

TOIMITTANEET TIMO AARREVAARA & TAINA SAARINEN



Kilvoittelusta
KILPAILUUN?

*Artikkelikokoelma Korkeakoulututkimuksen
juhlasymposiumista 25.–26.8.2008*



JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO
KOULUTUKSEN TUTKIMUSLAITOS

Kilvoittelusta kilpailuun?

Timo Aarrevaara &
Taina Saarinen (toim.)

A stylized graphic consisting of a white outline of a staircase that ascends from left to right. A dark grey top hat with a white band and a small circular emblem is positioned on the right side of the staircase. The word 'KILPAILUUN?' is written in a large, bold, black sans-serif font, with the 'K' being significantly larger than the other letters. To the left of the 'K', there are several horizontal lines of varying lengths, creating a sense of motion or speed.

Kilvoittelusta
KILPAILUUN?

*Artikkelikokoelma Korkeakoulututkimuksen
juhlasymposiumista 25.–26.8.2008*

JULKAISUN MYYNTI:

Koulutuksen tutkimuslaitos

Asiakaspalvelu

PL 35

40014 Jyväskylän yliopisto

Puh. (014) 260 3220

Faksi (014) 260 3241

Sähköposti: ktl-asiakaspalvelu@ktl.jyu.fi

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

Julkaisu on käynyt läpi referee-arvioinnin

© Kirjoittajat ja Koulutuksen tutkimuslaitos

Yhteistyökumppani: Korkeakoulututkimuksen seura ry.

Kansi ja ulkoasu: Martti Minkkinen

Taitto: Kaija Mannström

ISBN 978-951-39-3530-6

Jyväskylän yliopistopaino

Jyväskylä 2009

Sisältö

Timo Aarrevaara & Taina Saarinen
Kilpailun ja kilvoittelun lataukset korkeakoulutuksessa 7

Rosemary Deem
Kilpaillako vai eikö kilpailla? 2000-luvun yliopistot valintojen edessä 19

Steve Fuller
Autonomian hinta? Julkisen ja yksityisen sektorin korkeakoulujen
ratkaisut koulutuksen taloustieteessä 43

KORKEAKOULUPOLITIIKAN NÄKÖKULMAT

Jarkko Tirronen & Jussi Kivistö
Uusi hyödyn aikakausi ja yliopiston kolmas tie 57

Terhi Nokkala
Kilpailukykydiskurssi korkeakoulutuksen kansainvälistymispolitiikassa 83

Sakari Ahola
"Johan on markkinat" – eli pitäisikö rankinglistat rankata? 101

Heli I. Koskinen
Eläinlääketieteen kentän rajat suomalaisessa koulutusjärjestelmässä 121

KORKEAKOULUPEDAGOGIIKAN NÄKÖKULMAT

Anneli Sarja & Sirpa Janhonen

Kilpailun luomat jännitteet ja siirtymät ammattikorkeakoulun
opetussuunnitelman kehittämistyössä 137

Irma Kakkuri

Yliopiston ja yliopisto-opiskelijan lukemisvaikeuspuheen
arkeologinen analyysi 155

OPISKELIJAVIRTOJEN NÄKÖKULMAT

Satu Merenluoto

Nuori ja nopea valmistuja – Mitä me etsimme ja mitä saamme?..... 173

Visa Tuominen, Juhani Rautopuro & Antero Puhakka

Varhainen mato linnun nappaa? Opiskeluajan yhteys
vastavalmistuneiden maistereiden työmarkkinatilanteeseen 189

Hannu Perho

Hakijoiden ammatillisen suuntautumisen ja piirteiden sekä
luokanopettajavalintojen yhteydet opettajana pysymiseen,
valintatyytyväisyyteen ja työn imuun 209

Kirjoittajat..... 235



Kilpailun ja kilvoittelun lataukset korkeakoulutuksessa

Korkeakoulututkimuksen juhlasymposiumin 2008 teema ”Kilvoittelusta kilpailuun?” esittää kysymyksen siitä, onko akateemisessa maailmassa tapahtunut siirtymä sinnikkääseen ponnisteluun perustuvasta kilvoittelusta kohti voittoon ja muiden ohittamiseen perustuvaa kilpailua (Suomen kielen perussanakirja 2004). Samalla kysymys sisältää implisiittisen oletuksen siitä, että kilvoittelu ja kilpailu ovat jotenkin olemassa olevia ilmiöitä korkeakoulutuksessa. Arkikokemuksemme korkeakoulutuksen parissa työskentelevinä viittaisi siihen, että kilpailu on pinnalla nykyisessä korkeakoulupolitiikassa. Tämän kirjan artikkelit valottavat omalla tavallaan symposiumin teemaa: mitä latauksia ”kilpailu” ja ”kilvoittelu” saavat – jos saavat – korkeakoulupolitiikassa, korkeakoulupedagogiikassa sekä opiskeluvirtojen pyörteissä.

Asiasanat: kilpailu, säännöt, korkeakoulupolitiikka, korkeakoulutus

Kilvoittelu akateemisen ja sivistyksellisen tradition perustana

Kilpailua voi lähtökohtaisesti esiintyä vain, jos eri toimijoilla on mahdollisuus menestyä. Siksi kilpailulla on oltava kohde ja pelisäännöt, jotka estävät mielivallan. Jos näitä ei ole, vain vahvin voittaa ja uuden tiedon kehittyminen jää todennäköisesti toteutumatta. Akateeminen yhteisö ei ole kilpailun arenana ongelmaton. Kilpailun sääntöjen tulisi korkeakouluissa taata paljon sellaistaakin, mikä ei suoraan

liity kilpailun prosessiin tai lopputulokseen vaan akateemisiin arvoihin. Kilpailun tulisi mahdollistaa tasa-arvon toteutuminen ja tieteen vapaus. Toisaalta korkeakouluinstituutioiden kilpailua mahdollistavat mekanismit ovat myös taloudellisia ja toiminnallisia sitoumuksia, joiden toteutuminen ei ole välttämättä lainkaan sidoksissa akateemisten arvojen toteutumiseen. Akateemisten alojen kannalta kilpailun pelisääntöjen tulisi mahdollistaa korkeakouluissa luontainen vuorovaikutus sekä työnjaon toteuttaminen tieteenalojen, rakenteiden ja yksilöiden välillä.

Korkeakoulutusta koskevassa keskustelussa huoli kansainvälisen kilpailukyvyn kasvusta on ilmeinen, mutta se koskee korkeakouluinstituutioita ja niiden toimijoita varsin eri tavoin (Maassen & Olsen 2007, 14). Vakiintuneille toimijoille kansallisen kontekstin syrjäytyminen kansainvälisellä on voinut merkitä aseman heikkenemistä, uusille toimijoille taas mahdollisuutta kilpailla resursseista periaatteessa tasaveroisesti kaikkien toimijoiden välillä. Kansainvälinen kilpailu on kuitenkin merkinnyt Suomessa korostetusti eurooppalaista näkökulmaa, joka kilpailukyvyssä on jäänyt USA:n ja Australian korkeakoulujärjestelmien taakse, oli kyse sitten opiskelijamäärästä, opiskelijoiden, opettajien ja tutkijoiden kansainvälisestä liikkuvuudesta tai kansainvälistä ranking-listoista. Myös Australia sekä Aasia, ennen kaikkea Kiina ja Japani, ovat saavuttaneet eurooppalaisten yliopistojen etumatkaa. Tämä on edistänyt kilpailun elementin vahvistumista myös eurooppalaisissa yliopistoissa.

2000-luvun korkeakoulutuksen trendi on ollut korkeakouluissa tapahtuvan tutkimuksen ja opetuksen kasvu. Trendi on kansainvälinen ja koskee Suomeakin varsin vahvasti. Se on merkinnyt markkinoiden merkityksen korostumista ja korkeakouluinstituutioiden vahvistuvaa vastuuta omista toimintaedellytyksistään. Korkeakouluissa sekä yliopistoissa työskentelevä akateeminen professio kohta yhteiskunnan suostuttelun kilpailun alueille ainakin kolmella teemalla. Nämä ovat relevanssi, kansainvälistyminen ja johtaminen (Kogan & Teichler 2007, 10–11). Relevanssin vaatimus tuotetulle tiedolle ja sen soveltamiselle ei välttämättä synny tieteenalojen omista lähtökohdista. Yhteiskunnan vaatimukset korkeakoulutuksen tuottamille vaikutukselle ovat kasvaneet, mutta yliopistot ovat harvoin areenoja nopeasti osoitettavalle relevanssille. Tutkimuksen ja opetuksen hyödynnettävyys on noussut alueeksi, jolla korkeakouluinstituutiot sekä yksittäiset tutkijat ja opettajat voivat kilpailla.

Toinen Koganin ja Teichlerin esille ottama teema on kansainvälistyminen, joka syrjäyttää perinteisiä kansallisia ja sosio-ekonomisia olosuhteita. Korkeakouluinstituutioilta odotetaan kykyä tunnistaa kansainvälisiä trendejä sekä hyödyntää niihin

liittyvää tiedontuotantoa ja informaatiovirtoja. Suomalaiseen korkeakoulujen ohjaukseen on rakennettu varsin paljon mekanismeja, joilla tutkijoita ja opettajia ohjataan reagoimaan trendeihin. On luonnollista, että trendeihin tarttumisesta palkitaan jos tarkoituksena on ohjata korkeakouluja reagoimaan yhteiskunnan osoittamiin tiedontuotannon ja koulutuksen tarpeisiin. Kansallisten ohjelmien ja rahoituksen avulla trendeihin tarttuminen muodostaa myös alueen, jolla oikeudenmukainen kilpailu resursseista on mahdollista.

Kolmas alue on johtaminen, jonka avulla työn edellytykset ja työnjako määrittyvät. Johtamisen avulla korkeakoulu yhteisöt voivat luoda mahdollisuuksia reagoida ympäröivän yhteiskunnan vaatimuksiin. Toisaalta johtaminen voi muodostua kilpailutekijäksi, jolla tutkimuksen ja opetuksen mahdollisuuksia voidaan ylläpitää ja parantaa hyvin erilaisilla ratkaisuilla. Johtaminen on kilpailun alue, joka voi taata tai estää korkeakouluinstituutioiden menestymisen.

Suomessa on seurattu saksankielisen yliopistokulttuurin perinnettä, jossa tiede ja opetus on lähtökohtaisesti vapaata rahoittajan ohjauksesta. Tässä lähtökohdassa kilpailu muilla kuin akateemisen kilvoittelun tekijöillä voi näyttäytyä korkeakoulujen itsemääräämisoikeuden rajoittamisena. Toisaalta yhteiskunta on muuttunut ympärillä, eikä laajentunut korkeakoululaitos voi pysyä erillisenä saarekkeena yhteiskunnan kehityksestä. Opetusministeriön tutkijanuratyöryhmän (OPM 2007) mukaan ongelmia tutkijan työuralle aiheuttavat tutkijoiden heikko mahdollisuus liikkuvuuteen sekä ulkopuolisen tutkimusrahoituksen ja urakehityksen yhdistäminen. Tutkimuksen ja opetuksen työssä jättäytyminen vain akateemisen kilvoittelun alueelle voi merkitä marginalisoitumista vain oman tieteenalan kannalta relevantin tiedon tuottamiseen ja rajoitettua kykyä siirtyä työmarkkinoilla korkeakoululaitoksen ulkopuolelle.

Donald Light (1974) on korostanut, että akateeminen professio muodostaa yliopistoissa vahvan yhteisön, joka vaikuttaa keskeisesti rekrytointeihin akateemisiin tehtäviin ja niihin valittavien kouluttamiseen, arvioi jäsentensä kelpoisuutta, on vastuussa työn laadusta, omaa korkean arvostuksen ja perustaa toimintansa monimutkaiseen tiedon järjestykseen. Tämän toteutuminen edellyttää akateemisten alojen sisällä melko yhdenmukaista toimintakulttuuria, koska akateemisilla askelmilla ei käytännössä edetä ilman alan yhdenmukaistavaa toimintatapaa. Kyse on David Dillin (1982) tarkoittamasta itseään täydentävän instituution piirteistä. Kilvoittelu näyttäisikin olevan Tony Becherin ja Paul Trowlerin (2001) tarkoittamalla tavalla tieteenalakohtaista. Tieteenalojen sisällä pelataan kunkin alan sosiaalisten

sääntöjen rajoissa sekä oman itsensä kanssa kilvoitellen että muita vastaan kilpaillen. Kilvoittelu ei näytä liittyvän ensisijaisesti rakenteisiin ja virkoihin vaan akateemiselle professionille ominaisiin toimintatapoihin. Ongelmana on, ettei tämä kilvoittelu näy suoraan korkeakoulupoliittisen kilpailun kentällä. Kilvoittelu ja kilpailu eivät koh-
taa, jos sekä pelikenttä että säännöt eroavat toisistaan. Korkeakoulut ovat lunastaneet yhteiskunnassa julkisen hyväksynnän hoitamalla tehtävänsä tunnustetusti.

Kilpailu akateemisen edistyksen ja taloudellisen hyvinvoinnin toteuttajana

Suomalaisessa hyvinvointiajattelussa valtion suora ohjaus on näyttäytynyt selkeänä toimintamallina, joka sopii laajasti eri osapuolille. Korkeakoulut ovat palvelleet yhteiskuntaa valtion kautta muodostaen orgaanisen kokonaisuuden. Onhan esimerkiksi nykyisessä yliopistolaissa sekä luonnoksessa uudeksi yliopistolaiksi (14.8.2008, 2 §) yliopistojen tehtäväksi määritelty vapaan tutkimuksen sekä tie-
teellisen ja taiteellisen sivistyksen edistäminen, tutkimukseen perustuvan ylimmän opetuksen antaminen sekä opiskelijoiden kasvattaminen palvelemaan isänmaata ja ihmiskuntaa. Yliopistoille on näitä tehtäviä hoitaessa määritelty tavoite toimia vuorovaikutuksessa muun yhteiskunnan kanssa sekä edistää tutkimustulosten ja taiteellisen toiminnan yhteiskunnallista vaikuttavuutta.

1980-luvulta alkanut suomalaisen yhteiskunnan muutos heijastui valtion tahtona arvioida kaikkea julkista toimintaa, ja orgaaninen yhteys valtion ja korkeakoulujen välillä alkoi heikentyä. Suomalaiselle korkeakoulujärjestelmälle alkoi syntyä kilpailukyvyyn vaatimus, joka aiemmin oli yhdistetty teollisuuteen ja julkisen hallinnon rakenteisiin. Laajentuvaan korkeakoulutukseen kohdistuivat eurooppalaisen trendin mukaiset vaatimukset, joita voidaan kuvata käsitteillä kilpailu, tehokkuus ja yrittäjäyys (Neave 2000, 18). Modernissa yhteiskunnassa kilpailun avulla on mahdollista muuttaa toimijoiden asemaa yhteiskunnassa, ja siten kilpailu on korkeakoulujärjestelmissä välttämätön elementti. Tämä näkyy selvästi akateemisessa imussa, joka mahdollistaa samanaikaisesti koulutuksen laajuuden ja laadunvarmistuksen ratkaisemisen korkeakouluinstituutioiden kilpailun avulla. Kilpailun hyödyt eivät siten ole välttämättä taloudellisia vaan toiminnallisia, ja hyödyt voivat jakautua laajalti parempana laatuna, arvostettuina tutkintoina tai korkeakoulujen parantuneena asemana toimia yhteistyökumppanina tutkimuksen ja koulutuksen alueilla.

Eurooppalaisen korkeakoulualan (EHEA) ja tutkimusalueen (ERA) toteutuminen merkitsee kansallisiin korkeakoulujärjestelmiin kohdistuvia kasvavia kilpailukyvyyn vaatimuksia. Suomalaisten korkeakoulujen intressissä on, että niiden olosuhteet ja kilpailun pelisäännöt ovat jokseenkin samanlaiset kuin muualla Euroopassa. Siten suomalaiset korkeakoulut säilyvät haluttuina partnereina tutkimuksessa ja koulutuksessa sekä suosittuna kansainvälisen liikkuvuuden kohteena. Käsitys hyvästä hallinnosta 2000-luvun eurooppalaisessa kontekstissa poikkeaa oleellisesti hyvinvointiparadigmasta. 2000-luvun suomalaiset yliopistot hakevat kilpailuetua erikoistumalla, tuottamalla hyödyllisiä sidosryhmäsuhteita ja tuomalla selkeästi esille strategiansa. Tavoitteena on tällöin kilpailuedun avulla saavutettava akateemisen vapauden ja institutionaalisen autonomian tukeminen.

Koulutuksen kehittämissuunnitelmassa vuosille 2007–2012 kilvoittelun näkökulmat eivät näy. ”Kilpailu” sen sijaan mainitaan 16 kertaa erityisesti ”kansainvälisen kilpailukyvyyn” tehostamisen, sopeutumisen, menestymisen ja turvaamisen näkökulmissa. Kyse on nimenomaan yliopistojärjestelmän kansainvälisestä kilpailukyvyistä; viittaukset tutkimusrahoituksesta kilpailuun taas liikkuvat ehkä yllättävästi kotimaisilla kentillä. Korkeakoulutuksen kansainvälistymisstrategiassa kansainvälinen näkökulma on luonnollisesti myös etusijalla. Kyseessä ei strategialuonnoksessa kuitenkaan ole taloudellinen kilpailu, vaan tutkimuksellinen ja ”yleinen”, määrittelemätön kilpailu. Kiinnostavaa on, mitä tämä tarkemmin määrittelemätön, itsestään selvänä pidetty kilpailu pitää sisällään. Kansainvälistymisstrategiassa keskeisellä sijalla on myös ajatus kansallisista korkeakoulujärjestelmistä kilpailemassa osajista kansainvälisillä markkinoilla. Kilvoittelu ei tässäkään aineistossa näy. Näyttää siltä, että kilvoittelu ja kilpailu eivät kohtaa toisiaan korkeakoulupolitiikan kentällä.

Kilpailuedun hankkiminen voi olla korkeakoululle mahdollista kohdistamalla koulutus rajoitetuille kohderyhmille ja luomalla resurssit tehtävän toteuttamiseksi. Tämän toteutuminen korkeakoulutasoisin omin päätöksin on vaikeaa, koska se edellyttäisi toiminnan fokusoimista strategisin päätöksin ja siten tieteenalakohtaisten kilpailusääntöjen ylittämistä. Kyse ei ole akateemisen kapitalismin hengessä toteutetuista toimintamalleista, vaan syvällisestä korkeakoulujen kulttuurin muutoksesta, jossa korkeakouluinstituutioiden toimintatavat lähenevät yhteiskunnassa esillä olevia toimintatapoja. Burton Clarkiin (1998) yhdistetty yrittäjähenkisen yliopiston idea tuo esille myös sosiaalisia ja taloudellisia innovaatioita edistävät lähtökohdat, kuten institutionaalinen arvostus, taloudelliset resurssit, ja eettisesti kestävä toimintamalli.

Yliopistoille on toki mahdollista pysyä erillään yhteiskunnan kehityksestä ja voimistuvista relevanssin vaatimuksista, ja välttyä vastaamasta esille tuleviin tarpeisiin kattavasti. Huomio voi olla kilvoitteluun perustuvassa tieteenalojen sisäisessä kehityksessä, ja silti korkeakoulutukselle asetetut keskeiset tehtävät voivat tulla hoidetuksi menestyksellisesti ilman vahvaa parlamentaarista tai hallinnolliseen hierarkiaan perustuvaa ohjausta. Tällainen Ruususen uni ei kuitenkaan ole mahdollinen, jos tavoitteena on tiivis yhteys yhteiskuntaan ja sen pelisääntöjen mukaan toimiminen. Rothblattin (1997) ajatusta seuraten tiiviistä yhteiskunnan tarpeisiin vastaamisesta voi olla seurauksena korkeakoulujen ikuinen rauhattomuus, mikä näkyy valintojen tekemisenä tieteen ja yhteiskunnan hyväksynnän välillä. Myös tästä on kysymys kilvoittelun ja kilpailun välillä. Kilvoittelu voi toteutua tieteenalojen omien pelisääntöjen perusteella, mutta kilpailussa korkeakoulut altistuvat yleisemmille laatu- ja toimintaprosesseja määrittäville toimintatavoille.

Kilpailun ja kilvoittelun teemat tämän kokoelman artikkeleissa

Tämän kokoelman artikkelit hakeutuivat luontevasti kolmeen alalukuun, joista ensimmäinen käsittelee kilpailun ja kilvoittelun elementtejä korkeakoulupolitiikassa. Toisen luvun teemana ovat kilpailun ja kilvoittelun elementit korkeakoulupedagogiikassa ja kolmas luku avaa kilpailun ja kilvoittelun elementtejä opiskelijavirtojen liikkeissä.

Artikkeleissa näkyy sama ilmiö, jota problematisoimme jo edellä: kilpailu on nykyisellään korkeakoulupolitiikan ilmiö. Kilvoittelu puolestaan liittyy sellaisiin akateemisen elämän ja yhteisön toimiin, joita tarkastelevia artikkeleja ei tähän kokoelmaan edes tarjottu. 2000-luvun akateemisten yhteisöjen kilvoittelua koskeva keskustelu odottaa siten mahdollisuutta tullakseen käsitellyksi korkeakoulututkimuksen piirissä. Artikkelien painopiste on siis selkeästi kilpailun tematiikassa, ja vielä siten, että kilpailun käsitteistöä pohditaan selkeästi enemmän korkeakoulupolitiikan teksteissä kuin korkeakoulupedagogiikan tai opiskelijavirtojen teemoja käsittelevissä teksteissä.

Rosemary Deem jäsentää artikkelissaan *Kilpaillako vai eikö kilpailla? 2000-luvun yliopistot valintojen edessä* niitä tekijöitä, jotka ovat johtaneet korkeakoulut kiihtyvään kilpailun kierteeseen. Julkisin varoin rahoitettu korkeakoulutus on kasvanut viime

vuosikymmeninä rajusti, ja samanaikaisesti myös yksityinen korkeakoulusektori on löytänyt markkinarakonsa korkeakoulutuksen kentällä. Tämän seurauksena korkeakoulutus on alettu enenevästi nähdä markkinahyödykkeenä. Yksilöiden kilpailu akateemisen habituksen metsästyksessä on jo itsestäänselvyys, kun taas yliopistot ja korkeakoulut joutuvat ottamaan kantaa siihen, kilpaillako sijoituksista kansainvälisillä ranking-listoilla, asiakasorientoituneiden opiskelijoiden suosiosta, vai tutkimuksen ja opetuksen kaksoishaasteissa. Vaikka kilpailu onkin syvällä akateemisen elämän luonteessa, Deem väittää kuitenkin, että tutkijat voivat itse vaikuttaa kilpailullisuuden painoarvoon ymmärtämällä ja kontrolloimalla paremmin omaa käyttäytymistään ja toimintaansa ohjaavia arvoja.

Steve Fuller korostaa artikkelissaan *Autonomian hinta? Julkisen ja yksityisen sektorin korkeakoulujen ratkaisut koulutuksen taloustieteessä*, että tiedeyhteisön tehtävistä tiedon luomista ja levittämistä pidetään laajasti itsestäänselvyytinä. Käytännössä yliopistot yrittävät kuitenkin legitimoida olemassaoloaan lyhytaikaisilla hyödyillä, joihin yhteiskunnassa on kysyntää. Tässä kilpailussa luonnontieteet ovat saavuttaneet menestystä jäljittelemällä teollisuudelle ominaisia tuottavuuden toteutusta. Yliopistolaitoksen vahvuudet ovat kuitenkin traditioissa, jotka mahdollistavat hyödyn syntymisen laajasti ja sitomatta sitä tiedon tuottajin tai resurssien luojiin. Fuller esittelee artikkelissaan ajatuksen loputtomasti jakautuvasta ”anna hyvän kiertää” -periaatteesta, joka voi kerrannaisvaikutuksineen olla se laajemmin korkeakoulutuksen pysyvyyttä varmistava tekijä, kuin lyhytaikainen hyödyn tavoittelu. Hyötyjen kohdistuminen välillisesti ja ennustamattomasti oikeuttaa korkeakouluja keräämään resurssejaan pyyteettömien lahjoitusten ja vaikeasti mitattavien henkisin panostuksien.

Jarkko Tirronen ja Jussi Kivistö tarkastelevat artikkelissaan *Uusi hyödyn aika-kausi ja yliopiston kolmas tie* yliopistojen ja muun yhteiskunnan suhdetta, sekä sitä, missä määrin tämä suhde on tai ei ole muuttumassa. Heidän artikkelissaan kilpailu näyttää lähinnä modernin tiedeyliopiston kilpailukykyä, ”uuden hyödyn aika-kauden” yliopiston toiminnan määrittäjänä. Myös modernin yliopiston tavoitteena on tieteellisesti pätevä tieto joka syntyy tieteen oman normiston sääntelemänä. Kirjoittajat kuvaavat modernia tiedeyliopistoa akateemisten, markkinavetoisten ja julkisohjautuvien arvojen ja tarpeiden risteymänä, jossa elinkeinoelämä, valtio ja muut intressitahot ovat jatkuvasti läsnä. Yliopistojen autonomia kiteytyy tällöin akateemisen vapauden ja riippumattoman rahoituksen toteutumiseen.

Terhi Nokkala tarkastelee artikkelissaan *Kilpailukykydiskurssi korkeakoulutuksen kansainvälistymispolitiikassa* kilpailukykyä korkeakoulupolitiikan ja erityisesti glo-

baalin markkinatalouden sekä kilpailullisen tietoyhteiskunnan viitekehyksessä. Kansainvälinen kilpailukyky näyttäytyy Nokkalan artikkelissa korkeakoulutuksen kansainvälistymispolitiikan ytimenä ja laajemminkin korkeakoulupolitiikkaa määrittelevänä diskurssina. Kilpailukyky esiintyy korkeakoulupuheessa erityisesti kansallisen tai alueellisen korkeakoulutuksen kansainvälisenä vetovoimana. Diskurssin vaihtoehdottomuus luo vaatimuksen aktiivisesta, joustavasta, kilpailullisesta, kansainvälisestä ja jatkuvasti uutta oppimaan taipuvasta moniosaajasta ja huippusuorittajasta. Kirjoittaja painottaakin korkeakoulututkijoiden vastuuta etsiä vaihtoehtoja tälle dominoivalle diskurssille.

Sakari Aholan artikkelissa *"Johan on markkinat" – eli pitäisikö rankinglistat rankata?* käsitellään kilpailua nimenomaan toisten ohittamisen ja kilpailun voittamisen – ja häviämisen – merkityksessä. Yliopistot kilpailevat paikasta rankinglistoilla, voitoista ja tappioista, voittajien selviytyessä hengissä lähestulkoon sosiaalidarvinistisessa hengessä. Kirjoittaja ei analysoi yksittäisiä mittareita vaan rankingjärjestyksien muotoutumista. Artikkelikiinnittää huomiota myös yliopistojen rankkausten käyttökelpoisuuteen eri maissa. Rankinglistoja laaditaan niiden ongelmista huolimatta, koska kilpailu kuuluu ihmisluontoon. Silti rankkausten arviointi on kirjoittajan mukaan mahdollista jättää akateemisen yhteisön harjoittaman normaalin tieteellisen keskustelun ja arvioinnin piiriin.

Heli I. Koskisen artikkeli *Eläinlääketieteen kentän rajat suomalaisessa koulutusjärjestelmässä* puolestaan tarkastelee kilpailua yhden tieteenalan ilmiönä sekä tieteenalan sisäisenä, tieteenalojen välisenä että eri koulutustasojen välisenä taisteluna asemista ja resursseista. Artikkelin aineistona ovat eläinnaturopaattikoulutuksen, agrologikoulutuksen ja eläinlääkäriskoulutuksen opetussuunnitelmat, joista etsitään rakenteellisia yhteneväisyyksiä opettavien asiasisältöjen jäsenyystapojen sekä tavoitteiden, toteutuksen ja arvioinnin samankaltaisuuksien osalta. Opetussuunnitelmat muuttuvat samojen yhteiskunnallisten muutosten seurauksena, joilla muuttuu myös eläinlääkäriopiskelijoiden suhde omaan ammattiinsa. Onko samanaikainen menestyminen kilpailun eri kentillä ylipäättään mahdollista? Artikkeliki korostaa kilpailua työelämän vaatimusten muutosten arvaamattomuuden näkökulmasta.

Anneli Sarja ja **Sirpa Janhonen** analysoivat artikkelissaan *Kilpailun luomat jännitteet ja siirtymät ammattikorkeakoulun opetussuunnitelman kehittämistyössä* ikäluokkien pienenemisen aiheuttamaa oppilaitosten välistä kilpailua opiskelijoista, ja tämän kilpailun heijastumia oppilaitosten opetussuunnitelmatyössä. Kilpailu synnyttää oppilaitoksissa tarvetta erottautua muista. Toiminnan teoriaan perustuva tutkimus

tuo esille erilaisia jännitteitä, jotka vaikeuttivat oppilaitoksen kehittämistä ja opiskelijoiden osallistumista. Kirjoittajat tuovat esille myös dialogisten oppimisfoorumien näkökulman, jotka voivat luoda vaihtoehtoja kilvoittelulle ja kilpailulle. Työelämän, koulutuksen ja tutkimuksen rajavyöhykkeellä liikkuvassa kehittämistyössä tarvitaan sellaisia oppimistiloja, joissa erilaiset käytänteet ovat sallittuja. Ratkaisevaksi kehittämistyössä osoittautuivat rajanylittäjäpersoonat, jotka olivat valmiita kyseenalaistamaan erilaisia toimintakäytänteitä.

Irma Kakkuri tarkastelee artikkelissaan *Yliopiston ja yliopisto-opiskelijan lukemisvaikeuspuheen arkeologinen analyysi* diskursiivisiin käytäntöihin ja puhetapojen säännönmukaisuuksiin kätkeytyviä tiedon rakenteita ja lukemisvaikeuden kohteen ilmaantumisen esiintymispintoja foucaultilaisista lähtökohdista. Lukemisen vaikeudet hidastavat opiskelua ja haastavat kilpailuun perustuvassa yliopistossa ”hyvän opiskelijan” identiteettiä. Jyväskylän yliopiston asiantuntijoiden ja opiskelijoiden lukemisvaikeuspuheen analyysissä paljastuu jännite, joka purkautuu pedagogiikan, mittaamisen ja tutkinnon polkuina. Näistä jännitteistä Kakkuri johtaa erilaisia pedagogisia kehittämisvaihtoehtoja, joiden toteutus riippuu siitä, minkä polun yliopisto haluaa valita.

Satu Merenluoto tuo artikkelissaan *Nuori ja nopea valmistuja – Mitä me etsimme ja mitä saamme* esille opintojen kestoon ja valmistuneiden ikään liittyviä tekijöitä kulttuuripääoman kontekstissa. Kirjoittaja kiinnittää huomiota siihen, että Suomessa korkeakouluista valmistuvat ovat keskimäärin kaksi vuotta vanhempia kuin OECD-maissa keskimäärin, ja heidän työuransakin on vastaavasti lyhyempi. Artikkelin mielenkiintoinen kysymys on, mihin kilpailu nuoresta ja nopeasta valmistujasta johtaa? Kyse on siitä, millaisia kilpailuasetelmia opiskelijoille voidaan tuottaa. Suomalaisen korkeakoulujärjestelmän vahvuutena on pidetty tasa-arvon toteutumista, mutta nuoriin ja nopeisiin valmistujiin panostaminen voi muuttaa tätä lähtökohtaa. Eri edellytykset suosivat eri opiskelijoita, jolloin kyse on pohjimmiltaan siitä, minkälaisien opiskelijoiden halutaan menestyvän opinnoissaan.

Visa Tuominen, Juhani Rautopuro ja Antero Puhakka tarkastelevat artikkelissaan *Varhainen mato linnun nappaa? Opiskeluajan yhteys vastavalmistuneiden maistereiden työmarkkinatilanteeseen* toisen syklin tutkintoa ja siihen käytettyä aikaa suhteessa työmarkkinatilanteeseen. Taustalla ovat sekä Suomessa että maailmalla esiin nousseet vaatimukset joustavan ja uusiutumiskykyisen työvoiman tuottaminen viime kädessä kansainvälisen kilpailukykyyn ylläpitämiseksi. Kirjoittajat pohtivat aineistonsa perusteella nopean ja määrätietoisen opiskelun merkitystä kilpailuteki-

jänä työmarkkinoille sijoittumisessa, ja suhteuttavat samalla tuloksiaan professio-generalisti-tutkintojakoon. Tulosten perusteella pitkä opiskeluaika ei näytä parantavan opiskelijan kilpailuasemaa työmarkkinoilla generalistisilla sen paremmin kuin professiotutkinnonkaan aloilla. Nopeasti valmistuneet näyttävät myös menestyneen opinnoissaan paremmin, kuin hitaasti valmistuneet. Työpaikoista kilpailtaessa nopea valmistuminen saattaaakin erityisesti generalistien osalta toimia erottavana tekijänä, kun työnantajat yrittävät ymmärtää tutkintojen sisältämää osaamista.

Hannu Perho tuo artikkelissaan *Hakijoiden ammatillisen suuntautumisen ja piirteiden sekä luokanopettajavalintojen yhteydet opettajana pysymiseen, valintatyytyväisyyteen ja työn imuun* esille luokanopettajakoulutuksen kilvoittelun taustatekijöitä tutkimuksella, joka kohdistuu ammatilliseen suuntautumiseen ja alalla pysymiseen. Tutkimus kohdistuu yhdessä yliopistossa luokanopettajiksi valmistuneisiin 22–23 vuotta opintojen aloittamisen jälkeen. Naisilla valintatyytyväisyyttä ennustivat erityisesti sisäiset motiivit, sosiaalinen suuntautuminen ja kasvatuskiinnostus; miehillä tilanne oli monimutkaisempi. Naisilla työolojen parantaminen esimerkiksi resursseja lisäämällä ja kilpailuilmapiiriä keventämällä saattaisikin lisätä tyytyväisyyttä ja työn imua. Kohderyhmänä oleville luokanopettajille kilpailu näyttätyy erityisesti pääsykoekarsinnoissa ja 90-luvun puoliväliin asti ulottuneissa opetustaidon arvosanakamppailuissa.

Lähteet

- Becher, T. & Trowler, P. 2001. *Academic tribes and territories*. 2nd revised edition. Buckingham: Society for Research into Higher Education.
- Clark, B. R. 1998. *Creating entrepreneurial universities. Organizational pathways of transformation*. Oxford: Pergamon.
- Dill, D. 1982. The structure of the academic profession: Towards a definition of ethical issues. *The Journal of Higher Education* 53 (3), 255–267.
- Kogan, M. & Teichler, U. (toim.) 2007. *Key challenges to the academic profession*. UNESCO Forum on Higher Education Research and Knowledge. Werkstattberichte 65. Kassel: INCHER.
- Light, D. 1974. The structure of the academic profession. *Sociology of Education* 47 (1), 2–28.
- Maassen, P. & Olsen, J. 2007. *University dynamics and European integration*. Dordrecht: Springer.
- Neave, G. 2000. *Universities' responsibility to society: An historical exploitation of an enduring issue*. Teoksessa G. Neave (toim.) *The universities' responsibilities to society: International perspectives*. Oxford: Pergamon.

- OPM. 2007. Tutkijanuratyöryhmän loppuraportti. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2006:13. Helsinki: Opetusministeriö.
- Rothblatt, S. 1997. The modern university and its discontents. Cambridge: Cambridge University Press.
- Suomen kielen perussanakirja 2004. Helsinki: Edita.



Kilpaillako vai eikö kilpailla?

2000-luvun yliopistot valintojen edessä

Artikkelissa jäsenetään niitä tekijöitä, jotka ovat johtaneet korkeakoulut kiihtyvään kilpailun kierteeseen, ja niitä tapoja, joilla kilpailua voidaan lieventää tai muuttaa. Korkeakoulutus on alettu enenevästi nähdä markkinahyödykkeenä. Yksilöiden kilpailu akateemisen habituksen metsästyksessä on historiallista ja itsestään selvää, kun taas yliopistot ja korkeakoulut ovat uudenlaisten valintojen edessä päättäessään siitä, kilpaillako sijoituksista kansainvälisillä rankinglistoilla, asiakasorientoituneiden opiskelijoiden suosioista, vai tutkimuksen ja opetuksen kaksoishaasteissa. Erilaisella yhteistyöllä, kuten esimerkiksi tutkimuskumppanuuksilla, strategisilla yhteenliittymillä ja yhteensulautumisilla yliopistot voivat vaikuttaa kilpailun muotoihin ja voimakkuuteen. Viime kädessä akateeminen yhteisö voi omalla toiminnallaan vaikuttaa kilpailullisuuden painoarvoon ymmärtämällä ja kontrolloimalla paremmin omaa käyttäytymistään ja toimintaansa ohjaavia arvoja.

Asiasanat: korkeakoulut, kilpailu, arvot, menestystekijät, tutkimus, opetus

Johdanto

Tässä artikkelissa tarkastellaan, miten ja miksi kilpailusta on tullut nykykorkeakoulujen keskeinen huolenaihe. Artikkelissa käsitellään myös tämän huolen taustalla olevia arvoja ja kilpailukäyttäytymisen seurauksia yliopistoille. 2000-luvun yliopistot asemoituvat enenevästi sekä oma-aloitteisesti että muiden aloitteesta globaalin tietotalouden avaintoimijoiksi (Etzkowitz & Leydesdorff 1997; Enders & Fulton 2002; King 2004). Tämän kehityksen taustalla on korkeakoulutuksen massoituminen korkean tulotason maissa, kansainvälisten opiskelijamarkkinoiden kasvu sekä hallitusten pyrkimykset kansainvälistää yliopistoja ja korkeakouluja (Asmar 2005; Ninnes & Hellsten 2005; Brown & Jones 2007). Akateemisen yhteisön työmarkkinat ovat kansainväliset (Kim 2007; Kenway & Fahey 2008), ja kiinnostus maailman huippuyliopistojen rankkaukseen kasvaa jatkuvasti (Altbach 2004; Marginson 2004; Marginson 2006; Deem, Lucas & Mok 2008). Samanaikaisesti korkeakoulutus on määritelty uudestaan, yhtäällä vastauksena julkisin varoin rahoitetun korkeakoulutuksen kasvulle ja toisaalla yksityisen korkeakoulutuksen kasvun myötä. Tämän vuoksi korkeakoulutus on alettu nähdä yksityisenä pikeminkin kuin julkisena hyödykkeenä (Marginson 2007a). Kaikki tämä johtaa siihen, että yliopistot joutuvat nykyään erilaisten valintojen eteen. Nämä valinnat liittyvät taloudellisen vakauden saavuttamiseen (mikä on erityisen haasteellinen tavoite nykyisessä maailmanlaajuisessa taloustilanteessa), opiskelijoiden houkuttelemiseen ja pitämiseen, ja ”huippututkijoiden” palkkaamiseen ja sitouttamiseen. Muut valinnat liittyvät korkean akateemisen tason sekä korkealaatuisen opetuksen, oppimisen ja arvioinnin varmistamiseen, korkealaatuisesta tutkimuksesta huolehtimiseen, yliopistojen suhteeseen yhtäällä paikallisiin yhteisöihin ja toisaalla kansallisvaltioihin ja maailmanlaajuisen yhteisöön, sekä aineettomien oikeuksien suojeluun. Kilpailu on useiden näiden kysymysten ytimessä. Se on myös juurtunut syvälle akateemiseen elämään, jossa akateemisen menestyksen tavoittelu on tyypillisesti hyvin yksityistä ja henkilökohtaista, vaikka yhteistyö on kasvanut niilläkin aloilla, joita ei aiemmin ole juuri yhdistetty *yhteistyöhön ja tiimityöskentelyyn*.

Kilpailu ei ole missään nimessä uusi ilmiö korkeakoulutuksessa. Uutta on sen sijaan se, että monet yliopistot ja useimmat niissä työskentelevät ihmiset toimivat maailmanlaajuisesti, monimutkaisten paikallisten, kansallisten ja ylikansallisten valtasuhteiden verkossa (Epstein, Boden, Deem, Rizvi & Wright 2007). Kilpailu ja ne erilaisten suhteiden ja kamppailujen verkostot, joissa sitä käydään, ei ole vain

yksittäisen korkeakoulujärjestelmän ilmiö. Kilpailua käydään näiden järjestelmien yli. Nämä kilpailun muodot eivät myöskään ole välttämättä lineaarisia, vaan ne muodostavat huomattavasti monimutkaisempia verkostoja. Marginson ja Rhoades (2002) kutsuvat tällaisia verkostoja termillä *glonacal*, koska ne sisältävät globaalin (*global*), kansallisen (*national*) ja paikallisen (*local*) tason. Samanaikaisesti hallitukset, ylikansalliset elimet, työntajat ja vanhemmat kyseenalaistavat yliopistojen omia institutionaalisia tarkoituksia sekä sisältä (Deem 2008) että ulkoa (Kwiek 2006). Ajatus siitä, että yliopisto on olemassa kehittääkseen kansallista kulttuuria ja luodakseen ja välittääkseen tietoa (Readings 1996; Delanty 2001), on joutunut antamaan sijaa käsityksille yliopistoista, jotka reagoivat vain ”asiakkaidensa” tai yritysten ja yritysmaisesti toimivien instituutioiden tarpeisiin (Slaughter & Leslie 1997; Clark 1998; Marginson & Considine 2000). Jotkut kriitikot näkevät tällaiset yliopistot kysyntävetoisina, ”tyhjennettyinä” (*hollowed-out*) organisaatioina, joiden tehtävät on rajoitettu työllistämiskelpoisten valmistuneiden kouluttamiseen (Peters 2007), tiedon hallinnointiin (Fuller 2002) tai yksityisen sektorin piirteiden omaksumiseen ja tutkimustulosten soveltamiseen suoraan teollisuuden ja kaupan tarpeisiin. Peters (2007) on kutsunut jälkimmäistä tyyppiä globaalin palvelun (*global service*) organisaatioiksi. Ne yliopistot, jotka edelleen saavat julkista rahoitusta, hakevat jatkuvasti suurempaa autonomiaa samoista hallituksista, jotka niitä rahoittavat. Mutta vaikka tuota autonomiaa lisättäisiin (kuten Suomessa tällä hetkellä tapahtuu), valtiovalta haluaa edelleen säilyttää ja harjoittaa sääntelyvaltaa (*regulatory power*) organisaatioista. Tätä ei tapahdu pelkästään siksi, että valtio edelleen rahoittaa yliopistoja, vaan myös siksi, että kaikissa maissa yliopistojen akateeminen maine sekä opetuksen ja tutkimuksen laatu ovat lisääntyvästi tulleet maailmalla näkyviksi.

Lisäksi kysymys siitä, pitäisikö yliopistojen kilpailla ja miten, kenen tai minkä kanssa, ei ole pelkästään institutionaalisen strategian ja valinnan kysymys, kuten jotkut yliopistoanalyytit asian esittävät. Täten esimerkiksi uusinstitutionaaliset (*neo-institutional*) teoreetikot väittävät, että organisaatiot pyrkivät vastustamaan muutosta, mutta teeskentelevät mukautuvansa siihen; ne kehittävät muodollisten rakenteittensa toiminnasta myyttejä, joiden olemassaoloa empiirinen tutkimus ei tue. Väitetään myös, että instituutioilla on taipumus kopioida samantyyppisiä organisaatioita (mikä johtaa organisaatioiden isomorfismiin eli rakenteiden samanaistumiseen), vaikka ne eivät muuttaisi ydintoimintojaan lainkaan (Meyer & Rowan 1977; DiMaggio 1988; DiMaggio & Powell 1991; DiMaggio 2001). Kuten toiset teoreetikot ovat huomauttaneet, uusinstitutionalismi edellyttää sekä organisaatioilta

että niiden työntekijöiltä huomattavaa autonomiaa, mitä niillä ei aina ole. (Kirkpatrick & Ackroyd 2003). Täten kilpailu ei ole vain yliopistojen itsensä aikaansaamaa toimintaa, vaan laajempien rakenteellisten ja aineellisten olosuhteiden tuotosta 2000-luvun korkeakoulutuksessa. Hyvin rahoitetuissa eliittijärjestelmissä instituutioiden välillä syntyy vähemmän kilpailua kuin massajärjestelmissä, jotka kokonsa ja moninaisuutensa vuoksi tuottavat intensiivisempää kilpailua. Korkeakoulutuksen globaali asemoituminen ja kilpailu niukoista resursseista korkeakoulujärjestelmien sisällä ovat myös omiaan lisäämään kilpailullisia paineita, kuten myös yliopistojen rankkaus erilaisin tavoin kansallisella ja kansainvälisellä tasolla.

Tässä artikkelissa kilpailua ja kilpailullista käyttäytymistä tarkastellaan viiden tekijän kautta. Nämä tekijät liittyvät 1) niihin muotoihin, joita kilpailulla nykyisissä yliopistoissa on, 2) valintoihin, joihin nämä kilpailun muodot johtavat ja 3) arvoihin, joita kilpailun käytänteiden taustalla on. Artikkelissa käsitellään myös sitä, 4) mikä tai ketkä määrittävät akateemisen kilpailun sääntöjä, ja tämän seurauksena sitä, mistä yliopistojen kilpailullisen käyttäytymisen selityksiä voitaisiin hakea. Lopuksi artikkelissa tarkastellaan, 5) onko kilpailulle vaihtoehtoja, ja jos on, niin mitä ne voisivat olla.

Yliopistot ja kilpailun muodot

Kilpailu on nykyään siis erottamaton osa elämää korkeakoulujärjestelmissä. Se sisältää pyrkimystä pärjätä yliopistojen maailmanlaajuisissa rankkauksissa, jotka perustuvat erilaisiin tutkimusarvioinnin, maineen ja opiskelijaindikaattorien yhdistelmiin (Marginson 2006; Deem, Lucas & Mok 2008). Kilpailu sisältää esimerkiksi onnistumisen tai epäonnistumisen kansainvälisten opiskelijoiden tai henkilökunnan rekrytoinnissa. Se kattaa myös onnistumisen kansallisissa opetuksen ja oppimisen sekä tutkimuksen laatuarvioinneissa, kuten myös uuden tiedon tuottamisen, siirtämisen, suojaamisen ja käytön prosesseissa. Ei ole olemassa vain yhdenlaisia vaan monia kilpailuja, vaikka kaikki instituutiot eivät kilpailekaan kaikilla areenoilla, eikä kaikilla mailla ole sellaisia korkeakouluja, joilla olisi resursseja ja verkostoja kilpailla muiden kanssa. Joissakin tapauksissa menestyminen yhdellä kilpailun kentällä liittyy menestymiseen myös muilla (kuten esimerkiksi uuden tiedon tuottaminen ja tutkimuksen laadun arviointi), kun taas toisissa tapauksissa tällaista yhteyttä ei aina ole, vaikka sellaista voisi olettaa (esimerkiksi kansainvälisten opiskelijoiden

ja kansainvälisen henkilökunnan rekrytoinnin välillä). Kilpailua käydään myös eri tasoilla. Yliopistot organisaatioina kilpailevat keskenään, yliopistojen sisällä akateemiset ja hallinnolliset yksiköt kilpailevat keskenään resursseista ja vallasta, ja mikrotasolla yksittäiset tutkijat ja muut yksilöt kilpailevat keskenään.

Yksittäiset tutkijat ja opettajat osallistuvat erilaisiin kilpailullisiin toimiin, jotka kattavat laajan kirjon akateemista elämää: taistelu maineesta ja sen tuomasta statuksesta, kilpailu julkaisemisesta ja muista tutkimustuotoksista, kilpailu tutkimusrahoituksesta ja taistelu siitä, kuka saa tehdä mitä akateemisissa yksiköissä (ohjata jatko-opiskelijoita, opettaa ensimmäisen vuoden opiskelijoita vai paimentaa opiskelijoita muilla tavoin; Acker & Feuerverger 1996; Currie, Harris & Thiele 2000; Acker & Armenti 2004). Jotkut näistä yksilöllisen kilpailun muodoista voidaan ymmärtää Pierre Bourdieun käsitteistöllä habitus, kenttä ja pääoma. Habitus ja kenttä viittaavat Bourdieun luonnehdintoihin toimijoiden ja rakenteiden välisistä suhteista (Calhoun, Postone & LiPuma 1993). Yksilöiden habituksen (johon joskus viitataan myös dispositiiona) ajatellaan olevan se väline, jolla yhteiskunnalliset rakenteet sisäistetään toimijoiden kokemusten kautta. Tämä puolestaan osaltaan selittää sitä, miten sosiaaliset rakenteet määrittävät sosiaalista toimintaa (Bourdieu 1989). Akateemisen henkilöstön habitukset ja dispositiot ovat kilpailullisia suhteissa heidän akateemiseen alaansa ja kenttäänsä. Kuten muut toimijat, myös akateemisen yhteisön jäsenet osallistuvat sosiaalisen alueensa (tässä tapauksessa yliopistot ja niiden ympäristöt) peleihin, joiden lopputulos ei toki ole ennalta määrätty, mutta joihin vaikuttavat jossain määrin osallistujien henkilöhistoria ja kulttuurinen tausta. Näitä pelejä pelataan sosiaalisilla kentillä tai

in structured spaces of positions (or posts) whose properties depend on their position within these spaces and which can be analysed independently of the characteristics of their occupants (which are partly determined by them) (Bourdieu 1993, p. 72).

Jokainen tieteenala on toimijoiden välinen taistelukenttä, jossa taistellaan kentän rajoista ja siitä, kenellä yleensäkin on oikeus päästä kentälle. Bourdieulle kentät tarkoittavat myös taistelua kolmenlaisen symbolisen pääoman keräämisestä: sosiaalinen pääoma sosiaalisten verkostojen muodossa (Bourdieu 1986), taloudellinen pääoma, kuten raha, ja kulttuurinen pääoma koulutuksellisten kvalifikaatioiden, kulttuuristen dispositioiden ja maun muodossa (Bourdieu 1987). Toimijat sijoit-

tuvat jollekin yhteiskunnalliselle kentälle suhteessa keräämäänsä pääomaan ja riipuen siitä, miten symbolisen pääoman eri muodot määritellään. Täten esimerkiksi akateemisen yhteisön jäsenen sosiaalinen pääoma todennäköisesti koostuu hänen akateemisista verkostoistaan (jotka voivat liittyä sekä opetukseen että tutkimukseen), taloudellinen pääoma koostuu tutkimusrahoituksesta ja muista resursseista, ja kulttuurinen pääoma sisältää akateemiset kvalifikaatiot ja erikoisosaamisen. Bourdieun käsityksen mukaan akateemisen yhteisön jäsenillä on yleensä kahdenlaista symbolista pääomaa: tieteellistä, tutkimukseen liittyvää, ja akateemista, opetukseen, akateemiseen portinvartijuuteen (esimerkiksi tieteellisissä aikakauslehdissä julkaiseminen tai tieteenalojen välinen rajankäynti) ja tutkimuksen ulkopuoliseen akateemiseen johtajuuteen keskittyvää (Bourdieu 1988). Kilpailullinen ponnistelu kasvattaa ja legitimoit tieteellistä ja akateemista pääomaa ja on akateemisen elämän keskiössä.

Kilpailulla on enenevästi myös organisatorisia muotoja. Lucas (2006) on kiinnittänyt huomiota niihin mahdollisuuksiin, joilla tutkimuksen laadun arvioinnin tavat (kuten brittiläinen *Research Assessment Exercise*, joka sisältää akateemisia vertaispaineeleja, jotka arvioivat säännöllisesti aineittain akateemisten tuotosten, akateemisen infrastruktuurin laatua) voitaisiin käsitteellistää Bourdieun termin yliopistojen ja laitosten peleinä. Tämän jälkeen pelin säännöt sisäistetään osaksi yliopistollista toimintaa, ja niitä käytetään päätöksenteon välineinä, kun päätetään siitä, mitkä yksilöllisen ja kollektiivisen symbolisen tieteellisen pääoman muodot ovat kaikkein arvokkaimpia (Lucas 2006). Tämä ei johda ainoastaan "voittajien" nimeämiseen, kun RAE-arvosanat linkitetään ainelaitosten rahoitukseen, vaan myös "häviäjien", joita ovat sekä alhaisia tutkimusarvosanoja saavat laitokset ja yksilöt, jotka työskentelevät noissa laitoksissa, että ne laitokset, joita ei edes ilmoiteta kisaan, koska niiden tuotoksia ei pidetä tarpeeksi hyvinä. Opetukseen keskittyvä akateeminen henkilöstö voi myös kuulua RAE-pelin "häviäjiin", sillä joissakin laitoksissa heidän osallistumattomuutensa RAE-peliin voi johtaa siihen, että heidän statuksensa laitoksella jää alhaisemmaksi kuin RAE-arviointiin osallistuvien tutkijoiden. Tutkimuskilpailu näyttäytyy enenevästi kansainvälisinä rankkauksina, joita rakennetaan esimerkiksi sitaatioindeksien (esimerkiksi Social Science Citation index) perusteella. Yksi tunnettu ja paljon lainattu esimerkki on *Shanghai Jiao Tong Institute of Higher Educationin* maailman yliopistojen akateeminen rankkaus (*Academic Ranking of World Universities*), joka julkaistiin ensimmäisen kerran vuonna 2003 ja jota päivitetään vuosittain (Shanghai Jiao Tong Institute of Higher Education 2008). Nämä Shanghai-rankingit

kehitti Kiinan hallitus yhtenä keinona vertailla omia yliopistojaan muihin, mutta tästä järjestelmästä on nopeasti tullut kansainvälinen vertailukohta. Shanghai-rankingit perustuvat pääasiassa tutkimusindikaattoreihin, joita ovat esimerkiksi sitaatioindeksit ja Nobel-palkinnon voittajat (Liu & Cheng 2005).

Toinen tunnettu viimeaikainen kansainvälinen rankkaus on brittiläisen *Times Higher Education* -lehden (viikoittain ilmestyvä korkeakoulutukseen keskittyvä sanomalehti) ranking, joka on julkaistu vuosittain vuodesta 2004. THE:n rankkaukset perustuvat tutkimustuotosten laskentaan, mainekyselyihin akateemiselta yhteisöltä ja työnantajilta, kansainvälisiä henkilöstö- ja opiskelijamääriä koskevaan dataan ja instituutioiden henkilökunta-opiskelija-suhteisiin (The Times Higher 2008). Näihin rankkauksiin vaikuttavat erilaiset käänneet instituutioiden kohtaloissa, mutta silti yliopistot, hallitukset, kansainvälisten opiskelijoiden rahoittajat ja media (joka myös esittää omaa rooliaan näiden rankkausten muodostamisessa) kohdistavat niihin runsaasti huomiota ja toiveita.

Kansainvälisesti ehkä vähemmän tärkeitä, mutta kansallisesti merkittäviä ovat opetuksen ja tutkimuksen laadunarvioinnit. Kuten Cheng (2008) on osoittanut tutkittuaan brittiläisen akateemisen henkilöstön mielipiteitä opetuksen laadunarvioinnin menetelmistä, laadun varmistuksessa on yhtä lailla kyse laadunvarmistusorganisaatioiden symbolisesta vallasta kuin oppimisen, opetuksen ja tutkimuksen laadun kehittämisestä. Useissa maissa on tällä hetkellä käytössä jonkinlainen ulkoinen opetuksen laadun arviointijärjestelmä, ja vaikka nämä arvioinnit eivät johdakaan samanlaisiin rankkauksiin kuin tutkimuksen arviointi, niin niitä voidaan silti käyttää hyväksi oppilaitosten välisessä kilpailussa opiskelijoista (Shah & Brennan 2000). On olemassa muunkinlaisia esimerkkejä kansallisista prosesseista, joilla voidaan saada aikaan muutakin kuin lisätä yliopistojen näkyvyyttä ja niiden välistä kilpailua. Isossa-Britaniassa on hiljattain otettu käyttöön kansallinen opiskelijakysely (*National Student Survey*, Higher Education Funding Council for England 2008), joka perustuu on-line kyselyyn tai puhelinkyselyyn kaikille viimeisen vuoden opiskelijoille kaikissa aineissa. Tämä kysely ei tuota ainoastaan yleistä opiskelijatytyväisyyden arvosanaa oppilaitoksittain, vaan myös erilaisia ainelaitosten rankingindikaattoreita (opetus ja oppiminen; arviointi ja palaute; akateemiset tukipalvelut; organisaatio ja hallinto; oppimisresurssit; ja henkilökohtainen kehittyminen). Korkeakoulujen ja yliopistojen lisäksi myös potentiaaliset opiskelijat ja henkilökunta, tutkimusrahoittajat, työnantajat ja hallitukset ovat rankingtaulukkojen innokkaita käyttäjiä, eli kun uusi rankkausmenetelmä kehitetään, se omaksutaan nopeasti kilpailukulttuurin osaksi.

Vaikka kilpailu ja markkinahenkisyys ovat vahvoilla, on olemassa myös tekijöitä, jotka monimutkaistavat kilpailua ja toimivat sille jossain määrin myös vastavoimana. Kuten Becher ja Trowler (2001) ja Henkel (2000) ovat akateemista yhteisöä koskevissa tutkimuksissaan osoittaneet, useimmat tutkijat ja opettajat tapaavat identifioitua voimakkaammin tieteenalaansa ja akateemiseen perusyksikköönsä kuin itse yliopistoon (Henkel 2000; Becher & Trowler 2001). Tämän seurauksena tutkijat ja muu akateeminen henkilöstö muodostavat kansallisesti ja kansainvälisesti yhteistyöverkostoja muiden, oman yliopistonsa ulkopuolisten tutkijoiden kanssa, vaikka he samalla myös kilpailevat näiden kanssa. Samoin yliopistot organisaatioina voivat pitää hyödyllisenä alueellista, kansallista tai kansainvälistä yhteistyötä toisten organisaatioiden kanssa. Esimerkkejä tällaisesta yhteistyöstä ovat esimerkiksi kalliin tutkimusvälineistön yhteishankinnat tai yhteistyö tohtorikoulutuksessa (Beerens 2004). Kilpailu ei siis kata yliopistojen koko toiminta-alueita, mutta siitä on koko ajan tulossa tärkeämpi osa yliopistojen elämää, samalla kun maailman yliopistojen määrä kasvaa.

2000-luvun yliopistojen valinnan vaihtoehdot

Yksi keskeisiä ristiriitoja, joihin nykyiset yliopistot törmäävät, on se, että nekin opilaitokset, jotka mieluummin jättäisivät osallistumatta kilpailuun, vedetään siihen mukaan. Kilpailun ulkopuolelle on vaikea jäädä, vaikka halua siihen olisi. Vain hyvin laajassa ja hajautuneessa järjestelmässä, kuten Yhdysvalloissa, voi olla mahdollista keskittyä esimerkiksi huippuopiskelijoiden korkealaatuiseen opetukseen ja unohtaa maailman huippututkimuksen vaatimukset.¹ Vaikka yliopistot eivät täysin hallitsisikaan omaa kohtaloaan, kuten tässä artikkelissa myöhemmin todetaan, niin potentiaaliset opiskelijat ja henkilökunta, tutkimuksen rahoittajat, työnantajat ja hallitukset käyttävät kuitenkin hyväkseen tietoja, joilla eri yliopistoja vertaillaan. Lisäksi, kuten edellisessä luvussa todettiin, kilpailu ei ole uutta yliopistossa, mutta nykyisessä globalisoituneessa maailmassa se saa rajumpia muotoja. Potentiaaliset kilpailijat eivät löydy ainoastaan yksittäisen kansallisen korkeakoulujärjestelmän sisältä, vaan myös järjestelmien väliltä. On myös muistettava, että vaikka kaikkien korkeakoulujen ei ole realistista havitella pelipaikkaa globaalissa kilvassa, niin nii-

¹ Kiitän Steve Fulleria tästä huomiosta.

hinkin vaikuttavat sekä suorasti että epäsuorasti ne oppilaitokset, jotka tuohon kilpailuun osallistuvat. Pyrkimys maailmanluokan yliopiston asemaan löytyy useiden yliopistojen missioista ja strategisista suunnitelmista, mutta tuon tavoitteen merkitys saattaa olla epäselvä. Tällainen tavoitteenasettelu ei yleensä suoraan siirry menestykseksi kansainvälisissä rankingeissa tai muussa globaalien huomion tavoittelussa. Ainakin yksi brittiyliopisto (*Leeds Metropolitan*) kutsuu itseään ”maailmanluokan alueelliseksi yliopistoksi”. Kuten Altbach huomauttaa:

Everyone wants a world-class university. No country feels it can do without one. The problem is that no one knows what a world-class university is, and no one has figured out how to get one. Everyone, however, refers to the concept. (Altbach 2004.)

Koko oppiainekoostumus, institutionaalinen historia ja resurssointi vaikuttavat siihen, kuka menestyy maailmanmenestystä tavoiteltaessa (Deem, Lucas ja Mok 2008). Jos huipulla tarkoitetaan menestystä maailmanvertailuissa, niin useimpien matalan tulotason maiden yliopistot – ja monet yliopistot korkean tulotasonkin maissa – putoavat kilpailusta jo lähdössä, vaikka jotkut jälkimmäisen kategorian yliopistot saattavat kuvitella, että korkeakoulujen yhdistäminen voi tuottaa vaadittun tuloksen:

It’s easy for governments and institutions to make the rankings an objective. Every country can say it would like to have one or two world class universities and pump resources into that ... this may lead to governments diverting resources from elsewhere or closing institutions to create one or two that are world class. (Goolam Mohamedbhai, President, International Association of Universities, 2008, cited by Gill 2008b.)

Getting to the top of the world rankings “would require a huge improvement by the leading Group of Eight universities but if you add Melbourne & Monash universities you would almost get to the level of the University of Tokyo”. (Stephen Parker, VC of Canberra University, 2008, cited by Gill 2008a).

Mohamedbhai’n ajatus (Gill 2008b) resurssien suuntaamisesta ja vähäisempien instituutioiden lakkauttamisesta on tärkeä, sillä kun hallitus sijoittaa kaikki resurs-

sit muutamaankin rankingeissa menestyvään yliopistoon, muut oppilaitokset kärsivät niukenevista resursseista. Tämä puolestaan vaikuttaa näiden yliopistojen opetukseen ja opiskelijoihin sekä tutkimukseen. Tutkimusperustaisen ranking-menestyksen tavoittelu ei kuitenkaan ole ainoa yliopistojen toimintaa haittaava tekijä. Päätös tavoitella opiskelijoiden suosiota tuottaa toisenlaisia vaikeita valinnanteon paikkoja, sillä nämä päätökset voivat osoittautua kalliiksi ja jopa uhata instituution olemassaoloa, kuten brittiläinen luottokelpoisuuslaitos Standard and Poor's on hiljattain brittiyliopistoja varoittanut:

Some British universities will disappear because global competition will force institutions to spend more, one of the world's leading ratings agencies predicts. Standard & Poor warns of certain universities ceasing to exist, because their high spending will reduce financial viability by depressing credit ratings. The agency acknowledges the dilemma universities face between keeping costs down and splashing money on lavish projects for ever more demanding students. (Turner 2008.)

Nykyisin valinnan paikkoja yliopistoille tulee myös siitä, että yliopistot, jotka olivat toimivia 1900-luvun tarpeisiin eivät välttämättä ole sitä enää 2000-luvulla. Toimintapaineet ja suhdanteet ovat erilaiset. Näin esimerkiksi eurooppalaisen korkeakoulualan (joka itse asiassa ulottuu maantieteellisen Euroopan ulkopuolelle) sisällä Bolognan prosessin pyrkimys tuottaa yhteinen tutkintorakenne ja vertailtavat laadunvarmistusjärjestelmät tuottaa yliopistoille ja hallituksille myös uusia pulmia, ei vain Bolognan prosessin itsensä toteuttamisessa vaan myös siksi, että prosessilla on liikkuvamman opiskelijakunnan myötä laajempia yhteyksiä opetuksen laatuun ja sen houkuttelevuuteen. Michelsen kommentoi suomalaista korkeakoulujärjestelmää:

The increasingly international nature of science and the standardising effect of the Bologna Process on Europe's universities place strong demands on the teaching given in universities and polytechnics. The Bologna Process ... gives students the opportunity to change their place of study when they have completed their first degree. This will increase mobility ... it will open up competition between the European universities and polytechnics. The Finnish system of higher education was set up in the 1960s and 70s to satisfy

the demands of industrialisation. Finnish universities and polytechnics are typically mass institutions where the number of degrees is more important than their quality ... lectures with large audiences and over-full seminars ... The mass universities have reached the end of the road ... more flexible academic institutions able to educate not only large numbers of top-level experts but also very specialised researchers are needed. The mass university cannot meet either of these aims. (Michelsen 2004.)

Bolognan prosessi itsessään tuottaa valinnan paikkoja eurooppalaisille yliopistoille (van der Wende 2000; Neave 2003; Kwiek 2004) sekä suhteessa tutkintojärjestelmien muutoksiin että suhteessa oppimisen ja arvioinnin tarpeeseen eurooppalaisessa korkeakoulutuksessa. Lisäksi, kuten Michelsen (2004) toteaa, nämä kehitykset ovat yhteydessä myös muihin 1900-luvun lopulla syntyneisiin massayliopiston luonteeseen liittyviin ristiriitoihin. Jää nähtäväksi, pystyvätkö tällaiset 1900-luvun yliopistot vastaamaan 2000-luvun haasteisiin, kuten opiskelijoiden vaatimuksiin suuremmasta joustosta tutkinto-opiskelussa tai kansainvälisten rankkausten myötä kasvaviin paineisiin laajentaa tutkintojen erikoistumista määrätyillä aloilla. Lähes kaikki vaihtoehdot ovat omiaan työntämään yliopistoja kohti kovempaa kilpailua. Mitkä arvot sitten löytyvät kilpailun ja sen lisääntymisen taustalta?

Mitkä arvot ovat kilpailun takana?

Kilpailu ei ole vain nykyistä korkeakoulutusta, vaan kaikkea taloudellista, poliittista, sosiaalista ja kulttuurista elämää läpäisevä ilmiö. Käsitteenä siihen on yhdistetty erilaisia arvoja ja uskomuksia, eikä se itsessään ole sen paremmin positiivista kuin negatiivista. Kilpailu kuitenkin linkitetään yleensä erinomaisuuden ja meritokratian käsitteisiin ja arvoihin, joiden molempien ajatellaan puolestaan palkitsevan kyvykkyyttä ja ponnistelua. Ongelma on se, että sekä kykyjen esiintuloon että työnteon määrään vaikuttavat erilaiset materiaaliset tekijät (kuten köyhyys tai riittämätön koulutus) ja erityinen sosiaalinen ja kulttuurinen eetos. Jos palaamme hetkeksi Bourdieun analyysiin kilpailun kentillä pelattavista peleistä, niin huomaamme, että yksilöiden symbolinen pääoma ja habitus ovat seurausta tekijöistä, jotka eivät välttämättä ole heidän vallassaan. Yksilöllinen kilpailukin käydään siis harvoin tasapuolisella kentällä.

Erinomaisuuden ja meritokratian käsitteet eivät olekaan ongelmattomia kilpailuun yhdistettynä, kuten käy ilmi tutkimuksesta, jossa tarkasteltiin näiden paikkaa yliopistojen johtamisessa ja hallinnossa (Deem 2009). Esimerkkinä tästä käy erinomaisuuden tavoittelu, joka näyttäytyy kaiken akateemisen toiminnan lopullisena tavoitteena ja siten kiistattomana korkeakoulutuksen ilmiönä. Useimmilla aloilla ei kuitenkaan ole olemassa selkeitä, objektiivisia määritelmiä akateemiselle erinomaisuudelle, jolloin kysymys erinomaisuuden tunnistamisesta ja siitä, kuka sen voi tunnistaa, muuttuu hankalaksi (ja linkitty Bourdieun vuonna 1988 esittämään ajatukseen akateemisesta pääomasta tuottamassa portinvartijuutta akateemisten oppialojen välillä). Samalla kun erinomaisuus kannustaa korkeaan akateemiseen ponnisteluun, se myös sulkee ulos ja marginalisoi ne, jotka epäonnistuvat, vaikka tosiasiaa useimmat akateemisen yhteisön jäsenet kohtaavat uransa aikana sekä menestystä että epäonnia (Fuller 2008). Sama pätee organisatorisen erinomaisuuden tavoitteluun. Samalla kun institutionaalisen erinomaisuuden tavoittelu voi inspiroida työntekoa ja motivoida akateemisen yhteisön jäseniä, tämä sama ponnistelu voi tuottaa myös ongelmia. Jos instituutio menestyy kansainvälisissä rankkauksissa, tehtiinkö samalla uhrauksia henkilöstön ja opiskelijoiden näkökulmasta? Olisiko resursseja voinut käyttää vaihtoehtoisella tavalla? Mitä tapahtuu instituutioille, jotka eivät menesty vertailuissa? Miten kilpailu vaikuttaa niiden henkilöstöön, opiskelijoihin ja resurssointiin?

Tutkimuksen kansainvälisen huipun tavoittelulla on muitakin seurauksia. Suomen kaltaisissa maissa, joissa ensimmäinen kieli ei ole englanti, tutkijat joutuvat julkaisemaan kansainvälisissä aikakauslehdissä, mikäli haluavat tutkimuksensa päätyvän maailmanluokkaan. Julkaiseminen suomalaisissa julkaisuissa ei kannata, ja paikallisiin kysymyksiin keskittyvä tutkimus saattaa tuottaa yliopistoille vähemmän kilpailuvaluuttaa kuin kansainvälisempiin aiheisiin keskittyvä tutkimus. Lisäksi tutkimuksen kansallinen tai paikallinen merkitys voi jäädä huomiotta tai vähemmälle huomiolle, kun tähdätään kansainväliseen vaikuttavuuteen ja resurssointiin. Kansainvälisissä vertailuissa ei tavoitella kansainväliseen statukseen ja menestykseen pyrittäessä erinomaisuutta itsessään, vaan määrätynlaista erinomaisuutta (Deem, Lucas & Mok 2008).

Monissa korkeakoulujärjestelmissä ylläpidetään ajatusta yliopistoista merito- kraattisina, kykyyn perustuvina instituutioina, joissa erinomaiset yksilöt (henkilökunta ja opiskelijat) valitaan vain kykyjen perusteella ja joissa erinomaisuus tutkimuksessa ja opetuksessa ovat keskeisessä asemassa. Meritokratialla on kuitenkin

yksilöllinen fokus: se palkitsee menestyneet ja syyttää epäonnistujia heidän omasta epäonnistumisestaan (Knights & Richards 2003). Meritokraattinen lähtökohta ei siis huomioi menestyksen tai epäonnistumisen taustalla olevia rakenteellisia, sosiaalisia ja kulttuurisia syitä. Meritokratian toinen ongelma liittyy siihen olettamukseen, että se perustuu kulttuuri- ja arvoneutraaleihin kriteereihin, vaikka käytännössä on lähes mahdotonta kehittää neutraaleja (Young 1990) kriteerejä opiskelijavalintaan, henkilöstön rekrytointiin tai tenttikäytäntöihin. Kolmanneksi, monet meritokratian puolustajat väittävät, että on tärkeää välttää meritoituneiden diskriminointia, jotta valikoitujen sosiaalista pohjaa voidaan laajentaa. Tämä näkökulma jättää kuitenkin yhteiskunnalliset ja kulttuuriset vaikutukset vähemmälle huomiolle nostamalla kykydiskriminoinnin torjumisen yhteiskunnallisen ja kulttuurisen epäoikeudenmukaisuuden torjunnan ohii.

Kilpailulla, erinomaisuuden korostamisella ja meritokratialla on siis potentiaalisia puutteita, jotka haastavat niiden yhteyden myönteisten yhteiskunnallisten ja kulttuuristen arvojen kanssa. Kilpailun korostaminen voi tarkoittaa, että menestystä tai epäonnistumista tuottavat rakenteelliset ja aineelliset olosuhteet jäävät huomiotta. Viime vuosikymmeninä akateemisen henkilöstön vakiintunut tapa kilpailla keskenään on paisunut ja laajentunut, kun markkinoiden rooli massakorkeakoulutuksen ylläpitäjänä on kasvanut ja ylitraajainen liikkuvuus lisääntynyt (Middlehurst 2000). Korkeakoulutuksessa uusliberalistiset politiikat tukivat (ainakin maailman rahoitusjärjestelmän dramaattiseen romahdukseen syksyllä 2008 saakka) markkinoiden toimia julkishallinnon interventioita vastaan, mikä on vahvistanut organisaatioiden välistä kilpailua. Tällaiset politiikat ovat kannustaneet aggressiiviseen opiskelija- ja henkilöstömarkkinointiin, tietohallinto- ja opiskelija- ja palvelujen ulkoistamiseen, ja tehokkuuden korostamiseen yliopistojen toiminnassa (kuten tapahtui Isossa-Britanniassa 1990-luvun alkupuolella tehokkuusvaatimusten leikattua yliopistojen tosiasiallista julkisen rahoituksen osuutta). Uusliberalistiset politiikat ovat myös kääntäneet huomion julkisten palvelujen hallinnon tehokkuuteen ja sekä yksilöiden että instituutioiden toiminnan hallinnointiin ja mittaamiseen. Yksi seuraus tästä uusliberalistisesta markkina- ja kilpailuorientaatiosta, taloudellisiin paineisiin ja julkisen rahoituksen priorisointeihin yhdistettynä, on ollut se, että korkeakoulutusta on enenevästi alettu käsitteellistää yksityisenä eikä julkisena hyödykkeenä, joka keskittyy asiakkaiden (opiskelijoiden ja heidän vanhempiansa) valintoihin. Tämä puolestaan on johtanut yksityisen ja julkisen rajan hämärtymiseen monissa julkisissa korkeakoulujärjestelmissä (Marginson 2007a).

Vaikka kilpailu ei siis olekaan uusi ilmiö yliopistoissa, uusliberalismi on muokannut sitä suuresti. Tämä nostaa esiin seuraavan huolenaiheen: miten korkeakoulutuksen kilpailun säännöt syntyvät? Kilpailun sosiaalinen dynamiikka yliopistojen sisällä ja välillä on monimutkaisempi kuin jotkut teoreetikot olettavat.

Kuka määrittelee kilpailun säännöt, ja miten selitämme yliopistojen kilpailukäytöstä?

Yliopistot ja niissä työskentelevät pyrkivät ajattelemaan, että ne itse määrittelevät kilpailun säännöt, vaikka itse asiassa näihin sääntöihin vaikuttavat monet muutkin tekijät. Esimerkiksi suuntaus asemoida opiskelijat korkeakoulutuksen asiakkaisiksi eikä oppijoiksi (Naidoo 2005, 2008) saattaa painottaa passiivista oppimista, kun koulutus nähdään hyödykkeenä, jota voidaan ostaa ja myydä, ja kun koulutuksen tuotoksia arvostetaan mahdollisesti enemmän kuin sen kykyä saada aikaan yksilöllistä kehittymistä. Asiaksnäkökulman yhteys opiskelijatytyväisyyteen perustuviin rankkauksiin (kuten brittiläinen *UK National Student Survey*) tai nettisivustoihin (kuten "rankkaa professorini" eli www.RateMyProfessors.com) tarkoittaa sitä, että yliopistot kilpailevat keskenään opiskelijoiden vaatimusten toteuttamisessa. Tämä asiakkuuslähtökohta nostaa sellaisen kehityksen todennäköisyyttä, että opiskelijoiden vaatimukset paremmista tietopalveluista, rakennuksista, ruokailupalveluista ja opiskelija-asunnoista muuttuvat taloudelliseksi haasteeksi joillekin instituutioille. Samasta asiasta on varoittanut luottokelpoisuuslaitos Standard & Poor's, kuten aiemmin tässä artikkelissa todettiin (Turner 2008). Opiskelijoiden asiakasorientoituneisuus, jota korostaa monissa – myös julkisesti rahoitetuissa – järjestelmissä käytössä oleva lukukausimaksu, painostaa akateemista yhteisöä ja yliopistoja osallistumaan kilpailuun entistä voimakkaammin nostamalla etualalle sen, mitä kukin yliopisto opiskelijoille tarjoaa.

Pelkästään opiskelijat eivät osallistu tähän pelisääntöjen luomisprosessiin. Myös median rooli kasvaa jatkuvasti. Media kehittää ja julkaisee kansallisia ja kansainvälisiä rankkauksia ja vertailutaulukoita, ja sillä on selkeä palvelutehtävä tuottaa tämä tieto kuluttajille eri maissa. Kuten Marginson (2007b) osoittaa, ei siis ole yllättävää, että *Times Higher Educationin* vertailut, joita julkaisee Rupert Murdochin mediaimperiumi, painottavat Pohjois-Amerikan ulkopuolisia yliopistoja ja niitä suosivia kriteerejä, heijastaen samalla Murdochin markkinaintressejä (Marginson 2007b).

Emme saisi myöskään unohtaa kaupallisten kustantamojen merkitystä sellaisten sitaatioindeksien muodostamisessa, joita sitten käytetään rankkausten, ylennysten, virantäyttöjen ja julkaisupäätösten perustana. Kaupalliset kustantajat kiristävät entisestään korkeakouluinstituutioiden välistä kilpailua niukoista resursseista myymällä yliopistojen ilmaiseksi jakamaa julkista tietoa takaisin niiden kirjastoille kalliiden aikakausjulkaisujen tilausmaksujen muodossa (Ciancanelli 2007).

Managerialistisesti painottuneet hallitusten ohjelmat ja niiden lähestymistavat julkisten organisaatioiden hallinnointiin ja johtamiseen (kuten uusmanagerialismi; Deem, Hillyard & Reed 2007) tapaavat priorisoida kilpailua tehokkuuden ja vaikuttavuuden saavuttamisen keinoina julkisten palveluiden tuottamisessa. Rahoitusmekanismeja käytetään sen varmistamiseen, että näin tapahtuu. Kansainvälisillä elimillä, kuten Euroopan unionilla, Maailmanpankilla jne., on tärkeä rooli yliopistojen välisen kilpailun edistämässä. Nämä kansainväliset organisaatiot muokkaavat korkeakoulupolitiikkaa Bolognan prosessin tapaisten kehitysten ja matalan tulotason maille annettujen avustusten avulla, mikä puolestaan johtaa määrätynlaiseen organisaatioiden väliseen kilpailuun (Dale 2007). Nykyisessä maailmanlaajuisessa taloudellisessa tilanteessa globaalit taloustrendit ja kansalliset keskeiset prioriteetit vaikuttavat myös korkeakoulutuksen julkiseen rahoitukseen (Kwiek 2007) ja lisäävät kilpailua resursseista. Jos yliopistot eivät ole ainoita kilpailun sääntöjen luojia, niin miten voimme selittää yliopistojen kilpailullista käyttäytymistä?

Monet korkeakoulututkijat pohjaavat uusinstitutionaalisiin teorioihin (Dimaggio 2001; Greenwood & Hinings 1996) selittääkseen yliopistojen reaktioita ympäristöönsä ja organisaatioiden kehittymistä kohti arkkityyppejä tai isomorfismia. Yliopistot tekevät päätöksiä siitä, miten suhtautua ulkopuolisiin voimiin ja missä määrin niiden pitäisi sopeutua näihin. Samanlaisissa ympäristöissä yliopistot tapaavat toimia samalla tavalla, kuten eurooppalainen tutkimus tutkimushallinnon vaikutuksista akateemiseen henkilöstöön ja heidän instituutioihinsa osoittaa (Kehm & Lanzendorf 2006). Mutta koska olemme jo todenneet, että yliopistot eivät yksin määrittele kilpailun sääntöjä, niin tästä seuraa, että ne eivät myöskään määrittele, miten peliä pelataan tai mitä pääomia pelissä tarvitaan. Uusinstitutionaalinen teoria saattaa tosiaan aliarvostaa 2000-luvun korkeakoulutuksen monimutkaisuutta, ja yliarvostaa akateemista autonomiaa. Jotkut kirjoittajat puolustavat julkisten palvelujen muutoksia arvioidessaan teorioita, jotka ottavat huomioon laajemmat poliittiset, materiaaliset ja strukturaaliset tekijät (kuten kriittinen morfogeneettinen teoria ja professiososiologia; Kirkpatrick & Ackroyd 2003; Reed 2005). Bourdieun (1988)

ajatukset akateemisesta elämästä kilpailun kenttänä auttavat myös selittämään akateemisen yhteisön roolia kilpailun ylläpitämisessä tieteenalojen sisällä ja välillä. Ylirajaisen korkeakoulutuksen synty (Middlehurst 2000) tarkoittaa kuitenkin, että julkisesti (ja myös yksityisesti) rahoitetut yliopistot, jotka toimivat resurssiinriippuvuuden tai akateemisen kapitalismin (Slaughter & Leslie 1997) pohjalta ja halukkaina kilpailemaan kansainvälisesti opiskelijoista ja tutkimuksen maineesta, joutuvat taistelemaan keskenään kansallisvaltioiden sisällä ja välillä, halusivatpa tai eivät.

