JYVÄSKYLÄ STUDIES IN EDUCATION PSYCHOLOGY AND SOCIAL RESEARCH 234

Mervi Friman

Ammatillisen asiantuntijan etiikka ammattikorkeakoulutuksessa

Esitetään Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan suostumuksella julkisesti tarkastettavaksi yliopiston Villa Rana -rakennuksen Paulaharju-salissa maaliskuun 10. päivänä 2004 kello 12.

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

JYVÄSKYLÄ 2004

Ammatillisen asiantuntijan etiikka ammattikorkeakoulutuksessa

JYVÄSKYLÄ STUDIES IN EDUCATION PSYCHOLOGY AND SOCIAL RESEARCH 234

Mervi Friman

Ammatillisen asiantuntijan etiikka ammattikorkeakoulutuksessa

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

JYVÄSKYLÄ 2004

Editors
Leena Laurinen
Department of Education, University of Jyväskylä
Pekka Olsbo, Marja-Leena Tynkkynen
Publishing Unit, University Library of Jyväskylä

Cover picture: Hannele Salminen: Elämän ihme, puupiirros

URN:ISBN 9513917231
ISBN 951-39-1723-1 (PDF)

ISBN 951-39-1688-X (nid.)
ISSN 0075-4625

Copyright © 2004, by University of Jyväskylä

Jyväskylä University Printing House, Jyväskylä 2004

ABSTRACT

Friman, Mervi
The ethics of a professional expert in the context of polytechnics
Jyväskylä: University of Jyväskylä, 2004, 199 p.
(Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research,
ISSN 0075-4625; 234)
ISBN 951-39-1723-1
Diss.

The topic of the research is the ethics of a professional expert. The context of the research is the education in Finnish polytechnics, therefore the professional expert is a student who graduates from the polytechnic. Aristotelian virtue ethics is the moral philosophical framework of the study. The basic elements of virtue ethics are the universal aim of human life (*eudaimonia*), the parallelism of the aims of an individual and the community, and wisdom as practical reason (*fronesis*) which causes the understanding of the right means to achieving a good life. From this perspective the ethics of an expert is analyzed at individual and community levels in working life.

The data of the research consists of two different groups of texts. The first group consists of three publications which have been published in the first years of the Finnish polytechnic reform (Ekola 1992, Lampinen 1995, Helakorpi & Olkinuora1997). These publications represent the official viewpoint of the topic. The second part of the data includes fifteen interviews of polytechnic students. The students are finishing their studies in the fields of technology, horticulture and design.

The texts and the interviews have been analyzed using the deconstructive method of reading.

Two dissimilar profiles of a virtuous expert have been constructed on the basis of the analysis. According to the official, normative texts the virtues of an expert are: the ability to change, theoretical-practical knowledge, inherent re-making, adaptability, detachment and adapted globalization.

According to the students´ interviews the virtues of an expert are: the desire to become a better person, individual coping, to do one's best for the customer, maintaining things as they are, an attachment to intimate persons and determinate communality.

The character of education appears in the official text as consultative teaching. However, in the interviews the students appear to expect personal meetings with teachers and time for joint discussions with them.

In comparison with the basis of the virtue ethics neither of the profiles fulfil the conditions of virtue ethics. The virtues which are revealed in the normative texts describe close connections with the enterprises which means that the main targets of polytechnic education are to fulfil the demands of the work organizations. On the other hand, the virtues which became evident in the students´ interviews emphasize individual and egoistic targets and means in their personal lives.

Authors's address Mervi Friman
Faculty of Education
University of Jyväskylä
Finland
mervi.friman@edu.jyu.fi

Supervisor Professor Anja Heikkinen
Faculty of Education
University of Jyväskylä
Finland

Reviewers Docent Leena-Ahteenmäki-Pelkonen
Faculty of Education
University of Helsinki, Finland

Professor Michael Uljens
Faculty of Education
Åbo Akademi, Finland

Opponent Docent Leena-Ahteenmäki-Pelkonen
Faculty of Education
University of Helsinki, Finland

ESIPUHE

Elämän matkalla väitöskirjan tekeminen on melkoinen taival. Ylämäet, alamäet, sankka sumu, piiskaava raesade, mutta onneksi auringonpaistekin ovat tulleet tutuiksi.

Aikuisopiskelun matkani alkoi toistakymmentä vuotta sitten samaan aikaan kuin lapset aloittelivat opinteitään peruskoulun ala-asteella. Wetterhoffin käsi- ja taideteollisuusoppilaitoksessa suoritetut artenomiopinnot saivat luontevan jatkon Helsingin yliopistossa 1990-luvun alussa käynnistyneessä käsityötieteen kokeilukoulutusohjelmassa. Opiskelurupeamasta tieteenalan äidin, emerita professori Pirkko Anttilan, johdattamana muodostui unohtumaton kokemus. Me opiskelijat, käytännön käsityöihmiset, saatoimme osallistua tieteenalan perusteiden, käsitteiden ja metodiikan luomiseen yhdessä Pirkon kanssa. Tieteellisen ajattelun aakkoset eivät paremmin olisi voineet tulla opituiksi. Wetterhoffin perinteikkäässä oppilaitoksessa saatujen kokemuksien yhdistyessä käsityön ja muotoilun teoreettiseen viitekehykseen herättivät mielenkiintoni Wetterhoffin toimintaympäristön arvoihin, joita pro gradu -työssäni käsittelin. Pirkon antamilla tutkimuksen teon eväillä tuli halu jatkaa matkaa.

Ansiotyöni Hämeen ammattikorkeakoulussa tiedottajan ja tutkijan tehtävissä johdattivat jatko-opinnot kasvatustieteen alueelle. Ammattikorkeakoulureformin mukanaan tuoma loppumaton kehittämis- ja muutosmantra kasvattivat mielenkiintoani koulutuksen moraalisia kysymyksiä kohtaan. Ammattikorkeakoulutukselle asetetut päämäärät suhteessa maailman ja ihmisten rajallisuuteen eivät tuntuneet edes hipaisevan toisiaan. Päätin purkaa ihmetyksen ja huolen kuohut tutkimusretkeä jatkamalla paneutuen asiantuntijuuden etiikan tematiikkaan.

Kiitän tuulettavista, avoimista ja luottamuksen ilmapiirissä käydyistä keskusteluista erityisesti esimiehinäni toimineita rehtori Veijo Hintsasta, vararehtori Pertti Puusaarta ja tutkija-yliopettaja Seppo Kolehmaista. Herkistely yhteisissä hetkissä on johdattanut tutkimustani eteenpäin. Talousjohtaja Mirja Pöhö ja kehittämissihteeri Riitta Vesanto ovat monien muiden työtovereiden ohella tuoneet arkiseen työskentelyyn inhimillisen elämän maun. Väitöskirjamatkan lopulla olen voinut kulkea myös Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitoksen käytävillä. Uusi tulkintahorisontti on kirkastanut käsitystä kaksitahoisesta korkeakoulujärjestelmästä ja ammattikorkeakoulutuksen erityisyydestä.

Matkakumppaneista uskollisin on ollut tutkimukseni ohjaaja, professori Anja Heikkinen. Ohjauskeskusteluissa sain hartaasti odottamieni valmiiden vastauksien sijasta useimmiten tukun uusia kysymyksiä, mutta aina myös varauksetonta kannustusta tutkimukseni merkitykseen. Anjan laaja kansainvälinen ammatti- ja aikuiskasvatuksen tutkijoiden verkosto on tarjonnut minullekin mahdollisuuden saada ohjausta ja kommentteja kotimaan ulkopuolelta. Seminaariryhmämme kuukausikokoontumiset ovat olleet pistäytymisiä virkistävillä keitailla. Innostunut ja kannustava ilmapiiri on stimuloinut ajatuksia samalla kun tutkijuuden iloa ja tuskaa on voinut jakaa kanssakulkijoille.

Tutkimuksen esitarkastajat dosentti Leena Ahteenmäki-Pelkonen sekä professori Michael Uljens esittivät lausunnoissaan käsikirjoitusta koskevia tarkentavia kysymyksiä ja esitystapaani selkeyttäviä ehdotuksia. Niiden myötä näin taasen metsää puilta ja sain etäisyyttä jo liiankin läheiseksi muodostuneeseen tutkimussuhteeseeni. Muutamaa vuotta aikaisemmin viitoittivat professori Rauni Räsänen ja dosentti Pertti Rauhala lisensiaattitutkimukseni tarkistuksessa matkan jatkoa osuvilla kommenteilla.

Kirjan herkän kansikuvan, Elämän ihmeen, tekijä on Hannele Salminen. Hannelelle, kuten myös Virve Kallioniemelle, Kristiina Laiholle ja Aulikki Uusitalo-Kasviolle olen voinut vuosien mittaan antaa keskeneräisiä tekstejä luettavaksi. Ilman viisaiden naisten palautetta olisin jo moneen kertaan joutunut eksyksiin.

Matkan loppumetreillä tarvitsin useita joustavia avustajia. Kiitän professori Leena Laurista huumorin höystämästä mutta tinkimättömästä kielen- ja samalla ajatusten huollosta, kuvioista tradenomiopiskelija Heli Mäkistä, toimitustyöstä julkaisusihteeri Marja-Leena Tynkkystä ja käännöksistä opettaja Anya Siddiqiä.

Opiskelijajärjestöjen tutkimussäätiö Otusta sekä Hämeen ammatillisen korkeakoulutuksen ja tutkimuksen säätiötä kiitän taloudellisesta tuesta.

Vanhempani Eila ja Heikki Nuutinen, sisareni Hanna-Leena ja veljeni Visa perheineen ovat olleet kärsivällisiä ja loppumattoman kannustavia lähimmäisiä. Kiitos teille ymmärryksestä ja tuesta.

Omistan väitöskirjani nyt jo korkeakouluopiskelijoiksi ehtineille rakkaimmilleni, Lauralle ja Pietarille.

Hämeenlinnassa helmikuun 18. päivänä 2004.

SISÄLLYS

1 JOHDANTO 11
1.1 Tutkimuksen lähtökohdat ja tehtävä 11
1.2 Purkaen ja rakentaen päämäärään 13
1.3 Tutkimuksen jäsentyminen kasvatustieteen tutkimukseen 15
1.4 Tämän kirjan rakenne 17

2 AIKA, TILA JA ASIANTUNTIJUUS 19
2.1 Tutkimusta taustoittavat havainnot 20
2.2 Ajan ja tilan haasteet 22
2.2.1 Monikasvoinen maapalloistuminen 23
2.2.2 Ylikansallisuus työelämän määrittäjänä 25
2.2.3 Globalisoituva koulutuspolitiikka 27
2.2.4 Moraalin mahdollisuudet 29
2.3 Asiantuntijuuden politiikka 32
2.3.1 Yksilö tietäjänä ja taitajana 33
2.3.2 Työelämä toimintakenttänä 35
2.3.3 Yhteisöllisyyden puitteet 37
2.3.4 Asiantuntijan kasvun polut 38
2.4 Kirjallisuuden tuottama asiantuntijuuden olemus 39
2.5 Asiantuntijuuden määrittely ammattikorkeakoulutuksessa 40

3 HYVE-ETIIKAN JÄSENTÄMÄ AMMATILLINEN ASIANTUNTIJUUS 43
3.1 Moraalin ja etiikan käsitteet 43
3.2 Periaate-etiikat moraalisina säännöstöinä 45
3.3 Hyve-etiikka elämisen tapana 48
3.3.1 Hyveiden kerroksisuus 48
3.3.2 Eettisyyteen kasvun jatkuva prosessi 50
3.3.3 Hyve-etiikan erityisyys 53
3.4 Työn ja ammatillisuuden etiikka 58
3.4.1 Ammattietiikan luonnehdintaa 58
3.4.2 Ammattietiikan ajankohtaisia painotuksia 62
3.4.3 Ammattietiikkaan kasvu 63
3.5 Hyve-etiikan puitteistama asiantuntijuus 65
3.6 Yhteenveto 65

4 EPISTEMOLOGISET LÄHTÖKOHDAT JA METODOLOGISET RATKAISUT 71
4.1 Elävä elämä tulkinnan kohteena 71
4.2 Normatiiviset tekstit 74
4.2.1 Tekstien koostumus ja alkuperäinen tehtävä 74
4.2.2 Tekstien keskinäiset suhteet 75

4.2.3 Tekstien uusi tehtävä 76
4.3 Opiskelijahaastattelut 76
4.3.1 Haastateltavat 77
4.3.2 Haastattelujen tehtävä 79
4.4 Tutkimusaineistojen lähestyminen 80
4.4.1 Hermeneutiikka tekstien ymmärtämisprosessissa 80
4.3.2 Dekonstruktio tekstien avaajana 81
4.4 Hyveiden dekonstruktioprosessi 85
4.4.1 Kysymysten jäsentyminen 85
4.4.2 Menetelmän sovellus 86

5 NORMATIIVISTEN TEKSTIEN JA OPISKELIJAHAASTATTELUJEN HYVEKONSTRUKTIOT 91
5.1 Asiantuntija-itse 92
5.1.1 Muuttuvaisuuden hyve normatiivisissa teksteissä 92
5.1.2 Valmiimmaksi kasvamisen hyve opiskelijahaastatteluissa .. 95
5.1.3 Oman pärjäämisen hyve opiskelijapuheessa 99
5.2 Työtehtävien suorittaminen 101
5.2.1 Käytännöllis-teoreettisen osaamisen hyve normatiivisissa teksteissä 102
5.2.2 Reilu toiselle tekemisen hyve opiskelijapuheessa 105
5.2.3 Itseisarvoinen muuttaminen normatiivisissa teksteissä 107
5.2.4 Säilyttämisen hyve opiskelijateksteissä 110
5.3 Työelämään jäsentyminen 112
5.3.1 Muutokseen sopeutumisen hyve normatiivisissa teksteissä 112
5.3.2 Olevaan sopeutumisen hyve opiskelijahaastatteluissa 114
5.3.3 Kiinnittymisen hyve opiskelijateksteissä 116
5.3.4 Irrallisuuden hyve normatiivisissa teksteissä 117
5.4 Jäsentyminen yhteisöön 119
5.4.1 Tarkoituksenmukaisen yhteisöllisyyden hyve normatiivissa teksteissä 119
5.4.2 Rajatun yhteisöllisyyden hyve opiskelijateksteissä 121
5.4.3 Lähiyhteisöön kiinnittymisen hyve opiskelijahaastatteluissa 122
5.5 Kasvatuksen kategoria 123
5.5.1 Ohjaavan koulutuksen hyve normatiivissa teksteissä 124
5.5.2 Kohtaamisen hyve opiskelijateksteissä 127
5.6 Ammatillisen asiantuntijan hyveprofiilit 128

6 AJAN HETKELLISYYS, TILOJEN RAJALLISUUS 130
6.1 Asiantuntija-itsen hauraus 132
6.1.1 Identiteetin rajaton prosessi 133
6.1.2 Itseksi tulemisen mahdollisuudet 136
6.2 Tuotannollisuuteen tyytyminen 139

6.2.1 Päämääräisyyden puuttuminen 139
6.2.2 Merkityksellisyyden mahdollisuus 142
6.3 Luottamuksen kasvokkuus 143
6.3.1 Yhteenkuuluvaisuuden hajoaminen 143
6.3.2 Toiseuden kohtaaminen 146
6.4 Ammatillisen asiantuntijan hyveellisyys kasvatuksen haasteena 149

7 TUTKIMUKSEN ARVIOINTIA JA JATKOTUTKIMUSAIHEITA 152
7.1 Tutkimuksen etiikka 152
7.2 Aineistojen relevanssi 154
7.3 Hyvekonstruktioiden osuvuus 157
7.3.1 Tulkintakehikon merkitykset 157
7.3.2 Tulosten vertaaminen aiempien tutkimusten tuloksiin 159
7.4 Jatkokeskustelu 162
7.4.1 Ammatilliseksi asiantuntijaksi kasvu ja kasvattaminen 163
7.5 Lopuksi 168

AINEISTOLÄHTEET 169

LÄHTEET 170

LIITTEET 193
Liite 1 Ammattikorkeakoulut suomalaisessa koulutusjärjestelmässä
Liite 2 Aineistokirjallisuuden sisällysluettelot
Liite 3 Haastattelujen toteuttaminen
Liite 4 Haastatteluteemat ja niiden sisältämiä kysymyksiä

TAULUKOT

TAULUKKO 1 Asiantuntijuuden piirteet 40
TAULUKKO 2 Hyve-etiikkaan perustuva asiantuntijuuden tiivistys 67
TAULUKKO 3 Normatiivisten tekstien ja opiskelijatekstien tuottamat ammatillisen asiantuntijuuden hyveprofiilit 128

KUVIOT

KUVIO 1 Ammatillisen asiantuntijuuden tarkastelutasot ammattikorkeakoulutuksen ja hyve-etiikan viitekehyksessä 68
KUVIO 2 Tekstien lukemisprosessi 87
KUVIO 3 Tulosten kokoaminen ja tarkastelu 130

1 JOHDANTO

1.1 Tutkimuksen lähtökohdat ja tehtävä

”Oletimme ihmisen tehtävän olevan määrätyn tyyppisen elämän eli sielun toimimisen järjen mukaan ja järkevän käyttäytymisen. Silloin hyvän ihmisen tehtäväksi osoittautuu tämän suorittaminen hyvin ja jalosti, sillä kunkin tehtävän hyvä suorittaminen on sen toteuttamista sille ominaisen hyveen mukaisesti. Ja jos näin on, niin inhimillinen hyvä näyttää olevan sielun toimintaa hyveen mukaan, ja jos hyveitä on useita, parhaimman ja täydellisimmän hyveen mukaan. Ja on lisättävä, että näin tulee tapahtua koko elämän ajan, sillä yksi pääsky ei tee kesää eikä yksi päivä. Eikä yksi päivä tai lyhyt aika tee ihmistä onniteltavaksi tai onnelliseksi.” (EN I, 7, 1098a13-21)

Ajatukset ovat kreikkalaisen filosofin Aristoteleen (384–322 eKr), joka johdattelee tutkimustani suomalaisessa ammattikorkeakoulutuksen maailmassa. Tutkimuksen tavoitteena on hakea Aristoteleen esittämän hyve-etiikan traditi-on tulkintakehikossa käsitystä siitä, mitä on hyvä ammatillinen asiantuntijuus. Hyve-etiikan mukaiselle järkevälle käyttäytymiselle on ominaista yksilön ja yhteisön kietoutuneisuus. Näin ammatillisena asiantuntijana oleminen on intersubjektiivista toimimista, jossa yksilöllisyys ja yhteisöllisyys näyttäytyvät yhdensuuntaisuutena politiikkana eikä yhteentörmäyksenä tai välinpitämättömyytenä. Etiikka eli hyveellisyys on tällöin inhimillistä järjen myötä syntynyttä ymmärrystä, joka ohjaa ammatillisen asiantuntijan toimintaa. Tässä tutkimuksessa tarkastellaan ymmärryksen syntymistä ammattikorkeakoulutuksessa.

Suomalaisessa koulutuspolitiikassa asiantuntijuus muodostui avainkäsitteeksi 1990-luvun alussa alkaneen ammattikorkeakoulureformin tavoitteiden asettelussa. Asiantuntijuuteen liitettiin sellaisia tietoja ja taitoja, kvalifikaatioita ja kompetensseja, jotka mahdollistaisivat vastaamisen globalisoitumisen, teknologian kehittymisen ja kiihtyvän tuotanto–kulutus-ketjun ylläpitämisen vaatimiin haasteisiin nykypäivän maailmassa ja eritoten työelämässä.

Tutkimuksen tarkoituksena on problematisoida ja purkaa asiantuntijuuden määrittelyjä siten, että asiantuntijuus näyttäytyisi eettisenä entiteettinä. On

siis kyse siitä, mikä olisi hyvää ja oikeaa asiantuntijuutta siten, että se sitoisi yhteen yksilöä ja yhteisöä sekä tuottaisi ja ylläpitäisi onnellisuutta, *eudaimoniaa*, joka on Aristoteleen mukaan elämän päämäärä.[1] Moraalifilosofisena viitekehyksenä hyve-etiikka tarjoaa lähtökohtia ja vastauksia käytännöllisesti suuntautuneen sovelletun etiikan pohdintaan (Sihvola 1994, 9–11).

Tutkimuksen tarkoituksena on tehdä näkyväksi asiantuntijuus eettisenä kasvatuksen ja kasvamisen myötä konstituoituvana olemisen ja toimimisen tapana. Hyve-etiikka asettaa kysymykset koskemaan yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden välistä jännitettä, teorian ja käytännön suhdetta sekä situationaalisen keskitien järkevää määrittelyä hyveiden suhteen. Niin ikään etiikka, politiikka ja kasvatuksellisuus kietoutuvat erottamattomaksi ihmiseksi tulemisen ja ihmisenä elämisen perimmäiseksi olemuksellisuudeksi, joka tekee inhimillisestä elämästä yksilölle ainutkertaisen ja samalla mahdollisen. (Uurtimo 1998, 27–28.)[2]

Haen ilmiölle muotoa ja sisältöä aineistosta, jonka muodostaa kaksi erilaista tekstijoukkoa. Ensimmäinen koostuu ammattikorkeakoulutuksen alkuvaiheessa kirjoitetuista, reformia preskriptoivista normatiivisista teksteistä. Toinen tekstijoukko muodostuu valmistumisvaiheessa olevien opiskelijoiden teemahaastatteluista, siis alun pitäen puheesta. Haastatteluaineisto on luonteeltaan ilmiötä deskriptoivaa, jolloin se perustuu sekä kokemuksiin että käsityksiin hyvästä ammatillisesta asiantuntijuudesta. Lähtökohtani on, että ammattikorkeakoulut yhteiskunnallisina, legitiimeinä instituutioina eivät ole vain fasiliteetteja ja resursseja, vaan dynaamisen ja generatiivisen kasvatuksellisen toiminnan maailmoja, joissa toimintaa ohjaa tietty ymmärrys ihmisen eksistenssistä. (ks. Sihvola 1994, 19; Taylor 1989.) Tutkimuksessa tuota ymmärrystä tarkastellaan ammatillisen asiantuntijan etiikkana.

Tutkimus on jatkoa lisensiaattityölleni (Friman 1999), jossa tarkastelin asiantuntijuuden etiikkaa neljän ammattikorkeakoulun opetussuunnitelmia analysoiden sekä opettajia haastatellen. Tutkimuksen tuloksena syntyi ammattikorkeakouluissa tavoiteltavan asiantuntijuuden etiikan alustava viitekehys, johon palaan seuraavassa luvussa. Ammatillisen asiantuntijan etiikan tarkastelu jatkuu nyt kahdesta uudesta näkökulmasta, joiden voi nähdä kehystävän opetussuunnitelmien ja opettajien edustamaa tulkintakehikkoa. Normatiiviset tekstit ohjaavat opetussuunnitelmia ja opettajien työtä, kun taas opiskelijahaastattelut eksplikoivat opetuksessa tuotettujen merkitysten tulkintoja.

---

1 Nussbaum (1998, 110–120) pitää virheellisenä *eudaimonian* redusoimista onnellisuudeksi (happiness), jolloin se on pikemminkin utilitaristisiin päämääriin viittaava. Jarvis (1997, 23) puolestaan torjuu hyve-etiikan mahdollisuuden perustelleen onnellisuuden olevan liian kapea ja ihanteellinen hyvän elämän tulkinta.

2 Beck (1995, 38–39) jäsentää politiikka-käsitettä seuraavasti. Polity: poliittisen yhteisön instituutiorakenne, jolla yhteiskunta itsensä organisoi, policy: yhteiskunnallisiin suhteisiin reagoivien poliittisten ohjelmien sisältö, politics: jakamista ja valta-asemia koskeva poliittinen konfliktiprosessi. Tutkimuksessa käytän politiikka-termiä tarkoittamaan yksilön osallisuutta erilaisiin yhteisöihin, jolloin se on lähellä sosiologiassa käytettyä elämänpolitiikan (life politic) käsitettä (ks. mm. Giddens 1991a, 215; Roos & Hoikkala 1998, 11)

Tutkimuksen tehtävänä on selvittää

mitä ovat ammattikorkeakoulusta valmistuvan ammatillisen asiantuntijan hyveet normatiivisten tekstien preskriptoimina ja opiskelijoiden deskriptoimina.

Kysymys jäsentyy edelleen yksilöllisyys–yhteisöllisyys-akselilla alakysymyksiksi seuraavasti

- mitä ovat ammatillisen asiantuntijan hyveet
- millaisin hyvein ammatillinen asiantuntija jäsentää työnsä tekemisen ja sen kohteen
- millaisin hyvein ammatillinen asiantuntija jäsentyy työyhteisöön
- millaisin hyvein ammatillinen asiantuntija jäsentyy lokaaliin ja globaaliin yhteisöön

Tutkimustehtävä jäsentyy edelleen kolmannessa luvussa esitettävän hyve-etiikan puitteistamana ja asiantuntijuuden erityisyyden määrittämänä.

Ammatillisen asiantuntijuuden yhteisen ja jaetun etiikan etsintä sekä edelleen hyve-etiikan myötä priorisoituva yksilöiden ja yhteisön yhteen punoutuminen ovat tämän tutkimuksen lähtökohtaisia sitoumuksia ja perspektiivejä, josta ilmiötä tarkastellaan. (ks. Haynes 2002, 112)

Kysymyksenasettelussa nousee esiin asiantuntijuuden näyttäytyminen suhteessa ammatillisuuteen. Tutkimuksessa asiantuntijuus ymmärretään attribuutiksi, jota ei tarkastella eri koulutusalojen sisäisenä tai välisenä ilmiönä vaan ammattikorkeakoulutuksen tavoitteena. Asiantuntijuutta ei tarkastella eri koulutusalojen eikä työelämän toimialojen sisällä olevana ilmiönä vaan siitä pyritään saamaan esiin sellaista, joka yhdistäisi kaikkea ammattikorkeakoulutusta koskevaa erityisyyttä suhteessa ammatillisuuteen.

1.2 Purkaen ja rakentaen päämäärään

Tutkimuksen tiedonintressi on pragmaattinen, kuten hyvefilosofiakin luoneeltaan on (Turunen 1996, 15). Olen sitoutunut käsitykseen filosofian yhteydestä elämään ja toimintaan, arvoihin ja päämääriin, ja edelleen vastausten löytymiseen inhimillisen toiminnan ja käytäntöjen ymmärtämisen myötä (Pihlström 1996, 2001). Kasvatusfilosofian erityisenä tehtävänä on tehdä kasvatus näkyväksi omalakisena elämänmuotona eikä pelkistyneenä yhteiskunnallisten muutosten tukijaksi tai soveltajaksi. Tutkimuskohde on ammattikorkeakoulujen arjessa olemassa ja tutkimuksessa tarkastellaan sen olemusta tekstien eli kirjoitetun ja puhutun kielen välittämänä. Inhimillinen toiminta ja käytännöt välittyvät kahden tekstijoukon kautta tuottaen ammatillisen asiantuntijan hyveprofiilit.

Lähestyn tutkittavaa ilmiötä hermeneuttisesti dekonstruoiden ja konstruoiden tekstejä. Dekonstruktiolla haetaan normatiivista teksteistä ja opiskelijapuheesta eettisiä kannanottoja kysymyksiä taustoittavan konstruktion viitoittamana. Konstruktio muotoutuu toisessa luvussa esitettävästä problematiikasta, maailman tilan kuvauksesta, jossa puran tutkimusta tematisoivat ”huolenaiheet” omana esiymmärryksenäni tutkittavasta ilmiöstä. Tutkimusta koskevat etiikan ja luotettavuuden kysymykset kohdistuvat näin sekä aineistojen käsittelyyn että sitä taustoittavaan kuvaukseen (Usher, 2000). Aineistojen dekonstruktio toteutuu välttämättä suhteessa johonkin olevaan, mutta olevan määrittely itsessään on jo tutkijan valitsemaa.

Seuraavassa luvussa konstruoitu tausta on syntynyt hyve-etiikan heuristiikasta, joka on edelleen jäsentänyt aiemman tutkimukseni tuloksia. Lähden purkamaan alustavan viitekehyksen kolmiota, jossa eettisten kysymysten tunnistaminen, toiseuden kohtaaminen ja vastuun ottaminen olivat keskeisiä ulottuvuuksia. Konstruoin taustalle historiallis-kulttuurisen kontekstin, jossa keskeisiä elementtejä ovat globalisoitumisilmiö ja nykypäivän etiikkaa koskeva postmoderniksi kutsuttava aikalaismäärittely. Käytän lisäksi ajankohtaisia asiantuntijuutta koskevia tekstejä, joita puran sekä yksilön ja työyhteisön kuin yksilön ja lokaali ja globaali yhteisön tasoilla. Käytän tutkimuksessa termiä yhteisöllisyys (community, Gemeinschaft) enkä yhteiskunnallisuus (society, Gesellschaft). Korostan termin valinnalla yksilöllisen vastapoolina jäsentymistä yhteisöön, joka voi olla lokaali ja/tai globaali (Billington, Hockey & Strawbridge 1998), mutta jolla en kuitenkaan tarkoita yhteisöllisyyden ja yhteiskunnallisuuden olevan toisensa poissulkevia.[3]

Konstruktio on syntynyt dialogissa hyve-etiikan tekstien kanssa. Siihen on sisäänrakennettu yksilöllisyyden, yhteisöllisyyden, päämääräisyyden ja tasapainohakuisuuden sisältöjä. Tämän myötä avautuu kuva siitä maailmasta, niistä huolista ja haasteista, jotka tematisoivat tekstien dekonstruktiota. Maailma näyttäytyy konstruktiossa erilaisena kuin mihin koulutuspolitiikan hegemonian teksteillä on vastattu. Tutkimuksen mieli ja merkitys syntyy siitä, että tutkijana olen käyttänyt valtaa paitsi yksittäisten kysymysten asettajana myös niiden perustelujen, maailman kuvauksen, uudelleenjäsentäjänä. Mikäli tutkimuskysymykset esitettäisiin tyytyen normatiivisten tekstien esittämään maailmakäsitykseen, olisivat vastaukset helposti löydettävissä ja vastaavuus tekstien kuvaamaan maailmaan olisi todennäköisesti ristiriidatonta.

Dekonstruktio-konstruktio-prosessi tällaisena kuin sen tutkimuksessa toteutan haastaa tarkastelemaan sitä maailmankuvaa, jolle ammattikorkeakoulutuksella tuotetaan responsiivisuutta. Onko se ainoa ja oikea, vai voisiko maailma näyttäytyä toisinkin, ovat tutkimuskysymysten taustalla eläviä epäilyjä. Kyseenalaistaminen on oikeutettua ja tarpeen tutkimuksessa, joka tapahtuu kasva-

---

3 Yhteisöllisyys-termi ei ole kannanotto kansallisvaltioiden merkityksiin, vaan sen tarkoituksena on kuvata yhteisöllisyys niiden sisällä olevana tai niiden yli ulottuvana yksilöistä muodostuvana verkostona. Yhteiskunta kansallisena järjestelmänä on edelleen olemassa konfliktien ja niiden sääntelyn konsituoimana, vaikkakin vähenemässä määrin ristiriitojen tulkintakehys tai solidaarisuuden ja poliittisen (politics-merkityksessä) subjektiviteetin konteksti. (Kettunen 1997, 189.)

tuksen maailmassa, sillä kasvatus on sosiaalistamista olevaan. Näin jo olevan määrittely determinoi kasvatuksellisia tavoitteita ja kertoo implisiittisesti sen päämääristä.

1.3 Tutkimuksen jäsentyminen kasvatustieteen tutkimukseen

Paikannan tätä tutkimusta kasvatustieteen disipliineihin yhtäältä filosofisena, erityisesti moraalifilosofisena, ja toisaalta ammattikorkeakoulutukseen suuntautuvana tutkimuksena seuraavasti. Kasvatusfilosofia voidaan tulkita osaksi yleisempää filosofiaa ja todeta, ettei kasvatuksellisen elämänmuodon eriyttämää inhimillistä olemassa oloa voi tarkastella erillään filosofiasta. Yleinen filosofia ei kuitenkaan yksin riitä vastaaman kysymyksiin kasvatuksen erityisluonteesta ja sen asemasta elämismaailmassa. Kasvatusta voidaan pitää eriytyneenä elämänmuotona, jolloin kasvatustieteen suhde käytäntöön edellyttää eriytyviä pohdintoja. (Heikkinen 1994, 85.) Pohdintojen palauttaminen kasvatuksen maailmasta yhteiskunnalliseen ja yhteisölliseen elämismaailmaan tuottaa kasvatuksellisuuden problematiikan myötä syntyneitä uusia kysymyksenasetteluja.

Kasvatusfilosofian tutkimuksessa keskeiset kysymykset paikantuvat normatiivisuuden, analyyttisyyden, kriittisyyden ja spekulatiivisuuden teemoihin (Hirsjärvi 1985, Puolimatka 1999). Kun kasvatus käsitetään kolmiulotteiseksi yksilön kasvun, yhteisöllisyyteen kasvun ja intentionaalisuuden kolmitahoiseksi prosessiksi, on siinä aina läsnä etiikka. Kasvatukselle ominainen intentionaalisuus näyttäytyy välttämättä suhteessa arvopäämääriin. Tämän tutkimuksen aineistona on ammattikorkeakoulutusta koskeva ohjelmapuhe, joka itsessään on normatiivista. Se otetaan tutkimuksessa spekulaation kohteeksi, koska sitä tulkitaan yhtäältä hyve-etiikan näkökulmasta ja toisaalta suhteessa opiskelijoiden puheeseen. Kasvatusfilosofian tehtävänä on ikään kuin antaa mahdollisuus ja käsitteistö normatiivisuuden ymmärtämiseksi eettisessä kontekstissa eli kasvatuksen päämääräisyydestä käsin.

Kasvatustieteen jäsennyksessä varhais-, aikuis-, erityis- ja ammattikasvatukseen tutkimus asettuu ammattikasvatuksen lohkolle ja sen sisällä aikuisuuteen kuuluvaan ammattikasvatukseen. Aikuisiän moraalisen ajattelun tutkimusta on kaiken kaikkiaan tehty vähän (Armon 1998, 345–346). Ammattikorkeakouluja koskevana tutkimuksena tämä tutkimus sijoittuu ammattikasvatuksen tutkimuksen ja korkeakoulututkimuksen sektorien välimaastoon, mikä on ominaista ammattikorkeakoulututkimukselle ylipäänsä[4] (mm. Helakorpi 1997, ks. Ahola & Välimaa 2002). Ammattikorkeakoulureformin kuluessa on tutkimuksia tehty niin mikro- kuin makrotasolla. Tutkimukset voi luokitella koskemaan instituution perustamista ja järjestelmärakenteita, organisaatioiden toimintaa, opiskelija-ainesta, opettajuutta, pedagogiikkaa ja ammatillista asiantun-

---

4 Mm. Unescon (1998) World Conference on Higher Educationin loppulausumassa ei eritellä tiede-, taide- ja ammattikorkeakoulutusta.

tijuutta eri koulutusaloilla. (Luopajärvi 1999, Salminen 2001, Herranen 2003)[5] Tieteellisiä opinnäytetöitä on syntynyt paljon ammattikorkeakoulussa työskentelevien ihmisten, lähinnä opettajien, tekemänä. Opinnäytetöiden orientaatio on usein ollut oman työn uusien haasteiden ymmärtäminen ja ratkaisujen etsiminen tutkimuksen keinoin. Ammattikorkeakoulutukselle, ja samalla omalle työlle, asetettuja tavoitteita ei ole juurikaan asetettu kritiikin kohteeksi. Tutkimus on nähty välineeksi, jonka myötä syntynein tuloksin koulutusta legitimoitaisiin ja koulutukselle annetut tavoitteet saavutettaisiin. Tutkimukset ovat näin asettuneet tukemaan koulutuspoliittisia linjauksia, sillä niissä on haettu vastauksia pikemminkin miten- kuin miksi-kysymykseen.

Helakorpi (1997, 381) on perännyt ammattikorkeakoulun filosofian kehittämistä mainiten moraalifilosofisina ongelmina ympäristöön, tekniikan soveltamiseen (mm. asevarusteluun) ja ammattietiikkaan liittyvät kysymykset. Ammattikorkeakoulutusta koskevaa filosofisesti suuntautunutta tutkimusta on kuitenkin toistaiseksi tehty niukasti. Tätä osin koen tämän tutkimuksen keskustelukumppaneiksi Raudaskosken (2000) ja Herrasen (2003) tutkimukset. Raudaskoski tarkastelee ammattikorkeakoulujen toimilupahakemuksia yhteiskunta- ja kasvatusfilosofisista sekä koulutuspoliittisista näkökulmista. Herrasen (2003) ammattikorkeakouludiskurssia koskeva tutkimus sivuaa toimintafilosofisia kysymyksiä.[6]

Tämä tutkimus kohdentuu ammatilliseen etiikkaan, joka tässä yhteydessä on erityistä asiantuntijuuden etiikkaa (ks. Heikkinen 1992). Kasvatuksen ilmiö on läsnä pohdittaessa, onko ammattikorkeakoulutuksessa kysymys ylipäänsä enää ammatillisen identiteetin muodostumisen tukemisesta ja ammatilliseen yhteenkuuluvaisuuteen kasvattamisesta ammattikasvatukselle ominaisessa merkityksessä. Vai onko ammatillinen kasvatus redusoitunut taloustieteen viitekehyksessä toimivien, omaa etuaan ajavien, taloudellisesti rationaalisten mutta aatteellisesti tyhjien kulutus- ja tuotantopäätöksiä tekevien olentojen kvalifioimisesta työelämän tarpeisiin. (Häyry & Häyry 1995, 45.)

Useimmat eettistä kasvatusta koskevat tutkimukset liittyvät varhais- ja koulukasvatukseen. Tällaisia suomalaisia viime vuosien tutkimuksia ovat mm. Törmän (1996) tutkimus Deweyn ja Meadin kasvatusajattelusta sekä Värrin (1997) tutkimus hyvään kasvatuksesta sekä Pitkäsen (1996a) arvo-osaamista sivuava tutkimus. Launosen (2000) laaja historiallinen tutkimus suomalaisen koulun eettisestä kasvatuksesta vuosina 1836–1990 sijoittuu kansa- ja peruskoulukasvatuksen piiriin. Tämän tutkimuksen kannalta mielenkiintoisia ovat Launosen tulkinnat asiakirja-aineistosta, jonka pohjalta on hahmotettu kulloisellekin ajanjaksolle tyypillisiä eettisiä tavoitteita ja menettelyjä.

---

5 Pedagogisen tutkimuksen priorisoitumista ammattikorkeakoulureformissa kuvaa Luopajärven (1999) toteamus siitä, että pedagogiikka oli kirjoittamisajankohtana selkeästi organisoitumatonta ja että aika pedagogisten tekstien kirjoittamiselle on vasta seuraavalla vuosituhannella. Reformin alkuvuodet painottuivat ylläpitojärjestelmien, organisaatioiden ja strategioiden rakentamiseen.

6 Viittaan jatkossa ammattikorkeakoulutusta koskeviin yksittäisiin tutkimuksiin siinä määrin kuin on tarkoituksenmukaista.

Erityisesti ammattikasvatuksen moraalisiin kysymyksiin suuntautuvaa tutkimusta on tehty Suomessa vähän. Etiikka on tavallisesti liitetty ainoastaan hoitoalan ammatilliseen koulutukseen (mm. Rikkinen 1996). Heikkisen (1992) toimittamassa julkaisussa on ammattikasvatuksen sosialisaation ja etiikan pohdintaa. Eurooppalaisessa kontekstissa ammattikasvatuksen etiikkaa on tutkinut mm. Lempert (1990a, 1990b), jonka teoriaan eettisyyteen kasvamisesta palaan myöhemmin. Kansainvälisestä kasvatuksen etiikan keskustelua käydään mm. Educational Philosophy and Theory sekä Journal of Philosophy of Education -aikakausikirjoissa. Artikkelit ovat viime vuosina käsitelleet moraalisen kasvatuksen mahdollisuuksia ja käytännön sovelluksia sekä ylipäänsä moraalisuuden olemassaoloa postmodernissa maailmassa. Näkökulmat ovat painottuneet lasten ja varhaisnuorten ikäryhmiin sekä tiedekorkeakouluympäristöön. Ammatillista kasvatusta koskevia artikkeleja on julkaistu vain muutamia.

Opettajuuden etiikkaa on niin ikään tutkittu paljon, mutta yleensä peruskoulun opettajaa koskien. Näistä tutkimuksista on syytä mainita Räsäsen (1993a-c, 1994, 1997) laaja opettajuuden etiikkaa koskeva tutkimushanke. Se paikantuu opettajankoulutuksen ja koulukasvatuksen piiriin. Tematiikaltaan teknologian, ekologian, monikulttuurisuuden ja kansainvälisyyden kysymykset ovat kuitenkin relevantteja myös ammattikasvatuksen näkökulmasta. Myös Tirri (1999) on tutkinut opettajuuden etiikkaa erityisesti peruskoulun ala-asteella. Tahvanaisen (1999, 2001) ammatillisen opettajan kasvatustietoisuuden kehittymistä koskevassa tutkimuksessa opettajan ammatin eettinen luonne korostuu yhtenä keskeisenä ulottuvuutena.

Tiedekorkeakouluja koskevaa eettisen kasvun ja kasvatuksen tematiikkaa käsittelee mm. Toiskallio (1994) valmistuvan opiskelijan professionaalisuuden näkökulmasta. Huuskon ja Jokisen (2001) tutkimus yliopisto-opiskelun epäeettisestä toiminnasta avaa näkökulmia opiskeluympäristöön liittyviin käytäntöihin ja niiden moraaliseen pohdintaan. He asettavat vastakkain sivistyksen ja tuloksellisuuden, joiden ristipaineessa opiskelijat toteuttavat opintojaan.

1.4 Tämän kirjan rakenne

Tutkimusraportin tehtävänä on kuvata tutkimusprosessia siten kuin kirjoittaja näkee sen lukijan kannalta riittäväksi, johdonmukaiseksi ja tarkoitukselliseksi. Prosessia ei ole mahdollista kokonaisuudessaan verbalisoida. Henkisenä ja fyysisenä, luovana ja itseäni muuttaneena tapahtumakulkuna se ei ole myöskään itselleni ainakaan tässä vaiheessa näkyvä eikä näin eksplikoitavissa. Tietämättä tai tietoisesti erityisesti erehtyväisyys ja osaamattomuus pyritään tutkimusraportissa salaamaan, toteavat Honkonen ja Karila (1995, 150–151). Kun dekonstruktiossa on keskeistä aineiston käsittelyn läpinäkyvyys ja seurattavuus, en voi välttää kertomasta aineiston analysointia kuvatessani myös tekemistäni harharetkistä (Kurki 1995, 121).

Toisessa luvussa konstruoin ajan ilmiöistä sekä asiantuntijuuden kuvauksista sen kulttuurisen taustan, johon ammatillisen asiantuntijuuden etiikka tutkittavana ilmiönä asettuu. Tämän perusteella tiivistän asiantuntijuudelle ominaiset piirteet taulukkoon, joka täydentyy tekstin edetessä.

Kolmannessa luvussa tarkastelen hyve-etiikan tradition ja ammattietiikan kysymyksiä ammatillisen asiantuntijuuden kannalta. Esittelen hyve-etiikan keskeiset piirteet Aristoteleen Nikomakhoksen etiikan ja sitä jatkaneiden viime vuosikymmenten vaihteen kommunitaristista hyve-etiikka edustavien filosofien tekstien perusteilta.

Neljännessä luvussa tarkastelen tutkimuksen epistemologisia sitoumuksia sekä metodologisia ratkaisuja. Toivon lukijan saavan näin sellaisen kokonaiskäsityksen, jonka turvin voi seurata tutkimusprosessia sekä koetella, kommentoida ja arvioida sen tuloksia.

Viidennessä luvussa dekonstruoin ja konstruoin tutkimusaineistoa eli normatiivisia tekstejä ja opiskelijahaastatteluja. Tuloksena syntyy normatiivisten ja opiskelijoiden haastatteluissa esittämien ajatusten ilmentämät hyveprofiilit.

Kuudennessa luvussa tarkastelen analysoitua aineistoa suhteessa hyveellisen asiantuntijan luonnehdintaan. Haen kirjallisuudesta taustoitusta ja kehystystä aineistosta konstruoiduille hyveille pyrkien näin paikantamaan ne ajankohtaiseen hyve-eettiseen keskusteluun. Seitsemäs luku käsittelee tutkimuksen etiikkaa, luotettavuutta ja jatkokeskustelun aineksia.

Tiivistän ammatillisen asiantuntijan hyveet tutkimuskysymysten mukaisesti neljään elementtiin: ammatillinen asiantuntija-itse, suhde työtehtäviin, suhde työyhteisöön ja suhde lokaaliin/globaalin yhteisöön. Elementtien sisällöt täydentyvät tutkimuksen kuluessa (taulukot 1–3). Kun toisen luvun lopuksi olen koonnut taulukkoon kirjallisuuden myötä tuotetut asiantuntijuuden keskeiset piirteet, tiivistän siihen vielä kolmannen luvun lopussa hyveellisen asiantuntijan piirteet. Viidennessä luvussa taulukko täydentyy hyvekonstruktioilla, jotka ovat peräisin normatiivisista teksteistä ja opiskelijoiden haastatteluista.

Aristoteleen ilmaisu siitä, että hänen esittämänsä teoriat ovat alustavia luonnostelmia, joita myöhempi tarkempi tutkimus voi korjata ja täydentää (EN I, 7, 1098a 21–24) on kannustava ja salliva kutsu lähteä tarkastelemaan ammatillisen asiantuntijuuden etiikkaa hyveiden viitoittamaa tietä.

2 AIKA, TILA JA ASIANTUNTIJUUS

Selvitän tässä luvussa suhdettani tutkimuskohteeseen. Tutkimuskohde jäsentyy globalisaation, asiantuntijuuden ja hyve-etiikan tulkintakehikossa. Laadullisen tutkimuksen tekijälle asetetut vaatimukset oman itsensä eksplikoinnista tutkimuksen instrumenttina ja tutkimusympäristön osana ilmenevät ajatuksina, joilla kuvailen maailman tilaa ammatillisen asiantuntijan toimintakenttänä. (ks. Kaikkonen 1999, 429; Varto 1992; 16, Punch 1994, 84–86; Guba & Lincoln 1994; Patton 1990, 472). Tällä taustoituksella, esiymmärryksellä ja näkökulmien valinnalla tutkimuksesta tulee inhimillisesti sitoutunut etsimisen, löytämisen ja tulkinnan prosessi (Uurtimo1998, 18–23).

Määrittelen suhteeni tutkimuskohteeseen ”huolissaan olemisena”, jota Benhabib (1994) pitää eräänä maailmassa olemisen ratkaisuyrityksenä. Heideggerilaisen huolen kautta syntyvä maailmasuhde on sekä huolta itsestä (Sorge), huolehtimista asioista ja esineistä (besorgen) ja huolenpitoa toisista (Fürsorge). Huoli ei ole jaettavissa vain itseä koskevaksi, koska ihminen ollessaan aina suhteessa maailmaan, joutuu väistämättä tuntemaan huolta myös itsensä ulkopuolella olevasta. Huolen alle voi nääntyä, sen kanssa voi oppia elämään tai sitä voi yrittää ottaa haltuun. Tämä tutkimus on yritys tarttua huoleen ammatillisen asiantuntijan etiikasta tutkijan ammattini kautta. Kun olen myös yksi ammattikorkeakoulutoimijoista, tunnen samalla huolta (Sorge) itsestäni, omasta toiminnastani, vastuustani ja velvollisuuksistani. (ks. myös Lash 1995, 223–225.)

Seuraavassa perustelen ensin, miksi on syytä tuntea huolta ammattikorkeakoulutuksen myötä syntyvästä ammatillisen asiantuntijuuden etiikasta tai sen puutteesta. Tällöin huoli kuuluu asioista huolehtimiseen (besorgen). Sen jälkeen esitän sellaisia maailmassa olevia tekijöitä, joiden näen perustelevan etiikan merkityksellisyyttä. Tätä kautta huoli kohdentuu toisiin (Fürsorge), jotka ovat sekä ammattikorkeakoulusta valmistuvia opiskelijoita että heidän kanssaan työskenteleviä ja heidän työnsä kohteeksi tulevia kanssaihmisiä.

2.1 Tutkimusta taustoittavat havainnot

Lisensiaattitutkimuksessa haastattelin neljässä ammattikorkeakoulussa (Häme, Lahti, Satakunta, Seinäjoki) eri alojen opettajia sekä luin kyseisten ammattikorkeakoulujen opetussuunnitelmatekstit. Opetussuunnitelmien sisällönanalyyttinen tarkastelu osoitti, että etiikan opetusta oli sosiaali- ja terveysaloilla, joissa etiikka on perinteisesti kuulunut osaksi ammattitaitoa ja -kulttuuria. Hallinnon ja kaupan alat sisälsivät joitakin yritysetiikkaa koskevia opintojaksoja. Kulttuurialalla käsityön ja muotoilun filosofian yhteydessä käsiteltiin myös ammattieettisiä kysymyksiä. Haastatteluaineistosta ilmeni, että ammatillisen asiantuntijuuden etiikka oli joko keskeneräisesti määritelty tai se oli kokonaan syrjässä keskustelusta muilla kuin sosiaali- ja terveysalalla.

Konstruoin pääosin haastatteluaineiston pohjalta ammattikorkeakoulutusta kuvaavan ammattietiikan alustavan viitekehyksen. Sen ulottuvuuksia voi pitää pikemminkin edellytyksinä asiantuntijuuden etiikan muotoutumiselle kuin normatiivisena asiantuntijuuden etiikkana. Alustava viitekehys muotoutui kolmioksi, jonka osatekijät ovat yhteydessä toisiinsa:

- kyky eettisten kysymysten tunnistamiseen
- halu toiseuden kohtaamiseen
- tahto vastuun ottamiseen.

Edellä esitetyt tulokset johdattivat tähän tutkimukseen. Haastattelemani opettajat kertoivat, että eettisten kysymysten tunnistaminen liittyi kiinteästi opiskelijan kokonaisvaltaiseen ihmisenä kasvuun, jossa ammatillisuuden ja itsen haltuunotto tapahtuu yhtäaikaisesti. Näin henkilökohtaiseen ja ammatilliseen etiikkaan kasvu on yhteenkietoutunutta.[7] Opettajat korostivat eettisyyden edellyttävän herkkyyttä inhimillisen ympäristön huomioimiseen. Sekä opiskeluympäristössä että asiakassuhteissa inhimillisiä kontakteja pidettiin tietoverkottuneen maailman vastapainona.

Toiseksi opettajahaastattelujen myötä syntyi käsitys ammatillisuuden merkityksestä. Opettajat jäsensivät koulutusalansa ammatillisen etiikan pääsääntöisesti samoista lähtökohdista kuin aiemmin.[8] Asiantuntijuuden kontribuutio jäi eettisenä entiteettinä hämäräksi, vaikkakin ammattikorkeakoulutuksen asiantuntijuuden retoriikka (kuten reflektiivisyys, joustavuus ja itseohjautuvuus) oli otettu käyttöön. Tällöin problematisoitui asiantuntijuuden ja ammatillisuuden suhde: onko se ammatillisuuksien sisään rakentuvaa vai eri ammattien rajat ylittä-

---

7 Kielhofner (1995, 27–36) käyttää *lifestylen* käsitettä tarkoittaen sillä holistista elämisen tapaa ja tyyliä, joka on sisäänrakennettuna ammatteihin ja niihin sitoutuneisiin henkilöihin. Ammatillisuuden ja itsen haltuunotossa on kyse tästä yhtäaikaisesta lifestylen rakentumisesta.

8 Koulutuspoliittisena ratkaisuna ammattikorkeakoulureformilla haettiin aiempaa ammatillisuutta laajempaa ja syvempää, professioita lähestyvää ammatillisuutta. Kun professioihin on perinteisesti kuulunut ammattikuntainen etiikka, olisi se saattanut olla tekijä, jolla koulutusta olisi legitimoitu. Näin ei kuitenkaan ole tapahtunut. (Nummela 1994.)

vää, samalla de-professioivaa, vaikka kenties eri alojen asiantuntijoita yhdistävää erityistä osaamista. Sosiaali- ja terveysalaa lukuun ottamatta opettajat kokivat etiikan osaksi teoreettista opetusta tai yleisopintoja, joiden sisällöt ja muodot olivat vaikeasti määriteltävissä ja myös hankalia perustella opiskelijoille. Tämä herätti kysymyksiä teorian ja käytännön yhteydestä, joka on keskeinen pedagogisen toteutuksen tavoite ammattikorkeakoulutuksessa.

Kolmanneksi esiin noussut seikka oli inhimillinen toiseus, sen ilmeneminen ja kohtaaminen. Lisensiaattitutkimuksen alkuvaiheessa odotin kestävän kehityksen päämäärän ilmenevän asiantuntijuuden etiikan sisältämän toiseuden määrittäjänä ja toimintaa linjaavana reunaehtona. Tutkimuksen edetessä totesin ennakko-odotukseni virheelliseksi. Luonnon rajallisuus kestävän kehityksen näkökulmasta oli jossain määrin esillä kulttuurialalla (mm. materiaalitietous ja tuotteiden elinkaari) kun taas tekniikan alalla se aiheutti hämmennystä ja ristiriitaisuutta työelämästä tulevien taloudellisten tehokkuusvaatimusten kanssa. Muilla aloilla luonnon ympäristöä koskevat kysymykset eivät näyttäytyneet. Tulkintani mukaan toiseus kiteytyi vastuun haluamiseksi. Vastuu ilmeni tietoisuutena ammatillisuudesta yhteiskunnallisessa kontekstissa ja työn maailmassa johtajuuden sekä itsenäisten työtehtävien yhteyksissä.

Haastatteluaineistoa läpäisevä teema oli kasvatus. Esiin tuli kysymys siitä, kuuluvatko eettiset kysymykset ja sitä myöden eettinen kasvatus ylipäänsä ammattikorkeakoulutuksen tehtäväksi. Ammattikorkeakoulutuksen tavoitteet näyttäytyivät opettajille ristiriitaisina ja riittämättömyyden tunteita aiheuttavina. Opetukseen käytettävän ajan puute oli koko haastattelujoukkoa yhdistävä huoli.[9] Kontaktiopetuksen määrän väheneminen heijastui opetuksen toteutukseen, jolloin opettaja-opiskelija -suhteet jäivät ohuiksi ja etäisiksi. Eettisyyteen kasvattamisen nähtiin vaativan luottamuksellista yhteisyyttä sekä tilaa keskustelulle, joista kummankin puuttuminen oli kiireen vuoksi pulmallista. Työharjoittelujaksojen merkitys ammatillisen etiikan kysymysten herättäjänä nähtiin keskeiseksi, mutta harjoittelujaksojen reflektointi jäi arkitodellisuudessa vähäiseksi. Opiskelijoilla oli niin ikään halua omaan ammattialaansa löyhästikin liittyvien moraalisten ongelmatilanteiden purkamiseen, mutta tiukka aikataulu ei antanut myötä keskustelujen käymiselle.

Samantyyppisiä ammattietiikan jäsennyksiä syntyi tiedekorkeakoulujen (Helsingin yliopiston, Helsingin kauppakorkeakoulun ja Teknillisen korkeakoulun) ammattietiikan opetuskokeilussa (Myyry 1997, 1999). Ammattietiikkaan kuuluvaksi hahmoteltiin kolme psykologista osatekijää: (1) eettinen herkkyys havaita päätöksentekotilanteen moraaliset puolet, (2) taito soveltaa eettisiä periaatteita päätöksenteossa oikeudenmukaiseen lopputulokseen johtavalla tavalla ja (3) tahto toimia eettisesti oikean päätöksen mukaan houkutuksista ja sosiaalisesta paineesta huolimatta (Helkama 1997). Asiantuntijan toimintaan kuuluvina eettisinä haasteina esitettiin työn suhde ympäröivään yhteiskunnalliseen todellisuuteen ja sen rakenteisiin sekä luontoon paikallisesti ja globaalisti. Niin

---

9 Opettajien aikaa ja jaksamista verottivat myös reformiin liittyvät organisaatioiden myllerrykset sekä uusien kelpoisuusehtojen edellyttämä pätevöityminen (Friman 1999).

ikään työmoraali oman työn tekemissä ja työyhteisön ihmissuhteet sekä ylipäänsä työhön liittyvät ihmisten väliset kontaktit olivat haasteita. (Lindfors 1997.)

Pohdittuani lisensiaattitutkimuksen tuloksia moraalifilosofisten teorioiden valossa hyve-etiikalle perustava etiikan, politiikan ja kasvatuksellisuuden vuorovaikutteinen ja toisiinsa punoutuva ajattelumalli puhutteli relevanttina jatkotutkimuksen jäsennyksenä.[10] Hyve-eettinen lähestymistapa mahdollistaa alustavan viitekehyksen ulottuvuuksien syvemmän käsittelyn, mutta vaatii samalla niiden taustoittamista laajemmassa kehikossa kuin mihin opettajahaastattelut ja opetussuunnitelmat sellaisenaan antavat ainekset.

Huolissaan olemisen lähtökohdasta tulokset haastoivat taustoittamaan ammattikorkeakoulutusta kolmesta suunnasta: työelämän muutos suhteessa ammatillisuuteen ja asiantuntijuuteen, ammattikorkeakoulutuksen toteutus suhteessa kasvatuksellisuuteen ja markkinoituvaan koulutuspolitiikkaan sekä subjektiivinen etiikka suhteessa moraalisen epävarmuuden ja hämmennyksen tilaan. Tutkimusaineistoina päädyin käyttämään ammattikorkeakoulutuksesta kirjoitettuja, opettajille suunnattuja, julkaisuja sekä opiskelijahaastatteluja. Näiden tekstijoukkojen välittämänä olisi mahdollista tehdä tulkintoja ammatillisen asiantuntijan etiikasta niin opetusta ohjeistavien auktoriteettien kuin sen kohteena olevien opiskelijoiden perspektiiveistä.

2.2 Ajan ja tilan haasteet

Tarkastelen työelämän, koulutuksen ja moraalin tiloja globalisoitumisen ajan suodattamana. Globalisoitumiseen liitetään yhtälailla yhteisöjen kuin yksilöidenkin kehittyminen. Kehitys mielletään positiiviseksi, eri tavoin entistä paremmaksi tulemiseksi. Kehitys on kuitenkin päämääränsä suhteen neutraali käsite. Sen ominaisluonne syntyy vasta suhteessaan lopputulokseen tai tavoitteeseen (Krohn 1990, 142). Englannin kielessä kehityksen käsitteestä voidaan käyttää neutraalia termiä development. Siihen voidaan lisätä positiivinen tai negatiivinen arvovaraus. Kehitys parempaan suuntaan on edistystä (progress) ja kehitys huonompaan suuntaan on rappiota tai takaperoista eli taantuvaa kehitystä (regress). (Niiniluoto 1990, 85.) Suomalaisessa kielenkäytössä kehityksen, kehittymisen ja kehittämisen käsitteillä on implisiittinen positiivinen arvovaraus, vaikkakin Niiniluoto (1990, 134) muistuttaa, ettei kehitys suinkaan ole aina edistystä. Edistyksen myytille on puolestaan ollut ominaista optimistisuus, usko luonnolliseen, välttämättömään ja rajoittamattomaan kehittymiseen (von Wright 1992).[11]

---

10 Lähestymistapani kertoo myös siitä etiikasta, mitä ihmisyys mielestäni tarvitsee ja mihin haluan itse sitoutua (ks. Pihlström 2001, 160). Yhdyn näin Sihvolan (1998) luonnehdintaan hyve-etiikasta ”toivon etiikkana”.

11 Kehittämisen ristiriitaisuudesta kertovat mm. Filanderin (2000, 127) tutkimustulokset, joissa todetaan julkishallinnon työelämän muutoksista, että kehittämisen ja edistämisen nimissä näytetään romutetun mm. toimivia ja arvokkaita työkäytäntöjä.

Koska kehittyminen on joka tapauksessa muuttumista ja muuttamista ja koska siihen sisältyy myönteinen arvolataus, ei oleminen näytä olevan arvokasta. Oleminen tulkitaan muutosvastarinnaksi ja kehityksen jarruttamiseksi. Säilyttäminen saattaa Ojasen (1999) mukaan kuitenkin vaatia itse asiassa suurempaa aktiivisuutta kuin muuttaminen, joka voi olla myös passiivista heittäytymistä virran vietäväksi. Tällöin ei ole aikaa tai haluakaan välittää siitä, mihin tuo jatkuva kehityksen virta on viemässä. Vastarinta saattaa ilmentää vastuun kantamisen kykyä, jolloin epävarmuus muutoksen seuraamuksista hillitsee osallistumista mihin tahansa muutosprosessiin (Kojonkoski-Rännäli 1996, 27).

2.2.1 Monikasvoinen maapalloistuminen

Globalisaatio maailmanlaajuisena prosessina perustuu teknologian avaamiin uusiin mahdollisuuksiin, jotka edistävät valtioiden rajat lävistävää tietoisuutta ja riippuvuutta. Globalisaation käsitteellistäminen ja primääritulkinta vaihtelevat määrittelijän perspektiivien ja intressien mukaan (Heath 2002). Tutkimukseni kannalta yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden jännite on keskeinen, koska kasvatuksessa on kyse yhtäaikaisesti sekä ihmisen individuaalisesta, ainutkertaiseksi itseksi tulemisesta että sosiaalistumisesta yhteisöön.

Robertson (1992, 8) määrittelee globalisaation maailman supistumiseksi ja koko maailmaa koskevan tietoisuuden tiivistymiseksi, jolloin seurauksena on kaksi ulottuvuutta: riippuvuuden syveneminen ja tietoisuuden laajeneminen. Watersin (1995, 3) mukaan globalisaatio on sosiaalinen prosessi, jossa yhteiskunnallisten ja kulttuuristen järjestelyjen maantieteelliset pidäkkeet väistyvät ja jossa ihmiset yhä selvemmin tiedostavat tämän kehityksen. Yksilön arkipäivän toiminnalla on maailmanlaajuiset seuraamukset: tietyn vaatekappaleen tai ravintoaineen ostopäätös vaikuttaa toisella puolella maapalloa asuvan toimeentuloon tai se voi nopeuttaa ekologista rapautumista (Giddens 1995, 85). Beck (1997) puolestaan näkee keskeiseksi ”toiminnan etäisyydeltä” (action from distance) painottaen näin sekä keskinäisriippuvuutta että mahdollisuutta toimia fyysisesti kaukaa. Globaali kulttuuri on sekä yksiulotteisen elämäntavan ”mcdonaldisoitumista”[12] että globaalien virikkeiden soveltamista lokaaleihin perinteisiin (Ritzer 1993). Tästä mm. Rhoades (2003) käyttää termiä glonacalisaatio, maailmanpaikallistuminen (global – national – local). Poliittisten yhteiskunnallisten rakenteiden ja organisaatioiden muuttuessa kansallisista ylikansallisiksi Suomessa, kuten muuallakin Euroopassa, pohditaan kansallisia juuria suhteessa eurokansalaisuuteen ja kosmopolitismiin (Green 1997). Kansallisvaltiosidonnaisuuden asemasta ovat sopiviksi jäsentymisyhteisöiksi tulleet erilaiset paikallisyhteisöt, alakulttuurit, työyhteisöt tai ikäryhmäkoaliitiot (Sihvola 1998c, 195).[13] Kaiken kaikkiaan on voimistunut sitoutuminen lyhytkestoisiin projekteihin, ryhmiin tai samoin ajattelevien heimoihin. Niistä voi irrottautua tai nii-

---

12 Ritzerin (1993) mukaan McDonald´s-yhteiskunnan tunnusmerkkejä ovat pyrkimykset tehokkuuteen, määrälliseen laskettavuuteen, ennustettavuuteen ja toiminnan sosiaaliteknologiseen kontrolliin.

13 Nuoriso ikäryhmänä jakaantuu edelleen erilaisiin alakulttuureihin, joita on suomalaisessa kontekstissa eritellyt mm. Inkinen (1998).

hin voi kuulua ja liittyä halunsa mukaan sillä sitoutumisen asteella kuin kulloinkin tuntuu itselle sopivimmalta. (Billington ym. 1998, 170–172; Taylor 1998, 2001; Jarva 1998.)

Informaatioteknologia suo yhteisöllisyyden kokemuksia virtuaalistaessaan kohtaamiset toisen mantereen asukkaisiin. Samalla tulevat kuitenkin myös kaukaiset ongelmat lähemmäksi. Lähimmäisyyden tuntemista kaukana olevasta ei voi rajata vain pinnalliseen chattailyyn, vaan väistämättä tulevat tietoisuuteen myös maapallon eri puolilla olevat epäoikeudenmukaisuudet tai vääryydet (Usher 2002). Tiedon tulva on paitsi alleen peittävää ja vaikeasti jäsennettävää myös voimattomuutta aiheuttavaa (mm. Jarvis 1997, Reichenbach 1999). Virtuaaliläheisyyden luonteeseen kuuluva anonymiteetin mahdollisuus sulkee pois inhimilliselle kanssakäymiselle ominaisen vastuun ja sekä toisen että oman persoonan integriteettiä kunnioittavan dialogin (Sakki 1995, 16–17.) Varaukselinen luottamus ja pelko hyväksikäytöstä näyttäytyvät voimakkaampina uhkina kuin kasvokkaisissa kohtaamisissa.

Yhteisöllisyyksien kirjon muuttuminen paikallisista lähipiireistä maapalloisiksi yhteenliittymiksi merkitsee paitsi näennäistä yksilöllisyyden rajattomuutta myös yhteisöllisyyden ohenemista ja haurastumista. Yhden ihmisen elämä muodostuu jatkuvaksi yritykseksi pysyä kiinni, edes äärimmäisellä ulkolaidalla, alati laajenevassa abstraktissa kudelmassa. Epävarmuus siitä, josko kukaan huomaisi otteensa menettänyttä, on läsnä päivittäisessä elämässä.

Globalisoitumisen konkretisoituminen markkinalähtöiseksi prosessiksi on johtanut taloudellisen tehokkuuden determinoiman ajattelutavan tunkeutumiseen kaikille elämisen alueille ja tasoille. Beck (1995) katsoo globalismin olevan markkinoiden herruutta, joka korvaa poliittisen toiminnan. Sikäli kun kansallisvaltiot ovat merkityksellisiä, ovat ne sitä ennen muuta taloudellisina yksikköinä, joiden kansalaiset ovat redusoituneet tuottavuuden toteuttajiksi (Castells 2000, 338–365). Suomessa poliittiset päättäjät pohtivat, onko mielekästä pyrkiä säilyttämään suomalaista hyvinvointivaltiota vai lähteä yksityistämään julkiselle sektorille kuuluneita peruspalveluita tai kannattaisiko loputkin valtion omistamat yhtiöt myydä eniten tarjoavalle kansalliselle tai ylikansalliselle ostohaluiselle. Kopperi (1996, 226–227) korostaa hyvinvointivaltion moraalisen oikeutuksen ja perustan olevan ihmisissä eikä sitä siten ole mahdollista ulkoistaa valtiolle tai yhteiskunnalle. Kun yhteiskunnallisten instituutioiden välineellisyys moraalin toteuttamisessa unohdetaan, on seurauksena saalistamisen yhteiskunta. Siten hyvinvointivaltion purkamisessa ei ole kyse vain rakenteiden alasajosta, vaan yhtäaikaisesti kansalaisuuden ja yhteisöllisyyden uudesta tulkinnasta.

Yksityistämiskeskustelua sivuaa aktiivisen kansalaisuuden konsepti, johon voidaan verhota vaatimus vastata vapaaehtoistyöllä riisuttujen peruspalveluiden tuottamiseen. Termillä on muitakin merkityksiä, jolloin aktiivisuus voidaan käsittää toimintana valtakulttuuria kyseenalaistavissa kansalaisliikkeissä tai pyrkimyksinä ns. aktiiviyhteiskuntaan, johon kytkeytyy ihmisten itsenäistä toimintakykyä (enabling) painottava sosiaalipolitiikan konseptio. Aktiivista kansalaisuutta markkinoitiin ahkerasti aikana, jolloin Suomessa pohdittiin liittymistä Euroopan Unioniin. Tällöin aktiivikansalaisuus nähtiin uutena, kenties

jopa nimenomaan yhdentymisen tarjoamana, mahdollisuutena ja haasteena vaikuttaa lähellä oleviin asioihin ja päätöksiin (mm. Uusitalo, 1994). Kasvio (1994, 252–257) on luonnehtinut aktiiviyhteiskuntaa koulutuspoliittisena haasteena. Koulutusjärjestelmän tehtävä ei tällöin olisi enää yksinomaan työelämää ja sen professionaalisia hierarkioita palveleva valikointimekanismi, vaan kannustaminen niin arjen kuin työn toiminnoissa itsenäisyyteen, huokoiseen elämänalueiden yhteensovittamiseen ja sukupuolittuneiden toimintakäytänteiden murtamiseen. Suomalaisesta koulutuspolitiikasta Kasvion mainitsemat tavoitteet on kuitenkin pidetty kaukana ja trendi on edelleen voimistunut. Opiskelijoiden valmistuminen nopeasti on huomattavasti tärkeämpi tavoite kuin se, että korkeakouluopiskelijat lomittaisivat ansiotyön ja opiskelun toisiinsa hankkien näin kokemusta työelämän hierarkioiden erilaisista tasoista ja käytänteistä tai elinikäisen oppimisen elämänstrategiasta.

Globalisaatiota on tarkasteltu myös ekologisesta näkökulmasta. Luonnon kestokyvyn rajallisuus on pakottanut ihmiset pohtimaan paitsi arkista kulutuskäyttäytymistä myös tulevien sukupolvien mahdollisuuksia maapallolla (Meadows, Meadows & Randers 1993, 170). Ekologisia kysymyksiä on kuitenkin mahdotonta tarkastella vain yhden komponentin, luontopääoman, varassa. Taloudelliset, yhteiskunnalliset, sosiaaliset ja kulttuuriset kysymykset on eri tavoin painottaen yhdistetty luonnon ympäristöön, jolloin kestävä kehitys on muodostunut yläkäsitteeksi. (WCED 1987.) Ihmiskunnan ja luonnon suhdetta on tarkasteltu vastakkainasetteluna, jolloin teknologian avulla valjastetun luonnon on nähty osoittavan taipumattomuuttaan oireilemalla hirmumyrskyin tai ilmastomuutoksin (Mannermaa 1993a.) Suhde on ymmärretty myös haasteeksi käyttäytymismallien muuttamiselle (Macnaghten & Urry 1998, 62–72, 101–103) ja uudenlaisen sivistyksen syntymiselle (Mannermaa 1993b).

2.2.2 Ylikansallisuus työelämän määrittäjänä

Globaalin maailman yritysten menestystekijöiksi on mainittu verkostoituminen, vuorovaikutus, integroituminen, reaaliaikaisuus, systeemiajattelu ja nopeus (mm. Mannermaa 1993, Kasvio 1994, 1999).[14] Yritykset tarvitsevat täten vikkeliä, reaaliaikaisesti reagoivia ja sujuvasti kommunikoivia työntekijöitä. Asiantuntijuuden käsite on ankkuroitunut työelämädiskurssiin kuvaamaan tällaisia moniosaavia ja virtaviivaisia työntekijöitä. Asiantuntijoiden kompetensseiksi on esitetty kommunikaatiokykyisyyttä, moniammatillisuutta, laaja-alaisuutta ja teknologisen kehityksen edellyttämää kyvykkyyttä. (mm. Ruohotie 1995, 1996.)[15]

---

14 Nopeuden kääntöpuoleen puuttuu Kettunen (1997, 118) viitaten Negtiin (1994). Demokratian edellyttämä poliittinen ”julkinen reflektioaika”, reaaliaika, on alistunut tietoverkkoistuneen yhteydenpidon tukemana liiketaloudellis-tekniselle aikakäsitteelle, johon ihmisen on alistuttava. Päätöksenteon nopeudesta tulee politiikan legitiimiyden keskeinen peruste.

15 Kvalifikaation ja kompetenssin suhteista on erilaisia määrittelyjä (ks. mm. M-L Vesterinen 2002, 23–29). Käytän kompetenssia merkityksessä, joka on kvalifikaatiota sisällöllisempi ja spesifisempi käsite. Kompetenssi on haltijaansa kiinnittynyttä ja suhteessa kulloisessakin tehtävässä vaadittaviin kvalifikaatioihin. (mm. Heikkinen 1993.)

Työorganisaatioiden hierarkioiden muuttuminen on edelleen vahvistanut käsitystä siitä, etteivät ammatit enää jäsennä työelämää entiseen tapaan, vaan ammattikuntien väliset rajat hämärtyvät ja ammattirakenteet muuttuvat. Perinteisiä byrokraattisia ja ammatillisia hierarkiarakenteita on pyritty purkamaan ja työtehtävät on määritelty aiempaa väljemmin ja joustavammin. Hierarkiarakenteiden purkamisen myötä kriittisen tarkastelun kohteiksi ovat joutuneet myös läntisille teollisuusmaille tyypilliset suunnittelevan ja suorittavan työn, toimihenkilöiden ja työntekijöiden, välillä vallitsevat jaot. (Kasvio 1994, 13–20; 106–107.) Niin ikään työntekijöitä on ryhdytty luokittelemaan ydin- ja periferiaryhmiin. Ydinryhmään kuuluvat voivat suhtautua työnsä jatkumiseen turvallisemmin mielin kuin helposti korvattavat periferiaryhmään jäävät. (emt. 46–47.)

Ammattien korvautuessa asiantuntijuudella tai osaamisella ja työyhteisöjen rajojen liudentuessa on tullut aiempaa vaikeammaksi tunnistaa työyhteisöjä paikkoina, joihin voi tuntea kuuluvuutta ja joihin voi kehittää jäsenyyden (Heiskanen 1999, 47). Identifioitumista ammatillisiin yhteisöihin on syrjäyttämässä kiinnittyminen organisaatioihin, jotka yhä useammin ovat ylikansallisia (Giddens 1991b, 55–63; Heikkinen 2001a). Työntekijöistä tuleekin nokian miehiä ja naisia, jotka määrittelevät itsensä ensisijaisesti yrityksen toimijoiksi eivätkä ammattikuntansa edustajiksi (Filander 2000, 125–126).

Kasvion (1994, 66–67; 1999) mukaan kaikilta organisaatioiden jäseniltä edellytetään yhä suurempaa sitoutumista työhönsä ja sen tulostavoitteisiin. Varsinkin yhteiskunnan produktiivisella ydinsektorilla useat työtehtävät ovat haastavia ja kiinnostavia, mutta edellyttäessään ihmisiltä jatkuvasti täyttä panosta organisaatiot ovat myös erittäin vaativia ja kuluttavia. Työsuhteiden lyhyet tai määräaikaisiksi muuttuneet kestot eivät anna varmuutta kiinnittymisen mielekkyydelle. Luottamuksellisuuden merkitystä työyhteisöissä on alettu viime vuosien epävakaiden työsuhteiden aikana korostaa niin työnantajien kuin ammattiyhdistysliikkeen tahoilta. Osapuolten välisen luottamuksen on nähty sitouttavan työntekijät toiminnan tavoitteisiin ja työn organisoinnin toiminnalliseen eikä vain määrälliseen joustoon. (Kevätsalo 1999.)[16]

Yrityksiä koskevat tutkimukset osoittavat, etteivät työilmapiirin luottamusta synnyttävät ja ylläpitävät hyveet ole sanottavasti muuttuneet viime vuosikymmeninä. Hyvän työntekijän piirteiksi on mainittu seuraavat: sanansa pitäminen, totuuden puhuminen ja reiluus. Reiluuden periaate sisältää ensisijaisesti oikeudenmukaisuuden ja solidaarisuuden. Reiluus tarkoittaa käytännössä heikommistakin yhteisön jäsenistä huolehtimista ja samalla sitä, etteivät yhteisen tuloksen jakoperusteet suosi mitään ryhmää kohtuuttomasti. Hyveet tarvitsevat kasvaakseen luottavaisuutta edistävät sosiaaliset piirteet, institutionaalisen viitekehyksen sekä organisaation jäsenten välisen kulttuurisen ja sosiaalisen samankaltaisuuden. (mm. Ilmonen 1998, ks. myös Armon 1998.)

Tästä huolimatta työelämän kehittämistä ohjeistava puhe täyttyy useammin oppivista organisaatioista ja niissä väsymättä sisältöjään päivittävien osaa-

---

16 Tuomisto kuitenkin (1997, 32–33) epäilee, onko luottamuksen ilmapiirin saavuttaminen mahdollista periferisen (määräaikaisen, usein matalamman koulutustason) työvoiman osalta.

jien kuvauksista kuin luottamusrakenteiden konstruointikaavioista. Pienimmän mutta välttämättömimmän osatekijän, rajallisen ihmisen, tehtäväksi jää tulostavoitteiden mukainen tehokas toiminta visioiden, missioiden ja strategioiden viidakoissa rämpien. Oma paikka on joka aamu lähdettävä ansaitsemaan positiivisena, oppimishaluisena ja valmiina integroitumaan kulloiseenkin projektiin. Siltala (1999, 10) kuvaa tätä ”juoksemiseksi, jotta pysyisi edes paikoillaan”.

2.2.3 Globalisoituva koulutuspolitiikka

Koulutuksen globalisoituminen suodattuu Suomeen Euroopan Unionin koulutuspoliittisten linjausten myötä. EU:n koulutukselliset tavoitteet on kirjattu v. 1996 ns. Valkoiseen kirjaan. Eurooppalaiselle koulutuspolitiikalle on ominaista työllisyys- ja sosiaalipolitiikan sekoittuminen koulutusdiskurssiin. Koulutuspoliittiset painotukset ovat oppimisyhteiskunnassa, elinikäisessä oppimisessa sekä tutkintojen yhtenäistämisessä. Tavoitteita ovat työllistyminen ja syrjäytymisen ehkäiseminen sekä tiedollisten ja taidollisten valmiuksien toteuttaminen. (White Paper 1995.) EU:n tukemat ammatillisen koulutuksen tutkimushankkeet painottuvat vertailemaan ja teoretisoimaan kvalifikoitumista työorganisaatioiden joustavuuden ja liikkuvuuden vaatimuksiin sekä tuottamaan erilaisista kulttuurisista ja historiallisista taustoista riippumattomia, kontekstista toiseen siirrettäviä hyviä käytänteitä (Heikkinen 2002). Elinikäisen ja elämänlaajuisen oppimisen politiikka dominoi ihmisen arvon ja merkityksen määrittelyä (Heath 2002, 37).

Keskustelun alla oleva palvelujen vapaata kauppaa koskeva GATS-hanke (http://trade-info.cec.eu.int/europa/2001newround/ser.pdf) tuotteistaa koulutuksen myytäväksi ja markkinoitavaksi hyödykkeeksi. Koulutusta moduloidaan, profiloidaan, hinnoitellaan ja sen imagoa rakennetaan samoin ehdoin kuin minkä tahansa kulutustavaran tai palvelulaitoksen. Suomalaiseen ja pohjoismaiseen yhteiskuntajärjestykseen kuulunut tasa-arvoinen koulutusmahdollisuuksien tarjoaminen joutuu uuteen tilanteeseen, mikäli GATS-mallissa ehdotetut periaatteet alkavat saada sijaa Euroopan Unionissa. Samalla kun ylikansallinen työllisyys- ja tuottavuusdiskurssi vaikuttaa voimakkaasti koulutuksen toteutukseen, tulee koulutus määritellyksi markkinoiden tavoitteistolla ja käsitteistöllä. (Winch 1996, 30; Jarvis 1999, 43–44; Edwards & Usher 2000, 76–85; Foskett 2000.) Esimerkiksi sopii opiskelijan nimeäminen kuluttajaksi (consumer) ja opettajan vastaavasti tuottajaksi (producer) (Quinn & Browne 1998). Suomessa opiskelijoista on käytetty termiä asiakas, joskin sen osuvuutta on myös vahvasti epäilty (mm. Lillrank 1999; Vaso 2000).

Bagnall (2002) alleviivaa kasvatuksellisuuden merkitystä korkeakouluopinnoissa todeten asiakkuuden olevan sopimaton termi tilanteessa, jossa opiskelija on oppimassa ja kasvamassa professioon. Vaikuttavuuden ja tuloksellisuuden mittarit eivät hänen mukaansa huomioi kasvatuksellista prosessia, vaan pikemminkin kieltävät sen tyytyessään määrälliseen tulokseen. Hylandin (1995) mukaan markkinoiden periaatteet, jotka sellaisenaan on omaksuttu ammatteihin johtavaan koulutukseen, ovat selvästi vastakohtaisia sosiaalisille ja moraalisille arvoille, jotka ovat välttämätön ehto ja edellytys ylläpitää yhteisöä ja yhteiskuntaa. Hän pitää nykykoulutuksen doktriinina ekonomistista individua-

lismia, joka ohjaa yksilöä oman kapasiteetin ja etujen maksimointiin. Trendi leviää koulutuksen myötä kaikille muillekin elämänalueille hajottaen yhteisöllisyyden mahdollisuuden yksilöllisen omaa etua tavoittelevan menestymisen kustannuksella. Giddens (2000, 36, 73) viittaa samaan todetessaan, ettei markkinoilla ole etiikka, vaan se on tuotettava yhteisestä, yleisestä ja julkisesta moraalista. Tässä yhteydessä koulutuksen tulisi olla kansalaisuuteen eli yhteiseen ja yleiseen kansalaisaktiivisuuteen kasvattavaa sekä yhteisöllisyyttä (civic cohesion) luovaa.

Tiedekorkeakoulujen piirissä niin kansallisesti kuin kansainvälisestikin on käyty viime vuosina kriittistä keskustelua taloudellisten mittareiden tunkeutumisesta tieteen ja tutkimuksen arvottajaksi. Huoli on kohdentunut pitkäjänteisen tutkimustyön väheksyntään sekä tutkimuksen painottumiseen aloille, joissa sen tulokset ovat nopeasti taloudellisesti hyödynnettävissä. (Wiberg 1995; Helenius, Hämäläinen & Tuunainen 1996; Heath 2002.) Markkinaorienteisuuden on niin ikään nähty uhkaavan yliopistojen sivistyksellisyyden ideaa mm. opiskeluaikoja koskevia rajoitteita kaavailtaessa. (HYY 2003.) Kriittisyyden, `tieteellisen hengen´ ja tiedolla vapautumisen prinsiipit eivät näytä enää riittävän yliopiston toiminnan tavoitteiksi. (Mehtonen 1990).

Ammattikorkeakoulutoimijoiden keskuudessa markkinoitumista koskevaa keskustelua ei ole käyty. Markkinat on kenties samastettu työorganisaatioiksi, jotka puolestaan ovat ammattikorkeakoulujen tärkeimpiä yhteistyökumppaneita eivätkä sen kritiikin kohteita. Yritysmaailman käytänteitä onkin omaksuttu ammattikorkeakoulujen organisaatioihin, kuten manageristiseen johtamiseen (Laukkanen 1997) ja näyttävään markkinointiin (P. Vuorinen & Valkonen 2001, 64–65). Yhteistyö työelämän kanssa on myös tärkeä tulospalkkiokriteeri, jolloin indikaattoreita ovat mm. alueellinen yhteistyöverkosto, yritysten kanssa toteutettavat projektit, yrityksille tehtävät opinnäytetyöt ja elinkeinoelämältä eri muodoissa saatava rahoitus.

Ammattikorkeakoulut elävät koulutustavoitteensa, ammatillisten asiantuntijoiden koulutuksen, suhteen kahden kulttuurin syndroomassa, kuten Nummela (1994) toteaa. Yhtäältä ovat edelleen vahvat sidokset ammatilliseen koulutukseen, teollisen yhteiskunnan arvoihin ja luonnontieteellisen maailmankuvaan, johon eettinen pohdiskelu ei ole perinteisesti kuulunut. Toisaalta haetaan ”jotakin uutta”, jolloin katsellaan työelämän hierarkioissa professioiden ja koulutuksessa tiedekorkeakoulujen suuntiin. Tällöin filosofinen, myös moraalifilosofinen, keskustelu aktuaalistuu myös ammattikorkeakoulujen koulutustehtävässä.

Hyvän ja oikean hakeminen on ajankohtaista myös siksi, että arviointitoiminta on yhä keskeisempi rahoituksen ja sen myötä koulutustoteutusten suuntaaja. Itse kukin ammattikorkeakoulu on jo ensimmäisen kymmenvuotiskautensa aikana ollut usean eri arvioinnin kohteena. Hyvää, oikeaa ja onnistunutta toimintaa on palkittu ensin markoilla ja sittemmin euroilla. Arviointiraportit kertovat onnistumisista kansainvälistymisessä, aluekehityksessä, opiskelun ohjauksessa sekä laatujärjestelmän luomisessa ja ylläpidossa. (www.kka.fi/julkaisut.lasso.)

Globalisoituminen heijastuu koulutukseen myös pedagogisina haasteina, joita jäsentävät mm. Edwards ja Usher (2000, 76–85; myös Usher 2002). He esittävät keskeisimmäksi tekijäksi ajan, paikan ja tilan hämärtymisen ja sekoittumisen. Tällöin pedagogiikan tehtävänä olisi tuottaa opiskelijoihin voimaantumista (empowerment) ja samalla häivyttää kodittomuuden tunnetta. Voimaantumisella kirjoittajat tarkoittavat kriittistä suhtautumista ylikansallisiin prosesseihin ja samalla oman paikan ja tehtävän löytämistä maapalloisessa toimintakentässä. Vasta tietoisuus erilaisista kulttuurisista sekä historiallis-paikallisista erityisyyksistä tekee mahdolliseksi jäsentää ja paikantaa tiedon relevanssia ja käyttöarvoa erilaisissa tilanteissa, koska samalla löytyy oma kotipaikka asioiden tarkastelulle. Niin ikään korostuu ekologisten ja sosiaalisten järjestysten tuntemus, jotta toiminta globaalissa kontekstissa olisi mahdollista.

Mitä voimaantumiseen tulee, Jarvis (1997, 135–141) pohtii opiskelun inhimillistä merkitystä viitaten Frommin (1977) ”olevaan” ja ”omistavaan” elämäntapaan. Omistavaan elämäntapaan kytkeytyneenä opiskelu tuotteistuu muodollisiksi arvosanoiksi ja tutkinnoiksi, jotka edelleen muuttuvat markkinaarvoiseksi kauppatavaraksi. Näin myös ihmisestä itsestään tulee koulutusmarkkinoiden myötä väline työmarkkinoille. Olevalle elämäntavalle on sitä vastoin leimallista aito, kyseenalaistava ote, jolloin myös koulutus kasvattaa kriittisyyteen. Oleva oppiminen kietoutuu sivistyksen ideaan. Näin oppiminen on laajempaa kuin kvalifioituminen työelämän tarpeisiin vastaavaksi toimijaksi. Jarvis kuvaa olevaa sivistymistä prosessiksi, päättymättömäksi matkaksi, jolle koulutuksen tulisi antaa valmiudet.

Ajattoman ja paikattoman opetuksen ihannetta kritisoivat mm. Jarvis (1992, 1997) ja Bagnall (1998). Kasvokkuuden korvautuessa verkkoyhteyksillä ja yhteisessä tilassa tapahtuvan opetuksen verkkototeutuksilla on vaarana vain tiedollisen aineksen korostuminen. Tällöin moraaliset kysymykset syrjäytyvät ja ollaan näennäisen arvovapauden tai arvottomuuden tilassa. Jarvisin (1997, 97–120) mukaan moraalisten kysymysten esiin nouseminen ja erityisesti niistä keskusteleminen edellyttää kasvokkaista yhteyttä ja keskustelumahdollisuutta.[17] Koulutuksen maailmaa jäsentävä, arvojen hahmottamista sekä edelleen niiden priorisoimista ohjaava kasvatuksellinen tehtävä korostuu myös mm. Rubinin (2000) nuorten tulevaisuuskuvia koskevassa tutkimuksessa.

