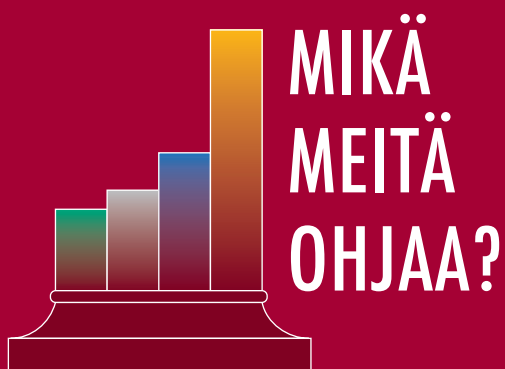


Artikkelikokoelma Jyväskylässä 5. – 6.9.2005 järjestetystä  
korkeakoulutuksen tutkimuksen IX symposiumista



Timo Aarrevaara –  
Jatta Herranen (toim.)



KOULUTUKSEN  
TUTKIMUSLAITOS  
JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Mikä meitä ohjaa?



# MIKÄ MEITÄ OHJAA?

Artikkelikokoelma Jyväskylässä 5.–6.9.2005 järjestetystä  
korkeakoulutuksen tutkimuksen IX symposiumista

Timo Aarrevaara – Jatta Herranen  
(toim.)



KOULUTUKSEN TUTKIMUSLAITOS  
JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

**JULKAISUN MYYNTI:**

Koulutuksen tutkimuslaitos

Asiakaspalvelu

PL 35

40014 Jyväskylän yliopisto

Puh. (014) 260 3220

Faksi (014) 260 3241

Sähköposti: [ktl-asiakaspalvelu@ktl.jyu.fi](mailto:ktl-asiakaspalvelu@ktl.jyu.fi)

<http://www.ktl-julkaisukauppa.fi/>

© Kirjoittajat ja Koulutuksen tutkimuslaitos

Yhteistyökumppani: Korkeakoulututkimuksen seura ry.

Kansi ja ulkoasu: Martti Minkkinen

Taitto: Kaija Mannström

ISBN 951-39-2426-2

Jyväskylän yliopistopaino

ER-paino Oy (kannet)

Jyväskylä 2006

## Sisältö

Johdanto .....	5
<b>OSA I KORKEAKOULUJEN OHJAUSJÄRJESTELMÄN MUUTOKSET</b>	
<i>Juha Himanka</i>	
Kuka yliopistoa ohjaa? Yliopistoko itse koulun penkillä? .....	15
<i>Hannu Kotila, Arto Mutanen &amp; Sakari Kainulainen</i>	
Ammattikorkeakoulujen asema duaalijärjestelmässä .....	29
<i>Tomi Tura</i>	
Duaalimaalin rajoilla? Yliopistot ja ammattikorkeakoulut yliopistokeskusalueilla .....	43
<i>Sakari Ahola</i>	
Bolognan juna ja junan ohjaus, eli voiko kehitystä suistaa raiteiltaan? .....	65
<i>Yuzhuo Cai &amp; Seppo Hölttä</i>	
Kiina ja suomalainen korkeakoulupolitiikka .....	85
<i>Timo Aarrevaara &amp; Jussi Kivistö</i>	
Ohjausteoriat käytännössä: Tietoteollisuuden lisätoimenpideohjelman toimeenpanoprosessi .....	101

*Eila Okkonen*  
Ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon kehittämisprosessi ..... 115

*Soili Keskinen*  
Yliopistojohtaminen ja koulujohtaminen osaamisen johtamisena ..... 129

*Timo Näppilä*  
Moniulotteinen lähestymistapa yliopistojen hallinnon  
tietojärjestelmien arvioinnissa ..... 147

*Leena Treuthardt, Mira Huusko & Taina Saarinen*  
Tulosohjaus ja arviointi muoteina ja menestystarinaoina ..... 163

## OSA II KOULUTUKSEN, PEDAGOGIIKAN JA YKSILÖIDEN OHJAUS

*Helena Aittola*  
Mikä ohjaa väitöskirjojen arviointia? ..... 177

*Marjatta Saarnivaara*  
Epistemologinen moninaisuus ja tunteet tutkijakoulutuksen haasteena ... 195

*Leena Penttinen*  
Ohjaaja, opettaja vai tutkija – mikä ohjaa opinnäytteen ohjaamista? ..... 209

*Ulla Maija Valleala, Paula Savela & Satu Helin*  
Ohjauskäsityksen muutos Jyväskylän yliopiston avoimessa yliopistossa ... 227

*Sirpa Janhonen, Anneli Sarja & Anne-Leena Juntunen*  
Mikä ohjaa oppimisprosessia ammattikorkeakoulussa? Esimerkkinä  
sosiaalialan koulutusohjelman asiakastyön harjoittelu ..... 241

*Maarit Ansela*  
Mikä ohjaa henkilökohtaisten opintosuunnitelmien käyttöönottoa  
ja kehittämistä yliopistoissa? Makro- ja mikrotason odotushorisontteja ... 253

<i>Arto Jaubiainen, Annukka Jaubiainen &amp; Anne Laiho</i>	
Tehoyliopiston dilemmat ja yliopisto-opettajan arki .....	267
<i>Kirsi Korpiaho</i>	
Virallinen, paikallinen vai piiloinen opetussuunnitelma – mikä ohjaa korkeakouluopiskelijaa? .....	289
<i>Arto Nevala</i>	
Tasa-arvo etenee hitaasti? Yliopisto-opiskelijoiden sosiaalinen tausta 2000-luvun alun Suomessa .....	309
Kirjoittajat .....	325





## Johdanto

Korkeakoulusymposiumit ovat toimineet keskustelufoorumina korkeakoulututkimuksen kysymyksissä jo yhdeksän kertaa. Symposium on muodostunut keskustelukanavaksi, joka yhdistää eri alojen korkeakouluaiheisiin perehtyneitä tutkijoita. Kun korkeakoulututkimuksen seurassa keskusteltiin vuoden 2005 symposiumin teemasta, nähtiin korkeakoulukentällä tapahtuvien muutosten myötä ajankohtaisena kysymyksenä ohjaus ja siihen liittyen kysymys vallasta eli siitä, mikä määrittää korkeakoulujärjestelmää, sen päämääriä, rakennetta, toimintatapoja ja yksittäisiä toimijoita tämän päivän globaalissa maailmassa, jossa elämämme jatkuvien muutosten keskellä.

Perinteisesti suomalaista korkeakoulutusta on ohjattu kansallisen koulutuspolitiikan keinoin. Suomalaiselle korkeakoulujen ohjaukselle ominainen piirre on, että järjestelmä on jakautunut kahteen sektoriin, joilla molemmilla on piirteiltään samankaltaiset mutta erilliset ohjausjärjestelmät. Molempien toimintaa ohjaa eduskunnan velvoittava lainsäädäntö, opetusministeriön ohjaus resurssien allokointina ja yhä enemmän informaatio-ohjaus erityisesti laadunvarmistuksen kysymyksissä. Innovaatiopolitiikassa kauppa- ja teollisuusministeriöllä on merkittävä osuus ja myös korkeakoulujen kansainvälistyessä markkinoiden ohjaus lisääntyy.

Talous, tuottavuus ja tehokkuus ovat teemoja, jotka ovat esiintyneet korkeakoulujen ohjauksesta käytävässä keskustelussa viimeistään 1980-luvulta vieden korkeakoulujen ohjausta tilivelvollisuuden toteuttamisen ja tuloksellisuuden suuntaan. Se on näkynyt esimerkiksi kustannustietoisuuden selvänä lisääntymisenä sekä vaatimuksina tehokkaasta ja kilpailukykyisestä toiminnasta. Etenkin huoli suomalaisen korkeakoulutuksen pärjäämisestä kansainvälisillä markkinoilla ja korkeakoulujärjestelmämme kyvystä tuottaa huippuasiantuntijuut-

ta ovat herättäneet keskustelua koko maan kattavan korkeakouluverkon tarkoituksenmukaisuudesta. Koulutuksen laadun turvaaminen on muodostunut tärkeäksi tavoitteeksi. Aiheesta käyty keskustelu tiedeyhteisössä on osoittanut, että suurten yksiköiden tuottamat hyödyt eivät ole kiistattomia korkeakoulutuksessa, mutta keskittämisen vaatimukset voivat olla perusteltuja monista toiminnallisista näkökulmista tarkastellen. Suuri yksikkökokoko ei merkitse välttämättä tehokkuutta tai laadukasta opetusta ja tutkimusta. Korkeakoulujen jatkuva arviointi on perusteltua, jotta ohjaus ei perustu piintyneisiin uskomuksiin tehokkaasta ja laadukkaasta korkeakoulutuksen mallista.

Suomalaiseen korkeakoulujen ohjaukseen on uutena elementtinä liittynyt yhtenäisen eurooppalaisen korkeakoulualueen muodostuminen. Se haastaa mielenkiintoisella tavalla korkeakoulujen autonomiaa ja asettaa omat haasteensa kansallisen tason ohjaukselle ja korkeakoulujärjestelmän rakenteelliselle kehittämiselle. Bolognan prosessin myötä ja globalisaation edetessä suomalaista korkeakoulutusta näyttäisi ohjaavan yhä enemmän sopeutuminen haasteisiin. Onkin aiheellista kysyä, mikä meitä ohjaa? Miten tähän kaikkeen suhteutuvat erilaiset akateemiset kulttuurit: mikä niiden toimintaa ohjaa? Kuka ohjaa opettajia? Millaisia pedagogisia käsityksiä meillä vallitsee? Kysymys oppimisesta on erityisen ajankohtainen, sillä opiskelijoiden ohjaus on muodostunut jopa valtioneuvoston hallitusohjelmaan kirjatuksi tavoitteeksi. Korkeakouluissa ei kuitenkaan ole muodostunut yhtenäistä näkemystä miten henkilökohtaisten opetussuunnitelmien laadintaa ja opiskelijoiden ohjausta pitäisi kehittää.

Edellä kuvatut korkeakoulujen ohjausjärjestelmään ja -käytäntöihin liittyvät muutokset ovat olleet symposiumiin osallistuneita ja eri tieteenaloja edustavia tutkijoita kiinnostavia kysymyksiä. Tässä kirjassa kirjoittavat tutkijat tarkastelevatkin sekä yliopistojen että ammattikorkeakoulujen toimintaa eri tasoilla ohjaavia ajankohtaisia niin rakenteisiin kuin kulttuuriinkin sidottuja ilmiöitä ja niiden seurauksia. Eurooppalainen integraatio on osaltaan antanut sykkäyksen korkeakoulujen ohjaukselle, jonka seuraukset näkyvät tässä kirjassa.

Kirjan ensimmäisessä osassa pureudutaan ohjauksen ilmiöihin järjestelmätason kysymyksinä. Juha Himanka käsittelee artikkelissaan yliopistojen ohjausta J.V. Snellmanin akateemista opiskelua koskevien huomioiden näkökulmasta. Himangalle yliopisto näyttää itsenäisen tiedon tuottamisen ja siirtämisen alueena, jossa korostuu myös valtion antamien tehtävien toimeenpano. Tämä tehtävä näyttää sopivan sivistyksen merkitystä korostaville yliopistoille ja niiden tavalle tuottaa ja siirtää tietoa.

Suomalainen korkeakoulujärjestelmä on 1990-luvun alkuvuosista lähtien perustunut duaalijärjestelmään, jossa ammattikorkeakouluilla ja yliopistoilla on omat tehtävänsä ja vahvuusalueensa. Duaalimallin haastaa kahta järjestelmää yhdistävä binäärimalli, jonka toteutuminen ohjaisi ammattikorkeakouluja ja yliopistoja nykyistä tiiviimpään yhteistyöhön, työnjakoon ja rakenteellisiin ratkaisuihin.

Hannu Kotila, Arto Mutanen ja Sakari Kainulainen etsivät ohjausjärjestelmästä ammattikorkeakoulujen identiteettiä muutosherkässä tilanteessa. Heidän näkökulmansa on ammattikorkeakoulujen identiteetin puolustamisessa ja poleemisen artikkelin pohjana ovat tekijöiden symposiumin paneelin aikana aikana esittämät näkemykset ja esimerkit.

Myös Tomi Tura osallistui paneeliin ja hänen näkökulmansa muodostuu ammattikorkeakoulujen ja yliopistojen kosketuspinnalta, joina hänen artikkelissaan ovat nopeasti korkeakoulujärjestelmään muodostuneet yliopistokeskukset. Artikkelin osoittaa, että kahden korkeakoulusektorin välinen käytännön duaalimallin mukainen työnjako ei ole ongelmaton.

Duaali- ja binäärimallin kysymyksien äärellä on myös Sakari Ahola, joka vie artikkelissaan lukijan Bolognan junalla matkalle. Sen ohjaimissa on Euroopan unioni, jonka interventiot korkeakoulujen ohjaukseen ovat tuottaneet yllättävän nopeita tuloksia ainakin tutkintonimikkeiden ja tutkintojen laajuden osalta. Ahola ottaa kantaa Bolognan prosessin periaatteisiin ja toteutuksen välineisiin, jotka ovat selkeitä artikkelin esimerkkinä käytetyssä ammattikorkeakoulujen jatkotutkintojen tapauksessa.

Leena Treuthardt, Mira Huusko ja Taina Saarinen käsittelevät yliopiston tulosohjausta muodin käsitteen avulla, ja muoteina artikkelissa esiintyvät tulosohjaus, laatu ja arviointi. Kirjoittajien mukaan yliopistoissa muodin seuraaminen palvelee tilivelvollisuutta ylemmälle hallinnon tasolle. Artikkelin osoittaa, kuinka nopeasti muodit ovat yleistyneet.

Myös Timo Näppilä käsittelee yliopistojen tulosohjausta, joka on ollut keskeinen korkeakoulujen ohjauksen väline viimeistään 1990-luvun alkupuolelta. Esimerkkinä hän testaa moniulotteista hallinnon tietojärjestelmien arviointimallia kyselyn avulla löytäen keskeisiä tuloksohjauksen ongelmia ohjauksen vaikuttavuudessa ja vaikutuksissa. Hän suosittaa artikkelissaan aineistonsa perusteella tietojärjestelmiin liittyvän päätöksenteon keskitystä järjestelmien integroinnin ja kustannussäästöjen argumentein.

Yuzhuo Cai ja Seppo Hölttä tarkastelevat Suomen ja Kiinan korkeakoulujärjestelmien yhteistä aluetta, jossa markkinoiden ohjaus on vahvaa. Heidän mukaansa kysyntä suomalaisen korkeakoulutuksen viennille on valtava, ja he rohkaisevat suomalaisia korkeakouluja tarttumaan tähän haasteeseen. Kirjoittajat tuovat esille myös ongelmia, ja he korostavat yhteistyön edellytyksenä suomalaisten ohjelmien laadun säilymistä korkealla kansainvälisellä tasolla. Tässä opiskelijaohjauksen laajentaminen rahoitukseen ja kansainvälisten opiskelijoiden lukukausimaksujen käyttöönotto voisi olla eräs ratkaisu lupaavasti alkaneen yhteistyön laajentamiseen.

Timo Aarrevaara ja Jussi Kivistö tuovat artikkelissaan esille ohjelmaohjauksen ilmiöitä. Tarkastelun kohteena on opetusministeriön vuonna 1998 käynnistämä tietoteollisuusalojen koulutusta ja tutkimusta laajentava ohjelma. Artikkeliksi käsittelee tässä ohjelmassa toteutettuja ohjaus- ja implementaatiokäytäntöjä ohjausteorioiden näkökulmista. Artikkelin fokus on tietoteollisuusohjelman ohjauksen toteutuksessa, ei tuloksissa.

Eila Okkonen raportoi ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon vakiintumista kokeiluvaiheen läpi. Hänen huomioidensa taustalla on vahva empiirinen aineisto. Okkonen osoittaa, että ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon kehittämistä ovat ohjanneet korkeakoulutuksen kansainvälistymisen trendi, opetusministeriö ja eduskunta sekä ammattikorkeakoulujen keskeiset toimijat. Ohjauksen välineinä ovat olleet myös koordinaatiota ja arviointia toteuttaneet instituutiot. Siksi tämä esimerkki vastaa monipuolisesti symposiumin teemoja osoittaen eri ohjausvälineiden samanaikaisen soveltamisen olevan mahdollista.

Soili Keskinen artikkeli on johtamisen teeman alueella. Hänen aineistonsa kuvaa esimiehiksi koulutettavien käsityksiä siitä, miten henkilöstön oppiminen tapahtuu ja millaisen roolin he itselleen hahmottavat osaamisen johtajina. Keskinen vertailee koulujen ja yliopistojen johtamista löytäen akateemisen johtamisen keskeisen ominaisuuden. Akateemista johtamista on hänen mukaansa vaikeampi hahmottaa kuin koulujen johtamista, mikä lisää akateemisen johtamisen haasteellisuutta.

Kirjan toisessa osassa keskitytään tarkastelemaan yksilöiden ja yhteisöjen ohjaukseen liittyviä kysymyksiä, kuten tutkijaksi kasvamista ja kasvattamista, pedagogisten ideaalien voimaa opiskelu- ja oppimiskäytänteiden määrittäjänä, koulutuspolitiikkaa opettajan työn ohjaajana, piilo-opetussuunnitelmaa opiskelijoiden toiminnan ohjaajana ja yliopisto-opiskelijoiden valikoitumista ohjaavia tekijöitä.

Yliopistojen keskeisin tehtävä on huolehtia korkeatasoisen tieteellisen tutkimuksen jatkuvuudesta. Yliopistolakiin on kirjattu periaate vapaan tutkimuksen ja tieteellisen ja taiteellisen sivistyksen edistämisestä. Käytännössä tämä tutkijan tieto-aidon saavuttaminen edellyttää paitsi kouluttautumista myös sosiaalistumista akateemiseen kulttuuriin. Helena Aittola käsittelee artikkelissaan mielenkiintoisella tavalla tutkijan valmiuksia mittaavan väitöskirjaprosessin arviointia. Artikkelissa pyritään löytämään vastaus siihen, mitä esitarkastajat ja vastaväittäjät oman tieteenalansa portinvartijoina arvioivat ja mihin kyseiset arvioinnit perustuvat. Väitöskirjalausuntojen ja haastattelujen perusteella Aittola tekee näkyväksi väitöskirjojen arvioinnin suhteellisuuden ja siihen liittyvän problemaattisuuden. Nähtäväksi jää, miten nyt käynnissä oleva kansallinen ja ylhäältä ohjattu laadunarviointijärjestelmän kehittäminen korkeakoulusektorilla – käytännössä kaikkien korkeakoulujen laatu-järjestelmien auditointi lähivuosien aikana – vaikuttaa väitöskirjojen arviointiin ja sen käytänteisiin, ja toisaalta miten eurooppalainen korkeakoulualueen muodostaminen ja yhä kiihtyvä kansainvälistyminen muokkaa väitöskirjojen arvioinnin kriteereitä ja käytänteitä. Hyväksytyjen väitöskirjojen vuosittainen määrä on 20 vuodessa yli kaksinkertaistunut. Nykyisen tulohajauksen jatkuminen merkitsee, että yliopistot ylläpitävät tai lisäävät tuotettujen väitöskirjojen määrää.

Myös Marjatta Saarnivaara käsittelee artikkelissaan tutkijakoulutusta. Hänen kiinnostuksen kohteenaan ovat erilaisten (moninaisten) metodologisten lähestymistapojen mukaanaan tuomat ristiriidat, ongelmat ja haasteet. Kysymys on tutkijan ja tutkijakoulutuksen arkea, erityisesti tieteen tekemistä ohjaavien tekijöiden näkyväksi tekemisestä kahden erilaisen ja eri konteksteihin sijoittuvan esimerkin avulla. Kyseiset esimerkit osoittavat kamppailun vallasta ja asiantuntijuudesta olevan arkipäivää ja tässä kamppailussa tunteet on osattava jättää sivuun, mikäli aikoo menestyä.

Yliopisto-opintojen eräs tärkeimmistä tuotoksista on paljon keskustelua herättänyt pro gradu -tutkielma, tutummin iso G. Sen tekemistä osana maisteriopintoja kuvataan usein haastavaksi ja vaativaksi. Se on kokonaisuus, jossa punnitaan opiskelijan tieto-taito ja koetellaan hänen paineensietokykyään. Opinnäytetyö on itsenäisesti suoritettava tutkielma, jonka tekemistä ohjataan tutkielmaseminaareissa. Leena Penttinen analysoi artikkelissaan kahden eri tieteenalan tutkielmaseminaarien ohjauspuhetta pyrkiessään löytämään vastaus-ta siihen, mikä ohjaa opinnäytetyön ohjaamista. Penttisen artikkelin perusteella opinnäytetyön ohjaajilla on kolme erilaista positiota, joista käsin he ohjausta

toteuttavat. Opettajan, ohjaajan ja tutkijan asemat määrittävät tutkielmaseminaareissa annettavan ryhmäohjauksen luonnetta eri tavoin, samalla ne määrittävät opiskelijan roolia ja asemaa opinnäytetyön tekijänä. Jotta opinnäytetyön ohjaukseen pystytään kehittämään, olisi tiedostettava nykyiset toimintatavat ja niiden seuraukset.

Koulutusta, opetusta ja oppimista ohjaa yhä enenevässä määrin erilaiset pedagogiset ideaalit ja muodit. Oppimiskäsitysten muutokset behavioristisesta perinteestä aina itseohjautuvaa, aktiivista ja ajattelevaa oppijaa korostaviin erilaisiin konstruktivisiin suuntauksiin eivät voi olla näkymättä korkeakoulutuksen arjessa. Käsitteet tiedosta ja oppimisesta muokkaavat sekä organisaatioiden pedagogisia strategioita että yksilöiden (sekä opettajien että opiskelijoiden) toimintaa oppilaitoksen arjessa. Ulla Maija Valleala, Paula Savela ja Satu Helin kuvaavat artikkelissaan Jyväskylän avoimen yliopiston ohjauksikäsitteiden muutosta ja sen taustalla vaikuttavia tekijöitä. Avoimessa yliopistossa on lähdetty liikkeelle humanistisesta aikuisopiskelijan itseohjautuvuutta korostavasta ideaalista ja siirrytty (mm. opiskelijoiden ikärakenteen muutoksen seurauksena) yhä selvemmin akateemisten tietojen ja taitojen tuottamiseen tähtäävän ideaalin toteuttamiseen. Artikkelin osoittaa mielenkiintoisella tavalla sen, miten koulutuksen ideaalit vaikuttavat arjen pedagogiikkaan ja sen toteuttamiseen.

Saman aiheen äärellä ovat myös Sirpa Janhonen, Anneli Sarja ja Anne-Leena Juntunen. He kirjoittavat siitä, miten erilaiset oppimiseen ja työskentelyyn kiinnittyvät ajattelu- ja toimintatavat ohjaavat ammattikorkeakoulussa sosiaalialalla opiskelevan yksilön oppimista käytännön harjoittelujaksolla. Janhosen ym. artikkelin perusteella ammattikorkeakoulutuksen ydinkysymys on edelleen teorian ja työelämän edellyttämien käytännön taitojen ja toimintatapojen oppimisen integrointi. Lääkkeeksi tämän kysymykseen ratkaisemiseen Janhonen ym. tarjoavat yhteisöllisen oppimisen perinnettä ja käytäntöjä.

Tänä päivänä korkeakouluopiskelijan tulee suoriutua opinnoistaan mahdollisimman nopeasti ja tehokkaasti. Yliopistoissa ihanneaika on 5 vuotta ja ammattikorkeakouluissa 3,5–4 vuotta. Nämä korkeakoulututkintojen suorittamisaikaan kiinnittyvät ihanteet ovat olleet tärkeässä roolissa, kun on päätetty ottaa käyttöön henkilökohtaiset opintosuunnitelmat (hopsit) kaikissa suomalaisissa yliopistoissa vuoden 2006 aikana. Maarit Ansela tarkastelee artikkelissaan sitä, millaiset tekijät ohjaavat hopsien käyttöönottoa ja kehittämistä yliopistosektorilla. Ansela erittelee yksityiskohtaisemmin niitä odotuksia, joita yhtäältä valtio (opetusministeriö asiakirjoineen, ohjeineen ja suosituksineen) ja

toisaalta kentän toimijat hopseihin liittävät. Anselan vertailuasetelmalle perustuva artikkeli osoittaa, että hopsit nähdään hyödyllisinä ja ennen muuta oppimisen tehokkuuden, opintosuoritusten optimaalisen kertymisen takaajina sekä valtion että kentän toimijoiden (laitoksilla ja hallinnossa työskentelevien) tasolla.

Entä miten markkinavoimien, keskinäisen kilpailun ja tuloksen tekemisen sävyttämä politiikka näkyy yliopisto-opettajan arjessa? Tätä kysymystä tarkastelevat puhuttelevalla tavalla Arto Jauhiainen, Annukka Jauhiainen ja Anne Laiho. Yliopiston henkilökunnan tuottamien tunnepitoisten kirjoitelmien perusteella näyttää siltä, että opettajan arki yliopistossa on ristiriitojen sävyttämä. Tehoyliopistossa opetuksen asema suhteessa tutkimuksen tekemiseen on epäselvä, massoitumisen myötä yliopisto-opiskelijat ovat yhä passiivisempia ja suhtautuvat opintoihinsa aiempaa välineellisemmin, laitoksilla valta-asetat ja henkilökunnan keskinäinen hierarkia ovat pysyviä ja kaikesta työstä tulee selvitä yksin. Jauhiaisen ym. artikkeli osoittaa yliopiston opettajan arjen ihanuuden ja kurjuuden kaikessa raadollisuudessaan. Se osoittaa myös akateemisen maailman vahvat perinteet ja niiden pysyvyyden ja akateemisten ihanteiden yhtäältä kaipuun ja toisaalta kirouksen suhteessa alati muuttuvaan toimintaympäristöön.

Kirsi Korpiaho analysoi artikkelissaan korkeakouluopiskelijan oppimia koulutus- ja opiskelukäytänteitä. Hän valottaa sitä, mihin kauppakorkeakoulun tenttikäytänteet opiskelijoita sosiaalistavat ja miten opiskelijan omaksumat tenttikäytänteet ohjaavat hänen tiedonkäsitystään. Korpiahon esittämät paikalliseen opintosuunnitelmaan ja vertaisoppimiseen perustuvat ja virallista ope-  
tussuunnitelmaa haastavat opiskelua ohjaavat tekijät ovat mielenkiintoista luettavaa. Nämä mm. managerialistiseen kulttuuriin liittyvät elementit tekevät näkyväksi sen, miten toiminnan konteksti ja käytännöt synnyttävät tietynlaisia oppimista ja tietämistä. Tällöin asioita ei voida palauttaa vain yksilöihin vaan huomiota olisi kiinnitettävä toimintaa ohjaaviin kulttuurisiin tekijöihin. Korpiahon artikkeli antaa aineksia miettiä korkeakoulujen kehittämistä ennen muuta paikallisten koulutuskäytänteiden ja toimintakulttuurien näkökulmista.

Arto Nevala käsittelee artikkelissaan yliopistokoulutukseen valittujen opiskelijoiden sosiaalista taustaa ja siinä tapahtuvia muutoksia tilastolliseen aineistoon perustuen. Hänen artikkelinsa pyrkii osoittamaan, että sosiaaliset muutokset ovat vähäisiä, mutta eroja eri koulutusaloilla on kuitenkin löydettävissä.



Johdanto

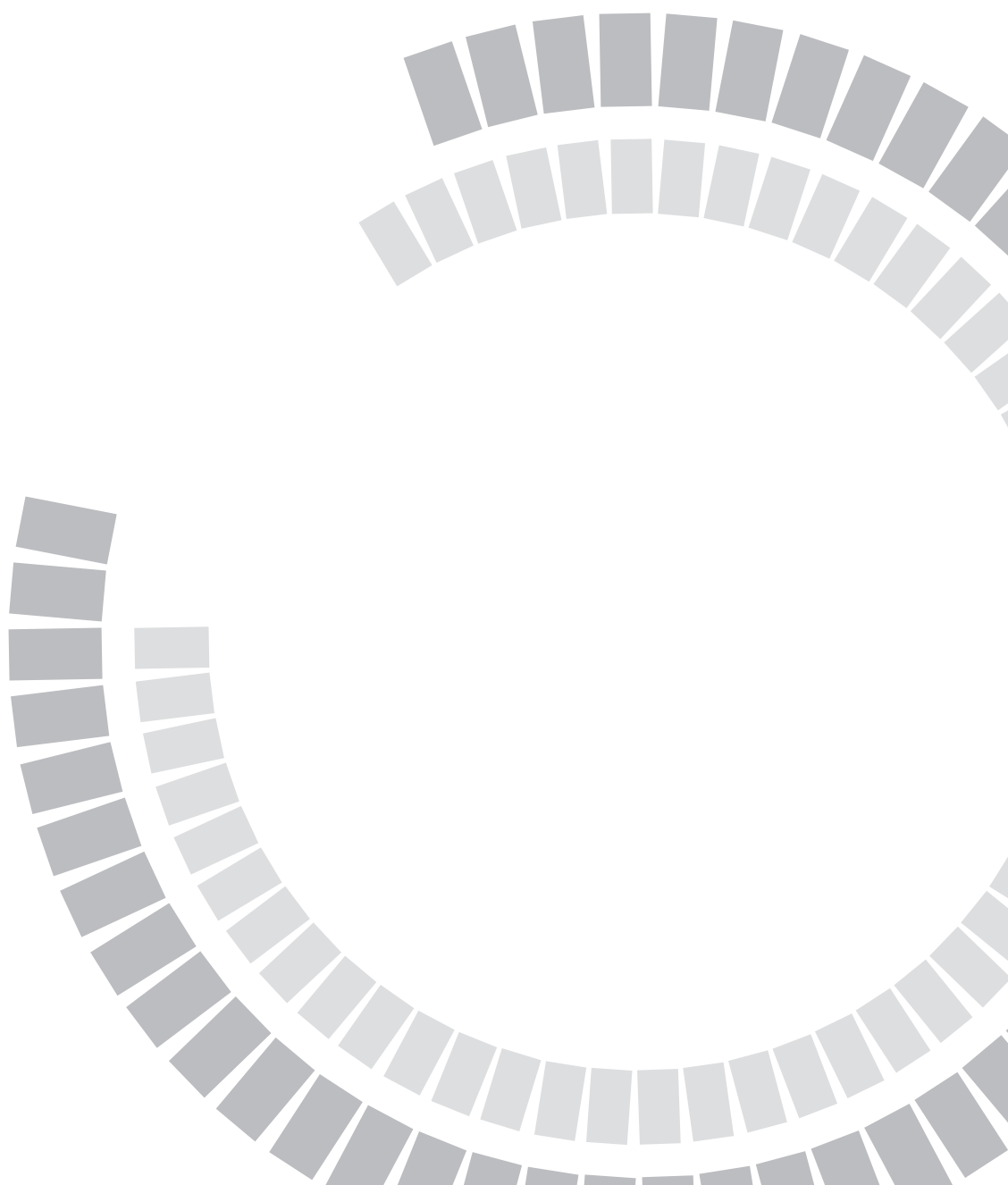
Kansainväliset esimerkit eivät näytä suoraan heijastavan koulutukseen valikointuneiden sosiaalisen taustan laajentumista.

Kaikki edellä kuvatut artikkelit perustuvat Korkeakoulututkimuksen symposiumissa pidettyihin esityksiin. Kirjoittajat ovat muokanneet artikkelit symposiumin aikana ja tämän kirjan toimittajilta saamansa palautteen pohjalta. Kiitämme korkeakoulututkimuksen seuraa mahdollisuudesta tämän kirjan toimittamiseen sekä Jyväskylän yliopiston Koulutuksen tutkimuslaitosta mahdollisuudesta julkaista tämä kirja. Toivomme että tämä kirja osaltaan ylläpitää keskustelua korkeakoulujen ohjauksesta ja laajemminkin korkeakoulututkimuksen kysymyksistä.

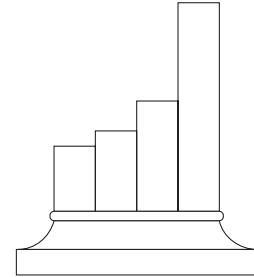
Tampereella ja Joensuussa 24.1.2006

Timo Aarrevaara                      Jatta Herranen

OSA I  
Korkeakoulujen  
ohjausjärjestelmän  
muutokset







## Kuka yliopistoa ohjaa? Yliopistoko itse koulun penkillä?

**Juha Himanka**

Nuori dosentti J. V. Snellman uhrasi 1830-luvun lopulla akateemisen uransa vastustaessaan yliopiston koulumaistumista (Rein 1928, 111–126; vrt. Klinge 1967, 55–63). Snellmanilla oli selkeä käsitys yliopiston olemuksesta ja siitä kuinka yliopistoyhteisössä toimitaan vastuullisesti. Ajan poliittiset realiteetit olivat kuitenkin niin vastahankaisia ja nuori Snellman niin kovapäinen, että tilanne kärjistyi ja johti määräaikaiseen erottamiseen dosentuurista. Pian selkkauksen jälkeen Snellman julkaisi Tukholmassa näkemyksensä akateemisten opintojen luonteesta. Nykyään, kun yliopisto on jälleen tai edelleen on monien muutospaineiden alainen, Snellmanin kirjoitus on häkellyttävän ajankohtainen. Todellisena klassikkotekstinä kirjoitus auttaa ajattelemaan sitä, mikä erottaa yliopiston muista oppi- ja tutkimuslaitoksista (ks. Niiniluoto 2004). Tämä yliopiston olemuksen selkiyttäminen osoittaa myös sen, kenellä on vastuu yliopiston itsensä ohjaamisesta.

### **Asiasanat:**

Vaikka perusaineksemme löytyvät Snellmanin klassikosta, lisäämme keittoon myös mausteita. Tarkoituksemme on keittää näistä aineksista kasaan näkemys siitä, mitä yliopisto on ja kuinka sellainen olemassaolo toteutuu. Mausteeksi lisäämme seuraavaa: Platonin esitys oppimisesta erityisesti itsenäisenä toimintona; Aristoteleen selvitys siitä millaista tietoa pidämme korkeammassa arvossa; G. W. F. Hegelin käsitys, että itsenäisyys ei tarkoita yksinäisyyttä vaan saavutettua jäsenyyttä yhteisössä. Soppaan lisätään myös F. W. J. Schellingin tutkimusyliopistoa mallintavalla jäsennys, että yliopistossa ei opeteta tuloksia vaan sitä kuinka tuloksia saavutetaan. Vaikka ainekset ovat filosofisia, ei keitto –

toivottavasti – lopulta ole mauton, eli esitys olemuksesta vailla kosketusta siihen mitä me todella yliopistossa teemme. Yritämme piirtää esiin, että aitoa yliopistoa ei ohjaa *ne* – vaikkapa EU, opetusministeriö, talouselämä jne. – mutta sitä emme ohjaa myöskään *me* – yliopiston professorit, tutkijat, opiskelijat jne. Snellmanin hengessä sekä vaihtoehto *me* että *ne* kuuluu koulun penkille, eikä siten sovellu yliopiston ohjaajaksi. Koulun penkiltä pääsemme vasta, kun me itse otamme vastuun yliopistosta yhteiskunnassa ja ohjaamme yliopistoa itseenäisesti, eli yhteiskunnan muiden toimijoiden vastaavia vastuita kunnioittaen.

## Tietämisen mahdollisuuksia

Mallinamme tiedon usein oikeassa olevien väitelauseiksi: ‘kolmion kulmien summa on 180 astetta’ on väite, joka pitää paikkansa ja siten tietoa. Tästä lähtökohdasta oppiminen tiedon omaksumisena ymmärretään luontevasti oikeiden väitteiden omaksumiseksi muistamalle, mutta tuskin kukaan ymmärtää tietoa ja sen oppimista näin kapeasti. Historiamme kuluessa olemmekin käyneet monenlaista rajankäyntiä tiedossa ja oppimisessa. Tässä tyydymme nostamaan esiin kaksi perusasetelmaa:

1. Todellista tietämisen ja oppimisen ulkopuolelle on suljettu muunlaisia näkemyksiä todellisuudesta. Rajaa on selvennetty eritoten mystiikkaan ja uskontoon. Kiistojen kohteena on ollut vaikkapa se voidaanko tietoon sisällyttää sellaista, mikä voidaan näyttää muttei muutta väitelauseiksi.

2. Antiikista lähtien on käyty myös kiistaa siitä, onko lähtökohtaisia tietämisen ja oppimisen mahdollisuuksia yksi vai useampia. Vaikkapa Platonin *Sofistissa* pohditaan toisaalta mahdollisuutta, että todellisuus lähtökohtaisesti aistitaan ja koetaan, ja toisaalta mahdollisuutta, että todellisuus päätellään järjellä kuten geometria (246a–). Uudella ajalla vastaavaa asetelmaa on käsitelty empirismin ja rationalismin välisenä kiistana.

Tässä tarkastelussa pyrimme kuitenkin näistä asioista pikaisesti kuiville. Asian suhteen tukevamman maaperän löytämisessä, jos etenemme vielä pari askelta aidon ajattelun monipuolisessa maastossa Aristoteleen rinnalla.

*Nikomakhoksen etiikassa* (VI.3) Aristoteles erottaa viisi lähtökohtaista mahdollisuutta tavoittaa todellisuus. Nämä ovat taito [*tekhne*], oppi [*episteme*], tilannetaju [*fronesis*], viisaus [*sofia*] ja oivallus [*nuus*]. Metafyysikan alusta taas löydämme näkemyksen todellisuuden tavoittamisen asteista: kun aistimukset

[*aisthēsis*] yhdistyvät muistin avulla pääsemme kokemukseen [*empeiria*]. Useista kokemuksista taas muodostuu taito. Kun vielä pääsemme selville asian syistä ja alkuperistä saavutamme opin tason, jota opeteltaessa ei enää välttämättä ole itse harjoiteltava, vaan voimme omaksuen sen myös esimerkiksi kirjoituksista. Oppi muodostaa kokonaisuuden. Vaikkapa matematiikan kohdalla meillä on oppi luvuista, joka sisältää lähtökohdasta luku seuraavat asiat. Sikäli kuin etenemme syiden selvittämisessä vielä kysymään ‘mitä tuo itse luku on?’ tavoittelemme jo viisautta. (Ks. Backman 2005.)

Aristoteles ei ota näiden totuuden tavoittelun asteiden järjestystä annettuina, vaan näkee tarpeelliseksi perustella korkeampien asteiden ylemmyyden. Saattaahan pelkkää kokemusta omaava usein olla pätevämpi hoitamaan jonkin asian kuin aiheesta oppinut. Jatkuvasti päässälaskua ammatissaan harjoittava – vaikkapa torimyyjä – saattaa hyvinkin olla matematiikkaa pätevämpi yksittäisissä kertolaskuissa. Aristoteleen mukaan pidämme kuitenkin oppineita, syiden tuntijoita suuremmassa arvossa: “pidämme kullakin alalla asiantuntijoita kunnioitettavampina ja enemmän tietävinä sekä viisaampina kuin työntekijöitä, koska he tietävät tehtävien asioiden syyt. ... Emme siis pidä asiantuntijoita viisaampina sen takia, että he osaavat toimia vaan koska heillä on tietoa ja he tuntevat syyt.” Lisäksi Aristoteles toteaa, että “on ilmeistä, että ihmiset ihailivat aluksi sitä, joka löysi jonkin yhteisten havaintojen piirin ylittävän taidon.” Auringonpimennyksen ennustaminen on varmasti aikoinaan tehnyt vaikutuksen. Uudella ajalla vastaavalla korkeamman tiedon malli taas on ollut liikkuva Maa, jota emme itse havaitse mutta tiede aikoinaan osoitti oikeaksi.

Nykyaikainen yliopistolaitos kasvoi aristotelisistä (ja kristillisistä) lähtökohdista jo ennen kokeellisen luonnontieteen puhkeamista kukkaan. Ei siis ole ihme, että korkeakoulun ja yliopiston mallit vastaavat hyvin Aristoteleen *Metafysiikkansa* alussa esittämää näkemystä korkeammasta oppimisesta. Nykyään tosin olemme jo omaksuneet tuon järjestyksen niin hyvin, että Aristoteleen esitys perusteluineen tuntuu jopa turhalta – kuten on niin usein filosofian laita.

Vaihtakaamme vielä hetkeksi mahdollisimman laajaan näkökulmaan. Länsimaisen kulttuurin erityisyys on siinä, että se on satoja – ellei jopa tuhatkunta – vuotta palvonut jo kuollutta kulttuuria, antiikkia (Spengler 2002, Himanka 2002). Onhan tosiaankin hämmästyttävää, että kulttuuri opettaa parhaalle nuorisolleen kieliä, joita ei äidinkielenä ole puhuttu sukupolviin. Antiikin näkemykset ovat tulleet kulttuurimme ytimeksi lukuisissa renessansseissa, joissa klassisia näkemyksiä on herätetty uudestaan. Nykyisen yliopiston kannalta

keskeinen renesanssi on filosofinen tai humanistinen suuntaus, jota kutsutaan saksalaiseksi idealismiksi.

Saksalainen idealismin alkusysäys oli Immanuel Kantin (1724–1804) yritys perustella newtonilainen luonnontiede. Toisinaan Kant lasketaan mukaan ja toisinaan suuntaus rajataan hänen seuraajiinsa, joihin luetaan ennen kaikkea J. G. Fichte, F. W. J. Schelling ja G. W. F. Hegel. Eritoten Fichte ja Schelling ajattelivat ne lähtökohdat, joihin nojaten Preussin virkamiehet toteuttivat uudenlaisen yliopiston. Uudistuminen tuntui tuohon aikaan tärkeältä, sillä Ranskan suuri vallankumous oli osoittanut, että kansakunnan kasvatuksessa oli Euroopassa parantamisen varaa. W. von Humboldin johdolla Berliiniin perustettiin yliopisto. Tulevina vuosikymmeninä tämä saksalainen malli tutkimustai tiedeyliopistosta pärjäsi sitten niin hyvin, että 1800-luvun puolivälissä tulokset olivat maailmanlaajuisesti ylivertaisia (Gellert 1993). (Ks. Tommila 2000.)

Tämä malli sivistysyliopistosta on myös Snellmanin ajatusten tausta. Hegelin ohella ehkä parhaiten Snellmanin ajatuksia taustoittavat Schellingin luennot akateemisten opintojen menetelmästä. Luentojen keskeinen ajatus on, että yliopisto-opinnot poikkeavat olennaisesti muusta oppimisesta. Siksi opiskelijat on heti aluksi perehdytettävä akateemisten opintojen erityisluonteeseen. Schellingin painottaa, että yliopistossa ei opetella tutkimustuloksia eikä oikeastaan muutoinkaan harrasteta ulkolukua. Vaikkapa kielten sanastot ja kieli-opit opetellaan ennen yliopistoa. Yliopistossa sen sijaan opiskellaan sitä miten tulokset saavutetaan, eli tutkimuksen tekoa sen tulosten sijaan. (Schelling 1859 [1803].)

## Tietäminen tutkimusyliopistossa

Totuus on siis hahmotettu monimuotoiseksi jo länsimaisen kulttuurin lähtökohdissa. Totuuden monista mahdollisuuksista seuraavat oppimisen ja opettamisen monimuotoisuus, josta edelleen seuraa opettamisinstituutioiden eriytyminen. Meitä kiinnostaa erityisesti se, millaiseksi on ymmärretty korkeimman opetuksen ominaislaatu. Juuri tähän asetelmaan Snellmanilla on olennaista sanottavaa.

*Akateemisesta opiskelusta* hän väittää, että yliopiston ja koulun välinen ero “on annettu itse tiedon luonteessa” (Snellman 2000, 452). Koska yliopisto on tietämiseen keskittyvä laitos, sen tietämisen erityislaatuisuus määrittää olennaisesti instituution olemassaoloa ja tavoitteita. Millaiseksi Snellman sitten käsitti

erityisesti yliopistollisen tietämisen? Ensinnäkin korkeamman tason tietäminen koostuu kahdesta momentista: perinteestä ja sen järkevyyden oivaltamisesta. Toiseksi ja jälkimmäisestä momentista seuraten yliopistollinen tietäminen on itsenäistä.

Nuorelle Snellmanille (ks. Lehmusto 1928) koulu on paikka, jossa uskotaan opettajan auktoriteettiin ja omaksutaan tietoa ulkoluvulla. Nykyään tilanne on jonkin verran toinen, mutta voimme tässä käyttää vanhaa kuvaa koulusta nostaaksemme esiin yliopiston ominaislaadun. Snellmanin yliopistossa auktoriteettiin vetoaminen herättää vastarintaa opiskelijoissa, eikä johda aitoon oppimiseen korkeammassa mielessä. Yliopisto-opiskelu ei myöskään perustu läksyjen lukuun. Mikä sitten korvaa nämä koulutyön tukijalat yliopistossa? Snellmanin vastaus on: *itsenäisyys*. Termin selventämiseksi meidän on selvitettävä Snellmanin hegeliläistä taustaa.

Miettiessään yliopiston olemusta Snellman oli hyvin sisällä Hegelin järjestelmässä (ks. Pulkkinen 1990). *Akateemisesta opiskelusta* nojaakin olennaisesti Hegelin käsitykseen itsetietoisuudesta.

Hegelin ensimmäinen pääteos oli *Hengen fenomenologia* [*Phänomenologie des Geistes*, 1807]. Teos on selvitys kokemisen mahdollisuuksista lähtien yksilön yksinkertaisimmista kokemuksesta ja päätyen monimutkaisempiin mahdollisuuksiin yhteisöissä. Etenemisessään teos nostaa esiin kokemuksen historiallisuuden sisäistäen etenemiseensä länsimaisen kulttuurin keskeiset askeleet niiden oman ilmaisun huomioiden. Teoksen alussa esitetyt etenemisen perusmallit kuitenkin kantavat läpi teoksen. Ensimmäinen varsinainen siirtymä ja samalla koko teoksen perusjäsenitys on askel tietoisuudesta *itsetietoisuuteen*.

*Hengen fenomenologian* kokonaisuus asettuu aistivarmuuden ja absoluuttisen hengen välille. Aistivarmuus on uskoa siihen, että todella tiedämme tuon esineen olevan tässä ja nyt tuollaisena. Teoksen avaukseksi Hegel argumentoi, että todella tietääksemme tämän – tuo nitoja tuossa on sininen – tarvitsemme sille taustan: se ei ole punainen, se ei ole oikealla vaan edessä jne. Jotta siis voimme todella tietää nitojan olevan tuossa tuollaisena, on meidän käytävä läpi valtaisa taustajäsenitys – itse asiassa koko historiallisen maailman, eli maailman ylipäänsä –, jonka yleensä oletamme sitä eksplikoimatta. Kaikillehan on selvää, että aikaan ja paikkaan sijoitettavat asiat ovat esineitä, mutta harva ymmärtää, mistä taustasta lähtien jäsennäimme asian näin. *Hengen fenomenologian* etenemisessä on olennaista nähdä jäsennyksemme henkisinä. Hegelille henki taas tarkoittaa niitä tapoja joilla toisaalta minä on me ja toisaalta me on



minä, eli yhteisöllisyyden (kokemisen) mahdollisuuksia laajimmassa mielessä (W3/145).

*Hengen fenomenologian* siirtymä tietoisuudesta itsetietoisuuteen nostaa esiin hengen, eli yhteisöllisen ja historiallisen todellisuuden. Toisin kuin tietoisuuden itsetietoisuuden olemassaolo perustuu muihin itsetietoisuuksiin. Aluksi tarkastelemme herran ja rengin dialektiikkaa, eli valtasuhteiden lähtökohtaa, mutta koko lopputeoksen tarkoitus on käsitellä yksilön ja yhteisön välisiä jännitteitä kattavasti kaikissa niissä perusmuodoissa, joita historiamme kuluessa on noussut esiin.<sup>1</sup> Sikäli kuin tässä onnistutaan pääsemään kokonaisjäsennykseen yhteisössä kokemisen kaikista perusmahdollisuuksista, olemme päätyneet absoluuttiseen henkeen. *Hengen fenomenologia* ei kuitenkaan sinällään ole täydellinen, eikä lukijan näkökulmasta saavuta absoluuttista henkeä ilman itenäistä panosta kokonaisuuteen. Snellmanin teksti voidaan ymmärtää tällaiseksi täydennykseksi. Olennainen osa kirjoituksesta tosiaankin selventää sitä, millaiset suhteet yliopistossa tulisi vallita opiskelijoiden kesken, opettajien ja opiskelijoiden välillä sekä yhteiskunnan ja yliopiston välillä – hegeliläisittäin sanoen sitä, millainen henki yliopistossa kuuluu vallita. Snellmanilla tämä henki asettuu koulun ja yliopiston erosta käsin.<sup>2</sup>

## Koulu ja yliopisto

Snellman määrittää koulun ja yliopiston eron seuraavasti:

{K}oulu on laitos, jossa yksilö kasvatetaan itsetietoisuuteen, ajattelevaksi ja tahtovaksi subjektiksi. ... {Y}liopisto on laitos, jossa ajatteleva ja tahtova sub-

---

<sup>1</sup> Ollakseen todella täydellinen, absoluuttinen kokemuksien kartoitus, olisi opin hengen ilmenemisen mahdollisuuksista katettava myös kaikki yhteisöjen keskinäisten kohtaamisten mahdollisuudet. Tässä suhteessa Hegelin versio hengen fenomenologiasta ei yrityksestään huolimatta toteudu vaan jää kreikka- ja änsimaalaiskeskiseksi. Sikäli Sören Kierkegaard kommentoi aivan oikein saksalaisten yksityisdosenttien suuresta määrästä systeemissä suhteessa kiinalaisiin. Ehkä Hegelin ajatuksen voisi nykyään jo muotoilla maanlaajuiseksi?

<sup>2</sup> Sivistys ja siihen kasvattaminen [*Bildung*] tai koulutus on olennainen osa *Hengen fenomenologiaa*, joka voidaan myös ymmärtää oppimiskokemusten systemaattiseksi selvitykseksi. Teos ei kuitenkaan käsittele yliopiston erityisasemaa tuossa tehtävässä. Vaikka Hegel, kuten sittemmin Snellmankin toimi aikoinaan koulun rehtorinakin, hänen tuotannossaan ei muuallakaan juurikaan puututa oppimisinstituutioihin. Itse asiassa tätä puutetta on ryhdytty korjaamaan jo 1800-luvulla eritoten Suomessa (Väyrynen 1992). Tässä työssä kirjoituksella akateemisesta opiskelusta on olennainen osa.

jekti kasvatetaan tietoon ja siveellisyyteen, itsetietoisuuden ja perinteen yhteen sovittamiseen. (460)

Koulun tuloksena siis päädyimme itsetietoisuuteen, joka puolestaan on yliopisto-opiskelun lähtökohta. Vasta jälkimmäisessä tavoittelemme Snellmanin mukaan varsinaista tietoa. Selventäkäämme kuitenkin ensin itsetietoisuutta.

Hegeliläisestä taustasta lähtien Snellmanin esityksessä painottuu juuri itsetietoisuus. Kun tämän taustan mukaisesti ymmärrämme itsetietoisuuden yhteisölliseksi käsitteeksi, Snellman esittää tässä koulun valmistelleen opiskelijan siihen, että hän kykenee opiskelemaan itsenäisesti. Itsenäinen opiskelu on tässä erotettava jyrkästi yksinäisestä opiskelusta: se ei tarkoita, että opiskelija istuisi yksin kirjastossa, kunnes tuo valmiin pro gradu -työn laitokselle. Tosin kirjastossakin seurana ovat jossakin mielessä kirjojen kirjoittajat, mutta itsenäisesti eli vastuullisesti yhteisössä opiskeleva ymmärtää yhteisön laajemmin. Hän tunnustaa lähteet, ymmärtää kysyä oikealta taholta tarpeen tullessa, osallistuu teolliseen keskusteluun jne. Koululaiselle tällaista vastuuta ei vielä voi säilyttää, vaikka siihen koulussakin jo valmistaudutaan. Hieman vastaavasti valtion itsenäistyminen ei tarkoita valtion eristäytymistä, vaan muut valtiot tunnustavat uuden maan nimenomaan osapuoleksi kansainväliseen politiikkaan. Opiskelijan itsenäisyys ei kuitenkaan tarkoita vain vastuullista yhteisöllisyyttä, vaan sillä on olennainen merkitys opiskelun ja opettamisen tapaan sekä tavoitteen. Snellman esittää tämänkin selkeästi, mutta taustat Platonilla havainnollistavat tätä.

Oppiminen jonakin harjoittelusta erottuva esiteltiin kulttuurissamme ensi kertaa Platonin dialogissa *Menon* (ks. Hieronymos 1970, 58–9). Dialogissa tällaisen oppimisen erityispiirre havainnollistetaan kuuluisalla esimerkillä Sokrateesta ja orjapojasta. Esimerkissä Sokrates kysyy pojalta, kuinka suuri on pinta-alaltaan kaksinkertaisen neliön sivu. Poika aloittaa vastaamalla sivunkin olevan kaksinkertainen, ja Sokrates näyttää piirtämälläan kuviolla, että vastaus on väärä. Jatkaen kyselyä ja apukuvion piirtämistä Sokrates ohjaa pojan oivaltamaan oikean vastauksen. Opetukseen lopussa käydään seuraava vuorosanat:

*“Sokrates: Mitä arvelet, Menon, eivätkö kaikki hänen vastauksensa olleet hänen omia mielipiteitään?”*

*Menon: Kyllä olivat*

...

*Sokrates: Tietämättömässä siis piilee oikeita mielipiteitä siitä, mitä hän ei tiedä?”*

*Menon: Siltä näyttää.*

*Sokrates: Tällaiset mielipiteet ovat aluksi hänen mielessään sekavina, mutta jos häneltä kysytään samaa asiaan moneen kertaan ja monella tavoin, hän lopuksi tietää sen yhtä tarkoin kuka tabansa.*

*Menon: Ilmeisesti.*

*Sokrates: Hän herää tietämään kenenkään opettamatta vain siten, että häneltä kysytään. Hän siis löytää tiedon omasta itsestään.” (85b-d, ks. Salmenkivi 2003.)*

Olennaista on, että Sokrates ei kerro pojalle vastausta suoraan, vaikka sen tietäkin, vaan ohjaa hänet oivaltamaan vastauksen itsenäisesti. Snellman ei omassa tekstissään anna esimerkki itsenäisestä oppimisesta ja sen ohjaamisesta. Platonin havainnollistus tuhansien vuosien takaa selventää tätä vaativamman oppimisen olennaisinta tekijää erittäin osuvasti. Poika ei toisaalta kehittele ihan omiaan, muttei toisaalta myöskään vain pänntää päähänsä sitä, mitä auktoriteetti vaatii.

Sokrateen esimerkin kautta voimme ajatella myös opetuksen tulospaineita. Mikäli Sokrates kertoisi vastauksen suoraan ja poika uskoisi tämän Sokrateen auktoriteetin perusteella, olisimme snellmanilaisissa linjauksien mukaisesti koulussa. Opettajan puolelta nopeinta olisi käskää poikaa opettelemaan vastaus ulkoa ja myöhemmin sitten kuulustellen selvittää, onko poika totellut. Sokrateen tapa luottaa pojan itsenäiseen kykyyn oivaltaa vastaus siirtää meidät yliopiston puolelle. Tässä tapauksessa ohjaavasta opetustilanteesta tulee olennaisesti pidempi kuin vastaukset suoraan antavassa. Koulumaisessa opetuksessa olisi myös helpompi jakaa vastaus suuremmalle ryhmälle yhdellä kertaa. Koulupetä on siis nopeampaa – kuluttaa ainakin opettajan aikaa vähemmän oppijaa kohden. Mutta onko se tehokkaampaa?

Opetuksen tehokkuus riippuu sen tavoitteesta. Sikäli kuin tarkoitus on opettaa faktatietoa, kertotaulua tai vaikkapa jonkun kielen aakkoset, koulumainen opetus on usein tehokasta. Yliopistossa tilanne on kuitenkin toinen. Snellmanille yliopisto-opetus ei saa perustua auktoriteettiin. Sikäli kuin opiskelija ei itse oivalla vastauksen totuutta, vaan uskoo opettajan tai Sokrateen tietävän, ei opetus ole yliopisto-opetusta. Näin ollen Sokrateen hitaampi menetelmä on yliopistossa tehokkaampi, sillä vain siinä edistytään yliopisto-opinnoissa, itse-

näisessä oppimisessa.<sup>3</sup> Schellingiläinen ajatus, että yliopisto olisi puhdas ulkoluvusta, ei sinällään ehkä ole toteutuskelpoinen. Voimme kuitenkin pyrkiä ymmärtämään yliopistollisen oppimistuloksen olennaisesti itsenäiseksi; varsinaisen oppimisen yliopistossa ei ole ulkolukua vaan itsenäistä omaksumista. Olennaisin tällainen piirre nyky-yliopistossa on itsenäisten opinnäytteiden asema oppiarvon saavuttamisessa. Snellmanin näkemyksessä yliopistosta valmistumista ei niinkään ratkaise omaksutun tiedon määrä, vaan se, että valmistuva on ratkaissut jonkin tieteellisen ongelman itse itsenäisesti (467). Joissakin tapauksissa itsenäinen on tosin ymmärretty väärin yksinäiseksi ja ohjaamattomaksi oppimiseksi, mutta eihän Sokrateskaan lähettänyt poikaa kentän laitaan piirtelemään kuvioita hiekkaan vaan ohjasi häntä kysymyksin ja havainnollistuksin.

*Akateemisesta opiskelusta* selventää hienosti myös yliopisto-opintojen motivaatiota. Yliopisto on koulua korkeammalla koska “se elähdyttää tiedonhalua.” Tällainen elähdytys ei onnistu käskien, vaan on annettava tilaa innostua itsenäisestä löytämisestä. Herännyt itsetietoisuus kokee itse asiassa auktoriteettiin vetoamisen vastenmielisenä. Snellman kirjoittaa:

*“Koulussa opettaja on tiedon auktoriteetti, jonka sanaan hän koettelematta luottaa; yliopiston opettajassa kuitenkin auktoriteetin häivekin saa oppilaan pitämään hänen oppiaan vastenmielisenä ja tutkimaan sitä tavalla, jota johtaa ainoastaan halu löytää virheitä ja kritiikin aiheita.”* (466)

*Yliopistossa opiskelijan on annettava luottaa “oman minänsä kykyyn”* (462).

Näin opiskelija kokee itsenäisen löytämisen iloa. René Descartes (1596–1650) kirjoittaa:

*“Myönnän syntyneeni sellaisella älyllä varustettuna, että kuunnelllessani toisten teorioita en saa opinnoista suurta tyydytystä kuin yrittäessäni keksiä samat asiat omin voimin. Nimen omaan tämä taipumus vei minut jo nuorena tieteen pariin, ja niinpä aina kun jokin kirja lupaili otsikossaan uutta keksintöä, kokeilin pystyisinkö synnynnäisellä nokkeluudellani saavuttamaan jotakin samanlaista. Varoin tarkoin, ettei liian hätäinen lukeminen veisi minulta tätä iloa.”* (Teokset I, 70–1)

---

<sup>3</sup> Kiitän tästä huomiosta professori Sari Lindblom–Ylännettä.

Juha Himanka

Descartes varmasti oli erityisen lahjakas opiskelija, mutta toisaalta *Menon*-dialogin pojankin oli tärkeää oivaltaa asia itse. Opiskelumotivaation ja opintojen itsenäisyyden välillä on selvä yhteys, eikä Snellmanin opintojen tavoitteeksi asettama rakkaus tieteeseen lie ota syttyäkseen kuin itsenäisessä oivaltamisessa. Snellmanin näkemys ei kuitenkaan ohjaa omien mielivaltaisten ideoiden ihailuun. Tämä selvenee kun keskitymme hänen näkemykseensä tiedosta sillä tasolla kuin sitä yliopistossa tavoitellaan.

Snellman kirjoittaa:

*Voimme aina erottaa tiedossa kaksi momenttia, nimittäin annetun sisällön, käsitteet, määritetyt ajatukset jotka muodostavat tiedon, ja toisaalta ajattelevan subjektin, tietävän tietämistavan, subjektin tavan ottaa tietoisuuteensa tämä sisältö.* (456)<sup>4</sup>

Snellmanin näkemyksessä korkeampaan, yliopistotason oppimiseen sisältyy siis välttämättä kaksi olemuksellista tekijää eli momenttia: yhteisön tarjoama perinne ja oma oivallus tämän perinteen mielekkyydestä tai järkevyydestä. Snellman täsmentää tätä edelleen:

*“Tarkemmin käsitettyinä nämä kaksi momenttia merkitsevät, että tieto on sekä yksilöstä riippumatonta perinnettä että samalla sillä on olemassaolo minässä, ylipäätään tietoisuudessa.”* (456).

Molempien momenttien olennaisuus selkiintyy parhaiten, kun koetamme jäsentää tietoa nojautuen vain jompaan kumpaan. Sikäli kuin tietoa on vain omaa

---

<sup>4</sup> Esitys nojaa vahvasti vaativaan käsitteeseen momentti. Käsitteellä on monimutkainen historia, mutta tässä voimme tyytyä saksalaiseen taustaan. Saksaksi momentti tarkoittaa toisaalta ajanhetkeä (*der Moment*) ja toisaalta johonkin olennaisesti liittyvää tekijää (*das Moment*). Jälkimmäisessä merkityksessä käsite oli keskeinen Hegelille. Esimerkiksi logiikan ensimmäisessä dialektisessa kokonaisuudessa olemisesta (*Sein*) ja olemattomasta (*Nichts*) päädytään muodostumiseen (*Werden*). Tässä oleminen ja olematon ovat muodostumisen momentteja – kaikkeen muodostumiseen liittyy aina jonkin, joka ei vielä ole, on vasta muodostumassa olevaksi. Olemisen ja olematon ovat kaikkiin muodostumisiin väistämättä liittyviä elementtejä, momentteja. Järjestelmä lopullisessa kokonaisuudessa kaikki käsitettävä näyttäytyy absoluuttisen idean momentteina, siihen olemuksellisesti liittyvinä osina. Myöhemmän saksalaisen filosofian varassa momentti voidaan esittää myös havainnollisemmin: esineen, vaikkapa tämän kynän, momentteja ovat ulottuvuus ja väri. Jokainen esine, jonka havaitsemme, ilmenee aina jonkin värisenä ja ulottuvaisena.

oivallusta, sille ei voi vaatia yleistä pätevyyttä. Oivallus voi olla aivan oivallinen, mutta tiedollisessa tai edes taiteellisessa mielessä se toteutuu vasta yhteisön kommentoimissa. Tietämisen kenttään siirrymme vasta, kun oivallukselle on esitettävissä yleinen pätevyys. Sikäli, kuin tämän sijaan keskitymme pelkäämään yleisesti pätevään ja omaksumme meille tarjotun perinteen annettuna, jäämme tieteellisen yhteisön kulloisenkin tilanteen vangiksi.

Olemme lähteneet liikkeelle antiikista. Näimme Aristoteleen esittelevän tietämisen monia mahdollisuuksia ja Platonin määrittävän aidon oppimisen itsenäiseksi toiminnaksi. Antiikin ajatukset syntyivät uudelleen lähtökohdaksi tutkimus- tai sivistysyliopiston synnylle pari sataa vuotta sitten. Snellmanin klasinen jäsenys siitä, mistä akateemisissa opinnoista on kyse, syntyi näistä lähtökohdista, mutta jäseni asian omaperäisesti. Yliopisto-opinnot ovat olemuksellisesti itsenäisiä ja sellaisina tasapainoilevat perinteen ja oman oivalluksen välillä. Näin Snellmanin esitys yhdistää oppimisen ja tietämisen, joka näin toimeliaksi käsitettynä sanoittuu nykyään pikemminkin tutkimukseksi, itsenäisenä toimintana, jonka ymmärrämme akateemisen toiminnan perusluonteeksi.

## **Yliopisto koulun penkille?**

Laaja-alaisuudessaan hegeliläisyys ymmärretään usein mahtipontiseksi. Yhteiskunnassa kuitenkin on vedettävä myös laajoja kaaria ja siksi olisi hyvä ajatella myös suuria asioita. Tällaisessa vaikeassa asiassa Snellmanin piirtämät laajat kaaret ovat hyvä apu. Koettakaamme lopuksi vetää näistä kaarista itsenäinen johtopäätös.

Sivistysyliopiston lähtökohtiin saksalaisessa idealismissa kuului ajatus vapaudesta. Snellmanin valossa voimme ymmärtää tämän niin, että yliopisto ei yhteiskunnan kokonaisuudessa ole kuten koululainen vaan kuten itsenäinen opiskelija tai ehkä jopa itse yliopistosta valmistunut. Yliopisto koululaisena ottaa vastaan auktoriteetin antamat tehtävät ja toteuttaa ne läksynä. Kärjistämällä nykysuuntauksia voisimme ajatella, että yliopisto ottaisi näin vastaan annetut tavoitteet tutkintomääristä ja omaksuisi ne tehtäväkseen tai läksykseen suoritua niistä. Sikäli kuin tällaiseen tilanteeseen todella päädyttäisiin, olisi aika kysyä onko koulun penkille istuuntunut opetusinstituutti enää yliopisto? Ehkei tässä auttaisi edes tutkimuksen julistaminen vapaaksi.

Toisaalta yliopiston vapaus voidaan käsittää sen kääntymiseksi pois ympäröivästä yhteiskunnasta. Vaikkapa Martin Heideggerin natsiaikainen rehtoraattipuhe voidaan ymmärtää myös näin: yliopiston on käännyttävä sisäänsä ajattelemaan tarkoitustaan (Heidegger 2003). Snellmanilaisittain tämäkin yliopisto joutaisi takaisin koulun penkille: sikäli kuin yhteisö etsii vain omaa totuuttaan, se ei vielä toimi itsetietoisuuden tasolla, eikä saavuta todellista tietoa. Näin yliopisto sulkeutuisi kammioonsa eikä kykenisi todelliseen itsenäiseen toimintaan. Jälkimmäinen malli voidaan ilmaista myös pyrkimyksenä siihen, että me yliopistossa määräisimme tekemisemme. Matka tästä muotoilusta snellmanilaisittain mielekkääseen muotoiluun tosiaan on vain neljän kirjaimen mittainen: me **itse** yliopistossa päätämme – ja siksi myös vastaamme – tekemisistämme. Ehkä jopa vastaavasti kuin oikeuslaitoksen on oltava riippumaton ol-lakseen todella oikeudenmukainen, on yliopistonkin oltava itsenäinen vastatakseen omia lähtökohtiaan. Kuten oikeus on riippumatonta on korkein oppi-minen itsenäistä.

Snellmanilainen haarukointi ymmärtää siis yliopiston itsenäiseksi muttei yksittäiseksi. Itsenäisenä instituutiona yliopisto tuntee vastuunsa yhteiskunnan ja ihmiskunnan kokonaisuudessa. Koululaisena pidetty opiskelija ei opi tuntemaan vastuuta, koska vastuu annetaan tehtävinä – riittää että suoriutuu läksyistä. Vastaavasti voidaan kysyä kuinka käy, jos yliopistot ymmärtävät toimintansa tehtävistä, läksyistä suoriutumisena. Olisi pelättävissä, että todellinen itsenäinen vastuunotto yhteiskunnassa silloin vesittyisi juhlapuheisiin ja muistioihin. Kun läksyt on tehty, on sallittua ryhtyä leikkimään. Mutta jossei toimintaansa voi oikeuttaa sillä, että on tehnyt läksynsä, alkaa omasta toiminnastaan kantaa vastuuta itse.<sup>5</sup>

## Lähteet

- Aristoteles 1989. Nikomakhoksen etiikka. Helsinki: Gaudeamus.  
Aristoteles 1990. Metafysiikka. Helsinki: Gaudeamus.  
Backman, J. 2005. Omaisuus ja elämä – Heidegger ja Aristoteles kreikkalaisen ontologian rajalla. Tampere: Eurooppalaisen filosofian seura ry.  
Descartes, R. 2001. Järjen käyttöohjeet. Teokset I. Helsinki: Gaudeamus, 39–115.

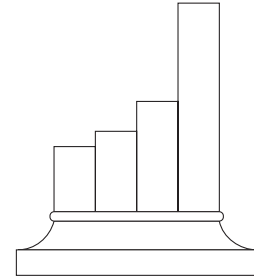
---

<sup>5</sup> Suomen yliopistojen rehtorien neuvoston Manifesti voidaan hyvin ymmärtää kannanotoksi tähän tilanteeseen

- Gellert, C. 1993. The German model of research and advanced education. Teoksessa Clark, C. Burton (toim.) The research foundations of graduate education. Berkeley: University of California Press, 5–44.
- Hegel, G. W. F. 1993. Werke. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Heidegger, M. 2003. Saksalainen yliopisto puoltaa itseään. Nuori Voima 1/2003.
- Hieronymus, F. 1970. Meleté, Übung, Lernen und angrenzende Begriffe. Basel. Dissertation.
- Himanka, J. 2002. Se ei sittenkään pyöri. Johdatus mannermaiseen filosofiaan. Pieksämäki: Tammi.
- Klinge, M. 1967. Ylioppilaskunnan historia I. Porvoo: WSOY.
- Lehmusto, H. 1926. Snellman kasvatusopillisena ajattelijana. Jyväskylä: Gummerus.
- Niiniluoto, I. 2004. Akateeminen vapaus. Rehtorin avajaispuhe. Yliopistolehti 10/2004. Saatavilla [www.muodossa: <http://www.helsinki.fi/yliopistolehti/10\\_2004/avajaispuhe.htm>](http://www.helsinki.fi/yliopistolehti/10_2004/avajaispuhe.htm)
- Platon 1999. Menon. Teokset II. Keuruu: Otava, 107–148.
- Platon 1999. Sofisti. Teokset V. Keuruu: Otava, 7–80.
- Pulkkinen, T. 1990. Johan Vilhelm Snellman. Teoksessa K. Kantasalmi (toim.) Yliopiston ajatusta etsimässä. Helsinki: Gaudeamus, 67–68.
- Rein, Th. 1928. Juhana Vilhelm Snellman I. Helsinki: Otava.
- Salmenkivi, E. 2003. Opitaanko totuus? Platonin ratkaisu Menonin paradoksiin. Helsingin yliopisto. Filosofian laitos. Lisensiaatintutkimus.
- Schelling, F. W. J. 1859. Methode des akademischen Studiums (1803). Sämtliche Werke 1.5. Stuttgart: Gotta'scher Verlag, 207–352.
- Snellman, J. V. 2000 (1840). Akateemisesta opiskelusta. Teokset 2. Helsinki: Edita, 452–476.
- Spengler, O. 2002. Länsimaiden perikato. Maailmanhistorian morfologian ääriiviivoja. Helsinki: Tammi.
- Suomen yliopistojen rehtorien neuvosto 2005. Manifesti 1.11.2005.
- Tommila, P. 2000. Tiedeyliopiston tulo Suomeen. Tieteessä tapahtuu 3. Saatavilla [www.muodossa: <http://www.tsv.fi/ttapaht/003/tommila.htm>](http://www.tsv.fi/ttapaht/003/tommila.htm)
- Väyrynen, K. 1992. Der Prozeß der Bildung und Erziehung im finnischen Hegelianismus. Tampere: Suomen Historiallinen seura.







## Ammattikorkeakoulujen asema duaalijärjestelmässä

**Hannu Kotila, Arto Mutanen & Sakari Kainulainen**

Artikkelissa kuvataan ammattikorkeakoulun asemaa ja merkitystä duaalijärjestelmässä korkeakoulun kolmen tehtävän näkökulmasta. Duaalijärjestelmän toisen tukipilarin, ammattikorkeakoulun, asemaa määritellään koulutustehtävän, tutkimus- ja kehitystehtävän sekä aluekehitystehtävän kautta. Kirjoittajat toteavat, että tällä hetkellä duaalijärjestelmän asema on epäselvä ja jäänyt korkeakoulujärjestelmän rakenteellisessa kehittämisessä liian vähälle huomiolle. Kirjoittajat pitävät selvänä, että erilaiset painotukselliset perustat yliopistossa ja ammattikorkeakoulussa vaativat myös erilaisia painotuksia niiden tutkimuksellisissa näkemyksissä ja valinnoissa. Aluekehityksessä painotetaan ammattikorkeakoulun merkitystä alueen sosiaalisen pääoman lisäämisessä. Lisäksi artikkelissa tarkastellaan ammattikorkeakoulututkimuksen roolia osana ammattikorkeakoulujärjestelmän identiteetinmuodostusta.

**Asiasanat:** duaalijärjestelmä, korkeakoulut, ammattikorkeakoulututkimus

Viime aikoina on käyty keskustelua duaalijärjestelmän tulevaisuudesta suomalaisessa korkeakoulujärjestelmässä. Keskustelulle on tyypillistä koulutusjärjestelmän ulkopuolisten tahojen ohjaavat puheenvuorot, joissa korostetaan korkeakoulujen määrän rajoittamistarvetta ja keskittymistä huippuyksiköiden rakentamiseen. Koulutuksen ja koulutusjärjestelmän ohjaaminen ja rakenteellinen kehittäminen ei voi tapahtua vain ekonomistien ja elinkeinoelämän ehdoilla. Keskustelua on käytävä myös korkeakoulujärjestelmän toimivuuden näkökulmasta. Tällainen keskustelu odottaa vielä tulemistaan. Hämmästyttä-

vää on ollut nähdä se samanaikainen riipeys ja analyttinen ohuus, millä korkeakoulukenttää ollaan syksyn 2005 aikana laittamassa uuteen järjestykseen. Tässä uudessa järjestyksessä ollaan naittamassa yliopistoja ja ammattikorkeakouluja aiempaa vahvempaan rakenteelliseen liittoon.

Ammattikorkeakouluille on annettu suomalaisessa koulutusjärjestelmässä erilaisia rooleja (Ks. esim. Rantanen 2004 ja Hautamäki 2003). Saadaksemme hyvän kuvan sekä ammattikorkeakoulujen roolista että duaalijärjestelmän tulevaisuudesta, on tärkeää tarkastella ammattikorkeakoulujen roolia ja suhdetta duaalijärjestelmässä. Tarkastelemme erityisesti ammattikorkeakouluja. Yliopistojen ja muiden koulutus- ja tutkimusorganisaatioiden suuntaan viittaamme vain silloin kun se on asian kannalta mielekästä.

Suomalaisen duaalijärjestelmän ymmärtämisen kannalta on tärkeää saada selkeä kuva sen molemmista osista. Yliopistoja käsittelevää kirjallisuutta on runsaasti, mutta ammattikorkeakouluja käsittelevää kirjallisuutta on olemassa suhteellisen vähän. Erityisesti kirjallisuutta, joka keskittyy ammattikorkeakoulujen toiminnalliseen rooliin sen sisällöllisten tekijöiden kautta, on vähän julkaistuna. Ilman julkista keskustelua tästä teemasta, on tuskin mahdollista antaa jäsentynyttä luonnehdintaa duaalijärjestelmän osien rooleista osana suomalaista koulutus- ja tutkimusjärjestelmää.

Tässä puheenvuorossamme pyrimme osaltamme osallistumaan edellä kuvattuun keskusteluun nostamalla mieliin nopeasti rakennetun korkeakoulujärjestelmämme ammattikorkeakoulunäkökulman. Ammattikorkeakoululla on kolme toisiinsa kytkeytyntä tehtävää: koulutus, tutkimus ja aluevaikutus. Tarkastelemme duaalijärjestelmän luonnetta ja tulevaisuutta näiden kolmen tehtävän suunnasta.

## **Koulutuksesta**

Jos duaalijärjestelmä otetaan tarkasteluun korkeakoulutuksen rakenteelliseen ohjaukseen liittyvänä terminä, niin osa kuulijoista poistaa varmistimen pistoolista ja loput asettavat kuulolaitteen pois päältä. Duaalijärjestelmä- tai duaalimalli-termiä käytetään korkeakoulupoliittisessa keskustelussa lukuisin eri tavoin. Tällainen monimerkityksellisyys on omiaan aiheuttamaan sekaannusta keskusteluissa (esim. Salminen 2001; Herranen 1999; Lampinen 1998).

Yhtäältä duaalijärjestelmä viittaa 1990-luvun koulutuspoliittiseen retoriikkaan, jota erilaiset koulutuksen ohjauksesta vastaavat instituutiot ovat tuottaneet. Toisaalta se viittaa pyrkimykseen ohjata koulutusväyliä ja koulutusuria kolmannen vaiheen koulutuksessa ammatillisesti orientoituneempaan suuntaan.

Jos ensimmäinen näkemys koulutuksellisesta retoriikasta otetaan todesta, niin duaalijärjestelmästä käyty keskustelu on tarpeetonta. Toisen vaihtoehdon seuraaminen vaatii taas syvällistä pohdintaa ja keskustelua korkeakoulutuksen instituutioiden työnjaosta ja rooleista. Voisi jopa väittää, että suomalainen keskustelu duaalijärjestelmän merkityksestä, roolista ja tulevaisuudesta ei ole vielä edes alkanut. Keskustelun olisi syytä vihdoinkin käynnistyä ja johtaa johonkin myös koulutuspoliittisessa todellisuudessa.

Julkaisun perusteema, mikä meitä ohjaa, herättää koulutuspoliittisessa toimijassa happaman kommentin: ei mikään, kun korkeakoulupoliittista keskustelua käydään ensisijaisesti kansantaloustieteellisin argumentein ja ratkaisuehdotuksin. Duaalijärjestelmän tulevaisuudesta käytyä keskustelua toivoisi käytävän koulutuspolitiikan tutkijoiden ja toimijoiden kesken enemmän ja merkittävämmän äänenpainoin kuin viime aikoina on tehty. Joku nimittäin ottaa aina ohjat liikkuvilla rattailla käsiinsä.

Korkeakoulupolitiikan, Suomen elinkeinoelämän kilpailukyvyn ja yhteiskunnan elinvoimaisuuden näkökulmista käytännöllisesti ja ammatillisesti orientoituneelle korkeakoulutukselle on käyttöä. Kysymys jatkotoimenpiteistä kohdistuukin järjestelmän luonteeseen. Onko kahden pilarin järjestelmä muovautumassa sateenvarjon kaltaiseksi mosaiikkikentäksi vai pidetäänkö tietoisella ohjauksella duaalijärjestelmän toimintakyvystä huolta myös korkeakoulutuksen toimijoiden keskuudessa.

## **Tutkimuksesta**

Duaalijärjestelmään on implisiittisesti rakennettu tietty omaperustaisuus sen molemmille osapuolille: yliopistoille ja ammattikorkeakouluille. Ammattikorkeakoululaissa tuodaan ammattikorkeakouluille tutkimusvelvollisuus. Toisin kuin yliopistoissa ammattikorkeakouluissa ei ole institutionaalista tutkimusperinnettä. Siten tällaisen perinteen luominen on tärkeä tehtävä. Jotta duaalijärjestelmällä olisi mahdollisuutta säilyttää oikeutuksensa, ammattikorkeakoulututkimuksen tulee saavuttaa tiettyä suhteellista itsellisyttä.

Modernia tiedettä kuvaa jatkuva muutos. Tieteenalat edistyvät, muuntuvat ja kuihtuvat; vanhojen tieteenalojen rinnalle syntyy uusia. Muutoksissa tapahtuu sekä separaatiota että integraatiota. Tällaisen jatkuvan muutoksen käsitteellistäminen on erittäin vaikea tehtävä. Muutoksen tarkastelussa tieteenfilosofiassa on pitkälle keskitytty vanhojen tieteiden muutoksiin uusien tieteenalojen tai uusien laajempien tutkimuksellisten traditioiden syntymisen sijaan. (Niiniluoto 2003.)

Puhuttaessa tieteenalasta tai tutkimustraditiosta on syytä olla suhteellisen liberaali. Tämä on myös yleinen käytäntö tieteellisessä keskustelussa. Uusien tieteenalojen kohdalla on keskustelu aluksi ollut tutkimuksen tiettyjen perustavien kysymysten etsimisessä. Esimerkiksi tulevaisuuden tutkimuksen kohdalla keskustelu painottui voimakkaasti tutkimuskohteen olemassaoloon, nais-tutkimuksessa keskustelu liikkui tutkimuksen tekijöistä metodologiseen omaileimaisuuteen. Seuraavassa pyrimme tuomaan esiin joitakin metodologisesti keskeisiä teemoja. Kuitenkin keskustelumme ammattikorkeakoulututkimuksesta on ymmärrettävä vahvasti problematisoivassa merkityksessä.

Suomalainen ammattikorkeakoulututkimus on olennaisesti vasta viime vuosien tuote. Tutkimuksellisen tradition (tai paradigman) kehittyminen on pitkäkällinen prosessi. Tällaisen tradition tunnistaminen on mahdollista vasta jälkikäteen – silloin kun traditio on jähmettynyt standardoiduksi ongelmanratkaisutaidoksi (normaalitiede). Ei siten ole vielä mahdollista identifioida olemassa olevaa ammattikorkeakoulututkimuksen traditiota. Ammattikorkeakoulututkimuksen piirissä on kuitenkin mahdollista nähdä tiettyjä traditiota synnyttäviä piirteitä. (Mutanen & Kotila 2005.)

Tutkimuksellista traditiota ei ole mahdollista synnyttää tai ohjata pelkästään lakeja säätämällä ja instituutioita pystyttämällä (vrt. Kainulainen 2004). Tutkimuksellinen traditio tarvitsee paitsi formaalit ulkoiset puitteet myös sisällölliset edellytykset. Mikäli tällaiset sisällölliset edellytykset ovat olemassa, on syntyvää traditiota mahdollista ja jopa suotavaakin tukea ja ohjata systemaattisesti jo syntyvaiheessa. Tällainen tuki tai ohjaus tulee kuitenkin olla oikein kohdistunutta – sen *omaa* (tulevaa) identiteettiä vahvistavaa. Luonnollisesti syntyvän tradition oma – syntyvaiheessa oleva – identiteetti määrittäytyy prosessin kuluessa. Syntyvää traditiota on luontevaa tarkastella suhteessa sen historialliseen kehitykseen. Uudessa traditiossa ei ole kyse vain historiallisten juurien elävöittämisestä sellaisenaan, vaan historiallisen tradition ja olennaisesti uusien vaikutteiden hedelmällisestä yhtymisestä.

Ammattikorkeakoulututkimus elää juuri tällaista uuden tradition syntyvaihetta. Ammattikorkeakoulujen historialliset juuret ovat ammatillisuudessa, eivät niinkään tutkimuksellisuudessa. Tutkimuksellisuudella on perinteisesti ollut akateeminen painotus, ja se on nähty pitkälti erityisesti yliopistojen tehtäväksi (ks. Kotila 2004). Kun ammatillisuus ja (amatillinen) asiantuntijuus ovat ammattikorkeakoulujen koulutuksen keskeinen ydin, niin tämän tulee näkyä myös ammattikorkeakoulututkimuksen luonteessa. Muuten tutkimuksellinen tieto ei kohtaa ja jalostu korkea-asteiseksi koulutukseksi.

Asiantuntijuus määrittyy eri tavoin ammatillisessa ja akateemisessa traditiossa. Asiantuntijuus ammatillisessa traditiossa määrittyy työtoiminnan – ammatin – kautta, ja akateemisessa traditiossa tieteenalan kautta. Yksinkertaistaen, edellinen jäsentyy *taidon* jälkimmäinen *tiedon* kautta: akateeminen asiantuntija on *asiantietäjä* ja ammatillinen asiantuntija on *asiantaitaja* (Volanen 2004). Asiantuntijuuteen liittyy olennaisella tavalla taitoaspekti. Asiantuntijan tulee taitaa asiansa. Hän ei ole vain ulkopuolinen neuvonantaja, vaan hän vastaa asiansa hoitamisesta perille saakka (Heiskanen 2005).

Taidon ja tiedon keskinäissuhde *valistuksen* värittämässä koulutusjärjestelmässä on ollut suhteellisen heikko. Tiedollinen ja taidollinen koulutus on kuulunut eri instituutioille tai jopa eri koulutusjärjestelmille (Heiskanen 2004, Volanen 2004). Ammattikorkeakoulujen asema on tässä järjestelmässä haastavalla tavalla jännitteinen – se haastaa valistuksen tradition asettaman järjestelmän. Vaikka yliopiston perustehtävä on ollut erilaisten toimihenkilöiden koulutus, niin yliopisto on keskittynyt tieteelliseen tutkimukseen ja siihen perustuvaan koulutukseen. Tämä painotus on johtanut siihen, että yliopisto ei ole kouluttanut toimijoita – eli ei ole opettanut tekemään asioita (Ketonen 1991).

Ammattikorkeakoulututkimuksen eräänä keskeisenä yhteisenä nimittäjänä on juuri (amatillinen) asiantuntijuus. Ammattikorkeakouluissa asiantuntijuus määrittyy – sekä historiallisesti että systemaattisesti – niin taidollisesti kuin myös tiedollisesti (Kotila 2004). Siten ammattikorkeakoulututkimuksen ytimeen tulee sekä taito että tieto. Jälkimmäisen yksipuolinen painotus johtaa perinteiseen akateemiseen tutkimukseen (academic drift) ja edellisen yksipuolinen painotus johtaa ammattikoulutukseen (vocational drift). Näiden tasapainoinen ja tutkimuksellinen yhdistäminen – vaikka onkin äärimmäisen haastava tehtävä – johtaa onnistuessaan omaleimaiseen ammattikorkeakoulututkimukseen. Näin ammattikorkeakoulutuksesta olisi mahdollista tulla omaleimaiseen tutkimukseen perustuvaa “taituruuden” kouluttamista.

Tutkimuksellisen tradition identiteetti muotoutuu useista erillisistä, mutta toisiinsa kytkeytyvistä kulttuurisista tekijöistä. Identiteetin kannalta tutkimuksellinen orientaatio (metodologia) on keskeisessä asemassa. Perinteisesti tieteenfilosofiassa ja erityistieteiden piirissä metodologinen problematiikka liittyy erityisesti tiedon tuottamisen problematiikkaan. Tämä on luontevaa, sillä tiedehän nähdään juuri uuden tiedon tuottamisena tai etsimisena. Tällainen painotus kuitenkin samalla kääntää selkensä taidon tuottamiseen liittyvälle problematiikalle. Metodologia sinällään ei kuitenkaan tällaista painotusta edellytä. Esimerkiksi Kelly (1996) tarkastelee eksperimentaalista taitoa. Tällainen taito on kuitenkin varsin spesifiä, eikä siten riitä yleiseksi taidon eksplikoinniksi.

Metodologia piirtää kartan erilaisista tutkimuksellisista kentistä – tiedon ja taidon tuottamisesta ja etsimisestä. Tieteenfilosofiassa on pitkälti keskitytty tarkastelemaan tiedettä ja tutkimusta nimenomaan tiedonetsinnän kannalta. Tämä tulee esiin erityisesti puhuttaessa niin perus- kuin myös soveltavasta tutkimuksesta. Tämä painotus on näkyvissä riippumatta siitä, miten suhtaudutaan rajaan perus- ja soveltavan tutkimuksen välillä (Niiniluoto 1993). Tiedon tuottamiseen liittyvä problematiikka on tieteenfilosofian ja erityistieteiden metodologian keskeinen alue. Kutsumme tätä *tiedon metodologiaksi*.

Perus- ja soveltavan tutkimuksen rinnalle asetetaan usein kehittämistoiminta, mikä eroaa kahdesta ensin mainitusta siinä, että siinä tiedon sijaan tuotetaan artefakteja (Niiniluoto 1993). Tällainen tutkimus painottuu eri tavoin, kuin tiedon tuottamiseen keskittyvä tutkimus. Esimerkiksi insinööritieteen tuloksena syntyvä kaupungin vedenpuhdistusjärjestelmä on tällainen artefakti. Kuitenkin, myös perustutkimuksen tuloksena syntyvä teoria on luonnollisesti tutkijan konstruoima artefakti. *On hyvä havaita, että edellä mainittujen artefaktien välillä on myös syvällisiä eroja: on luontevaa kysyä, onko teoria tosi, mutta samaa ei luontevasti voi kysyä vedenpuhdistusjärjestelmästä.*

Taidon tuottamiseen liittyvän problematiikan tutkimus ei ole ollut vastaavalla tavalla systemaattista. Kuitenkin tämä problematiikka, osin juuri ammattikorkeakoulututkimuksen toimesta, on saanut osakseen kasvavaa huomiota. Kutsumme tätä *taidon metodologiaksi*. Taidon metodologia on pitkälti kirjoittamaton alue. Osin tämä johtuu siitä, että taidollisuus ei ole kuulunut akateemiseen kenttään, vaan on kuulunut esimerkiksi ammattikuntalaitokselle (Kotila 2004; Heiskanen 2004). Taidollisuuteen liittyy monia erityispiirteitä, joita ei suoraan voi samaistaa tiedollisuuteen. Esimerkiksi taidon hankintaan liittyvä palaute on luonteeltaan erityistä. Siten taidon hankinnan problematiikka on

syytä tarkastella omana kokonaisuutena. (Ketonen 1980.) Tätä ei kuitenkaan tule eristää tiedon hankintaan liittyvästä problematiikasta: ammattikorkeakoulututkimuksen metodologiassa nämä kaksi metodologian puolta tulee saattaa yhteen eheäksi ja hedelmälliseksi kokonaisuudeksi (Mutanen & Kotila 2005; Volanen 2004).

Tällainen yhdistäminen voi tapahtua eri tavoin. Toisen metodologisen orientaation do-minoidessa tai ohjatessa päädymme edellä kuvattuihin ääriasetelmiin – academic drift ja vocational drop. Tiedon metodologian dominoidessa päädymme tiedostettuun taitoon. Tällöin keskeisiksi teemoiksi nousevat sekä taidon käsitteellistäminen että taidon tieteellinen (akateeminen) tutkimus eli taidon teoria. Tällöin taito määrittyy tiedon kontekstissa. Niiniluodon (1993) luonnehtima suun-nittelutiede on hieno esimerkki tällaisesta. Toisaalta taidon metodologian dominoidessa, päädymme taidon tietoon, eli tietoon joka esiin-tyy ja määrittyy taidon kontekstissa. Tällainen odottaa vielä eksplikaatiotaan. Kuitenkin tällaisen tiedon tulee metodologisesti määrittyä usean eri modali-teen kautta (Volanen 2004; Halonen & Mutanen 2005).

Ammattikorkeakoulututkimuksen metodologista “kotipesää” on mahdol-lista rakentaa edellä mainittujen kahden jalan – tiedon ja taidon metodologian – varaan. Tällainen metodologinen identiteetti tekee ammattikorkeakoulutut-kimuksen luontevaksi osaksi ammattikorkeakoulujen historiallista kehitystä. Näin tutkimus keskeisesti tukisi ammattikorkeakoulujen muita perustehtäviä ammatillisten asiantuntijoiden koulutusta ja koulutuksen aluevaikutusta. Täl-lainen metodologisen perustan eksplikaatio on välttämätöntä oman tutkimuk-sellisen identiteetin muotoutumisessa.

Metodologisesti ammattikorkeakoulututkimuksella on laaja yhteinen alue perinteisen akateemisen tutkimustradition kanssa. Samalla sillä kuitenkin on myös oma metodologinen perustansa, joka kytkee sen osaksi omaa ammatillis-ta historiaansa. Nämä molemmat yhdessä mahdollistavat oman identiteetin positiivisen rakentamisen siten, että identiteetistä ei tule eristynyttä (eksklusii-vista) vaan avointa ja verkottunutta (inklusiivista). Soveltavassa tieteessä on kyse tietyn kaltaisesta tiedon tuottamisesta – tieteellisestä tutkimuksesta sa-nan perinteisessä akateemisessa merkityksessä. Soveltavan tieteen tavoitteena on saavuttaa tietoa tiettyjä käytännön tarpeita varten. Tutkimuksen tavoitteen-a on hyödyllinen tieto, ei tieto sinänsä (Kainulainen 2004).

Puhuttaessa soveltavasta tutkimuksesta usein tarkoitetaan tutkijoiden te-kemää konsultointia – tieteen soveltamisesta käytännön ongelmiin. Tällöin tut-



kija soveltaa omaa tieteellistä tietoaan käytännön ongelmien jäsentämiseen ja ratkaisemiseen (Niiniluoto 1993). Tällainen voi olla tärkeää ja hyödyllistäkin, mutta ei kuitenkaan ole varsinaisesti tutkimustoimintaa. Kuitenkin tällainen jäsenitys on ongelmallinen monellakin tavoin. Esimerkiksi uudenkaltainen tiedon tuottamisen tapa, jota esimerkiksi Gibbons on tuonut esiin, asettaa tällaiset jaottelut kysymyksenalaisiksi (Gibbons ym. 1994; Hautamäki 2003). Tällainen uusi tiedon tuottamisen tapa, jossa erilaiset tutkimukselliset lähestymistavat (perus-, soveltava tutkimus ja kehittämistyö) ovat kiinteästi ja erottamattomasti yhteydessä toisiinsa, ei tee edellä esitettyjä käsitelmävirityksiä turhiksi. Pikemminkin asia on päinvastoin: tilanteissa, joissa erilaiset asiat ovat kiinteässä yhteydessä toisiinsa tarkat käsitteen määrittelyt osoittavat voimansa. Tämä pätee esimerkiksi, jos haluamme tarkastella uusien tutkimusalojen roolia ja paikkaa tutkimuksen kentällä.

Edellä kuvattu ammatillisen asiantuntijuuden problematiikkaa on kiinnostavaa tarkastella suhteessa Niiniluodon (1993) luokitteluun. Saadaksemme asian paremmin haltuun, otamme käyttöömme vielä Niiniluodon (1993) tekemän täsmennyksen soveltavaan tieteeseen. Hän erottaa omaksi soveltavan tieteen erityisalueeksi suunnittelutieteen, eli tutkimustoiminnan, jolla tuotetaan instrumentaalista tietoa luonnollisten ja keinotekoisien systeemien tuottamiseen ja muuttamiseen. Suunnittelutieteen tuloksina saadaan keinojen ja päämäärien välisiä suhteita kuvaavia väitteitä. Näitä kutsutaan von Wrightia (1963) seuraten teknisiksi normeiksi. Suunnittelutieteessä keskeinen tavoite on tuottaa ja tieteistää käytännön ammattilaisten tarvitsemaa tietoperustaa eli relevanttien teknisten normien eksplikaatiota ja justifikaatiota (Niiniluoto 1993).

Niiniluodon suunnittelutiede – kuten hän itsekin eksplisiittisesti tuo esiin – on osa soveltavaa tutkimusta. Näin se redusoituu tiedon metodologian alaan. Kuitenkin, edellä kuvaamamme ammatillinen asiantuntijuus liittyy *sekä* tietoon *että* taitoon. Suunnittelutieteen rooli voi olla keskeinen tarkasteltaessa ammatilliseen asiantuntijuuteen liittyvää (spesifiä) tietoperustaa, teoriaa. Tällainen teoria kuvaa kohteen. Todenmukainen teoria antaa kohteenmukaisen kuvan. Kuitenkin ammatilliseen asiantuntijuuteen liittyy myös taitoperusta: ei riitä, että kuvaa, vaan tulee myös tuottaa (Volanen 2003). Tuottaminen voi olla luonteeltaan erilaista – konkreettista tai abstraktia. Kuitenkin, tällöin metodologinen asetelma muuntuu olennaisella tavalla. Enää ei ole tosiasiallisesti mahdollista erottaa eettisiä tai esteettisiä tekijöitä episteemisistä. Näin saamme metodologisesti uudenlaisen tilanteen, jossa episteemiset, eettiset ja esteet-

tiset modukset ovat rakennettuna metodologiaan sisään (Halonen & Mutanen 2005).

Vaikka voisimme Quinea seuraten todeta, että “on vain hyvää tai huonoa, parempaa tai huonompaa, tiedettä” ja siten vain yksi yhteinen tiede. Vaikka edelleen Quinea seuraten hyväksyisimmekin, ettei ole “mitään tieteellisen menetelmän olemusta, jota kaikkien tieteeksi kutsutun tutkimuksen olisi heijastettava”, ei meidän silti tarvitse sulkea silmiämme todellisuudelta. On selvää, että eri tieteenaloilla on erityyppisiä kohteita, ja että ne lähentyvät kohteitaan eri tavoin (metodit). Edelleen, on helppoa hyväksyä, että uudenlaisia tieteellisiä ja tutkimuksellisia lähestymistapoja on mahdollista edelleen kehkeytyä.

Tieteiden kokonaisuutta on luontevaa Pihlströmiä (1997) seuraten kuvata purjehduksessa olevana laivastona. Laivaston eri laivat voivat edustaa yksittäisiä tieteenaloja. Laivat hakevat kukin oman kurssina, mutta eivät voi liiaksi poiketa koko laivaston kurssista ajautumatta ulos tieteen laivastosta. Tieteen laivastoa on mahdollista tarkastella eri näkökulmista, jolloin voimme ottaa esiin eri aspekteja. Tieteellinen traditio voi elää ja olla hedelmällinen vain yhteydessä muihin tieteellisiin traditioihin (Pihlström 1997; Tuomela 1989; Niiniluoto 1984).

Tieteen laivaston laivat kulkevat tutkimuksen merta kukin hiven omaan suuntaansa (kohteet), kukin navigoi kurssia omalla tavallaan (metodit). Kuitenkin laivan poiketessa liiaksi laivaston kurssista kyseinen laiva lakkaa olemasta tieteen laivaston jäsen (pseudotiede). Ammattikorkeakoulututkimuksen laiva on lähtenyt liikkeelle kotisatamastaan. Voi olla, että laiva ei osoittaudu merikelpoiseksi. Toisaalta voi olla, että tämän, itsessään merikelpoisenkin, laivan miehistö jättää laivansa ja siirtyy muiden laivojen miehistöön, jolloin ammattikorkeakoulututkimuksen laiva jää tyhjäksi ja hedelmättömäksi. Voi myös olla, että laiva saa uusia miehistön jäseniä, ja laiva pystyy purjehtimaan tutkimuksen merta itsenäisenä ja merikelpoisena laivana tieteen laivaston mukana. Se, miten tässä käy, voi vain aika näyttää.

Tiedon ja taidon metodologian synteessin varaan rakentuva metodologinen perusta on luonnollisesti yhteydessä traditionaaliseen metodologiseen traditioon. Riittääkö tämä tuomaan ammattikorkeakoulututkimukselle riittävästi omaa itsenäisyyttä? Vastauksen tähän kysymykseen tulemme saamaan tulevaisuudessa. Kuitenkin tutkimuksellisen tradition identiteetti rakentuu työnjaon selkiyttämällä, kriittisen metodologisen keskustelun ja konkreettisen tutkimusyhteistyön avulla.

Se, miten esimerkiksi työnjaon kohdalla käy, on pitkälle riippumatonta niin (lähtökohtaisesta) metodologisesta perustasta kuin myös hallinnollisesta ohjauksesta. Yliopistojen, yliopistokeskusten ja muiden perustutkimukseen keskittyvien yksiköiden tullessa yhä suuremmalla painolla kohden taidon metodologian määrittämää tutkimuksellista orientaatiota kohden, voi vain kuvitella miten dualijärjestelmän käy. Kuka tulee kenenkin tontille?

## **Aluevaikutuksesta**

Korkeakoulujen aluevaikuttavuudessa on periaatteessa kyse yksinkertaisesta asiasta. Aluevaikuttavuus kertoo erotuksen alueesta korkeakoulun kanssa ja ilman sitä: millainen Jyväskylän seutu olisi ilman yliopistoa ja Jyväskylän ammattikorkeakoulua?

Käytännössä edellä olevaan kysymykseen on vaikea vastata johtuen mm. siitä, että korkeakoulujen syntyprosessit ovat hyvin pitkiä ja on lähes mahdotonta arvioida sitä, mihin suuntaan juuri tämä prosessi on kehitystä vienyt. Onko ollut alueelle (pelkästään hyväksi) vai onko sillä ollut jopa negatiivisia vaikutuksia? Retorisesti voisi kysyä, että olisiko alueen kehityspotentiaali muuntunut innovatiiviseksi ja tuotteliaksi käytännön toiminnaksi jos osaavin osa väestöstä ei olisi sijoittunut turvattuun työpaikkaan korkeakouluun?

Yliopistotutkimuksen perusjuoni liittyy, ja erityisesti liittyy, enemmän tai vähemmän totuuden etsintään. Tieteellinen metodi, sen tarkka vartiointi ja institutionaaliset ratkaisut luovat pohjan ja mahdollisuuden tieteen tekemiselle, totuuden etsimiselle. Historiallisessa menestystarinassa, jollainen tieteellinen ajattelu eittämättä on, on myös paljon moitittavaa. Lähtökohtien ja erityisesti totuudesta seuraavien vaikutusten huomioiminen on jäänyt vähemmälle.

Ammattikorkeakoululla ei ole lähtökohtaisesti yliopistojen tapaista sisään rakennettua velvoitetta alistaa kaikkea toimintaa totuuden etsimiselle. Päinvastoin, julkilausuttu velvoite on pyrkiä miettimään seurauksia ja vaikutuksia, ja lähteä sieltä käsin miettimään tutkimuksellista ulottuvuuttaan. Kehämäisesti tämä tarkoittaa näiden seurausten huomioimista jo tutkimus- tai hanke-toiminnan lähtötilanteessa. (Kainulainen 2004.)

Moraalisesti oikea, tutkimuksellisesti totuudellinen ja tuloksiltaan hyödyllinen ammattikorkeakoulu(tutkimus)toiminta antaa hyvät mahdollisuudet

aluevaikuttavaan toimintaan. Tällöin keskeiseen rooliin nousee vuorovaikutus korkeakoulun ja ympäröivän yhteisön välillä. Korkeakoulujen säteilevän taloudellisen pääoman ja opiskelijoiden välittämän inhimillisen pääoman lisäksi keskeinen vuorovaikutukseen perustuva pääoman muoto, joka myös usein kanavoituu lopulta taloudelliseksi pääomaksi, on sosiaalinen pääoma. Pelkistetyimmillään kyse on alueellisen luottamuksen ja toimijoiden välisen vuorovaikutuksen lisäämisestä alueen elinvoimaisuuden vahvistamiseksi.

Korkeakoulujen ja ehkä erityisesti ammattikorkeakoulujen aluevaikuttavuutta pohdittaessa nousee eteen kysymys siitä, mikä osa aluevaikuttavuudessa liittyy korkeakoulun olemassaoloon sinällään, "an sich", ja mikä osa siitä kohdistuu tietoisesti, suunnitelmallisesti ja määrätietoisesti alueen kehittämiseen. Usein korostetaan edellistä ja katsotaan se riittäväksi, mutta jälkimmäinen lienee se suunta jota korostavat niin yliopistojen kolmas tehtävä kuin ammattikorkeakoulujen aluekehitystyö. Korkeakoulut ovat olleet liian omahyväisiä nähdesään itsensä, sinällään, verovarojen uhrauksen mittaisiksi.

Varsinainen aluekehitystyö, erotuksena perustehtävästä (jolla on luonnollisesti heijastevaikutuksia alueeseen), on koko korkeakoulun toiminnan läpileikkaava ulottuvuus. Ammattikorkeakoulun osalta se merkitsee sitä, että aluekehitystyötä on olemassa koulutuksen, tutkimuksen ja kehittämisen alueilla. Kun perustyö kohdistuu johonkin rajattuun yhteisöön tai ongelmaan, niin varsinainen aluekehitystyö kaivaa esimerkiksi opetuksesta esille niitä elementtejä, jotka vahvistavat alueen sosiaalista pääomaa, vuorovaikutusta ja elinvoimaisuutta. Alueen työvoimatarpeeseen koulutettu opiskelija ei tee tämän jaottelun mukaisesti aluekehitystyötä jos hänellä ei ole sellaisia tietoja ja taitoja, jotka lisäävät esimerkiksi työelämän toimijoiden vuorovaikutusta keskenään. Tämä ei ole itsestään selvyyttä, vaan vaatii omanlaisiaan taitoja ja esimerkiksi opetus-suunnitelmatasolla määrätietoista työtä näiden taitojen lisäämiseksi.

Toinen ongelmallinen tai osin harhainen kohta liittyy korkeakoulujen ja ympäröivän yhteisön vuorovaikutukseen. Myöskään sillä, sinällään, ei ole juuri merkitystä aluekehityksen näkökulmasta. Ongelmalliseksi tilanteen tekee se, että juuri tätä vuorovaikutuksen määrää usein mitataan ja esitellään kun korkeakoulut puhuvat aluekehitystyöstä. Keskeisempää olisi pohtia, mikä rooli korkeakouluilla voisi olla alueen muiden toimijoiden saattamisessa keskenään hyvään ja tuottavaan vuorovaikutukseen. Korkeakoulu voi esimerkiksi edistää kansalaislähtöisempää ajattelutapaa terveydenhuollossa edistämällä vaikkapa

vertaisryhmiä ja tukiryhmiä työmuotoina. Organisaatioiden ja toimijoiden tasolla ne voivat luoda tapaamiskenttiä tai foorumeita alueen toimijoiden kohdalla tiedollisesti vahvassa ja kilpailulta neutraalissa tilassa.

## **Yhteenveto: kuka ohjaa mitäkin ja kenen ehdoilla**

Duaalijärjestelmän tulevaisuus on syytä ottaa korkeakoulukentän tutkijoiden ja toimijoiden omaan tarkasteluun ja edelleen kehittelyn kohteeksi. Vain näin on mahdollista pitää kehityksen sisältö ja muoto yhdessä ja samansuuntaisina. Muussa tapauksessa kentän ulkopuoliset toimijat ottavat ohjauksen omiin käsiin.

Ammattikorkeakoulun tehtävät – koulutus, tutkimus ja aluevaikutus – muodostavat eheän kolmion. Yhden fokuoituessa – joko toiminnassa tai tarkastelussa – kaksi muuta toimivat taustalla tukena. Koulutus ei voi olla aidosti ammatillisesti orientoitunutta ilman sitä tukevaa tutkimusta ja alueellista vaikuttavuutta. Tutkimus nojautuu samoin ammatillisesti orientoituneen koulutuksen ja aluevaikutustehtävän luomaan problematiikkaan. Edelleen aluevaikutusta ei ole sinällään ilman koulutuksen ja tutkimuksen luomaa tukevaa pohjaa. Edellä olemme tuoneet esiin tämän kolmion tiettyä dynamiikkaa tarkastelemalla kutakin kärkeä erikseen. Kuitenkin kunkin kärjen tarkastelussa kahden muun kärjen tuoma tuki on selvästi läsnä. Tällainen kolmiostrategia mahdollistaa vahvan ja vaikuttavan ammattikorkeakoulujärjestelmän rakentamisen. Näin duaalimallin kohtalo näyttää periaatteessa positiiviselta, jos tulevaisuus on korkeakoulukentän tutkijoiden ja toimijoiden ohjauksessa.

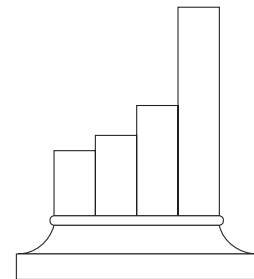
Kyse on enemmän keskinäisestä työnjaosta ja yhteistyöstä kuin rakenteellisesta ratkaisusta. Keskinäisessä työnjaossa voidaan ohjata opiskelijat oman orientaationsa mukaisille koulutusväylille, joko teoreettisesti painottuneeseen tai käytännöllisesti painottuneeseen korkeakoulutukseen. Samoin keskinäisen keskustelun ja vuorovaikutuksen kautta voidaan rakentaa ammattikorkeakoulujen tutkimus- ja kehitystoiminnalle sen omaan identiteettiin rakentuvaa yhteiskunnallista tehtävää.

## Lähteet

- Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P. & Trow, M. 1994. The new production of knowledge. The dynamics of science and research in contemporary societies. London: SAGE.
- Halonen, I. & Mutanen, A. 2005. Asiantuntijuus kolmen e:n kohtaamisena (käsikirjoitus).
- Hautamäki, A. 2003. Kyllä Amerikka opettaa: hyvinvointivaltio muutosten edessä. Helsinki: Edita.
- Heiskanen, V. 2004. Itseoppineen paluu. Teoksessa H. Kotila & A. Mutanen (toim.) Tutkiva ja kehittävä ammattikorkeakoulu. Helsinki: Edita, 279–295.
- Heiskanen, V. 2005. Kansainvälisen oikeuden asiantuntemuksesta. Teoksessa T. Koivuova (toim.) Kansainvälistyvä oikeus. Juhlakirja professori Kari Hakapäälle. Lapin yliopiston oikeustieteellisiä julkaisuja C 41. Rovaniemi.
- Herranen, J. 1999. Samaistumisen ja erottautumisen pakko. Tutkimus suomalaisen ammattikorkeakoulun institutionaalisesta olemuksesta, paikasta ja legitimaatiosta. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden lisensiaattitutkimus.
- Kainulainen, S. 2004. Oikein, totta ja hyödyllistä. Teoksessa H. Kotila & A. Mutanen (toim.) Tutkiva ja kehittävä ammattikorkeakoulu. Helsinki: Edita.
- Kelly, K. 1996. The logic of reliable inquiry. Oxford University Press.
- Ketonen, O. 1980. Soittaminen tarkoittavana toimintana. Teoksessa O. Ketonen Räjällä: Ihmisen kohtalon pohdintaa. Keuruu: Otava.
- Ketonen, O. 1991. Tietäjä iänikuinen. Teoksessa O. Ketonen Juhlien jälkeen: Helsingin yliopiston 350-vuotisjuhlien herättämiä mietteitä. Juva: WSOY.
- Kotila, H. 2004. Tutkimus- ja kehitystoiminnan haasteet ammattikorkeakouluissa. Teoksessa H. Kotila & A. Mutanen Tutkiva ja kehittävä ammattikorkeakoulu. Helsinki: Edita, 11–23.
- Kotila, H. & Mutanen, A. (toim.) 2004. Tutkiva ja kehittävä ammattikorkeakoulu. Helsinki: Edita.
- Lampinen, O. 1998. Suomen koulutusjärjestelmän kehitys. Helsinki: Gaudeamus.
- Mutanen, A. & Kotila, H. 2005. Ammattikorkeakoulututkimuksen metodologista pohjaa etsimässä. Ammattikasvatuksen aikakauskirja 2/2005, 24–36.
- Niiniluoto, I. 1984. Tieteen tuntomerkit. Teoksessa I. Niiniluoto Tiede, filosofia ja maailmankatsomus: filosofisia esseitä tiedosta ja sen arvosta. Helsinki: Otava.
- Niiniluoto, I. 1993. The aim and structure of applied research. *Erkenntnis* 38, 1–21.
- Niiniluoto, I. 2003. Totuuden rakastaminen: tieteenfilosofisia esseitä. Helsinki: Otava.
- Pihlström, S. 1997. Onko tieteellinen tieto tietoa todellisuudesta? *Tiedepolitiikka* 2.
- Rantanen, R. 2004. Yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen tutkimuksen rakenneselvitys. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2004:36. Saatavilla [www.minedu.fi/julkaisut/koulutus/2004/tr36/tr36.pdf](http://www.minedu.fi/julkaisut/koulutus/2004/tr36/tr36.pdf)
- Salminen, H. 2001. Suomalainen ammattikorkeakoulu-uudistus opetushallinnon prosessina. Koulutussuunnittelu valtion keskushallinnon näkökulmasta. Opetusministeriön koulutus- ja tiedepolitiikan osaston julkaisusarja 81. Helsinki.

Hannu Kotila, Arto Mutanen & Sakari Kainulainen

- Tuomela, R. 1989. Tiede, esitiede, pseudotiede. Teoksessa H. Häyry, H. Karttunen & M. Virtanen (toim.) Paholaisen asianajaja: opaskirja skeptikolle. Helsinki: Tähtitieteellinen yhdistys Ursa.
- Volanen, M. V. 2003. Taito-oppi haastaa tieto-opin. Teoksessa H. Kotila (toim.) Ammattikorkeakoulupedagogiikka. Helsinki: Edita, 36–41.
- Volanen, M. V. 2004. Tosi, hyvä ja kaunis taitamisen metodologiassa. Teoksessa H. Kotila & A. Mutanen (toim.) Tutkiva ja kehittävä ammattikorkeakoulu. Helsinki: Edita 231–241.
- von Wright, G. H. 1963. Norm and Action. London: Routledge and Kegan Paul.



## Duaalimallin rajoilla? Yliopistot ja ammattikorkeakoulut yliopistokeskusalueilla

**Tomi Tura**

Yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen virallinen työnjako on lainsäädännön ja julkisen keskustelun perusteella varsin selkeä. Duaalimallin nykytilaan ja kehitykseen liittyy kuitenkin periaatteellisia ongelmia. Yksi kiinnostavimmista koskee sen alueellisia erityispiirteitä: malli voi käytännössä rakentua eri alueilla hyvin eri tavoin. Ns. yliopistokeskukset muodostavat kiinnostavan erityistapauksen yliopistojen alueellisen roolin rakentumisesta ja muutoksesta, mutta ovat mielenkiintoinen tarkastelukohde myös duaalimallin alueellisen ulottuvuuden kannalta. ”Virallinen” tulkinta duaalimallista ei, ainakaan tutkimus- ja kehittämistoiminnan osalta, kuvaa kovin hyvin korkeakoulujen työnjaon rakentumista ja korkeakoulujärjestelmän alueellisia erityispiirteitä yliopistokeskusalueilla. Artikkelissa luodaan katsaus yliopistokeskusten kehitykseen ja rooliin osana korkeakoulujärjestelmää ja alueellista kehittämisympäristöä. Tämän perusteella hahmotetaan yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen suhdetta yliopistokeskusalueilla ja kyseenalaistetaan oletus valtakunnallisesti yhdenmukaisesta ja yksiselitteisestä korkeakoulusektorien työnjaosta. Tarkastelu nostaa esiin korkeakoulujärjestelmän ohjauksen kannalta kiinnostavia kysymyksiä.

