

Anita Rubin, Hannu Linturi

MUUTOKSEN TUULISSA

Pienten lukioden tulevaisuudenkuvat

TULEVAISUUD

TUTU-JULKAISUJA 3/2004

TUTU-JULKAISUJA 3/2004

MUUTOKSEN TUULISSA

Pienten lukioiden tulevaisuudenkuvat

Anita Rubin
Hannu Linturi

Anita Rubin

Varttunut tutkija, dosentti, val.tiet. tri

Tulevaisuuden tutkimuskeskus

Turun kauppakorkeakoulu

Hannu Linturi

Rehtori, FK, Väitöskirjatutkija

Copyright © 2004 Anita Rubin & Hannu Linturi & Tulevaisuuden tutkimuskeskus, Turun kauppakorkeakoulu

Taitto Timo Sulanne / Tulevaisuuden tutkimuskeskus

ISBN 951-564-237-X

UDK 373.5

37.014

681.3::308

001.18

Painopaikka Esa Print Oy

Tulevaisuuden tutkimuskeskus

Turun kauppakorkeakoulu

Rehtorinpellonkatu 3, 20500 TURKU

Korkeavuorenkatu 25 A 2, 00130 HELSINKI

Hämeentie 7 D, FIN-33100 TAMPERE

Puh. (02) 481 4530

Faksi (02) 481 4630

<http://www.tukkk.fi/tutu>

tutu-info@tukkk.fi, etunimi.sukunimi@tukkk.fi



SISÄLLYSLUETTELO

JOHDANTO	7
Murroksen teema	7
Oppimisen tulevaisuus ristiriitaisten haasteiden keskellä	8
Tulevaisuudenkuvan merkitys oppimisen kentässä	13
Tutkimuksen toteutus	14
Raportin sisältö	17
1 YHTEISKUNNAN MUUTOS, LUKIOKOULUTUS JA TYÖELÄMÄN TARPEET	19
Koulutusta koskevan päätöksenteon suhde työelämään	19
Työttömyys vai täystyöllisyys?	21
Työ ja toimeentulon ongelma	25
Lukiokoulutus ja maaltapako	26
2 LUKION YHTEISKUNNALLINEN MERKITYS KOULUTUSVÄYLÄNÄ	29
Lukion rooli opiskeluun ja työelämään valmentavana oppilaitoksena	33
Lukiot ja ammattiin opiskelu	37
Lukion yleissivistävä tehtävä	40
3 PIENTEN LUKIOIDEN HAASTEET	45
Oman lukion itsenäisyys	48
Oman lukion omaleimaisuus ja kilpailukyky	53
Kansainvälistymisen haasteet	62
Ainereaali ja pienten lukioiden mahdollisuudet	66
4 OPETTAJAN KUVA VUONNA 2010	73
" Tautinen elämänrytmi "	74
Jaksaminen ja ainereaali	77
Etäopetus ja tietoteknologia	79
Osaamisen vanheneminen	83
Millaista uutta osaamista?	89

5 MUUTTUVATKO OPETUKSEN ARVOT?	93
Viihteellistyminen	95
Tulevaisuudessa pärjääminen	99
Lukiokoulutuksen merkitys	100
Yleissivistys	102
6 PIENTEN LUKIOIDEN STRATEGIAT	107
Lukioiden strategiat	109
Strategiset kumppanit	114
7 YLEISET TULEVAISUUDENKUVAT	121
Tulevaisuudenkuvat	121
8 YHTEENVETOJA	129
LÄHDEVIITTEET	139
LÄHDELUETTELO	147

JOHDANTO

Murroksen teema

Tutkimuksen tulevaisuusnäkökulmaksi on valittu aikojen murros eli oletus siitä, että olemme kahden aikakauden rajalla. Murroksessa kaiken toiminnan järki eli rationaliteetti vaihtuu, kuten tapahtui myös silloin, kun ihmisyyhteisöt siirtyivät paimentolaisuudesta maatalousaikaan tai maataloudesta teollisuus aikaan. Murroksen ensimmäisiä signaaleja on se, että väistyvän rationaliteetin mukaiset lainalaisuudet eivät käyttäydy johdonmukaisesti, jolloin perinteiset, kulttuurin myötä syntyneet keinot toimia eivät enää tepsivät. Murros on kehitykseen kuuluva epäjatkuvuusjakso, jossa tapahtuu kulttuurievolutionaarinen hyppy seuraavaan kehitysvaiheeseen ja yhteiskuntamuotoon.¹ Sellainen muutos ei jätä yhtään instituutiota koskemattomaksi. Voidaan olettaa, että myös lukio tulee lähivuosina voimakkaasti uudistumaan tavalla, jonka muodot eivät meille vielä yksiselitteisesti avaudu.

Valittu näkökulma on oletus, ei tosiasia. Siitä ei vallitse tiede- eikä muissakaan yhteisöissä yksimielisyyttä eikä tämä tutkimus pyri ensisijaisesti argumentoimaan murroksen näkökulman puolesta. Sen sijaan sen avulla pyritään luomaan tutkimusdynamiikka, joka luo kehyksen sekä tutkimusanalyysille että sen tulkinnalle. Valittu näkökulma on luonnollisesti otettava myös pohjaksi, kun tätä tutkimusraporttia luetaan ja sen sanomaa tulkitaan.

Paolo Freirelle (1972, 91) aikakaudet ovat historiallisia aikayksiköitä, jotka erottuvat sisällöllisesti toisistaan. Hän erottaa ajat toisistaan teeman käsitteellä, joka on paljon synonyyminen rationaliteettitermin kanssa. Kutakin aikakautta luonnehtivat teemat, jotka ovat täyttymystään etsivien pyrkimysten sekä näiden toteutumisen esteiden ”konkreetteja representaatioita”. (Freire 1974, 5) Teemat il-

maisevat kussakin ajassa ratkaistavia tehtäviä ja ongelmia. Ihmisen humanisaatio ja dehumanisaatio riippuvat siitä, kuinka hyvin hän kykenee oivaltamaan oman aikakautensa teemat ja näin integroitumaan ajan henkeen. Aikakaudet täyttyvät siinä määrin kuin ihmiset käsittävät sen teemat ja ratkaisevat sen tehtävät.² Vuorovaikutuksessa keskenään olevien teemojen vyyhti muodostaa kunkin ajan ”temaattisen maailman”. (Freire 1972a, 92) Ajatuksenamme on tutkia, missä määrin vastaajat tunnistavat tämän oman aikakautemme teemoja tarkastellessaan ja arvaillessaan omien lukioidensa tulevaisuutta.

Oppimisen tulevaisuus ristiriitaisten haasteiden keskellä

Tulevaisuus avaa uusia maailmoja ja tuoreita mahdollisuuksia eteemme jokaisen uuden keksinnön myötä, sillä se, mikä vielä tänään tuntuu mahdottomalta, onkin jo huomenna mahdollista. Karl Popper (1995) esittää, että tulevaisuuden ennustaminen on mahdotonta, koska ihminen ei periaatteessa voi ennalta tietää, mitä ja millaisia tieteellisiä ja teknisiä keksintöjä tulevaisuudessa tullaan tekemään, saati sitten sitä, miten nämä tulevaisuuden keksinnöt vaikuttavat yhteiskuntaan ja ihmiseen. Tulevaisuudesta ei siis ole mahdollista tietää, sillä historia ei voi antaa tulevaisuuteen ulottuvaa tietoa ainakaan tieteen ja tekniikan keksinnöistä. Jos tietäisimme seuraavan keksinnön, olisimme tehneet sen jo.

Toisaalta Popperkin on sitä mieltä, että tulevaisuutta voi ja täytyykin tehdä, vaikkei siitä voida tietää mitään. Tulevaisuudentutkimuksen yleisen ajattelutavan mukaan edessämme avautuva tulevaisuusavaruus muodostuu kaikista mahdollisista tulevaisuuksista yhdessä. Tulevaisuus on siten avoin, mutta sen muotoutuminen riippuu meistä itsestämme.

Murrosta läpi käyvässä yhteiskunnassa tapahtumisen kiihkeys laventaa todellisuuden rajoja, koska sitä leimaavat yhä voimakkaammin sellaiset laveat haasteet kuin globaali markkinatalous, verkostoituminen, väestön ikääntyminen, tiedon

määrällinen kasvu ja tiedonkulun, median ja elektronisen kanssakäymisen reaaliaikaistuminen. Näiden globaalien haasteiden ohessa löytyy useita niitä pulma-kohtia, jotka voivat olla erityisesti koulutuksen ennakoinnissa tärkeitä ja joiden edessä niin yhteiskuntapolitiikka kuin kunnallinen päätöksentekokin joutuvat lähivuosien aikana tekemisiin.

Yhteiskunnan vastuunjakojärjestelmä on kriisissä, kun julkisen sektorin toiminnan edellytykset muuttuvat. Aiemmin palvelujen tarjoajana toiminut valtio on yhä enemmän markkinatalouden ehtojen myötä tarjottujen palvelujen säätelijän ja evaluoijan roolissa samalla, kun sosiaali- ja koulutuspalvelut yksityistyvät. Ball (2004) puhuu tässä yhteydessä ”jälkihyvinvointivaltion” uudesta kilpailuhenkisen suorituskeskeisyyden kulttuurista, jossa päätösvaltaa hajautetaan yhä voimakkaammin kannusteiden avulla. Puhutaan palveluyhteiskunnasta, mutta varsinaisesti sitä, mitä olemme ymmärtäneet palvelulla, on tarjolla yhä vähemmän ja itsepalvelua vaaditaan yhä useammin. Itsepalvelu automaatteineen, tietokoneineen ja verkkoineen vaatii puolestaan osaamista ja osaamisen jatkuvaa päivittämistä.

Puhutaan myös arjen ja työn murroksesta, jonka alkusynä on suhteellisen nopeasti maassamme tapahtunut siirtyminen modernista teollisuusyhteiskunnasta jälkimoderniin tietoyhteiskuntaan – tai toiseen moderniin, kuten yhteiskuntatieteilijät tapaavat sanoa. Yhteiskunnan tasolla tähän liittyy hyvinvointivaltion rakenteiden murentuminen ja turvaverkkojen repeily. Yksilöntasolla tietoyhteiskuntakehitykseen liittyy teollisuusyhteiskunnan työvoiman uusintamisen perinteestä kumpuava osaamisen jatkuvan uudistamisen oletus, nyt delegoituna yksilöntasolle.

Myös julkisen sektorin roolin muutos palvelujen tarjoajasta niiden evaluoijaksi luo uudenlaisia paineita yksilön ja perheen tasolle. Hallinto ”etäohjaa” ja pyrkii siten huomaamattomalla tavalla työntymään syvälle julkisten organisaatioiden ja niiden työntekijöiden kulttuuriin ja käytäntöihin. Näin oppilaitostenkin rakenteet, asenteet ja työtavat muuttuvat vähitellen laadun ja ennen kaikkea tehok-

kuuden ja suorituskeskeisyyden sanelemien ehtojen mukaisiksi. Kun koulutus nähdään puhtaasti markkinatavarana, niin mm. opetusministeriön edustajien ja koulutuspolitiikkaa harjoittavien virkamiesten puheissa esiintyy yhä useammin sellaiset käsitteet kuin ”koulutusmarkkinat”, ”laatu”, ”laadunvarmistus”, ”arviointi”, ”kilpailukykyisyys” ja ”tulosvastuullisuus”. Valta ja resurssit siirtyvät yhä selvemmin pois käytännön tasolta byrokratialle sekä oppilaitosten sisällä että niiden ulkopuolelle. Sen seurauksena opettamisesta ja oppimisesta tulee koulutuspalvelujen toimittamis- ja tuotantoprosesseja. (Ball 2004; Rinne ym. 2004; Simola & Rinne 2004.)

Tällaisten haasteiden edessä yksilön ja julkisen tason tulevaisuudet ovat tiukasti sidoksissa toisiinsa. Jo yksilön omien perusoikeuksien valvonta yhä etäisemmäksi käyvässä vallan koneistoissa edellyttää aivan uusia taitoja ja valmiuksia, joita ei kuitenkaan esimerkiksi peruskoulussa vielä juurikaan opeteta. Puhutaankin ”etäältä hallinnasta” ja sillä tarkoitetaan niitä taloudellisia, kulttuurisia, poliittisia ja sosiaalisia prosesseja, jotka keskittyvät, globalisoituvat ja verkottuvat yhä laajemmiksi ja kompleksisemmiksi kokonaisuuksiksi. Tutkijat näkevätkin koulutuspolitiikan muuttuvassa yhteiskunnallisessa tilanteessa tällaisen etäältä hallinnan merkittävimpänä strategiana (esim. Rinne ym. 2004).

Kuitenkin tätä etäätymistä koetetaan vähentää puhumalla läpinäkyvyydestä ja avoimuudesta, mutta kyse ei olekaan pelkästään näkyvyyden puutteesta tai asioiden tietoisesta pimittämisestä vaan asioiden ja asiayhteyksien ymmärtämisestä. Ongelman ydin on pikemminkin siinä, että yksityistymisen ja päätösvallan hajauttamisen myötä palvelujen taustalla olevan vallan muodot käyvät yhä abstraktimmiksi samalla, kun päätöksiä vaativat asiat muuttuvat yhä monimutkaisemmiksi. Samanaikaisesti tietoa ei useinkaan ole asioista tarjolla liian vähän vaan pikemminkin liian paljon. On yhä vaikeampi muodostaa mielipiteitä yhteisistä asioista ja ottaa kantaa päätöstä vaativiin ilmiöihin, kun kokonaisuudet jäävät epämääräisiksi, tietoa tulee reaaliaikaisesti tulvimalla joka suunnasta, ja asioiden ja tapahtumien kompleksiset yhteisvaikutukset tekevät tulevaisuuden vaihtoeh-

tojen hahmottamisen yhä työläämmäksi. Vaarana on sekä kulttuurinen että sosiaalinen syrjäytyminen tietyissä ikä- ja sosiaaliryhmissä. Aina on myös niitä, jotka eivät halua mukaan tähän oravanpyörään vaan valitsevat yksinkertaisemman elämän ilman vempaimia ja osaamisen ”terroria”. Voidaankin kysyä, ovatko näin toisenlaisen arvomaailman valinneet siis syrjäytyneitä?

Oppiminen on ihmisen kaiken toiminnan läpäisevä menestymisstrategia, jossa voidaan nähdä omalakisista evoluutiokehitystä. Oppimisen muodot ja oppimisympäristöt siirtyvät yhä enemmän teknologian avulla toteuttavaksi – puhutaan esimerkiksi e-Oppimisesta ja etäopetuksesta. Termit ovat kuitenkin kovin tulkinnallisia. Niillä voidaan tarkoittaa yhtä hyvin välitteistä lähiopetusta (videoneuvottelua), monimuoto-opetusta (kontakti- ja verkko-opetuksen vuorottelua), puhdasta verkko-opetusta tai vaikkapa kirjeitse tapahtuvaa opetusta. Teknologiavälitteisyyden ohella elämyksellisyys ja oppiminen liittyvät yhä selkeämmin toisiinsa (Aaltonen & Wilenius 2002, 57-60; ks. myös Jensen 1999). Oppikirjojen rinnalla kustannetaan monimediaista ”edutainmentia”, jossa yhdistyvät oppiminen (*education*) ja viihde (*entertainment*).

Koulutuksesta ja osaamisesta on tullut eräänlainen maailmanuskonto. Meistä kaikista pitäisi tulla joustavia ja jatkuvasti uuden edessä reagoitukykyisiä moniosaajia, Ballin (2004) käsitteen mukaisesti kansalaisyhteiskuntajäseniä, joiden aktiivinen kuluttaminen on tärkein elämänsisältö. Tämän toteutuminen edellyttää jatkuvaa ajan tasalla pysymistä ja suorituskeskeisyyttä, joka käytännössä tarkoittaa lyhytaikaisia työrupeamia ja sen ohessa jatkuvaa kouluttautumista, joka sekin nähdään yhtenä kuluttamisen muotona.

Murrosaikana muutospainetta kohdistuu juuri teollisen yhteiskunnan tarpeisiin hyvin vastanneisiin ja niiden myötä kehittyneisiin instituutioihin, kuten siis kouluun, joka on modernien yhteiskuntien tärkein oppimisen instituutio. Muutoksen paine tulee muista oppimisen muodoista. Murros on nostanut esiin yhteistoiminnalliset oppimisen kentät kuten tiimit ja työyhteisöt. Siinä oppi-

minen tapahtuu ennen muuta aivojen välillä. Vielä dramaattisemmin lisääntyy eksosomaattinen oppiminen, joka ei enää tapahdukaan aivoissa tai aivojen välillä vaan niiden ulkopuolella. (Goonatilake 1992, 2000, Linturi 2003a). Samalla kun oppiminen muuttuu elinikäiseksi (*life-long learning*) niin yksilön kuin organisaatioiden tasolla, se myös laajentuu kaikenkattavaksi oppimiseksi (*life-wide learning*) erottamattomaksi osaksi kaikkea toimintaa (ks. esim. Hietanen & Rubin 2004). Life-wide learning, tai life-course learning, kuten sitä on myös kutsuttu,³ tuntuu edellyttävän myös oppijalta jatkuvaa valmiutta oppia, olla vastuussa omasta oppimisestaan ja ikään kuin pysyä varuillaan ja valppaana.

Oppimisen tavoitteiden asettelu ja strategiset valinnat päämääriin pääsemiseksi ovat myös muuttumassa yhä haasteellisemmiksi sitä mukaa, kun uusia vaatimuksia nousee esiin muuttuvan ja globalisoituvan maailman erilaistuvien tarpeiden myötä. Suomi on koulutuksen päätöksentekojärjestelmältään keskitetty maa, jossa systeemiä säädellen yhtenäisellä lainsäädännöllä. Lähinäköpiirissä ei ole tämän peruslinjan tarkistuksia, vaikka viime vuosina onkin siirrytty lisääntyvään oppilaitosten autonomiaan. Autonomiia säätelee paitsi keskushallinto myös lisääntyvä riippuvuus menestymisestä koulutuksen ja supistuvien ikäluokkien markkinoilla.

Uusimmissa opetussuunnitelman perusteissakin (2003) on ristiriitaisia aineksia. Toisaalta keskusjohtoisuus lisääntyy, toisaalta rikotaan oppiainekeskeistä lähestymistapaa ainejakaisen opetuksen läpäisevillä teemoilla, joita voisi verrata elinkeinoelämän klustereihin. Yleissivistyksen klassista tulkintaa ei suoraan haasteta, mutta sen reunoja nakerretaan monelta suunnalta.

Ongelmana on kuitenkin se, ettei juurikaan pohdita sitä, mitä tällainen keskeytymättömän ja kokonaisvaltainen oppimisen vaatimus ihmiselle tarkoittaa. Eläminen merkitsee jatkuvaa oppimisen haastetta, ja elämänhallinnan toteutuminen ymmärretään kaavamaisesti mahdolliseksi vain oppimisen kautta. Seurauksena voikin hyvinvoinnin lisääntymisen sijasta olla arjen raadollistumi-

nen ja koko elämän alistaminen oppimisen välineeksi, mutta kuka meistä todella jaksaa sellaista todellisuutta loppuelämänsä? Olemmeko tuomitut uudistumaan koko ajan, ja miten jaksamme sellaisessa arjessa, jossa näin on? Lehtisalo (2002, 171, 251) kuuluttaakin toisenlaista sivistyksen ja oppimisen ymmärtämistä, jossa oppiminen nähdään ilon tuojana ja intohimon kohteena. Silloin oppimista ei enää pidettäisi pelkästään välineenä marginalisoitumisen estämiseksi ja menestyksen saavuttamiseksi inhimillisellä tasolla vaan päämääränä sinänsä.

Tulevaisuudenkuvan merkitys oppimisen kentässä

Tulevaisuudenkuvat ovat tulevaisuutta koskevia mielikuvia, jotka koostuvat menneestä ja nykyisyydestä kootuista käsityksistä, havainnoista, tiedosta, pe-loista ja toiveista sekä mielikuvituksesta. Nykyhetken odotuksista kumpuavat tulevaisuudenkuvat ohjaavat päätöksentekoa, valintoja, käyttäytymistä ja toimintaa. Tulevaisuudenkuvat tekee mielenkiintoiseksi tutkimuksen kannalta se, että niillä on väkevä vaikutus siihen, millaisena tulevaisuus laadullisesti lopulta toteutuu. Tällaisia kuvia on sekä yksilötasolla että ryhmillä, yhteisöillä ja yhteiskunnan muilla toimijoilla. Samalla ne voivat olla sisällöllisesti ristiriitaisia niin eri toimijoiden ja toimijaryhmien välillä kuin yksittäisellä toimijalla: tutkimus on osoittanut, että esimerkiksi nuorilla on mielessään monia hyvinkin erilaisia ja vastakohtaisuuksia sisältäviä tulevaisuudenkuvia, jotka vaikuttavat eri tavoin kussakin päätöksenteko- ja valintatilanteessa. (Rubin 1998, 2000)

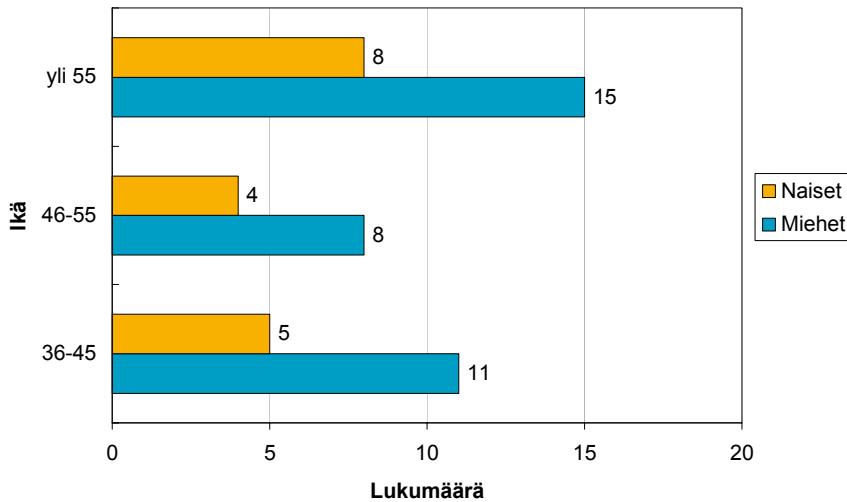
Ikujiro Nonaka kuvaa työssään, miten ihminen on päätöksentekoprosessissa kosketuksissa tietämyksensä kätöksä oleviin varantoihin, ns. hiljaiseen tietoon (Nonaka & Takeuchi 1995). Tulevaisuudenkuvat heijastavat tätä hiljaista tietoa, joka perustuu koettuihin mahdollisuuksiin, vaihtoehtoihin, uhkiin ja toiveisiin (Bell 1997, 87; Inayatullah 1993; Rubin 2000, 76). Tulevaisuudenkuvien taustalla oleva hiljainen tieto muodostuu ensinnäkin sosiaalisesta ja fyysisestä ympäristöstä saadusta yleistä tiedosta (mm. pragmaattinen ja konstruktiivinen tietä-

mys, looginen ymmärrys ja tiedon prosessoimisen työkalujen käyttö). Toinen osa-alue koostuu vuorovaikutuksen avulla kerätystä sosiaalisesta tiedosta ja siihen liittyvistä normipaineista (mm. perinteet ja kulttuurisen käyttäytymisen omaksutut muodot, jaetut arvot ja arvostukset, ymmärrys siitä miten asioiden kuuluis olla ja miten asiat tavallisesti tehdään). Nämä erilaiset syötteet suodattuvat sitten persoonallisuuden (itseymmärrys, rooli, sukupuoli, mielikuvitus ja luovuus jne.) läpi. Tulevaisuuden odotuksiin vaikuttavat tunteet ja tapahtumisen aikaperspektiivin taju. (Rubin & Linturi 2001)

Tulevaisuudenkuvien syntymekanismi on eri ihmisillä samanlainen, mutta on varottava yleistyksiä tulevaisuudenkuvien vaikutuksista valintoihin yksilö- ja yhteisötasolla. Ei ole kahta täysin samanlaista koulua tai oppilaitosta kuten ei ole kahta samanlaista ihmistäkään. Tiedostamattoman motiivin ja hiljaisen tiedon vaikutus päätöksentekoon on aina arvio, ja sama motiivikin voi ilmetä täysin erilaisena käytöksenä ja valintana. Näennäisesti samanlainen lopputulos – päätös – voi olla seurausta täysin vastakkaisista tulevaisuudenkuvista. (Baum 2002; Rubin 2000, 74-76)

Tutkimuksen toteutus

Tutkimus toteutettiin lomakekyselynä, joka lähetettiin 102:lle Suomen Lukioyhdistyksen jäsenlukion rehtorille. Palautettuja vastauksia oli 52, joten vastausprosentti oli 51. Joidenkin kysymysten analyysin kohdalla käsiteltäväksi sopivia vastauksia oli kuitenkin vain 51. Naisia vastaajista oli 17 ja miehiä 35. Vastaajat olivat keski-ikäisiä (36-45-vuotiaita oli 16, 46-55-vuotiaita 13 ja yli 55-vuotiaita 23.) Vastaajien ikä- ja sukupuolijakauma ei tue käsitystä siitä, että lukioiden rehtorikunta vähitellen naisistuisi – naisrehtorien määrä tuntuu pysyttyvän ainakin vastaajaryhmässä noin puolessa miesrehtorien määrästä kaikissa ikäryhmissä



Kuvio 1. Vastaajien ikä- ja sukupuolijakauma

Varsinaiset tutkimuskysymykset olivat pääosin monivalintamuotoisia väittämiä, joissa oli viisi vastausvaihtoehtoa valittavaksi. Lisäksi jokaisen väittämän alla oli tilaa kertoa, miksi vastaaja vastasi juuri siten kuin vastasi. Saatteessa painotettiin erityisesti tämän avoimen vastauksen merkitystä tulevaisuudenkuvien tarkastelun kannalta, mutta lopulta avointen vastausten sisältö jäi melko puutteelliseksi ja osa vastaajista ei perustellut valintaansa lainkaan. Tämän vuoksi vastausten analyysi painottuukin tässä raportissa monivalintavastausten jakaumille ja vastausten ristiintaulukoinneille.

Taulukoista on jätetty pois ne sarakkeet tai rivit, joiden kohdalla ei ollut vastauksia.

Taulukot 1-5. Lukioiden tiedot.

Lukion opiskelijamäärä	
1-50 oppilasta	1
51-100 oppilasta	32
101-150 oppilasta	18
Ei vastausta	1
Yhteensä	52

Sijainti lääneittäin	
Etelä-Suomen lääni	11
Länsi-Suomen lääni	22
Itä-Suomen lääni	11
Oulun lääni	2
Lapin lääni	6
Yhteensä	52

Kunnan kieli	
Suomenkielinen kunta	46
Ruotsinkielinen kunta	1
Kaksikielinen kunta	4
Ei vastausta	1
Yhteensä	52

Opiskelijat tulevat	
Maaseudulta	44
Kaupunkiympäristöstä	4
Sekä että	4
Yhteensä	52

Sijainti paikkakunnan koon mukaan	
Suuri kaupunki	2
Pikkukaupunki	7
Kuntakeskus	43
Yhteensä	52

Taulukoista käy ilmi, että suurin osa lukioista oli alle sadan oppilaan suomenkielisiä oppilaitoksia ja ne sijaitsivat pääosin eteläisessä Suomessa – Oulun läänistä ja Lapista vastauksia tuli vain kahdeksan. Oppilaat tulivat useimmissa lukioissa maaseudulta, mutta lukiot sijaitsivat pääosin kuntakeskuksissa.

Raportin sisältö

Raportti on laadittu siten, että se pääpiirteissään noudattaa kyselylomakkeen teemoja. Ensimmäisessä luvussa käydään läpi yhteiskunnan muutosta ja vastaajia pyydettiin ilmaisemaan mielipiteitään työttömyyden, työelämän ja maaltapaon tulevaisuudesta ja lukiokoulutuksen vaikutuksesta näihin teemoihin. Toisessa luvussa kerrotaan vastaajien käsityksiä siitä, millaisena vastaajat näkivät lukion roolin koulutusväylänä yliopistoon tai ammattikorkeakouluihin ja yleissivistävän koulutuksen merkityksestä yleensä.

Kolmannessa luvussa puhutaan lukioiden tulevaisuuden haasteista. Vastauksissa kartoitetaan vastaajien oman lukion erityistilannetta kuten lakkauttamisuhkaa ja resursseja, kilpailukykyä ja omaleimaisuuden säilymisen merkitystä sekä kansainvälistymisen seurauksia. Neljännessä luvussa puhutaan ainerealin vaikutuksista.

Viidennessä luvussa käsitellään opettajien jaksamista ja työmotivaatiota kasvavien muutospaineiden alla. Vastauksissa pohditaan myös etäopetusta ja osaamisen vanhenemisen tuottamia ongelmia. Kuudennessa luvussa pohditaan opetuksen tulevaisuuden arvoja ja lukio-opetuksen viihteellistymistä sekä yleissivistyksen merkitystä.

Seitsemännessä luvussa tarkastellaan vastaajien käsityksiä yleisistä muutosilmiöistä ja heidän tulevaisuudenkuviaan. Kahdeksannessa luvussa tehdään yhteenveto ja kootaan tutkimustulokset laajempaan murrostarkasteluun.

1 YHTEISKUNNAN MUUTOS, LUKIOKOULUTUS JA TYÖELÄMÄN TARPEET

Koulutusta koskevan päätöksenteon suhde työelämään

Suomessa on vallalla kansainvälisesti verrattuna poikkeuksellinen ero yleissivistävien ja ammatillisten koulutusinstituutioiden välillä. Vanhempi traditio korostaa koulun itseisarvoisuutta ja nuorempi välineellisyyttä. (Lampinen 1998, Rinne 2003, Linturi 2003c) Pääsääntöisesti yliopistot ja lukiot edustavat autonomista sivistyssuuntautumista ja ammatilliset oppilaitokset yhteiskunta- ja talouselämä-määrittynyttä orientaatiota.

Perinteisempi itseisarvoinen *policy for education* -linja vaikutti väkevimmillään 1960-luvulla suurten rakenneuudistusten aikaan, jolloin koulutuksen ja koulutuspolitiikan itsenäisyyttä ja riippumattomuutta muista politiikan lohkoista korostettiin. Sinä aikana aiemmin hajanainen koulutusjärjestelmä koottiin yhtenäiseksi keskusjohtoiseksi systeemiksi. Päätrendin rinnalla alkoi vähitellen vahvistua vastakkainen *education for policy* -suuntaus ammatillisen koulutuksen laajentumisen yhteydessä.

Taustalla vaikutti yhteiskunnassa muutenkin voimistuva tehokkuus- ja kilpailu-ajattelu, joka näin vaikutti myös koulutuspolitiikkaan (ks. esim. Lehtisalo 2002). Kuitenkin itseis- ja välinearvo ovat jo itsessään normatiivisia termejä. Yhtä hyvin voisi välinearvon yhteydessä puhua yleiseen yhteiskuntapolitiikkaan integroidusta koulutuspolitiikasta.

Alkuvaiheissa myös ammatillisen koulutuksen kehittämisessä oli väkevä autonomian, itseriittoaisuuden ja jopa emansipaation pohjavire, jota ruokkivat vakiintuneet lukiota ja yliopistoja suosivat koulutusarvostukset. Alun pitäen koulutus teollisissa yhteiskunnissa rakennettiin työhierarkian, ammattien ja ammatti-identiteetin varaan. Sitten kun teollisuusyhteiskunta alkoi vanheta ja vähitellen muurentua, myös vanhat, sen tarpeisiin rakentuneet oppimisinstituutiot ja –rakenteet hapertuivat (Lehtisalo 2002, 235; Rubin 2002, 38-39).

Keskiasteen¹ uudistus oli suuri systeemilähtöinen suunnitteluprojekti, jonka seurauksena ammatillinen koulutus ei enää valmistanutkaan suoraan ammatteihin vaan koulutusammatteihin. Näihin osaamistarpeisiin panostaminen juontui suunnittelijoiden silloisista, työelämän tulevaa kehitystä koskevista tulkinnoista. Niinpä koulutus suunniteltiin pitkällä tähtäyksellä näitä visioita varten eikä sitä varten, mitä työelämä juuri silloin olisi tarvinnut. Yleissivistykselle annettiin merkittävä rooli, jotta myöhemmät uudelleen kouluttautumisen jaksot saisivat riittävää pohjaa elinikäisen oppimisen ajattelun mukaisesti. Ammatillisen yleissivistyksen tarjoamisen ajatus kehittyi johtopäätöksenä siitä, että ihmiset yhä useammin näyttävät joutuvan työurallaan tekemään ammattivaihtoksia.

Ammattikoulutuksen kehitystä kiihdytti hyvinvointivaltion kriisiytyminen syvään lamaan 80-luvun lopulla. Se käänsi koulutuspolitiikan arvoja 90 astetta ellei enemmänkin. Koulutus valjastettiin hätätilanteessa suoraan talouden ja sosiaalipolitiikan jatkeeksi. Tämän kehityksen jatkona koulutus alettiin vähitellen nähdä uusliberalistisessa hengessä markkinatavarana, joka ei olennaisesti eroa muista markkinoilla kaupan olevista palveluista (Simola & Rinne 2004). Paitsi että koulutus koettiin taloudelliseksi investoinniksi, oppilaitosten itsensä taloudellisuuteen alettiin kiinnittää yhä enemmän huomiota. 90-luvulla siirryttiinkin sitten tehokkuuden hengessä suoriteperustaiseen tulostavuuteen samalla, kun sirpaleista kouluverkkoa alettiin parsia, rypästä ja paimentaa ruotuun tai oikeammin teollisen työnjakomatriisiin laatikoihin.

Ammatillisen koulutuksen 80- ja 90-luvuilla tehtyjen suurten muutosten rinnalla lukion uudistukset – kurssimuotoisuus ja luokattomuus – ovat olleet vähäisiä ja vastanneet ehkä enemmän instituution sisäisiin kehitystarpeisiin kuin ulkoisiin paineisiin. Koulumuotona lukio on suhteellisen halpa. Yleissivistävä koulutus on yhteiskunnan panoskirjanpidossa kallista vain massansa, ei niinkään yksikköhintansa takia. Yksi toisen asteen ammattikoululainen maksaa veronmaksajille keskimäärin kaksi kertaa enemmän kuin lukiolainen.

Lukioinstituution vuorovaikutus muun koulutusjärjestelmän kanssa on ollut tukkoista, ja erityisen pulmallista se on ollut ammatillisen koulutuksen kanssa. Ammatilukion rakentaminen on törmännyt kulttuuriseen seinään, jonka läpäisy on onnistunut vain hetkittäin eikä pysyvästi missään. Yhteydet peruskouluun ovat moninaiset, mutta myös perinteisten hierarkia-asenteiden syövyttämät. (Linturi 2003.) Luontevinta on käynyt rajan yli yliopistoon. Lukio on perinteisesti väylä tiedekorkeakouluun ja siihen tehtävään se on alun perin viritettykin. Kuitenkin kun lukiota käy 55 prosenttia ikäluokasta, yliopisto-ovet eivät aukene kaikille. Lukioiden erikoistumisintressi on silti seurannut yliopistolaitoksen kehitystä. (Järvinen 2000)

Työttömyys vai täystyöllisyys?

Uusia haasteita seuraavien parinkymmenen vuoden aikana eteemme tuo myös edelleen jatkuva muuttoliike maalta kaupunkiin ja nopeasti kehittyviin taajamiin samalla, kun maaseudun pienet kuntakeskukset ja taantuvat teollisuuskaupungit kamppailevat kiihtyvän väestöpaon ja yhä rajumpien taloudellisten vaikeuksien kierteessä. Ongelmana tuntuu olevan se, että kun jokin suomalainen kaupunki tai kunta onnistuu keksimään toimivan ratkaisun kehityksen ongelmiin, samaa mallia kopioidaan sitten surutta ja kritiikittä joka puolelle. Olemme nähneet, kuinka tietoteknologiakyliä, piilaaksoja ja biocentereitä kohosi joka toiseen kuntaan ja seuraavaksi joka niemeen ja notkoon rakennetaan toinen toistaan

uljaampien lasipalatsien tiedepuistoja. Lopulta kuitenkin kukaan ei enää hyödy, vaan verissä päin käyty keskinäinen kilpailu ajaa kaikki osapuolet uusiin vaikeuksiin, vaikka ratkaisuna olisi kilpailun sijasta laajempi yhteistyö.

Samalla kun taloudellisen hyvinvoinnin saavuttaminen oman kovan työn avulla on yhä yleisesti vallitseva ideaali, murrosajan yhteiskunnan tarjoamat työpaikat vähenevät ja toisaalta tietoyhteiskuntakehitys edellyttää kykyä oppia yhä uusia ja jatkuvasti muuttuvia taitoja. Yksittäiseltä kansalaiselta edellytetään valmiutta elinikäiseen oppimiseen, joustavuuteen, muutoksen sietokykyä, kansainvälisyyttä ja kielitaitoa, kykyä toimia ryhmissä ja verkostoissa ja niin edelleen. On kuitenkin yhä vaikeampaa löytää tasapainoa perinteisemmän teollisuusyhteiskunnan puitteissa kehittyneiden normien, odotusten ja asenteiden ja toisaalta verkostoituvan ja globalisoituvan tietoyhteiskunnan edellyttämien uusien taitojen ja kykyjen välillä. Samalla työsuhteiden väliaikaisuus ja yhä raaempi kilpailu niin työ- kuin koulutuspaikoista vaatii voimakasta itsetuntoa ja tahtoa, joita taas tiedon lisääntyminen ja sirpaloituminen ovat omiaan vähentämään. (Rubin 1999.) Silvennoinen (2002, 201) puhuu eräänlaisista nykyajan turnajaisista, joissa menestys seuraa siitä, että kilpailija pystyy lyömään toisen alas hevosen selästä. Pahimpia kilpailijoita ovat samaan aikaan valmistuvat opiskelukaverit.

1990-luvun laman jälkeisen nousukauden keskellä laaditussa sivistysbarometrissa (Kaivo-oja ym. 1997) opetuksen ja koulutuksen asiantuntijat arvelivat, että työttömyys kaiken kaikkiaan vähenee vuoteen 2017 mennessä. Sivistysbarometrin osanottajat kuitenkin olettivat, että lyhyemmällä aikavälillä menestyjien ja puutoajien välinen kuilu kasvaa. Tämä näkyy niin arjen tilanteissa, valinnoissa kuin ihmisten yleisissä asenteissakin; Lehtisalo (2002, 230) puhuu tehokkuuden sankareista ja tehottomuuden epä sankareista. Toisaalta vaikka fyysisen työn työpaikat vähenevät, pienipalkkaiset palveluammatit eivät vähene vaan jopa lisääntyvät ja tämä kehitys vahvistaa eriytymistä.

Ritva Jakku-Sihvosen peruskoulun oppimistulosten arviointitutkimukset kertovat samanlaisesta eriytymiskehityksestä koulujen laadussa. Maan koulujen paras ja heikoin neljännes eroavat oppimistuloksissa merkittävästi toisistaan. Maan parhaissa peruskouluissa valtakunnallisen oppimistestin keskiarvo on 85 (maksimi on sata) ja heikoimmassa kouluissa 40. (Talli 2002a, b)²

Eriytymisen trendi kertoo yleispoliittisesta kehityksestä yhtä paljon kuin koulutuspolitiikasta. Kotien ongelmat kumuloituvat koulujen ongelmissa ja samalla nuoret ovat yhä sidoksissa kouluttautumisen- ja ammatinvalinnoissaan vanhempiensa sosiaaliseen asemaan ja koulutustasoon (Silvennoinen 2002). Vaikka lukioden kesken erot ovat olleet merkittäviä jo aikaisemminkin etenkin isoissa kaupungeissa, erojen ja kilpailun politiikka jakaa ihmisiä yhä nuorempina marginalisoituneisiin ja onnistuneisiin.

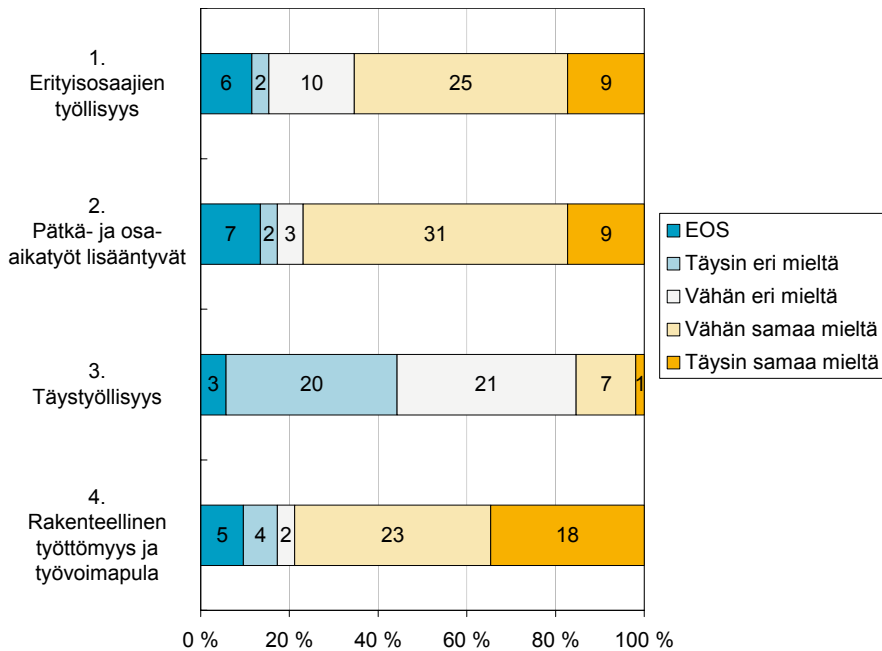
Pienten lukioden ensisijainen ongelma eriytyminen ei ole, joskin nekin kilpailevat yhä enemmän opiskelijoista keskusten suurten lukioden kanssa. Sivistysbarometrin julkaisemisesta kuluneiden kuuden vuoden aikana talouden nopea nousubuumi on muuttunut matalasuhdanteessa junnaamiseksi. Lukioissa tämä on merkinnyt arjen kamppailua vähenevistä resursseista kovenevassa kilpailussa. Yhteiskunta muuttuu, mutta helpottuuko pienten lukioden ahdinko vuosien myötä?

Väittäämä 1: Vuonna 2010 Suomessa vallitsee erityisosaajien täystyöllisyys, muuten työttömyys yleistyy.

Väittäämä 2: Vuonna 2010 Suomessa pätkätyöt ja osa-aikatyöt yleistyvät / lisääntyvät nykyisestä.

Väittäämä 3: Vuonna 2010 Suomessa vallitsee täystyöllisyys.

Väittäämä 4: Vuonna 2010 Suomessa vallitsee samanaikaisesti rakenteellinen työttömyys ja työvoimapula.



Kuvio 2. Työttömyyttä ja työllisyyttä koskevien väittämien vastaajajakaumat.

Rehtorit antoivat vastauksissaan kaiken kaikkiaan aika lohduttoman kuvan tulevaisuuden työmahdollisuuksista. He tuntuivat pääosin uskovan, että erityisosaajille riittää tulevaisuudessa töitä, mutta työttömyys yleisty. 43 rehtoria oli väitteen kanssa samaa mieltä. Suurin osa vastaajista (75 %) arveli samalla pätkätöiden ja osa-aikatöiden myös yleistyvän – eikä tämä ollutkaan yllätys, sillä asiaa on paljon puhuttu mediassa ja julkisessa keskustelussa.

