



ChyNetti : Chydenius-Instituutin verkkojulkaisu, ISSN 1457-5345

<http://www.chydenius.fi/julkaisut/chynetti/esittely.html>

Julkaisija Jyväskylän yliopisto, Chydenius-Instituutti. Kokkola.



Nro 1 /  Artikkeleita



[Kari Kiviniemi](#)

OPETTAJANKOULUTUKSEN KANSALLISET KOULUTUSPOLIITTISET LINJAUKSET 1990-LUVULLA

Käsillä olevassa artikkelissa tarkastellaan 1990-luvulla opettajankoulutukseen kohdistunutta koulutuspoliittista keskustelua ja linjanvetoa. Katsauksen pohja-aineistona ovat olleet opettajankoulutukseen ja yleisemmin opetus- ja kasvatusalaa liittyneet hallituksen lakiesitykset sekä näitä esityksiä koskevat eduskunnan sivistysvaliokunnan mietinnöt. Edelleen aineisto on käsittänyt mm. valtioneuvoston tulevaisuusselontekoja, eduskunnan tulevaisuusvaliokunnan mietintöjä, valtioneuvoston päätöksiä koulutuksen ja korkeakouluissa harjoitettavan tutkimuksen kehittämissuunnitelmista, vuosittaisia kertomuksia hallituksen

toimenpiteistä sekä komiteanmietintöjä ja opetusministeriön asettamien työryhmien muistioita. Artikkelin perustuu kahteen muistioon (Kiviniemi 2000a; Kiviniemi 2000b), jotka on tehty opetushallitukselle valtakunnallisen opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPEPRO) tilauksesta. Kyseistä hanketta ovat tukeneet sekä opetusministeriö että Euroopan sosiaalirahasto (ESR).

Opettajankoulutus muutosten hallinnan tukena

Niin eduskunnan tulevaisuusvaliokunnan mietinnössä kuin valtioneuvoston tulevaisuusselonteossakin on kiinnitetty huomiota nykyajan *yhteiskunnalle tyypillisiin jatkuviin muutoksiin ja koulutuksen merkitykseen näiden muutosten hallinnassa*. Yhteiskunnalle on tyypillistä teknologiset muutokset ja taloudellinen globalisaatio sekä Euroopan taloudellinen, poliittinen ja teknologinen integraatio. Suomalaisen yhteiskunnan vuosituhaten taitetta leimaavat toisaalta mainitunkaltaiset rakenteelliset muutokset ja toisaalta vielä myös lamasta palautuminen. Tulevaisuutta määrittävät edelleen tiedon nopea uusiutuminen, tietoyhteiskuntakehitys, työorganisaatioiden muutos, sekä elämän- ja työuran monipuolistuminen yksilön elinkaarella. (VNS 3/1997.) Tämänkaltainen kehitys korostaa yhä monipuolisempaa osaamista, omavastuisuutta sekä muutos- ja sopeutumiskykyä. Olennaista on muutoksen hallinta ja epävarmuuden sietäminen erityisesti murrosvaiheessa. Ihmisen tulee olla yksin ja ryhmänä mukana muutoksessa ja valmistautua muutokseen. (TuVM 1/1998.)

Muutosten yhteiskunnan käsitteistöön kytketään selkeästi mm. tietoyhteiskunnan ja kestävä kehityksen käsitteet. Esimerkiksi valtioneuvoston tulevaisuusselonteossa on korostettu kestävä kehityksen merkitystä. Hallituksen perustavoitteena on selonteon mukaan saada Suomi taloudellisesti, ekologisesti, sosiaalisesti, eettisesti ja kulttuurisesti kestävä kehitysuralle. (VNS 3/1997.) Tietotekniikan valtioneuvosto näkee yhtenä murrosten hallinnan välineenä ja myös kestävä kehityksen takaajana. Toisaalta tulevaisuusvaliokunnan (TuVM 1/1998) mukaan tietotekninen kehitys on itsessään aiheuttamassa suuria yhteiskunnallisia muutoksia. Myös valtioneuvoston tuoreen koulutusta ja tutkimusta koskevan

kehittämissuunnitelman mukaan tieto- ja viestintäteknikka muuttaa tuotanto- ja toimintatapoja (Koulutus 1999). Siten työelämässä ja siihen valmistavassa koulutuksessa onkin otettava huomioon tietotekniikan merkitys.

Kun nopeasti muuttuvassa maailmassa koulutuksen tulee luoda valmiuksia kohdata muutokset, korostuu sivistysvaliokunnan (SiVL 2/1991) mukaan tällöin samalla myös opettajankoulutuksen merkitys. Myös opettajankoulutuksen tulee luoda opiskelijoilleen valmiuksia kohdata muutokset, niin että he opettajina voivat opettaa niitä myös muille.

Sivistysvaliokunta on katsonut, että muutosten myötä erityisesti opettajien kasvatustehtävä on viime aikoina korostunut ja opettajan tulisi kyetä ottamaan huomioon myös oppimisvaikeuksiin ja syrjäytymiseen liittyvät ongelmat, sanoin hänen tulisi omata yhteistyövalmiuksia muiden palvelusektorien kanssa. Valiokunta on opettajankoulutuksen tilaa 1990-luvun puolivälissä arvioidessaan kuitenkin varsin kriittinen:

"Sivistysvaliokunnan käsityksen mukaan opettajankoulutus ei tällä hetkellä kaikilta osin vastaa muuttuneen yhteiskunnan ja muuttuneiden tehtävien asettamia vaatimuksia." (SiVL 2/1996.)

Valiokunta myös katsoo, että koulujärjestelmän sisällöllinen kehittäminen edellyttää nykyistä suurempaa panostusta opettajien perus- ja erityisesti täydennyskoulutukseen (SiVL 2/1996). Vastaavasti valtiovarainvaliokunta on korostanut selkeästi opettajien täydennyskoulutuksen merkitystä perustellen koulutuksen tarvetta juuri sillä, että koulutuksen tulee vastata työelämän ja muun yhteiskunnan muutoksiin entistä nopeammin (VaVM 42/1997).

Opettajankoulutus ja elinikäinen oppiminen

Suurten ikäluokkien työkyvyn ylläpitämistä on pidetty keskeisenä työelämän ongelmana koko Euroopassa. Valtioneuvoston tulevaisuusselonteon mukaan työkyvyn ylläpitämiseen tähtäävän politiikan keskeinen sisältö on *elinikäisen oppimisen* strategia (VNS 3/1996). Elinikäisen oppimisen tärkeyden kasvun on

katsottu johtuvan aidosta muutoksen nopeutumisesta, tietotyön osuuden kasvusta ja eliniän pitenemisestä (VNS 3/1997). Elinikäisen oppimisen kansallisen strategian keskeisyyteen on samansuuntaisesti kiinnitetty huomiota lukuisissa dokumenteissa (TuVM 1/1994; K4/1997; K7/1998; VaVM 58/1998; K3/1999; Koulutus 1999).

Elinikäisen oppimisen strategian kehittäminen onkin ollut keskeisellä sijalla opetusministeriön toiminnassa. Vuonna 1989 aikuiskoulutuksen johtoryhmä julkisti muistion "69 toimenpidettä aikuiskoulutuksen kehittämiseksi", joka tähtäsi aikuiskoulutuksen painopistealueiden määrittämiseen (69 toimenpidettä 1989). Ehdotuksessa hahmoteltiin mm. näkemyksiä tutkintojen joustavien suorittamisen muodoista, aikuiskouluttajakysymyksestä ja aikuiskouluttajakoulutuksesta sekä sähköisten viestimien merkityksestä aikuiskoulutuksessa. Elinikäisen oppimisen strategiaa on työstänyt edelleen erillinen työryhmä, joka painotti mm. työelämän ja yhteiskunnan muutoksiin varautumisen tarpeellisuutta (KM 1997:14).

Elinikäisen oppimisen strategian toteuttamisessa koulutusjärjestelmän kehittämisen, opettajien ja myös opettajankoulutuksen rooli on nähty keskeisenä. Elinikäisen koulutuksen periaatteen pohjalta koulutus nähdään kokonaisuutena, joka laajenee oppilaitoskeskeisestä tarkastelusta kaikkiin oppimismuotoihin ja kaikkiin ikäkausiiin. (Koulutuksen 1996.) Tuoreen koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelman yhteydessä korostetaan elinikäisen oppimisen yhteydessä samalla oppimistaitojen kehittämisen merkitystä (Koulutus 1999). Edellä mainittua voidaan tulkita siten, että opettajan tehtävänä on edistää oppilaiden elinikäisen oppimisen valmiuksia kehittämällä heidän oppimaan oppimisen taitojaan. Sivistysvaliokunta onkin tästä näkökulmasta korostanut lausunnossaan (SiVL 2/1996) selkeästi opettajan kasvatustehtävää. Opettajankoulutuksen tulisi vahvistaa opettajan roolin ymmärtämistä oppimisen ohjaajana, oppimaan oppimisen valmiuksien antajana, kasvamisen tukijana.

Tiivistetysti opettajalla voidaan todeta olevan kahtalainen rooli elinikäisen oppimisen strategiassa. Toisaalta hänen *tehtävänä on tukea edellä kuvatulla tavalla oppilaiden/opiskelijoiden elinikäisen oppimisen valmiuksia. Toisaalta opettajan ja opettajankouluttajan tulisi olla muuttuvassa toimintaympäristössään*

myös itse elinikäinen oppija. Elinikäisen oppimisen painottamisella on siten selkeä kytkeä opettajien ja opettajankouluttajien oman ammattitaidon uudistamiseen. Tämänkaltaisen korostus ei ole mikään uusi ilmiö. Esimerkiksi jo opettajanvalmistustoimikunnan mietinnössä vuonna 1967 (KM 1967:A2) painotettiin voimakkaasti opettajien jatkokoulutuksen merkitystä. Opettajanvalmistustoimikunnan mietinnön jälkeen opettajien täydennyskoulutuksen tarpeeseen ovat kiinnittäneet huomiota mm. opettajankoulutuksen kehittämistoimikunta (KM 1989:26), kasvatustieteellisen alan tutkintojen arviointi- ja kehittämisprojekti (Kasvatustieteellisen 1993; Kasvatusala 1994) sekä koulutussuunnittelun neuvottelukunta (KM 1996:10).

Kasvatustieteellisen alan tutkintojen asemaa pohtinut työryhmä on 1990-luvun puolivälissä suhtautunut varsin kriittisesti opettajien täydennyskoulutuksen ja myös opettajien työhöntulo-ohjauksen tilaan yliopistoissa ja ammatillisissa opettajankoulutuslaitoksissa. Työryhmä on arvioinut tämänkaltaisen koulutuksen koordinoimattomaksi tai puuttuvan lähes kokonaan. Työryhmä painottaakin selkeästi, että opettajan kehittyminen tulisi nähdä jatkuvana prosessina, ja että täydennyskoulutuksen ja työhöntulokoulutuksen tarve tulisi ottaa huomioon esim. tiedekuntien virkajärjestelyissä. Myös opettajien sapattivapaaajärjestelmän kehittämiseen työryhmä toivoo kiinnitettävän huomiota. (Kasvatusala 1994, 27.) Myös koulutussuunnittelun neuvottelukunta on painottanut elinikäisen oppimisen periaatteen merkitsevän suurta haastetta opettajankoulutukselle (KM 1996:10, 41):

"Opettajankoulutuksessa ja opettajien täydennyskoulutuksessa otetaan huomioon elinikäisen oppimisen edellyttämien valmiuksien vahvistaminen. Opettajan työnkuvassa tulevat korostumaan ohjaajan ja motivoijan roolit. Tiimityyppisen työskentelyn ohjaaminen, tietoteknisten ja viestintäteknisten valmiuksien hallinta sekä median ja multimedian hallinta ja hyväksikäyttö opetuksessa ovat opettajatyön uusia piirteitä, jotka on luontevasti niveltettävä perinteiseen aine- ja tieteenalaosaamiseen. Opettajankoulutuksen uudistamisen ohella on huolehdittava jo työelämässä olevien opettajien riittävästä täydennys- ja jatkokoulutuksesta."

Elinikäisen oppimisen ajatusta onkin pidetty keskeisenä perusteena opettajien täydennyskoulutuksen tarpeellisuudelle. Opettajien pitkäkestoista täydennyskoulutusta on pyritty lisäämään etenkin vuosikymmenen loppupuolella (K3/1999) ja myös tulevaisuudessa opettajien täydennyskoulutuksen merkitystä pyritään painottamaan. Esimerkiksi koulutusta ja tutkimusta koskevissa kehittämissuunnitelmissa (Koulutuksen 1996; Koulutus 1999; ks. myös VaVM 42/1997) on korostettu opettajien peruskoulutuksen lisäksi opettajien täydennyskoulutuksen merkitystä.

Viime vuosina valtionalouden tilanne on ollut haittaamassa myös elinikäisen oppimisen periaatteen toteutumista opettajankouluttajien tehtävissä. Kun opettajankoulutuslain 11 §:n mukaan opettajankoulutusyksikön vakinaisella rehtorilla ja lehtorilla on ollut oikeus ja velvollisuus yhden lukukauden virkavapauteen aina seitsemän vuoden palvelun jälkeen, on tämänkaltainen mahdollisuus virkavapauteen ollut valtionaloudellisista syistä jäädytettynä elokuusta 1994 alkaen aina vuosituhannen loppuun saakka. (HE 150/1993; HE 138/1996.) Opettajankoulutuslain kumoamisen myötä (HE 74/1999) oikeus ja velvollisuus virkavapauteen opiskelua varten on lopullisesti lakkautettu vuoden 2000 alusta alkaen. Sivistysvaliokunta on omissa mietinnöissään myöntynyt näihin hallituksen linjauksiin (SiVM 11/1993; SiVM 15/1996; SiVM 6/1999). Toisella kertaa asiaa käsitellessään valiokunta kuitenkin samalla korosti opettajankouluttajien pitkäkestoisen täydennyskoulutuksen merkitystä:

"Valiokunta haluaa kuitenkin korostaa opettajankouluttajien työn vaativuutta, mikä edellyttää jatkuvaa itsensä kehittämistä, mutta myös mahdollisuutta osallistua pitkäkestoiseen koulutukseen. Valiokunta edellyttää, että opettajankoulutusyksiköiden ja harjoittelukoulujen rehtoreiden ja lehtoreiden virkavapausjärjestelmää pikaisesti kehitetään kokonaisuutena ottaen huomioon myös muut kouluttautumismahdollisuudet, muun muassa opettajankouluttajien erikoistumisohjelma (PD-koulutus) ja muu täydennyskoulutus sekä vuorotteluvapaa." (SiVM 15/1996.)

Sivistysvaliokunta (SiVM 6/1999) on myöhemminkin korostanut, että opettajien

täydennyskoulutuksen tulisi muodostaa entistä johdonmukaisempi ja systemaattisempi osa opettajan tehtäväkokonaisuudessa. Kaikkiaan opettajankouluttajien täydennyskoulutukseen liittyvä panostus onkin jälleen kasvamassa, mutta täydennyskoulutuksen toteutukseen ollaan etsimässä uuden tyyppisiä toteutustapoja. Opetusministeriössä on meneillään opettajankoulutuksen kehittämishanke, johon liittyen opetushenkilöstön ja myös opettajankouluttajien täydennyskoulutusta samalla arvioidaan. Selvitysten jälkeen opettajankoulutuksen täydennyskoulutuksesta tullaan tekemään tarvittavat suositukset. (K3/1999.)