2.2.4 Moraalin mahdollisuudet

Globalisaation myötä maailman monimutkaisuus ja -arvoisuus on informaalistunut osaksi jokapäiväistä elämää (Giddens 2000). Samalla kun tietoa on yhä runsaammin, helpommin ja nopeammin saatavilla, lisääntyy paine sen arvottamiseksi ja ymmärtämiseksi. Tieto ei yksin riitä, eikä tietäminenkään. Paljosta tietämisestä huolimatta se, mitä ihminen ymmärtää saattaa olla yhä vähäisempää. Von Wright (1999) toteaa tiedon vastaavan vain kysymykseen

---

17 Jarvis (1997) arvostelee myös yleisemmin tietoverkkoista opetusta todeten sen polarisoivan entisestään maapallon koulutettujen ja koulutusta vaille jäävien joukkoa. Toisaalta tietoverkkoista opetusta on perusteltu myös globaalia koulutusta tasaarvoistavana välineenä (mm. Varis 1998).

siitä miten on, kun taas ymmärtäminen koskee merkityksiä eli kysymyksiä siitä, mitä jokin tarkoittaa ja mikä on jonkin asian mieli. Hän toteaa ihmisten olevan eksyneitä juuri siksi, että samalla kun tietoa on yhä enemmän, sen todelliset merkitykset jäävät yhä hämärämmiksi.

Vuosituhannen vaihteen ajanjaksoa on kuvattu modernin murtumisella. Ajanjaksoa on kutsuttu postmoderniksi (Bauman 1996, 1997), myöhäismoderniksi (Giddens 1991), uudeksi moderninksi (Docherty 1990) tai refleksiiviseksi moderniksi (Beck 1997). Leimallisena uudelle ajalle on pidetty modernin yhdenmukaisuuden, yhteisten moraalisten säännösten, lineaarisen ajattelutavan, varmuuden, rationaalisuuden ja samanlaisuuden paineiden vastaisuutta. Modernissa ajassa ja elämäntavassa uskottiin yhteen ongelmaan, jonka ratkaiseminen poistaisi myös kaikki muut ongelmat. Postmodernissa ajassa myönnetään, ettei ole mitään yleistä tai globaalia ratkaisua, on vain joukoittain kysymyksiä, joihin pieneltä osalta voi reagoida tai pyrkiä vastaamaan. (Hautamäki 1996, 35–37)

Bauman (1996, 1998) näkee postmodernin mahdollisuutena eettiselle diskurssille ja uudenlaiselle vastuunottamiselle. Hänen mukaansa modernismi riisti objektiivisella, universaalilla ja persoonattomalla totuuden diskurssilla ihmisiltä mahdollisuuden henkilökohtaiseen vastuuseen ja etiikkaan. Postmodernin eettisyyden paradoksi on Baumanin mukaan siinä, että yksilön eettiset tehtävät lisääntyvät entisestään samanaikaisesti kun niiden täyttämisen edellyttämät, yhteiskunnallisesti tuotetut voimavarat kutistuvat. Yhteisöllisyyden kokemuksen ja mahdollisuuden puolestaan riistää se, että individualismia korostavassa postmodernissa ajattelumallissa yksilön eettisyys vaadi omaa näkökantaa laajempaa ja yleisen hyväksynnän tavoittelua. (Bauman 1996, 42–45, 1998, 8)[18] Postmodernissa eettisessä diskurssissa joudutaan umpikujaan arvopluralismin, suvaitsevaisuuden sekä merkityksellisyyden yhtäaikaisessa kumoutumisessa ja kumuloitumisessa.

Näen hyve-eettisen tradition jotakuinkin vastakkaisena postmodernin etiikan prinsiipeille. Postmodernin ihmiskäsityksen rakentuessa fragmentoituneelle identiteetille (mm. Hall 1999), korostuu hyve-etiikassa kokonaisen, eheän subjektin mahdollisuus. Yhteisten kysymysten ja vastausten puuttumisen sijasta haetaan itseyden kiintopisteitä samanaikaisesta yksilön ja yhteisön onnellisuudesta, jolloin elämä on intentionaalista eikä katkonaista matkan tekoa vaihtuvissa intressipiireissä. Tässä tutkimuksessa kasvatuksen olemus ja tavoitteellisuus ammattikorkeakoulukontekstissa eivät siten tule puntaroiduiksi postmodernin ajan epävarmuutta ja ennakoimattomuutta manifestoivasta normatiivisuudesta käsin, vaan varsin vastakkaisesta tulkintakehikosta.

Globalisoitumisen synnyttämää arvopluralismia ja -relativismia sekä postmodernin korostamaa individualismia on pyritty ottamaan haltuun globaalin etiikan avulla. Globaalin etiikan tavoitteena on määritellä eri kulttuurien ja uskontojen eettisistä periaatteista ja arvoista minimikonsensus, joka edistäisi uskontojen ja kulttuurien rauhanomaista vuorovaikutusta ja rakentaisi suojaa

---

18 Baumania on kritisoinut mm. Lähteenmaa (1998,147), jonka mukaan Baumanin kannanotot ovat moraalifilosofian kannalta röyhkeän diletanttimaisia sivuuttaessaan emotivistisen ja subjektivistisen etiikan koulukuntien historian

globalisaation mukanaan tuomia haittavaikutuksia vastaan. Työskentelyn tuloksena on syntynyt mm. Maailman uskontojen parlamentin globaalin etiikan julistus 1993 (A Global Ethics). Sen kulmakiviä ovat (1) elämän kunnioittaminen, (2) velvollisuus yhteisöllisyyteen ja vastuun kantamiseen heikommasta, (3) kohtuullisuus sekä (4) henkisen kasvun tavoite. Näitä neljää tavoitetta voidaan pitää melko yksiselitteisinä. Kaksi muuta tavoitetta (5) maltillisuus, rauhallisuus ja väkivallattomuus sekä (6) oikeus tasa-arvoisuuteen ovat jossain määrin kiistanalaisia. (Heinonen 1998, Küng 1998.)

Globaalin etiikan koulukunta on edelleen punonut yhteen ympäristökysymyksiä maapalloisen vastuun ja tulevaisuuden ulottuvuuksista, joskin ympäristöeettisiä kysymyksiä on tarkasteltu myös puhtaasti ekologisista, lähinnä utilitarismin vastaisista, lähtökohdista (mm. Leopold 1997, esitetty 1949; Skolimolwski 1984). Heinosen (1999) mukaan Weber ja Popper tarkastelivat etiikkaa parhaillaan elävän sukupolven näkökulmasta ja loivat järjestelmää, jota voidaan kutsua aikalaisetiikaksi *(Mitweltethik)*. Rawls (1988, esitetty 1972) laajensi tarkastelunäkökulmaa jälkipolviin kysyen, miten oikeudenmukaisuus voi toteutua oman aikamme sukupolven ja jälkipolvien kohdalla yhtäläisesti. Tätä Riklin (1998) nimittää jälkipolvietiikaksi *(Nachweltethik)*. Tästä on edelleen edetty laajentamalla kysymysten alaa ihmisen luontosuhteen kehittymiseen ja siinä ilmenneisiin ongelmiin. Ympäristöetiikka *(Umweltethik)* muodostaa näin edellisiä laajemman kehän.

Jonas (1984, 1994) on nivonut aikalais-, jälkipolvi- ja ympäristöetiikan yhteen rakentaessaan teknologisen ajan etiikan perusteita. Keskeiseksi muodostuu vastuun käsite: ihminen on ainoa olento, joka voi kantaa vastuuta menneestä ja tulevasta. Vaikka vastuu on Jonasin mukaan ihmiselle myötäsyntyistä, kyky sen kantamiseen vaihtelee historiallisten ja yhteiskunnallisten tilanteiden mukaan. Ei ole kyse ainoastaan siitä, etteikö ihminen enemmän tai vähemmän tiedostaisi vastuutaan, vaan siitä, että hän kokee voimattomuutensa ja riittämättömyytensä ongelmien ratkaisemisessa. Jonas korostaa ns. luovan eettisen kyvyn kehittämistä, jolloin ihminen oppii erottamaan ja ennakoimaan erilaisten ratkaisujen vaikutuksia. Pahan lopputuloksen ymmärtäminen mielikuvan avulla on otettava pahan kokemisen tilalle ja juuri mielikuvan tarkoitukselliseen luomiseen on opittava. (Jonas 1994, 138.) Heinonen (1999, 31) pitää eettisen – myös ammattieettisen – kasvu- ja kasvatusprosessin tavoitteena kypsymistä sellaiseen vastuukykyisyyteen, joka käsittäisi sekä ajallisen jatkumon että maapalloisen ulottuvuuden.

Niin yksilön kasvot hukkaava globalisaatio kuin yksilön monikasvoisuutta korostava postmodernismi haastavat kysymään kasvatuksen merkitystä kokonaiseksi ihmiseksi tulemisessa ja yhteisön jäsenyyteen kiinnittymisessä. Kasvamiseen liitettävä tiedon määrän lisääntyminen tapahtuu monimutkaisessa ympäristössä. Ongelmana ei ole tiedon puute vaan pikemminkin sen tulva, ei arvojen puute vaan pikemminkin niiden runsaus. (Sajama 1991, Sihvola 1994.) Jarvis (1997) kuvaa ihmisten kehittävän identiteettinsä yhä yksilöllisemmiksi yhä voimakkaampien ja globaalimpien yhteiskunnallisten rakenteiden puris-

tuksessa. Tällöin kasvatus on muuttumassa ymmärryksen ja tienviittojen tuottajasta globaalin paineen ja epävarmuuden tuottajaksi (myös Heath 2002, 38).

Arvojen pluralismin ja määrittelemättömyyden rinnalla on voimistunut keskustelu moraalista ja etiikasta paitsi ihmisten yksityiselämää, mm. kuluttajuutta, koskevana myös yrityselämässä olevana ilmiönä. Eettiset valinnat nähdään jo itsessään jollain tavoin hyvinä ja niitä tekevät ihmiset muita tiedostavampina persoonina. Yritys puhuessaan arvoistaan tai etiikastaan saa jo tämän tehdessään etua kilpailijoihinsa nähden. (mm. Aaltonen & Junkkari 1999.) Etiikka itsessään ei kuitenkaan ole hyvää tai pahaa, oikeaa tai väärää, vaan etiikan kautta tarkastellaan moraalisääntöjä suhteessa omaan toimintaan. Eettisyyden käsite kokonaisvaltaisena elämää koskevana entiteettinä hämärtyy, kun se irrotetaan koskemaan yksittäistä toimintoa.

2.3 Asiantuntijuuden politiikka

Käytän tutkimuksessa termiä ammatillinen asiantuntijuus, silloin kun se kytkeytyy ammattikorkeakoulutukseen. Ammatillinen asiantuntijuus samoin kuin työelämän asiantuntijuus ovat käsitteitä, joilla on määritelty ammattikorkeakoulusta valmistuvien opiskelijoiden asemoitumista työn ja ammattien maailmaan. Politiikalla taas tarkoitan yksilön päätöksentekoa ja toimimista osana yhteisöä, en puoluepoliittista toimintaa. Tarkastelen seuraavassa asiantuntijuutta yksilön, työelämän ja yhteisöllisyyden kannalta sekä kasvun näkökulmasta. Kokoan lopuksi asiantuntijuuden piirteet taulukkoon, jossa suhteutan niitä edellä esitettyihin globalisaation haasteisiin.

Asiantuntijuus on ammatillisuuden attribuutti, joka oikeuttaa ja velvoittaa eettiseen päätöksentekoon. Etiikan kuulumista ammatilliseen asiantuntijuuteen ei kuitenkaan tarvitsisi erityisesti perustella. Yksinkertaisinta olisi todeta, että hyve-etiikan lähtökohdasta katsellen maailma on aina käytännön järjen aluetta. Tästä seuraa välttämättä se, että maailmassa oleminen, työn tekeminen maailmassa, on aina myös eettistä olemassaoloa. Kaikki työtehtävät voi käsittää inhimillisiksi toiminnoiksi, jolloin niillä väistämättä on aina eettinen ulottuvuus. (Uurtimo 1998, 35.)

Asiantuntijuuden käsite hämmentää perinteistä professioiden ja ammattien jäsentämää työelämän kenttää. Professioiksi on perinteisesti nimitetty ammatteja, jotka nojaavat tiedeperustaan ja jotka oikeutetaan viittaamalla yhteiskunnallisesti merkittäviin yhteisiin arvopäämääriin, kuten terveyteen, turvallisuuteen, oikeudenmukaisuuteen ja inhimilliseen kasvuun. Ammatit on edelleen jaettu ala-ammatteihin ja puoliprofessioihin, jotka eivät edellytä henkilökohtaista päätöksentekoa ja vastuunottoa siten kuin varsinaiset professiot. (mm. Airaksinen 1993, 25–26.)[19]

---

[19] Myyry (1992, 46–47) tutki 1990-luvun alussa asiantuntijuutta maallikoiden määrittelemänä. Tällöin asiantuntijuus sijoittui ammattien ja professioiden välimaastoon. Asiantuntijuuden etiikkaan haastatellut liittivät seuraavaa: vastuu tekemisistä, tietojen luotettavuus, johon liitettiin eksplikoitu tietoisuus myös asioiden negatiivisista

Kuten edellä todettiin, asiantuntijuuskeskustelun taustat ovat työelämän muutospuheessa, jota ovat viime vuosikymmenenä dominoineet nopeuden, joustavuuden, madaltuvien hierarkioiden, oppivien organisaatioiden ja ammattirakenteiden hajoamisen teemat (mm. Giddens 1989, 490–523; Kasvio 1994, 13–20, 106–114).[20] Asiantuntijuudesta on tullut käsite, jolla ammatillisuus sekä syvenee rajatuilla osa-alueilla että laajenee monialaiseksi tai fragmentoituu kvalifikaatioiksi ja kompetensseiksi. Asiantuntijoita on myös tyypitelty erilaisiin rooleihin kuten tutkija, innovoija, diagnostikko, valistaja, simuloija ja hoivaaja (Pirttilä 1997, 74–76).

Asiantuntijuus on terminä vaikeasti jäsentyvä, kun professionaalisuutta ja asiantuntijuutta saatetaan käyttää toistensa synonyymeinä. Samalla kuitenkin asiantuntijuuden käsitettä voidaan käyttää myös siten, että se on joko professionaalisuutta tai ammatillisuutta määrittävä attribuutti. (ks. P. Rauhala 1998, 230; Kevätsalo 1999, 193–194.) Tällöin siis on olemassa professionaalista asiantuntijuutta tai ammatillista asiantuntijuutta. Näin asiantuntijuuden voi katsoa kuvaavan joitakin profession tai ammatin kantajalle tyypillisiä toimintatapoja tai asenteita työhön. Yhtälailla se voi olla substanssialaan liittyvää erityisyyttä tai työelämän järjestykseen kuuluvaa henkilöstön hierarkkista määrittelyä.

2.3.1 Yksilö tietäjänä ja taitajana

Asiantuntijuuskirjallisuus painottuu pitkälti kuvaamaan yksilöllisiä kykyjä, kvalifikaatioita ja toimintamekanismeja, joilla asiantuntijuus oikeutettaisiin.[21] Lähestymistapa on ollut pääosin kognitiivinen, jolloin asiantuntijuus on operationaalistettu ulkoisten kriteerien perusteella. Tämän asiantuntijuuskeskustelun juuret ovat syvällä erityislahjakkuuden tai -osaamisen analyyseissä sekä noviisi-eksperttierotteluissa (Feltovich, Spiro & Coulson 1997). Analyysien kautta on lähdetty hakemaan tekijöitä, jotka ovat tuottaneet erityistä osaamista ja jotka yhdistäisivät eri alojen huippuosaajia (mm. Ericsson & Charness 1997). Sivuutan kuitenkin keskustelun, jossa asiantuntijuus rinnastuu pikemminkin lahjakkuuteen tai erityiskyvykkyyteen, koska ammattikorkeakoulutuksen tavoitteena on kouluttaa asiantuntijoiksi kaikki opiskelijat.

Toinen lähestymistapa on ollut tilannesidonnainen, jossa asiantuntijuuden on nähty syntyvän osallisuutena asiantuntijoiden työkulttuuriin (mm. Lave & Wenger 1991). Kognitiivista ja situationaalista asiantuntijuutta ylittäväksi asiantuntijuusominaisuudeksi on esitetty uuden tiedon luomisen kyky, jossa tiedon-

---

puolista sekä kriittinen suhde omaan toimintaan. Englannin kielinen `professional ethics´ on tässä mielessä terminä selkeämpi kuin suomalainen ammattietiikka, sillä se ei tee erottelua ammattien ja professioiden välillä (ks. Callahan1988).

20 Kettunen (1997, 188) muistuttaa, ettei hierarkioiden madaltuminen hävitä työpaikoilta pelkästään hierarkioita vaan myös ihmisiä. Tämä pakottaa jäljelle jääneet yhä suurempiin ponnistuksiin sekä työmääränsä kasvattamiseksi että työvoimansa laadun, osaamisensa ja innovatiivisuutensa osoittamiseksi.

21 Launis ja Engeström (1999, 66–69) epäilevät yksilöön kohdistuvien asiantuntijuusvaatimusten olevan mahdottomia kouluttautumis- ja oppimisvaatimuksineen. Kirjoittajat lähtevät jäsentämään asian asiantuntijuutta työkollektiivin yhteisenä haasteena, jolloin keskeistä on yhteistoiminnan kehitystä estävien rajojen ylittäminen..

hankinta ja kulttuuriin osallistuminen täydentävät toisiaan tuottaen asiantuntijuuden sekä mielensisäisenä tiedonkäsittelynä että osallisuutena asiantuntijuuskulttuuriin. (Hakkarainen, Palonen & Paavola 2002). Seuraavassa tarkastelussa asiantuntijuutta määritellään sekä kognitiivisesta että yhteisöllisestä näkökulmasta.

Kirjallisuudessa asiantuntijaksi määritellään henkilö, jolla on erikoisia tai tavallista perusteellisempia tietoja joltakin alueelta. Samanaikaisesti ja rinnakkaisesti syvän osaamisen kanssa hänellä on laaja-alaista osaamista sekä omalla alallaan että muilla aloilla. Osaaminen on syntynyt muodollisen koulutuksen ja kokemuksen myötä. Keskeisiä kysymyksiä ovat tiedon luonne sekä teorian ja käytännön suhde ja niiden eksplikoitavuus. (mm. Schön 1987, Eraut 1996.) Asiantuntijat eroavat ei-asiantuntijoista työskentelytavassaan, joka on asteittain etenevää, progressiivista ongelmanratkaisuprosessointia. Toiminta ei rutinoidu ongelmanratkaisun jälkeen, vaan johtaa uuden entistä monimutkaisemman ongelman asettamiseen. (Bereiter & Scardamalia 1993.)

Kognitiivislähtöinen asiantuntijuuden määrittely on aiheuttanut tiedollisen aineksen korostumisen. Samalla asiantuntijan tiedossa on kuitenkin nähty olevan paljon niin sanottua hiljaista tietoa (tacit knowledge), joka ei ole eksplikoitavissa. Hiljainen tieto syntyy käytäntökokemuksen kautta. Asiantuntijat pystyvät yhä abstraktimpaan ajatteluun ja he hallitsevat yhä monimutkaisempia tietorakenteita, jolloin he työskennellessään esittävät monimutkaisempia kysymyksiä työn edetessä. He yhdistävät yksityisen yleiseen, mutta eivät välttämättä tietoisesti. (mm. Polanyi 1966, Zeitz 1997, 44–45.)

Asiantuntijat näyttävät tietävän, mitä pitää tehdä, pystymättä välttämättä kuvailemaan ulkopuoliselle toimintansa perusteita tai ajattelunsa kulkua. Ruotsalaisessa työelämätutkimuksessa on otettu esiin termi tystad kunskap. Termi viestii siitä, että tieto olisi pakotettu jäämän tai sen haluttaisiin jäävän piiloon. Toisaalta on myös kritisoitu sitä käsitystä, etteikö äänetöntä tietoa pystyisi missään olosuhteissa muotoilemaan sanoiksi. (Göranzon 1988; Molander 1993.) Asiantuntijoiden toimiessa ilman tietoista päätöksentekoa tilanteen vaatimusten mukaan, on heillä katsottu olevan hallussaan henkilökohtaista tietoa (personal knowledge) (Anttila 1996, 58–60; Dormer 1994).[22]

Asiantuntijoiden eteen tulevat tilanteet kuvataan yksilöllisiksi ja jatkuvasti erilaisiksi. Tällöin työssä kohdattavat arvojen, päämäärien, tarkoitusten ja intressien ristiriidat ovat jatkuvia. (Schön 1983, 14–17.) Asiantuntijuus saattaa olla etääntymistä työn konkreettisesta ympäristöstä, sillä työ saattaa tapahtua etäohjatusti tai ajallisesti riippumattomana prosessina. Perinteiset työhön liittyvät sidonnaisuudet eivät täten rajoita, mutta eivät turvaakaan, asiantuntijan työtä.

Sosiologian lähtökohdista keskeisiä asiantuntijuuteen liitettyjä teemoja ovat autonomisuus ja valta. Autonomisuus merkitsee mahdollisuutta päätösten tekoon ja niiden toteuttamiseen, jolloin se merkitsee jonkinasteista johtajuutta työyhteisössä tai varsin itsenäistä positiota yrityksessä tai itsenäistä yrittäjyyttä.

---

22 Hiljaisen tiedon merkitys on korostunut parastaikaa käytävässä suurten ikäluokkien eläköitymistä koskevassa keskustelussa. Työelämästä pelätään siirtyvän ikääntyvien työntekijöiden myötä pois paljon hiljaista tietoa, asiantuntijuutta, joka on paitsi persoonakohtaista myös kokemuksen kautta syntynyttä. (mm. Julkunen 2003.)

(Giddens 1989, 296.) Asiantuntijalla on käytössään valtaa, jonka määrä ja laatu vaihtelevat. Kun asiantuntijan status on hankittu koulutuksella, kokemuksella ja käytännössä osoitetuilla tiedoilla ja taidoilla, se tulee tuotetuksi sekä sisältä- että ulkoapäin. (Giddens 1989, 297; 1997.)

Lisäksi tarvitaan jatkuvaa oman asiantuntijuuden legitimointia. Asiantuntijuuden ylläpitäminen on neuvottelua itsensä kanssa siitä, mikä on riittävää ja tarpeen asiantuntijan statuksen säilyttämiseksi. Asiantuntijan aseman säilyttäminen ja ylläpitäminen vaatii jatkuvaa tietojen ja taitojen päivittämistä muuttuvissa toimintaympäristöissä. Konttinen (1997, 48) katsoo tämän näkyvän professionaalisten järjestöjen tehtävissä, jotka ovat laajempia kuin perinteisten työväen ammattiliittojen tehtävät. Tehtävissä korostuvat oman erityisalueen koulutus sekä pyrkimys yhteiskunnalliseen vaikuttavuuteen.

2.3.2 Työelämä toimintakenttänä

Jäsennettäessä asiantuntijan toimintaa työelämässä, ovat keskeisiä ulottuvuuksia toiminta monimutkaisissa ja alati muuttuvissa tilanteissa, osaamisen jakaminen sekä kysymys asiantuntijuuden transferista, joka samalla kytkeytyy asiantuntijuuden ulkoiseen oikeutukseen.

Feltovich ym. (1997) määrittelevät asiantuntijuutta suhteessa toimintaympäristöön todeten asiantuntijalle olevan ominaista monimutkaisessa maailmassa toimiminen. Kirjoittajat käyttävät maailmojen 1 ja 2 käsitteitä. Maailma 1 on staattinen, mekanistinen, universaali, lineaarinen, pinnallinen ja homogeeninen. Maailma 2 sen sijaan on dynaaminen, simultaaninen, orgaaninen, interaktiivinen, konditionaalinen, heterogeeninen, syvä ja epäsäännöllinen. Asiantuntijuudelle on ominaista selviytyminen maailmassa 2. Asiantuntija mieltää ongelmien nousevan maailman 2 mukaisesta tilasta ja hän kykenee toimimaan sen mukaisesti. Tällöin asiantuntijan toiminta ilmenee ennen kaikkea valmiutena kohdata uutta ja odottamatonta ja tämän seurauksena huomioida se omassa työssään. Ei-asiantuntija puolestaan joutuu yksinkertaistamaan ja pelkistämään maailmaa kyetäkseen työskentelemään siinä. Tämän pelkistyksen takia, mikäli maailma myönnetään maailma 2 kaltaiseksi, ei-asiantuntija ei pysty toimimaan relevantilla tavalla.

Työn käytäntöjen muuttamisessa ja uudistamisessa olennainen kyky on reflektiivisyys, joka merkitsee työkäytäntöjen ja -tilanteiden jatkuvaa puntarointia, kyseenalaistamista ja tarvittavilta tuntuvien muutosten tekemistä. Reflektiivisyys nousi esiin 1980-luvulla Schönin (1983, 1987) esittämänä. Hänen tapansa ymmärtää ja käyttää reflektiivisyyden käsitettä dominoi edelleen asiantuntijuuskeskustelua. Schönin lähtökohdat ovat teknisen alan koulutuksessa ja oppimisessa, jota hän tarkasteli sekä teorian ja käytännön yhdistelemisenä että toimintatapojen kehittymisenä. Schönin mallissa on piirteitä Kolbin (1984) kokemuksellisen oppimisen toimintasyklistä. Reflektiivisyyttä on sittemmin tulkittu ja paikannettu erilaisiin ammatillisiin konteksteihin.

Vallitsevana asiantuntijuutta oikeuttavana toimintana on toimintatilanteissa tapahtuva havainnointi, joka johtaa kysymään voimassa olevia käytänteitä nopeampia, tehokkaampia tai taloudellisempia menettelytapoja. Havain-

noinnin kehittyessä syntyy ideoita uusista menettelyistä, niiden kokeilua ja käytäntöön kehittämistä. Näin asiantuntijan reflektiivisyyden kehittäminen kytketään yrityksen menestykseen asiantuntijuuden ja persoonallisen kasvun asemesta. (Filander 2000, 123.) Filanderin (2000, 123) ja Julkusen (1994, 210) mukaan reflektiivisten ammattikäytäntöjen avulla pyritään tunnistamaan ja ymmärtämään muutosta ja suuntaamaan uudelleen ammatillista osaamista. Julkunen (1994, 209) näkee reflektiivisyyden pyrkimyksen korostuvan erityisesti asemaltaan epävakailla ammattiryhmillä, jotka hakevat autonomisempaa ja tunnustetumpaa asemaa työssään.

Kun organisaatioiden hierarkiat ovat muuttuneet tiimeiksi ja toiminta organisoitunut projekteiksi, on niissä tapahtuvaa toimintaa tarkasteltu asiantuntijuustyöskentelynä. Ryhmässä toimimisen on jo itsessään nähty olevan asiantuntijuudelle luonteenomaista ja erityisiä kykyjä vaativaa. Tiimejä on mallinnettu oppiviksi, kehittyviksi ja supportoiviksi osiksi organisaatioita. Eräänä keskeisenä aspektina on ollut asiantuntijan kyky ymmärtää oman ammattialansa ulkopuolella olevaa tietoa ja keskustelua sekä kykyä oman ammattialansa eksplikointiin. (mm. Pirnes 1994, Katzenbach 1998) Omaksi asiantuntijuuden lajikseen on nimetty verkostoasiantuntijuus (Filander 2000). Verkostotaidoilla on tällöin tarkoitettu relevanttien yhteistyökombinaatioiden muodostamista ja työskentelemistä niissä sekä organisaation sisäisessä että niiden välisessä globaalissa kontekstissa.

Oppivissa organisaatioissa toimivat henkilöt edustavat tiimeissä työskenteleviä asiantuntijoita. Toiminta on kuvattu usein prosessimaisena siten, että ensimmäisessä vaiheessa jaetaan itsellä olevaa hiljaista tietoa käsitteellistämällä sitä. Seuraavassa vaiheessa oikeutetaan ja jaetaan käsitteitä dialogissa muiden kanssa. Systematisoivassa vaiheessa tehdään konkreettisia malleja, joita koskeva tieto levitetään organisaation muille tasoille. (mm. Nonaka & Takeutchi 1998.)

Yksittäisessä organisaatiossa asiantuntijuus tulee tuotetuksi kulloisessakin kontekstissa ja suhteessa siellä vallitseviin osaamisen vaatimuksiin ja odotuksiin sekä samalla jo olemassa oleviin kompetensseihin. Tältä osin asiantuntijuus on kontekstuaalista, situationaalista ja ulkoapäin tuotettua. Asiantuntijan tietoa legitimoivat ja kontrolloivat tiedon käyttäjät voimakkaammin kuin sen tuottajat. (Heath 2002, 38.) Tiedon määrän kasvu ja sisällön muuttuminen jakaa Jallinojan (1993, 51–53) mukaan asiantuntijat perinteisiin ja vaihtoehtoisiin, joista jälkimmäiset edustavat vallassa olevien käsitysten muuttajia ja kyseenalaistajia. Tämä jako tekee asiantuntijoiden kollektiivisuuden mahdottomaksi ja heikentää heidän asemaansa.

Vastaamatta jää kysymys siitä, mikä asiantuntijuudessa on ihmisessä itsessään olevaa, häneen kiinnittynyttä ja hänen mukanaan kulkevaa. Samalla herää kysymys ammatillisuuden hajoamisesta, de-professionaalistumisesta, ammattikuntaisessa merkityksessä. Jäsentyminen työyhteisöön tapahtuu pitkälti projekti- tai tiimisidonnaisesti, jolloin ammatillisuudelle ominainen jatkuvuus ja sitä myötä vahvistuva ammatillinen identiteetti murentuvat. Ammatillinen yhteisöllisyys fragmentoituu tiimi- ja projektiyhteisöllisyydeksi. Tällainen yh-

teisöllisyys on pätkittäistä ja siinä asiantuntijan positio vaihtelee organisaatiolle kulloinkin relevanttien tarpeiden mukaisesti. (Sennett 1998.)

2.3.3 Yhteisöllisyyden puitteet

Asiantuntijuuden suhde yhteisöllisyyteen ei avaudu ammatillisuutta tai työelämää koskevista teksteistä (ks. Usher 1998, 9–11). Globaalia työhön kuuluvaa yksilön ja yhteisön välistä suhdetta olisi mahdollista avata organisaatioita koskevasta kirjallisuudesta, mutta tällöin yksilö asettuu organisaatioon ja sen päämääriin integroiduksi toimijaksi. Jotta yksilöllistä asiantuntijuutta suhteessa yhteisöllisyyteen olisi mahdollista tarkastella itsenään, organisaatiosta irrallisena, tarkastelen sitä sosiologian viitekehyksessä. Tällöin asiantuntijuus ilmenee suhteessa ei-asiantuntijoihin kontekstin ollessa sekä lokaali että globaali.

Asiantuntijuus on aina suhteessa ei-asiantuntijoihin, maallikoihin. Giddensin (1995, 119–122) mukaan asiantuntijuus on aina ymmärrettävä kontekstuaalisesti suhteellisena terminä. Neuvottelu asiantuntijuudesta käydään aina maallikon ja asiantuntijan kohdatessa, sillä juuri kulloinenkin taitojen tai tietojen epätasapaino tekee toisesta asiantuntijan. Itse kukin on siis vaihtelevasti sekä asiantuntijan että maallikon asemassa. Uusliberalistisessa maailmassa oman elämän asiantuntijuus on pitkälti luovutettu, tosin vastaanottajalta kysymättä, itse kullekin ihmiselle. Voikin kysyä, onko omalakiselle asiantuntijuudelle paikkaa vai onko kukin asiantuntija siinä määrin kuin sitä elämäntilanteissaan tarvitsee. (Jallinoja 1993, 51–53)

Beck (1995) kuvaa asiantuntijan tehtävää suhteessa maallikoihin tulkitsevaksi, jolloin asiantuntijan valta ja vastuu ilmenevät tulkintojen sisällön ymmärrettävyytenä ja objektiivisuutena. Suhteen maallikoihin jäädessä irralliseksi asiantuntijat tuottavat omaa disipliinistä diskurssiaan joko ongelmakohtaisesti, organisaatiossaan tai ammattikuntiensa sisällä lokaalisti tai globaalisti. Refleksiivisen modernisaation viitekehyksessä asiantuntijuus on sekä refleksiivisyyttä tuottavaa että sitä tulkitsevaa toimintaa.

Giddensin (1995, 119–126) määrittelemänä asiantuntijuus on puitteista riisuvaa, sillä se on perustavassa mielessä ei- paikallista ja hajakeskitettyä. Puitteista riisuvalla hän tarkoittaa asiantuntijuuden perustumista persoonattomiin periaatteisiin, joita voidaan asettaa ja kehitellä viitekehyksestä piittaamatta. Giddens ei kuitenkaan katso hajakeskitetyn asiantuntijuuden sulkevan pois ”auktoriteettikeskusten” mahdollisuutta. Mutta nämä keskukset, esimerkiksi asiantuntijoiden ammattikuntina, leikkaavat perinteisiä hierarkioita. Samalla ne ovat systemaattisesti epäileviä perustuessaan tiedon korjaavuuteen eikä kaavamaisiin totuuksiin.

Kysymys asiantuntijaa kohtaan tunnettavasta luottamuksesta on kompleksinen, koska asiantuntijuus on kontekstuaalista ja sosiaalisesti tuotettua. Giddensin (1995) mukaan luottamusta ei voida tuottaa esoteerisen viisauden keinoin, koska tiedot ja taidot ovat esoteerisia vain siinä merkityksessä, että ne ilmaisevat asiantuntijan ponnistuksia erityisalansa hallitsemiseksi. Kun asiantuntijuus on osa abstraktia, puitteista riisuttua järjestelmää, on luottamuksen synnyttävä ”poissaolevien toisten” kanssa kasvottomasti.

2.3.4 Asiantuntijan kasvun polut

Asiantuntijuuden kehkeytymisessä on taustalla ammattillisuuden ja professionaalisuuden kasvukehys, jonka ulottuvuuksia ovat itseksi, ammattilaiseksi ja ammattiyhteisön jäseneksi kasvaminen (mm. Räty 1982; Rouru-Kuivala 1997, 12 viitaten Anderssoniin 1984, 14).

Asiantuntijuuteen oppimisessa ja asiantuntijuuden kehittymisessä on keskeisiä teemoja yhtäältä teorian ja käytännön välinen yhteys ja toisaalta formaalin koulutuksen ja työelämän välinen yhteys. Teoria–käytäntö-yhteydessä schöniläinen reflektiivisyys on vallitseva teoreettinen lähtökohta, johon on tuotettu erilaisia sovelluksia, muunnoksia ja painotuksia. Keskeistä lähestymistavoille on havainnoin merkitys, rationaalisen päätöksenteon korostuminen sekä omaa toimintaa korjaavien toimintojen mahdollisuuden tunnistaminen ja suorittaminen. Reflektiivisyys ei sitoudu konteksteihin, jolloin viimeksi mainittu korjaamisen mahdollisuus tai mahdottomuus ei problematisoidu. Muuttavat toiminnot jäävät niin ikään kulloisenkin prosessin sisäisiksi eikä niitä reflektoida suhteessa laajempaan työtehtävien tai prosessiin kokonaisuuteen.

Noviisista ekspertiksi malli (Dreyfus & Dreyfus 1986) on toinen paljon esillä ollut asiantuntijan kasvuprosessin kuvaus. Malli perustuu olettamukseen, että asiantuntijuus kehittyy viidessä vaiheessa noviisista ekspertiksi, jolloin aikaisemmista tilanteista saadut kokemukset siirtyvät uusia tilanteita jäsentäviksi paradigmoiksi. Uudet tilanteet alkavat muuttua osien koosteesta kokonaisuuksiksi, joissa tekijä on yhä osallistuvampi suorittaja. Keskeistä on myös mahdollisuus toimia yhdessä eksperttien kanssa (mm. Tynjälä 1999b, 169–170).

Situationaalista oppimista ja käytänneyhteisöjen (communities of practice) toimintoja ja ominaisuuksia tarkasteltaessa on noussut esiin työyhteisössä tapahtuva oppiminen ja asiantuntijuuden kehkeytyminen sosiaalisessa kontekstissa (Lave & Wenger 1991, Wenger 1998). Tällöin työyhteisössä vallitsevat kulttuuriset sitoumukset ja toimintatavat ovat keskeisiä asiantuntijuuden tuottajia ja suuntaajia. Taitojen ja tietojen lisääntymisen myötä kasvaa vastuu kohti täysivaltaista yhteisön jäsenyyttä. Situationaalisuudelle rakentuvien teorioiden ongelmana on niiden reflektoimattomuus menneeseen. Ne yksinkertaistavat yksilöllisen asiantuntijuuden kasvuprosessin sulkien pois yhteisöille välttämättä ominaisen historian, joka on kuitenkin tuottanut situaation ja muokannut siksi kuin se on. Menneen ohella myös seuraamuksellisuus rajautuu joko hyvin lyhyelle aikavälille, seuraavaan situaatioon, tai vain hetkelliseen suoritukseen.

Situationaalisen oppimisen teemaa jatkaa informaalin oppimisen teema, jolloin kaikki työyhteisössä tapahtuva ja näennäisesti piilossa oleva muokkaa asiantuntijuutta. Informaalissa oppimisessa asiantuntijuus näyttäytyy vähemmän tehtäväsidonnaisena ja se määrittyy pääsääntöisesti toimijan omiin intresseihin kiinnittyvänä. (Garrick 1998)

Asiantuntijuutta on suomalaisessa oppimistutkimuksessa lähestytty kognitiivisena, sosiaalisena ja kulttuurisena ilmiönä joko yhdestä tai useammasta perspektiivistä. Tutkimus on ankkuroitunut työn ja koulutuksen väliseen oppimisen kenttään. Asiantuntijuutta on jäsennetty yleisiin työelämätaitoihin, itsesäätelytaitoihin sekä ammattialoittain spesifisiin tietoihin ja taitoihin jakaan-

tuneena ominaisuutena (mm. Ruohotie 2000), jolloin oppimisen on nähty tapahtuvan erilaisina versioina noviisista ekspertiksi -malliin perustuen.

Konstruktivistisen oppimiskäsityksen, joka ilmenee mm. prosessiorientoituneessa ja ongelmalähtöisessä opetuksessa ja oppimisessa, myötä ovat painottuneet yksilöllinen ja yhteisöllinen tiedon rakentaminen, jossa opiskelija on aktiivinen, kognitiivinen ja sosiaalinen toimija sekä osallistuja. Keskeistä on aiempien käsitysten muuttuminen uuden tiedon myötä, joka puolestaan edellyttää aiemmista käsityksistä tietoiseksi tulemista ja olemassa olevien oletusten tunnistamista. Jotta uuden oppimista tapahtuisi, tarvitaan tietoista reflektiota suhteessa aiempaan. Kognitiivisten konfliktien aikaansaaminen edellyttää oman ajattelun näkyväksi tekemistä, jota voi harjoittaa sekä yksin että ryhmissä. (mm. Tynjälä 1999b, 162–167.)

2.4 Kirjallisuuden tuottama asiantuntijuuden olemus

Tiivistän seuraavassa kirjallisuuden myötä syntyneet asiantuntijuuden piirteet. Käytän itseyden käsitettä ilmentämässä ammatillisen asiantuntijan subjektiivisia piirteitä. Valintaani perustelee hyve-eettinen essentialistinen ihmiskäsitys, jossa hyveellisyys on ihmisenä itsenään olemista ja ihmisyyden totetuttamista. Näin ollen identiteetti, erityisesti sellaisena subjektiviteettia hajottavana tuottamis- ja tuotteistamisprosessina kuin mitä postmodernit tekstit ilmentävät, (mm. Hall 1999) ei ole relevantti käsite.

Asiantuntijuus on syvällisen osaamisen osalta sidoksissa yhäti lisääntyvään tietoon, jonka saaminen on näennäisen helppoa, mutta arvottaminen sitäkin pulmallisempaa. Tiedon jakamiseen on fasiliteetteja sekä työorganisaatioiden sisällä että verkottuneissa asiantuntijayhteisöissä. Tiedon jakaminen relevanteille tarvitsijoille on sekin näennäisen helppoa, mutta keskeistä on vallan käyttö eli missä asiantuntija haluaa tiedon tulevan kuulluksi ja kuinka kykenevä ja halukas hän on tulkitsemaan tietoa ei-asiantuntijoille.

Tältä osin on kysymys yhteisöllisyyden hahmottumisesta ja määrittelystä. Yhteisöllisyyttä voi tarkastella määrällisesti, laadullisesti, segmentoituneena tai valikoituna suhteessa toiseuteen. Syvälliseen osaamiseen kuuluu myös käytännön ja kokemuksen kautta tullut osaaminen. Tällöin tila, paikka ja kulttuurisidonnaisuus sekä tiedon synnyssä että sen siirtämisessä on keskeistä.

Laajaan osaamiseen kuuluu kommunikatiivisuus sekä oman substanssin rajapintojen tunnistaminen ja niiden hyödyntäminen. Laajuuteen kytkeytyy ajallisuuden ymmärtäminen ja vastuun kantaminen tulevaisuudesta. Edelleen asiantuntijuus vaatii yksilön kannanottoja työn seuraamuksiin. Vaikka työn piirteitä dominoivat yhtäkkisyyden, arvaamattomuuden ja ainutkertaisuuden kuvaukset, on taustalla samalla yksittäisten tapausten kytkeytyminen toisiinsa ja edelleen niiden seurausten monitahoinen ymmärtäminen.

TAULUKKO 1 Asiantuntijuuden piirteet

ASIANTUNTIJUUDEN ELEMENTIT	Asiantuntijuus kirjallisuudessa
Itse	Reflektiivisyys Vallan käyttö
Työtehtävien suorittaminen	Käytäntö, teoria ja kokemus toimintaa ohjaamassa Situationaalisuus
Työyhteisöllisyys	Jakaminen
Globaali/lokaali yhteisöllisyys	Tulkitseminen
Kasvatus ja kasvu	Tiedot, taidot, kokemus

Asiantuntijuuden keskeiset ominaisuudet on koottu taulukkoon 1, joka täydentyy tutkimuksen kuluessa. Seuraavassa luvussa siihen liitetään hyveellisen asiantuntijan piirteet ja viidennessä luvussa normatiivisten tekstien ja opiskelijahaastattelujen myötä syntyvät sisällöt.

2.5 Asiantuntijuuden määrittely ammattikorkeakoulutuksessa

Kokoan seuraavaan ammattikorkeakoululain ja asetuksen (L 255/95, A 256/95) sekä Koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelman 1999–2004 (Opetusministeriö 2000) sisältämät asiantuntijuuden ja opettajuuden määrittelyt. Uusi ammattikorkeakoulutusta säätelevä laki (L 351/03) astui voimaan 1.8.2003. Se ei tuonut mukanaan uudistuksia, jotka olisivat merkittäviä tälle tutkimukselle. en analysoi laki- ja asetustekstejä, vaan ne asettuvat taustaksi viidennessä luvussa dekonstruoitaville normatiivisille teksteille. Kehittämissuunnitelmasta v. 1999–2004 (OPM 1999) on mukana joitain otteita kertomassa tuoreista painotuksista. Ammattikorkeakoulutuksen profiloitumista suomalaiseen koulutusjärjestelmään selvitetään liitteessä 1. (Liite 1: Ammattikorkeakoulutus suomalaisessa koulutusjärjestelmässä.)

Ammattikorkeakoulujen tehtävä määritellään työelämäläheiseksi asiantuntijakoulutukseksi tai ammatilliseksi asiantuntijakoulutukseksi. Tällä määrittelyllä profiloidutaan aiemmasta opistoasteen koulutuksesta sekä tiede- ja taidekorkeakoulutuksesta. Tiede- ja taidekorkeakouluihin nähden ammatillisella asiantuntijuudella korostetaan koulutuksen läheistä yhteyttä työelämään, jonka odotuksista asiantuntijuutta lähdettiin rakentamaan aiempaa ammatillisuutta täydentäen. Ammattikorkeakoulutuksessa profiloidutaan soveltavan tiedon ja tutkimuksen tuottamiseen työelämän tarpeisiin. Tähän kytkeytyy koulutustehtävän ohella annettu alueellisen, erityisesti pk-yritysten tarpeita vastaavan, työ-

elämän kehittämisen odotus. Kehittämissuunnitelmassa 1999–2004 korostetaan entistä voimakkaammin pk-yritysten tarpeisiin vastaamista. Ammattikorkeakoulujen tulisi kehittää tutkimus- ja kehitystyötä yhdessä työelämän kanssa, johon tavoitteeseen liitetään myös ammatillisten jatkotutkintojen kehittäminen.

Ammattikorkeakouluja koskevassa koulutuspoliittisessa selonteossa eduskunnalle toukokuussa 1990 valtioneuvosto painotti mm. seuraavia opetusministeriön koulutuspoliittisessa muistiossaan (Opetusministeriö 1989) esittämiä tavoitteita:

- koulutustason nostaminen ja yleissivistyksen korostaminen
- tiedonkäsityksen nykyaikaistaminen
- uudentyyppisten ammattitaitovaatimusten ennakointi ja huomioon ottaminen
- joustavien yksilöllisten opinto-ohjelmien kehittäminen
- opetuksen tarjonnan muotojen monipuolistaminen
- alueellinen tehokkuus.

Ammattikorkeakoulututkintoon johtavien opintojen tarkoituksena on työelämän ja sen kehittämisen asettamien vaatimusten pohjalta antaa tarpeelliset tiedolliset ja taidolliset valmiudet ammatillisissa asiantuntijatehtävissä toimimiseen. (Ammattikorkeakoululaki 3.3.1995) Valtioneuvoston 29.12.1999 hyväksymässä opetusministeriön hallinnonalan kehittämissuunnitelmassa painottuu ammattikorkeakoulujen asema korkeatasoisena työelämän ja sen kehittämisen asiantuntijoina. Koulutustehtävän ohella ammattikorkeakouluilla on rinnakkainen alueellisesti painottuva elinkeinopoliittinen tehtävä.

Laissa ammattikorkeakouluopinnoista todetaan, että ammattikorkeakoulututkintoon johtavien opintojen yleisenä tavoitteena on antaa opiskelijalle

1 laaja-alaiset käytännölliset perustiedot ja -taidot sekä niiden teoreettiset perusteet asianomaisen alan asiantuntijatehtävissä toimimista varten
2 edellytykset asianomaisen alan kehityksen seuraamiseen ja ajan tasalla pysymiseen
3 valmiudet jatkuvaan koulutukseen
4 riittävä viestintä- ja kielitaito sekä
5 asianomaisen alan kansainvälisen toiminnan edellyttämät valmiudet.

Opintokokonaisuus jakaantuu perusopintoihin, ammatillisiin opintoihin ja työharjoitteluun. Omana kokonaisuutenaan on opinnäytetyö. Perusopintojen tavoitteena on antaa opiskelijalle laaja-alainen yleiskuva asianomaisen tehtäväalueen asemasta ja merkityksestä yhteiskunnassa, työelämässä ja kansainvälisesti, perehdyttää opiskelija asianomaisen tehtäväalueen yleisiin teoreettisiin perusteisiin ja viestintään.

Ammattiopintojen tavoitteena on perehdyttää opiskelija asianomaisen ammatillisen tehtäväalueen keskeisiin ongelmakokonaisuuksiin ja sovelluksiin sekä niiden tieteellisiin tai taiteellisiin perusteisiin siten, että opiskelija kykenee itsenäisesti työskentelemään tehtäväalueen asiantuntijatehtävissä, kehitystyössä

ja yrittäjänä. Harjoittelun tavoitteena on perehdyttää opiskelija ohjatusti erityisesti ammattiopintojen kannalta keskeisiin käytännön työtehtäviin sekä tietojen ja taitojen soveltamiseen työelämässä. Opinnäytetyön tavoitteena on kehittää ja osoittaa opiskelijan valmiuksia soveltaa tietojaan ja taitojaan ammattiopintoihin liittyvässä käytännön asiantuntijatehtävässä. (Laki ammattikorkeakouluopinnoista 1995, 7 §)

Ammattikorkeakoulujen asiantuntijuuden määrittelyissä lähdettiin ammatillisuutta täydentävästä substanssialan teoreettisuudesta, joka lisättynä aiempaan taitoja korostavaan osaamiseen, johtaisi syvälliseen asiantuntijuuteen. Täten siis lähestyttiin perinteisiä professioita. Samanaikaisesti korostettiin jo ammattikorkeakoulujen fasiliteetteja luotaessa laaja-alaista osaamista kannustamalla uusien monialaisten koulutusohjelmien toteuttamiseen sekä mahdollistamalla ns. ristiinopiskelu. Tällä tarkoitettiin opiskelijoille tarjottavia mahdollisuuksia täydentää ensisijaisesti valittua koulutusohjelmaa muiden ohjelmien opintojaksoilla. Niin uusia koulutusohjelmia kuin ristiinopiskelun hyödyntämistä käytettiin alkuvaiheessa vakinaistamisen sekä myöhemmin eräänä tuloksellisuuden palkkiokriteerinä. (mm. A. Virtanen 1999.)

Vuonna 1999 kirjoitetussa kehittämissuunnitelmassa (vuosille 1999–2004) mainitaan uutena aihepiirinä työssä jaksaminen (s. 3) sekä tulevassa työelämässä että opiskelussa. Koulutukseen vaikuttavina rakennemuutostekijöinä esitetään tietovaltaisuus ja ekologisesti kestävät tuotannonalat (s.3). Sivistyksen ja osaamisen tiedollisten valmiuksien rinnalla mainitaan sosiaaliset, eettiset ja esteettiset valmiudet (s.4).

Opettajuus tuli koulutusreformin myötä uudelleen määrittelyn kohteeksi. Laki ammattikorkeakouluopinnoista (1995) lausuu opettajan tehtävistä seuraavaa. Päätoimisen opettajan tehtävänä on opetus- ja ohjaustyönsä sekä niihin liittyvien muiden tehtäviensä ohella:

1. kehittää alansa opetusta ja seurata opetusalansa työelämän kehitystä;
a. osallistua opetussuunnitelmien laatimiseen ja opiskelijavalinnan hoitamiseen;
2. osallistua ammattikorkeakoulun määräämään ammattitaitoa ylläpitävään ja kehittävään koulutukseen ja perehtyä työelämään sekä hoitaa ammattikorkeakoulun hallintoelinten jäsenyydestä aiheutuvat ja muut hänelle kuuluvat tai määrätyt tehtävät. (Laki ammattikorkeakouluopinnoista 1995, 28 §)

Tiede- ja taidekorkeakoulujen silloisista vaatimuksista poiketen ammattikorkeakoulun opettajalta vaadittiin pedagogista koulutusta (OPM, muistio 1992). Kehittämissuunnitelmassa opettajia luonnehditaan opetustoimen tärkeimpinä tuloksentekijöinä (s.11).

Ammattikorkeakoulutusta koskevia tietoja on lisäksi liitteessä 1.

3 HYVE-ETIIKAN JÄSENTÄMÄ AMMATILLINEN ASIANTUNTIJUUS

Aloitan tämän luvun tarkastelemalla etiikan liittyviä käsitteitä ja moraalifilosofisia traditioita. Sen jälkeen selvitän hyve-etiikan keskeisiä piirteitä, jolloin sen erityisyys moraalifilosofisena teoriana profiloituu. Seuraavaksi tarkastelen ammatillista etiikkaa ja teen eroa siihen, miksi asiantuntijuuden etiikka hyve-etiikan puitteistamana on muuta kuin erilaisten ammattien etiikkaa. Tiivistän hyveellisen asiantuntijuuden keskeiset piirteet alaluvussa 3.5. Viimeiseen alalukuun kokoan tutkimuksen viitekehyksen.

3.1 Moraalin ja etiikan käsitteet

Moraali ja etiikka sanoja käytetään arkikielessä usein synonyymeinä ja toisinaan sanat yhdistäen puhutaan eettis-moraalisesta ihmisestä tai asiasta. Tieteenalana etiikka selvittelee metaetiikan, moraalin ja arvojen kysymyksiä. Käytännöllinen etiikka painottuu hyvän ja oikean toiminnan, vastuun ja oikeudenmukaisuuden teemoihin. (mm. Norman 1985.) Moraalifilosofiassa on aina kysymys etiikan objektiivisuuden ja subjektiivisuuden sekä universaalisuuden ja relatiivisuuden välisistä jännitteistä, joihin edellisessä luvussa postmodernin ajan yhteydessä viittasin. Ensimmäisessä tapauksessa kysymykset koskevat sitä, onko olemassa jotain itsessään hyvää ja oikeaa intersubjektiivista vai onko hyvä ja oikea aina ainoastaan yksilöllisesti määräytyvää. Toisessa tapauksessa kysytään, onko hyvä ja oikea kaikkialla ja kaikissa olosuhteissa sama vai määrittyvätkö hyvä ja oikea tilanne- ja ympäristöolosuhteiden mukaisesti. (Airaksinen 1987, 21–26.)

Etiikka-sana on peräisin kreikan kielestä, josta sille on kaksi kantasanaa. *Éthos* tarkoitti yhteisesti omaksuttua käytäntöä ja *éthikós* ulkonaisia tapoja syvempään ihmisen luonteen ja mielen laatua (Räsänen 1993c, 8–9; Koskinen 1995, 24; Colnerud 1995, 11). Kun tähän liitetään kotipaikkaa tarkoittava sana *ethnós*, etiikka on se tapojen kokonaisuus, johon itse olemme kotiutuneet ja har-

jaantuneet ja jota ilmennämme omilla teoillamme ja toiminnallamme (Venkula 1993, 69–71). Moraalifilosofisena käsitteenä etiikka ei ole itsessään hyvää ja oikeaa, vaan se on ihmisen kykyä kysellä ja muodostaa omia vastauksia moraalisääntöihin (lat. *moralis* = tapoja koskeva), jolloin moraalilla tarkoitetaan jonkin ihmisryhmän tai yhteisön luomaa tai sopimaa käyttäytymissäännöstöä, normistoa (Airaksinen 1987). Frankena (1973, 5–6) erottelee edelleen ei-moraalisen (nonmoral) moraalittomasta (immoral) ja ei-eettisen (nonethical) epäeettisestä (unethical). Moraaliton ja epäeettinen ovat tällöin sovittua normistoa rikkovaa ajattelua ja toimintaa, kun taas ei-moraalinen (myös amoraalinen) ja ei-eettinen kuvaavat sopimuksien ulkopuolelle jääviä ilmiöitä tai sopimuksetonta tilaa.

Etiikan ja moraalin suhdetta on määritelty käsitysten ja toiminnan suhteena, jolloin etiikka olisi ihmisen toiminnassa näkyvää ja moraali mielipiteiden tasolla olevaa. Myös vastakkaisia määrittelyjä on esitetty. (Williams 1985, 6; Kopperi 1998.) Harré (1983, 245) käyttää moraalijärjestyksen (moral order) käsitettä tarkoittaen sillä mitä tahansa yhteisössä tapahtuvaa oikean ja väärän, hyvän ja pahan erottelua, johon liittyy julkisesti osoitettava hyväksyntä tai hylkääminen. Siitä määrittyvät myös yksilöiden oikeudet ja velvollisuudet sekä heidän paikkansa sosiaalisessa verkostossa. Moraalijärjestys voi olla systemaattinen, julkilausuttu, selkeärajainen ja kiinteä ohjeisto (eli normisto) tai se voi ilmetä käytännön toimintana. Moraalijärjestys tarjoaa resurssit ja peruskoordinaatit, joiden omaksumisen ja muuntamisen kautta yksilö suunnistaa elämässään ja ohjaa omaa toimintaansa. Kulloisenkin yhteisön moraalijärjestyksen omaksuminen on välttämätöntä yksilön identiteetin kehittymiselle ja oman paikan löytämiselle yhteisössä. (Ylijoki 1988.)

Ojasen (1998, 105–108) mukaan perusmoraali tarkoittaa yhtä moraalia, johon kuuluvat oikeudenmukaisuus, rehellisyys, epäitsekkyys, reilu peli ja toisen huomioon ottaminen. Hän ajattelee sen olevan kaikille maailmanuskonnoille yhteinen ja että se on muovautunut ihmiskunnan historiassa yhteisen kollektiivisen tietoisuuden myötä.[23] Perusmoraalin ominaispiirre on absoluuttisuus. Ilman ehdottomia normeja ja kieltoja ei ole moraalia eikä siten myöskään vapaata yksilöllisyyttä, sillä vapaus on vasta moraalin tuote. Kieltämällä moraalin olemassaolo kielletään siten samalla yksilöllisyys ja mahdollisuus eettiseen kasvamiseen.

Kay (1970) katsoo kypsään moraaliseen asenteeseen kuuluvan neljä peruspiirrettä: altruismin, rationaalisuuden, vastuullisuuden ja itsenäisyyden kun taas Hoffman (1991, 275) luonnehtii moraalin nousevan ensisijaisesti empatiasta. Empatia on reaktio, jossa toisen henkilön epämiellyttävä tilanne saa observoijassa aikaan tunteen, joka vastaa enemmän tämän henkilön tunteita kuin observoijan itsensä tilannetta.

Tässä tutkimuksessa määrittelen eettisyyden ihmisen henkilökohtaiseksi moraalitajunnaksi, joka edellyttää kompetenssia kohdata ja tulkita jatkuvasti vaihtelevia sosiaalisia ja kulttuurisia tilanteita sekä toimia niissä moraalitajuntansa mukaisesti. Eettisyys syntyy tiedon, arvojen ja moraaliperiaatteiden kon-

---

23 Samoja piirteitä on johdannossa esitetyssä globaalissa etiikassa joskin yleisemmällä tasolla.

flikteista oman reflektoinnin myötä. Etiikka on täten yksilön omaksuma ja jatkuvasti uudelleen luoma arvoja, moraalista toimintaa ja hyveitä koskeva järjestelmä, jolla hän perustelee valintojaan ja jonka joku ulkopuolinenkin voi osoittaa ratkaisujen perusteluksi. Eettisyyttä ei näin ollen voi pelkän tiedon avulla siirtää toiselle ihmiselle, koska se on ihmisen omista arvoista syntynyttä mielenlaatua, joka jokaisen on itse luotava. (Heikkinen, 1992, 79–80; Koskinen 1995, 14–15; Korthals 1997; Moore, 1982, 101–102; Niiniluoto 1994, 53; Törmä 1996, 87–88; Oser 1993, 231–232; Kotkavirta 1998.)

Tässä tutkimuksessa normatiivisten tekstien välittämä ammatillisen asiantuntijuuden etiikka ymmärretään syntyneeksi siten, että kirjoittajat ovat reflektoineet yhteiskuntapoliittisia ja koulutuspoliittisia moraalisia sitoumuksia ammattikorkeakoulutuksen tavoitteisiin, toimintakäytänteisiin sekä oppimis- ja opettamisteorioihin. (ks. Aarnio, Helakorpi & Luopajärvi 1991, 10.) Opiskelijoiden omaksuma etiikka on koulutuksen ja muiden elämään vaikuttaneiden moraalisten säännöstöjen ja ohjeistojen myötä reflektoitunut ammatillisen asiantuntijuuden etiikaksi, josta he kertovat haastatteluvastauksissaan.

3.2 Periaate-etiikat moraalisina säännöstöinä

Moraalifilosofia jäsennetään tavallisesti deontologiseen, utilitaristiseen ja hyve-eettiseen traditioon (Norman 1985; Hallamaa 1994, 14–16). M. Häyry (1999, 229) esittää seuraavan normatiivisen etiikan kolmijaon: teleologiset eli hyve-eettiset teoriat (luonto-, jumala ja yhteisöperustaiset), deontologiset eli velvollisuuseettiset teoriat (tunne- ja järkiperustaiset) ja konsekventiaaliset eli seurauseettiset teoriat (klassinen ja liberaali utilitarismi). Kopperi (1998) puolestaan tarkastelee eettisiä teorioita toiminnan *(action)* ja toimijan *(agent)* jäsentämänä, jolloin toimintalähtöisiin teorioihin kuuluvat deontologiset ja utilitariset teoriat ja toimijalähtöisiin hyve-eettinen teoria.

Deontologiset ja utilitariset moraaliteoriat perustuvat periaatteille, ovat rationaalisia ja painottavat universaalisuutta. Periaatteiden takana ovat arvot, joiden preferoimina moraalijärjestelmät syntyvät. Niiniluoto (1994) määrittelee arvot ihmisten kanssakäymisessään luomiksi sosiaalisiksi konstruktioiksi. Niitä ei ole annettu ihmisten yläpuolelta, historian suunnasta tai päätepisteestä, vaan ne elävät ihmisten välisessä sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Airaksinen (1987, 131–133) korostaa arvovalintoihin liittyvää tavoitteellisuutta. Arvot eivät määräydy siitä, mitä ihmiset todella valitsevat. Ne määräytyvät siitä, mitä ihmiset valitsisivat, jos olisivat ihanteensa mukaisia. Ihmisen arvot määräytyvät hänen intentioistaan, suunnitelmistaan ja päätöksistään. Kun arvot on valittu tietoisesti, myös niiden valinnasta johtuvat seuraukset ymmärretään. Mutta arvot ovat myös eräässä mielessä objektiivisia; tekijä ei aina itse tiedä motiiviaan siihen, mihin hän valinnallaan pyrkii. (myös Bohm 1980, 21–22.)

Tutkimukset eri maissa tai eri-ikäisten henkilöiden keskuudessa esiintyvistä arvoista kertovat keskenään melko yhteneväisistä arvojoukoista kuvaten itse asiassa piirteitä vallitsevasta kulttuurista. Ne eivät vielä avaa mitään ihmis-

ten eettisyydestä eli siitä arvojen hierarkiasta, johon he ovat sitoutuneita tai jota he käytännön elämässään toteuttavat. (Nussbaum 1987.)[24]

Pohdin seuraavassa periaate-eettisten teorioiden tarjoamia mahdollisuuksia ja rajoitteita ammatillisen asiantuntijuuden etiikan tutkimiselle. Deontologisen etiikan (velvollisuusetiikka) tunnetuin edustaja on valistusajalla elänyt Immanuel Kant (1724–1804). Hän on muotoilut perusteesinsä ns. kategoriseksi imperatiiviksi: ”Toimi aina sellaisen maksiimin mukaan, jonka voit samalla tahtoa tulevan yleiseksi laiksi”. Kategorinen imperatiivi on luonteeltaan johdonmukaisuuden vaatimus. Se ei ole sama asia kuin kantilainen moraalifilosofia. Moraalifilosofiana deontologia korostaa toimimista siten, että jokainen ihminen, joka haluaa, voi noudattaa kategorista imperatiivia. (Kant 1923.)

Tahtominen ei Kantin moraalisessa imperatiivissa ole luonteeltaan toivomista tai haluamista, vaan siinä ihminen on tekemässä päätöstä sekä järkeä että omaatuntoa käyttäen. Tahtominen on siten enemmän kuin haluamista. Se on ikään kuin haluamisten konfliktin tuolla puolen voimakkaampana ja rationaalisempana. Kategorinen imperatiivi ei kuitenkaan sulje pois haluja tai kiellä niiden olemassaoloa, vaan pyrkii halujen rajoittamiseen. Maksiimi tarkoittaa ihmisen itsensä valitsemaa periaatetta, joka on samalla velvoite. Maksiimi tulee määritellä sellaiseksi, että se on mahdollista toteuttaa (vrt. *sollen* = pitää, *können* = voida, kyse on tässä voimisesta).

Miksi sitten Kantin mielestä on toimittava moraalisesti? Yksinkertaisesti siksi, että ihmisen on tarkasteltava oman toimintansa periaatteita, päätettävä niiden pätevyydestä ja hyväksyttävä jotkut niistä velvollisuuksikseen. Ihmisen toimiessa oikein hänen tahtoaan ei motivoi mikään muu kuin velvollisuus itse: ”Du sollst weil du sollst”. Teon seuraukset ja hyöty ovat merkityksettömiä. Kategorinen imperatiivi ei anna päämääriä, vaan pyrkii ratkaisemaan moraalisesti sallitut keinot annettujen päämäärien saavuttamiseksi. Kategorisen imperatiivin käytännöllinen periaate on, että jokaista ihmistä on pidettävä päämääränä sinänsä eikä koskaan pelkkänä välineenä. Ihminen on arvo sinänsä eikä itseisarvo. Kantin mukaan moraalin ylin periaate on autonomia. Ihminen on lain alainen, mutta laki on lähtöisin hänen omasta järjestään. Täten ihminen on paitsi lain alainen myös lain säätäjä. (Kant 1784/1990, 32–41; Williams 1985; Airaksinen 1987; Kaakkurinniemi 1990.)

Deontologisen etiikan lähtökohdista ammatillisen asiantuntijuuden etiikka pelkistyy velvollisuuksien täyttämiseksi ja sopimusten pitämiseksi sulkien muut elämän ja ammatillisuuden eettiset ulottuvuudet tarkastelun ulkopuolelle (Kent 1999, 112–114). Koska deontologinen etiikka ei puutu päämääriin vaan ainoastaan keinoihin, velvollisuuksia olisi loogista hakea ammattikuntien eettisistä koodistoista. Tällöin tässä tutkimuksessa keskeinen asiantuntijuuden kontribuutio ammatteja ylittävänä tai niitä läpäisevänä ulottuvuutena jäisi marginaaliin.

---

24 Eri aihepiireistä ja eri kohderyhmille tehtävät Monitor-selvitykset sekä Nuorisobarometrit ovat esimerkkejä tutkimuksista, joilla selvitetään suomalaisten arvoja. Nuorisobarometrin 2002 (toim. Saarela) tuloksiin viitataan aineiston käsittelyn yhteydessä viidennessä luvussa.

Mikäli ammattikorkeakoulutusta tarkastellaan yhteiskunnalliselta kannalta, löytyisivät velvollisuudet koulutuspoliittisista tavoiteteksteistä. Ammatillisen asiantuntijan etiikka pelkistyisi niissä julkituotujen vaatimusten täyttymiseksi kyseenalaistamatta päämääriä. Kummassakaan velvollisuuslähtöisessä ajattelumallissa ei ylitettäisi deontologiselle etiikalle ominaista sääntöjen noudattamisen prinsiippiä, vaan ammatillinen asiantuntija ihmisenä jäisi periaatteiden taakse ja niiden noudattajaksi.

Utilitaristisen *etiikan* (seurausetiikka) perustana on hyöty- ja onnellisuusperiaate. Utilitarismissa tekojen moraalinen arvo määräytyy niiden tuottaman hyödyn perusteella. Oikeaa ja hyvää on se, mikä tuottaa mahdollisimman suuren hyödyn (onnellisuuden) mahdollisimman monelle (Williams 1985; Häyry & Häyry 1997, 25–54).

Utilitarismin lähtökohdat alkoivat kehittyä uuden ajan alussa 1600-luvulla modernin tieteen syntymisen aikaan. Uuden tieteen pioneerit oivalsivat luonnontieteen mahdollisuudet laajentaa ihmiskunnan toiminnan rajoja erityisesti luonnonvaroja ja -voimia hyödyntämällä. Samanaikaisesti ihmiskäsityksessä korostui possessiivinen individualismi, omistamiseen tähtäävä yksilökeskeisyys. Nämä yhdessä mursivat aristoteelisen ihmisen, yhteisön ja luonnon välisen tasapainohakuisuuden muuttaen luonnon ihmiselle kuuluvaksi markkinahyödykkeeksi. (Pietarinen 1995, 98–99.)

Yksilökeskeisyyden rinnalla utilitarismissa on myös yhteisöllinen ulottuvuus, jonka lähtökohtana Mill[25] (1861/2000, 79) pitää ihmisen, eläimiin verrattuna kehittyneempää ymmärryskykyä. Tällöin ihminen käsittää omien ja ihmisyhteisön yhteisten intressien merkityksen osana omaa turvallisuuttaan ja hyvinvointiaan. Kun tähän yhdistyy ihmiselle ominainen kyky sympatiaan, ihminen tulee kykeneväksi samastumaan kollektiiviseen ideaan heimosta, maasta tai ihmiskunnasta. Näitä yhteisöjä vahingoittava teko herättää sympatian ja ”patistaa” ihmistä vastarintaan.

Koulutuksen tehtävänä on Millin (emt. 46–48) mukaan yhteenkuuluvaisuuden tunteen juurruttaminen ihmisten luonteeseen. Oikein kasvatetussa luonteessa toimii tunteista syntyvä omatunto, joka ei hyväksy epäoikeudenmukaisuutta tai velvollisuuksien laiminlyömistä. Huolimatta kasvatuksesta on kuitenkin aina olemassa joukko ihmisiä, joilla ei ole omantunnon vaatimia tunteita ja joihin moraalilla ei täten ole mitään kosketuskohtaa. Mill oletti ihmiskunnan saavuttavan ennen pitkää yksimielisyyden siitä, että onnellisuusperiaate olisi moraalin mittapuu. Saastamoinen (2000, 147) katsoo Millin osuneen oikeaan tarkasteltaessa aikamme poliittista keskustelua ylipäänsä ihmisten hyvinvoinnista. Sen sijaan Millin oletus siitä, että yksimielisyys tulisi koskemaan myös sitä, mitä hyvinvointi tarkoittaa ja millaiset yhteiskunnalliset rakenteet sitä parhaiten edistäisivät, ei ole toteutunut eikä tule toteutumaan.

Mikäli ammatillisen asiantuntijuuden etiikka hahmotettaisiin utilitaristisesti, olisi ongelmana se, kuka tai ketkä hyödyn määrittävät ja ketkä ovat oikeutettuja jakamaan hyötyä. Kun tutkimusta taustoittavana tekijänä on monitahoi-

---

25 Millin v. 2000 suomennettu teos Utilitarismi on koulukunnan perusteoksia. Se on julkaistu v. 1861.

nen globalisoitumisprosessi, olisivat siitä johdetut päämäärät relevantteja mutta samalla kiistanalaisia. Kansallisen koulutuspolitiikan näkökulmasta hyötyjä olisi tarkasteltava koulutuksen tuottamana kilpailukykynä ja opiskelijanäkökulmasta heidän yksilöllistä elämäänsä hyödyttävänä osaamispääomana. Lähestymistapana utilitarismi avaisi erilaisten päämääräisyyksien kirjon, joka sinänsä olisi mielenkiintoinen tutkimuskohde. Samalla kuitenkin sulkeutuisi ulkopuolelle kasvatuksellisuus muuna kuin tavoitteita palvelevana toimintana. Hyve-etiikalle ominainen keinojen ja päämäärien samanaikaisuus mitätöityisi sekä yksilön ja yhteisön välinen kuilu muodostuisi ylittämättömäksi.

3.3 Hyve-etiikka elämisen tapana

Hyve-etiikan erityisyys deontologiaan ja utilitarismiin nähden on sen elämäntapaa ja ihmisenä olemista korostava näkemys. Hyve-etiikassa ei haeta vastausta siihen, miten pitäisi *(ought)* tietyssä tilanteessa toimia vaan haastetaan kysymään, miten elämää tulisi kokonaisuudessaan elää. Williams (1985) katsoo, ettei elämää kokonaisuudessaan ole mahdollista tarkastella eettisenä tapahtumana muuta kuin Aristoteleen filosofian perustalta. Hyve-etiikka ei kuitenkaan ole vain kuvausta hyvää elämää koskevan ajattelun luonteesta ja periaatteista, vaan yritystä antaa käytäntöä muovaavia ohjeita ihmiselle (Saarinen 1996, 317). Hyve-etiikassa ei ole kyse periaatteista, arvoista ja niiden priorisoinnista vaan hyveitä toteuttavasta ihmisenä olemisesta, joka on teoissa näkyväksi tulevaa ajattelua. (Foot 1978, 3; Hallamaa 1994, 223; Uurtimo 1998, 31). Hyveet ovat siten samanaikaisesti kykyjä, ominaisuuksia ja vaatimuksia.

3.3.1 Hyveiden kerroksisuus

Selvitän seuraavassa hyve-etiikan perusteita ja hyveellisyyteen kasvua Aristoteleen Nikomakhoksen etiikkaan ja tarvittaessa sen tämän päivän tulkintoihin nojautuen. Luonteen hyve, intellektin hyve ja käytännön järki ovat tässä yhteydessä keskeisiä käsitteitä, jotka ankkuroituvat ihmiselle lajityypillisiin erityispiirteisiin eli järkeen ja siihen liittyvään tietoisuuteen (EN I, 7, 1098a 5–10)[26].

Hyve-etiikka perustuu ajatukselle ihmisten tehtävästä toteuttaa jotakin päämäärää eli *telosta* ja samalla pyrkiä siihen. Moraaliteorian on osoitettava, mikä ihmisen telos on. Aristoteleen mukaan telos pystytään määrittelemään tutkimalla ihmisen olemuksellista luonnetta, johon kuuluu järkevä osa ja haluava osa. Ihmisen korkein hyvä, onni eli *eudaimonia*, muodostuu mielen aktiivisuudesta, johon kuuluu mahdollisimman perustellun tiedollisen maailmankuvan luominen. (EN I, 7, 1097b5–7.) Onni ei toteudu kuitenkaan vain aktiivisen mielen myötä, vaan sen saavuttamiseen kuuluu erottamattomana osana hyveiden harjoittaminen, joka puolestaan vaatii kehittynyttä kykyä aktiiviseen

[26] EN on kansainvälisesti käytetty lyhenne Aristoteleen Nikomakhoksen etiikka -teoksesta.

toimintaan (EN I, 9, 1099b9–16). Hyve-etiikka on siten teorian ja käytännön yhteensulautumista ja yhtäaikaista toteutumista ihmisenä olemisessa ja hyvän elämän onnistuneen kokonaisuuden saavuttamista (EN VI, 7, 1141b21-22; Sihvola 1998b, 14).

Aristoteles jakaa hyveen kahteen osaan: luonteen hyveeseen ja intellektin hyveeseen. Älyllisen aktiivisuuden, mielen rationaalisen osan, harjoittaminen johtaa intellektin hyveisiin ja luonteen harjaannuttaminen toimimaan rationaalisten periaatteiden mukaisesti tuottaa käytännöllisiä hyveitä.[27] Luonteen hyveet kuten kohtuullisuus, seurallisuus, oikeudenmukaisuus, anteliaisuus ja ystävyys, toteutuvat sellaisessa elämäntavassa, jossa yksityisyys ja yhteisöllisyys, tunteiden, aistien ja järjen vaatimukset, työtehtävät, perhe ja ystävät muodostavat tasapainoisen kokonaisuuden (EN I, 5, 1106a5–6, 1106b10.) Kaikki luonteen hyveet ovat valmiuksia toimia elämän eri aloilla hallitusti siten, etteivät yksittäiset halut ja tunteet dominoi liikaa toisten kustannuksella ja tee ihmisestä yksipuolista ja yhteisöä rasittavaa. Spontaanit halut ja tunteet eivät ole vahingollisia tai tarpeettomia, koska oikea kokeminen edellyttää myös tunnereaktioita. Kehittyäkseen hyveellisiksi luonteenpiirteiksi ne tulee kuitenkin totuttaa kuuntelemaan järjen ääntä ja motivoitumaan sen myötä. Tällöin tunteet tulevat harkituiksi arvo- ja riippuvuussuhteisina. (EN VI, 5, 1140a25–31; Sihvola 1998b, 15–16, 1998c, 56–59, Sherman 1999, 41–42.)

Aristoteleen mukaan luonteen hyveet ovat ihmisessä olevia taipumuksia tehdä hyviä tekoja. Useimmat luonteen hyveistä ovat sosiaalisia ja sellaisina ne edistävät myös yhteisön elämän muodostumista hyväksi, mutta ne ovat yksin riittämättömiä (EN I, 13, 1102b1-1103a10; Knuuttila 1989, 208–209.) Luonteen hyveiden on saatava seurakseen intellektin hyve. Tämä johtuu siitä, että ilman intellektin hyvettä hyvää tarkoittavaan tekemiseen ei liity asioiden yleisten näkökohtien punnintaa. (EN I, 13, 1102a-1103a.) Luonteen hyve ilman intellektin hyvettä on eräänlaista naiiviutta, hyvää uskoa ja aikomusta ilman arvostelevaa järkeä. Koska luonteen hyve on puhtaasti toiminnallinen taipumus ja luonteenpiirre ilman kykyä laajempien kokonaisuuksien ymmärtämiseen, on pelkästään siihen nojaava toiminta lyhytnäköistä ja siksi seuraamuksiltaan kestämätöntä.

Käytännöllisen järjen, *fronesiksen*, tulee huolehtia yleisten näkökohtien pohdinnasta. Käytännöllinen järkevyys on kykyä nähdä asioiden laajempi inhimillinen perspektiivi ja eettinen merkitys. Tässä mielessä intellektin hyve on käytännön järkeä. (EN VI, 12, 1144a6-9.) Aristoteleen hyve-etiikan esityksessä jää avoimeksi ja jossain määrin ristiriitaiseksi intellektuaalisuuteen sisältyvä käytännöllisen ja teoreettisen tiedon suhde (Sihvola 1994). Selvitän tätä suhdetta Värriin (1997) ja Sihvolaan (1998b) tukeutuen, jolloin käytännöllistä järkeä voi lähestyä tulkinnallisena taitona. Tällöin *fronesis* ei ole ennalta asetettujen yleispätevien tietojen soveltamista, vaan erityinen tulkinnallinen hyve, johon nojaudutaan epävarmassa tilanteessa, jossa ei ole olemassa etukäteistä tulkintanormia. Käytännön järki tarjoaa tilanteesta sen edellyttämät tulkintaperiaatteet, jo-

---

27 Toisaalla (EN VI, 13, 14–30) Aristoteles käyttää luonnollisen ja varsinaisen hyveen käsitteitä. Tällöin varsinainen hyve on se, joka edellyttää käytännöllisen järjen myötävaikutusta luonnollisen hyveen kontribuutiona.

hon tulkitsevaa järkeä pystytään soveltamaan. Yksittäisen ymmärtäminen voi näin johtaa ymmärtämään yleistä, mutta myös päinvastoin. Kun tieto teknisenä tietona on vasta tietoa keinoista ja niiden soveltamisesta, on *fronesikselle* ominaista tiedon yltäminen toiminnan päämääriin. *Fronesis* on tässä merkityksessä sekä moraalista, käytännöllistä että teoreettista tietoa. (Värri 1997, 64–65.) Sen tehtävänä on myös päätellä, miten eri tilanteissa kannattaa toimia ja hakea keskiteitä äärimmäisyyksien välissä. Käytännöllisen järkevyyden ja luonteen hyveen samanaikaisuus on välttämätöntä, sillä luonteen hyve on toiminnallisuutta, johon käytännön järki tuo oikeat mittasuhteet. (Sherman 1999, 40.)

Hyveellisyyteen kuuluu erottamattomasti keskivälin periaate, johon kaikki hyveen mukainen toiminta tähtää (EN II, 6, 27–30). Mittasuhdetta tarvitaan, jotta keskiväli kahden paheen välissä olisi löydettävissä. Toinen paheista perustuu liiallisuuteen ja toinen puutteeseen. Tässä mielessä hyve on substantiaalisesti keskiväli, mutta sikäli kun on kysymys parhaasta ja oikeasta, se on äärimmäisyys. Samoin on olemassa tunteita, kuten vahingonilo tai kateus, ja toimintoja, kuten murha tai varkaus, joiden kohdalla ei ole keskiväliä, vaan jotka itsessään ovat vääriä. (EN II, 6, 1106b25-1107a25, Dunne 1999, 52.) Keskiväli ei tarkoita latteaa kompromissia, vaan sellaisen ratkaisun etsimistä, joka ottaa huomioon erilaiset näkökannat. Keskivälin periaatteessa pyritään järjen avulla saavuttamaan kokonaisuus, jossa ei ole mitään liikaa eikä mitään liian vähän. (Sihvola 1998a; Dunne 1999, 58–59.)

3.3.2 Eettisyyteen kasvun jatkuva prosessi

Kasvatus on ratkaisevan merkittävää siinä, miten hyvin rationaalisen olion erityisluonne toteutuu ihmisen elämässä. Elämästä ei tule järjen ohjaamaa kykyjen harmonista toteutumaa luonnostaan (EN II, 1, 1103a23–26; 3, 1104b3–1105a16). Aristoteles uskoo, että kaikki ”jotka eivät ole tulleet täysin kyvyttömiksi hyveeseen, voivat saavuttaa sen oppimisen ja harjoituksen kautta” (EN I, 9, 1099b15-20). Hyveellisyyteen kasvussa olennaisen tiedon Aristoteles hierarkisoi kolmeen lajiin, jotka kytkeytyvät käytännön maailmaan koskevaan ymmärrykseen ja jotka muotoutuvat kasvatuksen kautta. Ensimmäinen taso on tuotannollista eli valmistusta koskevaa tietoa (poieettinen tieto). Seuraava askel on käytännöllistä tietoa (praktinen tieto), joka sisältää käsityksen hyvästä elämästä eli päämääräisyydestä, keskitiestä ja yhteisöllisyydestä. Teoreettisen tiedon myötä avautuvat ihmisen ajattelussa toiminnan eettiset ulottuvuudet. Teoreettinen tieto on luonteeltaan tulkinnallista käytännön järkevyyttä, kuten Värri ja Sihvola aiemmin totesivat. Koska maailma kokonaisuudessaan on käytännöllisen järjen aluetta, mahdollistaa tämä lähtökohta tiedon eettisen ulottuvuuden hahmottamisen. (EN II, 1–6.)

Kasvatuksen tarpeellisuus ja sen mahdollisuudet liittyvät Aristoteleen psykologiseen teoriaan sielun rationaalisesta ja irrationaalisesta osasta. Teoria sellaisenaan tuntuu jossain määrin kömpelöltä ja yksinkertaiselta tänä päivänä, mutta perustelee esittäjänsä ajattelun. Irrationaalinen eli haluava sielunosa on keskus, joka pohjimmiltaan liikuttaa ihmistä. Ihmisen halujen dynamiikka eroaa eläinten tarvejärjestelmästä siksi, etteivät tietyt aistimukset ihmisessä synny-

tä yhtä suoraviivaisesti tarpeiden tyydytystilan määräämää toimintaa. Järkensä takia ihmisellä on käsitys itsestään toimivana olentona. Hänellä on yleensä myös välittömälle aistityydytykselle ainakin jossain määrin pidäkkeitä asettava käsitteellinen kuva tavoiteltavien asioiden arvosuhteista ja niiden toteutumista määräävistä keskinäisistä riippuvuussuhteista. (EN I, 13, 1102a25–1103a10.)

Haluava sielunosa voidaan kasvatuksen kautta totuttaa yhä paremmin kuuntelemaan järjen ääntä siten, ettei sen ihmistä liikuttava voima toteudu aistimusten määräämänä impulsiivisuutena. Hyvän ihmisen sielusta tulee keskus, joka kokonaisuudessaan on suuntautunut järjen käsittämän hyvän elämän toteuttamiseen. Tällöin sielussa luonnostaan olevat irrationaaliset halut ja tunteet kiteytyvät hyveellisiksi luonteenpiirteiksi, luonteen hyveiksi. Nämä puolestaan aktuaalistuvat hyvää elämää edistäviksi haluamis- ja toimintavalmiuksiksi, silloin kun järki kehottaa ja siten kuin järki pitää sopivana. (EN II, 3–4, Knuuttila 1989, 220.).

Aristoteleen mukaan hyvän ihmisen haluavassa sielunosassa on järjen käsittämään hyvään elämään suuntautunut yleinen tahto (*bulesis*), joka konkreettisissa tilanteissa saa aina jonkin luonteen hyveen mukaisen muodon (EN III, 4, 1113a15–b2). Haluava sielunosa ei pysty itse käsittämään, mitä sen kulloinkin tulisi haluta. Sen osoittaa kasvatuksen tuloksena syntyvä käytännöllinen järki, joka arvioi yksittäisessä tilanteessa, minkälainen toiminta parhaiten edistää elämän kokonaisuuden muodostumista hyväksi. Käytännöllinen järki antaa konkreettisen muodon hyvään elämään suuntautuneelle halulle, joka sitten toteutuu. (EN II, 1106b33–1107a3.)

Jos haluava sielunosa on kasvatuksen kautta oppinut virheettömän harkinnan *(buleusis)* kontrolloimattomat tunteet tai halut eivät estä ihmistä toimimasta vaihtelevissa tilanteissa hyvän elämän kokonaisuuteen tähtäävästi. Kun harkinta on päätynyt konkreettiseen tekoehdotukseen, teko alkaa heti, jos mikään ei estä sitä toteutumasta (EN VII, 3, 1147a26–28, EN II; Knuuttila 1989, 208–209.) Harkinta on siten oikean määrän, oikean ajan ja oikean lopputuloksen valitsemista (Irwin 1985, 51; Turunen 1996, 18). Hyveellisyyteen oppiminen on subjektiivinen omakohtaisen tiedon prosessoinnin, käytännön harjoituksen ja omakohtaisten kokemusten konstituoima prosessi. Samaan aikaan Aristoteles kuitenkin korostaa ihmisten myötäsyntyistä samanlaisuutta, joka mahdollistaa itselle vieraan asian tai henkilön ymmärtämisen tietoa ja kokemuksia jakamalla. (EN I, 1, 1103a30-1103b5; I, 9, 1099b19.)

Hyve-etiikan kasvatusnäkemystä edelleen kehittänyt MacIntyre (1981) pitää keskeisenä käsitystä, jonka mukaan ihmisellä on olemuksellinen luonne ja olemuksellinen tarkoitus tai tehtävä (Aristoteleen käsittelistössä *telos*). Kasvatuksen ja samalla etiikan teoreettis- käytännöllisen tieteenalan tehtävänä on tuottaa ihmisestä ”sellainen kuin hän voisi olla, jos hän toteuttaisi olemuksellisen luonteensa”. MacIntyren mukaan modernin aikakauden alussa yksilökeskeisen markkinatalouden työntyessä etusijalle tyydyttiin siihen, että ihminen on ”sellainen kuin hän sattuu olemaan” eli kasvatuksen mahdollisuus hylättiin. Näin päädyttiin utilitaristiseen, individualistiseen etiikkaan, jonka periaatteena on intressien tyydyttämiseen perustuvan tyytyväisyyden tai onnelli-

suuden maksimointi, jossa intressit hyväksytään sellaisina kuin ne ilmenevät ilman subjektin funktionaalisuutta eli olemista jotakin varten. Olemisen (be) ja pitämisen (ought) välistä kuilua ei sen sijaan synny silloin, kun subjektilla on päämäärä. (MacIntyre 1981, 52–56.)

MacIntyren mukaan hyve-etiikassa on kolme porrasta, joista ensimmäisessä ymmärretään etiikka osaksi ihmisenä olemista ja moraalin käsitteen tiedostamista. Toisessa ymmärretään etiikan päämääräisyys eli se, että muutos ja myönteinen kehittyminen sisältyvät inhimilliseen elämään ja että kehitys saadaan aikaan ihmismieltä "koulimalla" ja käytännön järkeä harjoittamalla. Kolmas porras saavutetaan ymmärtämällä, että moraalisella systeemillä voidaan järjen avulla vertailla erilaisia vaihtoehtoja ja toimintatapoja.[28]

Hyve-etiikan mukainen kasvatusnäkemys poikkeaa oleellisesti Piaget´n (1965) ja Kohlbergin (1976, 1981) edustamasta moraalisen kehityksen kognitiivis-sturukturalistisesta suunnasta (Kent 1999, 109–124). Kognitiivis-strukturalistinen suuntaus korostaa moraalin rationaalisuutta tarkastellen sen kehitystä moraalisten ongelmien ratkaisukyvyn vaiheittaisena kehittymisenä. Moraalisen, kuten kaiken ajattelun, taipumuksena nähdään sen organisoituminen yleisiksi rakenteiksi. Kognitiivis-strukturalisen koulukunnan kiinnostuksen kohteena onkin moraalisen ajattelukyvyn rakentuminen eikä moraalisuuden sisältö. Koska moraalin tulkitaan perustuvan yksinomaan ja yksiselitteisesti oikeudenmukaisuuteen, joka puolestaan on aina kulttuurisesti määrittyvää, ei sisällölliselle tarkastelulle ole edes mahdollisuutta. Tunnusomaista ajattelun rakentumiselle on sen tapahtuminen iän myötä kehityspsykologisena prosessina. Prosessi on kuvattavissa tasoina ja mitattavissa standardoiduin koodausohjein. Vastaukset moraalisiin dilemmoihin ovat universaalisti yhdenmukaisia ja vertailtavissa keskenään. (Colby & Kohlberg 1987.)[29]

Aristoteelinen kasvatusnäkemys poikkeaa postmodernista etiikan diskurssista käsityksellään subjektin päämäärästä, jota kasvatuksen keinoin on mahdollista tavoitella ja saavuttaa. Hyve-eettinen, kuten postmodernikin, käsitys maailmasta on moniulotteinen ja -kerroksinen. Siinä missä postmoderni etiikka näkee moninaisen maailman pakottavan persoonat fragmentoitumaan, subjektit hajoamaan ja yhteisöllisyyden mitätöitymään, hyve-etiikka kääntyy päinvastaiseen suuntaan. Se korostaa ihmisille ominaisia, historiallisesti ja kulttuurisesti jaettavia ominaisuuksia ja niiden ympärille rakentuvaa yhteisen päämääräisyyden mahdollisuutta. Hyveellisyys niin yksilöllisenä kuin yhteisöl-

---

28 Airaksinen (1995, 22–25) toteaa hyve-eettisen kasvatusnäkemyksen olevan oikeutettu, koska oppijan autonomia eettisten päätösten tekijänä säilyy, kun etiikan lähtökohtaisuus on tiedollisuuden ja oman harkinnan painottamisessa.