**Asiasanat:** yliopistokeskukset, Suomen korkeakoulujärjestelmä, duaalimalli, korkeakoulujen alueellinen rooli



## **Yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen työnjako: “virallinen tulkinta”**

Keskustelu Suomen korkeakoululaitoksen duaalimallista, jossa yliopistot ja ammattikorkeakoulut muodostavat kaksi erillistä ja rinnakkaista palkkia, on ollut 1990-luvun alusta asti keskeinen korkeakoulupoliittinen teema. Viime vuosina keskustelua ovat aiheuttaneet erityisesti ylemmät ammattikorkeakoulututkinnot, mutta myös ammattikorkeakouluissa tehtävän tutkimus- ja kehitystyön luonne ja suhde yliopistotutkimukseen. Toisaalla nämä kehityskulut on nähty duaalimallia murentavina, ammattikorkeakoulujen “akateemiseen nosteseen” liittyvinä ei-toivottavina pyrkimyksinä, toisaalla taas nimenomaan toimivan, kahteen rinnakkaiseen järjestelmään perustuvan mallin olennaisina edellytyksinä. (Keskustelusta esim. Liljander 2002a.)

Näiden erilaisten kantojen takana käsitykset siitä, mistä duaalimallissa on oikeastaan kyse, ovat kuitenkin yllättävän yhtenevät. Ne heijastuvat myös selkeästi siinä, kuinka yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen välinen työnjako määritellään lainsäädännössä, ministeriöiden linjauksissa sekä erilaisissa valtionhallinnon ja korkeakoulujen virallista kantaa edustavissa raporteissa ja muistioissa. Kutsun tätä näkemystä yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen välisen työnjaon *viralliseksi tulkinnaksi*.

Ytimeltään virallinen korkeakoulupoliittinen näkemys on seuraava: yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen tehtäväkentät eroavat *lähtökohteisesti* toisistaan. Ne on luotu toteuttamaan olennaisesti erilaisia tehtäviä osana suomalaista korkeakoulujärjestelmää. Tämä näkemys on ollut vahvasti läsnä jo ammattikorkeakouluja muodostettaessa (ks. esim. Tulkki & Lyytinen 2001, 11–12), ja löytyy myös suuresta osasta nykykesustelua (esim. Rantanen 2004; Liljander 2002a; Kotila & Mutanen 2004). Virallinen tulkinta koskee eri tavoin koko korkeakoulujärjestelmää, mutta erityisen kiinnostava se on tarkasteltaessa korkeakoulujen tutkimustoimintaa. Sen osalta virallinen tulkinta määrittelee ammattikorkeakoulujen tehtäväksi “...opetusta palvelevan sekä työelämää ja aluekehitystä tukevan ja alueen elinkeinorakenteen huomioon ottavan soveltavan tutkimus- ja kehitystyön”, kun taas yliopistojen tehtävänä on “vapaa tutkimus” tai “tieteellinen tutkimus” (ammattikorkeakoululaki 2003, yliopistolaki 2005; vrt. esim. Rantanen 2004, 37; Liljander 2002b, 29). Yleisenä määritelmänä tämä vaikuttaakin intuitiivisesti oikeaan osuvalta. Käytännössä tilanne ei tietenkään ole aivan näin yksinkertainen. Perus- ja soveltavan tutkimuksen

erottaminen on kyseenalaistettu jo pitkään. Toisaalta olisi myös vähintään harhaanjohtavaa väittää, ettei yliopistoissa tehtävä tutkimus voisi “tukea työelämää ja aluekehitystä” tai “ottaa huomioon alueen elinkeinorakenteen”.

Erottelua – ja sen myötä korkeakoulusektorien työnjakoa – onkin pyritty täsmentämään eri tavoin. Nopeallakin läpikäynnillä aihetta käsittelevästä kirjallisuudesta löytyy lukuisia jäsennyksiä siitä, mistä yliopistojen tutkimus- ja ammattikorkeakoulujen t&k-toiminnan välisessä erossa on oikeastaan kyse. Viimeaikaisesta keskustelusta löytyy ainakin seuraavanlaisia erotteluja:

- Yliopistotutkimus on uteliaisuussuuntautunutta, ammattikorkeakoulujen t&k-toiminta puolestaan sovellutussuuntautunutta (Lampinen 2002, 70; Kinnunen 2002, 240).
- Ammattikorkeakoulujen t&k-toiminnalla on yliopistotutkimukseen verrattuna erityinen herkkyys työ- ja elinkeinoelämän suuntaan (esim. Purhonen 2002, 166).
- Yliopistoissa “sankareita”, ensisijaisia toimijoita ovat tutkijat, ammattikorkeakouluissa puolestaan opettajat ja asiantuntijat (Lampinen 2002, 65).
- Ammattikorkeakoulujen t&k-toiminta on useammin kehittämistyötä kuin tutkimusta (Tulkki & Lyytinen 2001, 70).
- Yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen tutkimustoiminnat eroavat sisällöllisesti (Wolff 2002, 354).
- Yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen tutkimuksen rahoituslähteet eroavat toisistaan (Liljander 2002b, 29).
- Yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen tutkimustoiminnan asiakasryhmät eroavat toisistaan.
- Ammattikorkeakoulujen t&k-toiminnassa on “tekemisen meininki”, kun taas yliopistojen tutkimustoimintaa luonnehtii “kaavoihin kangistuneisuus”.
- Yliopistoissa tehdään “parempaa tutkimusta” tai käytetään “tieteellisempiä menetelmiä” kuin ammattikorkeakouluissa.

Vaikka näihin luonnehdintoihin voi suhtautua vaihtelevalla vakavuudella, ne kaikki viittaavat samaan lähtökohtaan: yliopistoissa tehtävä tutkimus on perustavasti erilaista kuin ammattikorkeakoulujen tutkimus- ja kehitystyö. Tämä ero voi olla seurausta erilaisista tehtävistä, perusintresseistä, toimintaperiaatteista tai jopa työn laadusta – yhtä kaikki, se on olemassa ja tunnistettavissa. Looginen seuraus virallisesta tulkinnasta on, että mahdolliset tosielämän poikkeamat sen mukaisesta työnjaosta tulkitaan *järjestelmän virhetiloiksi*. Jos yksit-

täisessä tilanteessa ilmenee epäselvyyttä yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen välisessä roolituksessa, kyse on siitä, että *jompikumpi on ylittänyt "reviirinsä"*: tehnyt asioita, jotka eivät sille tarkkaan ottaen kuulu. Itse työnjaon periaate on ongelmaton, mutta sen soveltaminen käytännössä saattaa olla joskus vaikeaa. Nämä ovat kuitenkin itse järjestelmälle ulkoisia ongelmia, jotka tulee ainakin lähtökohtaisesti pyrkiä poistamaan.

Viime vuosina käydyssä keskustelussa tutkimustoiminnan luonteen määrittelyä ja rajaamista on tehty erityisesti ammattikorkeakoulujen t&k-toiminnan näkökulmasta. Puheenvuoroissa saatetaan pohtia ja jäsentää ammattikorkeakoulujen tutkimuksen luonnetta pitkään ja analyttisesti, mutta tämän jälkeen sivuuttaa vastaava pohdinta yliopistojen osalta lyhyellä viittauksella siihen, että niille kuuluu "perustutkimus". Näkökulma on ymmärrettävä johtuen ammattikorkeakoulujen t&k-toiminnan suhteellisesta vakiintumattomuudesta, mutta voidaan myös kysyä, onko tämä selkeän työnjaon kannalta riittävä yliopistotutkimuksen paikan määrittely.

Viralliseen tulkintaan sisältyy myös oletus valtakunnallisesti yhtenäisestä ja yhteismitallisesta työnjaon mallista. Sekä yliopistojen että ammattikorkeakoulujen historiallisissa kehityskuluissa ja tehtäväkentässä on kuitenkin huomattavia organisaatio- ja aluekohtaisia eroja. Vain hieman kärjistäen voisi väittää, että malli yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen tutkimustoiminnan erottelulle on melko "Helsingin yliopisto -painotteinen". Tarkasteltaessa systemaattisesti vaikkapa teknillisiä yliopistoja tai monia maakuntayliopistoja kuva yliopistojen tutkimustoiminnan luonteesta näyttäisi varsin erilaiselta.

Kenties vielä moniulotteisemmalta kuva yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen tutkimustoiminnasta näyttää katsottaessa yhtä suhteellisen tuoretta, vielä lähes tutkimatonta korkeakoulujärjestelmän osaa: yliopistojen alueellisia sivutoimipisteitä ja erityisesti 2000-luvulla muodostettuja yliopistokeskuksia. Seuraavassa pyrin hahmottelemaan, kuinka yliopistokeskukset laajentavat kuvaamme yliopistojen tutkimus- ja kehittämistoiminnasta, ja kuinka ne samalla asettavat kriittisiä kysymyksiä edellä kuvatulle yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen työnjaon viralliselle tulkinnalle. Tarkastelu pohjautuu käynnissä olevaan yliopistokeskusten alueellista roolia koskevaan tutkimukseen. Tutkimuksessa hyödynnetään yliopistokeskusten ja niihin kuuluvien yksiköiden strategioita sekä niitä koskevaa tilasto- ja dokumenttiaineistoa, korkeakoulujen yhteisiä, vuosina 2002 ja 2005 laadittuja aluestrategioita sekä vuosina 2004–2005 kerättyä yliopistokeskusyksiköiden johdon haastatteluja.

## Yliopistokeskukset – kummallista korkeakoulutoimintaa kummallisilla alueilla?

Suomen hajautettu yliopistojärjestelmä on muotoutunut kahdessa päävaiheessa: ensin vuosisadan alkupuolella ensimmäisten uusien yliopistojen sekä nykyisten teknillisten ja kaupallisten yliopistojen perustamisen myötä, ja myöhemmin 1960- ja 1970-luvuilla ns. maakuntayliopistojen syntyessä. (Ks. Ahola 1995.) Nämä kaksi hajautusta on varsin hyvin tunnettu ja dokumentoitu suomalaisessa keskustelussa. Sen sijaan lähes huomiotta on jäänyt ilmiö, jota kutsutaan tässä *yliopistojärjestelmän kolmanneksi hajautukseksi*. Pääosin 1980- ja 1990-luvuilla alueille, joilla ei sijaitse omaa yliopistoa, syntyi lukuisia määrää olemassa olevien yliopistojen alaisia alueellisia sivutoimipisteitä. Merkittävä osa niistä perustettiin toteuttamaan yliopistojen täydennyskoulutusta, avointa yliopisto-opetusta sekä alueellisia tutkimus- ja kehittämishankkeita. Sivutoimipisteiden perustamisen taustalla on ollut ilman yliopistoa jääneiden alueiden pyrkimys päästä osalliseksi yliopistojen läsnäoloon assosioiduista alueellisista hyödyistä. Yliopistojen näkökulmasta kyse oli varsinkin alkuvaiheessa ennen kaikkea niiden oman rekrytointialueen laajentamisesta.

Yksi merkittävimmistä virstanpylväistä alueellisten yliopistotoimintojen kehityksessä tapahtui 2000-luvun alussa, kun maahan syntyi kuusi ns. *yliopistokeskusta*, jotka ovat samalla alueella toimivien sivutoimipisteiden muodostamia kiinteitä yhteenliittymiä. On huomattava, että yliopistokeskuksia ei sanan varsinaisessa mielessä ole *perustettu*; ne *muodostettiin* olemassa olevan toiminnan yhteenliittymiksi. Yliopistokeskusjärjestelmän synnyttämisessä ei siis ole kyse uudesta yliopistollisesta toiminnasta, vaan olemassa olevien toimintojen aiempaa selkeämmästä jäsentämisestä ja strukturoinnista.

Yliopistokeskusten muodostumista voidaan pitää reaktiona kolmeen 1990-luvulla alkaneeseen prosessiin. Ensinnäkin, aluekehittäminen alkoi yhä vahvemmin kietoutua osaamisen ja innovaatiotoiminnan ympärille. Myös yliopistojen sivutoimipisteet alkoivat nousta uudella tavalla alueellisten strategiaympäristöjen keskiöön. Alueiden näkökulmasta yliopistokeskukset edistivät profiloitumista yliopistoalueina ja potentiaalisina kasvukeskittyminä, ja yliopistolisen osaamisen laajempaa ja organisoidumpaa kanavointia alueelle. Toiseksi, samaan aikaan yliopistojen yhteiskunnallista vaikuttavuutta koskevat odotukset kasvoivat voimakkaasti, mikä merkitsi yliopistojen uudenlaista kiinnostusta alueellisia toimintojaan kohtaan. Yliopistojen kannalta yliopistokeskukset

näyttäytyivät aiempaa jäsentyneempänä ja organisoidumpana muotona hoitaa alueellista tehtävää.

Kolmas kehityskulku on liittynyt varsinkin elinkeinoelämän, mutta myös valtionhallinnon edustajien esittämiin vaatimuksiin korkeakoulujärjestelmän “virtaviivaistamista” sekä korkeakoulujen määrän että niiden alueellisen jakautuman osalta. Suhteellisen pieninä, fyysisesti erillään tiedeyhteisön ytimistä ja suurimmista kasvukeskuksista sijaitsevina yksiköinä yliopistojen sivutoimipisteet ovat osaltaan joutuneet näiden kriittisten näkemysten kohteeksi. Kansallisen korkeakoulupolitiikan näkökulmasta yliopistokeskukset näyttäytyvätkin “hallitun hajautuksen” muotona: keinona sekä politiikkatoimenpiteiden että resurssien suuntaamiseen alueellisille yliopistotoiminnoille aiempaa fokusoidummin; sekä korkeakoulu- ja aluepoliittisesti että taloudellisesti rationaalisenä keinona täydentää yliopistolaitosta niihin maakuntiin, joissa ei sijaitse yliopistoa.

Yliopistokeskuksia muodostettiin vuosina 2001–2004 kuudelle paikkakunnalle: Kajaaniin, Kokkolaan, Lahteen, Mikkeliin, Poriin ja Seinäjoelle. Järjestelmän “virallistaminen” tapahtui vuoden 2004 alussa, kun ne nostettiin mukaan uuteen Koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelmaan sekä Vanhasen hallituksen hallitusohjelmaan osana yliopistojen alueellisen vaikuttavuuden toteuttamista. Samalla niille luotiin valtakunnallinen yhteistyö- ja ohjausjärjestelmä. Keskukset ovat verrattain pieniä henkilöstömäärän vaihdellessa sadasta noin kahteensataan ja vuosibudjetin kuudesta seitsemääntoista miljoonaan euroon. Kokonaisuudessaan yliopistokeskusjärjestelmä vastaa kuitenkin keskikokoista suomalaista yliopistoa: keskuksissa työskentelee kaikkiaan noin 1000 työntekijää, ja toiminnan kokonaisvolyymi on reilut 70 miljoonaa euroa. Yliopistokeskusjärjestelmään osallistuu yhdessä tai useammassa keskuksessa peräti kuusitoista Suomen kahdestakymmenestä yliopistosta. Organisaatiomalleiltaan keskukset on toteutettu joko yliopistojen sopimus pohjaisina yhteistyöverkostoina tai yhden yliopiston erillislaitoksen ympärille.

Yliopistokeskusalueet ovat Suomen mittakaavassa suurehkoja tai keskisuuria alueita, jotka jäivät varsinaisen yliopistolaitoksen muotoutumisessa ilman omaa yliopistoa. Erityisesti yliopistoa pitkään tavoitelleille Lahdelle, Mikkeliille, Porille ja Seinäjoelle sen puute on ollut vaikea asia. 1990-luvun lama iski poikkeuksellisen rajusti varsinkin teollisuusvaltaisiin Lahteen ja Poriin. Siinä missä esimerkiksi Tampere ja Jyväskylä onnistuivat 1990-luvun aikana käymään läpi huomattavan rakennemuutoksen osaamisperustaiseen talouteen

tukeutuviksi kaupungeiksi, Lahdelta ja Porilta puuttuivat edellytykset tähän. Yliopistokeskuksiin kohdistuukin aivan erityisiä odotuksia. Niiden perustaminen toi alueille toivoa siitä, että ne pystyisivät aiempaa tehokkaammin hyödyntämään yliopistojen mukanaan tuomia henkisiä ja taloudellisia resursseja – tavallaan pääsemään “yliopistoalueiksi ilman yliopistoa”. Yliopistokeskukset nähdään myös mahdollisuutena pelkän opetuksen ja tutkimustiedon alueellisen jakelun ylittävien osaamisrakenteiden kehittämiseen (vrt. Tura & Uotila 2005, 12–14). Samalla alueet ja yliopisto käyvät kuitenkin “määrittelykamppailua” siitä, kuinka intensiivisesti yliopistojen tulisi sitoutua yliopistokeskusten toimintaan ja kehittämiseen.

Yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen välisen suhteen näkökulmasta yliopistokeskuksiin kuuluvat yksiköt ovat kiinnostavassa asemassa. Yksiköt on tyypillisesti perustettu välittämään emoyliopistonsa opetusta ja osaamista alueelle, ja niiden toimintaa luonnehtii yleisesti ottaen merkittävä alueellinen kehittäminen ja vaikuttamisen painotus. Ne perustettiin hoitamaan ja edistämään sellaisia tehtäviä, jotka myöhemmässä keskustelussa on liitetty ennen kaikkea ammattikorkeakoulujen tehtävänkuvaan: yhdistämään toisiinsa tiedeperustaista osaamista ja käytännön työelämää, tukemaan yksilöiden ammatillista kehittymistä, toteuttamaan alueellista ja työelämälähtöistä tutkimus- ja kehittämistoimintaa jne. Lisäksi yliopistokeskustyksiköillä on ollut perinteisesti hyvin aktiivinen rooli, jopa vetovastuu, yleisessä alueellisessa kehittämisessä. Voidaankin väittää, että yliopistokeskusalueille yliopistojen sivutoimipisteet ovat merkittävässä määrin pelanneet *juuri sitä* roolipaikkaa, jota varten ammattikorkeakoulut perustettiin. 2000-luvun innovaatiopolitiikkaan painottunut aluekehittämisen paradigma on edelleen muovannut tätä yliopistokeskusten erikoislaatuista roolia: yliopistokeskusalueille on ollut tyypillinen sellainen ns. oppivan talouden innovaatiopolitiikkamalli (Kolehmainen ym. 2002), joka on enemminkin kehittämis- kuin tutkimusorientoitunut ja jossa yliopistojen rooli on vähemmän kriittinen kuin vahvaan tiede- ja teknologiaperustaan tukeutuvissa malleissa<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Innovaatioiden ja innovaatioprosessien luonteesta on keskusteltu viime vuosina erityisesti ns. alueellisiin innovaatiojärjestelmiin ja -ympäristöihin liittyen. Keskustelusta esim. Acs 2000; Cooke ym. 2004; Harmaakorpi 2004; Tura & Harmaakorpi 2005.

Toisaalta yliopistojen sivutoimipisteet ovat – vielä yliopistokeskusten perustamisen jälkeenkin – kooltaan ja toimintansa volyymilta selvästi ammattikorkeakouluja pienempiä. Voimasuhteiden eroa korostaa vielä yliopistotasoisten aloituspaikkojen puute: ylivoimainen osuus yliopistokeskusalueiden korkeakouluopiskelijoista opiskelee ammattikorkeakouluissa. Tämä on merkinnyt, että ammattikorkeakouluilla on luonnostaan suhteessa vahvempi alueellinen rooli verrattuna yliopistoihin kuin varsinaisilla yliopistoalueilla.

Nämä erityispiirteet ovat vaikuttaneet merkittävästi tapaan, jolla yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen yhteistyösuhteet ovat rakentuneet. Siinä missä niiden “leikkauspisteet” ovat valtakunnallisesti liikkuneet suhteellisen yleisellä tasolla, eivät niinkään sisällöllisissä kysymyksissä, yliopistokeskusalueilla näitä sisällöllisiä leikkauspisteitä on ollut alusta alkaen. Toisaalta ne ovat johtaneet siihen, että yliopistoyksiköt ja ammattikorkeakoulut ovat tosiasiallisesti kilpailleet samasta alueellisesta rahoituksesta. Toisaalta niiden ansiosta korkeakoulusektorien välinen vuoropuhelu ja erilaiset vuorovaikutusfoorumit käynnistyivät jo hyvin varhain. Sellaista keskinäisen keskustelun ja koordinaation puutetta, joka kenties monilla alueilla sektorien välillä pitkään vallitsi, ei yliopistokeskusalueilla juurikaan ole.

## **Yliopistokeskukset “yrittäjäyliopiston” laboratorioina**

Viimeisten viidentoista vuoden aikana yliopistoista ja niiden muutoksesta on hieman eri painotuksin esitetty useita samansuuntaisia, paljon keskustelua herättäneitä analyyseja. Niitä on yhdistänyt ajatus siitä, että yliopistojen tehtäväkenttä ja toimintatavat ovat muuttuneet, muuttumassa tai vaarassa muuttua tavalla, jossa yliopistot kietoutuvat yhä tiiviimmin osaksi ympäristöään. Keskustelua herättäneitä analyyseja ovat esittäneet muun muassa Etzkowitz ja Leydesdorff (1995), Slaughter ja Leslie (1997), Clark (1998) sekä Gibbons, Scott ja Nowotny tutkimusryhmineen (Gibbons ym. 1994; Nowotny ym. 2001).

Clark (1998) hahmottelee uudenlaista yliopistotoiminnan mallia, “yrittäjäyliopistoa” (entrepreneurial university)<sup>2</sup>, viiden eurooppalaisen yliopiston tapaustutkimuksen avulla. Hän pyrkii tunnistamaan piirteet, jotka yhdistävät näitä voimakkaasti ja systemaattisesti ulkoiseen toimintaan orientoituneita yliopistoja. Clark (1998, 5–8, 137–144) identifioi viisi keskeistä muutosprosessia, joiden kautta yliopistojen itseymmärryksen ja toimintatapojen muutos on

tapahtunut ja jotka hänen mukaansa ovat välttämättömiä edellytyksiä yrittäjäyliopiston muotoutumiselle.

- *Vahvistettu ohjaus ja johtajuus*: perinteistä akateemista johtamiskulttuuria vahvempi johtajuus sekä nopeampi, joustavampi ja muutosherkempi sisäinen ohjausjärjestelmä.
- *Laajennetut perifeeriset toiminnot*: ulkoiseen toimintaan kuten teknologian siirtoon systemaattisesti keskittyneiden, sovellus- ja tarveorientoituneiden toimintamuotojen ja yksikköjen vahvistaminen.
- *Monipuolistettu rahoitusperusta*: budjettirahoituksen ulkopuolisten rahoituslähteiden systemaattinen hyödyntäminen ja niiden osuuden kasvattaminen, mikä toisaalta vähentää riippuvuutta budjettirahoituksesta ja toisaalta vahvistaa yhteyksiä uusiin sidosryhmiin.
- *Stimuloitu akateeminen ydin*: tieteenalapohjaisten yksiköiden sitouttaminen uusiin toimintamalleihin.
- *Yrittäjämäinen toimintakulttuuri*: yliopiston kulttuurisen identiteetin, uskomusten ja arvojen muutos ja sen kautta yrittäjämäisen toimintatavan kulttuurinen hyväksyttävyys.

Myös Gibbonsin ym. (1994) esittämä ajatus kahdesta tiedontuotannon mallista kuvaa samansuuntaisia muutoksia. Ensimmäinen malli, jota Gibbons ym. kutsuvat termillä moodi 1, kuvaa perinteistä tieteenalaperusteista akateemista tutkimusta, jossa tutkimusongelmat nousevat tieteenalan sisäisestä kehityksestä ja jonka ratkaisut tähtäävät totuuden löytämiseen ja esittämiseen teorioiksi. Vastaavasti tiedontuotannon laadun arvioinnin kriteerit ovat puhtaasti yliopistojen sisäisiä. Moodi 1:n mukainen tiedon tuottaminen on pääasiallisesti yliopistoille kuuluvaa, tieteenalakohtaisesti määrittyvää toimintaa. Moodi 2:n mukaisen tutkimuksen perusta rakentuu puolestaan keskeisesti käytännöllisten ongelmien ja sovellutuksen ympärille: tutkimustyön viimekätisenä tavoitteena on ratkaista jokin ongelma tai tuottaa jokin käytännöllinen sovellutus.

---

<sup>2</sup> Termiä "yrittäjäyliopisto" ei tarvitse tässä käsittää merkityksessä "yritysyliopisto" (entreprise university) – viittaamaan liiketaloudellisesti, yrityksen tavoin toimivaan yliopistoon (vrt. esim. Etzkowitz ym. 2000), vaan pikemminkin schumpeterilaisesta yrittäjyyden ideasta käsin: se kuvaa yliopiston tietynlaista kulttuurista ja organisatorista orientaatiota, joka erottautuu sekä perinteisestä valtionhallinnollisesta että puhtaasti akateemisesta orientaatiosta. Clark (1998, 4) puhuu myös "innovatiivisesta yliopistosta" rinnasteisena terminä.



Tutkimustoiminta tapahtuu tyypillisesti useita tieteenaloja ongelmaperustaisesti läpäisten. Tässä mallissa yliopistojen “monopoli” tiedontuotantoon murtuu, ja myös yliopistotutkimuksessa asiakkaat ja hyödynsaajat ovat usein tiedemaailman ulkopuolisia. Vastaavasti sen laadun kriteerit laajenevat: tieteellisten arviointikriteerien ohella ne sisältävät erilaisia tutkimuksen yhteiskunnallista relevanssia ja tuloksellisuutta arvioivia kriteerejä.

Kysymys siitä, missä määrin mallit todella kuvaavat yliopistolaitoksen *tosi-asiallista kehitystä*, on huomattavan monimutkainen. Radikaaleimmat väitteet siitä, että yliopistojärjestelmä olisi läpikäynyt nopean, perustavanlaatuisen muutoksen toimintatapojaan myöten, eivät näytä tutkimuksen valossa kovin perustellulta. Pikemminkin kyse on siitä, että uudenlaiset yliopiston ja yhteiskunnan vuorovaikutuksen ja tieteellisen tiedon tuotannon muodot ovat integroituneet perinteisempiin toimintatapoihin hyvin eri tavoilla. Nämä tavat puolestaan ovat olemuksellisesti sidoksissa spesifeihin tieteenala-, laitos- ja jopa tutkimusryhmäkohtaisiin traditioihin ja käytäntöihin. (Ks. esim. Tuunainen 2004.)

Yliopistokeskusten tehtävissä ja toimintamalleissa on kuitenkin tunnistettavissa mielenkiintoisia yhtymäkohtia näihin yliopistojen muutosta koskeviin teeseihin. Tapa, jolla yliopistokeskukset ymmärtävät oman tiedontuotannon tapansa ja jolla ne käytännössä toteuttavat t&k-toimintaansa lähestyy kiinnostavasti Clarkin (1998) ja Gibbonsin ym. (1994) esittämiä malleja. Ne toimivat ongelma- ja sovellutusperustaisesti pikemmin kuin tieteenalapohjaisesti, niiden tiedontuotanto kohdistuu selkeästi yliopiston ulkoiseen asiakaskuntaan, ja niiden toimintaa suunnataan ja arvioidaan vahvasti ulkoisten relevanssikriteerien, ei vain tieteenalojen sisäisen kehityksen valossa. Voidaankin väittää, että yliopistokeskusjärjestelmä on itse asiassa pisimmälle Suomessa viety kokeilu tällaisesta yrittäjäyliopistomallin mukaisesta yliopistotoiminnasta. Vaikka suomalaisen yliopistolaitoksen muutos olisikin kokonaisuudessaan radikaaleimpia näkemyksiä vähäisempää, juuri yliopistokeskuksissa näyttäivät tiivistyvän niissä kuvatut piirteet. Yliopistokeskukset ovat esimerkki siitä, miltä yliopistot kenties näyttäisivät, jos nämä muutokset todella olisivat perustavasti läpäisseet yliopistolaitoksemme.

## **Onko yliopistokeskuksilla ja ammattikorkeakouluilla periaatteellista eroa?**

Jos edellä esitetty pitää paikkansa, yliopistokeskukset kyseenalaistavat myös sen työnjaollisen perustan, johon yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen duaalimalli tukeutuu. Edellä kuvatut “virallisen tulkinnan” mukaiset erottelut yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen välisestä suhteesta ovat tällöin ongelmallisia. Seuraavassa pyritään lyhyesti täsmentämään, miltä nämä perinteiset työnjaolliset luonnehdinnat näyttävät yliopistokeskusten näkökulmasta. Niitä lähestytään tarkastelemalla kolmea kenties yleisimmin hyväksytyä tapaa erottaa yliopistot ja ammattikorkeakoulut toisistaan: niiden t&k-toiminnan tavoitteita ja orientaatiota, toimintakulttuuria sekä “ansaintalogiikkaa” – niiden rahoitusrakennetta ja asiakasorientaatiota.

### **Toiminnan tavoitteet ja orientaatio**

Keskeisimpänä yliopistojen tutkimus- ja ammattikorkeakoulujen t&k-toimintaa erottavana tekijänä pidetään usein niiden perustavasti erilaisia tavoitteita ja toiminnallista orientaatiota. Tähän viittaavat luonnehdinnat ammattikorkeakoulujen t&k-toiminnasta sovellutus- ja kehittämissuuntautuneena, yhteiskunnan odotuksille herkkänä toimintana verrattuna puhtaaseen tieteelliseen uteliaisuuteen perustuvaan yliopistotutkimukseen. On myös esitetty, että ammattikorkeakoulujen tiedontuotantoa luonnehtii – perinteisestä yliopistotutkimuksesta poiketen – olemuksellisesti Gibbonsin ym. kuvaaman moodin 2 mukainen malli (esim. Rissanen 2005).

Suhteessa yliopistolaitoksen kokonaisuuteen yliopistokeskusten yksiköt kuuluvat Clarkin (1998) kuvaamaan periferiaan. Ne ovat profiloituneet sellaisiin toimintoihin, joihin liittyy systemaattinen ulkoinen yhteistyö työ- ja elinkeinoelämän kanssa ja joissa osaamisen välittäminen on osa toiminnan perusluonetta, ei vain siinä huomioon otettava näkökulma. Keskusten tutkimustoiminta on tiedontuotantomoodin 2 mukaisesti vahvasti suuntautunutta käytännön ongelmanratkaisuihin ja sovellutuksiin. Strategisesti keskusten yksiköistä noin kaksi kolmasosaa määrittelee ensisijaiset tehtävänsä yhteiskunnalliseen ja alueelliseen vuorovaikutukseen liittyviksi. Myös ne yksiköt ja henkilöt, jotka työskentelevät Clarkin termin akateemisessa ytimessä – tutkimuksessa ja perusopetuksessa – ovat tyypillisesti tekemisissä alueellisesti orientoituneiden toi-

mintamuotojen kanssa. Yliopistokeskusten yksiköt ovatkin tyypillisesti juuri se osa yliopistojaan, joiden tehtävänä on olla herkkiä työ- ja elinkeinoelämän suuntaan ja toimia tutkimustiedon soveltajana ja välittäjänä. Tämä näkyy mm. selkeässä asiakasorientaatiossa ja rahoituspohjassa (ks. myöhemmin). Yksiköissä tehdään suhteellisen vähän sellaista tutkimusta, joka ei tavalla tai toisella liittyisi niissä toteutettaviin kehittämishankkeisiin.

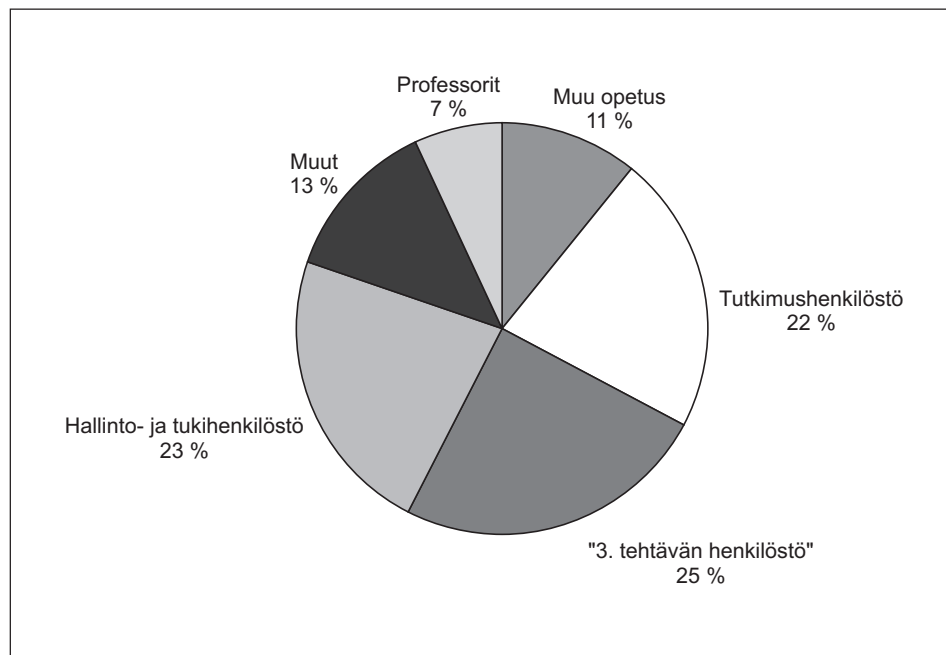
Virallisen tulkinnan mukaista perustavaa, laadullista eroa yliopistokeskusten ja ammattikorkeakoulujen t&k-toiminnan orientaatioiden välillä ei niiden toimintaa tarkasteltaessa ole havaittavissa. Vaikka yliopistokeskusten t&k-toiminnan volyymissa tutkimuksen ja kehittämisen tarkkaa suhdetta on vaikea arvioida, verrattuna ammattikorkeakouluihin kyseessä on korkeintaan painotus- ja aste-ero, ei laadullisesti erottava tekijä. Vastaavasti, vaikka yhteiskunnallinen herkkyys on arvolutautunut käsite, ja molempien korkeakoulusektorien menestyksestä siinä voidaan kiistellä, kriittiseksi erottavaksi tekijäksi tästä ei ole.

Edellä oleva ei tietenkään tarkoita, että yliopistokeskuksissa ei tehtäisi lainkaan perustutkimusta tai “uteliaisuussuuntautunutta” soveltavaa tutkimusta. Keskusten yksiköissä tehdään huomattava määrä sellaista tutkimusta, joka selkeästi kuuluu vain yliopistojen tehtäväkenttään. Kyse on siitä, että tämän tutkimuksen olemassaolo ei toimi yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen työnjako- ja lähtökohtaisesti määrittävänä tekijänä. Se, että yliopistokeskuksissa tehdään jossain määrin myös “perinteistä” yliopistotutkimusta, ei kerro siitä, millä tavalla alueellisesti orientoituneen t&k-toiminnan roolitus tapahtuu.

### **Toimintakulttuuri ja henkilöstöprofiili**

Toinen usein käytetty erottelu yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen välillä koskee niiden toimintakulttuuria, henkilöstön tehtäväkuvia ja tapoja, joilla henkilöstö niihin rekrytoituu. Tällöin voidaan ajatella, että ammattikorkeakouluissa toimintakulttuuri on luonnostaan yliopistoja enemmän orientoitunut ulkoiseen yhteistyöhön ja yrittäjämäisiin toimintatapoihin. Toisaalta myös tutkimuksen asema suhteessa opetukseen ja asiantuntijuuden määrittelytapa on erilainen ammattikorkeakouluissa kuin yliopistoissa. Yliopistokeskusten toimintakulttuurin ja henkilöstöprofiilin tarkastelu osoittaa kuitenkin, että vastaavan erottelun tekeminen yliopistokeskusten ja ammattikorkeakoulujen välillä on vähintäänkin ongelmallista.

Yliopistokeskusten erityisluonne paljastuu hyvin yritettäessä sijoittaa niiden henkilöstöä yliopistojen normaaleihin henkilöstöluokituksiin. Merkittävä osa henkilöstöstä toimii tehtävissä, jotka kuuluvat laajasti määritellen “asian-tuntijan” tai alueellisen kehittäjän kategoriaan tavalla, joka ei kovin hyvin istu esimerkiksi KOTA-tietokannan luokitukseen. Noin neljännes keskusten henkilöstöstä toimii tällaisissa tehtävissä, jotka voidaan jo nimiketasolla luokitella pääasiallisesti yhteiskunnalliseen vuorovaikutukseen liittyviksi tehtäviksi: esimerkiksi alueellisten kehittämisprojektien vetäjinä tai täydennyskoulutuksen suunnittelijoina ja toteuttajina (“3. tehtävän henkilöstö”, ks. kuvio 1). Tässä luvussa eivät ole vielä mukana tutkija- ja opettajanimikkeillä alueellisissa kehittämistehtävissä toimivat henkilöt, jotka joissakin keskuksissa ovat hyvin merkittävä ryhmä. Samoin kuvion 1 antama kuva hallinto- ja tukihenkilöstön osuudesta on jossain määrin vääristynyt, johtuen siitä, että projektien tukitehtävissä toimivat henkilöt, kuten kiinteästi hankkeiden toteutuksessa mukana olevat projektisihteerit, on sijoitettu teknisistä syistä tähän luokkaan.



*Kuvio 2. Yliopistokeskusten henkilöstöprofiili*

Profiloituminen yhteiskunnalliseen vuorovaikutukseen jo perustehtävien tasolla on suunnannut yliopistokeskuksissa toimivien yksiköiden toimintakulttuuria. Tämä on tapahtunut erityisesti henkilöstön valikoitumisen kautta. Yksiköissä työskentelee huomattava määrä yliopistojen ulkopuolelta, yrityksistä ja kunnista, tullutta henkilöstöä. Kulttuurin muovautumiseen on vaikuttanut myös yksiköiden suhteellisen nuori ikä ja fyysinen sijainti yliopistokampusten ulkopuolella. Niihin ei ole koskaan muodostunut sellaista voimakkaasti akateemiseen traditioon pohjaavaa toimintakulttuuria, joka ohjaa ja myös rajaa perusyliopistojen kehityspolkuja.

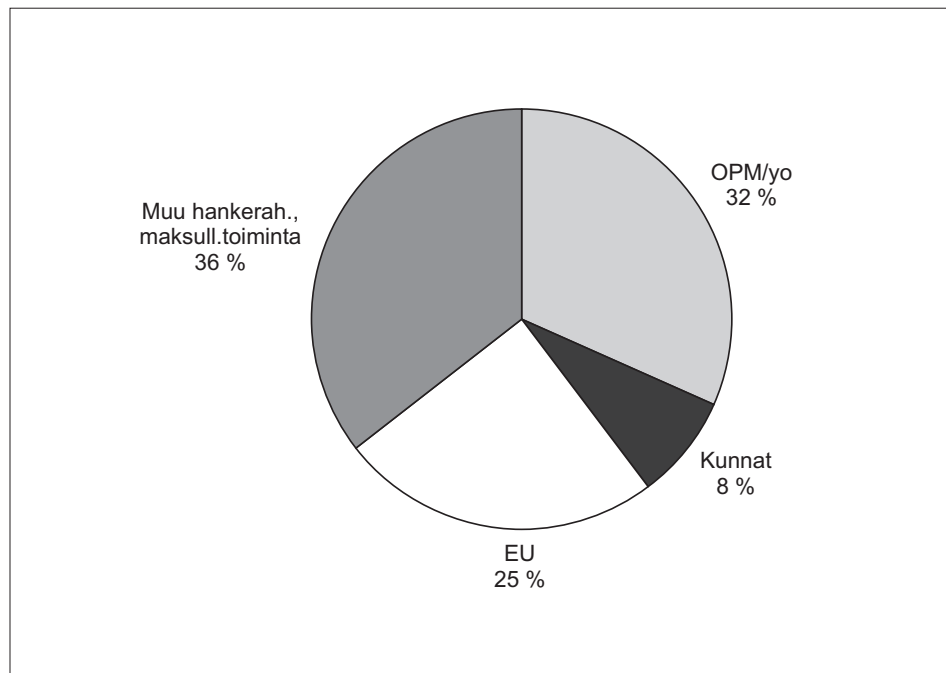
Myös hallinnollisesti yliopistokeskuksiin kuuluvat yksiköt ovat ottaneet tyyppillisesti ainelaitoksia enemmän mallia toisaalta yliopiston ulkopuolisesta valtionhallinnosta, toisaalta yrity maailmasta. Niissä on perinteisesti ollut selkeä, yliopistojen esimieskulttuuria voimakkaampi johtajuus ja sitä tukeva hallinto- ja ohjausjärjestelmä. Akateeminen meritoituminen on useimmissa yksiköissä ollut vain yksi kriteeri johdon valinnassa. Sekä keskenään että sisäisesti hajainaisiin perusyksiköihin tukeutuvasta yliopistojen hallintomallista poiketen yliopistokeskusten yksiköt toimivat organisatorisesti yhtenäisempinä kokonaisuuksina. Tässä suhteessa yliopistokeskukset lähestyvät kiinnostavasti Clarkin (1998) ensimmäistä, vahvistettua ohjausta ja johtajuutta koskevaa muutosprosessia.

### **Ansaintalogiikka: rahoitusperusta ja asiakasorientaatio**

Vaikka sana “ansaintalogiikka” onkin historiallisesti vieras korkeakoulumaailmalle, sitä voidaan luontevasti käyttää kuvaamaan niitä periaatteita, joilla yliopistot ja ammattikorkeakoulut varmistavat toimintansa taloudellisen perustan. Jo pitkään yliopistojen perinteinen rahoituslogiikka on siirtynyt budjetti-perustaisesta rahoituksesta yhä laajemmin budjetin ulkopuoliseen rahoitukseen (vuonna 2004 reilu kolmannes kokonaisrahoituksesta). Ulkoisesta rahoituksesta merkittävä osa tulee kuitenkin varsinaisten tutkimusrahoittajien kuten Suomen Akatemian, säätiöiden, EU:n puiteohjelmien ja Tekesin kautta. Vaikka yrityksiltä tuleva rahoitus on kasvussa, sen osuus on edelleen vain noin 15 % ulkoisesta rahoituksesta.

Yliopistokeskusten rahoitusrakenne poikkeaa merkittävästi yliopistojen kokonaisrahoitusrakenteesta. Pääosa yliopistokeskusten rahoituksesta tulee kilpaillun hankerahoituksen sekä maksupalvelutoiminnan tulojen kautta, ja valtion budjettirahoituksen osuus yliopistokeskusten rahoituksesta on kokonai-

suudessaan alle kolmannes. Todellisuudessa ulkoisen rahoituksen merkitys on keskuksille vielä tätäkin suurempi. Budjettirahoitus koostuu lähes kokonaisuudessaan erilaisista korvamerkityistä rahoista ja on siten vahvasti keskittynyt tietyille yksiköille ja tiettyihin toimintoihin. Merkittävässä osassa yliopistoyksiköitä budjettirahoituksen osuus on alle kymmenen prosenttia, joidenkin toimiessa puhtaasti ulkoisella hanke- ja tulorahoituksella. On myös huomattava, että t&k-toiminnan ulkopuolisesta rahoituksesta vain pieni osa tulee perinteisten tieteenalaperustaisten tutkimusrahoituslähteiden kuten Suomen akatemian kautta, ja pääosa tutkimuksesta rahoitetaan “kysyntä- ja ongelma-perustaisella” rahoituksella EU:n rakennerahastovarojen ja suoran yritysrahoituksen kautta. Kuviossa 2 on kuvattu keskusten yhteenlaskettu rahoitusrakenne.



*Kuvio 2. Yliopistokeskusten rahoitusrakenne*

Rakennerahasto-ohjelmien käynnistymisen jälkeen yliopistokeskusten yksiköt ovat huomattavassa määrin suunnanneet t&k-toimintaansa alueidensa pk-yrityksiin, joita on pidetty myös ammattikorkeakoulujen keskeisenä asiakasryhmänä. Mielenkiintoista on myös, että yliopistokeskusten strategioissa esiintyy eksplisiittisesti näkemys siitä, että yliopistoyksiköillä on *asiakkaita* – yrityksiä, julkisyhteisöjä, opiskelijoita. Tässä yliopistokeskukset poikkeavat merkittävästi emoyliopistoistaan: esimerkiksi kymmenen suurimman yliopiston strategioista vain yhdessä viitataan suoraan yliopiston ulkopuolisiin asiakkaisiin. Yliopistokeskuksissa asiakasorientaatio näkyy sekä suoraan toiminnan ja tehtävien määrittelyn tasolla että epäsuorasti maininnoissa keskusten ulkopuolisille tarjottavista palveluista.

## **Kohti vaihtoehtoisia tulkintoja**

Näyttää siis siltä, että mitään sellaista lähtökohtaista eroa, joka rajaisi selkeästi yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen tehtäväkentät toisistaan, ei voida yliopistokeskusalueilla tunnistaa. Molemmat toimivat vahvasti soveltamis- ja kehittämisorientoituneesti, pääasiassa soveltavaa t&k-toimintaa harjoittaen ja sitä alueellisista tarpeista käsin suunnaten. Molempien rahoitus koostuu merkittävästi ulkoisista rahoituslähteistä, erityisesti rakennerahasto-ohjelmista, ja niiden asiakaskunnassa ei ole kriittisiä eroja. On myös huomattava, että molempien päätöksenteossa ja ohjauksessa sijaintialueilla on merkittävä rooli: ammattikorkeakouluilla usein omistuksen kautta, yliopistokeskuksilla niiden toiminnan ja rahoituksen kannalta ratkaisevan alueellisen neuvottelu- ja ohjausjärjestelmän kautta. Se malli, jolla alueellinen korkeakoulujärjestelmä rakentuu yliopistokeskusalueilla, ei näin ollen ole ainakaan helposti yhdistettävissä viralliseen tulkintaan. Yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen tehtäväkentät limittyvät olemuksellisesti ja perustavasti toisiinsa.

Jos edellä tehty päätelmä pitää paikkansa, joudutaan pohtimaan, onko kyseessä järjestelmän ”virhetila” vai paikka, jossa yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen suhdetta joudutaan arvioimaan uudelleen. Viime kädessä tulkinta nykytilanteesta pohjautuu vahvasti käsityksiin ja jopa arvovalintoihin siitä, mikä ylipäätään on yliopistojen tehtävä ja miten ammattikorkeakoulujen tulisi asemoitua. Ensimmäinen vaihtoehto on pitää kiinni virallisesta tulkinnasta: jompikumpi sektoreista on ylittänyt rajansa. Tällöin tehtäväkenttien limittynei-

syys nähdään ei-toivottavana prosessina, joka johtaa tehottomiin ja kalliisiin päällekkäisyyksiin sekä tuhoisaan kilpailuasetelmaan. Toisaalta tämä tosiasiallinen limittyneisyys voidaan nähdä myös virallisen tulkinnan ongelmaksi, sen soveltumattomuudeksi käytäntöön. Tämän näkemyksen mukaan mitään yleistä työnjakoa ei pystytä tekemään, koska tosiasiallisesti yliopistot ja ammattikorkeakoulut kilpailevat keskenään. Tulkintaa sektorien perustavasta kilpailuasetelmasta voidaan kutsua “reaalipoliittiseksi tulkinnaksi”.

Nykytilanteen tulkitsemista virhetilaksi tai perustavaksi kilpailutilanteeksi ei tule kuitenkaan pitää itsestään selvänä ratkaisuna. Ensinnäkin, edellä esitetystä ei pidä päätellä, että ammattikorkeakoulut olisivat voineet – tai voisivat edelleenkin – *korvata* yliopistojen alueellisen toiminnan. Nykyisessä rakenteessa viime kädessä vain yliopistot voivat toimia yliopistollisen osaamisen alueellisina kanavoina. Mikäli yliopistotasoisien osaamisen välittäminen alueellisesti tasapuolisesti on yhä haluttava päämäärä, yliopistojen on organisoitava alueellinen toimintansa jollain tavalla. Toiseksi, siinä oppivan talouden innovaatiopolitiikkamallissa, johon yliopistokeskusalueet pääasiallisesti suuntautuvat, yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen tehtävät lähentyvät automaattisesti toisiaan. Yliopistokeskukset on *luotu* vastaamaan tiettyihin yhteiskunnallisiin ja alueellisiin tarpeisiin, ja tätä tehtävää toteuttaakseen niiden toimintamallien on väistämättä lähestyttävä ammattikorkeakouluille tyypillisiä malleja. Voidaan myös esittää radikaalimpi kysymys: jos yliopistokeskukset ovat itse asiassa käytännön esimerkki sellaisesta toimintamallista, jota yliopistojen muutosta koskeva kansainvälinen tutkimus (esim. Clark 1998; Etzkowitz ym. 1998; Gibbons ym. 1994) kuvaa, voidaanko tätä todella pitää järjestelmän virhetilana?

Kolmanneksi, huolimatta yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen *toiminnallisesta* limittyneisyydestä niillä voi olla erilaiset *intellektuaaliset* resurssit. Nämä resurssierot voivat pohjautua yksiköiden sisällölliseen profiloitumiseen, henkilöstön asiantuntemukseen ja käytössä oleviin ulkoisiin osaamisresursseihin, kuten valtakunnallisiin ja kansainvälisiin verkostoihin. Tällöin työnjako perustuu tehtäväkenttien määrittelyn sijasta siihen, millaisiin kysymyksiin yksittäiset korkeakoulut tai niiden yksiköt pystyvät tietyllä alueella vastaamaan käytössään olevalla osaamisella. Alueiden näkökulmasta juuri tämä yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen *sisällöllinen täydentävyys* on keskeinen nykymallia tukeva piirre.



Neljänneksi, vaikka tehtävät limittyvätkin yleisellä, koko alueellisen korkeakoulujärjestelmän kattavalla tasolla, selkeä työnjako korkeakoulusektorien välillä voi olla silti määriteltävissä yksittäisissä, konkreettisissa tapauksissa, joissa yhteistyötä tehdään. Tällöin yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen roolitus ei määräydy organisaatio- ja järjestelmätasoisesti, vaan yksittäisissä yhteistyöhankkeissa, ohjelmissa ja tutkimusryhmissä, ja se voi rakentua eri tapauksissa hyvin eri tavoilla. Kutsuttakoon tätä jäsennystepäätä *ad hoc -tulkinnaksi*. Ad hoc -tulkinnassa hyväksytään, että korkeakoulusektorien välillä ei ole yksiselitteistä, ainakaan kaikille alueille yhteistä, tehtäväkenttään perustuvaa työnjakoa. Työnjako perustuu taustaorganisaation sijasta ennen kaikkea käytettävissä olevaan asiantuntemukseen ja resursseihin, määrittyen yksittäisissä tilanteissa, joissa tutkijat ja kehittäjät, tutkimusryhmät ja yksiköt tekevät yhteistyötä erilaisissa hankkeissa ja ohjelmissa.

Ad hoc -tulkinta kyseenalaistaa oletuksen valtakunnallisesti yhdenmukaisesta dualimallista. Yliopistotoiminta on rakentunut eri alueilla hyvin eri tavoin. Yliopistot ovat muovanneet toimintatapojaan ja asiantuntemusalueitaan tämän historiallisen kehityksen kuluessa ottaen joillakin alueilla vastuuta sellaisista tehtävistä, jotka toisilla alueilla ovat kuuluneet ammattikorkeakouuille. Vastaava prosessi on kenties toisilla alueilla tapahtunut myös toisinpäin. Kysymys siitä, onko nykytilanne toivottu vai ei-toivottu, on tavallaan väärin asetettu: mikäli yliopistot ylipäätään operoivat yliopistokeskusten kaltaisissa toimintamalleissa, ne joutuvat rakentamaan tehtäväkenttensä virallisesta tulkinnasta poikkeavalla tavalla. Kysymys, joka nykytilanteesta ennemminkin tulee esittää, on: toimiiko nykytilanne ja onko sillä tulevaisuuden edellytyksiä.

Yliopistokeskusalueiden korkeakoulujärjestelmää näyttää luonnehtivan eräänlainen "käytännön dualimalli". Siinä työnjakokysymykset korkeakoulusektorien välillä hoidetaan suurelta osin käytännön toiminnan kautta, ilman systemaattisia järjestelmätason ratkaisuja. Virallinen dualimalli elää toki strategia-asiakirjojen ja juhlapuheiden niissä kohdissa, joissa puhutaan yleisesti sektorien välisestä roolituksesta, mutta siirryttäessä tehtäväkenttien tarkempaan määrittelyyn se hämärtyy. Malli on käytännössä yllättävänkin vakaa. Yliopistokeskuksissa ei suhdetta ammattikorkeakouuihin nähdä perustavasti ongelmallisena, vaikka tehtäväkenttien limittäisyys tunnustetaankin. Kriittiset kysymykset sektorien välisestä suhteesta liittyvät pikemminkin valtakunnalliseen keskusteluun ja sieltä nouseviin mahdollisiin uhkakuvuihin kuin paikallisiin tilanteisiin sinänsä.

Sekä valtakunnallisessa korkeakoulupolitiikassa että alueellisessa kehittämisspolitiikassa on kuitenkin lähivuosina edessä sellaisia muutoksia, jotka väistämättä vaikuttavat myös tässä tarkasteltuun tilanteeseen ja voivat johtaa nykyisen työnjaon mallin uudelleenarviointiin. Näitä ovat erityisesti valtakunnalliset paineet korkeakoulujärjestelmän tehostamiseksi ja siihen liittyvä yliopistokeskusten aseman määrittely, EU:n rakennerahasto-ohjelmien uudistuminen, sekä ammattikorkeakoulujen t&k-toiminnan volyymin kasvu ja muutokset sen asemassa ammattikorkeakoulujen sisällä. Työnjaon mahdollinen uudelleenarviointi voi suunnata niin korkeakoulujen toiminnallista profiloitumista, organisatorista suhdetta kuin valtakunnallisen duaalimallinkin määrittelyä.

Tässä suhteessa yliopistokeskukset ovat valtakunnallisestikin mielenkiintoinen pohdinnan aihe. Alue- ja korkeakoulupoliittisten odotusten välissä juuri yliopistokeskukset ja niiden kanssa samoilla alueilla toimivat ammattikorkeakoulut joutuvat kenties ensimmäisinä vakavasti pohtimaan, millaisella rakenteella alueellista korkeakoulutoimintaa harjoitetaan. Yliopistokeskukset on luontevasti nähty myös alueen korkeakoulujen yhteistyöareenoina tai ainakin lähtökohtina tällaisten areenoiden rakentumiselle (esim. Katajamäki ym. 2002; Lehtonen 2002; Kinnunen ym. 2004; Larsen & Tura 2005). Tämä pyrkimys ei ole kuitenkaan toistaiseksi juuri konkretisoitunut korkeakoulutoiminnan rakenteissa. Hieman yllättäen tuoreimmat uudet avaukset yhteistoimintamallien uudistamisessa ovatkin tulleet varsinaisilta yliopistopaikkakunnilta Itä- ja Pohjois-Suomesta. Rakenteellista uudistusrohkeutta on yliopistokeskusalueilla kenties osaltaan hillinnyt keskusten valtakunnallisesti vielä suhteellisen vakiintumaton asema, mutta niitä voidaan myös kritisoida haluttomuudesta toimia aktiivisesti muuttuvassa korkeakoulupoliittisessa tilanteessa.

On luultavaa, että jatkossa myös yliopistokeskusalueet tulevat vahvemmin mukaan tähän keskusteluun. Jo muutamia vuosia sitten Katajamäki ym. (2002) esittivät Lahden korkeakoulutoimintojen arviointiraportissaan ajatuksen nykyisen yliopistokeskusmallin pohjalle rakentuvista alueellisen korkeakoulutoiminnan yhteisistä areenoista: alueen yliopistot ja ammattikorkeakoulut kattavista ns. korkeakoulukeskuksista. Pidemmälle vietyinä malli voisi tarkoittaa esimerkiksi tiettyjen alueellisten tutkimus- ja kehittämisspalvelujen yhdistämistä. On myös mahdollista, että alueelliset korkeakoulutoiminnot organisoidaan nykyistä vahvemmin ammattikorkeakoulujen ympärille. Tällöin ammattikorkeakoulujen rooli laajenee siten, että ne toimivat tavalla tai toisella myös yliopistollisen osaamisen kanavoijina, kun taas yliopistot rajaavat toimintansa sel-

keämmin perinteiseen tehtäväkenttäänsä. Kolmas vaihtoehto on korkeakoulujen alueellisten kehittämistoimintojen organisoiminen aivan omana kokonaisuutenaan, ilman suoraa kytköstä kumpaankaan nykyiseen sektoriin. Tämä voisi tarkoittaa käytännössä esimerkiksi yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen yhteisiä erillisyksiköitä tai niiden yhdessä omistamia organisaatioita, kuten osakeyhtiöitä.

Riippumatta siitä, mihin suuntaan yliopistokeskusalueiden korkeakoulutoiminnan mallit lähivuosina kehittyvät, ne haastavat joka tapauksessa mielenkiintoisella tavalla korkeakoulujen valtakunnallisesta ohjauksesta käydyn keskustelun. Virallinen tulkinta sektorien välisestä työnjaosta ei empiirisesti tarkasteltuna näytä toimivan yliopistokeskusalueilla, ja on kyseenalaista, onko sen edes mahdollista toimia. Sektorien tehtäväkentät näyttävät perustavasti liittyneinä. Vaikka tässä puheenvuorossa onkin keskitytty tiettyihin, korkeakoulujärjestelmän kokonaisuuden kannalta kenties marginaalisiin alueisiin, ne haastavat virallisen, valtakunnallisesti yhdenmukaisen työnjaon oletuksen myös laajemmin. Mikäli tässä esitetty argumentti pätee, yliopistokeskukset voidaan tulkita pisimmälle viedyksi malliksi sellaisesta yliopistotoiminnasta, joka enemmän tai vähemmän heijastuu myös yliopistoihin. Tällöin myöskään ne eivät voi välttää kohtaamasta samoja kysymyksiä alueellisesti orientoituneen tutkimus- ja kehittämistoiminnan työnjaosta.

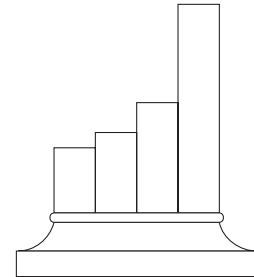
## Lähteet

- Acs, Z. J. (toim.) 2000. *Regional innovation, knowledge and global change*. London: Pinter.
- Ahola, S. 1995. Eliitin yliopistosta massojen korkeakouluun. Korkeakoulutuksen muuttuva asema yhteiskunnallisen valikoinnin järjestelmänä. Turun yliopisto. Koulutussosiologian tutkimuskeskus. Raportti 30.
- Clark, B. R. 1998. *Creating entrepreneurial universities. Organizational pathways of transformation*. Guilford: Pergamon.
- Cooke, P., Heidenreich, M. & Braczyk H-J. (toim.) 2004. *Regional innovation systems : the role of governance in a globalized world*. 2<sup>nd</sup> ed. London: Routledge.
- Etzkowitz, H. & Leydesdorff, L. 1995. The triple helix – University-industry-government relations: A laboratory for knowledge-based economic development. *EASST Review* 14(1), 14–19.
- Etzkowitz, H., Webster, A. & Healey, P. (toim.) 1998. *Capitalizing knowledge. New intersections of industry and academia*. Albany: State University of New York Press.

- Etzkowitz, H. ym. 2000. The future of the university and the university of the future: Evolution of ivory tower to entrepreneurial paradigm. *Research Policy* 29(2), 313–330.
- Foray, D. & Lundvall, B.-Å. 1996. The knowledge-based economy: From the economics of knowledge to the learning economy. Teoksessa *Employment and growth in the knowledge-based economy*. Paris: OECD Documents.
- Gibbons, M. ym. 1994. *The new production of knowledge: The dynamics of science and research in contemporary societies*. London: Sage.
- Harmaakorpi, V. 2004. Building a competitive regional innovation environment – The regional development platform method as a tool for regional innovation policy. Helsinki University of Technology Lahti Center. Doctoral dissertation series 2004:1. Espoo.
- Harmaakorpi, V., Pekkarinen, S. & Serkkola, A. 2002. Lahden tiedepuisto. Alueen kehitysalustojen analysointi ja tiedepuistokonseptin hahmottaminen. Päijät-Hämeen osaamiskeskus.
- Katajamäki, H. ym. 2002. Mahdollinen korkeakouluysteisö. Lahden korkeakouluyksiköiden alueellisen vaikuttavuuden arviointi. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 8:2002. Helsinki: Edita.
- Kinnunen, J. 2002. Ammattikorkeakoulujen tutkimus- ja kehitystoiminta tekniikan alalla. Teoksessa J.-P. Liljander (toim.) *Omalla tiellä, ammattikorkeakoulut kymmenen vuotta*. Helsinki: Edita.
- Kinnunen, J. ym. 2004. Etelä-Pohjanmaan korkeakouluverkosto Epanet – enemmän kuin yliopistokeskus. Arviointiryhmän raportti. Tampere University Press.
- Kolehmainen, J., Kautonen, M. & Koski, P. 2002. Korkeakoulut ja alueellisen innovaatiopolitiikan visiot. Korkeakoulutuksen VII kansallinen symposium Jyväskylässä 29. – 30.8.2002.
- Kotila, H. & Mutanen, A. (toim.) 2004. *Tutkiva ja kehittävä ammattikorkeakoulu*. Helsinki: Edita.
- Lampinen, O. 2002. Ammattikorkeakoulureformi kansainvälisessä perspektiivissä. Teoksessa J.-P. Liljander (toim.) *Omalla tiellä, ammattikorkeakoulut kymmenen vuotta*. Helsinki: Edita.
- Larsen, S. & Tura, T. 2005. Seuraava askel. Selvitys Lahden yliopistokeskuksen kehittämisestä. Selvitysmiesraportti.
- Lehtonen, P. 2002. Mikkelin seudun korkeakouluysteistyön kehittämismahdollisuudet. Selvitysmiesraportti.
- Liljander, J.-P. (toim.) 2002a. *Omalla tiellä, ammattikorkeakoulut kymmenen vuotta*. Helsinki: Edita.
- Liljander, J.-P. 2002b. “Älkää vilkuilko sivuillenne” – Tavoitteena omaleimainen korkeakoulu. Olli-Pekka Heinosen haastattelu. Teoksessa J.-P. Liljander *Omalla tiellä, ammattikorkeakoulut kymmenen vuotta*. Helsinki: Edita.
- Lundvall, B.-Å. 1999. Innovation policy in the globalising learning economy. The European Socio-Economic Research Conference, Brussels, 28–30 April 1999.
- Nowotny, H., Scott, P. & Gibbons, M. 2001. *Rethinking science: Knowledge and the public in an age of uncertainty*. Oxford: Polity Press.
- Purhonen, K. 2002. Ovatko ammattikorkeakoulut vastanneet työelämän odotuksiin? Teoksessa J.-P. Liljander (toim.) *Omalla tiellä, ammattikorkeakoulut kymmenen vuotta*. Helsinki: Edita.

Tomi Tura

- Rantanen, J. 2004. Yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen tutkimuksen rakenneselvitys. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2004:36.
- Rissanen, R. 2005. Tutkimus- ja kehitystyön laadun arviointi ammattikorkeakoulussa. *Keve* 4/2005.
- Slaughter, S. & Leslie, L. L. 1997. *Academic capitalism: Politics, policies, and the entrepreneurial university*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- Tulkki, P. & Lyytinen, A. 2001. Ammattikorkeakoulu innovaatiojärjestelmässä. Osa 1. Alueelliset innovaatioverkostot. Tampereen yliopisto. Yhteiskuntatieteiden tutkimuslaitos, Työelämän tutkimuskeskus. Työraportteja 65/2001.
- Tura, T. & Harmaakorpi, V. 2005. Social capital in building regional innovative capability. *Regional Studies* 39(8), 1111–1125.
- Tura, T. & Uotila, T. 2005. Rethinking the roles of universities and polytechnics in a regional innovation environment. 45th European Congress of the Regional Science Association, Amsterdam, Netherlands.
- Tuunainen, J. 2004. Hybrid practices. The dynamics of university research and emergence of a biotechnology company. University of Helsinki. Faculty of Social Sciences. Department of Sociology and Faculty of Behavioural Sciences. Department of Education. Academic Dissertation.
- Wolff, H. 2002. Dualitet eller diversitet – en framtidsvision ur innehållsperspektiv. Kirjassa Liljander (2002a).



## Bolognan juna ja junan ohjaus, eli voiko kehitystä suistaa raiteiltaan?

**Sakari Ahola**

Bolognan juna on nyt jyskittänyt kuutisen vuotta. Ollaan siis puolimatkan paremmalla puolella. Junametafora oli alkumatkan käytetty ilmaus, johon liittyi viesti vauhdin kiihtymisestä, vääjäämättömästä matkalla olostä ja yhtä vääjäämättömästä perille tulosta EHEA:aan. EHEA on asema kuvitteellisessa Lissabonissa, joka on kaupunki kuvitteellisessa maailman tehokkaimmassa tietoon perustuvassa Eurooppa-nimisessä yhteiskunnassa. Väliasemina ovat toimineet mm. Praha, Berliini ja Bergen. Kuka junaä ohjaa, ja voidaanko ohjauksesta yleensä puhua, jos kerran raiteilla kuljetaan? Tarkastelen esityksessäni Bolognan agendaä ja sen muuttumista, erityisesti kaksivaiheiseen tutkintojärjestelmään siirtymistä. Nivon tarkastelun empiirisellä tasolla ammattikorkeakoulujen jatkotutkinnoista käytyyn kiistaan ja keskusteluun.

**Asiasanat:** Bolognan prosessi, koulutuspolitiikka, ylempi ammattikorkeakoulututkinto

### **Johdatusta matkantekoon**

Bolognan juna on nyt edennyt puolimatkaan, ja Bergenin väliasemalla tehtiin viime toukokuussa ministeritason välitilinpäätös saavutuksista sekä luotiin katsaus tulevaan. Kun juna aikoinaan lähti Bolognasta liikkeelle, oli matka jos ei nyt loppuun myyty niin ainakin hyvin suosittu. Kohti EHEA:a lähti 29 maata eli käytännössä koko läntinen Eurooppa. Seuraavilla etapeilla mukaan tulleet ovatkin olleet pääosin entisiä Itä-Euroopan maita. Prahassa liittyi neljä, Berliini-

nissä seitsemän ja nyt Bergenissä 5 tulokasta. Käytännössä siis kaikki ovat junnassa – vain Valkovenäjä enää uupuu. Mahdollisuuksia kuitenkin vielä on, sillä seuraavan kerran juna pysähtyy Lontoossa 2007.

Viime aikoina keskustelua on herättänyt se, miten Bolognan alkuperäinen agenda on muuttunut ja erityisesti laajentunut, ja onko se jopa vaarassa kokonaan vesittyä (esim. Wächter 2004; vrt. Furlong 2005). Kun juna Bolognasta nytkähti liikkeelle, keskusteluiden keskiössä olikin hyvin pitkälle sellaiseen kaksivaiheiseen tutkintojärjestelmään siirtyminen, joka olisi niin Euroopan tasolla kuin kansainvälisestikin helposti ymmärrettävä, 'läpinäkyvä'. Tähän pyrittiin sellaisin konkreettisin toimin kuten ECTS (opintosuoritusten mitoitusta ja siirtojärjestelmä) ja tutkintotodistuksen liite (*Diploma Supplement*). Näiden toimien tarkoituksena mainittiin erityisesti liikkuvuuden edistäminen. Lisäksi omina kohtinaan Bolognan julistuksessa mainittiin laadunvarmistuksen eurooppalainen yhteistyö sekä kaikkein epämääräisin 'korkeakoulutuksen eurooppalaisen ulottuvuuden edistäminen'. Syntyneessä keskustelussa tutkintorakennemuutoksen kysymykset painottuivat, ja taustalla oli varmaankin vielä hyvässä muistissa olleet Sorbonnen julistuksen varomattomat harmonisointipuheet (ks. Ahola & Mesikämmen 2003, 63).

Voidaan kuitenkin todeta, että lähes yhtä tärkeää kuin prosessin konkreettiset tavoitteet on ollut se, miten itse prosessia on perusteltu, pistetty liikkeelle ja miten sitä pidetään liikkeessä. Bolognan retoriikassa juna kulkee; olet joko matkassa mukana tai jäät auttamattomasti jälkeen. Tällaista puhuntaa edustaa se niin Sorbonnen kuin Bolognankin julistuksessa esiintyvä "eurooppalainen prosessi", joka on "*extremely important*", "*widely recognised*" tai "*irreplaceable factor*" Euroopan pyrkiessä toteuttamaan haavettaan tulla maailman tehokkaimmaksi tietoon perustuvaksi taloudeksi.

Kun nyt ollaan jo puolimatassa, on yhä useammalta taholta epäilty, ettei Lissabonin tavoitteita tulla saavuttamaan. Myös komissio on tämän havainnut ja on erittäin huolissaan prosessin etenemisestä. Koska korkeakoulu ja tieteellinen tutkimus ovat niin keskeisessä asemassa koko projektissa, on komissio patistanut eurooppalaista korkeakoulutusaluetta ja sen eri toimijoita entistä kovempiin toimiin yhteisten tavoitteiden saavuttamiseksi. Esimerkiksi juuri Bergenin kokouksen alla julkaistu komission tiedonanto "Euroopan aivokapasiteetti liikkeelle. Miten yliopistot saadaan hyödyntämään koko potentiaaliansa Lissabonin strategian edistämiseksi" (Komission tiedonanto 2005) on paikallaan varsinkin karmaisevaa luettavaa. Se on ns. NBSF-retoriikkaa (*naming, bla-*

*ming, shaming, faming*), jota virallisesti kutsutaan EU:n keskeiseksi työrukka-seksi nousseeksi 'avoimeksi koordinaatiomenetelmäksi' (vrt. Gornitzka 2005). Bolognan prosessi onkin yksi hyvä esimerkki siitä, mitä avoin koordinaatio käytännössä tarkoittaa: sovitaan yhteiset tavoitteet, laaditaan menetelmät ja mittarit niiden saavuttamisen seuraamiseksi sekä kokoonnutaan säännöllisin väliajoin tarkastelemaan saavutuksia, 'tutkimaan ja hutkimaan'.

Bolognan prosessi näyttää kuitenkin edenneen niin hyvin (ainakin toimijoiden omasta mielestä), että raporteissa on lähinnä hymistelyä ja suitsutusta. Ns. *stocktaking*-raportti on kuitenkin hyvä esimerkki siitä, miten prosessin 'benchmarkkukseen' liittyvä hienovarainen suostuttelu toimii. Siitä jokainen mukana oleva maa voi objektiivisesti lukea, millä agendan osa-alueilla mittarit näyttävät vihreätä ja millä taasen ollaan punaisella – viesti on sangen selvä. Bergenin ministerikommunikeassa (Bergen Communiqué 2005) "me" painotamme, tunnustamme, sitoudumme ja otamme käyttöön sekä kehotamme yliopistoja jatkamaan ponnistelujaan. Bolognan prosessin seurantaryhmän (BFUG 2005) raportissa puolestaan kansallisesta implementaatiosta vastaavia ministereitä neuvotaan (*advise*) erilaisiin toimiin ja parannuksiin. Komissio puolestaan on, kuten edellä mainittiin, huomattavasti suorasanaisempi (Komission tiedonanto 2005, 5):

*Laadun ja houkuttelevuuden parantaminen edellyttää yliopistoissa merkittäviä muutoksia. {...} Muutoksiin kykenemättömät yliopistot, joilta puuttuu muutosenergiaa, toimintakykyä tai resursseja, tekevät yhä suuremmissa määrin haittaa itselleen, tutkintoja suorittaville opiskelijoilleen ja omalle maalleen.*

Tarkastelen esitykseni empiirisessä osassa erityisesti sitä, miten nimeäminen tapahtuu ammattikorkeakoulujen jatkotutkintokeskusteluun liittyvässä keskustelussa. Sitä ennen – liittyen kysymykseen junan ohjauksesta – tarkastelen ensin lyhyesti Bolognan prosessin organisoitumista sekä itse agendaa ja sen muuttumista. Nämä kysymykset liittyvät oleellisesti toisiinsa, eli kyse on siitä mihin ja miten meitä Bolognan prosessissa ohjataan.



## **Bolognan prosessin organisaatio**

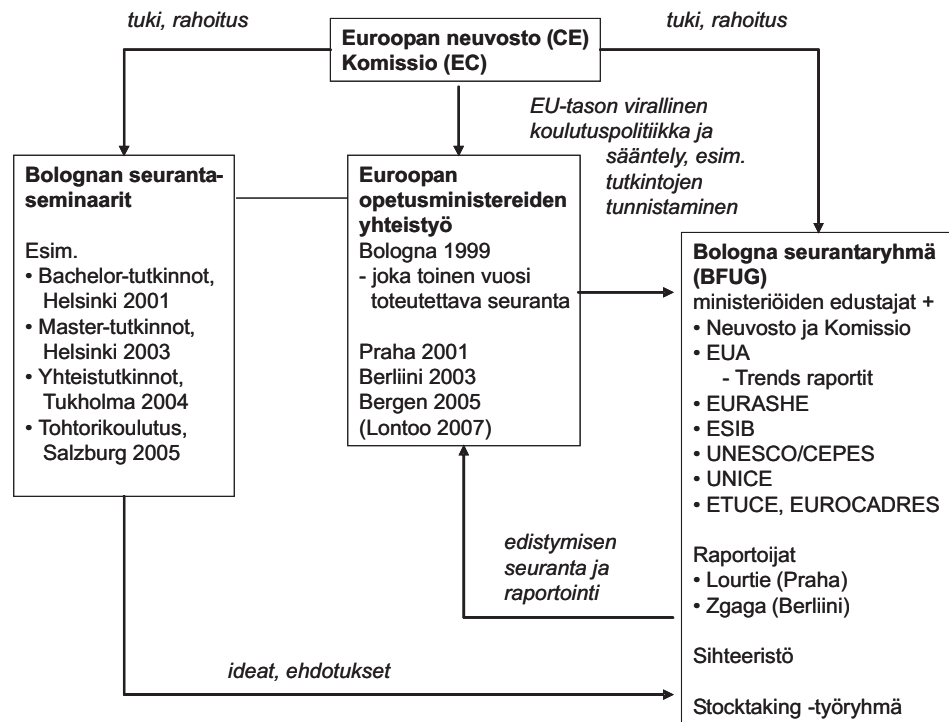
Bolognan prosessin keskiössä on Euroopan opetusministereiden epävirallinen yhteistyö (ks. kuvio 1). Yhteistyö on epävirallista siinä mielessä, että se ei perustu Unionin virallisen toiminnan perustana olevaan valtioiden väliseen sopimukseen, jollainen on esimerkiksi tutkintojen tunnistamista koskeva sopimus ja lainsäädäntö. Kaikki juhlalliset Bologna-dokumentit ovat siis lähinnä osallistuvien maiden opetusministereiden yhteisen tahdon ilmauksia. Siksi keskeistä Bolognan prosessissa onkin sitouttaminen yhteisiin tavoitteisiin ja tehtäviin uudistuksiin.

Kuten Sorbonnen julistuksen jälkeinen kohu osoittaa (ks. Ahola & Mesikämmen 2003), prosessin onnistumiselle oli erittäin tärkeää, että mukaan saatiin kaikki oleelliset intressiryhmät. Niinpä Bolognan julistuksen jälkeen perustettuun seurantaorganisaatioon (BFUG) integroitiin asiantuntijajäseniksi sekä yliopistojen (EUA) että muiden korkeakoulujen (EURASHE) etujärjestöt ja Euroopan opiskelijoiden järjestö (ESIB). Myös sekä Euroopan neuvostolla että Komissiollla on itseoikeutetusti edustuksensa BFUG:issa. Vuodesta 2003 asiantuntijajäsenenä on lisäksi ollut UNESCO:n korkeakoulutuskeskus CEPES. Uusimpina tulokkaina mukaan on integroitu myöskin Euroopan talouselämän etujärjestö UNICE sekä opettajien ammattiliittoja edustava ETUCE ja Euroopan koulutettujen ryhmien ja toimihenkilöiden järjestöjen EUROCADRES.

Bologna seurantaryhmän raporttoija Pedro Lourtie toteaaakin, että prosessin ylläpitäminen edellyttää jatkuvaa yllykettä ja patistelua. Hänen mukaansa yksi saavutus sinänsä oli se, että korkeakoulu yhteisössä itsessään alkoi tapahtua. Tästä Suomi on hyvä esimerkki. Kun opetusministeriö antoi alun jahkailun jälkeen yliopistojen ymmärtää, että edessä onkin suuri uudistus ja korkeakoulututkintoihin tulossa valtava remontti, tulosohjaukseen sopeutuneissa yliopistoissa pääteltiin, että on taottava kun rauta kerran on kuuma. Monilla tahoilla alettiinkin hetimiten suunnitella uusia alempia korkeakoulututkintoja ja pohtia niihin liittyviä ongelmia (Ahola & Mesikämmen 2003, 54).

Muutoin Bolognan prosessi etenee varsin samalla tavoin kuin Unionin virallisempikin yhteistyö vaikkapa talous- ja työvoimapolitiikan saralla. Prosessiin osallistuvien maiden ministerit kokoontuvat joka toinen vuosi seuraamaan asetettujen tavoitteiden saavuttamista sekä viilaamaan Bologna-agendaa. Kokouksia varten tehdään varsin suuri määrä erilaista pohjatyötä, josta virallisimmassa asemassa ovat EUA:n toimesta laaditut nk. Trends raportit sekä BFUG:in

Bolognan juna ja junan ohjaus, eli voiko kehitystä suistaa raitteiltaan?



*Kuvio 1. Bolognan prosessin organisoituminen*

omat raportit. Prahan ja Berliinin ministerikokouksia varten raportin laativat erityiset raportit<sup>1</sup>. Bergenissä puolestaan esitettiin BFUG:in piirissä laadittu raportti sekä erityinen *stocktaking* raportti, joka pitää sisällään yhdenmukaisen sapluunan mukaan laaditun kuvauksen Bolognan prosessin tavoitteiden saavuttamisesta kussakin jäsenmaassa. Ministerikokouksen lopputulemana on juhllallinen kommunikea, joka sisältää yhteenvedon siitä, missä mennään sekä mitä asioita jatkossa pitäisi erityisesti painottaa.

<sup>1</sup> Prahassa raportoinut Pedro Lourtie toimi sittemmin Portugalin apulaisopetusministerinä. Berliinin raporttoija Pavel Zgaga oli puolestaan Slovenian opetusministeri ja yksi Bolognan julistuksen allekirjoittajista.

## Bolognan matkaohjelma

Sillä välin, kun juna jyskytteli Bolognasta Prahaan, paljon ehti luonnollisesti tapahtua. Sorbonnen jälkeinen kohu ei toki ollut unohtunut vaikka olikin lientynyt jo siksikin, että nyt hankkeessa oli mukana alkuperäisen neljän suuren koplein ohella koko liuta Euroopan maita Suomi mukaan lukien yhtenä pieneenä mutta kriittisenä. Erityisesti yliopistot (EUA) ja opiskelijat (ESIB) pyrkivät tuomaan esiin omaa näkemystään. Tulevien dokumenttien formulointiin vaikutti osaltaan varmasti myös se, että prosessin seurantar ryhmää (BFUG) veti aina kulloisenkin EU-puheenjohtajamaan edustaja. Suomi oli puheenjohtajamaana Bolognan julistuksen jälkeen ja toimi varsin aktiivisesti prosessin saattamiseksi lähemmäs EU:n virallista päätöksentekotapaa. Yksi tähän liittyvä ehdotus oli juuri mainittu BFUG:in toimintatapa.

Wächterin (2004, 266) mukaan Prahan kokouksessa kuvioon tulikin voimakkaasti mukaan ns. sosiaalinen ulottuvuus. Wächter väittää, että akreditointi ja laadunvarmistus olisi mainittu ensimmäistä kertaa juuri Prahan ministerikommunikeassa. Tämä ei tarkkaan ottaen pidä paikkaansa, sillä jo Bolognan julistuksessa aivan omana tavoitteenaan esitettiin laadunvarmistukseen liittyvän yhteistyön edistämistä. Eikä pelkästään yhteistyön edistämistä yleensä, vaan silmämääränä oli ”vertailukelpoisten kriteerien ja metodien kehittäminen” (Bologna Declaration 1999).

Täytyy myöskin muistaa, että laadun parantamisen ympärille keskittyvien politiikkojen perinne ulottuu paljon Bolognaa varhempaan aikaan, ja nyt tavoitellaan vain tämänkin asian lopullista integraatiota: eurooppalaista laadunvarmistusinstanssia. Käytännön työtä hoitaa ENQA.<sup>2</sup> Se Wächterin havainto varmaan kuitenkin pitää paikkaansa, että laadun ympärille kietoutuva retoriikka on saanut yhä tukevamman jalansijan eri Bologna-dokumenteissa. Myös Lissabonin agendassa se on saanut uuden ulottuvuuden, kun Euroopan neuvosto asetti vuoden 2002 Barcelonan kokouksessa tavoitteekseen, että eurooppalaisesta koulutuksesta tulee vuoteen 2010 mennessä ”*world quality reference*” (Precedency Conclusions 2002).

Toinen huomioitava seikka on, että Prahan kommunikeassa nostetaan hyvin vahvasti esiin korkeakoulutuksen luonne julkisena hyödykkeenä: *higher edu-*

---

<sup>2</sup> ENQA = European Association of Quality Assurance in Higher Education (ks. [www.enqa.net](http://www.enqa.net))

*ation should be considered a public good and is and will remain a public responsibility* (Prague Communiqué 2001, korostus tekijän). Korkeakoulutuksen julkisuus liittyy tietysti oleellisesti mainittuun 'sosiaaliseen ulottuvuuteen', jonka keskiössä ovat korkeakoulutukseen pääsyyn ja tasa-arvoon liittyvät asiat, joita erityisesti ESIB on ajanut. Yliopistojen kannalta julkisuus liittyy autonomian vaalimiseen, ja tältä osin perinne ulottuu jo 1988 julkaistuun eurooppalaisten yliopistojen Magna Chartaan. Yhtenä tärkeänä toimijana korkeakoulutuksen julkisuutta pönkittämässä on ollut Euroopan neuvosto, joka järjesti asiasta suuren konferenssin syyskuussa 2004 (ks. The Public Responsibility ... 2005).

Myös vuoden 2003 Berliinin ministerikokouksen loppukommunikeassa lähdettiin liikkeelle korkeakoulutuksen sosiaalisen ulottuvuuden tärkeydestä. Wächter (2004, 267) puolestaan kiinnittää huomiota erityisesti siihen, että agendalistalla tulee nyt ensimmäisenä laadun varmistaminen. Tärkein uusi elementti on kuitenkin vaatimus Euroopan korkeakoulutusalueeseen (EHEA) ja tutkimusalueeseen (ERA) liittyvien pyrintöjen tiiviimmästä yhteen nivomisesta. Tähän liittyen ehdotetaan myös, että tohtorikoulutus liitetään prosessin tutkintorakennetta koskevaan tavoitteistoon omana kolmantena syklinään (Berlin Communiqué 2003). Bergenissä mentiin tässä suhteessa vielä pidemmälle. Ministerit katsoivat, että kolmas sykli tulisi sopeuttaa täysin työn alla olevaan eurooppalaiseen kvalifikaatioitten kuvausjärjestelmään (EQF), eli soveltaa myös tohtorikoulutukseen oppimistavoitteista lähtevää näkökulmaa (Bergen Communiqué 2005). Mainitun kuvausjärjestelmän rakentaminen sisältyi Berliinin ministerikokouksen suosituksiin samoin kuin ns. *stocktaking* -seurantajärjestelmän rakentaminen.<sup>3</sup>

Bergenin kommuniqueassa lähdetään liikkeelle partneri -teemalla, ja vakuutellaan jälleen kerran, miten tärkeää on, että yliopistot ja korkeakoulut ovat 'täysillä mukana'. Ministerit ovat tyytyväisiä siihen, miten rakenteellinen kehittäminen etenee, mutta tutkintorakennemuutostusta tulisi optimoida niin, että "Euroopan tarvitsemat innovatiiviset opetus- ja oppimisprosessit" myöskin käytännössä toteutuvat. Kyse on siis siitä, miten saadaan autonomiastaan tiukasti kiinni pitävät yliopistot yhtäältä toimimaan ja toisaalta autonomia myöskin

---

<sup>3</sup> Opetusministeriö sai suomalaisen viitekehysten valmiiksi helmikuussa 2005. Ks. Korkeakoulututkintojen viitekehys. Kuvaus suomalaisista korkeakoulututkinnoista. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2005:4.

palvelemaan Lissabonin tavoitteita. Tämäkin asia oli kirjattu jo Bolognan julistukseen:

*This is of the highest importance, given that Universities' independence and autonomy ensure that higher education and research systems continuously adapt to changing needs, society's demands and advances in scientific knowledge. (Bologna Declaration 1999.)<sup>4</sup>*

Mikä em. sitaatissa on "erittäin tärkeää", on juuri yliopistojen tulo mukaan prosessiin. Mitä tämä sitten edellyttää, on tosin sanottu hieman takaperoisesti. Asiallisesti ottaen lause viestittää, että yliopistojen autonomia ei saa muodostua esteeksi niiden jatkuvalla sopeutumiselle meneillään oleviin muutoksiin. Erityisesti Komissio on jatkossa pyrkinyt tulkitsemaan tämän niin, että Bolognan prosessin tavoitteet sosiaalisine ja kulttuurisine agendoineen ovat alisteisia Lissabonin ohjelmalle, joka tähtää siihen, että Euroopasta tulee maailman tehokkain tietoon perustuva talous vuoteen 2010 mennessä (esim. From Berlin to Bergen 2003). Unionin ja erityisesti komission perspektiivistä katsottuna Bolognan prosessi istuu laajempaan Lissabonin ohjelmaan, eli Bolognan tavoitteita on katsottava pääasiassa eurooppalaisen korkeakoulutuksen laatuun ja kilpailukykyyn liittyvien tavoitteiden kannalta. Yliopistot (EUA) ovat puolestaan formuloineet omissa julkilausumissaan (esim. Glasgow Declaration 2005) asian niin, että Lissabonin tavoitteiden toteutuminen edellyttää Bolognan tavoitteiden toteuttamista yliopiston erityispiirteet huomioiden. Siinä missä EU ja kansalliset koulutuspolitiikat edellyttävät yliopistoilta innovatiivisuutta, muutoskykyä ja sopeutumista, edellyttävät yliopistot koulutusviranomaisilta luottamusta, valtauttamista (*empowerment*), tukea ja insentivejä.

Kun Wächterin (2004) mielestä tutkintorakenneuudistus on joutunut Bolognan agendassa taka-alalle, eikä luotava kaksi tai kolmivaiheinen järjestelmä tule olemaan kovinkaan yhdenmukainen, vaan sallii suuret maakohtaiset vaihtelu, voidaan Bergenin kommuniqueassa nähdä tavallaan tämän asian tunnustaminen. Vaiheittainen tutkintojärjestelmä sallii erilaisista kansallisista konteks-

---

<sup>4</sup> Opetusministeriön verkkosivuilla (<http://www.minedu.fi/opm/koulutus/yliopistokoulutus/bolognaprosessi.html>) on julistuksen suomennos, mutta siinä juuri tämä kohta on käännetty väärin tavalla, joka antaa asiasta jopa aivan päinvastaisen kuvan.

teista johtuvat esi- tai välivaiheen kvalifikaatiot. Huomiota kiinnitetään erityisesti syklien välisiin siirtymiin ja mahdollisten esteiden poistamiseen sekä kandidaatin tutkinnon työllistävyyteen. Kommunikeassa todetaan, että työllistymisen edistämiseksi tarvitaan korkeakoulujen, valtiovallan ja työelämän yhteistyötä ja että erityisesti julkiselle sektorille tulisi luoda kandeille sopivia työpaikkoja.

### **Bolognan juna Suomessa: esimerkkinä ammattikorkeakoulujen jatkotutkinto**

Bolognan agenda ei ole missään vaiheessa tehnyt selkeää eroa yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen välillä. On kuitenkin selvää, että hankkeen alulle panneiden maiden, Iso-Britannian, Saksan, Ranskan ja Italian, ministereillä oli mielessä nimenomaan yliopistolaitoksen ongelmat Sorbonnen julistusta sorvattaessaan. Niin myös meillä Bolognan prosessia käynnistettäessä asia miellettiin lähinnä yliopistojen tutkintorakennetta koskevaksi. Komission tiedonannoissa ja muissa EU:n virallisissa asiakirjoissa puhutaan varsin usein vain yliopistoista, mutta alaviitteessä täsmennetään, että tarkoitetaan kaikkea korkeakoulutusta. Meillä kaksipuolaisen tutkintorakenteen toimeenpanoa miettinyt työryhmä (OPM 2002:39) toi esiin myös ammattikorkeakoulujen problematiikkaa ja asian kansainvälistä kehitystä, mutta jätti asian osin auki: “On oletettavaa, että ammattikorkeakoulututkinnon suorittaneet haluavat samalla tavalla orientoitunutta jatkotutkintoa, joskin osa haluaa siirtyä yliopistosektorille saadakseen kelpoisuuden tieteellisiin jatko-opintoihin”.

Kun ammattikorkeakoulukokeilut aikoinaan käynnistettiin, kukaan tuskin tosissaan epäili, etteikö Suomeen oltaisi luomassa pysyvää rinnakkaisten korkeakoulujen järjestelmää. Se sen sijaan yllätti, miten nopeasti ammattikorkeakoulut lopulta vakinaistettiin. Onkin suhteellisen selvää, että kokeilun perusidea vakavasti otettavine ja mittavine tutkimus- ja arviointipyrintöineen – vaikka niitä tokin paljon tehtiinkin – jäi auttamattomasti aluepolitiikan jalkoihin.

Saman näytelmän uusinta on nyt nähty jatkotutkintojen kohdalla. Uutena vahvana hahmona tässä draamassa tai farssissa – kuinka vaan – on ollut Bolognan prosessi. Keskustelut oman jatkotutkinnon tarpeesta käynnistyivät kuitenkin jo suhteellisen varhain ammattikorkeakoulukokeilun edetessä. Esim. Orelma (1992, 122–123) esitti jatkotutkintoa tekniikan alalle heti kokeilun

alettua. Varsinaiset ponnistelut asian eteen alkoivat vuonna 1997 ARENE:n toimitettua opetusministeriöön asiaan liittyvän muistion. Ministeriö pyysi ARENE:a jatkamaan asian valmistelua, ja helmikuussa 1998 valmistui muodollinen esitys ammattikorkeakoulun jatkotutkinnoksi. Vain muutamaa kuu-kautta myöhemmin Iso Britannian, Saksan, Italian ja Ranskan opetusministe-rit antoivat kuuluisan Sorbonnen julistuksensa – Bolognan prosessin alkutah-dit oli soitettu.

ARENE:n esitykseen sekä omaan suunnittelutyöhönsä nojautuen ministe-riö pyysi ammattikorkeakouluilta esityksiä uusiksi jatkotutkinto-ohjelmiksi, ja saikin vuoden 1999 alkuun mennessä yhteensä 50 esitystä 21 ammattikorkea-koululta. Asia jouduttiin kuitenkin panemaan tilapäisesti jäihin uuden nopeas-ti etenevän kansainvälisen kehityksen takia. Asiaan vaikutti myös se, että kou-lutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelma oli juuri parhaillaan uusitta-vana. Ministeriö ilmeisesti halusi kirjata siihen jatkotutkintopolitiikkansa kes-keiset suuntaviivat. KESU vuosille 1999–2004 hyväksyttiin marraskuussa 1999. Se sisältää päätöksen jatkotutkinnoista ja niiden perusluonteesta. Ajatus oli käynnistää muutamia kokeiluja aloilla, joilla oli selvä tarve uudelle tutkinnolle ja sen tuottamille kvalifikaatioille. Lisäpäätöksiä oli tavan mukaan odotettavis-sa, kunhan kokeilut on arvioitu.

Koko prosessin ajan itse asia, jatkotutkinnot ja niiden tarve, pysyi ristiriito-jen värittämänä. Erityisesti yliopistot mutta myös monet työelämän edustajat suhtautuivat jatkotutkintoon ja sen tarpeeseen epäilevästi. Niinpä syksyllä 2000 ministeriö asetti uuden valmistelutyöryhmän sekä kolme alakohtaista työryh-mää selvittämään asiaa. Lopputulos oli odotetun myönteinen, ja myöskin toi-votut työelämätarpeet tulivat todennetuiksi (OPM 2000). Maaliskuussa 2001 hallitus toi kokeilulakiesityksensä eduskuntaan. Siinä hanketta perusteltiin eri-tyisesti kansainvälisin syin sekä viittaamalla nykyisen tutkintorakenteen kes-keneräisyyteen (HE 21/2001). Melkoisen väännön jälkeen laki hyväksyttiin kesäkuussa. Se oli voimassa vuoden 2002 alusta vuoden 2005 heinäkuun lop-puun.

Uuden hakukierroksen ja KKA:n arvioiden jälkeen ministeriö antoi luvan 20 ammattikorkeakoululle aloittaa jatkotutkintokoulutus kuudessa koulutus-ohjelmassa. Vuoden 2002 lisäkierroksella yksi uusi koulutusohjelma ja neljä uutta ammattikorkeakoulu liittyivät kokeiluun. (Ks. Okkonen 2003; 2004.)

Samaan aikaan Suomi korkeakoulupolitiikkoineen oli kaulaansa myöden Bolognan prosessissa. Päätökset uuteen tutkintojärjestelmään siirtymisestä teh-

tiin yliopistojen osalta varsin nopeaan tahtiin. Samalla oli jatkotutkintokeskustelu kiihtynyt. Varsin pian kävi selväksi, että ministeriöllä on aikomus saattaa jatkotutkinnot vakinaiselle kannalle heti kokeilulain päätyttyä. Tämä tavoite kirjattiinkin seuraavaan KESU:un vuosille 2003–2008. Varmimmaksi vakuudeksi ministeriö asetti selvitysmiehen selvittämään ammattikorkeakoulutuksen asemaa eurooppalaisella korkeakoulutusalueella (Liljander 2004). Kun ottaa huomioon, että päätös jatkotutkintojen vakinaistamisesta oli käytännössä jo tehty, selvitys oli lähinnä kosmetiikkaa, ja sen tehtävänä oli legitimoida harjoitettua korkeakoulupolitiikkaa. Selvitysmies Liljander ei ollutkaan missään mielessä puolueeton asiantuntija, vaan oli silloisessa päätoimessaan erään suuren ammattikorkeakoulun tutkimuspäällikkö<sup>3</sup>.

Selvitysmiehen raportissa Bolognan prosessi otetaan annettuna, lähes ylitysepääsemättömänä globalisaation kaltaisena voimana ilman minkäänlaista kriittistä analyysiä. Liljander kirjoittaa:

*“Bolognan prosessin tavoitteiden ja toimien ulottaminen myös ammatillisesti suuntautuneeseen korkeakoulutukseen on yleiseurooppalainen ilmiö. Suomellakaan tuskin on varaa jättää tätä voimavaraa käyttämättä.”* (Liljander 2004, 31).

Lähtökohta on siis varsin kategorinen. Koska muuallakin Bolognan prosessin mukainen tutkintorakeiden uudistaminen ulotetaan myös ammatilliseen korkeakoulutukseen, pitää Suomen seurata kehitystä. Se mitä “Bolognan prosessin ulottaminen ammattikorkeakouluihin” käytännössä tarkoittaa, jää kuitenkin melko epäselväksi. Liljander tekee lyhyen ekskursion Saksan, Alankomaiden ja Norjan tilanteisiin hakeakseen tukea väitteelleen yleiseurooppalaisesta ilmiöstä.

Norja onkin mielenkiintoinen esimerkki ja ansaitsee muutaman kommentin. Norjahan lähti brittiläiselle tielle 1990 luvun alussa avaten portit akateemiselle imulle. Aluekorkeakouluille annettiin mahdollisuus perustaa tutkimussuuntautuneita maisteriohjelmiä ja nimittää professoreita. Kun Norja astui Bolognan junaan, tarve oli pikemminkin hillitä sektoreiden integraatiota kuin kiihdyttää sitä. Tässä suhteessa se, mitä tutkintorakenteissa todella tapahtuu (tätä voidaan avata vertailevan tutkimuksen keinoin), on eri aisa kuin se, mitä

---

<sup>3</sup> Tästä ei voi tietenkään suoraan päätellä, että itse selvitys olisi tietoisesti puolueellinen.



kansallisissa Bolognan prosessin seurantaraporteissa kirjoitetaan tyyliin: “otetaan käyttöön kaksivaiheinen tutkintojärjestelmä”. (ks. Norjan vuoden 2003 maaraportti<sup>6</sup>). Nämä ovat lähinnä viestejä Brysseliin, että junassa ollaan.

Liljanderin toinen lähtökohta on jatkotutkintokokeilun arviointi. Liljanderin mukaan arviointiraportit todistavat uuden tutkinnon tarpeellisuuden. Tarkempi lukeminen antaa kuitenkin huomattavasti epämääräisemmän kuvan asiasta: kovinkaan paljon ei ole tieteellisessä mielessä todennettu – paitsi ehkä juuri se, että tämänkaltainen prosessi on itsensä toteuttava ennuste. Se, että kokeillut jatkotutkinnot tyydyttävät työmarkkinoiden tarpeita, tarkoittaa kriittisesti tulkiten vain sitä, että kokeilu on onnistunut suhteellisen hyvin rekrytoimaan koulutusmyönteisiä työelämän ammattilaisia. He ovat luonnollisesti hyvin työllistyyviä, koska palaavat tutkinnon suorittamisen jälkeen vakituiseen työhönsä.

Kolmanneksi Liljander tukeutuu jo tehtyyn päätökseen vakinaistaa jatkotutkinnot. Tästä syystä hänen esityksensä liittyvät niihin konkreettisiin toimiin, joilla suomalaisesta jatkotutkinnosta tehdään Euroopan tasolla kommunikoiava ja yhteensopiva. Niinpä hän esittää, että tutkinnon tulisi vertautua yliopistojen maisterin tutkintoon ja tämän pitäisi näkyä myös tutkinnon nimessä.

## **Valta nimetä asioita, eli mistä Bolognan prosessissa on kyse?**

Yksi jatkotutkintojen ympärillä käydyn keskustelun keskeinen elementti on itse ongelman ja Bolognan prosessin määrittely. Tämä tulee hyvin esiin myös Liljanderin selvityksestä annetuista lausunnoista (ks. Ahola 2005). Keskustelu asettui ulottuvuudelle, jossa puoltava leiri (AMK-väki) nojautui kansainvälisyysargumentaatioon ja vastustava leiri (yliopistoväki) puolestaan näki ongelman kansallisena ja käytännöllisenä kysymyksenä.

Ammattikorkeakoulut hyväksyvät täysin Liljanderin raportin esitykset ja nojautuvat lausunnoissaan niihin. Niinpä niissä puhutaan paljon kansainvälistymisestä ja ylistetään Bolognaa eurooppalaisena prosessina, jonka ulkopuolel-

---

<sup>6</sup> Ks. <http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/Norway/NORWAY1.PDF>

le ei voida yksinkertaisesti jäädä. Ammattikorkeakoulut näkevät jatkotutkinnot avaintekijänä omissa kansainvälistymispyrinnöissään ja laajemminkin osana Suomen koko korkeakoulutuksen eurooppalaistumista. Mikäli jatkotutkinnoja ei perusteta, valuu ammattikorkeakoulujen kansainvälistymistyö hiekkaan.

Jotkut ammattikorkeakoulut viittaavat lausunnossaan myös kovenemaan kilpailuun Euroopan korkeakoulutusmarkkinoilla. Kaksivaiheisen tutkintojärjestelmän ulottaminen ammattikorkeakouluihin parantaa koulutuksemme kansainvälistä vertailtavuutta, selkeyttä ja ymmärrettävyyttä ja näin ollen myös sen kilpailukykyä. On mielenkiintoista, että jatkotutkintokokeilun kansainvälinen arviointi (Pratt ym. 2004, 36) kiinnittää huomiota juuri tähän sisältyvään ristiriitaan. Raportti on sangen skeptinen suunnitellun kaltaisen jatkotutkinnon mahdollisuuksista Euroopan markkinoilla. Arvion mukaan suomalaisista jatkotutkinnoista ollaan tekemässä lähinnä työssä olevien aikuisten kansallisia täydennyskoulutusohjelmia. Niihin osallistuvat eivät todennäköisesti ole kovin kiinnostuneita lähtemään itse vaihtoon, eikä tämän tyyppinen aikuiskoulutus kovinkaan todennäköisesti kiinnosta ulkomaisia maisteriohjelmiin tähyäviä opiskelijoita. Leimallisesti kansallista uudistusta perustellaan kuitenkin voittopuolisesti kansainvälisin argumentein.

Ammattikorkeakoulujen edustajat ovat lausunnoissaan huolissaan ulkomaisien opiskelijoiden rekrytoinnista – ministeriön lisäämistavoitteiden painaessa päälle. Epäselväksi kuitenkin jää, miten juuri jatkotutkinnot auttaisivat tässä suhteessa. Lausunnoissa vedotaan lähinnä siihen, että eurooppalainen tutkintorakennemalli luo yleensä lisää luottamusta ammattikorkeakouluihin ja lisää sitä kautta perustutkintojen kysyntää. Toisaalta voidaan ajatella, että tällainen luottamus voitaisiin hankkia muillakin keinoin.

Yliopistot ovat puolestaan olleet koko ajan sangen kriittisiä jatkotutkintoja kohtaan, mutta nyt annetuista lausunnoista näkyy, että kädet on tavallaan nostettu pystyyn. Jatkotutkinnot tulevat ja tähän tosiasiaan on sopeuduttava. Tämä näkyy lausunnoissa siten, että asia nähdään käytännöllisenä ja kansallisena kysymyksenä.<sup>7</sup> Pääosassa ei ole kansainvälistymispuhe, vaan yliopistot pohtivat sitä, miten jatkotutkinnot tulisi käytännössä rakentaa. Argumentaatio kiinnit-

---

<sup>7</sup> Joukossa on tosin kaksi mielenkiintoista poikkeusta, Taideteollinen korkeakoulu ja Teatterikorkeakoulu, jotka suhtautuvat uudistukseen positiivisesti argumentoiden kansainvälistymiseen liittyvin seikoin (Ahola 2005).

tyy erityisesti korkeakoulujärjestelmän rakenteellisiin kysymyksiin ja lausunnoissa perätään suomalaisen duaalimallin tulevaisuutta. Vain noin puolessa lausunnoista otetaan suoraan kantaa jatkotutkinnon tarpeellisuuteen. Mitään suurta tarvetta ei nähdä, mutta jos tällaisia tarpeita pystytään osoittamaan, pitäisi asia selvittää huolellisesti ja tehdä tarvittavat päätökset yksilöidysti. Erityisesti se pitäisi selvittää, voidaanko mahdolliset tarpeet tyydyttää jo olemassa olevien koulutusratkaisujen avulla.

Yliopistojen lausunnoissa kysymys tutkintojen vastaavuuksista ja tutkintonimikkeistä nähdään pääasiassa käytännöllisinä ongelmina, mutta niillä on tietysti myös tärkeä symbolinen arvo perinteisille yliopistoille. Tässä suhteessa yliopistot ja ammattikorkeakoulut ovat täysin eri linjoilla. Liljanderin ehdotusten mukaisesti ammattikorkeakoulut kannattavat tutkintojen täydellistä vastaavuutta sekä maisteritittelin käyttöön ottoa. Yliopistot puolestaan haluavat säilyttää tutkinnot erillisiä. Niillä on eri tehtävät ja profiilit, minkä pitäisi näkyä myös tutkintonimikkeissä. Yliopistojen mukaan maisteri pitäisi säilyttää yliopistollisena tutkintonimikkeenä.

Toinen järjestelmätason keskustelun ulottuvuus liittyy akateemiseen imuun. Myös tässä ammattikorkeakoulut nojautuvat Liljanderin raportin antiin. Niiden mukaan ilman omaa jatkotutkintoa ammattikorkeakoulut ovat vaarassa muuttua yliopistojen kaltaisiksi. Argumentaatio perustuu ajatukseen, jonka mukaan ammattikorkeakoulut joutuvat akatemisoimaan peruskoulutustaan, mikäli tutkinnon suorittaneen ainoa jatkoväylä on yliopistosektorin tieteellisesti virittynyt maisterikoulutus. Ammattikorkeakouluväki pelkää, että näin niistä tulisi vain yliopistoihin valmistavia oppilaitoksia. Heidän mukaansa vain oma ammatillisesti suuntautunut jatkotutkinto mahdollistaa suomalaisen duaalimallin säilymisen.

Ne muutamat yliopistot, jotka reagoivat imukeskusteluun ja myös käyttävät eksplisiittisesti käsitettä, väittävät päinvastaista: mikäli ammattikorkeakoulut saavat oman jatkotutkintonsa, tulee niistä yhä yliopistomaisempia. Yliopistoille koko jatkotutkintohanke ja maisteritittelin perään haikaileminen edustaa juuri akateemista imua. Yhdessä lausunnossa viitataan varoittavana esimerkkinä brittiläiseen kehityskulkuun. Toisessa lausunnossa epäillään, pitääkö ammattikorkeakoulujen ennustus lainkaan paikkaansa. Käytännössä ammattikorkeakouluista yliopistoihin jatkavien osuus on niin pieni, että asialla on tuskin ennakoitua vaikutusta ammattikorkeakoulujen koulutusohjelmiin.

## **Kysymys junan suistamisesta**

Sen enempää Liljanderin selvitys kuin siitä annetut lausunnot eivät tietenkään enää vaikuttaneet jatkon tapahtumiin. Ministeriö toi lakiesityksensä eduskuntaan maaliskuun alussa ja laki hyväksyttiin kesäkuun alussa 2005. Eduskuntakeskustelu ei enää ollut lainkaan niin vilkasta kuin kokeilulain yhteydessä käyty vääntö. Vain pieni oppositio esitti epäilyjä hanketta vastaan, ja enimmäkseen keskusteltiin työelämän tarpeiden tyydyttämisestä ja tutkinnon työelämälähtöisyyden säilyttämisestä. Myös ylemmäksi ammattikorkeakoulututkinnoksi nimetyn jatkotutkinnon mitoituksesta keskusteltiin, ja jotkut kansanedustajat pitivät ministeriön kaavailemaa noin 4 000:ta opiskelupaikkaa liian suurena sekä tarpeen että laadun varmistamisen näkökulmasta. Eduskunnassa huolta herätti luonnollisesti myös hankkeen rahoitus. Ministeriön esityksen mukaan rahat otetaan ammattikorkeakoulujen muusta aikuiskoulutuksesta, jonka tarve samalla vähenee, eikä siis sen enempää valtiolle kuin kunnillekaan olisi tulossa lisämenoja. Kaikki kansanedustajat eivät tätä selitystä kuitenkaan nielleet vaan edellyttivät, että jatkotutkinnoille osoitetaan tarpeelliset resurssit. (Ks. PTK 21/2005 vp.)

Lisäksi eduskunta liitti vastaukseensa seuraavat lausumat (EV 59/2005 vp):

1. Eduskunta edellyttää, että ammattikorkeakoulujen ylempien tutkintojen määrä mitoitetaan ottaen huomioon työelämän tarpeet, korkea laatu turvataan ja että ammattikorkeakoulujen järjestämään aikuiskoulutukseen varataan riittävä rahoitus.
2. Eduskunta edellyttää, että hallitus antaa viiden vuoden kuluttua selonteon ylempien ammattikorkeakoulututkintojen asemasta työelämässä ja uudistuksen vaikutuksista koulutusjärjestelmäämme ja työelämään.

## **Bolognan juna pysyy tukevasti raiteillaan, mutta kuka tai mikä sitä ohjaa?**

Oheinen kuvaus ja analyysi osoittavat, että Bolognan juna jyskyttää ja pysyy tukevasti raiteillaan. Tämä on ymmärrettävää, sillä mitään vakavasti otettavia

suistamisyriytyksiä ei ole tehty. Vaikka monet aluksi vastustivatkin jatkotutkintoja ja jotkut ovat edelleen hyvin kriittisiä, on prosessi edennyt kuin juna. Ministeriön politiikka on hyvin ruodussa Bolognan prosessin kanssa, ja se saa legitimaationsa tästä kansainvälisestä, välttämättömästä ja vääjäämättömästä kehityksestä. Kun Bolognan prosessi aikoinaan käynnistyi, sen tavoitteet liitettiin luontevasti meneillään jo olevaan kansalliseen kehitykseen, ja tältä osin Bolognan prosessi tuki tiettyjä suomalaisen korkeakoulupolitiikan kesto-ongelmien ratkaisuja. Ammattikorkeakoulujen jatkotutkintojen osalta vastaavaa yhteyttä ei ole yhtä selvästi havaittavissa, ellei mukaan lueta ylikorostunutta huolta ammattikorkeakoulujen jäämisestä 'toisen luokan' korkeakouluiksi (ks. esim. Ahola & Nurmi 1998; Nieminen & Ahola 2003). Suomalainen duaalimalli rakennettiin aikoinaan niin, että ammattikorkeakoulut olivat ensisijaisesti työmarkkinoille johtava väylä. Halukkaille ja kyvykkäille katsottiin riittäväksi yliopistojen tarjoamat jatkomahdollisuudet.

Ammattikorkeakoulut luonnollisesti ajoivat omaa asiaansa jatkotutkintoa halutessaan riippumatta siitä kutsutaanko tätä akateemiseksi imuksi vai ei. Jo ammattikorkeakoulujen nykyinen rahoitusmalli merkitsee sitä, että ne elävät ja kasvavat opiskelijamäärästään riippuen. Ei olekaan ihme, että juuri ARENE otti aikoinaan asiassa keskeisen roolin. Toki on myös niin, että ARENE:n esitys upposi ministeriössä suotuisaan maaperään. Itse asiassa 'jatkotutkinnot' mainitaan jo vuoden 1995 ammattikorkeakouluasetuksessa (A 256/95), jonka mukaan "ammattilliset erikoistumisopinnot ovat ammattikorkeakoulututkintoon pohjautuvia ammatillisiin jatkotutkintoihin johtavia tai muita laajoja täydennyskoulutusohjelmia". Jonkinlaiset ammatilliset jatkotutkinnot olivat siis periaatteessa mahdollisia, mutta niitä ei koskaan otettu käyttöön. Muita erikoistumisopinnoita on järjestetty, mutta niillä ei ole ollut tutkinnon statusta, eivätkä ne siitäkään syystä ole olleet kovin suosittuja (ks. HE 14/2005). Onko kyseisen pykälän formulointi vain sattumaa, vai ennakoitiinko siinä tulevaa kehitystä, jääkööt myöhempien historiikkien ratkaistavaksi.

Viitaten lopuksi Burton Clarkin (1978) vanhaan akateemisen eriytymisen ja integraation malliin, voidaan todeta, että yhtäältä akateeminen imu ja toisaalta markkinoiden vetovoima pitkälti määrittävät, miten suomalainen duaalimalli jatkossa kehittyy. Clarkin mallissa akateeminen imu liittyy erityisesti siihen, miten instituutioiden välinen vertikaalinen ja horisontaalinen eriytyminen kehittyy. Markkinoiden vetovoima puolestaan liittyy instituutioiden sisäiseen ja väliseen horisontaaliseen eriytymiseen (ks. Ahola 2005). Konkreettisesti tämä

tarkoittaa esimerkiksi sitä, että jos yliopistot pystyvät vastustamaan markkinoiden vetovoimaa ja pysymään akateemisessa, tutkimuspainotteisessa tehtävässä, ja jos ammattikorkeakoulut pystyvät kehittämään ylemmstä ammattikorkeakoulututkinnosta tavoitellun ammatillisen jatkotutkinnon, nykyinen duaalimalli on mahdollista säilyttää. Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, etteikö sektoreiden nykyisiä statuseroja ja niiden negatiivisia vaikutuksia voitaisi samalla lieventää.

Jos toisaalta ammattikorkeakoulut ajautuvat tai antautuvat akateemiseen imuun ja jos yliopistot käyttävät markkinoiden vetovoimaa ikään kuin 'imperiumin vastaiskuna', on todennäköistä, että sektorit alkavat muistuttaa yhä enemmän toisiaan. Tämä on juuri se Liljanderin kuvaama yleiseurooppalainen kehitys, joka on nähtävissä. Molemmat korkeakoulutuksen sektorit antavat sekä ammatillisesti että akateemisesti orientoituneita ensimmäisen syklin tutkintoja, jonka jälkeen opiskelijat voivat koulutus- ja ammattipreferenssiensä mukaisesti valita joko akateemisesti orientoituneita taikka ammatillisia maisteriohjelmia. Kun maailmalla ammattitohtoritutkinnot ovat jo arkipäivää, voidaan lopuksi kysyä koska meilläkin ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon jatkoksi esitetään 'kolmannen syklin ammattikorkeakoulututkintoa'?

## Lähteet

- A 256/95. Ammattikorkeakouluasetus. <[Http://www.finlex.fi](http://www.finlex.fi)>
- Ahola, S. 2005. From "different but equal" to "equal but different". Finnish AMKs in the Bologna Process. 27th Annual EAIR Forum, Riga 28–31 August 2005.
- Ahola, S. & Mesikämmen, J. 2003. The Bologna Process – Ongoing and unavoidable? Higher Education in Europe 28 (2), 217–227
- Ahola, S. & Nurmi, J. 1998. Koulutusväylät, työmarkkinat ja valikoituminen. Opetusministeriö. Koulutus- ja tiedepolitiikan osaston julkaisusarja 54. Helsinki.
- Bergen Communiqué. 2005. The European higher education Area – Achieving the goals. Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Bergen, 19–20 May 2005.
- Berlin Communiqué. 2003. "Realising the European Higher Education Area". Communiqué of the Conference of Ministers responsible for Higher Education in Berlin on 19 September 2003.
- BFUG. 2005. "From Berlin to Bergen". General Report of the Bologna Follow-up Group to the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education Bergen, 19–20 May 2005.

