite ei omaa mielekästä sisältöä. Tässä korostuu vuorovaikutustusten oppiminen, niiden tuottaminen ja kuluttaminen. Apuvälineenä voi toimia informaatioteknologia. (Mannermaa 1993, 102)

Tulevaisuuden yhteiskunnasta on käytetty myös nimitystä riskiyhteiskunta. Asioita käsitellään riskiongelmoina. Riskiongelmille on tyypillistä, että niihin ei ole olemassa yksiselitteisiä ratkaisuja. Riskit esiintyvät todennäköisyyksinä ja tällaisina jättävät aina kaikki mahdollisuudet avoimiksi. Riskiyhteiskunnassa kukaan ei ole ja jokainen on asiantuntija. Riskit kertovat, mitä ei tule tehdä, mutta eivät sitä, mitä tulisi tehdä. Tämän päivän yhteiskunnallinen elämä liittyy enemmän riskiin kuin epävarmuuteen. Vaikka asiantuntijatie liittyy muodolliseen varmuuteen, sen on toimittava luonnollisessa ympäristössä todennäköisyyksien perusteella. (Ks. Beck 1995, 9; ks. myös Lash 1995, 193-194; 141)

Yhteiskunnan muutosprosessi luo muutospainetta työelämän ja sen murroksen kautta työvoimalle ja työntekijöille, myös työvoiman tietotaitovaatimuksille ja ammattirakenteelle. Samalla joudumme pohtimaan koulutuksen kautta uusia haasteita ja vaatimuksia. Malaska (1994, 9; 24; 38) näkee ammattirakenteella olevan erittäin tärkeä merkitys talouselämän luomille vaatimuksille työvoiman taidoille, tiedoille ja osaamiselle. Ammattirakennemalli lähestyy sivistystä tuotannosta, työelämästä ja ennen kaikkea ammattisivistyksestä käsin. Ammattirakennemalli kuvaa sen osaamisen, jota työvoimalta tulevaisuudessa edellytetään. Tieteellinen ja taiteellinen osaaminen voidaan sisällyttää myös mallin osaksi. Arvomaailma heijastuu tuotannon ja kulutuksen taustalla, mikä ennusteissa tulisi huomioida. (Mäkelä 1994, 284)

Ammattirakenteella Malaska (1994, 9; 24; 38) tarkoittaa eri ryhmittymien suhteellista osuutta koko työvoimasta. Eräs keskeinen kaikkia ammatteja koskeva uusi piirre on tietointensiivisyys ja vuorovaikutustaitojen tarve. Suomessa teknistä koulutusta, tietoja ja taitoja vaativien ammattien ja työtehtävien osuus on ollut ylikorostunutta tietointensiiviseen palveluosaamiseen nähden. Sosiaalisten tekijöiden ja ihmissuhdetaitojen osuutta on vähätelty erilaisten asiaosaamisten rinnalla. Tulevaisuudessa tarvitaan ihmisiä, jotka ovat sosiaalisia ja joille on ominaista hyvä elämänhallinta. Teknisten ammattien ja asiaosaamisen ylikorostaminen ei nykyisessä tilanteessa näytä perustellulta. Työvoima ei saa yksipuolistua korkea-asteisen koulutuksen kautta, vaan sen on säilyttävä riittävän monipuolisena. Malaskan

mielestä koulutuksen olisi murrettava suomalaisen työelämän negatiivinen noidankehä. (Ks. myös Hirsjärvi & Remes 1986, 61)

Lashin (1995, 154; 166) mukaan väistyvät yhteiskunnalliset rakenteet ovat korvautumassa informaation ja viestinnän rakenteilla. Tuotanto perustuu yhä nopeampaan innovointiin. Tuotanto korostuu yhä enemmän tietointensiivisistä suunnitteluprosesseista ja vähemmän aineellisista työprosesseista. Tuottava työ on siirtymässä tehtaista studioihin, tutkimuslaitoksiin, prototyyppien ideointiin ja valmistukseen, tietoon ja osaamiseen, laatuun, etiikkaan ja estetiikkaan. Tieto korvaa sekä työtä että pääomaa. Tiedon ja paremman osaamisen vaikutus tulevaisuudessa on laaja-alaista. Tieto nousee kaikkein merkittävämmäksi vallan lähteeksi ja myös varallisuuden luomisen välineeksi. (Mannermaa 1993, 104; Mannermaa 1994, 77) Kun tietoa hyödynnetään tulevaisuudessa, on otettava huomioon tunteita, arvoja, ihmisten aitoa arkea, kokemusta ja tekemistä, maailman todellisten tapahtumien ja prosessien kulkua. Sivistyksenä ilmenevää syvällistä tietoa ei ole mahdollista saavuttaa ilman toiminnan ja kokemuksen merkityksen oivaltamista. Tärkeää olisi kaikin mahdollisin keinoin tukea alueillaan tai aloillaan kuinka ja miten tahansa ilmenevää toisinajattelusta ja toisintekemistä, nimenomaan erilaisuuden hyväksymistä ja hyödynnettävyyttä. (Venkula 1994, 141; 154)

Toffler (1990, 265; 269) esittää näkemyksen, että tieto on tulevaisuudessa keskeinen tuotannontekijä, joka on jokaisen työntekijän omaa pääomaa. On syntymässä uudenlainen autonominen työntekijä, joka omistaa itse tuotantovälineensä. Jokapäiväinen tietotaito kehittyy päivä päivältä yhä abstraktisemmaksi. Erityisesti koulutuksen kannalta käsitys tiedosta nyt ja tulevaisuudessa sekä sen merkityksestä on yhteiskunnan perusta. Työn tietosisältö on noussut, työtehtävät kehittyvät yhä yksilöllisempään suuntaan, ja tämä tarkoittaa työntekijän vaihtamisen vaikeutta. Työntekijältä edellytetään uudenlaisia valmiuksia muuttuneessa tilanteessa. Yhteiskunta tarvitsee vastuuntuntoisia työntekijöitä, jotka ymmärtävät saumatonta yhteistyötä, osaavat kantaa vastuun yhä laajemmista tehtävistä, hyväksyvät vaihtelevat olosuhteet ja osaavat suhtautua sensitiivisesti ympärillään oleviin ihmisiin. Yksilöt nousevat esiin, sillä tällä tavalla kuvatut ihmiset ovat monimuotoisia, individualisteja ja ylpeitä erilaisuudestaan. (Salminen 1994, 84)

Suomalaisen yhteiskunnan ja suomalaisuuden kohtalonkysymys on, miten ymmärrämme tiedon, osaamiseen ja laaja-alaisen sivistyksen merkityksen ja miten riittävästi näihin suunnataan resursseja, jotta ne kehittyisivät. (Mannermaa 1994, 82)

8.3. Koulutuksen tulevaisuussignaalit

Yhteiskunnan yhtenä osa-alueena on koulutus. Murrosaikana ja muutoksen paineessa joudutaan miettimään myös koulutuksen merkitystä. Miten koulutuksella pystytään vastaamaan tulevaisuuden haasteisiin. Ratkaisuvaihtoehtoja joudutaan miettimään nykyhetkessä, vaikka päämääränä on tulevaisuus. Koulutuksen arviointityössä Hirsjärven ja Remeksen mukaan (1986, 19) meidän täytyy muodostaa arvioita siitä, mitä reaalisesti on odotettavissa. Arviointityössä ei ole mitään oikotietä löydettävissä. On lähdettävä siitä ajatuksesta, että historiassa on sekä muutosta että jatkuvuutta ja meidän täytyy olla selvillä niistä sosiaalisista voimista ja prosesseista, jotka todennäköisesti jatkuvat tulevaisuudessa ja muodostavat tietynlaisen jatkumon. Mitkä ovat ne piilevät trendit, joiden avulla voisimme arvioida niitä potentiaalisia muutoksia, jotka kohdistuvat näihin trendeihin ja joiden avulla yleensä voisimme lähteä suunnittelemaan tulevaisuuden koulutusta? Meidän on peilattava tulevaisuutta nykyisyyden kautta, mitkä ovat ne trendit nykyajan koulutuksessa ja mitkä ovat trendit nykyajan koulutuksen kautta nähtynä tulevaisuudessa.