Opettajankoulutuksen työelämäyhteydet

Koulutuspolitiikassa on selkeästi haluttu korostaa *koulutuksen ja työelämän* yhteyttä. Valtioneuvosto on tulevaisuusselonteossaan korostanut ammatillisen uusiutumisen olevan mahdollista vain jatkuvan oppimisen kautta. Samalla on kritisoitu koulutusta sen liiallisesta tietopainotteisuudesta ja painotettu omakohtaisen harjaantumisen ja tekemällä oppimisen merkitystä. Tulevaisuudessa kaikkien koulutuksen tasojen on jatkuvasti kyettävä vastaamaan työelämän muutoksiin. Keskeisenä haasteena on samalla nähty, miten opettajien työelämän tuntemusta ja uusien työvälineiden hyödyntämistaitoa voidaan tulevaisuudessa jatkuvasti ylläpitää ja kehittää ja miten työelämän, koulutuksen ja tutkimuksen välistä jatkuvaa vuorovaikutusta voidaan tukea. (VNS 3/1997.)

Tulevaisuusvaliokunnan (TuVM 1/1994) mukaan ihmisten on varustauduttava vaihtamaan ammattia useitakin kertoja elämänsä aikana. Lähtökohtana tulee olla, että koulu ja työelämä liitetään toisiinsa aiempaa kiinteämmin.

Tulevaisuusvaliokunta (TuVM 1/1998) onkin korostanut, miten työelämän nopeiden muutosten myötä aikuiskoulutuksen ydinkysymyksiksi nousevat ammatillisen osaamisen ja liikkuvuuden lisääminen sekä työprosessin määrätietoinen kehittäminen. Tarvitaan voimakkaasti työhön ankkuroituja koulutusmuotoja, jotka turvaavat jatkuvan yksilöllisen kehittymisen ja työyhteisöjen sisäisen uusiutumisen. Vastaavaan tapaan edellisessä koulutuksen ja tutkimuksen

kehittämissuunnitelmassa on korostettu, että koulutuksen ja työelämän on limittäydyttävä ja vuoroteltava aiempaa joustavammin ihmisten elämässä. Tavoitteena on ollut lisätä työssä oppimista ja työelämätaitoja, yrittäjyyttä ja valmiuksia itsenäiseen ammatin harjoittamiseen kaikilla koulutustasoilla. (Koulutuksen 1996.) Vastaavin perustein esimerkiksi koulutussuunnittelun neuvottelukunta on painottanut koulutuksen ja työn yhteyttä eräänä kansallisen koulutusstrategian avainalueena (KM 1994:1).

Työelämäkorostus näkyy myös niissä linjauksissa, joissa *koulutusjärjestelmän on haluttu tukevan yrittäjähenkisyyttä ja innovatiivisuutta*. Valtioneuvoston tulevaisuusselonteossa (VNS 3/1997) ja tulevaisuusvaliokunnan mietinnössä (TuVM 1/1998) on korostettu selkeästi mm. pienyrittäjyyden ja yrittäjähenkisyyden, omavastuisuuden sekä yksilön vastuun merkitystä yhteiskunnassa. Tällä hetkellä koulutusjärjestelmämme ei tulevaisuusvaliokunnan mukaan valmenna opiskelijoita itsenäisiksi riskinottajiksi ja uuden luojiksi (TuVM 1/1994). Myös kasvatusalalla on painotettu alan opiskelijoiden ohjaamista työelämän haasteisiin. Kun aikaisemmin koulutuksen lähtökohtana on ollut opiskelijoiden kouluttaminen valmiisiin työpaikkoihin, tulisi koulutustarjontaa laajentaa yrittäjyyteen liittyviin sisältöihin ja mm. itsensä työllistämiseen, joka voi liittyä esim. oppimateriaalituotantoon tai koulutuspalvelujen markkinointiin. (Kasvatusala 1994, 49.)

Työelämäyhteyden korostaminen on näkynyt erityisesti *ammattillista koulutusta, mm. työssäoppimista, oppisopimuskoulutusta ja näyttötutkintoja koskevissa linjauksissa*. Koulutusta ja työelämää on pyritty lähentämään toisiinsa mm. "lisäämällä *työssäoppimista* eli siirtämällä opetusta työpaikoille ja lisäämällä oppisopimuskoulutusta, vahvistamalla työelämän osapuolten osallistumista ammatillisen koulutuksen kehittämiseen, parantamalla koulutustarpeiden ennakoitua ja painottamalla elinikäisen oppimisen merkitystä". (SiVM 3/1998.) Uuden koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelman mukaan työpaikoilla tapahtuva oppiminen vakiinnutetaan suunnitelmakaudella keskeiseksi osaksi ammatillista koulutusta (Koulutus 1999).

Oppisopimuskoulutus on pyritty kytkemään kiinteämmin muuhun ammatilliseen koulutukseen jo vuosikymmenen alkupuolella (HE 311/1992).

Oppisopimuskäytäntöä on vuoden 1994 lainsäädäntöön tehdyillä muutoksilla suhteutettu uuteen ammattitutkintolakiin, joiden muutosten avulla on haluttu mahdollistaa oppisopimuskoulutukseen osallistuville mahdollisuus ammattitutkintolaissa tarkoitetun tutkinnon suorittamiseen (Oppisopimustyöryhmän 1995, 8-9). Samalla erillisistä oppisopimuskoulutuksen ammateista luovuttiin, koska tutkintotilaisuuksiin osallistumalla voidaan suorittaa ammatillisia perustutkintoja, ammattitutkintoja ja erikoisammattitutkintoja. Koulutuksen lainsäädännön kokonaisuudistuksessa oppisopimuskoulutuksen asemaa yhtenä ammatillisen koulutuksen järjestämismuotona on edelleen painotettu (HE 86/1997; ks. myös K 3/1999).

Ammatillisessa aikuistutkintoryhmässä tehtiin vuonna 1992 ehdotus näyttökoejärjestelmästä niin, että kaikki osallistuisivat näyttökokeeseen ammattitaidon hankkimistavasta riippumatta. Siten näyttökoejärjestelmän piiriin haluttiin myös tutkintoon tähtäävään koulutukseen osallistuvat. (Ammatillisen 1992.) Vuonna 1994 voimaan tullessa ammattitutkintolaissa on lain toimeenpanoa arvioineen seurantaryhmän (Ammattitutkintolain 1995) mukaan ollut tärkeimpänä tavoitteena juuri opiskelu- ja ammattitaidon hankkimistavasta riippumattomien tutkintojen kehittäminen ja ammatillisen aikuiskoulutuksen saaminen kansallisen laadunvarmistuksen piiriin. Hallitus perusteli aikanaan uudistusta sillä, että aikuisen ihmisen ammattitaito kehittyy monenlaisen kokemuksen kautta esimerkiksi työn, harrastusten ja itseopiskelun kautta. Työelämässä esiintyvien tehtäväkokonaisuuksien hallintaa voidaan esityksen mukaan tutkia myös näyttötutkintojen avulla. (HE 286/1993.) Tämänhetkisestä tilanteesta voidaan todeta, että ammatilliset tutkinnot ovat juuri näyttöjen osalta uudistumassa asteittain vuonna 1999-2001. Opetusministeriön 23.6.1998 tekemän päätöksen mukaan uudistettaviin ammatillisena peruskoulutuksena suoritettaviin tutkintoihin liitetään näyttöön perustuva osoitus ammatillisten opintojen tavoitteiden saavuttamisesta. (Ammatillisen 1999, 8). Työryhmä katsoo, että näyttöjärjestelmän toteuttaminen edellyttää mm. opettajien ja näyttöjen toteutukseen osallistuvien työelämän edustajien koulutusta. Näyttöjärjestelmän käyttöönotto tulisikin ottaa työryhmän mukaan vuosina 2000-2005 opetustoimen

henkilöstökoulutuksen erääksi painopistealueeksi. (Ammatillisen 1999, 14-15.)

Koulutuksen ja työelämän yhteyksien korostaminen asettaa selkeät paineet ammatillisen koulutuksen opettajien koulutukseen. Sivistysvaliokunta onkin korostanut osaltaan sitä, että ammatillisen koulutuksen opettajalta edellytetään yleisten pedagogisten ja kasvatukseen liittyvien taitojen sekä ammatillisten oppilaitosten tuntemuksen lisäksi myös hyvää käsitystä yhteiskunnasta sekä hyvää työelämän ja ammattien kehityssuuntien tuntemusta. Valiokunnan mukaan ammatillisessa opettajankoulutuksessa tulee vahvistaa sellaista osaamista, jossa ammatillinen, työelämää koskeva perustieto- ja taito yhdistyvät pedagogisen ja kasvatuksellisen aineksen kanssa. (SiVM 3/ 1996.) Lähitulevaisuudessa ammatillisessa opettajankoulutuksessa tullaankin selkeästi painottamaan työssäoppimisen merkitystä ja myös sen haasteellisuutta oppilaitoksille ja opettajille.

"Oppimisen painopisteen siirtäminen työelämän ja työssäoppimisen suuntaan merkitsee oppilaitoksille ja opettajille mahdollisuutta pysyä aikaisempaa paremmin mukana voimakkaasti ja nopeasti muuttuvan työelämän ja teknologian kehityksessä sekä mahdollisuutta tehostaa ja monipuolistaa oppimista. Toisaalta työelämäyhteistyö ja työssäoppiminen asettavat oppilaitoksille ja opettajille mittavia haasteita. Opettajille tulee varata mahdollisuus kouluttautua työelämään sitoutuneen koulutuksen ja työelämän vaatimukseen ja olosuhteisiin. Valiokunta kiinnittää huomiota siihen, että opettajien työelämäosaaminen tulisi ottaa erityiseksi koulutuspoliittiseksi painopistealueeksi kehitettäessä ja suunniteltaessa opetustoimen henkilöstökoulutusta lähivuosina." (SiVM 3/1998.)

Uudistukset ovat merkinneet uudenlaista haastetta niin opettajille, työnantajille kuin ammatilliselle opettajankoulutukselle. Kaikkiaan opettajienkoulutuksen, mutta myös työelämän viiteryhmiä valistuksen merkitystä onkin korostettu niin työssäoppimisen (Koulutus 1999), oppisopimuskoulutuksen (SiVM 20/1992) kuin näyttötutkintojenkin (SiVM 2/1994) osalta. Esimerkiksi työssäoppimisen uudistuksen tueksi ja toteutuksen varmistamiseksi kehitetään ja toteutetaan

työssäoppimiseen liittyvää tiedotusta, työpaikkaohjaajien koulutusta, opettajien koulutusta ja pilottiprojekteja yhteistyössä työelämäosapuolten kanssa. Lähtökohtana on toteuttaa 20 000 työpaikkaohjaajan 2 opintoviikon laajuinen koulutus ja 10 000 opettajan neljän opintoviikon laajuinen koulutus. (Koulutus 1999.)

Työelämäyhteyksien merkitystä on painotettu myös yliopistollisessa opettajankoulutuksessa. Esimerkiksi opettajankoulutuksen kehittämistoimikunta (KM 1989:26, 25-28) on korostanut, että opettajankoulutuksella tulisi olla tuntuma työelämässä tapahtuviin muutoksiin ja opettajankoulutuksen tulisi löytää yhteyksiä muualle työelämään. Työelämänäkökulmaa on korostettu erityisesti sekä opiskelijavalintojen että opetusharjoittelun suhteen.

Opiskelijavalintojen osalta sivistysvaliokunta on lausunnossaan korostanut valintojen monipuolisuuden, soveltuvuuden ja käytännön kokemuksen arvioinnin merkitystä. Valiokunta ei pidä hyväksyttävänä sitä, että eräissä opettajankoulutuslaitoksissa valintakokeissa ollaan siirtymässä soveltuvuuden, persoonallisuuden ja motivaation huomioon ottamisen sijasta entistä voimakkaammin hakijoiden teoreettisen tietämyksen tutkimukseen. (SiVL 2/1996; ks. myös K 5/1996.)

Yliopistoissa toteutettavan *opetusharjoittelun kehittämiseen* on kiinnitetty erikseen runsaasti huomiota. Esimerkiksi korkeakouluneuvosto on korostanut, että opetusharjoittelua tulisi kehittää tutkimukseen orientoivaksi ja että harjoittelu olisi liitettävä koulun kehittämisprojekteihin. (Korkeakoulujen 1993, 40). Myös kansainvälinen arviointiryhmä on painottanut teoreettisuuden merkitystä, mutta korostanut samalla teorian ja käytännön integroinnin tarvetta. Arviointityöryhmä on myös painottanut tuen tarvetta opettajan uran alkuvaiheessa. Arviointityöryhmä esitti ns. induktiovaiheen toteuttamista, eli juuri aloittelevien opettajien ohjausjärjestelmän kehittämistä heidän työuransa ensimmäisinä vuosina. (Educational 1994; ks. myös Kasvatusala 1994, 27.)

Yliopistoissa toteutettavaan opetusharjoitteluun ja normaalikoulujen asemaan on

kiinnitetty myös kriittistä huomiota. Esimerkiksi humanistis-yhteiskuntatieteellisen yleissivistyksen komitea (KM 1993: 31, 116-117) on katsonut, että normaalikouluissa toteutettavan harjoittelun massaluonne on opettajan autonomiaa tukevan harjoittelun esteenä. Komitea onkin esittänyt, että

"Harjoittelun tulee tapahtua pitkäjänteisenä yhtenäisenä jaksena, jonka aikana harjoittelija suunnittelee, toteuttaa ja arvioi opetuksensa ensi sijaisesti itse, ohjaajan toimiessa lähinnä resurssihenkilönä. Jotta kuvattu prosessi olisi mahdollinen, tulee harkita opetusharjoittelun painopisteen siirtämistä entistä yksilöllisempiin puitteisiin, valittuihin kenttäkouluihin. Nykyiset normaalikoulut omistautuisivat kokeilu-, kehitys- ja täydennyskoulutustehtäviin." (KM 1993: 31, 117.)

Yliopistollinen harjoittelujärjestelmä eli kriittisiä hetkiä 1990-luvun alkuvuosina. Laman puristuksessa asetettiin mm. harjoittelukoulujen siirtotyöryhmä, jonka tehtävänä oli selvittää harjoittelukoulujen siirtämisestä kunnan koululaitokseen aiheutuvia seuraamuksia. Työryhmä myös laati ehdotuksen opettajankoulutuslain ja harjoittelukoululain kumoamisesta. (Harjoittelukoulujen 1993.) Tehtävä oli siten selkeästi luonteeltaan harjoittelukoulujen kunnallistamista valmisteleva.

Toisaalta asian tiimoilta asetettiin pedagogisemmin suuntautunut työryhmä, jonka tehtävänä oli pohtia opetusharjoittelun pedagogista kehittämistä (Opettajankoulutuksen 1993). Myös tämän toimeksiannon lähtökohtana oli pyrkimys valtion henkilöstön supistamiseksi siirtämällä valtion ylläpitämät harjoittelukoulut kunnan koululaitokseen. Työryhmä otti kuitenkin selkeästi kantaa perinteisen yliopistojen yhteydessä toimivan harjoittelukoulujärjestelmän puolesta, mitä voinee pitää jännitteisenä ratkaisuna työryhmän alkuperäiseen toimeksiantoon nähden. Yliopiston harjoittelukouluista työryhmä toivoi kehitettävän entistä selkeämmin kokeilu- ja demonstraatiokouluja, joissa toteutettaisiin ohjatun opetusharjoittelun keskeiset jaksot. Muissa vaihtoehdoissa työryhmä näki haittapuolena mm. sen, että kunnan harjoittelukoulut eivät ole osa yliopiston tiedeyhteisöä, jonka kuitenkin pitäisi antaa perustaa myös harjoittelujärjestelmälle. Myös ajallisesti suurin piirtein samoihin aikoihin työskennellyt kasvatusalan

tutkintojen arvioinnin ja kehittämisen projektityöryhmä katsoi, että normaalikouluja tulisi edelleen kehittää osana yliopistolaitosta (Kasvatustieteellisen 1993).

