

OPETUSSUUNNITELMIEN UUDET KUOSIT - Järjestysutopia mureni

Ammatillisen opettajankoulutuksen monimuotoinen toteuttaminen on perustunut kunkin aikakauden keskeisten kysymysten tulkintaan. Opetussuunnitelmien kehittämistyön ideana on kysyä jatkuvasti, mitä ympäröivässä yhteiskunnassa ja ammatillisessa todellisuudessa tapahtuu. Lisäksi tärkeää on pohtia jatkuvasti käsityksiä tiedosta, oppimisesta ja oppivasta ihmisestä.

Tämä artikkeli käsittelee kymmenen vuoden aikana ammatillisessa opettajankoulutuksessa toteutettua opetussuunnitelmien kehittämistyötä (esim. Mutka 1994, Rousi 1991, Rousi ja Mutka 1994). Tavoitteena on tältä pohjalta esitellä opetussuunnitelmien kehittämistyön uusia näköaloja. Ammatillisen opettajankoulutuksen monimuotoinen toteuttaminen on perustunut kunkin aikakauden keskeisten kysymysten tulkintaan. Kehittämistyön ideana on ollut kysyä jatkuvasti, mitä ympäröivässä yhteiskunnassa ja ammatillisessa todellisuudessa tapahtuu. Lisäksi tärkeää on ollut pohtia jatkuvasti käsityksiä tiedosta, oppimisesta ja oppivasta ihmisestä. Näin tulkittuna opetussuunnitelman tehtävä on ollut ja on edelleenkin ilmentää opettajankoulutuksen keskeisiä painopistealueita ja luoda mahdollisuuksia laadukkaiden oppimisprosessien toteuttamiselle.

Aikakauden muutokset tuntuvat hyvin konkreettisesti ammatillisessa opettajankoulutuksessa ja nostavat jatkuvasti esiin uusia ja mielenkiintoisia koulutuksellisia tehtäviä. Ammatillisen opettajankoulutuksen lähihistorian näkökulmasta tätä muutosta voi jäsentää kolmen melko selvästi toisistaan erottuvan koulutuksellisen ja opetussuunnitelmallisen vaiheen kautta (kuvio 1.). Nämä vaiheet ovat samalla erilaisia koulutushistoriallisia aikakausia, joiden tarkastelu rikastaa ja monipuolistaa ymmärrystämme ammatillisen opettajankoulutuksen erilaisista toteuttamismahdollisuuksista.

”Inhimillinen olemassaolo on moniulotteista, täynnä ristiriitaisuuksia ja arvoituksellisuutta. Ratkaisuna on kehittää kulttuuri, joka on tietoinen muokkautuvasta ja muokattavasta käyttövoimastaan. Toisin sanoen kulttuurin täytyy tunnistaa omat luovat voimansa, joiden puitteissa tarve kriittiseen pohdiskeluun, uudelleen arviointiin ja elämän mahdollisuuksien kartoittamiseen on äärimmäisen tärkeitä”.
(Alexander 1987, 272)

Suoritusperustaisen opettajankoulutuksen aikakausi

Tätä aikakautta luonnehtii toimintajärjestelmien vahva keskittäminen ja monella tasolla tapahtunut, yksityiskohtiin saakka ulottunut normiohjaus. Tällaisen toiminnan taustalla on oletus yhteiskunnan ja opettajan ammatin staattisuudesta samoin kuin kaikkien opiskelijoiden yhtenevistä koulutuksellisista tarpeista. Maailma nähtiin monelta osin samanlaisena ja yhteismitallisena ja sen katsottiin muuttuvan vain hyvin hitaasti.

Pääasiallisena mielenkiinnon kohteena oli tarkasti ennakoitavan, havaittavan ja mitattavan toiminnan oppiminen. Näkemys tiedosta, taidosta ja niiden oppimisesta rakentui lähinnä behavioristisen oppimisnäkökulman pohjalta. Opetuksen painopiste oli ulkoisesti havaittavan käyttäytymisen tuottamisessa, muuntelussa ja vahvistamisessa. Lähtökohta oli se, että opittavat asiat määriteltiin, omaksuttiin ja arvioitiin

mahdollisimman yksityiskohtaisesti ja toisistaan irrallaan. Opetus miellettiin tekniikaksi, jota voitiin toteuttaa osataidoittain edeten. Tavoitteiden määrittely oli mahdollisimman selkeää ja yksiselitteistä ja oppimisen ohjaaminen perustui tavoitteiden suuntaisten käyttäytymispiirteiden vahvistamiseen positiivisen palautteen avulla.