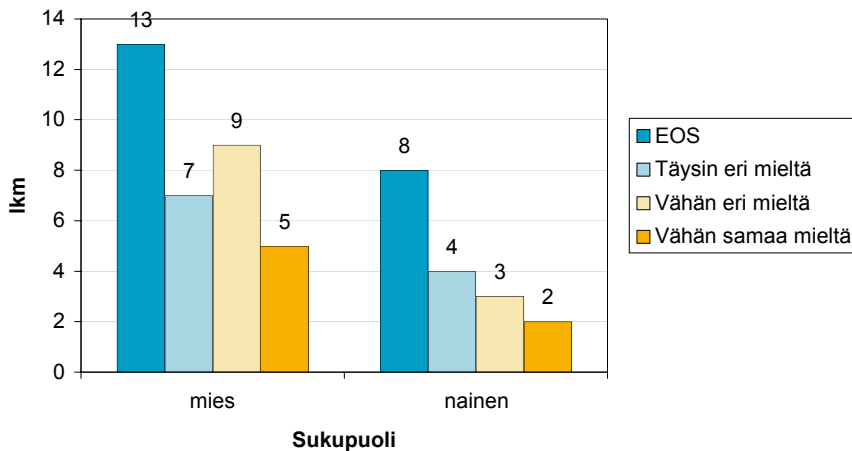
Kolmannessa kysymyksessä esitettiin väittämä, jonka mukaan maassamme vallitsee vuonna 2010 täystyöllisyys. Pääpiirteisään vastaukset olivat samansuuntaisia edellisten vastausten kanssa – vastaajat siis olivat eri mieltä kuin väittämä, mutta kahdeksan vastaajaa uskoi täystyöllisyyden tulevaisuudessa mahdolliseksi. Näin uskovat esittivät perusteluinaan, että ”ikäluokkien pieneneminen auttaa” ja ”koulutettuja työntekijöitä tulee puuttumaan.” Ongelma nähtiin myös rakenteellisena. Muuan vastaaja oletti, että

kyse on pikemminkin työhalun puutteesta kuin sosiaalisesta eriarvoisuudesta: *”Se vallitsee, jos työ kelpaa. Suuret ikäluokat ovat eläkkeellä, joten töitä kyllä on.”* Samoin esitettiin, että *”Kaikille olisi töitä, mutta koulutus ja työpaikat ei vastaa toisiaan.”*

Suurin osa rehtoreista (41) oletti, että Suomessa vallitsee seuraavan vuosikymmenen vaihteessa tilanne, jossa maassa on samanaikaisesti rakenteellinen työttömyys ja työvoimapula. Naisrehtoreista vähän tai täysin tätä mieltä oli 13 (76 %) ja miehistä 27 (79 %). Yllättäen neljä vastaajaa oli kuitenkin täysin eri mieltä, ja kaksi vähän. Nämä erimieliset tulivat yhtä lukuun ottamatta Etelä- tai Länsi-Suomesta ja heidän perustelunsa viittasivat suurten ikäluokkien eläköitymisen vaikutuksiin: *”Työttömyys tuntuu liioitetulta, koska paljon ihmisiä jää pois työelämästä.”* Toinen vastaaja sanoi, että *”Eläkkeelle poistuma erittäin suurta useina vuosina peräkkäin. 30-40v. Ikäluokat huomattavasti pienempiä. Työpaikkoja vapautuu paljon, elinikäisellä opiskelulla voidaan paikata.”* Myös vastauksista huokui uskoa siihen, että maahanmuuttajat paikkaavat reiät: *”Työvoimaa saadaan muista maista.”*

Työ ja toimeentulon ongelma

Yhtenä ratkaisuna kaupungistumiseen ja maaseudun köyhtymiseen on silloin tällöin julkisuudessa esitetty ns. kansalaispalkkaa tai negatiivista tuloveroa, jolloin työnteko ja toimeentulo erotettaisiin toisistaan (ks. esim. Soininvaara 1994). Ajatus tarkoittaa työn ja työstä saatavan palkan erottamista toimeentulosta siten, että jokaiselle kansalaiselle taataan samantasoinen perustoimeentulo ammatista, työllisyydestä tai työhalusta riippumatta. Varsinainen työpalkka toisi silloin eritylisää, ”särvintä leivän päälle”. Rehtoreita pyydettiin ottamaan kantaa väittämään, joka koski työn ja toimeentulon erottamista toisistaan.



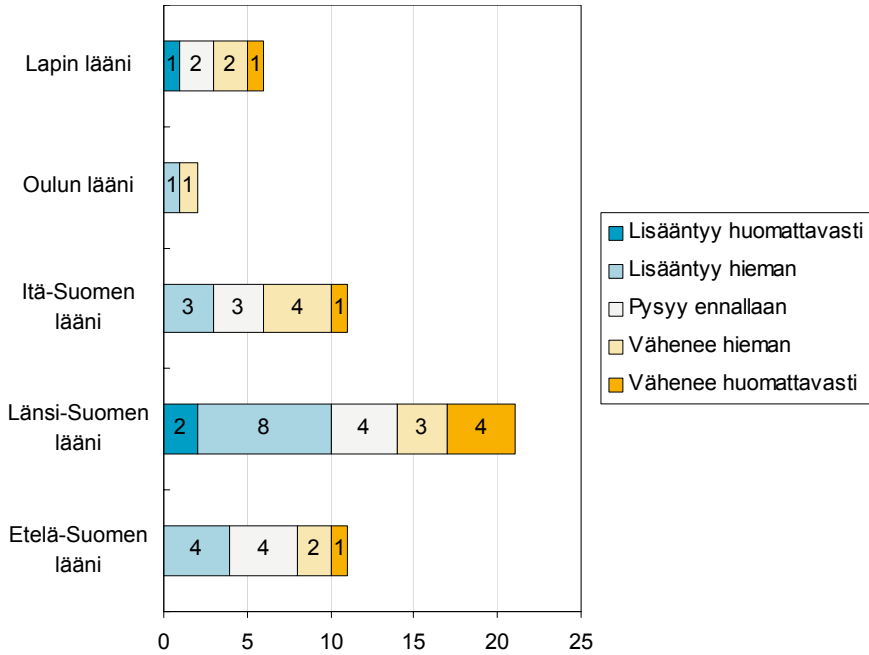
Kuvio 3. Nais- ja miesrehtorien vastausten jakauma väittämään ”Vuoteen 2010 mennessä maassamme on rakennettu sellainen toimeentulojärjestelmä, jossa työ ja toimeentulo on erotettu toisistaan.”

Ilmeisesti viime vuosina käyty keskustelu työn merkityksen muutoksesta yksilön elämässä sai rehtorit hiukan hämmentymään väittämästä työn ja toimeentulon erottamisesta uudella toimeentulojärjestelmällä. Vastaajajakaumasta näkyy, että tämä ehdotus tuntuu rehtoreista vaikealta ennakoita: 41 % vastaajista ei osaa vastata tähän. Kukaan ei ole myöskään täysin samaa mieltä väittämän kanssa. Lopuista vastaajista 46 % (23 rehtoria, 16 miestä ja 7 naista) on enemmän tai vähemmän eri mieltä kuin väittämä. Vaikuttaa siltä, että rehtorien näkökyky ei ylety yhteiskunnassa ilmenevien epäjatkuvuuksien tai heikkojen muutoksen signaalien näkemiseen tässä asiassa. On helpompi ajatella, että asiat jatkuvat entisellään kuin ottaa kantaa tai edes erottaa, joihin muutos on johtamassa.

Lukiokoulutus ja maaltapako

Suurin osa pienistä lukioista sijaitsee maaseudun kuntakeskuksissa (ks. taulukko 1). Maaseudulla nähdäänkin, että yksi suuri pienten lukioiden ongelma on

lisääntyvä maaltapako. Kuitenkin kannanotoissa maaltapakoon näkyi ristiriitaisuutta.



Kuvio 4. Kannanotot lääneittäin väittämään ”Jos verrataan nykyhetken tilanteeseen, vuoteen 2010 mennessä maaltapako... (ks. kuvion laatikko)”

Kuviosta näkyy, että 19 vastaajan (37 %) mielestä maaltapako lisääntyy seuraavina vuosina ja tarkalleen yhtä moni on päinvastaista mieltä. 13 vastaajaa uskoo sen säilyvän samanlaisena kuin nyt. Lännessä ja etelässä kaupungistumiseen uskotaan enemmän kuin idässä ja pohjoisessa, mutta tässä kohdassa on muistettava, että vastaajien lukumäärä ja pienten lukioiden alueellinen jakautuminen ovat niin pieniä, ettei mitään laajempia johtopäätöksiä voida tehdä.

Ne, jotka olivat sitä mieltä, että maaltapako vähenee, kommentoivat mielipidettään mm. seuraavasti: ”Työelämä muuttuu, arvostetaan yksilöllisyyttä ja elämisen

laatua.” Toinen vastaaja kirjoitti, että *”On merkkejä ihmisen kyllästymisestä ah- taaseen kaupunkiasumiseen, kun tarjolla on laadukasta ja halpaa asuinympäristöä luonnon lähellä. Etätyö lisääntyy.*” Tämän tyyppisistä vastauksista näkyy, että osa vastaajista lukee ilmassa olevia heikkoja signaaleita tässä asiassa ja näkee niiden vaikuttavan positiivisella tavalla ihmisen ajatteluun ja sitä kautta elämänvalintoihin. Toisaalta toiset uskovat etätyön merkitykseen: *”Käännös on jo nähtävissä. Työn käsite on muuttumassa”.*

Väitteen kanssa eri mieltä olleet perustelivat vastaustaan asioiden muuttumatto- muudella: *”Nykymeno jatkunut jo yli 100 vuotta, mikä sen muuttaisi?”* *”Ellei val- tiovallan tukitoimia maaseudun autioitumisen pysäyttämiseksi tule, tilanne jatkuu ja paheneekin.”*

2 LUKION YHTEISKUNNALLINEN MERKITYS KOULUTUSVÄYLÄNÄ

Suomen koulutusjärjestelmän kehitystarina on viimeisten 40 vuoden osalta jatkuvaa murroshistoriaa. Maatalousajasta siirryttiin teollisuusaikaan niin, että molempien rationaliteetit ovat olleet samaan aikaan läsnä. Staattisessa, hitaan muutoksen yhteiskunnassa tulevaisuuden selvittämiseksi ei ollut juuri tarvetta, sillä oletus, että huomina on samanlainen kuin eilinen, oli toimiva ja riittävä. Perinteisessä maatalousyhteiskunnassa tiukkoine säätyrajoineen ja isältä pojalle periytyvine ammatteineen tulevan pohtiminen ja ennakoiminen oli siten tarpeellista tai ainakin vaivatonta.

Teollistuminen muutti perinteisen, jo tuhansia vuosia vallinneen yhteiskuntamuodon toiseksi. Dynaamisessa, jatkuvan ja tasaisen kasvun yhteiskunnassa – jollainen Suomikin oli II maailmansodan jälkeisistä vuosista aina öljykriisiin ja 70-luvun alkuun saakka – tulevaisuuden ennustamisen merkitys kasvoi. Muutos oli jatkuvaa tai aaltoilevaa kasvua, jota pystyttiin ennustamaan erilaisten trendianalyysien avulla. Tässä nykyisessä tilanteessa tulevaisuutta koskevien luotettavien ennusteiden tekeminen on kuitenkin muuttunut vaikeaksi, koska muutos on itse luonteeltaan muuttunut. Se ei enää ole suoraviivaista kasvua, vaan ennakoimatonta, nykivää ja hämmentävää. Olemme päätyneet uuteen murrosvaiheeseen, jossa tarvitaan uudenlaisia ennakoimisen menetelmiä ja näkökulmia – monien erilaisten mahdollisten ja vaihtoehtoisten tulevaisuuksien hahmottamista. Silti ajassamme on läsnä myös teollisuusyhteiskunnan ominaisuudet, mutta nyt ne vain määrittyvät globalisoituvan ja verkostoituvan maailman tarpeiden kautta. (Rubin 1995, 13-17)

Lampinen (1998, 22-27) kuvaa suomalaisen koulutusjärjestelmän kehitystä kolmen suurtrendin kautta. Ne ovat laajeneminen, kohoaminen ja yhdentyminen. Laajeneminen tarkoittaa määrällistä kasvua ja heijastaa teollistumisen ajan tavoitteita: harvalukuisen eliitin koulutuksesta siirryttiin alle vuosisadassa kattavaan koko kansan koulutukseen, jossa nuoruusiän yhtämittäinen koulutus kestää yli kymmenen vuotta ja jossa nuoruusajan jälkeinen aikuiskoulutus koskee vuosittain joka kolmatta kansalaista. Koulutuksesta kehittyi vähitellen keskeinen kansalaisuuden ja työmarkkinakelpoisuuden määrittäjä. Laajeneminen on edennyt vaiheittain alemmilta ylemmille koulutusasteille sekä koulu-uudistusten myötä että ilman niitä. Niinpä lukioverkko moninkertaistui 60-luvulla ja vaikutti suoraan uusien yliopistojen perustamiseen. Ammattikoulutuksen verkko laajeni jo sitä aikaisemmin, vaikka varsinainen ammatillisen koulutuksen renessanssi käynnistyi toisen asteen uudistamisen kautta 1980-luvulla.

Kohoamisella Lampinen tarkoittaa koulutustason koko itsenäisyyden ajan jatkunutta nousua. 1900-luvun alussa kaikki eivät käyneet edes kansakoulua ja oppikoulutielle pääsivät vain varakkaimmat kansanluokat. Uuden vuosituhannen alussa puolet ikäluokasta suorittaa ylioppilastutkinnon ja lopuista valtaosa jatkaa muissa toisen ja kolmannen asteen ammatillisissa oppilaitoksissa, joissa yli kolmannes ikäluokasta suorittaa tutkinnon. Ammatillisia opintoja suorittavien nuorten haastatteluissa kävi ilmi, että heidän mielestään ”todelliset taidot” opitaan työelämässä eikä koulunpenkillä (Antikainen 1998, 226). Siitä huolimatta ammattikorkeakoulu-uudistuksen jälkeen kolmannen asteen tutkintoja on suoritettavissa puolet ikäluokasta. Suunnitellaan, että ennen pitkää kaksi kolmasosaa supistuvista ikäluokista opiskelee korkea-asteella.

Kohoamisessa on mukana teollista markkinatalousyhteisyhteiskuntaa leimaava kilpailun ja hierarkian logiikka, jonka mukaan toiminnan arvo määräytyy sen tason mukaan. Koulutus on myös keino eturyhmille nostaa arvostustaan yhteiskunnassa. Se on ollut omiaan johtamaan koulutuskestojen jatkuvaan pidentymiseen. Myös oppilaitokset pyrkivät nostamaan statustaan ja asemaansa. (Lampinen 1998, 22-27)

Koulutusjärjestelmän kaksi viimeisintä ponnistusta ovat kohdistuneet ammatilliseen koulutukseen. 80-luvulla laajennettiin ammatillinen koulutus koko ikäluokalle lukion rinnalla. Myös käytännöllisiin ammatteihin opettavat oppilaitokset ovat joutuneet pidentämään koulutusaikaa ja muuttamaan sitä yhä teoreettisempaan suuntaan, jotta niiden kilpailuasema säilyisi koulutuksen laajentuvassa kentässä (Silvennoinen 2002, 64). Tästä esimerkkinä on myös se, että 90-luvulla ammatillinen opistoasteinen koulutus nostettiin korkeakoulutasolle. Molemmat ovat olleet suurpanostuksia yhteiskunnalta, ja molempien perusteluna on ollut sekä ammattiryhmien asema työmarkkinoilla ja kasvava työttömyyden uhka että kansakuntien välinen kilpailu ja taloudellinen menestyminen.

Näidenkään muutosten seuraamukset eivät ole yksinomaan myönteisiä kuten ammattikorkeakoulu-uudistuksen historioista saamme aikanaan lukea. Kilpailua käydään sekä privilegioista että markkinoista, jotka molemmat ovat toiminnan ohjaajina ulkoisia motivaattoreita.

Yhdentyminen heijastaa jo murrosajan muuttuneita tarpeita. EU-jäsenyys on kiihdyttänyt myös koulutusyhdentymistä hallinnollisin toimenpitein ja globalisaatio pitää huolen, ettei kehitys pysähdy Euroopan unionin rajoille. Tutkintoja yhtenäistetään ja vaihto-ohjelmia tuetaan. Kansallisia koulutusohjelmia harmonisoidaan ja moduloidaan siten, että tutkinto-ohjelmakokonaisuuksia voi koota eri oppilaitoksista. (Lampinen 1998, 22-27) Kansainväliset etenkin englanninkieliset koulutusohjelmat ovat lisääntyneet joka puolella maailmaa. Kansainvälinen ylioppilastutkinto perustuu angloamerikkalaiseen käytäntöön, joka on muillakin koulutuslohkoilla johtava meemi-imperialisti. (Rinne 2003; Linturi 2002) Näin siitä huolimatta, että etenkin ensimmäisen ja toisen asteen koulutusvertailuissa anglosaksiset järjestelmät eivät ole tehokkaita.

Integraatiokehityksen toinen linja on ollut etenkin ammatillisten oppilaitosten yhdistyminen jopa maakuntia kattaviksi koulutusyhtymiksi. Tässä kehityksessä on mukana kosolti teollisuusajan ideoita tuotannon tehostamisesta.¹

Ammattikorkeakouluja on organisoitu yliopistomallisesti monialaisiksi oppimiskeskukseksi ja dominoteorian mukaisesti toisen asteen ammattikoulutus on seurannut perässä. Hallinnollisesti on samalla tuotettu kaksi kolmekin hierarkiatasoa lisää entisiin toimialakohtaisiin oppilaitoksiin verrattuna. Ammatillisessa koulutuksessa on tehty jyrkkä täysikäännös eriyttämisestä fuusioihin, sillä vielä 80-luvun lopulla perustettiin useita uusia ammattioppilaitoksia kymmenille uusille ammattialoille. (Linturi 2002)

Integraatioperusteet ovat teollisesta yhteiskuntarationaliteetista perittyjä standardisuus-, tehokkuus-, kilpailu- ja taloudellisuusargumentteja. Saattaa olla, että tätä kehitysvaihetta arvioidaan myöhemmin väliaikaiseksi. Kun riittävä standardin taso on saavutettu, integraatio vaihtuu erojen tekemisen politiikkaan. Jo nyt korostetaan esimerkiksi laatua ja laadunarviointia, mutta niitä perustellaan yhä edelleen samoilla teollisen yhteiskuntamallin määrittämällä kilpailun ja kaupan argumenteilla (Simola & Rinne 2004).

On olemassa myös merkkejä siitä, että sisällölliset, yhteisölliset ja sosiaalisen ja inhimillisen pääoman kasvattamiseen perustuvat syyt tulevat esiin yhä useammin julkisuudessa kasvatuksellisina arvoina sinänsä (esim. Kuusi 2000, 176-178).

Vuonna 2001 peruskoulun päästötodistuksen saaneista n. 66.000 koululaisesta 55 % sijoittui lukioihin. OECD:n eri maiden nuorten oppimissaavutuksia koskeneen ns. PISA-tutkimuksen mukaan suomalainen koululaitos menestyy sekä rakenne- että järjestelmätasolla ja auttaa nuoria saavuttamaan elämässä tärkeitä taitoja ja tietoa. Tällä hetkellä korkeakoulutasoisen opiskelun mahdollisuus on tarjolla noin 60-65 prosentille ikäluokasta, mutta vain noin puolet ikäluokasta suorittaa korkeakoulututkinnon. Teollisuuden ja työnantajien ennusteiden mukaan rekrytointitarve lähivuosina muodostuu siten, että noin puolella työntekijöistä pitäisikin olla korkeakoulututkinto ja toisella puolella ammatillinen koulutus. (Oppimisella... 2002)

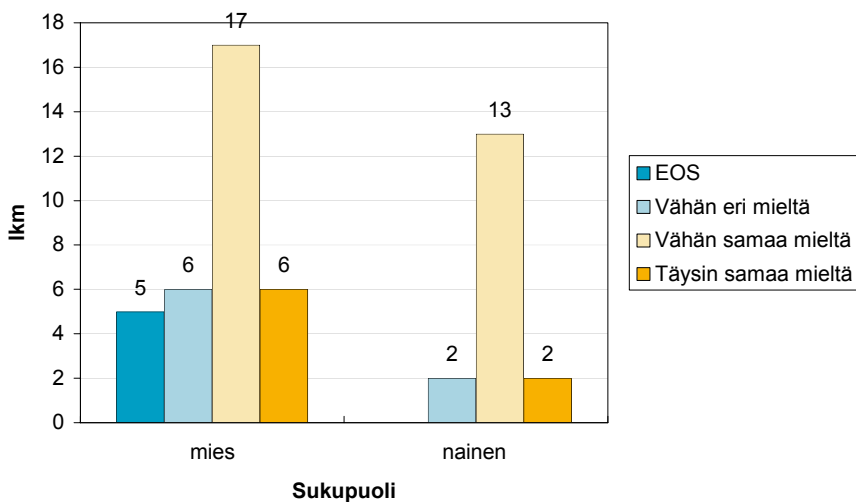
On myös esitetty, että Suomeen muodostuu kaksitasoinen lukiojärjestelmä vuoteen 2010 mennessä: maksulliset, mahdollisesti yksityisin varoin toimivat erityislukiot ja yleissivistykseen panostavat ilmaiset valtion tai kunnalliset lukiot. Tämä malli muodostuisi vastauksena edellä kuvattuihin mahdollisiin kehityskulkuihin. Maksullisten lukioiden perustaminen voisi toisaalta helpottaa pienten lukioiden ahdinkoa, jos sivistys ja kasvatus sinänsä muodostuvat koulutuspolitiikan ja päätöksenteon ytimeksi nykyistä vahvemmin. Jos taas tehokkuuden ja kaupallisuuden ajattelumalli voittaa, lukion maksullisuuden lisääntyessä on vaarana, että opetuksen taso heikkenee ja eriarvoisuus kasvaa.

Lukion rooli opiskeluun ja työelämään valmentavana oppilaitoksena

Kun rehtoreita pyydettiin kyselyssä kommentoimaan väitettä korkeakoulutuksen tarpeen kasvusta yhteiskunnassa vuoteen 2010 mennessä, miehistä 25 (kolme neljästä) uskoi sen kasvavan vähän ja neljä miesvastaajaa huomattavasti. Naisrehtoreilla vastaavat luvut olivat 11 ja 0 eli lähes kaksi kolmesta vastaajasta uskoi, että korkeakoulutuksen tarve kasvaa vähän. Vain muutama vastaaja näki tarpeen pienenevän vähän tulevina vuosina (kahdeksan vastaajaa eli 16 %). Ainakin pienten lukioiden rehtorit ovat sisäistäneet opetusviranomaisten viime vuosien strategian. (Koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelma 2003-2008, 2004, Perustietoa ammattikorkeakouluista, 2003)

Siirryttäessä miettimään lukion roolia yliopisto-opintoihin ohjaavana koulutusväylänä puolet miehistä (17) ja 76 % naisista (13) oli vähän samaa mieltä väittämän ”*Lukion rooli yliopisto-opintoihin valmentavana koulutusväylänä vahvistuu nykyisestä (aikajänne vuoteen 2010).*” kanssa. Täysin samaa mieltä oli kahdeksan vastaajaa ja yhtä moni oli vähän eri mieltä.

Kun lukion merkitystä kysyttiin vastaajilta hieman eri tavalla, vastaukset muutuivat vain hiukan. Tässä kysymyksessä kysyttiin mielipidettä siitä, kasvaako vai pieneneekö lukion merkitys korkeakoulutukseen valmistavana oppimisen väylänä vuoteen 2010 mennessä, kun edellä käsitellyssä kysymyksessä vastaajia pyydettiin ottamaan kantaa väitteeseen.



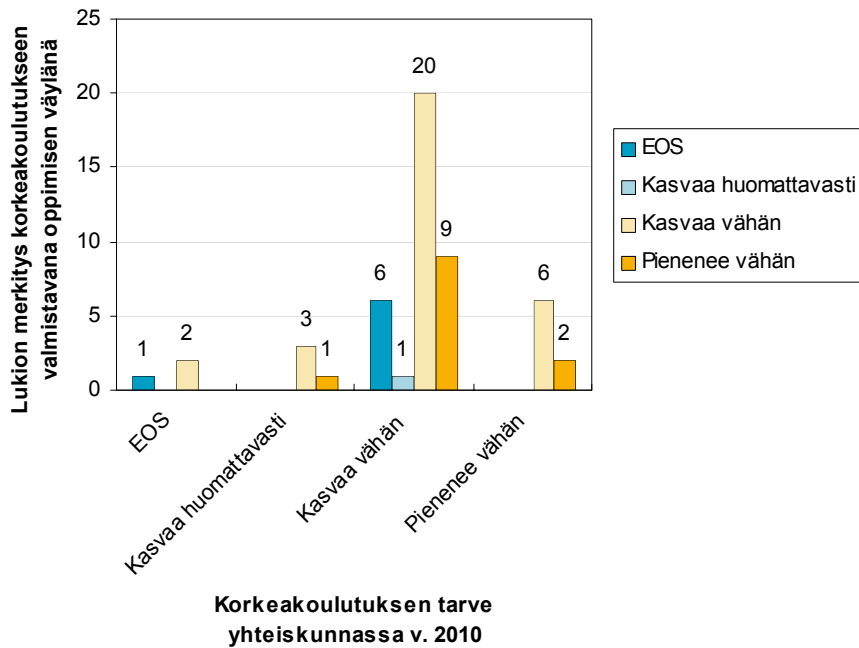
Kuvio 5. Väittämän ”Lukion rooli yliopisto-opintoihin valmentavana koulutusväylänä vahvistuu nykyisestä, aikajänne vuoteen 2010” vastausten jakauma sukupuolen mukaan.

Kuviosta näkyy, että suurin osa rehtoreista (68 % miehistä ja 88 % naisista) oli samaa mieltä väittämän kanssa lukion roolin vahvistumisesta yliopisto-opintoihin valmentavana koulutusväylänä. Niiden kahdeksan, jotka eivät uskoneet muiden vastaajien tavoin lukion roolin vahvistumiseen, käsitys johtui kirjallisten perustelujen mukaan suuressa määrin ammattikoulutuksen aiheuttamista muutospainneista: *”Ammatillinen koulutus vahvistaa asemaa.”* Myös väestöpohjan ikärakenteen muutokset nähtiin lukioiden roolia heikentävänä piirteenä: *”Ikäluokkien pienentyessä yhä suurempi prosentuaalinen osuus tulee lukioon. Yliopisto-opinnot eivät päämäärä suurelle osalle.”*

Rehtorien luottamus siihen, että koulutuksen sisällöissä ja suunnittelussa ollaan menossa työelämän vaatimuksia paremmin vastaavaan suuntaan, on olemassa, muttei kovin vahvana. Kun rehtoreita pyydettiin kommentoimaan väitettä, jonka mukaan *lukiokoulutus vuonna 2010 vastaa nykyistä paremmin akuutteihin työelämän koulutustarpeisiin*, väitteen kanssa 43 % (23 vastaajaa) oli vähän samaa mieltä, mutta lähes 40 % (20 vastaajaa) kuitenkin myös eri mieltä väitteen kanssa. Eri mieltä olevien perustelut korostivat lukiokoulutuksen sivistyksellistä luonnetta: *”Lukiokoulutuksen yleissivistävä perusta pysyy.”* Samaa mieltä olevat taas painottivat sitä, että yhteiskunnallinen kehitys tuntuu muutenkin liikkuvan tähän suuntaan ja lukion on pakko seurata mukana: *”Kauppa ja teollisuus on aina halunnut määrätä omalta kannalta tärkeiden aineiden opetusta. Ei heitä liikaa saa kuunnella mutta toki kohtuudella. Jos näin hyvin pärjätään, muutospaineet pitäisi olla min.”* Kommenteissa näkyi kuitenkin kaksi täysin vastakkaista tulevaisuudenkuvaa. Toisille tämä kehityskulku tuntui toivottavalta ja toisille se on taas väistämätön paha.

Kun sitten kommentoitavaksi esitettiin väittämä, että *”Lukion rooli suoraan työelämään valmentavana koulutusväylänä vahvistuu nykyisestä (aikajänne vuoteen 2010)”*, tässä eri mieltä väitteen kanssa oli 42 vastaajaa eli 82 %. Perusteluista heijastui taaskin vankka usko lukion yleissivistävään luonteeseen: *”Lukio ei ole eikä siitä tule sellaista experttiyttä tarjoavaa oppilaitosta, että meiltä mentäisiin työelämään. Lukio luo vahvan pohjan sijoittua korkea-asteelle ja sitä kautta monipuoliset väylät työelämään.”*

Lukiokoulutuksen siis katsottiin kyllä aika laajasti muuttuvan työelämän vaatimusten mukaiseksi ajan myötä, mutta silti sen roolin nähtiin edelleenkin pysyvän yleissivistävänä. Johtopäätöksenä on, että vaikka koulutuksen kehittämisessä ollaan pyrkimässä kohti suurempaa yhteistyötä työelämän edustajien kanssa, tällä pyrkimyksellä ei ole lukion kannalta suurtakaan merkitystä.



Kuvio 6. Korkeakoulutuksen tarve yhteiskunnassa v. 2010 mennessä ja lukion merkitys korkeakoulutukseen valmistavana oppimisen väylänä v. 2010 mennessä.

Vastaajia pyydettiin kertomaan mielipiteensä siitä, kasvaako vai pieneneekö korkeakoulutuksen tarve yleensä yhteiskunnassa seuraavien seitsemän vuoden aikana. Vastauksia tulkittaessa vaikuttaa siltä, että rehtorit uskovat sekä lukion merkityksen kasvavan hieman yhteiskunnassa että sen roolin erityisesti korkeakoulutuksessa tulevan hieman nykyistä merkittävämmäksi. Alueellisesti tähän kehitykseen uskovat eniten ns. vauraan Suomen rehtorit erityisesti sellaisissa lukioissa, joiden opiskelijat tulevat pääosin maaseudulta.

Yllättävää oli kuitenkin, että yhdeksän vastaajaa (18 % kaikista) oletti, että vaikka korkeakoulutuksen tarve yleiseltä kannalta kasvaa, lukioiden rooli silti pienenee. Tämä sopii yleisempään käsitykseen siitä, että lukioiden ja yliopisto-

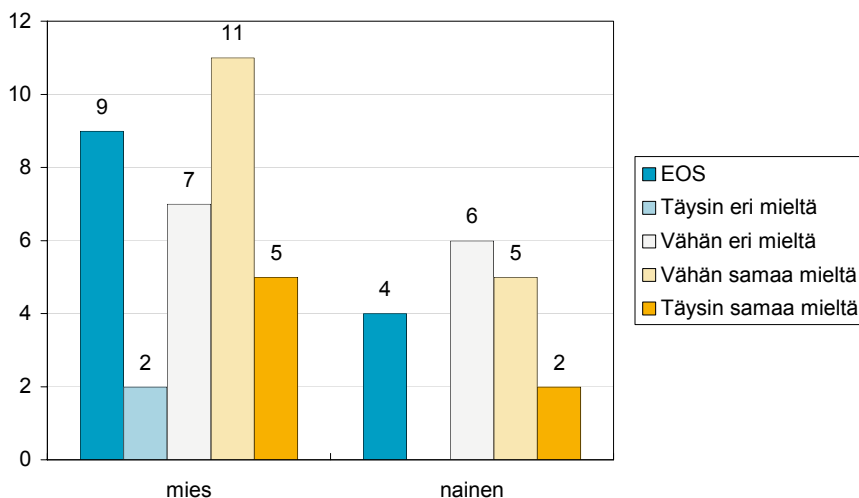
jen välinen perinteinen jatkumo koulutusväylänä on heikkenemässä entisestään. Vapaamuotoisista vastauksista voidaan päätellä, että ammatillisten oppilaitosten, erityisesti ammattikorkeakoulun merkitys tässä suhteessa kasvaa lukiodien kustannuksella. Arvellaan lisäksi, että se potentiaalisesti heikentää perinteisen yliopistollisen korkeakoulutuksen asemaa.

Eräs vastaaja perusteli käsitystään korkeakoulutuksen tarpeen lisääntymisestä: *”Koulutusmuodon laajeneminen ja lukiolaisten osuus ikäluokasta kuvastaisivat tuota trendiä.”* Sama vastaaja kommentoi sitten sitä, miksi lukiodien rooli hänen mielestään pienenee: *”Ammatilliset koulut tulevat.”* Ammattikorkeakoulun merkitys nähtiin muutenkin tärkeänä: *”Ammattikorkeat tuntuvat jotenkin lähteneen liikkeelle aggressiivisesti lisäämään oman väylänsä vetovoimaa.”*

Toinen rehtori perusteli korkeakoulutuksen tarpeen kasvua sillä, että yhteiskunnan osaamiseen liittyvät haasteet ovat sinällään ristiriitaisia: Koulutuksen on *”paikattava suuret ikäluokat työmarkkinoilla, mutta vastaavasti nimenomaan suorittajaportaassa on työvoimatarvetta, esim. hoitoala.”* Hänestä lukiodien merkityksen vähenemistä voidaan selittää siten, että: *”Muut reitit vaativat käynnistyäkseen vielä aikaa. Elinikäinen oppiminen ohjaa erityisesti hieman vanhempia nuoria yliopistoihin muutakin reittiä kuin lukio.”*

Lukiot ja ammattiin opiskelu

Kun pohdittiin lukiokoulutuksen vetovoimaa ammatilliseen koulutukseen verrattuna, vastaukset jakaantuivat selvästi.



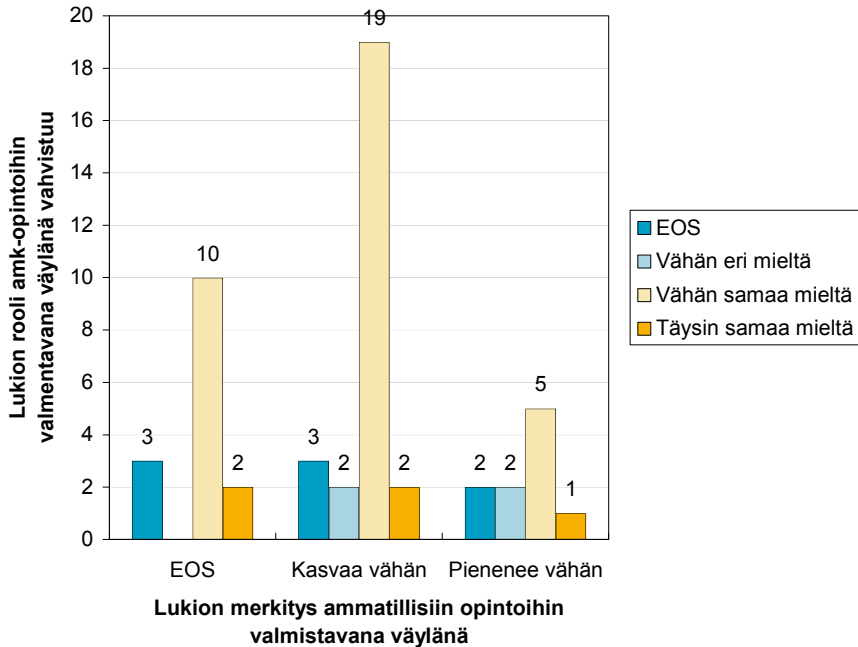
Kuvio 7. Vastausten jakauma sukupuolen mukaan väittämään Lukion vetovoima verrattuna toisen asteen ammatillisiin oppilaitoksiin lisäänty v. 2010 mennessä.

15 vastaajaa (29 %) oli eri mieltä väittämän kanssa ja 23 vastaajaa (45 %) samaa mieltä, että lukion vetovoima lisääntyy. Joka neljäs vastaaja ei kuitenkaan osannut sanoa, miten tässä käy. Eri mieltä olleiden vapaamuotoisissa vastauksissa korostuu ajatus siitä, että koska ammatillinen koulutus sekkin avaa tien korkeakoulutukseen, lukio menettää merkitystään. *”Lukion vaativuus alkaa olla kynnyksmonelle, helpompi tie leivän syrjään ammattioppilaitosten kautta. Kaksoistutkinnon suorittaminen vaikeaa, ei lisääny.”* Myös koulutuspolitiikkaa arvosteltiin: *”Valtio syyttää kehitysrabaa vain ammatillisiin oppilaitoksiin, lukiot jää jälkeen.”*

Lukion vetovoiman lisääntymiseen uskovat puolestaan kuvaavat toisaalta uskoa itseän ja tulevaisuuteen: *”Koulutusvaatimus lisääntyy, ammattioppilaitokset jämähtäneet!”* *”Uskon pienten lukioden tehneen enemmän työtä laadun ja opiskelijoiden palvelun eteen kuin mitä kanssamme kilpailevat ammatilliset oppilaitokset ovat tehneet.”* Toisaalta vastauksissa näkyy käsitys hedonistisen ja opportunistisen aikamme tavoitteiden kovenemisesta: *”Ammatillisen koulutuksen vetovoima vähenee*

toisen asteen tasolla. Ei haluta sen alan töitä. Etsitään rahakkaampia vaihtoehtoja.”

Jos rehtorien mielestä lukioiden ja ehkä yliopistojenkin merkitys vähenee sitä mukaa, kun ammattikorkeakoulut ja muu toisen asteen koulutus kasvattavat merkitystään, mikä sitten on lukion rooli ja merkitys tulevana vuosina? Alkaako lukio kuitenkin jollain lailla kilpailla ammatillisten oppilaitosten reviirillä vai korostuuko sen merkitys nyt ei pelkästään ammattikorkeakouluun vaan muihin toisen asteen kouluihin valmistavana oppilaitoksena?



Kuvio 8. Väittämän ”Lukion rooli amk-opintoihin valmentavana koulutusväylänä vahvistuu nykyisestä (aikajänne vuoteen 2010)” subde väittämään ”Lukion merkitys ammatillisiin opintoihin valmistavana väylänä v. 2010 mennessä”.

Kuviossa näkyy mielenkiintoinen ilmiö. Vaikka 39 rehtoria (76 % kaikista) kokee, että lukion rooli amk-opetukseen ohjaavana väylänä kasvaa, kymmenen vastaajan mielestä sen merkitys kaiken kaikkiaan ”*muihin ammatillisiin opintoihin*” valmistavana väylänä pienenee. Kun tämä näkemys sitten heijastetaan siihen edellä havaittuun ajatukseen (ks. Kuvio 5), että lukio vahvistuu yliopisto-opintoihin valmistavana väylänä, vaikuttaa siltä, että osa rehtoreista uskoo, että vähitellen korkeakoulutuksen väylä eriytyy entisestään työelämän haasteista. Kuitenkin suurin osa vastaajista (26) näkee lukion edelleen toimivan väylänä muuhun ammatilliseen koulutukseen myös tulevina vuosina.

Jotkut vastaajat näkivät vastaustensa perusteluissa kysymyksen demografisena: ”*Lasten vähetessä reitti lukiosta ammattikouluun vähenee.*” Toisille syyt löytyvät yhteiskunnan ja arjen muuttuvista tarpeista: ”*Kansainvälistyminen suosii yleissivistyneitä kansalaisia.*” ”*Lukio on hyvä pohjakoulu mihin tahansa, miksei siis myös ammatillisiin opintoihin! Ammattimies tarvitsee myös yleistietoa ja ihmissuhdetaitoja.*”

Lukion yleissivistävä tehtävä

Sivistyksen käsitteellinen analyysi on todella hankalaa – se pakenee määrittelijää kuin saippua. Lehtisalo (2002, 44-48) ymmärtää sivistyksen sekä prosessina että tavoitteena – laaja-alaisena liikkeenä ihmisyden tavoittamiseksi. Sivistys on hänen mukaansa hyvin paljolti sama asia kuin kulttuuri: yksittäisen ihmisen tai yhteisön koko henkinen pääoma ja pyrkimys sen laajentamiseen. Sillä ei ole alkua eikä loppua, vaan se on ikään kuin matka kohti täyttä ihmisyttä.

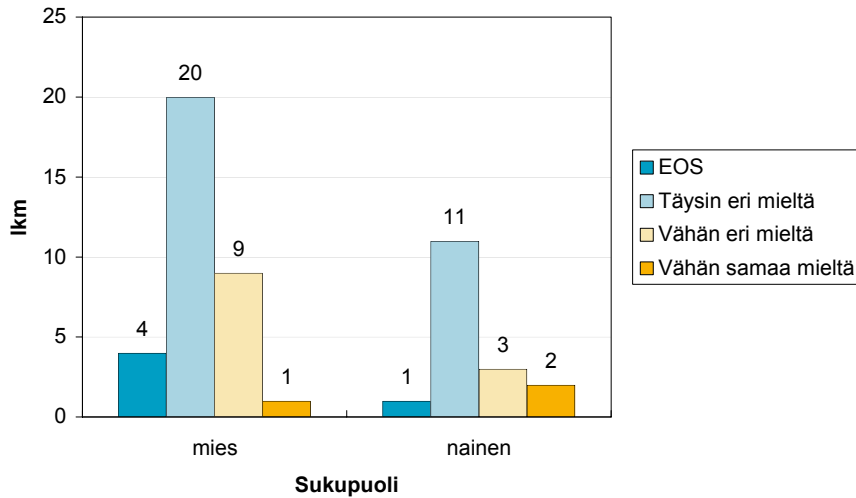
Snellmanilainen ajattelu kuitenkin on johtanut elitistiseen sivistysajatteluun, joka rakentuu uskoon sivistyneistöstä yhteiskunnallisen kehityksen etujoukkona. Tästä ajattelusta tietenkin seurasi eriarvoisuutta, joka tutkijoiden mukaan vieläkin osin leimaa suomalaista koulutususkoa ja sille perustuvaa suoritusorientoitua

nutta koulutuspolitiikkaa ja päätöksentekoa niin yhteiskunnan kuin yksittäisen perheen tasolla (Silvennoinen 2002, 57-65). Lukio on nähty tämän etujoukon eriytymisen ja valikoitumisen ensimmäiseksi vaiheeksi.

Kuitenkin uusi tutkimus ymmärtää oppimiskyvyn ja älykkyyden siten, että ne eivät ole mitään muuttumattomia, biologisen perimän määräämiä suureita vaan ominaisuuksia, joita voidaan ja joita pitääkin kehittää elämän aikana. Hakkarainen ym. (1999, 50) pitävät tässä oleellisena lisäksi sitä, millaisten koulutuskäytäntöjen välityksellä tietoa kulttuurissa välitetään seuraavalle sukupolvelle. Nämä reunaehdot säätelevät niin ihmisen kehitystä kuin älyllisiä voimavaroja ja niiden käyttöä. Älylliset kyvyt puolestaan ovat riippuvaisia siitä, millainen ongelmanratkaisu ja muu toiminta katsotaan kulttuurissa älykkääksi. Älykkyys ja oppimiskyky ovat siis ainakin suurelta osin kulttuurista ja sivistyksestä riippuvaisia asioita.