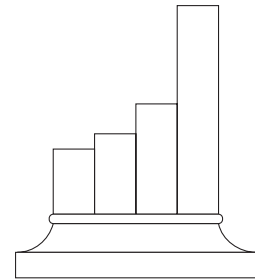
- Bologna Declaration. 1999. The European higher education area. Joint declaration of the European Ministers of Education. Convened in Bologna on the 19th of June 1999.
- Clark, B. 1978. Academic differentiation in national systems of higher education. *Comparative Education Review* 22, 242–258
- European Commission. 2005. Communication from the Commission. Mobilising the brainpower of Europe: enabling universities to make their full contribution to the Lisbon Strategy. COM(2005) 152 final.
- From Berlin to Bergen. 2003. The EU Contribution. European Commission 8.11. 2003. <[Http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Berlin\\_Bergen.pdf](http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Berlin_Bergen.pdf)>
- Furlong, P. 2005. British higher education and the Bologna Process: An interim assessment. *Politics* 25, 1, 53–69.
- Glasgow Declaration. EUA 15.4.2005. <[Http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/Glasgow\\_Declaration.1114612714258.pdf](http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/Glasgow_Declaration.1114612714258.pdf)>
- Gornitzka, Å. 2005. Coordinating policies for a “Europe of knowledge”. Emerging practices of the “Open method of coordination” in education and research. ARENA Working Paper No. 16. <[Http://www.arena.uio.no](http://www.arena.uio.no)>
- HE 21/2001. Hallituksen esitys Eduskunnalle laiksi ammattikorkeakoulun jatkotutkinnon kokeilusta ja eräksi siihen liittyviksi laeiksi. ks. <<http://www.finlex.fi>>
- Komission tiedonanto. 2005. Euroopan aivokapasiteetti liikkeelle. Miten yliopistot saadaan hyödyntämään koko potentiaaliaan Lissabonin strategian edistämiseksi. COM(2005) 152 lopullinen.
- Liljander, J.-P. 2004. Ammattikorkeakoulujen asema eurooppalaisella korkeakoulutusalueella. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2004:10. Helsinki.
- Nieminen, M. & Ahola, S. 2003. Ammattikorkeakoulun paikka. Hakijanäkökulma suomalaisen ammattikorkeakoulujärjestelmään. Turun yliopisto. Koulutussosiologian tutkimuskeskuksen raportti 60.
- Okkonen, E. 2003. Ammattikorkeakoulun jatkotutkinto – lähtökohdat ja haasteet. Hämeen ammattikorkeakoulu. Julkaisu 1.
- Okkonen, E. 2004. Ammattikorkeakoulun jatkotutkinto – toteutuksia ja kokemuksia. Hämeen ammattikorkeakoulu. Julkaisu 2.
- OPM. 2000. Opetusministeriön 28.9.2000 asettamien valmisteluryhmien lisäselvitykset ammattikorkeakoulujen jatkotutkinnoista. Opetusministeriö. <[Http://www.minedu.fi/julkaisut/amk\\_jatk\\_selvitykset.html](http://www.minedu.fi/julkaisut/amk_jatk_selvitykset.html)>
- OPM. 2002. Yliopistojen kaksiportaisen tutkintorakenteen toimeenpano. Opetusministeriön työryhmien muistioita 2002:39. Helsinki.
- Orelma, A. 1992. Ammattikorkeakoulu Suomeen. Väliaikainen ammattikorkeakoulu ulkomaisten kokemusten ja kotimaisten suunnitelmien valossa tarkasteltuna. Turun yliopiston koulutussosiologian tutkimuskeskuksen raportteja 11.
- Prague Communiqué. 2001. Towards the European higher education area. Communiqué of the meeting of European Ministers in charge of Higher Education in Prague on May 19th 2001.
- Pratt, J. ym. 2004. Equal but Different. An evaluation of the postgraduate polytechnic experiment in Finland. Final report. Finnish Higher Education Evaluation Council 11/2004. Tampere.

Bolognan juna ja junan ohjaus, eli voiko kehitystä suistaa raitteiltaan?

- Presidency Conclusions. 2003. Barcelona European Council 15 and 16 March 2002. <[Http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Pres\\_Concl\\_Barcelona.pdf](http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Pres_Concl_Barcelona.pdf)>
- The Public Responsibility for Higher Education and Research. 2005. Council of Europe higher education series 2.
- Valtiopaiväasiakirjat. 2005. PTK 21/2005. EV 59/2005. <[Http://www.eduskunta.fi](http://www.eduskunta.fi).>
- Wächter, B. 2004. The Bologna Process: developments and prospects. *European Journal of Education* 39 (3), 265–273.







## Kiina ja suomalainen korkeakoulupolitiikka

**Yuzhuo Cai & Seppo Hölttä**

Kansainvälistyminen on tällä hetkellä korkeakoulutuksen keskeisenä tavoitteena niin kansallisella kuin korkeakoulujenkin tasolla kaikkialla maailmassa. Korkeakoulutuksen markkinoistuminen ja kilpailu opiskelijoiden rekrytoinnissa ovat nousseet keskeisiksi keskustelun aiheiksi suomalaisten poliitikkojen, virkamiesten ja tutkijoiden keskuudessa. Viime vuosien aikana suomalainen korkeakoulu on kokenut merkittäviä muutoksia, osin Bolognan prosessin toimeenpanon ja kansallisten intressien toteutuksen seurauksena. Tästä johtuen yhteistyö Aasian maiden yliopistojen välillä on edennyt kansallisten ja eurooppalaisten ohjelmien viitekehyksissä ja kahdenvälisen yliopistojen välisten yhteyksien kautta. Erityisesti koulutusalan yhteistyö ja liikkuvuus Suomen ja Kiinan välillä on noussut keskeiseen asemaan. Esimerkiksi Pohjoismaiden keskuksen (Nordic Centre) perustaminen Fudanin yliopistoon Kiinan kansantasavallassa on yhteysprojekti Fudanin yliopiston ja 20 pohjoismaisen yliopiston välillä. Keskus avattiin virallisesti vuonna 1995. Sen ensisijainen tavoite on edistää kiinteämpiä sidoksia ja ymmärrystä Pohjoismaiden ja Kiinan välillä yhteisesti toteutettujen tutkimusprojektien ja koulutushankkeiden keinoin.

### **Asiasanat:**

### **Johdanto**

Aasian maista, etenkin Kiinasta, on tullut prioriteetti eurooppalaisten korkeakoulutuksen kehitysohjelmien tasolla, mikä ilmenee esimerkiksi erityisen Aasia-ikkunan perustamisena Erasmus Mundus -liikkuvuusohjelmaan. Suomen ja Euroopan Unionin kehityshankkeiden ohella markkinavetoinen liikkuvuus

on kasvanut Suomen ja Aasian maiden välillä. Kansainvälisten tutkinto-opiskelijoiden kokonaismäärä suomalaisissa yliopistoissa oli vuonna 1996 3 105, joista aasialaisia oli 858. Vastaavat luvut vuonna 2004 olivat 4 673 ja 1 306. Aasialaisten opiskelijoiden osuus kansainvälisten tutkinto-opiskelijoiden määrästä on pysytellyt vakaasti 28 prosentin tasolla, kun taas Aasian vaihto-opiskelijoiden määrä on pysynyt kahdeksassa prosentissa.

Vastaavasti ulkomaalaisten opiskelijoiden kasvavan määrän kanssa myös englanninkieliset opetusohjelmat ja kurssit ovat lisääntyneet tuntuvasti. Vieraskielisen, etenkin englanninkielisen opetuksen tarjonta on kasvanut vuoden 1996 5 304 opintoviikosta vuoden 2004 111 196:een. Vieraskielisten kurssien suoritukset ovat kasvaneet 54 889 opintoviikosta 158 366:een vastaavalla periodilla. Edelleen, ECTS-järjestelmän (European Credit Transfer System) käyttöön ja kolmiportaisen tutkintojärjestelmän käyttöönottoon liittyvien uudistusten uskotaan lisäävän muutoksia opiskelijoiden liikkuvuudessa opintosuoritusten muuntamisen ja yliopistojen vaihtamisen helpottuessa.

Vaikka kansainvälistymiskehityksen suunnasta vallitsee yksimielisyys, korkeakoulujen kansainvälistämispolitiikan toteutuksen keinot ovat edelleen vilkkaan keskustelun kohteena. Keskeinen kysymys on, kenen tulisi maksaa Euroopan ulkopuolelta tulevien opiskelijoiden koulutuksesta.

On olemassa käytännön esimerkkejä siitä, että lukukausimaksuttomuus on este suomalaisten yliopistojen kansainvälistymiselle. Esimerkiksi Helsingin yliopisto on perustanut yksikön Intiaan, mutta tarkan suunnitelman tekeminen on vaikeaa, sillä Suomen lait eivät salli maksujen keräämistä tutkinto-opiskelusta (Tolvanen 2005). Samasta syystä suomalaisten yliopistojen piti torjua Pakistanin pyynnöt 50–100 pakistanilaisen jatkokouluttamisen Suomessa.

Tätä taustaa vasten on ehdotettu, että ulkomaalaisten tutkinto-opiskelijoiden tulisi ainakin osin rahoittaa itse opiskelunsa suomalaisissa yliopistoissa. Opetusministeriön asettamalle työryhmälle annettiin tehtäväksi selvittää mahdollisuuksia määrätä lukukausimaksuja Euroopan unionin ulkopuolelta tuleville opiskelijoille. Työryhmä on jättänyt ehdotuksensa lukukausimaksujen asettamiseksi 3 500 ja 12 000 euron välille lukuvuodessa Euroopan unionin ja Euroopan talousalueen ulkopuolelta tuleville opiskelijoille alkaen vuonna 2007. Jatko-opiskelu säilyisi kuitenkin edelleen maksuttomana. Lisäksi ehdotettiin perustettavaksi stipendirahastoja opiskelijoiden tasa-arvon takaamiseksi. Tämänlainen keskustelu heijastaa laajempaa suomalaisen korkeakoulutuksen markkinaorientoitumisen linjaa globaalissa kontekstissa. Keskeinen keskuste-

lun kohde on ollut myös Erasmus Mundus -ohjelman rahoitusmallin ja maksuttoman opetuksen periaatteen yhteensovittaminen. EU:n rahoittamissa Erasmus Mundus maisteriohjelmassa julkinen rahoitus kohdennetaan yliopistojen sijaan opiskelijoille.

Suomalainen korkeakoulupolitiikka ei ole rajoittunut vain eurooppalaiseen kontekstiin vaan se tulee nähdä pikemminkin globaalissa kontekstissa. Näin ollen muiden maailman alueiden merkitys, opiskelija- ja opettajaliikkuvuus ja yhteistyö näiden alueiden korkeakoulujen kanssa tulisi ottaa huomioon. Tämä artikkeli peilaa Kiinan mahdollista vaikutusta suomalaiseen korkeakoulutukseen, erityisesti yliopistojen kansainväliseen yhteistyöhön.

## **Sosiaalinen ja taloudellinen tausta**

Korkeakoulupoliittista keskustelua ei tulisi erottaa laajasta sosiaalisesta ja taloudellisesta kontekstistaan. Kahden maan väliset sosiaaliset ja taloudelliset suhteet pitävät aina sisällään merkittävän koulutuksellisen dimension; koulutukseen liittyvä vaihto ja liikkuvuus voivat vahvistaa kulttuuristen siteiden arvoa ja luoda liiketoimintamahdollisuuksia. Tämä väite on todistettu erityisesti Kiinan ja Yhdysvaltojen välisten suhteiden historiallisessa kehityksessä. Yhdysvaltojen merkitys kiinalaisten opiskelijoiden houkuttelijana todettiin jo lähes vuosisata takaperin. Vuonna 1906 Illinois'n yliopiston rehtori Edwin James kirjoitti Yhdysvaltain presidentti Rooseveltille: "Tämän sukupolven nuorten kiinalaisten kouluttamisessa onnistuva kansakunta tulee olemaan se, joka tietyn kuluponnistuksen saa itselleen suurimmat mahdolliset tuotokset moraalisessa, älyllisessä ja kaupallisessa vaikutusvallassa... Kauppa seuraa moraalista ja henkistä dominaatiota tuntuvasti vahvemmin kuin se seuraa valtion lippua" (Smith 1907, 213–216). Yhdysvaltojen saavutettua ratkaisevia sosiaalisia ja taloudellisia etuja Kiinan kanssa toteutetun koulutusvaihdon kautta on vastaavan näkökulman merkitys huomattu Euroopassa, Suomi mukaan lukien, vasta hiljattain, osin seurauksena Kiinan poliittisen ja taloudellisen painoarvon noususta.

1,3 miljardin asukkaansa ja nopean talouskasvunsa kuten myös uuden 'avointen ovien' politiikkansa myötä Kiinasta on nopeassa tahdissa tullut keskeinen toimija maailmantaloudessa. Kiinan on ennustettu muodostavan vuoteen 2030 mennessä maailman toiseksi suurimman talouden (People's Daily Online 2002a).

Kiina on entistä houkuttelevampi kumppani useimmille Euroopan kansakunnille. Suomi ei ole poikkeus.

Suomen talous perustuu vahvasti huipputeknologiaeteollisuudelle, ja viennistä on tullut avain talouden kasvulle. Vaikka pääosa viennistä suuntautuu Eurooppaan, Suomalainen teollisuus on panostanut entistä enemmän kehittyviin maihin kuten Kiinaan. Erityisesti investoinnit, kahdenvälinen yhteistyö ja kauppa Suomen ja Kiinan välillä telekommunikaation, paperintuotannon sekä ympäristönsuojelun alalla on saavuttanut merkittävät mittasuhteet. Kiinasta on nyt tullut Suomen ykköskauppakumppani Aasiassa ja Suomi on vastaavasti Kiinan merkittävin kauppakumppani Pohjoismaissa. Vuonna 2004 Kiinan ja Suomen välisen kaupan kokonaisvolyymi oli 5,5 miljardia Yhdysvaltain dollaria (4,6 miljardia euroa), mikä tarkoitti 59 prosentin kasvua edellisestä vuodesta (Zhong 2005). EU-maiden joukossa Suomi on ainoa maa, jonka kauppa on tasapainossa Kiinan kanssa.

Suomen ja Kiinan välisen taloudellisen yhteistyön merkitystä kuvaa seuraava lainaus Kiinan ulkoministeriön julkaisusta.

*Vuoden 2003 lopussa Suomen valtion Kiinalle myöntämät lainat olivat 485 miljoonaa Yhdysvaltain dollaria yhteensä 83 kiinalaisen projektin rahoituksessa. Vuonna 2003 Suomi investoi 26 projektiin Kiinassa, joiden sopimuksellinen arvo oli 68,18 miljoonaa dollaria ja implementoitu arvo yli 32,29 miljoonaa dollaria. Tähän mennessä on käynnistetty kaikkiaan 181 investointiprojektia, joiden investointiarvo on yhteensä 610 miljoonaa dollaria ja todellisuudessa käytetty pääoma yhteensä 390 miljoonaa dollaria. Kiinassa on yli 110 kiinalais-suomalaista yhteisyritystä, joista keskeisimpiä ovat Valmet (Xian) Paper Machinery Co. Ltd, Nokia (Peking) Mobile Telecommunications Ltd. sekä Kone Elevators Co. Ltd. Jiangsun provinssissa. (Kiinan Kansantasavallan Ulkoasiainministeriö 2003).*

Korkeakoulu-yhteistyö ja liikkuvuus Kiinan ja Suomen välillä ei kuitenkaan ole pysynyt taloudellisen yhteistyön kehityksen tahdissa. Verrattuna Nokiaan suomalaisten yliopistojen nimet ovat vähemmän tunnettuja Kiinassa. Myös kiinalaiset korkeakoulut ovat verrattain tuntemattomia suomalaisille. Keskinäisen tietoisuuden puute johtuu osittain siitä, että menneisyydessä on ollut vain vähän ideoiden ja inhimillisten voimavarojen vaihtoa. Itse asiassa kiinalaisten opiskelijoiden virta Suomeen oli varsin rajoitettua 1990-luvulle saakka, jolloin

Suomen intressi kumppanuussuhteiden kehittämiseksi Kiinan kanssa alkoi lisääntyä. Tähän liittyi kiinalaisten kasvava intressi opiskella Suomessa. Nykyisin ulkomaalaisten opiskelijoiden rekrytoimista tutkinto-opiskeluun pidetään myös keinona tuoda osaavaa työvoimaa Suomeen.

Opiskelijoiden liikkuvuus Kiinan ja Suomen välillä on epätasapainossa. Vuonna 2002 Suomessa oli noin 1300 kiinalaista opiskelijaa, kun taas suomalaisia oli opiskelemassa Kiinassa vähän yli 160 (Kiinan Kansantasavallan Ulkoasiainministeriö 2003). Kiinalaisten opiskelijoiden määrä Suomessa on edelleen kasvussa.

## Jännitteitä ja odotuksia

Kansainvälistymisen vaikutus korkeakoulutukseen ei kohdistu vain yliopistojen sosiaaliseen, taloudelliseen ja kulttuuriseen rooliin. Korkeakoulutukseen on syntymässä myös globaalit markkinat.

Yhtäaikaisesti Kiinan koulutusmarkkinoiden kasvun kanssa viimeisten parinkymmenen vuoden aikana ovat yliopistot muuallakin kuin Yhdysvalloissa ryhtyneet kilpailemaan kiinalaisista opiskelijoista. Kiinalaisia opiskelijoita on parhaillaan enemmän ulkomailla kuin mistään muusta maasta lähteneitä opiskelijoita. Kiinasta on tullut myös maailman ykkösvaltio koulutuksen maahan tuonnissa (People's Daily Online 2002b). Vaikka Suomi vastaanotti vain pienen osan kiinalaisista opiskelijoista, viimeisen vuosikymmenen aikana on tapahtunut voimakasta laajentumista. Kiinalainen opiskelijapopulaatio Suomessa on suhteellisesti suurin kehittyneissä teollisuusmaissa (OECD 2004 308–309). Tehtäessä päätöksiä ulkomaalaisten opiskelijoiden lukukausimaksuista on tarpeen miettiä myös kansainväliseen opiskeluun liittyviä odotuksia.

Eurooppalaisessa kontekstissa useimmissa maissa on kolmentyyppisiä odotuksia ulkomaalaisia opiskelijoita kohtaan. Ensimmäinen tyyppi korostaa *taloudellisten tuottojen aikaansaamista*. Joissain maissa, kuten Australiassa ja Iso-Britanniassa kansainvälisten opiskelijoiden maksamista lukukausimaksuista on tullut merkittävä rahoituslähde yliopistoille. Brittiläinen käytäntö on käynnistänyt ratkaisevan muutoksen lukukausimaksupolitiikoissa kautta Euroopan. Vaikka muutamat Länsi-Euroopan valtiot pitävät vielä kiinni ilmaisen korkeakoulutuksen perinteestä, ilmentävät viimeaikaiset käytännöt ja keskustelut yleistä tendenssiä kohti lukukausimaksujen käyttöönottoa vähintään EU:n ulko-

puolisille opiskelijoille. Poikkeuksena muista Irlanti on valinnut erilaisen linjan. Vuonna 1996 Irlannin hallitus lakkautti lukukausimaksut ensimmäistä kertaa perustutkintoon opiskelevilta (Swail&Heller 2004, 35). Tämä politiikka kuitenkin koskee vain irlantilaisia opiskelijoita ja tapauskohtaisesti opiskelijoita muista EU-maista tulevia, ja hallitus onkin osoittanut kasvavaa kiinnostusta lisätä kansainvälisistä opintomaksuista saatavia (The International Education Board Ireland 2004). Keskustelut lukukausimaksuista ovat käynnistyneet jopa Pohjoismaissa, jotka tunnetaan maailmalla sosiaalisista hyvinvointijärjestelmistään. Esimerkiksi Tanska on jo päättänyt ottaa käyttöön maksut vuodesta 2006 alkaen koskien EU:n ja ETA:n ulkopuolelta tulevia tutkinto-opiskelijoita. Kuten Philip Altbach (1997, 16) on ennustanut: “näyttää olevan vain ajan kysymys, milloin Euroopan julkiset yliopistot alkavat kerätä lukukausimaksuja”.

Taloudellisten hyötyjen ohella ulkomaalaisten opiskelijoiden rekrytointi on myös *keino tuoda korkeatasoisia osaajia eurooppalaisille työmarkkinoille*. Euroopan valtiot valtaosin toivottavat ulkomaalaisia opiskelijoita tervetulleeksi aloille, joilla on osaamisen vajetta. Lukukausimaksut käyttöön ottaneissa järjestelmissä potentiaalisesta työllistymisestä ja stipendien saatavuudesta voi tulla tärkeä tekijä, joka määrittää suuntia ja maita, joihin kiinalaiset opiskelijat tulevat hakeutumaan. Kansallisia intressejä ajatellen ulkomaalaisia opiskelijoita vastaanottavat maat odottavat ulkomaisen lahjakkuuspotentiaalin maahantulon ruokkivan talouden kilpailukykyä sekä tutkimus ja kehitystoimintaa (R&D) tarvitsematta huomioida työllisyyspaineiden ja kulttuurisen konfliktin kaltaisia sivuvaikutuksia. Siinä missä eurooppalaiset ottavat tämän hyödyn, kiinalaiset viranomaiset ovat huolissaan aivovuodosta. Vaikka korkean osaamistason omaavien kiinalaisten ammattilaisten virta ulkomaille on suhteellisen pieni, sen negatiivista vaikutusta ei voida jättää huomiotta, sillä, kuten Kiinassa korostetaan, nämä nuoret edustavat maan parhainta lahjakkuutta ja älyllistä eliittiä (Zhang 2003). Yksi kolmannes ulkomailta koulutuksensa saavista kiinalaisopiskelijoista palaa kuitenkin Kiinaan valmistumisensa jälkeen, eikä ole olemassa merkkejä, että maan ulkomailta opiskelevia koskeva politiikka tulisi muuttumaan lähitulevaisuudessa. Kansainvälistymisen trendi on peruuttamaton. Kiinalaisten opiskelijoiden virta ulkomaille voi jossain määrin myös helpottaa joitain kotimaisia paineita, kuten korkeatasoisten koulutusresurssien puutetta ja inhimillisten resurssien heikkoa hyödyntämistä. Voidaan myös nähdä, että Kiina hyötyy liberaalista politiikasta pitkällä aikavälillä liiketoiminta-

mahdollisuuksien ja inhimillisen pääoman kasvun muodossa hyödyntämään kiinalaista teollisuutta.

Kolmantena odotustyypinä kansainvälisten opiskelijoiden liikkuvuus Kiinan ja Euroopan välillä *rikastuttaa keskinäistä kulttuurista tietoisuutta sekä sosiaalisesti että akateemisesti*. Parhaillaan Kiinasta virtaa Eurooppaan enemmän opiskelijoita kuin mihinkään muuhun maanosaan. Ulkomaisten opiskelijoiden rekrytoiminen tutkinto-opintoihin ei tarjoa vain uusia mahdollisuuksia opiskelijoiden, tutkijoiden ja instituutioiden välisille kontakteille, vaan se luo myös kulttuurisesti vakaata perustaa taloudelliselle yhteistyölle. Lisäksi Kiinan ja Euroopan välinen opiskelijaliikkuvuus voi synnyttää välittömiä mahdollisuuksia eurooppalaisten liiketoiminnalle Kiinan kanssa. Pitkäaikaiset edut eurooppalaisten maiden liiketoimintaintresseistä Kiinan suhteen saavutetaan keskinäisen tietoisuuden ja ymmärryksen kehittämisen kautta. Yhteiskuntien, ideologioiden ja kulttuurien suurten erojen takia koulutuksella on merkittävä rooli laajennettaessa kulttuurista vaihtoa ymmärryksen ja suhteiden edistämiseksi maiden välillä. Kulttuurinen argumentti on hyvinkin yhteensopiva taloudellisiin ja työmarkkina-argumentteihin kanssa. Kiinalaiset opiskelijat ovat tärkeitä Kiinassa toimiville ja kiinalaisten yhtiöiden kanssa kauppaan harjoittaville suomalaisyrityksille, sillä heillä voi olla ymmärrystä luova rooli varsin erilaisten kansallisten ja liiketoimintakulttuurien välillä. Tämä on merkittävä argumentti myös suomalaisten opiskelijoiden määrän lisäämiselle kiinalaisissa yliopistossa.

Yleisemmin ottaen kiinalaisilla opiskelijoilla tulee olemaan merkittävä rooli kulttuurin ja arvojen ymmärtämisen välittämisessä Kiinan ja Euroopan välillä. Esimerkiksi Erasmus Mundus -ohjelmaan liittyy myös tämä tavoite. Ohjelmaa on laajennettu erityisellä Aasia-ikkuna-lisäohjelmalla, joka tarjoaa korvamerkittyä rahoitusta opiskelijoille, jotka tulevat nimetyistä Aasian maista Kiina mukaan lukien. Ohjelma tähtää myös EU:n nostamiseen opiskelun ja oppimisen huippukeskukseksi huippuohjelmilla ja houkuttelemalla korkealaatuisia opiskelijoita Euroopan unionin ulkopuolisista maista. Samansuuntaisia ponnisteluja on toteutettu myös yksittäisissä Euroopan maissa. Esimerkiksi Alankomaissa kiinalaisten opiskelijoiden rekrytointi on sisällytetty hollantilaisen liiketoiminnan pitkän aikavälin markkinastrategiaan. Tämä perustuu havaintoon kiinalaisopiskelijoiden korkeasta työllistymisasteesta kotimaansa nopeasti kasvavassa taloudessa opiskeltuaan Alankomaissa. Heistä tulee hyviä lähettäjäitä Alankomaiden liiketoiminnalle. Vaikka kiinalaiset opiskelijat työllistettäisiin Eurooppaan valmistumisensa jälkeen tai he palaisivat Kiinaan ilman merkittä-



vää asemaa, heidän rooliaan kulttuurien välittäjänä on kuitenkin merkittävä.

Edellä esitetyt Euroopan maiden ulkomaalaisia (kiinalaisia) opiskelijoita kohtaan asettamat kolmenlaiset odotukset liittyvät kolmeen vastaavaan koulutuspoliittiseen strategiseen linjaukseen: taloudellisten tuottojen aikaansaaaminen (revenue generation), osaamisen muuttoliikkeen vahvistamiseen (skilled migration) ja kapasiteetin rakentaminen (capacity building) (Larsen & Vincent-Lancrin 2004 ja OECD 2004, 295). Näiden lähestymistapojen takana olevat filosofiat ovat kuitenkin osin ristiriitaisia keskenään, mikä tekee kansainvälisiä ja erityisesti kiinalaisia opiskelijoita koskevien politiikkojen muotoilun monimutkaiseksi.

Kansainvälisten opiskelijoiden lukukausimaksuja kannattavat katsovat optimistisesti Englannin ja Australian kokemuksia, joissa korkeakoulutuksesta on tullut keskeinen vientipalvelu (Dobson & Hölttä 2000). Vaikka Britannian yliopistot ovat nostaneet Euroopan korkeimpia lukukausimaksuja 1980-luvulta lähtien, opintokustannuksen nopea kasvu ei ole vaikuttanut kansainvälisten, erityisesti kiinalaisten opiskelijoiden virtaan Iso-Britanniaan. Kuluneen vuosikymmenen aikana kiinalaisten opiskelijoiden määrä Britanniassa kasvoi lähes kymmenkertaiseksi, yhteensä 32 000:een vuonna 2003 (Leavey 2004). Britanniassa on erityisiä etuja kansainvälisillä koulutusmarkkinoilla. Näitä ovat monimuotoisen englanninkielisen opetuksen saatavuus ja kokonaa englanninkielinen oppimisympäristö. Yllättävää on kuitenkin, että Britanniaa uhkaa nyt jyrkkä pudotus kansainvälisten opiskelijoiden määrässä, erityisesti tohtorinkoulutusohjelmissa. Muutamissa maan yliopistoissa kiinalaisten opiskelijoiden määrä on laskenut jopa puoleen (Green 2005). Syyt ovat vaihtelevia. Näitä ovat työmahdollisuuksien puuttuminen, korkeat koulutus- ja elinkustannukset ja ulkomaalaisopiskelijoiden huono kohtelu (Chopra 2005) sekä lisääntyvät vaihtoehtoiset opiskelumahdollisuudet muualla.

Suomen kaltaisen ei-englanninkielisen maan, jossa englantia käyttää suhteellisen pieni osa kansasta, houkuttelevuus perustuu osittain ilmaiselle opetukselle. Englanninkielisen opetuksen ja ohjelmien lisäämisen ja laadun parantamisen edellytyksenä kuitenkin on, että niiden kustannukset saadaan kateuksi markkinaperusteisesti korkeakoulujen kokonaisrahoituksen pysyessä reaaliääräisesti vakiona. Lukukausimaksujen käyttöönotolla saattaa kuitenkin olla ristiriitaisia vaikutuksia. Maksullisuus saattaa vaikuttaa negatiivisesti kiinalaisten opiskelijoiden opiskelupaikan ja -maan valintoihin. Tätä korostetaan

äskettäin tehdyssä suomalaisessa tutkimuksessa (Kärki 2005). Toisaalta kiinalaisten opiskelijoiden perhetaustassa näyttää tapahtuvan muutosta tämänhetkisestä akateemisesta perhetaustasta hyvän toimeentulon omaaviin perheisiin. Saattaa kuitenkin olla, että Suomi menettäisi joitain potentiaalisia hyötyjään kiinalaisen lahjakkuuden ja osaamisen saamisessa sekä liiketoiminnan yhteistyön mahdollisuuksien luomisesta.

## **Strategisia vastauksia**

On selvää, että Kiinan taloudellinen merkitys Suomelle. Korkeakoulupolitiikka tulee entistä tiiviimmin nivoutumaan talouspolitiikkaan taloudellisia suhteita kehitettäessä.

Kiina-yhteistyö on erityinen haaste suomalaisille yliopistoille. On myös ilmeistä, että EU:n ulkopuolelta tulevilta opiskelijoilta perittävät lukukausimaksut ovat peruuttamaton trendi Euroopan maissa. Miten Suomi voi vastata tähän kehitykseen markkinaympäristössä ja välttää potentiaalisen häviön kilpailussa englanninkielisiä maita, kuten Britanniaa vastaan?

Suomalaisten yliopistojen haasteista ja strategioista käsitellään seuraavassa kahden pääskenaarion alla; ensinnäkin ottamalla lähtökohdaksi tämän päivän institutionaaliset rakenteet ja liikkuvuusohjelmat sekä toisekseen keskustelemalla strategioista olettaen, että kansalliset rakenteet ja ohjelmat täydentyvät ei-perinteisillä ohjelmilla ja toimitusmalleilla. Ensimmäinen keskustelualue voidaan nähdä lyhyen aikavälin strategiana, kun taas jälkimmäinen etupäässä pitkän aikavälin strategiakeskusteluna.

### **Lyhyen aikavälin strategiat**

Jos ministeriön työryhmän suositukset opintomaksuista pannaan täytäntöön, yliopistot saavat lisää resursseja englanninkielisten ohjelmien kehittämiseen. Ohjelmien akateeminen laatu tulee olemaan kehittämisen ydinkysymys Suomen yliopistojen ja niiden ohjelmien tekemiseksi houkutteleviksi parhaiden kiinalaisten opiskelijoiden keskuudessa.

Suomalaisen tutkintojärjestelmän uudistuksen jälkeen yliopistot voivat perustaa maisteriohjelmia, joiden odotetaan olevan monialaisia. Pääpaino eng-

lanninkielisen opetuksen kehittämisessä tulisikin olla juuri maisteriohjelmissa.

Opiskelijoiden tasavertaisuuden takaamiseksi on myös tarpeen perustaa stipendirahastoja, kuten ministeriön työryhmäkin ehdottaa. Tämä on ainoa tapa varmistaa, että lahjakkailta kiinalaisilta opiskelijoilta on mahdollisuus harjoittaa opintojaan Suomessa, jossa elinkustannukset ovat suhteellisen korkeat. Stipendirahastojen perustaminen on myös yksittäisten yliopistojen haaste. Englannin ja suomen kielen kurssien järjestäminen kiinalaisille ja muille kansainvälisille opiskelijoille suomalaisissa korkeakouluissa auttaisi opiskelijoita akateemisissa opinnoissaan ja integroitumisessa suomalaiseen kulttuuriin.

Suomalaisten yliopistojen tulisi olla aktiivisempia käyttämään Erasmus Mundus -ohjelman luomia mahdollisuuksia. EU-rahoitteisuutensa ja Asia-ikkunan tarjoamien erityismahdollisuuksien kautta se tuo erinomaisia mahdollisuuksia kiinalaisten opiskelijoiden kasvavalle rekrytoinnille. Yliopistojen luku-kausimaksut sallivassa poliittisessa ympäristössä ohjelma tarjoaa myös taloudellista perustaa maisteriohjelmien laadun kehittämisen rahoittamiselle. Maisteriohjelmat tarjoavat myös erinomaisia mahdollisuuksia rekrytoida lahjakkaimpia yksilöitä tohtoriopintoihin.

Vastatakseen globaaleihin trendeihin suomalaisten yliopistojen tulisi muokata opinto-ohjelmiansa ja suunnata tutkimustaan siten, että ne vahvistavat yhteyksiä Kiinaan. Kiinalaisten jatko-opiskelijoiden rekrytointitarve suomalaisiin ja tulevaisuudessa myös kansainvälisiin jatkotutkimusohjelmiin, joissa Suomi on osallisena, tulee olemaan tapa perustaa yhteisiä tutkimusryhmiä ja luoda kestävä tutkimusyhteistyötä. Fudanin keskus on esimerkki yhteispujoismaisesta ponnistelusta yhteistyökapasiteetin rakentamiseksi puolestaan Kiinan maaperällä pitkällä aikavälillä.

Välttääkseen tilannetta, jossa vain laadultaan toisluokkaiset opiskelijat osallistuvat hakuihin, yliopistojen tulee investoida opiskelijarekrytointiin. Tällä hetkellä suomalaiset yliopistot ovat yhä tässä suhteessa varsin passiivisia, vaikkakin muutamia kansallisen tason markkinointitempauksia on järjestetty Kiinassa. Tämän hetken opiskelijarekrytointi Kiinasta on kuitenkin satunnaista ja liikaa opiskelijoiden kysyntävetoista. Potentiaaliset opiskelijat saavat tietonsa opintomahdollisuuksista Suomessa pääosin tietoja välittäviltä maksullisilta kiinalaisilta yrityksiltä, eivät suomalaisilta yliopistoilta.

Markkinoinnin tulisi painottua muutamisiin keskeisimpiin aloihin, jotka voivat olla houkuttelevia lahjakkaiden, potentiaalisten kiinalaisopiskelijoiden keskuudessa. Lisäksi markkinointistrategioissa tulisi korostaa tukea taloudelliselle

ja kulttuuriselle yhteistyölle. Yliopistojen kansainvälistymisstrategiat tulisi läheisemmin liittää koko yliopistojen toiminnan kattaviin kehitysstrategioihin ja nähdä kansainvälinen yhteistyö, opiskelija- ja henkilöstövaihto sekä kansainvälinen markkinointi olennaisena osana institutionaalista kehittämistä. Tämä tarkoittaa myös, että yliopistojen tulisi luoda pitkäaikaisia institutionaalisia sidoksia ja tarjota tiedekunnilleen, laitoksilleen ja ohjelmilleen kestäviä organisatorisia ja rahoituksellisia puitteita yhteistyölle ja kehitystoiminnalle kiinalaisten partnereiden kanssa.

Kun lyhyen aikavälin strategiat, kuten englannin kielellä tarjottavien, joustavampien ja monipuolisempien, korkealaatuisten ohjelmien kehittäminen ja stipendien saatavuuden parantaminen on yleisesti hyväksytty, tulee siirtyä pitkän aikavälin strategioihin. Tällöin olennaista on toiminta Kiinan sisäisillä korkeakoulutusmarkkinoilla.

### **Pitkän aikavälin strategiat**

Kiinan korkeakoulutuksessa on kuilu käytettävissä olevien resurssien ja kasvavan kysynnän välillä. Vastauksena tähän kiinalaiset viranomaiset ovat yrittäneet monipuolistaa koulutuspalveluita esimerkiksi sallimalla ja kannustamalla yksityisten korkeakoulujen perustamisen. Vaikka yksityinen korkeakoulutus on kehittynyt nopeasti viime vuosina, vain harvat oppilaitokset voisivat kilpailla julkisten oppilaitosten kanssa johtuen taloudellisten ja inhimillisten resurssien puutteesta. Liittyttyään Maailman kauppajärjestö WTO:iin vuonna 2002 Kiina on avannut sisäiset korkeakoulutusmarkkinansa ulkopuolisille tuottajille sitoumuksena yleissopimukseen palveluiden kaupasta (General Agreement on Trade in Services, GATS). Maaliskuussa 2003 julkaistun ”Kiinan kansantasa-vallan säännöksiä kiinalaisulkomaalaiselle yhteistyölle koulujen toiminnassa” (”Regulations of the People’s Republic of China of Chinese-Foreign Cooperation in Running Schools”) mukaan yhteistyötä ulkomaalaisten koulutusinstituutioiden ja kiinalaisten vastaavien välillä rohkaistaan erityisesti yksityisellä sektorilla.

Kiinan hallitus odottaa ulkomaalaisten yhteistyökumppaneiden mukaantulon paikkaavan puutteita maan rajallisissa koulutusresursseissa. Yhteistyön toteutus on haaste kansallisille korkeakouluille, mutta Kiinan voidaan nähdä saavuttavan hyötyjä taloudellisten resurssien laajentumisen, uusien opetusmenetelmien käyttöönoton sekä uusien koulutusideoiden kokeilemisen kautta. Kii-

na pyrkii täyttämään Kiinan ja Euroopan välistä tieteellistä, teknologista ja koulutuksellista kuilua

Viime vuosina kiinalaisten korkeakoulujen yhteistyö ulkomaalaisten yliopistojen kanssa on kasvanut dramaattisesti. Tämä ei kuitenkaan vielä tyydytä yhteiskunnan tarpeita ja näiden yhteistyöinstituuttien laatu on kaukana tyydyttävästä (Liu 2002). Tilanne voi osin johtua siitä, että ulkomaisten yhteistyökumppaneiden motivaatio Kiinan koulutuspalveluiden tuotantoon perustuu liikaa taloudellisten etujen tavoittelulle. Näin ollen kotimaassaan taloudellisen uhan alla olevat korkeakoulut ovat innokkaimpia yhteistyöhön, kun maineikkaimmilla yliopistoilla ei ole vastaavia taloudellisia kannusteita kampusten rakentamiseen Kiinassa.

Yhteistyökorkeakoulujen toiminta Kiinassa ei kuitenkaan tarjoa vain taloudellisia palkintoja osallistuville ulkomaisille kumppaneille, vaan se voi hyödyttää myös näiden korkeakoulujen kotimaita. Yhä useampien suomalaisyritysten perustaessa liiketoimintojaan Kiinaan ne vaativat lisääntyvässä määrin pätevää paikallista henkilöstöä sekä hallitsemaan eurooppalaisten yritysten edellyttämiä teknologioita ja taitoja että ymmärtämään Kiinan ja Euroopan maiden kulttuureja ja arvoja. Suomalaisten yliopistojen osallistuminen yhteisen koulutuksen tuottamiseen Kiinassa voi helpottaa kiinalaisen työvoiman kouluttamista näiden suomalaisten yritysten tarpeisiin.

Edelleen, yhteisten ohjelman avulla Suomi edistää kulttuurisia ja arvoihin perustuvia siteitä Kiinan kanssa. Käytännössä kuitenkin tällaista toimintaa on syntynyt vain vähän, vaikka Suomella on kunnianhimoa tarjota korkeakoulutusta muualla (Opetusministeriö 2002). Yhteiset ohjelmat ja yhteiset korkeakoulut ovat askel kohti tulevaisuutta, jossa suomalaiset yliopistot kilpailevat itsenäisesti ja taloudellisesti kannattavasti kiinalaisilla koulutusmarkkinoilla. Koulutus tapahtuu osittain Kiinassa ja osittain virtuaalisesti käyttäen etäopetusteknologiaa. Valtavia yhteiskunnallisia muutoksia läpikäyvässä yhteiskunnassa yliopistotasaisen täydennyskoulutuksen kysyntä tarjoaa jo nyt mahdollisuudet etsiä markkinoita yhteistyössä kiinalaisten kumppaneiden kanssa. Suomeen tulevien kiinalaisten määrän laskusta aiheutuvat mahdolliset tappiot on mahdollista tasoittaa Kiinassa tuotettavalla koulutuksella. Vaikka yhteiset koulutusjärjestelyt eivät välttämättä tarjoa opiskelijoille samanlaisia kulttuurisia ja kielellisiä kokemuksia kuin heidän opiskellessaan ulkomailla, koulutuksen tuotanto opetusta vastaanottavassa maassa on halvempaa kuin opiskeltaessa ulkomailla, ja tällaiset järjestelyt hyödyttävät laajemminkin vastaanottavan maan

korkeakoulutuksen kehittämistä (Larsen & Vincent-Lancrin 2004, 3). Verratuna kiinalaisten opiskelijoiden kouluttamiseen suomalaisissa yliopistoissa, palvelut Kiinassa voivat olla selvästi kustannustehokkaampia johtuen maan elinkustannusten alhaisemmasta tasosta.

## Kokoavia huomioita

Tämän päivän kansainvälistymismallit suomalaisessa korkeakoulutuksessa tulevat mitä todennäköisimmin muuttumaan tulevaisuudessa seuraaviin suuntiin. Ensinnäkin perinteisen opiskelijoiden liikkuvuuden eli ulkomailla opiskelun on ennustettu vähitellen ainakin osittain korvautuvan “*offshore*”-koulutuksella, joka määritellään “ulkomaisen yliopiston tarjoaman tutkinnon tai muun toisen asteen jälkeisen kokonaisuuden suorittamiseksi jättämättä kotimaataan” (Larsen & Vincent-Lancrin 2004, 3). Jos tämä skenaario toteutuu Kiinassa, yhteiskoulutuspalveluiden muodossa tapahtuvaa *offshore*-koulutusta luonnehtii ennemminkin ohjelmien ja instituutioiden kuin opiskelijoiden liikkuvuus. Ulkomailla opiskelevien kiinalaisten määrän pysyessä suhteellisen stabiilina rajat ylittävän koulutuksen laajentuminen tulee huomattavasti heijastumaan *offshore*-opiskelijamäärien kasvussa. Ohjelman kehittyminen pitkäaikaisen institutionaalisen yhteistyön kontekstissa on välttämätön edellytys kurssien ja ohjelmien *offshore*-järjestämisen kehittämiseksi.

Toisekseen suomalais-kiinalaiset yhteiskoulutuspalvelut tähtäävät entistä suuremmin Kiinassa toimivien suomalaisyritysten tarpeiden tyydyttämiseen. Suomalaisten yritysten luodessa kasvavia ammatillisia työpaikkoja Kiinaan voivat yhteiset koulutusjärjestelyt olla kilpailukykyisimpiä palvelemalla sekä Kiinan että Suomen kansallisia intressejä. Tässä suhteessa, kuten kaikki skenaariot indikoivat, koulutusstrategiat tulevat perinteisen tutkinto-opiskelun sijaan pikemminkin perustumaan jatkuvalla koulutukselle tai elinikäiselle oppimiselle.

Yksi globalisaation keskeisistä vaikutuksista on korkeakoulutusmarkkinoiden nouseminen koordinoimaan kaikkia kansainvälisiä korkeakoulutuksen aktiviteetteja mukaan lukien täydennyskoulutus. On myös selvää, että ohjelmien laatu tulee olemaan entistä tärkeämpi tekijä rekrytoitaessa parhaita opiskelijoita globaaleilla markkinoilla. Tämä tarkoittaa myös, että suomalaisten yliopistojen täytyy priorisoida, mihin ohjelmiin investoida laadukkaimpien opiskelijoiden rekrytoimiseksi.

Opiskelijoiden liikkuvuuden ja muun institutionaalisen yhteistyön – tutkimusyhteistyön ja yhteisten kehitysohjelmien teollisuusyritysten kanssa – integroimisen tärkeys tulee olemaan yhä merkittävämpi tapa liittää korkeakoulutuksen kehittäminen talouden kehitykseen.

Lupaavasta tulevaisuudesta huolimatta kiinalaisten ja suomalaisten yliopistojen välisessä yhteistyössä on myös heikkouksia ja ongelmia. Vaikka englanninkieli on ollut yleisesti käytetty kansainvälisissä koulutusohjelmissa, kiinan ja suomen kielten oppimisen vaikeus on edelleen keskeinen este syvemmälle menevälle vaihdolle ja yhteistyölle. Lisäksi kiinalaisten täytyy vielä mukauttaa strategioitaan ja politiikkojaan vastaamaan intensiivisemmän kansainvälisen yhteistyön vaatimuksiin. Todellinen haaste Kiinalle on löytää sopiva lähestymistapa ratkaista paikallisten intressien ja kansainvälistymisen vaikutusten väliset jännitteet korkeakoulutusyhteistyössä (Cai 2004). Sillä aikaa suomalaisten poliitikkojen täytyy myös harkita lainsäädännöllisen viitekehyksen muokkaamista joustojen ja uusien mahdollisuuksien luomiseksi yliopistojen markkinaehtoisille toimintamuodoille Kiinassa.

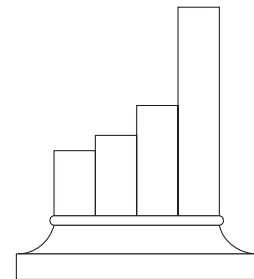
## Lähteet

- Altbach, P. G. 1997. Let the buyer pay: International trends in funding for higher education. *International Higher Education* 9(Fall), 16–17.
- Cai, Y. 2004. Confronting the global and the local – a case study of Chinese higher education. *Tertiary Education and Management* 10 (2), 157–169.
- Chopra, K. 2005. First sign of ending brain drain from China and India–US and UK universities experience sharp fall in foreign students. *India Daily* 5.3.2005.
- Claramunt, A. 2004. Pakistan haluaa kouluttaa Suomessa jopa sata tohtoria. *Aamulehti* 11.5.2004.
- Green, M. 2005. Sharp fall in foreign students. *Financial Times* 5.3.2005.
- Kärki, J. 2005. “If i had to pay i would require value for my money”.
- Larsen, K. & Vincent-Lancrin, S. 2004. Policy brief: Internationalisation of higher education. Paris: OECD.
- Leavey, H. 2004. China’s students flock to Europe. *BBC News: World Edition (Online)*. <[Http://news.bbc.co.uk/2/hi/asia-pacific/3590998.stm](http://news.bbc.co.uk/2/hi/asia-pacific/3590998.stm).> 24.8.2004.
- Liu, W. 2002. Zhongwai hezuo banxue jinru tigao “waifang” zhiliang jieduan (Chinese foreign cooperation in running schools step into the phase requiring high quality of the foreign sides). *Zhongguo qingnian bao (Chinese Young’s Daily)* 25.9.2002.
- Ministry of Education of Finland. 2002. Background report, polytechnic education in Finland.

- Ministry of Foreign Affairs of the People's Republic of China. 2003. China and Finland. <[Http://www.fmprc.gov.cn/eng/wjb/zzjg/xos/gjlb/3286/t16878.htm](http://www.fmprc.gov.cn/eng/wjb/zzjg/xos/gjlb/3286/t16878.htm).> Luettu 30.6.2005.
- OECD. 2004. Education at a glance: OECD indicators 2004. Paris: OECD.
- People's Daily Online. 2002a. China's economy will be world's second-largest by 2030: Report. <[Http://english.people.com.cn/200202/03/eng20020203\\_89852.shtml](http://english.people.com.cn/200202/03/eng20020203_89852.shtml).> 3.2.2002.
- People's Daily Online. 2002b. Globalization of higher education affects China. <[Http://english.people.com.cn/200206/07/eng20020607\\_97386.shtml](http://english.people.com.cn/200206/07/eng20020607_97386.shtml).> 7.6.2002.
- Smith, A. 1907. China and America today. New York: Fleming G. Revell.
- Swail, W. S. & Heller, D. E. 2004. Changes in tuition policies: Natural policy experiments in five countries (Vol. Does Money Matter: Millennium Research Series). Montreal, QC: Educational Policy Institute.
- The International Education Board Ireland. 2004. International students in higher education in Ireland 2004: Current status, future trends.
- Tolvanen, K. 2005. Suomenkielinen opetus vähenee, maksut ehkä tulossa. Aamulehti 22.5.2005.
- Zhang, G. 2003. Migration of highly skilled Chinese to Europe: Trends and perspective. *International Migration* 41 (3), 73–97.
- Zhong, C. 2005. Interview of zhang zhijian--the ambassador of the people's republic of China in Finland. <[Http://www.chinanews.com/news/2005/2005-06-04/26/582583.shtml](http://www.chinanews.com/news/2005/2005-06-04/26/582583.shtml).> Luettu 30.6.2005.







## Ohjausteoriat käytännössä: Tietoteollisuuden lisätoimenpideohjelman toimeenpanoprosessi

**Timo Arrevaara & Jussi Kivistö**

Opetusministeriö käynnisti vuonna 1998 tietoteollisuusalojen koulutusta ja tutkimusta laajentavan ohjelman. Tämän ”tietoteollisuuden lisätoimenpideohjelman” keskeisimpänä tavoitteena oli vastata tietoteollisuuden kasvavaan rekryointitarpeeseen lisäämällä tietoteollisuusaloille suunnattua korkeakoulututkintoihin johtavaa koulutusta. Ohjelma rakentui kahdesta toimenpideosuudesta: Kertaluonteisista toimenpiteistä ja pysyvistä toimenpiteistä. Kertaluonteiset toimenpiteet sisälsivät määrällisesti laajan muuntokoulutuksen aloittamisen yliopistoissa. Pysyvät toimenpiteet sisälsivät peruskoulutustarjonnan laajennukset tietoteollisuuden tarvitsemilla koulutusaloilla sekä tietoteollisuusaloille suuntautuneiden Suomen Akatemian tutkijakoulujen tutkijapaikkojen lisäykset.

Tietoteollisuuden lisätoimenpideohjelman (jatkossa tietoteollisuusohjelma) toimeenpanoprosessia voidaan tarkastella ainakin kahdesta ohjausteoreettisesta näkökulmasta. Ensimmäinen mahdollisuus on tarkastella ohjelman toimeenpanoa implementaatioanalyysin kautta, jolloin huomio kiinnittyy itse toimeenpanoprosessiin ja siihen ympäristöön, missä toimeenpano toteutettiin. Toinen mahdollisuus on korostaa ohjauksen tavoitteisiin liittyviä näkökulmia toimeenpanoprosessissa. Käsiällä olevassa artikkelissa pyrimme tarkastelemaan opetusministeriön valitsemaa ohjaus- ja implementaatiokäytäntöjä edellä kuvattujen teoreettisten lähtökohtien kautta. Toimeenpanoa voitaisiin tarkastella normatiivisin periaattein, jolloin tarkastelun kohteena on miten tarkasti ohjelma on yliopistoissa toimeenpantu. Toinen näkökulma tarkasteluun on operatiivisten periaatteiden tarkastelu, jolloin huomion kohteena ovat myös syyt resurssien allokoinnille ohjauksen perustana. Tässä artikkelissa tarkastellaan tietoteollisuusohjelman toimeenpanoprosessin tuloksia laajemmasta, allokoinnin perusteet huomioivasta näkökulmasta.

**Asiasanat:** yliopistot, ohjelmaohjaus, tietoteollisuusohjelma

Tietointensiiviset teollisuudenalat olivat voimakkaassa kasvussa 1990-luvun puolivälin jälkeen. Osaavan työvoiman riittävyys näillä aloilla nähtiin eräänä välttämättömistä edellytyksistä Suomen talouskasvun jatkumiselle. Elinkeinoelämän järjestöjen tekemien, tietoteollisuusalojen yritysten rekrytointitarvetta koskevien selvitysten vahvistamana kasvoi huoli koulutetun työvoiman riittävydestä etenkin sähkö-, elektroniikka-, tietoliikenne- ja tietojenkäsittelyn aloilla. Tästä johtuen opetusministeriö asetti syksyllä 1997 työryhmän selvittämään tietoteollisuusalojen koulutustarvetta. Työryhmä vahvisti eri tahojen laatimien selvityksien osoittavan yhtäpitävästi, että rekrytointitarpeet sähkö-, elektroniikka-, tietoliikenne- sekä tietojenkäsittelyalalla olivat selvästi kasvamassa. Työryhmä päätyi siihen, että kyseisten alojen voimakkaan kasvun vuoksi koulutusmääriä tulisi lisätä etenkin yliopistotasolla (Opetusministeriö 1997).

Koulutusmäärien lisääminen päätettiin toteuttaa erillisellä ”Tietoteollisuuden lisätoimenpideohjelmaksi” nimetyllä toimenpidekokonaisuudella. Tietoteollisuuden lisätoimenpideohjelman (jatkossa tietoteollisuusohjelma) toimeenpano koostui kahdesta toimenpidekokonaisuudesta, kertaluonteisten ja pysyvien toimenpiteiden toteuttamisesta. Kertaluonteisina toimenpiteinä lisättiin tuntuvasti tietoteollisuusalojen muuntokoulutusta ja sekä laajennettiin tietoteollisuusaloille suunnattua tutkijakoulutusta. Pysyvinä toimenpiteinä laajennettiin tietoteollisuusalojen koulutustarjontaa lisäämällä perusopiskelijoiden sisäänottomääriä. Lisäksi ohjelman avulla lisättiin yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen pysyvää koulutustarjontaa. Tässä artikkelissa käsitellään ohjelman toimeenpanoa kuitenkin vain yliopistojen osalta

## **Tietoteollisuuden lisätoimenpideohjelman toimeenpano**

Varsinainen ohjelman toteuttaminen käynnistyi vuoden 1998 helmikuussa, jolloin opetusministeriö esitti yliopistojen rehtoreille suunnitelmansa aloituspaikkojen jakautumisesta yliopistojen kesken. Yliopistot puolestaan lausuiivat tästä suunnitelmasta kannanottonsa, joiden perusteella vuoteen 2000 saakka ulottunutta aloituspaikkajakoa tarkistettiin vielä uudelleen. Maaliskuussa 1998 opetusministeriö ilmoitti yliopistoille päätöksensä ohjelman käynnistämisestä ja sisällöstä. Ensimmäiset ESR-rahoitetut muuntokoulutusohjelmat ja peruskoulutuksen laajennukset toteutettiin syksyllä 1998. Tietoteollisuusohjelmassa rahoitettuja tutkijakoulupaikkoja saaneet tutkijakoulut aloittivat toimin-

tansa vuonna 1999 ja valtakunnallisesti rahoitetut muuntokoulutus ohjelmat käynnistyvät täydessä laajuudessaan vuonna 2000. Yliopistot saivat oman toimintavapautensa puitteissa itse määrittellä mille tietoteollisuuden alalle ja mille koulutusohjelmille ne kohdistivat muuntokoulutuspaikkoja ja peruskoulutuksen lisäpaikkoja. Tietoteollisuusalat ymmärrettiinkin monissa yliopistoissa melko laveasti, ja siihen luettiin kuuluvaksi myös muita koulutusaloja kuin perinteiset tekniikan alat. Esimerkiksi Åbo Akademiassa muuntokoulutusta toteutettiin kauppatieteiden ja yhteiskuntatieteiden aloilla, kun taas Taideteollisessa korkeakoulussa muuntokoulutusta annettiin uusmediassa ja elektronisessa kuvajournalismissa. (Kivistö & Aarrevaara 2005, 13–14.)

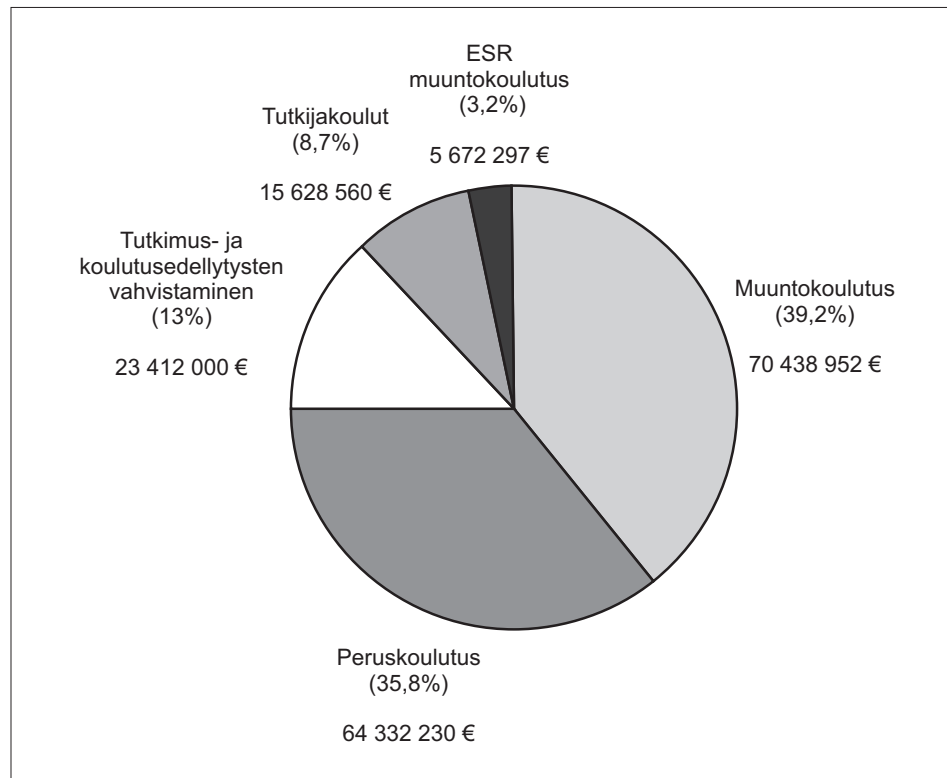
Ohjelman toimeenpanon seuraamista varten opetusministeriö asetti projektin, jonka toteuttamisesta vastasi erillinen projektipäällikkö. Ohjelman toimeenpanoon ja sen seurantaan liittyvät toimenpiteet pyrittiin sitomaan osaksi normaalia opetusministeriön ja yliopistojen välistä tulosneuvotteluprosessia vuodesta 2000 lähtien. Muuntokoulutuksen ja peruskoulutuspaikkojen lisäysten toimeenpanoa seurattiin säännöllisesti vuosittain tulosraportoinnin yhteydessä kerättävillä erillisraporteilla. Koulutusohjelmittain ja tutkinnoittain raportoitu määrällinen informaatio koostui perustettujen opiskelupaikkojen sekä tutkimäärien seurannasta. Laadullista raportointia pyydettiin mm. yliopistojen suunnitelmista tietoteollisuusalan koulutuksen kehittämiseksi, opettajien rekrytointitilanteesta sekä tietoteollisuusohjelman toteuttamiseen liittyneistä ongelmista. Viimeiset opetusministeriön suoraan rahoittamat muuntokoulutettavat aloittivat opintonsa vuonna 2002 ja viimeiset ohjelmarahoitetut peruskoulutuspaikat täytettiin vuonna 2003. Kaikkiaan ohjelman toteuttamiseen osallistui 17 maamme 20:stä yliopistosta, vain Kuvataideakatemia, Sibelius-Akatemia ja Teatterikorkeakoulu eivät kuuluneet ohjelman toteuttamisen piiriin. (Kivistö & Aarrevaara 2005, 14.)

Ohjelman suorat kustannukset koostuvat muuntokoulutuksen, peruskoulutuksen laajennusten sekä Suomen Akatemian tutkijakoulujen lisäpaikkojen rahoittamisesta. Kansallisesti rahoitetussa muuntokoulutuksessa ilmoitettiin käytettäväksi laskennallisena kustannuksena noin 7500 euroa / opiskelija / lukuvuosi kahden vuoden ajan. Peruskoulutuksen laajennusten rahoituksen laskennalliseksi kustannukseksi ilmoitettiin n. 7500 euroa / opiskelija / lukuvuosi viiden vuoden ajan. Tästä opetusministeriön rahoituksen osuus oli noin 5000 euroa ja yliopiston omarahoitusosuuden suunniteltiin olevan noin 2500 euroa. Sekä muuntokoulutuksen että peruskoulutuslaajennusten rahoitus kohdistet-

tiin suorana panosrahoituksena aina vuoteen 2003 saakka. Vuosina 2004 ja 2005 ohjelman rahoittamisessa siirryttiin ns. sopeuttamiskauteen, jolloin opiskelijapaikkamäärän perusteella määrittyvä panosrahoitus on korvattu erillisellä tietoteollisuusalojen tutkimus- ja koulutusedellytysten vahvistamiseen tarkoitettulla hankerahoituksella. Sopeuttamiskauden aikana ja sen jälkeen peruskoulutuslaajennusten osalta on tarkoituksena siirtyä laskennalliseen, perusrahoitusmallin kautta tapahtuvaan normaaliin rahoitusmenettelyyn. Tietoteollisuusalojen tutkijakoulujen lisäpaikkojen nelivuotinen rahoitus osoitettiin lisäpaikkoja saaneiden tutkijakoulujen vastuuyliopistoille. Tutkijakouluille suunnatut varat oli tarkoitettu käytettäväksi ensisijaisesti opetusministeriön päätöksen mukaiseen tutkijakoulutoimintaan osallistuvien jatko-opiskelijoiden palkkaukseen.

Ohjelmalla kohdennetun kokonaisrahoituksen määrä oli selvityshetkellä noin 197 miljoonaa euroa ja se jakautui toimenpidekohtaisesti ryhmiteltynä kuvion 1. osoittamalla tavalla.

Rahoitusvolyymiltaan laajimmat toimenpiteet olivat kansallisesti rahoitettu muuntokoulutus ja peruskoulutuspaikkojen laajennukset. Kansallista muuntokoulutusta rahoitettiin vuosina 2000–2002 yhteensä noin 70,4 miljoonalla eurolla, joka vastaa 39,2 prosentin osuutta ohjelman kokonaisrahoituksesta. Peruskoulutuksen laajennuksia rahoitettiin vuosina 1998–2003 yhteensä noin 64,3 miljoonalla eurolla, joka vastaa 35,8 prosentin osuutta ohjelman kokonaisrahoituksesta. Vuosina 2004 ja 2005 erillisesti kohdennettu rahoitusosuus, “tietoteollisuusalojen tutkimus- ja koulutusedellytysten vahvistaminen”, sisälsi tietoteollisuusalojen toiminnan sopeuttamiseen tarkoitettuja varoja yhteensä 23,4 miljoonaa euroa (13 % kokonaisrahoituksesta). Tietoteollisuuspaikkoja sisältänyttä tutkijakoulutusta on rahoitettu vuonna 1999 ja 2002 alkaneilla nelivuotiskausilla yhteensä noin 15,6 miljoonalla eurolla (8,7 % kokonaisrahoituksesta). ESR-rahoituksella toteutettuun muuntokoulutuksen toteuttamiseen oli tietoteollisuusohjelman yhteydessä kohdistettu kesäkuuhun 2005 mennessä yhteensä noin 5,7 miljoonaa euroa. (Kivistö & Aarrevaara 2005, 14–16.)



*Kuvio 1. Tietoteollisuusohjelman rahoituksen jakautuminen toimenpiteittäin vuosina 1998–2005*

### Implementaatiotutkimuksen tarjoamat näkökulmat

Julkishallinnon implementaatiotutkimuksen tehtävänä on päätöksentekijöiden keinojen tarkastelu yhteiskuntapolitiikan tavoitteiden toteuttamiseksi. Implementaatio merkitsee hallinnossa aina jonkin muutoksen aikaansaamista hallinnon käytännöissä ja ilmiönä sitä voidaan tarkastella ainakin neljästä eri lähtökohdasta (ks. Parsons 1995, 463–477). Ensinnäkin tietoteollisuusohjelmaa voitaisiin tarkastella onnistumisen ja epäonnistumisen näkökulmista, jolloin lähtökohdaksi voisi olla tietoteollisuusohjelman kokonaisvaltainen arviointi. Tämä edellyttäisi yhtenäisen normatiivisen kriteeristön muodostamista, mikä ei tässä

tapauksessa ole mielekästä edustettujen alojen erilaisuuden vuoksi. Toisena mahdollisuutena on rationaaliseen kontrolliin perustuva “ylhäältä-alas”-malli (top-down model), jolloin tarkastelussa olisi oleellista ennen kaikkea onnistuneen toimenpanon eri tekijöiden analysointi. Tätä näkökulmaa puoltaisi ennen kaikkea se, että ohjelman tavoitteet olivat ainakin määrällisesti yksiselitteisiä.

Kolmas vaihtoehto olisi “alhaalta-ylös”-malli (bottom-up-model), jolloin tarkastelussa korostuisi esimerkiksi toimijoiden valitsemat vaihtoehdot tietoteollisuusohjelman toteuttamiseksi. Tämä näkökulma toisi esille operatiivisia periaatteita, erityisesti ohjelman toteutuksen instituutiotason esteitä ja vahvuuksia. Toimeenpanoon sisältyy usein tavoitteiden toteuttamisen lisäksi alkuperäisten suunnitelmien muutoksia ja tarkennuksia (esim. Gornitzka, Kyvik & Stensaker 2001, 398). Neljäs vaihtoehto olisi ns. hybridimalli, jolloin ohjelman toimeenpanoa voitaisiin tarkastella esimerkiksi organisaation kehittymisen, oppimisen tai jatkuvuuden näkökulmista. Tällöin tarkastelun kohteena voisivat olla toiminnalliset muutokset määrällisten tulosten sijaan.

Tietoteollisuusohjelman toteutuksessa tavoitteiden asettaminen tapahtui keskitetysti ministeriössä tulosohjauksen välinein, mikä puoltaisi ylhäältä-alas-mallin mukaista tarkastelua. Ohjelman käynnistäminen tapahtui kuitenkin nopeasti ja ohjelman laajuus huomioiden varsin pienin ministeriötason suunnitteluresurssein. Avoinna olevia kysymyksiä siirtyi suunnitteluvaiheessa paljon toimeenpanon ratkaistavaksi. Näin ohjelman toteutukseen rakentui “vahva pohja”, jolloin ylhäältä-alas-näkökulmaa on täydennettävä alhaalta-ylös-näkökulmalla. Taulukko 1 esittää tarkasteluun valittua kahta näkökulmaa puoltavat keskeiset tekijät (Gornitzka 2001).

Taulukkoon 1 kootut tekijät osoittavat ne alueet, joilla korkeakoulutuksen julkishallinnosta poikkeavat erityispiirteet tulevat esiin. Ohjelman toimeenpanon perusta noudattaa julkishallinnon rationaalista kontrollia, jota myös teollisuuden lähinnä yliopistojen vapaus valita tietoteollisuusohjelman toteutustapa. Dynaaminen toimeenpanoympäristö edellytti ohjelmaan osallistuvien yksiköiden aloitteellisuutta toimeenpanon määrittelyssä. Koska ohjelman käynnistysvaiheessa jäi merkittävästi ongelmia ratkaisematta, edellytti toimeenpano neuvottelevaa toteutusta sekä verkostoitumista. Keskeinen tekijä oli eri osapuolten luottamus siihen, että toteutustason asiantuntijuus olisi kykenevä ratkaisemaan mahdolliset suunnittelun jättämät puutteet. Implementaation todentamisen kannalta olisi tärkeää, että vallitsisi ohjelman asettajan ja toteuttajan välinen konsensus tavoitteiden tarkentuessa (esim. Gornitzka, Kyvik & Sten-

*Taulukko 1. Näkökulmat tietoteollisuusohjelman toimeenpanon tarkasteluun*

	“ylhäältä-alas”-näkökulma	“alhaalta-ylös”-näkökulma
tavoitteiden asettaminen	valvontataso	
tavoitteet	selvästi yksilöitävissä	
toimivaltasuhde	vertikaalinen	
oletus kausaalisuhteista	selvästi tiedossa	
toimeenpanon kesto	selvästi rajattu	
toimeenpanoympäristö		dynaaminen
kommunikaatiotapa		neuvottelu
toimeenpanoympäristön luonne		verkosto
tilivelvollisuuden toteuttaminen	valvonta	
auktoriteetin lähde		asiantuntijuus

saker 2001, 391). KOTA-järjestelmän mukainen varmistus täydennettynä ohjelmakohtaisella raportoinnilla ei tuottanut riittävän kattavaa informaatiota erillisen laajan ohjelman toimeenpanossa. Tämän perusteella näyttää siltä, että tulohajauksen perustana oleva linkki sopimuksen ja tulokseen perustuvan rahoituksen välillä jäi tietoteollisuusohjelman osalta toteutumatta.

## Ohjausmallien tarjoamat näkökulmat

Ohjelman toimeenpanoa voidaan tarkastella myös ohjausmallien ja niiden osaelementtien näkökulmasta Korkeakoulutusjärjestelmien ohjaamisessa valtion roolia on perinteisesti mallinnettu “suunnittelu- ja kontrollointimalliin” (rational planning and control model) ja “itsesäätelävään malliin” (self-regulation model) perustuvalla ohjausotteiden dikotomialla (esim. van Vught 1994; 1997). Suunnittelu- ja kontrollointimallissa korostuvat usko valtiollisten toimijoiden kykyyn suunnitella ja hankkia tarvittavaa tietämystä parhaiden päätösten mahdollistamiseksi. Lähtökohtaisena tämän keskitetyn, rationalistisen päätöksenteon ideaaleihin nojaavan mallin olettamuksena on, että valtio omaa tai voi omata mahdollisimman täydellisen tietämyksen ohjauksen kohteena olevasta asiakokonaisuudesta, toimintaympäristöstä, toimintavaihtoehdoista sekä vaih-



toehtoisten ohjausstrategioiden lopullisista vaikutuksista. Näistä lähtökohtaisista olettamuksista päästään siihen, että suunnittelu- ja kontrollointimallin ohjaus toteutetaan tiukoin säännöin ja erilaisin kontrolli- ja valvontamekanismein.

Dikotomian toinen malli, itsesääntelymalli, on edellisen mallin vastakohta. Itsesääntelyyn nojaavassa mallissa hylätään rationalistisen päätöksenteon ideaalit enemmän tai vähemmän utopistisina, ja korvataan ne kyberneettisen ohjaus- ja päätöksentekotavalle ominaisilla elementeillä. Näiden mukaan valtion tulisi pitäytyä ohjausotteessaan vain lukumäärältään vähäisten, mutta ohjaussubstantsin kannalta olennaisten muuttujien sääntelyyn. Mallin lähtökohtana on kontrollimalliin olettamuksiin nähden täysin päinvastaiset olettamukset ohjauskontekstista: Ohjauksen kohde ymmärretään kompleksiseksi kokonaisuudeksi, potentiaalisen toimintavaihtoehtoja lukumäärää ja niiden todellisia vaikutuksia ei katsota voitavan täydellisesti tietää ja ohjausympäristöä koskevan informaation oletetaan olevan aina hyvin puutteellista.

Kokonaiskuvasta muodostuu näin ollen keskitetyn ohjauksen kannalta liian fragmentoitunut, hyvin vaikeasti hallittava kokonaisuus. Tästä syystä itsesääntelymalli korostaa desentralisointia ja painottaa ohjauskohteen omia, paikallisia erityispiirteitä paremmin huomioivia itsesääntelymekanismeja. Konkreettiset ohjausvälineet koostuvat lähinnä keskeisten panosten, tuotosten ja tuotosten vaikutusten tarkkailusta sekä järjestelmän kokonaistoimivuuden arvioinnista. (vrt. van Vught 1994, 322–333; 1997, 118–119.)

Toinen suhteellisen vakiintunut tapa valottaa valtion korkeakouluihin kohdistamia ohjaussuhteiden ominaispiirteitä on Maurice Koganin (1998) valtion ja korkeakoulujen suhteita (relationships) koskeva jaottelu. Kogan erottaa toisistaan mm. sääntelemiseen vs. mahdollistamiseen, hierarkiaan vs. vaihdantaan, rahoitusriippuvuuteen vs. itsesääntelyyn, kehittävään laadunarviointiin vs. kontrolloivaan laadunarviointiin sekä keskitykseen vs. hajautukseen perustuvat valtion ja korkeakoulujen väliset suhteet (Kogan 1998, 123). Yhdistämällä keskeiset muuttujat sekä van Vught'in että Koganin ohjauskäsitteistöä voidaan muodostaa taulukon 2 mukainen jäsenitys.

Taulukossa 2 muodostettua jäsenitystä kuvaa tietoteollisuusohjelman toimeenpanossa käytetyn ohjausotteen eri ulottuvuuksien analysointiin. Tietoteollisuusohjelman ohjausta voidaan luonnehtia enemmän mahdollistavaksi kuin säänteleväksi. Itsesääntelymallin periaatteiden mukaisesti opetusministeriö jättäytyi sääntelemään panoksia, so. muunto- ja peruskoulutuksen sekä tutkijakoulu-

**Taulukko 2.** Tietoteollisuusohjelman (TT) toimeenpanoprosessin sijoittuminen ohjaussuhteen ominaispiirteiden perusteella ohjausmalleihin.

<b>Ohjaussuhteen ominaispiirteet:</b>	<b>Ohjausmallit:</b>	
	Suunnittelu- ja kontrollimalli	Itsesäätelymalli
Sääntelevä vs. mahdollistava ohjaus		(TT)
Hierarkkinen vs. vaihdantaan perustuva ohjaussuhde	(TT)	(TT)
Rahoitusriippuvuus vs. itsesäätely	(TT)	
Kontrolloiva vs. kehittävä laadunarviointi	(TT)	(TT)

tuksen lisäpaikkojen aloituspaikkamääriä, mutta jätti ohjelman toteuttamisvastuun ja konkreettisen toimeenpanon yliopistoille. Yliopistot saivat oman toimintavapautensa puitteissa itse määrittellä mille tietoteollisuuden alalle ja mille koulutusohjelmille ne kohdistivat rahoitettuja muuntokoulutuspaikkoja ja peruskoulutuksen lisäpaikkoja. Lisäksi yliopistot päättivät itse mm. opiskelijavallan perusteista, aiempien opintojen hyväksilukemisesta ja koulutuksen järjestämistavoista.

Opetusministeriö jättäytyi seuraamaan vain rahoitettujen paikkojen täyttämistä ja tutkintomäärien kehitystä (Kivistö & Aarveaara 2005, 14, 21, 24). Sen sijaan tutkijakoulujen toimintaa seurattiin Suomen Akatemian toimesta hieman strukturoidummin. Tutkijakoulut raportoivat toiminnastaan ja saavutuksistaan sekä uusien nelivuotisten tutkijakouluhakujen yhteydessä että vuosittain pyydettyillä raporteilla.

Ohjelman toimeenpanossa oli havaittavissa sekä vaihdantaan että hierarkiseen ohjaukseen perustuvia elementtejä. Hierarkkiselle lähtökohdalle ominaisella tavalla ohjelman sisällölliset tavoitteet asetettiin valtionhallinnon taholta hyvin keskitetysti ja niiden toteutumista myös seurattiin erityisillä raportointimenettelyillä, tosin ilman vahvaa sanktiouhkaa. Perus- ja muuntokoulutuspaikkojen sijoittumisesta sen sijaan käytiin neuvotteluja opetusministeriön ja yliopistojen välillä. Tätä sopimuksellisuuden elementtiä voidaan pitää eräänä osoituksena vaihdannasta, jossa opetusministeriö toimi ”tilaajan” ja yliopistot toistensa kanssa kilpailevien ”tuottajien” rooleissa (ks. esim. Gornitzka, Stensaker, Smeby & de Boer 2004), tosin paikkojen jakautumista yliopistojen välil-

lä määrittivät kilpailullisten näkökohtien lisäksi myös hierarkkiselle lähtökohdalle ominaisemmat aluepoliittiset näkökohdat.

Myös ohjelmaan liittyvien tutkijakoulupaikkojen sijoittamisprosessissa on havaittavissa sekä vaihdantaan että hierarkiaan viittaavia piirteitä. Tutkijakoulupaikoista keskenään kilpailevat “tuottajat” eli yliopistojen yksiköt “tarjosivat” hakumenettelyssä tieteelliselle arviointi- ja asiantuntijaviranomaiselle, Suomen Akatemialle, omaa laadukkuuttaan, osaamistaan ja tuottamisvalmiuttaan lähettämiensä tutkijakouluhakemusten ja -raporttien muodossa. Koska varsinaiset tutkijakoulupäätökset tekevä “tilaaja”, opetusministeriö, ei ollut kuitenkaan sidottu Suomen Akatemian esityksiin tutkijakoulupaikkojen jakautumisesta, on mahdollista, että myös tutkijakoulupaikkojen jakautumiseen on voinut vaikuttaa myös hierarkkiselle ohjaustavalle ominaiset aluepoliittiset tai muut, suoranaiseen suoriutumiseen kytkeytymättömät seikat (vrt. Valtiontalouden tarkastusvirasto 2003, 24–25).

Koska kyseessä oli pääasiallisesti yhteiskunnallisista tarpeista lähtevä, julkinen tavoittein ja varoin toteutettu ohjelma, yliopistot olivat vahvasti rahoitusriippuvaisia opetusministeriön rahoituksesta. Toisaalta ohjelman toimeenpano sisälsi myös elementtejä itsesääntelevälle mallille tyypillisestä rahoituskanavien moninaisuudesta. Opetusministeriön ohjelmarahoituksen lisäksi yliopistot vastaanottivat tietoteollisuusalojen yrityksiltä sekä raha- että laite-lahjoituksia. Osana tietoteollisuuden lisätoimenpideohjelmaa toteutettiin volyymitaan varsin merkittävä tietoteollisuusalojen yritysten yhteinen laitteistolahjoitusohjelma. Tämän ohjelman kolmelle suurimmalle toteuttajalle (TKK, OY, TTY) vuosina 1999–2001 kohdennetun lahjoitusohjelman yhteisarvo oli noin 5,9 miljoonaa euroa (Varmavuo 2002; ks. myös Alahuhta & Varmavuo 1999). Vaikka teollisuuden panostus oli poikkeuksellisen mittava, oli sen merkitys, suhteutettuna ohjelman kokonaisrahoitukseen (n. 179 miljoonaa euroa) melko pieni. Tällä panostuksella teollisuus avasi yliopistoihin toimintaikkunan, jolla oli ohjelman toimeenpanon kannalta tärkeä merkitys.

Ohjelman ohjauksessa yhdistyivät sekä kehittävä, formatiivinen laadunarviointi että kontrolloiva, summatiivinen laadunarviointi. Formatiivinen arviointiote kosketti lähinnä peruskoulutuksen toteuttamista. Vuosina 1999–2000 järjestettiin Korkeakoulujen arviointineuvoston toimesta valtakunnallinen tietoteollisuusalojen korkeakoulutuksen arviointiprojekti. Arviointiin osallistui kaikkiaan 15 tietoteollisuuden tai sen lähialojen koulutusta antavaa tiede- ja ammattikorkeakoulua sekä näiden koulutusohjelmaa (ks. Hara, Hyvönen, Myers

& Kangasniemi 2000). Tämän arvioinnin jatkona toteutettiin vielä vuonna 2003 arvioinnin seuranta- ja tutkimusprojekti (ks. Hautala 2004). Sen sijaan summatiivinen arviointi on tunnistettavissa tietoteollisuuspaikkoja saaneiden tutkijakoulujen arviointimenettelyistä. Suomen Akatemian tieteelliset toimikunnat suorittivat tutkijakouluhakemusten sekä tutkijakoulujen toiminnan ja tulosten arvioinnit, joita Akatemian hallitus ja opetusministeriö käyttivät varsinaista tutkijakoulupaikkojen rahoitusta koskevan päätöksentekonsa pohjana (ks. esim. Valtiontalouden tarkastusvirasto 2003).

### **Tietoteollisuusohjelman toimeenpanoprosessi ohjausteoreettisista näkökulmista**

Ohjelman asettaminen näyttää tapahtuneen ylhäältä-alas-mallin mukaisesti, mutta toimeenpanossa on vahva alhaalta-ylös-mallin mukainen toiminta, jolloin yliopistot muokkaavat itsenäisesti asetettuja tavoitteita. Tämä oli mahdollista, sillä tietoteollisuusohjelman selkeästi asetettuja tavoitteita valvottiin periaatteessa, mutta niiden toteutumatta jäämistä ei sanktioitu. Tilivelvollisuuden toteutuminen oli näin ollen muodollista eikä se ei tukenut ohjelman toimeenpanon ongelmien ratkaisua. Näin esimerkiksi toimeenpanon rajatun keskon alkuperäinen aikataulu ei pitänyt. Monia keskeisiä toimeenpanon ongelmia jätettiin ratkaistavaksi toimeenpanon yhteydessä luottaen yliopistojen sisäiseen asiantuntemukseen.

Ohjelman toimeenpanoympäristö muuttui tietoteollisuuden työvoiman kysynnän vähennyttyä. Oletus rationaalisesta ylhäältä alas -toimeenpanosta oli voimakas, mutta ei kuitenkaan toteutunut suunnitellussa muodossa. Silti on korostettava, että ohjelma sai aikaan muutoksia hallinnon käytännöissä kuten koulutussuunnittelussa, investointisuunnitelmien käyttöönotossa teollisuuden lahjoituksia vastaanottaneissa yliopistoissa ja kaikissa yliopistoissa aikuisopiskelua tukevia käytäntöjen omaksumisessa. Ohjelma myös avasi verkostomaisia toimintaympäristöä yliopiston ja toimintaympäristön välille. Tämä heijastui jonkin verran mm. teollisuuden henkilöstön mukaan tulona opetukseen ja perustehtävien toteuttaminen laajemmassa yhteistyössä mm. yliopistojen välissä konsortioissa. Tällainen yhteistyö on jäänyt suhteellisen vähäiseksi. Syynä tähän voi olla se, että ohjelman tavoitteiden asettaminen tapahtui ilman niiden suhteuttamista yliopistojen omiin strategioihin.

Ohjausmallien osalta ohjelman toimeenpanossa käytetty ohjausote voidaan kokonaisuutena sijoittaa osittain sekä suunnittelu- ja kontrollimallin että itse-sääntelymallin kategorioihin. Tällöin keskeisiksi kysymyksiksi ohjelman ohjauksessa nousevat juuri eri ohjausotekategorioihin sijoittuvat ohjauksen elementit. Vaikka ohjausotteen sijoittuminen kokonaan toiseen ideaalityyppikategoriaan ei tietenkään sinänsä varmista onnistunutta ohjausprosessia, voidaan kuitenkin problematisoida puhtaiden tyyppien välimaastoon sijoittuvia elementtejä. Esimerkiksi osittain hierarkiaan ja vaihdantaan perustuvat ohjauksen elementit sekä mahdollistavuutta ja rahoitusriippuvuutta samanaikaisesti korostava ohjaustapa toi omat jännitteensä ohjelman toimeenpanoon. Näitä jännitteitä oli havaittavissa mm. paikoittaisena ohjaajan ja ohjattavan valta- ja vastuusuhteiden selkiytymättömyytenä sekä kontrolli- ja koordinoitivalmiuksien puutteellisuutena.

Tietoteollisuusohjelmassa tärkeä merkitys oli teollisuuden toimintaikkunalla, joka mahdollisti paitsi resursseja myös ohjelman toimeenpanon aikaista allokointia. Opetusministeriön ja teollisuuden yhteistyönä rakentunut ohjelmaohjaus voidaan nähdä verkostoyhteiskunnalle ja -taloudelle ominaisena toimintatapana korvata perinteiset valmistelu-, kehittämis- ja toimeenpanojärjestelyt (Kekkonen 2001). Ohjaustehtävien siirtymisellä toteuttajille on myös ennustamattomia seurauksia. Tietoteollisuusohjelman toimeenpano osoittaa, että yliopistoja on mahdollista ohjata nopeasti toimimaan asetettujen tavoitteiden mukaisesti. Yliopistojen mahdollisuus hakea omat käytänteet ohjelman asettamissa raameissa alhaalta-ylös-mallin mukaisesti voi tuottaa nopeasti uusia toimintatapojakäytäntöjä. Tietoteollisuusohjelman esimerkin valossa ohjelmaohjauksen heikkoudeksi näyttää osoittautuvan ainakin toimeenpanon ongelmien siirtäminen toteuttavalle portaalle. Kun toimeenpanon kysymyksistä päätetään monilta osin toteutettavalla tasolla, on toteutumisen normatiivisten periaatteiden mukaan toteutettu ohjaus rajallista. Tämä osaltaan johtaa siihen, että ylhäältä-alas-malli ei toimi tavoitellulla tehokkuudella järjestelmän sanktioiden jäädessä puuttumaan.

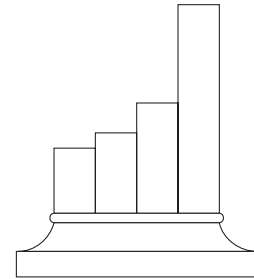
Ohjelmaohjauksen merkitys voi suomalaisten yliopistojen ohjauksessa kasvaa, mutta tämän aineiston perusteella yliopistot eivät näytä varautuneen sen huomioimiseen. Myös opetusministeriölle ohjelmaohjaus voi luoda haasteen, sillä poikkeaminen rationaalisen ohjauksen mallista merkitsee uusien käytäntöjen omaksumista ja vaatimuksia responsiivisista toimintatavoista. Tietoteollisuusohjelma on avannut yliopistoille ja ministeriölle tärkeällä tavalla mahdol-

lisuuksia uusien käytäntöjen hyödyntämiseen, joista yliopistoille voi olla hyötyä mm. kolmiportaiseen tutkintojärjestelmään siirryttäessä. Haasteena on näiden muutosten heijastuminen hallinnon pysyviin käytäntöihin ja resurssien jakoon.

## Lähteet

- Alahuhta, M. & Varmavuo, T. 1999. Joint Venture – teollisuuden tuki laitekannan kehittämiseen. *Yliopistotieto* 2/99. Helsinki: Opetusministeriö.
- Gornitzka, Å., Kyvik, S. & Stensaker, B. 2001. Implementation analysis in higher education. Teoksessa J.C. Smart (toim.) *Higher Education: Handbook of Theory and Research*, vol. XVII. New York: Agathon Press.
- Gornitzka, Å., Stensaker, B., Smeby, J-C. & de Boer, H. 2004. Contract arrangements in Nordic Countries – Solving the Efficiency/Effectiveness Dilemma. *Higher Education in Europe* 24 (1), 87–101.
- Hara, V., Hyvönen, R., Myers, D. & Kangasniemi, J. (toim.) 2000. Evaluation of education for the information industry. *Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja* 8:2000. Helsinki.
- Hautala, J. 2004. Tietoteollisuusalan koulutuksen arvioinnin seuranta. *Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja* 3:2004. Helsinki.
- Kekkonen, S. 2001. Hallituksen yhteisen poliittisen johtamisen vahvistaminen – keinona ohjelmajohtaminen. *Selvitysmiesraportti*. Helsinki: Valtionvarainministeriö.
- Kivistö, J. & Aarrevaara, T. 2005. Selvitys tietoteollisuuden lisätoimenpideohjelman toteutumisesta ja tuloksista yliopistoissa. *Opetusministeriön julkaisuja* 2005:30. Helsinki.
- Kogan, M. 1998. University-state relations: A comparative perspective. *Higher Education Management* 10, 121–135.
- Opetusministeriö. 1997. Tietoteollisuuden koulutuksen lisätoimenpideohjelma 1998–2002. *Opetusministeriön työryhmien muistioita* 25:1997. Helsinki.
- Parsons, W. 1995. *Public policy. An introduction to the theory and practice of policy analysis*. Paperback edition 2001. Cheltenham, UK: Edward Elgar.
- Valtiontalouden tarkastusvirasto. 2003. *Tutkijakoulujen toiminta. Tarkastuskertomus* 56/2003. Helsinki.
- van Vught, F. 1994. Autonomy and accountability in government/university relationships. Teoksessa J. Salmi & A.M. Verspoor (toim.) *Revitalizing higher education*. IAU Press / Pergamon.
- van Vught, F. 1997. The effects of alternative governance structures. A comparative analysis of higher education policy in five EU member states. Teoksessa B. Steunenberg & F. van Vught *Political institutions and public policy. Perspectives on European decision making*. Dordrecht – Boston – London: Kluwer Academic Publishers.
- Varmavuo, T. 2002. Tietoteollisuuden lisäkoulutusohjelmaan – Joint Ventureen liittyvä alan yritysten aitelahjoitushanke 1999–2001. *Muistio* 12.7.2002.





## Ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon kehittämisprosessi

**Eila Okkonen**

Ammattikorkeakoulun jatkotutkinnon, nykyisin ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon ideointi- ja suunnitteluvaihe on ollut monivaiheinen ja paikoin hyvinkin kiihkas. Toisaalta tutkinnon kehittämistä ovat ohjanneet ja vieneet eteenpäin korkeakoulujärjestelmän kansainväliset suuntaukset, opetusministeriö ja eduskunta, ammattikorkeakoulujen johto ja yliopettajat. Ja toisaalta prosessia ovat ohjanneet opiskelijoiden palautteet ja ammatillisen kehittymisen tarpeet sekä työelämän muutokset ja työelämän edustajat. Lisäksi opetusministeriön asettamalla valtakunnallisella koordinaatio- ja seurantaryhmällä ja korkeakoulujen arviointineuvostolla oli merkitystä tutkinnon kehittämisessä.

Opiskelijoiden (N=504) alkuvaiheen kokemukset olivat rohkaisevia – he arvostivat ammatillisesti orientoitunutta opiskelua. Moniammatilliset ryhmät olivat opettajille haasteellisia; sensijaan opiskelijoille ongelmallisinta oli ajanhallinta. Valmistuvien opiskelijoiden (N=134) kokemukset olivat samansuuntaisia kuin kokemukset opiskelun alkuvaiheessa ja moniammatilliset ryhmät vahvistivat asiantuntijuutta. Opiskelu vahvisti ammattiin liittyvää osaamista, johtamis- ja projektinhallintataitoja sekä tutkimus- ja kehittämisosaamista. Työelämän edustajien ensimmäiset näkemykset olivat positiivisia. Opettajat ovat avainasemassa ja vastuuyliopettajilta vaaditaan yliopistollinen jatkotutkinto. Heiltä vaaditaan myös pedagoginen pätevyys ja aktiiviset työelämäyhteydet.

Kehittämisprosessin keskeinen voima oli aktiivinen verkostoituminen ja yhteistyö, joka on tiivistynyt ja syventynyt kolmen vuoden kehittämisprosessin aikana.

**Asiasanat:**



## **Johdanto**

Ammattikorkeakoulujen (AMK) jatkotutkinto on uusi korkeakoulututkinto, jonka kokeilu alkoi vuoden 2002 elokuussa ja päättyi heinäkuussa 2005. Kyseisen opiskeluväylän avaamiseen on useita perusteita. Jatkuvasti muuttuva työelämä vaatii uudenlaista kehittävää työtettä, jonka lähtökohtana on vankka ammatillinen osaaminen. Lisäksi ammattikorkeakouluista on vuoden 2005 loppuun mennessä valmistunut jo runsaat 143 000 osaajaa (vrt. Opetusministeriö 2004), joista monet haluavat jatkaa opintojaan. On tärkeää, että heillä on vaihtoehtoja ammatillisen osaamisensa jatkuvaan kehittämiseen. Jos valmistuneilla oli ennen tätä kokeilua halua ja kykyä opiskella lisää tutkintoon johtavassa korkeakoulutuksen ohjelmassa, heidän oli hakeuduttava yliopiston akateemisiin opintoihin. Myös kansainvälisillä esimerkeillä on ollut merkitystä uuden tutkinnon suunnittelulle. Useissa maissa on jo pitkään toiminut ammatillisesti suuntautuneita korkeakouluja, joissa on voinut suorittaa sekä bacheloretta master-tason tutkintoja.

## **Opetusministeriön ja eduskunnan luomat puitteet**

Keskustelu ammattikorkeakoulujen jatkotutkinnoista käynnistyi Suomessa vuonna 1997. Ammattikorkeakoulujen Rehtorineuvosto ARENella oli keskeinen rooli. Tutkinnon valmistelu eteni vaiheittain. Opetusministeriö asetti valmisteluryhmät vuonna 1998 ja uuden vuonna 2000 (Hintsanen 2003; Paulin 2003; Tenhunen 2003) sekä kokosi ammattikorkeakouluilta 1999 ensimmäiset jatkotutkintohankesuunnitelmat (Salminen 2003). Ennen suunnitelman tekoa vilkastui kansainvälinen keskustelu eurooppalaisesta korkeakoulutuksen tutkintojärjestelmästä ja kansallista keskustelua käytiin ammattikorkeakoulujen kansainvälistymistä. Euroopan opetusministerit antoivat 1999 Bolognan julistuksen tavoitteena kehittää eurooppalaista korkeakoulutusta ja muun muassa siirtyä koko Euroopassa kaksiportaiseen tutkintojärjestelmään (Bologna Declaration 1999). AMK-jatkotutkintoa koskevat linjaukset ratkaistiin koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelman 1999–2004 yhteydessä, ja sen mukaan ammattikorkeakoulujen jatkotutkinnot käynnistettiin asteittain muutamilla aloilla, joilla työelämän tarpeet sitä edellyttivät (Opetusministeriö 2000). Opetusministeriössä asian valmistelu jatkui ja uuden tutkinnon käynnistämi-

sen reunaehdot tarkennettiin. Vilkasta keskustelua käytiin rahoituksesta, statuksesta ja uuden tutkinnon profiiliin liittyvistä kysymyksistä.

Monivaiheisen suunnittelutyön päätteeksi valtioneuvosto esitti ammattikorkeakoulujen jatkotutkintojen käynnistämistä kolmivuotisena kokeiluna vuodesta 2002 vuoteen 2005 kolmella koulutusalueella (liiketalouden ala, sosiaali- ja terveysala sekä tekniikan ala). Reunaehdot rajattiin. Koulutukseen hakeutuvien opiskelijoiden työkokemusvaatimus asetettiin kolmeen vuoteen, ja sen tuli olla hankittuna ammattikorkeakoulututkinnon jälkeen. (Laki 645/2001.)

Koulutus rajattiin seuraaviin koulutusohjelmiin:

- Pk sektorin yrittäjyys ja liiketoimintaosaaminen
- Ikääntyvien ja pitkäaikaissotilaiden hoito
- Terveystieteiden edistäminen ja ehkäisevä työ
- Sosiaalialan jatkokoulutusohjelma
- Korjaus ja täydennysrakentaminen
- Osaamisen johtaminen
- Hyvinvointiteknologia

Jatkotutkinnon asema korkeakoulujärjestelmässä ja tutkintonimike jätettiin määrittelemättä.

## **Kokeilua koordinoitiin, seurattiin ja arvioitiin systemaattisesti**

Ammattikorkeakoulun toisen syklin tutkinnon kehittäminen on perustunut vahvasti omalle pohjalle. Kokeilua ovat osaltaan ohjanneet kansainvälisen ja etenkin eurooppalaisen korkeakoulujärjestelmän muutokset ja korkeakoulujärjestelmän kuvaukset. Suomalaisen korkeakoulutuksen duaalimallin tavoitteena on luoda opiskelijoille valinnaisuutta, joka syntyy ammattikorkeakoulun ja yliopiston tarjoamien opintojen erilaisuudesta. OECD:n arvioijien mukaan (OECD 2003) yksilöillä on varsinaisia valinnanmahdollisuuksia, jos ammattikorkeakoulujen ja yliopistojen tarjoamien koulutusohjelmien välillä on todellisia eroja. Tähän pystyy paremmin korkeakoulutuksen duaalimalli kuin yhteinäismalli. Tämä ajatus pyrittiin pitämään kirkkaana, kun AMK-jatkotutkintokokeilua vietiin eteenpäin.

Asiantuntijuuden ja sen kehittymistä kuvaavan viitekehyksen nähtiin soveltuvan AMK-jatkotutkinnon suunnitteluun ja kehittämiseen (Maljojoki 2003).

AMK-jatkotutkinto-opiskelun tavoitteina olivat opiskelijan ammatillisen asiantuntijuuden ja soveltavan osaamisen kehittäminen, yksilönä kehittyminen sekä elinkeino- ja työelämän kehittäminen. Opintojen tavoitteena oli syventää valmiuksia tutkimustiedon ja tieteellisten menetelmien soveltamiseen sekä luoda edellytyksiä itsenäiseen ja vaativaan työelämän kehittämiseen (Valtakunnallinen koordinaatio- ja seurantaryhmä 2004).

Keskeistä kokeilussa oli ammattikorkeakoulun omalta perustalta ponnistaminen ja omista lähtökohdista nouseva kehittäminen. AMK-jatkotutkintoa kohtaan esitetty kritiikki terästi ja siten ohjasi oman profiilin löytymistä (mm. Ahola 2005).

Opetusministeriö nimesi keväällä 2002 ammattikorkeakoulujen jatkotutkintokokeilun seuranta- ja koordinoitua varten työryhmän, jossa opetusministeriön edustajien lisäksi oli jäseniä ammattikorkeakoulusta sekä opettaja- ja opiskelijajärjestöstä. Ryhmässä oli myös vahva työelämän osapuolten edustus. Koordinaatio- ja seurantaryhmän tehtävänä oli

- yhteensovittaa kokeilun valtakunnallista ja alakohtaista toteutusta,
- seurata kokeilun koulutusohjelmien ja opiskelijamäärien kehitystä,
- raportoida kokeilun etenemisestä opetusministeriölle,
- tehdä opetusministeriölle kokeilua koskevia ehdotuksia,
- organisoida kokeilua koskevaa seuranta- ja tutkimustoimintaa.

Ryhmä piti säännöllisesti yhteyttä Korkeakoulujen arviointineuvostoon ja tarvittaessa kuuli muita asiantuntijoita. Koordinaatioryhmän avuksi muodostettiin työjaosto valmistelemaan ja työstämään asioita.

Kokeilun alussa muodostettiin vastuuyliopettajien valtakunnallinen verkosto. Kolmen vuoden aikana tuettiin toimijoiden verkostoa ja järjestettiin säännöllisesti Pyöreän pöydän dialogeja eli yliopettajatapaamisia, joissa vaihdettiin kokemuksia, reflektointia seurantatuloksia ja suunniteltiin yhdessä. Lisäksi yliopettajat ovat aktiivisesti järjestäneet erillisiä koulutusohjelmakohtaisia työkokouksia.

Kokeilun alkuvaiheessa laadittiin seitsemän erillistä kyselyä. Niillä kerättiin tietoa opiskelijoilta, yliopettajilta, opetustiimin jäseniltä ja työelämän edustajilta opiskelun alku- ja loppuvaiheessa. Tulokset täydentyivät puolivuositain. Kokeilua esiteltiin ja seurantatuloksia reflektointia vuosittain ilmestyvissä julkaisuissa (Okkonen 2003, 2004 ja 2005) ja valtakunnallisissa foorumeissa. Myös tutkijaryhmä työskenteli, ja aiheesta virisi mm. väitöskirjatutkimuksia ja lisen-

siaatin töitä. Lisäksi AMK-jatkotutkinnosta on keskusteltu kansainvälisissä konferensseissa.

Kokeilun aikana alkoi yhteensä 44 koulutusohjelmaa eri puolilla Suomea. Jotkin opiskelijaryhmät jäivät varsin pieniksi, ja syynä saattoi olla se, että AMK-jatkotutkinnon asemaa ja tutkintonimikettä ei ollut määritelty. Yksittäiselle opiskelijalle koulutus ei ole koskaan kokeilu, vaikka kyseinen koulutus alkaakin kokeiluna. Hakijoita oli yhteensä 1 313 ja opiskelupaikan vastaanottaneita 707. Kesään 2005 mennessä valmistujia oli yhteensä hieman alle 200.

Aloituspaiikat täyttyivät parhaiten osaamisen johtamisen koulutusohjelmassa, pk-sektorin yritysjohtaminen ja liiketoimintaosaamisen koulutusohjelmissa sekä sosiaalialan ja terveyden edistämisen ja ehkäisevän työn koulutusohjelmassa. Aloituspaikkojen täyttymisessä oli suuria alueellisia eroja.

AMK-jatkotutkinnon kehittämisen kehää ovat tukeneet Korkeakoulujen arviointineuvoston (KKA) arvioinnit, jotka tarkastelleet ohjelmia ja järjestelmää kokeilun ulkopuolelta. KKA oli mukana kolmessa vaiheessa. Ennen kokeilun alkamista se arvioi ammattikorkeakoulujen hakemukset: kokeiluhankkeen tavoitteet, koulutus- ja työvoimantarpeen, yhteydet työelämään, tutkimus- ja kehitystyö asianomaisella tai jatkotutkintoa tukevalla koulutusalaalla ja koulutuksen laatutaso (Kantola 2002). Toiseksi KKA arvioi käynnistysvaiheen, minkä tavoitteena oli arvioida kokeilun lähtökohtia ja jakaa hyviä käytänteitä (Kekäle ym. 2004). Kolmannessa vaiheessa kansainvälinen arviointiryhmä keskittyi laadullisten ja korkeakoulupoliittisten tavoitteiden toteutumiseen, tutkinnon merkitykseen ja asemaan tutkintojärjestelmässä (Pratt ym. 2004). Arvioinnissa voitiin hyödyntää myös seurantatutkimuksella kerättyä tietoa.

## Opiskelijoiden näkemykset ohjasivat kehittämistä

### *Alkuvaiheen kokemukset*

Ensimmäisten 4–5 kuukauden opiskelukokemuksia kartoitettiin kaikilta opiskelijoilta 4–5 kuukauden kuluttua koulutuksen alun jälkeen – vastausprosentti 71 %. Opiskelijoista (n=504) oli 60 % naisia. Iän keskiarvo oli 38 v. Vastaa- jista 88 % oli kokopäivätyössä ja 4 % osapäivätyössä. Kyselyyn vastanneista opiskelijoista 71 %:lla oli ylioppilastutkinto, 33 %:lla opistotasoinen tutkinto ja 17 %:lla toisen asteen ammatillinen tutkinto.

Valtaosalla, 91 %:lla, vastaajista oli ammattikorkeakoulututkinto ja noin 9 % tuli yliopistosektorin puolelta. Yliopiston puolelta valmistuneet opiskeli-

jat auttoivat osaltaan tutkinnon kirkastamisessa ja pakottivat kysymään, mikä on ammattikorkeakoulun toisen syklin tutkinnon profiili ja miksi nämä opiskelijat ovat hakeutuneet opiskelemaan ammattikorkeakoulun puolelle. Yliopistosektorilta siirtyneistä opiskelijoista suurin osa oli maistereita.

Opiskelijoiden kokemuksia peilattiin seurantatutkimuksen avulla, ja heidän vastauksiaan analysoitiin, raportoitiin ja niistä keskusteltiin säännöllisin väliajoin Pyöreän pöydän dialogeissa. Noin puolet opiskelijoiden esittämistä opiskelemaan hakeutumisen syistä kuvasi sisäistä ammatillista orientaatiota, johon liittyy ammattitaidon syventäminen ja ammatissa kehittymisen tarve. Kolmasosa syitä liittyi persoonalliseen orientaatioon, eli niissä ilmeni halu henkilökohtaiseen kasvuun ja itsensä kehittämiseen opiskelun avulla. Pieni osa syistä liittyi ulkoiseen ammatilliseen orientaatioon eli tutkinnon hankkimiseen ja sosiaaliseen orientaatioon, jossa korostuu viihtyminen ja uusien kokemusten hankkiminen. Voidaan sanoa, että opiskelijoiden hakeutumisen syyt tukivat AMK-jatkotutkinnon perusideaa. Opiskelijat olivat pitkän työkokemuksen hankkineita, alansa asiantuntijoita, joita motivoi ammatillisen osaamisensa ja työelämän kehittäminen.

Opiskelijat olivat oman arvionsa mukaan saaneet korkeatasoista opetusta. Noin puolet opiskelun parhaista tekijöistä liittyi opetussisältöihin ja niiden sovellettavuuteen käytäntöön. Vastauksissa korostuivat korkeatasoiset asiantuntijaluennot, mielenkiintoiset ja mielekkäät opintokokonaisuudet ja -sisällöt, monipuolinen opetustarjonta ja laadukas opetus. Opiskelijat arvostivat työelämäläheisyyttä ja opintojen hyötyä työelämälle. Lähes kolmasosa ilmauksista liittyi opiskeluverkoston muodostumiseen ja opiskelijan saamaan tukeen. Vastaajat kuvasivat opiskeluryhmän tapaamisia ja keskusteluja erittäin hyödyllisinä oppimisen kannalta. Moniammatillinen näkökulma toi opiskeluun rikkautta, avarsi omaa ajattelua ja antoi hyvän pinnan peilata omaa asiantuntijuutta ja muokata omia käsityksiä. Ilmapiiiri koettiin kannustavana. Näihin tekijöihin on syytä panostaa jatkossakin, kun koulutusohjelmia kehitetään ja uusia suunnitellaan.

Kaikkia opiskelu ei tyydyttänyt. Tämä tuli esiin kahden kysymyksen avulla. Noin 18 % eli 89 opiskelijaa koki, ettei opetus täyttänyt heidän odotuksiaan. Tämä ryhmä on tärkeä, ja heidän ajatuksiaan on syytä pohtia uusien ohjelmien suunnittelussa. Tyytymättömyyden syitä ilmaisi 56 opiskelijaa. Eniten tyytymättömyyttä aiheuttivat koulutuksen suunnitteluun ja organisointiin liittyvät asiat. Opiskelijat kuvasivat selkeiden tavoitteiden puuttumista ja koulutuslinjausten epäselvyyttä. He toivoivat lähiopetuspäiviä lisää. Suunnittelutyö

koettiin osin keskeneräiseksi, koska vastaajien mielestä oltiin vielä kokeiluvaiheessa ja uusi koulutus haki vasta muotoaan. Lisäksi opettajille moniammatilliset ryhmät olivat haasteellisia. Osa vastaajista koki, että opiskeltavat asiat eivät syventyneet näissä moniammatillisissa ryhmissä. Kritiikkiä annettiin myös yksittäisten opettajien antamasta opetuksesta, eikä joitakin tiettyjä opetusjaksoja pidetty laadukkaina. Enimmäkseen ilmauksissa kuvattiin opetuksen tason vaihtelua.

Suurin ongelma opiskelun alkuvaiheessa oli ajanhallinta. Opiskelijan oli vaikea sovittaa yhteen opiskelua, työtä, perhe-elämää ja vapaa-aikaa. Tätä ongelmaa on pohdittu ja tähän on jatkossakin etsittävä uusia ratkaisuja yhdessä työelämän kanssa. Auttaisivatko pedagogiset ratkaisut tai työajan järjestelyt? Auttaisiko opintovapaa, joka ajoittuisi opiskelun kiireisimpään aikaan? Voidaan tietysti odottaa, että onnistuessaan koulutus valmentaa opiskelijaa myös ajanhallintaan liittyvissä ongelmissa. Lähes neljäsosa ongelmista liittyi opetusjärjestelyihin. Tässä tulivatkin esiin samat vaikeudet kuin edellä kuvatuissa tyytymättömyyden syissä. Myös opiskeluteknisiä ongelmia eli omia henkilökohtaisia opiskeluun liittyviä hankaluuksia ilmeni. Opiskelun aloittaminen pitkän tauon jälkeen oli monelle vaikeaa, opiskelurytmiin tottuminen ja opiskelutekniikan löytäminen veivät aikansa. Osalle vastaajista orientoituminen verkko-työskentelyyn oli alussa vaikeaa. Oppikirjoja ei välttämättä ollut aina helppo saada tai kirjaston käytössä oli hankaluuksia. Jatkossa näihin pulmiin etsitään ratkaisuja mm. tehostamalla opintojen ohjausta. Myös matkat opiskelupaikalle ja muut kustannukset saattoivat aiheuttaa ongelmia.

Uutena koulutusväylänä AMK-jatkotutkinto, ylempi amk-tutkinto hakee vielä toimintamuotojaan. Sen pedagogisiin käytänteisiin, opetuksen suunnitteluun ja sisältöihin tulee jatkuvasti kiinnittää huomiota ja niitä on syytä jatkuvasti kehittää.

#### *Valmistuvien opiskelijoiden kokemukset*

Kesään 2005 mennessä AMK-jatkotutkinnon suoritti vajaat 200 opiskelijaa. Valmistumisvaiheessa jokaista opiskelijaa pyydettiin ja pyydetään edelleen vastaamaan seurantakyselyyn. Vastauksia on tähän mennessä saatu 134. Valtaosa, 87 %, opiskelijoista kuvasi opiskelua korkeatasoiseksi, kun se kysyttiin dikotomialla korkeatasoinen – ei korkeatasoinen. Perusteluissaan he korostivat, että opetus oli ammattitaitoista ja inhimillistä ja opetushenkilökunnalla oli laaja ja

ajantasainen näkemys opettamistaan asioista. Tulokset vahvistavat opiskelun alkuvaiheen tuloksia.

Parasta opiskelussa oli moniammatillisen asiantuntijaverkoston muodostuminen ja sen antama tuki. Verkostossa jäsenen oma asiantuntijaosaaminen ja ammatillinen itsetunto vahvistuivat. Asiantuntijaverkosto koostui opiskelijatovereista, opettajista ja luennoitsijoista sekä työelämän edustajista, jotka toimivat opinnäytetyön mentoreina.

Valmistuvia opiskelijoita pyydettiin nimeämään ammatillisen osaamisen alueita, joilla he olivat erityisesti kehittyneet opiskelunsa aikana. Vahvimpana nousi esiin ammattiin liittyvän tiedollisen ja taidollisen osaamisen kehittyminen. Näitä oli kolmasosa ilmauksista. Vastauksissa korostuivat muun muassa entistä syvempi markkinoinnin tuntemus, talousosaaminen sekä terveyden edistäminen ja ratkaisukeskeiset menetelmät. Vastauksissa tulivat esiin myös entistä paremmat atk-aidot ja tiedonhallinta, asiakkuuksien hallinta sekä yhteistyö. Johtamiseen ja projektin hallintaan liittyviä ilmauksia oli neljäsosa. Niissä korostuivat projektin ja prosessin johtamisen taidot ja esimiestyö. Osaaminen syveni myös työn suunnittelun ja kehittämisen sekä tutkimuksellisen työtteen osalta eli tutkimus- ja kehittämisosaamisen osalta. Tähän luokkaan kuuluvia ilmauksia oli viidesosa vastauksista. Opiskelijoiden mukaan myös yhteistyö-, vuorovaikutus- ja verkostotyötaidot kehittyivät. Ilmaisuja oli vajaa viidesosa kaikista ilmaisuista. Kymmenesosa ilmauksista koski kokonaisnäkemystä: näkemys omasta ammattialasta, työelämästä ja yhteiskunnasta oli laajentunut.

Tulos on samansuuntainen opetushenkilöstön antaman kuvan kanssa, josta on raportoitu aiemmin (Korhonen & Okkonen 2004). Seurantatulokset antavat viitteitä siitä, että opetus eteni AMK-jatkotutkintoidean ja -kokeilun yleistavoitteiden mukaisesti.

Opinnäytetyöt, niiden teoriataso sekä niissä käytetyt tutkimus- ja kehittämismenetelmät ovat olleet koulutuksen suunnittelijoiden ja opettajien sekä tietenkin opiskelijoiden pohdintojen kohteena. Valtaosa, 90 %, opiskelijoista koki ohjauksen tasokkaaksi. Hyvänä pidettiin ohjaajien asiantuntemusta ja perehtyneisyyttä aiheeseen sekä tiedon ja ohjauksen asianmukaisuutta ja täsmällisyyttä. Ohjauksen ongelmia olivat yksilöllisyyden puuttuminen, ohjauksen saaminen tarvittaessa ja ohjaajan vaihtuminen kesken prosessin. Ongelmiksi mainittiin myös oman aktiivisuuden ja ajan vähäisyys.

Valmistuvien opiskelijoiden kokemukset olivat voittopuolisesti myönteisiä ja he suosittelivat AMK-jatkotutkintoa opintoväyläksi. Eräs opiskelija kiteytti:

*“Hyvä koulutusväylä niille, joilla on jo merkittävää kokemusta työelämästä. Antaa valmiuksia työelämän jatkuvasti muuttuviin tehtäviin. Ne jotka haluavat kehittäjiksi, lähtevät ammattikorkeakouluun...”*

Opiskelijoiden palautteita on kokeilun aikana kuunneltu tarkasti, ja ne auttoivat osaltaan AMK-jatkotutkinto-opiskelun kehittämistä. Näistä kysymyksistä tarvitaan jatkossakin tutkimusta.

### Työelämän edustajien näkemykset suuntasivat kehittämistä

Alustavia viitteitä AMK-jatkotutkinnon merkityksestä työelämälle on saatu työelämän edustajilta. Työelämäkyselyyn vastasivat ensimmäisten valmistuvien opiskelijoiden työpaikkojen esimiehet, mentorit tai työnantajat. Vastaajien määrä on tähän mennessä 56.

Yksi keskeinen kysymys koko kokeilun ajan oli se, miten AMK-jatkotutkinto eroaa muusta korkeakoulutarjonnasta. Työelämän edustajien mukaan keskeisin piirre liittyi työelämäläheisyyteen, työelämälähtöisyyteen ja käytännön läheisyyteen. Vastaajat totesivat, että tutkinto on konkreettisesti muita korkeakoulututkintoja lähempänä käytännön työelämää ja opitut asiat voidaan ottaa käyttöön saman tien. Työelämän edustajat korostivat myös vahvaa ammattiosaamista ja soveltavaa osaamista, tällöin nousi esiin opiskelijoiden oman ammattitaidon ja kokemuksen hyödyntäminen opiskelussa. Opiskelun käytännön järjestelyistä korostui joustavuus; opintosuunnitelma soveltui aikuisille työssä käyville henkilöille. Myös kehittävään työotteeseen sekä yhteistyöhön ja vuorovaikutukseen liittyviä piirteitä tuotiin vastauksissa esille. Työelämän edustajien mukaan opinnäytetyö on selkeästi tutkinto-opiskelun keskeinen ja hyödyllinen osa, joka muun muassa loi konkreettisia ratkaisuja ja toimintamalleja työelämään. Kokeilun aikana nähtiin vaaraksi se, että opinnäytetyö rajoittuu liikaa yhden työyhteisön ainulaatuiseen tapaukseen. Tähän ammattikorkeakouluissa on paneuduttu ja paneudutaan edelleen ja opinnäytetöitä vaaditaan mm. teoreettinen viitekehys ja perusteltu tutkimus- ja lähdeaineisto. (Okkonen & Neuvonen-Rauhala 2005.)

Näiden ensimmäisten viitteiden perusteella voisi varovaisesti sanoa, että kokeilun peruidea näyttää olevan toteutumassa myös työelämän näkökulmasta. Tosin nähtäväksi jää, mihin suuntaan uudet kyselykierrokset tuloksia muovaavat.