29 Kohlbergin esitystä on kritisoitu sen keskittymisestä vain oikeudenmukaisuuden ulottuvuuteen, jolloin se jättää huomioimatta empatian (mm. Peters 1966, Hoffman 1991, 275). Feministinen etiikka (mm. Gilligan & Attanucci 1988) on kyseenalaistanut Kohlbergin mallin väittäen sen keskittyvän yksipuolisesti miehen, eritoten länsimaisen keskiluokkaisen miehen, kehityksen tutkimiseksi. Naisen moraalisessa kehityksessä korostuvat toisenlaiset ominaisuudet, kuten hoivaamisen ja konkreettisen vastuun ulottuvuudet. Airaksinen (1987, 51–57) puolestaan arvostelee Kohlbergin arvoasteikkoa siitä, että se asettaa moraalifilosofiset näkemykset arvoasteikolle, mutta kietoutuu itse lopuksi erilaisten filosofisten näkemysten pauloihin esimerkeissään, joiden ratkaisut liikkuvat utilitarismista kohti kantilaisuutta

lisenäkin sitoumuksena on toivoa, mutta myös ehtoja, päämäärän saavuttamisesta. Inhimillisen elämän moninaisuus ilmenee hyve-etiikan yhtäaikaisesti ja tasapainohakuisesti toteutuvissa hyveissä. Kun postmoderni etiikka sallii ihmisen kulloiseenkin rooliin sopivan moraalisen priorisoinnin, sitoo hyveellisyys ihmisen eheäksi, vaikkakin situationaaliseen järkevään harkintaan velvoittaen.

3.3.3 Hyve-etiikan erityisyys

Kokoan seuraavaan hyve-etiikan piirteet, jotka ovat tämän tutkimuksen kannalta relevantteja ja jotka profiloivat sen moraalifilosofisena teoriana suhteessa deontologiseen ja utilitaristiseen etiikkaan.

Keskeisiä piirteitä ovat hyveellisyyden ilmeneminen ihmisenä olemisessa, järjellisyyden korostuminen, hyveiden keskinäinen tasapainoisuus sekä yksilön ja yhteisön intressien harmonisuus. (Steutel & Carr 1999, 10–11.) Kun periaate-etiikat korostavat ihmisen oikeaa toimintaa, on hyve-etiikassa keskeistä ihmisen hyvä luonne, mielenlaatu ja hyveellinen toiminta. (Williams 1985; Hallamaa 1994, 13–16.) Keskiössä on hyvä ihminen *(good person)* eivätkä oikeat teot *(right actions)* (Kopperi 1998). Hyveellinen ihminen on itsessään eettisyytensä ruumiillistuma eli päätöstensä ja tekojensa myötä ihmiseksi tuleva ja ihmisenä oleva (Foot 1978, 11). Hallamaa käyttää vertausta kasvamisen ja kasvatuksen kautta muotoutuvista kasvoista ihmisen symbolina. Hyve-etiikka ei ole naamio (mask), jonka taakse on mahdollista mennä todelliset kasvonsa peittäen. Sen sijaan niin deontologinen kuin utilitaristinenkin etiikka tarjoavat universaalin normiston, jolla ihminen voi peittää omat kasvonsa ja samalla itsensä päätösten ja tekojen subjektina. (Hallamaa 1994, 253, ks. myös Himanen 1997, 75–78.)

Hyveille on luonteenomaista konkreettisuus, todellistuminen sekä sitoutuminen tiettyyn tilanteeseen, aikaan, paikkaan ja ratkaisua vaativaan ongelmaan (Nussbaum 1987, Irwin 1985, 51.) Tässä mielessä hyve-etiikka on askel vaativampaan ja samalla toiminnallisempaan suuntaan sääntöjen omaksumiseen tyytyvästä periaate-eettisestä ajattelusta. Se on etiikan omaksumista ja toteuttamista elämisen tapana. (Hallamaa 1994, 256–257; Uurtimo 1998, 30.) Hyve-etiikka on arjen ja toiminnan etiikkaa, jossa ihminen ilmentää käytännön teoillaan oikeana ja hyvänä pitämiään keinoja päämääräsuuntautuneesti. Hyveet poikkeavat arvoista olemuksellaan, sillä ne syntyvät vasta hyvästä toiminnasta, oikeanlaisesta tuntemisesta ja nautinnon kokemisesta sekä luonteenvahvuudesta. (EN II, 1-6, Sihvola 1998b, 15; 1998c, 57.) Hyveellisyyteen ei riitä arvoosaaminen, jossa ymmärrettäisiin omat arvot ja arvostukset ja osattaisiin järjestää ne hierarkkisesti toimivaksi järjestelmäksi. Hyveellisyys vaatii subjektiivisen päämäärän tunnistamista, kykyä sen suhteuttamiseen intersubjektiiviseen päämäärään ja päätöksen tekoa. (Pitkänen 1996b, 27.) Von Wrightin (1963, 144–154) mukaan hyveet ovatkin luonteenpiirteitä *(traits of character)* ja itsekontrollin eri muotoja. Paitsi että hyveet tuottavat hyvää, ne myös suojaavat pahalta.

Toinen keskeinen piirre on tiedon, tietämisen, järkevyyden ja harkinnan korostuminen. Hyveen lähde on järkiperäisyydessä, joka on olemassa ihmisessä. (Irwin 1985, 44; Sherman 1999, 38.) Järjen lisäksi tarvitaan tahto *(will)*, joka ylittää toivomisen *(wish)* ja pitämisen *(sought)*. Vasta tahtominen tekee ihmisestä

hyveellisen. (Foot 1978, 4–6.) Hyve-etiikan mukainen elämä ei ole teleologista siinä mielessä, että päämäärä pyhittäisi keinot sallien kaikenlaiset ratkaisut hyvän elämän saavuttamiseksi. Hyveellisyyteen liittyvä viisaus *(wisdom)* on kykyä suhteuttaa keinot *(means)* päämääriin, kun taasen viisauteen kapeammassa merkityksessä *(clever)* riittävät oikeat, mutta päämäärästä piittaamattomat, keinot. Ratkaisut hyvän ja pahan, oikean ja väärän välillä ovat tilanteeseen ja kontekstiin sitoutuneita, ne ovat aina läsnä ja vaikuttamassa päätösten tekoon. Näin ei kuitenkaan jouduta deontologisten velvollisuuksien täyttämiseen, koska päämäärä ja sen myötä tulevaisuus on kirkkaana mielessä. (Foot 1978, 5–6.)

Kolmas ominaispiirre onkin juuri päämääräisyys ja siihen integroitunut hyveiden keskeinen tasapainohakuisuus. Sihvola (1994, 9–11) toteaa hyve-etiikan ylittävän kantilaisuuden ja utilitarismin vastakkainasettelun keskustelussa oikeudenmukaisuudesta, hyvän tavoittelulle asetetuista rajoituksista sekä moraalisen toimijan ja käytännön järjen luonteesta. Onnellisuuteen pyrkimisen, *eudaimonismin*, Sihvola katsoo muistuttavan deontologisia malleja sikäli, että hyveellinen toiminta valitaan sen itsensä takia eikä vain välineenä joidenkin seurausten tuottamista varten. Se eroaa deontologisista malleista kiinnittäessään huomiota elämän päämäärien kokonaisuuteen sekä haluihin ja emootioihin valintojen takana. Seurausetiikkaan nähden Sihvola katsoo hyve-etiikankin tarkastelevan toimintoja päämääräsuuntautuneina, jolloin teot saavat oikeutuksensa hyvästä tavoitteesta. Hyveellinen toiminta on kuitenkin päämäärän rakenneosa, eikä ainoastaan instrumentti sen saavuttamiseen. (myös Sherman 1999, 38–39.)

Hyveellisyyden erityisluonne avautuu sen kautta, että kaikki hyvän merkitykset ovat yhtä aikaa tosia ja toisiinsa liittyviä (Ojanen 1999, 20–21), jolloin ei voida sitoutua vain esim. huolen tai oikeudenmukaisuuden priorisoimaan etiikkaan (Oser 1999). Hyveiden keskinäisestä tasapainoisuudesta Sihvola (1998b, 16) toteaa, ettei hyvien asioiden arvoa voi mitata yhdellä mittarilla eikä yhden hyveen puuttumista voi korvata vastaavalla annoksella toista. Hän esittää esimerkkinä elämän, joka ei muutu onnelliseksi, jos puuttuvan ystävyyden sijaan harjoitetaan enemmän kohtuullisia ruumiinnautintoja. (myös Nussbaum 1986.) Hyveellisen elämän problemaattisuus on oikean keskitason valitsemisessa. Keskitaso olisi löydettävä sekä yhden hyveen sisällä liiallisuuden ja liian vähän välillä kuin myös eri hyveiden samanaikaisuudessa. On tehtävä valintoja ja päätöksiä oikean määrän, oikean ajan, oikean lopputuloksen ja oikean toimintatavan saavuttamiseksi. (Irwin 1985, 51.) Tähän käytännön järki antaa taustaksi tiedon ja teoreettisen osaamisen.

Neljäs ero hyve-etiikan ja periaate-eettisten filosofioiden välillä on suhtautuminen toiseuteen toisiin ihmisiin suhtautumisena, toisiin ihmisiin liittymisenä ja ihmisten joukkoon kuulumisena. Tässä mielessä deontologista ja utilitaristista etiikkaa yhdistävänä piirre on niiden toiseutta totalisoiva luonne. Määrittäessään velvollisuuksien tai hyödyn kautta itsensä ja oman toimintansa ihminen määrittää väistämättä myös toisen, koska toinen asettuu oman etiikan objektiksi. (Hallamaa 1994, 248–250). Sen sijaan hyve-etiikassa toinen on jatkuvasti ja

tasa-arvoisesti läsnä, jolloin oma etiikka tulee määritellyksi toisen kautta, toisen huomioonottaen.

Aristoteleen kirjoittaessa hyve-eettistä tutkimustaan oli ihmisen toimintaympäristö varsin toinen kuin nyt. Kreikkalaisen kaupunkivaltion jäsenet eivät tunteneet maailmankansalaisuuden mahdollisuuksia tai tuskia, kuten globalisoitumisprosessissa elävät nykyihmiset eivätkä identiteettikriisit ravistelleet stabiiliin yhteiskuntajärjestykseen syntyneitä kansalaisia. Nussbaum (1998, 138–139, myös Sihvola 1994) on käsitellyt inhimillisen toiseuden ja yhteisöllisyyden teemaa. Hän painottaa globalisoitumisen haasteena ihmisten samanlaisuuden ymmärtämistä. Samanlaisuudella hän tarkoittaa kehollisuuteen, kuolevaisuuteen, turvallisuuteen ja suunnitelmallisuuteen liittyviä ominaisuuksia ja tarpeita. Tämän tiedostaminen sekä ymmärrys erilaisista kulttuurisista ja taloudellisista tilanteista ja rajoituksista, joiden ympäröiminä ihmiset elämäänsä elävät, kasvattaa suvaitsevaisuuteen ja yhteiseen, jaettuun ihmisyyteen ja tulevaisuuteen.[30]

Katson toiseuden kohtaamisen ongelmatiikan olevan tässä ajassa niin keskeistä, että nostan sen esiin Levinasin (1979, 1993) viitoittamana. Levinasin mukaan etiikka on ensimmäinen filosofia, jolloin filosofiasta ei voi puhua irrallaan etiikasta eikä etiikasta vain osana filosofiaa. Filosofiselle olemisen ymmärtämiselle on edellytyksenä se, mitä Levinas kutsuu eettiseksi suhteeksi toiseen ihmiseen. Levinasin ajattelu nojautuu Husserlin (1995) fenomenologiaan ja edelleen Heideggerin (2000) *Daseinin* käsitteeseen, mutta hän kritisoi näitä ajattelutapoja toiseuden enemmän tai vähemmän valmiista määrittelystä ja haltuunotosta. Levinas käyttää totaliteetin käsitettä. Totaliteetti seuraa siitä, että ihminen tavoittelee saamaan koko maailman hallintaansa. Hän pyrkii omasta ymmärryksestään, omasta rajallisesta tietoisuudestaan ja omista tarpeistaan käsin luomaan kokonaiskuvan maailmasta.[31] Kun kaikki näin pyritään haltuun ottamaan, omistamaan, hallitsemaan ja määräämään, ei jää mahdollisuutta sille, mikä olisi kokonaan erilaista tai toista. Totaliteetti on välttämättä väkivaltainen suhde maailmaan ja toiseuteen. (myös Varto & al. 1993, 140–144) Levinasin etiikka pyrkii asettumaan vastakohdaksi totaliteetille. Hänen mukaansa etiikka on totaliteetin murtamista ja murretuksi tulemista siten, että ihminen pystyisi käsittämään maailmassa olevan muutakin kuin sen, minkä hän itse määrittelee tai määrää. Totalitääriset järjestelmät toimivat yhtä lailla politiikassa, tieteessä kuin taiteessakin. Näin ollen kysymys eettisyydestä avautuu koskemaan myös avoimuutta toiseudelle, mikä edellyttää kykyä ylipäänsä toiseuden tunnistamiseen ja tunnustamiseen. Hyveellisyys asettuu suhteeseen tähän toiseuteen, hänen hyväänsä ja samalla omaan hyvään.

Toiseuden ilmeneminen yhteisöön liittymisenä on aristoteeliseen traditioon tukeutuen pulmallista. Aristoteles liittää ihmisen luonnostaan poliittisessa

---

30 Inhimillinen samanlaisuus historiallisesti ja kulttuurisesti diffuuseissa konteksteissa ilmenee Eliaden (1949/1993) riittejä ja uskomuksia koskevassa fenomenologisessa katsauksessa. Eliade löytää mm. puhdistautumisen, uuden syntymisen ja vanhasta irtautumisen merkitykset vuosituhantisina ihmiskuntaa yhdistävinä rituaaleina.

31 Hallamaa (1994) viittasi aiemmassa samaan ongelmaan deontologisen ja utilitaristisen etiikan luonnehdinnassa.

yhteisössä elävänä olentona (*zoon politikon*, poliittinen eläin, tässä mielessä ihminen on lajinsa edustaja eikä yksilö, Sihvola 1996, 73) suoraan osaksi kaupunkivaltiota, *polista*. (NE I, 2, 1094b8, Sihvola 1998c, 60–61) Aristoteles kirjoittaa kyllä toinen toisensa tarpeesta, vastavuoroisuudesta, ihmisiä koossapitävänä voimana. Hän toteaa, että yksikään ihminen ei tule toimeen vain oman osaamisensa avulla, vaan ihmisten välillä tulee toimia oikeudenmukainen vaihtosuhde. Vaihtosuhde on hyvän tekemistä, joka perustuu kiitollisuuteen, vastapalveluksiin ja myös oikeuteen olla palvelusten kohteena. Vaihtosuhteen ongelmana on oikeudenmukaisuuden eli vaihdettavien asioiden verrannollisuuden määrittely. Ratkaisuksi Aristoteles tarjoaa verrannon muodostamista silloin, kun vaihtajilla ei vielä ole omaansa. Näin vaihdettavat asiat säilyttävät arvonsa ja vaihtajat yhteistyöhalunsa, koska tasapaino on mahdollinen eikä valmiiksi määritelty. Rahan olemuksena on olla sopimuksenvarainen tae siitä, että vaihdettaville asioille on yhteismitallinen määre. (EN V, 5, 1133a1-1133b30.)

Sen sijaan työhön liittyviin eettisiin ongelmiin Aristoteles ei puutu. Työn olemus, sen jakaantuminen ja sukupuolittuneet käytänteet olivat työn olemuksen, sen jakaantumisen kuin sukupuolittuneiden käytänteidenkin suhteen hierarkkisessa antiikin Kreikan yhteiskunnassa varsin kaukana tämän päivän turbulentista kvartaalitaloudesta. Relevantteja työn ja ammatillisuuden erityisiä moraalisia lähtökohtia ei siten Aristoteleen ajattelusta sellaisenaan löydy sovellettavaksi nykytilanteeseen, jossa työelämä on keskeinen asiantuntijan toimintakenttä (ks. Sihvola 1998b). Yhteisöllisyyteen liittymistä tarkastellaankin tässä tutkimuksessa jäsentymisenä työelämään, joka luo edelleen mahdollisuuden yhteisöön liittymiselle.[32]

Durkheimin (1858–1917) kokonaistyönjakoa koskevat ajatukset teollisen vallankumouksen ajalta sopivat myös nykypäivään, sillä työelämän murros on yhtä voimakasta kuin nyt kuin 1800-luvun lopussa (mm. Kasvio 1994, 15–16). Durkheimin johtavana ajatuksena on työnjako sosiaalista järjestystä ja moraalirakenteita ylläpitävänä mekanismina. (Durkheim 1893/1990) Työ punoo yhteen yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden välttämättömänä vastavuoroisuutena luoden ihmisten välille oikeuksien ja velvollisuuksien järjestelmän. Toteutuakseen tämä vastavuoroisuus edellyttää kollektiivista tajuntaa elämään ja maailmaan liittyvistä päämääristä ja niihin pyrkimisen yhdensuuntaisuudesta. (emt. 362, 368.)

Durkheimin mukaan 1800-luvun lopussa oltiin modernismin myötä siirtymässä mekaanisesta solidaarisuudesta yksilöiden ja yhteisöjen sopimuksiin perustuvaan orgaaniseen solidaarisuuteen. Mekaaninen solidaarisuus kytkeytyi yhteiskuntaan, jossa edellytettiin ihmisten toimivan ja ajattelevan samalla tavalla, kun taas orgaanisen solidaarisuuden yhteiskunta edellyttää itsenäisiä ja kriit-

---

32 Valittu näkökulma on tutkimuksen intressistä lähtevä eikä kannanotto siihen, etteikö yhteisöön voi jäsentyä muutoin kuin työn välityksellä. Työelämää vastaavana jäsentymistasona ja -muotona voisi olla esimerkiksi kansalaisliikkeeseen sitoutuminen, jolloin siinä toteutettava politiikka olisi kannanotto ja osallisuus yhteisöllisyyden politiikkaan. (mm. Väyrynen 2001) Toinen syrjään jäävä teema on työn riittävyyden problematiikka, jota on käsitellyt mm. Rifkin (1999). Maapalloisen, kansallisen tai organisatorisen työn jakaminen on hyvinkin myös moraalinen kysymys.

tisiä ja yksilöitä. Orgaaninen solidaarisuus ei kuitenkaan mitätöi kollektiivista tajuntaa, vaan jättää tilaa yksilöllisyydelle. Oman tajunnan alue on se, joka aikaan saa solidaarisuuden kiinteyden. (Durkheim 1990, 127–128.)[33] Solidaarisuuden muutos on seurausta työn muuttumisesta diffuusimmaksi ja erikoistuneemmaksi. Muutos teki ihmisistä yhä riippuvaisempia toisistaan ja ympäröivästä yhteisöstä. (emt. 16) Tässä tutkimuksessa käytettävä yhteisöllisyyden käsite on sukua orgaaniselle solidaarisuudelle. Keskeistä on yhteen kuuluminen ja liittyminen systeemeistä ja rakenteista riippumatta ja ne ylittäen. (Billington ym. 1998, 169–171.)

Liiallinen työnjako aiheuttaa kuitenkin hajaannusta eikä solidaarisuutta. Kun tietty kehityksen vaihe ohitetaan

> …yksilö eristyy ja keskittyy omaan erityistyöhönsä. Hän ei ole enää tietoinen työtovereistaan, jotka tekevät hänen rinnallaan samaa työtä, eikä hän enää lainkaan käsitä, mistä yhteinen tehtävä koostuu. Työnjakoa ei siis voi viedä liian kauas ilman, että siitä tulee hajaannuksen lähde. (Durkheim 1990, 326.)

Persoonallisuuden kasvu ja yhteisöön jäsentyminen tapahtuvat ammatillisuuteen kasvun ja työelämään jäsentymisen välittäminä (emt. 366) Tällöin kasvatuksen tehtävä on opettaa ihminen ”olemaan ihmisiksi” sekä totuttaa hänet ”pitämään rajallisista tehtävistä ja selkeistä katsantokannoista” (emt. 364). Tärkeää on se, että kukin löytäisi itselleen tyypillisen ja oikean toiminnan muodon, sillä tätä kautta yhteiskunnasta tulee kyvykkäämpi toimimaan sopuisasti ja erilaisuudesta tulee sen voimavara (emt. 128).

Kollektiivisen tajunnan olemassa olo, kun asiantuntijuus näyttää olevan sekä hajottava että kokoavana ammatillisuuden määre, ovat tänä päivänä kiintoisia. Durkheimilaisittain tullaan kysymykseen työnjaosta yhteiskunnan rakennetekijänä, johon Durkeheim itse viittaa anomiana. Anomia merkitsee sääntelyn ja sääntöjen puuttumiseen sosiaalisesta järjestyksestä. Tällöin ovat seurauksena talouskriisit, epäoikeudenmukaisuus työnantajien ja työntekijöiden välillä sekä se, että yksilö pitää omaa elämäänsä ja työtään merkityksettömänä. Weberin (1980) mielestä länsimaisen modernisaation luonteeseen ei kuulu orgaaninen solidaarisuus. Hänen mielestään yhteiskunnallinen ja yksilöllinen anomia ovat modernisaation keskeisimpiä piirteitä. Kortteisen (1992, 322) mukaan moderni, teollistunut yhteiskunta on sellainen historiallisesti syntynyt kokonaisuus, joka rakentuu mekaanisen ja orgaanisen rakenteellisen yhteensopivuuden ja -kietoutumisen varaan. Vaikka Durkheim puolusti voimakkaasti yksilön autonomiaa, hän ei kuitenkaan nähnyt ihmiselle mahdolliseksi sellaiseksi subjektiksi tulemista, joka pystyisi valitsemaan yhteiskunnan kehityssuuntaa. Vapaus oli vapautta rakenteiden kautta ja rakenteissa eikä vapautta vaikuttaa rakenteisiin.

---

33 Tämä näkökanta vastaa osittain kommunitaristiseen hyve-etiikkaan kohdistettuun kritiikkiin. Lash (1995, 224–225) kyseenalaistaa yhteisöllisyyden sellaisena kuin kommunitaristit (Taylor, MacIntyre) sen esittävät. Hän epäilee minän katoavan sulautuessaan yhteisöllisiin käytäntöihin. Lashin mukaan kommunitaristien puhe yhteisön teoriasta minän ja yhteisön dialektiikkaan, joka jättäisi tilaa minälle, ei ole riittävää.

3.4 Työn ja ammatillisuuden etiikka

3.4.1 Ammattietiikan luonnehdintaa

Koska kyseessä on ammatillisuuteen ja työhön liittyvä tutkimus, on sijansa myös niillä jäsennyksillä, painotuksilla ja sitoumuksilla, joita ammatillisella etiikalla on käytännöllisen etiikan osa-alueena (Callahan 1988, 3–9). Ammattia on kuvattu taitojen ja tietojen konstruktioksi, joka on syntynyt oppimisen kautta ja joka edelleen muotoutuu ammatillisessa yhteisössä. Ihmiselle ammatillisuus merkitsee kulttuurisesti merkityksellistä työtä sosiaalisessa ympäristössä (Kielhofner 1995, 2–3). Ammatillisuuteen kuuluvat kulttuuri, traditiot, kiinnittyminen, järjestyminen, sulkeutuminen, sosiaalinen koheesio ja jatkuvuus (mm. Harris 1994).

Perinteisesti ammattietiikka on määritelty koskemaan professioiksi kutsuttavia ammatteja. Niille ominaisia ovat yhteiskunnallisesti merkittävä tehtävä, vankka tiedeperusta, yleisön palvelu ja itsenäiseen asemaan liittyvä eettisten valintojen avoin läsnäolo. Näitä professioita ovat mm. lääkärin, asianajajan ja toimittajan ammatit. (Airaksinen 1993, Konttinen 1997, 48)[34] Scheinin (1992, 2–5) luokittelee ammatit eri tavoin herkiksi eettisille ongelmille. Herkkyyteen vaikuttavat työn suoranaiset eettiset arvopäämäärät, kuten ihmisten terveys, työn vapausaste eli eettisten valintojen mahdollisuus ja siten eettinen vastuu sekä työn kohde, kuten ihmiselämän alkaminen ja päättyminen.

Sen sijaan muihin ammatteihin on nähty riittävän työmoraalin. Työmoraaliksi kutsutaan käytänteitä ja normituksia, joiden viitoittamana työtä tehdään. Työmoraaliin voidaan lisätä myös käsityksiä siitä, mikä on työntekijän asenne ja motivaatio työhön, jolloin asenne voi olla esimerkiksi kielteinen tai myönteinen. Työmoraaliin voidaan liittää myös ns. hyvän työntekijän persoonallisia ominaisuuksia eli hyveitä, joita ovat ahkeruus, rehellisyys, luotettavuus sekä tunnollinen sopimusten ja sääntöjen noudattaminen. (Nummela 1996, 7.)

Ammattietiikka nostaa esiin kysymykset yksilöllisen ja ammatillisen etiikan yhteyksistä, ammattilaisen vallasta, vastuusta ja velvollisuuksista, ammatillisesta yhteenkuuluvuudesta sekä ammattietiikan suhteesta ympäröivän yhteisön moraalijärjestykseen (mm. Callahan 1988, 3–7). Ammatillista etiikkaa määrittää lisäksi enemmän tai vähemmän yhteisö ja organisaatio, jossa ammattilainen toimii. Ammatillinen etiikka on niin ikään jatkuvaa reagointia ajankohtaisiin haasteisiin, jolloin se on ikään kuin pysyvästi neuvottelun alla oleva yhteiskunnalliseen muutokseen reseptoiva ja ammatillisista lähtökohdista tulkittu moraalijärjestys. (Airaksinen 1993.)

---

34 Vuonna 1992 koottu ammattieettinen säännöstö sisältää seuraavasti eri aloja koskevia säännöksiä: oikeuslaitos (4 säännöstöä), lääketiede ja terveydenhoito (7), sosiaali- ja hoitotyö (3), yleinen järjestys ja turvallisuus (3), tutkimus (3), journalismi (2) sekä psykologia, tilastoala, tekniikka, liike-elämä ja mainonta (kukin 1). Osa säännöksistä on kansallisia ja osa kansainvälisiä. Viime vuosien ammattieettisiä ohjeita on syntynyt mm. opettajien, tietotekniikan ammattilaisten ja arkkitehtien piirissä.

Camenischin (1983) mukaan ammatillinen etiikka on aina riippuvaista yhteiskunnallisista moraalisäännöistä siten, että professioilla on omat eettiset norminsa, jotka koskevat niiden suhdetta toiminnan kohteena olevaan yksilöön. Yhteiskunnallinen moraali kehystää ja asettaa rajat ammatillisen etiikan autonomisuudelle. Myös taloudelliset resurssit rajoittavat ammattieettisten kysymysten ratkaisumahdollisuuksia. Ammattilainen ei voikaan toimia puhtaasti eettisten periaatteidensa mukaisesti vaan sen mukaan, mihin on taloudelliset tai ajalliset resurssit. Hänen on ratkaistava eettiset kysymykset näiden reunaehtojen sisällä.

Ammattilainen on kuitenkin ainakin jossain määrin autonominen suhteessa yhteiskunnan päätösmekanismeihin. Ammattilaiset ovat auktoriteetteja, koska heidän sanaansa kuunnellaan ja totellaan, mikä puolestaan takaa sen, ettei ulkopuolinen voi helposti puuttua ammattikunnan sisäisiin asioihin. Näin ammatillisuudessa yhdistyy ammattikunnan osaaminen, asema ja auktoriteetti. (Airaksinen 1993, 25–26; Rothman 1984, 186.)

Kun kyseessä ovat yksilöä koskevat ammattieettiset kysymykset, ammatin harjoittaja on läsnä paitsi ammattinsa edustajana myös omaan henkilökohtaiseen etiikkaansa sitoutuneena ihmisenä. Hän tekee päätöksensä paitsi ammattilaisena myös lähimmäisenä. Arvioimalla eettisiä sääntöjä on mahdollista tarkastella, onko ammatin arvoperusta yhteensopiva henkilökohtaisten katsomuksellisten mielipiteiden kanssa. (Camenisch 1983; Hyland 1995, 453–454; Räikkä 1995, 19–20.)

Ammattilaisten oman toiminnan ja sitä ympäröivän yhteiskunnan kannalta on tärkeää, että sekä kollegat että ammattikunnan palveluksia käyttävät voivat luottaa ammattikunnan jäseniin. (Rothman 1984, 187) Ammatin eettisen koodin avulla ammattikunnan valta tunnustetaan, vastuu kiteytetään periaatteiksi ja ammattilaiselle sovitaan arvoideologia. Airaksinen (1993) korostaa, että tässä asetelmassa ammattilainen asettuu tuomariksi omassa asiassaan pohtimalla itse omia arvojaan, velvollisuuksiaan ja vastuutaan. Ammattieettiset koodit ovat näin osa ammattiryhmän itsesäätelyä, mutta ne ovat kuitenkin luonteeltaan sisällöllisesti avoimia, mikä takaa ihmiselle itselleen eettisen harkinnan mahdollisuuden. Ammattikunnan sisällä ammatillinen etiikka on sen omaa sisäistä kontrollia ja laadunvalvontaa.

Ammattieettinen koodisto antaa päätöksenteon tueksi tietoa ammattikäytännöistä joiden kautta työn eettiset vaatimukset toteutuvat ilman kirjoitettua koodia. (Airaksinen 1993, 23; Scheinin 1992, 4–5.) Räikkä (1995, 19–20) pitää ammattieettisiä sääntöjä apukeinoina, joita eettisessä harkinnassa voidaan käyttää, mutta näistä säännöistä ei voi edes periaatteessa löytää oikeita ja valmiita vastauksia. Säännöt ovat samalla ammattia määrittäviä periaatteita, jotka selvittävät ammatin yhteiskunnallisen tarkoituksenmukaisuuden. Säännöt, kuten muutkin ammatillisen kulttuurin käytänteet, siirtyvät työyhteisössä sukupolvelta toiselle (Kielhofner 1995, 92–104).

Koskisen (1995, 20, 225–226) mukaan mitä suurempi on työnantajan valta, sitä tärkeämmäksi tulee ammattikunnan jäsenistön sisäinen yhtenäisyys. Nykyisin voimassaolevat säännöskokoelmat heijastavat ammatinharjoittajien työ-

oloja, pelkoja ja ajankohtaisia ongelmia. *Codex Ethicus*, eettinen koodi, on säännöstön sijasta kokoelma myönteisiä tai kielteisiä normeja tai periaatteita, jotka osoittavat ammattityön edellyttämää asennetta tai suhtautumistapaa. Monet ammattijärjestöt ovat liittäneet normeihinsa mahdollisuuden sanktioon, jolloin voidaan aiheellisesti puhua säännöistä.

Myös pysyvien palkkatyösuhteiden vaihtuminen epätyypillisiin ja lyhytkestoisiin työsuhteisiin, omaehtoisen yrittäjyyden lisääntyminen, harmaa talous ja epävirallinen työ merkitsevät epävakaistumista ja epävarmuutta ammatillisesta identiteetistä. Perinteisten ammatillisten arvojen mureneminen ja arvo- ja eturistiriitojen saadessa uusia muotoja tarvitaan ammatillisuutta kehystävää eettistä koodistoa ammatti-identiteetin rakentamiseen. (Nummela 1996a, 35–36.) Kun työelämä noudattelee uusliberalismin lakeja, mutta siinä toimivat työntekijät edustavat sekä agraariyhteiskunnan ja esikapitalismin työnetiikan kasvatteja että uusia, uusliberalistisen ammattikäsityksen sisäistäneitä toimijoita, ollaan ristiriitatilanteessa (Fitzsimmons 1997). Ammatillinen yhtenäisyys katoaa myös Kevätsalon (1999) kuvaamassa tämän päivän työelämän taylorismissa yritysten ulkoistaessa tuotantonsa alihankkijoille, minkä jälkeen yritysten työntekijät ja alihankkijoiden työntekijät kilpailevat samoista töistä.

Ammattieettisten kysymysten taustalla ovat työmoraali ja työnetiikka. Nämä ovat yleisen moraalin vaikutuksesta olemassa, mutta fokusoituvat tiettyyn ammattikuntaan ja sen toimintaan tai tiettyyn organisaatioon ja sen tapaan työskennellä. (Hyland 1995, 453–454) Työmoraaliin liittyy myös se, mikä merkitys työllä on ihmisen elämässä. Työ voi olla välttämätön paha, inhimillinen tarve, hyväksyttävä keino saada rahaa tai tapa toteuttaa itseään. (mm. Hyland 1995, 446–448; Kahn & Wiener 1967) Työmoraali on sidoksissa työorganisaatioon ja sen kulttuuriin, arvoihin, missioihin, visioihin ja strategioihin. Työmoraali ilmenee sekä arvojen ilmentymisenä että organisaation perusoletuksina, jotka ovat näkymättömiä, alitajuisia ja usein itsestäänselvyyksinä pidettäviä toimintatapoja. (Deal & Kennedy 1983; Schein 1991; Juuti 1992, 1995.)

Työnetiikka eroaa työmoraalista siten, että se perustuu tietoiseen harkintaan ja perusteltuihin näkemyksiin siitä, mikä työssä on moraalisesti oikein tai väärin, hyvää tai pahaa. Työnetiikka ei rajoitu vain yksilön ja työn väliseen suhteeseen, vaan sen alaan kuuluvat kaikki ne suhteet, joihin ihminen välittömästi ja välillisesti työn kautta liittyy. Tällaisia suhteita ovat mm. työtehtävät, työorganisaatio, työprosessi, työympäristö, työelämän suhteet, talousjärjestelmä, yhteiskunta, luonto, ihmiskunta ja kulttuuri. (Nummela 1996a.) Arhinmäen ja P. Rauhalan (1992, 133–134) mukaan markkinatalousmaissa työnetiikka luonnehtii teollisen kasvuyhteiskunnan työkeskeinen ihmiskäsitys ja elämäntapa. Taloudellinen kasvu on päämäärä ja tarkoitus sinänsä, jolloin työ nähdään vailla syvempää inhimillistä merkitystä. (myös Nummela 1996b.)

Työnetiikan kysymykset lomittuvat ammattien etiikkaan, kun ammattihierarkiat purkautuvat ja madaltuvat ja työtehtävät muuttuvat. Tapahtumakulut ovat samoja, joilla perustellaan asiantuntijuuden syntymistä osaksi ammatillisuutta tai ammatillisuutta korvaamaan. Työnantajat korostavat yrityskulttuurin merkitystä sitouttajana ja organisaatiota uutena työntekijän jäsentymisyhtei-

sönä. Yrityskulttuurit ovat nousseet perinteisen ammattikulttuurin rinnalle ja jopa sen sijaan. Yrityksen tavoitteet, toiminta-ajatus ja sitoutuminen projekteihin yhdistävät sen työntekijöitä. (Arhinmäki & P. Rauhala 1992, 123; Heikkinen 1992, 75–76; Hyland 1995, 447.) Uudeksi identiteetin tukipisteeksi tarjotaan samastumista korporatiiviseen organisaatiokokonaisuuteen ja yrityskulttuuriin (mm. Heikkinen 2001). Työntekijälle tämä merkitsee itsemäärittelyä yrityksen toimijana ja työorganisaation jäsenenä eikä ammattinsa kantajana (Filander 2000, 125–126). On kuitenkin arveltu, voiko yritys kuitenkaan muodostua ammatillisen identiteetin lähtökohdaksi ei-tyypillisissä työsuhteissa oleville ja periferiselle työvoimalle (Tuomisto 1997, 28–30).

Uuden näkökulman työnetiikan (Himanen käyttää termiä työetiikka) keskusteluun on tuonut Himanen (2001, 22–24, 31) lanseeraamallaan hakkerietiikka-käsitteellä. Hakkerietiikka haastaa työn pakollisuuteen, velvollisuuteen ja ansaitsemiseen perustuvan weberiläisen kapitalismin hengen uuteen työn merkityksellisyyden pohdintaan. Hakkerietiikan ydinajatuksena on ihmisen halu, suorastaan intohimo, tehdä työtä ja jakaa sen tuloksia muille. Vaikka hakkeritermi on lähtöisin informaatioteknologian maailmasta, Himanen tarkoittaa sillä minkä tahansa työn innokasta tekemistä ilman taloudelliseen voittoon tähtäävää pyrkimystä. Hakkerietiikan mukainen toimija voi olla puuseppä siinä missä tietojärjestelmän kehittäjäkin. Hakkereita yhdistävä piirre on työn tekeminen sen itseisarvon vuoksi ja halu jakaa työn tulokset muiden kanssa ilman pyrkimyksiä omien etujen saavuttamiseen. Hakkerimainen työnteko on iloittelevaa ja omistautuvaa asialle, joka on itsessään kiinnostava ja innostava.

Hakkerietiikassa on irtiottoa työnantaja-työntekijä-suhteesta sen korostaessa yksilön sitoutumista omiin arvioihinsa ja työn mielekkyyden hakemista omin ratkaisuin. Tältä osin hakkerietiikka on individualismia, mutta samalla sitoutumista muiden saman kiinnostuksen jakavien hakkereiden kanssa. Sosiaaliset verkostot muodostuvat yhteisen substanssin ympärille, mutta samanaikaisesti korostetaan välittämistä, jolla Himanen tarkoittaa muiden ihmisten asemasta huolehtimista. Hakkerietiikan esimerkit ovat tältä osin kiinnittyneet vain tietoverkkoistumiseen, jonka avulla pyritään luomaan globaalia tasa-arvoa kehitysmaille. Rahaetiikka torjutaan niin ikään nimenomaan informaatioteknologiassa, jolloin sen ekonomisoituminen muutetaan hakkerietiikan mukaiseksi sosiaaliseksi jakamiseksi. (emt. 34–36, 53–56.)

Ammattieettisten koodistojen taustalla on deontologinen näkemys ammatillisten velvollisuuksien täyttämisestä siten kuin velvollisuudet on kulloisessakin ammatissa määritelty (Harris 1994). Tarkasteltaessa ammatillisuutta organisaatiokulttuurien tulkintakehikosta redusoituu ammatillisuus organisaation kulloisestikin tarvitsemiksi kvalifikaatioiksi ja resursseiksi, jolloin moraalisuutta määrittävät utilitaristinen hyötyyn ja menestykseen perustuvat arvot ja ammattietiikka väistyy yrityksen pyrkimysten tieltä.

Hyve-eettinen tulkintakehikko sitoo työnetiikan ammattietiikkaan vaatiessaan ammatillisesti oikean toiminnan koskemaan myös työn kulttuurisia muotoja ja yhteisöllistä merkitystä. Tällöin hyvän ammattilaisen toiminta ei rajoitu vain oman tehtävän edellyttämien velvollisuuksien täyttämiseen, vaan toiminta

tulee oikeuttaa ihmiskunnan yhteiseen hyvään sekä keinoiltaan että päämääriltään. Samaa ajattelumallia tukee asiantuntijuuden käsite sellaisena kuin se edellisessä luvussa esiteltiin. Asiantuntijuudessa ei riittänyt oman työtehtävän hallinta, vaan se vaati laajempien yhteyksien tunnistamista ja kykyä vuoropuheluun niin ammatillisten rajojen yli kuin myös suhteessa tulevaisuuteen ja työn seuraamuksiin.

3.4.2 Ammattietiikan ajankohtaisia painotuksia

Luonnonvarojen ehtymisestä seurannut ekologinen kriisi on heijastunut ammattieettiseen keskusteluun. Ekologisten reunaehtojen tunnistamista on alettu pitää kaikkeen ammatillisuuteen kuuluvana ja eri ammatillisuuksia yhdistävänä haasteena. Ajankohtaisina haasteina on esitetty ekologisesti kestävän kehityksen päämäärien ja ammatillisten syy–seuraus-suhteiden tunnistaminen sekä monialaisen, ammattikuntaiset rajat ylittävän ymmärryksen sisältyminen ammattietiikkaan. (mm. Kjellberg 1993, Beck 1995, 74–75; Nummela 1996b, 35–36; Koskinen 1995, 18–23; Helkama 1997, 9–24.)

Kestävän kehityksen tematiikka on johtanut pohdintoihin professioiden ja ammattien välisen dialogin ja kommunikaation merkityksestä. Beck (1995, 74–78) näkee asiantuntijoiden välisessä reflektiivisyydessä mahdollisuuden globaalien ongelmien käsittelylle ja ratkaisuyrityksille, sillä globaalit ongelmat tunkeutuvat kaikille elämänaloille. Eri alojen asiantuntijoiden välillä käytävän keskustelun kautta ongelmat olisivat jaettavissa ja ratkaistavissa huolimatta erilaisista metodeista, laskentamalleista, normeista, rutiineista ja suunnitelmista. Ennen ymmärryksen syntymistä Beck pitää kuitenkin todennäköisenä pahimmillaan pitkällistäkin valtataistelua, jossa saastuttajateollisuus ja sen kohteeksi joutuneet ryhmät törmäävät. Vasta tuon jo meneillään olevan törmäyksen perustalta saattaa nousta laaja yksimielisyys, jossa ekologinen ensisijaisuus kumoaisi taloudellisen vallan ehdottomuuden.

Myös Scheinin (1992, 4–5) ja Attfield (2001) mainitsevat ympäristöongelmien kärjistymisen muuttaneen yhteiskunnan arvoperustaa siten, että kaikki ihmisten elolliseen tai elottomaan elinympäristöön vaikuttava työ sisältää nyt työikäisen sukupolven aikana aiemmasta tilanteesta laadullisesti poikkeavan eettisen ulottuvuuden. Toisena ajankohtaisena haasteena Scheinin mainitsee kansainvälistymisen ja Euroopan yhdentymiskehityksen. Tällöin ammattietiikan tulee ottaa kantaa siihen, kuinka turvata ihmisten oikeudet ja velvollisuudet keskitetyssä ylikansallisessa päätöksenteossa. Samoja painotuksia on ILOn (1998) ohjelmajulistuksessa.

Globalisaation myötä on 2000-luvulla herännyt yritysten etiikkaa koskeva keskustelu. Puhetavalle on tyypillistä eufemistinen sävy, jolla moraalisten kysymysten esille ottaminen jo itsessään näyttää tekevän yrityksestä hyvän tai ainakin kilpailijaansa paremman. (vrt. mm. Aaltonen & Junkkari 1999)[35] Organisaatiotutkimuksessa organisaatioiden arvomaailmoja on tutkittu jäsentäen eri

[35] Airaksinen (1987, 17) mainitsee toisaalta sen, että eettisen ongelman käsitettä käytetään yleisesti viittaamaan tilanteeseen, jossa toimitaan väärin.

tavoin implisiittejä ja eksplisiittejä arvoja, niiden merkityksiä, ilmenemistä ja sisäistymistä. (mm. Deal & Kennedy 1983; Schein 1991; Juuti 1992, 1995; Cropanzano, Byrne, Bobocel & Rupp 2001.) Harvoin on käsitelty sitä, voivatko yrityksen johtamisstrategiat ja toimintaproseduurit olla myös sellaisia, jotka eivät suosi tai rohkaise työntekijöitä heidän hyvänä ja oikeana pitämäänsä toimintaan. Käsitykset toiminnan moraalisesta oikeutuksesta voivat olla lähtöisin työntekijöiden henkilökohtaisista tai ammatillisista eettisistä sitoumuksista (Henry 1994, 145). Arvo-osaaminen on kuitenkin ollut esillä eräänä tulevaisuuden yritysten osaamispääoman muotona (mm. Kuusi 1999).

Globalisoitumiskehitys ylikansallisten yrityskulttuurien synnyttäjänä sekä hajautettujen toimintaketjujen tuottajana erityisesti kehitysmaihin on kirvoittanut niin tieteellistä kuin populääriä keskustelua korporatiivisista toimintatavoista. (mm. Väyrynen 1999, Klein 2000). Ylikansallisten toimintaympäristöjen ongelmia on jäsennetty suhteessa kansallisiin kulttuureihin, työkulttuureihin ja niiden erilaisiin käytänteisiin ja arvomaailmoihin. Kehitysmaita koskevan keskustelun juuret löytyvät kuluttajuutta kritisoivista kansalaisliikkeistä (Väyrynen 2001). Vastatessaan kritiikkiin yritykset ovat joutuneet tekemään tiliä kolmanteen maailmaan hajautetusta tuotannosta. Tuotanto-olosuhteet, työntekijöiden oikeudet ja erityisesti lapsityövoiman käyttö ovat olleet vallitsevia huolenaiheita. Niin ikään käytetyt raaka-aineet ja jalostusmenetelmät ovat aiempaa tarkemman kuluttajakontrollin kohteina. (ks. mm. www.reilukauppa.fi, www.eettinenfoorumi.org)

Työn maailmassa näyttää olevan yhteisiä huolenaiheita, jotka voisivat olla myös ammatteja, ammattilaisia ja eri ammattikuntia yhdistäviä eettisiä haasteita. Jännitteitä syntyy samanaikaisesti suhtautumisessa organisaatiokulttuureihin, jotka saattavat hajottaa ammattikuntaisuutta ja vaatia sitoutumista muihin kuin ammatillisiin arvopäämääriin.

3.4.3 Ammattietiikkaan kasvu

Ammattietiikkaan kasvamisen prosessissa heijastuu työn, ammatillisuuden ja asiantuntijuuden moraalinen problematiikka. Vielä 1980-luvulla ammattikasvatusta käsittelevissä teksteissä todetaan ammattietiikka varsin selkeästi osaksi ammatillista identiteettiä, ammattikulttuuria tai ammattisivistystä ja samalla korkeimmaksi tavoitteeksi, johon ammatillisella koulutuksella pyritään (Räty 1982). Kivinen (1984, 11) tosin on huolissaan ammatillisen koulutuksen sosiaalistavasta painotuksesta, jolloin opiskelijalle välitetään traditioita eli ammatin perinteitä sellaisina kuin ne kulloisenkin aktiivitoiminnassa olevan sukupolven piirissä käsitetään. Hän näkee tämän olevan opiskelijoiden ammatillisen tajunnan, arvovalintojen ja asenteiden muokkaamista ja yhdenmukaistamista. Toisena uhkana Kivinen mainitsee sen, että tahtomattakin voidaan samalla sulkea pois epävarmuuden ja neuvottomuuden ulottuvuudet. Näin opiskelijalle saattaa syntyä käsitys siitä, että aina olisi oltava tai ylipäänsä voisi olla tilanteen herrana.

Trusted (1987, 41–42) puolestaan korostaa ammattietiikan vaatimaa harjoitusta ja toi esiin Kivisenkin mainitseman uudistavan aspektin. Trustedin mu-

kaan koodistot eivät itsessään ole kuin sanoja, jotka voivat muuttua todeksi ja oikeutetuksi vasta valintoja pohtimalla, ratkaisuja tekemällä ja arvioimalla. Koska ammattieettiset ohjeet ovat sitoutuneita kulloiseenkin kirjoittamisajankohtaansa, ne vaativat jatkuvaa uudelleentulkintaa ja ymmärtämistä uusilta työntekijäpolvilta. (Trusted 1987, 41–42) .

Lempert (1990a, 1990b Heikkisen 1992 mukaan) on esittänyt Kohlbergiin ja Piagetiin nojaavan tulkinnan yksilön moraalitajunnan tasoita ja kehityksestä sovellettuna ammatilliseen etiikkaan kasvamiseen. Tulkinta korostaa moraalin sosiaalisuutta ja järkevyyttä, mutta toteaa tunteiden olevan siinä välttämättä mukana niin moraalin muodostumista estävinä kuin tukevina tekijöinä.

Lempertille moraalinen arvostelukyky ja toiminta ovat moraalin sisällöllistä määrittelyä tärkeämpiä. Tämä on keskeinen velvollisuusetiikan ja hyveetiikan välinen eroavaisuus. Moraalisuus tarkoittaa ensisijaisesti kaikkia yleisesti sopimalla hyväksyttäviä, järkevästi perusteltavia sosiaalisten konfliktien ratkaisutapoja. Moraalisuus koskee myös ihmisen suhdetta itseensä ja muihin olioihin, jolloin yksilömoraali ja sen sosiaalinen muodostuminen kytkeytyvät yhteen. Sosiaalisen moraalin vaikutus yksilöön välittyy toisaalta yksilön elämänhistoriassa muotoutuneen tajunnan ehdoilla, toisaalta yhteisöllisten tulkintamallien välityksellä. Yhteisölliset tulkintamallit sisältävät usein stereotyyppisiä käsityksiä mm. pakosta alistua asioille ja systeemeille, suoriutumistarpeesta, voittajista ja häviäjistä.

Käytännön järki aristoteelisessa merkityksessä ilmenee Lempertin tulkinnassa moraalisena argumentointina, joka edellyttää yksilön ajattelulta loogisuutta ja ymmärtämistä. Nämä syntyvät yksilön ja ympäristön vuorovaikutuksessa, johon kuuluvat relevantti ympäristön havainnointi ja arvostelu, yritys kognitiivisesti jäsentää kilpailevia näkemys- ja toimintatapoja sekä emotionaalinen käsittely teoreettisesti vakuuttavista vaihtoehdoista oikean tunnistamiseksi.

Ammattietiikan eksplikoitavuus opetettavaksi ja opittavaksi koulutuksen sisältöalueeksi ei edellä esitetyissä luonnehdinnoissa näyttäytynyt pulmallisena. Ammattietiikka kytkeytyi olemassa oleviin ammattieettisiin koodistoihin tai työkontekstiin. Näin kasvamista dominoi sosiaalistuminen vallitsevaan toimintakulttuuriin ja arvopäämääriin.

Työn ja ammatillisuuden nykyiset eettiset haasteet vaativat tarkastelemaan myös kasvuprosessia uusista näkökulmista. Ammattikorkeakoulutuksen asiantuntijuuskonsepti problematisoi ammatillisuutta ja ammattikuntaisen rakenteen rapautuminen ammattien autonomisuutta.

Tuomisto (1997, 28) pitääkin juuri viiteryhmien puuttumista keskeisenä epävakaan työelämän tuomana ongelmana. Vertaisryhmät keskustelufoorumeina ja samastumiskohteiden tarjoamat normistot ovat olleet ammatillisen etiikan kehkeytymisen tiloja ja paikkoja. Rikkinen (1996) kytkee tähän edelleen luottamuksen syntymisen. Paitsi että moraalisten ristiriitojen avoin kohtaaminen virittää ja ylläpitää henkilökohtaista eettistä kasvua, se myös lisää työyhteisöön kuuluvuutta ja yhteisössä syntyvää luottamuksellisuuden ilmapiiriä. Hän katsoo ammattilaisen moraalisen osaamisen olevan aktiivista suostumista ammatissa ja työssä kohdattavien ristiriitojen ratkaisijaksi.

Bagnall (1998) lähestyy ammatillista etiikka yhtäältä situationaalisuuden ja toisaalta konstruktiivisuuden perspektiiveistä. Hänen mukaansa ammatilliseen eettisyyteen voi kasvaa ja oppia vain ympäristöissä, tilanteissa ja keskusteluissa, jotka todellistuvat työssä. Näin Bagnall lähestyy käytäntöyhteisöjen (myös käytänneyhteisöjen, engl. *communities of practice*) osallisuutta korostavia toimintaperiaatteita. Kasvatuksen ja koulutuksen maailmassa käytäntöyhteisöt esiintyvät situationaalisen oppimisen teorioissa, jotka korostavat autenttisissa tilanteissa ja kulttuureissa tapahtuvaa sosiaalista oppimista. (mm. Lave & Wenger 1991, Wenger 1998) Kasvatuksen tehtävänä Bagnall (1998) pitää modernin eettisten sääntöjen, periaatteiden ja koodien dekonstruktiivista problematisointia. Sääntöjen tilalle tulevat yksilön omien kokemusten kehittyminen, intuitiivisuus ja näiden reflektointi vallitseviin tai vallinneisiin käytänteisiin ja ajattelutapoihin.

Ammatillisen asiantuntijuuden eettiseen kasvuun nähden avautuu kaksi keskeistä kysymystä. Ensimmäinen koskee sitä, ettei ole olemassa ammattieettisiä koodistoja, jotka sisältäisivät asiantuntijuuskontribuution. Näin sosiaalistumisen mahdollisuus on poissuljettu. Tämä johtaa edelleen kysymään, onko ammattikuntaisuus jonkinlaisena sopimuksenvaraisena yhteenliittymänä edelleen olemassa ja löytyykö sitä kautta eettisiä sitoumuksia, joita reflektoiden olisi mahdollista jäsentyä yhteisöön.

3.5 Hyve-etiikan puitteistama asiantuntijuus

Hyve-etiikan avulla voi jäsentää kysymyksiä hyvästä asiantuntijasta, ammattilaisesta, ihmisestä ja hyvästä elämästä. Ojanen (1998, 1999) toteaa hyvyyden mahdottomuuden ja ongelmallisuuden johtuvan siitä, että yhdistämme hyvän helposti täydellisyyteen, josta ei kuitenkaan moraalifilosofiassa ole kysymys. Hyvä ihminen tuo mieleemme täysin moitteettoman ja rikkeettömän ihmisen, siis ei-ihmisen, joka on mahdottomuus. Hyvyyden voi kuitenkin nähdä realistisesti arkisena ja jokapäiväisenä asiana, jonka kieltäminen on yhtä absurdia kuin pahuuden kieltäminen. Hyvä otetaan haltuun puhumalla siitä. Ellei hyvästä puhuta, se häviää ja mitätöityy, toteaa Ojanen. Hyvyyttä ei voi kieltää sillä perusteella, että sitä on vaikea määritellä tai että se tarkoittaa eri asioita eri ihmisille. Hyvän vastakohtana ei tarvitse olla vain pahan, vaan se voi olla myös väärä tai huono (von Wright 1963).

Aristoteleen hyve-etiikka on johdattanut pohtimaan, mistä elementeistä hyveellisyys ammatillisessa toiminnassa osana yksilöllisestä ja yhteisöllisestä elämää koostuisi. Hyve-etiikan avulla voi jäsentää hyveellisyyttä yksilöllisen ja yhteisöllisen hyvän yhtäaikaisuutena ja yhteenkietoutumisena. Toinen jäsennys syntyy hyveiden moninaisuudesta, yhtäaikaisuudesta ja tasapainoisuudesta.

Yksilöllisyyden nimeäminen itseydeksi, johon luvussa 2.4 viittasin, tuli edellä perustelluksi hyveellisyyden subjektisidonnaisuudella. Tämä ei sulje pois sitä, etteivätkö yhteisöllisyyden hyveet olisi yhtälailla ihmisessä itsessään ole-

via, vaikkakin ne on kategorisoitu erityisiksi työn ja globaalin yhteisöllisyyden hyveiksi. Kategorisoinnin tarkoituksena on kuvata yhteyksiä, joissa hyveet ilmenevät. Itseyteen kategorisoituja hyveitä voi kuitenkin pitää siinä mielessä ensisijaisina, että ne luonnehtivat ammatillisen asiantuntijan subjektiivista ymmärrystä, jota Aristoteles pitää avaimena yhteisöllisyyden edelleen ymmärtämiselle.

Hyve-etiikka ei jää tutkimuksessa ainoastaan apparatiiviseksi, vaan sen normatiivisuuden relevanssi tulee pohdittavaksi tutkimuksen tuloksia vasten. Näin Platonin hyvän elämän tietotaidon prinsiippi `hyvän ideasta´ ja optimaalisesta hyvästä liian hyvän ja liiallisuuden välillä, mutta sisällölliseltä merkityskentältään tyhjänä, täyttyy Aristoteleen eksplikoimilla hyveiden substansseilla. (Pitkänen 1996b, 9–12.)

Luonnehdin hyve-eettisen asiantuntijuuden piirteitä seuraavasti. Asiantuntijan reflektiivisyyteen hyve-etiikka liittää kasvatuksen ja kasvun myötä syntyneen oman moraalisen järjestyksen, etiikan, vaatimuksen sellaisena, jota asiantuntija noudattaa päätöksissään ja toimissaan. Moraalijärjestys on punnittua ja tulee punnituksi uusissa tilanteissa, jotka ilmenevät asiantuntijan politiikkana ja siinä mielessä vallan käyttönä, omista sitoumuksista kiinni pitäen. Valtaan liittyvät oikeudet mutta samalla ja velvollisuudet. Asiantuntijuuden oikeutus syntyy asiantuntijuuden ylläpitämisestä ja säilyttämisestä erilaisissa konteksteissa ja muuttuvissa olosuhteissa.

Asiantuntijan toiminnalla on päämäärä, *telos*, johon hän hyveitä harjoittamalla pyrkii. Tällöin keskeistä on, miksi ja kenelle hän työtään tekee ja mitä päämääriä hän työllään toteuttaa. Hyveellisyys paljastaa yhteisöllisyyden kasvokkuudeksi, jolloin työn kohde hahmottuu aina suhteena inhimilliseen toiseuteen eikä pelkisty vain sääntöjen mukaiseen tai hyödyn määrittämään lopputulokseen tähtäävään toimintaan.

Asiantuntija kuuluu asiantuntijuutensa etiikkaan sitoutuen joko ammatilliseen yhteisöön tai ammatillisten asiantuntijoiden yhteisöön tai molempiin niistä. Ammattietiikan keskeisiä piirteitä ovat yhteenkuuluvaisuus ja yhteiset, intersubjektiiviset hyvän työn määrittelyt. Tällöin asiantuntijuudessa on olemassa sekä ammatillisuuden sisällä että sen yli nousevia asiantuntijuuden hyveitä. Tällaisia ovat asiantuntijuusteksteissä mainitut syvän osaamisen ja laajan ymmärryksen käsitteet samoin kuin asiantuntijuuden tulkitseva ja reflektoiva tehtävä. Asiantuntijuudella rakennetaan ja otetaan kantaa maailmantiloihin laajemmin kuin ammatillisuudella. Asiantuntijan työyhteisöön ei ole muodostunut yksinomaan organisaation päämääristä, vaan kriittinen suhtautuminen ja tiedon myötä syntynyt tietoisuus antaa voiman ja rohkeuden kyseenalaistamiseen ja työn näkemiseen laajempana kuin organisaation pyrkimysten täyttämisenä. Työn kytkeytyminen oikeudenmukaisuuteen ja tasa-arvoisuuteen on näkyvää. Suhde ei-asiantuntijoihin on ymmärtävää, vastavuoroista ja halua sekä kykyä tulkita todellisuutta niille, jotka eivät ole asiantuntijoita.

Asiantuntijuuteen kuuluu avoimuus ja vuorovaikutuksellisuus niin suhteessa ei-asiantuntijoihin, maallikoihin, kuin saman alan asiantuntijoihin ja edelleen yli ammatillisten rajojen. Vuorovaikutus on tulkitsevaa suhteessa

maallikoihin sekä työyhteisössä vallitsevaa saman alan tai monialaisen ryhmän sisällä yhteistyötä. Näin asiantuntijuus tuottaa yhteisöllistä yhteenkuuluvuutta sekä asiantuntijakentässä että globaalissa ja lokaalissa yhteisössä.

Globalisoituminen näyttäytyy yhteisöllisyyden ymmärtämisessä, joka liittyy vastuuseen, kiinnittymiseen, monimuotoiseen toiseuden kohtaamiseen ja tulevaisuuden seurausten tiedostamiseen. Asiantuntijalla on käsitys toiseudesta niin inhimillisenä kuin luonnon toiseutena. Toiseus on sopusoinnussa itsen ja omien pyrkimysten kanssa, jolloin yksilöllinen etiikka ilmenee politiikkana suhteessa yhteisöön. Tulevaisuus on läsnä tulevien sukupolvien mahdollisuuksina ja edellytyksinä hyvään elämään, jolloin asiantuntijuus on poliittisesti koossa pitävä voima.

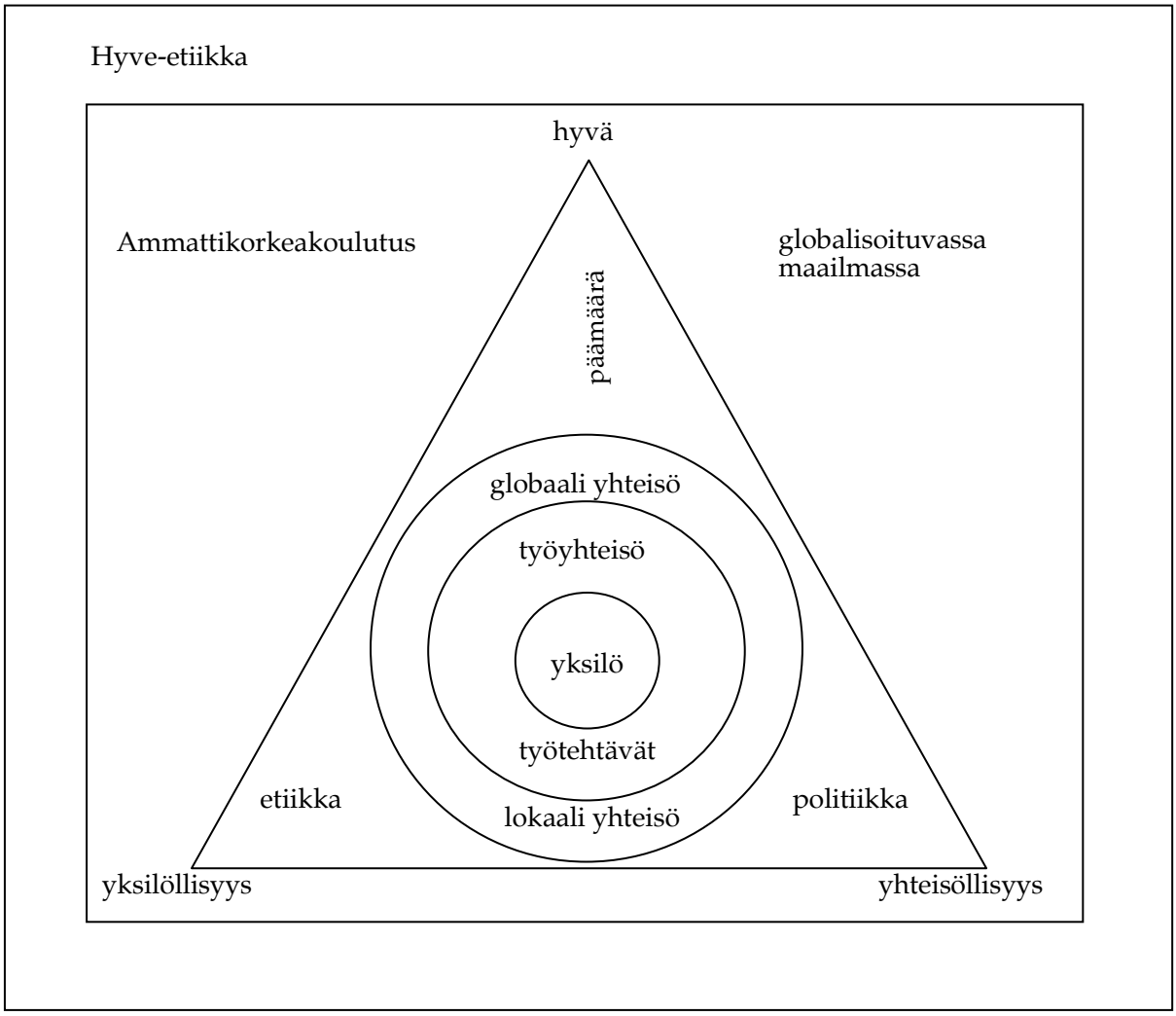
Asiantuntijuuteen kasvu on käytännön järjen muodostumista siten, että ihmiselle ominaiset irrationaaliset luonteenpiirteet saavat hyveellisen sisällön ja johtavat sen mukaiseen toimintaan. Luonteen hyveet toteutuvat tasapainoisesti käytännöllisen järjen sekä teoreettisen tiedon tuomien intellektin hyveiden suuntaamina. Intellektin hyveiden kautta on konstituoitunut ymmärrys asioiden yleisistä näkökohdista ja luonteen hyveiden toteutumisesta yhteisöllisessä kontekstissa. Tämä vaatii asiantuntijan halukkuutta hahmottaa, tiedostaa ja ottaa huomioon erilaista tietoa ja näkemyksiä, joilla työtään suuntaa. Tietoon sisältyvä arvosidonnaisuus sekä tiedon soveltamisen arvopäämäärät ovat keskeisiä hyveellisen asiantuntijan tunnistamia ja reflektoimia ulottuvuuksia.

TAULUKKO 2 Hyve-etiikkaan perustuva asiantuntijan olemuksen tiivistys

ASIANTUNTI-JUUDEN ELEMENTIT	**Asiantuntijuus kirjallisuudessa**	**Hyveellinen asiantuntija**
Itse	Reflektiivisyys Vallan käyttö	Reflektoitu moraalijärjestys
Työtehtävien suorittaminen	Käytännön, teoria ja kokemus toimintaa ohjaamassa Situationaalisuus	Työn kohteiden kasvokkuus Tulevaisuusvastuu
Työyhteisöllisyys	Jakaminen	Yhteisöllisyys ja solidaarisuus Kriittisyys
Globaali/lokaali yhteisöllisyys	Tulkitseminen	Oikeudenmukaisuus
Kasvatus ja Kasvu	Tiedot, taidot, kokemus	Arvoreflektiivisyys Tietohakuisuus

3.6 Yhteenveto

Toisen luvun historiallis-kulttuurisen konstruktion ja asiantuntijuuden kolmitasoisen määrittelyn sekä hyve-etiikan jäsennyksen tuottamina esitän tutkimuksen viitekehyksen seuraavana kuviona:



KUVIO 1 Ammatillisen asiantuntijuuden tarkastelutasot ammattikorkeakoulutuksen ja hyve-etiikan viitekehyksessä

Kuvion kulmat ilmentävät kasvatuksen tavoitteita yksilön itseksi tulemisena, yhteisön jäsenyyteen kasvuna ja intentionaalisena hyvän saavuttamisena. Ammatillisen asiantuntijuuden etiikkaa tarkastellaan kolmitasoisesti, jolloin keskellä on opiskelija tulevana ammatillisena asiantuntijana. Toisella kehällä ammatillisen asiantuntijan etiikka ilmenee yhtäältä työn suorittamisena ja toisaalta sitoutumisena työelämään sosiaalisena ja kulttuurisena elämänmuotona. Kolmas kehän kuvaa lokaalia ja globaalia yhteisöä, johon työn kautta sitoudutaan etiikan toimintaperiaatteiden mukaisella politiikalla.

Kasvatusta tarkastellaan tutkimuksessa ammattikorkeakoulussa tapahtuvana ammattikasvatuksena, vaikka yksilölliseen kasvuprosessiin ovat vaikuttamassa useat elämänkulun tapahtumat (Ala-Suutari 1994, 30–31.)[36] Ammattikasvatusta sen sijaan tarkastellaan niin yksilöllisestä kuin yhteisöllisestäkin perspektiivistä. Ammattikasvatuksen tehtäviä ja tavoitteita on ilmaistu mm. seuraavasti:

Ammattikasvatus on organisoitua kasvatustoimintaa, jonka avulla nuoret ja aikuiset voivat toteuttaa tavoitteisesti etenevää oppimista päämääränä ammatissa tarvittavien valmiuksien hankkiminen ja kehittäminen sekä edellytysten luominen itsenäiselle ammatilliselle toiminnalla ja jatkuvalle kehitykselle ammatissa. Ammatillisella koulutuksella tarkoitetaan ammattiin valmentavaa ja ammattitaidon lisäämiseen tähtäävää koulutusta, joka tapahtuu peruskoulun jälkeen joko ammatillisissa oppilaitoksissa, oppisopimuskoulutuksena tai myöhemmin työelämässä. (Ruohotie 1991, 3)

Ammattikasvatus on ymmärrettävä kaksitahoisesti siten, että siihen kuuluu ammattiin sosiaalistaminen ja toisaalta yksilön persoonallisuuden kehittäminen. Ammattikasvatus ei todellakaan ole pelkästään elinkenoelämän ehdoilla tapahtuvaa rekrytointikoulutusta, vaan se on kasvatustyötä, jossa toisena tärkeänä elementtinä vaikuttaa yksilön kasvu ja kehitys, jota tulee tukea. On myös työelämän etu, että nuoret saavat taipumuksiaan ja tarpeitaan vastaavan koulutuksen ja sijoittuvat työelämässä motivoiviin ja heitä kiinnostaviin tehtäviin. Siten ammattikasvatukseen kuuluu kaikki, mikä liittyy nuoreen ihmiseen, hänen maailmankuvansa jäsentymiseen ja tulevaisuuden tavoitteisiinsa. Näyttäisi jopa siltä, että tämä individuaalinen puoli on ammattikasvatuksessa nousemassa entistäkin tärkeämpään asemaan. (Helakorpi 1992, 7–8)

Määrittelyille on leimallista niiden yksilöllistä kasvua, työn suorittamiseen oppimista ja työyhteisöön sosiaalistamista painottava määrittely. Yleisiin kasvatusta koskeviin määritelmiin (mm. Peters 1975, 14, Hilpelä 1982, Kivelä 2002) nähden yhteisö pelkistyy työyhteisöksi. Heikkisen (1999, 13) ammattikasvatuksen paradigmassa neuvottelevat työn ja kasvatuksen maailmat globaalissa kontekstissa, jolloin yksilöllinen ammattiin kasvaminen on kasvua subjektiivisiin maailman tilojen interventioihin. Tämän tutkimuksen viitekehys on lähimpänä Heikkisen jäsennystä, jota perustelee paitsi hyve-etiikka myös se, että ammattikorkeakoulutusta koskevassa laissa perspektiivi on laajentunut aiemmasta ammatillisesta koulutuksesta korostamalla kansainvälisyyttä ja näin globaalia yhteisöä.

Opiskelijan positiosta katsottuna ammatilliseksi asiantuntijaksi kasvaminen on tapahtumaketju, jossa ammatillisuus rakentuu osaksi identiteettiä. Tällöin opiskelija oppii ammatilliset tiedot ja taidot, tulee osalliseksi ammatillisesta kulttuurista ja löytää paikkansa ammatillisessa ja laajemmassa yhteisöllisyydessä. Ammattikorkeakouluopiskelu saattaa olla joko tietoisesti ja tavoitteellisesti valittu tai sattumanvaraisesti tai kokeilumielessä aloitettu. Suhtautuminen am-

---

36 Opiskelijan varhaisen aikuisiän kasvuprosessin osatekijöinä voidaan pitää mm. perhettä, lähiyhteisöä, vertaisryhmiä ja mediaa (mm. Sugarman 1986, Schaie-Willis 1996, Rubin 2000).

mattikorkeakoulutukseen vaihtelee tämän myötä. (Lerkkanen 2002, Friman & Kokko 2000, 2001, 2002) Yleisenä piirteenä ammattikorkeakoulutukseen hakeutuvien opiskelijoiden orientaatiossa on havaittu käytännönläheisyys (mm. Kotila 2000, Herranen 2003, P. Vuorinen & Valkonen 2003).

Pedagogisena ilmiönä ammatilliseen asiantuntijuuteen kasvu näyttäytyy kohtaamisena, jossa ovat läsnä tuleva ammatillisuus, kasvattaja ja kasvaja kukin subjektina omine tietoineen, taitoineen, arvostuksineen ja intuitioineen muodostamassa käsitystään oppimisen päämäärästä, tässä tapauksessa asiantuntijuuden etiikasta (Heikkinen 1992, ks. myös Vanderstraeten & Biesta 2001). Winch (1996, 35–36) korostaa eettisyyteen kasvussa olevan oleellista eri intressiryhmien välinen keskustelu ja siinä kehittyvä kyky ilmaista omat arvonsa ja peilata niitä muiden arvoihin ja niiden perusteluihin. Ammattikorkeakoulutuksen ja ammattikasvatuksen suhde on jäsentymätön, johon viittasin johdannossa pakantaessani tutkimusta kasvatustieteen alalle. Tässä tutkimuksessa on sisäänrakennettuna kysymys kasvatuksen asemasta ja merkityksestä ammattikorkeakoulutuksessa.

4 EPISTEMOLOGISET LÄHTÖKOHDAT JA METODOLOGISET RATKAISUT

Tarkastelen seuraavassa tutkimuksen epistemologisia ja metodologisia kysymyksiä. Epistemologiset perustelut koskevat tiedon olemassa oloa ja lähteitä: mistä ja miksi juuri niistä haen tietoa tutkimustehtävän selvittämiseksi? Metodologinen tarkastelu luonnehtii lähestymistapaa ja metodi instrumenttia, jolla teen ilmiötä ymmärrettäväksi (ks. Kaikkonen 1999, 428).

4.1 Elävä elämä tulkinnan kohteena

Hyve-etiikan tradition mukaisesti ymmärrän tiedon olevan maailmassa, ilmenevän käytännöissä ja olevan olemassa praxiksena. Maailmaa ja elämää koskeva tieto löytyy elämästä itsestään havaintojen, käsittämisen ja ymmärtämisen myötä. Tutkimuskohteeni sijoittuu ammattikorkeakoulutuksen maailmaan, jossa itse olen elänyt. Kokemukseni on tuottanut tiedostamaani ja tiedostamattomaani esiymmärystä aiheesta.

Tutkimuksen tiedonintressi on pragmaattinen ja olen sitoutunut käsitykseen filosofian yhteydestä elämään ja toimintaan, arvoihin ja päämääriin. (Putnam 1995, 52, 71–72; Pihlström 1996, 2001a, 2001b).[37] Kasvatuksen filosofia kohdentuu hakemaan vastauksia kasvatusprosesseista inhimillisinä toimintoina: kasvatuksellisina käytänteinä ja niiden päämäärinä. Hyve-etiikka moraalifilosofiana tarjoaa mahdollisuuden käytännön elämän ymmärrykselle ja eettiselle tulkinnalle, koska se on itsessään käytännön elämästä nousevaa ja siihen palautuvaa. (Sihvola 1994.)

Tutkimuksen voi nähdä kolmitahoisena generatiivisena prosessina, jossa käytäntö, teoria ja tutkija kohtaavat. Käytännön maailmasta avautuu tutkimuksen kohde, hyveellinen kehkeytymässä oleva ammatillinen asiantuntija persoonana, joka opiskelee ammattikorkeakoulussa. Ammattikorkeakoulutusta

---

37 Pihlström (1996, 70–71) korostaa pragmatismin pluralismia, joka mahdollistaa liikkumisen erilaisissa käytännöissä: arkisissa, poliittisissa, tieteellisissä tai taiteellisissa.

tarkastelen kasvatuksen ja kasvamisen, ammatilliseksi asiantuntijaksi tulemisen, aikana ja paikkana. Läsnä ovat kasvatuksen ydinalueet: itseys, yhteisön jäsenyys sekä hyvä päämääränä. Toisena tahona on hyveellistä asiantuntijuutta koskeva teoreettinen pohdinta. Kolmantena tahona olen tutkijana pyrkien ymmärtämään käytännön maailmassa olevaa ilmiötä suhteessa teoreettiseen tietoon. (vrt. Usher & Bryant 1989, 4-6.)

Selvitän seuraavassa aineistojen sisältöjä, luonnetta ja syntyprosesseja perustellen niiden relevanssia suhteessa tutkittavaan ilmiöön, ammatillisen asiantuntijan etiikkaan. Sen jälkeen perustelen metodologisia ratkaisuja: hermeneuttista lähestymistä ja dekonstruoivaa lukutapaa, joilla kuvaan suhdettani ammatillisen asiantuntijan etiikkaa ilmentäviin teksteihin ja haastatteluaineistoihin. Edelleen selvitän dekonstruktiota välineenä, jolla analysoin tekstejä. Dekonstruktio toimii tekstien lukemisen ja ymmärtämisen välineenä ollen alisteinen, mutta samalla hermeneuttisen lähestymistavan kanssa sopusointuinen tapa ymmärtää tutkimuskohdetta osien ja kokonaisuuksien, läsnä- ja poissaolevan merkitysyhteytenä.[38] Lopuksi selvitän hyveiden konstruointiprosessin.

Epistemologisena lähtökohtana on, että käsityksiä ammatillisen asiantuntijan hyveellisyydestä on mahdollista löytää yhtäältä ammattikorkeakoulutusta koskevasta ohjelmapuheesta ja toisaalta opiskelijoiden puheesta, joka on kerätty haastattelemalla heitä. Tutkimukseen valitut normatiiviset tekstit edustavat ammattikorkeakoulutuksen hallinnon ja tutkijoiden preskriptiivistä näkökulmaa ja haastatteluvastaukset deskriptoivat opiskelijoiden käsityksiä. Tekstien lähestyminen edellyttää aineistoja koskevaa esiymmärrystä, eritoten kun niiden alkuperäiset tarkoitukset ja syntyprosessit poikkeavat toisistaan. Seuraavassa esittelen aineistot, jonka jälkeen pohdin niiden syntyprosessia, intentionaalisuutta sekä normatiivisten tekstien lukijakuntaa.

Ammattikorkeakoulua koskevana ohjelmapuheena ymmärrän lain, asetuksen sekä eri yhteyksissä tuotetut artikkelit, tutkimukset, katsaukset ja keskustelut. Ohjelmapuhetta löytyy niin opetusministeriön, Korkeakoulujen arviointineuvoston, kasvatusalan aikakausikirjojen kuin eri ammattikorkeakoulujen piirissä tuotetuista teksteistä. Tässä tutkimuksessa ohjelmapuhetta edustaa kolme ammattikorkeakoulutuksen perustamisvaiheessa ja alkuvuosina kirjoittua julkaisua. Julkaisuja nimitetään normatiivisiksi teksteiksi, koska ne ovat auktoriteettiasemasta tuotettuja. Tekstejä ovat:

Ekola, Jorma (toim.) 1992. Johdatus ammattikorkeakoulupedagogiikkaan. Porvoo: WSOY.

Lampinen, Osmo (toim.) 1995. Ammattikorkeakoulut – vaihtoehto yliopistolle. Helsinki: Gaudeamus.

Helakorpi, Seppo & Olkinuora, Anita 1997. Asiantuntijuutta oppimassa. Porvoo: WSOY.

---

38 Naskali (2003, 21) varoittaa dekonstruktion kesyttämisestä akateemiseksi menettelytavaksi ja muuttamisesta ”ismiksi”. Hän tähdentää dekonstruktion filosofista, kasvatukseen nähden antiessentialistista, olemusta. Tutkimuksessani dekonstruktio on kuitenkin hermeneuttiselle ymmärrykselle alisteinen metodi. Sitä ei nähdä vain dekonstruktionismia tai dekonstruktivismia palvelevaksi lukutavaksi, vaan välineeksi tekstien ymmärtämiselle purkavasti ja kyseenalaistaen.

Tekstien valintaa perustelen sillä, että ne on suunnattu yleisesti ammattikorkeakouluissa työskenteleville ja että ne ovat valtakunnallisen kustantajan julkaisemia eivätkä yksittäisen ammattikorkeakoulun julkaisusarjoihin kuuluvia. Tekstit ovat sellaisia, joihin ammattikorkeakoulututkimusta tehneet ovat runsaasti viitanneet ja tukeutuneet.

Normatiivisuuden attribuutti kuvaa tekstien luonnetta ja tehtävää. Tekstit kiinnittyvät ammattikorkeakouluja koskevaan lakiin ja asetukseen. Ne eksplikoivat ja oikeuttavat ammattikorkeakoulutuksen ontologisia ja epistemologisia perusteita ja luotaavat koulutuksen intentioita sekä käytänteitä. Tekstien synty ajoittuu ammattikorkeakoulureformin alkuvuosiin, jolloin laki- ja asetusteksteistä on tehty käytännön työhön kytkeytyviä tulkintoja, siltoja, jotka yhdistäisivät koulutuspoliittiset pyrkimykset koulutuksen arkeen. Launonen (2002, 54–55) määritteli kansa- ja peruskoulun eettistä kasvatusta tutkiessaan pedagogiset tekstit (lainsäädäntö, komiteamietinnöt, opetussuunnitelmat ym.) vaikutushistoriallisiksi teksteiksi, joilla oli sekä toiminnan päämäärästä kertova intentio että episteeminen sisältö. Tässä tutkimuksessa tekstit asettuvat kuvaamaan olevaa ja tulevaa, jolloin vaikutushistoriallisuuden sijasta ne määrittyvät preskriptiivisiksi.

Olen kerännyt haastatteluaineistoa viideltätoista opiskelijalta. Heistä kolmetoista oli valmistumisvaiheessa ja kaksi juuri valmistunutta. Opiskelijahaastatteluissa on kysymys heidän hallussaan olevasta tiedosta, joka ei ole normatiivisten tekstien tapaan teoreettisesti jäsentynyttä, vaan arkiymmärryksen ja koulutuskokemusten kautta syntynyttä tietoa. Koska opiskelijat ovat ammatilliseksi asiantuntijaksi valmistumisen ja työelämään siirtymisen kynnyksellä, on ammatillinen asiantuntijuus heissä olemassa oleva kasvuprosessin tulos. Haastattelujen tavoitteena on käsitteellistää ammatillinen asiantuntijuus eettisenä entiteettinä. (Berger & Luckmann 1994, 31–32; Hirsjärvi & Hurme 2000, 41.)

Koska normatiivisilla teksteillä ja haastatteluvastauksilla on eri tuottaja ja lähtökohtaisesti eri tehtävä, on niiden puhetapa erilainen. Dokumentoitua ammattikorkeakoulujen arvopohjaan fokusoituvaa keskustelua ei näiden korkeakoulujen perustamisvaiheesta eikä sen jälkeiseltä ajalta löydy, joten haen eettisiä kannanottoja teksteistä, jotka on kirjoitettu vastaamaan muihin, kirjoittajien itsensä tai kirjan toimittajan, asettamiin kysymyksiin. Opiskelijahaastattelut sen sijaan tematisoituivat tutkimustehtävän mukaisesti. Koska teksti- ja haastatteluaineistojen tulkintahorisontit ovat erilaiset, on niiden välityksellä mahdollista käydä keskustelua myös koulutuspoliittisen retoriikan ja käytännön maailman välillä.

Tarkastelen aluksi teksti- ja haastatteluaineistoja selvittämällä missä tarkoituksessa ne on tuotettu, miten ne ovat syntyneet ja kenelle tekstit on suunnattu. Tämä tarkastelu tuo esiin normatiivisten tekstien jatkumon, joka näyttäytyy myöhemmässä hyveiden konstruoinnissa. Opiskelijahaastattelujen kohdalla keskeistä on opiskelijajoukon heterogeenisuus.

4.2 Normatiiviset tekstit

4.2.1 Tekstien koostumus ja alkuperäinen tehtävä

Ekolan (1992) toimittamassa julkaisussa on johdannon lisäksi kymmenen artikkelia ja Lampisen (1995) julkaisussa kolmetoista. Ekolan julkaisusta käytän kahdeksaa ja Lampisen julkaisusta yhdeksää artikkelia. Sivumäärältään tähän tutkimukseen mukaan otetut artikkelit ovat yhteensä 266 sivua. En suorittanut valikointia ennakolta, vaan käytetyissä artikkeleissa oli tutkimuksen kannalta relevanttia aineistoa. Teosten sisällysluettelot (Liite 2: Aineistokirjallisuuden sisällysluettelot) kertovat lukijalle teosten kokonaisuudet. Helakorven ja Olkinuoran (1997) julkaisusta (239 sivua) käytän pääosin toista lukua, joka käsittelee opetusta.

Teosten toimittajista Ekola edusti julkaisua toimittaessaan Jyväskylän yliopiston Koulutuksen tutkimuslaitosta ja Lampinen opetusministeriötä. Helakorpi ja Olkinuora työskentelivät Hämeen ammattikorkeakoulun yhteydessä toimivassa ammatillisessa opettajakorkeakoulussa, Helakorpi johtajana ja Olkinuora yliopettajana.

Artikkelien kirjoittajien valinnan taustalla lienee ollut kirjoittajien asiantuntijan ja auktoriteetin asema käsittelemäänsä teemaan ja ehkä laajemminkin ammattikorkeakoulupolitiikkaan. Artikkelien valinnan kautta on otettu esiin teemoja, joilla on katsottu olevan relevanssia ammattikorkeakouluinstituution rakentamiseen ja käytänteisiin. Tältä osin valtaa ovat käyttäneet julkaisujen toimittajat.

Kaikille julkaisuille on ominaista ohjaava ja opettava luonne, joka ilmenee seuraavista kirjojen esittelytekstien otteista:

> Vaikka kirjassa esiintyy usein käsite ammattikorkeakoulupedagogiikka, emme halua luoda uutta kasvatustieteen osa-aluetta, jota pitää kunnioittaa omaleimaisena. Haluamme vain korostaa, että kyseessä ovat opetukselliset periaatteet, joita ammattikorkeakouluissa lienee järkevää toteuttaa. (Ekola 1992, 10)

> *Johdatusta ammattikorkeakoulupedagogiikkaan* on tarkoitettu oppimateriaaliksi opettajankoulutukseen, opettajien täydennyskoulutukseen ja itseopiskeluun. Teos on käsikirja jokaiselle opettajalle, mutta soveltuu tietolähteeksi myös muille ammatillisesta korkeakoulutuksesta kiinnostuneelle. (Ekola 1992, takakansi)

> *Ammattikorkeakoulut – vaihtoehto yliopistolle* soveltuu oppikirjaksi niin ammattikorkeakouluihin kuin yliopistoihinkin. sitä voidaan käyttää oppimateriaalina sekä opettajankoulutuksessa, opettajien täydennyskoulutuksessa että itseopiskelussa, mutta se soveltuu tietolähteeksi myös kaikille muille ammatillisesta korkeakoulutuksesta kiinnostuneille. (Lampinen 1995, takakansi)

> Tämä teos pyrkii auttamaan erityisesti opettajia, opettajankouluttajia ja ammattikorkeakoulun johtamisesta ja kehittämisestä vastaavia. Mielestämme teosta voi käyttää myös ammattikorkeakoulun opiskelijoille suunnattuna materiaalina. On tärkeää, että myös he sisäistävät ammattikorkeakoulun perimmäiset tarkoitukset ja tavoitteet. (Helakorpi & Olkinuora 1997, 4)

> Teos on tarkoitettu käsi- ja kurssikirjaksi jokaiselle ammattikorkeakoulusta kiinnostuneelle ja niiden parissa työskentelevälle. Se soveltuu myös henkilöstön koulutusmateriaaliksi opettajien ja henkilöstön koulutuksessa. (Helakorpi & Olkinuora 1997, takakansi)

Tekstit antavat ohjeita, tarjoavat malleja ja manifestoivat uutta ymmärrystä ammatillisesta asiantuntijuudesta sekä siihen kasvusta ja kasvatuksesta. Ne pyrkivät konstruoimaan ammattikorkeakouluihin toivottavaa sosiaalista todellisuutta, joka kirjoittamisajankohtina oli hahmottumassa ja jolle haluttiin antaa ohjeita, linjauksia ja normituksia. Tekstit toimivat eräänlaisena meta-opetussuunnitelma-aineksena paikallisille koulutuksen suunnittelijoille ja toteuttajille.

Normatiivisilla teksteillä pyritään määrittelemään uutta koulutusta suhteessa vanhaan, tekemään erotteluja ja irtiottoja sekä luomaan etäisyyttä niin aiempaan ammatilliseen koulutukseen kuin tiede- ja taidekorkeakoulutukseen. Ekola (1992) toteaa, ettei tarkoituksena ole luoda uutta kasvatustieteen osa-aluetta. Tekstit sisältävät aineksia ammatti- ja korkeakoulukeskusteluista sekä niitä syntetisoiden että uusia aineksia, eritoten työelämäyhteyttä, mukaan tuoden.

4.2.2 Tekstien keskinäiset suhteet

Ekolan (1992) julkaisu ilmestyi ammattikorkeakoulureformin vastikään alettua. Tekstien kirjoittajat ovat pääosin kasvatustieteen tutkijoita. He tarkastelevat ammattikorkeakoulupedagogiikkaa oppimisteoreettisesta viitekehyksestä ja sitovat sen viittauksenomaisesti ammattikorkeakoulukontekstiin. Tekstit edustavat ajankohtaisia ja ammattikorkeakoulun tavoitteisiin nähden relevantteja oppimis- ja opetusteoreettisisia koulukuntia. Artikkelit jäävät kytkeytymättä olemassa oleviin ammatillisen korkeakoulutuksen kokemuksiin, joihin myöhemmissä julkaisuissa sen sijaan jo viitataan.