Yliopistojen käyttäytymisen kuvaaminen tällä tavalla hämärtää kuitenkin osan instituutioiden tosiasiallisesta monimutkaisuudesta. Jones (2007) kiinnittää huomiota nyky-yliopistojen monimutkaisuuteen piirteisiin ja käyttää esimerkkinä omaa instituutiotaan eli Toronton yliopistoa (*University of Toronto*). Hän huomauttaa, että organisaatio voi samanaikaisesti olla luonteeltaan globaali ja alueellinen, vaikka toki koko, pääainevalikoiman laajuus ja resurssit vaikuttavat asiaan. Kaikilla yliopistoilla ei kuitenkaan ole samoja mahdollisuuksia. Jones viittaa myös Marginsonin ja Rhoades'n (2002) käsitteeseen *glonacal*-toimijuus, jossa paikallisen (*local*), kansallisen (*national*) ja globaalin (*global*) välillä on moniulotteinen eikä yksiulotteinen suhde. Täten myös yliopistojen suhdeverkostot ovat kaukana yksinkertaisesta (Marginson & Rhoades 2002).

In presenting our glonacal agency heuristic, we emphasize the intersections, interactions, mutual determinations of these levels (global, national, and local) and domains (organizational agencies and the agency of collectivities). We do not see a linear flow from the global to the local; rather, we see simultaneity of flows. In the stories that we want to offer and facilitate about higher education we do not see global agencies and agency as fully defining national and local agencies and agency. National and local entities and collective efforts can undermine, challenge and define alternatives to global patterns; they can also shape the configuration of global flows. At every level – global, national, and local – elements and influences of other levels are present. A glonacal agency approach leads us to trace these elements and domains. (s. 289–90.)

Tämä *glonacal*-toimijuuden käsite näyttää vakuuttavammalta tavalta selittää yliopistojen voimakas osallistuminen kilpailuun kuin institutionaalisemmin orientoituneet teoriat. Se myös auttaa selittämään, miksi yliopistojen on vaikeaa irtau-

tua täysin kilpailusta. Artikkelin viimeisessä osassa pohditaan kilpailun vaihtoehtoja.

Onko kilpailulle vaihtoehtoja, vai vahvistavatko nekin vain kilpailullisuutta?

On useita mahdollisia tapoja, joilla yliopistojen kilpailua voidaan lieventää, vaikka mikään niistä ei poista kilpailua kokonaan. Itse asiassa jotkut näistä vaihtoehtoista jopa vahvistavat kilpailua. Näitä vaihtoehtoja ovat yhteistyö ja kumppanuudet, tehtävien eriyttäminen, yhteensulautumiset ja strategiset yhteenliittymät.

Yhteistyö ja kumppanuudet (*co-operation and partnerships*) muiden korkeakoulujen kanssa ovat levinneet laajalle, ja ne sisältävät kaiken yksittäisistä yhteistyöhankkeista pysyvämpiin yhteistyön muotoihin, jotka voivat liittyä tutkimukseen, opetukseen, yritys yhteistyöhön tai mahdollisesti kaikkiin näistä. Yhteistyökumppanit säilyttävät instituutioiden autonomian, ja ne ovat joustavia. Ne voivat toimia kansallisten rajojen yli, ja niihin voi liittyä saman- tai erilaisia yliopistoja. Aloitteentekijöinä näissä kumppanuuksissa voivat olla korkeakoulut itse tai kolmas osapuoli, kuten vaikkapa alueellinen elin. Yhteistyöhön voi liittyä kilpailun vähentäminen jollain alueella, mutta kilpailua ei voida kokonaan välttää, koska yhteistyökumppanit todennäköisesti kilpailevat vielä muilla kentillä. Kuten aiemmin todettiin, yliopistot eivät yksinään päättä kilpailun sääntöjä. Yhteistyökään ei häivyttä kaikkia muita toimijoita ja organisaatioita, jotka osallistuvat kilpailun tuottamiseen. On myös muita rajoituksia. Yhteistyö saattaa kattaa hyvin tarkkaan rajatun alueen opetusohjelmia, tutkimusta tai vain yhden yksittäisen hankkeen. Joku osapuolista saattaa olla voimakkaampi, ja yhteistyö saattaa nostaa esille kysymyksiä arvoihin, toimintaan, laatuun, työnjakoon ja resursseihin liittyvistä eroista.

Toinen vaihtoehto, tehtävien eriytyminen (*mission divergence*) yhden korkeakoulujärjestelmän sisällä tarkoittaa sitä, että korkeakoulut päättävät keskittymisestä omaan erityisalaansa. Tämä voi olla niinkin yleinen kuin joko tutkimukseen tai opettamiseen keskittyminen tai jokin opetussuunnitelmaan tai tutkimukseen liittyvä painotus, vaikkapa keskittyminen luonnontieteeseen, lääketieteeseen, teknologiaan tai insinööri-tieteisiin. Ajatus eriytyneistä tehtävistä saattaa olla houkutteleva erityisesti poliitikkojen näkökulmasta, etenkin jos se antaa mahdollisuuden siihen, että jotain toimintoa (esimerkiksi tutkimus) ei tarvitsekaan rahoittaa koko järjes-

telmässä (Deem & Lucas 2007). Käytännössä tämä saattaa johtaa ”tehtäväimuun” (*mission drift*) (Teixeira, Jongbloed, Dill & Amaral 2004), missä korkeakoulut ohjaavat tehtäviään kohti mitä tahansa sellaista, jolla sillä hetkellä on korkea status. Näin esimerkiksi useissa länsimaissa tutkimusorientoituneiden yliopistojen status on yleensä korkeampi kuin opetusorientoituneiden. Tehtävän eriytyminen tarjoaa kuitenkin korkeakouluille mahdollisuuden jättäytyä määrätynlaisen kilpailun ulkopuolelle, jos ne ovat valmiita näyttäytymään erilaisina kuin muut.

Kolmas mahdollisuus on kahden tai useamman instituution yhdistymiset (*mergers*) (Harman 2002; Harman & Harman 2003), jotka vaihtelevat löyhistä yhteeliittymistä ja liitoista (jotka voidaan nähdä instituutioiden välisen yhteistyön muotoina) täydellisiin yhteensulautumiin tai valtauksiin. Yhdistymisellä tavoitellaan taloudellisia skaalaetuja (esimerkiksi työvoimassa, hallinnossa, laitteissa jne.), ja niiden avulla voidaan kehittää erikoistumista ja saavuttaa kriittistä massaa tutkimukseen (mikä voi olla ratkaisevaa vertailuissa menestymisen kannalta). Ne saattavat lisätä opiskelijoiden kurssivalinnanvaraa, parantaa opiskelijapalveluja ja yhdistää profiililtaan erilaisten yliopistojen vahvuuksia esimerkiksi opetuksessa ja tutkimuksessa. Joissakin maissa (esimerkkinä Kiina) yhdistymistä on tullut suosittuja, kun muualla niiden järjestäminen on ollut hankalaa. Esimerkiksi Hong Kongissa ainakin yksi yhdistyminen on epäonnistunut viime vuosina (Kwok 2008). Vaikka yhteensulautumilla on monia etuja (Harman 2002; Harman & Harman 2003), prosessi saattaa kestää hyvin kauan, ja siirtymäkausi voi olla osapuolille vaikea. Yhdistymiset voivat myös ainakin osittain perustua uskomukseen, että koko on yliopistojen menestyksen tae; kuitenkin monet menestyneistä yliopistoista Yhdysvalloissa ovat suhteellisen pieniä. Täten suuri ei ole välttämättä sen paremmin kaunista kuin menestyksestäkään, vaikka tällä ajatuksella on puolestapuhujansa sekä yliopistoissa (Taylor 2006) että niiden välillä.

Viimeisenä tarkastelemme strategisia liittoumia (*strategic alliances*). Nämä voivat olla yhden tai useamman yliopiston ja teollisen tai kaupallisen organisaation (Gustavs & Clegg 2005) tai julkisen palvelun organisaation välisiä. Tällaiset liittoumat voivat tuottaa räätälöityjä opetusohjelmia ja välttää kilpailua määrätynlaisesta tutkimusrahoituksesta. Toisaalta, määrätynlaisten organisaatioiden, kuten farmasian alan yritysten, antama soveltavan tutkimuksen rahoitus saattaa uhata vertaisarvioinnin ja akateemisen integriteetin perusteita (Turk 2008). Strategisia liittoumia voidaan tehdä myös muiden yliopistojen kanssa (Beerkens 2004) joko yhdessä tai useassa maassa. Usein näillä partnereilla on jotain yhteistä, kuten tutkimusintensiivisyys.

Joitakin esimerkkejä kansainvälisistä strategisista liittoumista tutkimusyliopistojen välillä ovat *Worldwide University Network*, *Universitas 21* ja *League of European Research Universities*. Strategiset yhteenliittymät edistävät tutkimusyhteistyötä ja voivat tuottaa toimivan vaikutuskanavan yliopistoille, mutta monasti niiden taustalla on pikemminkin kilpailuetujen saavuttaminen kuin kilpailun välttäminen. Yleisestikin ottaen kilpailun vaihtoehdot itse asiassa tuottavat kilpailulle uusia muotoja pikemmin kuin vähentävät sitä.

Johtopäätökset

Kuten edellä olemme nähneet, yliopistojen sisäinen ja niiden välinen kilpailu on monimuotoista, ja se on juurtunut syväälle akateemiseen elämään ja sen organisatorisiin konteksteihin. Akateemisen henkilöstön habitus ja dispositiot tarkoittavat sitä, että kilpailu akateemisilla kentillä symbolisen pääoman kartuttamiseksi nähdään luonnollisena ja jokapäiväisenä. Kilpailu näyttäytyy voimakkaana akateemisten organisaatioiden ympäristöissä ja niiden institutionaalisissa arvojärjestelmissä (esim. kilpailun, meritokratian ja erinomaisuuden voimakkaat yhteydet), joista jotkut ovat hyvinkin vastakkaisia sosiaaliselle oikeudenmukaisuudelle. Kilpailu organisatorisella tasolla tuottaa erilaisia valinnan paikkoja. Pitäisikö tavoitella korkeaa asemaa kansainvälisissä rankingeissa? Paljonko pitäisi investoida asiakasorientoituneiden opiskelijoiden opiskeluresursseihin ja palveluihin? Miten pitäisi kehittää yliopistoja, jotka voivat vastata opetuksen ja tutkimuksen erinomaisuuden kaksoishaasteeseen? On väitetty, että vaikka kilpailu on vanha ilmiö yliopistoissa, niin monien hallitusten ja ylikansallisten organisaatioiden uusliberalistiset suuntaukset ovat pahentaneet kilpailullisuutta.

On myös väitetty, että korkeakoulutuksen kilpailu ei ole vain instituutioiden käsissä: sitä ei voi selittää ainoastaan viittaamalla uusinstitutionalismiini, vaan se sisältää useita toimijoita. Marginson ja Rhoades (2002) ovat selvästi tunnistaneeet yhden tärkeän kehityskulun nykymaailmassa väittäessään, että 21. vuosisadan yliopistot toimivat monimutkaisella tavalla, globaalisti, kansallisesti ja paikallisesti (*glonacal*). Muutkin kuin yliopistot ja kansallisvaltiot määräävät pelin säännöt. Laaja kirjo muita paikallisia, kansallisia ja globaaleja toimijoita osallistuu tähän peliin ja sen määrittämisen: opiskelijat, Euroopan unioni ja muut ylikansalliset toimijat, media ja ylikansalliset organisaatiot ovat kaikki kilpailun keskeisiä pelaajia.

Tässä artikkelissa tarkasteltiin myös joitakin organisatorisia vaihtoehtoja kilpailulle. Johtopäätös kuitenkin oli, että nämäkään eivät välttämättä tarkoittaisi kilpailun loppumista. Erilaiset yhteistyön muodot, yhteensulautumiset ja strategiset yhteenliittymät pikemminkin välittävät kilpailua uudella tavalla, ja ne voidaan jopa nähdä kilpailua kiihdyttävänä tekijöinä. Kilpailu on siis olennainen osa yliopistoja ja on ollut sitä pitkään. Akateeminen yhteisö voisi kuitenkin omilla toimillaan vähentää kilpailullisten arvojen valtaa yliopistoissa tarkastelemalla niitä akateemisen toiminnan osa-alueita, joita se hallitsee: omaa käyttäytymistään ja omia arvojaan. Korkeakoulutuksen globaali ilmapiiri voi olla ensisijaisesti neoliberalismin sävyttämää, mutta akateeminen yhteisö voi halutessaan vastustaa tätä kehitystä.

Lähteet

- Acker, S. & Armenti, C. 2004. Sleepless in academia. *Gender & Education* 16 (1), 3–24.
- Acker, S. & Feuerverger, G. 1996. Doing good and feeling bad: The work of women university teachers. *Cambridge Journal of Education* 26 (3), 401–422.
- Altbach, P. 2004. The costs and benefits of world class universities. *Academe* (January/February) Saatavilla [www-muodossa: <http://www.aaup.org/publications/Academe/2004/04jf/04jfaltb.htm>](http://www.aaup.org/publications/Academe/2004/04jf/04jfaltb.htm).
- Asmar, C. 2005. Internationalising students: Reassessing diasporic and local student difference. *Studies in Higher Education* 30 (3), 291–310.
- Becher, T. & Trowler, P. 2001. *Academic tribes and territories: Intellectual enquiry and the cultures of disciplines*. Milton Keynes: Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Beerkens, E. 2004. Global opportunities and institutional embeddedness. Higher education consortia in Europe and Southeast Asia. Enschede: CHEPS.
- Bourdieu, P. 1986. The forms of capital. Teoksessa J. G. Richardson (toim.) *Handbook of theory and research for the sociology of education*. New York: Greenwood Press.
- Bourdieu, P. 1987. What makes a social class? On the theoretical and practical existence of groups. *Berkeley Journal of Sociology* XXXII, 1–17.
- Bourdieu, P. 1988. *Homo academicus*. Cambridge: Polity Press.
- Bourdieu, P. 1989. For a socio-analysis of intellectuals: On homo academicus. *Berkeley Journal of Sociology* 34, 1–29.
- Bourdieu, P. 1993. *Sociology in question*. London: Sage.
- Brown, S. & Jones, E. (toim.) 2007. *Internationalizing higher education: Enhancing teaching, learning and curriculum*. London: Routledge
- Calhoun, C. J., Postone, M. & LiPuma, E. 1993. *Bourdieu: Critical perspectives*. Cambridge: Polity Press.
- Cheng, M. 2008. *The perceived impacts of quality audit on the work of academics: A case study of a research-intensive pre-1992 University in England*. Unpublished PhD, Graduate School of Education, University of Bristol, Bristol, UK.

- Ciancanelli, P. 2007. Re/producing universities: Knowledge dissemination, market power and the global knowledge commons. Teoksessa D. Epstein, R. Boden, R. Deem, F. Rizvi & S. Wright (toim.) *Geographies of knowledge, geometries of power: Framing the future of higher education in the 21st Century*. World year book of education 2008. New York: Routledge Falmer, 67–84.
- Clark, B. 1998. *Creating entrepreneurial universities: Organisational pathways of transformation*. New York & Amsterdam: Elsevier.
- Currie, J., Harris, P. & Thiele, B. 2000. Sacrifices in greedy universities: Are they gendered? *Gender and Education* 12 (3), 269–292.
- Dale, R. 2007. Repairing the deficits of modernity. The emergence of parallel discourses in higher education in Europe. Teoksessa D. Epstein, R. Boden, R. Deem, F. Rizvi & S. Wright (toim.) *Geographies of knowledge, geometries of power: Framing the future of higher education in the 21st Century*. World year book of education 2008. New York: Routledge Falmer, 14–31.
- Deem, R. 2008. Producing and re/producing the European university in the 21st century: Research perspectives on the shifting purposes of higher education. *Higher Education Policy* 28 (3).
- Deem, R. 2009 (tulossa). Leading and managing contemporary UK universities: Do excellence and meritocracy still prevail over diversity? *Higher Education Policy* 29.
- Deem, R., Hillyard, S. & Reed, M. 2007. *Knowledge, higher education and the new managerialism: The changing management of UK universities*. Oxford: Oxford University Press.
- Deem, R. & Lucas, L. 2007. Research and teaching cultures in two contrasting UK policy locations: Academic life in education departments in five English and Scottish universities. *Higher Education* 54 (1), 115–133.
- Deem, R., Lucas, L. & Mok, K.H. 2008. The ‘world-class’ university in Europe and East Asia: Dynamics and consequences of global higher education reform. Teoksessa B. Stensaker & B. Kehm (toim.) *University rankings, diversity, and the new landscape of higher education*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Delanty, G. 2001. *Challenging knowledge: The university in the knowledge society*. Buckingham: Open University Press.
- DiMaggio, P. 1988. Interest and agency in institutional theory. Teoksessa L. G. Zucker (toim.) *Institutional patterns and organisations: Culture and environment*. Cambridge, Mass.: Ballinger, 3–22.
- DiMaggio, P. 2001. *The twenty first century firm*. Princeton: Princeton University Press.
- DiMaggio, P. & Powell, W. (toim.) 1991. *The new institutionalism in organisational analysis*. Chicago: University of Chicago Press.
- Enders, J. & Fulton, O. (toim.) 2002. *Higher education in a globalising world: International trends and mutual observations*. A Festschrift in honour of Ulrich Teichler. Dordrecht: Kluwer.
- Epstein, D., Boden, R., Deem, R., Rizvi, F. & al. (toim.) 2007. *Geographies of knowledge, geometries of power: Framing the future of higher education in the 21st century*. World year book of education 2008. New York: Routledge Falmer.
- Etzkowitz, H. & Leydesdorff, L. 1997. *Universities in the global knowledge economy*. London: Pinter Press.
- Fuller, S. 2002. *Knowledge management foundations*. London: Butterworth Heinemann.

- Fuller, S. 2008. What price autonomy? Public versus private sector solutions to the maintenance of intellectual freedom in higher education. Unpublished plenary address to the "Kilvoittelusta Kilpailuun?" Conference of Higher Education Researchers in Finland, Jyväskylä University, Finland.
- Gill, J. 2008a. Links may boost Australian clout. *Times Higher Education* 24nd July: 15.
- Gill, J. 2008b. Excellence must begin at home. *Times Higher Education*. 31st July: 15.
- Greenwood, R. & Hinings, C. 1996. Understanding radical organizational change: Bringing together the old and the new institutionalism. *Academy of Management Review* 21, 1022–1054.
- Gustavs, J. & Clegg, S. 2005. Working the knowledge game? Universities and corporate organizations in partnership. *Management Learning* 36 (1), 9–30.
- Harman, G. & Harman, K. 2003. Institutional mergers in higher education: lessons from international experience. *Tertiary Education and Management* 9 (1), 29–44.
- Harman, K. M. 2002. Merging divergent campus cultures into coherent educational communities: Challenges for higher education leaders. *Higher Education* 44 (1), 91–114.
- Henkel, M. 2000. *Academic identities and policy change in higher education*. London: Jessica Kingsley.
- Higher Education Funding Council for England. 2008. National Student Survey. Higher Education Funding Council for England. Saatavilla [www.muodossa: <http://www.hefce.ac.uk/learning/nss/>](http://www.muodossa.ac.uk/learning/nss/) (November 2008).
- Jones, G. 2007. Can provincial universities be global institutions? Rethinking the institution as the unit of analysis in the study of globalization and higher education? Julkaisematon konferenssiesitelmä "Critical Perspective on Realizing the Global University", Worldwide University Network Conference, 14th November, Thistle Hotel, Marble Arch, London.
- Kehm, B. & Lanzendorf, U. (toim.) 2006. *Reforming university governance: Changing conditions for research in four European countries*. Bonn: Lemmens/Verlag.
- Kenway, J. & Fahey, J. 2008. *Globalizing the research imagination*. New York & London: Routledge.
- Kim, T. 2007. Transnational academic mobility in a global knowledge economy: Comparative and historical motifs. Teoksessa D. Epstein, R. Boden, R. Deem, F. Rizvi & S. Wright (toim.) *Geographies of knowledge, geometries of power: Framing the future of higher education in the 21st Century*. World year book of education 2008. New York: Routledge Falmer.
- King, R. (toim.) 2004. *Universities into the 21st Century: The university in the global age*. Basingstoke: Palgrave.
- Kirkpatrick, I. & Ackroyd, S. 2003. Archetype theory and the changing professional organization: A critique and alternative. *Organization* 10 (4), 731–750.
- Knights, D. & Richards, W. 2003. Sex discrimination in UK Academia. *Gender, Work and Organisation* 10 (2), 213–238.
- Kwiek, M. 2004. The emergent educational policies under scrutiny. The Bologna process from a central European perspective. *European Educational Research Journal* 3 (4).
- Kwiek, M. 2006. *The university and the state*. Peter Lang.
- Kwiek, M. 2007. The university and the welfare state in transition: Changing public services in a wider context. Teoksessa D. Epstein, R. Boden, R. Deem, F. Rizvi & S. Wright (toim.) *Geographies of knowledge, geometries of power: Framing the future of higher education in the 21st Century*. World year book of education 2008. New York: Routledge Falmer, 32–49.
- Kwok, S. 2008. *Globalization and reform policy in higher education in Hong Kong*. Unpublished EdD thesis, Graduate School of Education Bristol University, Bristol.

- Liu, N. C. & Cheng, Y. 2005. Academic ranking of world universities - Methodologies and problems. *Higher Education in Europe* 30 (2), 127–136.
- Lucas, L. 2006. *The research game in academic life*. Maidenhead: Open University Press & the Society for Research into Higher Education.
- Marginson, S. 2004. National and global competition in higher education. *Australian Educational Researcher* 31, 1–28.
- Marginson, S. 2006. Dynamics of national and global competition in higher education. *Higher Education* 52 (1), 1–39.
- Marginson, S. 2007a. The public/private divide in higher education: A global revision. *Higher Education* 53 (3), 307–333.
- Marginson, S. 2007b. Global flows and global field: Imagining worldwide relations of power in higher education. Unpublished paper presented to the ESRC Geographies of Knowledge, Geometries of Power Seminar series, 7th February, Gregynog (University of Wales Conference Centre), Newtown, Powys.
- Marginson, S. & Considine, M. 2000. *Enterprise university in Australia. Governance, strategy and reinvention*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Marginson, S. & Rhoades, G. 2002. Beyond national states, markets and systems of higher education: A glonacal agency heuristic. *Higher Education* 43 (3), 282–309.
- Meyer, J. W. & Rowan, B. 1977. Institutionalised organisations: Formal structure as myth and ceremony. *American Journal of Sociology* 83, 340–363.
- Michelsen, K.-E. 2004. *The Internationalising university*. Helsinki: Edita.
- Middlehurst, R. 2000. *The business of borderless education: UK perspectives – analysis and recommendations*. London, Committee of Vice Chancellors and Principals.
- Naidoo, R. 2005. Universities for sale: Transforming relations between teaching and research. Teoksessa R. Barnett (toim.) *Reshaping universities: New relationships between research, scholarship and teaching*. MacGraw-Hill/Open University Press, 27–36.
- Naidoo, R. 2008. Higher education: A powerhouse for development in a neo-liberal age? Teoksessa D. Epstein, R. Boden, R. Deem, F. Rizvi & S. Wright (toim.) *World yearbook of higher education 2008. Geographies of knowledge, geometries of power: Framing the future of higher education*. Routledge.
- Neave, G. 2003. The Bologna declaration: Some of the historic dilemmas posed by the reconstruction of the community in Europe's systems of higher education. *Educational Policy* 17 (1), 141–164.
- Ninnes, P. & Hellsten, M. (toim.) 2005. *Internationalizing higher education: Critical explorations of pedagogy and policy*. University of Hong Kong: Hong Kong Comparative Education Research Centre.
- Peters, M. 2007. Reimagining the university in the global era. World University Network Seminar series "Universities and Ideas". Saatavilla [www.muodossa: <http://recordings.wun.ac.uk/id/2007/id20070525/index.html>](http://www.muodossa.wun.ac.uk/id/2007/id20070525/index.html) (Retrieved September 2007).
- Readings, B. 1996. *The university in ruins*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- Reed, M. 2005. Reflections on the "realist turn" in organization and management studies. *Journal of Management Studies* 42 (8), 1621–1644.
- Shah, S. & Brennan, J. 2000. Quality assessment and institutional change: Experiences from 14 countries. *Higher Education* 40 (3), 331–349.
- Shanghai Jiao Tong Institute of Higher Education. 2008. Academic Ranking of world universities 2008. Shanghai Jiao Tong Institute of Higher Education. Saatavilla [www.muodossa: <http://www.arwu.org/rank2008/ARWU2008_A\(EN\).htm>](http://www.arwu.org/rank2008/ARWU2008_A(EN).htm) (September 2008).

- Slaughter, S. & Leslie, G. 1997. *Academic capitalism*. Baltimore: John Hopkins.
- Taylor, J. 2006. Big is beautiful. Organisational change in universities in the United Kingdom: New models of institutional management and the changing role of academic staff. *Higher Education in Europe* 31 (3), 251–273.
- Teixeira, P., Jongbloed, B., Dill, D. & Amaral, A. (toim.) 2004. *Markets in higher education: Rhetoric or reality?* Dordrecht: Springer.
- The Times Higher. 2008. The top 200 world universities. The Times Higher. Saatavilla [www-muodossa: <http://www.timeshighereducation.co.uk/hybrid.asp?typeCode=243>](http://www.timeshighereducation.co.uk/hybrid.asp?typeCode=243) (November 2008).
- Turk, J. (toim.) 2008. *Universities at risk: How politics, special interests and corporatization threaten academic integrity*. Ottawa: James Lorimer.
- Turner, D. 2008. Competition costs threaten universities. *Financial Times*. 3rd August
- van der Wende, M. C. 2000. The Bologna Declaration: Enhancing the transparency and competitiveness of European higher education. *Journal of Studies in International Education* 4 (2), 3–10.
- Young, I. M. 1990. *Justice and the politics of difference*. Princeton N.J. & Oxford: Princeton University Press.



Autonomian hinta?

Julkisen ja yksityisen sektorin korkeakoulujen ratkaisut koulutuksen taloustieteessä

Yliopistojen sivistyksellinen tehtävä on antanut historiallisesti mahdollisuuden kerätä varoja vapaasti, koska yliopistoista koituvat hyödyt jakautuvat laajasti. ”Anna hyvän kiertää” -periaate kuvaa lahjoitusten ja henkisten panosten siirtymistä osin ennustamattomasti. Hyödyt ovat osin tahattomia ja yliopistoille on vaikeaa määritellä, kuka lopulta tarkkaan ottaen hyötyy, mistä, ja miten kauan. Tämän vuoksi yliopistojen on vaikea tuoda esiin myös toimintansa kerrannaisvaihtokutsia. Jos luottamus yliopistojen perustehtävään katoaa, voivat ne oikeuttaa olemassaoloon lyhytaikaisilla hyödyillä. Yliopistolaitoksen vahvuudet ovat kuitenkin traditioissa, jotka mahdollistavat hyödyn syntymisen laajasti sitomatta sitä tiedon tuottajiin tai resurssien luojiin.

Asiasanat: yliopisto, koulutuksen taloustiede, vaikuttavuus, sivistys

Akateeminen autonomia ja ”anna hyvän kiertää” -periaate

Sekä julkisen että yksityisen sektorin näkökulmista nousevat akateemisten instituutioiden autonomian puolustukset pohjautuvat ”anna hyvän kiertää” -periaatteeseen. Toisin sanoen kummankin sektorin talousajattelu on tulevaisuusorientoitunut siten,

että raha aluksi sijoitetaan, jotta jotkut toiset pystyvät tuottamaan jotain, johon taas seuraavat pystyvät sijoittamaan. Julkisen ja yksityisen sektorin näkökulmien ero tässä suhteessa on, että julkisen sektorin oletuksena on suljettu kierto, jossa ne, jotka ovat tehneet alkuperäisen sijoituksen, saavat lopulta sijoituksensa takaisin. Esimerkiksi kun useat ihmiset ovat vuosia maksaneet korkeakoulutuksesta, korkeakoulututkinnon suorittanut kehittyä ja tekee keksinnön, jonka avulla alun perin varoja sijoittaneiden – tai heidän jälkeläistensä – elämänlaatu paranee. Sitä vastoin ”anna hyvän kiertää” -periaatteeseen pohjautuva yksityisen sektorin vaihtoehto olettaa verkoston jakautuvan loputtomasti. Edellisessä tapauksessa odotetaan konkreettista, vaikkakin pitkäaikaista hyötyä, joka erottuu sisällöllisesti alkuperäisestä sijoituksesta. Veroja voidaan maksaa tässä hetkessä, ja myöhemmin saadaan hoito tai parannusmenetelmä. Jälkimmäisessä tapauksessa saajan konkreettinen hyöty on sama kokemus, jonka lahjoittaja itse sai opiskelijana.

Nämä kaksi ideaalityyppiä voidaan yhdistää kerrannaisvaikutukseen, joka syntyy, jos joko hyvinvointivaltio tai entiset opiskelijat rahoittavat akateemista autonomiaa. Vaikka näiden kahden järjestelmän perusteet ovat erilaisia, kumpikaan ei pakota yksittäisiä akateemisia edunsaajia tarjoamaan rahoittajille lyhyellä aikavälillä tiettyjä tavaroita tai palveluita. Silti yleensä oletetaan, että yksi tällaisen järjestelmän odotettu seuraus on, että itse asiassa monta merkittävää lyhytaikaista käytännön hyötyä syntyy. Vaikka nämä hyödyt voivat olla havaittavissa yleisellä tasolla, niin avoimeksi kysymykseksi jää se, kuka lopulta tarkkaan ottaen hyötyy, mistä ja miten kauan. Tällaiset hyödyt ovat oikeastaan rahoittajien näkökulmasta tahattomia. On yllättävää, että yliopistot eivät yritä jälkikäteen seurata saamiensa varojen kerrannaisvaikutuksia osoittaakseen vastuullisuutensa taloudellisessa järjestelmässä.

Julkisen sektorin tapauksessa rahoituksen vaikutusten seuraaminen pitäisi aloittaa edellisestä sukupolvesta, määrittellä heidän aikanaan yliopistosektoriin sijoittamiensa verorahojen määrä ja jäljittää sitten edunsaajien urapolkuja. Siten ei tulisi selvittää pelkästään lahjoittajien suoria panostuksia yhteiskuntaan (montako uutta työpaikkaa luotu, montako elämää pelastettu jne.), vaan myös epäsuorien panosten vaikutuksia, eli lahjoittajien korkeampien tulojen mahdollistamaa korkeampaa kulutusta. Yksityisen sektorin rahoituksen tapauksessa voitaisiin jäljittää tiettyä eroa, jonka entinen opiskelija aiheutti lahjoittamalla stipendin, jonka seurauksena ryhmä opiskelijoita, jotka muuten eivät olisi voineet opiskella yliopistossa, pystyvät saamaan yliopistotutkinnon ja sen avulla tekemään erilaisia suoria ja epäsuoria panoksia yhteiskuntaan.

”Anna hyvän kiertää” -periaatteen esihistoria

Yliopistot ovat autonomisina akateemisina instituutioina parhaimmillaan vasta silloin, kun ”anna hyvän kiertää” -periaate toimii. Historiallisesti tärkeä askel oli instituution syntyminen (*universitas*) kategoriana roomalaisessa laissa 1100-luvulla. Tässä laissa yliopistot – samoin kuin killat, kirkot, luostarit ja kaupungit – saivat luvan kerätä varoja vapaasti, koska ensisijaisten edunsaajien määrä oli paljon suurempi kuin pelkästään instituution viralliset viranhaltijat. Toisin sanoen näin syntyi ensimmäisen kerran keinotekoinen sosiaalinen kokonaisuus (ei-perinnöllinen kokonaisuus, joka perustuu vapaaehtoiseen yhdistykseen), jonka tarkoitus kesti kauemmin kuin sen yksittäisten jäsenten elinaika. Indikaattorina tälle kestävyydelle ovat instituution toimintatavat roolien uusintamiselle (esim. tutkinnot, valinta instituution virkoihin). Nykyisin pidämme itsestään selvänä, että yliopistot ovat paikkoja, joissa etsitään ”loputtomasti” tietoa. Yllä mainittu oikeudellinen kehitys oli kuitenkin edellytys sille, että voitiin institutionalisoida tiedon idea sukupolvien välisenä yhteisenä projektina. Tässä tarkoitetaan tietoa, joka on paljon laajempi kuin sen tyyppinen tieto, joka mahdollistaa ihmisten toimimisen yhteiskunnan heille antamissa rooleissa.

Tämän ajattelutavan vastakohta on silmiinpistävä verrattuna esimerkiksi kiinalaisiin mandariineihin (vrt. Max Weberin kuuluisat keskustelut aiheesta) tai myös muslimien madrasaseihin. Jälkimmäinen vastakohta on erityisen mielenkiintoinen, koska madrasasien konsepti on niin *lähellä* yliopistojen konseptia, erityisesti suhteessa asioihin, jotka uhkaavat akateemisten instituutioiden autonomiaa. Yleensä lähdetään siitä, että islam on keksinyt käsitteen uskonnollisesta ja maallisesta (siis kreikkalais-roomalaisesta) tiedosta ihmiskunnan yhteisenä perintönä, jossa tiedeyhteisön tehtävänä on systematisoida, kasvattaa ja levittää tietoa. Madrasasit olivat melko syrjäisiä, kampusmaisia paikkoja (mallina käytettiin osittain Platonin akatemiaa), jotka oli pyhitetty yllä mainitulle toiminnalle. Monet madrasasit saivat suuria lahjoituksia, mutta niiden kohtalo oli täysin yhden lahjoittajan käsissä, ja tämä pysyi ottamaan varat takaisin ja heittämään opettajat ja opiskelijat ulos, mikäli hän ei pitänyt opetuksen sisällöstä. Korporatiivisen toimiluvan puute johti selvästi siihen, että madrasasit olivat instituutionaalisesti paljon haavoittuvampia kuin yliopistot. Yliopistot ovat aina olleet epävakaita paikkoja, mutta ne onnistuivat asettamaan potentiaalisia lahjoittajia toisiaan vastaan, jos nämä lahjoittajat yrittivät puuttua liikaa instituution sisäisiin asioihin. Niiden vastustaminen, jotka ideologisista syistä

uhkaavat olla rahoittamatta yliopistoa, on hyväksi todistettu tapa houkutella tuloja sellaisilta tahoilta, jotka ovat ideologisesti lähempänä tiedeyhteisöä.

Se madrasasin ominaisuus, joka eniten esti "anna hyvän kiertää" -periaatteen toteutumisen, johtui islamin platonisesta jäänteestä. Tämä platoninen periaate rajoitti tiedon levittämisen potentiaalia. Akateemisen instituution rahoittamisen platoniseen malliin kuuluva mahdollisten lahjoittajien suostuttelu auttaa seuraavan johtajasukupolven syntymistä. Tämä uusi johtajasukupolvi saa instituutiossa sellaista tietoa, joka antaa heille kilpailuedun. Järjestelmän vetovoimana on eliitin harjaannuttaminen, ja tarkoitus on, että eliitistä on myöhemmin jotain hyötyä lahjoittajalle. Tällainen vetovoima rohkaisee lahjoittajan kuitenkin myös olemaan aktiivisesti kiinnostunut madrasasin opetussuunnitelman sisällöstä ja rajoittamaan opiskelijoiden sisäänottoa sellaisiin henkilöihin, joilla on edellytyksiä omaksua eliittirooleja yhteiskunnassa. Akateemisen instituution on näissä olosuhteissa varsin vaikea kehittyä itsenäisesti, lahjoittajan tahdosta riippumatta.

Silti tällaista platonista rahoitusmallia kannatettiin laajasti akateemisten piireissä, koska akateemikot olivat pääsääntöisesti lahjoittajia epäileväisempiä sen suhteen, kuinka suuri osa ihmisistä on soveliaita eliittikoulutukseen. Skeptismi tuli tunnetuksi Aristoteleen tunnetun muslimitulkitsijan Averroesin kuuluisana "kaksosituutena". Averroesin teokset mullistivat kristillisen tietämyksen 1200-luvulla. Muslimien maailmassa Averroesta arvosteltiin kuitenkin laajalti, koska hän näytti ehdottavan todellisen platonisen ajattelutavan mukaisesti, että madrasasin pitäisi antaa tiedonjanon kehittyä vapaasti, vaikka se poikkeaisi huomattavasti koraanista. Koraania olisi kuitenkin tarkoitus opettaa edelleen "jalona valeena" massoille.

Verrataanpa tätä islamin platonista ajatusta siihen julistavaan, melkein missionääriseen ajattelutapaan opiskelusta, joka on entisten opiskelijoiden lahjoitusten takana erityisesti amerikkalaisissa yliopistoissa, joista ensimmäiset perustettiin ei-konformististen protestanttisten kirkkojen jatkeeksi. Motiivi tähän oli yksiselitteisesti demokraattinen. Ajatus oli, että tiedon edistäminen vastaa "hyvän uutisen" (evangelisessa mielessä) levittämistä mahdollisimman monille ihmisille. Sama koskee tietysti valtioiden selvästi maallisempia yrityksiä laajentaa yliopistojen sisäänottoa mainostamalla kansainväliseen "tietoyhteiskuntaan" liittymisen etuja. Tämä pyrkimys on säilynyt nykyaikaisen yliopiston poliittisessa oikeutuksessa samanlaisena Wilhelm von Humboldtin ajoista lähtien. Ei ole yllättävää, että siinä vaiheessa kun ihmiset menettävät luottamuksensa yliopiston tehtävään – joko uskonnolliseen tai sekulaariseen – yliopistot yrittävät taas oikeuttaa itseään

lyhytaikaisilla hyödyillä, kuten työhön liittyvillä taidoilla tai markkinavetoisilla innovaatioilla.

Autonomian tulkinnat neoliberaalisessa ympäristössä

Yliopistot ovat olleet monessa mielessä oman menestyksensä uhreja – tai sitten oman ylimainontansa uhreja. Kylmän sodan aikana akateeminen asiantuntemus esitettiin lisääntyvästi oman maan kohtalon ja kansainvälisen kilpailuedun edistämisen edellytyksenä. Samalla sijoitettiin enemmän varoja akateemisiin instituutioihin ja odotettiin vastaavasti enemmän tuottoa lyhyemmässä ajassa. Koskaan ei voitu kuitenkaan todistaa, että pitkäaikaisia tarkoittamattomia hyötyjä voitaisiin muuntaa lyhytaikaisiksi tarkoitetuiksi hyödyiksi pelkästään lisäämällä huomattavasti rahoitusta. Niinpä kylmän sodan päätyttyä, kun idea keskitetysti suunnitellusta kansallisesta tiedepolitiikasta ei enää houkutellut, yliopistojen piti oikeuttaa olemassaoloaan selvästi markkinavetoisilla perusteilla. Suurin menetys tässä kehityksessä on ollut, että idea akateemisesta tiedosta julkishyödykkeenä kumottiin.

Yliopistoa voi pitää sosiaalisena teknologiana, joka tuottaa tietoa julkishyödykkeenä. Tämä päämäärä toteutuu sitä paremmin, mitä enemmän tutkimuksesta – joka on aina ensi kädessä uudenlaista ja siis esoteerista – syntyy opetusta. Opetuksen kautta tieto on sellaisten ihmisten käytettävissä, joilla ei ollut alun perin mitään tekemistä tiedon syntymisen kanssa ja jotka todennäköisesti vievät tietoa eri suuntiin, kuin mihin alkuperäiset tutkijat olisivat tarkoittaneet tai halunneet. Kirjoituksissani kutsun tätä prosessia ”sosiaalisen pääoman luovaksi tuhoksi”. Tarkoitan sillä alkuperäisen tutkimustiimin omaaman alkuperäisen edun systemaattista hävittämistä. Tämä hävittäminen tapahtuu, kun tieto on yhä laajemman joukon käytettävissä, mikä taas johtaa uusiin tutkimusponnistuksiin, jotta saavutettaisiin uutta kilpailuetua. Jotta tietoa voitaisiin tuottaa julkishyödykkeenä, sitä pitää levittää säännöllisesti perustutkintoa suorittavien opiskelijoiden tasolla, mieluummin yleisen perusopetuksen osana kuin pätevytymisprosessin osana. Tällä tavalla yliopistot voisivat toimia ”epistemologisen oikeudenmukaisuuden” agentteina, jotka levittävät tietoa yksilöllisen voimaannuttamisen keinona.

Nykyään yliopistoilla on kuitenkin vain vähän kannustimia täydentää ympyrä kehittämällä tutkimuksesta opetusta. Syynä on tutkijoiden ja opettajien kasvava eriytyminen, jossa kumpikin ryhmä keskittyy omaan asiakasperustaansa. Asia käy

ilmi yliopistojen nettisivuilta, joilla esitetään tutkimusaktiviteetteja ja tutkintokursseja erilaisina palveluiden osa-alueina, ilman selkeää tiedekuntien rakennetta, missä nämä kaksi osa-aluetta voitaisiin säännöllisesti yhdistää. Tällä tavalla Humboldtin "opetuksen ja tutkimuksen yhtenäisyyden" periaatetta ei yritetä edes näennäisesti toteuttaa, puhumattakaan että sitä otettaisiin tosissaan. Vuorovaikutteisen ja itseohjautuvan tiedon tuottamisen hengessä puhutaan kyllä ylistävästi poikkitieteellisyydestä, mutta käytännössä tämä tarkoittaa joustavaa asennetta tutkimusagendojen tai kurssitarjonnan muokkaamiseen, jotta toimintaa voitaisiin sopeuttaa paremmin markkinoiden tarpeita vastaavaksi. Tässä prosessissa häviää historiallisen jatkuvuuden kokonaistunne sillä tavoin järjestetystä tutkimuksesta, joka ylittää yksilön kyvyn vastata paikallisiin ja väliaikaisiin voimiin. Mutta tämä on vain toinen tapa myöntää, että yliopisto on instituutiona menettänyt korporatiivista autonomiaa.

Ongelmaan on kyllä olemassa ratkaisuja. Mikään niistä ei ole ihanteellinen, mutta kaikki vastaavat varsin paljon tämän päivän reaalipolitiikan henkeä. Listaan erilaisia ratkaisuja seuraavassa:

(1) Yliopistot käyttävät jo erästä strategiaa, vaikka sitä harvoin tunnustetaan strategiaksi. Tässä strategiassa yliopistot vastustavat täydellistä sulauttamista neoliberaaliin (siis myöhäiskapitalistiseen) tuotantotapaan omaksumalla sen aktiviteetteja ja arvoja tavallaan rinnakkaisuniversumissa. Tarkoitin tällä erityisesti käytäntöä, jossa tuotetaan paljon patenteja ja muita immateriaalioikeuksia todistamaan yliopiston taloudellista arvoa. Itse asiassa ei ole olemassa selkeää korrelaatiota patentoimisen – puhumattakaan patenttien määrän – ja kannattavan innovaation syntyminen välillä. Silti patenttihakemuksen laatiminen on todennäköisesti se teollisuuteen liittyvä toiminta, joka vastaa eniten tieteellisen artikkelin kirjoittamista. Toisin sanoen tutkijan ei tarvitse muuttaa taitojaan ja työtapojaan yhtä paljon kuin esimerkiksi silloin, kun hän tekee henkilökohtaisesti yhteistyötä teollisuuden tutkijoiden ja johtajien kanssa. Tällainen yhteistyö on kuitenkin todennäköisesti taloudellisesti tuottavampaa.

(2) Eräs vanhempi strategia koski uusien koulutusinstituuttien akkreditoinnin hallinnoimista. Oxford ja Cambridge käyttivät tätä strategiaa 1800-luvulla, kun uudet korkeakoulut ja yliopistot kyseenalaistivat näiden henkistä monopolia. Toisin sanoen, sen sijaan että Oxbridge olisi suoraan kilpaillut näiden ammatillisesti orientoituneiden instituutioiden kanssa, vanhat yliopistot määräisivät säännöt, joiden mukaan uudet instituutiot voisivat kilpailla heidän kanssaan ja joiden mukaan uusia

instituutioita myös arvioitaisiin. Tämä ”toissijainen” ratkaisu varmisti, että Oxbridgella olisi valtion antamia erikoisoikeuksia, joita niillä on yhä tänään. Vastineeksi Oxbridge vaikuttaa vähäisempien instituutioiden opetussuunnitelmiin, jotta nämä olisivat viimeisen akateemisen kehityksen mukaisia eivätkä mukauttaisi niitä täysin opiskelijoiden potentiaalisten työnantajien tiedonintresseihin.

(3) Jos yliopistot nyt ovat todella markkinatoimijoita, niiden pitäisi saada tuotteestaan kunnan hinta. Tämä on amerikkalaisten tiedepolitiikan toimittajien puheenjohtajan Daniel Greenbergin viesti. Hänen uusimmassa kirjassaan *Science for Sale* (2007) väitetään, että yliopistot myyvät todellisen arvonsa liian halvalla yrittämällä kiistää, että ne toimivat markkinaehdoilla. Sen seurauksena akateeminen yhteisö luopuu käytännössä suuresta osasta asiantuntemustaan sopeuttamalla tutkimussuunnitelmiaan ja kurssitarjontansa teollisuuden tarpeisiin ottamatta huomioon ”vaihtoehtokustannuksia” – siis ottamatta huomioon, paljonko teollisuus joutuisi maksamaan samasta asiantuntemuksesta muualla ja myös ottamatta huomioon, mikä olisi hinta siitä, että tutkijat suuntautuisivat uudelleen. Greenberg ehdottaa, että yliopistot jatkavat markkinaehtoihin sopeutumista mutta sillä ehdolla, että ne hyötyisivät kokonaisuudessaan, eivätkä pelkästään ne tietyt osastot tai tiedekunnat, jotka osallistuvat näihin toimintoihin. Toisin sanoin, riippumatta siitä miten yliopistot ”likaisivat käsiään”, rahoituksen tukijärjestelmä pysyisi pystyssä tavalla, jossa yliopiston ”rikkaimmat” osat tukisivat ”köyhempiä”.

(4) Neljäs tapa liittyy siihen, miten määrätään vakituisessa virkasuhteessa olevan akateemisen henkilöstön palkkatasoja. Ensinnäkin on hyvä muistuttaa, että nykyaikainen taipumus korvata eläkkeelle jääviä virkasuhteissa olevia akateemisia henkilöitä määräaikaissä työsuhhteissa olevilla tuhoaa ihmisten kannustetta ymmärtää järjestelmällinen tutkimus autonomisena, sukupolvien välisenä kysymyksenä. Mutta jos tämä ongelma ratkaistaan, mitä tutkijoiden ja opettajien pitäisi ajatella palkoistaan? Yliopiston pitäisi maksaa heille ensisijaisesti heidän tavallisista akateemisista tehtävistään – eli opettamisesta ja tutkimisesta – riippumatta niiden tehtävien suuremmasta merkityksestä. Tämä ei tarkoita, että heille ei voisi maksaa bonuksia erinomaisista suorituksista, jos ne ovat esimerkiksi muiden saman alan asiantuntijoiden tunnustamia. Näitä bonuksia pitäisi kuitenkin maksaa erityisistä saavutuksista, eikä niiden kuuluisi olla osa peruspalkkaa. Tässä ehdotuksessa yliopisto olisi tavallaan vakuutusenantaja, joka antaisi akateemiselle henkilöstölle

vain kohtuullisia palkankorotuksia silloin, kun olisi näyttöä saman alan piirissä tunnistetuista akateemisista suorituksista. Oletus on, että näitä näyttöjä olisi vain harvoin, ja näin jäisi enemmän varoja, joilla voidaan tukea tavallisempia kausia, jolloin erityisiä akateemisia saavutuksia ei synny. Tällainen palkkausjärjestelmä on järkevä kuitenkin vain siinä tapauksessa, että tutkijalla tai opettajalla on vakituinen työsuhte suoritusten merkityksellisyydestä riippumatta. Riskinottohaluisemmat akateemisesti lahjakkaat yksilöt voisi puolestaan kutsua osallistumaan suojaattomana (siis ilman vakituista virkaa) sellaisiin markkinajärjestelyihin, joissa palkkana ei ole sen enempää eikä vähempää kuin viimeisimmän tuotoksen markkinahinta. Yliopistoilla on nykyään usein taloudellisia ongelmia, koska akateemiset työntekijät odottavat, että heidän palkkansa yhdistyvät vakituisen viran ja markkinajärjestelmän parhaimmat puolet.

(5) USA:ssa perustettiin 1800-luvun puolessa välissä yliopistoja, joille lahjoitettiin valtion maita. Siitä lähtien on yleensä ajateltu, että akateemiset instituutiot voivat elävöittää taantumassa olevaa taloutta ja myös osallistua poliittiseen kehitykseen yleisemmällä tasolla antamalla tutkijoille ja opettajille mahdollisuuksia opettaa ja tutkia maan syrjäseuduilla. Tätä strategiaa sanotaan yleensä kohdealueen sosiaalisen pääoman nostamiseksi. Voidaan kuitenkin myös ajatella, että tämä konsepti toimii epäsuoremmalla, mutta luultavasti kokonaisvaltaisemmalla tavalla. Ajattelen tässä ekonomisti Richard Floridan "luovan luokan" teesiä. Hänen mukaansa alkuperäinen sijoitus yliopiston ihmisiin ja rakennuksiin maksaa itseään monin verroin takaisin, sillä se tuo kerrannaisvaikutuksia paikalliseen talouteen – yliopiston henkilökunnan ja opiskelijoiden akateemisista suorituksista riippumatta. Kärjistäen sanottuna niiden erilaisten tavaroiden ja palveluiden tuotanto, joita tarvitaan tavanomaisen autonomisen yliopiston ylläpitämiseen, tekee sijoituksista enemmän kuin kannattavia. Tämän lähestymistavan hinta on, että kaikki mahdollisesti olemassa olevat huolet yliopiston globaalista intellektuaalisesta tasosta korvataan näiden keskivertojen, mutta autonomisten yliopistojen työntekijöiden ja heihin kiinnittyneiden korkean kulutuksen ylläpitämisellä.

Johtopäätös: Humanistiset tieteet ja "anna hyvän kiertää" -periaate

Noin viidenkymmenen vuoden ajan, sanotaan vaikka Sputnikista lähtien, on oletettu yleisesti, että luonnontieteet ovat akateemisen elämän ja suoritusten keskipiste. Ainakin minun pohdintani on tähän asti olettanut sitä. Toisaalta luonnontieteet (ja varsinkin niiden high tech -muoto) ovat suhteellisen uusia tulokkaita yliopistoissa, eivätkä ne todellakaan ole osa käsitystämme yliopistojen alkuperäisestä akateemisesta autonomiasta sen paremmin termin keskiaikaisessa kuin nykyaikaisessakaan mielessä. Sen sijaan humanispainotteiset vapaat tieteet (*liberal arts*) muodostivat tämän käsitteen ytimen. Päätän artikkelin yhdistämällä humanististen tieteiden keskeisen roolin akateemiseen autonomiaan, jonka yksi keskeinen ilmaisu on "anna hyvän kiertää" -periaate.

Tarvitsemme humanistisia tieteitä ainoastaan, jos olemme sitoutuneita humanismin ideaan. Jos humanistiset tieteet ovat vanhentuneita, niin voi olla, että ihmisyyden alkaa menettää merkitystään. En tarkoita, että meistä tulee vähemmän ihmismäisiä epäinhimillisyyden mielessä. Päinvastoin, elämme aikana, jolloin perinteisesti ihmiskeskisiä käsitteitä kuten "oikeuksia" on laajennettu koskemaan myös eläimiä, ellei jopa luontoa kokonaisuudessa. Kysymys kuuluu pikemminkin, onko olemassa mitään erikoislaatuisesti ihmismäistä, joka vaatisi jotain erikoista korkeakoulutukselta. Mielestäni vastaus siihen on edelleen kyllä.

Nykyään kuulostaa vanhanaikaiselta kuvailla yliopistoa laitoksena, joka "kehittää" ihmisiä, aivan kuin se olisi jonkinlainen valmistava koulu eliiteille. Jos jätetään huomioimatta yliopiston elitistinen historia, tässä ajatuksessa on kuitenkin iso määrä totuutta erityisesti humanististen tieteiden kohdalla. Ajattelemme nykyään, että akateemiset koulukunnat, kuten myös humanistiset tieteet, ovat "tutkimusvetoisia". Tämä ajattelutapa aliarvioi kuitenkin yliopiston historiallisen roolin kädellisen *Homo sapiensin* muokkaamisessa olennoksi, jonka mielenkiinnot, pyrkimykset ja saavutukset ylittävät menestyksellisen lisääntymisen.

Se, mitä alun perin kutsuttiin "vapaiksi tieteiksi" (eli humanistisia ja yleissivistäviä tieteenaloja) antoi meille taidot, joita tarvittiin tähän muutokseen. Löytämällä yhteisen tavan puhua, kirjoittaa, lukea, havaita ja laskea, "seisova apina" hankki taidon pohtia asioita julkisuudessa. Tämä mahdollisti sen, että ensin miehet ja myöhemmin myös naiset pystyivät saavuttamaan yhteiskunnallista asemaa syn-typerään katsomatta, mikä puolestaan johti verkostoihin ja jopa instituutioihin,

joiden hyödyt ylittivät verisiteiden asettamat rajat. Unohdamme liian helposti, että heterogeeniset yhteiskuntamme edellyttävät vähintäänkin vesitetyn version tästä koulutuksesta ylläpitääkseen poliittista ja taloudellista järjestystä.

Yliopistojen alkuaikoina humanistiset tieteet olivat niiden ytimessä, mutta nykyisin humanistiset tieteet saavat juosta luonnontieteiden perässä. Tämä johtuu pääasiassa siitä, että luonnontieteet ovat tarkimmin matkineet teollisuudelle ominaisia tuottavuustoimenpiteitä. Tuloksena on "enemmän on parempi" -ajattelutapa, joka vaatii yhä enemmän julkaisuja, patenteja ja sitaatteja. Tätä agendaa seurataan yleensä kuitenkin välittämättä siitä, johtavatko nämä toimenpiteet johonkin, millä on suurempi sosiaalinen, kulttuurinen tai jopa taloudellinen merkitys, ja jos johtavat, niin miten. Marx ei olisi voinut löytää parempaa esimerkkiä vieraannutetusta työstä!

Tietokanta Science Citation Index, joka alun perin suunniteltiin auttamaan tutkijoita tunnistamaan kokonaistrendejä yhä mutkikkaammissa aiheissa, auttoi luonnontieteitä saavuttamaan tällaisen etuoikeutetun aseman. Mutta nyt nämä trendit muokataan rutiininomaisesti normeiksi, joiden avulla tiettyjen yliopistojen, tiedekuntien tai jopa yksittäisten tutkijoiden suoritukset arvioidaan. Puolueettoman tarkkailijan silmissä tämä näyttää siltä, että sekoitetaan toisiinsa se, mikä on helppo arvioida, ja se, mitä eniten kannattaisi arvioida.

Syvällisemmin ajateltuna tämä koko ajattelutapa jättää huomiotta humanististen tieteiden erikoistiedon uudistavan ulottuvuuden. Tämän ulottuvuuden asianmukainen arviointi vaatii, että tarkastelu ulotetaan pidemmälle kuin kerrannaisvaikutusten lisäykseen. Olen tarkoituksella valinnut termin "kerrannaisvaikutus", koska se viittaa Keynesin ajatukseen, että julkisen investoinnin tuotto pitää arvioida pitkäaikaisena seurauksena suhteessa muihin sijoituksiin, joihin se kannustaa yleisemmällä tasolla taloudessa ja yhteiskunnassa.

Tämä "makrohorisontti" häviää nykyisten yliopistojen kustannuslaskennassa, jossa samaistetaan se, mikä tapahtuu luokahuoneessa opettajan ja opiskelijan välillä siihen, mitä tapahtuu tuottajan ja kuluttajan välissä markkinoilla. Molemmissa tapauksissa lähdetään siitä, että vaihdettujen tavaroiden arvosta päätetään pian toimituksen jälkeen sen perusteella, miten hyvin se tyydyttää välittömiä tarpeita. Siten ei ole yllättävää, että opiskelijat arvottavat tutkintonsa arvoa sen ansiosta saadun ensimmäisen työpaikan mukaan eikä sen mukaan, miten hyvin se valmistaa heitä seuraavaa viittäkymmentä vuotta varten.

Tuntuu uskomattomalta, että hyvinvointivaltion loistoaikana yliopistot olivat yhtä aikaa sekä enemmän elitistisiä että saivat enemmän julkisia varoja kuin nyky-

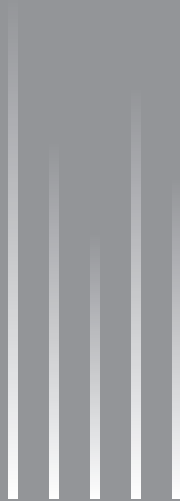
sin. Siihen aikaan oletettiin, että akateemisen koulutuksen hyödyt eivät saavuttaisi pelkästään tai edes ensisijaisesti niitä, jotka saivat koulutuksen, vaan ennen muuta koko väestöä, koska heidän elämänsä tuli taiteiden ja tieteiden soveltamisesta entistä rikkaammaksi.

Näihin rikastuttaviin kehityksiin laskettiin tietenkin sellaisia selkeitä käytännöllisiä hyötyjä, kuten lääketieteellisiä läpimurtoja ja työtä säästäviä teknologioita, joita yhdistetään luonnontieteisiin. Humanististen tieteiden tuomat hyödyt eivät olleet vähemmän kestäviä, mutta ne ovat vaikeampia jäljittää niiden vaikeammin mitattavan laadun takia. Olen kuitenkin Keynesin kanssa yhtä mieltä siitä, että jokainen kerta kun avaamme radion tai television, luemme lehden tai romaanin tai katsomme elokuvaa, olemme yhden tai useampien kuolleen humanistin lumossa tavalla, joka ohjaa tapaamme katsoa maailmaa.

Akateemisen tiedon pitkässä historiassa humanistisia tieteitä arvosteltiin usein niiden kumouksellisen luonteen takia. Jos nykyään joku kyseenalaistaa, onko näillä tieteillä ollenkaan vaikutusta, se on vain osoitus siitä raa'asta ja lyhytnäköisestä tavasta, jolla nykypäivän yhteiskunnassa yleensäkin mitataan ja arvostellaan akateemisen tiedon arvoa. Ehkä se sopii olennoille, joiden elämä on "lyhyt, inhottava ja eläimellinen", kuten Thomas Hobbes kuvailee luonnon tilaa. Mutta se ei tee oikeutta niille ihmisille, jotka vielä pyrkivät saavuttamaan täysin kehittyneen ihmisyyden.

Kirjallisuutta

- Fuller, S. 2000. *The governance of science*. Milton Keynes, UK: Open University Press.
- Fuller, S. 2002. *Knowledge management foundations*. Woburn MA: Butterworth-Heinemann.
- Fuller, S. 2007. *The knowledge book: Key concepts in philosophy, science and culture*. Chesham, UK: Acumen.
- Fuller, S. & Collier, J. 2004. *Philosophy, rhetoric and the end of knowledge*. 2nd edn. (1st edn. 1993, by Fuller). Hillsdale NJ: Lawrence Erlbaum.
- Greenberg, F. 2007. *Science for sale. The perils, rewards, and delusions of campus capitalism*. Chicago: University of Chicago Press.



*Korkeakoulupolitiikan
näkökulmat*





Uusi hyödyn aikakausi ja yliopiston kolmas tie

Artikkelissa tarkastellaan yliopiston ja yhteiskunnan välistä suhdetta akateemis-traditionalistisen ja markkinabyrokraattisen yliopistonäkemyksen kautta. Tarkastelun perusteella voidaan todeta, että yliopistoa ympäröivä yhteiskunta vaikuttaa aina siihen, millaiseksi yliopiston oma identiteetti muotoutuu. Siksi yliopistoja tulisi arvioida kunkin aikakauden toimintaympäristöstä käsin. Nykyinen massayliopisto on vain yksi kehitysvaihe yliopistolaitoksen historiassa. Akateemis-traditionalistinen tai markkinabyrokraattinen yliopistoideaali eivät voi olla yliopistoinstituution kehityksen alku- tai loppupisteitä, joiden valossa yliopistoinstituution kehittymistä voidaan normatiivisesti arvioida. Modernin tiedeyliopiston tulevaisuus on kolmannen tien kulkemisessa yhdessä elinkeinoelämän, valtion ja muiden intressitahojen kanssa. Tämän tien suuntaa tulee kuitenkin määrittää aina yliopiston ja tieteen omista arvolähtökohdista käsin.

Asiasanat: yliopistot, korkeakoululaitos, yhteiskunta, toimintaympäristö, muutos

Johdanto

Artikkelissa keskitytään tarkastelemaan yliopiston ja muun yhteiskunnan välistä suhdetta. Artikkelin lähtökohtana on yliopistoinstituution *historialliseen* tarkasteluun nojaten argumentoida sitä, missä määrin nykyinen moderni suomalainen yliopistolaitos *on tai/ja ei ole* uuden tilanteen edessä suhteessaan ympäröivään yhteiskuntaan (valtio, elinkeinoelämä, yhteisöt, yksilöt, instituutiot).

Yliopiston yhteiskunnallinen asema voidaan määritellä kahden laajan näkemyksen kautta: akateemis-traditionalistisen ja markkinabyrokraattisen. Akateemis-traditionalistisessa näkemyksessä sivistysyliopisto määritellään yliopiston viitteelliseksi perusmalliksi. Usein väitetään, että modernien yliopistojen tulisi toimia samankaltaisten reunaehtojen varassa kuin akateemis-traditionalististen eliittiyliopistojen. Näkemykseen liitetään ajatus, jonka mukaan moderni valtiollinen korkeakoulu-politiikka, markkinavetoinen talouspolitiikka ja elinkeinoelämä ovat murtamassa yliopistoa ja muuttamassa sen perinteisiä toimintatapoja ja -arvoja (esimerkkinä New Public Management -doktriini). Toisaalta markkinabyrokraattisen näkökulman mukaan yliopistot eivät olennaisesti eroa yrityksistä tai muista valtionhallinnon organisaatioista ja tämän takia myös niihin voidaan soveltaa markkina- ja virasto-organisaatioille ominaisia ohjaus-, hallinto- ja johtamistapoja. Yliopiston toiminnan tulosten halutaan olevan kaupallistettavissa, mahdollisimman hyödyllisiä ja yhteiskunnallisesti vaikuttavia. Artikkelissa arvioidaan yliopiston yhteiskunnallista asemaa seuraavien kysymysten kautta: miten yhteiskunta vaikuttaa yliopistoon, miten yliopisto vaikuttaa yhteiskuntaan ja mikä on yliopiston tarkoitus? Kysymyksiä analysoidaan yliopistoinstituution historiallisten kehitysvaiheiden kautta erityisesti kolmesta näkökulmasta: yliopiston tehtävistä, rahoituksesta sekä autonomiasta ja vastuuvellisuudesta. Lopuksi keskustellaan myös siitä, mikä voisi olla yliopiston uusi ajatus tai sen kolmas tie kilpailukykyä ja kaupallisuutta korostavana uutena hyödyn aikakautena.

Akateemis-traditionalistinen näkemys yliopistosta

Akateemis-traditionalistisilla yliopistoilla tässä tarkoitetaan erityisesti 1800-luvun ja 1900-luvun alun eliittiyliopistoja. Tässä nämä eriytetään kahteen perinteeseen: humboldtilaiseen ja brittiläiseen yliopistoon. Ensin mainitussa painotetaan tieteellistä ja jälkimmäisessä humanistista/kulttuurillista sivistystä. Akateemis-traditionalistiset yliopistot toimivat teollistumista edeltäneessä ja teollistumisen alkuvaiheen yhteiskunnassa. Ne olivat painotetusti eliittien sivistysyliopistoja, joiden opiskelijat olivat pääsääntöisesti syntyperältään varakkaista ja vaikutusvaltaisista perheistä. Yliopistokoulutus nähtiin usein tiettyjen ylempien luokkien etu- tai erillisoikeutena. Yliopistokoulutuksen elitisoitumista vahvisti toisen asteen koulutus, joka uusinsi yhteiskunnallisia luokkaeroja ja sisäänpäsyä yliopistoon. Fritz Ringer (2004) onkin

pitänyt akateemis-traditionalistista yliopistoa pikemmin kulttuurillisena etuoikeutena kuin opiskelijan ura- ja ammatinvalinnan näkökulmasta rationaalisena valintana. Yleissivistävä yliopistokoulutus ei ollut tuohon aikaan tarkoituksenmukainen kaikille yhteiskuntaryhmille tai ammattiteille. (Ringer 2004, 252.)

Eliittiyliopistot olivat sisäiseltä rakenteeltaan varsin yhtenäisiä, ja ne kouluttivat pappeja, opettajia ja muita professioita. Eliittiyliopistot ovat opiskelijamäärässä mitattuna varsin pieniä instituutioita, joiden opiskelija-opettaja suhde on alhainen. (Trow 1976; Scott 1995, 12.) Opiskelijamäärän osuus suhteessa nuorisoikäluokkiin (20–24 vuotta) oli 1800-luvun eurooppalaisissa yliopistoissa pääsääntöisesti alle prosentin (Ringer 2004, 245).

Yliopiston tehtävät

Akateemis-traditionalistisessa yliopistossa korostetaan klassista sivistystä ja yhteiskunnan erityisintresseistä irtautumista. Sillä on keskiaikaiseen yliopistoperinteeseen perustuva professionaalien koulutustehtävä, johon niveltyy ajatus yliopistosta yleissivistävänä instituutiona. Akateemis-traditionalistisen yliopiston toiminta perustuu ensisijaisesti tieteenala- ja oppiaineohjautuville tavoitteille ja arvoille, jotka ovat verrattain yhtenäisiä. Akateemiset toimintayksiköt ovat löyhästi toisiinsa liittyneitä. (Birnbaum 1988.)

Akateemis-traditionalistisen yliopiston keskeinen tarkoitus on vakiintuneiden oppiaineiden ja koulutuspääoman säilyttäminen. Yliopisto ei sitoudu merkittävällä tavalla uuden tiedon tuottamiseen. Sen arvoperusta juontuu ylemmän keskiluokan arvoihin. Yliopiston toiminnan tiedolliset tavoitteet määritettiin oppiaineiden ja erityisesti professoreiden kautta. (Scott 1995.)

Akateemis-traditionalistinen yliopisto voidaan eriyttää kahteen keskeiseen malliin: humboldtilaiseen ja liberal education -yliopistoon. Humboldtilaisessa yliopistossa yliopiston tiedolliset tavoitteet nousevat filosofiasta ja sijoittuvat filosofiseen tiedekuntaan. Liberal education -mallissa yliopiston tavoitteet liittyvät humanistisiin aineisiin (erityisesti kirjallisuuteen) ja opetuksen asemaan opiskelijan kasvuprosessissa. Yliopiston toimintaa ohjaa humanistinen käsitys yliopistosta sivistävänä instituutiona. Perinteinen monialainen sivistys suuntautuu enemmän sosiaalisten taitojen ja luonteen ylevöittämisestä kuin älylliseen sivistykseen (Flexner 1994/1930, 224).

Eliittiyliopistoilla ei ollut 1800-luvulla kansallisvaltion näkökulmasta merkittävää strategista asemaa ja roolia, ja ne pystyivät toimimaan vielä varsin omaehtoisesti ja itsenäisesti. Niiden laajempi yhteiskunnallinen merkitys ja side muuhun yhteiskuntaan oli kapea. Yliopistoilla ei ollut suurta tilausta ennen teollistumisen aikaa. (Scott 1995, 12.) Itse asiassa eurooppalaisten yliopistojen määrä väheni 143 yliopistosta lähes puoleen, 83 yliopistoon, vuosien 1789 ja 1815 välisenä aikana. Valistuksen ja hyödyn ajan yhteiskunnassa yliopistoja tärkeämpään rooliin kohosivat käytännönläheiset ja erikoistuneet (esimerkiksi sotilaalliset, teknilliset, kaupalliset, lääketieteelliset, eläinlääketieteelliset ja maataloustieteelliset) korkeakoulut. (Rüegg 2004, 3.)

Yliopistojen yhteiskunnallinen ”palvelutehtävä” liittyi molemmissa sivistysyliopistoissa ensisijaisesti yliopiston akateemisiin prosesseihin. Yliopisto sitoutui osaksi yhteiskuntaa yliopiston tavoitteenasettelun kautta ja tuotti tästä lähtökohdasta osaamista yhteiskunnan eri toimijoille. Liberal education -yliopistossa mies valmistetaan herrasmiehen rooliin ja kohtaamaan yhteiskunnallisen aseman edellyttämät vaatimukset. Koulutus vapauttaa ihmisen ajattelemaan, ja sen päämääränä on vapaiden kansalaisten sivistäminen. Vapaa kansalaisuus viittaa yhteiskunnalliseen asemaan, ja monialainen sivistys on rajattu ylemmille yhteiskuntaluokille. Ajattelun vapaus puolestaan liittyy vakiintuneen kulttuuripääoman ja yhteiskuntakäsityksen siirtämiseen seuraavalle sukupolvelle. (Tirronen 2008c.) Liberal education -yliopistojen keskeinen tehtävä oli kirkon tiedollisen johtoaseman ylläpitäminen (Scott 1995, 12). Yliopistot ovat liberal education -perinteessä oppimisen (*places of learning*) ja humboldtilaisessa mallissa tutkimuksen instituutioita. Eliittiyliopistossa yhdistyvät erityisesti sosiaaliset ja sivistykselliset päämäärät. Humboldtilaisessa mallissa puolestaan korostuu tieteen ja filosofian merkitys yksilön itsekasvatuksessa. Yliopisto kouluttaa sivistyneitä herrasmiehiä yhteiskunnan johtotehtäviin. Liberal education -sivistysyliopistossa korostuu opettajan ja opiskelijan välitön ja läheinen vuorovaikutus (Trow 1976, 357).

Liberal education -sivistyksessä korostetaan yksilön laaja-alaista kehitystä sekä ymmärrystä profession/ammatin tiedollisesta luonteesta ja sen arvokäsityksistä, merkityksistä ja historiasta. Siinä kuitenkin irrottaudutaan profession/ammatin muodollisista sisällöllisistä edellytyksistä. (Hutchins 1953.) Liberal education -sivistysyliopiston tehtävät liittyvät opetuksen ja oppimiseen. Ammatillisesti suuntautuneet yksiköt ja tutkimus eivät kuulu osaksi perinteisestä ajatusta yliopistosta. Liberal education on perinteisessä merkityksessä luonteen ja mielen muokkaamista

(*character formation*) yleissivistävien oppiaineiden (*arts and sciences*) kautta. Sivistysyliopisto perustaa toimintansa klassillisille humanistisille oppiaineille (filosofia, historia ja matematiikka) ja sittemmin moderneille oppiaineille (kirjallisuus, modernit kielet, sosiaalitieteet ja luonnontieteet). Sivistysyliopisto irtaantuu kapeasta ammatillisesta erikoistumisesta ja korostaa laajaa yleissivistystä. (Trow 1976; Vernon 2001.) Sivistysyliopiston hyöty liittyi erityisesti siihen, että se pystyi tuottamaan laajalti oppineita herrasmiehiä brittiläisen imperiumin palvelukseen.

Liberal education -malli on yliopiston tehtävänasettelun määrittämisessä humboldtilaisen mallin vastakohta, sillä siinä korostetaan opetuksen asemaa yliopiston peruslähtökohdana. Sivistys tapahtuu liberal education -käsitteessä monialaisen opiskelun kautta, kun se humboldtilaisessa mallissa tapahtuu tieteelliseen itsekasvatukseen ja tiedollisen erikoistumisen kautta. Sivistystehtävän näkökulmasta humboldtilainen malli on liberal education -mallia kapea-alaisempi. (Tirronen 2008a.)

Humboldttilaisen yliopiston toiminta perustuu oletukselle, jonka mukaan yliopiston tehtävä tieteellisen sivistymisen edistämiseksi edellyttää autonomista asemaa suhteen muuhun yhteiskuntaan. Humboldtin mukaan valtiolla oli vain kaksi tehtävää: yliopiston vapauden turvaaminen ja professoreiden nimittäminen (Rüegg 2004, 5). Humboldttilaisen yliopiston toiminnallinen erillisyys muusta yhteiskunnasta ei kuitenkaan tarkoittanut riippumattomuutta yhteiskunnasta. Päinvastoin, yliopiston rooliin kuului yhteiskunnallinen palvelutehtävä ja kansallisvaltion tiedollisten tarpeiden täyttäminen (Vrt. von Humboldt 1990/1810, 57–64.) Suuri osa sivistysyliopiston opiskelijoista siirtyi opintojen jälkeen yhteiskunnan palvelukseen (Flexner 1994/1930, 330).

Yliopiston yhteiskunnallisen palvelutehtävän määrittäminen tapahtuu kuitenkin tieteellisen tutkimuksen lähtökohdista. Humboldtilaista yliopistoa pidetäänkin modernin tutkimusyliopiston ensimmäisenä kehitysvaiheena. Tieteellinen henki (*scientific spirit*) on yliopiston toiminnan keskeinen periaate. Tätä edistää tieteellisen tutkimuksen läheinen integroiminen yliopisto-opetukseen ja -opiskeluun. Humboldttilaisessa mallissa korostetaan uudenlaisia opetus- ja tutkimustekniikoita ja toimintaympäristöjä sekä kokonaan uudenlaista ajattelua tieteen merkityksestä osana yliopistoa. Humboldttilaisessa mallissa painottuu esimerkiksi tieteen eriytyminen, laboratoriotyöskentely ja seminaariopiskelu. Humboldttilainen yliopisto perustaa toimintansa tieteeseen ja irtaantuu liberal education -perinteelle tyypillisestä opetuspainotteisesta ajattelusta. (Rüegg 2004, 12–14.) Yliopiston tuottama yhteiskun-

nallinen ja tieteellinen hyöty nousee siis lähtökohtaisesti tieteellisen tutkimuksen tavoitteenasettelusta. Pienen mittakaavan eliittiyliopistoissa tämän ajatusmallin edellytyksiä oli mahdollista myös ylläpitää ja toteuttaa.

Humboldttilaisen yliopiston keskeinen tehtävä on tieteen kautta tapahtuvan sivistymisen (*Bildung durch Wissenschaft*) edistäminen korostamalla opetuksen ja tutkimuksen välistä yhteyttä. Keskeistä humboldtilaisessa yliopistoajattelussa on tieteellisen itsekasvatuksen painottaminen. Tätä tuetaan opiskelijan ja opettajan välisellä läheisellä vuorovaikutuksella opetustilanteissa. Tavoitteena on kehittää opiskelijasta vastuuntuntoinen yksilö, joka omaehtoisesti hakee ja etsii uutta tietoa. Humboldttilaisen yliopiston sivistystehtävä nojautuu uushumanismiin ja saksalaiseen idealismiin. Tämän ajattelun keskiössä on filosofinen tiedekunta, joka on korkeamman tiedekunnan asemassa. Keskiaikaiseen yliopistoperinteeseen nähden murros oli radikaali, sillä se samalla tarkoitti teologisen tiedekunnan aseman heikentymistä. Tiedekunta on tutkimusyliopiston ydin ja filosofia yliopiston perustieteenala. Se painottaa toiminnassaan juuri humboldtilaisen yliopiston perustavoitteita ja korostaa tieteellisen sivistyksen merkitystä. Muut tiedekunnat ovat luonteeltaan välineellisiä ja edustavat ammattiin tähtäävää koulutusta. (Schelsky 1963; Nybom 2003.)

Humboldttilaisessa mallissa välineellinen ja itseisarvoon nojaava ajatus yliopistosta eriytyy siis tiedekuntien suhteen. Filosofinen tiedekunta toimii yliopiston ajatuksellisena voimavarana, kun muut ovat enemmän työelämään valmistavia tiedekuntia. Samalla myös yliopiston suhde hyötyyn on monimuotoinen ja yliopisto edistää samanaikaisesti erilaisia hyötykäsitteitä. Yliopisto uusintaa ja tuottaa ammatteja, tieteellisesti ja kulttuurillisesti sivistyneitä yksilöitä ja kohdennetusti tietoa ja osaamista.

Yliopistojen rahoitus

Valtiolla ei ollut merkittävää roolia akateemis-traditionalistisen yliopiston rahoituksessa. Akateemis-traditionalistisella yliopistolla on eliittiyliopiston yhteiskunnallisesti tärkeä, mutta kapea-alainen merkitys. Se vastaa yhteiskunnan avainhenkilöiden koulutuksesta, mutta yhteiskunnan rakenne ei edellytä mittavissa määrin yliopistokoulutusta tai yliopistoissa tehtävää tutkimusta. Yliopistot eivät niin ikään ole kansallisvaltion tai yritys-elämän näkökulmasta merkittävällä tavalla strategisesti

olennainen yhteiskunnallinen instituutio. Ne ovat pitkälti luokkainstituutioita. Valtio ei siten myöskään subventoi tai ohjaa yliopistojen toimintaa samalla tavalla kuin 1800-luvun loppupuolelta alkaneen kehityksen jälkeen. Vaikka kirkollisen vallan lisäksi myös maallinen valta (kuninkaas, ruhtinaat, keisarit, kansallisvaltio) osoitti jo keskiajalta lähtien suurempaa kiinnostusta yliopistojen toimintaa kohtaan, olivat yliopistot pitkälti suljettuja ja taloudellisesti verrattain itsenäisiä instituutioita. Eliittiyliopiston toiminnan rahoittaminen edellyttää suurempia taloudellisia sitoumuksia kuin esimerkiksi massayliopiston (Trow 1976, 370).

Akateemis-traditionalististen yliopistojen taloudellinen autonomia alkoi murtua yhteiskunnan rakenteellisten murrosten, erityisesti teollistumisen ja kansallisvaltion korostuneen aseman vaikutuksesta. Yliopistojen opiskelijamäärä alkoi lisääntyä merkittävästi 1800-luvulla samalla kun koulutus oli eriytyvässä ja yliopistojen koulutusrooli korostumassa. Yliopistoista oli muodostumassa yhteiskunnallisesti aiempaa keskeisempiä instituutioita. Yliopistot tarvitsivat uusia tiloja, opetus- ja hallintohenkilökuntaa ja toiminnan resursseja (laboratoriot, kirjastot, tutkimusmateriaalit). Uudet tilat edellyttivät puolestaan sekä pääomainvestointeja että jatkossa tilojen ylläpitämisen rahoittamista. Lisääntyvää rahoitustarvetta edellytti myös henkilöstön määrän kasvu, opiskelijoiden stipendit ja avustukset sekä materiaalikustannukset. Niinpä valtioiden rooli yliopistojen toiminnan rahoituksessa, ohjauksessa ja sääteilyssä alkoi samanaikaisesti lisääntyä. Yliopistojen rahoitusrakenne muuttui 1800-luvulta alkaen, ja valtio alkoi ottaa vastuuta yliopistojen toiminnan rahoittamisesta. (Gerbod 2004a, 2004b.) Yliopistojen varhainen massoituminen mursi osittain eliittiyliopiston akateemisen itsenäisyyden ja sitoi niitä osaksi kansallisvaltiota.

Iso-Britanniassa valtion ohjausroolin lisääntyminen ja taloudellinen riippuvuus valtiosta korostui erityisesti teollisen vallankumouksen aikoihin perustettujen provinsiaalisten yliopistojen (Red brick- tai Civic-yliopistot) kohdalla. Provinsiaalisten yliopistojen rahoituksessa korostui ennen toista maailmasotaa erityisesti paikallinen ja kunnallinen rahoitus (Gerbod 2004a). Valtion ohjausrooli ja rahoitusvastuu alkoi korostua 1800-luvun lopulta alkaen myös perinteisissä sivistysyliopistoissa. Se tiivistyi valtion rahoituksen kohdentamiseen tarkoitetun University Grants Committee:n perustamisena vuonna 1919. Valtion rahoitusvastuun nopeasta kehittymisestä kertoo se, että vuoteen 1946 mennessä jo 2/3 yliopistojen rahoituksesta ohjautui UGC:n kautta. (Esim. Scott 1995; Vernon 2001.)

Saksalaisessa perinteessä yliopistojen rahoitus perustui pitkälti maallisten hallitsijoiden ja kirkon rahoitukseen, eikä lahjoitusvaroilla ollut samankaltaista keskeistä

asemaa kuin esimerkiksi Iso-Britanniassa. Humboldtin alkuperäisenä ajatuksena tosin oli, että valtio luovuttaisi yliopistolle lahjoituksia (esimerkiksi maata) jotka turvaisivat yliopiston taloudellisen itsenäisyyden (Rüegg 2004, 5). Saksalaisten akateemis-traditionalististen yliopistojen kohdalla valtion rooli on ollut voimakas. Valtio vastasi vuodesta 1880 eteenpäin käytännössä kokonaan yliopistojen toiminnan rahoituksesta. Vuonna 1895 valtion määrärahojen osuus Berliinin yliopiston toiminnasta oli 84 prosenttia ja Heidelbergin 86 prosenttia. (Gerbod 2004a, 86.) Toiminnan nopeasta kasvusta kertoo Berliinin yliopiston kulujen kehitys. Vuosien 1850 ja 1900 välisenä aikana yliopiston menot kolminkertaistuivat (Gerbod 2004b, 110). Vuoteen 1938 mennessä eurooppalaisten yliopistojen rahoituksesta valtion osuus kattoi 25–100 prosenttia (Gerbod 2004b, 113).