Työelämän edustajat näkivät tärkeimpänä työelämän ja ammattikorkeakoulun välisen yhteistyön lisäämisen esimerkiksi säännöllisten tapaamisten avulla (Okkonen & Neuvonen-Rauhala 2005). Haasteeksi muodostuukin kolmikan-tasuhteen kehittäminen, johon vaaditaan aikaa ja systemaattista panostusta sekä työelämältä että ammattikorkeakoululta. Tämä kehitystyö on pitkä prosessi, johon osapuolten on vahvasti sitouduttava. Myös opetuksen laatua on jatkuvasti parannettava sisältökokonaisuuksia selkiyttämällä ja vahvistamalla tutkimus- ja kehittämistyön valmiuksia.

Työelämän edustajat osallistuivat monella tavalla AMK-jatkotutkinnon suunnitteluun, toteuttamiseen, ohjaamiseen ja arviointiin. He osallistuivat lähes jokaisen opetussuunnitelman työstämiseen. He osallistuivat opetukseen ja opin-näytetyöprosessiin työelämämentorin roolissa. Ammattikorkeakouluissa on toiminut koulutusohjelmakohtaisia ohjaus- ja seurantaryhmiä, joihin on kuulu-nut myös työelämän edustajia.

## **Opettajisto ja itseohjautuvuus**

Onko ylemmästä ammattikorkeakoulututkinnosta kehittymässä liian työelä-mäläheinen liikaa työelämän tarpeisiin vastaava tutkinto? Sitä vaaraa tuskin on, kun kehitys jatkuu kokeilun kokemusten suuntaisesti. Ennen kokeilun aloit-tamista on perusteellisesti tarkasteltu ammattikorkeakoulusektorin edellytyk-siä tarjota AMK-jatkotutkintoa. Yksi keskeisimmistä edellytyksistä on kor-keatasoinen ja hyvin koulutettu henkilöstö ja erityisesti opettajakunta. Am-mattikorkeakoulun opettajilta vaaditaan ylempi korkeakoulututkinto ja ylem-män amk-tutkinnon yliopettajalta yliopiston jatkotutkinto. Ammattikorkea-koulusektorilla toimii nykyään arviolta noin 1 500 yliopistollisen jatkotutkin-non suorittanutta työntekijää (vrt. Opetusministeriö 2004). Heidän määränsä näyttää jatkuvasti lisääntyvän.

Vastuuyliopettajat olivat keskeinen ryhmä, jonka varassa AMK-jatkotut-kinto eteni ja joka viimekädessä ohjasi tutkinto-opiskelun syventämistä. He olivat koulutukseltaan tohtoreita tai lisensiaatteja ja he ovat sisäistäneet tutki-van työotteen. Heillä oli pedagoginen pätevyys ja aktiiviset työelämäyhteydet.

## Vaativa tehtävä

Idea ja näkemys uudesta tutkinnosta ei yksin riitä, tarvittiin toimijoiden yhteistyöverkostoja ja uskoa valittuun linjaan. Uskoa ei ole voinut säätää ulkopuolelta, se on vahvistunut kokeilun edetessä. Ammattikorkeakouluilla on ollut tilaisuus käyttää sitä potentiaalia, jota sille yli kymmenen vuoden dynaamisen kehittämisen aikana on muodostunut. Kolmivuotisen AMK-jatkotutkintokokeilun kokemusten perusteella on saatu viitteitä siitä, että työelämässä on tarvetta juuri AMK-jatkotutkinnon tyyppiselle koulutukselle ja valmistuvat opiskelijat arvostavat oppimaansa.

On vaativa tehtävä sitoa ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon moniulotteinen, erilaisia oppimis- ja työkuultuureja sisältävä kompleksi toimivaksi oppimisyhteisöksi siten, että koulutukselliset tarpeet, työelämän ja yksilön omat kehittymisen tarpeet toteutuvat. AMK-jatkotutkinnon kantava idea oli motivoituneet ja alansa asiantuntijana toimivat opiskelijat sekä innovatiiviset opettajat, koulutuksen suunnittelijat ja toteuttajat. Koulutuksessa on erinomainen mahdollisuus integroida teoriaa ja käytäntöä, tunnistaa ja käsitteellistää käytännön ilmiöitä sekä kuvata ja arvioida niitä suhteessa työn tarkoitukseen ja tavoitteisiin. Näin päästään työelämän kehittämiseen ja samalla syvenee oppijan ymmärrys ja ammattisivistys.

Kriittinen keskustelu auttoi kirkastamaan tutkinnon profiilia. AMK-jatkotutkintojen vastustusta vähensi ensiksikin ratkaisu määrittellä AMK-jatkotutkinto kokeilussa työelämäläheiseksi, aikuiskoulutustyyppiseksi tutkinnoksi. Myös rajatun kokeilun kautta eteneminen ja KKA:n arviointien kytkeminen kokeiluun lievensivät vastustavia kannanottoja. Kokeilua koordinoitiin seurattiin ja arvioitiin seikkaperäisesti. Jälkikäteen tarkastellen nämä ratkaisut ohjasivat oivallisella tavalla kokeilun etenemistä ja niistä saatiin lisää voimaa. Myös seurantatutkimuksen tuloksia voitiin hyödyntää jo kokeilun aikana.

Opiskelijat ohjasivat koulutuksen kehittämistä avoimella palautteellaan. Jatkotutkinto on merkinnyt monelle pitkään työelämässä olleelle opiskelijalle uusia oppimisen tapoja, avannut uudenlaisen tavan katsoa ympäröivää maailmaa ja antanut uusia merkitysisältöjä työhön. Opettajat olivat keskeinen voima ja AMK-jatkotutkinnossa opettaminen laajentaa ja syventää opettajien työtä, luo uusia mahdollisuuksia opettajan työhön ja luo uusia mahdollisuuksia kehittyä ja suunnata osaamistaan.

Onnistuneessa AMK-jatkotutkintokoulutuksessa teoreettinen, käytännöllinen ja kokemuksellinen tieto saatiin luonnolliseen vuoropuheluun keskenään. Tulevaisuuden haasteena on ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon, erityisesti opinnäytetyönä tehtävän kehittämishankkeen ja työelämäyhteyden syventäminen ja systemaattinen edelleen kehittäminen. Haasteena on myös tutkimuksellisen työtteen ja opinnäytetyön hyödyllisyyden yhdistäminen laadukkaassa toisen syklin ammattikorkeakoulututkinnossa.

Ylemmät ammattikorkeakoulututkinnot vakinaistettiin ylemmäksi ammattikorkeakoulututkinnoksi, kun Eduskunta hyväksyi yksimielisesti hallituksen esityksen (HE14/2005) ammattikorkeakoulujen tutkintojärjestelmän kehittämiseksi kesäkuussa 2005. Tutkinto rinnastetaan ylempään korkeakoulututkintoon ja se tuottaa saman kelpoisuuden kuin ylempi korkeakoulututkinto (Laki 411/2005, asetus 426/2005).

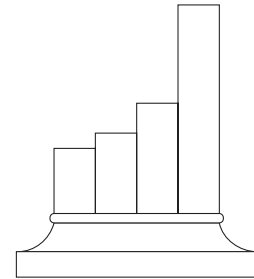
Tämän hetkisten päätösten mukaan ylempien ammattikorkeakoulujen tutkintonimike määräytyy suoritettavan tutkinnon perusteella riippumatta opiskelijan pohjakoulutuksesta (Asetus 423/2005). Esimerkiksi tekniikan ylempään ammattikorkeakoulututkinnon suorittanut henkilö saa jatkossa tutkintonimikkeekseen insinööri (ylempi AMK) ja englanniksi Master of Engineering.

## Lähteet

- Ahola S. 2005. From “different but equal” to “equal but different”. Finnish AMKs in the Bologna process. Paper presented to the 27<sup>th</sup> annual EAIR Forum August 2005, Riga, Latvia.
- Bologna Declaration the 19 June 1999. <[Http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/bologna\\_declaration.pdf](http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/bologna_declaration.pdf)>
- Hintsanen, V. 2004. Tekniikan ja liikenteen alan valmistelutyö. Teoksessa E. Okkonen (toim.) Ammattikorkeakoulun jatkotutkinto – lähtökohdat ja haasteet. Julkaisu 1. Hämeen ammattikorkeakoulu. Hämeenlinna.
- Kantola, I. (toim.) Ammattikorkeakoulun jatkotutkinnon kokeilulupahakemusten arviointi. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisu 1:2002.
- Kekäle, T., Heikkilä, J., Jaatinen, P., Myllys, H., Piilonen, A-R., Savola, J., Tynjälä, P. & Holm, K. 2004. Ammattikorkeakoulujen jatkotutkintokokeilu – käynnistysvaiheen arviointi. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisu 1:2004.
- Korhonen, M. & Okkonen, E. 2004. Ammattikorkeakoulun jatkotutkinnon profiili vastuuyliopettajien ja opetustiimin ilmaisemana. Teoksessa E. Okkonen (toim.) Ammattikorkeakoulujen jatkotutkinto – toteutuksia ja kokemuksia. Julkaisu 2. Hämeen ammattikorkeakoulu. Hämeenlinna.
- Laki ammattikorkeakoulujen jatkotutkinnon kokeilusta 645/2001.

- Laki ammattikorkeakoululain muuttamisesta 411/2005.
- Maljojoki, P. 2003. Jatkotutkinnot vahvistavat ammattikorkeakouluja asiantuntijajärjestöinä ja niiden tutkimus- ja kehitystyötä. Teoksessa E. Okkonen (toim.) Ammattikorkeakoulujen jatkotutkinto – lähtökohdat ja haasteet. Julkaisu 1. Hämeen ammattikorkeakoulu. Hämeenlinna.
- OECD 2003. Reviews of national policies for education. Polytechnic education in Finland. Paris.
- Okkonen, E. (toim.) 2003. Ammattikorkeakoulujen jatkotutkinto – lähtökohdat ja haasteet. Julkaisu 1. Hämeen ammattikorkeakoulu. Hämeenlinna.
- Okkonen, E. (toim.) 2004. Ammattikorkeakoulujen jatkotutkinto – toteutuksia ja toteutuksia. Julkaisu 2. Hämeen ammattikorkeakoulu. Hämeenlinna.
- Okkonen, E. (toim.) 2005. Ammattikorkeakoulujen jatkotutkinto – tulokset ja tulevaisuus. Julkaisu 3. Hämeen ammattikorkeakoulu. Hämeenlinna.
- Okkonen, E. & Neuvonen-Rauhala, M-L. 2005. Active connections between degree programmes and working life. Follow-up results on the second cycle polytechnic degree in Finland. Paper presented to the 27<sup>th</sup> annual EAIR Forum August 2005, Riga, Latvia.
- Opetusministeriö 2000. Koulutus ja tutkimus vuosina 1999–2004. Kehittämissuunnitelma. Helsinki.
- Opetusministeriö 2004. Ammattikorkeakoulut 2004. Taulukoita AMKOTA-tietokannasta. Opetusministeriön julkaisuja 2003:32.
- Paulin, R. 2003. Sosiaali- ja terveystieteiden valmistelutyö. Teoksessa E. Okkonen (toim.) Ammattikorkeakoulun jatkotutkinto – lähtökohdat ja haasteet. Julkaisu 1. Hämeen ammattikorkeakoulu. Hämeenlinna.
- Pratt, J., Kekäle, T., Maassen, P., Papp, I., Perellon, J. & Uitti, M. 2004. Equal, but different. An evaluation of the postgraduate studies and degrees in polytechnics – Final report. Finnish Higher Education Evaluation Council 11:2004.
- Salminen, H. 2003. Uuden tutkinnon kehittämisen tausta ja tarve. Teoksessa E. Okkonen (toim.) Ammattikorkeakoulun jatkotutkinto – lähtökohdat ja haasteet. Julkaisu 1. Hämeen ammattikorkeakoulu. Hämeenlinna.
- Tenhunen, M-L. 2003. Hallinnon ja kaupan alan valmistelutyö. Teoksessa E. Okkonen (toim.) Ammattikorkeakoulun jatkotutkinto – lähtökohdat ja haasteet. Julkaisu 1. Hämeen ammattikorkeakoulu. Hämeenlinna.
- Valtakunnallinen koordinaatio- ja seurantaryhmä. 2004. Ammattikorkeakoulujen jatkotutkinnon kehittämissuunnitelmia. Teoksessa E. Okkonen (toim.) 2004. Ammattikorkeakoulujen jatkotutkinto – toteutuksia ja toteutuksia. Julkaisu 2. Hämeen ammattikorkeakoulu. Hämeenlinna.
- Valtioneuvoston asetus 423/2005 ammattikorkeakouluista annetun valtioneuvoston asetuksen muuttamisesta.
- Valtioneuvoston asetus 426/2005 korkeakoulututkintojen järjestelmästä annetun asetuksen muuttamisesta.





## Yliopistojohtaminen ja koulujohtaminen osaamisen johtamisena

**Soili Keskinen**

Niin yliopistoissa kuin kouluissa johtamiseen kohdistuu entistä enemmän paineita. Erityisesti osaamisen johtaminen on sekä kunta- että valtiosektorilla vähäisesti tutkittu alue. Turun yliopistossa järjestettiin ensimmäinen pitkäkestoinen esimieskoulutus vuosien 2004–05 aikana. Samanaikaisesti Rauman opettajankoulutuslaitoksessa toteutettiin koulujen rehtorin tehtäviin pätevöittävää 20 opintoviikon mittaista koulutusta vuosien 2004–2006 aikana. Näistä molemmista koulutuksista kootun tutkimusaineiston pohjalta on vertailtu esimiehiksi koulutettavien käsityksiä siitä, miten henkilöstön oppiminen tapahtuu ja millaisen roolin he itselleen hahmottavat osaamisen johtajina. Aineistot on analysoitu kvalitatiivisesti, toisaalta aineistolähtöisesti toisaalta teoriasidonnaisesti, etsien Viitalan (2002) luoman mallin pohjalta neljä osaamisen johtamisen tapaa: oma esimerkki, suunnan antaminen oppimiselle, oppimisprosessin tukeminen ja oppimisilmapiiriin vaikuttaminen. Yliopisto-esimiesten oli vaikea tunnistaa, mitä oppimisella työyhteisössä tarkoitetaan ja heidän oli vaikeampi hahmottaa osaamisen johtamisen menetelmiä kuin koulujen rehtoreiden.

**Asiasanat:** yliopistojohtaminen, koulujohtaminen, osaamisen johtaminen

### **Johdanto**

Johtaminen akateemisessa toimintaympäristössä on ollut vähäisesti tutkimuksen kohteena, varsinkaan niin spesifistä näkökulmasta kuin osaamisen johtamisesta, ei yliopistoissa tapahtuvaa esimiestyötä ole juurikaan tutkittu. Turun

yliopiston esimiesvalmennukseen osallistuvia haastatellessani analysoin myös heidän näkemyksiään osaamisen johtamisen tarpeellisuudesta (Keskinen & Senvall 2004; Keskinen & Senvall 2005). Yliopistojohtamisesta on Suomessa julkaistu kaksi väitöskirjaa (Kekäle 1997; Chukwunenye Anyamele 2004) ja muutamia artikkeleita (esim. Keskinen 2005; Räsänen 2005). On yllättävää, miksi akateeminen johtajuus on jäänyt tutkijoilta syrjään, vai kertooko se akateemisen johtamisen eräästä olennaisesta piirteestä, sen tunnistamattomuudesta tai moninaisuudesta ja siksi vaikeasta tartuttavuudesta tutkimuksellisin keinoin.

Johtaminen yliopistoissa on tullut entistä enemmän julkisenkin keskustelun kohteeksi, onhan tulosohjaus johtamisen menetelmällisenä orientaationa selkeä valinta; miten haluttu ja toivottu tulosohjauksellinen toimintatapa yliopistoissa on, on toinen asia. Tulosohjauksen johtamistodellisuudessa johtamisen merkitys on kiistaton: joku sanelee tavoitteet, resurssit, antaa palautteen tavoitteiden saavuttamisesta ja ainakin näillä toimenpiteillä ohjaa yliopistojen toimintaa huomattavassa määrin. Johtuuko akateemisen johtajuuden tutkimuksen vähäisyys siitä, että tulosohjaustyypisen johtajuuden vallitessa koetaan johtaminen yliopistojen sisällä näennäiseksi, olemattomaksi tai turhauttavaksi ja todellisten johtamistoimintojen koetaan olevan ylipiston ulkopuolella ministeriöissä, tutkimus- ja hankerahoittajilla, säätiöillä jne?

Tässä tutkimuksessa on tavoitteena vertailla akateemista johtamista ja kouluissa tapahtuvaa johtamista. Fokus on yliopistojohtamisessa, mutta vertailutai peilauspintana toimii koulujen rehtoreiden toiminta. Kouluissa tapahtuvaa johtamista on tutkittu erittäinkin paljon niin Suomessa kuin ulkomailla. Rehtorien toimenkuvia on kartoitettu, on verrattu mies- ja naisrehtoreiden toimintatapoja, selvitetty rehtoreiden johtamisorientaatiota, vertailtu pohjoismaisia koulun johtamisen malleja (esim. Erätuuli & Leino 1992; Isosomppi 1996; Svedlin 2001; Mustonen 2003; Juusenaho 2004).

Ehkä eräänä syynä koulujen rehtoreiden työn laajaan tutkimukselliseen kiinnostukseen on se, että rehtoreiden asema ja tehtävät ovat huomattavan selkeästi, jopa lakisääteisesti määritellyt. Koulumaailmassa rehtorien status on ollut ainakin aiemmin hyvä: rehtorius tarjoaa niitä harvoja urakehityksen mahdollisuuksia koulujen opettajille.

Koulujen rehtoreille oli aiemmin määriteltynä asetuksin ja kunnan erilaisin johtosäännöin selvästi vastuut, tehtävät ja toimenkuva. Yliopistokohtaisin johtosäännöin määritellään laitosjohtajien, dekaanien ja hallintopäälliköiden teh-

tävät. Koulujen rehtoreiden kouluttautuminen esimiestehtäviinsä on organisoitu erilaisin pitkäkestoisin täydennyskoulutuksin ja pätevyudet säädelty asetuksella. Sen sijaan akateemisessa toimintaympäristössä työskenteleville johtajille ei ole olemassa mitään systemaattista, saati sitten lakisääteistä kouluttautumista. Yliopistot ovat vasta lähinnä 2000-luvulla ryhtyneet organisoimaan pitkäkestoisia valmennusohjelmia esimiestensä kouluttamiseksi. Esimerkiksi Turun yliopistossa toteutettiin ensimmäistä kertaa vuoden mittainen esimiesvalmennus vuosina 2004–2005.

Koulujen rehtoriutta ohjataan vahvasti systemaattisella kouluttautumisella ja kuntakohtaisilla toimenkuvia säätelevillä johtosäännöillä. Yliopistojohtamista sen sijaan ei säädellä millään yliopistosta toiseen samansisältöisenä toistuvalla koulutuksella, mutta kylläkin yliopistokohtaisilla, eri pituisilla valmennusohjelmilla ja yliopistokohtaisilla johtajien tehtäviä määrittävillä johtosäännöillä.

Yliopistoissa johtamista ohjataan johtosäännöin. Turun yliopiston laitosten johtosääntö (hyväksytty hallituksessa 19.3.1998) määrittelee laitoksen johtajan tehtäviksi ”toiminnan johtamisen ja valvomisen, määrärahojen jakamisen laitoksen sisällä, henkilöstön rekrytointiin liittyvien esitysten tekemisen ja muiden mahdollisten asioiden ratkaisemisen”. Nykyaikaista johtamistoimintaa ajatellen johtosääntö on kovin niukka. Se ei sisällä mitään velvoitteita laitoksen toiminnan kehittämiseksi, ei henkilöstön kouluttamiseksi, ei tavoitteiden selkiyttämiseksi, jollei ajatella, että kaikki edellä mainitut sisältyisivät johtosäännön ensimmäiseen pykälään, jolla veloitetaan laitoksen johtaja ”johtamaan ja valvomaan laitoksen toimintaa”. Kun tässä artikkelissa tavoitteenani on selvittää, millaisina osaamisen johtajina yliopistojen esimiehet itsensä hahmottavat, kohdentuu tutkimani johtamisen sisältö em johtosäännön ensimmäiseen, johtamistoiminnan kannalta kattavaan kohtaan.

## **Osaamisen johtamisella ohjataan henkilöstövoimavaroja**

Osaamisen johtamista on tutkittu erityisesti kauppatieteiden alueella ja erityisen paljon vasta 1990-luvun lopulta alkaen. Osaamisen johtaminen sijoittuu monista erilaisista johtamisen tehtäväalueista erityisesti ihmisten johtamisen kenttään, ei niinkään asioiden johtamisen alueelle. Osaamisen johtaminen on siltäkin osin rajallinen ja suppea johtamisen osa-alue, että sen kohde on henkilöstössä, ei työn tavoitteiden asettamisessa, ei työvälineissä tai toimintaympä-



ristön säätelyssä. Joskin osaamisen johtaminen on aina sidoksissa organisaation perustehtävän sisältämiin tavoitteenasetteluihin ja osaaminen riippuu toimintaympäristön tarjoamista mahdollisuuksista oppimiseen.

Osaamisen johtaminen sisältää mitä suurimmassa määrin toimintaa ohjaavaa otetta. Kun esimies suuntaa henkilöstönsä osaamista, samalla hän vaikuttaa koko organisaation toimintaan, ohjaa ja priorisoi perustehtävien valintaa, jäsentää tavoitteita ja vaikuttaa myös organisaation tulevaisuuteen. Osaamisen johtamisella esimies ohjaa henkilöstönsä resurssien käyttöä. Kiinnostava pohdittava on kysymys, onko yliopistoissa esimiehillä todellista valtaa vaikuttaa henkilöstönsä osaamiseen ja sen kehittämiseen vai ottavatko työntekijät specialisoituneina erikoisasiantuntijoina oikeuden itse säädellä osaamistaan. Samoin koulumaailmassa opettajat oman oppiaineensa edustajina ovat itsenäisiä vaikuttajia, jotka ottavat osaamisensa kehittämisen tarpeet ja tavoitteet vastaan omilta ammattiliitoiltaan ja muilta oppiaineidensa edustajilta.

Hyrkäs ja Ståhle (2005) määrittelevät selkeästi osaamisen johtamisen “organisaatiossa olevan tiedon ja osaamisen hallinnaksi ja organisaatiossa tapahtuvan oppimisen ohjaamiseksi”. Em tutkijat ovat tehneet kaikkiin Suomen kuntiin kohdistuneen selvityksen siitä, miten kunnissa osaamisen johtamista määritellään ja miten sitä toteutetaan. Tutkimani koulujen rehtorit ovat kuntien esimiehiä. Yli 80 %:ssa kunnista oli em tutkimuksen mukaan vallalla käsitys, että osaamisen johtamiseen ei panosteta tällä hetkellä tarpeeksi, lähinnä johtuen resurssien puutteesta tai tietämättömyydestä.

Viitala (2002) on väitöskirjassaan selvittänyt jäsentyneellä tavalla osaamisen johtamista. Hänen mukaansa osaamisen johtamisesta voidaan erottaa erilaisia toimintatapoja, menetelmiä, joilla henkilöstön oppimista ja sen seurauksena osaamisen syvenemistä voidaan esimiestoimin edistää. (1.) Oppimisen suunntaaminen on lähtökohta osaamisen kehittämiseksi. Asettamalla tavoitteet henkilöstön kehittymiseksi suunnataan oppimista. Oppimistavoitteita ei kuitenkaan pysty asettamaan analysoimatta ensin, mitä organisaation perustehtävän laadukas suorittaminen edellyttää työntekijöiltä, ts. osaamiskartoitusten ja perustehtävän selkiyttäminen edeltävät oppimistavoitteiden asettamista. (2.) Oppimisprosessien tukemisella Viitala tarkoittaa kaikkia niitä toimenpiteitä, joilla esimies edistää henkilöstönsä oppimista. Toimenpiteitä henkilöstön oppimisen edistämiseksi ovat mm seuraavat: resurssien kohdentaminen henkilöstön kehittämiseen, kouluttautumismahdollisuuksien sisällyttäminen toimenkuvuihin, jouston salliminen työajoissa kouluttautumisen mahdollistamiseksi ja

erilaisten työtilanteiden hyödyntäminen työssä oppimisen kontekstina. Viimeksi mainittu edellyttää esimieheltä kykyä reflektoida omaa ja työryhmänsä oppimista erilaisissa työtilanteissa. (3.) Oppimista edistävän ilmapiirin luominen edellyttää esimieheltä henkilökunnan rohkaisemista hakeutumaan erilaisiin koulutuksiin tai palkitsemalla ja motivoimalla huomion suuntaamista henkilöstön kehittämiseen. (4.) Esimerkillä johtaminen tarkoittaa osaamisen johtamisen yhteydessä sitä, että esimies itse on aktiivinen kehittämään taitojaan, uudistamaan osaamistaan ja suhtautuu myönteisesti uuden oppimiseen. Tässä artikkelissa esiteltyä empiiristä aineistoa analysoidaan Viitalan erittelemien neljän erilaisen osaamisen johtamisen ulottuvuuden perusteella.

Tutkimuksen tavoitteena on verrata akateemisia johtajia ja koulujen rehtoreiksi koulutautuvia sen suhteen, millaisena he näkevät osallisuutensa työyhteisönsä oppimisen edistäjinä.

## Tutkimusaineisto

Vertailtavat ryhmät ovat melkein samankokoiset. Yliopistossa esimiestehtävissä toimivia henkilöitä osallistui haastatteluihin kaikkiaan 24, yhden ollessa estynyt osallistumaan haastatteluihin. He edustivat eri tiedekuntia ja erilaisia esimiestehtäviä. Valtaosa haastatelluista oli laitosjohtajia tai oppiaineen vastuuprofessoreita, joukossa oli mukana myös erillislaitosten johtajia ja hallintopäälliköitä, joiden esimiehisuus on virkaan sidottua ja jatkuvaa, kun sen sijaan laitosjohtajien esimiehisuus on määräaikaista ja perustuu luottamustehtävän vastaanottamiseen. Kaikki haastatellut akateemiset johtajat osallistuivat vuoden mittaiseen esimiesvalmennukseen, jonka alkuvaiheessa haastattelut suoritettiin. Yksilöhaastatteluina tapahtuneet keskustelut olivat luonteeltaan mentor-keskustelun tyyppisiä samalla, kun ne palvelivat tutkimuksellisen tiedon keräämisessä. Haastattelut olivat pitkiä, useimmissa tapauksissa noin kahden tunnin mittaisia, useita erilaisia sisältöteemoja käsittäviä. Tässä artikkelissa analysoin ainoastaan yhden teemakysymyksen pohjalta syntyneitä vastauksia. Kysyin haastatteluissa: **“Miten esimies on omalta osaltaan edistänyt oppimista henkilökunnan keskuudessa omalla laitoksellaan?”**

Koulujohtajien ryhmä (n=19) muodostui niistä opettajista, jotka osallistuivat 1.5 vuotiseen, Turun yliopiston Rauman opettajankoulutuksen toteuttamaan, muodollisen kelpoisuuden rehtorin tehtäviin antavaan koulutukseen.

Haastatteluun osallistuivat kaikki esimiestaitoja käsittelevään seminaariin osallistuneet, kolmen jäätyä seminaarista pois. Osallistujista valtaosa toimi perusopetuksen tehtävissä ja muutamat lukioissa tai ammatillisissa oppilaitoksissa opettajina. Koulutuksen alkupuolella pyysin koulutettavia kirjoittamaan omin sanoin vastaukset kysymykseen: **“Miten rehtori voi edistää koulussaan työyhteisössä oppimista?”**

Esitellyt tutkimusryhmät ovat siinä mielessä vertailukelpoiset, että molemmat ryhmät olivat tutkimusaineiston hankkimisajankohtana kouluttautumas-  
sa esimiestehtäviin. He olivat selvästi motivoituneita johtamiseen liittyvien kysymysten pohtimiseen. Molemmissa ryhmissä sukupuolijakautuma oli tasainen, melkein puolet naisia, mikä kertoo siitä, että sekä akateemisten johtajien että koulujen rehtoritulostoihin verrattuna naiset olivat yliedustettuina näissä molemmissa esimiestehtäviin kouluttautuvien ryhmissä. Molempien vertailtavien ryhmien esimiehet toimivat Länsi-Suomen alueella. Molempien ryhmien aineistot ovat kohdehenkilöiden omin sanoin ilmaistua materiaalia, mutta akateemisten johtajien suullisina ja koulujohtajien kirjallisina tuotoksina. Eksakti kysymysmuoto oli kahdelle ryhmälle jossain määrin erilainen, mutta osaamisen johtamisen kartoittamisen kannalta kuitenkin riittävässä määrin samanlainen. Akateemisia johtajia pyydettiin haastattelussa suoraan kommentoimaan omaa toimintaansa esimiehinä ja henkilöstönsä oppimisen edistäjinä. Sen sijaan koulujohtajien kirjallinen kysymys oli yleisemmällä tasolla: miten rehtori voi edistää oppimista. Tämä sanamuoto oli välttämätöntä ottaa käyttöön, koska kaikki rehtoreiksi kouluttautuvat eivät vielä toimineet esimiestehtävissä.

Akateemisten johtajien haastatteluaineisto on nauhoitettu ja litteroitu ja se on runsas ja monipuolinen. Samoin koulujohtajien kirjallinen materiaali on mielekäs analysoitavaksi, koska se sisältää sekä tausta-ajattelua pohdiskelevia vastauksia että konkreettisiin toimenpide-ehdotuksiin keskittyviä vastauksia. Koko aineisto on analysoitu kvalitatiivisesti: työssä oppimiseen liittyvien käsitysten osalta aineistolähtöisesti ja osaamisen johtamisen menetelmien osalta teoriasidonnaisesti hyödyntäen Viitalan (2002) analyysia osaamisen johtamisesta. Haastattelunäytteissä koodi “Yjoht” tarkoittaa yliopistojohtajaa ja “Kjoht” koulujohtajaa.

Tutkimuksen kaksi päätavoitetta ovat seuraavat:

1. kuvata yliopistojohtajien ja koulujohtajien käsityksiä henkilöstön oppimisesta

2. kuvata yliopistojohtajien ja koulujohtajien näkemyksiä siitä, mitä on osaamisen johtaminen.

## Tutkimustulokset

### Yliopistojohtajien ja koulujohtajien käsityksiä oppimisesta

Osaaminen työelämässä edellyttää ammatillisen kouluttautumisen lisäksi jatkuvaan työssä oppimista, ja siksi osaamisen johtamisen jäsentämiseksi aineistosta ensimmäiseksi analysoitiin haastateltujen näkemyksiä työssä oppimisen olemuksesta. Yliopistojohtajille työssä oppiminen on vaikeammin hahmotettavissa oleva ilmiö kuin koulujohtajille (taulukko 1). Kukaan koulujohtajista ei jättänyt kuvaamatta aikuisen oppimisen piirteitä. Sen sijaan melko monet yliopistojohtajista totesivat, etteivät he ole tulleet ajatelleeksi, miten voisivat edistää henkilöstönsä oppimista tai eivät osaa kuvata, miten oppiminen työyhteisössä tapahtuu.

Koulujohtajien vastauksissa työssä oppiminen ilmentyi ennemminkin kollektiivisena prosessina, kun sen sijaan yliopistojohtajista useimmille se merkitsi ensisijaisesti yksilöllistä oppimista, joskin muutamien yliopistojohtajien vastauksiin sisältyi vahvasti näkemys osaamisesta kollektiivisena ilmiönä. Muutamissa seuraavissa haastatteluotteissa esimies ilmaisee, miten vaikeata on hahmottaa työyhteisön oppimista.

*“Mitähän työyhteisössä oppiminen tarkoittaa?...Mä haluan saada tänne semmoisen oppimisen, et ihmiset perustelee päätöksensä ja okei jokuban päättää aina...”*  
(Yjoht)

*“Mä en ole oikein toltakaan kannalta (työyhteisön oppimisen edistämisen) asiaa ajatellut. Jokaisella meidän työyhteisössä on korkea moraalit ja jokainen pitää ihan kunnia-asianaan oman alansa kehittämistä.”* (Yjoht)

*“Oikeastaan mä en osaa tohon kyllä vastata. Miten mä olisin oppimista tukenut...Ainakin meidän toimistohenkilökuntakäyttää paljon muu ja kysyvät ammatillisissa kysymyksissä.”* (Yjoht)

Koulujohtajien kollektiivisen oppimisen korostaminen sisälsi yhteistä tavoitteiden asettamista ja yhdessä kouluttautumista ja eri henkilöstöryhmien yhteistyön edistämistä.

*“asettaa yhdessä tavoitteita ...pedagogiset keskustelut & yhdessä kouluttautuminen”*

*“eri henkilöstöryhmien sulauttaminen yhteistyöhön ja toistensa tuntemiseen aluksi vapaamuotoisissa tilanteissa, sitten...”* (Kjoht)

*“annan tilaa asiantuntijoiden puheenvuoroille omilta aloiltaan jaettavaksi muille, monialaiset opetuksen kehittämissuoritukset suurissa kouluissa tai koulujen välisessä yhteistyössä, opetusmenetelmäkehittäminen ja siihen liittyvät keskustelut”* (Kjoht)

*“yhteiset keskustelut opehuoneessa – palaute kollegoilta yms.”* (Kjoht)

*“järjestämällä mahdollisuuksia oppia kollegoilta, ei aina ulkopuolisilta ihmisiltä – osaamisen jakamisen kulttuuri”* (Kjoht)

*“rohkean henkilökuntaa opastamaan toisia erityisalueillaan esim. taiteilijaope on paras kertomaan hankkimistaan väreistä ja niiden käytöstä”* (Kjoht)

*“pohdittaisiin yhteisissä palaverissa kunkin opettajan koulutuksen tarve ja kiinnostus sekä eri koulutusten mielekkyys”* (Kjoht)

*“järjestämällä opintopiirejä, joissa toinen toistaan tukien voisi kehittää itseään”* (Kjoht)

Yliopistojohtajat hahmottivat työssä oppimisen edistämisen ensisijaisesti erilaisten formaalien koulutusten ja kouluttautumisen kautta tapahtuvaksi, kun taas koulujohtajille työssä oppiminen tapahtui arjessa, yhteistyössä ja yhteisissä tilanteissa nonformaalein muotoin. Koulujohtajien oppimiskäsityksen mukaan tehokkainta osaamisen kehittämistä olisivat yhteiset keskustelut, opintopiirit, verkostotapaamiset, palautteen anto ja osaamisen siirtäminen toinen toisiltaan.

*“työkierto, mentorointi”* (Kjoht)

*“asiantuntijavierailut työpaikalle...perspektiiviä omaan työhön muilta työaloilta vierailujen muodossa”* (Kjoht)

*“mahdollisuuksia työnohjaukseen...yhdessä tekeminen, uuden etsiminen”* (Kjoht)

*“teemakokoukset”* (Kjoht)

*“ongelmaratkaisutilanteiden käyttäminen (‘fakta nyt on tämä, että...miten päästään eteenpäin?’)”* (Kjoht)

*“kannustamalla yleisen palautteen antoon, reflektointiin ja itsearviointiin – mutta myös esimiehen arviointiin” (Kjoht)*

Koulujohtajien vastauksissa oli esimerkkejä myös formaalin kouluttautumisen tärkeydestä, joskin huomattavasti vähemmän kuin ei-formaalin kouluttautumisen muodoista.

*“tiedotan kursseista, koulutuksesta, annan mahdollisuuden osallistua sekä olen kiinnostunut kurssien saldosta myös jälkeinpäin” (Kjoht)*

Taulukossa 1 on yhteenveto yliopistojohtajien ja koulujohtajien oppimiskäsitusten sisällöistä muutamien esimerkkivastauksin.

**Taulukko 1.** *Yliopistojohtajien ja koulujohtajien käsityksiä työssä oppimisen olemuksesta*

Työssä oppiminen	
yliopistolla	koulussa
<p><b>vaikeasti hahmotettavaa</b>  <i>“...hirveen vaikee kysymys...”</i></p> <p>Hja: <i>Miten olet omalta osaltasi oppimista edistänyt?</i>                      Hva: <i>Siis kenen oppimista?</i>                      Hja: <i>Tämän työyhteisön.</i>                      Hva: <i>Tää oppimisen käsite, niin no joo... oppimista (mietti). Ne on oppinu, jotka on halunnu.</i></p>	<p><b>jäsentynyttä</b>  <i>“Rekrytointi! Hyvä perehdyttäminen uusille tulokkaille. Oma esimerkki elinikäisestä oppimisesta. Paljon keskustelua! Kehityskeskustelut. Innostavan, hyväksyvän, suvaitsevan ilmapiirin luominen. Kuunteleminen. Ihmisten kohtaaminen. Yhteinen arvopohja, tavoitteiden ja menetelmien luominen - rehtorin rooli tärkeä!”</i></p>
<p><b>yksilön prosessi</b>  <i>“...lähetetään ihmisiä kursseille ja kongresseihin...”</i>  <i>“annan virkavapautta kouluttautumiseen...”</i></p>	<p><b>kollektiivista oppimista</b>  <i>“eri henkilöstöryhmien sulauttaminen yhteistyöhön ja toistensa tuntemiseen aluksi vapaamuotoisissa tilanteissa, sitten...”</i></p>
<p><b>formaalia kouluttautumista</b>  <i>“...Mä kannustan väkeä osallistumaan yliopiston henkilöstökoulutukseen...”</i>  <i>“...meillä on oppisopimuskoulutettavia koko ajan...”</i>  <i>“...huolehditaan, että täydennyskoulutus on jatkuvaa...”</i></p>	<p><b>ei-formaalia</b>  <i>“verkostoyhteistyön hyödyntäminen, vierailut työelämään...”</i>  <i>“yhteiset keskustelut opehuoneessa, palaute kollegoilta...”</i></p>

## Yliopistojohtajat ja koulujohtajat osaamisen johtajina

Analysoitaessa tutkimusaineistoa teorialähtöisesti käyttäen pohjana Viitalan (2002) luomaa osaamisen johtamisen neljän dimension mallia ilmeni, että niin yliopistojohtajat kuin koulujohtajat toivat eniten esille osaamisen johtamisen metodina oppimisprosessien edistämisen.

Oppimisprosessien edistämisen yliopistojohtajat toivat monipuolisesti esille. Vastauksissa korostui jopa systemaattinen uuden tiedon keruun organisointi ja sen edelleen levittäminen vaikkapa "journal clubin" avulla. Esimies otti vastuun yhteisen oppimisen edistämisestä ja uuden ymmärtämisen arvioimisesta.

*"...jokainen käy koko ajan oppimassa jotakin uutta. Se on yhteinen tehtävä... En mä sitä itsestäänselvyytenä ajattele, kyllä mä valvon sen perään. Mut ei mun tarvitse sen eteen paljon eforttia pistää... Me tehdään yhdessä. Yks käy asian läpi ja sit meillä on tää meidän journal club mitä me kerran viikossa pidetään. Siinä yhdessä myllytetään sitä asiaa ja katsotaan et ymmärrettiinkö me tää asia oikein." (Yjoht)*

Oppimisprosessien edistäminen yliopistolla oli myös perinteisen opiskelun ja koulutustilaisuuksiin osallistumisen ohessa ulkomailta uuden tiedon hakemista.

*"olen antanut virkavapautta tai antanut järjestää työtään sillä lailla, että voivat opiskella, kannustanut koulutustilaisuuksiin, käyty ulkomailla opettelemassa..." (Yjoht)*

Oppimisprosessien edistämistä yliopistolla on myös se, että on yhdessä organisoitu tiimit, joiden tehtäväksi on asetettu jatkuva tiedon ja osaamisen jalostaminen. Seuraava haastattelunäyte tuo esille, että esimies on hahmottanut vastuunsa osaamisen johtajana yliopistolla niin kattavasti, että ensin kartoitetaan osaamistarpeet kehityskeskusteluissa ja sitten laaditaan kullekin uralla etene-  
missuunnitelmat.

*"...meillä on oppivat tiimit...kaikille on laadittu uralla kehittymissuunnitelmat...kehityskeskustelut auttavat tunnistamaan kehittymistarpeita..." (Yjoht)*

Puolet yliopistojohtajista toi haastatteluissa esille oppimisprosessin edistämiseen liittyviä yksityiskohtia, kun taas melkein kaikkien koulujohtajien vastauksiin sisältyi oppimisprosessin edistämisen menetelmiä. Koulujohtajille oppimisprosessien edistäminen oli mm. henkilökohtaisten kehityssuunnitelmien tekoa ja kouluttautumiseen tarvittavien resurssien organisointia.

*“henkilökohtaisen kehittymissuunnitelman laatiminen jokaiselle opettajalle”*

(Kjoht)

*“strategisesta suunnittelusta huolehtiminen, josta henkilökoht. tavoitteet vedetään”*

(Kjoht)

*“urasuunnittelu”* (Kjoht)

*“vaatimalla tuloksia sopivasti – ei yli negatiivisen stressirajan, jolla “liekki sammuu”* (Kjoht)

*“resurssien luojana ja tiedoksi saattajana rehtori luo oppimisen edellytyksiä”*

(Kjoht)

*“raballisten resurssien varaamisella, niin paljon kuin mahdollista”* (Kjoht)

Yksi koulujohtajista oli oivaltanut, että osaamisen johtaminen lähtee jo onnistuneesta henkilöstön rekrytoinnista ja hyvästä perehdyttämisestä.

*“Rehrytointi! Hyvä perehdyttäminen uusille tulokkaille”* (Kjoht)

Yliopistojohtajille toiseksi tyypillisintä oppimisprosessien edistämisen jälkeen oli oppimisilmapiiristä huolehtiminen. Noin neljäsosa yliopistojohtajista kuvasi haastatteluissa ilmapiiriin vaikuttamisen keinoja. Avoimuuden merkityksen ja epävarmuuden tunnustamisen tärkeyden oppimisen edellytyksenä oli oivaltanut seuraavan haastattelunäytteen yliopistoesimies.

*“...olen yrittänyt edistää semmosta ajattelutapaa, semmosta oivaltamista, oppivaa työskentelemistä...uskaltais tunnustaa epävarmuutta, ajatusta siitä, että kukaan ei osaa kaikkea...avoimuus...verkostoituminen...robkeasti lähettäis hakeen tietoa ulkoa...Olen tukenut ihmisten kouluttautumista työnteon kustannuksella...tää koskee koko henkilökuntaa...”* (Yjoht)

Oppimisilmapiiriin vaikuttamista on myös rohkaiseminen, motivoiminen ja kannustaminen.



Soili Keskinen

*“Olen pyrkinyt robkaisemaan uudistumiseen, kyseenalaistamiseen.” (Yjoht)*

Kun yliopistojohtajista neljännes toi esille oppimisilmapiirin edistämisen niin vastaavasti koulujohtajista sen raportoi kolmannes. Oppimista edistävä ilma-  
piiri sisältää kouluissa mm. vuorovaikutuksen toimivuuden eteen tehtävää työ-  
tä ja kannustamista kouluttautumaan.

*“Suvaitsevan ilmaapiirin luominen. kuunteleminen! Ihmisten kohtaaminen. (Kjoht)*

*“Myönteisen, uudistamisbenkisen ilmaapiirin luominen ja siihen (myönteisyyteen)  
työntekijöiden kannustaminen” (Kjoht)*

*“kannustus ammatilliseen kehittymiseen” (Kjoht)*

*“kannustan jatkuvaan itsensä kehittämiseen – koulutusmyönteisyys (Kjoht)*

*“edistämällä onnistumisen ilmaapiiriä: onnistuminen ja oppiminen on hyväksyt-  
tävä ja tavoiteltava asia” (Kjoht)*

Esimerkin hyödyntämisen avulla osaamisen johtamista ilmaisi tekevänsä yli-  
opistojohtajista melko harvat, kuudesosa, kun se oli koulujohtajille tavanomai-  
sempaa. Osa yliopistojohtajista käytti tietoisesti omaa esimerkkiään vaikut-  
taakseen henkilökuntansa osaamisen kehittymiseksi. Osalle yliopistojohtajista  
sen sijaan muiden suoma esimerkki oli merkityksellinen.

*“Pyrin myös omalla esimerkillä näyttämään...olen koulutuksien suurkulutta-  
ja.” (Yjoht)*

*“...ihmiset oppii aika usein yrityksen ja erehdyksen kautta ja aina sen ei tarvit-  
olla omakohtaista. Jos paremmin pystytään välittämään tietoa siitä, miten toiset  
on yrittäneet ja epäonnistuneet, niin nää ihmiset on niin fiksuja, et pystyy siit  
ottamaan itseensä.” (Yjoht)*

*“Oma esimerkki elinikäisestä oppimisesta.” (Kjoht)*

*“Opiskelemalla itse ja tuomalla uusia ajatuksia työyhteisöön.” (Kjoht)*

*“Positiivinen asenne mallina ja esimerkkinä.” (Kjoht)*

*“Oma esimerkki, aito innostuminen, usko ja sitoutuminen asetettuihin tavoittei-  
hin antaa suunnan ja saattaa yllyttää muutkin mukaan.” (Kjoht)*

*“olla itse kiinnostunut uusista asioista ja sillä tukea/kannustaa muita yrittämään”  
(Kjoht)*

On yllättävää, että oppimisen suunnan selkiyttäminen oli niin yliopistojohtajille kuin koulujohtajillekin vieras osaamisen johtamisen muoto. Kun kolmannes koulujohtajista toi spontaanisti esille oppimisen suunnan selkiyttämisen merkityksen niin yliopistojohtajista haastatteluissa vain kaksi otti sen esille. Toinen yliopistojohtajista oli havainnut johtoryhmän työskentelyn tärkeyden ja sen avulla oppimisen suunnan selkiyttämisen, varsinkin jäsentämällä ydinosaamisia ja niiden varaan rakentuvaa oppimisen tavoitteenasettelua laitoksen kokonaistoiminnan huomioon ottaen.

*“...oppinut, että meidän pitäisi tehdä asioita toisin: esim. meiltä puuttuu johtoryhmä...opitaan, et mitkä on ne meidän ydinosaamisen alueet...meidän täytyy oppia, et me ei enää tehdä vahvaa kahviajakoa laitoksella...pitäis pystyä katsomaan sitä kokonaisuutta. Ja se on mun mielestä oppimisen paikka...” (Yjoht)*

Ilmeisesti yliopistokulttuurissa on olemassa vahvoja esteitä sille, että esimies osoittaisi suuntaa oppimiselle tai asettaisi tavoitteita osaamisen kehittämiseksi, koska vain yksi yliopistojohtaja toi haastatteluissa esille linjan luomisen merkityksen henkilöstön osaamisen kehittämiseksi. Yliopisto korkean osaamisen ja erityisasiantuntijuuden organisaationa on toimintaympäristö, jossa yksilön autonomia oman osaamisensa arvioijana on vahva ja koskematton. Seuraava haastattelunäyte osoittaa, miten monipuolisesti yliopistojohtaja on hahmottanut oppimisen linjauksen: on olennaista tunnistaa niin vahvuudet kuin myös heikkoudet ja niihin pohjata oppimisen tavoitteenasettelut. Sama esimies tuo esille myös sen, että oppimisen linjauksessa tulee huomioida ajallinen aspekti: miten on toimittu ennen ja miten pitäisi toimia nyt ja tulevaisuudessa. Oppimisen suunnasta kertoo sekin oivallus, josta esimies puhuu miettiessään, miten onnistuisi osaamisen siirtäminen työyhteisön uusille tulokkaille. Tässä yhteydessä oppimisen linjaus konkretisoituu hahmottamalla, keneltä osaamisen pitäisi siirtyä uudelle työntekijälle.

*“...pienillä toimilla pyrin tuomaan jonkunnäköistä linjaa, jolloin työyhteistö ja yksilöt kehittävivät niitä vahvuuksia ja vähän heikkojakin alueitaan. Jonkun näköinen oma esimerkki...Jos ajatellaan kollektiivista oppimista, niin on hirveän tärkeää se, että tiedetään, mitä on tehty aikaisemmin, kun meil on tullu uusia työntekijöitä...kulkee se jo opittu mukana ja tulee uusien pohjaksi...kesällä kehittämispäivä...” (Yjoht)*

Yliopistojohtajien keskuudessa oli harvinaista tuoda esille osaamisen johtamisen menetelmänä oppimisen suunnan selkiyttäminen. Tämä on yllättävää, ottaen huomioon sen, että muutamatkin yliopistojohtajista toivat esille huolensa yliopisto-osaamisen haavoittuvuudesta, siitä että osaaminen on harvojen varassa. Varsinkin nopeasti kasvaneilla laitoksilla tilanne on usein se, että osaaminen henkilöityy vahvasti muutamiin erityisosaajiin ja toiminnan jatkuvuus edellyttää näiden osaajien pysyvyyttä laitoksella. Jos yliopisto ei kykene esim. tarjoamaan kilpailukykyisiä palkkausjärjestelmiä tai takaamaan työn jatkuvuutta, ovat riskit suuret erityisosaajien säilyttämiseksi laitoksella. Tässä tilanteessa esimiehen kyvykyys nähdä eteenpäin on välttämätöntä ja osaamisen siirtäminen henkilöltä toiselle tärkeitä. Osaamisen haavoittuvuusproblematiikan vahvan tiedostamisen olettaisi antavan oppimiselle suuntaa yliopistoissa.

*“..tosi nopeasti kasvanut laitos, kasvun myötä on vaikeuksia jakaa resursseja oikein, jonkin alueen ydinosajat joutuvat venymään” (Yjoht)*

*“tässä on tällainen menestystarina, tää on kuitenkin aika harvan ihmisen varassa. Ne jotka on aloittaneet täällä, että riski, et jos ydintekijäporukka vaihtuu tai ei halua jatkaa, niin henkilöityy” (Yjoht)*

*“Aika paljon on kiinni muutamasta ihmisestä. Se on haavoittuvainen” (Yjoht)*

Koulujohtajien keskuudessa oppimisen suunnan selkiyttäminen oli jossain määrin yleisempää kuin yliopistojohtajien keskuudessa, joskaan yliopistovastauksissa ilmenevää huolta osaamisen rajallisuuteen liittyvästä organisaation haavoittuvaisuudesta ei ilmennyt kouluvastauksissa lainkaan.

*“Yhteinen arvopohja, tavoitteiden ja menetelmien luominen – rehtorin rooli TÄRKEÄ!” (Kjoht)*

*“Selkeiden tavoitteiden asettaminen.” (Kjoht)*

*“johtaa oppimista “oikeaan” suuntaan, asettaa yhdessä tavoitteita, kertoo, visioi miten, missä ajassa pyritään niihin” (Kjoht)*

*“jotta oppilaitos voisi kehittyä ja muuttua, se tarvitsee selkeät tavoitteet ja toimintasuunnitelman, suunnitelma vaatii toteuttajat ja he työnjohtajansa” (Kjoht)*

*“kirkastamalla perustehtävää, sen ymmärrystä sekä siihen liittyvää osaamista” (Kjoht)*

Taulukossa 2 on yhteenveto yliopistojohtajien ja koulujohtajien osaamisen kehittämismenetelmien esiintymistiheydestä tutkimusaineistossa.

*Taulukko 2. Yliopistojohtajien ja koulujohtajien vastausten jakautuminen osaamisen johtamisen eri menetelmäluokkiin Viitalan (2002) mukaan jaotellen*

	Osaamisen / oppimisen johtaminen	
	yliopistolla	koulussa
oppimisprosessien edistämistä	puolet (12/24)	melkein kaikki (17/19)
oppimisilmapiirin tukemista	neljäsosa (6/24)	kolmannes (6/19)
esimerkin käyttämistä	kuudesosa (4/24)	yli puolet (13/19)
oppimisen suunnan selkiyttämistä	kymmenesosa (2/24)	kolmannes (6/19)

## Johtopäätökset

Osaamisen johtaminen kauppatieteellisenä käsitteenä on erityisesti liike-elämän palveluksessa toimiville esimiehille tuttua toimintaa. Sen sijaan kuntatyössä valtaosa Hyrkäksen ja Ståhlen (2005) haastattelemista kuntien edustajista totesi osaamisen johtamisen olevan riittämättömästi hallinnassa. Tämän tutkimuksen koulujen rehtorit edustajat kuntasektoria ja osoittautuivat hyvin valveutuneiksi osaamisen johtamisen hahmottajina. Valtiosektorin työtehtävissä osaamisen johtamisen tilaa ei ole laajemmilla tutkimuksilla selvitetty. Tämän tutkimuksen kohdehenkilöt, yliopistojen esimiehet edustavat valtion tehtäviä.

Osaamisen johtaminen on sidoksissa siihen, millaiseksi esimies hahmottaa työssä oppimisen, koska osaamisen johtaminen voidaan määritellä organisaatiossa olevan tiedon ja osaamisen hallitsemiseksi ja organisaatiossa tapahtuvan oppimisen ohjaamiseksi (esim. Hyrkäs & Ståhle 2005). Tutkittujen esimiesten käsitykset työyhteisössä oppimisesta ovat erilaiset yliopistossa ja kouluissa. Kun

kouluissa toimivat esimiehet kuvasivat henkilöstön työssä oppimista kollektiiviseksi, hahmotettavissa olevaksi ja pääosin ei-formaaliksi tapahtumaksi, yliopiston esimiehet sitä vastoin kuvasivat yliopiston henkilökunnan työssä oppimista ensisijaisesti yksilölliseksi prosessiksi, jota on vaikea hahmottaa ja joka tapahtuu pääsääntöisesti formaalin kouluttautumisen kautta.

Koulujen arjessa oppimisen, opettamisen ja osaamisen retoriikka on tuttua ja jokapäiväistä, mikä osaltaan selittää em tutkimustulosta helppoudesta kuvata osaamisen johtamista koulussa. Sen sijaan yliopistomaailmassa esimiesten vaikeudet hahmottaa sitä, mitä osaamisen johtamisella tarkoitetaan, selittynevät osittain sillä, että perustehtävä jakautuu kolmeen osaan: tutkimukseen, opetukseen ja yhteiskunnalliseen palvelutehtävään. Koulujen perustehtävä on selkeästi opettaminen, siksi on ymmärrettävää, että esimies tunnistaa helposti oppimisen ja osaamisen käsitteet ja ilmiöt. Yliopistojohtajille ei ole tuttua ja totuttua puhua henkilöstönsä osaamisen johtamisesta, kuten koulujohtajat ovat jo pitkään keskustelleet pedagogisesta johtamisesta (esim. Svedlin 2001), johon sisältyy sekä oppilaiden hyvän opettamisen kysymykset että henkilöstön oppimisen edistäminen.

Yliopistojen perustehtävän jakautumisen muuhunkin kuin opettamiseen voi ymmärtää ohjaavan yliopiston esimiesten toimintaa henkilöstönsä johtajina: osaamisen johtaminen on vain yksi osa menestymistä esimiehenä. Työssä oppimisen hahmottaminen esimiestoiminnan ulkopuolella olevaksi, formaalin kouluttautumisen tuottamaksi toiminnaksi voi kuitenkin olettaa kertovan myös jotain olennaista yliopiston toimintakulttuurista. Rakentuuko yliopisto edelleen niin vahvasti yksilöeksperttiyden varaan, että esimiehellä ei ole osuutta ja vastuuta henkilöstön osaamisen kehittäjänä? Ajateltaessa asiantuntijaorganisaation osaamisen muodostuvan erityisen vahvasti yksilöiden osaamisesta ei esimiehellä ole osuutta osaamisen johtajana. Toisaalta osa yliopistojohtajista toi esille huolensa osaamisen kapea-alaisuudesta ja sen aiheuttamasta riskistä: jos vahvat yksilöosaajat lähtevät laitokselta, on toiminta haavoittuvaista ja vaikeasti hallittavaa. Näiden huolien yhteydessä paljastuu, että myös yliopistojohtajat hahmottavat osaamisen johtamisen suuren merkityksen ja tärkeyden kilpailukyvyyn ja laadukkaan työn säilyttämiseksi.

Koulujen rehtorit luettelevat selvästi enemmän osaamisen / oppimisen johtamisen menetelmiä kuin yliopistojohtajat, mikä voi kertoa siitä, että osaamisen johtamisen menetelmät ovat vähemmän tietoisessa käytössä yliopiston toimintaympäristössä kuin kouluissa. Tutkimus tuo esille, että sekä johtamisen

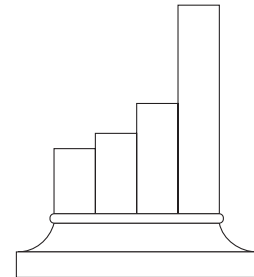
menetelmällinen taso että esimiehisyys yleisemminkin on vaikeammin akateemisten esimiesten hahmotettavissa kuin koulujen rehtoreiden. Kertooko tutkimustulos siitä, että koulumaailmassa johtajuus on selkeämmin olemassa oleva ilmiö, hyväksytty ja hyödynnetty, mutta akateemisessa työtodellisuudessa johtajuuden tarpeellisuuteen liittyy vahvoja epäilyjä? Selittyykö tämä akateemisen työn johtajattomuuden tai johtajuuden heikkouden tila Räsäsen (2005) kiinnostavalla tavalla esille tuomalla akateemisen työn moninaisuudella? Räsäsen mukaan akateemista työtä ei voi hallinnoida millään “yksiviivaisella” tai yhdellä ainoalla johtajuuslogiikalla, koska akateeminen työ on niin moninaista, asiantuntijoidensa erilaisista projekteista muodostuvaa, hajanaista ja eri ainelaitoksilla erilaista. Helsingin yliopiston hallinnon tilaa arvioivassa raportissa (Sipilä 2005) tuodaan esille sama asia: tutkimuksen, opetuksen ja taloushallinnon johtaminen edellyttävät kukin erilaista johtamisosaamista. Koulujen perustehtävää säädellään vahvasti laein ja asetuksin, mutta yliopistojen tehtävät on määritelty yliopistolaissa huomattavan väljästi, jolloin tehtävien / tavoitteiden toteuttamisen mahdollisuuksia jää paljon ja näin muodoin myös johtajuuden muodot voivat vaihdella niin paljon, ettei mitään yhtä ainoata oikeata mallia johtajuudelle yliopistossa voida löytää.

Tutkimuksen päätuloksen mukaan akateeminen johtaminen ja erityisesti osaamisen johtaminen on hahmottumattomampaa kuin kouluissa osaamisen johtaminen. Tämä tulos perustuu esimiesten itse raportoimiin materiaaleihin, mikä voi kertoa siitä, että kouluissa osaamisen johtamisen retoriikka on tutumpaa kuin yliopistoissa. Kyse voi olla myös siitä, että johtamistoimintojen toteutuksenkin tasolla olisi eroja. Tekojen tutkiminen edellyttäisi kuitenkin erilaisia mittausmenetelmiä kuin, mitä tässä tutkimuksessa on käytetty: esimerkiksi esimiestoiminnan observointeja tai henkilöstön haastatteluja.

Mikä ohjaa yliopistolla osaamisen johtamisen olemattomuuteen? Yksilöosaamisen vahva kunnioittaminen, asemansa autonomiseksi mieltävät erikoisasiantuntijat johdettavina, johtamisen epäjatkuvuus, totutut tavat olla johtamatta, perustehtävien moninaisuus sekä puutteellinen ja satunnainen kouluttautuminen esimiestehtäviin ovat tekijöitä, jotka yliopistoissa ohjaavat osaamisen johtamisen näkymättömyyteen. Tämän tutkimuksen perusteella on helppo yhtyä Helsingin yliopiston hallinnon arviointiraportissa (Sipilä 2005) esitettyyn kannanottoon: yliopistojohtaminen perustuu liian satunnaisiin tekijöihin, persoituun johtamisosaamiseen ja siksi yliopistoissa tarvitaan mm järjestelmällistä esimieskoulutusta ja panostusta johtamisresursseihin.

## Lähteet

- Chukwunye Anyamele, S. 2004. Institutional management in higher education. A study of leadership approaches to quality improvement in university management – Nigerian and Finnish case. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Tutkimusraportti 195.
- Erätuuli, M. & Leino, J. 1992. Rehtorin työ opettajan näkökulmasta. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 138.
- Hyrkäs, E. & Ståhle, P. 2005. Osaamisen johtaminen Suomen kunnissa. Kuntien eläkevuokituksen verkkojulkaisu, kesäkuu 2005. [www.keva.fi](http://www.keva.fi)
- Isosomppi, L. 1996. Johtaja vai juoksupoika? Suomalaisen yleissivistävän koulun johtamiskulttuurin ja sen determinanttien tarkastelua. Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tampensis A 514.
- Juusenaho, R. 2004. Peruskoulun rehtoreiden johtamisen eroja. Sukupuolinen näkökulma. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 249.
- Kekäle, J. 1997. Leadership cultures in academic departments. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja 26.
- Keskinen, S. 2005. Akateemisten johtajien avaintehtävät, toimintaympäristö ja työhöjohtaus. Teoksessa S. Keskinen, L. Leimala & A. Romana (toim.) Työhöjohtaus, sparraus ja coaching esimiestyössä. Turun yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja B.20, 121–129.
- Keskinen, S. & Senvall, N. 2004. Akateemisen johtajuuden uhat ja mahdollisuudet. Esitelmä Psykologia 2004 -kongressissa. Turku 25.–27.8.2004.
- Keskinen, S. & Senvall, N. 2005. Miten esimies voi edistää oppimista akateemisessa toimintaympäristössä? Teoksessa A. Virta, K. Merenluoto & P. Pöyhönen (toim.) Ainedidaktiikan ja oppimistutkimuksen haasteet opettajankoulutukselle. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja. Painossa.
- Mustonen, K. 2003. Mihin rehtoria tarvitaan? Rehtorin tehtävät ja niiden toteutuminen Pohjois-Savon yleissivistävissä kouluissa. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta, Kajaanin opettajankoulutusyksikkö. Acta Universitatis Ouluensis 63.
- Räsänen, K. 2005. Akateemisen työn hallinta – jäsenyyksiä kokemuksille ainelaitoksen johtajana. Teoksessa H. Aittola & O.-H. Ylijoki (toim.) Tulosohtautua autonomiaa. Akateemisen työn muuttuvat käytännöt. Tampere: Gaudeamus, 18–40.
- Sipilä, J. 2005. Hallinnosta hallintaan. Hallinnon arviointi 2004–2005. Ulkopuolisen arviointiryhmän raportti. Helsingin yliopiston hallinnon julkaisuja 7.
- Svedlin, R. (toim.) 2001. Koulun johtaminen pohjoismaisessa vertailussa. Opetushallitus. Arviointi 8/2001.
- Sydänmaanlakka, P. 2001. Älykäs organisaatio. Tiedon, osaamisen ja suorituksen johtaminen. Helsinki:Kauppakaari.
- Viitala, R. 2002. Osaamisen johtaminen esimiestyössä. Vaasan yliopisto. Acta Wasaensia 109.



## Moniulotteinen lähestymistapa yliopistojen hallinnon tietojärjestelmien arvioinnissa

**Timo Näppilä**

Tulosohjauksen ja -johtamisen käyttöönotto yliopistosektorilla lisää erityisesti tiedekunta- ja laitostasolla tarvetta tarkastella omaa toimintaa ja päätöksien vaikutusta siihen. Tässä artikkelissa tarkastellaan neljän monitieteisen suomalaisen yliopiston hallinnon tietojärjestelmien arviointituloksia niiden tehokkuuden, laadun sekä vaikuttavuuden näkökulmista. Artikkelissa keskitytään yliopistojen hallinnon keskeisten tietojärjestelmien (talous-, henkilöstö-, opinto- sekä tilajärjestelmät) laadun, informaation laadun, palvelun laadun, käyttäjätyytyväisyyden ja käytön sekä järjestelmän yksilötason vaikutuksien arviointiin. Empiirisen osion kyselyssä mukana olevat organisaatiot ovat Jyväskylän, Oulun, Tampereen sekä Turun yliopistot. Yliopistoista valittiin tutkimukseen mukaan sekä humanistiset että matemaattis-luonnontieteelliset koulutusalat. Tampereen yliopistosta, jossa ei ole matemaattis-luonnontieteellistä tiedekuntaa, otettiin erillislaitoksista mukaan lääketieteen ja teknologian instituutti sekä informaatiotieteiden tiedekunta.

**Asiasanat:** Yliopistot, tulosjohtaminen, hallinnon tietojärjestelmät, moniulotteisuus, arviointi

### Johdanto

Yliopistoissa keskeiset hallinnon tietojärjestelmät ovat perustehtävien hoitamista tukevat henkilöstö-, talous-, opinto- sekä tilahallinnon järjestelmät. Näiden sisältöä ja toteuttamistapaa ohjaavat merkittävästi kansalliset suunnitelmat ja jopa lain asettamat vaatimukset. Yliopistoissa on siirrytty myös tulos-



johtamiseen ja yliopistojen sisällä tavoitteet ja tulosvastuu kohdistuvat tulosityksiköille. Tulosityksikköinä voivat olla esimerkiksi tiedekunta, laitos ja erillislaitos. Toimintavapauden lisääntyminen ja päätösvallan kasvu lisäävät erityisesti tiedekunta- ja laitostasolla tarvetta tarkastella omaa toimintaa ja päätöksien vaikutusta siihen. Tietotarpeiden täyttämisen luotettavasti ja vähällä työmäärällä sekä hallinnollisten rutiinien vähentäminen ja helpottaminen ovat tietojärjestelmien kehittämisen keskeisiä tavoitteita. Tehokkaiden ja laadukkaiden tietojärjestelmien merkitys korostuu etenkin tilanteessa, jossa tulosohjaukseen ja siten myös tulosjohtamiseen kytkeytyvät uudet velvoitteet vaativat resurssien käytön entistä tarkempaa suunnittelua (budjetointi, vaihtoehtoisten kustannusten arviointi, määrärahojen käytön seuranta sekä aikaisempien vuosien kustannuskehitys). Tietojärjestelmien keskeinen tehtävä on tukea yliopiston perustehtävien eli opetus- ja tutkimustoiminnan hoitamista. Lisäksi niiden tehtävänä on antaa välineet toiminnan arvioinnille ja auttaa yliopiston johtamista sekä helpottaa yhteiskunnan yliopistolle antamien hallinnollisten velvoitteiden suorittamista. Yliopistot ovat myös tilivirastoja ja ne ovat osana budjettitaloutta.

Uudessa toimintaympäristössä toimiva yliopiston laitosjohtaja on saatettava sellaiseen psykologiseen asemaan yksikössä, jossa hänellä on mahdollisimman hyvät edellytykset tehdä tulosjohtamiseen kytkeytyviä päätöksiä. Aikaisemman todentavan, valvovan, tarkastavan ja tilastoivan hallinnollisen informaation lisäksi tarvitaan nykyään entistä enemmän tulosjohtamiseen kytkeytyvää ajankohtaista tietoa resursseista, niiden käytöstä sekä saavutetuista tuloksista. Hyvin toimivat hallinnon tietojärjestelmät ovat keskeinen edellytys yliopiston itsesääteilyjärjestelmän toimivuudelle, jotta erikoistuneet ja varsin itsenäiset tiedekunnat sekä laitokset pystyvät vastaamaan toimintaympäristössä tapahtuviin muutoksiin. Järjestelmän eri osallisten (akateeminen professio sekä hallinnon virkamiehet) täytyy löytää yhteinen toimintatapa, joka tukee molempia osapuolia.

## **Viitekehys moniulotteiselle lähestymistavalle**

Tutkimuksen lähtökohtana oli hyödynnettävyyteen tähtäävä kehittämisenäkökulma. Tutkimuksessa arvioitiin neljän monitieteisen suomalaisen yliopiston hallinnon tietojärjestelmiä niiden loppukäyttäjien näkökulmasta. Suoritettava

arviointityyppi oli toiminnan aikana tapahtuva arviointi. Tekniset ja taloudelliset kysymykset olivat tässä tutkimuksessa taka-alalla. Arvioinnista poisjäävä osio koskee vaikutuksia organisaatiotasolla, joka sisältää myös kustannus-hyötyanalyysin. Tulosjohtamisessa tarvittavaa informaatiota arvioitiin yliopistojen hallinnon tietojärjestelmien sisältävän informaation hyödynnettävyyden avulla. Tällaista informaatiota ovat määrällinen (määrärahat, henkilöstötiedot, opetustiedot sekä tilakustannukset) sekä virallinen (raportit, tilastot ja yhteenvedot) informaatio. Lisäksi tutkimuksessa tarkasteltiin satunnaisia muuttujia (ympäristö, organisaatio ja henkilöstö sekä strategia). Nämä muuttujat ovat kontekstisidonnaisia ja ne ilmenevät sekä vaikuttavat eri tavoin eri tutkimuskohteissa. Yliopistojen valintakriteereinä olivat monialaisuus sekä suurin piirtein sama koko. Koulutusalojen suhteen kriteereinä olivat kattavuus sekä humanististen että matemaattis-luonnontieteellisten tiedekuntien olemassaolo. Tampereen yliopistosta, jossa ei ole varsinaista matemaattis-luonnontieteellistä tiedekuntaa, otettiin erillislaitoksista mukaan lääketieteen ja teknologian instituutti sekä lisäksi vielä uusi informaatiotieteiden tiedekunta.

Informaatio voidaan jakaa kolmeen eri tasoon eli; 1) syntaksinen, 2) semanttinen ja 3) pragmaattinen (Vrt. DeLone & McLean 1992, 61; Niiniluoto 1997, 18–48). Syntaksinen (tekninen) taso viittaa datan tuotantoon ja sen välittämisen tehokkuuteen. Tällöin keskeisiä tarkastelun kohteita ovat tietojärjestelmien integrointi, joustavuus sekä virhetilanteiden määrä. Semanttinen taso viittaa informaation laatuun eli siihen, miten informaatio ymmärretään. Keskeisiä asioita ovat tällöin tiedon ymmärrettävyys, käytettävyys, oikeellisuus, yksiselitteisyys sekä tuoreus. Pragmaattinen taso viittaa informaation vaikuttavuuteen eli sen hyötykäyttöön esimerkiksi päätöksenteon näkökulmasta. Keskeisiä tarkastelun kohteita ovat tällöin raporttien hyödyntäminen sekä tiedon käyttö ja palvelevuus päätöksentekotilanteessa. Pragmaattisen tason tieto on sarja tapahtumia koostuen tiedon vastaanottamisesta, tiedon arvioinnista ja tiedon käytöstä johtaen muutokseen vastaanottajan käytöksessä ja järjestelmän (organisaation) suorituksessa. Kommunikaatioteorian mukaan tiedon eteneminen sisältää erotettavissa olevia vaiheita sen tuottamisen, käytön ja sen aiheuttamisen vaikutusten välillä. Vaiheittaisuus johtaa siihen, että jokaisella vaiheella pitäisi olla oma mittari onnistumisen arvioimiseksi. (Vrt. DeLone & McLean, 60, 1992; Puhakainen 2002, kalvot 26 ja 27).

Tutkimuksen tekemisen ajatuksellisena välineenä käytin Michael Quinn Pattonin hyödynnettävyyteen tähtäävää arviointia (Ks. yleisemmin: Patton

1997). Kyse on tällöin yksikön oman toiminnan arvioimisesta ja kehittämisestä, jotta se pystyisi vastaamaan sille asetettuihin vaatimuksiin ja kehittämään toimintaansa tarpeita vastaavaksi. Tutkimuksen teoreettinen viitekehys rakennettiin rajoitetun rationaalisuuden teoriasta sekä itseään säätelevän järjestelmän mallista. Rajoittunut rationaalisuus olettaa ihmisten olevan tiedoiltaan ja taidoiltaan rationaalisesti rajoittuneita. Keskeisenä ajatuksena on, että ihmisten huomiokyky on rajallista ja tällöin suuri määrä informaatiota ei tuo välttämättä parasta lopputulosta vaan olennainen informaatio kussakin päätöksentekotilanteessa. (Vrt. Simon 1982, 113–114). Yliopistojen hallinnon tietojärjestelmien rooli voidaan nähdä juuri päätöksenteon apuvälineenä. Tällöin on tärkeää saattaa jokainen organisaation päätöksentekijä sellaiseen asemaan, jossa hän voi mahdollisimman tehokkaasti eliminoida rationaalisuuden rajoituksia kuten tiedon epätäydellisyys, ihmisen havaintokyvyn rajallisuus, ennakoimisen vaikeus sekä vaihtoehtojen moninaisuus (Vrt. Simon 1982, 118–122).

Käytin yliopistotarkastelussa hyväkseni R. Birnbaumin luomaa itseään säätelevän järjestelmän mallia (Ks. yleisemmin Birnbaum 1991). Keskeisenä ajatuksena mallissa on tietyn yksikön itseään säätelevä toiminta, jonka avulla yksikkö pyrkii mukautumaan muuttuvaan ympäristöön. Tällöin organisaation eri toimintoja pyritään hajauttamaan pienempiin osiin, jotta ne pystyisivät paremmin reagoimaan erityyppisiin muutoksiin. Olennaista on, miten resurssit jaetaan ja koordinoidaan organisaation sisällä, jotta sen palautejärjestelmä toimisi ja muutoksiin pystyttäisiin reagoimaan. Toimintoja hajautettaessa varsin autonomisiin ja erityyppisiin osiin, täytyy pyrkiä varmistamaan, että delegoitu valta ja vastuu pystytään hoitamaan. Tässä mielestäni hallinnon tietojärjestelmien rooli ja tuki delegoinnille korostuu. Tietojärjestelmien tukemana pitäisi pystyä mukautumaan muuttuneisiin olosuhteisiin. Keskitetyn päätöksenteon sijasta päätöksiä tehdään entistä enemmän yliopistoissakin juuri tulosityksiköiden tasolla.

## **Moniulotteisen yliopistojen hallinnon tietojärjestelmien arviointimallin rakentaminen**

Tutkimuksen tavoitteena oli rakentaa moniulotteinen yliopistojen hallinnon tietojärjestelmien arviointimalli tietojärjestelmien arvioinnin apuvälineeksi. Pyrkimyksenä oli rakentaa arviointimalli, joka auttaisi hallinnon tietojärjestel-

mistä vastaavaa organisaation johtoa hahmottamaan paremmin ja laaja-alaisemmin, mistä hallinnon tietojärjestelmien arvioinnissa on lopulta kysymys. Tutkimuksessa pyrin arvioimaan sisäisen tietojärjestelmän tehokkuutta, laadukkuutta sekä vaikuttavuutta eli tekijöitä, joita myös valtion viranomaisten hyvässä tiedonhallintatavassa korostetaan (Vrt. VM 11/2000, 1–13). Näiden tekijöiden tulee olla kunnossa, jotta organisaation johto kykenee keskittymään paremmin myös organisaation ulkopuolella olevan informaation havainnoimiseen.

Moniulotteinen yliopistojen hallinnon tietojärjestelmien arviointimalli ei ole joustamaton malli. Kyseisessä mallissa pyrin tuomaan esiin niitä keskeisiä seikkoja, joita tulee ottaa huomioon yliopistojen hallinnon tietojärjestelmien arvioinneissa. Mikään arviointimalli ei sovi kaikkiin organisaatioihin, mutta kaikkien arviointimallien tulee ottaa huomioon organisaation luonne, johtamistavat sekä loppukäyttäjien profiili. Mallin tulee juuri tästä syystä olla sovellettavissa ja muunneltavissa useisiin erilaisiin käyttökohteisiin. Tämän tutkimuksen lähtökohtana on kehittämisenäkökulma ja hyödynnettävyyteen tähtäävä arviointi. Tämä luo välineitä eri yksiköille toteuttaa itsearviointia. Tällöin arvioinnilla, ja etenkin tietoa synnyttävällä arvioinnilla, on enemmänkin ajatuksellinen kuin välineellinen tehtävä. (Vrt. Patton 1996, 1–5; 1997, 20–22).

Arviointiin liittyy myös satunnaisia muuttujia, joita tulee arvioinnissa huomioida. Nämä muuttujat ovat kontekstisidonnaisia ja ne ilmenevät sekä vaikuttavat eri tavoin eri tutkimuskohteissa. Tällaisia muuttujia ovat ympäristö, organisaation rakenne ja henkilöstö sekä strategiat. (DeLone & McLean 1992, 60; Willcocks 1991, 124–126; 1994, 22–25). Julkisella sektorilla politiikka ja juridiikka määrittelevät yksiköiden strategioita, ohjaus- ja johtamismalleja, yksikön tehtäviä sekä rahoitusta. Yksikkötasolla tietojärjestelmän luonne ja tehtävät määrittyvät paljolti sekä ulkoisten että sisäisten tarpeiden ja vaatimusten mukaan. Jotta arviointi olisi relevanttia, täytyy ottaa huomioon myös ympäristö, jossa arviointi suoritetaan, organisaatio ja sen henkilöstö sekä strategia.

Tutkimuksessa ympäristöosioon otettiin mukaan, tutkimuskontekstin perusteella, kilpailu, tulosjohtaminen sekä valtion tietohallinnon ohjaus. Kilpailu tuo mukanaan uudenlaisen tavan johtaa yliopistoja tulosjohtamisen avulla. Tulosjohtaminen tarvitsee tuekseen eri tavalla jäsenneltyä ja ryhmiteltyä informaatiota kuin perinteinen hallinnointi. Valtion tietohallinnon ohjaus vastaa-vasti säätelee lakien, asetusten sekä ohjeiden avulla tietojärjestelmien integrointia, turvallisuutta, palvelevuutta sekä tietosisältöjen laatua.

Organisaationa tarkasteltiin yliopistoa sekä sen erityispiirteitä etenkin eri tieteenalakulttuurien näkökulmasta. Henkilöstön kohdalla tarkasteltiin akateemisen profession sekä hallinnon virkamiesten rooleja tietojärjestelmiin liittyen. Strategioista tutkittiin hallinnon tietojärjestelmiä koskevia kehittämissuunnitelmia sekä visioita tutkimuksessa mukana olevien neljän monitieteisen yliopiston osalta. Tällöin tutkittiin, mitkä ovat olleet yliopistojen strategiset tavoitteet ja päämäärät hallinnon tietojärjestelmien suhteen ja miten nämä tavoitteet ja päämäärät on onnistuttu toteuttamaan käytännön tasolla.

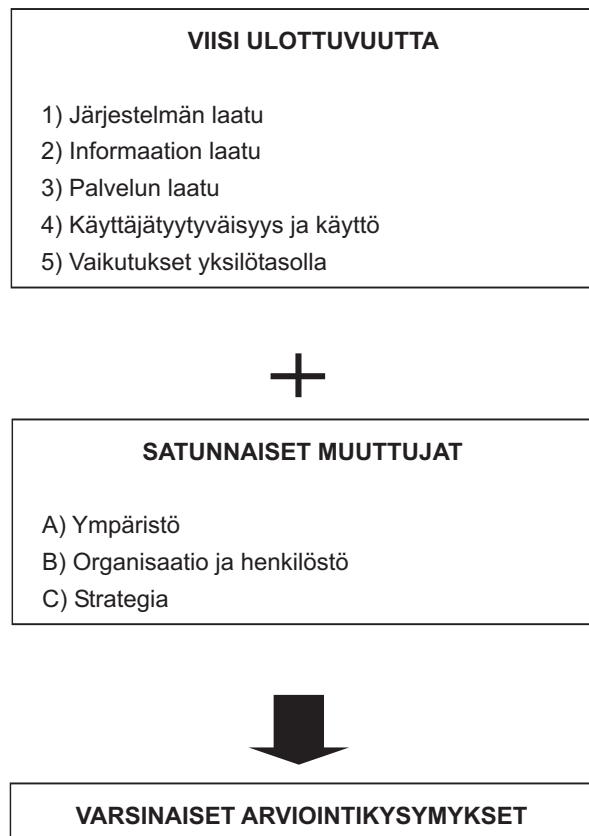
## **Moniulotteinen yliopistojen hallinnon tietojärjestelmien arviointimallin rakenne**

Mallin perusrungon on muodostanut DeLone ja McLeanin laatima tietojärjestelmän onnistumisen arviointimalli (DeLone & McLean 1992, s.60–95). Mallia ei ole suoraan sovellettu vaan olen käyttänyt sen eri osatekijöitä hyväksi arviointimallin rakentamisessa sekä kyselyn kysymysten laadinnassa. Tämä on myös ollut DeLonen sekä McLeanin henkilökohtainenkin ajatus eli heidän luomaansa mallia ei tule suoraan kopioida. Tässä tutkimuksessa on käytetty kysymysten laadinnassa seuraavia informaatiojärjestelmän menestyskategorioita: 1) järjestelmän laatu, 2) informaation laatu sekä 4) käyttäjätyytyväisyys ja käyttö. Sen sijaan palvelun laatua 3) arvioidaan tässä tutkimuksessa järjestelmän sekä informaation laadusta saatujen vastausten perusteella. Vaikutuksia yksilötasolla 5) arvioidaan kyselytutkimuksen perusteella saatujen vastausten avulla.

Satunnaisten muuttujien pohjalta tässä kyselytutkimuksessa huomioitiin yliopistojen laitosjohtajat sekä heidän informaatiotarpeidensa tyydyttyminen tulosjohtamisen näkökulmasta. Päätöksenteko hallinnossa edellyttää henkilön saattamisen sellaiseen psykologiseen asemaan organisaatiossa, jossa hänellä on mahdollisuudet aikaansaada päätöksiä. Kyselyssä tiedusteltiin, ovatko laitosjohtajat sellaisessa päätöksenteon tehokkuuden ja laadukkuuden mahdollistamassa asemassa informaation jakelun, saatavuuden, hyödynnettävyyden sekä yksiselitteisyyden suhteen, jotta päätöksenteko on tehokasta ja laadukasta. Arviointimallin toimivuuden edellytyksenä on, että tietojärjestelmistä saatavan tiedon käyttäjät kytketään arvioinnin alusta alkaen mukaan arviointiin. Arvioinnit tulee nähdä oppimisena ja arviointitietoa tulee kerätä, välittää, ana-

lysoida sekä hyödyntää, jotta saadusta tiedosta on hyötyä käytännön toiminnan kehittämisessä.

Alla esiteltyä mallia ei tule sellaisenaan kopioida, vaan sen ulottuvuuksia tulee tarkastella oman yksikön lähtökohdista ja tavoitteista käsin. Satunnaisia muuttujia tulee tarkastella siten, että niitä voi verrata oman yksikön vastaaviin osatekijöihin ja tarvittaessa korvata alla olevan mallin esimerkkimuuttujia omien tarpeiden mukaisiksi. Satunnaiset muuttujat määrittelevät kunkin tietojärjestelmän tehtävät, käyttäjätahot sekä kehittämistarpeet.



*Kuvio 1. Moniulotteinen yliopistojen hallinnon tietojärjestelmien arviointimalli*

Mallin osatekijöiden hyväksikäyttö sekä valinnat riippuvat arvioinnin käytötarkoituksesta sekä ajankohdasta. Lisäksi merkitystä on satunnaisilla muutujilla, jotka ovat kohde-, henkilö- sekä aikasidonnaisia tekijöitä. Tässä arvioinnissa ja tutkimuksessa käytettiin ulottuvuuksia 1–5, jolloin ulottuvuuksien 1, 2 ja 4 avulla pyrittiin arvioimaan ulottuvuuksia 3 sekä 5. Mallin yksittäisiä osatekijöitä tulee tarkastella sekä yksittäisinä osatekijöinä mutta myös yhdessä toisten osatekijöiden kanssa.

Tietojärjestelmän laatua arvioitaessa, järjestelmän laatua ja suorituskykyä tarkastellaan teknisestä näkökulmasta. Tällöin selvitetään tietojärjestelmien teknisten yhteensopivuuksien tasoa sekä yksittäisten tietojärjestelmien yhteensopivuuksien laajuutta. Lisäksi tarkastellaan tietojärjestelmän helppokäyttöisyyttä sekä sen opittavuutta tietojärjestelmän pääasiallisten käyttäjien näkökulmasta. Järjestelmän laatu on tekninen ja tuotannollinen taso arvioinnissa. Informaatio nähdään tällöin datana. Kyse on tietojärjestelmän kyvystä kuljettaa, esittää sekä varastoida dataa. Tietojärjestelmien yhteensopivuuteen on kiinnitetty huomiota valtion keskushallinnon taholta eli tietojärjestelmien tulee olla yhteen toimivia sekä yhteensopivia (Ks. VM 11/2000, 5; 13/2001, 12 ja 26). Velvollisuus huolehtia tiedon saatavuudesta merkitsee siten huolehtia myös tietojärjestelmien yhteensopivuudesta. Itseään säätelevässä järjestelmässä tiedon pitää tavoittaa kaikki alayksiköt, jolloin integroinnin pitää koskea kaikkia osallisia. Päätöksenteko hallinnossa edellyttää, että operatiivinen taso saa tietojärjestelmien välityksellä vaivattomasti tietoa.

Informaation laatua arvioidaan tietojärjestelmästä saatavien tietojen ja raporttien laadun avulla. Tällöin tarkastelun kohteena on käyttäjien näkökulma, ei niinkään välittäjien ja/tai informaation hankkijoiden. Keskeisiä tarkastelun kohteita ovat raporttien hyödyllisyys, ymmärrettävyys, yksiselitteisyys, käytettävyys sekä kattavuus. Informaatio nähdään tällöin tuotteena ja tarkastelun taso on semanttinen, jolloin tiedon merkityksellä on tärkeä asema samoin kuin ihmisen tavalla ymmärtää se. Edelliseen, järjestelmän laatuun, verrattuna tietojärjestelmässä kulkeutuvan datan määrä ei välttämättä ole sama päätöksentekijän kannalta kuin tarvittavan informaation määrä. Informaation laatuun on myös kiinnitetty valtion keskushallinnon viranomaisten taholta huomiota eli mitä tärkeämpi tieto, sitä enemmän kannattaa uhrata sen laadun ja virheettömyyden takaamiseen (VM 11/2000, 7). Täten tietojärjestelmien sisältämää informaatiota tulee sekä arvioida että kartoittaa. Itseään säätelevän järjestelmän eri osallisilla on eritasoinen ymmärrys informaatiosta, jolloin informaation

laadun arviointiin tulee ottaa mukaan laaja ja kattava otos koko yksiköstä. Päätöksenteko hallinnossa edellyttää, että vastaanottaja ymmärtää hänelle lähetetyn informaation sisällön ja toimii sen tukemana.

Palvelun laatu tarkoittaa yksittäisen tietojärjestelmän kohdalla lähinnä tietojärjestelmän ja informaation laatua ja kokonaisen IS-osaston kohdalla palvelun laatua. Palvelun laatu sekä IS-organisaation dualistinen rooli on usein kuvattu siten, että sen tehtävinä ovat olleet informaation välittämiseen liittyvät tehtävät sekä tuen antaminen loppukäyttäjien hyödyksi eli palvelun välittämistehtävät (Pitt, Watson & Kavan 1995, 173). Palvelun tarjoajan ja välittäjän tulee nähdä informaatio tuotteena, jolle on löydyttävä kysyntää organisaatiossa. Informaatiota tulee pyrkiä jalostamaan loppukäyttäjien tarpeiden mukaisesti. Lisäksi täytyy ottaa huomioon, että informaatiollakin on elinkaari. Informaation tuoreudesta pitää huolehtia ja tarkastella, onko informaatio jo aikansa elänyttä ja pitääkö sitä päivittää. Informaatiosta on hyvä hankkia palautetta varsinaisilta loppukäyttäjiltä. (Vrt. Wang & Lee 1998, 1–3). Valtion keskuhallinnon viranomaiset ovat ohjauksessaan korostaneet hallinnon palvelevuutta ja asiakaslähtöisyyttä eli palvelujen saatavuutta, kohdentumista ja riittävyyttä sekä palveluprosessien tuotantotehokkuutta ja laatua asiakkaan näkökulmasta (Ks. VM 9/2003, 38–40). Itseään säätelevässä järjestelmässä toimivan hallinnon virkamiehen tulee tukea ja palvella eri laitosten toimijoita tasapuolisesti sekä ottaa huomioon eri laitosten erityistarpeita sekä piirteitä palvelua suunniteltaessa sekä kehitettäessä. Päätöksenteko hallinnossa edellyttää eri tehtävien ja vastualueiden selkeää organisointia informaation välittämiseksi.

Käyttäjätyytyväisyyden arvioinnissa keskeisiä teemoja ovat tietojärjestelmän integroinnin aste sekä tietojärjestelmän dokumentointi. Sosiaaliin suhteisiin liittyen, keskeisinä teemoina ovat suhteet atk-väkeen, välittäjiin sekä käyttäjän omat tuntemukset osallistumismahdollisuuksista järjestelmän suunnitteluun, kehittämiseen sekä arviointiin. Psykologisena näkökulmana tulee kartoittaa johdon suhtautuminen tietotekniikkaan eli miten johto kokeen kyseisen apuvälineen olemassaolon sekä hyväksikäyttömahdollisuudet. Käyttöä arvioidaan tietojärjestelmistä saatavien tulosteiden käytön perusteella. Keskeisiä tarkastelun kohteita ovat raporttien hyödyntäminen, järjestelmien suorakäyttö sekä tietojärjestelmän tarjoaman tiedon hyväksikäyttö päätöksenteossa. Käyttö edeltää prosessimielessä käyttäjätyytyväisyyttä, mutta positiiviset kokemukset käytön suhteen voivat johtaa suurempaan käyttäjätyytyväisyyteen kausaalisessa mielessä. Täten lisääntynyt käyttäjätyytyväisyys voi johtaa lisääntyneeseen tar-



koituksenmukaiseen käyttöön ja siten käyttöön. Itseään säätelevän järjestelmän osallisten tulee tarkastella, ovatko kaikki järjestelmän osalliset tasavertaisesti mukana päätöksenteossa, arvioinnissa ja suunnittelussa. Päätöksenteon tehostaminen edellyttää varsinaisten operatiivisten toimijoiden osallistumista tietojärjestelmien arviointiin, kehittämiseen ja suunnitteluun. Käytettävyys edellyttää sitä, että virkatehtävissä tarvittavat tiedot ovat häiriöttömästi ja toiminnan edellyttämällä tavalla saatavissa virkatehtävien hoitamista varten (Vrt. VM 11/2000, 5). Itseään säätelevän järjestelmän osallisten tulee tarkastella, ovatko erilliset laitokset erityispiirteinsä tasavertaisessa asemassa tietojärjestelmien käyttömahdollisuuksien suhteen.

Tietojärjestelmän sekä informaation vaikutuksia yksilötasolla voi pyrkiä kartoittamaan haastattelemalla johtoa sellaisista aihepiireistä, kuten päätöksentekoprosessin parantuminen sekä päätöksenteon tehokkuuden lisääntyminen, tehtäviin sekä päätöksentekoon käytetyn ajan vähentyminen sekä päätösten ja päätöksentekoprosessin laadun parantuminen. Näitä seikkoja ovat korostaneet ohjeissaan myös valtion keskushallinnon viranomaiset. Tässä tulee esille juuri näiden edellä mainittujen osatekijöiden kausaalisuuhde. Päätöksenteon tehostuminen edellyttää integroitua sekä helppokäyttöisiä tietojärjestelmiä, jotka sisältävät olennaista sekä yksiselitteistä tietoa päätöksenteon tueksi. Nämä lisäävät tietojärjestelmän sekä sen tarjoaman informaation hyväksikäyttöä päätöksenteossa ja tämä johtaa käyttäjätyytyväisyyden kasvuun. Itseään säätelevän järjestelmän tulee antaa palautetta tietojärjestelmien toimivuudesta. Toiminnan tasolla operoivilla henkilöillä on ajankohtaista sekä käytännön kokemusta siitä, mikä toimii käytännön tasolla ja mikä ei. Näitä tietoja tulee kerätä, analysoida ja ryhtyä tarvittaessa asianmukaisiin toimenpiteisiin.

Politiikka sekä juridiikka sääntelevät yliopistojenkin tietojärjestelmiä sekä niiden sisältämiä tietoja. Lisäksi tulosohjauksen käyttöönotto yliopistosektorilakin vaikuttaa tietojärjestelmien käyttötarkoitukseen, jolloin tietojärjestelmien tehtävänä on tukea tulosjohtamista ja päätöksenteon pohjana käytettävä informaatio eroaa tällöin perinteisestä hallinnollisten prosessien informaatiosta. Edellinen informaatio on ennakoivaa sekä suunnitelmia tukevaa, tuoretta sekä jatkuvasti muuttuvaa. Jälkimmäinen informaatio perustuu usein juridisiin vaatimuksiin ja on luonteeltaan valvovaa, todentavaa, tallentavaa, menneistä tapahtumista kertovaa sekä usein rajattua.

Yliopisto eroaa perinteisestä organisaatiosta sekä tilivirastosta juuri kolmiportaisuutensa (yliopiston hallinto, tiedekunnat sekä laitokset), dualistisen hal-

linnoimisen (akateeminen professio sekä hallinnon virkamieskunta) sekä tieteenalakulttuuriensa ja niiden harjoittamien johtamistyylien seurauksena. Nämä tekijät on otettava huomioon, kun arvioidaan tietojärjestelmiä sekä tehdään niitä koskevia strategioita sekä kehittämissuunnitelmia. Tällöin tulee ymmärtää organisaation säännöt, yhteistyömenetelmät, proseduurit, arvot sekä eri osallisten roolit.

Arviointeihin tulee ottaa mukaan organisaation kokonaisstrategiasta vastaavat henkilöt. Lisäksi mukana tulee olla ne organisaation osat ja osalliset, jotka vaikuttavat strategian käyttöönottoon sekä sen varsinaiseen toteuttamiseen. Yliopiston strategioita laadittaessa tulee tiedekunta- sekä laitostaso kytkeä tiiviisti mukaan, jotta lopullinen strategian implementointi tuottaa tuloksia. IS/IT-strategia tulee sovittaa yhteen yksikön varsinaisen strategian kanssa. Strategioiden toteutumista ja toimivuutta on tarkasteltava operationaalisen tason kautta. Tarkastelun tuottamat havainnot tulee ottaa strategiakeskusteluissa ja suunnitteluissa huomioon. Syntyneen moniulotteisen yliopistojen hallinnon tietojärjestelmien arviointimallin avulla yliopistojen henkilöstö voivat pyrkiä parantamaan edellytyksiään selvittää tulosohjauksen vaatimuksista sekä tulosjohtamisen edellyttämästä itsenäisestä päätöksenteosta ja eri virkatehtävien hoitamisesta.

## **Moniulotteisen yliopistojen hallinnon tietojärjestelmien arviointimallin testaaminen kyselyn avulla**

Laitoksen johtajista sekä varajohtajista kyselyyn otettiin mukaan 101, joista kyselyyn vastasi lopulta 62 henkilöä. Tiedekunnittain vastaajat jakaantuivat tasaisesti eli humanistiset tiedekunnat 31 henkilöä ja matemaattis-luonnontieteelliset tiedekunnat sekä informaatiotieteiden tiedekunta 31 henkilöä. Edustettavuutta tarkasteltaessa, saatujen vastausmäärien perusteella, Jyväskylän yliopisto sekä Turun yliopisto ovat olleet hieman yliedustettuina, kun taas Tampereen yliopisto on ollut aliedustettuna. Vastaajista laitoksen johtajia oli 35 ja varajohtajia 27 henkilöä. Virkanimikkeeltään vastaajat olivat, yhtä lukuun ottamatta, professoreita.

Valtion tiedonhallintatavan sekä tulosohjauksen ohjeistuksia ja suosituksia, kuten tietojärjestelmien yhteensopivuus, tiedon käytettävyys, saatavuus, laatu sekä palveluprosessin laatu ja käyttäjälähtöisyys, on otettu huomioon kyselyn

kysymysten laadinnassa. Kyselyssä tietojärjestelmän laatua 1) arvioitiin tietojärjestelmien integroinnin, työllistävyyden ja tunnettavuuden avulla. Informaation laatua 2) arvioitiin tietojärjestelmästä saatavien tietojen ja raporttien laadun eli yksiselitteisyyden ja muokattavuuden sekä palvelevuuden avulla. Palvelun laatua 3) arvioitiin kohtien 1) ja 2) avulla. Käyttäjättyytyväisyyttä ja käyttöä 4) arvioitiin tiedustelemalla yksikön laitosjohtajilta, miten eri hallinnon tietojärjestelmät palvelevat oman johtamisen tietotarpeita. Vaikutuksia yksilötasolla 5) arvioidaan edellä esiteltyjen kohtien 1), 2), 3) ja 4) avulla saatujen vastausten perusteella. Vaikutuksia yksilötasolla ei kysytty suoraan loppukäyttäjiltä, koska vastaaminen esimerkiksi päätöksenteon tehokkuuden ja laadun parantamiseen on tässä vaiheessa hankalaa. Tämä johtuu siitä, että tulosjohtaminen on uusia asia yliopistosektorilla ja vastaajilla ei ole vertailukohtaa, mihin tehokkuutta ja laatua voisi verrata.

Kyselyyn saatujen vastausten perusteella voidaan todeta, että ongelmia esiintyy tietojärjestelmien laatutasolla, informaation laatutasolla sekä käyttäjättyytyväisyys ja käyttötasolla, joka sisältyy varsinaiseen vaikuttavuus ja vaikutustasoon. Tietojärjestelmien laatutasolla koetaan tietojärjestelmien työllistävän joisakin yliopistoissa sekä niiden laitoksissa. Informaation laatuun liittyen, valmiiden raporttien yksiselitteisyys koetaan heikoksi johtajien asemasta riippumatta. Varsinaiset johtajat arvioivat yksiselitteisyyden puutteen vielä merkittävämmäksi ongelmaksi kuin varajohtajat. Tilahallinnon tietojärjestelmien palvelevuus koetaan johtajien mielestä heikohkoksi eikä johtajan asemalla koeta olevan kovinkaan suurta merkitystä palvelevuuden tasoon.

Henkilöstömäärällä on vastausten mukaan merkitystä, kuinka opintohallinnon tietojärjestelmät palvelevat. Kyse on ilmeisesti yleisemmästäkin ilmiöstä tässä tutkimuksessa mukana olevissa yliopistoissa, koska opintohallinnon tietojärjestelmien palvelevuudessa yliopistoittain ei näytä olevan suuriakaan eroja. Yliopistot eivät eroa niinkään taloushallinnon tietojärjestelmien palvelevuuden osalta toisistaan, mutta sen sijaan henkilöstöhallinnon tietojärjestelmien palvelevuuden osalta yliopistot eroavat selvästi. Tiedekunnat eivät eroa henkilöstöhallinnon tietojärjestelmien palvelevuuden osalta toisistaan mutta taloushallinnon tietojärjestelmien palvelevuuden osalta eroja löytyy. Opintohallinnon tietojärjestelmien sekä tilahallinnon tietojärjestelmien osalta eroja ei merkittävässä määrin esiinny. Tietojärjestelmien työllistävyyden näkökulmasta eroja löytyy sekä tiedekuntien että yliopistojen osalta.

Yliopistokohtaisesti tarkastellen, Jyväskylän yliopistosta saatujen vastausten perusteella tietojärjestelmien tunnettavuus sekä yhtenäisyys ovat heikohkoa. Näissä molemmissa esiintyy kuitenkin selvää hajontaa saatujen vastausten perusteella. Jyväskylän yliopistossa on lisäjärjestelmiä varsin paljon ja ne myös työllistävät henkilökuntaa. Näistä kahdesta jälkimmäisestä tarkastelukohteesta vallitsee myös selvä yksimielisyys. Raportit palvelevat vain kohtuullisesti tulosjohtamista, mutta tässä kohtaa esiintyy varsin suurta hajontaa. Raportteja ei pidetä kovinkaan yksiselitteisinä Jyväskylän yliopistossa ja tästä vallitsee yksimielisyys. Yhtä mieltä ollaan myös siitä, että raportteja ei pystytä muokkaamaan kovinkaan hyvin omiin tarpeisiin. Yksimielisyyttä esiintyy pääosin kaikkien hallinnon tietojärjestelmien osalta siitä, että talous-, tila- sekä henkilöstöhallinnon tietojärjestelmät palvelevat ainoastaan kohtalaisesti tulosjohtamisen tietotarpeita. Opintohallinnon tietojärjestelmän palvelevuus koetaan varsin yksimielisesti paremmin tulosjohtamista palvelevaksi.

Oulun yliopistossa ollaan yhtä mieltä siitä, että tietojärjestelmien tunnettavuus on heikohkoa ja että yhtenäisyys on ainoastaan kohtalaista. Lisäjärjestelmien olemassaolo tunnustetaan, mutta tässä kohtaa hajontaa on melkoisen suurta. Tietojärjestelmien koetaan myös työllistävän henkilökuntaa. Raporttien palvelevuutta pidetään yksimielisesti hyvänä Oulun yliopistossa. Raportteja pidetään myös varsin yksiselitteisinä, mutta tässä kohdin esiintyy hajontaa. Samaan suuntaa osoittavat myös muokattavuudesta saadut vastaukset eli muokattavuus on mahdollista, mutta tässä kohdin hajontaa esiintyy myös. Hallinnon tietojärjestelmistä talous-, tila- sekä henkilöstöhallinnon tietojärjestelmien koetaan palvelevan varsin hyvin tulosjohtamista, mutta hajontaa esiintyy. Sen sijaan opintohallinnon tietojärjestelmän palvelevuus koetaan, varsin yksimielisesti, ainoastaan kohtalaiseksi.

Tampereen yliopistossa tietojärjestelmien tunnettavuutta pidetään varsin yksimielisesti hyvänä. Sen sijaan tietojärjestelmien yhtenäisyys todetaan ainoastaan kohtalaiseksi. Lisäjärjestelmiä on jonkin verran olemassa ja ne myös työllistävät jonkin verran henkilöstöä. Raporttien palvelevuus koetaan kohtalaiseksi. Sen sijaan raporttien yksiselitteisyys koetaan varsin yksimielisesti heikohkoksi. Raportteja pystyy vastaajien mielestä ainoastaan kohtalaisesti muokkaamaan omiin tarpeisiin. Hallinnon tietojärjestelmien eli talous-, tila-, opinto- sekä henkilöstöhallinnon tietojärjestelmien koetaan palvelevan kohtuullisesti tulosjohtamista. Kaikissa vastauksissa eri tietojärjestelmiä koskien esiintyy kuitenkin hajontaa.

Turun yliopistossa tietojärjestelmien tunnettavuus sekä yhtenäisyys koetaan kohtalaiseksi varsin yksimielisesti. Lisäjärjestelmiä esiintyy jonkin verran ja ne myös työllistävät henkilökuntaa. Raporttien palvelevuus koetaan heikohkoksi, mutta tässä esiintyy jonkin verran hajontaa. Sen sijaan yksiselitteisyys koetaan yksimielisesti kohtalaiseksi. Samaa mieltä ollaan muokattavuudesta eli raportteja pystytään muokkaamaan jotenkin omiin tarpeisiin ja tästä ollaan varsin yhtä mieltä. Hallinnon tietojärjestelmien eli talous-, tila-, opinto- sekä henkilöstöhallinnon tietojärjestelmien koetaan palvelevan tulosjohtamista heikohkosti. Tästä kaikkien hallinnon tietojärjestelmien heikohkosta palvelevuudesta ollaan myös varsin yksimielisiä.

## **Johtopäätökset sekä suositukset**

Tulosjohtamisen tukeminen yliopistojen hallinnon tietojärjestelmien avulla ei toteudu kovin hyvin tarkastelun kohteina olleissa yliopistoissa. Päätöksentekijä ei ole parhaassa mahdollisessa asemassa tehdäkseen tulosjohtamisen ja viranhoidon edellyttämiä tehokkaita ja laadukkaita päätöksiä hallinnon tietojärjestelmien avulla. Tietojärjestelmät eivät tue riittävästi kaikkia yksiköitä tulosjohtamisen edellyttämän tiedon saavutettavuudessa. Tieto ei virtaa vapaasti yliopiston eri osissa ja osiin. Hyvään tiedonhallintatapaan sisältyvät valtion keskushallinnon viranomaisten ohjeistukset ja suositukset, kuten tiedon käytettävyys ja saatavuus sekä tiedon eheys ja laatu, eivät ole vielä täysin toteutuneet käytännön tasolla. Eri tietojärjestelmien tietosisältöjen arviointi on ilmeisen vähäistä, jolloin tieto on osittain puutteellista, virheellistä eikä se ole yksiselitteistä. Hallinnon prosessit tiedon jakelun suhteen ovat osittain tehottomia. Tietojärjestelmät eivät tue virkatehtävien hoitamista mielestäni parhaalla mahdollisella tavalla vaan ainoastaan kohtalaisesti ja osittain. Palveluprosessi ei ole kaikilta osiltaan tehokasta eikä laadukasta, jolloin asiakastyytyväisyys muodostuu alhaiseksi. Yliopistojen tietojärjestelmiin liittyviä strategioita ole pystytty saattamaan konkreettisella tasolla toimiviksi kokonaisuuksiksi. Monet keskeiset tavoitteet, kuten tietojärjestelmien avulla tuettu tulosjohtaminen ja niiden avulla delegoinnin tehostaminen, eivät ole täysin saavuttaneet tietojärjestelmille asetettuja tavoitteita.

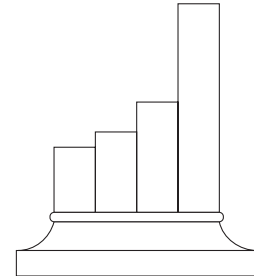
Tietojärjestelmien laadun parantamiseksi on tulevaisuuden tietojärjestelmä-hankinnat tehtävä koordinoitujen koko yliopistoa koskien, jolloin integrointi

paranee ja kustannuksia säästyy. Toinen vaihtoehto on erillisen tietokannan/tietoresurssin muodostaminen. Haastattelujen avulla selvitetään, mitkä ovat käytetyimmät tiedot eri hallinnon tietojärjestelmistä ja laaditaan tämän perusteella pohja tietoresurssille. Tiedot tulee järjestellä ja ryhmitellä siten, että riskikäisen tiedon saaminen onnistuu tarvittaessa. Keskeistä on nopea ja helppo tiedonsaanti sekä tiedon oikeellisuus, hyödyllisyys sekä luotettavuus. Yliopistojen tulee kartoittaa ja arvioida eri päätöksentekoa tukevien tietojärjestelmien tietosisällöt laadun parantamiseksi. Tämä tulee tehdä yhteistyössä varsinaisten tiedon loppukäyttäjien kanssa. Yliopistoissa tulee selkiyttää tiedon lähettäjän ja vastaanottajan rooleja palvelun laadun parantamiseksi. Keskeistä on määrittellä vastuut ja roolit siitä, kuka jakaa tietoa ja kenelle sekä siitä, miten eri resurssit jaetaan yksiköissä tukemaan näitä ratkaisuja. Palvelujen tuotantoprosessin tulee olla tuotantotehokas. Vastaavasti asiakkaan palveluprosessin tulee olla laadukas eli prosessin tulee vastata asiakkaan odotuksia. Välittämispalvelun toimivuudesta tulee myös kerätä palautetta vastaanottajilta ja reagoida palautteeseen välittäjän toimesta.

Käyttäjätyytyväisyyttä voi pyrkiä parantamaan lisäämällä tiedekunta- ja laitostason johtajien osallistumismahdollisuuksia järjestelmien arviointiin sekä kehittämiseen. Tämä voi parantaa johdon suhtautumista tietojärjestelmiin sekä tietojärjestelmien rooliin päätöksenteon tukena. Keskeistä on pyrkiä eri tietojärjestelmien hyötykäytön maksimointiin. Käyttötapojen yhtenäisyyteen tulee myös panostaa yksiköissä. Yliopistoissa tulee laitosjohtajia haastatteleamalla kartoittaa säännöllisesti tietojärjestelmien vaikutuksia heidän tulosjohtamiseen kytkeytyvään päätöksentekoonsa. Tällöin tulee etsiä niitä mahdollisia ongelmakohtia, joita tietojärjestelmien käyttöön ja käyttäjätyytyväisyyteen liittyy. Suorakäyttöisyyden lisäämistä kannattaa harkita sitten, jos siihen on tarvetta ja tietojärjestelmiä käytetään päätöksenteossa hyväksi. Eräs mahdollisuus on arvioida, kuinka monen välikäden kautta johtaja saa päätöksentekoonsa tarvittavan tiedon ja mitä kustannuksia tai hankaluuksia aiheutuu eri henkilöiden työmäärän lisääntymisestä sekä päätöksenteon viivästymisestä.

## Lähteet

- Birnbaum, R. 1991. How colleges work. The cybernetics of academic organization and leadership. Oxford: Jossey-Bass Publishers.
- DeLone, W.H. & McLean, E.R. 1992. Information systems success. The quest for the dependent variable. *Information Systems Research* March, 3 (1), 60–95.
- Niiniluoto, I. 1997. Informaatio, tieto ja yhteiskunta. Filosofinen käsiteanalyysi. 6. painos. Hallinnon kehittämiskeskus. Helsinki: Edita.
- Patton, M.Q. 1996. A world larger than formative and summative. *Evaluation Practise* 17 (2), 131.
- Patton, M.Q. 1997. Utilization-focused evaluation. The new century text. Sage. Thousand Oaks.
- Pitt, L.F., Watson, R.T. & Kavan, C.B. 1995. Service Quality: A measure of information systems effectiveness. *MIS Quarterly* 19 (2), 173–188.
- Puhakainen, J. 2002. Tietoresurssien johtaminen. Luennot TaY. Turun kauppakorkeakoulu.
- Simon, H., A. 1982. Päätöksenteko ja hallinto. 2. suomenkielinen painos. Ekonomiasarja. Espoo: Weilin & Göös.
- Valtiovarainministeriö 2000. Työryhmämuistioita 11/2000. Hyvän tiedonhallintatavan määrittäminen. Valtiovarainministeriö. Hallinnon kehittämisosasto. Helsinki.
- Valtiovarainministeriö 2001. Työryhmämuistioita 13/2001. Tietohallinnon normiohjauksen ja sitä koskevan lainsäädännön tarve. Työryhmän muistio 30.3.2001. Hallinnon kehittämisosasto. <[Http://www.vn.fi/vm/julkaisut/tyoryhmuistiot/pdf](http://www.vn.fi/vm/julkaisut/tyoryhmuistiot/pdf)>
- Valtiovarainministeriö 2003. Työryhmämuistioita 9/2003: Tulosohjauksen terävöittäminen. Hallinnon kehittämisosasto. <[Http://www.vn.fi/tiedostot/pdf/36817.pdf](http://www.vn.fi/tiedostot/pdf/36817.pdf)>
- Wang, R.Y. & Lee, Y.W. 1998. Manage your information as a product. *Sloan Management Review* 39 (4, Summer), 1–7.
- Willcocks, L. 1991. Introduction: Human resource and organizational issues in the 1990s. *Journal of Information Technology* 6, 121–127.
- Willcocks, L. 1994. Managing information systems in UK public administration: Issues and prospects. *Public Administration* 72 (Spring), 13–32.



## Tulosohjaus ja arviointi muoteina ja menestystarinoina

**Leena Treuthardt, Mira Huusko & Taina Saarinen**

Muodin ajatellaan tyypillisesti liittyvän kulutustavaroihin ja tyyliin. Muodin käsitteellä ja muodin logiikalla on kuitenkin selitysvoimaa tarkasteltaessa myös erilaisia organisaatioita ja niissä tapahtuvia muutoksia. Yliopistot ja ainelaitokset omaksuvat erilaisia muoteja korkeakoulupolitiikan eri alueilta. Artikkelissa lähestytään tulosohjausta ja arviointia muoteina, joihin yliopistoissa ja niiden laitoksilla on reagoitu joko omaksumalla ne tai vastustamalla niitä. Muodit ja reaktiot niihin ovat luoneet uusia toimintatapoja ja -kulttuureita sekä syrjäyttäneet samalla entiset toimintatavat tai asettuneet osaksi niitä. Muodit käännetään yliopistoissa ja niiden laitoksilla edelleen paikallisiksi toimiksi.

**Asiasanat:** Yliopisto, muoti, tulosohjaus, itsearviointi, arviointi, korkeakoulupolitiikan muutos

### **Muodit matkaavat, erottavat ja yhdistävät**

Kansainvälisessä korkeakoulutusta koskevassa keskustelussa keskitytään kunnakin aikana muutamiin teemoihin, jotka liikkuvat maasta ja paikasta toiseen. Teemat leviävät yliopistoihin ja saavat erilaisia aikaan ja paikkaan sidottuja muotoja ja merkityksiä (Teichler 2003, 37). Tällaisia teemoja ovat esimerkiksi tulosohjaus ja arviointi, joita tarkastelemme muoti-käsitteen avulla. Muoti liitetään arkikielessä usein kulutustavaroihin tai tyyliin eikä sitä yhdistetä lähtökohtaisesti rationaalisina pidettyihin elämänalueisiin, kuten politiikkaan tai



hallintoon (Eräsaari 2002, 26–28; Noro 1991, 82–104; 1997, 227–235). Muodilla ja muodin logiikalla on kuitenkin selitysvoimaa tarkasteltaessa erilaisissa organisaatioissa tapahtuvia muutoksia (Røvik 1996). Muotia ei pidä nähdä vain metaforana (Czarniawska 2004), vaan muodin voidaan ajatella olevan tapa toimia, muuttaa asioita tai säilyttää niitä tietyn teeman tai idean innoittamana sekä sen legitimoimana.

Birnbaum (2001) käyttää termiä 'fad', muotihullutus, viitattaessaan ideoihin ja intresseihin, joita yliopistoissa omaksutaan usein yritysmaailmasta suurin odotuksin. Muotihullutuksia seurataan innostuksen vallassa siihen asti, kunnes taas uudet ajatukset valtaavat alaa. Yliopistot ovat Birnbaumin (2001) mukaan alttiita tarttumaan erilaisiin muotihullutuksiin, koska niiltä edellytetään alati lisääntyvää tuottavuutta ja tehokkuutta. Uudet muodit eivät Birnbaumin mukaan ole kuitenkaan välttämättä ideoina uusia, mutta ne tuntuvat aiempaa vakuuttavammilta ja mukaansatempaavammilta. Näillä uusilla ajatuksilla saadaan muutettua ihmisten käsityksiä siitä, minkälaiset asiat ovat ongelmia ja miten esitettyjä ongelmia voidaan ratkaista. Czarniawskan (2004) mukaan sekä ongelmien ratkaiseminen että ongelmat itsessään voivat olla muotia. Muodikasta voi olla esimerkiksi yliopistojen hallinnossa tiettyjen toimintaprosessien tai asiakokonaisuuksien muotojen ja sisältöjen kokeminen ongelmallisina tai uudistusten hakeminen niihin. Muodikkaitten ideoiden avulla voidaan legitimoida esimerkiksi uusien johtamisteknologioiden käyttöönottoa (Czarniawska 2004; Birnbaum 2001).