Tällainen uudenlainen ajattelu on johtamassa myös siihen, että ammatteja tai työn, osaamisen ja muun toiminnan eri muotoja yhteiskunnassa ei enää aseteta niin hierarkkisesti järjestykseen kuin aikaisemmin, ja tuloerojen pienentyminen ja hyvinvoinnin lisääntyminen ovat olleet omiaan voimistamaan tätä kehitystä. Samalla erityisesti lukion asema sivistyksen ylläpitäjänä ja sivistyneistön kasvattajana on alkanut horjua ja monia sille perinteisesti kuuluvia tehtäviä on siirtynyt tai siirtymässä ammatilliseen ja muuhun koulutukseen.

Rehtoreilta kysyttiin mielipiteitä siitä, millaisena he näkevät tämän kehityksen.



Kuvio 9. Väittämän ”Ammatillinen toisen asteen koulutus sulauttaa yleissivistävän koulutuksen vuoteen 2010 mennessä” vastausten jakauma sukupuolen mukaan.

Grafiikan mukaan vaikuttaa siltä, että rehtorit näkevät lukiolla selkeän erillisroolin yhteiskunnassa tulevinakin vuosina. Selvä enemmistö eli 43 vastaajaa (84 % kaikista rehtoreista) uskoo lukioiden yleissivistävän roolin säilyvän edelleen tulevaisuudessa.

Vaikuttaa siltä, että vastaajien oli kerrassaan vaikea nähdä tässä muutoksen mahdollisuutta – perustelut osoittivat, että asiaan suhtauduttiin selvästi tunteella. Perusteluissa oli paljon huutomerkkejä: ”Miten se voisi?” tai ”Yleissivistystä tarvitaan aina!” tai ”Molemmilla tärkeä rooli. Yleissivistystä tarvitaan ammatillisessa koulutuksessa. Vanhalla yleissivistyksellä on arvo sinänsä!” ja vielä: ”Kaikkea sitä kysytäänkin.”

Mielenkiintoisia olivat kuitenkin ne kolme rehtoria, jotka olivat hiukan samaa mieltä väittämän kanssa. Ainoa kirjattu perustelu tälle ajatukselle oli kuitenkin: ”Kainuussa kokeillaan ko. juttua.” Mielenkiintoista on, ettei yleissivistystä mis-

sään kommentissa määritelty. Siitä välittyy kuva jostain aika staattisesta, ikään kuin yleissivistys ei olisi suhteessa siihen, mitä kehityshaasteita kukin aika ihmis-kunnalle asettaa.

Yhteenvetona voidaan siis esittää, että lukion rooli sekä ammattikorkeakouluihin että yliopistoihin valmistavana väylänä rehtorien mielestä kasvaa seuraavien vuosien kuluessa. Ammatillisen koulutuksen ei myöskään pelätä nielaisevan yleissivistävää koulutusta. Koulutusinstituutioiden suhteisiin ja suhteiden tulkintoihin ei juurikaan puututa. Samoin lukion identiteetin ydin ja kaiken toiminnan peruste yleissivistys jätetään traditionaalisen käsityksen varaan.

Yleissivistävän ja ammatillisen koulutuksen yhdistäminen tai edes yhteensovittaminen on yhä tekemättä. Eikä se suinkaan ole vauhdittumassa tämän kyselyn informaation mukaan. Tosin rehtorien vastaukset eivät ole yksinomaan torjuvia suhteessa ammatilliseen koulutukseen.

Yhdentymisen voidaan olettaa edelleen jatkuvan lukioinstituution vastahakoisuudesta huolimatta. Sen vastaliikkeenä alkaa samaan aikaan vahvistua post-moderni erottautumisen linja, jossa oppilaitokset ja koulutusohjelmat pyrkivät lisääntyvästi profiloitumaan. Erottautuminen edellyttää myös toimintaympäristöjen eriytymistä, koska erottautuminen mielikuvien ja esimerkiksi opetussisältöjen kohdalla ei enää riitä. Jokeritoimijoita ovat silloin metayhteisöt, jotka kokoavat eri toimijoita verkostoihin ja jotka kykenevät luomaan uusia instituutioita. Verkko on tällaisille toimijoille luonnollinen kasvuympäristö. Eräissä virtuaaliyliopistokokeiluissa voidaan jo myös nähdä tämänsuuntaisia heikkoja signaaleita.

3 PIENTEN LUKIOIDEN HAASTEET

Itsenäisyyden aikana Suomen koulutuspolitiikkaa on rakennettu komiteoissa, joissa poliitikkojen ja virkamiesten lisäksi ovat olleet edustettuina keskeiset etujärjestöt ja kasvatustieteellinen tutkimus. Varsinkin 90-luvulla koulutuksen suunnittelukoneisto on käytännössä vienyt valtaa parlamentaarisilta komiteoilta, joita on korvattu kevyemmällä työryhmillä ja selvitysmiesraporteilla. (Lampinen 1998, 12; ks. myös Simola & Rinne 2004)

Laman jälkeisen kehityskulun seurauksena lukioilta, kuten kouluilta yleisemmin, odotetaan samanaikaisesti sekä kilpailuhalua että verkostomaista yhteistyökykyä (ks. esim. Opetusministeriö 2003a, 2003b). Näiden kahden pyrkimyksen logiikka kumpuaa vastakkaisista rationaliteeteista: toisessa korostuu taistelun metafora, jossa tulos ratkaisee, kun toista kuvaa pyrkimys liittoutumiseen, joka taas edellyttää keskinäistä luottamusta ja monimutkaisten vuorovaikutussuhteiden merkityksen oivaltamista.

Lukiot ovat pitkään pyrkineet pysyttelemään erossa molemmista trendeistä. Ne ovat perinteisesti ”reviirikouluja”, joiden asemat ovat vakiintuneet vuosikymmenten kuluessa. Taistelu koulujen ja mielikuvien paremmuudesta on ollut enemmän rituaalista kuin olemassaolon taistelusta kipeästi syntyvää. Hitaasti nopeat toimintaympäristössä tapahtuvat muutokset, kuten ikäluokkien pieneminen ja koulutuksen keskittyminen, ovat kuitenkin tuomassa kehityskriisiä lukioihin ja ensinnä juuri pieniin lukioihin. Vastauksena muutoksen haasteisiin nähdään ehkä lisääntyvä verkostoituminen, jolloin kilpailua ei enää käydäkään yksittäisten lukioiden välillä vaan verkostojen välillä.

Kymmenen viime vuoden hajautuskehitys on johtanut normiohjauksen purkamiseen ja lainsäädäntöön¹, jonka seurauksena valtio on vetäytynyt taka-alalle.

Päättövaltaa on siirretty alaspäin kunnille ja oppilaitoksille, jotka yhä väkevämmin ovat riippuvaisia paitsi omistajan resursseista myös oppilaitosten tulovertailuista ja arvioinneista. Lampisen (1998, 20-22) mukaan keskushallinto on siirtynyt sivuun koulutuksen aktiivitoiminnasta ja jättänyt pelikentän oppilaitoksille ja muille opetusinstituutioille. Markkinallisten evoluutiovoimien annetaan vaikuttaa entistä enemmän ja tulokset saavat puhua puolestaan. Valtion tehtäväksi tulee seurata ja ohjata kehitystä samaan tapaan kuin Suomea federalistisemmissä maissa on vanhastaan tehty.

Lampinen (1998, 14-18) kuvaa, miten talouspolitiikka tunkeutui viime vuosikymmenellä koulutuspolitiikan sisään aivan kuten työllisyyspolitiikka edellisellä vuosikymmenellä. Koulutuspolitiikkaa perustellaan sillä, että sen käyttämällä menetelmillä ja sen vaatimilla opetusvelvoitteilla voidaan parantaa kilpailukykyä. Näin koulutuspolitiikan tavoitteenasettelu muuttuu yhä voimakkaammin sellaisen taitojen ja osaamisen kehittäjäksi, joiden avulla voidaan edistää talouselämää (Ball 2004).

Sen politiikan monumentiksi valtio loi kymmeniä tuhansia työvoimapolitiittisia koulutuspaikkoja ammattikurssikeskuksiin ja ammattioppilaitoksiin. Kertaluontoisesta projektirahoituksesta (ns. Relanderin rahat) siirryttiin vakiintuneeseen budjettirahoitukseen, jonka erityispiirteenä on oppilaitosten kilpailuttaminen. Tällä prosessilla edesautettiin koulutusmarkkinoiden kehittymistä, vaikka varsinaiset loppuasiakkaat eivät siinä pääsekään tekemään instituutiointia.

Järjestely on toisaalta kiistatta lisännyt kontakteja työelämän ja koulutusinstituutioiden välillä. Toisaalta se on potentiaalisesti sähköistänyt oppilaitosten välisiä suhteita, kun kilpailuelementti ja sen myötä epävarmuus ovat tulleet mukaan toimintaan.

Viime vuosina EU ja etenkin sen rakennerahastot ovat tuoneet uuden kilpailutekijän mukaan oppilaitosten välille. Rakennerahastoista on voitu hakea resursseja varsinkin innovatiiviseen toimintaan, jonka ehtona on verkostoituminen toisten oppilaitosten ja yritysten kanssa. Koulutusta koskevat EU-hankkeet hallinnoidaan pääasiassa opetus- ja työministeriöissä (Lampinen 1998, 14-18) ja projekti-hjelmissä on omat toimintalinjansa sekä sopeuttamiseen että rakenteiden uudistamiseen. Tavoitteena on syvämuutos miesvoiman yhteisöistä mielenvoiman yhteisöihin (*transition from manpower to mindpower*).

Jokaiselle kehitystrendille muodostuu ennen pitkää vastatrendi. Suomen menestyminen kansainvälisissä PISA-tutkimuksissa (The OECD Programme for International Student Assessment. PISA.)² on vaikuttanut siihen, että keskitetyn kouluhallinnon etäännyttäminen ja hajauttaminen on löytänyt vastavoimia. OECD-maiden välillä on nimittäin suuria eroja siinä, kuinka suuret oppilaiden väliset oppimiserot ovat ikäluokan sisällä. Kaikkialla maailmassa koulu näyttää ratkaisevan, miten lapselle käy. Eroja tasoittava keskitetty järjestelmä tuottaa parhaat tulokset. (Schleicher 2002; Välijärvi & Linnakylä 2002³) Vastatrendin seurauksena viimeiset opetussuunnitelmien perusteet – peruskoulu ja lukio – ovat lisänneet keskusohjausta. Koulutusohjelmien uudistukset rakennetaan muutoinkin edelleen kansalliselta pohjalta ikään kuin kansakunnan kilpailukyvyyn moottoreiksi, joihin Euroopan integraatiopolitiikka ylettyy vain vapaaehtoista tietä. Koulutuspolitiikkaa ei kuitenkaan ole enää mahdollista tarkastella pelkästään kansallisvaltion näkökulmasta, sillä koulutuksessa on kyse sekä alueellisesta että globaalista politiikasta ja yhä enenevässä määrin myös kansainvälisestä liiketoiminnasta (Ball 2004).

Uudistuvista opetussuunnitelman perusteista huolimatta oppilaitokset muistuttavat yhä enemmän yrityksiä paitsi johtamisjärjestelmiltään myös muilta osin – rehtoreilta esimerkiksi odotetaan niin toimitusjohtajan kuin talouspäällikön ominaisuuksia. Rehtoreille on siirretty tehtäviä, joita on aiemmin hoitanut joku kunnallinen viranhaltija tai luottamuselin (Luukkanen 2000, 94). Koulu rin-

nastetaan jo tänään yrityksiin, joiden on jatkuvasti osoitettava kelpoisuutensa toimintalaadullaan ja tuloksillaan ja koulutus on tässä ajattelussa markkinatuote, jota koulu myy (Simola & Rinne 2004).

Ensisijaisesti koulun tuotokset ja tulokset eivät kuitenkaan voi olla taloudellisia. Toissijaisesti ne voivat sitä olla, kun koulutuksen välinen merkitys yleiselle yhteiskunta- ja talouspolitiikalle korostuu. Kun pidetään koulun päämäärää selkeästi sivistyksellisenä, yritysmaailman toimintamalleja ja strategiatyöskentelyä voidaan sovittaa menestyksellisesti kouluihin. Silloin niiden johtaminen edellyttää ennen kaikkea kykyä rakentaa omalle koululle sellainen visio, jonka varassa sitä viedään eteenpäin, kuten Tella (1993) asian ilmaisee, ajattelevana, oppivana ja reflektiiviskollegiaalisena yhteisönä.

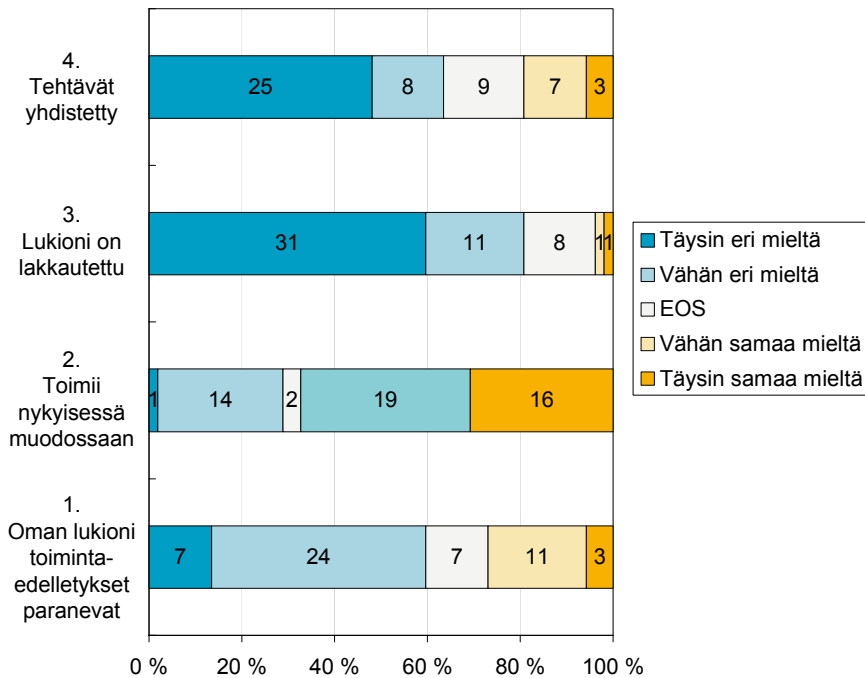
Oman lukion itsenäisyys

1990-luvun opetuspolitiikan painopisteiden valinta ja kuntien valtionavun ehtojen muutokset aiheuttivat sen, että peruskouluja yhdistettiin suuremmiksi yksiköiksi ja satoja ala-asteita lopetettiin erityisesti maaseudulla. Ikäluokkien pienetessä ja asutuksen keskittyessä uhkatrendi ulottaa seuraavaksi vaikutuksensa koulutuksen toiseen asteeseen ja etenkin lukioihin, joihin yli puolet ikäluokasta edelleen siirtyy. Rehtoreiden keskeisiä pulmakysymyksiä on ensinnäkin se, miten rahoitus ja muu resurssointi hoidetaan kovenevassa kilpailutilanteessa. Toinen yhtä pulmallinen asia on, kuinka houkutellaan hyviä opiskelijoita omaan oppilaitokseen, joka usein on pieni, sijaitsee kaukana kasvukeskuksista, eikä pysty tarjoamaan samanlaisia etuja kuin suurempien kaupunkien lukiot.

Tulosvastuullisuus edellyttää yhä tehokkaampaa toimintaa, joka puolestaan on mahdollista toteuttaa vain lisäämällä vastuuta ja velvollisuuksia yksittäisille työntekijöille ja työntekijäryhmille. Ratkaistavaksi ristiriidaksi jää usein se, että mitä enemmän koulu joutuu käyttämään henkisiä voimavarojaan olemassaolonsa ja

opetuksen arjen jatkumisen takaamiseksi, sitä vähemmän jää voimavaroja henkilökunnan osaamisen ja opetuksen kehittämiseksi. Kuinka pitää yllä opetuksessa korkeaa laatua, joka on välttämätön hyvien opettajien ja oppilaiden houkuttelemiseksi samalla, kun tiukentuvat tehokkuusvaatimukset painottavat aivan muita seikkoja – nopeutta, kustannussäästöjä ja suorituspainotteisuutta? Muutos ja metamorfoosi eivät onnistu muuttamatta perinteisiä toiminnan lähtökohtia. Toimintaa ohjaavien ideoiden on ensin muututtava, jotta paradoksi voisi toteutua. Uutta ”järkeä” (rationaliteettia) on löydettävä sieltä, mistä se on aikaisemmin torjuttu.

Pyrimme kyselyssä selvittämään pienten lukioiden rehtorien käsityksiä lukion toimintaedellytysten lähikehityksestä ja ongelmista 2000-luvun ensimmäisen vuosikymmenen aikana. Rehtorit vastasivat seuraaviin väitteisiin, jotka koskivat kunkin vastaajan oman lukion tulevaisuutta vuoteen 2010 mennessä.



Kuvio 10. Vastaajien käsitykset oman lukion tulevaisuuden olemassaolon edellytyksiä koskevista väittämistä.

Kuviosta näkyy, että yleinen tunnelma rehtoreilla on jollain tavalla staattinen – omien toimintaedellytysten ei juurikaan uskota paranevan, jos ei huononevanakaan seuraavien vuosien aikana (pylväs 1). 60 % vastaajista (31 rehtoria) oli eri mieltä väittämän 1 kanssa. 14 rehtoria kuitenkin uskoi, että tilanteeseen voi tulla muutos parempaan suuntaan.

Pylväs 2 näyttää, että rehtorit eivät suurestikaan odota muutosta seuraavien vuosien aikana. Lähes 70 % rehtoreista (35 henkilöä) uskoi, että oma lukio toimii edelleen nykyisessä muodossaan vuonna 2010. Silti 15 rehtoria koki, että tulossa on jonkinlainen muutos oman lukion tilanteeseen. Toiminnan lakkauttamista ei pelännyt kovinkaan moni – vain kaksi rehtoria näki tämän uhkakuvan mahdolliseksi (pylväs 3). 42 rehtoria (82 % vastaajista) uskoi itsenäiseen huomiseen,

vaikka kahdeksan ei osannut sanoa, kuinka käy.

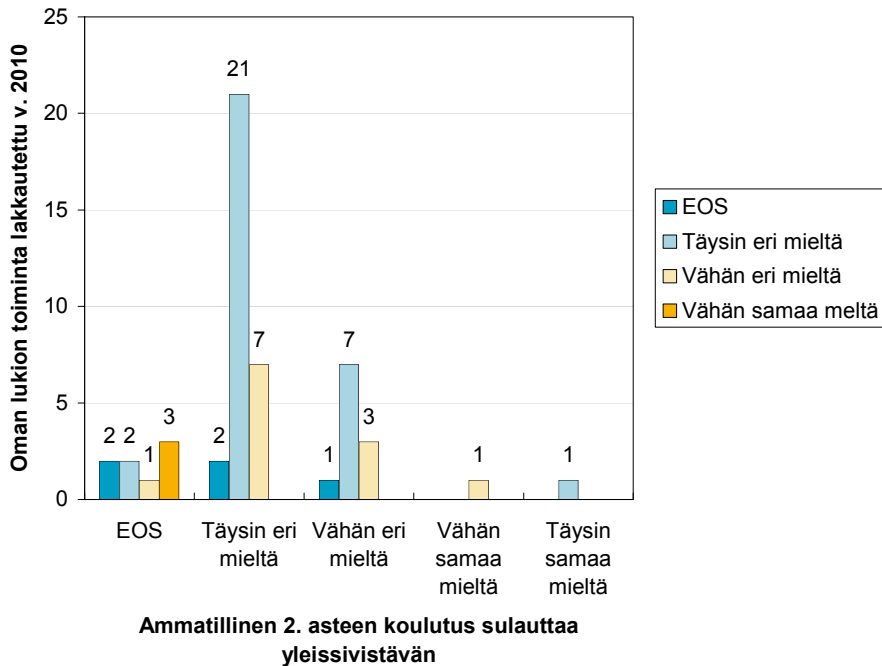
Pylväs 4 selvittää, millaisia käsityksiä rehtoreilla oli siitä, yhdistetäänkö oma lukio muuhun toisen asteen oppilaitokseen tulevina vuosina. 33 rehtoria (65 %) ei tähän uskonut. Kymmenen rehtoria eli joka viides uskoi, että tällainen muutos on tapahtumassa, ja saman verran rehtoreita jätti arvioimatta tulevan kehityskulun tästä osin.

Rehtori- ja lukioinstituution traditioita heijastellee se, ettei toimintaedellytysten pohdiskelua juurikaan johdettu yleisistä toimintaympäristön muutoksista. Argumentointi on vapaamuotoisten vastauksien perusteella niukkaa ja tendenssistä. Kansallisen koulutusjärjestelmän tai EU-vetoisen koulutuspolitiikan uudistuksia ja seuraamuksia oman lukion kohdalla on vaikea hahmottaa: *”Lukio on monelle kunnalle imagokysymys”* tai *”Kunnan poliittinen tahto on voimakkaasti lukion säilyttämisen puolella. Jos lukio loppuu, loppuu myös moni muu toiminto tässä kaupungissa!”*

Toisaalta vastauksista heijastuu usko nykytilanteen pysyvyyteen tai toive siitä, että asiat säilyvät ennallaan: *”Väkeä katoaa, mutta hyvä yleislukio, jos pysyy hyvänä, kyllä sinnittelee. Näin haluan uskoa.”* Samalla resurssipula ahdistaa: *”Maaseudun pienen lukion resurssit eivät riitä kuin pakollisten kurssien suorittamiseen.”* Jotkut kuitenkin näkevät väistämättömän muutoksen haasteena: *”Verkottumista on tapahduttava, etäopetus on päivän sana”* ja *”Mukaudumme muutospaineisiin, voimme olla kapealla erikoisalalla kärkilukioita.”*

Yhdessäkään puheenvuorossa ei arvioitu lukion asemaa ja merkitystä koko koulujärjestelmässä. Tavoite- ja sisältökeskustelu lukion pysyvistä ja muuttuvasta tehtävästä odottaa vielä itseään. Hyvin vähän tästä keskustelusta on merkkejä koulutushallinnon puolella. Yleissivistyksen sisältö tulevassa ja kehittymässä olevassa yhteiskuntavaiheessa voi olla teema, josta keskustelu aikanaan käynnistyy. Sen varhaisista signaaleista hieman tuonnempana.

Opetushallinnosta yleisesti välittyvä käsitys toki on, että koko opetuksen kenttä on muuttumassa ja erityisesti tämä tulee vaikeuttamaan monen pienen lukion asemaa. Opetushallituksen pääjohtaja nosti asian esiin lehtihaastattelussaan, jossa hän arvioi, että lähivuosina lakkautetaan maassamme sata lukiota (HS 22.9.2002) Esiin on nostettu myös ajatus, että lukiot yhdistetään ammatilliseen toisen asteen koulutukseen. Kysyimmekin rehtorien käsityksiä siitä, olisiko tällainen mahdollisuus varteenotettava.



Kuvio 11. Ristiintaulukointi, oman lukion toiminnan lakkauttaminen ja yleissivistävän koulutuksen sulauttaminen ammatillisen 2. asteen koulutukseen.

Ammatillista toisen asteen koulutusta ei nähdä pienissä lukioissa uhkana niiden itsenäisyydelle ja olemassaololle: 38 vastaajaa (75 %) on eri mieltä molempien

väittämien kanssa. Kolme neljästä vastaajasta ei myöskään näe oman lukion toiminnan lakkaavan tulevaisuudessa, vaikkakaan kahdeksan vastaajaa ei osaa sanoa kuinka käy. Miehet olivat vastauksissaan useammin täysin eri mieltä väittämän kanssa kuin naiset. Samaten kaksi kolmannelta vastaajasta ei usko, että lukio yhdistetään johonkin muuhun oppilaitokseen.

Staattinen yleiskuva peittää ilmeistä ristiriitaa. Toisaalta uskotellaan, ettei juuri mikään olennainen muutu, vaikka indikaattorit toista osoittaisivat. Toisaalta hyväksytään se, että joitakin muutoksia tapahtuu. Verkko ja verkottuminen sen sijaan hyväksytään periaatteessa osaratkaisuuksi, mutta missä määrin, sen osoittavat vasta tulevat käytännöt. Yhteistyö pienten lukioiden kesken on viritetty, mutta kysymys siitä, miten realisoida se paremmiksi toimintaedellytyksiksi, odottaa vielä käytännön toteutusta, toimintamalleja ja onnistumiskokemuksia. Verkossa ja verkostoissa on vielä suhteellisen hiljaista. Mahdollista on, että vaikka rehtorin kansliassa jo vilkkuu vihreä valo, opettajainhuoneessa palaa punainen tai ainakin oranssi.

Oman lukion omaleimaisuus ja kilpailukyky

Kurssimuotoinen lukio toimii markkinamallin mukaan. Lukiolainen on oppimispalveluiden kuluttaja, joka tekee omia valintoja taipumustensa ja mieltymystensä mukaan. Tahdinkin hän valitsee itse, vai valitseeko? Tommi Hoikkala (2002) epäilee sitä kolumnissaan: *”Luokaton lukio ilmentää yksilöllisen oppimisen, ei yhteistoiminnallisen oppimisen mallia. Järjestelmä on funktionaalinen jos katsotaan, että itsekuri ja siihen oppiminen ovat epävarman kaaosyhteiskunnan avainosaamista. Yhtä hyvin voisi väittää, että koulussa opittu sosiaalinen yhteistoiminnallisuus olisi suuri avu nykytyöelämän tiimimuotoisuuteen. Lukioissa ei ole luokkia, se syö oppimisen sosiaalista ulottuvuutta ja murentaa koulu yhteisöjä.”* Toisaalta toisin kuin suurissa kaupunkilukioissa, pienissä lukioissa on tiiviit luokkayhteisöt, vaikka ne ovatkin muodollisesti luokattomia.

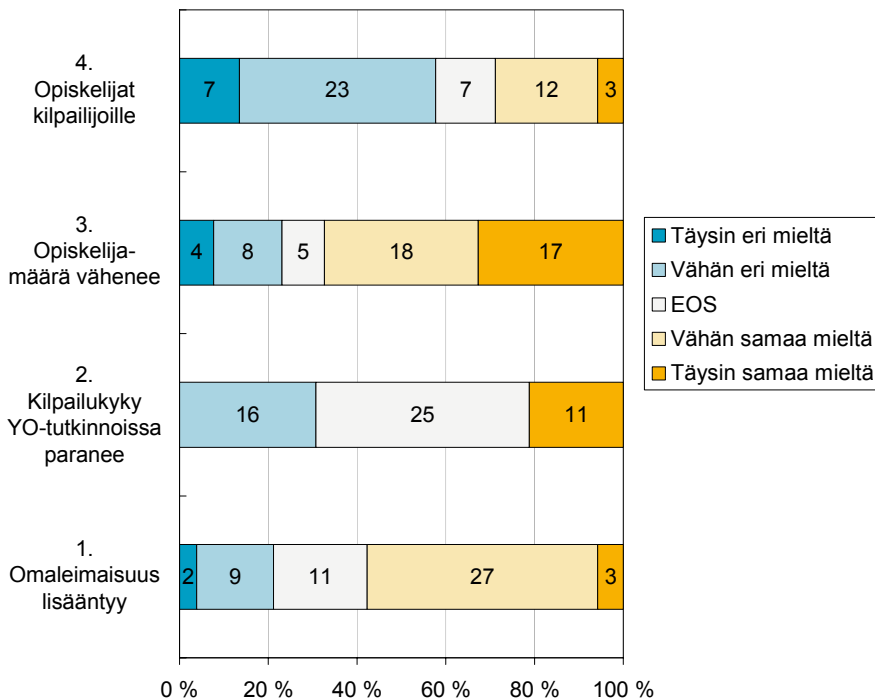
Seuraavat kilpailuasetelmaan liittyvät väittämät koskevat pienten lukioiden mahdollisuuksia ja kykyä kilpailla oppilaista ja tutkinnoista niin alueellisesti kuin laadullisesti. Kuvion 12 pylvääät esittävät vastausten jakaumia seuraavien väittämien kohdalla:

Väittämä 1: Oman lukioni omaleimaisuus lisääntyy v. 2010 mennessä.

Väittämä 2: Vertailussa Suomen lukioihin keskimäärin oman lukioni kilpailukyky ylioppilastutkinnossa on vuonna 2010 parempi kuin nyt.

Väittämä 3: Opiskelijamäärämme vähenee nykyisestä v. 2010 mennessä.

Väittämä 4: Parhaiden opiskelijoiden kato kilpaileviin lukioihin lisääntyy v. 2010 mennessä.



Kuvio 12. Pienten lukioiden omaleimaisuus ja kilpailukyky tulevaisuudessa.

Omaleimaisuuden kehittäminen ei ollut suurimmalle osalle ongelma – enemmistö (30 vastaajaa, lähes 60 %) oli sitä mieltä, että kotilukion omaleimaisuus lisääntyy seuraavinakin vuosina. Yllättävän moni (11) kuitenkin vaikutti epävarmalta eikä osannut sanoa mielipidettään asiasta. Erojen tekemisen diskurssi on yleisesti omaksuttu, vaikka sen vastatrendikin on selvästi näkyvissä. Jos lukion tehtäväksi koetaan samanvertaisten lähtökohtien tarjoaminen korkeakouluun pyrkiville, erojen politiikan ei pidä olla ensisijaista.

Kun kysyttiin mielipiteitä väittämästä, joka koski kilpailukykyä yo-tutkinnoissa, peräti 25 vastaajaa (lähes puolet) ei osannut vastata. Kysymys saattaa olla joltakin osin myös siitä, että asiaa tiedusteltaessa ainerealin vaikutukset yo-tutkintoihin ja sitä kautta kilpailukykyyn olivat epäselviä. Yo-tutkinnoissa menestyminen on monien oppilaiden (ja näiden vanhempien) näkökulmasta yksi tärkeimmistä – ja monelle tärkein – kriteeri sille, mihin lukioon nuori lähtee opiskelemaan. Vastaamattomuus heijastellee sitä, että rehtorien näkökulma tutkintosuoritukseen on ambivalentti. Seurantatiedoista tiedetään, että mitä vähemmän koulu pääsee valitsemaan opiskelijoitaan, sitä vaatimattomammat ovat sen tulokset.

Vastaamisen vaikeutta perusteltiin toisaalta yhteiskunnan muutoksella: *”Uhat ovat tällä hetkellä sen verran suuret, että neuvottomuus on vallalla. Uusi tuntijako, uudet opetussuunnitelmat, uusi yo-tutkinto, ovat kaikki vähentämässä pienen lukion onnistumisen edellytyksiä, mutta käytäntöä ei ole vielä koettu ...”* Toisaalta oppilasaineksen vaihtelevuus ja pienten lukioiden mahdollisuudet tarjota kaikkea sitä, mitä suuret voivat tehdä nähtiin myös tulevaisuuden tilannetta summentavana tekijänä: *”Kurssitarjonta jää jälkeen suurista lukioista”* ja *”Pienen lukion taso heilahtelee suuresti sisään tulevien ikäluokkien tason myötä.”*

Opiskelijamäärän vähenemiseen lähitulevaisuudessa uskoi 35 vastaajaa (69 %), vaikka 30 vastaajaa (lähes 60 %) ei uskonut sitä, että oppilaat valitsisivat kilpailevan lukion. Yli sadan prosentin pitoisuuden voi selittää pienenevillä ikäluokilla. Samaan viittaa se, että ne 12 vastaajaa, jotka ovat eri mieltä väittämän kanssa

– siis joiden mielestä opiskelijamäärä ei vähene tulevina vuosina – 11 on eteläisestä tai Länsi-Suomesta.

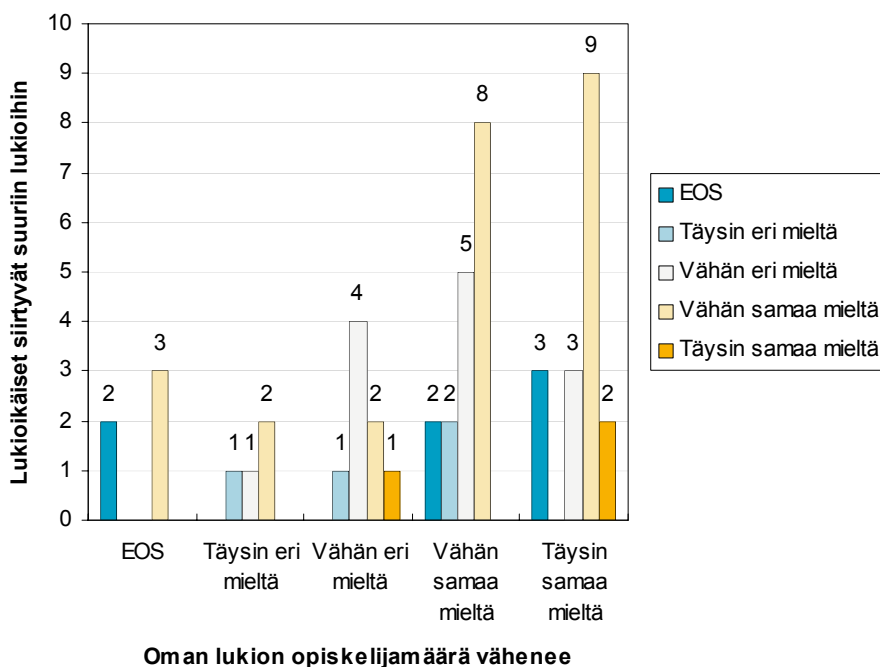
Lukioiden välinen kilpailu ei ole ainakaan 30 vastaajan mielestä syy opiskelijoiden vähenemiseen. Varsinainen uhka on koko rekrytoitavan ikäluokan pienentyminen. Siinä on tulevalla maaltamuutolla osansa, mutta ilman sitäkin lukioikäinen väki vähenee useimpien pienten lukioiden vaikutusalueella. Opiskelijoiden määrän vähenemiseen uskovista 35:sta rehtorista kolmasosa uskoo maaltapaan edelleen jatkuvan ja vähän suurempi osa uskoo tilanteen tasoittuvan ajan myötä. Maaseudun tyhjeneminen pienentää pieniä lukioita entisestään. Ilman maaltamuuton kasvuakin lukioikäisten nuorten määrä vähenee.

Vastausten perusteluissa muutamat vastaajat ovat tarttuneet kysymyksessä määritelyyn ilmaisuun ”parhaat opiskelijat” esimerkiksi seuraavasti: *”Kustannussyistä ei hevin muualle lähdetä, paras oppilas ei ole sama kuin hyvätuloisten vanhempien lapsi.”* tai *”... Toivoisin, että kävisi päinvastoin, eli heikoimmat lähtisivät ja parhaat oivaltaisivat miten hyvät edellytykset heillä on kehittyä yksilöllisessä ja pienessä oppimisympäristössä...”*

Kaikilla rehtoreilla ei ole laveaa toimintaympäristön muutoksiin perustuvaa tulevaisuusvisiota tai syvästi pohdittuja ajatuksia siitä, millaisilla tekijöillä kilpailukyky voidaan tulevaisuudessa pitää yllä saati vahvistaa: *”Uskon, että uusituin rakennuksin olemme entistä kilpailukykyisempi vaihtoehto,”* tai *”Toistaiseksi ei ole esiintynyt katoa muihin lukioihin vaan ammattiopintoihin”.*

Kun rehtoreita pyydettiin ottamaan kantaa väittämään *”Ikäluokkien pieneminen heikentää pienten lukioiden kilpailuasemaa vuoteen 2010 mennessä”*, suurin osa vastaajista (45 vastaajaa eli lähes 90 %) oli sitä mieltä, että ikäluokkien pieneminen on tärkeä tekijä pienten lukioiden tulevaisuuden toimintamahdollisuuksia ajatellen.

Toisaalta ristiintaulukointi osoittaa, että rehtorit myös selvästi uskovat siihen, että suuret lukiot tuntuvat ajan mittaan houkuttelevammilta opiskelijoiden mielestä kuin pienet. Väittämä ”Lukioikäiset arvostavat vuonna 2010 nykyistä enemmän pienten lukioiden tarjoamia yksilöllistä palvelua” ristiintaulukoitiin oman lukion opiskelijamäärän vähenemistä koskevan väittämän (ks. edellä väittämä 3) kanssa. Samoin opiskelijamäärän väheneminen ristiintaulukoitiin väittämän ”Lukioikäiset siirtyvät nykyistä enemmän opiskelemaan kaupunkien suuriin lukioihin vuoteen 2010 mennessä” kanssa (ks. Kuvio 13).

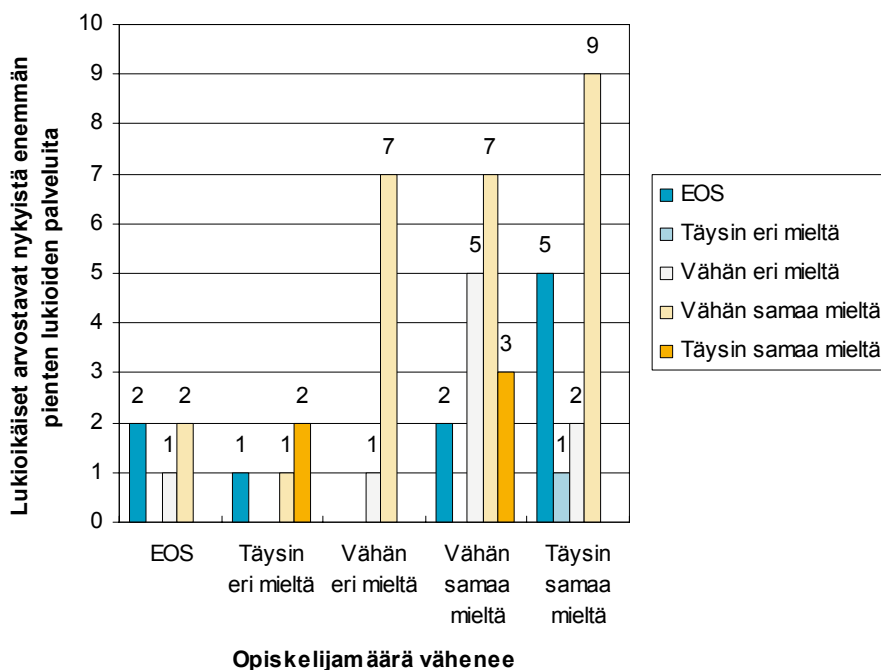


Kuvio 13. Ristiintaulukointi, mielipiteet väittämästä ”Opiskelijamäärämme vähenee nykyisestä v. 2010 mennessä” ja ”Lukioikäiset siirtyvät nykyistä enemmän opiskelemaan kaupunkien suuriin lukioihin vuoteen 2010 mennessä”.

19 vastaajaa (37 %) on samaa mieltä molempien väittämien kanssa: oma opiskelijamäärä vähenee ja syynä ovat sekä kaupunkien monipuoliset, suuremmat oppilaitokset että supistuvat ikäluokat. Kaikkiaan 27 vastaajaa (hiukan yli puolet kaikista) uskoi, että lukioikäiset siirtyvät suurempiin kaupunkilukioihin. Eri mieltä syistä oli seitsemän vastaajaa.

Vastakehitystäkin ennakoidaan. Omiin mahdollisuuksiin uskotaan siitä huolimatta, että vastaaja olisi samaa mieltä suurlukioväittämän kanssa: *”Uskon, että ensibuumi lukion käymiseen muualla on jo ohi. Olemme vastanneet suurten ja erikoislukioiden haasteeseen parantamalla laatua ja palvelua. Sana tästä on kiirinyt peruskouluun. Muillakin aloilla voimakkain kehitys tapahtuu siellä missä kilpailu on voimakkainta.”* Toinen vastaaja sanoi perusteluissaan, että *”Suuret voivat houkutella teoriassa todella näyttävästi. Houkutukset vain usein eivät toimi käytännössä; opetusryhmät ovat massiiviset, dropout -ilmiö tavallinen, valintamahdollisuus teoreettinen, kilpailu kovaa, yksilöllisyys ja joustavuus tuntematonta.”*

Toisaalta perusteluissa tunnustettiin, että suurten lukioiden mahdollisuudet tarjota laajempia ja monipuolisempia ratkaisuja ovat avainasemassa: *”Kursstarjonnan monipuolisuus, erikoislukiot, kaupungin palvelut vetävät, nuorten aikaisempi aikuistuminen myös.”* Samalla esitettiin kriittisiäkin äänenpainoja: *”Osittain kielteinen ja ongelmia-aiheuttava kehitys, johon ei todellisuudessa ole yrittettykään saada muutosta!”*



Kuvio 14. Ristiintaulukointi, mielipiteet väittämästä ”Opiskelijamäärämme vähenee nykyisestä v. 2010 mennessä” ja ”Lukioikäiset arvostavat nykyistä enemmän pienten lukioiden tarjoamia yksilöllisiä palveluja vuonna 2010.”

Vaikka pienten lukioiden mahdollisuudet tarjota omintakeisia ja valtavirrasta poikkeavia kursseja ja painotuksia vaikuttaa pienten lukioiden tulevaisuuden kannalta merkittävältä vaihtoehdolta, se ei yksinään välttämättä riitä pysäyttämään opiskelijamäärän vähenemiskehitystä. 19 vastaajaa (37 %) uskoi, että vaikka yksilöllistä palvelua arvostetaankin tulevaisuudessa, silti opiskelijamäärä vähenee. Kymmenen rehtoria ei usko kurssipalvelujen luonteen olevan merkittävä tekijä lukion tulevaisuuden muotoilijana.

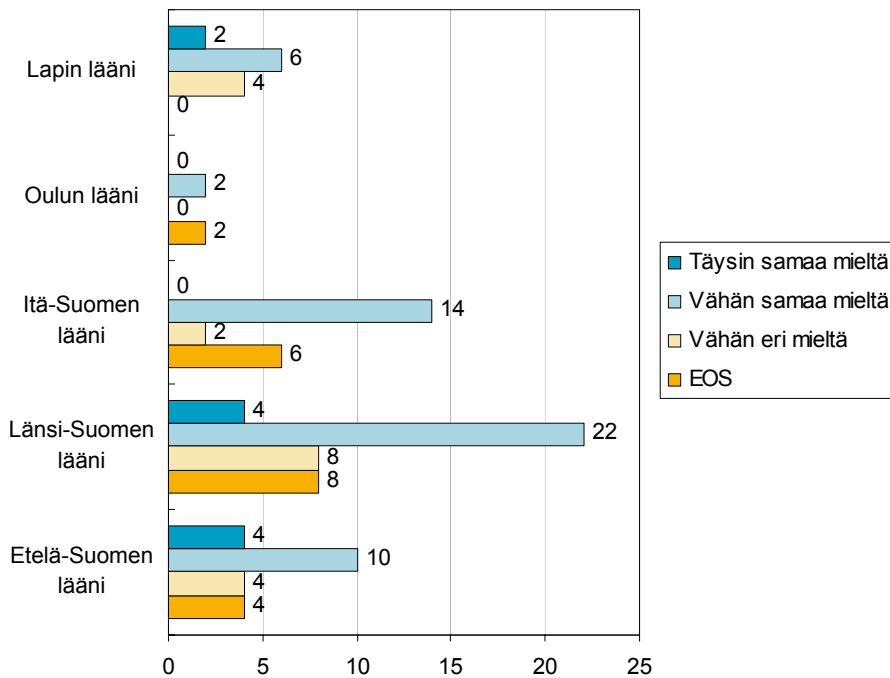
Pienten lukioiden kehitystä selvitetään tässä vastakkaisesta näkökulmasta kuin edellisessä kuviossa (kuvio 13). Kuvion 14 tulokset ovat selvästi ristiriidassa

edellisen kuvion 13 kanssa, vaikka ilmiö on sama sitä tarkastellaan eri näkökulmasta. 31 vastaajaa (61 %) uskoi, että pienet lukiot pystyvät tarjoamaan sellaisia erityispalveluja, joita lukiolaiset arvostavat tulevaisuudessakin, kun edellisessä kuvauksessa yli puolet oli sitä mieltä, että ”omia” lukiolaisia siirtyy kaupunkien isoihin lukioihin. Ero on luonnollinen ja kuvastaa diskurssihorisontin vaihtumisen merkitystä. Edellisessä kuvataan uhkaa ja jälkimmäisessä mahdollisuutta: *”Pakko uskoa, se on valttimme.”* Tosin joissakin tapauksissa mahdollisuuden kerrotaan hieman loukkaantuneesti olevan täällä jo tänään: *”Ei muutu ajattelutapa nykyisestä”*.