Yksi keskeinen ajatus koulutuksessa on ollut oppiminen ja oppimaan oppiminen. Oppiminen on yksi keskeinen metataito, jonka avulla voidaan kehittää ja tuottaa niitä erityistaitoja, joita tämän päivän organisaatioissa tarvitaan. Oppimisen avulla voidaan viedä eteenpäin myös sitä ydinosaamista, jota tarvitaan organisaation toiminnan vahvistamiseksi ja joka suuntaa organisaation osaamista entistä tehokkaammin. Organisaatioiden toiminnassa ja ympäristössä, jossa organisaatio toimii, on elettävä jatkuvan muutoksen tilassa. Muutoksessa esille nousee uusiutuminen, joka on välttämättömyys. Osaaminen ja oppiminen sekä valmius vastata nopeisiin muutoksiin ovat elintärkeitä organisaatiolle, jotta se pysyy elinvoimaisena. (Ruohotie 1996, 15; 21)

Koulutuksen kohdalla tämä merkitsee sitä, että oppijoita tuetaan oppimaan oppimisessa, osaamisen kehittämisessä ja luodaan valmiudet jatkuvaan uusiutumiseen. Valmiudet oppimiseen annetaan koulutuksessa ja oppilaitoksissa. Mutta oppimisessa on otettava huomioon se, että jotta me voimme antaa oppijoille valmiudet oppimiseen, myös organisaation on kyettävä oppimaan. Koulutuksen kohdalla se tarkoittaa sitä, että myös koulujen on pystyttävä uusiutumaan, kehitettävä oppimistaan ja osaamistaan. Nämä liittyvät uudistavaan oppimiseen. Ruohotien mukaan (1996, 49-50) kaikessa oppimisessa merkitysrakenteilla ja niiden muuttamisella ja kehittämisellä on vaikutusta oppimiseen.

Merkitysrakenteiden muuttaminen ja niiden organisoituminen auttaa meitä ymmärtämään maailmaa uudella tavalla. Edellä on käsitelty uudistavaa oppimista. Uudistavan oppimisen välineitä ovat refleктоiva ajattelu ja kriittinen tietoisuus. Näiden taitojen oppiminen ja haltuunottaminen koulutuksessa ja omassa oppimisessa ovat niitä ydintaitoja, joilla oppimaan oppimista voidaan toteuttaa.

Oppimaan oppiminen on taito, jolla oppija voi hallita jatkuvaa muutosta; tiedon nopeaa kasvua sekä niitä muutoksia, joita tapahtuu ammattikuvissa ja omassa työssä. Oppijan tulee kyetä hallitsemaan omaa oppimistaan ja hallita ne taidot, joilla omaa oppimista voidaan kehittää jatkuvasti. Opiskelijoissa tulisi herättää halu ymmärtää omaa oppimistaan ja tekemistään ja saada heidät ottamaan haltuun maailma ja oma toiminta. Opettajan tehtävänä on herättää opiskelijat kysymään ja kyseenalaistamaan asioita, kysymään miksi ja miten. (Ks. Ruohotie 1996, 29; 77; 81) Kyseenalaistaminen ei ole helppo prosessi. Joudumme käymään hyvin syvällisen prosessin läpi, jos aiomme muuttaa käsityksiämme jostakin asiasta ja jos aiomme sitä kautta myös muuttaa toimintaamme. Ensiarvoisen tärkeää on se, että opettajalla itsellä on valmius muuttaa omaa toimintaansa. Jos opettaja ei ole käynyt itse tätä prosessia läpi, hän ei voi sitä aidosti opetuksessa opettaa eikä välittää kyseenalaistamisentaitoa opiskelijoille. Kriittinen tietoisuus ja vaihtoehtojen löytäminen ja punnitseminen laajentaa kokemus- ja elämysperspektiiviämme. Se antaa tilaa valinnanmahdollisuuksille. Tulevaisuudenorientaatiossa joudumme tekemään valintaa eri vaihtoehtojen joukosta. Kriittinen tietoisuus ja vaihtoehtojen löytäminen ja punnitseminen laajentaa kokemus- ja elämysperspektiiviämme. Kaikkia ei ole pakko ottaa vastaan sellaisenaan. On osattava valita, on opittava ymmärtämään omaa toimintaa ja omaa tulkintaa asioista. Pitää osata arvioida ja analysoida, punnita tietoa. Kyseenalaistaminen johdattaa meidät lähestymään olennaista, pääsemään syvemmälle, pääsemään lähemmäksi oikeaa ratkaisua ja valintaa. Oppimisessa tämä merkitsee opettajan kykyä ja taitoa saada oppijat kysymään rohkeasti. Opettajan on oltava itse valmis rohkeasti epäilemään avoimesti ja pyrkiä etsimään vastausta kysymyksiin miksi ja miten.

Luovuuden ja mielikuvituksen käyttäminen edistää myös omaa kasvua ja kehittymistä. Luovuus sisältää aina riskin. Sillä on hintansa - niin kuin elämälläkin. Vastaa voi tulla mitä tahansa. Heittäytyminen luovaan työskentelyyn edellyttää rohkeutta valintojen tekemiseen. Luovuus on prosessi, jonka lopputulosta ei voi etukäteen tietää. Tämä juuri edellyttää heittäytymistä ja antautumista. Teoretisointi ja rationalisointi ovat luovuuden esteitä. Luovuus

ei välttämättä vaadi erityislahjakkuutta, sitä voi myös oppia. Luovuus on tapa elää, käyttää voimavarojaan, ilmaista itseään ja olla yhteydessä ympäristöönsä. Luovuus on kykyä toimia tutuissa tilanteissa uudella tavalla ja uusissa tilanteissa mielekkäällä tavalla. (Lindqvist 1992, 19; 23)

Joustavuus muutoksille on kypsyyden uusi ulottuvuus, joka edellyttää meiltä asennetta tiedon suhteellisuudesta. Oma näkemykseni asiasta voi olla oikea, myös muiden näkemykset voivat olla yhtä oikeita. Vastakkaisilta tuntuvat oletukset voivat olla oikeita eri konteksteissa. Opetustyössä tämä merkitsee sitä, että meidän tulisi opettajana opettaa suvaitsevaisuutta ja joustavuutta ja näkemään erilaisuus rikkautena. Opettajana meidän tulisi opettaa oppijat luomaan uudenlaisia tiedonjärjestelmiä itsenäisesti. Tiedot muuttuvat nopeasti ja uskomusjärjestelmät muuttuvat ja erilaistuvat. Opettajana emme kykene enää jakamaan tietoa eikä se enää ole oleellista kaikissa asioissa. Oleellista on se, että oppijat kykenevät itsenäisesti luomaan omaa todellisuuttaan ja kehittämään omaa tietoisuuttaan tarvittaessa uudella, luovalla tavalla. Uuden oppimisjärjestelmän tulisi ohjata oppijat esittämään kysymyksiä, löytämään ongelmia, epäilemään ja ajattelemaan itsenäisesti. Lisäksi oppijoita tulisi kyetä opettamaan etsimään tietoa tutkimalla, kokeilemalla ja keskustelemalla. Tässä muutoksen opetusprosessissa opettajan rooli muuttuu luokkatyöskentelijästä valmentajaksi ja kehittäjäksi. Opettaja vapautuu luennoitsijasta yksilön oppimista ja henkistä kehittymistä tukevaksi mentoriksi, joka pystyy yhä paremmin tukemaan sekä tiedollisen kehittymisen vaiheiden että tunnetasoisten kehittymisen vaiheiden kypsymistä. (Helakorpi & Juuti & Niemi 1996, 41-42)

Elinikäinen oppiminen on jokaisen ihmisen oikeus ja velvollisuus. Elinikäinen oppiminen kehittää yksilön osaamista koko elämän ajan. Sen avulla ihminen on jatkuvassa kehitysprosessissa. Elinikäinen oppiminen antaa valmiudet elää muuttuvassa maailmassa ja yhteiskunnassa sekä selvitä yhteiskunnan ja työelämän muutoksissa. (Ojala 1996, 75-77)

8.4. Tulevaisuuden sivistysajattelu koulutuksessa

Muuttuvassa yhteiskunnassa joudumme määrittelemään yhä uudelleen, mitä on olla sivistynyt ihminen. Perinteisesti sivistynyt ihminen on ajateltu henkilöksi, joka tietää yleissivistyksellisesti määritellyn joukon asioita. Tulevaisuusbarometrin mukaan tulevaisuudessa sivistynyt ihminen on oppimaan oppinut henkilö, joka jatkaa oppimista läpi

elämänsä. Tulevaisuudessa sivistys on avoimena pysymistä ja toiseuden kohtaamista. Toiseus voi olla erilainen ihminen tai omasta poikkeava käsitejärjestelmä tai maailmankatsomus. Sivistys on samalla muuttumista ja suhteellisuudentajun kehittymistä kohtaamisen tuloksena. (Koski 1997, 343)

Yhteiskunnallisessa keskustelussa on viime aikoina kiinnitetty lisääntyvää huomiota sivistyksen merkitykseen kehityksen muotoutumisessa. Sivistys on inhimillisten kykyjen, taitojen, tietojen, asenteiden ja arvojen jatkuvaa uusintamista, kehittämistä ja jalostamista. Se välittyy yksilön oppimisen, kasvatuksen kautta. Sivistys välittyy sukupolvelta toiselle yksilön tajunnassa tapahtuvan henkisen kehityksen, sisäisen oppimisen kautta. Sivistykseen kuuluu luovan tietämisen taito, jossa tieto omaksutaan tuottamalla se itse, sovittamalla yhteen opettajan ja itsessä herännyt itsetajunta. (Niiniluoto 1994, 48-50)