Lampisen (1995) julkaisun ilmestyessä olivat reformin ensimmäiset vuodet takana ja ne heijastuvat artikkelien sisältöihin ja painotuksiin. Julkaisun kirjoittajat ovat ammattikorkeakoulujen rehtoreita, opettajia, hallinnon toimijoita sekä tutkijoita. Lampisen julkaisussa on lisäksi mukana brittiläinen ja saksalainen asiantuntija edustamassa ammattikorkeakoulutuksesta saatuja kansainvälisiä kokemuksia. Lampisen julkaisussa tehdään selkeästi eroa tiedekorkeakouluihin, jolloin tekstit konkreettisemmin kytkeytyvät ammattikorkeakoulutukseen. Kirjan nimessä on mielenkiintoinen rinnastus, kun ammattikorkeakoulut (monikossa) nähdään vaihtoehtona yliopistolle (yksikkö). Haluttiinko tällä ilmentää eri ammattikorkeakouluille toivottavaa keskinäistä erilaisuutta ja samalla yliopistolaitoksen homogeenisuutta vai tuntuiko liian rohkealta puhua ammattikorkeakoulusta yliopistoon verrattavana legitiiminä ja jo institutionaalistuneena koulutusjärjestelmän osana?

Helakorven ja Olkinuoran (1997) julkaisun painopiste on pedagogiikassa, joka on vahvasti ankkuroitunut organisaation kehittämiseen tiimiorganisaatioksi. Teoksessa painottuu asiantuntijuuden ominaisuuksien ja opetuskäytänteiden yhteen nivoutuvuus.

Ekolan (1992) julkaisun artikkelien oppimis- ja opetusteoreettisista viitekehyksistä tekstit siirtyvät Lampisen (1995) julkaisussa lähemmäksi käytännön toimintaa. Tällöin teoreettiset käsitteet tulevat tulkituiksi uudelleen erityisessä ammattikorkeakoulupedagogiikan ja -politiikan viitekehyksessä, mutta irtoavat samalla siitä kasvatustieteellisestä kehyksestä, jossa ovat alun perin kirjoitetut. Käsitteet alkavat elää omaa elämäänsä uudessa yhteydessä tarkoituksenmukaisella tavalla. Teksteistä ulkoistetaan uuteen tulkintakehikkoon sopimaton tai sen pragmaattisia tavoitteita problematisoiva aines. Helakorven ja Olkinuoran (1997) teoksessa käytetään runsaasti lainauksia. Paikoin on pulmallista hahmottaa tekstilainauksien kytkentää ammattikorkeakoulutukseen. Tulkintani on, että käytetyt auktoriteetit edustavat teoksen kirjoittajien mielestä relevantteja näkemyksiä ammattikorkeakoulutuksesta.

Tekstien kirjoittaminen on ollut paitsi informaatiota myös indoktrinaatiota ja vallan käyttöä osana ammattikorkeakouluinstituution legitimointia. Nietzsche (1966, Gabrielin 1995 mukaan) esittääkin kysymyksen siitä, missä määrin tekstien tuottaminen ylipäänsä on halua totuuden esiin tuomiseen, missä määrin taas halua käyttää valtaa totalisoimalla tekstein olemassa olevaa.

4.2.3 Tekstien uusi tehtävä

Tekstit asettuvat tutkimuksessa tulkitsemaan ammatillisen asiantuntijuuden hyveellisyyttä. Tällöin keskeisiä ovat tekstikohdat, joissa kuvataan asiantuntijaa yksilöllisenä ja yhteisöllisenä toimijana. Normatiivisten tekstien käsittelyssä kohdalla keskeistä ei ole se, kuka tekstin on kirjoittanut (vrt. Fontana & Frey 1994, 372). Kirjoittajista käytetäänkin vain nimikirjainlyhennettä (esim. Jukka Koro = JK). Vuosiluku on sen sijaan keskeinen, sillä sen myötä voi tarkastella käsitteiden erilaisia tulkintoja ja käyttöönottoa uusissa yhteyksissä. Nimilyhenteen jälkeen mainittu vuosiluku johdattaa samalla tiettyyn teokseen.

Normatiiviset tekstit ovat koherentti tekstipaketti, jossa eri kirjoittajien tekstit tukevat toinen toistaan, käyttävät samoja käsitteitä erilaisin painotuksin ja jäsentävät käsitteistöä erilaisiin hierarkioihin. Teksteissä käytetään seuraavia asiantuntijuuden attribuutteja: kehittäjä, tulevaisuustietoinen, reflektiivinen, joustava, autonominen, itseohjautuva, kansainvälinen, johtamistaitoinen ja yrittäjähenkinen.

Käsitteiden keskinäiset suhteet määräytyvät kirjoittajan intressistä. Käsitteitä perustellaan ja oikeutetaan lakisääteisillä tavoitteilla. Asiantuntijuuden käsitteellistämisessä tekstien tematiikka säilyy samana mm. reflektiivisyyden, itseohjautuvuuden ja joustavuuden toistuessa. Käsitteiden normatiivisuus sen sijaan ilmenee itse kunkin kirjoittajan tulkintana. Ajallisesti myöhemmän kirjoittajan käyttöönottamana käsite saattaa irrota kontekstista, johon edellinen kirjoittaja on sen ankkuroinut.

Kun itseohjautuvuus on yläkäsitteenä, todetaan, etteivät ammattikorkeakoulujen kokeilusuunnitelmiin kirjoitetut opetuksen ja opiskelun järjestämisperiaatteet toteudu, ellei itseohjautuvuuden kehittämistä pidetä toiminnan keskeisenä tavoitteena. Itseohjautuvuuden myötä syntyy joustava ja reflektoiva asiantuntija, joka pystyy itsenäiseen päätöksentekoon ja määrätietoisuuteen (Koro

1992). Ammattikorkeakouluilla nähdään olevan mitä parhaat mahdollisuudet toteuttaa itseohjautuvuuteen perustuvia opiskelumenetelmiä (Ekola 1992, 14–15).

Reflektiivisyys yläkäsitteenä taas mahdollistaa joustavuuden ja edelleen itsenäisyyden ja itseohjautuvuuden (Eteläpelto 1995). Pääkäsitteitä ovat myös joustavuus, kansainvälisyys sekä yrittäjyys (Ekola 1992). Ulkopuolelle lakiin ja asetukseen kirjoitettuun nähden jää sivistyksellisyys, joka ei esiinny itsenäisenä aiheenaan yhdessäkään artikkelissa. Sitä sivutaan osana ammatillista laaja-alaisuutta ja sen myötä syntyvää ammattisivistystä.

4.3 Opiskelijahaastattelut

4.3.1 Haastateltavat

Haastateltavana oli viisitoista opiskelijaa, jotka olivat iältään 22–37 -vuotiaita. (Liite 3: Haastattelujen toteuttaminen) He sijoittuivat pääosin (13 opiskelijaa) varhaisaikuisuuden (24–35) ikävaiheeseen, johon katsotaan kuuluvan emotionaalisen itsenäisyyden saavuttaminen, valmistautuminen ja siirtyminen perhe-elämään sekä oman paikan löytyminen yhteiskunnassa. (Sugarman 1986, 105–114; Aittola 1992, 28–30.)

Opiskelijat edustivat eri koulutusaloja ja sukupuolia seuraavasti:

- neljä tekniikan alan rakennustekniikan koulutusohjelman opiskelijaa, jotka kaikki miespuolisia
- viisi kulttuurialan muotoilun koulutusohjelman opiskelijaa, jotka kaikki naispuolisia
- kuusi luonnonvara-alan opiskelijaa, joista kolme puutarhatalouden ja kolme maisemasuunnittelun opiskelijaa. Opiskelijoista kolme oli nais- ja kolme miespuolista.

Opiskelijat olivat joko opintojensa loppuvaiheessa tai juuri valmistuneita (kaksi). Sain opiskelijoiden nimet koulutusohjelmien opintosihteereiltä. Haastateltavien opiskelijoiden valinnassa oli oleellista, että he olivat halukkaita haastatteluun (Honkonen 1995). Saatuani myöntävän vastauksen haastattelupyyntöön, lähetin opiskelijoille sähköpostiviestin, jossa selvitin tutkimukseni tavoitteita ja haastattelun sisältöä. Näin ollen opiskelijoille jäi aikaa etukäteen mietiskellä aihepiiriä. Pidin aihetta niin vaativana, että opiskelijoille oli antaa aikaa omaan pohdintaan. Kysyin myös taustatietoina heidän ikänsä sekä aiemman koulutuksensa ja työkokemuksensa pääpiirteitä sekä johdattelin aiheeseen muutamalla yleisellä työtä ja ammatillisuutta koskevalla kysymyksellä. Taustoittavat kysymykset antoivat viitteitä opiskelijan elämäntilanteesta ja joistain aiemmista kokemuksista (Alasuutari 1989, 76–77). Näin itselleni syntyi myös jonkinlainen kuva opiskelijoiden persoonista ja heidän käsityksistään työstä, ammatillisuudesta ja koulutuksesta.

Haastattelut olivat luonteeltaan avoimia ja etenivät haastateltavien tuomien asioiden myötä, mutta teemarunkoon palautuen (Grönfors 1982; Cohen &

Manioin 1987, 291–296; Mäkelä 1990; Fontana & Frey 1994; Hirsjärvi & Hurme 2000, 47–48). Opiskelijahaastattelujen (Liite 4: Haastatteluteemat ja niiden sisältämiä kysymyksiä) lähtökohtina olivat hyvän elämän käsite yleisesti, työn ja ammatillisuuden liittyminen hyvään elämään, hyvä työ, hyvä ammattilainen sekä oman alan asiantuntijuus. Toisena kokonaisuutena pohdittiin koulutuksen vaikutusta ammatillisuudesta syntyneisiin käsityksiin ja pyrkimyksiin. Tällä rajauksella pyrin tekemään näkyväksi sen, että eettisten käsitysten muotoutumiseen vaikuttavat koulutuksen ohella aiempi elämänkokemus, nykyinen elämäntilanne, sosiaalinen konteksti viiteryhmineen ja media. Haastattelussa oli pyrkimyksenä tarkastella nimenomaan ammattikorkeakoulutuksen merkitystä eettisyyden muotoutumiseen. (Rubin 1999, 2000)

Korostin, että teeman laajuudesta huolimatta pyrimme rajaamaan ajatuksia opiskeluun ja tulevaan työhön liittyviin tekijöihin. Haastattelutilanteissa yritimme ”kohdistaa valon jollekin alueelle” jättämällä toisia hämärään (Berger & Luckmann 1994, 55). Haastatteluissa lähdin liikkeelle varsin lavein kysymyksin. Tavoitteena oli antaa tilaa erilaisille oleellisille, ainutkertaisille, ristiriitaisille ja yllättävillekin ajatuksille (Palonen 1987). Kuitenkin haastattelut olivat kaukana elämänkerrallisesta tutkimusmenetelmästä, jota mm. Honkonen on käyttänyt ammattikorkeakoulun insinööriopiskelijoihin kohdentuneessa tutkimuksessa (Honkonen, 1995).

Selvitin jo sähköpostiviestissä ja uudelleen haastattelutilanteessa opiskelijoille roolini tämän tutkimushankkeen toteuttajana, sillä osa heistä tiesi minut joko Hämeen ammattikorkeakoulun tiedottajana tai tutkijana. Pyrin kirkastamaan käsityksen siitä, että nyt olen liikkeellä henkilökohtaisen tutkimusprojektini merkeissä, jossa he ovat avustajiani tiedon tuottajina (Punch 1994, 89, Olesen 1994, 166). Suhteemme on siinä mielessä henkilökohtaisempi kuin jos olisin ollut liikkeellä työtehtävien merkeissä. Kerroin myös olevani kasvatustieteilijä, joka saattoi olla eräs lisensiaattitutkimuksen opettajahaastatteluissa hämmentänyt seikka. En usko sen vaikuttaneen opiskelijoiden suhtautumiseen haastatteluun.[39]

Opiskelijoiden vastausten keskinäistä erilaisuutta aiheutti se, oliko haastateltu opiskelija aikuinen siinä mielessä, että hän oli opiskelemassa toista ammattiaan toimittuaan jo vuosia edellisessä ammatissa vai oliko hän ensimmäistä ammattiaan opiskelevia ja samalla iältään nuorempi. Aikuisia edustivat kolme miestä, jotka olivat toimineet rakennusalalla. Heistä kaksi oli terveydellisistä syistä ryhtynyt opiskelemaan uudelleen välttääkseen fyysisen työn aiheuttamat rasitukset. Koska aikuisten ja nuorten opiskelijoiden puheiden välillä oli selkeä ero, päädyin koodaamaan heidän henkilöllisyytensä tämän seikan esiin tuoden. Myös sukupuolella oli vaikutusta esiin tuotujen asioiden painottumiseen, joten sukupuoli on esillä koodauksessa. Ensimmäinen koodikirjain kertoo, onko puhuja aikuinen vai nuori, toinen sukupuolen ja kolmas koulutusohjelman, jota hän edustaa. Numero erottaa toisistaan saman koulutusohjelman eri opiskelijat.

---

39 Ylijoki (1998, 20) kertoo akateemisia heimokulttuureja tutkiessaan opettajien pitäneen hyvänä asiana, ettei hän ole kasvatustieteilijä vaan sosiaalipsykologi. Haastattelemani opiskelijat eivät esittäneet tieteenalaani liittyviä toteamuksia.

Koodit ovat siten muotoa AMRA1 (aikuinen opiskelija, mies, rakennustekniikan koulutusohjelma), NNMU1 (nuori opiskelija, nainen, muotoilun koulutusohjelma), NNMA1 (nuori opiskelija, nainen, maisemasuunnittelun koulutusohjelma). Viidennessä luvussa käytän viljalti suoria lainauksia, joista olen poistanut merkityksettöminä pitämäni täytesanat kuten niinku, tota jne. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 140).

Opiskelijahaastattelut ovat subjektiivisia ja niiden maailmayhteys syntyy opiskelijan henkilökohtaisen elämän ja kokemuksen kautta. Opiskelijoiden tulkintaperspektiivi on tässä hetkessä ja lähitulevaisuudessa, kuten normatiivisissakin teksteissä, mutta henkilökohtaisella tasolla. Vaikka haastattelut eroavat toisistaan henkilön iän, sukupuolen, työkokemuksen, elämäntilanteen ja koulutusalan mukaisesti, ne muodostavat kuitenkin tässä tutkimuksessa yhteisen ryhmän, joka on dialogisessa suhteessa normatiivisiin teksteihin. Koska opiskelijoiden puhe muuttui litteroinnin myötä tutkimusprosessissani tekstiksi, käytän jatkossa termiä opiskelijateksti.

Käsittelytapani ei tee oikeutta yhden opiskelijan henkilökohtaiselle elämäntarinalle, joka olisi ollut toinen ratkaisu. Opiskelijatekstit ovat nyt yksi kokonaisuus, jota pyrin personoimaan alaviittein. Katson normatiivisten tekstien ja opiskelijatekstien olevan tässä mielessä yhteismitallisia, monen subjektin tuottamina tekstiaineistoina, vaikkakaan eivät lainkaan yhteismitallisia henkilökohtaisuutensa tasolla.

4.3.2 Haastattelujen tehtävä

Opiskelijahaastattelujen tehtävänä on tehdä näkyväksi ja eksplikoida normatiivisien tekstien todellistumista, tulkituksi tulemista ja eläväksi muuttumista yksilöllisellä ja inhimillisellä tasolla, jota kutsun yhteisesti presentaatioksi.[40] Tekstit ovat monesta pienestä kertomuksesta muodostuva kokonaisuus, joka peilautuu opiskelijoiden arjesta ja kokemuksista (ks. Kotila 2000).

Opiskelijat ovat ammattikorkeakoulutukseen nähden sekä subjekteja että objekteja. Puheellaan opiskelijat legitimoivat ammattikorkeakoulutusta, selittävät ja oikeuttavat sitä. Opiskelijat eivät ole olleet tuottamassa instituutiota ja sen toimintaohjelmia, jolloin poikkeaminen institutionaalisesti ”ohjelmoiduista” käyttäytymismalleista on mahdollista (Honkonen 1995, 171). Tutkimuksen mielenkiinnon kohteena on myös tällä tasolla yksilön ja yhteisön suhde eli se, kokevatko opiskelijat joitain yhteisiä tavoitteellisia relevansseja instituution kanssa vai jäävätkö hallinnon puheet irrallisiksi heidän todellisuudestaan (Berger & Luckmann 1994, 107–108).

Perustelua kaivannee se, ettei mukana ole sosiaali- ja terveysalan opiskelijoita. Lisensiaattitutkimuksen (Friman 1999), kuten myös sosiaali- ja terveysalan

---

40 Mikkola & al. (2001, 7-8) kuvaavat ammattikorkeakoulutuksen asiantuntijuutta koskevaa opiskelija-aineistoa analysoivaa tutkimustaan ideoiden ja ”raadollisen todellisuuden” väliseksi kohtaamiseksi, jossa diskurssin takana tai rinnalla oleva arkitodellisuuden tapahtuminen ja kokeminen tuodaan julki. Vaikka tässäkin tutkimuksessa on kyse ideoiden ja arjen kohtaamisesta, en pidä raadollisuutta opiskelijoiden todellisuudelle sopivana attribuuttina.

ammatillisuutta koskevan kirjallisuuden ja tutkimusten perusteella syntyy käsitys siitä, että ammatillinen etiikka näillä aloilla on erityistä sisäänrakennettua ammatillisuuteen olennaisesti sisältyvää osaamista ja traditionaalisesti määriteltyä. Tällöin on vaikea rinnastaa näitä aloja muihin. Kun tutkimuksessa liikutaan normatiivisten tekstien yleisessä asiantuntijuuden etiikassa, olisi siihen pulmallista kytkeä mukaan niin eettisesti eri tavoin herkkiä aloja kuin mitä sosiaali- ja terveysala edustavat.

Samalla on kysymys myös tutkijan vallan käytöstä tai kuten Punch (1994, 85–86) kirjoittaa, tutkijan harjoittamasta politiikasta, joka ilmentää samalla hänen etiikkaansa. Tässä tilanteessa tutkimuspoliittinen tavoitteeni on osoittaa eettisten kysymysten kytkeytyvän myös sellaisiin koulutusaloihin, joihin sitä ei yleensä liitetä. Näin olen päätynyt ratkaisuun, jolla olen rajannut haastateltavani kyseisten alojen opiskelijoihin.[41] Valintaa voi pitää teoreettisena, koska siinä tukeuduttiin käsitykseen siitä, että etiikka kuuluu kaikkiin ammatteihin. Valittaessa opiskelijoita heidän halukkuutensa mukaan, on kyse tarkoituksenmukaisesta, vaikkakin samanaikaisesti myös vapaaehtoisesta valinnasta. (Patton 1990, 182; Coyne 1997.)

4.4 Tutkimusaineistojen lähestyminen

4.4.1 Hermeneutiikka tekstien ymmärtämisprosessissa

Lähestyn normatiivisia tekstejä ja opiskelijoiden haastatteluvastuksia hermeneuttisesti pyrkien ilmaisemaan täsmällisesti sen, mikä on sanottu tutkittavissa aineistoissa enemmän tai vähemmän epäselvästi. Tulkinta tarkoittaa, että tarkastelen havaintoja sellaisten teoreettisten olettamusten kautta, joiden ajattelen olevan ammatillisen asiantuntijan etiikalle ominaisia ilmenemistapoja. Tulkinnalla saadaan esiin ns. käsitteellinen mieli, joka merkitsee jotain tietyn kokonaisuuden osana, kun taas jossakin toisessa kokonaisuudessa se on jotakin muuta. (Thompson 1990; Anttila 1996, 25–27.)

Tarkastelen seuraavassa hermeneutiikkaa epistemologisena ymmärtämisen ja tulkinnan heuristiikkana siten kuin se tässä tutkimuksessa ilmenee. Metodologisena lähestymistapana hermeneutiikassa on keskeistä tutkijan ja tutkimuskohteen yhteenkietoutuminen. Tulkitsen aineistoja hakien niistä ymmärrystä aiemman kulttuurisen ja kielellisen esiymmärrykseni viitoittamana, siihen palaten mutta myös esiymmärrystä uusintaen ja edelleen uutta ymmärrystä hakien. (Usher 1998, 18–22.)

Wallen (1993, 75–76) toteaa, että ”ymmärtääkseen on jotain jo oltava ymmärrettynä”. Tulkintani tapahtuu toisessa luvussa eksplikoidun maailmaa ja asiantuntijuutta koskevan konstruktion ja edelleen kolmannessa luvussa esite-

---

41 Selventävänä esimerkkinä voisi pitää tutkijaa, joka haluaa osoittaa matematiikan liittyvän kaikkeen ammatilliseen osaamiseen. Tällöin hän ei valitsisi haastateltavia opiskelijoita tekniikan, vaan muotoilualan opiskelijoiden joukosta.

tyn ammatillisen asiantuntijan hyveitä koskevan luonnostelun ohjaamana. Mainittu luonnos on jo itsessään syntynyt hermeneuttisessa prosessissa, jossa maailman tilojen, asiantuntijuuden ja hyve-etiikan tekstit ovat synnyttäneet ammatillisen asiantuntijuuden elementit ja hyveellisen asiantuntijuuden luonnehdinnan. Näiden ohjaamana lähden lukemaan normatiivisia tekstejä ja opiskelijoiden vastauksia. (ks. Törmä 1995, 117.) Gadamerin (1975) mukaan tulkinnan tavoitteena ei ole objektiivisesti tosi tieto, vaan tutkijan eksplikoimassa kehikossa hänen persoonansa kautta muotoutunut ainutkertainen tulkinta.

Hermeneuttisessa tutkimustraditiossa keskeinen hermeneuttisen kehän käsite kuvaa ymmärtämisen prosessia ja sitä tuottavaa aineiston osien ja kokonaisuuksien välillä tapahtuvaa lukemista.[42] Hermeneuttisessa tekstien lähestymisessä on perimmiltään kysymys osan tai osien ja kokonaisuuden välisestä suhteesta ja siitä, että jokin osa voidaan käsittää vain tietyn kokonaisuuden osana ja että kokonaisuus muodostuu sen osista. Hermeneuttisella kehällä edetään pohdiskellen, tiedon ydintä etsien ja tekstejä tulkiten. (Oesch 1996.) Aineistojen tulkinnassa vaihtuvat osien ja kokonaisuuden perspektiivit, jolloin huomio kiinnittyy vastakohtaisuuksiin osien ja kokonaisuuden välillä. Jokainen uusi tekstikatkelma voi johtaa uudenlaiseen ymmärrykseen aiemmasta kappaleesta. (Wallen 1993.)

4.3.2 Dekonstruktio tekstien avaajana

Gadamer (1975) toteaa, ettei hermeneutiikassa ole varsinaista tulkinnan metodia, vaan tutkijan hallussa oleva traditio antaa hänelle esiymmärryksen, joka ohjaa tulkinnan etenemistä. Wallen (1993, 75–76) puolestaan kirjoittaa, ettei hermeneuttinen tutkimus perustu tarkoille säännöille vaan pikemminkin tietyille periaatteille. Tutkimukseni metodiset periaatteet nojautuvat dekonstruktioon kriittisenä lukemisena, purkamisena ja avaamisena (mm. Thompson 1990, 227–228).

Dekonstruoivalla lukemistavalle eniten herätteitä antanut filosofi Jacques Derrida (1988, 65)[43] luonnehtii dekonstruktiota kirjapainovertauksella. Kirjaa painettaessa ja sivuja ladottaessa ei voi välttää marginaalien syntymistä. Sivu sisältää aina paitsi näkyvän, kirjoitetun tekstin, myös marginaalin, johon jokai-

---

42 Hermeneutiikkaa koskevaa kritiikkiä on esittänyt mm. Stegmüller (1991). Hän väittää hermeneuttisen kehän olevan hermeneutikkojen luoma myytti, jonka viehätys perustuu sen historioitsijan ja filosofin toiminnalle tarjoamalle mallille, joka auttaa heitä elämään sen alemmuuskompleksin kanssa, jonka ”objektiivista” ja ”täsmällistä” tietoa tarjoavat luonnontieteet heille aiheuttavat. Stegmüller kirjoittaa kaikissa tutkimusprosesseissa olevan samanlaista ongelmanratkaisua eikä kysymys ole mistään erityisestä. Tässä hän ohittaa sen keskeisen asian, että hermeneutiikassa on kysymys ihmisestä. Tällöin ihmistieteellinen tutkimus suuntautuu ihmisen itsensä luomaan merkitystodellisuuteen tai mielen konstruoimaan maailmaan. Hermeneuttinen kehä tuleekin ymmärretyksi vain merkityksellisyyttä koskevan kysymyksen kautta, joka on keskeisin ihmistieteiden teorianmuodostuksessa. (Oeschin 1996 tulkinta.)

43 Derrida (1990, 212–241) on dekonstruoinut yliopistolaitosta koskevia tekstejä mm. soveltavan ja suunnatun tutkimuksen perusteita hakien. Hän peräänkuuluttaa ajatteluyhteisöä, jossa perustutkimuksen arvoja ja merkityksiä purettaisiin suhteessa yliopiston traditionaalisesti määriteltyihin tehtäviin ja ns. ulkopuolisiin voimiin.

nen lukija voi tehdä lukiessaan omat merkintänsä tai alaviitteensä. Kun marginaalimerkinnät yrittää purkaa ja kirjoittaa näkyviin, syntyy uusi sivu ja sille uudet merkinnät. Marginaalimerkinnät ja alaviitteet syntyvät lukijan tietoisuuden ja alitajunnan tuottamina. Niiden taustalla ovat lukijan intressit ja lukeneisuus. Dekonstruktion vahvuus on myös sen "rivien välejä" korostavassa katsantokannassa, missä Derrida haastaa tutkijan ”leikittelemään”. Vaiettu ja peitetty on poissaolollaan yhtä informatiivista aineistoa kuin ääneen sanottu tai näkyväksi kirjoitettu.

Derridan mukaan lukijalla on omat intressinsä, jotka ohjaavat marginaalimerkintöjen tekemistä. Esiymmärrystä hyveellisestä asiantuntijuudesta voidaan siten kutsua lähtökohtaiseksi intressiksi, josta merkintöjä lähdetään tekemään. Esiymmärrykseni ei kuitenkaan kata ennakko-oletusta siitä, mitä ammatillisen asiantuntijuuden etiikka intentionaalisesti tai substantiivisesti olisi, vaan ainoastaan ammatillisen asiantuntijuuden kategorisointiin hyve-etiikan viitekehyksessä. Ilman tällaista ohjaavaa kehikkoa tekstien lukeminen tutkimuksellisessa merkityksessä tai ylipäänsä johonkin kysymyksiin vastausta hakien on mahdotonta.

Dekonstruoivalle lukemistavalle keskeistä on rajojen hakeminen ja niiden ylittäminen kysymällä kyseenalaistamatonta ja itsestään selvinä esitettyjä lähtökohtia (Hintsa 1998). Tutkimuksessani rajankäynti ilmenee tutkimuskohteesta käytävänä kahden osapuolen dialogina. Opiskelijat normatiivisten tekstien objekteina saavat äänen subjekteina, jolloin ohjelmapuheen manifestoiva retoriikka kohtaa objektiensa maailman opiskelijoiden vastauksina. Tekstien analysoinnissa pyrin myös löytämään niiden itsensä asettamia rajoja ja ristiriitaisuuksia, joiden tulkinta (kuudes luku) tapahtuu konstruoitujen hyveiden keskusteluttamisena uusien tekstien kanssa.

Dekonstruktiolle leimallinen poissaolevan hakeminen on johdonmukaista etiikan tutkimuksessa, jossa myös sanomatta jättäminen on eettinen ratkaisu. Taylor (2001) kehottaa etsimään ilmisisällön lisäksi sanojen takana olevia artikuloimattomia uskomuksia, sitoumuksia ja oletuksia. Moreva (1996) puolestaan kuvailee kirjoittamatta jätettyä teksteissä olevana elävänä hiljaisuutena *(living silence)*, joka on yhtä merkityksellistä kuin teksteistä kuuluva puhe.

Moreva (1996) kuvailee tekstien tutkimista prosessiksi, jossa havaitaan, ymmärretään ja tulkitaan. Havainnot ovat ensi vaiheessa esiin nousevia teemoja, jotka tulee ymmärtää omassa kontekstissaan. Sanat ovat havaintojen pienimpiä yksiköitä, mutta ne eivät vielä riitä todistamaan asioiden yhteyksiä tai sitä, että eri teksteissä olisi kyse samasta asiasta. Lisäksi tarvitaan kontekstuaalinen ymmärrys siitä, missä yhteydessä ja mitä tarkoittamaan tuo sana on mainittu. Olsen (1995, 175–177) erottelee havaitsemisen *(perception)* ja ymmärtämisen *(appreciation)* siten, että ymmärrys syntyy reflektoimalla sensitiivisesti havaintoja tekstikontekstiin, joka puolestaan edellyttää tekstien kuvaileman maailman tuntemusta.[44]

---

[44] Olsenin (1995) käyttämät esimerkit on varsin herkullisesta maailmasta. Hän havainnollistaa havaitsemisen ja ymmärtämisen eroa teen, Darjeeling First Flush, ja viinin, Beujolais Nouveaun, maistelussa, makujen sanoituksessa sekä tuotteisiin liittyvien kulttuurien tuntemuksessa.

Nordinin (1999, 442) mukaan dekonstruktio tarkoittaa tekstien lukemista ikään kuin niitä itseään vastaan. Siten tekstien argumenttien validiutta ei arvioida ulkoapäin, vaan tutkija pyrkii tekstien sisälle osoittaen niiden kirjallisen rakenteen, metaforat, retoriset niksit ja jopa alaviitteet. Näin menetellen pyritään löytämään sisäisiä konflikteja ja ristiriitaisuuksia, jotka tahattomasti paljastavat tekstin ilmisisällön ja piilosisällön välisen jännitteen.[45] Aittolan ja Raiskilan (1994, 227–228) tulkinnan mukaan dekonstruktio pyrkii todellisuuden konstruoidun perusluonteen kuvaamiseen "purkamalla" kriittisesti inhimillisiä käytäntöjä ja kielenkäytön rakenteita. Näin voidaan osoittaa, minkälaisiin aiemmin hyväksyttyihin ja itsestään selvinä pidettyihin esioletuksiin ja ennakkomääritelmiin ne kulloinkin perustuvat. Samalla tulee mahdolliseksi osoittaa näiden käytäntöjen ja rakenteiden sopimuksenvaraisuus. Aittolan ja Raiskilan dekonstruktion menetelmällisessä tulkinnassa esiymmärrys on läsnä ilmaistessaan aiemmin hyväksytyt esioletukset ja ennakkomääritelmät sellaisiksi olemassa oleviksi ja tutkijan tuntemiksi, joita hän lähtee dekonstruoiden purkamaan ja uudelleen tulkitsemaan. Tekstien käsittelyä voi pitää dekonstruktion myötä tapahtuvana uudelleen sanoituksena tai uutena tapana kirjoittaa vahvistamalla ennen peittoon jääneitä seikkoja (Naskali 2003). Normatiivisten tekstien ja opiskelijahaastattelujen käsitteitä ja käsityksiä pyrinkin sanoittamaan moraalifilosofian sanastolla ja käsitteistöllä kuudennessa luvussa.[46]

Dekonstruktio lukemistapana on viime vuosina liitetty postmoderniin tutkimussuuntaukseen. Tällöin se on nimetty niin dekonstruktionismiksi kuin dekonstruktivismiksikin. Keskeisiksi ulottuvuuksiksi on nostettu postmodernille ominainen poissaolevan ja puuttuvan hakeminen siten, että nämä ilmestyisivät tutkijalle kriittisen lukemisen myötä odottamattomina ja ennaltaavistamattomina paljastumisina. (Usher 2000, 168–169, Naskali 2003). Hermeneutiikkaan nähden olisi siten kyse sellaisesta, mikä on hermeneuttisen kehän ulkopuolella olevaa (Johnson 2000, 67, Naskali 2003.) Tutkimuksen tekemisen viitekehyksessä tutkittava ilmiö olisi nimetty tai rajattu suhteessa olevaan ja jo tunnettuun, jonka ulkopuolelle jäävää lähdettäisiin hakemaan.

Katson, että dekonstruktio Derridan esittämänä lähtee kuitenkin alkuperäisen tekstien kuvaamasta ilmiöstä, josta pyritään saamaan esiin jotain ennalta jäsentämätöntä tai ilmitekstissä varjoon jäävää (Hintsa 1998). Nämä ulottuvuudet ovat esillä hermeneuttisessa ajattelussa siten, kun se painottaa kielen taipumusta samanaikaisesti sekä tuoda esille että kätkeä (Oesch 1996). Keskeisin tekstien lukemiseen liittyvä rajanveto onkin dekonstruktion ja sisällön erittelyn (tai sisällönanalyysin) välillä. Sisällön erittelylle on ominaista ilmisisältöä erittelevä luokittelu, joka on usein ennakkoon strukturoitu. (Pietilä 1976; Anttila 1996, 254–256; Hirsjärvi & Hurme 1995.)

---

45 Tekstien lukemisessa en ole kiinnittänyt huomiota metaforiin siten kuin esim. Mahlamäki-Kultanen (1998) ammatillisen koulutuksen johtamista koskevassa tutkimuksessaan. Metaforien sijasta retoriset ilmaukset ovat normatiivisille teksteille luonteenomaista.

46 Van Manen (2000) toteaa kasvatukselle ominaista olevan eettisesti sensitiivinen kieli sen sijaan, että nykykieli on muuttunut rationaaliseksi, tieteelliseksi, korporatiiviseksi, manageriaaliseksi ja vain kapeasti päämääriin perustuvaksi.

Mikäli lukeminen tapahtuisi tässä tutkimuksessa sisällönanalyyttisesti tyytyisin kysymään ”mitä” sen sijaan, että kysyn nyt myös ”mitä ei” sekä ”missä rajoissa”. Sisällönanalyyttisessä tutkimuksen tulokset jäisivät siihen, mitä normatiivisten tekstien ja opiskelijahaastattelujen ilmisisällöt osoittavat. Tuloksena olisi sisältöluokkien muodostama malli, joka esittäisi ilmiön ominaisuudet ja piirteet supistetussa ja yleisessä muodossa. (Pietilä 1976, 93) Tutkimuksen kuudes luku, jossa tuloksia tarkastellaan uuden kirjallisuuden valossa, olisi tarpeeton. Sen sijaan katson kuudennen luvun olevan keskeisen osan tutkimuskokonaisuutta. Tällöin haetaan vastauksia uusiin, aineiston analyysissä nousseisiin kysymyksiin. Vasta uuden kirjallisuuden myötä syntyy tutkimuksesta sellainen kokonaisuus, jonka kautta on mahdollista palauttaa käytännön maailmasta kertova empiirinen aineisto hyve-eettiseen ajatteluun.

Sisällönanalyysiin nähden dekonstruktio tuo mukaan spekulatiivisuuden mahdollisuuden. Tutkimustuloksena ei ole ainoastaan tekstien dekonstruktio, vaan edelleen konstruointi ja näin saatujen tulosten keskusteluttaminen uusien tekstien kanssa. Tosin tähän viitataan myös (mm. Kaikkonen 1999) hermeneuttisesta kehästä irrottautumisena ja vapautumisena. Jotta lukijalle tulee selväksi, mitkä ovat tutkimusaineistosta nousevia tuloksia, mikä taas assosioimaani aineistoa, kuvaan aineiston käsittelyn omassa luvussaan (viides luku) ja jatkokeskustelun sitä seuraavassa luvussa.

Määrittelen tutkimukseni metodologian hermeneuttiseksi dekonstruktioksi, jossa esiymmärryksen jäsentämät kysymykset ohjaavat lukemista, joka tapahtuu dekonstruktion metodilla. Metodologinen yläkäsite ei täten ole dekonstruktivismi, vaan hermeneutiikka, jonka välineenä on dekonstruoiva ja konstruoiva lukutapa. Tutkimuseettiset kysymykset liittyvät siihen, mitä sallin sen paljastavan ohi ja yli esiymmärryksen.

Postmodernille tutkimukselle ominaisena pidetään puuttuvan hakemista myös siinä merkityksessä, että ääni annetaan marginaaliryhmille tai ylipäänsä heille, jotka jäävät sivuun valtakulttuurista (Derrida 1990). Opiskelijoita ei voi pitää koulutuksen tutkimuksessa marginaaliryhmänä. Sen sijaan kasvatustieteen tutkimuksessa opiskelijoiden kokonaisvaltainen elämä redusoituu usein opiskeluksi, jolloin heidän maailmankuvansa tutkimuskohteena fragmentoituu. Kouluttautumisen ja kasvamisen yhtäaikainen tarkastelu saattaisi antaa täyteläisemmän ja samalla eheämmän käsityksen nuorten elämismaailmasta.[47]

Olen pyrkinyt välttämään opiskelun redusoitumista ymmärtämällä ammattikorkeakouluopiskelun osana opiskelijoiden elämäntilannetta. Taustoitin opiskelijoiden elämismaailmaa haastatteluja edeltäneessä sähköpostiviestinnässä samoin kuin haastattelun alussa käydyssä hyvää elämää koskevassa keskustelussa. Käyttämällä haastatteluaineiston tulkinnan tukena nuorisotutkimusten

---

47 Tämä on lähellä feministisen tutkimuksen intressejä ja painotuksia. Mm. Olesen (1994, 166) korostaa feministitutkijoiden pyrkimystä valtakulttuurin sivuuttavaan ja ylittävään tulkintaa, jossa tutkimuksen kohteena olevia henkilöitä ymmärrettäisiin omien historiallisten ja kulttuuristen taustojensa edustajina ja ilmentäjinä *an sich* eikä suhteessa valtakulttuuriin. Tulkinnallisuuden lähtökohtaisuus on tällöin tutkittavien itsensä konteksti, josta he kertovat ja jäsentävät kertomaansa. Feministisen tutkimuksen piirissä tutkimuseettiset kysymykset ovat keskeisiä niin tutkijan ja tutkimuskohteen kuin mukana olevien henkilöidenkin kannalta.

(kohderyhmänä 15–29-vuotiaat) tuloksia pyrin tarkastelemaan opiskelijoiden puhetta myös näiden tutkimustulosten valaisemana.

4.4 Hyveiden dekonstruktioprosessi

4.4.1 Kysymysten jäsentyminen

Selvitän seuraavassa normatiivisten tekstien ja haastatteluvastausten kanssa käymäni hyveiden dekonstruktio- ja konstruktioprosessin. Törmä (1995, 112) kirjoittaa tutkimusprosessista, jossa tutkija pyrkii tavoittamaan laajoja ymmärtämisyhteyksiä kokeilemalla erilaisten hypoteettisten `arvausten´ pätevyyttä laajemmassa kontekstissa. Ehnrooth (1990, 37) puolestaan korostaa intuitiota tulkintahypoteesien keksimisessä. Tutkimus on käsitteiden määrittelyä, arvauksia ja ajattelutapoja, jotka karsiutuvat ja tulevat uudelleen mukaan.

Dekonstruktioprosessissa on keskeistä jäsentää kysymykset, joilla lähtee hakemaan näkyvää ja näennäisesti puuttuvaa, jäsentämään aineistoja kysymysten avulla ja konstruoimaan vastauksia. Kysymykset ovat riippuvaisia tutkimuksen tavoitteesta eli tutkijan intressistä.

Kun tutkimuksen moraalifilosofisena lähtökohtana on hyve-etiikka, antaa se viitteitä kysymyksenasettelulle. Ensiksikin hyve-etiikassa korostuu sekä yksilöllinen että yhteisöllinen elämä kokonaisuutena ja yhtäaikaisena, jolloin tämä aspekti ohjaa lukemista. Toisen viitteen antavat asiantuntijuuden erityiset ulottuvuudet suhteessa ammatillisuuteen, johon liittyy mm. teoreettinen osaaminen. Järki ja tieto ovat keskeisessä asemassa hyve-etiikan traditiossa. Tällöin tiedon olemus ja sen ulottuvuudet ovat merkityksellisiä. Kolmannen viitteen antavat ajankohtaiset eettiset haasteet, joita nousi ammattien etiikkaa koskevista teksteistä. Tämä esiymmärrys oli koottu kolmannen luvun lopussa esitettyyn taulukkoon.

Hyve-etiikka haastaa osien ja kokonaisuuden välisten suhteiden tarkasteluun korostaessaan hyvekokonaisuuden tasapainohakuisuutta: yhden hyveen puuttumista ei voi korvata vastaavalla annoksella toista, vaan nimenomaan yhteisön ja yksilön omien ja yhteisten hyveiden olisi jatkuvasti muodostettava keskenään harmoninen ja samalla tilannesidonnainen kokonaisuus. (Sihvola 1998, 54–59.) Tällöin puuttuvaa voi lähteä hakemaan silloin, kun eettiset kannanotot tuntuvat yksipuolisilta tai jos niiden välille muodostuu näennäistä ristiriitaisuutta. Tähän liittyy myös keskitien ajatus, jolloin haetaan rajoja ja rajallisuutta. Näin ollen tekstejä on luettava osien suhteessa kokonaisuuteen. Normatiivisten tekstien eri teoksissa kirjoitettuja artikkeleja on syytä suhteuttaa toisiinsa ja kutakin opiskelijahaastattelua koko haastatteluaineistoon.

Hyvekonsturktiot jäsentyvät normatiivisten tekstien ja opiskelijatekstien tuottamiin hyveisiin. Edelleen ne jäsentyvät asiantuntijuuden elementteihin eli asiantuntija-itsen kategoriaan, työn suorittamiseen ja työyhteisöllisyyden kategorioihin sekä globaalin yhteisöllisyyden kategoriaan. Oman kategoriansa

muodostaa kasvatuksellisuus. Tekstien keskinäinen järjestys vaihtelee sen mukaan, kumpi tekstiaineisto on alkanut ensin avautua vastaamaan kysymykseen. Sen jälkeen on lähdetty hakemaan samasta asiasta kertovia sisältöjä toisesta tekstiaineistosta.

4.4.2 Menetelmän sovellus

Lukemisprosessin kuluessa olen jäsentänyt aineistoa useasta eri lähtökohdasta kirjoittaen, kuvioita piirtäen, erilaisia tekstimassoja ja -sirpaleita kooten. Aineistotekstien lisäksi olen jatkuvasti lukenut ajankohtaisia ja klassikoiksi katsottavia tekstejä väliin liiankin laajasti tekstien kuljetettavaksi joutuen. Olen pyrkinyt uusien tekstien avulla löytämään käsitteitä, joiden kautta aineisto konstruoituisi vastaamaan asetettuihin kysymyksiin. Niin turhauttavilta kuin nämä `harharetket´ ovat ajoittain tuntuneetkin, ovat ne kuitenkin kuljettaneet tutkimusprosessia kaiken kaikkiaan eteenpäin. (ks. Lehtovaara 1995, 23–24.) Kun harharetkiä katselee nyt taaksepäin osana tutkimuksen teon kokonaisuutta, muodostavat ne kuitenkin jollain tavoin johdonmukaisen tutkimusmatkan. Matkalla olen käyty vuoropuhelua erilaisten tekstien, niiden synnyttämien merkitysten ja merkitysten tarkentumisten jatkumona. Tätä voisi kuvata itsessäni tapahtuneeksi hermeneuttiseksi ymmärtämisprosessiksi. (Törmä 1995,112; Kurki 1995, 119–121, 130).

Ensimmäinen jäsennyslähtökohta oli normatiivisten tekstien tarjoama termistö, kuten reflektiivisyys, joustavuus tai itseohjautuvuus, joille lähdin hakemaan moraalista sisältöä ja edelleen niitä tukevia kasvatuksellisia käytänteitä. Voisivatko nämä asiantuntijuuden attribuutit jo tällaisenaan tuottaa käsityksen hyvästä asiantuntijasta?[48] Hyve-etiikan tulkintakehikossa attribuutit eivät tuoneet yhtäältä selvyyttä siihen, miksi juuri kyseiset ominaisuudet olisivat parempia kuin jotkut muut eivätkä toisaalta myöskään siihen, millaisiin päämääriin niillä pyrittäisiin. Attribuutit eivät myöskään kertoneet mitään yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden välisestä suhteesta, vaan ne kiinnittyvät ainoastaan yksilöön. Ammatillisen asiantuntija piirteiden väliset suhteet samoin kuin niiden erityiset ilmenemisen muodot jäävät kiinnittymättä konteksteihin ja tilanteisiin. Myös käsitteiden sisäinen tasapainoisuus eli keskitien löytyminen jää avautumatta. Koin tämän käsittelytavan vastaavan sisällönanalyyttistä menetelmää, jossa ilmisisältö ohjasi aineiston käsittelyä.

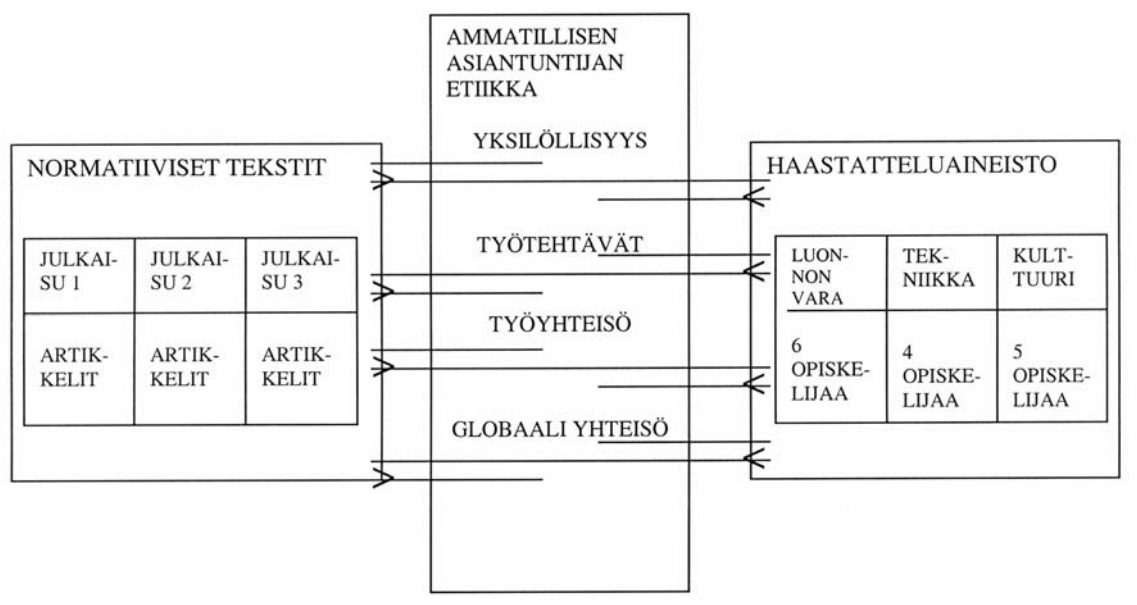
---

48 Koulutuskeskustelussa käytetään, milloin kyse on kasvatuksellisista tavoitteista, piilo-opetussuunnitelman käsitettä. (Broady 1987) Tällöin tarkoitetaan jotain sellaista, joka on koulutuspoliittisen puheen sisään kirjoitettua, opetussuunnitelmiin ja edelleen opettajien käyttöön toivottavaa tavoitteistoa. Piilo-opetussuunnitelma liitetään peruskoulutukseen ja toisen asteen koulutukseen. Sellaisenaan kuin piilo-opetussuunitelman käsitettä korkeakoulutuksessa on käytetty (mm. Ahola 2000) ei tässä tutkimuksessa ole kyse. Aholan tutkimuksessa piilo-opetussuunnitelmassa kysymys on pikemminkin akateemisen kulttuurin jäsentymisestä kuin tulevaan professioon liittyvistä eettisistä kysymyksistä. Piilo-opetussuunnitelman käsitettä lähestytään Broadyn tapaan pohdittaessa yhteiskuntajärjestyksen heijastumista ammattikorkeakoulutukseen.

Toinen ajatuskulkuni lähti käsitteistä, jotka vahvimmin nousivat esiin aineistoista. Tällöin kehittäjyys dominoi normatiivisia tekstejä. Näin se olisi rinnastunut Aristoteleen esittämäksi päämääräksi, *telokseksi*, jota toteuttamaan muut hyveet asettuisivat. Lähtökohta tuntui pitkään relevantilta, mutta sen ongelmallisuus suhteessa kehittämisen päämääriin ja pyrkimyksiin, joita oli teksteistä pulmallista löytää, muodostui ylipääsemättömäksi. Opiskelijateksteissä vastaava dominoiva käsite oli oma pärjääminen ja lähes yhtä voimakkaana keskeneräisyys. Molemmat käsitteet olivat niin yksilökeskeisiä, että niiden myötä oli vaikea lähestyä yhteisöllisyyttä.

Kolmas lähtökohta, joka saattoi olla paluu aivan ensimmäiseen ja aikanaan eksplikoimatta jääneeseen intuitiooni, oli normatiivisten tekstien ja opiskelijahaastattelujen välinen dialogisuus ja tähän liittyvä kasvatuksellisuuden reflektointi. Monelle tutkijalle on tuttua ensimmäisten ajatusten hukkaaminen, eksyksiin joutuminen ja uskon katoaminen. Pitkien matkojen kulkeminen sekä teksti- ja ajatusvirroissa ajelehtiminen tuntuu jälkeenpäin oudolta. Mutta ehkäpä laadullisen tutkimuksen luotettavuus tai ainakin oma varmuus tulosten perusteltavuudesta syntyy juuri noiden väliin hyödyttömiltä tuntuvien ajattelusyklien läpikäynnistä (Heikkinen 1994, 82–83).

Nyt esitettävä aineisto on jäsentynyt siten, että hyveen nimeäminen on tapahtunut usean lukukierroksen jälkeen ensin joko normatiivisista teksteistä tai opiskelijateksteistä.



KUVIO 2 Tekstien lukemisprosessi

Dekonstruktiossa havainnointi on ensimmäisen vaiheen työskentelyä. Tällöin haen koko tekstimassasta kulloiseenkin kategoriaan (asiantuntija-itse, työn suorittaminen, työyhteisö, globaali yhteisö, kasvatuksellisuus) kuuluvia käsityksiä hyveestä. Käsitykset ovat piirteitä ja luonnehdintoja, jotka ilmenevät sanoina tai

sanontoina. Tekstit hajoavat näin palasiksi ja asettuvat uudeksi kokonaisuudeksi. Toisessa, ymmärtämisen vaiheessa, etsin käsityksille teoreettisia perusteita. (Olsen 1995, Moreva 1996) Hyve-etiikan tulkintakehikossa teoreettiset perusteet kytkeytyvät yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden, keskivälin ja päämäärän ilmenemiseen. Edelleen haen kasvatuksellisia käytänteitä, jotka vahvistaisivat ja tukisivat hyveen kehkeytymistä.

Silloittamaan opiskelijoiden arkikieltä ja -käsitteistöä hallinnon tekstien käsitteelliseen ilmaisutapaan, olen käyttänyt viittauksia tutkimusteksteihin. Viitteet ovat tulkinnallisia kannanottoja siihen, mistä tutkijana katson opiskelijoiden omalla kielellään kertovan. Viitteissä käytetyt tekstit ovat peräisin suomalaisesta työelämä- ja nuorisotutkimuksista 1990– ja 2000-luvuilta. Päälähteenä on Rubinin (2000) suomalaisnuorten arvoja ja tulevaisuuskuvia koskeva tutkimus. Vastaavasti normatiivisten tekstien tarkastelun yhteydessä siteeraan aiemman tutkimukseni (Friman 1999) opettajahaastatteluja, jotka luovat yhteyttä tekstien kuvaamaan käytännön maailmaan.

Kun hyveen nimi on syntynyt, olen lähtenyt hakemaan hyveelle vastaavuutta tai vastakohtaisuutta toisesta tekstiryppäästä. Kyse ei ole normatiivisten tekstien ja opiskelijahaastattelujen vertailusta, vaan samaa elämänaluetta, kategoriaa, koskevan hyveen erilaisten tulkintojen ja merkitysten etsimisestä molemmista tekstijoukosta.

Dekonstruktion haasteena normatiivisten tekstien suhteen on hakea koulutuspoliittisista järjestelmätason teksteistä sitä, mitä ne sanovat opiskelijasta ja opiskelijalle. Toisin sanoen hallinnon tekstejä, jotka määrittävät toimintaa, on purettava yksilötasolle, opiskelijaan, kohdistuvaksi puheeksi. Samalla olen pyrkinyt näkemään ”hiljaisuuden” eli sen, mikä normatiivisissa teksteissä ohitetaan, sivuutetaan ja jätetään syrjään. Samaa käytän tulkitessani opiskelijoiden puheita: mikä on sellaista, josta ei puhuta. Tässä yhteydessä mielenkiintoista on verrata kahden erilaisen ”puhujan”, normatiivisten tekstien kirjoittajien ja opiskelijoiden, ilmaisemia ja ilmaisematta jättämiä aihepiirejä, teemoja ja alueita. Lukutapaa voi sanoa koulutuspoliittisten tekstien hegemoniaa purkavaksi, kun hegemonialla ymmärretään se, mitä teksteissä on kirjoitettu ikään kuin vastaamaan itse asetettuihin kysymyksiin.

Dekonstruktio tarjoaa opiskelijahaastatteluissa mahdollisuuden totalisoimisen eli yhtenäistämisen torjumiseen, jonka L. Rauhala (1999, 86–97) ja Varto (1994) toteavat ”riivaavan” tutkijoita. Totalisoivan ajattelutavan mukaan vain siitä, mikä on tematisoitavissa, voidaan saada tietoa. L. Rauhalan mukaan ihminen on 19. vuosisadalla loogisen empirismin myötä, korostetusti käsitetty lajiolennoksi vailla huomionarvoisia persoonan ominaispiirteitä. Vaikka looginen empirismi onkin hiipunut, ihmiskäsitys on edelleen voimissaan. Varton mukaan maailma tulee ilmi ihmisissä, jotka ovat vastavuoroisessa suhteessa. Varto perää persoonakohtaista tutkimusta eikä yleispersoonan hakemista. Koska haluan säilyttää opiskelijat, vaikka ovatkin yhtä joukkoa aineiston tuottajina, omina persooninaan, kirjoitan alaviitteissä joitain heidän persoonaansa ja elämäntilannettaan taustoittavia tietoja.

Ojanen (1998, 144–146) puuttuu filosofisten ilmiöiden tutkimisessa käsitteen monimutkaisuuteen ja saavuttamattomuuteen. Hän puhuu käsitteen tyhjentymättömyyden periaatteesta, joka sallii ristiriitaisuuden tietyissä rajoissa. Monimerkityksisyys voi olla totuus käsitteestä ja jos se johtaa ristiriitoihin, sisäinen ristiriitaisuus saattaa olla kyseisen käsitteen ominaispiirre. Ojanen nimittää pahaksi virheeksi sitä yleistä tapaa, että käsitteen määrittelyssä jätetään täsmällisyyden tai ristiriidattomuuden nimissä pois jokin käsitteen olennainen merkitys tai aspekti esimerkiksi sen vaikean mitattavuuden tai täsmällisen epämääräisyyden vuoksi. Käsitteen paras mahdollinen määritelmä ei ole yksinkertaisin ja ristiriidattomin, vaan jossain määrin avoin, joka pitää sisällään mahdollisimman paljon erilaisia merkityksiä.[49] Hän kritisoi myös tapaa pilkkoa kysymys mahdollisimman pieniin osiin ja yrityksiin löytää perimmäinen määritelmä tai totuus. Vähintäänkin yhtä hedelmällinen on suurimpiin mahdollisiin yhteyksiin asettamisen tie.

Aristoteles antaa Nikomakhoksen etiikassa suuntaviivoja dekonstruoivalle lukemiselle. Hänen kirjoitustapansa on vastakohtaisuuksia ja rajoja asettava. Esimerkiksi oikeudenmukaisuuden ja ahneuden tarkastelun Aristoteles aloittaa seuraavasti:

> Oikeudenmukaisuuden ja epäoikeudenmukaisuuden osalta on tarkasteltava, millaisiin toimintoihin ne liittyvät, millainen keskiväli oikeudenmukaisuus on ja minkä keskiväli oikeudenmukainen on. (EN V, 1, 1129a, 1-7)

> Ahneus on laaja ja monimutkainen asia, sillä näyttää siltä, että on lukuisia erilaisia ahneuden ilmenemismuotoja. Ahneuteen kuuluu kaksi asiaa, antamisen puutteellisuus ja ottamisen liiallisuus, eikä se esiinny kaikissa täydellisenä, vaan se voi olla myös jakaantunut: jotkut liioittelevat ottamista ja jotkut antavat liian vähän. (EN IV, 1, 1121b, 17–20).

Normatiivisille teksteille ja opiskelijahaastatteluille esittämäni kysymykset ovat asiantuntija-itsen kategoriassa

- mitkä ovat hyvän ammatillisen asiantuntijan kykyjä ja ominaisuuksia
- miten näiden kykyjen ja ominaisuuksien hyvyyttä ja oikeellisuutta perustellaan
- millaiset määritteet rajaavat hyvää ja oikeaa toimintaa

työtehtävien suorittamisen kategoriassa

- miten hyvä ammatillinen asiantuntija tekee työnsä
- miten tätä toimintatapaa perustellaan
- millaiset tekijät asettavat hyvän työn rajat

työyhteisöllisyyden kategoriassa

- millainen on hyvä ammatillinen asiantuntija työyhteisön jäsenenä
- miten tätä perustellaan

globaalin yhteisöllisyyden kategoriassa

- miten hyvä työ kytkeytyy osaksi lokaalin ja globaalin maailman rakentamista

---

49 Knuuttilan kokoamassa (1989, 227–228) Nikomakhoksen etiikan hyveluokitukseen jää nimeämättömiä hyveitä. Tällöin hyveellisyys tulee määritellyksi vain ääripäiden väliseksi keskitieksi. Nimeämätön hyve on esimerkiksi se, joka asettuu mielihyvän ja -pahan tuottamisen ja toisaalta imartelevaisuuden ja riidanhaluisuuden välille.

- millä kyvyin ja ominaisuuksin yhteisöön jäsennytään
- miten yhteisöllisyys määrittyy
- millaisen perustein yhteisö on se, joksi se määritellään.

Derrida (1998) toteaa, että dekonstruktio ei koskaan pääty mihinkään valmiiseen tulokseen, vaan uusintaa aina itse oman tutkimuskohteensa. Kukin lukija tekee omat marginaalimerkintänsä intressiensä, lukeneisuutensa ja tietoisuutensa pohjalta. Näin ollen eettisyydestä saattaisi joku muu tehdä toisenlaisia kysymyksiä ja jatkaa edelleen kysymällä tässä esiin tuotuja uusia kysymyksiä ja merkintöjä. Tältä osin katson tutkimuksen tuottavan uudelleen tutkimuskohdetta, mihin palaan kuudennessa luvussa.

5 NORMATIIVISTEN TEKSTIEN JA OPISKELIJAHAASTATTELUJEN HYVEKONSTRUKTIOT

Analysoin tässä luvussa normatiivisia tekstejä ja opiskelijahaastatteluja tulkiten niistä ammatillisen asiantuntijan hyveprofiilit, jotka muodostuvat yksittäisiä hyveitä koskevista konstruktioista. Jäsennän hyveet toisessa luvussa perusteltuihin asiantuntijuuden elementteihin. Näin muodostuu neljä kategoriaa, joita ovat asiantuntija-itse, työ produktiivisena toimintana, työelämä yhteisöllisyytenä ja globaali yhteisöllisyys. Aloitan tekstien tarkastelun asiantuntijasta itsestään siirtyen sen jälkeen työelämän tarkastelemiseen ja edelleen yhteisöllisyyteen.

Hyve-etiikalle ominainen sitoutuminen ihmiseen itseensä ja hänen elämisen tapaansa, ei vain suorituksiin ja niiden moraalisiin perusteisiin, nivoo kaikki tarkastelutasot toisiinsa. Hyve-etiikan tradition korostaessa ihmisen yhteisyyttä sekä yksilönä että edelleen yhteisön jäsenenä, on ammatillisessa asiantuntijuudessa kyse myös eheydestä, jossa ihminen voi toteuttaa itselle merkityksellisiä asioita sekä työelämässä että omassa elämässään. Tekstiaineistoissa hyvekategoriat eivät ole tarkkarajaisia, vaan lomittaisia, päällekkäisiä ja toisiaan sivuavia. Asiantuntija-itsen hyveet heijastuvat työn suorittamiseen ja yhteisöön liittymiseen eikä työn suorittamista voi ulkoistaa inhimillisestä työyhteisöstä. Niin ikään työyhteisöön liittymisessä ja muihin lokaaleihin tai globaaleihin yhteisöihin liittymisessä on samoja piirteitä. Edelleen hyve-etiikassa punoutuvat erottamattomasti yhteen etiikka, politiikka ja kasvatus. Aristoteleen mukaan hyveellisyyteen kasvetaan hyveitä tekemällä, niitä praktisesti opettelemalla. Näin hyveitä on tarkasteltava myös suhteessa kasvatukseen ja kasvamiseen. Tarkastelen ammattikorkeakoulupedagogiikkaa normatiivisten tekstien ilmentämien hyveiden näkökulmasta kysyen miten kasvatuksen käytännöt ovat tukemassa hyveisiin kasvamista vai onko pedagogisten käytänteiden ja hyveiden välillä ristiriitaisuutta. Normatiivisten tekstien ja opiskelijahaastattelujen hyvekonstruktioita tarkastellaan toisiinsa nähden tämän luvun lopussa.

5.1 Asiantuntija-itse

Ensimmäiseksi haen vastausta siihen, millaisia hyveitä ammatillisen asiantuntijan persoonaan liitetään. Seuraavaksi kysyn, mitä on teoreettinen tieto, jolla hyveitä taustoitetaan, asetetaanko hyveelle jonkinlaisia reunaehtoja, joiden välille se situationaalisessa harkinnassa asettuisi ja millaisiin päämääriin hyveen on tarkoitus johtaa. Edelleen kysyn, millaiset pedagogiset menettelyt tukevat hyveeseen kasvua. Alaviitteissä käytän aiemman tutkimuksen (Friman 1999) opettajahaastatteluja avaamaan ammattikorkeakoulutuksen arkea ja käytänteitä.

5.1.1 Muuttuvaisuuden hyve normatiivisissa teksteissä

Keskeisin asiantuntija-itseä koskeva ominaisuus on kehittäjyys. Se kytkeytyy sekä ammatilliseen toimintaan että henkilöön itseensä. Haen vastauksia kysymykseen siitä, miten kehittäjyys määrittyy ammatillisen asiantuntijan persoonaan nähden ja palaan ammatilliseen toimintaan työn suorittamista koskevassa kategoriassa. Kysyn, mitä kaikkea kehittäjyys on, miten sitä perustellaan, mihin kehittäjyys kiinnittyy, millaisissa rajoissa kehittäjyys ilmenee ja millaisin kasvatuksellisin käytäntein kehittäjäksi tullaan.

Ammatillisen asiantuntijan persoonaan ankkuroituvana ominaisuutena kehittäjyys on ensisijaisesti itsensä kehittämistä. Tällä tarkoitetaan, että asiantuntijan on pysyttävä ajan tasalla, opittava jatkuvasti uutta ja oltava valmis sekä halukas uuden oppimiseen. (ET 1992, 112,119; KKK 1995, 182). Itsensä kehittämisestä käytetään myös vertikaalisen joustavuuden käsitettä. Vertikaalisella joustavuudella tarkoitetaan kykyä ja halua jatkuvan kouluttautumisen tietä mukautua kehityksen asettamiin muuttuviin haasteisiin eli ”olla mukana kehityksen vauhdissa” (JE 1992, 97). Syrjäytyneen, ammatillisesti jälkeen jääneen ammatti-ihmisen vastakohdaksi esitetään jatkuva, motivoitunut uusiutuja. Tällainen ammatti-ihminen lunastaa paikkansa työn maailmassa. (H&O 1997, 75 Ruohotietä 1993 lainaten.)

Jatkuvan muuttumisen vuoksi asiantuntijan tulee jatkuvasti olla tietoinen omasta ammatillisesta kehityksestään, työtyyleistään ja tietoperustastaan (AE 1992, 30, 31). Välineenä itsen ja tilanteen tulkintaan on itsereflektiivisyys, joka tekee asiantuntijasta oman toimintansa tulkitsijan ja edelleen sen muuttajan. Itsereflektiossa asiantuntija on valmis oman työskentelynsä kriittiseen arviointiin ja analyysiin sitoutuen täten jatkuvaan omakohtaiseen oppimiseen. Hän pyrkii tekemään omaa toimintaansa tietoiseksi ja asettamaan omat taustaoletuksensa kritiikin kohteeksi. Tässä mielessä hän pyrkii dialogiin myös itsensä kanssa. (AE 1992, 29–31; ET 1992, 117; A-LM 1995, 155.)

Eräänä itsereflektion tavoitteena mainitaan Ekolan (1992) julkaisussa oman arvojärjestelmän muodostuminen, jolloin pyritään hahmottamaan vallitsevat arvo- ja normijärjestelmät ja reflektoimalla muodostamaan oma arvomaailma sekä sen perusteet suhteutettuna muihin järjestelmiin (AE 1992, 31 Mezirowiin 1981 viitaten). Itsereflektio ei myöhemmissä teksteissä enää painotu. Ref-

lektointi sitoutuu enää työtehtävien suorittamista koskevan käytännön ja teorian sekä aiempien käytäntöjen ja mahdollisten uusien toteutusmahdollisuuksien väliseen reflektointiin.

Arvoihin ja etiikkaan viitataan yhdessä Lampisen (1995) julkaisun tekstissä (A-LM 1995). Opetussuunnitelmatyöhön kohdentuvaksi vaateeksi esitetään tiedon arvottamiseen liittyvät oppisisällöt.

> Asiantuntijakoulutuksessa keskeisiä ovat sellaiset tiedot ja taidot, joissa praktinen ja teoreettinen tieto kytkeytyvät toisiinsa. Myös arvojen merkitystä on korostettava: *arvot liittyvät tietoon*. Tulevaisuuden asiantuntijoiden tulee *kyetä analysoimaan toimintansa ja päätöstensä taustalla olevia arvoja.* Tämä edellyttää ammattilaiselta *eettistä sitoutumista* sekä oman vastuun tiedostamista asiakkaille ja yhteiskunnalle. (A-LM 1995, 171.)

Tiedon arvottamisen perusteista annetaan viitteitä kytkemällä se eettiseen sitoutumiseen. Avoimeksi jää, tarkoittaako eettinen sitoutuminen henkilökohtaista etiikkaa, omaa moraalijärjestelmää vaiko sitoutumista ammatilliseen etiikkaan. Kun toisaalta asiakas- ja yhteiskuntavastuu mainitaan erikseen, ei kenties ole kyse ammatillisesta etiikasta, sillä ammattieettiset koodistot sisältävät nämä ulottuvuudet. Asiantuntijuus tuo joka tapauksessa päätöksen tekemisen kontribuutiona aiempaan ammatillisen koulutuksen tuottamaan ammatillisuuteen nähden.

Itsensä kehittämisen eli jatkuvan uuden oppimisen vaateet saavat perustelunsa maailmassa tapahtuvista muutoksista. Muutokset tulkitaan työelämän kautta heijastuvina (KK 1995, 107) markkinoiden, organisaatioiden ja teknologian tuomina uusina haasteina. Maailmasta ei puhuta laajemmassa merkityksessä, joten ammatilliselle asiantuntijalle relevantiksi maailma näyttää jäävän sellaisena kuin se ilmenee työelämän muutosten ja käsitteistön suodattamana. Maailman muutosten tulkinta työelämän välittämänä otetaan vastaan annettuna ja responsiivisuutta vaativana. Se on epistemologinen peruste ammatillisen asiantuntijan hyveellisyyden määrittelylle.

Miten ammatillinen asiantuntija-itseys ankkuroituu ammatillisuuteen tai asiantuntijuuteen? Kiinnekohtien löytyminen ammatillisuudesta, ammatillisesta identiteetistä, on pulmallista. Ammatillisuuden ja asiantuntijuuden toisistaan irtautuminen ja toisiinsa liittyminen avautuu teksteissä eri tavoin. Ammatillisen identiteetin rakentuminen ei perustu tietyn ammattialan kautta syntyvään osaamiseen, vaan laaja-alaiseen, monialaiseen osaamiseen. (AE 1992, 21.) Ammatillisen asiantuntijan itseyden koordinaatit eivät löydy ammatillisuuden jäsentäminä, vaan sellaisen asiantuntijuustuotteen konstruktiona, joka vastaa itse tai yhdessä opettajan kanssa luotua ymmärrystä työelämän tarpeista. (ET 1992, 110–111.)

Toisaalla on kuitenkin sitouduttu ammatillisuuteen. Tämä ilmenee tekstistä, jossa todetaan ammattien tieteellistämisen olevan valmiutta perehtyä ammattialaan tieteellistä menetelmää käyttäen ja tuottaa ammattialaa koskevaa tieteellistä tietoa (AN 1992, 57–78). Tällöin asiantuntijuus olisi ammatillisuutta, joka taustoittuu ammattialaa koskevalla tieteellisellä tiedolla ja joka myös tuottaa ammatillista tietoa. Näin identiteetti voisikin rakentua ammatillisuudelle. Mut-

ta asiantuntijuus ja ammatillisuus nähdään myös vaihtoehtoisiksi, kun asiantuntijaksi kasvamista pidetään kultturoitumisprosessina, jossa yksilö tulee koulutuksen kautta sisälle asiantuntijakulttuuriin tai ammattikuntaan. (H&O 1997, 71 viitaten Lehtinen & Palonen 1997.)

Haettaessa inhimillisiä rajoja muutokselle niitä ei löydy, sillä maailmassa ei näytä olevan stabiileja tai rajoja asettavia elementtejä. Ihmisyyteen liittyvää jatkuvuutta tai samanlaisuutta ei teksteistä löydy, vaan ihminen inhimillisenä olentona näyttäytyy samanlaisena muutosmyllerryksen objektina kuin mitä työelämäkin maailmaa heijastavana kontekstina on. Myöskään luonnon rajaaidat eivät tule vastaan muutosta suuntaamaan tai ohjaamaan.

Muuttuvaisuuden rajallisuutta voi hakea itseohjautuvuudesta, joka on sekä opiskelijaa ja tulevaa asiantuntijaa attribuoiva tavoite että opetusta määrittävä linjaus (JE 1992,14; JK 1992, 43). Itseohjautuvuus määritellään valmiustilaksi ja kehityshistorian tuotokseksi eli elämänolosuhteiden mahdollistaman harjaantumisen tulokseksi (JE 1992, 13). Itseohjautuvuus olisi näin kasvatuksen kokoava päämäärä, joka kattaa vastuun ottamisen omasta elämästä, päätöksentekokyvyn ja aktiivisen toiminnan (JK 1992, 43). Yhdessä tekstissä kuitenkin epäillään, kuinka itseohjautuvia ammattikorkeakouluopiskelijat todellisuudessa ovat.

> Lukuisat tutkimukset ovat osoittaneet, että joidenkuiden aikuisten puuttuva valmius tai halu ohjata itse oppimistaan on seurausta heidän pitkäaikaisesta altistumisestaan ulkoa ohjatulle opiskelulle. Siitä irrottautuminen ei ole helppoa. Niinpä nuoriso- ja aikuiskoulutuksessa joudutaan vielä kauan raivaamaan esteitä, joita opiskelijalle on jäänyt aikaisemmista koulu- ja opiskelukokemuksistaan. Ammattikorkeakoulujenkin on toimintansa alkuvaiheessa nähtävä *itseohjautuva oppija ensisijaisesti tavoitteena*. Vasta myöhemmin, kun kotikasvatus sekä perus- ja lukiokoulut antavat oppilailleen riittävät valmiudet itseohjautuvuuteen, voidaan toimia tilanteessa, jossa oppija tuo itseohjautuvuusvalmiuden mukanaan ammattikorkeakouluun tullessaan. *Vasta silloin sitä voidaan käyttää ikään kuin välineenä* pyrittäessä koko oppijan elämää sävyttävän itseohjautuvuuden saavuttamiseen. (JE 1992, 47)

Muissa teksteissä itseohjautuvuus käsitetään jo olemassa olevaksi valmiudeksi, jonka vahvistamisesta on kyse.

Näin voi päätellä, että muuttuvaisuuden rajat olisivat jossain määrin löydettävissä itseohjautuvuuden valmiuksista. Itseohjautuvuus voisi olla sekä ohjaamassa opiskelijan muuttuvaisuuden määrää ja laatua että olla luomassa mahdollista kriittisyyttä jatkuvan kehittymisen vaadetta kohtaan.[50]

Mitä pedagogiikkaa koskevat tekstit kertovat kehittäjyyteen kasvamisesta? Itsereflektiivisyyttä tukevia oppimis- ja opettamiskäytänteitä ovat oppimispäiväkirjat ja portfoliot, jotka asettuvat osaksi oppimista ja samalla tekevät opiskelijalle itselleen näkyväksi hänen oman oppimisprosessinsa (H&O 1997, 128). Jotta kehittäjyyteen kasvattamisessa onnistuttaisiin, koulutukseen perätään rakennetta, jonka avulla pystytään uusintamaan koulutettaville välitettävä osaamisen

---

50 ”Kyllä se asiantuntijuus alkaa näyttäytyä sellaselta aikuisen toiminnalta, joka on henkistynyttä” ja ”Asiantuntijuus on jotain sellasta, että me edetään käsitteelliselle tasolle ja pystytään sieltä päin hallitsemaan kokonaisuuksia”, olivat opettajahaastatteluissa asiantuntijuuden luonnehdintoja (Friman 1999).

rakenne, joka edelleen tuottaa opiskelijoissa valmiuden kehittää omaa osaamistaan (KK 1995, 107).

Siihen, että ammatillisen asiantuntijuuden kasvun ja kypsymisen vaatimasta ajasta olisi kannettava huolta, on puututtu vain Ekolan (1992) julkaisun teksteissä.[51] Myöhemmin ajan merkitykseen ei enää palata. Ensimmäisessä aikaa koskevassa tekstissä (JK 1992, 44–47) perustellaan ajan välttämättömyyttä itseohjautuvuuden saavuttamiseksi:

> Nyt on maltettava antaa oppijalle riittävästi *aikaa ja mahdollisuuksia rakentaa rauhassa itsenäisesti tulkintaa opiskeltavista ilmiöistä*. Mahdollisuus *pohtivaan ja kiireettömään työskentelyyn* opettajan tukemana antaa oppijalle tilaisuuden rakentaa itselleen parempaa valmiutta ohjata tulevaisuudessa oppimistaan aikaisempaa itsenäisemmin.

Toisaalla kysytään, miten pitkälle asiantuntijuudessa on koulutukseen käytettävän aikaresurssin puitteissa mahdollisuus päästä ”syvällisen oppimisen keinoin” (JE 1992, 95–96)[52].

Kun kehittäjyydelle yhtäältä ei löydy päämäärää eikä rajoja liiallisen tai liian vähäisen kehittämisen kehikossa ja kun se on tyystin ulkoisten tekijöiden ohjaamaa, nimeän normatiivisten tekstien ilmentämän ammatillisen asiantuntijan hyveen ***muuttuvaisuudeksi.*** Muutospuheen determinismi on niin voimakas, ettei se jätä harkinnan varaa, mikäli subjektiivinen selviytyminen työn maailmassa on ammatillisen asiantuntijan päämäärä. Reflektiivisyys, sellaisena kuin se hyve-etiikan mukaisena harkintana voisi rakentaa henkilökohtaista etiikkaa, jää näin muutosdeterminismin peittämäksi.

5.1.2 Valmiimmaksi kasvamisen hyve opiskelijahaastatteluissa

Opiskelijoiden vastauksia leimaavat tilapäisyyden ja väliaikaisuuden tematiikkaa heidän kertoessaan elämäntilanteestaan. Väliaikaisuus liittyy paikkakunnalle asettumiseen, mm. asumiseen ja harrastuksiin, sekä ihmissuhteisiin. Opiskelijat tasapainoilevat toimeentulon, läheisistä ihmisistä huolehtimisen ja opintojen suorittamisen paineissa. Normatiivisten tekstien muutosmyönteisyyteen nähden opiskelijat eivät innostu muutoksesta, vaan hakevat opiskelustaan pysähtymisen ja asettumisen elementtejä vastapooliksi arkielämänsä epävakauteen.

---

51 Opettajahaastatteluissa itsereflektiivisyyteen kasvun keskeisimpänä tekijänä pidettiin aikaa ja tilaa, jossa opiskelijat voisivat esittää kysymyksiään yleisesti askarruttavista asioista. Asioilla oli usein yhtymäkohtia ammatillisuuteen ja ne olivat ilmenneet työharjoittelujaksoilla. Vähentynyt kontaktiopetus teki opettajista jokseenkin skeptisiä opiskelijoiden yksilöllisen tai ryhmässä tapahtuvan reflektiivisen keskustelun ja eettisen kasvun suhteen. (Friman 1999)

52 Aikaresurssien puute oli eräs keskeisimpiä opettajahaastattelujen huolen ja kritiikin aiheita. Lähiopetuksen määrän dramaattinen supistuminen arvelutti opettajia oppimistulosten heikentymisenä ja opettaja-opiskelija-suhteen murentajana. (Friman 1999)

NNPU2:
Mä haluaisin aina pitää asiat semmosina kun ne on. Mä en haluis, että ne muuttuu. Se on mulle tosi vaikeeta.
(Opiskelijalla on ollut rankkoja muutoksia henkilökohtaisessa elämässään, jotka ovat heijastuneet opiskelumotivaatioon ja jaksamiseen.)

Stabiiliuden tavoitteluna voi pitää myös sitä, että opiskeluajan venymiseen suhtauduttiin huolettomasti, jos opiskelijalla ei ollut omaa perhettä. Poislähtö ja työelämään siirtyminen oli joillekin jopa pelottavaa.

NMPU1:
Mun täytyy sanoa. että ei oo ollut mitään kiirettä kotia töihin. Mä oon siellä ollut niin paljon että.
(Opiskelija oli työskennellyt lapsesta saakka perheen yrityksessä kaikki loma-ajat. Kouluaikana hän oli usein katsellut haikeana luokkatovereidensa lomanviettoa.)

AMRA4:
Ei mulla mitään kiirettä oo poiskaan päästä. Kyllä se on parempi siellä olla ja opiskella kunnolla.
(Opiskelijalla oli perhe, mutta hän oli pitkäjänteisesti säästänyt opiskeluajan varalle.)

Hyvän työntekijän piirteitä kuvailtiin työharjoitteluaikana kohdattuja henkilöitä esimerkkeinä käyttäen.

NNMU4:
Kyllä siellä esim. E, suunnittelija. Mä en halua mitenkään suunnittelijaksi, mutta hänen työnkuvansa oli kuitenkin semmonen, että otti jopa mutkin siellä huomioon, vaikka oli kiirettäkin. Pääsin häntä haastatteleen, että mistä suunnittelu lähtee ja hänen työstään. Ja kerto omasta perheestään, kun mä olin kauheen utelias kun kysyin miten hän yhdistää perheen ja työn. Että sillä oli justiinsa niin, että perhe on tärkein, mutta tietysti työkin on tärkee. Että jos perheessä menee kaikki hyvin, niin menee työkin hyvin. Mä aattelin, että oli tosi ihana ihminen."
(Opiskelija kertoi menevänsä naimisiin lähiaikoina. Oma talo oli rakenteilla ja lapset kuuluvat lähivuosien suunnitelmiin.)

NNMU3:
Mä oli P:ssä työharjoittelussa sitten toimin mallimestari T:n alaisena. Hän oli äärimmäisen sisukas työntekijä ja mä toisaalta katoin häntä oikein ihaillen ja toisaalta peläten, että totako se työnkuva on... se työmäärä oli ympärivuorokautista. Sitä mä oikeestaan ihailen, että joku päivä saisin sellasen työn. Että pystyisin ihan samaan… Mutta hän kyllä näytti nauttivan työstä. Toisaalta hänellä oli kyllä sitten selvä valinta uran ja perheen suhteen. Hänellä ei ollut lapsia, mies oli, että oli aina työpaikalla. Jotenkin mä tulkitsen, että omat ominaisuudet on lähellä sitä T:n työskentelyä. Että se oli antautunut alalle, ja vaikka se oli raskasta, siitä sai kuitenkin sen nautinnon. Jos sellaseen joskus pääsis, mä olisin tyytyväinen elämään…Musta on varmaan tulossa sellanen ihminen, joka on enemmän urasuuntautunut kuin perhesuuntautunut. Mä oon nyt 25-vuotias, niin sukulaiset kysyy, koska niitä vauvoja rupee tuleen. Niin mä ooon kauheen vaivautunut, kun mun mielestä pitäs ensin saavuttaa jotain. Edes se vakituinen työpaikka tai edes joku työpaikka. joka on tarpeeksi vaativa, niin että se kulkis etusijalla ja sitten perhe-elämä…Tää lapsiasia on vaikee, kun on nainen.
(Opiskelijan poikaystävä opiskelee samassa yksikössä, jolloin myös yksityiselämä jäsentyy vahvasti opiskelun ympärille.)

Naispuolisten opiskelijoiden vastauksille oli leimallista hyvän ammattilaisen asiantuntijuuden jäsentäminen osaksi persoonallisuutta. Vastaajat pohtivat työtä suhteessa elämäntilanteeseensa sekä yksityiselämän ja työelämän yhteensovittamista. Samoja piirteitä oli yhden miespuolisen opiskelijan vastauksessa,

jolloin vastauksessa oli myös omaan ammattikuntaan kohdentuvaa kriittistä peilausta.

> AMRA1:
> *Kyllä mä oon ainakin tunneihminen. Mä teen kaiken suurella sydämellä…Mä oon ihan sama jätkä joka paikassa.*
> (Opiskelija arvosteli ankarasti insinöörin prototyyppiä, johon liitetään vain tekninen osaaminen. Samoin hän vierasti ja halusi karttaa ihmisiä, jotka yrittävät olla muuta kuin mitä "oikeasti" ovat.)

Myös opettajapersoonat tarjosivat esimerkkejä ja ihanteita. Vaikka opettajuus ei ollut vastaajien ammatillinen tulevaisuuden näkymä, he tarkastelivat opettajia ammattikuntansa edustajina ja siinä merkityksessä hyvinä työn tekijöinä.

> AMRA1:
> *Joo, no tuolla on kaksi ihmistä, jotka on tehnyt muhun vaikutuksen. Eikä sillä oo mitään vaikutusta, onko hieno ihminen tai hyvä ihminen, vaan että sillä tiedon määrällä, T ja M. M opettaa matematiikka ja fysiikkaa elikä niinku saman tyylinen opettaja kuin T. Ehkä vielä teoreetttisempi. Ne on vaan niin pirun fiksuja jätkiä että täytyy nostaa hattua, että joidenki aivokapasiteetti on noin korkeella. Itte joutuu tekeen niin pirusti töitä, että oispa fiksumpi. On ne ihmisinäkin semmosii, ettei oo mitään turhan kireitä ja vastaa kun kysyy. Jos niiltä kysyy, niin kyllä sieltä vastaus tulee. Kun taas sitten määrätyt opettajat on sellasia, että jos sä kysyt niiltä kesken tuntia jotain, niin sua pidetään häirikkönä.*
> (Opiskelijan aiemmista opinnoista on yli kymmenen vuotta ja hän on pitänyt periaatteenaan kysyä niin kauan, että ymmärtää mahdottomiltakin tuntuvat asiat.)

> NNMU5:
> *Se on jämäkkyys ja semmonen ett innostaa ja antaa vapaasti tehdä niiden rajojen puitteissa ja on semmonen kannustava ei niinkään tyrmäävä. Pitäs olla semmonen luotettava.*
> (Opiskelijalla oli kokemuksia epäselvistä tehtävänannoista, jotka myöhemmin vaikuttivat hänen saamiinsa arviointeihin.)

Esimerkillisenä tai ihanteellisena ihmisenä mainittiin myös vanhempi sukulainen tai ystävä, kenellä on viisautta laajaa tietämistä, vaikkakaan ei koulutuksen vaan elämän kokemuksen myötä syntyneenä.

> NNPU6:
> *…viisaana ja lempeänä, jonka ei tarvitse koskaan suuttua, kun auktoriteettia on jo silmiin katsomalla.*

Edellisiin esimerkkeihin sisältyivät opiskelijoiden mainitsemat hyvän työntekijän piirteet. Niitä olivat vankka substanssialan osaaminen, kyky ja halu verbalisoida omaa työtä, sanoittaa teoreettiset asiat ymmärrettäviksi ja käytäntöön kytkeytyviksi, kannustaminen ja rohkaisu.

Haettaessa perusteita hyvän ammatillisen asiantuntijuuden kehkeytymiselle korostui ajan merkitys. Tämä ilmeni voimakkaasti opiskelijoiden keskeneräisyyttä, jopa osaamattomuutta, luonnehtivista vastauksista. Näin tullaan kiireen teemaan, jota opiskelijahaastatteluissa sivuttiin eri yhteyksissä moneen otteeseen. Puhuttiin kiireen vaikutuksesta oppimiseen ja edelleen kiireen kokemuksista työssä.[53]

---

53 Suhosen & Tossavaisen (1996) tutkimuksessa sosiaali- ja terveysalan ammattikorkeakouluopiskelijat valittivat ajan puutetta. He peräsivät opettajien välille kiinteämpää

NNMU4:
Että ei kun kiirettä vaan...että pitää saada niinku kaikki yhtä aikaa tehtyä ja tuntuu tosi mahdottomalta...että masennus iskee kun on kiire eikä saa mitään tehtyä.
(Opiskelija kärsii siitä, ettei työn laatu yllä siihen, mitä hän toivoisi.)

NNMU1:
Mulla on ehkä semmonen olo tästä eniten jäänny, että kaikki on käyty liian nopeesti. Oispa ollut vuosi vielä aikaa.
(Opiskelija on hankkinut asuntoonsa kangaspuut voidakseen kutoa toista työtä iltaisin kotioloissa.)

AMRA1:
Mut se on vaan sellanen pintaraapasu, et pääse syvälle mihinkään .. Et kun rakentamiseenkin liittyy monta puolta. Ei se oo pelkästään se rakentaminen itsessään ja sen suunnittelu, vaan siinä on kaikkee muutakin niinku kiinteistönhuoltoo ja taloushallintaa ja kaikkee tällasta.
(Opiskelijan aikaisemmat kokemukset ovat kirvesmiehen työstä.)

Ajan merkitys jäsensi keskeisesti opiskelijoiden käsityksiä ammatilliseksi asiantuntijaksi kasvussa. Aika antoi sekä mahdollisuuden syvään oppimiseen ja asioiden omaksumiseen kuin myös valmiutta valintojen tekemiseen. Omina kasvun päämäärinään opiskelijat mainitsivat itsensä löytämisen, kypsymisen, omien mielipiteiden ja näkökantojen muotoutumisen sekä kyvyn niiden argumentointiin.

NNMU3:
Vaatii semmosta kypsymistä, että tietää mitä haluaa kun tietää vähän mihin haluu suuntautuu.

NNMU4:
On ne omat mielipiteet, mutta ku niistä näkemyksiä kuulee, niin voi vaikka muuttaakin kantaansa. Ei ne ainakaan mulla kaikki niin oo että haluisin niissä ehdottomasti pysyä. En mä ihan kaikkee niin voi vielä tietää.
(Opiskelija oli huomannut, kuinka paljon erilaiset perhetaustat ja kasvuympäristöt vaikuttavat mielipiteisiin. Hän oli lähtöisin maaseudulta ja katsellut maailmaa viljelijäperheen lapsena.)

NNMU1:
Semmosta viisautta ja että osaa ottaa kantaa asioihin. Semmosta kokemusta, ehkä se on sitä. Tietää paljon asioita…että on omia mielipiteitä ja osaa perustella asiansa.
(Opiskelija oli opiskeluvuosien aikana ensin karsastanut tovereitaan, jolla oli vankka mielipide asiaan kuin asiaan. Sittemmin hän oli alkanut ihailla varmuutta ja tavoitella sitä itsekin.)