Toisaalta haluttiin korostaa oman lukion tuomia etuja: *”Opiskelija tunnetaan henkilökohtaisesti, pienemmät opiskelijaryhmät.”* Oli vastaajissa niitäkin, jotka myönsivät suoraan oman ajattelunsa ristiriitaisuutensa: *”Arvostukseen uskon, mutta en usko, että nuori silti valitsee pienen lukion. Valtavirta vie, yhteiskunta tukee näyttävästi suuria, koska edustus eri instansseissa on lähinnä suurten käsissä! Nuori ei korjaa virhevalintaansa.”*

Sosiaali-, terveys- ja opetussektori nielevät enimmäkseen verovarot hyvinvointiyhteiskunnissa. Siitä syystä on luonnollista, että varsinkin talouselämän etujärjestöt vaativat koulujen varainkäyttöä julkiseen kontrolliin. Vaatimusta ei vähennä se, että monet tutkimukset osoittavat koulutuksen keskeiseksi tuottavuuden indikaattoriksi. Vallitsevan talouslogiikan meemilainaa on oppilaitosten tulosvastuu, joka ei niinkään kohdistu yleiseen ja epämääräiseen sivistystehtävään kuin tutkintomäärällisiin ja taloudellisiin tuloksiin.

Useimmat rehtorit tunnistavat, että koulun lisäksi oppilaitoksen sijaintipaikan tarjoamalla palveluilla on merkitystä opiskelijan valitessa oppilaitostaan.



Kuvio 15. Rehtorien vastaukset prosentteina lääneittäin väittämään ”Lukion sijaintipaikkakunnan tarjoamien palvelujen merkitys kasvaa opiskelijoiden valitessa oppilaitostaan vuoteen 2010 mennessä.”

Rehtorit olivat suurimmaksi osaksi (60 %, 32 vastaajaa) sitä mieltä, että sijaintipaikkakunnan palveluilla on merkitystä koulua valittaessa. Yhdeksän opettajaa (18 %) ei yhtynyt käsitykseen ja suunnilleen yhtä monelle tuotti vaikeuksia vastata. Perusteluina niillä, jotka olivat väittämän kanssa eri mieltä, oli käsitys siitä, että nuoret koulua valitessaan eivät välttämättä varsinaisesti harkitse, mihin kouluun he menevät. Valitaan vain se, mikä on lähinnä tai missä kaveritkin ovat: ”Suurin osa opiskelijoista asuu kotona” ja ”16-vuotias ei ota huomioon juuri muuta kuin koulun, vanhemmat eivät yleensä määrää lapsen koulua” ja ”Valitaan lukio joko läheltä kotia tai lukion imagon mukaan.” Toisaalta oltiin myös sitä mieltä, että palvelujen määrä ei niinkään merkitse, vaan ehkä pikemminkin laatu: ”Hyvät peruspalvelut varmastikin riittää!”

Kansainvälistymisen haasteet

Globalisaation ja kansainvälistymisen vaikutukset osaamistarpeisiin ja työvoiman ja pääoman liikkuvuuteen on nähty jo jonkin aikaa haasteina opetuksen ja koululaitoksen kehittämiseksi (ks. esim. OPM 2003, s. 12-13). Vaaraksi on koettu sekä ihmisten jakautuminen menestyjiin ja syrjäytyjiin että alueiden eriarvoistuminen, joka koskettaa erityisesti Euroopan reuna-alueita kuten Itä- ja Pohjois-Suomea.

Suomen kilpailuvalttina kansainvälistyvillä markkinoilla pidetään korkeaa osaamistasoa ja yhteiskunnan vakautta, joita megatrendit toisaalta haastavat. Koulutusjärjestelmä uusintaa yhteiskunnan toimintakulttuuria. Murrostilanteessa se ei riitä, vaan systeemin pitää ylettyä myös uudistamaan. Virtuaaliset koulutuspalvelut ja eOppiminen muuttavat oppimisen ja koulutuksen toimialaa tavalla, johon pienet suomalaiset lukiotkin joutuvat väistämättä ottamaan kantaa.

Toisaalta esimerkiksi kestävän kehityksen ja tietoverkkoistumisen haasteet edellyttävät oppijalta – lukiolaiseltakin – laajaa, kansainvälistä näkemystä ja ymmärrystä asioiden ja ilmiöiden kompleksisuudesta ja yhteenkietoutumisesta. Liekki Lehtisalo (2002, 256) puhuu siitä, kuinka globaalin oppimisen ydinkysymykseksi on nousemassa aineellisen hyvän jakautuminen kansojen ja ihmisten kesken. Aidosti demokraattisen markkinatalouden, moniarvoisen ja monietnisen, eriarvoistumiskehitystä vähentävän ja ekologisesti kestävän maailmanlaajuisen arjen rakentaminen muodostaa hänen mukaansa globaalin sivistyksen ydinsisällön.

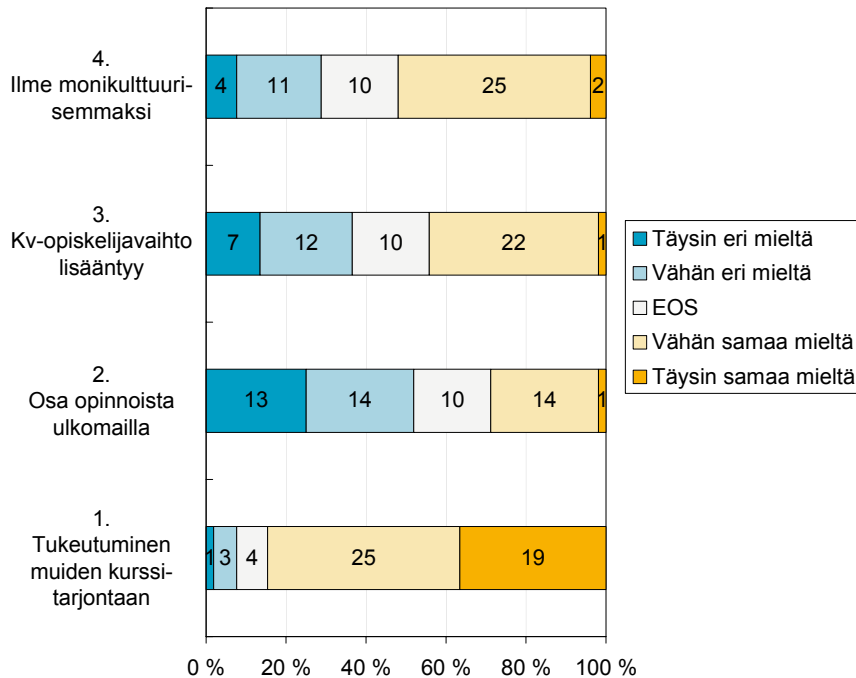
Rehtorit ottivat kantaa maapalloistumiseen neljän väittämän kautta.

Väittämä 1: Oppilaiden tukeutuminen myös muiden lukioiden kurssitarjontaan muodostuu osaksi oman lukiomme arkea vuoteen 2010 mennessä.

Väittämä 2: On tavallista, että oman lukiomme oppilaat suorittavat osan omia lukio-opintojaan ulkomaisissa vuoteen 2010 mennessä.

Väittämä 3: Oman lukioimme oppilaitoksissa vuonna 2010.

Väittämä 4: Kansainvälisiin opiskelijavaihto-ohjelmiin osallistuminen tuo ulkomaisia opiskelijoita omaan lukioomme ilme muuttuu nykyistä monikulttuurisemmaksi v. 2010 mennessä.



Kuvio 16. Pienten lukioiden kyky selviytyä kansainvälistyvässä maailmassa.

Muiden lukioiden kurssit osana oman lukion kurssitarjontina tulevaisuudessa on rehtoreille selvää – vain muutama on eri mieltä asiasta (pylväs 1). Yksimielisyys kertoo siitä, että toiminta on monin paikoin jo käynnistynyt. Aivan samoin kuin monet asiakaspalvelut ovat siirtyneet kauas (esim. Kainuun ja Irlannin ”call centerit”) palvelujen tarvitsijoista, myös oppimisen verkkopalvelut ja niiden toimijat voivat sijaita missä vaan. Virtuaalisia lukiopalveluja on systemaattisemmin kokeiltu kymmenisen vuotta. Edelläkävijöitä ovat olleet aikuislukiot (entiset

iltalukioiden), vaikka niiden arvostus muutoin lukioiden keskuudessa on ollut vähäisempää.

Opetushallituksen vuonna 1996 käynnistynyt etälukio on ollut ennen muuta perinteisen aikuislukioverkoston vaihtoehtojen laajentamista. Samana vuonna käynnistynyt Internetixin Nettilukio (<http://www.nettilukio.fi>) on mennyt askeleen pitemmälle tarjoamalla kaikki instituutiopalvelut verkossa niin, että lukion voi suorittaa ylioppilaskirjoituksiin asti ajasta ja paikasta riippumatta.

Ulkomaisissa lukioissa opiskeleminen oman lukion opintotarjonnan osana ei ole rehtorien käsityksen mukaan ainakaan yksiselitteisesti tulevaisuutta vielä vuonna 2010 (pylväs 2). Vastaukset hajaantuivat selvästi, vaikka väittämään suhtauduttiin kielteisesti useammin kuin myönteisesti. 27 vastaajaa ei usko, että lukio-opinnoista osa tehtäisiin tulevaisuudessa muualla kuin Suomessa, kun 15 uskoo näin. Perusteluissa syynä tähän pidettiin sitä, että vuosi 2010 tuntui rehtorien mielestä olevan liian lähellä näin isolle muutokselle: *”Aikajänne siihen vielä liian lyhyt.”* *”Voi koskea yksittäistä opiskelijaa, mutta ei voi yleistää!”* Toinen näkökulma koski jo nyt tavallisia vaihto-oppilasohjelmia, joista kuitenkin vastaavat nykyisin muut tahot kuin koulu: *”Vaihto-oppilastoimintaa jos tarkoitetaan, niin se jatkuu ennallaan, 1-2 per vuosi muualla. Ehkä kuitenkin etäopinnot ulkomaille eivät ole arkea vielä tuolloin.”*

Kun sitten mietittiin sitä, tuleeko omaan lukioon opiskelijoita kansainvälisten vaihto-ohjelmien kautta muualta maailmasta, 23 vastaajaa uskoo tähän ja 19 taas ei usko. Hieman useampi uskoo oman lukion muodostuvan entistä monikulttuurisemmaksi (27 vastaajaa).

Taulukko 6. Rehtorien vastaukset prosentteina lääneittäin väittämään ”Oman lukiomme ilme muuttuu nykyistä monikulttuurisemmaksi vuoteen 2010 mennessä.”

Lääni / % läänistä	Täysin eri mieltä	Vähän eri mieltä	EOS	Vähän samaa mieltä	Täysin samaa mieltä	Yht.
Etelä-Suomi	2	1	0	7	1	11
% läänistä	18 %	9 %	0 %	64 %	9 %	100 %
Länsi-Suomi	0	5	3	13	0	21
% läänistä	0 %	24 %	14 %	62 %	0 %	100 %
Itä-Suomi	1	2	5	3	0	11
% läänistä	9 %	18 %	45 %	27 %	0 %	100 %
Oulu	0	1	0	0	1	2
% läänistä	0 %	50 %	0 %	0 %	50 %	100 %
Lappi	1	2	1	2	0	6
% läänistä	17 %	33 %	17 %	33 %	0 %	100 %
Läänit yht.	4	11	9	25	2	51
% kaikista	8 %	22 %	18 %	49 %	4 %	100 %

Vastaukset osoittavat, että monikulttuurisuus on useimpien rehtorien mielestä tunkeutumassa lukioiden arkeen – hiukan yli puolet vastaajista (53 %) näkee tällaisen tulevaisuuden edessään. Eri mieltä tulevaisuudesta oli 15 rehtoria (30 % kaikista vastanneista), jotka jakautuivat tasaisesti ympäri maata. Itäisen ja Pohjois-Suomen lukioiden rehtoreista 37 % ei usko monikulttuurisuuden lisääntyvän omassa lukiossaan, kun saman vastauksen eteläisessä ja läntisessä Suomessa antoi 25 % vastaajista. Lähes viidennes kaikista vastaajista jätti vastaamatta. Lääneittäin tarkasteltaessa Etelä- ja Länsi-Suomessa painotus on selkeämmin monikulttuurista tulevaisuutta enteilevä, kun taas muualla maassa painottuvat muut vaihtoehdot eli ”En osaa sanoa” ja ”Täysin eri mieltä” sekä ”Vähän eri mieltä”.

Eri mieltä olleiden antamista perusteluista näkyy, että osa rehtoreista määrittelee maahanmuuttajat työtä ja parempaa elämää etsivinä ihmisinä, joita suomalais-

nen maaseutu ei liiemmin houkuttele: *”Monikulttuurisuus on enemmän city-asia. Maaseudun elämä on paikkaansa etsiville liian rankkaa”, ja ”Paikkakunta on valitettavan homogeeninen. Oletan, ettei tänne ole tulijoita, sijainti, palvelut, yms. eivät ulkomaista väkeä houkuttele”*. Maahanmuuttajien ei myöskään uskota haluavan opiskella: *”EU:n itälaajentumisen myötä voi muutama maahanmuuttajaperhe saapua kuntaan. Eivät tule lukioon.”* Toisaalta vastaajissa oli myös niitä, jotka eivät usko nopeaan muutokseen tälläkään saralla: *”Ei voi tapahtua suuria muutoksia.”*

Ainereaali ja pienten lukioiden mahdollisuudet

Ylioppilastutkinnon reaalikokeen uudistaminen ja ns. ainerealin tulo on herättänyt vilkasta keskustelua lukioiden piirissä – mielipiteitä on esitetty niin uudistuksen puolesta kuin sitä vastaan. Ylioppilastutkintolautakunta päätti toukokuussa 2001 yksimielisesti kannattaa siirtymistä uudenaiseen reaaliko-keeseen. Asetusmuutos tarkoittaa, että reaaliaineiden kokeissa on myös ainerajat ylittäviä tehtäviä. Uudistus koskee syksyllä 2003 opintonsa aloittaneita ja sen jälkeen aloittavia lukiolaisia – ensimmäiset uudenlaiset reaalikokeet järjestetään keväällä 2006.

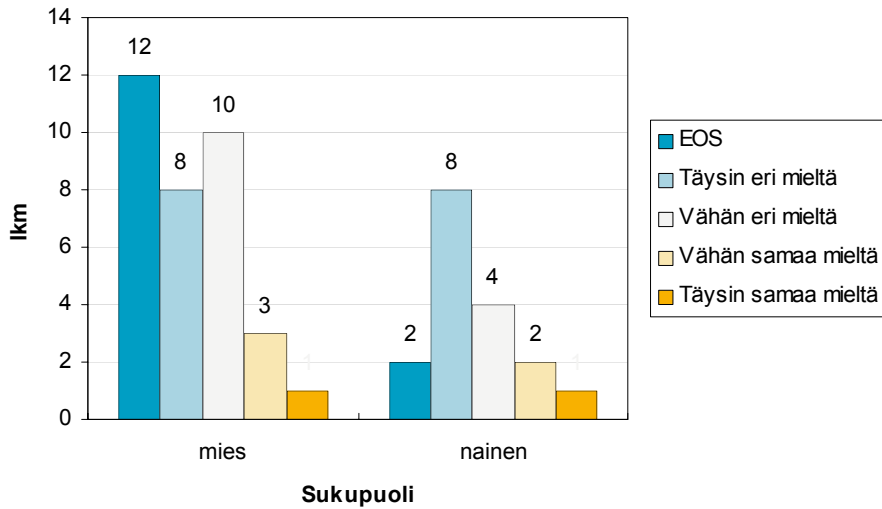
Pienissä lukioissa uutta ainereaalia on arvosteltu erityisesti sen vuoksi, että niiden mahdollisuudet tarjota ja toteuttaa kattavasti kaikkia uudessa ainereaalissa tarvittavia kursseja ja kokeita ovat rajalliset. Yksittäiset reaaliaineen syventävät kurssit voidaan paikoin toteuttaa vain kerran opiskelijan lukioaikana. Tästä voi mahdollisesti seurata se, että alueellinen eriarvoisuus lisääntyy ja yksittäisen opiskelijan ylioppilaskokeen suoritusmahdollisuudet ja oikeusturva kaventuvat. Keskusteluissa on noussut esille myös pelko, että ainereaali kaventaa osaamista erityisosaamisalueisiin samalla, kun laaja-alainen yleissivistyksellinen osaaminen kärsii. Monissa kommentteissa on esitetty myös, että ainereaali mittaa liian kapeaa spesialisoitumista, kun myös ajattelun kypsyyttä mittaava perinteinen

yleisreaalikoe menetetään. Pelätään, että lukiolaiset valitsevat jo ensimmäiseltä lukioluokalta lähtien vain sellaisia aineita, jotka sitten voidaan hyödyntää reaali-kokeessa ja muut yleissivistävät aineet jäävät kokonaan pois. Samaten pienet lukiot joutuvat toteuttamaan entistä kattavammin niitä lukion syventäviä kursseja, joita niiden on nykyisin vain pidettävä tarjolla, ja tämä saattaa aiheuttaa suuria-kin taloudellisia vaikeuksia ja resurssiongelmiä kunnille. (Ks. esim. FETO ym. 2003)

Ongelmana nähdään lisäksi se, että lukioiden uudet opetussuunnitelmat ja tuntijaot tulevat voimaan jo syksyllä 2005. Kurssitarjontaa noudattaa kiertävää aikataulua ja silloin pienissä lukioissa ei välttämättä ole enää tarjolla vanhoja kursseja niille opiskelijoille, jotka ovat noudattaneet vanhoja opetussuunnitelmia. Vaarana on tällöin se, että vuonna 2003 aloittaneet pienten lukioiden opiskelijat joutuvat eriarvoiseen asemaan muihin lukiolaisiin nähden, koska he voivat menettää jaksoja.

Toisaalta ainereaalia pidetään tarpeellisena uudistuksena, joka lisää erilaistuvien lukioiden kilpailukykyä ja houkuttelevuutta opiskelijoiden keskuudessa. Ainereaalia on perusteltu myös sillä, että lukion jälkeiset oppilaitokset – erityisesti yliopistot – voivat käyttää ylioppilastutkintoa nykyistä paremmin omien opiskelijavalintojensa pohjana.

Tässä kyselyssä selvitettiin pienten lukioiden rehtorien mielipiteitä ainereaalista erityisesti lukioiden kilpailuaseman näkökulmasta. Vastaajia pyydettiin ottamaan kantaa väittämään ”*Ainereaalien tulo parantaa pienten lukioiden kilpailuasemaa suhteessa suurempiin lukioihin*”. Vastaukset jakautuivat sukupuolen mukaan seuraavasti:



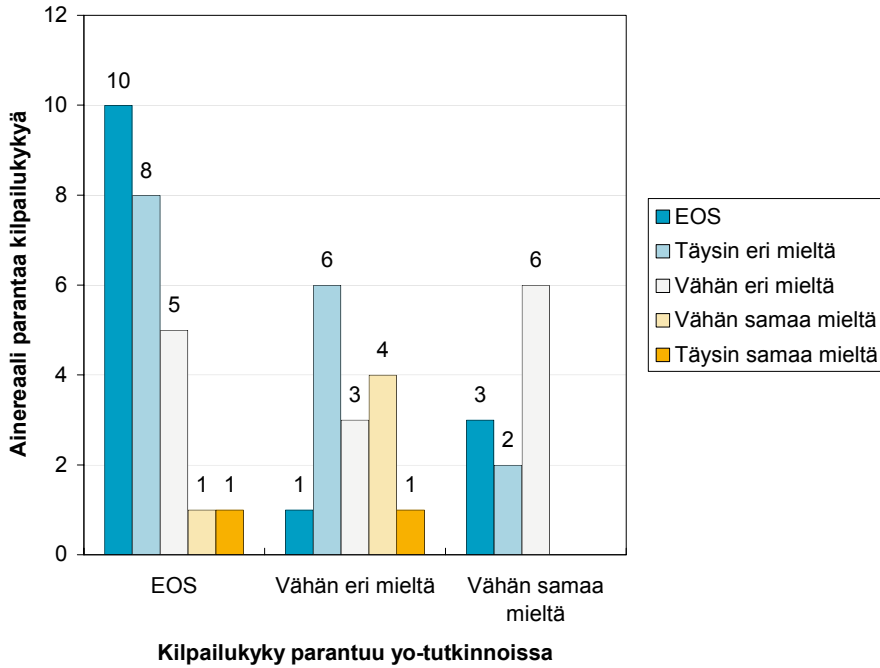
Kuvio 17. Väittämän ”Ainereaalien tulo parantaa pienten lukioiden kilpailuasemaa suhteessa suurempiin lukioihin” vastausten jakauma sukupuolen mukaan.

Vastauksista näkyy, että miesrehtorit olivat selvästi epävarmempia ainereaalien hyödyllisyydestä kuin naiset – 12 ei osannut sanoa mielipidettään asiasta. Enemmistö rehtoreista suhtautuu tämän kyselyn mukaan epäillen asiaan, mutta muutama näkee ainereaalilla myös positiivisia vaikutuksia oman lukion kilpailuasemaan.

Ainereaalien kilpailuasemaa parantavaan vaikutukseen epäilevästi suhtautuvien perusteluista käy ilmi neuvottomuus: ”Tarkkaa tietoa mitä se on ei ole. Miksei kielten kokeita ole käytetty vaan yliopistot pitävät omat pääsykokeet?” Toiset suhtautuivat kielteisesti siksi, että ainereaalien tulo nähtiin epätasaarvoisuutta lisäävänä tekijänä ja siten vahingollisena pienille lukioille, joilla jo muutenkin on kasvavassa kilpailussa vaikeuksia säilyttää asemansa: ”Isossa koulussa syventäviä voidaan tarjota enemmän, epätasa-arvo lisääntyy.” Kysyttiin myös, että ”Miten voimme järjestää kaikki ne kurssit, joihin ylioppilastutkinto pohjautuu?” ja ”Pienten lukioiden on jo ajanpuutteen vuoksi mahdoton tarjota niin paljon kursseja kuin suurten.,

esim. kuljetukset rajoittavat, liian pienet ryhmät jne.”

Sovinnollisempia äänenpainojakin esitettiin: *”Ratkaisevaa on kysymysten rajaaminen niin, että valtakunnallisilla kursseilla voi menestyä, muuten pienet lukiot kärsivät.”* Niistä muutamasta vastaajasta, jotka olivat väitteen kanssa samaa mieltä, vain yksi kommentoi näkemystään: *”Valmennuskeskukset sijaitsevat suurilla paikkakunnilla. Kun reaalikoe tulee lukion jälkeisten oppilaitosten opiskelijavalinnan osaksi, valmennuskeskusten merkitys vähenee. Ainereaali merkitsee tästä syystä alueellisen tasa-arvoisuuden lisääntymistä.”*Tässä vastaaja ei katsokaan asiaa enää oman lukion näkövinkkelistä vaan laaja-alaisemmin yhteiskunnan ja yksittäisen oppijan kannalta.



Kuvio 18. Väittämän ”Ainereaalin tulo parantaa pienten lukioiden kilpailuasemaa suhteessa suurempiin lukioihin” suhde väittämän ”Vertailussa Suomen lukioihin keskimäärin oman lukion kilpailukyky ylioppilastutkinnossa on vuonna 2010 parempi kuin nyt” vastauksiin.

Kuviosta voidaan nähdä, että jälleen joka viides vastaaja (10 rehtoria) näki vaikeaksi ottaa kantaa näihin molempiin väittämiin. Oman lukion kilpailukykyyn paranemiseen tulevaisuudessa ei muutenkaan haluttu ottaa vahvoja kannanottoja – osa rehtoreista oli vähän eri mieltä ja osa vähän samaa mieltä väittämän kanssa. Ylipäänsä rehtorit eivät tunnu uskovan ainereaalin oman lukion kilpailukykyä parantavaan vaikutukseen: kaikkiaan 30 rehtoria kaikista vastanneista (59 %) oli joko täysin tai vähän eri mieltä tästä asiasta. Vain seitsemän rehtoria uskoo ainereaalin kilpailukykyä lisääviin mahdollisuuksiin.

Luontaisen verkostoitumisen prosessit eivät saa nykyisistä lukiokäytännöistä tarvitsemaansa tukea, kun kilpaillaan paitsi oppilaitoksena myös pienempinä yksikköinä – ja viime kädessä yksilöinä – asemista, resursseista ja olemassaolosta. Silloin kun yhteistyöhön kannustetaan, ohjaus tulee usein ylhäältäpäin, jolloin vapaaehtoisuuteen perustuvat verkostot jäävät muodostumatta. Yhteistyömeemi näyttää silti raivaavan tilaa kouluihmisten mielissä. Rehtorien nykykäsitykset todistavat sen puolesta. Koulujen joukosta alkaa erottua varhaisia uuden tien kulkijoita, joiden innovatiiviset ja usein myös yhteistoiminnalliset ratkaisut ennakoivat koko koulukentän muutoksia. Kehityspyrkimykset ovat kuitenkin ristiriitaisia. Samat toimijat voivat olla sekä kilpailijoita että kumppaneita. Myös on ilmeistä jo nyt, että tulevaisuudessa kilpailua käydään verkostojen kesken eikä niinkään enää yksittäisten toimijoiden (oppilaitosten) kesken.

Vastauksista välittyi sekä optimismia että pessimismia. Uhat ja mahdollisuudet kulkevat käsi kädessä. Oman lukion tulevaisuuteen uskotaan, mutta horjumaton tuo usko ei enää ole. Muutoksia tulee ja jatkossa oma tulevaisuus pitää tehdä. Sellaisen tekemisen siunauksellisuuteen ei juuri uskota, koska se on pois ”paremmalta tekemiseltä”, jota olisi ennen muuta opettaminen. Vaihtoehtoja on kuitenkin vaikea nähdä, kun maailma on muuttunut ja edelleen muuttumassa näin voimakkaasti. Vastauksissa hämmästyttää se, että kansainvälistymisen nähdään tapahtuvan suhteellisen hitaasti lukioissa, vaikka muu yhteiskunta tuntuisi muuttuvan monikulttuuriseksi yhä nopeammin. Nykymenten on paljon sellaista turhaa, joka peittää lukion toiminnan kannalta olennaista.

4 OPETTAJAN KUVA VUONNA 2010

Opettajan työ on osaamisammatti, jota tietoyhteiskuntamurros ei jätä koskemattomaksi. Koulutusjärjestelmä on rakennettu ”valmiiksi”, mutta uudelleenorganisointumisen jatkunee, kun toimintamuodot aikojen murroksessa uudistuvat. Nykymuotoinen koulu on teollisesti organisoitu instituutio, ”opetustehdas”, fyysisiä toteutustapoja myöten. Kouluissa vallitsee edelleen toiminnan tapojen ja suoritusten samuus, jossa opettaja on keskeinen tuotannon tekijä ja toimituksen takaaja. Mutta mitä on opettajuus tulevaisuudessa? Opettajan professioon¹ voidaan katsoa sisältyväksi sekä ammatillinen sisältöosaaminen että yhteiskunnallinen tehtävä ja eettinen työn perusta (Luukkanen 2000, 65). Opetusprofession varmistetaan prosessien ja tutkintojen tasavertaisuus ja standardisuus.

Modernissa koulussa tietojen (yleissivistys) ja taitojen (ammattisivistys) välittäminen on olennaista. Ne ovat olleet opettajan päätehtäviä, mutteivät ainoita tehtäviä: ennen kaikkea opettaja ohjaa oppimiseen. Alemmilla kouluasteilla korostuvat kasvatustehtävät ja ylemmillä koulutusreiteihin liittyvät välinetehtävät. Lukio valmistaa yliopistoihin ja ammattikoulutus työelämään. Talous- ja yhteiskuntapolitiikan välinetehtävien merkitys on viimeisissä koulutusjärjestelmän uudistuksissa korostunut.

Tietokuntayhteiskunnan haasteeksi kuvataan usein sellaisen laadun tuottaminen, joka ei enää perustu pelkkään tiedon ja osaamisen uusintamiseen. Monimutkaistava kansalais- ja työelämä edellyttää toimijoiltaan sellaisia kommunikaatio- ja oppimiskykyjä, joita ei voi ihmisen ulkopuolelta suoraan tuottaa. Siksi mm. Hiltz ja Turoff (1996, 5-34) väittävät opettajien muuttuvan tiedon jakajista oppijoiden valmentajiksi ja välineistäjiksi (facilitator). Kun opettajan rooli tiedon jakajana heikkenee, tilalle tulee oppimisen ohjaajan, käynnistäjän ja arvioijan tehtäviä. Opettajan ei enää tarvitse saapua opetustilanteeseen valmiin

tiedon ja psykologisen teorian, ”totuuden” kanssa, vaan hän ja opiskelijat voivat yhdessä määritellä oppimisen tavoitteita ja prosesseja. Luukkanen (2000, 88) puhuu opettajan työnkuvan sosiaalisesta laajenemisesta kokonaisvaltaiseksi vastuuksi oppijasta. Tämä vaatimus edellyttäisi pitkäaikaista yhteistyötä ja kontaktia opettajan ja oppijan sekä luokkayhteisön välillä, oppijan perheen ja elämänolojen tunteista sekä tietoja ja taitoja myös sosiaalipuolelta.

Samanaikaisesti koulumaailma kuitenkin eriytyy, luokattomat ja kurssimuotoiset lukiot (ja peruskoulut) ovat tulleet jäädäkseen ja yksittäisen oppijan ja opettajan suhde jää yhä useammin pinnalliseksi ja lyhytaikaiseksi, yhden tai kaksi kurssijaksoa kestäväksi. Tässä ristipaineessa edellä kuvattu valmentajan ja fasilitaattorin tehtävä tuntuu yhä mahdottomammalta, vaikka yksittäinen opettaja sitä kuinka haluaisi samalla, kun opintojen ohjaajien, erityisopettajien ja kuraattorien sekä terveydenhuollosta vastaavien taakka yksittäisissä lukioissa kasvaa.

Opettajakuva heijastelee yleistä kulttuuripohjaa: opetuksen taustalla vaikuttavat sekä opettajan, oppijan että ympäröivän yhteiskunnan ja kulttuurin odotukset ja arvot. Jokaisella on oma käsitys hyvästä opettajasta kuten hyvästä opetuksestakin. Käsityksiin on kiinnittynyt sekä kulttuuritraditiota että osittain kokemusperäisiä uskomuksia opetuksen funktioista. Mikä on kenestäkin tärkeää, mikä taas arvokasta ja mikä hyödyllistä? Opetushenkilöstöä voidaan pitää kollegiaalisena ammattikuntana, jonka professionaaliset käsitykset laadusta ovat suhteellisen jaettu- ja. Jaksamis- ja osaamiskysymyksillä tunnustellaan rehtorien murroskokemuksia, ja suhtautuminen etäopetukseen heijastelee käsityksiä ympäristömuutoksiin.

”Tautinen elämänrytmi”

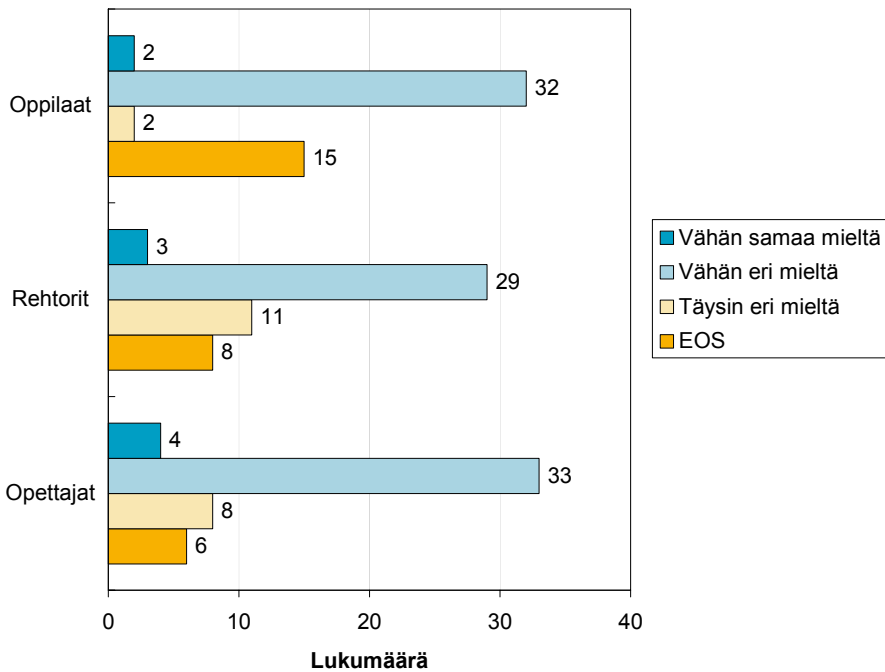
Rehtoreilta kysyttiin mielipiteitä väittämistä, jotka koskivat opettajien, rehtorien ja oppilaiden jaksamista ja työmotivaatiota. Kuvion 19 pylväät esittävät vastauksen jakautumista em. väittämille. Väitteet kuvaavat epäsuorasti murroskokemuks-

ta, käsitystä siitä, millä aikataululla ja mihin kehityksen arvellaan kulkevan.

Väittäämä 1: Oppilaiden jaksaminen ja työmotivaation ylläpito helpottuu vuoteen 2010 mennessä.

Väittäämä 2: Rehtorien jaksaminen ja työmotivaation ylläpito helpottuu vuoteen 2010 mennessä.

Väittäämä 3: Lukio-opettajien jaksaminen ja työmotivaation ylläpito helpottuu vuoteen 2010 mennessä.



Kuvio 19. Vastaajien käsitykset siitä, helpottuvatko oppilaiden, rehtorien ja lukio-opettajien jaksaminen ja työmotivaatio seuraavien vuosien kuluessa.

Suurin osa vastaajista näki työmotivaation ja jaksamisen säilyvän ennallaan tai heikentyvän tulevina vuosina kaikkien ryhmien kohdalla – ainakin väittämän

kanssa oltiin useimmiten vähän eri mieltä. Tosin moni vastaaja katsoi vaikeaksi vastata näihin kysymyksiin. Vastaamattomuus kertoo myös siitä, että tulevaisuuden valloitus koetaan ylivoimaiseksi. Tuleva kehitys on tuntematon ja ainakin elämän jatkuminen ennallaan on epätodennäköistä.

Perusteluissa näkyy, että rehtorien käsitykset oppilaiden jaksamisen ja jaksamattomuuden syistä vaihtelivat, vaikka kokemus jaksamisen ja energian vähenemisestä on yhteinen. Murrosteorian kautta tulosta voitaisiin tulkita niin, että vanha rationaliteetti vielä vallitsee koulussa eikä uusi ymmärtämisen tapa ole hahmotunut ohjaamaan opettajien ja opiskelijoiden kokemusta.

Joillekin vastaajille on ilmeistä, että jaksaminenkin on perimmäältään luonnekysymys: *”Osa nauttii ja kehittyy kun mahdollisuudet lisääntyvät. Tuleeko ikäryhmien sisällä niin suuria eroja, että koulupudokkaiden määrä kasvaa?”* ja *”Oppilaat, jotka reagoivat herkemmin stressiin, stressaantuvat lisää.”* Muutamat rehtorit näkivät lukion muuttuvan jatkuvasti vaativammaksi oppilaille: *”Lukion vaativuus ja työmäärä kasvaa jatkuvasti. Vaaditaanko nykylukiolaiselta liikaa? Työpäivät pitkiä, läksyt lisääntyvät, aikaa ei jää harrastuksille, burn out lähellä monella, jaksopöytäopiskelun tiukka työtahti!”* Toisaalta syyllistettiin aikamme suhtautumistapoja ja syytettiin epäsuorasti nuorten vanhempia lepsuilusta: *”Lasten ja nuorten varjeleneminen velvollisuuksilta ja työltä kasvuympäristössään vaikeuttaa työmotivaation syntymistä.”*

Opettajien jaksaminen puhutti yhteiskunnallisena kiivaan elämänrytmin ongelmana: *”Miksi helpottuisi? Yhteiskunnan tautinen elämänrytmi ei jätä rauhaan.”* Nähtiin myös, että *”Ikäluokat syvällä maaseudulla pienenevät, riittääkö opiskelijoita? Tämä tulee ehkä olemaan suurin stressin aihe.”*

Rehtorit ymmärsivät, että myös opettajiston työtaakka kasvaa muutoksen myötä: *”Vanhempi opettajakunta on vaikeuksissa muutosvastarinnan vuoksi. Nuoremmille avaa mahdollisuuksia. Näiden yhteensovittaminen tärkeä asia rehtorin työkentässä.”*

Osa uupuu varmasti.” Ahdistus kouluissa tuntuu vastausten perusteella merkittävältä ja joitakin ratkaisuehdotuksiakin esitettiin: *”Enää opettajakuntaa ei vedetä massana. Kyettävä henkilökohtaiseen ohjaamiseen. Pitäisikö yhdistelmärehthorius ja -lukio purkaa, koska tehtäväkenttä laajenee valtavasti?”* Kun entiseen tapaan ei voida toimia, keinottomuus ja ongelmat ovat kuitenkin etusijalla: *”Tulevaisuus näyttää pelottavalta. Kun kaikkia ylioppilastutkinnon alaisia kurseja ei pysty toteuttamaan, on joka kevät taisteltava opettajien ja opiskelijoiden kanssa siitä, mitkä kurssit putoavat etäopiskeltaviksi tai itsenäisesti suoritettaviksi...”*

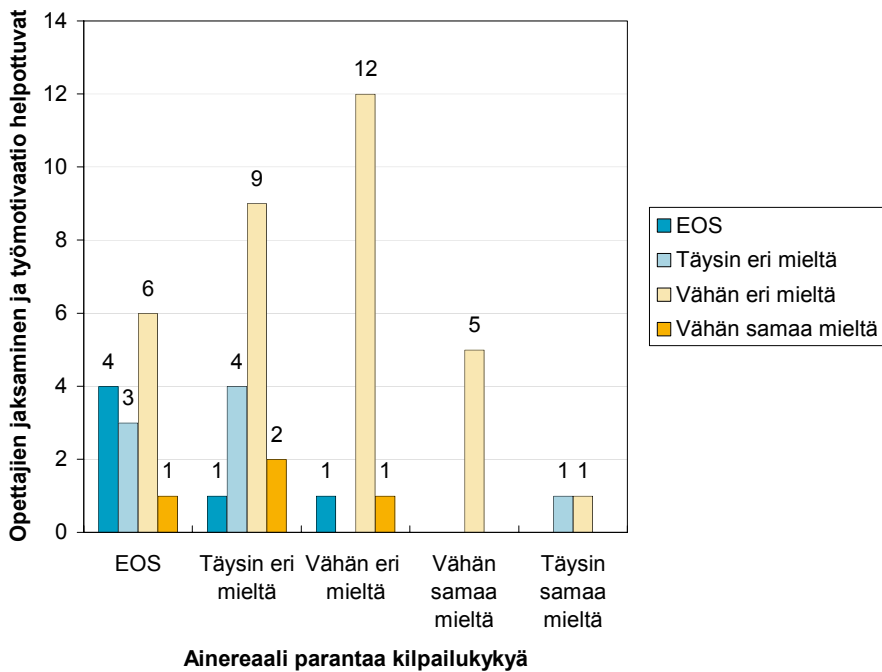
Jaksaminen ja ainereaali

Lukioformaatti on pitänyt pintansa läpi vuosikymmenten paremmin kuin mikään muu koulumuoto. Uudistuksilta sekään ei silti ole välttynyt. Kurssiton lukio toteutettiin suhteellisen kivuttomasti. Se on mitä ilmeisimmin ollut vahvasti synkroninen ajassa vaikuttavien perusaatosten kanssa. Opiskelijalle kuuluu oikeus toteuttaa määrättyissä rajoissa omia intressejään ja aikatauluun. Vähemmälle huomiolle – vaikkakaan ei kokonaan huomiotta – on jäänyt lukion perinteisten luokkayhteisöjen purkautuminen, jolloin koulun piilo-opetussuunnitelma² on olennaisesti muuttunut.

Uusin uudistus on ainereaali, joka mahdollistaa entistä väkevemmän erikoistumisen ylioppilaskokeissa ja niihin valmistautumisessa. Sekin heijastelee individualistisia ja spesialisoivia arvostuksia, jotka ovat teollisen markkinatalouden perusmeemejä. Kurssitarjonnan sovittaminen päivisin kello kahdeksan ja 16 väliin tuottaa melkoisia vaikeuksia isoissakin lukioissa, ja erityisesti se saattaa muodostua pienten lukioiden kohdalla isoksi ongelmaksi. Vastaan tulevat sekä tekniset rajat, työlainsäädäntö, että koulun ja opettajien resurssit. Keskusteluissa on myös esitetty epäilyksiä siitä, että alueellinen epätasa-arvo kasvaa, kun pienet lukiot eivät pysty enää yhtä monipuoliseen kurssitarjontaan kuin kaupunkien suuret lukiot. Tällöin kyse on pohjimmiltaan opiskelijoiden oikeudesta tasa-arvoiseen

koulutukseen asuinpaikasta riippumatta. Toinen ongelma on sitten opettajien työuupumus, josta on ehkä puhuttu vähemmän, mutta joka sekin kurssitarjonnan vaatimusten myötä on todennäköisesti kasvamassa merkitykseltään.

Edellisessä luvussa käsiteltiin ainerealin tuloa laajemmin. Tässä on taulukoitu ristiin rehtorien käsityksiä ainerealin tulosta ja suhtautumisesta opettajien jaksamiseen:



Kuvio 20. Väittämän ”Ainerealin tulo parantaa pienten lukioiden kilpailuasemaa suhteessa suurempiin lukioihin” suhde väittämän ”Lukio-opettajan jaksaminen ja työmotivaation ylläpito helpottuu vuoteen 2010 mennessä” vastauksiin.