Latour (1993) käyttää kääntämisen metaforaa puhuessaan ideoiden matkustamisesta toimintaympäristöstä toiseen (Latour 1993; Eräsaari 2002, 22–23). Ideat muuttuvat uusissa toimintaympäristöissä uusiksi käytännöiksi, joilla rakennetaan modernia. Modernilla tarkoitetaan tässä yhteydessä uutta ja nykyistä suhteessa vanhaan ja entiseen (Noro 1986). Modernin voidaan Simmelin (Noro 1986) ajatteluun nojaten tulkita olevan ensin uutta, joka vielä tunnistaa vanhan. Tämän jälkeen moderni on nykyistä, joka vain viittaa entiseen.

Muoti nähdään yhteiskunnallisuuden muotona, joka sisältää samanaikaista sosiaalisen erottautumisen ja samastumisen liikettä (Eräsaari 2002, 26–28; Noro 1991, 82–104; 1997, 227–235). Muodin olemus on Simmelin (1986, 38–39) mukaan siinä, että vain osa ryhmästä on omaksunut sen ja toiset ovat vasta matkalla omaksumiseen. Kun muoti on läpäissyt ryhmän täydellisesti, se lakkaa olemasta, koska sillä ei enää ole erottavaa ja yhdistävää luonnetta. Yliopistomaailmassa uusia ideoita omaksumalla ja vanhoista luopumalla on osoitettu

yhteenkuuluvuutta muihin edistyksellisinä pidettyihin yliopistoihin ja organisaatioihin sekä rakennettu välimatkaa vanhakantaisina pidettyihin ajatuksiin ja yhteisöihin.

Muodin hurjuus (ks. Simmel 1986, 31–33) vaatii kiihtyvällä vauhdilla jatkuvaa uusien asioiden omaksumista. Yliopistot ovat jatkuvassa muutoksen tilassa. Uusi ja nykyinen muuttuu yliopistoissa vanhaksi ja entiseksi nopeutuvasa tempossa. Loppumaton modernin rakentamisen vaatimus merkitsee voimavarojen siirtymistä pois perustoiminnoista tutkimuksesta ja opetuksesta. Tähän ajankohtaiseen yliopistomaailman ilmiöön muodin logiikka ja muodin hurjuuden tematiikka tarjoavat hyvän analyysivälineen. Ne avaavat uuden näkökulman tarkastella kriittisesti erityisesti hallinnollisten uudistusten lisääntymistä. Samalla ne pakottavat epäilemään, onko uudistuksista tullut itseisarvo, mikä pahimmillaan uhkaa yliopistojen olemassaoloa luovina tiedeyhteisöinä.

Tarkastelemme artikkelissamme koulutuspolitiikkaa, ja tarkemmin sanotuna tulosohjausta ja arviointia yliopiston modernina tai nykyisenä. Tulosohjausta ja arviointia tarkastellaan muoteina, jotka ovat luoneet uusia kerrostumia vanhojen toimintojen päälle, asettuneet osaksi vanhaa kerrostumaa tai syrjäyttäneet entiset. Yliopistoissa ja niiden laitoksilla on reagoitu tulosohjaukseen ja arviointiin joko omaksumalla ne tai vastustamalla niitä.

Artikkelimme aineisto koostuu kirjoittajien väitöstutkimusten aineistoista. Artikkelissa on hyödynnetty Treuthardt (2004) tulosohjausta käsittelevän väitöskirjatutkimuksen haastatteluaineistoja. Huusko (2005) keräsi keväällä 2004 kyselyaineiston, jossa laitosjohtajilta tai laitosten arviointiasioista vastaavilta kysyttiin avoimia kysymyksiä sisältävällä lomakkeella heidän käsityksiään laitosten itsearvioinneista. Saarisen (2005a ja 2005b) laatua korkeakoulupoliittisena ilmiönä käsittelevän väitöstutkimuksen aineistosta on käytetty korkeakoulupoliittisia tekstejä Suomesta ja Bolognan prosessiin liittyen. Artikkelissa hyödynnetään myös neljän monitieteisen yliopiston hallinnon itsearvioinneista koostuvan vertailututkimuksen aineistoja (Kuoppala 2004).

## **Arviointi ja tulosohjaus korkeakoulupoliitiikan muoti-ilmiönä**

Arvioinnista tuli keskeinen korkeakoulupoliittinen käsite 1970- ja 1980-lukujen vaihteessa, kun korkeakoululaitoksen massoituminen ja vähenevät resurs-

sit saivat päätöksentekijät miettimään korkeakoulutuksen määrällistä ja laadullista tarjontaa. Taloudellista lamaa seurasi lisääntyvä tulosvastuun ja tehokkuuden vaatimus. Arvioinnin vaatimuksen voimistuminen heijasti Barnettin (1992) mukaan perusteellista muutosta korkeakoululaitoksen ja yhteiskunnan välisessä suhteessa.

Suomi lähti suhteellisen nopeassa tahdissa mukaan arvioinnin politiikkaan. Toimintaympäristö oli moniin Länsi-Euroopan maihin verrattuna erilainen, sillä Suomessa ensimmäiset arvoinnit käynnistettiin vielä kasvavien korkeakoulumäärärahojen aikana. (Saarinen 1995.) 1980-luvulla Suomen valtionhallinnossa käynnistettiin tulosohjauskokeiluja, ja ensimmäiset yliopistot kokeilivat tulosohjausta 1990-luvun alussa. Vuoteen 1994 mennessä kaikki suomalaiset yliopistot olivat siirtyneet uuteen ohjausjärjestelmään. Kun samoihin aikoihin korkeakoulutuksen arviointia alettiin systematisoida ensimmäisissä kokonaisarviointi- ja koulutusala-arviointikokeiluissa, niin arviointi ja tulosohjaus olivat ottaneet paikkansa korkeakoulujen ohjauksessa.

'Laatu' mainittiin suomalaisissa korkeakoulupolitiikan teksteissä ensimmäistä kertaa 1980-luvun puolivälin jälkeen lähinnä mitattavissa olevana ilmiönä: laatua oli kärjistetysti se, mitä voitiin mitata. Tulosohjaukseen siirtymisen jälkeen 1990-luvun lopulle tultaessa laadulle konkretisoitui korkeakoulupolitiikan teksteissä merkitys "opetusmenetelmien kehittäminen". Vuosituhannen vaihteessa laadun korkeakoulupoliittinen merkitys hahmottui talouselämän argumentein: laadusta tuli taloudellisen kilpailukyvyn ehto (Saarinen 2005a).

2000-luvulle tultaessa kansallisessa korkeakoulupolitiikassa 'laatu' saa erilaisia merkityksiä. Tulospalkitsemisessa keskitytään huippulaatuun nimittämällä laatu- ja huippuyksiköitä. Korkeakoulujen arviointineuvosto puolestaan toimii kehittävän laadun periaatteiden mukaan. Bolognan prosessin laadunvarmistustavoitteet ovat Suomessa kääntyneet laadunvarmistusjärjestelmien auditoinniksi. (Saarinen 2005a; Saarinen 2005b.) Yliopistot ovat käynnistäneet ja jatkavat omia laadunvarmistusjärjestelmien kehittämisprosesseja.

Arviointimuodin kuosi on Suomessa ehtinyt vajaassa parissakymmenessä vuodessa uusiutua muutamaan otteeseen. Sen voi sanoa pysyneen kansainvälisessä ja kansallisessa korkeakoulupoliittisessa keskustelussa elinvoimaisena menestystarinana, sillä sen merkityssisältöä on uudistettu jatkuvasti ja sen osaksi on otettu uusia elementtejä ja vaatimuksia. Osittain nämä uudet elementit ovat jopa kääntäneet arvioinnin näkökulmat ylösalaisin, kun Bolognan prosessin myötä yliopistojen "kehittävästä arvioinnista" on siirrytty laadunvarmis-

tuksen auditointiin (Saarinen 2005a; Saarinen 2005b). Kun jäljempänä puhumme laitosten reagoinnista arviointiin, tarkoitamme vielä vanhaa, kehittämisen ajatukseen perustuvaa arviointimuotia. Laadunvarmistusmuodin vaikutukset antavat vielä odottaa itseään.

## **Tulosohjaus keskushallinnon menestystarinana**

Yliopistojen sisäisten tulosohjausprosessien muotoihin ja sisältöihin vaikuttavat yliopistojen ulkopuolelta tulevat poliittiset ja hallinnolliset reunaehdot, jotka määrittelevät sen, millainen käänös yliopistossa ja laitoksilla tehdään tulosohjauksesta sekä sen taustalla vaikuttavasta tulosajattelusta. Poliittisia reunaehdoja luovat esimerkiksi Bolognan prosessi, uudistettu yliopistolainsäädäntö sekä valtioneuvoston määräajoin hyväksymä koulutuksen ja yliopistoissa harjoitettavan tutkimuksen kehittämissuunnitelma. Hallinnollisesti yliopistojen tulosohjausprosesseja määrittävät esimerkiksi opetusministeriön vakiintuneet käytännöt. Ministeriö käy yliopistojen kanssa määräajoin tietynmuotoista ja -sisällöistä tulossopimusneuvotteluiksi nimettyä vuoropuhelua. Yliopistojen on toimitettava ministeriöön sen antamien ohjeiden ja aikataulun mukaisesti toiminta- ja taloussuunnitelma, toimintakertomus sekä muita suunnitteluasiakirjoja ja raportteja. Vastaavasti yliopistoille kohdennetaan voimavaroja opetusministeriön rahoitusmallin mukaisesti. Näiden reunaehto- ja sisällöllisten sisältöjen sisällä yliopistoilla on ollut vapaus luoda omat käänöksensä tulosohjauksesta.

Tulosohjaus on luonut yliopistoihin uuden kerrostuman vanhojen ja entisen päälle (Treuthardt 2004). Se ei syrjäyttänyt perinteistä toiminta- ja taloussuunnitteluprosessia 1990-luvun alkuvuosina. Sen sijaan tulosohjaus uudisti toiminta- ja taloussuunnitteluprosessia sekä mukautti sen osaksi tulosohjausideologian mukaista budjetoitijärjestelmää. Tulosohjauksen elementtejä, kuten opetusministeriön ja yliopistojen sisäisiä perusrahoitusmalleja, kehitetään määräajoin. Osoittamalla voimassa oleva perusrahoitusmalli vanhentuneeksi jokaisen tulossopimuskauden jälkeen, luopumalla siitä ja luomalla uusi, pidetään yllä tulosohjausmuodin erottavaa ja yhdistävää voimaa. Toimenpiteellä erottaudutaan muista vanhakantaisemmin tulosohjausta toteuttavista organisaatioista ja osoitetaan yhteenkuuluvuutta toisiin, edistyksellisinä pidettyihin yhteisöihin (Eräsaari 2002; Treuthardt 2004). Czarniawskan (2004) mukaan muoti tarvitsee toteutuakseen erilaisia teknologioita. Tulosohjausmuoti on tarvinnut muun

muassa laskentatoimen tuottamia uusia mittaus- ja budjetointiteknologioita kehittyäkseen, uudistuakseen ja pysyäkseen elinvoimaisena.

Opetusministeriön tulossopijasideologia välittyy yliopistojen ja ministeriön välillä solmittujen tulossopimusten kautta yliopistoihin ennen kaikkea määrällisinä tutkintotavoitteina (Kuoppala 2004). Yliopistojen sisäiset tulossopimusneuvottelut ja tulossopimusten laadinta ovat keskeinen tulossopijaprosessiin kuuluva rituaali, joka vaihtelee muodoiltaan ja sisällöltään yliopistoittain. Yhteistä näille rituaaleille on, että niissä yliopiston johto istuttaa tiedekunnat ja ainelaitokset sisäisessä tulossopimusneuvotteluprosessissa yliopiston ja ministeriön välillä käydyin tulossopijasideologian mukaiseen yhteismitallisuuteen.

Yliopistojen sisäisissä tulossopijaprosesseissa tuotetaan sitä, minkälainen kukin tiedekunta on ja minkälaiseksi niiden pitäisi kehittyä tulossopijauksen säännöillä ja kielellä. Tiedekuntien tulossopimustarjoukset alistetaan toistensa kanssa yhteismitalliseksi noudattamaan tulossopijauksen kieltä. Samalla ne asetetaan panos/tuotos -matriiseihin sellaisen logiikan mukaisesti, joka edellyttää sekä elementtien yhteismitallisuutta että kokonaisuuden määriteltävyyttä (Lyotard 1985, 7–9). Opetusministeriön yliopistolle asettamat tavoitteet valutetaan näin tiedekunta- ja laitostasolle. Treuthardt (2004) mukaan tiedekuntien ja ainelaitosten työtä arvioidaan ensisijaisesti kriteereillä, joilla opetusministeriö arvioi yliopistoa kokonaisuutena. Tämä on selvästi havaittavissa verrattaessa tiedekunnan ja rehtorin sekä yliopiston ja ministeriön välisiä sopimuksia. Ainelaitoksilla ja oppiaineissa tehty työ saa tulossopijaproessin aikana uuden käänön, jossa tiedekuntia arvioidaan eritasoisia tutkintoja, opintoviikkoja ja julkaisuja tuottavina organisaatioina opetusministeriön ja yliopiston välisen tulossopijauksen kielellä ja termein.

Treuthardt (2004, 2005) mukaan opetusministeriön ja yliopiston välisen vuorovaikutuksen tuloksena neuvotellut ja tiedekuntien tulossopimukseen kirjatut tavoitteenasettelut koetaan sekä ainelaitos- että tiedekuntatasolla vieraina ja henkilöstöä kuormittavina.

*Laitoksella on vaikutelma, että tulossopijaus tapahtuu top-down. Ne (tavoitteet) valuu meille, mutta meillä on vaikea sanoa niihin mitään... Tavoite, joka asetetaan laitokselle ulkoapäin, on ulkoisen rahoituksen tavoite. Tuntuu raskaalta ubrata paljon resursseja ulkoisen rahoituksen hankkimiseen. Ulkoista rahoitusta on jonkin verran, mutta eikö kaikkia mahdollisuuksia rahan hankkimiseksi ei ole näbry. Nykyisillä henkilöresursseilla perusopetuksen ja tutkimuksen hoitaminen*

*tunnetaan keskeiseksi tehtäväksi. Siihen kun vielä pitäisi epävarman tuulimyllyn perässä juoksemiseen ubrata resursseja... Tuntuu turhalta. (Haastattelu 3.)*

*Tulosopimustekstit tuntuvat ylätason heitoilta... Tulosopimuksessa esimerkiksi sanotaan, että tiedekunta pyrkii lisäämään kansainvälisyyttä, tiivistämään ympäristöyhteyksiä sekä kehittämään koulutusta ja opetussisältöjä työllistymistä ja yrittäjyyttä edistäviksi. Lause tuntuu vieraalta ja väkisin väännetyltä. Ele-tään toisenlaisessa maailmassa täällä (tiedekunnassa). Kaikki työllistyy. Yrit-täjyyttä esiintyy vähän liikaakin todellisuudessa. (Haastattelu 6.)*

*On tavoitteita ja tavoitteita. Oikeat tavoitteet ovat sellaisia, että ne ovat olemas-sa ilman tulosneuvotteluita. (Haastattelu 9.)*

Akateemiset järjestelmät ovat Clarkin (1983) mukaan matriisirakenteita, joissa keskushallinnon sekä opetus- ja tutkimushenkilöstön arvot ja tavoitteet ovat ainakin jossain määrin ristiriidassa keskenään. Keskushallinnon tehtävänä on luoda edellytyksiä akateemiselle työlle ja vastata tulosvastuun toteutumisesta ministeriölle ja muille rahoittajille. Kuoppalan (2004) mukaan opetusministeriön ohjaus ja yliopistoja valtionhallinnon osana ohjaavat säädökset saavuttavat helposti yliopistojen hallinnollisen ulottuvuuden. Ne eivät kuitenkaan kohdennu suoraan akateemiseen ulottuvuuteen. Hallinnon tehtäväksi jää näiden reuna-ehtojen, tehtävien ja tavoitteiden välittäminen tiedekunta- ja ainelaitostasolle. Ainelaitostasolla tämä ylätason ohjaus näyttää kohdentuvan ennen kaikkea lait-osjohtajiin. Neljän yliopiston hallinnon itsearviointiraportissa todetaankin: "Johtajiin kohdistuu suuria paineita, koska keskushallinto pyrkii toteuttamaan heidän kauttaan omia tavoitteitaan ja strategioitaan. Näiden paineiden vaikutus vähentää mahdollisuuksia akateemiseen johtamiseen" (Kuoppala 2004).

Jyväskylän yliopistoa koskevat haastatteluaineistot (Treuthardt 2004) osoit-tavat, että tulosneuvotteluissa syntyvä arviointitieto koetaan joko taakkana lai-tostasolla tai se ei välity lainkaan tiedekuntatasolta tulosneuvotteluihin osallis-tuvien dekaanien ja hallintopäälliköiden välityksellä ainelaitoksille. Tulostavoit-teiden ja arviointitiedon valuttaminen tiedekuntatasolta laitoksille ei toteudu tulosohjausideologian edellyttämällä tavalla (Treuthardt 2004). Kuoppalan (2004) tutkimus kertoo samansuuntaista. Laitosjohtajakyselyn perusteella tu-losohjauksen keskeiset asiakirjat, kuten yliopiston ja opetusministeriön välinen tulosohjaus, yliopiston strategia sekä toiminta- ja taloussuunnitelma, tunne-

taan ainelaitoksilla huonosti. Vertailututkimuksen yhteenvedoraportissa todetaankin, että “ohjausimpulssien teho häviää akateemisen elementin yksiköissä, laitoksissa, jotka kuitenkin vastaavat yliopistojen todellisista tuloksista”. Tulosoajuksesta tehty hallinnon tarpeita ja tavoitteita vastaava käänös ei muodoltaan ja sisällöltään täysin siis vastaa tiedekuntien ja laitosten odotuksia. Tulosoajusprosessi näyttää palvelevan ennen kaikkea yliopiston ja opetusministeriön välistä vuorovaikutusta sekä yliopiston tilivelvollisuutta ministeriölle. Prosessin merkitys tiedekuntien ja laitosten toiminnan kehittäjänä jää sen sijaan toissijaiseksi. (Treuthardt 2004.)

## Arviointi laitosten menestystarinana

Kuten tulosoajuksen myös arvioinnin alkuperä on hallinnollinen. Ainakin idea arviointi- ja laadunvarmistuskäytänteistä on tullut laitoksille niiden ulkopuolelta. Keväällä 2004 kerätyn kyselyaineiston mukaan (Huusko 2005) neljän suomalaisen yliopiston laitosten esimiesten ja laitosten arviointitoiminnasta vastaavien vastauksissa puhutaan itsearvioinnin muotiulottuvuudesta: “Itsearviointi on nyt vähän muotia” (vastaus 24, OY). Muodista puhuttaessa tarkoitettaneen, että muodista sanoudutaan irti toisten, kuten hallinnon muotina, jota ei mielellään itse omaksuta. Arviointimuodin kritisointi voi tosin olla toisissa toimintaympäristöissä sinällään muodikasta.

Arvioinnin ja itsearvioinnin taustalla on saattanut olla myös laitoksen oma halu toimintojen kehittämiseen. Arviointi on tällöin omaksuttu muotina ja menestystarinana, jolle on annettu laitoksen omiin tarkoituksiin soveltuva sisältö. Laitos on panostanut opetuksensa ja koulutuksensa kehittämiseen, mitä laitoksen ulkopuoliset tahot ovat myös palkinneet. Vastaajat korostivatkin laatuysikkökilpailuja oman arviointitoimintansa kannustajana ja ylläpitäjänä.

*Koko {laitoksen} opetuksen laatuhanke on syntynyt epämuodollisen itsearvioinnin tuloksena vuosien mittaan – seuraus: laatuysikköstatus. (Vastaus 20, JY.)*

*Huippuyksikköstatus, joka itsearviointien “seurauksena” saatiin, on lisännyt kiinnostusta opetuksen kehittämiseen entisestään, lisännyt tervettä itsetuntoa, ja raba auttoi muutaman vuoden helpottamaan taloudellisesti ahdasta tilannetta. (Vastaus 13, OY.)*

Arviointi ja itsearviointi ovat paikoitellen tulleet luonnolliseksi osaksi laitoksen toimintaa. Niiden hallinnollinen yhteys näyttää osittain kadonneen. Arviointi on omaksuttu osaksi normaalia toimintaa, jonka ideologista alkuperää ei pohdita eikä sitä helposti kyseenalaisteta (Eräsaari 2002). Laitokset saattavat olla jopa ylpeitä arvioinneistaan. Laitoksilla tiedetään, että muilla laitoksilla ei välttämättä olla yhtä pitkällä arviointien toteuttamisessa, joten heillä itsellä on jotain sellaista, miten erottautua toisista laitoksista. Arviointi on paikoitellen omaksuttu palvelemaan laitoksen omia tarkoituksia. Itsearviointi ja arviointi nähdäänkin välineinä, jotka ovat lisänneet kiinnostusta laitoksen toiminnan kehittämiseen.

*Itsearviointi on luonnollisempi osa opetuksen suunnittelua ja toteutuksen seuranta (kuin aiemmin), ei niinkään jotain ulkokobtaista hallinnollista byrokrati-aa tai retoriikkaa. (Vastaus 8, TaY.)*

*Meillä Oulun yliopistossa arviointikäytännöt ovat pitkälle kehitettyjä ja ne ovat muuttuneet luonnolliseksi osaksi arjen työtä. Olemme ylpeitä tästä. (Vastaus 10, OY.)*

Itsearvioinnissa nähtiin myös parantamisen varaa. Varsinkin ulkopuolelta tulevia arviointipyyntöjä kritisoitiin, jos arviointi vaati paljon laitoksen henkilökunnan työpanosta tai ohjeistukset olivat epäselvät tai monitulkintaiset. Tällaisia ulkopuolelta tulleita arviointeja ei tosin pidettykään varsinaisina itsearviointeina.

*Sen sijaan tilatut itsearvioinnit (arvioinnit arvioinnin vuoksi) vaikuttavat oudoilta, koska kyse ei usein ole itsearvioinnista, vaan laitoksen toiminnalle ulkopuolisesta vertailusta, jotka eivät joko johda mihinkään tai johtavat hallinnollisiin muutoksiin (joilla ei ole vaikutusta laitoksen toimintaan). (Vastaus 53, TaY.)*

Laitokset ovat lähteneet arviointeihin mukaan erilaisin keinoin ja tavoittein. Arviointi liittyy usein laitoksen muihin toimintoihin, kuten tulosohjaukseen ja tutkintorakennemuutostukseen. Arvioinnin nähdään olevan strategisen toiminnan väline, mikä ei tosin aina toimi parhaalla mahdollisella tavalla.

*Yliopistojen resurssihaingossa arvioinnin merkitys voi olla suurempi kuin ennen, mutta toisaalta voidaan kysyä, mikä on "strategian" merkitys, jos ei ole operatiiv-*



*visia välineitä muita kuin ainaisen saman niukkuuden (= säästämisen) jakamista?* (vastaus 17, OY)

Muodit sekoittuvat toisiinsa jatkuvasti. Yliopiston henkilökunta ei välttämättä tiedä, mitkä asiat liittyvät yhteen ja millä on vaikutusta mihinkin. Laitosten kannattaakin yrittää antaa toiminnastaan mahdollisimman positiivinen kuva ulkopuolisille kyselijöille, sillä tavoitteena on pysyä kilpailussa ja kehityksessä mukana kaikin keinoin.

## **Muodin hurjuus ja laitosten kurjuus**

Tulosohjausta ja arviointia voidaan pitää muoteina, joiden kautta yliopistoja määritellään. Kun arviointi palvelee yksiköiden omaehtoista kehittämistä, se vahvistaa yliopiston roolia tutkimukseen perustuvana koulutuksen tarjoajana ja tiedeyhteisönä. Kun arviointi palvelee tilivelvollisuutta organisaation ylemmälle tasolle ja ylemmän tason ehdoin, se tukee toisen muodin eli tulosohjauksen olemassaoloa ja vaikutuksia. Tällöin arviointi vahvistaa yliopiston roolia valtion tilivirastona. Tulosohjauksen aikakaudella arvioinnista on tullut paitsi väline toimintojen kehittämiseen, myös tapa varmistaa, että yliopistot toimivat tuottavasti ja läpinäkyvästi osana valtionhallintoa.

Pysyäkseen kehityksessä mukana yliopistojen on viimeisten 15 vuoden aikana täytynyt omaksua uusia tulosohjaus- ja arviointitapoja sekä kääntää niitä uusiksi, itselle sopiviksi käytännöiksi. Näin yliopistot ovat täyttäneet niille asetettuja sekä julkilausuttuihin että julkilausumattomiin normeihin perustuvia vaatimuksia, mutta myös pysytelleet mukana kilpailussa. Nämä käytännöt ovat siirtyneet lisätaakaksi ainelaitosten henkilökunnalle. (Kuoppala 2004.)

Tulosohjaus on ollut käytäntönä yliopistoissa vuosikymmenen ajan. Sitä voidaan pitää eräänlaisena metatarinana, jonka osaksi yliopistot ovat voineet omaksua kiihtyvällä vauhdilla uusia menestystarinoita, joilla erottautua ja samastua muihin toimijoihin. Yliopistot ovat voineet kilpailla toisten yliopistojen kanssa tulosohjaukseen kytkeytyvien hallinta- ja mittaustekniikoiden tehokkuudessa ja uudenaikaisuudessa.

Tulosohjaus ei kuitenkaan näytä olevan sen enempää sisältönsä kuin retorisen muotonsakaan puolesta muoti ja menestystarina, jota olisi omaksuttu osaksi laitosten normaalia toimintaa ja puhetapaa. Tulosohjaus ei ole levinnyt aine-

laitosten tasolle muotihullutuksena, vaan on jäänyt lähinnä keskushallinnon ja yliopistojen johdon omaksumaksi muodiksi. Tulosohjauksessa tieteenalalähtöinen auktoriteetti (professorit, tutkijat ja opettajat) näyttää jääneen tulosohjauksen vaikutusten alaiseksi, mutta siitä osattomaksi kansankerrokseksi. Ainelaitokset eivät ole suostuneet omaksumaan tulosohjausta omaksi menestystarinakseen. Ainelaitokset kilpailevat keskenään perustoimintojensa, tutkimuksen ja opetuksen, tuottamalla tuloksilla. Tulosohjaus ei näytä tarjoavan välineitä, jotka tukisivat ainelaitoksia kilpailussa vertaisryhmien kanssa.

Arviointi on sen sijaan ainakin osittain omaksuttu laitoksen normaaliksi toiminnaksi. Se antaa välineitä mitata koulutuksen ja tutkimuksen tuotoksia suhteessa muihin sekä kehittämisideoita, jotta laitos pärjäisi kilpailussa jatkossakin. Arviointi näyttää myös olevan tulosohjausta paremmin sopusoinnussa akateemisen toimintakulttuurin kanssa. Arviointi vastaa ainelaitosten tarpeisiin, kun se palvelee laitoksia niiden koulutus- ja tutkimustoiminnan kehittämisessä. Mikäli arviointi on tuotu laitoksille osana tulosohjausta ja tilivelvollisuustarpeita, sen yhteys toiminnan kehittämiseen ja akateemiseen kulttuuriin on katkennut. Kun tulosneuvottelujärjestelmä ei näytä tarjoavan mahdollisuutta merkittävien lisäresurssien saamiseen, tulosohjaus jää laitoksille vuorovaikutusmuodoksi ilman merkityksellistä sisältöä.

Kaikkiin eurooppalaisiin yliopistoihin pitäisi luoda laadunvarmistusjärjestelmät vuoteen 2010 mennessä. Yliopistojen päätöksentekijät ja keskushallinnot ovatkin lähteneet Bolognan prosessin hengessä kehittämään yliopistoihin koulutuksen ja muiden osa-alueiden laadunvarmistusjärjestelmiä parhaansa mukaan. Käykö näille laadunvarmistusjärjestelmille samoin kuin tulosohjaukselle: jäävätkö ne vain hallinnon muodiksi vai saadaanko ainelaitokset vakuutumaan uudesta menestystarinasta? Käännytystyö yliopistojen sisällä on vielä kesken.

## Lähteet

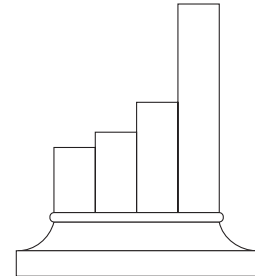
- Barnett, R. 1992. The idea of quality: Voicing the educational. *Higher Education Quarterly* 46 (1), 3–19.
- Birnbaum, R. 2001. *Management fads in higher education. Where they come from, what they do, why they fail.* San Francisco: Jossey-Bass.
- Clark, B. 1983. *The higher education system. Academic organization in cross-national perspective.* Berkley: University of California Press.

- Czarniawska, B. 2004. Keynote speech. EIASM Workshop Public Sector in Common Europe: Trends and Fashions. Lofoten Islands, 6–8 June, 2004.
- Eräsaari, L. 2002. Julkinen tila ja valtion yhtiöittäminen. Tampere: Gaudeamus.
- Huusko, M. 2005. Väitöskirja-aineisto: Suomalaisten yliopistojen itsearviointi. Julkaisematon aineisto.
- Kuoppala, K. 2004. Neljän suomalaisen monialaisen yliopiston hallinnon itsearvioinnin yhteenvetoraportti. Tampereen yliopisto.
- Latour, B. 1993. Messenger talks. Institute of Economic Research. Working Paper 9. Lund University.
- Lyotard, J.-F. 1985. Tieto postmodernissa yhteiskunnassa. Suomentaja Leevi Lehto. Tampere: Vastapaino.
- Noro, A. 1986. Simmel, muoti ja moderni. Johdatus "moderniin". Teoksessa G. Simmel Muodin filosofia. Helsinki: Odessa, 7–18.
- Noro, A. 1991. Muoto, moderniteetti ja 'kolmas'. Tutkielma Georg Simmelin sosiologiasta. Tutkijaliitto. Jyväskylä: Gummerus.
- Noro, A. 1997. Georg Simmel – muotojen sosiologiasta moderniteetin diagnoosiin. Teoksessa J. Gronow, A. Noro & P. Töttö (toim.) Sosiologian klassikot. Tampere: Tammer-Paino, 213–261.
- Røvik, K. 1996. Deinstitutionalisation and the logic of fashion. Teoksessa B. Czarniawska & G. Sevón (toim.) Translating organizational change. Berlin: Walter de Gruyter, 139–172.
- Saarinen, T. 1995. Nousukaudesta lamaan, määrästä laatuun. Korkeakouluarvioinnin käynnistyminen ja kokemukset laitoksilla. Turun yliopisto. Koulutussosiologian tutkimuskeskuksen raportti 32.
- Saarinen, T. 2005a. From sickness to cure and further. Construction of "quality" in Finnish higher education policy from the 1960's to the era of the Bologna process. *Quality in Higher Education* 11 (1), 3–15.
- Saarinen, T. 2005b. "Quality" in the Bologna process: from 'competitive edge' to quality assurance techniques. *European Journal of Education* 40 (2), 189–204.
- Simmel, G. 1986. Muodin filosofia. Suomentaja Antti Alanen. (Alkuteos julkaistu 1923). Helsinki: Odessa.
- Teichler, U. 2003. Internationalisation of higher education in Europe. Teoksessa H. Aittola (toim.) EKG? Eurooppa, korkeakoulutus, globalisaatio? Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos, 37–52.
- Treuthardt, L. 2004. Tulosohjauksen yhteiskunnallisuus Jyväskylän yliopistossa. Tarkastelunäkökulmina muoti ja seurustelu. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 245.
- Treuthardt, L. 2005. Tulosohjaus yliopistossa – muotia ja seurustelua. Teoksessa H. Aittola & O.-H. Ylijoki (toim.) Tulosohjattua autonomiaa. Helsinki: Gaudeamus: 207–226.

OSA II  
Koulutuksen, pedagogiikan  
ja yksilöiden ohjaus







## Mikä ohjaa väitöskirjojen arviointia?

**Helena Aittola**

Artikkelissa tarkastellaan väitöskirjojen arviointikäytänteitä ja arviointiprosessia. Tutkimusaineisto koostuu tilastoaineistosta, väitöskirjalausunnoista ja esitarkastajien ja vastaväittäjien haastatteluista. Tilastoaineisto tarjoaa perustietoa väittelijöistä, vastaväittäjien valinnasta ja vastaväittäjäverkostoista. Väitöskirjalausuntoja analysoimalla kuvaillaan sisällöllisesti arviointien yleisluonnetta, arvioinnin kohteita ja arvioinnissa käytettyjä kriteerejä. Haastatteluissa vastaväittäjät erittelevät tarkasti arviointiprosessia ja perustelevat monipuolisesti omia arviointejaan. Väitöskirjojen arviointiprosessia ohjaavat paljolti eri yliopistojen, tieteen- ja tutkimusalojen, tiedekuntien, laitosten tai suppean portinvartijajoukon ylläpitämät traditiot, kirjoittamattomat säännöt ja piiloiset käytänteet. Suomessa väitöskirjojen arviointikäytäntöiden kehittäminen tulisi sisältyä olennaisena osana koulutuksen ja tutkimuksen laadunarviointiin.

**Asiasanat:** väitöskirjat, väitöskirjojen arviointi, laadunarviointi

Kysymykseen voi vastata siten, että Suomessa väitöskirjojen arviointikäytänteet ovat vakiintuneet ja että arviointiprosessit sujuvat nykyään niin mutkattomasti, ettei väitöskirjojen arvioinnissa ole epäselvyyksiä. Kaikki suomalaisen järjestelmän tuntevat tietävät, mitkä vaiheet väitöskirjakäsikirjoitus käy läpi esitarkastajien määräämisestä tohtorintutkinnon julistamiseen. Toisaalta kysymykseen voi vastata niin, että arviointiprosessi ei ole julkinen vaan sitä ohjaavat eri yliopistojen, tieteen- ja tutkimusalojen, tiedekuntien, laitosten tai suppean portinvartijajoukon ylläpitämät traditiot, kirjoittamattomat säännöt ja piiloiset käytänteet. Itse asiassa väitöskirjojen arviointi kuuluu mitä ilmeisim-

min akateemisessa maailmassa vallitsevan “hiljaisen tiedon” piiriin. (Aittola 2004a; Aittola 2004b; Morley, Leonard & David 2002.)

Yleisesti ajatellaan väitöskirjojen olevan “yhteismitallisia” eri puolilla maailmaa. Mutta näkemykset siitä, mikä väitöskirja oikein on ja mikä merkitys sillä on, miten laaja se on ja millaisessa muodossa se esitetään, vaihtelevat eri maissa ja niiden korkeakoulujärjestelmissä. Samoin vaihtelevat väitöskirjojen arviointikäytännöt ja arviointikriteerit. (Mullins & Kiley 2002.) Tällä hetkellä keskusteluissa eurooppalaisen korkeakoulualan muodostamisesta tohtorikoulutuksen kesto, laajuus ja väitöskirjojen luonne ovat keskeisiä neuvottelukysymyksiä (Enders & de Weert 2004).

Väitöskirjan luonnetta koskevat määrittelyt kytkeytyvät siihen, mikä asema väitöskirjalla nähdään olevan tohtorikoulutuksessa ja tohtorin tutkinnossa. Perinteisesti väitöskirjaa on pidetty tohtorin tutkinnon “päätuotteena”, tutkijan itsenäisenä tutkimuspanoksena tutkimusalalleen, jonka valmistelussa koulutuksella on ollut vähäinen merkitys. Nykyään väitöskirjatutkimus halutaan nähdä opinnäytteenä, jolla väittelijä osoittaa hallitsevansa tietyt ammattitutkijalta vaadittavat tiedot, taidot ja ymmärryksen tutkimuksen tekemisestä. (Dunleavy 2003.) Suomessa tutkijakoulujen perustamisen ja systemaattisesti järjestettävän tutkijankoulutuksen laajentamisen yksi perusajatuksista oli koulutautumismahdollisuuksien tarjoaminen tutkijan ammattiin ja tutkijan uralle valmistautuville. Niinpä yliopistoissa valmistuvia väitöskirjoja ja tohtorintutkintoja on alettu pitää tutkijankoulutuksen “tuotteina” ja niiden tuloksellisuuden osoittimina. Eri tieteenalaryhmien kesken on kuitenkin huomattavia eroja siinä, miten paljon niiden piirissä valmistuvista tohtorintutkinnoista tehdään tutkijakouluissa tai eri tavoin organisoidussa tutkijankoulutusohjelmissä.

Julkisessa keskustelussa väitöskirjojen määrän kasvun on väitetty johtaneen niiden tason heikkenemiseen. Näiden väitteiden tueksi tai kumoamiseksi ei kuitenkaan ole voitu esittää kiistattomia todisteita. Perinteisesti väitöskirjojen arvioinnissa on käytetty moniportaista arviointiasteikkoa (approbatur-laudatur), minkä pohjalta väitöskirjojen tasoa on voitu arvioida ja verrata keskenään. Väitöskirjoille annettujen arvolauseiden vertailu on toiminut varmaankin luotettavammin tieteenalojen sisäisessä kuin tieteenalojen keskinäisessä vertailussa. Viime vuosina monet tiedekunnat ovat luopuneet arviointiasteikkojen käytöstä väitöskirjojen arvioinnissa. Nykyään yhä useampi väitöskirjalausunto päättyy vastaväittäjän mainintaan “esitän väitöskirjan hyväksymistä tohtorin tut-

kintoon kuuluvana opinnäytteenä”. Perusteluja arvolauseista luopumiselle on vaikea jäljittää virallisista dokumenteista.

Olisiko meidän siis pääteltävä, että nykyään tutkijankoulutukseen valikoituneet ja valitut, aktiivisesti tutkijankoulutukseen osallistuneet ja tutkimustyössään ohjausta saaneet jatko-opiskelijat valmistelisivat ja puolustaisivat kiistattomasti niin hyviä väitöskirjoja, että väitöskirjojen tarkempi arviointi ja yksityiskohtaisten arviointilausuntojen kirjoittaminen on käynyt tarpeettomaksi? Suomessa väitöskirjoja valmistellaan ja valmistuu kuitenkin hyvin erilaisissa jatkokoulutus- ja tutkimusympäristöissä. Niiden opetus- ja ohjausresurssit tuskin voivat taata kaikkien väitöstutkimusten kansallista tai kansainvälistä huipputaata. Oletettavasti väitöskirjojen taso vaihtelee edelleen varsin paljon.

Voitaisiin siis odottaa, että tutkijankoulutuksen ja tutkimusten eri rahoittajatahojen lisäksi erityisesti akateeminen tiede- ja tutkimusyhteisö olisi kiinnostunut siitä, mitä koulutuksella saadaan aikaan, millaisia ja minkä tasoisia valmistuvat väitöskirjat ovat. Ajankohtaiseksi väitöskirjojen “laadunarvioinnin” voisi olettaa nousevan yliopistoissa juuri nyt, kun valtakunnallisesti ollaan kehittämässä koulutuksen ja tutkimuksen erilaisia laadunarviointijärjestelmiä (Korkeakoulutuksen laadunvarmistus 2004).

## **Esitarkastajat ja vastaväittäjät väitöskirjojen laadun arvioijina**

Väitöskirjojen arviointikäytännöistä ja väitöskirjojen laadusta voidaan saada tietoa erilaisista julkisista dokumenteista. Tilastoaineistot tarjoavat perustietoa väittelijöistä, vastaväittäjien valinnasta ja vastaväittäjäverkostoista. Väittelijöitä ja vastaväittäjiä koskevista luvuista ei voi päätellä paljoakaan väitöskirjojen laadusta. Vastaväittäjien vastaväitöslausuntoja analysoimalla on mahdollista kuvailla sisällöllisesti arviointien yleisluonnetta, arvioinnin kohteita ja arvioinnissa käytettyjä kriteerejä. Tarkempaa tietoa väitöskirjojen arviointiprosessista saadaan tietysti haastatteleamalla esitarkastajia ja vastaväittäjiä. Tavoitteeni on seuraavassa selvittää vallitsevia väitöskirjojen arviointikäytänteitä ja pohtia niihin liittyviä ongelmia tukeutumalla osittain edellä mainittuihin väitöskirjojen arviointiprosessia kuvaaviin aineistoihin.

Esitarkastajien ja vastaväittäjien valintaprosessista, “ehdokasasettelusta” ja valintaperusteista on vaikea saada tietoa, sillä valinnat perustuvat esityksiin ja



neuvotteluihin, joita ei käydä julkisesti ja joita ei kirjata pöytäkirjoihin. Kuitenkin sillä, keitä esitetään ja valitaan väitöskirjakäsikirjoituksen arvioijiksi on suuri merkitys: arvioijien valinta ei kytkeydy vain tieteelliseen asiantuntemukseen vaan asiantuntijoiden asemaa ja valtaa koskeviin kysymyksiin.

Omassa tarkastelussani on ollut mukana neljässä yliopistossa väitelleet neljän vuoden ajalta (2000–2004) (aineistosta tarkemmin Aittola 2004). Tarkastelen ensin sitä, miten sukupuolten välinen tasa-arvo toteutuu vastaväittäjävalinnoissa. Suomessa naisten osuus tohtorin tutkinnon suorittaneista on korkea, vuonna 2004 väitelleistä tohtoreista naisia oli 45,2 prosenttia. Eri tieteenalaryhmissä naistohtoreiden osuudet vaihtelevat kuitenkin paljon. (Yliopistotilastot 2004.) Yliopistojen professorikunnassa naisten osuus on noussut vähitellen hieman yli 20 prosenttiin. Mutta valtaosa vastaväittäjinä toimivista on miesprofessoreja. Kaikissa tutkimissani yliopistoissa miesten osuus oli vähintään  $\frac{3}{4}$  koko vastaväittäjäjoukosta. Vastaväittäjäksi kutsutaan useimmiten professori, oman tieteen- ja tutkimusalan portaantartija, vaikka myös yliopistojen dosentit ja yliopistojen ulkopuolella toimivat tohtorit voivat toimia vastaväittäjinä. Näin ollen naisten edustus vastaväittäjäjoukossa voisi olla suurempikin kuin heidän osuutensa professorikunnassa. Kiinnostavaa on, että miesväittelijöille vastaväittäjäksi kutsutaan yleensä mies (aineistossani 85 %–93 %), kuten naisväittelijöillekin, mutta naisvastaväittäjät ovat naisväittelijöillä yleisempiä (aineistossani 21 %–36,5 %). Tämä ero selittyy osittain tieteenalojen välisillä eroilla.

Miksi naisia ei kutsuta tai he eivät kelpaa vastaväittäjiksi, tai joillakin aloilla vain miehen parina? Yleisesti hyväksyttynä tavoitteena on saada paras mahdollinen esitarkastaja tai vastaväittäjä jokaiselle väitöskirjatutkimukselle, mutta tämän pyrkimyksen ohella valintaprosesseissa toimii todennäköisesti näkymättömiä asiantuntijaverkostoja. Selvää on, että vastavuoroisilla esitarkastus- ja vastaväittäjäkutsuilla voidaan vahvistaa yhtä hyvin miesten kuin naistenkin keskinäisiä akateemisia verkostoja.

Kansainvälistyminen on tutkijankoulutuksen trendi. Kansainväliset tutkimushankkeet ja tutkimusyhteistyö ulkomaisten kollegojen kanssa helpottavat ulkomaisten vastaväittäjien kutsumista Suomeen. Omassa aineistossani ulkomailta tulleiden vastaväittäjien osuus vaihteli vajaasta kolmasosasta noin puoleen kaikista vastaväittäjistä useimmissa yliopistoissa. Joissakin yliopistoissa eräillä aloilla (kasvatustieteet, hoitotiede, yhteiskuntatieteet, humanistiset tieteet, lääketiede) lähes kaikki vastaväittäjät ovat olleet kotimaasta, ja joissakin yliopistoissa on aloja, joilla ei tutkittuna ajanjaksona ollut kutsuttu yhtään vas-

taväittäjää ulkomailta! Yliopistot kutsuvat kotimaisia vastaväittäjiä useimmin Helsingin yliopistosta (aineistossani 19 %–37 %), mutta muiden yliopistojen kesken vastaväittäjäkutsut jakaantuvat varsin tasaisesti. Niinpä voitaisiin väittää, että Helsingin yliopiston professoreilla on huomattava valta määrittellä suomalaisten väitöskirjojen taso.

Vaikka vastaväittäjiä kutsutaan Suomeen eri puolilta maailmaa, niin valtaosa heistä tulee Euroopasta (aineistossani ulkomailta kutsutuista vastaväittäjistä kolme neljästä oli kutsuttu Euroopasta). Muualta maailmasta kutsutuista vastaväittäjistä suurin osa on tullut Yhdysvalloista ja Kanadasta. Ulkomailta kutsutaan useimmiten miesprofessoreja (aineistossani ulkomailta tulleista vastaväittäjistä naisten osuus oli vain 12 %), minkä vuoksi tämä kansainvälistymistrendi ei välttämättä lisää sukupuolten välistä tasa-arvoa suomalaisessa yliopistomaailmassa.

Kaiken kaikkiaan voidaan varovasti päätellä, että Suomessa vallitsee lähinnä eurooppalainen tohtorikoulutuksen ja väitöskirjojen tekemisen ja arvioinnin malli. Mutta sitä, käyttävätkö ulkomailta kutsutut vastaväittäjät yhtenäisiä arviointikriteerejä, ei pelkistä osallistumisluvuista voi päätellä. Todennäköistä on, että heidän arviointeihinsa vaikuttavat enemmän suomalaisten professorien ohjeet ja ohjeistukset, joita he väitöskirjojen ohjaajina ja väitöstilaisuuksien kustoksina kertovat ulkomailta kutsutuille vastaväittäjille kuin kansainväliset, yhteisesti sovitut väitöskirjojen arviointikäytänteet tai arviointikriteerit.

## **Mitä väitöskirjalausunnot kertovat laadun kriteereistä?**

Väitöskirjalausunnoista voi lukea, millä tavoin vastaväittäjät arvioivat väittelyluvan saaneita väitöskirjoja. Analysoin yhden yliopiston kolmen tiedekunnan (kasvatustieteet, humanistiset tieteet, liikunta- ja terveystieteet) uusimpia, vuosina 2004–2005 tiedekunnille kirjoittamia väitöskirjalausuntoja (n=43). Arvioitavat väitöskirjat ovat edelleen hyvin laajoja, mutta niistä kirjoitetut väitöskirjalausunnot ovat yllättävän suppeita. Tyypillisesti lausunnot ovat laajuudeltaan 2–3,5 sivua. Niinpä jo lausuntojen pituudesta voi päätellä, etteivät vastaväittäjät voi tarkastella lausunnossaan kovin kattavasti ja yksityiskohtaisesti koko väitöskirjaa.

Yllättävää ei ole, että lausuntojen luonne ja laajuus vaihtelevat, koska tiedekunnilla ei ole yhtenäisiä julkisia lausuntojen kirjoittamista koskevia ohjeis-

tuksia. Niiden kirjoittamiseen ja koko arviointiprosessiin sisältyy paljon hiljais-ta tietoa, mitä ei jaeta julkisesti tiedeyhteisön sisällä eikä myöskään sen ulko-puolelle. Tärkein ohje, jonka vastaväittäjät yleensä saavat tiedekunnilta koskee sitä, missä ajassa esitarkastus- tai vastaväitöslausunto on kirjoitettava ja lähe-tettävä tiedekunnalle. Periaatteessa vastaväittäjät voivat kirjoittaa väitöskirja-lausuntonsa paljolti omien arviointikäsitteistä, -kriteereistä ja -kokemusten-sa pohjalta.

Useimpien vastaväittäjien arviointilausunnon pohjana on väitöskirjan ra-kenne ja sisällöllinen jäsenys. Vastaväittäjät voisivat käydä väitöskirjan kaikki osat läpi lausunnossaan, mutta useimmat valitsevat joitakin osia kuvauksensa ja arviointinsa kohteiksi. Lausunnoissa ei kuitenkaan perustella, miksi vasta-väittäjät ovat ottaneet juuri tietyt asiat arvioitavaksi; ovatko ne yleensä tär-keimpiä asioita väitöskirjassa, vai onko arviointilausuntoon kirjoitettu vain niistä asioista, joihin vastaväittäjillä oli jotain huomauttamista. Tämä kuvaa hyvin sitä, että vastaväittäjät eivät lausunnossaan kerro selkeästi käyttämiään arvi-ointikriteerejä.

Vastaväittäjät aloittavat yleensä lausuntonsa väitöskirjan tutkimusaiheen ja -ongelman arvioinnista. Väitöskirjan tutkimusaihetta luonnehditaan yleisesti tärkeäksi ja ajankohtaiseksi, mutta tätä väitettä ei välttämättä perustella tar-kemmin. Yllättävää oli, että tutkimusaiheen tieteellistä merkittävyyttä korosti tässä aineistossa alle puolet vastaväittäjistä. Tämä voi heijastaa muutosta väi-töskirjan luonteen määrittelyssä, niin että väitöskirjaa arvioidaan enemmänkin opinnäytteenä kuin merkittävänä tieteellisenä tutkimuspanoksena tutkimus-alueellaan.

Tyypillisesti vastaväittäjät nostavat tutkimuksessa käytetyt menetot arvioinnin kohteeksi. Tutkimusmenetotien hallinta ja niiden virheetön käyttö on yksi kes-keisistä kriteereistä, joilla voidaan arvioida tutkijan kykyjä tehdä tutkimusta (Murtonen 2005). Yhtä yleisesti ei sen sijaan puututa tutkimuksessa tehtyihin laajempiin metodologisiin valintoihin, mistä seuraava esimerkki:

*Empiiristä läbestymistä vaivaa ennen kaikkea paradigmaattinen perusongelma. Siitä huolimatta, että tutkija toistuvasti korostaa tehneensä laadullista tutki-musta, on hän kaikissa kolmessa osatutkimuksessaan kvantifioinut... - - Tutki-ja on itsekä tietoinen ristiriidasta ja selittää sitä sekä johdanto- että pohdinta-luvuissa. - - Tutkija ei kuitenkaan lainkaan selvittelyä sitä, mitä hän fenomeno-logisella tutkimusfilosofialla ymmärtää, vaan pitää tutkimustaan muitta mut-*

*kitta fenomenologisena, vaikka se ei sellainen ole. (Lausunto 16, humanistinen tiedekunta.)*

Arvioidessaan väitöskirjatutkimuksen teoreettista taustaa vastaväittäjät kohdistavat kritiikkinsä tutkimuksen taustaosan pinnallisuuteen, sen toistavuuteen ja epäkriittiseen esittelyyn. Vastaväittäjien lausunnoissa teoreettisen taustan arviointiin yhdistyy tutkimuksessa käytetyn kirjallisuuden arviointi.

*Väittelijä X:n tutkimus on kirjoitettu laajaan, monipuoliseen ja kansainväliseen lähteaineistoon perustuen. Lähteiden esittämisessä ja viittauksissa väittelijä X on huolellinen. Sen sijaan lähteiden käyttö on paikoin melko pinnallista ja vihjailevaa, jolloin pohdiskeleva lähteiden välinen keskustelu ei ole toteutunut. Väittelijä X käyttää paljon viitteellistä tyyliä, esimerkiksi ks. X, mutta ei kerro oman tekstinsä subdettia viittaukseen, jolloin lukija useinkaan ei pysty liittämään viittausta väittelijä X:n tekstin syventämiseen. Vaikka lähteitä on runsaasti, niiden käyttö on epätasaista. Lähdekritiikkiä olisi saanut olla enemmän. (Lausunto 11, kasvatustieteiden tiedekunta.)*

Vaikka väitöskirjojen esitarkastuksessa pyritään puuttumaan väitöskirjakäsikirjoituksissa esiintyviin ongelmiin, kuten työn epäselvään jäsennykseen ja erilaisiin kielellisiin virheisiin, niin painetuissa väitöskirjoissa on vastaväittäjien mielestä vielä varsin paljon työn viimeistelemättömyydestä johtuvaa huomautettavaa.

*Tulososa on kirjoitettu siten, että eri aineistoista kerätyt tulokset on ryhmitelty tiettyjen otsikoiden alle. Tarkoituksena on ollut syntetisoida eri lähteistä tullut tieto ryhmitellyiksi kokonaisuuksiksi. Tältä osin tulososa on jäänyt jäsentelyltään hieman keskeneräiseksi. Otsikot eivät välttämättä sisällä odotettuja tuloksia ja eri aineistoista tulleiden tulosten yhdistäminen ei edistä lukijan ymmärrystä. Kunkin aineiston tulosten esittäminen omina osioinaan tai ainakin hieman selkeämpi erottaminen olisi parantanut tekstin ymmärrettävyyttä. (Lausunto 5, liikunta- ja terveystieteiden tiedekunta.)*

Suomalaiseen väittelytraditioon kuuluu, että väitöskirja kirjallisena dokumentina on "pääroolissa" ja arvioinnin kohteena niin väitöstilaisuuksissa kuin lausunnoissa. Vastaväittäjät arvioivat lausunnoissaan tutkimusraporttia ja tutki-

musprosessin toteutusta enemmän kuin väittelijää tai hänen kykyjään tehdä itsenäistä ja korkeatasoista tutkimustyötä (vrt. Mullins & Kiley 2002). Muutenkin tutkijan henkilöys häivytetään onnistuneesti erilaisilla passiivi-ilmaisuilla, kuten “tutkimuksessa tehtiin, kuvataan, analysoidaan ...”. Seuraavassa erään vastaväittäjän lyhyt arvio väittelijän kyvystä tehdä tutkimusta:

*Tutkija tekee sen, mitä asettaa tavoitteeksi. Tutkimus osoittaa riittävää tutkimusalueen hallintaa, perehtymistä sekä ikä- että osaamistutkimukseen, taitoa tehdä ja raportoida empiiristä tutkimusta, samoin kuin arvioivaa subdettia omaan tutkimukseen. (Lausunto 12, kasvatustieteiden tiedekunta.)*

Väitöskirjalta voidaan kuitenkin odottaa jotain “enemmän” kuin virheetöntä tutkimuksen raportointia. Parhaimmillaan väitöskirjan tieteellistä kontribuutiota ja kansainvälistä tasoa on voitu arvioida seuraavasti:

*This is a fascinating study made even more convincing with the second volume of illustrations and maps that accompany the main text. These provide a clear demonstration of exactly what N.N. meant by ideas of... There is also some delightful personal photographs of... There seems to be a certain lack of system in their presentation, but they are certainly a “goldmine” for the future publications that I hope will come from this thesis. The scholarly apparatus contained in the footnotes is very impressive, though of course, I am unfamiliar with the Finnish sources. But there is no doubt that papers and perhaps even a book might come from this thesis. It is an excellent piece of work and would be readily accepted for the award of a doctorate in my institution.*

Miksi ja kenelle väitöskirjalausuntoja kirjoitetaan? Ketkä ovat lausuntojen lukijoita? Väitöskirjalausunnot kirjoitetaan tiedekuntaneuvostolle; ne voidaan mieltää ensisijaisesti tiede- ja tutkimusyhteisölle tehtyinä vertaisarviointaina väitöskirjojen tieteellisestä tasosta. Niinpä lausunnoissa voi olla kovin vähän “palautetta” väittelijälle tehdystä työstä. Esitarkastuslausunnot sen sijaan sisältävät enemmän suoraa palautetta väitöskirjan tekijälle siitä, millaisena arvioijat pitävät käsikirjoitusta ja miten sitä tulisi heidän ehdotustensa mukaan korjata.

Yllättävää oli, että osa nyt tarkastelun kohteena olleista väitöskirjalausunnoista ei eksplisiittisesti sisältänyt lainkaan väitöskirjan arviointia. Lausunnot saattoivat sisältää ensisijaisesti väitöskirjan kuvausta, jota joissakin tapauksissa

voisi luonnehtia lähinnä tutkimuksen referoinniksi. Onko lausunnosta siis tulossa pelkkä muodollisuus? Lausunnoista voi joutua päättämään arviointikriteerit epäsuorasti siitä, mitä vastaväittäjä nostaa tarkastelunsa kohteeksi. Seuraavassa yhden vastaväittäjän kuvaus käyttämistään keskeisistä arviointikriteereistä:

*Kokonaisuutena ottaen perustelen näkemystäni työstä väitöskirjalle asetettavien kolmen keskeisen vaatimuksen pohjalta. Tutkimuksen käsitteet tulee perustella teoreettisesti ja osoittaa syvää perehtyneisyyttä aiheetta käsittelevään kotimaiseen ja kansainväliseen kirjallisuuteen. Tutkimuksen metodologisten ja menetelmällisten valintojen tulee olla perusteltuja ja johdonmukaisia. Tutkijan tulee tuottaa kontribuutio aiheesta käytävään tieteelliseen keskusteluun. (Lausunto 8, kasvatustieteiden tiedekunta.)*

Kaiken kaikkiaan väitöskirjalausunnoista ei saa kovin selkeää kuvaa vallitsevista arviointikäytännöistä ja arviointitavoista: lausunnon pituus, tyyli ja vastaväittäjien käyttämät arviointikriteerit vaihtelevat paljon arvioijasta toiseen samankin tiedekunnan sisällä. Lausunnoista ei voi aina yksiselitteisesti päätellä, minkä tasoisen vastaväittäjän pitää arvioidavana ollutta väitöskirjatutkimusta. On ilmeistä, että hyvin eritasoisia väitöskirjoja mahdutetaan “hyväksytyjen” väitöskirjojen joukkoon. Heikkotasoisessa työssä tehtyjä valintoja voidaan selittää lausunnossa parhain päin, hyvää tutkimusta puolestaan voidaan arvioida hyvinkin kriittisesti: lausunnoista voi saada sen kuvan, että heikko väitöskirja on itse asiassa ihan hyvä ja hyvän työn ansiot voivat jäädä esittelemättä. Tämä saattaa olla merkki siitä, että kun väitöskirjoja ei tarvitse arvioida arviointiasetelkkojen mukaan, arvioinnit voivat olla yleisiä kuvauksia tutkimuksesta eikä arviointeja tarvitse perustella niin tarkasti ja yksityiskohtaisesti kuin aiemmin. – Avoimeksi kysymykseksi jää, miksi väitöskirjojen laatua ja tasoa koskevat erottelut halutaan häivyttää, vaikka valmistuneet väitöskirjat ja tohtorintutkinnot ovat keskeinen tohtorikoulutuksen ja tutkimuksen tuloksellisuuden ja laadun mittari yliopistoissa.

## **Mitä esitarkastajat ja vastaväittäjät itse kertovat väitöskirjojen laadun arvioinnista?**

Väitöskäsikirjoitusten esitarkastajat ja vastaväittäjät joutuvat tiivistämään lausuntoon tärkeimmät kommenttinsa arvioitavana olevasta tutkimuksesta. Niinpä, jos haluaa saada enemmän tietoa arviointiprosessista kokonaisuutena, on tärkeää kysellä esitarkastajilta ja vastaväittäjiltä heidän kokemuksistaan väitöskirjojen arvioinnista (Mullins & Kiley 2002). Haastattelin pienen joukon (n=8) väitöskirjojen esitarkastajia ja vastaväittäjiä, jotka toimivat eri asemilla ja tehtävissä kahdessa eri yliopistossa humanistisella, yhteiskunta- ja sosiaalitieteen sekä kasvatustieteen alalla. Useita väitöskirjoja arvioineet vastaväittäjät kykenivät sekä kuvailemaan tarkasti arviointiprosessia että perustelemaan monipuolisesti omia arviointejaan, mikä vastaa Mullinsin ja Kileyn (2002) havaintoja kokeneista väitöskirjojen arvioijista.

Vastaväittäjät korostavat väitöskirjojen arvioinnissaan tutkimusaiheen tutkimisen tärkeyttä ja sen perustelua. Tähän yhdistyy tutkijan oman position määrittely, mikä näkyy sekä teoreettisen taustan konstruoinnissa että metodologisissa valinnoissa. He kiinnittävät erityisesti huomiota aineiston keruuseen ja analysointiin sekä ylipäänsä tutkimusmetodien hallintaan. Erityisesti metodin ja aineiston yhteensopivuutta sekä metodin kehittämistä väitöstutkimuksessa pidetään arvokkaana. Näin ollen vastaväittäjät nostavat sekä haastatte- luissa että lopullisissa väitöskirjalausunnoissa tutkimukseen liittyvät metodia- siat ja -ratkaisut keskeiseksi arviointinsa kohteeksi.

Väitöstutkimusten kriittisenä kohtana vastaväittäjät pitävät tutkimuksen rakennetta ja kieltä. Väitöskirjan esitarkastusvaiheessa kompastuskivinä saat- tavat olla vielä oikeinkirjoitus ja lähteet tai lähteiden ja lähdeluettelon vastaa- vuus. Huomiota kiinnitetään myös tekstin loogisuuteen ja tekstin luettavuuteen ylipäänsä.

*Sitten toinen on pikkusen siihen kielenkäyttöön, että siinä sanotaan asiat selkeäsi eikä jaaritella eikä turhaa koukeroida, liikaa käsitteistöä tai muuta. Sitten se rakenne yleisesti ottaen, ettei ole liian hankala sen rakenteen kannalta, vaikka se voi olla vaikeaa tekstiä, mutta että se on helppolukunen. (Haastateltava 2.)*

Vaikka vastaväittäjät kiinnittävät huomiota tutkimusraportin eri osiin, niin arviotava on heidän mielestään väitöskirja kokonaisuutena: millainen rakenne

tutkimuksessa on, miten osat liittyvät toisiinsa, miten tasapainoinen kokonaisuus tutkimuksesta muodostuu.

Hyvän ja huonon väitöskirjan ero on vastaväittäjien mukaan varsin selvä: hyvässä väitöskirjassa on omaa ideaa sekä työn kriittistä arviointia; tutkija tietää, mitä on tekemässä; väitöskirjassa on selkeä rajaus sekä perustellut lähtökohdat ja vahvaa argumentointia. Tutkijan omaa kriittisyyttä kuvastaa tutkimuksen lähtöteorioiden arviointi ja kehittäminen sekä työn tulosten järjestyminen. Vastaavasti väitöskirjan tasoa heikentävät tekstin sekavuus ja pinnallisuus, kuten esittelevä käsittelytapa, olennaisen sanomatta jättäminen ja se, että väitöskirja ei ”kehity”.

*Jollain tavalla ehkä sen vois joku semmonen, että kuinka hyvin ja millä tasolla tietää, mitä on tekemässä. Se on, mikä siinä välittyy. Jos se on semmosta, että tekee väitöskirjaa ikään kuin että se ois väitöskirja ja näyttäis väitöskirjalta, mutta se näkyy siinä, että ei oikein ymmärrä, se on sekavaa, siinä ei oo pohdittu asioita. Sitten taas on sellanen, että tietää mitä on tekemässä, pystyy sen kaikin puolin, tietää. Silloin myöskin parhaassa tapauksessa lähtökohdat arvioimaan ja kehittämään eikä pelkästään käyttämään. Ja metodia kehittämään ja myöskin sen aineiston kanssa on ja menetelmien kanssa on sinut, hallitsee niitä eikä vaan käytä niitä jotenkin.” (Haastateltava 5.)*

Haastatellut vastaväittäjät eivät tarkastele väitöskirjaa niinkään opinnäytteenä vaan sen tulee osoittaa ensisijaisesti tutkijan itsenäistä tutkimuspanosta alueellaan:

*Mutta sitten nämä erittäin hyvät väitöskirjat on... Kyllä mä jotenkin liitän niihin sen myös jonkinlaisen uutuuden, jonkun uuden näkökulman, lähtökohdan tai sovellutuksen tai jotain sellaisia havaintoja tai tuloksia, jotka on jotenkin ihan oleellisesti erilaisia kuin aikasemmin. (Haastateltava 4.)*

Väitöskirjoissa ja väitöskirjojen tekoprosessissa näkyvimpinä muutoksina vastaväittäjät pitävät väitöskirjojen sivumäärän vähenemistä ja ylipäänsä niiden erilaistumista. Väitöskirjat myös tehdään nykyään nopeammin kuin ennen, mikä johtuu asennemuutoksesta:



Helena Aittola

*Ehkä sellasta mitä mä mietin, se asenne väitöskirjaan on muuttunu täysin. Aikasemminhan se oli niin sanottu lopputyö, elämäntyö. Jolloin ajateltiin, että sen pitää olla jotain erinomaista, jossa on kaikki ne ajatukset, jotka tällä hetkellä on., mitä on saavuttanu ja ... Se oli elämäntyön päätös. Mutta nyt kun ajatellaan, että se on tietty välivaihe, joka pitää saada nopeaa tehtyä. Se tehokkuusajattelu on tullu. (Haastateltava 1.)*

Vastaväittäjät torjuivat sen yleisen väitteen, että väitöskirjojen määrän kasvu ja niiden laadun heikkeneminen liittyisivät suoraviivaisesti toisiinsa. Pikemminkin, määrän kasvu näkyy väitöskirjojen laadun vaihteluna ja muuttumisena kirjavammaksi. Vastaväittäjien näkemykset tutkijakoulutuksen merkityksestä väitöskirjojen tasoon vaihtelivat:

*Jos ajatellaan, on ollu puhetta siitä, että tohtorikoulut heikentää tasoa, niin ei mun mielestä. Ehkä joku sellanen muutos varmaan on, että aikasemmin kun niitä tehtiin pitkään, niin ihmisillä oli ehkä enemmän aikaa hakea semmosta laajempaa oman alan yleissivistystä ja filosofista ja semmosta, joka näkyy siinä työssä. Sitä ei ehkä ole samalla tavalla. Sen sijaan on ehkä se kun tohtorikoulutusta on, niin sillä on oikeesti jotain merkitystä sekä teksteinä että metodinen reflektio ja kaikki tämmönen on varmaan paremmalla tasolla. (Haastateltava 5.)*

Väitöskirjojen arviointikäytännöt eivät kuitenkaan ole mikään itsestään selvä ja yleisesti hyväksytty asia. Vastaväittäjät korostavat, että väitöskirjojen arviointikäytännöistä, väitöskirjojen tasosta ja arvioinnin perusteista tulisi keskustella enemmän julkisesti.

*No varmasti, että tämä on tällaista piilotietoa, tätä ei julkisesti sanota missään. Tämä on sellaisia asioita, jotka pitää kantapään kautta oppia. Mun mielestä se, mitä pitäis tehdä paremmin, olis näitten kriteereiden ja arviointikäytänteiden aukikirjottaminen. Musta ei olis yhtään huono, jos yliopistojen verkkosivuilla olis sen yliopiston käytännöt, kriteeristöt, miten mennään. Se varmasti on yks sellanen. (Haastateltava 3.)*

Haastatellut vastaväittäjät saattoivat ihmetellä sitä, miksi joissakin tiedekunnissa on luovuttu arviointiasteikkojen käytöstä väitöskirjojen arvioinnissa. Kak-

siportainen hyväksyty/hylätty -arviointi on riittämätön, sillä arvosana “hyväksytty” ei kerro itsessään mitään. Moniportaisen asteikon etuina nähdään sen käytön joustavuus ja helppous arvioijan kannalta, ja myöskin se, että niiden avulla erot väitöskirjojen välillä tulevat esiin.

Väitöskirjojen arvioinnissa voidaan väittelijän näkökulma ottaa eri tavoin huomioon. Yhden vastaväittäjän mielestä tutkijan elämänkaareissa väitöskirjan arviointiprosessin aikana tutkijalla on ehkä viimeinen mahdollisuus saada kunnan palautetta työstään:

*Jos sillä tavalla ajattelee väitöskirjaa osana tutkijan elämänkaarta, niin se on varmaan se kohta, jossa kaikkein eniten saa palautetta siitä, mitä on tehnyt. Jos se tämän arvosanan poistamisen jälkeen jäis ikään kuin pois, niin se olis kyllä aika iso menetys. Mutta vois ajatella, että sitä palautetta vois olla muutenkin jossain muissakin systeemeissä. (Haastateltava 5.)*

Tämä kommentti yhdistyy siihen, keille lausuntoja oikein kirjoitetaan. Vastaväittäjien mukaan tiedekuntaa varten lausuntoja kirjoitettaessa tutkimusta kuvaillaan ja selostetaan enemmän, ja arvioinnissa esitellään isompia linjoja tutkimuksesta kuin jos kirjoitettaisiin palautetta vain väitöskirjan tekijälle. Väittelijät toivovat konkreettista palautetta tutkimuksestaan, tiedekunnat taas haluavat tietoa työn ongelmakohdista. Vastaväittäjät joutuvat joskus tasapainottelemaan näiden yhdistämisessä:

*En ole kokenu sitä {tasapainoilua} ongelmana. Ainakaan silloin, jos voin kuvitella, jos se tulee tällaisessa tilanteessa, että listaa joitain ongelmallisia ratkaisuja, ongelmallisia kohtia, silloin tiedekuntaa varmaan kiinnostais se, että siellä on ongelmallisia kohtia, tekijää taas kiinnostais se konkreetti, missä ne on ja mitä tää tarkoittaa. Ehkä just sen yleisen ja konkreettisen kirjoittamisen yhdistäminen voi olla se vaikeus. (Haastateltava 4.)*

Varsin ongelmallisena vastaväittäjät kokevat sen, jos he väitöskirjojen esitarkastajana joutuvatkin ohjaajan rooliin. Tämä heijastaa arviointiprosessissa olevia “sudenkuoppia”, joihin esitarkastajaksi valittu ei voi aina varautua. Väitöskirjoja pyritään viemään esitarkastukseen, vaikka työ saattaisi olla vielä hyvin keskeneräinen, mikä näkyy seuraavassa vastauksessa:

Helena Aittola

*Joo, kyllä osittain näin vois sanoa. Ehkä se johtuu siitä, että henkilö itsekin ajattelee, että pääsis jo tästä eroon, niin kauan tätä samaa työtä katsellu ja tehny. Mutta on siinä tietysti se, että ne tulosvaatimukset on ne, että määritelty, kuinka monta työtä tulee tiettyinä vuonna. Silloin tietysti ajatellaan, että olisi hyvä että saatais tämä tälle vuodelle. Voidaan myös ajatella niin, että jos tämä henkilö ei ole välttämättä ohjaajan kaikkia neuvoja ottanu huomioon, hän tois-  
tuvasti jättää korjaamatta. Voidaan ajatella, että jos esitarkastajat sanoo, niin on pakko huomioida. Kyllä näitä on. (Haastateltava 1.)*

Jos esitarkastusvaiheessa joudutaan paikkaamaan ohjauksen laiminlyöntejä, voi esitarkastajan tehtävä muodostua kohtuuttoman työlääksi ja aikaa vieväksi. Tietysti se, että tuleva väittelijä saa viimeistään esitarkastusvaiheessa asiantuntevaa ja kriittistä palautetta tutkimuksestaan on erittäin tärkeää.

## **Miten arviointikäytänteitä voitaisiin kehittää?**

Väitöskirjojen arviointiprosessia näyttävät edelleen ohjaavan monet kirjoittamattomat säännöt ja piiloiset käytänteet, jotka kaikkien väitöskirjojen arviointiin osallistuvien oletetaan tuntevan. Tällainen traditioihin pohjaava arviointitapa toimii hyvin silloin kun sekä väitösten määrä että väitöskirjojen arvioijien määrä pysyy vähäisenä. Mutta väitösten määrän kasvaessa väitöskirjojen arvi-  
oijina eivät voi toimia vain kunkin alan arvostetuimmat professorit, suppea oman alansa portinvartijajoukko, jotka voisivat keskenään neuvotella ja sopia niin väitöskirjojen arviointikriteereistä kuin käytännön toteutuksesta. Nykyään Suomessakin väitöskirjojen esitarkastajiksi ja vastaväittäjiksi tarvitaan yhä enemmän asiantuntijoita, joista kaikki eivät voi kuulua vastavuoroisiin esitarkastus- ja vastaväittäjäverkostoihin, joissa arviointitietoa välitetään ja jaetaan. Tässä tilanteessa ei riitä, että väitöskirjojen arvioijat toimivat omien arviointikäsitteistään ja –kokemustensa pohjalta vaan tarvitaan julkista ja avointa keskustelua arviointikäytännöistä ja arviointikriteereistä.

Olisi toivottavaa, että vastaväittäjien joukkoa pyrittäisiin myös tietoisesti laajentamaan, mikä voisi vähitellen johtaa siihen, että yhä useampi nainen tulisi valituksi esitarkastajaksi ja vastaväittäjäksi. Näillä valinnoilla ja näkyväksi tekemisellä voitaisiin lisätä naisten edustusta vastaväittäjäjoukossa ja parantaa heidän asemaansa ja etenemistä akateemisessa maailmassa (Husu 2005; Hyvö-

nen 2004; Julkunen 2004; Simeone 1987). Tämä sama koskee tietysti yleensäkin nuorempia professoreja ja tohtoreita, joille vastaväittäjänä toimiminen on yksi keino edetä akateemisella uralla.

Tutkijankoulutuksen ja tutkimuksen kansainvälistyminen omalta osaltaan lisää painetta tehdä sekä tutkijankoulutuksesta että väitöskirjojen arvioinnista mahdollisimman “läpinäkyvää”. Vastaväittäjien kutsuminen ulkomailta on yleistynyt. Tätä voidaan pitää merkinä siitä, että Suomessa tehdyt väitöskirjat vastaavat kansainvälistä tasoa. Kuitenkin eri yliopistoissa ja tieteenalaryhmissä kotimaisten ja ulkomaisten vastaväittäjien määrät vaihtelevat niin paljon, että kovin pitkälle meneviä päätelmiä väitöskirjojen tasosta ei tämän tiedon perusteella voida tehdä. Samoin, vaikka eurooppalaiset vastaväittääjät ovat ulkomaisien vastaväittäjien joukossa ehdottomana enemmistönä, emme voi tietää, soveltavatko eri puolilta Eurooppaa, eri aloilta tulevat ja erilaisiin tohtorikoulutus- ja väitöskirjatradiitioihin tottuneet vastaväittääjät yhtenäisiä arviointikriteerejä. Yhtenäisen eurooppalaisen korkeakoulualan luominen tohtorikoulutuksessa ei ole vielä edennyt niin pitkälle, että olisi kyetty laatimaan muuta kuin yleisiä tohtorikoulutusta koskevia suosituksia.

Käytännön arviointityönsä tueksi esitarkastajat ja vastaväittääjät voivat saada kovin vähän tietoa, sillä usein heille ilmoitetaan yksinomaan väitöskirjan arviointia koskevat aikarajoitukset. Joskus he eivät voi, suostuessaan tarkastustehtävään, välttämättä realistisesti arvioida tarkastettavaksi tulevien töiden arvioinnin vaatimaa todellista työ- ja aikamäärää. Jos vastuu esitarkastajien ja vastaväittäjien “ohjeistamisesta” on pääosin epävirallista, kollegiaalista toimintaa, joka jakaantuu tiedekunnissa ja laitoksilla sattumanvaraisesti eri henkilöiden kesken, on mahdollista, että tärkeät sisällölliset ja käytännön järjestelyjä koskevat tiedot eivät välity asianmukaisesti esitarkastajille ja vastaväittäjille. Tämä koskee niin ulkomailta tulevien vastaväittäjien kuin eri yliopistoista ja eri tieteenaloilta tulevien esitarkastajien ja vastaväittäjien asemaa ja tehtävää väitöskirjojen arvioijina.

Edellä väitöskirjojen arviointia on tarkasteltu erityisesti esitarkastajien ja vastaväittäjien näkökulmasta. Lopuksi on aiheellista pohtia lyhyesti myös sitä, mikä merkitys väitöskirjojen arvioinnilla on väittelijöille itselleen: mihin he arviointia tarvitsevat? Suomalainen käytäntö, jossa väitöskirjakäsikirjoitus käy läpi ensin esitarkastuksen, jonka jälkeen tutkimukselle voidaan antaa väittely-/julkaisulupa, toimii itse asiassa väitöskirjojen “laadunvarmistusjärjestelmänä”. Niinpä esitarkastajan tehtävä on hyvin vastuullinen, sillä sen perusteella, mil-

laista palautetta hän antaa väitöskirjakäsikirjoituksesta, tulevan väittelijän on kyettävä korjaamaan tutkimuksestaan mahdolliset virheet ja viimeistelemään työnsä julkaisukuntoon. Siksi myös niiden ohjeiden, miten esitarkastajat ja tuleva väittelijä voivat kommunikoida keskenään arviointiprosessin tässä vaiheessa, pitäisi olla mahdollisimman selkeitä. Kuten tiedämme, julkisia ohjeita ei välttämättä ole ja akateemiset käytännöt vaihtelevat yliopistosta ja tieteenalasta toiseen. Pahimmassa tapauksessa tuleva väittelijä joutuu esitarkastusvaiheessa seikkailemaan epävirallisten suositusten ja huhujen viidakossa, ja viimeistelemään tutkimuksensa ylimalkaisten ja keskenään ristiriitaistenkin ehdotusten pohjalta.

Jos erilaiset arviointikäytänteissä tapahtuneet muutokset, kuten arviointiasteikkojen poistaminen johtaa siihen, että väitöskirjalausunnoissa tutkimuksen kuvailu alkaa painottua enemmän kuin sen arviointi, niin mitä hyötyä lausunnoista on väittelijöille? Kun useimmat väittelijät ovat käyttäneet väitöskirjansa valmisteluun useita vuosia, ja saavat sitten "palautteena" parin kolmen sivun mittaisen kuvauksen työstään, ei se voi vastata akateemiseen maailman perinteisesti sisään rakentunutta "laadunarvioinnin" periaatetta. Eikö tulevilla väittelijöillä pitäisi olla mahdollisimman varhaisessa vaiheessa sekä tietoa siitä, mitä väitöskirjalta odotetaan ja millainen sen tulee olla että siitä, miten sitä tullaan arvioimaan? Ilmeisesti edelleen luotetaan siihen, että tieto tutkimuksen laadusta ja tasosta opitaan tai välittyy tutkimuskäytännöissä jotenkin "huomaamatta" niin, että tulevat väittelijät tietävät viimeistään väitöskirjakäsikirjoitusta esitarkastukseen jättäessään, mitkä ovat tutkimuksen arviointikriteerit.

On ilmeistä, että Suomessakin väitöskirjojen arviointiprosessiin sisältyy paljon sellaista hiljaista tietoa ja piiloisia käytänteitä, joita voitaisiin tehdä läpinäkyväksi. Tuskin akateemisen yhteisön ja siinä toimivien henkilöiden autonomia tai itsemääräämisoikeus paljoakaan vähenisivät, jos väitöskirjojen laadun ja tason arvioinnissa käytettävistä arviointimenetelmistä ja -kriteereistä keskusteltaisiin julkisesti enemmän. Ilmeisestikään ei riitä enää se, että akateeminen tiedeyhteisö itse tietää ja tunnistaa "korkean laadun", koska myös akateemisen maailman ulkopuolella ollaan entistä enemmän kiinnostuneita siitä, mitkä tekijät takaavat sen, että laatu säilyy korkeana.

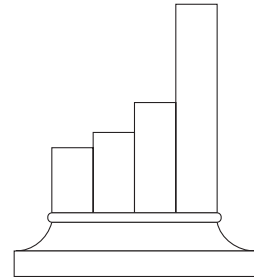
Väitöskirjojen arviointia ohjaavien tieteenalakohtaisten, paikallisten, kansallisten ja kansainvälisten traditioiden ja kirjoittamattomien sääntöjen auki kirjoittaminen ja julkisuus voisi parhaimmillaan ei vain selkiyttää arviointipro-

sessia ja siihen sisältyviä arviointikäytänteitä vaan myös taata korkeatasoisten väitöskirjojen valmistumisen.

## Lähteet

- Aittola, H. 2004a. Tohtorikoulutuksen ja väitöskirjojen laadunarvioinnin lähtökohtia ja jännitteitä. *Kasvatus* 35 (5), 473–484.
- Aittola, H. 2004b. Vastaväittäjät portinvartijoina ja seremoniamestareina. *Korkeakoulutieto* 3 (3), 44–48.
- Dunleavy, P. 2003. *Authoring a PhD. How to plan, draft, write and finish a doctoral thesis or dissertation*. Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Enders, J. & de Weert, E. (toim.) 2004. *The international attractiveness of the academic workplace in Europe*. Frankfurt am Main: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft. *Materialien und Dokumente HochschuleH und Forschung*.
- Husu, L. 2005. Sukupuolta ja tiedeyhteisöä tutkimassa. Teoksessa L. Husu & K. Rolin (toim.) *Tiede, tieto ja sukupuoli*. Helsinki: Gaudeamus, 12–36.
- Hyvönen, M-L. 2004. "Vähintään kaksinkertainen työ" – Naisia yliopistollisella uralla. Teoksessa L. Harjula & M-L. & Hyvönen (toim.) *Harvinaisesta moninaiseksi*. Jyväskylän yliopiston museon julkaisuja 17. Jyväskylä: Gummerus, 105–145.
- Julkunen, R. 2004. Harvinaisesta moninaiseksi – väittelevät naiset. Teoksessa L. Harjula & M-L. Hyvönen (toim.) *Harvinaisesta moninaiseksi*. Jyväskylän yliopiston museon julkaisuja 17. Jyväskylä: Gummerus, 62–104.
- Korkeakoulutuksen laadunvarmistus 2004. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 6. Opetusministeriö. Koulutus- ja tiedepolitiikan osasto.
- Morley, L., Leonard, D. & David, M. 2002. Variations in Vivas: quality and equality in British PhD assessments. *Studies in Higher Education* 27 (2), 263–273.
- Mullins, G. & Kiley, M. 2002. "It's a PhD, not a Nobel prize": How experienced examiners assess research theses. *Studies in Higher Education* 27 (4), 369–386.
- Murtonen, M. 2005. Learning of quantitative research methods – University students' views, motivation, and difficulties in learning. *Turun yliopisto. Annales Universitatis Turkuensis. Sarja B*: 287.
- Simeone, A. 1987. *Academic women. Working towards equality*. South Hadley: Mergin & Garvey.
- Yliopistotilastot 2004. Taulukoita KOTA-tietokannasta. Opetusministeriön julkaisuja 2005:26. Koulutus- ja tiedepolitiikan osasto.





## Epistemologinen moninaisuus ja tunteet tutkijakoulutuksen haasteena

**Marjatta Saarnivaara**

Artikkelissa tarkastellaan kahden esimerkin valossa sitä millaisia risiriitoja, ongelmia ja haasteita metodologisten lähestymistapojen moninaisuus tuo tutkijan arkeen. Ensimmäisessä esimerkissä tarkastellaan *Scientific Research in Education* -julkaisun (2002) herättämää keskustelua USA:ssa. Toinen esimerkkiaineisto on Suomesta. Se kertoo siitä millaisia pohdintoja ja kokemuksia kielteiset rahoituspäätökset herättävät tutkijoissa. Kyse on kummassakin tapauksessa tutkijoiden edellytyksistä tehdä tutkimustaan, mikä nostaa esiin monia tutkimuksen arviointiin ja oikeudenmukaisuuteen liittyviä kysymyksiä. Mutta ristiriitatilanteet ja kilpailu herättävät myös muita tunteita. Akateemisessa maailmassa tunteita on kuitenkin totuttu pitämään lähinnä hälynä, joka pitäisi vaientaa. Silti ne ohjaavat meitä samoin kuin epistemologiset sitoumuksemme.

**Asiasanat:** epistemologinen moninaisuus, arviointi, tunteet, tutkijakoulutus

Uutinen Helsingin Sanomissa 18.10.2005: *Tutkijakoulut ehkä tohtoriohjelmiksi. Yliopistojen tutkijakoulu-nimitys saa tuomion elinkeinoelämältä.* Taustalla on Elinkeinoelämän keskusliiton EK:n, Suomen Akatemian ja Tieteentekijöiden liiton järjestämä seminaari *Tohtoreista lisäarvoa yrityksille*, jonka antia uutisessa selostetaan. Yliopistojen ja yritysten yhteistyön vauhdittamiseksi ehdotetaan esimerkiksi tutkijakoulutukseen liittyen, että yritysten tulisi järjestämässään tilaisuuksissa kertoa mitä ne tohtoreilta odottavat ja tohtorikoulutukseen puolestaan tulisi sisällyttää johtamisen, henkilöstöhallinnon, budjettitoiminnan, yrittäjyyden, projektityöskentelyn ja kansainvälisen verkottumisen oppeja.



Kuukautta aikaisemmin järjestetyssä korkeakoulututkimuksen symposiumissa kysyttiinkin enteellisesti *Mikä meitä ohjaa?*

On itsestään selvää, että monet kansainvälistymiseen sekä yhteiskunnan ja työelämän muutoksiin liittyvät haasteet vaikuttavat tavalla tai toisella siihen, mitä yliopistossa annetulta opetukselta odotetaan. Toisaalta myös tiedeyhteisö asettaa omat odotuksensa, joista monet konkretisoituvat väitöskirjassa, tutkijakoulutuksen keskeisessä taidonnäytteessä. Monet odotuksista, jotka liittyvät sen kvalifikaatioon ovat ääneenlausuttuja, joskin väljästi. Esimerkiksi Jyväskylän yliopiston kasvatustieteellisen tiedekunnan jatko-opinto-oppaassa (2005, 5) todetaan, että väitöskirja on “näyttö itsenäisestä ja luovasta kasvatustieteellisestä tutkijuudesta: monografia tai artikkeliväitöskirja, josta tekijän oma osuus [on] selvästi osoitettavissa.” Lisäksi työ on alistettava tiedeyhteisön kritiikille ja saatava sen hyväksyntä. Vaatimuksissa ei kuitenkaan millään tavoin viitata siihen, millaista todellisuuskäsitystä, tiedekäsitystä, paradigmaa tai koulukuntaa sen tulisi edustaa. Mutta onko kaikki kuitenkin näin neitseellistä?

Tarkastelen artikkelissani kahden esimerkin valossa sitä mitä metodologisten lähestymistapojen moninaisuus tuo tutkijoiden arkeen. Ensimmäinen esimerkkini tulee USA:sta. Siellä on viime aikoina tieteellisissä aikakauslehdissä ja konferensseissa keskusteltu vilkkaasti siitä, millaista julkisella rahoituksella tuetun kasvatustieteellisen tutkimuksen pitäisi olla. Alkusysäyksen keskustelulle antoi National Research Councilin (NRC) julkaisu *Scientific Research in Education* (Shavelson & Towne) vuodelta 2002. Toinen esimerkkini on suomalaisesta keskustelusta, joka ei kuitenkaan ole yhtä näkyvää ja julkista kuin edellinen. Mutta sekin liittyy tutkimuksen rahoitukseen ja sitä kautta tapahtuvaan mahdolliseen ohjailuun. Tässä keskustelussa pääosassa ovat tutkijoiden omat kokemukset siitä, mitä erikoistuminen ja tutkimuksellisten lähestymistapojen moninaisuus tuovat mukanaan kilpailtaessa tutkimuksen rahoituksesta.

## **Paradigmaattista ohjailua USA:ssa**

Esimerkki USA:sta kertoo tutkimuksen paradigmaattisesta ohjailusta. Siellä *National Research Council* (NRC) julkaisi tutkijoista ja muista asiantuntijoista muodostetun komitean työn tuloksena näkemyksensä siitä, millainen tutkimus on tieteellistä ja toivottavaa (Feuer ym. 2002). Suositusten taustalla on (koulutus)poliittinen keskustelu kasvatustieteellisen tutkimuksen heikosta ti-

lasta, mikä näkyy siinä, että alan tietämys ei ole samalla tavalla kasautuvaa (accumulation of enduring knowledge) ja evidenssiin perustuvaa kuin luonnontieteissä. Kasvatustieteelliselle tutkimukselle esimerkiksi kelpaavia tieteenaloja ovat mm. biologia, valtiotiede ja kulttuuriantropologia johtuen siitä, että niissä ihmisen historiallisuus, intentionaalisuus ja sosiaalisuus otetaan huomioon toisin kuin puhtaissa luonnontieteissä. NCR:n raportin taustalla on ajatus siitä, että kaikki tieteet kasvatustiede mukaan lukien jakavat tietyt epistemologiset periaatteet, vaikka niistä ei mitään yleisesti hyväksyttyä kuvausta olekaan olemassa. Nämä periaatteet ovat seuraavat (Feuer ym. 2002, 7; ks. myös Eisenhart 2005):

- Kysymysten tulee olla tärkeitä ja empiirisesti tutkittavissa
- Tutkimuksen tulee liittyä relevanttiin teoriaan
- On käytettävä metodeja, jotka mahdollistavat kysymysten suoran tutkimisen
- Todisteluketjun tulee edetä koherenttisti ja eksplisiittisesti
- Tulosten tulee olla toistettavissa ja yleistettävissä
- Tutkimusaineisto ja metodit on saatettava tiedeyhteisön kriittisen tarkastelun kohteeksi.

Laadullisen tutkimuksen osalta raportissa todetaan, että laadullisten menetelmien käyttö on mahdollista silloin, kun ongelmaa ei vielä ymmärretä riittävästi ja uskottavia hypoteeseja ei ole tarjolla tai on välttämätöntä kuvailla kompleksisia ilmiöitä, kehitellä teoreettisia malleja ja muotoilla kysymyksiä uudelleen (Feuer ym. 2002). Annetut suositukset ovat löytäneet tiensä myös hakujulkutukseen, joissa todetaan, että tutkimuksen täytyy perustua asetelmalle, jossa on satunnaistetut kokeilu- ja kontrolliryhmät ja tulokset mitattavissa. Esimerkiksi *Institute of Education Sciences* on ottanut sen kannan, että tieteellinen, evidenssiin perustuva (scientific, evidence-based) tutkimus on tarkoituksenmukaisinta ja että laitos rahoittaa vain sellaista tutkimusta (Dixon, Chapman & Hill 2005). Instituutin verkkosivuilta on luettavissa, että ohjailun perimmäisenä tavoitteena on tuottaa tieteelliseen evidenssiin perustuvaa tutkimusta, jota voidaan tehokkaasti hyödyntää opetuksen käytäntöihin ja koulutuspoliittisiin ratkaisuihin.

## **Mikä tutkijoita huolestuttaa?**

Raportin edustama käsitys tieteestä ei kuitenkaan ole mennyt läpi ilman vasta-reaktioita. Tutkijat ovat huolissaan siitä, että vain tietty metodologinen lähestymistapa tai metodinen ote tunnustetaan vakavaksi eli tieteelliseksi (esim. Erickson & Gutierrez 2002; Gee 2005). Kuitenkin jokainen tutkimuskohde edellyttää omanlaisensa menetelmälliset ratkaisut. Ne syntyvät kysymyksenasettelusta, mikä tarkoittaa sitä, että tutkimuksellisen lähestymistavan valinta on tehtävä tietoisesti. Mitään neutraaleja tutkimisen tapoja ei ole olemassa sen enempää kuin kaikkien tieteiden yhteistä perustaa. Määrittelemällä vain tietynlainen tutkimuksellinen asenne tieteelliseksi menetetään ne kysymyksenasettelut, jotka vaatisivat toisenlaista tutkimuksellista otetta. Laadullisen ja tulkitsevan tutkimuksen näkökulmasta suuntausta onkin pidetty erityisenä takaiskuna, koska korostamalla tieteen klassisia hyveitä ohi kuvailun, tulkinnan ja löytämisen määritellään muun tyyppinen tutkimus marginaaliin ja eittieteelliseksi (mm. Berliner 2002; Erickson 2005; Lather 2004; Moss 2005; Siddle Walker 2005). Eniten keskustelua onkin herättänyt kysymykset toistettavuudesta ja yleistettävyydestä sekä mitä siitä seuraa siltä osin, mitä pidetään empiirisenä ja millaisia metodeja voidaan käyttää.

Toisaalta ajatusta siitä, että tutkimus ylipäänsä, vaikka olisi kuinka hyvää, olisi ainoa keino saada muutosta aikaan ja vaikuttaa politiikkaan, pidetään tutkimusta romantisoivana (Siddle Walker 2005). Konkreettisenä huolenaiheena pysyy kuitenkin se, miten NRC:n kannanotot vaikuttavat tutkijakoulutukseen tai ylipäänsä kasvatustieteellisen tutkimuksen tilaan (esim. Pallas 2001; Dixon ym. 2005; Moss 2005; Erickson 2005; Pellegrino & Goldman 2002). Keskustelu konferensseissa ja tieteellisissä aikakauslehdissä on ollut varsin vilkasta ja kiihkeääkin. Vastakkaisen osapuolen näkemyksiä on puolin ja toisin tulkittu tarkoitushakuisesti tai niitä ei ole ymmärretty lainkaan, minkä seurauksena on vain ajauduttu hyödyttömään väittelyyn. Nyt korostetaan dialogin aloittamista toisen osapuolen ymmärtämiseksi (Moss 2005; Schwandt 2005).

## **Entä tilanne meillä?**

Meillä ei vastaavaa (tai ainakaan yhtä näkyvää) tutkimuksen julkista ohjailua ole, vaikka keskustelua tutkimuksen tehokkuudesta ja vaikuttavuudesta käy-

dään meilläkin (ks. Mustajoki 2005) samoin kuin debattia laadullisen tai määrällisen tutkimuksen erinomaisuudesta suhteessa toisiinsa. Väitöskirjojenkin arviointi toteutuu varsin joustavasti, erilaisten kriteerien painottuessa tieteenalakohtaisesti väitöskirjojen yleiset laatuvaatimukset huomioon ottaen (ks. Aitola 2006). Tutkimukseen kohdistuvat metodiset ja metodologiset odotukset toteutuvatkin lähinnä erilaisina yhteisöllisinä rakenteina ja tutkimuskäytäntöinä. Mutta tällöinkin voidaan kysyä, *mikä meitä ohjaa?* Yhteisesti jaetut vai keskenään ristiriitaiset käsitykset tutkimuksesta? Millaiseen akateemiseen maailmaan, tutkimuskulttuuriin ja tutkijaidentiteettiin tutkijakoulutus opiskelijoita ohjaa (indoktrinoi)? Millaisia ajattelemisen ja tekemisen mahdollisuuksia tutkijakoulutus tarjoaa? Näiden kysymysten esittäminen on varsin perusteltua, onhan kyse uusien tutkijasukupolvien kasvattamisesta. Epistemologisten näkökulmien moninaisuus on kova haaste tutkijakoulutukselle etenkin ihmistieteissä.

## Tutkijoiden kokemuksia moninaisuuden kentiltä

Mitä epistemologinen moninaisuus käytännössä merkitsee, siitä saa yhden kuvan tarkastelemalla valmistuneiden ja jo pitkäänkin tutkimusta tehneiden tutkijoiden kokemuksia. Kyse on aineistosta, jossa tutkijat kertovat kielteisen rahoituspäätöksen ja sille esitettyjen perustelujen herättämistä ajatuksista. Aineisto on kerätty Kulttuurintutkimus-lehden toimesta vuoden 2003 lopulla. Kysely lähetettiin kuudelle sähköpostilistalle.<sup>1</sup> Lehden kolumnia varten kyselyä pohjustettiin monenlaisin esimerkein siitä, miten asiantuntijat eivät suinkaan aina ota huomioon tutkimuksen omia lähtökohtia ja miten asiantuntijana toimiminen näissä yhteyksissä mahdollistaa tietynlaisen piilovaikuttamisen, minkä jälkeen tutkijoita pyydettiin kertomaan sekä myönteisistä että kielteisistä kokemuksistaan (Kovala 2005).

Kyselyn aikoihin virisi ajatus aineiston käyttämisestä myös tutkimustarkoituksiin. Asiaa tiedusteltiin kultakin erikseen ja lupa saatiin 21 vastaajalta. Vas-

---

<sup>1</sup> Kertomus – narratiivisen tutkimuksen verkosto; KTS – kirjallisuuden tutkimuksesta kiinnostuneet; Kultut – kulttuurin tutkimuksen verkosto; Naistutkimus – naistutkimuksesta kiinnostuneiden keskustelufoorumi; Nuotta – nuorisotutkimuksen tiedotusareena; Viestsuomi – viestinnän tutkimuksesta kiinnostuneet.

taajien määrää rajoittanee se, että tämän laatuiseen kyselyyn omalla nimellä vastaaminen ei ole helppoa. Lisäksi määrää ja kokonaiskuva rajoittaa se, että kysely laitettiin vain tietyille listoille, mikä määräytyi lehden kohderyhmistä. Toisaalta on kuitenkin hyvä muistaa, että saatu palaute tai tilanne, jota vastauksessa kuvataan, saattaa koskettaa useita tutkijoita tai kokonaisia tutkimusryhmiä. Muutamaa poikkeusta lukuunottamatta kuvaukset liittyvät Suomen Akatemialta haettuun hankerahoitukseen.

Analysin aineistoa siitä näkökulmasta, miten tutkijat itse ovat kokeneet ja ymmärtäneet kielteisen päätöksen ja asiantuntijoiden perustelut sekä mistä he arvelevat niiden johtuvan. Tällöin sellaiset kysymykset kuin kuinka kohdallisia tulkinnat ovat suhteessa palautteeseen tai kuinka osuvia asiantuntijoiden argumentit ovat suhteessa tutkimussuunnitelmaan, jäävät tarkastelun ulkopuolelle. Mutta näinkin päästään käsiksi mielenkiintoisiin kysymyksiin. Hankkeiden arvioinnin näkökulmasta voidaan kysyä esimerkiksi, mitä pitäisi tehdä, jotta virheelliset tulkinnat tai mielikuvat vähenisivät, jos oletetaan, että tutkijoiden käsitykset saamansa palautteen syistä eivät pidä paikkaansa. Jos taas lähdetään siitä, että tulkinnat osuvat kohdalleen edes osittain, miten silloin arviointikäytäntöä tulisi kehittää (Saarnivaara 2005). Mutta tutkijoiden kokemukset kertovat myös siitä, millaisena epistemologinen moninaisuus ja kilpailu näyttäytyvät tutkimisen arjessa.

Kyselyyn vastanneet tutkijat arvioivat asiantuntijoilta saamaansa palautetta kahdesta näkökulmasta eli kuinka asiantuntevaa tai kuinka koulukuntaista se on. Yleisesti ottaen perusteluja pidettiin asiantuntemattomina. Syitä oli useita. Ensinnäkin Akatemia käyttää vakioasiantuntijoita, jotka ovat generalisteja, joten he eivät välttämättä tunne kyseistä tutkimusalaa. Asiantuntijana voi olla myös henkilö, joka ei edusta hakemuksen tieteenalaa. Näin voi käydä siksi, että hakijan ja asiantuntijan edustamat tieteenalat sijoittuvat Akatemiassa saman toimikunnan alaisuuteen. Syynä voi olla myös se, että asiantuntija ei ole itse profiloitunut kyseisellä erityisalueella, vaikka onkin tieteenalan edustaja. Lisäksi monitieteisyys tuottaa omat ongelmansa. Arvioitsijat eivät voi tuntea kaikkia tutkimusryhmän edustamia tieteenaloja, mutta silti he joutuvat antamaan arvon koko hankkeesta. Tutkijat puhuvat myös vääristelystä, jolla tarkoitetaan sitä, että asiantuntija lukee ja arvioi suunnitelmaa vain omasta näkökulmastaan tai lukee sitä muulla tavoin valikoiden.

Myös koulukuntaisuus – omien reviirien puolustaminen – näkyy tutkijoiden mukaan päätöksenteossa ja arvioinneissa monin tavoin. Kyse voi olla 'omi-

en' suosimisesta eli vakioasiantuntijat suosivat joko omia jatko-opiskelijoitaan tai oman koulukuntansa edustajia. Kyse voi olla myös siitä, että arvioitsijalla on ahdas käsitys tieteenalan luonteesta ja tehtävästä: "vaikeutena hyväksyä toisenlaisia näkökulmia". Vaikeus voi koskea vaikkapa toisinajattelemisen ja – tekemisen mahdollistavia tutkimuskäytäntöjä, jolloin raja kulkee esimerkiksi uuspositivististen ja tulkitsevien lähestymistapojen välillä. Myös tieteenalalla voi olla omia vakiintuneita lähestymistapoja tai metodisia ratkaisuja, jolloin niistä poikkeavat lähestymistavat tulevat torjutuiksi.

Kyse voi olla myös tieteenalojen välisestä kamppailusta eli kuka saa tutkia mitään, millaisin teorioin ja lähestymistavoin. Myös monitieteisyys voi nostaa esiin vastaavanlaisen kamppailun. Samassa tutkimuksessa (esimerkiksi opinäytteessä) voidaan yhdistellä eri tieteenalojen näkemyksiä. Tällöin ulkopuolista asiantuntemusta edustava asiantuntija ei välttämättä lähdekään arvioinnissaan tutkimuksen omista lähtökohdista, vaan nostaa oman tieteenalansa näkökulman ensisijaiseksi ja työ saa ylitiökriittisen tarkastelun. Tällöin 'emotieteen' kannalta kokeileva ja uusia sovellutuksia etsivä näkökulma tulee murskatuksi samoin kuin tutkija itsekin siinä sivussa.

Kokemuksia on myös siitä, miten epäasiallisilla kommentteilla voidaan tehokkaasti vähätellä hakijan ansioita ja korostaa vaikutelmaa epäkelvosta tutkijasta ja/tai heikosta tutkimussuunnitelmasta. Myös kielikysymyksen nähdään liittyvän koulukuntaisuuteen. Ajatellaan, että ulkomaisten ja kotimaisten asiantuntijoiden ristiriitaiset lausunnot antavat mahdollisuuden käyttää niitä tarkoitushakuisesti koulukuntakiistojen pelinappuloina hakijan tappioksi. Toisaalta pienten tieteenalojen näkökulmasta kansainväliset arvioitsijat ovat ainoa mahdollisuus saada puolueeton arviointi ja pelastua kotoisilta koulukuntaristiriidoilta.

## **Kamppailua asiantuntijuudesta**

Kun kokemuksia tarkastellaan yleisemmällä tasolla, on havaittavissa kuinka tutkijoiden erikoistuminen ja epistemologinen moninaisuus liudentuvat kokonaisuudeksi, jonka diskursiivinen merkitys rakentuu suhteessa tutkimuksen valtavirta-ajatteluun. Ristiriitaiset näkemykset nostavat esiin kamppailun asiantuntijuudesta ja vallasta eli siitä kuka on 'oikea' asiantuntija – tiettyihin erityiskysymyksiin perehtynyt tutkija vai joku joka katselee asioita etäämmältä – ja

kuka tekee 'kunnan' tiedettä. Sekö joka noudattaa konventioita vai joka horjuttaa niitä? Asiantuntijuutta korostettaessa tarkastelu tapahtuu tutkijan paikalta; koulukuntaisuudesta puhuttaessa painotetaan arvioitsijan positiota.

Viime kädessä kyse on samankaltaisesta tilanteesta kuin amerikkalaisessa keskustelussa. Siinähan nimenomaan eksplisiittisenä lähtökohtana on se, että tietty paradigmaattinen ote halutaan määritellä tieteelliseksi, mikä samalla marginalisoi muunlaiset lähestymistavat ja vaikuttaa niiden rahoitusmahdollisuuksiin. Kotoinen esimerkki luotaa samoja pohjavirtoja, vaikka itse prosessi toteutuu enemmänkin tieteenalojen omaa dynamiikkaa toteuttaen. Juha Vartoa mukaillen kunkin tieteenalan pyrkimyksenä on harjoittaa tieteenalan sisäistä arviointia, jonka tarkoituksena on pitää huoli siitä, että mikätahansa puuhastelu ei käy tieteenharjoittamisesta. Vakiintuneiden tieteenalojen näkökulmasta keskusteluun ei myöskään haluta tuoda uusia tutkimuksen lähtökohtia, jotka voisivat asettaa vanhat tieteet uudelleen keskustelun alle (Varto 2000).

Sama voi koskea myös tutkimuksellista asennetta. Valtavirrasta poikkeavat lähestymistavat saavat usein osakseen kovaakin kritiikkiä vakiintuneiden tieteenalojen suunnasta. Tästä syystä valtavirrasta poikkeavan tutkimuksellisen asenteen tai uuden tiedonalueen oikeuttaminen voi osoittautua ongelmalliseksi tutkimusrahoitusta haettaessa. Tällöin hakija joutuu herkästi tilanteeseen, jossa hanketta ei arvioida sen omista lähtökohdista. Tämä nostaa esiin joukon eettisiä kysymyksiä, joiden kanssa tutkijat joutuvat kipuilemaan enemmän tai vähemmän silloin kun vuoropuhelun mahdollisuutta ei ole. Myös tutkijakoulutuksessa toisin tekemisen rajat voivat tulla herkästi vastaan.

## **Epistemologinen moninaisuus tutkijakoulutuksen haasteena**

Ongelmista huolimatta metodologisen moninaisuuden turvaaminen on tutkijakoulutuksen kannalta olennaista. Esimerkiksi Aaron Pallas (2001) näkee ratkaisuna jatko-opiskelijoiden osallistumisen käytännön yhteisöjen toimintaan. Se takaisi mahdollisuuden syventää epistemologista tietämystä ja ymmärrystä sekä saada tukea.<sup>2</sup> Poikkeavan lähestymistavan oikeuttaminen on yksittäiselle

---

<sup>2</sup> Nykyisen nämä yhteisöt ovat usein myös virtuaalisia. Itse olen seurannut autoethnography-verkkoyhteisön syntyä ja sen piirissä käytyä keskustelua vuoden 2005 aikana.

tutkijalle usein raskasta. Toisaalta tieteellisessä tutkimuksessa on aina myös alistuttava tradition vaatimuksille tiettyyn pisteeseen asti – olennaista kuitenkin on, mihin kohtaan tuo piste sijoitetaan. Kuuntelemalla kritiikkiä oppii ja pystyy identifioimaan kohtia, jotka uuden tiedonalan tai lähestymistavan kannalta ovat olennaisia. Valtavirrasta poiketessaan tutkijan tulee myös selkeästi kyetä esittämään ja perustelevaan kysymyksenasettelunsa ja lähestymistapansa sekä teoreettisesti että käytännöllisesti – ja suhteessa myös valtavirta-ajatteluun ja sen tapaan kysyä ja etsiä vastauksia. Se edellyttää kyseisen ajattelutavan ja perustan riittävää tuntemista, jotta oma tutkimuksellinen asenne ja metodinen ote pystytään artikuloimaan ja keskustelemaan siitä suhteessa vieraisiin näkemyksiin rajankäyntiä varten. Tästä syystä tutustuminen kaikenlaiseen tutkimukseen ja erilaisiin lähestymistapoihin on tarpeen. Näin myös voimme oppia paremmin ymmärtämään toistemme näkökulmia ja oppia samalla jotain myös itsestämme.

Tieteen tehtävänä on myös horjuttaa ja kyseenalaistaa vanhoja ajattelutottumuksia, kysyä sitä mitä aikaisemmin ei ole voitu kysyä, luoda uutta ajattelun ja tutkimisen tilaa (Saarnivaara 2002). Tämän tulisi näkyä opetuksessakin, mutta se voi herättää myös vastustusta. Näin kävi esimerkiksi minulle, kun käsittelin eräällä kurssilla erilaisia metodologisia lähestymistapoja. Siitä esimerkkinä seuraava kommentti (Saarnivaara 2001):

*“Tieteen avulla ihmisiä yritetään saada luopumaan omista tottumuksistaan. Miksi? Eikö yhteiskunta voisi antaa ihmisten elää elämäänsä omine totutuine järjestyksineen, koska se on siihenkin asti elänyt ja tullut toimeen niiden kanssa. ... Luultavasti ihmisen perustarve on elää järjestyksessä, sillä se tuo turvallisuutta, ennustettavuutta, kehyksen minkä sisällä voi elää. Miksi tiede haluaa rikkoa tämän kehyksen ja aiheuttaa kaaoksen ihmisen mieleen? Ilmeisesti tiede palvelee vain itseään, ei ihmistä.”*

Toisaalta jollekin toiselle opiskelijalle sama asia voi olla ilon aihe ja vapauttava kokemus. “Nyt on taas voimia kehittää gradun ideointia. Uskon että tutkimuskin voi parhaimmillaan tarjota vaihtelevia tunne-elämyksiä. Miksi valita aihe jota vain seuraan päältä, kun voisin pistää itseni likoon. Uskaltaisinpa luottaa itseeni ja unohtaa hetkeksi ohjaajien miellyttämisyhkymyksen.”



## Tutkiminen ja tunteet

Ristiriidat herättävät tunteita samoin kuin kilpailu, joka on esimerkkitapaukseni tutkijoiden kokemuksiä määrittävä piirre; kilpailu rahasta, arvostuksesta ja asiantuntijuudesta. Pettymyksen kokeminen tämän tyyppisessä tilanteessa on ilmeistä riippumatta siitä mitkä tekijät kielteiseen päätökseen ovat vaikuttaneet tai onko päätös oikeutettu vai ei. Kielteinen viesti voi silti tulla eri tavoin tulkituksi riippuen siitä millaiseen kokemusmaailmaan se tipahtaa. Palaute voi olla saajalleen esimerkiksi viesti siitä, että et ole tehnyt jotain riittävän hyvin (esim. aika on loppunut kesken). Näin voi käydä joskus kenelle tahansa, jolloin tutkija tai opiskelija itsekin myöntää sen. Tällöin asiantuntijan ja tekijän näkemykset kohtaavat toisensa. Mutta palaute voi olla myös viesti siitä, että tehtävästä suoriutuminen ei vielä täytä kaikkia vaatimuksia. Se sisältää kuitenkin lupauksen: sinulla on mahdollisuus oppia ja kehittyä, kun jollekin toiselle kielteinen palaute voi olla tyly arvio 'sinussa ei ole ainesta', joka on aivan toisella tapaa musertava kuin moite siitä, että et ole paneutunut riittävästi tai et ole vielä riittävän taitava, sinun pitää vielä kehittyä. Viestin tulkin-toja ja herättämiä tunteita kukaan ulkopuolinen ei pysty kuitenkaan ohjailemaan loppuun asti, mutta paljon on tietenkin kiinni siitä, miten palaute on puettu sanoiksi ja millaisia sävyjä se kantaa itsessään.

Tiedeyhteisön esittämän kritiikin hyväksyminen ei esimerkin kaltaisessa tilanteessa ole itsestään selvää. Ensin katsotaan tarkkaan kuka on palautteen antaja eli millaista asiantuntemusta hän edustaa; onko hän tunnustettu tai arvostettu tieteenalan ja/tai tutkijan omasta näkökulmasta. Jos palaute tulee henkilöltä, jonka tietotaitoa tutkija arvostaa, hän voi asettautua opastettavaksi, koska katsoo palautteen kehittävän omia taitojaan tutkijana. Jos taas palautteenantaja tulee tieteenalan tai erikoistumisalueen ulkopuolelta, tilanne koetaan herkästi epäoikeudenmukaisena ja mahdollisesti myös nöyryyttävänä. Se, että kriittinen arvio tulee 'kentän' ulkopuolelta, voisi toimia myös eräänlaisena puolustusmekanismina tai pettymyksen tasoittajana. Näin ei välttämättä kuitenkaan käy, koska kritiikki – vaikka tuleekin 'marginaalista' – voi silti kyseenalaistaa hakijan asiantuntijuuden. Asiantuntijan ulkopuolisuus ei ole absoluuttista; se on pikemminkin häilyvä tila. Esimerkiksi Akatemian kaltaisessa tilanteessa palaute tulee joka tapauksessa tiedeyhteisön sisäisestä maailmasta ja annetaan asiantuntijan valta-asemasta suhteessa hakijoihin, joten asiantuntijuutta on vaikea kokonaan kieltää. Tällaisessa ristiriitatilanteessa joku tyytyy to-

teamukseen 'näin kävi tällä kertaa'. Toinen kokee sen epäonnistumisena, joka heijastuu takaisin itseän. Joku toinen etsii selityksiä ulkopuolelta. Kilpailu nostaa huiput esille ja muut joutuvat kohtaamaan pettymyksensä tavalla tai toisella riippumatta siitä onko palaute oikeutettua vai ei.

## **Myös tunteet mukaan tutkijakoulutukseen**

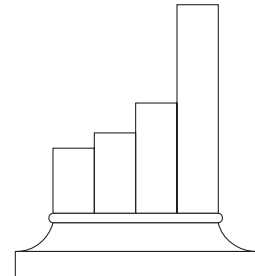
Kuten esimerkit USA:sta ja koto-Suomesta osoittavat, tiedettä tehdään myös tunteella. Joissakin tilanteissa koetaan pettymystä, toisissa häpeää tai pelkoa (ks. esim. Mäntylä 2000). Joskus jopa iloakin. Eikä kateuskaan vallan vieras tunne ole tutkijayhteisöissä. Väitöskirjaprosessi itsessään on stressaava ja kysymykset ohjauksesta ja ohjaussuhteen toimivuudesta eivät ole sitä suinkaan aina tasoittamassa. Kuitenkin akateemisessa maailmassa työhön ja työyhteisöön liittyvät tunteet ymmärretään usein 'hälynä', joka pitäisi vaientaa erilaisilla ohjelmilla tai toimenpiteillä (Lee & Williams 1999). Entä jos ne ovatkin välttämättömän ehto matkalla itsenäiseen tutkijuuteen. Kyse on siitä, millaista tutkijaidentiteettiä koulutuksessa rakennetaan. Onko avun pyytäminen mahdollista ja sallittua? Jättääkö kilpailu tilaa tutkiskelulle ja vaikeuksien selvittämiselle tai yhteistyölle? Aina tullaan käymään myös keskustelua ja kiistelyä tutkimuksen luonteesta. Se on jopa toivottavaa, koska tutkijayhteisön refleksiivisyys ja kriittinen dialogi yli rajojen sekä jatkuva kysyminen, halu etsiä haasteita ja oppia niistä on se, mikä pitää tutkimuksen liikkeessä, antaa sille sen energian ja sykkeen. Joten kyse ei ole siitä, että häly ja ristiriidat pitäisi hävittää tai pyrkiä kompromisseihin, vaan siitä mitä haasteita tutkijoiden erikoistuminen tai metodologinen moninaisuus tuovat tutkijakoulutukseen ja millaisia taitoja ja valmiuksia tulevat tutkijat tarvitsevat välttääkseen erilaisia karikoita tai sudenkuoppia. Myös ne ohjaavat tutkimuksen tekemistä. Samalla on hyvä muistaa, että tutkimuksen laatua ja innovatiivisuutta ei sinänsä takaa mikään metodologinen ote. Tarvitaan myös tutkijoiden yhteisö ja yhteistyötä, mikä on luovan tutkijuuden edellytys. Muotisuunnittelija Helen Storey kuvaa yhteistyön (collaboration) oppimistaan emotionaalisena tanssina (Storey & Jobert 2004). Oliko siis aika tehdä näkyvä näkyväksi myös tiedemaailmassa?

