

Toimittaneet Jarmo Kallunki, Taina Saarinen & Taru Siekkinen

CHERIE



**Yhdistys, tutkimus,
tutkijuus**

... KORKEAKOULUTUTKIMUKSEN SEURA 20 VUOTTA ...

Yhdistys, tutkimus, tutkijuus. Korkeakoulututkimuksen seura 20 vuotta

Toimittajat Jarmo Kallunki, Taina Saarinen ja Taru Siekinen



UNIVERSITY OF JYVÄSKYLÄ
FINNISH INSTITUTE FOR
EDUCATIONAL RESEARCH



Korkeakoulututkimuksen seura ry.
Consortium of Higher Education Researchers in Finland

Julkaisija: Koulutuksen tutkimuslaitos

© Koulutuksen tutkimuslaitos ja kirjoittajat, Korkeakoulututkimuksen seura ry

Kannen suunnittelu: Martti Minkkinen

Taitto: Taittopalvelu Yliveto Oy

ISBN 978-951-39-8384-0 (pdf)

Tämän julkaisun pysyvä osoite on: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-8384-0>

Jyväskylän yliopistopaino

Jyväskylä 2020

Sisällysluettelo

ESIPUHE	5
OSA 1. KORKEAKOULUTUTKIMUS SUOMESSA 1999 - 2020	9
Korkeakoulututkimuksen seura CHERIF: historia ja toiminta	10
Sakari Ahola ja Jussi Välimaa: Symposiumit ja seuran julkaisutoiminta – rakennusaineita tietoon perustuvalla korkeakoulupolitiikalle	11
Jani Ursin ja Taina Saarinen: Korkeakoulututkimuksen seuran yhdistyshistoria.....	28
Suomalaisen korkeakoulututkimuksen kehitysvaiheet	35
Reetta Muhonen ja Pia Vuolanto: Suomalainen yliopistoihin kohdistuva korkeakoulututkimus väitöskirjojen valossa	36
Mervi Friman, Pentti Rauhala ja Mauri Kantola: Ammattikorkeakoulujen toimintaperusta tutkimuksen silmin	57
Korkeakoulututkimus, korkeakoulupolitiikka ja korkeakouluhallinto	74
Osmo Kivinen: Yliopisto elää tieteellisen tutkimuksen varassa.....	75
Hannu Sirén: Korkeakoulututkimuksen vaikuttavuus ja vaikuttamattomuus suomalaisessa korkeakoulupolitiikassa	86
Eila Rekilä: Korkeakoulututkimus ja hallinto – kysymyksiä asiasta ja vähän sen vierestäkin	100
Korkeakoulututkimus ja korkeakouluopetus	117
Juha Himanka: Yliopiston perustehtävien yhteys käytännössä - Malli opetuksen tutkimuslähtöisyydelle	118
Hannu Kotila: Korkeakoulututkimuksen, korkeakoulupedagogiikan ja korkeakoulupolitiikan rajapinnoilla 1990-luvun alusta 2020-luvulle.....	132
Korkeakoulututkimus ja tulevaisuus	144
Johanna Moisio: Korkeakoulupolitiikka Suomessa 2030-luvulla, hellittääkö ohjausote vihdoin?	145

OSA 2. MINÄ JA KORKEAKOULUTUTKIMUS: MUISTELUJA JA TULKINTOJA	155
Keijo Räsänen: Takana 25 vuotta korkeakoulututkimusta – eräs tulevaisuuden visio?.....	156
Mira Huusko & Mari Simola: Bolognan prosessi ja minä.....	165
Riitta Pyykkö: Kaikki ei tule Meritullinkadulta. Bolognan prosessi ja suomalaisen korkeakoulutuksen kehittämisen kaksi vuosikymmentä	173
Heidi Vaarala: Unelmia ja opetushommia – yliopistotyöläinen muistelee	180
Taina Saarinen: Korkeakoulututkimukselliset ärsytyksenaiheeni: havaintoja silmäkulmasta	184
Melina Aarnikoivu ja Taru Siekkinen: Online collaboration — the inevitable future of academic work	190
Jussi Kivistö: Onko korkeakoulujen tulosrahoitus osoitus epäluottamuksesta vai luottamuksesta?	195
Vuokko Kohtamäki: Tampereen yliopiston KOHA-opinnot korkeakouluhallinnon asiantuntijoille.....	198
Taru Siekkinen ja Elias Pekkola: Korkeakoulututkijoiden itsetutkiskelu	202
David Hoffman, Jawaria Khan, Driss Habti, Quivine Ndomo & Maria Lima-Toivanen: Two Decades of Internationalization and Higher Education in Finland: 20 Years of Experience, Or 1 year – Repeated 20 Times?	206
Oili-Helena Ylijoki, Jani Ursin, Taru Siekkinen, Taina Saarinen ja Jarmo Kallunki: JÄLKIKIRJOITUS: MITÄ JUHLAKIRJA KERTOO SEURASTA JA SUOMALAISESTA KORKEAKOULUTUTKIMUKSESTA?	222
KIRJOITTAJATIEDOT	230
LIITE 1. MUHONEN & VUOLANTO AINEISTO	236
LIITE 2. FRIMAN, RAUHALA & KANTOLA AINEISTO	245

Esipuhe

Korkeakoulututkimuksen seura CHERIF ry saavutti kuluvana vuonna 20 vuoden iän. Juhlavuoden kunniaksi seura julkaisee käsillä olevan kirjoituskokoelman, joka koostuu kahdentyyppisistä teksteistä: ensimmäinen osa sisältää analyttisempiä katsauksia suomalaisen korkeakoulututkimuksen kehitykseen ja vaikuttavuuteen, ja toinen osa sisältää henkilökohtaisempia muistelukirjoituksia. Katsausten aiheet ja kirjoittajat toimituskunta kutsui seuran pitkäaikaisten aktiivien ja yhteistyökumppaneiden joukosta, ja muistelukirjoituksia kerättiin avoimella kutsulla erityisesti seuran jäsenistön keskuudesta.

Katsauskirjoituksista muodostuvan ensimmäisen osan aloittavat Sakari Aholan ja Jussi Välimaan sekä Jani Ursinin ja Taina Saarisen katsaukset seuran historiaan. Seuran toiminnassa tiiviisti sen alkuajoista saakka eri rooleissa mukana olleet Ahola ja Välimaa tarkastelevat seuran menneisyyttä sen keskeisimpien toimintamuotojen eli korkeakoulututkimuksen kansallisten symposiumien ja seuran julkaisutoiminnan kautta. Seuraa viime vuosina puheenjohtaneet Ursin ja Saarinen puolestaan valottavat seuran historiaa järjestönäkökulmasta, kuvaten muun muassa seuran yhteistyötä muiden tieteellisten seurojen kanssa, sekä luonnollisesti jäsenmäärän kehitystä ja hallituskokoonpanoja.