Kasvuprosessiin opiskelijat kaipasivat ajan lisäksi peilauspintoja ja palautetta, vaikkakaan reflektiivisyyden käsitettä kukaan haastateltavista ei käyttänyt. Yksi opiskelija kuvaili omaa oppimisprosessiaan sellaisena kuin sen normatiivisten tekstien perusteella voi itsereflektiona nähdä toimivan:

Mä tykkään esimerkiksi sellaisista kirjallisista tehtävistä, missä täytyy pohdiskella. Mitä enemmän ajattelee ajatuksella, niin siitä tulee tavallaan semmonen pohja. Että kun esimerkiksi tulee uus tehtävä, niin sitä heti tietää, että tää kuuluu ajatella näin. Sit joka kerta siihen tavallaan niinku nousee ja tulee jotakin lisää ja täytyy niinku viel enemmän ajatella. Ja kun oppii ajatteleen, niin ei niinku silleen jää ihan vaan pyörimään johonkin. ... Kun ainahan niissä

---

yhteistyötä, jotta kiire ja päällekkäisyydet vähenisivät. Opettajien tavoittaminen oli hankalaa ja palautteen saaminen jäi vähäiseksi.

kuitenkin on sitä samaa loppujen lopuksi. Mutt ettei vaan niinku jäis siihen, vaan mä yritän aina löytää jonkun uuden jutun siihen. Se on mulle itselle jotenki tärkeetä...Niin, aika monet sitä kyllä kuvittelee, että ne ajattelee, mutta ei ne osaa välttämättä kuitenkaan ajatella…Mä oleilen ja sitten mä ajattelen. En mä niinkään kirjota ylös, mutta päässä tapahtuu kauheesti kaikkee. Mä teen mielessäni etukäteen ja sit käyn läpi kaikkee tilanteita, ett jos nyt kävis niin, niin nyt kyll sanoisin näin. ..Mä tykkään semmosesta. Ett se yksin olo on sitä vastapainoa.
(Opiskelija perustelee aikaa, jota haluaa viettää mieluummin yksin kuin opiskelutovereiden kanssa.)

Muilta osin opiskelijatekstit eivät kerro siitä, että he olisivat saaneet tukea itsereflektioon kritiikin sietämisenä tai ongelmatilanteiden selvittämisenä, vaan että problemaattiset tilanteet oli pikemminkin pyritty hoitamaan pois tieltä.

NNMU1:
Välillä tuntuu, että on hirveen yksin. Vaikka mitä tekee, niin aina vaan sanotaan että oi-oi. Että sais ehkä vähän kriittisemmin antaa [palautetta].

NNMU3:
Että siinä saattaa tulla vastoinkäymisiä ja miten niihin suhtaudutaan ja tämmöstä. Ois pitänyt tietää, että ei se oo niin loistavaa.
(Opiskelija kuvaa projektityöskentelyyn valmentamista.)

NNMU2:
…jos ollaan eri mieltä asioista, niin mä en oikeen osannu ottaa sitä ja tuoda esiin. Jotenkin mä ajattelin, että miten mä alistuin kohtalooni…Mä huomasin ittestäni, että jos on tuttuja ihmisiä, niin mä uskallan sanoo, mutta en mä nyt uskaltanutkaan. Mä mietin, että miks mä en sanonu, niin se oli kai se, että mä pelkäsin, että tulee riitaa. Mutta kyllä mä ton jälkeen niinku löysin itteni.
(Opiskelija joutui konfliktiin opinnäytetyön asiakkaan kanssa viimeisessä seminaaristunnossa. Hän koki jääneensä tilanteessa yksin, mutta oli myöhemmin opettajien kanssa käynyt asiaa läpi.)

Opiskelijat kertoivat paljon yksin olemisen tarpeesta opiskelun vastapainona. Miespuolisilla opiskelijoilla se oli vetäytymistä omien harrastusten pariin. Naisopiskelijat kertoivat hakevansa yksinäisyyttä luonnossa kulkemisesta kerratakseen ja sulatellakseen opiskelussa esiin tulleita asioita.

Nimeän opiskelijavastausten perusteella asiantuntija-itseä koskevan hyveen ***valmiimmaksi tulemiseksi***. Se syntyy yhtäältä opiskelijoiden negatiivisesti sävyttyneistä keskeneräisyyden kuvauksista ja toisaalta tavoitteista, joissa valmis ammatillinen asiantuntija näyttäytyy tulevaisuuden ihanteena. Normatiivisten tekstien muuttuvaisuuteen nähden valmiimmaksi tuleminen on subjektiivinen prosessi, kun taasen normatiivissa teksteissä opiskelija asettui ulkopuolisiin vaateisiin vastaavaksi objektiksi.

5.1.3 Oman pärjäämisen hyve opiskelijapuheessa

Opiskelijahaastatteluja leimasivat omassa elämässä selviytymisen ja elämän helpottamisen tavoitteet. Aikuisten opiskelijoilla, jo aiemmin ammatissa toimineilla, opiskelemaan lähtöön liittyi oman työn fyysinen helpottaminen, parempi ansiotaso tai älyllisesti haastavampi työ, kuten seuraavat otteet kertovat:

AMRA1:
Sen takii opiskeleen lähdin, että tuntu, että nyt ei enää jaksa lähtee aamusin ilosesti töihin. …Ja sit toinen on että alko kuitenkin ikää oleen sen verran…En mä voinu kuvitella itteeni kuuskymppisenä kirvesmiehenä ihan rampana jossain.

AMRA2:
Tossa joskus on ollut, että kädet on ollut kipeenä, ettei oo oikeen muuraustöitä pystynyt tekemään, niin ei se oo hyvä.
(Molemmat opiskelijat olivat poteneet työperäisiä sairauksia ja nähneet niitä lukuisasti ympärillään.)

Rahan merkityksen ottivat esiin useat miespuoliset haastateltavat sen sijaan naispuolisista vain yksi. Tämä puutarha-alan naisopiskelija totesi tottuneensa siihen, että rahaa on käytettävissä mm. matkusteluun. Hän liitti matkustamisen virikkeiden saamiseksi tulevaan ammattiinsa, jolloin ansiotason olisi taattava matkustamismahdollisuus jatkossakin. Miespuolisille haastateltaville raha oli itseen kohdistuvan arvostuksen mittari.[54]

NMRA3:
…jokaisella ihmisellä on mahollisuus tätä maailmaa rakentaa. Mä tiedän itsestäni. Mä oon syönyt kaurapuuroo monta kuukautta, kun ei ollu rahaa yhtään sillon 90-luvun päätteessä. Mä oon niin köyhästä perheestä tosiaan, että mä vaan koko ajan aattelen, mistä saisi enempi rahaa. Mä en tiedä riittääks mikään koskaan.
(Opiskelijalla on nyt oma yritys, joka työllistää 2-3 henkilöä sekä itse rakennettu omakotitalo.)

AMRA1:
…raha on ainoo arvostuksen mittari. Elikä työnantaja osottaa sillä rahamäärällä, minkä sulle antaa, kuinka paljon se arvostaa sua. Ja se on ainoo mittari, ei kissa kiitoksilla elä. Näin se vaan menee. Raadollista.

Naispuoliset opiskelijat sen sijaan liittivät työssä menestymisen edellytykseksi korkean laadun, jonka hintana on usein aika.

NNMU3:
Kaikki ei oo välttämättä puurtajia alusta loppuun. ...Mulla itelläni on se, että pyrin aina tekemään kiitettävää työtä vaikka moneen kertaan hitaasti. Mä vaadin iteltäni sillai.
(Opiskelija perustelee samalla, miksi on vuosien mittaan tehnyt pidempiä päiviä kuin useat muut opiskelutoverinsa.)

Silloin kun naispuolisella opiskelijalla oli perhettä, ajankäyttö priorisoitui lasten mukaan. Opiskelun vaatiman ajankäytön nähtiin tehostuneen, kun esim. lasten päiväunien aika oli käytettävä tehokkaasti koulutöihin.

Omaan yrittämiseen liittyy myös halua ja tarvetta näyttää omaa osaamista. Näyttäminen kohdistui sekä opiskelu- että perheyhteisöön. Näyttämisen kohteen ollessa oppimisympäristössä, oli joukossa ylpeyttä ja oikeassa olemisen tarvetta.

---

54 Rubinin (1999, 2000) mukaan nuorten alttius lyhytjänteiseen, naristiseen halujen tyydyttämiseen kasvaa harkintaan perustuvien tarpeiden, pitkäjänteisen elämänhallinnan ja -suunnittelun kustannuksella. Aikuisilla opiskelun aloittaminen on kuitenkin ollut usean vuoden harkinnan tulosta. Nuorisobarometrin 2000 mukaan suomalaisnuoret arvostavat koulutusta työmarkkinoille kiinnittymisen ja työelämässä etenemisen välineenä.

NMPU4:
No se tässä on tärkeetä, että näyttäs toteen semmosia asioita, joille ihmiset on nauranu koko vuoden. Se tuo motivaatiota.
(Opiskelija koki tulleensa toisinaan esim. arvioinnissa väärin kohdelluksi, kun hän oli käyttänyt opintotehtäviä omaa yrityssuunnitelmaansa tukemaan.)

Kotiin päin haluttiin antaa hyvää mieltä ja kiitosta.

NNMU3:
Mä haluun niidenkin [vanhempien] takia tehdä töitä ja menestyy ja pitää rimaa korkeella.
(Opiskelija puhuu omista vanhemmistaan, joilla ei ole korkeaa koulutusta. Hän haluaa tuottaa iloa ja antaa myönteistä ylpeydenaihetta vanhemmilleen omalla onnistumisellaan.)

Nimeän hyveen ***omaksi pärjäämiseksi***. Hyveellä ei ole kytkentöjä yhteisöön, vaan se rajoittuu omaan elämäntilanteeseen ja tulevaisuuteen. Pärjäämisen saavuttamisen rajapyykit ovat omassa jaksamisessa ja yrittämisen halussa lukuun ottamatta sitä, että perhe on määrittämässä ajan käytön priorisointia. Hyveelle ei löydy muita perusteita kuin näyttämisen halu, jolla vastataan joko opiskeluaikaisiin kokemuksiin tai kotiin päin.

Reflektiivisyyttä koulutukseen nähden ilmentää se, että opiskelijat haluavat osoittaa pärjäämisellä omaa oikeassa olemistaan suhteessa opiskeluaikaiseen palautteeseen (esimerkiksi arviointeihin). Ammatillisen asiantuntijan hyveenä oma pärjääminen asettuu individualistiseksi haluksi, jossa koulutus asettuu välineeksi oman hyvän elämän tuottamiseen. Aristoteleen hyveluokittelun mukaan omassa pärjäämisessä on kysymys luonteenhyveestä, joka ei ole saanut seurakseen yhteisöllisyyden kontribuution tuottavaa intellektin hyvettä.

5.2 Työtehtävien suorittaminen

Tässä luvussa haetaan vastauksia työn luonteesta Aristoteleen tuotannollisen (*poiesis*) ja käytännöllisen (*praxis*) työn luonnehdinnan viitoittamana. Tuotannollinen työ on tällöin suorittamista ilman päämääräisyyden tietoa eli vailla käytännön järjen antamia koordinaatteja yleisestä, yhteisestä hyvästä tavoitteesta. Tavoitteellisuuteen sisältyy käsitys elämän jatkuvuudesta läpi sukupolvien, jolloin ratkaisujen oikeellisuutta tulisi punnita myös tulevaisuuden perspektiivistä. Käytännöllistä järkevyyttä, joka synnyttäisi hyveellisen työn olemuksen, eritellään käytännöllisen ja teoreettisen tiedon käsitteitä avaten. Käytäntö□teoriasuhde on ammattikorkeakoulutuksen olennainen ulottuvuus ja sitä käsitellään useissa artikkeleissa.

Työelämää ei normatiivissa teksteissä käsitteellisesti eritellä, vaikka se on keskeinen ammattikorkeakoulutusta legitimoiva tekijä. Käyttöyhteyksistä työelämän voi päätellä merkitsevän erilaisissa työorganisaatioissa tapahtuvaa materiaalisten ja immateriaalisten tuotteiden suunnittelua, valmistusta ja markkinointia. Työn kohteena on tällöin se ihmisten joukko, joka on kyseisten tuotteiden olemassa oleva tai potentiaali käyttäjäryhmä. Toinen työelämän ulottuvuus

on työorganisaatioiden sisäinen toiminta, jota tarkastelen työelämän yhteisöllisyyden kategoriassa (luku 5.3).

Työtehtäviä tarkasteltaessa on kysymys siitä, missä määrin omat pyrkimykset ovat samansuuntaisia työn päämäärien kanssa, miten ihmisenä oleminen näyttäytyy työn kautta ja voiko itseään toteuttaa ammatissa vai onko ammatillisuus annettu tai otettu jonkun muun käyttöön.

5.2.1 Käytännöllis-teoreettisen osaamisen hyve normatiivisissa teksteissä

Ammattikorkeakoulutusta profiloidaan aiempaan ammatilliseen koulutukseen nähden teoreettisella ja käsitteellisellä ammatillisella osaamisella sekä ammatillisuuden tieteellistymisellä. Näin pyritään ilmaisemaan kriittistä ja problematisoivaa suhtautumista vallitseviin työkäytänteisiin sekä työtoiminnan taustalla olevia teoreettisia sitoumuksia ja lähtökohtia. Ammattikorkeakoulutus haastetaan myös uutena koulutusmuotona ylittämään tieteellisen ja ammatillisen perinteen erillisyyttä. (AE 1992, 33–34; JE 1992, 12.)

> Ammattikorkeakoulun ominaislaadun löytämiseksi tarvitaan ennakkoluulotonta, aitoa ja tasavertaista dialogia tieteellisen ja ammatillisen perinteen kesken… Keskustelussa tulisi etsiä vastausta kysymykseen, miten ammattikorkeakoulut kouluttavat henkilöitä, jotka kykenevät *kehittämään oman ammattialansa käytäntöä tieteelliseen perusteltavuuteen nojautuen*. (AE 1992, 23).

Taitojen ja tietojen suhdetta puntaroidaan Aristoteleen *epistemen* ja *tekhnen* erottelusta ja edelleen inhimillisen hyvän päämääristä. Taitojen merkityksen nähdään kasvavan ammattikorkeakoulutuksen myötä, kun taidoilla tarkoitetaan ymmärryksestä syntyneitä taitoja. (H&O 1997, 78–80)

> Taitokulttuurin juuret voidaan löytää aina antiikin aristoteelisesta järkevyydestä, jossa aina on mukana myös toiminnan eettinen puoli. Käytännöllinen järkevyys on kykyä tehdä ja toimia siten, mikä on ihmiselle paras… Ajatus valmistus- tai tuottamistaidon ja sen päämääriin kohdistuvan tiedon välisestä yhteydestä on erittäin tärkeä Aristoteleelle.

Kirjoittajat näkevät taitamisen olevan yhteydessä ihmiseen ja ympäristöön ja siihen liittyy teknis-taloudellinen näkökulma. Esimerkkinä he esittävät käsityöläisen valmistaman kalliin ruukun, jonka merkitys jää vähäiseksi, kun kukaan ei sitä osta. Sen sijaan taidokas käsityöläinen valmistaa saman tuotteen edullisemmin. Postmodernin yhteiskunnan mukanaan tuomana piirteenä he esittävät, että myös ympäristöystävällisemmin valmistettu tuote on arvokkaampi kuin perinteisesti valmistettu. (H&E 1997, 78–80.)

Taidot näyttävät edellä esitetyssä luonnehdinnassa olevan tuotteen tekemisen taitoa sekä kykyä teknisesti ja taloudellisesti tehokkaaseen suoritukseen, joka näyttää olevan ihmiselle parasta. Ympäristökysymykset liitetään postmoderniin aikaan ja yhteiskuntaan, jolloin ekologisesti kestävän kehityksen prinsiipit ovat aikalaiskulttuurinen eikä luonnonvarojen ehtymiseen liittyvä vaade.

Teoreettisen tiedon ei sellaisenaan katsota riittävän tai vastaavan asiantuntijuuteen, vaan tietoa jäsennetään sen sovellettavuuden, monitieteisyyden ja tie-

teidenvälisyyden näkökulmista, jolloin syntyy praktisen teoreettisen tietämyksen käsite. Tällaisen tietämyksen merkitystä perustellaan ammattialojen erikoistumisen myötä syntyvällä tarpeella tehdä yhteistyötä useiden eri ammattiryhmien kesken. (AE 1992, 28.)[55] Samalla elinkeinoelämän muutospaineet nostavat esiin sellaisen ammattitaidon, joka perustuu alan tieteelliselle tiedolle sekä ammatin käytänteiden tieteellisille erittelyille ja yleistyksille, joihin liittyy ammatilliseen soveltamiseen integroitu teoreettisuus. Tällöin esimerkiksi työtavoista yritetään saada selville, olisiko niissä jotakin merkittävää, ennestään jäsentämätöntä tai voitaisiinko työ tehdä täysin toisin. (AN 1992, 68.) Ammattien hallinnassa keskeistä on tekninen tieto eli tieto suunnitella tehtäviä ja organisoida työn toteutusta sekä työvälineitä ja -menetelmiä koskeva tieto (AE 1992, 22–23).

Ammattikorkeakoulutuksen teoreettisuuden jäsentelyssä käydään ajanvetoa ammatillisuuden ja asiantuntijuuden välillä. Yhtäältä on lähtökohtana ammatillisuus, johon teoreettinen tieto tuo asiantuntijuuden kontribuution, toisaalta asiantuntijuus on lähtökohta, jota determinoi teoreettisuus ammatillisesti orientoituneena. Teoreettisuutta arvotetaan ja profiloidaan mittapuuna sen käytännöllinen sovellettavuus. (AN 1992, 59–60.)[56]

Ammattikorkeakoulutuksen responsiivisuutta työelämän vaatimuksiin haetaan opetustoteutuksista. Työelämästä tulevat kehittämisprojektit ovat mahdollisuuksia, joissa opiskelijat ovat mukana ongelmien tarkastelussa ja uusien käytänteiden innovoimisessa. (KK 1995, 106–107.) Eri kestoisiin ja laajuisiin hankkeisiin pohjaava työskentely nähdään sellaisena tulevaisuuden työmuotona, joka tekee projektiopiskelusta yhden keskeisimmistä, ellei peräti kaikkein tärkeimmän, ammattikorkeakoulutuksen opiskelumenetelmän (H&O 1997, 120–124). Projektin integroituminen ja merkityksellisyys suhteessa yritykseen tai ylipäänsä ”elävään elämään” ja sen päämääriin jää syntymättä. Samainen irrallisuuden näyttäytyi reflektiivisyydessä sen korostaessa ongelmien uudelleen muotoilua osana asiantuntijuutta. Tällöin itseisarvoista oli työelämästä lähtenyt aloite, joka jäi muilta osin kontekstittomaksi.

Toisaalta näyttää siltä, etteivät valmiit ongelmat kuitenkaan saisi olla opetuksen lähtökohta. Ongelmat tulisi oppia asettamaan itse, vaikkakin oppimisen logiikkana tulisi olla eteneminen kokonaisuuksista yksityiskohtiin eikä päinvastoin (A-LM 1995, 155–165). Kun samalla sitoudutaan kognitiivisten ongelmanratkaisutaitojen kehittämiseen, olisi ongelmien ilmeisesti kuitenkin oltava kokonaisuudesta purkautuvia eikä yksittäisestä työsuorituksesta nousevia kysymyksiä. Myös kokonaan uusien tuotteiden ja palveluiden keksimisen mahdolli-

---

55 Opettajahaastattelujen toteutuksen aikaan eri koulutusalat toimivat vielä hyvin irrallisina eikä mielekkäitä poikkialaisia opetusmuotoja ollut löytynyt. Opiskelijoille yhteisinä opintojaksoina oli yhdessä ammattikorkeakoulussa toteutettu ympäristötiedon opintoja, jolloin tuloksena oli pikemminkin konfliktinen kuin synenerginen ajatustenvaihto. (Friman 1999.)

56 Opettajahaastatteluissa teorian ja käytännön suhdetta jäsennettiin aiemman opistoasteen koulutuksen lähtökohdista. Uutena ammattikorkeakoulutukseen liittyvänä teoreettisuutena pidettiin niin sanottuja kaikille yhteisiä aineita. Näiden asemaa opettajat pitivät irrallisena ja ongelmallisena niin opetussuunnitelmien kuin -toteututustenkin suhteen. (Friman 1999.)

suus on läsnä, sillä innovatiivisuus ja yrittäjyys ovat ammattikorkeakoulutuksen painopistealueita. (PM 1995, 143.)

Emotionaalinen osaaminen nousee esiin, kun Ekolan (1992) julkaisussa kritisoidaan opetussuunnitelmille ominaista tavoitekuvauksellisuutta. Kritiikin kohteena on työtaitojen ja persoonallisuuden pirstoutuminen. Tavoitekuvauksia ehdotetaan korvattaviksi "elävän elämän tilanteilla". Näihin tilanteisiin kuuluvat tehtäväalueiden lisäksi ihmissuhteet ja työn maailman ulkopuolella olevat ilmiöt, jotka oppiaineiden sijasta jäsentäisivät opintokokonaisuuksia. Tällöin ei korostuisi vain mekanistinen kognitiivinen osaaminen, vaan myös emotionaalis-sosiaalinen osaaminen. Päätetavoitteinen esitystapa määrittelisi ne persoonalliset otteet, joilla tehtävä suoritettaisiin. (JE 1992, 100.) Persoonallisia otteita kuvaavia termejä ovat itsenäisyys, pitkäjänteisyys ja taloudellisuus.

Elävän elämän tilanteiden rinnalle esitetään toinen vaihtoehto. Opetussuunnitelman lähtökohdat voisivat koskea työtodellisuutta, jos opetussuunnitelma tehtäisiin työtodellisuudesta lähtien ja jos se jäsennettäisiin aihekokonaisuuksiksi. Koulutus tähtäisi asenteiden, tietojen ja taitojen hallintaan ja se olisi työtoimintojen hallinnan kannalta tietoisesti valittujen, edustavien aineiden sisäistämistä. (ET 1992, 111.)

Ekolan (1992) julkaisun tekstit kertovat näin kahdenlaisesta suhteesta opiskelun työtehtäviä koskeviin tavoitteisiin. Yhtäältä on laajempi konteksti, elävä elämä, joka edellyttää kognitiivisen osaamisen lisäksi emotionaalis-sosiaalista osaamista. Toisaalta taasen on työelämä, johon riittää kognitiivinen osaaminen. Elävän elämän tilanteet ovat monitahoisia ilmiöitä, kun taas työelämän tilanteet ovat valmiiksi määriteltyjä ja rajattuja tiedollista sekä taidollista suoritusta vaativia kokonaisuuksia. Myöhemmät julkaisut (Lampinen 1995, Helakorpi & Olkinuora 1997) eivät enää anna sijaa emotionaaliselle osaamiselle eivätkä elävälle elämälle, vaan niissä rajoitutaan tarkastelemaan työtodellisuuden määrittämiä tehtäviä.[57]

Nimeän työtehtävien suorittamisen hyveen ***käytännöllis-teoreettiseksi osaamiseksi.*** Käytännöllis-teoreettinen osaaminen sulkee ulkopuolelle muun kuin työpraktiikoihin ja niiden muuttamiseen integroituvan teoreettisuuden. Näin käytännön järki aristoteelisessa, päämääräisyyttä ja yhteisöllisyyttä korostavassa, merkityksessä ei sisälly työtehtävien suorittamiseen.

Työn merkitys kiteytyy seuraavaan "kaikkien on oltava nyt ideoimassa keinoja, joilla vientiteollisuutemme saadaan pikaisesti kannattavaksi" (JH 1992, 82 anonyymiin analyysintekijään viitaten). Ideointi näyttää tekstien perusteella kuitenkin jäävän muille kuin ammatillisille asiantuntijoille, joiden tehtäväksi tulee suorittaa vientiteollisuuden nousuun tähtääviä yksittäisiä toimia. Käytännöllis-teoreettisen osaamisen hyveeseen johtavat pedagogiset käytänteet ilmenevät erilaisina oppimistoteutusten kuvauksina, joissa toistuvat projekti- ja tiimioppimisen sekä ongelmakeskeisen tai -lähtöisen oppimisen praktiikat.

---

57 Opettajahaastatteluissa yksi sosiaalialan opettaja puhui yhteiskunnan rakennemuutoksesta koulutuksen viitekehyksenä. Hän painotti syrjäytyviä sosiaalialan ammatillisten asiantuntijoiden toiminnan kohteena, jolloin ns. kolmannen sektorin yrittäjyys olisi eräs opiskelijoiden tärkeä tulevaisuuden toimintakenttä. (Friman 1999.)

5.2.2 Reilu toiselle tekemisen hyve opiskelijapuheessa

Kun opiskelijat puhuvat hyvästä työn tekemisestä, he eivät problematisoi sitä teorian ja käytännön välisenä toimintana. Osaava käytännön toiminta on haastatteluissa itsestään selvästi ensisijaista.[58] Nuorten teksteissä asiantuntijuus on ammatillista osaamista, jossa halutaan tehdä fyysistä työtä: olla kädet mullassa tai vaikka lumitöissä talvisaikaan. Jo ammatissa toimineiden opiskelijoiden vastauksissa fyysisestä työstä irtautuminen ilmensi asiantuntijakoulutuksen kontribuutiota aiempaan ammatillisuuteen, kuten oman pärjäämisen hyvekin osoitti. Opiskelijat kuvasivat hyvää työn tekemistä seuraavasti:

> NNMU1:
> *Aktiivisuutta ainakin ja jonkunlaista semmosta säntillisyyttä, että on asiat ajallaan ja tehty mitä on sovittu.*
> (Opiskelija ja kuvailee hyvän työntekijän ominaisuuksia, jotka ovat kirkastuneet työharjoittelujakson aikana.)
>
> AMRA2:
> *Kyllä sellanen jämpti pitää olla. Työmaalla pitää tehdä asiat ajoissa ja tehdään niinku osataan eikä tosta noin. ..ei näissä hommissa kukaan usko, jos ei nää, että tekee hyvää työtä. Se on ainoo tapa.*
> (Opiskelija on toiminut useita vuosi perheyrityksessä suoritustehtävissä ja tuntee vahvasti vastuun yrityksen jatkuvuudesta.)
>
> AMRA3:
> *Pitäs olla semmonen kauaskatseisuus ihmisissä, että katsois itse sitä seuraavaa, että mitä sitten tehdään. Ettei ois semmosta puhelinlaitoksen touhua, että yksi tekee ja toinen katsoo.*
> (Opiskelijalla on oma yritys, jossa osuva henkilöstörekrytointi on osoittautunut keskeisimmäksi menestystekijäksi.)
>
> AMRA4:
> *Semmonen velttous mua ärsyttää ja ehkä semmonen, jos mä ehkä naivisti ajattelen, mutta kohtuuden kautta sitäkin, semmonen tietynlainen yli-itseluottamus mua ärsyttää ja sitten toisaalta semmonen äärimmäinen nöyryys.*
> (Opiskelija jäsentää usein mielipiteitään vetoamalla kohtuullisuuteen. Hän kertoo olleensa työnarkomaani ja kolmikymppisenä löytänyt kohtuullisuuden mittapuun työnteolle ja laajemminkin elämäänsä.)
>
> NNMU4*:*
> *Mä olin kesätöissä N:ssä korjausompelijana, niin siellä koko ajan kiristettiin työtahtia. Että nyt pitäis ommella nopeempaa ja nopeempaa. Totta kai siinä laatu kärsii. Kyllä mä tykkään että pitää olla hyvin tehty. Sitten tää on että pitäis saada paljon aikaan pienessä ajassa, että koko ajan kiristetään ja kiristetään tahtia. Mä haluaisin vähän jotain järkee siihenki, ettei ihmisiä ihan loppuun ajeta, että pitäis saada hengähtääkin...*
> (Opiskelija ihmettelee samalla, mikseivät työtoverit näytä tuntevan häntä kaupungilla. Hän epäilee, että kiireisessä työssä ei ehkä edes huomata työtovereiden kasvoja.)

Opiskelijahaastatteluissa toistuivat perinteiset työmoraaliin liittyvät arvot ja hyveet: reiluus, täsmällisyys ja sopimusten pitäminen.[59] Kiireen ja hyvän työn

---

58 Vuorisen & Valkosen (2003) tutkimus opiskelijoiden korkeakouluihin hakeutumisen orientaatioista vahvistaa ammattikorkeakoulutukseen hakeutuvien olevan käytännöllisesti suuntautuneita.

59 Suomalaisnuorten arvomaailma on hyvinkin perinteinen ja tutut suomalaiseen elämään liitetyt hyvän ja onnistuneen elämän määritteet – ydinperhe, terveys, hyvä toimeentulo, työ – tulevat selvästi esiin (Rubin 1999, 2000).

laadun välinen ristiriita tuli ilmi työkokemuksissa samoin kuin opiskeluunkin liittyvänä ongelmana. Vastaajat priorisoivat laatua ajan kustannuksella.

Opetustoteutuksista projektiopiskelu työskentelytapana oli jäänyt opiskelijoiden mieliin vastuullisuuteen oppimisen ja kasvun mahdollisuutena.[60] Samalla se on lähentänyt opiskelijoita toisiinsa, joskin projektit olivat myös kriisiyttäneet opiskelijaryhmiä ja aiheuttaneet tietoista syrjään vetäytymistä tai eitoivottua syrjään jäämistä. Naispuoliset opiskelijat korostivat vastuun kantamista myös muiden kuin omasta osuudestaan. Opiskelijat kuvaavat projektioppimiskokemuksiaan esim. seuraavasti:

> NNMU3:
> *Vaan ensin tuntu, että meidät heitettiin vaan ja sanottiin, että hoitakaa tää homma. Tuntui, että jätettiin ihan yksin eikä opettajat ottanut mitään vastuuta. Mutta sitten huomattiin, että se olikin tarkotus, että meidän itte piti sopia ja ottaa ohjat käsiin.*
> (Opiskelija kertoo projektista, jossa valmistauduttiin messuesiintymiseen. Projektin tavoitteiden esittelyn jälkeen opettajat olivat lähteneet luokasta.)

> NNMU3:
> *Pidän toisistakin huolta, että ne tekevät tehtävät ajallaan, niin se on ehkä sitä, että muidenkin ois parempi olla…Tuntuu, että semmoset roikkuvat asiat tuo epäjärjestystä ja epävarmuutta. Että kaikki vois nauttii siitä olosta, ettei oo semmosii.*
> (Opiskelijatoverit eivät aina ole pitäneet hyvänä sitä, että vastaaja on hoputtanut tai muuten kysellyt tehtävien etenemisestä.)

Teorian ja käytännön yhteen nivoutuminen ei tullut esiin opiskelijoiden vastauksissa. Teorialla ymmärrettiin matematiikan tai kielten opintojaksoja, jotka koettiin irrallisina ja useissa tapauksissa vastanmielisenä. Eritoten aikuiset opiskelijat myönsivät kielitaidon tärkeyden, mutta katsovat vastakin, kuten tähänkin saakka, selviytyvän ilman sitä.

Vaikka työtehtävien suorittaminen ei ankkuroitunut teoriaan, työn tekeminen ei jääneet tyystin irralliseksi. Opiskelijat jäsensivät koulutusalastaan riippuen eri tavoin oman työnsä kohteeksi toisen ihmisen. He määrittelivät hänet asiakkaaksi, lähiyhteisön jäseneksi tai henkilöksi, jolle voisi siirtää oppimaansa. Myös auttaminen mainittiin työtä motivoivana tekijänä. Turvallisuus oli opiskelijateksteissä usein ja monissa erilaisissa yhteyksissä toistuva käsite. Tekniikan alan työssä haluttiin tuottaa turvallisuutta rakennusteknisillä ratkaisuilla. Työn välityksellä haluttiin myös luoda yhteisöllistä turvallisuutta silloin kun työtoimintana ajateltiin muotoilun alalla käden taidon ohjaustehtävinä lasten, nuorten, vammaisten tai vanhusten parissa.

> NNPU2:
> *Ihmiset etääntyy toisistaan ja kaikki tehään koneilla. On hirveen paljon semmosia harmaita persoonia vain.*
> (Opiskelija kertoo, että on valmis talvisin vaikka lumitöihin. Tärkeintä on saada kokemus siitä, että on voinut olla avuksi jollekin ihmiselle.)

---

60 Projektiopiskelua ammattikorkeakoulutukssa on tutkinut mm. P. Vesterinen (2001). Tutkimustuloksissa todetaan projektiperusteisen opiskelun vahvistaneen opiskelijoiden yhteenkuuluvaisuuden ja vastuullisuuden ominaisuuksia.

Maisemasuunnittelun opiskelija näkee työnsä kohteena ihmisen, jolle hän pyrkii tekemään tämän persoonallisuuteen sopivan, sitä jatkavan ja vahvistavan pihasuunnitelman. Julkisen tilan suunnittelussa hän korostaa sitä, että erilaisten ihmisten olisi hyvä kohdata ja että tila itsessään tarjoaisi yhteisesti jaettavan keskustelun aiheen esimerkiksi erikoisuudellaan. Käytännön jäsentäminen lähti näin syntymään inhimillisestä kontaktista ja sen mukanaan tuomista haasteista hyvälle työlle.

Nimeän hyveen ***reiluksi toiselle tekemiseksi***, jota luonnehtivat työmoraalille ominaiset täsmällisyyden, aikataulussa pysymisen sekä turvallisuuden ja hyvän laadun piirteet. Reiluun tekemiseen kuului työtovereiden huomioiminen sekä heihin kohdistuvat odotukset ja vaatimukset. Niin ikään suhde työn tarvitsijaan, asiakkaaseen, oli merkityksellinen. Käytännön elämä ei jäsentynyt työtehtävistä vaan hyvän työn epistemologiset perusteet syntyivät inhimillisestä kohteesta, työn tarvitsijasta. Tämän tyytyväisyys määritti hyvän tekemisen laatua ja riittävyyttä.

5.2.3 Itseisarvoinen muuttaminen normatiivisissa teksteissä

Kehittäjyys sekä reflektiivisyys kuvaavat asiantuntijaa muutoksen tekijänä sekä yksilönä että työyhteisön toimijana. Niiden sisälle asettuvat käsitykset hyvästä ammatillisen asiantuntijan toiminnasta. Kehittämisen välineenä on reflektiivinen ammattikäytäntö. Työorganisaatioissa reflektiivisyys on vallitsevien käytänteiden kyseenalaistamista ja uusien ongelmien jäsentämistä. Reflektiivinen asiantuntija on teknis-rationaalisen asiantuntijan vastakohta siinä mielessä, ettei hän ota tavoitteita tai ongelmia annettuina ja tyydy yksinomaan keinojen etsimiseen, vaan hän käy tehtävää koskevaa dialogia myös itsensä kanssa. (AE 1992, 29–31.) Kehittäjyys syntyy kokemuksellisen tiedon karttumisen myötä. Tällöin yhdistyvät abstrakti ns. julkiteoria ja toimintaa ohjaava käyttöteoria. Kokemuksellisessa tiedossa korostuu omakohtaisuus ja tilannesidonnaisuus. (AE 1992, 26–27.) Kokemuspohjaisen tietämyksen syntymiseen tarvitaan myös omakohtaista tekemistä (H&O 1997, 115).

Kehittäjyyden epistemologia on syntyisin työelämässä tapahtuvista muutoksista ja siellä olevista odotuksista. Muutoksia taustoitetaan yhteiskunnallisessa viitekehyksessä, jota hallitsee skeptinen postmoderni maailmankuva, josta löytyy kaaosteorian aineksia (AN 1992, 57). Tilanne tulkitaan työelämän kannalta sellaiseksi, joka vaatii työelämän kehittämistä. Samalla työelämässä on kuitenkin olemassa valmiina tarpeita, joihin koulutuksen myötä syntyvällä asiantuntijuudella tulee vastata.

Kun ammattikorkeakoulutuksen tavoitteita taustoitetaan IRDACin *(Industrial Research and Development Advisory Committee*) ja ERTin *(European Roundtable)* tuottamilla osaamisprofiileilla, korostuvat laajat tehtäväalueet, jotka vaativat yksilöllistä vastuun kantamista ja samalla kykyä työskennellä ryhmässä ja verkostoitua. Vastuun kantaminen edellyttää päätöksenteko- ja ongelmanratkaisukykyä sekä abstraktia tietojenkäsittelyä ja älykkyyttä. Työelämässä on oltava tehokas, paineensietokykyinen, nopeasti sopeutuva ja muuntautuva.

Esimiestehtävissä toimiminen edellyttää vielä kykyjä henkilöstön motivoimiseen ja sitouttamiseen. (KKK 1995, 174–178.)

Muutosten tunnistamisen lisäksi on pystyttävä ennakoimaan tulevaisuutta, joka edellyttää tietoista tulevaisuusperspektiiviä. Sen tulisi näyttäytyä opiskelijoille opettajien tuomana kaikissa oppiaineissa läpikäyvästi ja päivittäin. Oman ammattialan kehitys jatkuvasti avoimena kysymyksenä olisi se, jonka kautta oman alan ymmärrystä luodaan jatkuvasti. (AE 1992, 19–25.) Kehittämistä tapahtuu yksilöllisen ja yhteisöllisen jännitteen katalysoidessa toisiaan. Tällöin työssä kohdattavat esteet ruokkivat pyrkimystä käytäntöjen parantuvaan ja parantuneeseen hallintaan. (KK 1995, 106–107.)

Ammattikorkeakoulupedagogiikalle ominaisena linjauksena on työelämäläheisyys ja -lähtöisyys (PT 1995, 194). Täten erotutaan yliopisto-opiskelusta, joka perustuu tieteen sisällä syntyneisiin disipliineihin ja niiden haaraumiin (OL 1995, 16). Koulutuksen ja työelämän työmuotojen välillä olisi oltava mahdollisimman paljon yhteneväisyyksiä eli ”koulutuksen ja opetuksen tulee olla mahdollisimman paljon työelämän näköisiä.” Tämä ei kuitenkaan merkitse työelämän kopioita, vaan työn muotoja ja sisältöjä uudistavia ja kehittäviä aktiviteetteja. (KK 1995, 112.) Tällöin on keskeistä sellaisen siirtovaikutuksen aikaansaaminen, että tiedot ja taidot on mahdollista siirtää uuteen kontekstiin (H&O 1997, 108). Työorganisaatiot eroavat koulutusorganisaatiosta. Epäillään, että opettajien on vaikea ymmärtää työelämän tapahtumia, mikä vaikeuttaa kehittämistehtävän toteuttamista. (PT 1995, 196–197.)

Muutospuhe on asiantuntijaan nähden kaksisuuntaista. Yhtäältä on kyse yhteiskunnan ja sen myötä työelämän jatkuvasta muutoksesta, johon asiantuntijan tulee sopeutua (KKK 1995, 174). Toisaalta on kysymyksessä suomalainen kilpailukyky, joka tarvitsee kohentuakseen työelämässä tapahtuvia muutoksia, joita olisi tehtävä (JH 1992, 82). Tällöin esitetäänkin kysymys, onko ammatillisen koulutuksen tieteellistäminen keino vastata muutoksiin vai keino vaikuttaa ammateissa itsessään muutosten suuntaan (AN 1992, 57).

Työelämän muutoksia aiheuttaviksi määritellään megatrendit, joita ovat markkinoiden muutokset, jotka sisältävät poliittisen ilmapiirin muutosten aiheuttamat heijastumat sekä taloudelliset, teknologiset, sosiaaliset ja demografiset muutokset. Markkinoiden muutoksista keskeisiä ovat voimakas kansainvälistyminen ja entistä tiukempi ajallinen kilpailu. Asiakkaiden vaativuustason nousu ja ympäristöseikat aiheuttavat uusia haasteita. Keskeisiä teknologisian aiheuttamia muutoksia ovat uusien innovaatioiden suuri määrä ja muutosnopeus. Moniteknologisuus ja poikkitieteellinen tutkimus ovat tulevaisuuden ilmiöitä. Sosiaalisia muutoksia on havaittavissa yksilöiden arvoissa ja asenteissa erityisesti työn, ammatin ja vapaa-ajan merkityksissä. Väestölliset muutokset, kuten nuorten ikäluokkien pieneneminen, työväestön ikääntyminen ja siirtolaisuuden kasvaminen, asettavat aiempaa suurempia kansallisia haasteita yhteiskunnan kilpailukyvylle ja sen talouden organisoinnille. (KKK 1995, 174–178, H&O 1997, 66.)

Teknologia ja kansainvälistyminen aiheuttavat organisaatioiden hierarkioiden purkautumista, työ vaatii tutkimuksellista osaamista, monitaitoisuus ja projektipohjainen työskentely korostuvat. Tuloksellinen ryhmätyöskentely, yri-

tyksen sisäinen henkilöstön verkottuminen ja yritysten välinen verkottuminen ovat tärkeitä. (AE 1992, 20; KKK 1995, 174–178; PM 1995, 144–145; H&O 1997, 67.) Asiantuntijuuteen kuuluu yrityksen toimintakokonaisuuden hahmottaminen, tieto ja näkemys siitä. Tätä perustellaan hierarkkisten rakenteiden madaltumisella ja osallistuvalla johtamisella, jotka lisäävät työntekijän vapautta ja vastuuta. (H&O 1997, 67.) Yhdessä artikkelissa kyseenalaistetaan työelämän vaatimukset todeten ne eritoten epäselvissä ja hämmentyneissä tilanteissa vaikeasti tulkittaviksi ja lyhytnäköisesti esitetyiksi (UN 1995, 120–121).

Kehittäjyyden päämääriä voi hakea ammattikorkeakoulujen visio- ja missioteksteistä. Nämä tekstit ovat melko yhdenmukaisia eikä niissä profiloida eri ammattikorkeakouluja. Kehittäminen näyttäytyy visioissa ja missioissa alueen elinkeinoelämää tukevana, yrittäjyyden lisäämisenä ja kansainvälisyyteen kannustamisena eli ammattikorkeakoulujen kokeiluvaiheen vakinaistamiskriteereitä myötäilevinä. (PM 1995, 144–148.)

Kehittämistä suuntaavia koordinaatteja on yhdessä tekstissä, jossa todetaan, että ammattikorkeakoulujen on syytä tuntea laaja vastuunsa omasta ympäristöstään. Esimerkkinä esitetään insinöörit, joiden vastuun tulee laajeta "muillekin aloille". (RD 1995, 89.) Toinen suuntaa-antava maininta on itseohjautuvuuden futurologisessa tarkastelussa. Siinä mainitaan tavoitteeksi elämän säilyttäminen, jonka tulisi ohjata reagointia elinympäristön muutoksiin. (JK 1992, 45.) Lueteltaessa suomalaisten ammattikorkeakoulujen vahvuusalueita niistä yksi on ympäristöosaaminen (PM 1995, 146–147). Muilta osin kehittäjyyspuheessa on sitouduttu työmarkkinoilta tuleviin kilpailukykyä edistäviin kehittämishankkeisiin määrittelemättä tarkemmin kehittämiselle normatiivisia lähtökohtia tai päämääriä.

Kriittisyys ja kyseenalaistaminen rakentuvat reflektiivisyyden sisälle. Reflektiivisyyden oppimisteoreettisessa tarkastelussa (AE 1992) sekä tiedonkäsityksiä koskevassa tekstissä (AN 1992) kriittisyys ulottuu laajalle työkäytänteistä ammatillisuuteen ja edelleen työelämän ja yhteiskunnan järjestykseen. Myöhemmissä teksteissä kriittisyys kaventuu työkäytänteitä koskevaksi.

Hyve-etiikassa korostuu toiminnan päämääräisyys, jolloin oli loogista lähteä hakemaan kehittäjyydelle asetettuja tavoitteita, joihin reflektiivisesti toimien pyritään. Tavoitteiden puuttuminen samoin kuin se, ettei ammatilliseen asiantuntijuuteen kuulunut päämäärien kriittinen pohdinta tai edes niiden hahmottaminen, johtaa hyveen nimeämiseen ***itseisarvoiseksi muuttavaisuudeksi***. Muuttamiselle ei löydy keskitietä, joka määrittelisi hyveen liiallisuutta tai puutteellisuutta esimerkiksi suhteuttamalla muuttamista sen tarpeellisuuteen tai lopputulokseen. Sen sijaan muuttaminen on ammatillista asiantuntijuutta legitimoiva toiminnan tapa.

5.2.4 Säilyttämisen hyve opiskelijateksteissä

Normatiivisten tekstien muutoksentekijätematiikalle löytyy yhdenmukaisuutta yrittäjänuorten vastauksista, joissa he kuvaavat suhdetta työhönsä.[61] Yrittäjien, jotka kaikki ovat miespuolisia, kehittäjyyspuhe on myönteistä, mutta he tiedostavat siihen sisältyvät ristiriitaisuudet ja jännitteet. Kehittäjyys ei avaudu helppona ja yksinkertaisena.

> NMPU3:
> *Samalla kun me kehitetään oman yrityksen tietojärjestelmiä, menetetään työpaikkoja…Että koko ajan on itsellä se tieto, että tää ei oo valmis tää järjestelmä, sä voit kokoajan kehittää sitä. Sä mietit koko ajan, että mä teen nyt turhaa työtä tässä. Tää täytyy saada jollain tavoin automatisoitua, että tästä täytyy saada yks työvaihe pois. Siitä saa tavallaan tyydytystä, kun sen keksii ja sä saat keksittyy jonkun ja liitettyä jonkun seurannan johonkin järjestelmään...Ei tajuakaan, että tää on niinku työtä.*
> (Opiskelijalla on oma vastikään perustettu yritys, jonka hi-tech-tuotteet korvaavat aiemmin ihmisten tekemän työn.)

Yrittäjäperheiden nuorilla, jotka niin ikään ovat kaikki miespuolisia, toistuu tärkeänä oman yrityksen jatkaminen.

> NMPU1:
> *Ja sitten tota että on se, että jos täältä valmistuu joskus, niin olisi kolmannen polven puutarhuri. Se on kai sitä, että veri vetää. Ja sitten kun tota on ollu siinä pienestä pitäen, niin välillä tulee, että on kaulaansa myöten täys sitä, Mutta sitten taas se, että jos perhe kerran omistaa firman, niin olis se hullua lähteä toiselle töihin. Kun on se perustieto ja tästä omasta hommasta.*
> (Opiskelijan isä on toisen polven puutarha-alan yrittäjä. Yrityksessä työskentelee perheenjäsenten lisäksi sesonkiluontoisesti 4-12 muuta henkilöä.)

Kaksi nuorta oli huolissaan isän jaksamisesta ja he halusivat ottaa vastuuta häneltä itselleen. Huolen kautta tuli esiin kehittäjyys, johon liittyivät ne uudet asiat, joita voisi koulusta tuoda ja näin taata yrityksen tulevaisuutta.

Eritoten naispuolisten opiskelijoiden haastatteluissa esiintyy kehittäjyydelle vastakkaista puhetta. He puhuvat säilyttämisestä, siirtämisestä ja jatkuvuudesta. Puutarhataloutta opiskeleva haluaisi neuvoa lähiyhteisöön kuuluvia omalla alallaan. Artenomiopiskelijat halusivat tukea ihmisten persoonallisuutta opettamalla heitä tekemään käsillään voiden näin samalla ylläpitää kädentaitojen säilymistä.

> NNMU4:
> *Mä haluun olla ohjaamassa, niin se on sitä, että mä voin antaa niille ihmisille tietoo ja taitoo ja mä osaan ohjata sitä mitä mä ite osaan. Että se ei oo sitä, että mä haluun pantata ittelläni tietoo ja taitoo. Jos kerran joku toinen haluaa, niinku mäkin haluaisin tietää miten toikin tehdään, niin tietysti mäkin haluun kertoo.*
> (Opiskelija korosti taustaansa, joka oli länsisuomalaisessa kyläyhteisössä. Erityisesti äiti oli opettanut, ettei tehty ainoastaan omia, vaan kylän yhteisiä asioita.)

---

61 Mahlamäki-Kultasen (2002, 16–17) mukaan yrittäjyydelle ominaista on jatkuvuuden sekä ammattitaidon arvostus. Samoin yrityksen säilyminen omalla perheellä on tärkeää, ja lapsia pyritään määrätietoisesti kannustamaan oman alan opiskeluun, vaikkakin työssä oppimista pidetään tärkeimpänä oppimismuotona. Tässä yhteydessä yrittäjät korostavat arvojen siirtymistä osana ammattitaitoa.

NNMU5:
Jotenkin ajattelen ett voisin tarjota semmosen samanlaisen mitä oon ite joskus kokenu.
(Opiskelija viittaa kokemuksiinsa lapsuuden ja nuoruuden ajalta 4H-kerhoista, jotka rytmittivät hänen elämäänsä.

Jatkuvuus oman ammattialan tulevaisuuden perspektiivistä katsoen jää opiskelijoiden puheissa pääosin puuttumaan. Intressit ammattialan tulevaisuuteen tulevat esiin ainoastaan yrittäjänuorten haastatteluissa. Muutoin opiskelijoiden tulevaisuus sitoutuu ainoastaan omaan elämäntilanteeseen, kuten seuraavat lainaukset kertovat:

NNMU5:
Nyt mä oikeestaan ajattelen toukokuun loppuun ja sit mä oon hakenu kesätoitä ja aattelen kesää ja sitten että joululomalla valmistun. Siihen saakka mulla on oikeestaan hämärä aavistus, mutt sitt mulla ei oo aavistustakaan mitä sit tapahtuu.

Tulevaisuusajattelu ei kanna yhdelläkään vastaajalla vuotta pidemmälle. Tämä on ymmärrettävä sitä taustaa vasten, että opiskelijat olivat kriittisessä valmistumisvaiheessa.[62] Tulevaisuuden epävarmuutta ja ennustamattomuutta koskeva hämmennys heijastuu opiskelijoiden puheesta mm. seuraavasti:

NMPU1:
Päivä kerrallaan, ei tässä sen kauemmaksi kannata. Tossa kotona on nähty ylä- ja alamäet, että sen tietää, että voi tulla aika äkkiä. Että päivä kerrallaan tai viikko kerrallaan.
(Opiskelija puhuu yrittäjäperheen lapsena. Yritys on puutarha-alalta, jolloin suhdanteiden lisäksi ollaan säiden armoilla.)

NNPU5:
Elämä kuitenkin heittelee, ei mitään tiettyä päämäärää kannata itselleen asettaa. [63]

Nimeän hyveen ***säilyttämisen*** hyveeksi. Säilyttämiseen liittyy sekä oman yrityksen jatkuvuus että taitojen ja tietojen siirtäminen eteenpäin. Koska tulevaisuusperspektiivi oli lyhyt ja samalla on olemassa aiemmin todettu keskeneräisyyden kokemus, ei säilyttämiseen liity muuttamisen kontribuutiota. Kehittäjyys näyttäytyi problemaattisena yrittäjänuoren kertoessa teknisten ratkaisujen syrjäyttämistä ihmisistä. Näin kehittäjyydelle tiedostettiin tilanne ja mittasuhteet, joissa sen hyvyyttä tulisi mitata. Joskin yrittäjänuorten puheessa oman yrityksen ja innovaation menestys asettui etusijalle vahvistaen näin oman pärjäämisen hyvettä.

---

62 Nuorisotutkimukset (mm. Helve 1997, Rubin 2000) vahvistavat lyhytjänteistä suhdetta tulevaisuuteen, joka ilmenee mm. oman elämän suunnittelemattomuutena.

63 Rubin (2000) esittää päin vastaisia tuloksia. Hänen mukaansa nuoret näkevät oman tulevaisuuden suhteen vaikutusmahdollisuudet hyviksi, jolloin sisulla ja kovalla työllä pärjää. Tämän hän katsoo heijastavan modernin projektin ja teollistumisen ideaalia.

5.3 Työelämään jäsentyminen

Työelämään jäsentyminen ymmärretään seuraavassa yhteenkuuluvuutena, joka liittää ammatillisen asiantuntijan yhteisöön, jossa hän työtään tekee. Yhteenkuuluvaisuuden kysymykset koskevat kollektiivisuutta suhteessa ammatillisuuteen ja asiantuntijuuteen sekä jäsentymistä, liittymistä ja kuulumista johonkin työn maailman yhteisöön. Yhteisö voi olla koko organisaatio tai pienyhteisö (ryhmä tai tiimi). Niin ikään tarkastellaan ammatillisen asiantuntijan asemaa ja suhdetta työelämän hierarkioihin ja kokonaistyönjakoon: mitä on asiantuntijan valta, mitkä ovat oikeudet, velvollisuudet ja mahdollisuudet työn maailman ja maailman muuttamiseen. Asiantuntijuus työelämässä johdattaa työmoraalin ja työnetiikan alueille.

5.3.1 Muutokseen sopeutumisen hyve normatiivisissa teksteissä

Työelämälle ominaisia luonnehdintoja ovat sen homogeenisuus ja epävakaus. Homogeenisuuspuhe on luontevaa jatketta ammattikorkeakoulutusta yhtenäistävälle puhetavalle, jossa korostettiin koulutuksen samoja, koulutusaloista riippumattomia yleisiä tavoitteita ja menettelyjä. Sama puhetapa ulottuu työelämään, jossa toimialakohtaisia kulttuurisia tai historiallisia erotteluja ei tehdä, vaan työelämää pidetään sisäisesti samanlaisena maailmana, johon koulutuksella halutaan vastata. Toisena reunaehtona pidetään epävakaata yhteiskunnallista muutosta, joka johtaa nopeasti uusiutuvaan työnjakoon. Tämä puolestaan tuottaa tehtäväaloja, jotka eivät mahdu perinteisen ammatillisen työnjaon puitteisiin. Asiantuntijuus on siten tehtävä-, ongelma-, asia- tai aiheperusteista. Se voi olla perinteisistä ammateista irrallista tai niiden ulkopuolelle jäävää osaamista. (AE 1992, 21.) Työelämän järjestys voi muuttua myös siten, että työntekijät asemoituvat ydin- ja reuna-alueille. Reuna-alueilla työskentelevät voivat edustaa asiantuntijuutta, joka voi tukea useampaa ydinaluetta. (H&O 1997, 69.) Edelleen kiinnittymisen työelämään nähdään syntyvän tehtävä- ja ongelma-alueille eikä ammatillisuuden perusteella (AE 1992, 22).

Päämääräisyyden puuttuminen normatiivisista kehittäjyysteksteistä ja samalla joustavuuden toistuminen johtavat kysymään muuttamisen rajoja. Vaikuttaminen yhteiskunnan kehitykseen tulee esiin auktoriteetteihin nojaavassa tekstissä (H&O 1997, 71 viitaten Kaivo-oja & Malaska & Rubin 1997), joiden mukaan asiantuntijuuden auktorisointi edellyttää olevan henkilön kykenevä reflektiiviseen arviointiin, arvoperusteiseen harkintaan päätöksenteossa sekä aktiiviseen vaikuttamiseen yhteiskunnan kehityksessä.

Ammatillisten käytäntöjen lisäksi työelämä sosiaaliset suhteet ovat muuttamisen kohteena (A-LM 1995, 155–159). Työelämä näyttäytyy ongelmallisena:

> Kun lisäksi suomalaisessa työelämässä on muihin Pohjoismaihin verrattuna enemmän *ahdistusta lisäävää kilpailua, ristiriitoja, auktoriteettijohtamista ja sosiaalisesti huonosti toimivia yhteisöjä*, on työelämää uudistettava ja lisättävä muutosjoustavuutta. Tulevaisuuden työelämässä tarvitaan entistä enemmän sosiaalisia innovaatioita teknologisten innovaatioiden ohella. (H&O 1997, 67)

Samalla on kuitenkin läsnä vaatimus olemassa olevaan suostumisesta, jolloin käytetään joustavuuden käsitettä.

> Joustavuus tarkoittaa kykyä ja halua muuttaa tavoitteellista toimintaa *muuttuvien toimintatilanteiden edellyttämällä* tavalla.

Joustavuuden on oltava sekä horisontaalista että vertikaalista. Horisontaalisessa joustavuudessa on kyse kyvystä havaita tilanteessa piilevät toiminnan kannalta olennaiset ominaisuudet ja taitoa mukauttaa toiminta näiden yllättävienkin tilannetekijöiden vaatimalla tavalla. Joustava asiantuntija osaa havainnoida työtilannetta ja löytää siitä toimintansa kannalta olennaisia piirteitä, pystyy päättelemään ratkaisuja, suunnittelemaan ja ratkaisemana ongelmia. (JE 1992, 12.)[64]

Joustavan toiminnan kohdalla mainitaan syvällinen ammattietiikka, jota edellytetään sisäisen työmotivaation ohella. Nämä ominaisuudet antavat valmiudet toiminnan ja sen toteutusehtojen käsitteelliselle ja teoreettiselle hallinnalle, joka mahdollistaa hyvin nopeitakin tilannekohtaisia ratkaisuja. (JE 1992, 12.) Ammattietiikkaa ei käsitellä tarkemmin esimerkiksi siitä näkökulmasta, että se asettaisi joustavuudelle jonkinlaisia ehtoja tai rajoituksia.

Joustavuus liitetään niin ikään koko ammattikorkeakoulujen työelämäkehittämiseen ja sen vaatimaan tietoisen tulevaisuusperspektiivin vaatimukseen. Tällöin aktiivinen muutostenhallinta ja joustavuus ovat kykyjä, jotka takaavat työn tulevaisuusperspektiivin. Joustavuuden vaatimus liittyy myös työelämän rakennemuutokseen ja yhteiskunnallisen työnjaon jatkuvaan uusiutumisen aiheuttamaan ammattipohjaisen työnjaon murenemiseen. Kehittäjyyden tulee kuitenkin sopeutua määriteltyihin disipliineihin, sillä se edellyttää yhteiskunnallis-taloudellisten reunaehtojen, tehtäväkentän, toiminta-alueen ja sen tulevaisuuden ymmärtämistä. (AE 1992, 25.) Sitä vastoin näiden reunaehtojen kyseenalaistamisesta tai ylipäänsä suhteessa vallassa oleviin rakenteisiin teksteissä ei ole mainintaa. Työelämän ja yhteiskunnallisen muutoksen kuvauksista puuttuu muutoksia kyseenalaistava aines. (vrt. KKK 1995.) Vallan käsite esiintyy asiantuntijoiden verkostoitumisen yhteydessä eri toimijoiden vallankäytön areenana. Tällöin todetaan verkoston jäseniltä vaadittavan eettistä itsereflektiota sekä verkoston yhteisen eettisen pohjan rakentaminen. (H&O 1997, 71 viitaten Kaivo-ojaan 1997.)

Kriittinen tietoisuus osana reflektiivisyyttä sekä autonomisuus saavat perustelunsa johtavasta, suunnittelevasta asemasta, joka ammattikorkeakoulusta valmistuvilla on työ- ja tuotantoelämän avainryhmänä (AE 1992,19). Autonomisuutta ei kuitenkaan määritellä missään yhteydessä tarkemmin. Valmistuvien opiskelijoiden olisi oltava työtään tutkivasti ja luovasti kehittäviä henkilöitä, mutta samalla kuitenkin oman toiminnan jatkuva muuttaminen tapahtuu ympäristön ja tilanteiden määrittämin ehdoin. (PM 1995, 144, 148) Sopeutuvaisuus

---

64 Opettajahaastatteluissa yksi opettaja otti esiin työelämän sosiaaliset ongelmat myöntäen nuorten olevan vaikeassa tilanteessa nostaakseen niitä esiin. Hän toteaa, että opiskelijan ”täytyy pystyä havaitsemaan epäkohtia ja puuttumaan epäkohtiin. Kyllä näihin yhteistyökykyihin liittyy olennaisesti se, että pystyy ja osaa tuoda esiin myös epäkohtia ja tuo sen sillä lailla rakentavasti.” (Friman 1999.)

on myös osa itseohjautuvuutta, jolloin se on yksilön ja yhteisön tavoitteita optimaalisesti huomioonottavaa sopeutuvuutta (JK 1992, 46). Sopeutuvaisuutta vastustavana ilmauksena on tekstikohta, jossa todetaan, ettei koulutuksen tavoitteena ole käytännön ammattitoiminnalle alisteiseksi joutuminen, vaan sen muokkaaminen (RD 1995, 87).

Työelämän valta- ja hierarkiarakenteita eivät mainita kuin yhdessä tekstissä, vaikka työelämässä jaksamista, työelämän ristiriitoja ja työilmapiiriä koskeva puhe on koko viime vuosikymmenen ajan voimistunut, kuten kehittämissuunnitelmassa tuli esiin. Organisaatiokulttuureihin ja sen myötä työmoraaliin tai työnetiikkaan liittyviä kysymyksiä ei normatiivisissa teksteissä käsitellä, vaikka ne ovat osa työelämän sisältöä.

Normatiivisista teksteistä kannustetaan ammatillisia asiantuntijoita yrittäjyyteen (PM 1995, 145; H&O 1997, 73). Tällöin ei kuitenkaan käy selville, missä määrin ollaan luomassa jotain uutta jäsennystä palkkatyön määrittämään yhteiskuntarakenteeseen. Mikäli yrittäjyydellä tarkoitetaan valmiuksia sellaiseen yrittämiseen, jolla vastattaisiin työorganisaatioissa vallalla olevaan ydinosaamisen reuna-aluetehtävien ulkoistamiseen, vaikuttaa työelämän muuttaminen kapea-alaiselta.

Nimeän työyhteisöön liittymisen hyveen ***muutokseen sopeutumiseksi.*** Joustavuus jäsentää asiantuntijan työyhteisöön suostuvaisena ja responsiivisena toimijana. Ammatillinen etiikka mainitaan joustavuuden osatekijänä. Ammattikuntaisuuteen perustuva etiikka ei näyttäydy tekijänä, joka saattaisi aiheuttaa työelämässä konflikteja työorganisaatioiden pyrkimysten kanssa. Tässä mielessä asiantuntijuus riisuu ammatillisuutta ja asettaa sen asiantuntijuuden attribuoimana ammattikunnasta irralliseksi. Sopeutuvaisuuteen kasvattamista vahvistaa se, että työelämästä ei kirjoiteta kompleksisena vaan ainoastaan muutosdeterministisenä elämänalueena. Harkinnalle Aristoteleen *buleusis*-merkityksessä ei näin ollen jätetä tilaa, kuten ei tapahtunut asiantuntija-itseä luonnehtivan muuttuvaisuuden hyveenkään kohdalla.

5.3.2 Olevaan sopeutumisen hyve opiskelijahaastatteluissa

Opiskelijahaastatteluissa sopeutuvaisuutta voi tarkastella aiempana esitettyä säilyttämistä ja edelleensiirtämistä vasten. Tällöin sopeutuvaisuuden voi sanoa olevan sopeutumista olevaan eikä sopeutumista muutokseen.[65]

Työharjoittelussa oli syntynyt kokemuksia työelämässä vaadittavasta sopeutumisesta:

---

65 H. Virtasen (2000, myös Toikka 1990, Hakkarinen & al. 1992) mukaan joustavuus on pikemminkin järjestelmän tai organisaation sosiaalisiin ja työnjaollisiin periaatteisiin kuuluva systeeminen ominaisuus kuin yksilön mitattava kvalifikaatio. Tällöin työntekijän tehtäväksi jää sopeutuminen olosuhteisiin eikä joustavuus näin ole esim. erityistä itsekontrollia.

NNMU4:
Mutta kun sitten mennään teollisuuteen, niin se on ihan eri tempo, kun suunnitellaan ja toteutetaan. Tietysti kun tää on koulu, niin pitää mennä perusteellisemmin. Mutta ei sillai aina pärjää. Kun se tempo on niin eri, että edetään paljon nopeemmin.

NNMU4:
Jos mallisto on myöhässä, niin sitten vaan tehdään. Että pysty se N siinä paineessakin tekemään.
(Opiskelija kuvailee työharjoittelussa kohtaamansa suunnittelijaa, jonka työskentelytapaa hän ihaili.)

NNMU1:
Sellasta, että uskaltaa ottaa yhteyttä ja kysyä työnjohtajilta asioita tarkemmin.
(Opiskelija kuvailee näin työssä vaadittavaa rohkeutta.)

Työelämään sopeutuvaisuutta tukee vähäinen tietoisuus työkulttuureista, vaikka normatiivissa teksteissä korostettiin koulun ja työelämän samankaltaisuuden saavuttamista.[66]

NNMU3:
Mutta tosi vähän puhutaan muusta, niinku esimerkiksi opettajien aikaisemmasta ammattiurasta, mikä mun mielestä on aika harmillista. Eikä mistään työkulttuurista tän koulun ulkopuolella

NNMU1:
Kyllä se tois enemmän väriä, jos ois enemmän näkökulmia ja tois ihan lähtökohtia suunnitteluun ja muuhun.

NNMU4:
Mikä se työyhteisö on? Ei täällä pysty sellasta näkeen.

Opiskelijahaastattelujen perusteella työelämä näyttää selkiytymättömänä, mutta kuitenkin staattisempana kuin normatiivissa teksteissä. Muutos ei dominoinut työelämää, vaan se nähtiin vallitsevien rakenteiden ja kulttuurien kenttänä. Kuten säilyttämisen hyvekin osoitti, ei muutoksen tekeminen ole opiskelijoiden ajatuksia priorisoimassa. He pyrkivät pikemminkin vasta hahmottamaan mistä kaikesta työelämässä on kysymys ja kuinka siihen päästään jäseneksi.

AMRA1:
Kyllähän tuolla koulussa yritetään opettaa, siellä on määrätyt opettajat, jotka asettaa semmoset määrätyt oletusarvot siihen tulevaan työelämään. Että se on hirveen kovaa ja kaikki menee näin ja näin. Mutta onneksi mä tiedän paremmin. Mä oon ollut työelämässä sen verran mukana, että mä tiedän, että se ei todellakaan oo niin. Noita nuorempii on tietysti tosi helppo johtaa harhaan.
(Jo vuosia rakennustöitä tehneenä opiskelija tunsi saavansa opiskelusta paljon substanssialan tietoa ja taitoja. Hänen mielestään opettajille ei kuitenkaan ole tietoa siitä, miten työorganisaatioissa toimitaan.)

Jo ammatissa toimineet rohkenivat kyseenalaistaa opettajien työelämän käytänteiden tuntemusta, mihin normatiivissakin teksteissä viitattiin.

---

66 M-L. Vesterinen (2002, 193–196) toteaa ammatillisen harjoittelun olevan yhden merkittävimmistä oppimiskokemuksista. Selkeät tavoitteet, tukeminen, ohjaus ja työpaikalla osoitettu luottamus ja turvallisuus ovat keskeisiä elementtejä harjoittelujakson onnistumisessa. Opiskelijat eivät kuitenkaan kykene hyödyntämään harjoittelujaksojen kokemuksia ilman ohjattua kokemusten purkua ja reflektointia.

5.3.3 Kiinnittymisen hyve opiskelijateksteissä

Opiskeluaika oli usealle vastaajalle ensimmäinen kerta, kun kotiympäristöstä oli irtauduttu. Asumismuodot olivat perheettömillä opiskelijoilla väliaikaisia. Parhaat ystävät olivat eri paikkakunnilla, joka osaltaan aiheutti yksinäisyyttä.[67] Kiinteitä ystävyyssuhteita oli syntynyt opiskeluaikana perheettömille opiskelijoille. Erityisesti naispuoliset muotoilualan opiskelijat keskustelivat iltatunteina työskennellessään sekä yksityisistä että opiskelua koskevista yhteisistä asioista. Sisäoppilaitoksessa asuvat luonnonvara-alan miespuoliset opiskelijat eivät ainakaan myöntäneet kuin herjan heiton ja pelailun olevan iltojen ohjelmassa.

Irrallisuutta vastustavia opiskelijahaastatteluissa esiin tulleita näkökulmia olivat mm. oman tilan kaipuu. Oman paikan puuttuminen vaikeutti kiinnittymistä ja paikantumista fyysiseen ympäristöön. Tilaa kaivattiin paitsi käytännön syistä, myös yksityisyyden ja oman työrauhan takaamiseksi. Useat haastateltavat kertoivat tekevänsä kotona ajattelu- ja kirjoitustyötä, koska siihen ei ollut rauhaa koulun sisällä.

Opiskelun aikana oli useissa opiskelijaryhmissä syntynyt yhteisyys, jonka toivottiin jatkuvan opintojen päätyttyäkin.

> *NNPU2:*
> *Mä oon just miettinyt, että kun tää koulu loppuu, se tulee oleen tosi vaikeeta. Tässä on tietty turvallinen olo koko ajan.. .Mutta tota pakkohan se on vaan lähtee.*
> (Opiskelija on vaikeuksien jälkeen kiintynyt opiskelupaikkaansa. Hän on suorittanut työharjoittelujaksonsa siellä ja saanut opiskeluun liittyviä vastuullisia tehtäviä.)

> NNMU4:
> *Ett sit tää on ollu vaan, että oon tullu tänne kouluun, että on ollu silleen turvallista ja täällä on ollu ne turvalliset opiskelukaverit. Tää viiminen vuosi on ollut tosi rasittava, kun ei oo ollukaan enää yhteisiä tunteja eikä nähnykään niitä tuttuja kavereita ympärillä. Että yksinäs vaan harhailet täällä pitkin ja poikin ja missähän mun paikka on täällä. Että tää on ollu vähän vaikee kokemus. Että enks mä enää ookkaan täällä.*
> (Opiskelijan elämää oli koko opiskeluajan hallinnut väliaikaisuuden ja yksinäisyyden tunne. Läheiset ihmiset olivat muilla paikkakunnilla eikä ystäväpiiriä ollut syntynyt oppilaitoksen ulkopuolelle.)

> AMRA2:
> *Periaatteessa meillä on yksilöhommia, mutta on pyritty tekeen porukassa. Kokeisiin on harjoteltu parin kolmen kaverin kanssa, että taottu toisten päähän sitä. Ja kyllä se autto ihan selvästi.*
> (Opiskelijalla oli vaikeuksia kielissä ja matemaattisissa aineissa, koska edeltävästä koulutuksesta oli jo useita vuosia.)

Joskin eräällä haastateltavalla on päinvastainen kilpailemisen kokemus:

> NMU4:
> *Mä oon kokenut semmosia tilanteita, että jos menee ja kysyy kaverilta, että missä vaiheessa sun työ on, niin kysytään, että missäs ite oot että mitä se sulle kuuluu. ..Että en mä tiedä vaikuttaako tähän nyt se, että meillä on kuitenkin niinku semmonen kilpailutilanne, että kilpail-*

---

67 H. Aittola (1990) kuvaa yliopisto-opiskeluaikaa siirtymävaiheeksi, monien muutosten ajaksi ja keskeneräisyyden tuntemusten dominoimaksi. Nuorisobarometrin 2002 mukaan nuoret ovat valmiita siirtymään työn perässä kauaksi kotoa, kun taas Virolaisen (2002) tutkimus osoittaa nuorten halukkuutta palata opiskelupaikkakunnalta kotiseudulleen ja kiinnittyä sinne.

laan kauheesti toisen kanssa ja tehdään vaan sitä omaa…En mä tiedä oisko siinä jotain kateutta.

Eräs opiskelija oli kokenut, että opettajat olivat pitäneet huonona asiana luokan tiivistä yhteishenkeä. Heidän mielestään kilpailu opiskelijoiden kesken olisi ollut tervetullutta ja työelämässä tarvittava taito. Sen sijaan liittyminen ja kuuluminen laajempaan ammattikorkeakouluyhteisöön ei tullut esiin kuin kertaalleen opiskelijan kuvatessa opiskeluyhteisönsä tukipalveluja (tässä tapauksessa atk-tukea).

NNMU5:
…on hyvä ja sitten se, että aina saa neuvoo, jos tulee jotain ongelmia. Se on tässä paikassa hyvä.
(Opiskelija oli tullut ammatillista väylää toisin kuin useat muut ryhmän jäsenet. Hän koki aluksi olevansa monin kohdin tietämättömämpi kuin opiskelijatoverit.)

Harjoittelujaksoilla opiskelijat ovat hakeneet kiinnekohtia työelämän tehtäviin ja organisaatioon inhimillisten kontaktien kautta. He kuvaavat kokemuksiaan mm. seuraavasti:

NNMU4:
Niin, kyllä mä kaipaan, että ois semmonen työyhteisö ... että olisi niitä muita…Niihin pitäis sitten yhteyttä…Ettei kukaan voi vaan yksinään tehdä.

NNMU2:
Mutta silleen niinku, että mä voisin tehdä vähän tyhmempääkin työtä, jos siellä olisi mukavia ihmisiä.
(Molempien opiskelijoiden harjoittelujaksot olivat olleet jokseenkin itsenäistä ja samalla yksinäistä puurtamista.)

Opiskelijat eivät puhuneet työharjoittelupaikoista kulttuurisina organisaatioina. Havainnot yhteisyydestä kytkeytyivät vain muutamaan tärkeimpään työtoveriin tai harjoittelun ohjaajaan. Turvallisuushakuisuus ilmeni siten, että työyhteisöstä haettiin henkilöä, jonka kautta syntyisi rohkeus kysyä neuvoja ja ohjeita.

Nimeän hyveen ***kiinnittymiseksi***. Opiskelijat hakivat kiinnittymisen kohtia opiskeluympäristöstä niin fyysisesti kuin psyykkisestikin. Jo oma tila ja paikka, joita avoimet fyysiset ympäristöt eivät aina tarjoa, olisi ollut turvallisuutta luova. Opiskelutoverit olivat tärkeä viiteryhmä, johon pidettiin yhteyttä harjoittelujaksojen aikana esim. tekstiviestein kokemuksia vaihtaen. Työharjoittelupaikoissa haettiin luotettavia, turvallisia ihmissuhteita ja niiden kautta syntyvää ymmärrystä työstä. Inhimillisyys hyvän jäsennyspisteenä ilmeni kiinnittymisen hyveessä samaan tapaan kuin työn kohteena näyttäytyi ensisijaisesti toinen ihminen.

5.3.4 Irrallisuuden hyve normatiivisissa teksteissä

Opiskelijahaastattelujen kiinnittymisen hyveelle ei löydy vastaavuutta normatiivisista teksteistä. Pikemminkin osin jo käsitellystä muutokseen sopeutuvaisuudesta ja tehtäväkeskeisyydestä löytyy päinvastaisesta asiasta, ***irrallisuudesta***, kertovia aineksia. Edellä konstruoitu muuttamisen hyve taasen antaa viittei-

tä siitä, että ammatillinen asiantuntija olisi työyhteisön jäsenenä muutosagentin roolissa.

Ajatus ammattikunnasta jäsentymisyhteisönä tulee torjutuksi ammattien hajoamista koskevissa teksteissä. Organisaatioiden hierarkioiden muuttuessa projekti- ja tehtäväkeskeisiksi, tapahtuu sitoutuminen niihin. Tällöin sitoutuminen on kestoltaan kunkin rupeaman mittaista. (H&O 1997, 67–69.) Verkostot ja verkostoituminen ovat eräs keskeinen ammatillisen asiantuntijuuden ominaispiirre. Tällöin löytyy käsityksiä siitä, ettei asiantuntijuus olisikaan mahdollista ilman kanssatoimijoita eli asiantuntijuus olisikin kollektiivinen, ei yksilöllinen ominaisuus.

> Verkostoasiantuntijuuden yhteydessä puhutaan myös jaetusta ja ositetusta asiantuntijuudesta, jolloin synenerginen asiantuntijuus kattaa kokonaisten järjestelmien hallinnan. Tällöin asiantuntijuus ei ole enää yksilön ominaisuus, vaan *yhdistelmä* usean henkilön ja ympäristön (esim. koneiden) hallitsemasta osaamisesta. (H&O 1997, 71 viitaten Lehtinen & Palonen 1997)

Näin verkostoihin kiinnittyminen olisi keskeistä ja asiantuntijuus syntyisikin vain yhteisöllisesti. Muissa teksteissä ei epäillä, etteikö asiantuntijuus olisi ensisijaisesti yksilöllisyyteen kiinnittyvää ja sellaisena mahdollista saavuttaa. Yhteisöllinen asiantuntijuus kytkeytyy tiimiorganisaatioihin. Tällöin sosiokulttuuriset taidot ovat tärkeitä, sillä niiden avulla sisäistetään yrityksen tavoitteet ja sitoudutaan yhteiseen toimintakulttuuriin. (H&O 1997, 72.)

Irrallisuuden hyveeseen kasvamista tukevat ammattikorkeakoulujen verkostomaiset rakenteet sekä opetusjärjestelyt, joissa korostetaan monialaisia tutkintoja, jotka syntyvät ristiinopiskelemalla (MT 1995, 243). Ristiinopiskelulla tarkoitetaan oman koulutusohjelman ylittäviä tutkintokokonaisuuksia. Opiskelijan kohdalla tämä tarkoittaa eri koulutusohjelmista poimittuja opintokokonaisuuksia, jolloin ryhmäydytään kulloisenkin opintojakson ajaksi erilaisiin opiskelijajoukkoihin.

Opiskeluprosessia kuvaavissa teksteissä tasapainoilevat opiskelijan yksilöllisiä valintoja ja toisaalta ryhmätyökykyisyyttä koskevat ulottuvuudet. Opiskelun yksilöllisyyttä ilmentävät opetustoteutukset, joita ei tulisi sitoa määräaikaan eikä -paikkaan. Tätä perustellaan sillä, että opiskelijalla on oltava mahdollisuus oman elämäntilanteen mukaisiin ratkaisuihin. Henkilökohtainen opiskelusuunnitelma on väline opiskelijan itsensä mielestä tärkeiden aineiden valintaan. (ET 1992, 108–109.)

Samalla on kuitenkin tärkeää toiminta ryhmässä, siten että opintojen etenemisessä tuettaisiin toinen toista esimerkiksi yhteisistä säännöistä sopien (ET 1992, 108, 113; TL 1992, 112–129). Oppimisen tutkijoiden todetaan jo pitkään painottaneen inhimillistä kommunikaatiota ja vuorovaikutusta oppimisessa, mutta opetussuunnitelmissa ei kuitenkaan juuri kuvata, millaisen vuorovaikutuksen avulla oppimiseen pyritään. Tämä on ristiriitaista tilanteessa, missä työelämä kuitenkin rakentuu pitkälle tuloksellisen tiimityöskentelyn varaan. (H&O 1997, 108.)

5.4 Jäsentyminen yhteisöön

Yhteisöllisyyden kysymykset purkautuvat työn eettisistä kysymyksistä, jolloin työn maailman yhteisö jäsentäisi asiantuntijan osaksi lokaalia ja globaalia kontekstia. Asiantuntijuus on tällöin elämisen muoto, joka liittää ihmisen osalliseksi ja tarpeelliseksi toimijaksi yhteisöllisessä elämässä. Globalisaatioprosessi johtaa hakemaan määrittelyjä yhteisöllisyydelle.

Yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden erottaminen toisistaan saattaa vaikuttaa keinotekoiselta, jopa väkivaltaiselta. Perustelen jäsennystä kasvatuksen perustehtävällä yksilöllisen kasvun tukijana ja yhteisöllisyyteen kasvattajana. Molempien tehtävien ollessa läsnä kasvatuksessa ja kasvamisessa, ne ovat eriteltävissä, vaikkakin toinen toisiinsa kietoutuen.

5.4.1 Tarkoituksenmukaisen yhteisöllisyyden hyve normatiivissa teksteissä

Yhteisöllisyys kytkeytyy globalisoitumiseen ja sen myötä syntyvään tarpeeseen määritellä yksilön suhdetta kansallisuuteen ja ylikansallisuuteen. Tarkastelen yhteisöllisyyden teemaa sekä kansainvälisyyden että sivistyksen ulottuvuuksien avaamana.[68]

Ammattikorkeakoulun perustamismietinnöissä reformia perusteltiin kansainvälistymisellä ja 1990-luvun alussa erityisesti Suomen EU-jäsenyydellä. Kansainvälisyyden rinnalla on kuitenkin voimakas suomalaisen innovaatiojärjestelmän, kansallisen kilpailukyvyn ja tietointensiivisen vuorovaikutusyhteiskunnan luominen (H&O 1997, 66).

> *Kansainvälisyys on voimistuva ammatillinenkin haaste*, jota koulutuksessa ei enää voida kuitata vain läpäisyperiaatteella; se on nostettava ammattikorkeakoulun yhdeksi keskeiseksi tavoitteeksi. On pohdittava, mitä ammatillisen asiantuntijan valmiutena tarkoittaa kansainvälinen (kauppa, turismi), monikansallinen (EY, suuryritykset) ja ylikansallinen (amerikkalainen TV-viihde). On niin ikään mietittävä, mitä valmiuksia ihminen tarvitsee ulkomailla kehitystyöntekijänä, työprojektin toteuttajana, opiskelijana tai turistina ja millaisia valmiuksia hän tarvitsee toimiessaan kotimaassa kansainvälisenä yhdyshenkilönä tai turistien palvelijana. (JE 1992, 13)

Kansainvälisyys tulkitaan tulevaisuuden asiantuntijan toimintakentäksi, jolla toimimiseen tarvitaan kielellisiä ja kulttuurisia valmiuksia. (AE 1992, 19; PM 1995, 145) Kanssakäymistä on sekä asiantuntijoiden kesken että asiantuntijoiden ja maallikoiden välillä. (AN 1992, 58) Kansainvälisyys ilmenee normatiivissa

---

68 Tarkoitan sivistyksellä yksilön näkökulmasta taitoa, jolla hän ilmentää persoonassaan vaikuttavien tietojen, toimintatapojen ja taipumusten laadun astetta. Sivistyneisyys ilmenee myös yksin toimittaessa siitä, kuinka laadukkaassa ja dynaamisessa vuorovaikutuksessa persoonan eri puolet ovat keskenään ja suhteessa vallitsevaan ympäristöön. Näin ihminen ymmärtää olevansa osa suurempaa kokonaisuutta ja osaa suhteuttaa itsensä siihen. Sivistyksen kautta löytyy näkökulma ja mielekkyys ammatille omana spesialiteettina ja suhteessa muiden alojen tehtäviin. (Venkula 1993, 122–127; Mannermaa 1993b)

teksteissä kykynä toimia erilaisissa kulttuureissa, erilaisten ihmisten kanssa.[69] Kansainvälisyydestä ei puhuta kulttuurisena tai konfliktisena tilanteena, jossa esimerkiksi oikeudenmukaisuuden kysymykset olisivat aktuaalisia. Kansainvälisyys asettuu osaksi suomalaisen kilpailukyvyn toteuttamista, jossa toiseutta tuotetaan suhteessa omaan asemaan ja sen säilyttämiseen. Kansainvälisyys suomalaisessa kontekstissa ei ole esillä, vaikka ulkomaisten osuus kokoajan kasvaa ja tulee kasvamaan. Yhteiskuntaa koskeva tietämys on esillä v. 1992 tekstissä, mutta se ei saa jatkossa sijaa.

> Monimutkaiseen maailmaan jäsentymisessä, joka on ammatillisesti haastavaa mutta samalla yksilön oman elämää koskevan laajenevan päätöksenteon edellyttämää, tarvitaan *ihmistä ja yhteisöjä koskevaa tietoa*. Tämän perusteella voisi ennakoida, että ammattien kehittyessä ihmistä ja yhteisöjä koskeva tieto tulee olemaan merkittävää. Samoin ihmiset aktiivisesti osallistuvat oman elämänsä ja ammattinsa olosuhteiden ja toteutustapojen päätöksentekoon, joten ammatilliseen tietämykseen tulee liittymään entistä enemmän myös sekä kansalaista että ammatillista asiantuntijaa ja ammattikuntaa *koskevaa päätöksenteon tietämistä, poliittista tietoa.* (AN 1992, 75)

Tällöin ratkaisuna mainitaan yhteiskunnallisuuteen orientoivat opinnot perusopintojen osana. (JK 1992, 99)

Opetuksen ja opiskelusaavutusten tason nostaminen (verrattuna aiempaan opistotasoiseen ja ammatilliseen koulutukseen) merkitsee ammatillista sivistystä eli ammatin konkreettisen toiminnan ja käsitteellisen hallinnan saumatonta yhteen nivoutumista. Ammatillinen sivistys syntyy korostamalla tieteellisyyttä sekä monitieteellisten, jäsentyneiden ja syvällisten opintokokonaisuuksien keinoin. Opiskeluotteissa korostetaan itseohjautuvuutta sekä kokeilevaa ja tutkivaa orientaatiota. Kun tähän lisätään asiantuntemus kansanvälisessä toiminnassa, päästään ammattisivistyksen ja ns. yleissivistyksen integroitumiseen, ”jonka toteuttamisessa nuorisoasteen koulutus on epäonnistunut”. (JE 1992, 15.)

Sivistyksellisyys liitetään myös laaja-alaiseen osaamiseen. Tällöin laaja-alaisuus olisi toimialan laajempien yhteiskunnallis-taloudellisten kytkentöjen ymmärtämistä. Nämä kytkennät tulee ymmärtää myös siksi, että työelämään kiinnittyminen ja ammatillinen identiteetti syntyvät näiden kytkentöjen perustalle. (AE 1992, 24.)

Yhteisöön jäsentymistä kuvataan valmiuksina, joiden varassa ihminen kykenee toimimaan yhteiskunta- ja työelämässä, harrastusten parissa ja sosiaalisissa tilanteissa sekä pitämään huolta lähimmäisistä, itsestä ja ympäristöstä. Näitä kutsutaan elämän todellisuuden hallinnassa tarvittaviksi valmiuksiksi. Valmiuksien opiskelu jää opiskelijan valinnan varaan, sillä sisällöt ovat vapaasti valittavista opintojaksoista. Näitä jaksoja valitsemalla opiskelija voi täydentää kehitystään ihmisenä, yhteiskunnan jäsenenä ja ammattialansa asiantuntijana. (JE 1992, 93–96.)

Yhteisöllisyyteen kuulumista ilmentävän hyveen nimeän *globaaliksi tarkoituksenmukaisuudeksi.* Kansainvälisyys näyttäytyy työn toimintakenttänä, jossa

---

69 Opettajahaastatteluissa kansainvälistymisessä korostui erilaisuuden ymmärtäminen ja suvaitsevaisuus. Niin ikään oman ammatillisen asiantuntijuuden näkeminen laajemmassa perspektiivissä ja mittakaavassa oli tärkeää. (Friman 1999.)

työskennellään suomalaista kilpailukykyä ylläpitäen. Tarkoituksenmukaisuus ilmentää tätä aspektia. Sivistys syntyy rationaalisesti työn ja tieteellisyyden viitekehyksessä. Elämän hallinta syntyy erilaisten valmiuksien yhdistelmänä, mutta niillä ei ole kytkentää sivistyksellisyyteen. Itsen asemoiminen inhimilliseen yhteisöllisyyteen tai luonnonympäristöön ei tule esiin osana sivistyksellisyyttä.

5.4.2 Rajatun yhteisöllisyyden hyve opiskelijateksteissä

Opiskelijoille kansainvälisyys merkitsi sekä inhimillisiä suhteita että mahdollisuutta seikkailuun.[70]

NNMU4:
Kyllä mä niinku haluaisin auttaa…Mutta en mä kyllä yksin lähtisi vetämään mitään, että kaikki tekee, Mutta kyllä mä mukaan lähtisin.
(Opiskelijalla on kokemusta lähetyspiiristä ja Eesti-yhteistyöstä, jota on tehnyt yhdessä isoäidin kanssa.)

NNMU2:
Ja mä aattelen, että jos mä lähtisin ulkomaille, mä en olis siellä loppuelämää. Vaan että jos mä meen niin tutustun siihen maahan ja kulttuuriin ja paikkaan ja ihmisiin ja vertaan sitä sitten niinku omaan itteeni. Tavallaan että pääsisi niinku peilaamaan itteensä. Kun ei täällä Suomessa musta nyt mitään niin huolestuttavaa oo. Että mä haluisin niinku kerran nähdä ihan oikeesti kun jotain on. ..Se ei oo niinku mun tarkotus, että mä lähtisin niitä ihmisiä auttamaan, vaan se tarkotus oon kyllä minä itse. Tai kyllähän mulla siinä muitakin taustaajatuksia oli, mutta kyllä mä sen ihan tiedostan, että se oli ekaks minä itse.
(Opiskelija oli ollut vähällä lähteä suorittamaan työharjoittelujaksoa Afrikkaan, mutta suunnitelma kuitenkin kariutui.)

NNPU2:
Joo, täytyy sanoo, etten mä oo mikään nirppanokka, mutta siinä vaiheessa kun mennään johonkin Itäblokin maihin, niin ei oo mun paikka. Me oltiin Venäjällä tässä syksyllä ja täytyy sanoo. että se oli mun elämän hirvein viikko. Oli niin hirveetä katsella varsinkin niitä lapsii.
(Opiskelija oli ollut koulutusohjelmassa kansainvälisten opiskelijoiden yhteyshenkilö ja hän kertoo saaneensa paljon myönteisiä kokemuksia tehtävästään. Vaihtoopiskelijat ovat antaneet peilauspintaa suomalaisuudelle.)