Kuvio: erilaisiin lähtökohtiin pohjaavat opetussuunnitelmakäytännöt. Nelikentän oikeassa yläkulmassa on esitetty selvästi voimistumassa oleva koulutus- ja opetussuunnitelmakäytäntö. Siinä kuvattu opetussuunnitelmallinen vaihe luonnehtii jo nyt näköpiirissä olevaa ammatillisen koulutuksen nopeisiin muutoksiin ja koulutustarpeiden vaihteluihin liittyvää tulevaisuutta. Jatkossa opettajien on kyettävä suunnittelemaan ja toteuttamaan hyvinkin lyhyellä varoitusaajalla uusi, juuri senhetkisten asiakkaiden tarpeita vastaava koulutusohjelma.

Opetussuunnitelmat muodostivat perustan sekä opiskelijoiden että kouluttajien työpanoksen arvioinnille. Lukusuunnitelman kurssit ja niiden tunnollinen suorittaminen olivat ehdottomia normeja sekä opiskelijoille että kouluttajille. Niissä asetetut tavoitteet ja tavoitteiden saavuttamisen tarkka kontrolli korostuivat.

Koulutus toteutettiin ajallisesti ja paikallisesti tarkoin ennalta määritellyissä puitteissa. Koulutuksen tuloksellisuus määräytyi siitä, miten keskushallinnossa yksityiskohtaisesti määritellyt opetussuunnitelman sisällöt kyettiin annetussa ajassa omaksumaan.

Prosessikoulutuksen aikakausi

Siirtyminen prosessikoulutusajatteluun opettajankoulutuksessa on tapahtunut vähitellen vuosien kuluessa. Tämä kehitys on osaltaan sekä ennakoitunut että edistänyt opetussuunnitelma- ajattelun ja opetuksen toteutuksen uudenlaista tulkintaa. Enää lukusuunnitelmat eivät ole olleet ehdottomia normeja, vaan niiden tarkoitus on ollut toimia viitteellisinä sisällöllisinä mahdollisuuksina opettajankoulutuksen toteuttamiselle. Koulutukseen osallistuvien yksilölliset oppimis- ja kehittymistarpeet ovat olleet prosessin keskeisiä ohjaajia ja määrittäjiä. Henkilökohtaisten opiskelusuunnitelmien merkitys on saanut yhä korostuneemman aseman.

Prosessikoulutuksen taustalta löytyy humanistisen ihmiskäsityksen ja kognitiivisten oppimisteorioiden vaikutuksia. Tässä ajattelutavassa ihminen nähdään selkeästi sisältäpäin ohjautuvana, aktiivisena ja vuorovaikutukseen pyrkivänä toimijana. Koulutuksessa korostuvat vaiheittain etenevä prosessuaalisuus, opiskelijan toiminnan reflektiivisyys sekä tapahtumien historiallisuus. Kehittyminen opettajan ammattiin rakentuu spiraalimaisesti koulutuksen kuluessa oman kokemusmaailman ja ammattialaan liittyvän teoriamaailman välisenä laajana vuoropuheluna. Oppimisprosessin eri vaiheissa autonomia, luovuus ja itseluottamus, so. oman oppimisensa omistajuus, kehittyminen siihen osallistuvien henkilöiden aktiivisen ja ref-

lektiivisen toiminnan kautta. Kyky realistisesti arvioida omaa oppimisprosessiaan nähdään reflektiivisyyden kehittymisen kannalta tärkeänä.