Akateemis-traditionalistisella yliopistolla on tiivis suhde muuhun yhteiskuntaan, mutta samalla itsehallinnollinen asema ja toiminnan vapaus. Yliopiston kahdet kasvot korostuvat erityisesti klassisten akateemis-traditionalististen yliopistojen, kuten taloudellisesti varakkaiden, mutta toiminnallisesti varsin taantumuksellisten Oxfordin ja Cambridgen yliopiston toiminnassa. Yliopistoilla oli tiivis suhde kirkkoon ja politiikkaan, ja ne olivat kansallisia instituutioita. Yliopistojen varsin laaja autonomia perustuu rahoitusrakenteeseen, jonka ensisijainen lähde ovat lahjoitukset yksityishenkilöiltä. Eliittiyliopistojen toinen keskeinen rahoituslähde on perinteisesti ollut lukukausimaksut, jotka samalla toimivat opiskelijavalikoinnin välineenä. Vielä UGC:n perustamisen jälkeen 1900-luvun alkupuolella brittilyliopistojen ohjauksessa ja rahoituksessa korostettiin perinteistä humanistista yliopistoa, nk. uudistettua Oxbridge-mallia, jonka rahoituksellisena painopisteenä oli yliopiston yleissivistävä opetustehtävä. (Trow 1976; Vernon 2001, 253–254.) Akateemis-traditionalistisen yliopiston rahoituksen pääluokat voidaan siis eriyttää lukukausimaksuihin, lahjoitusvaroihin, omaisuusmassaan, erilaisiin toiminnan tuottoihin ja veroihin.

Yliopistojen autonomia ja vastuuvollisuus

Akateemis-traditionalistinen näkemys yliopistosta perustuu käsitykseen yliopistosta itseohjautuvana ja akateemisena instituutiona. Yliopistot pystyvät varsin itsenäisesti kehittämään oman arvoperustan, jonka varaan rakentuu näkemys yliopistosta sivistysinstituutiona. Akateemis-traditionalististen yliopistojen toiminnassa korostuvat lähtökohtaisesti akateemiset arvoperustelut ja tavoitteet. (Scott 2004.)

Akateemis-traditionalistiset yliopistot olivat toimintaluonteeltaan varsin autonomisia, vaikka niillä oli läheinen suhde ylläpitäjiin (kirkkoon, valtioon, kuninkaan, keisariin). Ne ovat meritokraattisia instituutioita, joiden toiminnan ohjauksen normit määrittävät yliopistokollegioissa. Autonomiakäsityksen mukaan yliopiston-hallinnon perusmuoto on akateeminen itsehallinto. Akateemiset kollegiot vastaavat yliopiston johdosta, ylimmästä päätöksenteosta ja akateemisten perusyksikköjen hallinnosta. Kollegiaalinen instituutio on oppineiden yhteisö (*community of scholars*). Hallinto on kollegiaaliseen yliopistoon kuulumaton elementti. (Goodman 1962.) Oppineiden yhteisönä yliopistoa eivät sitoneet yhteen hallinnolliset rakenteet, vaan opiskelijoiden ja opettajien muodostama yhteisö (Husén 1994). Yliopisto on aidosti yhteisö, mutta tämän yhteisön toiminta on rajattu ylemmille yhteiskuntaluokille. Yliopisto tuottaa uudelleen eliittien arvovaltaa ja vaikutusvaltaa. (Hutchins 1953.)

Liberal education -yliopistolla on anglosaksisen ohjausperinteen mukaisesti laaja autonomia. Yliopistoa hallinnoi yliopiston jäsenten (*fellows*) muodostama itsehallinnollinen päätöksentekuelin. Oxfordin ja Cambridgen yliopistoissa akateeminen hallinto painottui erityisemmin college -yksikköihin, jotka olivat varsinaisia yliopiston toimintayksiköitä (Tirronen 2008a). Yliopiston roolina oli sitoa colleget yhteen ja toimia tutkinnonantoelimenä (Rüegg 2004, 11). Yliopistot eivät olleet samalla tavalla osa valtiota, kuten saksalaisessa mallissa, vaan niillä on kuninkaalliseen perustamisasiakirjaan (*Royal Charter*) tai lainsäädäntöön perustuva autonominen asema.

Saksalainen sivistysyliopisto on valtionyliopisto, jota valtio ohjaa keskitetysti ja osana valtion keskushallintoa (arms of the state/state institutions). Brittiläinen sivistysyliopisto on keskieuropallaiseen traditioon verrattuna itsehallinnollisempi instituutio. Se on pikemminkin julkinen (arm's-length university) kuin valtiollinen yliopisto. Mannereurooppalaisessa mallissa valtio ohjaa ja rahoittaa suoraan yliopistoja, kun brittiyliopistojen toiminta ohjataan ja rahoitetaan valtion ja yliopiston väliin sijoittuvan välittäjäorganisaation (esim. UGC) kautta. (Scott 1995; Vernon 2001.) Yliopistojen autonomisen aseman keskeinen edellytys on taloudellinen itsenäisyys valtiosta ja muista intressitahoista. Brittiläisessä liberal education -traditiossa, erityisesti Oxfordin ja Cambridgen yliopistojen osalta, se alkoi osittain murtua 1800-luvun loppupuolella (Vernon 2001). Yliopistot olivatkin monien jännitteiden alla 1800-luvulla, ja niiden toiminnan vapaus alkoi yleisesti ottaen kaventua samalla kun valtion rooli yliopiston toiminnan rahoituksessa ja säätelystä alkoi lisääntyä (Gerbod 2004a).

Humboldttilaisessa mallissa yliopiston autonomia muusta yhteiskunnasta turvattiin valtion ja yliopiston välisellä sopimuksella. Sen mukaan yliopisto nauttii erityisesti autonomiaa toimintansa organisoimisessa ja vapautta toimintansa tavoitteiden määrittämisessä. Akateeminen vapaus on myös tieteen kautta tapahtuvan sivistymisen perusta. Uushumanistisessa sivistys- ja tiedejattelussa korostettiin uskon vähittäistä korvaamista järjellä ja kirkon valtiolla. (Vrt. Habermas 1990/1986, 183; Readings 1996, 63–64.)

Valtion rooli liittyy yliopiston autonomian, itsehallinnon ja tieteen vapauden varmistamiseen. Yliopistot ovat kuitenkin samalla osa julkista sektoria, mutta niiden yhteiskunnallinen merkitys ei ole kovinkaan suuri ja siten myös niiden valtiollinen ohjaus on varsin löyhää. Humboldttilaisen yliopiston laajasta autonomista huolimatta myös humboldtilainen yliopisto oli osa valtiota. Yliopiston toiminta oli sidottu varsin vahvasti valtion sääteilyyn ja oppiainekohtaiseen sääteilyyn. Professorit olivat asemaltaan valtion virkamiehiä ja valtion toimivaltaan kuului professorinimitykset. Lisäksi yliopisto oli varsin pitkälle kiinnittynyt reaalipoliittikkaan ja yliopiston autonomian toteutuminen riippui ajan poliittisesta hengestä. (Esim. Schelsky 1963; Nybom 2003; Gerbod 2004a.)

Markkinabyrokraattinen näkemys yliopistosta

Klassinen akateemis-traditionalistinen näkemys yliopistosta on saanut rinnalleen 1900-luvulla vahvistuneen markkinabyrokraattisen näkemyksen yliopistosta. Markkinabyrokraattinen näkemys korostaa yliopiston instrumentaalista roolia yhteiskunnassa. Tämän mukaan yliopistoinstituutiolla on ensisijaisesti välinearvoa, sillä se omalta osaltaan edesauttaa yhteiskunnallisten päämäärien saavuttamista sekä erilaisten yhteiskunnallisten hyötyjen tuottamista. Yliopisto on markkinabyrokraattisen näkemyksen mukaan itseisarvoa omaava instituutio vain siinä määrin, kun se edesauttaa instrumentalististen periaatteiden toteuttamista.

Markkinabyrokraattisen näkemyksen sisällä voidaan erottaa kaksi päälinjaa riippuen siitä, *kenelle* ja *mihin* tarkoitukseen yliopisto toimii instrumenttina (Olsen 2007, 27). Ensimmäisessä, byrokraattiseksi luonnehdittavassa käsityksessä yliopisto nähdään ensisijaisesti vain valtion (julkisen sektorin) virastona (virastoyliopisto). Toisessa, markkinakeskeiseksi luonnehdittavassa näkemyksessä yliopisto nähdään useille yhteiskunnallisille sidosryhmille samanaikaisesti hyötyä tuottavana palve-

luurytyksenä (markkinayliopisto) (Bleiklie 1998, 306–307; Olsen 2007, 31–33). Ideaalityyppeinä virasto- ja markkinayliopistolla on useita kiinnittymiskohtia yliopistolaitoksen historiaan. 1960–1980-luvuilla Manner-Euroopassa ja etenkin Pohjoismaissa yliopistot ymmärrettiin elimelliseksi osaksi muuta valtionhallintoa. Korkeakoulujärjestelmien laajentaminen nähtiin olennaisena osana hyvinvointivaltion ja -yhteiskunnan rakentamista. Markkinayliopiston kehitys on liittynyt taas Euroopassa hyvinvointivaltion sopeuttamiseen ja yleiseen julkisen hallinnon tehostamistoimiin. Sen sijaan Yhdysvalloissa markkinayliopistolla on pidemmälle ulottuvat, liberal education -perinteeseen liittyvät juuret. Toisin kuin Euroopassa, yhdysvaltalaisen yliopistojen markkinoitumiskehitys ei ole ollut samalla tavalla sidonnainen julkisen sektorin yleiseen kehittämiseen.

Markkinabyrokrattisen näkemyksen edustama kuva yliopistosta yhteiskunnan instrumenttina ei ole uusi. Keskiajalla katolinen kirkko oli kiinnostunut edistämään yliopistojen toimintaa opillisen koherenssin edistämiseksi ja harhaoppien vastustamiseksi. Lisäksi yliopistoilla oli oma roolinsa kirkon aseman lujittamisessa suhteessa alueelliseen feodaalhallintoon sekä papiston ja kirkollisen hierarkian kouluttamisessa. 1200-luvun lopusta alkaen myös suurilla kauppakaupungeilla oli omia intressejä yliopistojen suhteen, sillä yliopistot kouluttivat lainoppineita ja virkamiehiä paikallisen feodaalhallinnon tarpeisiin. Useissa kaupunkivaltioissa yliopistojen professorien palkka ryhdyttiin maksamaan kaupungin varoista. Samalla kaupungin vaikutusvalta yliopistojen toimintaan kasvoi (Rüegg 1992, 15–16, 19).

Voimakas markkinaorientoituneisuus ei ole myöskään uusi ilmiö yliopistoinstituution historiassa. Keskiajan yksi vanhimmista yliopistoista, oikeustieteisiin erikoistunut Bolognan yliopisto profiloitui 1100-luvulta alkaen asiakaskeskeisyydessä nykymittapuun mukaan tarkasteltuna varsin radikaalilla tavalla. Bolognan yliopistossa opiskelijoiden kilta oli erittäin vaikutusvaltainen suhteessa yliopiston professorikuntaan. Professorit olivat muodollisesti sidottuja siihen, että opiskelijat saivat rahalleen vastinetta: luennot kestivät minuutilleen säädetyn ajan, ja luentojen oli katettava tarkalleen sen sisällön mikä niille oli ennalta ilmoitettu. Professorin, joka halusi poistua kaupungista, täytyi jättää kaupunkiin pantti joka takasi hänen paluunsa. Lisäksi professoreita sakotettiin, mikäli he eivät pystyneet keräämään luennolleen vähintään viittä opiskelijaa. Koska luennoille osallistuvien opiskelijoiden lukumäärää pidettiin suoraan opetuksen laadukkuuden indikaattorina, alle viiden opiskelijan luentoryhmien katsottiin signaloivan rangaistuksen ansaitsevasta, erittäin huonosta opetuksesta (Raines & Leathers 2003, 19; Rüegg 1992, 24; Haskins 1923).

Yliopistojen tehtävät

Byrokraattisen yliopistonäkemyksen mukaan yliopisto on osa valtion virastolaitosta ja täten sitä voidaan pitää julkisen toimintapolitiikan vastuullisena toimeenpanijana omalla hallinnonalallaan. Virastoyliopistolla on kolme keskeistä tehtävää: politiikassa ja hallinnossa tarvittavan tiedon tuottaminen, julkisen sektorin virkamiesten kouluttaminen ja yhteiskuntapoliittisten toimenpiteiden tukeminen korkeakoulu- ja tiedepoliittisella sektorilla. Vaikka yliopistoille ja erityisesti akateemisille virkamiehille on myönnetty muita valtion virastoja ja virkamiehiä suurempi toimintavapaus, virastoyliopiston hallinto on järjestetty lainsäädännön ja muiden julkista hallintoa ohjaavien yleisten normien mukaan. Virastoyliopiston toimintaympäristöä leimaa ylhäältä-alas (top-down) suuntautuva toimeenpanokulttuuri, jota ylläpitää tiukka ja keskitetty ohjaus (Bleiklie 1998, 305). Virastoyliopiston taustalla on näkemys, jonka mukaan valtio kollektiivisena organisaationa pystyy parhaiten edustamaan julkista intressiä ja kansallisia päämääriä. Myös yliopistojen uskotaan toimivan parhaiten, kun ne toimivat valtion tiukassa ohjauksessa ja suojeluksessa. (Gornitzka & Maassen 2007, 83).

Virastoyliopiston tuottama hyöty voidaan nähdä ensisijaisesti julkisen, ei yksityisen hyödyn näkökulmasta. Tämä hyöty sisältää sekä taloudellisia että sosiaalisia elementtejä. Yliopistokoulutuksen tuottamien hyötyjen kannalta keskeisiä politiikkalohkoja ovat olleet etenkin aluepolitiikka, sosiaali- ja terveyspolitiikka ja työllisyyspolitiikka. Yliopistojen tuottamat sosiaaliset hyödyt ovat sen sijaan liittyneet yliopistojen keskeiseen rooliin sosiaalisen yhtenäisyyden ja tasa-arvon edistäjänä ja yhteiskuntavakauden edesauttajana. Yliopistojen on odotettu omalla toiminnallaan edesauttavan yhteiskuntaluokkien välisten erojen pienentymistä sekä edistävän etnisen ja sosio-kulttuurisen monimuotoisuuden kasvua. Virastoyliopiston kehitys on useissa maissa niveltynyt osaksi hyvinvointivaltioiden kehittämistä, ja yliopistoista on muodostunut osa julkista palvelutuotantokoneistoa. Yliopistoinstituution on katsottu myös lisäävän demokraattista osallistumista ja yhteiskunnallista konsensusta sekä tietoisuutta yhteiskunnallisesta oikeudenmukaisuudesta ja mahdollisuuksien tasa-arvosta (vrt. Steier 2003, 167; Hölttä & Kivistö 2008).

Markkinayliopiston instrumentaalinen rooli liittyy ennen kaikkea taloudellisen hyödyn tuottamiseen. Erotuksena virastoyliopistoon, markkinayliopiston tuottamaan hyötyyn nähdään julkisen hyödyn lisäksi sisältyvän myös yksityisen hyödyn elementtejä. Markkinayliopiston tuottama julkinen hyöty kytkeytyy kansalliseen

tai alueelliseen kilpailukykyyn, taloudellisen kasvuun sekä innovatiivisuuden ylläpitämiseen. Markkinayliopistojen toimintaa ohjaavina arvoina korostuvat erityisesti taloudellisuus, tehokkuus, vaikuttavuus sekä responsiivisuus. Yliopistojen toiminnassa korostetaan joustavuutta ja kykyä reagoida herkästi ja nopeasti muuttuviin yhteiskunnallisiin tarpeisiin. Markkinayliopistokäsityksen välineajattelun keskiössä ovat yliopistojen toiminnan ja tuotosten taloudellinen hyödyntäminen. Tämä pitää sisällään työelämälähtöisen ja kaupallisen koulutuksen, kaupallisen tutkimus-, innovaatio- ja tuotekehitystoiminnan sekä korkeakoulujen harjoittama liike- ja sijoitustoiminnan (Tirronen 2007, 12). Markkinayliopistojen katsotaan toimivan yritysten tapaan markkinaympäristössä. Näin ollen yliopistot kilpailevat opiskelijoista, lahjoittajista, arvostetuista opettajista ja tutkijoista sekä tutkimus- ja kehittämistoiminnan asiakkaista keskenään ja muiden tuotannonalojen kanssa.

Korkeakoulujärjestelmien laajentuessa, erilaistuessa ja yhteiskunnallisten yhteyksien monimutkaistuessa, keskitettyyn suunnitteluun perustuva ohjausmalli osoittautui tehottomaksi ja hitaaksi (Hölttä 2005, 42). Myös virastoyliopistokontekstille ominainen byrokraattinen hallinto ei kyennyt enää tehokkaasti sopeutumaan opiskelijamäärien kasvuun, koulutuskysynnän monimuotoisuuteen, tutkimus- ja kehitystoiminnan dynaamisuuteen ja palvelutehtävien monipuolistumiseen (Mora 2001, 100). Niinpä markkinayliopiston taustalla voidaan nähdä 1980-luvun aikana alkanut ohjauspoliittinen siirtymä ”kontrolloivasta valtiosta” kohti ”mahdollistavaa valtiota” (Neave & van Vught 1991) sekä ”evaluoivaa valtiota” (Neave 1988; 1998). Tässä siirtymässä valtion ohjaava vaikutus ei kadonnut minnekään, mutta sen luonne ja sisältö muuttui. Ylhäältä alaspäin suuntautuneesta hierarkkisesta ja järjestelmäpainotteisesta ohjauskäsityksestä siirryttiin alhaalta ylöspäin (bottom-up) ohjautuvaan, organisaatiopainotteiseen ohjauskäsitykseen (Tirronen 2007, 19). Lainsäädäntöön ja hierarkkiseen ohjaukseen perustuvista instrumenteista siirryttiin taloudellisiin instrumentteihin ja kahdenvälisistä sopimuksista monenvälisiin sopimuksiin (Gornitzka & Maassen 2007, 95). Virastoyliopiston ohjauksessa korostettiin yhtenäisyyttä ja kokonaisvaltaisuutta, sillä valtion ohjauksen katsottiin olevan tehokkaampaa ilman valtion kontrollin ulkopuolella olevia, ohjausvallasta kilpailevia vaikutusvaltaisia sidosryhmiä. Markkinayliopiston ohjaamisessa on painottunut sen sijaan yliopistojen itsesäätelykapasiteetin vahvistaminen, yliopistojen omaehtoinen sidosryhmäyhteistyön kehittäminen sekä markkinamekanismia hyödyntävien rahoitusmekanismien omaksuminen.

Yliopistojen rahoitus

Virastoyliopiston ja markkinayliopiston rahoitus eroaa toisistaan sekä koostumuksen että allokointimenetelmien suhteen. Virastoyliopistolle tyypillinen rahoitusympäristö oli stabiili ja kutakuinkin yksikanavainen (julkinen rahoitus). Allokaatiot olivat panos- ja historiaperusteisia, menolajikohtaisia, korvamerkittyjä sekä rahamäärältään lisäyksellisesti kasvavia. Malli on ollut käytössä useimmissa Euroopan maissa aina 1980-luvun lopulle saakka. 1990-luvun alkupuolelta alkanut valtiollisen ohjausstrategian yleinen muutos on rahoitusmallien tasolla tarkoittanut siirtymistä monikanavaisempaan rahoitukseen. Monikanavaisuus on toteutunut rahoittajasektoreiden sisällä ja niiden välillä. Markkinayliopiston toimintaympäristössä on useita, alueellisella, kansallisella ja kansainvälisellä tasolla toimivia julkisia ja yksityisiä rahoittajia.

Julkisen perusrahoituksen osalta on siirrytty menolajikohtaisesta budjetoinnista *kokonaisbudjetointiin*, ja historiaperusteisista malleista laskennallisiin, kansallisiin korkeakoulupoliittisiin prioriteetteihin perustuviin malleihin. Allokaatioperusteiden painopiste on siirtynyt panosten ohjauksesta tuotosten ohjaukseen. Tuotos- ja markkinapohjaisten rahoitusmekanismien on uskottu antavan yliopistoille voimakkaampia kannustimia toteuttaa valtion ja yliopiston muiden sidosryhmien edun mukaisia päämääriä, koska rahoitus on sidottu suoraan näitä päämääriä indikoiviin tulosmittareihin (esim. Canton & van der Meer 2001, 85; Kivistö 2007, 106).

Myös rahoituksen korvamerkinnästä on monilta osin luovuttu, koska on haluttu korostaa yliopistojen taloudellista autonomiaa ja yliopiston omaa aktiivisuutta vakaan voimavaraperustan luomisessa. Markkinaohjauksen käytön keskeiset argumentit ovat liittyneet korkeakoulujärjestelmän *muutosherkkyyden* lisäämiseen, yliopiston toiminnan *tehokkuuden ja yhteiskunnallisen relevanssin* parantamiseen sekä konkreettisen *tuottaja-asiakassuhteen luomiseen*. Rahoitus on yhä useammin myös kilpailtua, koulutuksen ja tutkimuksen laatuun perustuvaa. Markkinaohjauksen tavoitteena on ollut myös mobilisoida lisäresursseja kansalliseen koulutus- ja tutkimusjärjestelmään. (Ks. Hölttä 2005.)

Yliopistojen autonomia ja vastuuvollisuus

Yliopistojen rahoitusmalleilla on ollut sekä yliopistojen autonomiaan että vastuuvollisuuteen liittyviä vaikutuksia. Perinteisen jaon mukaan yliopistojen autonomia muodostuu *sisällöllisestä* (substantive) ja *menetelmällisestä* (procedural) autonomiasta (Berdahl 1990, 171–172; Kivistö 2007, 72–73). Sisällöllinen autonomia viittaa yliopiston valtaan määrittää itse omat tavoitteensa ja päämääränsä. Menetelmällinen autonomia sen sijaan liittyy valtaan määrittää ja valita niitä keinoja, joilla yliopistot annettuihin tavoitteisiin pyrkivät. Berdahlin mukaan sisällöllistä autonomiaa heikentävä ohjaus on yliopistoille haitallisempaa kuin menetelmällistä autonomiaa vähentävä ohjaus. Vaikka menetelmällisen autonomian kaventuminen (raportointi ja evaluointi ym.) voi tuottaa yliopistojen toiminnalle haittaa lisääntyneen byrokratian muodossa, se ei kuitenkaan ole estänyt yliopistoja määrittämästä ja saavuttamasta asettamia tavoitteita. Sen sijaan sisällöllisen autonomian piiriin ulottuvien interventioiden Berdahl katsoo olevan todellinen uhka akateemiselle vapaudelle ja yliopistojen autonomialle, koska tällöin manipuloidaan itse akateemisen toiminnan ydintä (Berdahl 1990, 170–171).

Virastoyliopiston vastuuvollisuutta on todennettu lähinnä panos- ja prosessikontrollin keinoin. Esimerkiksi menolajibudjetoinnin tarkoituksena oli kontrolloida yliopiston kokonaismenoja asettamalla yksittäisille menotyypeille (palkat, tilat, laitteet tms.) selvät rajat. Rahoituksen käytön valvonta oli jälkikäteistä, ja se keskittyi siihen, onko rahat käytetty tuotantoprosessissa niille varattuihin menokohteisiin (esim. Sheehan 1997, 133). Yliopistojen yhteiskunnallinen toimintaympäristö on muuttunut nopeatempoisemmaksi, ja samanaikaisesti julkisen sektorin taloudellinen liikkumavara on kaventunut. Tästä syystä yliopistojen ohjauksessa on korostettu mainittuja taloudellisuutta, tehokkuutta, vaikuttavuutta sekä laatua. Samalla yliopistoja on vaadittu muuttumaan responsiivisemmaksi kansallisia ja toimintaympäristönsä alueellisia tarpeita kohtaan (mm. Rätty & Kivistö 2006, 13; Alexander 2000, 411–412, 415).

Panosten ja prosessien kontrolloinnista on siirrytty tulosten, vaikutusten sekä laadun kontrollointiin. Valtion ohjauksen kohteet ja niihin liittyvät tavoitteet ovat supistuneet. Vaikka ohjauskohteiden kattavuutta on vähennetty ja yliopistojen itesäätelykapasiteettia on lisätty, markkinayliopiston ohjauksen välineet ovat tulleet kovemmiksi ja tehokkaammiksi. Vastuuvollisuuden todentaminen ja yliopistojen autonomia on monissa maissa rakennettu rahoitusmallien sisään (Höltkä 2005, 49).

Vaikka yliopistojen menetelmällistä autonomiaa on vähentyneen panos- ja prosessikontrollin seurauksena lisätty, samanaikaisesti on otettu käyttöön sisällöllistä autonomiaa vähentäviä tulos- ja markkinaehtoisia ohjausmenetelmiä.

Yliopistojen toiminnallinen ja taloudellinen autonomia on neuvoteltua ja ehdollista suhteessa valtioon ja muihin sidosryhmiin. Autonomian kokonaismäärä riippuu entistä enemmän tasapainosta erilaisten rahoituslähteiden välillä (Hölttä 2005, 47, 49). Yliopistojen taloudellisen autonomian lisäämistä on perusteltu muutokkyvyn ja -herkkyyden parantamisella. Näyttäisi siis siltä, että myös taloudellisen autonomian lisäämisen taustalla ovat olleet ensisijaisesti instrumentaaliset, autonomian välinearvoa korostavat päämäärät.

Etenkin humboldtilaisen yliopistomallin näkökulmasta yhteiskunnan, valtion ja yrityselämän intressien sitoutumiseen yliopistojen toimintaan, lisääntyneen markkinasuuntautuneisuuden, tulsoorientaation ja tilivelvollisuustarpeiden on katsottu uhkaavan sivistysyliopistojen keskeisiä arvoja (Kivistö 2008; ks. esim. Trow 1996; Gumpert 2000; Larner & Le Heron 2005.) Toisaalta markkinayliopistonäkemyksen mukaan muuttunut toiminta- ja ohjausympäristö voidaan nähdä uhan sijasta myös yliopistojen mahdollisuutena (Tirronen 2007, 10–11). Lisääntyneen taloudellinen liikkumavaran ja vähentyneen valtionrahoitukseen liittyvän resurssiriippuvuuden katsotaan luovan yliopistoille uusia taloudellisia toimintaedellytyksiä. Nämä toimintaedellytykset pitävät sisällään myös akateemis-traditionalistiseen näkemyksen mukaisten päämäärien tavoittelun (ks. Clark 1998). Akateeminen menestys ja kyky omaksua laajempi yhteiskunnallinen rooli sosio-ekonomisten tarpeiden tyydyttämisessä näyttävät kulkevan usein käsi kädessä. Yliopistojen tulisi toimia yrittäjämäisesti, mutta akateemista ulottuvuutta unohtamatta. Akateeminen menestys tuo usein taloudellista menestystä, mutta toisaalta pelkkä taloudellinen menestys ei voi taata akateemista menestystä (Shattock 2003, 22, 156; Rinne & Koivula 2005, 112). Markkinarahasta riippuvaiset, talousvaikeuksissa olevat yliopistot ovat vaarassa menettää itsenäisyytensä ja puolueettomuutensa, joskin sama vaara voidaan nähdä myös virastoyliopiston yksikanavaisessa valtionrahoituksessa (vrt. Rinne & Koivula 2005, 102).

Keskustelua

Yliopiston ja valtion välisessä suhteessa on aina ollut sekä pysyviä että muuttuvia elementtejä. Tästä syystä yliopistoja ja yliopistokäsityksiä täytyy aina arvioida historiallisesta, taloudellisesta ja kulttuurisesta kontekstista käsin (Rinne & Koivula 2005, 97; Husén 1994). Yliopistoinstituution omasta historiasta on vaikeaa löytää konkreettisia esimerkkejä, jossa yliopisto ei olisi tavalla tai toisella ollut sidoksissa ympäröivän yhteiskunnan resursseihin ja sen vaatimuksiin. Korkeakoulut ovat läpi oman historiansa olleet sidottuina vallitsevaan poliittiseen, uskonnolliseen, taloudelliseen ja yhteiskunnalliseen ilmapiiriin ja niiden edustamiin painotuksiin (vrt. Tapper & Palfreyman 2004). Yhteiskunta on muokannut korkeakoulutusta ja korkeakoulutus yhteiskuntaa (vrt. Gibbons ym. 1994; Tirronen 2007, 10–11).

On myös mielenkiintoista havaita, että akateemis-traditionalistiset ja markkina-byrokraattiset yliopistokäsitykset eivät automaattisesti ole toistensa vastinpareja. Mallien historiallisen kehityskulun kautta tarkasteltuna nämä mallit näyttäisivät eräiltä osin olevan hyvin läheisessä yhteydessä toisiinsa. Esimerkiksi virastoyliopistomainen toimintatapa eli erityisen vahvana juuri humboldtilaiseen yliopistoideaaliin nojaavissa skandinaavisissa yliopistojärjestelmissä aina 1980-luvulle saakka (Bleiklie 1998, 305). Tämä ei ole sattumaa, sillä virastoyliopiston idealla on useita liittymäkohtia 1800-luvun humboldtilaisesta yliopistonäkemykseen. Ensinnäkin Wilhelm von Humboldt itse näki mallillansa filosofis-moraalisten lähtökohtien (tutkimuksen ja opetuksen ykseys, tieteen vapaus) lisäksi olevan myös utilitaristista välinearvoa (Nybom 2007, 62–63). Toiseksi kansallisvaltioiden syntyyn johtaneen kehityksen aikana julkinen valtio turvasi tieteenharjoittajien ja opettajien taloudellisen ja toiminnallisen vapauden muita sosiaalisia ja taloudellisia intressiryhmiä vastaan. Vastineeksi yksilöiden autonomiasta valtio sai määräysvaltaa yliopiston institutionaalisen autonomian piiriin kuuluvista asioista sekä myös opetukseen ja tutkimukseen liittyviin kysymyksiin (Gornitzka & Maassen 2007, 81).

Anglo-amerikkalaisessa liberal education -perinteessä valtion rooli oli humboldtilaista ja ranskalaista Napoleon-perinnettä suppeampi (Gornitzka & Maassen 2007, 87–88). Tämä kehityksen seurauksena valtio sai erityisesti humboldtilaista mallia seuraavissa järjestelmissä traditionaalisen oikeutuksen ohjata poliittisin perustein yliopistoinstituution toimintaa. Valtion poliittinen ohjauskehitys nousi täyteen mitaansa virastoyliopiston synnyn yhteydessä, massoitumisen ja tieteen edistysuskon huippuaikana 1950–1980-luvuilla. (Emt. 2007, 81–82.) Yliopistot nähtiin tärkeinä

yhteiskunnallisen muutoksen välineinä, mutta samalla ne itse kehittyivät osana yhteiskunnan laaja-alaista muutosta (vrt. Tirronen 2007, 10). Yliopistojen ohjaukseen kytkettyjen talous-, sosiaali-, alue-, ja työllisyyspoliittisten päämäärien toteuttaminen kokonaisvaltaisen suunnitteluun perustuvalla ohjausotteella uskottiin palvelevan parhaiten rakenteilla olevan hyvinvointivaltion tasa-arvonäkökohtia. Samalla myös marxilais-sosialistisella suunnitteluidealismilla on nähty olevan yhteyksiä virastoyliopiston kehittymiseen kansallisten päämäärien ja sosiaalisten tarpeiden palvelemisessa (Olsen 2007, 35).

Sinänsä markkinaohjautuvuuden lisääntyminen on näyttänyt edellyttäneen yliopiston tarkoituksen uudelleenjäsenystä vain teknisellä, muuttuneen toimintaympäristön haasteisiin vastaavien keinojen tasolla. Sekä kehitysdynamiikka joka korostui kansallisvaltioiden kehittymiskaudella ja hyvinvointivaltioiden rakennuskaudella, näyttäytyy nyt globaalien kilpailun viitekehityksessä. Yliopistojen toimintaympäristö on muuttunut, ja niin ovat myös valtion ohjausote ja yliopistot tämän kehityksen mukana. Sen sijaan virasto- ja markkinayliopiston takana olevat instrumentaaliset ja utilitaristiset tavoitteet ja päämäärät ovat pysyneet kutakuinkin samoina. Nämä ovat jopa vahvistuneet ja yliopistojen odotetaan vastaavan aiempaa voimakkaammin talouden ja yhteiskunnan kehitykseen. Tätä palvelua opetuksen ja tutkimuksen kautta on Suomessa säädelty erityisesti yliopistolain muutoksilla ja määrärahaohjauksella. Onkin tavallaan paradoksaalista, että erityisesti eurooppalaisessa kontekstissa markkinayliopiston ideaa voidaan pitää itse asiassa kehityksen jatkumona instrumentaaliselle virastoyliopistokäsitykselle ja sitä kautta myös osittain humboldtilaiselle sivistysyliopistokäsitykselle.

Humboldtilainen yliopisto on jättänyt vahvan jäljen myös suomalaiseen yliopistolaitokseen, joka on sulkenut sisäänsä nykyisin myös uudenlaisia yhteiskunnan kehityksen mukanaan tuomia piirteitä. Yliopistohallintoa on Manner-Euroopassa kehitetty ensisijaisesti virastoyliopiston periaatteiden mukaisesti yhdessä muun julkisen hallinnon kehittämisen kanssa. 1990-luvulla yleistyneen New Public Management -doktriiniin liittyneet tulostietoisuus ja tulosohtaus, strategia-ajattelu, laatujohtaminen markkinamekanismien yleinen hyödyntäminen sekä johtamisen (ainakin näennäinen) managerialisoituminen ovat tulleet yliopistoihin osana yleistä valtionhallinnon kehittämistä. Esimerkiksi tulosohtausjärjestelmän käyttöönotto ja uuden palkkausjärjestelmään siirtyminen toteutettiin yliopistosektorilla osana muuta valtionhallintoa. Yliopisto on sosiaalinen rakennelma, joka muotoutuu hyvin pitkälti ympäröivän yhteiskunnan tarpeiden, säätelyn ja prioriteettien mu-

kaan. Samalla se kuitenkin pyrkii sisäisesti ylläpitämään ja uusintamaan sitä, mikä tekee yliopistosta yliopiston, instituution, joka arvioi yhteiskunnan kehitystä ja ottaa kriittisen etäisyyden vallitseviin aikaistarpeisiin. Tämä on humboldtilaisen tutkimusyliopiston perinne nykyajan yliopistolle. Se ei uusiudu ilman akateemisen yhteisön toimenpiteitä yliopiston ajatuksen uudelleenmäärittämiseksi.

Nykyinen moderni länsimainen massayliopisto on vain yksi kehitysvaihe länsimaisen yliopistolaitoksen lähes 1000-vuotisessa historiassa, samoin kuin olivat myös esimerkiksi humboldtilaisen tai newmanilaisen käsityksen ympärille muodostuneet eliittiyliopistot (Tirronen 2007, 11). Kuten tässä artikkelissa kuvattu historiallinen tarkastelu osoittaa, puhtaan akateemis-traditionalistinen yliopistoideaali ei ole yliopistoinstituution kehityksen alkupiste, johon modernin yliopiston olisi palattava ollakseen uskollinen yliopiston tarkoitukselle. Yhtä vähän markkinabyrokraattista yliopistonäkemyttä voidaan pitää yliopistoinstituution kehityksen päätepisteenä, josta kaikenlainen kehittyminen, myös akateemis-traditionalistisiin näkemyksien omaksuminen, olisi poissuljettua.

Kuitenkin tulee muistaa, että eliittiyliopisto on pienen mittakaavan yliopisto, jonka toiminta perustuu akateemisen toiminnan korkealle laadulle, huomattavalle varallisuudelle ja vuosiliikevaihdolle, lukukausimaksuille, valikoivalle opiskelijavalinnalle, pienille opetusryhmille, tiiviille vuorovaikutukselle, akateemiselle itsehallinnolle ja yhtenäiselle arvopohjalle. Se on erinomaisuuden yliopisto, joka tähtää toiminnassaan korkeimpaan mahdolliseen osaamiseen. Tästä syystä akateemis-traditionalististen eliittiyliopistojen ideaalien ja toimintatapojen soveltaminen sellaisenaan nykyiseen, kaikkia yhteiskuntaluokkia ja laajojen opiskelijamassoja kouluttavaan massayliopistoon ei ole ongelmaton. Se voi kuitenkin toimia eräänlaisena ajatuksellisena viitekehystenä yksittäistapauksissa, esimerkiksi toimintayksikkötasolla.

Yliopistoa voidaan ja sitä tuleeikin ymmärtää eri ajatusmalleista lähtien. Samalla yliopistoa ympäröivä yhteiskunta vaikuttaa siihen, miten yliopiston oma identiteetti muotoutuu osana yhteiskuntaa. Niinpä yliopisto määrittyy aina tietyllä tavalla oman aikakautensa ja yhteiskuntansa näköiseksi. Nyky-yliopisto on ajatusten hybridi, joka monimuotoisuudessaan ei palaudu yhteen ajatukseen tai traditioon. Se uusintaa itseään ja muokkaa toimintaansa jatkuvasti.

Uuden vuosituhannen eurooppalaisessa korkeakoulupolitiikassa on korostuneesti ilmennyt pyrkimys maailmanluokan huippuyliopistojen rakentamiseen. Suomessa tämä politiikkaprosessi on kohdistunut erityisesti Teknillisen korkeakoulun,

Helsingin kauppakorkeakoulun ja Taideteollisen korkeakoulun yhteensulautumiseen uudeksi Aalto-yliopistoksi. Aalto-yliopisto on keskeisiltä tunnuspiirteiltään eräänlainen suomalainen versio uuden vuosituhannen massoja kouluttavasta eliittiyliopistosta. Se edustaa samalla instrumentalistista näkemystä yliopistosta sovellettavissa olevan osaamisen ja tiedon tuottajana. Uusi korkeakoulu on vahvasti teknologis-innovatiivisesti painottunut, ja sen sosiaalinen tai humanistinen ulottuvuus on jäämässä ohueksi. Samalla siinä yhdistyy vahva valtiovallan ja elinkeinoelämän rooli toiminnan uudelleenjärjestämiseksi. Muodostumassa olevaa Aalto-yliopistoa voi pitää yhtenä esimerkkinä erilaisten yliopistonäkemyksen rinnakkaiselosta, vaikkakin sen yleissivistävää painotusta voidaan luonnehtia vaillinaiseksi. Vielä epäselvää myös on se, ohjaako varsin vahva julkinen ja yksityinen sääätely Aalto-yliopiston innovoivaksi ja kilpailukykyiseksi yliopistoksi.

Uusi hyödyn aikakausi ja kolmas tie

Hyödyn aikakaudella viittaamme yhteiskunnan eri toimijoiden yliopistolle antamiin arvostuksiin ja tavoitteisiin. Sen historiallisena viitteenä toimii 1700-luvun puolivälin aika, jolloin yliopistojen toiminnassa korostettiin hyötyä ja yliopiston käytännönläheistä tutkimus- ja opetustoimintaa. Yliopiston haluttiin vastaavan aiempaa paremmin yhteiskunnan tarpeisiin. Klassisten tieteiden arvostus laski ja sovellettavien tieteiden asema korostui. (Urpilainen 2001; Rüegg 2004.)

Akateemis-traditionalistisessa mallissa yliopiston hyöty määrittyi keskeisesti akateemisen hyödyn näkökulmasta. Sen mukaan yliopiston toiminta on tarkoituksenmukaista silloin kun se täyttää tiettyjä tieteellisiä tai kulttuurillisia tavoitteita. Yhteiskunnallinen hyöty seuraa sivistysyliopistoissa ikään kuin sivutuotteena. Yliopisto määrittyy hyödylliseksi silloin kun se toimii itseohjautuvasti, mutta toimii myös yhteiskunnan eri toimijoiden etujen mukaisesti. Käytännössä akateemis-traditionalisella yliopistolla ei ollut laajempaa yhteiskunnallista tai taloudellista hyötyarvoa, sillä yhteiskunnan rakenne ja työnjako ei vielä edellyttänyt yliopistojen toiminnan määrittämistä vastaamaan yhteiskunnan tarpeisiin. Ne olivat pienen mittakaavan akateemisesti fokuoituneita eliittiyliopistoja. Akateemis-traditionalistien yliopistokäsitysten hyötynäkökulmien ohella uusi hyödyn aikakausi nojaa 1900-luvun puolivälin jälkeiseen instrumentaalisen yliopistokäsitysten hyötylähtökohtiin ja ammentaa elementtejä markkina-byrokraattisesta yliopistokäsityksestä.

Virastoyliopistolta odotettu hyöty on ensisijassa julkisen sektorin tarpeita palvelevaa taloudellisesti-sosiaalista hyötyä. Markkinayliopiston tuottama hyötyajattelu painottaa taloudellisten hyötyjen merkitystä. Nämä hyödyt ovat sekä julkisia että yksityisiä.

Uusi hyödyn aikakausi kiteytyy siihen, mitä julkinen sektori, yksilöt ja elinkeinoelämä odottavat yliopistoilta. Yliopiston toimintaa halutaan tässä näkökulmassa määrittää muun yhteiskunnan eri toimijoiden tarpeista lähtien. Yliopiston rahoitus on kilpailu-, tulos- ja laatusidonnaista ja varsin vahvasti kohdennettua (Suomessa esimerkiksi strategisen huippuosaamisen keskittymät). Yliopiston autonomia on suhteellista, se vaihtelee eri tieteenaloilla ja on vahvasti sopimusperustaista. Yliopiston keskeisenä tehtävänä on edistää innovaatioiden syntymistä sekä osallistua tiedon ja osaamisen kaupallistamiseen. Yliopisto on jotain sellaista, mikä on suhteessa muuhun. Yliopisto edustaa uuden hyödyn aikakauden ajattelua, jossa yliopiston odotetaan vastaavan tietoon perustuvan talouden osaamis- ja tietotarpeisiin asettamalla toimintansa tavoitteet yhteiskuntalähtöisesti.

Markkinavetoisen korkeakoulupolitiikan mukaan yliopiston halutaan olevan silloin tehokas, tuottava ja vaikuttava. Yliopistoista halutaan tehdä taloudellisesti ja yhteiskunnallisesti hyödyttävä instituutio, jossa tehtävä tutkimus on mahdollisimman kohdennettua ja koulutus tuottaa korkean osaamistason asiantuntijoita. Uudella hyödyn aikakaudella toimiva yliopisto tuottaa useille yhteiskunnallisille sidosryhmille niiden tarvitsemia erilaisia hyötyjä. Se ei voi kuitenkaan tehdä tätä, ellei se ainakin jossakin määrin onnistu säilyttämään akateemis-traditionalistisille yliopistokäsityksille ominaista sivistysyliopiston identiteettiä. Niinpä yliopiston perusajatukset toimivat lähtökohtana myös uuden hyödyn aikakaudella toimivalle yliopistolle. Uusi hyödyn aikakausi edellyttää kuitenkin uudenlaista tapaa nähdä yliopisto muuttuneessa toimintaympäristössä. Yliopisto tarvitsee eräänlaisen kolmannen tien.

Yliopiston kolmannella tiellä viittamme ajatuksenomaisesti yliopiston uudistumistarpeeseen ja sen uudelleenkäsitteellistämiseen suhteessa muuttuvaan yhteiskuntaan. Anthony Giddensin (1998) tunnetuksi tekemä käsite kolmannesta tiestä tarkoitti sosiaalidemokratian uudistamista ja hyvinvointivaltion nykyaikaistamista.

Moderni tiedeyliopisto on yliopiston kolmas tie (Tirronen 2008a). Moderni tiedeyliopisto on kuvaus yliopistosta, joka vastaa toiminnassaan erilaisiin tarpeisiin. Se on sisäisesti monialainen, mutta samalla erikoistunut vahvuusaloittain. Akateemiset toimintayksiköt ovat selvästi itseohjautuvia (vrt. Clark 1998), ja niiden toiminta

määritty tieteen sekä julkisen ja yksityisen sektorin toimijoiden verkostoissa ja rajapinnoilla. Osa yliopistoista tai yliopistojen toimintayksiköistä voi toimia eliittiyliopiston keskeisten toimintaperiaatteiden mukaisesti. Yliopisto on niveltynyt aiempaa tarkoituksenmukaisemmin muuhun yhteiskuntaan. Moderni tiedeyliopisto palvelee yhteiskuntaa opetuksen ja tutkimuksen kautta (vrt. Tirronen 2008b).

Modernin yliopiston tavoitteena on tieteellisesti pätevä tieto, joka voi olla myös yhteiskunnallisesti vaikuttavaa. Moderni tiedeyliopisto on eräänlainen arvojen ja tarpeiden risteymä, joka pitää sisällään akateemisia, markkinavetoisia ja julkisohjautuvia tarpeita. Modernin tiedeyliopiston perustelu liittyy tehtävään, jonka mukaan yhteiskunta tarvitsee yliopistoa tekemään nykyisyyden nähtäväksi. Moderni tiedeyliopisto on mahdollisuuksien yliopisto. Kolmas tie tarkoittaa oppineiden yhteisön käsitteen uudelleenmuotoilemista. Yliopiston suhde muuhun yhteiskuntaan määrittyy silloin lähtökohtaisesti sen sisältöpäin. Yliopistoa ei voi määritellä politiikassa, markkinoilla tai lainsäädännössä, vaan se toteutuu oppineiden yhteisöissä, jotka säätelevät itse itseään tieteen normien mukaan. Tämä on edellytys myös korkeampaan ja kansainvälisesti kilpailukykyiseen tieteelliseen toimintaan. Lopulta tämä näkemys myös hyödyttää laaja-alaisesti yhteiskuntaa ja tuottaa korkeatasoista tutkimusta ja osaamista.

Modernin tiedeyliopiston autonomia turvataan yliopiston perinteisten toiminnallisen taustaoletusten, riittävän rahoituksen ja akateemisen vapauden, kautta. Riittävä rahoitus pystytään parhaiten turvaamaan markkinayliopistonäkemyksen mukaisella monikanavaisella rahoitusmallilla. Nykyisen avoimen massayliopiston velvoitteita ei yksinkertaisesti pystytä hoitamaan suljetun eliittijärjestelmän mukaisilla rahoitusmalleilla. Osa rahoituksesta tulisi olla täysin vastikkeetonta, toisin sanoen sitä ei tulisi sitoa käyttötarkoituksiltaan eikä sen vastikkeena odottaa mitattavia taloudellisia hyötyjä. Tämä rahoitus tulisi koostua sekä julkisista (käyttötarkoitukseltaan sitomaton ja suuruudeltaan ei-laskennallisesti määrittävä ”könttäsummabudjetointi”) että yksityistä (yksityiset lahjoitukset) lähteistä. Vastikkeeton rahoitus on menettely, joka kytkeytyy vahvasti alkuperäiseen akateemistraditionalistiseen yliopistonäkemykseen. Vastikkeettoman rahoituksen lähde ei ole ensisijaisesti merkitsevä, vaan riittää, että rahoitus on vapaasti kohdennettavissa yliopiston akateemisen strategian (tieteelliset tavoitteet, arvot ja menetelmät) mukaisesti. Toisaalta samanaikaisesti markkinayliopistojen toimintaperiaatteiden mukaan osa julkisesta ja yksityisestä rahoituksesta tulee olla vastikkeellista ja kilpailtua. Näin varmistetaan yliopistojen toiminnan yhteiskuntarelevanssi. Moderni tiedeyliopisto

on taloudellisesti autonominen ja resurssi riippuvuuden näkökulmasta yksittäisistä julkisista ja yksityisistä rahoittajista riippumaton. Täten taloudellinen autonomia edellyttää akateemista autonomiaa ja akateeminen autonomia edellyttää taloudellista autonomiaa. Niinpä myös voimavarojen jakaminen tulisi perustella akateemisesti hyväksytyllä tavalla.

Yliopiston kolmas tie on kapea väylä, jonka etsiminen on haasteellista ja jolla kulkeminen on vaivalloista. Kolmannen tien yliopistossa irrottaudutaan akateemisesta taantumuksellisuudesta ja käytännöstä vieraantuneesta idealismista. Siinä otetaan etäisyyttä akateemis-traditionalistisiin käsityksiin 1800-luvun eliittiyliopistoista. Kolmannen tien yliopistolle ei ole yhtä ainoaa, sitovaa ja oikeaa määritelmää, kuten sivistysyliopistoajattelussa yliopistolle totunnaisesti tavattiin antaa. Uudessa yliopistossa joudutaan myös kriittisesti arvioimaan yliopiston suhdetta markkinabyrokraattisiin näkemyksiin, jotka tavallisesti irrottavat yliopiston historiallisilta juuriltaan ja muuttavat sen tavoitteiltaan ja toimintatavoiltaan virastoksi tai yritykseksi. Kolmannen tien löytäminen on todellinen haaste erityisesti uuden yliopistolain säätellessä ympäristössä, jossa yliopiston taloudellinen autonomia ja vastuu ovat lisääntymässä.

Kolmannella tiellä kuljetaan yhdessä elinkeinoelämän, valtion muiden intressitahojen kanssa. Kolmannen tien suuntaa tulee kuitenkin määrittää yliopiston ja tieteen lähtökohdista. Uuden hyödyn aikakauteen liittyy keskeisesti korostunut strateginen ajattelu akateemisen toiminnan kehittämisessä. Samalla myös toiminnan priorisoiminen korostuu. Yliopiston ylin päätöksenteko ja johtaminen ammattimaistuvat ja osittain lipuvat perinteisten yliopistokollegioiden ulkopuolelle. Silloin tulee myös nähtäväksi, millaisia jännitteitä esimerkiksi yliopiston akateemisen strategian valmistelussa ja siitä päättämisessä tulee olemaan. Kolmannen tien yliopisto toteuttaa omaa ajatustaan ja logiikkaansa parhaiten näiden kahden oletuksen varassa. Akateeminen vapaus ja riittävän riippumaton rahoitus luovat perustan yliopiston tehtävänasettelulle ja yliopiston ajatuksen muotoutumisella uuden hyödyn aikakautena. Muutoin siitä on vaarassa kehittyä korkeakoulu, joka on responsiivisuuden ja akateemisen itseohjautuvuuden sijaan alistainen vaihtuville yhteiskunnallisille, taloudellisille ja poliittisille tarpeille.

Lähteet

- Alexander, F. K. 2000. The changing face of accountability. Monitoring and assessing institutional performance in higher education. *The Journal of Higher Education* 71 (4), 411–431.
- Berdahl, R. O. 1990. Academic freedom, autonomy and accountability in British universities. *Studies in Higher Education* 15 (2), 169–180.
- Birnbaum, R. 1988. *How colleges work. The cybernetics of academic organization and leadership*. National Centre for Postsecondary Governance and Finance. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Bleiklie, I. 1998. Justifying the evaluative state: New public management ideals in higher education. *European Journal of Education* 33 (3), 299–316.
- Canton, E. & van der Meer, P. 2001. **Public funding of higher education: the Danish taximeter-model**. Teoksessa *Higher education reform: Getting the incentives right*. Enschede: CHEPS, 85–99.
- Clark, B. 1998. *Creating entrepreneurial universities. Organizational pathways of transformation*. Oxford: Pergamon-Elsevier.
- Flexner, A. 1994/1930. *Universities. American, English, German*. New Brunswick & London: Transaction Publishers.
- Gerbod, P. 2004a. Relations with authority. Teoksessa W. Rüegg (toim.) *A history of the university in Europe. Volume III. Universities in the nineteenth and early twentieth centuries (1800-1945)*. Cambridge: Cambridge university press, 83–100.
- Gerbod, P. 2004b. Resources and management. Teoksessa W. Rüegg (toim.) *A history of the university in Europe. Volume III. Universities in the nineteenth and early twentieth centuries (1800-1945)*. Cambridge: Cambridge university press, 101–121.
- Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P. & Trow, M. 1994. *The new production of knowledge*. London: Sage Publications.
- Giddens, A. 1998. *The third way. The renewal of social democracy*. Cambridge: PolityPress.
- Goodman, P. 1962. *The community of scholars*. New York: Random House.
- Gornitzka, Å. & Maassen, P. 2007. An instrument for national political agendas: The hierarchical vision. Teoksessa P. Maassen & J. P. Olsen (toim.) *University dynamics and European integration. Higher Education Dynamics* 19. Dordrecht: Springer, 81–98.
- Gumport, P. J. 2000. Academic restructuring: Organizational change and institutional imperatives. *Higher Education* 39, 67–91.
- Habermas, J. 1990/1986. Yliopiston idea – oppimisprosesseja. Teoksessa K. Kantasalmi (toim.) *Yliopiston ajatusta etsimässä*. Suomentaja J. Kotkavirta. Helsinki: Gaudeamus, 178–198.
- Haskins, C. H. 1923. *The rise of universities*. New York: Henry Holt and Company.
- von Humboldt, W. 1990/1810. Berliinin ylempien tieteellisten laitosten sisäisestä ja ulkoisesta organisaatiosta. Teoksessa K. Kantasalmi (toim.) *Yliopiston ajatusta etsimässä*. Suomentaja P. Skyttä. Helsinki: Gaudeamus, 56–66.
- Husén, T. 1994. The idea of the university. Changing roles, current crisis and future challenges. Teoksessa T. Husén (toim.) *The role of the university: A Global Perspective*. Tokio: United Nations University, 7–31.
- Hutchins, R. M. 1953. *The university of utopia*. Chicago: The University of Chicago Press.

- Hölttä, S. 2005. Yliopistokoulutuksen ohjaus- ja rahoitusmallit – kansainvälinen vertailu. Teoksessa Yliopistojen tulosoajauksen kehittämisyöryhmä III. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2005:24. Helsinki: Opetusministeriö, 27–69.
- Hölttä, S. & Kivistö, J. 2008. Yliopistojen rahoitusmallit – monitulkintaisia näkökulmia kansalaisyhteiskuntaan, tehokkuuteen ja oikeudenmukaisuuteen. Julkaisematon artikkelikäsikirjoitus.
- Kivistö, J. 2007. Agency Theory as a Framework for the Government-University Relationship. Tampere: Higher Education Finance and Management Series / Tampere University Press.
- Kivistö, J. 2008. Yliopistot tehostomina linsareina? Valtio-yliopistosuhde agenttiteorian näkökulmasta. Julkaisematon artikkelikäsikirjoitus.
- Larner, W. & Le Heron, R. 2005. Neo-liberalizing spaces and subjectivities: Reinventing New Zealand universities. *Organization* 12 (6), 843–862.
- Mora, J.-G. 2001. Governance and management in the new university. *Tertiary Education and Management* 7, 95–110.
- Neave, G. 1988. On the cultivation of quality, efficiency and enterprise: An overview of recent trends in higher education in Western Europe, 1986-1988. *European Journal of Education* 23 (1/2), 7–23.
- Neave, G. 1998. The evaluative state reconsidered. *European Journal of Education* 33 (3), 265–284.
- Neave, G. & Vught, F.A. van 1991. Conclusion. Teoksessa G. Neave. & F.A. van Vught (toim.) *Prometheus bound. The changing relationship between government and higher education in Western Europe*. Oxford: Pergamon Press, 239–255.
- Nybohm, T. 2003. The Humboldt legacy: reflections on the past, present, and the future of the European university. *Higher Education Policy* 16 (2), 141–159.
- Nybohm, T. 2007. A rule-governed community of scholars: The Humboldt vision in the history of the European university. Teoksessa P. Maassen & J.P. Olsen (toim.) *University dynamics and European integration*. Higher Education Dynamics 19. Dordrecht: Springer, 55–79.
- Olsen, J. P. 2007. The institutional dynamics of the European university. Teoksessa P. Maassen & J.P. Olsen (toim.) *University dynamics and European integration*. Higher Education Dynamics 19. Dordrecht: Springer, 25–53.
- Raines, J. P. & Leathers, C. G. 2003. *The economic institutions of higher education. Economic theories of university behavior*. Cheltenham: Edward Elgar.
- Readings, B. 1996. *The university in ruins*. Cambridge, Massachusetts & London, England: Harvard University Press.
- Ringer, F. 2004. Admission. Teoksessa W. Rüegg (toim.) *A history of the university in Europe. Volume III. Universities in the nineteenth and early twentieth centuries (1800–1945)*. Cambridge: Cambridge university press, 233–267.
- Rinne, R. & Koivula, J. 2005. The changing place of the university and the clash of values. The entrepreneurial university in the European knowledge society. A review of the literature. *Higher Education Management and Policy* 17 (3), 91–123.
- Rüegg, W. 1992. Themes. Teoksessa H. de Ridder-Symoens (toim.) *A history of the university in Europe. Volume 1. Universities in the middle ages*. Cambridge: Cambridge University Press, 3–34.
- Rüegg, W. 2004. Themes. Teoksessa W. Rüegg (toim.) *A history of the university in Europe. Volume III. Universities in the nineteenth and early twentieth centuries (1800–1945)*. Cambridge: Cambridge university press, 3–31.

- Räty, T. & Kivistö, J. 2006. Mitattavissa oleva tuottavuus Suomen yliopistoissa. Valtion taloudellinen tutkimuskeskus. VATT-tutkimuksia 124. Helsinki.
- Schelsky, H. 1963. *Einsamkeit und Freiheit. Idee und Gestalt der deutschen Universität und ihrer Reformen.* Hamburg: Rowohlt.
- Scott, P. 1995. *The meanings of mass higher education.* Buckingham: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Scott, P. 2004. Ethics 'in' and 'for' higher education. *Higher education in Europe*. XXIX (4), 439–450.
- Shattock, M. 2003. *Managing succesful universities.* Society for Research into Higher Education & Open University Press. Maidenhead, UK: Open university Press.
- Sheehan, J. 1997. Higher education financing: Policy options. *Higher Education in Europe* 22 (2), 123–136.
- Steier, F. A. 2003. The changing nexus: Tertiary education institutions, the marketplace and the state. *Higher Education Quarterly* 57, (2), 158–180.
- Tapper, T. & Palfreyman, D. 2004. Convergence and divergence in the global model of mass higher education: Predictions for 2010. Oxford Center for Higher Education Policy Studies. OxCHEPS Occasional Papers 14. Saatavilla [www.muodossa: <http://oxcheps.new.ox.ac.uk/>](http://oxcheps.new.ox.ac.uk/) (luettu 5.8.2008).
- Tirronen, J. 2007. Korkeakoulujen rakenteellinen kehittäminen korkeakoulupolitiikan välineenä. *Kuopion yliopiston julkaisuja F. Yliopistotiedot* 42.
- Tirronen, J. 2008a. *Yliopiston ajatus – sivistysyliopistosta moderniin tiedeyliopistoon.* Julkaisematon käsikirjoitus.
- Tirronen, J. 2008b. *Yliopiston kolmas tehtävä ja kolmas akateeminen vallankumous.* Artikkelikäsikirjoitus.
- Tirronen, J. 2008c. *Liberal education ja ammattikorkeakoulun sivistyskäsitys.* Ilmestyy loka-kuussa 2008 teoksessa *Ammattisivistys*.
- Trow, M. 1976. "Elite higher education": an endangered species? *Minerva* 14 (3), 355–376.
- Trow, M. 1996. Trust, markets and accountability in higher education: A comparative perspective. *Higher Education Policy* 9 (4), 309–324.
- Urpilainen, E. 2001. *Hyödyn ja uushumanismi kausi.* Teoksessa P. Tommila & A. Tiitta (toim.) *Suomen tieteen historia 1.* Helsinki: WSOY, 168–273.
- Vernon, K. 2001. Calling the tune: British universities and the state, 1880–1914. *History of Education* 30 (3), 251–271.



Kilpailukykydiskurssi korkeakoulutuksen kansainvälistymispolitiikassa

Globaalin kilpailullisen tietoyhteiskunnan viitekehyksessä korkeakoulutuksen kansainvälinen kilpailukyky on noussut keskeiseksi korkeakoulupoliittiseksi teemaksi viimeisen kahden vuosikymmenen aikana. Korkeakoulutuksen kilpailukyvyistä on tullut keskeinen poliittis-retorinen käsite, jolla korkeakoulupoliittikkaa ja sen muutoksia käsitteellistetään, ja meneillään olevia korkeakoulupoliittisia uudistushankkeita – korkeakoulujen rakenteellista kehittämistä, korkeakoulujen autonomian lisäämistä ja siihen liittyvää hallinnon ja lainsäädännöllisen aseman muuttamista – perustellaan. Tässä artikkelissa tarkastellaan viittä keskeistä teemaa joista korkeakoulupoliittista puhetta dominoiva kilpailukykydiskurssi koostuu. Näitä ovat yksittäisten yliopistojen houkuttelevuus ja laatu, Suomen ja Euroopan korkeakoulutuksen houkuttelevuus, kansainväliset korkeakoulutusmarkkinat ja niillä toimiminen, korkeakoulutettujen yksilöiden kilpailukyky, sekä korkeakoulutuksen panos yhteiskunnan laajemmalle kilpailukyvyille.

Asiasanat: korkeakoulupoliittikka, kansainvälistyminen, kilpailukyky, diskurssi

Johdanto

Korkeakoulutuksen kansainvälinen kilpailukyky on noussut keskeiseksi korkeakoulupoliittiseksi teemaksi viimeisen kahden vuosikymmenen aikana. Korkeakoulutuksen muutosta on säestänyt globaalin kilpailullisen tietoyhteiskunnan synty, ja

tieto ja osaaminen ovat nousseet tärkeimmiksi kansallisiksi resursseiksi Yliopistot perinteisinä tiedontuottajina ovat nousseet keskeiseen asemaan, ja niiltä odotetaan entistä suurempaa panosta yhteiskunnan hyvinvointiin ja kilpailukykyyn.

Suomalaisessa korkeakoulutuspoliittisessa keskustelussa tarpeen korkeakoulutuksen uudistamiseen esitetään usein olevan lähtöisin pääosin kansantalouden muuttuvasta viitekehystä: globalisaatiosta, väestön ikärakenteen ja koostumuksen muutoksesta, alueellisesta kehityksestä sekä työelämän muutoksesta (OPM 2004, 2008). Tämä korkeakoulupolitiikan kontekstointi globaalin markkinatalouden ja kilpailullisen tietoyhteiskunnan viitekehukseen ohjaa korkeakoulupoliittista diskurssia korostamaan korkeakoulutuksen kilpailullisia elementtejä ja määrittelemään korkeakoulutusta ensisijaisesti markkinahyödykkeenä (Fairclough 1992, 207–215). Korkeakoulutuksen kilpailukyky on keskeinen poliittis-retorinen käsite, jolla korkeakoulupolitiikkaa ja sen muutoksia käsitteellistetään. Lähes kaikki keskeiset korkeakoulupolitiikan ja korkeakoulujen muokkaamisessa käytetyt teemat nojaavat ajatukseen kansainvälisen kilpailukykyämme lisäämisestä, ja kilpailukyvyllä perustellaan meneillään olevia korkeakoulupoliittisia uudistushankkeita: korkeakoulujen rakenteellista kehittämistä, korkeakoulujen autonomian lisäämistä ja siihen liittyvää hallinnon ja lainsäädännöllisen aseman muuttamista, ja uudessa yliopistolakiluonnoksessa esitettyä ulkomaalaisten opiskelijoiden lukukausimaksukokeilua. Tässä artikkelissa tarkastellaan niitä teemoja, joista korkeakoulupoliittista puhetta dominoiva kilpailukykydiskurssi koostuu.

Diskurssien tarkastelu perustuu ajatukselle kielenkäytön todellisuutta konstruovasta luonteesta (Jokinen, Juhila & Suoninen 1993a, 1999; Fairclough 2001, 2003; Jørgensen & Phillips 2002). Diskurssit voidaan määritellä ”verrattain eheiksi säännönmukaisiksi merkityssuhteiden systeemeiksi, jotka rakentuvat sosiaalisissa käytännöissä ja samalla rakentavat sosiaalista todellisuutta” (Jokinen, Juhila & Suoninen 1993b, 27). Korkeakoulutusta koskevissa politiikkadokumenteissa ja keskusteluissa korkeakoulutuksen kilpailukykyyn lisääminen esitetään välttämättömänä, vaihtoehdottomana tavoitteena. Täten kilpailukykyvyyttä luodaan hegemonista diskurssia, jossa tietyyntyyppinen toiminta näyttyy ainoana loogisena vaihtoehtona, ja tällä puolestaan on vaikutusta niin poliittisiin päätöksiin kuin korkeakoulujen omiin strategisiin valintoihin. Kwiek (2004) on esittänyt että taloudellista keskustelua dominoivalla kilpailukykydiskurssilla on ollut huomattava vaikutus akateemisiin diskursseihin: yliopistot näkevät myös itse itsensä enenevässä määrin taloudellisen kasvun vetureina, jotka ovat omaksuneet taloudellisen kasvun ja kilpailukykyyn

lisäämisen tehtävän itselleen säilyttääkseen oman sosiaalisen legitimitettinsä ja asemansa yhteiskunnassa (Kwiek 2004; vrt. Gumpfort 2000).

Tämän artikkelin taustalla olevassa laajan empiirisen aineiston (Nokkala 2007) analyysissä keskitytään pääosin 1990- ja 2000-lukujen kansainvälistymistä ja korkeakoulujen kehittämistä koskevan dokumenttiaineiston tarkasteluun, jota on täydennetty yhdeksällä vuosina 2003–2006 suoritetulla suomalaisten korkeakoulupo liittisten päättäjien haastattelulla. Analyysin perusteella on rakennettu kuusi korkeakoulutuksen kansainvälistymistä ja yliopiston yhteiskunnallista roolia kuvaavaa diskurssia, joista tässä artikkelissa keskitytään erityisesti kilpailua ja kilpailukykyä korostavan diskurssin ja sen eri elementtien tarkasteluun. Koska suomalaista korkeakoulutuksen kilpailukykyä kuvaavaa diskurssia on mahdotonta erottaa kansainvälistä viitekehyksestään, on tarkasteluun otettu mukaan sen tärkeimmät kontekstit: eurooppalaisen korkeakoulutusalueen luomiseen tähtäävä Bolognan prosessi, sekä Euroopan unionin vahvistuva koulutus-, tutkimus- ja innovaatiopolitiikka.

Suomalainen korkeakoulutuksen kansainvälistymispolitiikka

Korkeakoulutuksen kilpailukyky on korostunut suomalaisessa korkeakoulutuspolitiikassa erityisesti kuluvalle vuosikymmenellä. Vielä 1980-luvun kansainvälistymisstrategioissa korostui kansainvälistymisen vastavuoroisuus, kun taas vuosituhannen vaihteen jälkeiset dokumentit korostavat globaaleja korkeakoulutusmarkkinoita ja kilpailukykyä. Ensimmäisissä, 1980-luvulla valmistuneissa kansallisen tason kansainvälistymisstrategioissa korostettiin mm. vaihto-opiskelumahdollisuuksien lisäämistä, opiskelijoiden ja opettajien kansainvälisten valmiuksien ja kielitaidon kehittämistä sekä Suomesta lähtevien ja Suomeen tulevien opiskelijoiden tukemista. Aiemmin lähinnä henkilökohtaisille kontakteille ja kahdenväliselle yhteistyölle perustuva kansainvälinen kanssakäyminen laajeni 1990-luvun alussa Suomen osallistuuessa Euroopan vapaakauppajärjestön EFTA:n jäsenyyden kautta eurooppalasiin kansainvälisen vaihdon ohjelmiin, kuten Commet II:een ja Erasmus-ohjelmaan. Opetusministeriön oheen perustettiin vuonna 1991 Kansainvälisen henkilövaihdon keskus CIMO¹, jonka tehtäväksi määriteltiin yliopistojen ja myöhemmin myös

¹ Nykyisin: Kansainvälisen liikkuvuuden ja yhteistyön keskus CIMO

ammattikorkeakoulujen kansainvälistymisen tukeminen, kansainvälisistä opiskelumahdollisuuksista tiedottaminen ja suomalaisen korkeakoulutuksen mainostaminen kansainvälisille opiskelijoille. (Melén-Paaso 1997, Opetusministeriö 1987). Korkeakoulutuksen kansainvälistyminen nähtiin pitkälti yksilöä lähinnä kulttuurisesti hyödyttävänä kokemuksena, yksilön kasvuna vieraiden kulttuurien kohtaamisen kautta, kuten on nähtävissä alla olevasta katkelmasta Opetusministeriön opiskelijavaihdon hallinnon työryhmän muistiosta vuodelta 1988.

Opiskelijain vaihdon laajentaminen ja erityisesti kansainvälisiin opiskelijain vaihto-ohjelmiin osallistuminen edellyttää että ulkomaalaisten opiskelua Suomessa lisätään. (– –) Kaikkiin vastavuoroisiin tai monenkeskisiin vaihto-ohjelmiin osallistuminen edellyttää, että Suomeen vastavuoroisesti otetaan lisää ulkomaalaisia opiskelijoita ja että vaihtoa varten kehitetään Suomessa ulkomaalaisia varten tarkoitettuja opiskeluohjelmia ja palveluita. (OPM 1988, 34.)

1990-luvun puolivälistä alkaen Suomen EU-jäsenyys ja yleinen yhteiskunnan ja talouden kansainvälistyminen lisäsivät painetta korkeakoulujen kokonaisvaltaiseen muutokseen ja vähitellen kansainvälistyminen vakiintui tavoitteeksi kaikkiin korkeakoulutuspoliittisiin strategioihin, joissa sitä korostettiin keskeisenä osana korkeakoulujen kehittämistä. Kansainvälistymistä käytettiin kriteerinä mm. vakiinaistettaessa ammattikorkeakouluja ja jaettaessa rahaa yliopistoille. (OPM 1993, 1995; Maassen, Nokkala & Uppström 2004.)

Korkeakoulutuksen kansainvälistymisen tärkeys on korostunut globaalien koulutusmarkkinoiden syntyminen myötä. Korkeakoulutuksesta on tullut eräs nopeimmin kasvavista palvelusektoreista. Toisaalta eurooppalaisen korkeakoulutusalueen luomiseen tähtäävä Bolognan prosessi on kiinnittänyt myös suomalaisen korkeakoulutuksen entistä tiiviimmin eurooppalaiseen korkeakoulupolitiikkaan ja sen rakenteisiin. Vuonna 2001 valmistuneessa korkeakoulutuksen kansainvälistymisstrategiassa globaalit koulutusmarkkinat nostettiin kotimaisten työmarkkinoiden ja väestörakenteen ohessa keskeiseksi kansainvälistymispolitiikan viitekehyydeksi, ja suomalaisen korkeakoulutuksen kansainvälinen kilpailukyky heikkouksineen ja vahvuuksineen nousi strategian keskiöön (OPM 2001). Seuraava strategialainaus kiteyttää kansainvälistymisen vision vuodelle 2010.

Tavoitetilanteessa Suomi on vuonna 2010 tunnettu ja vaikutusvaltainen osa eurooppalaista koulutus- ja tutkimusalueetta ja menestyy globaalissa osaamiskilpailussa. Korkeakoulu yhteisö on kansainvälinen ja koulutuksen sisällöissä kansainvälisyyden vaatimukset on otettu huomioon. Suomessa on 10 000–15 000 ulkomaisen tutkinto-opiskelijan yhteisö ja korkeakoulujen opiskelijavaihdon vuosivolyymi on yhteensä 28 000 henkilöä. Tutkijakouluissa opiskelevista vähintään 15 % on ulkomaalaisia. Maahanmuuttajataustaisten opiskelijoiden määrä korkeakouluissa on noussut huomattavasti. Ulkomaisia opettajia, tutkijoita ja asiantuntijoita työskentelee suomalaisissa korkeakouluissa vähintään kaksi kertaa enemmän kuin vuonna 2001. (OPM 2001, abstrakti.)

Vaikka korkeakoulutuksen kansainvälistymisen keskeisenä vaikuttimena on suomalaisen korkeakoulutuksen kansainvälisen kilpailukyvyyn ja vetovoiman lisääminen, ei sen panos kansantaloudelle tai korkeakoulujen taloudelliselle tilanteelle ole yltänyt merkittävälle tasolle. Taloudellisten vaikuttimien sijasta kansainvälisyyttä on kehitetty ensisijaisesti suomalaisen korkeakoulutuksen laadun ja korkeakoulutettujen osaamisen näkökulmasta. (Maassen, Nokkala & Uppström 2004.) Opetusministeriön asettaman työryhmän raportissa vuonna 2005 keskusteltiin mahdollisuudesta periä ulkomaalaisilta opiskelijoilta lukukausimaksuja (OPM 2005), mutta uudistus ei toteutunut vielä pääministeri Vanhasen ykköshallituksen aikana. Parhailaan uudistettavana olevaan yliopistolakiin on kuitenkin ehdotettu määräaikaista säännöstä jonka mukaan Euroopan talousalueen ulkopuolisilta opiskelijoilta voitaisiin kokeilluontoisesti periä lukukausimaksuja vuodesta 2010 alkaen (HE 7/2009, 45).

Kilpailukykydiskurssin keskeiset elementit

Korkeakoulutuspuheessa kilpailukyky esiintyy erityisesti kahdessa toisiinsa kytkeytyvässä merkityksessä: toisaalta korostetaan kansallisen tai alueellisen korkeakoulutuksen kansainvälistä vetovoimaa, toisaalta laajemmin ottaen korkeakoulutuksen panosta kansalliselle tai alueelliselle kilpailukyvyille (Nokkala 2007, 210). Seuraavissa alaluvuissa tarkastellaan kilpailukykydiskurssin rakentumista viiden keskeisen teeman kautta. Näitä ovat yksittäisten yliopistojen houkuttelevuus ja laatu, Suomen ja Euroopan korkeakoulutuksen houkuttelevuus, kansainväliset korkeakoulutus-

markkinat ja niillä toimiminen, korkeakoulutettujen yksilöiden kilpailukyky, sekä korkeakoulutuksen panos yhteiskunnan laajemmalle kilpailukyvyllle. Nämä viisi keskeistä elementtiä ovat nousseet omasta laajemmasta, korkeakoulutuksen erilaisia kansainvälistymisdiskursseja käsittelevästä tutkimuksestani (Nokkala 2007). Myös käytettyä diskurssianalyttistä lähestymistapaa on kuvattu tarkemmin samassa lähteessä.

Yliopistojen kansainvälinen houkuttelevuus ja laatu

Yliopistojen kansainvälinen houkuttelevuus on kilpailukykyä korostava diskurssin mukaan keskeinen yliopistolta kilpailullisessa tietoyhteiskunnassa toivottu ominaisuus. Kansainvälistä houkuttelevuutta käsittelevä diskurssi asettaa usein yliopistoille implisiittisen tai eksplisiittisen vaatimuksen uudistua ja muuttua. Houkuttelevuuden lisäämisen esitetään edellyttävän myös yliopistojen toiminnallisen ja taloudellisen autonomian lisäämistä, ja täten tematiikka on keskeisesti mukana myös ajan-kohtaisissa korkeakoulupoliittisissa uudistuksissa. Ulkomaalaisista opiskelijoista kilpailtaessa suomalaisten yliopistojen on luotava kansainvälisesti houkuttelevia tutkintoja, varmistettava että opettajilla on riittävät englannin kielen valmiudet ja harkittava uudelleen opiskelijavalintajärjestelmiään. Saavuttaakseen kansainvälisesti arvostetun aseman yliopistojen tulee pystyä houkuttelemaan tutkijoita ja muita kansainvälisiä huippuja, mutta myös pystyttävä pitämään huipputasoiset suomalaiset opiskelijat ja tutkijat maassa. Yliopistojen tulee tarjota houkutteleva työympäristö sekä kannustava urapolku ja palkkarakenne. Yliopistolla tulee olla erityinen profiili tai identiteetti, ja niiden tulee osallistua kansainvälisiin yliopisto-konsortioihin, mutta toisaalta olla myös valikoiva verkostojaan rakentaessaan. Monissa keskeisten korkeakoulupoliittisten toimijoiden haastatteluissa suomalaisten korkeakoulujen houkuttelevuutta ei kuitenkaan ole esitetty optimistisessä valossa, vaan pikemminkin vähätellen ja ongelmia esille nostaan. Toisaalta yliopistot itse käyttävät diskurssia kuvatakseen omaa kilpailukykyään ja siten lisätäkseen omaa legitimitteettiään, kuten jälkimmäinen lainaus Svenska Handelshögskolanin strategiasta osoittaa.

(– –) mutta että se mikä nyt on ainakin Suomelle tällä hetkellä se suuri haaste on se että miten tänne houkutellaan kansainvälistä tutkija- ja opettaja- ja opiskelijajoukkoa ja siinä me ollaan selvästi jäljessä semmosista aika koh-

tuullisista eurooppalaisista vaatimuksista että jos meillä on vaan muutama prosentti ulkomaalaisopiskelijoita niin, mehän ollaan kai Portugalin jälkeen Euroopan heikommassa asemassa siinä suhteessa. (Yliopiston rehtori 5)

Hanken utgår i sin strategi från att högskolans lagstadgade autonomi och dess nuvarande storlek ger högskolan klara konkurrensfördelar vad gäller förmågan att svara på nya utmaningar. En öppen diskussion om förändringsbehov och – planer är lättare att föra i en relativt liten organisation. Också implementeringen av den valda strategin underlättas. Kvalitet i forskning och utbildning är den viktigaste faktorn i högskolans strävan att förbättra sin konkurrensposition. Kvaliteten måste regelbundet utsättas för en kritisk prövning. Öppenhet mot omvärlden har traditionellt utgjort en konkurrensfördel för Hanken i jämförelse med inhemska konkurrenter. (Hanken 2003, 4.)

Eräs voimakkaimmista yliopistojen diskursiivisessa järjestyksessä esiintyvistä konstruktioista on yhteys kansainvälistymisen, laadun ja kilpailukyvyn välillä, kuten seuraavat katkelmat vuosien 2001 ja 2009 korkeakoulutuksen kansainvälistymisstrategioista osoittavat. Kansainvälinen henkilökunta ja yhteistyö kohottavat yliopiston laatua, joka puolestaan edistää kansainvälistä houkuttelevuutta ja kilpailukykyä. Jälkimmäisessä lainauksessa puolestaan tämä yhteys kansainvälisyyden ja laadun välillä konstruoidaan määrittelemällä kansainvälinen implisiittisesti korkealaatuiseksi ja kansallinen implisiittisesti matalaksi laaduksi. Tällöin kansainvälistyminen voidaan esittää merkittävänä tekijänä yliopiston maineen, uskottavuuden ja arvovallan kannalta. Laatu puolestaan esitetään keskeisenä osatekijänä luottamuksen, relevanssin, liikkuvuuden ja houkuttelevuuden lisäämisessä.

Näyttäisi siltä, että kansainvälisessä vertailussa korkeakoulujen kansainvälinen vetovoimaisuus mielletään yhdeksi laadun indikaattoriksi. Kansainväliset opiskelijat ja opettajat ovat menestystekijä jo sinällään. Korkeakoulun maine ja arvostus tai vaikeasti määriteltävissä oleva prestiisi kasvaa vain riittävästä kansainvälisestä tunnettuudesta. Arvostusta ei lisää se, että kansainvälisesti leviävissä julkaisuissa maamme luokitellaan ulkomaalaisten vähäisen määrän vuoksi suhteellisen suljetun korkeakoulujärjestelmän maaksi. (OPM 2001, 29.)

Kansainvälinen yhteistyö on keino parantaa laatua, poistaa päällekkäisiä toimintoja ja koota kotimaisia ja ulkomaisia voimavaroja yhteisiin hankkeisiin. Oma huipputason osaaminen on välttämätöntä pyrittäessä vuorovaikutukseen johtavien globaalien keskusten ja toimijoiden kanssa. (OPM 2009, 9.)

No se taas mä palaan tavallaan siihen ajatusketjuun että jos korkeakoululla on rooli niin sillä pitää olla, se pitää olla kilpailukykyinen, sillä pitää olla laatua, kansainvälisiä laatukriteerejä täyttävä toiminta ja sitä sellaista osaamista ja toimintaa, kansainvälisiä laatukriteerejä täyttävä toiminta, se ei niinku kerta kaikkiaan, sä et pysty toteuttamaan sitä jonkinlaisessa tyhjiössä jos niinku sulla on vaan tällöinen kansallinen, katsot vaan näitä kansallisia markkinoita. Eli että tavallaan jos sulla on, sun pitää olla kilpailukykyinen, sun pitää olla... sun pitää vaan olla hyvä. (Yliopiston rehtori 3.)