NNPU2:
Täytys kattoo ohjelmia tälläsistä asioista, mutta mä en jaksa, tulee yksinkertasesti hirveen paha olo. Mulla on pitkän aikaa semmonen paha olo, jos katttoo, jos Venäjältä tulee jotain. Venäjä on niin lähellä ja kun on käynny. Kun lapsia kattoo, tulee kyllä niin paha olo. ..aika surullista, mihin tää maailma on menossa.

NNMU5:
En mä oikeestaan ole kiinnostunutkaan. Tuntee olevansa välillä vähän höperö, kun muut puhuu ja mä sanon, että ai missä semmostakii on. En mä oo sillai kiinnostunut, Tuntuu, että jos telkkarissakin näkee jotain kuolemaa ja noin joka päivä, että jos ottaa sen sit läheisemmäks. Niin sit voi niinku enemmän käsittää.

---

70 Lähteenmaan (1998) urbaaninuorten moraalista ajattelua koskevassa tutkimuksessa tarkastellaan hedonismin ja altruismin välistä jännitettä. Lähteenmaa toteaa altruismin tarjoavan, siinä missä esim. kuluttamisen, nuorille mahdollisuuden hedonismiin. Yhteisen hyvän tuottaminen voi siis samanaikaisesti tuottaa puhdasta henkilökohtaista mielihyvää, eritoten koska ja kun se ei ole pakollista. Toiminta voidaan esimerkiksi lopettaa, kun se ei enää tuota mielihyvää, jonka haastatellut nuoret itsekin totesivat.

(Opiskelija perustelee sitä, ettei hänellä ole televisiota ja että hän lukee sanomalehtiä vain satunnaisesti koulussa.)

NNMU2:
Mä en oikeestaan haluu aatellaa mitään sellasii likasii tai pahoja asioita. Musta tuntuu vaan, että mä en haluu…että mä pelkään niitä. Kyllähän musta välillä tuntuu, että pitäs ajatella nälänhätää tai jotain mutta mä vaan aattelen, että mulla on lupa että ei tartte.

NMPU1:
Mutta sitten kun tulee taas jotain uutisissa, niin sitä puhuttiin, että hullua hommaa.

NNMU5:
No kyllä täällä jonkun verran maailman asioista puhutaan ja sitt oli esimerkiksi toi ympäristönsuojelun kurssi. Ett miten omat ratkasut vaikuttaa ympäristöön. Mutt jos ajatellaan, niin ehkä se on kuitenkin enemmän sellaista pientä mitä mä ajattelen eikä niinkään tällasta isoo.

Nimeän hyveen ***rajatuksi globaalisuudeksi***. Hyve saa perustelunsa opiskelijoiden itselleen antamasta ”luvasta” olla välittämättä tai sulkea silmänsä globaaleilta ongelmilta, vaikka ne ovat heille informaalistuneet. Se, millä perustein lupa eli yhteisöllisyyden rajat, on itselle myönnetty, ei käynyt haastatteluissa selville. Kun ongelmiin oli halua puuttua, edellytettiin muiden aloitetta, johon voisi yhtyä.

5.4.3 Lähiyhteisöön kiinnittymisen hyve opiskelijahaastatteluissa

Yhteisöllisyys ilmeni globaalisuuden sijaan varauksettomana lähiyhteisöön kiinnittymisenä. Opiskelijahaastatteluissa tuli esiin tärkeänä tulevaisuuden näkymänä liittyminen naapurustoon eritoten silloin, kun kotitausta oli maaseudulla. Kaverin auttaminen omalla ammattitaidolla oli myös tärkeää, josta siitäkin perinteet tulivat usein jo kotoa ja lapsuudesta.[71] Lähiyhteisöön kiinnittymistä kuvattiin mm. seuraavasti:

NNMU4:
…että siinä kadun ympärillä olevissa taloissa pidettäisiin tavallaan niinku yhtiökokouksia ja jotain tempauksia … jos siinä sivussa voisi hyödyntää tätä mitä osaa, että vaikka ommella yhdessä tai jotain. Että mä voin neuvoa ja silleen.
(Opiskelijan koti on ollut maaseudulla pohjalaisessa kyläyhteisössä. Nyt hän kuvailee tulevaa asuinympäristöään.)

AMRA4:
Kyllähän mä vieläkin käyn, jos joku tarvii jelppiä, niin auttamassa.
(Opiskelija katsoo, ettei korkeampi koulutus sulje pois entisten kädentaitojen jakamista muiden hyväksi.)

Yhteiskunnallinen tietoisuus tai halukkuus tietämiseen antaa viitteitä globaaliin ja kansalliseen yhteisöön kuulumisen priorisoitumisesta.

NNMU3:
. ..kyllä semmoseen laaja-alaseen ammatin hallintaan mun mielestä kuuluu, että tietäs muustakin elämästä ja erilaisista töistä.

---

71 Lähteenmaan (1998, 155) mukaan nuorten eräänlainen itsekkyys ei sulje pois altruismia, lähimmäisenrakkautta ja sen mukaisia tekoja. Täten voidaan puhua altruistisesta individualismista tai yksilöllisestä yhteisöllisyydestä.

(Opiskelija kritisoi sitä, että opettajilla ei tunnu olevan riittävästi tämän päivän työelämän tuntemusta tai ainakaan he eivät tuo sitä esiin. Hän toivoisi myös laajempaa keskustelua opettajien kanssa muistakin kuin substanssiaineeseen kuuluvista asioista.)

Presidentinvaalit olivat haastattelukevään tärkein sisäpoliittinen tapahtuma. Käytin sitä esimerkkitapauksena kysyessäni, missä määrin opiskelijat keskustelevat yhteiskunnallisista tapahtumista. Keskustelua oli käyty ja se oli ollut joidenkin kohdalla herätteenä yhteiskunnalliseen kiinnostukseen.[72]

NNMU3:
Mä ihan yllätyin itekin, että keskustelin politiikasta, joka ei juurikaan ole mua aikasemmin kiinnostanut. Se varmaan kiinnostaa, että olen alkanut lukeen enemmän Helsingin Sanomia. Just semmosia Halonen vastaan Esko Aho -kysymyksiä ja sit mitkä on suomalaisten arvoja ja mitkä on preidentille sopivia arvoja, että kyllä niistä puhuttiin. ..Ihan selväsi näki, miten kotitaustat vaikutti siihen, ketä äänestettiin ja mielipiteisiin. Jos esimerkiks kotona oli maatila, niin oltiin Esko Ahon kannalla. Sitten taas, jos jostain tasa-arvojutuista puhuttiin, niin oli kaikki samaa mieltä. Paljon väännettiin ja enemmistön ehdokashan sitten voitti.
(Opiskelija oli vastikään tilannut sanomalehden ja oli ihmeissään sen myötä syntyneestä kiinnostuksestaan maailman tapahtumiin.)

NMPU1:
Presidentinvaaleista puhuttiin vitsinä lähinnä. Se oli kaikkien oma asia, ketä sitä äänesti. Vitsin kannalta sitä väännettiin. Ne yleisemmät aiheet on lähinnä semmosta huulenheittoa koko ajan.
(Opiskelija kertoi vitsien liittyneen paljon ehdokkaiden sukupuolen merkitystä koskevaan vertailuun.)

Suomalainen politiikan areena ainakin tältä osin oli kiinnostuksen kohteena, mutta aktiivisia toimijoita ei haastateltujen joukossa ollut. Naispuoliset opiskelijat tosin totesivat, että naisehdokas oli tärkeä syy vilkkaaseen keskusteluun. Tämän myötä oli sukupuolisuuden kysymyksistä keskusteltu laajemminkin.

5.5 Kasvatuksen kategoria

Kasvatuksen ja kasvattajan merkitys hyve-etiikan traditiossa on esimerkin antaminen hyveellisestä ajattelusta ja toiminnasta sekä ylipäänsä hyveellisyyden mielekkyyden esillä pitäminen. Kasvatus näyttäytyy ihmisten välisenä suhteena, jossa kasvattajan ja kasvatettavan positiot saattavat muuttua tilanteiden mukaisesti. Tarkastelen seuraavassa opettajan ja opiskelijan välistä suhdetta aloittaen normatiivisten tekstien opettajuuden luonnehdinnasta. Peilaan tätä opiskelijahaastatteluihin, jotka kuvaavat hyvää opettajuutta ja opettajiin kohdentuvia odotuksia.

Kasvatuksessa on ensisijaisesti kysymys käytännöllisestä järjestä, joka tekee irrationaalisista hyveistä luonteen hyveitä. Hyveellisyyteen kasvaminen

---

72 Kolkan (2001, 133) lähihoitajien ammatillista kasvua koskevassa tutkimuksessa opiskelijoissa oli opintojen loppuvaiheessa havaittavissa, heitä itseäänkin hämmästyttänyt, yhteiskunnallisen kiinnostuksen herääminen, joka kanavoitiin seuraamalla televisiota ja lehtiä.

Aristoteleen mukaan tapahtuu tiedon kasvamisen ja muuttumisen kautta tiedon muuttuessa tuotannollisesta, valmistusta koskevasta, tiedosta käytännölliseksi hyvää elämää koskevaksi tiedoksi. Poieettisen toiminnan eettisten näkökohtien havaitseminen kysyy käytännöllistä järkeä. Jotta käytäntöön liittyvien teoreettisten kysymysten eettinen ulottuvuus näkyisi selvästi, tulisi niitä lähestyä käytännön elämän kautta. Koska käytännön maailma on käytännöllisen järjen aluetta, mahdollistaa tämä lähtökohta tiedon ja sen mukanaan tuoman eettisen ulottuvuuden näkymisen. Järjen avulla voidaan kontrolloida ja tehdä valintoja hyvän ja pahan, oikean ja väärän välillä. (EN II, 3–4.)

Tietoa koskevat kysymykset liittyvät eettisyyden tunnistamiseen sekä edelleen yhteisöllisyyden hahmottumiseen ja hyveiden keskivälisyyden hahmottumiseen. Niin ikään on kysymys ympäristöstä ja sen tarjoamista malleista ja mahdollisuuksista hyveiden harjoittamiseen. Kasvatusta koskeva luku tematisoituu kasvatukselliseksi kohtaamiseksi, jonka osapuolina ovat opettaja ja opiskelija.

5.5.1 Ohjaavan koulutuksen hyve normatiivissa teksteissä

Taustoitan kasvatuksen teemaa normatiivisten tekstien ihmiskäsityksen sekä kasvun ja kasvatuksen kuvauksilla. Ammattikorkeakoulutus rakentuu ihmiskäsitykselle, joka määritellään teksteissä nykyaikaiseksi ja humanistiseksi. Tämän käsityksen mukaan ihminen on aktiivinen, tavoitteita asettava ja niihin itseohjautuvasti pyrkivä sosiaalinen olento (JE 1992, 93; JK 1992, 44; ET 1992, 120; H&O 1997, 63). Edelleen todetaan, että opiskelija on kriittinen ajattelija ja toimija, joka osaa hakeutua kontaktiin opettajan kanssa kokiessaan sen tarpeelliseksi (ET 1992, 115–117; A-LM 1995, 155). Käsitykset ovat teksteissä yhdenmukaisia lukuun ottamatta itseohjautuvuutta, jonka olemassa oloon yhdessä tekstissä suhtaudutaan skeptisesti.

Ammattikorkeakoulutuksen kokonaisvaltaista kasvattamisen tavoitteesta kertoo se, että pedagogiikkaa linjaa opiskelija sekä oppivana kokonaispersoonallisuutena että oppimis- ja kehittymisprosessin subjektina (JE 1992, 11). Ristiriitaisuutta tähän linjaukseen on kuitenkin tekstikohdassa, jossa lukee seuraavasti:

> Ammattikorkeakoulun keskeinen tavoite on onnistua ammattikasvatustyössä, *kouluttaa työelämään* ammattitaitoisia ja yhteistyöhön kykeneviä ihmisiä (H&O 1997, 63).

Kokonaisvaltainen ihmisenä kasvaminen ei tässä määrittelyssä ole ainakaan ensisijaista, vaan tärkeintä on työelämän vaatima ammattitaito, jossa ihmisyyden keskeisin elementti on yhteistyökykyisyys.[73] Ihmisenä kasvun ja ammatilliseen asiantuntijuuteen kasvun yhtäaikaisuutta ja yhteen punoutuneisuutta perustellaan tavoitteiden samanlaisuudella. Koulutuksen kvalifikaatiotavoitteita ja niin sanottuja elämänhallintatavoitteita pidetään niin yhdensuuntaisina, ettei niitä

---

[73] Opettajahaastatteluissa ihmisenä kasvu koulutuksen tavoitteena esiintyi sosiaali- ja terveysalan sekä kulttuurialan opettajien puheissa. Muilla aloilla korostuivat työelämän odottamat tietämisen ja osaamisen tavoitteet. (Friman 1999.)

voi erottaa toisistaan vaan ne pikemminkin toteutuvat yhtäaikaisesti.[74] Elämänhallintatavoitteita ovat sellaiset persoonalliset pätevyydet kuin itseluottamus, joustavuus, itsenäisyys, uteliaisuus ja rohkeus, joita kaikkia tarvitaan myös työelämässä. (AE 1992, 28–29.) Tavoitteet tiivistetään jatkuvaksi itsensä kehittämistyöksi eli elinikäisen oppimisen strategian omaksumiseksi, johon koulutuksen tulisi antaa valmiudet (AE 1992, 28–29).

Ammattikorkeakoulupedagogiikan kuvataan sisältävän oppimiseen ja opetukseen liittyvät koulutustavoitteet, sisällöt, menetelmät ja materiaalit, joita käytetään ammattikorkeakouluissa. Tavoitteet ovat paitsi yksittäisen koulun tai opiskelijan tavoitteita myös koko ammattialan ja alueen työelämän ja sen kehittymisen tavoitteita. Sisällöt ovat opetussuunnitelman luettelemien sisältöjen lisäksi kaikkia niitä asioita, jotka liittyvät opiskelijan (nuoren ja aikuisen) ammatilliseen kasvuun ja kehittymiseen. Menetelmät ovat perinteisten opetusmenetelmien lisäksi koko oppimisprosessiin liittyviä kasvu- ja kehittymistapoja, joissa omalla aktiivisuudella ja ryhmätoiminnalla on oleellinen rooli. Menetelmiin kuuluu myös koko organisaation tapa toimia. Materiaalit ovat paitsi perinteisiä oppimateriaaleja myös kaikkea sitä, mitä virikkeinen oppimisympäristö voi tarjota. Tällöin verkostoilla ja tietokonepohjaisella materiaalilla sekä työelämän käyttämillä aineistoilla on keskeinen merkitys. (H&O 1997, 9–10)

Ammattikorkeakoulupedagogiikan nähdään muotoutuvan vain koko ammattikorkeakouluorganisaation muutosprosessin tuloksena (H&O 1997, 50–54). Onko kehittämistyö ollut suunnitelmallista ja johdonmukaista, kun toisaalla todetaan, että ammattikorkeakoulujen kokeiluvaihe on ”ryöstäytynyt”. (JH 1992, 85)

Tällä tarkoitetaan mm. hallintomallien erilaisuutta, mutta voisiko ryöstäytyminen koskea myös pedagogiikan määrittelemättömyyttä.

Ammattikorkeakoulureformi on koskettanut syvästi opettajia, heihin kohdistuneita odotuksia ja vaatimuksia sekä työn sisältöä ja luonnetta. (PM 1995, 137)[75] Opettajaan kohdentuvat odotukset on puettu osin samaan retoriikkaan kuin opiskelijuutta koskevat odotuksetkin. Tämä heijastaa osaltaan sitä, että kyse on koko järjestelmän kehittämisestä, jossa opettajatkin asettuvat muutoksen objekteiksi ja asetelma tehdään kielen keinoin säröttömäksi ja eheäksi, toinen toistaan tukevaksi.

Koulumaailman muutokset todetaan hitaiksi ja vaikeiksi. Ne rinnastetaan kirkon ja armeijan instituutioihin muutosvastarinnassaan. Opettajista todetaan seuraavaa:

> Opettajat, korkeasti koulutettuna ammattikuntana, osaavat varsin hyvin varjella asetelmiaan, jopa niin että tuo varjelu on nyt pahasti osumassa omaan nilkkaan eräissä asioissa. Se on myös estämässä opettajan ammatinkuvan ja roolin terveen kehittymisen.

---

74 Opettajahaastatteluissa korostui ammattieettisen ja eettisen kasvun prosessien yhtäaikaisuus ja erottamattomuus (Friman 1999).

75 Opettajat kuvasivat tehtäväänsä mm. seuraavasti: ei-julistaja, sillä papit ovat erikseen; erilaisten mallien tarjoaja sekä käsiteapparaatin uudelleenasentaja (Friman 1999).

Samalla kuitenkin vastuutetaan muutoksen toteuttajat, jolla ilmeisesti tarkoitetaan ammattikorkeakoulujen johtoa, perustelemaan jokaiselle työntekijälle, kuinka hänen ”tässä muutoksen myllerryksessä käy”. (JH 1992, 84.)

Ammatillisen opettajan asiantuntemuksen kirjoitetaan perustuvan ammattialan historiallisen ja yhteiskunnallisen merkityksen tuntemukseen, alan keskeisimpien ammattien osaamiseen ja keskeisten työtaitojen hallintaan sekä näiden taitojen oppimisen ja oppimisprosessien ohjaamiseen liittyvään tietämykseen (H&O 1997, 24, ET 1992, 110). Tutkivaa otetta opettajan työhön edellyttää ammattikäytäntöjen kehittäminen (A-LM 1995, 171). Ammattiopettajaa pidetään myös opiskelijan yksilöllisen kasvun ja eettisen kehityksen ohjaajana (H&O 1997, 24). Toisaalta on myös viitteitä siitä, että opiskelijan ohjaus kuuluisi erilliselle ammattiryhmälle, opintojen ohjaajille, eikä yksittäiselle opettajalle (H&O 1997, 138).

Opettajan rooli korostuu opiskelijoiden valintatilanteiden tukemisessa. Sitä kuvataan tulevaisuuden ja todellisuuden tulkinnaksi yhdessä opiskelijan kanssa henkilökohtaisen opetussuunnitelman rakentamisessa. Tällöin opettajan tietämys ammatin historiasta ja kehityskaarista on hänen keskeinen tiedon lähteensä. (Takatalo 1992, 111.) Opettajan työ on myös työtodellisuuden ja elämänhallinnan pätevyysvaatimuksien priorisoimista hänen tehdessään opetuksen sisältöjä ja menetelmiä koskevia päätöksiä. Päätösten tulisi syntyä opettajien kollektiivisina ratkaisuina, jolloin kriittinen keskustelu voisi tukea päätösten tekoa. (ET 1992, 109–111.)

Opettaja on itseohjatun oppimisen keskeinen vaikuttaja ja tukija. (JK 1992, 44, 46.) Hänen on kyettävä samastumaan opiskelijan asemaan ja pystyttävä näkemään opiskelijan tilanne voidakseen antaa tarvittavaa tukea. Tässä opettajalta vaaditaan vuorovaikutustaitoja, kuten kykyä kuunnella, keskustella, ymmärtää ja analysoida tilannetta. Lähitilanteessa opettaja on yhdessä opiskelijan kanssa sen hetkisen oppimistehtävän kanssa, mutta taustalla ja samalla tavoitteena on opiskelijan persoonallisuuden ja ammatillisuuden kasvu. Opiskelijaa tulee tukea kehittymään ja käyttämään itsearviointikriteerejä. (JE 1992, 51–53.) Opettajan roolia kuvataan oppimisen ohjaamisena, oppijan tukemisena ja kannustamisena. Tällöin rooli nimitetään tutoriksi ja sitä luonnehditaan seuraavasti:

> Opettajasta tulee tutor, joka oppisisältöjen, oppimisen, ohjauksen ja persoonallisen kehityksen lainalaisuuksien tuntemuksellaan *auttaa oppijaa saavuttamaan yksilölliset tavoitteensa*. Sisällöllisen ohjauksen ohessa tutor pyrkii johdonmukaisesti *edistämään* oppijan itseohjautuvuutta ja *kannustamaan* häntä kantamaan yhä aktiivisemmin vastuuta oppimisprosessistaan. (EL 1992, 163.)

Nimeän kasvatusta ilmentävän hyveen ***ohjaavaksi koulutukseksi***. Tällöin kasvattajuus väistyy ja tilalle asettuu tarvittaessa ohjausta antava opettaja. Opettajuus on tietoaineksen äärelle ohjaamista ja päätösten tekoa avustavaa toimintaa.

5.5.2 Kohtaamisen hyve opiskelijateksteissä

Opiskelijoille opettaja on tärkeä reflektion toisena osapuolena. He valittavat opettajan kasvottomuutta, etäisyyttä, kiirettä, yhteisen kohtaamisen niukkuutta ja toivoivat opettajien paljastavan itsestään enemmän ihmisinä.[76]

NNMU4:
Tää nyt on ammattikorkeakoulu, että on enemmän tämmöstä opettajat opettaa ja opiskelijat hyppää tunneilla ja pitää omaa opiskelijaelämää. ...Opettajat on täällä enemmän niinku eri tasolla opiskelijoiden kanssa. Kyllä nyt moikataan kun nähdään käytävillä. Mutta vois olla vähän semmosta rennompaa. Niin siinä sivussa vois just tulla niitä elämäntilannejuttuja. Mutta en mä nyt silleen kaipaa, että pitäis saada yksi ov siitä, että opettajat kertois omista kokemuksista. Kuitenkin opetuksessa kokemukset on kokemuksia ja niillä pystyis paljon kertoon. Semmosista tilanteista ois hyvä kuulla, miten opettajat on joissain tilanteissa käyttäytynyt.
(Opiskelija vertaa kokemuksiaan aiempiin toisen asteen opintoihin pienehkössä oppilaitoksessa.)

NNMU3:
Ei tommosesta isosta luokkaopetuksesta saa sillai. Ei siellä kukaan sano mitään. Se on just sitä tiedonvälittämistä.. (Hyvä opettaja) tietää ja tuntee opiskelijansa, että mitkä on opiskelijan omat tavotteet ja haluu niitä tähdätä korkeemmalle. Kun esimerkiksi tietää, mihin mä tähtään työlläni ja missä on mun tavotteet, niin osaa muhun suhtautua erilailla kun johonkin toiseen
(Opiskelija on aiemmin liittänyt kasvatuksen siihen, että opettajalla voisi olla aikaa henkilökohtaiseen kanssakäymiseen.)

NNMU2:
Pitäs olla ainakin yks opettaja, joka on jotenki kiinnostunut niinku ihmisenäkin. Vaikka sitt opo tai joku tämmönen.
(Opiskelija on närkästynyt, kun työharjoittelupaikkaan soittanut opettaja ei tiennyt hänen nimeään.)

NNPU2:
Musta se on kiva, että opettajien kanssa pystyy oleen lähinnä kaveri.
(Opiskelija on toiminut yksikössään vastuutehtävissä ja suhde useisiin opettajiin on muotoutunut sen pohjalta läheisemmäksi kuin muilla vastaajilla.)

Sivistyksellisyyden aineksia opiskelijat löytävät niin kutsutuista kaikille yhteisistä aineista tai valinnaisista opintokokonaisuuksista. [77]

NNMU4:
Sivistys on, että keskustellaan, ettei puhu toisen päälle, että antaa toisen kertoo mielipiteitään. Täällä koulussa oppii ottamaan tietoo eri puolilta. Omaan ammattiinkin liittyen mutta muutenkin.

NNMU1:
Kyllä kaikki nää ammattikorkeakouluaineet luo sitä sivistystä, kielet ja ympäristönsuojelu. Sitte sitä on ehkä helppo lisätä ja helpompi seurata asioita.

---

76 Opetuksen ja koulun maailmaa jäsentävä, turvallisuutta tuottava, epävarmuutta liennyttävä ja kysymistä salliva tehtävä on läsnä opiskelijoiden puheissa (mm. Ziehe 1991, Törmä 1994, Pursiainen 1998).

77 Opiskelijoiden on vaikea mieltää yleisopintojen merkityksellisyyttä ja kiinnittymistä ammatillisiin opintoihin, ne vievät opiskelijoiden mielestä aikaa tärkeämmiltä opintojaksoilta. Mikkola ja Nurmi (2001, 72–76, 116) selittävät sillä, että opiskelijat ovat hakeutuneet ammattikorkeakoululuun ammatillisuuden eivätkä yleissivistyksen vuoksi.

NMPU1:
Jos haluaa elämänkoulua, niin kyllä täytyy valita ihan tiettyjä kursseja, sellasia jotka ei oo pakollisia. ..Ei sielläkään mitenkään opetettu, miten pitää olla. Mutta siellä oltiin niinku kravattikaulassa ja pidettiin lasia hienosti. Se oli ihan hienoa kattoa, että kaikki käyttäyty vähän toisella tavalla kun normaalisti.
(Opiskelija kertoo esimerkkinä viini- ja juustoillan, missä oli opiskelijoiden kanssa asiantuntijoita ja kyläläisiä.)

Opiskelijahaastatteluissa ilmenevä kasvatuksellisuuden hyve saa nimekseen ***kohtaamisen***. Hyve ilmentää paremminkin opiskelijoiden käsitystä hyvästä opetuksesta kuin olemassa olevia käytänteitä. Läheisen opettaja-opiskelijasuhteen merkityksellisyys oli jakamatonta nuorten ja aikuisten välillä. Sivistyksellisyys liitettiin tapakasvatukseen ja toisaalta laaja-alaiseen ammatilliseen osaamiseen.

5.6 Ammatillisen asiantuntijan hyveprofiilit

Tiivistän seuraavassa normatiivisten tekstien ja opiskelijahaastattelujen dekonstruktion ja konstruktion myötä syntyneet asiantuntijuuden hyveprofiilit ja keskustelen niiden välisistä eroavuuksista ja yhteneväisyyksistä.

TAULUKKO 3 Normatiivisten tekstien ja opiskelijatekstien hyveprofiilit.

ASIANTUNTI-JUUDEN KATEGORIAT	**Asiantuntijuus kirjallisuus**	**Hyveellinen asiantuntija**	**Normatiiviset tekstit**	**Opiskelija-Tekstit**
Itse	Reflektiivisyys Vallan käyttö	Reflektoitu moraalijärjestys	Muuttuvaisuus	Valmiimmaksi tuleminen Oma pärjääminen
Työtehtävien suorittaminen	Käytännön, teoria ja kokemus toimintaa ohjaamassa Situationaalisuus	Työn kohteiden kasvokkuus Tulevaisuus-vastuu	Teoreettis-käytännöllinen osaaminen Itseisarvoinen muuttavaisuus	Reilu toiselle tekeminen Säilyttäminen
Työyhteisöllisyys	Jakaminen	Yhteisöllisyys Solidaarisuus Kriittisyys	Muutokseen sopeutuminen Irrallisuus	Olevaan sopeutuminen Kiinnittyminen
Globaali/lokaali Yhteisöllisyys	Tulkitseminen	Oikeuden-mukaisuus	Tarkoituksen-mukainen yhteisöllisyys	Rajattu yhteisöllisyys
Kasvatus/kasvu	Tiedot, taidot, kokemus	Arvo-reflektiivisyys Tietohakuisuus	Ohjaaminen	Kohtaaminen

Normatiivisten tekstien preskriptoiman ammatillisen asiantuntijuuden hyveprofiilin keskiössä on muutos, joka projisoituu itsen muuttumiseen ja edelleen työtehtävissä toteutettaviin muutoksiin, vaikkakaan niiden päämääräisyys ei selviä. Työyhteisöön jäsennytään sopeutuvasti, mikä on ristiriidassa sen kanssa, että työelämää myös sosiaalisena elämän muotona olisi muutettava. Ammatillinen asiantuntijan olisi siten oltava muutosagentti sekä työtehtävien tekijänä että yhteisön jäsenenä.

Yhteisöön kiinnittyminen ei ole hyve, vaan hyveenä on irrallisuus, jota ilmentää jatkuva sopeutuminen ympäristön olosuhteiden mukaisesti. Yhteisöllisyys jää kaiken kaikkiaan marginaaliin, sillä kiinnittymisen kohtia ei löydy ammatillisesta yhteisöstä. Yhteisöllisyyden vaateita on organisaatioissa, mutta kun samalla painotetaan jatkuvia organisaatioiden muutoksia, ei kiinnittyminen niihinkään ole välttämättä mielekästä.

Opiskelijatekstien deskriptoiman ammatillisen asiantuntijan hyveellisyys on keskeneräisenä olemista. Käsitys siitä, että jollain tavoin valmiiksi voisi tulla, on läsnä. Opiskelijoilla on mielessään esimerkillisiä henkilöitä, jotka toimivat heille mallina ja ihanteena. Oma pärjääminen on määrittämässä ratkaisuja, jolloin sopeutuminen on keskeinen hyve.

Käytännön maailma jäsentyy opiskelijoille inhimillisten kontaktien välittämänä. Työn tekeminen koetaan toisille tekemiseksi ja näiden toisten, asiakkaiden, tyytyväisyys on ammatillisen asiantuntijan työn onnistumisen mittari. Työyhteisössä haetaan kiinnittymiskohtia inhimillisten kontaktien kautta. Kuulumista niin työyhteisöön kuin lähiyhteisöönkin haetaan aktiivisesti.

Kriittisyyttä sen enempää työtehtäviä kuin -organisaatioitakaan kohtaan ei normatiivissa teksteissä eikä opiskelijahaastatteluissa ilmene. Maailman monimutkaisuus olemassa olevine ongelmineen tiedostetaan, mutta ne aiheuttavat opiskelijoissa voimattomuutta. Hyveellinen ammatillinen asiantuntija voi opiskelijatekstien mukaan sulkea niiltä silmänsä.

Hyvän ammatillisen asiantuntijan kasvussa normatiiviset tekstit painottavat rationaalisuutta ja opettajan ohjaavaa roolia. Opiskelijahaastattelujen perusteella voi päätellä, että ammatilliseksi asiantuntijaksi kasvussa keskeistä on inhimillinen vuorovaikutus, itselle saatu tila ja aika.

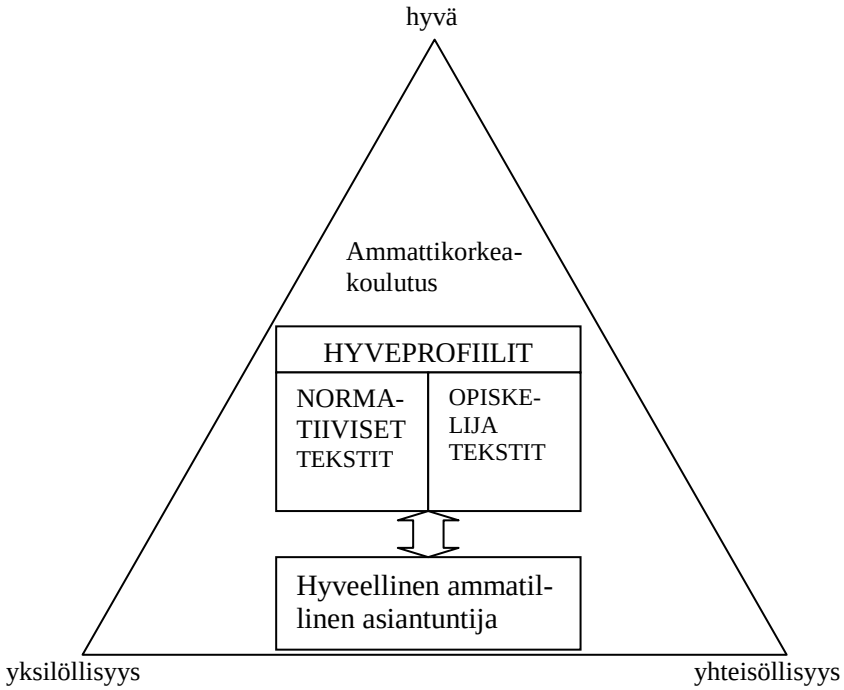
Hyveiden tasapainoisuuden näkökulmasta normatiivissa teksteissä painottuu työelämän taholta tulevat odotukset opiskelijoiden kustannuksella. Opiskelijatekstien perusteella yksilöllisyys priorisoituu selkeästi yhteisöllisyyteen nähden.

Opiskelijateksteistä konstruoidut hyveet asettuvat pikemmin utilitaristisen etiikan kuin hyve-etiikan viitekehykseen. Niissä korostuvat itsestä huolehtiminen, muiden näkeminen uhkana itselle ja hyödyn tavoitteleminen ensisijaisesti itselle. Suhteessa työhön korostuvat velvollisuuksien täyttäminen, tottelemineen ja sopeutuvaisuus.

Normatiivisten tekstien ilmentämät hyvekonstruktiot jäsentyvät velvollisuusetiikkaan, jolla täytetään työelämän odotuksia, mutta muuta päämääräisyyttä on vaikea havaita.

6 AJAN HETKELLISYYS, TILOJEN RAJALLISUUS

Ilmaisin tutkimusta ohjanneeksi tekijäksi huolen, jota vasten näin hyve-etiikan mahdollisuutena ottaa huolta hallintaan ja toimia sitä hälventäen. Tarkastelen seuraavassa aineistotekstien myötä syntyneitä hyvekonstruktioita suhteessa toisessa luvussa esitettyihin huolenaiheisiin ja edelleen kolmannessa luvussa esitetyn hyveellisen asiantuntijan luonnehdintaan.



KUVIO 3 Tulosten kokoaminen ja tarkastelu.

Huolenaiheet koskivat monimutkaista maailmaa, jossa kaukainen informaalistuu läheiseksi ja jossa yhä moninaisempiin asioihin olisi reflektoitava oma moraalinen tulkinta, eettinen suhde. Samanaikaisesti tuntui kuitenkin siltä, että yhteiset moraaliset sopimukset reflektiopintana olivat käyneet vähiin. Taloudellisen tehokkuuden merkitsemä globalisoituminen näytti tunkeutuvan myös kasvatuksen maailmaan. Tällöin askarrutti ammattikorkeakoulutus erityisesti sen vuoksi, että läheinen yhteys taloudellisen pragmatismin määrittämään työelämään saattaisi sanella koulutukselle odotukset ja vaatimukset. Näin heräsi kysymys, missä määrin koulutuksen tavoitteet redusoituvat työelämän määrittämiksi kvalifikaatioiksi, missä määrin taas omalakisiksi kasvatuksellisiksi tavoitteiksi, joita määrittäisi holistinen ihmisyys ja yhteisön jäsenyys. Toinen markkinoitumiseen kohdentuva huoli koski koulutuksen sisältöjen ja menettelyjen määrittymistä taloudellisen tehokkuuden indikaattoreista, jolloin koulutus ei välttämättä opiskelijan kasvun näkökulmasta olisi kokonaisvaltaista kasvua tukevaa. Maapalloistumisprosessi aiheutti kysymyksiä myös siitä, mikä on tämän ajan ihmisen yhteisö ja miten siihen voisi tuntea kuuluvansa.

Lähdin tutkimuksessa siitä ajatuksesta, että hyveellisyys elämisen tapana antaisi ammatilliselle asiantuntijalle mahdollisuuden ottaa haltuunsa monimutkaista maailmaa ja vaikuttaa sen tiloihin tasapainoista yksilöllisesti ja yhteisöllisesti onnellista elämää tuottaen.[78] Hyve-etiikan viitoittaman opetuksen ja opiskelun myötä tulisivat täytetyiksi myös aiemmassa tutkimuksessani (Friman 1999) ilmenneet ammatillisen asiantuntijuuden etiikan syntymisen edellytykset.

Tämän luvun jäsentely noudattaa yksilö–yhteisö-rakennetta. Heikkinen (2001b, 12) puhuu ammatillisuuden tulkintakehikossa kolmitasoisesta ihmisenä olemisesta, joka sisältää minäidentiteetin, kollektiivisen identiteetin sekä yhteiskunnallisen identiteetin. Tällöin minäidentiteetti on jonakin erityisenä olemista ja eettistä eheyttä itsekunnioituksena. Ryhmäidentiteetti on jonnekin kuulumista ja yhteisyyden tuntemista sekä eettistä eheyttä oman osallisuutensa arvostamisena. Yhteiskunnallinen identiteetti puolestaan on toisille jonakin olemista, toisten tarvitsevuuteen vastaamista ja eettistä eheyttä omien tekojensa arvostamisena.

Tarkastelen hyvekonstruktioita suhteessa ajankohtaisiin ammatillisuutta, asiantuntijuutta ja hyveellisyyttä koskeviin teksteihin peilaten samalla normatiivista teksteistä ja opiskelijahaastatteluista konstruoimiani hyveprofiileita hyveellisen asiantuntijan luonnehdintaan. Dekonstruoiva lukutapa haastaa tarkastelemaan tuloksia suhteessa muihinkin kuin lähtökohtaisiin teksteihin sekä luotettavuuden, uusien näkökulmien avautumisen kuin myös tulkintojen monisyisten ulottuvuuksien esille saamiseksi (Usher, 2000).

Hermeneutiikkaan nähden kyseessä on esiymmärryksen rajojen koettelu ja yritys niiden ylittämiseen. Tällöin tulokset eivät palaudu alkuperäisiin, tutkimusta motivoineisiin teksteihin. Metodologisessa prosessissa jatkossa käytävä keskustelu on dekonstruktioprosessin reunamerkintöjen purkamista ja margi-

---

78 Airaksinen (1987, 244–252) on toista mieltä. Hänen mukaansa hyve-etiikka pyrkii ristiriidattomuuteen, joka on vaihtelevassa ja epäjohdonmukaisessa nyky-yhteiskunnassa mahdottomuus. Hyveet ovat ainoastaan erityisryhmiä, alakulttuureita ja ”radikaaleja” päämääriä palvelevia ja oikeuttavia tekijöitä.

naalien avaamista lukijan uusille merkinnöille. Käyttöön ottamallani kirjallisuudella luon uutta tulkintakehikkoa lukemisen myötä nousseisiin tuloksiin ja synnyttää yhä uusia kysymyksiä. Valintakriteereistä tärkein on ollut se, että tekstit olisivat ajankohtaisia, jolloin ne ovat luotettavuuden näkökulmasta yhteismitallisia tulosten kanssa. Näin tulokset tulevat sidotuiksi sekä leveys- että pituussuuntaan muihin ajallisesti samanaikaisiin tapahtumiin ja ilmiöihin (Anttila 1996, 26).

Aristoteles toteaa Nikomakhoksen etiikassa hyveiden tutkimuksestaan seuraavasti:

> Koska nyt käsillä oleva tutkimus ei tapahdu teoreettista tietoa silmällä pitäen, kuten jotkut muut tutkimukset (sillä emme nyt tutki hyvettä pelkästään tietääksemme, mitä hyve on, vaan tullaksemme hyviksi – muutenhan tästä ei olisi mitään hyötyä), on välttämättä kiinnitettävä huomiota tekoihin liittyviin asioihin, tarkemmin sanottuna siihen, miten on toimittava. (EN II, 2, 1103b26-32)

Tämän tutkimuksen tavoitteena ei ole kertoa, miten on toimittava kasvaakseen tai kasvattaakseen hyveellisiä asiantuntijoita. Pragmaattisen tiedonintressiin sitoutuneena kokoan kuitenkin kunkin alaluvun loppuun joitain hyve-etiikan tarjoamia näkökulmia siitä, miten ammatillisen asiantuntijan hyveellisyyttä voisi pohtia ja mitä voisi kenties viedä käytännön ammattikorkeakoulutuksen arkeen.

6.1 Asiantuntija-itsen hauraus

Hyveelliselle ihmiselle on ominaista pysyvyys ja jatkuvuus, josta Aristoteles kirjoittaa seuraavasti:

> … mitkään muut ihmisen toimintatavoista eivät ole yhtä muuttumattomia kuin hyveen mukaiset toiminnot – ne näyttävät olevan jopa pysyvämpiä kuin tietämisen eri muodot. (EN I, 10, 10-15)

Edelleen hän toteaa, ettei onnellinen, hyveiden mukaan elävä ihminen ole häilyvä eikä epävakaa (EN I, 10, 5-10). Hallamaan (1994, 248–250) luonnehdinnassa hyveellinen ihminen on narratiivi, jonka aineksina ovat elämän myötä kertyneet ja alati kertyvät kokemukset, tiedot ja taidot. Näiden pohdinta käytännöllisellä järjellä muodostaa hyveellisen ihmisen, jonka ajatukset ja toiminta muodostavat johdonmukaisen kokonaisuuden.

Ammatillisen asiantuntijan itseyteen kohdentuvia huolenaiheita olivat arvojen pluralismi, postmodernilla selitetty oman vastuunoton ja eettisen järjestelmän merkityksellisyys, mutta samanaikainen intersubjektiivisten arvojen puuttuminen. Henkilökohtaisen etiikan kehkeytyminen edellyttää kuitenkin moraalisia normeja, joihin suhteuttaa omaa ajatteluaan.

Hyve-etiikan traditiossa kasvatuksella on keskeinen osa eettisen järjestelmän muotoutumisessa. Kasvatuksen tehtävänä on järjen käytön, ihmiselle omi-

naisen erityisen kyvyn, kehittäminen siten, että se ohjaisi hyveiden muodostumista luonnollisista hyveistä varsinaisiksi hyveiksi. (EN VI, 13, 1144b, 14–18). Keskeiseksi kysymykseksi muodostuu se, miten ja millaiseksi käytännöllinen järki tulkitaan ammattikorkeakoulutuksessa. Onko se ammattia taustoittavaa teoreettista tietämistä? Sisältyykö siihen jotain muita, aristoteelisen käsityksen mukaan ihmiselle ominaisiin "syntymästä lähtien" olemassa oleviin luonnollisiin hyveisiin, kuten oikeudenmukaisuuteen tai ystävyyteen, integroituvaa tietämistä ja osaamista, joka edelleen jalostuisi oikeaksi toiminnaksi työn maailmassa?

Ensimmäinen hyvekategoria koski ammatillisen asiantuntijan itseyttä eli niitä piirteitä, kykyjä ja ominaisuuksia, joita hänessä on. Hyveellisen asiantuntijan luonnehdinnassa painottui oman ammattialueen teoreettinen ja käytännön välinen kriittinen reflektio, jossa työn moraaliset ulottuvuudet näyttäytyisivät ja tulisivat työstetyiksi eettisiksi kannanotoiksi ja niiden mukaiseksi toiminnaksi. Eettistä reflektiota taustoittaisi laaja tietopohja, jossa oma osaaminen sijoittuisi globaaliin kontekstiin. Hyveellisen asiantuntijan luonnehdinnassa itseksi tuleminen oli siinä mielessä valmista, että hyveellinen järjestelmä olisi syntynyt. Samalla hyve-etiikan tulkintakehikossa ihminen on jatkuvasti uusia eettisiä ratkaisuja tekevä ja siinä merkityksessä keskeneräinen. Situationaalinen eettinen päätöksenteko toistuvana keskitien hakemisena edellytti laajaa tietämystä, jonka hankkimiseen tulisi olla halukas. Tiedon rinnalla olivat inhimilliset toiseudelle herkistyneet tunteet, jotka sensitiivisesti ohjasivat päätöksentekoa.

Normatiivisten tekstien dekonstruktio-konstruktio-prosessissa päädyin siihen, että ammatillisen asiantuntijan keskeinen hyve on muuttuvaisuus. Opiskelijahaastattelut taasen kertoivat valmiimmaksi ihmiseksi ja ammatilliseksi asiantuntijaksi tulemisen hyveestä. Ammatilliseksi asiantuntija-itsen hyveet eivät kummankaan tekstiaineiston konstruktiona vastaa hyveellisen ihmisen olemusta. Normatiivisten tekstien perusteella voidaan puhua pikemminkin nihilistisestä tai postmodernista ihmisestä, jonka olemusta determinoi ympäristön muutoksiin vastaaminen itsensä muuttamisella. Giddens (1991, 120–122) kuvaa tätä jatkuvaksi epävarmuuden määrittämäksi reflektioksi, jossa ihmisenä oleminen pelkistyy loputtomaksi ulkoisten paineiden alla tapahtuvaksi identiteetin muodostamisen prosessiksi (myös Hall 1999). Näin hyveiden syntyminen jätetään ympäristölle eikä ihmiselle itselleen kuuluvaksi (Peters 1980, 106).

Tarkastelen seuraavassa asiantuntija-itseksi tulemista normatiivisten tekstien muuttuvaisuuden ja opiskelijahaastatteluissa ilmenneen keskeneräisyyden näkökulmista.

6.1.1 Identiteetin rajaton prosessi

Läpi opiskelijahaastattelujen ilmeni oman keskeneräisyyden tuntemus, joka vaikeutti jäsentymistä ammatillisen asiantuntijan rooliin ja tehtäviin. Opiskeluajan todettiin antaneen tietoja ja taitoja, mutta ne koettiin puutteellisiksi. Opiskelijoilla oli yhtäältä käsitys siitä, että opiskeluaika tulisi käyttää mahdollisimman hyvin hyödyksi oman kasvun kannalta, toisaalta taas käsitys siitä, että vasta työelämässä on mahdollista oppia ammatillisen asiantuntijuuden edellyttä-

miä syvempiä tietoja ja taitoja. Normatiivisten tekstien muuttuvaisuus näyttäytyi toimintana, jossa asiantuntija vastaa ympäristöstä nouseviin haasteisiin muuttamalla omaa toimintaansa signaalien mukaisesti.[79]

Aineistojen pohjalta muotoutuneen itseyden erilaisuus johtaa kysymään, onko normatiivisten tekstien ilmentämä ammattikorkeakoulutuksen taustalla oleva aktiivisuuteen ja itseohjautuvuuteen perustuva ihmiskäsitys relevantti vai onko se kirjoitettu palvelemaan koulutuksen menettelyjä ja tavoitteita. Nämä puolestaan on tehty koulutuspoliittisen ja työvoimapoliittisen taloudellisen pragmatismin nimissä (ks. Salminen 2000, 18). Normatiivista teksteistä hahmottui itsestään varma, ellei itseohjautuva niin ainakin sellaiseksi kasvava, opiskelija. Nuoriso- ja opiskelijatutkimukset eivät kuitenkaan tue tätä käsitystä. H. Aittola (1990), T. Aittola (1992), Borg (1996), Helve (1997) ja Rubin (2000) ovat tahoillaan tutkineet suomalaisnuorten arvomaailmoja ja tulevaisuudenkäsityksiä. Yhteistä tuloksille on ollut perinteisten perheeseen ja omistamiseen liittyvien arvojen säilyminen ja samalla epävarmuus ja vaikeus ottaa elämä hallintaansa ja tehdä valintoja.

Ammattikorkeakouluopintojen etenemistä koskevat tutkimukset ja selvitykset vahvistavat osaltaan opiskelijoiden epävarmuutta (Seinä 1999; Lerkkanen 2002; Friman & Kokko 2000; 2001; 2002). Opiskelijat ovat hakemassa itseään, muodostamassa identiteettiään ihmisinä ja ammatillisina asiantuntijoina. Tällöin muuttuvaisuus sijoittuu sekä nuoren ammatillisuuteen että ihmisenä kasvuun nähden epärelevanttiin aikaan (Kielhofner 1995, 27–36). Keskeneräisyyden selitykseksi opiskelijat sanoivat kiireen, joka oli ollut ominaista opiskelulle. Opiskelijan saama tuki on professionaalistunut opiskelijan ohjaajien (opo) tehtäväksi. Ohjaus ei kuitenkaan näytä olevan resurssoitu tarvittavalle tasolle (Moitus, Huttu, Isohanni, Lerkkanen, Mielityinen, Talvi, Uusi-Rauva & R.Vuorinen 2001).[80]

Opiskelijahaastattelut heijastelivat normatiivisten tekstienkin sisältämää käsitystä siitä, ettei ammatillinen asiantuntijuus jäsenny ammatillisuuden sen enempää kuin asiantuntijuudenkaan tuottamana, vaan ongelma- ja tehtäväkohtaisesti muuttuvana ammatillisena itseytenä. Näin ammatillisuus rakennusaineksena ei tarjonnut kiinnekohtia tai rajoja ammatillisen asiantuntijan itseksi tulemiselle.

Opiskelijoiden ajatuksissa on yhteneväisyyttä teksteihin, joissa on tuotu esiin huolta ammatillisuuden merkityksestä inhimillisessä itseksi tulemisessa. Casey (1997) toteaa niin identiteetin dynaamisuuden kuin generatiivisuudenkin ammentavan voimansa ja jatkuvuutensa pitkälti ammatillisuuden välittämänä. Hän käyttää kulttuurisen identiteettiprosessin käsitettä, jolloin ammatillisuus muodostaa yhteisöön kiinnittävän sekä samalla kulttuuria jatkavan ja välittä-

---

79 Kettunen (1997,8) toteaa, että ihmisten haluttomuus hyväksyä uusia muutoksia tulee ihmisten itsensä taholta tulkituksi alistetuksi tulemiseksi ja siihen suostumattomuus leimataan muutosvastarinnaksi. (myös Filander 2000).

80 Opiskeluajat ovat olleet niin ammatti- kuin tiedekorkeakoulusektorilla kiivaan keskustelun kohteina. On keskusteltu opiskelijoiden toimeentulosta, opetusjärjestelyistä, opintojen ohjauksesta kuin myös työvoimapolitiikasta. (Pajala & Lempinen 2001; Kokko & Kolehmainen 2001.)

vän elementin. Giddens (1991, 86–87; 2000) epäilee työmarkkinoiden yksilöllistymisen johtavan siihen, ettei yhteisiä professioprosesseja enää ole, vaan kukin työntekijä huolehtii itse oman identiteettiprojektinsa jatkuvuudesta. Professioille ja ammateille yhteisten prosessien katoamisesta voi seurata yhtäältä mahdollisuus yksilöllisen etiikan priorisoitumiseen ja toisaalta organisaation eettisten koodien merkityksellisyyden lisääntyminen. Tuloksena saattaa olla, että organisaatioyhteyden katketessa yksilölliselle etiikalle ei löydy enää kiinnikkeitä mistään työhön ja ammatillisuuteen liittyvästä, kun ammattikuntaista yhteisyyttä ei ole.

Sennett (1998, 25–26) kuljettaa ammatillisuuden hajoamisen ja irrallisuuden seuraukset koko läntisen maailman luonteenrakenteen tasolle todeten, että se johtaa persoonallisuuksien hajoamiseen ja korroosioon. Länsimaiseen ihmiskäsitykseen kuuluneessa pitkässä sitoutumisessa ammatti on edustanut sellaista, johon on voinut luottaa. Nyt luottamus on kuitenkin joutunut vaakalaudalle. Joustokapitalismin armoilla olevasta ihmisyydestä katoaa Sennettin mukaan lojaalisuus, ei vain työelämässä vaan myös esimerkiksi perheissä. Peters (1980, 104–106) puolestaan painottaa työn myötä mahdollistuvaa itseyden täydempää toteuttamista ja sitä kautta syntyvää elämän merkityksellisyyden kirkastumista.

Opiskelijahaastattelujen keskeneräisyydelle voi hakea selitystä siitä, että normatiivisissa teksteissä muuttuvaisuuden rajat jäivät hahmottumatta ja näin myös välittymättä opiskelijalle. Teoreettiset perusteet ammatilliseksi asiantuntija-itseksi tulemiselle ja olemiselle painottivat jatkuvaa muutosta. Ensisijaiseksi osoittautui elinikäisen oppimisen ja jatkuvan tietojen päivittämisen determinismi, joka edellyttää jatkuvaa valmiutta itsen muuttamiseen. Tämä vaatimus opiskelijoille oli sisäistynyt ja se myös aiheutti huolta jaksamisesta.

Niin ikään kriittisyys, joka on eettisyyden muodostumisen perustava elementti, näytti olevan varsin marginaalista. Siitä kirjoitettiin ammattikorkeakoulusta koskevissa normatiivissa teksteissä Ekolan (1992) julkaisussa työtehtäviä laajemmassa kontekstissa. Tällöin se kytkeytyy reflektiivisyyteen, jonka nähtiin ulottuvan työhön kokonaisvaltaisena toimintana, joskin yhteiskunnallisista ja taloudellisista reunaehdoista ei mainittu kuin niiden tuntemus oman työn puitteina (AE 1992). Samassa julkaisussa (AN 1992) kuitenkin mainittiin poliittinen tieto eräänä ammattikorkeakoulutukseen kuuluvana tiedon lajina, jolloin yhteiskunnallinen tietoisuus tuli esiin laajemmin kuin työtehtäviä puitteistavana tietona. Myöhemmissä teksteissä reflektiivisyys alkoi kaventua työtoiminnan sisältävien tehtävien uudelleen tulkintaan ja sen myötä syntyvään haluun ja kykyyn toisin tekemiseen.

Kriittisyys ankkuroituu edelleen autonomiaan, joka sisältää itsenäisyyden ja itseksi tulemisen ulottuvuudet. Ammattikasvatusta ja autonomisuutta tarkastellessaan Winch (1996, 36–40) erottaa yhtäältä tyytymisen heikkoon ja toisaalta pyrkimykset vahvaan autonomiaan, jotka hän kytkee työn tavoitteellisuuteen. Erona autonomian asteissa on kyky tiedostaa toiminnan päämäärät. Heikosti autonominen toimija tuntee erilaisia keinoja työnsä tekemiseksi, mutta ei ole tietoinen eikä edes kiinnostunut toiminnan seuraamuksista. Vahva autonomia sen sijaan merkitsee kykyä toiminnan päämäärän monialaiseen hahmottami-

seen ja tarkoituksenmukaisten keinojen valitsemiseen. Näiden välimaastoon sijoittuu autonomisuus, jossa työtoiminnan päämäärät tunnistetaan, mutta vasta vahvan autonomian ammattilainen ymmärtää työn sosiaaliset, kulttuuriset ja taloudelliset merkitykset. Winch painottaa, ettei autonomisuuden synonyymi ole riippumattomuus (independence) vaan se on kohtuullisuutta riippuvaisuuden (interdependence) ja riippumattomuuden välillä.

Ammattikorkeakoulujen ohjelmapuhe on voimakkaasti uudistamiseen, kehittämiseen ja muutokseen kiinnittynyttä (Herranen 2003). Asiantuntijuuskirjallisuudessa puolestaan vallan käyttö ilmeni keskeisenä asiantuntijuuden legitimoinnissa. Pedagogiikkaa ohjeistavat normatiiviset tekstit eivät kuitenkaan kannusta millään tavoin yhteiskunnallisia valtarakenteita kyseenalaistaviin lähestymistapoihin. (mm. Giroux & McLaren 2001, ks. myös Dhillon 1999.) Sopeutuvaisuus ammatillisen asiantuntijan hyveenä näyttää ylittävän muuttavaisuuden tai ainakin antavan sille disipliinit ainoastaan työtehtäviin kohdentuvana menetelmällisenä kehittämisenä. Näin autonomisuus ei täytä Winchin tulkintaa vahvasta autonomiasta.

Siltala (1999) tosin epäilee, josko työn maailmaan enää ylipäänsä halutaankaan autonomisia yksilöitä, vaan mahdollisimman helposti manipuloitavaa ja kuuliaista työtä tekevien massaa (ks. myös Silvermann 1999, 128–153) tai yritysten inhimillistä pääomaa (*human capital*), jossa ihminen viimeistään henkilöstötilinpäätöksessä redusoituu määrällisesti mitattavaksi osaamisvarannoksi. (mm. Fitzsimmons 1997)

Malleja ja ihanteita asiantuntijan toiminnalle opiskelijat olivat löytäneet sekä työharjoittelujaksoillaan että opettajistaan. Normatiivisten tekstien mukaan osa kasvatusvastuusta onkin annettu työelämälle, joskaan kasvatuksen käsitettä ei käytetä. Kasvatuksellisuus korvautuu oppimisella, jolloin kasvatettavana on opiskelija eikä työelämä. Teksteissä ei sen sijaan sanota, miten tämä uusi rooli on annettu, tarjottu tai siirretty sekä järjestelmätasolla työorganisaatioille että edelleen mikrotasolla työharjoittelupaikoissa nimetyille henkilöille.[81]

6.1.2 Itseksi tulemisen mahdollisuudet

Mitä pulmia ammatilliseksi asiantuntija-itseksi kasvamisessa näytti olevan? Keskeiseksi nousi mahdollisuus reflektiivisyyteen sekä inhimillisen kasvun näkökulmasta että tiedon käsittelyssä. Tarkastelen ensin kasvun problematiikkaa. Kasvatuksellisuuden kategoriassa opiskelijoiden huolena oli etäinen ja hauras suhde opettajiin, joka ilmeni kohtaamattomuutena. Opiskelijahaastatteluissa opettajat nähtiin ensisijaisesti tiedon jakajina. Opetusta ja oppimista leimasi kiire, joka tulee ymmärretyksi tarkasteltaessa opettajalle lakitekstissä asetettuja odotuksia ja vaateita. Opettajat ovat kuormitettuna organisaationsa ja itsensä kehittämisen, yhteistyöverkostojen luomisen, hankerahoituksen hankkimisen ja

---

81 Suomalaiseen ammatillisen koulutuksen kulttuuriin mestari-oppipoika-järjestelmä ei ole kuulunut sellaisena kuin esim. Saksassa (http://www.eurydice.org/Eurybase), joten tehtävä työelämällekin uusi. Normatiivisista teksteistä ei kerrota, miten tätä neuvottelua on koulutusreformin yhteydessä käyty eikä siihen myöskään ohjeisteta ammattikorkeakoulutoimijoita.

tulosvastuisten hallintotehtävien alle siten, että luottamuksellinen kohtaaminen opiskelijoiden kanssa jää tapahtumatta. Opiskelijahaastattelujen perusteella ohjaavuus on pikemminkin managerisoitumista[82], joka koulutuspolittiikkaa ohjaavana lähestymistapana näyttää siirtyneen makrotasolta mikrotasolle (ks. Laukkanen 1997). Huoli koulutustoteutusten taloudellista tehokkuutta painottavasta politiikasta on siis aiheellinen. Opettajan tehtävän muutos fasilitaattoriksi, valmentajaksi ja manageriksi ei täytä kasvattajan, kasvamiseen saattajan tai kasvamisen tukijan edellytyksiä siten, että opettaja olisi kohtaamisen toinen osapuoli ja samalla yksi itseksi kasvamisen reflektio-osapuolista.

Opettajan merkitykseen liittyy niin ikään kysymys opiskelijan kohtaamisesta kasvamiseen saattajana. Kohtaaminen toisen kanssa kasvokkain on Levinasin mukaan ainoa ja ensimmäinen mahdollisuus oppia (Levinas 2000, 202 Standishin 2002 mukaan; myös Jarvis 1999; Reichenbach 1999). Levinasin mukaan ihminen on olemassa toisen kanssa *(with the Other)* ei toiselle *(for the Other)*, jolloin käsitys itsestä syntyy toiselta saadun palautteen kautta. Levinas kuvailee tätä dialogiksi, jossa identiteetin määrittely tapahtuu käymällä vuoropuhelua tärkeiden läheistemme meissä näkemien identiteettien kanssa (Levinas 1979, 187–253) sekä peilaamalla itseä toisiin (myös Berger & Luckmann 1994, 38–41; Taylor 1995, 62–63). Tällöin kyseessä on kohtaaminen, jossa kummankin subjektin maailmasuhteet kohtaavat arvojen, intentioiden, tietämyksen ja kokemuksen konstituoimina (Heikkinen 1992, 78). Värri (1997, 67) korostaa kohtaamisen eettistä luonnetta, jolloin sitä ei voi redusoida objektiivisiksi ongelmiksi tai metodiseksi tietämykseksi, vaan se on molemminpuolista kuuntelemista, tulkintaa ja ymmärtämistä. Suhde on samanaikaisesti yhteyttä ja erillisyyttä, jossa osapuolet ovat toisilleen toisia persoonia, jotka samassa maailmassa elävät omissa elämäntilanteissaan ja niistä avautuvissa erillisissä merkitys- ja aikahorisonteissa.

Normatiivisten tekstien perusteella voi otaksua, että kasvatus on korvautunut joustavuuteen oppimisella ja edelleen joustavuuden jatkuvalla ylläpitämisellä. Tällöin kasvatus ei enää olisikaan intentionaalista yksilöllisyyden identiteetin vahvistamista vaan sopeuttamista, sosiaalistamista kulloisiinkin ympäristön odotuksiin ja vaatimuksiin. Itseksi kasvaminen väistyisi näin sosiaalistumisen kustannuksella ja hyvä kasvatuksen tavoitteena jätettäisiin ympäristön, ammattikorkeakoulutuksen tapauksessa työelämän, määriteltäväksi. Reflektiivisyys oppimismenettelynä antaisi mahdollisuuden eettiselle kasvulle, johon Mezirowin arvoreflektion muodossa viitataankin (AE 1992). Reflektiivisyyden mahdollisuus kuitenkin mitätöityy, koska opiskelijahaastattelujen opiskelijat ja opettajat eivät kohtaa toisiaan, mikä johtuu sekä ajan että tilan puuttumisesta.

Tarkasteltaessa teoreettista osaamista on syytä kysyä, mitä on ammattikorkeakoulutuksessa hyve-etiikalle leimallinen käytännön järki hyveellisen toiminnan ohjaajana ja tuottajana. Kuten tutkimuksen alussa todettiin, ei tämän päivän opiskelijan ongelmana ole tiedon saaminen, vaan kyky valikoida rele-

---

82 Managerismi on kilpailukykyisyyttä, tehokkuutta, tuloksellisuutta, valinnallisuutta ja substanssiin painottuvaa opetuksen toteuttamista ilmentävä attribuutti (mm. Laukkanen 1997, Heikkinen 2001a).

vanttia tietoa ja reflektoida sitä tarkoituksenmukaisella tavalla erilaisissa ympäristöissä ja tilanteissa. Kriittisyyttä voi pitää eräänä käytännöllisen tiedon hyveen keskeisenä osatekijänä. Miksi kriittisyys ei näyttäydy normatiivisissa teksteissä laajemmin, on mielenkiintoinen kysymys. Selitystä voi hakea ammattikorkeakoulutukselle ominaisesta läheisestä työelämäyhteydestä, joka hyvekonstruktioissa ilmeni sopeutuvaisuuden hyveenä. Tämä heijastelee pikemminkin palvelevaa kuin kritisoivaa työelämäsuhdetta. Kuitenkin mm. P. Rauhala (1998) korostaa suhteen vastavuoroisuutta ja avoimuutta, jolloin rooli ei olisi vain palveleva vaan myös uusia näkökulmia avaava.

Taloudelliseen tehokkuuteen nähden ristiriitaiselta tuntuvat vuonna 2002 koulutuksen laatuyksiköiksi valittujen ammattikorkeakoulujen koulutusohjelmien ominaispiirteet. Laatuyksiköiksi valituissa koulutusohjelmissa kiitoksen aiheena olivat yksilölliset, opiskelijan henkilökohtaista kasvua ja siihen sisältyvää ammatilliseen asiantuntijuuteen kasvua tukevat opintojärjestelyt. (Kauppi & Huttula 2003.) Tällöin palkitseminen ei kohdentunut taloudellisesti tehokkaisiin toteutuksiin. Kyse on laajemmin arviointipolitiikasta, mutta laatuyksikköarviointi herättää tässä yhteydessä pohtimaan arvioinnin merkitystä koulutuspoliittisena ohjauksena. Mitataanko arvioinneilla hallinnon asettamien tavoitteiden toteutumista, opiskelijoiden tyytyväisyyttä vai jotain arvioitsijoiden hyväksi näkemää, laadukasta, toimintaa, jotka saattavat asettua toisilleen vastakkaisiksi? Vai onko näkökulma ja painotus hyvästä opetuksesta muuttunut ammattikorkeakoulutuksen alkuvuosista silloista voimakkaammin koskemaan opiskelijoiden henkilökohtaista kasvuprosessia, jolloin asiantuntijuudessa nähtäisiin myös itsekeskeisyyden ja välinpitämättömyyden vaaratekijöitä. (Laurila 2003, 69)

Ammatillisen asiantuntija-itsen hyveellisyys jää normatiivisten tekstien ja opiskelijatekstien hyvekonstruktioina ristiriitaiseksi. Kun ristiriitaa pyrkii sovittamaan ovat mahdollisia ratkaisuja ainakin seuraavat:

Mikäli muuttuvaisuus on ammattikorkeakoulutuksen tavoite, siinä on onnistuttu. Valmiiksi tulemisen hyve osoittaa keskeneräisyyttä, joka valmiuden vastakohtana sisältää muuttuvaisuuden. Näin koulutus olisi onnistunut tehtävässään. Mutta onko muuttuvaisuus riittävä ja adekvaatti tavoite ihmisenä olemiselle ja asiantuntijana toimimiselle? Hyve-etiikan mukaisessa kasvuprosessissa muuttuvaisuus on pikemminkin lyhyttä pistäytymistä raja-alueilla keskitiehakuisessa jatkuvassa itseksi tulemisen matkassa. Muuttuvaisuuden analogiaa voi hakea ammattikorkeakoulutukselle läheisestä yrityselämästä, jossa kvartaalitilinpäätökset ohjaavat yritysten toimintaa pitkäjänteisen suunnitelmallisuuden kustannuksella.

Mikäli taas opiskelijoita tarkastellaan asiakkuuden näkökulmasta, he eivät saa haluamaansa. Keskeneräinen ammatillinen asiantuntijuus on se mitä he saavat, vaikka he haluaisivat ja tavoittelisivat valmiutta. Näin koulutus ei ole onnistunut täyttämään asiakkaan odotusta. Opiskelijahaastatteluista ei käy ilmi, mistä opiskelijoille on syntynyt käsitys, että ammattikorkeakoulusta valmistuu ammatilliseksi asiantuntijaksi. Ammattikorkeakoulujen markkinoinnissa tämä on kuitenkin usein toistettu slogan, jota voi näin ollen pitää ainakin eräänä tie-

don lähteenä. Se, että asiantuntijuus muodostuukin vasta työelämässä, on selvinnyt opiskelijoille opiskelun kuluessa. Tämä aiheuttaa odottamatonta ja ennakoimatonta epävarmuutta.

Tarkasteltaessa asiaa hyve-etiikan kehikossa, sen enempää muuttuvaisuus kuin keskeneräisyyskään ei täytä hyveellisen ihmisen määritettä. Hyveellisen ammatillisen asiantuntija-itsen määritteenä oli hyvejärjestelmänsä muodostanut ja sitä jatkuvasti uuden tiedon varassa keskitietä tietoisesti määrittelevä ihminen.

6.2 Tuotannollisuuteen tyytyminen

Toinen huolenaihe kohdistui työtehtäviin liittyvään ymmärrykseen, jota voi Aristoteleen mukaan tarkastella tuotannollisesta *(poiesis)*, käytännöllisestä *(praxis)* ja teoreettisesta näkökulmasta. Tällöin tuotannollisuus on työtehtävän osaamista, käytännöllisyys työn merkitysten yhteisöllistä päämääräistä ymmärrystä ja teoreettisuus sellaista hyvettä, joka johtaa työn käytännöllisyyteen kuuluvan etiikan ymmärrykseen. Työn tavoitteellisuus ja seuraumuksellisuus on keskeistä, onhan hyve-etiikan keskeinen elementti päämäärä, johon hyvein pyritään. Aristoteles toteaa tämän kirjoittaen, ettei hyveellisen ihmisen ominaisuudeksi riitä vain tieto. Tiedon on johdettava tiedon myötä syntyneiden hyveiden mukaiseen toimintaan (EN I, 3, 1095a, 5–6). Hyveellisen asiantuntijuuden luonnehdinnassa korostui päämääräisyys sekä tulevaisuusvastuuna että työn kohteen kasvokkuutena, jotka kumpikin kertoivat intentionaalisuudesta. Tarkastelen seuraavassa ammatillisen asiantuntijan toimintaa päämääräisyydestä ja merkityksellisyydestä lähtevänä työn jäsennyksenä.

6.2.1 Päämääräisyyden puuttuminen

Normatiivisissa teksteissä ei mainittu kehittämisen päämäärää vaan muuttaminen toisin tekemisenä oli riittävä ammatillisen asiantuntijan hyve. Samanaikaisesti kuitenkin korostettiin sopeutuvaisuutta muutokseen, joka kyseenalaisti ja eliminoi kehittäjyyden omalakisena toiminnan tapana. Ainoat konkreetit kytkennät päämääräisyyteen liittyivät kansallisen kilpailukyvyn parantamiseen.

Opiskelijahaastatteluista sitä vastoin konstruoin säilyttämisen hyveen. Tähän ei kuitenkaan sisältynyt omaan alaan kytkeytyvää tulevaisuusperspektiiviä, vaan oman hyväksi koetun siirtäminen sellaisenaan eteenpäin. Poikkeuksena olivat yrittäjät tai perheyritysten jälkeläiset, jolloin alan tulevaisuutta priorisoi oman yrityksen menestys. Sen sijaan työn seuraamuksellisuudesta tulevaisuuden maailmalle ja sukupolville ei puhuttu kummassakaan tekstiaineistossa.

Työn ja ammatin perusteet ilmenivät normatiivissa teksteissä ammattia taustoittavana teoreettisuutena, jossa korostui tiedon ja käytännön yhteys praktisena tiedonkäsityksenä. Ammattieettisissä koodistoissa ja niiden aktuaaleina haasteina sekä myös globalisoitumisen synnyttämissä huolenaiheissa, kiteytyi

seuraamuksellisuus kestävään kehitykseen sekä ekologisena että oikeudenmukaisuuden haasteena. Ympäristökysymykset olivat normatiivissa teksteissä esillä ulkomaisen kirjoittajan tekstissä (RD 1995) samoin kuin ammattikorkeakoulujen missioissa (PM 1995). Ne eivät kuitenkaan nousseet jäsentämään ammatillisen asiantuntijatoiminnan päämääriä, koska jäivät vain maininnoiksi.[83]

Kun toisessa luvussa esitellyn kirjallisuuden asiantuntijuusmäärittelyihin liitettiin käsityksiä laaja-alaisesta osaamisesta ja yliammatillisesta ymmärryksestä, tulkitsin ne hyveellisen asiantuntijan luonnehdinnassa yhteisöllisyydeksi ja solidaarisuudeksi. Normatiivisten tekstien eikä opiskelijahaastattelujen hyvekonstruktioista ei ilmennyt näitä hyveitä. Teoreettinen tieto näytti ankkuroituvan omaan ammattialaan eikä niin kutsutusta poliittisesta tiedosta (AN 1992) kirjoitettu myöhemmissä normatiivissa teksteissä eikä myöskään mainittu opiskelijahaastatteluissa. Ymmärrys suhteessa laajempaan kontekstiin ei näyttäytynyt. Tämä kuitenkin esitettiin tavoitteeksi ammattikorkeakoulujen monialaisesti rakennetuissa fasiliteeteissa ja niiden hyödyntämisen pyrkimyksissä (Salminen 1995, 312–314).

Hyve-etiikan mukaisesti teoreettinen tieto problematisoi toiminnan kohdetta niin laajasti, että työn yleiset ja yhteiset merkitykset tulisivat näkyviksi. Tässä kohdin normatiivissa teksteissä työn käytännöllinen osaaminen dominoi teorian kaventuessa oman tehtävän suorittamiseksi kuitenkin leimallisesti aiempaan nähden eri tavoin tehden.

Kyky työn eettisten ulottuvuuksien näkemiseen, mikä oli yksi aiemman tutkimukseni (Friman 1999) alustavan viitekehyksen ulottuvuuksista, peittyi normatiivisissa teksteissä ammattiin liittyvän rationaalisen teoreettisen tiedon alle. Teoreettinen tieto jäsentyi käytäntöä palvelevaksi, mutta käytäntö puolestaan tulkittiin kapeasti työelämälähtöisinä ongelmanasetteluina. Joskin samalla korostettiin sitä, että opiskelija itse huomaa ja havaitsee ongelmatilanteet. Ammattiin kytkeytyvän teoreettisen tiedon rinnalla on työelämää koskevaa teoreettinen tieto, joka ilmenee tietona uusista työorganisaatioiden käytänteistä kuten tiimi- ja projektityöskentelystä. Suhdetta näihin käytänteisiin leimasi sopeutuvaisuus ja joustavuus. Työelämässä vallitsevat inhimilliset vaikeudet tuotiin esiin ainoastaan Helakorven & Olkinuoran julkaisussa eikä erityisiin niistä syntyviin eettisiin haasteisiin otettu kantaa normatiivisssa teksteissä. Näin työelä-

---

83 Kestävä kehitys on ollut viime vuosina koulutuskeskustelussa esillä. Tuoreimpia kannanottoja on Itämeren maiden opetusministerien hyväksymä Baltic 21E -ohjelma, joka velvoittaa, että kestävän kehityksen edistäminen koulutuksessa sisällytetään säädöksiin ja normeihin. Tämä tullaan ottamaan huomioon valtioneuvoston koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelmassa kaudelle 2003–08 sekä uusittavissa lukion opetussuunnitelmien perusteissa ja ohjelmalla pyritään muuttamaan koulutusjärjestelmiä pysyvästi. Käytännön toimenpiteenä on tuntijakoon jo lisätty syventävä kurssit biologiassa ja kemiassa. Pitkällä tähtäyksellä puhutaan kuitenkin läpäisyperiaatteesta, joka parantaisi opiskelijan valmiuksia ottaa samanaikaisesti huomioon ekologiset, taloudelliset sekä sosiaaliset ja kulttuuriset näkökohdat. (Rask 2002)

mä elämisen muotona redusoituu teknis-rationaaliseksi suorittamiseksi, jossa osaaminen, tietäminen ja taitaminen irtautuvat inhimillisestä tekijästään.[84]

Opiskelijahaastatteluissa reilun toiselle tekemisen hyveen osatekijänä oli vastuu. Vastuullisuus kattoi oman työtehtävän tai laajimmillaan oman projektin. Projekteissa vastuuta kannettiin myös muiden kuin omasta osuudesta, sillä projektia pidettiin kokonaisuutena, jonka onnistunut loppuun saattaminen oli kaikkien etu. Kirjonen (1997, 37–38) pitääkin asiantuntijuudelle tyypillisenä piirteenä työskentelyä projekteissa, joskin näkee samalla vaarana sen, ettei asiantuntija joudu ottamaan pitkäaikaista vastuuta työnsä tuloksista. Sen sijaan vastuu sellaisena intellektin hyveenä, että se ulottuisi laajemmalle kuin kulloiseenkin työtehtävään tai pitkälle tulevaisuuteen, ei tullut esille. Normatiivissa teksteissä vastuu liitettiin oman ammattialan kehittämiseen, jolloin törmätään edelleen samaan ongelmaan kuin kehittäjyyden kohdalla: mistä kannetaan vastuu, kun se kannetaan kehittämisestä?

De Ruyterin (2002) mukaan vastuu *(responsibility)*[85] syntyy huolesta, jonka syntymisen takana on niin järkevyys kuin sensitiivisyyskin. Ilman näitä ihminen ei voi tulkita toisen tarpeita. Huolen ensimmäinen taso on huomata, että ihminen tarvitsee jotain, toinen on tulkita oikein hänen tarpeensa ja kolmas on reagoida siihen oikein. Sympatia ja empatia eivät tällöin riitä, vaan on kunnioitettava toista ja kunnioituksen on johdettava toimintaan. De Ruyter määrittelee huolen kohdalla myös keskivälin löytymistä. Hän toteaa, että kun toisen huomioon ottaminen ylittää jatkuvasti oman haluamisen, ihminen uuvuttaa itsensä eikä enää kykene antamaan muille mitään. Itsestä huolehtiminen on tässä kohdin viisautta, jolla samalla tuotetaan ja ylläpidetään kykyä huolehtia muista. Oikeaan vastuuseen ei riitä vain tarpeeseen tai tilanteeseen vastaaminen, vaan se edellyttää myös ennakointia, jolloin tunnistaa tilanteen ja ohjaa sitä vastuulliseen suuntaan myös seuraamusten osalta. Vastuu ammatillisen asiantuntijan hyveenä on enemmän kuin tilivelvollisuus, jonka voi sanoa olevan asian tekemistä sen itsensä vuoksi eli siksi, että tekijän ”kasvojen säilyttämistä”. (Irwin 1985, 46.) Vastuullinen teko tehdään vastuun itsensä eli toisen ihmisen vuoksi. Tässä palaudutaan päämääräisyyteen ja tulevaisuustietoisuuteen, jolloin vastuu kattaa myös tulevat sukupolvet.

Huolenaiheisiin viitaten tässä yhteydessä keskeinen työn globaalin merkityksellisyyden ymmärtäminen kaventuu molemmissa tekstiaineistoissa työtehtävän suorittamisen osaamiseksi ja tulevaisuusperspektiivi jää lyhyeksi. Työ näyttäytyy utilitaristisena tässä ajassa tapahtuvana suorittamisena. Kuitenkin Aristoteleen *fronesiksen* käsitteeseen liittyy selkeästi päämääräisyys eli siihen on sisäänrakennettuna tulevaisuus, joka on enemmän kuin tässä hetkessä oikeiden keinojen käyttäminen, johon praktinen syllogismi antaa viitteet (Smith 1999).

---

84 Johtamisoppien mukaiset osaamisen johtaminen, tietämisen johtaminen ja innovatiivisuuden johtaminen heijastavat osuvasti inhimillisyydestä irrotettua erilaisten suoritteiden operatiivista ja tulostavoitteista käsitystä työn tekijästä.

85 Suomen kielessä on vain yksi sana kuvaamaan vastuuta, kun englannin kielessä voidaan käyttää sekä sanoja *responsibility* ja *accountability*. Opiskelijoiden puheessa oli mielestäni kysymyksessä `responsibility´, joka on tilivelvollisuutta kattavampaa vastuuta.

6.2.2 Merkityksellisyyden mahdollisuus

Mistä ja miten sitten löytyisivät ammatillisen asiantuntijan työn päämäärät, mikäli työelämän tarpeisiin vastaaminen ja suomalaisen kilpailukyvyn ylläpitäminen eivät ole hyve-etiikan tulkintakehikossa riittäviä? Kuten aiemmin totesin, työelämän käsite on normatiivissa teksteissä vaikeaselkoinen. Jos työtä jäsennetään Aristoteleen *poiesiksen* ja *praxiksen* viitoittamana, voidaan rajoittua pohtimaan työtä suorittamisena. Tällöin voidaan kääntyä englanninkielisten termien *work* ja *labor* suuntaan, kuten Arendt (2002, 84–88, esitetty 1958) ja edelleen Hyland (1995). Work sisältää luontaisesti työn päämääräisyyden arvotuksen kun taas *labor* on uurastusta, jota määrittävät ainoastaan ulkoa tulevat utilitaristiset arvot.

Hyve-etiikassa ihmisillä ajatellaan olevan syvimmillään jaettu ymmärrys hyvästä elämästä, *eudaimoniasta*, joka avaa työn inhimillisen merkityksellisyyden. Yhteinen ymmärrys syntyy Nussbaumin (1998, 110–120) mukaan ymmärtämällä universaalia, ihmisten perustavaa samanlaisuutta erilaisissa elämän olosuhteissa. Hän katsoo dominoivan ekonomistisen ajattelutavan hämmentävän tämän ymmärryksen syntymistä. Tällöin vastuut ja velvollisuudet eivät hahmotu sellaisina kuin ne hyvään elämään kuitenkin välttämättä kuuluvat.

Minän yläpuolella olevat yhteisöjen historialliset, poliittiset ja uskonnolliset ”merkittävät” kysymykset ovat Taylorin (1998, 49–69) mielestä tarpeellisia itseään määrittelevälle ihmiselle. Välinpitämättömyys tai tietämättömyys itsen ulkopuolisista ulottuvuuksista johtaa keskittymiseen omaan minään, mikä ei voi johtaa koossa pysyvään yhteisöön eikä edes oman itsensä tuntemiseen. Tämän kiistäminen saa aikaan mieltymysten mukaisen itsetoteutuksen, joka kiistää historian merkityksen ja ihmisten väliseen solidaarisuuteen perustuvat siteet. (Emt. 68–69.) Tiedon lisäksi ja sen prosessoimisen edellytykseksi tarvitaan Taylorin mukaan moraalitunteet, joiden tiedostamista ja kuuntelemista hän kuvaa ihmisen yhteydeksi itseensä, autenttiseksi ihmiseksi tulemiseksi. (Emt. 56–57). Autenttisuus edellyttää luomista, rakentamista ja löytämistä, alkuperäisyyttä ja usein vastarintaa yhteiskunnan sääntöjä ja mahdollisesti vallitsevaa moraalikäsitystä vastaan. Se vaatii merkitysnäkökenttien tunnustamista ja dialogissa tapahtuvaa itsemäärittelyä, rehellisyyttä ja oman ainutlaatuisuuden löytämistä, ei kadottamista, kuten nykyään hän näkee tapahtuvan. (emt. 95.)

Kuten ammatillisen etiikan tarkastelun yhteydessä todettiin, kestävään kehitykseen, vähintäänkin ekologisesti kestävään, tähtäävä toiminta olisi planetaarisesti mielekäs päämäärä, joka samalla olisi ammatillisuuksia yhdistävä ulottuvuus. Kettunen (1997, 181–182) perääkin poliittista vastuuta, joka yhdistäisi luonnon ja ihmisen lineaariseen aikakäsitykseen ja ehdottaa yhteiskunnan politisoitumisen perusteeksi pikemminkin ekokatastrofin kuin esimerkiksi ydinsodan torjuntaa. Hän epäilee, että ellei työelämässä oteta vastuuta tulevaisuudesta, eritoten globaaleista ekologisista riskeistä, kehitys kaventuu sykliksi, jossa tulevat sukupolvet korjaavat aiempien sukupolvien vääriä ratkaisuja.

Työn tuotannollisuus jättää avoimeksi ammatillisen asiantuntijuuden vastuun rajat ja sitä myötä työn horisontaaliset (paikka) ja vertikaaliset (aika) ulottuvuudet. Mikäli ammatillinen asiantuntijuus on oman ammattialan kapeaa,

mutta syvällistä tai taitavaa osaamista, riittää hyveeksi pelkkä työtehtävien hyvä tekninen osaaminen. Työn kytkentöjä laajempaan kontekstiin ei näin olisi tarpeenkaan ymmärtää. Tässä tulkinnassa lähestytään kuitenkin sellaista teknisesti taitavaa huippuosaamista, joka tänä päivänä liitetään ammatillisen koulutuksen tavoitteeksi (Ruohotie & Honka 2003, Seinä 2003).

Päämääräisyyteen nähden syntyvät ainakin seuraavat implikaatiot:
Jos korkeakoulutukseen liitetään horisontaalinen ja vertikaalinen ulottuvuus niin projektityöstä koko työorganisaation prosessien ja tavoitteiden ymmärrykseen kuin edelleen työn tulevaisuus- ja globaalisuusperspektiiveihin, normatiivisten tekstien ja opiskelijahaastattelujen hyvekonstruktiot eivät näytä riittäviltä. Airaksinen (1995) viittaa tähän teoreettisuuden ja vallan yhteenliittymisenä, jolloin ammattikorkeakoulutuksen valtaa ottava ja käyttävä merkitys vähenee akateemiseen korkeakoulutukseen nähden. Sen sijaan jos ammatillisen asiantuntijan työ on kapeaa erityisosaamista ja projektimaisen työn ohjeiden mukaista suorittamista, opiskelijat saavat tarvittavia työmoraalin edellyttämiä valmiuksia ammattikorkeakoulutuksesta.

Jos ammattikorkeakoulutuksella on tarkoitus kasvattaa tulevaisuuden tekijöitä, jotka toimivat maapalloisen hyvinvoinnin ja onnellisuuden tuottamiseksi, tällaista päämäärää ei löydy. Sikäli kuin päämääräisyys hahmottuu, se priorisoituu työelämän odotuksina, joiden kyseenalaistaminen ei näytä kuuluvan ammatilliselle asiantuntijalle.

6.3 Luottamuksen kasvokkuus

Jäsentymisestä työyhteisöön ja edelleen globaaliin yhteisöön kertoivat normatiivisten tekstien sopeutuvaisuuden ja irrallisuuden hyveet. Sopeutuvaisuus tuli käsitellyksi työn tuotannollisessa kategoriassa. Irrallisuus on jo itsessään hyve-etiikalle vastakkaista, koska hyve-etiikan perustavana ajatuksena on yksilön kiinnittyminen yhteisöön sekä sen osaksi että yhteisöllisyyttä tuottamaan. Politiikka yksilöllisenä hyveellisyyden määrittämänä toimintana on yhteisössä olemista ja elämistä. Työyhteisöön jäsentyminen eksplikoitui normatiivissa teksteissä muutosagenttiudeksi, kun taas opiskelijat hakivat inhimillisiä kontakteja niin työyhteisöstä kuin yleisemminkin lähiyhteisöstään.

Tarkastelen yhteisöllisyyden kategorian hyveitä ammatillisen yhteenkuuluvaisuuden näkökulmasta sekä toiseuden lähtökohdista. Tällöin keskusteluun tulevat mukaan ammattietiikat, luottamuksellisuus ja toiseuden kohtaaminen.

6.3.1 Yhteenkuuluvaisuuden hajoaminen

Markkinoituvan koulutuspolitiikan vuoksi olin huolissani itseksi tulemisesta ja toisaalta työelämän vaatimuksiin kouluttautumisesta. Huolelle näyttää olevan syytä sopeutuvaisuuden hyveen konstruoituessa niin normatiivista teksteistä

kuin opiskelijahaastatteluistakin. Normatiivisten tekstien perusteella näytti yksilön hyveenä olevan sopeutuminen työelämän disipliineihin. Normatiivisten tekstien pääkäsite, kehittäjyys, peittyi suostuvaisuuden alle, sillä kehittämiselle ei löytynyt sellaisia perusteltuja koordinaatteja, joiden avulla kehittämistyötä lähdettäisiin tekemään. Työyhteisön jäsenyydessä korostui lojaalisuus työnantajaa kohtaan, joka vastaa deontologisen etiikan kriteeriä velvollisuuksien täyttämisestä.

Normatiiviset tekstit vahvistivat työelämän muutospuhetta, jossa ammattietiikat väistyvät organisaatiokulttuurien tieltä. Yrityskulttuurit tulevat ohjeistamaan organisaation sisäisen työmoraalin ja työnetiikka pelkistyy organisaation tavoitteiden täyttämiseksi. Kun ammatillisuus väistyy projektinomaisen jäsentymisen kustannuksella, haetaan kiinnikkeet ja normit tehtäväkohtaisesti kulloisestakin tiimistä.

Opiskelijat korostivat niin ikään sopeutumista, mutta opiskelijoiden puheessa oli läsnä ammattietiikalle tyypillisiä hyvän työn tekemisen ja kollegiaalisuuden piirteitä. Eri-ikäisten erilaiset roolit työorganisaatioissa korostuivat opiskelijahaastatteluissa. Opiskelijat asettavat itsensä oppipojan, eivät kehittäjän, rooliin. (ks. Kielhofner, 92–104.) Caseyn (1995) mukaan yhä voimistuvana markkinatalouden ylläpitämänä ja voimistamana trendinä on se, että ammatillinen solidaarisuus ja yhteenkuuluvuus ovat teollisen yhteiskunnan ilmiöitä (myös Kortteinen 1992). Niitä ei nykyisissä designatuissa, diskursiivisesti ja kommunikoiden tuotetuissa neoprotestanttisissa yrityskulttuureissa tarvita. Hän pitää yrityskulttuureita tietoisesti muotoiltuina kulttuurisina luomuksina, joissa tiimit ovat kiinnittymisen paikkoja. Mutta yhtälailla kuin organisaatioon on myös tiimiin sitoutumisessa läsnä epävarmuus ja laskelmointi. Intressi on individualistinen, jolloin tiimi on yhteisöllisyyden kokemuksen instrumentti itselle eikä aito toiselle olemisen tila.

Sennett (1998, 25–26) toteaa joustavoittamisen ja `osakkeen omistajat ensin´ -ideologian olevan viestin, jonka mukaan kenenkään ei kannata luottaa työnantajaansa, sitoutua työorganisaatioonsa tai rakentaa identiteettiään työn varaan. Jos haluaa tulla toimeen maailmassa, on panostettava työpaikan vaihdon sisältämillä riskeillä laskelmointiin ja epäluottamukseen työnantajaa kohtaan.