Sivistyksellä on yhtäaikaan välinearvoa ja itseisarvoa. Se on henkisen pääoman ja toimintavalmiuksien varanto, jota ihminen tarvitsee tavoitteidensa toteuttamisessa ja elämänsä hallinnassa. Toisaalta se on jatkuvasti muuttuva prosessi, joka ilmaisee niin yksilön kuin kansakunnankin hyvän inhimillisen elämän perimmäisiä päämääriä. Tulevaisuudessa suurin haaste sivistykselle on herättää jokaisen kansalaisen aito kiinnostus sivistykseen ja vastuu sen luomisesta ja ylläpidosta. Sivistyksen välinearvo on kuitenkin viime vuosikymmeninä ohittanut sen itseisarvon. Kuitenkin itseisarvoisella sivistyksellä sivistys saa tulevaisuudessa yksilön ja yhteiskunnan näkökulmasta parhaan mahdollisen suunnan. Uudenlaista huomiota on suunnattava ihmiseen, jonka tiedonmuodostuksen filosofiset, eettiset ja psyykkiset edellytykset nousevat tärkeiksi tutkimuskohteiksi. Ihmissuhdeosaaminen, esteettisyys ja kommunikaatiovalmiudet ovat sellaisia keskeisiä tulevaisuuden osaamiseen painottuvia valmiuksia, joita koulutuksessa tulisi kehittää. (Kansallinen sivistysstrategia 1993, 1; 3; 12; ks. myös Sivistyksen tulevaisuudentutkimusstrategia 1994, 1-2; 14)

Niiniluodon (1994, 55-56; 59; 63) mukaan menestykseen sisältyy sivistyksen, kansallisen kulttuurin ja valistuneiden ihmisten itseisarvo, mutta samalla siihen voidaan liittää myös sivistyksen hyödyllisyys kansantaloudelle. Sivistys on itseisarvo, arvokas riippumatta käyttökelpoisuudestaan ja hyödyllisyydestään. Sivistys on pyrkimystä kohti syvähenkisyttä, joka on hyvän inhimillisen elämän perimmäinen, itsessään arvokas päämäärä. Mutta sen ei tarvitse sulkea pois sen välinearvoa. Sivistyksen avulla voidaan tukea ihmisen henkistä kasvua, elämänhallintaa, kykyä vastata haasteisiin ja vaikuttaa yhteisten asioiden hoitoon. Taloudellisen vaurauden perustana on ammattisivistys, teknologia ja soveltava tiede.

Humanistinen yleissivistys auttaa ihmistä ymmärtämään ja selviytymään muuttuvassa ympäristössään. Niiniluoto korostaa, että sivistykseen sisältyvät molemmat puolet, sekä sivistyspyrkimyksen itseisarvo että sen hyöty taloudellisessa kilpailukyvyssä. Voimavaroja voidaan suunnata kuitenkin sen mukaan, kumpaa sivistyksen puolta kulloinkin korostetaan.

Enää ei arvosteta yksinomaan erillisten tietojen maksimointia, sillä tiedot vanhenevat nopeasti. Monissa yhteyksissä on tullut esille kommunikaatiotaitojen ja sosiaalisuuden korostuminen. Sosiaalisia taitoja on kehitettävä jo ala-asteella, koska niitä on vaikeampi oppia myöhemmin. Myöhemmin perustaitojen erikoistuminen ja niiden syventäminen ja jalostaminen on tärkeämpää. Kasvatus on taitojen oppimista tekemällä ja ottamalla mallia. Koulumaailman tulee siksi olla todellisuutta muistuttava, ei keinotekoinen. Tarvitaan laaja-alaista poikkitieteellistä tietoa. (Ks. Kautto-Koivula 1997, 338-340) Tulevaisuudessa epävarmuudessa kulkemisessa edellytetään riskien hallinnan taitoja ja epävakauden sietämistä, valmiutta monitaitoisuuteen ja ennen kaikkea elämän merkityksen ymmärtämistä. Siinä koko elämänkaaren läpäisevällä epämuodollisella, usein spontaanilla ja sattumanvaraisella oppimisella on keskeinen tehtävä. Koululaitos kykenee jatkossa parhaimmillaankin vain luomaan perustaa kansalaisten oppimiselle, ihmisten elämänpyrkimyksille ja yksilöistyneille selviytymistarinoille. Elämäkoulu ja työkoulu sekä niihin liittyvä elämänikäinen oppiminen vaativat ihmiseltä kykyä kantaa itse vastuu ja päättää omista elämänuristaan. (Rinne 1997, 450-460)

Bauman (1996, 85-118; 43; 287) arvostelee kriittisesti asiantuntijavaltaisuutta, jonka hän näkee yhtenä yhteiskunnan alistusmekanismina. Asiantuntijavaltaisuus on lisännyt riippuvuuden tunnetta heistä. Asiantuntijuus ei kuitenkaan enää sovi samalla tavalla tulevaisuuden yhteiskuntaan. Tulevaisuudessa päätäntävaltaa jää yhä enemmän yksilön vapaudelle ja vastuulle tehdä ja toteuttaa omia päämääriä. Yksilöt joutuvat luomaan omia toimintastrategioita näiden päämäärien saavuttamiseksi. Modernin projektin aikana luotu auktoriteettivalta murtuu ja henkilökohtainen vastuu tulee takaisin. Tulevaisuuden koulutuksessa on keskeistä antaa oppijoille sellaiset valmiudet, joilla he pystyvät tekemään valintoja ja kantamaan niistä moraalisen, täyden vastuun. Laaja-alainen sivistys voi toimia välineenä tämän saavuttamiseksi.

Ammattien muuttuessa ja ammatillisen joustovaatimuksen lisääntyessä voi syntyä tilanne, jossa monialainen ammattikorkeakoulu voi jo koulutuksen avulla luoda uudentyypisen monialaisen, kompleksisen, joustovaatimukseen herkästi reagoivan ammatti-

identiteetin, kvalifikaatioperustan ja toimenkuvan. Tämä edellyttää muutoksia opetussuunnitelmatasolla, mihin monialainen yhteistyö antaa mahdollisuuksia ja edellytyksiä. Ammattikorkeakoulun jatkokehittelyn kannalta on olennaista, että tämäkin askel otetaan. Tällä hetkellä ajatus tuntuu olevan liian rohkea. (Turkulainen 1993, 39)

Ammattikorkeakoululla on hyvät mahdollisuudet toteuttaa ja kokeilla uutta ammatti-identiteetin luomista. Uuden ammatti-identiteetin luomiseen voisi sisällyttää uudenlaisen asiantuntijuuden, jossa sivistykselliset ominaisuudet korostuvat teknisen asiantuntijuuden rinnalla. Ihmissuhdetaitojen ja sosiaalisten taitojen korostaminen on ensiarvoisen tärkeää, koska ammattikorkeakouluista valmistuvat joutuvat sellaisiin työelämän kehittämistehtäviin, joissa näitä taitoja tarvitaan. Ammattikorkeakouluille tällaisen ammatillisuuden ja asiantuntijuuden kehittäminen olisi valtava haaste, joka tulevaisuudessa opetussuunnitelmien kehittämishankkeissa on huomioitava. Edellä on käsitelty postmodernia opetussuunnitelma-ajattelua, joka antaa viitteitä tulevaisuuden opetussuunnitelmallisista trendeistä. Niistä voisi rakentua myös uuden osaamisen ja uuden ammatti-identiteetin perusteet.

8. POHDINTA

Ammattikorkeakoulujärjestelmä on vakiintunut osaksi maamme koulutusjärjestelmää. Lyhyessä ajassa on saatu paljon aikaan. Ammattikorkeakoulujen syntymiseen vaikuttivat keskeisesti koulutuspoliittiset kysymykset korkeakoulun laajentamisesta sekä ammatillisen koulutuksen kehittämistarpeista. Yhtenä koulujärjestelmän kehittämistä eteenpäin vievänä tekijänä on ollut mittava ja laaja kokeilutoiminta ennen vakinaistamista. Kokeilutoiminta on antanut ammattikorkeakouluille mahdollisuuden etsiä ja toteuttaa erilaisia malleja ammattikorkeakoulujen rakentamiseksi. Monialainen malli on monien perustettujen ammattikorkeakoulujen perustyyppi. Monialaisuuteen sisältyy uuden luomisen mahdollisuuksia, joita ammattikorkeakoulujen osaamisen kehittämisessä olisi hyödynnettävä.

Yhteiskunnan kehitys vaikuttaa myös koulutuspoliittisiin ratkaisuihin, joista juuri ammattikorkeakoulujen syntyminen on esimerkkinä. Ammatillisen koulutuksen on ollut pakko kehittyä ja laajentua, jotta se pystyy vastaamaan näihin muuttuviin ja uusiin haasteisiin. Ammattikorkeakoulujen myötä kansainvälisyys ja yhteyksien luominen ammattikorkeakoulujen kautta muiden maiden elinkeinoelämään ja koulutusorganisaatioihin ovat tulleet entistä tärkeämmäksi kehittämistehtäväksi. Ammatillisen koulutuksen puolella ovet ovat auenneet oman maan rajojen ulkopuolelle. Tulevaisuudessa muista maista saadut kokemukset osaamisesta hyödyttävät oman maamme koululaitosten kehittämistä ja maamme työ- ja elinkeinoelämää.