Opettajien jaksamisen pohdinnassa rehtorit olivat hyvinkin pessimistisiä. Kuten edellä jo kävi ilmi, kaikista 51 rehtorista 41 (80 %) ei usko opettajien jaksamisen ja työmotivaation helpottuvan tulevina vuosina. Niistäkään seitsemästä, jotka uskoivat ainerealin kilpailukykyä parantavaan vaikutukseen, kukaan ei nähnyt, että jaksamisen ja ainerealin tulon välillä olisi positiivista yhteyttä.³ Ainereaalilla ei siis rehtorien näkemyksen mukaan ole vaikutusta lukio-opettajien jaksamiseen tulevina vuosina. Toisaalta on mielenkiintoista, että vaikka ainerealin tulon oletettiin vähentävän erikoiskurssien tarjontamahdollisuuksia pienissä lukioissa ja sitä kautta kaventavan niiden kurssitarjontaa, vastaajat uskoivat edelleen siihen, että pienillä lukioilla on mahdollisuus yksilöllisempään opetukseen kuin isoilla.

Etäopetus ja tietoteknologia

eOppiminen voidaan ymmärtää sellaisena oppimiseen liittyvänä näkökulmana, joka heijastaa itsessään tietoyhteiskuntakehitykseen kohdistuvia reaktioitamme ja niihin kehittämiämme vastauksia. eOppiminen esitetään usein yleislääkkeenä, jonka avulla voimme parantaa tietoyhteiskunnan mukanaan tuomat uudet oppimisen ongelmat. Lukion uudessa opetussuunnitelmassa kuvataan lukiota oppimisympäristönä, joka on olennaisesti koulua ja luokkahuonetta laajempi: *”Opiskelijoille tulee antaa välineitä tiedon hankkimiseen ja tuottamiseen sekä tiedon luotettavuuden arviointiin ohjaamalla heitä soveltamaan kullekin tiedon- ja taidonalalle luonteenomaisia tiedon- ja taidon hankkimis- ja tuottamistapoja. Opiskelijoita ohjataan käyttämään tieto- ja viestintätekniikkaa sekä kirjastojen tarjoamia palveluja. Opiskelutilanteita tulee suunnitella siten, että opiskelija pystyy soveltamaan oppimaansa myös opiskelutilanteiden ulkopuolella. Osa opiskelusta voidaan järjestää etäopiskeluna, itsenäisenä opiskeluna ja vieraskielisenä. Siitä päätetään opetussuunnitelmassa.”* (Lukion OPS, OPM 2003-2004)⁴

Laajenevan oppimisympäristön hallintaa pohjustetaan laajalla opettajankoulutusohjelmalla, jonka lähtökohdat on esitetty Koulutuksen ja tutkimuksen tieto-

yhteiskuntaohjelmassa 2004-2006 (2004, 23-24): ”*Oppilaitosten henkilöstön pedagoginen ja hyvä tietotekninen osaaminen mahdollistavat oman työn kehittämisen ja opetusmenetelmien uudistamisen. Oppilaitoksilla ja niiden ylläpitäjille tulee olla käytettävissä asiantuntevia kouluttajia sekä ohjaus- ja tukihenkilöitä tieto- ja viestintätekniikan opetusikäytön tukemiseen. Tavoitteena on, että vuoteen 2007 mennessä vähintään 75 prosenttia opettajista on saavuttanut tieto- ja viestintätekniikan opetusikäytön taidot.*” Vaikka valtio, opetusministeriö ja opetushallitus ottavat vastuun rahoituksen järjestämisestä ja suunnitelman toimeenpanon toteuttamisen ohjeistuksesta⁵, oppilaitoksille jää edelleen opetuksen suunnittelun ja toteutuksen haaste. Kuinka valmiita rehtorit ja opettajat siihen ovat?

Uusissa opiskelumenetelmissä ja oppimisympäristöjen suunnittelussa painotetaan sitä, että oppija viihtyy tehtävänsä äärellä – mutta entä opettajan viihtyminen, jaksaminen ja työmotivaatio? Voidaan olettaa, että työyhteisön ja erityisesti johdon merkitys kasvaa, kun yksittäiseltä opettajalta edellytetään selviämistä yhä monimutkaisemmista ja vaativammista tehtävistä. Uusi teknologia voi toimia katalysaattorina, joka muuttaa niin työnkuvaa kuin työyhteisön keskinäisiä suhteita. (Koivisto ym. 2002, 67-68) Koulutustarpeita joudutaan miettimään ja uusia tukipalveluita hankkimaan ja kehittämään ja tämä kaikki vaatii lisäresursseja. Rehtorien kohdalla muutos vaikuttaa johtamistyyliin ja henkilösuhteiden hoitoon, joissa vaaditaan uudenlaista osaamista.

Ovatko uudet virtuaaliset oppimisympäristöt poistamassa opettajat ja opetuksen tarpeen? Oppia voi kyllä nykyisin verkon kautta ilman opettajaakin, koska uudet oppimisympäristöt tukevat itseopiskelua ja omaehtoista opiskelua. Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, että opetuksen tarve vähenisi uusien oppimisympäristöjen myötä, tai ettei opettajaa enää tarvittaisi. Päinvastoin, etäopiskelu lisää merkittävästi opetustyön haasteita, kun opettajan ja opiskelijan välillä on perinteistä opetustilannetta vähemmän ja yksipuolisempia viestintäkanavia. (Koivisto ym. 2002, 16-17) Vaikka hakukoneet kehittyvät yhä paremmiksi, internetistä esimerkiksi ei löydy jonkun kaupallisen toimijan intresseistä täysin vapaita menetelmiä

ja työkaluja toden ja epätoden, hyvän ja pahan tai oleellisen ja viihteellisen tiedon sisällölliseen erotteluun (Rubin 2002). Opettajan tehtäväksi tulee yhä enemmän tarjota ajatuksellisia välineitä jo olemassa olevan tietämyksen arvottamiseksi ja keinoja tiedon ja taidon soveltamiseksi käytäntöön (Jussila & Saari 1999, 99).

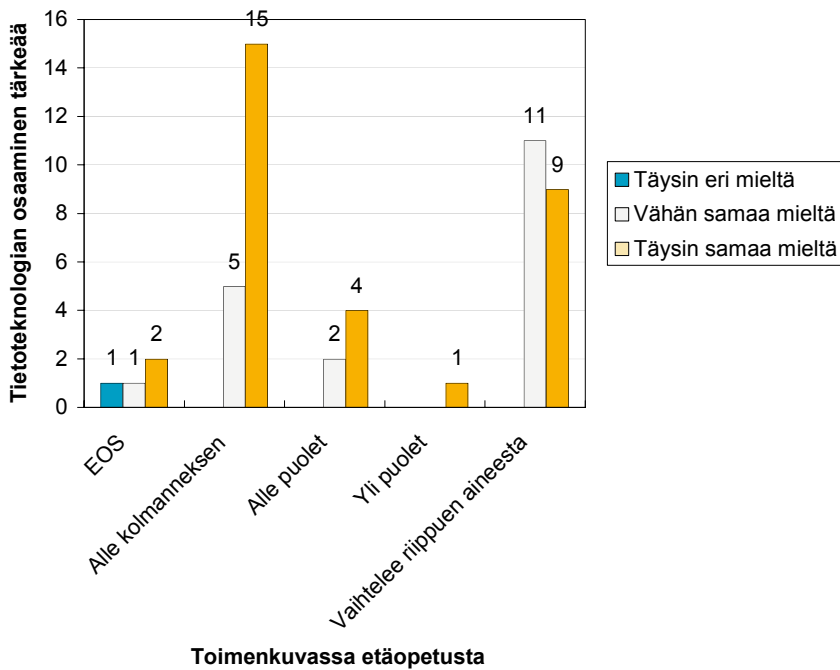
Vaarana on, että itse opetuksen sisältö menettää merkityksensä markkinatalouden mekanismien ja lakien mukaan luotujen ja myytävien opetusteknisten ratkaisujen ja opetusaineiden kehittyessä peli- ja viihde-elektroniikan suuntaan. Uusia oppimisympäristöjä ei siksi pidäkään ymmärtää opettajia korvaavina ratkaisuuina vaan pikemminkin haasteena opettajien uusille rooleille. (Hietanen & Rubin 2004) Hyvä opettajuus vaatiikin jatkuvasti kehittyvää osaamista sekä virtuaalitasolla että lähiopetuksessa.

Etenkin uusien virtuaalisten oppimisympäristöjen tekniikka varastaa joskus koko ”shown”, kun tekniikka on käyttäjilleen uutta ja vierasta tai jos tekninen ratkaisu ei ole käyttäjäystävällinen. Toisaalta kuten Marja-Liisa Viherä (1999) osoittaa väitöskirjassaan, tekniikka sulautuu arjen toiminnaksi vasta, kun kolme ehtoa täyttyy: tekniseen ratkaisuun täytyy olla pääsy, sen käyttö täytyy osata ja siihen pitää olla motiivi. Matkapuhelinten diffuusio on tässä suhteessa ollut nopeaa ja tehokasta, muttei ongelmaton sekään. Muun kuin puhelinkäytön osaaminen on ainakin viestintäpalvelujen myyjien kannalta puutteellista. Internetin ja uuden opetusteknologian osalta tilanne on monimutkaisempi, mutta kuitenkin pelkistettävissä Viherän kolmeen viestintäulottuvuuteen.

Tästä näkökulmasta hyvän oppimisympäristön kriteeriksi voidaankin asettaa se, että välineellisyys häviää: tekniikka ja ympäristö ovat hyviä, kun ne antavat lisäarvoa ilman, että niitä itseään erityisesti huomataan. Opettajan näkökulmasta tekniikan käytettävyyttä haittaa myös tekniikan nopea muuttuminen. Tällainen tilanne voi realisoitua esimerkiksi silloin, kun koulu taloudellisiin syihin perustuen luopuu jonkin virtuaaliympäristön käytöstä. Jos opettaja on rakentanut omat kurssinsa juuri tälle ympäristölle, niin hänelle tilanne on suunnilleen saman-

lainen kuin jos koulu palaisi.⁶ Samanlainen tilanne saattaa syntyä, kun uudet innovaatiot valtaavat alaa eivätkä vanhat ohjelmat tai järjestelmät olekaan enää yhteensopivia uusien kanssa. (Hietanen & Rubin 2004)

Mutta mitä eOppiminen tarjoaa pienille lukiolle, kun sitä arvioivat niiden rehtorit?



Kuvio 21. Vastausten jakautuminen väittämien "Lukio-opetuksen kehityksen kannalta on ratkaisevan tärkeää, että opettajat harjaantuvat tietoteknologian ja tietoverkkojen käytön asiantuntijoiksi v. 2010 mennessä" ja " Vuonna 2010 etäopetus muodostaa oman lukiomme aineopettajan toimenkuvasta alle kolmanneksen; yli kolmanneksen, mutta alle puolet; yli puolet, tai prosenttimäärä vaihtelee ja on täysin riippuvainen oppiaineesta" välillä.

Kuten kuviosta nähdään, yhtä lukuun ottamatta vastaajat olivat samaa mieltä siitä, että tietoteknologian ja tietoverkkojen käytön osaaminen ovat edellytyksiä lukio-opetuksessa lähitulevaisuudessa. Samalla kuitenkin 20 rehtoria uskoo, ettei etäopetus sinänsä muodosta kuin alle kolmanneksen tulevien vuosien opetustehtävistä. Yhtä monen mielestä etäopetuksen määrä on täysin riippuvainen opetetavasta aineesta.

Opettajien tietoteknistä harjaantumista koskevia käsityksiä perusteltiin kilpailukyvyllä: *”Kilpailumme edellyttää tätä.”* Teknologian valta kuitenkin samalla hirvitti: *”Verkkokäyttö kasvaa vauhdilla ja osa opettajista on tippumassa kyydistä.”* Toisaalta nähtiin, että ehkä tietotekniikka-hype alkaa vähitellen taittua: *”Vielä vähän aikaa ja tietotekniikan huippu on saavutettu.”*

Etäopetuksen arvioitua määrää perusteltiin sillä, että eri oppiaineissa tarve on erilainen: *”Pienissä aineissa voi olla suuri, pakollisissa kursseissa tuskin kasvaa nopeasti, taito- ja taideaineissa ei etäopetusta? Prosenttimäärä riippuu myös 2010 opettajan taidosta ja tyylistä.”* Perinteisen opetuksen merkitystä puolustettiin: *”Kuitenkin lähiopetus on aina ennen etäopetusta niin kauan kuin se on järkevää.”*

Samaten yhteistyö pienten lukioden välillä koettiin tärkeänä erityisesti etäopetuksen järjestämisessä: *”Alueellinen yhteistyö erityisesti pienten lukioden opetuksessa sanelee tarpeen,”* ja samoin *”Yhteistyön tarve koskee joitakin oppiaineita. Yhteistyöllä saadaan muodostettua ryhmiä, joita yksi lukio ei voi perustaa, opetus pääasiassa etänä.”*

Osaamisen vanheneminen

Nevalainen (1999) kuvaa tiedettyä tietoyhteiskuntaan matkaamista viisivaiheiseksi, joista kolme viimeistä on merkinnyt selvää kiihdytystä murroksen ajanvirtoihin. Turingin koneen eli teoreettisen tietokoneen keksimistä seurasi

pitkä kypsyysvaihe, jonka Nevalainen katsoo kestäneen aina vuoteen 1976, jolloin siirryttiin tietoyhteiskunnan pioneerijaksoon 1976-1983. Silloin luotiin useita merkittäviä tietoyhteiskuntainstituutiota esimerkkinä TEKES. Tietoyhteiskunnan perustan kehittämiseen kuuluu sekin, että tänä ajanjaksona yhtenäisen peruskoulun pohjalta jatkava lukio laajeni puolen ikäluokan ja samalla puolen kansan kouluksi. Opetuksen sisällöissä ei silti tehty merkittäviä muutoksia.

Kolmannessa vaiheessa (kiihdytysjakso 1983-1992) Suomi, kuten muutkin teollisuusvaltiot, tietokoneistui. ATK tuli kuitenkin lukioihin hitaammin kuin mihinkään muuhun koulumuotoon. Kyse oli varmaan osaltaan resursseista mutta vähintään yhtä paljon lukioinstituutioon sisäänrakennetusta kulttuuri-viiveestä. Ainejakoisessa lehtoraattijärjestelmässä tietotekniikka ei kytkeytynyt oikein mihinkään sisältöalueeseen puhumattakaan siitä, että se olisi välinetaivona läpäissyt ainealueet. Siinä suhteessa ero vaikkapa ammatilliseen koulutukseen oli merkittävä. Vieläkään tietotekniikalla ei ole sellaista yleissivistys- ja välinearvoa kuin esimerkiksi kielillä ja matematiikalla. Se näkyy myös kaikkea muuta toimintaa ohjaavista ylioppilaskirjoituksista.

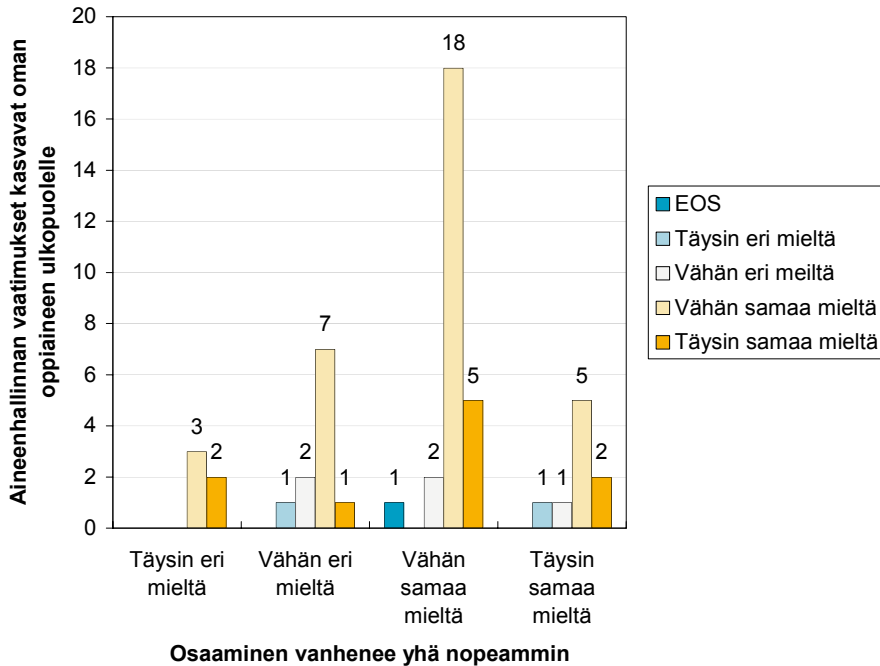
Seuraavalla eli tietoyhteiskunnan normaalistumisjaksolla verkko ja verkostot ovat alkaneet muuttaa ja muovata organisaatioita ja toimintatapoja eikä tämä murroskehitys ole jättänyt lukiota väliin. Uuden esiin kuoriutuvan yhteiskunnan jo näkyvissä olevia piirteitä ovat verkottuminen ja globalisoituminen.

Kolmantena todellisuuden uudelleenmuokkaajana voidaan pitää digitaalistumista, jonka prosesseihin kaksi muuta kietoutuvat. Yhdessä ne yhdenmukaistavat tuotannon välineitä ja järjestelmiä. (Suoranta & Ylä-Kotola 2000, 159) Kansantaloudet ovat ketjuuntumassa alueellisiksi ja maailmanlaajuisiksi verkostotalouksiksi, joiden kehitys tuo mullistuksia työhön, yrittämiseen ja opiskeluun. Uusin yhteiskuntavaihe johtaa lisääntyvään verkottumiseen ihmisten ja koneiden välillä. Murros johtaa väistämättä koulutuksen tavoitteiden, menetelmien ja sisäl-

töjen uudistumiseen. Murroksen tuntomerkkejä on sekin, että vanha osaaminen vanhenee yhä nopeammin ja perusteellisemmin ja vanhentuneiden käytäntöjen ja toimintamallien poisoppimisesta on tulossa yhtä tärkeä oppimisen alue kuin uuden oppimisesta konsanaan.

Murroksessa osaaminen siis vanhenee nopeasti. Sitä kiihdyttää paitsi tiedon lisääntyminen, myös uuden ymmärryksen kehittyminen, joka mullistaa kokonaisia asiantuntijaprofessioita. Kollegiaaliset eturyhmät pyrkivät suojelemaan intressejään. *”Asiantuntijoilla on taipumus kartellisoida itsensä luomalla ’institutionaalisia barrikaadeja’ – esimerkiksi julistautumalla portin-vartijoiksi tai valitsemalla itse itsensä avainrooleihin.”* (Finger & Asún 2001, 10)⁷ Tärkeä tavoite on kontrolloida tietotuotantoa. Opetusprofessionilla on sama pyrkimys kuin muillakin ammattikunnilla: se tavoittelee privilegiaa päättää, mikä tieto on pätevää ja legitiimiä ja miten se kuuluu jakaa.

Rehtorien käsityksiä osaamisen vanhentumista jatkoanalysoitiin ristiin-taulukomalla vastaukset aineenhallinnan laajenevia vaatimuksia koskeneen väittämän vastausten kanssa.



Kuvio 22. Vastausten jakautuminen väittämien ”Osaaminen vanhenee yhä nopeammin” ja ”Opettajan aineenhallinnan vaatimukset kasvavat oman alkuperäisen oppiaineen rajojen ulkopuolelle v. 2010 mennessä” välillä.

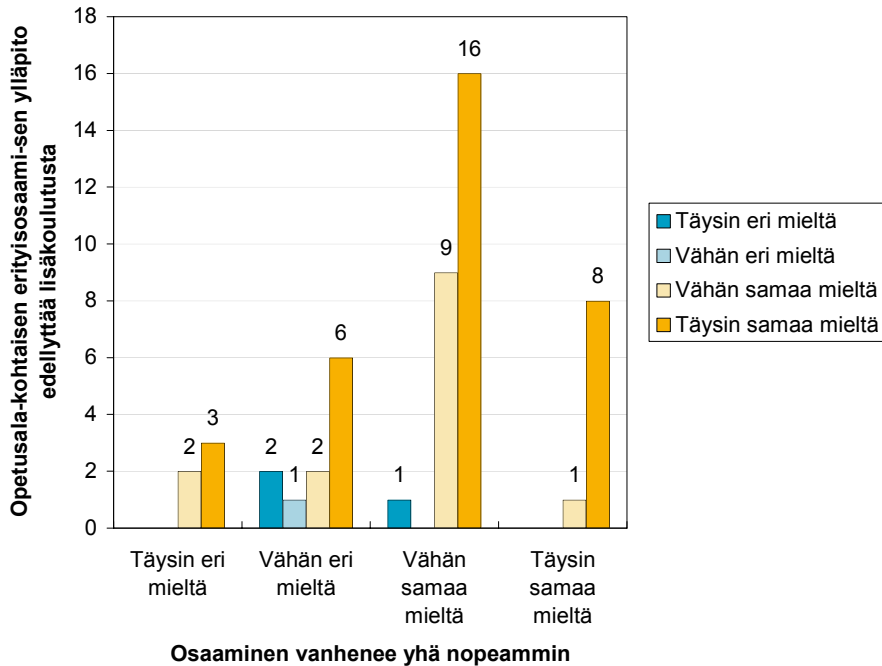
Kuviosta voidaan havaita, että 35 vastaajaa (69 %) uskoi osaamisen vanhenemiseen ja 16 (eli noin joka kolmas) ei uskonut siihen. Seitsemän vastaajaa – viisi miestä ja kaksi naista – ei uskonut, että aineenhallinnan vaatimukset kasvaisivat. Naisrehtoreista samaa mieltä aineenhallinnan kasvua koskevan väittämän kanssa oli 88 % eli 15 vastaajaa ja miehistä 82 % eli 27 vastaajaa.

Kuvio kertoo myös, että vaikka osaamisen vanhenemisen nopeutumisesta ei olakaan täysin yhtä mieltä, ylivoimaisesti suurin osa rehtoreista (43 rehtoria eli 84 % vastaajista) uskoo kuitenkin, että opettajilta vaaditaan tulevaisuudessa yhä enemmän sellaista osaamista, joka ei liity suoraan omaan oppi-aineeseen.

Osaamisen vanhenemista koskeissa perusteluissa korostettiin erityisesti erityis- taitojen osaamisen merkitystä: ”Perusasiat eivät muutu, erityisosaaminen muuttuu”. Samoin muutoksen vauhti ja volyyymi osaamisen yhä nopeamman vanhene- misen syynä askarrutti: *”Maailma muuttuu kiihkeään tahtiin, uusia aloja syntyy, vanhat ammatit jäävät tarpeettomiksi”,* ja *”Kehitys yhteiskunnan kaikilla osa- alu- eilla on valtavaa. Uutta tietoa tulee lisää, entisen auttamatta vanhetessa. Toki tie- don puoliintumisaika riippuu alasta. IT-alalla muutama vuosi?”* Tietoteknologiaa ei voida irrottaa tästäkään kokonaisuudesta: *”Osaamiseen liittyvät tietotekniset taidot [muuttuvat] yhä enemmän ja enemmän. Etäopetus ja erilaiset verkkopohjai- set opetusalustat tulevat olemaan suurelle osalle opettajia ylivoimainen haaste.”* On silti jotain, mikä on ja pysyy: *”Mielestäni sivistys itseisarvona ei syrjäydy.”* Sitä ei pohdiskella mitä sivistys itseisarvona merkitsee.

Sitä, miksi aineenhallinnan vaatimukset laajenevat perinteisten oppiaineiden yli ja ohi, perusteltiin mm. sillä, että maailma itsessään muuttuu kompleksise- mäksi ja on tiedettävä enemmän, jotta selviäisi arjessa: *”Kyetäkseen hahmotta- maan kokonaisuuksia on välttämättä kyettävä itse hahmottamaan monipuolisesti. Ohjattava konsultoimaan kollegojen kanssa. Silti ollaan spesialisteja omalla alalla. Viitataan lääkäritoimintaan kollegiaalisesti”* ja *”Maailmaa ei voi hahmottaa vain yhden tieteenalan valossa.”*

Asia nähtiin myös pieniä lukioita erityisesti koskettavana ongelmana: *”Peruskurssien ainerajat heikkenevät vähitellen, pienissä kouluissa ilmiö korostuu (tunnit eivät muuten riitä)”* ja *”Integraatiovaatimukset lisääntyvät ja kokonaisuuk- sien hallinta tulee tärkeäksi.”*



Kuvio 23. Osaamisen vanheneminen ja opetusala-kohtaisen erityisosaamisen ylläpito.

Kuviosta näkyy, että suurin osa rehtoreista (34 vastaajaa) oli samaa mieltä molempien väittämien kanssa. Kuitenkin erilaisiakin näkemyksiä löytyi, sillä neljä vastaajaa ei usko opettajien tarvitsevan lisäkoulutusta omalla erityisalallaan. Opettajien oman koulutuksen ja osaamisen näkökulmasta tämä tarkoittaa vastaajien mukaan sitä, että opettajat joutuvat jatkuvaan lisäkoulutukseen, jotta vaadittu erityisosaaminen säilyy.

Lisäkoulutuksen tarve oli useimmille itsestään selvää jo nyt: ”Onhan se näin jo nyt!” ja ”Ainahan näin on ollut” ja ”Lisäkoulutustarve on jo nykyisellään suurempi kuin koulutusmahdollisuudet.”

Toisaalta nähtiin myös muutoksen vaikutus lisäkouluttautumisen tarpeeseen: *”Aika muuttuu – tietämys kasvaa. Muutokset oppimiskäsitteissä. Yksittäistietojen nivominen kokonaisuuksiin. Ei saa unohtaa ihmissuhteiden tärkeyttä.”*

Eri mieltä väittämän kanssa olleilla oli vain yksi kommentti: *”Ei nykyistä enempää. Kursilla parilla ei ole suurta merkitystä.”*

Millaista uutta osaamista?

Millaista uutta osaamista vanhentuvan osaamisen tilalle olisi sitten hankittava tai luotava? Kun rehtorit arvioivat nykyopettajan työnkuva ja opetuksen merkitystä, vastauksista välittyi kuva, jonka mukaan opettajuus on muutoksessa. Se ei tarkoita, että muutos koettaisiin välttämättä tarpeelliseksi, saati haluttavaksi. Pikemminkin päinvastoin. Pinnallistuva yhteiskunta koulun ympärillä toimii monessa asiassa omaa etuaan vastaan. Sama koskee yhä autonomisempia yksilöitä mukaan lukien nuoret, joiden kiireinen elämännäkö ja vähäinen elämäntunne ohjaavat etsimään yksilöllisiä valintoja, joita kaikki muutkin tekevät.

Opetusministeriön sivistysbarometrissä (Kaivo-oja ym. 1997) enimmäkseen opetusalan ammattilaisista koostunut asiantuntijapaneeli oletti opettajan ammatin muuttuvan vain vähän tietoyhteiskuntaprosessin syvetessä. Painopisteen uskottiin siirtyvän väestökehityksen myötä kohti elinikäistä oppimista. Tärkeimmiksi opetushaasteiksi katsottiin erityyppisten kommunikaatiovalmiuksien lisääminen ja muutoksen sietokyky. Koulu instituutiona ei ole yhteiskuntamurroksessa uhattuna. Enemmän päinvastoin.

Isoja mullistuksia eivät odota pienten lukioiden rehtoritkaan. Lukion perusformaatin – opettajakeskeisen luokkahuoneopetuksen – jatkumista ei kyseenalais-teta, vaikka opetusjärjestelyt uusien mahdollisuuksien kautta monipuolistuvat. Muutospaineet toki ulottuvat opettajantyöhön, mutta ehkä enemmän ulkoisista

syistä kuin sisällöllisen perustein. Kilpailun opiskelijoista uskotaan johtavan muutoksiin, joista vain osaa pidetään opetuksellisesti perusteltuina.

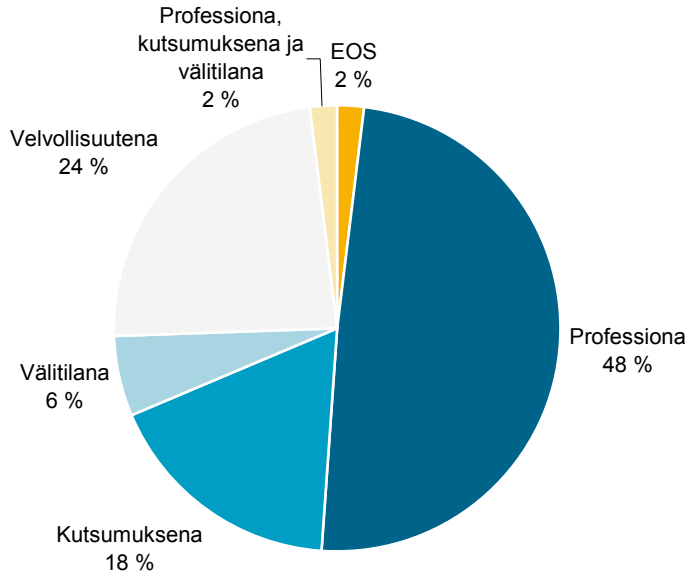
Ajattelua ohjaa mahdollisesti perinteinen käsitys kursseista ja niiden toteutusmuodoista. Aine- ja kurssijakoinen lukujärjestys muodostaa sen piilo-opetus suunnitelman, jonka puitteissa ajan ilmiöitä reflektoidaan. Opetussuunnitelman perusteet ja konstruktiivinen oppimiskäsitys ”kehottaa” rikkomaan aiempia käytäntöjä ja rakentamaan monimuotoisempaa oppimis-ympäristöä, mutta se edellyttäisi myös opettajaprofession uudelleen-arviointia.

“Opetussuunnitelman perusteet pohjautuvat oppimiskäsitykseen, jonka mukaan oppiminen on seurausta opiskelijan aktiivisesta ja tavoitteellisesta toiminnasta, jossa hän vuorovaikutuksessa muiden opiskelijoiden, opettajan ja ympäristön kanssa ja aiempien tietorakenteidensa pohjalta käsittelee ja tulkitsee vastaanottamaansa informaatiota.” (Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003. OPM)⁸

Internetixin Delfoi-tutkimuksen (Linturi 1996, 2003) argumentaation perustalta opettajatyyppejä voidaan ryhmittää uudelleen seuraavasti: (1) Suunnittelija luo oppimistapahtuman oppimissuunnitelman (tavoitteet, prosessi, sisällöt, metodit, resurssit). (2) Asiantuntija on tiedon jakaja, joka suoraan tai välillisesti (informaatikko) jakaa tulkitsematonta ja tulkittua informaatiota. (3) Ohjaaja organisoii oppimistapahtuman dramaturgian, ohjaa vuorovaikutusprosesseja ja aktivoi (käynnistäjä, hännääjä, hätkähdyttävä) toimintaa. (4) Tutor tukee oppijoi-ta vuorovaikutuksellisesti sekä pro- että reaktiivisesti oppimisen ja oppimisympäristön suhteen. (5) Verkostonkutoja sitoo ja laajentaa oppimista autenttisiin toimintaympäristöihin ja toimijoihin. (6) Kehittäjä on oppimistapahtuman tutkija, joka systemaattisesti havainnoi ja arvioi suunnittelun, toiminnan ja reflektoinnin syklejä.

Kuinka rehtorit sitten itse kokevat oman opetustehtävänsä? Myös tätä kysyttiin, ja vastaukset yllättivät. Kysymys ”*Henkilökohtaisesti koen opetustehtävän tällä het-*

*kellä” muotoiltiin jälleen monivalintamuotoon ja vaihtoehtoina olivat ”professiona-
na”, ”kutsumuksena”, ”välitilana lopulliseen elämäntehtävään valmistautuessa” ja
”kaikille yhteiskunnan jäsenille yhtenäisesti kuuluvana velvollisuutena, jota täytän
omalta osaltani”.*



Kuvio 24. Opetustehtävä henkilökohtaisesti koettuna.

Rehtoreille ei vastausten mukaan ole lainkaan itsestään selvää, että opetustehtävä on professio, vaikka puolet vastaajista (26 vastaajaa) näin vastasikin. 12 vastaajaa (lähes joka neljäs) koki opetustehtävän yhteiskunnalliseksi velvollisuudekseen ja vain yhdeksän (17 %) näki sen kutsumuksena.

Niiden joukko, jotka näkivät opetustehtävän ammattina muiden joukossa oli toisaalta niitä, jotka olivat raskaan urataipaleen uuvuttamina jättäneet turhaksi kokemansa idealismin: *”Viimeaikainen terveyden heikkeneminen on syönyt jak-
samista. Kutsumus on haalistunut.”* Samalla oltiin realisteja: *”Ei kutsumus, koska*

leipää on tienattava. Tämä on lopullinen elämäntehtäväni odotellessa 4. elämän alkua. Kaikki eivät voi professionaalista velvollisuuttaan tehdä, on oltava ammatilaisia.” ”Kutsumusta ainakin on vaikea noudattaa, kun realiteetit haraavat vastaan.” Löytyi myös niitä vastaajia, joiden vastauksista huokui puhdas kyynisyys tai työhön väsyminen: ”Työ muiden joukossa” tai ”Jotain on tehtävä.

Kutsumusvaihtoehdon valinneet tuntuivat puolestaan viihtyvän työssään edelleen ja siten säilyttäneen alkuperäisen idealisminsa: ”*Se on alkuperäinen hakeutumisen syy, eikä ole muuttunut.*” Toinen vastaaja kuvaa kutsumustaan pikemminkin rehtorin työn kuin opetuksen näkökulmasta: ”*On hienoa olla rehtori. Koko työhistoriani, kahta vuotta lukuunottamatta, olen rehtorin paikalla ollut mukana koulun muutoksissa. Kolme vuotta nyt myös yläasteen rehtorina. ...*” Joillain vastaajilla oli ilmeisesti myös mahdollisuus toisia rehtoreita enemmän irrottautua puhtaasta hallinnollisesta työstä: ”*Pidän opetustyöstä, tavallisen opettajan työ ei ihan riitä. Rehtorilla avarampi näköala kokonaisuuteen.*”

Välitila-vaihtoehdon valitsi vain kolme vastaajaa, joiden joukossa oli myös kohta eläkkeelle lähteviä. Yhteiskunnallisena velvollisuutena opetustehtävän näki kuitenkin myös moni vastaaja. Avoimia vastauksia lukiessa vaikuttaa kuitenkin siltä, että rehtorien kuva omasta työstään ja merkityksestään muuttuu negatiivisemmaksi iän ja työkokemuksen karttuessa. Idealismi karisee, jäljelle jää vain arki: ”*Olen ollut alalla 25 vuotta ja edennyt talon sisällä rehtoriksi, virkaa hakematta.*” ”*26 vuotta on pitkä aika rehtorina.*” ”*Kyynisyys lisääntyy iän myötä.*”

5 MUUTTUVATKO OPETUKSEN ARVOT?

Nykyisessä murroksessa vanhat teollisen yhteiskunnan jo Valistuksen alkuaajoista periytyvät kulttuuriset arvot ja käytännöt jatkavat olemassaoloaan rinnan uusien, teknologisesti värittyneiden myöhäismodernien arvojen, käytäntöjen ja tuotteiden kanssa. (Rubin 2002). Tämä otetaan huomioon Lukion opetussuunnitelman perusteissa (2003). Siellä sanotaan, että lukio on yleissivistävä koulu, jonka *”tulee antaa valmiuksia vastata yhteiskunnan ja ympäristön haasteisiin sekä taitoa tarkastella asioita eri näkökulmista. Opiskelijaa tulee ohjata toimimaan vastuuntuntoisena ja velvollisuuksistaan huolehtivana kansalaisena yhteiskunnassa ja tulevaisuuden työelämässä. Lukio-opetuksen tulee tukea opiskelijan itsetuntemuksen kehittymistä ja hänen myönteistä kasvuaan aikuisuuteen sekä kannustaa opiskelijaa elinikäiseen oppimiseen ja itsensä jatkuvaan kehittämiseen.”*

Opetusministeriön tilaamassa Sivistysbarometrissä (Kaivo-oja ym. 1997) esitettiin, että tietoyhteiskunnassa sivistys itseisarvona ja perinteinen opiskelutraditio ovat syrjäytymässä ajattelustamme. Sivistyskäsitteiden arveltiin painottuvan vuoteen 2017 ajoittuvassa jaksossa siten, että tämän tai tuon asian tietäminen ei ole enää tärkeää sinänsä, vaan tietoyhteiskuntakehitys edellyttää yhä laajempaa informaation ja tiedon arvottamisen kykyä. Tieto ei yksin enää riitä, vaan tarvitaan näkemyksellistä ymmärrystä, ja opettajuuteen liittyy erottamattomasti pyrkimys välittää jotain arvokasta ja tärkeää oppilaille (Luukkainen 2000, 115).

Myös lukiokoulutuksen kohdalla tällainen sivistyskäsite ohjaa opetusta: *”Lukio-opetuksen lähtökohtana on elämän ja ihmisoikeuksien kunnioitus. Lukion sivistysihanteena on pyrkimys totuuteen, inhimillisyyteen ja oikeudenmukaisuuteen. Lukiokoulutuksen tulee edistää avointa demokratiaa, tasa-arvoa ja hyvinvointia. Opiskelija ymmärretään oman oppimisensa, osaamisensa ja maailmankuvansa rakentajaksi. Opetuksessa tulee ottaa huomioon, että ihminen havainnoi ja jäsen-*

tää todellisuutta kaikkien aistiensa kautta. Kasvatustyössä korostetaan yhteistyötä, kannustavaa vuorovaikutusta ja rebellisyyttä. Tavoitteena on, että opiskelija oppii tuntemaan oikeutensa ja velvollisuutensa sekä kasvaa aikuisen vastuuseen omista valinnoistaan ja teoistaan. Opiskelijan tulee saada lukioaikanaan kokemuksia siitä, miten tulevaisuutta rakennetaan yhteisillä päätöksillä ja työllä.” (Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003)¹

Arvokkaana ideaalina ymmärretään itseohjautuva oppija, joka kasvaa tasapainoisesti toteuttamaan omaa potentiaaliaan yhdessä muiden kanssa. Hänen tulevan toimintansa kenttänä on koko maapallo, eikä häntä vain sopeuteta todellisuuteen vaan opetetaan vaikuttamaan siihen: *”Lukio-opetuksen tulee kannustaa tunnistamaan julkilausuttujen arvojen ja todellisuuden välisiä ristiriitoja sekä pohtimaan kriittisesti suomalaisen yhteiskunnan ja kansainvälisen kehityksen epäkohtia ja mahdollisuuksia. ... Lukion tulee korostaa kestävän kehityksen periaatteita ja antaa valmiuksia kohdata muuttuvan maailman haasteet.” (Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003.)*

Osmo Kuusi (2000, 188) puhuu vuorovaikutusosaamisesta, joka sisältää sekä inhimillisen kanssakäynnin osaamisen että tekniset valmiudet käyttää erilaisia uusia välineitä ihmissuhteiden ylläpitämiseen ja kehittämiseen. *”Lukiossa tavoitteena on opetussuunnitelmaan nojautuen toimintakulttuuri, joka korostaa koko yhteisön jäsenten vastuuta, on avoin yhteistyölle ja vuorovaikutukselle yhteiskunnan kanssa sekä maailmassa tapahtuville muutoksille. Opiskelijoilla tulee olla mahdollisuus osallistua oman työyhteisönsä kehittämiseen muun muassa oppilaskuntatoiminnan kautta.” (Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003.)* Tässä hengessä yhteistoiminnan, systemisen keskinäisriippuvuuden ja kriittisyyden merkitystä on lisätty edellisiin opetussuunnitelman perusteisiin verrattuna.

Käytännössä lukion kehitys on silti saattanut johtaa päinvastaiseen suuntaan. Kurssimuotoinen ja luokaton lukio, kilpailu erikoislukio- ja jatko-opintopaikoista sekä ylioppilastutkinnon lisääntyvä erikoistumismahdollisuus ovat johtaneet

tai johtamassa yleissivistyksellisen kokonaisuuden hajoamiseen sekä yhteisö- rakenteen ja yhteistoiminnan rapautumiseen. Kilpailu virittää koulun enemmän suoritus- kuin prosessipainotteiseksi. Yhteistoimintaa, luovaa ja tutkivaa oppimista on ristiriitaista harjoitella kovin suoritus- ja mittaamisorientoituneessa toimintaympäristössä.

Toisaalta saattaa olla niinkin, että tämä nykyhetken kilpailuasetelma on vasta murroksen merkki ja alkua uudelle tilanteelle, jossa kilpailua eivät enää käykään yksittäiset oppilaitokset vaan niistä muodostuneet erilaiset verkostot, ”lukio-heimot”. Verkostot sekä lisäävät ja edistävät yhteistyötä että antavat pienillekin lukioille uudenlaista valtaa ja voimaa. Vie kuitenkin oman aikansa, ennen kuin yhteistyö nähdään kilpailuetuna. (Ks. esim. Aaltonen & Wilenius 2002, 28-31.)

Kyselyä tehtäessä uusi opetussuunnitelma oli vasta luonnosasteella. Siksi opetussuunnitelman arvostuksia ei voida suoraan heijastella tulosten tulkintaan varsinkaan, kun arvokysymykset käsittelevät suhteellisen suppeasti vain opintojen viihteellistymistä ja yleissivistystä. Mielenkiintoista silti on, etteivät uuden suunnitelman pääteemat nouse rehtorien vapaamuotoisistakaan vastauksista mainittavasti esiin.

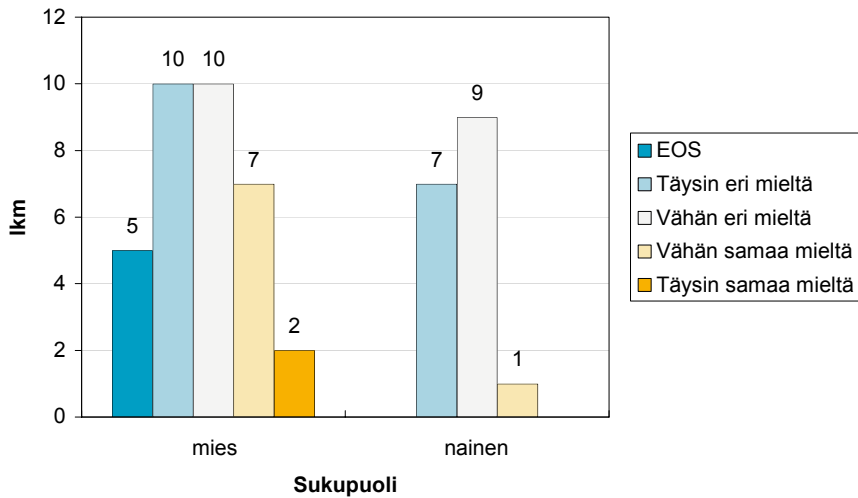
Viihteellistyminen

Nykyisin puhutaan ns. edutainmentista, koulutuksen (*education*) ja viihteen (*entertainment*) yhdistämisestä. Siinä uudelleenlämmitetään vanha idea leikistä oppimisen keinona. Tietoyhteiskuntafilosofi ja oppimispelien laatija Pekka Himanen vetää leikillisesti yhtäläisyysviivat kahden kreikan termin välille: *paideia*=*paidia*. Edellinen tarkoittaa sivistystä ja jälkimmäinen leikkiä. Sivistys on yhtä kuin leikki, tai parasta sivistystä on sivistysleikki.