## Lähteet

- Aittola, H. 2006. Mikä ohjaa väitöskirjojen arviointia? Artikkelit tässä julkaisussa.
- Berliner, D. C. 2002. Educational research: The hardest science of all. *Educational Researcher* 31 (8), 18–20.
- Dixon, A. D., Chapman, T. K. & Hill, D. A. 2005. Research as an aesthetic process: Extending the portraiture methodology. *Qualitative Inquiry* 11 (1), 16–26.
- Eisenhart, M. 2005. Hammers and saws for the improvement of educational research. *Educational Theory* 55 (3), 245–261.
- Erickson, F. 2005. Arts, humanities, and sciences in educational research and social engineering in federal educational policy. *Teachers College Record* 107 (1), 4–9.
- Erickson, F. & Gutierrez, K. 2002. Culture, rigor, and science in educational research. *Educational Researcher* 31 (8), 21–24.
- Feuer, M. J., Towne, L. & Shavelson, R. J. 2002. Scientific culture and educational research. *Educational Researcher* 31 (8), 4–14.
- Gee, J. P. 2005. It's theories all the way down: A response to *Scientific Research in Education*. *Teachers College Record* 107 (1), 10–18.
- Jyväskylän yliopiston kasvatustieteellisen tiedekunnan jatko-opinto-opas 2005. <[Http://www.jyu.fi/edu/opiskelu/jatko-opinnot/](http://www.jyu.fi/edu/opiskelu/jatko-opinnot/)> Haettu 24.10.2005.
- Kovala, U. 2005. Kummallisten lausuntojen musta kirja. *Kulttuurintutkimus* 22 (3), 44–47.
- Lather, P. 2004. This IS your father's paradigm: Government intrusion and the case of qualitative research in education. *Qualitative Inquiry* 10 (1), 15–34.
- Lee, A. & Williams, C. 1999. "Forged in fire" Narratives of trauma in PhD supervision pedagogy. *Southern Review* 32 (1), 6–26.
- Moss, P. 2005. Understanding the other/understanding ourselves: Toward a constructive dialogue about "principles" in educational research. *Educational Theory* 55 (3), 263–283.
- Mustajoki, A. 2005. Tutkimuksen vaikuttavuus: mitä se on ja voidaanko sitä mitata? *Tieteessä tapahtuu* 23 (9), 33–37.
- Mäntylä, H. 2000. Dealing with shame at academic work – a literary introspection. *Psychiatria Fennica* 31, 148–169.
- Pallas, A. M. 2001. Preparing education doctoral students for epistemological diversity. *Educational Researcher* 30, 6–11.
- Pellegrino, J. W. & Goldman, S. R. 2002. Be careful what you wish – you may get it: Educational research in the spotlight. *Educational Researcher* 31 (8), 15–17.
- Saarnivaara, M. 2001. Stories told, stories read. *Arts and narrative inquiries*. Helsinki 25.–27.1.2001.
- Saarnivaara, M. 2002. Kohtaamisia ja ylityksiä rajoilla. Lähtökohtien teoreettinen paikantaminen. Teoksessa L. Lestinen & M. Saarnivaara (toim.) *Kohtaamisia ja ylityksiä. Pedagogisia haasteita yliopisto-opetukselle*. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos, 3–18.
- Saarnivaara, M. 2005. Tutkijoiden kokemuksia hakuprosessista. Viestintätieteiden yliopistoverkoston järjestämä seminaari "Miten viestinnän tutkimuksen rahoituksesta päätetään?", Tampere 18.8.2005.

- Schwandt, T. A. 2005. A diagnostic reading of scientifically based research for education. *Educational Theory* 55 (3), 285–305.
- Shavelson, R. J. & Towne, L. (toim.) 2002. *Scientific research in education*. Washington, D.C.: National Academies Press.
- Siddle W.V. 2005. After methods, then what? A researcher's response to the report of the National Research Council. *Teachers College Record* 107 (1), 30–37.
- Storey, H. & Jobert, M. M. 2004. The emotional dance of creative collaboration. Teoksessa D. Miell & K. Littleton (toim.) *Collaborative creativity. Contemporary perspectives*. London: Free Association Books, 40–51.
- Varto, J. 2000. *Uutta tietoa. Värityskirja tieteen filosofiaan*. Tampereen yliopisto: Tampere University Press.





## Ohjaaja, opettaja vai tutkija – mikä ohjaa opinnäytteen ohjaamista?

**Leena Penttinen**

Mikä ohjaa opinnäytteen ohjaamista? Tätä kysymystä tarkastellaan analysoimalla opinnäytteen ohjauspuhetta tutkielmaseminaarissa. Kahdeksan tutkielmaseminaaria analysoitiin soveltamalla sosiaalipsykologista diskurssianalyysiä, jossa etsitään toistuvia tunnistettavia kulttuurisia puhetapoja. Ohjauspuhetta ei tulkittu suhteessa ohjaajan intentioihin, vaan puhetapojen variaatiota analysoimalla tarkasteltiin ohjauspuheessa tuotettuja ja ylläpidettyjä sosiaalisesti jaettuja tapoja toimia ohjaajana. Ohjauspuheesta oli tunnistettavissa kolme erilaista ohjaajuutta rakentavaa puhetapaa: opettaja-, ohjaaja- ja tutkijapuhetta. Seminaareissa yleisimmin esiintyvä opettajapuhe heijastaa autoritäärisen opettajan läsnäoloa myös opinnäytteen ohjaamisessa. Ohjaajapuheella tuotetaan arvostusta ja kollegiaalisuutta opiskelijoita kohtaan. Tutkijapuhe näyttäytyy ongelmallisimmalta ohjauksen näkökulmasta. Opinnäytteen ohjaamista ohjaavan akateemisen opetuskulttuurin piirteitä tulkitaan myös suhteessa niiden seurauksiin ohjauksen kohteena olevan opiskelijan opinnäyteprosessille.

**Asiasanat:** diskurssianalyysi, opinnäytteen ohjaus, tutkielmaseminaari, pro gradu -tutkielma, korkeakoulupedagogiikka

### **Tutkielmaseminaari opinnäytteen ohjauksen näyttämönä**

Opinnäytteen tutkimusprosessin ohjaus lienee yksi haasteellisimmista ja kiinnostavimmista yliopisto-opettajan opetus- ja ohjaustehtävistä. Erityisesti viime aikoina on saanut sijaa näkemys opinnäytteen tekijästä nuorempana kollegana,

jolloin opinnäytteen ohjauksessa nähdään olennaisena ohjaajan ja ohjattavan aito kohtaaminen kollegiaalisuuden toteutumisen edellytyksenä (Bartlett & Mercier 2000). Siinä vanhempi tutkija opastaa nuorempaansa kollegiaalisesti neuvotellen. Ideaalit voivat kuitenkin käytännössä kääntyä ohjaajan dominanssiin ja auktoriteettiin – tai piittaamattomuuteen ja välinpitämättömyyteen. Kumppanuuden sijaan opiskelijasta tulee oppipoika, joka seuraa ja havainnoi mestariaan, tai oppilas, jolloin ohjaussuhteessa korostuu asymmetrisyys, statuserot ja riippuvuus (Dysthe 2002). Ohjaaja voi myös hyvän paimenen sijaan näyttäytyä hällä väliä -ohjaajana, jota opiskelijan opinnäyte ja sen ohjaamiseen panostaminen ei erityisemmin kiinnosta (Ahrio & Ylijoki 1995). Käytännössä ohjaussuhteen neuvoteltavuuden aste voi vaihdella hyvinkin paljon. Erilaisten ohjausmallien kirjo kertoo myös tulkintojen hyvästä ja huonosta opinnäytteen ohjaamisesta vaihtelevan suuresti.

Käsitykset opinnäytteen ohjauksesta ovat pitkälti riippuvaisia siitä, kenen näkökulmasta ohjausta tarkastellaan. Kuitenkin, kuten Delamont, Parry ja Atkinson (1998) huomauttavat, analyysien pohjautuessa toimijoiden tulkintoihin eikä autenttisiin ohjaustilanteisiin, on asetettava varauksia ohjausta koskeviin johtopäätöksiin. Eri osapuolten kuvaukset samasta ohjaustilanteesta voivat olla hyvinkin ristiriitaisia (McMichael 1992). Ohjaajan kertomukset antavat yhden näkökulman hänen toimintaansa ohjaavista intentioista, mutta käytännössä ne eivät välttämättä välity ohjattavan kokemuksiin. Opinnäytteen ohjaamista voivat ohjata myös erilaiset kulttuuriset toimintamallit, joita ohjaaja ei välttämättä itsekään tiedosta.

Tässä tutkimuksessa olen pyrkinyt etäännyttämään yksilöllisistä intentioista toimintaa ohjaavina tekijöinä ja lähestyn diskurssianalyttisesti ohjaukseen kytkeytyviä yliopisto-opiskeluun liittyviä kulttuurisia elementtejä, jotka ovat läsnä ohjaustilanteissa ja osaltaan ohjaavat itse ohjaustapahtumaa. Yksittäisten ohjaustilanteiden vuorovaikutus sisältää monia ainutkertaisia piirteitä, mutta se rakentuu myös akateemisessa opiskeluyhteisössä yhteisesti jaetuista toimintamalleista, jotka ovat läsnä vuorovaikutuksessa tietoisesti tai tiedostamatta. Diskurssianalyysin avulla käännetään katse yksittäisen ohjaajan intentioista ohjaustapahtumaan sosiaaliseen toiminnan muotona. Kun kysytään, miten opinnäytettä ohjataan, voidaan saada vastauksia myös siihen, millaiset institutionaaliset piirteet ovat läsnä yksittäisen ohjaustilanteen vuorovaikutuksessa ohjaamassa sekä opinnäytteen ohjaajaa välittyen samalla ohjauksen kohteena olevalle opinnäytteen tekijälle.

Tutkimuskohteenani on tutkielmaseminaarien ohjauspuhe. Tutkielmaseminaari on opinnäytteen ohjauksen näyttämönä erityisen kiehtova traditionaalisuutensa vuoksi. Seminaari on akateemisen opetusinstituution perinteisimpiä opetusmuotoja. Seminaarissa ohjausta kehystävät myös tavoitteet harjaannuttaa opiskelijaa tieteelliseen keskusteluun, joka muodostaa akateemisen yhteisön kommunikaation ytimen “sydänveren”, kuten Becher (1989, 77) toteaa. Tutkielmaseminaarit ovat ohjaustilanteina opiskelijoiden kollektiivisesti jakamia kokemuksia toisin kuin yksilöohjaus, jonka määrä ja sisällöt voivat vaihdella hyvinkin paljon. Ohjaajaan kohdistuu seminaarien vetäjänä moninaisia odotuksia yksittäisten opinnäytteiden ohjaajana, mutta myös tieteellistä keskustelua tavoittelevan seminaariryhmän opettajana.

Ohjaajuutta ohjaavat erilaiset käsitykset ja odotukset kytkeytyvät toisiinsa ja aktualisoituvat mikrotason vuorovaikutuksessa näkyväksi toiminnaksi. Aiemmat tutkimukset ovat todenneet hyvän ohjauksen hyvin suhteelliseksi ja tilannesidonnaiseksi käsitteeksi. Diskurssianalyttinen lähestymistapa ei pyrikään löytämään hyvän ohjauksen taika-avainta tai paljastamaan intentioita ja selittämään toiminnan syitä. Sen sijaan analyysin avulla voidaan tehdä näkyväksi aktuaalista toimintaa ja sen seurauksia, minkä pohjalta voidaan tiedostaa piileviä rakenteita ja tulla sekä yksilöinä että yhteisönä tietoisemmaksi siitä, mikä ohjaa akateemisen opinnäytteen ohjaamista.

Lähestyn tutkielmaseminaaria ohjaustilanteena analysoimalla sosiaalipsykologisen diskurssianalyysin avulla ohjaajan puhetapoja seminaarissa. Puhetapojen analyysi pohjautuu Jonathan Potterin ja Margaret Wetherellin tunnetuksi tekemään tulkintarepertoarianalyysiin, jossa kielenkäytön variaation tunnistamisella haetaan ymmärrystä kielen sosiaalisia seurauksia tuottavalle voimalle (Potter & Wetherell 1990). Tutkimusaineiston muodostivat neljä kasvatustieteen ja neljä taloustieteen seminaaria. Taloustieteen seminaareissa oli kolme eri ohjaajaa, kasvatustieteen seminaareja veti kaksi eri ohjaajaa. Tavoitteenani ei ollut eritellä yksittäisten ohjaajien puhetapoja vaan diskurssianalyysin periaatteiden mukaisesti kohdella aineistoa kulttuurisista kielellisistä resursseista kertovina sosiaalisesti jaettuina toistuvina puhetapoina. Kahden tieteenalan seminaareilla pyrin tarkastelemaan myös mahdollisia tieteenalojen eroja, vaikkakin aineiston koon vuoksi ei voi olettaa kuin suuntaa antavia havaintoja aiemmissa tutkimuksissa todennetuista tieteenalojen ja opiskelukulttuurien välisistä eroista (ks. Becher 1989; Ylijoki 1988).



Tulkintarepertoaarianalyysin avulla voidaan jäsentää puhetapoja, jotka kertovat yhteisön sosiaalista resursseista ilmaista tiettyjä asioita vuorovaikutustilanteissa (Potter 1997, 151–152). Ohjaajan puheesta voi siten tunnistaa yhteisesti jaettuja tapoja toimia opinnäytteen ohjaajana. Ohjaajan puheella on myös seurauksia sille, miten opinnäytteen tekijä asemoituu suhteessa ohjaajaansa. Analyysissä tarkastelin sitä, millaisia ohjaajan puhetapoja seminaarissa esiintyy, millaisia ohjaajan rooleja puhettavat rakentavat ja toisaalta millaisena opinnäytteen tekijä puheessa näyttäytyy.

## Opettajapuhetta tutkielmaseminaarissa

Seminaarien ohjauspuheessa toistui kolme erilaista ohjaajuutta rakentavaa puhetapaa, jotka nimesin *opettaja-*, *ohjaaja-* ja *tutkijapuheeksi*. Seuraavassa kuvailen näitä kolmea puhetapaa tarkemmin aineistoesimerkkien avulla<sup>1</sup>

Kaikissa seminaareissa esiintyi opettajapuhetta, joka toi seminaariin läsnä olevaksi autoritäärisen, opiskelijoita tietävämmän, neuvovan ja kontrolloivan opettajan. Neuvojen ja ohjeiden lomassa tämä opettaja ryhtyi lisäksi luennoimaan ja demonstroimaan seminaarilaisille. Opettaja myös toi seminaarissa eksplisiittisesti esille opinnäytteen kriteerejä. Tällainen autoritäärinen dominoiva opettaja on tunnistettavissa aiemmista yliopisto-opiskelua kuvaavista vuorovaikutustutkimuksista (Viechniki 1997; Weissberg 1993).

Opettajan ohjeet opinnäytteen tekijälle olivat usein kehystetty pakkoa vihjaavilla ilmaisuilla “sun pitää”, “sun täytyy”. Pakottavuutta myös pehmentettiin käyttämällä ehdollisia vihjeitä, kuten näytteessä 1 taloustieteen ohjaaja sanoo opiskelijalle: “sul ois sitä teoriaa luettuna” (rivi 1). Pehmentelystä huolimatta opettajan ohjeet asemoivat opiskelijan auktoriteetin ohjeita vastaanottavan oppilaan asemaan. Rivillä 1 antamansa ohjeen tietämisestä ohjaaja rajaa myöhemmin välttämättömyyttä ilmaisevalla “täytyy”-verbillä rivillä 4.

---

<sup>1</sup> Puhujien nimet ja muita tunnistettavia seikkoja on litteraatiossa korvattu pseudonyymeillä

Näytteiden litteraatiomerkinnot:

--	puhe jatkuu
(1)	tauon pituus sekunteina
(.)	sekuntia lyhyempi tauko
[sana]	päällekkäispuhe
((kommentti))	litteroijan huomatus
<i>kursivointi</i>	analyysissä huomioidun piirteiden korostaminen

Ohjaaja, opettaja vai tutkija – mikä ohjaa opinnäytteen ohjaamista?

Näyte 1(taloustiedeD)

- 1 Ohjaaja5: joo et siinä vaiheessa sul *ois sitä teoriaa oltu luettuna* jo jonkun verran että *tiedät (1) tiedät*
- 2 *siitä nyt perusperiaatteet* ainakin sul on ne tärkeimmät lähteet jo tiedossa ja
- 3 Petteri: mm
- 4 Ohjaaja5: sitte tiedät menetelmän ja mielellään *täytyy* sitte tietää siinä vaiheessa tietää ne yritykset ja (1)
- 5 *ja mieltä nyt ku sä rupeet tätä miettimään* eteenpäin niin yks *mitä kannattaa alusta alkaen tietysti*
- 6 *mieltä on se mitä ne sun tulokset sitten ovat* - -

Opettajapuheen neuvojen, kontrolloinnin ja demonstroinnin sekä kriteerien määrittelyn tapoihin sisältyi erityisesti akateemisen opetuksen kannalta kiinnostava viesti opiskelijalle. Vaikka ohjeissa sisällöllisesti käsitellään lähteiden ja aineiston hankkimista ja analyysimenetelmää, ohjaajan sanktioiva ohje kohdentuu siihen, että opiskelijan “kannattaa pohtia”, “täytyy kirkastaa itselleen”, “pitää pohtia” eli opettajan ohje vihjaa opiskelijalle omakohtaisen ajattelemisen tärkeyttä opinnäyteprosessissa. Ohjeet kohdentuvat opiskelijan kognitiivisiin prosesseihin, joiksi voidaan tulkita näytteen 1 viittaukset opiskelijan lukemiseen, tietämiseen ja miettimiseen. Ohjeiden avainilmaisuksi voidaankin kiteyttää ilmaisu “sun kannattaa mieltä”. Riveillä 5–6 ohjaaja korostaa tätä vahventamalla “kannattaa mieltä”-kehotustaan ääri-ilmaisuilla “alusta alkaen tietysti”.

Opettajapuheen auktoriteettia vahvistivat myös muut piirteet. Näytteessä 2 on esimerkki kontrolloivasta opettajapuheesta. Tässä esimerkissä opettaja kartoittaa opiskelijan opinnäyteprosessia kysymyssarjalla, jossa uusi kysymys seuraa opiskelijan vastausta. Opettaja on aloitteentekijä ja opiskelija vastaa useimmiten varsin lyhyesti. Erityisen opettajamaista kysymyksissä on se, että niiden muodossa on jo ennakoitavissa oikea vastaus. Näytteen 2 alussa rivillä 1 ohjaaja kysyy Paulalta “ketä sä haastattelet” ja antaa samalla ehdotuksen toivottavasta vastauksesta “omistajayrittäjiä”. Paula vahvistaa kiitauksella “joo” opettajan ehdotuksen. Tätä seuraa rivillä 3 opettajan uusi kysymys, jonka muoto on toteava väitelause “siis jokaisesta kohderyhmästä yks henkilö”. Jälleen Paula vahvistaa opettajan ennakoinnin. Kysymyssarjalla opettaja ikään kuin kartoittaa oman asiantuntijatietonsa pohjalta, onko opiskelija kartalla ja kulkeeko tämä oikeaan suuntaan. Opettajan kontrolloiva kysely jatkuu edelleen, kunnes rivillä 12–14 Paula vastaakin toisin kuin ohjaaja implikoi olevan oikea vastaus.

Näyte 2 (TaloustiedeC)

- 1 Ohjaaja3: *ketä sä haastattelet omistajayrittäjiä*
- 2 Paula: joo
- 3 Ohjaaja3: *siis jokaisesta kohderyhmästä yks henkilö*
- 4 Paula: joo
- 5 Ohjaaja3: *onks sieltä selvästi tunnistettavissa tietyllä tavalla* pää päätekijät jossain mielessä että
- 6 Paula: no yhestä on yhdessä on kaks - -
- 7 Ohjaaja3: *niin mm (4) no mites sitten näitten* pääomasijotusyhtiöiden puolelta *onks sieltä sitte kans*
- 8 Paula: no ajattelin että sieltä sitten kans henkilö - -
- 9 Ohjaaja3: *mm ja sä oot selvästi tunnistanu nää henkilöt että ne on*
- 10 Paula: joo nehän on niille yrittäjälleki aika selvät että - -
- 11 Ohjaaja3: *vielä tobon sä oot haastattelulla sen aikonu toteuttaa ootsä pohtinu sitä*
- 12 Paula: no ((nauraen)) en niin hirveesti mulla oli jotenki pitkän aikaan semmonen aika epävarma olo
- 13 että mitä nyt yleensä kysynkään mutta siis enkä oikeestaan oo edes lukuun mitään lähdettä - - mä en oo
- 14 ehkä huomioinu siinä mun
- 15 Ohjaaja3: *joo*
- 16 Paula: rungossa
- 17 Ohjaaja3: periaatteessa haastattelussa on se kolmijako olemassa on se aito haastattelu teemahaastattelu
- 18 ja sit on tämmönen - - et aidossa haastattelussa sitä haastateltavaa oikeastaan pyritään ohjaamaan
- 19 mahdollisimman vähän
- 20 Paula: mm
- 21 Ohjaaja3: itse asiassa ei mietitä etukäteen kovin tarkkoja kysymyksiä - - se haastattelijä ei sille
- 22 haastateltavalle tietyllä tavalla antas mallia mitä hän odottaa vastaukseksi
- 23 Paula: joo
- 24 Ohjaaja3: ja itse asiassa tämmösiä aito aitoja haastatteluja ehkä aika harvoin jossain pro graduissa
- 25 tehään -

Paula kertoo riveillä 12–14 ettei ole lukenut haastattelukirjallisuutta. Opettajan kartoittava kysymys rivillä 11 “sä oot haastattelulla aikonut sen toteuttaa ootsä pohtinu sitä” vihjaa, että Paulan olisi pitänyt perehtyä menetelmään. Paula ei kuitenkaan ole tehnyt näin ja opettaja siirtyy kontrolloinnista opettajapuheelle tyypilliseen tiedon jakamiseen. Opettaja ryhtyy luennoimaan haastattelusta. Näytteessä opettajan monologia on lyhennelty, mutta se kuvaa seminaaritulanteille tyypillistä opettajan luennointia. Luento on eräänlaista demonstraatiota siitä, miten haastattelun voisi toteuttaa. Se sisältää eri vaihtoehtojen esittelyä. Luennoinnissa toistuu siten sama vihje kuin ohjeiden antamisessa:

Ohjaaja, opettaja vai tutkija – mikä ohjaa opinnäytteen ohjaamista?

auktoriteetin äänestä huolimatta puhe jättää tilaa opiskelijan omalle ajattelulle ja valinnoille. Kun asiantuntijaopettaja pitää pitkän monologin haastattelumenetelmästä, Paula ilmaisee myöntelemällä kuuntelevansa. Tämä havainnollistaa sitä, kuinka opettajapuhe asettaa opiskelijan passiivisen kuuntelijan ja tiedon vastaanottajan rooliin.

Opettaja myös muistutti opiskelijoita opinnäytteen kriteereistä, mistä on esimerkki näytteessä 3. Kiinnostavaa tässä kriteerien määrittelyssä on se, että gradun kriteerit määriteltiin useimmiten opettajan edustamasta ammattitutkijoiden näkökulmasta käsin. Opettajan kokemuskäkökulmasta gradu on jostain vähemmän kuin väitöskirja tai ammattitutkijoiden tekemä tutkimus.

Näyte 3 (TaloustiedeD)

- 1 Ohjaaja5: mm ja sit jos aatellaan sitä gradua ylipäätään et mikä on se taso ja mitä sillä saavutetaan ja
- 2 mitä sitä tavotellaan niin mun mä aattelen et *gradu on opinnäytetyö ei se oo mikään elämäntehtävä eikä*
- 3 *se oo mikään sellanankaan et siinä nyt tarvii hirveesti uutta teoriaa kehittää sittenhän se menee jo*
- 4 *jatko-opintoihin* jos se jos siinä pystytään niinku kehittämään kokonaan uus järjestelmä että *se on*
- 5 *opinnäytetyö jolla osotetaan et nää asiat ballitaan ja osataan - -*

Opettajan luonnehdinnat (riveillä 2–4) gradusta jonain muuna kuin elämäntehtävänä ja vähempänä kuin jatko-opiskelijoiden tekemät tutkimukset voidaan nähdä pyrkimyksenä pehmentää gradun vaatimuksia ja lieventää gradupelkoja, joita opiskelijoilla on todettu olevan runsaasti (Ahrio & Ylijoki 1995). Kuitenkin opettajan luonnehdinnoista seuraa myös graduntekijän kykyjen ja osaamisen mitätöintiä vain ja ainoastaan opinnäytteen tekijäksi. Samanaikaisesti opinnäyte asemoidaan vaatimattomaksi ponnisteluksi verrattaessa sitä “oikeiden tutkijoiden” tekemään tutkimukseen. Opettaja kuuluu kriteerien määrittelijänä tähän tutkijayhteisöön ja asemoituu tietävämmäksi ja osaavammaksi suhteessa opiskelijaan.

Opettajapuheella opettaja vihjasi opiskelijalle, että tämän kannattaa ajatella, kontrolloi opiskelijan ratkaisuja kartoittamalla, luennoi varmuuden vuoksi erilaisista vaihtoehdoista ja muistutti opiskelijoita, että gradu ei ole elämäntehtävä. Opettajapuhe asemoi graduntekijän ohjaajan auktoriteettia seurailevaksi noviisiksi, jonka kuitenkin viime kädessä odotetaan pyrkivän kognitiivisesti prosessoimaan valintojaan. Seuraavassa siirrytään opettajapuheesta poikkeavan ohjaajapuheen kuvauksiin

## Ohjaajapuhe antaa tilaa ohjattavan asiantuntijuudelle

Ohjaajapuheessa sai tilaa opettajapuhetta enemmän myös ohjattavan asiantuntemus ja osaaminen. Samalla ohjaajakin näyttäytyi vähemmän autoritäärisenä asiantuntijana. Myös ohjaajapuheessa opiskelijalle annettiin erilaisia neuvoja ja ohjeita. Niiden sävy oli kuitenkin erilainen kuin opettajapuheen sanktioiva vihjailu. Opiskelijaa ohjattiin erilaisille tiedonlähteille, kirjallisuutta lukemaan tai keskustelemaan aiheen asiantuntijan kanssa, kuten tapahtuu näytteessä 4. Ohjaajapuheen ohjeissa huomio kiinnittyy siihen, että puhe alkaa viittauksella siihen, että opiskelija on mahdollisesti jo itsenäisesti löytänyt tämän tiedonlähteen, lukenut kirjan tai tietää tutkijan. Näytteessä 4 riveillä 1-2 ohjaaja implikoi mahdollisuutta, että Pauliina on jo keskustellut ohjaajan nimeämän asiantuntijan kanssa.

Näyte 4 (KasvatustiedeC)

- 1 Ohjaaja2: joo (.) *ooksä siellä jutellu* tota (2) sähän siellä aika paljon tuolla Hallituskadulla olet *ooksä*
- 2 *jutellu tuon Jouko Halmeen kanssa*
- 3 Pauliina: {en oikeestaan}
- 4 Ohjaaja2: [hän sit- siitä ] hän on siitä ((aiheesta)) *tekemässä niitä omia opinnäytteitään* niin - - niin
- 5 *hänen kanssa sun kyllä kannattais keskustella {joskus}*
- 6 Pauliina: {joo} (3)

Kun ohjaaja kehystää ohjeensa tällaisella ohjattavan perehtyneisyyttä ja asiantuntemusta implikoivalla viittauksella, ohjaaja vetäytyy tietävämmän asiantuntija-auktoriteetin roolista. Useimmiten opiskelijat kiistävät tuntevansa ohjaajan esille tuomaa tiedon lähdeä, kuten myös näytteessä 4 Pauliina rivillä 3 toteaa "en oikeestaan". Puhetapa sisältää kuitenkin mahdollisuuden tällaisen asiantuntijuuden ja perehtyneisyyden olemassaoloon. Tällöin puhe ei rakenna ohjaajasta varsinaista tietävämpää auktoriteettia vaan luo enemmän neuvottelevan ja opiskelijaa arvostavan sävyn ohjeiden antamiseen.

Toinen opiskelijan osaamista ja arvostusta sisältävä ohjaajapuheen muoto oli opiskelijan motivointi. Kerrosvoileipä-palautemallin mukaisesti opiskelijan kerrotaan onnistuneen tekemisissään ja hieman viitataan tuleviin tekemisiin ja lopuksi motivoidaan (Lindblom-Ylänne & Wager 2002). Ohjattava identifioidaan osaavaksi ja ainutkertaisen työn tekijäksi. Näytteessä 5 ohjaaja viittaa opinnäytteen erityiseen mielenkiintoisuuteen, siitä ovat kiinnostuneet semi-

Ohjaaja, opettaja vai tutkija – mikä ohjaa opinnäytteen ohjaamista?

naarilaiset, laitoksen professorit ja myös kyseisen gradututkimuksen kohde-ryhmä (riveillä 4–7).

Näyte 5 (TaloustiedeA)

- 1 Ohjaaja3: joo *kyllähän tää on hyvässä vaubdissa* tää tutkimus ja siinä mielessä *täs on ihan selkee* tämä
- 2 (1) tutkimustehtävä että että nyt *kun tän vaan saa kirjoitettua* kaikessa runsaudessaan ja sen empiirisen
- 3 osuuden tilastollisen käsittelyn *saa sen tehtyä niin tästä tulee* varmaan ihan sitten tuloksia ja toisaalta
- 4 kun täs on vähän tämmöstä projektirahotustakin sinulla niin *tätäbän odotetaan varmasti ei vain*
- 5 *pelkästään täällä taloustieteiden tiedekunnassa eikä laskentatoimen professorit ja (.) ja muut*
- 6 *seminaarilaiset* vaan vaan *kyllähän tää varmasti sitten (1) nämä kunnat jotka ovat olleet mukana niin*
- 7 *odottavat että - -*

Myönteisen motivoinnin kehystämänä ohjaaja myös antaa palautetta ja ohjeita työn edistämiseen. Motivointi vahvistaa ohjaajapuheessa tuotettavaa asiantuntevaa opiskelijaidentiteettiä. Ohjaaja itse asemoituu lähinnä opiskelijan työn kiinnostuneeksi yleisöksi ja prosessin tukijaksi.

Ohjaajapuheessa viitattiin myös toisella tavalla opiskelijoiden asiantuntemukseen. Tällöin ohjaajapuheen asiantuntijaksi määrittelemisen ei kohdistunut niinkään opinnäytteen tekijään kuin johonkin toiseen seminaarilaiseen. Tämänkaltaisella puheella ohjaaja kutsui opiskelijakollegaa kommentoimaan opinnäytteen tekijän ratkaisuja identifioimalla kyseisen opiskelijakollegan asiantuntijaksi, kuten näytteessä 6.

Näyte 6 (KasvatustiedeA)

- 1 Ohjaaja1: - - ja silloin ne niinkun vois tajuta että se ei oo aine en mä tiedä yhtään siis toimisko se
- 2 semmonen *sää oot opettanu ooks sä opettanu vaan aikuisia vai ooksä opettanu pienempiäkin*
- 3 Kati: oon mä peruskoulussa ollu vuoden
- 4 Ohjaaja1: *toimisko tää* (1)
- 5 Kati: en tiiä kyllä siinä varmaan hankaluuksia siinä jos sen ainekirjoituksen meinaa (2) ja sit se että niin
- 6 tuota riittääkö se sen ikäsen niinkun kyky tai semmonen kapasiteetti - -

Tällainen opiskelijoiden asiantuntemukseen viittaava puhe on hieman ongelmallista sikäli, että opiskelijalle identifioitu kokemus oli toistuvasti sellaista,

mitä ei ole hankittavissa yliopisto-opiskelussa sinänsä, vaan yliopiston ulkopuolella työelämässä. Näytteessä 6 Kati on toiminut opettajana, minkä vuoksi ohjaaja viittaa hänen olevan kykenevä arvioimaan kirjoittamistehtävän toimivuutta aineistonkeruumenetelmänä peruskoululaisilla. Tällainen opiskelijan asiantuntijuuden arvostaminen myös asettaa opiskelijat eriarvoiseen asemaan suhteessa toisiinsa, vaikka kannustaakin tiettyä opiskelijaa tuomaan näkemyksiään esille seminaarikeskustelussa.

Ohjaajapuheen muodot tuovat seminaariin opiskelijan osaamista ja asiantuntijuuden kehittymistä arvostavan ja tukevan ohjaajan. Ohjaajapuheella vihjataan opiskelijan olevan aihealueeseensa perehtynyt ja tekevän mielenkiintoista tutkimusta, josta kaikki ovat kiinnostuneita ja jota ohjaaja haluaa kannustaa ja tukea. Ohjaajan oma tietämys jää taka-alalle, vaikka ohjaaja osoittaaakin asiantuntemustaan ohjatessaan opiskelijaa erilaisille tiedon lähteille.

## **Tutkija vetäytyy ohjausvastuusta omaan erityisasiantuntijuuteensa**

Kolmas ohjauspuhe identifioi ohjaajan ennen kaikkea tutkijaksi. Ohjaajan asettuminen tutkijaksi oli tunnistettavissa kahdella tavalla. Ensinnäkin tutkija saattoi määritellä itsensä erityisasiantuntijaksi ja samalla välttää ottamasta kantaa opiskelijan valintoja koskeviin kysymyksiin. Näin tapahtuu näytteessä 7. Ohjaajan toteamus ”oppiminen ei oo mun heiniä” identifioi ohjaajan perehtymättömäksi opiskelijan opinnäytteen aihepiiriin.

Näyte 7 (KasvatustiedeA)

- 1 Ohjaaja1: tässä nyt *tää oppiminen ei oo mun niinkun heiniä et mä en niin kaubean paljon näistä asioista*
- 2 *tiedä mutta sillai ku sä sen nyt esittelet niin se kuulostaa ihan gradun kokoiselta aiheelta - -*

Sanoessaan, ettei tiedä ”kauhean paljon näistä asioista”, tutkija kuitenkin samalla vihjaa mahdollisesta tietämyksestään jollain toisella aihealueella. Se, että tutkija ekplisiittisesti tuo esille omaa tietämättömyyttään, ei seminaarissa viestitä tutkijan asiantuntemattomuutta. Jo lähtökohtaisesti voidaan olettaa, että seminaarin vetäjä on tutkijayhteisössä asiantuntijapositionsa. Tutkijan vetäytyminen ohjausvastuusta vetoamalla asiantuntemuksensa rajoihin kertoo tutkija-

yhteisössä vallitsevasta erityisosaamisen arvostamisesta. Jos tutkija kommentoi työtä ikään kuin asiantuntijana, hän samalla voisi mitätöidä tutkimusalueen todellisia asiantuntijoita. Kieltäytymällä ottamasta kantaa opiskelijan ratkaisuihin asiantuntijana ohjaaja itse asiassa osoittaa arvostusta tutkijayhteisön tämän aihealueen tutkijoille. Yleisosaamisensa turvin tutkija kommentoi yleisellä tasolla opiskelijan valintoja, mutta kommentoinnin kehyksenä oleva rajaus ohjaajan asiantuntemattomuudesta jättää vastuun opiskelijalle itselleen. Tämä ei välttämättä ilahduta opinnäyteprosessiinsa tukea kaipaavaa opiskelijaa.

Toinen tutkijapuheen tapa identifioida puhuja tutkijayhteisön jäseneksi olivat kertomukset, joissa tutkija osoittaa kiinnostusta opinnäytteen tematiikkaan ja ryhtyy muistelemaan mielenkiintoisia keskusteluja, joita hän on käynyt tutkijakollegoidensa kanssa. Kertomuksissa viitailtiin kuitenkin enemmän erilaisin tutkijayhteisön toimintamuotoihin kuin keskustelujen sisältöön, kuten näytteessä 8 tutkija muistelee vuosien takaista tutkijoiden välistä keskustelua ja viittaa omaan asiantuntijarooliinsa tässä keskustelussa (rivillä 7).

Näyte 8 (KasvatustiedeC)

- 1 Ohjaaja2: niin (3) joo se on semmonen (.) semmonen aika jännä asia siitähän on kyllä (.) erilaisia
- 2 tekstejä *mäkin aikoinaan niihin perehdyin tosin en nyt enää muista kuinka monta vuotta (.) kuten*
- 3 todettu aika menee (.) et kuinka monta vuotta *täällä oli itse asiassa tällainen konferenssi niitä nyt mitä*
- 4 *on aina syksyisin* on niin joskus kahdeksankymmentäluvun puolen välin jälkeen ihan niitä ensimmäisiä
- 5 niin (.) *siellä oli (.) yksi tällainen sessio ihan (.) tai ryhmä jossa käsiteltiin tämän alan problematiikkaa*
- 6 (.) *siitä vaan jäänyt mieleeni koska mä olin sen ryhmän vetäjänä - -*

Seminaariaineistossa opiskelijat vastaanottivat ohjaajan tutkijapuheen kuuntelemista ilmaisevilla myöntelevillä kuittauksilla, esimerkiksi “joo”, “mm” ja “ai jaa”. Voikin kysyä, missä määrin opiskelijalla on resursseja osallistua ohjaajan tutkijapuheeseen muuten kuin kuuntelijana. Toisaalta ohjaajan tukijapuhe avaa seminaarissa ikkunan niihin sosiaalisiin verkostoihin, joissa tieteellinen toiminta tapahtuu. Ohjaajan tutkijapuheen voi nähdä kulttuurisen tiedon siirtämisenä heimon noviisijäsenille. Opinnäytteen ohjaussuhdetta pohtineet tutkijat ovat myös kiinnittäneet huomiota siihen, että ohjaajan tulisi itse olla aktiivinen tutkimuksen tekijän roolimalli (Gottlieb 1994, 111; Hakala 1996, 13). Tutkijapuhe välittää seminaarissa tätä ohjaajan roolia. Tämän voi nähdä rikastuttavan



seminaarin ohjauspuheen kirjoa, mutta toisaalta voi kysyä, mitä muita tapoja voisi olla sosiaalista opiskelijoita tutkijayhteisön kommunikaatioon.

## Tieteenalojen vertailua

Kahden tieteenalan seminaariaineistojen vertailemalla oli mahdollista myös tarkastella eri tieteenalojen seminaarien ohjauspuheen mahdollisia eroja. Tätä varten aineistoa kvantifioitiin karkeahkosti sen mukaan, kuinka monessa seminaarissa kutakin puhetapaa esiintyi. Analyysin pohjalta voi todeta, että ohjauspuhe oli hyvin samankaltaista molempien tieteenalojen seminaareissa (taulukko 1).

Kaikissa sekä kasvatustieteen että taloustieteen seminaareissa esiintyi opettajapuheen tyypillisimpiä piirteitä. Vain kriteerien asettamista ei esiintynyt kaikissa seminaareissa. Ohjaaja- ja tutkijapuhetta esiintyi opettajapuhetta vähemmän. Ainoastaan yksi tutkijapuheen muoto esiintyi vain kasvatustieteen seminaareissa. Kasvatustieteen seminaareissa ohjaajat rajasivat omaa erityisasiantuntijuuttaan, mikä selittynee enemmän graduaiheiden laajalla kirjolla kuin taloustieteen ja kasvatustieteen tieteenalojen eroilla.

*Taulukko 1. Ohjauspuheen muodot kasvatustieteen ja taloustieteen seminaareissa*

<b>Ohjauspuhe</b>	<b>Kasvatustiede</b>	<b>Taloustiede</b>	<b>Yhteensä</b>
<b>Opettajapuhe</b>			
Ohjeiden antaminen	4	4	8
Luennointi ja vaihtoehtojen demonstroiminen	4	4	8
Opiskelijan ratkaisujen kartoittaminen	4	4	8
Kriteerien asettaminen	3	2	5
<b>Ohjaajapuhe</b>			
Asiantuntijuuteen ohjaaminen	2	3	5
Motivointi	3	3	6
Opiskelijakollegan asiantuntijuuteen viittaaminen	2	2	4
<b>Tutkijapuhe</b>			
Erytisasiantuntijuuden rajaaminen	3	-	3
Tutkijayhteisön jäseneksi identifioituminen	2	2	4

Voi olettaa, että huolimatta siitä, että korkeakoulupedagoginen tutkimus on kiinnittänyt huomiota tieteenalojen opetus- ja opiskelukulttuurien erilaisuuteen (Neuman, Barry & Becher 2002; Ylijoki 1988), on olemassa piirteitä, jotka yhdistävät eri tieteenalojen akateemista opetusta ja ohjausta. Kahden tieteenalan seminaarien ohjauspuheen samankaltaisuudesta voi päätellä, että tiedekulttuurien eroista huolimatta opinnäytteen ohjaamista ohjaa samankaltainen pedagogiikka. Vuorovaikutuksen tasolla on havainnoitavissa tieteenalasta riippumatonta ohjauspuhetta. Tämä tarkoittaa myös sitä, että eri tieteenalojen opinnäytteen ohjaamisesta voitaisiin käydä yleistä yliopistopedagogista keskustelua siitä, millaiset asiat ovat tärkeitä ja merkityksellisiä opinnäytteen ohjaamisessa ja mikä opinnäytteen ohjaajaa tulisi ohjata.

## Ohjauspuheen seurauksia

Seminaarissa esiintyvät ohjauspuheen kategoriat, opettaja- ohjaaja- ja tutkijapuhe peilaavat opinnäytteen ohjaajan erilaisia rooleja, joita kutakin ohjaavat erilaiset ohjaajuuden elementit. Seminaarien ohjauspuheen määrällinen analyysi osoittaa, että opettajapuhe näyttäisi olevan seminaareissa tyypillisimmin esiintyvä ohjauspuhe. Se kertonee siitä, että ohjaajan toimintaa ohjaa pitkälti opettajuus. Opettajapuheen määrää voi pitää kiinnostavana suhteessa siihen, että yliopisto-opettajien on todettu mieltävän itsensä ennen kaikkea tutkijoiksi ja tieteentekijöiksi, ei niinkään opettajiksi (Becher 1989; Ylijoki 1988). Seminaarien opettajapuheen määrä kiinnittää huomiota siihen, että huolimatta tutkijaksi identifioitumisesta opettajuus on läsnä yliopisto-opettajan työssä hyvinkin perinteisellä tavalla.

Opettajan autoritäärisyys ja dominoivuus ovat myös yliopisto-opetuksessa läsnä olevia opettajuuden piirteitä. Tämä on havaittu jo aiemmissa yliopisto-opetuksen vuorovaikutuksen tutkimuksissa. Opettajapuhe heijastaa opettajan tietämystä ja osaamista suhteessa opiskelijaan. Opinnäytteen ohjaaja asemoituu mestariksi, johon opiskelija on oppipoika-suhteessa. Tällöin opinnäytteen ohjaaminen ei välttämättä eroa juuri lainkaan muusta akateemisesta opettamisesta vaan sitä ohjaa kateederille asettuva opettajuus. Tietoa jakava, luennoiva ja vaihtoehtoja demonstroiva opettaja tuo oman asiantuntemuksensa opiskelijoiden käytettäväksi mutta ei antaudu itse merkityksistä neuvottelemiseen. Opettajuuden ohjatessa opinnäytteen ohjaamista opiskelijalle ei rakennu tilaa

neuvotella omasta tietämyksestään ja osaamisestaan. Ääritapauksessa opiskelija passiivisesti mukautuu auktoriteettiin.

Voi ajatella, että opettajapuheessa kiteytyy myös ohjaajan vastuu opinnäytteen ohjauksen tavoitteista. Tietävämpi opettaja tuo ekplisiittisesti esille yleisesti hyväksytyä konsensusta erilaisista vaihtoehdoista ja mahdollisuuksista. Kontrolloiva opiskelijan valintojen kartoitustyö voidaan tulkita siten, että opettaja ottaa ohjaajana vastuuta opiskelijan valinnoista peilaamalla tämän tekemiä ratkaisuja omaan tietämykseensä tutkimustyöstä. Opettajapuheen läsnäolo seminaarissa herättää myös kysymään, missä määrin vielä graduvaiheessa opiskelijat tarvitsevat auktoriteettia valintojaan ohjaamaan tai tietoa jakamaan. Voisiko myös ajatella, että opinnäytettään työstävä opiskelija olisi jo luentonsa kuunnellut?

Akateemisen opettamisen ytimen kannalta kiinnostavaa on se, että sisällöllisesti opettajan auktoriteetin ääni kohdentuu ylipisto-opiskelun kannalta olennaiseen asiaan, kykyyn ajatella ja pohtia erilaisia vaihtoehtoja ja tehdä perusteltuja ratkaisuja. Opettajapuhetta voi nähdä ohjaavan erityisen akateemisen opettamisen eetoksen, jossa keskeisenä ajatuksena on opiskelijan itsenäiseen tieteelliseen ajatteluun ohjaaminen. Vaikka opettajapuhe monin tavoin muistuttaa luokkahuoneen vuorovaikutuksen tietävämpää opettajaa, auktoriteetti kiteytyy ilmaisuun “sun kannattaa miettiä”, mikä jättää valinnat viime kädessä opiskelijan omalle vastuulle ja antaa tilaa opiskelijan itsenäisen ajattelun kehittymiselle.

Opinnäytteen ohjaamista näyttää ohjaavan myös opettajuutta neuvottelevampi ja opiskelijan osaamiselle tilaa jättävä ohjaajuus. Ohjaajapuheessa opinnäytteen ohjaaja asettuu enemmän opiskelijan itsenäisyyttä tukevaan ja vahvistavaan vuorovaikutusrooliin. Tässä puhettavassa opinnäytteen ohjaamista näyttäisi ohjaavan kollegiaalinen kumppanuus, jossa ohjaajan keskeinen tehtävä on vahvistaa opiskelijan henkilökohtaista prosessin hallinnan ja osaamisen tuntemusta. Ohjaajapuheeksi nimeämäni puhetapa kiinnittää huomiota opinnäytteen ohjaajan rooliin erityisesti opinnäytteen työprosessin tukijana (Nummenmaa & Lautamatti 2004). Ohjauspuheen kollegiaalisuus näyttäytyy merkityksellisenä opinnäyteprosessiin usein liittyvien tunnelataustenkin vuoksi.

Kolmas opinnäytteen ohjaamista ohjaava positio on tutkijuus, joka näyttäytyy pedagogisesti ongelmallisimmalta. Ohjaajan vetäytyminen opettajamaisesta oikeiden vastausten antamisesta voidaan nähdä tutkijan kriittisyydeksi oman asiantuntijuutensa suhteen. Tiedeyhteisön normien mukaisesti tutkija voi väl-

tellä ottamasta kantaa oman erityisosaamisensa ulkopuolelta. Jos pelkkä tutki-juus ohjaa opinnäytteen ohjaamista, opiskelijalla ja ohjaajan vuorovaikutuksella ei välttämättä ole jaettua kontekstia, johon paikantaa opiskelijan opinnäyteprosessia. Tutkija asemoituu tiedeinstituution sisälle erityisasiantuntijaksi, jolla ei ole pedagogista vastuuta yksittäisen opiskelijan suhteen. Tutkijapuheen erityisasiantuntijuus kiinnittää huomiota siihen, kuinka tärkeää on se, että ohjaajan omat tutkimusintressit leikkaavat opiskelijan opinnäytteen aihepiiriä. Parhaimmillaan molemminpuolisen perehtyneisyyden ja kiinnostuksen kohtaaminen voi virittää aitoa kollegiaalisuutta kokeneen tutkijan ja orastavaa asiantuntijuuttaan kypsyttelevän opinnäytteen tekijän välille.

Tutkijuutta välittävä puhe asemoi ohjaajan tutkijayhteisön jäseneksi, jonka ulkopuolelle noviisi opiskelija väistämättä jää. Vaikka tutkijan ääni seminaaris-avaakin opiskelijalle ikkunan akateemiseen maailmaan, samalla tutkijan kertomukset ja muistelut tutkijakollegoidensa kanssa käymistään keskusteluista luovat etäisyyttä opiskelijan ja ohjaajan välillä. Opiskelijalla ei välttämättä ole eikä voikaan olla kokemuksia tutkijoiden välisistä tieteellisistä keskusteluista eikä hän voi sitten osallistua näihin muisteluihin kuin kuuntelijana.

Ohjaajan puhetoilla on seurauksia sille, millaisena opiskelija näyttäytyy ohjaustilanteessa. Seminaarin tieteellisen keskustelun ideaaleista huolimatta yliopisto-opetus ei ole vapaa opetuskeskusteluinstituution määrittämistä opettajan ja oppilaan rooleista. Opinnäytteen ohjausta ei kuitenkaan pidä nähdä yksipuolisena ohjaajan vallankäytön areenana, jossa vain ohjaaja voi vaikuttaa vuorovaikutuksen muotoutumiseen. Grant ja Graham (1999) puhuvat erityisesti pedagogisesta valtasuhteesta, jossa ohjaajan toiminta ei välttämättä peitä alleen opiskelijan kykyä aktiivisuuteen. Vaikka ohjaajaa ohjaisivatkin erilaiset opettajan, ohjaajan tai tutkijan roolit, opiskelijalla on myös mahdollisuuksia osallistua vuorovaikutuksen rakentamiseen.

Grant (2003) korostaa sitä, että ohjaussuhteen sisältämä pedagoginen valta määrittelee paitsi ohjattavaa myös ohjaajaa. Tällöin pedagogista valtaa voidaan pitää myös hedelmällisenä elementtinä sen sijaan, että ohjattava ajateltaisiin ohjaajan vallankäytön kohteeksi. Vuorovaikutuksen pedagoginen luonne antaa myös ohjattavalle oikeuksia ja valtaa. Ohjattava voi kyseenalaistaa opettajan autoritäärisen äänen, mutta myös vaatia ohjaajaa ottamaan kantaa auktoriteettina. Ohjattava voi hyväksyä tutkijan vetäytymisen vastuusta ottaa kantaa opiskelijan ratkaisuihin, mutta myös vaatia tutkijaa siirtymään opettajan rooliin tai ainakin ohjaajana ohjaamaan asiantuntemuksen lähteille. Tästä näkökulmasta

ohjaajaa eivät ohjaa vain erilaiset institutionaaliset kehykset vaan myös itse vuorovaikutustapahtumassa neuvoteltavat odotukset, joita ohjattava kohdentaa ohjaajaan. Esimerkiksi seminaarissa voi nähdä pedagogisen valtasuhteen kutsuvan opettajan tietämistä ohjaustilanteeseen. Jos seminaarissa opiskelijat odottavat, että opettaja antaa valmiita oikeita vastauksia, ohjaajan on helppo autoritäärisellä opettajapuheella vastata näihin odotuksiin. Toisaalta tässä tutkimuksessa analysoitu ohjauspuhe näyttäisi antavan ohjaajalle myös muita tapoja ratkaista näitä odotuksia.

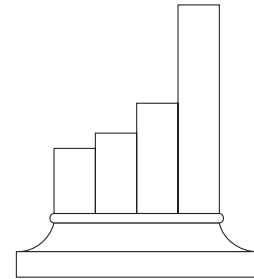
Erilaisia ohjauspuheen muotoja ei voida arvottaa suhteessa toisiinsa ja nostaa yhtä ohjaajuutta toista merkityksellisemmäksi. Voi ajatella, että kaikki kolme opinnäytteen ohjaamista ohjaavaa positiota - opettajan, ohjaajan ja tutkijan - täydentävät toisiaan ja tukevat opinnäytteen ohjaamiseen pedagogisia ja akateemisia tavoitteita. Ohjauspuheen kirjo kertonee paitsi opinnäytteen ohjaamisen vivahteista, myös yleensä akateemista opettamista ohjaavasta eetoksesta - tieteellisen ajattelun tärkeydestä, tutkimuksellisesta erityisosaamisesta sekä orastavasta kollegiaalisuudesta.

## Lähteet

- Ahrio, L. & Ylijoki, O.-H. 1995. Tutkielmanohjauksen ilot ja surut opiskelijan näkökulmasta. Teoksessa J. Hakala (toim.) Pro gradu, sen ohjaus ja sen vaihtoehdot. Artikkeleita 1.–2.12.1994 pidetystä Tutkielmaopintojen ohjaaminen -seminaarista. Opetusministeriö. Koulutus- ja tiedepolitiikan linjan julkaisusarja. Helsinki, 8–15.
- Bartlett, A. & Mercier, G. 2000. Reconceptualising discourses of power in postgraduate pedagogies. *Teaching in Higher Education* 5 (2), 195–204.
- Becher, T. 1989. *Academic tribes and territories*. Milton Keynes: Open University Press.
- Delamont, S., Parry, O. & Atkinson, P. 1998. Creating a delicate balance: the doctoral supervisor's dilemmas. *Teaching in Higher Education* 3 (2), 157–172.
- Dysthe, O. 2002. Professors as mediators of academic text cultures. *Written Communication* 19 (4), 493–544.
- Gottlieb, N. 1994. Supervising the writing of a thesis. Teoksessa O. Zuber-Skerritt & Y. Ryan (toim.) *Quality in postgraduate education*. London: Kogan Page, 110–119.
- Grant, B. 2003. Mapping the pleasures and risks of supervision. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education* 24 (2), 175–190.
- Grant, B. & Graham, A. 1999. Naming the game: reconstructing the graduate supervision. *Teaching in Higher Education* 4 (1), 77–89.

- Hakala, J. 1996. Opinnäyte ja sen ohjaaminen. Johdatus tutkimusprosessin hallintaan. Tampere: Gaudeamus.
- Lindblom-Ylänne, S. & Wager, M. 2002. Tieteellisten opinnäytteiden ohjaaminen. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne & A. Nevgi (toim.) Yliopisto- ja korkeakouluopettajan käsikirja. Helsinki: WSOY, 314–325.
- McMichael, P. 1992. Tales of unexpected: supervisors' and students' perspectives on short-term projects and dissertations. *Educational Studies* 18 (3), 299–310.
- Neumann, R., Parry, S. & Becher, T. 2002. Teaching and learning in their disciplinary contexts: A conceptual analysis. *Studies in Higher Education* 27 (4), 404–417.
- Nummenmaa, A. R. & Lautamatti, L. 2004. Ohjaajana opinnäytetöiden työprosesseissa. Tampereen yliopisto: Tampere University Press.
- Potter, J. 1996. Representing reality. *Discourse, rhetoric and social construction*. London: Sage.
- Potter, J. & Wetherell, M. 1990. Discourse: noun, verb or social practice? *Philosophical Psychology* 3 (2/3), 205–219.
- Viechnicki, G. B. 1997. An empirical analysis of participant intentions: discourse in a graduate seminar. *Language & Communication* 17 (2), 103–131.
- Weissberg, B. 1993. The graduate seminar: another research-process genre. *English for Specific Purposes* 12, 23–35.
- Ylijoki, O.-H. 1998. Akateemiset heimokulttuurit ja noviisien sosialisatio. Tampere: Vastapaino.





## Ohjauksäsitteksen muutos Jyväskylän yliopiston avoimessa yliopistossa

**Ulla Maija Valleala, Paula Savela & Satu Helin**

Artikkelissa kuvataan Jyväskylän yliopiston avoimen yliopiston ohjauksäsitteksen muutosta ja tuodaan esille tämän muutoksen taustalla olevia tekijöitä. 1990-luvun alusta alkaen avointa yliopisto-opetusta ja opiskelijoiden ohjausta kehitettiin aluksi humanistisen itseohjautuvuus -näkemysten ja aikuisen kokonaispersoonallisuuden kehittämistavoitteen suunnassa. Viime vuosina ohjauksessa ovat aiempaa enemmän painottuneet tieteellinen ja kriittinen ajattelu oppimisen tavoitteina sekä akateemisen opiskelun taidot. Artikkelissamme tarkastelemme sitä, mikä avoimen yliopiston ohjauksäsitteksen muutosta on ohjannut ja määrittänyt. Tällaisina tekijöinä tuomme esille avoimen yliopiston opiskelijakunnan ikärakenteen muutoksen, avoimen yliopisto-opetuksen laatupeäilyt, aikuiskasvatuksen tutkimustiedon kehittymisen, ohjauksen uudenlaisen korostumisen koko yliopistossa sekä avoimelle yliopistolle suunnitellut uudet tehtävät.

**Asiasanat:** avoin yliopisto-opetus, ohjaus, ohjauksäsitteksen muutos

### **Johdanto**

Syksyllä 2004 Jyväskylän yliopiston (JY) avoimessa yliopistossa perustettiin pedagoginen kehittämisryhmä, jonka tehtäväksi tuli pedagogisen strategian laatiminen avoimelle yliopistolle. Ryhmän ensimmäisiä havaintoja tehtävästään oli, että pedagogisen strategiatyön edellytyksenä on toiminnan nykytilan ku-



vaaminen ja näkyväksi tekeminen. Pedagogisen strategiatyön ensimmäisenä vaiheena lähdimme kuvaamaan JY:n avoimen yliopiston pedagogisen kehittämisen historiaa ja tausta-ajatuksia sekä opettamisen ja ohjaamisen nykyisiä käytänteitä. Kuvauksemme palvelee ns. laitos-portfoliona avoimen yliopiston itsearviointia, jossa tehdään näkyväksi olemassa olevia opettamisen ja ohjaamisen periaatteita ja käytänteitä. Laitosportfolio ja pedagoginen strategia kytkeytyvät Jyväskylän yliopiston opetuksen laatuprosesiin ja sitä kautta korkeakoulutuksen laadunvarmistukseen. Sen tavoitteena on kyseisen prosessin tavoitteiden mukaisesti laitoksen oman toiminnan kehittäminen ja näkyväksi tekeminen sekä toimintayksikölle itselleen että tiedeyhteisölle ja sidosryhmille.

Tässä artikkelissa kuvaamme pedagogisen kehittämistyömme ydinkohtia. Tarkastelumme perustuu keväällä 2005 ilmestyneeseen laitos-portfolioomme "Elinikäistä oppimista edistävä yliopistopedagogiikka Jyväskylän yliopiston avoimessa yliopistossa – teorian ja käytännön dialogia" (Valleala 2005). Valtakunnallista keskustelua luotaamme Halttusen (2005) avoimen yliopiston murroskohtia koskevan tutkimuksen avulla. Laitosportfoliossamme olemme tuoneet näkyviin myös sitä, millä tavalla JY:n avoimessa yliopistossa toteutettu opetus ja ohjaus ja siihen liittyvät käsitykset ovat muotoutuneet ja määrittyneet aikuiskoulutusta ja yliopistopedagogiikkaa koskevan keskustelun ja tutkimuksen pohjalta. Artikkelissamme valotamme sitä, miten nämä ainekset ovat ohjanneet ja määrittäneet sitä, mitä avoimessa yliopistossa ajattelemme ohjauksesta ja miten sitä toteutamme.

## **Avoim yliopisto-opetus osana yliopistokoulutusta**

Avoim korkeakouluopetus on koulutuksellista tasa-arvoa edistämään luotu opintojärjestelmä, jossa voi pohjakoulutuksesta riippumatta osallistua korkeakoulujen opetussuunnitelmien mukaiseen opetukseen. Avoimen yliopiston perustehtävänä on edistää koulutuksellista tasa-arvoa myös siten, että opiskelijoille tarjotaan alueellisesti tasavertaisia oppimisen mahdollisuuksia. Korkeakoulut toteuttavat avointa korkeakouluopetusta joko järjestämällä sitä itse tai yhteistyössä muiden oppilaitosten kanssa.

Avoimessa yliopistossa tehdyt opintosuoritukset vastaavat korkeakoulujen perusopetuksen suorituksia ja ne voidaan hyväksyä niiksi. Avoimen yliopiston toimiala koostuu alempaan yliopistotutkintoon johtavista opinnoista, toisin

sanoen perus- ja aineopinnoista sekä tutkintojen edellyttämistä yleis-, kieli- ja viestintäopinnoista. Avoimesta yliopistosta on kehittynyt merkittävä osa yliopistollista koulutusrakennetta, sillä vuonna 2004 Jyväskylän yliopistoon valituista opiskelijoista lähes neljänneksellä oli valmiina avoimessa yliopistossa suoritettuja yliopisto-opintoja keskimäärin 29 opintoviikkoa opiskelijaa kohden.

JY:n avoin yliopisto oli vuonna 2004 maan suurin avoin yliopisto opiskelijamääränsä, opintoviikkosuoritustensa ja yhteistyöoppilaitostensa määrän perusteella. Vuonna 2004 yhteistyöoppilaitoksia oli noin 160. Vuonna 2004 perusopintokokonaisuutta tarjottiin 56 oppiaineessa ja aineopintoja 26 oppiaineessa. Lisäksi oppiainetarjonnassa on huomattava määrä kieli- ja viestintäopintoja ja erilaisia yleistieteellisiä opintoja. Keväällä 2005 päätoimisia yliopistonopettajia JY:n avoimessa yliopistossa oli 55 ja palkkalistoilla noin 500 tuntiopettajaa. Lisäksi yhteistyöoppilaitosten palkkaamina on tuutoreita ja tuntiopettajia.

JY:n avoimen yliopiston erityispiirteenä on ns. monitieteisten oppiaineiden tarjonta. Monitieteisiä aineita on perustettu Jyväskylän yliopiston monitieteisten tutkimuksellisten vahvuusalueiden pohjalle, esimerkkinä perheopinnot ja lapsuusopinnot. Monitieteisiä oppiaineita ei tarjota varsinaisen yliopiston puolella, joten niille on vahva yhteiskunnallinen tilaus sekä työelämän että työelämän vaatimuksia vastaavan tutkintotavoitteisen koulutuksen näkökulmasta.

### **Avoimen yliopiston pedagogiikan kehityslinjoja: itseohjautuvuuden ihanteet kehittämisen lähtökohtana**

Avoimen yliopiston muotoutumisen alkuaikoina 1970–80-luvuilla toimintaa leimasi ajatus koulutuksellisesta ja sivistyksellisestä tasa-arvosta. Samanaikaisesti korostettiin voimakkaasti avoimen yliopiston suoritusten vastaavuutta perusopetuksen kanssa. Jo aivan toiminnan alkuvaiheessa avoimen yliopiston toiminnassa ja tavoitteissa yhdistyivät jännitteisesti opetuksen avoimuus ja saavutettavuus ja toisaalta yliopiston perusopetusta vastaava laatu ja vaatimustaso. (Halttunen 2005.)

1980-luvun puolivälissä avoin yliopistotoiminta organisoitiin yliopistoihin perustettujen täydennyskoulutuskeskusten toiminnaksi. Avointa yliopisto-opetusta haluttiin valtakunnassa laajentaa lisäämällä opetuksen joustavuutta ja saavutettavuutta. (Halttunen 2005.) Tämän vuoksi opetusministeriö ryhtyi rahoittamaan etäopetuksen kehittämishankkeita, joista yksi oli Jyväskylässä

toteutettu Kasvatustieteen avoimen korkeakouluopetuksen monimuoto-opetuksen tutkimus- ja kehittämisprojekti (Kakomo). Opetusmenetelmien kehittämistä perusteltiin opetuksen saavutettavuuden lisäksi opettajaresurssien sääntämisellä ja laadukkaammilla oppimistuloksilla. (Koro ym. 1990.)

Luento-opetusta vähennettiin voimakkaasti ja kontaktiopetus korvattiin itenäisillä oppimistehtävillä, joiden tueksi järjestettiin tuutoriohjausta ja puhe-  
linluentoja. Uusi opetusmalli perustui humanistiseen ihmiskäsitykseen ja näkemykseen aikuisopiskelijan itseohjautuvuudesta. Opiskelijan vastuuta ja vapautta lisättiin, kun oppimistehtävät voi suorittaa omaan tahtiin ilman tiukkoja palautuspäivämääriä. Oppimistehtävistä annettiin henkilökohtaista kirjallista ohjaavaa palautetta. Palautetta antamaan JY:n avoimeen yliopistoon palkattiin päätoimisia työntekijöitä.

Kakomo-projektissa ja sitä seuranneissa eräiden muiden oppiaineiden monimuotoistamisessa panostettiin voimakkaasti aikuisille opiskelijoille soveltuvien opetusmenetelmien ja opiskelutapojen kehittämiseen. Tuolloin aikuiskoulutusta kehitettiin koko valtakunnassa ensisijaisesti täydennyskoulutuksen ja ammatillisen koulutuksen lähtökohdista käsin, jolloin kehittämistyössä muotoutuneita monimuoto-opetuksen toiminta-ajatuksia ja -malleja sovellettiin yliopistolliseen opetukseen. Käytännön opetus- ja ohjaustyössä humanistiset aikuiskasvatuksen ihanteet kohtasivat moninaisen oppijajoukon vaihtelevat valmiudet akateemisiin opintoihin. Ihanteet muokkautuivat reaalityössä tarpeeksi kehittää ohjausta ja opetusta sellaiseksi, jossa yliopisto-opetuksen tavoitteiden toteutuminen voidaan varmistaa. Huomiota on kiinnitetty esimerkiksi akateemisten opiskelutaitojen, kuten tieteellisen kirjoittamisen ja argumentoinnin taitojen ohjaukseen.

JY:n avoimen yliopiston kehittämistyötä ovat ohjanneet humanistiset ja aikuiskasvatukselliset näkemykset, mutta mihinkään tiukkaan oppimisteoreettiseen malliin tai teoriaan pedagoginen kehittäminen ei ole perustunut. Jyväskylässä ei ole siis kehitetty esimerkiksi ongelmaperustaiseen oppimisen malliin tai projektioppimiseen tiukasti kiinnittyneitä opintokokonaisuuksia. Tällaisten mallien sijaan kehittämistä ovat humanistisen ihmiskäsityksen ja aikuisen oppimista koskevan yleisen teorian lisäksi ohjanneet käytännön kokemukset siitä, millaiset toteutukset ovat toimivia ja joustavia koulutukseen osallistujan näkökulmasta. Konkreettisesti tämä pedagoginen kehitystyö on nähtävissä oppiainekohtaisissa opiskeluoppaissa, jotka ovat muotoutuneet vuosien kuluessa opiskelijan oppimisprosessia tukeväksi ohjausmateriaaliksi.

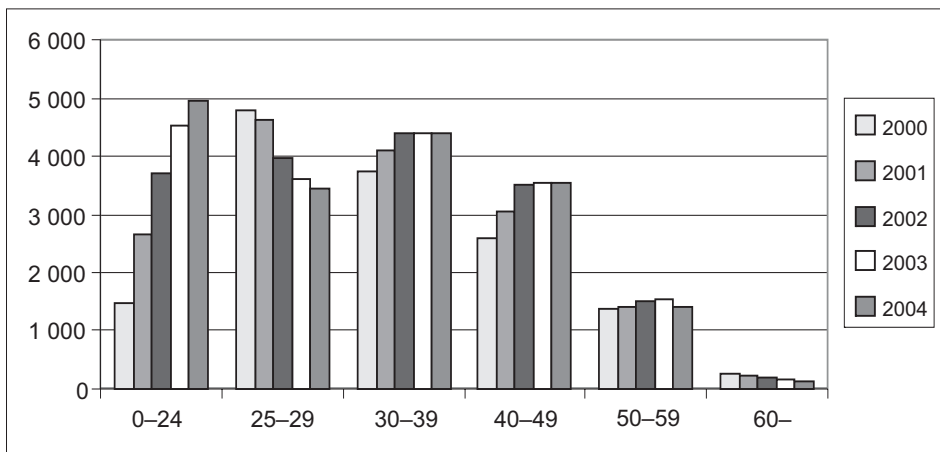
## **Ohjauksiasityksen muutos ja sen taustatekijöitä**

JY:n avoimen yliopiston pedagogista kehittämistä on luonnehtinut ohjauksiasityksen muutos puhtaasta aikuiskasvatuksellisesta ohjausajattelusta kohti näkemystä, jossa yliopistollisuuden merkitys ohjauksen tavoitteissa ja käytännöissä on korostunut aiempaa enemmän. Aikuiskasvatuksellisella ohjausajattelulla tarkoitamme näkemystä oppimisen ohjauksesta, jossa tavoitteena on aikuisen kokonaispersoonallisuuden kasvun tukeminen ja jossa oppimisen ja opiskelun ohjauksen nähdään kytkeytyvän kokonaisvaltaisesti aikuisoppijan yhteiskunnalliseen rooliin. Yliopistollisuuden korostus taas näkyy ohjauksessa oppiaineen sisältöjen ja tieteellisten tavoitteiden saavuttamisen painotuksena. Ohjauksiasityksen ymmärrämme näkyvän ja kuuluvan siinä, miten ohjausta avoimen yliopiston teksteissä kuvataan ja millaisia näkökulmia siitä tuodaan esille siitä käydyissä keskusteluissa. JY:n avoimen yliopiston ohjauksen ja pedagogiikan kehityksen kuvauksen perusteella ohjauksiasityksen muutoksen taustalla näemme olevan seuraavia tekijöitä: avoimen yliopiston opiskelijakunnan ikärakenteen muutos, avoimen yliopisto-opetuksen laatu epäilyt, aikuiskasvatuksen tutkimustiedon kehittyminen, ohjauksen painottumisen koko yliopistossa sekä avoimelle yliopistolle suunnitellut uudet tehtävät. Seuraavassa kuvaamme näitä tekijöitä sekä niihin liittyvää JY:n avoimen yliopiston ohjauksiasityksen muutosta tarkemmin.

### **Opiskelijakunnan ikärakenteen muutos**

Avoimen yliopiston alkuvaiheessa nykyistä suurempi osa opiskelijoista oli aikuisia, toisin sanoen yli 25-vuotiaita. Avoimella yliopistolla oli selkeästi aikuiskoulutuksellinen tehtävä ja opetus- ja ohjausmenetelmiä kehitettiin aikuisille, työssä käyville opiskelijoille soveltuviksi. Korkeakouluopintojen suosion kasvassa avoimen yliopiston opiskelijakunta on muuttunut siten, että nykyisin opiskelijoista lähes 40 % on alle 25-vuotiaita, joista suuri osa opiskelee tutkintotavoitteisesti. Vuonna 1995 ns. Relanderin raha suunnattiin avoimille yliopistoille nuorisotyöttömyyden vähentämiseen, joka osaltaan nuorensi opiskelijakuntaa. Näin avoimen yliopiston alkuperäinen aikuiskoulutustehtävä on laajentunut koskemaan myös esimerkiksi lukioiden opiskelijoita ja välivuottaan viettäviä ylioppilaita.

Uusien ylioppilaiden osuus JY:n avoimen yliopiston opiskelijoista on viimeisen kymmenen vuoden aikana ollut merkittävä. Alle 25-vuotiaiden osallistuminen opetukseen on lisääntynyt edelleen 2000-luvulla, kuten kuvio 1 osoittaa. Yliopistojen tutkinto-opiskelijoiden sisäänoton muuttuessa uusia ylioppilaita suosivaksi tilanne on avoimelle yliopistolle varsin haastava. Yliopistojen sisäänottokäytännön muutoksen seurauksena voi olla, että yhä useampi aiempien vuosien ylioppilaita jatkaa opintojaan avoimessa yliopistossa, koska yliopistojen ovet eivät näille ”vanhoille” ylioppilaille aukea. Uusien ylioppilaiden määrän vähentyessä avoimen yliopiston olisi pystyttävä tarjoamaan näille opiskelijoille entistä paremmat mahdollisuudet sekä yleissivistävään että tutkintotavoitteiseen opiskeluun. Tulevina vuosina myös väestön ikääntyminen voi aiheuttaa muutoksia opiskelijoiden ikäprofiiliin, jossa kuvion 1 mukaisesti nykyisin suurimpana joukkona alle 25-vuotiaiden jälkeen ovat 30–39-vuotiaat.



*Kuvio 1. JY:n avoimen yliopiston opiskelijamäärän muutos ikäryhmittäin vuosina 2000–2004*

Opetuksen ja ohjauksen yliopistollisuuden korostumisen taustalla yhtenä tekijänä on ollut siis varsinaisiksi yliopisto-opiskelijoiksi pyrkivien nuorten opiskelijoiden lukumäärän voimakas kasvu. Lisäksi nuoret opiskelijat opiskelevat avoimessa yliopistossa nimenomaan tutkintotavoitteisesti (Piesanen 1996).

## Avoimen yliopisto-opetuksen laatu epäilyt

Yliopistollisuuden painotuksen lisääntyminen avoimessa yliopistossa voidaan osaltaan nähdä reaktionä myös avoimen yliopiston laatu epäilyihin. Avoimen yliopisto-opetuksen määrittellen asiakirjoissa vastaavan tavoitteiltaan ja vaatimuksiltaan tutkintoon johtavaa yliopisto-opetusta. Yleistä on kuitenkin ollut näkemys, että avoin yliopisto-opetus ei laadultaan vastaa varsinaisen yliopisto-opetuksen tasoa.

Avoimen yliopiston laajentuminen on avointa yliopistoa koskeneessa keskustelussa nähty uhkana perinteisille akateemisille arvoille. Avoimen yliopiston opetuksen laatu epäilyt olivat voimakkaina erityisesti toiminnan muotoutumisen alussa 1970-luvulla. (Halttunen 2005.) JY:n yliopiston avoimessa yliopistossa yliopistollisuutta ja yliopisto-opetuksen tavoitteiden saavuttamista koskevat epäilyt ovat johtuneet myös siitä, että muista avoimista yliopistoista poiketen JY:n avoimella yliopistolla on osaan oppiaineista palkattuna omia opettajia. Yliopistonopettajien työsuunnitelmiin ei voi sisällyttää tutkimusta, jolloin ongelmana on ollut tutkimusperustaisen opetuksen toteuttaminen tilanteissa, jossa opettajat eivät tutki.

Laitosportfoliossamme olemme selvittäneet niitä tapoja, joilla tutkimus kytkeytyy opetukseen. Suuri osa opettajista tekee tai on tehnyt jatko-opintoja joko opetustyön ohella tai ulkopuolisen rahoituksen turvin virkavapaalla. Avoimen yliopiston opetuksen tiedeperustaisuuden epäilyt ovat johtaneet JY:n avoimen yliopiston sisällä keskusteluun siitä, mitä tiedeperustainen ohjaus ja opetus lopulta tarkoittavat. Tutkimusperustaisuus ei mielestämme toteudu automaattisesti niin, että opettajana on tohtorintutkinnon suorittanut tutkija. Tiedeperustaisuus tarkoittaa lisäksi oppimisprosessin laatua, jolloin varmistetaan akateemisten tavoitteiden toteutuminen opiskelijan oppimisprosessissa ohjauksen ja dialogisen palautteenannon keinoin.

Yliopistollisuuden korostuminen avoimessa yliopistossa voidaan nähdä myös retoriseksi keinoksi vastata avoimen yliopiston opetuksen laatua koskeviin epäilyihin. Toisaalta myöskään avoimen yliopisto-opetuksen tason arvostelut eivät useinkaan ole perustuneet tutkimukseen vaan yksittäisten tapausten perusteella tehtyihin yleistyksiin. Tällaisessa tilanteessa JY:n avoimessa yliopistossa on nähty tärkeänä opetuksen laadun itsearvioinnin lisäksi sen objektiivisempi tarkastelu. Opetuksen laadun arvioinnin tärkeys on tuotu esille myös vuonna 2001

toteutetussa avoimen yliopiston valtakunnallisessa arvioinnissa (Halttunen 2005).

Jyväskylän yliopistossa toteutettu selvitys avoimen yliopiston väylän kautta Jyväskylän yliopistoon päässeistä ei tue näkemystä avoimen yliopisto-opetuksen heikosta laadusta. Väyläopiskelijat ovat valmistuneet selvityksen mukaan maistereiksi keskimäärin 2,3 vuodessa ja heidän opintomenestyksensä syventävien opintojen arvosanojen osalta oli hieman parempi kuin pääsykokeiden kautta valittujen opiskelijoiden menestys ja opinnäytetyön arvosanojen vertailussa hieman heikompi kuin pääsykokeiden kautta valituilla. (Väänänen & Hynninen 2005.) Vireillä on myös Koulutuksen tutkimuslaitoksen kanssa tehtävä yhteistyöhanke opetuksen ja oppimisen laatua koskevan tutkimuksen toteuttamiseksi.

### **Aikuiskasvatuksen teorian kehittäminen ja itseohjautuvuuden käsitteen laajentuminen**

Humanistisessa oppimiskäsityksessä opettaja nähdään opiskelijan motivoijana ja "vierellä kulkijana". Tämä näkyi myös Jyväskylän yliopiston avoimen yliopiston alkuaikojen ohjaus- ja opettajuuskäsityksessä niin, että ohjauksessa ei painottunut niinkään yliopistollisen oppimisen tavoitteiden saavuttaminen vaan aikuisen kokonaispersoonallisuuden kehitys. Myös monet 1990-luvun aikuiskasvatuksen virtaukset näyttivät hämärtävän aikuisopettajan asemaa sisällöllisenä asiantuntijana. Aikuisopettajat kokivat tehtävänsä epäselvänä, kun "ei saanut opettaa", vaikka selkeää opettamisen tarvetta olisikin havaittu.

Aikuisopettajia hämmentävässä tilanteessa Anita Malisen (2002) jaottelu aikuisopettajan epistemologisesta, eksistentiaalisesta ja eettisestä vastuusta toi kaivattua selkeyttä aikuisopettajan rooliin. Opettajuuden ytimenä Malisen mukaan on opettajan epistemologinen vastuu suhteessa oppijaan. Opettajuuteen ilmiönä on sisäänrakennettu "edellä olemisen" tai "enemmän tietämisen" idea. Myös aikuinen oppija tarvitsee opettajan asiantuntemusta oppiaineen hahmottamisessa. Eksistentiaalinen vastuu on Malisen mukaan ei-pedagogista, yleisinhimillistä vastuuta, joka ei ole sidoksissa erityisesti koulutuksen maailmaan ja joka on läsnä kaikissa inhimillisissä tilanteissa.

Malisen kehittämä aikuisen oppimisen teoria on vaikuttanut Jyväskylän yliopiston avoimen yliopiston oppimiskäsityksiin todennäköisesti varsin paljon. Eri opettajat ovat käyneet Anita Malisen kanssa keskusteluja ja lisäksi monet

ovat tehneet tai juuri tekemässä pedagogisia opintojaan hänen suunnittelemaansa ja ohjaamassaan aikuiskouluttajan pedagogisten opintojen ohjelmassa Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitoksella.

Myös opiskelijoiden lähiohjaajina toimivat tuutorit ovat usein kokeneet tehtävänsä opiskelun tukijoina epäselväksi ja työnjaon suhteessa yliopistonopettajaan hankalaksi. Tuutorointia koskevassa toimintatutkimuksessaan Päivikki Jääskelä toteaa, että tuutoroiden asemaa ja tehtävää selkiyttää heidän roolinsa kehittäminen nimenomaan tieteellisten opintojen ohjaajana, jossa tuutorilla on myös sisällöllistä vastuuta opiskelijoiden tieteellisen ajattelun ja akateemisen opiskelun taitojen ohjaajana. (Jääskelä 2005.)

Monimuoto-opetusta kehittäessään Jukka Koro (1993a) korosti opetuksen tavoitteena kokonaispersoonallisuuden kehittymistä ja ihmisessä olevan oppimispotentiaalın toteutumista itseohjatun oppimisen ja sen ohjauksen keinoin (ks. myös Rowntree 1992 Frontin 2003, 141, mukaan). Korolle humanistinen ihmiskäsitys antoi keskeisen lähtökohdan ja suunnan sille, miten opetusta on toteutettava. Itseohjautuvuus nähtiin ihmisen koko olemassaoloon ja kokonaispersoonallisuuteen liittyvänä ominaisuutena; samoin opiskelun ja oppimisen on koskettava tätä kokonaispersoonallisuutta. (Koro ym. 1990; Koro 1993a, 1993b.)

Ajan ja tavoitteiden muuttumisen vuoksi itseohjautuvuuden käsite on kuitenkin saanut uutta sisältöä ja painotusta. Näyttäisi siltä, että itseohjautuvuuden käsitteen sisältö JY:n avoimessa yliopistossa on siirtynyt humanistisen psykologian painotuksista kohti itseohjautuvuuden määrittymistä oppijan kriittiseksi ja itsenäiseksi ajatteluksi. Itseohjautuvuus kriittisenä ajatteluna on itse asiassa yksi niistä itseohjautuvuudelle annetuista merkityksistä, mihin aikuiskasvatuksessa tehdyt itseohjautuvuuden tarkastelut ovat nojautuneet. Brookfieldin (1985) mukaan itseohjautuvuuden käsitettä on tarkasteltu kolmen erilaisen ajatteluperinteen lähtökohdista. Yksi niistä on edellä kuvattu humanistinen psykologia, johon mm. Knowles ja myös Koro perustivat itseohjautuvuustarkastelunsa. Toiseksi itseohjautuvuuteen on kytketty myös kriittisen ja itsenäisen ajattelun taitoihin liittyviä merkityksiä. Kolmantena näkökulmana itseohjautuvuuteen on ollut kriittisen aikuispedagogiikan (Freire, Mezirow) näkemys itseohjautuvuuden edistämisestä kriittisen tietoisuuden kehittämisenä.

Itseohjautuvuuden käsite on edelleen tärkeä ja ajankohtainen JY:n avoimen yliopiston ohjauksessa, mutta sen merkitys on laajentunut koskemaan edellä



mainitun humanistisen näkökulman lisäksi myös toista itseohjautuvuudelle annettua merkitystä eli kriittisen ajattelun taitoja.

### **Ohjauksen aiempaa suurempi painottuminen koko yliopistossa**

Opiskelijoiden ohjausta on ryhdytty suomalaisessa yliopistopedagogiikassa tarkastelemaan 2000-luvulla. Viime vuosina ohjauksen tarve yliopistoissa on lisääntynyt muun muassa avoimen yliopisto-opetuksen ja aikuiskoulutuksen laajenemisen, opiskelijoiden heterogeenisuuden ja yksilöllisten opiskelumahdollisuuksien lisääntymisen, yliopistojen verkostoitumisen ja virtualisoitumisen, kansainvälisyyden lisääntymisen sekä akateemisten työmarkkinoiden muuttumisen seurauksena (Lairio & Puukari 2002, 161). Olennainen ohjauksen lisääntymisen taustatekijä on ollut myös pyrkimys opiskeluaikojen lyhentämiseen. Samanaikaisesti ohjaus on alettu nähdä yhä tärkeämpänä osana yliopisto-opintoja. Ohjauksen kohteena yliopistoissa on ollut opintojen suunnittelu, opiskeluohjelman laatiminen ja opintoihin sitoutumisen edistäminen.

Ennen yliopistossa virinnyttä ohjauksen “buumia” tarjolla oli vain ammatillisessa aikuiskoulutuksessa kehitelty ohjausajattelu ja ohjausta kuvaavat tekstit, johon avoimen yliopiston ohjauskäsitystä voitiin kiinnittää. Tosin avoimen yliopiston monimuoto-opetuksen ohjauksen käytännöistä, esimerkiksi kirjallisesta palautteenannosta on tehty jonkin verran tutkimuksia ja selvityksiä (Aholainen 2000; Lammela ym. 2000; Penttinen 1999). Akateemisuuden ja yliopistollisuuden vähäinen näkyminen monimuoto-opetuksen alkuvaiheissa johdukin osaltaan siitä, että monimuoto-opetusta ja ohjausta kehitettiin alkuaikoina esimerkiksi ammatillisessa aikuiskoulutuksessa, siis muualla kuin yliopistopedagogiikassa.

Halttunen (2005) toteaa, että tutkintoväylä ja verkko-opetus ovat mahdollisesti lähentämässä avointa yliopisto-opetusta kohti yliopistokoulutuksen valtavirtaa. Näiden lisäksi myös ohjauskysymysten ja pedagogiikan esiinnousu varsinaisessa yliopistossa ovat lähentäneet avoimen yliopiston ja varsinaisen yliopiston huolenaiheita. Ohjauksen kysymysten noustua keskeisiksi varsinaisen yliopiston puolella avoin yliopisto on saanut tärkeän yhteistyöpinnan koko yliopistoon nähden. Ohjauksen kysymykset ovat koko yliopiston yhteisiä kysymyksiä, joissa avoimella yliopistolla on yliopiston tiedekuntien ja ainelaitosten kanssa uusia yhteistyön mahdollisuuksia.

## **Avoimelle yliopistolle kaavailut uudet tehtävät**

Opintoaikojen lyhentämisen toimenpideohjelmassa todetaan, että “avointa yliopistoa kehitetään alempaan tutkintoon johtavana koulutusmuotona koulutuksen alueellisen saatavuuden parantamiseksi ja aikuisten tutkintoon johtavan koulutuksen edistämiseksi. Tutkinnonanto-oikeus säilytetään yliopistoilla... Avoimen yliopisto-opetuksen kautta alemman korkeakoulututkinnon suorittaneet ohjataan opiskelijavalinnoissa suoraan maisterivaiheen opintoihin.” (Opetusministeriö 2003.)

Jotta mahdollinen alempiin tutkintoihin vaadittavien opintojen toteuttaminen avoimessa yliopistossa olisi mahdollista, avoimen yliopiston on osoitettava toimintansa laatu ja kehitettävä sitä edelleen, jotta akateemisen koulutuksen tavoitteiden saavuttaminen voidaan varmistaa. Toisaalta, kuten edellä tuli esille, opiskelijakunnan nuorentumisen ja opiskelijoiden tutkintotavoitteisen opiskelun lisääntymisen vuoksi avoin yliopisto on käytännössä jo toteuttanut tutkintotavoitteista tehtävää. Tämä näkyy myös siinä, että suurella osalla yliopistoon päässeistä on takanaan avoimen yliopiston opintoja. Tutkintotavoitteisen opiskelun lisääntyminen avoimessa yliopistossa on jo heijastunut opetus- ja ohjauksikäytäntöihin ja siihen, että opetuksen tieteellisyyttä on tuotu näkyvämmäksi ja on nähty tarvetta tieteellisyyden toteutumisen systemaattisempaan arviointiin.

## **Ohjauksäsitökset täydentävät toisiaan**

Olemme edellä kuvanneet avoimen yliopiston ohjausta ja ohjauksäsitöksen muutosta niin, että kuvauksesta hahmottuu kaksi varsin erilaista näkemystä ohjauksesta. Aikuiskasvatuksen ja itseohjautuvuuden ihanteisiin pohjautuva, aikuisen kokonaispersoonallisuuden kehittämiseen tähtäävä ohjaus on hahmotunut luonteeltaan ja tavoitteeltaan erilaisena, jopa vastakkaisena verrattuna ohjaukseen, jossa tavoitteena on akateemisten tietojen ja taitojen kehittyminen. Olemme myös kytkenneet ohjauksäsitöksen muutoksen sellaisiin avoimen yliopiston toimintaympäristöä koskeviin muutoksiin, joihin avoin yliopisto on omaa toimintaansa kehittämällä ja uudelleen suuntaamalla vastannut. Pedagogisen historiamme ja käytäntöjemme kuvaus onkin paljastanut näitä meitä eri suunnista ohjanneita tekijöitä toisilleen ristiriitaisina haasteina, jolloin olemme

myös aiempaa paremmin ymmärtäneet oman toimintamme ongelmia ja niiden syitä.

Jännitteet ja ristiriidat on hyvä tunnistaa, mutta niitä ei ole syytä kuitenkaan liioitella. Edellä olemme todenneet, että ohjauskysymykset ovat lähentäneet avointa yliopistoa muuhun yliopistoon. Pohtia voi myös sitä, ovatko tarkastelemamme ohjauskäsitykset lopulta toisilleen vastakkaisia. Enemminkin on kyse ohjauksen tavoitteiden eri aspekteista; oppimisen ohjaamisessa tarvitaan sekä kokonaisvaltaista persoonallisuuden kehittymisen tukemista että spesifiä sisällöllistä ohjausta. Pedagogisen kehittämismme historian tarkastelu on muistuttanut meitä sellaisista ohjauksen periaatteista, joita haluamme edelleen pitää tärkeinä. Aikuiskasvatuksellisista ihanteista nouseva dialoginen, keskusteleva arviointi ja palautteenanto sekä opiskelijan itseohjautuvuuden tukeminen ovat asioita, joista haluamme tulevaisuudessakin pitää kiinni. Itseohjautuvuus itsenäisenä ja kriittisenä ajatteluna on olennainen osa myös akateemista asiantuntijuutta ja tieteellistä ajattelua. Näemmekin, että pedagogisessa strategiassa on tärkeää pohtia sitä, miten toimimme erilaisten tehtävien jännitteissä kentässä. Haasteenamme on edistää koulutuksellista tasa-arvoa tarjoamalla kaikille yliopistollisia opintoja ja samalla vaatia, että kaikki opiskelijamme saavuttavat akateemisen koulutukselle asetetut tavoitteet. Tehtävämme on myös välittää uusinta tutkimustietoa, mutta samanaikaisesti turvata se, että tiedosta tulee opiskelijalle omakohtaista ja sovellettavaa.

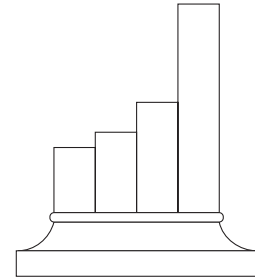
Halttunen (2005) on tuonut esille, että yliopistollisuuden korostuminen avointa yliopistoa koskevissa teksteissä on ollut koko Suomen avointa yliopistoa koskeva ilmiö 1990-luvun loppupuolelta lähtien. Avoimen yliopisto-opetuksen yliopistollisuuden painotus on kulkenut rinnan tutkintotavoitteista tehtävää ja avoimen yliopiston väylän kehittämistä koskevien valtakunnallisten suunnitelmien kanssa. Olemme pyrkineet osoittamaan, että yliopistollisuuden korostuminen ei ole JY:n avoimessa yliopistossa ollut pelkästään retorista vaan samansuuntaista muutosta on tapahtunut myös ohjauksen käytännöissä.

## Lähteet

Aholainen, T. 2000. Ohjaavan kirjoitetun palautteen vaikutus opiskelijoiden tapaan täydentää vastauksiaan. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Pro gradu -tutkielma.

- Brookfield, S. (toim.) 1985. Self-directed learning: from theory to practice. New directions for continuing education, 25. San Francisco: Jossey-Bass.
- Front, T. 2003. Itseohjautuvuus ja oppijan autonomia elämänlaajuisen oppimisen haasteena. Teoksessa P. Sallila (toim.) Elämänlaajuinen oppiminen ja aikuiskasvatus. Helsinki: Kansanvalistusseura, 125–151.
- Halttunen, N. 2005. Avoimen yliopiston historian murroskohdat. Aikuiskasvatus 25, 6–16.
- Jääskelä, P. 2005. Tuutorointi avoimen yliopiston opetuksessa. Tuutoroinnin kehittämistä koskeva toimintatutkimus. Chydenius-instituutin tutkimuksia 1/2005.
- Koro, J. 1993a. Aikuinen oman oppimisensa ohjaajana. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 98.
- Koro, J. 1993b. Itseohjattu oppiminen – aikuiskoulutuksen tavoite vai väline. Teoksessa A. Kajanto (toim.) Aikuisten oppimisen uudet muodot. Helsinki: Kansanvalistusseura, 21–44.
- Koro, J., Lehtinen, E. & Nieminen, J. 1990. Monimuoto-opetus avoimessa korkeakouluopetuksessa – Kokeilu- ja tutkimusprojektin I osaraportti. Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskus. Tutkimuksia ja selvityksiä 6/1990.
- Lairio, M. & Puukari, S. 2000. Ohjaus- ja neuvontapalvelut yliopistossa. Teoksessa J. Onnismaa, H. Pasanen & T. Spanger (toim.) Ohjaus ammattina ja tieteenalana 2 – ohjauksen toimintakentät. Jyväskylä: PS-kustannus, 160–174.
- Lammela, P., Lappalainen, M., Norvanto, T., Oinonen, P., Piiparinen, S., Siltari, E. & Tuohela, K. 2000. Palautteet puntarissa. Opintosuoritukset ja kirjallinen palaute. Turun yliopisto. Täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja A: 75.
- Malinen, A. 2002. Opettajuus rakentuu ihmistuntijuudesta ja asiantuntijuudesta. Epistemologinen, eksistentiaalinen ja eettinen vastuu opettajan työssä. Teoksessa P. Sallila & A. Malinen (toim.) Opettajuus muutoksessa. Helsinki: Kansanvalistusseura, 63–92.
- Opetusministeriö. 2003. Opintoaikojen lyhentämisen toimenpideohjelma. Opetusministeriön muistioita ja selvityksiä 2003/27.
- Penttinen, L. 1999. Opettajan rooli kirjallisen palautteen antajana. Teoksessa M. Jääskeläinen, M. Lamberg, L. Penttinen & M. Saarimäki (toim.) Open uni. Avointa keskustelua oppimisesta. Jyväskylän yliopisto: Avoin yliopisto, 45–59.
- Piesanen, E. 1996. Avoin yliopisto nuoren aikuisen uranäkemyksen muotoutumisessa. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Valleala, U. M. (toim.) 2005. Elinikäistä oppimista edistävä yliopistopedagogiikka Jyväskylän yliopiston avoimessa yliopistossa – teorian ja käytännön dialogia. Jyväskylän yliopiston avoimen yliopiston tutkimuksia ja selvityksiä 5.
- Väänänen, S. & Hynninen, O. 2005. Väylä maisteriksi. Avoimen yliopiston väylän kautta vuosina 2000–2003 Jyväskylän yliopistoon siirtyneiden opiskelijoiden opintojen eteneminen. Jyväskylän yliopiston avoimen yliopiston tutkimuksia ja selvityksiä 6.





## Mikä ohjaa oppimisprosessia ammattikorkeakoulussa? Esimerkkinä sosiaalialan koulutusohjelman asiakastyön harjoittelu

**Sirpa Janhonen, Anneli Sarja & Anne-Leena Juntunen**

Sosionomi(AMK)-koulutusta on kehitetty opistoasteen koulutuksesta keskiasteen koulunuudistuksen kautta ammattikorkeakoulutasoiseksi tutkinnoksi. Koulutuksen kehittyessä myös sitä ohjaava oppimisenäkemyks on muuttunut. Tietoa on olemassa kuitenkin niukasti siitä, miten ohjaavien oppimisenäkemyksien muutos näkyy sosionomi(AMK)-opiskelijan oppimisprosessissa. Tämä tutkimus on toteutettu kehittävän työntutkimuksen viitekehyksessä. Aineisto koostuu opiskelijoiden (n=37) kertomuksista asiakastyön harjoittelujaksolta sekä videoiduista seminaari-istunnoista (43 tuntia). Aineiston analyysi toteutettiin historiallisena teoria- ja kohdeanalyysinä. Analyysin perusteella erotimme kolme opiskelijan oppimiskulttuuria: 1. epävarma ja tukeutuva, 2. yksilöllinen ja itseohjautuva sekä 3. yhteisöllinen työn kehittämisen näkemys. Näistä viimeisessä on nähtävissä uuden ammattikorkeakouluajattelun ituja.

**Asiasanat:** ammattikorkeakoulut, kehittävä työntutkimus, oppimiskäsitykset

Sosionomi(AMK)-koulutus on tyyppiesimerkki alasta, joka kehittyi opistoasteen koulutuksesta ammattikorkeakoulututkinnoksi. Ammattikorkeakoulu-uudistuksen myötä sosiaalikasvattajan, sosiaaliohjaajan, kehitysvammaisten ohjaajan ja diakonin tutkinnot yhdistettiin sosionomi(AMK)-tutkinnoksi (Opetushallitus 1992, 4). Aiemmin esimerkiksi sosiaalikasvattajan ja sosiaaliohjaa-

jan opetussuunnitelman perusteet pohjautuivat ammatillisista oppilaitoksista annettuun lakiin 487/87 (Sosiaalikasvattajan opetussuunnitelman perusteet ... 1988). Uudistuksessa opetussuunnitelmien valtakunnallinen ohjaus hävisi. Jokainen koulutusta antava yksikkö laatii omat opetussuunnitelmansa, jotka opetusministeriö vahvistaa. Ammattikorkeakoulun uudistusta perusteltiin korkeakoulujen duaalimallilla, uusien työelämän muutosten huomioon ottamisella ja silloisen koulutuksen epäkohdilla, joita olivat esimerkiksi kyvyttömyys vastata nuorten korkeisiin koulutustoiveisiin (Salminen 2001). Keskiasteen koulunuudistus loi näin pohjaa ammattikorkeakoulu-uudistukselle. Koulunuudistuksen kautta muodostunut sosionomi (AMK)-koulutusohjelma antaa laaja-alaiset valmiudet työskennellä erilaisissa sosiaalialan kasvatus-, ohjaus-, suunnittelu- ja kehittämistehtävissä työntekijänä, yrittäjänä ja esimiehenä.

Ammattikorkeakoulun sosiaalialan koulutusohjelmasta valmistuvat sosionomit(AMK) toimivat hyvin vaihtelevissa sosiaalialan tehtävissä. Sosiaalialan koulutusohjelmassa harjoittelu käytännön työelämässä projektipintoiseen muodostaa noin kolmasosan koko koulutuksen laajuudesta. Opiskelijat harjoittelevat henkilökohtaisen opetussuunnitelmansa mukaisesti valituissa sosiaalialan erityisosaamista vaativissa tehtävissä. Näitä ovat lastensuojelu, erityisnuorisotyö, varhaiskasvatus, perhe-, päihde-, mielenterveys-, vammais-, pakolais- ja kriminaalityö tai ikäihmisten palvelujen organisointi ja kehittäminen. Työ voi olla kunnan, valtion tai yksityisen palveluksessa sekä kansalaistoiminnan piirissä, esimerkiksi erilaisissa järjestöissä. Opiskelija voi suuntautua opinnoissaan myös sosiaali- ja terveysalan yrittäjyyteen. (Opetussuunnitelma 2003–2006.)

Opetusministeriön ohjeiden ja uuden ammattikorkeakoululain mukaisesti sosionomi(AMK)-koulutuksessa pyritään toteuttamaan soveltavaa tutkimus- ja kehitystoimintaa. Tämän toiminnan tavoitteena on aluekehityksen ja alueen elinkeinorakenteen tukeminen. Savonia-ammattikorkeakoulun tutkimus- ja kehittämistoiminnassa käytetään käsitettä oppiva alue, joka sosionomi(AMK)-koulutuksessa tarkoittaa inhimillisen ja sosiaalisen pääoman kehittämistä sekä toiminta-alueella että omassa organisaatiossa. Painopisteenä on hyvinvointiosaamisen, erityisesti hyvinvointiteknologian, ympäristöosaamisen ja hyvinvointipalvelujen kehittämisessä (Savonia-ammattikorkeakoulu ...2005).

Sosionomi(AMK)-koulutuksen lähihistoriassa on tapahtunut runsaasti rakenteellisia ja sisällöllisiä uudistuksia. Kiintoisaa on myös, että koulutuksen uudistuessa opiskelua ohjaavat oppimisenäkemykset ovat kehittyneet ja muut-

tuneet. Tästä johtuen on todennäköistä, että nämä koulutuksen lähihistoriassa tapahtuneet muutokset ilmenevät erilaisina opiskelukulttuureina opetussuunnitelmissa, opiskelijoiden ohjauksessa oppilaitoksella ja harjoittelun aikana käytännön työelämässä, eli koko opiskelijan oppimisprosessin ohjauksessa. Niinpä tämän artikkelin tarkoituksena on kuvailla, millainen oppimisenäkemys ohjaa tosiasiallisesti sosionomi(AMK)-opiskelijan oppimisprosessia asiakastyön harjoittelussa.

## Tutkimuksen toteuttaminen

Käsillä olevan kehittämishankkeen tarkoituksena on sosionomi(AMK)-koulutuksen, työelämän ja tieteellinen tutkimuksen integrointi, kun tavoitteeksi on määritelty uudistava oppiminen koko toimintajärjestelmän tasolla. Kehittämishankkeen teoreettinen lähtökohta löytyy kulttuurihistoriallisesta oppimistoiminnan teoriasta, minkä vuoksi tutkimus perustuu kehittävän työntutkimuksen lähestymistapaan. Kulttuurihistoriallisen oppimisenäkemyksen mukaan yksilölliset ajattelu- ja toimintatavat ilmenevät aina suhteessa konkreettiin ja historialliseen ympäröivään yhteisöön. Kulttuurihistoriallinen tieto ei ole yksilön tai ympäröivän yhteisön ominaisuus vaan niiden välisten suhteiden ilmentymä (Wertsch 1991). Toimintajärjestelmää ohjaavien oppimisenäkemyksen ymmärtämiseksi hankkeen ensimmäisen vaiheen tutkimustehtävä oli seuraava: Mikä oppimisenäkemys ohjaa sosionomi(AMK)-opiskelijoiden oppimisprosessia käytännön harjoittelujaksolla?

Tutkimusaineisto koottiin keväällä 2005. Sen muodostavat opiskelijoiden (n=37) kirjoittamat kertomukset harjoittelujaksolta ja oppilaitoksella pidetyt videoidut seminaari-istunnot (43 tuntia). Näissä istunnoissa opiskelijat keskustelivat kertomuksistaan harjoittelua ohjaavien opettajien ja opiskelijatovereidensa kanssa. Lisäksi tutkimusaineistoa kerättiin videoimalla opiskelijoiden ammatillisen kasvun ryhmien (AKR-ryhmät) jälkeen toteutettuja stimulated recall -haastatteluja (9 tuntia). Opiskelijoille jaetussa kertomusten kirjallisessa ohjeessa korostettiin teorian ja käytännön integroinnin merkitystä heidän oppimisessaan. Ohjeessa myös painotettiin, että asiakastyön harjoittelujaksolta valitun oppimistilanteen tulee olla opiskelijaa emotionaalisesti koskettava ja henkilökohtaisesti merkityksellinen. Kertomuksessa opiskelijaa pyydettiin kiinnittämään huomiota käytännön työssä havaitsemiinsa jännitteisiin, ongelmati-



lanteisiin sekä oman tai toisten toiminnan epäjohtonmukaisuuteen. Heitä pyydettiin myös kuvailemaan, millaisia ratkaisuvaihtoehtoja näihin niin kutsuttuihin ristiriitatilanteisiin työyhteisöissä kehiteltiin. Tutkimukselle saatiin oppilaitoksen virallinen lupa ja kaikki osallistujat olivat vapaaehtoisia.

Tutkimusaineiston analyysi toteutettiin historiallisena kohdeanalyysinä (Engeström 1999). Analyysivälineenä käytettiin strukturoitua toimintajärjestelmän rakennekuviota (Engeström 1995). Aineisto luokiteltiin toimintajärjestelmän rakenteen mukaisesti säännöiksi, välineiksi tai kohteiksi. Toimintajärjestelmän kehikon avulla nousseita opiskelijoiden toimintamalleja selitetään oppimisteorioiden kautta (teoriahistoriallinen analyysi). Tämä näkökulma aukeni jakamalla välineet eri tasoille: mitä, miten ja miksi välineiksi. Miksi-välineet ovat käsitteellisiä malleja ja teorioita, joilla toimija perustelee toimintaansa. Miten-välineet kertovat, miten tiettyä kohdetta pitäisi käsitellä ja mitä-välineet ovat helpoiten havaittavissa ja määriteltävissä olevia konkreettisia asioita (Engeström 1999).

## Harjoittelua ohjaavat oppimisen kulttuurit

Sosiaalialan koulutusohjelman asiakastyön harjoittelussa erotimme kolme opiskelijan oppimisprosessia ohjaavaa opiskelukulttuuria: 1. epävarma ja tukeutuva, 2. itseohjautuva sekä 3. yhteistyössä omaa työtään kehittävä. Seuraavassa tarkastelemme, millaisia piirteitä edellä mainituista opiskelun toimintatavoista löytyy ja mitkä tekijät ohjaavat niitä sosionomi(AMK)-opiskelijoiden kertomuksista ja seminaari-istunnoista tekemiemme analyysien perusteella.

### Epävarmuus ja mallista oppiminen opiskelijan käsitysten ohjaajana

Esimerkkikertomuksena opiskelija 1:n näkemys perhetyöstä:

*Mikä mulle oli kokemuksena semmonen merkittävä. Oppimispäiväkirja oli minulle semmonen pelastava enkeli. Kun ulkopuolisille en voinut puhua omasta epävarmuudestani, niin sain siihen pistää ajatuksia. Pitkin harjoittelua oli keskeistä oma epävarmuus ja tunne, että olen vaan pelkkä opiskelija tai harjoittelija työyhteisössä. Se häytti työskentelyä ja näkyi myös työni tuloksissa. Paljon tästä puhuin ohjaajan ja työntekijöiden kanssa. Työntekijät yrittivät nostaa minun itsetuntoani. Korostivat, että voin tuoda uusia tuulia sinne. Vaikka työkokemus-*

*ta ei ole, niin onhan muuta elämän kokemusta. Koettivat nostaa minun häntää pystyyn. Mutta minä koin vain olevani nuori ja kokematon ja otin niin herkästi itseeni kaikesta, kun työntekijät vertailivat kokemuksiaan tunsin olevani nolla. Sitten lopulta tajusin, että enhän voi mitään oppia ilman sitä ummikkotyöskentelyä. Opin sitten kyselemään ja seurailin silmä tarkkana, miten toiset toimivat. Ja ehkä kaikkein eniten minua on auttanut työyhteisö, miten hyvin ne kuitenkin ottivat mukaan, vaikka olin vaan harjoittelija. Ja tähän mun kokemukseen löysin tällasen artikkelin "Ammatillinen harjoittelu asiantuntijuuden kehittäjänä." Huomasin ainakin loppuvaiheessa, että tilannesilmää alkoi kehittymään. Ja sitten se käytännön ja teorian yhdistäminen. Se edellyttää sitä, ettei vaan istuta täällä koulussa, vaan tosissaan mennään sinne työmaailmaan. Siellähän sitä oppii eniten.*

Epävarma opiskelija ei löytänyt kertomuksessaan selkeää työn kohdetta eli emotionaalisesti häntä koskettavaa työtilannetta. Siten opiskelija ei pysty arvioimaan työntekijöiden toimintaa käytännön ongelmatilanteessa kertomuksensa perusteella vaan hän reflektoi ensisijaisesti omia tuntemuksiaan asiakastyön harjoittelun aikana. Tämän vuoksi myös harjoittelua ohjaavan opettajan tehtäväksi jäi seminaarikeskustelussa käytännön työntekijöiden ja työpaikkaohjaajien toimintatapojen tukeminen. Myös työpaikkaohjaaja pyrki vahvistamaan opiskelijan itseluottamuksen kehittymistä.

Analyysin perusteella määrittelimme epävarmuuteen ja mallista oppimiseen perustuvan oppimisenäkemyksen seuraavasti: Opiskelija kokee olevansa "vain opiskelija ja harjoittelija", joka ei rohkene tarttua käytännön tilanteisiin itseenäisesti. Hän ei myöskään rajaa käytännön työssä esiin nousevia ongelmia kysymyksiksi, joihin voisi miettiä ja esittää vaihtoehtoisia teoriaopiskeluun tai tutkimustietoon perustuvia ratkaisuja. Hän vetäytyy mielellään tarkkailijan rooliin tai tukeutuu käytännön työntekijöihin, joiden tehtävä on rohkaista ja vahvistaa hänen itsetuntoaan ja vetää hänet harjoittelun aikana mukaan vaihteleviin työtilanteisiin. Rohkeuden ja kokemuksen kasvaessa opiskelijaa ohjaavat mallioppimisen periaatteet ja siten käytännössä vallalla olevat toimintakäytännöt.

Esimerkkinä epävarmuuden ja mallista oppimisen ohjaamasta opiskeluvasta on opiskelija 1:n kertomus harjoittelujaksoltaan. Opiskelijalla ei ollut harjoittelun alkuvaiheessa rohkeutta ottaa vastuuta omasta oppimisestaan. Yksilöllisenä opiskeluvälineenään hän käytti oppimispäiväkirjaa epävarmuu-

tensa pohtimiseen. Työpaikkaohjaajien rohkaisut ja opettajan seminaari-istunnossa esittämä systemaattinen tuki johdattelivat opiskelijaa pohtimaan työssä oppimista ja työn merkitystä itsevarmuuden kohentumiseen opiskelun aikana.

Epävarmuuteen ja mallista oppimiseen perustuva oppimisenäkemyks on verrattavissa perinteiseen naiviin realismiin, jossa uusia virikkeitä erotetaan (havainto-oppiminen), löydetään näiden välille yhteyksiä (kognitiivinen oppiminen) sekä hankittua uutta tietoa käytetään muissa yhteyksissä (perinteinen siirtovaikutus) (Case 1996). Naiivi realisti ei aseta käytännön työntekijöiden toimintatapoja kyseenalaisiksi tai pyydä niille perusteluja. Sitä vastoin hän pyrkii soveltamaan saamia ohjeita alkuperäistä vastaavissa yhteyksissään, jolloin näkökulma oppimiseen jää varsin tulospainotteiseksi ja yksilökeskeiseksi. Opiskelija luottaa siihen, että hänen omaksumansa tai muodostamansa tieto vastaa ulkoista todellisuutta sellaisenaan. Tästä syystä opiskelija pitäytyy havainnoijan ja tarkkailijan roolissa ja odottaa käytännön työntekijöiden ja ohjaajien enakoivan ja ohjaavan häntä toivottujen tietojen ja taitojen asteittaisessa kehittymisessä. Näin ollen opiskelija tukeutuu helposti ohjeisiin ja neuvoihin, tarkistaa asioita toistuvasti ja pyrkii annettujen tehtävien rutiininomaiseen suorittamiseen. (Case 1996; Prawat 1996; vrt. myös Guba & Lincoln 1994.)

### Itseohjautuva oppiminen opiskelijan käsitysten ohjaajana

Esimerkkikertomuksena opiskelija 2:n näkemys perhetyöstä:

*Nuoren huumeäidin 10 kuukautinen vauva oli päivähoidossa määrättyinä päivinä viikossa. Ongelma oli, että äiti ei useimmiten tullut hakemaan lasta sovittuna aikana. Tämän asian takia moni työntekijöistä otti 'hernettä nenäänsä'. Kerran sitten tuli ihan vieras mies hakemaan sen vauvan. Mun mielestä se mies oli huumeiden vaikutuksen alaisena. Ei se ihan pihalla ollut kuitenkaan. Se sanoi, että hän on hoitanut ennenkin ja kysyi ruokabommat ja muut. Vaikutti ihan asialliselta. Hänelle luovutettiin se lapsi. Mutta sitten yhtenä perjantaina se äiti taas soitti, että vie se sinne kotiin ja anna se hänen miesystävälleen. Nyt se mies oli semmosessa kunnossa, että oli suurin piirtein seiniä pitkin kävellyt ja napannut sen lapsen vaan syliin ja paiskannut oven kiinni. Ja perhetyöntekijä jätti sen sinne ja tuumas, ettei halua leikkiä omalla hengellään. Oisko siitä henki lähtenyt, jos se ois sanonut, että hän vie lapsen turvakotiin? Käyköön äiti sieltä hakemassa. En olis missään tapauksessa antanut sitä lasta semmoisessa*

*kunnossa olevalle ihmiselle. Mutta missä se raja kulkee sitten? Käytiin tiukka keskustelu siitä, mutta minä kun olen vain opiskelija.*

Itseohjautuvan opiskelijan harjoittelupaikalla hänen tarkkailemansa työntekijän toimintaa ohjasivat asiakkaan oikeus päättää omista asioistaan, työpaikan rutiininomainen toiminta ja työaika. Opiskelija kyseenalaisti työntekijän toimintatavan ja arvosteli sosionomin toiminnan epäeettisyyttä. Hän nosti asian esille myös seminaarikeskustelussa ja STR-haastattelussa, joissa harjoittelua ohjaava opettaja tuki opiskelijan näkemystä. Opettaja toi AKR-istunnossa esiin myös toisenlaisia piirteitä teoreettisesti perustellulle asiantuntijan toimintatavalle. (Tarkemmin Sarja & Janhonen 2005.)

Itseohjautuvaa oppimiskäsitystä ohjaavan toimintamallin määrittelimme analyysin perusteella seuraavasti: Opiskelija hämmentyy todetessaan, että teoria (työn eettiset ohjeet ja muu ohjeistus, olemassa oleva tieto, oppilaitoksella saatava opetus) eivät välttämättä ohjaa käytännön työntekijän toimintaa. Siten teorian ja käytännön työn välille muodostuu kuilu. Opiskelija joutuu integroimaan teorian ja käytännön "asiantuntijan toiminnan" teoriaopinnoissa. Oppilaitoksen opetus (opettaja, lähdemateriaali ja opiskelijatoverit) tukee tätä "teoreettista" asiantuntijan toimintaa. Toimintamallissa opiskelijan oppimisprosessia ohjaa opetussuunnitelman osalta erityisesti henkilökohtainen opetussuunnitelma (HOPS), joka on tehty virallisen opetussuunnitelman pohjalta. Opiskelija käyttää AKR-ryhmätoimintaa ja oppimispäiväkirjaa henkilökohtaisen itsearvioinnin ja yksilöllisen kehittymisensä tukena. Hän integroi teorian ja käytännön opiskelun palvelemaan omaa oppimistaan. Teoriaopetus toteutuu oppilaitoksella opetussuunnitelman mukaisesti opettajan toteuttamana ja suunnittelemana. Käytännön harjoittelua ohjaavat harjoittelupaikan käytänteet ja toimintamallit. (Tarkemmin Sarja & Janhonen 2005.)