Ammatillisen opistoasteen koulutuksen muuttaminen ammatilliseksi korkeakouluksi on vaatinut ja sen eteen on tehty lujaa ja kurinalaista työtä. Vaikka monet oppilaitokset ovat liittyneet osaksi ammattikorkeakoulujärjestelmää ja vakinaistaneet toimintansa, kehittämistyön osalta työ ei ole vielä valmis. Perusta on luotu, mutta rakenteita tulee tulevaisuudessa vahvistaa. Ammattikorkeakoulujen kehittämistehtävissä olevat ja oppilaitosten henkilökunta ovat tehneet valtavan työn. Mutta kuten totesin, työ jatkuu. Ammattikorkeakoulujen kehittäminen voidaan ymmärtää kaikkien osapuolten opiskelu- ja oppimisprosessina. Prosessiin on sisältynyt suunnittelua, uuden osaamisen rakentamista, olemassa olevan osaamisen laajentamista ja syventämistä, uusien menetelmien käyttöönottoa ja kehittämistä, seuranta ja arviointia. Tämä kaikki on edellyttänyt sitä, että opettajien on ollut pakko ryhtyä miettimään omaa osaamistaan. Yhtenä keskeisenä haasteena ammattikorkeakouluille on huolehtia siitä, että opetushenkilökunnan koulutustaso ja

ammattillisen osaamisen taso on määrätietoisesti kehittyvää. Tämä edellyttää resurssien suuntaamista henkilöstön laadukkaan osaamisen ylläpitoon.

Ammattikorkeakoulujen perustamisen yhteydessä opettajien koulutason nostamiseen onkin kiinnitetty huomiota ja monia jatkokoulutus- ja täydennyskoulutusprojekteja on käynnistynyt eri puolilla maata. Myös opettajien taholta ammatillinen uusiutuminen on nähtävä jatkuvana, koko elämänkaaren kestävässä prosessina, jossa korostuu oman osaamisen kasvu ja sitä kautta saadut uudet tiedot ja taidot. Tämä merkitsee ammatillista ja myös ihmisenä jatkuvaa kasvua yhdessä opiskelijoiden kanssa.

Opettajien oman ammatillisen osaamisensa jatkuva kehittäminen ja tietojen ja taitojen ylläpitäminen auttaa opettajaa ottamaan haltuunsa muutokset, joita koulutuksen puolella tapahtuu. Mutta se ei riitä, vaan ulkopuolisen tiedon halutunottaminen on ammattikorkeakouluissa tärkeää. Ammattikorkeakouluilla on oltava koko ajan hyvät yhteydet ja suhteet ympäristöönsä. Tämä tarkoittaa työ- ja elinkeinoelämän parempaa tuntemusta. Yhtenä keinona ylläpitää ja kehittää tätä tuntemusta on tutkimustoiminnan kehittäminen. Ammattikorkeakoulut voivat toimia vastavuoroisesti työelämään nähden. Ammattikorkeakoulujen tulisi kehittää omaa ydinosaamistaan sekä antaa opiskelijoilleen sellaiset valmiudet, että he työelämään siirryttäessä kykenevät käyttämään osaamistaan niin, että heidän kauttaan työelämä kehittyy. Ei riitä se, että opiskelijoille annetaan valmiudet toimia työelämässä tietyissä työtehtävissä, vaan heidän tulee toimia myös tehtävissään kehittäjinä. Tutkimustoimintaan annetut valmiudet ja teoreettisen tiedon hallinta ovat kehittämistyössä tärkeitä. Teoreettisen tiedon hallinta ja tiedon soveltaminen käytännön kehittämistyöhön on kehitystä eteenpäin vievä taito. Ammattikorkeakoulujen täytyy kehittää myös tätä tehtävää silmällä pitäen tehokas perustutkintojen jälkeinen jatko- ja täydennyskoulutusjärjestelmä. Ammattikorkeakouluissa tämä on työn alla. Ammattikorkeakouluihin ollaan luomassa avointa ammattikorkeakoulujärjestelmää. Myös erilaista muuta koulutusta kehitetään koko ajan. Hyvän ja laadukkaan perustutkintojen jälkeisen ammatillisen koulutuksen luominen ja sen kehittäminen on ammattikorkeakouluissa elinehto.

Kun hahmotamme koulujen tulevaisuutta, meidän täytyy muodostaa arvioita siitä, mitä tulevaisuudessa on odotettavissa. Ammattikorkeakoulut ovat joutuneet kehittämään toiminnalleen omat arviointijärjestelmät. Kokeilulupaa hakevalta ammattikorkeakoululta on edellytetty koulutuksen arviointijärjestelmän olemassaoloa. Ammattikorkeakoulut ovat

arvioineet koulutuksen laatua itsearviointina sekä käyttäen apuna ulkopuolisia asiantuntijoita. Ammattikorkeakoulujen olemassaolo ja sen kehittyminen on riippuvainen tehokkaista arvioinnin muodoista. Niiden tulee jatkuvasti arvioida opetusta, oppimista, koulutusohjelmia, yhteyksiä työelämään, työhönsijoittumista, henkilöstöä, tukipalveluja ja hallintoa. Arviointiin tulee osaksi liittää mukaan kriittinen näkökulma, missä on onnistuttu ja missä ei. Kehittämistyössä on tärkeää kritiikin vastaanottaminen ja myös sen kestäminen.

Oma tutkimukseni kohdistuu ammattikorkeakouluihin ja opetussuunnitelmateoriaan. Ammattikorkeakoulujen kehittämisen kannalta on arvokasta, että myös yliopistojen taholla ollaan kiinnostuneita ammattikorkeakoulujärjestelmästä ja että tieteellinen jatkotutkimus kohdistuu tähän uuteen koulutusjärjestelmään. Olen herätellyt tutkimuksessani ammattikorkeakouluja pohtimaan koulutuksensa filosofista perustaa ja opetussuunnitelmateoriaa. Myös arvokeskustelu on nähtävä ensiarvoisen tärkeänä kehittämistä eteenpäin vievänä asiana ja suuntauduttaessa tulevaisuuteen.

Tutkimus on antanut aihetta jatkotutkimukseen. Eräs keskeinen tutkimuskohde on arvioida ammattikorkeakoulujen opetussuunnitelmia ja niiden toteutumista käytännön opetustyössä. Samalla voitaisiin arvioida niiden kehittämiseen liittyviä toimenpiteitä.

LÄHTEET:

- Aaltola, J. 1992. Merkityksen käsite ihmistutkimuksen ja kasvatuksen perusteiden analyysin lähtökohtana. Chydenius-Instituutin tutkimuksia 3. Jyväskylän yliopisto. Chydenius-Instituutti. Kokkola
- Aaltola, J. 1994. Eräitä tieteenteorian peruskysymyksiä ihmistutkimuksen näkökulmasta. Chydenius-Instituutin tutkimuksia 4. Jyväskylän yliopisto. Chydenius-Instituutti. Kokkola
- Airaksinen, T. 1995. Sivistisyliopiston uusi tuleminen. Teoksessa Aaltola, J. & Suortamo, M. (toim.) Yliopisto-opetus. Korkeakoulupedagogiikan haasteita. Opetus 2000. WSOY. Juva
- Aldrich, R. 1994. Vocational Education in Britain: an historical and cultural analysis. Teoksessa Heikkinen, A. (toim.) Vocational education and culture - European prospects from history and life-history. Ammattikasvatussarja 9. Tampereen yliopiston Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitos. Tampere
- Ammatillinen koulutusjärjestelmä 1990 - luvulla. Kehityspiirteitä ja arviointinäkökulmia. 1995. Autio, V & Kimari, M. (toim.) Arviointi 7. Opetushallitus. Yliopistopaino Oy. Helsinki
- Ammatillisen koulutuksen opetussuunnitelmaudistus - virikeaineisto. 1994. Opetushallitus. Ammatillisen koulutuksen linja. Hakapaino Oy. Helsinki
- Antikainen, A. 1987. Näkökohtia opetussuunnitelman kasvatussosiologista tutkimusta varten. Teoksessa Malinen, P & Kansanen, P. (toim.) Opetussuunnitelman tutkimukselliset kehukset. Opetussuunnitelmatutkijoiden yhteistyöryhmän ja Suomen kasvatustieteellisen seuran järjestämä opetussuunnitelmaseminaari 25. - 26.9.1986. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 48. Helsinki
- Antikainen, A. 1997. Elinikäisen oppimisen käytännöt ja elämänpolut. Aikuiskasvatus 3. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. Helsinki
- Aronowitz, S & Giroux, H. 1985. Education Under Siege. The Conservative, Liberal and Radical Debate Over Schooling. Routledge & Kegan Paul. London and Henley
- Aronowitz, S & Giroux, H. 1991. Postmodern Education. Politics, Culture and Social Criticism. The University Of Minneapota. Press Minneapolis. Minneapolis