Uusissa oppimismenetelmissä ja -ympäristöjen suunnittelussa painotetaan sitä, että oppija viihtyy tehtävänsä äärellä. Vaarana on, että itse opetuksen sisältö menettää merkityksensä markkinatalouden mekanismien ja lakien mukaan luotujen ja myytävien opetusteknisten ratkaisujen ja opetusaineksen kehittyessä peli- ja viihde-elektroniikan suuntaan. Tällaisesta sivistyksestä voi kehittyä myös yksipuolista elämyksien metsästystä, joka kiertää kaukaa sellaiset tyydytyksen ja täyttymyksen tunteet, jotka rakentuvat ponnistelusta, saavutuksista, käytetystä ajasta ja vaivasta.

Tarinoiden yhteiskunnassa brandista on muodostumassa tärkeämpi tekijä tuotteen markkinoinnissa kuin laadusta tai sisällöstä ja kansainväliset viihdekanavat muokkaavat hyväksyttävyyden kriteerejä ja kulutuskäyttäytymisen normeja. Perinteisen rahatalouden asemesta yhä tuotteliaammaksi muuttuva symbolitalous tuottaa konkreettista ja reaaliaikaista hyvinvointia hyvinkin virtuaalisilla ilmiöillä. (Aaltonen & Wilenius 2002) Yhdysvalloissa on jo nyt mielikuvamarkkinointiin erikoistuneita tutkimuslaitoksia, joissa seurataan erityisesti nuorten valintoja ja kulutuskäyttäytymistä – uusinta uutta ovat aivojen mielihyvakeskusten toimintaa tarkkailevat laitteet.

Rehtorit eivät kuitenkaan koe viihteellistymistä mainittavana uhkana. Ehkä merkittävämpää on se, ettei sitä myöskään koeta mahdollisuutena. Tämä tosin pitää lukea rivien välistä. Jaettu mentaalimalli näyttää olevan se, että oppiminen ja viihtyminen (viihde) ovat vastakohtia.

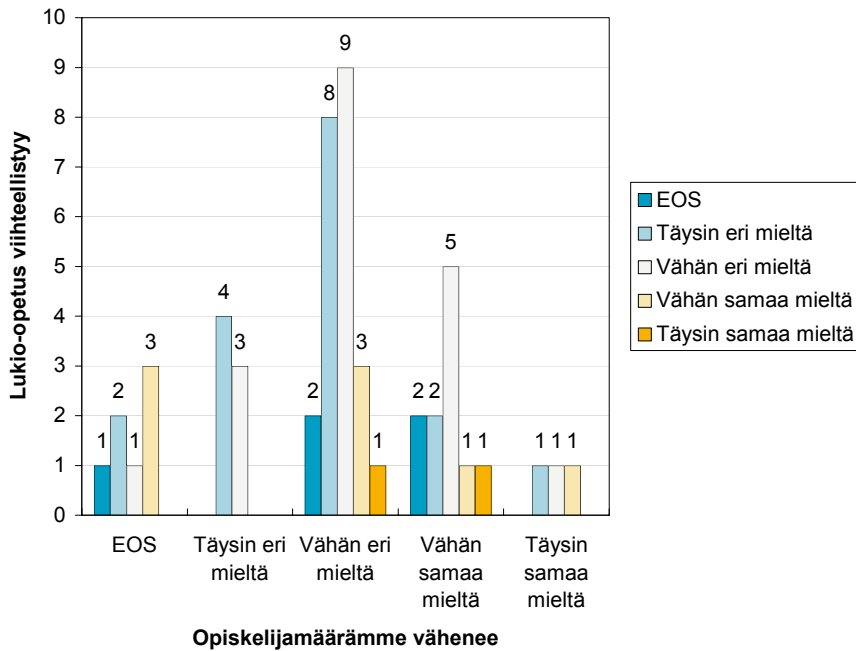


Kuvio 25. Mies- ja naisrehtorien vastaukset väittämään ”Lukio-opetuksen sisälöstä tulee yhä enemmän viihteellistä vuoteen 2010 mennessä.”

Kuviosta näkyy, että miehet olivat selvästi arempia vastaamaan tähän kuin naiset, joista kaikki sanoivat mielipiteensä. On silti huomattava, että yhdeksän miesvastaajaa (26 % miehistä) mutta vain yksi naisvastaaja olivat samaa mieltä väittämän kanssa. Vaikka siis miehet eivät kaikki halunneet kysymykseen vastata, naisten vastaukset olivat huomattavasti kriittisempiä opetuksen viihteellistymiskehityksestä kuin miesten. Kaiken kaikkiaan suurin osa vastaajista (36) uskoi, ettei viihteellistyminen ole tulevaisuuden trendi opetuksen alalla.

Samaa mieltä väittämän kanssa olleista mielipidettä perusteltiin mm. näin: ”On annettava hieman periksi motivaation säilyttämiseksi, mutta se on surullista.” Ainakin osasyynä edutainmentin lisääntymiseen pidetään kilpailua: ”Tällainen vaara on olemassa kilpailtaessa oppilaista.” Vastauksista päätellen oppilaat käyttäytyvät kuin kuluttajat: he valitsevat koulun sen todellisten mutta yhä enemmän myös mielikuvaominaisuuksien mukaan. Omaan mielipiteeseen heijastetaan uskomuksia muiden mielikuvista.

Useimmille vastaajille viihteellistymiskehitys on silti vain ajassa liikkuvaa pinta-kuohua ja ihmiset toimivat rationaalisemmin kuin yleisesti uskotaan: ”En usko tähän. Arvelen päinvastoin, että viihde lukiossa vain vähenee ja sitä arvostetaan. Työ otetaan työnä ja oppimisesta nautitaan, huvitukset ovat erikseen. Näin meillä on nytkin ja tätä edelleen kehitämme. Elämykset tulevat läheltä, pienistä, oikeista asioista.” Aika suosii marginaaleja, vaikka todellisuus luokkahuoneesta katsottuna on entinen tai ainakin melkein entinen: ”Opiskelussa myönteiset kokemukset tulevat, tai ainakin pitäisi tulla, hyvistä oppimistuloksista.” Toisaalta perinteistä elämysoppimista ei nähty viihteellistymisenä: ”Opettajat ainakaan eivät suostu. Työn etiikka ei salli sitä, mutta virkistystä tarjoamme, matkoja, metsäretkiä, kulttuuria.”



Kuvio 26. Ristiintaulukointi, mielipiteet väittämistä ”Opiskelijamäärämme vähenee nykyisestä v. 2010 mennessä” ja ”Lukio-opetuksen sisällöstä tulee yhä enemmän viihteellistä vuoteen 2010 mennessä.”

Kuviosta voidaan huomata, että niistä, jotka eivät uskoneet oman lukionsa opiskelijamäärän vähenevän tulevaisuudessa, suurin osa ei myöskään uskonut lukio-opetuksen viihteellistymiseen. Tässä suhteessa ilmapiiri näyttää olevan jälleen sellainen, että mihinkään muutokseen ei oikein uskota – asiat näyttäytyvät tulevaisuudessa kovin samanlaisina kuin nytkin.

Tulevaisuudessa pärjääminen

Rehtoreita pyydettiin asettamaan järjestykseen listalta kolme sellaista oppijan ominaisuutta, joita he pitävät tärkeimpinä tulevaisuudessa pärjäämisen kannalta.

Taulukko 7. Tulevaisuudessa pärjäämisen kannalta tärkeimmät kolme oppijan ominaisuutta.

Ominaisuudet	Valittu 1	Valittu 2	Valittu 3
Kyky sitoutua päämääriin	32	0	0
Harkintakyky	10	24	3
Joustavuus	8	5	0
Kriittisyys	2	17	5
Muutoksensietokyky	0	0	25
Kyky nopeisiin ratkaisuihin	0	2	1
Sopeutumiskyky	0	3	15
Itsestä kumpuava kunnianhimo eli sisu	0	0	1
Terve itsetunto ja raikas arvomaailma	0	0	1
Ei vastausta	0	1	1
Yhteensä	52	52	52

Kyky sitoutua päämääriin oli selvästi tärkein oppijan ominaisuus rehtorien mielestä; jopa niin, ettei sitä kertaakaan valittu muuksi kuin ensimmäiseksi. Harkintakyky ja kriittisyys katsottiin yleisesti toiseksi tärkeimmiksi, mutta kriittisyyden valitsi ensimmäiseksi ominaisuudeksi vain kaksi vastaajaa. Kolmanneksi

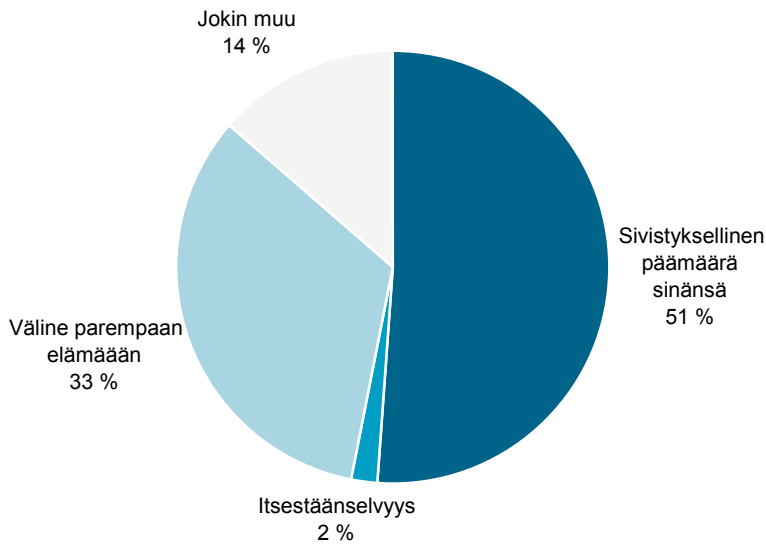
valittiin muutoksensietokyky ja sopeutumiskyky, joita kumpaakaan ei valittu kaikkein tärkeimmäksi kertaakaan ja toiseksi tärkeimmäksi vain muutamassa vastauksessa.

Vastaukset kuvastavat enemmän konservatiivisuutta kuin uudistushenkeä, useammin muuttumattomuutta kuin muutosta. Toisaalta vastauksista ehkä kumpuaa myös ymmärrys siitä, millaisia ominaisuuksia nopean muutoksen, markkinatalouden ja tietotulvan leimaavassa ajassamme ei muuten korosteta, mutta jotka ehkä ovat tärkeitä. *”Opiskelua tällä hetkellä rajoittaa nuorten kyvyttömyys pitkäjänteiseen, tavoitteelliseen työskentelyyn.”*, kirjoitti yksi vastaaja perusteluksien. Toisaalta sellaista perinteisesti suomalaisuuteen liitettyä ominaisuutta kuin sisu ei juuri pidetty tärkeänä – muutoksen merkki tämäkin.

Sitoutumista ja harkintaa arvostaneissa vastauksissa korostui huoli oppijoiden tulevaisuudesta: *”Työnteolla pärjää edelleenkin.”* *”Näillä eväillä on helpompi selvitä opintojen läpi ja asettua myös työelämään.”* Toisaalta joustavuutta ja sopeutumiskykyä korostaneilla oli aika karu kuva tulevasta: *”Tulevaisuudessa nopeat syövät hitaat”* kirjoitti muuan vastaaja.

Lukiokoulutuksen merkitys

Vastaajia pyydettiin myös valitsemaan neljästä vaihtoehdosta mielipiteensä siitä, mikä on lukiotason koulutuksen merkitys tulevaisuudessa (aikajänne vuoteen 2010).



Kuvio 27. Vastaukset prosentteina kysymykseen ”Onko lukiotason koulutus mielestäsi tulevaisuudessa oppijan kannalta ensisijaisesti 1) väline paremman elämän saavuttamiseksi, 2) itsestänselvyyttä, 3) sivistyksellinen päämäärä sinänsä vai 4) jotain muuta, mitä?”

Sivistyksellisen päämäärän valinneiden keskuudessa sivistys saattoi jo itsessään olla arvokas asia: ”Sivistys, joka lähtee sydämestä on tärkeä arvo.” Kysymys ei kuitenkaan johtanut pohdiskelemaan sivistyksen sisältöä. Toisaalta näkökulmaa laajennettiin erilaisiksi oppijan kokemuksiksi: ”Osalle lukio on porras parempaan elämään, osalle lukio voi olla sivistyksellinen päämäärä sinänsä, ilman akateemista opiskelua. Lukion käynnistä ei koskaan ole haittaa.”

Lukiokoulutuksen välinearvoa korostavat näkivät asian pragmaattisemmin: ”Parempi elämä ja parempi elämä. En näe estettä tai haittaa jos joku henkilö on yleissivistykseltään laaja-alainen ja henkevä. Tuoko se välttämättä rahaa ei lainkaan ole varmaa.” Samoin asiaa ajateltiin myös yhteiskunnan kehityksen ja hyvinvoinnin näkökulmasta: ”Monille lukio on ihan jotain muuta, mutta yhteiskunnan kuntatason peruskoulutuksen tulee tähdätä yhteiskunnan tarpeisiin eli lu-

da hyvinvointia. Myöhemmin perusteet jakaantuvat (jatko-opinnot)”. Kyynisiäkin kommentteja oli muutama: ”Se on yhä edellytys tietyillä aloilla, tosin ns. helppoa rahaa saa varmasti helpompaaakin reittiä muttei ehkä yhteiskunnallista arvostusta.”

Yleissivistys

Yleissivistyksen merkitystä pohdittiin myös avoimessa kysymyksessä. Tässä tuntui olevan kolme erilaista lähtökohtaa. Osa vastaajista lähti pohdiskelemaan yleissivistystä oppijan identiteetin kasvun näkökulmasta: *”Kun on opittu kommunikoimaan, niin taantumien estämiseksi laajan yleissivistyksen merkitys kasvaa.”* Tätä näkökulmaa valotti myös ajatus lukion tehtävästä yleissivistyksen lisääjänä: *”Yleissivistyksen merkitys kasvaa. Yhteydenpito eri tasoilla kasvaa. Mistä keskustellaan, jos ei tiedetä mitään? Lukio mahdollisimman monelle ns. yleissivistyksen hankintapaikaksi.”* Samalla tavalla ajatteli myös toinen vastaaja, vaikkakin hie-man tummemmissa sävyissä: *”Sitä arvostetaan kuten laaja-alaista osaamista myös. Yleissivistävää koulutusta ei ehkä arvosteta kuitenkaan niin paljon kuin aikaisemmin on arvostettu.”*

Toinen näkökulma lähti yhteiskunnan kehittämisestä ja kehittymisestä ja ihmisen paikasta tässä tehtävässä: *”Yhteiskunnallisen osallistumisen perusta. Uuteen suuntautumisen edellytys. Muuten: mitä on yleissivistys 2010?”* Pessimistisiäkin huomioita oli: *”Vähenee sitä mukaa kun erikoistutaan yhä nuorempina (lukioiden profiloitumisen kanssa).”* Tätä pohdiskelua harjoitti vain pari rehtoria. Molemmat esittivät tärkeän kysymyksen, johon jättivät vastaamatta.

Kolmantena lähtökohtana voitaisiin nähdä ne mielipiteet, joissa korostettiin yleissivistystä kansallisena aarteena ja voimavarana: *”Yleissivistyksestä kumpuaa myös kansakunnan menestystarinat, innovaatiot. Ja siten meistä kansana riippuu myös se, miten olemme koulutuspolitiikkaamme omistautuneet”,* ja *”Pienen kansan ainoa pysyvä rikkaus on sen sivistyksessä.”* Sivistysidealiksi voidaan olettaa moder-

nin ajan kuvaus: tietävä ihminen tietämättömän ja valistumattoman vastakohtana.

Kuinka sitten olisi mahdollista yhdistää yleissivistys ja osaaminen? Vastaajia pyydettiin kertomaan omin sanoin mielipiteensä kysymykseen ”*Miten yhdistää opetuksessa yleissivistävä ymmärrys, luonnontieteellinen ymmärrys ja tekninen osaaminen?*” Kenties oivaltavin kommentti kyseenalaisti koko kysymyksen mielekkyyden ja näki kaikki kolme asiaa yhdessä: ”*Ovatko kyseiset elementit erillisiä?*”

Monet vastaajat lähtivät tässä pohtimaan asiaa oman lukionsa näkökulmasta: ”*Henkilökohtaisesti pidän todennäköisimpänä sitä, että luodaan enemmän aine-rajat ylittäviä syventäviä kursseja. Lisäksi ehkä lisää pakollisia kursseja, pidempi lukioon valmistava perusopetus (mahdollista?)*”

Toisaalta ymmärrettiin myös, että tällaisessa kompleksisessä kokonaisuudessa on omat hankaluutensa: ”*Opetuksessa se voidaan yhdistää, mutta kuinka oppimisessa?*” ja ”*Vaikeaa. Laajan tuntemuksen vaarana on pinnallisuus. Opettajan kiinnostuksesta ja ammattitaidosta riippuen se miten eri näkökohdat tulevat kussakin yksittäisessä oppiaineessa esille.*”

Käytännöllisimmät löysivät ratkaisun teknologiasta: ”*Informaatioteknologia on tähän antanut hyvät välineet. Käytettäköön niitä.*” Myös uusia hallinnon ohjeistuksia haettiin avuksi: ”*Uusi opetussuunnitelma antaa tähän viitteitä. Voisi jopa ajatella, että opiskelu lähtisikin aihekokonaisuuksista, tärkeistä painopistealueista ja oppisisällöt määriteltäisiin niiden perusteella eikä oppiainelähtöisesti. Pakollista olisi nämä ymmärrysasiat.*”

Monelle ratkaisun avain tuntui olevan erilaisen ja eritasoisen yhteistyön rakentamisessa: ”*Oppiaineiden integraation avulla.*” Myös opettajalta vaaditaan paljon: ”*Siinäpä haastetta kerrakseen. Opettajan valikoitava monilahjakkaita renessanssi-neroja, opettaja ei voi olla vain oman aineensa opettaja. Integroivat kurssit malliksi,*

meillä niitä on esim. Eurooppa-kurssi. En tiedä tätäkö tarkoittitte”, ja ” Vain nostamalla luonnontieteiden ja tekniikan arvostusta ja käyttämällä näidenkin osaajista vain parhaita opettajina.”

Näkökulma opetuksen arvoihin ja arvostukseen avautuu oman ja opettajien nykytyön ja odotusten kautta. Ainesisällöt ja niiden suhde toisiinsa ovat lukion keskeisintä työkenttää. Suhde tietoon on omistava. Tiedot on hankittava, omaksuttava, opetettava ja opittava. Kuvaukset ovat oppimisen näkökulmasta ulkoisia ja teknisiä: syventävät kurssit, aineiden integrointi, paremmat tiedonsiirtovälineet, arvostuksen nostaminen, parhaiden asiantuntijoiden hankkiminen opettajiksi, jne. Keinot kuvaavat opetuksen järjestelyjä ja jättävät oppijan ainakin osaksi objektin asemaan, ei niinkään kanssatoimijaksi. Ehkä siitä osaltaan johtuu, että opetustyö koetaan nyt raskaaksi ja jatkossa mahdollisesti vielä raskaammaksi.

Elämän ei oleteta muuttuvan helpommaksi sen enempää oppilaiden kuin itse työntekijöiden kanssa. Oppilaat ovat 'hankalia' ja työ kuormittavaa, joten jaksamisen kanssa on tekemistä. Tulevaisuuden ikään kuin ajatellaan jatkuvan siitä missä nyt ollaan. Ajatukset tietoverkoista, verkostoista, opettajien erikoisosaamisen ja aineenhallinnan terävöitymisestä ja integroitumisesta eivät saa mainittavaa kantoa ja kannatusta, kun tulevaisuutta kuvataan ja pohditaan.

Mielenkiintoista ja kenties paljastavaakin on, että yhteisöllisen toiminnan muutoksen kuvaamistavat puuttuvat lähes tyystin. Voi olla, että raskas kysely ja sen muoto ovat siihen osasyllisiä, mutta jatkotutkimisen ansaitseva signaali se on. Kun luokaton on muuttanut sosiaalisen ympäristöltään osalle opiskelijoista turvattomaksi, voisiko lukio yhteisönä kehittyä ryhmäoppimisen suhteen toiseen suuntaan? Ja onko mahdollista osin purkaa ainejakoista, yliopistotyyppistä toiminnan tapaa?

Tärkeiksi oppijan ominaisuuksiksi tulevaisuudessa mainitaan kyky edetä kohti asetettua päämäärää sekä toleranssit sietää muutosta ja sopeutua muuttuviin

olosuhteisiin. Mielenkiintoista on, etteivät nämä perimmiltään tunne- ja tahtolaadut ole tähän asti olleet lukion oppisuunnitelmissa näkyvästi esillä. Sen sijaan sellaiset kognitiiviset ajattelun ominaisuudet kuten päättely- ja harkintakyky sekä tiettyyn mittaan asti myös kriittisyys ovat keskeisintä lukioaatetradiotiota.

Voidaanko ajatella, että oppilaitos muodostuu yksilöistä, jotka nojautuvat kukin omiin arvoihinsa sen sijaan, että toteutettaisiin kaikille yhteisiä ja virallisissa papereissa julkilausuttuja arvoja? Jos näin on, julkilausuttujen arvojen merkitys onkin siinä, että ne palvelevat oppilaitoksen julkisen imagon luomista ja sitä kautta yhteisyyden ja yhteishengen luomista. (Huusko & Muhonen 2003)

Koulujen laatutyökin voi johtaa juuri päinvastaisiin tavoitteisiin kuin pyritään kuten Professori Kari Uusikylä (2004) on varoitellut.

6 PIENTEN LUKIOIDEN STRATEGIAT

Yhteiskuntatieteiden kirjallisuudessa esiintyy useita vaihtoehtoisia tulkintoja tulevasta yhteiskuntakehityksestä. Jotkut niistä painottavat teknologiaa, toiset taloudellisia näkökohtia, kolmannet korostavat taas aluerakenteen, ammattirakenteen tai kulttuurin merkitystä (Webster 1996, 6-29). Erimielisyys kuvastaa sitä, että nk. tietoyhteiskuntakehitys on vasta toteutumassa useiden, rinnakkaisten kehitysprosessien muodossa. Prosessit ovat kompleksisia ja sisältävät runsaasti kaaosmaisia piirteitä (Braman 1994, Linturi 2000, Rubin 1998, 2000). Yhteistä eri tulkinnoille on uskomus siitä, että paraikaa on käynnissä mittava aikojen murros, joka jättää jälkeensä kaikkiin instituutioihin. Tapamme ymmärtää ja tehdä asioita muuttuu.

Murrosajan erilaisia nimityksiä:

- Tietoyhteiskunta, informaatio-yhteiskunta:
 - Tieto muodostuu hallitsevaksi tuotantovoimaksi. Informaatio on koodattua ja välitettä-vissä olevaa tietoa.
- Kommunikaatio- tai vuoro-vaikutusyhteiskunta:
 - Uusi kommunikaatioteknologia yhdistää ihmiset.
- Jälkiteollinen yhteiskunta:
 - Tuotannollisen paradigman muutos määrällisestä laadulliseen
- Asiantuntijayhteiskunta:
 - Oppineiden ja asiantuntijoiden kasvava merkitys yhteiskunta
 - Oppimiskyky tulee kriittiseksi taidoksi.
- Postmoderni yhteiskunta:
 - Modernisaatio johtaa moniarvoisuuteen ja yksilöllistymiseen

- Elämisyhteiskunta:
 - Elämyksellisyys ja tunnepohjaisen kokemisen ja oppimisen merkitys korostuu analyyttiläisen pohdinnan kustannuksella.
- Palveluyhteiskunta:
 - Palvelusten tuottaminen korostuu teollisen tuotannon sijaan.
- Tarinayhteiskunta:
 - Tuotannon kriteereinä tunteiden ja elämysten tuottaminen; Esim. ”onnellisten kanojen munat”, design-talous.

Informaatioyhteiskunta-nimitystä käytetään kuvaamaan murrosvaihetta ennen ns. tietoyhteiskunnan täyttymistä. Murrosaikaa kuvaavat lukuisat nimet ja määrittelyt osoittavat, että keskellä muutosta on vaikea nähdä kokonaisuutta tai hahmottaa muutoksen suuntaa kokonaisvaltaisesti. Voidaankin väittää, että edellä olevat määritteet ja nimitykset ovat kaikki tosia samanaikaisesti, koska murrosta luonnehtivat pyörteiset, nopeat ja arvaamattomat muutokset. Se etenee kriisien ja pienempien murrosten sarjana, joka tuottaa uusia selviytymiskeinoja ja –mahdollisuuksia. Tietoyhteiskunnasta voidaan kenties puhua sitten, kun informaatiosta muodostuu viimein keskeisin sosiaalisen ja tuotannollisen rakentumisen tekijä kaikkialla maapallolla. Tätä tulemaa vauhdittavat teleteknologiset innovaatiot ja laajenevat tietoverkot, jotka vahvistavat tietoammattien ja informaatiosektorin asemaa. (Nevalainen 1999) Vallitseva teollisuusyhteiskunnan talousrationaaliteetti menettää johtavan asemansa uudelle jälkiteolliselle ja palveluintensiiviselle taloudelle.

Kuitenkin on myös esitetty, ettei tieto olisikaan se uutta, murroksen jälkeistä ajanjaksoa määrittävä termi ja toimintoja määrittävä peruslogiikka, vaan pikemminkin se olisi verkostoituminen. Teollisen rationaalisuuden malli, jota voidaan nimittää ”enemmästä enemmän –periaatteeksi”, on muuttunut kaikkialla läntisessä maailmassa tehokkuusajatteluksi, jota voidaan myös nimittää ”enemmän vähemmästä –periaatteeksi”. Kuitenkin nykymurrosta leimaa jatkuva muutos, joka on tuottamassa täysin uudenlaista ajattelua ja toimintamalleja, rationaa-

lisuutta. Malaska (1998) nimittää tätä mallia ”enemmän toisenlaista ja toisella tavalla –periaatteeksi”. (Ks. myös Aaltonen & Wilenius 2002, 15-25.)

Muuttuva maailmantalous on yhä enemmän informaatioperustaista, elektronisesti säilöttyä ja globaalisti toisiinsa kytkeytyvää. Aikakausien limittymistä toisiinsa leimaa se, että väestö lisääntyy edelleen ja perheet pienenevät entisestään. Kansallisvaltiota pienempien mutta myös monikansallisten alueiden merkitys nousee. Isänmaattomat tai monikansalliset yhtiöt vahvistuvat rinnakkain muiden globaalien yhteisöjen kuten maailmanuskontojen tai Greenpeacen kaltaisten järjestöjen kanssa.

Uuden yhteiskuntavaiheen keskeisiä piirteitä ovat myös medialisuminen ja lummemaailmallistuminen. Ihminen on kehittänyt niin väkevät informaatiovälineet, että hän ei enää kykene irtaantumaan niistä. Ne paitsi välittävät myös muokkaavat tapaamme kokea todellisuutta. Kuten Baudrillard (1981, 48-56) on todennut, nykykulttuurissa ihmiset ovat niin sosiaalistuneita televisiotodellisuuteen, että käyttäytyvät kuin olisivat kaiken aikaa televisiossa. (Suoranta & Ylä-Kotola 2000, 144-145, 152) Lukioiden kannalta merkittävä osa murrosta on ihmisen toimintaorientaation muuttuminen. Baumanin (1996) mukaan postmoderni ihminen on tuomittu jatkuvaan identiteetin muokkaukseen. Se ei voi olla vaikuttamatta siihen, minkälaisia muotoja oppimistyö jatkossa saa.

Lukioiden strategiat

Aiempien kysymysten kohdalla pienten lukioiden rehtorit ovat vastanneet ”odotusten mukaan” enemmänkin muutossuuntia ja -mahdollisuuksia vierastaen ja padoten kuin avaten. Kun heitä sitten pyydettiin ottamaan kantaa itse strategioihin, valinnassa näkyy ero: vaikka suuriin muutoksiin ei oikein uskota, silti niihin tavallaan varaudutaan olemalla valmiina melkoisen radikaaleihinkin toimiin!

Vastaajien tehtäväksi annettiin valita tai nimetä tärkeysjärjestyksessä viisi strategiaa, joiden avulla omaa ja pieniä lukioita yleisemmin voidaan kehittää. Strategiavertailua helpottamaan luotiin yksinkertainen indeksiluku¹, jossa otetaan valintojen tärkeysjärjestys huomioon. Taulukossa strategiavalinnat on asetettu indeksinmukaiseen tärkeysjärjestykseen.

Taulukko 9. Oman lukion tärkeimmät tulevaisuuden strategiat

Tärkeimmät strategiat	I	II	III	IV	V	Summa	Indeksi
Verkko-opetus	19	7	7	4	2	39	154
Yhteistyö muiden oppilaitosten kanssa	5	13	8	4	0	30	109
Verkostoituminen	5	7	7	5	8	32	92
Tietoteknologian hyödyntäminen	4	7	4	7	5	27	79
Sopeutuminen väheneviin resursseihin	5	5	5	3	5	23	71
Kansainvälistyminen	2	5	2	5	1	15	47
Erikoistuminen	5	2	2	1	0	10	41
Uusien opiskelijaryhmien hakeminen	3	1	2	4	3	13	36
Tiedottaminen ja markkinointi	1	3	1	4	6	15	34
Yhteistyö korkeakoulujen kanssa	0	0	6	4	4	14	30
Yhteisten opettajien rekrytoiminen	1	0	2	3	2	8	19
Yhteistyö yritysten kanssa	0	0	3	2	4	9	17
Uusien tehtävien hakeminen	1	1	1	0	1	4	13
Poliittisten toimijoiden lobbaaminen	0	0	0	2	5	7	9
Maksulliset yleisökurssit	0	0	0	0	2	2	2
Opetusalan virkamiesten lobbaaminen	0	0	0	0	0	0	0
Yhteistyö ammattijärjestöjen kanssa	0	0	0	0	0	0	0
Muu	0	0	0	0	0	0	0

Kärjessä ovat selvin piste-eroin verkko-opetus, oppilaitosyhteistyö ja yleisempikin verkostoituminen. Murrosajan kumu on selvästi kantautunut kouluihin. Verkko ja verkosto ovat myös kenties tunnetuimman tietoyhteiskuntagurun ja sosiologin Manuel Castellsin (1996, 1997, 1998) johtopäätökset siitä, mitkä ovat keskeisiä ohjaavia tekijöitä esiin kuoriutuvassa yhteiskunnassa.

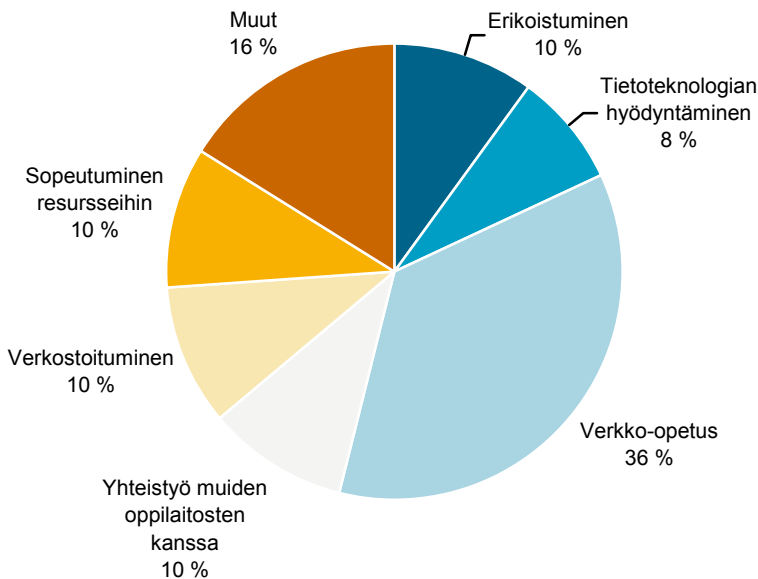
Verkko-opetus kuten uusi opetusteknologia yleisemminkin tunkeutuu syvälle opetuksen käytäntöihin ja edellyttää sekä koulun että opettajien toimintatapojen muutoksia. Yhtään vähäisempi ei ole ajatuksen siirtyminen omasta lukiolinnoituksesta oppilaitosten väliseen yhteistyöhön ja verkostoitumiseen. Lukio on ollut tyypillinen reviiiri-instituutio, jonka rajat ja aluemonopoli ovat olleet selkeitä. Vain rajoilla käydään paikallisia kisoja samaan tapaan kuin maakuntalehtien levikkirajoilla. Tilanne on muuttumassa ikäluokkien supistuessa ja lukioikäisten muuttoliikkeen lisääntyessä. Alureviirit ovat edelleen olemassa, mutta osa niistä ei enää elätä.

Vaikka vastaukset olivat osaksi pakotettuja eli valintoja annetuista vaihtoehdoista, muita strategioita ei ehdotettu ainuttakaan. Kukaan ei maininnut edes opetuksen laatutekijöitä, vaikka se muussa yhteydessä esitetäänkin. Tuloksia voidaan pitää ainakin suuntaa-antavasti luotettavina: Tulevaisuuden vaihtoehtojen punninta kuuluu rehtorin toimenkuvaan, ja koulujen johtaminen on manageroitunut viimeisen kymmenen vuoden aikana, joten strategiakäsitteistö ja -ajattelu lienevät rehtoreille tuttuja.

Tuloksissa näkyy kiistaton suhtautumisero lukioiden 90-luvun loppupuolen tilanteeseen, mutta se on myös luonnollinen. Internetixin nettilukion (<http://www.nettilukio.fi>) kokemusten mukaan varhaisin ja ensimmäinen verkko-opetuksen läpimurto tapahtui lukuvuonna 1998-1999. (Linturi 2002) Se tosin koski enimmäkseen yksittäisiä opettajia ja aineita ja vain poikkeuksellisesti kokonaisia oppilaitoksia. Toisella EU-ohjelmakaudella vuodesta 2000 eteenpäin verkkotoiminta lukioissa on moninkertaistunut, mutta laajeneminen rajoittuu opetushalli-

tuksen koordinoiman toiminnan johdosta enimmäkseen aikuislukioihin.

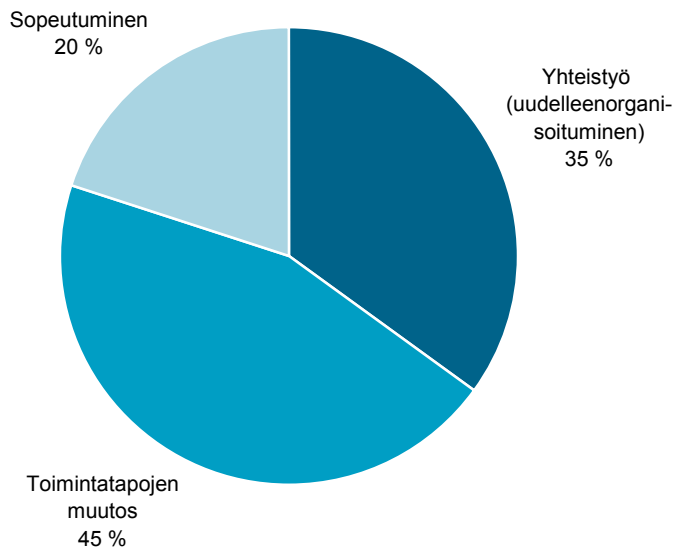
Verkko-opetus on pienten lukioden rehtoreiden ykkösstrategia – yli kolmasosa asettaa sen ensisijalle. Siihen kun lisätään tietoteknologian yleisempi käyttö, niin lähes puolet rehtoreista uskoo uudesta informaatioteknologiasta olevan apua pienten lukioden kannalta. Yhteistyön lisääminen ja pieneneviin resursseihin sopeutuminen saavat olennaisesti vähemmän kannatusta. Voi ajatella, että teknologian hyödyntäminen on myös halutuin – tai sitten se on vähiten torjuttava vaihtoehto.



Kuvio 28. Rehtoreiden ykkösstrategiat

Muutosvalmiuden tarkentamiseksi strategiavaihtoehdot tiivistettiin luokittelemalla ne kolmeen yhtä monta vaihtoehtoa sisältävään kategoriaan². Niistä (1) *sopeutuminen* muuttuvaan tilanteeseen (vähenevät opiskelijamäärät ja resurssit) edellyttää vähiten muutoksia itse opintojen järjestämiseen.

Aineistosta voidaan tehdä epäsuora johtopäätös, etteivät rehtorit usko pelkän sopeuttavan toiminnan riittävän lukioiden hengissä pitämiseksi. Siihen myös vähiten turvataan, vaikka järkevää onkin harmonisoida resursseja niukkeneviin tuloihin. Rehtorit eivät liiemmin luota poliittisiin vaikutusmahdollisuuksiinsa tai lisääntyvän tiedotuksen tehoon.



Kuvio 29. Strategiavaihtoehdot tiivistettyinä sopeutumis-, yhteistyö- ja toimintatapojen muutosstrategioihin.

Verkostoituminen ja (2) *yhteistyö* ovat keinoja, joihin lukioiden ei ole aikaisemmin tarvinnut turvautua muuten kuin urheilukilpailujen tai penkkariajelujen verran. Pääasiasillinen kontaktisuunta on hierarkkinen suhde omistajakuntaan ja valtion opetushallintoon. Monen lukion kaupunkikunnissa lukioiden välillä on vallinnut pienimuotoista mutta hyvin mielikuviin vakioitunutta kilvoittelua, mutta yhden lukion kunnissa niiden asema on ollut vakaa ja arvostettu.

Tasavertaisten oppilaitosten välinen yhteistyö nähdään mahdollisuutena, johon monet alueelliset tai muuten rajatut kokeilut ovat valmentaneet. Vielä suurempi paino annetaan (3) *toimintatavan muutoksille*, joilla puututaan opetuksen järjestykseen, menetelmiin tai sisältöihin. Strategiavalinnoista saa sen käsityksen, että pienten lukioiden rehtorit ovat valmiita merkittäviin muutoksiin lukiotoiminnan uudelleenorganisoinniseksi. Eri asia on mikä, on kunkin muutospiirteen ajankohdainen sisältö ja tulkinta.

Muun aineiston perusteella voi päätellä, ettei toiminnan organisoimisen perustapoja haluta muuttaa tai kyseenalaistaa. Verkko-opetus tarkoittaa lukiokurssin tarjontaa verkossa mahdollisimman samanmuotoisena kuin se järjestetään perinteisestikin: *”Meidän täytyy paikata opetustarjonnan puutteita uusimmalla tekniikalla.”* Oppilaitosyhteistyön halutaan jatkossakin organisoituvan itsenäisten oppilaitosten perustalta. Niissä on jo muutosta kyllin nykylukiolle.

Rehtorien mielissä eri vaihtoehdot luonnollisesti kietoutuvat toisiinsa. Pienet lukiot voivat etäisyyksistä huolimatta tehdä yhteistyötä esimerkiksi verkko-opetuksessa. Niillä on keskenään samat intressit ja tarpeet, eivätkä ne mitään ilmeisimmin kilpaile keskenään samoista opiskelijoista. *”Opiskelijapohjan on oltava riittävän laaja, siksi aikuiset mukaan elinikäiseen oppimiseen. Nykyajan tekniikoita hyväksi käyttäen verkkoudutaan muiden kanssa mahdollistaakseen riittävän kurssitarjonnan monimuoto-opetuksen kautta”*, perusteli muuan rehtori vapaamuotoisessa vastauksessaan.

Strategiset kumppanit

Lukiolla on selkeä asema modernissa yhteiskuntajärjestyksessä. Sen yhteiskunnallinen tehtävä on laaja-alaisesti – yleissivistävästi - valmistaa nuoria yhteiskuntaan, jatko-opintoihin ja työelämään. Se saa viestikapulan peruskoulun yläasteelta (koulutusjärjestelmän ensimmäinen aste) ja luovuttaa sen oman osuutensa jäl-

keen korkeakouluille (systemin kolmas aste). Sen rinnalla toisen asteen koulutusta tarjoavat ammatilliset oppilaitokset, jotka lukio voi kokea sekä kilpailijaksi että yhteistyökumppaniksi.

Taulukko 10. Oman lukion tärkeimmät tulevaisuuden strategiset kumppanit³

Tärkeimmät kumppanit	I	II	III	IV	V	Summa	Indeksi
Kunta	32	3	2	2	0	39	182
Oman alueen muut lukiot	5	20	1	2	0	48	112
Maan muut pienet lukiot	3	10	12	2	3	30	98
Yläasteet	3	3	15	4	0	25	80
Lukioikäiset itse	3	1	2	8	21	35	62
Vanhemmat	0	1	3	17	3	24	50
Ammatilliset oppilaitokset	1	3	5	3	2	14	40
Alueen poliitikot	0	2	3	4	2	11	27
Yliopistot, korkeakoulut	1	2	2	2	2	9	25
Maakunta	2	2	0	0	1	5	19
Alueen tiedotusvälineet	0	1	1	4	4	10	19
Yritykset	0	0	3	2	4	9	17
Ammattikorkeakoulut	0	2	1	1	2	6	15
Opetushallitus	0	0	0	0	3	3	3
Opetusministeri	0	0	0	0	2	2	2
Kansalaisjärjestöt	0	0	0	0	1	1	1
Ay-liike	0	0	0	0	0	0	0
Joku muu, mikä?	0	0	0	0	0	0	0

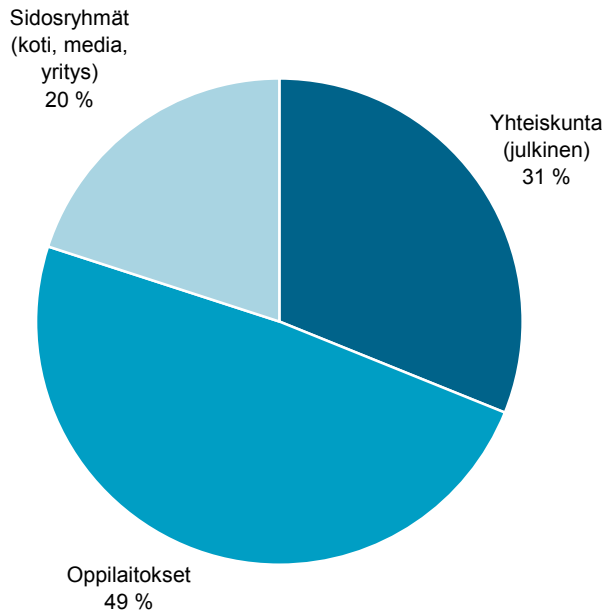
Rehtorit hakevat kumppaneita toiminnallisilta lähikehiltä. Omistajakunta on yliver-
tainen ykkönen ja luonnollisista syistä. Lukion kohtalo päätetään kunnallisvaltuustos-
sa. Kaksi kolmasosaa rehtoreista asetti kunnan tärkeimmäksi yhteistyökumppaniksi.

Lähes yhtä luonnollista on yhteistyösuunta alueellisesti ja toiminnallisesti lähellä
olevien lukioiden kanssa. Voimavaroja yhdistämällä ja jakamalla voidaan päästä
win-to-win -asetelmaan.

Toinen kohderyhmä muodostuu sidosryhmistä, jotka koostuvat nykyisistä ja potentiaalisista asiakkaista. Lukioiden asia- ja mielikuvamarkkinointi kohdistuu lisääntyvästi vanhempiin, yläaste- ja lukioikäisiin. Perusteluissa sanottiin mm. että: *”Lukiolaisen tyytyväinen sanoma valintatilanteessa on hyvä viesti omalla paikakakunnalla. Yläasteisiin on panostettava ohjaustoiminnan kautta. Ministeriötä on hyvä muistuttaa olemassaolostamme...”*

Kahden ensimmäisen partnerikehän jälkeen mielenkiinto selvästi herpaantuu ja hajaantuu.