Ristiriita organisaatioon sitoutumisen ja toisaalta joustavuuden ja pätkätyöhön suostumisen välillä tuo mieleen Fordin ja Taylorin 1800-luvulla tarjoamat työelämän mallit. Onko projektityöskentely uudenlaista taylorisimia, jossa huolena on vain oman projektin onnistunut läpivienti kokonaisuuden jäädessä hämärään? Kun työ on projektiluontoista ja lyhytkestoista, tuntuu pulmalliselta työelämän ja yksittäisen työyhteisön kehittäminen. Jotta asiantuntijana voisi kehittää työorganisaatiota, asiantuntijan olisi asiantuntijan hallittava organisaation historia, hänen olisi oltava osallinen organisaation muistista (Kirjonen 1997, 37–38).

Miten asiantuntijuuden etiikka suhteutuu työorganisaatoihin ja ammattieettisiin koodistoihin? Ammattietiikan keskeisiä piirteitä olivat ammattikuntaisen yhteenkuuluvuuden ja samalla sulkemisen periaate, ammattilaisten kesken

sisäinen laadunvalvonta, ulkopuolisiin nähden hyvän työn määrittely ja yhteiskuntaan nähden yhteiskuntamoraalin tulkinta ammatillisessa kehikossa. Asiantuntijuuden kontribuution voi katsoa rakentuvan ammattietiikan sisään, jolloin se toisi ammatillisuuteen uusia eettisiä ulottuvuuksia. Toisaalta asiantuntijuutta voi pitää yhteiskunnan ja työelämän moraalia tulkitsevana elementtinä, jolloin se tuo ammattilaiselle uutta vastuuta. Ammatteihin nähden asiantuntijuus voi olla myös ammattikuntaisuutta rikkovaa, jolloin asiantuntijuuden intersubjektiivisuus ylittäisi ammatillisen intersubjektiivisuuden.

Ammatillinen etiikka on ammatillisen kotipaikan löytymistä, mihin *ethnós* etiikan kantasanana viittaa (vrt. Usher 2002). Siihen sitoutuen ovat ammattilaiset yli organisaatiorajojen määritelleet itsensä suhteessa organisaatioon ja edelleen kollegiaalisesti suhteessa toinen toisiinsa. Ammatillinen etiikka on antanut ohjeet yhteisille toimintatavoille ja hyvälle työlle, taustalla ovat olleet yhteiset arvot. Kun toisaalta (Koskinen 1995) perustellaan ammattietiikan merkitystä työnantajavallan kasvamisella, on myös äänenpainoja, joissa epäillään yrityskulttuurien korvaavan ammatilliset kulttuurit, joita ammattieettiset koodistot ovat ilmentäneet.

Bagnall (1998) näkee vain situationaalisen ammatillisen etiikan mahdollisena postmodernissa ajassa. Hän kieltää teleologisen ja deontologisen etiikan mahdollisuudet. Ne kumpainenkin perustuvat universaaleihin sääntöihin ja lainalaisuuksiin, jotka itsessään ovat postmodernissa ajassa ja tilassa mahdottomuuksia. Koska ei ole olemassa valmiita päämääriä, ei ole myöskään teleologisen etiikan mahdollisuutta, sillä ei ole mitään, mihin tekojen oikeellisuutta suhteutettaisiin. Velvollisuusetiikalle ei ole perusteita, koska senkin taustalla on modernisti määritelty yhteisö, johon velvollisuudet täyttämällä pyritään. Koska määrittelyjä ei ole, ei ole perusteita myöskään velvollisuuksien etiikalle. Bagnall näkee kummankin suuntauksen poistavan yksilön vastuun, joka on ristiriidassa postmodernin yksilöllisyyden korostamisen kanssa ja juuri vastuullisuus on etiikan kulmakivi. Ollaan siis täysin epämääräisessä tässä ja nyt tilanteessa, jossa ainoa mahdollisuus on situationaalisuus. (ks. myös Jackson 1994.)

Situationaalisen etiikan Bagnall katsoo olevan sukua aristoteeliselle ajattelulle korostaessaan ihmisen paikallista ja harkitsevaa moraalista ajattelutapaa. Hän korostaa situationaalisuuden paljasta suhdetta toiseuteen viitaten mm. Heideggeriin (1927), Foucaltiin (1982) ja Buberiin (1995). Baumania (1985) lainaten hän sanoo suhteen toiseen olevan toiselle olemista (being for). Situationaalinen eettisyys korostaa sensitiivisyyttä ja kokemuksellisuutta. Perusteet ovat kulttuurissa, mutta vastuu moraalisista ratkaisuista on yksilöllä.

Opiskelijahaastattelut kertoivat työyhteisöön kiinnittymisestä ja näin samalla yhteenkuuluvaisuuden merkityksellisyydestä. Kiinnittyminen ei ollut sitoutunut ammattikuntaisuuteen vaan organisaatiossa kohdattuihin henkilöihin. Kiinnittyminen luottamushakuisuutena ilmeni myös pienyhteisöön kiinnittymisenä. Luottamus on tänä päivänä keskeinen sosiaaliseen pääomaan liitetty tekijä, jota voi peilata Aristoteleen etiikan ystävyyden hyveeseen. Ystävyyden mahdollisuus perustuu ihmisten stabiilisuuteen, joka merkitsee sekä samanvertaisuutta että samanlaisuutta suhteessa hyveisiin. Ystävyys ei siten toteudu vain

joko rikkaiden tai köyhien, rumien tai kauniiden kesken, vaan hyveellisyyteen samoin suhtautuvien ihmisten kesken. (EN VII, 8, 1159a25-1159b20.) Hyveetiikan yhteisöllisyyden ideaan kuuluu valmius ja halu kokea erilaisissa elämän tilanteissa luottamusta rakentavia tunteita. Moraaliseen perustaan sisältyy valmius toimia suhteessa toisiin ihmisiin yhteisöelämälle välttämätöntä perusluottamusta edistävällä tavalla. (Sihvola 1998c, 206–207)[86]

Sosiaalisen pääoman merkityksellisyyttä koskeva keskustelu kritisoi pätkittäistä elämäntapaa, irrallisuutta ja epävarmuutta. Sosiaalisuudella halutaan tehdä näkyväksi aineeton, muukin kuin rationaaliseen osaamiseen kiinnittyvä, pääoma yhteisöllisenä voimavarana. Sosiaalisen pääoman kulmakivinä on mainittu mm. luottavaisuus, vastavuoroisuus ja sosiaaliset verkostot (Seligman 2000, Ruuskanen 2000). Luottamukseen liitetään rehellisyyden, toivon, uskon, uskollisuuden ja uskottavuuden ulottuvuudet (Kotkavirta 2000, 59). Giddens (1986) tähdentää, ettei luottamusta synny ilman ns. luottamusrakenteita. Rakenteet voivat olla makro- ja mikrotasolla, yrityksissä (ks. myös Cropanzano ym. 2001; Moon 2001) ja erilaisissa pienyhteisöissä. Nämä rakenteet edellyttävät jaettua moraalista merkitysavaruutta. Luottamuksen syntyminen edellyttää kokemusta, sillä luottamusta syntyy vain käytännössä eletyn myötä.

Luottamuksen ja yhteisöllisyyden merkitys väheni molemmissa tekstiaineistoissa siirryttäessä globaalille jäsentymistasolle. Normatiivisissa teksteissä yhteisyyttä määritti tarkoituksenmukaisuus kun taasen opiskelijat kertoivat rajauksista, jotka haluttiin tehdä omista intresseistä käsin. Opiskelijahaastatteluissa ilmeni jäsentyminen pienyhteisöön samanaikaisella maailman ongelmien sulkeistamisella. Tämä rajaus sulki pois sen, että ymmärrys pienyhteisöllisyyden välittämänä jatkuisi laajempaan inhimilliseen elämään. Pikemminkin pyrittiin turvaamaan oma ja lähiyhteisön hyvinvointi, johon Inkinen (1998) viitta me-ismillä. Opiskelijat eivät nähneet globaalia yhteisöä sellaisena, johon he jäsentyisivät työnsä mutta eivät myöskään kansallisuutensa kautta. Suomalaisuus ei ilmennyt kansallistunteena tai identiteetin perustana, vaan turvallisena suojana ulkomaailmaa vastaan. Turvallisuus ja puhtaus korostuvat, vieraus koettiin uhkaavana, pelottavana tai likaisena. Opiskelijateksteistä heijastui luottamuksellisuuden tavoittelu, mutta epävarmuus rohkeudesta uskoa luottamukseen lähiyhteisöä laajemmin. Tämä kertoo yhtälailla yhteisöstä. Se ei ole luottamuksen arvoinen, siten kuin Aristoteles kuvaa valtiota oikeudenmukaisuuden valtiona, johon sen vuoksi kannattaa olla osallisena.

6.3.2 Toiseuden kohtaaminen

Toiseuden tunnistaminen ammatillisen asiantuntijan toiminnassa merkitsee sekä työn kohteen että ympäristön tunnistamista. Toiseus ilmeni opiskelijateksteissä ensisijaisesti inhimillisenä toisena osapuolena, joka oli sekä työn että työssä syntyvän kiinnittymistarpeen kohde. Normatiivista teksteistä toiseuden

---

86 Kopperi (1998, 20–21) näkee asian toisin. Hän tulkitsee Aristoteleen toisiin liittymisen (*other-regard)* ja toisista huolehtimisen *(other-concern)* rajoittuvan perheeseen, ystäviin tai samalla tavoin ajatteleviin ihmisiin.

tematiikkaa oli vaikea löytää. Inhimillisyys näytti pelkistyneen kasvottomuuteen, jossa ihmiset eivät olleet moraalisia subjekteja, joilla olisi moraalisia velvollisuuksia. (Bauman 1997, 171–172) Kasvokkuuden sijaan näytti astuvan periaate, jota Bauman kutsuu adiaforisaatioksi, moraaliseksi yhdentekevyydeksi. Työorganisaatiossa tämä tarkoittaa oman työtehtävän voluntaarista rajaamista siten, ettei ota huomioon työnsä kohdetta tai seuraamuksia, vaan jättää vastuun esimiehille tai kollegoille. Jarvis (1999, 42–43) viittaa samaan ilmiöön sillä, että asiakas (*Client*) jää, koska hänet halutaan jättää, vieraaksi (*Stranger*) eikä hänelle anneta tilaisuutta tulla kasvoiksi (*Face*).

Toiseuden kasvokkuudesta kertoivat Levinasin tekstit, joihin tukeutuen Bagnall (1998) jatkaa kohtaamisen ja neuvottelun teemoin. Hän korostaa situationaalista sensitiivisyyttä, joka on edellytys toisen ihmisen kohtaamiseen. Sensitiivisyydessä on läsnä sekä tieto että tunne. Tieto perustuu ihmisten näennäisen erilaisuuden mutta essentialistisen samanlaisuuden tunnistamiseen ja tässä mielessä itsen ylittämiseen. Tunteminen on seurausta tästä, mutta vankasti myös kokemuksiin perustuvaa ja niitä hyödyntävää. Kokemuksen oppimisen muodot ovat monia, koska kaikkea ei voi aidoissa tilanteissa kohdata. On osattava asettua vastapuolen rooliin ja tehdä tulkintoja sitä kautta.

Maailman pelkistyminen turbulentiksi työelämän kentäksi jättää huomiotta inhimillisen samankaltaisuuden ja pysyvyyden, jota Nussbaum (1998, 83–84) pitää keskeisenä maailmankansalaiseksi tulemisen prosessissa. Nussbaum luonnehtii maailmankansalaiseksi kasvamista yksinäiseksi pakolaisuuteen verrattavaksi prosessiksi. Kasvaakseen kansainväliseksi on osattava jättää mukavuus, helppous ja turvallisuus, joka syntyy samanlaiset käsitykset jakavista lähimmäisistä. Hän pitää opettajan velvollisuutena ihmisyyden monimuotoisuuden ja stereotypioiden virheellisyyden ilmituomista opiskelijoille. Nussbaumin mukaan juuri inhimillisen erilaisuuden ja kompleksisuuden myötä opiskelijoille on mahdollista luoda kuva rajat ylittävän rakkauden ja ystävyyden merkityksestä maailman raaistumista vastustavana voimana (myös Räsänen 1997, 31–34).

Durkheimilaiseen työelämän järjestykseen nähden yhteisöllisyys ei ole normatiivisssa teksteissä vastavuoroisuutta, vaan palaudutaan pikemminkin mekanistisen solidaarisuuden aikaan, jossa muuttuminen on kaikkia yhdistävä tekijä. Normatiivisten tekstien mukaan solidaarisuus on muuttunut mekanistiseksi, ositetuksi tiedon ja sen vallan näyttämöksi, jossa kollektiivinen tajunta supistuu kapea-alaiseksi osaamiseksi ja sen jäsentämänä tarkoituksenmukaiseksi solidaarisuudeksi. Muutosdeterminismi voimakkaimmillaan on indoktrinoivaa, järjestelmällisesti mekaanisen solidaarisuuden mukaisia persoonallisuuksia tuottavaa. Orgaanisen solidaarisuuden piirteitä pilkahtaa kommunikointikykyisyydessä, joka mahdollistaa asioinnin erilaisten asiantuntijuuksien välillä.

Kasvatuksella on aina ollut merkittävä osuus kansallisvaltioihin sitoutuneessa kansalaisuuteen kasvattamisessa (Launonen 2000). Ammattikasvatuksen tehtävänä on ollut lisäksi kansallisvaltion rakentaminen kouluttamalla nuoria poliittisesti määritellysti ja ohjatusti erilaisiin yhteiskunnan tarvitsemiin työtehtäviin. Heistä on tullut paitsi ammattilaisia, myös kansalaisia. Yhtäaikaisina

ovat toteutuneet kansalaisuus ammatin kautta ja toisaalta ammatillisuus kansallisvaltion hyvinvoinnin tuottamisena. Globalisoitumisen ja Euroopan integraatiokehityksen myötä tilanne on muuttunut ja kysymys on nyt siitä, kiinnittyvätkö ammattikorkeakoulutuksesta valmistuvat ammatilliset asiantuntijat suomalaiseen kansallisvaltioon, eurokansalaisuuteen vai globaaliin kansalaisuuteen.

Asiantuntijuuden tulkitsevuutta ja oikeudenmukaisuuden tavoittelua sivuaa aktiivisen ja eettis-poliittisen toimijuuden tematiikkaa (mm. Toiskallio 1994). WTO:n Seattlen 1999 kokouksen jälkeen aktiivisen kansalaisuuden ja sen myötä syntyneiden kansalaisliikkeiden rooli yhteiskunnassa voimistui sitten 1980-luvun rauhanliikkeiden. Kuten Giddens (1991, 158–163) ja Castells (1997) ennustivat, kansalaisliikkeiden asema maailmanpolitiikassa, erityisesti markkinavetoisen globalisoitumiskehityksen vastapoolina, on yhä voimistunut. Samaan aikaa kuitenkin nuorten tunne omasta voimattomuudesta globaalien ongelmien edessä on lisääntynyt (Rubin 2000). Onkin syytä kysyä, voisiko ammattikorkeakoulutuksen tehtävään kuulua eettis-poliittisten aktiivisten toimijoiden kasvattaminen, jolloin rinnan asiantuntijuuden hyveiden kanssa syntyisi yhteisön jäsenen hyveitä. Opiskelijahaastattelujen luottamushakuisuus ja pienyhteisöllisyyden kaipuu kertoivat siitä, etteivät työelämän ja arjen elämän hyveet harmonisesti kohdanneet toisiaan, vaan työorganisaatioiden elämässä oli tyydyttävä irrallisuuteen. Tai voisiko eettisten asiantuntijoiden kasvatus olla rohkaisemassa työn valtarakenteiden, kuten työn globaalin jakaantumisen tai kansallisen jakaantumisen, kyseenalaistamiseen. (ks. Kortteinen 1999)

Ratkaisemattomaksi ongelmaksi jää irrallisuuden ja kiinnittymisen välinen ristiriita. Jos ammattikorkeakoulutuksessa halutaan aikaansaada irrallisuuden hyväksyviä ja omaksuvia opiskelijoita, on irrallisuus hyväksyttävä myös koulutuksen aikaisena elämisen muotona. Tällöin monet ongelmat, esimerkiksi opiskelujen pitkittyminen, tulee hyväksyä. Omaan elämäntilanteeseen sovitettu normiajoista piittaamaton opiskelutahti on tapa, jolla opiskelijat ilmentävät irrallisuutta suhteessa sen hetkiseen yhteisöön, ammattikorkeakouluunsa. Hyveellisen kasvatusnäkemyksen mukaan hyvettä opitaan sitä tekemällä eli irrallisuuteen opitaan kiinnittymällä myös opiskeluympäristöön kulloisestikin omaan elämäntilanteeseen sopivimmalla tavalla. Näin ovat myös työelämän toimintatavat siirtyneet kouluympäristöön, mitä normatiivissa teksteissä pidettiin tavoiteltavana.

Mikäli taas ammattikorkeakoulutuksessa halutaan tuottaa yhteenkuuluvaisuutta, kiinnittymistä ja luottamuksellisuutta, tulisi oppimisympäristön tukea näitä hyveitä. Ei varmasti riitä, että ne kohdentuisivat vain opiskelijaan, vaan niiden tulisi kohdentua yleisemmin henkilöstöön ja toimintakulttuuriin. Tällöin esimerkiksi opettaja–opiskelija-suhteelle olisi annettava erilainen tila ja aika kuin mitä nyt opiskelijatekstien perusteella näyttää olevan.

Ja edelleen: Jos kansallisuus pelkistyy innovaatiojärjestelmäksi, kuten Kettunen (1997) epäilee, ja kansalaisuus edelleen tietoyhteiskunnan kilpailukyvyn ylläpitämiseksi, ei inhimillisyyttä tarvita. Tällöin muut kansallisvaltiot ovat niin

ikään järjestelmiä globaaleilla markkinoilla ja niiden arvo määräytyy suhteessa suomalaisuuteen joko kuluttajina tai tuottajina.

Jos haetaan globaalia oikeudenmukaisuutta ja sosiaalisesti ja kulttuurisesti kestävää kehitystä, viittasivat opiskelijat maapalloisesta auttamisesta, mutta tällöinkin utilitaristisessa, omaa hyötyä tai halujen täyttämistä, korostavassa merkityksessä.

6.4 Ammatillisen asiantuntijan hyveellisyys kasvatuksen haasteena

Aloitin tutkimukseni huolestumisella asiantuntijuuden etiikasta globalisoituvassa maailmassa. Tutkimuksen myötä huoleni on polarisoitunut kahteen asiaan:

- millaisena maailman *praxis* näyttäytyy opiskelijalle johtaakseen käytännön järjen syntymiseen

- miten ammatillisen asiantuntijan toiminnan päämäärä hahmottuu opiskelijalle ja miten se ohjaa omakohtaisiin toimintatapoihin (etiikka politiikkana).

Tutkimustulosten valossa ammatillisen asiantuntijuuden hyveellisyyteen kasvu on riippuvaista siitä, millaisena ammattikorkeakoulutus eksplikoi opiskelijalle maailman käytännön elämän alueena ja millaisena ihmisenä olemisen perustavuuden. Mikäli, kuten normatiivisten tekstien kertomana näyttää, maailma näyttäytyy arvovapaana tai taloudellisten arvojen determinoimana, ei hyveellisyys ihmisyyteen kuuluvien hyveiden näyttämönä ole mahdollinen. Hyveet kaventuvat vastaamaan, kuten normatiivisten tekstien pohjalta konstruoidut hyvekategoriat osoittavat, muuttuvaan ja markkinoituvaan maailmaan. Ammatillisen asiantuntijan tehtäväksi jää muutokseen vastaaminen muuttumalla itse ja tekemällä työtä muutosten aikaansaamiseksi.

Toiseuden käsite haastaa kysymään

- Kuinka valmiiksi määritelty ammattikorkeakoulujen edustama maailmakäsitys on, kuinka paljon siinä on tilaa erilaisuudelle tai toiseudelle, joka olisi jotain muuta kuin mitä koulutuspoliittinen ja markkinaorientoitunut diskurssi tarjoaa?

- Kuinka valmiiksi määritelty on opiskelija, jotta hänet voitaisiin nähdä subjektina ja avoimena tulevaisuuden tekijänä, jos tulevaisuuskin on jo normatiivisesti määritelty?

- Jääkö opiskelijalle tilaa hahmottaa toiseutta ohi virallisen retoriikan?

Quinn ja Browne (1998) väittävät, ettei kasvatus aristoteelisessa *fronesiksen* merkityksessä ole mahdollista, mikäli pedagogiikkaa hallitsee kuluttaja-tuottaja tai asiakkuusajattelu. Tällöin pedagogiikka redusoituu instrumentaaliseksi ja tekniseksi suorittamiseksi. Tässä ajattelumallissa opiskelijan aktiviteetti on ennalta määrättyä ja rationaalisuus on ainoa opetuksen tavoite. Viitaten Dunneen (1993) he toteavat, etteivät itsenäinen reflektio, totuuden etsintä, oikeudenmukaisuus ja huoli ole mahdollisia eivätkä ne voi syntyä ilman kasvatussuhdetta. Kun ja jos opiskelija omaksuu kuluttajan roolin, hän samalla sulkeistaa toiseuden ja tyytyy kasvattamaan omaa markkina-arvoaan. Aristoteeliseen käytännön järkevyyteen kuuluu yleisten näkökohtien avautuminen ja sen myötä syntyvä oivaltava ajattelu ja toiminta. (ks. Bohm 1980, 15–17).

Jos maailman hamottuminen opiskelijoille jää kapeaksi työtehtävien, tiimien ja projektien ryppääksi, ei koulutuksen tavoitteena ole täysi-ikäisyys vaan alaikäisyys. Tästä Aristoteles toteaa, ettei se ole pahaa, mikä on tehty ymmärtämättömyydessä ja tietämättömyydessä. ”Näyttää myös siltä, että on eri asia toimia tietämättömyydestä ja toimia siten, että on tietoinen.” Toisaalta hän kuitenkin epäilee, kuinka paljosta ihminen voi olla tietämätön ”olematta järjiltään.” (NE III, 1, 1110b25-1111a8)

Hyvekonstruktioiden myötä voi katsoa, että ammatillinen asiantuntija tekee työnsä, tuotannollisen työtehtävänsä, ilmeisen reflektiivisesti ja vastuullisesti. Mutta ei suhteessa maailmaan vaan itseensä, lähiyhteisöönsä ja organisaatioonsa. Sen sijaan huoleni maailmasta yhteisöllisenä, oikeudenmukaisena elämisen paikkana ja jälkipolville mahdollisena, on tutkimustulosten perusteella kasvanut. Tulevaisuusperspektiivi näyttää unohtuneen, hyödyn ja onnellisuuden ulosmittaaminen tässä hetkessä ja omalle itselle on ensisijaista.

Tutkimukseni tulosten perusteella ammattikorkeakoulutuksen haasteena on käytännön ja teorian välisen jännitteen purkaminen ja uudelleen jäsentäminen. Näyttää siltä, että ammattikorkeakoulutuksessa käytännöllisyys pelkistyy työtehtäviksi ja niiden suorittamiseksi. Sen sijaan käytännöllisyys voisi olla *praxista* maailmassa olemisena jatkuvana suhteena toiseuteen, tulevaisuuteen ja globaaliin päämäärään. Tällöin käytäntö jäsentyisi näistä lähtökohdista fokusoituen työksi, ammatillisuudeksi ja asiantuntijuudeksi. Ammattikorkeakoulutuksen käsiteapparaatin lähtökohtien ei tarvitse olla teoreettisessa tiedossa, vaan elävästä elämästä nousevassa ymmärryksessä. Teoreettisuuden ei tarvitse merkitä asioiden irrottamista maailmasta ja ammatillisuudesta, mutta se ei myöskään voi syntyä vain yksittäisistä, fragmentoituneista suoritteista.

Kun katsellaan ammattikorkeakouluja uuden tyyppisinä korkeakoulutuksen paikkoina, on kysyttävä, mitkä eettiset kysymykset ovat ominaisia ammattikorkeakoulutukselle tiedekorkeakoulutukseen verrattuna. Ammattikorkeakoulutuksessa on keskeistä teorian ja käytännön välisyys, läheisyys ja vuorovaikutteisuus. Jos tiedekorkeakoulusta valmistuvan opiskelijan vahvuutena on erilaisten teoreettisten lähestymistapojen tuntemus ja niiden kautta syntyvä ymmärrys käytännön elämästä, olisiko ammattikorkeakoulusta valmistuvan opiskelijan vahvuus päinvastainen eli käytännön maailman ilmiöiden hahmottaminen ja jäsentäminen siten, että niiden monisärmäisyys avautuisi. Tämä

epistemologinen, ja edelleen ammattikorkeakoulutukselle mahdolliseen omalakiseen metodologiaan johdatteleva, kysymys jää avoimeksi. Olisivatko ratkaisuna Taylorin tarjoamat elämää koskevat ”merkitykselliset asiat” ja mitä nämä asiat silloin voisivat olla?

Normatiivisia tekstejä lukiessa merkityksellisyys syntyy työelämästä ja työelämänä. Mutta onko tämä riittävää vai onko elämä jotain muuta, enemmän ja ehkä kokonaan toista? Kun työttömyys on muodostunut eurooppalaisittain yhteiskuntien rakennetekijäksi (von Wright 1996) eikä ohimeneväksi, suhdanneriippuvaiseksi häiriötilaksi, voitaneen osallisuutta työelämään pitää myös etuoikeutena. Tällöin työssä toimijoiden tehtävänä ja jopa velvollisuutena olisi tuottaa hyvää elämää myös niille, jotka eivät kuulu etuoikeutettuihin. Näin ajatellen ainoastaan työelämästä kumpuava käsitys käytännön elämästä ei ole riittävä. Haasteena on nähdä ne toiset, jotka jäävät työelämän sosiaalisten yhteisöjen ulkopuolelle sekä ne toiset, jotka eivät kuulu työelämän tuotteiden ja palvelujen käyttäjäryhmiin paikallisesti tai globaalisti.

7 TUTKIMUKSEN ARVIOINTIA JA JATKOTUTKIMUSAIHEITA

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta on syytä tarkastella koko tutkimusprosessia: sen perusrakennetta, lähestymistapaa, aineistonhankintaa ja aineiston analysointia sekä tutkimuksen raportointia. (Heikkinen 1994, 78–79; Syrjälä & Numminen 1988, 135; Mäkelä 1990; Naukkarinen 1996; Eskola & Suoranta 1998, 211.) Tarkastelen seuraavassa tätä tutkimusta prosessina sekä aineistojen valintaa. Sen jälkeen pohdin kysymystä siitä, miten hyvin nimeämäni hyveet sopivat tutkimusaineistoihin. Luvun lopuksi kokoan joitain lähtökohtia tätä tutkimusta jatkavaan ja syventävään keskusteluun.

7.1 Tutkimuksen etiikka

Tutkimus on prosessi, jossa tutkimuspoliittiset valinnat ilmentämät tutkijan etiikkaa (Usher 2000). Tutkimusasetelma, lähdekirjallisuuden valinta, kysymyksen asettelu ja tutkimusmenetelmän valinta ovat tutkijan hegemonisia päätöksiä ja täten myös eettisiä valintoja (Punch 1994, 83). Etiikka liittyy myös aineiston käsittelyn menetelmällisiin ratkaisuihin kuin myös aineistoa koskeviin tulkintoihin. Samoin luotettavuus lähdekriittisenä kysymyksenä on jatkuvasti läsnä, sillä tutkimus on perusteiltaan kiinni teksteissä ja niiden valinnoissa. (Ala-Suutari 1994, 86–91; Eskola & Suoranta 1998, 52.)

Lukemistapana dekonstruktion haaste on marginaalimerkintöjen tekeminen: kysymysten tekemisen teksteille ja tekstien suhteutus toisiinsa. Keskeistä on tällöin välttää tilanne, jossa sulkisi silmänsä vastaevidensseiltä tyytyen vain omaa uskomustaan tukevan evidenssin hankkimiseen (Lammenranta 1996, 161). On siis jatkuvasti päätettävä ja valittava, mitä kysyy, missä kohdin ja miten, jottei sokeutuisi sille, mikä ei helposti näyttäydy. Tutkijan päämääränä on oikeutettujen uskomusten tuottaminen. Näiden tuottamisessa tutkijan hyveitä ovat tiedollinen vastuullisuus, puolueettomuus ja älyllinen rohkeus. Puolueettomuuteen kuuluvat sellaiset luonteenpiirteet kuin avoimuus muiden ajatuksil-

le, halukkuus vaihtaa ajatuksia heidän kanssaan ja oppia heiltä, kateuden puute ja ennakkoluulottomuus muiden ajatuksia kohtaan sekä elävä tunne omasta erehtyväisyydestä. (Lammenranta 1996, 162–163.)[87] Älylliseen rohkeuteen kuuluvia piirteitä ovat halukkuus etsiä vaihtoehtoja vallitseville näkemyksille ja pitää kiinni kannastaan vastustuksesta huolimatta. (Montmarquet 1987, 483–484 Lammenrannan 1996 mukaan). Olen pyrkinyt vastaamaan näihin haasteisiin eksplikoimalla tiedostamani esiymmärryksen, intressini ja lähestymistapani (Mäkelä 1990, 42–46). Lisäksi selvitin erilaisia kokeiluja ja yrityksiä, joita tekstien analysoinnin alkuvaiheessa olin käynyt läpi.

Edelleen perusteltava seikka on tutkimuksen eri vaiheissa käytetty kirjallisuus. Tutkimuksen taustoituksen ja viitekehyksen konstruoinnissa käytetyn kirjallisuuden valintaa suuntasi tutkimuksen sitoutuminen hyve-etiikan traditioon ja ajoittuminen globalisoituvaan maailmaan. Tällöin valittujen tekstien tehtävänä oli ensiksikin perustella valitun hyve-eettisen tradition relevanssi tässä ajassa sekä toisekseen avata kysymyksiä ja niille mahdollisia vastauksia hyve-etiikasta käsin. Kirjallisuuden perusteella saatoin todeta, että yhtäältä asiantuntijuudesta ja ammatillisuudesta kuin toisaalta hyve-etiikasta on käyty runsaasti keskustelua, vaikkakin ammatillisen asiantuntijuuden etiikasta sellaisenaan ei puhuttu. Ihmisenä elämisen problematiikka sen sijaan näytti kytkeytyvän voimakkaasti globalisaation ulottuvuuksiin, jolloin vastauksia haettiin hyve-etiikasta (mm. Sihvola 1994, Turunen 1996). Tutkimuksen seuraavassa vaiheessa hain kirjallisuutta vastaamaan aineistojen dekonstruktion avaamiin kysymyksiin. Tällöin kirjallisuuden valintaa ohjasi hyvekonstruktioiden katalysoima abduktiivinen päättely ja aiheelle herkistynyt intuitiivinen prosessointi.

Suojanen (1996, 48–50) vertaa tutkimuskohdetta valokuvaan sen ottohetkellä. Tutkija on määrittänyt kohteet, kuvakulman, etäisyyden ja samalla rajannut kuvansa, tutkittavan ilmiön. Kuvaa muodostaessaan tutkija on saattanut naamioida tai peittää tietoisesti jotain. Tutkimuksen edetessä kuvan voi joko pyrkiä pitämään sellaisena kuin se oli, mutta voi myös myöntää kuvan muuttuvan prosessin aikana. Oma alkuperäiskuvani muuttui eniten suhteessa siihen, mitä aavistelin opiskelijoiden kertovan ammatillisen asiantuntijan etiikasta ja ammattikorkeakoulutuksesta. Odotin opiskelijahaastattelujen olevan ilmisisällöltään ristiriitaisia normatiivisiin teksteihin nähden ja tarjoavan hedelmällisen lähtökohdan erilaisuuden tarkastelulle ja pohdinnalle. Opiskelijahaastatteluissa ei kuitenkaan ollut radikaalia irtiottoa ammattikorkeakouluja koskevasta ohjelmapuheesta. Pikemminkin ne ilmensivät ja vahvistivat normatiivisten tekstien individualistisia, yksilöllisen hyvän riittävyyttä ja yhteisten päämäärien hämärtymistä korostavia piirteitä. Näin aineisto, jonka olin olettanut olevan ohjelmapuhetta kritisoivaa, saikin toisen merkityksen.

Kaunista kertomusta (ilmaus Filanderin 2000) vastustavan luonteen sijasta opiskelijoiden haastatteluvastukset olivatkin pienuuden, epävarmuuden ja keskeneräisyyden ilmauksia ammatillisesta asiantuntijuudesta. Yksilöllisyyteen ja

---

87 Aristoteles lainaa Hesiodosta seuraavasti: ”Kaikkein paras on se, joka itse tietää kaikki asiat ja hyvä on myös se, joka uskoo hyvin puhuvaa. Mutta se, joka ei itse tiedä eikä toista kuunnellen paina asioita mieleensä, se on hyödytön ihminen.” (EN I, 1095b10.)

yhteisöllisyyteen nähden opiskelijoiden puheet olivat individualismian merkitsemiä. Ne kohdistuivat pieniin arjen asioihin ja arkisiin toimintoihin. Vaikka maailma informaatioteknologian kehityksen myötä on muuttunut helpommin saavutettavaksi, ei se ole todellistunut, ainoastaan tullut tiedostetuksi, opiskelijoiden maailmaan. Tämä tuloksen näkeminen ja myöntäminen on vaatinut eniten itseltäni. Se pakotti uudistamaan odotetun ja suunnitellun tutkimusasetelman. Opiskelijahaastattelujen aineistosta tuli lähde, jonka myötä saatoin nähdä kasvatuksen oikeutuksen, mahdollisuuden ja välttämättömyyden voimakkaammin kuin mitä olin odottanut.

Opiskelijoiden ohella olivat aineiston tuottajina normatiivisten tekstien kirjoittajat. Onkin kysyttävä, kohtelinko heidän tekstejään oikein, riittävällä avoimuudella ja ymmärryksellä. (Fontana & ym. 1994, 372) Pidin mielessäni Himasen (1997, 75–78) etiikan määrittelyä. Hän kirjoittaa, että jokainen ihmisen toimenpide kohdistuu jollain tapaa toiseen ihmiseen. Tuon kohdistumisen tavan ja luonteen olisi oltava sellainen, että voisi sanoa samat asiat kasvokkain, silmiin katsoen. Tarkoitukseni ei ole ollut arvottaa yhdenkään kirjoittajan sanomaa hyväksi, pahaksi, oikeaksi tai vääräksi. Tutkimukseni kannalta jokainen kirjoitettu sana on ollut tärkeä ja jokainen kirjoittaja on ollut arvokas tiedon tuottaja. Tulkintani on tapahtunut tutkimuksen kysymyksenasettelujen ohjaamana sitoutumatta minkäänlaisiin henkilöityneisiin suhteisiin, sympatioihin tai antipatioihin. Olisi ollut helpompaa lukea jonkin kollektiivin, vaikkapa yhden ammattikorkeakoulun tai sen tulosyksikön tuottamia tekstejä, kuten toimilupahakmuksia, arviointiraportteja tai toimintakertomuksia. (vrt. Raudaskoski 2000) Kuten normatiivisten tekstien kirjoittajat, olen itse keskusteluun osallinen tämän tekstin tuottajana ja valmis kantamaan vastuun kirjoittamastani kuin myös asettumaan alttiiksi uusille tulkinnoille ja kritiikille.

Lukijan vastattavaksi jää kysymys siitä, missä määrin olen pystynyt irrottautumaan omasta työympäristöstäni, joka on samalla tutkimusympäristöni. Jäinkö portinvartijaksi, mikä on usein vaarana omaa toimintaympäristöä tutkittaessa, vai kykeninkö avaamaan uusia näkökulmia ammattikorkeakoulutukseen? (Punch 1994, 86–87, Eskola ym. 1998, 52–60.)

7.2 Aineistojen relevanssi

Normatiiviset tekstit

Tulkitsin normatiiviset tekstit ammattikorkeakoulutuksen parissa toimiville tuotetuiksi ohjekirjoiksi. Tekstit on kirjoitettu viime vuosikymmenellä, jolloin voidaan kysyä, ovatko ne edelleen relevantteja vai olisiko ollut syytä valita muuta kirjallisuutta. On todettava, ettei koko ammattikorkeakoulutusta käsittelevää ohjeistavaa kirjallisuutta ole syntynyt Ekolan (1992), Lampisen (1995) sekä Helakorven ja Olkinuoran (1997) teosten jälkeen, ellei sellaisena pidetä Arenen (Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvoston) julkaisemaa ammattikorkeakoulujen kymmenvuotisjuhlajulkaisua `Omalla tiellä´ (Liljander 2002). Tältä osin ai-

neistoa voidaan pitää ammattikorkeakoulukontekstiin ja diskurssiin nähden riittävänä (ks. Mäkelä 1990, 47–48).[88]

Voidaan spekuloida, kirjoitettaisiinko nyt erilaisista asioista ja jos kirjoitettaisiin niin mistä ja miten ja olisiko muutos- ja tulevaisuuspuheessa tänä päivänä uusia painotuksia. 1990-luvun alun keskustelua dominoi Suomen integroituminen Euroopan Unioniin sekä taloudellinen lama. Kun EU-elämää on nyt muutama vuosi eletty, saatettaisiin teksteissä suhtautua eurooppalaisuuteen esimerkiksi tulevaisuutta vakauttavana tekijänä. Kuitenkin vuosituhannen vaihteessa on syntynyt uusia epävarmuutta aiheuttavia tekijöitä, jotka ylläpitäisivät, mutta kenties jäsentäisivät, muutospuhetta toisin.

Lähivuosien ammattikorkeakoulutusta käsittelevät normatiiviset tekstit, joita ilmestyy vähintäänkin kolmivuosittain opetusministeriön hallinnon alan kehittämissuunnitelmina, tulevat osoittamaan kansallisten ja ylikansallisten tapahtumien heijastumisen suomalaiseen koulutuspoliittiikkaan. Mahdollisia tavalla tai toisella peilautuvia teemoja voisivat olla viime vuosina alati voimistuneet ympäristökatastrofit, syyskuun 11. päivän tapahtumat, yhä jatkuva markkinavetoinen globalisaatiokehitys tai kotimainen työssä jaksamista koskeva keskustelu.

Nyt valittujen normatiivisten tekstien sijasta olisin voinut valita tekstiaineistoon yksittäisten ammattikorkeakoulujen visio- ja missiotekstejä. Tuloksena olisi todennäköisesti ollut tiettyjä yhteisiä päämääriä ja toimintatapoja kuvaavat piirteet, mikä ei vielä olisi avannut tutkimuskohdetta eettisenä ilmiönä. Pikemminkin silloin olisin tarkastellut arvoja, jotka ilmentäisivät tavoitteellisuutta tai ihanteen mukaisia valintoja[89] (Airaksinen 1987,131–133; Bohm 1980, 21–22; Nussbaum 1987). Visio- ja missiotekstit ovat perimmiltään jokseenkin yhdenmukaisia doktriineja, jotka eksplikoivat yleisiä ammattikorkeakoulupoliittisia linjauksia alueellisiin olosuhteisiin soveltaen (Maljojoki 1995, 144–148; vrt. Raudaskoski 2000).

Kysyminen ja kyseenalaistaminen ovat metodologinen ratkaisu, johon dekonstruktio lukutapana oli soveltuva metodi. Tässä tutkimuksessa esitetyt kysymykset olivat muita kuin mihin tekstit oli kirjoitettu vastaamaan. Ammattikorkeakoulutus koulutuspoliittisena reformina on vaatinut yhdenmukaisia ja toisiaan tukevia tekstejä legitiimisyyden ja arvostuksen saavuttamiseksi. Samalla on kuitenkin vaarana, että käsitteistö ja tavoitteisto saavat ”monopolistisen totuuden regiimin” aseman, joka ruokkii itse itseään vahvistuvana ohjelmana (Huotari 1995, 40–41). Näin kehittyminen, joka itsessään on myös koulutuksen tavoite, tulee disipliinisesti määritellyksi koko ajan voimakkaammin. Se ankkuroituu itse itseään ruokkivaan tavoitteistoon ja käsitteistöön, jolloin kyseenlaistaminen käy yhä vaikeammaksi.

---

88 Vuoden 2003 lokakuussa ilmestynyt Ammattikorkeakoulupedagogiikka-julkaisu (Kotila 2003b) on luonteeltaan sellainen, joka sopisi tutkimuksessa käytetyn aineiston tämän päivän peiliksi.

89 Tämä olisi analogista kolmannessa luvussa mainittujen eri yhteisöjen arvoja koskevien tutkimustulosten kanssa.

Pulmallisimpia käsiteltäviä ovat olleet normatiiviset tekstit, joiden käsitteistö on monitulkintaista (Wallén 1993; Anttila 1996; 25–27; Usher 2000). Esimerkiksi ohjelmapuheessa käytetyt itseohjautuvuuden ja joustavuuden käsitteet ovat itsessään tutkimuskohteita. Tässä tutkimuksessa niitä ei ole avattu vaan otettu tulkinnan kohteeksi sellaisina kuin olen ne tekstikontekstista oikeimmaksi nähnyt. Tulkintaa on ohjannut rajojen määrittelyn periaate sekä tavoitteen ja kasvatuksellisuuden välisyyden harmonisuuden tarkastelu. Lisäksi käsitteitä on suhteutettu kolmen valitun julkaisun välillä ja dialogissa opiskelijahaastattelujen kanssa.[90] Tulkintojen oikeellisuus jää jatkokeskustelun kohteeksi.

Normatiivisissa teksteissä kehittäjyyden ja työelämän käsitteet olivat sellaisia, joiden yksiselitteinen lähtökohtainen tulkinta olisi johtanut tutkimuksen toisille urille. Mikäli kehittäjyys olisi otettu epäröimättä käyttöön synonyymiksi ”entistä paremmaksi tekemisenä”, olisi se yksinkertaistanut dekonstruktiota. Mutta silloinkin paremman määrittely olisi jäänyt avoimeksi. Työelämän määrittelyä ei normatiivissa teksteissä ole. Näin olisi voitu tyytyä työelämän kapeaan produktiiviseen tulkintaan, joka olisi selkiyttänyt ammatillisen asiantuntijan tehtäväkenttää. Kuitenkin normatiivissa teksteissä esiintyy myös työelämän sosiaalis-kulttuurinen dimensio, joskin huomattavasti vähemmässä määrin. Näin ollen, ja eritoten kun yhteisöllisyys hyve-eettisessä kehikossa keskeinen elementti, oli työelämää syytä tarkastella myös sosiaalisena konstruktiona.

Opiskelijahaastattelut

Opiskelijahaastattelujen suhteen tullaan kysymyksiin, jotka koskevat yleisesti haastattelemalla kerättyä aineistoa. Haastattelututkimusten luotettavuutta arvioitaessa pohditaan aineiston riittävyyttä, kattavuutta, luotettavuutta, tekstien vastaavuutta todellisuuden kanssa sekä haastattelutilanteeseen liittyneitä tekijöitä (Mäkelä 1990, 47–48; Hirsjärvi & Hurme 2000; 184–190; Tella & Lavonen 1994, 30). Olen pohtinut aineistoa aitouden ja autenttisuuden näkökulmista. Nähdäkseni kysymys on ensisijaisesti siitä, kuinka onnistuneesti opiskelijat pystyivät sanoittamaan ajatuksiaan ja siitä, missä määrin haastatteluvastaukset olivat todellisuutta kuvailevia ja missä määrin taas toivottavaa todellisuutta tuottavia.

Opiskelijatekstien heterogeenisuus vaikeutti tulkintaa mutta samalla antoi käsityksen opiskelijoiden erilaisuudesta ja sitä kautta ilmiön monisärmäisyydestä (Perttula 1996). Ammattikorkeakouluopiskelijoiden totalisoiminen yhdeksi homogeeniseksi joukoksi osoittautuu siis tässäkin tutkimuksessa mahdottomuudeksi (kuten myös seuraavissa tutkimuksissa: Lerkkanen 2002; P. Vuorinen, Mäkinen & Valkonen 2000; P. Vuorinen & Valkonen 2001).

---

90 Ahteenmäki-Pelkosen (1997) systemaattinen analyysi Mezirowin itseohjautuvuuskäsityksistä tarjoaa esimerkin siitä, kuinka itseohjautuvuuden käsite on otettu ”mezirowilaisena” käyttöön ja kuinka se on johtanut kulloisenkin käyttäjän intresseitä myötäileviin tulkintoihin. Matka takaisin Mezirowin filosofiaan ja niistä syntyneisiin merkityksiin on monesti hyvinkin pitkä ja mutkikas.

Tunnistan eri haastattelujen onnistuneisuuden eri tavoin. Syytä tähän on vaikea tietää. Pääsin usein naispuolisten opiskelijoiden kanssa, eritoten silloin kun he olivat muotoilualalta, helpoimmin haastattelun aikaiseen kontaktiin. Ala on itselleni tutuin ja kenties opiskelijoissa oli jotain sellaista ”hengenheimolaisuutta” (ks. Ylijoki 1998), joka teki heidät minulle läheisiksi. Myös rakennustekniikan opiskelijoista kahden kanssa keskustelu oli hyvinkin luontevaa. Nämä opiskelijat olivat yli kolmekymmenvuotiaita perheenisiä. Tällöinkin elämäntilanteen tuttuus, vaikkakin tällä kertaa yksityiselämän puolelta, edesauttoi yhteisen kielen ja merkitysten rakentamisessa.

Nais- ja miespuolisten haastateltavien välillä oli selkeitä eroja siinä, miten he käyttäytyivät haastattelutilanteessa. Naispuoliset haastateltavat puhuivat yhtä lukuun ottamatta mietiskellen ja pohdiskellen. He odottivat vastauksilleen hyväksyntääni tai ymmärrystä. Miespuoliset haastateltavat puhuivat selkeästi ja ajoittain rehvastellenkin. Naispuoliset haastateltavat toivat herkästi esiin ristiriitaisia tilanteita ja ajatuksia, kun taas miehille asiat tuntuivat selkeiltä ja ongelmattomilta yhtä poikkeusta lukuun ottamatta. Kaiken kaikkiaan opiskelijat puhuivat yhtä lukuun ottamatta mielestäni avoimesti ja luottavaisesti. Naispuolisten haastateltavien puheesta kuulsi varsinkin tulevaisuuteen liittyvistä asioista epävarmuus ja jopa pelokkuus, kun taas miehet pitivät tulevaisuudensuunnitelmiaan selkeinä ja niiden toteutumista helppona.

7.3 Hyvekonstruktioiden osuvuus

7.3.1 Tulkintakehikon merkitykset

Tutkimusaineistoa tulkittiin ammatillisen asiantuntijuuden ja hyve-etiikan näkökulmista. Kirjallisuuteen perustuvassa asiantuntijuuden määrittelyssä (Taulukko 1) käytettiin yleisessä, siis muussa kuin ammattikorkeakoulutuksen, kontekstissa kirjoitettuja asiantuntijuustekstejä, jotka muodostivat ensimmäisen asiantuntijuuden jäsennyksen. Toisen luvun lopuksi esitettiin ammattikorkeakoulujen laki- ja asetusteksteistä sekä kehittämissuunnitelmasta koottu asiantuntijuuden ja ammatillisen asiantuntijuuden määrittely. Voidaan kysyä, oliko määrittely riittävän yhteneväinen aiemman asiantuntijuusmäärittelyn kanssa ja olivatko tutkimuskysymykset näin kohdallisia.

Perustelen kysymysten relevanssia sillä, että ammattikorkeakoulutusta koskevassa ohjelmapuheessa asiantuntijuuden määrittely on kannanotto, jota on syytä puntaroida yleisemmässä asiantuntijuuden kehikossa. Näin päästään samalla katsomaan ammattikorkeakoulutukselle asetettuja erityisiä odotuksia ja ammattikorkeakoulutuksesta tehtyjä luonnehdintoja asiantuntijuudesta. Tiedekorkeakoulutuksen traditioon kuuluvat kriittisyys, tiedon luominen ja sivistäminen tulevat näin kyseenalaistetuiksi ja representoiduiksi ammatillisessa korkeakoulutuksessa.

Ammatilliseen asiantuntijuuteen tutkimuskohteena voidaan osoittaa epäily siitä, onko oikein ja kohtuullista irrottaa asiantuntijuus ammatillisuudesta irralleen ja ottaa asiantuntijuus tutkimuksen fokukseksi. Jos asiantuntijuus rajataan ainoastaan joko ammatillisuuden tai professionaalisuuden attribuutiksi, joka toimii ainoastaan ja vain yhteydessä kyseiseen ammattialaan, nyt tutkittu ilmiö ei olisi mahdollinen. Sen sijaan olisi pitänyt tarkastella kutakin ammatillisuutta erillisenä jäsentäen asiantuntijuus ja sitä koskeva etiikka ammatillisuudesta käsin. Miksi asiantuntijuus itsenäisenä entiteettinä, kuten tässä tutkimuksessa, olisi oikeutettu tutkimuskohde? Perusteet ratkaisulle löytyvät ammattikorkeakoulutuksen tavoitteista, joissa asiantuntijuus on asetettu koulutuksen yleiseksi ja yhteiseksi tavoitteeksi. Asiantuntijuuden on nähty muodostuvan uudeksi työelämää jäsentäväksi ja järjestäväksi ammatillisuuden muodoksi. Ammatillinen asiantuntijuus kategorisoi ammattikorkeakoulutuksen saaneet opiskelijat omaksi joukokseen ja samalla erottaa heidät ammatillisen toisen asteen tutkinnon suorittaneista opiskelijoista.

Perusteluna asiantuntijuuden yleistämisestä koskemaan hyvinkin erilaisia koulutusaloja, voidaan käyttää Aristoteleen tekstikohtaa, jossa hän selvittää hyvän tutkimusta substanssin kategoriasta käsin. Tämä kategorisointi väittää, että yhtä ideaa vastaavia asioita tutkii aina yksi tiede. Näin olisi oltava tiede, joka käsittelisi kaikkia hyviä asioita. Hän kiistää kuitenkin tämän mahdollisuuden hyvän kohdalla, koska tutkittaessa hyvää on aina kyseessä ihminen. Näin hyvän tiedettä ei voi olla erillisenä tieteenalana, vaan se on sisällä itse kutakin ideaa tutkivassa tieteessä. (EN I, 6, 1096a30-1096b35.)

Hyve-etiikka asiantuntijuuteen sovellettuna avaa tarkasteltavaksi asiantuntijuuden kokonaisvaltaisena ja kysymään päämääräisyyttä. Mikäli lähtökohta olisi ollut utilitaristisessa etiikassa, tilanne olisi ollut toinen. Työelämän kehittäminen ja suomalainen kilpailukyky olisi voitu ottaa annettuina yhteisöllisinä päämäärinä ja oma pärjääminen yksilöllisenä *teloksena*. Näin olisi voitu pitäytyä universaaleissa eettisissä periaatteissa, jotka mahdollistaisivat nämä päämäärät. Kun hyve-etiikka on tutkimuksen taustalla, on läsnä käsitys siitä, että ihmisillä olisi olemassa intersubjektiivisia intentioita ja tässä mielessä olisi yhteinen, jaettu ihmisyyden olemus olemassa (esim. Nussbaum 1998). Mikäli tähän ei uskota (esim. Airaksinen 1987), valittu eettinen traditio olisi ollut toinen eikä päämääräisyyttä edes peräänkuulutettaisi.

Pulmallisimmaksi muodostuikin kaiken kaikkiaan päämääräisyys, jota voi pitää relevanttina käsitteenä, koska se oli implisiittisesti läsnä sekä normatiivisissa teksteissä että opiskelijahaastatteluissa. Normatiivisissa teksteissä päämääräisyyden redusoituminen kehittämiseksi ja muuttamiseksi ei kuitenkaan avaa käsitettä siten, että se olisi hyve-etiikan kannalta riittävänä. Avoimiksi jäävät rajat, mikä on sopivaa, mikä taas liiallista tai liian vähäistä muuttamista, mikä kohtuullista kehittämistä, mikä taas yli- tai alikehittämistä.

Onko asiantuntijuus se, joka hämmentää ja tekee ammatillisuudesta ei vain syvempää ja laajempaa vaan jotain, joka on sidoksissa markkinoihin, taloudellisesti mitattavaan ammatilliseen hyvään? Tällöin esimerkiksi ahneus tai kateus, joita voidaan pitää markkinoita ylläpitävänä ja kasvattavana voimana,

mutta aristoteelisessa ja traditionaalisten ammattieettisten koodistojen mukaisesti paheina, muuttuvatkin hyveiksi. (Ollila 2003.)

Etiikan, politiikan ja kasvatuksen yhteen punoutuneisuus lähtökohtana johti tutkimuksen monisyisyyteen ja pyrkimykseen nivoa mikro- ja makrotason ammattikorkeakoulutuksen tavoitteet, arki ja tulkinnat yhteen. Näin ollen hyvä jossain yhteydessä ei kenties olekaan sitä toisessa yhteydessä, vaan komplisoituu eri näkökulmista katsottuna ja johtaa ratkaisemattomiin kysymyksiin tai paradoksaalisiin lopputuloksiin.

Hyve-etiikalle ominainen kokonaisuuden kokoava näkemys, joka eritoten kommunitaristisen hyve-etiikan suuntauksessa, joita tutkimuksessa edustavat MacIntyre ja Nussbaum, on ristiriidassa sekä liberalismiin että pirstoutuneisuutta ja kapeata osaamista ja taitamista koskevan ajattelutavan kanssa. Tältä osin hyve-etiikka toisaalta puoltaa paikkaansa tässä, missä asiantuntijuutta on ttarkasteltu yksittäiset, kapeat ammattialat ylittävänä asiantuntijuutena. Näin voisi ajatella asiantuntijuuden attribuutin tuottavan jotain ammattialat ylittävää yleistä viisautta, kun taas ammatit olisivat sitoutuneita ammatilliseen ydinosaamiseen ja edelleen ammatilliseen etiikkaan.

Kahden erilaisen aineiston, normatiivisten tekstien ja opiskelijatekstien, käyttämistä perustelen kahdella hyve-etiikan prinsiipillä. Ensiksikään hyve-etiikan traditio ei anna mahdollisuutta tarkastella tekoja erillisenä niiden tekijästä (Hallamaa 1994). Tällöin asiantuntijuuden hyveet irrallisena tulevasta asiantuntijasta tai ammattiin kasvattaminen ulkoistettuna sitä toteuttavasta instituutiosta ei ole mahdollista. Näin opiskelijan rooli sekä normatiivisten tekstien objekteina että haastatteluaineiston subjekteina kiinnittää hyveellisyyden toimijaan. Toisekseen hyve-etiikassa keskeinen yksilön ja yhteisön hyveellisyyden samansuuntaisuus tuli mahdolliseksi problematisoida, kun tekstiaineisto valotti ammatillisen asiantuntijan päämääriä eri suunnista. Yksilöiden muodostama yhteisöllisyys syntyy nimenomaisesti yhdensuuntaisuutena suhteessa päämäärään, mutta myös siihen johtavina menettelytapoina, hyveinä. Tekstiaineistot kertoivat erilaisista päämääristä, mutta sekä samanlaisista että erilaisista keinoista päämäärien toteuttamiseen.

7.3.2 Tulosten vertaaminen aiempien tutkimusten tuloksiin

Tutkimustulosten paikkaansa pitävyyttä voi tarkastella vertailemalla niitä muihin saman alan tutkimuksiin. Lukuisista ammattikorkeakoulua koskevista tutkimuksista pidän Raudaskosken (2000) toimilupahakemuksiin kohdentunutta tutkimusta sekä Herrasen diskursiivista ammattikorkeakoulua koskevaa tutkimusta sellaisina, joiden kanssa tämä tutkimus ensisijaisesti käy keskustelua. Samoin Launosen (2002) eettistä kasvatusajattelua koskeva tutkimus, joskin kansakoulukontekstissa, on samasta aihepiiristä.

Raudaskoski (2000, ks. myös Raudaskoski 1998) tarkastelee toimilupahakemuksia ammattikorkeakoulutuksen yhteiskuntafilosofisia, koulutuspoliittisia sekä kasvatusfilosofisia määrittelyjä. Tarkastelun metodina on sisällönanalyysi. Kokoavana tuloksena Raudaskoski pitää määrittelyjen keskeneräisyyttä ja epämääräisyyttä. Raudaskoski kokoaa tutkimuksensa tuloksia kehittämistoimenpi-

teiden muotoon. Näistä on löydettävissä piirteitä, jotka sivuavat tämän tutkimuksen tuloksia. Tuloskeskeisessä koulutuksen tavoitteiden ja menettelyjen ohjauksessa Raudaskoski näkee vaaroja oltaessa liiallisesti sitoutuneita elinkeinoja työelämän teknis-rationaalisiin odotuksiin. Hän perää opiskelijan elämismaailmaan perustuvaa elämänhallinnan vahvistamista ja laaja-alaista sivistystä. Tämän tutkimuksen opiskelijahaastatteluista konstruioitu tekstien valmiimmaksi tulemisen hyve kertoo samoista asioista.

Kehittämistoimissa Raudaskoski perää ammattikorkeakoulutukselle arvoperustaista määrittelyä. Hän väittää, että mikäli opistoasteen koulutukseen olisi panostettu yhtä vahvalla tuloskeskeisellä toimintatavalla kuin mitä ammattikorkeakouluja rakennettiin, olisi lopputulos ammatillisen osaamisen suhteen samansuuntainen kuin ammattikorkeakoulutuksessa. Opistoasteen koulutuksen tuloksena oli jo vahva tieto-taito-osaaminen, joten korkeakoulutuksen kontribuution pitäisi löytyä jostain muualta kuin ammatillisuuden laajentamisesta. Tässä tutkimuksessa normatiivisista teksteistä konstruoitu teoreettis-käytännöllisyyden hyve kertoi tiedon taustoittamasta ammatillisuudesta ja opiskelijoiden reilun tekemisen hyve hyvästä ammattityöstä. Molemmissa tapauksissa on kyse samaisesta ilmiöstä kuin mihin Raudaskoski viittaa. Tutkimuksen pragmaattisena loppupäätelmänä Raudaskoski ehdottaa ammattikorkeakoulutusta koskevan arvokeskustelun käynnistämistä ja sen pohjalta syntyviä paradigmallisia ja epistemologisia uudistuksia. Uudistusten tulisi koskea ensisijaisesti koulutuksen sivistyksellistä tehtävää. Tässä tutkimuksessa sivistyksen käsitettä oletan käytettävän samassa merkityksessä kuin mitä Raudaskoski tekee. Tällöin päädyn peräämän työelämän jäsentämän ammatillisen asiantuntijuuden epistemologian laajentamista käytännön elämästä ja `merkityksellisistä kysymyksistä´ avautuvaksi asiantuntijuuden määrittelyn lähtökohdaksi.

Herranen (2003) puolestaan on jäsentänyt ammattikorkeakoulua diskurssivisena tilana opettajahaastattelujen ja opiskelijakirjoitelmien pohjalta tekemässään diskurssianalyyttisessa tutkimuksessaan. Ammattikorkeakouludiskurssin ydinkategorioiksi muodostuivat muutos, käytännönläheisyys, korkeakoulumaisuus, uusi pedagogiikka sekä tunneyhtenäisyys. Tämän tutkimuksen kannalta mielenkiintoisia kategorioita ovat ammatilliseen asiantuntijuuteen liittyvät käytännönläheisyys ja korkeakoulumaisuus, joka avaa tiedon merkityksiä. Kasvatuksellisuuden suhteen on `uusi pedagogiikka´ kategoria, joka tässäkin tutkimuksessa on ollut läsnä.

Käytännönläheisyys työelämän asettamien ehtojen täyttämisenä oli Herrasen tutkimuksessa opettajien ja opiskelijoiden omaksuma, annettuna otettu ja itsestään selvänä pidetty ammattikorkeakoulun toiminnan keskiöön asettuva kategoria. Käytännönläheisyydessä korostettiin osaamista, taitoja ja konkretiaan sitoutumista, jonka vastakohdaksi määrittyi tieteellinen tieto ja tietäminen. Käytännöllisyys oli instrumentaalista ja hyötyyn sidottua menettelytapoja koskevaa tietoa asioiden tekemisestä.

Huoli opetuksen tasosta ja laadusta kytkeytyi Herrasen tutkimuksessa tieteelliseen tietoon. Tiedon opiskelun nähtiin joko uhkaavan käytännön osaami-

sen oppimista (tekniikan ala) tai vahvistavan professiota (terveysala sekä kaupan ala). Tieteen, tutkimuksen ja tieteellisen tiedon tuottamisen katsottiin itsestään selvästi kuuluvan yliopistolle. Tieteen vastakohdaksi asettui ammatillisuus, jonka asemasta haluttiin pitää kiinni. Sen sijaan että ammattikorkeakoulu olisi nähty uutta tietoa tuottavana, se määrittyi yliopistojen tuottamasta tiedosta riippuvaiseksi. Opettajat toimivat yliopistojen myöntämien valtakirjojen turvin tuon tiedon välittäjinä ja soveltajina.

Herrasen analysoimassa pedagogiikan kategoriassa oli yhtä aikaa kysymys vapaudesta ja yksilöllisyydestä. Se asettui vastakkaiseksi aiemmalle koulumaiselle, kontrolloidulle ja samanlaisuuteen kiinnittyvälle opetuksen toteutukselle. Pedagogiikan kategoria oli kaksijakoinen. Kaupan ja terveyden alalla korostui opettajan ohjaava ote, pyrkimys inhimilliseen ja tasavertaiseen vuorovaikutukseen sekä hienovaraiseen huolenpitoon. Opettajan tehtävänä oli osaamisen varmistamisen sijaan maksimoida jokaisen yksilön potentiaali sekä ohjata opiskelijoiden elämää kokonaisvaltaisemmin. Tekniikan alalla vapaus ja itsenäisyys miellettiin ensisijaisesti oppimattomuudeksi ja kontrollin puutteeksi, koska itsenäinen opiskelu oli merkittävästi lisääntynyt.

Opiskelijakirjoitelmissa uuden pedagogiikan lupaukset autonomisuudesta ja vapaudesta osoittautuivat utopiaksi, koska kontrollointia tapahtuu monin eri tavoin. Itsenäiseen työskentelyyn liitetty vapaus ja autonomisuus miellettiin yksinäisyytenä, pakkona pärjätä omillaan ja joustaa vapaa-ajan yksityisyydestä.

Herrasen tuloksiin verraten työelämään kohdentuva varauksettomassa kyseenalaistamattomuudessa on yhteisiä piirteitä tämän tutkimuksen normatiivisista teksteistä sekä opiskelijateksteistä konstruoituihin työn suorittamista ja työyhteisöllisyyttä koskeviin hyvekategorioihin. Sopeutuvaisuus, joka tuli ilmi molemmista tekstijoukoista, vaikkakin sitoutuneena joko muutokseen tai olemassa olevaan, kertoi kyseenalaistamattomuudesta. Samaa vahvisti normatiivissa teksteissä ilmennyt kriittisyyden puuttuminen. Riippuen siitä, onko työelämän odotuksena muuttaminen tai säilyttäminen, teksteistä konstruoiduista hyveistä jompikumpi vastaa työelämän odotukseen. Mikäli työelämä odottaa muutoksia tekeviä asiantuntijoita palvelukseensa, tukee normatiivisten tekstien ilmentämä hyve pyrkimyksiä. Taustaoletuksena normatiivissa teksteissä on muutosodotus. Mikäli työelämässä odotetaan säilyttämistä ja jatkuvuutta, on se opiskelijatekstien ilmentämä hyve. Koska hyvekonstruktioiden sisäistä priorisointia hyve-etiikan mukaiseen hyveiden yhtäaikaisuuteen ja tasapainohakuisuuteen perustuen ei tehty, jää ammatillisen asiantuntijan eettiseksi tehtäväksi löytää sopeutumisen sekä muuttamisen ja/tai säilyttämisen välinen keskitie.

Käytännöllisen osaamisen ensisijaisuus on yhdenmukaista hyvekonstruktioiden ja Herrasen tulosten välillä. Opiskelijateksteissä tämä ilmeni reilun tekemisen hyveenä ja normatiivisissa teksteissä teoreettis-käytännöllisenä hyveenä. Teoreettisuuden merkitystä oli opiskelijateksteistä vaikea löytää, kun taasen normatiivissa teksteissä se ilmeni ammatillisuutta tieteellisellä tiedolla syventävänä ja yliammatillisuuteen mahdollistavana tietona. Uuden, käytännöstä nousevan tiedon tuottaminen näyttäytyi Ekolan (1992) julkaisun teksteissä. Muilta

osin oli sitouduttu, kuten Herrasenkin aineistossa, yliopistotutkimuksen tuottamaan tietoon.

Kasvatuksellisuus normatiivisten tekstien ilmentämänä hyveenä ilmeni tässä tutkimuksessa ohjauksellisuutena samaan tapaan kuin Herrasen haastattelemilla kaupan ja terveyden alan opettajilla. Kontrollointi ei tämän tutkimuksen opiskelija-aineistossa esiintynyt siten kuin Herrasen keräämissä opiskelijakirjoitelmissa, mutta sen sijaan yksinäisyyden ja pärjäämisen pakon ajatukset olivat samantyyppisiä Herrasen aineistossa.

Suomalaisen koulun eettistä kasvatusajattelua tutkiessaan Launonen (2000) on kiteyttänyt 1990-luvun peruskoulun kasvatusajattelun filosofiset lähtökohdat eettiseksi konstruktivismiksi (osittain subjektivismiksi), jossa opiskelija on arvojensa valitsija. Moraalisina ihanteina ovat yksilölliset valinnat, vastuullisuus, hyvä itsetunto, sosiaalisuus ja ympäristötietoisuus. Kasvatuksen keinoina ovat taide- ja ilmaisukasvatus, aihekokonaisuudet sekä rationaalinen arvokeskustelu. Tämän tutkimuksen normatiivisten tekstien ammatillisen asiantuntija-itsen ja kasvatuksellisuuden kategorioiden käsityksissä on tuttuutta Launosen esittämiin filosofisiin lähtökohtiin ja moraalisiin ihanteisiin. Yksilölliset valinnat ilmenevät itseohjautuvuutena ja -reflektiivisyytenä, joita pidetään sekä opiskelijan että ammatillisen asiantuntijan ominaisuuksina. Hyvään itsetuntoon on viitteitä opiskelijahaastatteluista konstruoidussa valmiimmaksi tulemisen hyveessä. Normatiivissa teksteissä itsetunto ilmenee muuttuvaisuuden sisällä, jolloin se jää välineelliseksi eikä itseisarvoiseksi. Kasvatuksen keinona esitetty rationaalinen arvokeskustelu on sellaista, joka sisältyi opiskelijahaastatteluista konstruoituun kohtaamisen hyveeseen. Sen sijaan normatiivisissa pedagogiikkaa koskevissa teksteissä arvokeskustelua ei mainittu.

Edellä tarkasteltuihin tutkimustuloksiin nähden löytyi samansuuntaisia tuloksia tutkimukseni hyvekonstruktioiden kanssa. Katson tämän osaltaan osoittavan tutkimustulosteni luotettavuutta. Herraselle ja Raudaskoskelle olivat heränneet myös omien intressieni kanssa yhteisiä jatkotutkimuksen kohteita, joihin seuraavassa paneudun.

7.4 Jatkokeskustelu

Tässä tutkimuksessa on aineistojen välityksellä tarkasteltu käytännön maailmaa ja konstruoitu ammatillisen asiantuntijan hyveprofiilit. Lopuksi on paikallaan pohtia, miten tutkimuksen tulokset voisivat välittyä takaisin käytäntöön ja mitä tutkimuksen tuloksilla käyttöarvona saattaisi arjen toiminnalle olla.

Tutkijana katson tehtäväni tulleen täytetyksi, jos ammattikorkeakoulututkijoiden ja -toimijoiden piirissä viriäisi keskustelua koulutuksen arvoja, moraalia ja etiikkaa koskevista kysymyksistä. Vaikka samaan on viitattu aiemminkin (mm. Nummela 1994 ja 2000, Helakorpi 1997, Raudaskoski 2000, Herranen 2003), ei keskustelu ole kovin vilkkaana virinnyt. Ammattikorkeakoulutuksen heterogeeninen intressitahojen joukko saattaa olla eräs asiaa selittävä tekijä.

Moraalinen keskustelu edellyttää näin ollen laajaa pohjustusta ja rohkeita avauksia. Ilman eksplikoituja, vaikka keskeneräisiäkin, näkemyksiä ei pohdinnan aloittaminen ole mahdollista (vrt. Winch 1996, 35–36).

Hermeneutiikka lähestymistapana merkitsee välttämättä myös tutkijan itseymmärryksen kehittymistä ja oman persoonan muuttumista. Varton (1992, 69) mukaan tulkinta vie tutkijaa kohti tutkimuskohteen mieltä ja toisaalta ”kerii häntä koko ajan auki” syventäen hänen itseymmärrystään. Itseymmärryksen myötä myös ammatillisen asiantuntijan etiikka on alkanut sekä näyttäytyä entistä moninaisempana ja kompleksisempana että joiltain osin yksinkertaistuneena ja itsestään selvänä. Tutkimuskohde on pyrkinyt prosessin aikana niin karkaamaan käsistä kuin mitätöitymäänkin. Osaltaan käsistä karkaaminen on aiheutunut dekonstruktion metodista, joka on luonteeltaan jatkuvasti uusia tutkimuskysymyksiä tuottava. Seuraavassa esitettävät jatkotutkimusaiheet ovat osa niistä reunamerkinnöistä, jotka ovat syntyneet tutkimusprosessin aikana oman ymmärryksen syventyessä. Jäsennän jatkotutkimusaiheet koskemaan kasvatusta, kasvattajuutta, ammatillisen asiantuntijuuden etiikkaa sekä yleisiä ammattikorkeakoulutuksen moraalifilosofisia kysymyksiä.

7.4.1 Ammatilliseksi asiantuntijaksi kasvu ja kasvattaminen

Tämän tutkimuksen opiskelijahaastatteluissa kertyi aineistoa, jonka pohjalta jatkotutkimusta on mahdollista aloittaa. Hyve-etiikan keskeisen ajatuksen ollessa ihmisen kokonaisvaltaisessa hyvässä elämässä olisi jatkossa mielenkiintoista tarkastella opiskelijoiden käsityksiä työn merkityksellisyydestä ja asemoitumisesta hyvän elämän käsitteeseen. Kuten haastatteluaineistoa kuvatessani tuli esiin, kysymykset lähtivät kokonaisvaltaisesta hyvän elämän käsitteestä ja työstä sen osana. Työn tunkeutuminen yksityisen elämän sektorille mm. häilyvinä työajan ja -paikan määrityksinä kuin myös työn lisääntyvä pätkittäisyys elämänkulussa tarjoavat puitteita nuorten ihmisten hyvän elämän ongelmatiikan käsittelylle. Oheisaineistoa tarjoavat myös mm. nuorisobarometrit, joiden kysymyksenasetteluun kuuluvat työn arvostukseen ja merkityksiin liittyvät asiat.

Opiskelijoihin kohdentuva eettisen kasvun seurantatutkimus voisi saada alkulähteitä tutkimuksessa haastateltujen opiskelijoiden ajatuksista. Aiemman työkokemuksen merkitys tulkinnoissa oli selkeästi havaittavissa. Työelämäkokemuksien rikastuttama palaaminen ammattikorkeakoulutuksessa syntyneisiin tulkintoihin avaisi käsityksiä koulutuksen työelämärelevanssista eettisenä kasvun aikana ja paikkana. Mm. Armonin (1998) raportoimat ja suorittamat aikuisiän moraalista ajattelua koskevat tutkimukset vahvistavat käsitystä eettisen ajattelun ja toiminnan yhteyksistä sekä kokemuksellisuuden merkityksestä eettisen ajattelun kulmakivenä.

Aristoteleen perustava ajatus etiikasta ja politiikasta yhtenä ja yhdensuuntaisena inhimillisenä toimintana on edelleen relevantti. Se ei välttämättä ole vain vastakkainen tämän tutkimuksen tuloksille, joissa yhteisöllisyys monin osin tuntuu yksilöllisyydelle alistetulta. Opiskelijahaastatteluissa esiin tulleen kiinnittymisen ja luottamuksellisuuden kohdalla lähestyttiin yhteisön velvollisuuksia ja vastuita, hyvää yhteisöä. Aristoteleen hyve-etiikan yksilöllisen toinen

osapuoli on valtio, jonka tehtävänä on antaa mahdollisuudet hyvään elämään. Tässä tutkimuksessa yhteisön problematisointi on jäänyt marginaaliseksi. Hyve-etiikan lähtökohdista olisi kuitenkin syytä tarkastella ammatillisen asiantuntijuuden kontribuutiota toisaalta yhteisölle, kuten esimerkiksi yhdelle ammattikorkeakoululle, työorganisaatiolle kuin kansallisvaltiolle. Tarkastelukulmia voisivat olla niin työelämä kuin yhteiskuntaisesta esim. aktiivisen kansalaisuuden perspektiivistä katsoen(ks. Sihvola 1998c, 195–209). Kansalaisuus ja siihen kasvaminen on kuulunut suomalaiseen ammattikasvatukseen (mm. Heikkinen 1995). Mitä merkitys sillä on tämän päivän ammattikorkeakoulutuksessa: onko tavoitteena suomalaisuus, eurokansalaisuus vai maailmankansalaisuus?

Kantin pedagoginen paradoksi yhtäaikaisesta valistuneemman yhteiskunnan tuottamisesta kasvatuksen keinoin ja olevaan yhteiskunnalliseen järjestykseen sopeuttamisesta on kiinnostava kysymys ammattikorkeakoulukontekstissa. Työelämän kehittäminen ja siihen sopeutuminen näyttäytyvät yhtäaikaisina, kuten normatiivisten tekstien hyvekonstruktioissa todettiin. Kantin mukaan ihmisen on rohjettava käyttää omaa järkeään sen sijasta, että uskoisi hallitsijan, viranomaisten tai kirkon tarjoamaa valmiiksi ajateltua mallia, vallan legitimaatiota. Hän vaatii julkista järjen käyttöä, toisin sanoen sitä, etteivät ihmiset arkailisi virkavelvollisuuksiaan ja muita sidonnaisuuksiaan, vaan avoimesti, joskin hyväntahtoisesti, toisivat julkisuudessa esille epäilevät ja arvostelevat näkemyksensä uskonnon, yhteiskunnan tai valtion tilasta sekä esittäisivät korjausehdotuksia. Vain tällä tavalla kukin voi vapautua itse aiheutetusta henkisen kyvyttömyyden, alaikäisyyden tilasta, johon ihmiset kuitenkin usein laiskuutensa ja raukkamaisuutensa vuoksi tietoisesti jäävät.[91] (Kant 1784/1990, 32–41; Kaakkurinniemi 1990.) Kun tähän lisätään Kantille ominainen sivistyksellisyyden korostus autonomisuutena ja yksilöä määrittävänä sekä suhteessa yksityiseen (ammatillinen) että julkiseen (oppinut) positio, sivutaan samalla Raudaskoskenkin (2000) aiempana esittämää sivistyksellisyyden kysymystä (ks. myös Kolbe 1996, 17–18; Lampinen 2000).

Ammattikorkeakoulutus ammatillisen asiantuntijuuden identiteetin luojana on mielenkiintoinen tutkimuskohde, kun ristiriitaisuutta näytti olevan yhtäältä ammatilliseen toisaalta asiantuntijuuden jäsentämään identiteettiin. Omana ryhmänään ovat ns. uusien koulutusohjelmien opiskelijat, joilla ei ole aiempaa ammattikuntaisuutta jäsentymisyhteisönä (Nummela 2000). Monialaisissa ammattikorkeakouluissa löytyy varmasti koulutusalakohtaisesti vaihtelevia tulkintoja. Tähän viittaavat Ylijoen (1998) akateemisia heimokulttuureja käsittelevä tutkimus, jossa tarkasteltiin eri pääaineiden opiskelijoita ja heille ominaisia tapoja jäsentää mm. tulevaa työtään ja professionaalisuuttaan siinä. Samaa aihepiiriä käsitellään Aholan (2000) korkeakoulutuksen piilo-opetussuunnitelmaa tarkastelevassa hankkeessa, joskin samalla koulutuksen valikoitumisen kysymyksenä.

Korkeakoulukontekstissa mielenkiintoinen tutkimuskohde on tiede- ja ammattikorkeakoulujen välinen keskustelu ammatillisesta etiikasta. Kun tiede-

---

91 Mehtonen (1990, 24) toteaa tämän Kantin ajatuksen olevan ydintä kulttuuriteollisesti tuotetun vapaa-aikamme uskontunnustuksesta.

korkeakoulujen on nähty ammatillistuvan ja vastaavasti ammatillisen koulutuksen ammatikorkeakoulureformin myötä tieteellistyvän, hämärtyvät myös professiot ammattieettisten koodistojen legitimoijina. Ammattieettisiä koodistoja onkin syntynyt tai syntymässä yhä uusille aloille. Alaperustainen jäsennys, mm. tietotekniikan ammattilaiset, kertoo omaa kieltään de-professionaalistumiskehityksestä. Kun tiedekorkeakoulut ovat kuitenkin selkeästi kiinnittyneet tieteeseen ja tutkimukseen, löytyy akateemisille professioille eettisiä koodeja jo kaikesta tutkimukseen ja tutkijuuteen liittyvästä etiikasta (mm. Karjalainen & Launis & Pelkonen & Pietarinen 2002). Ammattikorkeakoulujen tehtävämäärittelyssä tutkimus ja kehittäminen kulkevat rinnakkaisesti ja päällekkäisesti. Tutkimuksen etiikka ei sellaisenaan ole relevantti lähtökohta eettisyyden määrittelylle, vaan kehittäjyys esimerkiksi tiedon soveltamisena monisyistää tilannetta. Olisikin pohdittava, mitä on hyvä kehittäjyys, joka kontribuoisi tutkimuksellisuutta. Hyvän kehittäjyyden ja sitä myötä tiedon määrittäminen ainoastaan työelämälähtöisistä normeista luovuttaa etiikan helposti taloudellisen determinismin huomaan. (Brubacher 1982, 112–113.)

Kuten alussa todettiin, ovat tutkimukseni lähtökohdat aiemmassa opettajien ja opetussuunnitelmien eettisiä presentaatioita koskevassa tutkimuksessa. Opettajuuden yleiset eettiset kysymykset (mm. OAJ 2002) kohdentuvat voimakkaina juuri ammattikorkeakoulujen opettajiin, jotka työskentelevät työn ja kasvatuksen maailmojen välimaastossa, niin nuorten kuin aikuistenkin opiskelijoiden parissa. Opettajan työ on muuttunut ammattiin kasvattamisesta valmentajaksi, fasilitaattoriksi, ohjaajaksi, sparraajaksi tai didaktis-manageriseksi ekspertiisiksi. (vrt. Tahvanainen 2000, Heikkinen 2002) Vastuut ja velvollisuudet, jotka ennen määrittyivät opiskelijoiden oppimisena, kattavatkin nyt myös koulutuksen markkinoinnin, projektirahoituksen hankinnan, taloudellisesti tehokkaan opetuksen ja liiketaloudellisesti kannattavien suhteiden luomisen alueen yrityksiin. Tutkimuksen mukaan opiskelijoiden opettajuuteen kohdentuvat odotukset ovat kuitenkin toisia. He toivoivat aikaa ja tilaa kohtaamiselle, opettajien persoonan näyttäytymistä ja peliin panemista. Miten opettajat jäsentävät arvonsa, miten hyvä opettajuus määrittyy inhimillisen kasvatusvastuun ja taloudellisen tehokkuuden ristipaineessa? (mm. Pursiainen 2002.)

Tutkimuksessa on jäsennetty asiantuntijuuden hyveellisyyttä koulutusaloista irrallisena. Tutkimusta odottavat ammatti- ja koulutus/toimialakohtaiset tarkastelut siitä, miten asiantuntijuuden hyveet voisivat ankkuroitua ja sijoittua osaksi erilaisten ammattien etiikkaa. Jo tässä tutkimuksessa kerätty eri koulutusalojen opiskelijoiden haastatteluaineisto antoi viitteitä erilaisista painotuksista. (samoin Herranen 2003.) Koulutusalakohtaisten erojen ohella sukupuolittuneet painotukset, jotka osaltaan ovat edelleen sitoutuneita koulutusaloihin, ovat mielenkiintoinen tutkimuskohde, eritoten kun etiikan tutkimuksessa on feministisen etiikan koulukunta, jonka painotukset ovat huolen ja vastuun teemoissa (Gilligan ym. 1988). Uusien koulutusalojen ohella tässä tutkimuksessa sivuun jäänyt sosiaali- ja terveysala puolustaisi paikkaansa omana tutkimuskohteena. Näille aloille leimallista on ammatillisen etiikan koodistojen

vahva traditio, jonka punninta asiantuntijuuden kontribuoimana herättää kysymyksiä.

Tämän tutkimuksen myötä avautuu maailman, työelämän ja koulutuksen muutoksen tarkastelu muusta kuin vallalla olevasta toimialakohtaisesta jaottelusta. Jäsentyisikö työ jatkossa lokaaliin ja globaaliin työhön, vaikkakaan ei erottamattomasti. Olisiko lokaalia työtä se, jota tehdään lähialueella ja lähipiirille ja globaalia saman toimialan sisällä oleva työ, joka on selkeästi kytkeytynyt globaaliin työnjakoon. Voidaanko tällaista kategorisointia tehdä? Olisiko se rajalliselle ihmiselle mahdollinen tapa ymmärtää työtään ja sen merkityksellisyyttä vai olisiko se pakoa globaalista vastuusta?

Ammattikorkeakoulujen moraaliset sitoumukset ilmenevät joiltain osin tämän tutkimuksen tuloksissa. Mutta avoimia kysymyksiä jää runsaasti: millaisiin moraalisiin premisseihin ammattikorkeakoulut ovat sitoutuneet suhteessa yhteiskuntapolitiikkaan ja EU-politiikaan ja miten sitoumukset ovat muuttuneet reformin aikana (ks. Salminen 2001, 97–98). Työvoima-, sosiaali- ja koulutuspolitiikan yhteen kietoutuneisuus asettaa ammattikorkeakoulutuksen usean kulttuurin ja intressin ristipaineeseen. Millaiset moraaliset priorisoinnit silloin syntyvät ja miten niitä perustellaan? Mitkä koordinaatit työelämän kehittämistä ohjaavat ja mitkä ovat niiden arvoperustat, ovat kysymyksiä joihin yksin ammattikorkeakoulutoimijat eivät riitä vastaajiksi. (ks. P. Rauhala 1998.) Työelämän näkeminen moninaisena inhimillisten toimijoiden heterogeenisena joukkona haastaa varsin laajapohjaisiin yhteisiin foorumeihin, joilla keskustelua voisi käydä.

Korkeakoulutus moraalisena subjektina on yhtälailla tiedekorkeakoulutusta koskeva kysymys. Kuten Kartio (2003) toteaa, akateeminen etiikka on paljon muutakin kuin tutkijuuden tai tutkimuksen etiikkaa. Se on opetuksen etiikkaa, akateemisten ammattikuntien, yliopistojen johdon ja virkamiesten keskinäisen toiminnan ja tavoitteiden asettelun etiikkaa. Samoin rakentuu ammatillisen asiantuntijan etiikka ammattikorkeakouluissa vallitsevista eettisistä käytänteistä. Duaalisella korkeakoulutusmallilla on paitsi erityisiä myös yhteisiä eettisiä haasteita. Haasteiden tutkimus sekä koulutuksen tavoitteiden että toteutustenkin näkökulmista, erityisesti kun työelämään suuntautuvat yhteistyöhaasteet on molemmille asetettu, saattaisi tuottaa kontribuutiota yhteiskunnallisen palvelutehtävän toteuttamiselle paljastamalla moraalisia orientaatioperusteita. Vartiaisen (2003) yliopistomaailmaan sijoittuva tuore tutkimus työelämälähtöisen projektityöskentelyn moraalikonflikteista sisältää varsin paljon yhtymäkohtia ammattikorkeakoulujen toimintaan.[92]

Huolen tematiikkaan liittyviä kysymyksiä on ammattikorkeakoulujen suhde opiskelijoihin. Ammattikorkeakoulupedagogisena kysymyksenä tämän voi muotoilla opintojen ja opiskelijavirtojen seurannan ja opinto-ohjauksen kysymykseksi. (P. Rauhala 2001) Onko vastuu tutkinnon suorittamisesta yksin

---

92 Duaalimallisen korkeakoulutuksen tutkimuksessa on kuitenkin syytä huomata se, mistä Kotila (2003a, 193) muistuttaa pedagogiikan tutkimuksen kohdalla: tiedekorkeakouluperinne tuottaa omia teemoja, joille ei löydy analogista vastinetta ammattikorkeakoulujärjestelmän puolelta. Erityisten ammattikorkeakouluisten tutkimushaasteiden jäsentäminen on ajankohtainen haaste korkeakoulutuksen tutkijoille.

opiskelijalla? Missä määrin ja miten suoritusvastuu on oppilaitoksella? Entä opintojen keskeytyminen silloin, kun uhkana on syrjäytyminen sekä koulutusettä työmarkkinoilta? Ylipäänsä huolen ja toisesta huolehtimisen olemassa oleminen itseään tuotteistavan egosentrismin vastakohtana (ks. Bagnall 2002) sekä institutionaalisena että sen sisäänrakennettuna inhimillisenä solidaarisuutena on ajankohtainen teema. Ammattikorkeakouluorganisaation kulttuuri ja käytänteet ovat opiskelijoille mallina myös työorganisaation käytänteistä, jolloin hallinnon ja opetuksen toteuttajien vastuu arjen esimerkillisestä toiminnasta on suuri.

Koska olen ammattikorkeakoulutuksen kentällä paitsi tutkija myös toimija, paikannan vielä tutkimuksen tulosten herättämiä kysymyksiä niille toiminnan lohkoille, jotka ovat itselleni tulleet tutuiksi.

Ammatillista etiikka opettavana toivon tutkimuksen johtavan filosofian, moraalifilosofian ja ammattietiikan opetuksen merkityksellisyyden pohdintoihin ja edelleen käytännön toteutuksiin. Kyseisiä opintokokonaisuuksia on vaihtelevasti useissa ammattikorkeakouluissa (mm. Nummela 2000, Friman & Ojansuu 2001), joten toivon tutkimukseni antavan toimijoille uskoa työnsä tärkeyteen sekä toimivan verkottumisen välineenä.[93] Parhaimmillaan opetus tapahtuisi yhdessä työorganisaatioiden ja kansalaisliikkeiden kanssa, jolloin kokemuksellisuuden ääni tulisi tätä kautta välitetyksi opiskelijoille edelleen koeteltavaksi. Kannattaa kuitenkin keskustella myös siitä, onko etiikka tai ammattietiikka erillisenä oppiaineena mielekäs vai johtaako se eettisten kysymysten monopolisointiin yhden opintojakson sisälle.[94]

Laadun ja arvioinnin parissa työskennelleenä koen hyvän ja oikean olevan varsin keskeisiä. käsitteitä Tuntuu kuin tämän päivän koulutuksen ja työelämän kielessä hyveellisyys, hyvä ja kelpo tekeminen (Uurtimo 1998), olisi korvautunut laadun käsitteellä. Laatuun liittyy samanlainen implisiittinen oletus hyvästä kuin kehittämiseenkin. Parhaimmillaan siis kehitetään laatua, jolloin moraalifilosofisesti tarkastellen voidaan tehdä lähes mitä tahansa. Laatutyö voidaan myös eriyttää omaksi sektorikseen irti opetuksesta, oppimisesta tai hallinnoinnista. Tällöin laatutyön kehittäminen on ilmeisesti korkeimman asteen hyvän tekoa. Laatuajattelu, olipa se lähtöisin millaisesta *Quality Management* -koulukunnasta tahansa, on perimmiltään hyvän ja oikean tekemisen kuvailua ja määrittelyä ja niiden perustalta suoritettavia mittauksia. On tarpeen kysyä, josko laatukäsikirjat voisivat korvautua toimintakulttuuria manifestoivilla käsikirjoilla (mm. University of London, Golden Book).

---

93 Yhteistyötahoja löytyy niin tiedekorkeakouluista (mm. Myyry 1997, 1999) kuin ammatillisista oppilaitoksistakin (Leppisaari 1996, 1997).

94 Keskustelua on käyty peruskoulujen elämänkatsomustiedon oppiaineen ympärillä, jolloin niin sanotun läpäisyperiaatteen on todettu usein johtavan vastuun siirtämiseksi pois itseltä. kts. Elo & Simola 1995.