Yleisten säästöpainneiden puristuksessa huolimatta valtioneuvosto päätyikin koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelmaa tarkistaessaan esittämään harjoittelukoulujen kunnallistamisen sijasta niiden kehittämistä edelleenkin korkeakoulujen yhteydessä (Koulutuksen 1993). Linjausta voi pitää siinä mielessä merkittävänä, että muiden oppilaitosten osalta kyseisessä kehittämissuunnitelman tarkistuksessa lueteltiin kaikkiaan kahdeksan sivua lakkautettavia, yhdistettäviä ja kunnallistettavia oppilaitoksia. Perusteena tämänsuuntaisille rakenteellisille muutoksille ja koulutusyksiköiden vähentämiselle nähtiin keskeisesti juuri tarvittavien säästöjen aikaansaaminen.

Koulutuksellinen tasa-arvo ja syrjäytymisen ehkäiseminen

Valtioneuvosto on laatimissaan koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelmissa painottanut *koulutuksen perusturvan* merkitystä (Koulutuksen 1996; Koulutus 1999). Kehittämissuunnitelmien mukaan koulutuksen perusturva korostaa kansalaisten oikeuksien ja mahdollisuuksien huomioon ottamista kaikessa koulutuksesta varhaiskasvatuksesta koko eliniän jatkuvan opiskelun tukemiseen. Tässä suhteessa koulutusjärjestelmän toimivuus, koulutuksen alueellinen saatavuus, tasa-arvo ja koulutuksen sisällöille asetettujen tavoitteiden toteutuminen edellyttää valtioneuvoston mukaan samalla julkisten voimavarojen suuntaamista koulutukseen ja tutkimukseen, hyvää hallintoa sekä toimivaa opinto-ohjausta ja opintotukijärjestelmää. Aiemmassa kehittämissuunnitelmissa mainitaan tasa-arvon näkökulmasta erikseen mm. ruotsinkielisten koulutus, saamelaisten, romaanien, viittomakielisten ja muiden kielivähemmistöjen koulutusmahdollisuudet, kouluvaikeudet, syrjäytyneet nuoret, erityisopetuksen kehittämistoimet sekä koulukiusaamisen vähentäminen. (Koulutuksen 1996.)

"Sivistys kuuluu kaikille. Kansallisen koulutuspolitiikan tehtävänä on kansalaisten sivistystason ja osaamisen jatkuva nostaminen. Jokaiselle

ihmisellä on oikeus jatkuvaan itsensä kehittämiseen, uuden oppimiseen sekä kasvamiseen eettisesti ja moraalisesti vastuulliseksi yhteiskunnan ja ihmiskunnan jäseneksi. Koulutuksen perusturva kuuluu kaikille kansalaisille. Siihen kuuluvat oikeus opetussuunnitelmien mukaiseen opetukseen, riittävään valinnaisuuteen, opetuksen maksuttomuuteen ja turvalliseen oppimisympäristöön." (Koulutus 1999.)

Todettakoon, että koulutuksellisen yhdenvertaisuuden ja koulutuksen perusturvan näkökohdat tulevat esille myös uuden koulutusta koskevan lainsäädännön perustavoitteina (HE 86/1997).

Erikseen näyttää viime vuosina nousseen esille erityisesti sukupuolten, erilaisten vähemmistöjen sekä kehitysvammaisten tasa-arvoon liittyvät kysymykset. Tasa-arvokysymysten painottumisella on myös omat seuraamuksensa opettajankoulutukseen kohdistuviin haasteisiin. Sivistysvaliokunta on ottanut mm. kantaa *sukupuolten tasa-arvon* merkitykseen opettajankoulutuksessa antaessaan lausunnon tasa-arvolakia koskevasta valtioneuvoston selonteosta (SiVL 1/1993). Valiokunta kiinnittää huomiota mm. opettajankoulutuksen valintoihin ja sisältöihin. Valintojen osalta lausuntoa annettaessa miehiä suosivat kiintiöt oli jo poistettu. Toisaalta valiokunta katsoo, että myös miesten osallistuminen kasvatustehtäviin on tärkeitä ja että opiskelijavalintamenettelyä tulisikin pyrkiä pikaisesti uudistamaan niin, että opettajaksi hakeutuisi ja valikoituisi riittävästi kumpaakin sukupuolta (ks. myös SiVL 2/1996). Opettajankoulutuksen sisältöjen osalta valiokunta korostaa, että tasa-arvonäkökulma tulee integroida opinnoissa erityisesti kasvatopsykologiaan, kasvatussosiologiaan, didaktiikkaan sekä opetusharjoittelun osuuksiin.

Vähemmistöjen asemaan hallitus on puuttunut esityksessään (HE 186/1994), jossa mm. oppivelvollisuusikäisille maahanmuuttajille järjestettävä peruskouluun valmistava koulutus on esitetty otettavaksi peruskoulutoimen piiriin (ks. myös K 5/1996). Samassa esityksessä on myös esitetty, että saamenkielisille peruskoulun oppilaille voitaisiin opettaa äidinkielen oppiaineena äidinkieltä ja vieraskielisille lukion ja peruskoulun oppilaille näiden omaa äidinkieltä. Sivistysvaliokunta (SiVM

27/1994) on omassa mietinnössään esittänyt lisäksi, että myös romanikieliselle voitaisiin äidinkielenä opettaa oppilaan omaa äidinkieltä. Kaikkiaan sivistysvaliokunta huomauttaa, että kouluissa rasismi ja ulkomaalaisvihamielisyys ovat lisääntyneet ja kouluissa tulisi toimia monikulttuurisuuden ja vieraiden tapakulttuurien ymmärtämisen lisäämiseksi. Sivistysvaliokunta on jo aiemmin (SiVL 2/1991) huomauttanut, että pakolaislasten ja muiden ulkomaalaisten koulutus on luomassa uuden tilanteen suomalaisessa koulujärjestelmässä. Seuraamuksena on mm. paineet opettajien työnohjauksen, täydennyskoulutuksen ja opettajankoulutuksen kehittämiseksi. (Ks. myös Ulkomaalaisten 1991a; Ulkomaalaisten 1991b.)

Tasa-arvon näkökulma on painokkaasti esillä myös lakiesityksessä, jossa vaikeimmin *kehitysvammaisten opetus* on siirretty peruskoulussa tapahtuvaksi, jolloin opetus on siirtynyt opetustoimen piiriin erityishuollon sijasta. Peruskoululain muutoksen yhteydessä osaksi peruskoulussa annettavaa erityisopetusta olivat jo tulleet keskiasteisesti ja vaikeasti kehitysvammaisten luokkamuotoinen harjaantumisopetus (HE 159/1996). Lakimuutosta perusteltaessa on vedottu mm. YK:n yleiskokouksen yleisohjeisiin, joiden tavoitteena on, että vammaiset henkilöt voisivat yhteiskunnan tasavertaisina jäseninä käyttää samoja oikeuksia ja täyttää samat velvollisuudet kuin muutkin yhteiskunnan jäsenet (HE 159/1996; SiVM 20/1996).

Eräänä laman seuraamuksena voitaneen pitää sitä, että *nuorten syrjäytymisen ehkäisemiseen* on kiinnitetty voimakasta huomiota. Esimerkiksi valtiovarainvaliokunta (VaVM 50/1995; ks. myös K3/1999) on katsonut syrjäytymisen ehkäisyn ja nuorten elinolojen parantamisen opetusministeriön hallinnonalan tärkeäksi painopistealueeksi. Valiokunta on mietinnössään edellyttänyt, että syrjäytymisen vaarassa olevien nuorten asemaa ja ongelmia selvitetään sekä opiskelumahdollisuuksia parannetaan mahdollisimman pikaisesti. Myös valtioneuvosto on koulutusta ja tutkimusta koskevassa kehittämissuunnitelmassaan (Koulutus 1999) todennut syrjäytymisriskin olemassa olon ja mm. toisen asteen koulutuksen keskeyttävien lukumäärän olevan kasvamassa. Kehittämissuunnitelmassa tuodaan esille eräänä ratkaisuna

peruskoulun lisäopetuksen suuntaaminen nuorille, joilla todetaan olevan suuri syrjäytymisriski.

Hallituksen vuoden 1998 toimenpidekertomusta käsittelevässä lausunnossaan sivistysvaliokunta (SiVL 2/1999) on tarkastellut laajasti, miten pahoinvoinnin ja syrjäytymisen ongelmat voitaisiin välttää lapsen kasvaessa aikuiseksi. Valiokunta huomauttaa mm., että opettajilla ja koulun muilla aikuisilla tulisi olla riittävästi voimavaroja ja kykyjä tunnistaa selviytymistä heikentäviä yksilö- ja yhteisötason kysymyksiä ja puuttua niihin. Vastaavasti esimerkiksi päivähoitohenkilökunnalla tulisi olla riittävästi ammattitaitoa tunnistaa vaaratekijät, jotka voivat johtaa syrjäytymiseen ja tarttua niihin. (SiVL 2/1999.)

Nämä toteamukset asettavat omat vaateensa opettajien ammattitaidolle, sekä opettajien perus- ja täydennyskoulutukselle. Sivistysvaliokunta onkin korostanut, että kasvatustutkintoihin pitäisi sisältyä enemmän erityispedagogista, psykologista ja sosiologista ainesta (SiVL 2/1996). Kaikkiaan opettajankoulutus kohtaa omat haasteensa syrjäytymisriskin ja oppimisvaikeuksien havaitsemisen kannalta. Koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelman mukaan pyrkimyksenä on oppimisvaikeuksien mahdollisimman varhainen havaitseminen, jonka johdosta opettajankoulutusta uudistetaan siten, että kaikilla opettajilla on perustiedot ja taidot erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetuksesta ja kuntoutuksesta (Koulutus 1999).

Kansainvälisyys ja kieltenopetus

Kansainvälistymisen ja mm. Euroopan yhdentymiskehityksen myötä niin valtioneuvosto, sivistysvaliokunta kuin tulevaisuusvaliokuntakin ovat korostaneet *kansainvälisyyskasvatuksen, vieraiden kielten ja kulttuurien tuntemuksen, kulttuurien välisen yhteistyön* merkitystä (Koulutuksen 1993; Koulutuksen 1996; Koulutus 1999, SiVL 2/1996; ks. myös TuVM 1/1994).

"Euroopan yhdentyessä myös Suomi on entistä tiiviimmin osa kansainvälistä taloudellista ja poliittista yhteisöä. Globalisaation vaikutukset koulutukselle ja

tutkimukselle ovat mittavat. Ne asettavat kasvavia vaatimuksia mm. yleissivistykselle, yhteistyö- ja vuorovaikutustaidoille, kielitaitolle sekä kulttuurien tuntemukselle." (Koulutus 1999.)

Kansainvälistyminen onkin nostettu keskeiseksi avainalueeksi kansallisessa koulutusstrategiassa (KM 1994:1, 21-23). Vuonna 1996 on myös valmisteltu kielenopetuksen ja koulutuksen kansainvälistymisen strategiaohjelma, jonka avulla koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelmassa vuosille 1995 –2000 laaditut kansainvälistymisen ja kielenopetuksen kehittämisen tavoitteet on pyritty toimeenpanemaan. Ohjelman lähtökohtana on ollut erityisesti saksan, ranskan, venäjän ja espanjan kielten opetusten lisääminen sekä vieraskielisen opetuksen kehittäminen. (K 4/1997.)

Toisaalta kansainvälistymisellä ja Euroopan unioniin integroitumisella on ollut omat kansainvälisyyskasvatukseen, kulttuurien väliseen yhteistyöhön ja kieltenopetukseen liittyvät seuraamuksensa. Toisaalta Euroopan unioniin integroitumisella on ollut omat seuraamuksensa myös kansallisen koulutuspolitiikan ja sen painopisteiden suhteen. Näin siitä huolimatta, että kansalliset koulutusjärjestelmät sinänsä on katsottu kansallisesti päätettäviksi asioiksi ja Maastrichtin sopimus kunnioittaa jäsenvaltioiden koulutuspoliittista riippumattomuutta (Kansallisen 1995; HE 86/1997). Toisaalta myös unionilla voidaan katsoa olevan oma koulutuspolitiikkansa, jossa on painotettu mm. koulutuksen ja työelämän yhteyttä sekä elinikäisen oppimisen ajatusta. Käytännössä Euroopan Unioni linjaa eurooppalaista koulutuspolitiikkaa myös toimintaohjelmien, kuten LEONARDO ja SOCRATES kautta. Vaikka unioni ei edellytäkään jäsenmailta kansallisen koulutuspolitiikan muutoksia, on esimerkiksi unionin ammattikoulutuspolitiikkaa tarkasteleva työryhmä painottanut, että Suomen tulisi vapaaehtoisesti tähdätä laajaan yhteistyöhön ja kehittämiseen. (Euroopan 1994.) Kun työvoiman vapaan liikkuvuuden on katsottu edellyttävän yhtenäistä tutkintojen tunnustamisjärjestelmää Euroopassa, on tämä lisännytkin ammatillista koulutusta ja mm. näyttötutkintojärjestelmää koskevia kehittämispaineita myös Suomessa (HE 86/1997).

Kansainvälistymispyrkimys asettaa omat selkeät haasteensa

opettajankoulutukselle. Opettajankoulutuksen kehittämistoimikunta (KM 1989:26, 28-29) on painottanut mm., että kansainvälisyyskasvatusta ja siihen liittyvää ympäristö- ja kulttuurikasvatusta olisi toimikunnan mukaan myös lisättävä kaikkeen opettajankoulutukseen. Kieltenopetuksen kehittämistoimikunta (KM 1992:16) on puolestaan kiinnittänyt huomiota toisen kotimaisen ja vieraiden kielten opetuksen tilanteeseen yleissivistävissä ja ammatillisissa oppilaitoksissa. Toimikunnan mukaan vieraskielistä opetusta tulisi kouluissa lisätä, mikä osaltaan edistäisi oppilaiden kasvamista kansainvälisyyteen. Toimikunta on kiinnittänyt huomiota myös kieltenopettajien perus- ja täydennyskoulutuksen kehittämisen tarpeeseen (KM 1992:16, 18-21). Muun muassa tulisi kiinnittää huomiota opettajien suullisen kommunikaatiotaidon kehittämiseen aidossa ympäristössä, niin että he joustavasti pystyisivät käyttämään kyseistä kieltä opetuksessaan. Toimikunta esitti myös, että tulisi mahdollistaa opiskeltavissa aineyhdistelmissä kieliaineen yhdistäminen muuhun opetettavaan aineeseen, jolloin helpotettaisiin vieraalla kielellä annettavan opetuksen järjestämistä. Erityistä huomiota toimikunta kiinnitti ammatillisen opettajankoulutuksen kehittämiseen ja esimerkiksi harjoittelukouluiksi tulisi sen mukaan saada nykyistä enemmän myös ammatillisia oppilaitoksia.



Tietoyhteiskunta ja tieto- ja viestintäteknikka

Kuluneen vuosikymmenen koulutuspolitiikassa on tiedostettu, että tietoyhteiskunnan kehityksessä on meneillään merkittäviä muutoksia ja että viestintäteknologian ja internetin kehittyminen tulee myös laajasti vaikuttamaan yhteiskunnan kehittymiseen (TuVM 1/1998). Sähköisen tiedonvälityksen on katsottu muuttavan toimintatapoja ja –ympäristöjä. Myös merkittävän osan tulevaisuuden työpaikoista on arvioitu syntyvän tietotekniikan järjestelmien rakentamisesta ja ylläpidosta sekä sisältötuotannosta. (Koulutus 1999.)

Viime vuosina opetus- ja kasvatusalalla onkin selkeästi tiedostettu *tietotekniikkaan ja tietoyhteiskuntaan liittyvä täydennyskoulutustarve*. Vuosille 1995-2000 laaditun

koulutuksen ja tutkimuksen kehittämisohjelman mukaisesti on toteutettu tietostrategiaohjelma, joka on käsittänyt peruskoulun, toisen asteen koulutuksen, yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen koulutuksen sekä aikuiskoulutuksen (Koulutuksen 1996). *Tietostrategian ja Suomi tietoyhteiskunnaksi –ohjelman* keskeisyyttä myös opettajankoulutuksessa on korostettu lukuisissa eri asiakirjoissa (K4/1997; K7/1998; K3/1999; VaVM 50/1995; VaVM 42/1997; VaVM 58/1998).