Seuran historian kuvauksen rinnalle toimituskunta kutsui kaksi kirjoitusta, jotka käsittelevät suomalaisen korkeakoulututkimuksen historiaa. Reetta Muhonen ja Pia Vuolanto analysoivat suomalaista yliopistoja koskevaa tutkimusta ja sen kehitystä käyttäen aineistonaan kotimaisia väitöskirjoja. Mervi Frimanin, Pentti Rauhalan ja Mauri Kantolan ammattikorkeakouluja koskeva analyysi perustuu samoin laajaan tutkimus- ja selvitysaineistoon. Sekä artikkelit että niiden aineistot tarjoavat lukijalle laajan näkymän suomalaiseen korkeakoulututkimukseen ja sen historialliseen kehitykseen.

Korkeakoulututkimuksen vaikuttavuuden kannalta keskeisenä toimituskunta piti tutkimuksen ja korkeakoulupolitiikan suhdetta sekä tutkimuksen ja hallinnon suhdetta. Suomalaisen korkeakoulututkimuksen ja korkeakoulupolitiikan suhdetta tarkastelevat omissa teksteissään Turun yliopiston koulutussosiologian emeritusprofessori Osmo Kivinen sekä opetus- ja kulttuuriministeriön pitkäaikainen virkamies Hannu Siren. Kivinen reflektoi viimeisten vuosikymmenten korkeakoulupolitiikkaa yliopistossa työskentelyn ja tutkimuksenteon näkökulmasta, kun taas Siren arvioi korkeakoulututkijoiden roolia korkeakoulupolitiikassa. Tutkimuksen ja politiikan vuorovaikutuksen jatkoksi pitkän hallintouran sekä ministeriö- että yliopistotasolla tehnyt Eila Rekilä analysoi tutkimuksen ja hallinnon suhdetta. Kukin näistä teksteistä avaa analyttisen näkökulman ja teräviä huomioita viime vuosikymmenten kehityskuluihin.

Korkeakoulututkimuksen toinen tärkeä vaikuttavuuden kenttä on korkeakouluopetus ja -pedagogiikka, ja sitä käsittelevät Juha Himanka ja Hannu Kotila. Himanka tarkastelee opetuksen ja tutkimuksen yhteyttä yliopistoissa yliopiston idean kautta, ja esittelee mallin tutkimuksen ja opetuksen yhteyden edistämiseksi. Kotila puolestaan kartoittaa ammattikorkeakoulujen pedagogiikan yhteiskunnallisia ja yhteiskuntapoliittisia taustoja, ja päättyy toteamaan että yliopistopedagogiikka ja ammattikorkeakoulupedagogiikka ovat eriytyneet omiin, keskusteluyhteydettömiin lokeroihinsa.

Katsauskirjoitusten osan päättää Tieteentekijöiden liiton toiminnanjohtaja Johanna Moisio artikkeli, jossa Moisio pohtii korkeakoulujen ohjauksen tilannetta vuosikymmenen vaihtuessa korkeakoulujen rahoitusmallien ja kehittämishankkeiden kautta. Moisio toteaa, että vaikka opetus- ja kulttuuriministeriön tehtävä on pitää korkeakoulut tilivelvollisina veroeurojen käytöstä, on ministeriössä jo pitkään ollut vallalla ajatus korkeakoulujen strategisen päätöksenteon luovuttamisesta korkeakouuille itselleen. Moisio päätyykin kysymään, olisiko jo aika sille, että korkeakoulut ottaisivat itsehallintonsa omiin käsiinsä.

Kirjan toinen osa koostuu seuran jäsenistölle ja muulle korkeakouluväelle esitetyllä avoimella kutsulla saaduista henkilökohtaisemmista reflektioista, kirjoittajien omista kokemuksista korkeakoulutuksen piirissä, sekä seuran roolista näissä.

Muistelusuuden avaa Keijo Räsänen, joka arvioi omaa korkeakoulututkimustietään 25 vuotta sitten Helsingin kauppakorkeakoulussa perustetun MERI-tutkijaryhmän kautta. Ryhmässä syntyi moninäkökulmaista tutkimusta osallistumisen, käytänteorioiden, akateemisen työn ja opiskelun kontekstien, akateemisten käytänteiden, kriittisyyden ja toisin toimimisen toisin toimimisena sekä akateemisten affektien näkökulmasta.

Mira Huusko ja Mari Simola sijoittavat oman reflektionsa Bolognan prosessin ympärille ja käyvät vuoropuhelua siitä, miten heidän omat kokemuksensa peilautuvat Bolognan prosessin vaiheiden kautta. Yksityiset kokemukset muuttuvat näin yhteisöllisiksi.

Riitta Pyykön näkökulma juontuu hänen toiminnastaan erilaisissa opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmissä. Katseen kohteena on erityisesti korkeakoulupoliittisten muutosten dynamiikka sekä kotoperäisten ja eurooppalaisten politiikka-aloitteiden suhde.

Heidi Vaarala avaa kirjoituksessaan yliopisto-opettajan ja -tutkijan kokemuksia refleктоimalla pöytälaatikosta löytynyttä lähes kymmenen vuoden takaista puhetta ja asettamalla sen nykyiseen kontekstiin. Monet kymmenen vuoden takaiset teemat kiertyvät edelleen yliopistotyöläisten arkipäivään, toiset sellaisenaan ja toiset pienin muutoksin.

Taina Saarisen teksti käsittelee oman tutkijuuden kehittymistä Korkeakoulututkimuksen symposium-esitelmien kautta. Juonta kuljettaa hänen yrityksensä nähdä kulloisenkin kysymyksen taakse. Entisenä puheenjohtajana Saarinen luo lopuksi lyhyen katsauksen yhdistyksen ja korkeakoulututkimuksen tulevaisuuteen.

Melina Aarnikoivu ja Taru Siekkinen tarttuvat omassa kirjoituksessaan verkkopohjaiseen yhteistyöhön - aiheeseen, joka ajankohtaistui COVID-19 -pandemian vuoksi keväällä 2020 entisestään. He päättävät kirjoituksensa toteamalla, että akateemisessa työssä tärkeintä on viime kädessä kollegiaalisuus - ei se, miten työskentelet, vaan se, kenen kanssa työskentelet.

Jussi Kivistö kirjoittaa korkeakoulujen tulosrahoituksen tematiikasta epäluottamuksen ja luottamuksen näkökulmasta. Tarvitaanko tulosrahoitusta suuntaamaan korkeakoulujen toimintaa, vai onko se rahoittajan osoitus siitä, että yliopistot eivät tulosrahoituksen innoittamina korvaa laatua määrällä? Kivistö päättää kirjoituksensa toiveeseen empiirisen tutkimuksen lisäämisestä tulosrahoituksen vaikutuksista.

Vuokko Kohtamäki tarkastelee Tampereen yliopiston Korkeakouluhallinnon ja -johtamisen opintokokonaisuutta eli KOHA-opintoja. Itsekin 500 KOHA-alumnin joukkoon kuuluva Kohtamäki on sittemmin toiminut KOHAssa muissakin rooleissa. Monipuoliset opinnot tuottavat erilaisille korkeakoulutuksen piirissä työskenteleville asiantuntijoille monitieteisiä ja moninäkökulmaisia oppimisen ja verkostoitumisen paikkoja.