7.5 Lopuksi

Läpi tutkimusprosessin olen huomannut perääväni poliittisen ja teoreettisen ymmärryksen merkitystä ammattikorkeakoulutuksessa. Ajatukseni on keskeneräinen ja varmasti jatkossa pohdintani kohteena. Olen huolissani siitä, että näen globalisoitumisen tapahtuvan voimakkaasti ja yksipuolisesti taloudellisten voimien determinoimana. Siksi pidän äärimmäisen tärkeänä sitä, että työelämässä toimiminen sisältäisi aristoteelisen yhteisöllisyyttä painottavan poliittisen vastuun tunnistamisen ja rohkeuden sen ottamiseen. Tällöin työn tekemiseen eivät riitä tuotannolliset tai edes käytännölliset hyveet, jotka sitoutuvat työtehtävän suorittamiseen. Tarvitaan intellektin hyvettä, koska työssä on otettava myös se vastuu, joka aiemmin tai toisessa tilanteessa kuuluisi poliittisille vallanpitäjille. Oikeudenmukaisuuden, tasa-arvoisuuden ja solidaarisuuden toteutumista ei voi luovuttaa markkinoille. Työelämä eräänä markkinoiden muotona tarvitsee välttämättä poliittisesti aktiivisia ja eettisesti kypsiä työn tekijöitä ja kansalaisia. Kun ammattikorkeakoulutuksessa painottuu työelämäläheisyys, sopisi ja kuuluisi juuri sinne työhön ja ammatteihin liittyvän etiikan opetus ja tutkimus (ks. Nummela 1994, 2000).

”Kussakin tapauksessa on tavoiteltava sellaista tarkkuutta, minkä käsiteltävänä oleva asia sallii ja mikä on ominaista kyseessä olevalle tutkimukselle”, toteaa Aristoteles (EN 7, 1098a27-29). Toivon saavuttaneeni tältä tutkimukselta vaadittavan tarkkuuden.

AINEISTOLÄHTEET

Ekola, J. (toim.) 1992. Johdatus ammattikorkeakoulupedagogiikkaan. Porvoo: WSOY.
Teoksesta artikkelit
Ekola, J. Johdanto, s. 11–16 (JE)
Eteläpelto, A. Tulevaisuuden asiantuntijuuden kehittämiseen, s. 19–42 (AE)
Honka, J. Hallinnon valtti: itsenäisyys ja yhteistoiminta, s. 81–90 (JH)
Koro, J. Itseohjautuvuuteen perustuva oppiminen, s. 43–56 (JK)
Lehtinen, E. Opiskelun ohjaaminen, s. 163–182 (EL)
Löfman, T. Yhteistoiminnallinen oppiminen, s. 121–131 (TL)
Nuutinen, A. Tiedonkäsitys ja tieteellisyys, s. 57–78 (AN)
Takatalo, E. Monimuoto-opetuksen mahdollisuuksia, s. 107–120 (ET)

Lampinen, O. (toim.) 1995. Ammattikorkeakoulut – vaihtoehto yliopistolle. Helsinki: Gaudeamus.
Teoksesta artikkelit
Dahlmeimer, R. (suom. H. Joutsenlahti) 25 vuotta Saksan ammattikorkeakouluja, s. 81–89 (RD)
Kautto-Koivula, K. Työelämä ammattikorkeakoulujen haasteena, s. 174–192 (KKK)
Kurtakko, K. Ammattikorkeakoulu instituutiona, s. 104–113 (KK)
Lampinen, O. Ammattikorkeakoulujen kehittämisen vaihtoehdot, 114–134 (OL)
Maljojoki, P. Ammattikorkeakoulujen kehittämisdynamiikka, s. 135–154 (PM)
Männikkö, A-L. Ammatillisen asiantuntijakoulutuksen lähtökohdat, s. 155–173 (A-LM)
Numminen, U. Ammatillisen koulutusjärjestelmän kehittäminen, s. 114–131 (UN)
Tulkki, P. Ammattikorkeakoulut ja työelämä, 193–211 (PT)
Turkulainen, M. Monialaisen itseorganisoituvan ammattikorkeakoulun arviointi, s. 238–262 (MT)

Helakorpi, S. & Olkinuora, A.1997. Asiantuntijuutta oppimassa. Porvoo: WSOY.

LÄHTEET

Aaltonen, T. & Junkkari, L. 1999. Yrityksen arvot & etiikka. Porvoo: WSOY.

Aarnio, H. , Helakorpi, S. & Luopajärvi, T. 1991. Ammattipedagogiikka. Porvoo: WSOY.

Ahola, S. 2000. Hidden curriculum in higher education – something to fear for or comply to. Paper presented in Innovation in Higher Education 2000 Conference 30.8.-2.9.2000. Helsinki.

Ahola, S. & Välimaa, J. (toim.) 2002. Heimoja, hengenviljelyä ja hallintoa. Korkeakoulututkimuksen vuosikirja 2002. Jyväskylän yliopisto. Koulutuk-sen tutkimuslaitos

Ahteenmäki-Pelkonen, L. 1997. Kriittinen näkemys itseohjautuvuudesta. Systemaattinen analyysi Jack Mezirowin itseohjautuvuuskäsityksistä. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 157.

Airaksinen, T. 1987. Moraalifilosofia. Porvoo: WSOY.

Airaksinen, T. 1993. Ammattien etiikan filosofiset perusteet. Teoksessa T. Airaksinen (toim.) Ammattien ja ansaitsemisen etiikka. Helsinki: Yliopistopaino, 18–60.

Airaksinen, T. 1995. Sivistysyliopiston uusi tuleminen. Teoksessa J. Aaltola. & M. Suortamo (toim.) Yliopisto-opetus. Korkeakoulupedagogiikan haasteita. Porvoo: WSOY, 228–239.

Aittola, H. 1990. Opiskelijoiden elämänhallinta ja elämisen mahdollisuudet. Teoksessa H. Aittola & T.

Aittola.Yliopisto elämismaailmana. Jyväskylän yliopiston ylioppilaskunnan julkaisuja 31, 25–44.

Aittola, T. 1992. Uuden opiskelijatyypin synty. Opiskelijoiden elämänvaiheet ja tieteenalaspesifien habitusten muovautuminen 1980-luvun yliopistossa. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 91.

Aittola. T. & Raiskila, V. 1994. Jälkisanat. Teoksessa P. Berger & T. Luckmann, 213–231.

Ala-Suutari 1989. Erinomaista, rakas Watson. Johdatus yhteiskuntatutkimukseen. Helsinki: Hanki ja jää.

Ala-Suutari, P. 1994. Laadullinen tutkimus. Vastapaino. Jyväskylä: Gummerus.

Anderson, J, 1984. Counseling through group process. New York: Springer.

Anon. 1995. Laki ammattikorkeakouluopinnoista 255/3.3.1995.

Anon. 1995. Asetus ammattikorkeakouluopinnoista 256/3.3.1995.

Anon. 2003. Ammattikorkeakoululaki 351/03.

Anttila, P. 1996. Tutkimuksen taito ja tiedon hankinta. Artefakta 2. Jyväskylä: Gummerus.

Arendt, H. 2002 (1958). Vita Activa. Ihmisenä olemisen ehdot. Suom. E. Virtanen et al. The human condition. Tampere: Vastapaino.

Arhinmäki, J. & Rauhala, P. 1992. Ammattikäsityksen muutos ja ammatillinen sosialisaatio. Teoksessa Heikkinen, A. (toim.) Ammattikasvatus ja sosiali-

saatio. Tampereen yliopisto. Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitos. Ammattikasvatussarja 6, 109–148.

Aristoteles. Nikomakhoksen etiikka. Suomennos ja selitykset Simo Knuuttila 1981. (Ethica Nicomachea.) Helsinki: Gaudeamus. (Tekstissä merkinnällä EN.)

Armon, C. 1998. Adult moral development, experience and education. Journal of Moral Education, 27 (3), 345–370.

Attfield, R. 2001. To do no harm? The precautionary principle and moral values. Reason in Practice, 1 (3), 11–20.

Bagnall, R. G. 1998. Moral education in a postmodern world: continuing professional education. Journal of Moral Education 27 (3), 313–331.

Bagnall, R. G. 2002. The contingent university: an ethical critique. Educational Philosophy and Theory. 34 (1), 77–90.

Baier, Annette C. 1994. Moral prejudices. Essays on ethics. Cambridge: Harvard University Press.

Bauman, Z. 1993. Postmodern ethics. Oxford: Blackwell.

Bauman, Z. 1996. Postmodernin lumo. Suom. J. Vainonen. Toim. P. Ahponen ja T. Cantell. Tampere: Vastapaino.

Bauman, Z. 1997. Sosiologinen ajattelu. Suom. J. Vainonen. (Thinking sociologically.) Tampere: Vastapaino.

Bauman, Z. 1998. Postmodernisuuden ja etiikan epäpyhä allianssi. T. Nevanlinnan tekemä haastattelu. Aikuiskasvatus 18 (1), 4–11.

Beck, U. 1995. Politiikan uudelleen keksiminen: kohti refleksiivisen modernisaation teoriaa. Teoksessa U. Beck & A. Giddens & S. Lash. Nykyajan jäljillä. Refleksiivinen modernisaatio. Suom. L. Lehto. (Reflexive modernization.) Tampere: Vastapaino, 11–82.

Beck, U. 1997. Was ist Globalisierung? Irrtümer des Globalismus – antworten auf Globalisierung. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Benhabib, S. 1994. Situating the self gender, community and postmodernism in contemporary ethics. Cambridge: Cambridge Polity Press.

Bereiter, C. & Scardamalia, M. 1993. Surpassing ourselves. An inquiry into the nature of expertise. Chicago, Il: Open Court.

Berger, P.L. & Luckmann, T. 1994. Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen. Tiedonsosiologinen tutkielma. Suom. V. Raiskila.(The social construction of reality.) Helsinki: Gaudeamus.

Billington, R., Hockey, J. & Strawbridge, S. 1998. Exploring self and society. London: Macmillan.

Bohm, D. 1980. On insight and its significance for science, education and values. Teoksessa D. Sloan (toim.) Education and values. New York: Teachers College Press, 7–22.

Borg, S. 1996. Nuoret, politiikka ja yhteiskunnallinen syrjäytyminen. Opetusministeriön nuorisoasiain neuvottelukunta. Helsinki.

Broady, D. 1987. Piilo-opetussuunnitelma. Toim. ja suom. P. Kämäräinen et al. (Den dolda läroplan.) Tampere: Vastapaino.

Brubacher, J. 1982. On the philosophy of higher education. San Fransisco: Jossey-Bass Publishers.

Buber, M. 1995. Minä ja sinä. Suom. J. Pietilä. (Ich und Du.) Porvoo: WSOY.

Callahan, J. (toim.) 1988. Ethical issues in professional life. New York: Oxford University Press.

Camenisch, P. 1983. Grounding professional ethics in a pluralistic society. New York: Haven.

Casey, C. 1995. Work, self and society: After Industrialism. London and New York: Routledge.

Castells, M. 1997. The power of identity. Oxford: Blackwell

Castells, M. 2000. The end of millenium. Oxford: Blackwell.

Cohen, L. & Manion, L. 1987. Research methods in education. (2. painos). USA: Croom Helm.

Colby, A. & Kohlberg, L. 1987. The measurement of moral judgement (Vol. 1–2). New York: Cambridge University Press.

Colnerud, G. 1995. Etik och praktik i läraryrket. En empirisk studie av lärares yrkesetiska konflikter i grundskolan, Stockholm: HLS.

Copleston. F. 1962. A history of philosophy, Vol. I, part II. New York: The Newman Press.

Coyne, I. T. 1997. Sampling in qualitative research. Purposeful and theoretical sampling; merging or clear boundaries. Journal of Advanced Nursing 26, 623–630.

Cropanzano, R., Byrne, Z.S., Bobocel, D.R. & Rupp, D.E. 2001. Moral virtues, fairness heuristics, social entities, and other denizens of organizational justice. Journal of Vocational Behavior 58, 164–209. http://idealibrary.com, 16.9.2001

Deal, T. E. & Kennedy, A. A. 1983. Yrityskulttuurit – yrityksen käyttäytyminen ja sen rituaalit. Suom. A-M Gruber. (Corporate cultures.) Helsinki: Rastor.

Derrida, J. 1988. Positioita. Suom. O. Pasanen. (Positions.) Helsinki: Gaudeamus.

Derrida, J. 1990. Perusteen periaate: Yliopisto opiskelijoidensa silmissä. Teoksessa K. Kantasalmi (toim.) Yliopiston ajatusta etsimässä. Suom. H. Sivenius. Helsinki: Gaudeamus, 212–241.

De Ruyter, D. 2002. The virtue of taking responsibility. Educational Philosophy and Theory 34 (1), 25–35.

Dhillon, P. A. 1999. (Dis)location thoughts: where do the birds go after the last sky. Popkewitz & Fendler (toim.) Critical theories in education. Changing terrains of knowledge and politics. New York: Routledge.

Docherty, J. 1990. After Theory: postmodernism/postmarxism. London: Routledge.

Dormer, P. 1994. The Art of the Maker. Skill and its meaning in art, craft and design. London: Thames and Hudson.

Dreyfus, H. & Dreyfus, S. 1986. Mind over machine. Oxford: Basil Blackwell.

Dunne, J. 1993 Back to the rough ground. Notre Dame, Paris: University of Notre Dame.

Dunne, J. 1999. Virtue, phronesis and learning. Teoksessa D. Carr & J. Steutel (toim.) Virtue ethics and moral education. London and New York: Routledge, 35–48.

Durkehim, E. 1990. Sosiaalisesta työnjaosta. Suom. S. Randel. (De la division du travail social.) Helsinki: Gaudeamus.

Edwards, R. & Usher, R. 2000. Globalisation and pedagogy. Space, place and identity. London: Routledge.

Ehnrooth, J. 1990. Intuitio ja analyysi. Teoksessa K. Mäkelä (toim.) Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki: Gaudeamus, 30–41.

Eliade, M. 1949/1993. Ikuisen paluun myytti. Kosmos ja historia. Suom. T. Laitila. (Le mythe de l´éternel retour: archetypes et répétition.) Helsinki: Lokikirjat.

Elo, P. & Simola, H. 1995. Arvot, hyveet ja tieto. Helsinki: FETO ry.

EN, Ethica Nicomachea. Aristoteles VII. Nikomakhoksen etiikka. Suomennos ja selitykset Simo Knuuttila 1981. Helsinki: Gaudeamus. (Tekstissä merkinnällä EN.)

Eraut, M.1996. Developing professional knowledge and competence. London: Falmer.

Ericsson, K. A. & Charness, N. 1997. Cognitive and developmental factors in expert performance. Teoksessa P. Feltovich, K.Ford & R. R. Hoffman (toim.), 1–41.

Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.

Euroopan Unioni 1995. Valkoinen kirja koulutuksesta. Opettaminen ja oppiminen. Kohti kognitiivista yhteiskuntaa. Bryssel 29.11.1995.

Feltovich, P. J., Spiro, R.J. & Coulson, R.L. 1997. Issues of expert flexibility in context characterized by complexity and change. Teoksessa P. Feltovich, K. Ford & R.R. Hoffman (toim.) Expertise in context. Human and Machine. AAAI Press/MIT Press. California: Menlo Park, 125–146.

Filander, K. 2000. Kehittämistyö murroksessa. Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tamperensis 777.

Fitzsimmons, P. 1997. The politics of self constitution. Journal of Philosophy of Education 31 (1), 75–88.

Fontana, A. & Frey, J. H. 1994. Interviewing: The art of science. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.) Handbook of qualitative research. London: Sage Publications, 361–376.

Foot, P. 1978. Virtues and vices and other essays in moral philosophy. Berkeley and Los Angeles: University of California Press.

Foskett, N. 2000. Dancing with the devil. Ethics and research in educational markets. Teoksessa H. Simons & R. Usher (toim.) Situated ethics – ethics in educational research. London: Routledge, 133–146.

Foucault, M. 1983. On the genealogy of ethics. Teoksessa H. Dreyfus & P. Rabinow (toim.) Michael Foucalut: beyond structuralism and hermeneutics. Chicago: Chicago University Press, 229–252.

Frankena, W. K. 1975. Ethics. (2. painos) New Jersey: Prentige Hall.

Friman, M. 1999. Ammattikorkeakouluisen ammattietiikan alustava viitekehys. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Lisensiaatintyö.
Friman, M. & Kokko, P. 2000. Raportti Hämeen ammattikorkeakoulun opintojen keskeytymisistä 1998–99. Oped-projektin julkaisuja. www.hamk.fi/oped. 30.11.2002
Friman, M. & Kokko, P. 2001. Raportti II. Hämeen ammattikorkeakoulun opintojen keskeytymisistä 1999–2000. Oped-projektin julkaisuja. www.hamk.fi/oped. 30.11.2002
Friman, M. & Ojansuu, J. 2001. Raportti etiikan opetuskokeiluista Hämeen ammattikorkeakoulussa lukuvuosina 1999–2000 ja 2000–2001. Julkaisematon.
Friman, M. & Kokko, P. 2002. Raportti III. Hämeen ammattikorkeakoulun opintojen keskeytymisistä 2000–2001. Oped-projektin julkaisuja. www.hamk.fi/oped. 30.11.2002
Fromm, E. 1977. Olla vai omistaa. Suom. M. Kannisto. (To have or to be?) Helsinki: Kirjayhtymä.
Gabriel, G. 1995. Logical and analogical thinking in philosophy, literature, and literary theory. Teoksessa I. Koskinen, E. Oesch & T. Vadén (toim.) Methods of reading. Tampereen yliopisto. Filosofisia tutkimuksia Vol. 58, 1–24.
Gadamer, H. G. 1975. Truth and method. New York: Seabury.
Garrick, J. 1998. Informal learning in the workplace. Unmasking human resource development. London: Routledge.
GATS. http://trade-info.cec.eu.int/europa/2001newround/ser.pdf
Giddens, A. 1986. The constitution of society. Cambridge: Polity Press.
Giddens, A. 1989. Sociology. Cambridge: Polity Press.
Giddens, A. 1991a. Modernity and self-identity. Self and society in the late modern age. Cambridge: Polity Press.
Giddens, A. 1991b. The consequences of modernity. Cambridge: Polity Press.
Giddens, A. 1995. Elämää jälkitraditionaalisessa yhteiskunnassa. Teoksessa U. Beck & A. Giddens & S. Lash. Nykyajan jäljillä. Refleksiivinen modernisaatio. Suom. L. Lehto. (Reflexive modernization.) Tampere: Vastapaino, 88–152.
Giddens, A. 2000. The third way and its critics. Cambridge: Polity Press.
Gilligan, C. & Attanucci, J. 1988. Two moral orientations. Teoksessa C. Gilligan (toim.) Mapping the moral domain. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
Giroux, H. A. & McLaren, P. 2001. Kriittinen pedagogiikka. Suom. J. Vainonen, toim. T. Aittola & J. Suoranta. Tampere: Vastapaino.
Green, A. 1997. Education, globalization and the nation state. Draft paper teokseen A. Green: Education, globalization and the nation state.
Grönfors, M. 1982. Kvalitatiiviset kenttätyömenetelmät. Porvoo: WSOY.
Guba, E. & Lincoln, Y. 1994. Competing paradigms in qualitative research. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S.
Lincoln (toim.) Handbook of qualitative research. London: Sage Publications, 105–117.

Göranzon, B. 1988. Den inre bilden. Aspekter på kunskap och handling. Stockholm: Carlssons.

Hakkarainen, P. & Keskinen, R. & Virtanen, H. 1992. Ammattienhallinnan kehittäminen aikuiskoulutuksessa. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Hakkarainen, K. & Palonen, T. & Paavola, S. 2002. Kolme näkökulmaa asiantuntijuuden tutkimiseen. Psykologia 37 (6), 448–464.

Hall, S. 1999. Identiteetti. Suom. ja toim. M. Lehtonen & J. Herkman. Tampere: Vastapaino.

Hallamaa, J. 1994. The prisms of moral personhood. Schriften der Luther-Agricola Gesellschaft 33. Helsinki: Yliopistopaino.

Hallamaa, J. 1996. Hyvän ihmisen hyvä elämä. Teoksessa P. Pitkänen (toim.) Kasvatuksen etiikka. Helsinki: Edita.

Harré, R.1983. Personal being. Oxford: Basil Blackwell.

Harris, N. G. E. 1994. Professional codes and Kantian duties. Teoksessa R. F. Chadwick (toim.) Ethics and the Professions. Brookfield: Avebury, 104–115.

Hautamäki, A. 1996. Individualismi on humanismia. Teoksessa Hautamäki, A. & Lagerspetz, E. & Sihvola, J. & Tarkki, J. Yksilö modernin murroksessa. Helsinki: Gaudeamus, 13–44.

Haynes, B. 2002. Globalisation and its consequences for scholarship in philosophy of education. Educational Philosophy and Theory 34 (1), 101–114.

Heath, G. 2002. Introducion to symposium on globalisation. Educational Philosophy and Theory 34 (1), 37–39.

Heidegger, M. 2000 (1927). Oleminen ja aika. Suom. R. Kupiainen. (Sein und Zeit.) Tampere: Vastapaino.

Heikkinen, A. & Tiilikkala, L. & Nurmi H. 1997. Tulevaisuuden ammattikasvatuksen ammattilaisuus? Tampereen yliopisto.

Heikkinen, A. 1999. Johdanto. Teoksessa A. Heikkinen & M. Korkiakangas & L. Kuusisto & P. Nuotio P. & L. Tiilikkala. Elinkeinon edistämisestä koulutuspalvelujen laaduntarkkailuun? ”Suomalaisen ammattikasvatuksen erityisyyttä etsimässä” -projektin 2. väliraportti. Tampereen yliopiston Opettajankoulutuslaitos. Ammattikasvatussarja 20, 3–16.

Heikkinen, A. 2001a. Europe of the learning organisations. Draft for final report of TSER-project FORUM for European research of vocational education. Presented in TSER-conference 26.–28.6.2001. Nyköping.

Heikkinen, A. 2001b. Miksi aika, paikka ja tila? Teoksessa A. Heikkinen, M. Borgman, L. Henriksson, M. Korkiakangas, L. Kuusisto, P. Nuotio & L. Tiilikkala. Niin vähän on aikaa – ammatillisen kasvun katoava aika, paikka ja tila? Suomalaisen ammattikasvatuksen erityisyyttä etsimässä -projektin 3. väliraportti. Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus, 7–24

Heikkinen, A. 2002. Transforming VET policies and professionalims: a view from Finland. Teoksessa W. Nijhof, A. Heikkinen & -f. M. Neuwenhuis (toim.) Shaping flexibility in vocational education and training. Dodrech: Kluwe Academic Publishers, 207–226.

Heinonen, R. 1998. Globaalietiikka. Teoksessa G. af Hällström & E. Raunistola. (toim.) Vastuun uudet ulottuvudet. Globaalin etiikan haaste. Juhlakirja professori Reijo E. Heinosen täyttäessä 60 vuotta. Joensuun yliopisto. Humanistinen tiedekunta. Studia Carelica Humanistica 12.

Heinonen, R. 1999. Tutkijan vastuun uudet ulottuvuudet. Teoksessa S. Lötjönen. (toim.) Tutkijan ammattietiikka. Koulutus- ja tiedepolitiikan osaston julkaisusarja 69. Helsinki: Opetusministeriö, 29–38.

Heiskanen, T. 1999. Informaatioyhteiskunnasta oppimisyhteiskunnaksi? – Työelämän näkökulma keskusteluun. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus. Porvoo: WSOY, 25–47.

Helakorpi, S. 1992. Ammattikasvatus. Porvoo: WSOY.

Helakorpi, S. 1997. Ammattikorkeakoulupedagogisia kysymyksiä. Kasvatus 28, (4), 376–386.

Helkama, K. 1997. Raportin suosituksia. Ammattieettisen opetuksen kartoittamis- ja kehittämisprojektia käsittelevä artikkeli. Yliopistotieto 2, 25.

Helenius, B., Hämäläinen, E. & Tuunainen, J. 1996. Johdanto. Teooksessa B. Helenius, E. Hämäläinen & J. Tuunainen (toim.) Kohti McDonalds´s-yliopistoa? Näkökulmia suomalaiseen korkeakoulu- ja tiedepolitiikkaan. Helsinki: Hanki ja Jää, 7–10.

Helve, H. 1997. Nuorten muuttuvat arvot ja maailmankuvat. Artikkeli teoksessa H. Helve (toim.). Arvot, maailmankuvat, sukupuoli. Helsinki: Yliopistopaino, 140–172.

Henry, D. 1994. Professional behaviour and the organisation. In R. F. Chadwock (toim.) Ethics and the professions. Ipswich: Ipswich Book Co. Ltd, s.145–155.

Herranen, J, 2003. Ammattikorkeakoulu diskursiivisena tilana. Järjestystä, konflikteja ja kaaosta. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja 85.

Hilpelä, J. 1982, Kasvatuksen tehtävä ja kasvatustieteen vaihtoehdot. Teoksessa A. Antikainen & P. Nuutinen (toim.) Näkökulmia kasvatuksen ongelmiin ja tutkimukseen. Helsinki: Gaudeamus, 152–184.

Himanen, P. 1997. Hautomo: verkkojen filosofia. Jyväskylä: Atena.

Himanen, P. 2001. Hakkerietiikka ja informaatioajan henki. Helsinki: WSOY.

Hintsa, M. 1998. Mahdottoman rajoilla. Paradeigma-sarja 88. Helsinki: Tutkijaliitto.

Hirsjärvi, S. 1985. Johdatus kasvatusfilosofiaan. Helsinki: Kirjayhtymä.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoriaa ja käytäntöä. Helsinki: Yliopistopaino.

Hoffman, M. 1991. Empathy, social cognition, and moral action. Teoksessa W. Kurtinez & J. Gewirtz (toim.) Handbook of moral behavior and development Vol. 1. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 275–301.

Hoffmann, D. 1996. Kasvatus ja moraali. Teoksessa Pitkänen, P. (toim.) Kasvatuksen etiikka. Helsinki: Edita, 7–12.

Honkonen, R. 1995. Elämänkerrallinen lähestymistapa opiskelijatutkimuksen menetelmänä. Teoksessa J. Nieminen (toim.) Menetelmävalintojen viidakossa. Tampereen yliopisto, 167–192.

Honkonen, R. 1997. Best or second best choice? Polytechnic education in the lives of engineering students. Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tamperensis 546.

Honkonen, R. & Karila, K. 1995. Grounded theory ja analyyttinen induktio opiskelijatutkimuksessa. Teoksessa J. Nieminen, 135–152.

Huotari, V. 1995. Menetelmävalinnat teorianmuodostuksessa. Teoksessa J. Nieminen (toim.), 47–70.

Husserl, E. 1995. Fenomenologian idea. Suom. J. Himanka, J. Hämäläinen & H. Sivenius. (Die Idee der Phänomenologie.) Helsinki: Painolike.

Huusko, M. & Jokinen, S. 2001. ”En minä, mutta pojat”. Yliopisto-opiskeluun liittyvä epäeettinen toiminta sivistyksen ja tuloksellisuuden ristivedossa. Oulun yliopisto. Opetus- ja opiskelijapalveluiden julkaisuja. Sarja A 19.

Hyland, T. 1995. Morality, work and employment: towards a values dimension in vocational educational and training. Journal of Moral Education 24 (4), 445–456.

HYY, 2003. Helsingin yliopiston ylioppilaskunnan hallitusohjelma 2003. http://www.helsinki.fi/hyy/tiedotus/dok/hallitusohjelma03.html. 6.6.2003.

Häyry, H. & Häyry, M. 1995. Arvot ja niiden arviointi. Teoksessa P. Elo & H. Simola (toim.) Arvot hyveet ja tieto. Helsinki: FETO ry, 30–47.

Häyry H. & Häyry, M. 1997. Hyvä, kaunis, tosi – arvojen filosofiaa. Helsinki: Yliopistopaino.

Häyry, M. 1999. Kolme moraalioppia, Teoksessa T. Airaksinen & K. Kaalikoski (toim.) Opin filosofiaa, filosofian opit. Helsinki: University Press.

Inkinen, S. 1998. 90-luvun sukupolvikäsitteet – ”G-sukupolvi” ja ”verkkosukupolvi” ajan hengen ilmauksina. Teoksessa P. Houni & L. Suurpää (toim.) Kuvassa nuoret. Tampere University Press, 165–187.

IRDAC 1994. Quality and relevance. The challenge to European education. Industrial Research and Development Committee of the Comission of the European Communities.

Irwin, T. 1985. Translation of Nicomachean ethics of Aristotle. Indianapolis: Hacket Publishing Co.

Jackson, J. 1994. Common codes: divergent practices. Teoksessa R. F. Chadwick (toim.) Ethics and the professions. Brookfield: Avebury, 116–124.

Jallinoja, R. 1993. Arvojen ambivalenssit. Teoksessa J. O. Andersson, A. Hautamäki, R. Jallinoja, I. Niiniluoto & H. Uusitalo. Hyvinvointivaltio ristiaallokossa. Helsinki: WSOY, 15–58.

Jarva, V. 1998. Kolmas sektori – pelastus vai ansa. Futura (17) 2, 4–14.

Jarvis, P. 1997. Ethics and education for adults in a late modern society. Leicester: NIACE.

Jarvis, P. 1999. To be or to play and the question of ethics in vocational education. Teoksessa H. Roisko (toim.) ammattikasvatuksen reformit ja tulevaisuus. Tampereen yliopisto. Täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja A3, 39–49.

Johnson, C. 2000. Derrida: kirjoituksen näyttämö. Suom. O. Pasanen. (Derrida: the scene of writing.) Helsinki: Otava.

Jonas, H. 1984. Das Prinzip Verantwortung. Versuch einer Ethik für die technologische Zivilisation. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Jonas, H. 1994. Philosphische Untersuchungen und metaphysische Vermutungen. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Julkunen, R. 1995. Ahdistava, toiveikas muutos – työaikakehityksen paradokseja. Futura 14 (2), 79–82.

Julkunen, R. 2003. Kuusikymmentä ja työssä. Jyväskylän yliopisto: Yhteiskuntatieteiden ja filosofian laitos. SoPhi 73.

Juuti, P. 1992. Yrityskulttuurin murros. Tampere: Tammerpaino.

Juuti, P. 1995. Johtaminen ja organisaation alitajunta. Helsinki: Aavaranta-sarja.

Kahn, H. & Wiener, N. 1967. The year 2000. New York: Macmillan.

Kaikkonen, P. 1999. Laadullinen tutkimus kasvatus- ja opetustyössä. Kasvatus 30 (5), 427–435.

Kaivo-oja, J., Malaska, P. & Rubin, A. 1997. Asiantuntijuus on osaamista, eettisyyttä ja kriittisyyttä. Tiedepolitiikka 22 (2), 19–31.

Kakkurinniemi, T. 1990. Immanuel Kant. Teoksessa K. Kantasalmi (toim.) Yliopiston ajatusta etsimässä. Helsinki: Gaudeamus.

Kant, I. 1972 (1923). Über Pädagogik. Teoksessa Kants gesammelte Schriften. Herausgegeben von der Königlich Preussischen Akademie der Wissenschaft. Band IX. Erste Abteilung: Werke. Berlin und Leipzig: Walter de Gunter & co.

Kant, I. 1990 (1784). Vastaus kysymykseen: Mitä on valistus. Teoksessa K. Kantasalmi (toim.) Yliopiston ajatusta etsimässä. Suom. T. Kaakkuriniemi. Helsinki: Gaudeamus, 32–39.

Karjalainen, S., Launis, V., Pelkonen, R. & Pietarinen, J. 2002. Tutkijan eettiset valinnat. Helsinki: Gaudeamus.

Kartio, L. 2003. Akateeminen etiikka. Kanava 31 (2), 148–151.

Kasvio, A. 1994. Uusi työn yhteiskunta. Helsinki: Gaudeamus.

Kasvio, A. 1999. Työelämä murroksessa. Teoksessa M. Metsä (toim.) Tuleva Tuhat. Helsinki: Tilastokeskus, 157–174.

Kauppi A. & Huttula, T. (toim.) 2003. Laatua ammattikorkeakouluihin. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 7:2003. Helsinki: Edita.

Kauppi, R. 1991. Elinikäisestä kasvatuksesta.. Teoksessa R. Raivola & E. Ropo (toim.) Jatkuva koulutus ja elinikäinen oppiminen. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Julkaisusarja A49.

Katzenbach, J.R. 1998. Teams at the top unleashing the potential of both teams and individual leaders Boston: Harvard Business School Press.

Kay, W. 1970. Moral development. A psychological study of moral growth from childhood to adolescence. London: Allen and Unwin.

Kent, B. 1999. Moral growth and the unity of the virtues. Teoksessa D. Carr & J. Steutel (toim.) Virtue ethics and moral education. London: Routledge, 109–124.

Kettunen, P. 1997. Työjärjestys. Tutkielmia työn ja tiedon poliittisesta historiasta. Helsinki: Tutkijaliitto.

Kevätsalo, K. 1999. Jäykät joustot ja tuhlatut resurssit. Tampere: Vastapaino.

Kielhofner, G. 1995. A model of human occupation. Theory and application. (2. painos). Baltimore: Williams & Wilkins.

Kirjonen, J. 1997. Asiantuntijaksi työelämään. Teoksessa J. Kirjonen, P. Remes & A. Eteläpelto (toim.) Muuttuva asiantuntijuus. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 30–47.

Kivelä, A. 2002. Kantin pedagoginen paradoksi. Nuorisotutkimus (20) 2, 45–60.

Kivinen, O. 1984. Terveydenhuollon professioihanteet. Sosiaalinen aikakauskirja 6, 8–14.

Kjellberg, S. 1993. Luterilainen ja suomalainen työn etiikka. Teoksessa A. Heikkinen & U. Salmi (toim.)

Puheenvuoroja käsityön ja ammattikasvatuksen filosofiasta. Tampereen yliopisto. Täydennyskoulutuskeskus. Julkaisusarja A3.

Klein, N. 2000. No logo. Great Britain: Flamingo.

Knuuttila, S. 1981. Selitykset. Aristoteles VII. Nikomakhoksen etiikka. Suomennos ja selitykset S. Knuuttila. Helsinki: Gaudeamus.

Kohlberg, L. 1976. Moral stages and moralization: the cognitive-developmental approach. Teoksessa T. Lickona (toim.) Moral development and behavior: theory, research and social issues. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Kohlberg, L. 1981. The philosophy of moral development: moral stages and the idea of justice. San Fransisco, CA: Harper & Row.

Kojonkoski-Rännäli, S. 1996. Koulu kulkee mukana muutoksessa, mutta pystyykö se tarkistamaan suuntaa? Teoksessa J. Aaltola & P. Moilanen (toim.) Hyveet, dialogi ja kasvatus. Jyväskylän yliopisto: Opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 24, 25–29.

Kokko, P. & Kolehmainen, 2001. Mutkatonta opiskelua? Puheenvuoroja ammattikorkeakouluopintojen edistämisestä. Hämeen ammattikorkeakoulu. Julkaisuja A-sarja.

Kolb, D.A. 1984. Experiential learning. Experience as the source of learning and development. Englewood Cliffs. NJ: Prentice Hall.

Kolbe, L. 1996. Jäähyväiset valtiolle. Teoksessa B. Helenius & E. Hämäläinen & J. Tuunainen, J. (toim.) Kohti McDonalds´s-yliopistoa? Näkökulmia suomalaiseen korkeakoulu- ja tiedepolitiikkaan. Helsinki: Hanki ja Jää, 13–34.

Kolkka, M. 2001. Ammattiin oppimisen situationaalisuus, yksilöllisyys ja prosessuaalisuus. Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tamperensis 825.

Kopperi, M. 1996. Saalistusta vai solidaarisuutta? Hyvinvointivaltion moraalisesta oikeutuksesta. Teoksessa I.A. Kieseppä & Sami Pihlström & Panu Raatikainen (toim.) Tieto, totuus ja todellisuus. Helsinki: Gaudeamus, 223–229.

Kopperi, M. 1998. Right actions and good persons. Controversies between eudaimonistic and deontic moral theories. Helsingin yliopisto.

Korthals, 1997. Moral development. Teoksessa Van Haaften & Korthals, M. & Wren, T. (toim.) Philosophy of development. Philosophy and Education Vol. 8. Dodrecht: Kluwer Academic Publishers, 119–134.

Kortteinen, M. 1992. Kunnian kenttä. Suomalainen palkkatyö kulttuurisena muotona. Helsinki: Hanki ja Jää.

Koskinen, L. 1995. Mikä on oikein. Etiikan käsikirja. Porvoo: WSOY.

Kotila, H. 2000. Ammattikorkeakoulun opiskelijoiden kokemuksia opetussuunnitelmasta. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 214.

Kotila, H. 2003a. Ammattikorkeakoulun pedagogisten kysymysten erityisyys. Teoksessa H. Aittola (toim.). €kg? €urooppa, korkeakoulutus, globalisaatio? Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 189–199.

Kotila, H. 2003b. (toim.) Ammattikorkeakoulupedagogiikka. Helsinki: Edita.

Kotkavirta, J. 1998. Yksilöllisyys, yhteisöllisyys ja etiikka – teema ja variaatioita. Teoksessa K. Ilmonen (toim.) Moderniteetti ja moraali. Helsinki: Gaudeamus, 77–93.

Kotkavirta, J. 2000. Luottamus instituutioihin ja yksilöllinen hyvinvointi. Teoksessa K. Ilmonen (toim.) Sosiaalinen pääoma ja luottamus. Jyväskylän yliopisto. SoPhi 42, 55–68.

Krohn, S. 1990. Muuttumaton muutoksessa, kehityksessä ja edistyksessä. Teoksessa I. Halonen & H. Häyry (toim.) Muutos. Suomen filosofinen yhdistys. Helsinki: Yliopistopaino, 137–145.

Kurki, L. 1995. Miten ymmärrän heuristisen tutkimuksen. Teoksessa J. Nieminen (toim.), 119–134.

Kuusi, O. 1999. Osaamista oppimassa – osaamispääoma tulevaisuuden tekijänä. Teoksessa M. Metsä (toim.) Tuleva Tuhat. Helsinki: Tilastokeskus, 175–190.

Küng, H. 1998. Don´t be afraid of ethics! Teoksessa H. Küng & H. A. Schmidt (toim.) Global ethic and global responsibilities. London: SCM-Press.

Lammenranta, M. 1996. Oikeutus ja tutkijan hyveet. Teoksessa I.A. Kieseppä, S. Pihlström & P. Raatikainen (toim.) Tieto, totuus ja todellisuus. Helsinki: Gaudeamus, 155–163.

Lampinen, O. 2000. Kaksi käsitystä sivistyksestä. Julkaisussa U. Gabrielsson (toim.) Kaksi tietä asiantuntijuuteen – mihin kahden väylän korkeakoulutusta tarvitaan? http://www.eduskunta.fi/fakta/vk/tuv/tutkas/julk0300.pdf. 6.6.2003

Lash, S. 1995. Refleksiivisyys ja sen vastinparit: rakenne, estetiikka, yhteisö. Teoksessa U. Beck & A.

Giddens & S. Lash. Nykyajan jäljillä. Refleksiivinen modernisaatio. Suom. L. Lehto. (Reflexive modernization.) Tampere: Vastapaino, 153–235.

Laukkanen, R. 1997. Manageristinen näkökulma koulutuksen arviointiin. Kasvatus 28 (4), 351363.

Launis, K. & Engeström, Y. 1999. Asiantuntijuus muuttuvassa työtoiminnassa. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus. Porvoo: WSOY, 49–64.

Launonen, L. 2000. Eettinen kasvatusajattelu suomalaisen koulun pedagogisissa teksteissä 1860-luvulta 1990-luvulle. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 168.

Laurila, E. 2003. Kohti persoonallisen ammatillisen kasvun ammattikorkeakoulua. Teoksessa A. Kauppi & T. Huttula (toim.) Laatua ammattikorkeakouluihin. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 7:2003. Helsinki: Edita.

Lave, J. & Wenger, E. 1991. Situated learning. Legitimate peripheral participation. Cambridge: Cambridge University Press.

Lehtovaara, M. 1995. Tutkimus ja tutkimuksen tutkimus fenomenologisesta näkökulmasta. Teoksessa J. Nieminen (toim.) Menetelmävalintojen viidakossa. Tampereen yliopisto, 71–90.

Lempert, W. 1990a. Moralische Sozialisation im Beruf. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 1.

Lempert, W. 1990b. Moralische Anforderungsstrukturen und moralische Anregungspotentiale berufliche Tätigkeiten. Teoksessa K. Harney & G. Pätzold (toim.) Arbeit und Ausbildung.

Leopold, A. 1997/1949. Maaetiikka. Teoksessa M. Oksanen & M. Rauhala-Hayes (toim.) Ympäristöfilosofia. Helsinki: Gaudeamus, 120–137.

Leppisaari, I. 1996. Kohti eettistä aikuisuutta. Kristillinen kasvatus 6, 9–11.

Leppisaari, I. 1997. Kokkolan suomalaisen seurakunnan oppilaitostyön ammattietiikka-projekti v. 1995–1997 sidosryhmäyhteistyötä ja aikuiskas-vatusta. Oulun yliopisto. Käyttäytymistieteiden tiedekunta.

Lerkkanen, J. 2002. Koulutus- ja uravalinnan ongelmat. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 14.

Levinas, E. 1979. Totality and infinity. Pittsburgh, PA: Duquesne University Press.

Levinas, E. 1989. The Levinas reader. Toim. S. Hand. Oxford: Blackwell.

Levinas, E. 1993. Outside the subject. London: Athlone Press.

Levinas, E. 2000. God, death and time. Trans. B. Berga, Stanford CA: Stanford University Press.

Liljander, J-P. 2002. (toim.) Omalla tiellä. Ammattikorkeakoulut kymmenen vuotta. Arene: Helsinki.

Lillrank, R. 1998. Laatuajattelu. Laadun filosofia, tekniikka ja johtaminen tietoyhteiskunnassa. Helsinki: Otava.

Lindfors, H. 1997. Ammattieettistä opetusta korkeakouluopintoihin. Raportissa L. Myyry (toim.) Ammattietiikka: opettaako koti, korkeakoulu vai Siperia. Ammattieettisen opetuksen kartoittamis- ja kehittämisraportin väliraportti. Helsinki: Opetusministeriö, 4–8.

Luopajärvi, T. 1999. The development of the Finnish polytechnic system: Perspectives on research. Helsingin ammattikorkeakoulun julkaisuja. Sarja B.

Lähteenmaa, J. 1998. Nuoret vapaaehtoistyön tekijät ja hedonistinen altruismi. Teoksessa K. Ilmonen. (toim.) Moderniteetti ja moraali. Jyväskylä: Gummerus, 146–164.

MacIntyre, A. 1981. After virtue. A study in moral theory. London: Duckworth.

Macnaghten, P. & Urry, J. 1998. Contested Natures. London: Sage.

Mahlamäki-Kultanen, S. 1998. Myyntitykki vai tyhjä tynnyri. Ammatillisen oppilaitoksen rehtori pedagogisena kehittäjänä. Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tamperensis 599.

Mahlamäki-Kultanen, S. 2002. Educational implications of rural entrepreneurs´ beliefs and metaphors. Paper presented at the First European Summer University. Institut National Polytechnic Grenoble-EPI Enterpreneurship and Process of Innovation 19.-22.9.2002. Valence.

Mannermaa, M. 1993. Tulevaisuus murroksesta mosaiikkiin. Helsinki: Otava.

Mannermaa, M. 1993b. Sivistys-Suomi sivistyvässä maailmassa. Teoksessa L. Lehtisalo (toim.). Sivistys 2017. Porvoo: WSOY, 68–91.

Meadows D.H. & Meadows D.L. & Randers J. 1993. Ylittyvät kasvun rajat. Suom. T. Paukku. (Beyond the limits.) Acta Futura Fennica 4. Helsinki: Painatuskeskus.

Mehtonen, L. 1990. Yliopisto sivistyksen ja valistuksen kenttänä. Teoksessa K. Kantasalmi (toim.) Yliopiston ajatusta etsimässä. Helsinki: Gaudeamus, 18–27.

Mezirow, J. 1981. A critical theory of adult learning and education. Adult Education 32 (1), 3–24.

Mikkola, J. & Nurmi, J. 2001. Ammattikorkeakoulussa asiantuntijaksi. Turun yliopisto. Koulutussosiologian tutkimuskeskus. Raportti 56.

Mill, J. S. 2000/1861. Utilitarismi. Suom. K. Saastamoinen, S. Sajama & M. Järvenpää. Helsinki: Gaudeamus.

Moitus, S. & Huttu, K. & Isohanni, I. & Lerkkanen, J. & Mielityinen, I. & Talvi, U. & Uusi-Rauva, E. & Vuorinen, R. 2001. Opintojen ohjauksen arviointi korkeakouluissa. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 13:2001. Helsinki: Edita.

Molander, B. 1993. Kunskap i handling. Göteborg: Daidalos.

Moon, J. 2001. Business social responsibility: a source of social capital? Reason in Practice, 1, 3.

Montmarquet, J.A. 1987. Epistemic virtue. Mind 96, 482–497.

Moreva, L. 1996. Possible approaches to text. Reading and writing; textuality and existence. Teoksessa I.

Koskinen & E. Oesch & T. Vadén (toim.) Methods of reading. Tampereen yliopisto. Filosofisia tutkimuksia Vol. 58, 257–272.

Myyry, L. 1992. Suomalaisten käsityksiä asiantuntijoista. Helsingin yliopisto. Sosiaalipsykologian laitos. Pro gradu-tutkielma.

Myyry, L. (toim.) 1997. Ammattietiikka: opettaako koti, korkeakoulu vai siperia. Ammattieettisen opetuksen kartoittamis- ja kehittämisprojekti. Väliraportti. Helsinki: Opetusministeriö.

Myyry, L. (toim.) 1999. Ammattietiikka yliopistoissa: eväitä työelämään. Ammattieettisen opetuksen kartoittamis- ja kehittämisprojekti. Loppuraportti. Helsinki: Opetusministeriö.

Mäkelä, K. 1990. Kvalitatiivisen analyysin arviointiperusteet. Teoksessa K. Mäkelä (toim.) Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki: Gaudeamus.

Naskali, P. 2003.Dekonstruktio uusien kysymysten avaajana kasvatustieteessä ja yliopistopedagogiikassa. Kasvatus 34 (1), 18–29.

Naukkarinen, A. 1996. Paradigmaerojen vähättelyyn liittyviä eettisiä ongelmia laadullisen tutkimuksen arvioinnissa sosiaalitieteissä. Teoksessa A. Palmroth & I. Nurmi (toim.) Alttiiksi asettumisen etiikka. Jyväskylän yliopiston ylioppilaskunnan julkaisusarja 38, 127–131.

Negt, O. 1994. Unbotmässige Zeitgenossen: Annäherungen und Erinnerungen. Frankfurm Am Main: Fischer.

Nieminen, J. (toim.) 1996. Menetelmävalintojen viidakossa. Pohdintoja kasvatuksen tutkimuksen lähtökohdista. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Julkaisusarja B13.

Nietzsche, F. 1966. Werke. Toim. K Schlechta. München: Hanser.

Niiniluoto, I. 1990. Luonnon ja kulttuurin evoluutio. Teoksessa I. Halonen & H. Häyry (toim.) Muutos. Suomen filosofinen yhdistys. Helsinki: Yliopistopaino, 83–100.

Niiniluoto, I. 1994. Järki, arvot ja välineet. Helsinki: Otava.

Nonaka, I. & Takeutchi, H. 1995. The knowledge-created company, how Japanise companies create the dynamics of innovation. Oxford: Oxford University Press.

Nordin, S. 1999. Filosofian historia: länsimaisen järjen seikkailut Thaleesta postmodernismiin. Suom. J. Heiskanen. (Filosofins historia det västerländska förnuftets äventyr från Thales till postmodernismen.) Oulu: Pohjoinen.

Norman, R. 1985. The moral philosophers. An introduction to ethics. New York: Oxford University Press.

Nummela, P. 1994. Ammattietiikka ja ammattikorkeakoulu. Kokeilupostissa 1. Opetusministeriö, 14–17.

Nummela, P. 1996a. Ammattietiikka. Teoksessa Hyvä elämä – hyvä työ. Kulttuuri- ja elämänkatsomusopinnot ammatillisessa koulutuksessa. Helsinki: Opetushallitus.

Nummela, P. 1996b. Arvot ja ammatillinen koulutus. Kristillinen kasvatus 6, 13–20.

Nummela, P. 2000. Ammattikorkeakoulu ja ammattietiikka. Kristillinen kasvatus 6, 20–22.

Nussbaum, M. C. 1986. The fragility of goodness. Luck and ethics in Greek tragedy and philosophy. Cambridge: Cambridge University Press.

Nussbaum, M. C. 1987. Non-Relative Virtues. An Aristotelian approach. Wider Working Papers. World Institute for Development Economics Research of the United Nations University.

Nussbaum, M. C. 1998. Cultivating humanity. A classical defense of reform in liberal education. London: Harvard University Press.

Oesch, E. 1996. Hermeneutiikka – tietoteoriaa vai ymmärtämisen ontologiaa. Niin & näin 3 (2), 14–17.
Ojanen, E. 1998. Hyvyyden filosofia. Helsinki. Kirjapaja.
Ojanen, E. 1999. Hyvyyden yhteiskunta. Helsinki: Kirjapaja.
Olesen, V. 1994. Feminism and models of qualitative research. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.) Handbook of qualitative research. London: Sage Publications, 158–174.
Olsen, S. H. 1995. Appreciation, understanding and interpretation. . Teoksessa I. Koskinen, E. Oesch & T. Vadén (toim.) Methods of reading. Tampereen yliopisto. Filosofisia tutkimuksia Vol. 58, 173–190.
Opettajien ammattijärjestö OAJ. 2002. Opettajan ammattietiikka. http://www.oaj.fi/Resource.phx/oaj/yleiset/031.htx. 20.4.2003.
Opetusministeriö 1989. Peruskoulun jälkeisen koulutuksen kehittäminen. Opetusministeriön pyytämät selvitykset nuorisoasteen koulutuksen ja ammattikorkeakoulutuksen kehittämisvaihtoehdoista, niiden organisointitavoista ja kokeilumahdollisuuksista. Opetusministeriön työryhmien muistioita 54. Helsinki.
Opetusministeriö 2000. Koulutus ja tutkimus vuosina 1999–2004. Kehittämissuunnitelma 29.12.1999. http://www.minedu.fi/julkaius/KESU2004/KESU.html. (20.1.2001)
Oser, F. 1999. Can a curriculum of moral education be postmodern. Educational Philosophy and Theory, 31 (2), 231–236.
Pajala, S. & Lempinen, P. 2001. Pitkä tie maisteriksi. Selvitys 1985, 1988 ja 1991 yliopistoissa aloittaneiden opintojen kulusta. Helsinki: Opiskelijajärjestöjen tutkimussäätiö Otus 22.
Patton, M. 1990.Qualitative evaluation and research methods. (2.painos). Newbury Park: Sage.
Perttula, J. 1996. Ihmistieteiden tiedonmuodostus ja tutkimusetiikka. Teoksessa A. Palmroth & I. Nurmi (toim.) Alttiiksi asettumisen etiikka. Jyväskylän yliopisto. Ylioppilaskunta. Julkaisusarja 38, 83–110.
Peters, R. S. 1966. Ethics and education. London: Allen & Unwin.
Peters, R. S. 1975 (toim.). The philosophy of education. Readings in Philosophy. Oxford University Press.
Peters, R. S. 1980. Democratic values and educational aims. Teoksessa D. Sloan (toim.) Education and values. New York: Teachers College Press, 7–22.
Piaget, J. (1932) 1965. The moral judgement of the child. New York: Free press.
Pietarinen, J. 1995. Ihminen ja luonto: neljä perusasennetta. Teoksessa P. Elo & H. Simola (toim.), Arvot, hyveet ja tieto. Helsinki: FETO, 98–110.
Pietarinen, J. 1999. Tutkijan ammattietiikan perusta. Artikkeli teoksessa S. Lötjönen (toim.) Tutkijan ammattietiikka. Opetusministeriö. Koulutus- ja tiedepolitiikan osaston julkaisusarja 69, 9–19.
Pietilä, V. 1976. Sisällön erittely. Helsinki: Gaudeamus.
Pihlström, S. 1996. Realismi, troopit ja ”MAAILMA”. Teoksessa I.A. Kieseppä, S. Pihlström & P. Raatikainen (toim.) Tieto, totuus ja todellisuus. Helsinki: Gaudeamus, 65–74.

Pihlström, S. 2001a. Filosofian käytännöt: pragmatismin perinteen vaikutus suomalaisessa yhteiskunnassa 1900-luvulla. Helsinki: University Press.
Pihlström, S. 2001b. Ymmärtäminen filosofian – ja elämän – päämääränä. Tiedepolitiikka 26 (2), 7–18.
Pirnes, U. 1994. Kehittyvät tiimit - organisaatioiden rakennemuutokseen liittyvä tiimien ja tiimien johtamisen kehittymisprosessi. Helsinki: Aavaranta.
Pitkänen, P. 1996a. Platonin hyvän elämän filosofia. Helsinki: Yliopistopaino.
Pitkänen, P. 1996. Johdanto. Teoksessa P. Pitkänen (toim.) Kasvatuksen etiikka. Helsinki: Edita, 5–6.
Pitkänen, P. 1996b. Platon ja aikamme arvokasvatuksen tarpeet. Teoksessa J. Aaltola & P. Moilanen (toim.) Hyveet, dialogi ja kasvatus. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 24. Jyväskylän yliopisto: Opettajankoulutuslaitos, 7–14.
Popper, K. R. 1995. Arvauksia ja kumoamisia. Suom. E. Eerola. (Conjectures and refutations.) Helsinki: Gaudeamus.
Polanyi, M. 1966. The tacit dimension. New York: Garden City Doubleday.
Punch, M. 1994. Politics and ethics in qualitative research. Norman K. Denzin & Yvonna S. Lincoln (toim.) Handbook of qualitative research. California: Sage Publications.
Puolimatka, T. 1999. Kasvatus ja filosofia. (3. painos.) Helsinki: Kirjayhtymä.
Pursiainen, T. 2002. Ammattien etiikka. Teoksessa R. Sarras (toim.) Etiikka koulun arjessa. Helsinki: Otava, 35–54.
Putnam, H. 1995. Pragmatism. Cambridge: Blackwell Publishers.
Quinn, J. K. & Browne, M. N. 1998. Economism, pragmatism and pedagogy. Educational Philosophy and Theory. 30 (2), 163–173.
Rask, M. 2002. Opetusministeriön tiedotteita 24.10.2002. www.minedu.fi. 28.10.02.
Raudaskoski, L. 1998. Ammattikorkeakoulujen ja opetussuunnitelmateorian filosofinen tausta. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Lisensiaatintyö.
Raudaskoski, L. 2000. Ammattikorkeakoulun toimintaperustaa etsimässä. Toimilupahakemusten sisällönanalyyttinen tarkastelu. Jyväskylän yliopis-to. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 166.
Rauhala, L. 1998. Ihmisen ainutlaatuisuus. Helsinki: Yliopistopaino.
Rauhala, P. 1998. Palvelevatko ammattikorkeakoulut työelämää. Aikuiskasvatus 18 (3), 228–234.
Rauste-von Wright, M.& von Wright, J. 1995. Oppiminen ja koulutus. Porvoo: WSOY.
Rawls, J. 1988/1972. Oikeudenmukaisuusteoria. Suom. T. Pursiainen. (A theory of justice.) Porvoo: WSOY.
Reichenbach, R. 1999. Postmodern knowledge, modern belief and the curriculum. Educational Philosophy and Theory (31) 2, 235–244.
Rhoades, G. 2003. From US to EU, and back again: a glonacal agency approach to globalization. Teoksessa H. Aittola (toim.). €kg? €urooppa, korkeakou-

lutus, globalisaatio? Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 23–36.
Rifkin, J. 1997. Työn loppu. Teknologia, työpaikat, tulevaisuus. Suom. R. Liljamo. (The end of the work.) Porvoo: WSOY.
Rikkinen, A. 1996. Ihmisenä ammatissa. Emotionaalisuuden ja moraalin yhteys ammattitaidossa. Helsinki: Opetushallitus.
Riklin, A. 1998. Politische Ethik. Ein Grundriss aus der Sicht der westlichen Zivilisation. Teoksessa H. Küng & K-J. Kuschel (toim.) Wissenschaft und Weltethos. München: Piper.
Ritzer, G. 1993. The McDonaldization of Society. An investigation into the changing character of social life. London: Pine Forge Press.
Robertson, R. 1992. Globalization, social theory and global culture. London: Sage.
Rothman, R. 1984. Deprofessionalization. The case of law in America. Work and Occupations 11 (2), 183–206.
Rouru-Kuivala, O. 1997. Know thyself – a teacher´s self-concept as a prerequisite for professional growth. Teoksessa R. Räsänen & V. Sunnari (toim.) Challenges for growth within boundaries. Oulun Yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Tutkimuksia 98, 9–21.
Rubin, A. 1999. Nuorten tulevaisuudenkuvat törmäyskurssilla todellisuuden kanssa. Teoksessa M. Metsä (toim.) Tuleva Tuhat. Helsinki: Tilastokeskus, 339–355.
Rubin, A. 2000. Growing up in social transition in search of a late-modern identity. Turun yliopisto. Julkaisuja B234.
Ruohotie, P. 1991. Ammattikasvatuksen tutkimus Hämeenlinnan tutkimusyksikössä 1990–1991. Tampereen yliopisto. Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitos. Ammattikasvatussarja 4.
Ruohotie, P. 1993. Oppimis- ja opettamismotivaatio ammatillisissa opinnoissa. Tampereen yliopisto. Hämeenlinnan Opettajankoulutuslaitos. Ammattikasvatussarja 7.
Ruohotie, P. 1995. Ammatillinen kasvu työelämässä. Tampereen yliopisto. Hämeenlinnan Opettajankoulutuslaitos.
Ruohotie, P. 1996. Oppimalla osaamiseen ja menestykseen. Helsinki: Edita.
Ruohotie, P. 2000. Oppiminen ja ammatillinen kasvu. Porvoo: WSOY.
Ruohotie, P. & Honka, J. 2003. Ammatillinen huippuosaaminen. Hämeen ammattikorkeakoulun julkaisuja. Skills-julkaisu 2.
Ruuskanen, P. 2000. Luottamus verkostotalouden laidalla. Teoksessa K. Ilmonen (toim.) Sosiaalinen pääoma ja luottamus. Jyväskylän yliopisto. SoPhi 42, 93–118.
Räikkä, J. 1995. Etiikka ja ammattietiikka. Teoksessa J. Räikkä. & J. Kotkavirta, J. & S. Sajama. Hyvä ammattilainen – johdatus ammattietiikkaan. Helsinki: Painatuskeskus, 7–26.
Räsänen, R. 1993a. Eettinen kasvatus opettajankoulutuksessa. Osa 1: Peruskäsitteitä ja filosofisia lähtökohtia. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Tutkimuksia 88.

Räsänen, R. 1993b. Eettinen kasvatus opettajankoulutuksessa. Osa 2: Moraalipsykologisia lähtökohtia ja oppimisen psykologian asettamia haasteita. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Tutkimuksia 89.

Räsänen, R. 1993c. Eettinen kasvatus opettajankoulutuksessa. Osa 3: Etiikan opetuksen oikeutus ja keskeisiä eettisen kasvatuksen koulukuntia. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Tutkimuksia 90.

Räsänen, R., Anttonen, S., Peltonen, J. & Toukomaa, P. (toim.) 1994. Irti arvotyhjiön harhasta? Moniarvoisen kulttuurin kohtaaminen koulussa ja opettajankoulutuksessa. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Opetusmonisteita ja selosteita 59.

Räsänen, R. & Sunnari. V. (toim.) 1997. Challenges for growth within boundaries. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Tutkimuksia 98.

Räty, O. 1982. Koulutus ammattiin. Porvoo: WSOY.

Saarela, P. (toim.) 2002. Nuorisobarometri 2002. Selvitys 15–29 vuotiaiden suomalaisten nuorten asenteista. Nuorisoasiainneuvottelukunta. http://www.minedu.fi/nuora/julkaisut/barometri2002.pdf. 5.3.2003.

Saarinen, E. 1996. Soveltava filosofia. Teoksessa I.A. Kieseppä & S. Pihlström & P. Raatikainen (toim.) Tieto, totuus ja todellisuus. Helsinki: Gaudeamus, 316–328.

Saastamoinen, K. 2000. Suomentajan jälkisanat. Teoksessa J. S. Mill: Utilitarismi. Suom. K. Saastamoinen, S. Sajama ja M. Järvenpää. Helsinki: Gaudeamus, 125–147.

Sajama, S. 1991. Mitä arvot ovat. Teoksessa J. Räikkä. Filosofian ongelmia. Turun yliopisto. Käytännöllisen filosofian julkaisuja Vol. 3.

Sakki, P. 1995. ”Uusi ihminen” ja dialogin kuolema. Tiedepolitiikka 20 (3), 15–20.

Salminen, H. 1995. Suomalainen ammattikorkeakoulu-uudistus ja eurooppalainen integraatio. Hallinnon tutkimus 14 (4), 311–322.

Salminen, H. 2000. Yleiset koulutuspoliittiset tavoitteet ammattikorkeakouluuudistuksen taustalla. Ammattikasvatuksen aikakauskirja (1) 2, 8–22.

Salminen, H. 2001. Suomalainen ammattikorkeakoulu-uudistus opetushallinnon prosessina. Koulutussuunnittelu valtion keskushallinnon näkökulmasta. Opetusministeriö. Koulutus- ja tiedepolitiikan osaston julkaisusarja 81.

Schein, E. 1991. Organisaatiokulttuuri ja johtaminen. Suom. R. Liljamo & A. Miettinen. (Organizational culture and leadership.) Jyväskylä: Gummerus.

Schaie, K. W. & Willis, S. L. 1996. Adult development and aging. (4. painos). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Scheinin, M. 1992. Johdanto. Teoksessa Hannikainen, L. (toim.) Eettiset säännöt. Turki: Åbo Akademi.

Schön, D. A. 1983. The Reflective practioner. New York: Basic Books.

Schön, D. A. 1987. Educating the reflective practioner. San Fransisco: Jossey-Bass.

Scott, D. & Usher, R. (toim.) 1998. Understanding educational research. London and New York. Routledge.

Seinä, S. 1999. Opintojen etenemisen edistäminen. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulun julkaisusarja C22.
Seinä, S. (toim.) 2003. Ammattitaitokilpailut ammattitaidon kehittäjänä ja mittaajana. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulun julkaisusarja.
Seligmann, A. 2000. Luottamus instituutioihin ja yksilöllinen hyvinvointi. Teoksessa K. Ilmonen (toim.) Sosiaalinen pääoma ja luottamus. Jyväskylän yliopisto. SoPhi 42, 39–54.
Sennett, R. 1998. The corrosion of character: the personal consequences of work in the new capitalism. New York: Norton.
Sherman, N. 1999. Character development and Aristotelian virtue. Teoksessa D. Carr & J. Steutel (toim.) Virtue ethics and moral education. London: Routledge, 35–48.
Sihvola, J. 1994. Hyvän elämän politiikka. Tutkijaliiton julkaisusarja 76. Helsinki: Like.
Sihvola, J. 1998a. Esipuhe teoksessa C. Taylor, Autenttisuuden etiikka. Helsinki: Gaudeamus, 7–32.
Sihvola, J. 1998b. Yhteiskunta ja hyvä elämä. Aristoteles ja nykyajan etiikan haasteet. Aikuiskasvatus 18 (1), 12–21.
Sihvola, J. 1998c. Toivon vuosituhat. Eurooppalainen ihmiskuva ja suomalaisen yhteiskunnan tulevaisuus. Sitran julkaisusarja 185. Jyväskylä: Atena.
Siljander, P. 1997. Kasvatus ja sosialisaatio. Tampere: Tammerpaino.
Siltala, J. 1999. Valkoisen äidin pojat. Siveellisyys ja sen varjot kansallisessa projektissa. Helsinki: Otava.
Sivenius, H. 1990. Jacques Derrida. Teoksessa K. Kantasalmi (toim.) Yliopiston ajatusta etsimässä. Helsinki: Gaudeamus, 210–211.
Skolimowski, H. 1984. Ekofilosofia. Suom. T. Nieminen. (Eco-philosophy.) Helsinki: Kirjayhtymä.
Smith, R. 1999. Paths of judgement: the revival of practical wisdom. Educational Philosophy and Theory. 31 (3), 325–340.
Standish, P. 2002. Disciplining the prosession: subjects subject to procedure. Educational Philosophy and Theory 34 (1), 5–23.
Steutel, J. & Carr, D. 1999. Virtue ethics and the virtue approach. Teoksessa D. Carr & J. Steutel (toim.) Virtue ethics and moral education. London and New York: Routledge, 3–18.
Stevens-Long, J. 1988. Adult life. Developmental processes. Mountain View, CA: Mayfield.
Suojanen, P. 1996. Etnografisen tutkimuksen eettisiä ulottuvuuksia. Teoksessa A. Palmroth & I. Nurmi (toim.) Alttiiksi asettumisen etiikka. Jyväskylän yliopisto, Ylioppilaskunta. Julkaisusarja 38, 35–66.
Sugarman. L. 1986. Life-span development. New York: Methuen.
Suhonen, M. & Tossavainen, K. 1996. Itsenäinen opiskelu sosiaali- ja terveysalan va. ammattikorkeakoulussa. Kasvatus 27 (1), 30–38.
Syrjälä, L. & Numminen, M. 1988. Tapaustutkimus kasvatustieteessä. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 51.

Tahvanainen, I. 1999. Opettajan kasvatustietoisuuden filosofinen perusta. Hämeen ammattikorkeakoulun julkaisusarja D123.

Tahvanainen, I. 2001. Kasvavat kasvattajat. Kasvatustietoisuus ja sen kehittyminen ammatillisen opettajankoulutuksen aikana. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos 229.

Taylor, C. 1989. Sources of the self. The making of the modern identity. Cambridge: Cambridge University Press.

Taylor, C. 1998. Autenttisuuden etiikka. Suomentanut Timo Soukola. (The ethics of authenticity.) Helsinki: Gaudeamus.

Taylor, C. 2001 The articulated life: an interview with Charles Taylor. Haastattelijana Ruth Abbey. Reason in Practice (1) 3. www.managementphilosophers.com.

Tella, S. & Lavonen, J. 1994. Tutkielma – oppimisen oiva osoitus: opas tutkielman tekoon ja raportointiin. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Studia paedagogica 4.

Thompson, J. L. 1990. Hermeneutic inquiry. Teoksessa L. E. Moody (toim.) Advancing nursing science through research. Newbury Park, CA: Sage, 223–280.

Tirri, K. 1999. Opettajan ammattietiikka. Porvoo WSOY.

Toikka. K. & Hyötyläinen, R. & Norros, L. & Kuivanen, R. 1990. Automaattisen tuotannon turvallisuus ja käyttövarmuus. Häiriönhallinta joustavassa valmistuksessa. Tampere: Työsuojelurahaston julkaisuja 14.

Toiskallio, J. 1994. Korkeakoulu, pedagogiikka & toiminnan yhteiskunta. Turun yliopisto. Täydennyskoulutuskeskus A36.

Trusted, J. 1987. Moral principles and social values. London: Routledge & Kegan Paul.

Tuomisto, J. 1997. Työelämän uudet oppimisvaatimukset – lähtökohdat, haasteet ja ongelmat. Teoksessa P. Sallila & J. Tuomisto (toim.) Työn muutos ja oppiminen. Aikuiskasvatuksen 38. vuosikirja. Jyväskylä: Gummerus, 11–55.

Turunen, I. 1996. Aristoteelinen hyve-etiikka – näkökulma kasvatusfilosofiaan. Teoksessa J. Aaltola & P. Moilanen (toim.) Hyveet, dialogi ja kasvatus. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 24. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos, 15–23.

Tynjälä, P. 1999a. Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Helsinki: Kirjayhtymä.

Tynjälä, P. 1999b. Konstruktivistinen oppimiskäsitys ja asiantuntijuuden edellytysten rakentaminen koulutuksessa. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus. Porvoo: WSOY, 160–179.

Törmä, S. 1994. Millä ehdoin koulu voi kasvattaa eettisesti – ajatuksia G. H. Meadin kasvatusfilosofiasta.

Teoksessa A. Heikkinen, M. Lehtovaara & V-M Värri (toim.) Puheenvuoroja kasvatusfilosofiasta. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden laitos, Opetusmonisteet B10.

Törmä, S. 1995. Ymmärtämisen perusteista klassikkotutkimuksessa. Teoksessa J. Nieminen (toim.), 107–118.

Törmä, S. 1996. Kasvun mahdollisuus. Kasvuprosessin ja kasvatuksen eettisten perusteiden tarkastelua George Herbert Meadin ja John Deweyn ajattelun avulla. Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tamperensis A 496.

Unesco 1998. World Conference on Higher Education for the twenty-first century: vision and action. http://www.col.org/speeches/unesco98.htm, 15.6.2000.

University of London 1997. Guidelines for good practice. The Gold book. UCL: Academic Committee.

Usher, R. 1998. A critique of the neglected epistemological asuumptions of educational research. Teoksessa D. Scott & R. Usher (toim.) Understanding educational research. London: Routledge, 9–32.

Usher, 2000. Deconstructive happening, ethical moment. Teoksessa H. Simons & R. Usher (toim.) Situated ethics – ethics in educational research. London: Routledge, 162–200.

Usher, R. 2002. Putting space back on the map: globalization, place and identity. Educational Philosophy and Theory 34 (1), 41–55.

Usher, R. & Bryant, I. 1989. Adult education as theory, practice and research. London: Routledge.

Uurtimo, Y. 1998. Hyvän elämän perusta. Tampere University Press.

Uusitalo, L. 1994. Yhteisöllisyyden kriisi. Teoksessa Niiniluoto, I. & Löppönen, P. (toim.) Suomen henkinen tila ja tulevaisuus. Helsinki: WSOY, 157–179.

Vanderstraeten, R. & Biesta, G. J. J. 2001. How is education possible? Preliminary investigations for theory of education. Educational Philosophy and Theory 33 (1), 7–21.

Van Manen, M. 2000. Moral language and pedagogical experience. Journal of Education Policy. March, 315–327.

Varis, T. 1998. Kommunikaatio ja identiteetti. Teoksessa J. Palmu (toim.) Sielunsinfonioita. Helsinki: Otava, 91–112.

Vartiainen, T. 2003. Moral conflicts perceived by clients, students, and instructors of a student project course in computing. Jyväskylän yliopisto. Department of computer science and information systems. Lisensiaatintyö.

Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä.

Varto, J. (toim.) 1994. Kohti elämismaailman ja ihmisen laadullista tutkimusta. Tampereen yliopisto.

Varto, J. & Veenkivi, L. 1993. Näkyvä ja näkymätön. Filosofisia keskusteluja. Helsinki: Yleisradion opetusjulkaisut.

Vaso, J. 2000. Ammatillisen koulutuksen laatu ja sen arviointi. Arviointi 6. Helsinki: Opetushallitus.

Venkula, J. 1993. Tiede, etiikka, viisaus. Tieteellisen toiminnan ulottuvuuksia, osa II. Helsinki: Yliopistopaino.

Vesterinen, M-L. 2002. Ammatillinen harjoittelu osana asiantuntijuuden kehittymistä ammattikorkeakoulussa. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 196.

Vesterinen, P. 2001. Projektiopiskelu- ja oppiminen ammattikorkeakoulussa. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 189.

Virolainen, M. & Valkonen, S. 2002. Ammattikorkeakouluista ja yliopistoista työelämään. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos.

Virtanen, A. (toim.) 1999. Viittä vaille valmis? Ammattikorkeakouluhakemusten arviointi 1999. Helsinki: Edita.

Virtanen, H. 2000. Ammatinhallinnan ja ammattitoiminnan oppimisen filosofiasta. Kasvatus 31 (2), 153–158.

Von Wright, G. 1963. The varieties of goodness. London: Routledge & Kegan Paul.

Von Wright, G. 1992. Minervan pöllö esseitä vuosilta 1987–1991. Helsinki: Otava.

Von Wright, G. 1996. Ihminen kulttuurin murroksessa. Helsinki: Otava.

Von Wright, G. 1999. Tieto ja ymmärrys. Helsinki: Otava.

Von Wright, J. 1996. Oppimisen tutkimuksen opetukselle asettamia haasteita. Kasvatus 27 (1), 9–21.

Vuorinen, P. & Mäkinen, R. & Valkonen, S. 2000. Keitä opiskelijoiksi ammattikorkeakouluun? Ammattikorkeakouluun hakeutuminen ja opiskelijavalinnan tulos. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimusselosteita 10.

Vuorinen, P. & Valkonen, S. 2001. Opintojen keskeyttäminen ammattikorkeakoulussa oppilaitoksen näkökulmasta. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimusselosteita 14.

Vuorinen, P. & Valkonen, S. 2003. Ammattikorkeakouluun vai yliopistoon? Korkeakoulutukseen hakeutumisen orientaatiot. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimusselosteita 18.

Väyrynen, R. 1999. Globalisaatio ja kulttuuri. Teoksessa H. Koivunen & T. Kotro. Kulttuuriteollisuus. Sitran julkaisusarja 214. Helsinki: Edita, 59–78.

Väyrynen, R. 2001. Globalisaatiokritiikki ja kansalaisliikkeet. Helsinki: Gaudeamus.

Värri, V-M. 1997. Hyvä kasvatus – kasvatus hyvään dialogisen kasvatuksen filosofinen tarkastelu erityisesti vanhemmuuden näkökulmasta. Tampereen yliopistopaino.

Wallén, G. 1993. Vetenskapsteori och forskningsmetodik. Lund: Studentlitteratur.

Waters, M. 1995. Globalization. London: Routledge.

Weber, M. 1980. Protestanttinen etiikka ja kapitalismin henki. Suom. T. Kyntäjä. (Die protestantische Ethik und der Geist der Kapitalismus.) Helsinki: WSOY.

Wenger, E. 1998. Communities of practice. Learning, meaning and identity. Cambridge: Cambridge University Press.

Wiberg, M. 1995. Yliopisto uusiksi! Helsinki: Gaudeamus.

Williams, B. 1985. Ethics and the limits of philosophy. Fontana Masterguides. Glasgow: William Collins Sons.

Winch, C. 1996. The aims of education revisittoim. Journal of Philosophy of Education 30 (1), 33–44.

World Comission on Environment and Development 1987. Our Common Future. Suffolk: Oxford University Press.

Ylijoki, O-H. 1998. Akateemiset heimokulttuurit ja noviisien sosialisaatio. Tampere: Vastapaino.

Zeitz, C. M. 1997. Some concrete advantages of abstraction: how experts´ represetations facilitate reasoning. Teoksessa P. Feltovich, K. Ford & R.R. Hoffman (toim.), 43–65.

Ziehe, T. 1991. Uusi nuoriso: epätavanomaisen oppimisen puolustus. Suom. R. Sironen & J. Tuormaa. Thomas Ziehen osuus teoksesta Plädoyer für ungewöhnliches Lernen. Tampere: Vastapaino.

www.eettinenfoorumi.org (6.5.2003)

www.eurydice.org/Eurybase (6.5.2003)

www.ilo.org/public/english/standards/decl/declaration/text/tindex.htm. (28.5.2001)

www.kka.fi/julkaisut.lasso (6.5.2003), Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja.

www.reilukauppa.fi (6.5.2003)

LIITTEET

LIITE 1

AMMATTIKORKEAKOULUTUS SUOMALAISESSA KOULUTUSJÄRJESTELMÄSSÄ

Suomen korkeakoululaitos muodostuu kahdesta rinnakkaisesta sektorista: yliopistoista ja ammattikorkeakouluista. Ammattikorkeakoulut (amk) ovat luonteeltaan pääosin monialaisia ja alueellisia korkeakouluja, joiden toiminnassa korostuu yhteys työelämään. Niissä suoritettavat tutkinnot ovat ammatillispainotteisia korkeakoulututkintoja. Ammattikorkeakouluja on opetusministeriön hallinnonalalla yhteensä 29, joista yksi on ns. yksialainen. Lisäksi Ahvenenmaalla toimii Ålands Yrkeshögskola ja sisäaisianministeriön alaisuudessa Poliisiammattikorkeakoulu.

Ammattikorkeakoulujen tehtävänä on kouluttaa ammatillisia asiantuntijoita työelämän ja sen kehittämisen tehtäviin. Ammattikorkeakouluopinnot tarjoavat käytännönläheisen korkeakouluvaihtoehdon. Ammattikorkeakoulussa opiskelija saa sekä teoreettiset tiedot että käytännön ammattitaidon valitsemaltaan alalta. Opiskelu ammattikorkeakouluissa on käytännöllisemmin suuntautunutta kuin yliopistoissa. Tutkintoon johtavan koulutuksen lisäksi ammattikorkeakouluissa järjestetään aikuiskoulutuksena erikoistumisopintoja. Jatkotutkintokokeilu käynnistyi v. 2003.

Koulutustehtävänsä lisäksi ammattikorkeakoulut harjoittavat opetusta palvelevaa ja työelämää tukevaa tutkimus- ja kehitystyötä. Tutkimus- ja kehitystyö painottuu alueellisen kehittämisen edistämiseen sekä yhteistyöhön pienten ja keskisuurten yritysten kanssa. Projektiluontoisella tutkimus- ja kehitystyöllä on keskeinen rooli opiskelussa.

Ammattikorkeakoulutuksen painopistealueita

Ammattikorkeakoulutuksesta vastaa opetusministeriössä koulutus- ja tiedepolitiikan osaston ammattikorkeakouluyksikkö. Sen toiminnassa painopistealueita ovat mm. ammattikorkeakouluopintojen kehittäminen, ammattikorkeakouluverkon kehittäminen, aluekehitysvaikutusten parantaminen, ammattikorkeakoulujen tutkimus- ja kehitystyön vahvistaminen, ammatillisen opettajankoulutuksen kehittäminen sekä virtuaaliammattikorkeakoulun vahvistaminen.

Ammattikorkeakoulutuksen tietolähteitä:
http://www.finlex.fi/linkit/ajansd/20030351
http://www.minedu.fi
http://www.arene.fi

LIITE 2

AINEISTOKIRJALLISUUDEN SISÄLLYSLUETTELOT

Ekola, J. 1992 (toim.)
Johdatus ammattikorkeakoulupedagogiikkaan
1 Johdanto Jorma Ekola, 9–18

Ammattikorkeakoulun kehittämisen periaatteita
2 Tulevaisuuden asiantuntijuuden kehittämiseen Anneli Eteläpelto, 19–42
3 Itseohjautuvuuteen perustuva oppiminen Jukka Koro, 43–56
4 Tiedonkäsitys ja tieteellisyys Anita Nuutinen, 57–78

Opetuksen hallinto ja suunnittelu
5 Hallinnon valtti: itsenäisyys ja yhteistoiminta Juhani Honka, 81–90
6 Opetussuunnitelma – joustava pedagoginen opas Jorma Ekola, 91–104

Itseohjatun opiskelun menetelmiä
7 Monimuoto-opetuksen mahdollisuuksia Erkki Takatalo, 107–120
8 Yhteistoiminnallinen oppiminen Tuula Löfman, 121–131
9 Päättötyö ja sen ohjaaminen Jouko Huttunen, 132–160

Ohjauksella tavoitteisiin
10 Opiskelun ohjaaminen Esko Lehtinen, 163–182
11 Tulosohjauksella laadukkuutta Risto Seppänen, 183–197

Lampinen, O. 1995 (toim.)
Ammattikorkeakoulut - vaihtoehto yliopistolle

Osa 1
Ammattikorkeakoulujen kehittämisen vaihtoehdot Osmo Lampinen, 11–25
Ammattikorkeakoulujen syntyvaiheet Suomessa Osmo Lampinen ja Marita Savola, 26–80
25 vuotta Saksan ammattikorkeakouluja Rolf Dahlheimer, 81–89
Ison-Britanninan kokemukset ammattikorkeakouluissa John Pratt, 90–103
Ammattikorkeakoulu instituutiona Kyösti Kurtakko, 104–113
Ammatillisen koulutusjärjestelmän kehittäminen Ulla Numminen, 114–134

Osa 2
Ammattikorkeakoulujen kehittämisdynamiikka Pentti Maljojoki, 135–154
Ammatillisen asiantuntijakoulutuksen lähtökohdat Anna-Liisa Männikkö, 155–173
Työelämä ammattikorkeakoulujen haasteena Kaisa Kautto-Koivula, 174–192
Ammattikorkeakoulut ja työelämä Pasi Tulkki, 193–211

Ammattikorkeakoulut ja aikuiskoulutus Tapio Varmola, 212–221
Ammattikorkeakoulun ohjausjärjestelmän uudistaminen Mikko Takala, 222–237
Monialaisen itseorganisoituvan ammattikorkeakoulun arviointi Markku Turkulainen, 238–262

Helakorpi, S. & Olkinuora, A. 1997
Asiantuntijuutta oppimassa

Esipuhe, 4
1 Ammattikorkeakoulu instituutiona
1.1 Ammattikorkeakoulu ja ammattikorkeakoulupedagogiikka, 6
1.2 Ammattikasvatus, 15
1.3 Ammattikorkeakoulu organisaationa, 27
1.4 Ammattikorkeakoulun hallinto ja pedagoginen johtaminen, 50

2 Ammattikorkeakoulun opetus
2.1 Asiantuntijuus ja sen kehittyminen, 66
2.2 Taitojen oppiminen ja ammattitaito, 78
2.3 Ammattikorkeakoulun oppimisympäristö, 93
2.4 Ammattikorkeakoulun opetussuunnitelma, 104
2.5 Oppimisen ohjaus, projektinohjaus ja tutorointi, 115
2.6 Ammattikorkeakoulun opinto-ohjaus ja hops-ajattelu, 137
2.7 Ammattikorkeakouluopettajan opettajuus, 149
2.8 Ammattikorkeakouluopintojen arviointi ja vaikuttavuus, 159

3 Ammattikorkeakoulun kehittäminen
3.1 Ammattikorkeakoulun kehittämistoiminta ja tutkimus, 172
3.2 Ammattikorkeakoulun laatu ja sen kehittäminen, 182
3.3 Virtuaalipolytechnic, 207
3.4 Henkilöstön kehittämisohjelma, 224

LIITE 3

HAASTATTELUJEN TOTEUTTAMINEN

Kulttuurin koulutusala/muotoilun koulutusohjelma

NNMU1, 25.4.2000, HAMK/Wetterhoff, Hämeenlinna
NNMU2, 19.4.2000, Tevanake-keskus, Tampere
NNMU3, 11.4.2000, HAMK/Wetterhoff, Hämeenlinna
NNMU4, 17.4.2000, HAMK/Wetterhoff, Hämeenlinna
NNMU5, 28.4.2000, HAMK/Wetterhoff, Hämeenlinna

Tekniikan ja liikenteen koulutusala/rakennustekniikan koulutusohjelma

AMRA1, 17.7.2000, opiskelijan kesätyöpaikka, Hämeenlinna
AMRA2, 17.7.2000, tutkijan koti, Hämeenlinna
NMRA3, 17.7.2000, opiskelijan koti, Hämeenlinna
AMRA4, 14.7.2000, tutkijan koti, Hämeenlinna

Luonnonvarain koulutusala/puutarhatalouden ja maisemasuunnittelun koulutusohjelmat

NMPU1, 11.9.2000, HAMK/Lepaa, Hattula
NNPU2, 5.7.2000, HAMK/Lepaa, Hattula
NMPU3, 14.7.2000, HAMK/Wetterhoff, Hämeenlinna
NMPU4, 14.7.2000, HAMK/Wetterhoff, Hämeenlinna
NNMA5, 29.6.2000, opiskelijan kesätyöpaikka, Hattula (ei nauhoitettu)
NNPU6, 5.7.2000, HAMK/Lepaa, Hattula (ei nauhoitettu)

Litteroitua aineistoa kertyi 122 sivua fontilla 11, 1½ rivivälillä kirjoitettuna.

LIITE 4

HAASTATTELUTEEMAT JA NIIDEN SISÄLTÄMIÄ KYSYMYKSIÄ

I Hyvä elämä

1 Mitä ymmärrät hyvällä elämällä?
Millainen on sinun hyvä elämäsi?
Miten pyrit siihen?
Mikä on se lähiyhteisö, jolle myös haluaisit hyvän elämän?
Miten voit/haluat tehdä sen eteen?
Millainen on koko maailmaa ajatellen hyvä elämä?
Mitä sinä haluat/olet valmis tekemään sen eteen?
Mikä on sinun hyvän elämäsi suhde yhteiseen hyvään
kumpi on etusijalla
ovatko ne ristiriidassa

2 Millaisia elämän ”perusasioita” olet viime vuosina miettinyt?
Mitkä asiat ovat sinulle tärkeitä?
Mitkä asiat ovat tulleet tärkeiksi/arvokkaiksi nimenomaan opiskelusi kautta ja miksi?
Miten olet hakenut niihin vastauksia?

3 Miten näistä asioista on puhuttu opiskelun yhteydessä?
Tilanteita, yhteyksiä, henkilöitä, joissa asiat ovat olleet esillä

4 Onko sinulla elämässäsi joku henkilö, jota ihailet, jonka kaltaiseksi haluaisit tulla?
Miksi juuri hän?

5 Mitä ymmärrät vastuulla omassa elämässäsi?
Kenelle olet vastuussa
Mistä olet yksilönä vastuussa?

6 Mitä ymmärrät viisaudella, sivistyksellä, oikeudenmukaisuudella?

7 Miten em. teemat ovat tulleet esiin opiskelusi yhteydessä?
Tilanteita, yhteyksiä, henkilöitä, joissa asiat ovat olleet esillä

II Ammatti osana hyvää elämää

1 Miksi valitsit tämän koulutuksen?
Millaisia arvoja oli valintasi taustalla?
Miten ne ovat yhteydessä muihin elämäsi arvoihin (hyvään elämääsi)?

2 Miksi haluat tulevaisuudessa tehdä juuri valitsemaasi työtä?
Mikä siinä on tärkeää, arvokasta sinulle?
Mihin haluat vaikuttaa ja miten, mitä haluat olla ”rakentamassa”?

3 Miten käsityksesi tulevasta ammatista ovat muuttuneet opiskeluaikanasi (osana työharjoittelu)?

4 Millainen käsitys ns. työelämästä sinulle on muodostunut?
Mitä ymmärrät omalla kohdallasi työelämällä? (työpaikka, -yhteisö…)
Mitä kuuluu hyvään työhön, työpaikkaan?
Mikä on sinun tehtäväsi siellä?
Mitkä ovat sinun vaikutusmahdollisuutesi?
Miten, koska keiden kanssa siitä on puhuttu?

5 Millainen on hyvä, ihanteellinen valitsemasi ammatin harjoittaja?
Mitä ominaisuuksia hänellä on?
Miten ja missä hän tekee työtään, millaisten asioiden parissa?

6 Onko sinulla joku henkilö, jota tämän ammatin edustajana ihailet?
Miksi juuri hän?

III Koulutuksesta

1 Mitä odotit koulutuksesi sisällöltä?
Miten se on vastannut odotuksiasi?
Pahimmat pettymykset
Positiivisimmat yllätykset

2 Mitä odotit opiskelumenettelyiltä?
Miten ne ovat vastanneet odotuksiasi?
Pahimmat pettymykset
Positiivisimmat yllätykset

3 Miten koulu on kohdellut sinua opiskelijana?
Oletko ollut yhteisön täysivaltainen jäsen, oletko halunnut/voinut vaikuttaa opiskeluasi koskeviin asioihin, miten?
Millaisiin ristiriitatilanteisiin olet joutunut: miksi, miten olet ratkaissut ne?

Koska tunnet tulleesi kohdelluksi väärin tai huonosti?

6 Mistä olet ollut vastuussa opiskeluaikanasi?
Miten olet sen määritellyt ja miksi niin?
Kuka on kertonut sinulle vastuustasi?

7 Onko sinulla joku ihanneopettaja?
Miksi juuri hän?
Millaisia ominaisuuksia hänellä on?

8 Mitä koulussa vallitsevia asioita haluaisit muuttaa?
Miksi ja mihin suuntaan?

IV Kasvamisesta

1 Miten olet muuttunut opiskeluaikanasi?

2 Mikä vaikutus opiskelulla on ollut muuttumiseesi?
Millaisia uusia elämän ulottuvuuksia on tullut tietoisuuteesi?
Miten se on tapahtunut?

3 Miten käsitys ammatistasi on muuttunut?

4 Miten käsityksesi maailmasta on muuttunut?
Millainen rooli opiskelullasi on ollut nykyisen maailmankuvasi syntymiseen?