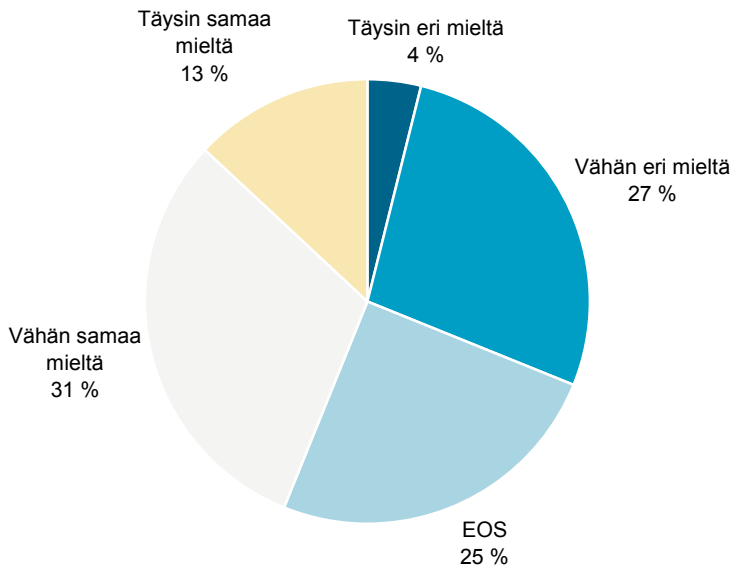
Kumppanuudet luokiteltiin myös kolmeen ryhmään: oppilaitoksiin, julkiseen yhteiskuntasektoriin ja muihin sidosryhmiin. Oppilaitoskenttä oli ylivoimaisesti suosituin yhteistyösuunta. Puolet verkostoitumisenergiasta on suuntautumassa muihin *oppilaitoksiin* ja ennen muuta muihin lukioihin.



Kuvio 30. Strategiset kumppanit tiivistettyinä sidosryhmiin, yhteiskuntaan ja muihin oppilaitoksiin.

Tärkeänä pidetään myös vaikuttamista yhteiskuntaan, päättäjiin ja ennen muuta omistajaan: ”Poliittiset päätökset vaikuttavat oleellisesti lukioiden toimintamahdollisuuksiin.”

Vähiten kumppanuustarvetta tunnetaan muihin toimintaympäristön *sidosryhmiin*, vaikka lukion kohtalo paljolti on riippuvainen myös näiden toimijoiden (koti, media) valinnoista. Ristiriitaisin yhteistyösuunta on ammatillisiin toisen asteen oppilaitoksiin. Lukiot kilpailevat niiden kanssa supistuvien ikäluokkien suosiosta. Tässä suhteessa rehtorit olivat ambivalentisti optimistisia.



Kuvio 31. Lukion vetovoima lisääntyy ammatillisiin oppilaitoksiin verrattuna.

Kaksi viidestä rehtorista (44 %) arveli lukion parantavan kilpailukykyään ammattikoulutukseen nähden. Merkittävä vähemmistö eli lähes kolmannes (31%) arvailee toisin. Vastausten jakautuminen voi johtua alueellisista eroista. Tätä käsitystä tukee tieto siitä, että lukion käymisessä on merkittäviä alueellisia eroja varsinkin maaseudulla. (Vrt. myös edellä luku *Lukiot ja ammattiin opiskelu*, erityisesti Kuvio 7).

Voidaan ajatella, että tällä hetkellä pienillä lukioilla on kolme erilaista mahdollisuutta selviytyä. Lukio voi sopeuttaa toimintansa väheneviin opiskelijamääriin supistamalla menoja, joista valtaosa muodostuu opettajien palkkamenoista. Se voi myös muuttaa toimintatapaansa esimerkiksi erikoistumalla, verkostoitumalla tai liittoutumalla. Mahdollista on myös ylittää perinteisiä toimintarajoja vaikkapa ammatillisen (ammattilukio) tai aikuiskoulutuksen suuntaan. Kolmas keino on fuusioitua toisen koulun (koulujen) kanssa.

Rehtoreiden kyselyvastauksissaan esittämät strategia- ja kumppanivalinnat kuvaavat lisääntyvää valmiutta kehittää omaa lukiota suhteellisen nopeasti muuttuvassa ympäristössä. Silti suuriin muutoksiin ei uskota. Useimpien pienten lukioiden kohdalla on herännyt uhka olemassaolosta, ja se ohjaa etsimään sellaisia toiminnan muotoja ja keinoja, jotka viisi vuotta sitten olisivat jääneet huomiotta. Toimintaympäristön muutos ohjaa ja viime kädessä pakottaa reagoimaan uudella tavalla.

Muutoksen lähikehityksen vyöhyke ei kannata vielä kauas. Lukioinstituution tarkka formaatti, valtakunnallisuus ja keskusjohtoisuus rajaavat valintoja silloinkin, kun normit eivät sitä tee. Strategisesti ajatellen lukio voi laajentaa toimintaansa oman systeeminsä rajaorganisaatioihin (peruskoulu, ammatillinen koulutus, korkeasteen koulutus, aikuiskoulutus, työ-, talous- ja kansalaiselämä). Rehtorit ”pommittavat” rajoja vielä kovin ponnettomasti, vaikka kultakin rajalta on mahdollista löytää uusia tehtäviä ja kohderyhmiä. Valtahuomion strategioissa saavat toiset lukiot ja hallinto.

Sisällöllisesti ja toiminnallisesti (menetelmällisesti) voidaan laajentua ja uudistua. Sisällöt ymmärretään siinä määrin annetuiksi, ettei niihin kohdistu juuri muuta muutospainetta kuin integroimista ja muuta lisäinformaation sopeutumista. Menetelmällisesti ja laajimmin kulttuurisesti tilanne on yhtä muuttumaton. Poikkeuksen rajanylityksiin tekee teknologiakehitykseen sopeutuminen, jossa varsinkin verkko-opetuksessa nähdään ratkaisu resurssiongelmiin. Sen sijaan verkkoteknologian hyödyntäminen ei johda sen pohdiskeluun, voiko opetusta sosiaalisesti tai pedagogisesti organisoida uudella tavalla.

Lukioinstituutio on keskusjohtoinen ja valtakunnallinen olkoonkin, että kunnat omistavat lukiot. Sen tehtävä on yhteismitallisesti saattaa oppijat yleissivistyneiksi ja korkeakoulukelpoisiksi. Opetussuunnitelmaperusteissa määritellään niiden sisällöt ja mittarit. Käytännössä ylioppilaskoe ja yliopistojen sisäänpääsy ohjaavat lukioiden operationaalista toimintaa. Yleissivistyksen muuttuvat vaatimukset

eivät yllä arjen keskustelunaiheiksi. Sen sijaan pienetkin muutokset ylioppilastutkintovaatimuksissa herättävät suuren kohun.

Lukion ”paketti” on tavallaan niin tiivis, ettei sitä voi avata rikkomatta koko pakettia. Jotta se muuttuisi merkittävästi, keskeisimmät ohjaavat ideat pitäisi päästää edes skenaarioina vaihtamaan. Sellainen on ennen muuta ylioppilaskokeen asema valtakunnallisena standardina ja laatumittarina. Ylioppilastutkinto ohjaa tietynlaiseen kurssirakenteeseen, sisältöihin ja opetuksen menetelmämaailmaan. Omassa formaatissaan lukio on äärimmäisen ”markkinakypsä tuote”. Ratkaisevaa sen toiminnan kannalta on, miten ihmiset (opettajat ja oppilaat) ja ympäristö ovat harmoniassa tämän formaatin kanssa? Tai toisinpäin. Kuinka hyvin lukion nykymuoto vastaa ajan, muuttuvan toimintaympäristön ja siihen orientoituvien ihmisten odotuksiin ja tarpeisiin?

Näitä kysymyksiä rehtorit eivät nosta muutoskeskusteluun. Lukio on siltä osin annettu, refleктоimaton ja yksittäisen koulun ja rehtorin vaikuttamisen tuolla puolen. Ajatuksia ohjaa edelleen mielikuva, jossa lukioon pyritään ja jonne valitaan, ja jossa reviiirin laitoja lukuun ottamatta ei juurikaan esiinny kilpailua.

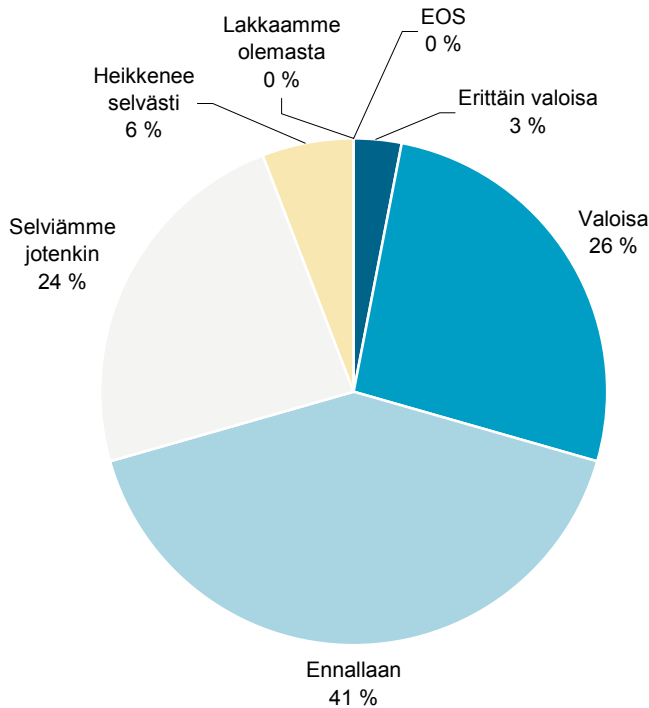
Tulevan lukiokkehityksen suuria kysymyksiä on se, miten sen yhteistyösuhteet institutionaalisesti organisoituvat. Siihen rehtorien vastaukset eivät anna paljon vihjeitä. Pienten lukioiden rehtorit toki tavoittelevat lukioilleen itsenäistä asemaa jatkossakin. Syntykö hallinnollisia lukioverkostoja muutamien verkostoylioppilastutkintokollegien⁴ tapaan vai kehittykö pienistä lukioista isompien hierarkkisia satelliitteja, vai pystyvätkö ne jatkamaan itsenäisinä? Markkinavetoinen kehitys saattaa lukioita tosiasiasa eriarvoiseen asemaan, jossa verkostoituminen pelkää ulkoisten kriteerien pohjalta (läheisyys, koko) on mahdotonta. Aito verkosto syntyy vapaaehtoisesti vetovoimatekijäistä, ei pakotettuna keinotekoisesti. Lukiotyö määrittyy paljolti samuuden ja standardin kautta. Ehkä siksi vastaukset eivät vielä signaloi vapaaehtoisverkostojen syntyä. Se ei tarkoita etteikö niitä jo olisi oraalla. Luonteenomaista kehittyville verkostoille on, että ne virallistuvat ja institutionaalistuvat varsin myöhäisessä vaiheessa.

7 YLEISET TULEVAISUUDENKUVAT

Tulevaisuudenkuvat

Tulevaisuudenkuva on nimensä mukaisesti joku mentaalinen heijastuma – odotus, suunnitelma, näky – tulevaisuuteen. Tällaiset kuvat voivat olla yksittäisiä ja toisiinsa kytkeytymättömiä tai yhtenäisiä ”kertomuksia”, joita voi nimittää tulevaisuustarinaksi tai skenaarioksi tulevaisuudesta.

Rehtorit ottivat suoraan kantaa tulevaisuuteen varsin karkealla mielikuvien tasolla johtuen enemmän monivalintaluonteisen kysymyksen rajoituksista kuin vastaajien ominaisuuksista. Rehtoreilta kysyttiin käsityksiä lähinnä vain oman lukion sekä lukioinstituution lähitulevaisuudesta. Niiden perusteella ei voida luoda tarinallista kehystä rehtorien tulevaisuudenskenaarioille. Sen sijaan vastausten perusteella voidaan luoda tällaisille tulevaisuuden käsikirjoitusvaihtoehdoille karkeat otsikot.



Kuvio 32. Käsitykset oman lukion tulevaisuudesta.

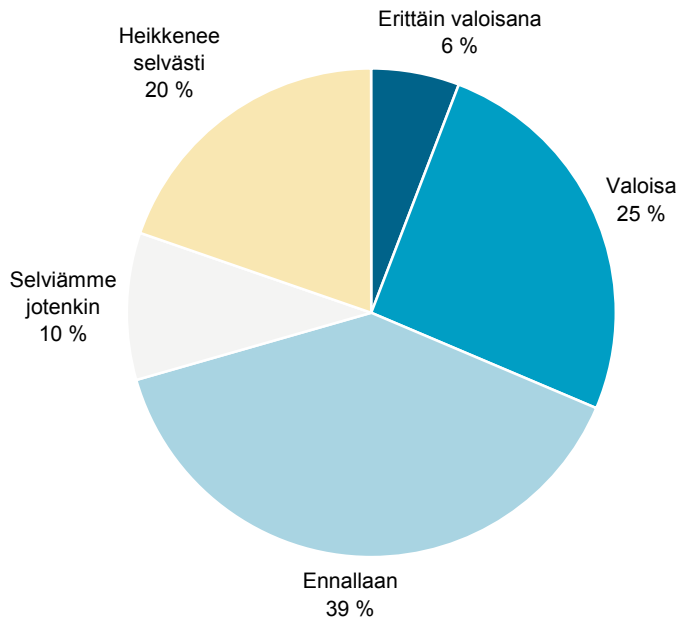
Suuri osa – kaksi viidesosaa – vastaajista näki oman lukionsa tilanteen säilyvän tulevaisuudessa suunnilleen nykyisen kaltaisena. Skenaario-otsikoksi voidaan nimittää vaikka, että meno jatkuu (1) ”*entiseen tapaan*”. Jonkin verran vähemmän – kuitenkin yli kolmasosa - on niitä rehtoreita, joiden tulevaisuudenkuva on uhattu, vaikka selviämiseen lopulta uskottaisiinkin. Tälle skenaariolle sopiva nimi on (2) *uhkaskenaario*. Noin neljännes rehtoreista kokee tulevaisuuden myönteiseksi ja valoisaksi, kyseessä on ilmeinen (3) *vahvistumisskenaario*.

Vapaamuotoisissa vastauksissa korostettiin pysyvyyttä: ”*Ei näköpiirissä suuria muutoksia tai uhkiakaan*”. Toinen vastaaja perusteli sinnittelyvastaustaan näin: ”*2010 asti selviämme, joskin koko ajan lähialueen yhteistyötoiveet rajoittuvat siihen, mitä he voisivat ottaa meiltä tai mitä he voisivat korvata omilla palveluillaan*”.

Selviämisen uskoa lisäisi halu hajauttaa jotain meille, että voimme ylläpitää hyvät palvelut.”

Toisaalta joillakin paikkakunnilla tulevaisuustilanne on akuutisti avoin ja haarautuva juuri kyselyhetkellä: *”Voipi olla mikä vaan edellisistä, kuntaliitosselvitys on menossa, puhutaan monikunnallisesta koulutoimesta, iso lukio vierisessä kaupungissa. Toisaalta osa päättäjistä pitää lukiota tosi tärkeänä ja koulumme tulokset ovat erinomaisia.”*

Missä tulevaisuus haasteineen todella on? Se ei ole ilmeisesti kaikille vielä selvinnyt. Ei kannata hötkyillä, tulevaisuus on vielä kaukana ja ennenkin on selvitty: *”Nykytiedoin kohtalonkysymykset ovat ajankohtaisia vasta n. 2020.”* Varsinkin varttuneilla rehtoreilla on kokemusta siitä, miten lukiota on ennenkin yritetty turhaan mullistaa.



Kuvio 33. Käsitukset maamme lukioiden tulevaisuudesta.

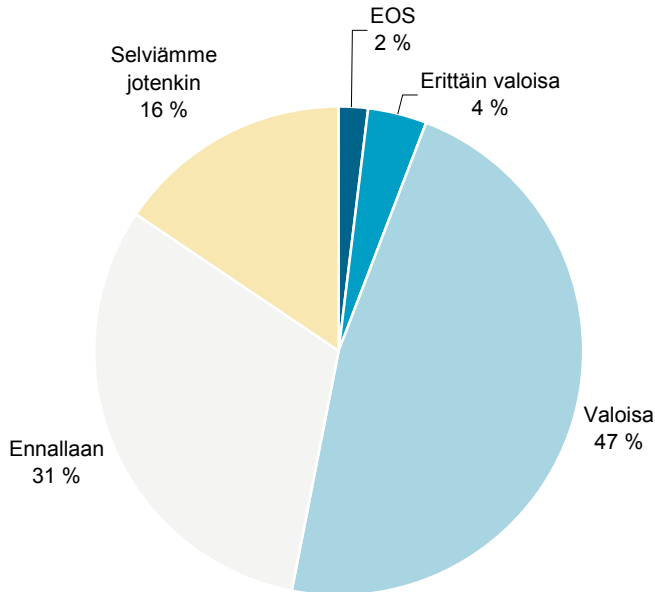
Kun rehtoreilta kysyttiin koko lukioinstituution tulevaisuudesta, vastausjakauma oli samansuuntainen kuin oman lukion kohdalla. Vastaaajista 39 prosenttia (oman lukion osalta 40 %) koki maan lukioiden tulevaisuuden säilyvän entisen kaltaisena. Uhkakokemukset tosin lisääntyivät selvästi. Joka viides rehtori eli 20 % näki tilanteen koko maata ajatellen heikkenevän, kun oman lukion heikkeneemisprosentti oli vain 6. Sinnittelemällä selviytyjiksi lukion arvioi 10 %, kun oman lukion sinnittelyprosentti oli 24 %. Vajaa kolmasosa (31 %) näki tilanteen yleisesti valoisana, joka on samaa luokkaa kuin omassakin lukiossa (29 %).

Tulevaisuuskuva koko lukioinstituutiosta on polaarisempi kuin omasta koulusta. Se on sekä yllättävää että luonnollista. Odotuksenmukaista olisi, että juuri pienten lukioiden asema olisi uhanalaisin koko lukiokentässä. Toisaalta koko lukioinstituution tilanteessa yleiset mielikuvat vaikuttavat väkevämmin, kun informaatiota ja intressiä on yleisellä tasolla vähemmän kuin mitä on oman lukion kohdalla käytettävissä.

Tulevaisuuden tekemisen kannalta olennaista on, että pienten lukioiden rehtorien käsitys lukioidensa asemasta koko maan lukiotilannetta ajatellen on rohkaiseva – pienet lukiot pärjäävät sinnittelemällä ehkä sittenkin paremmin kuin maan lukiot keskimäärin! Toivoa ja varmaan tahtoakin on vielä jäljellä, vaikka valtion ja kuntatalouden asiantuntijat kuinka povaavat kouluverkon harvenevan seuraavaksi toisen asteen oppilaitosten kohdalla.¹ Toki valtakunnan tason päätöksenteko askarruttaa: *”Valtakunnan tasolla kiinnitetään lukioihin huomiota. Toisaalta lause ”kouluverkkoa on supistettava” kummittelee taustalla.”*

Heikkenevän tulevaisuuden vastauksissa heijastuivat koulutusorganisaatioiden lisääntyvään kilpailuun liittyvät uhkakuvat: *”Kyllä ammatillinen koulutus jyrää voimalla, elleivät lukiot herää vastatoimiin, niin lukiokentän tulevaisuus saattaa vaarantua.”* Toinen uhkakuva liittyi alueelliseen päätöksentekoon: *”Lukioiden koko kasvaa, lukio ei kuulu enää jokaisen kunnan peruspalveluihin, alueellinen tasa-arvo järkkyy.”*

Erittäin valoisana lukioiden yleisen tulevaisuuden nähnyt vastaaja esitti kuitenkin varauksiakin näkemyksessään: ”Yleisesti näin, yksittäisillä lukioilla voi mennä huonosti (lakkautuksia). Paikkakunnilla suuntaus suuriin yksiköihin, pienet kuolee. Haja-asutusalueella lukioiden säilymistä arvostetaan.”



Kuvio 34. Käsitykset maamme tulevaisuudesta

Kun sitten ajateltiin koko Suomen tulevaisuutta, yli puolet vastaajista koki sen kaiken kaikkiaan valoisana. Ennallaan tilanteen näki joka kolmas ja sinnittelemällä selviämistä veikkasi 16 % vastaajista. Suomella on siloisempi tulevaisuus kuin lukioilla, joiden muutos seurailee toimintaympäristön muutoksia. Koko yhteiskuntaan kohdistuvia uhkiakin sentään tunnistetaan.

Vastausperusteluissa pohdiskeltiin sitä, luotammeko liikaa yhden teollisuudenalan (ja huippuyrityksen) voimaan: ”Tietotaito usealla alalla on maailman huippua. Jos täsmäkoulutus leviää maailmanlaajuisesti olemme vahvoilla. Kestääkö

itsetunto? Olemmeko liikaa kansantaloudellisesti Nokian varassa?” Samoja mietteitä hieman toisin sanoin: ”Olemme laittaneet aivan liikaa munia yhteen koriin (NOKIA).”

Yleinen yhteiskunnan kehitys on avainasemassa maan tulevaisuuden strategioita hahmotettaessa: *”Yhtäaikainen työttömyys ja työvoimapula haittaa yhteiskunnallista toimeliaisuutta. Maahanmuuttoa aletaan edistää (voi olla vaikea houkutellessa muuttajia). Ikärakenne pakottaa todellisiin muutoksiin, mutta saatamme selvitä: naiset näkyvät enemmän.”* Samaten perinteinen suomalaisuus ja teollisuus nähtiin voimavarana: *”Hyvä perusopetus, hyvää porukkaa tulossa markkinoille, Nokiat jyrää ja metsää kaatuu Suomessa ja Karjalassa”, ja ”Suomi on turvallinen maa asua, järkevät poliittiset ratkaisut, ei uhkaa ellei Natoon nyt mennä.”* Ja heikkous voi myös olla vahvuus: *”Kylmät ja karut olot karaisevat niin pieniä kouluja kuin pientä maatakin kehittymään.”*

Nuorten tulevaisuudenkuvia koskevassa tutkimuksessa (Rubin 1998, 2000) kävi ilmi, että kun nuoret puhuivat omasta henkilökohtaisesta tulevaisuudestaan, se nähtiin toiveiden ja odotusten toteutuksena. Nuoret suhtautuivat optimistisesti omiin henkilökohtaisiin mahdollisuuksiinsa menestyä elämässä, vaikka onnea ja menestystä mitattiin kovin materialistisilla arvoilla, tavarassa ja rahassa. Kun siirryttiin itsestä kauemmas ympäristön ja Suomen tulevaisuuteen, tulevaisuudenkuvat muuttuivat negatiivisemmiksi, ja maailman tulevaisuus nähtiin jo kaikkien niiden uhkakuvien – sotien, nälänhädän, luonnonmullistusten ja ympäristön saastumisen – joita media on keksinyt esittää, kauhistuttavana ja väistämättömänä koosteena. Kuitenkin nämä täysin ristiriitaiset tulevaisuudenkuvat saattoivat olla yhden ja saman nuoren mielessä. Haasteeksi muodostuikin sen selvittäminen, mikä kuvista vaikuttaa nuoren päätöksentekoon ja valintoihin, kun hän tekee esimerkiksi omaa ammattiaan, perhettään tai elämäänsä koskevia päätöksiä. (Rubin 1998, 2000)

Nuorilla menevät toiveet ja todellisuuden aidot mahdollisuudet ja edellytykset

iloisesti sekaisin ja näin tulevaisuudenkuvista tulee epärealistisia – nykyhetken vaikeuksiin ei osata valmistautua. Kun vaikeuksia sitten tulee, onko nuorilla eväitä niistä selviytymiseen? Samalla pitkäjänteisyyteen ja puurtamiseen ei nykytilanteessa ehkä panosteta tarpeeksi – nuorilla tuntuu olevan sellainen käsitys, että asioiden pitää tapahtua mahdollisimman nopeasti. Kärsivällisyys ei ole enää hyve.

Kun tätä ristiriitaista mallia heijastetaan rehtorien tulevaisuudenkuviin, tulokset ovat hiukan erilaisia. Eri osa-alueiden tulevaisuudet nähdään kaikki suunnitellen samalla tavalla. Kun kaikkia kolmea eri tulevaisuudenkuvaa tarkastellaan yhdessä, käy selväksi, että noin kaksi kolmasosaa rehtoreista kokee sekä oman lukionsa, maan lukioden yleensä, että koko Suomen tulevaisuuden joko säilyvän ennallaan tai muuttuvan vähän valoisammaksi kuin vastaushetkellä.

Toisaalta kyselylomakkeeseen vastattiin vuoden 2003 taloudellisen taantuman aikana, joka saattaa hiukan vaikuttaa vastausten sävyyn. Yleinen ilmapiiri heijastui vastauksissa – nyt asiat eivät ole parhaalla mahdollisella tolalla, mutta tulevaisuudessa ehkä on paremmin. Toisaalta rehtorien vastauksissa heijastuu uskoa omiin kykyihin ja mahdollisuuksiin vaikuttaa siihen, millaisena tulevaisuus aukeaa, mutta mitään kovin mullistavaa tai tasaisen kehityksen käyrää uuteen suuntaan kääntävää ei odoteta tapahtuvan. Tämä tarkoittaa sitä, että rehtorit eivät lopultakaan ole kovin hyvin varautuneet nopeisiin ja yllättäviin muutoksiin ja kehityskuluihin, jotka kuitenkin ovat ajallemme tyypillisiä.

Nyt herääkin kysymys, onko rehtorien ja nuorten tulevaisuudenkuvien välillä sitten lopultakaan kovin paljon eroa? Siinä missä nuoret ovat oman ja lähipiirinsä tulevaisuuden hyvydestä ja positiivisuudesta varmoja, ovat rehtoritkin varmoja siitä, että lukioilla menee tulevaisuudessakin hyvin. Onko niin, ettei negatiivisia asioita haluta nähdä? Voidaanko olettaa, että rehtorien kyyvyssä tunnistaa kehityskulkua ja nähdä etukäteen asioille erilaisia mahdollisuuksia ja vaihtoehtoja – niin positiivisia kuin negatiivisiakin – on jotain pielessä?

8 YHTEENVETOJA

Suomalaista koulutusjärjestelmää on rakennettu koko itsenäisyyden ajan systemaattisesti kouluaste kerrallaan yhä laajemmaksi ja kattavammaksi. Toista ja kolmatta astetta on tavallaan seurannut neljäs aste eli aikuiskoulutus. Sen totaalisiin variaatio on elinikäisen koulutuksen ideologia. Samalla kun koulutusjärjestelmä on sisäisesti ekspansoitunut, se on yhä tiukemmin kytketty rinnakkaisiin (talous) ja ylempiin (yhteiskunta) systeemeihin. Sitä osoittaa nykyinen tulohajautuvan koulutusjärjestelmän vaihe, jossa koulutuspolitiikka tulee määrittelyksi ja perustelluksi yleisen talous- ja yhteiskuntapolitiikan kautta ja termeillä (ks. esim. Simola & Rinne 2004).

Koulujärjestelmää on rakennettu viime vuosina parantamaan yhteisöjen ja yhteiskunnan kilpailukykyä globaaliympäristössä. Mitä normatiivisemmin tähän pyritään, sitä kauemmas tavoite pakenee, sillä mikä tahansa systeemi ajautuu ongelmiin, kun se kurottuu määrittelemään itse omaa ympäristöään. Järjestelmä menettää silloin dynaamisuuttaan ja suoran suhteen muuttuvaan ympäristöön, jonka liike ei kuitenkaan koskaan pysähdy. Moderni koulutusmatriisi ei sellaiseenaan taivu luontevasti toteuttamaan tietoyhteiskunnan verkko- ja verkostoideoita¹, sillä se on alun perin rakennettu sivistykselliselle ja kulttuuriselle perustukselle. Nykyisellään koulujärjestelmä uusintaa muttei riittävästi uudista. Lukion pulmat eivät ole tässä suhteessa koulumuodoista vähäisimmät.

Perinteisessä koulussa opettajalla on ollut ehdoton auktoriteetti luokassa ja vähäinen auktoriteetti sen ulkopuolelle. Vastaavasti kun kouluinstituutio irtautui muusta yhteiskunnasta, halu vallankäyttöön sen sisällä lisääntyi ja väheni sen ulkopuolella. Suoranta (1997) ehdottaa siirtymistä juuri päinvastaisiin käytäntöihin, mutta korostaa myös kykyä luoda vuoronperään katse sisään ja ulos. On tarpeen uudistaa oppimisen asetelmaa ja muotoja. Koulu ja luokka fyysisinä ja

sosiaalisina rakenteina käyvät ahtaiksi ja riittämättömiksi.

Tämä myös näkyy vähintään heikkoina signaaleina rehtorien vastauksissa. Pienet lukiot ovat puhemiestensä mukaan valmiita verkottumaan ja myös kytkeytymään toimintaympäristöönsä ainakin verkon kautta. Suunnan muutos on selvä, muttei ollenkaan ristiriidaton. Verkostoitumisen ideologia on kommenteista päätellen hyväksytty sellaisenaan, muttei välttämättä niitä seuraamuksia, joita se tuo mukanaan. Ainakaan niitä ei ole pohdittu. Niinpä verkostoituminen sinänsä näyttää olevan rehtoreille itseisarvo.

Viime vuosikymmenet useimpien koulumuotojen tehokkuutta on lisätty organisoimalla koulua teollisen logiikan mukaisesti yhä suurempiin hallintoyksiköihin ja rationalisoimalla koulutuksen ”tuotantolinjoja”. Tällaisella oppimisen tuottamisella on edistysaskeleista huolimatta samoja ongelmia kuin tavaratuotannossa. Resurssit, markkinat ja logistiikka muodostavat kapenevia pullonkauloja. Kun markkinat eivät kasva, kilpailu kovenee ja oppimispalveluihin tarttuu yhä enemmän muutakin tavaratuotannon logiikkaa. Tuotannossa pyritään samuuden tasalaatuun, ja markkinoinnissa erilaisuuden ja usein eriarvon mielikuvalaatuun. (Linturi 2003)²

Kun toimintaympäristö muuttuu, kehittyy toimintakin. Ammatteja häviää ja uusia syntyy, koulut fuusioituvat, nuoret suuntaavat kaupunkien erikoislukioihin, useat käyvät kahta koulua samaan aikaan ja osa opiskelusta tapahtuu ulkomaisissa yhteistyökouluissa. Oppilaitokset ketjuuntuvat ja liittoutuvat toisiinsa, niin koti- kuin ulkomaisiin, ja koulujen lisäksi muutkin yhteiskunnalliset instituutiot käyvät vaihdantaan oppilaitosten kanssa. Kehityslinja johtaa kouluympäristöön, jossa koulu ei enää ole muusta yhteiskunnasta eristetty saareke, vaan orgaaninen osa toimintaympäristöä. Verkottumisen prosessi on jo lähtenyt käyntiin, vaikka lukioissa verkkaisemmin kuin ammatillisessa koulutuksessa.³

Tutkinnot ovat jo nyt koulua tärkeämpiä samalla, kun *opetuksen* käsitteistöä korvataan *oppimista* kuvaavilla termeillä (ks. esim. Luukkainen & Pyysiäinen 2004). Luokkien tilalle ovat tulleet kurssit ja oppimisympäristöt. Oppimisympäristö⁴ onkin olennaisesti käyttökelpoisempi uudistajakonsepti kuin koulu tai luokkahuone.

Tällaisista ympäriöistä laajin ja autenttisin on internet, johon on kohta skannattu koko ihmisen informaatio- ja kulttuuriperintö. Sisällöt tulevat ”alkuperäisessä” muodossaan kaikkien saataville. Verkot mahdollistavat myös kanssakäymisen kenen tahansa kanssa riippumatta siitä, missä milloinkin olet.

Verkko on rajaton oppimisympäristö, ja rajattomuus tuottaa sekä valtavia mahdollisuuksia että uhkia. Virtuaalisia ja simuloituja oppimisen tiloja ja välineitä voi monistaa rajattomasti ilman, että rajalliset luonnonvarat hupenevat. Oppijat on nyt mahdollista koota samaan virtuaalitilaan massoina, jollaisista on kokemuksia joukkomediaista. Erona aikaisempaan on mahdollisuus kahdensuuntaiseen synkroniseen tai asynkroniseen vuorovaikutukseen. Kun tilaat internetin, tilaat tuhansittain keskustelufoorumeita, sanoma- ja aikakauslehtiä, radioita, televisioita ja tietotoimistoja. Etkä tilaa vain välitysmedioita vaan potentiaalisesti myös raaka-ainemedioita eli ”hyllykilometreittäin” arkistoja, kirjastoja ja tietokantoja. Nykykouluissa kullakin opiskelijalla on oma oppimissuunnitelmansa ja –ohjelmansa. Opettajan ei enää tarvitse kantaa kaikkea opiskelijan tarvitsemää tietomäärää mukanaan, vaan hän voi keskittyä sen opettamiseen, miten oppijat oppivat löytämään tarvitsemansa informaation, tiedon ja ymmärryksen.⁵

Tiedon lisäksi Internetin kautta saadaan myös illuusio tiedon *hallinnasta* – olemehan joka kerta surffaillessamme valtavan tietomäärän äärellä ja se on kaikki avoinna ja vapaata. Voidaan kuitenkin kysyä, millä perusteella yksilön onni, tasa-arvo, lukion laatu, kansakuntien yleinen hyvinvointi tai ihmiskunnan viisus oleellisesti lisääntyisi siitä, että yli 500 miljardia sivua tietoa⁶ on periaatteessa kaikkien saatavilla. Faktoja on yhä vaikeampi sitoa loogisesti yhteen, kun tieto

tulee sirpaleina ja tulvimalla samanaikaisesti niin Internetistä kuin tiedotusvälineistä. Tiedollahan ei ole sinänsä merkitystä, ennekuin ihminen itse tai hänen yhteiskuntansa antaa sille merkityksen. Olemme vasta niin uusia tulokkaita tässä rajattomassa tietoyhteiskunnassa, ettei meille ole vielä kehittynyt alkeellisimpiaakaan välineitä tai instituutioita merkityksen antamiseksi kaikelle Internetin kautta saavutettavissa olevalle tiedolle lajittelemiseksi ja arvottamiseksi ja olennaisen tiedon erottamiseksi epäolennaisesta. (Rubin 2003; 2004, 104)

Kun opiskellaan yhdessä, luokkahuone pitää suunnitella uudelleen, jotta se rakenteellisesti tukisi uudistuvia käytäntöjä, haasteita ja mahdollisuuksia. Raja ulkomaailmaan häipyä, kun internet tuo sen luokkaan. (Linturi 2003)⁷ Käyttöliittymänä maailmaan ja tietoon on internet. (Thorpe 1998, 67)

Lähestymme Hargreavesin (1997) oppimisyhteiskunnan ideaalia, jossa kaikki opettavat ja oppivat, mutta kukaan koulun sisällä ei ole välttämättä sisältöjen auktoriteetti. Silloin lähestytään myös Ivan Illichin utopiaa ”kouluttomasta yhteiskunnasta”. Illichin (1971) anti-institutionaalinen ohjelma sisälsi neljä pääkohtaa. Kritiikki institutionaalistumisen jatkuvaa prosessia vastaan perustui havaintoon, että modernit yhteiskunnat ovat institutionalisoimassa koko elämän. Samalla ne tulevat erottaneiksi ihmiset omista ratkaisuksista ja luovasta toiminnasta. (Illich 1976, 6). Toisena kritiikin pääkohteena olivat asiantuntijat ja asiantuntijuus. (Illich 1975b, 1977) Opettajat ja lääkärit saavat häneltä yhtä tylyn kohtelun: lääkäreistä on tullut terveyden suurin uhka. Vastaavasti opettaja on oppimisen pahin este. Eksperttiys ylläpitää anomaliaa, puutetta ja riippuvuutta asiantuntijasta. Ihminen irrotetaan kyvystä ratkaista omia asioitaan. Siksi sekä opetuksen että oppimisen instituutioiden on uudistuttava.

Illichilaisessa mielessä lukioiden rehtorit realisoivat toimintaympäristön muutoksia ja mahdollisuuksia vielä marginaalisesti. He suuntaavat kyllä katseensa murroksen toiselle puolelle, mutta kuva ei tarkennu eikä maisema hämäränä näytä useimpien silmissä miellyttävältä. Lukion yli satavuotiasta formaattia ei

tarkastella vähimmässäkään määrin ulkoapäin puhumattakaan siitä, että se kyseenalaistettaisiin. Tulevaisuusporssi on auki, vaikka mieli ei vielä sitä huomaa tai rohkene huomata.

Osalle vastaajista tuotti selvästi vaikeuksia asettua tulevaisuuteen ja nähdä eroja nykyhetken, sen mekaanisen jatkumon, muutosmahdollisuuden ja aidon muutoksen välillä. Osalle vastaajista tulevaisuudenkuvat asettuivat suoraan jatkamaan sitä kehityspolkua, joka vastaushetkellä oli näkyvissä. Potentiaalisia muutosagenttejäkin vastaajajoukosta toki löytyy useita. He havaitsevat muutossignaaleita ja niiden mahdollisia tulevaisuusmerkityksiä, mutta vain rajoissa, joissa ei kyseenalaisteta lukion tapaa tuottaa oppimista.

Diskurssi on oppimiskeskeisen sijasta vielä vastausten perusteella opetuskeskeinen. Koulua, opetusta tai opettajaa instituutioina ei kyseenalaisteta eikä opetusta alisteta oppimiselle. Tulevaisuuden mielikuvissa lukio sopeutuu ja säilyy. Koulut saattavat kuroutua kohti toisiaan – verkostoitua – ja kurssit keventyä sietämättömän virtuaalisiksi, mutta perusoletukset eivät muutu.

Rehtorien mukaan oppimista johtaa, ohjaa ja siitä vastaa opetushenkilöstö. Opetuksen yhteiskunnallisen perustelun mentaaliset mallit perustuvat kolmelle pilarille: 1) koulua ja lukiota tarvitaan tiedon ja sivistyksen siirtoon edelliseltä sukupolvelta seuraavalle (sosialisaatio), 2) lukio on yhteiskunnallisen koheesion lisääjä ja luokkajakautumisen torjuja, ja 3) se on myös kansakunnan tulevaisuuden ja kansainvälisen menestyksen takaaja korkealaatuisen sivistyksellisen infrastruktuurin luojana.

Kun rehtorien vastauksia tulkitaan, lukion tulevaisuudessa nähdään uhkakuvia, mutta pahimpien skenaarioiden toteutumiseen ei uskota. Vastauksista nousee erilaisia tulevaisuudenkuvakokonaisuuksia, joita voidaan sitten arvottaa monin eri kriteerein toivottavaksi tai uhkaavaksi. Ehkä pelottava tulevaisuudenkuva olisi sellainen, jossa lukion ulkopuolisten tahojen ideoita (meemejä) ei päästetä

pesimään lukioihin. Asenne on tuttu kansainvälisistäkin tutkimuksista. Koulu koetaan autonomiseksi instituutioksi, jonka peukalointi ei kuulu muille, edustavat he sitten hallintoa, elinkeinoelämää, etujärjestöjä, tutkimusta tai vanhempia. Tällainen mentaalinen malli patoaisi lukion kehitystä varsinkin, kun verkostoituneet toimintamallit muualla lisääntyvät ratkaisuna yhteiskuntamurroksen keskeisiin haasteisiin.

Toinen vastakkainen tulevaisuuskuva voisi olla sellainen, jossa tukeudutaan luki-
on perinteiseen perustarkoitukseen eli vankan yleissivistyksen tarjoamiseen. Toki yleissivistys tulee määritellä kunakin aikana uudelleen soveltuvaksi kulloiseenkin yhteiskuntakehitysvaiheeseen. Yhteiskunnan pitkään jatkunut ekspertoituminen esimerkiksi lisää tarvetta generalististen piirteiden kehittämiseen. Tällaisia ominaisuuksia ovat mm. monipuoliset interaktio- ja ilmaisutaidot, globaali kulttuurinen sivistys, systeeminen ymmärrys asioiden keskinäisriippuvuudesta ja verkko- ja verkosto-osaaminen. (Linturi 2003b)

Yleisen kehityksen suhteen ollaan optimistisia. Puolet lukioiden rehtoreista näkee Suomen kehityksen suunnan valtaosiltaan positiivisena, vajaa puolet mainitsee sekä myönteisiä että kielteisiä kehityspiirteitä tai jättää kokonaan kommentoimatta. Vain pari vastaajaa näkee tulevaisuuden synkkänä. Kehitysstrategioiksi hyväksytään yleisesti niin verkot kuin verkottumisetkin, kunhan liittolaisuus ei perustu integroitumiseen ammatillisen oppilaitoskentän kanssa. Tärkeimmät kumppanit ovat oma ylläpitokunta instituutioineen, seutukunta ja toiset oman oppilaitoksen kaltaiset lukiot.

Monien rehtorien vastaukset kertovat enemmän reaktiivisesta eli vaikeuksiin ja uusiin tilanteisiin sopeutumista korostavasta kuin proaktiivisesta eli tulevaisuuden vaihtoehtoja pohtivasta ja niihin vaikuttamaan pyrkivästä suuntautumisesta. Toivotaan että ulkoista toimintaympäristöä manipuloimalla – tiedottamalla ja lobbaamalla – voidaan lukioiden tilanne vakiinnuttaa, vaikka oppilasmäärä vähenisikin. Useimmat lukiot ovat ehdollisesti valmiita muuttamaan myös omia

toimintatapojaan eli tarjoamaan verkko-opetusta, käyttämään laajasti tietoteknologiaa, verkostoitumaan ja tekemään yhteistyötä, jotta toiminta voisi jatkua yli vuoden 2010. Ennen tätä ajankohtaa ei uskota tapahtuvan suuria muutoksia. Supistuvien ikäluokkien korvaajiksi kaavaillaan uusia kohderyhmiä kuten aikuisia ja erikoisharrastusryhmiä. Toki rehtorit tiedostavat, että kun joku voittaa, niin toinen häviää, varsinkin kun kohderyhmä paitsi rajallinen ja kilpailtu, myös supistuva. Ehkä siitä johtuen markkinatyypin kilpailun haitat arvioidaan hyötyjä suuremmiksi.

Jännite pienten ja suurien lukioiden välillä ei näytä olevan merkittävää. Elämän ei oleteta jatkossa muuttuvan helpommaksi sen enempää oppilaiden kuin itse työntekijöiden kanssa. Opiskelijat ovat hankalia ja työ yhä kuormittavampaa, joten jaksamisen kanssa on tekemistä. Tulevaisuus jatkuu siitä, missä nyt ollaan. Toisintekemisen tapoja tunnustetaan, mutta kuormitusta tuottaa se, että vaikuttaa ahdistavalta sovittaa itseä rehtorina ja nykyopettajia yleensä niihin.