Opetusministeriö käynnisti vuonna 1996 osana Suomi tietoyhteiskunnaksi – hanketta 3-vuotisen ohjelman, joka jakaantui verkottamisohjelmaan, opetusmenetelmien ja materiaalien kehittämisohjelmaan sekä opettajien täydennyskoulutusohjelmaan. Tavoitteena on ollut kouluttaa viiden opintoviikon laajuisella täydennyskoulutusohjelmalla vähintään yksi opettaja jokaiseen oppilaitokseen vuosikymmenen loppuun mennessä. Lisäksi tarkoituksena on ollut, että jokaisella opettajalla on ollut mahdollisuus osallistua lyhytkestoiseen täydennyskoulutukseen. (K4/1997.)

Opettajien koulutustarvetta on perusteltu eri tavoin. Sivistysvaliokunta on lausunnossaan (SiVL 2/1996) esittänyt, miten opiskelijoilla ei ole mahdollisuutta saada koulussa riittävästi tarvittavia tietoteknisiä taitoja. Siksi opettajien täydennyskoulutuksessa tuleekin kiinnittää sivistysvaliokunnan mukaan huomiota tietotekniikan opetukseen, jolloin luodaan samalla edellytyksiä tekemistä ja elämyksellisyyttä painottavan oppimisympäristön kehittämiseksi. Kaikkiaan opettajien rooli ja samalla opettajien perus- ja täydennyskoulutus on nähty keskeisenä tietoyhteiskuntastrategian toteuttamisessa (ks. mm. Telemaattiset 1990; Kiinneohtia 1996; Suomi 2000).

Kun aiemmin tuotiin esille syrjäytymistematikka, niin viimeisimmässä valtioneuvoston koulutusta ja tutkimusta koskevassa kehittämissuunnitelmassa informaatioteknologia tuodaan esille myös tähän teemaan liittyen.

Kehittämissuunnitelman mukaan tietoyhteiskuntakehityksen uhkana on, että sellaiset väestöryhmät, joilla on muita heikommät edellytykset omaksua uutta tekniikkaa ja vastata tietoyhteiskunnan vaatimuksiin, syrjäytyvät.

Yhteiskunnalliseen tasa-arvoon liittyvä näkemys onkin eräs seikka, jonka avulla

kehittämisohjelmassa tietoyhteiskuntavalmiuksien merkitystä ja mm. opetushenkilöstön koulutushanketta perustellaan. (Koulutus 1999.) Kuten elinikäisen oppimisen strategiassa (KM 1997: 14, 47) on korostettu, tietoyhteiskunnan perustaitojen tulisi olla "laajasti koko väestön omaisuutta", osa heidän yleissivistystään.

Tulevaisuuden näkymiä arvioidessaan on eduskunnan tulevaisuusvaliokunnan teknologiajaosto hahmottanut, miten tieto- ja viestintäteknikka on edesauttamassa uuden oppimiskulttuurin syntyä, jolloin myös opettajan rooli on muuttumassa (Tulevaisuusvaliokunnan 1998). Tällä hetkellä teknologian käytössä on valiokunnan mukaan edelleen vakavia puutteita. Myös kulttuurillinen sisällön tuotanto on jäämässä jälkeen teknologisesta kehityksestä ja tarvitaankin teknologian, tietokoneohjelmien kehittäjien ja sisältöjen tuottajien yhteistyötä. Lisäksi tulevaisuuden keskeisinä haasteina voidaan nähdä medialukutaidon ja verkostoyhteistyön kehittäminen.

Jatkossakin yleisenä trendinä näkyisi olevan voimakas panostus tietoyhteiskunta-ajatuksen edistämiseksi. Valtioneuvoston tulevaisuusselonteon mukaan lähtökohtana on, että Suomi toimii EU:n tietoyhteiskuntakehityksen kärjessä ja tavoittelee asemaa unionin 'tietoyhteiskuntalaboratoriona' (VNS 3/1997). Myös tulevaisuusvaliokunta (TuVM 1/1998) on pitänyt kuvattua visiota Suomesta EU:n tietoyhteiskuntalaboratoriona onnistuneena. Samalla valiokunta huomauttaa, että opetuksen ja oppimisen sisältö on aina tietoverkkojen teknologiaa ratkaisevampaa. Tietotekniikan kehittämisen olennaiseksi osaksi onkin otettava pedagogisesti korkeatasoisen *oppimateriaalin tuottaminen sekä etäopetukseen soveltuvien avoimien oppimisympäristöjen kehittäminen*.

Tulevaisuuden toimenpiteet näyttäisivätkin keskittyvän oppimateriaalien ja sisällön tuottamisen ympärille, mikä on mm. virtuaaliyliopistohankkeen kantava perusajatus. Uuden koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelman mukaan lähtökohtana on suunnitella ja perustaa *virtuaaliyliopisto*, joka mahdollistaa koko Suomen kattavan verkko-opiskelun tuottamalla korkeakoulutasoisia koulutuspalveluja. Uutta informaatio- ja kommunikaatioteknologiaa hyödyntämällä

voidaan luoda uudenlaista globaalia yliopistoa. Samalla yliopisto-opettajien pedagogista täydennyskoulutusta tehostetaan ottaen huomioon uusien oppimisympäristöjen edellyttämät taidot. (Koulutus 1999; ks. myös SiVM 9/1997; TuVM 1/1998.) Siten opettajien tietoteknisen koulutuksen haasteet näyttäisivät keskittyvän yhä voimakkaammin verkostoitumisen ja sisällön tuotannon ympärille.

Matemaattis-luonnontieteellisten ja taito- ja taideaineiden painottaminen

Kansainvälisyyskasvatuksen ja kieltenopetuksen sekä tietotekniikan lisäksi selkeinä painopistealueina ovat 1990-luvulla olleet myös matemaattis-luonnontieteellisten aineiden sekä taito- ja taideaineiden opetus.

Hallitusohjelman mukaisesti vuosina 1996-2002 toteutetaan ohjelma, jonka tavoitteena on suomalaisten *matematiikan ja luonnontieteiden* osaamistason nostaminen OECD-maiden parhaaseen neljännekseen. Myös luokanopettajien koulutuksessa pyritään lisäämään matemaattis-luonnontieteellisten aineiden osuutta. (Koulutuksen 1996; K4/1997.) Sivistysvaliokunta on korostanut matematiikan opetuksen lisäämisen tarvetta jo vuonna 1991 perustuslakivaliokunnalle antamassaan lausunnossaan (SiVL 2/1991). Myös valtiovarainvaliokunta on halunnut kiirehtiä matemaattis-luonnontieteellisen opetuksen kehittämistoimia (VaVM 50/1995). Matemaattis-luonnontieteellisten aineiden opetusta on pyritty kehittämään voimakkaasti mm. pilottihankkeiden avulla. Laajaan opettajien koulutusta koskevaan ohjelmaan on sisältynyt niin täydennyskoulutusta kuin arvosanaopetustakin. (K4/1997.) Uuden koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelman mukaan tavoitteena on tehostaa edelleen ohjelmaa matematiikan ja luonnontieteiden osaamisen parantamiseksi. Erityistä huomiota ohjelmassa kiinnitetään jatkossa sukupuolten välisen tasa-arvon toteuttamiseen. (Koulutus 1999.)

Myös *taito- ja taideaineille* on annettu oma painotuksensa 1990-luvun koulutuspolitiikassa. Osittain tätä heijastaa mm. hallituksen esitys laiksi taiteen perusopetuksesta (HE 211/1991; ks. myös Taideopetustyöryhmän 1991), jossa

lähtökohtana on ollut koota ennestään hajallaan olevia taiteen opetukseen kohdistuneita voimavaroja tavoitteelliseksi vaatimustasolta toiselle eteneväksi opetussuunnitelmiin perustuvaksi taideopetusjärjestelmäksi. Valtioneuvosto on koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelmansa yhteydessä painottanut koululaitoksen merkitystä laajemminkin kulttuurikouluna. Tavoitteena on ollut mm. käynnistää yhteistyötä koulun ja muun kulttuurielämän välille. (Koulutuksen 1996; K?/1998; K3/1999.) Taide- ja taitoaineiden merkitystä on korostettu lisäksi oppilaiden persoonallisuuden kannalta. Sivistysvaliokunta (SiVL 2/1999) on painottanut kulttuurin merkitystä syrjäytymisen ehkäisyssä. Kulttuuriin, liikuntaan ja nuorisotyöhön liittyvät palvelut ovat valiokunnan mukaan monille nuorille selviytymispalveluja, jotka luovat pohjaa hyvälle elämälle ja nuorten selviytymiselle.

Taito- ja taideaineilla on sivistysvaliokunnan mukaan keskeinen merkitys myös opettajan persoonallisuuden vahvistajana (SiVL 2/1991). Sivistysvaliokunnan mukaan taito- ja taideaineilla on suuri merkitys pyrittäessä kohti elämyksellisempää opetusta ja eri oppiaineiden välistä integrointia ja niiden asemaa tulisikin vahvistaa myös opettajankoulutuksessa. (SiVL 2/1996.)



Opettajankoulutuksen sivistystehtävä

Koulutusjärjestelmässä on korostettu selkeästi myös *sivistystehtävän* merkitystä. Yleisellä tasolla tämä näkökulma on tullut selkeästi esille mm. tulevaisuusvaliokunnan mietinnöissä (TuVM 1/1994; TuVM 1/1998). Valiokunta on todennut Suomen voiman olevan sivistyksessä. Tulevaisuutemme riippuu siitä, miten hyvin kansalaisten inhimillistä pääomaa pystytään kartuttamaan ja hyödyntämään. Koulutuksessa valiokunta näkee yleissivistyksen merkityksen olennaisena. (TuVM 1/1994.) Tuoreemmassa mietinnössään valiokunta katsoo, että suomalainen sivistys on arkisuudessaan ja käytännönläheisyydessään tukenut tasa-arvoa, demokratiaa ja oikeudenmukaisuutta. Valiokunta kuitenkin huomauttaa, että sivistyksen merkitys tulevaisuuden tietointensiivisessä yhteiskunnassa, jossa

teknologian kehitys on huimaavaa, ei ole ongelmaton. Sivistys on vaarassa kapeutua tiedolliseksi osaamiseksi. Valiokunta huomauttaakin, että tulevaisuuden menestyjiä ovat kansakunnat, joissa voimavaraksi nousee "laaja ja syvä ihmisyyden vahva mielen maailma". (TuVM 1/1998; ks. myös Sivistys-Suomi 1992.)

Sivistyskorostus on tullut esille myös koulujärjestelmää koskevissa esityksissä. Esimerkiksi uutta koulutusta koskevaa lainsäädäntöä käsittelevässä mietinnössään sivistysvaliokunta korostaa painokkaasti opintojen sivistystehtävän merkitystä ja valiokunnan kannan mukaan koululait myös mahdollistavat laaja-alaisen sivistyspääoman antamisen. Tosin hallituksen esitys ei ole valiokunnan mukaan sisältänyt perusteluita siitä, millaiseen kansalliseen sivistyskäsitykseen uudistus on perustunut. Sivistysvaliokunta itse katsoo koululainsäädännön uudistuksen yhteydessä, että koulutuksen ei tule olla luonteeltaan liiaksi tiedollista valistusta, vaan myös nuoren kokonaispersoonallisuuden kehittämiseen tulee kiinnittää riittävästi huomiota. Valiokunnan mukaan koulun kasvatustavoitteena on kasvattaa tasapainoisen persoonan omaavia nuoria, jotka ymmärtävät vastuunsa ihmisen ja luonnon vuorovaikutuksesta ja huolehtivat kansallisen kulttuurin edistämisestä ja kansallisista arvoista.

"Näitä ovat mm. humanistinen ja kristillinen perinne, kodin arvostus, työn kunnioittaminen sekä suvaitsevaisuus ja kansainvälisyys. Nämä arvolähtökohdat ovat kestäviä edelleen uudelle vuosituonnelle siirryttäessä. Koulutuksen tärkeä tehtävä on opettaa ihmistä olemaan hyvä lähimmäinen toinen toisilleen tämän perinnön pohjalta." (SiVM 3/1998)

Sivistystehtävän merkitystä on korostettu myös opettajankoulutuksen yhteydessä. On esitetty, että erityisesti opettajankoulutuksessa tulisi kiinnittää huomiota koulutuksen arvolähtökohtiin, humanistiseen arvoperustaan, kasvatustehtävän sisäistämiseen ja kykyyn kantaa vastuuta opetettavistaan ja opetustehtävästä (SiVL 2/1991). Opettajankoulutuksesta tulisi siis muodostua opettajille perustaa edellä kuvatun kaltaisen sivistystehtävän toteuttamiseen. Opettajankoulutuksen kehittämistoimikunta (KM 1989:26) onkin painottanut opettajien työn kokonaisvaltaisuutta ja kasvatustehtävän merkitystä. Siksi olisi tärkeää valmistaa tulevia opettajia paitsi tiedollisesti ja taidollisesti, myös asenteellisesti. Toimikunnan

mukaan opettajien tulisi tiedostaa koulukasvatukseen sisältyvät yhteiskunnalliset arvopäämäärät ja heillä tulisi olla valmius toimia rauhan, ympäristönsuojelun, tasa-arvon ja kansainvälisyyden edistämiseksi. Vastaavasti myös humanistis-yhteiskuntatieteellisen yleissivistyksen komitea on katsonut, että opettajien täydennyskoulutus on usein painottunut opettajan omaan oppiaineeseen, opetusmenetelmällisiin kysymyksiin ja käytännöllisiin koulun kehittämisvalmiuksiin. Toisaalta opettajat tarvitsisivat komitean mukaan mahdollisuutta kehittää omaa humanistis-yhteiskuntatieteellistä yleissivistystään. Komitea esittääkin, että opettajilla tulisi olla mahdollisuus täydennyskoulutuksessa syventyä mm. etiikan ja arvofilosofian kysymyksiin sekä laajentaa ja syventää ympäristöä ja yhteiskuntaa koskevaa tietoaan. (KM 1993:31.)

Koulutusjärjestelmän rakenteellisten uudistusten seuraamukset opettajankoulutukseen

Kuten opettajankoulutuksen kehittämistoimikunta (KM 1989:26, 30-36) on todennut, koulujärjestelmän muutokset tuovat omat haasteensa opettajankoulutukselle. Koulunuudistus on osoittautunut jatkuvaksi prosessiksi ja esimerkiksi nopeasti muuttuva yhteiskunta vaatii jatkuvasti kehittyvää koulujärjestelmää. Siten yhdestä muutoksesta siirrytään suoraan toiseen. Tämä asettaa omat haasteensa opettajankoulutukselle. Opettajankoulutuksen tulisi toimikunnan mukaan valmistaa tulevat opettajat kohtaamaan muutoksia ja vaikuttamaan niihin. Opiskelijan tulisi myös jo peruskoulutuksessa saada valmiuksia osallistua koulun sisäiseen kehittämiseen.