Laatu-puheessa keskeiselle sijalle nousee erityisesti huippulaadun (excellence) edistäminen kilpailua, yhteistyötä ja verkostoitumista lisäämällä. Vaikka huippulaadun käsitteellä on yliopistodiskurssissa pitkät perinteet, kilpailukykydiskurssissa sen sävy on muuttunut. Huippulaadun merkitys on muuttunut implisiittisesti tiedetystä kansainvälisin ranking-listoin ja indikaattorein määritellyksi. Yliopistojen esitetään jatkuvasti tavoittelevan kansainvälistä huippulaatua – näin ollen myös oletetaan, että kansainvälinen huippulaatu on objektiivisesti olemassa oleva asia ja että se on kansallista laatua korkeampi. Kansainvälinen laatu konstruoidaan jatkumona, jonka yläpäässä suomalaisen yliopistojen odotetaan olevan. Huippuyksiköiden luominen ja tukeminen esitetään keskeisenä politiikkatavoitteena myös kansallisessa diskurssissa, vaikka muutoin huippulaatudiskurssi on enemmän esillä kansainvälisissä kuin kansallisissa politiikkadokumenteissa. Alla oleva katkelma Euroopan komission muistiosta esittää kuinka yhteys huippulaadun ja kilpailun välillä voidaan luoda.

Huippuluokan tulosten saavuttamiseksi on myös varmistettava riittävä kilpailu tutkimuksen alan yksityisten ja julkisten toimijoiden välillä. Monissa jäsenvaltioissa on otettu käyttöön osaamiskeskusten rahoitussuunnitelmia, joissa kilpailu on perustavasti otettu huomioon. Tätä mallia voitaisiin soveltaa koko Euroopan laajuisesti komission ja jäsenvaltioiden yhteistyönä. (EK 2000, 10.)

Suomen ja Euroopan korkeakoulutuksen houkuttelevuus

Suomalaisessa kontekstissa, jossa ulkomaalaiset opiskelijat eivät suoraan tuota tuloja yliopistoille toisin kuin suurissa koulutuksen viejämaissa kuten Iso-Britanniassa, Australiassa ja Yhdysvalloissa, korkeakoulutuksen houkuttelevuus kytkeytyy kiinteästi ajatukseen maan houkuttelevuudesta ja sitä kautta tietotyöläisten sitouttamisesta suomalaisille akateemisille ja tietointensiivisille työmarkkinoille. Suomalaista kansainvälistymispuhetta leimaa kuitenkin eräänlainen kaksijakoisuus. Toisaalta suomalaisten yliopistojen laatuun, resursseihin ja kansainvälisyyteen suhtaudutaan vähätellen tai vaatimattomasti. Suomi esitetään suljettuna maana, kaukaisena ja vähän ulkomaalaisia houkuttelevana, kuten alla oleva lainaus kiteyttää. Kansainvälinen tai vieras esitetään korkeana laatuna, joka asetetaan vastakkain heikompana esitetyn suomalaisen tai kansallisen tason kanssa. Toisaalta Suomen kansainvälisiin saavutuksiin suhtaudutaan suurella ylpeydellä, viitaten, kuten toisessa alla olevassa lainauksessa tehdään, Suomen tutkimus- ja kehittämisinvestointeihin, maan sijoittumiseen OECD:n PISA-tutkimuksen kärkeen ja suomalaisten kokemuksista oppia ottamaan tulevien vieraiden määrään. Puhdas luonto ja hyvin toimiva yhteiskunta koetaan samoin ylpeyden aiheina.

Ja, siinon tietysti tunnettuja esteitä noin Suomen näkökulmasta nimenomaan, pieni suljettu kielialue, kukaan muu ei puhu suomea ja kaikki tämmönen, ja ainoa konstihan siihen on suurten valtakielten, ennen kaikkea englannin enempi käyttäminen ja kaiken mitä nyt tarjotaan, nimenomaan kun korkeakoulutuksesta puhutaan niin opetus ja opiskelun työtavat ja metodit että niissä sitten käytetään vierasta kieltä, yleensä englantia. (Kansallinen toimija 2.)

(– –) Suomi on pieni maa mutta nyt tämän koulutus- ja tutkimuspolitiikan ja sitte innovaatiopolitiikan ja yleensä näitten osaamisen vertailujen kautta niin ja erilaisten arviointien kautta niin on tullu selväksi että Suomessa on koulutus-, tutkimus- ja innovaatiopolitiikka niin kansainvälisesti hyvin menestynyttä. Ja tämä on herättänyt sitten suurta kiinnostusta ja arvostusta suomalaisia yliopistoja, ja yliopistoja kohtaan ja myöski Suomen yliopistopolitiikkaa kohtaan. Että tässä mielessä tämmöinen Suomen tunnettuus on kasvanut ja Suomen yliopistojen houkuttelevuus yhteistyökumppanina on kasvanut. (Kansallinen toimija 1.)

Eurooppalaisessa diskurssissa puolestaan korostetaan Euroopan imagoa korkeakoulutusalueena. Bolognan prosessin keskeisiä tausta-ajatuksia ovat tarve lisätä eurooppalaisen korkeakoulutuksen kilpailukykyä, vertailtavuutta ja laatua sekä kohentaa korkeakouluista valmistuneiden työllistettävyyttä ja liikkuvuutta. (Huisman & van der Wende 2004, Wächter 2004). Bolognan Prosessilla pyritään luomaan Euroopasta globaalisti houkutteleva korkeakoulutusalue (Bolognan julistus 1999). Kuten tässä lainattu katkelma osoittaa, Bolognan julistuksessa tämä houkuttelevuus yhdistetään laajempaan käsitykseen kulttuurin elinvoimasta ja houkuttelevuudesta, EU-dokumentit sen sijaan usein korostavat alueen taloudellista kilpailukykyä ja sen kasvattamista Euroopan ulkopuolista korkeakoulutettua työvoimaa houkuttelemalla. Euroopan komission diskurssissa eurooppalaisen korkeakoulutuksen kilpailukyky esitetään ajoittain synkässä valossa: eurooppalaiset yliopistot eivät nykyisellään pärjää kansainvälisessä kilpailussa, niiden tarjoama työ- ja opiskeluympäristö ei ole houkutteleva ja niiden taloudelliset ja materiaaliset toimintaedellytykset sekä niiden tarjoamat urapolut ja työskentelyolosuhteet ovat etenkin yhdysvaltalaisia kilpailijoita kehnommat. Seuraavat lainaukset Euroopan komissiolta ja Euroopan yliopistoliitolta osoittavat, kuinka diskurssilla voidaan luoda kuva muutoksen välttämättömyydestä, kuvaamalla Euroopan yliopistojen kilpailutilanteen epätydyttävyyttä eri näkökulmista.

Kun on kyse tietoon perustuvan talouden keskeisiin alueisiin investoimisen kokonaismäärästä, Euroopan välimatka kilpaileviin maihin kuten Yhdysvaltoihin ei ole kaventunut vuoden 2000 jälkeen. Jotkin Aasian valtiot kuten Kiina ja Intia kurovat eroa nopeasti umpeen. (EK 2005, 4.)

Meidän on otettava tavoitteeksemme parantaa Euroopan korkeakoulujärjestelmän kansainvälistä kilpailukykyä. Kaikkien kulttuurien elinvoima ja tehokkuus voidaan mitata sillä vetovoimalla, mikä sillä muille maille on. Haluamme varmistaa että Euroopan korkeakoulujärjestelmällä on ainutlaatuisen kulttuuri- ja tiedetraditoidemme arvoista, maailmanlaajuisista veto-voimaa. (Bolognan julistus 1999, 1.)

European higher education institutions accept the challenges of operating in a competitive environment at home, in Europe and in the world, but to do so they need the necessary managerial freedom, light and supportive regula-

tory frameworks and fair financing, or they will be placed at a disadvantage in cooperation and competition (EUA 2001, 7).

Kansainväliset korkeakoulutusmarkkinat

Korkeakoulutuksen kilpailukykydiskurssi perustuu pitkälti sille, että kansainvälisten korkeakoulutusmarkkinoiden olemassaolo esitetään annettuna tosiasiana. Suomalaisessa keskustelussa kansainväliset markkinat ja niillä toimiminen on viimeaikaisessa kansainvälistymisdiskurssissa esitetty välttämättömyytenä, ja tätä argumenttia on käytetty myös vaadittaessa korkeakouluille lisää päätösvaltaa. Tämän perustelun mukaan korkeakoulujen on koulutusmarkkinoilla pärjätäkseen pystyttävä joustavasti vastaamaan markkinoiden tarpeisiin, joten niiden kansallista säätelyä tulee keventää, kuten opetusministeriön strategia osoittaa.

Kansainvälisen kilpailun kiristyessä koko ajan, on tarpeen, että korkeakouluilla säilyy mahdollisuus reagoida nopeasti ja joustavasti myös kansainvälisillä koulutusmarkkinoilla tapahtuviin muutoksiin (OPM 2005, 31).

Markkinoiden olemassaolo ei sinällään lähtökohtaisesti edellytä korkeakoulutuksen maksullisuutta, mutta korkeakoulutuksen ja sen kansainvälistymisen käsitteellistäminen ensisijaisesti globaalien koulutusmarkkinoiden kautta luo diskursiivisesti tilanteen, jossa koulutuksen maksullisuus näyttäytyy ainoana loogisena vaihtoehtona, joskin ajoittain keskusteluissa on käytetty vastadiskurssia viitaten pohjoismaisen hyvinvointivaltion perinteeseen ja korkeakoulutukseen perusoikeutena, jonka tulisi olla maksutonta. Tämän vastadiskurssin mukaan lukukausimaksujen on nähty sotivan yliopiston perustavanlaatuista johtoajatusta vastaan. Tyypillistä viime vuosien keskustelulle on kuitenkin lukukausimaksujen esittäminen keskeisenä mekanismina, jonka kautta suomalaiset korkeakoulut voivat toimia kansainvälisillä markkinoilla. Lukukausimaksujen on nähty olevan yksi tapa rahoittaa korkeakoulujen kansainvälistymistä, ja ne on esitetty kiristyvän julkisen talouden viitekehyksessä uutena mahdollisuutena yliopiston elvyttämiseen ja jopa kansakunnan selviytymiseen. Lukukausimaksukeskustelussa on jopa nähtävissä moraalisia sävyjä esitettäessä lukukausimaksujen periminen velvollisuutena suomalaisia veronmaksajia kohtaan:

(– –) siihen suuntaan tää yhteiskunta nyt vaan on kehittymässä että ei kaikkea ilmaista hyvää voi rajattomasti kaikille jakaa (yliopiston rehtori 1).

Lukukausimaksuista puhuttaessa käytetään usein neutraaleja ja teknisiä sanavalintoja, joissa lukukausimaksut rakentuvat ideologiasta vapaina muodollisuuksina. Vaikka vuosituhannen alun lehti- ja politiikkakeskusteluissa ajoittain esiintyy ajatus lukukausimaksujen keräämisestä EU:n ulkopuolisista maista tulevilta opiskelijoilta, vältetään politiikkadokumenteissa puhumasta suoraan lukukausimaksuista, ja sen sijaan käytetään kiertoilmaisua esittäen, kuten oheisissa lainauksissa tehdään, yliopistojen olevan markkinoilla altavastajaan asemassa, koska niiltä puuttuvat mekanismit suomalaisen koulutuksen viemiseen ulkomaille. Muutaman viimeisen vuoden aikana tapahtuneen poliittisen ilmaston ja hallituskoalition muutoksen myötä lukukausimaksut ovat nousseet myös lainsäätäjien agendalle, ja parhaillaan eduskunnan käsiteltävänä olevassa yliopistolakiesityksessä esitetään lukukausimaksujen perimistä ulkomaalaisilta opiskelijoilta. Hallituksen esityksessä uudeksi yliopistolaksi kuvataan niinikään lukukausimaksuja ideologiavapaana mekanismina, jonka tavoitteena on mahdollistaa korkeakoulutuksen kansainvälistyminen.

(– –) jos nähdään koulutus toimialana, meillon koulutusmarkkinat, niin Suomessa meillä ei ole – ne mekanismit joilla voidaan viedä viedä tätä tuotetta, koulutustuotetta ulkomaille (– –) (yliopiston rehtori 3).

Suomen kansainvälistymistavoitteiden kannalta tilanne on erittäin hankala, sillä Erasmus Mundus -ohjelmaan hyväksytyt maisteriohjelmit käytetään eräänlaisina eurooppalaisen korkeakoulutuksen laatuhankeina markkinoinnissa. Jos suomalaiset korkeakoulut eivät voi rahoituksen puutteen takia osallistua ohjelmaan täysipainoisesti, vähentää se suomalaisen koulutuksen näkyvyyttä ja houkuttelevuutta globaalitasolla. (OPM 2005, 11.)

Lukukausimaksukokeilun on tarkoitus muodostaa yhdessä ulkomaille suuntautuvan tilauskoulutuksen kanssa kokonaisuus, jonka avulla vahvistettaisiin korkeakoulujen kansainvälistymistä ja luotaisiin korkeakouluille uusia kansainvälisiä toimintamahdollisuuksia (HE 7/2009, 57).

Yksilön kansainvälinen kilpailukyky

Tyypillistä kilpailullisen tietoyhteiskunnan korkeakoulupoliittiselle diskurssille on myös ajatus aktiivisesta ja yrittäjämäisestä yksilöstä, joka omaa kansainvälistyvissä yrityksissä ja työmarkkinoilla tarvittavia perustaitoja ja valmiuksia. Kilpailukykydiskurssissa näiden taitojen hankkimisen esitetään lisäävän yksilön työllistettävyyttä, hyödyttävän koko yhteiskuntaa ja kohentavan maan tai alueen yleistä kilpailukykyä. Kansalaisten tietoyhteiskunnassa tarvitsemiin uusiin perustaitoihin kuuluvat mm. ammatilliset ja tekniset taidot, sosiaaliset ja henkilökohtaiset valmiudet sekä kansainvälisen ja kulttuurienvälisen vuorovaikutuksen taidot. Näiden lisäksi edellytetään avointa mieltä, uteliaisuutta sekä kykyä ja halua elinikäiseen oppimiseen ja aktiiviseen kansalaisuuteen.

Tyypillisesti mm. elinikäinen oppiminen ja kansainvälinen liikkuvuus esitetään yksilön voimauttamiseen johtavina oikeuksina, kuten alla olevassa lainauksessa. Kansalaisten uusia perustaitoja kuvatessaan kilpailukykydiskurssi luo kuitenkin implisiittisesti yksilöille myös moraalisen velvollisuuden muuttua ja hankkia tietoyhteiskunnan edellyttämiä taitoja ja osaamista. Tästä ovat esimerkkeinä oheiset lainaukset Opetusministeriön ja Euroopan komission raporteista.

No kyl se arvo mun mielestä on näitten näitten opiskelijoitten tietojen, taitojen ja valmiuksien parantaminen niin että tutkinnon suorittaneilla on paremmat edellytyksen järjestää omaa elämäänsä ja sitte sijottua yhteiskuntaan sillä lailla että pystyvät elantonsa hankkimaan ja sitte osaamisensa kautta tukemaan niitä yhtiöitä tai organisaatioita missä he he toimivat. Et kyl mun mielestä tää on aivan niinku ratkasevan tärkeä asia koko Suomen, suomalaisten ja suomalaisten yritysten menestymisen kannalta. (Kansallinen toimija 1.)

Uuden vuosituhannen alkuvuosina eletään murroskautta. Euroopan yhdenytyessä myös Suomi on entistä tiiviimmin osa kansainvälistä taloudellista ja poliittista yhteisöä. Globalisaation vaikutukset koulutukselle ja tutkimukselle ovat kattavat. Ne asettavat kasvavia vaatimuksia mm. yleissivistykselle, yhteistyö- ja vuorovaikutustaidoille, kielitaidolle sekä kulttuurien tuntemukselle. (OPM 1999, 10.)

Yhteiskunnan ja työn muuttuminen merkitsee sitä, että yhä useammin pelkkä ammattitaito ei riitä. Työelämässä työn organisoinnin monimutkaisuus, työntekijöiltä vaadittavien erityyppisten tehtävien lisääntyminen, joustavien työmuotojen ja ryhmätyömenetelmien käyttöönotto tarkoittavat, että työntekijät tarvitsevat muitakin kuin teknisiä taitoja, mitä heidän edeltäjiltään ei vaadittu. Työpaikoilla vaaditaan yhä monipuolisempia taitoja. Vastaavasti yhteiskunta kokonaisuudessaan on entistä monitahoisempi, joten henkilökohtaisia kykyjä (kuten sopeutumiskykyä, suvaitsevaisuutta, auktoriteetin sietokykyä, ryhmätyö- ongelmanratkaisu- ja riskinottoa kykyä sekä itsenäisyyttä) vaaditaan yleisemmin, jotta ihmiset voisivat elää yhdessä toisiaan suvaiten ja kunnioittaen. Tärkein vaadituista taidoista on oppimiskyky – kyky säilyttää kiinnostus ja halu oppia uusia asioita ja taitoja – jota ilman elinikäinen oppiminen ei onnistu. (EK 2001, 9.)

Korkeakoulutuksen panos yhteiskunnan kilpailukyvyllle

Kansainvälisen kilpailukyvyn diskurssiin liittyy myös laajempi ajatus yliopistojen keskeisestä panoksesta kansallisen – tai EU-dokumenttien ollessa kyseessä alueellisen – kilpailukyvyn kohentamisessa. Kansallisen kilpailukyvyn kohentamisessa merkittävintä ovat osaavan työvoiman houkuttelu ja pitäminen maassa sekä kilpailukykyinen tutkimus- kehittämis- ja innovaatio toiminta. Tämä tematiikka korostaa yliopistojen tehtävää kansallisen innovaatiojärjestelmän sekä tieto- ja tuotantopohjan laajentamisessa. Euroopan unionin diskurssissa tutkimus ja innovaatiot esitetään elintärkeinä, mutta niiden katsotaan myös vaativan lisäresursseja ja rakenteiden ja käytäntöjen miettimistä uudelleen. Koska tutkimus ja kehittämistoiminta ovat keskeisiä Euroopan kilpailukyvyn lisäämiseksi, on niitä koordinoitava nykyistä paremmin koko unionin mittakaavassa. Tutkimus- ja kehittämistoiminnan tehokkuutta ja innovatiivisuutta on nostettava. Tutkijoiden liikkuvuuden esteitä on poistettava ja koko Euroopan tutkimusjärjestelmän kansainvälistä houkuttelevuutta lisättävä. Innovaatiojärjestelmän integraatiota on parannettava mm. tekijänoikeuksia, investointeja ja riskipääoman käyttöä sekä yliopistojen, tutkimuslaitosten ja teollisuuden valista yhteistyötä kehittämällä.

Jos suomalaiset korkeakoulut eivät kykene tarjoamaan kilpailukykyisiä, maailmalla arvostettuja ja tunnustettuja tutkintoja ja houkuttelevia tutkimusympäristöjä, muodostuu aivoviennin lisääntymisestä todellinen ongelma (OPM 2001, 55).

Korkeakoulutus ja tutkimus ovat kansallisen innovaatiojärjestelmän toimivuuden kannalta keskeisessä asemassa (OPM 1999, 36).

Toisaalta kansainvälinen yhteistyö ja kansainvälistyminen ovat edellytyksiä laadun parantumiselle ja innovaatiopohjan vahvistumiselle (OPM 2008, 42).

To be a genuinely competitive, knowledge-based economy, Europe must become better at producing knowledge through research, at diffusing it through education and at applying it through innovation (EC 2005, 3).

Keskustelu

Suomalaista korkeakoulutuksen kansainvälistymispuhetta sävyttää kautta linjan diskurssi, joka korostaa toisaalta korkeakoulutuksen kilpailukykyä kansainvälisillä korkeakoulutusmarkkinoilla, toisaalta korkeakoulutuksen panosta kansallisen ja alueellisen taloudellisen kilpailukyvyyn lisäämiseen. Korkeakoulutuksen kansainvälisen kilpailukyvyyn diskurssi kuvaa kansainvälistymistä positiivisena yliopistojen ja yksilöiden kohtaamana prosessina, mutta myös kokoelmana yksilöiden, yliopistojen sekä kansallisten ja kansainvälisten toimijoiden aktiviteetteja. Kansainvälistyminen nähdään sekä korkeakoulutuksen toimintaympäristöjen muutoksen väistämättömänä seurauksena että tietoisena vastauksena sille. Toisaalta kilpailukykydiskurssissa määritellään monia perinteisempiä kansainvälistymisen muotoja, kuten kansainvälistä tutkimus- tai koulutusyhteistyötä, jotka esitetään nekin kilpailukykyä edistävinä tekijöinä. Täten kilpailukykydiskurssi luo kansainvälistymisestä vahvan, niin opiskelijoita, tutkijoita, yliopistoja kuin kansallisia päätöksentekijöitä koskevan velvollisuuden muuttua yhteiskunnan ja työmarkkinoiden muutoksen myötä. Kilpailukykydiskurssin laaja levinneisyys saattaa olla merkki siitä, että ajatus yliopistojen ja korkeakoulutuksen tehtävästä taloudellisen kilpailukyvyyn edistäjinä

on hyväksytty kautta linjan kansallisessa ja eurooppalaisessa korkeakoulupolitiikassa. Sanaston levinneisyys ei kuitenkaan välttämättä merkitse diskurssin hegemonisuutta, vaan saattaa myös viitata siihen, että korkeakoulupoliittiset toimijat käyttävät diskurssia strategisesti hyväkseen pyrkien kohentamaan omaa tai organisaationsa asemaa, torjumaan oletettua kritiikkiä tai tuomaan esille myönteistä suhtautumistaan keskeisiä politiikka-aloitteita ja -prosesseja kohtaan. Tämä puolestaan kertoo diskurssin korkeasta legitimitetistä korkeakoulupoliittisten toimijoiden, poliitikkojen, elinkeinoelämän ja myös laajemman väestön keskuudessa. (Nokkala 2007)

Kilpailukykydiskurssin ja siihen liittyvien globalisaation, joustavuuden ja epävarmuuden teemojen kautta rakennetaan myös kuvaa uudesta innovaatio-orientoituneesta tietoyhteiskunnan ideaaliyliopistosta. Uusi ihanteellinen yliopisto-organisaatio esitetään yrittäjämäisenä, tehokkaana ja tuottavana, kansainvälisesti yhteistyötä tekevänä ja kilpailukykyisenä yksikkönä, joka kehittää itseään houkuttelevana työ- ja opiskelupaikkana, profiloituu vahvuusaloilleen, sekä sitoutuu toimintojensa ja tuotteensa laadun varmistamiseen, yritys yhteistyön lisäämiseen ja alueelliseen kehittämiseen. Kilpailullisen tietoyhteiskunnan ihanneyliopisto esitetään eräänlaisena vaihtoehdottomana mallina, samoin kuin itse tietoyhteiskunta esitetään aikamme poliittisissa diskursseissa usein vaihtoehdottomuuden tilana, joka ihanneyliopistonsa lisäksi määrittää oman ihannekansalaisensa: aktiivisen, joustavan, kilpailullisen, kansainvälisen ja jatkuvasti uutta oppimaan taipuvan moniosajaan ja huippusuorittajan. Vaikka ihanneyliopisto ja ihannekansalainen saattavat näyttäytyä niin yliopistoja kuin yksilöitä voimauttavina diskursseina, on syytä kuitenkin kysyä, toimivatko ne myös kohteidensa hallinnan välineinä. Diskurssit ovat voimakkaita välineitä yhteisesti jaetun, ja siten myös politiikkaa ohjaavan todellisuuden luomisessa. Tämän vuoksi niiden kriittinen tarkastelu ansaitsee aseman korkeakoulupolitiikan tutkimuksessa. (Nokkala 2007.)

Kilpailukykydiskurssi on erityisen ajankohtainen perusteltaessa käynnissä olevia radikaaleja uudistuksia suomalaisessa korkeakoulutuskentässä. Korkeakoulujen taloudellisen ja sisällöllisen autonomian lisäämistä ja voimakkaamman ja yliopiston yhteiskunnallisiin intressitahoihin paremmin sitoutuneiden sisäisten hallintorakenteiden luomista perustellaan tarpeella lisätä yliopistojen kykyä reagoida globaalien koulutusmarkkinoiden asettamiin haasteisiin. Suomalaista korkeakoulupolitiikkaa vuosikymmeniä hallinnut ajatus korkeakoulutuksesta maksuttomana perusoikeutena on saanut väistyä lukukausimaksuja korkeakoulujen kansainvälistä kilpailukykyä lisäävänä tekijänä korostavan diskurssin tieltä. Yliopisto- ja ammattikorkeakou-

lusektoreiden rakenteellinen kehittäminen korkeakoulujen yhdistymisten kautta toteutetaan vahvempia yksiköitä vaativan kansainvälisen kilpailukyvyyn nimissä. Kansainvälisestä kilpailukyvyvystä näyttää tulleen paitsi korkeakoulutuksen kansainvälistymispolitiikkaa, myös koko suomalaista korkeakoulupolitiikkaa määrittelevä diskurssi, joka saa voimansa globaaleista korkeakoulutusdiskursseista. Se tuottaa korkeakoulupoliittiseen keskusteluun tietynlaista vaihtoehdottomuutta, mikä saattaa pidemmällä aikavälillä kääntyä tavoitteitaan vastaan. Suomalaisen korkeakoulututkimuksen tulisikin pystyä kriittisesti tarkastelemaan diskurssin liki dominoivaa asemaa ja pyrkiä esittämään sille uskottavia vaihtoehtoja.

Lähteet

- Bolognan julistus. 1999. Saatavilla [www-muodossa: <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/artikkelit/bologna/liitteet/bolognasuomi.doc>](http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/artikkelit/bologna/liitteet/bolognasuomi.doc) (luettu 23.8.2008).
- Euroopan Komissio. 2000. Komission tiedonanto neuvostolle, Euroopan parlamentille, talous- ja sosiaalikomitealle ja alueiden komitealle. Kohti eurooppalaista tutkimusaluetta. COM (2000) 06, Bryssel.
- Euroopan Komissio. 2001. Komission raportti. Koulutusjärjestelmien konkreettiset tulevaisuuden tavoitteet. KOM(2001) 59 lopullinen, Bryssel.
- Euroopan Komissio. 2005. Komission tiedonanto. Koulutusta nykyaikaistamalla edistetään merkittävästi vaurautta ja sosiaalista yhteenkuuluvuutta Euroopassa. KOM(2005) 549 lopullinen/2, Bryssel.
- European Commission. 2005. Communication from the Commission. Building the ERA of knowledge for growth. COM(2005) 118 final, Brussels.
- European University Association. 2001. Message from Salamanca: Shaping the European higher education area. Saatavilla [www-muodossa: <http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/Salamanca_declaration_en.1066755820788.pdf>](http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/Salamanca_declaration_en.1066755820788.pdf) (luettu 23.8.2008).
- Fairclough, N. 1992. Discourse and social change. Cambridge: Polity Press.
- Fairclough, N. 2001. Language and power. Second edition. Edinburgh: Longman.
- Fairclough, N. 2003. Analysing discourse. Textual analysis for social research. London: Routledge.
- Gumport, P. J. 2000. Academic restructuring: Organizational change and institutional imperatives. Higher Education 39 (1), 67–91.
- Hallituksen esitys Eduskunnalle yliopistolain ja siihen liittyviksi laeiksi. HE 7/2009
- Hanken. 2003. Svenska handelshögskolan 2015 – en internationell handelshögskola. Strategi. Helsingfors.
- Huisman, J. & van der Wende, M. 2004 The EU and Bologna: are supra and international initiatives threatening domestic agendas? European Journal of Education 39 (3), 349–357.
- Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen, E. 1993a. Diskurssianalyysin aakkoset. Tampere: Vastapaino.

- Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen, E. 1993b. Diskursiivinen maailma: teoreettiset lähtökohdat ja analyttiset käsitteet. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen Diskurssianalyysin aakkoset. Tampere: Vastapaino.
- Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen, E. 1999. Diskurssianalyysi Liikkeessä. Tampere: Vastapaino.
- Jørgensen, M. & Phillips, L. 2002. Discourse analysis as theory and method. London: Sage Publications.
- Kwiek, M. 2004. The emergent European educational policies under scrutiny: The Bologna process from a Central European perspective. *European Educational Research Journal* 3 (4), 759–776.
- Maassen, P., Nokkala, T. & Uppstrøm, T. M. 2004. Internationalization of higher education institutions in Northern Europe in the light of Bologna – National and Institutional Case Studies. NIFU STEP Working paper, 12 2004. NIFU STEP, Oslo.
- Melén-Paaso, M. 1997. Erasmus-ohjelman tausta ja alkuvaiheet Suomessa. Teoksessa Centre for International Mobility. Erasmus, Sokrates ja Suomi. Korkeakoulutuksen eurooppalainen ulottuvuus 1992–1997. Helsinki: CIMO.
- Nokkala, T. 2007. Constructing the ideal University – The internationalisation of higher education in the competitive knowledge society. Tampere University Press.
- Opetusministeriö. 1987. Korkeakoulujen kansainvälisten toimintojen kehittäminen. Helsinki.
- Opetusministeriö. 1988. Opiskelijain vaihdon hallinnon työryhmän muistio. Helsinki.
- Opetusministeriö. 1993. Koulutuksen ja korkeakouluissa harjoitettavan tutkimuksen kehittämissuunnitelma 1991–1996, tarkiste 1993. Helsinki.
- Opetusministeriö. 1995. Koulutuksen ja korkeakouluissa harjoitettavan tutkimuksen kehittämissuunnitelma 1995–2000. Helsinki.
- Opetusministeriö. 1999. Koulutus ja tutkimus vuosina 1999–2004. Kehittämissuunnitelma. Helsinki.
- Opetusministeriö. 2001. Korkeakoulujen kansainvälisen toiminnan strategia. Opetusministeriön työryhmien muistioita 2001, 23. Helsinki.
- Opetusministeriö. 2004. Koulutus ja tutkimus 2003–2008. Kehittämissuunnitelma. Opetusministeriön julkaisuja 2004:6. Helsinki.
- Opetusministeriö. 2005. Korkeakoulujen ulkomaisten tutkinto-opiskelijoiden maksutyöryhmän muistio. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2005:22. Helsinki.
- Opetusministeriö. 2008. Koulutus ja tutkimus vuosina 2007–2012. Kehittämissuunnitelma. Opetusministeriön julkaisuja 2008:9. Helsinki.
- Opetusministeriö. 2009. Korkeakoulujen kansainvälistymisstrategia 2009–2015. www.kansainvalistymisstrategia.fi (luettu 28.2.2009)
- Wächter, B. 2004. The Bologna Process: developments and prospects. *European Journal of Education* 39 (3), 265–273.



”Johan on markkinat” – eli pitäisikö rankinglistat rankata?

Yliopistojen ja korkeakoulujen pullataikinan tavoin paisuvien rankingmarkkinoiden liepeille on syntynyt niin ikään nopeasti kasvava arvioivan kirjoittelun ja tutkimuksen kenttä, jossa ilmiötä lähestytään eri suunnilta. Kriittisimmät tuomitsevat koko rankingtouhun vedoten yleisimmin siihen, että laadulla ei ole yksiselitteisiä kriteerejä, mittarien validiteetti ja reliabiliteetti ovat kyseenalaisia ja että tulokset ja niiden käyttö vääristävät yliopistojen toimintaa. Toisaalta ilmiön sanotaan tulleen jäädäkseen. Arviointi sekä laadun ja tuloksellisuuden seuranta nähdään välttämättömänä ja väistämättömänä, ja rankkauksen menetelmiä ja mittareita pyritään aidosti arvioimaan ja kehittämään. Suuri osa rankkausta koskevasta kirjoittelusta keskittyy niiden esittelyyn ja käytettyjen mittareiden, painokertoimien ja muiden metodiominaisuuksien vertailuun. Vähemmän on tehty meta-analyysiä siitä, miten rankingjärjestykset itsessään tuotetaan ja minkälaista järjestystä ne korkeakoulutuksen kentälle tuottavat. Tarkastelen artikkelissa tätä kolmen kansainvälisen rankinglistan osalta sekä analysoin rankkauskeskustelun logiikkaa ja argumentointia. Lopuksi pohdin sitä, mitä otsikon kysymys tarkoittaa rankkauksen tulevaisuutta ajatellen.

Asiasanat: yliopistokoulutus, rankinglistat, laadunarviointi, kilpailu

Johdanto

Principles of division, inextricably logical and sociological, function within and for the purposes of the struggle between social groups; in producing concepts, they produce groups, the very groups which produce the principles and the groups against which they are produced. What is at stake in the struggles about the meaning of the social world is power over the classificatory schemes and systems which are the basis of the representations of the groups and therefore of their mobilization and demobilization.

Bourdieu 1984, 479

Erilaiset kansalliset ja yhä enenevässä määrin myös kansainväliset yliopistojen ja korkeakoulujen rankinglistat näyttävät olevan nopeasti kasvava bisnes ja akateemisen kiinnostuksen kohde. Rankingmarkkinoiden liepeille onkin syntynyt niin ikään nopeasti kasvava arvioivan kirjoittelun ja tutkimuksen kenttä, jossa ilmiötä lähestytään eri suunnilta. Kirjoittelua leimaava yhteinen piirre on kriittinen tai varoiteleva suhtautuminen rankkauksissa käytettyihin menetelmiin ja mittareihin, mutta itse ilmiön hyväksyminen nykyiseen globalisaatiokehitykseen ja laadunvarmistuspolitiikkaan liittyvänä väistämättömyytenä.

Esimerkiksi Merisotis ja Sadlak (2005, 98) kirjoittavat rankingilmiölle omistetuksa *Higher Education in Europe* -lehden teemanumerossa, että vaikka korkeakouluväki on hyvin eri mieltä rankkausten hyödyllisyydestä tai toivottavuudesta, on se yksimielinen siitä, että ilmiö on tullut jäädäkseen. Halusimme tai ei, rankinglistat ovat *fait accompli*, tapahtunut tosiasia, ja niistä tulee ottaa kaikki hyöty irti (Taylor & Braddock 2007, 258). "Rankkaa tai tule rankatuksi" (Marginson & van der Wende 2007).

Vaikka esimerkiksi ns. Shanghain listan¹ taustalla olevien mittareiden ongelmat ovat olleet alusta alkaen tiedossa ja kriittisessä keskustelussa, niin tätä kuin muitakin kansainvälisiä listoja seurataan tarkasti ja kaikki niistä puhuvat (vrt. Altbach 2006). Yliopistojen rehtorit ja hallintoväki ympäri maailman odottavat uutta listaa pelonsekaisin tuntein: mikä on oman yliopiston sijoitus tänä vuonna, vai ollaanko ylletty listalle ollenkaan? Tähän liittyvä anekdootti kertoo kiistasta, joka syntyi kahden saksalaisyliopiston välille siitä, kumpi saa kunnian Albert Einsteinin Nobel-palkinnosta. Kun Shanghain tiimi laittoi vuoden 2003 ensimmäisessä listassaan Einsteinin

¹ Tekijänä The Institute of Higher Education, Shanghai Jiao Tong University, SJTU

Nobelin Freie Universität Berlinin piikkiin, nosti Humboldt Universität zu Berlin, joka niin ikään katsoi olevansa vanhan Berliinin yliopiston perillinen, asiasta äläkän. Seuraavana vuonna Berliinin yliopiston kasvattien Nobelit oli laskettu Humboldt-yliopiston saavutuksiksi, mikä nosti yliopiston sijalle 95 pudottaen kilpakumppaininsa reilut sata sijaa alapäin. Nyt oli Freie Universitätin väen vuoro älähtää siihen malliin, että kumpikin yliopisto katosi seuraavalta listalta (Enserink 2007). Niitä ei näy myöskään uusimmassa listassa, joka julkaistiin elokuussa 2008.

Salmi ja Saroyan (2007a) listaavat mielenkiintoisen joukon muita rankkausten aiheuttamia kiistoja, joissa joissain tapauksissa on päädytty lakitupaan asti. Esimerkkejä ovat *Asiaweek*-lehden 1997 ja 1998 julkaisema Kaukoidän rankinglista, josta nousi niin kova poliittinen kärhä ja boikottiaalto, että rankkauksesta myöhemmin luovuttiin. Myös Kanadan *MacLean's* yliopistorankkaus on ajautumassa vaikeuksiin jatkuvien boikottiuhkien takia. Lehti on puolestaan uhannut yliopistoja ja sanonut ottavansa käyttöön vapaan tiedonsaannin lakipykälät, mikäli yliopistot eivät luovuta rankkauksissa tarvittavia tilastotietoja. Uudessa Seelannissa kaksi yliopistoa haastoi vuonna 2004 menestyksekkäästi ministeriönsä, joka oli julkaissut heille epäedullista rankkausmateriaalia. Myös Hollannissa uhattiin ministeriötä lakituvalla, kun se vuonna 2005 julkaisi ensimmäisen yliopistojen rankinglistansa.

Rankkaukset eivät siis jätä ketään kylmäksi. Eniten yleensä älähtävät ne omasta mielestään kansallisessa kontekstissa laadukkaat yliopistot, jotka syystä tai toisesta eivät sijoitu listoissa "omalle" tasolle (vrt. Hazelkorn 2007). Toisaalta – ja ironisesti – hyvin pärjäävät käyttävät rankingtuloksia estotta omassa brändinrakentamisessaan, yhteisöviestinnässään ja koulutusmarkkinoinnissaan. Tämä koskee erityisesti kansainvälisillä koulutusmarkkinoilla toimivia yliopistoja (Salmi & Saroyan 2007a, 42).

Suomalaisessa keskustelussa on edetty suurin piirtein samoilla linjoilla joskin maltillisemmin, mikä johtuu meikäläisestä arviointiperinteestä ja virallisen kansallisen yliopistorankkauksen puuttumisesta. Jos kuitenkin ajatellaan sitä kehitystä, mikä peruskoulujen ja nyt lukioiden rankkausrintamalla on tapahtunut, ja lisätään kuvaan meneillään oleva suuri yliopistojen rakenteellinen muutos, voidaan kysyä, mitä tulevaisuudessa tapahtuukaan. Onhan esimerkiksi rakenteellisen kehittämisen lippulaiva Aalto-yliopisto saanut yhden perustelunsa juuri siitä, että suomalaisen yliopistolaitoksen asema kansainvälisessä yliopistokentässä ei vastaa globalisaation asettamia vaatimuksia (Ahola 2008).

Rankinglistojen ja rankkauksen ympärillä käytävä yleisempi keskustelu näyttää saavuttaneen vaiheen, jossa pääasiassa samaa perusargumentointia kierrätetään

jutusta toiseen. Uudet avaukset ovat kuitenkin jo iduillaan, kun ryhdytään tarkastelemaan sitä, millaisia institutionalisointipyrkimyksiä rankkauskentällä on tapahtumassa. Keskustelun peruselementit on esitetty kuviossa 1.



Kuvio 1. Rankkauskurssin kehä

Keskustelun lähtökohtana näyttää lähes aina olevan jo johdannossa mainitut rankkauksen ja niissä sovellettujen metodien monet ongelmat. Tämän jälkeen kuitenkin todetaan tapahtunut niin hyvässä kuin pahassakin: rankinglistat ovat tulleet jäädäkseen. Tästä syystä tarvitaan rankkauksen pelisäännöistä sopimista ja niiden metodien kehittelyä, jotta toiminnasta olisi hyötyä korkeakoulujen kehittämisessä. Viime kädessä kyse on siitä, miten rankkaustoiminta vähitellen, samaa latua jauhaavan keskustelun kuluessa institutionalisoituu.

Tarkastelen tässä artikkelissa aluksi lähemmin kolmen kansainvälisen rankinglistan ominaispiirteitä. Tarkoituksena ei ole arvioida niissä käytettyjen yksittäisten mittareiden järkevyyttä taikka luotettavuutta vaan itse rankingjärjestyksen muotoutumista – alussa esitetyn bourdieusitaatin hengessä. Tarkastelu tehdään yksinkertaista korrelaatioanalyysiä käyttäen. Mukana ovat kansainvälisen rankkauskisan keskeiset kilpakumppanit, Shanghaiin lista sekä *Times Higher Education* lehden lista (THE).

Ne ovat perinteisiä rankinglistoja, joista edellisessä keskitytään lähinnä ”kovan” tieteellisen tuotoksen mittaamiseen jälkimmäisen soveltaessa monipuolisempaa mittaristoa (vrt. Marginson & van der Wende 2007; Obasi 2008).

Kolmantena aineistona mukana on yliopistojen verkkonäkyvyyttä mittaava espanjalaisen *Cybermetrics Lab*'n Webometrics (www.webometrics.info). Tämä rankkaus on mielenkiintoinen jo siksi, että se analysoi 15 000 yliopiston verkkosivustoja ja julkaisee 4 000 yliopistoa käsittävän maailmanlistan. Lisäksi myös tässä listauksessa on mukana tieteellinen ulottuvuus, sillä yksi muuttujista perustuu *Google Scholars* tietokannasta poimituihin yliopistojen julkaisutietoihin. Lista on jo ehtinyt herättää huomiota myös kotimaisessa keskustelussa. Jos omaa yliopistoa ei löydy Shanghain listalta, voi etsiä vaihtoehtoisen näkymisen muotoja: ”Toisenlaisen näkökulman avaa Webometrics, joka kuvaa [...] yliopistojen näkyvyyttä. Siinä kärkeen nousevat Helsingin yliopiston jälkeen Sisä-Suomen isot ja vetovoimaiset yliopistot.” (Sallinen 2007.)

Artikkelin lopussa palaan tarkemmin rankkauskurssin logiikkaan, siihen miten kenttää rakennetaan ja miten keskustelun kehä pyörii. Lopuksi pohdin sitä, mitä otsikon kysymys tarkoittaa rankkauksen tulevaisuutta ajatellen.

Miten järjestystä luodaan? – esimerkkinä kolme kansainvälistä rankkausta

Rankkauksia ja rankkausilmiötä voi teoreettisesti lähestyä monella tapaa. Yhden tulokulman ilmiöön avaa alussa esitetty sitaatti Pierre Bourdieun *Distinction*-kirjasta. Rankkauksissa niin kuin muussakin yhteiskunnallisessa nimeämisessä on kyse järjestyksen luomisesta ja siihen liittyvästä vallankäytöstä. Esimerkiksi kysymys ”kenen järjestys” on rankkauskeskustelussa aina silloin tällöin esillä, kun halutaan erottaa kaupalliset, suurten lehtitalojen rankinglistat vaikkapa koulutusviranomaisten tai tutkijoitten laatimista listoista. Sen sijaan laajemmin kysymystä siitä, millaista järjestystä ollaan tuottamassa, ei juurikaan pohdita. Miten mainittujen kolmen kansainvälisen rankkauksen järjestykset siis syntyvät, ja mitä tämä kertoo itse rankkauksesta?

Shanghain lista

Shanghain lista keskittyy yliopistojen tieteelliseen tulokseen. SJTU-tiimin mukaan olisikin epärealistista yrittää vertailla opetuksen saati oppimisen laatua maailmanlaajuisesti (vrt. Marginson & van der Wende 2007, 309–310). Tekijät perustelevat rankkausharrastustaan halulla selvittää, miten kiinalaiset yliopistot sijoittuvat suhteessa ns. *world-class*-yliopistoihin. Verkkosivuillaan olevassa vastuuvapauslausekkeessa he painottavat hankkeensa akateemista luonnetta sekä sitoutuvat jyrkästi irti kaikesta taloudellisen hyödyn tavoittelusta (vrt. Liu & Cheng 2005). Akateemista lähtökohtaansa painottaen – ja perinteeseen kuuluen – he julkaisevat aineistonsa netissä pyrkien rankkaustoimensa mahdollisimman hyvään läpinäkyvyyteen. Samalla he kehottavat akateemista yhteisöä osallistumaan yhteiseen ponnistukseen havaittujen virheiden ja ongelmien korjaamiseksi sekä rankkauksen metodologian kehittämiseksi. Shanghain tiimi onkin ollut alusta lähtien tiiviisti mukana IREG:in (*International Ranking Expert Group*) toiminnassa.

Taulukossa 1 on kuvattu lyhyesti Shanghain listan mittarit sekä rankkauksen laatimisessa käytetyt painokertoimet. Jokaisella mittarilla parhaat pisteet saanut yliopisto saa vertailuluvun 100 ja muut suhteutetaan prosentteina tähän, mikä näyttäisi olevan yleisin tapa tämäntapaisissa rankkauksissa (Usher & Savino 2007, 7). Lopullinen sijoitus lasketaan keskiarvona taulukon painoja käyttäen.

Taulukko 1. *Shanghain 2007 listan mittarit ja painokertoimet*

Opetuksen laatu	Yliopiston alumnien Nobel-palkinnot sekä kansainvälisen matematiikkaliiton myöntämät Fields-palkinnot	10 %
Opettajakunta	Henkilökunnan Nobelit ja Fields-palkinnot	20 %
	Paljon viitatus tutkijat ISI:n mukaan	20 %
Tutkimuksen tulokset	Julkaisut Nature- ja Science-lehdissä	20 %
	Artikkelit SCI- ja SSCI-tietokannoissa	20 %
Yliopiston koko	Em. painotettujen mittareiden keskiarvo suhteessa yliopiston henkilökunnan määrään	10 %

Koska aineistossa käytetyt mittarit kuvaavat kaikki varsin yksiselitteisesti ja lisäksi selvästi koviin tieteisiin painottunutta tieteellistä tulosta, ovat niiden korrelaatiot varsin korkeita. Aineistosta muodostuukin vain yksi laatufaktori, joka selittää lähes

70 prosenttia muuttujien välisestä vaihtelusta (vrt. Steiner 2006). Alhaisin korrelaatio ($r = 0,48$) on henkilökunnan matematiikkapalkintojen ja SCI/SSCI artikkeleiden määrän välillä. Parhaiten korreloivat paljon viitattujen tutkijoiden ja *Nature* ja *Science* lehtien artikkeleiden määrä ($r = 0,86$) (vrt. Liu & Cheng 2005).

THE ranking

Times Higher Education -lehden julkaisema 200 yliopiston maailman ranking perustuu edellistä monipuolisempaan mittaristoon (taulukko 2). Tieteellisen tuloksellisuuden lisäksi yliopistojen paremmuutta tarkastellaan yliopistoväen ja työnantajien mielipiteiden perusteella, opettaja–oppilas-suhteen avulla ja yliopistojen kansainvälisyydellä. Vaikka THE ranking on netissä julkaistu avoin ja suhteellisen hyvin dokumentoitu ranking, on sen taustalla *The Times* -konsernin ja sen eri yhtiökumppanien kansallinen *Good Universities Guide* kaupallisine tarkoituksineen. Niissä tarjotaan globalisoituvan ja kansainvälistyvän korkeakoulukentän asiakaskunnalle ja yhteistyökumppaneille arvokasta tietoa koulutusvalintojen ja investointipäätösten tueksi "*value for money*" -periaatteeseen nojautuen.

Uusin *Good University Guide 2009* mainostaa itseään näin:

Miten löydät parhaan yliopiston siltä alalta jota haluat opiskella? Tarvitset oppaan, joka arvioi tarjolla olevaa laatua vertaillen yliopistoja faktoin ja luvuin. Jo vuodesta 1992 *The Times* on julkaissut kaikkein arvostetuimman ja käytetyimmän yliopistojen rankinglistan. Opas sisältää laadun keskeiset mittarit, jotta sinä voisit tehdä asiantuntevan yliopiston ja koulutusalan valinnan.

Taulukko 2. *THE 2007 -listan mittarit ja painokertoimet*

Tutkimuksen laatu	Akateeminen <i>peer review</i>	40 %
	Siteeratut artikkelit / henkilökunta (Scopus)	20 %
Opetuksen laatu	Opettaja–oppilas-suhde	20 %
Työllistyminen	Työnantajakysely	10 %
Kansainvälisyys	Kv-opiskelijoiden määrä	5 %
	Kv-opettajien määrä	5 %

Ero SJTU-tiimin lähtökohtiin on siis varsin selvä, mutta lopputulos lähes samanlainen.

THE:n listauksen lähtökohta on, että pyritään mittaamaan korkeakoulujen toiminnan eri ulottuvuuksia. Yhtäältä mikään yliopisto ei voi päästä rankkauksen kärkeen olemalla hyvä vain jollakin ulottuvuudella. Toisaalta kaksi erilaiset vahvuudet ja heikkoudet omaavaa yliopistoa voi sijoittua samalle tasolle (World University Rankings 2007, 13). Tästä syystä THE:n mittarit korreloivat hyvin vaihtelevasti. Parhaiten ovat toisiinsa yhteydessä yliopistojen kansainvälistymistä kuvaavat mittarit ($r = 0,58$). Tieteellistä tasoa kuvaamaan ilmoitettu akateeminen vertaisarvio ja henkilökunnan siteerausmäärä sen sijaan korreloivat vain lievästi ($r = 0,31$). Tätä hieman paremmin onnistuvat yliopistojen järjestyksestä olemaan yhtä mieltä kysellyt yliopistojen sekä työelämän edustajat ($r = 0,41$).

THE-rankingin taustalta löytyykin kolme erillistä laatu-factoria, jotka selittävät 60 prosenttia mittareiden yhteisvaihtelusta. Kuten edellä mainituista korrelaatioista voi päätellä, yliopistojen kansainvälisyys muodostaa selkeimmin erottuvat ulottuvuuden. Toisella ulottuvuudella korreloivat korkeakouluväen ja työnantajien näkemykset sekä siteerausindeksi. Yliopistojen opettaja–oppilas-suhde puolestaan muodostaa aivan oman ulottuvuutensa, mikä vahvistaa esitettyjä epäilyjä siitä, että opetukseen satsaavat yliopistot ovat toimintatavoiltaan ja -profiililtaan erilaisia kuin sitaatti-indeksien kärjessä paistattelevat tutkimusyliopistot (vrt. Altbach 2006).

Webometrics ranking

Kolmas rankkausesimerkki perustuu yliopistojen internetissä olevaan aineistoon. Siihen sisältyy yhtäältä verkkojulkaisemisen määrää kuvaavia indikaattoreita, yliopistojen verkkonäkyvyyttä kuvaava indikaattori sekä verkosta löytyvien tieteellisten julkaisujen määrää kuvaava mittari (taulukko 3).

Webometricsin verkkosivuilta voi lukea, että myös heidän rankkauksensa taustalla on hyviä tarkoitusperiä: halu edistää verkkojulkaisemista yleensä sekä tukea *open access* -ideologiaa ja siihen liittyviä aloitteita ja projekteja. Tekijöiden mukaan siinä missä muut rankkaukset perustuvat vain muutamaankin sinänsä relevanttiin yliopistojen kuvaavaan aspektiin kuten tutkimuksen tuloksiin, kuvaa heidän verkkoperustaisiin indikaattoreihin perustuva rankkauksensa paremmin ”koko kuvaa”, koska ”monet muut professoreiden ja tutkijoiden toiminnan piirteet näkyvät heidän verkkoläs-

naolossaan". Kaikki tämä saattaa äkkiseltään kuulostaa hyvältä. Täytyy kuitenkin muistaa, että tässä rankkauksessa on aivan sama, näkykö yliopiston professori Suomen Akatemian huippuyksikkösivulla, Professoriliiton jäsenrekisterissä tai Facebookissa.

Webometrics-tiimi nimeää keskeiseksi kohderyhmäkseen yliopistojen hallinnon. "Jos yliopiston verkkonäkyvyys ja -suorite on alle odotetun, tulisi verkkopoliitikkaa uudistaa ja satsata huomattavasti enemmän verkkojulkaisemisen määrään ja laatuun." Mikä sitten on "alle odotetun", riippuu siitä, mihin yliopisto oman sijaintinsa kansallisessa tai globaalissa yliopistojen ranking-hierarkiassa mieltää. Kun esimerkiksi Turun yliopisto keikkuu Shanghai listalla sijalla 300–400, mutta Tampereen yliopisto ei pääse viidensadan rankatun yliopisto joukkoon, on Tampere web-rankkauksessa sata sijaa Turkua ylempänä.

Taulukko 3. *Webometrics 2008 -listan mittarit ja painokertoimet*

Verkkomateriaalin määrä	Verkkosivujen kokonaismäärä	25 %
	"Rich files" (.pdf .doc .ppt .ps) määrä	12,5 %
Verkkonäkyvyys	Ulkopuolisten linkkien (inliks) määrä	50 %
Tieteelliset julkaisut	Google Scholarista löytyvien julkaisujen määrä	12,5 %

Myös tämän listauksen mittarit korreloivat kohtuullisen hyvin. Paras yhteys on verkkosivujen kokonaismäärällä ja "rich files" -tiedostojen määrällä ($r = 0,68$). Alhaisin korrelaatio löytyy verkkonäkyvyyden ja *Google Scholars* -indeksin väliltä ($r = 0,41$). Aineistosta löytyy vain yksi pääkomponentti, joka selittää 68 prosenttia muuttujien vaihtelusta.

Steiner (2006) on tehnyt samanlaisen pääkomponenttianalyysin yhdistäen kaikkien kolmen rankkauksen tiedot. Hänen analyysinsä koski vuoden 2005 listoja, joista hän löysi yhteensä 178 yliopistoa vertailuunsa. Steinerin tulokset vahvistavat hyvin edellä kustakin rankkauksesta tehdyt huomiot. Ensimmäisellä tiede-ulottuvuudella korreloivat Shanghai listan mittarit sekä THE-rankkauksen edellä mainitut kolme muuttujaa. Toinen ulottuvuus muodostuu THE-listan kansainvälisyysmuuttujista ja kolmas opettaja–oppilas-suhteesta kuten omassa analyysissäkin. Yhteen muuttujaan tiivistetty verkkonäkyvyys sen sijaan ei lataudu kovin hyvin millään ulottuvuudella, mikä kertoo siitä, että verkkodata aiheuttaa enemmän melua kuin järjestystä.

Kärki selkeä – loppupäässä pelkkää kohinaa?

Yritys rankata maailman yliopistoja on siis monella tapaa hankala homma. Yksi syy on se, että ero eliitin kärjen ja massan häntäpäähän välillä on niin suuri. Monet ovatkin kysyneet, onko mitään järkeä mitata suomalaisia tai pohjoismaisia (Kivinen & Hedman 2008) yliopistoja Harvardin mittatikulla (Altbach 2004). Tämä näkyy erityisesti Shanghain listan pisteiden jakaumassa, jossa Harvard saa vertailuluvun 100. Jo 50:n kärjessä olevan yliopiston matkalla lukema tipahtaa 30:n tuntumaan laskien sitten tasaisesti peräpäätä pitävän yliopiston saadessa vajaa kymmenen pistettä². Samaa pisteiden suhteuttamistapaa käyttävän THE-listan jakaumat ovat huomattavasti tasaisempia, mikä johtunee eroista käytetyssä raakadatassa. Tässä suhteessa kuitenkin kummankin rankkauksen puute on liian niukka informaatio aineistolähteisiin, raakadataan ja sen käsittelyyn liittyen (vrt. Cheng & Liu 2008).

Rankkausten kärjen ja häntäpäähän eroja on tarkasteltu seuraavissa taulukoissa katsomalla, miten käytetyt mittarit korreloivat lopullisen järjestyksen kanssa. Kaikissa kolmessa tarkastelun kohteena olevassa rankkauksessa peruskuvio on suurin piirtein sama. Häntäpäässä korrelaatiot ovat hyvin pieniä tai jopa paikoin negatiivisia. Kun hännän kokoa kasvatetaan, korrelaatiot paranevat ja yleensä parhaat korrelaatiot saavutetaan kärkiyliopistojen osalta. Kuhunkin taulukkoon on lisäksi otettu esimerkiksi yksi mielenkiintoinen muuttujien välinen korrelaatio.

Taulukossa 4 on tulokset Shanghain listan osalta. Kuten jo edellä kerrotusta pisteiden jakaumasta voi olettaa, ei häntäpäähän yliopistojen eri ominaisuuksien ja ranking-sijoituksen välillä ole juuri mitään yhteyttä. Käytettyjen mittareiden koherenssista kertoo kuitenkin se, että alumni palkintoja ja Nobeleita lukuun ottamatta korrelaatiot nousevat yli 0,5:n jo varsin alhaisella pisterajalla. SCI/SSCI-artikkeleiden määrä tekee ainoan poikkeuksen kärkeä kohti nousevissa korrelaatioissa. Tämä liittyy siihen, että kärkeen erottuvat vahvasti koviin tieteisiin painottuneet yliopistot. Sama asia näkyy hieman toisella tavalla taulukkoon otetussa *Nature*- ja *Science*-lehtien ja SCI/SSCI-tietokantojen artikkeleiden määrän korrelaatioissa. Häntäpäähän negatiivinen korrelaatio voidaan tulkita siten, että kohtuullisesti SCI/SSCI-artikkeleita tuottavat, mutta vähän *Nature*- ja *Science*-lehtiin sopivia ja yltäviä artikkeleita

²Tämä esimerkki kuten myös taulukon 4 pisterajat on laskettu muuttujien painottamattomana keskiarvona. SJTU-tiimin julkaisemalla listalla painotetut yhteispisteet ja niiden mukaiset tarkat sijat on ilmoitettu vain sadan ensimmäisen korkeakoulun osalta, mikä kertoo siitä, että ryhmä tiedostaa rankkaukseensa liittyvät tilastolliset ongelmat.

tuottavat yliopistot kuuluvat ikään kuin eri sarjaan, eivätkä näin laaditulla listalla kokonaisuudessa pärjää.

Taulukko 4. *Shanghain 2007 listan mittareiden korrelaatiot kokonaispisteisiin kärjen ja häntäpäähän osalta (top 510 yliopistoa ja korkeakoulua)*

	pst < 10 (n = 130)	pst < 20 (n = 380)	pst < 30 (n = 462)	pst > 30 (n = 48)	Kaikki (n = 510)
Alumnien palkinnot	0,161	0,368	0,636	0,830	0,837
Nobelit	0,131	0,208	0,545	0,858	0,848
Viittaukset (highly cited)	0,209	0,568	0,738	0,844	0,888
Nature- ja Science-artikkelit	0,004	0,680	0,782	0,913	0,926
SCI/SSCI	0,152	0,623	0,722	0,511	0,785
Kokovakioitu tuotos	0,361	0,653	0,752	0,791	0,870
N&S * SCI	-0,554	0,186	0,487	0,617	0,706

pst = eri muuttujien painottamaton keskiarvo

THE-listan kohdalla nähdään sama peruskuvio, mutta kärjenkään osalta korrelaatiot eivät nouse opettaja–oppilas-suhdetta lukuun ottamatta kovinkaan korkeiksi. On myös mielenkiintoista nähdä, että kärjen osalta juuri opettaja–oppilas-suhde korreloi parhaiten loppupisteisiin. Vertaisarviolle annettu suuri painoarvo näkyy puolestaan selvästi suurimpana korrelaationa. Tämän tyyppisiä asioita olisi hyvä tietää, kun listoista tehdään johtopäätöksiä. Esimerkkinä voidaan mainita Helsingin yliopiston sijoitus sadanneksi. Jos tilannetta katsottaisiin vain opettajien ja opiskelijoiden määrän suhteen, tipahtaisi HY sijalle 172. Tämä osaltaan kertoo, missä ovat suomalaisen yliopistolaitoksen ongelmat *world-class*-kilpakumppaneihin nähden (Ahola 2008).

THE-listauksen osalta on erikseen katsottu, miten akateeminen vertaisarvio laadukkaista yliopistoista suhteutuu siteerattujen artikkeleiden määriin. Tulos ei ole ainakaan korrelaatioiden näkökulmasta kovinkaan rohkaiseva ja vahvistaa sitä kritiikkiä, jota erilaisia "mainemittareita" kohtaan on yleensä esitetty. Esimerkiksi Altbachin (2006) mukaan kyse on pienen piirin kauneuskilpailuista, joissa mainetta kierrätetään ja uusinnetaan (vrt. Guarino ym. 2005). Toisaalta suppeammassa kansallisessa kontekstissa, jossa rankkaukset ovat arkipäivää ja yliopistojen statuserot kohtalaisen vakiintuneet, tilanne voi olla toisenlainen. Esimerkiksi Australiassa yliopistojen tuloksellisuutta ja vertaisarvioita niiden paremmuudesta eri koulutusaloil-

la tutkineet Williams ja Van Dyke (2008) raportoivat varsin korkeita korrelaatioita. Tämä selittyy osin sillä, että vertaisarviokyselyyn vastanneet ovat jo lähtökohtaisesti tietyllä tavalla valikoituja, ja suuri kato vielä lisää tätä valikoivuutta, eli kaikki kertovat jo yhteisesti jaettua käsitystä australialaisen yliopistokoulutuksen laadusta.

Taulukko 5. *THE 2007 -listan mittareiden korrelaatiot kokonaissijoitukseen kärjen ja häntäpäähän osalta (top 200 yliopistoa ja korkeakoulua)*

	sija > 150 (n = 50)	sija > 100 (n = 100)	sija > 50 (n = 150)	sija < 50 (n = 49)	Kaikki (n = 200)
Vertaisarviot	0,124	0,320	0,602	0,490	0,811
Työnantajien arvio	0,206	-0,001	0,276	0,185	0,544
Opettaja–oppilas-suhde	0,205	0,160	0,148	0,680	0,440
Siteeratut artikkelit	0,151	0,360	0,331	0,406	0,401
KV-opettajat	-0,351	0,021	0,098	0,219	0,185
KV-opiskelijat	-0,258	-0,047	0,090	0,443	0,343
Vertaisarvio * siteeraukset	-0,199	0,076	0,189	0,170	0,310

Webometrics-rankkauksen korrelaatiot käyttäytyvät pitkälti samoin kuin Shanghain listan, mikä kertoo samantyyppisestä muuttujien koherenssista. Kun päästään tuhannen parhaan yliopiston joukkoon, kaikki korrelaatiot ovat jo selvästi yli 0,5:n. Mielenkiintoinen sen sijaan on heidän tärkeimmän (paino peräti 50 %) näkyvyysmuuttujansa ja *Google Scholars* -indikaattorin yhteys. Häntäpäähän sijoittuneiden yliopistojen osalta suuri negatiivinen korrelaatio kertoo siitä, että joukossa on paljon hyvin tieteellisiä julkaisuja verkkoon tuottavia yliopistoja, joihin ei kuitenkaan juuri löydy linkkejä. Kärkipäässäkin korrelaatio on varsin alhainen ja hajonta siis melkoinen. Tämä kertoo vain siitä, että se, kuka linkittää ketä ja mihin, on vähintäänkin epä määräinen mittari.

Se, että kaikissa rankkauksissa kärkipäähän sijoittuvat yliopistot ovat suurin piirtein samoja, mutta vain muutamasta suuresta "tutkimusyliopistomaasta" valikoituja (Altbach 2006), kertoo, että ainakin niiden osalta on mitattu sitä mitä on aiotukin. Tämä on myös yksi rankkauskurssissa käytetty argumentti niiden puolesta (Usher & Savino 2007). Toisaalta kysymys kärjen ja häntäpäähän yliopistojen eroista herättää yleisemmän kysymyksen sekä havaittujen erojen merkittävydestä että tilastollisesta merkitsevyydestä. Tähän tulokseen ovat päätyneet myös Guarino ym. (2005) hieman sofistikoitumpaa bayesiläistä latentin muuttujan analyysitekniikkaa

Taulukko 6. *Webometrics 2008 -listan mittareiden korrelaatiot kokonaissijoitukseen kärjen ja häntäpäähän osalta (top 4000 yliopistoa ja korkeakoulua)*

	sij > 3000 (n = 1000)	sij > 2000 (n = 2000)	sij > 1000 (n = 3000)	sij < 1000 (n = 999)	Kaikki (n = 4000)
Sivuston koko	0,227	0,452	0,665	0,814	0,811
Näkyvyys (inlinks)	0,229	0,508	0,748	0,889	0,870
"Rich files"	0,205	0,426	0,633	0,797	0,784
Google scholars	0,112	0,365	0,572	0,681	0,736
Näkyvyys * Scholars	-0,630	-0,362	0,058	0,353	0,413

soveltaen. He tarkastelivat yhtä brittiläistä ja amerikkalaista kansallista rankkausta³ osoittaen, että niiden tuottamiin järjestyksiin liittyy huomattavaa epävarmuutta, joka on häntäpäässä selvästi suurempaa kuin kärjessä.

"Tulleet jäädäkseen" – rankkauskurssin logiikasta

Rankkauskeskustelu näyttää implisiittisesti pyörivän sen kysymyksen ympärillä, löytyykö "oikea", "sopiva", "hyväksyttävä", tms. yliopistojen laatua kuvaava mittari. Sen sijaan ei juurikaan käydä keskustelua itse rankkaustoiminnan taustalla olevista lähtökohdista ja tarkoituseristä tai rankkauksen yleisestä hyväksyttävyydestä. Se, että rankkaukset varmaan ovat tulleet jäädäkseen eikä niistä päästä – tai pitäisikään päästä – eroon, ei kuitenkaan tarkoita, etteikö tällaista keskustelua tulisi käydä.

Toinen seikka, mikä rankkauskurssissa kiinnittää huomiota, on normaalin käsitteiden määrittelyyn ja mittaamiseen liittyvän problematiikan sivuuttaminen. Kun puhutaan yliopistojen laadun mittaamisesta ja niiden rankkaamisesta eli parimmuuden esittämisestä, astutaan jollekin erityiselle alueelle. Yleensä laadun mittaamisen mahdollisuus oitis kyseenalaistetaan, sitä pidetään metodisesti vaikeana tai todetaan, että esimerkiksi sellaiset keskustelussa käytetyt käsitteet, kuten huip-puyliopisto (*world-class university*), ovat hankalia määritellä (Altbach 2006; Salmi & Saroyan 2007b; Taylor & Braddock 2007; Deem ym. 2008).

Tässä suhteessa rankkauskeskustelua on mielenkiintoista verrata EU:n puitteissa tapahtuvaan muuhun "rankkaukseen", joka ei herätä lainkaan samanlaisia intohi-

³Times Higher Education Good University Guide ja U.S. News & World Report Best Colleges

moja. Esimerkiksi Eurostat pistää koko ajan erilaisissa barometreissään jäsenvaltiota järjestykseen milloin minkin asian suhteen, eikä tätä pidetä sen kummallisempänä. Jos jossain maassa ruoka on kalliimpaa, juodaan viinaa muita enemmän tai jossa koulu-laiset tiedollisesta pärjäämisestään huolimatta ovat naapurimaita tyytymättömämpiä koululaitokseen, kukaan ei kysele näiden selvitysten järkevyyden tai metodien perään, vaan poliitikot virkamieskoneistoinen alkavat oitis laatia uusia strategioita ja toimia, jotta oma sijoitus seuraavassa barometrissä olisi komissiota tyydyttävällä tasolla. Toisin on, kun yliopistot rankataan; ensireaktiot Shanghain listan rantautuessa raukoille rajoillemme olivat meilläkin sekä tyrmistyneet että kielteiset.

Tilanteen ja suhteutumisen kaksijakoisuutta kuvaa hyvin Philip G. Altbachin (2006, 2) toteamus, että rankkauksien esiin nostetut ongelmat koskevat käytäntöjä eivät periaatetta. Miten on yleensä mahdollista mitata jonkin maan yliopistolaitosta tai yksittäisen yliopiston laatua, Altbach kysyy. Rankingeissa käytettyjä indikaattoreita on olemassa jo kymmeniä, ellei peräti satoja, mutta niiden yhteys koulutuksen tai tutkimuksen laadukkuuteen on lähinnä "illusorinen", kuten Salmi ja Saroyan (2007a, 46) asian ilmaisevat. Erilaisten rankingien ja mittareiden kirjavuus onkin tuottanut yhden sinänsä tärkeän kirjoittelun alalajin: mittareiden ja metodologioiden vertailevan analyysin (esim. Dill & Soo 2005; Marginson & van der Wende 2007; Cheng & Liu 2008). Kun esimerkiksi Dill ja Soo (emt.) päättelevät, että mittarit konvergoituvat, lisää tämä osaltaan koko touhun legitimizeettiä.

Kun hieman kärjistäen voidaan sanoa, että maailman yliopistojen rankkaukset ovat syntyneet lähinnä *ad hoc* -periaatteella, olemassa olevien ja/tai suhteellisen helposti hankittavissa olevien tietolähteiden varaan rakentaen, määritetty laatukin tavallaan jälkikäteen vasta, kun tarkemmin analysoidaan, mitä on tullut mitatuksi ja miten varsinainen rankinglista on lopulta rakennettu (vrt. Taylor & Braddock 2007, 246). Ja olivatpa mittarit mitä tahansa, lopputulos yksiulotteisen rankinglistan muodossa tietysti tarkoittaa, että laatu ymmärretään "yhden koon" tuotteena (Usher & Savino 2007, 7).

Ajatus siitä, että ongelmistaan huolimatta rankinglistat ovat tulleet jäädäkseen (Salmi & Saroyan 2007b, 3) ja että niitä tulisi hyödyntää, vaikka ne olisivatkin vain yliopistomaailman "kauneuskilpiluja" (Altbach 2006, 2), syntyy, kun keskustelu suodattuu läpi jo legitimiin aseman saaneen globalisaatio- ja kansainvälistymispuheen (Marginson & van der Wende 2007). Selkeimmillään globalisaatioargumentti näkyy keskustelussa opiskelijaliikkuvuudesta ja ylikansallisesta koulutusviennistä. Yhä kalliimmaksi käyvän korkeakoulutuksen oloissa opiskelupaikkaa ulkomailta

tähyvien "asiakkaiden" tarve saada vertailutietoa koulutusten ja instituutioiden laadusta kasvaa tulevaisuudessa entisestään (Usher & Savino 2007). Näin rankaustoiminta näyttäytyy hyödyllisenä ja myös tuottavana (Obasi 2008) asiakaspalveluna. Se, miten korkeakoulutuksen kentän yleisempi globalisaatio vaikkapa Bolognan prosessin tavoitteleman eurooppalaisen korkeakoulualan (EHEA) muodossa vaikuttaa yliopistojen väliseen kilpailuun, on jo epäselvempää. Globaalien rankkaus- tai muiden kuvausjärjestelmien syntyminen ei sinänsä merkitse sitä, että syntyy yhtenäinen eurooppalainen saati maailmanlaajuinen yliopistojärjestelmä (Marginson & van der Wende 2007, 307).

"Rankkaukset ovat tulleet jäädäkseen" -diskurssissa näkyy tietysti myös rankkaajien ja muiden ilmiöstä kiinnostuneitten oma intressi vakiinnuttaa niiden asema osana korkeakoulutuksen yleisempää laadunarviointia ja -varmistusta. Kun Jan Sadlak ja kumppanit (2008) toteavat, että asiantuntijoiden kiinnostus on tätä nykyä kohdistunut siihen, miten rankkauksista saataisiin mahdollisimman luotettavia ja miten niiden metodologia voitaisiin ulottaa myös muihin kuin tutkimusyliopistoihin, pyrkivät he muun ohella legitimoimaan perustamansa kansainvälisen rankkauseksperttiryhmän, IREG:n, asemaa. Viesti rankingtouhua epäileville ja siihen kriittisesti suhtautuville on niin ikään vahva: "Vaikka positiivinen asenne rankkaukseen ei olekaan vielä täysin yhteisesti jaettu, on todennäköistä että vastarannan kiisket ovat jo hävinneet taistelun" (Sادلak ym. 2008, 195). Tällaisen hegemonisen mahtidiskurssin (Bourdieu 1999) oloissa on luonnollisesti turvallisempaa kritikoida yksittäisiä mittareita kuin kyseenalaistaa koko touhu.

Rankkausmetodien kehittelystä ei toistaiseksi ole kovinkaan paljon sanottavaa. Näyttäisi kuitenkin siltä, että kentällä käydään kilpaa pikemminkin mittarien määrällä kuin laadulla. Operationalisoinnin ja mittaamisen ongelmia pyritään peittämään mittareiden ja indikaattoreiden määrää lisäämällä. Samalla annetaan kuva siitä, että laatua mitataan monipuolisesti.

Olemassa olevat kansalliset laadunarviointijärjestelmät ja esimerkiksi EU:n puitteissa Bolognan prosessin myötä kehittynyt laatupolitiikka vaikuttavat osaltaan siihen, missä muodossa ja millaisin seurauksin rankkaukset "tulevat jäämään". Kyse on pitkälti siitä, muuttaako rankingtoiminta laadunarviointia enemmän yksiuolotteiseen, kilpailua korostavaan ja akreditointitoimenpiteisiin johtavaan suuntaan vai pystytäänkö rankingtoimintaan tuomaan esimerkiksi benchmarkkauksen menetelmien moniuolotteisuutta, yhteistyötä ja Suomesta tuttua kehittävän laadunarvioinnin metodologiaa (vrt. Proulx 2007).

Esimerkiksi Amerikassa, jossa yliopistojen rankkauksella on jo pitkät perinteet, tilanne on hyvin toisenlainen kuin Suomessa, missä suhtautuminen rankinglistoihin on edelleen kaksijakoinen. Amerikassa kuten myös muissa kansallisia rankinglistoja pidempään julkaisseissa maissa on keskusteltu ja yhä enemmän myös tutkittu sitä, miten rankkaukset vaikuttavat päättäjiin, yliopistoihin ja opiskelijoihin. Tulokset ovat kuitenkin vielä varsin alustavia, osin anekdootinomaisia ja myös ristiriitaisia (HEFCE 2008; IHEP 2007; Hazelkorn 2007). Rankkausdiskurssissa näitä tuloksia käytetään kuitenkin yhä enemmän globalisaatioargumenttien ohella pönkittämään ”rankkaukset ovat tulleet jäädäkseen” -ajattelua.

Esimerkiksi IMHE:n ja IAU:n OECD:n tuella tekemä kysely yliopistopäättäjiille osoittaa, että rankkauksiin suhtaudutaan yhä vakavammin, koska niillä koetaan olevan suuri vaikutus yliopistojen imagoon, ja vaikka tulos olisikin oman yliopiston osalta vähemmän mairitteleva, koetaan rankkaustouhun vaikutukset, todelliset ja oletetut, kuitenkin pääosin positiivisiksi (Hazelkorn 2007, 107). Tällaisessa tapauksessa rankkauksesta tulee niin sanotusti itsensä toteuttava ennuste (vrt. Ahola 2006).

Lopputulena tästä ja edellä kuvatusta keskustelun kehästä yleensä on, että rankkausenttä entisestään laajenee, mikä tietysti tarkoittaa lisää ratkaistavia metodisia ja muita ongelmia. Samalla keskustelun ja rankkaustoiminnan jatkuessa se institutionalisoituu vähitellen osaksi kansallista ja kansainvälistä ohjaus- ja laatu politiikkaa. Euroopassa järjestettiin vuonna 2002 UNESCO-CEPES:in toimesta ensimmäinen kansainvälinen rankkauksia käsittelevä seminaari. Sen tausta liittyi 1990-lopulla käynnistyneeseen eurooppalaisten korkeakoulusysteemien ja niiden toiminnan laajempaan arviointiin ja kehittämiseen, pitkälti siihen samaan tehostetun korkeakoulutuksen politiikkaan, joka sai sitten yhden ilmenemismuotonsa Bolognan prosessissa. Kyse oli siitä, millä mittareilla ja minkälaisin menetelmin 2000-luvulle porhaltavan mutta suurissa rahoitusvaikeuksissa olleen korkeakouluinstituution tuloksellisuutta ja tehokkuutta pitäisi alkaa seurata. Monissa maissa rankkauksia oli harrastettu jo pidempään, eivätkä ne olleet enää vain lehdistön kaupallista toimintaa vaan myös kansalliset järjestöt ja ministeriöt tekivät niitä (Merisotis 2002, 361). Rankkauksesta oli tavallaan tulossa salonkikelpoista.

Seuraava konferenssi pidettiin vuoden 2004 lopulla Washingtonissa isäntänä *Institute for Higher Education Policy* (IHEP). Samassa yhteydessä perustettiin kansainvälinen rankingeksperttiryhmä, IREG. Vuoden 2006 kokouksessaan IREG julkisti

rankkaustoimintaa koskevat suosituksensa, jotka tunnetaan Berliinin periaatteina (*Berlin Principles on Ranking Higher Education Institutions*). Näin IREG on ottanut varsin vahvan position kansainvälisen yliopistorankkauksen kentällä. Eurooppalaisen laadunvarmistuksen saralla on koettu vastaavanlainen kehitys, joka on vain jo edennyt huomattavasti pidemmälle ensin ENQA:n (*European Association for Quality Assurance in Higher Education*) ja sitten EQAR:n (*European Quality Assurance Register for Higher Education*) perustamisena. Tulee olemaan mielenkiintoista nähdä, mihin suuntaan rankkaajien yhteisö tulevaisuudessa kehittyä ja minkälaisia linkkejä sillä tulee olemaan ENQA:n toimintaan.

Toisaalta kysymykset opetuksen laadusta ja oppimistuloksista ovat tulleet yhä selkeämmin osaksi ranking-listojen ympärillä käytävää keskustelua. EU-tasolla on jo useita vuosia kehitelty erityistä tutkintojen viitekehystä (*European Qualifications Framework*), jossa koulutusta arvioidaan, mitoitetaan ja vertaillaan sen tuottaman osaamisen perusteella. Huoli koulutuksen laadusta, osaamisesta ja koulutettujen liikkuvuudesta on puolestaan OECD:n piirissä johtanut aloitteeseen selvittää PISA-tutkimuksen tavoin korkeakouluopiskelijoiden osaamista. Tässä AHELO-hankkeessa olisi tarkoitus mitata sekä opiskelijoiden yleisiä akateemisia taitoja kuten kriittistä ajattelua, loogista päättelyä, ongelmanratkaisua ja tiedon tuottamista että alakohdittaisia erityistaitoja. Lisäksi suunnitellaan mittareita, jotka kertoisivat, minkälaista osaamisen lisä-arvoa korkeakouluopiskelu kaiken kaikkiaan tuottaa (Ahola 2008). Mitä tästä hankkeesta tulee, ja kehittyykö siitä jonkinlainen vastavoima rankkauksille, jää niin ikään nähtäväksi.

Lopuksi

Martin Enserink (2007) kysyy *Science*-lehden artikkelissaan, kuka rankkaa yliopistorankkaajat? Hän ei varsinaisesti vastaa kysymykseensä, mutta palaa yhteen Einsteinin lentävään lauseeseen: "Kaikkea, millä on merkitystä, ei voi mitata, ja kaikella, mitä voi mitata, ei ole merkitystä." Tämä kuvastaa hyvin sitä ristiriitaista tilannetta, jossa sekä rankkauksessa että siitä käytävässä keskustelussa tällä hetkellä ollaan.

Itse otsikon kysymys on tietysti väärin asetettu ja turha. Se johtaa regressioargumenttiin, eli aina voidaan kysyä loputtomiin, mistä löytyy rankkaajien rankkaajien rankkaaja jne. Byrokraattinen ratkaisu on perustaa virasto, kuten edellä mainitun

EQAR:n tapauksessa on tehty. Se tulee arvioimaan ja hyväksymään ne tahot, jotka yliopistoja jatkossa arvioivat. Toinen ja mielestäni parempi tapa on jättää tällaiset asiat akateemisen yhteisön harjoittaman normaalin tieteellisen keskustelun ja arvioinnin piiriin. Tätä lähestymistapaa edustaa IREG ainakin oman virallisen kantansa mukaan.

Robert M. Rosenzweig (1997) muistuttaa meitä siitä, että kilpailu paremmuudesta mitä erilaisimmassa asioissa kuuluu ihmisluontoon. Tietyllä tavalla säännelty kilpailu on myös aina ollut akateemisen kentän perusominaisuus. Arvioidessaan amerikkalaisten kilpailumentaliteettia ja ranking-innostusta hän jatkaa: "Me emme tyydy siihen, että jokaisella kilpailulla on voittajansa ja häviäjensä; me haluamme tietää, kuka on parhaistakin parhain. 'Paras'-listojen räjähdysmäistä kasvua rajoittaa vain markkinaspesialistien mielikuvitus." (Rosenzweig 1997, 87.) Viimeinen kommentti on syytä ottaa vakavasti. Palaten lopuksi alussa esitettyyn bourdieusitaattiin, voidaan kilpailu ja sen taustalla oleva globalisaatioajattelu nähdä yleisemmällä tasolla, johon liittyy "sosiaalinen uusdarwinismi", vahva pätevyyttä korostava filosofia. Pätevimmat hallitsevat ja heillä on työtä, eli ne, joilla ei ole työtä, ovat epäpäteviä – on siis voittajia ja häviäjiä (Bourdieu 1999, 65).