Itseohjautuvan opiskelijan toimintatapaa ohjaavat lähinnä konstruktivistiset oppimisen teoriat, joissa painotetaan ihmisen aktiivista toimintaa, kykyä rakentaa itse oma todellisuutensa (Puolimatka 2002, 32–33). Tämä näkyy myös opettajien ja työnohjaajien toiminnassa opiskelijoiden kokemusten ja itseohjautuvuuden (Schön 1987) voimakkaana arvostamisena. Itseohjautuva opiskelija tulkitsee uutta tietoa ja uusia käytänteitä aikaisempiin kokemuksiinsa ja tietoonsa tukeutuen joko yksin tai yhdessä muiden kanssa. Tietoa pidetään näin joko yksilöllisenä tai yksilöiden välisessä 'kontektissa' syntyvänä ominaisuutena. Itseohjautuvan opiskelijan opiskelu perustuu oman ajattelun muun-

teluun ja yhdistämiseen itsereflektion avulla. Itseohjautuva opiskelija toimii ryhmässä tukeakseen omaa yksilöllistä oppimisprosessiaan (Tillema 1997). Tällaisessa oppimistilanteessa opiskelijat jakavat oppimiskokemuksiaan tietystä rajatusta oppimistilanteesta (Sarja 2000).

### **Yhteisöllinen työn kehittäminen opiskelijan oppimistoiminnan ohjaajana**

Esimerkkikertomuksena opiskelija 3:n näkemys perhetyöstä:

*Suoritin harjoittelun lasten kanssa, jotka on vuorohoidossa. Mietin artikkelin pohjalta ja työntekijöiltä kyselin, miten perheiden kanssa käytävä yhteistyö on muuttunut vuosikymmenten aikana. Olin mukana psykologikeskustelussa ja kokemukset harjoittelupaikassa liitty lasten sosiaaliseen käyttäytymiseen ja sosiaalisiin kykyihin. Keskustelussa tuli esiin, että 5-vuotiaana lapsella tulisi olla sellaiset sosiaaliset taidot, että hän kykenee käsittelemään omia tunteitaan niin, että ne ei purkaudu aggressioina muihin. Harjoittelussa lapset käyttäytyivät tosi aggressiivisesti tilanteessa, jossa aikuinen kielsi jotakin asiaa. ... Lastensuojelluksesta näkökulmasta ongelmana on se, että kun syyt ei ole köyhydessä, niin pahoinvointi on sidoksissa yhteiskuntaan. On työpaikat, koulutusta, hoitopaikat, palvelut, mutta silti on tiettyä pahoinvointia, joka näkyy lapsissa. ... Yksi näkökulma niihin syihin, mitkä aiheuttavat ongelmia, on vanhemmuuden puute, joka liittyy kiireiseen elämänrytmiin. ... Mutta vanhemmuuden puutetta ei artikkelissa nähty vanhempien vikana vaan enemmänkin yhteiskunnallisena. Artikkelissa kasvatusvastuu jakaantuu mielekkäällä tavalla kodille, koululle ja päivähoidon puolelle. Eli vastuu tulee jakaa mielekkäällä tavalla.*

Opiskelijan harjoittelupaikassa työntekijöiden toimintaa ohjasi tahto yhdessä kehittää omaa työtään. Opiskelija oli hyväksytty työyhteisön tasa-arvoiseksi jäseneksi ja hänelle annettiin mahdollisuus tuoda esiin häntä henkilökohtaisesti askarruttavia kysymyksiä. Niin harjoittelupaikassaan kuin oppilaitoksellaan opiskelija rajasi yhteisen pohdinnan kohteeksi lasten sosiaalisessa käyttäytymisessä havaitsemansa ongelmat. Tällainen yhteisöllisen työn kehittämisen näkökulma opiskelijan toiminnassa edellytti harjoittelua ohjaavalta opettajalta AKR-istunnossa ainoastaan hyväksyvää ja tukevaa toimintaa.

Analyysin perusteella yhteisöllinen työn kehittäminen toimintajärjestelmää ohjaavana oppimisenäkömyksenä edellyttää, että kaikki työntekijät ovat omak-

suneet omaa työtään uudistavan oppimisenäkemyksen toimintansa ohjenuoraksi. Tämä merkitsee sitä, että osallistujat etsivät ja jakavat yhteisiä oppimisen ja kehittämisen kohteita. Keskustelu ja erilaisten, myös kriittisten, näkemysten esittäminen avoimesti pohdittavaksi suhteessa yhteiseen kohteeseen on toivottavaa ja hyväksyttyä. Ratkaisuille etsitään myös tutkimuksellisia, kestäviä perusteluja.

Yhteisöllinen työn kehittäminen harjoittelupaikan toimintajärjestelmää ohjaavana oppimisenäkemyksenä nousi esiin opiskelija 3:n kertomuksessa. Siitä käy ilmi, että opiskelija ymmärsi opiskelun ja oppimisen olevan yhteisöllisesti kehittyvä projekti. Hän hyödynsi myös oppilaitoksen teoriaopetusta saumattomasti yhteisölliseen oppimiseen ja työn kehittämiseen. Lisäksi hän etsi tieteellisiä artikkeleita, joista valitsi yhden perusteluksi keskustellessaan yhteisesti määritellystä kohteesta harjoittelupaikan henkilökunnan kanssa. Opiskelija ja harjoittelupaikan henkilökunta (sosionomit, psykologi) ideoivat uuden toimintamalliehdotuksen, jota tullaan testaamaan harjoittelupaikassa yhdessä opiskelijoiden kanssa. Harjoittelun jälkeisessä seminaarissa ja STR-haastattelussa keskusteltiin tästä uudesta toimintamalliehdotuksesta, joka sai opettajan ja opiskelijaryhmän varauksettoman kannatuksen.

Opiskelija oli lukenut opetussuunnitelmaa ja käyttänyt myös AKR-ryhmiä yhteisöllisen oppimisensa välineenä. Lisäksi hän oli oivaltanut, mitä yhdessä oppiminen ja työn kehittäminen tarkoittavat käytännön toiminnan tasolla. Hän myös harjoitteli ympäristössä, jossa tasa-arvoiselle osallistumiselle ei asetettu esteitä. Yhteisöllisesti työtä kehittävän opiskelijan oppimistoimintaa ohjautui kulttuurihistoriallisen oppimisteorian periaattein. Hän pitää oppimisensa lähtökohtana ympäröivää todellisuutta, sen erilaisia työkäytänteitä ja niihin juurtuneita ristiriitaisia toimintatapoja. Käytännössä opiskelija etsii arkielämän akuutteihin ongelmiin perusteltuja ratkaisuja. Tällainen opiskelija ei epäröi nostaa näitä ongelmia yhteisen pohdiskelun kohteeksi. Hänellä on myös taito esittää asiansa niin, että toimintaan osallistuvat ovat valmiita etsimään yhteisesti havaittuihin ongelmiin dialogisessa vuorovaikutuksessa teoreettisia ja kokemusperäisiä ratkaisuja (Burbules & Bruce 2000; Gustavsen 1992). Opiskelija ylittää rohkeasti yksityisen ja paikallisen tilanteen ja etsii sille yhteistyössä muiden kanssa vaihtoehtoisia käsitteellisiä työvälineitä. Oleellista on, että opiskelija saa toimintaan osallistujat arvioimaan tilannetta kokemukseen perustuvan hiljaisen tiedon mutta myös tutkimukseen perustuvan teoreettisen tiedon näkökulmista (Engeström 2001; Wertsch 1991; Vygotsky 1978). Eri toiminta-

järjestelmien (opiskelija, oppilaitos, työpaikka) yhteistyönä yksityinen ongelmatilanne uudelleen käsitteellistetään ja osallistajat luovat dialogin tuloksena uusia toimintakäytänteitä. Yhteenvetona on todettava, että yhteisöllisesti työtä kehittävän opiskelijan oppimista ohjaava kulttuurihistoriallinen oppimiskemys ilmentää opetusministeriön uusia ohjeita (2003–2008). Tällainen opiskelija pyrkii käytännössä toteuttamaan kehittävää siirtovaikutusta (Konkola 2003; Lambert 2004; Tuomi-Gröhn 2001).

## Johtopäätöksiä

Tutkimuksen tuloksina tiivistyivät aineiston historiallisen analyysin perustalta nousseet erilaiset asiakastyön harjoittelun toimintajärjestelmää ohjaavat oppimiskäsitteet. Tutkimustehtävämme ratkaisemiseksi opiskelijan kertomusten käyttö oli mielestämme onnistunut aineiston keruumuoto. Se sitoutti opiskelijat harjoittelun kohteena olevan toimintajärjestelmän kehittämiseen. Lisäksi kertomukset rajasivat oppilaitoksella erilaiset työelämän toimintakäytänteet yhteisen dialogin ja kehittämisen kohteiksi.

Tulosten perusteella on nähtävissä, että ammattikorkeakoulun toimintaa ohjaa vielä pitkälti yksilöllisen oppimisen kulttuuri. Asiakastyön harjoittelunsa kukin sosionomi(AMK)-opiskelija suoritti eri työpaikoissa. Jokainen opiskelija valitsi harjoittelupaikkansa ja työnohjaajansa itse. Harjoittelun aikana, AKR-istunnoissa ja seminaareissa oppilaitoksella opiskelijoiden toimintaa ohjasivat heidän käytössään olevat oppimisen välineet. Näitä olivat esimerkiksi OPS, HOPS, yksilölliset ohjaustilanteet ja yksilölliset oppimispäiväkirjat. Oppilaitoksen opetussuunnitelman perusteella oppimista ohjataan konstruktivistisen oppimiskemyn periaatteilla, kuten seuraavasta katkelmasta voi myös päätellä:

“opiskelijan harjoittelun tavoitteena on, että opiskelija oppii soveltamaan teoriatietoa käytäntöön ja perehtyy harjoitteluyrityksen organisaatioon ja sen työtehtäviin sekä oppii havaitsemaan ja ratkaisemaan kyseiselle alalle ominaisia ongelmia. Harjoittelu pyritään yhdistämään kiinteästi ammattiopintoihin ja opinnäytetyöhön”. (Savonia-ammattikorkeakoulun opinto-opas 2005–2006.)

Useissa keskusteluissa opettajat korostivat kuitenkin myös sosiokonstruktivistista oppimiskäsitystä, joka toimi osin piilo-opetussuunnitelmana.

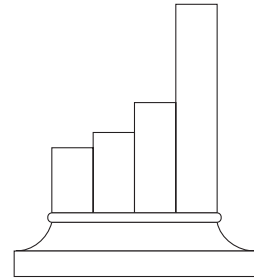
Tutkimus- ja kehittämistyömme viitekehys muotoutui ammattikorkeakoulun sosiaali- ja terveysalan yksiköstä ja eri harjoittelupaikoista (päivähoito, perhe-työ, mielenterveystyö, kehitysvammahuolto ja päihdehuolto). Näiden eri toimijatahojen välinen yhteistyö harjoittelukäytänteiden osalta edellyttää työn kehittämistä. Ammattikorkeakoululla on perinteisesti opiskeltu teoriaa, kun taas työelämäharjoittelussa opiskelijat ovat kohdanneet erilaisia, osin ristiriitaisiakin toimintakäytänteitä. Seminaari-istunnoissa ja STR-haastatteluissa he usein totesivatkin ymmärtäneensä teorian tiedon merkityksen vasta käytännön harjoittelun jälkeen. Asiakastyön harjoittelussa oppimisen kohteeksi on nykytilanteessa muotoutunut opiskelijan yksilöllisen asiantuntijuuden kehittäminen asiantuntijoiden toimintoja seuraamalla. Joitakin poikkeuksia ja uudenlaisen toimintakulttuurin 'ituja' on kuitenkin tämän alustavan tutkimus- ja kehittämistyömme aikana ollut jo havaittavissa.

## Lähteet

- Burbules, N. & Bruce, B. C. 2001. Theory and research on teaching as dialogue. Teoksessa V. Richardson (toim.) *Handbook of research on teaching*. Washington: American Educational Research Association, 1102–1121.
- Case, R. 1996. Changing views of knowledge and their impact on educational research and practice. Teoksessa D.R. Olson & N. Torrance (toim.) *The handbook of education and human development: New models of learning, teaching and schooling*. London: Blackwell, 75–99.
- Engeström, Y. 1995. *Kehittävä työntutkimus*. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Engeström, Y. 1999. Innovative learning in work teams: Analyzing cycles of knowledge creation in practice. Teoksessa Y. Engeström, R. Miettinen & R-L. Punamäki (toim.) *Perspectives on activity theory*. Cambridge: Cambridge University Press, 377–403.
- Engeström, Y. 2001. Kehittävä siirtovaikutus: mitä ja miksi? Teoksessa T. Tuomi-Gröhn & Y. Engeström (toim.) *Koulun ja työn rajavyöhykkeellä. Uusia työssä oppimisen mahdollisuuksia*. Helsinki: Yliopistopaino, 19–27.
- Guba, E. & Lincoln, Y. 1994. Competing paradigms in qualitative research. Teoksessa N. Denzin & Y. Lincoln (toim.) *Handbook of qualitative research*. London: Sage, 105–117.
- Gustavsen, B. 1992. *Dialogue and development: theory of communication, action research and the restructuring of working life*. Assen: Van Gorcum.
- Konkola, R. 2003. *Yhdessä kehittäen. Koulutuksen ja työelämän yhteistyön haasteita*. Helsingin ammattikorkeakoulu Stadian julkaisuja. Sarja A: Tutkimukset ja raportit 2.



- Lambert, P. 2004. Kehittävää siirtovaikutusta uusia välineitä rakentamalla. Teoksessa H. Kotila & A. Mutanen (toim.) Tutkiva ja kehittävä ammattikorkeakoulu. Helsinki: Edita, 102–127.
- Opetushallitus. 1992. Koulutusrakenteiden ja opetussuunnitelmien kehittäminen sosiaali- ja terveystieteiden koulutuksen työryhmän vastuualueeseen kuuluvissa koulutuksissa. Opetushallituksen työryhmän muistio 7.10.1992, 4.
- Opetusministeriön kehittämissuunnitelma. Koulutus ja tutkimus 2003–2008. Saatavilla [www-muodossa: <URL: http://www.minedu.fi/opm/koulutus/asiakirjat/kehittamissuunnitelma041203.pdf>](http://www.minedu.fi/opm/koulutus/asiakirjat/kehittamissuunnitelma041203.pdf) (Luettu 28.10.2005).
- Opetussuunnitelma 2003–2006. Sosiaalialan koulutusohjelma. Iisalmi, Pohjois-Savon ammattikorkeakoulu.
- Prawat, R. S. 1996. Constructivism, modern and postmodern. *Educational psychologist* 31 (3/4), 215–225.
- Puolimatka, T. 2002. Opetuksen teoria. Konstruktivismista realismiin. Helsinki: Tammi.
- Salminen, H. 2001. Suomalainen korkeakoulu-uudistus opetushallinnon prosessina. Koulutussuunnittelu valtion keskushallinnon näkökulmasta. Saatavilla [www-muodossa: <URL: http://www.minedu.fi/julkaisut/pdf/81Yhteen veto.pdf>](http://www.minedu.fi/julkaisut/pdf/81Yhteen veto.pdf) (Luettu 28.10.2005).
- Sarja, A. 2000. Dialogioppiminen pienryhmässä. Opettajaksi opiskelevien harjoitteluprosessi terveydenhuollon opettajankoulutuksessa. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 160.
- Sarja, A. & Janhonen, S. 2005. Tutoring dialogues in integrating education, work, and research. A paper presented in the First ISCAR conference “Acting in changing worlds: learning, communication, and minds in intercultural activities”, Sevilla, Spain, September 20–24<sup>th</sup>, 2005.
- Savonia-ammattikorkeakoulun opinto-opas 2005–2006.
- Savonia-ammattikorkeakoulu. Tutkimus- ja kehittämistoiminta 2005. Saatavilla [www-muodossa: <URL: http://www.savonia-amk.fi/amk/koulkehi/>](http://www.savonia-amk.fi/amk/koulkehi/) (Luettu 28.10.2005).
- Schön, D. A. 1987. *Educating the reflective practitioner: toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Sosiaalikasvattajan opetussuunnitelman perusteet peruskoulu- ja ylioppilaspohjaista koulutusta varten 1988. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Tillema, H. H. 1997. Reflective dialogue in teams: a vehicle to support belief change in student teachers. *European Journal of Teacher Education* 20 (3), 283–296.
- Tuomi-Gröhn, T. 2001. Kehittävä siirtovaikutus koulun ja työpaikan yhteistyön tavoitteena – tapaustutkimus lähihoitajien lisäkoulutuksesta. Teoksessa T. Tuomi-Gröhn & Y. Engeström (toim.) *Koulun ja työn rajavyöhykkeellä. Uusia työssä oppimisen mahdollisuuksia*. Helsinki: Yliopistopaino, 28–66.
- Wertsch, J. V. 1991. A sociocultural approach to socially shared cognition. Teoksessa B. Lauren, L. B. Resnick, J. Levine & S. Teasley (toim.) *Perspectives on socially shared cognition*. Washington: APA, 85–100.
- Vygotsky, L. S. 1978. *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University.



## Mikä ohjaa henkilökohtaisten opintosuunnitelmien käyttöönottoa ja kehittämistä yliopistoissa? Makro- ja mikrotason odotushorisontteja

**Maarit Ansela**

Henkilökohtaiset opintosuunnitelmat otetaan kaikissa suomalaisissa yliopistoissa käyttöön viimeistään vuonna 2006 osana Bolognan prosessin mukaista tutkinnon-uudistusta. Artikkelissa tarkastellaan hopsiin liitettyjä odotuksia siitä, mitä hopsilla voidaan saavuttaa. Nämä odotushorisontit pitkälti ohjaavat muutosta yliopistoissa eli hopsien laajamittaista käyttöönottoa ja kehittämistä. Analyysin kohteena on OPM:n julkaisemia työryhmämuistioita sekä selvityksiä ja yliopistojen toimijoiden kyselyvastauksia, joita tarkastellaan aikalaisnäköyksiä. Artikkelissa vertaillaan makro- ja mikrotason odotushorisonttien yhtäläisyyksiä ja eroja sekä haetaan vastausta kysymykseen, mikä hopsien kehittämistä yliopistoissa ohjaa.

**Asiasanat:** henkilökohtainen opintosuunnitelma, ohjaus, tutkintouudistus, Bolognan prosessi, korkeakoulupolitiikka, yliopistokoulutus, odotushorisontti, aikalaiskäsite

### Johdanto

Suomen allekirjoittaman Bolognan sopimuksen tavoitteena on synnyttää yhteinen eurooppalainen korkeakoulutusalue, mutta jättää tilaa erilaisille kansallisille ratkaisuille. Henkilökohtaisten opintosuunnitelmien eli hopsien<sup>1</sup> käyt-

---

<sup>1</sup> Koska HOPS-lyhenteen sijasta hopsia käytetään jo melko yleisesti sanana, käytän ja taivutan sitä samalla tavoin kuin muitakin yleisnimiä.

töönotto onkin tutkintouudistuksen yksi suomalainen erityispiirre. Maamme yliopistot ovat sopineet ottavansa hopsit laajamittaisesti käyttöön viimeistään vuoden 2006 aikana.

Hopsien käyttöönottonnaminen perustuu sopimuksellisuuteen, joka kertoo osaltaan myös valtiovallan ja yliopiston ohjaussuhteen muuttumisesta. Suomessa yliopistoja on perinteisesti ohjattu korkeakoulupoliittisin keinoin tarkalla budjetti- ja säädosohjauksella. Viime vuosina on kuitenkin siirrytty usean Euroopan maan tyyliin tavoite- ja tulosjohtamiseen. Julkinen valta (makrotaso) asettaa yliopistoille tiettyjä tavoitteita, joita seurataan yhteistyössä, mutta varsinaiset toimeenpanopäätökset jäävät yliopistoille. (ks. esim. Lehikoinen 2005, 25.) Hopsin käyttöönotto on tavoite, jonka toimeenpano on yliopistoille sopimuksellinen velvoite, mutta yliopistojen toimijat (mikrotaso) ovat autonomisia päättämään, millaisia hopsin käytäntöjä he kehittävät.

Näistä lähtökohdista herää kysymys: mikä hopsien tavoitteellista kehittämistä ohjaa? Keskityn tarkastelemaan kysymystä hopsien käyttöönottoon liitettyjen odotuksien kautta. Käytän näistä odotuksista käsitettä *odotushorisontti* (*horizon of expectation*), jonka lainaan saksalaiselta historioitsijalta, Reinhart Koselleckilta<sup>2</sup> (ks. esim. 1985). Odotushorisontit tähtäävät tulevaisuuteen, mutta vaikuttavat nykyhetkessä ohjaten muutosta. Niiden toteutumista ei vielä nykyhetkessä varmuudella tiedetä, vaan niitä voidaan arvioida vasta kokemuksen (*space of experience*) kautta. Artikkelini tavoitteena on kuvata eritoten odotuksia, joita on esitetty ennen hopsien laajamittaista käyttöönottoa, toisin sanoen ennen uuden tutkintoasetuksen voimaantumista 1.8.2005. Lähestyn odotushorisontteja aikalaikäsitteinä<sup>3</sup>, joista teen vertailevaa aikalaisanalyysiä.

Millaiset odotushorisontit siis ohjaavat muutosta eli hopsien laajamittaista käyttöönottoa suomalaisissa yliopistoissa? Mitä yhtäältä makrotaso ja toisaalta mikrotaso odottavat hopsilla saavutettavan? Millaisia mahdollisesti yhteisiä tai vastaavasti eroavia piirteitä on julkisen vallan ja yliopistojen toimijoiden odotushorisonteista löydettävissä? Yliopistojen toimijat voivat kehittää hopsien käytäntöjä autonomisesti, mutta onko analysoitavassa aineistossa esimer-

---

<sup>2</sup> Koselleckin ajattelu edustaa postmodernia historiakäsitystä, jolloin olennaista on tiedostaa nykyhetken ilmiöitä ja (tulevaan) muutokseen vaikuttavia tekijöitä.

<sup>3</sup> Ansela, Haapaniemi ja Voutilainen (2005) ovat myös kartoittaneet hopsiin liittyviä aikalaikäsitteitä, yliopisto-opiskelijan hopsin määrittelyä.

Mikä ohjaa henkilökohtaisten opintosuunnitelmien käyttöönottoa ja kehittämistä ...

kiksi viitteitä siitä, että makrotaso edelleenkin ohjaisi omilla odotushorisonteillaan käytännön kehittämistyötä. Teen näin ollen löydöksistäni joitakin johtopäätöksiä julkisen vallan ja yliopistojen välisestä ohjaussuhteesta.

Jätän kuitenkin kartoitukseni ulkopuolelle yliopistojen (mesotaso) visiot ja strategiset<sup>4</sup> linjaukset hopsin tavoitteista, sillä en tarkastele hopsin käyttöönottoa organisaation muutosteorioiden viitekehyksessä (vrt. esim. Kezarin 2001 luokittelu Karjalaisen 2005 mukaan). Mikrotasolla yksittäisten hopsien kehittäjien odotukset saattavat luonnollisesti peilata yliopisto-organisaationkin näkemyksiä, mutta artikkelini aineistona olevassa kyselyssä vastaajia pyydettiin kirjaamaan omia odotuksiansa. Lisäksi mikrotasolla yksilöt ovat sosiaalisia toimijoita, joten heidän näkemyksensä voivat vaikuttaa muutokseen (tai muuttumattomuuteen) organisaation tasolla<sup>5</sup>.

## Aineisto ja analyysi

Makrotason analyysikohteena on Opetusministeriön muutamia keskeisiä tutkintorakennemuutosten teemoihin liittyviä ja koulutuksen kehittämiseen tähtäviä virallisia asiakirjoja aikavälillä 1998–2004 (ks. OPM 15:1998, 39:2002, 27:2003, 28:2003 ja 6:2004). Hopsien käyttöönotosta ja sille asetetuista tavoitteista on kirjoitettu useissa erilaisissa julkaisuissa, työryhmämuistioissa ja selvityksissä.

Mikrotason toimijoiden käsityksiä on puolestaan tiedusteltu Walmiiksi Wiidessä Wuodessa (W5W) -tutkintouudistuksen tukihankkeen ensimmäisen toimintavuoden (2004) *Akateeminen hops ja sen ohjaaminen* -koulutuksen yhteydessä suoritetulla kyselyllä. Vastaajille (n=182) esitettiin avoin kysymys – mitä hopsien käytöllä voidaan saavuttaa? – johon heidän tuli listata omasta mielestään 4–5 tärkeintä asiaa. Kyselyssä vastaajia oli lähes kaikista Suomen yliopistoista, ja siinä oli edustettuina hallintohenkilökuntaa sekä tiedekunta- että laitostasolta ja opetushenkilökuntaa sekä muutamia opiskelijoita.

---

<sup>4</sup> Karjalaisen (2005, 46) mukaan yliopisto-organisaatiossa muutosta koetetaan yleisimmin edistää teleologisen ajattelun viitekehyksessä eli laatimalla visioita, missioita ja strategioita.

<sup>5</sup> Yliopisto-organisaation pedagogista muutosta ja toimijoiden roolia siinä on tarkastellut mm. Karjalainen 2005.

Tarkastelin aineistoa pääasiassa laadullisesti aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä. Luokittelin ensin kyselyaineiston, minkä jälkeen hyödynsin samoja luokkia asiakirja-aineiston sisältöjen analysointiin. Makrotason odotushorisontit hopsien käyttöönotosta olivat positiivisia, ja mikrotason vastaajistakin valtaosa (n=181 eli 99,5 % vastanneista) listasi positiivisiksi tulkittavia odotuksia. Luokittelu rajautui näin ollen molemmilla tasoilla hopsien käyttöönoton positiivisiin odotushorisontteihin eli odotuksiin siitä, että hopsien käytöllä saavutetaan tiettyjä hyötyjä.

Vertailen seuraavassa makro- ja mikrotason odotushorisontteja. Esitän ensin samankaltaiset löydökset, minkä jälkeen tarkastelen eroavaisuuksia makro- ja mikrotason odotushorisonttien välillä. Käsittelin mikrotason aineistoa osittain määrällisestikin, sillä luokittelin kyselyn vastauksia myös yksinkertaisella tutkimiehenkirjanpidolla. Nostan eniten mainintoja saaneet luokat esimerkeiksi tekstiin (mainintojen ~ lukumäärät suluissa).

## **Makro- ja mikrotason samansuuntaiset odotushorisontit**

Julkisen vallan asiakirjojen lausumia ja yliopistojen toimijoiden vastauksia vertailtaessa löytyi useita samankaltaisiksi tulkittavia odotushorisontteja. Molempien tasojen käsityksiä kehittämistä näyttäisi ensinnäkin ohjaavan näkemys hopsista etupäässä yliopisto-opiskelijan opintojen edistymistä tukevana välineenä. Tällöin korostuvat muun muassa opiskelijan tavoitteet sekä tarpeet ja tutkinnon saavuttaminen, joka on opiskelijan suunnitelmallisen toiminnan tulosta.

Samankaltaisia näkökulmia oli havaittavissa makrotason asiakirjoissa, joissa esitettiin hopsin käytöstä olevan opiskelijalle seuraavia hyötyjä: hops *mahdollistaa yksilölliset opintopolut, tukee sitoutumista tehokkaaseen opiskeluun, jäsentää opintoja tehokkaammin* sekä sen avulla voidaan *määritellä tutkintoon kuuluvia opintoja etukäteen*. Myös mikrotasolta löytyi lähes samansisältöisiä odotuksia: hopsilla opiskelija saavuttaa *hyvin suunnitellut, aikataulutetut opinnot (100), omat opintopolut (60) sekä sitoutumista opiskeluun (60)*.

Lainauksista käy ilmi, että sekä makrotaso että hyvin monet mikrotason vastaajista mielsivät hopsista olevan hyötyä, kun sitä käytetään niin sanotun rajatun hopsin mukaisena välineenä. Hops on tuolloin kunkin opiskelijan oma suunnitelma, jonka avulla hän voi saavuttaa tutkinnon tehokkaammin. Raja-

tun hopsin käytöllä odotetaan siis sitä, että opiskelija laatii konkreettisen suunnitelman yliopisto-opinnoistansa sekä niiden etenemisestä ja tarvittavasta ajankäytöstä. Hyvän suunnitelman odotetaan myös edesauttavan opiskelijan sitoutumista opintoihin. Yllä olevat lainaukset henkivät niin ikään käsitystä siitä, että hopsien käyttö mahdollistaa opiskelijan “yksilölliset opintopolut” – yleinen, useimmiten rajattuun hopsiin liitetty kielikuva – eli kunkin opiskelijan henkilökohtaisten tavoitteiden ja tarpeiden mukaiset reitit tutkinnon suorittamiseksi. (Ansela, Haapaniemi ja Pirttimäki 2005, 14–15; ks. myös Ansela, Haapaniemi ja Voutilainen 2005.) Yliopistojen toimijoiden vastauksissa edellä kuvatut, rajatun hopsin mukaiset, luokat saivat lisäksi suurimman osan maininnoista, joten nämä odotushorisontit näyttäisivät ohjaavan mikrotason kehittämistyötä suhteessa eniten<sup>6</sup>.

Toinen aineistoissa näkyvä ja yhteiseksi määriteltävä odotushorisontti painottaa hopsia yliopisto-opiskelijan välineenä työelämänäkökulmasta. Odotukset hopsin työelämäkytköksistä eivät kuitenkaan näyttäneet ohjaavan kehittämistä kovin paljon kummallakaan tasolla. Työelämäsuuntautuneita odotushorisontteja tuli kuitenkin ilmi mikrotason kyselyaineistossa jossain määrin: *tulevaisuuden näkeminen/urasuunnittelu* (20), *työelämäkelpoisuuden tuottaminen* (15) sekä *työelämäkokeilut konkretisoituvat* (alle 5). Makrotason asiakirjoissa hops tunnuttiin puolestaan mielletävän yhdeksi tutkintojärjestelmän kehittämiseen liittyväksi välineeksi, jolla voidaan *tukea opiskelijan työelämä- ja tutkimusvalmiuksien kehittämistä*.

Varsinkin muutamit yliopistotoimijat mainitsivat siis odottavansa hopsin käytön edistävän ja tukevan opiskelijan valmiuksia työelämään, ammatilliseen kehittymiseen ja jopa tulevaisuuden ja/tai uran suunnitteluun. Tällaiset maininnat osoittavat, että osa kyselyyn vastanneista ajatteli niin sanotun avoimen hopsin käyttöönoton mukanaan tuomia hyötyjä. (Ks. Ansela, Haapaniemi ja Pirttimäki 2005; Ansela, Haapaniemi ja Voutilainen 2005). Nämä mikrotason toimijat näkivät näin ollen suoran yhteyden (avoimen) hopsin käyttämisen ja työelämähyödyn välillä. Makrotasolla ei sen sijaan ollut selväsanaista ja suoraa kytköstä, välillinen kylläkin, jolloin hops kytkettiin osaksi laajempaa tutkinto-rakennejärjestelmää ja sen kehittämistä.

---

<sup>6</sup> Myös ennen vuotta 2005 mikrotason toimijoiden esittämät määritelmät yliopisto-opiskelijan hopsista olivat pääsääntöisesti ja suhteessa eniten rajatun hopsin mukaisia (ks. Ansela, Haapaniemi ja Voutilainen 2005).

Kolmas makro- ja mikrotasojen samansuuntainen odotushorisontti ei painota hopsia yksistään opiskelijan suunnitelmana vaan myös välineenä, jonka käyttöönotto voi hyödyttää yliopisto-organisaatiota. Makrotasolla tällaisia odotuksia näkyi selvästi: hopsin käyttöönottaminen *lyhentää tutkintojen suoritusajkoja*, ja sillä voidaan *turvata opiskelun jatkuvuus työssäkäynnin lisääntyessä*. Samoin mikrotasolla kerrottiin odotettavan vastaavaa eli että hopsin käyttämisestä seuraa *nopeampi valmistuminen* (35) sekä *etenemisen seuranta* (15) on mahdollista.

Vaikka opiskelijakin epäilemättä hyötyy näiden odotushorisonttien toteutumisesta (opiskelijan intresseissä saattaa olla yhtä lailla vaikkapa nopeampi valmistuminen), yllä olevat sekä makrotason että mikrotason odotushorisontit ovat siis tulkittavissa yliopisto-organisaation tarpeidenkin näkökulmasta. Tuolloin huomio kiinnittyy opiskelijoiden opintojen edistymisen seurantaan, keskeyttämisten vähentämiseen – opiskelun saattaa keskeyttää tai ainakin viivästyttää muun muassa opiskelijan työssäkäynti – ja opintoaikojen lyhentämiseen tutkintotasolla. Nämä ovat myös tutkintorakenneuudistusprosessin aikana useaan otteeseen todettuja, yleisiä yliopistokoulutuksen kehittämisen tavoitteita (ks. esim. Ansela, Haapaniemi ja Pirttimäki 2005).

Yllä listatuista makrotason lainauksista on niin ikään luettavissa käsitys siitä, että yliopistot ovat samalla tehokkaita ja tuloksellisia, kun opiskelijat suorittavat suuremmista keskeytyksittä tutkinnon uusille tutkintorakenteille kaavailuissa määrärajoissa (perustutkinnot yleisimmin 3 + 2-mallilla). Myös mikrotasolla lyhentyneiden/nopeampien valmistumisaikojen eli tehokkaamman läpäisyn ja sen seurannan odotukset mainittiin sängen monta kertaa, joten yliopistojen toimijat tuntuivat pitävän tämän odotushorisontin toteutumista melko huomattavissa määrin tavoiteltavana.

## **Erot makro- ja mikrotason odotushorisonteissa**

Samansuuntaisten odotushorisonttien lisäksi aineistosta löytyi myös muutamia eroavaisuuksia makro- ja mikrotason välillä. Yksi selvä ero löytyi siitä, millaista hyötyä hopsin käytöstä ajateltiin opiskelijalle olevan. Makro- ja mikrotaso erosivat avoimen hopsin mukaisissa odotushorisonteissaan, joita painotettiin hie-man eri tavoin.

Julkisissa asiakirjoissa mainittiin, että hopsilla voidaan *tukea opintojen etenemistä opiskelu- ja elämäntilanteiden muutoksissa* ja *tukea opintotuen käytön suunnitte-*

Mikä ohjaa henkilökohtaisten opintosuunnitelmien käyttöönottoa ja kehittämistä ...

*lua*. Nämä tähdentävät avoimen hopsin käyttöä siten, että henkilökohtainen opintosuunnitelma jäsentää opiskelijan elämäntilanteita ja toimeentulon suunnittelua. Hopsin kehittämistä ohjaa näin ollen ajattelu, jonka mukaan opiskelija tarvitsee suunnitelman ja tukea voidakseen sovittaa yhteen opiskelun ja muun elämän. (Ks. Ansela, Haapaniemi ja Voutilainen 2005, 97.) Kun opiskelija yhdistää onnistuneesti opiskelun ja muun elämänsä, hänen opintojensa odotetaan vastaavasti edistyvän tehokkaasti<sup>7</sup>.

Kun makrotason lausumat korostivat enemmänkin avoimen hopsin käytön hyötyjä opiskelun edellytyksien varmistamisen näkökulmasta, mikrotasolla huomio tarkentui opiskelijan oppimiseen ja kehittymiseen pedagogisessa mielessä. Muutamit kyselyyn vastanneet yliopistojen toimijat korostivat opiskelijan *oman kehittymisen* (10), *oman oppimisen reflektoinnin* (alle 10) sekä *oman ajattelun kehittämisen* (alle 10) merkitystä. Vastauksista käy ilmi, että nämä yliopistojen toimijat kiinnittivät huomiota opiskelun ytimeen: tutkintoon tähtäävän opiskelun tavoitteena ei ole ainoastaan suorittaminen vaan hyvä ja tehokas oppiminen.

Kuten toimijoiden vastauksista on luettavissa, hyvä oppiminen edellyttää muun muassa sitä, että opiskelija pohtii oppimaansa ja kytkee uutta tietoa aiempiin tietorakenteisiinsa. Avoimen hopsin eräs päämääritelmä onkin, että hops tukee opiskelijan ajattelun syvenemistä, oppimisen reflektointia sekä opitun kriittistä arviointia. (Ks. esim. Ansela, Haapaniemi ja Pirttimäki 2005, 15.) Kyselyvastauksissa oli kuitenkin tällaisia avoimen hopsin pedagogisia ulottuvuuksia painottavia odotushorisontteja huomattavasti vähemmän kuin edellisessä luvussa käsiteltyjä rajatun hopsin mukaisia ja tutkintojen suorittamista korostavia odotushorisontteja.

Toinen selkeä eroavaisuus makrotason ja mikrotason odotushorisonttien välillä löytyi niin ikään hopsin käytön hyödyistä pedagogisesta näkökulmasta tarkasteltuna. Tällä kertaa ei kuitenkaan ollut kyse niinkään opiskelijan oppimisesta vaan henkilökunnan tarpeista ja osaamisen kehittämisestä. Julkisen vallan asiakirjoissa ei ilmennyt tällaisia odotushorisontteja, joten hopsin kehittä-

---

<sup>7</sup> Muutamissa tässä artikkelissa lainatuissa makrotason lausumissa toistuu ilmaisu *tebokas*: "tehokas opiskelu", "opintojen *tebokkaampi* jäsentäminen". Nämä tuntuvat alleviivaavan hopsia tutkintojen suorittamisen ja rajatun hopsin näkökulmasta. *Tebokkuus* tarkoittaa tuolloin muun muassa tehokkaampaa ajankäyttöä ja siten nopeampaa valmistumista. Avoimen hopsin määritelmässä *tebokas* sen sijaan tarkoittaa muun muassa syväoppimista ja kriittistä ajattelua.



tämistä ei makrotasolla näyttänyt ohjaavan odotukset henkilökunnan saamista hyödyistä tai yliopistojen opetus- ja ohjaustoiminnan kehittamisestä. Osa mikrotason toimijoista sen sijaan kaavaili, että hopsin käytön kautta on mahdollista saada *opetuksen/ohjauksen kehittämiseen tarpeellista tietoa* (12).

Nämä yliopistolaiset siis huomioivat hopsien roolin yhdessä yliopistojen tärkeimmistä perustehtävistä: opetuksessa ja ohjauksessa. Heidän mielessään näytti kangastelevan odotus, että hopsien avulla kerätään hyödyllistä tietoa pedagogisten käytäntöjen kehittämiseksi. Samalla toimijat itsekin voisivat saada palautetta oman opetus- ja ohjausosaamisensa edistämiseksi. Mikrotasolla kehittämistä tuntui näin ollen jossain määrin ohjaavan myös näkemys, että hopsit ja niiden ohjauksekäytännöt kytetään opetuksen jatkuvan kehittämisen ja laadun parantamisen prosesseihin (yliopistojen sisäinen laadunarviointi). Kehittämistiedon lisäksi hopsin käytön yhteydessä on mahdollista kerätä monenlaista laadullista tietoa niin opiskelijoilta kuin ohjaajilta. Hopsin käytännöt ja prosessit voidaan siten ajatella jopa osaksi organisaation laatujärjestelmää. (Ks. Ansela, Haapaniemi ja Pirttimäki 2005, 61–62.)

Viimeinen aineistosta havaittavissa oleva ero odotushorisonteissa liittyy hopsin yhteisöllisyyteen. Yhteisöllinen näkökulma ei tullut kuitenkaan esiin makrotason odotushorisonteissa, vaan julkiset asiakirjat tuntuivat korostavan hopsia enemmäksin yksittäisen opiskelijan henkilökohtaisen opintojen suunnittelun välineenä. Päinvastoin kuin makrotasolla, osa mikrotason toimijoista esitti yhteisöllisiä odotuksia hopsin käyttöönotolle: *kontakteja opiskelijan ja henkilökunnan välille* (15), *sosiaaliset ulottuvuudet, "kontakti ja kyhnytys"* (10), *opiskelijasta huolehtiminen, välittäminen* (alle 10).

Edellä olevat lainaukset viestivät mikrotason hopsien kehittämistä ohjaavan osittain odotukset niin sanotun akateemisen hopsin<sup>8</sup> mukaisten tavoitteiden toteutumisesta. Muutamat yliopistojen henkilökunnan jäsenet siis painottivat hopsien käyttöönotolla ja käytännöillä olevan hyötyä siinä, että ne lujittavat koko yliopistoyhteisöä, ja opiskelijoiden sekä henkilökunnan välille syntyy toimivampi yhteys ("kontaktia ja kyhnytystä"). Tämä edistää opiskelijan sosiaa-

---

<sup>8</sup> *Akateeminen hops* -käsite on sängen tuore. Tarve kyseisen käsitteen synnyttämiselle tuli yliopisto-opiskelijan hopsin määritelmää analysoivan artikkelin aineiston luokitteluvaiheessa, sillä aiemmat käsitteet ja kategoriat eivät riittäneet kuvaamaan kyselyaineistosta esiin nousseita yliopistolaisten antamia vastauksia. Ks. Ansela, Haapaniemi ja Voutilainen 2005, myös Ansela, Haapaniemi ja Pirttimäki 2005.

Mikä ohjaa henkilökohtaisten opintosuunnitelmien käyttöönottoa ja kehittämistä ...

listumista tai integroitumista laitos- ja opiskelukulttuuriin, minkä on todettu lisäävän opiskelijan sitoutumista ja motivoituneisuutta. (Ks. esim. Ansela, Haapaniemi ja Voutilainen 2005.)

Kyselyvastauksissa tuotiin myös esiin odotus, että hops toimii yliopistoyhteisössä psykososiaalisen tuen välineenä – niin ikään akateemisen hopsin käsitteeseen kytköksissä oleva odotushorisontti. Hopsin käytön ja sen ohjaamisen avulla odotetaan tuettavan opiskelijan henkistä hyvinvointia sekä opiskelun sosiaalisia ja emotionaalisia ulottuvuuksia. Sosioemotionaaliset prosessit ovat nimittäin hyvän oppimisen kannalta yhtä tärkeitä kuin tiedonrakentamisen prosessit, joita yliopisto-opiskelussa on perinteisemmin korostettu enemmän. (Ks. esim. Ansela, Haapaniemi ja Pirttimäki 2005, 17–18, Ansela, Haapaniemi ja Voutilainen 2005.) Implisiittisenä odotuksena tuntui olevan, että yliopistoihin kehittyisi hopsin käytön myötä kokonaisvaltaisempi ja nykyistä yhteisöllisempi toimintakulttuuri opiskelijoiden ja henkilökunnan välille.

## **Johtopäätökset**

Olen tarkastellut artikkelissani yhden Bolognan prosessin ja tutkintouudistuksen mukanaan tuoman uudistuksen, hopsien laajamittaisen käyttöönoton, odotushorisontteja makro- ja mikrotasolla sekä vertaillut näiden kahden tason yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia. Odotushorisonttien analysoinnin ja vertailun kautta olen hakenut vastausta kysymykseen, mikä hopsien käyttöönottoa ja kehittämistä suomalaisissa yliopistoissa ohjaa.

Odotushorisontteja vertailllessani löysin muutamia samankaltaisuuksia makro- ja mikrotason välillä. Molemmilla tasoilla hopsin kehittämistä näytti ensinnäkin ohjaavan suurelta osin näkemys, että hops on etupäässä rajatun hopsin mukainen, opiskelijan henkilökohtaisten opintojen edistymistä tukeva väline. Tuolloin käytäntöjen kehittämistä ohjaa käsitys, että opiskelijat tekevät hopsissaan konkreettisen suunnitelman opinnoilleen, mikä puolestaan takaa yksilölliset, hyvin suunnittelut ja aikataulutetut opintopolut tutkintoihin. Molemmat tasot odottivat edellisen lisäksi opiskelijoiden saavan hopseilla hyötyä työelämävalmiuksien ja urasuunnittelunkin kehittymiselle. Nämä avoimen hopsin mukaiset odotushorisontit saivat kuitenkin aineistoissa vähemmän painoarvoa, joten ne mitä ilmeisimmin ohjaavat vain jossain määrin hopsien kehittämistä.

Mikrotason toimijoiden vastauksista löytyi rajatun hopsin suuntaisia odotushorisontteja suhteellisesti eniten, ja ne olivat hengeltään lähes identtisiä makrotason odotushorisonttien kanssa. Sama ilmiö oli havaittavissa varsinkin opintoaikojen lyhentymistä uumoilevissa odotuksissa (hyöty hopsin käytöstä erityisesti yliopisto-organisaatiolle). Eritoten nämä yhteneväiset löydökset tuntuvat viittaavan siihen, että makrotason odotushorisonteilla olisi vaikutusta mikrotason toimijoiden odotushorisontteihin.

On tosin huomattava, että mikrotason odotushorisontit ovat syntyneet osittain myös kokemuksen kautta, sillä osa vastaajista kertoi käyttäneensä hopsia tavalla tai toisella. Mikrotason toimijoiden odotukset ovat kuitenkin osittain sellaisiakin, joista ei vielä käytännössä ole saatu varmistusta ja jotka pohjautuvat teoreettisempiin näkemyksiin. Teoreettisia lähteitä voi toki olla useampia, mutta makrotason viralliset asiakirjat vaikuttavat epäilemättä ohjaavasti ajatteluun mikrotasolla. Tämä oletus sai siis vahvistusta kyselyaineiston valossa, sillä mikrotason eniten mainintoja saaneet odotushorisontit olivat hyvin samansisältöisiä kuin makrotasolla<sup>9</sup>. Näyttäisi siltä, että hopsin käyttöönotto ja kehittämistyö suomalaisissa yliopistoissa ohjautuu ainakin tietyiltä osin ylhäältä alas, makrotasolta mikrotasolle.

Yliopistojen tarkalla julkisen vallan ohjauksella on pitkät perinteet, jotka tuskin hetkessä unohtuvat. Hopsin käyttöönotto ja toimeenpano ovat kuitenkin yliopistojen itsensä päätettävissä eikä asiakirjoissa anneta suoranaisia ohjeita esimerkiksi siitä, millainen hopsin tulee olla. Makrotason virallisissa asiakirjoissa on silti tehty tavoitteellisia linjauksia hopsille sekä ilmaistu monenlaisia odotuksia, jotka tuntuisivat selvästikin ohjaavan yliopistojen toimijoiden hopsien kehittämistyötä. Vaikka ohjaussuhde määrittyy tätä nykyä tavoite- ja tulohajaukseksi, yliopistoissa saatetaan edelleen jopa kaivata ylemmän tahon ohjeistuksia käytännön toteutukseen. Voi näin ollen olla mahdollista, että asiakirjojen lausumia hopsista luetaan ja tulkitaan ikään kuin ne olisivat ohjeita toimeenpanolle.

Julkisen vallan asiakirjojen odotushorisontit lienevät kuitenkin teoreettisia, eivätkä ne välttämättä edes pohjaa hopsien käytöstä jo saatuihin kokemuksiin. Mikä sitten ohjaa makrotason näkemyksiä hopsien käyttöönotolle ja kehittä-

---

<sup>9</sup> W5W-hankkeen keväällä 2005 suoritettu kysely (n=46) vahvistaa edelleen tätä näkemystä: mikrotason odotukset ja painotukset olivat tuossa kyselyssä samansuuntaisia ja -sisältöisiä kuin 2004.

Mikä ohjaa henkilökohtaisten opintosuunnitelmien käyttöönottoa ja kehittämistä ...

miselle? Näyttäisi siltä, että makrotason hopseihin kohdistamia odotuksia muovaisivat pitkälti ulkoa tulevat paineet. Hopsin käyttöönottoon latautuu epäilemättä paljon odotuksia Bolognan prosessista ja eurooppalaisen korkeakoulutusalueen yhtenäistämisyhtymästä, muun muassa opintoaikojen lyhentymisen suhteen.

Kuten aineistojen analyysissä ja vertailussa kävi ilmi, hopsin käyttämisen odotetaan lyhentävän tutkintojen suorittamisaikoja. Suomessahan yliopistotutkinnot ovat tunnetusti olleet keskimäärin pitempiketoisia kuin esimerkiksi monessa muussa Euroopan maassa. Hopsin käytöstä ei kuitenkaan ole yliopistotasolla laajamittaisesti kokemuksia, joten tämän odotushorisontin toteutumisesta ei voida varmuudella tietää. Keskeinen aprikoinnin aihe onkin, voidaanko hopsilla käytännössä lunastaa tällaisia suuremman mittakaavan odotuksia. Joitakin epävirallisia havaintoja muun muassa hopsien yhteyksistä yliopistojen tutkintoaikojen lyhenemiseen on kyllä tehty, mutta myönteiset tulokset eivät ole syntyneet pelkästään hopsin käyttämisestä<sup>10</sup>.

Makro- ja mikrotason yhteneväiset odotushorisontit antavat siis viitteitä päätellä, että mikrotason kehittämistyö ohjautuisi tietyssä määrin ylhäältä alas sekä ulkoapäin. Aineistoista löytyi kuitenkin myös eroavaisuuksia, joten niistä on tehtävä lisää johtopäätöksiä.

Toisin kuin mikrotaso, makrotaso ei huomioinut hopsien merkitystä opiskelijan oppimiselle eikä opetuksen ja ohjauksen pedagogiselle kehittämiselle. Lisäksi mikrotasolla mainittiin monia yhteisöllisyyttä korostavia odotushorisontteja (akateeminen hops yliopistoyhteisössä). Myös tämä näkökulma puuttui makrotason odotushorisonteista. Makrotason odotukset kohdistuivat sen sijaan eniten opiskelijoiden opintojen edellytyksien varmistamiseen sekä tutkintojen suorittamisen tehostamiseen, määrälliseen tehokkuuteen.

Yliopistojen toimijat ovat autonomisia kehittämään opetusta ja ohjausta ilman julkisen vallan tiukkaa ohjausta. Tämä tuntuikin peilautuvan jossain määrin mikrotason odotushorisonteissa, sillä kyselyaineistossa nousi esiin yliopistolais-

---

<sup>10</sup> Oulun yliopiston historian laitoksella on tehty alustavia havaintoja opintoaikojen lyhenemisestä – kiitän lehtori Reija Satokangasta avusta. Satokankaan (2005) mukaan hopsin käyttöönoton lisäksi lyhenemistä selittävinä tekijöinä ovat ainakin seuraavat: 1) lukiosta tulevat opiskelijat osaavat jo suunnitella opintojaan eikä ”ero lukion ja yliopiston välillä ole enää niin dramaattinen kuin ennen”; 2) opintoja on kevennetty jo kauan ja niiden rakennetta selkiytetty; 3) opiskelua rahoitetaan rajallisesti; 4) hopsien ohjaajat uskovat hopsien tekoon, ja heidän taitonsa ovat vuosien varrella kehittyneet.

ten omia painotuksia<sup>11</sup>. Hopseihin liitettiin jonkin verran odotuksia pedagogisten käytäntöjen ja yliopistoyhteisön toiminnan kehittämisen näkökulmista, kun taas virallisissa asiakirjoissa näistä ei ollut mainintaa. Mikrotasolla hopsin kehittämistyötä näyttäisi siis ohjaavan ainakin joiltakin osin myös toimijoiden omat kiinnostuksen kohteet ja tärkeinä pitämät asiat. Hopsien käyttöönotto ja kehittäminen on näin ollen osittain sisältäohjautuvaa.

Olisi ollut sängen omituista, mikäli kyselyaineistossa ei olisi ollut yhtään mainintaa hopseista pedagogisen kehittämisen tai yliopistoyhteisön toiminnan näkökulmasta. Laadukkaan opetuksen ja ohjauksen antaminen ja samalla kehittäminen on yksi yliopistojen autonomisista perustehtävistä, jota yliopistoyhteisössä toimivien ei pidä unohtaa. Hopsien kehittämistyön kuuluukin siis ohjautua enimmäkseen sisältäpäin kohti julkisen vallan kanssa yhdessä sovittua tavoitetta. Kyselyaineiston analyysistä kävi kuitenkin ilmi, että hopsien kehittäminen tuntuu ohjautuvan vähemmän sisältä kuin ulkoa ja ylhäältä. Pedagogisia näkökulmia painottavia, avoimen ja akateemisen hopsin mukaisia, odotushorisontteja oli mikrotasolla huomattavasti vähemmän kuin rajatun hopsin ja samalla makrotason kanssa samansuuntaisia odotushorisontteja.

Näyttäisi kaiken kaikkiaan siltä, että odotushorisontit sekä makrotasolla että mikrotasolla ovat varsin korkealla. Kehittämistä tuntuu ohjaavan väkevästi odotukset, että hopsien käyttöönotosta on yksinomaan hyötyä, etupäässä opiskelijalle. Liiallisen muutosmyönteisyyden vastapainoksi tarvitaan kriittisiä näkökulmia. Voisiko hopsin käytöstä olla odotettujen hyötyjen lisäksi haittaakin esimerkiksi opiskelijan tai yliopisto-organisaation näkökulmasta katsottuna? Ainakin hopsin käyttöönoton on joidenkin kentältä kantautuneiden viestien perusteella pelätty kontrolloivan ja syyllistävän opiskelijaa sekä kuormittavan henkilökuntaa ja lisäävän byrokratiaa. Kentällä on myös peräänkuulutettu esimerkiksi sellaisten kokemusten kuvauksia, joissa epäonnistuneet tai toimimattomat ratkaisut purettaisiin auki. Monenlaisille kokemusten<sup>12</sup> kartoituksille ja tutkimuksille on jo sosiaalista tilausta.

Kriittisyyttä tarvitaan eritoten, kun hopsien laajamittaista käyttöä ryhdytään jatkossa arvioimaan. Miten hopsien käytön kokemuksia kerätään, ja mit-

---

<sup>11</sup> W5W-hankkeen keväällä 2005 suoritettu kysely (n=46) vahvistaa edelleen myös tätä näkemystä: mikrotason odotukset ja painotukset olivat tuossa kyselyssä samansuuntaisia ja -sisältöisiä kuin 2004.

Mikä ohjaa henkilökohtaisten opintosuunnitelmien käyttöönottoa ja kehittämistä ...

kä ovat arviointikriteerit, joilla odotuksien toteutumista todennetaan ja perustellaan? Millaisia ovat käytännössä esimerkiksi sekä makro- että mikrotason odottamat yksilölliset opintopolut? Korostuvatko määrälliset vai laadulliset näkökulmat?

Tässä tullaankin hopsien laatuun. Suurimpia kysymyksiä edellisten ohella lienee, millaisia hopsien kehittämistyötä ohjaavia tekijöitä ovat laatu, laadun- arviointiprosessit sekä niiden yhteydet tulosohjaukseen. Millaisia hopsin ja sen ohjaamisen käytäntöjä arvostetaan ja palkitaan? Riittääkö se, että hops on jos- sain muodossa käytössä, kunhan opintoajat lyhenevät ja opiskelijat kulkevat yksilöllisiä opintopolkujaan? Arvostetaanko sellaisia hopsin käytäntöjä, jotka todennetusti kehittävät oppimisen, pedagogiikan ja yliopiston yhteisöllisyyden laatua sekä opintojen työelämäkytköksiä? Tuleeko palkinto kenties sopeutu- misesta johonkin mahdollisesti pikkuhiljaa muotoutuvaan vähimmäismuottiin hopsista vai palkitaanko erilaisia ratkaisuja? Kannustetaanko tulosohjauksella yhdenmukaisuutta vai moninaisuutta?

## Lähteet

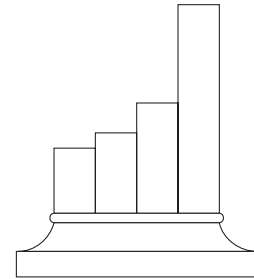
- Ansela, M., Haapaniemi, T. & Pirrtimäki, S. 2005. Yliopisto-opiskelijan hops: ohjaa- jan opas. Kuopion yliopisto. Oppimiskeskus Kevama.
- Ansela, M., Haapaniemi, T. & Voutilainen, U. 2005. Hops elää: yliopisto-opiskelijan henkilökohtaisen opintosuunnitelman määritelmiä. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen (toim.) Uudenlaisia maistereita: kasvatustieteiden koulutuksen kehittämissuunnitelmat. Keuruu: PS-kustannus, 87–105.
- Karjalainen, A. 2005. Pedagoginen muutos yliopisto-organisaatiossa – idealismia vai- ko realismia? Teoksessa R. Jakku-Sihvonen (toim.). Uudenlaisia maistereita: kasva- tusalan koulutuksen kehittämissuunnitelmat. Keuruu: PS-kustannus, 43–54.
- Koselleck, R. 1985 (1979). *Futures past: on the semantics of historical time*. Cam- bridge, Mass.: MIT Press.

---

<sup>12</sup> Yliopisto-opiskelijan hopsin kehittämisprosesseista ei ole julkaisuja juuri ilmestynyt, vaikka yksittäisiä käytäntöjä on ollutkin jonkin aikaa olemassa. W5W-hankkeen *Akateeminen hops ja sen ohjaaminen* ns. jatkopaketikoulutukseen lukuvuonna 2004–2005 osallistuneet yliopistolai- set ovat kuitenkin kehittäneet hopsia tiedekunta- ja laitostason kokeiluillaan. Näistä kokemuk- sista ilmestyy artikkelikokoelma alkuvuodesta 2006 (Kuopion yliopiston oppimiskeskuksen julkaisu). Artikkelikokoelma on näin ollen ensimmäisiä käytännönläheisiä julkaisuja, joita yli- opisto-opiskelijan hopsien kehittämisprosesseista on kirjoitettu.

Maarit Ansela

- Lehikoinen, A. 2005. Eurooppalaiset koulutusmarkkinat akateemisen koulutuksen haasteena. Teoksessa R. Jaku-Sihvonen (toim.) Uudenlaisia maistereita: kasvatustieteiden koulutuksen kehittämislinjau. Keuruu: PS-kustannus, 21–42.
- OPM 1998. Opintojen etenemisen tehostaminen. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 15:1998.
- OPM 2002. Yliopistojen kaksiportaisen tutkintorakenteen toimeenpano. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 39:2002.
- OPM 2003a. Korkeakoulujen opintoaikojen lyhentämisen toimeenpano-ohjelma. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 27:2003.
- OPM 2003b. Opintotukea ja opiskelijoiden opintososiaalista asemaa koskeva toimenpideohjelma. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 28:2003.
- OPM 2004. Koulutus ja tutkimus 2003–2008. Opetusministeriön julkaisuja 6:2004.
- Satokangas, R. 2005. Hops ja tutkintoaikojen lyheneminen? Henkilökohtainen sähköpostiviesti 22.8.2005. Oulun yliopisto. Historian laitos.



## Tehoyliopiston dilemmat ja yliopisto-opettajan arki

**Arto Jauhiainen, Annukka Jauhiainen & Anne Laiho**

Globaali, uusliberalistinen yhteiskunta- ja koulutuspolitiikka on muuttanut työn ehtoja ja kulttuuria yliopistoissa. Opiskelijamäärät ovat kasvaneet ja tehokkuusvaatimukset lisääntyneet. Artikkelissa analysoidaan edellä mainittujen muutosten ilmenemistä yliopisto-opettajien arjessa ja erityisesti opetustyössä. Aineistona ovat Turun yliopiston Yliopistopedagogiikka-kurssille vuosina 1996–2005 osallistuneiden opettajien kirjoitelmat (n=150), joissa he ovat kuvanneet oman työnsä kulttuurisia ja rakenteellisia reunaehtoja. Kirjoitelmissa tuli esille monenlaisia kokemuksia ja tapoja hahmottaa työtä nyky-yliopistossa. Kirjoitelmat jäsenyivät seuraaviin teemoihin: opetustyön alisteisuus tutkimukselle, opetus vallan välineenä, ongelmalliset opiskelijat sekä akateeminen yksinäisyys.

**Asiasanat:** globalisaatio, yliopistopolitiikka, yliopisto-opetus, yliopisto-opiskelijat

### Johdanto

Tämän vuosisadan alussa yliopiston toimintaympäristöä leimaavat sopeutumispaineet globalisoituvan maailman muutoksiin ja haasteisiin. Globaalia, uusliberalistista yhteiskunta- ja koulutuspolitiikkaa on viimeisten parinkymmenen vuoden aikana harjoitettu määrätietoisesti myös Suomessa. Kuten työelämässä yleensäkin (ks. esim. Sennet 2002; Siltala 2004) politiikan siirtymät ja uudet hallinnan muodot ja strategiat ovat muuttaneet työn ehtoja ja kulttuuria myös yliopistoissa. Opiskelijamäärät ovat kasvaneet ja työn ehdot ja vaatimukset kiris-



tyneet. Kansainvälistymisen vaade ja tulostavoitteet tili- ja arviointivelvollisuuksiin ovat läpäisseet jokaisen opetustyöläisen arjen aikamme tehoyliopistossa.

Yliopistotyöhön on perinteisesti liitetty tutkimuksen ja opetuksen ykseyden ihanne. Silti akateemista työtä ja sen ehtoja on viime aikoina Suomessa tutkittu enemmänkin tutkimustyön (esim. Ylijoki & Mäntylä 2003; Ylijoki 2003; Hakala, Kaukonen, Nieminen & Ylijoki 2003; Husu 2005; Hakala 2005) tai yleisemmin ajankäytön (esim. Julkunen, Nätti & Anttila 2004; Puhakka & Rautopuro 2003) kuin opetustyön näkökulmasta. Artikkelissamme analysoimme miten muutokset yliopiston toimintaedellytyksissä ilmenevät yliopisto-opettajien arjessa. Tutkimuksemme aineistona ovat yliopisto-opettajien kirjoitelmat, joissa he ovat kuvanneet oman työnsä kulttuurisia ja rakenteellisia reunaehtoja. Artikkelimme näkökulma on siten opetustyössä. Luonnehdimme aluksi lyhyesti globalisaatiota ja siihen liittyviä politiikan, erityisesti korkeakoulupolitiikan, siirtymiä sekä sitä, mitä ne ovat merkinneet opetustyön kannalta.

## **Globalisaatio ja yliopisto-opettajan työn muutos**

Globalisaatio on yleisemmin liitetty ennen kaikkea talouden maapalloistumiseen. Se mielletään yleensä ylhäältä alas eteneväksi prosessiksi (globalization from above), jota luonnehtii pääomien, ylikansallisten markkinavoimien ja uuden (it-)teknologian kansalliset rajat ylittävä voittokulku ja niiden “kolonialisoivat” vaikutukset. Globalisaatio on liitetty myös kulttuuriseen ja ideologiseen yhdenmukaistumiseen; maailman länsimaistumiseen (amerikkalaistumiseen) (esim. Deem 2001, 13; Singh, Kenway & Apple 2002, 1–4). Toisaalta globalisaatio voidaan nähdä monisyisempänä ilmiönä, joka ei pelkästään homogenisoi maailmaa (Dale 1999, 3), vaan prosessina, johon kietoutuu hyvin monenlaisia, toisilleen vastakkaisia ja ristiriitaisia, alueellisesti ja paikallisesti vaihtelevia kehityskulkuja. (Scott 2003, 296–297.)

Politiikan alueella globalisaatio on liitetty ennen kaikkea uusliberalistisen yhteiskuntapolitiikan leviämiseen eri maissa. Uusliberalismin ihanteita ovat mm. vapaus, tehokkuus, kilpailu, yritteliäisyys ja individualismi. (Hilpelä 2001; 2004.) Uusliberalistisen politiikan seurauksia yliopiston rooliin ja tehtäviin on kuvattu ja analysoitu sellaisin käsittein kuin “yritysyliopisto” (entrepreneurial university), akateeminen kapitalismi tai korkeakoulutuksen McDonaldisoituminen, (esim. Kivinen, Rinne & Ketonen 1993; Slaughter & Leslie 1997; Rit-

zer 2002; Koivula & Rinne 2005). Käsitteillä on viitattu mm. seuraavanlaisiin muutospirteisiin: akateemisen tutkimuksen ja tiedon tuotannon avautuminen yliopiston ulkopuolelle, kiristynvä kilpailu rahoituksesta, riskinoton ja innovatiivisuuden (erityisesti teknologian alueella) korostaminen, yliopistojen yhteiskunnallisten tehtävien laajentuminen yhä enenevä pyrkimys (kustannus)tehokkuuteen, voitontavoitteluun ja välittömään hyötyyn kaikissa toiminnoissa. Muutospaineisiin on lähdetty vastaamaan soveltamalla yritysmaailmasta omakuttuja nk. uusmanagerialistisia hallinto- ja johtamisoppeja yliopistojen ohjauksessa. (esim. Deem 2001; Patomäki 2005.) Taloudellisessa ohjauksessa näkyy markkina-ajattelu. Tutkimuksessa korostetaan ulkopuolista ja kilpailutettavaa rahoitusta ja budjettirahoituksen perusteena painotetaan yhä enemmän tuloksellisuutta ja laadukkuutta. (Hakala ym. 2003; Patomäki 2005, 58–74; OPM 2005). Uuden toimintapolitiikan kulmakivenä on arviointi. Vuonna 1996 perustettiin asiantuntijaelin, korkeakoulujen arviointineuvosto kehittämään ja koordinoimaan arviointeja. (Saarinen 1995; Rinne 2004.) Seuraavan vuoden yliopistolakiin (SA 1997) sisällytettiin yleinen arviointivelvoite. Parhailaan maamme korkeakouluihin rakennetaan laadunvalvontajärjestelmiä (OPM 2004), jotka edustavat viimeisintä vaihetta arvioinnin institutionalisoitumisessa ja ”laatuvalvontamouksessa” (Rinne & Simola 2004).

Yhä konkreettisemmiksi uuden politiikan vaikutukset kävivät vuosisadan taitetta lähestyessä. Vuonna 1998 siirryttiin opetusvelvollisuusjärjestelmästä kokonaistyöaikaan tavoitteinaan työjärjestelyjen joustavuuden lisääminen ja tutkimusedellytysten parantaminen sekä tutkimuspohjaisen opetuksen kehittäminen (Puhakka & Rautapuro 2003). Vuoden 2005 kuluessa tulosjohtaminen on läpäisemässä konkreettisesti jokaisen työntekijän arjen kun tuloksellisuuteen ja työn vaativuuden mukaan porrastuvaa nk. uutta palkkausjärjestelmää (UPJ) alettiin sisään ajamaan muun julkisen sektorin mallien mukaan myös yliopistoihin (Patomäki 2005, 11–14).

Uuden toimintapolitiikan rinnalla opetustyön reunaehdot ovat muutoinkin tiukentuneet. Opiskelijamäärien jatkuvan kasvattamisen seurauksena opetustyön määrä on lisääntynyt. Vaikka opetuspainotteiset virat kattavat jo lähes puolet yliopistojen opetushenkilökunnasta silti opiskelijakohtaiset opetusresurssit ovat vähentyneet (Jauhiainen 1997; Kota 2005). Kuten työelämässä yleensä, työtahti yliopistoissa on kiristynyt. Yliopisto-opettajat näyttävät tekevän selvästi enemmän työtä kuin laskennallinen kokonaistyöaika edellyttää. (Puhakka & Rautapuro 2003; Tilastokeskus 2005.) Aikaregiimin muuttuminen

yhä kiihkeätahtisemmaksi ja lyhytjännitteisemmäksi on yksi konkreettisimmista teho yliopistopolitiikan vaikutuksista (Julkunen, Nätti & Anttila 2004). 1990-luvulla työsuhteita määräaikaistettiin ja töiden pätkittämistä kiihdytettiin sitä mukaa kun rahoitusta laskettiin yhä enemmän projektirahoituksen varaan. Pätkätyöläisyys onkin aiempaa useamman yliopisto-opettajan ”normaali” työsuhde ja olotila (ks. Välimaa 2005, 161).

Uuden politiikan leimallinen piirre on yleinen kehittämisen kulttuuri ja erinomaisuuden eetos. Opetuksen kehittämisestä on tullut opettajille paitsi mahdollisuus ammatilliseen kehittymiseen, myös työtä kuormittava vaatimus, johon on vastattava. Scottin (2003, 301) mukaan akateemisen maailman uusi paradigma on opetuksen suhteen merkinnyt kolme asiaa. Katseet yliopistopetuksessa ovat suuntautuneet opettamisesta oppimiseen, jolloin opettajan työssä korostuu entistä enemmän ohjaajan rooli. Toinen kulttuurinen muutos on ollut opiskelijoiden mieltäminen kuluttajiksi. Koulutukselta edellytetään myös yliopistoissa yhä enemmän asiakaslähtöisyyttä (ks. Fox 2002, 130). Kolmantena opetukseen vaikuttavana piirteenä on ollut opetusteknologian voimakas esiinmarssi, jonka myötä yliopisto-opetuksessa on alettu painottaa oppimisprosessin ja sen muotojen hallintaa tieteenalojen sisältöjen asemasta.

Akateemista työtä teho yliopistossa voisi luonnehtia eri toimintojen vaikeasti yhteen sovittavaksi hybrikseksi. Korkeakoulututkijat ovat puhuneet paradoksaalisesta tilanteesta, jossa akateemisen yhteisön luonne, identiteetti, arvostukset sekä yksilöiden urakehitys rakentuvat edelleen vankasti tutkimukselle, mutta jokapäiväistä työtä ja ajankäyttöä hallitsevat yhä enemmän opetus, suunnittelu, hallinnointi ja kehittäminen (ks. Barnett 1990; Court 1999).

## Aineisto ja menetelmä

Tutkimuksemme aineistona ovat Turun yliopiston Yliopistopedagogiikan kursseille<sup>1</sup> vuosina 1996–2005 osallistuneiden opettajien kirjoitelmat (n=150), joissa

---

<sup>1</sup> Yliopistopedagogiikan kurssi alkoi Turun yliopistossa vuonna 1996. Kurssille on vuosittain otettu maksimissaan 20 Turun yliopiston opettajaa ja mikäli tilaa on ollut, myös opettajia Turun kauppakorkeakoulusta sekä Åbo Akademiasta. Kurssin laajuus on vaihdellut 4–5 opintoviikkoa ja se on kestänyt yhden lukuvuoden. Lukuvuonna 2005–2006 kurssi toteutettiin 10. kerran. Tänä aikana kurssille on osallistunut yhteensä noin 190 opettajaa. Aineistomme kattaa siis lähes 80 prosenttia kaikista kurssilaisista.

he ovat eritelleet opetustyössään kohtaamiaan ongelmia ja esteitä. Kirjoitelmat ovat osa kurssin seminaaripäivän ennakkotehtävää. Päivän teemana oli yliopisto-opetus ja -opiskelu sosiologisesta ja kulttuurisesta näkökulmasta.

Tehtävässä opettajia pyydettiin kirjoittamaan seuraavista kysymyksistä:

*“Minkälaisiin ongelmiin olet törmännyt opetustyössäsi? Mitkä niistä ovat mahdollisesti liittyneet yliopiston rakenteisiin, traditioihin kulttuuriin ja yleensä yhteisötason kysymyksiin? (esim. tutkimus vs. opetus, henkilöstöhierarkia, opiskelija- ja laitospolitiikka jne.) Minkälaisia lääkkeitä ehdottaisit tämänkaltaisten ongelmien lieventämiseksi?”*

Tehtävän tekemiseen opettajat valmistautuivat lukemalla opiskelumateriaalin, joka koostui artikkeleista sekä niihin johdattelevasta saatekirjeestä. Lukuaineisto käsitteli yliopistoa työorganisaationa, akateemista kulttuuria, korkeakoulupolitiikkaa jne. Opiskelumateriaalia on vuosien varrella jonkin verran uudistettu ja ohjeistusta<sup>2</sup> hivenen muutettu. Pienistä muutoksista huolimatta tehtävän sisältö ja tarkoitus eivät ole kuitenkaan olennaisesti muuttuneet, joten katsomme, että eri vuosien kirjoitelmat ovat vertailukelpoisia keskenään.

Yliopistopedagogiikka-kurssin osallistujajoukko on ollut hyvin heterogeeninen, mikä näkyy myös aineistossamme, jossa ovat edustettuina kaikki yliopiston tiedekunnat. Suurimmat tiedekunnat ovat humanistinen, joka kattaa yli kolmanneksen kirjoittajista sekä matemaattis-luonnontieteellinen (17%), lääketieteellinen (13%) yhteiskuntatieteellinen tiedekunta (12%). Kasvatustieteiden ja oikeustieteellisen tiedekunnan, erillislaitosten sekä Åbo Akademin ja Turun kauppakorkeakoulun opettajat muodostivat kukin alle 10 prosenttia aineistostamme.

Kaikki eri opettajakategoriat ovat edustettuina samoin kuin tutkijat, joita aineistossamme on yllättävänkin paljon (taulukko 1). Lähes neljännes opettajista oli kirjoittamishetkellä tutkimusvirassa tai tutkijakoulutettavana. Suurim-

---

<sup>2</sup> Vuosina 1996–1999, jolloin seminaaripäivä ajoittui kevätlukukauden alkuun, vastaajia rohkaistiin kirjoittamaan opetuksen ongelmista myös suhteessa kurssin kehittämishankkeeseen: “Minkälaisiin yliopiston (...) olet törmännyt omassa opetustyössäsi yleensä tai mahdollisesti kurssin kehittämishankkeen yhteydessä?” Lv 2000–2001 lähtien seminaari ajoittui kurssin alkuun, jolloin osallistujilla ei vielä voinut olla kokemuksia kehittämishankkeistaan.

man yksittäisen virkakategorian muodostavat assistentit, joita on yhtä paljon kuin lehtoreita ja tuntiopettajia yhteensä eli vajaat 30 prosenttia aineistosta. Professoreita kurssille on osallistunut kymmenkunta. Lehtoreita ja yliassistentteja on aineistossamme samassa suhteessa kuin koko yliopistossa, sen sijaan professorit ovat selvästi aliedustettuina ja assistentit puolestaan yliedustettuina.

*Taulukko 1. Aineiston opettajat sekä Turun yliopiston opetus- ja tutkimushenkilökunta sukupuolen mukaan*

	Aineisto			Turun yliopisto*)			
	n	%	naisia	n	%	naisia	%
Professorit	12	8	58	250	17	49	20
Yliassistentit	14	9	36	78	5	30	38
Lehtorit	27	18	67	202	14	95	47
Assistentit	42	28	71	197	13	100	51
Pt.tuntiop.	14	9	93	74**)	5	47	63
Tutkijat ***)	36	24	56	682	46	351	51
Muut	5	3	93	-	-	-	-
<b>Yhteensä</b>	<b>150</b>	<b>100</b>	<b>67</b>	<b>1483</b>	<b>100</b>	<b>672</b>	<b>45</b>

\*) Lähde: Ty 2005, tiedot vuodelta 2004

\*\*\*) Muu opetushenkilökunta.

\*\*\*\*) Tutkijat, dosentit, jatko-opiskelijat, tutkimusassistentit

Sukupuolen suhteen aineistomme on selvästi naisenemmistöinen. Myös suhteessa yliopiston opetus- ja tutkimushenkilökuntaan naisten yliedustus on selvä. Virkakategorioittain tarkasteltuna kurssi on houkutelut erityisesti nais-tuntiopettajia (93%). Myös naisprofessorit, -lehtorit ja -assistentit ovat aineistossamme selvästi yliedustettuina suhteessa koko yliopistoon. Yliassistenttien ja tutkijoiden osalta sukupuolijakaumat noudattelevat suunnilleen koko yliopiston opetus- ja tutkimushenkilökunnan jakoa.

Tutkimusmenetelmänä on teemoitteluun perustuva kvalitatiivinen sisällönanalyysi. Kirjallisuuteen ja aikaisempiin tutkimuksiin nojautuen teimme ensimmäisellä lukukerralla karkean teemaluokittelun, jota täsmensimme myöhemmillä lukukerroilla. Aineiston analysoinnissa olemme pyrkinneet huomioi-

maan sen, että tehtävien pohjana ollut opiskelumateriaali on jäsentänyt vastauksia. Tästä syystä kirjoitusten tulkinnassa on pidettävä mielessä, että vastauksissaan opettajat suodattavat kokemuksiaan lukemansa kirjallisuuden läpi eivätkä kirjoita spontaanisti omien kokemustensa kautta.

## Opetustyön dilemmat

Globaalin toimintapolitiikan omaksuminen on tapahtunut asteittain: painopisteiden siirtyminä, toimintamallien lainaamisena, ”hyvien käytäntöjen” omaksumisena jne. (Dale 1999, 4–5; Ball 1998, 126–127). Globalisaatio tai politiikkanteko eivät siis tapahdu yksittäisten ihmisten yläpuolella, vaan niitä toteutetaan myös arjen käytännöissä. Kysymmekin, millaista on yliopisto-opettajien työ ”uusien koulutuspoliittisten oppien” yliopistossa? Näkyykö tehoyliopistopolitiikka yliopistotyöläisten arjessa ja miten he suhtautuvat akateemisen työn muutospainaisiin?

### “Opetusta ei voida parantaa veitsi kurkulla asenteella”

Tuloksentehoa ja tehokkuutta painottavan akateemisen kulttuurin on nähty vahvistavan erilaisia hierarkioita ja vastakkainasetteluja yliopistojen sisällä (Slaughter & Leslie 1997). Kirjoitelma-aineistomme yliopisto-opettajat näkivät tulosvastuun tuottaneen vääränlaista kilpailua ja muodostuneen esteeksi eri yksikköjen väliselle yhteistyölle: *“Aineet taistelevat verissä päin määrärahoista ja toimintavapaudesta”* (129/m/tuntiop.) Tulosvastuuajattelua nimitettiin *“liiketaloudesta matkituksi hössötykseksi”*, josta toivottiin päästävän mahdollisimman pian eroon. Humanististen alojen ja pienten laitosten yliopistotyöläiset puhuivat suoranaisesta ahdingosta – olemassaolon taistelusta. Erityisesti yliopiston johdon silmissä oli pädettävä tuottamalla mahdollisimman paljon opintoviikkoja ja kaikkea piti ajatella ekonomisesti. Kysymys oli myös itsetunnosta: *“Köyhien alojen opiskelijoiden pariin leviää yleinen ankeus ja alhainen itsetunto.”* (45/n/prof.)

Valitusosoitteita liiallisille tehokkuusvaatimuksille olivat erityisesti yliopiston keskushallinto ja opetusministeriö. Oman ainelaitoksen akateeminen kulttuuri saattoi näyttäytyä oikeana tieteen harjoittamisen kulttuurina, jota lisääntyneet tutkintojen tuottamispaineet uhkasivat:

*“Raastavaa on laitoksemme opetushenkilökunnan kannalta myös se ristiriita, joka laitosjohtajamme rohkaiseman keskustelevan, pohdiskelevan ja syvällisen vapaan tieteen harjoittamisen sekä yliopiston keskuksallinnon ja opetusministeriön suunnasta tulevien tehokkuusvaatimusten välillä on. Samaan aikaan kun tieteellistä tasoa tulisi nostaa ja edetä analyysissään yhä korkeampiin sfääreihin, olisi tuotettava enemmän opintoviikkoja ja tutkintoja samoin resurssein.”* (90/n/ass.)

Tulosvastuu on antanut opetukselle uudenlaista näkyvyyttä. Ensimmäiselle yliopistopedagogiikan kurssille osallistunut opettaja katsoi, että suhtautuminen opetuksen kehittämiseen oli muuttunut tulosvastuun kulttuurissa:

*“Kymmenen vuotta sitten, kun yritin puhua asiasta (käytyäni vastaavaa kurssia) ei kukaan korvaansa lopsauttanut – opetushan koettiin silloin kaikkein vähiten tärkeäksi alueeksi yliopistossa. Nyt tilanne on aivan toinen. Opetushan on yksi tulosvastuun mittari, eli opintoviikkoja, tutkintoja ja positiivista palautetta on oppiaineen ja laitoksen saatava, jos mieltä rahaa.”* (5 /n/lehtori)

Tutkimuksen ja opetuksen välistä ristipainetta voidaan pitää yliopistokulttuuriin sisäänrakentuneena ongelmana, jolla on pitkä historia. Ristiriita näkyy myös aineistossamme. Valtaosa opettajista kirjoitti, että kehittämisspuheesta ja virallisesta juhlapuheeretiikasta huolimatta opetuksen arvostus on edelleen yliopiston laitoksilla melko alhainen. Useissa kirjoitelmissa laitosjohdon, professoreiden tai ylipäänsä meritointijärjestelmän kerrottiin edelleen painottavan lähes yksinomaan tutkimusansioita ja kiinnostus opetustyöhön saattoi olla jopa dismeriitti.

Aineistostamme löytyi kuitenkin muutama kirjoittaja, jotka lähes loukkaantuivat ajatuksesta, että opetusta ei arvostettu yliopistossa.

*“Väite siitä, että tutkimus olisi arvostettua, opetus ei, on siis ainakin minusta pitämätön: yliopisto-opettaja arvostaa kokemukseni mukaan niin opetusta kuin tutkimusta, sen sijaan hallintoon liittyvä työ turhauttaa ja tuntuu opetusresursien koko ajan pienetessä kohtuuttomalta, jo lähes itsearvoiselta taakalta... Opetuksesta puhutaan paljon muutenkin kuin resursseihin liittyen, uskoisin ettei vain omassa yksikössäni”* (116/n/ass.)

Myös huippuyksikköpolitiikka nähtiin ristiriitaisessa valossa. Opetuksen huippuyksiköksi nimetyllä laitoksella toimiva opettaja totesi oppiaineensa suhtautuvan myönteisesti kaikenlaiseen opetuksen kehittämiseen – huippuyksikköstatuksen velvoittamana. Toinen opettaja taas näki laitoksensa pyrkimisen huippuyksiköksi tappavan todellisen tutkimukseen ja jatkuvuuteen perustuvan luovan opetustyön, jolloin opetusta leimasivat *“kikkailu”* ja *“innovatiiviset kokeilut.”* (16/n/lehtori.)

Opetuksen ja tutkimuksen dilemma näkyi konkreettisesti pulana ajasta. Usea kirjoittaja viittasi työajan rajallisuuteen ja tutkimustyön ensisijaisuuteen kun töitä oli asetettava tärkeysjärjestykseen. Yliopiston virkahierarkiassa etenemisen kannalta opetukseen panostaminen oli hukkaan heitettyä aikaa. Määräaikaista lehtoraattia nimitettiin jopa *“akateemiseksi itsemurhaksi”*; lehtorin edellytettiin hoitavan merkittävän osan oppiaineen opetuskuormasta, mutta työsuhdetta uusittaessa tarkasteltiin lähinnä julkaisujen määrää. Erityisesti opetusensa suunnittelu tai uudet *“innovaatiot”* oli tehtävä omalla ajalla ja niinpä vain *“idealistit ja aidosti opettamisesta kiinnostuneet käyttävät aikaa opetuksen suunnitteluun ja näkevät vaivaa siitä, oppiiko oppilas.”* (71/n/ap.opett). Yliopiston opetus-kulttuurin paradoksaalisuus näkyi siinä, että *“jokaisen pitäisi olla hyvä opettaja ilman että opetukseen yhtään panostetaan – opetuksen valmistelu ei saa viedä aikaa tutkimukselta.”* (107/n/yliass.)

Tässä tilanteessa opetuksen kehittäminen näyttäytyi lähinnä pakkona ja lisäkuormana, johon nykyinen laadukasta opetusta peräänkuuluttava aikakausi yliopisto-opettajaa velvoitti.

Tehokkaampaa ja laadukkaampaa opetusta peräänkuulutettiin samalla kun yliopiston perusrahoitusta leikattiin ja opiskelijamäärät opettajaa kohti kasvoivat. Yhtälö nähtiin mahdottomana:

*“Yliopisto on työnantajana sikäli armoton, että vaikka se usein viime aikoina on ainakin julkisuuskuvaa kiillottaakseen painottanutkin pyrkimystä opetuksen laadun parantamiseen, niin mitä oikeita työkaluja yliopisto on henkilökunnalleen siihen antanut? Ainakaan omiin korviini ei ole kantautunut bubuja opetusta varten perustetuista uusista viroista, vaan sen sijaan laitokset joutuvat taistelemaan entistä pienemmillä palkkamäärärahoilla.”* (123/m/ass.)



### “Koulumaisempaan ja passiivisempaan suuntaan”

Massakorkeakoulutuksen muotoutuessa opiskelijatkin ovat muuttuneet. Yliopisto-opiskelijoiden ikärakenne on keskimäärin vanhentunut ja opiskelijat ovat naisistuneet. Nykyopiskelijat ovat sekä opiskelumotivaatioiltaan ja ammattitavoitteiltaan että yhteiskunta- ja kulttuuritaustaltaan entistä heterogeenisempi joukko. On puhuttu kokonaan uuden opiskelijasukupolven synnystä ja opiskelun muuttumisesta välineellisemmäksi ja suorituskeskeisemmäksi. (Aittola 1992; Moore 2003, Silvonen 1996.)

Kirjoitelma-aineistomme todensi vahvasti yliopisto-opettajien käsitystä opiskelijoista passiivisina ja ulkoalukukulttuuriin kiintyneinä toimijoina, jotka “... näyttäisivät mieluiten istuvan ja kuuntelevan tulematta häirityiksi ja siten kokevan aktiiviseen rooliin joutumisen epämukavaksi.” (9/n/ass.) tai kuten eräs vastaaja kirjoitti: “Kollegat ovat kovasti varoitelleet, että uusimmat opiskelijat ovat aloitekyvyttömiä, eivätkä haluaisi tehdä juuri mitään itsenäisesti.” (67/n/pt.tuntiop.)

Monet opettajat kirjoittivat opiskelijoiden suhtautuvan välineellisesti ja päämäärärationaalisesti opiskeluunsa: “Opintoviikkoja metsästetään”, “pakollisia demoja pongataan” ja “opiskelijoita tuntuu enemmän kiinnostavan opintoviikkojen haalliminen kuin asioihin perehtyminen.” Opinnoista saa siis vain opintoviikkoja, ei valmiuksia, tietoja tai sivistystä. Vastauksista kuului huoli yliopisto-opiskelijoiden “pinnallisesta oppimisesta” ja välineellisestä suhtautumisesta opiskeluun. Sen nähtiin vaarantavan jopa koko yliopiston idean: “Yliopisto-opiskelusta on häviämässä sellainen laadun takaava kunnianhimo, joka on aikaisemmin erottanut yliopiston koulusta.” (110/n/ass.)

Opettajien mielestä opetukseen liittyvä tulosvastuu – resurssien jakaminen sen perusteella, kuinka paljon laitos tuottaa opintoviikkoja – vaikutti opettamiseen; se sai “opettajatkin bankkimaan opintoviikkoja kepulikontein”. Opintosuoritusten laskeminen opintoviikkoina välineellisti opiskelua ja lisäsi opettajien paineita riman alentamiseen.

*“Tulosvastuu on pistänyt opettajat pääsemättömään pihtiin: köyhän pienen laitoksen opettaja (kuten minä) on valmis tekemään kaikkensa, jotta opiskelija saa opintoviikon, olemaan joustava, venymään, odottamaan tehtäviä, helpottamaan tehtäviä, laskemaan rimaa, hymyilemään kun tekisi mieli asettaa rajoja jne.”*  
(45/n/prof.)

Kirjoitelma-aineistossa opettajia jakoi käsitys opiskelijasta toisaalta vaativana asiakkaana ja toisaalta käsitys opiskelijasta auktoriteettiuskoisena toimijana. Suhtautumisessa opiskelijoihin opettajat taas tunsivat tasapainoilevansa yhtäältä holhoavan ja toisaalta opiskelijoiden itsenäisyyttä korostavan asenteen välillä.

Opiskelijoiden yliopistokäsityksestä lähes kaikki kirjoittajat olivat samaa mieltä: opiskelijat mieltävät sen kouluksi.

*“Jo opiskelijoiden yliopistosta yleisesti käyttämä sana “koulu” kuvaa mielestäni opiskelijoiden yleistä suhtautumista yliopisto-opiskeluun. (...) Tässä on mielestäni ollut muutosta viime vuosina entistä koulumaisempaan ja passiivisempaan ajattelusuuntaan.” (102/n/yliass.)*

Kirjoitelmissa todettiin usein, että opiskelijoiden toimintatavoissa on tapahtunut muutosta erityisesti viime vuosina. Tosin eräs vastaajamme muistutti aiheellisesti: *“Opiskelijoiden passiivisuus on kuulunut yliopisto-opettajakunnan vakio-puheenaiheisiin varmaan vuosisatoja.” (62/m/dos.)* Harva opettaja kuitenkaan pohti samalla yliopisto-opetuksen luonteen muuttumista koulumaiseen suuntaan. Tosin yliopisto-opetuksen koulumaisuudessa on eroja pienten laitosten ja suurten ammatillisesti suuntautuneiden tiedekuntien välillä:

*“...meidän vuosittainen sisäänotto on 240 ja haaveet yksilöllisestä huomioimisesta voi jättää. Lisäksi meidän ensimmäisen vuosikursin opetus sisältää hyvin paljon koulumaisia piirteitä eli tietyn tyyppinen poukkoilu opetuksessa aiheuttaa sen, että opiskelijatkin mielellään elävät hyvin koulumaisesti.” (44/n/lehtori)*

Sivistysyliopistoihanne näyttää edelleen olevan keskeinen yliopistolaitoksen kulttuurinen jäsenyys, jonka perään yliopisto-opettajat haikailevat. Seuraava lainaus todentaa hyvin kulttuurista myyttiä yliopistosta kansakunnan parhaimmiston opinahjona. Tosin vastaaja itse sanoutui irti tästä käsityksestä kuvaillen kollegoidensa ajattelutapaa:

*“Päätävässä asemassa olevat laitoksen henkilöt loistavat poissaolollaan kaikista tutkintorakennemuutostusta koskevista yleisseminaareista ja hokevat uusia tutkintovaatimuksia suunnitellessa, että “akateeminen vapaus tubotaan”, “kyllä helmet pärjäävät” ja “ei minunkaan aikanani mitään graduohjausta annettu.” (119/n/ass.)*

Tiivistäen voisi sanoa, että opiskelijat näyttäytyivät vastaajille homogeenisenä joukkona. Opiskelijat kuvattiin iättöminä ja sukupuolettomina. Harva kirjoittaja pohti opiskelijoiden orientaatioiden taustaa tai haki selitystä opiskelijoiden käytökseen samanaikaisesti kuvaamistaan toimintaympäristön reunaehdoista. Seuraavan kirjoittajan pohdinta edusti poikkeusta vastausten joukossa:

*“Koska oppimisen ja opetuksen tavoite on miltei yksinomaan tiedollista laatua jää opiskelijoiden henkinen, tunteisiin liittyvä puoli usein ottamatta huomioon. Merkittävimmät oppimisesteet ovat kuitenkin monesti juuri tunne-elämästä johdettavia. Motivaatio-ongelmat, epävarmuus, epärealistinen kuva omista ja muiden tiedoista, itsetunto-ongelmat ja turvattomuuden tunne vieraassa sääntömaailmassa ovat ensimmäisen vuoden opiskelijan arkea, mutta myös graduun väänävät kamppailevat niiden kanssa.” (68/n/lehtori)*

#### “Assarit tulevat ja menevät, proffa pysyy”

Opetukseen kytkeytyvät virkahierarkiat ja valta-asetelmat näyttäytyivät aineistossamme mielenkiintoisilla ja yllättävillä tavoilla. Aineistosta löytyi useita kirjoitelmia, joissa “rintamalinjat” piirrettiin nuoret–vanhat -akselille. Nuorten assistenttien tai tutkijoiden kirjoituksissa vanhempaan polveen liitettiin jämähtäneisyyden ja konservatiivisuuden määreitä. Esimerkiksi juuri opetuksen suhteen “vanhojen” nähtiin pitävän yllä tutkimuksen ja opetuksen vastakkaisuutta ja pyrkivän sosiaalistamaan myös aloittelevat opettajat tähän traditioon: “Opetuksen vastenmielisyys (...) heijastuu siihen, että kaikki mahdollinen opetus, passakabommat, tuputetaan nuoremmille virkaveljille.”(104/m/ass.)

Valta ja hierarkiat näkyivät siis siten, että virkahierarkiassa alimpana oleva ja määrääkäsissä opetustehtävissä toimiva akateeminen väki opetti sitä, mitä määrättiin. Professorien valta tuntui vahvalta ja erityisesti assistenttien asema heikolta.

*“On ikävää, että jotkut opettajat saavat pitää saman pakollisen kurssin vuosikymmenestä toiseen, vaikka kurssi olisi muiden (opiskelijoiden ja henkilökunnan) mielestä sopimaton nykyiseen opetusohjelmaan. Näyttää siltä, että yliopisto-opettajalla, jos titteli alkaa p-kirjaimella on ääretön valta omaan opetustyöhönsä. Kurssien kierrätyksestäkin on silloin tällöin puhuttu, mutta puheeksi se on jäänyt.” (31/m/yliaass.)*

Erityisen ikävää assistentille oli, jos oma tutkimusalue sattui olemaan sama kuin professorin: tällöin alan kurssit lankesivat luonnostaan hierarkiassa ylemmänä olevalle kollegalle: *“Onko siis odotettava luonnollista poistumaa, ennen kuin on mahdollista edes kokeilumielessä opettaa omaa alansa?”* (61/n/ass.) *“Paskabommat nuorisolle” -ajatus* nähtiin toisaalta yleisemminkin yhteiskuntaan liittyvänä säännönmukaisuutena, jonka mukaan *“ensin pitää kärsiä, ennen kuin pääsee paremmille apajille.”* (101/m/tutk.ass.) Opetustyön arki saattoi siis tarkoittaa *“ylemmältä taholta annettua opetusnakkia, joka piti suorittaa.”* (77/n/ass.)

Yliopistopedagogiikan kurssille on osallistunut runsaasti nuoria, määrääkaisen rahoituksen varassa toimivia jatko-opiskelijoita ja tutkijoita, joiden kokemus opetustehtävistä on vähäinen. Näiden kurssilaisten kiinnittyminen on siis tapahtunut pikemminkin “tutkimusyliopistoon” kuin “opetusyliopistoon” (Karjalainen 1995, 23). Niinpä myös tutkimuksen ja opetuksen dilemma ilmeni heidän kohdallaan eri tavalla kuin varsinaisissa opetusviroissa toimivilla henkilöillä. Opetuskokemuksen vähäisyys oli eräänlainen ongelma, jonka pelättiin vaikeuttavan pärjäämistä viranhauissa:

*“Jatko-opiskelija voi puurtaa vuosia tutkimuksensa kimpussa oppiaineessa niin, ettei hänelle välttämättä koskaan tule mahdollisuutta antaa opetusta (...) Nyt kun on luotu vielä postdoc-systeemi, voi joku väittelynsä jälkeenkin pysyä pitkään erillään opetuksesta, vaikka kiinnostusta voisi ollakin. Miten näiden ihmisten sitten käy?”* (23/n/tutkija)

Opetuskokemuksen puuttuminen on entistä suurempi ongelma tilanteessa, jossa “tohtorituotanto” on tutkijakoulutuksen tehostamisen seurauksena kasvanut. Kilpailu post-doc -paikoista on kova eikä kaikille uskottu riittävän töitä yliopistosta: *“Valtiolta aikoo lehtitietojen mukaan jatkossa irtisanoa yliopistoista liiaksi katsomaansa väkeä joten tilanne ei tulle ainakaan paranemaan”* (138/n/ass.). Opetustehtävistä saatu kokemus nähtiin tärkeänä työllistymisen kannalta – erityisesti, jos omaa oksaa joutui etsimään akateemisen maailman ulkopuolelta: *“...tutkijakoulutettavien tulevaisuuden työllistymisen kannalta olisi tärkeää, että opiskeluaikana olisi mahdollista meritoitua myös opetustyössä. Kaikille ei voi lohjeta paikkaa laitoksella tutkimustehtävissä ja esimerkiksi yksityiselle ja AMK sektorille työllistymisen keskeisiä avuja ovat juuri opetukselliset ansiot.”* (143/n/tutkija)

Opetuskokemus nähtiin niin tärkeänä pääomana, että osa tutkijoista kertoi luennoivansa *“talkoobengessä muiden tutkijoiden kanssa ilman erillistä palkkiota.”*

(69/n/tutkija) Kyseinen kirjoittaja tähdensi, että hänen mielestään vika löytyi nimenomaan systeemistä ja vaikeasta rahoitusilanteesta: oppiaineella ei hyvästä tahdosta huolimatta ollut varaa maksaa palkkaa opetuksesta.

Rahan lisäksi löytyi muitakin syitä sille, että tutkijat eivät opettaneet. Aineistomme kertoikin yllättävällä tavalla laitoksista ja oppiaineista, joissa jatko-opiskelijat eivät pyynnöstään huolimatta saaneet antaa opetusta edes palkattomasti. Tutkijoiden osallistuminen opetukseen ilman siitä maksettua palkkaa oli herättänyt joillakin laitoksilla keskustelua “torpparityön” teettämisestä tutkijoilla eli asiaa voidaan katsoa myös ammattiyhdistysnäkökulmasta. Aineistomme nuoret tutkijat kuitenkin pitivät oman opetuspanoksensa ylenkatsoamista lähinnä epäluottamuslauseena heidän asiantuntemustaan ajatellen. Opetusta voitiin siis käyttää akateemisen vallan välikappaleena: oikeus opettamiseen oli vain varsinaisella henkilökunnalla tai tieteenalan “kovalla nimellä”.

*“...syntyi oppiaineen palaverissa muutamia kertoja keskustelua mm. siitä voisinko minä myös opettaa jotain laitoksella. (...) johtoportaaassa ideaa vastustettiin mm. sen vuoksi, että “vain henkilökuntaan kuuluvat voivat opettaa laitoksella, eivät ulkopuoliset” tai että “mikäli varoja käytetään ulkopuolisten palkkaamiseen, täytyy kutsutun olla kansallisen tason kova nimi” jne. Toisin sanoen statukseni (väitöskirjaa tekevänä apurabatutkijana) oli toistuvasti esteenä sille, että kapasiteettiäni ei voitu eikä aivan ilmeisesti haluttukaan käyttää opetuksessa.”*  
(53/n/tutkija)

Sukupuoleen liittyvät valtakysymykset tulivat esiin harvoissa, mutta sitäkin sapekkaammissa kirjoitelmissa. Sukupuolen nähtiin vaikuttavan erityisesti laitosten työnjakoon eli “Yleensä tietyt henkilöt (lue: muutama velvollisuudentuntoinen nainen) hoitaa juoksevat asiat, jotta “pojat” voivat rauhassa keskittyä oleelliseen: tutkimuksen tekoon.” (88/n/ass.) Laitoksilla vallitsevaan mieskulttuuriin liitettiin seuraavanlaisia piirteitä: asioista ei keskusteltu avoimesti eikä omia tekemisiä arvioitu rehellisesti, virheitä ei myönnetty, naiskollegoihin suhtauduttiin alentuvasti ja asioista päätettiin miesporukoissa.

Naiset toivat sukupuolen useimmin esiin, mutta aineistosta löytyi kaksi miestä, jotka katsoivat sukupuolikysymystä varsin erilaisista näkökulmista. Toinen kuvasi yliopistomaailmaa selkeän sukupuolittuneeksi: “Oma näkökulmansa vielä on, että yliopisto-opettajan arvovalta on sukupuolittunutta: miestä kunnioitetaan ja kuunnellaan enemmän kuin naista. Näin miehet pääsevät kivuttomammin

*määrittelemään, mitä tutkimus ja tiede on. Tästä olen myös kuullut useita esimerkkejä.” (62/m/dos.)* Toinen taas kuvasi yliopistomaailmaa sukupuolettomaksi ja steriiliksi: *“Yksi varsin silmiinpistävä piirre yliopistossa on tänä päivänä juristimaiseen viileyteen asti viety sukupuolien välisen kanssakäymisen rajoittamisen tarve. Aika tuoreena yliopistolaisena aika usein tulee mieleen, että mitähän kaikkea se kansleri taas kielsikään tekemästä”. (97/m/dos.)*

### “Akateeminen yksinäisyys”

Akateemisen toimintakulttuurin yhtenä nimittäjänä on perinteisesti pidetty vapautta. Vapauteen sisältyy yksityisyyden kunnioitus, mikä tekee opetuksesta yksityisasian. Yksityisyys voi kuitenkin kääntyä myös yksinäisyydeksi (Ylijoki 1998; Husu 2005). Yksi aineistomme kirjoittajista nimitti tätä yliopistokulttuuriin liittyvää ilmiötä akateemiseksi yksinäisyydeksi:

*“Uskoisin, että yliopiston läpäisevänä piirteenä niin opettamiseen kuin tutkimukseen vaikuttaa voimakkaasti akateeminen yksinäisyys, jonka taustalla on monia rakenteellisia ja kulttuurisia seikkoja. Pätkätyöt saavat jokaisen tuijottamaan omaan napaansa eikä yhteisöllisyyteen ja asioiden yhdessä pohtimiseen jää tilaa. Jokainen touhuaa omiaan henkensä hädässä. Yksi kulttuurinen yksinäisyyden luoja on akateeminen traditio, jonka mukaan jokainen on oman erityisalueensa asiantuntija ja näin omassa pikku norsunluutornissaan.” (95/m/tutkija)*

Akateemisen vapauden käänköpuolena voidaan siis pitää akateemista yksinäisyyttä sen eri muodoissaan. Tavallisimmin opettajat kirjoittivat akateemisesta yksinäisyydestä *“autonomiana”*, *“yksintekemisen kulttuurina”* tai että *“opetus on yksityisasiä”*. Opetusta kuvattiin *“opetuskakkuna*, jonka jakamisessa jokainen ajoi oma asiaansa. Vahvat tai äänekkäät yksilöt pärjäisivät: *“Laitoksessamme on tapana hoitaa asioita suurimman äänen periaatteella. Jokainen katsoo omaa etuaan, ja asiansa saa hoidetuksi kunhan vain jaksaa huutaa tarpeeksi kovaa ja tarpeeksi pitkään.” (57/n/pt.tuntiop.)* Osa vastaajista tunnustautui suoraan itsekkäiksi tai omaa etuaan katsovaksi. Silloin autonomia kääntyi negatiiviseksi itsekkyydeksi. *“Nyt jokaisella tavoitteena vain minä, minä, minä. Tyypillistä tuoda palaverissa esille, että tämä ja tämä oli juuri minun ideani, juuri minä tämän keksin.” (36/n/yliassistentti)* Yliopistot nähtiin myös akateemista vapautta tarvitsevien *“bankalien persoonien”*

paikkana. Näille henkilöille akateeminen yksinäisyys merkitsi mahdollisuutta toimia yksin, muista piittaamatta, omia tarkoituksiperiä ja aivoituksia toteuttaen.

Akateeminen yksinäisyys näkyi yhteistyön puutteena opetuksessa. Yliopisto-opettajat toimivat yksinään tietämättä muista tai heidän opetuksestaan tuskin mitään. Kuten eräs vastaajamme toteaa:

*“... huolimatta yhteisesti hyväksytyistä tutkintotavoitteista ja sisällöistä yliopisto-opettaja voi käytännössä opettaa niin kuin haluaa, hyväksytyjä ja vakiintuneita keinoja puuttua yksittäisen opettajan opetuksen sisältöön, tasoon, vaatimustasoon tai arviointiin ei oikein ole.” (116/n/ass.)*

Kirjoitelmissa myös pyristeltiin akateemista yksinäisyyttä vastaan, sillä vastaajat kaipasivat yhteistyötä ja tukea. *“Oman työn kehittämiseksi olisi mukava joskus suunnitella yhdessä tulevaa opetusta ja keskustella eri alan ihmisten kanssa heidän opetuksestaan ja käyttämistään menetelmistä. Meillä ei kuitenkaan ole tällaista perinnettä.” (57/n/pt.tuntiop.)* Erityisesti uraansa aloittelevat yliopisto-opettajat kokivat jääneensä yksin opetustehtävien kanssa.

Akateeminen yksinäisyys näkyi aineistossamme myös siinä, että kirjoittajien ratkaisut aikapulaan tai tutkimuksen ja opetuksen dilemmaan olivat yksilöllisiä eivätkä yhteisöllisiä. Aineistosta löytyi yliopisto-opettajia, jotka pitivät kunnia-asianaan hoitaa sekä opetuksen että tutkimuksen parhaalla mahdollisella tavalla. Tämä tarkoitti heidän kohdallaan kipeiltä kuulostavia henkilökohtaisia ratkaisuja: työpäivän venyttämistä, perheen “hylkäämistä”, lomista luopumista jne.

*“Itse asiassa koen tämän työn siinä määrin yksinäiseksi ja itsenäiseksi, niin “omaksi jutukseni”, ettei ole kovin helppoa edes kirjoittaa mitään yhteisötason ongelmia, koska ne eivät juuri tule arjen töissä esiin. Istun vain huoneessani kirjoittamassa ja käyn välillä luentosalissa opettamassa. Ratkaisen ajankäytölliset kuten muutkin työhön liittyvät ongelmat itse omalla tavallani ja omalla ajallani, enkä edes tiedä, missä määrin niihin voisi löytyä apua paremmasta yhteisöllisyydestä.” (72/m/lehtori)*

Laitostasolla lyhytjänteinen henkilöstöpolitiikka heikensi kokonaistyöajan mahdollistamaa joustavaa työnjakoa (ks. myös Kinnunen 2005, 43). Kirjoitelmissa pätkätyöt ja kokonaistyöaika yhdistettiin yhä yksilöllistyvämpään opetuskult-

tuuriin. Ajatusta yhteisöllisyydestä oli vaikea vaalia tällaisessa tilanteessa:

*“Myöskään alituisen vaibtuva työväki ei oikein omaksu solidaarisuuden ja yhteishyvän ajattelua. Tämä ongelma näkyy myös opetustyönjaossa, kuka opettaa ja mitä, millä keinoilla yms. Jotkut yrittävät valuttaa opetustaan muille, mikä on harmillista tai jopa ay-asia.” (88/n/ass.)*

Akateemisen yksinäisyyden yhtenä ulottuvuutena voidaan pitää myös yritystä “säilyttää akateemiset kasvonsa” tai “viisauden kuplaa”. Kukaan ei halua paljastaa tietämättömyyttään ja ymmärtämättömyyttään; kukaan ei uskalla kysyä “tyhmiä kysymyksiä”. Eräs vastaaja arveli, että tämän “yksinäisyyden lajin” yliopisto-opettajat onnistuivat siirtämään myös opiskelijoihin.

## Pohdinta

Tehoyliopistopolitiikka näkyy selvästi yliopisto-opettajien työssä ja arjessa. Toisaalta aineistomme osoitti, että yliopisto on moniääninen instituutio, jossa poliittiset ja kulttuuriset muutokset eivät ilmene yhtenevästi. Yliopiston opettajat työskentelevät hyvin erilaisissa ympäristöissä, joissa arjen kokemuksta säätelevät tieteenalan ja oppiaineen kulttuurit, virka-asema, sukupuoli ja virkaikä. Niin ilmeisiä kuin yliopistolaitoksen muutokset ovatkin, on muistettava, että yliopisto ja akateeminen kulttuuri ovat pitkän historiallisen kehityksen tuloksia. Globaalin yliopistopolitiikan opit eivät voi kerralla huuhtoa akateemisen kulttuurin eri kerroksia.

Akateemiset opettajat kokevat opetustyönsä sangen ristiriitaisena. Yliopisto-opettajien vaalima puhe yliopiston erityisyydestä ja akateemiseen kulttuuriin kuuluvasta opetuksen ja tutkimuksen yhteydestä tuntui ristiriitaiselta suhteessa heidän kuvaamiinsa arjen käytäntöihin. Onkin mielenkiintoinen kysymys, mitä opetuksen ja tutkimuksen yhteydellä itse asiassa tarkoitetaan ja millaista on tämän päivän tulosvastuun kulttuuria painottavassa yliopistossa tutkimukseen pohjautuva opetus. Oman aineistomme analysoinnin kannalta mielenkiintoinen on Merja Kinnusen (2005, 40–41) väite, jonka mukaan tutkimus ja opetus ovat eriytyneet entistä enemmän toisistaan sitä myötä kun opetus on arviointineen ja kehittämisineen saanut yhä enemmän näkyvyyttä osana yliopiston tulosvastuun kulttuuria.



Toistakymmentä vuotta jatkuneesta yliopistopedagogisesta kehittämistyöstä huolimatta opetustyö näyttää edelleen kärsivän arvonalennuksesta. “Tutkimusyliopiston” ja “opetusyliopiston” yhteensovittaminen ruohonjuuritasolla on lähes mahdotonta. Aineistomme yliopistotyöläiset edustavat valikoitunutta opetuksesta innostunutta ryhmää akateemisen väen keskuudessa. Siitä huolimatta kirjoitelma-aineistossa pilkahtelee ambivalentti ja epäilevä suhtautuminen opetuksen kehittämiseen. Massoituvan opetustyön ja kiristyvän aikabudjetin ristipaineessa pitkää päivää puurtavat pätkätyöläiset hakevat selviytymisohjeita ja meritoitumista pedagogisilta kursseilta, mutta toisaalta saattavat suhtautuvat pedagogisiin oppeihin epäilevästi.

Nostalgia kadotettuun yliopiston kulta-aikaan (ks. Ylijoki 2005) jäsentää aineistossamme myös yliopisto-opettajien “opiskelijapuhetta”. Akateeminen maailma on kuitenkin avautunut opiskelijoille, jotka eivät edusta traditionaalisen sivistysyliopiston ihannetta. Kärjistäen voi väittää, että jos nykyopiskelijoilla on vahva käsitys yliopistosta kouluna, samaan tapaan näyttävät yliopisto-opettajat puheessaan omaksuneen käsityksen iättömistä ja sukupuolettomista opiskelijoista passiivisina ja konservatiivisina koululaisina. Onkin syytä kysyä, miten yliopisto-opettajat tunnistavat nykyopiskelijoiden heterogeenisyyden ja onko se ylipäättään mahdollista tulostavasti opetuskulttuurissa. Yliopisto-opiskelijat muodostavat kirjavan joukon erilaisine kykyineen, valmiuksineen sekä haluineen. Harva vastaaja kuitenkaan pohtii tätä. Opettajien “opiskelijapuhetta” voidaan tulkita yliopiston “syntiinlankeemuskertomuksena” tai “rappion tarinana” (Ylijoki 1998, 35–39; Koski 1993, 158), joka rakentuu osaltaan osaksi akateemisen kulttuurin uutta perinnetietämystä. Puhe oikeuttaa sen, että opiskelijan yksilöllisestä kohtaamisesta on jouduttu luopumaan tehoyliopistossa.

Valtahierarkioiden läsnäolo ja niiden arkielämän läpäisevyys kuului kouriintuntuvasti opettajien kirjoitelmista. Monet kirjoittivat perinteisestä professorivallasta, joka ilmeni samalla sukupolvien välisenä valtakuiluna. Kurssille osallistui paljon nuoria akateemisen yhteisön noviiseja, joiden puheessa opetuksen valtautuvuudet tulivat esiin myös yllättävällä tavalla. Vaikka tutkimus koetaan enemmän arvostetuksi, niin opetusta koettiin kuitenkin käytettävän myös vallan välineenä, reviirien vartioinnin instrumenttina. Sukupuolineutraali yliopisto ei toimi arjen käytännöissä: sukupuoli jäsentää opetuksen käytäntöjä ja yleisemminkin laituskulttuureja. Toisaalta aineistossa oli myös opettajia, joille selkeät valtahierarkiat olivat täysin vieraita. Tämä tuskin on näköharha, vaan pikemminkin osoitus siitä, että elämme murroskautta, jossa kollegiaalinen kult-

tuuri on syrjäyttämässä professorivaltaa – joskin hitaasti. Professorivaltaan perustuvalla sosiaalisella järjestyksellä on erityisesti suomalaisessa yliopistossa vahva perinne (Välimaa 2005, 162–163). Voidaankin kysyä, millä tavalla yliopistolaitokseen sisään rakentuneet hierarkiat ovat muuttuneet uudella tulosjohtamisen aikakaudella. Onko aikamme työkuultuuriin soiaaliseen uuden sukupolven kenties helpompi sopeutua tehoyliopiston tulos tai ulos -kuultuuriin?

Akateeminen yksinäisyys oli analyysimme viimeinen teema. Muiden teemojen tavoin se näyttäytyi monikasvoisena. Yksi sitä määrittävä positiivinen piirre oli yliopistotyön autonomisuus – vapaus vastata itse omasta työstään. Toisaalta sen käänköpuolena oli konkreettinen yksin jääminen – opetus koettiin “kakuksi” joka on kärsittävä yksin. Akateemisen maailman jakautuminen heimoihin, koulu- ja kuppikuntiin on yksi keskeinen akateemisen yksinäisyyden hahmottamisen muoto. Yksiköistä koettiin puuttuvan yhteistyön kuultuuri. Yksinäisyys kytkeytyi myös muihin ongelmiin ja niiden ratkaisuyrityksiin. Esimerkiksi tutkimuksen ja opetuksen dilemmaan tai aikapulaan etsittiin yksilöllisiä eikä niinkään yhteisöllisiä ratkaisuja. Kokonaistyöaikajärjestelmä ja koveneva kilpailukuultuuri lisäsivät osaltaan työn yksinäisyyttä. Akateemiseksi yksinäisyydeksi tulkitsimme myös tietämättömyyden ja ymmärtämättömyyden peittämissä kuultuurin, “viisauden kuplan” ylläpitämisen suhteessa kollegoihin ja opiskelijoihin.

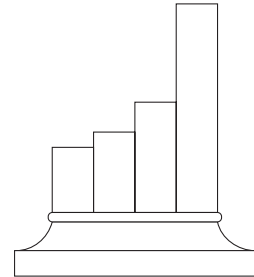
Paul R. Trowler on kuvannut neljä tapaa, joilla tutkija-opettajat vastaavat akateemisen työn muutospainisiin (Ylijoki & Aittola 2005, 10). Muutoksia voi vastustaa, mennä innokkaasti mukaan, mukautua tai pyrkiä kollektiivisesti muuttamaan korkeakoulu- ja tiedepolitiikkaa. Onko akateeminen yksinäisyys mukautumista? Onko se yksi tapa suhtautua akateemisen työn muutospainisiin keskittymällä omiin asioihin laitoksen yhteisten asioiden hoitamisen kustannuksella? Aineistomme todentaa eräänlaista mukautumista: yksilöllisiä ratkaisuja, itsekkyyttä, jopa röyhkeyttä, vaikka samanaikaisesti yliopisto-opettajat myös kaipaavat yhteisöllisyyttä. Ilmentääkö tämä Ballin (2001, 30–36) kuvaamia globaalin politiikan teknologioiden vaikutuksia, jotka tuottavat uuden moraalisen työympäristön, jossa kilpailu aletaan mieltää ihmisten välisiä suhteita määrittäväksi luonnolliseksi olotilaksi, ja jossa työntekijöitä hallitaan erinomaisuuden eetoksen ja kroonisen epävarmuuden ilmapiirissä?