Suomalaisessa koulutuspolitiikassa on toteutettu 1990-luvulla lukuisia muutoksia, jotka ovat joustavoittaneet vallitsevia koulutusrakenteita ja toisaalta tuoneet myös yhtenäisempää linjaa aiemmin hajanaiseen lainsäädäntöön. Hallituksen esitystä *koulutusta koskevasta lainsäädännöstä* voi pitää keskeisenä 1990-luvun koulutuspoliittisena lainsäädännöllisenä muutoksena (HE 86/1997). Esitys sisältää ehdotukset perusopetuslaiksi, lukiolaiksi, laiksi ammatillisesta koulutuksesta, laiksi ammatillisesta aikuiskoulutuksesta, laiksi vapaasta sivistystyöstä, laiksi taiteen perusopetuksesta, laiksi valtion ja yksityisen järjestämän koulutuksen hallinnosta

sekä laiksi opetus ja kulttuuritoimen rahoituksesta. Esityksessä koulutuksen järjestäjiä velvoitetaan mm. olemaan yhteistyössä muiden alueella toimivien lukiokoulutuksen, ammatillisen koulutuksen ja muun koulutuksen järjestäjien kanssa, samoin esitykseen liittyy säännökset opiskelijoiden oikeudesta lukea hyväkseen muualla suoritettuja opintoja. Lakiesityksessä myös ehdotetaan luovuttavaksi peruskoulun hallinnollisesta jaosta ala- ja yläasteeseen. Eri koulumuotoja koskeviin lakiesityksiin ehdotettiin otettaviksi säännökset koulutuksen järjestäjien mahdollisuudesta hankkia koulutuspalveluita myös muilta koulutuksen järjestäjiltä, yhteisöiltä tai säätiöiltä. (HE 86/1997; ks. myös Koulutuksen 1996.)

Jo 1990-luvun alkupuolella pyrkimyksenä on ollut myös lukiota, iltalukiota ja ammatillisia oppilaitoksia koskevien lakien muuttaminen niin, että näiden oppilaitosten oppilaat voivat valita opintoja myös toisesta oppilaitoksesta. Lähtökohtana on ollut koulutuksen raja-aitojen madaltaminen ja eri *oppilaitosten yhteistoimintamahdollisuuksien lisääminen* peruskoulun jälkeisessä koulutuksessa. Samalla yksittäisten opiskelijoiden mahdollisuudet valita opintokokonaisuutensa eri oppilaitoksista ovat lisääntyneet. (HE 59/1992; SiVM 3/1992; ks. myös Koulutuksen 1996.) Uutta koululainsäädäntöä valmistellut komitea päätyi siihen, että lukiokoulutukselle ja ammatilliselle koulutukselle säädettäisiin omat lakinsa. Tältä osin nuorisoasteen yhdistämisestä yhtenäisen lainsäädännön tasolla luovuttiin. (KM 1996: 4.) Uudessa koululainsäädännössä opiskelijan oikeutta yksilöllisiin opintoihin pyritään kuitenkin kehittämään edelleen. Opiskelijoiden mahdollisuuksia oppilaitosrajan ylittävän yksilöllisen opinto-ohjelman muodostamiseen lisätään erityisesti opinto-ohjauksen muotoja kehittämällä. (Koulutus 1999.)

Myös lukiolakia on haluttu jo vuosikymmenen alkupuolella muuttaa niin, että voidaan luopua oppilaiden jaosta eri vuosiluokille ja siirtyä *luokattomaan opetuksen* järjestämiseen uusien opetussuunnitelmien käyttöön oton kanssa. Tosin lukio voi toisaalta toimia ylläpitäjän päätöksen mukaan edelleen myös luokallisena. (HE 176/1993.) Sivistysvaliokunta on mietinnössään pitänyt tämänkaltaista joustavuuden ja monipuolisuuden lisääntymistä myönteisenä. Tosin myös oppilaanohjaukseen on tämänkaltaisessa järjestelmässä kiinnitettävä huomiota.

(SiVM 24/1993.) Ylioppilastutkinnon rakenteelliseksi uudistamiseksi on esitetty mm. ylioppilastutkintoon liittyvää valinnaisuuden lisäämistä ja ajallista hajauttamista (KM 1993:25; Ylioppilastutkintoasetustyöryhmän 1994). Lähtökohtana on ollut uudistaa ylioppilastutkintoa siten, että tutkintoon sisältyvät kokeet voidaan suorittaa korkeintaan kolmena perättäisenä kertana.

Koulutusta koskevan lainsäädännön kokonaisuudistusta valmisteltaessa lähtökohtana oli myös *esiopetukseen liittyvät uudistukset*. Esiopetuksen järjestämisessä tavoitteena on ollut, että käytännössä koko ikäluokka osallistuu vuoden pituiseen esiopetukseen ennen peruskoulun alkua. (Koulutuksen 1996.) Esiopetusta koskevien ratkaisujen myötä on taattu lapsille oikeus osallistua maksuttomaan esiopetukseen oppivelvollisuuden alkamista edeltävänä vuonna. Tätä on perusteltu sillä, että kouluikää edellyttävät vuodet ovat merkityksellisiä lapsen kehityksen ja myöhemmin koulumenestyksen kannalta. Järjestelmällisellä varhaiskasvatuksella ja sen osana esiopetuksella voidaan tasoittaa ja estää lasten ympäristökijöistä johtuvien erojen kasvamista. (HE 91/1999.) Keskeisenä perusteena on siten taata perheille ja lapsille aiempaa tasa-arvoisemmat ja yhtenäisemmät mahdollisuudet osallistua esiopetukseen (SiVM 7/1999). Esiopetuksen toimeenpano toteutetaan asteittain vuosina 2000-2001, uudistuksen samalla asettaessa paineensa myös peruskoulun opetussuunnitelman uudistamiselle (Koulutus 1999).

Kuluneena vuosikymmenenä on toteutettu myös *ammattikorkeakoulu-uudistus*. Uudistuksella on ollut muihin koulutusjärjestelmän uudistuksiin nähden kenties kaikkein selkeimmät seuraamukset opetushenkilöstön kehittämis- ja muutostarpeiden suhteen. Asiaa pohtineen työryhmän mukaan ammattikorkeakoulujen lehtoreiden kelpoisuutena tulisi pääsääntöisesti olla ylempi korkeakoulututkinto ja yliopettajilla lisensiaatin tutkinto. Työryhmä onkin painottanut kokeiluvaiheessa, että opettajille tulisi järjestää joustavia mahdollisuuksia korkeakoulututkintojen ja jatkotutkintojen suorittamiseksi. (Ammattikorkeakoulujen 1992, 15-22.)

Uudessa yliopistolaissa yliopistoille on pyritty antamaan entistä enemmän

päättäjävaltaa mm. hallintonsa rakenteesta ja tiedekuntien perustamisesta. Samalla korkeakoulujen toiminnan ohjaus on kehittynyt tulossopimusten ja niihin sisältyvien tavoitteiden avulla tapahtuvaksi ohjaamiseksi. (HE 263/1996.) Siten on haluttu korostaa yliopistojen omaleimaisuutta ja mahdollisuutta kehittää joustavasti omaa toimintaa, mitä sivistysvaliokunta on pitänyt myös tarkoituksenmukaisena (SiVM 9/1997).

Edellisten lisäksi voidaan todeta vielä, että Suomessa on toteutettu 1990-luvulla myös opetus- ja kulttuuritoimen *valtionosuusjärjestelmän uudistus*, jolla on osaltaan pyritty siirtämään päätännän painopistettä kunnallishallinnolle. Sivistysvaliokunta onkin asiaa koskevassa lausunnossaan (SiVL 2/1992) pitänyt myönteisenä sitä, että esityksen avulla on pyritty parantamaan opetus- ja kulttuuritoimen tuloksellisuutta ja lisäämään joustavuutta sekä kuntien toimintavapautta. Kaikkiaan myös koulutusta koskevaa lainsäädäntöä uudistettaessa on lisätty merkittävästä paikallista päätösvaltaa, jota on konkreettisesti lisännyt mm. ryhmäjakosäännösten purkaminen ja tuntikehysjärjestelmän käyttöönotto, valtionosuusuudistus, sekä opetussuunnitelmajärjestelmän uudistaminen niin peruskoulussa, lukiossa kuin ammatillisessakin koulutuksessa. Myös uuden koulutusta koskevan lainsäädännön tarkoituksena on edelleen jatkaa päätösvalan hajauttamista kuntiin ja kouluihin. (HE 86/1997; ks. myös Koulutus 1999.)

Kuvatunkaltaisten *koulutusjärjestelmällisten muutosten voi katsoa edellyttävän panostusta myös opettajien koulutukseen*. Valtioneuvoston koulutusta ja tutkimusta koskevassa kehittämissuunnitelmassa tähdennetäänkin, että uuden koululainsäädännön sisältämät muutokset edellyttävät laajaa opettajien lisäkoulutusta ja että nämä muutokset tulee ottaa huomioon myös opettajien peruskoulutuksessa (Koulutus 1999). Kun koulutusta koskevat uudistukset ovat siirtäneet selkeästi päätäntävaltaa koulutuksen järjestäjille, korostuu samalla selkeästi koulutuksen sisäisen kehittämisen vaateet ja esimerkiksi opettajaryhmien yhteistyö. Opettajankoulutuksella on oma merkityksensä tämänkaltaisten työskentelyvalmiuksien osalta ja sivistysvaliokunta onkin korostanut opettajankoulutuksen yhteyttä koulun sisäiseen kehittämiseen (SiVL 2/91).

Sivistysvaliokunta on myös tuoreemmassa lausunnossaan tarkastellut, miten opettajan rooli on muutosten myötä muuttumassa. Opetussuunnitelmallisen vastuun siirryttyä enemmän kouluille ja opettajille on opettajien rooli oman työnsä arvioijina, kehittäjinä ja tutkijoina korostunut. Opetussuunnitelmien uudistumisen ja luokattomaan lukioon siirtyminen ovat siirtäneet myös opiskelijalle enemmän vastuuta omista opinnoistaan. Opettajien olisi kyettävä antamaan yhä enemmän yksilöllistä ohjausta ja tukea opiskelijoita valintatilanteissa. Opettajankoulutuksessa olisikin panostettava tulevien opettajien oppilaanohjausvalmiuksiin nykyistä enemmän. Kaikkiaankin valiokunnan mukaan koulutusjärjestelmän sisällöllinen kehittäminen edellyttää nykyistä huomattavasti suurempaa yhteiskunnallista panostusta opettajien perus- ja täydennyskoulutukseen. (SiVL 2/1996.)



Arviointi- ja tulosohjauskulttuurin painottuminen

Arviointi on viime vuosikymmenen aikana tullut painokkaasti esiin osana koulutusjärjestelmän kehittämistä. Uudistusten myötä koulutuksen ohjauksessa on siirrytty tulosohjaukseen ja erilaisia normiohjausjärjestelmiä on purettu. Samalla on muodostunut tarve toiminnan tulosten seurantaan ja arviointiin. Uuden koulutusta koskevan lainsäädännön yhteydessä korostetaan selkeästi arvioinnin merkitystä myös omien arviointia koskevien säädösten muodossa. Hallituksen esityksessä tätä perustellaan sillä, että lakisääteisen arviointijärjestelmän luominen on tullut tarpeelliseksi siirryttäessä koulutusprosessin ennakkollisesta sääntelystä koulutuksen tavoitteisiin ja toimintaan perustuvaan lainsäädäntöön. Siten arviointi nähdään keskeisenä keinona turvata koulutuspalvelujen laatu ja valtakunnallinen vertailukelpoisuus. (HE 86/1997.) Myös sivistysvaliokunnan mietinnössä, jossa korostetaan arvioinnin keskeisen merkityksen olevan oppimista edistävien tavoitteiden toteutumisen tukemisessa, arviointiin kiinnitetään perusteellista huomiota (SiVM 3/1998). Vastaavia arviointiin liittyviä korostuksia sivistysvaliokunta on esittänyt jo valtiosuusjärjestelmän uudistusta koskevan lausunnon yhteydessä (SiVL 2/1992). Myös voimassa olevassa koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelmassa kiinnitetään merkittävää huomiota

arviointiin ja kehittämissuunnitelmakaudella koulutuksen laatua pyritäänkin arvioimaan ulkopuolisen arvioinnin avulla kaikilla koulutasoilla ja kaikissa koulumuodoissa. (Koulutus 1999; ks. myös VaVM 58/1998.)

Arviointi on mielletty siten yhä selkeämmin kouluhallinnon strategisena ohjausvälineenä. Uuteen arviointikulttuuriin on liittynyt myös *tulosohjauksen käytäntöön* siirtyminen, mikä koskee mm. yliopistoja. Onkin löydettävissä useita työryhmämuistioita, joissa tulosohjaukseen liittyen on kehitelty laskennallisia malleja yliopistojen kokonais- ja perusrahoituksesta sekä arvioitu määrärahojen jakoperusteita ja tuloksellisuuskriteereitä. Esimerkiksi opetuksen, tutkimuksen ja taiteellisen opetuksen huippuyksiköt ovat osa kehiteltyä kriteeristöä. (Yliopistojen 1995; Yliopistojen 1996; Yliopistojen 1998.) Kuten yliopistot, myös ammattikorkeakoulut ovat tulosohjausjärjestelmän piirissä. Kuten tulosohjauksen retoriikka kuuluu, lähtökohtana on ollut kannustaa ammattikorkeakouluja niiden tuloksellisuuden mukaan. Tuloksellisuusrahoituksella on pyritty edistämään tavoitteiden saavuttamista ja kannustamaan laadun, vaikuttavuuden ja tehokkuuden kehittämistä. Myös ammattikorkeakoulujen osalta on arvioitu yleiset tuloksellisuuskriteerit ja huippuyksikkökriteerit. Tuloksellisuuskriteereinä on mainittu mm. tehokkuus ja taloudellisuus, vaikuttavuus, kansainvälisyys sekä sukupuolten tasa-arvon edistäminen. (Ammattikorkeakoulujen 1998; Ammattikorkeakoulujen 1999.)

Arviointikäytäntöjen ja –kriteereiden kehittyminen on kytkeytynyt osittain toteutettuihin uudistuksiin ja niihin liittyneisiin seurantajärjestelmiin (esim. Väliaikaisten 1992; Väliaikaisten 1994: Kokeilusta 1994; Nuorisoasteen 1993; Nuorisoasteen 1994; Työvoimapolitiista 1996). Kaikkiaan voidaan todeta, että vaikka eräs opetusministeriön asettamista työryhmistä näyttääkin keskittyneen mm. peruskoulun sanallisen arvioinnin kehittämiseen (Peruskoulun 1996), näyttää työryhmätasolla arviointiin keskittyneiden muistioiden taustaintressinä olleen lähinnä tulosohjaukseen ja oppilaitosten tuloksellisuuteen perustuvien arviointikriteereiden kehittäminen sekä oppilaitoksen tuloksellisuuden seuranta.

Opettajilla ja oppilaitoksilla on siten selkeästi haasteena totuttautuminen

uudenlaiseen arviointiin perustuvaan toimintakulttuuriin. Kasvatusalan tutkintojen projektiryhmä (Kasvatusala 1994) onkin raportissaan painottanut yleensäkin *uuteen arviointikulttuuriin kasvamisen merkitystä*, mikä tulisi myös ottaa huomioon opetus- ja kasvatusalan koulutuksessa. Siten opetus- ja kasvatusalan tiedekunnissa 1) jatkuva arviointi tulisi vakiinnuttaa osaksi tiedeyhteisön toimintaa siten, että kasvatustieteiden tiedekunta voisi ottaa vastuuta myös oman yliopistonsa arviointikulttuurin kehittämisestä, 2) arviointikulttuuriin tulisi inhimillisen kasvun näkökulma siten, että arviointi nähdään laajemmin kuin tulosindikaattoreiden kehittämisenä 3) itsearviointia tulisi korostaa niin, että ulkoisesta kontrollista siirrytään sisäiseen ohjaukseen sekä organisaatioiden että yksilöiden tasolla. Projektiryhmä huomauttaa että yhteiskunnassa ja kasvatusalalla on laajemminkin kehityksessä uudenlainen arviointikulttuuri, joka edellyttää myös kasvatusalan ammattilaiselta valmiuksia kehittää tällaista toimintaa ja arvioinnin kriteereitä. Mikäli arvioinnin keskeisenä tehtävänä on opiskelijan oppimisprosessien ja itsenäistymisen tukeminen, on opiskelijoiden itsearviointia ja siihen ohjaamista pidettävä olennaisena opettajankoulutuksen osa-alueena. Tässä suhteessa arvioinnin koulutuspoliittinen painottuminen asettaa uudenlaisia paineita myös opettajankoulutukselle.