Lähteet

- Ahola, S. 2006. Bolognan juna ja junan ohjaus, eli voiko kehitystä suistaa raiteiltaan. T. Aarrevaara & J. Herranen (toim). Mikä meitä ohjaa. Artikkelikokoelma Jyväskylässä 5.-6.9.2005 järjestetystä korkeakoulutuksen tutkimuksen IX symposiumista. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos, 65–83.
- Ahola, S. 2008. Laatu yliopistokoulutukseen – pitäisikö yliopisto-opiskelijoilla olla oma PISA-tutkimus? *Mania* 9/07, 34.
- Altbach, P. 2004 The costs and benefits of world-class universities. *Academe* 91 (1), 20–23.
- Altbach, P. 2006. The dilemmas of ranking. *International Higher Education* 42 (2–3).
- Bourdieu, P. 1984. *Distinction: A social critique of the judgment of taste*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Bourdieu, P. 1999. *Vastatulet – ohjeita uusliberalismin vastaiseen taisteluun*. Helsinki: Ota-va.
- Cheng, Y. & Liu N. 2008. Examining major rankings according to the Berlin principles. *Higher Education in Europe* 33 (2/3), 201–208.
- Deem, R., Mok, K. & Lucas, L. 2008. Transforming higher education in whose image? Exploring the concept of the 'world-class' university in Europe and Asia. *Higher Education Policy* 21 (1), 83–97.
- Dill, D. & Soo, M. 2005. Academic quality, league tables, and public policy: A cross-national analysis of university ranking systems. *Higher Education* 49 (4), 495–533.

- Enserink, M. 2007. Who ranks the university rankers. *Science* 24 (August), 1026–1028.
- Good University Guide 2009. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa.com): <http://www.timesonline.co.uk/eshop/times_selects/books/article4056622.ece>.
- Guarino, C., Ridgeway, G., Chun, M. & Buddin, M. 2005. Latent variable analysis: A new approach to university rankings. *Higher Education in Europe* 30 (2), 147–165.
- Hazelkorn, E. 2007. The impact of league tables and rankings on higher education decision making. *Higher Education Management and Policy* 19 (2), 87–110.
- HEFCE 2008. Counting what is measured or measuring what counts. League tables and their impact on higher education institutions in England. HEFCE issues paper 14/2008.
- IHEP 2007. College and university ranking systems. Global perspectives and American challenges. Institute for Higher Education Policy, April 2007.
- Kivinen, O. & Hedman, J. 2008. World-wide university rankings: A Scandinavian approach. *Sociometrics* 74 (3), 391–408.
- Liu, N.C. & Cheng, Y. 2005. Academic ranking of world universities – Methodologies and problems. *Higher Education in Europe* 30 (2), 127–136.
- Marginson, S. & van der Wende, M. 2007. To rank or to be ranked: the impact of global rankings in higher education. *Journal of Studies in International Education* 11, 306–329.
- Merisotis, J. 2002. On the ranking of higher education institutions. *Higher Education in Europe* 27 (4), 361–363.
- Merisotis, J. & Sadlak, J. 2005. Higher education rankings: evolution, acceptance and dialogue. *Higher Education in Europe* 30 (2), 97–101.
- Obasi, I. 2008. World university ranking in a market-driven knowledge society: Implications for Asian Universities. *Journal for Critical Education Policy Studies* 6, (1). Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa.com): <<http://www.jecps.com>>.
- Proulx, R. 2007. Higher education ranking and leagues tables: Lessons learned from benchmarking. *Higher Education in Europe* 32 (1), 71–81.
- Rosenzweig, R. 1997. University rankings revisited. *Issues in Science and Technology* 13 (4), 86–88.
- Sadlak, J., Merisotis, J. & Liu, N. 2008. University rankings: Seeking prestige, raising visibility and embedding quality – the editors' views. *Higher Education in Europe* 33 (2/3) 195–199.
- Sallinen, A. 2007. Suomi tarvitsee monipuolista huippuosaamista. Puhe EK:n kevätseminaarissa 24.5.2007. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa.com): <http://www.ek.fi/www/fi/2007tapahtumat/Kevatkokous2007e/puhe_Sallinen.pdf>
- Salmi, J. & Saroyan, A. 2007a. League tables as policy instruments: Uses and misuses. *Higher Education Management and Policy* 19 (2), 31–68.
- Salmi, J. & Saroyan, A. 2007b. League tables as policy instruments. *International Higher Education* 47, 2–4.
- Steiner, J. 2006. World university rankings – a principal component analysis. Institute of Advanced Studies of the University of São Paulo. Saatavilla [ww-muodossa](http://www.muodossa.com): <<http://www.iea.usp.br/iea/english/articles/steinerworlduniversityrankings.pdf>>.
- Taylor, P. & Braddock, R. 2007. International university ranking systems and the idea of university excellence. *Journal of Higher Education Policy and Management* 29 (3), 245–260.
- Usher, A. & Savino, M. 2007. A global survey of university rankings and league tables. *Higher Education in Europe* 32 (1), 5–15.
- Williams, R. & Van Dyke, N. 2008. Reputation and reality: ranking major disciplines in Australian universities. *Higher Education* 56 (1), 1–28.

Rankinglähteet

Academic Ranking of World Universities 2007. <http://www.arwu.org/rank/2007/ranking2007.htm>

Ranking Web of World Universities 2008 <http://www.webometrics.info>

World University Ranking 2007. <http://www.timeshighereducation.co.uk/Magazines/THES/graphics/WorldRankings2007.pdf>



Eläinlääketieteen kentän rajat suomalaisessa koulutusjärjestelmässä

Tässä tutkimuksessa suomalaista koulutusjärjestelmää ja erityisesti sen kolmannen asteen koulutusta lähestytään Pierre Bourdieun kulttuurisosiologisesta näkökulmasta. Bourdieun kentän käsite tarjoaa mahdollisuuden tarkastella koulutusjärjestelmää sosiaalisena kenttänä, jonka vuorovaikutussuhteissa kentän toimijat keräävät heille arvokasta pääomaa toistensa kanssa kilpaillen. Kentälle on tyypillistä, että se jakautuu useisiin alakenttiin. Näiden erilaisten kenttien kohdatessa yksilöiden lisäksi myös ryhmät joutuvat kilpailuun oman ryhmän ja kenttensä rajoista. Bourdieun ajatuksia omiin kokemuksiin verratessa näyttäisi siltä, että esimerkiksi eläinlääketiede joutuu kilpailemaan kenttensä rajoista sekä yliopisto- ja korkeakoulukentällä että koulutusjärjestelmän kentällä yleisemminkin. Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää, pitääkö syntynyt oletus paikkansa. Sen vuoksi tutkimuksessa pyritään löytämään niitä koulutusjärjestelmän kohtia, joissa opisto-, ammattikorkeakoulu- ja yliopistokentät kohtaavat. Opisto-, ammattikorkeakoulu- ja yliopistotasoisista, eläinlääkintää sisältävistä opetussuunnitelmista etsitään päällekkäisyyksiä ja pohditaan eri kenttien opetussuunnitelmien välisiä eroavaisuuksia. Näiden perusteella vedetään johtopäätöksiä eläinlääketieteen kentän rajoista ja eläinlääketieteen kentän tulevaisuudesta.

Asiasanat: korkea-asteen koulutus, eläinlääketiede, kulttuurisosiologia, kilpailu

Korkeakoulutuksen kenttä

Korkeakoulutus on kuin pelikenttä: se muodostaa kontekstin, jossa käydään jatkuvaa kilpailua korkeakoulutuksen kentällä tärkeistä pääomista (Bourdieu 1988). Suomalaisessa koulutusjärjestelmässä tälle pelikentälle päästäkseen pelaajaehdokkaan on ensin osallistuttava valintakoekilpailuun (ks. esim. Ahola & Nurmi 1998), jota seuraavat lukuisat muut akateemiseen ansioituneisuuteen perustuvat ja luonteeltaan karsivat rituaalit. Valintakoekilpailuun osallistuvilla on käsitys korkeakoulukentän toimijoiden korkeasta yhteiskunnallisesta asemasta (esim. Raitanen & Kokko 2000), jollaisen he itsekin mielellään saavuttaisivat. Näiden historiallisesti muodostuneiden yhteiskunnallisten asemien ansiosta korkeakoulukentän toimijoilla sanotaankin olevan Bourdieun tarkoittamaa habitusta, joka on korkealle arvostettua. Sen lisäksi korkeakouluväen nähdään usein nauttivan tämän habituksen suomasta vallasta omalla toimintakentällään (Bourdieu 1984, 170).

Korkeakoulutuksen pelikentällä myös korkeakoulut ovat toistensa kilpailijoita. Esimerkiksi rankinglistat ovat juuri tällaisen keskinäisen kilpailun konkreetti ilmenymä (Ahola 2008). Toimintakykyisyytensä säilyttääkseen yliopistot ja korkeakoulut tarvitsevat taloudellista pääomaa, mutta myös motivoituneita ja lahjakkaita opiskelijoita sekä asiantuntevia tutkijoita ja opettajia (Deem 2008). Bolognan prosessin yhtenäistettyä korkeakoulututkinnot opiskelijat voivat oppilaitoksesta toiseen vaihtamalla kilpailuttaa tarjolla olevaa koulutusta (Deem 2008), opettajakunnan muiden työurien mahdollisuudesta puhumattakaan (Puhakka & Rautopuro 2008). Lindbergin (2008) tutkimuksen mukaan suomalaisten opiskelijoiden liikkuminen kansallisen korkeakoulutusjärjestelmän sisäisesti koulutusohjelmien ja oppilaitosten kesken onkin suhteellisen yleistä, minkä vuoksi olisi odotettavissa, että opiskelijaliikkuvuudesta voisi jonain päivänä muodostua tärkeä laatukriteeri oppilaitosten toiminnan arvioinnissa.

Kilpailuun osallistuvat paitsi tiedeyliopistot ja -korkeakoulut, myös käytännöllisemmin suuntautuneet ammattikorkeakoulut. Joissakin tapauksissa nämä aikoinaan ylioppilassuman purkamiseksi perustetut, toisen asteen ammattioppilaitoksista muodostetut korkea-asteen oppilaitokset hämärtävät rajaa yliopistojen ja perinteisten korkeakoulujen sekä ammattikorkeakoulujen välillä. Tieteellisyyden ja ammatillisten käytäntöjen suhde ei läheskään aina ole yhtä yksiselitteinen kuin duaalimalli antaa ymmärtää, mikä tulee esille esimerkiksi hoitotieteen (yliopisto) ja hoitotyön (ammattikorkeakoulu) koulutusohjelmissä (Marttila & Vuolanto 2008).

Hoitotieteen lisäksi yliopistoissa on muitakin tieteellisestä perustastaan huolimatta ammatillisesti orientoituneita tieteenaloja, kuten lääketiede ja hammaslääketiede sekä erilaisten painotustensa vuoksi näistä omaksi tieteenalakseen eriytynyt eläinlääketiede.

Eläinlääketieteen kenttä

Eläinlääketieteen kentällä tarkoitetaan niitä työelämän alueita, joille pääseminen edellyttää eläinlääkärin koulutusta. Eläinlääkärit eivät ole vain eläimiä hoitavia lääkäreitä, vaan myös eläinperäisten elintarvikkeiden turvallisuudesta ja siten kansanterveystyöstä vastaavia asiantuntijoita (Larson 2004; Leighton 2004). Eläintieteilijöistä ja eläintieteestä sekä toisaalta elintarviketieteistä eläinlääkärit puolestaan erottaa lääkäreille ominaisesta kliinisestä koulutuksesta, jonka avulla saa laillisen oikeuden eläinpotilaiden hoitamiseen.

Lääkäreiden tavoin eläinlääkärit muodostavat oman ammatillisen ryhmänsä, jolla on koulutuksen avulla saavutettuja erityistaitoja. Toisin kuin lääkäreistä ja heidän ammatillisesta kentästään, eläinlääkäreistä ja eläinlääketieteen kentästä keskustellaan paljon vähemmän. Kuitenkin myös eläinlääkärit joutuvat nykyisin kilpailemaan yhteiskunnallisesti merkittävistä tehtävistään (Lindström 2007). Eläinlääkäreillä on Bourdieun (1984, 1988) tarkoittamaa, koulutuksella saavutettua kulttuuripääomaa, jolla on valta määritellä oman kentän rajat, mutta tämän hallitsevan asemansa vuoksi eläinlääkärit myös joutuvat kilpailemaan omasta asemastaan sen jatkossakin säilyttääkseen.

Eläinlääkärin ammatin historiallista kehitystä ja eläinlääkäreiden yhteiskunnallista asemaa 1970-luvun Ruotsissa tutkinut Hellberg (1978) on havainnut, että ammattiryhmiä ja ammatillisuutta käsittelevä kirjallisuus painottaa useimmiten ammatillisuuteen kasvamista, omaan ammattiryhmään sosiaalistumista ja ammatinharjoittajan koulutuksellaan saavuttamia ominaisuuksia. Ammatillinen toiminta ei ole kuitenkaan sitä ympäröivästä yhteiskunnasta riippumatonta. Jotta ammatillisuutta voitaisiin ymmärtää myös tällä organisatorisella makrotasolla, pitäisi sosiaalistumisen ja erityistaitojen lisäksi keskustella kullekin ammattiryhmälle merkityksellisestä, yhteiskunnallisesti rakentuneesta toimintakentästä. (Hellberg 1978, 10.)

Eläinlääketieteen kenttä on laaja (esim. Vainio 2007), ja sen rajoilla toimii monia eläinlääketieteen kentälle pyrkiviä lähitieteenalojen tai eläinterapiamuotojen

edustajia. Eläinlääkärit toimivat omalla kentällään ja kilpailijat omallaan, mutta kenttien dynaamisen luonteen vuoksi ne kohtaavat ja pyrkivät määrittämään suhteensa jatkuvasti uudelleen. Eläinlääketieteen kenttä on alituisessa liikkeessä myös yhteiskunnan ja eläinten omistajien kasvavien vaatimusten vuoksi. Dynaaminen tilanne ei välttämättä enää takaa eläinlääkäreiden asemaa ja menestystä eläinlääketieteen pelikentällä, vaan pakottaa ennen itsestään selvän hallitseviksi mielletyt agentit pohtimaan suhdettaan muihin kentän toimijoihin.

Voidakseen vastata yhä kasvaviin ja kokonaan uusiin eläinlääketieteen kentän haasteisiin, eläinlääkäriin olisi hyväksi hakeutua alan erikoistumiskoulutukseen (Husu-Kallio 2007; Sukura 2007; Albers 2008) ja pyrkiä näin erottautumaan kilpailijoistaan koulutuksellista pääomaansa kasvattamalla. Erikoistumista voi pitää esimerkkinä Murphyn (1988, 1–3) kuvailemasta sosiaalisesta sulkeumasta, jolla mahdollisuudet monopolisoidaan ja muut kuin oman ryhmän jäsenet suljetaan näiden mahdollisuuksien ulkopuolelle. Toisaalta sosiaalinen sulkeuma on keino vetää raja pitkälle koulutetun asiantuntijan ja vähemmän koulutetun tai itseoppi- neen palveluntarjoajan välille, mikä parantaa kuluttajan kriittisen arvioinnin mahdollisuuksia hänen kilpailuttaessaan kaikki tarjolla olevat vaihtoehdot. Näin ollen sosiaalista sulkeumaa ei tarvitse tarkastella Weberin (1992, 160–166) esittämänä vapaan yritystoiminnan ja markkinoiden uhkana, vaan kansalaisten harkitsevan ja tiedostavan kulutuskäyttäytymisen edistäjänä.

Korkeakoulupolitiikassa on painotettu erikoistumista ja kilpailua jo 1990-luvulta lähtien. Lisäksi tarkoituksena on ollut suosia huippuyksiköiden perustamista ja koulutuksen yhtenäistämistä, joka tarkoittaa moninkertaisen koulutuksen vähentämistä eri koulutusohjelmien päällekkäisyyksiä purkamalla. (Järvinen, Kivinen & Rinne 1993, 10.) Ammattikorkeakoulujen ilmestyessä korkeakoulutuksen kentälle päällekkäisyys ei näyttäisi ainakaan eläinlääketieteen suhteen vähentyneen. Seinäjoen ammattikorkeakoulu osoitti nimittäin jo joitakin vuosia sitten kiinnostusta kandidaattitasoisen eläinlääketieteen opetuksen järjestämiseen. Ammattikorkeakoulusektorilla uskottiin epärealistisesti kandidaattien omiin työmarkkinoihin, mikä on Järvisen ym. (1993, 11) mukaan eräs eriytyneemmän korkeakoulurakenteen kiistakysymyksistä.

Eläinlääketieteen kentän rajojen tutkimus

Bourdieu (1984, 169–171) kuvaa sosiaalista elämää suhteiden, verkostojen ja näiden solmukohtien kudelmaksi. Eläinlääkäreiden toimintaa on siis tarkasteltava suhteessa muihin kentällä ja sen rajapinnassa toimiviin ammatinharjoittajiin. Näin päästään Bourdieun hengessä vastaamaan kysymykseen, millainen sosiaalinen todellisuus eläinlääketieteen kentällä vallitsee.

Eläinlääketieteen kentän rajoista käydään mitä todennäköisimmin kilpailua, kun kentälle pyrkii muita, eläinlääkäreitä vähemmän koulutettuja, mutta kuitenkin virallisesti hyväksytyt tutkinnon suorittaneita toimijoita. Tässä tutkimuksessa halutaankin selvittää, missä kulkee raja Eläinterveydenhuolto-opistosta valmistuneen eläinnaturopaatin, Seinäjoen ammattikorkeakoulusta valmistuneen, tuotantoeläinten terveydenhuoltoon perehtyneen agrologin sekä Helsingin yliopistosta valmistuneen eläinlääkärin ammatillisen kentän välillä. Rajapintoja lähestytään eläinnaturopaatti-, agrologi- ja eläinlääkärikoulutuksen opetussuunnitelmiin tutustuen, sillä ainakin kolmannen asteen koulutuksen opetussuunnitelmia voidaan Barnettin (2000) mukaan pitää dynaamisina voimakenttinä. Tämän voimakentän taustalla vaikuttavat paitsi opetuksen ja tutkimuksen tila ja tavoitteet myös talouden, sosiaalisten ja kulttuuristen rakenteiden liikkeet (Tuomi 2006, 3), jotka ovat Bourdieun viitekehyksen mukaisia. Opetussuunnitelmiin perehtymällä voidaan myös osoittaa kenttien yhtymäkohdat ja ne kielelliset keinot, joilla rajaa joko korostetaan tai pyritään tietoisesti hämärtämään.

Tutkimuksessa tarkasteltiin eläinnaturopaattikoulutuksen, agrologikoulutuksen ja eläinlääkärikoulutuksen opetussuunnitelmia vuonna 2008. Eläinnaturopaattikoulutusta käsiteltiin kokonaisuutena, mutta agrologikoulutuksesta tutkimukseen valittiin syksyn 2008 uusi syventävä opintokokonaisuus, tuotantoeläinten terveydenhuolto. Eläinlääkärikoulutuksen opetussuunnitelmaa ei myöskään analysoitu kokonaisuutena, vaan ainoastaan niiltä osin kuin vertailu eläinnaturopaattipetukseen ja agrologiopetukseen antoi aihetta. Käytännössä se tarkoitti eläinlääketieteellisen anatomian, fysiologian, mikrobiologian ja patologian sekä tuotantoeläinten terveyden- ja sairaanhoidon, tuki- ja liikuntaelinsairauksien ja farmakologian opetussuunnitelmiin perehtymistä.

Opetussuunnitelmista etsittiin niiden rakenteellisia yhteneväisyyksiä eli 1) opettavien asiasisältöjen jäsennostapojen sekä 2) tavoitteiden, toteutuksen ja arvioinnin samankaltaisuuksia. Ajatuksena oli lähestyä opetussuunnitelmia sellaisina kuin

ne opiskeluvaihtoehtojaan punnitsevalle ja eri mahdollisuuksia kilpailuttavalle opiskelijalle näyttäytyvät. Siksi aineistona käytettiin opinto-oppaista löytyviä rakenne- ja kurssikuvauksia sekä koulutusohjelmille tai yksittäisille opintojaksoille internetin kurssiesittelyissä kirjattuja tavoitteita.

Opiston, ammattikorkeakoulun ja yliopiston kentät

Eläinnaturopaatin ammattikoulutus kestää 2,5 vuotta. Eläinterveydenhuolto-opiston mukaan se on "Suomen laaja-alaisin, peruseläinlääketiedettä sekä täydentäviä terapioida kattavasti käsittelevä koulutuskokonaisuus". Agrologin tavoitteellinen valmistumisaika on neljä vuotta, joista kahtena viimeisenä vuonna syvennyttään johonkin opiskelijan itse valitsemaan aihepiiriin, esimerkiksi tuotantoeläinten terveydenhuoltoon. Eläinlääkärin opinnot puolestaan jakautuvat kandidaatin (3 vuotta) sekä sitä välittömästi seuraaviin liseniaatin (3 vuotta) opintoihin.

Eläinnaturopaatti-, agrologi- ja eläinlääkärikoulutuksen opetussuunnitelmien rakennetta on vertailtu taulukossa 1.

Kuten taulukosta on luettavissa, kaikille opetussuunnitelmille on yhteistä, että niiden avulla pyritään kouluttamaan oman alansa osaajia. Eläinterveydenhuolto-opiston opetus rakentuu peruseläinlääketieteen (anatomia, fysiologia, tautioppi), kliinisen eläinlääketieteen (lääkeoppi, ravitsemus-opinnot, liikuntaelinvaiat, käytöshäiriöt) ja vaihtoehtoisten hoitomuotojen (luontaislääkintä, homeopatia, fyto-terapia, kukka- ja aromaterapia) opiskelun varaan. Opetussuunnitelman mukaan koulutus "antaa valmiudet hoitaa kaikkia eläimiä", "vaikka koulutuksessa "keski-tytään ensisijaisesti koirien, kissojen ja hevosten hoitoon".

Ammattikorkeakoulun uudessa tuotantoeläinten terveydenhuollon 20 opintopisteen laajuisessa opintokokonaisuudessa (taulukko 2) opiskelija "perehtyy kokonaisvaltaisesti tuotantoeläinten terveydenhuoltoon". Tavoitteena on, että mikrobiologiaan, terveydenhuoltoon, eläinlääkkeisiin ja eläinten lääkitään opintokokonaisuuden aikana tutustuttuaan opiskelija "saavuttaa valmiuden toimia asiantuntijatehtävissä eläinten terveyteen, hyvinvointiin, tuottavuuteen ja kestävyteen panostavissa turvallisten elintarvikkeiden tuotannossa".

Eläinlääkärikoulutus antaa opiskelijalle valmiudet "itsenäiseen ja kriittiseen, tieteellisesti perusteltujen ratkaisujen tekoon, käytännön ammattitehtävien suorittamiseen, uuden tiedon luomiseen ja hyväksikäyttöön, suunnitteluun, yhteistyöhön sekä

Taulukko 1. Opetussuunnitelmien vertailu

	Koulutuksen rakenne	Koulutuksen tavoitteet	Opetuksen toteutus	Opitun arviointi
Opisto	Modulit, useiden oppiaineiden yhdistelmät (oppiaine 1 + oppiaine 2)	Kouluttaa alalle soveltuvia huippuammattilaisia	Monimuoto-opetus, teorialuennot ja käytännön hoitoharjoitukset, ohjaus, etäopiskelu, seminaari	Useita välitenttejä, kirjallinen loppukoe, hoitoharjoitustyöt
Ammatti-korkeakoulu	Opintokokonaisuus, useita erillisiä kursseja peräjälkeen (oppiaine 1 → oppiaine 2 → oppiaine 3)	Kouluttaa asiantuntijoita, jotka ovat erityisesti tuotantoeläinten terveydenhuoltoon perehtyneitä	erikoistumis-harjoittelu, opinnäytetyö*	-----
Yliopisto	Oppiaineet ja niiden osa-alueet, osittain näistä muodostetut suuremmat kokonaisuudet** (oppiaine 1 a + oppiaine 2 b + oppiaine 3 c → oppiaine 1 b + oppiaine 2 a + oppiaine 3 a ja b)	Antaa kokonaiskuva kulloinkin käsiteltävänä olevasta aihepiiristä, antaa hyvät valmiudet hallita, tunnistaa ja soveltaa tietoa kliinisiin tilanteisiin, opettaa ensiaputaitoja ja toimenpiteiden suorittamista sekä diagnostisia taitoja	Luento-opetus, ohjattu mikroskopointi, pakollinen ryhmätö ja laboratorioharjoittelu, itsenäinen harjoitustyö, verkkoalustatyö, demonstraatiot, seminaarit, tautivalmius-harjoitukset, tietokoneharjoitukset, potilasraportit, käytännön työ	Kirjalliset ja suulliset kuulustelut, oppimispäiväkirja, piirrostehtävät, preparaattitentti, työselosteet, käytännön ruumiinavaus, muu käytännön työskentely vuoden ajan kokopäiväisesti ja 1,5 vuoden ajan osa-aikaisesti iltaisin, öisin ja viikonloppuisin

* teoria sisältyy ennen erikoisopintokokonaisuutta suoritettuihin opintoihin

** eläinlääketieteellinen anatomia ja fysiologia on integroitu toisiinsa, mikrobiologia ja patologia jakautuvat erikseen suoritettaviin osa-alueisiin (yleinen bakteriologia, immunologia, spesifinen bakteriologia ja mykologia, virologia, yleinen patologia, elinpatologia, histopatologia, obduktioteknikka, obduktiokurssi) kuten myös farmakologia (farmakologian ja toksikologian perusjakso, lääkkeiden käytön ja määräämisen kurssi, farmakologian kliininen jakso). Tuki- ja liikuntaelinsairaudet ovat osa kirurgian opintokokonaisuutta.

suullisen ja kirjalliseen ilmaisuun”. Eläinlääketieteen lisenssiaatin opintoihin kuuluvan, ammattikorkeakoulun tuotantoeläinten terveydenhuollon opintokokonaisuuden kaltaisen tuotantoeläinten terveyden- ja sairaanhoidon 11,5 opintopisteen

Taulukko 2. *Kotieläinten terveydenhuollon opintokokonaisuus (ammattikorkeakoulu)*

Opintojakson nimi	Opintojakson laajuus (opintopistettä)
Eläinten terveyden ylläpito	8
Soveltavan mikrobiologian perusteet	3
Tarttuvat mikrobiperäiset eläintaudit	3
Eläinlääkkeet ja niiden harkitun käytön perusteet	3
Terveydenhuoltotyö	3

laajuisen opintojakson tavoitteena on, että opiskelija ”oppii perustiedot tärkeimpien tuotantoeläinsairauksien etiologiasta, patogeenisistä, hoidosta ja ennaltaehkäisystä sekä tuotantoeläinten terveydenhuollosta”.

Tavoitteena on myös, että opiskelija ”ymmärtää eläintuotantoon liittyvät eettiset ja eläinten hyvinvointiin liittyvät tekijät samoin kuin taloudelliset tekijät”. Kaiken muun ohella opiskelija ”oppii ymmärtämään alkutuotannon aseman ja merkityksen elintarvikkeiden laaketussa. Hän ymmärtää tuotantoeläinten tärkeimpien sairauksien etiologian ja patogeenisin, tietää ja osaa teoriassa tunnistaa niiden kliiniset oireet ja tuntee tärkeimmät diagnostiset menetelmät. Hän hallitsee tuotantoeläinlääkintään liittyvän asiakaspalvelun perusteet. Opiskelijalla on valmiudet tunnistaa tärkeimmät eläimen hyvinvointia vaarantavat tekijät tilaolosuhteissa ja toimia tilanteen edellyttämällä tavalla. Hän tuntee tuotantoeläimiin liittyvät eläinsuojelumääräykset ja osaa soveltaa niitä käytäntöön. Opiskelija tuntee tärkeimpien tuotantoeläinsairauksien hoidot ja osaa soveltaa aikaisempaa tietämystään farmakologiasta kliinisessä farmakologiassa. Opiskelija tuntee tärkeimpien sairauksien ennaltaehkäisymenetelmät ja on perehtynyt ennaltaehkäisevään terveydenhuoltoon mukaan lukien tuotantoympäristön ja -rakenteet. Hän osaa käyttää hyväkseen käytettävissä olevia tietolähteitä ja tiedonhallintamenetelmiä käytännön terveydenhuoltotyössä.”

Vaikka kaikissa opetussuunnitelmissa pyritään kouluttamaan oman alansa osaajia, keinot lopputuloksen saavuttamiseksi poikkeavat toisistaan. Eläinnaturopaattikoulutus on suurelta osin ohjattua käytännön hoitoharjoittelua. Osaamisen kontrolloimiseksi pidetään useita välitenttejä, mutta myös käytännön työskentelyä arvioidaan. Vaikka opiskelijan on osallistuttava opintojen päätteeksi vielä loppukokeeseen ja kirjoitettava seminaarityö, oppiminen perustuu pääsääntöisesti käytännössä tekemiseen ja työn kautta oppimiseen.

Harjoittelu on olennainen osa myös ammattikorkeakouluopintoja. Tuotantoeläinten terveydenhuoltoon perehtyvät agrologit harjoittelevat eläinten hyvinvoinnin valvontaan liittyvissä tehtävissä, alkutuotantovalvonnassa, teurastamon lihantarkastusapulaisina, eläinlääkäriin avustajina tai jossain terveydenhuoltohankkeessa. Eläinten hyvinvointia ja alkutuotantoa valvovat myös virassaan jo toimivat eläinlääkärit, ja teurastamoharjoittelu on olennainen osa eläinlääkäriopiskelijoiden elintarvikehygienian opintoja. Eläinlääkäriopiskelijoilla on kuitenkin lukuisia muitakin harjoitteluja, joista pitkäaikaisin on vuoden mittainen ohjattu osallistuminen Yliopistollisen eläinsairaalan tai muun hyväksytyin eläinklinikan kliiniseen potilastyöhön. Tästä työskentelystä myös raportoidaan (opiskelijat) ja sitä arvioidaan (opettajat ja opiskelijat) koko lukuvuoden ajan.

Eläinlääkäriopiskelijoiden tuotantoeläinten terveyden- ja sairaanhoidon opintojakso koostuu nimensä mukaisesti paitsi pelkästä terveydenhuollosta myös toisiinsa integroiduista, eri eläinlajien sairauksia käsittelevistä luennoista ja kuulusteluista. Tähän opintojaksoon ei sisälly erillistä harjoittelua, vaan tavoitteiden saavuttamiseksi opiskelijat veloitetaan olemaan läsnä luennoilla, osallistumaan aktiivisesti sekä ryhmätyöhön, verkkotyöskentelyyn että pienryhmäopetukseen ja tenttimään heille osoitetun, aihepiiriin liittyvän kirjallisuuden.

Kun tarkastellaan oppimistulosten arviointia sekä opintojakso- että koulutuskohtaisesti, eläinnaturropaatti-, agrologi- ja eläinlääkärikoulutuksen opetussuunnitelmissa on eroavaisuuksia. Eläinnaturropaattien ja eläinlääkäreiden opetussuunnitelmaan kuuluu sekä kirjallisen että käytännön työskentelyn arviointia. Erityisesti eläinlääkäriopiskelijoiden arvioinnissa pyritään monipuolisuuteen erilaisia arviointikäytäntöjä yhdistelemällä. Agrologikoulutuksen osalta mainitaan, että ”opittavat asiat pyritään ymmärtämään. Vuorovaikutuksella opiskelijoiden ja opettajien kesken pyritään syventämään opittavia asioita ja arvioimaan oppimiskokemuksia. Opiskelija seuraa ja arvioi omaa ja ryhmän oppimista yhdessä opettajien kanssa.” Tuotantoeläinten terveydenhuollon opintokokonaisuutta mainostavalla internet-sivulla ei sen sijaan kerrota mitään opiskelijoiden tai heidän oppimisensa arvioinnista. Tätä tietoa ei ole saatavilla myöskään opinto-oppaasta, sillä otsikkoluontoista mainintaa (ks. taulukko 2) yksityiskohtaisempaa tuotantoeläinten terveydenhuollon opintojaksokuvausta ei löydy kevään 2008 opinto-oppaasta.

Eläinlääketieteen kentän tulevaisuudesta

Sekä eläinnaturopaatti-, agrobiologi- että eläinlääkärikoulutuksen opetussuunnitelmissa asetetaan korkeimpaan mahdolliseen osaamiseen liittyviä tavoitteita. Nämä tavoitteet pyritään saavuttamaan teoriaa ja käytäntöä toisiinsa yhdistäen, mikä tarkoittaa luentojen lisäksi erilaisia oppilaitoksen järjestämiä harjoituksia sekä oppilaitoksen ulkopuolella suoritettua harjoittelua. Tästä toiminnasta muodostuu se yhteinen rajapinta, jolla eläinlääkärit jo opiskeluvaiheessaan saattavat kohdata omalle kentälleen pyrkiviä kilpailijoita. Esimerkiksi eläinlääkäriopiskelijoille pakollinen teurastamoharjoittelu saattaa olla tulevaisuudessa entistä vaikeampi suorittaa, sillä entistä vähälukuisempiin teurastamoihin on pyrkimässä eläinlääkäriopiskelijoiden ohella myös tuotantoeläinten terveydenhuoltoon perehtyviä agrobiologeja. Samanaikaisesti eläinlääketieteen opiskelijamäärä on juuri lisääntynyt (55 → 71), joten teurastamoharjoittelupaikoista käydään pian kilpailua jo omankin ryhmän jäsenten kesken.

Sen lisäksi, että huolehtivat eläinperäisten elintarvikkeiden turvallisuudesta, eläinlääkärit hoitavat myös eläimiä (Larson 2004; Leighton 2004). Näin tekevät myös virallisesti hyväksytyt tutkinnon suorittaneet eläinnaturopaatit. Mikäli eläinten omistajat valintoja tehdessään kilpailuttavat kaikki tarjolla olevat vaihtoehdot vaihtoehtoiset hoitomuodot perinteisen eläinlääketieteen veroiseksi arvottaen, eläinlääketiede on Lindströmin (2007) tarkoittamassa kilpailutilanteessa. Se, missä määrin eläinnaturopaatit kykenevät kilpailemaan eläinlääkäreiden monipuolisempaa ja tieteelliseen tietoon perustuvaa tietotaitoa vastaan, riippuu siitä, saavuttaako eläinnaturopaatin koulutus laajasti ja yleisesti hyväksytyt ammattikunnan, profession, aseman. Se tarkoittaisi, että muodollisen ja virallisen tutkinnon tunnistamisen ja tunnustamisen lisäksi eläinnaturopaattien tulisi järjestäytyä omaksi ammattikunnakseen, joka huolehtisi paitsi koulutuksen jatkuvasta kehittämisestä, myös valvoisi jäsenkuntansa toimintaa ja tälle ammattiryhmälle muodostettujen eettisten toimintaperiaatteiden noudattamista.

Itsenäiseksi ammattikunnaksi kehittyminen edellyttäisi myös, että vaihtoehtoisten hoitomuotojen ja ammatillisen koulutuksen tulisi olla vahvemalla tieteellisellä pohjalla. Opetussuunnitelman mukaan eläinnaturopaatti saavuttaa vahvat käytännön taidot, mutta ei tieteelliseen ajatteluun tarvittavia kriittisyyden ja itseilmaisun taitoja. Eläinnaturopaatti on kuitenkin eläinlääketieteen kentällä toimiva agentti, joka on opiskelunsa aikana osallistunut osittain samanlaiseen peruseläinlääketie-

teen ja kliinisen eläinlääketieteen opetukseen kuin eläinlääkärikin. Myös tuotantoeläinten terveydenhuoltoon perehtyneet agrologit ovat eläinlääkäreiden tavoin saaneet tietoa mm. terveyttä ylläpitävistä mekanismeista ja sairauden aiheuttajista sekä olosuhteiden ja ruokinnan merkityksestä sairastumisen ennaltaehkäisyssä.

Tällaiset eri koulutusohjelmien päällekkäisyydet eivät ole Järvisen ym. (1993) kuvaaman 1990-luvun korkeakoulupolitiikan mukaisia. Sen sijaan, että laajennetaan jotain koulutusta ottamalla siihen osia jostain toisesta koulutusohjelmasta, pitäisi tehokkuuden nimissä paremminkin miettiä jo olemassaolevien resurssien yhteiskäyttöä. Eläinlääketieteen kenttä on toki laaja (esim. Vainio 2007), ja opetussuunnitelman mukaan niin monipuolinen, että yhtä kattavaa ja siten kaikilla kentän osilla tasavertaisesti kilpailevaa koulutusohjelmaa on vaikea rakentaa. Päällekkäisyydet ja opintojaksojen samankaltaiset nimet voivat kuitenkin antaa opiskelijoille väärän käsityksen oman tutkintonsa asemasta työelämässä. Eläinlääkäreiden kannalta ongelma voi tulla esille lähinnä tuotantoeläinten terveydenhuoltoon liittyvissä ja muissa, ei niin perinteisesti eläinlääkäreiden työkentäksi miellettyissä työympäristöissä. Mutta eläinlääkäreitä pahemmin se ehkä sittenkin koskettaa kotieläintieteen yliopisto-opiskelijoita, joiden opintosisällöissä on paljon samaa kuin agrologiopiskelijoilla ja joiden tutkintonimikekin on harhaanjohtavan samankuuloisen (agrologi/agronomi).

Toisen koulutusohjelman käyttämät opintokokonaisuuksien nimet, enemmän mainoshenkiset kuin informatiiviset internet-esittelyt ja sinänsä asianmukaisesti kirjatut opintojaksojen ja koulutusohjelmien tavoitteet eivät vielä takaa, että koulutus on onnistunut tuottamaan oman alansa osaajia. Tarvitaan myös arviointia ja arvioinnin arviointia, joista viimeksimainittua ei eläinten terveydenhuollon opintokokonaisuuden osalta voitu toteuttaa. Rivien väleistä on silti arvailtavissa, yltääkö arviointi ammattikorkeakoulussa yhtä monipuoliselle ja perusteellisesti harkitulle tasolle kuin yliopistossa. Jopa opistotasoisessa eläinnaturupaattikoulutuksessa arvioinnilla on oma paikkansa hyvin perusteltuine ja opetuksen tavoitteisiin yhteensopivine arviointikäytäntöineen.

Eläinnaturupaatti- ja eläinlääkärikoulutuksella onkin samanlaisia, sosiaalisiksi sulkeumaksi (ks. Murphy 1988) tulkittavissa olevia ominaisuuksia. Vain eläinnaturupaattikoulutuksen hyväksytysti suorittaneet voivat käyttää eläinnaturupaatin (ELN) tutkintonimikettä. Samalla tavoin eläinlääkäriopiskelijalla (el. yo, ELK) on täydet eläinlääkäriin (ELL) oikeudet vasta kaikki eläinlääketieteen opinnot suoritettuaan ja laillistuksen saatuaan. Näihin tutkintoihin johtavien koulutuspolkujen

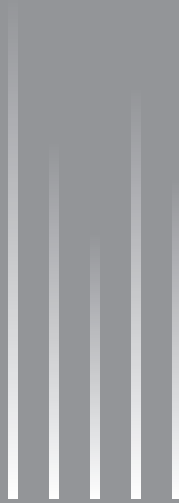
ulkopuolelle jäävät eivät kykene horjuttamaan tutkinnolla saavutettua monopoli- asemaa. ELN- ja ELL-tutkintojen keskinäinen suhde on kuitenkin monimutkaisempi. Se voidaan nähdä sekä uhkana että mahdollisuutena. Esimerkiksi mikään ei estä eläinnaturopaattia hakeutumasta eläinlääketieteen opiskelijaksi tai eläinlääkäriä perehtymästä vaihtoehtoihin hoitomuotoihin. Viimeksimainittu tapa ainakin täydentää osaamista tavalla, jolla voi entistä paremmin vastata eläinlääketieteen kentän nykyisiin ja tuleviin haasteisiin (vrt. eläinlääkäriin erikoistumistarpeet: Husu-Kallio 2007; Sukura 2007; Albers 2008).

Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin eläinnaturopaattikoulutuksen, agrologikoulutuksen ja eläinlääkärikoulutuksen opetussuunnitelmia. Ne eivät vielä kerro mitään siitä, millä perusteilla näihin koulutuksiin hakeutuneet opiskelijat ovat valintansa tehneet. Olisiko mahdollista, että tieto koulutuksella saavutettavasta vahvasta ammatillisesta statuksesta ohjaa opiskelijaksi aikovien valintaa? Vai pitäisikö pareminkin tutkia tarkemmin näille kaikille koulutuksille yhteistä, teoriaa ja käytäntöä yhdistävää harjoittelua? Hellbergin (1978) mukaan erilaisia ammatteihin liittyviä mikronäkökulmia on jo tarpeeksi käsitelty, mikä puoltaisi jälkimmäistä vaihtoehtoa. Työelämä ja sen vaatimukset kuitenkin muuttuvat jopa arvaamattomalla tavalla, joten ehkä hedelmällisintä olisi tarkastella sitä muutosta, jonka myös eläinlääkäriopiskelijoiden suhde omaan ammattiinsa muuttuu näiden yhteiskunnallisten muutosten seurauksena.

Lähteet

- Ahola, S. 2008. "Johan on markkinat" – eli pitäisikö ranking-listat rankata? Esitelmä Korkeakoulututkimuksen juhlasymposiumissa Jyväskylässä 26.8.2008.
- Ahola, S. & Nurmi, J. 1998. Koulutusväylät, työmarkkinat ja valikoituminen. Opetusministeriö. Koulutus- ja tiedepolitiikan osasto. Julkaisuja 54.
- Albers, J. W. 2008. The future of specialty practice. *Journal of Veterinary Medical Education* 35, 51–52.
- Barnett, R. 2000. Supercomplexity and the curriculum. *Studies in Higher Education* 25, 255–265.
- Bourdieu, P. 1984. *Distinction. A social critique of the judgement of taste*. Käänt. R. Nice. Cambridge: Harvard University Press.
- Bourdieu, P. 1988. *Homo academicus*. Käänt. P. Collier. Cambridge: Polity Press.
- Deem, R. 2008. To compete or not to compete? Dilemmas of 21st century universities. Luento Korkeakoulututkimuksen juhlasymposiumissa Jyväskylässä 26.8.2008.

- Hellberg, I. 1978. Studier i professionell organisation. En professionsteori med tillämpning på veterinäryrket. Göteborgin yliopisto. Sosiologinen instituutti. Monografioita 20.
- Husu-Kallio, J. 2007. Eviran näkökulma, 31 työskentelevää erikoiseläinlääkärinä. Esitelmä eläinlääkäreiden erikoistumiskoulutusseminaarissa Helsingissä 3.12.2007.
- Järvinen, M-R., Kivinen, O. & Rinne, R. 1993. Yhteensulauttaminen korkeakoulupolitiikan välineenä. Ulkomaiset mallit ja Suomen korkeakouluverkon uudelleenjärjestely. Turun yliopisto. Koulutussosiologian tutkimuskeskus. Raportteja 16.
- Larson, R. 2004. Food animal veterinary medicine: leading a changing profession. *Journal of Veterinary Medical Education* 31, 341–346.
- Leighton, F. 2004. Veterinary medicine and the lifeboat test: a perspective on the social relevance of the veterinary profession in the twenty-first century. *Journal of Veterinary Medical Education* 31, 329–333.
- Lindberg, M. 2008. Diverse routes from school, via higher education to employment – A comparison of nine European countries. *Turun yliopisto. Koulutussosiologian tutkimuskeskus. Raportteja* 70.
- Lindström, M. 2007. Eläinlääkärit tarvitsevat huippututkimusta. *Suomen Eläinlääkärilehti* 113, 511.
- Marttila, L. & Vuolanto, P. 2008. Hoitotiede ja hoitotyö: missä kulkevat ammatin ja tieteen rajat? Esitelmä Korkeakoulututkimuksen juhlasymposiumissa Jyväskylässä 26.8.2008.
- Murphy, R. 1988. Social closure. The theory of monopolization and exclusion. Oxford: Clarendon Press.
- Puhakka, A. & Rautopuro, J. 2008. "...Mut' mehän ei ollakaan mittään..." - yliopisto-opettajien ja tutkijoiden työpahoinvointi. Esitelmä Korkeakoulututkimuksen juhlasymposiumissa Jyväskylässä 26.8.2008.
- Raitanen, A. & Kokko, A. 2000. Miten tulevaisuuden ekonomit valitaan? Kauppateolliseen koulutukseen hakijat, pääsijät ja opiskelijavalintojen kehittäminen. Opetusministeriö. Koulutus- ja tiedepolitiikan osasto. Julkaisuja 76.
- Sukura, A. 2007. Eläinlääkärikoulutuksesta puuttuu vain raha. *Suomen Eläinlääkärilehti* 113, 443.
- Tuomi, O. 2006. Esipuhe. Teoksessa L. Luoto & M. Lappalainen (toim.) Opetussuunnitelma-prosessit yliopistoissa. Helsinki: Korkeakoulujen arviointineuvosto, 3.
- Vainio, O. 2007. Eläinlääkäreiden erikoistumiskoulutuksen kehittäminen. Esitelmä eläinlääkäreiden erikoistumiskoulutusseminaarissa Helsingissä 3.12.2007.
- Weber, M. 1992. Kaupunki. Käänt. T. Hietaniemi. Alkuperäisjulkaisu 1921. Tampere: Vastapaino.



*Korkeakoulupedagogiikan
näkökulmat*





Kilpailun luomat jännitteet ja siirtymät ammattikorkeakoulun opetussuunnitelman kehittämistyössä

Yliopisto- ja korkeakoulutuksen laatuksikriteerit tulevat lähivuosina korostumaan. Ikäluokkien pienemiset johtavat korkeakoulutuspaikkojen supistamiseen. Kilpailu opiskelijoista kiristyy ja pakottaa ammattikorkeakoulut kehittämään opetustaan. Ammattikorkeakoululaki edellyttää opettajia verkostoitumaan erityisesti työelämän mutta myös muiden toimijoiden kanssa. Artikkelissa esiteltävässä yläkoulun, ammattikorkeakoulun ja yliopiston oppimisverkostohankkeessa tavoitteena on ollut kehittää työelämä- ja käytäntölähtöinen "Osallistavan mentoroinnin" opintokokonaisuus sosiaali- ja terveysalan opiskelijoille. Tutkimus on toteutettu toiminnan teorian ja eksplisiivisen oppimisen viitekehyksessä. Se on osa valtakunnallista joustavan perusopetuksen hanketta, jossa tavoitteena on ollut koulupudokkuuden ennaltaehkäisy. Oppimisverkostohankkeen käynnistymisvaiheessa avainrooli on ollut ns. rajanylittäjäyksilöillä, jotka ovat sitoutuneet teoriaa ja empiriaa yhdistelevien toimintamallien ja -välineiden yhteiskehittelyyn. Ammattikorkeakoulun sisäiset jännitteet, esimerkiksi hallinnollisten ja opetuksellisten käytänteiden yhteismitattomuus, hidastivat alkuvaiheessa verkostoyhteistyön kehittymistä ja opiskelijoiden projektiopintoihin osallistumista. Eri organisaatioiden rajanylittäjäyksilöistä koostuvien ydinryhmien neuvottelut synnyttivät yhteisen kielen löydyttyä kehityksellisiä siirtymiä. Näitä olivat hankkeen laajeneminen, uuden koulusosionomin viran perustaminen yläkouluun ja projektiopintojen kehittäminen osana sosionomi (AMK) ja terveysalan (AMK) vapaaehtoisia opintoja.

Asiasanat: kehittämisprojektit, korkeakoulut, opetussuunnitelmat, toiminnan teoria, verkostot

Johdanto

Yhteiskunnassa keskustellaan samanaikaisesti sekä tulevasta työvoimapulasta että korkeakoulujen rakenteellisesta kehittämisestä. Vuosiluokkien pienenemisellä on luonnollisesti vaikutuksia korkeakoulutusyksikköjen ja aloituspaikkojen määrään. Vähenevän ikäluokan myötä opiskelijoiden rekrytointi vaikeutuu aluepoliittisesti suuntautuen erityisesti sellaisiin pienimpiin asutuskeskuksiin, jotka eivät pysty houkuttelemaan opiskelijoita kyllin monipuolisella opetustarjonnalla. Koulutuspaikkojen vähenemisen pelko voimistaa osaltaan myös korkeakoulujen keskinäistä kilpailua, suoranaista henkiinjäämistäistelua. Opiskelijoiden rekrytointiongelmia ja korkeakoulujen keskinäinen kilpailu synnyttävät puolestaan ammattikorkeakouluille tarvetta profiloitua, kehittää osaamistaan sekä erottua joukosta omalla erityisasiantuntijuudellaan. Nykyisessä kilpailutilanteessa on tärkeä ennakoida tulevan osaamisen kannalta keskeisiä toimintaympäristön muutoksia ja niiden vaikutuksia osaamisvaatimuksiin (ks. esim. Helle ym. 2003).

Yksityiseltä ammattikorkeakoulun opettajalta osaamisen osoittaminen edellyttää aloitteellisuutta omien ideoiden esittämisessä ja kehittämisessä. Opettajien on luotava omia verkostojaan toteuttaakseen työelämälähtöisiä kehittämishankkeita. Luonnollinen seuraus on, että samankin ammattikorkeakoulun sisällä kollegat kilpailevat vähenevistä resursseista keskenään. Opettajat saattavat myös toisistaan tietämättään toteuttaa samansisältöisiä hankkeita, joita yhdistämällä vahvistettaisiin resursseja ja saataisiin uudenlaista tukea kehitystyöhön (Suntio & Konkola 2003). Jokainen oppilaitos haluaa osoittaa tarpeellisuutensa myös oman alansa johtavana asiantuntijana. Tämän vuoksi opettajien edellytetään kehittävän yksilöllistä asiantuntemustaan sekä oman opetuksensa sisältöä ja menetelmiä. Opetustyön vaatimukset ja erilaisten kehittämishankkeiden aiheuttama kilpailu ja moninaisten haasteiden synnyttämä kiire vaikeuttavat erityisesti opettajien kollegiaalista yhteistyötä (Hyrkkänen 2007; Savonmäki 2007).

Jokaisen korkeakouluopiskelijan tavoitteena on mielekkään ja tyydytystä tuottavan työpaikan löytäminen. Ammatillinen pätevyys hankitaan perusopinnoissa. Lisäksi opiskelija voi saavuttaa erityisosaamista osallistumalla tarjolla oleviin projektiopintoihin, joita toteutetaan usein monialaisena yhteistyönä työelämän toimijoiden kanssa jonkun käytäntöön kiinnittyvän kehittämishankkeen yhteydessä. Tämä tarjoaa opiskelijalle erinomaisen mahdollisuuden tutustua jo opiskeluvaiheessa käytännön työssä esiin nouseviin ja ennalta rajattuihin ongelmiin. Samalla opiskelijalla

on tilaisuus etsiä ja kehitellä ongelmiin ratkaisuja moniammatillisessa yhteistyössä. Projektityöskentely avaa opiskelijoille näkymiä uudenlaiseen oppimisprosessiin aidossa työympäristössä oppimisverkoston täysivaltaisena jäsenenä. Kokemukset suoraan työelämän tarpeista kehitellyistä projektiopintokokonaisuuksista ovat olleet myönteisiä, joskin myös sangen haasteellisia (ks. esim. Konkola 2003; Lambert, Reunanen & Helle 2005; Suntio & Konkola 2003; Väänänen 1996).

Ammattikorkeakoulujen tärkeänä tehtävänä on vastata paikalliseen työvoimakysyntään ja kehittää alueidensa työelämää palvelevaa soveltavaa tutkimusta. Kilpailu ammattikorkeakoulun sisällä, eri koulutusinstituutioiden keskinäisessä yhteistyössä ja erilaisten toimijoiden välillä voi olla kuitenkin esteenä alueellisten tarpeiden huomioimiselle ja todellisen oppimisverkostoyhteistyön käynnistymiselle. Vaikka yhteistyövelvoitteet ovat tuoneet ammattikorkeakouluille haasteita uudenlaisten työmuotojen ja toimintakulttuurin kehittämiseksi, on sisäisiä toimintakäytänteitä ollut vaikeampi uudistaa (Kuusinen 2003, 31). Oleellista onkin, että kilpailun synnyttämät jännitteet ja ristiriidat paljastetaan ja nähdään kehityshaasteina eri toimijoiden välisessä yhteiskehittelyssä. Artikkelissa pohdimme, miten kilpailun esiin nostamat jännitteet ovat edistäneet yliopiston, ammattikorkeakoulun ja peruskoulun keskinäistä oppimisverkostoyhteistyötä ammattikorkeakoulun työelämälähtöisen projektiopintokokonaisuuden kehittälyssä.

Oppimisverkostohankkeen konteksti

Alueellinen kehittämishanke on osa valtakunnallista joustavan perusopetuksen (JOP) projektia. Jopo-hankkeessa etsittiin ja kehiteltiin sellaisia toimintakäytänteitä ja opetusmenetelmiä, jotka sitouttaisivat yläkouluikäisiä nuoria takaisin koulutyöhön. Tavoitteena oli, että tällaiset koulupudokkaiksi leimautuneet nuoret saisivat peruskoulun päättötodistuksen, joka takaisi heille jatkokoulutusmahdollisuuden ja työtä. Jokaisella hankkeeseen osallistuvalla koululla oli vapaus ideoida ja kehitellä omia toimintatapoja parhaaksi katsomallaan tavalla.

Kaupungin yläkoulu toimi innovaattorina alueelliselle yhteistyöhankkeelle, johon osallistui edustajia yrityksistä, vapaa-ajan järjestöistä, seurakunnasta sekä paikallisen ammattikorkeakoulun sosiaali- ja terveysalan yksiköstä. Ammattikorkeakoulun, yläkoulun ja yliopiston oppimisverkostoyhteistyössä suunniteltiin paikallisen Jopo-hankkeen tukemiseksi "Osallistavan mentoroinnin" projektiopinnot

sosiaali- ja terveystieteiden opiskelijoille. Ideana on, että opiskelijat (AMK) toimivat yläkoulun yksilöllisen opiskelusuunnitelman mukaan opiskelevien (entisiä koulupudokkaita) mentoreina. Yläkoulun oppilaille on perustettu erityisiä tukimuotoja. Esimerkiksi osa opiskelusta toteutuu työelämässä ja osa tämän Jopo-ryhmän yhteisinä opintoina. Mutta osa opinnoista toteutetaan myös yhteisen opetussuunnitelman mukaisissa luokkaopinnoissa. Mentorit työskentelevät oppilaiden tukena käytännön työelämän yhteyksiä koordinoivan ja erityisryhmän luokan opetuksesta vastaavan opettajan yhteistyökumppanina. Mentorina toimiminen edellyttää, että projektiopintoihin sisältyy myös ammattikorkeakoulun sisällä oppilaiden mentoimintaa tukevaa opiskelua monipuolisissa oppisisällöissä ja opiskelumenetelmin. Projektiopinnot kehittyvät ja toteutuvat käytännössä peruskoulun toimijoista (opettajat, opinto-ohjaajat, koulukuraattori), ammattikorkeakoulun lehtoreista sekä yliopiston tutkijoista muodostuvan oppimisverkoston jäsenten välisessä yhteistyössä.

Oppimisverkostoyhteistyö alueellisena yhteiskehittelyinä

Ammattikorkeakoulu on veloitettu koulutuksen ohella myös alueelliseen tutkimus- ja kehittämistoimintaan (Ammattikorkeakoululaki 351/2003; Ammattikorkeakouluasetus 352/2003). Opetussuunnitelmaa koskien kukin ammattikorkeakoulu tekee ehdotuksensa, jonka opetusministeriö vahvistaa. Pienehkön kunnan Jopo-toiminnassa alueellinen kehittämishanke ja opetussuunnitelman kehittämistyö integroituvat ammattikorkeakoulun tutkimus- ja kehittämisvaatimuksissa. Jopo-toimintaan liittyvässä tutkimus- ja kehittämisprojektissa tavoitteena on oppimisverkostotyöskentelyn kautta edistää yksilöllisen opintosuunnitelman mukaan opiskelevia yläkoululaisia (entisiä koulupudokkaita) pysymään opintiellä. Samalla kuitenkin ammattikorkeakoulun erityisenä tavoitteena on koulusosionomin tehtäväalueen selkiyttäminen sekä sairaanhoitajan roolin korostaminen nuoren terveyden edistämiseksi ja psykososiaalisen hyvinvoinnin tukemisessa. Tavoitteena on kehittää koulussa toimivien sosionomien ammatillisia kykyjä nykypäivän ja tulevaisuuden haasteista käsin. Ammattikorkeakoulussa heräsi ajatus koulusosionomin kokeilun aloittamisesta sosiaali- ja hoitotyön koulutusohjelmien yhteistyönä. Niinpä oppimisverkostoyhteistyössä ryhdyttiin suunnittelemaan, kehittämään ja toteuttamaan samanaikaisesti ammattikorkeakoulun sosiaali- ja terveystieteiden opiskelijoiden ”Osallistavan mentoroinnin” projektiopintokokonaisuutta.

Oppimisverkostoyhteistyö opetussuunnitelman kehittämässä

Ammattikorkeakoulu on vastuussa oman opetussuunnitelmansa kehittämisestä. Perinteisesti jokaisella koulutusohjelmalla on oma opetussuunnitelmansa, vaikka eri koulutusyksiköiden mahdollinen yhdistyminen asettaa paineita myös koulutusohjelmien yhdistelyyn. Ammattikorkeakoulun sosiaalialan yksiköllä on jo aiempaa kokemusta työelämälähtöisen tutkimus- ja kehittämishankkeen toteutuksesta yhdessä yliopistotutkijoiden kanssa (Janhonen, Sarja & Juntunen 2006). Yhteistyön toivottiin jatkuvan myös uudessa koulusosionomin työhön valmistavaa opetussuunnitelmaa työstävässä tutkimus- ja kehittämishankkeessa. Oppimisverkostoyhteistyön varsinaisena käynnistäjänä toimi paikallinen peruskoulu, joka kutsui kokoon Jopo-hankkeesta kiinnostuneet paikalliset toimijat sekä ammattikorkeakoulun edustajat ja yliopistotutkijat.

Käytäntöpainotteisen ”Osallistavan mentoroinnin” projektiopintojen opetussuunnitelman lähtökohtana ammattikorkeakoulun lehtorit ja yliopistotutkijat sovelsivat työelämä- ja käytäntölähtöisen oppimisen ja oppimisverkostoyhteistyön periaatteita. Molempien edellytyksenä on eri organisaatioiden edustajien välinen moniammatillinen yhteistyö, koska alueellisessa kehittämistyössä yksittäisten toimijoiden katsotaan olevan liian pieniä yksiköjä laaja-alaisen ja kestävien vaikutusten aikaansaamisessa. Esimerkiksi Alasoini (2004) ymmärtää oppimisverkostolla sellaista eri organisaatioiden yhteiskehittelyn foorumia, jota määrittää jokin yhteinen kiinnostuksen kohde mutta myös maantieteellinen sijainti tai toimiala. Oppimisverkosto syntyy eri toimijoiden välisessä generatiivisessa yhteistyössä, jolle voidaan luoda yhteisiä tavoitteita ja kehittää myös yhteisiä välineitä tavoitteiden saavuttamiseksi. Oppimisverkoston toimivuus edellyttää, että toimijoiden välillä on sellaisia vuorovaikutteisia konteksteja eli oppimistiloja (Nonaka ym. 2000), jotka edistävät yhteiskehittelyä, yhdessä oppimista ja uuden tiedon ja välineistön kehittymistä. (Alasoini 2004.)

Tutkimustehtävät

Tutkimuksessa tavoitteenamme on kuvata ja selvittää niitä erilaisia ammattikorkeakoulun sisäisen ja ulkoisen yhteistyön luomia jännitteitä ja siirtymiä, joita yk-

silöllinen kilvoittelu ja keskinäinen kilpailu aikaansaavat ammattikorkeakoulun koulutusohjelmien opetussuunnitelmatyön käytänteissä. Tutkimustehtävät ovat täsmennettyinä seuraavat:

1. Millaisia jännitteitä ja siirtymiä oppimisverkostossa ilmeni kehitettäessä "Osallistavan mentoroinnin" projektiopintoja ammattikorkeakoulun sosi-aali- ja terveystieteiden koulutusohjelmien opetussuunnitelmiin
 - a) organisaatioiden tasolla
 - b) oppimistilojen tasolla?
2. Millaisia kehityksellisiä siirtymiä jännitteet synnyttivät kehitettäessä "Osallistavan mentoroinnin" projektiopintoja ammattikorkeakoulun opetussuunnitelmaan?
3. Millaisten jännitteiden ja siirtymien seurauksena oppimisverkosto muotoutui aidoksi eri osapuolten yhteiskehittelyprosessiksi?

Tässä artikkelissa käsittelemme kuitenkin tarkemmin ainoastaan ensimmäistä tutkimustehtävää.

Tutkimuksen lähestymistapa

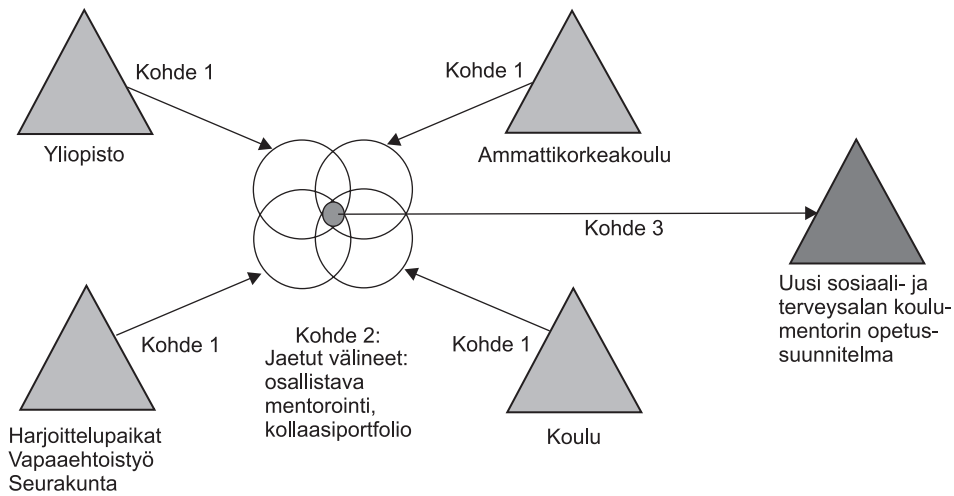
Tutkimuksen lähestymistapa perustuu ekspansiiviseen oppimiseen ja sen taustalta löytyvään kulttuurihistorialliseen toiminnan teoriaan. Kyseisessä teoriassa käsitteellisenä apuvälineenä jännitteiden ja kehityksellisten siirtymien analyysissa käytetään toimintajärjestelmäkaaviota (Engeström ym. 1999), jossa keskeisenä periaatteena on inhimillisen toiminnan välittyneisyys ja kohteellisuus. Oppiminen on sosiaalista toimintaa, jossa hyödynnetään vuorovaikutusta ja kulloisenkin toimintakulttuurin tuottamia fyysisiä ja henkisiä työvälineitä. Oppiminen on myös yhteisöllistä toimintaa, jolloin se kytkeytyy toimintajärjestelmän sääntöihin, työnjakoon ja yhteisöön. Toiminnan välittyneisyys tekee toimijoista muutosagentteja, jotka voivat yhdessä toisten toimijoiden kanssa kehittää omaa toimintakulttuuriaan luomalla uudenlaisia työskentelymuotoja. Tämä mahdollistuu vain, jos toimijoilla, esimerkiksi opettajilla ja opiskelijoilla, on aidosti yhteinen kehittämisen, tutkimuksen ja oppimisen kohde.

Työelämän ongelmat ovat nykyään sosiaali- ja terveydenhuollossa moniulotteisia ja vaikeasti ratkaistavia, minkä vuoksi asiantuntijoiden työ organisoituu yhä enem-

män kohti moniammatillista yhteiskehittelyä ja neuvottelua (ks. esim. Huotari 2008; Lambert, Reunanen & Helle 2005). Tällöin erityisesti toimintajärjestelmien välisillä rajanylityksillä ja erilaisen asiantuntemuksen yhdistelyllä on keskeinen merkitys. On selvää, että myös opiskelijat osallistuvat yhteiskehittelyyn aktiivisina ja vastuullisina toimijoina. Tavoitteena on sellainen yhteiseen kohteeseen perustuva toiminta, jossa teoria ja arkikäytännöt kohtaavat. (Engeström 2001b; Konkola 2003.)

Toiminnan teorian piirissä on siirrytty useampien toimintajärjestelmien rajapinnoilla toteutettaviin hankkeisiin. Tutkimuksissa analyysiyksikköinä ovat tällöin olleet yksittäisten toimintajärjestelmien asemasta toistensa kanssa vuorovaikutuksessa olevat erilaiset toimintajärjestelmät, joiden välinen yhteistoiminta verkottuu (esim. Daniels ym. 2007; Tynjälä ym. 2007). Verkostoon kuuluvia toimintajärjestelmiä yhdistää toisiinsa osittaisesti jaettu kohde, esimerkiksi tässä tutkimuksessa mahdollisista koulupudokkaista koostuva Jopo-ryhmä. Tällaisessa eri organisaatioiden välisessä oppimisverkostoyhteistyössä on keskitytty niihin jännitteisiin ja jännitteiden avaamiin mahdollisuuksiin, joita organisaatioiden välinen oppiminen tarjoaa. (Engeström 2001a, 133; 2003.) Oppimisverkostoyhteistyö tapahtuu ns. rajavyöhykkeellä, jolloin tärkeäksi muodostuvat ne keskustelut, joita käydään eri toimintajärjestelmien rajapinnoilla. Verkostoyhteistyön käynnistymisen kannalta oleellista on, että jo toiminnan alkuvaiheessa valitaan yksi tai useampia teoreettisia käsitteitä, joiden avulla kehitettävä kohde hahmotetaan uudesta näkökulmasta (Lambert, Reunanen & Helle 2005). Esimerkiksi ammattikorkeakoulun opetus suunnitelman kehittämistyöhön liittyvät pyrkimykset voidaan esittää oppimisverkostoon kuuluvien erilaisten toimintajärjestelmien välisenä risteymänä seuraavan sivun kuvion 1 muodossa.

Tämäntyyppisessä risteytyvässä oppimisverkostoyhteistyössä eri toimintajärjestelmät (ammattikorkeakoulu, yläkoulu, työharjoittelupaikat, vapaaehtoisjärjestöt, seurakunta ja yliopisto) ovat yhteistyössä ja vuorovaikutuksessa keskenään tarkoituksenaan laajentaa omaa kohteellista toimintaansa. Eri toimijoilla on erilliset intressinsä, mutta niillä on myös yhteinen tavoite (koulupudokkaan opintojen tukeminen) ja jaettuja välineitä (tässä: osallistavan mentoroinnin ja kollaasiportfolion mallit). Oppimisverkostoyhteistyön yhtenä tavoitteena on kehittää yläkoulun opiskelukäytänteisiin ja nuoren elämysmaailmaan perustuva jaettu kohde eli sosi-aali- ja terveysalan koulumentorin projektiopintojen opetus suunnitelma.



Kuvio 1. Koulumentori-hankkeen oppimisverkostoyhteistyön osapuolet

Tutkimusaineisto ja aineiston analyysi

Valtakunnan tasolla Jopo-toiminnan haasteet kiinnittyivät koulupudokkaiden yksilöllisistä tarpeista nousevien uudenlaisten toimintatapojen ja oppimisympäristöjen kehittämiseen (Manninen & Luukannel 2007). Tässä tutkimuksessa haasteeseen etsittiin ratkaisuja oppimisfoorumitoiminnasta. Tarkoituksena oli kehittää uudenlaisia työskentely- ja opiskelumuotoja moniammatillisen yhteistyön mahdollistumiseksi. Pääasiallisina oppimisfoorumeina tässä oppimisverkostohankkeessa toimivat a) paikallisen yläkoulun aloitteesta toteutetut suuren ohjausryhmän kokoukset, b) ammattikorkeakoulun lehtoreiden ja/tai tutkijoiden aloitteesta toteutetut ydinryhmän kokoukset ja koulutustilaisuudet sekä c) ammattikorkeakoulun opiskelijoiden mentorointitapaamiset. Tutkimusaineisto koostuu toteutettujen oppimistilojen yhteydessä kootusta materiaalista (kokouspöytäkirjat, nauhoitetut kokoukset ja yhteiset tilaisuudet). Lisäksi tutkimusaineistoa täydentävät opiskelijoiden sähköpostiviestit ja oppimistehtävät.

Kirjallisessa muodossa oleva aineisto analysoitiin seuraavasti (Daniels ym. 2007; Engeström 1993; Sarja & Janhonen 1999):

1. Rajattiin tekstissä löytyvät jännitteet ja ristiriidat.
2. Rajattiin jännitteen tai ristiriidan kohteellisuus.
3. Tarkasteltiin jännitteissä tai ristiriidoissa ilmenevää moniäänisyyttä.
4. Nimettiin yhteiskehittelyn erilaisia tasoja.
5. Kehiteltiin yhteisiä välineitä kohteen rajaamiseksi.
6. Tarkasteltiin tuloksia kehityksellisen siirtymän näkökulmasta.

Tutkimustulokset

Organisaatiotasolla ilmenneet jännitteet ja siirtymät

Elinikäisen oppimisen, keskinäisen kilpailun ja kilvoittelun vaatimukset näkyvät ammattikorkeakouluopettajan työssä jatkuvina pätevyöitymis- ja itsensä kehittämishaasteina. Oppimisverkostohankkeen muotoutumisvaiheessa avainroolissa oli ammattikorkeakoulun lehtori, joka toimi rajanylittäjänä käynnistäessään ammattikorkeakoulun, yläkoulun ja yliopiston välistä yhteistyötä. Tällaiset rajanylitykset ovat kehityksellisten siirtymien ja opetuksellisten innovaatioiden mahdollistajia. Yhteistyö ammattikorkeakoulun suuntaan kuitenkin rakoili, kun hanketyöhön sitoutunut lehtori jäi virkavapaalle eikä ammattikorkeakoulun johto nimennyt hänen tilalleen vakinaista, selkeästi tähän tehtävään kiinnittyvää yhteyshenkilöä. Vaihtuvat sijaiset joutuivat, oman toimensa ohella, uuteen hankkeeseen, jonka taustoja ja yhteistyöhön liittyviä velvoitteita he eivät tunteneet tai kokeneet omakseen.

Vaikka yhteisöllinen opettajuus konkretisoituu Savonmäen (2007) mukaan monissa ammatillisista opettajuutta koskevissa tutkimuksissa keskeiseksi korkeakoulutuksen kehittämishaasteeksi, saattaa opettajien oma ajattelu yhteistyöstä helposti näyttäytyä yksilöllisyyttä tukevinä käytänteinä. Äärimmillään individualistinen tulkinta johtaa vieraantumiseen yhteistyön mahdollisuuksista. Uuden toimintakonseptin kehittyminen ei ole Hyrkkäsen (2007) mukaan helppoa, koska se edellyttää ammattikorkeakouluilta kollektiivista toimijuutta, kehittävän tutkimuksen menetelmiä, keskusteluja, analyysia ja väittelyä. Erilaiset oppimisfoorumit ovat kuitenkin avoimia oppimistiloja, joissa opettajien on mahdollista rakentaa asiantuntijuutensa perusteella uudenlaisia käytäntöjä paremmin jäsentäviä toimintamalleja ja -välineitä. Tämä on entistä tärkeämpää, kun oppilaitos joutuu ennen pitkää perustelemaan

olemassaoloaan profiloitumalla hyödyllisyytensä osoittaneiden hankkeiden kautta. (esim. Hyrkkänen 2007.)

Ammattikorkeakoululla on lakisääteinen velvollisuus kehittää omaa opetus-suunnitelmaansa (Ammattikorkeakoululaki 351/2003; Ammattikorkeakouluasetus 352/2003.) Toisaalta ammattikorkeakoulun olemassa oleva opetussuunnitelma ohjaa yksittäisen opettajan työtä ja toimii tiettyyn pisteeseen myös työtä rajaavana turvana monenmoisen kilvoittelun ja kilpailun keskellä. Tiimityön vaatimus on todellisuutta myös ammattikorkeakouluissa, mutta ongelmana on se, ettei osa ammattikorkeakoulun opettajista sisäistä tiimityötä eikä näin ollen siihen osallistu. Perinteisesti ammattikorkeakoulun opettaja on yksinäinen puurtaja ja opetustyötä säätelevät yksilöllisyyden ja yksityisen vastuun periaatteet. Näin ollen yksittäisen opettajan oli ymmärrettävästi vaikea joustaa uusien projektiointojen vaatimista järjestelystä nämä opinnot valinneiden opiskelijoiden kohdalla. Opiskelijat joutuivatkin usein pahaan välikäteen, kun vanha opetussuunnitelma edellytti heidän olevan jollain oppilaitoksen pakollisella luennolla ja samanaikaisesti projektioinnit edellyttivät heidän osallistuvan vaikkapa leirille tai koulun oppitunnille tai vierailevan työharjoittelupaikoissa Jopo-oppilaiden mentoreiden ominaisuudessa. Näihin toimintoihin ei ”Osallistavan mentoroinnin” opetussuunnitelman projektioinnissa ollut hankkeen alkuvaiheessa varattu opiskeluresurseja eikä tilaa. Projektiointoihin ei valittu vakinaista opettajaa, joka olisi ollut suunnittelemassa ja tukemassa ammattikorkeakoulun opiskelijoiden ajankäyttöä. Kyseinen jännite ratkesi myöhemmin, kun koulukuraattori otti opiskelijoiden ohjausvastuun itselleen.

Seuraavassa kokoamme ne organisaatiotason jännitteet, jotka ovat haasteita oppimisverkostohankkeen alkuvaiheessa ammattikorkeakoulun työelämälähtöisen opetussuunnitelman kehittämistyössä:

- Opetussuunnitelma vaatii sekä sisällöllistä että ajankäytöllistä kehittelyä.
- Opetussuunnitelman kehittäminen ja projektioinnit edellyttävät onnistuakseen vakinaista ja sitoutunutta yhdysopettajaa sekä sosiaali- että hoitotyön koulutusohjelmiin, koska verkostoissa liikkuva tieto on ihmisten välisten suhteiden synnyttämää ja ylläpitämää (Kuusinen 2003, 7).
- Uuden opetussuunnitelman kehittäelytyöhön kaivataan hallinnon hyväksymistä ja tukitoimenpiteitä.

Oppimistilatasolla ilmenneet jännitteet ja siirtymät

Oppimisverkostoyhteistyön näkökulmasta tutkijat nimesivät eri yhteiskehittelykokoukset oppimistiloiksi. Hankkeessa muodostui useammanlaisia oppimistiloja, joiden tehtävät ja joista nousevat jännitteet, haasteet ja kehitykselliset siirtymät muotoutuivat erilaisiksi.

1. Suuren ohjausryhmän kokous oppimistilana

Yläkoulu organisoii yhteistyön käynnistämiseksi suuren ohjausryhmän kokoukset, joita järjestettiin hankkeen alkuvaiheessa useampia kertoja lukukaudessa. Kokousten tarkoituksena oli hankkeeseen sitouttaminen: osallistujien toisiinsa tutustuttaminen, osallistujien informoiminen yhteisistä tavoitteista ja yhteiskehittelyn käynnistymisen mahdollistaminen. Suuren ohjausryhmän kokouksia leimasi esityslistan mukainen eteneminen siten, että osallistujatahot informoivat osapuolia hankkeen etenemisestä lyhyin ennalta valmistelluin puheenvuoroin. Vuorovaikutus eteni koordinaation tasolla, jolloin keskustelussa ei ollut mahdollisuutta suuntautua yhteisen toiminnan jatkosuunnitteluun tai kehittämiseen (ks. tarkemmin Engeström 1993). Oppimisverkoston eri osapuolten edustajissa oli myös suurta vaihtuvuutta yläkoulun edustajien ja tutkijoiden pysyessä samoina/tai informoidessa toisiaan. Muiden osallistujien vaihtuvuus aiheutti jonkin verran katkoksia tiedon kulussa ja tavoitteiden hahmottamisessa. Esityslista ja aika rajasivat usein sisällölliset keskustelut minimiin. Suuren ohjausryhmän kokoukset olivat kuitenkin välttämättömiä, että aktiiviset toimijat löysivät toisensa ja pääsivät kehittämään tarvittavia muita oppimistiloja.

2. Mentoreina toimivien opiskelijoiden luomat oppimistilat

Mentorointi käynnistyi lukukauden alussa siten, että ammattikorkeakoulun mentoreina toimivat opiskelijat vierailivat Jopo-oppilaiden kotiluokassa kahdesti kuukaudessa. Ennen vierailuaan mentorit tutustuivat virikeartikkeleihin, osallistuivat mentorikoulutukseen ja olivat yhteydessä ohjaajaan ja tutkijaan. Erityisen haasteellisenä mentorit kokivat sekä oppilaiden toimintaan motivoinnin että luottamuksellisten suhteiden luomisen heihin kuten yksi mentoreista kuvaa oppimispäiväkirjassaan:

Mentorointi Jopo-luokassa minun ja kaverini vetämänä. Paikalla ovat kaikki oppilaat. Tarkoituksenamme oli käydä läpi oppilaiden kanssa, mitä mentorointi on, jakaa ryhmät ja suunnitella säännöt, mutta tämä koitui hankalaksi,

sillä he eivät jaksaneet istua paikoillaan ja olivat aika viljejä. Yhteinen sävel kuitenkin löytyi onneksi. Olimme päättäneet jakaa oppilaat mentoreille arpomalla. Arpominen sai kuitenkin niin laajan vastustuksen, että teimme kompromissin. Tämä oli minulle varsinainen ahaa-elämys, sillä annoimme periksi arpomisesta ja saimme vastalahjaksi vähän kunnioitusta ja kuunteluhalukkuutta. Yksikin poika sanoi, 'ette te ihan turhia taida ollakaan', sen verran positiivisesti, että nostatti hymyn huulilleni.

Esimerkki osoittaa, kuinka tärkeä merkitys neuvottelevalla vuorovaikutuksella on yhteisen toiminnan kohteen muotoutumisessa sosiaalityön arjessa. Esimerkiksi Huotarín (2008) tutkimuksessa yhteistyön toimivat muodot löytyivät juuri etsimällä toiminnan perusteita asiakkaiden elämismaailmasta.

Sitä vastoin yhteistoiminta oman oppilaitoksen sisällä tuotti mentoreina toimiville opiskelijoille ristiriitaisia kokemuksia, koska ammattikorkeakoulussa ei pystytty vielä hankkeen alkuvaiheessa joustamaan muissa opinnoissa. Informaatio ei ensinnäkään kulkenut opettajalta toiselle eikä opiskeluohjelmassa ollut otettu huomioon mentorointitapaamisten päällekkäisyyttä muiden opintojen kanssa.

Alku oli kyllä todella hankala! Monesti olin lyödy hänsä tiskiä, kun mikään ei kuulostanut onnistuvan ja näytti, että koulu ei sitten kuitenkaan tule ollenkaan vastaan. Uhkailtiin jo kuudella eri tentilläkin, jos emme olisi luennoilla paikalla. Ei kuulostanut ihan samalta kuin mitä meille oli koulun ja hankkeiden välisestä joustavuudesta kerrottu. On varmaan ihan ymmärrettävää, että into meinasi laantua. Vaikka hanke olisi kuinka mukava, ei lisätyön tekeminen poissaolojen takia koskaan ole erityisen innostavaa. Tämän vuoksihan niin monen innostus lopahti – meitähän oli aluksi melkein se kymmenen sosionomiopiskelijaa. (ote opiskelijan päiväkirjasta)

Toisaalta opiskelijat kokivat ristiriitaisena myös sen, että heille annettiin tutkijan laatimassa Mentor-oppaassa liikaa vapautta mentorointiprosessin toteuttamiseen. Useissa yhteyksissä he turhautuneina tiedustelivat "Mitä Jopo-hankkeessa meiltä oikein odotetaan? ja Mitä oppilaat oikeasti tarvitsevat?" Opiskelijat kaipasivat konkreettisia välineitä ja ohjeita mentorointiprosessin toteutukseen.

Tässä vaiheessa tutkijat kutsuivat yhdessä ammattikorkeakoulun lehtorin kanssa Jopo-oppilaiden opettajan, ammattikorkeakoulun lehtoreita ja mentoreina toimivia

opiskelijoita oppimisfoorumille, jossa he tarjosivat kehittelemäänsä kollaasiportfolioidea Jopo-ryhmän mentorointivälineeksi. Kuvalliseen kerrontaan perustuvaa välinettä kehiteltiin yhteisesti tämän ydinryhmän tapaamisessa. Vähitellen myös sosiaalityön keskeiset auttamismenetelmät – huolen puheeksi ottaminen eli tarpeen tullen asioihin puuttuminen, dialoginen opastaminen avoimin kysymyksin (ennakointiallogi) jne. näyttivät kehittyvän sosionomiopiskelijan luonteviksi työskentelymenetelmiksi koulutyön arjessa.