Taru Siekkinen ja Elias Pekkola tarkastelevat itseään korkeakoulu- ja professiotutkijoina. Heidän tekstissään kiertyy yhteen omaa työtään tutkivan korkeakoulututkijan kysymyksiä: miten tutkimuksen painopisteet muuttuvat kun paitsi oma ymmärrys, myös oma asema alalla etenee?

Muisteluosuuden päättävät David Hoffman, Jawaria Khan, Driss Habti, Quivine Ndomo ja Maria Lima-Toivanen, jotka esittävät kriittisen näkökulman suomalaisesta korkeakoulutuksesta ja sen kehittymisen mahdollisuuksista. He esittävät kansainvälistymiseen, sosiaaliseen oikeudenmukaisuuteen ja valtaan liittyviä kysymyksiä, joihin ei voi antaa vanhoja vastauksia.

Kirja päättyy Oili-Helena Yljoen, Jani Ursinin, Taru Siekkisen, Taina Saarisen ja Jarmo Kallungin jälkikirjoitukseen, jossa luodaan katse siihen, mitä tässä kokoelmassa jäi sanomatta.

Kokoelman kirjoitukset osaltaan tuovat näkyville seuran pientä, mutta jatkuvaa ja sinnikästä vaikutusta sekä suomalaisen että kansainvälisen korkeakoulututkimukseen. Toivomme, että tekstit puhuttelevat ja inspiroivat lukijoita yhtä paljon kuin ne puhutelivat ja inspiroivat toimituskuntaa.

Jarmo Kallunki
Taina Saarinen
Taru Siekinen

OSA 1.
Korkeakoulututkimus Suomessa
1999 - 2020

**Korkeakoulututkimuksen seura CHERIF:
historia ja toiminta**

Sakari Ahola ja Jussi Välimaa

SYMPOSIUMIT JA SEURAN JULKAISUTOIMINTA – RAKENNUSAINEITA TIEToon PERUSTUVALLE KORKEAKOULUPOLITIIKALLE

Tiivistelmä

Sääntöjensä mukaan korkeakoulututkimuksen seuran tehtävänä on edistää korkeakouluihin kohdistuvaa laaja-alaista ja monitieteistä tutkimusta sekä parantaa alan tutkijoiden ja muiden toimijoiden yhteydenpitoa. Tarkoituksensa toteuttamiseksi seura harjoittaa tiedotus-, tutkimus- ja julkaisutoimintaa, järjestää erilaisia tilaisuuksia ja osallistuu aktiivisesti koulutus- ja tiedepoliittiseen keskusteluun. Seuran keskeiset toimintamuodot ovat olleet osallistuminen korkeakoulututkimuksen symposiumien järjestämiseen ja niihin liittyneet symposiumjulkaisut, korkeakoulututkimuksen vuosikirja sekä erilaiset lausunnot esimerkiksi ministeriön työryhmien mietinnöistä. Käymme tässä kirjoituksessa läpi symposiumeissa, vuosikirjoissa ja annetuissa lausunnoissa käsiteltyjä teemoja. Pohdimme myös toiminnan antia ja merkitystä suhteessa korkeakoulupolitiikkaan ja korkeakoulutuksen reformeihin.

Johdanto: korkeakoulututkimuksen seuran esihistoriaa

Korkeakoulututkimuksen seuran esihistoria alkoi vuonna 1998 Saksassa, Kasselsissa, jossa Sakari ja Jussi osallistuivat CHER-konferenssin esiseminaariin *Institutional Basis of Higher Education Research* (1.–2.9.1998). Pidimme molemmat esitelmän tuossa Ulrich Teichlerin järjestämässä tilaisuudessa. Seminaarin päätyttyä lähdimme kävellen kohti illallisaikaa leppeässä keskieuropalaisessa säässä. Juttelimme sekä seminaarin annista että korkeakoulututkimuksen tilasta Suomessa. Tulevaisuus näytti aika synkältä, sillä meiltä puuttui systemaattinen nuorten tutkijoiden koulutus, mikä

uhkasi lopettaa uusien tutkijoiden pääsyn korkeakoulututkimuksen alalle.¹ Monitieteenä alana meiltä puuttui myös akateeminen tuki tutkimuksen kehittämiseksi. Eikä meillä ollut edes tieteellistä seuraa, joka omalta osaltaan tukisi korkeakoulututkimuksen kehittämistä. Oli varsin mahdollista, että koko tutkimusala näivettyy tieteellisesti ja kuihtuu pelkäksi käytännön projektien pyörittämiseksi. Meillä pitäisi olla edes akateeminen yhteisö, joka tukisi keskustelua ja siten myös korkeakoulututkimuksen kehittämistä Suomessa. Keskustelumme johtikin pohdintoihin korkeakoulututkimusta tukevan tieteellisen yhdistyksen perustamisesta. Asia oli ollut esillä pari vuotta aiemmin, mutta mitään ei ollut tapahtunut. Päätimme, että perustetaan seura itse, sillä ei sitä kukaan muukaan tee. Sopivasti seuraavana vuonna (1999) Jyväskylässä järjestettiin korkeakoulututkimuksen VII symposium. Tuumimme symposiumin olevan luonteva paikka yhdistyksen perustamiselle.

Sanoista tekoihin. Kutsuimme symposiumissa kaikkia halukkaita keskustelemaan korkeakoulututkimusta tukevan yhdistyksen perustamista. Päivä oli 9.9.1999. Olimme yllättyneitä, kun Mattilanniemen A-rakennuksen pieneen seminaarihuoneeseen saapui yhteensä 24 korkeakoulutuksesta kiinnostunutta tutkijaa, kehittäjää ja hallintovirkamiestä sekä eri korkeakouluista (Joensuun, Jyväskylän, Kuopion, Oulun, Tampereen, ja Turun yliopistoista sekä Teknillisestä korkeakoulusta) että opetusministeriöstä, Suomen ylioppilaskuntien liitosta ja Korkeakoulujen arviointineuvostosta. Paikalla oli siten korkeakoulututkimuksen koko kirjo: tutkijoita eri tieteenaloilta, opetuksen kehittäjiä sekä hallintovirkamiehiä. Perustamiskokous valitsi hallituksen, jolle annettiin tehtäväksi laatia seuralle säännöt sekä huolehtia sen rekisteröinnistä. Hallituksen valittiin Jussi Välimaa (JY, pj), Sakari Ahola (TY, sihteeri), Oili-Helena Ylijoki (TaY, jäsen), Pertti Malkki (KY, jäsen) sekä Saara Brax (TKK, jäsen). Seuran hallitusta täydennettiin myöhemmin kutusumalla jäseneksi opetusneuvos Anita Lehikoinen opetusministeriöstä. Seuran toiminta alkoi virallisesti 24.8.2000, kun yhdistysrekisteri (viimein) hyväksyi korkeakoulututkimuksen seuran säännöt.