Verrattuna opettajankoulutuksen suoritusperustaiseen vaiheeseen kouluttajien työn painopiste prosessikoulutuksessa on selkeästi siirtynyt opettamisesta oppimisen ohjaamiseen. Tämän uudenlaisen ajattelun myötä myös koulutuksen tarkka ajallinen ja paikallinen raja on väljentynyt palvelemaan opiskelijan yksilöllisiä koulutustarpeita. Yksilöllisyyden korostamisen ohella prosessikoulutusajatteluun on kuulunut vahvasti yhteisöllisyyteen ja yhteisölliseen kasvuun ja vuorovaikutukseen sitoutuminen. Opettajan ammattiin ja omaan persoonalliseen kehitykseen liittyviä kysymyksiä on työstetty tiiviisti sekä opiskelutovereiden, koulutuksen ohjaajien että harjoittelukoulujen ohjaavien opettajien kanssa. Prosessikoulutuksessa opetussuunnitelma saa lopullisen tulkintansa ja löytää toteutuksensa muodot yhteistoiminnallisissa tilanteissa, joissa on mahdollista kyseenalaistaa, arvioida ja pohtia yleisiä ammatilliseen koulutukseen liittyviä kysymyksiä ja niiden suhdetta omaan ammattialaan, sen opetuksen keskeisiin kysymyksiin ja omaan ammatilliseen kehitykseen.

Projektikoulutuksen ja näyttökokeen aikakausi

Opetussuunnitelmien laadinnan ja toteuttamisen näkökulmasta paitsi tiedon määrä, myös oppimislähteet ja -mahdollisuudet ovat kasvaneet viime vuosina räjähdysmäisesti. Tietotekniset ja telemaattiset palvelut tarjoavat monenlaisia mahdollisuuksia oppimisprosesseja suunniteltaessa ja ohjattaessa. Laajenevat kansainväliset kontaktit avaavat oppimismahdollisuuksia ja verkostoja lähes loputtomasti. Eteneminen kohti globalisoituvaa maailmaa on käynnistänyt yhteiskunnallisen ja kulttuurisen murroksen, jossa perinteiset institutionaaliset muodot ja organisaatioiden rajat kyseenalaistuvat ja toiminnalta yhä laajenevissa verkostoissa edellytetään joustavuutta ja tuloksellisuutta. Se on myöskin lisännyt tietoisuuttamme globaalin vastuun ja eettisesti korkeatasoisen toiminnan merkityksestä.

Opetussuunnitelmien osalta tämä kehitys on merkinnyt hyvin tietoista kansainvälisen toiminnan ja kestävän kehityksen periaatteiden mukaan tuloa koulutuksen suunnitteluun ja toteutukseen. Oppimisympäristöjen suhteen tämä kehitys on merkinnyt myös selviä muutoksia: monimuotoista verkostoitumista ja uusien oppimislähteiden mahdollisimman tietoista hyödyntämistä ammatillista opettajankoulutusta suunniteltaessa ja toteutettaessa.

Ammatillisessa opettajakorkeakoulussa on toteutettu projektityyppistä opettajien pedagogista peruskoulutusta erilaisina pienimuotoisina hankkeina aiemminkin, mutta syksyllä 1993 on kaikki siellä tarjottava opettajankoulutus monimuotoistettu osin taloudellisten realiteettien pakottamana, osin opettajakorkeakoulun oman sisäisen kehittämistyön tuloksena. Opiskelijoilla on ollut mahdollisuus valita opettajankoulutuksensa suorittamistapa kahdesta erityyppisestä koulutusmallista.

Ensimmäinen koulutusmalli on tarkoitettu sellaisille opiskelijoille, jotka valitsevat henkilökohtaisissa opiskelusuunnitelmissaan lähtökohdaksi yhden lukuvuoden opiskeluajan.

Opiskelijat työskentelevät yhteistoiminnallisissa, opiskelijoista ja kouluttajista muodostuvissa ryhmissä, jossa on mahdollisuus jatkuvampaan vuorovaikutukseen, kiinteämpään oppimisen ohjaukseen ja tukeen kuin vaihtoehdossa kaksi. Kontaktiopiskelujaksojen lisäksi opintoihin kuuluu itsenäisiä etäopiskeluviikkoja sekä yksilökohtaisesti joustavia, eripituisia opetusharjoittelujaksoja.

Toinen koulutusmalli on tarkoitettu niille, jotka haluavat opiskella ajallisesti joustavasti esimerkiksi työn ohessa yksilöllisten opiskelusuunnitelmien mukaan. Opiskelu tässä koulutusmuodossa edellyttää opiskelijoilta suurta itsenäisen työn osuutta ja yksilöllistä vastuuta opintojensa etenemisestä. Koulutus koostuu lyhyistä yhteisistä kontaktijaksoista, erilaisista opetusharjoitteluprojekteista sekä ohjatusta ja itsenäisestä opiskelusta henkilökohtaisen opiskelusuunnitelman ja elämänsuunnitelman tai opettajatehtävän

pohjalta. Projektoituva, moderni elämä on tuonut mukanaan haasteen myös projektoituvasta koulutuksesta ja siihen liittyvästä näyttökoemahdollisuudesta.