Opettajankoulutukseen esitetyt rakenteelliset uudistukset

Kuluneena vuosikymmenenä on toteutettu *opettajan pedagogisiin opintoihin* liittyvä uudistus, jolla on pyritty mahdollistamaan laaja-alainen opettajakelpoisuus. Siten pedagogisten opintojen on haluttu mahdollistavan joustava liikkuvuus niin, että esimerkiksi keski-asteen opettajalla on mahdollisuus toimia ala-asteella tai ammatillisella keskiasteella tai luokanopettaja eri-ikäisten opettajana koulujärjestelmän eri tasoilla suorittamiensa aineopintojen mukaisesti.

Todettakoon, että pedagogisiin opintoihin liittyvä laaja-alaisen opettajapätevyyden ajatus ei sinänsä ole kovin uusi. Esimerkiksi jo opettajanvalmistustoimikunnan mietinnössä vuonna 1967 (KM 1967:A2) on esitetty, että eri opettajatutkintojen samantasoisuutta olisi toteutettava pitemmälle ja eri tutkintojen yhtenäisyyttä olisi pyrittävä lisäämään. Vastaava suuntaus näkyi myös opettajanvalmistuksen opetussuunnitelmatoimikunnan mietinnössä (KM 1968: A6):

"Toimikunta on kyllä käymissään keskusteluissa periaatteessa hyväksynyt tällaisen luokanopettaja-aineenopettaja –tyypin tarpeellisuuden, koska tällä tavoin saataisiin opettajavoimain siirtymiseen joustavuutta myös luokka-asteelta toiselle. Myöhemmin suunniteltavaksi jää, miten luokanopettaja voi saada kelpoisuuden aineenopettajaksi ja aineenopettaja luokanopettajaksi." (KM 1968, A6, 54)

Kun mainitussa mietinnössä joustavuuden ja laaja-alaisuuden haasteet jätettiin suunniteltavaksi myöhemmin, niin samalla tavoin asiaa siirrettiin tuonnemmaksi myös vuoden 1973 opettajankoulutustoimikunnan mietinnössä (KM 1975:75, 57-58), jossa sinänsä korostettiin opettajankoulutuksen yhtenäistämisen tarvetta. Vaikka edellä mainituissa asiakirjoissa laaja-alaisen opettajakelpoisuuden tavoite jätettiin lähinnä tulevaisuudessa tavoiteltavan mielenilmaisun tasolle, on laaja-alaisuus sinänsä siis jo kohtuullisen perinteinen opettajankoulutuksen kehittämisen tavoite maassamme.

Aiempaa pontevammin laaja-alaisen opettajakelpoisuuden ajatusta haluttiin ryhtyä ajamaan opettajankoulutuksen kehittämistoimikunnan mietinnön (KM 1989:26, 24-25) myötä. Toimikunta ehdotti mm., että tutkintoihin tulisi sisällyttää opintoja, jotka antavat valmiuksia työskennellä eri kouluasteilla tai koulujärjestelmän eri sektoreilla. Kehittämistoimikunta esitti mietinnössään myös, että kaikille opettajaryhmille järjestettäisiin 35 opintoviikon laajuiset kasvatustieteelliset opinnot, jotka hyväksytään suorituksina siirryttäessä työtehtävästä ja koulutusmuodosta toiseen (KM 1989:26, 68). Opettajankoulutuksen uudistamiseksi laaja-alaisen opettajakelpoisuuden osalta asetettiin myös työryhmä, jonka tehtävänä oli valmistella opettajankoulutuksen uudistamisen edellyttämiä säädösmuutoksia (Opettajankoulutuksen 1991). Edelleen ajatusta on jalostanut eteenpäin opettajien kelpoisuustoimikunta mietinnössään (KM 1991: 31). Myös kasvatustieteellisen alan tutkintojen arviointi- ja kehittämisprojekti korosti omassa mietinnössään pedagogisten opintojen laaja-alaisuuden merkitystä (Kasvatusala 1994.) Kun toteutuneessa uudistuksessa opettajakelpoisuuden tuottava koulutus perustuu 35 laajuisiin opettajan pedagogisiin opintoihin, oli tämä lähtökohtana

myös edellä mainituissa mietinnöissä.

Toteutettu uudistus on siten pitkällisen ja tavoitteellisen valmistelutyön tulos. Tuoreessa opetustoimen kelpoisuusvaatimuksia koskevassa asetuksessa (asetus 986/1998) on pyrkimyksenä ollut yhtenäistää kelpoisuusvaatimuksia ja säädellä niistä kootusti edellä esitettyjen linjausten mukaisesti. Aiemmin kelpoisuusvaatimuksista on säädelty kunkin koulumuodon omissa asetuksissa. Asetuksessa on lähtökohtana säädellä kelpoisuudesta tehtävien mukaisesti, ei virkanimikkeiden mukaisesti. (Ehdotus 1998.)

"Nykyisissä opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksia koskevissa säännöksissä kelpoisuusvaatimukset määritellään tietyn nimisiin virkoihin ja toimiin. Uudessa asetuksessa kelpoisuus määritellään sen sijaan tiettyyn tehtävään riippumatta, mikä nimike viralla tai tehtävällä on. Jos samalla henkilöllä on useita saman koulutusmuodon piiriin kuuluvia tehtäviä, tulee hänen täyttää säädetyt kelpoisuusvaatimukset kaikkien tehtäväalueiden osalta." (Ehdotus 1998.)

Asetus toisin sanoen kätkee sisäänsä ajatuksen, että opettaja voi tehdä koulun sisällä erilaisia tehtäviä ja toimia mm. aineenopettajana tai luokanopettajana alkuopetuksessa, kunhan hän täyttää kuhunkin tehtävään liittyvät ehdot. Esimerkiksi luokanopetuksen osalta opettajalla ei tarvitse olla luokanopettajan tutkintoa, vaan hänellä tulee olla kelpoisuus hoitaa luokanopettajan tehtäviä. Sikäli kelpoisuusvaatimukset ovat kiristyneet, että aineen opetuksessa täytyy kelpoisuuden tehtävään saadakseen olla aina opettavasta aineesta vähintään 35 opintoviikkoa, ennen aineenopettajilla tuli olla yhtä laajaa opintoa kahdesta virkaan kuuluvasta aineesta. (Ehdotus 1998.) Kelpoisuusvaatimukset ovat siten siirtyneet eräänlaiseen modulipohjaiseen suuntaan, jolloin tiettyyn tutkintoon suuntautuvat opettajat voivat laajentaa kelpoisuuttaan lisämodulien avulla. Siten esimerkiksi luokanopettajaksi opiskelevat voivat suorittaa opintoja haluamistaan aineista (35 ov) saavuttaen näin näiden aineiden opettajankelpoisuuden tai vastaavasti esimerkiksi aineenopettajat voivat suorittaa opintoja, jotka antavat hänelle kelpoisuuden luokanopettajan tehtäviin. Kun uuden koulutusta koskevan

lainsäädännön myötä hallinnollinen raja ylä- ja ala-asteen välillä on purettu (HE 86/1997), on myös uudet kelpoisuusvaatimukset osaltaan tukemassa tämänkaltaista perusopetuksen integroitumista.

Opettajankoulutukseen liittyvistä rakenteellisista muutoksista voidaan mainita myös *ammattillista opettajankoulutusta* koskenut uudistus. Uudistuksen myötä pyrittiin eroon koulutusyksiköiden liian suuresta määrästä ja hallinnollisesta hajanaisuudesta keskittämällä ammatillinen opettajankoulutus viiteen ammattikorkeakoulujen yhteydessä toimivaan ammatilliseen opettajakorkeakouluun. (HE 49/1996.) Todettakoon, että uudistuksen valmisteluvaiheessa oli esillä myös ammatillisen opettajankoulutuksen yliopistomalli (Ammatillisten 1993; Kasvatusala 1994). Ammatillisen opettajankoulutuksen osalta pidettiin kuitenkin perusteltuna toteuttaa koulutus ammattikorkeakoulujen ammatillisissa opettajakorkeakouluissa mm. elinkeinoelämän yhteyksien ja monialaisuuden vuoksi (SiVM 3/1996).

Hallituksen esityksestä 1990-luvulla on toteutettu *myös lastentarhanopettajankoulutusta koskenut uudistus*. Jo opettajanvalmistustoimikunta (KM 1967:A2, 19-22) oli komiteanmietinnössään esittänyt, että lastentarhanopettajia tulisi kouluttaa korkeakouluissa. Kun eduskunnan kirjelmässä esitettiin vuosikymmenen alussa (2.2.1991), että väliaikainen järjestely yliopistollisesta lastentarhanopettajakoulutuksesta tulee lopettaa ja koulutus siirtää yliopistojen kasvatustieteellisiin tiedekuntiin, asetti opetusministeriö työryhmän, jonka tuli valmistaa asiaan (Lastentarhanopettajien 1992). Toteutetussa uudistuksessa lastentarhanopettajaopistot on lakkautettu ja lastentarhanopettajien koulutus on siirretty eri yliopistojen hoidettavaksi. Siten lastentarhanopettajakoulutuksesta on kehitetty 120 opintoviikon laajuinen alempi korkeakoulututkinto. (Koulutuksen 1993; HE 196/1994). Sivistysvaliokunta (SiVM 23/1994) on maininnut eräänä muutoksen perusteena olevan sen, että varhaiskasvatus ja esiopetus kytkeytyvät alkuopetukseen ja koko peruskouluopetukseen. Siksi koulutuksen tulee olla korkeakoulutasoista, ja alan tutkimus ja kehittäminen on perusteltua kuulua yliopistojen kasvatustieteellisille tiedekunnille.

Luokanopettajakoulutuksen kehittämiseen on suositusluontoisesti kiinnittänyt huomiota mm. humanistis-yhteiskuntatieteellisen yleissivistyksen komitea (KM 1993: 31, 112-113) mietinnössään. Komitea on korostanut luokanopettajan työn ja samalla sitä koskevan opettajankoulutuksen haasteellisuutta. Opettajan tulisi hallita hyvin suuri määrä eri tiedonaloja. Opiskelijoilla tulisi olla mahdollisuus keskittyä valitsemiinsa aineisiin syvällisten sisältöopintojen mahdollistamiseksi. Kuten komitea on todennut, "lukiokurssien kertaukseen tai näennäispedagogiseen puuhasteluun perustuvat aineiden peruskurssit tulee poistaa". Todettakoon, että komitea esitti myös, että luokanopettajan tutkinnon kaksiportaisuutta voisi harkita niin, että ensimmäinen vaihe olisi 120 opintoviikon laajuinen, mutta edellyttäisi täydentäviä opintoja. Toinen vaihe (40 ov) koostuisi joko syventävistä tutkielmaopinnoista tai opetuksen sisältöä koskevista, mahdollisesti eri ainelaitoksilla harjoitettavista erikoistumisopinnoista

Myös *aineenopettajakoulutuksen kehittämiseksi* on 1990-luvun aikana tehty runsaasti kehittämissuhteita. Tutkintojärjestelmää on esitetty mm. muutettavaksi siten, että uudeksi perustutkinnoksi tulee 120 opintoviikon kandidaatin tutkinto ja 160 opintoviikon tutkinnosta tulee maisterin tutkinto. (Matematiikan 1992; Humanistisen 1992.) Mainittakoon, että yliopistoissa on 1990-luvulla yleisestikin otettu takaisin 120 opintoviikon välitutkinto. Kritiikkiä aineenopettajakoulutuksessa on kohdistettu erityisesti aineopintojen ja kasvatustieteellisten sekä pedagogisten opintojen integroinnin puutteisiin. Tähän ongelmaan on pyritty etsimään ratkaisua useissa eri yhteyksissä. (Humanistisen 1993; Luonnontieteiden 1993; Kasvatustieteellisen 1993; Kasvatusala 1994; KM 1993: 31.)

Eräät työryhmistä ovat kiinnittäneet huomiota yleensä *korkeakoulujen rakenteellisen kehittämisen tarpeeseen*, jolla olisi seuraamuksia myös opettajankoulutuksen organisointiin. On mm. ehdotettu tarkkarajaisista koulutusohjelmista luopumista ja yhden laaja-alaisen kasvatustieteellisen koulutusohjelman kehittämistä. Tällöin kasvatustieteiden laitokset ja opettajankoulutuslaitokset voitaisiin yhdistää. On tosin epäilty, että yliopistoyhteisö ei ole kypsä näin syvällisiin muutoksiin. (Korkeakoulujen 1993; Kasvatusala 1994.)



Näkökulmia opettajankoulutuksen lähitulevaisuuteen

Ihmiskunnan on kuvattu kohtaavan yhä kiihtyvämässä vauhdissa erilaisia yhteiskunnallisia murroksia. Koulutuksen ja samalla opettajankoulutuksen merkitys on siten siinä, millaisia valmiuksia ne kykenevät antamaan muutosten kohtaamiseen. Esitetyt linjaukset antavat viitteitä, että opettajankoulutuksessa tullaan yhä voimakkaammin painottamaan elinikäisen oppimisen merkitystä. Opettajilla tulee voida tukea oppilaiden/opiskelijoiden elinikäisen oppimisen valmiuksia ja toisaalta hänen tulee myös itse olla elinikäinen oppija muuttuvassa toimintaympäristössään. Kuten sivistysvaliokunta on lausunnossaan todennut, koulun oppimisympäristössä joudutaan kohtaamaan kaikki elämänkirjoon liittyvät asiat (SiVL 2/1999). Koulutus joutuu kohtaamaan myös yhteiskunnallisen pahoinvoinnin. Viimeaikaiset uutiset ovat kertoneet, miten esimerkiksi huumeiden käyttö ja huumerikokset ovat olleet Suomessa selkeässä kasvussa. Tämänkaltainen kehitys tulee heijastumaan tulevaisuudessa yhä selkeämmin myös koulumaailmaan. Syrjäytymisen ongelmat tulevat kasvamaan, mikä on haaste yleensäkin yhteiskunnalle ja myös koulujärjestelmälle. Samalla opettajien ja opettajankouluttajien yhteiskunnallisen tietoisuuden merkitys tulee entisestään kasvamaan ja opettajat tarvitsevat myös koulutusta erilaisten syrjäytymisilmiöiden kohtaamiseen.

Tältä osin suuntauksena näyttäisi olevan yhä lisääntyvä painotus opettajien täydennyskoulutukseen. Täydennyskoulutuksen tarvetta lisää myös se, että koululainsäädäntöä on uudistettu viimeisten vuosien aikana huomattavasti. Onkin ilmeistä, että opetusministeriön hallinnonalalla tullaan kohdentamaan edelleen lisäresursseja koululainsäädännön muutoksia koskevaan koulutukseen. Silti on todennäköistä, että kaikki uuden koululainsäädännön avaamat mahdollisuudet eivät siirry käytännön koulutyöhön kovin nopeasti. Monet koulutuksen järjestäjät tarvitsevat tuekseen myös edellä kävijöitä ja käytännön esimerkkejä uuden tyyppisistä koulusovelluksista (esim. ostopalvelut), ennen kuin uudet käytännöt ja

koulutuksen järjestämismahdollisuudet muodostuvat jokapäiväiseksi ja tavanomaiseksi koulukulttuurin osaksi.