Sääntöjensä mukaan seuran tarkoituksena on edistää korkeakoulututkimusta sekä parantaa alan toimijoiden yhteydenpitoa. Tarkoituksensa toteuttamiseksi seura harjoittaa tiedotus-, tutkimus- ja julkaisutoimintaa, järjestää erilaisia tilaisuuksia ja osallistuu aktiivisesti koulutus- ja tiedepoliittiseen keskusteluun. Keskeiset toimintamuodot vuosien varrella ovat olleet osallistuminen korkeakoulututkimuksen symposiumien järjestämiseen ja niihin liittyneet symposiumjulkaisut, korkeakoulututkimuksen

1 FINHERT (Korkeakoulututkimuksen ja -opetuksen kehittämishanke / Finnish Network for Higher Education and Training) saatiin käyntiin vuonna 2000 OPM:n rahoittamana. Seppo Höltällä oli hankkeen käynnistämässä merkittävä vaikutus. Tarkempi kuvaus hankkeesta löytyy seuran kolmannesta vuosikirjasta (ks. Aittola & Ylijoki 2005).

vuosikirja sekä erilaiset lausunnot esimerkiksi ministeriön työryhmien mietinnöistä.² Pohdimme seuraavassa tämän toiminnan antia ja merkitystä suhteessa korkeakoulupolitiikkaan ja korkeakoulutuksen uudistamiseen.

Symposiumeista ja niiden teemoista

Korkeakoulututkimuksen seura on järjestänyt yhteistyössä Koulutuksen tutkimuslaitoksen (KTL) kanssa yhteensä kuusi valtakunnallista korkeakoulututkimuksen symposiumia, jotka jatkavat KTL:n vuodesta 1981 järjestämien symposiumien perinnettä. Järjestyksessä kymmenes symposium vuonna 2008 oli erityinen juhlasymposium, ja tätä kirjoitettaessa siis juhlistamme seuran 20-vuotista taivalta.

Kaikille seuran ja KTL:n yhteistyössä järjestämille valtakunnallisille symposiumeille on ollut yhteistä se, että niissä on aina pyritty nostamaan esiin sillä hetkellä ajankohtainen teema. Ajankohtaisuus on kuitenkin visainen kysymys, sillä tavallista on, että ajankohtaisia ja siten keskenään kilpailevia teemoja, laajempia muutosprosesseja sekä koulutuspoliittisia pyrkimyksiä on aina useita. Oman mausteensa ovat tuoneet eduskuntavaalit, joiden läheisyys tuppaa nostamaan koulutuspoliittisia teemoja vahvemmin keskusteluun. Symposiumit järjestetään kolmen vuoden välein, mistä seuraa, että eduskuntavaalit ovat usein joko seuraavana vuonna (vuosien 2002 ja 2014 symposiumeilla), tai ne on pidetty edellisvuonna (2008), tai saman vuoden keväällä (2011).

Seuran hallitus on tehnyt päätökset symposiumin pääteemasta vilkkaan ja eri näkökulmia pohtivan keskustelun perusteella. Ytimessä on aina ollut kysymys, ongelma tai prosessi, joka on sekä kansallisesti kiinnostava, tutkimuksellisesti mahdollinen että tieteellisesti merkityksellinen. Tämä kuvaa korkeakoulututkimusta laajemminkin, sillä tutkimusperinteessämme risteävät tieteelliset kysymykset, korkeakoulutuksen käytännön ongelmat sekä kansalliset koulutuspolitiikat. Tämän lisäksi pääteeman pitäisi olla sellainen, että se kunnioittaa sekä pedagogisia ja yhteiskuntatieteellisiä näkökulmia että teoreettisia, metodologisia, historiallisia ja filosofisia kysymyksenasetteluita.

Symposiumeille on ollut tyypillistä, että niihin on kutsuttu pääpuhujiksi kansainvälisesti kuuluisia ja arvostettuja puhujia. Suomessa ovatkin käyneet puhumassa 2000-luvulla maailman tunnetuimmat korkeakoulututkijat kuten Gary Rhoades,

2 Seura on tehnyt myös yhteistyötä muiden tieteellisten seurojen kanssa erilaisten seminaarien järjestämisessä. Yhteistyökumppaneita ovat olleet mm. Edistyksellinen tiedeliitto ja Suomen tieteen- ja teknologiatutkimuksen seura. Näiden antia emme kuitenkaan käsittele tässä yhteydessä.

Ulrich Teichler, Simon Marginson, Rosemary Deem, Roger Dale, sekä 1990-luvulla mm. Maurice Kogan ja Burton Clark.

Symposiumeille ominaista on, että ne ovat aidosti monitieteisiä. Kansainvälisesti epätyypillistä on, että samasta konferenssista löytyy sekä pedagogisia, yhteiskuntatieteellisiä, humanistisia että hallintotieteellisiä esityksiä. Tätä laaja-alaisuutta voi pitää vahvuutena, sillä symposiumit kokoavat aidosti monitieteisen joukon tutkijoita ja kehittäjiä samaan sosiaaliseen tilaan keskustelemaan. Hallintoa edustavia henkilöitä on kuitenkin nykyisissä symposiumeissa vähemmän kuin seuran toiminnan alkaessa. Tätä voi pitää ongelmana, sillä näin kadotetaan sekä valtakunnallisen että korkeakoulujen tason politiikan toimeenpanijoiden näkökulmia akateemisiin kysymyksiin.

Vuonna 2002 (29.–30.8.) järjestetyssä VIII symposiumissa seuran oli ensimmäistä kertaa järjestäjänä yhdessä KTL:n kanssa. Symposiumin pääteemana oli ”EKG? eli Eurooppa, korkeakoulutus ja globalisaatio?” Tuohon aikaan Suomen liittyminen Euroopan Unioniin oli vielä tuore tapahtuma (vuonna 1995) ja euroon liittyminen oli vielä tuorempi prosessi (2002). Samalla globalisaatio oli vahvasti nousussa niin mediassa kuin akateemisissa keskusteluissakin. Julkisuudessa keskusteltiin ”Kiina-ilmioista”, eli työpaikkojen siirrosta halvan työvoiman maihin. Globalisaatio heijastui koulutuspoliittisissa keskusteluissakin, sillä korkeakoulutusta pidettiin keskeisenä selviytymisstrategiana globalisoituvassa kilpailun maailmassa. Samaan aikaan julkiseen keskusteluun tuotiin myös yliopistojen ranking-listauksia, joista Helsingin Sanomat seurasi näyttävästi Shanghain Jiao Tong-yliopiston (nykyistä ARWU) rankeerausta.

Symposiumissa pääteema näkyi sekä pääpuhujien alustuksissa että teemaryhmien otsikoissa. Professori Gary Rhoadesin otsikkona oli *From US to EU, and Back Again: A Glonacal Agency Approach to Globalization*, ja professori Ulrich Teichlerin aiheena oli *Europeanisation, Internationalisation, Globalization: Conflicting, Compatible or Mutually Reinforcing Concepts and Realities?* Teemasta jatkettiin Teichlerin esitystä seuraneessa paneelissa ”Eurooppalainen korkeakoulualue – suomalainen korkeakoulupolitiikka”. Teemaryhmissä keskusteltiin sekä symposiumien vakiteemoista, joihin kuuluivat oppimisen, opetuksen, opiskelun ja opiskelijoiden tutkimukset, että pohdittiin korkeakouluhallinnon, korkeakoulutuksen ja työelämän kysymyksiä. Symposiumissa pohdittiin myös avoimen yliopiston ja aikuiskoulutuksen kysymyksiä. Symposiumin pääteemaa lähelle tulivat ryhmät ”Koulutus, Eurooppa ja politiikka” sekä ”Monikulttuurisuus ja kansainvälistyvä yliopisto”.