Raja prosessi- ja projektikoulutuksen välillä on häilyvä, mutta joitakin konkreettisia, käytännön toiminnassa ilmeneviä painopiste-eroja voi kuitenkin löytää. Jälkimmäisessä koulutusmallissa, joka toteutukseltaan selkeämmin on projektikoulutuksen ideoihin nojautuvaa, opettajankoulutus ei yhtä vahvasti kuin aikaisemmin sitoudu enää opettajankoulutuksen perinteisille toiminta-alueille: korkeakoulu yhteisöön, harjoittelukouluun, opiskelutovereihin tai kouluttajiin. Tämän tyyppinen projektityöskentely voi painottaa entistä selkeämmin esimerkiksi oman ammatin, työn ja työyhteisön kehittämiseen koulutuksellisten ratkaisujen kautta. Silloin on luonnollista, että kehittämissuunnitelman keskeiset viiteryhmät ja oppimiskokemukset löytyvät myös näiltä toiminta-alueilta.

Projektikoulutukseen siirtyminen pitää sisällään entistä laajemman, nimenomaan jokaisen opiskelijan omaa arkista työ- ja toimintaympäristöä käytännön tasolla kehittämään pyrkivän tulkinnan opettajakvalifikaatioista. Mallin kehittämisen taustalta löytyy ajatus oppimislähteiden ja mahdollisuuksien aidosta ja valtavasta monipuolistumisesta: koulutuksen ei enää välttämättä tarvitse olla muodoiltaan institutionalisoitua. Oppia voi hyvin monissa erilaisissa tilanteissa ja hyvin monin erilaisin tavoin. Yksi haluaa opiskella ohjatun, toinen itsenäisemmin. Tilanne vaatii sekä opiskelijalta että kouluttajalta entistä monipuolisempaa prosessuaalisuuden, sitoutumisen, aikuisuuden ja vastuullisuuden käsitteiden tulkintaa. Samalla se edellyttää itseohjautuvuuden käsitteen syvällistä pohdintaa.

Koron (1993) mukaan itseohjautuvuudesta puhuminen synnyttää helposti mielikuvan jonkinlaisesta automaattisesta oppimisesta, joka edellyttää oppijalta ainoastaan antautumista prosessin vietäväksi. Kuitenkin mitä avoimemmissa rakenteissa koulutusta toteutetaan, sitä olennaisemmaksi tulee kunkin opiskelijan oma, tietoinen sitoutuminen koulutukseen ja omaan oppimisprosessiinsa. Tietoinen sitoutuminen on ammatillisesti mielekkäiden oppimiskokemusten ja koko koulutusprosessin onnistuneeseen toteutumiseen ehdoton edellytys. Lähtökohta tällaiselle tietoiselle, myönteiselle sitoutumiselle on opiskelijoiden elämäntilanteiden, voimavarojen, pyrkimysten sekä aikaisemmin hankitun osaamisen realistinen analyysi ja sitä kautta syntyneiden havaintojen mielekäs liittäminen osaksi opiskeluprosessia.

Näyttökoe

Näyttökokeen ja projektikoulutuksen ideoiden välillä on vain hieno ero. Ehkä ammatin hallintaa sen hankkimistavasta riippumatta osoittavan näyttökokeen toteutuksessa vielä selkeämmin kuin projektikoulutuksessa tunnustetaan elinikäisen oppimisen, monipuolisten oppimislähteiden ja yksilöllisten oppimispolkujen mahdollisuus opettajavalmiuksien hankkimistapoina. Kuitenkin ammatillisen opettajankoulutuksen näyttökokeen ja muiden koulutusmallien välillä on paljon yhtäläisyyksiä. Kaikissa malleissa on kysymys opettajankoulutuksesta ja opettajakvalifikaatioiden hankkimisesta tai niiden hallinnan osoittamisesta. Samoin kaikissa erilaisissa toteutustavoissa edellytetään huolellista henkilökohtaisen opiskelusuunnitelman laadintaa suhteessa opettajan ammatin keskeisiin painopistealueisiin. Keurulaisen (1993) mukaan on sovittava siitä, miten asetettujen tavoitteiden saavuttaminen osoitetaan ja millä tavalla se arvioidaan.