Ajatukset tietoverkoista, verkostoista, opettajien erikoisosaamisen ja aineenhallinnan terävöitymisestä eivät johda syvempään työprofession muutoksen pohittamiseen. Mielenkiintoista ja kenties paljastavaakin on, että yhteisöllisen lukio-toiminnan kuvaamistavat puuttuvat lähes tyystin. Voi olla että raskas kysely on siihen osasyllinen, mutta jatkotutkimisen arvoinen asia se on. Voisiko lukio yhteisönä kehittyä – luokaton toiminta on muuttanut sosiaalisen ympäristön osalle opiskelijoista turvattomaksi – ryhmäoppimisen suhteen toiseen suuntaan? Ja voiko opetusprofessio purkaa ainejakoista, yliopistotyypistä toiminnan tapaansa?

Riittääkö nykylukio sellaisenaan tai rehtorien vastausten mukaan kasvavana, mutta samanlaisin eväin tulevaisuutta vastaanottavana instituutiona enää täyttämään sille määriteltyjä tehtäviä? Lukion julkisesti määritetty tehtävä on rakentaa kestävä perusta myöhemmille opinnoille, kansalaisuudelle ja työelämälle: *”Lukio jatkaa perusopetuksen opetus- ja kasvatustehtävää. Lukiokoulutuksen tehtävänä on antaa laaja-alainen yleissivistys. Sen tulee antaa riittävät valmiudet lukion oppi-*

määrään perustuviin jatko-opintoihin. Lukiossa hankittuja tietoja ja taitoja osoitetaan lukion päättötodistuksella, ylioppilastutkintotodistuksella, lukiodiplomeilla ja vastaavilla muilla näytöillä.” (Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003) Lukion mitattavat tavoitteet liittyvät sen asemaan koulujärjestelmässä. Onko lukion rakenne nyky muodossaan valmis ja joustavasti kykenevä vastaanottamaan muuttuvat oppimisen haasteet? Ja ovatko rakenteet ja jo muuttuneet oppimisen sisällöt sopusoinnussa keskenään? Voidaanko elinikäistä ja elämänlaajuista oppimista toteuttaa nykykoulussa, joka toimii tiukasti säädeltyjen rajojen puitteissa? Työaikalaki esim. rajaa oppimistapahtuman noin klo 8 ja 16 väliin, ay-säännöt määrittävät tarkasti opettajan tehtävien ja valtuuksien rajat ja reunaehdot, ja itse koulurakennus perinteestä nousevine muotoineen ja luokkahuone- ja käytävä-arkkitehtuureineen määrittää oppimistapahtuman paikat yhä edelleen, eivätkä rehtorit juuri ollenkaan puuttuneet näihin asioihin vastauksissaan.

Entä mikä on se yleissivistys, jota uusi yhteiskunta tarvitsee? Yleissivistystä on se, miten se kulloinkin jyvitetään ainekohtaisiksi kursseiksi ja tunneiksi. Lukion laaja-alainen sivistystoiminta mitataan näytöin, joilla opiskelijat – ja heidän kauttansa myös opettajat ja koulut – osoittavat kelpoisuutensa. Sen ohessa lukiolta odotetaan toimintakulttuuria, ”*joka korostaa koko yhteisön jäsenten vastuuta, on avoin yhteistyölle ja vuorovaikutukselle yhteiskunnan kanssa sekä maailmassa tapahtuville muutoksille. Opiskelijoilla tulee olla mahdollisuus osallistua oman työyhteisönsä kehittämiseen muun muassa oppilaskuntatoiminnan kautta.*” (Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003)⁸

Nämä tavoitteet toteutuvat tai jäävät toteutumatta piilo-opetussuunnitelmiksi kiteytyneiden tapojen ja muotojen kautta. Ne taas heijastavat kunkin aikakauden yleistä rationaliteettiä, eikä lukion tapana ole ollut kyseenalaistaa sitä. Niinpä lukion rehtorienkin valtaskenaarioron mahdollisimman paljon ”entiseen tapaan eteenpäin”. Se on harvoin hyvä skenaarioron, ei ainakaan näin vahvan monipoliaseaman saavana skenaarioron. Murrosaikoina se on erityisen onneton vaihtoehto, koska se ei tue uudistuvien käytäntöjen mielentilaa. Tulevaisuuteen ei haaraudu

vaihtoehtoja ja jos ei ole vaihtoehtoja ei voi tehdä valintojakaan.

Rehtorien ylivoimainen valtaskenaario on elämän jatkuminen entiseen tapaan mahdollisimman vähäisin muutoksin. Katastrofi ei ole mahdoton muttei todennäköinenkään. Ennemminkin moderni perususkomusten maailma jatkaa kehittymistään, vaikka siinä onkin joitakin lukiota uhkaavia kehitystrendejä. Entisiin aikoihin kukaan ei usko palattavan, vaikka rivien välissä ja kommentteissa on nostalgisia kaikuja paremmista ajoista. Ehkä neljäsosa vastaajista muovailee tulevaisuutta valtaosiltaan positiivisen muutoksen näkökulmasta. He hyväksyvät verkon eli teknologisen innovaation hyödyntämisen. Heillä on myös valmius sosiaalisen innovaation eli verkoston kutomiseen osana rehtorin työtä. Sen sijaan hei eivät vielä kuvaa lukion toimintaa ja toimintaympäristöä teoreettisin käsittein (teoreettiset innovaatiot), jolloin lukioinstituutiota kuvattaisiin suhteessa ajan teemoihin ja muihin uudistuviin instituutioihin.

LÄHDEVIITTEET

JOHDANTO

1. Freire (1974, 7) kuvaa siirtymistä yhdestä aikakaudesta toiseen toimijoiden näkökulmasta. Hänen mukaansa siirtyminen vaatii ”joustavaa, kriittistä mieltä huomaamaan esiin nousevien, hyväksyntää ja toteutumista etsivien arvojen ja itsensä säilyttämistä etsivien vanhojen arvojen ristiriita, huomisen ja eilisen ristiriita”. (Freire 1974, 7)
Teemat herkyvät rajatilanteille ja –toiminnoille. Rajatilanne on haaste, johon ihminen vastaa ’rajatoiminnolla’. Tämä tarkoittaa annetun maailmanjärjestyksen kieltävää ja ylittävää toimintaa erotuksena eläimen passiivisesta sopeutumisesta. (Freire 1972, 88-90)
2. Aikakaudet eivät ole objektiivisia olioita eikä niillä ole olemassaoloa ihmisen tajunnan ulkopuolella, vaan ihminen ottaa toiminnallaan ja päätöksillään osaa aikakauden muotoutumiseen (Freire 1976, 5). Aikakauden synty konstruoituu myös ihmisen historiantajun kautta: ”Koska ihmiset voivat kolmiulotteistaa ajan menneeseen, nykyiseen ja tulevaan, heidän historiansa kehittyy jatkuvana muutoksen prosessina, jossa aikakaudelliset yksiköt materialisoituvat.” (Freire 1972, 91)
3. Life-long learning tai elinikäinen oppiminen on ymmärretty viime aikoina myös laajemmin eli sellaisena oppimisena, joka tapahtuu elämänkaaren mittaisena prosessina – elinkaarioppimisena (life course learning, käsitteellä tarkoitetaan sitä, että elämänkaaren aikana tapahtuva oppiminen sisältää myös kaikenlaista informaalia oppimista, johon formaali, erilaisten oppimisinstituutioiden sisällä tapahtuva oppiminen sisältyy vain osana. (Bederkesa 2001 [2004]) Näin elämänkaarioppiminen on pitkälti sama asia kuin ”life wide learning”.

1 YHTEISKUNNAN MUUTOS, LUKIOKOULUTUS JA TYÖELÄMÄN TARPEET

1. 1980-luvulla puhuttiin keskiasteesta ja ylemmästä keskiasteesta, josta myöhemmin kehitettiin ammattikorkeakoulu.
2. Risto Rinteen johtaman tutkimusprojektin Koulutus, hyvinvointivaltio ja syrjäytyminen alustavat tulokset (internetissä <http://www.ktl.utu.fi/fi/index.html>) osoittavat samaa. ”Ajatus että peruskoulu on yhtenäinen kaikille kaikkialla, ei enää pidä paikkaansa.” Turkulaisia peruskouluja koskevassa aineistossa oppilaat jakautuivat neljään ryhmään, joista kaksi oli hyvinvoivia ja kaksi syrjäytymisvaarassa olevia. Jälkimmäiset nimettiin passiivisiksi ”ahdistuneiksi ja häiriköiviksi ”kapinallisiksi”. Ahdistuneita ja kapinallisia on heikoimmissa kouluissa yli puolet (55 %), kun parhaissa kouluissa heitä on kymmenkunta prosenttia (12 %). Erojen politiikka alkaa tulla näkyväksi.

2 LUKION YHTEISKUNNALLINEN MERKITYS KOULUTUSVÄYLÄNÄ

1. Raf Vanderstraeten esittää artikkelissaan (2004), että tämä kehityskulku olisi jatkumoa sille jo Valistuksen myötä alkaneelle kehitykselle, jossa koulutus nähdään keinona julkisen kontrollin ja vallan ylläpitämiseksi ja legitimoimiseksi. Kun yhteiskunta murroksen myötä muuttuu, verkostoituu ja globalisoituu, nämä ilmiöt ovat siirtymässä koulutukseen, jonka sosiaalinen tehtävä ei ole kuitenkaan muuttunut. Nyt koulutuksen vain täytyy muuttaa omia muotojaan paremmin vastaamaan niitä edellytyksiä, joita uudenlaiset vallankäytön muodot siltä vaativat (ks. myös Kuusi 2000).

3 PIENTEN LUKIOIDEN HAASTEET

1. Ks. esim. vuosien 1997 ja 1998 koululainsäädäntö.
2. Home The OECD PROGRAMME FOR INTERNATIONAL STUDENT ASSESSMENT (PISA). Internetissä <http://www.pisa.oecd.org/>.
3. PISA -tutkimuksen kenties merkittävin johtopäätös onkin se, että mitä aikaisempi valintasysteemi koulutusjärjestelmässä tehdään sitä selvemmin sosiaalinen tausta vaikuttaa oppimistuloksiin. Sosiaaliekonomisia eroja voidaan järjestelmätasolla vahvistaa tai liudentaa. Matalan varianssin maiden kokonaistulokset ovat ylivertaisia verrattuna suurieroiisiin maihin (Väljörvi & Linnakylä 2002).

4 OPETTAJAN KUVA VUONNA 2010

1. Profession käsitteen muutoksesta, opettajan tehtävän roolipaineista ja työnkuvasta ks. Luukkanen 2000, 60-70.
2. Piilo-opetussuunnitelmalla tarkoitetaan kaikkia niitä toiminnan ja opetuksen järjestelyjä, jotka ohjaavat mukanaolijoiden käsitystä siitä mikä on arvokasta, haluttavaa ja hyödyllistä ja mikä ei. Yksilöllinen opetussuunnitelma normalisoi itsenäisen, aktiivisen ja vastuullisen toimijan, jonka toiminta on vain vähäisessä ja lähinnä rajoitavassa määrin riippuvainen muiden tekemisistä. Systeemi ei tee tilaa regressiivisille ja yhteisöllisille oppimisen muodoille, joissa sosiaalinen arvonmuodostus perustuu kollegiaalisiin prosesseihin ja malleihin.
3. Vastausten poikkeaminen yhdellä edellisestä kuviosta johtuu siitä, että toiseen kysymyksistä vastasi 51, toiseen 50 rehtoria.
4. Ks. Esim. <http://opsessori.internetix.fi> . Kohta 3.2 Opiskeluympäristö ja –menetelmät: Opiskelijan omaa aktiivista tiedonrakentamisprosessia korostavasta oppimiskäsityksestä seuraa, että lukion on luotava sellaisia opiskeluympäristöjä, joissa opiskelijat voivat

asettaa omia tavoitteitaan ja oppia työskentelemään itsenäisesti ja yhteistoiminnallisesti erilaisissa ryhmissä ja verkostoissa. Heille tulee antaa tilaisuuksia kokeilla ja löytää omalle oppimistyyliilleen sopivia työskentelymuotoja. Heitä tulee ohjata tiedostamaan, arvioimaan ja tarvittaessa korjaamaan omaa työskentelytapaansa. Opetuksessa on myös otettava huomioon, että opiskelijoiden kyky opiskella itsenäisesti vaihtelee ja että he tarvitsevat eri tavoin opettajaa opiskelunsa ohjaajana. Opiskelijoiden yksilöllisyyden ja erilaisuuden vuoksi opetus- ja opiskelumuotojen tulee olla monipuolisia.

5. Opettajien koulutusohjelmaa toteutetaan ns. ope.fi I-III –koulutusohjelmien avulla (ks. Mm. <http://www.atk-ajokorttikoulu.net>).
6. Tällainen tilanne on hyvä esimerkki kehityksen askelmista. Ensin opettajan työ siirtyy sellaisenaan uuteen ympäristöön ilman että sen rakenteet tai lähtökohdat muuttuvat. Siihen riittävät entiset tavat ja instituutiot. Myöhemmin tulee tarve toimia toisin ja luoda uusia instituutioita. Huomataan että sisällöt on järkevää pitää erossa ohjelmista ja päinvastoin. Huomataan myös, että sisällöt kannattaa standardoida ja tallettaa siten, että niiden talletus ja haku on nopeaa, edullista ja tavoitettavaa.
7. “Experts and an expert culture always call for more experts. Experts also have a tendency to cartelize themselves by creating ’institutional barricades’ - for example proclaiming themselves gatekeepers, as well as self-selecting themselves. Finally, experts control knowledge production, as they decide what valid and legitimate knowledge is, and how its acquisition is sanctioned.” (Finger & Asún 2001, 10)
8. Kohta 3.1. Oppimiskäsitys: Opetuksessa tulee ottaa huomioon, että vaikka oppimisen yleiset periaatteet ovat kaikilla samat, se mitä opitaan, riippuu yksilön aikaisemmasta tiedosta ja hänen käyttämistään strategioista. Oppiminen on sidoksissa siihen toimintaan, tilanteeseen ja kulttuuriin, jossa se tapahtuu. Yhdessä tilanteessa opittu tieto tai taito ei automaattisesti siirry käytettäväksi toisenlaisissa tilanteissa.

5 MUUTTUVATKO OPETUKSEN ARVOT

1. Uusi OPS oli kyselyä tehtäessä vasta luonnosasteella. Perusteet löytyvät mm. osoitteesta <http://opsessori.internetix.fi> . Arvoperusta kuvataan kohdassa 2.2.

6 PIENTEN LUKIOIDEN STRATEGIAT

1. Indeksilukuun ykkösvalinnat kerrataan viidellä, kakkosvalinnat neljällä, kolmoset kolmosella ja niin edespäin. Indeksiluku on valintojen näin laskettu summa.
2. Strategiat luokiteltiin kolmeen ryhmään: toimintatapojen muutokset (verkko-opetus, tietoteknologian hyödyntäminen, kansainvälistyminen, erikoistuminen, uusien tehtävien hakeminen, muu), uudelleenorganisointumista edellyttävä yhteistyö (yhteistyö muiden oppilaitosten kanssa, verkostoituminen, yhteistyö korkeakoulujen kanssa, yhteisten opettajien rekrytoiminen, yhteistyö yritysten kanssa, yhteistyö ammattijärjestöjen kanssa) ja sellainen sopeutuminen ympäristön muutokseen (sopeutuminen väheneviin resursseihin, tiedottaminen ja markkinointi, uusien opiskelijaryhmien hakeminen, poliittisten toimijoiden lobbaus, opetusalan virkamiesten lobbaus, maksulliset yleisökurssit), jonka ei tarvitse muuttaa opetusjärjestelyjä.
3. Strategiakumppanit luokiteltiin kolmeen ryhmään: julkinen yhteiskuntasektori (kunta, alueen poliitikot, maakunta, opetushallitus, opetusministeri, muu), oppilaitokset (oman alueen muut lukiot, maan muut pienet lukiot, yläasteet, ammatilliset oppilaitokset, yliopistot ja korkeakoulut, ammattikorkeakoulut) ja muut sidosryhmät (lukioikäiset itse, vanhemmat, alueen tiedostusvälineet, yritykset, kansalaisjärjestöt, ay-liike).
4. Esimerkiksi Matkailualan verkostoyliopisto, Tulevaisuudentutkimuksen Verkosto-Akatemia, Semiotiikan verkostoyliopisto, jne.

7 YLEISET TULEVAISUUDENKUVAT

1. Valtiosihteeri Raimo Sailas totesi v. 2004 alussa, että maan koululaitosta on supistettava ja yksiköitä on yhdistettävä kilpailukyvyyn ja osaamisen takaamiseksi.

8 YHTEENVETOJA

1. Pyrkiminen yhtenäiseen ja selvärajaiseen koulutusjärjestelmään, jossa jokaisella on oma paikkansa, tehtävänsä ja tasonsa, on jatkunut 60-luvulta lähtien. Silloin siirryttiin systemaattiseen keskusjohtoiseen suunnittelu- ja säädösjärjestelmään. Lainsäädännön puitteissa etenkin opetussuunnitelmat ja opettajien pätevyys ehdot säätelivät oppilaitosten toimintaa, jonka normiohjausta alettiin purkaa 80-luvun lopulta alkaen.
2. Teollinen tapa toimia sopii uusintavaan oppimiseen eli jäljittelyyn. Sen sijaan se on hampaaton uudistavan eli luovan oppimisen kanssa. Luovuutta taas tarvitaan kun vanhat konstit eivät pure ja evoluutiohyppy on edessä. Siihen meidät on pakottaa aikojen murros, joka ei jätä mitään instituutiota koskemattomaksi.
3. Ammatillisissa oppilaitoksissa muutos näkyy selvemmin. Sitä on vauhdittanut ankara kilpailu opiskelijoista, suuret yhteiskunnalliset panostukset, muutosorientoitunut henkilöstö ja useat peräkkäiset organisaatiouudistukset, joiden seurauksena ammatillinen koulutus on organisoitunut suuruuden ekonomian mukaisiksi suuroppilaitoksiksi.
4. Oppimisympäristökäsite on syntynyt tilauksesta löytää perinteisen luokkahuoneopetus -paradigman haastajalle vyöhykettä valloitettavaksi. Se on toistaiseksi vähän hahmoton suhdekäsite, jonka omaa olemusta ei ole perusteellisesti analysoitu. Suhteina määritellen oppimisympäristö koostuu avoimesta, ei suljetusta tilasta, jossa on ennemminkin oppimisen raaka-aineita kuin valmiita sisältöjä ja tuotteita.

- Ympäristön aktiivinen ja näkyvin toimija on oppija ei opettaja. Ympäristö toimii isomman ”ympäristön” ehdoilla eli on kiinni autenttisessa maailmassa ja sen tapahtumissa, kun taas luokka on epäolennaisesta puhdistettu laboratorio. Internetissä tällaiset sisäkkäiset ympäristösuhteet järjestyvät automaattisesti. Opetusministeriön Oppimisympäristöjen koulutuksen ja tutkimuksen tulevaisuustyöpajassa (Hietanen & Rubin 2004) oppimisympäristöä määritteleväksi ominaisuudeksi nostettiin se, että oppimisympäristön on annettava opetukselle ja oppimiselle jotakin lisäarvoa. Hyvän oppimisympäristön edellytettiin myös tukevan vuorovaikutusta ja dialogia. Tarkastelun lähtökohdaksi nostettiin se, miten jostakin tilasta voi tulla todellinen oppimisympäristö eikä vain paikka tai tila, jossa opettaminen ja oppiminen tapahtuvat. Keskeisiksi vaatimuksiksi nousivat oppimisympäristön opetukselle ja oppimiselle tarjoama lisäarvo, välineellisyuden häivyttäminen, oppimisympäristön fyysiset ja henkiset elementit sekä oppimisen, opettamisen ja levon alueiden ja niiden rajojen määrittelyn tarve.
5. Tiedon konstruointi informaatiosta on tullut eri tavalla mahdolliseksi kuin aikaisemmin. Toisaalta tiedon tulkinnan ja merkityksenannon variaatiot lisääntyvät samaa vauhtia. Informaatio-media-tieto –ketjun prosessit ovat teknologiainnovatioiden ja –diffuusion kautta muuttumassa. Olennaisiksi nousevat kysymykset siitä, kenellä on pääsy (*praxis*, politiikan eli vallankäytön ja prosessin käytännöt), osaaminen (*techné*, välineelliset pyrkimykset ja kyvyt) ja motivaatio (*theoria*, teoreettisen ymmärryksen ja tietoisuuden taso) informaation ja merkityksenannon lähteille.
 6. Vuoden 2000 alussa Yhdysvalloissa tehdyn tutkimuksen mukaan silloin Internetissä oli saatavilla yli 500 miljardia erillistä sivua tietoa. Tutkimuksesta raportoitiin myös suomalaisissa sanomalehdissä.
 7. Verkkoihin on tuotettu palveluina perinteisen koulun välttämättömät elementit kuten kirjat, luokkahuoneet, opiskelijat ja opettajat, mutta niistä on suurimmaksi osaksi jätetty pois koulun informaaliset elementit, jotka ovat tehneet siitä sosiaalisena ympäristönä siedettävän. Yksi kehityspolku johtaa *informaalin ympäristön kehittämisi-*

seen. Se tapahtuu viimeistään silloin, kun opiskelijat saavat käyttöönsä ympäristön muokkaustyökalut. Silloin rakkauskirjeet, vessaraapustukset, koulukiusaamiset ja monet muut mieltä jalostavan regression piirteet saadaan mukaan virtuaalikalustukseen. Jos tässä onnistutaan, nykykoulu on simuloitu verkkoon.

8. Toimintakulttuuriin lasketaan mukaan kaikki toiminta ja kaikki koulun tavat. Ne-kin joita ei ole opetussuunnitelmiin kirjoitettu kuin yleisluonteisesti ”*Toimintakulttuuri on käytännön tulkinta lukion opetus- ja kasvatustehtävästä. Toimintakulttuuriin kuuluvat kaikki lukion viralliset ja epäviralliset säännöt, toiminta- ja käyttäytymismallit sekä arvot, periaatteet ja kriteerit, joihin koulutyön laatu perustuu. Toimintakulttuuri tulee esiin yksilö-, ryhmä- ja yhteisötasolla.*”

LÄHDELUETTELO

- Aaltonen, M. & M. Wilenius (2002) Osaamisen ennakointi – Pidemmälle tulevaisuuteen, syvemmälle osaamiseen. Edita, Helsinki.
- Antikainen, A. (1998) Kasvatus, elämäntilanne ja yhteiskunta. WSOY, Porvoo.
- Baudrillard (1983/1981) Simulations. Semiotext. New York.
- Bauman Z. (1996) Postmodernin lumo. Vastapaino. Tampere.
- Baum, H. S. (2002) Why School Systems Resist Reform: A Psychoanalytic Perspective. Human Relations, Vol. 55 (2), ss. 173-198.
- Ball, S. J. (2004) Suorituskeskeisyys ja yksityistäminen jälkihyvinvointivaltion koulutuspolitiikassa. Kasvatus 35 (1), ss. 6-20.
- Becker, H.J. & Riel M.M. (1999) Teacher Professionalism and the Emergence of Constructivist-Compatible Pedagogies. University of California. Irvine. Revised version of a paper presented at the 1999 meeting of the American Educational Research Association. Montreal.
- Bederkesa, B. (2001) Research meets practice. Biographical approaches in adult learning. Paperi esitetty ESREA-konferenssissa maaliskuussa 2001. Luetavissa myös http://www-gewi.kfunigraz.ac.at/edu/erwachsenenbildung/mitarb/egger/trying_to_square_the_circle.doc.
- Bell, W. (1997) Foundations of Futures Studies. Human Science for a New Era. Volume I: History, Purposes, Knowledge. Vol. 2, Values, Objectivity and the Good Society. Transaction Publishers, New Brunswick and London.
- Braman S. (1994) Entering Chaos. Designing the State in the Information Age. Teoksessa S. Splichal, A. Calabrese & C. Sparks (toim.) Information Society and Civil Society. Contemporary Perspectives on the Changing World Order. Science and Society. West Lafayette, Indiana: Purdue University Press, 157-184.
- Brown, P. (1997) ”The Third Wave”. Education and the Ideology of Parentocracy. British journal of sociology of education 11.

- Filosofian ja elämänkatsomustiedon opettajat FETO ry, Psykologianopettajat PSOP ry ja Suomen uskonnonopettajien liitto ry (2003). Kantelu eduskunnan oikeusasiamiehelle 15.9.2003 ja siihen saatu vastine eduskunnan oikeusasiamiehen kansliasta 17.12.2003 (Dnro 2062/03).
- Freire, P. (1972) *Pedagogy of the Oppressed*. London. Sheed & Ward.
- Freire, P. (1974) *Research Methods*. Literacy Discussion, Spring 1974.
- Freire, P. (1976) *Education the Practice of Freedom*. Writers & Readers, London.
- Finger M. & Asún J. M. (2001) *Adult Education at the Crossroads. Learning our way out*. Zed Books, London.
- Godet, M. (1995) *Global Scenarios: Morphological and Probability Analysis*. Kirjassa *Scenario Building. Convergences and Differences*. Proceedings of Profutures Workshop. Technical Report Series EUR-17298-EN, European Commission, Joint Research Centre, Sevilla, ss.17-30.
- Goonatilake, S. (1992) *The Evolution of Information: Lineages in Gene, Culture and Artefact*. Pinter Publishers. London.
- Goonatilake, S. (2000) *Emerging Multi Domain Information Society*. Futures 2000.
- Hakkarainen, K., K. Lonka & L. Lipponen (1999) *Tutkiva oppiminen. Älykkään toiminnan rajat ja niiden ylittäminen*. WSOY Porvoo, Helsinki, Juva.
- Hargreaves, D.H. (1997) *A road to the learning society*. *School Leadership and Management*. 17 (1).
- Helsingin kaupungin tiedote 13.6.2002. Kuuden suurimman kaupungin kaupunginjohtajien tapaaminen. <http://www.hel.fi/uutiset/tiedotteet/2002/6pack.html>.
- Helsingin Sanomat (HS) (2002) *Opetushallituksen pääjohtajan haastattelu* 22.9.2002.

- Hietanen, O. & Rubin A. (2004) Oppimisympäristöjen tulevaisuudet tutkimuksen ja yhteiskunnan haasteiden näkökulmasta. Opetusministeriön oppimisympäristöjen tutkimuksen työryhmän tulevaisuustyöpaja 29.-30.10.2003, Turku. Julkaisematon käsikirjoitus.
- Turoff, M. & Hiltz, S.R. (1996) Computer-Based Delphi Processes. Jessica Kingsley Publishers. London. Teoksessa M. Adler & E. Ziglio (toim.) Gazing into the Oracle. The Delphi Method and its Application to Social Policy and Public Health, 56-85.
- Hoikkala, T. (2002) Kuka pärjää koulussa? Suomen Kuvalehti 46/2002.
- Huusko, M. & R. Muhonen (2003) Yliopistojen jännitteiset arvot. Kasvatus, Vol. 34, No. 3, 219-229.
- Illich I. (1973) Deschooling Society. Penguin. Harmondsworth. Saatavilla Internetissä <http://philosophy.la.psu.edu/illich/deschool/intro.html>. Ensipainos julkaistiin jo vuonna 1971.
- Illich I. (1975) Medical Nemesis: The expropriation of health. Marian Boyars. London.
- Illich I. (1976) After Deschooling, What? Writers and Readers Publishing Cooperative. London.
- Illich I. et al (1977) Disabling Professions. Marion Boyars. London.
- Jensen, R. (1999) The Dream Society. How the Coming Shift from Information to Imagination will Transform your Business. McGraw-Hill, New York.
- Jussila, J. & S. Saari (toim.) (1999) Opettajankoulutus tulevaisuuden tekijänä. Yliopistoissa annettavan opettajankoulutuksen arviointi. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 11, Edita, Helsinki.
- Järvinen, T. (2000) Erikoislukiot, valikointi, eriarvoisuus. Yhteiskuntapolitiikka 65 (2000): 4. 291-302.
- Kaivo-oja, J., O. Kuusi & J. T. Koski (1997) Sivistyksen tulevaisuusbarometri 1997. Tietoyhteiskunta ja elinikäinen oppiminen tulevaisuuden haasteina. Opetusministeriön suunnittelusihteeristön keskustelumuiستioita 25. Yliopistopaino, Helsinki.

- Kelly, K. (1998) *New Rules for the New Economy: 10 radical Strategies for a Connected World*. Penguin Books, London.
- Kirveskari, T. (2003) *Visiot oppilaitoksen johtamisessa*. Acta Universitatis Tamperensis 933. Tampereen yliopisto, kasvatustieteen laitos. Tampere.
- Kivirauma, J. & Rinne, R. (2000) *Neo-Liberal Education Policy approaching the Finnish Shoreline*. Kirjassa D. Hill (toim.) *Education, Education, Education*. Painossa.
- Koivisto, J., M. Kylämä, J. Listenmaa & L. Vainio (2002) *Virtuaaliopetuksen haasteet ja niihin vastaaminen. Malleja ja menetelmiä opetushenkilöstön ennakointiin virtuaaliopetuksessa yliopistoissa ja ammattikorkeakouluissa*. Koulutus- ja tiedepolitiikan osaston julkaisusarja 101, Opetusministeriö, Helsinki.
- Koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelma 2003-2008 (2004) *Opetusministeriön julkaisuja 2004:6*. ISBN 952-442-690-0 (PDF).
- Kunelius, R. (1999) *Filosofia tänään: Kumousta odoteltaessa*. Richard Rortyn haastattelu. *Niin & Näin* 2/99.
- Kuntaliitto (2002) *Kuntien asukasluku suuruusjärjestyksessä kuntamuodon mukaan 31.12.2002*. Saatavilla internetissä: <http://www.kuntaliitto.fi/tilastot/asukasluvut/kmuot03.xls>.
- Kuusi, O. (2000) *Osaamista oppimassa – osaamispääoma tulevaisuuden tekijänä*. Kirjassa M. Metsä (toim.) *Tuleva tuhat*. Tilastokeskus, Helsinki, ss. 175-190.
- Nonaka, I. & H. Takeuchi (1995) *The Knowledge-Creating Company: How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation*. Oxford University Press, New York.
- NUA Internet Surveys (2000) *How Many Online?* <http://www.nua.ie>.
- Lampinen, O. (1998) *Suomen koulutusjärjestelmän kehitys*. Gaudeamus. Tampere.
- Lehtisalo, L. (2002) *Tieto, oppiminen, sivistys. Avauksia ihmisen vuosisataan*. WSOY, Helsinki.

- Linturi, H. (1997) Avoin oppimisympäristö ja yrittäjäyys. Teoksessa Kasvu yrittäjäyteen. Toim. Matti Parikka. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 27. Jyväskylä.
- Linturi, H. (1998) Tietoa läskillä vai ilman. Murros ja oppimisympäristö. Aikuiskasvatus 1/1998.
- Linturi H. (2002) Oppimisen verkkosaalistusta. Teoksessa Verkot ja virtuaalistaminen oppimisen tukena. Toim. Juhani Nieminen. TUKEVA. Hämeen ammattikorkeakoulu. Hämeenlinna.
- Linturi H. (2003a) Oppimisen kulttuurievoluutio verkossa. Teoksessa Kamppinen, M., O. Kuusi ja S. Söderlund (toim.) Tulevaisuudentutkimus. SKS. Helsinki.
- Linturi (2003b) Modernin koulutuksen rysänperä. Internetix. Saatavilla internetissä: http://nexusdelfix.internetix.fi/fi/sisalto/materiaalit/4_artikkelit/4_koulu/1_modernikoulutus/3_rysanpera?C:D=63374&C:selres=63374.
- Linturi, H., Hiltunen, E. & Kuusi, O. (2000) Heikot signaalit – Delfoi-tutkimus. Futura 2/2000.
- Linturi, H., Malaska, P. & Sotarauta, M. (1998) Emerging new network and learning environment for future studies. Futures Vol. 30, Number 7, September 1998.
- Lukion opetussuunnitelman perusteet (2003) Määräys 33/011/2003. Opetushallitus. Vammala.
- Luukkanen, O. (2000) Opettaja vuonna 2010. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPEPRO) selvitys 15. Loppuraportti. Opetushallitus, Hakapaino, Helsinki.
- Luukkainen, O. & M. Pyysiäinen (2004) Koulu ihmisenä kasvamisen tukijana. Kirjassa M-L. Loukola (toim.) Aihekokonaisuudet perusopetuksen opetussuunnitelmassa. Opetushallitus, Gummerus, Jyväskylä, ss.25-35.
- Mannermaa, M. (1991) Evolutionaarinen tulevaisuudentutkimus. Acta Futura Fennica No. 2, Painatuskeskus, Helsinki.

- Miettinen, R. (1993) Oppitunnista oppimistoimintaan. Tutkimus opetuksen ja opettajankoulutuksen kehittämisestä. Tampere. Gaudeamus s. 258-259;
- Miettinen R. 1990, Koulun muuttamisen mahdollisuudesta. Analyysi opetustyön kehityksestä ja ristiriidoista. Helsinki. Gaudeamus.
- Miles (1986) Scenario analysis: contrasting visions of the future. Kirjassa WFSF, Futuribles, AMPS & UNDP: Reclaiming the future: A Manual of Futures Studies for African Planners. Tycooly, London.
- Nevalainen, R. (1999) Suomi tietoyhteiskunnaksi – eespäin tiedon poluilla ja valtaiteilla. Tietoyhteiskuntatoiminnan lyhyt historia. Sitra. Saatavilla Internetissä: <http://www.sitra.fi/tietoyhteiskunta/suomi/st2f.htm>.
- Nonaka, I. (1994) A Dynamic Theory of Organizational Knowledge Creation. Organizational Science, vol. 5, No. 1, February 1994 (by René Roth: URL: <http://www.mansci1.waterloo.ca/nonakarr.html>).
- Opetusministeriö (2003a). Koulutuksen ja tutkimuksen tietostrategia 2000-2004. http://www.minedu.fi/toim/koul_tutk_tietostrat/i.html 2.1.2003.
- Opetusministeriö (2003b). Koulutus ja tutkimus 2003-2008. Kehittämissuunnitelma. Opetusministeriön julkaisuja 2004:6, Yliopistopaino, Helsinki.
- Oppimisella osallisuutta – vastauksia työn murrokseen (2002). Sitran raportteja 29, Sitra, Helsinki 2002.
- Pelton, J. (1999a) From Noosphere to Third Millennium Technosphere. Teoksessa H. F. Didsbury, Jr. (toim.) Frontiers of the 21st Century. Prelude to the New Millennium. World Future Society. Bethesda.
- Pelton J. 1999b. The Fast-Growing Global Brain. The Futurist August-September.
- Perustietoa ammattikorkeakouluista (2003). Opetusministeriön julkaisuja 2003: 10. ISBN 952-442-702-8 (PDF).
- Popper, K. (1995) Arvauksia ja kumoamisia. Tieteellisen tiedon kasvu. TammerPaino, Tampere.
- Rinne, R. (2003) Uusliberaali ajattelutapa on pesiytynyt suomalaiseenkin koulutuspolitiikkaan. Aikuiskasvatus 2/03.

- Rinne, R., J. Kallio & S. Hokka (2004) Liian innokas mukautumaan? OECD:n koulutuspolitiikka ja Suomen vastauksia. *Kasvatus* 35 (1), ss. 34-54.
- Roth, W-M (2000) Learning Environments Research, Lifeworld Analysis, and Solidarity in Practice. *Learning Environments Research. An International Journal*. Volume 2, No. 3 1999. Kluwer Academic Publishers.
- Rubin, A. (1995) Ote huomiseen. Painatuskeskus, Helsinki.
- Rubin, A. (1998) The Images of the Future of Young Finnish People. Turun kauppakorkeakoulun julkaisu, Sarja D-2:1998.
- Rubin, A. (1999) Nuorten tulevaisuudenkuvat törmäyskurssilla todellisuuden kanssa. Kirjassa M. Metsä (toim.) *Tuleva tuhat*. Tilastokeskus, Helsinki, ss. 339-355.
- Rubin, A. (2000) Growing up in Social Transition: In Search of a Late-modern Identity. *Annales Universitatis Turkuensis*, Sarja B, Tom. 234, Humaniora. Turun yliopisto, Turku.
- Rubin, A. & Linturi, H. (2001) Transition in the Making. The Images of the Future in Education and Decision-making. *Futures* Vol. 33 No. 3-4, April/May 2001, 267-305.
- Rubin, A. (2002) Nuoren ohjenuorat. Tulevaisuusnäkökulman avaamisen merkityksestä. Kirjassa Haapala, A. (toim.) *Tulevaisuuskasvatus. Opetus 2000-sarja*, PS-Kustannus, Juva, ss. 28-49.
- Rubin, A. (2003) Opettajuuden tulevaisuus. Julkaisematon artikkelikäsitelmä.
- Rubin, A. (2004) Tulevaisuustietoisuudesta tulevaisuusosaamiseen. Kirjassa M-L. Loukola (toim.) *Aihekokonaisuudet perusopetuksen opetussuunnitelmassa*. Opetushallitus, Gummerus, Jyväskylä, ss.104-112.
- Schleicher A. (2002) luento PISA 2000:n tuloksista Jyväskylän yliopistossa 8.5.2002.
- Silvennoinen, H. (2002) Koulutus marginalisaation hallintana. *Gaudeamus*, Helsinki.
- Simola, H. Rinne, R. & Kivirauma, J. (1999) National Changes in Education and Education Governance. An outline for the draft of the Finnish case. Internetissä <http://www.ped.uu.se/egsie/time5/finnca11.html>.

- Simola, H. & R. Rinne (2004) Laatuvalankumous, arviointiteollisuus ja korkeakoulut. Puheenvuoroja, Kasvatus 3/2004, ss. 330-341.
- Soininvaara, O. (1994) Hyvinvointivaltion eloonjäämisoppi. Porvoo Helsinki Juva: WSOY
- Suoranta, J. (1997) Kasvatuksellisesti näkeväksi. Taju. Tampere.
- Suoranta, J. & Ylä-Kotola, M. (2000) Mediakasvatus simulaatiokulttuurissa. WSOY. Vantaa
- Talli, R. (2002a) Lapset eivät enää saa tasalaatuista opetusta kaikissa peruskouluissa. Sarjassa Mikä mättää koulussa? Helsingin Sanomat 22.04.2002.
- Talli, R. (2002b) Jopa viidennes peruskoululaisista ei saa tarpeeksi hyvää opetusta. Sarjassa Mikä mättää koulussa? Helsingin Sanomat 13.05.2002.
- Tella, S. (1993) Opettajien visioista ja koulun kehittämisestä. OKL:n tutkimuksia 118, Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos, ss. 179-202.
- Thorpe, C. (1998) The Crisis in Schooling. Prospero. A Journal of New Thinking in Philosophy for Education. Vol. 4. No. 2.
- Uusikylä, K. (2004) Laadunvarmistus on luovuuden vihollinen. Helsingin Sanomat. Mielipidekirjoitus 18.07.2004.
- Vanderstraeten, R. (2004) The Social Differentiation of the Educational System. Sociology Vol. 38, Issue 2, ss. 255-272.
- Viherä, M.-L. (1999) Ihminen tietoyhteiskunnassa – kansalaisten viestintävalmiudet kansalaisyhteiskunnan mahdollistajana Turun kaupunkorinkeakoulu, Sarja A:1, Turku.
- Väljäärvi, J. & P. Linnakylä, toim. (2002) Tulevaisuuden osaajat. PISA 2000 Suomessa. Kirjapaino Oma Oy. Jyväskylä.
- Webster F. (1996) Theories of the Information Society. Routledge. London.

AIKAISEMPIA TUTU-JULKAISUJA

- 2/2004 Olli Hietanen, Sirkka Heinonen, Kati Kiiskilä, Jari Lyytimäki & Ulla Rosenström: Ekotietoyhteiskunta - kriteerit ja toimintamahdollisuudet.
- 1/2004 Olli Hietanen, Sirkka Heinonen, Kati Kiiskilä, Jari Lyytimäki & Ulla Rosenström: Kestävän tietoyhteiskunnan indikaattorit. Indicators of Sustainable Information Society.
- 8/2003 Jarmo Vehmas, Jyrki Luukkanen, Jari Kaivo-oja: Material Flows and Economic Growth. Linking analyses and environmental Kuznets curves for the EU-15 member countries in 1980-2000.
- 7/2003 Jarmo Vehmas, Jari Kaivo-oja, Jyrki Luukkanen: Global Trends of Linking Environmental Stress and Economic Growth. Total Primary Energy Supply and CO2 Emissions in the European Union, Japan, USA, China, India and Brazil.
- 6/2003 Auli Keskinen, Mika Aaltonen, Eve Mitleton-Kelly: Organisational Complexity. Foreword by Stuart Kauffman.
- 5/2003 Petri Tapio: Decoupling has Begun in Finland. Economic growth, traffic volume growth and the CO2 policy of EU and Finland 1970-2001.
- 4/2003 Sirkka Heinonen, Olli Hietanen, Ene Härkönen, Kati Kiiskilä, Laura Koskinen: Kestävän kehityksen tietoyhteiskunnan SWOT-analyysi.
- 3/2003 Olli Hietanen & Katriina Siivonen: Tietoyhteiskunta, kestävä kehitys ja kulttuuri. Varsinais-Suomen kulttuuritoimen tutkimus-, arvioimis- ja kehittämishankkeen (KULTAKE) loppuraportti.
- 2/2003 Timo Nurmi: Yrittäjyyden edistäminen: Yrittäjyyden uusi kuva 2020 -väliraportti.
- 1/2003 Ene Härkönen: Varsinais-Suomi hyvin toimivaksi kestävä kehityksen tietoyhteiskunnaksi Euroopassa 2005. Varsinais-Suomen tietoyhteiskuntastrategia 2002-2005.

MUUTOKSEN TUULISSA

Pienten lukioiden tulevaisuudenkuvat

Tämä raportti muodostaa osan Suomen Akatemian rahoittamaa tutkimushanketta ”Tiedosta osaamiseen: Opetuksen tulevaisuudenkuvat”, joka toteutetaan Turun kauppakorkeakoulun Tulevaisuuden tutkimuskeskuksessa. Raportissa selvitetään pienten suomalaisten lukioiden rehtorien tulevaisuudenkuvia seitsemän vuoden aikaperspektiivillä vuodesta 2003 eteenpäin vuoteen 2010. Kyselyn tarkoituksena oli toisaalta selvittää oppimisen ja koulutuksen tulevaisuuden haasteita, kuinka opetustehtävää yleisellä tasolla on mahdollista toteuttaa nyt nähtävissä olevien tulevaisuuden haasteiden, uhkien ja mahdollisuuksien valossa. Toisaalta paneuduttiin erityisesti pienten (alle 120 opiskelijan) lukioiden erityisongelmiin.

VIIMEISIMMÄT TUTU-JULKAISUT

- 2/2004 Olli Hietanen, Sirkka Heinonen, Kati Kiiskilä, Jari Lyytimäki & Ulla Rosenström: Ekotietoyhteiskunta - kriteerit ja toimintamahdollisuudet
- 1/2004 Olli Hietanen, Sirkka Heinonen, Kati Kiiskilä, Jari Lyytimäki & Ulla Rosenström: Kestävän tietoyhteiskunnan indikaattorit. Indicators of Sustainable Information Society

ISBN 951-564-237-X



Turun kauppakorkeakoulu
Tulevaisuuden tutkimuskeskus

www.tukkk.fi/tutu, tutu-info@tukkk.fi