Vuonna 2005 koulutuspoliittinen kenttä oli vahvassa liikkeessä kohti markkina-voimia, mikä näkyi monella tavalla. Vuonna 2004 oli julkaistu Anne Brunilan³

3 Brunila, A. (2004). Osaava, avautuva ja uudistuva Suomi. Suomi maailmantaloudessa-selvityksen

työryhmän raportti, jonka myötä vahvistui keskustelu siitä, että Suomessa on liikaa pieniä ja alueellisesti hajautuneita yksiköitä. Raportin mukaan korkeakoululaitoksen ongelmia olivat laatu ja kansainvälistyminen sekä 'maailmanluokan yliopistojen' puute. Niinpä kansallisia resursseja olisi keskitettävä 'kansallisesti tärkeillä ydinosaamisalueille', jotta vahvistetaan 'huipputasen osaamiskeskitymiä'. Samaan aikaan alkoivat myös vaatimukset yliopistojen profiloitumisesta, josta innostuttiin varsinkin opetusministeriössä. Yliopistojen palkkausjärjestelmään panttiin uusiksi vuosien 2005 ja 2006 aikana siirtymällä tulospalkkaukseen, ns. Uuteen Palkkausjärjestelmään (UPJ, nykyisin YPJ). Samaan aikaan julkisuudessa yliopistoilta vaadittiin lisää yhteiskunnallista vaikuttavuutta. Nämä paineet näkyivät lakimuutoksessa, jossa yliopistojen sallittiin perustaa yliopistoyhtiöitä (Laki 1111/2004). Hiukan myöhemmin säädettiin, että yliopistojen muissakin hallintoelimissä kuin hallituksessa voi olla kolmasosa yliopistojen ulkopuolisia jäseniä (Laki 556/2005). Lopulta vuonna 2006 yliopistoille annettiin oikeus perustaa yliopistorahastoja, mikä tarkoitti mahdollisuutta irrottaa yliopistojen rahoitusta valtion budjetin ulkopuolelle (Laki 1453/2006). Nämä kaikki muutokset pohjautuvat tietä vuonna 2009 säädetylle uudelle yliopistolaille, vaikka seuran piirissä tästä asiasta ei vielä oltu tietoisia.

Vuoden 2005 (5.–6.9.) IX kansallisen symposiumin pääteema muotoiltiin kysymykseksi "Mikä meitä ohjaa?" Tämä oli varsin osuva tiivistäessään ajankohtaista keskustelua ja huolta siitä, mikä tai kuka korkeakoulutusta johtaa ja mihin suuntaan? Kysymyksellä oli sekä filosofinen ulottuvuus (mikä on maailmassa oleellista?), poliittinen ulottuvuus (kenellä on valta päättää?) että pedagoginen ulottuvuus (miten ohjata ja opettaa?). Nämä teemat näkyivät myös symposiumin teemaryhmissä, joissa keskityttiin korkeakoulujen ja korkeakoulutuksen järjestelmän ohjaukseen sekä opiskelijoiden ohjaamisen ja ohjauksen kysymyksiin. Tämän ohella pohdittiin korkeakoulutuksen asemaa osana suomalaisen yhteiskunnan muutosta sekä akateemista työn ongelmatiikkaan ja kysyttiin: OECD, EU, Bologna: kuka arvioi ja mihin se johtaa? Paneelikeskustelussa pohdittiin puolestaan Duaalimallin tulevaisuutta vuoden 2005 jälkeen.

Vuonna 2008 X Valtakunnallisen Symposiumin (25.–26.8.) teemana oli "Kilvoittelusta kilpailuun?" Tämä kysymys haastoi kilpailemisen logiikan laajentamalla näkökulmaa yliopistojen ja akateemisen toiminnan ytimeen: totuuden tavoitteluun kilvoittelemalla itsen ja muiden kanssa. Teema oli jälleen ajankohtainen, sillä vuonna 2007 aloittanut Matti Vanhasen toinen hallitus oli pannut tuulemaan. Hallitus alkoi toteuttaa korkeakoulutuksen 'rakenteellista kehittämistä' kolmen vanhan koulutuspolitiikan

konkarin, Markku Linnan, Raimo Sailaksen ja Reijo Vihkon, vetämien työryhmi-
en esitysten mukaisesti.⁴ Turussa ryhdyttiin liittämään Turun kauppakorkeakoulua
Turun yliopistoon ja Itä-Suomessa lyötiin yhteen Kuopion ja Joensuun yliopistot, kun
taas Helsingissä oltiin perustamassa 'innovaatioyliopisto' yhdistämällä Teknillinen
korkeakoulu, Taideteollinen korkeakoulu ja Helsingin kauppakorkeakoulu 'huippu-
yliopistoksi'. Symposiumin kannalta kiinnostavaa oli, että hallitus lähetti uuden yli-
opistolain luonnoksen lausuntokierrokselle juuri elokuussa 2008. Tässä vaiheessa lain
vastustajat ja kannattajat kaivoivat tosin vasta poteroitaan, sillä varsinainen taistelu lain
sisällöstä käytiin keväällä 2009.⁵ Myös seura antoi lausunnon ministeriön lakiluon-
noksesta, kuten jatkossa kerromme.

Symposiumin teemoissa näkyivät sekä perinteiset oppimisen, opetuksen, ohjauk-
sen ja opiskelun kysymykset että vahvistavana teemana akateeminen työ. Uusina kysy-
myksinä nousivat esiin korkeakoulututkimuksen metodologia sekä uudistusten välit-
tymisen teoreettiset pohdinnat. Ammattikorkeakoulujen perustaminen näkyi sympo-
siumeissa yksittäisinä esityksenä 1990-luvulta lähtien, mutta vasta nyt symposiumiin
saatiin koottua oma teemaryhmä, jossa pohdittiin työelämän tutkivaa otetta. Sanom-
me vasta nyt, sillä olimme pyrkineet saamaan ammattikorkeakouluissa ja ammattikor-
keakouluista tehtyä tutkimusta mukaan symposiumeihin jo seuran alusta alkaen.