- Atjonen, P. 1993. Kunnan opetussuunnitelma koulun hallinnollisen ja pedagogisen kehittämisen kohteena ja välineenä. Peruskoulun ala-asteen luokanopettajien kokemukset ja käsitykset kunnan opetussuunnitelman laadinnasta, toteuttamisesta ja kehittämisestä. Acta Universitatis Ouluensis. Series E 11. Kajaanin opettajankoulutuslaitos. Oulun yliopisto. Oulu
- Bauman, Z. 1996. Postmodernin lumo. Vastapaino. Tampere
- Beck, U. 1995. Poliitiikan uudelleen keksiminen: kohti refleksiivisen modernisaation teoriaa. Teoksessa Beck, U & Giddens, A & Lash, S : Nykyajan jäljillä. Refleksiivinen modernisaatio. Suomentanut Lehto, L. Vastapaino. Tampere. Englanninkielinen alkuteos Reflexive Modernization. Politics, Tradition and Aesthetics in the Modern Social Order. Polity Press. Cambridge
- Botkin, J & Elmandjra, M & Malitza, M. 1981. Oppimisen uudet haasteet. Raportti Romanian klubille. Weilin + Göös. Espoo
- Cleve, Z.J. 1886. Koulujen kasvatusoppi. G. W. Edlund. Huvudstadsbladin kirjapaino. Helsinki
- Dewey, J. 1951. Experience and Education. 13. painos. Alkuperäinen painos 1938. Macmillan. New York
- Doll, W. E. Jr. 1989. Foundations for a post-modern curriculum. Journal of Curriculum Studies. Volume 21, No 3.
- Doll, W.E. Jr. 1993. A Post-Modern Perspective on Curriculum. Teachers College Press. New York
- Ekola, J. 1992. Opetussuunnitelma - joustava pedagoginen opas. Teoksessa Ekola, J. (toim.) Johdatusta Ammattikorkeakoulupedagogiikkaan. WSOY. Juva
- Frizman, J.M. 1990. Lyotard's Paralogy and Rorty's Pluralism: Their Differences and Pedagogical Implications. Educational Theory. vol 40, No 3.
- Fullan, M. 1994. Muutosvoimat. Koulunuudistuksen perusteiden pohdintaa. Opetus & Kasvatus. Painatuskeskus. Helsinki
- Giddens, A. 1995. Elämää jälkitraditionaalisessa yhteiskunnassa. Teoksessa Beck, U & Giddens, A & Lash, S : Nykyajan jäljillä. Refleksiivinen modernisaatio. Suomentanut Lehto, L. Vastapaino. Tampere. Englanninkielinen alkuteos Reflexive Modernization. Politics, Tradition and Aesthetics in the Modern Social Order. Polity Press. Cambridge
- Giroux, H. 1991. Border Pedagogy and the Politics of Postmodernism. Education and Society. Volume 9, No1.

- Groombridge, B. 1994. Kansainvälinen politiikka kasvatustoimintana. Aikuiskasvatustieteellinen aikakausilehti. Aikuiskasvatus 3. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. Helsinki
- Hakala, J. 1992. Tieteellisen ajattelun kehittyminen luokanopettajakoulutuksessa. Kasvatustieteen syventävien opintojen tavoitteiden toteutumisen analyysia fenomenologisen perusnäkömyksen valossa. Acta Universitatis Ouluensis. Series E 10. Kajaanin opettajankoulutuslaitos. Oulun yliopisto. Oulu
- Hakala, J. 1994a. Quo vadis, opettajankoulutus. Yliopistopaino. Helsinki
- Hakala, J. 1994b. Kasvatustieteellisen koulutuksen viimeaikaisia piirteitä. Teoksessa Aaltonen, J & Hakala, J. (toim.) Pedagogiikka, tiede ja traditio. Chydenius-Instituution tutkimuksia 6. Jyväskylän yliopisto. Chydenius-Instituutti. Kokkola
- Heikkinen, A. 1994a. The Emergence of the Finnish idea of Vocational Schooling In Crafts and Industry. Teoksessa Heikkinen, A. (toim.) Vocational education and culture - European prospects from history and life-history. Ammattikasvatussarja 9. Tampereen yliopiston Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitos. Tampere
- Heikkinen, A. 1994b. Autonomia ammattikasvatuksen päämääränä. Teoksessa Heikkinen, A & Lehtovaara, M & Värri, V-M (toim.) Puheenvuoroja kasvatustieteiden filosofista. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Opetusmonisteet B 10. Tampereen yliopisto. Tampere
- Heikkinen, A. 1995a. Lähtökohtia ammattikasvatuksen kulttuuriseen tarkasteluun. Acta Universitatis Tamperensis. ser A vol 442. Tampere
- Heikkinen, A. 1995b. Kohti eurotyöntekijöiden ammattikasvatusta? Suomen kasvatustieteellinen aikakausikirja. Kasvatus 5. Kasvatustieteellinen tutkimuslaitos. Jyväskylä
- Helakorpi, S. 1992. Ammattikasvatus - filosofisia ja koulutuspoliittisia perusteita. WSOY. Juva
- Helakorpi, S & Juuti, P & Niemi, H. 1996. Tiimiorganisoitu koulu. Opetus 2000. WSOY. Juva
- Hirsjärvi, S. 1984. Kasvatustieteellinen filosofia ja ihmiskäsitys. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja. Jyväskylä
- Hirsjärvi, S & Remes, P. 1986. Voidaanko tulevaisuuteen vaikuttaa. Koulutus ja tietoyhteiskunta - tutkimuksen osaraportti. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 1. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä

- Hirsjärvi, S. 1987. Opetussuunnitelman laatiminen tulevaisuusajattelun ja arvofuturologian näkökulmasta., Teoksessa Malinen, P & Kansanen, P. (toim.) Opetussuunnitelman tutkimukselliset kehykset. Opetussuunnitelmatutkijoiden yhteistyöryhmän ja Suomen kasvatustieteellisen seuran järjestämä opetussuunnitelmaseminaari 25. - 26. 9.1986. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 48. Helsinki
- Hirvi, V. 1995. Eurooppalainen suunta. Korkeakoulutieto 2.
- Jaakkola, R & Ropo, E & Autio, T. 1995. Opetussuunnitelman ja arvioinnin uusia haasteita. Teoksessa Aaltola, J. & Suortamo, M. (toim.) Yliopisto-opetus. Korkeakoulupedagogiikan haasteita. Opetus 2000. WSOY. Juva
- Juntunen, M & Mehtonen, L. 1982. Ihmistieteiden filosofiset perusteet. Gummerus. Jyväskylä
- Juuti, P & Lindström, K. 1995. Postmoderni ajattelu ja organisaation syvälinen muutos. Työ ja ihminen. Tutkimusraportti 4. JTO - tutkimuksia. Sarja 9. Työterveyslaitos. Johtamistaidon opisto. Helsinki
- Juuti, P. 1997. Kulkuri ja peluri oppijoina. Aikuiskasvatustieteellinen aikakausilehti. Aikuiskasvatus 1. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. Helsinki
- Järvinen, M-R. 1995. Ammattikorkeakoulut ja yhteensulauttaminen Suomessa. Koulutus-sosiologian tutkimuskeskus. Raportti 27. Turun yliopisto. Turku
- Kangasniemi, E. 1985. Opetussuunnitelma - opetuksen suunnittelun suunnitelma. Teoksessa Kangasniemi, E. (toim.) Opetussuunnitelma ja sen toimeenpano. Koulutustutkimuksen päivät Jyväskylän yliopistossa 27. - 28.3. 1985. Osajulkaisu II. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Selosteita ja tiedotteita 268/1985. OMA Ky. Jyväskylä
- Kannisto, H. 1987. Ymmärtäminen, kritiikki ja hermenutiikka. Teoksessa Niiniluoto, I & Saarinen, E (toim.) Vuosisatamme filosofia. WSOY. Juva
- Kansallinen sivistysstrategia. 1993. Komiteamietintö 1993:36. Opetusministeriön asiantuntijaryhmän ehdotus sivistyspolitiikan perustaksi. Yliopistopaino. Helsinki
- Kansanen, P. 1985. Mitä koululuokassa todella tapahtuu?. Teoksessa Kangasniemi, E. (toim.) Opetussuunnitelma ja sen toimeenpano. Koulutustutkimuksen päivät Jyväskylän yliopistossa 27. - 28.3. 1985. Osajulkaisu II. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Selosteita ja tiedotteita 268/1985. OMA Ky. Jyväskylä