Opettajankoulutuksen itsestään selvä lähtökohta on opiskelijakeskeisyys, koska kyse on heidän oppimisprosessinsa tukemisesta tai sen tulosten arvioinnista. Toisaalta kuitenkin kouluttajien aktiivista ohjausta ja asiantuntemusta tarvitaan oppimisen esteiden poistamisessa silloin, kun opiskelijoiden oppimistoiminta ei etene. Prosessikoulutusmallissa ammatillinen kasvu tapahtuu enemmän korkeakoulu yhteisöön ja sen ympärillä tapahtuvaan toimintaan sitoutuneena kuin muissa malleissa. Niissä ammatillisen kasvun prosessit toteutuvat tai näyttökokeeseen tultaessa ovat jo toteutuneet muualla, eivät enää samalla tavalla kuin aiemmin opettajankouluttajien silmien alla, vaikkakin edelleen yhteydessä heihin.

Uudet, kiehtovat tehtävät

Ammatillisen opettajankoulutuksen opetussuunnitelmien kehittämistyö on parhaimmillaan pragmatismien ja dialogismin vuoropuhelussa syntyvää rikastumista ('empowerment'). Hendersson (1992a, 207) tiivistää opetussuunnitelmien kehittämistyön avaimiksi sen, kuinka hyvin onnistutaan yhdistämään pragmatismien ja dialogismin ideoita keskenään. "Ilman pragmaattista kohdetta dialogismista tulee helposti tärkeilevää älyllistä keskustelua. Ilman dialogismia pragmatismi voi helposti päätyä ideologisesti kapea-alaiseksi, tekniseksi ongelmanratkaisuksi".

Dialogismia edustaa myös HoIquistin (1990) postmoderni näkemys siitä, että erilaisia näkökulmia omaavien ihmisten ollessa keskenään avoimessa ja vastavuoroisessa dialogissa he eivät suinkaan välttämättä pyri konsensukseen, mutta tässä dialogissa heidän ideologiset käsityksensä ja perspektiivinsä väistämättä avartuvat.

Henderssonin (1992b) 'empowerment'-näkemys ei viittaa suinkaan perinteiseen teoria-käytäntö -suhteeseen. 'Empowerment' edustaa luovaa ulottuvuutta, itsereflektiota sisältävää kokonaistumista ja postmoderneihin teorioihin liittyvää ideologista pluralismia. Käsite on hyvin lähellä sitä näkemystä, jota pidämme ammatillisen opettajankoulutuksen opetussuunnitelmatyön seuraavana haasteena (Katso kuvio 1, oikea yläkulma, vrt. Zeichner ja Liston 1990). Nopeiden ja suurelta osin ennakoimattomien yhteiskunnallisten ja työelämän muutosten vuoksi jatkossa on hyvin keskeistä miettiä, miten opetussuunnitelmia kehitettäessä käytävä keskustelu saadaan mahdollisimman monipuoliseksi ja monia eri näkökulmia huomioon ottavaksi. Parhaimmillaan tällainen erilaisten näkemysten ja arvojen pluralismi voi johtaa systeemiseen ja kontekstuaaliseen oppimisnäkemykseen, jossa erilaiset periaatteet, oppimisprosesseihin liittyvät tekijät ja ympäröivä yhteiskunnallinen ja ammatillinen todellisuus ovat keskenään jatkuvassa vuorovaikutuksessa. Tällainen ajattelutapa merkitsee erilaisten näkökulmien ja oppimisperiaatteiden ympäristönsä liittävästä kokonaistumisesta eli liikkumisesta edellä kuvatulla 'empowerment' -ulottuvuudella.

Jotta opetussuunnitelmia kehitettäessä kyettäisiin vastaamaan näihin kysymyksiin, on pohdittava sitä, miten opetussuunnitelma tukee kulttuurisen, yhteiskunnallisen ja ammatillisen tietoisuuden kehittymistä. Päämääränä on, että opetussuunnitelma voisi auttaa sellaisten kulttuuristen ja yhteiskunnallisten esteiden tiedostamisessa, jotka rajoittavat mahdollisuuksiamme tuntea, ymmärtää, ajatella ja toimia. Pitkälti kysymys lienee sallivuudesta, avoimuudesta ja erilaisten näkökulmien kunnioittamisesta. Myös Westin (1989) mukaan parhaimmillaan opetussuunnitelma on moniulotteisen yhteiskunnallisen ja ammatillisen luovuuden lähtökohta, jossa pohjana on yksilöllisten ja yhteistoiminnallisten kykyjen ja taitojen tietoinen, laaja-alainen kehittäminen. juuri nämä ajatukset ovat tiivistettävissä käsitteisiin 'opetussuunnitelmadiskurssi' ja 'empowerment'.