Vuonna 2011 korkeakoulupolitiikka oli hieman rauhallisemmassa vaiheessa, kun
uusi yliopistolaki oli astunut voimaan 2010 vuoden alussa, yliopistojen uusi palkkaus-
järjestelmä oli alkanut vakiintua, eikä suuria mullistuksia ollut näköpiirissä. XI Valta-
kunnallisen Symposiumin (22.-23.8.) teemaksi valittiin ”Kannattaako korkeakoulutus?”
Kannattavuuden metaforaa symposiumjulkaisun toimittajat avasivat näin: *Ovatko eri
korkeakoulu-uudistukset kannattaneet? Miltä arki näyttää korkeakoulujen henkilöstön ja
opiskelijoiden näkökulmasta? Jääkö aikaa riittävästi perustehtäviin, jos henkilökunta joutuu
alinomaa miettimään toimiansa kannattavuutta ja vaikuttavuutta sekä ajankäyttöään näi-
den osoittamiseksi? Kannattaako korkeakouluissa ylipäätään olla töissä, kun pätkätyötä tee-
tetään entiseen malliin? Kannattaako nopea opiskelu ja mutkaton siirtyminen työelämään?*⁶

4 Linna, M. (2007). Turusta tieteen huippukeskittymä. OPM:n työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:14; Sailas, R. (2007). Teknillisen korkeakoulun, Helsingin kauppakorkeakoulun ja Taideteollisen korkeakoulun yhdistyminen uudeksi yliopistoksi. OPM:n työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:16; Vihko, R. (2008). Itä-Suomen yliopisto – tulevaisuuden yliopisto ajassa. OPM:n työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:15.

5 Ks. Välimaa, J. (2011). Uusi yliopistolaki ja kansallisen yliopistolaitoksen yhtiöittäminen. Teoksessa J. Lasonen ja J. Ursin (toim.). Koulutus yhteiskunnan muutoksissa: jatkuvuuksia ja katkoksia. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 53, 43–93.

6 Aittola, H. & Saarinen, T. (2012) (toim.). Kannattaako korkeakoulutus. Artikkelikokoelma korkea-
koulututkimuksen XI kansallisesta symposiumista 22.–23.8.2011. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.

Symposiumiin saapui noin 130 osanottajaa, jotka pitivät 70 esitelmää tai alustusta. Tämä oli aika normaali määrä osanottajia, mutta esitysten määrä taisi olla ennätysuusi. Niinpä ensimmäisenä päivänä järjestettiin 5 rinnakkaista sessiota, kun aiemmin suurin määrä oli ollut 4 rinnakkaissessiota. Teemoina jatkoivat oppimisen, opetuksen sekä opetussuunnitelman pohdinnat. Teoreettiset ja metodologiset kysymykset samoin kuin akateemisen työn kysymykset olivat nyt vakiintuneet symposiumin teemoiksi. Työelämän näkökulmat sekä korkeakoulutuksen laatu olivat uusia avauksia, kuten myös korkeakoulupolitiikan muutosten pohdinta teoreettisesti ja empiirisesti.

Vuonna 2014 Valtakunnallisen symposiumin (19.–20.8.) teemana oli ”Eriarvoistuva korkeakoulutus?” Taustana teemalle oli se, että suomalaista korkeakoulutusta oli uudistettu edellisen vuosikymmenen aikana merkittävästi. Yhteisenä huolena oli, mureneeko tasa-arvoisuuteen perustuva korkeakoulujärjestelmämme? Samalla korkeakoulupolitiikkaan ja -käytäntöihin oli juurtumassa tarve todistaa omaa paremmuuttaan. Se näkyi ja näkyy lähes kaikkien korkeakoulujen www-sivuilla, joissa mainostetaan pärjäämistä erilaisissa rankeerauksissa. Samalla korkeakoulujen henkilöstön näkökulmasta kilpailu pysyvistä työsuhteista, paremmasta palkasta ja ulkopuolisesta rahoituksesta murentaa kollegiaalisuutta ja nostaa manageriaaliset toimintatavat keskiöön. Opiskelijoiden näkökulmasta erilaiset opiskelijavalintojen uudistamiset näyttäytyvät helposti eriarvoistavina toimina – mitä lisäsi tuolloin vellova keskustelu lukukausimaksuista.

Koulutusmahdollisuuksien tasa-arvo on ollut hyvinvointivaltion keskeinen tavoite aina 1960-luvulta lähtien. Tästäkin syystä tasa-arvo on pysynyt koulutustutkimuksen eräänä keskeisenä tutkimuskysymyksenä. 2010-luvulla on myös vahvistunut yhteiskunnallinen keskustelu sosiaalisen taustan vaikutuksesta korkeakoulutukseen hakeutumiseen ja sisäänpääsyyn. Puheenjohtaja Taina Saarisen mukaan ”teemaryhmissä pohditaan eriarvoistumista akateemisen kapitalismin ja arvioinnin teemoin, ja kysytään, millaisin menetelmällisin ottein symposiumin teemaan päästään paremmin tarttumaan”. Symposiumin päätti paneelikeskustelu, johon myös yleisöllä oli mahdollisuus osallistua. Symposiumissa käsiteltiin myös edelleen korkeakouluopintoja ja -pedagogiikkaa sekä korkeakoulutukseen valikoitumista. Symposiumiin osallistui noin 110 henkeä ja esityksiä oli yhteensä noin 60.

Vuonna 2017 järjestettiin Korkeakoulututkimuksen XIII symposium teemasta ”Tuntematon korkeakoulutus” (31.8.–1.9.). Teemalla haastettiin käsityksiä siitä, mistä korkeakoulutuksessa on laajemmin kysymys. Kirjoituskutsussa kysyttiin: Millaisena korkeakoulutus tunnetaan - tai tunnetaanko sitä? Mitä satavuotiaan Suomen korkeakoulupolitiikka tai poliittisen keskustelun piirteet kertovat korkeakoulutuksesta?

Kuka korkeakoulutuksen parhaiten tuntee? Pitääkö korkeakoulutuksen perustella olemassaolonsa uudestaan? Jani Ursinin ja Reetta Muhosen toimittama symposium-julkaisu ilmestyi alkuvuodesta 2020.

Symposiumin pääpuhujana oli professori Jenny Lee⁷ (University of Arizona) ja toisena pääpuhujana akateemikko Ilkka Niiniluoto. Näin palattiin myös symposiumin alkujuurille, kun 2000-luvun alkuun asti tapana oli ollut pyytää puhujiksi yksi kansainvälinen ja yksi kotimainen puhuja.