- Kansanen, P. 1987. Opetussuunnitelma opetustapahtuman ohjaajana. Teoksessa Malinen, P & Kansanen, P. (toim.) Opetussuunnitelman tutkimukselliset kehukset. Opetussuunnitelmatutkijoiden yhteistyöryhmän ja Suomen kasvatustieteellisen seuran järjestämä opetussuunnitelmaseminaari 25. - 26. 9. 1986. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 48. Helsinki
- Kautto-Koivula, K. 1997. Euroopan koulutusjärjestelmässä tulisi panostaa tieto- ja viestintäteknologiaan. Aikuiskasvatus 4. Aikuiskasvatustieteellinen aikakausilehti. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. Helsinki
- Kivinen, O & Rinne, R & Ahola, S. 1989. Koulutuksen rajat ja rakenteet. Hanki ja jää. Helsinki
- Kivinemi, K. 1991. Reflektiivisyys ja opettajankoulutuksen kehittäminen. Kahdeksan näkökulmaa opettajankoulutukseen. Chydenius-Instituutin julkaisuja 2. Jyväskylän yliopisto. Chydenius-Instituutti. Kokkola
- Kiviniemi, K. 1997. Opettajuuden oppimisesta harjoittelun harhautuksiin. Aikuisopiskelijoiden kokemuksia opetusharjoittelusta ja sen ohjauksesta luokanopettajakoulutuksessa. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 132. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä
- Korhonen, K. 1992. Mitä eroa yliopistolla, opistolla ja ammattikorkeakoululla? Teoksessa Lasonen, J & Mäkinen, R & Korhonen, K. (toim.) Opistosta ammattikorkeakouluksi. kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 73. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä
- Koski, J. 1997. Arvauksia suomalaisen tietoyhteiskunnan tulevaisuudesta. Aikuiskasvatus 4. Aikuiskasvatustieteellinen aikakausilehti. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. Helsinki
- Kuhn, T. 1970. The Structure of Scientific Revolutions. The University of Chicago Press. Chicago
- Kusch, M. 1986. Ymmärtämisen haaste. Kustannusosakeyhtiö Pohjoinen. Oulu
- Kurtakko, K. 1995. Ammattikorkeakoulu instituutiona. Teoksessa Lampinen, O. (toim.) Ammattikorkeakoulut - vaihtoehto yliopistolle. Gaudeamus. Otatieto Oy. Tampere
- Lash, S. 1995. Reflektiivisyys ja sen vastinparit: rakenne, estetiikka, yhteisö. Teoksessa Beck, U & Giddens, A & Lash, S : Nykyajan jäljillä. Refleksiivinen modernisaatio. Suomentanut Lehto, L. Vastapaino. Tampere. Englanninkielinen alkuteos Reflexive Modernization. Politics, Tradition and Aesthetics in the Modern Social Order. Polity Press. Cambridge

- Lasonen, J. 1992. Opettajat ammattikorkeakoulun oppilaitoskohtaisen opetussuunnitelmien kehittäjinä. Teoksessa Lasonen, J & Mäkinen, R & Korhonen, K. (toim.) Opistosta ammattikorkeakouluksi. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 73. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä
- Lampinen, O. 1995a. Ammattikorkeakoulujen kehittämisen vaihtoehdot. Teoksessa Lampinen, O. (toim.) Ammattikorkeakoulut - vaihtoehto yliopistolle. Gaudeamus. Otatiето Oy. Tampere
- Lampinen, O. 1995b. Ammattikorkeakoulujen tehtävät ja muodostuminen. Teoksessa Korhonen, K & Mäkinen, R. (toim.) Ammattikorkeakoulut uudistuvina oppimisympäristöinä. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 91. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä
- Lampinen, O & Savola, M. 1995. Ammattikorkeakoulujen syntyvaiheet Suomessa. Teoksessa Lampinen, O. (toim.) Ammattikorkeakoulut - vaihtoehto yliopistolle. Gaudeamus. Otatiето Oy. Tampere
- Lather, P. 1991. Post-Critical Pedagogies: A Feminist Reading. Education and Society. Volume 9, No2.
- Laukkanen, R. 1995. Eurooppalista dimensiota myös koulutuksen evaluaatioon. Suomen kasvatustieteellinen aikakausikirja. Kasvatus 5. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Jyväskylä
- Lehtisalo, L. 1991. Koulutuksen ja sen kehittämisen tulevaisuus. Teoksessa Lehtisalo, L. (toim.) Näkökulmia koulutuksen kehittämiseen. Opetusministeriön suunnittelusihteeristön julkaisuja 8. Opetusministeriö. Valtion painatuskeskus. Helsinki
- Lehtisalo, L. 1994. Tulevaisuuden sivistys, sivistyspolitiikka ja kansallinen sivistysstrategia. Teoksessa Lehtisalo, L. (toim.) Sivistys 2017. WSOY. Juva
- Lindqvist, M. 1992. Unelma rohkeasta elämästä. Otava. Keuruu
- Leimu, K. 1985. Monikasvoinen opetussuunnitelma. Teoksessa Kangasniemi, E. (toim.) Opetussuunnitelma ja sen toimeenpano. Koulutustutkimuksen päivät Jyväskylän yliopistossa 27. - 28.3. 1985. Osajulkaisu II. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Selosteita ja tiedotteita 268/1985. OMA Ky. Jyväskylä
- Liljander, J-P. 1996. Koulutuspolitiikan muutos ja tasa-arvo. Suomen kasvatustieteellinen aikakausikirja. Kasvatus 4. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylä
- Lyotard, J-F. 1985. Tieto postmodernissa yhteiskunnassa. Vastapaino. Tampere

- Malaska, P. 1994. Työ ja murros. Opetusministeriön suunnittelusihteeristön keskustelumuistioita 22. Yliopistopaino. Helsinki
- Malinen, P. 1985. Opetussuunnitelmat nykyajan koulutuksessa. Otava. Helsinki
- Malinen, P. 1987. Opetussuunnitelmatutkimuksen jäsentelyä yhteistyöryhmässä. Teoksessa Malinen, P & Kansanen, P. (toim.) Opetussuunnitelman tutkimukselliset kehukset. Opetussuunnitelmatutkijoiden yhteistyöryhmän ja Suomen kasvatustieteellisen seuran järjestämä opetussuunnitelmaseminaari 25. - 26.9.1986. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 48. Helsinki
- Malinen, P. 1992. Opetussuunnitelmat koulutyössä. Opetus & Kasvatus. Valtion painatuskeskus. Helsinki
- Maljojoki, P. 1995. Ammattikorkeakoulujen kehittämisdynamiikka. Teoksessa Lampinen, O. (toim.) Ammattikorkeakoulut - vaihtoehto yliopistolle. Gaudeamus. Otatieto Oy. Tampere
- Mannermaa, M. 1993. Tulevaisuus - murroksesta mosaiikkiin. Otava. Keuruu
- Mannermaa, M. 1994. Sivistys-Suomi sivistyvässä maailmassa. Teoksessa Lehtisalo, L (toim.) Sivistys 2017. WSOY. Juva
- Manninen, J. 1977. Maailmankuvat maailman ja sen muutoksen heijastajina. Teoksessa Kuusi, M & Alapuro, R & Klinge, M. (toim.) Maailmankuvan muutos tutkimuskohteena. Otava. Helsinki
- McLaren, P. 1991. Postmodernism, Post-Colonialism and Pedagogy. Education and Society. Volume 9, No 1.
- Melametsä, L. 1993. Ammattikorkeakoulut koulutuspoliittisena kysymyksenä. Teoksessa Yliruikka, T. (toim.) Ammattikorkeakoulun haasteita ja ongelmia. Lapin yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja. N:o 38. Lapin yliopisto. Rovaniemi
- Mezirow, J. 1995. Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa. Helsingin yliopiston Lahden Tutkimus- ja koulutuskeskus. Painotalo Miktor. Helsinki
- Miettinen, R. 1990. Koulun muuttamisen mahdollisuudesta. Gaudeamus. Helsinki
- Miller, J. P & Seller, W. 1985. Curriculum perspectives and practice. Longman Inc. New York
- Mäkelä, K. 1994. Miten tulevaisuusstrategia laaditaan? Teoksessa Lehtisalo, L. (toim.) Sivistys 2017. WSOY. Juva