Keskustelemme nuoren mieltä painavista asioista, liittyen kouluun ja vapaa-aikaan ja harrastuksiin. Joskus kertoilevat myös perheestään ym. Itse olen pitänyt tiukan linjan siinä, millaisiin asioihin otan kantaa. Keinoja puuttua ovat neuvojen antaminen, opastaminen ja tarpeen tulleen asioihin puuttuminen. Luulen, että jotkut avautuisivat varmasti hyvinkin ja kertoisivat ongelmistaan sopivien jatkokysymysten avulla. Sosionomille riittäisi aivan varmasti työskarkaa. (ote opiskelijan sähköpostista)

3. Tutkijoiden ja ammattikorkeakoululehtorin yhdessä luomat oppimistilat

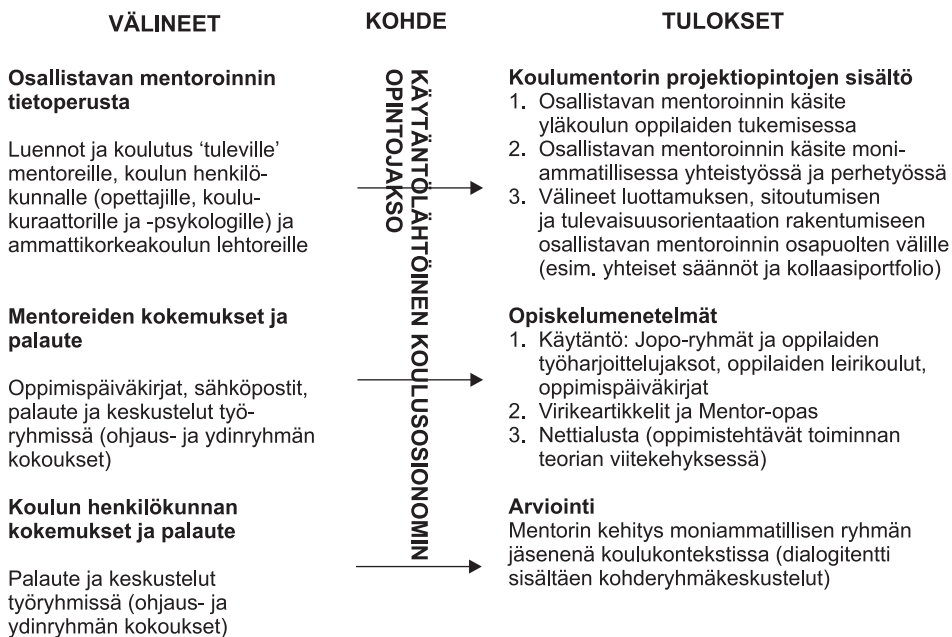
Ammattikorkeakoulun mentoreina toimivien opiskelijoiden projektityöskentelyn tukemiseksi luotiin useita erilaisia oppimistiloja yhdessä ammattikorkeakoulun opettajien kanssa. Tällaisia olivat

- a. mentor-koulutus projektiin osallistuville sosionomiopiskelijoille ja peruskoulun Jopo-hankkeeseen osallistuvalla henkilökunnalla (luokanopettaja, koulukuraattori, koulupsykologi, erityisopettaja, opinto-ohjaaja, rehtori)
- b. mentor-projektiopintojen ylläpitämiseksi ja kehittämiseksi toteutetut pienryhmien suunnittelukokoukset
- c. ammattikorkeakoulun mentoreina toimiville opiskelijoille tuotettu oppimisalusta (Pedanet) verkko-opiskelumateriaaleineen ja oppimistehtävineen
- d. opiskelijoiden virikeartikkelit, Mentor-opas ja opiskelijoiden oppimispäiväkirjat.

Mentorkoulutus oli toteuttajien mielestä huolellisesti suunniteltu. Siinä käytettiin monipuolisesti draamaa, keskustelua ja luentoja. Ammattikorkeakoulun mentoropiskelijat pitivät koulutusta kuitenkin liian teoreettisena. He toivoivat selkeitä toimintamalleja ja -välineitä mentoroinnin käytännön toteutukseen. Tämän vuoksi

tutkijat tutustuivat yhteisöllisyyttä vahvistaviin opiskelumuotoihin ja käynnistivät ammattikorkeakoululla oppimisfoorumeita, joissa yhdessä opettajien, lehtoreiden ja opiskelijoiden kanssa kehiteltiin uusia välineitä (kollaasiportfolio) yhteisen kohteen rakentumiseksi ja mentoroinnin syvälliseksi opiskeluksi (Mentor-opas, oppimisolusta opiskelumateriaaleineen ja oppimistehtävineen). Kehitellyt työvälineet koettiin hyödyllisiksi ja ainutlaatuisiksi mentorointiprosessin etenemisen ja jatkokehittelyn kannalta.

Ydinryhmäkokouksissa avoin keskustelu mahdollisti sen, että oppilaiden kanssa toimivien henkilöiden käytännön kokemukset olivat keskustelun yhteisenä lähtökohtana, Oppilaiden kuuleminen näytti olevan keskeinen edellytys myös osallistavan mentorointiprosessin (Colley 2003) käynnistymiselle. Toimijalähtöiset kokoukset edesauttoivat kaikkien hankkeen tuottamien kehityksellisten siirtymien kehittymistä (esim. käytäntölähtöinen "Osallistavan mentoroinnin" projektiopin-
tojen opetussuunnitelmaehdotus, ks. kuvio 2). Toimijalähtöisyys takasi myös sen, että uudet työvälineet tulivat käyttöön koulun arkikäytännön tasolla.



Kuvio 2. Käytäntölähtöisen koulumentorin opintojakson osa-alueet

Lopuksi kokoamme vielä ne oppimistilatasolla esiintyneet jännitteet ja haasteet, jotka toimivat kehityksellisten siirtymien käynnistäjinä ammattikorkeakoulun opetussuunnitelman kehittämistyössä:

- *Liika teoreettisuus koulutustilaisuudessa.* Tämä nosti esille pienryhmätoiminnan tarpeen. Pienryhmätoiminnassa luotiin kaikki toistaiseksi käyttöön otetut toimintamallit ja -välineet.
- *Hallinnollisen ja opetuksellisen yhteistyön jännitteet ammattikorkeakoulun sisällä, mistä seurasi myös organisaatiotason verkostoyhteistyön vaikeutuminen.*

Paikallisen peruskoulun kokema hyöty mentorointihankkeesta tuotti paineita myös ammattikorkeakoululle. Se onkin jatkossa nimennyt hankkeeseen sitoutuneet opettajat uudenlaisia työmuotoja ja ammattikorkeakoulun yhteisöllisempää toimintakulttuuria kehittävään tehtävään. Uuden lukuvuoden alkaessa opiskelijoita on hakeutunut kahdesta eri koulutusohjelmasta ”Osallistavan mentoroinnin” projektiopintoihin. Ensimmäisen pienryhmän tutustumis- ja suunnittelukokous osoitti, että kaikilla oppimisverkostohankkeen aktiivisilla osapuolilla on todellista yhteistyöhalua ja kykyä yhteistyöhön. Näyttää siltä, että oppimisverkostohankkeen alkuvaikeuksien jälkeen yhteiskehittely avaa jatkossa uusia mahdollisuuksia ammattikorkeakouluopintojen uudistamiselle.

Lopuksi

Tulevaisuudessa käytännön ammattilaiselta edellytetään korkeaa osaamista, oman työn luovaa kehittämistä sekä suuntautumista oman työn kehittämistä koko työyhteisön kehittämiseen. Tämä ei ole mahdollista, elleivät yksilöt ole valmiita kyseenalaistamaan niin omia kuin yhteisiäkin toimintamalleja ja -käytänteitä ja ottamaan näin suuriakin riskejä toimimattomien rutiinien uudistumiseksi. Toimintakulttuurien muutoksessa kollegiaalisen tuen ja yhteiskehittelyn merkitys nousee keskeiseksi. Tutkimusten havaintojen perusteella näyttää siltä, että oppimisverkostoyhteistyön alkuvaiheessa jokaisesta verkosto-organisaatiosta tulisi löytää ainakin yksi vastuuntuntoinen ja sitoutunut rajanylittäjäyksilö, joka vie toimijoiden verkostoissa luomaa tietoa eteenpäin omaan organisaatioonsa. Moniammatillisessa verkostoyhteistyössä on myös paljon erilaisia jännitteitä ja ristiriitoja, jotka vaativat

eri osapuolten yhteistyötä. Yhteiskehittelyn tuloksena saattaa syntyä kehityksellisiä siirtymiä, nykyajan tarpeita paremmin vastaavia toiminta- ja ajattelumalleja. Ensinnäkin on kuitenkin löydettävä yhteinen kieli ja yhteiset käsitteet, joilla jaettuun käyttöön tulevia työvälineitä muokataan teorian ja käytännön näkökulmista käsin. Moniammatilliseksi oppimisverkostoksi kehittyminen edellyttää sellaisten oppimistilojen luomista, joissa sallitaan moniäänisyys, erilaisten näkökulmien ja kokemusten esiinnohseminen vapaiden assosiaatioiden turvin.

Työelämälähtöisessä opetussuunnitelman kehittämistyössä liikutaan työelämän, koulutuksen ja tutkimuksen rajavyöhykkeellä. Yhteiset oppimisforumit ovat se perusta, jolla erilaisia näkökulmia kehitellään. Tutkimuksen rooli on auttaa osapuolia tulemaan tietoisiksi toimintansa kohteesta ja kohteen rakentumisprosessista. Yhteiskehittelyn edellytyksenä on, että osallistujat etsivät jo toimintansa alkuvaiheessa joitakin yhteisiä käsitteitä jaetun ymmärryksen rakentumiseksi. Nämä yhteiset ajattelun välineet puolestaan konkretisoituvat yhteisten tutkiskelun välineiden, esimerkiksi taulujen, mallien, oppaiden, kollaasiportfolioiden avulla. Toimivien yhteistyöverkoston syntymisen kannalta on myös oleellista löytää sitoutuneita ja kannustavia rajanylittäjäyksilöitä. Dialogisilla oppimisfoorumeilla eri organisaatioiden ja toimijoiden väliset jännitteet nostetaan rohkeasti neuvottelujen kohteeksi, koska niiden ratkaisu voi olla avain yhteisiin innovaatioihin ja näin myös kilpailusta ja kilvoittelusta vapautumiseen.

Lähteet

- Alasoini, T. 2004. Työelämän oppimisverkostot – keino luoda ja levittää generatiivisia ideoita Tykes-ohjelmassa. *KONSEPTI – toimintakonseptin uudistajien verkkolehti* 1 (1), 14. Saatavilla [www-muodossa <http://www.muodoslaboratorio.fi/konsepti>](http://www.muodoslaboratorio.fi/konsepti).
- Ammattikorkeakoululaki 9.5.2003/351. Saatavilla [www-muodossa <http://www.finlex.fi>](http://www.finlex.fi).
- Ammattikorkeakouluasetus 15.5.2003/352. Saatavilla [www-muodossa <http://www.finlex.fi>](http://www.finlex.fi).
- Colley, H. 2003. Engagement mentoring for socially excluded youth: problematising an 'holistic' approach to creating employability through the transformation of habitus. *British Journal of Guidance & Counselling* 31 (1), 77–99.
- Daniels, H., Leadbetter, J., Soares, A. & MacNab, N. 2007. Learning in and for cross-school working. *Oxford Review of Education* 33 (2), 125–142.
- Engeström, Y. 1993. Moniammatillisten tiimien toiminnan analysointi. Teoksessa R. Simola, A. Harlamov, K. Launis, Y. Engeström, O. Saarelma & M. Kokkinen-Jussila (toim.) *Mallit, kontaktit, tiimit ja verkot: välineitä terveyskeskustyön analysointiin. Toimiva terveyskeskus –projektin viides osaraportti*. Stakesin raportteja 80. Jyväskylä: Gummerus, 36–48.

- Engeström, Y. 2001a. Expansive learning at work: toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work* 14 (1), 133–156.
- Engeström, Y. 2001b. Kehittävä siirtovaikutus: mitä ja miksi? Teoksessa T. Tuomi-Gröhn & Y. Engeström (toim.) *Koulun ja työn rajavyöhykkeellä – uusia työssä oppimisen mahdollisuuksia*. Helsinki: Yliopistopaino, 19–27.
- Engeström, Y., Engeström, R. & Vähäaho, T. 1999. *Oppiiko organisaatio*. Teoksessa R. Grönstrand (toim.) *Kasvava aikuinen*. Helsinki: Yleisradio, 39–53.
- Helle, L., Trapp, H., Vauras, M. & Olkinuora, E. 2003. Suunnistuskierron alkaa: joitakin perusasioita. Teoksessa L. Helle, K. Klemelä, H. Trapp & E. Olkinuora (toim.) *Osaamisen kehittäjäksi*. Turun yliopisto: Täydennyskoulutuskeskus, 7–25.
- Huotari, R. 2008. Development of collaboration in multiproblem cases. Some possibilities and challenges. *Journal of Social Work* 8 (1), 83–98.
- Hyrkkänen, U. 2007. Käsityksiä ajatuksen poluille. Ammattikorkeakoulun tutkimus- ja kehitystoiminnan konseptin kehittäminen. Helsingin yliopisto: Kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 210.
- Janhonen, S., Sarja, A. & Juntunen, A.-L. 2006. Mikä ohjaa oppimisprosessia ammattikorkeakoulussa? Esimerkkinä sosiaalialan koulutusohjelman asiakastyön harjoittelu. Teoksessa T. Aarrevaara & J. Herranen (toim.) *Mikä meitä ohjaa? Artikkelikokoelma Jyväskylässä 5.-6.9.2005 järjestetystä korkeakoulututkimuksen IX symposiumista*. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos, 241–252.
- Konkola, R. 2003. Sosiaali- ja terveysalan työkäytännöt tutkimus- ja kehitystyön kohteena ammattikorkeakoulussa. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 3, 37–45.
- Kuusinen, R. 2003. Tietointensiivisen yhteistyön mahdollisuuksia innovaatiojärjestelmässä ja ammattikorkeakoulujen opiskelukäytännöissä. Teoksessa A. Lyytinen, R. Kuusinen & H. Niemonen (toim.) *Näkökulmia ammattikorkeakoulun rooliin innovaatiojärjestelmässä*. Tampereen yliopisto. Yhteiskuntatieteiden tutkimuslaitos. Työelämän tutkimuskeskuksen työraportteja 66, 1–60.
- Lambert, P., Reunanen, R. & Helle, M. 2005. Ammattikorkeakoulun oppimisverkostossa kehittyä uudenlaista oppimista. *Aikuiskasvatus* 25 (1), 47–57.
- Manninen, J. & Luukannel, S. 2007. Joustava Perusopetus –hankkeen ensimmäisen toimintavuoden arviointi. Jopo-toiminta kouluissa ja kunnissa lukuvuonna 2006-2007. Helsingin yliopisto: Koulutus- ja kehittämiskeskus Palmenia.
- Nonaka, I., Toyama, R. & Konno, N. 2000. SECI, ba and leadership: a unified model of dynamic knowledge creation. *Long Range Planning* 33 (4), 5–34.
- Sarja, A. & Janhonen, S. 1999. Dialogioppimisen analyysi hoitotyön opetus- ja oppimisprosessin suunnittelussa. *Hoitotiede* 11 (2), 53–62.
- Savonmäki, P. 2007. Opettajien kollegiaalinen yhteistyö ammattikorkeakoulussa. Mikropoliittinen näkökulma opettajuuteen. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimuksia 23.
- Suntio, A.-T. & Konkola, R. 2003. Opettajan työn muuttuminen ammattikorkeakoulussa – T&K-toiminnan haasteita ja kehittämisehdotuksia. *Kever verkkolehti* 2 (4), 7.
- Tynjälä, P., Ikonen-Varila, M., Myyry, L. & Hytönen, T. 2007. Verkostoissa oppiminen. Teoksessa A. Eteläpelto, K. Collin & J. Saarinen (toim.) *Työ, identiteetti ja oppiminen*. Helsinki: WSOY, Oppimateriaalit, 258–286.
- Väänänen, M. 1996. Kehittyvää työtä koulussa. Opetussuunnitelmatyön perusteita ja kokemuksia Loimaan sosiaalialan oppilaitoksesta. Teoksessa P. Lambert & Y. Engeström (toim.) *Kehittävä työntutkimus ammatillisissa oppilaitoksissa*. Helsingin yliopisto: Kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 150, 99–123.



Yliopiston ja yliopisto-opiskelijan lukemisvaikeuspuheen arkeologinen analyysi

Artikkelissani tarkastelen Jyväskylän yliopiston asiantuntijoiden ja yliopiston opiskelijan lukemisvaikeuspuhetta. Foucault`n (2005) arkeologinen analyysi paljastaa diskursiivisiin käytäntöihin ja puhetaiposten säännönmukaisuuksiin kätkeytyviä totuuksien ja tiedon rakenteita ja lukemisvaikeuden kohteen ilmaantumisen esiintymispintoja Jyväskylän yliopiston eri aikoina esiintyneiden asiantuntijoiden ja testaamani ja ohjaamani yliopisto-opiskelijan lukemisvaikeuspuheessa.

Jyväskylän yliopiston asiantuntijoiden lukemisvaikeuspuhe alkoi 1950-luvulla erityispedagogiikan tieteenalan erottamispuheena ja jatkui 2000-luvulle saakka erityispedagogiikan tieteenalan vakiinnuttamispuheena. Kansainvälistä tutkimus- ja ohjauspuhetta on 2000-luvulla reunustanut psykologian kansallinen testipuhe ja paikallinen esteettömyyspuhe. Yliopisto-opiskelijan kokemuksellinen lukemisvaikeuspuhe ohjaustilanteessa terästyy testipuheeksi ja täsmentyy tenttikirjan lukemisvaikeuspuheeksi.

Kun Jyväskylän yliopiston ja opiskelijan lukemisvaikeuspuheen esiintymispinnat asettaa päällekkäin, paljastuu jännite, joka purkautuu pedagogiikan, mittaamisen ja tutkinnon poluiksi, joita tarkastelen yliopiston institutionaalisen identiteetin ja yliopisto-opiskelijan näkökulmasta. Asiasanat: erityispedagogiikka, lukihäiriöt, korkeakoulu, korkeakouluopiskelu

Arkeologisen analyysin lähtökohdat ja aineistot

"Inhoan tenttejä, koska en opi niistä mitään ja niihin lukeminen on tuskallista." Yliopisto-opiskelijan kuvaus on hänen HOPS-lomakkeestaan. Kommentti paljastaa Jyväskylän yliopiston ja sen opiskelija välisen jännitteen. Tenttiin lukemisen vaikeudet hidastavat yliopisto-opiskelijan opiskelua ja kyseenalaistavat "hyvän opiskelijan" identiteetin. Yliopistohan muokkaa opiskelijan identiteettiä "hyväksi opiskelijaksi" valvomalla, vertailemalla ja luokittelemalla opiskelijoita. "Hyvä opiskelija" on sellainen, jonka opinnot etenevät sujuvasti (Ilmass 2006). Considine (2006) mukaan yliopiston perustehtävä on tiedon tuottaminen, ja sen on institutionaalista identiteettiään muodostaessaan etsittävä rajoja, joilla se voi erottautua muista instituutioista. Jyväskylän yliopiston on pyrittävä vastaamaan opiskelijan valmistumista hidastavaan pulmaan ja erotettava se, mitä se tietää ja mitä se ei tiedä yliopisto-opiskelijan tenttiin lukemisen vaikeudesta. (ks. Considine 2006).

Miten voin kuvata tuon jännitteen? Tarkastelenko yliopisto-opiskelijaa yksilönä vai yliopistoa yhteisönä (Layder 1994, 2–7; Puroila 2002, 106)? Jännite on kuitenkin suhde, joka ei paljastu tarkastelemalla ensisijaisesti vain toista. Layderin (1994, 94–95) mukaan Foucault pyrkii nivomaan yksilön ja yhteiskunnan, toiminnan ja rakenteen tasot yhteen suhteessa empiirisiin kysymyksenasetteluihin, tai kuten Alhanen (2007, 31) mainitsee: *"Käytännön avulla Foucault myös yhdistää toiminnan ja ajattelun toisiinsa."*

Arkeologinen analyysi keskittyy diskurssiin ja tietoon (Foucault 2005, 177–183). Diskurssi on foucault'laisessa mielessä tekniikoita, käytäntöjä ja sääntöjä, jotka koskevat diskurssia itseään, puhuvaa subjektia ja valtasuhteita (Simola 1995, 25). Tarkemman analysoinnin kohteena ovat diskursiiviset muodostelmat, lausumien suhdejärjestelmät, jotka kuvaavat diskurssin kohteiden ilmaantumista ja lausumistapojen muotoutumista sekä diskurssin käsitteiden ja strategioiden muotoutumista. (Foucault 2005, 31–103; Alhanen 2007, 62.) *"Muodoltaan erilaiset, ajassa hajanaiset lausumat muodostavat kokonaisuuden, jos ne viittaavat yhteen ja samaan kohteeseen"* (Foucault 2005, 47). Lausuma on tapahtuma, jota kieli eikä merkityskään voi kokonaisuudessaan tyhjentää, se kuitenkin mahdollistaa muistamisen (Foucault 1989, 28).

Flynnin (1991) mukaan Foucault verbalisoi spatiaalisia suhteita, hän avaa ikään kuin tilan, jossa lausumista voidaan tavoittaa diskursiivisia muodostelmia, jotka ilmentävät sääntöjä, yhteenliittymiä, ilmaantumisen ja hajaantumisen leikkiä sekä

aiheiden ja teemojen pysyvyyttä. Yliopisto-opiskelijan lukemisvaikeudet ovat vasta muotoutumassa keskustelun kohteeksi, siksi tämän ilmiön ja kohteen muotoutumisen ymmärtämiseksi on esittävä ”nykyisyyden historiaa”. (Foucault 1980, 38–39; Foucault 2005, 57–69).

Jyväskylän yliopiston lukemisvaikeustietämisen muodostumat on upotettu siellä eri aikoina kirjoitettuihin asiantuntijateksteihin, jotka määrittävät sitä, miten lukemisvaikeuden kohde ja lausumistavat muovaavat sitä, mitä yliopistossa tiedetään ja ei tiedetä yliopisto-opiskelijan lukemisvaikeudesta. Paikannan lukemisvaikeuden kohteen ilmaantumisen, sen esiintulopinnan ja kohdetta rajaavat instanssit, auktoriteetit. Lukemisvaikeuden kohteen muotoutumisessa on tarkasteltava myös erikoistumisen asteikoita, joilla erilaiset kohteet erotetaan, asetetaan vastakkain, rinnastetaan, ryhmitellään ja luokitellaan ja johdetaan toinen toisestaan. (Foucault 2005, 58–60.)

Opiskelija tarvitsi ohjausta tenttiin lukemiseen. Ohjaustilanteessa puhuimme opiskelijan lukemisvaikeuskokemuksista ja kirjoitimme ohjauskeskustelun kuluessa puheemme tekstiksi, jossa tenttiin lukeminen, yliopisto-opiskelu ja opiskelijan henkilökohtaiset kokemukset lukemisen vaikeudesta nivoutuivat toisiinsa. Opiskelija kirjoitti omasta oppimishistoriastaan kuvauksen, jossa tarkasteli itseään oppijana ja lukijana. Hän kuvasi lukemistaan myös henkilökohtaiseen opetussuunnitelmaansa (HOPS). Teimme ohjauksessa myös lukemista arvioivia osioita Niilo Mäki Instituutin nuorille ja aikuisille tarkoitettusta seulontatestistä (Holopainen, Kairaluoma, Nevala, Ahonen & Aro 2004) ja yksilötestistä (Nevala, Kairaluoma, Ahonen, Aro & Holopainen 2006). Näistäkin teksteistä etsin lukemisvaikeuden kohteen ilmaantumista, sen esiintulopintaa sekä totuuksien ja tiedon rakenteita, jotka kätkeytyvät diskursiivisiin käytäntöihin ja puhetapojen säännönmukaisuuksiin (Foucault 2005, 248–249).

Kolmenlaisista teksteistä, lukemisvaikeutta käsittelevistä Jyväskylän yliopiston asiantuntijateksteistä, kirjoitetusta ohjaus- ja määrittelypuheesta sekä lukemisvaikeutta määrittävistä tekstituloksista etsin kohteen muotoutumisen erilaisia esiintymispintoja ja lausumistapoja. Ensimmäisessä tutkimustehtävässäni tarkastelen Jyväskylän yliopiston eri aikoina esiintyneiden asiantuntijoiden lukemisvaikeuspuheen esiintymispintoja, toisessa siirrän tarkasteluni testaamani ja ohjaamani yliopisto-opiskelijan lukemisvaikeuspuheen esiintymispintoihin. Lopuksi asetan nämä esiintulopinnat päällekkäin, jotta Jyväskylän yliopiston tietäminen ja opiskelijan lukemisvaikeuspuhe kohtaavat. (Foucault 2005, 58–60.)

Lukemisvaikeuspuhe erityispedagogiikan erottamis- ja vakiinnuttamispuheena

Vuonna 1950 ilmestyneessä *Lapsi ja nuoriso* -lehdessä julkaistiin artikkeli "Mitä on 'sanasokeus'?" Artikkelin kirjoitti Niilo Mäki, Jyväskylän kasvatustieteiden korkeakoulun suojelu- ja parantamiskasvatustieteen erityispedagogiikan tieteenalaksi muutetun oppituolin haltija, professori (Määttä 2001, 370). Professorin asemaan kuuluu pätevyyden ja tiedon kriteerejä, järjestelmiä ja pedagogisia normeja. Hänen tehtävään oli perehtyä kansainväliseen tutkimukseen ja dokumentteihin, jotka kuvasivat lukemisvaikeutta (Foucault 2005, 70). Artikkelissaan professori Mäki kirjoittaa: *"Sekä kasvatustieteissä että yleensä lasten koulu- ja opiskeluvaikeuksia koskevassa keskustelussa on viime aikoina useasti viitattu erityisiin lukemis- ja kirjoittamisvaikeuksiin eräänä haitallisena häiriöryhmänä"* (Mäki 1950, 9).

Jyväskylän yliopiston erityispedagogiikan laitokselle ilmaantui tieteellinen pätevä instanssi ja henkilö, joka erotti, osoitti ja nimesi lukemisvaikeuden sanasokeudeksi ja teki siitä keskustelun kohteen, *"sana"* erotti lukemisvaikeuden sokeudesta (Foucault 2005, 57–69).

Niilo Mäki tarkasteli kirjoitettua kieltä symbolina ja kirjaimista muodostuvana äännejonona, jotka toisiinsa liittyneinä muodostavat merkityksen, joka ei *"sanasokealle"* avaudu: *"Yksityiset kirjaimet ovat hänelle kuin perättäinen rivi helmiä, joilta puuttuu yhdistävä side ja merkitys"* (Mäki 1950, 10). Tätä "helmiriviä" tarkensivat Ruoppila, Röman ja Västi (1968) lähes kaksikymmentä vuotta myöhemmin Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisussa, jossa esiteltiin lukemisivirheiden tilastollinen luokitus. Sen mukaan lukemisvaikeuksinen oppilas lukee väärin sanoja, sanan loppuja tai kirjaimia, korjaa, toistaa sanoja ja vaihtaa kirjainten paikkaa ja kuluttaa paljon aikaa lukemiseen.

Lukemisvaikeuspuhe täsmentyi virheitä luokittelevaksi tutkimuspuheeksi, jota Ahvenainen (1980, 5–7) vakiinnutti kolmekymmentä vuotta myöhemmin jo aiemmin (Ahvenainen, Karppi & Åström 1979, 53) aloitettuna erityispedagogisena puheena jakamalla lukemisvaikeuden määritelmät etiologisiin ja operationaalisiin. Etiologiset määritelmät perustuivat lääketieteeseen, operationaaliset määritelmät psykologis-pedagogisiin tutkimuksiin, joissa huomio kiinnitettiin vain oppilaiden tekemien virheiden määrään ja laatuun, mikä on Ahvenaisen (1980, 7) mukaan tapahtunut samaan aikaan, kun lukemis- ja kirjoittamishäiriöt ovat tulleet laajemmin erityispedagogiikan tutkimuskohteeksi.

”*Sanasokeus*” vaihtui Ahvenaisen (1980, 5) lausumana lukemishäiriöksi tai lukemisvaikeudeksi, joka suhteutettiin lukemaan oppimisen aikaan ja myöhemmin oppimistavoitteisiin ja erityisopetustarpeeseen. Lasten lukemisvaikeus erottui erityispedagogiseksi kohteeksi operationaalisen määrittelyn kautta ja erotti erityispedagogiikan tieteenalan psykologiasta ja lääketieteestä, kuten Ahvenainen ja Holopainen 2000-luvulla tarkensivat: *”Erityisopetuksen kannalta kliiniset määrittelyt eivät ehkä ole käyttökelpoisempia. Voidaan nimittäin kysyä, mihin määrittelyjä tarvitaan? Erityisopetuksen kannalta tärkein asia on tietenkin se, että määrittelyn perusteella löytyvät erityisopetusta tarvitsevat oppilaat.”* (Ahvenainen & Holopainen 2005, 72.) Kun analyysi keskittyy diskurssin ja tietoon (Foucault 2005), erityispedagogiikka hahmottuu lukemisvaikeuspuheessa tieteenalana, jonka pohjalta voi suunnitella erityisopetusta. Hautamäen, Lahtisen, Mobergin ja Tuunaisen (1996, 13) mukaan erityispedagogiikan tieteenalan määrittelyn moniselitteisyydessä yhdistävänä tekijänä onkin *”pyrkimys tukea lähinnä pedagogisin keinoin erityistä tukea tarvitsevia henkilöitä”*.

Aikuisten lukemis- ja kirjoittamisvaikeuksien tarkastelun aloittivat erityispedagogisesta näkökulmasta oppinnäytetyössään Pilbacka-Rönkä ja Tupala (1988). Tätä työtä olen jatkanut kartoittamalla (Kakkuri 1994) suomalaisaikuisten kirjoittamisen ja luetun ymmärtämisen ongelmia ja tarkastellut lukemisen vaikeuksia elinikäisessä oppimisessa (Kakkuri 2000). Myöhemmin etsin Malisen (2000) kokemuksellisen oppimisen mallista teoreettista perustaa aikuiserityispedagogiikalle ja sovellustapoja lukemisen perustaitojen opettamiseen yliopisto-opiskelun ohjauksessa (Kakkuri 2004). Tämä lukemisvaikeuspuhe muistuttaa Jyväskylän yliopiston Koulutuksen tutkimuslaitoksen lukutaitopuhetta, jossa *”Lukutaitoa ei enää tarkastella vain lapsuuden tai kouluopetuksen tuottamana perustaitona vaan koko eliniän kehittyvänä yksilön opiskelun ja henkisen kasvun, työn ja aktiivisen kansalaisuuden avaintaitona”* (Linnakylä, Malin, Blomqvist & Sulkunen 2000, 5).

Kansainvälisestä tutkimuspuheesta kansalliseen testipuheeseen

Neljäkymmentä vuotta *”Sanasokeus”*-artikkelin jälkeen perustettiin Niilo Mäki Instituutti. Sen lähtökohtia kuvataan Niilo Mäen toiminnan kautta: *”Professori Niilo Mäen toiminnalle oli ominaista tieteellinen monialaisuus, etenkin (neuro)psykologisen ja erityispedagogisen tietämyksen yhdistäminen”* (<http://nmi.jyu.fi/saatio>). Niilo Mäki

Instituutin tutkijaryhmä Lyytinen, Leinonen, Nikula, Aro ja Leiwo (1995) etsi englanninkielisessä tutkimusartikkelissa lukivaikeuksien, dysleksian, ydinpiirteitä suomalaisaikuisista, joilla oli lapsuudessa ollut ja edelleen oli lukemisen vaikeuksia ja lähisuvussakin esiintyi lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuksia. Mittauslaitteet mahdollistivat lukemisprosessin tarkan analysoinnin. Näin mitaten dysleksian kriteerit täytti 52 henkilöä. Heidän tekemänsä lukemisvirheet luokiteltiin ja analysoitiin tarkasti ja normiaineistoon verraten. Niilo Mäen kirjainten helmirivin yhdistäminen merkitykseen on vaihtunut fonologiseksi prosessoinniksi, jossa sanan kirjaimet muutetaan äännejonoiksi, sen arvioinnissa tietokoneruudulta nimettiin ja tunnistettiin suomen kielen rakenteen mukaisia merkityksettömiä sanoja (esim. usho) ja epäsanuja (esim. ksylofonistanihan). Fonologisen prosessoinnin lisäksi mitattiin kokonaisten sanahahmojen tunnistamista, ortografista prosessointia, välähtävien sanojen nopealla lukemisella ja erottamisella merkityksettömistä sanoista.

Tulosten mukaan suomalaisaikuisien vaikeudet voivat olla fonologisessa tai ortografisessa prosessoinnissa tai molemmissa. Lisäksi lukemisvaikeudet voivat ilmetä vaikeutena erottaa sanoja merkityksettömistä sanoista tai sanojen tavuttamisessa. Tutkijoiden mukaan näitä vaikeuksia on yhteensä noin kuudella prosentilla suomalaisaikuisia.

Myöhemmin Leinonen, Müller, Leppänen, Aro, Ahonen ja Lyytinen (2001) jatkoivat aikuisten lukemisvaikeuden ilmenemismuotojen kuvaamista. Tutkitut aikuiset (N = 84) luokiteltiin nyt neljään ryhmään. Lähes lukutaidottomiksi luokiteltiin ne, joilla oli erittäin suuria vaikeuksia ääneen lukemisessa ja myös kaikissa muissa testien tehtävissä. Kiirehtivät lukivat nopeasti, mutta tekivät paljon virheitä, epäröivät lukivat hitaasti, mutta tekivät vain vähän virheitä. Suhteellisen nopeasti lukivat ja tekivät vähän virheitä lukiessaan ne, joilla oli lievä dysleksia. Lukemisvaikeuspuhe oli tarkkaan säädelyä tutkimuspuhetta, jolla vakuutettiin kansainvälinen tutkimusyhteisö. Tilastolliset merkitsevyysslaskelmat erottivat lukemisvaikeuksien alaryhmät toisistaan. Ne, joilla oli lievä dysleksia, lukivat kaksi kappaletta (346 sanaa) 40 sekuntia hitaammin kuin normiaineiston tutkittavat. Kiirehtivät lukivat 6 sekuntia nopeammin kuin ne, joilla oli lievä dysleksia, epäröivät 58 sekuntia hitaammin kuin kiirehtivät ja vaikeiksi dyslektikoiksi luokitellut 2 minuuttia 16 sekuntia hitaammin kuin epäröivät. (Leinonen ym. 2001.)

Kansainvälinen tutkimuspuhe tuki kansallista lukitestien suunnittelu- ja tutkimustoimintaa, ensin seulontatestiä, jonka teoriaosan mukaan *”Nuorten lukivaikeudet*

näkyvät erityisesti lukemis- ja kirjoittamisvirheinä sekä hitaana ja takkuilevana lukemisena, jolloin myös ajatus luettavan sisällöstä helposti karkaa” (Holopainen, Kairaluoma, Nevala, Ahonen & Aro 2004, 8). Seulontatestiä seurasi nuorille ja aikuisille tarkoitettu lukemis- ja kirjoittamistaitojen yksilötestistö, jonka esipuheen mukaan *”Nyt julkaistavien yksilötestien avulla nuoren lukivaikeuksista saadaan tarkempi tieto, jonka pohjalta vaikeudet voidaan ottaa huomioon opetuksessa ja lukivaikeuksiselle opiskelijalle voidaan laatia yksilöllisiä tukitoimia oppimisen avuksi ja ammattiin valmistumisen turvaamiseksi”* (Nevala, Kairaluoma, Ahonen, Aro & Holopainen 2006, 6).

Lukivaikeuksien tunnistamisen epävarmuuteen ja ristiriitaisuuteen viittaamisen jälkeen esitellään *”vastikään päivitetty”* International Dyslexia Associationin (IDA) määritelmä: *”Lukemisvaikeus on erityinen oppimisvaikeus, joka on alkuperältään neurobiologinen. Sille ovat tunnusomaisia vaikeudet tarkassa ja /tai sujuvassa sanantunnistuksessa sekä heikko oikeinkirjoitus ja dekoodaustaito. Nämä vaikeudet johtuvat tyypillisesti kielen fonologisen komponentin heikkoudesta, joka on usein odottamaton muihin kognitiivisiin kykyihin ja kouluopetuksen tehokkuuteen nähden. Sekundaarisina seurauksina voi olla luetun ymmärtämisen vaikeuksia ja lukemisen jääminen vähiin, joka voi haitata sanavaraston ja taustatietomäärän kasvua.”* (Nevala ym. 2006, 9.)

Kansainvälinen tutkimuspuhe luokitteli dysleksiapuheessaan suomalaisaikuisia lukemisen nopeuden ja virheiden perusteella, mutta laajeni testipuheessa käsittämään myös luetun ymmärtämisen, joka liittyy myös Jyväskylän yliopiston Koulutuksen tutkimuslaitoksen elinikäisen oppimisen lukutaitopuheeseen (ks. Linnakylä, Malin, Blomqvist & Sulkunen 2000, 5).

Paikallisesta esteettömyyspuheesta kansainväliseen ohjauspalvelupuheeseen

Elokuussa 2004 käynnistettiin Jyväskylän yliopistossa Esteetön yliopisto -hanke, jonka *”tehtävänä on tuottaa koulutuksen laatujärjestelmään fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen esteettömyyden kriteerit ja luoda uusia menetelmiä korkea-asteen oppimisen esteiden voittamiseksi”* (Esteetön yliopisto -hankkeen väliraportti 10.03.2005 ja toimintasuunnitelma 2004–2006, 6). Raportissa on suositus: *”Käytäntöjen tasolla olisi hyvä olla toimintaa yhtenäistävää ohjeistusta mm. luki-häiriön ja erilaisten toimintarajoitteiden huomioimiseksi opetus- ja asiakaspalvelukäytännöissä”* (Esteetön yliopisto -hankkeen väliraportti 10.03.2005 ja toimintasuunnitelma 2004–2006, 10).

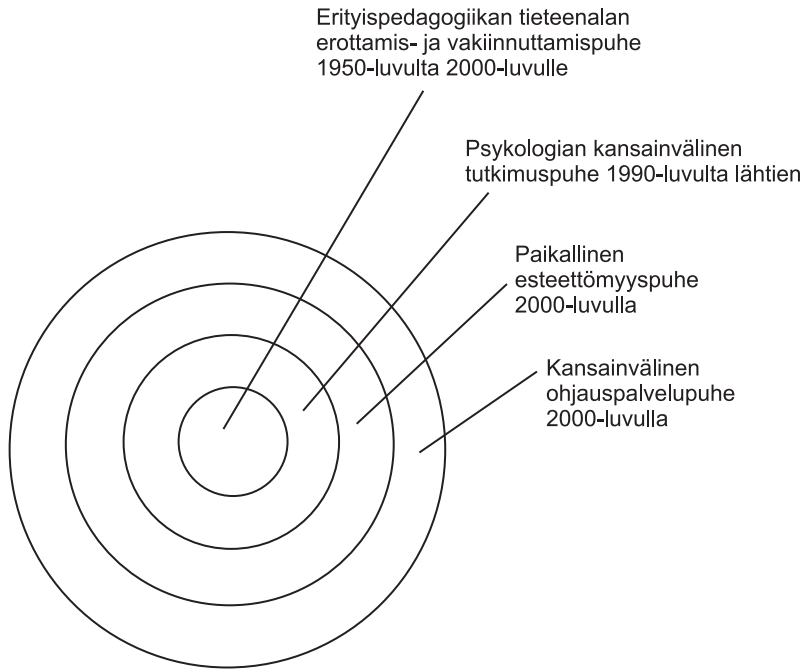
Jokaiselle opiskelijalle tehtävä henkilökohtainen opetussuunnitelma "...tarjoaa mahdollisuuden yksilöllisten opiskelija- ja palvelujärjestelyjen suunnitteluun" (Esteetön yliopisto -hankkeen väliraportti 10.03.2005 ja toimintasuunnitelma 2004–2006, 23). Lisäksi "opiskelijan on sekä voimaannuttava "oman opiskelunsa omistajiksi" että saatava riittävä opetus ja ohjaus oppimaan oppimiseen ja yliopisto-opiskelun taitojen hallintaan" (Esteetön yliopisto -hankkeen väliraportti 10.03.2005 ja toimintasuunnitelma 2004–2006, 23.)

Työryhmäpuheessa lukemisvaikeutta tarkasteltiin oppimisen esteenä, luki-häiriönä, jonka voittamiseksi pyritään luomaan uusia menetelmiä. Opiskelijan on tultava "oman opiskelunsa omistajiksi", ja yliopiston on annettava riittävä opetus ja ohjaus. Vuorisen ja Saukkosen (2006) toimittama julkaisu "Guidance services in higher education" liitti Jyväskylän yliopiston kansainväliseen ohjauspalvelupuheeseen, sillä julkaisun ovat "tuottaneet kansalliset ja kansainväliset asiantuntijat yhdessä" ja se on osoitettu "globaalille lukijakunnalle" (Vuorinen & Saukkonen 2006, 7). Teoksessa Saukkonen ja Närhi (2006, 111–122) kuvasivat yliopisto-opiskelijoiden web-perustaisen henkilökohtaisen opetussuunnitelman (HOPS) pilottikokeilua. HOPS-lomakkeen avoimet kysymykset antoivat opiskelijalle mahdollisuuden kertoa taustastaan, ammattisuunnitelmistaan ja arvioida omaa oppimistaan. Tämä tila tarjosi myös yliopisto-opiskelijan lukemisvaikeudelle esiintulopinnan.

Jyväskylän yliopiston asiantuntijoiden lukemisvaikeuspuheen muotoutuminen

Lukemisvaikeus on ollut keskustelun kohteena Jyväskylän yliopistossa pian kuusikymmentä vuotta, mutta aikuisten lukemisvaikeuksia on tutkittu laajemmin vasta 1990-luvulta lähtien. Kirjainten "helmiriviltä" puuttuva yhdistävä side on ollut läsnä alusta alkaen ja jatkunut edelleen 2000-luvulle saakka joko lukemisvirheinä (Ruopila, Röman ja Västi 1968; Ahvenainen, Karppi & Åström 1979, 53; Ahvenainen 1980, 5–7) tai fonologisen koodauksen vaikeutena (Lyytinen, Leinonen, Nikula, Aro & Leiwo 1995; Leinonen, Müller, Leppänen, Aro, Ahonen & Lyytinen 2001). Tietokoneet ovat mahdollistaneet myös ortografisen koodauksen kokonaisten sanojen välähtävän lukemisen arvioinnin. Paikallisessa esteettömyyspuheessa luki-häiriö nähdään oppimisen esteenä (Esteetön yliopisto -hankkeen väliraportti 10.03.2005 ja toimintasuunnitelma 2004–2006) ja kansainvälisen ohjauspalvelupuheen HOPS-

puheessa opiskelijan oman kuvauksen mukaisena. Nyt olen kartoittanut Jyväskylän yliopistossa eri aikoina lausuttujen asiantuntijapuheen esiintymispintoja, tiivistän nämä asiantuntijoiden lukemisvaikeuspuheen laajenevat esiintymispinnat kuvioksi:



Kuvio 1. *Jyväskylän yliopiston asiantuntijoiden lukemisvaikeuspuheen esiintymispinnat*

Jyväskylän yliopiston asiantuntijoiden lukemisvaikeuspuheessa voi erottaa erilaisia lausumien suhdejärjestelmiä, jotka kuvaavat lukemisvaikeuden kohteen ilmaantumista ja lausumistapojen muotoutumista. Niissä yksilölliset erot, joita erilaisten käsitteellisten koodien mukaan kutsutaan sanasokeudeksi, lukemishäiriöksi, lukemisvaikeudeksi tai dysleksiaksi, voivat ilmaantua, tulla osoitetuksi ja analysoiduksi. (Foucault 2005, 58–59).

Lukemisvaikeuspuhe on 1950-luvulta nykypäivään saakka korostanut erityispedagogiikan tieteenalan pedagogista luonnetta. Tavoitteena on ollut tukea pedagogisin keinoin henkilöitä, joilla on lukemisvaikeuksia (Hautamäki, Lahtinen, Moberg & Tuunainen 1996, 13.) Psykologian kansainvälinen tutkimuspuhe on tarkoin

mittauksin kurinalaistanut ja täsmällisemmin määritellyt sen, miten lukemisvaikeudesta puhutaan kansainvälisessä tutkimuspuheessa; samalla rajaten ja täsmentäen puhujien oikeutusta puhua, tietää ja kirjoittaa tieteen sääntöjen mukaan. (Foucault 2005, 58–59, 70.)

Esteettömyyspuheessa lukemisvaikeus on *”luki-häiriö”* ja korkea-asteen oppimisen este ja HOPS-puheessa opiskelijan itsensä kuvaama lukemisvaikeus. Erityisopetuksen kehittämisen kohteesta on 2000-luvulle tultaessa muotoutunut kansainvälisen tieteellisen tutkimuksen kohde ja lopulta organisatorisen ohjaamisen kohde, joka voidaan ottaa huomioon henkilökohtaisessa opetus suunnitelmassa ja ohjauksessa. (Simola 1995, 210–211.)

Yliopisto-opiskelijan lukemisvaikeuspuheen esiintymispinnat

Olen esimerkein kuvannut sen, mitä Jyväskylän yliopisto tietää lukemisvaikeudesta omassa asiantuntijapuheessaan. On muotoutunut lausumistapoja, joissa yksilölliset erot, joita erilaisten käsitteellisten koodien mukaan kutsutaan sanasokeudeksi, luki-häiriöksi, lukemisvaikeudeksi tai dysleksiaksi, voivat ilmaantua, tulla osoitetuiksi ja analysoiduiksi (Foucault 2005, 58–59). On selvinnyt myös, miten esteettömyyspuheessa on vastattu opiskelijan valmistumista hidastavaan pulmaan, lukemisvaikeuden tuomaan haasteeseen (Considine 2006). Lisäksi henkilökohtaisessa opetus suunnitelmassa (HOPS) on annettu mahdollisuus kirjoittaa lukemisvaikeudesta.

Olen nyt tarkastellut *”nykyisyyden historiaa”* (Foucault 1980, 38–39; Foucault 2005, 57–69). Jatkan tarkastelemalla yliopisto-opiskelijan lukemisvaikeuspuheen esiintymispintoja opiskelijan oppimishistoriakuvauksesta, testauksista ja ohjauspuheesta.

Sanojen arvaaminen ja lukemisen hitaus

Opiskelijan lukemisvaikeuksien arvioimiseksi teimme Niilo Mäki Instituutin (2006) yksilöttestistä osion, jossa luetaan kolmekymmentä merkityksetöntä sanaa, sillä *”Merkityksettömien sanojen lukeminen tuo hyvin esille teknisen lukemisen taidon ja vaatii tarkkaa lukemista”* (Nevala ym. 2006, 13–14). Opiskelija palasi korjaamaan kolme

sanaa: fämmöntää, kaviilluttaa, töpäleityä, virheelliseksi jäi sana tääsiillikkyys, opiskelija luki sanan tääsiillikkyys. Testi on normeerattu 9-luokan oppilailla, näiden normien mukaan hänen lukunopeutensa on keskitasoa, mutta oikein luettujen sanojen mukaan arvioituna hän on keskitason yläpuolella oleva lukija. Kuitenkin hän kuvaa sanojen lukemistaan näin: *"Lukemani sanan jälkeen en ollut ollenkaan varma menikö se oikein vai vain sinnepäin. Tiesin kyllä, että lukemani sana oli oikea sana, mutta en sitä, oliko se nimenomaan se sana, joka oli paperissa."* (yliopisto-opiskelija 17.05.06.)

Yksilötestin teknisen lukemisen testissä opiskelija luki ääneen minuutissa 126 sanaa, kahdessa minuutissa 252 sanaa ja kolmessa minuutissa 368 sanaa, kolmannen minuutin kuluessa hän luki 10 sanaa vähemmän kuin kahden ensimmäisen minuutin aikana, lukemisen hitaus tulee ilmi kasautuvissa lukemissekunneissa, vaikka tämänkin testin normien mukaan hänen tekninen lukemisansa on keskitasoa. Tekstin lukemisen jälkeen hän kuvaa lukemistaan: *"kiinnitän katseen jokaiseen sanaan... etsin rivin alkua, se häviää... luen alussa tarkasti, mutta lukemisen edetessä katse kiinnittyy harvemmin ja virheet lisääntyvät"* (yliopisto-opiskelija 24.05.07).

Vaihdettujen sanojen ja tenttikirjojen lukemisen vaikeus

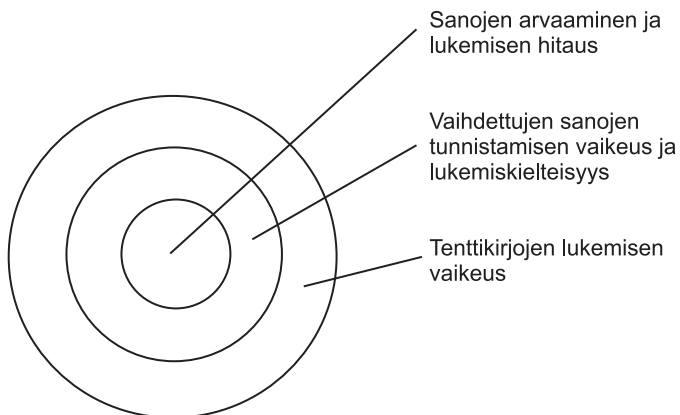
Niilo Mäki Instituutin seulontatestin (2005) luetun ymmärtämisen "Kylän koirat"-testissä on alkuperäiseen tekstiin vaihdettu 52 sanaa, jotka ovat samassa sanaluokassa olevia tavallisia suomen kielen sanoja, mutta ne eivät merkitykseltään sovi lauseeseen, kappaleeseen tai laajempaan tekstikokonaisuuteen (Holopainen ym. 2004, 9). Vaihdetuista sanoista opiskelija löysi 45 sanaa, mutta hän alleviivasi myös 11 väärää sanaa. Seulontatestin mukaan *"...ymmärtämisen ongelmat voivat olla sanan, lauseen tai tekstin ymmärtämisen tasolla"* (Holopainen ym. 2004, 9). Vaikeuksien seurauksena voi Niilo Mäki Instituutin yksilötestin mukaan olla *"lukemisen jääminen vähiin, joka voi haitata sanavaraston ja taustatietomäärän kasvua"* (Nevala ym. 2006, 6). Yliopisto-opiskelija ei pidä lukemisesta: *"En tykkää lukea mitään. En edes sanomalehtiä. Muutamana kirjan olen vapaaehtoisesti lukenut ja nekin valinnut niiden sivumäärän perusteella: usean sadan sivun mittainen kirja ei tule kuuloonkaan. Vitsikirjoista luen vain lyhyemmät vitsit."* (yliopisto-opiskelijan oman oppimishistorian kuvaus 23.02.06.)

Sanojen lukemisen hitaus ja vaihdettujen sanojen löytämisen vaikeus laajenee tenttikirjan lukemisen hitaudeksi: *"Lukemiseni on todella hidasta ja tuntuu, että vaikka*

olisin istunut koko päivän kirja nenän edessä, olen tehnyt vaivaiset 40 sivua maksimissaan" (yliopisto-opiskelija 23.2.06).

Lukemisvaikeuspuheen tärkein esiintymispinta on tenttiin lukemisen vaikeus, kirjapaketit ja määräajat: *"Kirja on ollut pöydälläni jo kuukausitolkulla... kirja on palautettu jo kirjastoon, koska tunnen itseäni sen verran, että tiedän viivyttäväni lukemista edelleen... perinteisesti lukisin kirjan kannesta kanteen. Jos kirja olisi omani, alleviivaisin tärkeimpinä pitämäni kohdat ja kirjoittaisin ehkä sivun laitaan jotain. Tämän teen olettaen, että ehdin kertaamaan asiat, vaikka todellisuudessa en normaalisti saa luettua kirjaa kertaakaan... kun katson kirjaa, ahdistun."* (yliopisto-opiskelija 16.2.06.)

Ohjauksessa otimme tavoitteeksi yhden tenttikirjan tenttimisen. Ohjasin opiskelijaa tekemään kirjasta luvuittain käsitekartat erivärisille papereille: *"Tein käsitekartat neljän päivän aikana. Työskentelyn nopeus oli yllätys."* (yliopisto-opiskelija 23.02.06.) Tentti onnistui: *"Kirjoitin vastausta noin tunnin ajan ja jälkepäin, kun vilkaisin kirjaa, huomasin muistaneeni paljon kysytyjä asioita. Oli helpottavaa, kun tentti oli ohi."* (yliopisto-opiskelija 09.03.06.) Kahden kirjan tenttiminen ei onnistunut: *"Tentti on huomenna, mutta lukeminen on sujunut todella kehnosti. Ei ole toivoa päästä tenttiä läpi, koska en ole edes avannut toista kirjaa. Lukemisen määrä ja laatu, vaatimustaso tuntuu kasvaneen huomattavasti...koulua on ollut paljon ym. syyt ovat aiheuttaneet motivaatiopulan ja lukeminen on jäänyt. Harmittaa kovasti."* (yliopisto-opiskelija 23.3.06.) *"Jätin tentissä tyhjän paperin"* (yliopisto-opiskelija 10.4.06). Kuvioon 2 olen tiivistänyt yliopisto-opiskelijan lukemisvaikeuspuheen esiintymispinnat.



Kuvio 2. Yliopisto-opiskelijan lukemisvaikeuspuheen esiintymispinnat

Yliopisto-opiskelijan lukemisvaikeus laajenee sanojen lukemisen hitaudesta ja vaihdettujen sanojen tunnistamisen vaikeudesta tenttikirjan lukemisen vaikeudeksi. Opiskelija kyseenalaistaa ”hyvän opiskelijan” identiteetin itsessään: *”Hävettää olla luuseri”* (yliopisto-opiskelija 10.4.06).

Seitsemän ohjaustunnin jälkeen sovimme tentaattorin kanssa vaihtoehtoisesta suoritustavasta, oppimistehtävistä: *”Olo on nyt huojentunut. Uskon oppivani näin huomattavasti enemmän.”* (yliopisto-opiskelija 17.5.06.)

Arkeologisen analyysin johtopäätökset

Olen kuvannut esimerkein lukemisvaikeuspuheen esiintymispintoja Jyväskylän yliopiston eri aikoina esiintyneen asiantuntijapuheen lausumista, lukemistesteistä ja ohjaamani yliopisto-opiskelijan lukemisvaikeuspuheesta. Esiintymispinnat on asetettava päällekkäin, jotta Jyväskylän yliopiston lukemisvaikeuspuhe ja yliopisto-opiskelijan lukemisvaikeuspuhe kohtaavat (Foucault 2005, 58–60).

Jyväskylän yliopiston lukemisvaikeuspuhe on heilahdellut psykologiasta erityispedagogiikkaan ja päinvastoin ja poikennut välillä kasvatustieteeseen. Viime aikoina painopiste on ollut psykologian tutkimusartikkeleissa sekä aikuisille ja nuorille tarkoitetuissa testeissä, joiden mukaan yliopisto-opiskelijalla on keskitasoinen sanojen lukemisen nopeus ja keskitasoinen vaihdettujen sanojen tunnistamisen taito. Kasautuvat lukemissekunnit kuitenkin paljastivat yliopisto-opiskelijan lukemisen hitauden.

Jyväskylän yliopiston esteettömyyspuheen mukaan lukemisvaikeus on oppimisen este, joka tulee huomioida *”opetus- ja asiakaspalvelukäytännöissä”* (Esteetön yliopisto -hankkeen väliraportti 10.03.2005 ja toimintasuunnitelma 2004–2006, 1). Yliopisto-opiskelijan haastaa opetus- ja palvelukäytännöt: *”Minun yksilöllinen oppimistyylini ei sovellu kirjakokkien tenttimiseen”* (yliopisto-opiskelija 10.4.06).

Hoskin (1991, 29–53) on asettanut Foucault’n suurennuslasin alle kasvatustieteilijänä. Tarkasteluni perusteella näyttää siltä, että hän on oikeassa siinä, että Foucault’n arkeologisessa analyysissä tietäminen ja tieto piiloutuvat diskurssiin ja tulevat näkyviin vain kolmannen käsitteen kautta. Kuusikymmentä vuotta sitten pedagogiikka erotti erityisesti lasten lukemisvaikeuden erityispedagogisen keskustelun kohteeksi. Aikuisten lukemisvaikeuksia tutkittaessa painopiste on siirtynyt uudelleen psykologiaan ja lukemisvaikeudesta tietäminen kietoutunut tarkkaan

mittaamiseen. Kolmanneksi, tärkeimmäksi, käsitteeksi yliopisto-opiskelijan tenttiin lukemisen vaikeuden tarkastelussa osoittautui tutkinnon käsite, jonka juuret paperille kirjoitettuna versiona Foucault löytää Hoskinin (1991, 45) mukaan jo 1800-luvulta. Kun Jyväskylän yliopiston ja yliopisto-opiskelijan lukemisvaikeuden esiintymispinnat asetetaan päällekkäin, paljastuu jännite, joka haarautuu pedagogiikan, mittaamisen ja tutkinnon poluiksi. Näiltä poluilta sen on institutionaalista identiteettiä muodostaessaan etsittävä rajoja, jotka erottavat sen muista instituutioista. (Considine 2006.)

Jos Jyväskylän yliopisto haluaa kehittää lukemisvaikeuspedagogiikkaa, olisi opetushenkilökuntaa koulutettava ottamaan lukemisvaikeus huomioon opetuksessaan. Jos taas halutaan kehittää mittaamista, on alkaville yliopisto-opiskelijoille laadittava lukemistestejä, joiden avulla voidaan tuottaa kansainvälistä tutkimuspuhetta. Tentti taas rajaa tehokkaasti tietämisen ja ei-tietämisen. Pitäisikö yliopiston opetushenkilökunnalle järjestää tentti lukemisen vaikeuksista ja niiden huomioimisesta opetuksessa?

Yliopisto-opiskelijan ”hyvän opiskelijan” identiteettiä voisi tukea pedagogiikan keinoin järjestämällä opiskelutaitokursseja, joissa lukemisvaikeus opetetaan ottamaan huomioon. Mittaamisen käyttöönotto merkitsisi alkavien yliopisto-opiskelijoiden lukemisvaikeuden seulontaan kehitettäviä testejä ja niiden tuloksista kertovia tiedostustilaisuuksia, jotka mahdollistaisivat vertaisryhmien muodostumisen.

Yliopisto-opiskelija haastaa tentin: *”En usko, että minun oppimistyyllilläni ja lukemishitaudella on järkevää tenttiä asioita. Minun yksilöllinen oppimistyylini ei sovellu kirjapakettien tenttimiseen.”* (yliopisto-opiskelija 10.4.06.) Pitäisikö yliopistotentti häivyttää oppimistehtäviin? *”Opin tekemällä oppimistehtäviä”* (yliopisto-opiskelijan oman oppimishistorian kuvaus 23.02.06).

Lähteet

- Ahvenainen, O. 1980. Lukemis- ja kirjoittamishäiriöinen erityisopetuksessa. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 40.
- Ahvenainen, O. & Holopainen, L. 2005. Lukemis- ja kirjoittamisvaikeudet. Jyväskylä: Special Data.
- Ahvenainen, O., Karppi, S. & Åström, M-L. 1979. Lasten lukemis- ja kirjoittamishäiriöt. 2. painos. Helsinki: Koulun Erityispalvelu.
- Alhanen, K. 2007. Käytännöt ja ajattelu Michel Foucault'n filosofiassa. Helsinki : Gaudeamus/ Yliopistokustannus University Press Finland.

- Considine, M. 2006. Theorizing university as a cultural system: distinctions, identities, emergencies. *Educational Theory* 56 (3), 255–270.
- Esteettömyys on laatua. 2005. Esteetön yliopisto -hanke 2004. OPLAApro opetuksen laatu-projekti. Jyväskylän yliopisto. Esteetön yliopisto -hankkeen väliraportti 10.03.2005 ja toimintasuunnitelma 2004–2006.
- Flynn, T.R. 1991. The philosopher-historian as cartographer: mapping history with Michel Foucault. Saatavilla <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=afh&AN=2416585&loginpage> (luettu 10.11.2008).
- Foucault, M. 1980. Tarkkailla ja rangaista. Helsinki:Otava.
- Foucault, M. 1989. *The archaeology of knowledge*. London: Routledge.
- Foucault, M. 2005. Tiedon arkeologia. (Alkuteos *L'archéologie du savoir* 1969). Suom. T. Kilpeläinen. Tampere: Vastapaino.
- Hautamäki, J., Lahtinen, U., Moberg, S. & Tuunainen, K. 1996. *Erytispedagogiikka 1. Erytispedagogiikka tieteenä*. Juva: WSOY.
- Holopainen, L., Kairaluoma, L., Nevala, J., Ahonen, T. & Aro, M. 2004. Lukivaikeuksien seurantamenetelmä nuorille ja aikuisille. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti.
- Hoskin, K. 1991. Foucault under examination. *The crypto-educationalist unmasked*. Teoksessa S. J. Ball (toim.) *Foucault and education*. London: Routledge.
- Kakkuri, I. 1994. Aikuisten lukemis- ja kirjoittamisongelmat. Käsitteen etukäteismäärittelyyn perustuva ja empiirinen luokittelu. Jyväskylän yliopisto. Erytispedagogiikan laitos. Lisensiaatintyö.
- Kakkuri, I. 2000. Aikuiserityispedagogiikkaa etsimässä – lukemisen ja kirjoittamisen ongelmat elinikäisessä oppimisessa. Teoksessa T. Ladonlahti & R. Pirttimaa (toim.) *Erytispedagogiikka ja aikuisuus*. Helsingin yliopiston Tutkimus- ja koulutuskeskus Palmenia. Oppimateriaaleja 92. Helsinki: Palmenia-kustannus, 123–156.
- Kakkuri, I. 2004. Kolmen tason tarinoita – lukemisen perustaitojen ohjaus yliopisto-opiskelussa. Teoksessa R. Koikkalainen (toim.) *Koettu kampus. Kirjoituksia Jyväskylän yliopistosta*. Jyväskylän yliopiston tasa-arvotoimikunnan juhlaulkaisu, 119–131
- Layder, D. 1994. *Understanding social theory*. London: Sage Publications.
- Leinonen, S., Müller, K., Leppänen, P. Aro, M., Ahonen, T. & Lyytinen, H. 2001. Heterogeneity in adult dyslexic readers: relating processing skills to the speed and accuracy of oral text reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal* 14, 265–296.
- Linnakylä, P., Malin, A., Blomqvist, I. & Sulkuinen, S. 2000. Lukutaito työssä ja arjessa. Aikuisten kansainvälinen lukutaitotutkimus Suomessa. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Llmass, J.M. C. 2006. Technologies of disciplinary power in action: The norm of the ‘Good student’. *Higher Education* 52, 665–686.
- Lyytinen, H., Leinonen, S., Nikula, M., Aro, M. & Leiwo, M. 1995. In search of the core features in dyslexia: observations concerning dyslexia in the highly orthographically regular Finnish language. Teoksessa V.W. Berninger (toim.) *The varieties of orthographic knowledge II: relations to phonology in reading and writing*, 177–204.
- Malinen, A. 2000. *Towards the essence of adult experiential learning*. Jyväskylä: SoPhi.
- Mäki, N. 1950. Mitä on ”sanasokeus?” *Lapsi ja nuoriso* 9 (4), 9–10.
- Määttä, P. 2001. *EPILOGI 2: Erytispedagogiikka eilen, tänään, huomenna*. Teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas (toim.) *Poikkeava vai erityinen. Erytispedagogiikan monet ulottuvuudet*. Jyväskylä: PS-kustannus, 370–377.

- Nevala, J., Kairaluoma, L., Ahonen, T., Aro, M. & Holopainen, L. 2006. Lukemis- ja kirjoittamistaitojen yksilötestistö nuorille ja aikuisille. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti. Saatavilla [www-muodossa: <http://nmi.jyu.fi/saatio/>](http://nmi.jyu.fi/saatio/) (luettu 25.09.2008).
- Pilbacka-Rönkä, T. & Tupala, P. 1988. Aikuisillakin on lukivaikeuksia. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Puroila, A-M. 2002. Erving Goffmanin kehysanalyysi sosiaalisen todellisuuden jäsentäjänä. Lapin yliopisto. Yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja B. Tutkimusraportteja ja selvityksiä 41.
- Ruoppila, I., Röman, K. & Västi, M. 1968. KTL:n diagnostisia lukukokeita peruskoulun II ja III luokille. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja 41.
- Saukkonen, S. & Närhi, M. 2006. From academic curriculum to personal study plan. Teoksessa R. Vuorinen & S. Saukkonen (toim.) Guidance services in higher education. Strategies, design and implementation. University of Jyväskylä: Institute for Educational Research, 111–122.
- Simola, H. 1995. Paljon vartijat. Suomalainen kansanopettaja valtiollisessa kouludiskurssissa 1860-luvulta 1990-luvulle. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 137.
- Vuorinen, R. & Saukkonen, S. (toim.) 2006. Guidance services in higher education. Strategies, design and implementation. University of Jyväskylä: Institute for Educational Research.



*Opiskelijavirtojen
näkökulmat*





Nuori ja nopea valmistuja

– Mitä me etsimme ja mitä saamme?

Suomalaisessa korkeakoulukeskustelussa nopeasta valmistumisesta on tullut itseisarvo ja kyseenalaistamattomasti tavoiteltava asia. Opiskelun keston ongelma mainittiin ensimmäisiä kertoja jo 1800-luvulla, mutta 1960-luvusta lähtien se on ollut yksi keskeinen teema korkeakoulupoliitikassa ja linjakeskusteluissa. Valmistumisiästä puolestaan tuli keskeinen korkeakoulupoliittinen tavoite 2000-luvulla. Valmistumisaikojen lyhenemisen ja valmistujien iän laskun nähdään johtavan kansainvälisen vertailukyvyyn ja kansallisen kilpailukyvyyn paranemiseen. Lisäksi molempien nähdään nopeuttavan työelämään siirtymistä ja täten auttavan tulevassa ikärakenteen muutoksessa. Tässä artikkelissa tarkastellaan sitä, miten opiskelijan tausta vaikuttaa kulttuuripääoman kautta opintojen keston ja valmistumisiäkään. Koska tutkimusten tulokset viittaavat siihen, että kulttuurinen pääoma ja tausta vaikuttavat näihin opiskelijoihin kohdistettuihin tavoitteisiin ja vaatimuksiin, kysymykseksi tulee se, mitä haluamme ja mihin tämä kilpailu nopeudesta ja nuoruudesta valmistumisessa johtaa.

Asiasanat: Opintojen kesto, ikä, valmistuminen, korkeakoulupoliittikka, kilpailu, tulokset ja tavoitteet

Johdanto

Korkeakoulutus on kenttä, johon muun muassa politiikan ja työelämän kentät vaikuttavat. Työelämä vaatii yliopistolta työelämään valmiita ja työkokemusta omaavia asiantuntijoita. Korkeakoulupolitiikan puolelta tulevat tulosohjauksen ja -rahoituksen myötä paineet suurempaan määrään valmistujia. Lisäksi ikärakenteen muutoksen myötä vaatimuksiksi ovat tulleet myös entistä lyhyemmät valmistumisajat ja nuoremmat valmistajat. Nämä vaatimukset eivät aina ole yhteensopivia. Myös yliopistoilla on omat vaatimuksensa, perinteensä ja odotuksensa. Tämä johtaa tilanteeseen, joka ei ole yksinkertainen eikä näyttäyty opiskelijalle ongelmattomana.

Opintojen pituus on ollut kestävä puheenaihe. Ensimmäisen kerran aihetta sivuttiin jo 1800-luvulla, mutta aktiivisesti se on noussut ongelmaksi ja keskustelun kohteeksi 1960-luvulta lähtien (Konttinen 1991, 155–156). Pitkät opintoajat koettiin ongelmaksi, koska niitä tarkasteltiin kansantaloudellisesta näkökulmasta. Tästä näkökulmasta katsoen pitkät suoritusajat merkitsivät koulutetun työvoiman poissaoloa työmarkkinoilta ja tätä kautta menetyksiä koko kansantaloudelle. Mikäli suoritusajat lyhenisivät, työmarkkinat saisivat nopeammin työvoimaa ja tuottavuus paranisi. Valmistumisaikojen lyhenemisen katsottiin siis merkitsevän huomattavaa kansantaloudellista säästöä. (Kivinen ym. 1993, 52–62, 76; Mäkinen 1999, 66; Silvonen 1996, 78–80; Tiede ja ylin opetus tulevien vuosien Suomessa 1965, 42.) Pitkien valmistumisaikojen ongelmaan liittyi 2000-luvulla myös toinen korkeakoulupoliittinen ongelma, nimittäin valmistuneiden korkea ikä. Korkeakoulusta valmistuvat ovat Suomessa keskimäärin kaksi vuotta vanhempia kuin muissa OECD-maissa. Heidän työuransa on siten myös vastaavasti lyhyempi. (Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2003: 27, 4–8, 12, 19–25.)

Vuonna 1965 pyrkimykseksi tuli Presidentin työryhmän avulla laatia ehdotus, jonka toteutuksella Suomen yliopistojen tutkimuksen ja opetuksen taso nousisi ja säilyisi kansainvälisellä tasolla (Silvonen 1996, 77). Päästäkseen tavoitteeseensa työryhmän puheenjohtaja Ketonen vertaili suomalaista korkeakoulutusta Iso-Britannian ja Yhdysvaltojen korkeakoulutukseen. Tämä korkeakoulujärjestelmien kansainvälinen vertailu toi esiin sen, että suomalaisissa korkeakouluissa tutkinnot suoritettiin merkittävästi hitaammin kuin muissa vertailuissa maissa. (Jauhiainen 1997, 21; Kivinen, Rinne & Ketonen 1993, 52–62; Lampinen 2003, 56; Silvonen 1996, 76–79.) Ketonen näki tämän epäkohtana ja päätyi lopputulokseen, jonka mukaan opintoaikaa pitäisi voida lyhentää neljään vuoteen (Ketonen 1967, 82). Näin

syntyi idea neljän vuoden maisterista. Seuraavana vuonna tämä idea kirjoitettiin yliopistolakiin (Kivinen ym. 1993, 67–76; Silvonen 1996, 80–81).

Neljän vuoden maisterin idea säilyi muistiosta ja raportista toiseen aina vuoteen 1991 asti, jolloin kehittämislaissa määriteltiin tavoitteelliseksi perustutkintojen suoritusajaksi 5–6 vuotta (Kivinen ym. 1993, 147–158; Silvonen 1996, 86). Yhteiskunta oli kaiken kaikkiaan 1990-luvulla suurten muutosten keskellä. Tuli ankara laskusuhdanne, lähes 20 %:n työttömyysluvut, julkisen velan kasvu ja uusi keskusta-oikeisto hallitus, jonka toimet pakottivat hyvinvointivaltion kasvun taittumaan (Kivinen & Rinne 1993, 11; Sihvo 1997, 139). Taloudellinen tilanne oli merkittävästi muuttunut, koska yhä useamman ihmisen nojautuessa valtion hyvinvointipalveluiden varaan, nämä palvelut tulivat yhä kalliimmaksi ylläpitää veropohjan samalla kavetessa (Alanen 1992, 22; Stephens 1996, 33). Nämä muutokset näkyivät myös korkeakoulupolitiikassa. Vuonna 1994 toteutettiin kaksiportainen perustutkinto. Tavoite opintojen kestosta ei kuitenkaan juuri muuttunut. (Lehtisalo & Raivola 1999, 158; Mikkonen 2000, 17; Silvonen 1996, 86–88.)

Pian Mustajoen työryhmä ehdotti opiskeluoikeuden rajaamisen viiteen vuoteen (Opetusministeriön työryhmien muistioita 1998:15, 2–3, 6, 30). Käydyn keskustelun ja hyvin kielteisen palautteen johdosta opetusministeriössä kuitenkin päätettiin, ettei opiskeluoikeutta koskevaa lakia muuteta. Vuonna 2003 opetusministeriö asetti jälleen työryhmän valmistelemaan hallituksen edellyttämää toimenpideohjelmaa, jonka tavoitteena oli edistää tutkintojen suorittamista tavoiteajassa sekä nopeuttaa opintoihin sijoittumista. Raportissa ehdotettiin jälleen opinto-oikeuden rajaamista. Siinä ehdotettiin opiskeluoikeuden rajaamista siten, että tutkinto on suoritettava viimeistään kaksi vuotta ylempään korkeakoulututkintoon laskettua aikaa pidemmässä ajassa. Lisäksi opiskelija voi ilmoittautua poissaolevaksi kahtena vuotena. Käytännössä siis tutkinto tulee suorittaa ehdotuksen mukaan yhteensä yhdeksässä vuodessa, joista kuitenkin vain seitsemän vuoden aikana on mahdollista suorittaa opintoja. (Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2003: 27, tiivistelmä, 8–9, 27–29.) Opiskeluoikeuden rajaaminen kirjattiin lakiin vuonna 2005.

Kansallisten kysymysten lisäksi myös kansainvälinen kritiikki pelasi merkittävää osaa ongelman asettelussa ja kokemisessa. OECD:n opintojen kestoon ja valmistujien korkeaan ikään suuntaaman kritiikin johdosta korkeakoulupolitiikassa suunniteltiin monella rintamalla yliopisto-opintojen keston lyhentämistä ja yliopistosta valmistuvien iän laskemista. Opintojen lyhentämisestä on tullut suomalaisen korkeakoulupolitiikan tärkein kysymys, jolla haetaan myös merkittäviä säästöjä

korkeakoulukustannuksiin. Suomessa trendinä onkin edistää kilpailukykyä ja tehokkuutta. Tässä suorituskeskeisyydessä tärkeitä ovat muun muassa tiedonkulku, vuosikatsaukset ja arviointikokoukset. Toisaalta Suomen yliopistojärjestelmä nähdään tehokkaana, koska se tuottaa pienemmillä kustannuksilla aiempaa enemmän maistereita ja tohtoreita. (Ball 2001, 34; Opetusministeriö 2003; Rinne 2004a, 152; Rinne 2004b, 95, 121.)

Kautta linjan opintoja hidastavina tekijöinä on nähty muun muassa lukukausiin aikainen työssäkäynti, tutkintojen tosiasialliset laajuudet, opiskelijavalinnan ongelmat, opintotuen ongelmat, opetusjärjestelyt sekä korkeakoulujen rahoitusjärjestelmiin liittyvät syyt (Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2003: 27, 4–8, 12, 19–25). Sen sijaan opiskelijoiden taustasta johtuvien erojen merkitystä tai osuutta tilanteeseen ei juuri ole otettu huomioon. Kuitenkin massakorkeakoulutus on johtanut tilanteeseen, jossa tämä aihe on keskeinen. Yliopiston massoitumisen myötä yliopisto-opinnot eivät enää ole kapean eliitin etuoikeus, vaan myös niin sanottujen alempien yhteiskuntaluokkien lapset ovat jo jonkin aikaa saaneet ottaa osaa yliopisto-opiskeluun ja -elämään. (Jauhiainen 1997, 17; Kivinen & Rinne 1995.) Tämän seurauksena hyvin erilaisia valmiuksia omaavia ja erilailla ympäröivään todellisuuteen suuntautuvia yksilöitä on päätyneet korkeakoulutuksen piiriin. Vaikka tämä kuulostaa hyvältä, on esitetty ajatus siitä, että opiskelija-aineksen heterogeenisuus muodostuu piilo-opetussuunnitelman toteutumisen alustaksi ja voi hyvinkin johtaa suurempaan epätasa-arvoon opiskelijoiden kesken. (Liljander 1991, 2.) Siis, vaikka korkeakoulutuksen ekspansioilla pyrittiin mahdollisuuksien tasa-arvon leviämiseen yhä ylemmille koulutushierarkian portaille, ajatus ei ole kuitenkaan toteutunut (Gellert 1997, 193, 198; Kivinen & Rinne 1995; Mäkinen 1999, 59). Korkeakoulutuksen laajentumisesta huolimatta yhteiskunnallisen valinnan mekanismit ovat yhä olemassa korkeakoulutuksen piirissä (Jauhiainen 1997, 17; Kivinen & Rinne 1995; Nurmi 1998, 9).

Tässä artikkelissa tarkastelen yliopiston alakenttää eli opiskelijoiden kenttää. Opiskelijoiden kentällä keskeisenä vaatimuksena on valmistua. Mitä nopeammin ja tehokkaammin opiskelijat valmistuvat, sen parempana tilanne nähdään. Nopeuden vaatimus välittyy siis korkeakoulupolitiikasta yliopiston käytänteiden ja tavoitteiden kautta opiskelijoiden kentälle. Kun vaatimukseen lisätään vielä nuoruuden ideaali, voi ongelmaksi opiskelijan kannalta muodostua siirtyminen työelämään, jolla on puolestaan omat vaatimuksensa. Kuitenkin jokaisella opiskelijalla on omat taitonsa ja taustansa, jotka vaikuttavat opintojen menestykseen sekä onnistuneeseen siirry-

miseen työelämään. Jari Eskola (2004) kirjoitti *Kasvatus-lehden* pääkirjoituksessa, että yliopistosuunnittelussa lähdetään siitä, että opiskelija-aines on tasalaatuista raaka-ainemassaa ja heidän kykynsä, tasonsa, opiskelutapansa ja tavoitteensa ovat samanlaiset. Hän kyseenalaistaakin liukuhihna-ajattelun, jossa yliopiston opiske-lutehtaassa opiskelijaraaka-ainemassasta tuotetaan tasalaatuisia maisterinakkeja. (Eskola 2004, 362.)

Tässä artikkelissa tarkastelen nimenomaan taustan vaikutusta valmistumisaikaan ja -ikään Bourdieun kulttuuripääoman käsitteen kautta. Yleisesti ottaen pääoman käsitteellä tarkoitetaan yksilön ominaisuuksia ja resursseja, jotka saadaan osittain perheen kautta ja osittain kamppailussa esimerkiksi koulutuksen piirissä (Bourdieu & Wacquant 1992, 119; Roos 1985, 12–13). Taistelun myötä ihmiset jaetaan yhteiskunnallisen hierarkian eri tasoille (Bourdieu 1986, 242–254; 1990, 22, 128). Bourdieu kehitti kulttuurisen pääoman termin pyrkiessään selittämään miksi eri sosiaalisista luokista peräisin olevat lapset selvisivät hyvinkin erilaisilla tavoilla koulussa (Bourdieu 1986, 243; Purhonen, Rahkonen & Roos 2006, 34). Teoriassa termillä tarkoitetaan kielellistä ja kulttuurista osaamista, makutottumuksia ja asenteita sekä sellaista laajaa tietoa kulttuurista, joka on ominaista ylemmille luokille (Alasuutari 1997, 4; Bourdieu 1986, 243–254; Dumais 2002, 44–45; Olkinuora & Mäkinen 1999, 14–15). Se on oppiarvoja, tutkintoja, tietoja ja saavutettua arvonantoa (Bourdieu 1986, 243–248; Roos 1985, 12–13). Kulttuurinen pääoma voi esiintyä kolmessa eri olomuodossa: Sisäistetyssä muodossa se esiintyy mielen ja kehon asenteissa, arvostuksina ja mielipiteinä. Tämä kulttuuripääoman muoto omaksutaan muita merkittävästi vahvemmin lapsuuden kodissa. Sisäistetyn olomuodon katsotaan jatkossakin ohjaavan toimintaa. Objektifoituneessa muodossa se on erilaisten kulttuuristen esineiden, kuten taulujen ja kirjojen, omistamista. Institutionalisoituneessa muodossaan se on esimerkiksi tutkintotodistuksia. (Bourdieu 1986, 243; Bourdieu & Wacquant 1992, 119.)

Artikkelissa keskitytään nimenomaan niihin tekijöihin, jotka viittaavat sisäistettyyn kulttuuriseen pääomaan. Tutkimuksen ja artikkelin keskeisenä kysymyksenä on, vaikuttaako kulttuuripääoma opintojen keston ja valmistumisen ikään. Mikäli sisäistetty, perheen kautta saatu tai esimerkiksi koulutuksen myötä hankittu, kulttuuripääoma vaikuttaa opintojen keston ja valmistujien ikään, on tärkeä pohtia, miten kilpailu nopeudesta ja nuoruudesta vaikuttaa korkeakoulutuksen jo kyseenalaiseen tasa-arvon toteutumiseen ja sen ideaaliin. Lisäksi, mikäli vaikutusta tai yhteyttä on, viittaa se siihen, etteivät yliopisto-opiskelijat suinkaan ole tasalaatuista raaka-ainemassaa.

Metodi

Tutkimusasetelma

Tutkimuksen pääfokus on valmistumisessa, johon tutkija ei voi vaikuttaa ulkopuolelta tutkimuksen keinoin. Valmistumista on myös vaikea ennustaa, sillä nopea eteneminenkin voi viivästyä opintojen lopussa graduvaiheessa ja vaihtoehtoisesti hitaasti edenneet opinnot voivat nopeutua loppua kohti. Tästä syystä tutkimuksessa päätettiin tutkia jo valmistuneita opiskelijoita ja asetelmaksi valittiin ex post facto, joka terminä tarkoittaa tapahtuman jälkeen ja jälkikäteen. Sillä viitataan tutkimuksiin, jossa tutkitaan mahdollisia syy- ja seuraussuhteita tarkastelemalla ensin olemassa olevaa tilannetta ja lähtemällä siitä ajassa taaksepäin etsien mahdollisia selittäviä tekijöitä ja niiden tarkoituksia. (Cohen, Manion & Morrison 2000, 205–206.)