Lopuksi voidaan vielä mainita, että kansallisten symposiumien ohella korkeakoulututkimuksen seura on ollut mukana järjestämässä kahta kansainvälistä CHER-konferenssia, joista ensimmäinen oli vuonna 2005. Konferenssin teemana oli ”Higher Education: The Cultural Dimension – Innovative Cultures, Norms and Values”, ja se järjestettiin juuri ennen Valtakunnallista Symposiumia 1.–3.9. 2005. Konferenssin esityksistä julkaistiin myös kirja (Välimaa ja Ylijoki 2008).⁸ Järjestyksessä 30. CHER-konferenssi järjestettiin Jyväskylässä 28.–30.8.2017 keskittyen teemaan ”Universities as political institutions – HEIs in the middle of academic, economic, and social pressures.” Tämä oli CHERin kaikkien aikojen suurin konferenssi noin 220 osanottajallaan. Samoin tästä konferenssista julkaistiin kirja (Weimer & Nokkala 2020).⁹

Vuosikirjat – julkaise tai tuhoutu

Heti kun seura oli perustettu ja ensimmäinen hallitus järjestäytynyt, alettiin puuhata varsin suurisuuntaista hanketta, joka sai nimekseen Korkeakoulututkimuksen vuosikirja. Siinä missä symposiumjulkaisut kuvastavat tiettyyn ajankohtaiseen korkeakoulupoliittiseen teemaan liittyvän tutkimuksen ja keskustelun lähtökohtia, jakolinjoja ja moni-ilmeisyyttä, vuosikirjan tehtäväksi tuli kuvata suomalaista korkeakoulututkimusta yleisemmällä tasolla. Ensimmäisellä vuosikirjalla oli myös tärkeä legitimaatio-tehtävä, kuten kirjan toimittajat esipuheessaan toteavat: *Tämä on syksyllä 1999 perustetun korkeakoulututkimuksen seuran ensimmäinen julkaisu ja samalla toiminnallinen näyttö tiellä suomalaisten tieteellisten seurain arvovaltaiseen joukkoon.*¹⁰

7 Ursin, J. & Muhonen, R. (2020) (toim.). Tuntematon korkeakoulu. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatustieteiden tutkimuksia 80. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.

8 Välimaa, J. & Ylijoki, O.-H. (2008) (toim.). Cultural Perspectives on Higher Education. Springer.

9 Weimer, L. & Nokkala, T. (2020) (toim.). Universities as Political Institutions: Higher Education Institutions in the Middle of Academic, Economic and Social Pressures. Higher Education Research in the 21st Century Series, vol 12. Leiden: Brill/Sense.

10 Ahola, S. & Välimaa, J. (2002) (toim.). Heimoja, hengenviljelyä ja hallintoa. Korkeakoulututkimuksen vuosikirja 2002. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.

Vuosikirjassa kuva suomalaisen korkeakoulututkimukseen avattiin 1990-luvulla julkaistujen väitöskirjojen kautta. Valikoitua kohdejoukkoa lähestyttiin kirjoituspyynnöllä, jossa väitelleitä pyydettiin asettamaan oma tutkimusongelmansa suomalaisen ja/tai kansainvälisen korkeakoulututkimuksen kenttään, arvioimaan kriittisesti omia lähtökohtiaan, viitekehystään ja tutkimustuloksiaan sekä analysoimaan alan nykytilaa ja kehitystä. Lopuksi kirjoittajia pyydettiin arvioimaan tutkimuksensa antia suhteessa korkeakoulupolitiikkaan. Tehtävä ei osoittautunut kovin helpoksi. Monille palaaminen oman työn lähtökohtiin tuntui vaikealta eikä vaikuttavuuden arviointikaan ollut helpoa. Haaviin tarttui sekä tyylipuhtaita tieteellisiä artikkeleita muutamain henkilökohtaisiin kommentein että omakohtaisempia kertomuksia väitöskirjaproblematiikasta.

Kahdessa artikkelissa otettiin selkeä kanta tutkimuksen korkeakoulupoliittiseen vaikuttavuuteen. Yliopistojen sisäistä toimintalogiikkaa tarkastellut Leena Koski toteaa lakonisesti, että mitään vaikutusta ei ole ollut. Hän arvelee kuvaamiensa muutosprosessien jatkuvan, mikä tarkoittaa yliopistojen työolojen ja työilmapiirin kiristymisestä entisestään. Näin voidaan nyt sanoa myös käyneen. Korkeakoulutukseen valikoitumista ja tasa-arvokehityksen taittumista analysoineen Arto Nevalan havainto puolestaan on, että päättäjät yleensä sivuuttavat epämieluiset tutkimustulokset. 2000-luvulla, kun korkeakoulupoliittinen uudistustahti on ollut kiivas, näyttää ministeriö käyttäneen valmisteluasiakirjoissa tavoitteidensa kannalta enimmäkseen myönteisiä tutkimustuloksia. Osittain on myös nähtävissä, että työryhmien suositukset ovat osa jo tehtyjen päätösten legitimointia (ks. seuraava luku).

Vuosikirja oli myös siinä mielessä tärkeä, että se sisälsi ensimmäisen yhtenäisen katsauksen suomalaisen korkeakoulututkimukseen, sen lähtökohtiin ja muotoutumiseen. Aivan tyhjästä ei kuitenkaan täytynyt lähteä, sillä opetusministeriö oli teettänyt vastaperustetulla Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksella (nykyinen Koulutuksen tutkimuslaitos) bibliografian 1960-luvun tutkimuksista ja selvityksistä. Katsaus nivoo korkeakoulututkimuksen yhtäältä sen institutionalisoitumiskehitykseen ja toisaalta korkeakoulutuksen ja korkeakoulupolitiikan muutoksiin.

Toinen vuosikirja, *Tulosohjattua autonomiaa*¹¹, julkaistiin vuonna 2005. Avoimesa kutsussa pyydettiin kirjoittamaan otsikolla ”työt ja työyhteisöt” niistä ajankohtaisista teemoista, jotka sillä hetkellä pohdituttivat ja keskusteluttivat kirjoittajia yliopistoyhteisön jäseninä. Mitä yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen sisällä oikein tapahtuu, millaisia yksilö- ja yhteisötason käytäntöjä, ideoita ja jännitteitä niissä esiintyy, sekä miten niissä vastataan toimintaympäristön kasvaviin vaatimuksiin ja odotuksiin.

11 Aittola, H. & Ylijoki, O.-H. (2005). *Tulosohjattua autonomiaa*. Akateemisen työn muuttuvat käytännöt. Helsinki: Gaudeamus.

Kuten jo edellä todettiin, monet meneillään olevat korkeakoulutuksen muutokset näyttivät olevan johtamassa jonkinlaiseen yliopistotyön kriisiytymiseen. Kirjan otsikko on tässä suhteessa kuvaava. Tähän sopii sitaatti Keijo Räsäsen artikkelista, joka käsitteli akateemisen työn hallintaa:

Moni yliopistossa työskentelevä tutkija-opettaja näyttää jakavan saman kokemuksen: työ sirpaloituu ja sen mielekkyys epäilyttää. Tekemistä kyllä riittää yllin kyllin ja ihmiset puurtavat ahkerasti, mutta työjärjestys ei tunnu pysyvän omassa hallinnassa. Nämä tunteukset olisi otettava vakavasti, sillä tunne oman työn hallinnasta on keskeinen työhyvinvoinnin edellytys kaikissa töissä.

Tämän tyyppiset varoitukset ovat kaikuneet ministeriössä enimmäkseen kuuroille korville. Kaikki suuret akateemista työtä ja tutkijoiden sekä opetushenkilökunnan vaikutusmahdollisuuksia koskettaneet uudistukset on tehty heidän vastustuksestaan tai ainakin selkeistä huolenilmaisuihistaan riippumatta.¹²

Artikkelissaan *Akateemisen työyhteisön kehittäminen ja sosiaalinen pääoma* Ilkka Pirttilä esittääkin, että vallan ja ohjauksen keskittämisen sijaan akateemisen henkilöstön päätösvaltaa ja osallistumista tulisi lisätä. Sosiaaliin verkostoihin ja luottamukseen perustuvan yhteistyön tulisi olla kilvoittelevaa, ei verissä päin kilpailua – tämä muuten sopivasti jo enteili vuoden 2008 symposiumin teemaa!