Opetussuunnitelmadiskurssia tulisikin käydä tässä artikkelissa esiin nostettujen koulutushistoriallisten aikakausien ja opetussuunnitelmakäytäntöjen välillä monipuolisesti ja avoimesti. Tämä keskustelu on parhaimmillaan jatkuvaa, erilaisiin lähtökohtiin pohjaavien opetussuunnitelmakäytäntöjen tasavertaista kohtaamista ja kiihкотonta arviointia. Voidaankin ajatella, että ehkä positivistinen ideologia on juuri sen vuoksi ollut 80-luvulla niin voimakkaan akateemisen hyökkäyksen kohteena, että sen arvolähtökohtiin ei ole mahtunut edellä kuvatun kaltainen tasavertainen kohtaaminen.

'Empowerment'-käsitteeseen kytkeytyvä opetussuunnitelmadiskurssi tarkoittaa sitä, että kaikilla opetussuunnitelmakäytännöillä on oma tärkeä sanomansa. Tulevassa kehittämistyössä ei siis saisi kieltää arvoa myöskään positivistiselta ideologialta. Tasa-arvoinen opetussuunnitelmadiskurssi on synergiaedun hyödyntämistä. Henderssonin ajatuksiin yhtyen on kysymys viisauden ytimeen yltämisestä tilanteessa, jossa inhimillinen olemassaolo on moniulotteista, täynnä ristiriitaisuuksia ja arvoitussellisuutta. Hän kysyy: "miksi tätä moniulotteisuutta ei otettaisi avosylin vastaan leikkisän nöyryyden hengessä? Me tarvitsemme ideologiaa yhtä paljon kuin tarvitsemme ruokaa ja suojaa. Meidän täytyy uskoa johonkin selviytyäksemme

yksilöinä ja elinkelpoisen yhteisön jäseninä - mutta miksi meidän pitäisi yrittää saada elämästä aatteellinen yliote?" (Hendersson 1992a, 207).

LÄHTEET

Alexander T.M. 1987. *John Dewey's theory of art, experience & nature.- The horizons of feeling.* Albany: State University Of New York Press.

Renderson, J.G. 1992a. *Reflective teaching.. Becoming an inquiring educator New York.* Mactnillan.

Renderson, J. G. 1992b. *Curriculum Discourse and the Question Of Empowerment.* Julkaisussa *Theory into practice*, Volume XXXI, number 3.

Holquist, M.. 1990. *Dialogism: Bakhtin and his world.* London: Routledge.

Keurulainen, H. 1993. Näyttökoe ammattitaidon arviointimenetelmänä. Artikkelijulkaisussa Miettinen, R. (toim.) (1993) *Koulutuksen vaikuttavuus. Jyväskylän ammatillinen opettajakorkeakoulu*, 26 - 27.

Koro, J. 1993. *Aikuinen oman oppimisensa ohjaajana.* Jyväskylä *Studies in Education, Psychology and Social Research*, 98. Jyväskylän yliopisto.

Mutka, U. 1994. *Ammatillinen opettajankoulutus hakee muotojaan.* *Opettaja* 7, 16 - 19.

Rousi, H. 1991. *Näkökulma ammatillisen opettajankoulutuksen teoreettisiin lähtökohtiin.* *Sovellusalan sosiaalialan opettajankoulutus. Jyväskylän ammatillisen opettajakorkeakoulun julkaisuja* 1.

Rousi, H. & Mutka, U. 1994. *Opettajankoulutuksen ammattipedagogiikka.* Jyväskylän ammatillisen opettajakorkeakoulun selvityksiä ja puheenvuoroja 6.

West, C. 1989. *The American evasion of philosophy. A genealogy of pragmatism.* Madison: The University of Wisconsin Press

Zeichner K. M. & Liston, D. P. 1990. *Traditions of reform in U S. teacher education.* *Journal Of Teacher Education*, 39(1), 53 - 60.