- Mäkinen, R. 1992. Mitä on ja miten tehdään ammattikorkeakoulu? Teoksessa Lasonen, J & Mäkinen, R & Korhonen, K. (toim.) Opistosta ammattikorkeakouluksi. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 73. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä
- Naskali, P. 1992. Koulukasvatus kasvatustieteen itseymmärryksen muotona. Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja B. Tutkimusraportteja ja selvityksiä 18. Lapin yliopisto. Rovaniemi
- Nicholson, C. 1989. Postmodernism, Feminism, and Education: The Need for Solidarity. Educational Theory. Volume 39, No 3.
- Niiniluoto, I. 1980. Johdatus tieteenfilosofiaan. Käsitteen- ja teorianmuodostus. Otava. Keuruu
- Niiniluoto, I. 1994. Sivistys ja arvot. Teoksessa Lehtisalo, L (toim.) Sivistys 2017. WSOY. Juva
- Niinistö, K. 1992. Tiedonkäsityksen hahmottaminen kasvatuksen ja opetuksen näkökulmasta. Teoksessa Yrjönsuuri, Y & Laukkanen, R. (toim.) Opetuksen mahdollisuuksia. Keskustelua tiedosta, oppimisesta ja kasvatuksesta. VAPK. Kouluhallitus. Helsinki
- Niinistö, K. 1994. Lähestymistavat aikuisten opettamisessa ja oppimisessa. Teoksessa Aaltola, J & Hakala, J. (toim.) Pedagogiikka, tiede ja traditio. Chydenius-Instituution tutkimuksia 6. Jyväskylän yliopisto. Chydenius-Instituutti. Kokkola
- Niinistö, K. 1995. Teoria ja käytäntö aikuiskoulutuksessa. Teoksessa Aaltola, J. & Suortamo, M. (toim.) Yliopisto-opetus. Korkeakoulupedagogiikan haasteita. Opetus 2000. WSOY. Juva
- Numminen, U. 1995. ammatillisen koulutusjärjestelmän kehittäminen. Teoksessa Lampinen, O. (toim.) Ammattikorkeakoulut - vaihtoehto yliopistolle. Gaudeamus. Otatieto Oy. Tampere
- Numminen, U & Lampinen, O & Mykkänen, T. 1996. Nuorisoasteen koulutuskokeilut ja ammattikorkeakoulukokeilut. Raportti 6. Lukuvuosi 1994-1995. Opetusministeriö. Koulutus- ja tiedepolitiikan linja. Helsinki
- Nuutinen, A. 1994. Tiedonkäsitys ja tieteellisyys. Teoksessa Ekola, J. (toim.) Johdatusta Ammattikorkeakoulupedagogiikkaan. WSOY. Juva
- Nurmi, K. 1995. Johdatus kasvatuksen filosofisiin ja historiallisiin perusteisiin. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Gummerus. Jyväskylä
- Ojanen, S. 1997. Nykymuotoisen opettajankoulutuksen kehityssuunnasta. Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja. Kasvatus 1. Koulutuksen tutkimuskeskus. Jyväskylä

- Otala, L. 1996. Oppimisen etu - kilpakykyä muutoksessa. EKONOMIA -sarja. WSOY. Porvoo
- Orelma, A. 1992. Ammattikorkeakoulu Suomeen. Väliaikainen ammattikorkeakoulu ulkomaisten kokemusten ja kotimaisten suunnitelmien valossa tarkasteltuna. Koulutussosiologian tutkimusyksikkö. Tutkimusraportteja 11. Turun yliopisto. Turku
- Palonen, K. 1988. Tekstistä politiikkaan. Vastapaino. Hämeenlinna
- Patton, M. 1990. Qualitative evaluation and research methods. SAGE Publications
- Peters, M & Marshall, J. 1991. Education and Empowerment: Postmodernism and The Critique of Humanism. Education and Society. Volume 9, No 2.
- Pystynen, E. 1992. Onko muutettava tiedonkäsitystä -vai käsitystä koulusta? Teoksessa Yrjönsuuri, Y & Laukkanen, R. (toim.) Opetuksen mahdollisuuksia. Keskustelua tiedosta, oppimisesta ja kasvatuksesta. VAPK. Kouluhallitus. Helsinki
- Raivola, R. 1993. Eurooppa-ulottuvuus koulutuksessa. Aikuiskasvatustieteellinen aikakausilehti. Aikuiskasvatus 1. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. Helsinki
- Raivola, R. 1995. Euroopan unionin koulutusdirektiivit. Suomen kasvatustieteellinen aikakausikirja. Kasvatus 5. Kasvatustieteellinen tutkimuslaitos. Jyväskylä
- Raivola, R. 1996. Ansaitseeko kasvatustiede paikkansa yliopistossa? Teoksessa Neittaanmäki, P. (toim.) Muutos tieteen maailmassa. Tutkimus, tiede ja yliopistot 2010. Atena Kustannus Oy. Jyväskylä
- Rauhala, P. 1994. Teknillisen alan joustavan koulutusrakenteen kokeilu kehittämishankkeena. Acta Universitatis Tamperensis. ser A vol. 397. Tampereen yliopisto. Tampere
- Rauste-von Wright, M & von Wright J. 1994. Oppiminen ja koulutus. WSOY. Juva
- Remes, P. 1990. Tulevaisuudenkuvat aikuiskoulutus nyt! - kampanjassa. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 60. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä
- Rinne, R. 1987. Onko opetussuunnitelma ideologiaa - opetussuunnitelma aikakautensa sosiaalisten ehtojen raamittamana skenaariona. Teoksessa Malinen, P & Kansanen, P. (toim.) Opetussuunnitelman tutkimukselliset kehukset. Opetussuunnitelmatutkijoiden yhteistyöryhmän ja Suomen kasvatustieteellisen seuran järjestämä opetussuunnitelmaseminaari 25. - 26.9.1986. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 48. Helsinki

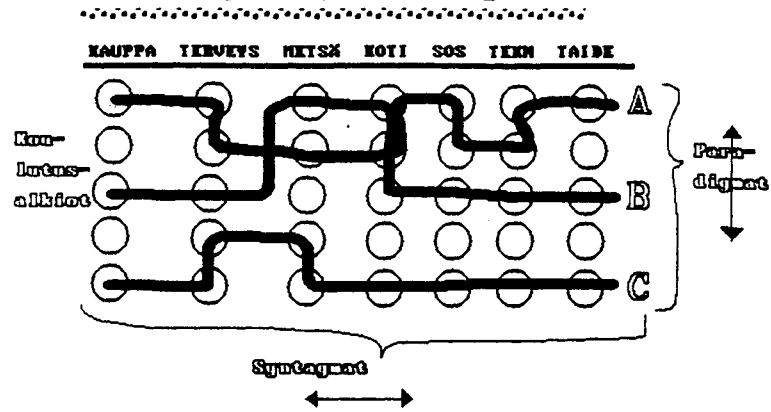
- Rinne, R. 1997. Koulutus ja työ jälkimodernissa yhteiskunnassa. Suomen kasvatustieteellinen aikakausikirja. Kasvatus 5. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylä
- Rousi, H. 1991. Näkökulma ammatilliseen opettajankoulutuksen teoreettisiin lähtökohtiin sovellusalana sosiaalialan opettajankoulutus. Jyväskylän Ammatillisen Opettajakorkeakoulun julkaisuja 1. Kopio-Jyvä Oy. Jyväskylä
- Ruohotie, P. 1992. Koulutuksen evaluaatio. Teoksessa Ruohotie, P & Rauhala, P. (toim.) Joustava koulutus rakenne ammatillisen koulutuksen kehittämishankkeena. Ammattikasvatussarja 5. Tampereen yliopiston Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitos. Tampere
- Ruohotie, P. 1996. Oppimalla osaamiseen ja menestykseen. Edita. Helsinki
- Ruohotie, P. 1997. Kokemus on paras opettaja-jos vain otamme oppia siitä. Suomen kasvatustieteellinen aikakausikirja. Kasvatus 4. Koulutuksen tutkimuskeskus. Jyväskylä
- Saarinen, E. 1987. Fenomenologia ja eksistentialismi. Teoksessa Niiniluoto, I & Saarinen, E (toim.) Vuosisatamme filosofia. WSOY. Juva
- Saarinen, E. 1994. Filosofia. WSOY. Porvoo
- Sahlberg, P. 1997. Opettajana koulun muutoksessa. Opetus 2000. WSOY. Juva
- Salminen, L. 1994. Työ ja murros. Opetusministeriön suunnittelusihteeristön keskustelumuistioita 22. Yliopistopaino. Helsinki
- Salminen, H. 1995. Eurooppalainen koulutusyhteistyö ja tiedonvaihto. Suomen kasvatustieteellinen aikakausikirja. Kasvatus 5. Kasvatustieteellinen tutkimuslaitos. Jyväskylä
- Scheffler, I. 1974. Four Pragmatists. A Critical Introduction to Peirce, James, Mead and Dewey. Routledge & Kegan Paul. London
- Schön, D. 1983. The Reflective Practitioner. Basic Books. New York
- Shapiro, S. 1991. The End of Radical Hope? Postmodernism and The Challenge to Critical Pedagogy. Education and Society. Volume 9, No 2.
- Sihvonen, J. 1996. Sivistystä kaikille vai valituille? Kansalaisopistotoiminnan kehitys vapaasta kansanvalistustyöstä maksupalveluun. Acta Universitatis Tamperensis. ser A vol. 519. Tampereen yliopisto. Tampere
- Sivistyksen tulevaisuudentutkimusstrategia. 1994. Opetusministeriön työryhmän ehdotus sivistyksen tulevaisuudentutkimusstrategiaksi. Opetusministeriön työryhmän muistioita 1994:35. Yliopistopaino. Helsinki