Oppiainekohtaisesti viime vuosina ovat korostuneet mm. kielet ja kansainvälistyminen, matemaattis-luonnontieteelliset aineet sekä tieto- ja viestintäteknikka. Näiden lisäksi opettajankoulutukseen on kohdistettu viimeisen vuosikymmenen aikana lukuisia muitakin sisällöllisiä kehittämistarpeita. Luettelomuotoon koostettuna voidaan nostaa esille mm. seuraavat opettajankoulutukseen liittyvät kehittämistoiveet:

- kansainvälisyyskasvatus, kielten opetus
- pakolaisten ja ulkomailta muuttavien opetukseen liittyvä aines
- monikulttuurisuuteen liittyvä pedagoginen ja didaktinen tietous
- toisen kotimaisen kielen opetus
- äidinkieli ja kirjallisuus
- viestintäkasvatus, multimedia
- tieto- ja viestintäteknikka, informaatioteknologia
- matemaattis-luonnontieteelliset aineet
- ympäristönsuojelu ja kestävä kehitys
- oikeuskasvatus
- taidekasvatus
- erityisopetuksen alueet, oppimisvaikeudet
- syrjäytymisen ehkäiseminen
- koulukiusaaminen
- terve itsetunto ja elämänhallinta
- yleissivistävä aines, etiikka ja arvofilosofiset kysymykset, yhteiskunnallinen sivistys

Luettelo ei voine välttämättä pitää kattavana esityksenä opettajankoulutukseen kohdistuneista toiveista, mutta se kuitenkin osoittaa sisällöllisten kehittämispaineiden moninaisuuden. Edellä mainitut sisällölliset toiveet osoittavat nähdäkseni selkeästi opettajankoulutuksen yhteiskunnalliset kytkennät ja luettelon ydinviestiksi voisikin todeta, että opettajankoulutuksen on uudistuttava

yhteiskunnallisten muutosten mukana. Monet painotustoiveista - mm. monikulttuurisuus, ympäristökasvatus, informaatioteknologia, syrjäytymisen ehkäiseminen - ovat selkeästi yhteydessä yhteiskunnalliseen kehitykseen ja uudenlaisiin olosuhteisiin, joihin myös opettajankoulutuksen toivotaan perustellusti reagoivan. Sinänsä tärkeiksi katsottavat sisällölliset kehittämisvaateet kätkevät sisäänsä samalla toisaalta hajanaisuuden ja pirstaleisuuden vaaran. Moniin yliopistollisiin koulutusaloihin verrattuna opettajankoulutusta voi nähdäkseni nytkin pitää sisällöllisesti hajanaisena ja pienistä, eri luonteisista moduleista muodostuvana. Mikäli edellä mainitunkaltaisia tärkeäksi koettuja asioita otettaisiin sellaisenaan opettajankoulutuslaitosten opetussuunnitelmiin, olisi ne samalla pirstaloimassa entisestään opettajankoulutuksen sisältöjä.

Nähtävästi opettajankoulutusyksiköt joutuvat jatkossakin lisääntyvien sisällöllisten kehittämisvaateiden eteen ja ottamaan ne myös huomioon. On luonnollista, että eri työryhmät ja intressiryhmät vetoavat opettajankoulutukseen ja koululaitokseen, sekä näkevät ne eräinä keinoina ongelmallisten ja tärkeäksi katsomiensa asioiden hoitamisessa. Toisaalta opettajankoulutuslaitosten osalta on samalla korostettava koulutusohjelman kokonaisvaltaisen suunnittelun merkitystä ja myös omien arvovalintojen pohtimisen merkitystä. Myös opettajankoulutuslaitosten tulisi siten kyetä jatkuvasti arvioimaan omia kasvatusta ja opetusta koskevia käsityksiään, omaa kasvatus- ja opetusfilosofiaansa, joka loisi samalla eheyttä järjestettävälle koulutukselle.

Ainekohtaisten painotusten lisäksi asiakirjoissa on korostettu koulujärjestelmän yleissivistävää merkitystä. Tosin tältä osin painotus on jäänyt nähdäkseni tosin yleensä melko vähäiseksi. Esimerkiksi uutta koululainsäädäntöä koskevan mietintönsä yhteydessä sivistysvaliokunta (SiVM 3/1998) on huomauttanut, miten esityksessä ei tule esille, millaiseen sivistyskäsitykseen uudistus on perustunut. Luonnehtisinkin niin, että erilaisiin yhteiskunnallisiin muutostrendeihin vastaaminen ja työelämäyhteyksien korostaminen ovat leimanneet 1990-koulutuspoliittisia linjauksia huomattavasti enemmän kuin sivistyspyrkimyksiin vetoaminen. Tämä lienee ymmärrettävää yhteiskunnallisesta ja valtiontaloudellisesta tilanteestakin johtuen.

Liiallinen tulosajattelun, tehokkuuspyrkimysten ja työelämäyhteyksien painottaminen voi osoittautua kuitenkin koulutusjärjestelmän kannalta varsin lyhytnäköiseksi, mikäli taustalta puuttuu sivistyksen ja myös laajemman yhteiskunnallisen tietoisuuden merkityksen tiedostaminen osana koulutusjärjestelmäämme. Tältä osin tulisi pyrkiä välttämään liian välineellistä asennetta koulutuspoliittisia linjauksia vedettäessä. Esimerkiksi arviointi on korostunut kuluneena vuosikymmenenä selkeästi kouluhallinnon strategisena johtamisvälineenä ja tarkastellussa aineistossa oli mm. lukuisia asiakirjoja, jotka liittyvät arviointijärjestelmien ja tuloskriteerien kehittämiseen eri koulutusmuodoissa. Yksittäisen opettajan ja koulun kannalta mainitut korostukset saattavat tuntua etäisiltä, jopa kontrolloivilta. Toisaalta koulutyön kehittämisen kannalta on keskeistä, miten koulutusorganisaatiot kykenevät kasvamaan omaan sisäiseen arviointikulttuuriinsa, jolla ei kuitenkaan välttämättä ole paljoakaan yhteyttä edellä mainitun kaltaisten tuloksellisuuskriteerien kanssa. Arvioinnin moniulotteisuus – toisaalta sen merkitys tulosjohtamisen välineenä, toisaalta oman työn ja työyhteisön sisäisen kehittämisen välineenä – olisikin syytä selkeästi tiedostaa niin kouluhallinnon eri tasoilla kuin oppilaitoksissakin. Sama koskee myös opettajankoulutusta. Kun opettajankoulutuksessa eräänä haasteena voidaan nähdä juuri uudenlaiseen arviointikulttuuriin kasvaminen, tarkoittaa se käsittääkseni toisaalta perehtymistä kuvatuunkaltaiseen tuloksellisuusajatteluun. Tätäkin keskeisempää kuitenkin on, että tulevat opettajat tiedostavat arvioinnin merkityksen osana opettajien ja oppilaitosyhteisöjen toiminnan jatkuvaa kehittämistä.

Opettajien kelpoisuusvaatimusten muutokset tulevat vaikuttamaan myös opettajien perus- ja täydennyskoulutukseen. Laaja-alainen opettajan kelpoisuus asettaa omat haasteensa myös opettajankoulutukselle. Kun opettajan pedagogiset opinnot tarjoavat yleisen opettajankelpoisuuden, olisi niihin liittyviin perusvaatimuksiin syytä kiinnittää erityistä huomiota. Mitä juuri laaja-alaisuuden vaade merkitsee opettajien pedagogisten opintojen osalta? Laaja-alaisuuden ajatuksen olisi hyvä näkyä myös harjoittelukäytännöissä. Eri opettajankoulutusyksiköiden tulisikin tarjota harjoittelukokemusta aiempaa monipuolisemmin. Siten esimerkiksi

luokanopettajaksi opiskelevien olisi hyvä saada perehdyttävää harjoittelukokemusta myös joltain muulta kouluasteelta. Tämä edellyttäisi eri koulutuksen järjestäjien ja opetusharjoittelussa vastuussa olevien koulutusyksiköiden keskinäistä yhteistyötä.

Uudet kelpoisuusvaatimukset antavat opiskelijoille mahdollisuuden rakentaa omia, persoonallisia koulutusuriaan. Myös opettajankoulutuslaitoksilla on mahdollisuus uudentyypisten, omaperäisten opettajankoulutussovellusten ja –yhdistelmien suunnitteluun. Tämä kuitenkin edellyttää kiinteää yhteistyötä esimerkiksi luokanopettajakoulutuksen ja aineenopettajakoulutuksen välillä. Tulevaisuudessa opettajankoulutuksen kautta tullaan todennäköisesti kuitenkin toteuttamaan enenevässä määrin koulutusohjelmia, joissa tarjotaan samassa koulutuksessa yhä moninaisempaa opettajapätevyyttä. Tältä osin on hyvinkin mahdollista, että samalla tulee tapahtumaan jonkinasteista opettajankoulutuslaitosten profiloitumista eri opettajankoulutuslaitosten keskittyessä erityyppisiin koulutusyhdistelmiin. Siten myös opiskelijavalinnat saattavat eriytyä siten, että opiskelijoita valitaan suoraan koulutukseen, joka tuottaa samanaikaisesti kelpoisuuden useaan opettajan tehtävään. Edelleen voidaan arvioida, että opettajien täydennyskoulutuksessa opettajan kelpoisuutta laajentava täydennyskoulutus tulee entistä systemaattisemmaksi ja suosittumaksi koulutusmuodoksi.

Opettajaksi opiskelevat ja jo valmistuneet opettajat tulevat aiempaa tietoisemmiksi uusien kelpoisuusvaatimusten mahdollisuuksista ja suunnittelevat tietoisesti itselleen koulutusuraa, joka tarjoaisi monipuolista opettajapätevyyttä. Tästä näkökulmasta myös koulutuksen järjestäjät ovat joutumassa tilanteeseen, jossa samaa opettajantehtävää on hakemassa henkilöitä, joilla on hyvin monin tavoin hankittuja opettajapätevyksiä. Koulutuksen järjestäjät tulevat myös entistä tietoisemmin hakemaan palvelukseensa opettajia, jotka voisivat ottaa opetusvastuuta hyvin eri muotoisissa tehtävissä. Oppilaitokset tulevat saamaan tulevaisuudessa palvelukseensa yhä erilaisempia ja toisistaan poikkeavia pätevyksiä hankkineita opettajia.



Lähteet

Ammatillisen 1992. Ammatillisen aikuistutkintotyöryhmän muistio.

Opetusministeriön työryhmien muistioita 1992: 27.

Ammatillisen 1999. Ammatillisen peruskoulutuksen näyttöjen toteuttaminen.

Opetusministeriön työryhmien muistioita 1999: 14.

Ammatillisten 1993. Ammatillisten opettajankoulutuslaitosten

organisointityöryhmän muistio. Opetusministeriön työryhmien muistioita 1993: 23.

Ammattikorkeakoulujen 1992. Ammattikorkeakoulujen opetushenkilöstötyöryhmän muistio. Opetusministeriön työryhmien muistioita 1992: 26.

Ammattikorkeakoulujen 1998. Ammattikorkeakoulujen tuloksellisuusrahoituksen kehittämisen suuntaviivat. Opetusministeriön työryhmien muistioita 1998: 5.

Ammattikorkeakoulujen 1999. Ammattikorkeakoulujen tuloksellisuusrahoituksen mittarit. Opetusministeriön työryhmien muistioita 1999: 16.

Ammattitutkintolain 1995. Ammattitutkintolain toimeenpano. Seurantaryhmän väliraportti. Opetusministeriön työryhmien muistioita 1995: 22.

Asetus 986/1999. Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista N:o 986. Annettu Helsingissä 14 päivänä joulukuuta 1998.

Educational 1994. Educational studies and teacher education in Finnish universities 1994. A commentary by an international review team. Opetusministeriö. Koulutus- ja tiedepolitiikan linjan julkaisusarja 14.

Ehdotus 1998. Ehdotus asetukseksi opetustoimen henkilöstön

kelpoisuusvaatimuksista, asetukseksi koulutuksen ja yliopistoissa harjoitettavan

tutkimuksen kehittämissuunnitelmasta, asetukseksi valtion koulukodeista annetun asetuksen muuttamisesta ja asetukseksi lastensuojeluasetuksen 18 §:n kumoamisesta. Opetusministeriö. Muistio 8.12.1998.

Euroopan 1994. Euroopan unionin ammattikoulutuspolitiikka ja Suomi. Opetusministeriön työryhmien muistioita 1994:26.

Harjoittelukoulujen 1993. Harjoittelukoulujen siirtotyöryhmän muistio. Opetusministeriön työryhmien muistioita 1993:19.

HE 211/1991. Hallituksen esitys Eduskunnalle laeiksi taiteen perusopetuksesta sekä peruskoululain 26 §:n ja lukiolain 18 §:n muuttamisesta, 1991 vp – HE 211.

HE 59/1992. Hallituksen esitys Eduskunnalle ammatillisten oppilaitosten ja lukion yhteistoimintaa koskevaksi lainsäädännöksi, 1992 vp – HE 59.

HE 311/1992. Hallituksen esitys Eduskunnalle laiksi oppisopimuskoulutuksesta, 1992 vp – HE 311.

HE 150/1993. Hallituksen esitys Eduskunnalle laiksi opettajankoulutuslain 11 §:n muuttamisesta. 1993 vp – HE 150.

HE 176/1993. Hallituksen esitys Eduskunnalle laiksi lukiolain muuttamisesta, 1993 vp – HE 176.

HE 286/1993. Hallituksen esitys Eduskunnalle ammattitutkintoja koskevaksi lainsäädännöksi. 1993 vp – HE 286.

HE 186/1994. Hallituksen esitys Eduskunnalle eräiden opetustointa koskevien lakien muuttamisesta, 1994 vp – HE 186.

HE 196/1994. Hallituksen esitys Eduskunnalle laiksi lastentarhanopettajaopistoista annetun lain kumoamisesta, 1994 vp – HE 196.

HE 49/1996. Hallituksen esitys Eduskunnalle laiksi ammatillisesta

opettajankoulutuksesta ja eräksi siihen liittyviksi laeiksi, HE 49/1996 vp.

HE 138/1996. Hallituksen esitys Eduskunnalle laiksi opettajankoulutuslain 11 §:n muuttamisesta, HE 138/1996 vp.

HE 159/1996. Hallituksen esitys Eduskunnalle laiksi peruskoululain ja kehitysvammaisten erityishuollosta annetun lain muuttamisesta, HE 159/1996 vp.

HE 263/1996. Hallituksen esitys Eduskunnalle yliopistolaiksi ja laiksi yliopistolain voimaannosta, HE 263/1996 vp.

HE 86/1997. Hallituksen esitys Eduskunnalle koulutusta koskevaksi lainsäädännöksi, HE 86/1997 vp.

HE 74/1999. Hallituksen esitys Eduskunnalle laiksi opettajankoulutuslain kumoamisesta. HE 74/1999 vp.

HE 91/1999. Hallituksen esitys Eduskunnalle esiopetusta koskevaksi lainsäädännöksi. HE 91/1999 vp.

Humanistisen 1992. Humanistisen tutkintojärjestelmän kehittäminen. Humanististen tutkintojen työryhmän muistio. Opetusministeriön työryhmien muistioita 1992:32.

Humanistisen 1993. Humanistisen koulutusalan arvioinnin tulokset. Humanististen tutkintojen työryhmän loppuraportti. Opetusministeriön työryhmien muistioita 1993:9.

K 5/1996. Kertomus hallituksen toimenpiteistä vuonna 1995. Annettu Eduskunnalle 1996 vuoden valtiopäivillä. K 5/1996 vp.

K 4/1997. Kertomus hallituksen toimenpiteistä vuonna 1996. Annettu Eduskunnalle 1997 vuoden valtiopäivillä. K 4/1997 vp.

K 7/1998. Kertomus hallituksen toimenpiteistä vuonna 1997. Annettu Eduskunnalle 1998 vuoden valtiopäivillä. K 7/1998 vp.

K 3/1999. Kertomus hallituksen toimenpiteistä vuonna 1998. Annettu Eduskunnalle 1999 vuoden valtiopäivillä. K 3/1999 vp.