Tutkimus edustaa ex post facto -tutkimuksen alaista kriteeriryhmätutkimusta (criterion group study), jossa tutkitaan kahta erilaista ryhmää, eli koe- ja kontrolliryhmää, ja pyritään selvittämään ne tekijät, jotka aiheuttivat tämän eron. Toisin sanoen pyritään löytämään mahdollisia syitä nopean valmistumisen ilmiölle vertailemalla niitä, jotka ovat valmistuneet nopeasti (ilmiö on läsnä) niihin, jotka eivät ole valmistuneet nopeasti (ilmiö ei ole läsnä). (Cohen ym. 2000, 206.)

Menetelmä

Kysely valittiin keskeisimmäksi tutkimusmenetelmäksi, koska sillä on mahdollista kerätä suhteellisen ekonomisesti suuri aineisto. Sen avulla voidaan kerätä monipuolista tietoa laajalta ihmisjoukolta. Menetelmänä sillä pyritään tutkimaan otosta ja kuvailemaan mahdollisuuksien mukaan populaatiota eli nopeasti valmistuneita ja valmistuneita yleensäkin. (Cohen ym. 2000, 269; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997, 191; Wallen & Fraenkel 2001, 377.) Kyselylomakkeen lisäksi kerättiin tilastoaineistoa tutkimukseen osallistuneiden arvosanoista, kurssien määrästä ja valmistumisajasta. Tilastot saatiin Turun yliopiston opiskelijapalveluista.

Kyselylomake koostui pääosin strukturoiduista, monivalinta- ja likert-asteikollisista kysymyksistä. Kysely kattoi kysymyksiä varsin laajasti eri alueilta valmis-

tuneiden taustasta, opiskelun aikaisesta käyttäytymisestä ja tärkeysjärjestyksestä nykyyhetken itsevarmuuteen ja toimimiseen omalla alalla. Kulttuurisen pääoman alueella kysely sisälsi kysymyksiä koskien muun muassa vanhempien koulutusta, kulttuuriharrastuksia sekä lapsuuden kodissa että tällä hetkellä, kirjojen määrää, koulumenestystä aikaisemmin ja menestystä yliopistossa.

Kohderyhmät

Kohderyhmät koostui kahdesta osajoukosta: koeryhmästä ja kontrolliryhmästä. Koeryhmään eli nopeisiin valmistujiin valittiin kokonaisotannalla kaikki ne, jotka olivat tutkimusvuosina 1999–2001 valmistuneet omana valmistumisvuotenaan omasta tiedekunnastaan nopeimman 18 %:n joukossa. Kontrolliryhmä valittiin käyttäen systemaattista satunnaisotantaa. Valmistumisajan mukaan järjestetystä valmistuneiden listasta valittiin joka viides, varmistaen, ettei yksikään kontrolliryhmän jäsen kuulunut koeryhmään. Kontrolliryhmä koostui niistä valmistuneista, jotka olivat valmistuneet hitaammin kuin koejoukkoon valitut.

Sekä koe- että kontrolliryhmässä oli 524 valmistujaa, eli yhteensä kohderyhmä oli 1 048 Turun yliopistosta valmistunutta kaikkien Turun yliopiston kuuden tiedekunnan ollessa edustettuina tutkimuksessa. Tiedekunnat olivat humanistinen, yhteiskuntatieteellinen, kasvatustieteellinen, matemaattis-luonnontieteellinen ja oikeustieteellinen tiedekunta. Otos vastasi niin tiedekunta- kuin sukupuolijakaumaltaan hyvin Turun yliopistosta valmistuneita yleensäkin.

Kaikille kohderyhmään kuuluville, joiden osoite oli mahdollista saada (477 koejoukossa ja 443 kontrollijoukossa) lähetettiin vuonna 2002 postikysely. Vastausprosentti oli koeryhmässä 70 % ja kontrolliryhmässä 53 %. Vastanneiden joukosta poistettiin ne, joiden tutkintoon oli sisällytetty yli 15 opintoviikkoa aikaisempia opintoja. Tämän rajoitteen asettamisella edistettiin tutkintojen keskinäistä vertailua. Tutkimukseen hyväksytyjen kyselyjen määrä oli tämän jälkeen 499 kappaletta, joista 283 kuuluivat koeryhmään ja 216 kontrolliryhmään.

Muuttujat

Kulttuurista pääomaa mitattiin vanhempien koulutustason, aikaisemman koulumestyyksen ja kulttuuristen harrastusten tärkeyden avulla. Vanhempien koulutustaso valittiin sosioekonomisen aseman sijaan, koska sosioekonomiseen asemaan voi vaikuttaa merkittävästi myös sosiaalinen tai taloudellinen pääoma, kun taas koulutustaso kertoo suoremmin kulttuurisesta pääomasta ja viittaa lisäksi lapsuudenkodin koulutusta koskeviin arvoasetelmiin. Vastaaja valitsi kansakoulusta, keskikoulusta, lukio tai opistotasosta, korkeakoulutasosta tai jatko-tutkinnoista vanhempiensa korkeimman tutkinnon. Vastaajan aikaisemmat kouluarvosanat puolestaan viittaavat henkilön itse keräämään kulttuuripääomaan.

Kulttuuristen harrastusten tärkeyttä mitattiin 14 muuttujan mittaristolla, joka sisälsi kysymyksiä muun muassa teatterista, oopperasta, populaarimusiikista ja kirjallisuudesta. Kysymykset koskivat sekä lapsuudenkotia että opiskelun aikaisia harrastuksia. Lapsuuden aikainen korkeakulttuuri (alfa 0,872) viittasi siihen, miten tärkeää kyseiset harrastukset olivat lapsuudenkodissa ja sen ilmapiirissä. Opiskelunaikainen korkeakulttuurin tärkeys jaettiin kahteen eri muuttujaan, jotka ovat kirjallisuus ja näyttelyt (alfa 0,772) sekä musiikki ja teatteri (alfa 0,670).

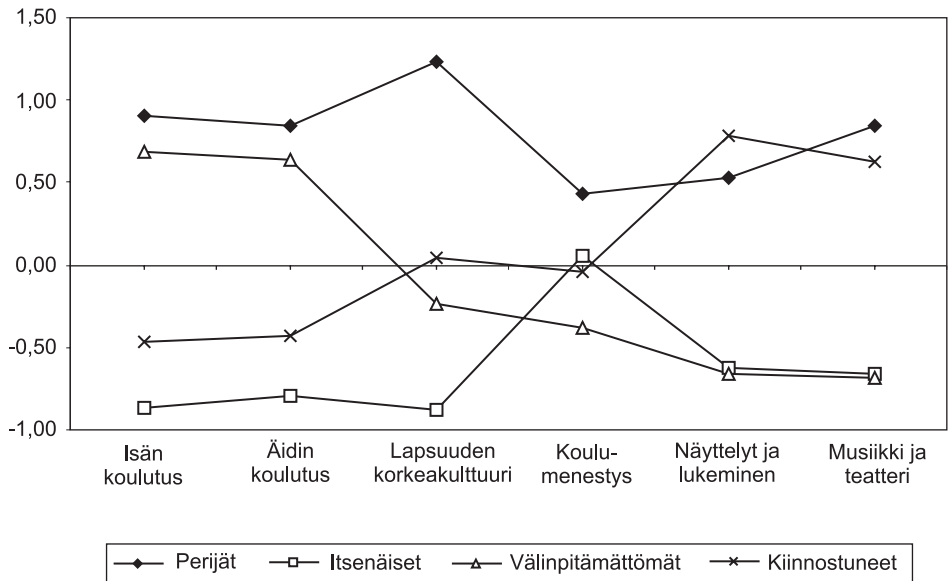
Kulttuuripääoman muuttujien lisäksi mitattiin osallistumista vaihto-opiskeluun, opiskelijatoimintaan ja yliopiston hallintaelinten toimintaan. Lisäksi mitattiin sitä, miten tärkeitä erilaiset tavoitteet olivat opiskelijalle. Näistä muodostettiin summuuttujat nimeltään tieteellisyys (alfa 0,8128), yhteisöllinen opiskelu sekä opiskelijoiden että opettajien kanssa (alfa 0,721), itsenäinen opiskelu (alfa 0,632), opin-tomenestys (alfa 0,658), epävirallinen opiskelijaelämä (alfa 0,793), keskittyminen olennaiseen (alfa 0,702) ja käytännöllisyyden tärkeys (alfa 0,659).

Tulokset

Ryhmittely perijöihin, välinpitämättömiin, kiinnostuneisiin ja itsenäisiin

Ryhmittelyanalyysillä luotiin kulttuurisen pääoman muuttujilla neljä ryhmää (kuvio 1), jotka nimettiin taustateorian ja muuttujien arvojen mukaan perijöiksi (N = 91), välinpitämättömiksi (N = 98), kiinnostuneiksi (N = 95) ja itsenäisiksi (N

= 123). Perijöiden voidaan sanoa olevan korkeimmalla tasolla kulttuuripääomaa silmällä pitäen. Vanhempien koulutus, kulttuuriharrastukset sekä koulumenestys kaikki saivat korkeita arvoja. Välinpitämättömillä vanhempien koulutustaso oli ryhmällä korkea, mutta kulttuuriharrastuksia ei ole juurikaan arvostettu lapsuudenkodissa, eikä tilanne muuttunut opiskeluaikana. Myös kouluarvosanat ovat olleet matalimpia. Kiinnostuneiden vanhempien koulutustaso oli matala, mutta sekä lapsuudenkodissa että opiskeluaikana kulttuuriset harrastukset olivat kohtuullisen tärkeitä. Kiinnostuneiden aikaisempi koulumenestys oli myös hyvä. Itsenäisistä ei puolestaan ollut kovinkaan paljon kulttuurista pääomaa. Heidän vanhempiansa koulutus oli matala eikä kulttuurisia harrastuksia juurikaan arvostettu. Kuitenkin tämän ryhmän koulumenestys oli korkea. Näiden neljän ryhmän eroja ja yhtäläisyyksiä voi tarkastella ainakin kahdella eri tavalla. Perijöillä ja välinpitämättömillä vanhempien koulutustaso oli korkea. Kiinnostuneilla sekä itsenäisillä se oli matala. Kulttuuristen harrastusten mukaan jaettuna perijät ja kiinnostuneet puolestaan ovat muita ryhmiä korkeammalla.



Kuvio 1. Perijät, välinpitämättömät, kiinnostuneet ja itsenäiset taustamuuttujien valossa

Ryhmien toiminta ja tärkeysjärjestys

Perijät, välinpitämättömät, kiinnostuneet ja itsenäiset erosivat toisistaan merkittävästi toiminnassaan opiskeluaikana (taulukko 1). Perijät osallistuivat useimmin vaihto-opiskeluun, osallistuivat eniten opiskelijajärjestötoimintaan ja hallintoelinten toimintaan. Kiinnostuneet olivat järjestyksessä toisena osallistumisessa edellä mainittuihin toimintoihin. Välinpitämättömät puolestaan osallistuivat kolmanneksi harvimminkin opiskelijavaihtoon tai opiskelijajärjestöjen toimintaan, mutta vähiten yliopiston hallintoelinten toimintaan. Itsenäiset puolestaan olivat neljännellä sijalla muissa paitsi hallintoelinten toiminnassa, jossa he olivat kolmannella sijalla. Perijät ja kiinnostuneet olivat siis aktiivisimpia opiskelun sivutoimintoihin osallistumisessa ja yhteistä näille ryhmille on korkeammat arvot kulttuuristen toimintojen arvostamisessa. Sen sijaan välinpitämättömillä ja itsenäisillä kulttuurisen toiminnan arvostus oli alhaisempaa.

Taulukko 1. *Eri ryhmien toiminta opiskeluaikana*

		Perijät	Itsenäiset	Välinpitämättömät	Kiinnostuneet	Yht.	Sig.
Vaihto-opiskelu	Ka	0,33	0,07	0,20	0,23	0,20	F(3,400)=8,568
	Kh	0,47	0,25	0,40	0,43	0,40	p < .001
Opiskelijajärjestöt	Ka	0,69	0,48	0,55	0,57	0,56	F(3,402)=3,405
	Kh	0,46	0,50	0,50	0,50	0,50	p = 0.18
Hallintoelimet	Ka	0,20	0,08	0,06	0,15	0,12	F(3,401)=3,663
	Kh	0,40	0,28	0,24	0,36	0,32	p = .013

Ryhmät erosivat toisistaan tilastollisesti merkittävästi myös suhtautumisessa opintoihinsa (taulukko 2). Perijöitä luonnehti voimakkain itsevarmuus, kiinnostus tieteellisyyteen, vapaamuotoiseen opiskeluun, olennaiseen keskittymiseen sekä yhteisölliseen opiskeluun ja oppimiseen. Sen sijaan he olivat vähiten kiinnostuneita itsenäisestä opiskelusta. Kiinnostuneet pitivät tärkeimpinä kaikkia tutkittuja osa-alueita. Poikkeuksen tässä ryhmässä muodostivat opiskelijoiden vapaa-ajan toiminnot ja olennaiseen keskittyminen, jotka eivät olleet yhtä tärkeitä. Heidän itsevarmuutensa oli toiseksi korkein. Välinpitämättömät olivat järjestyksessä arvostuksissaan muihin verrattuna joko kolmannella tai neljännellä sijalla. Poikkeuksena heillä oli kuitenkin opiskelijoiden vapaa-ajan toiminta, jossa he saivat toiseksi korkeimmat

arvot. Vastaavanlainen tilanne on myös itsenäisten ryhmässä, jossa poikkeuksen teki itsenäinen opiskelu, joka oli muihin verrattuna toiseksi tärkein. Käytännöllisyyteen keskittymisen kohdalla ei ryhmien välillä ollut eroja. Tilanne prioriteettien kohdalla on siis hyvin samanlainen kuin opiskelun aikaisen toiminnan kohdalla.

Taulukko 2. Eroja opiskelun prioriteeteista

		Perijät	Itsenäiset	Välinpitämättömät	Kiinnostuneet	Yht.	Sig.
Itsevarmuus	Ka	4,07	3,71	3,86	3,93	3,88	F(3,403)=5,656
	Kh	0,61	0,72	0,68	0,57	0,67	p = .001
Tieteellinen	Ka	3,24	2,83	2,86	3,26	3,03	F(3,380)=11,288
	Kh	0,64	0,68	0,73	0,72	0,72	p < .001
Yhteisöllinen	Ka	3,37	3,36	3,16	3,48	3,34	F(3,391)= 3,038
	Kh	0,72	0,72	0,82	0,70	0,75	p = .029
Itsenäinen	Ka	3,96	4,11	3,97	4,15	4,05	F(3,392)= 2,825
	Kh	0,55	0,55	0,61	0,50	0,56	p = 0.39
Opiskelijat	Ka	3,27	2,85	2,90	2,85	2,96	F(3,402)= 2,709
	Kh	0,94	1,03	1,06	1,17	1,06	p = .013
Olennainen	Ka	4,25	4,15	4,05	4,20	4,16	F(3,385)= 2,709
	Kh	0,44	0,47	0,60	0,48	0,50	p = .045

Erot valmistumisen ajassa ja iässä

Perijät ja kiinnostuneet olivat siis aktiivisimpia opinnoissa ja pitivät sen osa-alueita tärkeänä, kun taas tilanne oli päinvastainen välinpitämättömillä ja itsenäisillä. Nämä neljä ryhmää erosivat toisistaan myös opintojen kestossa ja valmistumisiässä. Välinpitämättömät olivat selkeästi nopeimpia ja nuorimpia valmistuessaan, kun taas kiinnostuneilla opinnot kestivät pisimpään ja he valmistuivat vanhimpina. Perijät olivat valmistuessaan kolmanneksi hitaimpia valmistumisessa ja toiseksi nuorimpia iältään. Itsenäiset olivat toiseksi nopeimpia ja kolmanneksi vanhimpia.

Ryhmittelyä ajatellen iän ja ajan suhteen on tiettyjä yhtäläisyyksiä, jotka poikkeavat prioriteettien ja opiskelun aikaisen toiminnan yhtäläisyyksistä. Opintojen kestossa nopeimmat olivat ne, joiden kiinnostus kulttuuriin toimintoihin oli

Taulukko 3. Ryhmien nopeudesta ja nuoruudesta

		Perijät	Itsenäiset	Välinpitämättömät	Kiinnostuneet	Yht.	Sig.
Valmistumisaika	Ka	5,83	5,38	5,05	6,11	5,57	F(3,403)=5,195
	Kh	2,15	1,80	1,36	2,71	2,07	p = .002
Valmistumisikä	Ka	26,05	26,85	25,69	27,11	26,45	F(3,403)=5,311
	Kh	2,62	3,06	2,00	3,50	2,90	p = .001

alhaisempi. Nuorimpina valmistuivat puolestaan ne, joiden vanhempien koulutus oli muihin ryhmiin verrattuna selvästi korkeampi.

Nopeimmat ja nuorimmat sekä hitaimmat ja vanhimmat

Valmistumisen ajan ja iän ääripäissä olivat välinpitämättömät ja kiinnostuneet. Välinpitämättömät tulevat taustasta, jossa vanhemmilla on korkea koulutus, kulttuurisia harrastuksia ei juurikaan arvosteta ja arvosanat ovat huonot. He osallistuvat harvoin opiskelun aikaiseen vapaaehtoiseen toimintaan esimerkiksi vaihto-opiskelun ja opiskelijajärjestöjen toiminnan muodossa. Ryhmänä heidän suhtautumisensa opiskelun eri prioriteetteja kuvaavilla mittareilla oli neljästä ryhmästä alhaisemmasta päästä. He kuitenkin valmistuivat sekä nopeimpina että nuorimpana. Ryhmän nimen voidaan sanoa sopivan myös opiskeluaikaan ennen valmistumista. Korkeakoulupoliittisesti ajatellen tämä ryhmä on kilpailukykyisin sekä nopeuden että nuoruuden kilpailussa.

Vanhimpina ja pisimmällä valmistumisajalla valmistuivat kiinnostuneet. Vanhempien matalasta koulutustasosta huolimatta tai siitä johtuen kiinnostus kulttuuriharrastuksiin oli sekä opiskeluaikana että sen jälkeen korkea. Lisäksi heillä oli hyvä koulumenestys. He olivat kiinnostuneempia opiskelijajärjestöjen toiminnoista ja osallistuivat useammin vaihto-opiskeluun. Opiskeluun suhtautumisessa oli muihin ryhmiin verrattuna tärkeää tieteellinen lähestymistapa, käytännöllinen ote ja itsenäinen opiskelu. Muidenkin muuttujien kohdalla kiinnostusta oli. Kulttuurisen pääoman teoriasta katsoen tällä ryhmällä voisi sanoa olevan välinpitämättömiä huonommat lähtökohdat korkeakoulutuksessa pärjäämiseen, mutta heillä on kiinnostusta. Nopeaan valmistumiseen tähtäävässä korkeakoulupoliitikassa voisi ajatella,

että heillä on liikaakin kiinnostusta yliopistossa toimimiseen ja sen eri osa-alueisiin. He ovat näin vähiten kilpailukykyisiä.

Pohdinta

Suomen korkeakoulujärjestelmää on jo pidemmän aikaa luonnehtinut tarve olla kilpailukykyinen kansallisesti ja vertailukykyinen kansainvälisesti, ja tämä on johdantanut paineeseen lyhentää valmistumisaikoja ja laskea valmistuneiden ikää. Pyrkimyksissä toteuttaa edellä mainittuja tavoitteita on pyritty puuttumaan muun muassa yliopiston kentässä olevien sääntöjen muokkaamiseen. Näillä säännöillä tarkoitan opetus suunnitelmia ja tutkintojen sisältöjä, jotka asettavat säännöt opiskelijoiden alakentälle. Lisäksi on pyritty vaikuttamaan opiskelijoiden työskentelyyn ja muihin elinoloihin. Kuitenkin aihe on ollut esillä jo lähes 50 vuotta ilman merkittävää muutosta valmistumisaikoihin. Nähtäväksi jää, miten voimakkaasti opintojen rajoitus vaikuttaa tai vaikuttaako se lainkaan.

Poliittisissa keskusteluissa opintojen keston ja valmistujien iän laskun pyrkimyksissä on kuitenkin unohdettu tarkastella muutosten vaikutusta tasa-arvoon ja tasa-arvon ongelmia jo ennen valmistumisaikojen rajoitusta vallinneessa järjestelmässä. Tämän tutkimuksen perusteella taustalla on vaikutusta molempiin poliittisiin ongelma-kohtiin. Ongelmasta riippuen eri kulttuurisen pääoman lähteillä on joko edistävä tai haittaava vaikutus. Opiskelijat myös eroavat toisistaan, eivätkä näin ole "tasalaatuista raaka-ainemassaa" (ks. Eskola 2004).

Koska tulosten pohjalta taustalla on yhteyttä opintojen keston ja valmistujien ikään, tulisikin pohtia sitä, millaisia seurauksia muuttuvalla tilanteella ja tiivistyvällä kilpailulla on. Kilpailussa nopeasta ja nuoresta valmistujasta pärjäävät parhaiten ne, joiden suhtautuminen on suhteellisen välinpitämätön. Puolestaan ne, jotka pyrkivät voimakkaammin tieteellisyyteen, yhteisölliseen ja toisaalta itsenäiseen opiskeluun sekä joilla on toisaalta voimakkaampi kiinnostus myös opintojen ulkopuoliseen toimintaan osallistumiseen pärjäävät huonoimmin. Loppujen lopuksi kyse on siitä, minkälaisia opiskelijoita haluamme yliopistoihin, tai pikemminkin siitä, minkälaisen opiskelijoiden haluamme menestyvän opinnoissaan. Mikäli lisääntyvä kilpailu resursseista ja kilpailukykyistä johtaa epätasa-arvon kasvuun, onko se sen arvoista?

Kirjoittaja haluaa kiittää KAVE-tutkijakoulua, Suomen Kulttuurirahaston yleisrahastoa kuten myös Varsinais-Suomen rahastoa, TOP-säätiötä ja Yliopiston opetuksen tuki -projektia heidän antamastaan tuesta.

Lähteet

- Alanen, J.-P. 1992. Taisteluun hyvinvointipalveluiden puolesta – sisäisesti uudistumalla. *Suunta* 2000 (1), 21–25.
- Alasuutari, P. 1997. Kulttuuripääoma summamuuttujan valossa. *Sosiologia* 1, 3–14.
- 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, 21–43.
- Bourdieu, P. 1986. The forms of capital. Teoksessa J. Richardson (toim.) *Handbook of theory and research for the sociology of education*. New York: Greenwood Press, 241–258.
- Bourdieu, P. 1990. In other words. *Essays towards a reflexive sociology*. Cambridge: Polity Press.
- Bourdieu, P. & Wacquant, L. 1992. The purpose of reflexive sociology (the Chicago Workshop). Teoksessa P. Bourdieu & L. Wacquant (toim.) *An invitation to reflexive sociology*. Chicago: University of Chicago Press, 61–216.
- Cohen, M., Manion, L. & Morrison, K. 2000. *Research methods in education*. (Viides painos). London: Routledge Falmer.
- Dumais, S. 2002. Cultural capital, gender, and school success: The role of habitus. *Sociology of Education* 75, 44–68.
- Eskola, J. 2004. Yliopistotyöläisten vapautusliike? *Kasvatus* 4, 361–364.
- Gellert, C. 1997. Élite versus mass higher education – A misconceived dichotomy? *Higher Education in Europe XXII*, 193–199.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 1997. *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Jauhiainen, A. 1997. Korkeakoulupedagogiikka suomalaisen yliopiston historiassa ja rakenteissa. Teoksessa A. Jauhiainen (toim.) ...sekä antaa siihen perustuvaa ylintä opetusta. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja B:58, 11–49.
- Ketonen, O. 1967. Yliopistopolitiikkaa tutkimassa. Porvoo: WSOY.
- Kivinen, O. & Rinne, R. 1993. Koulutus ja hyvinvointivaltion näköalat. *Kasvatus* 24 (1), 7–16.
- Kivinen, O. & Rinne, R. 1995. Korkeakoulutuksen kastijako. *Sosiaalipolitiikan ja sosiaalityön tutkimuksen aikakauslehti JANUS* 2, 97–116.
- Kivinen, O., Rinne, R. & Ketonen, K. 1993. Yliopiston huomen. *Korkeakoulupolitiikan historiallinen suunta Suomessa*. Tampere: Hanki ja Jää.
- Konttinen, E. 1991. *Perinteisesti moderniin. Profiisoiden yhteiskunnallinen synty Suomessa*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino.
- Lampinen, O. 2003. Suomen koulutusjärjestelmän kehitys. Tampere: Gaudeamus.
- Lehtisalo, L. & Raivola, R. 1999. *Koulutus ja koulutuspolitiikka 2000-luvulle*. Juva: WSOY.
- Liljander, J.-P. 1991. Yliopistoinstituutio kulttuurisena uusintajana. Jyväskylän yliopisto. *Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia* 40.

- Mikkonen, J. 2000. Opintoviikon ongelmat. Helsingin yliopisto. Opintoasiainosaston julkaisuja 20.
- Mäkinen, J. 1999. Oikeustieteen opiskelijoiden perhetaustat ja sosiaalistuminen yliopistoon. Teoksessa J. Mäkinen & E. Olkinuora (toim.) Yliopisto-opiskelu ja sen kokeminen. Tutkimuksia opiskelun sosiokulttuurisista ja oppimisympäristöistä taustoista Turun yliopistossa. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A:190, 59–78.
- Nurmi, J. 1998. Keiden koulutusväylät? Laveneva korkeakoulutus ja valikoituminen. Turun yliopisto. Koulutus sosiologian tutkimuskeskus, raportti 43.
- Olkinuora, E. & Mäkinen, J. 1999. Teoreettista taustaa ja kehittäilyä. Teoksessa J. Mäkinen & E. Olkinuora (toim.) Yliopisto-opiskelu ja sen kokeminen. Tutkimuksia opiskelun sosiokulttuurisista ja oppimisympäristöistä taustoista Turun yliopistossa. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A:190, 11–58.
- Opetusministeriö. 2003. Koulutus ja tutkimus vuosina 2003–2008. Kehittämissuunnitelman lausunto 22.8.2003. Helsinki: Opetusministeriö, Koulutus- ja tiedepolitiikan osasto.
- Opetusministeriön työryhmien muistioita 1998:15. Opintojen etenemisen kehittäminen. Helsinki: Opetusministeriö.
- Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2003:27. Korkeakoulujen opintoaikojen lyhentämisen toimenpideohjelma. Helsinki: Opetusministeriö.
- Purhonen, S., Rahkonen, K. & Roos, J.P. 2006. Johdanto. Bourdieun sosiologian merkitys ja ominaislaatu. Teoksessa S. Purhonen & J.P. Roos (toim.) Bourdieu ja Minä. Tampere: Vastapaino, 7–53.
- Rinne, R. 2004a. Suomalainen korkeakoulupolitiikka ylikansallisessa talutusnuorassa? Teoksessa J. Löfström, J. Rantala & J. Salminen (toim.) Esseitä historiallis-yhteiskunnallisesta kasvatuksesta. Helsingin yliopisto. Soveltavan kasvatustieteen laitos. Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämissuunnitelman tutkimuksia 2, 139–166.
- Rinne, R. 2004b. 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, Norway and Sweden. Paris: UNESCO, 89–135.
- Roos, J. P. 1985. Pelin säännöt: intellektuellit, luokat ja kieli. Teoksessa P. Bourdieu Sosiologian kysymyksiä. Jyväskylä: Gummerus, 7–28.
- Sihvo, T. 1997. Hyvinvointivaltiota koskevien asenteiden taloudelliset ja kulttuuriset selittäjät. Sosiologia 2, 139–149.
- Silvonen, J. 1996. Nopeammin, nopeammin... Opiskelu ja korkeakoulupolitiikka. Teoksessa B. Helenius, E. Hämäläinen & J. Tuunainen (toim.) Kohti McDonald's -yliopistoa? Jyväskylä: Gummerus, 73–118.
- Stephens, J. 1996. The Scandinavian welfare states: Achievements, crisis and prospects. Teoksessa G. Esping-Andersen (toim.) Welfare states in transition. National adaptations in global economies. London: UNRISD, 32–65.
- Tiede ja ylin opetus tulevien vuosien Suomessa. 1965. Tasavallan Presidentin helmikuun 4. päivänä 1965 asettaman työryhmän lausunto.
- Wallen, N. & Fraenkel, J. 2001. Educational research (toinen painos). Manwah: Lawrence Erlbaum



Varhainen mato linnun nappaa?

Opiskeluajan yhteys vastavalmistuneiden maistereiden työmarkkinatilanteeseen

Artikkelissa selvitetään, millainen yhteys on ylemmän korkeakoulututkinnon (= maisteri) suorittamiseen käytetyllä ajalla ja työmarkkinatilanteella. Kannattaako opiskelijan siis työllistymismielessä valmistua nopeasti?

Tarkastelemme Joensuun yliopistosta vuosina 2003–2006 valmistuneiden maistereiden työmarkkinatilannetta valmistumisvuotta seuraavassa huhtikuussa. Rajaamme tarkasteluun vain ne maisterit (n = 1 181), joilla ei ollut muita aiempia tai yhtä aikaa suoritettuja korkea-asteen tutkintoja. Opiskeluun käytetty aika jaettiin kolmeen luokkaan. Nopeiksi luokiteltiin ne, jotka olivat omasta tiedekunnastaan valmistuneiden nopeimmassa neljänneksessä, vastaavasti pitkään opiskelleisiin kuuluu eniten opiskeluihinsa aikaa käyttänyt neljännes. Artikkelissa tarkastellaan valmistumisnopeutta myös suhteessa professio–generalisti-tutkintojakoon.

Tulokset osoittavat, että pitkään opiskelleet generalistimaisterit kohtaavat vaikeuksia työuransa alussa. Useampi kuin joka viides (22 %) hitaasti opiskellut generalistimaisteri oli työttömänä tai tukityöllistettynä valmistumista seuraavan vuoden huhtikuussa, kun professiomaistereista samassa tilanteessa oli vain 5 %. Hitaasti opiskelleista generalisteista vain puolet (49,4 %) pitää nykyisiä työtehtäviään koulutustasoa vastaavina, ja koulutustasoaan alhaisempina niitä piti lähes neljä kymmenestä (38,2 %). Vastaavasti hitaasti opiskelleista professiomaistereista 82,8 % pitää työtehtäviään koulutustasoa vastaavina, koulutustasoaan alhaisempana vain 7 %.

Asiasanat: työmarkkinat, akateeminen työvoima, opintojen kesto, työllistyminen, työhön sijoittuminen, tutkinnon suorittaneet

Johdanto

Jos on pahuksen pitkään opiskellut, eikä pysty osoittamaan, ettei ole opiskeluaikana tehnyt muuta kuin syönyt ja nukkunut, niin se ei näytä työnantajan näkökulmasta hyvältä. Tokmanni-konsernin toimitusjohtaja Kyösti Kakkonen, Niirasen (2008) mukaan.

Suomessa kuten laajemminkin kansainvälisesti on vannottu koulutustason nostamisen nimiin. Maailmanlaajuisen tietovallankumouksen vuoksi työtehtävissä väitetään tarvittavan entistä enemmän taitoja, joita saavutetaan vain yliopistokoulutuksessa (Grubb ja Lazerson 2005; Tynjälä ym. 2004, 91–93). Yhdeksi yliopistolaitoksen keskeisistä tehtävistä muodostuukin osaavan työvoiman uusintaminen työmarkkinoille. Eri puolilla Eurooppaa yliopistot yrittävät reagoida vaatimuksiin opettaa yhä suurempia opiskelijaryhmiä yhä pienemmillä kustannuksilla ja samalla vastata nopeasti kehittyvän yhteiskunnan tarpeisiin (Ducrottoy 2001, 239). Yhtäaikaisesti tulisi taata sekä valmistuneiden tutkintojen korkeatasoisuus että lisätä opiskelijoiden työllistettävyyttä, liikkuvuutta ja lyhentää opiskeluaikoja – vastata siis Bolognan julistuksen (1999) ja Lontoon Communiqué (2007) haasteisiin. Opetusministeriö kaavailee korkeakoulujen rakenteellisen kehittämisen yhdeksi indikaattoriksi työllistymistä ja sitä kautta yliopistojen työelämäkytkennät tulevat nousemaan entistä enemmän esille myös Suomessa (Opetusministeriö 2008).

Suomessa huoli korkeakoulutuksen pitkistä opintoajoista ei suinkaan ole uusi ilmiö. Ensimmäisen kerran keskustelua pidentyneistä opintoajoista on Merenluodon (2005, 9–10) mukaan käyty jo 1800-luvun puolella. Sen jälkeen aiheeseen on palattu tasaisin väliajoin (ks. tarkemmin Lempinen 2001). Ylempään korkeakoulututkintoon käytettävissä olevaa opintoaikaa on pyritty lyhentämään sekä kiinnittämällä huomiota henkilökohtaiseen opintojen ohjaukseen että rajaamalla opintoaikoja (Laki yliopistolain muuttamisesta 556/2005). Olemme artikkelissamme kiinnostuneita siitä, millainen yhteys on ylemmän korkeakoulututkinnon suorittamiseen käytetyllä ajalla ja pian valmistumisen jälkeisellä työmarkkinatilanteella.

Tutkimustehtävä ja aineisto

Tarkastelemme Joensuun yliopistosta vuosina 2003–2006 ylemmän korkeakoulututkinnon (jatkoksa maisteri) suorittaneiden opiskeluajan yhteyttä työmarkkinatilanteeseen sekä työllistymisen tarkoituksenmukaisuuteen. Kartoitamme työmarkkinatilannetta valmistumisvuoden jälkeisessä huhtikuussa postikyselyn pohjalta. Aineisto on kerätty puolistrukturoidulla lomakkeella, joka perustuu alun perin AKAVA:n LAASER-hankkeen kokemuksiin (Suutari 2003). Poikkileikkaustutkimuksen tarkasteluajankohta on kunkin valmistumisvuoden (2003–2006) jälkeinen huhtikuu, jolloin valmistumisesta oli kulunut 4–15 kuukautta. Tätä tutkimusta varten yhdistimme eri vuosien aineistot.

Vuosina 2003–2006 Joensuun yliopistossa suoritettiin yhteensä 2 594 maisterin tutkintoa. Naisia tutkinnon suorittaneista oli 1 836 (71 %). (KOTA -tietokanta) Kysely lähetettiin 2 491 henkilölle, sillä 103 valmistunutta (3,9 %) jäi kyselyn tavoittamattomiin muun muassa osoite-eston tai virheellisten osoitetietojen vuoksi. Kyselyyn vastasi yhteensä 1 681 vuosina 2003–2006 valmistunutta maisteria. Vastausprosentti suoritetuista tutkinnoista laskettuna on 64,8 %.

Olemme rajanneet pois ne vastanneet ($n = 502$; 29,8 %), joilla oli jo aiemmin suoritettuna jokin toinen korkea-asteen tutkinto tai jotka suorittivat sellaista yliopisto-opintojensa ohella. Näistä tutkinnoista 89 % oli suoritettu ennen nykyisten opintojen aloittamista vuosina 1960–2004. Yleisin toisista korkean asteen tutkinnoista oli nykyistä AMK-tutkintoa vastaava tutkinto (37 %), tyypillisimmin tradenomi. Aiemmin suoritetuista yliopistotutkinnoista oli puolestaan yleisin lastentarhanopettajan tutkinto (36 %). Näiden opiskelijoiden poisrajaamista perustelemme sillä, että a) he voisivat olla aiemmin tai yhtä aikaa suoritettun tutkinnon mukaisissa työtehtävissä, b) henkilöt, joilla on jo korkea-asteen tutkinto ennen yliopistoon tuloa, valmistuvat nopeammin kuin suoraan opiskelemaan tulevat ja c) samanaikaisesti toista korkea-asteen tutkintoa suorittavat valmistuvat puolestaan muita hitaammin (Puhakka ym. 2007).

Rajauksen jälkeen tarkasteluun jää 1 181 maisteria, jotka muodostavat 45,5 % vuosina 2003–2006 Joensuun yliopistossa maisterin tutkinnon suorittaneista. Tarkasteltavassa joukossa on miehiä 28 % ja naisia 72 %, joten kaikkiin tutkinnon suorittaneisiin verrattuna naisilla on rajatussa ryhmässä yhden prosenttiyksikön ”yläduistus”.

Jaoinme vastanneet tiedekuntakohtaisten opintoaikojen mukaisesti nopeisiin (alakovartii, nopein 25 %), keskimääräiseen opiskelu aikaan sekä hitaisiin (yläkvär-

tiili, hitain 25 %). Opiskeluihin käytetty todellinen tehollinen aika pyydettiin ilmoittamaan siten, että vastaajat jättivät huomiotta välivuodet ja tauot, esimerkiksi varusmiespalvelus tai perhevapaat. Vastaavaa jaottelua on aiemmin käyttänyt Hämäläinen (2003). Tässä tutkimuksessa jako nopeisiin, keskimääräisiin ja hitaisiin on tehty nimenomaan tiedekunnittain, sillä kaikista vastaajista lasketut opintoaikojen kvartiilit olisivat vääristäneet tulkintoja tiedekuntien opintoaikojen erojen vuoksi (ks. taulukko 2 tässä artikkelissa).

Artikkelissa tarkastelemme professio- ja generalistimaistereiden työmarkkinatilannetta ja työllistymisen tarkoituksenmukaisuutta pian valmistumisen jälkeen ja vertaamme generalisti- ja professiomaistereita paitsi toisiinsa myös oman ryhmänsä sisällä. Generalistimaisterilla tarkoitamme Rouhelon (2006) määrittelyn mukaista koulutusta, joka ei tutkintoon sisältyvänä anna erityistä kelpoisuutta, esimerkiksi filosofian maisterin tutkinto ilman opettajankelpoisuutta. Joensuun yliopistossa professiokoulutus tarkoittaa käytännössä koulutuksen tuottamaa aineenopettajan, luokanopettajan tai psykologin pätevyyttä. Aineistossa professioryhmä koostuu lähes täysin jommankumman opettajatutkinnon suorittaneista (95,6 %), kun psykologeja on vain 4,4 %.

Aineiston analyysi ja rajoitteet

Analysoimme aineiston tilastollisin menetelmin. Kuvaamme valmistuneita perinteisin graafein (esimerkiksi pylväskuviot), frekvenssi- ja prosenttijakaumien avulla sekä tavallisimpia keski- ja hajontalukuja hyödyntäen. Suurin osa mitatuista muuttujista on luokittelu- tai järjestysasteikollisia, joten muuttujien välisten riippuvuuksien analysointiin käytämme perinteistä khiin-neliötestiä. Mikäli testin oletukset eivät olleet voimassa, testin p-arvot tarkastettiin Monte-Carlo-menetelmällä (Mehta & Patel 1996).

Aineiston järjestysasteikollisesta luonteesta ja määrällisten muuttujien jakaumien (esimerkiksi suoritettujen opintoviikot) vinoudesta johtuen ryhmävertailut on suoritettu ei-parametrisin menetelmin. Kahden ryhmän (esimerkiksi Pro-Gen¹) erojen testauksessa on käytetty Mann-Whitneyn testiä ja useamman ryhmän vertailussa Kruskal-Wallislin yksisuuntaista varianssianalyysia.

¹Taulukoissa ym. käytetään lyhenteitä Pro = professiomaisterit, Gen = generalistimaisterit.

Tarkastelu tapahtuu heti valmistumisvuotta seuraavan huhtikuun tietojen perusteella, jolloin vastanneet ovat tyypillisesti olleet työuransa alussa. Lyhimmillään valmistumisesta on kulunut neljä kuukautta (jos valmistuminen on tapahtunut joulukuussa) ja pisimmillään 15 kuukautta (jos on valmistunut tammikuussa). Viive valmistumisesta kyselyn saamiseen on verrattain lyhyt. Esimerkiksi Saarikallion ym. (2008, 60) tutkimuksessa keskimääräinen viive valmistumisesta työn löytämiseen oli kuusi kuukautta, joten tämän artikkelin tulokset kuvaavat siis erityisesti työmarkkinoille siirtymisvaihetta, eivät välttämättä myöhempää työuralla menestymistä.

Poikkileikkauksen ajankohtaa voidaan kritisoida siitä, a) etteivät kaikki vastanneet ole olleet yhtäläistä aikaa työmarkkinoilla ja b) työuran on huomattu vakiintuvan noin kolmen vuoden sisällä valmistumisesta (Woodley & Brennan 2000; Suutari 2003). Aineistomme vastanneet ovat tässä prosessissa korkeintaan puolivälissä. Eri vuosien kyselyaineistojen yhdistäminen häivyttää toisaalta mahdollista satunnaisvaihtelua eri vuosien välillä. Valmistumisvuosien väliset mahdolliset työmarkkinatilanteen erot eivät ole tilastollisesti merkitseviä koko aineiston tasolla eivätkä professio- tai generalistiryhmien sisällä.

Työllistyminen ja työllistettävyys

Pelkkä ylempi korkeakoulututkinto ei enää vuosiin ole riittänyt työmarkkinoilla, vaikka samaan aikaan tutkinnosta on tullut entistä välttämättömämpi edellytys hyviin tehtäviin pääsemiseksi (Appold 2005; Harvey 2000; Paul & Murdoch 2000; Smith 1986). Lukuisten koti- ja ulkomaisten tutkimusten mukaan tutkinto on rekrytointiprosessissa vain alku, jonka lisäksi valmistuneen tulisi osata markkinoida oma osaamisensa rekrytoijille ja tutkinnon ja pääaineen hallinnan lisäksi omata viestintätaitoja, taloudellista osaamista, ajanhallintaa, sosiaalisia taitoja sekä halua henkilökohtaiseen työssä kehittymiseen (esimerkiksi Allen ym. 2000, 214; Korhonen 2004, 100; Sleaf & Reed 2006, 55; Harvey 2005, 16–17).

Työllistyminen ja työllistettävyys eivät ole sama asia. Työllistyminen ymmärrettään useimmiten minkä tahansa työn saamiseksi, ja sen eräänlaisena vastakohtana on työttömyys. Termiä *työllistettävyys* (employability), jota ei yleisesti käytetä Britannian ulkopuolella, on vaikea määritellä yksiselitteisesti. Se voitaisiin suomen-
 ta myös *työllistyyvydeksi*, jolloin yksilön oma toiminta korostuisi enemmän kuin "työllistettävyudessa". Työllistettävyys sisältää tietoja, taitoja ja henkilökohtaisia

ominaisuuksia, jotka auttavat ihmisiä saamaan töitä myös tulevaisuudessa, mutta työllistymisessä on kyse hetkellisestä tiettyyn aikaan sidotusta tapahtumasta (Harvey 2005; Yorke & Harvey 2005). Artikkelissa tarkasteltavat maisterit olivat itse arvioineet, että akateemisen tutkinnon (90 %) lisäksi eniten työllistymiseen olivat vaikuttaneet oma aktiivisuus (90 %) ja henkilökohtaiset ominaisuudet (88 %). Näiden kehittymiseen on yliopistoissa realistisesti ajatellen varsin vähäisiä mahdollisuuksia vaikuttaa. Kyseiset piirteet ja taidot ovat usein enemmän sosiaalisen taustan kuin koulutuksen muovaamia (Kivinen ym. 2000). Myös sosiaalisella taustalla, johon yliopisto ei tietenkään voi vaikuttaa, on todettu olevan suuri merkitys työuran mahdollisuuksiin (Haapakorpi 1998).

Työllistettävyyteen ja sitä kautta työllistymiseen vaikuttavat edelleen alueellisten työmarkkinoiden erot (Myrskylä 2005) sekä se, että valmistuneiden työmarkkinat ovat jossain määrin segmentoituneet valmistumisoppiaineiden mukaisesti ja jakaantuneet voimakkaasti erikoistumis- ja työnantajasektoreihin (esimerkiksi Kanervo 2006, 42; Kivinen ym. 2000; Knight 2001; Vila ym. 2007). Työllistettävyyteen ja työllistymiseen tuo lisähaasteensa myös se, että vuosittain valmistuvista maistereista osa ei ainakaan välittömästi valmistumisensa jälkeen edes halua etsiä koulutustaan vastaavia töitä. He voivat olla joko jäämässä perhevapaalle, jatkamassa opintojaan tai suuntaamassa täysin koulutustaan vastaamattomiin työtehtäviin, joko omasta halustaan tai pakotettuina (Puhakka ym. 2007, 60–61).

Opintoajat, opintomenestys ja työmarkkinatilanne

Merenluoto on tutkimuksissaan (2004, 2005) profiloinut nopeaa Turun yliopistosta valmistumista ja valmistujaa. Keskeinen johtopäätös on, että nopeasta valmistumisesta on ollut enimmäkseen hyötyä. Merenluoto ei kuitenkaan tee johtopäätöksiään työmarkkinatilanteen perusteella, vaan esimerkiksi siten, että nopeasti valmistuneet olivat olleet opintomenestykseltään keskimääräistä opiskelijaa parempia. Tosin sitä nopeasti valmistuneet olivat olleet jo ennen yliopistoon tuloaan ja siten oppineet niin sanotun yliopistopelin (Ahola & Olin 2000) pelaamisen säännöt nopeasti. Lisäksi suurin osa nopeasti valmistuneista oli ainakin harkinnut jatko-opintojen suorittamista (Merenluoto 2005, 105).

Tampereen seudulla toimivien yritysten rekrytoinnista vastaavia henkilöitä tutkinut Korhonen (2004, 103) havaitsi työnantajien ristiriitaisen suhtautumisen

opiskelu-aikaan rekrytointitilanteessa: rekrytoijat tunsivat epäluuloa sekä pitkään yliopistossa opiskelleita että toisaalta suoraan nopealla putkitutkinnolla valmistuneita kohtaan.

Lindberg (2005, 2007) on tarkastellut vakaalle työuralle päätyneiden ja opiskelun keston yhteyttä toisiinsa. Lindberg määrittää ”perinteisellä tavalla” valmistuvan suomalaisen maisterin noin viidessä vuodessa valmistuneeksi, joita hänen aineistossaan oli vain joka neljäs. Lukema oli kahdeksaan muuhun vertailtuun Euroopan maahan nähden alhainen. Tulosten mukaan perinteisellä tavalla opiskelleille miehille vakaan työuran löytäminen oli vaikeampaa kuin ei-perinteisellä tavalla opiskelleille, naisilla tilanne oli päinvastainen. Lindberg tuo esiin myös sen seikan, että tutkinnon suorittamisen nopeuttaminen saattaa tuoda mukanaan työn etsinnän pitkittymisen. Siten kokonaissiirtymäaika koulutuksen päättymisestä työhön sijoittumiseen ei välttämättä nopeudu, vaikka tutkinto suoritettaisiin nopeammin.

Opintoihin käytettyä aikaa ja työmarkkinatilanteen yhteyttä on tutkinut myös Hämäläinen (2003). Hän jakoi valmistuneiden koulutusaloittaiset opintoajat pitkään, keskimääräiseen ja lyhyeen tai puuttuviin opiskeluaikoihin. Hämäläisen (2003, 36, 45) mukaan opiskeluaika yliopistossa (tai opintoviikkojen määrä) tutkinnossa ei vaikuta työllistymisen laatuun viisi vuotta valmistumisen jälkeisessä tilanteessa.

Tulokset

Professio- ja generalistimaistereiden työurien alut

Generalistimaistereiden työurien alun on lukuisissa tutkimuksissa havaittu kehittyvän selkeästi eri tavoin kuin professioammattiin valmistuneiden (esimerkiksi Kivinen ym. 2000; Puhakka & Tuominen 2006; Puhakka ym. 2008; Rouhelo & Rautakilpi 2005; Sainio 2008). Tämä ero näkyy myös tutkimuksessamme. Taulukossa 1 kuvataan Joensuun yliopistosta vuosina 2003–2006 vastavalmistuneiden professio- ja generalistimaistereiden työmarkkinatilannetta heti valmistumisvuoden jälkeisessä huhtikuussa. Erot ryhmien välillä ovat sekä tilastollisesti merkitseviä ($p = 0,000$) että käytännöllisesti merkittäviä.

Taulukko 1. *Professio- ja generalistimaistereiden työmarkkinatilanne seuraavan vuoden huhtikuussa*

	Pro n = 594 %	Gen n = 553 %	Kaikki, n = 1 147 %
Töissä	83,7	59,9	72,2
Apuraha	0,3	1,4	0,9
Opiskelu	2,9	12,3	7,4
Työtön tai tukityöllistetty	2,9	15,7	9,1
Perhevapaa	7,1	5,2	6,2
Muu	3,2	5,4	4,3
Yhteensä	100	100	100

Kaikista vastanneista työttömänä tai tukityöllistettyinä oli pian valmistumisensa jälkeen 9,1 %. Generalisteista työttömänä oli useampi kuin joka seitsemäs (15,7 %), mutta professiomaistereista vähemmän kuin yksi kolmestakymmenestä (2,9 %). Profiomiiehistä työttömänä oli joka seitsemästoista (6,4 %), mutta professionaisista samassa tilanteessa oli harvempi kuin joka viideskymmenes (1,8 %). Tämä ero on tilastollisesti merkitsevä. Generalistien osalta sukupuolten väliset erot eivät olleet merkitseviä.

Sukupuoleen liittyviä eroja löytyy perhevapaiden osalta sekä professio- että generalistimaistereilla. Kukaan miehistä ei ole ollut kyselyhetkellä perhevapailla, kun naisista perhevapailla oli generalisteista joka kahdestoista (7,8 %) ja professiomaistereista joka yhdeksäs (11,2 %).

Työllistyneistä professiomaistereista 84,3 % oli sijoittunut julkissektorille eli joko valtio- tai kuntasektorille, generalistimaistereista puolestaan selvästi alle puolet 41,5 %. Yksityissektorille oli professiomaistereista sijoittunut 3,0 % ja generalisteista lähes joka neljäs 24,2 %. Generalistien työmarkkinat ovat siten professiomaistereita sirpaloituneemmat ja ero on myös tilastollisesti merkitsevä ($p = 0,000$).

Opintojen kesto

Opiskeluajojen määrittely ryhmiin nopea, keskimääräinen ja hidaskuvailevine tunnuslukuineen on esitetty tiedekunnittain taulukossa 2. Tiedekunnat eroavat opintoajojen suhteen merkitsevästi toisistaan ($p = 0,000$). Esimerkiksi kasvatustieteilijöistä sijoittuisi koko aineiston tasolla jakoa tehtäessä yli puolet (55 %) nopeasti valmistuneisiin. Siksi opintoajojen kvartiilit laskettiin kunkin tiedekunnan sisällä erikseen ja aineistot yhdistettiin ryhmiksi nopea, keskimääräinen ja hidaskuvailevine.

Lisäksi ongelman kvartiileihin jaottelussa muodostivat tasatulokset. Esimerkiksi sekä generalisti- että professiomaistereiden ryhmissä tasan neljässä vuodessa valmistuneet muodostavat suuren ryhmän. Aineistosta ei kuitenkaan voi päätellä, kuka heistä tulisi sijoittaa nopeisiin ja kuka keskimääräisiin, joten molempien ryhmien nopeiden (pro 32 % ja gen 31 %) ja hitaiden (pro 23 % ja gen 24 %) osuudet poikkeavat hieman matemaattisesta neljänneksestä (25 %). Vastaavasti "normaalissa" ajassa (keskimääräinen 50 %) valmistuneiden luokka kutistuu hieman alle puoleen (pro 45 % ja gen 46). Koska jakaumat ovat toisiinsa verrattuna samankaltaiset, emme pidä poikkeamaa vertailun kannalta kovinkaan merkittävänä.

Taulukko 2. *Opintoihin käytetyn ajan tunnuslukuja tiedekunnittain*

Tiedekunta	Keskiarvo (ja -hajonta)	Mediaani	Ala- kvartiili	Ylä- kvartiili
Biotieteiden (n = 47)	6 v 2 kk (1 v 11 kk)	5 v 8 kk	5 v 1 kk	7 v
Humanistinen (n = 218)	6 v 1 kk (1 v 6 kk)	6 v	5 v	6 v 6 kk
Kasvatustieteiden (n = 368)	4 v 7 kk (1 v 2 kk)	4 v 6 kk	4 v	5 v 2 kk
Kauppa- ja oikeustieteiden (n = 98)	5 v 1 kk (1 v 5 kk)	5 v	4 v 3 kk	5 v 9 kk
Matemaattis-luonnontieteellinen (n = 144)	5 v 9 kk (1 v 10 kk)	5 v 4 kk	4 v 7 kk	6 v 6 kk
Metsätieteellinen (n = 71)	5 v 1 kk (1 v 4 kk)	5 v	4 v 2 kk	5 v 7 kk
Teologinen (n = 32)	4 v 9 kk (1 v 5 kk)	4 v 8 kk	4 v 1 kk	5 v 4 kk
Yhteiskunta- ja aluetieteiden (n = 196)	5 v 10 kk (1 v 8 kk)	5 v 6 kk	5 v	6 v 6 kk

Taulukosta 2 näkyy helposti, että valmistumisajoissa on suurta vaihtelua tiedekunnittain, esimerkiksi mediaaniopintoajat vaihtelivat kasvatustieteilijöiden neljästä ja puolesta vuodesta humanistien kuuteen vuoteen. Sukupuolten välinen ero valmistumisajoissa on koko aineiston tasolla tilastollisesti merkitsevä ($p = 0,020$). Naiset valmistuvat maistereiksi miehiä nopeammin, mikä on todettu useissa tutkimuksissa.

aiemminkin (esimerkiksi Pajala & Lempinen 2001, 59; Puhakka & Tuominen 2006, 11). Kuitenkin tarkasteltaessa professio- ja generalistimaistereiden opintojen keston jakaumaa (nopea – keskimääräinen – hidas) sukupuolittain, ei miesten ja naisten välillä havaita tilastollisesti merkitsevää eroa.

Professiomaisterit suorittivat tutkintoihinsa samassa opiskeluajassa kymmenkunta opintoviikkoa enemmän kuin generalistit. Molemmissa ryhmissä pitkään opiskelleet sisällyttivät tutkintoonsa enemmän opintoviikkoja kuin nopeasti opiskelleet.

Opintojen aikaista koulutusalaan liittyvää kokopäiväistä työkokemusta oli vähintään yhden kuukauden verran hankkinut yli puolet (58 %) vastanneista. Opintojen aikaisen työkokemuksen suhteen professio- ja generalistimaisterit poikkeavat merkitsevästi paitsi toisistaan, myös ryhmiensä sisäisesti, kun ääripäitä verrataan ryhmänsä keskimääräiseen arvoon ($p = 0,000$). Kaikkien valmistuneiden opintojen aikaisen työkokemuksen mediaaniarvo oli seitsemän kuukautta, mutta hitaasti opiskelleilla professiomaistereilla koulutusalaan liittyvää työkokemusta oli kymmenen kuukautta ja generalisteilla tasan vuosi. Nopeasti valmistuneilla professiomaistereilla ja generalistimaistereilla koulutusalaan liittyvän työkokemuksen mediaaniaika oli kuusi kuukautta. On siis todennäköistä, että työkokemuksen kartuttaminen on osaltaan hidastanut valmistumista.

Taulukko 3. *Pro gradu -arvosanojen jakauma prosentteina*

	approbatur – non sine laude %	cum laude – magna cum laude %	eximia – laudatur %	Kaikki %
Pro (Nopea)	12	81	8	100
Pro (Normaali)	15	72	13	100
Pro (Hidas) $p = 0,014$	24	67	9	100
Gen (Nopea)	12	68	20	100
Gen (Normaali)	16	68	16	100
Gen (Hidas) $p = 0,096$	17	74	9	100

Pro gradu -arvosanan ja opintojen keston välinen yhteys on esitetty taulukossa 4. Koko aineistossa ($p = 0,025$) ja professiomaistereilla ($p = 0,014$) yhteys on tilastollisesti merkitsevä, mutta generalistimaistereilla vain lähellä merkitsevää ($p = 0,096$). Käytännössä asiayhteys tarkoittaa sitä, että hitaasti valmistuneet professiomaisterit

saavat muita professiomaistereita useammin alhaisen arvosanan ja hitaasti valmistuneet generalistimaisterit eivät yllä korkeisiin arvosanoihin yhtä usein kuin nopeasti valmistuneet.

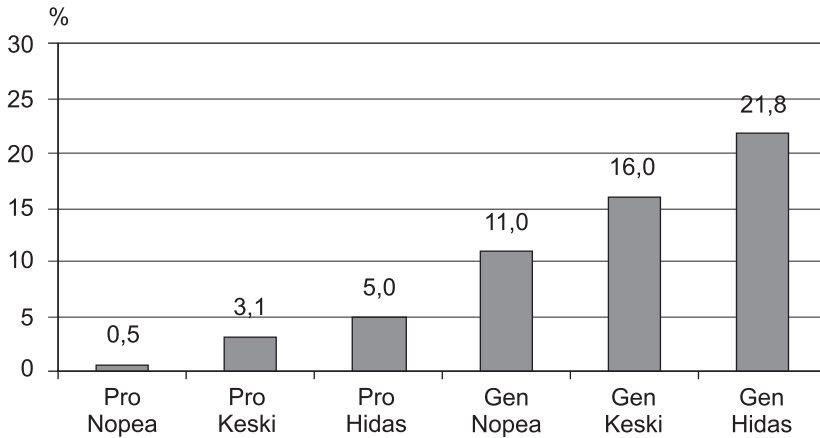
Opintoaikojen yhteys työmarkkinatilanteeseen

Opiskelun keston ja työmarkkinatilanteen välinen asiayhteys on selkeä; erot ja asiayhteydet ovat tilastollisesti ja käytännöllisesti merkitseviä. Valmistumishetkellä töissä oli kaikista vastanneista noin puolet (49 %), hitaasti opiskelleista 59 % ja nopeasti valmistuneista 47 %. Ryhmät eroavat toisistaan merkitsevästi ($p = 0,001$) myös siten, että kaikista valmistuneista noin joka seitsemännellä (13,3 %) ei valmistumishetkellä ollut töitä, mutta työpaikka oli kuitenkin tiedossa. Vastaavassa tilanteessa oli vain joka kahdestoista (8,1 %) hitaasti valmistuneista, mutta joka kuudes (16,2 %) nopeasti valmistunut. Opintojen aikainen työskentely selittää osan opintojen hitaasta etenemisestä. Se, että selvästi useammalla hitaasti opiskelleella oli valmistumishetkellään työpaikka tiedossa, saattaa viitata siihen, että lopullinen sysäys opintojen loppuun saattamiselle on tullut juuri työelämän taholta sopivan työpaikan ollessa näköpiirissä.

Valmistumista seuraavan vuoden huhtikuussa oli tutkintoon johtavassa päätoimisessa opiskelussa joko jatko-opiskelijana tai toista maisterin tutkintoa suorittamassa 10 % nopeasti valmistuneista ja 8,8 % normaaliajassa valmistuneista. Vastaava osuus hitaasti valmistuneilla oli 2,2 % ($p = 0,002$).

Pro gradun arvosanan yhteys työmarkkinatilanteeseen näkyy siinä, että kahden korkeimman arvosanan (eximia tai laudatur) suorittaneet toimivat muita useammin ($p = 0,000$) apurahatutkijoina tai tutkintoon johtavassa päätoimisessa koulutuksessa. Sen sijaan opiskelutavan ja eri työnantajasektoreille (valtio, kunta, yksityinen ja muut) sijoittumisen välillä ei havaita merkitseviä eroja.

Kuten aiemmin todettiin, oli kaikista maistereista työttöminä tai tukityöllistettynä pian valmistumisen jälkeen 9,1 %, professiomaistereista 2,7 % ja generalisteista 15,7 %. Kuviossa 1 esitetään professio- ja generalistimaisteiden työttömyys- ja tukityöllistämisprosentit. Erot ovat tilastollisesti merkitseviä ($p = 0,000$), tarkastellaanpa opiskelun kestoja ja työmarkkinatilanteen yhteyttä professio- ja generalistimaistereiden välillä tai ryhmien sisällä: hitaasti opiskelleet professiomaisterit (5 %) ovat useammin työttöminä kuin nopeat (0,5 %). Generalistien tilanne on samankaltainen, mutta prosentit huomattavasti suurempia (nopeat 11 %, hitaat 21,8 %).



Kuvio 1. Työttömyys- ja tukityöllistämisprosentti seuraavan vuoden huhtikuussa

Kun tarkastelu ulotetaan myös niihin maistereihin (n = 245), jotka eivät olleet valmistuessaan töissä tai sitä ei ollut tiedossakaan, muuttuvat työttömyys- ja tukityöllistämisprosentit vielä suuremmiksi. Tässä ryhmässä hitaiden generalistimaistereiden työttömyys- tai tukityöllistämisprosentti (43,5 %, n = 20) ylittää jopa työssäkäyvien prosenttiosuuden (32,6 %, n = 15). Hitaista professiomaistereista on töissä 80 %, mutta työttömänä joka seitsemäs (14,3 %, n = 5).

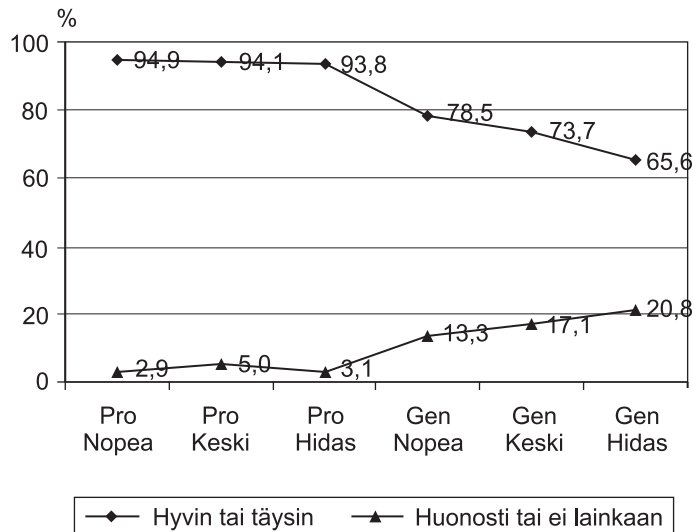
Nopeista professiomaistereista opiskelemissa oli 2,1 %, keskimääräisessä ajassa valmistuneista 5 % ja pitkään opiskelleista ei yksikään. Samat arvot generalisteilla olivat: nopeat 18,6 %, keskimääräiset 12,1 % ja hitaat 4 %. Näyttää siis siltä, että pitkään opiskelleille ei opintojen jatkaminen ole realistinen vaihtoehto. Erot professio- ja generalistiryhmien välillä ovat merkitseviä (p = 0,000), mutta aineistomme perusteella ei voida selvittää, miksi opintoja ei jatketa.

Koulutuksen ja työtehtävien vastaavuus

Valmistuneita pyydettiin arvioimaan työtehtäviensä vastaavuutta koulutusalaansa. Kuviossa 2 esitetään tulokset tiivistettynä kahteen luokkaan. On kuitenkin muistettava, että joidenkin generalistien on vaikea määrittää, mitkä työtehtävät ovat koulutusala (esimerkiksi historia) vastaavia työtehtäviä (Puhakka & Tuominen 2006). Tämä näkyy myös aineiston vastauksista: kaikista vastanneista 5 % ei osannut arvioida,

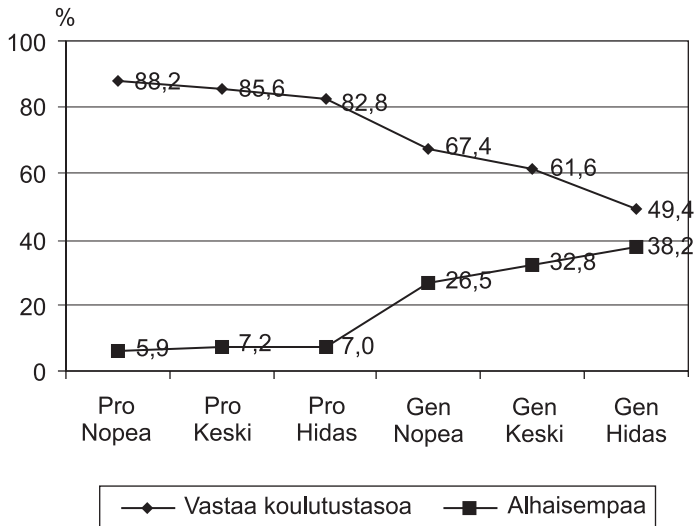
vastaavatko koulutusala ja nykyinen työtehtävä toisiaan. Profiisomaistereilla arvot vaihtelivat nopeiden 2,2 %:n ja hitaiden 3,1 %:n välillä, generalisteilla nopeiden 8,2 %:n ja hitaiden 13,6 %:n välillä. *En osaa sanoa* -vastaukset on kuviosta jätetty pois, joten prosentit eivät summaudu sataan.

Kaikista profiisomaistereista työtehtävien vastaavuutta koulutusalaan täysin tai jokseenkin hyvinä piti 94,3 %, huonoina tai ei lainkaan vastaavana 3,9 %. Miesten ja naisten välillä ei ollut eroja, eikä opiskeluun käytetty aikakaan vaikuttanut profiisomaistereiden näkemyksiin. Profiisomaistereiden kokemaa työtehtävien vastaavuutta koulutusalaan ei ole yhteydessä opiskelujen kestoon (kuvio 2). Generalistimaistereista vastaavat prosentiosuudet ovat 73,4 % ja 16,6 %, ja ero profiisomaistereihiin on myös tilastollisesti merkitsevä ($p = 0,000$). Generalistimaistereilla ei ollut eroja sukupuolten välillä koko ryhmänä eikä myöskään otettaessa huomioon opintoihin käytetty aika. Hitaasti opiskelleista generalisteista vain kaksi kolmesta (65,6 %) pitää työtehtäviään hyvin tai täysin vastaavina, huonosti tai ei lainkaan vastaavina jo joka viides (20,8 %). Pisimpään opiskelleilla generalisteilla on siten vaikeuksia arvioida koulutusosalansa ja työtehtävänsä vastaavuutta, ja arvion tehdessään he arvioivat sen selvästi huonommaksi kuin muut.



Kuvio 2. Työtehtävien vastaavuus koulutusalaan prosentteina

Kuviossa 3 esitetään valmistuneiden arvio työtehtävien vastaavuudesta koulutustasoon, mikä on yksiselitteisempää kuin edellä kuvattu koulutusalan ja työtehtävien arvioinnin vastaavuus. Tulokset esitetään jälleen tiivistettynä kahteen luokkaan. *En osaa sanoa ja työ on koulutukseeni nähden vaativampaa* -osuudet (yhteensä 7 %) on kuviosta jätetty pois, joten prosentit eivät summaudu sataan.



Kuvio 3. Koulutustason vastaavuus nykyisiin työtehtäviin prosentteina

Kaikista profессиomaistereista nykyisten työtehtävien koki vastaavan koulutustasoaan täysin tai joksenaikin hyvin 85,8 %. Koulutustasoa alhaisemmissa tehtävissä koki työskentelevänsä 6,7 %. Generalistimaistereilla vastaavat luvut ovat 60,9 % ja 32 %. Hitaasti opiskelleista generalisteista vain puolet (49,4 %) pitää nykyisiä työtehtäviään koulutustasoa vastaavina, koulutustasoaan alhaisempina lähes neljä kymmenestä (38,2 %). Erot ryhmien välillä ja generalistiryhmän sisällä ovat merkitseviä ($p = 0,000$). Miesten ja naisten välillä ei ollut eroja sen kummemmin generalisti- kuin profессиomaistereillakaan. Sukupuolten välillä ei ole eroja, vaikka opintoihin käytetty aikakin otettaisiin huomioon.

Pohdinta

Opintomenestystä kartoitimme aineistossamme pro gradu -työn arvosanalla. Nopeasti valmistuneet olivat saaneet kahta ylintä arvosanaa (eximia tai laudatur) merkitsevästi useammin kuin keskimäärin tai hitaasti opiskelleet. Kahta ylintä pro gradun arvosanaa saaneet olivat myös merkitsevästi useammin seuraavan vuoden huhtikuussa apurahatutkijoina tai jatko-opiskelijoina. Hitaasti opiskelleet olivat puolestaan saaneet kolmea heikointa pro gradu -työn arvosanaa (approbatur – non sine laude approbatur) keskimäärin tai nopeasti opiskelleita useammin. Tuloksemme ovat siis samansuuntaisia Merenluodon (2004, 2005) havaintojen kanssa – nopeasti valmistuneet olivat keskimäärin menestyneet opinnoissaan paremmin kuin muut.

Hämäläisen (2003, 36, 45) mukaan opiskeluaika yliopistossa tai opintoviikkojen määrä tutkinnossa ei vaikuttaisi työllistymisen laatuun valmistumisen jälkeen. Hämäläisen seuranta-aika – lähes viisi vuotta – oli omaamme merkittävästi pidempi, mikä voi selittää tutkimustemme erilaiset havainnot. Hitaasti opiskelleet olivat aineistossamme merkitsevästi useammin olleet työttöminä kuin muut. Tulokset olivat samansuuntaiset sekä professio- että generalistiryhmien sisällä, mutta generalistien työttömyysprosentit olivat selvästi professioaistereita suurempia. Pitkään opiskeluiden generalistimaistereiden, jotka eivät valmistuessaan olleet töissä tai joilla ei töitä ollut tiedossakaan, työttömyys- ja tukityöllistämisprosentti oli hälyttävän suuri (43,5 %) ja ylitti jopa tämän ryhmän sisällä työssäolevien (32,6 %) prosenttiosuuden. Tämä näyttää puoltavan Korhosen (2004) tulosta, että työnantajat suhtautuvat epäluuloisesti pitkään opiskelleisiin. Korkeita työttömyysprosentteja tarkasteltaessa on kuitenkin muistettava tulostemme kuvaavan erityisesti työmarkkinoille *siirtymisvaihetta*, jonka on jo useissa aiemmissa tutkimuksissa todettu olevan professio- ja generalistimaistereilla erilainen (esimerkiksi Puhakka & Tuominen 2006; Sainio 2008).

Pian valmistumisen jälkeisen työmarkkinatilanteen suhteen tuloksista ei juuri nouse esiin sellaisia positiivisia seikkoja, jotka puoltaisivat pitkää opiskeluaikaa. Professiotutkinnon suorittaneilla opintojen keston venyminen ei tulosten perusteella vaikuta työmarkkinatilanteeseen yhtä voimakkaasti kuin generalisteilla. Silti kummassakin ryhmässä pitkään opiskelleet arvioivat nykyisten työtehtävien vaativuustason vastaavuuden koulutustasoaan matalammaksi useammin kuin ne, jotka olivat opiskelleet korkeintaan keskimääräisessä ajassa.

Toisaalta pitkään opiskelleiden ryhmä oli opiskellut itselleen laajemman tutkinnon kuin nopeasti valmistuneiden ryhmä. Aiemmissa Joensuun yliopistosta valmis-

tuneisiin kohdistuneissa tutkimuksissa opettajiksi valmistuneet profессиomaisterit olivat kokeneet, että laaja tutkinto olisi etu työmarkkinoilla (Puhakka & Tuominen 2005; Puhakka ym. 2007). Tämä voi käytännössä tarkoittaa sitä, että minimitutkinnolla nopeasti valmistuneet profессиomaisterit joutuvat opiskelemaan pian valmistumisen jälkeen lisää opetettavia aineita työmarkkinatilannettaan edistääkseen.

Kilpailu akateemisista työpaikoista näyttää yleisen työmarkkinakehityksen valossa olevan kiristymässä. Työmarkkinoille tulee vuosittain tuhansia uusia maistereita, jotka kilpailevat keskenään harvoista työpaikoista. Professiokoulutettujen osalta työnantajan on helpompi tiedostaa, millaisia tietoja ja taitoja valmistuneilla on. Generalistien osalta tilanne on hankalampi. Työnantaja ei välttämättä hahmota, millaista osaamista sisältyy näihin tutkintoihin, jotka antavat valmiudet lähes kaikkeen, mutta eivät kelpoisuutta mihinkään. Nopeasta valmistumisesta näyttäisi tutkimuksemme mukaan olevan selvää hyötyä generalisteille työllistymisen ja sen laadun suhteen. Työpaikoista kilpailtaessa valmistumiseen käytetty aika saattaa olla yksi tekijä, jolla samantasoisia ja samat kvalifikaatiot omaavia työnhakijoita erotellaan toisistaan. Jos näin on, silloin tehokas ja määrätietoinen opiskelu, joka johtaa nopeampaan valmistumiseen, saattaa toimia kilpailuetuna akateemisista työpaikoista kamppailtaessa. On kuitenkin huomattava, että kyse on *suhteellisesta* nopeudesta, siitä, että valmistuneita verrataan toisiinsa, ei absoluuttisista arvoista siten, että tietyn aikarajan alittaneiden työmarkkinamenestys olisi aina turvattu.

Miten tuloksiamme tulisi tulkita suhteessa vastavalmistuneiden työmarkkinoihin? Tutkimuksemme on kartoittanut opiskeluaajan ja työmarkkinatilanteen yhteyttä vastavalmistuneiden työmarkkinatilanteeseen neljän kyselyvuoden aineistot yhdistämällä, lyhyellä seurannalla ja poikkileikkausasetelmalla. Näkökulma tarkastelussa on kapea eikä kykene ottamaan huomioon positiivisia vaikutuksia, joita yliopistotutkinnon suorittamisella yksilöön on (mm. oppimiskyky, itsensä kehittäminen, sivistys jne.), eikä yhden yliopiston tietojen valossa ole mahdollista tehdä pitkälle meneviä yleistyksiä. Lisäksi niin nopeasti, keskimääräisessä ajassa kuin hitaasti valmistuneidenkin ryhmästä oli työllistetty koulutuksen vaatavuustasoa vastaaviin tehtäviin, ja vastaavasti kaikissa ryhmissä oli myös työttömiä.

Tulostemme perusteella opintoihin käytetty aika on tärkeä tekijä silloin, kun tarkastellaan vastavalmistuneiden työllistymistä ja työmarkkinatilannetta. Esiin nousi myös tarve pidemmästä seurantatutkimuksesta, jossa seurattaisiin sekä yksilö- että ryhmätasolla työuran kehittymistä eri nopeudella valmistuneiden opiskelijoiden suhteen.

Lähteet

- Ahola, S. & Olin, N. 2000. Yliopiston piilo-opetussuunnitelma. Eli tutkimus siitä miten yliopistossa pärjää pelaamalla yliopistopeliä. Turun yliopisto. Koulutussosiologian tutkimuskeskus RUSE. Raportti 54.
- Allen, J., Boezeroy, P., De Weert, E., & van der Valden, R. 2000. Higher education and graduate employment in the Netherlands. *European Journal of Education* 35 (2), 211–219.
- Appold, S. 2005. The weakening position of university graduates in Singapore's labor market: causes and consequences. *Population and Development Review* 31 (1), 85–112.
- Bolognan julistus. 1999. The Bologna Declaration of 19 June 1999. Joint declaration of the European Ministers of Education. Saatavilla [www.muodossa: <http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/990719BOLOGNA_DECLARATION.PDF>](http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/990719BOLOGNA_DECLARATION.PDF) (luettu 21.2.2009).
- Ducrottoy, J-P. 2001. Higher education in coastal sciences and management: establishing a partnership between education and industry. *Innovations in Education and Teaching International* 38 (3), 239–250.
- Grubb, W. & Lazerson, M. 2005. Vocationalism in higher education: The triumph of the education gospel. *The Journal of Higher Education* 76 (1), 1–25.
- Haapakorpi, A. 1998. Realisoituuko koulutusoptimismi työmarkkinoilla? Korkeakoulutus, sosiaalinen tausta ja urakehitys. *Kasvatus* 29 (3), 258–266.
- Harvey, L. 2000. New realities: The relationship between higher education and employment. *Tertiary Education and Management* 6 (1), 3–17.
- Harvey, L. 2005. Embedding and integrating employability. *New Directions for Institutional Research* 128, 13–28.
- Hämäläinen, U. 2003. Ylikoulutusta korkeakoulutettujen työmarkkinoilla? Palkansaajien tutkimuslaitos. Tutkimuksia 87. Helsinki.
- Kanervo, O. 2006. Korkeasti koulutetut ja työ. Valintojen rationaalisuus eurooppalaisessa vertailussa. Turun yliopisto. Koulutussosiologian tutkimuskeskuksen RUSE. Raportti 68.
- Kivinen, O., Nurmi, J. & Salminiitty, R. 2000. Higher education and graduate employment in Finland. *European Journal of Education* 35 (2), 165–177.
- Knight, P. 2001. Employability and quality. *Quality in Higher Education* 7 (2), 93–95.
- Korhonen, P. 2004. Tutkinto ja työkokemus työllistymisen avaimina. Työurien käynnistyminen yhteiskuntatieteellisellä koulutuslalla. Tampereen yliopiston opintotoimiston tutkimuksia ja selvityksiä 45.
- Laki yliopistolain muuttamisesta 556/2005. Saatavilalla [www.muodossa: <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2005/20050556>](http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2005/20050556) (luettu 14.4.2008).
- Lempinen, P. 2001. Opiskeluajat korkeakoulupoliittisena kesto-ongelmana. Teoksessa S. Pajala & P. Lempinen (toim.) Pitkä tie maisteriksi. Selvitys 1985, 1988 ja 1991 yliopistoissa aloittaneiden opintojen kulusta. Opiskelijajärjestöjen tutkimussäätiö Otus rs 22/2001. Helsinki: Yliopistopaino, 7–23.
- Lindberg, M.E. 2005. Is it worth being "traditional" in an era of mass individualization? *Higher Education in Europe* 30 (3–4), 385–398.
- Lindberg, M.E. 2007. **At the frontier of graduate surveys. Assessing participation and employability of graduates with master's degree in nine European countries.** *Higher Education* 53 (5), 623–644.

- London Communiqué 2007. Towards the European higher education area: responding challenges in a globalised world. 18.5.2007. Saatavilla www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/MDC/London-Communiqué-18-May2007.pdf (luettu 5.2.2008).
- Mehta, C.R. & Patel, N.R. 1996. SPSS Exact Tests 7.0 for Windows. USA: SPSS Inc.
- Merenluoto, S. 2004. Yliopiston nopeat valmistajat. Teoksessa R. Mietola & H. Outinen (toim.) Kulttuurit, erilaisuus ja kohtaamiset. Kasvatustieteen päivien 2003 -julkaisu. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitos. Saatavilla www.helsinki.fi/ktl/julkaisut/ktp-2003/sisallys.htm, 196–204 (luettu 9.9.2008).
- Merenluoto, S. 2005. Nopeasti maisteriksi. Tutkimus nopeasta valmistumisesta ja valmistujasta. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. A, Tutkimuksia 204.
- Myrskylä, P. 2006. Muuttoliike ja työmarkkinat. Työministeriö. Työpoliittinen tutkimus 321. Helsinki.
- Niiranen, M. 2008. Voimamiehet. Joensuun ylioppilaslehti 4/2008. Saatavilla www.joensuunylioppilaslehti.fi/category/joensuun-ylioppilaslehti-42008/ (luettu 5.8.2008).
- Opetusministeriö. 2008. Korkeakoulujen rakenteellisen kehittämisen suuntaviivat vuosille 2008–2011. Saatavilla www.minedu.fi/OPM/Koulutus/artikkelit/Korkeakoulujen_rakenteellinen_kehittaminen/liitteet/KK_rak_kehitt._suuntaviivat_muistio.pdf (luettu 5.3.2008).
- Pajala, S. & Lempinen, P. 2001. Vuosina 1985, 1988 ja 1991 aloittaneiden opintojen kulku. Teoksessa S. Pajala & P. Lempinen (toim.) Pitkä tie maisteriksi. Selvitys 1985, 1988 ja 1991 yliopistoissa aloittaneiden opintojen kulusta. Opiskelijajärjestöjen tutkimussäätiö Otus rs 22/2001. Helsinki: Yliopistopaino, 24–79.
- Paul, J-P. & Murdoch, J. 2000. Higher education and graduate employment in France. European Journal of Education 35 (2), 179–187.
- Puhakka, A., Rautopuro, J. & Tuominen, V. 2007. Vastavalmistuneet. Joensuun yliopistosta vuosina 2003–2005 valmistuneiden kandidaattien ja maistereiden työllistyminen. Joensuun yliopiston hallintoviraston raportteja ja selvityksiä 44.
- Puhakka, A., Rautopuro, J. & Tuominen, V. 2008. Maistereiden ylikoulutusta kartoittamassa. Tiedepolitiikka 2, 7–16.
- Puhakka, A. & Tuominen, V. 2005. Joensuun yliopistosta vv. 2001–2003 valmistuneiden työllistyminen. Joensuun yliopiston hallintoviraston raportteja ja selvityksiä 36.
- Puhakka, A. & Tuominen, V. 2006. Viisi vuotta myöhemmin. Joensuun yliopistosta vuosina 1999–2000 valmistuneiden kandidaattien ja maistereiden työllistyminen. Joensuun yliopiston hallintoviraston raportteja ja selvityksiä 41.
- Rouhelo, A. 2006. Akateemisten suorat ja polveilevat urapolut. Teoksessa J. Mäkinen, E. Olkinuora, R. Rinne & A. Suikkanen (toim.) Elinkautisesta työstä elinikäiseen oppimiseen. Jyväskylä: PS-Kustannus, 121–138.
- Rouhelo, A. & Rautakilpi, S. 2005. Suuret odotukset vai turhat toiveet? Akateemiset generalistit vuosituuhannen vaihteen työmarkkinoilla. Aikuiskasvatus 25 (1), 36–46.
- Saarikallio, M., Hellsten, K. & Juutilainen, V-P. 2008. Korkeakoulusta työelämään? – Väylänä ulkomainen tai kotimainen tutkinto. Sosiaali- ja terveysturvan tutkimuksia 96. Helsinki: KELA.
- Sainio, J. 2008. Kitkaa ja kasautuvia vaikeuksia. Akateemisten työuran alkua hankaloittavia tekijöitä. Helsinki: AKAVA, Aarresaari-verkosto.
- Sleap, M. & Reed, H. 2006. Views of sport science graduates regarding work skills developed at university. Teaching in Higher Education 11 (1), 47–61.