## Lähteet

- Aittola, T. 1992. Uuden opiskelijatyypin synty. *Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 91, 4–11.
- Ball, S. 1998. Big policies/small world: An introduction to international perspectives in education policy. *Comparative Education* 34 (2), 119–130.
- Ball, S. 2001. Globaalit toimintaperiaatteet ja kansalliset politiikat eurooppalaisessa koulutuksessa. Teoksessa A. Jauhiainen, R. Rinne & J. Tähtinen (toim.) *Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 1. Turku*, 21–43.
- Barnett, R. 1990. *The Idea of higher education*. Buckingham: The Society & Open University Press.
- Court, S. 1999. Negotiating the research imperative: The views of UK academics on their career opportunities. *Higher Education Quarterly* 53 (1), 65–87.
- Dale, R. 1999. Specifying globalization effects on national policy: a focus on the mechanisms. *Journal of Educational Policy* 14 (1), 1–17.
- Deem, R. 2001. Globalisation, new managerialism, academic capitalism and entrepreneurialism in universities: is the local dimension still important? *Comparative Education* 37 (1), 7–20.
- Fox, C. 2002. The Massification of higher education. Teoksessa D. Hayes & R. Wynyard (toim.) *The McDonalidization of higher education*. Westport, Connecticut, London: Bergin & Garvey, 129–142.
- Hakala, J. 2005. Nuoret tutkijat akateemisessa tutkimusyhteisössä. Teoksessa H. Aittola & O.-H. Ylijoki (toim.) *Tulosohjattua autonomiaa*. Helsinki: Gaudeamus, 109–129.
- Hakala, J., Kaukonen, E., Nieminen, M. & Ylijoki, O.-H. 2003. Yliopisto – tieteen kehdestä projektimyllyksi? Yliopistollisen tutkimuksen muutos 1990-luvulla. Helsinki: Gaudeamus.
- Hilpelä, J. 2001. Uusliberalistisen koulutuspolitiikan aatteellinen tausta. Teoksessa A. Jauhiainen, R. Rinne & J. Tähtinen (toim.) *Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 1. Turku*, 139–154.
- Hilpelä, J. 2004. Järjen epäilyä ja suunnittelemattomuuden ylistystä? – Ekskursio uusliberalistiseen koulutuspolitiikkaan. *Kasvatus* (35) 1, 55–65.
- Husu, L. 2005. Sosiaalinen tuki naisten tutkijauralla. Teoksessa H. Aittola & O.-H. Ylijoki (toim.) *Tulosohjattua autonomiaa*. Helsinki: Gaudeamus, 84–108.
- Jauhiainen, A. 1997. Korkeakoulupedagogiikka suomalaisen yliopiston historiassa ja rakenteissa. Teoksessa A. Jauhiainen (toim.) *..sekä antaa siihen perustuvaa ylintä opetusta. Näkemyksiä ja kokemuksia korkeakoulupedagogiikan tavoitteista ja todellisuudesta. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja B:58*, 10–49.
- Julkunen, R., Nätti, J. & Anttila, T. 2004. Aikanyrjähdys. Keskiluokka työn puristuksessa. Tampere: Vastapaino.
- Karjalainen, A. 1995. Opetuksen meritoinnin ongelma. *Korkeakoulutieto* 24 (1), 7–12.

- Kaukonen, E. 2003. Yliopiston yhteiskuntasuhde ja akateeminen tieteenharjoitus. Teoksessa H. Melin & J. Nikula (toim.) Yhteiskunnallinen muutos. Tampere: Vastapaino, 91–107.
- Kinnunen, M. 2005. Opettaminen uuden kapitalismin ajan yliopistossa. *Tiede ja edistys* 30 (1), 38–45.
- Kivinen, O., Rinne, R. & Ketonen, K. 1993. Yliopiston huomen. Korkeakoulupolitiikan historiallinen suunta Suomessa. Tampere: Hanki ja Jää.
- Koivula, J. & Rinne, R. 2005. The entrepreneurial university in the European knowledge society: The changing tasks of higher education and a clash of values. Paper presented in EUEREK workshop 11th-12th February 2005. University of Turku, CELE.
- Koski, L. 1993. Tieteen tahtomana, yliopiston tekemänä. Yliopiston sisäiset symboliset järjestykset. Joensuun yliopiston yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja 17.
- Kota. 2005. <[Http://www.csc.fi/kota/aihelista1.html](http://www.csc.fi/kota/aihelista1.html)> —> opettajat
- Moore, E. 2003. Pitkä opintie. Aikuisiällä suoritettu yliopistotutkinto ja koulutuksellisen elämäntien muutos. Joensuun yliopiston yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja 61.
- Mustajoki, A. 2002. Tuloksena yliopisto. Kokemuksia ja näkemyksiä yliopiston hallinnosta. Helsinki: Yliopistopaino.
- OPM. 2004. Korkeakoulutuksen laadunvarmistus. Opetusministeriön työryhmämuitioita ja selvityksiä 2004:6. Helsinki.
- OPM. 2005. Yliopistojen tulostuottojen kehittämistyöryhmä III. Opetusministeriön työryhmämuitioita ja selvityksiä 2005:24. Helsinki.
- Patomäki, H. 2005. Yliopisto oyj. Tulosjohtamisen ongelmat – ja vaihtoehdot. Helsinki: Gaudeamus.
- Puhakka, A. & Rautopuro, J. 2003. Vessi ja illuusio: Opettajien työaikasopimuksen noudattaminen yliopistoissa. Helsinki: Tieteentekijöiden liitto.
- Rinne, R. 2004. Searching for the rainbow: changing the course of Finnish higher education. Teoksessa I. Fägerlind & G. Strömqvist (toim.) Reforming higher education in the Nordic countries. Studies of change in Denmark, Finland, Iceland and Sweden. Paris: Unesco, International Institute for Educational Planning, 89–135.
- Rinne, R. & Simola, H. 2004. Laatuvaikuttavuus, arviointiteollisuus ja korkeakoulutus. *Kasvatus* 35(3), 249–341.
- Ritzer, G. 2002. Enchanting McUniversity: Toward a spectacularly irrational university quotidian. Teoksessa D. Hayes & R. Wynyard (toim.) The McDonaldization of higher education. Westport, Connecticut, London: Bergin & Garvey, 19–32.
- SA 1997 Suomen asetuskokoelma. Yliopistolaki 1997/645.
- Saarinen, T. 1995. Nousukaudesta lamaan, määrästä laatuun. Korkeakouluarvioinnin käynnistyminen ja kokemukset laitoksilla. Turun yliopisto. Koulutussosiologian tutkimuskeskus, raportti 32.
- Scott, P. 2003. Challenges to academic values and the organization of academic work in a time of globalization. *Higher Education in Europe* 28 (3), 295–306.
- Sennet, R. 2002. Työn uusi järjestys. Miten uusi kapitalismi kuluttaa ihmisen luonnetta. Tampere: Vastapaino.
- Siltala, J. 2004. Työelämän huonontumisen lyhyt historia. Helsinki: Otava.

- Silvonen, J. 1996. Nopeammin, nopeammin... Opiskelu ja korkeakoulupolitiikka. Teoksessa B. Helenius, E. Hämäläinen & J. Tuunainen (toim.) Kohti McDonalds-yliopistoa? Näkökulmia suomalaiseen korkeakoulu- ja tiedepolitiikkaan. Helsinki: Tammi, Hanki ja Jää, 73–118.
- Singh, M., Kenway, J. & Apple, M.W. 2002. Globalizing education: Perspectives from above and below. Teoksessa M. W. Apple, J. Kenway & M. Singh (toim.) Globalizing education. Policies, pedagogies, & politics. Studies in the Postmodern Theory of Education 280. New York: Peter Lang, 1–29.
- Slaughter, S. & Leslie, L. 1997. Academic capitalism. Politics, policies, and the entrepreneurial university. London: The Johns Hopkins University Press.
- Ty. 2005. Turun yliopisto. Henkilöstötilastot. <<http://www.utu.fi/henkilokunta/palvelussuhdeasiat/tilastot/index.html>>
- Välimaa, J. 2005. Akateeminen työ – palkkatyötä vai säätyläisyyttä? Teoksessa H. Aittola & O.-H. Ylijoki (toim.) Tulosohjattua autonomiaa. Helsinki: Gaudeamus, 146–168.
- Tilastokeskus 2005. Yliopisto-opettajien vuosittainen virkatyöaika lähes 2000 tuntia. Tulevat julkistukset. <[http://www.tilastokeskus.fi/til/yaakay\\_2005\\_2005-12-15\\_tie\\_001.html](http://www.tilastokeskus.fi/til/yaakay_2005_2005-12-15_tie_001.html)>
- Välimaa, J. 2005. Akateeminen työ – palkkatyötä vai säätyläisyyttä? Teoksessa H. Aittola & O.-H. Ylijoki (toim.) Tulosohjattua autonomiaa. Helsinki: Gaudeamus, 146–168.
- Ylijoki, O.-H. 1998. Akateemiset heimokulttuurit ja noviisien sosialisatio. Tampere: Vastapaino.
- Ylijoki, O.-H. 2003. Entangled in academic capitalism? A case-study on changing ideals and practices of university research. Higher Education 45 (3), 307–335.
- Ylijoki, O.-H. 2005. Academic nostalgia – a narrative approach to academic work. Human Relations 58 (5), 555–576.
- Ylijoki, O.-H. & Aittola, H. 2005. Johdanto: hyvää akateemista työtä etsimässä. Teoksessa H. Aittola & O.-H. Ylijoki (toim.) Tulosohjattua autonomiaa. Helsinki: Gaudeamus, 7–17.
- Ylijoki, O.-H. & Mäntylä, H. 2003. Conflicting time perspectives in academic work. Time & Society 12 (1), 55–78.



## Virallinen, paikallinen vai piiloinen opintosuunnitelma – mikä ohjaa korkeakouluopiskelijaa?

**Kirsi Korpiaho**

Tarkastelen korkeakouluopiskelijoiden opiskelua ja oppimista koulutuksen käytännöissä. Olen kiinnostunut siitä, mikä muu kuin virallinen opintosuunnitelma ja siihen sidottu opiskelijoiden ohjaus ohjaa opiskelutyötä. Tartun tähän aiheeseen keskittymällä yhteen koulutukselliseen käytänteeseen, tenttikäytänteeseen. Ymmärrän tenttikäytännön olevan eräs keskeinen sekä korkeakoulujen toimintaa että opiskelijoiden arkipäivää jäsentävä käytänteeseen, johon osallistumalla opiskelijat oppivat paitsi niiden välittämistä sisällöistä (virallinen opintosuunnitelma) myös näistä käytännöistä itsestään (paikallinen ja piilo-opintosuunnitelma). Aineistona käytän Helsingin kauppakorkeakoulun Ylioppilaskunnan (KY:n) internetfoorumilla maaliskuuhuhtikuussa 2004 käytyä keskustelua tenttikäytännöstä.

**Asiasanat:** opiskelijoiden ohjaus, virallinen opintosuunnitelma, paikallinen opintosuunnitelma, piilo-opintosuunnitelma

### **Johdanto**

Korkeakoulutuksen kehittämiseksi ja opiskelijoiden oppimisen edistämiseksi on viime vuosina vannottu tehostetun ohjaustoiminnan nimeen. Uudenlaisen ohjaustoiminnan on uskottu mm. mahdollistavan yksilöllisiä opintopolkuja, auttavan oman opiskelun ja oppimisen hahmottamisessa ja arvioinnissa (Ansela ym. 2005). Ominaista tälle ohjaustoiminnalle on, että siinä pyritään usein vai-

kuttamaan nimenomaan virallisessa opintosuunnitelmassa määriteltyjen tavoitteiden parempaan ja tehokkaampaan saavuttamiseen. Näin virallisen opintosuunnitelman rooli korkeakoulujen toimintaa, opiskelua ja oppimista, määrittelevänä tekijänä on saanut keskeisen aseman.

Ohjaustoiminnan haastavuus piilee kuitenkin siinä, että virallinen opintosuunnitelma on opiskelijoille usein vain abstrakti selvitys tutkintorakenteesta ja sen vaatimuksista. Se on ohjekirja, jonka avulla opiskelija kyllä valmistuu oikeilla ja laillisilla aineyhdistelmillä, mutta se ei kerro mitä kaikkea niiden saavuttamiseksi on tehtävä. Virallisessa opintosuunnitelmassa ei kuvata opiskelua prosessina. Siinä ei anneta vastauksia kysymyksiin, millaista opiskelu koulutuksen käytänteissä oikeasti on tai millaista toimintaa ja oppimista näihin käytänteisiin osallistuminen edellyttää (ja edistää). Tästä johtuen virallisen opintosuunnitelman ohjausvaikutus on aiheellista asettaa ainakin hetkeksi kriittisen tarkastelun alle ja kysyä: mikä muu ohjaa korkeakouluopiskelijan opiskelua ja oppimista?

Virallisen opintosuunnitelman lisäksi voidaan paikantaa opetettu ja opittu opintosuunnitelma, jota kutsutaan toteutuneeksi opintosuunnitelmaksi. Tässä artikkelissa olen kiinnostunut nimenomaan tästä toteutuneesta opintosuunnitelmasta, eli siitä suunnitelmasta, jota koulutuksen arjessa eletään, rakennetaan ja uusinnetaan. Kiinnostukseni pohjautuu omiin kokemuksiini perusopiskelijana 1998–2003 ja sittemmin jatko-opiskelijana, jolloin havaitsin että koulutuksen käytänteissä opitaan paljon muutakin kuin mitä kirjattu, virallinen, opintosuunnitelma antaa ymmärtää. Ja tämä ”muu” on usein virallisia tavoitteita tärkeämpää.

## **Virallinen opintosuunnitelma ja sen haastajat**

Myös Helsingin kauppakorkeakoulun viralliseen opintosuunnitelmaan on kirjattu koulutuksen tavoitteet. Nämä tavoitteet ovat hyvin samansuuntaisia kuin useissa muissakin kauppakorkeakouluissa kansainvälisesti tarkasteltuna, eivätkä ne näin ole erityisen poikkeavia kauppatieteellisen koulutuksen kentällä. Näin ne kertovat omalta osaltaan tarinaa kauppatieteellisessä koulutuksessa ajankohtaisina pidetyistä teemoista. HKKK:n virallisessa opintosuunnitelmassa todetaan seuraavaa:

“Yliopistomme tarjoaa innostavan toimintaympäristön ihmisille, jotka haluavat luoda taloudellista tietoa, ja oppimisympäristön jossa kasvaa asiantuntevia, laaja-alaisia, kansainvälisiä ja eettisesti vastuuntuntoisia henkilöitä.” (HKKK:n opinto-opas 2005, s. 4)

Hyvistä tavoitteista ja pyrkimyksistä huolimatta korkeakouluopiskelijat eivät tunnu toimivan virallisten opintosuunnitelmien mukaisesti. Opiskelijoita syytetään milloin välineellisestä suhtautumisesta opintoihin, oman edun tavoittelusta ja epäeettisestä käytöksestä. Opiskelijoiden toiminta ei vaikuttaisi vastaavan virallisissa ohjeissa kuvattuja tavoitteita, ei meillä eikä kansainvälisesti (mm. Huusko & Jokinen 2001; Pfeffer & Fong 2004). Ratkaisevaa tässä onkin se, mistä vastauksia lähdetään etsimään. Pyritäänkö entisestään tiukentamaan formaalia ohjausta vai olisiko aika siirtyä virallisista dokumenteista korkeakoulujen sisälle ja siihen mitä paikallisesti rakennettujen käytänteiden sekamelskassa oikeastaan tapahtuu?

### **Paikallinen opintosuunnitelma**

Kun huomioidaan, että korkeakoulut ovat organisaatioita, joissa opettajat ja opiskelijat työskentelevät, voidaan korkeakoulujen toimintaa tarkastella uudesta näkökulmasta. Työyhteisöiden toimintaa koskevissa tutkimuksissa on todettu, että ihmiset oppivat työtä tekemällä ja työn käytänteisiin osallistumalla. Työntekijät eivät opi ainoastaan työn sisällöistä vaan myös niistä käytännöistä joihin he osallistuvat (mm. Lave & Wenger 1991; Wenger 1998). Brown & Duguid (1989, 32) huomauttavat, että paikallisilla käytänteillä on selvästi luultua suurempi merkitys myös opiskelussa ja oppimisessa. He painottavat, että koulutuksen käytänteet ja opittavat sisällöt ovat niin sidoksissa toisiinsa, ettei niitä ole mielekästä tarkastella toisistaan erillisinä elementteinä.

Koulutus voidaan näin nähdä käytänteiden verkostona, joka pitää sisällään mm. erilaisia opetus-, arviointi- ja arvostelukäytänteitä. Nämä käytänteet ohjaavat opiskelijaa, sillä opiskeluun liittyvät aktiviteetit saavat merkityksensä suhteessa näihin käytänteisiin. Schatzki (2005, 468) huomauttaakin, että käytännöllinen toiminta “sijaitsee” käytänteissä, se tulee ymmärretyksi ja saa merkityksensä suhteessa niihin. Omalla toiminnallaan opiskelijat osallistuvat koulutuksellisiin käytänteisiin, oppivat niistä ja kehittävät matkan varrella erilaisia tietämisen ja tekemisen tapoja.



Opiskelijoiden toiminta ymmärretään tällöin tilannesidonnaisena (situated learning) ja tämä toiminta saa merkityksensä samoihin käytänteisiin osallistuvien toimijoiden muodostamassa yhteisössä. Kyse ei ole siitä, että yhteisön jäsenet ajattelisivat tai toimisivat samalla yhteisön jakamalla tavalla, vaan että osallistuessaan opiskelijoille muodostuu väistämättä jaettava käsitystä siitä, mitä käytänteeseen osallistuminen edellyttää ja millaista tietoa, osaamista ja oppimista osallistumisen kautta syntyy (ks. Brown & Duguid 2001, 204 - 205). Tämän tiedon pohjalta opiskelijat sitten tekevät omia päätelmiä ja ratkaisujaan. Huomio on näin ollen enemmän tiettyä ihmisjoukkoa koskevista käytän-teissä kuin yhteisössä itsessään.

Käytänteet eivät kuitenkaan ole toimijoista irrallaan, vaan niiden tuntemi-nen ja oppiminen on välttämätön osa tietystä porukassa toimimista ja tässä porukassa legitimeksi toimijaksi tulemiseksi. Gherardi ym. (1998, 280) väittä-vätkin, että oppimishaasteet ovat niin ilmeisiä, että voidaan nimetä nk. paikal-linen opintosuunnitelma (situated curriculum). Paikallinen opintosuunnitelma pitää sisällään ne asiat, jotka uuden tulokkaan on tiedettävä pystyäkseen osal-listumaan paikallisiin työkäytänteisiin muiden hyväksymällä tavalla. Se eroaa virallisista koulutusoppaista ja vastaa kysymyksiin, mitä erilaisissa tilanteissa tulee tehdä, miten ja miksi tällainen toiminta nähdään järkevänä ja perusteltu-na.

### **Piilo-opintosuunnitelma**

Koulutuksen tutkimuksissa eroa virallisen ja toteutuneen opintosuunnitelman välillä on puolestaan pyritty selittämään piilo-opintosuunnitelman (hidden curriculum) käsitteen avulla. Viime aikoina keskustelua piilo-opintosuunnitelmasta on alettu käymään myös yliopistokoulutuksen (Ahola 2000; Margolis 2001) sekä kauppatieteellisen koulutuksen yhteydessä (Ehrensäl 2001; Ottewill, McKenzie & Leah 2005). Keskustelu piilo-opintosuunnitelmasta on muuttu-nut vuosien varrella ja siinä on ollut erilaisia painotuksia. Portellin (1993, 345) mukaan piilo-opintosuunnitelma on nähty instituution epävirallisina odotuk-sina, vääränlaisina kvalifikaatioina, yhteiskunnallisen epätasa-arvon uusintaja-na sekä opiskelijoiden itsensä hyväksikäyttämänä ja luomana.

Piilo-opintosuunnitelman käsite (the hidden curriculum) syntyi 1960-lu-vulla Yhdysvalloissa Philip Jacksonin teoksen "Life in classrooms" (1968) myö-tä ja siitä tuli pian koulutussosiologian keskeinen käsite. Jackson havaitsi tut-

kimuksissaan, että koulutuksessa, opetuksen ja oppimisen käytänteissä, opiskelijoihin kohdistui odotuksia, jotka eivät olleet virallisen opintosuunnitelman mukaisia. Opiskelijoilta odotettiin mm. istumaan hiljaa paikoillaan, odottamaan omaa vuoroaan, tekemään töitä itsenäisesti ja suorittamaan annetut tehtävät. Margolis ym. (2001, 5–6) huomauttavat, että piilo-opintosuunnitelman avulla opetettiin näin tiettyjä taitoja, joita opiskelijoiden ajateltiin tarvitsevan myöhemmin pärjätäkseen yhteiskunnassa.

Piilo-opintosuunnitelmasta tuli haitallinen ilmiö vasta, kun nämä koulutuksessa opitut kuuliaisuuden ja sopeutuvaisuuden taidot eivät enää vastanneetkaan työelämän tarpeita. Tämän ongelman on nähty koskevan erityisesti yliopisto- ja korkeakoulukoulutusta. Ahonen (1997, 16–17) kirjoittaa, kuinka yhteiskunnan muuttumisen myötä myös kauppatieteellisen koulutuksen tulisi muuttua, sillä nykyisessä tieto- ja osaamisyhteiskunnassa tarvitaan erilaisia kva- lifikaatioita kuin mitä aiemmin. Työntekijöiden tulisi olla aktiivisia osallistujia, jotka antavat oman älyllisen työpanoksensa työyhteisön toimivuuden kehittämiseksi ja tuottavuuden parantamiseksi. Nykyiset korkeakoulujen käytänteet eivät kuitenkaan näyttäisi tukevan näitä yhteiskunnallisia vaatimuksia.

Kvalifikaatioiden tuottamisen lisäksi koulutuksen käytänteillä voidaan nähdä olevan myös laajempia yhteiskunnallisia vaikutuksia. Koulutuksessa opitaan tietojen ja taitojen lisäksi myös arvoja, asenteita ja ideologisia arvostuksia (ks. mm. Bowlesin ja Gintsin 1975). Liiketaloustieteellisessä koulutuksessa tämä tarkoittaa usein opiskelijoiden sosiaalistamista liike- ja yrityselämän palvelukseen (Ehrensäl 2001; Grey 2002). Koulutuksessa läsnä olevat ja esille tulevat arvostukset representoivat samalla laajempia yhteiskunnallisia valtasuhteita, mm. eri yhteiskunnan osa-alueiden, liiketoiminta-alojen, ammattikuntien ja sukupuolten välillä. Koulutusorganisaatiot paikallisine käytänteineen eivät sijaitse ympäröivästä yhteiskunnasta erillään ja siksi niihin kietoutuu väistämättä myös poliittisia merkityksiä.

Tämä kovin yksipuolinen ”paha koulutus vs. opiskelijat parat” -asetelma on saanut myös kritiikkiä osakseen (mm. Giroux & Maclaren 2001). Suurin virhearvio on nähty olettamuksessa, että olisi jokin hegemoninen piilo-opintosuunnitelma, joka alistaisi opiskelijat allensa. Opiskelijat kun eivät ole passiivisia vastaanottajia vaan pikemminkin aktiivisia toimijoita. Vaikka koulutuskäytänteisiin liittyisikin joitakin ideologisia tavoitteita, opiskelijat eivät välttämättä käyttäydy odotusten mukaisesti. Kuten Snyder (1973, 7) kauppatieteiden opiskelijoita kuvaavassa teoksessaan kirjoittaa: ”Opiskelijat etsivät jatkuvasti viral-

lisen ja piiloisen opintosuunnitelman eroja: Minkä esteiden yli täytyy hypätä? Miten tärkeää on tyyli tai muotoseikat vai riittääkö vain että pääsee esteiden yli? Mikä on yleisesti hyväksyttyä käyttäytymistä yliopistossa? Miten tämä näkyy virallisissa ohjeissa ja eksplisiittisissä säännöissä?” Korkeakouluopiskelijat hyötyvät itsekkin piilo-opintosuunnitelman olemassaolosta: he voivat käyttää sitä hyväksi, kehittää ja uudistaa sitä.

Tässä paperissa kiinnitän huomioni siihen, millainen on korkeakouluopiskelijoiden tuottama opintosuunnitelma ja miten he tekevät tätä toisilleen näkyväksi. Tätä opiskelijoiden itsensä hahmottelemaa opintosuunnitelmaa tarkastelen sitten edellä esittelemieni paikallisen ja piiloisen opintosuunnitelman käsitteiden avulla.

## Opiskelu HKKK:ssa

Käytänteiden tutkimuksen perinteessä käytänteiden ajatellaan olevan aina osa laajempaa käytänteiden verkostoa ja toimintaympäristöä (*Schatzki 2005*). Samoin tässä paperissa tarkastelun kohteena oleva tenttikäytänne tulee ymmärrettäväksi suhteessa muihin koulutuskäytänteisiin ja laajempaan opiskeluympäristöön. Tästä syystä kuvaan seuraavaksi lyhyesti, millaista on vanhan tutkinnon mukainen opiskelu Helsingin kauppakorkeakoulussa (uusi tutkinto on astunut voimaan syksystä 2005).

Helsingin kauppakorkeakouluun valitaan vuosittain noin 500 opiskelijaa<sup>1</sup>, jotka suorittavat ensimmäisen puolentoista vuoden aikana 60 opintoviikkoa yleisopintoja. Yleisopinnot käsittävät liiketaloustieteellisiä sekä muita kauppa- ja taloustieteellisiä opintoja. Näiden lisäksi suositellaan, että opiskelijat suorittaisivat kieli- ja viestintäopintoja. Koska yleisopinnot ovat kaikille yhteiset ja pakolliset, perusopiskelijat suorittavat ne usein oman vuosikurssinsa tahdissa. Tällöin opiskelija tekee pelkästään ensimmäisen vuoden aikana kymmenkunta tenttiä ja istuu tenttialissa noin 40 tuntia<sup>2</sup>. HKKK:ssa järjestetään vuosittain

---

<sup>1</sup> Vuonna 2004 opiskelijoita valittiin 526 ja vuonna 2003 valituksi tuli 528 opiskelijaa ([www.hkkk.fi](http://www.hkkk.fi))

<sup>2</sup> Laskelma perustuu siihen, että 10 pakollista kurssia ja 4 tuntia tenttiaikaa. Tämän lisäksi monet suorittavat kieliopintoja tai muita vapaavalintaisia kursseja.

peräti tuhat tenttiä<sup>3</sup>. Näihin osallistuessaan opiskelija oppii opintojensa aikana tuntemaan tenttikäytännön läpikotaisin.

Useimmiten tentit sijoittuvat ns. välitenttiviikolle, jolloin opiskelijalla saattaa olla useita isoja tenttejä yhtä aikaa ja hänen selviytymisstrategiat joutuvat koetukselle. Viikkoja, joskus kuukausia, kestänyt opiskelu huipentuu viimekädessä kahden, kolmen tai neljän tunnin mittaiseen tenttiin. Vaikka yhä useammilla kursseilla erilaiset harjoitus- ja case-tehtävät ovat kasvattaneet painoarvoaan, ensimmäisen vuoden opinnoissa useimmiten tenttien painoarvo on edelleen peräti 80–100%. Niinpä lisääntyneestä kurssiaikaisesta työskentelystä huolimatta tenteillä on edelleen merkittävä rooli opiskelijoiden elämässä.

Opiskeltuaan 1,5 vuotta opiskelijat valitsevat pääaineen. HKKK:ssa on ollut vuosittain valittavana 16 eri pääainetta sekä näiden lisäksi erityisistä syistä myös muita pääaineita. Suurimmalla osalla näistä pääaineista on omat kurssinsa yleisopinnoissa. Oppiaineille oman kurssin pitäminen osana yleisopintoja on ollut tärkeää, sillä sen on toivottu vaikuttavan positiivisesti pääainevalintaan. Opiskelijoiden valikoitumisella pääaineisiin on merkitystä erityisesti siksi, että korkeakoulun sisällä noudatettava resurssienjakomalli perustuu keskeiseltä osin aineiden aikaansaannoksiin perustutkintojen tuottajina (Kinnunen 2002). Niinpä aineet ovat pakotettuja kilpailemaan opiskelijoista mm. esiintymällä edukseen pääainemessuilla ja järjestämällä erilaisia tempauksia, kuten avointen ovien päiviä.

Pääainevalinnassa opiskelijat pisteytetään opintomenetyksen mukaan (suoritettujen opintoviikot kertaa  $2p/100$ , jossa  $p$  = kurssista saadut pisteet). Näin ollen ahkeralla opintoviikkometsästyksellä ja hyvällä pistekeskivertolla varmistaa paikkansa toivomassaan pääaineessa. Käytännössä tämä kilpailuasetelma on keinotekoinen, sillä viime vuosina ainoastaan rahoitus todellisuudessa karsii hakijoita. Opiskelijoihin tämä pääainevalintamenettely kuitenkin vaikuttaa sikäli, että niihin tentteihin/opintoihin, joita suunnittelee pääaineeseen, on painetta panostaa enemmän.

Tenttikäytänteellä on näin yhteyksiä korkeakouluopiskelun eri ulottuvuuksiin ja tenteistä on selvittävä monista eri syistä. Opiskelijat joutuvat selviytymään opiskelun asettamista vaatimuksista ja kehittämään omat tapansa kulkea tenttiviidakon läpi.

---

<sup>3</sup> Lukukaudella 2003–2004 opinto-oppaasta löytyi 826 tentin viralliset tiedot mutta näiden lisäksi opettajat järjestävät usein ns. luentotenttejä, joita ei mainita opinto-oppaassa.

## Opiskelijoiden opintosuunnitelma: case-tenttikäytänne

Tässä artikkelissa olen kiinnostunut opiskelijoiden itsensä jäsentämästä opintosuunnitelmasta. Jotta pääsen paremmin kiinni tähän ilmiöön, olen valinnut tarkastelun kohteeksi tenttikäytänteen. Empiirisenä aineistona olen käyttänyt ns. luonnollista aineistoa eli aineistoa, jota ei ole tuotettu tätä tutkimusta varten, vaan joka on esiintynyt Helsingin kauppakorkeakoulun opiskelijayhdistyksen KY:n ylläpitämällä keskustelupalstalla maaliskuussa 2004. Keskustelu koski yleisopintojen pakollista kurssia nimeltä ”Työ ja organisointi”. Keskusteluun osallistui noin kymmenen opiskelijaa ja kesään 2004 mennessä viestiketju oli luettu jo lähes 2500 kertaa.

Seuraan itse säännöllisesti opiskelijayhdistyksen ylläpitämiä internet-sivustoja, mutta tämän viestiketjun kohdalla pysähdyin. Keskustelussa tulee selvästi esille, miten tarkasti opiskelijat tulkitsevat paikallista kontekstia ja miten tehokkaasti he opastavat tässä toinen toisiaan. Olen analysoinut keskustelua ja pyrkinyt poimimaan esille nimenomaan niitä tekijöitä, jotka näyttäisivät ohjaavan opiskelijoiden opiskelua ja tenttiin valmistautumista. Tässä artikkelissa esittelen lyhyesti analyysin pohjalta esille nousseita teemoja, huolellisemman aineiston kuvauksen ja analyysin olen tehnyt muualla (ks. Korpiaho 2005).

*Nopean opiskelutahdin hyveellisyys  
—ohjaa kirjatiivistelmien ja vanhojen tenttien pariin*

Opintojen alkaessa noviisi saa käteensä pitkälti valmiiksi paketoitua lukujärjestyksen. Lukujärjestys pitää sisällään yleisopintojen pakollisia kursseja, jotka toimivat johdantona yli kymmeneen eri pääaineeseen<sup>4</sup>. Yleinen suositus on, että tämä varsin moniaineksinen ja hajanainen yleisopintokokonaisuus suoritettaisiin pois alta mahdollisimman nopeasti, jotta myöhemmin alkavat pääaineopinnot voisivat käynnistyä puhtaalta pöydältä. Nopeaa suorittamista tue-

---

<sup>4</sup> Yleisopintojen jälkeen opiskelija on voinut valita jonkin seuraavista pääaineista: kansainvälinen liiketoiminta, laskentatoimi, liikkeenjohdon systeemit, logistiikka, markkinointi, organisaatiot ja johtaminen, rahoitus, yrittäjyys, kansantaloustiede, taloustieteiden kvantitatiiviset menetelmät, tietojärjestelmätiede, yritys juridiikka, suomen kieli ja viestintä, englanninkielinen yritys viestintä. Näiden lisäksi opiskelijoiden on ollut mahdollista valita myös muita kieliä tai talousmaantieteen pääaineeseen.

taan aivan konkreettisestikin, sillä kerättyjen opintoviikkojen määrä on keskeinen kriteeri pääainevalinnassa.

Opiskelijat joutuvatkin näin varsin vaikeaan tilanteeseen, kun suurin osa tenteistä järjestetään saman aikaan tenttiviikolla. Kaikkiin tentteihin ei ehdi valmistautua kunnolla, mutta opintoviikot pitäisi saada kasaan. Ahonen (1997, 44) kutsuu tätä perustavaa laatua olevaksi ristiriidaksi opittavaksi tarkoitettujen kurssisisältöjen ja opiskelijoiden kyvyn ja mahdollisuuksien välillä. Liian suuri kuilu virallisten odotusten ja todellisten mahdollisuuksien välillä johtaa siihen, että etenkin opintojen alussa opiskelijoiden suurin huoli on vain kurssien suorittaminen ja läpikäyminen.

*“Tenttiin kannattaa aina mennä, jos on vaivautunut ilmoittautumaan. Ja tentissä kannattaa aina vastata, jos on saanut itsensä sinne raabatuksi. Jos itse olisin jättänyt väliin kaikki ne tentit, joita ennen on ollut jonkinlainen paniikki ja yksi tai useampia kirjoja lukematta, olisi minulla varmaan noin 20–30 opintoviikkoa vähemmän suorituksia. Ja kun kyse vielä on Työn ja organisoinnin tentistä, riittää todennäköisesti, että vastaa kysymyksiin edes vähän sinnepäin.”*

Julkisen nopeaan opiskeluun kannustamisen lisäksi (tai juuri tästä syystä) myös opiskelijakulttuuri suosii tehokkuutta ja suorituskeskeisyyttä pitäen tätä hyveellisenä toimintana (Leppälä & Päiviö 2001). Opiskelijat ovatkin kehittäneet erilaisia toimintatapoja, jotta he pysyisivät tällä hyveellisellä ja odotusten mukaisella polulla. Opiskelijajyhdistys pitää kirjakauppaa, jossa myydään vanhojen kirjojen lisäksi kirjatiiivistelmiä<sup>5</sup>, muistiinpanoja ja vanhoja tenttikysymyksiä.

*Liiketaloustieteen käsitteellinen ja abstrakti kieli  
–mahdollistaa säveltämisstrategioiden käytön*

Etenkin opintojen alkuvaiheessa opiskelijat luottavat tiivistettyyn tietoon: kurssimuistiinpanoihin, kirjatiiivistelmiin ja vanhoihin kysymyksiin. Opiskelijoiden keskuudessa näyttäisi vallitsevan käsitys, että useista tenteistä pääsee läpi opet-

---

<sup>5</sup> Vuoden 2004 jälkeen kirjatiiivistelmien myyminen koulun tiloissa kiellettiin tekijänoikeusrikkomusten takia, minkä seurauksena tiivistelmien välittäminen on siirtynyt entistä enemmän internetiin.

telemalla oikeanlaisen terminologian ja turvautumalla ns. säveltämisstrategioihin.

*“Jos tunnet, ettei johonkin tehtävään osaa vastata, niin sävellä. Yritä olla hie-  
man vaikeaselkoinen, ja anna epäsuorasti ymmärtää, että homma on hanskassa.  
Kirjoita vähintään sivu täyteen ja viljele kivoja käsitteitä ja tyylikkäältä kuu-  
lostavia sivistyssanoja. Anna mielikuvituksesi päästä valloilleen! Saatat hyvin-  
kin onnistua läpäisemään tuon tentin. Ja arvosanallahan ei tämän kurssin ky-  
seessä ollessa pitäisi olla mitään merkitystä...”*

Säveltäminen tarkoittaa, että opiskelija tunnistaa ja osaa käyttää oikeanlaisia liiketaloustieteen käsitteitä ja sanoja. Oikeanlaisen kielen hallinta edellyttää ymmärrystä siitä, millaista terminologiaa pidetään liiketaloustieteen valtavir-  
rassa uskottavana ja vakuuttavana ja millaista ei. Liiketaloustieteellisessä kou-  
lutuksessa tämä tarkoittaa usein managerialistisen näkökulman omaksumista  
sekä rationaalis-instrumentaaliseen ajatteluun nojautumista (Grey & Mitev  
2004). Tähän karkeaan yleissääntöön on kuitenkin poikkeuksia, sillä eri ainei-  
den ja tenttien kohdalla on eroja siinä, missä määrin vaihtoehtoisia puhe- ja  
ajattelutapoja sallitaan tai jopa odotetaan. Näin ollen myös opiskelijoiden käyt-  
tämien säveltämisstrategioiden soveltuvuus ja osuvuus tulee testattua tilanne-  
kohtaisesti.

Tenttitilanne on kuitenkin opiskelijalle otollinen paikka testata verbaalista lahjakkuuttaan. Tenttitilanteessa opiskelija usein pyrkii esittämään itsensä osaa-  
vana ja kompetenttina asiantuntijana mahdollisista tiedollisista puutteista huo-  
limatta. Ongelma kuitenkin piilee siinä, että säveltämisstrategioiden käyttö  
mystifioi oppimisprosesseja etäännyttämällä lopputulokset (hienon tenttivas-  
tauksen) opiskelijasta itsestään ja hänen kokemusmaailmastaan. Oma oppi-  
misprosessi jää toissijaiseksi ja selviytymisstrategioiden hallitsemista tulee ensi-  
sijaisen tärkeää (ks. lisää Karjalainen 2001).

*Oppiaineiden kategorisoiva erottelu  
–ohjaa tenttien priorisointiin ja arvottamiseen*

Kaikki opiskelijat eivät kuitenkaan suhtaudu suopeasti säveltämisstrategioi-  
den käyttöön. Mielenkiintoista kyllä, kritiikki säveltämisstrategioita kohtaan

ei useinkaan kohdistu niiden käyttäjiin vaan niihin aineisiin, joiden tenteissä säveltämisstrategioiden käyttö on mahdollista.

*“Onneksi sentään HKKK:ssa on joitain muita aineita, joidenka tenteissä “säveltämisestä” tulee penalttia pisteiden sijaan. Kannattaa siis miettiä, haluaako KTM-tutkinnon pääaineekseen säveltämisen vai osaamisen.”*

Opiskelijat kokevat, että säveltäminen, kielellä pelaaminen, on helpompaa joidenkin aineiden tenteissä. Analysoimassani internetkeskustelussa opiskelijat puhuivat säveltämis- ja osaamis pääaineista mainitsematta mistä aineista tarkalleen ottaen oli kyse. Näyttääkin siltä, että tämä dikotomia “säveltämis- ja osaamisaineiden” välillä on jossain määrin opiskelijoiden keskuudessa jaettua. Keskustelussa ei perustella väitettä, joten voin vain arvailla, mihin tämä ajatus perustuu. Eräs mahdollinen arvaus on mielikuvat “pehmeistä” ja “kovista” aineista, jotka elävät kauppakorkeakoulussa omaa elämäänsä (Leppälä & Päiviö 2001) ja jotka eivät ole tutumman tiedekulttuuri- jaottelun mukaisia (ks. Becherin 1989; Ylijoki 1998).

Tiedekulttuuri- jaottelun mukaisesti liiketaloustiede kokonaisuutena voitaisiin nähdä kuuluvan soveltaviin yhteiskuntatieteisiin ja olevan näin tieteenalana lähempänä pehmeä/konkreettinen kuin kova/abstrakti -jaottelua<sup>6</sup> Näyttäisi kuitenkin siltä, että liiketaloustiede jäsennetään usein eri oppiaineiksi, jolloin yhteisen kategorian käyttäminen on vaikeaa. Oppiaineiden erot tuotetaan koulutuksen organisoinnissa, oppiainejaoissa ja usein myös opetustilanteissa. Myös opiskelijat kategorisoivat mielellään eri aineita ja näin ohjaavat toisiaan panostamaan toisiin tentteihin ja aineisiin enemmän kuin toisiin.

Opiskelijoiden puheessa “kovilla aineilla” tarkoitetaan aineita, jotka sisältävät laskemista, kaavoja ja vaativat teknistä osaamista. Nämä aineet, esim. rahoitus ja laskentatoimi, ovat perinteisesti olleet opiskelijoiden suosiossa niin meillä kuin kansainvälisestikin (ks. Kallinikos 1996). Roberts (1996, 56) on selittänyt tätä ilmiötä liiketaloustieteellisen koulutuksen luonteella. Koulutus

---

<sup>6</sup> Liiketaloustieteet yleisesti ottaen eivät ole luonnontieteiden tapaan tiukan paradigmaattista eivätkä pyri yleisten lainalaisuuksien paljastamiseen. Pikemminkin liiketaloustieteissä tietäminen ymmärretään usein erilaisten liiketaloudellisten ilmiöiden selittämisenä ja niiden tulkitsemisenä sekä tämän pohjalta tapahtuvana liike-elämän ammattikäytäntöjen kehittämisenä.



tarjoaa usein opiskelijoille toivoa siitä, että auttaessaan organisaatioita toimimaan tehokkaammin ja pyrkiessään kohti organisaation tavoitteita he voisivat samalla toteuttaa omia intressejään, ts. koulutuksessa usein välitetty näkemys on, että yrityksen etu on myös minun etuni. Tällöin ne aineet, jotka pystyvät parhaiten vastaamaan tähän toivon kipinään, ovat usein myös niitä, joihin opiskelijat mieluiten panostavat.

*Oppiaineiden rajat ja oppiaineiden legitimointi  
–ohjaavat pitäytymään kirjasisällöissä*

Oppiaineiden väliset erot tuotetaan opinto-oppaiden ja kurssijärjestelyiden lisäksi myös tenttitilanteissa. Jo opintojen alkuvaiheessa opiskelija huomaa, että tentin tekeminen korkeakoulussa on erilaista kuin esim. ylioppilaskirjoituksissa. Ylioppilaskirjoituksissa opiskelija saattaa yhdistellä oppimaansa vapaamin: sitä mitä on opittu eri kursseilla, luettu kirjoista tai sanomalehdistä. Mutta korkeakoulussa opiskelija aluksi ikään kuin taantuu opetellessaan uuden oppimislogiikan: oppiaineiden rajojen sisäpuolella pysyttelyn.

Tämän asian oivaltaminen voidaan nähdä tärkeäksi tenttikäytäntöeseen osallistumisen kannalta. Oppiainekohtaisen kirjatiedon omaksuminen ja tämän tiedon uudelleen tuottaminen tenttitilanteessa on esitetty olevan tenttikäytännön keskeinen tehtävä. Kuten Kvale (1996, 230) toteaa: Tenttikäytännön tarkoitus on ylläpitää eri oppiaineiden keskeisintä tietoa, vahvistaa tuon tiedon rajoja ja sallia uusia ajatuksia ainoastaan tarkkaan rajatun tietoaineksen sisällä. Tämän ajattelutavan mukaisesti hyvät pisteet annetaan niille, jotka tuottavat selkeimmän representaation oppiainekohtaisesta tiedosta. Vastaavasti huonot pisteet ovat rangaistus siitä, ettei opiskelija esitä odotettua tietoa tai anna sille sen mukaista arvostusta.” Tämä ohjaa opiskelijoita pitäytymään tenttirajojen sisällä ja keskittymään oppikirjakohtaiseen tietoon. Opiskelijat näyttävät hyväksyvän tämän menettelytavan (ajatellen sen pakottavan kovempaan opiskeluun ja laadukkaampaan lopputulokseen), vaikka sen puutteet ovat hyvin tiedossa.

*”Jos kaikki kirjan ulkopuolinen tieto hyväksyttäisiin koulun tenteissä, oltaisiin jossain opiskelijoita tylsistyttävässä, ei niinkään heitä kehittävässä systeemissä. Kaikki osaavat parantaa maailman, mutta kuka jaksaisi tehdä työtä? Ehkä*

*nykyinen systeemi lisää tästä huolimatta opiskelijoiden tyhmyyttä. Ei niitä auta kehittää. Kivoja blondityttöjä löytyy joka paikasta, ei kaikki blondeja, mutta tyttöjä kaikki tyynni. S-vikaisia tyttöjä, kivat vaatteet, muuta ei sitten paljon enää olekaan.”*

Näin tenttikäytäntöeseen osallistumalla opiskelijat oppivat pysymään kurssisällöissä ja niiden sisälle rajatuissa diskursiivisissa käsitemaailmoissa. Tämä on erityisen turvallinen toimintatapa opintojen alussa. Myöhemmin kun opiskelijat oppivat tunnistamaan, mitkä diskurssit kuuluvat samoihin tieteenaloihin tai tulevat toisiaan lähelle, he pystyvät käyttämään aineksia myös oppikirjojen ulkopuolelta.

*Koulutuksen ideologinen sanoma*

*—auttaa opiskelijat hyväksymään heihin kobdistuvan arvioinnin*

Kauppakorkeakoulun opiskelijat ovat usein hyvin sisäistäneet liiketaloustieteen valtavirran sisällöllisiin keskusteluihin sisältyvän ideologian asetettujen tavoitteiden saavuttamisesta mahdollisimman tehokkaasti. Tämä näkyy usein opiskelijoiden arkipuheessa, kun tenttiin lukemisen yhteydessäkin saatetaan puhua ajankäytön optimoinnista ja katetuotto-ajattelusta (käytetty aika suhteessa saataviin pisteisiin).

Niinpä opiskelijat itsekin kierrättävät ajatusta, ettei tenttikäytännön tarkoitus ole oppimisen tai oman ajattelun kehittäminen, vaan jonkinlainen opiskelijoiden mahdollisimman oikeudenmukainen järjestykseen asettaminen. Näin opiskelijat hyväksyvät sen tosiasian että tenttikysymykset ja niihin odotetut vastaukset ovat usein oppikirjatiedon ulkoa opettelua. Henkilökunta, tentin tarkistajat ja/tai assistentit ovat sitten portinvartijoita, joiden tehtävä on ylläpitää ja suojella tenttikirjoissa määritellyn oppiainekohtaisen tiedon standardeja. Ja vastaavasti he arvostelevat ja erottelevat opiskelijoita tämän perusteella. Niinpä opiskelijat kestävät kohtuuttoman yksityiskohtaiset kysymykset ja tenttikäytännön järjettömyyden ja ovat lojaalisia niitä kohtaan, jotka noudattavat sääntöjä ja pyrkivät turvaamaan koulutuksen standardinomaista laatua.

*Siis: opettajalta liirumlaarumin ja diibadaaban kieltäminen tuskin on ajattelun kieltämistä. Sääliksi käy assaria, joka 400+ paperista joutuu erottelemaan lii-*

*rumlaarumit ja oikeasti asioita osaavien vastaukset toisistaan. Helpoin ratkaisu on päästää kaikki läpi, joilla tekstiä riittää. Valitettavasti tätä harrastetaan kaupiksessa aivan liikaa.”*

Tenttikäytännettä opitaan pitämään keskeisenä käytänteenä koulutuksen laadun varmistajana ja siksi se on myös hiljaisesti hyväksytty. Vaihtoehtoisten ja/tai parempaa oppimista tuottavien tenttitapojen (ks. Karjalainen & Kemppainen 1994) vaatiminen ei ole opiskelijatoiminnan keskiössä. Kuten Boje (1996, 182–183) muistuttaa, tenttikäytännteen tarkoitus on jaotella, eritellä ja rankata opiskelijoita. Tentit järjestävät hyvät ja huonot opiskelijat suhteessa toisiinsa, jaottelevat lahjakkuuksia ja osaamisia ja jakavat tuomioita arvosanojen muodossa. Opiskelijat oppivat mittamaan omaa pärjäämistään suhteessa muihin opiskelijoihin, ja tällöin ei vain omat arvosanat vaan myös muihin arvosanat tulevat tärkeiksi<sup>7</sup>. Ja silloin kun riittävää eroa opiskelijoiden välille ei synny, tai seula ei ole riittävän tiukka, opiskelijat ärsyyntyvät.

*Korkeakoulun kiristynvä sisäinen kilpailu  
—ohjaa opiskelijoita asiakkuusajatteluun*

Mitä pidemmälle opinnot etenevät sitä selvemmin opiskelijat näkevät tenttikäytännteen osana instituution laajempaa toimintaa. Opiskelijat aistivat kuitenkin jo varhain korkeakoulussa vallitsevan kilpailun opiskelijoista ja oppiaineiden maineesta. Kilpailu niukoista resursseista ja rahoituksesta johtaa opiskelijoiden mielestä tilanteeseen, jossa opettajat yrittävät mielistellä opiskelijoita antamalla heille hyviä arvosanoja. Näin opiskelijat tunnistavat korkeakouluihin hiippineen “opiskelija on asiakas” diskurssin, jonka röyhkeimmät opiskelijat ovatkin jo valjastaneet omiin tarkoituksiinsa.

*“En epäile assarien työmoraalia, vaan reputtamiseen liittyvää negatiivista fiilistä. Olen enemmän kuin kerran ollut kursilla, jossa kaikki ovat päässeet läpi osaamistasosta riippumatta. Enemmänkin uskon, että läpi päästetään sen takia,*

---

<sup>7</sup> Helsingin kaupunkikorkeakoulussa tenttipisteet tulevat ilmoitustauluille, josta jokainen voi käydä katsomassa oman arvosanansa. Opiskelijoiden välisen kilpailun ja keskinäisen vertailun lieventämiseksi opiskelijoiden nimiä ei enää saa julkaista, vaan nimet on korvattu opiskelijanumeroilta. Vertailuasetelmaa siis säilyy, mutta nyt anonyyminä.

*ettei haluta vittumaisen aineen tai henkilön mainetta. Härskeimmät kun menevät vielä valittamaan, miksei tärppilistalla tullut erinomaista tai hyvää arvosanaa. Siis: halutaan olla meidän kyltereiden kanssa hyvää pataa, vaikka ei mitään osattaisikaan tentissä. Ei siis turhaa pahaa mieltä kenellekään tentin repaamisella “*

Tämä käyttäytyminen on johdonmukaista sen toimintamallin mukaan mihin tenttikäytänne helposti ohjaa: individualismiin (yksin selviytymiseen), osaamisen esittämiseen (sävellystrategioiden käyttöön), kilpailullisuuteen (opiskelijasuoritusten vertailtavuuteen) ja lopulta röyhkeyteen (opettajien ja tentin korjaajien haastamiseen). Kun otetaan huomioon opintoviikkojen keräämismekanismien laajuus, merkittävyys ja tärkeys, on selvää, että ne jotka parhaiten omaksuvat ja oppivat tällaisen toimintatavan ovat eräänlaisia koulutuksen menestyjiä.

## **Koulutukselliset käytänteet, tietäminen ja oppiminen**

On kuitenkin tärkeää huomata, että opiskelijat usein itse kritisoivat kuvatuista toimintatapaista, eivätkä he haluaisi olla mukana uusintamassa tätä kuviota. Mutta samalla heidän toimintatilansa on ahdas. Pääsääntöisesti he osallistuvat käytänteisiin, jotka ovat muiden suunnittelemissa ja valvomissa ja joihin heidän odotetaan suostuvan ilman neuvottelua. Näissä käytänteissä sijaitseva toimintatila rakentuu valitettavan usein tietynlaiseksi. Haluan kuitenkin korostaa, että en usko opiskelijoiden syyllistämisen tai tiukemman otteen ottamisen olevan vastaus opiskelijoiden parempaan ohjaukseen, pikemmin päinvastoin.

Se, mitä managerialismin hengessä usein tarkoitamme opiskelijoiden ohjauksella, oli se sitten hallinnollista puhetta tai käytännöllistä järjestelyä, on syytä asettaa kriittisen tarkastelun kohteeksi. Saattaa nimittäin olla, että korostamalla oppiainekohtaista tulosvastuuta, kiristämällä virallista ohjaustoimintaa ja painostamalla opiskelijoita nopeampaan opiskelutahtiin, ja ylipäätensä ulottamalla liiketalouden kielen opiskeluun, tulemme tuottaneeksi jotain mikä ei ole toivomuslistalla: nimittäin yhä yksilökeskeisemmän ja välineellisemmän suhtautumisen opiskeluun. Opiskelijoiden ohjauksen kannalta suuri haaste onkin koulutuksen kokonaisvaltaisessa hahmottamisessa ja sen pohtimisessa, mikä on koulutuksen tarkoituksen, opiskelijoiden ohjauksen ja koulutuskäytänteiden välinen suhde.

Mikäli koulutuksen ensisijaisena tarkoituksena nähdään oppimisympäristön rakentaminen, jossa kasvaa asiantuntevia, laaja-alaisia, kansainvälisiä ja eettisesti vastuuntuntoisia henkilöitä, niin miten voisimme paremmin ohjata opiskelijoita tähän suuntaan? Enkä tarkoita yksittäisten kurssien sisältöjä, vaan yleisemmin korkeakoulujen omia toimintatapoja ja koulutuksellisia käytänteitä. Alussa esittelemieni paikallisen ja piiloisen opintosuunnitelmien viehätys nimittäin piilee oivalluksessa (ja tutkimustuloksissa), että konteksti ja käytännöt synnyttävät tietämistä ja oppimista. Se miten korkeakoulujen sisäinen toiminta järjestetään, tuottaa opiskelijoille kokemuksia, siitä miten asioita johdetaan, organisoidaan ja miten hyviä käytänteitä ja oppimistuloksia synnytetään.

## **Paikallisen ja piiloisen opintosuunnitelman tuomat haasteet**

Alussa olen esitellyt paikallisen ja piiloisen opintosuunnitelman käsitteen. Esitän, että nämä käsitteet eivät ole toisistaan erillisiä vaan itse asiassa toisiinsa kietoutuneita ja toisiaan tukevia. Molempien käsitteiden kautta voidaan ymmärtää opiskelijoiden opintosuunnitelmaa paremmin, sillä ne kiinnittävät huomion koulutuksessa elettyyn ja koettuun todellisuuteen. Molemmat korostavat käytänteiden tutkimisen ja ymmärtämisen tärkeyttä koulutuksen kehittämisessä. Ne horjuttavat uskoa virallisen opintosuunnitelman yksinoikeuteen opiskelun ja oppimisen ohjaamisessa. Voidaankin väittää, että koulutuksessa käytänteet ohjaavat opiskelijaa – vaikkakaan eivät totaalisesti. Toimijuuden käsite saa keskeisen sijan: missä määrin opiskelijoilla on mahdollista luoda omia tietämisen ja toimimisen tapoja ja missä määrin opiskelijat ovat lähinnä koulutuksellisten käytänteiden objekteja.

Paikallinen opintosuunnitelma ja piilo-opintosuunnitelma eivät kuitenkaan ole käsitteellisesti samanlaisia ja ne vievät ajatteluamme eri suuntiin. Paikallinen opintosuunnitelma kiinnittää huomiota siihen, miten opiskelijat oppivat käytänteisiin ja millaista tietämistä käytänteisiin osallistuminen tuottaa. Näkökulma on sosiaalisessa oppimisessa ja siinä miten oppiminen tietynlaisessa tilanteessa ylipääntensä tapahtuu. Se korostaa oppimisen sosiaalista puolta ja muiden opiskelijoiden roolia, opiskelijoiden opettaessa ja ohjatessa toinen toisiaan. Tämän näkökulman mukaisesta koulutuksen kehittämisen olisi lähdettävä oikeanlaisten, rakentavien ja toivottavien, toimintaympäristöjen ja tilantei-

den luomisesta. Kurssikohtaisten asiiasältöjen kehittäminen on vain pisara meressä, jos huomiota ei kiinnitetä riittävästi korkeakoulujen toimintaympäristöön ja koulutuskäytänteisiin.

Piilo-opintosuunnitelma puolestaan kiinnittää huomion siihen, mitä opiskelijat oppivat virallisen opintosuunnitelman rinnalla tai siitä huolimatta. Piilo-opintosuunnitelma korostaa nimensäkin mukaisesti koulutuksen harmaita ja hiljaisesti hyväksytyjä puolia, se ei ole piilossa mutta sitä piilotellaan. Tähän piiloitteluun osallistuvat monet eri tahot eri yhteyksissä: Yhtäältä opiskelijat eivät ole halukkaita paljastamaan omia toimintatapojaan heitä arvioiville tahoille mutta ihan yhtä lailla korkeakoulujen kehittäjät ja tutkijaopettajat sulkevat silmänsä. Samoin koulutuksessa välittyvistä arvoista ja ideologisista arvostuksista on vaikea puhua. Niinpä koulutuksen kehittämisen tavoitteena tulisi olla sellaisen toimintaympäristön kehittäminen, jossa entistä avoimempi ja rehellisempi kommunikaatio voisi olla mahdollista. Huomio tulisi kiinnittää luottamuksen, ei valvonnan ja kontrollin, vahvistamiseen.

Näkökulman siirtäminen yleisestä korkeakoulujen kehittämisestä korkeakoulujen sisälle rohkaisee paikallisten koulutuskäytänteiden uudelleen suunnitteluun. Koulutuksen käytänteet näyttäisivät ohjaavan opiskelijoiden toimintaa varsin tehokkaasti ja näihin käytänteisiin osallistuessaan opiskelijat myös aktiivisesti kehittävät omia tietämisen ja oppimisen tapojaan. Ehkäpä paikallisten käytänteiden merkitystä ja toimintaympäristön roolia tulisi pohtia myös opiskelijoiden toiminnan ohjautumisen näkökulmasta? Tämä saattaisi luoda uudenlaisia suuntia korkeakoulujen paikallisten toimintaympäristöjen ja toimintakulttuurien kehittämiseksi.

## Lähteet

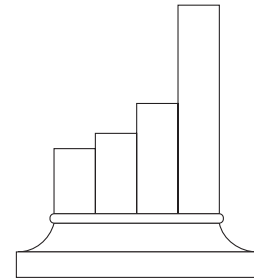
- Ahola, S. 2000. Hidden curriculum in higher education – Something to fear for or comply to? A paper presented at the Innovations in Higher Education 2000 conference, in Helsinki, 30. August – 2. September 2000.
- Ahonen, A. 1997. Mikään ei kuitenkaan muutu miksiäkään? Korkeakoulupedagogisen keskustelun ja empiirisen havainnoinnin dialogia kaupallisen korkeakouluopetuksen kehittämismahdollisuuksista. Turun kauppakorkeakoulun julkaisuja C-3.
- Ansela, M., Haapaniemi, T. & Pirttimäki, S. 2005. Yliopisto-opiskelijan hops – ohjaajan opas. Kuopion yliopisto: Oppimiskeskus.
- Becher, T. 1989. Academic tribes and territories. Buckingham: Open University Press/Society for Research into Higher Education.

- Boje, D. 1996. Management education as panoptic cage. Teoksessa R. French & C. Grey Rethinking Management Education. London: Sage, 172–197.
- Bowles, S. & Gintis, H. 1976. Schooling in capitalist America: Educational reform and contradictions of economic life. New York: Basic Books.
- Brown, J. S. & Duguid, P. 1989. Situated learning and culture of learning. *Education Researcher* 18 (1), 32–42.
- Brown, J. S. & Duguid, P. 2001. Knowledge and organization: A social-practice perspective. *Organization Science* 12 (2), 198–213.
- Ehrensals, K. N. 2001. Training capitalism's foot soldiers. The hidden curriculum of undergraduate business education. Teoksessa E. Margolis The hidden curriculum in higher education. New York & London: Routledge, 97–115.
- Gherardi, S., Nicolini, D. & Odella, F. 1998. Toward a social understanding of how people learn in organizations –The notion of situated curriculum. *Management Learning* 29 (3), 273–297.
- Giroux, H. A. & McLaren, P. 2001. Kriittinen pedagogiikka. Teoksen toimittaneet T. Aittola & J. Suoranta. Tampere: Vastapaino.
- Grey, C. 2002. What are business schools for? On silence and voice in management education. *Journal of Management Education* 26 (5), 496–511.
- Grey, C. & Mitev, N. 1995. Management education: A polemic. *Management Learning* 26 (1), 73–90.
- Huusko, M. & Jokinen, S. 2001. "En minä, mutta pojat" –Yliopisto-opiskeluun liittyvä epäeettinen toiminta sivistyksen ja tuloksellisuuden ristivedossa. Oulun yliopiston opetus- ja opiskelijapalveluiden julkaisuja, Sarja A 19.
- Jackson, P. 1968. *Life in classrooms*. New York: Holt, Rinehart & Row.
- Kallinikos, J. 1996. Mapping the intellectual terrain of management education. Teoksessa R. French & C. Grey Rethinking management education. London: Sage, 36–54.
- Karjalainen, A. 2001. Tentin teoria? Oulun yliopisto. *Dialogeja* 4.
- Karjalainen, A. & Kemppainen, T. 1994. Vaihtoehtoisia tenttikäytäntöjä. Ohjeita ja ideoita yliopistotenttien kehittämiseen. Oulun yliopisto. Korkeakoulupedagogiikan perusmateriaali 1.
- Kinnunen, J. 2002. Opiskelijoiden valikoituminen pääaineisiin Helsingin kauppakorkeakoulussa. Helsingin kauppakorkeakoulun julkaisuja E-100.
- Korpiaho, K. 2005. Students' curriculum –What do the students learn in the business education? Teoksessa S. Gherardi & D. Nicolini The passion for learning and knowing. Trento: University of Trento e-books, 221–241.
- Kvale, S. 1996. Examinations re-examined: Certification of students or certification of knowledge. Teoksessa S. Chaiklin & J. Lave Understanding Practice. Perspectives on Activity and Context. Cambridge: Cambridge University Press, 215–241.
- Lave, J. & Wenger, E. 1991. *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press.
- Leppälä, K. & Päiviö, H. 2001. Kauppatieteiden opiskelijoiden moraalijärjestys: Narratiivinen tutkimus kolmen eri pääaineen opiskelusta Helsingin kauppakorkeakoulussa. Helsingin kauppakorkeakoulun julkaisuja B-34.
- Margolis, E. 2001. *The hidden curriculum in higher education*. New York: Routledge.

- Margolis, E., Soldatenko, M., Acker, S. & Gair, M. 2001. Peekaboo. Hiding and outing the curriculum. Teoksessa E. Margolis The hidden curriculum in higher education. New York: Routledge, 1–21.
- Ottewill, R., Mackenzie, G. & Leah, J. 2004. Integration and the hidden curriculum in business education. *Education and Training* 47 (2), 89–97.
- Pfeffer, J. & Fong, C. T. 2004. The business school 'business': Some lessons from the US experience. *Journal of Management Studies* 14 (8), 1501–1520.
- Portelli, J. P. 1993. Exposing the hidden curriculum. *Journal of Curriculum Studies* 25 (4), 343–358.
- Roberts, J. 1996. Management education and the limits of technical rationality: The conditions and consequences of management practice. Teoksessa R. French & C. Grey Rethinking management education. London: Sage, 54–76.
- Schatzki, T. R. 2005. The sites of organization. *Organization Studies* 26 (3), 465–484.
- Snyder, B. 1973. The hidden curriculum. Cambridge: The MIT Press.
- Wenger, E. 1998. *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ylijoki, O-H. 1998. Akateemiset heimokulttuurit ja noviisien sosialisatio. Tampere: Vastapaino.







## Tasa-arvo etenee hitaasti? Yliopisto-opiskelijoiden sosiaalinen tausta 2000-luvun alun Suomessa

**Arto Nevala**

Artikkelissa osoitetaan, että vanhempien sosioekonominen ja koulutustausta ohjaavat edelleen osaltaan valikoitumista yliopistoihin 2000-luvun alun Suomessa. Tiedekorkeakoulujen uusissa opiskelijoissa ylempien toimihenkilöiden ja heitä vastaavien yrittäjien jälkeläiset ovat selkeästi yliedustettuina ja työväestön lapset ali-edustettuina väestöosuuksiin verrattuna. Taloudellisen tilanteen muutokset näyttävät osaltaan ohjaavan alempien sosioekonomisten ryhmien lasten siirtymistä yliopistokoulutukseen, mutta ylimpien ryhmien kohdalla vastaavaa on vaikea havaita.

Suomalaisen korkeakoulutuskentän lohkoutuneisuuden yksi ulottuvuus on, että eri tieteenaloille valikoituneet opiskelijat eroavat selvästi sosioekonomiselta taustaltaan. Niin sanotuilla statusaloilla enimmillään yli puolet uusista opiskelijoista on ylimmästä sosioekonomisesta ryhmästä, kun kasvatustieteessä vastaava osuus jää alle kolmannekseen. Tämä koulutuksellisen eriarvoisuuden yksi ulottuvuus, kuten yleensäkin tasa-arvon näkökulma, on kuitenkin jäänyt suomalaisessa korkeakoulutuskeskustelussa miltei huomiotta.

Kansainvälisessä tutkimuksessa yliopistokoulutuksessa olevien sosioekonomista jakaumaa on selvitetty paljon viime vuosina. Eri maissa tehdyt reformit eivät kuitenkaan näytä olennaisesti muuttaneen ylipäätänsä opetukseen valikoituneiden taustaa, eikä eriarvoisuus näin ollen ole juurikaan purkautunut. Ohutkin kansainvälinen vertailu kertoo, että Suomessa ja muissa Pohjoismaissa sosioekonominen tasa-arvo on hyvin toteutunut paljolti yhteiskunnan homogeenisuuden ja pitkäjänteisen politiikan ansiosta.

**Asiasanat:** koulutus, yliopistot, valikoituminen, sosioekonominen tausta, tasa-arvo

## Johdanto

Yliopisto-opiskelijoita koskeva tutkimus on jo vuosikymmenten ajan ollut ylimpään opetukseen kohdistuvan tutkimuksen painopistealueita niin Suomessa kuin kansainvälisestikin (esim. Nevala 1999). Erityistä huomiota on jatkuvasti saanut opiskelijoiden sosioekonomisen taustan muuttuminen. Tämä puolestaan on liittynyt olennaisesti koulutuksellisen tasa-arvon tilasta käytyyn keskusteluun. Aihe on ollut universaali jo siksikin, että koko länsimaisen korkeakoulutusjärjestelmän keskeisiä lähtökohtia on toisen maailmansodan jälkeen ollut yhteiskunnallisen tasa-arvon ja oikeudenmukaisuuden edistäminen. Siihen on olennaisesti liittynyt pyrkimys lisätä koulutuksellista tasa-arvoa. Toiseksi korkeakoulutuksen laajentaminen niin Suomessa kuin muuallakin on perustunut uskomukseen, että koulutusmahdollisuuksien lisääminen väistämättä myös taavoittaa eri sosioekonomisten ryhmien osallistumista ylimpään opetukseen.

Kolmas olennainen tekijä on ollut uudentyypisen, uusliberalistiseksi sanotun, yhteiskunta- ja koulutuspoliittisen ideologian voimistuminen viimeistään 1980-luvun alusta lähtien. Paineet julkisen sektorin painoarvon pienentämiseksi, korkeakoulutuskäytäntöjen yhtenäistämiseksi sekä markkinaehtoisien säätelyn lisäämiseksi ovat nostaneet yksilökeskeisyyden selvästi näkyvämmäksi koulutuspoliittisessa keskustelussa kuin perinteisen tasa-arvonäkökulman. Koulutuspolitiikan murroksen ja uusien tavoitteiden voikin katsoa selkeästi heikentävän perinteisestä sitoutumisesta koulutuksellisen tasa-arvon vaalimiseen.

Koulutuksellista tasa-arvoa on tutkittu vuosikymmenten kuluessa runsaasti. Jo pelkkä tasa-arvon määrittely yksiselitteisesti on kuitenkin osoittautunut vaikeaksi. Esimerkiksi Liekki Lehtisalo ja Reijo Raivola löytävät klassikkoteoksessaan (1986, 65–78) neljä erilaista määrittelyä sosioekonomiselle tasa-arvolle. Lisäksi koulutuksellista tasa-arvoa voi sosioekonomisen ulottuvuuden ohella miettiä vaikkapa sukupuolten tai ikäluokkien näkökulmasta. Määrittelyn ohella toinen keskeinen kysymys on ollut, ovatko sosioekonomiset erot koulutuksessa vähentyneet ja miten eroja ylipäätään voidaan luotettavasti ja vertailukelpoisesti mitata? (esimerkiksi Ahola 2005)

Tässä artikkelissa keskityn tarkastelemaan suomalaisten yliopisto-opiskelijoiden sosiaalista taustaa 2000-luvun alussa. Mukana eivät siis ole ammattikorkeakouluopiskelijat. Perustelen pitäytymistä vain sosioekonomisen taustan analysointiin sillä, että sitä on perinteisesti pidetty koulutuksellisen tasa-arvon

keskeisimpänä ulottuvuutena. Lisäksi kansainvälisessä tutkimuksessa sosioekonomisen taustan vaikutus koulutusvalintoihin on ollut näkyvästi esillä. Itse asiassa koulutuskentän suuret ideologiset ja rakenteelliset muutokset ovat pikemminkin lisänneet kuin vähentäneet koulutukselliseen tasa-arvoon kohdistuvan tutkimuksen tarpeellisuutta. (Archer ym. 2003)

Artikkelin tavoitteena on analysoida, vieläkö sosiaalinen tausta isoissa linjoissa tarkasteltuna vaikuttaa ylimpään opetukseen valikoitumiseen ja onko tilanne muuttunut 1990-lukuun verrattuna. Toiseksi arvioidaan, millainen on yliopisto-opiskelijoiden sosioekonominen tausta eri tieteenaloilla. Keskeinen kysymys silloin on, näkyykö aikaisempina vuosikymmeninä havaittu yliopistolaitoksen sisäinen eriytyminen (esimerkiksi Nevala 1999 ja 2002; Ahola 1995) opiskelijoiden taustassa uuden vuosituhannen alussakin.

Keskeisenä aineistona on Tilastokeskuksen tiede- ja taidekorkeakouluihin vuosina 2000 ja 2003 kirjoittautuneista uusista opiskelijoista kokoama tiedosto. Aineisto sisältää molempien vuosien osalta 80 prosentin otoksen perustutkintoa suorittamaan otetuista opiskelijoista. Aineisto sisältää jokaisen opiskelijan kohdalta tiedot yliopistosta, tiedekunnasta, asuinseutukunnasta, äidinkielen, sukupuolesta, huoltajan sosioekonomisesta asemasta sekä huoltajan korkeimmasta koulutuksesta. Tätä informaatiota ei ole aikaisemmin tutkimuksissa käytetty, sillä aineistoa opiskelijoiden taustasta on ollut käytettävissä vain 1990-luvun puoliväliin asti. Tietoja opiskelijoiden taustasta ei myöskään ole valmiina, vaan ne on kerättävä yhdistelemällä eri rekistereissä olevaa informaatiota. Tutkimusaineiston hankkiminen on siksi sekä työlästä että kallista, mikä osaltaan selittää, ettei korkeakoulutuksen sosioekonominen tasa-arvon tutkiminen ole Suomessa ollut kovin laajaa.

Korkeakoulutukseen valikoituneista opiskelijoista on toki julkaistu tutkimuksia. Ne ovat perustuneet joko tietynikäisen opiskelijajoukon kokonaisanalyysiin (esimerkiksi Isoaho, Kivinen & Rinne 1990; Kivinen & Rinne 1995; Ahola 1995) tai poikkileikkausvuosilta kerättyyn yhteismitalliseen aineistoon (Nevala 1999). Tutkimukset ovat osoittaneet, että vaikka koulutukseen osallistumisen erot sosioekonomisten ryhmien välillä ovat vähitellen tasoittuneet koulutuspaikkojen lisääntymisen myötä, vanhempien sosioekonomisella ja koulustaustalla oli vielä 1990-luvullakin selvä yhteys lapsen opintien pituuteen.

Yhteyden voimakkuudesta on esitetty eri tavalla painottuneita tulkintoja. Kivinen ja Rinne (1995, 90–93) korostavat erojen pysyvyyttä ja koulutuksellisen tasa-arvon etenemisen hitautta. Pitkälle samanlaisiin tuloksiin päätyi alle-

kirjoittanut 1990-luvun puoliväliin ulottuneen tutkimusaineiston pohjalta (Nevala 1999). Sen sijaan erityisesti Ari Antikainen (1999) ja Pentti Määttä (1992) ovat korostaneet erojen tasoittuneen etenkin 1970-luvuilla, mutta myös myöhemmin. Heidän näkemyksensä mukaan kotitausta ei määritä koulutustien pituutta läheskään yhtä vahvasti kuin vaikkapa Kivinen ja Rinne tutkimuksissaan esittivät (katso myös Ahola 2005).

## Tausta ohjaa valikoitumista?

Taulukossa 1 näkyy eri sosioekonomisten ryhmien osallistuminen yliopistokoulutukseen. Indikaattorina on käytetty osallisuuskerrointa, jota on hyödynnetty sekä kotimaisessa että ulkomaisessa tutkimuksessa tiivistämään kuvaa sosioekonomisten ryhmien välisistä eroista (esim. Nevala 1999; Määttä 1992; Clancy 1995). Kerroin muodostetaan vertaamalla sosioekonomisen ryhmän osuutta

*Taulukko 1. Eri sosioekonomisten ryhmien osallistuminen yliopistokoulutukseen Suomessa 1990–2003*

Vuosi	Ylemmät toimih. ja yrittäjät	Alemmat toimih. ja pienyrittäjät	Työväestö	Maatalousväestö	Muut ja tuntemattomat
1990	1.93	0.63	0.50	0.87	1.30
1993	1.86	0.58	0.48	0.98	1.11
1995	1.93	0.56	0.53	0.96	1.06
2000	1.78	0.66	0.57	1.29	1.08
2003	1.93	0.68	0.61	1.39	0.86

Taulukon lähde: Nevala 1999, 156 sekä Tiedosto vuosina 2000 ja 2003 korkeakouluihin kirjoittaneista uusista opiskelijoista.<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Eri sosioekonomisten ryhmien prosentuaaliset osuudet uusista opiskelijoista 2000: Ylemmät toimihenkilöt ja yrittäjät 38.9 %, alemmat toimihenkilöt ja pienyrittäjät 17.2 %, työntekijät 15.4 %, maatalousväestö 4.9 %, muut ja tuntemattomat 23.9 %.

Vastaavat osuudet vuoden 2003 uusista opiskelijoista: Ylemmät toimihenkilöt ja yrittäjät 42.1 %, alemmat toimihenkilöt ja pienyrittäjät 17.6 %, työntekijät 16.2 %, maatalousväestö 5.3 %, muut ja tuntemattomat 18.9 %.

uusista yliopisto-opiskelijoista kyseisen ryhmän osuuteen vertailujoukossa eli 45–54-vuotiaassa väestössä. Ykköstä pienempi luku kertoo ryhmän olevan periaatteessa aliedustettuna uusissa opiskelijoissa ja ykköstä suurempi luku tarkoittaa puolestaan yliedustusta (katso tarkemmin esim. Nevala 1999, 30–33).

Taulukon perusteella ei eri sosioekonomisten ryhmien osallistumisessa näytä tapahtuneen kovin radikaaleja muutoksia, vaikka 1990-luku kaikkiaan oli korkeakoulutuksessa perusteellisten murrosten aikaa. Koulutuksellinen eriarvoisuus ei siis ole erityisemmin tasoittunut, ainakaan jos tarkastellaan ääripäitä. Esimerkiksi vuonna 2003 ylempien toimihenkilöiden ja yrittäjien lapsia oli ylimmässä opetuksessa suhteellisesti laskien miltei 3.2-kertainen määrä verrattuna työväestön jälkeläisiin. Luku on hieman pienempi kuin 1990-luvun alussa (3.8), mutta sen suuruusluokka ei ole muuttunut.

Ylempien toimihenkilöiden ja heitä vastaavien yrittäjien yliedustus onkin isoissa linjoissa säilynyt suurin piirtein samalla tasolla, vaikka vuoden 2000 vertailuluku hieman poikkeaa muista vuosista. Selkeää selitystä tälle poikkeamalle on vaikea antaa; kysymys saattaa olla puhtaasta sattumasta. Joka tapauksessa ylimmästä sosioekonomisesta ryhmästä on koko tarkasteluajan valikoitunut miltei kaksi kertaa enemmän yliopisto-opiskelijoita kuin ryhmän väestöosuus edellyttäisi. Alempien toimihenkilöiden ja pienyrittäjien lasten osallistuminen ylimpään opetukseen on uuden vuosituhannen alussa hieman korkeammalla tasolla kuin 1990-luvun puolivälissä, mutta aliedustus ei silti ole poistunut. Samantyyppinen kehitys on nähtävissä työväestön lasten osallistumisessa ylimpään opetukseen: kerroin on noussut 1990-luvun tilanteeseen verrattuna, mutta silti tilanne 2000-luvun alussakin kertoo näkyvimmästä aliedustuksesta.

Merkittävimmin yliopistokoulutukseen osallistuminen on muuttunut maatalouden harjoittajien lasten kohdalla. Heidän osallisuuskertoimensa on kohonnut yli kolmanneksella ja muuttunut lievistä aliedustuksesta selkeäksi yliedustukseksi. Muutos on periaatteellisesti tärkeä, sillä maatalousväestön lapset olivat koko toisen maailmansodan jälkeisen kauden aina 1990-luvulle asti suhteellisesti aliedustettuina uusissa opiskelijoissa (Nevala 1999, 156). Muut ja tuntemattomat ryhmän osallisuuserroin on sen sijaan muuttunut päinvastaiseen suuntaan. 1990-luvun alussa selvästi yliedustettu ryhmä on vuoden 2003 tilanteen mukaan aliedustettuna opintonsa aloittaneiden joukossa. Muut-joukkiossa suurimmat yksittäiset ryhmät ovat eläkeläisten ja työttömien lapset, sillä tuntemattomia on esimerkiksi vuoden 2003 aineistossa vain runsaat 280 henkilöä.

Osallisuuskertoimien näkyvimmit muuttumiset 2000-luvun alussa kytkeytyvät vertailuryhmänä olevan 45–54-vuotiaan väestön rakenteessa sekä taloudellisessa tilanteessa tapahtuneisiin muutoksiin. Maatalousväestön osallistumiskertoimen kasvun taustalta löytyy yhtäältä tähän ryhmään kuuluvien määrän pientyminen 1990-luvulla. Vuosikymmenen alussa näet vertailuryhmässä maatalousväestöä oli vielä lähes 54 000 henkeä, mutta kymmenen vuotta myöhemmin enää noin 37 000. Maatalousväestön määrä on siis nopeasti pienentynyt, kun taas maatalousväestöstä tulleiden korkeakouluopiskelijoiden absoluuttinen määrä sekä suhteellinen osuus ovat kasvaneet. Niinpä myös osallistumista mittaava kerroin on kasvanut. Maataloudesta elantonsa saavien aikuisten määrän vähentyminen on todennäköisesti myös lisännyt lasten halukkuutta kouluttautua ja hankkia elantonsa kotitilan ulkopuolelta. Lisäksi kasvanut tilakoko ja sitä myötä kohonnut ansiotaso ovat parantaneet maatalousväestön lasten taloudellisia edellytyksiä hakeutua korkeakoulutukseen.

Muut-ryhmän osallisuuskertoimen laskua puolestaan selittää ensinnäkin se, että vertailuryhmään (45–54-vuotiaat) kuuluvien eläkeläisten määrä ei juurikaan kasvanut 1990-luvun lopulla. Sen sijaan mainitun vuosikymmenen alkupuolella heidän määränsä kasvoi viidessä vuodessa yli 15 prosenttia. Kasvu kuitenkin pysähtyi vuosikymmenen jälkipuoliskolla. Työelämässä siis pysyttiin uuden vuosituhannen vaihteessa selvästi iäkkäämmäksi kuin ennen. Aikaisemminhan juuri suhteellisen ”nuorten” ja ilmeisen hyvin toimeentulevien eläkeläisten lapset valikoituivat yliopistokoulutukseen selvästi väestöosuutta enemmän (Nevala 1999, 161–162 ja 250). Ilmiö näyttää kuitenkin selvästi hiipuneen 2000-luvun alussa.

Toinen selitys muut-ryhmän osallisuuskertoimen laskulle on työttömyyden vähentyminen. Työllisyyden parantuminen näkyy esimerkiksi alempien toimihenkilöiden ja työntekijöiden ryhmään kuuluvien määrän kasvuna yli neljänneksellä vertailujoukossa. Mainituista ryhmistä lähtöisin olevien lasten osuus uusissa yliopisto-opiskelijoissa lisääntyi samanaikaisesti yli viisi prosenttia, kun taas työttömien jälkeläisten osuus väheni. Parantunut työllisyystilanne – siirtyminen työttömistä toimihenkilö- tai työntekijäryhmään – siis mitä ilmeisimmin vaikutti koulutusvalintoihin ja mahdollisti entistä useammalle lapselle entistä pitemmän koulutien. Työttömien lapsiahan on perinteisesti valikoitunut yliopistoihin selvästi väestöosuuttaan vähemmän ja he ovat olleet selkeimmin aliedustettu sosioekonominen ryhmä (Nevala 1999, 161).

Isoissa linjoissa tarkasteluna vanhempien sosioekonominen tausta edelleen ohjaa osaltaan lasten koulutustietä. Sosioekonomisten ryhmien välisten erojen vähittäisestä tasoittumisesta huolimatta ääripäät ovat edelleen kaukana toisistaan, eikä esimerkiksi ylempien toimihenkilöiden ja heitä vastaavien yrittäjien suhteellinen yliedustus ole juuri kaventunut. Toisaalta uusista yliopisto-opiskelijoista kerätty aineisto myös osoittaa, että vanhempien koulutustaustalla on 2000-luvullakin merkittävä yhteys lasten koulutustien pituuteen. Esimerkiksi vuonna 2003 aloittaneiden uusien opiskelijoiden vanhemmista reilusti yli kolmanneksella (37 %) oli korkeakoulututkinto. Vähintään opistotason tutkinto puolestaan oli yli 80 prosentilla uusien opiskelijoiden vanhemmista. Koulutuksen periytyminen näyttää siis säilyneen yhtä vahvana kuin 1990-luvulla (Kivinen & Rinne 1995, 89–90).

Sosioekonomisen ja koulutustausta lisäksi vanhempien talous- ja työllisyystilanteella näyttää olevan yhteys etenkin alempien toimihenkilöiden ja työväestön lasten osallistumiseen yliopisto-koulutukseen. Parantunut talous- ja työllisyystilanne näyttää edistävän entistä useamman näistä ryhmistä lähtöisin olevan opiskelua. Vanhempien taloudellisen aseman vaikutuksia opintiehen on perinteisesti koetettu kompensoida erilaisilla opintotukimuodoilla. Niiden reaalin taso on kuitenkin laskenut jo pitkän aikaa, eikä niiden vaikutus enää ole ollut yhtä kannustavaa kuin aikaisemmin (Lahtinen 2005). Siksi vanhempien taloudellisen aseman sekä toisaalta opiskelijoiden työssäkäynnin merkitys opintojen rahoituksessa on korostunut. Kansainvälisen tutkimuksen perusteella on jo pitkään tiedetty taloudellisten reunaehtojen muuttumisen leikkaavan voimakkaammin keski- ja alempien ryhmien lasten opiskeluhaluutta (esimerkiksi Reuterberg & Svensson 1992; Eriksson 1996; Pennell & West 2005). Myös tässä artikkelissa käytetyn aineiston analyysi viittaa taloudellisten edellytysten vaikuttavan eniten alemmasta ja keskiluokasta lähtöisin olevien lasten tuloon yliopistokoulutukseen. Ylimmän sosioekonomisen ryhmän osallistumiseen ei taloudellisten suhdanteiden vaihtelulla sen sijaan näytä olevan juurikaan vaikutusta.



## Eriytynyt yliopistolaitos

Opiskelijamäärien kasvun ja tieteenalojen entistä näkyvämmän eriytymisen myötä yliopistolaitoksen yhtenäisyys ja monoliittisuus on hajonnut. Eriytymiskehitys voimistui jo 1800- ja 1900-lukujen vaihteen tienoilla modernin tiedeyliopiston syntyvaiheissa. Kuitenkin vasta toisen maailmansodan jälkeiset vuosikymmenet ovat merkinneet ylimmän opetuksen lohkoutumista entistä pienempiin ja profiililtaan erilaisiin tieteenaloihin (esimerkiksi Ahola 1995; Nevala 1999). Yhtenäinen yliopistolaitos on 2000-luvun alussa olemassa lähinnä virallisissa asiakirjoissa tai juhlapuheissa – käytännössä korkein opetus on eriytynyt tavoitteiltaan, intresseiltään ja yhteiskunnalliselta painoarvoltaan hyvin erilaisiin aloihin (Nevala 2002). Taulukossa 2 erilaistumista tarkastellaan eri tieteenaloille valikoituneiden opiskelijoiden sosioekonomisen taustan valossa.

Tieteenalat ovat taulukon perusteella 2000-luvun alussakin profiloituneet selkeästi erilaisiksi opiskelijakunnan sosioekonomisen tausta perusteella. Niin sanotuille statusaloille valikoituneista uusista opiskelijoista oli vuonna 2003 jo miltei puolet ylimmästä sosioekonomisesta ryhmästä. Toisessa ääripäässä taas kasvatustieteen opinnot aloittaneista selvästi alle kolmannes oli lähtöisin ylimmästä kerroksesta. Yksittäisiä oppiaineita tarkasteltaessa ääripäiden erot ovat jopa kasvaneet uuden vuosituhannen alussa. Esimerkiksi vuonna 2003 oikeustieteen opinnot aloittaneista yli puolet (51 %) oli lähtöisin ylimmästä sosioekonomisesta ryhmästä, kun vastaava osuus 1990-luvun puolivälissä oli 46 % (Nevala 1999, 200). Toisaalta niin sanottuun muut-ryhmään kuului vanhempien sosioekonomisen asemansa perusteella yli neljännes kasvatus- tai yhteiskuntatieteissä opintonsa aloittaneista eli osuus oli noin kaksinkertainen oikeustieteen opinnot (13,0 %) aloittaneisiin verrattuna.

Tieteenalojen välisten erojen ohella toinen näkyvä piirre on muut-ryhmään kuuluvien osuuden vähentyminen. Ilmiö on siis sama, joka todettiin aikaisemmin jo tarkasteltaessa kokonaisuutena eri sosioekonomisten ryhmien osallistumisen muuttumista (taulukko 1). Statusaloilla muut-ryhmän osuuden vähentymisen vastapainoksi ylin sosiaaliryhmä on kasvattanut osuuttaan jotakuinkin yhtä paljon. Oikeustiede, lääketiede, kauppatiede ja teknillinen tiede rekrytoivat toisin sanoen uuden vuosituhannen alussa suuremman osan opiskelijoistaan ylemmästä sosioekonomisesta ryhmästä kuin aikaisemmin.

*Taulukko 2. Eri tieteenalojen uusien opiskelijoiden sosioekonominen tausta (%) 2000 ja 2003*

	Statusalat 2000	Statusalat 2003	Suuralat 2000	Suuralat 2003	Kasva- tustiede 2000	Kasva- tustiede 2003	Pienet alat 2000	Pienet alat 2003
Ylemmät toimih. ja yrittäjät	43.6	47.8	37.0	40.3	27.4	29.8	38.4	38.6
Alemmat toimih. ja pienyritykset	17.4	17.9	17.5	17.9	17.9	16.3	14.8	17.4
Työväestö	14.4	14.0	16.2	17.4	18.2	21.2	13.7	15.6
Maatal. väestö	4.8	4.6	4.9	5.1	4.5	6.6	7.6	7.6
Muut ja tuntemat.	19.8	15.7	24.4	19.3	32.0	26.2	25.5	20.8
Yhteensä	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0

Taulukon lähde: Tiedosto vuosina 2000 ja 2003 korkeakouluihin kirjoittautuneista uusista opiskelijoista.<sup>2</sup>

Suuralojen uudet opiskelijatkin näyttävät taulukon perusteella elitistyneen 2000-luvun alussa, mutta siirtymä on ollut pienempi kuin statusaloilla. Muut-ryhmän pienentymisen vastapainoksi suuraloillakin on ylimmän ryhmän osuus kasvanut, mutta myös alempien toimihenkilöiden ja työväestön lasten osuus tämän alan uusissa opiskelijoissa on lisääntynyt. Suuralojen sisällä matemaattis-luonnontieteelliselle koulutuslalle on perinteisesti valikoitunut eniten opiskelijoista ylimmästä sosioekonomisesta ryhmästä. Tilanne on säilynyt samantyyppisenä 2000-luvun alussa, sillä esimerkiksi viimeisenä esimerkkivuotena (2003)

<sup>2</sup> Taulukossa käytetty tieteenalaluokittelu:

Statusalat: Oikeustieteellinen koulutusala, teknillinen koulutus, kauppa- ja taloustieteellinen koulutus, lääketieteellinen ja farmasian alan koulutus

Suuralat: Matemaattis-luonnontieteellinen, humanistinen ja yhteiskuntatieteellinen koulutus

Kasvatustiede: Kasvatustieteellinen koulutus

Pienet alat: Liikuntatieteellinen, maatalous- ja metsätieteellinen, teologinen ja informaatioteknologian koulutus.

Tieteenalaluokittelun perusteista tarkemmin Nevala 1999 (117–124).

matemaattis-luonnontieteellisen alan opinnot aloittaneista yli 42 prosenttia oli ylimmän kerrostuman jälkeläisiä. Humanistisella alalla luku oli vajaat pari prosenttia pienempi. Yhteiskuntatieteelliset opinnot aloittaneista taas 37 prosenttia oli ylimmän ryhmän jälkeläisiä, kun taas muut-ryhmään kuuluvia tuli yhteiskuntatieteisiin poikkeuksellisen paljon, miltei neljännes aloittaneista.

Kasvatustieteessä muut-ryhmän – siis ennen kaikkea eläkeläisten ja työttömien jälkeläisten – osuuden kaventumisen vastapainoksi edustustaan ovat lisänneet työväestön, maatalousväestön, mutta myös ylempien toimihenkilöiden ja pienyrittäjien lapset. Kasvatustieteen opiskelijakunnan profiili on muutoista huolimatta omaleimainen, selkeästi keskiluokkainen, muihin tieteenaloihin verrattuna. Pienten alojen kohdalla yläluokkaistumista ei ole juurikaan tapahtunut vaan muut-ryhmän osuuden laskun vastapainona alempien toimihenkilöiden ja pienyrittäjien sekä toisaalta työväestön jälkeläisten edustus näiden alojen uusissa opiskelijoissa on lisääntynyt. Pienten alojen sisällä elitistisin alan 2000-luvun alussa oli maatalous- ja metsätieteellinen koulutus, jonka uusista opiskelijoista yli 40 prosenttia oli lähtöisin ylimmästä sosioekonomisesta ryhmästä. Sen sijaan maatalousväestön jälkeläisiä mainitulle koulutusosalalle valikoitui tämän vuosituhannen alussa enää alle 14 prosenttia, vaikka vastaava luku 1980-luvun puolivälissä oli vielä kolmannes (Nevala 1999, 211–212). Maatalous-metsätieteellisen koulutuksen opiskelijat ovat taustaltaan ”teknokratisoituneet” ja toisaalta entistä useampi maataloustaustainen nuori hakeutuu 2000-luvulla opiskelemaan jotain muuta alaa kuin omaan taustaan liittyvää.

Kokonaisasetelma tai tieteenalojen opiskelijakunnan sosioekonomiset profiilit eivät ole juurikaan muuttuneet 1980- tai 1990-luvun tilanteesta (Nevala 1999). Itse asiassa profiilit ovat vain vahvistuneet, sillä niin sanotuilla statusaloilla – oikeustieteet, tekniikka, kauppatieteet, lääketieteet ja farmasia – ylimmän sosioekonomisen ryhmän lapset ovat huomattavan yliedustettuna verrattuna sekä heidän osuuteensa kaikista uusista yliopisto-opiskelijoista että osuuteen uusien opiskelijoiden vanhempien ikäryhmästä (taulukko 1). Vuonna 2003 aloittaneista uusista opiskelijoista oli ylempien toimihenkilöiden ja heitä vastaavien yrittäjien jälkeläisiä kaikkiaan lähes 48 prosenttia eli enemmän kuin kertaakaan aikaisemmin 1960-luvun alun jälkeen (vertaa Nevala 1999, 199). Yksittäisistä statusaloista oikeustieteessä yli 51 prosenttia, kauppatieteissä yli 49 prosenttia ja lääketieteellisellä koulutusosalallakin noin 46 prosenttia uusista opiskelijoista oli ylimmän sosioekonomisen ryhmän jälkeläisiä vuonna 2003.

Keskeisinä syinä ylimmän sosioekonomisen ryhmän yliedustukseen statusaloilla voi pitää ensinnäkin pientä sisäänottoa ja valintaprosessin tiukkuutta. Moniin oppiaineisiin hakukilpailu on kova ja sisäänpääsy edellyttää vahvaa panostusta, jossa henkisillä, mutta myös taloudellisilla reunaehdoilla on keskeinen asema. Hyvänä esimerkkinä ovat monien suosittujen alojen valmennuskurssit, joille osallistuminen vaatii sekä aikaa että rahaa. Kova hakukilpailu taas johtuu siitä, että teknillistä koulutusalaan lukuun ottamatta statusalojen sisäänottomäärät ovat viime vuosikymmeninä kasvaneet selvästi hitaammin kuin yliopistokoululaitoksessa yleensä. Alat eivät siis ole niin sanotusti massoituneet.

Erityisesti oikeus- ja lääketieteessä vahvat ammatilliset etujärjestöt ovat tarkasti kontrolloineet opiskelupaikkojen lukumäärää ja estäneet näin massoitumisen. Tämän seurauksena esimerkiksi lääkärikoulutuksen mitoittamisessa 1990-luvun alkupuolella tehdyt virheratkaisut edesauttoivat lääkäripulan syntymistä ja yleisemmin julkisen terveydenhoidon kriisiä (Salo 2003, 483). Toisaalta pitää muistaa, että kova hakukilpailu yhdessä statusalojen ammatti-imagon ja korkean yhteiskunnallisen arvostuksen kanssa ruokkii niin sanottua ”itsekarsintaa”, jolloin alempien sosiaaliryhmien nuoret ikään kuin vapaaehtoisesti jättävät hakematta aloille. Yhteiskuntahierarkian ylimmiltä portailta tuleville hakeminen korkean statuksen aloille on tavallaan luonnollista, mutta alemmiltä askelmilta ponnistavien pitää ylittää kulttuurisia ja taloudellisiakin esteitä. (Siurala 1983, 56–59; Nurmi 1998, 128–129; kansainvälisesti esimerkiksi Archer ym. 2003, 93)

Suuralojen kohdalla ylimmän sosioekonomisen ryhmän osuuden merkittävintä kasvua ajoittui 1990-luvulle, minkä jälkeen tilanne ryhmän osalta on pysynyt melko vakaana. Sen sijaan alempien toimihenkilöiden ja etenkin työväestön lasten osuus suuralojen opiskelijoista kasvoi 2000-luvun alkuvuosina edelliseen vuosikymmeneen verrattuna (vertaa Nevala 1999, 205). Myös kasvatus-tieteiden ja pienalojen opiskelijakunnassa muutos on ollut paljolti samansuuntainen: alemmista toimihenkilöryhmistä ja työväestöstä lähteiden lasten osuus kasvoi tämän vuosituhannen alussa samalla kun muut-ryhmän osuus pieneni ja ylimmän ryhmän osuus säilyi suuruusluokaltaan samana (Nevala 1999, 208 ja 210).

Tieteenaloittaisen tarkastelun pohjalta voi siis päätellä, että ylimmän sosioekonomisen ryhmän lapset hakeutuvat 2000-luvun alussa entistä painokkaammin opiskelemaan niin sanottuja statusaloja, joilla heidän suhteellinen

osuutensa nousi uuteen ennätyslukuun. Toisaalta taas alempien toimihenkilöiden ja työväestön lapset ovat lisänneet edustustaan suuraloilla ja kasvatustieteissä. Heidän lisääntynyt opiskelunsa on kanavoitunut pääosin näille aloille, sillä esimerkiksi statusaloilla mainittujen ryhmien osuus ei ole noussut yhtä voimakkaasti. Muut-ryhmän lasten osuus oli edelleen vuonna 2003 suurin yhteiskunta- ja kasvatustieteissä aloittaneiden kohdalla. Näin ollen eri tieteenalojen opiskelijoiden sosioekonomiseen taustaan pohjautuvat profiilit olivat 2000-luvun alussa paljolti samanlaiset, mutta selkeämmät kuin edellisillä vuosikymmenillä. Eri tieteenaloilla aloittaneiden opiskelijoiden sosioekonomisen taustan analyysi vahvistaa näin kuvaa lohkoutuneesta korkeakoulutuskentästä.

## **Linjauksia ja vertailua**

Kotitausta ohjaa edelleen 2000-luvun alussa omalta osaltaan valikoitumista yliopistokoulutukseen. Uusien opiskelijoiden joukossa ylin sosiaaliryhmä on selkeästi yliedustettuna väestöosuutensa nähden ja muut ryhmät taas pientä maatalousväestöä lukuun ottamatta aliedustettuina. Tässä suhteessa tilanne ei ole oleellisesti muuttunut 1980- ja 1990-lukuihin verrattuna. Koulutuksellinen tasa-arvo on toki edennyt jatkuvasti, mutta hitaasti. Sosioekonominen tausta ei silti yksin määritä korkeimpaan opetukseen valikoitumista. Asiaan vaikuttavat monet muutkin seikat kuten vaikkapa opiskelupaikkojen tarjonta tai taloudelliset suhdanteet. Sosioekonomisen taustan merkitys korostuu tarkasteltaessa eri tieteenaloilla opintonsa aloittaneista. Yliopistokoululaitoksen sisällä on selviä eliittialoja, joilla uusien opiskelijoiden tausta poikkeaa olennaisesti koko opiskelijakunnan rakenteesta. Nämä alat ovat säilyneet samoina 1980-luvun alusta lähtien, ja lisäksi ylimmän sosioekonomisen ryhmän yliedustus näyttää näillä aloilla viimeisimpien tietojen valossa vain vahvistuneen.

Eri sosioekonomisten ryhmien välisten osallistumiserojen pysyvyys tai sosioekonomisen taustan vankkaa yhteys statusaloille valikoitumiseen ovat koulutuksellisen eriarvoisuuden muotoja. Niitä ei kuitenkaan julkisessa keskustelussa ole juuri noteerattu, vaikka samansuuntaisia tutkimustuloksia on saatu jo aikaisemmin (esimerkiksi Siurala 1983; Isoaho, Kivinen & Rinne 1990; Kivinen & Rinne 1995; Ahola 1995; Nevala 1999). Statusaloilta valmistuneille on joka tapauksessa tarjolla huomattavasti useammin turvattu ja korkea yhteiskunnallinen asema kuin vaikkapa humanistisia aineista opiskelleille (Nevala

2001). Näin ollen statusaloille valikoituminen ja opiskelu on yksi yhteiskunnallisen eliitin uusiutumisen muodoista.

Suomesta puuttuvat monille muille länsimaille tyypilliset, tavallisesti yksityisellä rahoituksella toimivat, eliittikorkeakoulut, joista valikoidutaan taloudellisen ja poliittisen elämän johtaviin aseisiin (esimerkiksi Ruostetsaari 2003, 157–161). Silti voi opiskelijoiden taustan perusteella sanoa, että meillä pääosin julkisin varoin toimivan korkeakoululaitoksen sisälle on muodostunut elitistisävyisiä koulutusväyliä. Tällainen koulutuksellinen epätasapaino osaltaan uusintaa isommissa linjoissa yhteiskunnallista eriarvoisuutta. Tosin pitää huomata, että eri alojen eliitin koulutuksellinen tausta vaihtelee, eikä automaattisesti eliittiin johtavia väyliä voi nimetä. Toki esimerkiksi hallintoalan eliitissä oikeustieteellinen tutkinto on yleisin, samoin kuin taloudellisessa eliitissä kauppatieteen alan koulutus. Yleisesti ottaen eliittiin rekrytoitumiseen kuitenkin liittyy useita muitakin olennaisia elementtejä kuin vain koulutus, jonka painoarvo eliitin taustassa luonnollisesti on vähentynyt yleisen koulutustason nousun seurauksena. (Ruostetsaari 2003, 162–165)

Kansainvälisessä tutkimuksessa eri sosioekonomisten ryhmien osallistuminen korkeakoulutukseen on monissa maissa ollut näkyvästi esillä 1990-luvulta lähtien. Esimerkiksi Englannissa asiaa on selvitelty erityisessä tutkimushankkeessa ja asia on saanut näkyvän roolin myös korkeakoulupolitiikan linjauksissa (Archer ym. 2003). Keskeinen johtopäätös näyttää olevan, että korkeakoulutuksen voimakkaasta laajentumisesta huolimatta eri sosioekonomisten ryhmien väliset erot osallistumisessa ovat säilyneet peruspiirteiltään samoina, eikä koulutuksellinen tasa-arvo näin arvioiden ole olennaisesti lisääntynyt. (Ball ym. 2002) Sen sijaan esimerkiksi Marks ja McMillan (2003) tulkitsevat australialaisen aineiston varassa, että koulutukselliset erot eri ryhmien välillä ovat vähentyneet, eikä sosioekonomisella taustalla ole niin suurta vaikutusta koulutuksellisiin ”tuloksiin” (outcomes) kuin tähän asti on uskottu.

Koulutuksellista tasa-arvoa eri maissa on koetettu selvittää useissa kansainvälisissä vertailututkimuksissa. Silti täsmällinen vertailu esimerkiksi yliopisto-opiskelijoiden kohdalla on vaikkapa vaikeaa järjestelmien sekä yhteiskuntarakenteen eroavuuksien takia. Vertailulla päästään siis suuntaa-antaviin, mutta ei välttämättä kaikilta osin aukottomiin päätelmiin. Suomen osalta tilannetta vaikeuttaa se, ettemme ole juurikaan olleet mukana kansainvälisissä, koulutuksen sosioekonomista tasa-arvoa käsitelleissä vertailututkimuksissa (Nevala 2002, 450–451).

Eri maissa tehdyn tutkimuksen valossa näyttää kuitenkin ilmeiseltä, että korkeakoulutuksen sosioekonominen tasa-arvo on Suomessa paremmissa kantimissa kuin monissa muissa Euroopan maissa. Tähän tulokseen voi päätyä ainakin vertailemalla eri sosioekonomisten ryhmien osallistumista ylimpään opetukseen. Esimerkiksi Englannissa osallistumisessa on huomattavan suuria eroja sekä 1990-luvulla että tämän vuosituhannen alussa. Ylimpien sosiaaliryhmien lapsia osallistui viime vuosikymmen lopulla korkeakoulutukseen miltei kuusi kertaa enemmän kuin alimpien ryhmien jälkeläisiä (Ball ym. 2002, 53).

Valikoitumisen peruspiirteet ja etenkin ylimpien sosioekonomisten ryhmien yliedustus korkeakoulutuksessa ovat säilyneet selkeinä myös Saksassa ja Ranskassa. Viimeksi mainitussa vuonna 2000 ylimpien sosiaaliryhmien lapsia oli korkeimmalle arvostettujen korkeakoulujen opiskelijoissa reilusti yli 50 prosenttia, vaikka heidän väestöosuutensa oli vain noin 15 prosenttia (Deer 2005, 234). Saksassakin vanhempien sosioekonomisen ja koulutustaustan on todettu ohjaavan voimakkaimmin korkeakoulutukseen hakeutumista, vaikka toisaalta esimerkiksi työmarkkinaodotuksilla on merkitystä nuorten koulutusvalinnoissa (Lauer 2000).

Kaikkiaan näyttää siltä, että eri maille tyypilliset piirteet korkeakoulutukseen valikoitumisessa ja opiskelijakunnan sosioekonomisessa taustassa ovat säilyneet melko vakaina. Pohjoismaissa, erityisesti Suomessa ja Ruotsissa, koulutuksellinen tasa-arvo on perinteisesti ollut hyvissä kantimissa, eikä tilanne siinä suhteessa näytä olennaisesti muuttuneen. Perimmältään selitys tähän löytyy pohjoismaisten yhteiskuntien homogeenisuudesta, pienistä luokka- ja tuloeroista sekä vuosikymmenten määrätietoisesta, tasa-arvoisuutta korostaneesta politiikasta. Korkeakoulutuksen määrällinen laajentaminen ei sen sijaan näytä automaattisesti johtavan ylimpään opetukseen osallistumisen sosioekonomiseen laajentumiseen. Siihen tarvitaan pelkkää korkeakoulupolitiikkaa järeämpiä toimia.

## Lähteet

- Ahola, S. 1995. Eliitin yliopistosta massojen korkeakoulutukseen. Korkeakoulutuksen muuttuva asema yhteiskunnallisen valikoinnin järjestelmänä. Turun yliopisto. Koulutussosiologian tutkimuskeskuksen raportti 30.
- Ahola, S. 2005. Matkalla meritokratiaan? Koulutuksen rooli sosiaalisen liikkuvuuden ja tasa-arvon edistämässä. Teoksessa Tutkimus menetelmien pyörteissä. Sosiaalitutkimuksen lähtökohdat ja valinnat. Juva: PS-kustannus, 237–255.

- Antikainen, A. 1999. Korkeakoulutukseen osallistumisen erot tasoittuneet. *Sosiologia* 4, 66.
- Archer, L., Hutchings, M. & Ross, A. 2003. Higher education and social class. Issues of exclusion and inclusion. New York: RoutledgeFalmer.
- Ball, S., Davies, J., David M. & Reay, D. 2002. "Classification" and "judgement": Social class and "cognitive structures" of choice of higher education. *British Journal of Sociology of Education* 23 (1), 51–72.
- Clancy, P. 1995. Access to college: Patterns of continuity and change. Dublin: Higher Education Authority.
- Deer, C. 2005. Higher education access and expansion: The French experience. *Higher Education Quarterly* 59 (3), 230–241.
- Erikson, R. 1996. Explaining change in educational inequality – Economic security and social reforms. Teoksessa R. Erikson & O. Jonsson (toim.) Can education be equalised? The Swedish case in comparative perspective. Westview Press, 95–112.
- Isoaho, H., Kivinen, O. & Rinne, R. 1990. Nuorten koulutus ja kotitausta. Tilastokeskus. Tutkimuksia 171. Helsinki.
- Kivinen, O. & Rinne, R. 1995. Koulutuksen periytyvyys. Nuorten koulutus ja tasa-arvo Suomessa. SVT, Koulutus 1995:4. Helsinki: Tilastokeskus.
- Lahtinen, I. 2005. Suomen opintotuki on Pohjoismaiden alhaisin. *Sosiaalivakuutus* 2, 26–27.
- Lauer, C. 2000. Enrolments in higher education in West Germany. The impact of social background, labour market returns and education funding. Discussion papers no. 00–59, Centre for European Economic Research, Mannheim.
- Lehtisalo, L. & Raivola, R. 1986. Koulutuspolitiikka ja koulutussuunnittelu. Helsinki-Porvoo-Juva: WSOY.
- Marks, G. N. & McMillan, J. 2003. Declining inequality? The changing impact of socio-economic background and ability on education in Australia. *British Journal of Sociology of Education* 54 (4), 453–471.
- Määttä, P. 1992. Korkeakoulutukseen osallistumisen erot: kasvussa vai kaventumassa? *Kasvatus* 2, 111–121.
- Nevala, A. 1999. Korkeakoulutuksen kasvu, lohkoutuminen ja eriarvoisuus Suomessa. *Bibliotheca historica* 43. Helsinki: SHS.
- Nevala, A. 2001. Korkeakoulutus, lohkoutuminen ja sosiaalinen liikkuvuus. Teoksessa J. Korpela, T. Hämynen & A. Nevala (toim.) Ihmisiä, ilmiöitä ja rakenteita historian virrassa. Joensuun yliopiston humanistinen tiedekunta, Hämeenlinna 2001, 193–202.
- Nevala, A. 2002. Korkein opetus ja yhteiskunta. Teoksessa Suomen tieteen historia 4. Tieteen ja tutkimuksen yleinen historia 1880-luvulta lähtien. Päätoimittaja Päiviö Tommila, toimitussihteeri Allan Tiitta. Helsinki: WSOY, 392–463.
- Nurmi, J. 1998. Keiden koulutusväylät? Laajenevan korkeakoulutus ja valikoituminen. Turun yliopisto. Koulutussosiologian tutkimuskeskuksen raportti 43.
- Pennell, H. & West, A. 2005. The impact on increased fees on participation in higher education in England. *Higher Education Quarterly* 59 (2), 127–137.
- Reuterberg, S-E. & Svensson, A. 1992. Social bakgrund, studiestöd och övergång till högre studier. Sou-rapport 1992:12. Stockholm.
- Ruostetsaari, I. 2003. Väita muutoksessa. Vantaa: WSOY.



Arto Nevala

- Salo, M. 2003. Pohjoinen Alma Mater. Oulun yliopisto osana korkeakoululaitosta ja yhteiskuntaa perustamisvaiheista vuoteen 2000. *Studia Historica Septentrionalia* 42. Rovaniemi.
- Siurala, L. 1983. Koulutuksellinen tasa-arvoisuus. Helsingin kauppakorkeakoulun julkaisu D 65.
- Tiedosto vuosina 2000 ja 2003 korkeakouluihin kirjoittautuneista uusista opiskelijoista. Tilastokeskus / Joensuun yliopisto.

## Kirjoittajat

Aarrevaara, Timo, dosentti, Tampereen yliopisto, Higher Education Group

Ahola, Sakari, VTT, dosentti, Turun yliopisto, RUSE

Aittola, Helena

Ansela, Maarit, FL, suunnittelija, Walmiiksi Wiidessä Wuodessa (W5W) – hanke, oppimiskeskus, Kuopion yliopisto

Cai, Yuzhuo, FM, tutkija, Tampereen yliopisto, Higher Education Group

Helin, Satu SHJ, TtT, johtaja, Jyväskylän yliopiston avoin yliopisto

Herranen, Jatta, FT, yliopettaja, Humanistinen ammattikorkeakoulu

Himanka, Juha, FT, dosentti, Filosofian laitos, HY

Tutkijakoulutuksen yliopistonlehtori, Humanistinen tiedekunta, HY

Huusko, Mira, tutkijakoulutettava, KM, Koulutuksen tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto

Hölttä, Seppo, professori, Tampereen yliopisto, Higher Education Group

Kirjoittajat

Janhonen, Sirpa FM, THT, Professori, Hoitotieteen ja terveyshallinnon laitos,  
Oulun yliopisto

Jauhiainen, Arto, KT, yliass., Kasvatustieteiden laitos, Turun yliopisto

Jauhiainen, Annukka, KT, lehtori, Kasvatustieteiden laitos, Turun yliopisto

Anne-Leena Juntunen, Anne-Leena, KM, opettaja, sosiaaliala, Savonia-  
ammattikorkeakoulu, Iisalmen tulosalue

Kivistö, Jussi, tutkija, HM, Tampereen yliopisto, Higher Education Group

Kotila, Hannu

Kainulainen, Sakari

Keskinen, Soili, professori, Turun yliopisto, Rauman opettajankoulutuslaitos

Korpiaho, Kirsi, Helsingin kauppakorkeakoulu

Laiho, Anne, KT, lehtori, Turun yliopisto, Kasvatustieteiden laitos

Mutanen, Arto

Nevala, Arto, XX, XX, Joensuun yliopisto, Historian laitos

Okkonen, Eila, FT, projektipäällikkö AMK-jatkotutkintokokeilu, Valtakun-  
nallinen koordinaatio- ja seurantaryhmä

Penttinen, Leena, Jyväskylän yliopisto

Saarinen, Taina, tutkijakoulutettava, FK, Koulutuksen tutkimuslaitos, Jyväsk-  
ylän yliopisto

Sarja, Anneli, KT, erikoistutkija, koulutuksen tutkimuslaitos, Jyväskylän yli-  
opisto

Saarnivaara, Marjatta

Savela, Paula, KM, suunnittelija, Jyväskylän yliopiston avoin yliopisto

Leena Treuthardt, Leena, ylitarkastaja, YTT, Ulkoasiainministeriö

Tura, Tomi, tutkija, YTM, Helsingin yliopisto, yhteiskuntapolitiikan laitos

Valleala, Ulla Maija Valleala, KM, yliopistonopettaja, Jyväskylän yliopiston avoin yliopisto

Korkeakoulujen ohjausjärjestelmän muutokset ovat haaste eri alojen tutkijoille. Bolognan juna ei välttämättä enää pysähdy kansallisen korkeakoulupolitiikan asemalla. Muutokset heijastuvat niin rakenteisiin kuin kulttuuriinkin, jolloin on esitettävä kysymys: mikä meitä ohjaa? Yliopiston laajentuminen, ammattikorkeakoulujen vakiintuminen ja kiihtyvä kansainvälistyminen ovat muuttaneet korkeakoulutusta.

Ratkaistaanko korkeakoulujen ongelmat järjestelmätason periaatteissa? Vai onko kysymys vain tilivelvollisuudesta ja toimeenpanosta HOPSeineen? Paluuta 1900-luvun rationaaliseen ohjaukseen ei enää ole, mutta miten tutkijat näkevät 2000-luvun ohjauksen?

Tässä kirjassa tarkastellaan korkeakoulujen ohjausta järjestelmään, yksittäiseen korkeakouluun, korkeakouluyhteisöön ja yksilöön ulottuvina ilmiöinä. Kirjan artikkelit perustuvat Korkeakoulututkimuksen IX symposiumissa pidettyihin esityksiin.



KOULUTUKSEN  
TUTKIMUSLAITOS  
JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Korkeakoulu-  
tutkimuksen seura