- Skinnari, S. 1994. Onko kasvu kohti vapautta mahdollista? Kasvatuksen tavoitteiden pohdintaa kasvatusfilosofisesta näkökulmasta. Teoksessa Aaltola, J & Hakala, J. (toim.) Pedagogiikka, tiede ja traditio. Chydenius-Instituution tutkimuksia 6. Jyväskylän yliopisto. Chydenius-Instituutti. Kokkola
- Sosiaali- ja terveysalan perustutkinto, lähihoitaja. 1995. Toinen aste. Ammatillisen koulutuksen opetussuunnitelman perusteet. Opetushallitus. Helsinki
- Suortti, J. 1981a. Opetussuunnitelmaongelma I. Teoreettista analyysia opetussuunnitelman ehdoista. Opetussuunnitelmaongelma ja kasvatustiede. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja 309/1981. Jyväskylän yliopisto
- Suortti, J. 1981b. Opetussuunnitelmaongelma II. Teoreettista analyysia opetussuunnitelman ehdoista. Opetussuunnitelman didaktinen momentti Rauhalan eksistentiaalis-fenomenologisen perusnäkökuvan valossa. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja 310/1981. Jyväskylän yliopisto
- Suortti, J. 1987. Opetussuunnitelma maailmankuvan muodostajana. Teoksessa Malinen, P & Kansanen, P. (toim.) Opetussuunnitelman tutkimukselliset kehukset. Opetussuunnitelmatutkijoiden yhteistyöryhmän ja Suomen kasvatustieteellisen seuran järjestämä opetussuunnitelmaseminaari 25. - 26.9.1986. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 48. Helsinki
- Suortti, J. 1994. Tarvitaanko opettajankoulutuksessa kasvatustieteen klassikoita? Teoksessa Aaltola, J & Hakala, J. (toim.) Pedagogiikka, tiede ja traditio. Chydenius-Instituution tutkimuksia 6. Jyväskylän yliopisto. Chydenius-Instituutti. Kokkola
- Taylor, C. 1976. Tulkinta ja ihmistieteet. teoksessa Tuomela, R & Patoluoto, I. (toim.) Yhteiskuntatieteiden filosofiset perusteet, osa I. Oy Gaudeamus Ab. Helsinki
- Toffler, A. 1990. Suuri käänne. Otava. Keuruu
- Toiskallio, J. 1992. Postmoderni kasvatusajattelussa. Olisiko postmodernismi uutta humanismia. Teoksessa Nieminen, J & Värri, V-M. (toim.) Nuorisotyön päämääriä etsimässä. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Opetusmonisteet B 8. Tampereen yliopisto
- Tolppi, T. 1995. Lähihoitajakoulutuksen oppilaitoskohtaisten opetussuunnitelmien sisällön analyysi. Opetushallitus. Moniste 38. Painatuskeskus Oy. Helsinki
- Turkulainen, M. 1993. Suunnittelu reflektiona monialaisen ammattikorkeakoulun kokeilu-prosessissa. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia. N:O 50. Joensuu
- Turkulainen, M. 1995. Monialaisen itseorganisoituvan ammattikorkeakoulun arviointi. Teoksessa Lampinen, O. (toim.) Ammattikorkeakoulut - vaihtoehto yliopistolle. Gaudeamus. Otatieto Oy. Tampere

- Törmä, S. 1994. Millä ehdoin koulu voi kasvattaa eettisesti - ajatuksia G.H. Meadin kasvatustilfilosofiasta. Teoksessa Heikkinen, A & Lehtovaara, M & Värri, V-M. (toim.) Puheenvuoroja kasvatustilfilosofiasta. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Opetusmonisteet B 10. Tampereen yliopisto. Tampere
- Törmä, S. 1997. Posmoderni maailma ja kasvu eettiseksi subjektiksi. Suomen kasvatustieteellinen aikakausikirja. Kasvatus 3. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylä
- Uusitalo, H. 1995. Tiede, tutkimus ja tutkielma. Johdatus tutkielman maailmaan. WSOY. Juva
- Valkonen, A. 1994. Kokeilusta konkretiaan. Ammattikorkeakoulujen toimilupakriteerit ja keinot jatkuvan kehityksen turvaamiseksi. Opetusministeriön asettaman selvitysmiehen loppuraportti. Helsinki
- Varjokorpi, K. 1995. Jack Mezirowin oppimisenäkemyksen soveltamisesta aikuiskoulutukseen. Aikuiskasvatustieteellinen aikakausilehti. Aikuiskasvatus 1. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatustieteellinen Tutkimusseura. Helsinki
- Varmola, T. 1995. Tiedekorkeakoulut ja ammattikorkeakoulut: eroja ja yhtäläisyyksiä. Teoksessa Aaltola, J. & Suortamo, M. (toim.) Yliopisto-opetus. Korkeakoulupedagogiikan haasteita. Opetus 2000. WSOY. Juva
- Venkula, J. 1987. Muutos ja muuntuminen. Tiedonmuodostukseemme sisältyviä muutoksen esteitä ja edellytyksiä. Sairaanhoidtaja 2.
- Venkula, J. 1994. Julkishallinto, mediat vai älymystö? Teoksessa Lehtisalo, L. (toim.) Sivistys 2017. WSOY. Juva
- Wilenius, R. 1982. Ihminen ja sivistys. Gummerus. Jyväskylä
- Willis, G. 1988. The Human problems and Possibilities of Curriculum Evaluation. Beyer, L & Apple, M. (ed.) The Curriculum Problems, Politics, and Possibilities. State University New York Press.
- Volanen, M-V. 1993. Avoin taito, avoin tieto - avoin oppimistilanne. Teoksessa Eteläpelto, A & Miettinen, R. (toim.) Ammattitaito ja ammatillinen kasvu. Opetus & Kasvatus. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Painatuskeskus. Helsinki
- von Wright, G.H. 1993. Minervan pöllö. Otava. Keuruu
- Voutilainen, T. 1992. Miten keskustelua tiedonkäsityksestä olisi käytävä? Teoksessa Yrjönsuuri, Y & Laukkanen, R. (toim.) Opetuksen mahdollisuuksia. Keskustelua tiedosta, oppimisesta ja kasvatuksesta. VAPK. Kouluhallitus. Helsinki

- Vuorinen, R & Välijärvi, J. 1994. Itsenäisiin valintoihin ohjaaminen. Nuorten avoimet koulutusmahdollisuudet ja opettajan roolin muuttuminen. Opetus & Kasvatus. Painatuskeskus. Helsinki
- Välijärvi, J. 1992. Opettajan tiedonkäsitys ja koulun käytänteet. Teoksessa Yrjönsuuri, Y & Laukkanen, R. (toim.) Opetuksen mahdollisuuksia. Keskustelua tiedosta, oppimisesta ja kasvatuksesta. VAPK. Kouluhallitus. Helsinki
- Välijärvi, J. 1993. Kurssimuotoisuus opetussuunnitelman moduulirakenteen sovelluksena lukiossa. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 54. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä
- Väri, V-M. 1994. Hyvä kasvatuksen ehtona ja ongelmana. Teoksessa Heikkinen, A & Lehtovaara, M & Väri, V-M. (toim.) Puheenvuoroja kasvatustieteiden filosofiasta. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Opetusmonisteet B 10. Tampereen yliopisto. Tampere
- Väärälä, R. 1993. Koulutususkon, opettamisen ja elämäntavan murros. Teoksessa Yliruikka, T. (toim.) Ammattikorkeakoulun haasteita ja ongelmia. Lapin yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja. N:o 38. Lapin yliopisto. Rovaniemi
- Väärälä, R. 1995a. Ammattikoulutus ja kvaalifikaatiot. Acta Universitatis Lapponiensis 9. Lapin yliopisto. Rovaniemi
- Väärälä, R. 1995b. Ammattikoulutus muuttuvilla työmarkkinoilla. Koulutuksen ja työn yhteyden teoreettisia tulkintoja. Tutkimus 4. Opetushallitus. Helsinki

Paradigma / Syntagma



Paradigma ja syntagma monialaisen ammattikorkeakoulumallin opetussuunnitelmakentässä. (Turkulainen 1993, 37)

| Moderni opetussuunnitelma | Postmoderni opetussuunnitelma |
|---|---|
| Erillisyyt, osat | Integraatio, synergia, holismi |
| Määrällistäminen | Laadullisuus |
| Lineaarisuus | Rekursiivisuus, syklit |
| Harmonia, konsonanssi | Häiriö, dissonanssi, turbulenssi |
| Yksialaisuus | Monialaisuus |
| Byrokraatia | Yritys, projektit, verkostot |
| Riskittömyys | Riskinotto |
| Yksittäinen ilmiö | Kollaasi |
| Konstruktio | Dekonstruktio |
| Dikotomiat | Dikotomioiden ylittäminen |
| Yksittäinen organisaatio | Konsemi, konglomeraatti |
| Kognitiivinen oppiminen, kirjat, ulkoluku | Kokemuksellinen oppiminen, projektit, reflektio |
| Reduktiivisuus | Kuvailun rikkaus |
| Kumulatiivisuus | Transformatiivisuus |
| Yksinkertaisuus | Kompleksisuus |
| Suljettu systeemi | Avoin systeemi |
| Paikalleen pysähtynyt | Muutuva, emergentti, esiinkehkeytyvä |
| Etukäteen suunniteltu | Spontaani, avoin "käsikirjoitus", skenaario |
| Entropia | Antientropia |

Dollin jälkimoderni opetussuunnitelma-ajattelu. (Turkulainen 1995, 246)