- Smith, H. 1986. Overeducation and underemployment: an agnostic review. *Sociology of Education* 59 (2), 85–89.
- Suutari, M. 2003. Korkeakoulutettujen työelämäurien alkuvuodet. LAASER-projektin loppuraportti. Helsinki: AKAVA ry.
- Tynjälä, P., Slotte V., Nieminen, J., Lonka, K. & Olkinuora, E. 2004. Yliopistosta valmistuneet työelämässä. Teoksessa P. Tynjälä, J. Välimaa & M. Murtonen (toim.) Korkeakoulutus, oppiminen ja työelämä. Pedagogisia ja yhteiskuntatieteellisiä näkökulmia. Jyväskylä: PS-kustannus, 91–108.
- Vila, L. E., Garcia-Aracil, A. & Mora, J-G. 2007. The distribution of job satisfaction among young European graduates: does the choice of study field matter. *The Journal of Higher Education* 78 (1), 97–113.
- Woodley, A. & Brennan, J. 2000. Higher education and graduate employment in the United Kingdom. *European Journal of Education* 35 (2), 239–249.
- Yorke, M. & Harvey, L. 2005. Graduate attributes and their development. *New Directions for Institutional Research* 128 (winter), 41–58.



Hakijoiden ammatillisen suuntautumisen ja piirteiden sekä luokanopettajavalintojen yhteydet opettajana pysymiseen, valintatyytyväisyyteen ja työn imuun

Tavoitteena oli selvittää, ennustavatko luokanopettajakoulutuksen valinnat ja opetustaito sekä pyrkijöiden ammatillinen suuntautuminen ja piirteet opettajana pysymistä, valintatyytyväisyyttä ja työn imua 22–23 vuotta myöhemmin.

Tutkimus koski Joensuun ja Savonlinnan opettajankoulutuslaitoksiin vuosina 1983 ja 1984 pyrkineitä ja päässeitä (N = 222). Ammatillista suuntautumista tutkittiin lomakkeilla valintakokeiden yhteydessä. Ammatillista tilannetta ja työn kokemista selvitettiin vuonna 2006 kyselylomakkeella. Vastaaajia oli 165 (74 % aloittaneista), joista naisia 108 ja miehiä 57. Naisista kasvatusalan tehtävissä oli noin 90 %, miehistä 80 %. Naisilla Hollandin realistinen ja tutkiva kiinnostus sekä energisyys liittyivät siirtymiseen muihin kuin opettajan tehtäviin. Miehillä valinnan ammatillisen kytkennän korostaminen liittyi pysymiseen kasvatusalalla ja sopeutumiskyky ja stressin hallinta ennustivat siirtymistä muihin tehtäviin.

Sisäiset motiivit, sosiaalinen suuntautuminen, kasvatuskiinnostus sekä monet resilienssitekijät (tarmokkuus, energisyys, innostavuus, itseluottamus) ennustivat valintatyytyväisyyttä ja työn imua naisilla. Miehillä kriteerien tausta oli mutkikkaampi. Kuitenkin esimerkiksi kiinnostusten jäsentymisellä oli yhteyttä kriteereihin. Realistinen suuntautuminen (Holland) liittyi kielteisesti kriteereihin, mutta vain ”helpossa” työtilanteessa. Valinnoista lapsi- ja nuorisotyökokemus liittyi naisilla kielteisesti valintatyytyväisyyteen. Miehillä tilannetehtävä liittyi tyytyväisyyteen, koulun

harjoitusaineet työn imuun. Tuloksia arvioidaan mm. valintojen, valintakilpailun ja työssä kilvoittelun näkökulmista.

Asiasanat: luokanopettajakoulutus, opiskelijavalinta, valintamotiivi, ammatillinen suuntautuminen, persoonallisuus, opetustaito, valintatyytyväisyys, työn imu

Johdanto

Suomalaislasten menestystä koulusaavutusten Pisa-vertailuissa on perusteltu mm. luokanopettajankoulutuksen korkealla tasolla (Arinen & Karjalainen 2007). Lasten oppimiselle ja kehitykselle voi pitää tärkeänä myös sitä, kuinka tyytyväisiä opettajat ovat ammatinvalintaansa ja kuinka innostuneita he työstään ovat. Tässä artikkelissa tarkastellaan, miten valinnat, koulutukseen pyrkivien ammatillinen suuntautuminen, persoonallisuus ja opetustaito liittyvät opettajana pysymiseen, valintatyytyväisyyteen ja työn imuun 22–23 vuotta myöhemmin. Alan valinnoissa on kyse yliopistojen yhdestä tiukimmista karsintakilpailuista ja opetustaidossa harvojen valittujen keskinäisestä mittelöstä tärkeimmällä opintomenestyskriteerillä. Nämä kilpailut yhdessä ammatillisen suuntautumisen ja persoonallisuuden kanssa voidaan nähdä ammatillisen kilvoittelun taustalla.

Luokanopettajankoulutuksen valintojen yhteyksistä samanaikaiseen ammattisuuntautumiseen ja piirteisiin on kotimaisia tutkimuksia (esim. Perho 1982 ja 1987; Laes 2005). Valintojen yhteyksiä ammatin kokemiseen ei kuitenkaan ole juuri tutkittu. Tämä on yllättävää, kun esivalintaan ja valintakokeisiin on käytetty paljon voimavaroja ja menetelmiin (esim. haastattelu ja ryhmätilanne) tunnutaan laajasti luotettavan (ks. esim. Räihä & Nikkola 2007). Perhon (1988) kolmivuotisen koulutuksen seurannassa viisi vuotta opintojen jälkeen ylioppilastutkintomenestys liittyi naisilla heikkoon sitoutumiseen, esivalinnan opettajakokemus taas vahvaan sitoutumiseen. Valintakokeen jäsentely- ja esittelytehtävä liittyi valinnan katumattomuuteen ja kasvumotivaatioon. Myös kuvaamataidon näyte liittyi myönteiseen suhtautumiseen työhön ja ammattiin, samoin valintakoe kokonaisuutena. Miehillä ylioppilastutkinnon äänillä oli – toisin kuin naisilla – heikkoa myönteistä yhteyttä opettamiseen sitoutumiseen. Jäsentely- ja esittelytehtävän menestys liittyi – tässäkin naisista poiketen – kielteisesti työmotivaatioon. (Perho 1988.)

Suomessa on pitkä perinne opettajiksi pyrkivien motivaation tutkimuksessa (ks. Perho 1982 ja 1987). Yleisin menetelmä on ollut pelkästään opettajan ammattiin

liittyvien valintamotiivien kuvaus. Perho laajensi (1982 ja 1987) menetelmää ammatinvalintateorioiden (Holland 1973; Super 1963) pohjalta ja selvitti motiivien lisäksi ammatillisia kiinnostuksia, arvoja (Rosenberg 1957), itsearvioituja ammatitaitoja ja minäkuva. Uutena näkökulmana oli myös motivaation hierarkkinen tarkastelu (Leontjev 1977), joka operationalisoitiin kuvaamalla Hollandin esittämien kiinnostussuuntien suhteita (Perho 1982 ja 1987). Motivaatiotutkimus on tavallisesti jäänyt kesken. Ei ole selvitetty motivaation yhteyttä ammatinvalinnan onnistumiseen, työn iloon tai siinä pärjäämiseen. Vain Koskenniemen pitkässä seurannassa (1982) pyrkimismotiivit liitettiin ammattimenestykseen, mutta pärjäämisen kuva jäi epäselväksi. Toisena poikkeuksena oli Perhon (1988) kolmivuotiseen koulutukseen päässeiden seuranta. Siinä opintoja edeltävällä ammatillisella suuntautumisella oli Hollandin teorian mukaisia yhteyksiä opettajan työn kokeamiseen viisi vuotta valmistumisen jälkeen. Esimerkiksi kasvatuskiinnostuksella ja kiinnostusten kokonaisuudella oli myönteinen yhteys sekä naisten että miesten ammattityytyväisyyteen. Kolmantena työelämään ulottuvana seurantana oli Jouko Karin ryhmässä tehty tutkimus (Hartikainen & Hartikainen 2001), jossa ensimmäisenä opiskeluvuotena arvioitu valinnan valveutuneisuus liittyi myönteisesti opettajan uran alun ammattisitoutumiseen.

Valintatyytyväisyys viittaa tässä kognitiivispainotteiseen arvioon siitä, kuinka onnistunut ammatinvalinta omalta kannalta on ollut. Ammatinvalintateorioiden perusteesejä on, että valintaan ollaan tyytyväisiä, mikäli se vastaa työstetyn ja sitoutuneen minäkäsityksen mukaisia motiiveja, kiinnostuksia, osaamisia, ominaisuuksia ja ammatillisia arvoja. Työn imu (Jari Hakasen käänös termistä *work engagement*) on suhteellisen uusi työnpsykologian käsite. Schaufeli ym. (2002) viittaavat sillä suhteellisen pysyvään, myönteiseen tunne- ja motivaatiotilaan työssä tunnusmerkeinä tarmokkuus, omistautuminen ja uppoutuminen. Näihin aspekteihin työn imu jäsenyi myös Hakasen (2004) isossa opetusala koskevassa tutkimuksessa.

Vaikka työn imu työuupumuksen tavoin liitetään ensi sijassa työn kuormittavuuteen ja voimavaroihin (Maslach ym. 2001), voidaan sen tekijänä nähdä myös alkuperäisen ammatinvalinnan luonne ja eräät persoonallisuuspiirteet. Hakanen ym. (2006) ovat painottaneet tarvetta selvittää pitkittäistutkimuksella opettajien työn välittömien tekijöiden ohella alkuperäisen ammatinvalinnan luonteen – esim. vahvan sisäisen motivaation – yhteyttä uupumisen ohella myös työn imuun. Sisäisten, työn kiinnostavuuteen liittyvien motiivien voi odottaa edistävän työn imua, ulkoisten, satunnaisten tai muiden vaikutukseen perustuvien taas vähentävän työn

imua. Opettajilla alkuperäisellä kasvatustiinnostuksella ja laajemmin sosiaalisella kiinnostuksella (Holland 1973) voi odottaa myönteisiä yhteyksiä työn kokemiseen, erityisesti, jos kasvatustiinnostus on vahvempi kuin muut kiinnostukset ja kiinnostukset sopivat psykologisesti yhteen (ks. Perho 1982). Tällöin työssä voi innostuneesti keskittyä juuri siihen, kun muualle houkuttelevia kohteita ei ole. Kun työn imuun liittyy käsitteellisesti myös ammattitaito, voi odottaa, että osaaminen, opetustaito, edistää työn imua.

Koska työimu on melko uusi käsite, on vain vähän tutkimusta siitä, miten persoonallisuus liittyy siihen. Kun osa tutkijoista (Maslach & Leiter 1997) pitää työuupumusta käänteisenä työn imulle, voi yleisesti ennakoita (ks. Perho 2008), että neuroottisuus liittyy kielteisesti työn imuun, ekstraversio myönteisesti. Langelaanin ym. (2006) tutkimuksessa ekstraversio oli suorassa yhteydessä ja neuroottisuus käänteisessä yhteydessä työn imun tarmokkuuden ja omistautumisen ulottuvuuksiin.

Mäkikangas (2007) korostaa katsauksessaan henkilökohtaisten resurssien merkitystä työn vaatimusten kohtaamisessa. Nämä tekijät kattavat persoonallisuuden "energiatalouteen" liittyviä persoonallisuus- ja temperamenttitekijöitä. Tällaisina suojaavina resilienssitekijöinä voi pitää energisyyttä, hyvää itsetuntoa, sopeutumiskykyä, stressinsietoa, optimismia ja koherenssia, jotka kaikki indikoivat aktiivista, itseen ja tulevaisuuteen luottavaa suhtautumista haasteisiin. Näiden voi olettaa olevan myös tärkeitä tekijöitä työn imussa, johon jo käsitteellisesti sisältyy tarmoa, omistautumista ja keskittymiskykyä. Salmela-Aron ja Nurmen (2007) seurannassa opiskeluaikainen itsearvostus liittyi työn imuun kymmenen vuotta myöhemmin. Langelaanin ym. (2006) tutkimuksessa kolme temperamenttipiirrettä (keskittämiskyky, toiminnan ajoittamistaito ja mobiliteetti tai energisyys) liittyivät työn imuun.

Edellä selostetuissa tutkimuksissa persoonallisuuden kriteeriyhteyksiä on tavallisesti tarkasteltu yleisesti, erottelematta vaativuudeltaan erilaisia konteksteja muutoin kuin vakioimalla tilastollisesti olosuhteiden vaikutus (vrt. kuitenkin Hakkanen 2004). Työpsykologista ja ammatinvalinta- tai persoonallisuuspsykologista otetta yhdentää sellainen tarkastelutapa, jossa suuntautumisen ja persoonallisuuden merkitystä tarkastellaan kuormitukseltaan erilaisissa työtilanteissa. Tällainen asetelma – jota sovelletaan myös tässä – on Bakkerin ym. (2006) tutkimuksessa vapaaehtoistyöntekijöiden piirteiden merkityksestä uupumiseen yleensä ja vaatimuksiltaan kahdessa erilaisessa tilanteessa. Toisessa työntekijöiden kuormitus oli vähäistä, toisessa suurta. Oletuksen mukaisesti piirteet selittivät uupumista vahvem-

min niillä, jotka olivat kokeneet työnsä vaativana. Kun vastaavaa asetelmaa ei ole tehty valintatyytyväisyydestä eikä työn imuusta, on empiirisesti avoin kysymys, onko helpoilla ja vaativilla tilanteilla eroa.

Tutkimuksen ongelmat

Tämän tutkimuksen ongelmana on ensiksi, eroavatko kasvatustehtävissä edelleen – 22–23 vuotta valinnoista – toimivat muihin tehtäviin jossain vaiheessa siirtyneistä valinnan tekijöiden mukaan, ammatilliselta suuntautumiseltaan, piirteiltään ja opetustaidoltaan. Odotuksena on, että muihin tehtäviin siirtyneiden ammatinvalinta ei ole yhtä onnistunut kuin alalla pysyneiden. Toisena ongelmana on, miten valinnat, ammatillinen suuntautuminen, piirteet ja opetustaito liittyvät valintatyytyväisyyteen ja työn imuun tilanteesta riippumatta sekä erikseen ”helpossa” ja ”vaativassa” tilanteessa. Odotuksena on, että valinnat – tarkoituksensa mukaisesti – ja opetustaito työn osaamisresurssina edistävät valintatyytyväisyyttä ja työn imua, samoin perusteltu ja onnistunut ammatinvalinta. Sillä tarkoitetaan motiivien, kiinnostusten, arvojen ja osaamisen sekä minäkäsitysten hyvää liityntää (Super 1963; Holland 1973) opettajan ammattiin. Motiivien osalta onnistunut valinta tarkoittaa työn sisältöön liittyvien perusteiden painottumista. Jussila (1976) on nimittänyt näitä kutsumussuuntautumista ilmaiseviksi motiiveiksi. Ongelmallisessa tilanteessa valintaan ovat vaikuttaneet ammatin ulkoiset palkinnot, ensisijaisten toiveiden syrjäytyminen tai ratkaisu korvikkeena (Jussila 1976), sattumanvaraisuus ja muiden henkilöiden vaikutus (esim. Harren 1979). Tällöin odotetaan vähäisempää valintatyytyväisyyttä ja heikompaan työn imuun. Kiinnostusten jäsentymisen näkökulmasta tyytyväisyydelle ja työn imulle on teoreettisesti edullisinta (Holland 1973; Perho 1982) korkea kasvatuskiinnostus suhteessa muihin kiinnostuksiin ja hallitsevien kiinnostusten psykologinen yhteensopivuus. Piirteistä ekstraversioon voi odottaa liittyvän valintatyytyväisyyteen ja työn imuun, neuroottisuuden tyytymättömyyteen ja alentuneeseen imuun. Myös resilienssitekijöiden (itseluottamus, energisuus, taito innostua ja innostaa) voi odottaa liittyvän ainakin työn imuun. Siitä, miten ennustajat liittyvät kriteereihin helpossa ja vaativammassa tilanteessa, ei esitetä odotuksia.

Menetelmä

Osallistujat

Tutkimusjoukkona ovat Joensuun ja Savonlinnan opettajankoulutuslaitoksiin vuosina 1983 ja 1984 hyväksytyt, joita on 222, näistä naisia 143 ja miehiä 79 (ks. Perho 1987). Heille tehtiin valintojen yhteydessä, mutta näistä riippumatta ammatillisen suuntautumisen, itsearvioitujen ominaisuuksien ja minäkuvapiirteiden tutkimus, johon kaikki hakijat osallistuivat. Siinä korostettiin, että vastaukset tulevat vain tutkijoiden käyttöön, eivätkä vaikuta hyväksymiseen tai hylkäämiseen. Samoilta henkilöille tehtiin työtä ja sen kokemista koskeva kysely vuoden 2006 keväällä. Siihen osallistui naisista 108 (76 %) ja miehistä 57 (72 %). Naisista 9 % oli muissa kuin kasvatuksen tehtävissä, miehistä 24 %. Naiset olivat tällöin keskimäärin 43,5-vuotiaita, miehet 44-vuotiaita. Kyse on siten kokeneista opettajista, jotka pystyvät arvioimaan työ- ja ammattikokemuksiaan. Tämän tutkimuksen valintatyytyväisyyden ja työn imun aineistona ovat ne, jotka olivat kyselyn aikaan kasvatuksen ja koulutuksen tehtävissä, tavallisesti luokanopettajina tai erityisopettajina. Tässä joukossa on 97 naista ja 45 miestä. Puuttuvien tietojen vuoksi naisten määrä vaihtelee suuntautumisen ja piirteiden kriteeriyhteyksien analyseissä 90–97 ja miesten 40–44. Opetustaidon ja kriteerien yhteyksissä naisia on 86–90, miehiä 33–34.

Ennustemuuttajat

Valintamuuttajat jakautuvat esivalinnan ja valintakokeen muuttujiin. Ne on pisteytetty kuten valinnassa (ks. Perho 1987). Mukana ovat esivalinnasta ylioppilastodistus, koulutodistuksen keskiarvo ja harjoitusaineiden kiitettävät, opetuskokemus, työkokemus lapsi- ja nuorisotyössä, harrastukset lasten ja nuorten parissa sekä esivalinnan vertailuluku, joka ratkaisi pääsyn valintakokeeseen. Valintakokeesta mukana ovat valintahaastattelu, tilannetehtävä (Joensuussa jäsentely- ja esittelytehtävä, Savonlinnassa opetustuokio), musiikkinäyte, piirtämisnäyte sekä pääsykokeen kokonaispistemäärä eli lopullinen vertailuluku. Opetustaidon indikaattorina on opetustaidon arvosana.

Ammatillisen suuntautumisen muuttujat jakautuvat valintamotiiveihin tai valinnan perusteisiin, ammatillisiin arvoihin (Rosenberg 1957), ammatillisiin kiinnostuksiin ja näiden keskinäisiin suhteisiin (Holland 1973; Perho 1982). Persoonallisuuspiirteissä on opettajan ammatissa tärkeinä pidettyjen ominaisuuksien tai taitojen itsearviointeja (lähtökohtana mm. Hämmäläisen kuvaamat ominaisuudet (1982; vrt. Mikkola 2002, 22) ja minäkuvapiirteitä (Häyrynen 1970). Minäkuvaa mitattiin erillisellä inventaarilla. Muiden muuttujien perustana oleva lomake ja mittaustapa sisältyvät suuntautumisen ja valinnan yhteyksiä koskevaan raporttiin (Perho 1987). Muuttujat kattavat sekä yksittäisiä osioita että korrelaatioiden perusteella muodostettuja summamuuttujia. Ammatillisen suuntautumisen ja persoonallisuuden piirteiden muuttujat esitellään liitteessä 1.

Kriteerimuuttujat: valintatyytyväisyys ja työn imu sekä niiden yhteys

Valintatyytyväisyys viittaa kognitiiviseen arvioon valinnan onnistumisesta (kolme osiota: "olen tyytyväinen opettajan ammatin valintaan", "opettajana voin tehdä sitä, mihin parhaiten sovellun" ja "viihdyn hyvin juuri opettajan ammatissa". Näitä arvioitiin viisiportaisella asteikolla. Cronbachin alfa on .90). Työ imun mittariksi saatiin Jari Hakaselta hänen kääntämänsä ja kokeilemansa menetelmä (Utrecht Work Engagement Scale, UWES, Schaufeli ym. 2002). Vastaukset jäsentyivät faktoroinnissa hieman eri tavoin kuin Hakasella. Tässä käytetään laaja-alaisinta faktoria ja sen varaan muodostettua summamuuttujaa *työn imu*, jossa korostuvat innostus, tarmo ja ylpeys (7 osiota, Cronbachin α .92). Tyytyväisyyden ja imun korrelaatio (ρ) on naisilla vahva (.63), miehillä heikko (.21).

Työn kuormitus

Työn kuormitusta kuvattiin Hakasen (2004) käyttämillä menetelmillä, joiden pohja on Työterveyslaitoksen Työilmapiiri- ja hyvinvointibarometrissä (Lindström ym. 2000) sekä Kyriacoun & Sutcliffen (1978) oppilaiden huonon käytöksen mittarissa. Näitä täydennettiin keskusteluun nousseella "vanhempien hankaluudella" rasisutekijänä. *Työn määrällinen kuormittavuus* (3 osiota, α .86) kuvaa tekemättömien töiden painetta, ajan puutetta töiden tekemiseksi kunnolla ja kiirettä. *Oppilaiden huono*

käytös rasiustekijänä koostuu neljästä osiosta (α .87), jotka koskettavat työrauhaongelmia, oppilailta saatavan arvostuksen puutetta ja oppilaiden huonoa käytöstä. *Hankalat vanhemmat* koostuu kahdesta osiosta (α .77) ja viittaa hankaluuksiin vanhempien kanssa ja näiden ylimitoitettuihin odotuksiin. *Oppilaiden motivaation puute* koostuu kahdesta osiosta (α .67) ja sisältää oppilaiden heikon motivaation ja passiivisuuden. Nämä neljä asteikkoa jaettiin osioiden määrällä ja laskettiin yhteen, jolloin saatiin kokonaiskuormituksen indikaattori. Tämä dikotomisoitiin kahteen yhtä suureen luokkaan erikseen naisilla ja miehillä, jolloin voitiin kuvata kuormitukseltaan ”helppoa” ja vaativaa työtilannetta ja ennustajien yhteydet kriteereihin kuormittavuudeltaan erilaisissa kehyksissä.

Tilastokäsittely

Kasvatuksen alueella pysyneitä ja muualle siirtyneitä verrataan sukupuolittain valintamuuttujilla ja ammatillisen suuntautumisen ja piirteiden muuttujilla t-testillä.

Valinnan, ammatillisen suuntautumisen, piirteiden ja opetustaidon yhteyttä kriteereihin tarkastellaan järjestyskorrelaatioilla (ρ), koska vain miehillä immunmittari jakautui normaalisti, naisilla ei kumpikaan kriteereistä. Lisäksi osa selittäjiä oli ei-normaalisti jakautuvia. Kun kuitenkin haluttiin myös koota suuntautumisen ja persoonallisuuden yhteydet kriteereihin, käytettiin näihin tarkasteluihin normaalisuusoletusta edellyttävää regressioanalyysiä naisten ja miesten koko aineistoissa ja naisilla myös kuormituksen mukaan dikotomisoiduissa osajoukoissa. Analyysiin valittiin selittäjiksi kuitenkin vain ne muuttujat, joilla oli merkitsevä yhteys kriteeriin sekä Spearmanin että Pearsonin korrelaatioilla. Rajautuminen vain niihin muuttujiin, joilla oli ensimmäisen asteen korrelaatio kriteereihin, perustuu siihen, että henkilöiden määrä suhteessa selittäjiin on alideterminoitu. Miesten kuormituksen mukaan dikotomisoidut joukot ovat niin pieniä, että niistä esitetään vain selittäjien ja kriteerien järjestyskorrelaatiot. Korrelaatioiden testauksessa käytetään aina kaksisuuntaista testausta.

Kato

Katoa tarkasteltiin valintamuuttujien ja kiinnostusten Hollandin pääindikaattorien osalta sukupuolen mukaan. Osallistuneet eivät eronneet kadosta (vastaamattomat ja ne, joihin ei saatu yhteyttä) millään valintamuuttujalla. Naisista katoon kuuluvien taiteellinen kiinnostus oli vahvempi kuin vastanneiden ($t = -3.65$, $df = 141$, $p = .000$). Miehillä katoon kuuluvat eivät eronneet kiinnostuksissa osallistuneista. Edustavuutta voi pitää riittävänä, kun otetaan huomioon hyvät vastausosuudet.

Naisten ja miesten eroja selittäjissä ja kriteereissä

Tässä rajoitutaan kadon analyysin tavoin selittäjissä valintamuuttujiin ja kiinnostusten Hollandin pääindikaattoreihin sekä opetustaitoon, valintatyytyväisyyteen ja työn imuun. Erojen tarkastelussa rajaudutaan kasvatusalan tehtävissä oleviin. Naisilla oli merkitsevästi miehiä parempi ylioppilastodistus ($p = .016$), keskiarvo ($p = .00$), enemmän harjoitusaineiden kiitettäviä ($p = .001$) ja lapsi- ja nuorisotyökokemusta ($p = .029$). Valintakokeissa naiset ja miehet eivät eronneet. Naiset olivat kiinnostuneempia kasvatuksesta ($p = .013$) ja taiteen ammateista ($p = .033$). Heidän kiinnostusmallinsa oli miehiä useammin sekä kongruentti että konsistentti ($p = .041$), eli kasvatustiinnostus ylitti tai oli yhtä vahva kuin muut kiinnostukset ja kakkoskiinnostus oli kasvatuksen kannalta psykologisesti yhteensopiva, tavallisimmin Hollandin tyypein ilmaistuna sosiaalis-taiteellinen. Naisten opetustaito oli opintojen lopussa arvioitu paremmaksi ($p = .033$). Valintatyytyväisyydessä ja työn imussa ei ollut merkitseviä eroja, naisilla työn imu oli kuitenkin lähes merkitsevästi korkeampi ($p = .074$).

Tulokset

Kasvatusalalla pysyneiden ja muualle siirtyneiden erot

Alalla pysyneiden naisten todistuskeskiarvo oli poissiirtyneitä alhaisempi ($p = 0.38$), ja heillä oli enemmän opettajakokemusta ($p = .000$). Opettajina olevilla naisilla valintaan olivat vaikuttaneet "siirtyneisiin" verrattuna enemmän ystävien

esimerkki ($p = .003$) ja mielenkiintoisten elämysten ennakointi ($p = .015$). Kiinnostuksista realistinen ($p = .043$) ja tutkiva kiinnostus ($p = .033$) olivat voimakkaampia muihin tehtäviin siirtyneillä. He olivat myös minäkuvaltaan energisempiä ($p = .012$) ja reipasotteisempia ($p = .028$). Alalla pysyneillä miehillä oli enemmän todistuksen harjoitusaineiden kiitettäviä ($p = .013$) ja opetuskokemusta ($p = .014$). Alalla pysyneet miehet olivat tehneet useammin määrätietoisin ammatillisen valinnan ($p = .009$) ja arvioivat kirjallisen esitystaitonsa paremmaksi ($p = .022$). ”Siirtyneet” miehet arvioivat sopeutumisen-stressinhallinnan muita paremmaksi ($p = .011$).

Valintojen yhteydet kriteereihin

Naisten koko aineistossa lapsi- ja nuorisotyökokemus liittyi heikon kielteisesti valintatyytyväisyyteen ($-.23, p = .021$). Miesten koko aineistossa tilannetehtävä liittyi valintatyytyväisyyteen ($.32, p = .032$), todistuksen kiitettävät työn imuun ($.39, p = .009$). Naisten helpossa tilanteessa valinnoilla ei ollut yhteyksiä kriteereihin, vaikeassa tilanteessa musiikinäyte liittyi valintatyytyväisyyteen ($.33, p = .029$) ja työn imuun ($.37, p = .013$). Miesten helpossa tilanteessa todistuksen keskiarvo liittyi kielteisesti työn imuun ($-.59, p = .008$), mutta vaikeassa tilanteessa myönteisesti, vaikkakaan ei merkitsevästi ($.40, n.s.$). Kuvaamataidon näyte liittyi helpossa tilanteessa myönteisesti imuun ($.51, p = .039$), mutta vaativassa tilanteessa kielteisesti, ei kuitenkaan merkitsevästi ($-.46, n.s.$). Vaikeassa tilanteessa todistuksen kiitettävät liittyi työn imuun ($.49, p = .026$).

Opetustaidon yhteydet kriteereihin

Kummallakaan sukupuolella ei opetustaidolla kokonaisaineistoissa ollut kriteeriyhteyksiä. Naisilla opetustaito liittyi työn imuun vaativassa tilanteessa ($.42, p = .004$). Miehillä opetustaito ei liittynyt kummassakaan tilanteessa kriteereihin.

Ammatillisen suuntautumisen ja piirteiden yhteydet tyytyväisyyteen ja työn imuun naisilla

Taulukossa 1 on naisten ammatillisen suuntautumisen ja piirteiden merkitsevät yhteydet kriteereihin.

Taulukko 1. Naisten ammatillisen suuntautumisen ja piirteiden merkitsevät korrelaatiot (ρ) valintatyytyväisyyteen ja työn imuun kaikilla (K) sekä helppossa (H) ja vaativassa (V) työtilanteessa

	Valintatyytyväisyys			Työn imu		
	K	H	V	K	H	V
Motiivit:						
Lyhyt valmistumisaika					-30	
Mielenkiint. opinnot ja työ			34			
Työn vaativuus			30			
Tieteellinen kiinnostus			37			38
Toivealan syrjäytyminen				-23		
Kykyjen monipuolinen käyttö				21	30	
Mielenk. elämykset opettajana	21		30	25		
Viihtyminen opettajana				28	32	
Opettaja mahdoll. tuloksiin			32			
Oppilaan kehitt. ja ihmissuhteet	29		40	27	35	
Jatkomahdollisuudet	21					
Ammatin ulkoiset edut				-20	-39	
Ammatilliset arvot: ei yht.						
Kiinnostukset:						
Kasvatuskiinnostus (S)			44	25		31
Nuorisotyö			53	28		44
Erityisopettajan työ				25		
Kongr. + kons.			34			
Itsearvioidut ominaisuudet:						
Johtamistaito	22		33	27		41
Yritteliäisyys, tarmo	28		45	26		41
Mukautuvuus ohj., tasaisuus					33	
Kyky innostua ja innostaa	33		40	37		41

(jatkuu seuraavalla sivulla)

Taulukko 1. (jatkuu)

	Valintatyytyväisyys			Työn imu		
	K	H	V	K	H	V
Sopeutuminen, stressin hallinta	26			21		
Itseluottamus, nokkeluus	31		44	31		38
Taiteellisuus, luovuus				26	31	
Minäkuva:						
Impulsiivisuus vs. pidättyvyys				22		
Ihmiskeskeisyys vs. asiakeskeisyys	26		29	36	40	
Energisyys vs. asteenisuus	29		41	35		34
Originaalisuus vs. konvent.				24		30
Itsearvioitu älykkyys				26		
Huolestuneisuus	-34	-36		-32		-32
Reipasotteisuus	21		41	34	31	41

Koko joukossa korrelaatio $\geq |.27|$ on tilastollisesti merkitsevä, $p < .01$, korrelaatio $\geq |.20|$ merkitsevä, $p < .05$. Helpossa ja vaativassa tilanteessa korrelaatio $\geq |.38|$ on tilastollisesti merkitsevä, $p < .01$, korrelaatio $\geq |.29|$ merkitsevä, $p < .05$.

Naisten valintatyytyväisyys

Koko aineistossa motiiveista mielenkiintoiset elämykset, oppilaan kehitys ja ihmisuhteet sekä jatkumahdollisuudet liittyivät valintatyytyväisyyteen. Itsearvioituista ominaisuuksista tyytyväisyyteen liittyivät johtamistaito, yritteliäisyys ja tarmo, kyky innostua ja innostaa, sopeutuminen-stressinhallinta ja itseluottamus-nokkeluus. Minäkuvapiirteistä ihmiskeskeisyys, energisyys ja reipasotteisuus liittyivät tyytyväisyyteen myönteisesti, huolestuneisuus kielteisesti. Regressioanalyysissä yritteliäisyys ja tarmo (beta .26), ja innostuminen ja innostavuus (beta .22) sekä mielenkiintoiset elämykset (beta .21) selittivät yhdessä 19 % tyytyväisyydestä.

Helpossa tilanteessa vain neuroottisuus liittyi tyytyväisyyteen (beta -.34) ja selittää siitä 12 %. Vaikeassa tilanteessa kuva oli selkeästi ammatinvalintateorioiden mukainen. Sisällölliset motiivit, vahvimmin alan tieteellinen kiinnostavuus sekä lasten kehitys ja ihmisuhteet, liittyivät valintatyytyväisyyteen. Kasvatustiinnostuksella ja sitä laaja-alaisemmalla nuorisotyökiinnostuksella oli vahva yhteys valintatyytyväisyyteen, kiinnostusten kongruenssilla yhdistyneenä kiinnostusten keskinäi-

seen psykologiseen yhteensopivuuteen (tavallisesti sosiaalis-taiteellinen) heikompi. Piirteistä tyytyväisyyteen liittyivät monet resilienssitekijät, voimakkaimmin yritteliäisyys ja tarmo, kyky innostua ja innostaa, itseluottamus-nokkeluus, energisyys ja reipasotteisuus. Regressioanalyyseissä kasvatustiinnostus (beta .44) ja yritteliäisyys ja tarmo (beta .34) selittivät valintatyytyväisyydestä yhdessä 39 %, jota voi lähes neljännesvuosisadan seurannassa pitää vahvana yhteytenä. Valintatyytyväisyys ja siihen liittyvä sitoutuminen edellyttävät vaikeassa tilanteessa siis sekä alkuperäistä vahvaa kiinnostusta kasvatukseen että tarmoa ja kestävyyttä. Tyytyväisyydestä selittyi suurempi osa vaativassa kuin helppossa tilanteessa.

Naisten työn imu

Koko aineistossa työn imu liittyi sisällöllisiin motiiveihin: kykyjen monipuolinen käyttömahdollisuus, mielenkiintoisten elämysten ennakointi, viihtyminen, oppilaan kehitys ja ihmissuhteet. Toivealan syrjäytyminen ja ammatin ulkoisten etujen korostus liittyivät kielteisesti työn imuun. Kiinnostuksista imuun oli yhteydessä sosiaaliseen suuntautumiseen liittyviä kiinnostuksia. Itsearvioiduista ominaisuuksista johtamistaito, yritteliäisyys ja tarmo, kyky innostua ja innostaa, sopeutuminen-stressinhallinta, itseluottamus-nokkeluus ja taiteellisuus-luovuus liittyivät työn imuun. Minäkuvapiirteistä sosiaalisuuteen liittyvät ominaisuudet ja energisyys, originaalisuus, itsearvioitu älykkyys ja reipasotteisuus liittyivät myönteisesti työn imuun, huolestuneisuus kielteisesti. Tiivistetysti imun taustalla oli oppilaan kehitystä painottava ja omaa viihtymistä ennakoiva sosiaalinen suuntautuminen, joka yhdistyi käsitykseen itsestä energisenä, monipuolisesti taitavana ja arvokkaana henkilönä. Regressioanalyyseissä kasvatustiinnostus (beta .24), itseluottamus-nokkeluus (beta .24), toivealan syrjäytyminen (beta -.26) ja ihmiskeskeisyys (beta .19) selittivät työn imusta 24 %.

Helppossa tilanteessa osaksi samat sisäiset motiivit kuin kokonaistilanteessa (mahdollisuus kykyjen toteuttamiseen, viihtymisen ennakointi sekä oppilaan kehitys ja ihmissuhteet) liittyivät työn imuun, lyhyt valmistumisaika ja ammatin ulkoiset palkinnot imun vähäisyyteen. Itsearvioiduista ominaisuuksista mukautuvuus ja tasaisuus ja taiteellisuus-luovuus, minäkuvasta ihmiskeskeisyys ja reipasotteisuus liittyivät imuun. Regressioanalyyseihin valikoituivat helppossa tilanteessa vain ammatin ulkoiset edut (beta -.40), joka selitti 14 % imusta.

Vaativassa tilanteessa imun motiivikuva muuttuu. Vain valinnan perustelu alan tieteellisellä kiinnostavuudella ennakoimua. Kasvatustiinnostuksen panos imuun kasvaa kokonaistilanteesta, samoin laaja-alaisemman nuorisotyökiinnostuksen. Itsearvioiduista ominaisuuksista johtamistaito, yritteliäisyys ja tarmo, kyky innostua ja innostaa, itseluottamus-nokkeluus ja minäkuvasta energisyys, originaalisuus ja reipasotteisuus liittyivät imuun, huolestuneisuus vähäiseen imuun. Yritteliäisyys ja tarmo (beta .20) ja kasvatustiinnostus (beta .32) selittivät työn imusta 25 %. Valintatyytyväisyyden tavoin myös imusta selittyi isompi osa vaikeassa työtilanteessa.

Ammatillisen suuntautumisen ja piirteiden yhteydet tyytyväisyyteen ja imuun miehillä

Taulukossa 2 on miesten ammatillisen suuntautumisen ja piirteiden merkitsevät yhteydet kriteereihin.

Miesten valintatyytyväisyys

Koko joukossa oppilaan kehitys ja palkitsevat ihmissuhteet motiivina liittyivät kielteisesti tyytyväisyyteen, samoin kiinnostus taiteen ammatteihin ja itsearvioitu empaattisuus. Regressiomalliin valikoituu vain empaattisuus (beta = -.44), joka selittää tyytyväisyyden vaihtelusta 19 %.

Helpossa tilanteessa määrätietoinen halutun ammatin hakeminen sekä alan valinnan perustelu sillä, että se antaa tietoa yhteiskunnasta liittyivät tyytyväisyyteen. Kiinnostuksista suuntautuminen realistisiin ammatteihin (tekniikka ja ulkoilma-ammattit) liittyi kielteisesti valintatyytyväisyyteen. Itsearvioitu mukautuvuus ja taysaisuus liittyi tyytyväisyyteen.

Vaikeassa tilanteessa valintamotiivi kykyjen monipuolisesta käytöstä ja oppilaan kehitys ja ihmissuhteet liittyivät kielteisesti tyytyväisyyteen, opettajan viran taloudellinen turvallisuus tyytyväisyyteen (korvaa ilmeisesti paineisessa tilanteessa puuttuvia sisäisiä palkintoja, vrt. Pearlin & Schooler 1978). Taiteellinen kiinnostus liittyi kielteisesti tyytyväisyyteen. Kiinnostusten kokonaisuus, jossa kasvatustiinnostus on vähintään yhtä voimakas kuin seuraavaksi tärkein kiinnostus (kongruenssi),

Taulukko 2. *Miesten ammatillisen suuntautumisen ja piirteiden merkitsevät korrelaatiot (ρ) valintatyytyväisyyteen ja työn imuun kaikilla (K) sekä helpossa (H) ja vaativassa (V) työtilanteessa*

	Valintatyytyväisyys			Työn imu		
	K	H	V	K	H	V
Motiivit:						
Opintojen amm. liityntä		44				
Ala antaa tietoa yhteiskunnasta		49		30		
Viran taloudellinen turvallisuus			56			
Kykyjen monipuolinen käyttö			-47			-48
Oppil. kehitys ja ihmissuhteet	-37		-44			
Ammatilliset arvot:						
Til. ihanteiden toteuttamiseen						45
Kiinnostukset:						
Kotitaloustyö				40		
Erityisopettajan työ				30		
Taiteellinen kiinnostus	-30		-52			
Realistinen kiinnostus (R)		-50			-54	
Kongruenssi			46			
Kiinnostusten konsistenssi				34	62	
Itsearvioidut ominaisuudet:						
Mukautuvuus, tasaisuus		47				
Ystävällisyys			45			
Yhteistyötaito					46	
Empaattisuus	-37		-45			
Taiteellisuus-luovuus					47	
Minäkuva:						
Impulsiivisuus vs. pidättyvyys					57	
Ihmiskeskeisyys vs. asiakkeskeisyys					50	
Rationaalisuus vs. intuitiivisuus				-32	-58	

Koko joukossa korrelaatio $\geq |.41|$ on tilastollisesti merkitsevä, $p < .01$, korrelaatio $\geq |.30|$ merkitsevä, $p < .05$. Helpossa ja vaativassa tilanteessa korrelaatio $\geq |.60|$ on tilastollisesti merkitsevä, $p < .01$, korrelaatio $\geq |.44|$ merkitsevä, $p < .05$

liittyi tyytyväisyyteen, samoin itsearvioitu ystävällisyys. Empaattisuuden kielteinen yhteys korostui vaikeassa tilanteessa.

Miesten työn imu

Koko joukossa alan valinnan perustelu sillä, että se antaa tietoa yhteiskunnasta, kiinnostus käytännön kotitaloustyöhön ja erityisopettajan työhön sekä kiinnostusten psykologinen yhteensopivuus (tavallisesti sosiaalis-taiteellinen) liittyivät positiivisesti imuun, piirteistä rationaalisuus vs. vaistonvaraisuus kielteisesti. Regressioanalyysissä kotitaloustyö (beta .40) ja rationaalisuus (beta -.28) selittivät imusta 22 %. Kyse näyttäisi olevan pehmeän feminiinistyyppisen suuntautumisen edullisuudesta työn imulle.

Helpossa tilanteessa kiinnostus kasvatuksen näkökulmasta etäisiin asioihin (realistinen suuntautuminen) liittyi kielteisesti, kiinnostusten keskinäinen yhteensopivuus positiivisesti työn imuun. Imuun liittyivät myönteisesti myös monet sosiaaliset ominaisuudet (yhteistyötaito, osallistuva sosiaalisuus ja ihmiskeskeisyys) sekä taiteellisuus-luovuus ja kielteisesti rationaalisuus.

Vaikeassa tilanteessa kuva oli epäselvempi ja yhteydet harvoja. Jos motiivina oli ollut mahdollisuus käyttää kykyjä monipuolisesti, koettiin työn imu vähäisenä. Ilmeisesti vaativiin olosuhteisiin helposti liittyvä puurtaminen ehkäisee kokemusta kykyjen laaja-alaisesta tai ainakaan tuloksellisesta hyväksikäytöstä. Ne, joiden arvona oli tilaisuus ihanteiden toteuttamiseen työssä, kokivat työn imua hieman keskimääräistä useammin.

Pohdinta

Kasvatusalalla pysyneiden odotettiin tehneen muihin tehtäviin siirtyneitä onnistuneemman ammatinvalinnan hakeutuessaan luokanopettajankoulutukseen. Motiiveissa oli kuitenkin vain harvoja eroja. Naisilla mielenkiintoisten elämysten ennakointi ja miesten määrätietoinen ammatillinen valinta olivat odotuksen mukaisia eroja. Odotuksen mukaisesti muihin tehtäviin menneillä naisilla oli vahvempi realistinen ja tutkiva kiinnostus. Valintamuuttujista opetuskokemus näyttää sitovan sekä naisia että miehiä opettajan ammattiin. Kun opetuskokemus on ollut esivalin-

nassa koulumenestystä ”kompensoiva” osatekijä, opetuskokemuksen sitovuus alalle voi sisältää myös ”pakkoa” pysyä alalla, kun pääsymahdollisuudet muualle olivat ehkä olleet keskimääräistä vaikeammat. Tähän viittaisi myös alalle jääneiden naisten muita alempi keskiarvo. Alalle jääneiden miesten muita parempi pärjääminen koulun harjoitusaineissa on myönteistä sen varassa, että tämä valintaperuste liittyi miehillä työn imuun sekä koko aineistossa että vaativassa työtilanteessa. Pulmallisena voi pitää sitä, että muualle siirtyneet naiset ovat energisempiä ja reipasotteisempia kuin alalle jääneet, kun kumpikin näistä resilienssitekijöistä liittyi naisopettajilla sekä valintatyytyväisyyteen että työn imuun. Muualle siirtyneet miehet pitivät itseään sopeutuvimpina ja stressiä paremmin kestävinä kuin alalla pysyneet. Sopeutuvuus taas ehkäisi opettajaksi jääneiden uupumista (Perho 2008).

Valinnoilla oli melko vähän yhteyksiä kriteereihin. Lapsi- ja nuorisotyökokemus ei naisilla kannattele valintatyytyväisyyttä. Kolmivuotisen koulutuksen lyhyessä seurannassa (Perho 1988) opettajakokemus oli naisilla yhteydessä myönteiseen sitoutumiseen. Tässä se on neutraali tyytyväisyyden ja työn imun kannalta. Myös ylioppilastodistus oli tässä neutraali, kun se kolmivuotisen koulutuksen seurannassa (Perho 1988) liittyi naisilla heikompaan sitoutumiseen, miehillä vahvempaan. Ylioppilastodistuksen neutraalius ei sinänsä puoltaisi sen vähentynyttä osuutta nykyisissä valinnoissa, koska se kattaa joka tapauksessa tärkeitä koulussa tarvittavia tietoja tai taitoja. Valintakokeilla oli yleisesti vain vähän yhteyttä kriteereihin. Tätä voi pitää ongelmana. Järjestys valintakokeiden kilpailuissa ei juuri liittynyt työn kokemiseen. Kuitenkin tilannetehtävä (jäsentely-esittely tai opetustuokio) – joka on korvattu ryhmätilanteella – liittyi miehillä myönteisesti valintatyytyväisyyteen. Myös valinnoista myöhemmin poistetuilla piirustus- ja musiikkinäytteillä oli myönteisiä yhteyksiä kriteereihin, naisilla musiikkinäytteellä kumpaankin kriteeriin vaativassa tilanteessa, miehillä piirustusnäytteellä työn imuun helppossa tilanteessa, mutta myös vahvako ei-merkitsevä kielteinen yhteys vaativassa tilanteessa. Havainnot perustelisivat laajempaa seurantaa, jossa selvitetäisiin, mitä merkitystä eri koulutuspaikoissa sovelletuilla valintamenetelmillä on ollut työelämän kokemuksiin.

Opetustaito ei yleisesti liittynyt kriteereihin, mutta sillä oli naisilla myönteinen yhteys työn imuun vaativassa työtilanteessa. Tämä viittaa hyvän ammattitaidon tärkeyteen vaikeissa työoloissa työn ilon säilyttämiseksi. Kun opetustaito liittyi sekä naisilla että miehillä myös ammatilliseen itsetuntoon (Perho 2008), voi sitä ehkä pitää aidompänä koulutuksen arviointikriteerinä kuin aikaisemmin on arvioitu (esim. Perho 1982). Kielteisempi, mutta myös mahdollinen tulkinta olisi se,

että oppilaiden kognitiivisia oppimistuloksia painottavassa koulutuskulttuuris-
sa ("Pisa-kulttuuri") menestyisivät opettajista ne, jotka ovat pärjänneet parhaiten
omassa opintojen aikaisessa suorituskilpailussa, jolloin kasvatusnäkökulma voi
jäää vähemmälle (vrt. Perho 1982).

Valintatyytyväisyydellä ja työn imulla oli melko selkeitä yhteyksiä ammatilliseen
suuntautumiseen ja persoonallisuuteen. Valintatyytyväisyyden kohdalla tämä on
ymmärrettävää ammatinvalintateorioiden perusteella. Työn imua on kuitenkin pi-
detty työuupumuksen tavoin melko vahvasti työperäisenä (esim. Maslach ym. 2001).
Suuntautumistekijät ja piirteet näkyvät valintatyytyväisyydessä ja työn imussa eri
tavoin sukupuolen ja kuormitustilanteen mukaan. Naisilla valintatyytyväisyydestä
selittyi koko aineistossa viidennes, työn imusta neljännes. Myös miehillä tyytyväi-
syydestä selittyi viidennes, työn imusta samoin viidennes. Näitä selitysosuuksia voi
22–23 vuoden aikajänteellä pitää melko vahvoina. Naisilla voitiin verrata suun-
tautumisen ja piirteiden selitysosuuksia helpossa ja vaikeassa tilanteessa. Helpossa
tilanteessa tyytyväisyydestä selittyi runsas 10 %, imusta noin 14 %, vaativassa tilan-
teessa tyytyväisyydestä vajaa 40 % ja imusta 25 %. Näyttäisi siltä, että ennuste on
vahvempi vaativissa tilanteissa (myös Bakker ym. 2006).

Odotusten mukaisesti sisäisillä motiiveilla – poikkeuksena eräät miesten vas-
takkaiset yhteydet – oli yleensä myönteisiä, ulkoisilla kielteisiä kriteeriyhteyksiä.
Odotuksesta ja uupumisen tekijöistä (Perho 2008) poiketen, ei merkittävien muiden
– ystävien tai vanhempien – vaikutuksella ollut yhteyttä valinnan itsearvioituun tyy-
dyttävyyteen tai työn imuun. Järkevään ammatinvalintaan liittyvät instrumentaaliset
perusteet, kuten valmistumisen ja sijoittumisen varmuus tai jatkamahdollisuudet
alalla, olivat sekä naisilla että miehillä kriteerien kannalta melko neutraaleja, niin
kuin ne olivat myös uupumisen suhteen (Perho 2008). Kriittinen yhteiskunnallinen
vaikuttamispyrkimys ei ollut yhteydessä tyytyväisyyteen tai työn imuun, niin kuin
se ei ollut yhteydessä uupumukseenkaan (Perho 2008). Kasvatuskiinnostuksella
ja kiinnostusten kasvatusta myötäävällä jäsentymisellä oli myönteisiä yhteyksiä
kriteereihin sekä naisilla että miehillä (vrt. Tinsley 2000). Miehillä kiinnostusten
kokonaisuus oli tärkeä etenkin valintatyytyväisyydelle vaativassa tilanteessa. Resi-
lienssitekijöillä oli merkitystä lähinnä vain naisilla. Minäkuvapiirteistä huolestunei-
suudella neuroottisuuden indikaattorina oli odotetusti kielteisiä ja ekstraversiota
ilmaisevilla piirteillä myönteisiä yhteyksiä kriteereihin.

Naisten valintatyytyväisyyden tekijöinä oli koko aineistossa valinnan sisäisiä
motiiveja, myönteisiä ja itsearvostusta osoittavia opettajaominaisuuksia, minäkä-

sityksistä ihmiskeskeisyyttä ja resilienssiä kuvaavia piirteitä. Helppossa tilanteessa vain huolestuneisuus liittyi (kielteisesti) tyytyväisyyteen. Vaativassa tilanteessa kokonaisuutena onnistunut ammatinvalinta yhdessä resilienssitekijöiden kanssa ennakoivasti vahvasti valintatyytyväisyyttä. Naisten työn imun tekijöitä koko aineistossa oli oppilaan kehitystä painottava ja opettajana viihtymistä ennakoiva sosiaalinen suuntautuminen, johon yhdistyy kuva monipuolisesti taitavasta, itseä arvostavasta, resilienssistä henkilöstä. Helppossa tilanteessa ulkoiset motiivit valinnan perusteena liittyivät vähäiseen imuun. Vaativassa tilanteessa imun tekijöinä olivat hyvin samantapaisesti kuin valintatyytyväisyydenkin taustalla sekä kasvatustiinnostus että resilienssitekijät. Verrattuna työuupumusta ehkäiseviin resilienssitekijöihin (Perho 2008), imuun vaikuttaa vahvemmin kyky innostua ja innostaa.

Miehillä valintatyytyväisyyteen olivat yhteydessä motiiveista opintojen ammatillinen liityntä ja alan näkeminen ikkunana yhteiskuntaan, mutta vain helppossa tilanteessa. Vastoin odotusta ja toisin kuin naisilla sisäinen motiivi lasten kehityksen seuraamisesta ja työn ihmissuhteista oli yhteydessä tyytymättömyyteen sekä koko joukossa että vaativassa tilanteessa. Tässä voi olla kyse idealisoitujen tai yliviritettyjen odotusten murskaantumisesta vaativassa tilanteessa, jossa on kiireitä ja hankaluuksia sekä lasten että vanhempien kanssa. Samoin vastoin odotusta ulkoinen motiivi viran taloudellisesta turvallisuudesta liittyi tyytyväisyyteen vaativassa työtilanteessa. Tässä voi olla kyse osaksi työn sisäisten palkintojen puuttumisen korvaamisesta (Pearlin & Schooler 1978) vaikeassa työtilanteessa. Odotusten mukaisesti kasvatukselle etäisen realistisen kiinnostuksen vähäisyys liittyi tyytyväisyyteen helppossa tilanteessa, kasvatustiinnostuksen keskeisyys kiinnostuksissa taas vaativassa. Taiteellinen suuntautuminen näyttää miehillä pulmalliselta valintatyytyväisyyden näkökulmasta. Tilanne oli vastaava ammatillisen itsetunnon kohdalla (ks. Perho 2008). Samaa itsen toteuttamisen estymiseen ja siitä aiheutuvaan turhautumiseen liittyynee se, että myös odotus kykyjen monipuolisesta oli yhteydessä tyytymättömyyteen vaativassa työtilanteessa. Sovinnollisuuden indikaattoreista mukautuvuus ja tasaisuus ennakoivat tyytyväisyyttä helppossa tilanteessa, ystävällisyys vaikeassa. Itsearvioitun empaattisuuden kielteistä yhteyttä valintatyytyväisyyteen koko miesten aineistossa ja etenkin vaativassa tilanteessa on vaikea tulkita. Empaattisuutta – toisen asemaan ja näkökulmaan asettumista – on pidetty tärkeänä tulevan opettajan ominaisuutena. Se ei kuitenkaan valintatilanteessa itsearvioituna toimi miehillä kestävän sitoutumisen indikaattorina. Kyse voi olla idealisoidusta arviosta. On mahdollista, että opettajan ammatti edellyttää nimenomaan nopeata ja automatisoitunutta, mutta

hankaluuksissa valpastuvaa toimintaa (vrt. naisten itseluottamuksen-nokkeluuden myönteiset kriteeriyhteydet), jolloin yksilöempatia ei oikein "mahdu" monen lapsen tilanteeseen. Toisaalta ennakoitu kyky pärjätä nimenomaan lasten kanssa ei kuitenkaan liittynyt kriteereihin

Työn imu näyttää miehillä liittyvän kokonaisuudessaan pehmeisiin feminiiniinä pidettyihin suuntautumisen aspekteihin, kotitaloustyön kiinnostavuuteen, harmonisiin kiinnostuksiin ja vaistonvaraisuuteen. Helppossa tilanteessa sosiaalisilla ominaisuuksilla, taiteellisuudella ja intuitiivisuudella sekä realistisen kiinnostuksen alhaisuudella on vahva yhteys työn imuun. Vaikeassa tilanteessa ihanteet kantavat työn imua, mutta odotus monipuolisesta kykyjen toteuttamista vähentää imua.

Suosituksia valintaan ja opettajan ammatin ehtoihin

On yleisesti tärkeää, että ammatillinen identiteetti liittyy vahvimmin kasvatukseen ja lasten kanssa toimimiseen, mutta toisin kuin uupumisen suhteen, sillä ole merkitystä, onko identiteetin työstämisessä käytetty ystäviä tai vanhempia. Naisilla ammatillisessa suuntautumisessa on harvoin isoja ongelmia. Siksi heidän kohdallaan voisi valintatyytyväisyyden ja imun näkökulmasta kiinnittää erityistä huomiota aktiivisiin resilienssitekijöihin (johtamistaito, energisyys ja itseluottamus-nokkeluus), vaikka näihin liittyi riski hakeutumisesta muihin tehtäviin. Osassa tämän aineiston pääsykokeita valikointia tapahtuikin resilienssitekijöiden suunnassa (Perho 1987, 45). Naisilla kannattaa arvioida myös myönteisten ja sisäisesti palkitsevien opettamisen tulevaisuuskuvien ennakoinnin aitoutta ja elävyyttä, samoin innostuvuutta ja innostavuutta. Miehillä suosituksia on tulosten varassa vaikeampi esittää. Työn imun näkökulmasta kuitenkin huomion kiinnittäminen perinteisesti feminiiniinä pidettyihin suuntautumistekijöihin näyttää perustellulta.-- **Realistinen suuntautuminen sisältöinä esim. tekniikka ja "ulkoilma-ammattit"** ovat epäedullisia valintatyytyväisyydelle.

Luokanopettajat ovat tottuneet kilpailuun tiukoissa karsinnoissa ja 90-luvun puoliväliin asti opetustaidon arvosanakamppailuissa. Oppilaiden kognitiivisten suoritusten korostaminen ja vertailu on kiristänyt ainakin implisiittisesti myös opettajien ja koulujen keskinäistä kilpailua ja vähentänyt – yhdessä esimerkiksi luokkakokojen suurentamisen kanssa – mahdollisuuksia keskittyä lasten sosiaaliseen ja persoonallisuuden kehitykseen. Tilanne voi osaltaan selittää sitä, että pääsyaati-

muksiltaan vaativalta alalta lähtee heikosti motivoituneiden ohella muihin tehtäviin myös motivoituneita ja taitavia naisia ja miehiä. Naisten suuntautumisen ja persoonallisuuden vahvemmat yhteydet valintatyytyväisyyteen ja työn imuun vaikeissa kuin helpoissa työoloissa viittaisivat siihen, että työolojen parantaminen esimerkiksi resursseja lisäämällä ja kilpailuilmapiiriä keventämällä lisäisi tyytyväisyyttä ja työn imua yleisesti, mutta erityisesti tavallisilla, "keskivertonaisopettajilla".

Tutkimuksen rajoituksia

Tutkimuksen rajoituksina on aineiston rajautuminen yhden yliopiston kahteen opettajankoulutuslaitokseen. Valinnat ja koulutuksen järjestelyt ovat kuitenkin olleet varsin samantapaisia eri opettajankoulutusyksiköissä, joten tuloksilla voi katsoa olevan laajempaa merkitystä. Naisten aineisto on kohtuullisen riittävä tehtyihin analyyseihin. Miesten tuloksia on pidettävä etenkin kuormitukseltaan eroavissa tilanteissa tentatiivisina osajoukkojen pienuuden takia. Järjestyskorrelaatioiden käytön takia prediktorien kokonaisennustavuuden arviointi on pulmallista, vaikka järjestyskorrelaatiot ja niitä vastaavat Pearsonin korrelaatiot olivat yleensä hyvin lähellä toisiaan. Regressioanalyysien tarkoitus oli kuitenkin lähinnä ennustavuuden karkea vertailu naisilla ja miehillä ja valintatyytyväisyyden ja imun välillä. Helpojen ja vaikeiden työtilanteiden määrittelyyn sisältyy se nyt sivuutettu ongelma, että ammatillinen suuntautuminen ja piirteet "selittävät" myös kuormitustekijöitä. Esimerkiksi naisilla lähtötilanteen ambitivisuus "vähentää", miehillä yrittävä suuntautuminen "lisää" oppilaiden "huonoa käytöstä" 22–23 vuotta myöhemmin. Pitkä seuranta merkitsee myös menetelmärajoituksia. Motiivien ja itsearvioitujen opettajaominaisuuksien kattavuutta voi pitää hyvänä, mutta etenkin monet yhden osion mittarit merkitsevät myös sirpaleista kuvausta. Toisaalta kuvaus haluttiin pitää yksityiskohtaisena ohjauksen ja haastattelujen kehittämistä varten. Kiinnostusten mittari oli suppeampi kuin monet nykyään käytössä olevat inventaarit. Häyrysen minäkuvainventaari tavoittaa melko hyvin laaja-alaisia piirteitä, mutta asteikot eivät ole yhtä reliiabeleja kuin parhaissa persoonallisuusinventaaareissa.

Lähteet

- Arinen, P. & Karjalainen, T. 2007. Pisa 2006 ensituloksia. Helsingin yliopisto: Koulutuksen arviointikeskus.
- Bakker, A. B., van der Zee, K.I., Lewig, K.A. & Dollard, M.F. 2006. The relationship between the big five personality factors and burnout: a study among volunteer counselors. *The Journal of social psychology* 146 (1), 31–50.
- Hakanen, J. 2004. Työuupumuksesta työn imuun: työhyvinvointitutkimuksen ytimessä ja reuna-alueilla. Työterveyslaitos. Työ ja ihminen 27. Helsinki.
- Hakanen, J., Bakker, A.B. & Schaufeli, W.B. 2006. Burnout and work engagement among teachers. *Journal of school psychology* 43, (6), 495–513.
- Harren, V.A. 1979. A model of career decision making among college students. *Journal of vocational behavior* 14, 119–133.
- Hartikainen, J. & Hartikainen, S. 2001. Valvutuneisuus - hyvä sijoitus? Teoksessa P. Räihä (toim.) Valinnat, koulutus, luokanopettajan työ. Jyväskylän yliopisto. *Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia* 70, 33–42.
- Holland, J. 1973. Making vocational choices: a theory of careers. New Jersey: Prentice-Hall.
- Hämäläinen, K. 1982. Aineenopettajankoulutuksen opiskelijavalinnoista. Teoksessa J. Alikoski (toim.) Aineenopettajankoulutuksen opiskelijavalinnat. Opetusministeriö. Korkeakoulu- ja tiedeosaston julkaisusarja 43. Helsinki.
- Häyrynen, Y.-P. 1970. The flow of new students to different university fields. Helsinki: Suomalainen tiedeakatemia.
- Jussila, J. 1976. Peruskoulun luokanopettajankoulutukseen hakeutuminen ja sen motiivit. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen julkaisuja 52.
- Koskenniemi, M. 1982. Twenty-two years after becoming a teacher. Helsinki: Suomalainen tiedeakatemia.
- Kyriacou, C. & Sutcliffe, J. 1978. Teacher stress: prevalence, sources, and symptoms. *British journal of educational psychology*, 48, 159–167.
- Laes, T. 2005. Tulevaa opettajaa tunnistamassa: opettajaksi soveltuvuuden arvioinnista. Turun yliopiston julkaisuja. Sarja C, 235.
- Langelaan, S., Bakker, A.B., van Doornen, L.J.P. & Schaufeli, W.B. 2006. Burnout and work engagement: do individual differences make a difference. *Personality and individual differences* 40, (3), 521–532.
- Leontjev, A.N. 1977. Toiminta, tietoisuus, persoonallisuus. Kuopio: Kansan Sana.
- Lindström, K., Hottinen, V. & Bredenberg, K. 2000. Työilmapiiri- ja hyvinvointibarometri: Helsinki: Työterveyslaitos, Psykologian osasto.
- Maslach, C. & Leiter, M.P. 1997. The truth about burnout. San Fransisco: Jossey-Bass.
- Maslach, C., Schaufeli, W.B. & Leiter, M.P. 2001. Job burnout. *Annual review of psychology* 52, 397–422.
- Mikkola, A. 2002. Valintatiedoista tietoiisiin valintoihin. Teoksessa P. Räihä & J. Kari (toim.) Opettajaksi soveltuvuuden moni-ilmeisyys. Opiskelijavalinta valtakunnallisesti puntaroituna. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 74.
- Mäkikangas, A. 2007. Personality, well-being and job resources. From negative paradigm towards positive psychology. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 320.
- Pearlin, L. & Schooler, C. 1978. The structure of coping. *Journal of health and behavior* 19, 2–21.

- Perho, H. 1982. Ammatti- ja opintosuuntautumisen luonne ja merkitys luokanopettajan opinnoissa. Joensuun korkeakoulun julkaisuja A 23.
- Perho, H. 1987. Luokanopettajankoulutukseen pyrkineiden ammatillinen suuntautuminen kolmi- ja nelivuotisessa koulutuksessa sekä valintojen toimivuus nelivuotisessa koulutuksessa. Joensuun yliopisto. Psykologian tutkimuksia 8.
- Perho, H. 1988. Kahdeksan vuotta luokanopettajan opintojen aloittamisesta. Seuranta valinnasta työelämään. Teoksessa H. Perho (toim.) Opettajan ammatillista kehittymistä ja opettajankoulutusta tutkimassa. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 29, 1–21.
- Perho, H. 2008. Ennustavatko opintoja edeltävä ammatillinen suuntautuminen, persoonallisuus ja opetustaito luokanopettajien työuupumusta (arvioitavana).
- Rosenberg, M. 1957. Occupations and values. Glencoe, Ill.: The Free Press of Glencoe.
- Räihä, P. & Nikkola, T. (toim.) 2007. Sattumia vai osumia. Opiskelijavalintojen olemuksen määrittelyä. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Salmela-Aro, K. & Nurmi, J.-E. 2007. Self-esteem during university studies predicts career characteristics 10 years later. *Journal of vocational psychology* 70, 464–477.
- Schaufeli, W.B., Salanova, M., Gonzales-Roma, V. & Bakker, A.B. 2002. The measurement of engagement and burnout: a two sample confirmatory factor analytic approach. *The journal of happiness studies* 3, 71–92.
- Super, D. E. 1963. Vocational development in adolescence and early adulthood: tasks and behaviors. Teoksessa D.E. Super, P. Starishevsky, N. Matlin, J.P. Jorandaan (toim.) *Career development: self-concept theory*. New York: CEEP.
- Tinsley, H. 2000. The congruence myth: an analysis of the efficacy of the person-environment fit model. *Journal of vocational behavior* 56, 147–179.

Liite 1. Ammatillisen suuntautumisen ja persoonallisuuden piirteiden muuttajat

Motiivimuuttajat ovat

Korkeakoulun läheisyys, Lyhyt valmistumisaika, Mielenkiintoiset opinnot ja työ, Työn vaativuus, Alan tieteellinen kiinnostavuus, Valitun ammatin opintotie, Elämäkatsomuksen laajentaminen, Ystävien esimerkki, Vanhempien ja sukulaisten neuvot, Sattuma, Opintojen ammatillinen liityntä, Alan antama tieto yhteiskunnasta, Toivealan syrjäytyminen, Opettajan viran taloudellinen turvallisuus, Esikuva samalla alalla, Kykyjen monipuolinen käyttömahdollisuus, Mielenkiintoiset elämykset opettajana, Lasten ja nuorten auttaminen, Ihanteiden toteuttamismahdollisuus, Tulosten ja tunnustuksen saaminen opettajana, Viihtyminen opettajana, Erityistaipumus opettajaksi, Oppilaiden edistyminen ja ihmissuhteet (oppilaiden edistyminen + persoonallinen tyydytys + monipuoliset ihmiskontaktit, Cronbachin α .73), Ammatin ulkoiset edut (pitkät lomat + lyhyet työpäivät + ylitöiden vähyys, Cronbachin α .71), Valmistuminen ja sijoittuminen (alan käyttökelpoisuus työmarkkinoilla + tutkinnon

loppuunsaattamisen varmuus + työpaikan saamisen helppous, Cronbachin α .73), Jatko-mahdollisuudet (eteenpäin pääsy alalla + jatko-opinnot alalla, Cronbachin α .69), Kriittinen yhteiskunnallinen vaikuttaminen (kriittinen "asennemuokkaus" + yhteiskunnan muuttaminen, Cronbachin α .66), Valintatattikointi (hyvät mahdollisuudet läpäistä karsinnat + valintajärjestelmän edullisuus itselle, Cronbachin α .59).

Ammatilliset arvot eli ihanneammatin ominaisuudet ovat

Vaihtelu ja jännitys, Tilaisuus, luovaan omaperäiseen työhön, Tilaisuus auttaa ja palvella muita, Itsenäisyys, vapaus ohjeista, Yleistä arvonantoa nauttiva asema, Tilaisuus työskennellä ihmisten parissa, Tilaisuus saada tunnustusta vaikeissa tehtävissä, Tilaisuus johtaa muita, Tilaisuus aatteellisten, uskonnollisten tai muiden ihanteiden toteuttamiseen, Turvallisuus ja tulot (turvattu tulevaisuus ja työnsaanti + hyvät tulot, Cronbachin α .61).

Ammatillisten kiinnostusten ja niiden jäsentymisen muuttajat ovat

Kasvatuskiinnostus (työskentely lasten ja nuorten parissa + kasvatusyö, opetus), Kiinnostus erityisopettajan työhön, Kiinnostus nuorisotyöhön ja Kiinnostus käytännön kotitaloustyöhön. Neljä edellistä muuttujaa ovat kaikki Hollandin sosiaalisen suuntautumisen indikaattoreita. Muut Hollandin suuntautumismuuttajat ovat: Taiteellinen kiinnostus (työ, jossa voi kehittää ja käyttää taiteellisia kykyjä + taide tai musiikki: niihin liittyvät ammatit), Realistinen kiinnostus (tekniikka, 'ulkoilma-ammait'), Tutkiva kiinnostus (tieteellinen ja teoreettinen työ, tutkiva työ), Yrittävä suuntautuminen (ihmisten käsittely järjestö-, myynti- tai mainosalalla, hallinnollisen ja taloudellisen alan ylin johto, suunnittelu, kunnallistoiminta) ja Sovinnainen kiinnostus (työskentely museoissa + työskentely kirjastoissa). Kiinnostuksen jäsentymistä osoittavat muuttajat kuvaavat tässä neljää tilannetta: 1) Kasvatuskiinnostus on vähintään yhtä vahva kuin seuraavaksi tärkein kiinnostus (Hollandin teorian mukainen kongruenssi), 2) Keskeisin ja seuraavaksi tärkein kiinnostussuunta ovat psykologisesti yhteensopivia (Hollandin konsistenssi), 3) Kasvatuskiinnostus ylittää selvästi muut kiinnostukset (kongruentti ja differentioitunut eli eriytynyt kiinnostusmalli) ja 4) Kasvatuskiinnostus on vähintään yhtä vahva kuin seuraavaksi tärkein kiinnostussuunta ja tämä seuraava on kasvatuksen kanssa psykologisesti yhteensopiva (kongruentti ja konsistentti kiinnostusmalli). Kiinnostusten ja niiden jäsentymisen operationalisointi ja reliabiliteetit on esitetty yksityiskohtaisesti toisaalla (Perho 1982, 90-98; Perho 1987, 78-81).

Persoonallisuus: itsearvioidut ominaisuudet ja taidot

Esiintymiskyky, Matemaattisuus, Käytännöllisyys & näppäryys, Johtamistaito, Urheil- ja liikuntavalmius, Tieteellisyys & teoreettisuus, Yritteliäisyys & tarmo, Mukautuvuus ohjeisiin & tasaisuus (sovinnollisuuden indikaattori), Kirjallinen esitystaito, Ystävällisyys (sovinnollisuuden indikaattori), Epäitsekkyys, Kyky innostua ja innostaa, Yhteistyötaito, Empaattisuus, Sopeutuminen-stressinhallinta (sopeutumiskyky + stressinsietokyky + joustavuus ja epävarmuuden sieto, Cronbachin α .72), Itseluottamus-nokkeluus (itseluottamus + kekseliäisyys & nopeaälyisyys, Cronbachin α .58), Järjestelmällisyys-pitkäjänteisyys (huolellisuus & tarkkuus + järjestelmällinen & pitkäjänteinen työskentelykyky, Cronbachin α .62), Pärjääminen lasten kanssa (kyky ymmärtää lapsia + kyky tulla toimeen erilaisten lasten kanssa, Cronbachin α .73), Taiteellisuus- luovuus (taiteellisuus + luova mielikuvitus, Cronbachin α .66).

Persoonallisuus: minäkuvapiirteet (Häyrynen 1970)

Impulsiivisuus vs. pidättyvyys (ekstraversioindikaattori: esim. avoin, puhelias vs. sulkeutunut, hiljainen), Ihmiskeskeisyys vs. asiakeskeisyys (ekstraversioindikaattori: esim. seurallinen, haluaa ihmisten pariin vs. syrjään vetäytyvä, viihtyy yksikseen), Energisyys vs. asteenusuus (esim. väsymätön, tarmokas vs. helposti väsyvä, ei lujatahtoinen), Ambitiivisuus (esim. yritteliäs, haluaa menestyä vs. vaatimaton, ei pyri huipulle), Originaalisuus vs. konventionaalisuus (esim. persoonallinen, värikäs vs. muiden kaltainen, ei poikkeuksellinen). Itsearvioitu älykkyyden (esim. lahjakas vs. vain keskinkertainen), Huolestuneisuus vs. huolettomuus (neuroottisuuden indikaattori: esim. huolestunut, tulevaisuutta pelkäävä vs. huoleton, toiveikas), Rationaalisuus vs. intuitiivisuus (esim. älyllinen, viileä vs. vaistonvarainen, eläytyvä), Reipasoteisuus vs. hienostuneisuus (esim. karski, reipasotteinen vs. hienostunut, tunneherkkä). Muuttujissa on osioita 2–5 ja puolitusreliabiliteetit vaihtelivat .60–.81. (Perho 1982, 86)

Kirjoittajat

Aarrevaara, Timo, VTT, yliopistonlehtori, Helsingin yliopisto,
Yleisen valtio-opin laitos

Ahola, Sakari, dosentti, Turun yliopisto, Koulutussosiologian tutkimuskeskus,
RUSE

Deem, Rosemary, professor, University of Bristol, Centre for the Study of Higher
and Post-compulsory Education (C-SHAPE)

Fuller, Steve, professor, University of Warwick (UK), Department of Sociology

Janhonen, Sirpa, professori, Oulun yliopisto, Terveystieteiden laitos

Kakkuri, Irma, KL, lehtori, Jyväskylän yliopisto, Kasvatustieteen laitos

Kivistö, Jussi, HT, tutkimusjohtaja, Tampereen yliopisto, Higher Education Group

Koskinen, Heli I., KT, ELL, sosiaalipsykologian jatko-opiskelija,
Helsingin yliopisto.

Merenluoto, Satu, KM, tutkija, Turun yliopisto, Kasvatustieteiden laitos

Nokkala, Terhi, HT, Research fellow, University of Surrey (UK),
Department of Sociology

Perho, Hannu, professori, Joensuun yliopisto, Psykologian laitos

Puhakka, Antero, YTT, FM, yliassistentti, Joensuun yliopisto,
Yhteiskunta- ja aluetieteiden tiedekunta

Rautopuro, Juhani, KL, YTM, yliassistentti, Joensuun yliopisto,
Savonlinnan opettajankoulutuslaitos

Saarinen, Taina, FT, tutkija, Jyväskylän yliopisto,
Soveltavan kielentutkimuksen keskus

Sarja, Anneli, dosentti, erikoistutkija, Jyväskylän yliopisto,
Koulutuksen tutkimuslaitos

Tirronen, Jarkko, YTT, tutkija, Kuopion yliopisto,
Sosiaalipolitiikan ja sosiaalipsykologian laitos

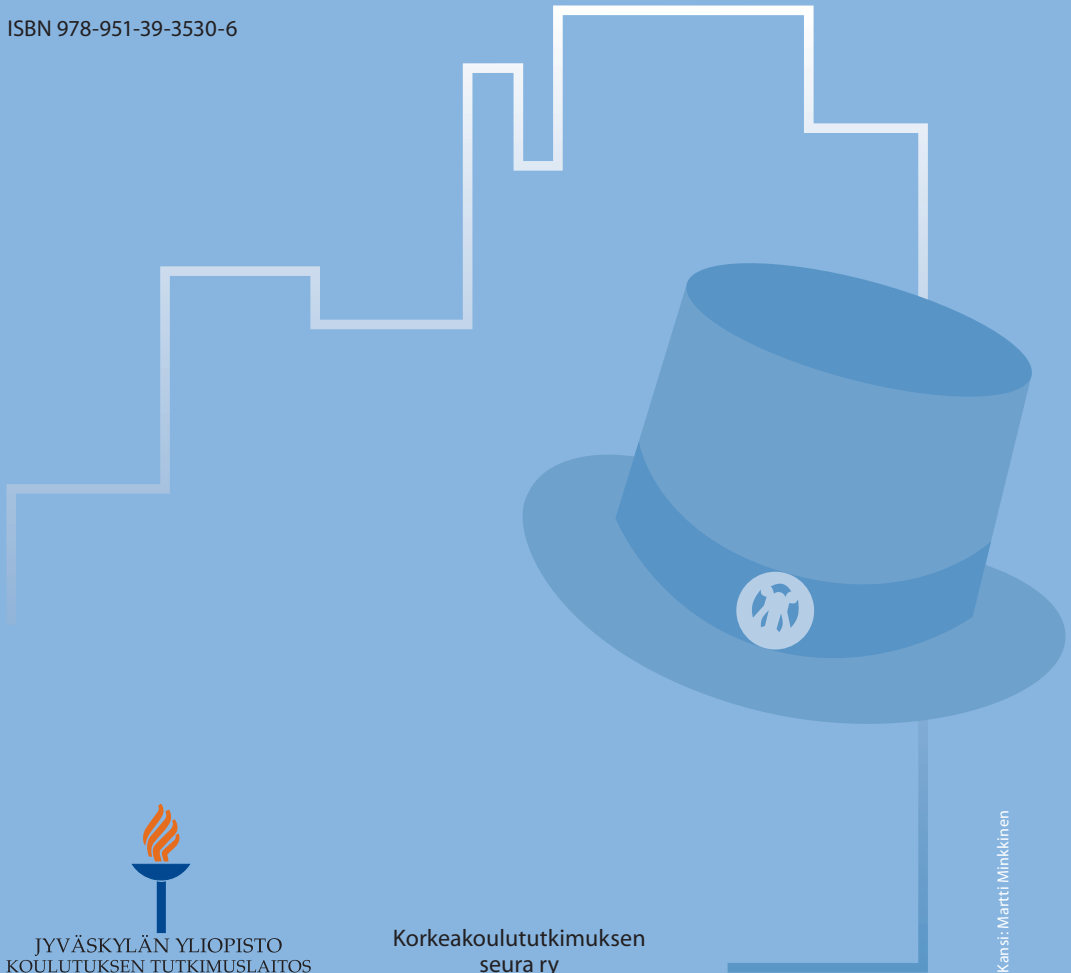
Tuominen, Visa, KM, rekrytointipäällikkö, Joensuun yliopisto,
Hallintovirasto

Eurooppalaisen korkeakoulualan toteutuminen merkitsee suomalaisille korkeakouluille kasvavia kilpailukyvyn vaatimuksia. Tässä kilpailussa eri toimijoilla on mahdollisuus menestyä vain ennalta määrätyin pelisäännöin. Muussa tapauksessa vahvin voittaa, korkeakoulujen perustehtävät jäävät kehittymättä ja akateemiset perusarvot turvaamatta.

Akateeminen, yksilöllinen kilvoittelukaan ei toisaalta ole ongelmatonta, sillä se voi merkitä marginalisoitumista akateemisen maailman sisälle ja rajoitettua kykyä siirtyä työmarkkinoilla korkeakoululaitoksen ulkopuolelle. Onko yliopistojen edes mahdollista pysyä akateemisen kilvoittelun areenoilla, erillään voimistuvista yhteiskunnallisen relevanssin vaatimuksista?

Tämä kirja avaa näkemyksiä kilpailun ja kilvoittelun elementteihin korkeakoulupolitiikassa, korkeakoulupedagogiikassa ja opiskelijavirtojen liikkeissä. Kirjoittajina on edustava joukko sekä pitkän linjan korkeakoulututkijoita että uusia kentänvaltaajia. Kirja on tarkoitettu korkeakoulutuksen tutkijoille, toimijoille ja päätöksentekijöille, ja se soveltuu myös oppikirjaksi.

ISBN 978-951-39-3530-6



JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO
KOULUTUKSEN TUTKIMUSLAITOS

Korkeakoulututkimuksen
seura ry

Kansi: Martti Minkkinen