Kansallisen 1995. Kansallisen kulttuurin kansainvälinen strategia. Opetusministeriön työryhmien muistioita 1995: 19.

Kasvatusala 1994. Kasvatusala kohti tulevaisuutta. Kasvatustieteellisen alan tutkintojen arviointi- ja kehittämisprojektin loppuraportti. Opetusministeriö. Koulutus- ja tiedepolitiikan linjan julkaisusarja 16.

Kasvatustieteellisen 1993. Kasvatustieteellisen alan tutkintojen arviointi- ja kehittämisprojektin väliraportti. Korkeakouluneuvoston julkaisu 6/1993.

Kiinnekohtia 1996. Kiinnekohtia media-avaruudessa. Kulttuurinen luku- ja kirjoitustaito -asiantuntijaryhmän toimenpide-ehdotukset. Opetusministeriön työryhmien muistioita 1996: 2.

Kiviniemi, K. 2000a. Opettajankoulutuksen kansalliset koulutuspoliittiset linjaukset eduskunnan ja valtioneuvoston päätösten valossa. OPEPRO-hankkeeseen liittyvä muistio opetushallitukselle 25.2.2000.

Kiviniemi, K. 2000b. Opettajankoulutuksen kansalliset koulutuspoliittiset linjaukset 1990-luvulla komiteamietintöjen ja opetusministeriön asettamien työryhmien suositusten valossa. OPEPRO-hankkeeseen liittyvä muistio opetushallitukselle 15.5.2000.

KM 1967:A2. Opettajanvalmistustoimikunnan mietintö. Komiteamietintö 1967: A 2.

KM 1968:A6. Opettajanvalmistuksen opetussuunnitelmatoimikunnan mietintö. Komiteamietintö 1968: A 6.

KM 1975:75. Vuoden 1973 opettajankoulutustoimikunnan mietintö.

Komiteanmietintö 1975:75.

KM 1989:26. Kehittyvä opettajankoulutus. Opettajankoulutuksen kehittämistoimikunnan mietintö. Komiteanmietintö 1989:26.

KM 1991:31. Opettajien kelpoisuustoimikunnan mietintö. Komiteanmietintö 1991:31.

KM 1992:16. Kieltenopetuksen kehittämistoimikunnan mietintö. Komiteanmietintö 1992:16.

KM 1993:25. Ylioppilastutkinnon kehittämistyöryhmän mietintö. Komiteanmietintö 1993:25.

KM 1993:31. Humanismin paluu tulevaisuuteen. Humanistis-yhteiskuntatieteellisen yleissivistyksen komitean mietintö. Komiteanmietintö 1993:31.

KM 1994:1. Kansallinen koulutusstrategia. Koulutussuunnittelun neuvottelukunnan mietintö. Komiteanmietintö 1994:1.

KM 1996:4. Koulutuksen lainsäädännön kokonaisuudistus. Komiteanmietintö 1996:4.

KM 1996:10. Elinikäinen oppiminen tietoyhteiskunnassa. II osamietintö: strategiset valinnat. Koulutussuunnittelun neuvottelukunnan mietintö. Komiteanmietintö 1996:10.

KM 1997:14. Oppimisen ilo. Kansallinen elinikäisen oppimisen strategia. Komiteanmietintö 1997:14.

Kokeilusta 1994. Kokeilusta konkretiaan. Ammattikorkeakoulujen toimilupakriteerit ja keinot jatkuvan kehityksen turvaamiseksi. Opetusministeriön työryhmien muistioita 1994: 34.

Korkeakoulujen 1993. Korkeakoulujen rakenteellinen kehittäminen. Kannanotot ja kehittämisprojektien raportit keväällä 1993. Korkeakouluneuvoston julkaisuja 5/1993.

Koulutuksen 1993. Koulutuksen ja korkeakouluissa harjoitettavan tutkimuksen kehittämissuunnitelma vuosille 1991-1996. Valtioneuvoston päätös 18.6.1993.

Koulutuksen 1996. Koulutuksen ja korkeakouluissa harjoitettavan tutkimuksen kehittämissuunnitelma vuosille 1995-2000. Valtioneuvoston päätös 21.12.1995. Opetusministeriö, 1996.

Koulutus 1999. Koulutus ja tutkimus vuosina 1999 – 2004. Kehittämissuunnitelma. Valtioneuvoston päätös 14.12.1999. Opetusministeriö, 1999.

Lastentarhanopettajien 1990. Lastentarhanopettajien taidekasvatustyöryhmän muistio. Lastentarhanopettajien ja sosiaalikasvattajien taiteeseen erikoistavaa koulutusta pohtineen työryhmän muistio. Opetusministeriön työryhmien muistioita 1990: 19.

Luonnontieteiden 1993. Luonnontieteiden koulutuksen arviointi. Luonnontieteiden koulutuksen arviointityöryhmän loppuraportti. Opetusministeriö. Koulutus- ja tiedepolitiikan linjan julkaisusarja 3.

Matematiikan 1992. Matematiikan ja luonnontieteiden perus- ja jatkokoulutus Suomessa vuosina 1971-90. Luonnontieteiden koulutuksen arviointityöryhmän muistio. Opetusministeriön työryhmien muistioita 1992: 37.

Nuorisoasteen 1993. Nuorisoasteen koulutuskokeilujen seuranta ja arviointi sekä arvioinnissa käytettävä kriteeristö. Opetusministeriön työryhmien muistioita 1993: 13.

Nuorisoasteen 1994. Nuorisoasteen koulutuskokeilut ja ammattikorkeakoulukokeilut. Koulutuskokeilujen seurantaryhmän loppuraportti. Opetusministeriön työryhmien muistioita 1994: 36.

Opettajankoulutuksen 1991. Opettajankoulutuksen säädöstyöryhmän muistio.
Opetusministeriön työryhmien muistioita 1991:46.

Opettajankoulutuksen 1993. Opettajankoulutuksen pedagogisen opintojen
kehittämistyöryhmä. Uudistuva opetusharjoittelu opettajankoulutuksessa.
Opetusministeriön työryhmien muistioita 1993:20.

Oppisopimustyöryhmän 1995. Oppisopimustyöryhmän muistio. Opetusministeriön
työryhmien muistioita 1995:26.

Peruskoulun 1996. Peruskoulun oppilasarviointityöryhmän muistio.
Opetusministeriön työryhmien muistioita 1996: 4.

Sivistys-Suomi 1992. Sivistys-Suomi 2010. Opetusministeriön visiotyöryhmän
muistio. Opetusministeriön työryhmien muistioita 1992:25.

SiVL 2/1991. Eduskunnan sivistysvaliokunta. Lausunto n:o 2
perustuslakivaliokunnalle. Helsingissä 20 päivänä joulukuuta 1991. 1991 vp.

SiVL 2/1992. Eduskunnan sivistysvaliokunta. Lausunto n:o 2 hallintovaliokunnalle.
Helsingissä 22 päivänä toukokuuta 1992. 1992 vp.

SiVL 1/1993. Eduskunnan sivistysvaliokunta. Lausunto n:o 1 työasianvaliokunnalle.
Helsingissä 19 päivänä helmikuuta 1993. 1993 vp.

SiVL 2/1996. Sivistysvaliokunta. Lausunto 2/1996 vp perustuslakivaliokunnalle.
Kertomus 6/1995 vp. SiVL 2/1996 vp – K 6/1995 vp.

SiVL 2/1999. Sivistysvaliokunnan lausunto 2/1999 vp. Hallituksen
toimenpidekertomuksesta vuodelta 1998, SiVL 2/1999 vp – K3/1999 vp.

SiVM 3/1992 Sivistysvaliokunnan mietintö n:o 3 hallituksen esityksen johdosta
ammattillisten oppilaitosten ja lukion yhteistoimintaa koskevaksi lainsäädännöksi,
1992 vp – SiVM 3 - HE 59.

SiVM 20/1992. Sivistysvaliokunnan mietintö n:o 20 hallituksen esityksen johdosta laiksi oppisopimuskoulutuksesta, 1992 vp – SiVM 20 - HE 311.

SiVM 11/1993. Sivistysvaliokunnan mietintö n:o 11 hallituksen esityksestä laiksi opettajankoulutuslain 11 §:n muuttamisesta, 1993 vp – SiVM - HE 150.

SiVM 24/1993. Sivistysvaliokunnan mietintö n:o 24 hallituksen esityksestä lukiolain muuttamiseksi, 1993 vp - SiVM 24 – HE 176.

SiVM 2/1994. Sivistysvaliokunnan mietintö n:o 2 hallituksen esityksestä ammattitutkintoja koskevaksi lainsäädännöksi, 1994 vp – SiVM 2 – HE 286/1993 vp.

SiVM 23/1994. Sivistysvaliokunnan mietintö n:o 23 hallituksen esityksestä laiksi lastentarhanopettajaopistoista annetun lain kumoamisesta, 1994 vp - SiVM 23 –HE 196.

SiVM 27/1994. Sivistysvaliokunnan mietintö n:o 27 hallituksen esityksestä eräiden opetustointa koskevien lakien muuttamiseksi, 1994 vp - SiVM 27 –HE 186.

SiVM 3/1996. Sivistysvaliokunnan mietintö 3/1996 vp. Hallituksen esitys laiksi ammatillisesta opettajankoulutuksesta ja eräiksi siihen liittyviksi laeiksi, SiVM 3/1996 vp –HE 49/1996 vp.

SiVM 15/1996. Sivistysvaliokunnanmietintö SiVM 15/1996 vp. Hallituksen esitys laiksi opettajankoulutuslain 11 §:n muuttamisesta, SiVM 15/1996 vp – HE 138/1996 vp.

SiVM 20/1996. Sivistysvaliokunnan mietintö 20/1996 vp. Hallituksen esitys laiksi peruskoululain ja kehitysvammaisten erityishuollosta annetun lain muuttamisesta, SiVM 20/1996 vp –HE 159/1996 vp.

SiVM 9/1997. Sivistysvaliokunnan mietintö 9/1997 vp. Hallituksen esitys Eduskunnalle yliopistolaiksi ja laiksi yliopistolain voimaanpanosta, SiVM 9/1997 vp

– HE 263/1996 vp.

SiVM 3/1998. Sivistysvaliokunnan mietintö 3/1998 vp. Hallituksen esitys koulutusta koskevaksi lainsäädännöksi, SiVM3/1998 vp – HE 86/1997 vp.

SiVM 6/1999. Sivistysvaliokunnan mietintö 6/1999 vp. Hallituksen esitys laiksi opettajankoulutuslain kumoamisesta. SiVM 6/1999 vp – HE 74/1999 vp.

SiVM 7/1999. Sivistysvaliokunnan mietintö 7/1999 vp. Hallituksen esitys esiopetusta koskevaksi lainsäädännöksi. SiVM 7/1999 vp – HE 91/1999 vp.

Suomi 2000. Suomi o(s)aa lukea. Tietoyhteiskunnan lukutaidot –työryhmän linjaukset. Opetusministeriön työryhmien muistioita 2000:4.

Taideopetustyöryhmän 1991. Taideopetustyöryhmän muistio. Opetusministeriön työryhmien muistioita 1991:22.

Telemaattiset 1990. Telemaattiset kulttuuripalvelut. Telemaattisia kulttuuripalveluja selvittävän työryhmän muistio. Opetusministeriön työryhmien muistioita 1990:17.

Tulevaisuusvaliokunnan 1998. Tulevaisuusvaliokunnan teknologiajaosto.

Teknologian arviointeja 4. Tieto- ja viestintätekniikka opetuksessa ja oppimisessa – arvioinnin tulokset ja toteutus. M. Sinko & E. Lehtinen. Eduskunnan kanslian julkaisuja 5/1998.

TuVM 1/1994. Tulevaisuusvaliokunnan mietintö n:o 1/1994 vp valtioneuvoston selonteosta pitkän aikavälin tulevaisuudesta. 1994 vp – TuVM 1 – VNS 3/1993 vp.

TuVM 1/1998. Eduskunnan tulevaisuusvaliokunnan mietintö valtioneuvoston selonteosta osa 2 "Reilu ja rohkea – vastuun ja osaamisen Suomi". 1998 vp – TuVM 1 – VNS 3/1997 vp.

Työvoimapoliittista 1996. Työvoimapoliittista aikuiskoulutusta ja ammatillisia aikuiskoulutuskeskuksia koskevan lainsäädäntöuudistuksen seuranta.

Opetusministeriön työryhmien muistioita 1996: 26.

Ulkomaalaisten 1991a. Ulkomaalaisten koulutustarjontatyöryhmän muistio. Opetusministeriön työryhmien muistioita 1991:8.

Ulkomaalaisten 1991b. Ulkomaalaisten opiskelumahdollisuuksien kehittämistyöryhmän muistio. Opetusministeriön työryhmien muistioita 1991:16.

VaVM 50/1995. Valtiovarainvaliokunnan mietintö 50/1995 vp. Hallituksen esitys valtion talousarvioksi vuodelle 1996. VaVM 50/1995 vp – HE 72/1995 vp.

VaVM 42/1997. Valtiovarainvaliokunnan mietintö 42/1997 vp. Hallituksen esitys valtion talousarvioksi vuodelle 1998. VaVM 42/1997 vp – HE 100/1997 vp.

VaVM 58/1998. Valtiovarainvaliokunnan mietintö 58/1998 vp. Hallituksen esitys valtion talousarvioksi vuodelle 1999. VaVM 58/1998 vp – HE 105/1998 vp.

VNS 3/1996. Suomi ja Euroopan tulevaisuus. Valtioneuvoston tulevaisuusselonteko eduskunnalle. Osa I. VNS 3/1996 vp. Valtioneuvoston kanslian julkaisusarja 1996/2.

VNS 3/1997. Reilu ja rohkea – vastuun ja osaamisen Suomi. Valtioneuvoston tulevaisuusselonteko eduskunnalle. Osa II. VNS 3/1997 vp. Valtioneuvoston kanslian julkaisusarja 1997/2.

Väliaikaisten 1992. Väliaikaisten ammattikorkeakoulujen seuranta ja arviointi sekä arvioinnissa käytettävä kriteeristö. Opetusministeriön työryhmien muistioita 1992:45.

Väliaikaisten 1994. Väliaikaisten ammattikorkeakoulujen kokeilun tulosten arviointi ja ehdotuksen kehittämistoimenpiteiksi (osaraportti). Opetusministeriön työryhmien muistioita 1994:12.

Yliopistojen 1995. Yliopistojen kokonaisrahoitus ja perusrahoituksen laskennallinen malli. Yliopistolaitoksen tulosohjauksen kehittämistyöryhmän raportti. Opetusministeriön työryhmien muistioita 1995: 37.

Yliopistojen 1996. Yliopistojen tulosoajauksen kehittäminen. Yliopistolaitoksen tulosoajauksen kehittämistyöryhmän loppuraportti. Opetusministeriön työryhmien muistioita 1996: 36.

Yliopistojen 1998. Yliopistojen toimintamenojen rahoitusjärjestelmän kehittäminen. Opetusministeriön työryhmien muistioita 1998: 20.

Ylioppilastutkintoasetustyöryhmän 1994. Ylioppilastutkintoasetustyöryhmän muistio. Opetusministeriön työryhmien muistioita 1994: 9.

69 toimenpidettä 1989. 69 toimenpidettä aikuiskoulutuksen kehittämiseksi. Opetusministeriön työryhmien muistioita 1989:59

Lähdeviite: Kiviniemi, Kari 2000. Opettajankoulutuksen kansalliset koulutuspoliittiset linjaukset 1990-luvulla. Kokkola : Jyväskylän yliopisto, Chydenius-Instituutti. ChyNetti nro 1. Saatavissa: <http://www.chydenius.fi/julkaisut/chynetti/artikkelit/chynetti01.html>

Päivitetty 19.06.2002