Ensimmäinen vuosikirja julkaistiin Koulutuksen tutkimuslaitoksen omassa julkaisusarjassa, eikä erillistä referee-menettelyä ollut, vaan toimittajat hoitivat artikkeleiden kommentoinnin. Tuolloin myös vielä saatiin opetusministeriöltä avustus kirjan kustannuksiin. Vaikka ministeriö oli kerännyt julkaisutietoja KOTA:aan jo 1990-luvun puolivälistä, vielä 2000-luvun alkupuolella tutkimuksen tuloksellisuutta mitattiin lähinnä tohtorintutkinnoilla ja Suomen Akatemian rahoituksella (esim. huippuyksiköt). Erityisesti kansainvälisten julkaisujen merkitys oli kuitenkin jo selvässä nousussa.

Toinen vuosikirja saatiin Gaudeamuksen siipien alle. Tähän vaikutti varmaan kirjan yhtenäinen ja ajankohtainen teema, mutta myös toimittajien aktiivinen panos. Tämä tarkoitti artikkeleiden aitoa vertaisarviointia, jonka kustantamo hoiti. Vuosikirjan teema herätti runsaasti kiinnostusta, mikä kertoo myös alueen tutkimuksen vilkkaudesta. Kirjaan saatiin yksitoista korkeatasoista artikkelia. Samalla saatiin esimakua kustannusmaailman muutoksesta, kun seuran piti tilata kirjoja huomattava määrä omaan laskuunsa.

¹² Ks. esim. Välimaa 2011 ja Yliopistolakiuudistuksen vaikutusten arviointi 2012. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 21/2012.

Kolmas vuosikirja *Higher education research in Finland: Emerging structures and contemporary issues*¹³ julkaistiin vuonna 2012. Se oli kunnianhimoinen hanke, ja nimensä mukaisesti vuosikirjan tarkoitus oli kertoa kansainväliselle yleisölle suomalaisesta korkeakoulututkimuksesta. Kuten toimittajat johdannossaan toteavat, PISA-menestyksen vanavedessä ja muiden OECD-arvioiden innoittamana mielenkiinto suomalaista korkeakoulutusta ja sen ripeää uudistuspolitiikka kohtaan on kasvanut. Suomen uudistuksia on pidetty erityisen innovatiivisina, mainittakoon vaikka ammattikorkeakoulukokeilut sekä erityisesti ns. vuosisadan yliopistouudistus.

Mahdollisuus julkaista englannin kielellä referoitu artikkeli takasi tällekin vuosikirjalle laajan kiinnostuksen ja kovatasoisen kirjoittajakunnan. Julkaistavaksi valittiin 20 käsikirjoitusta, jotka kuvaavat suomalaista korkeakoulututkimusta varsin monipuolisesti. Toimittajien mukaan vuosikirja osoittaa, että suomalainen korkeakoulututkimus on hyvin asemoitunut suhteessa kansainväliseen tutkimukseen ja sen eri teorioihin, metodeihin ja lähtökohtiin. Lisäksi tutkimus on hyvin verkottunutta, kansainvälisti vertailevaa sekä kulttuurisesti sensitiivistä.

Vuosikirjan kirjoittajakutsu lähetettiin tammikuun alussa 2010. Uusi yliopistolaki oli astunut voimaan vuoden alussa. Voidaan sanoa, että vuosikirja osui yhteen suomalaisen korkeakoulutuksen historian merkittävimpään taitekohtaan. Yliopistouudistukseen johtaneet muutostrendit olivat olleet jo useita vuosia näkyvillä ja vilkkaan keskustelun sekä myös tutkimuksen kohteina. Artikkeleissa nostettiin esiin näihin liittyviä huolenaiheita, sekä vanhoja korkeakoulupolitiikan ”kesto-ongelmia” että uusia ja tuloillaan olevia. Esimerkkeinä jo edellä mainittu akateemisen henkilöstön asema ja työn muuttuminen, perustutkimuksen rooli ja perinteisten akateemisten arvojen rapautuminen sekä uudenlaisen elitismien nousu ja vanhoista tasa-arvotavoitteista lipsuminen.

Jonkinlaisena yhdistävänä, yleisempänä teemana voidaan nähdä kysymys NPM-ideologian (*New Public Management*) ja akateemisen kapitalismin sopimisesta yliopistojen toimintaperiaatteiksi. Toinen teema liittyy kansainvälistymisen merkityksen kasvuun suomalaisessa korkeakoulupolitiikassa – tästä oli vuosikirjassa oma lukunsa – ja yleisemmin globalisaation ja ylikansallisen koulutuspolitiikan vaikutusten vahvistumiseen siitä huolimatta, että EU:ssa koulutusasiat kuuluvat edelleen kansalliseen päätösvaltaan. Tähän liittyen voidaan mainita Yuzhuo Cain, Seppo Höltän ja Jussi Kivistön artikkeli *Finnish higher education institutions as exporters of education – are they ready?* Tekijät epäilivät tuolloin sekä valmiutta että koko koulutusviennin konseptia.

13 Ahola, S. & Hoffman D. (2012) (toim.). *Higher education research in Finland: Emerging structures and contemporary issues*. Jyväskylä: Jyväskylä University Press.

Nyt voidaan todeta, että koulutusvientiin ladatut toiveet ja sille asetetut tavoitteet ovat olleet varsin ylimitoitettuja. 'Vienninedistäjät' vähätelivät myös vaikeuksia, jotka liittyvät suomalaisen kulttuurin tuotteen viennistä toiseen kulttuuriin.

Yliopistojen suora valtionrahoitus on perustunut 2000-luvun alusta alkaen laskennalliseen rahoitusmalliin, jonka tehtävänä on ollut tukea korkeakoulupoliittisia tavoitteita. Yliopistouudistuksessa 2010 käyttöön otettu rahoitusmalli jakoi potista vain 1,7 prosenttia julkaisujen perusteella, mutta vuodet 2010–2012 olivat siinä mielessä harjoittelua, että hallituksen päätöksen mukaisesti yliopistojen rahoitussuhteet eivät tuona aikana voineet olennaisesti muuttua. Vuodesta 2013 voimaan tulleessa mallissa julkaisujen perusteella jaettu rahoitus kasvoi 13 prosenttiin, ja sillä oli merkittävä vaikutus julkaisemiseen ja siitä käytyyn keskusteluun.

Keskustelu siitä, millaisista julkaisuista tulisi saada rahoitukseen vaikuttavia suorituspisteitä, johti puolestaan kansallisen JUFO-lukituksen syntyyn (ks. <https://www.julkaisufoorumi.fi/>). Siinä esimerkiksi Tiedepolitiikka-lehti on tasolla 1 (perustaso). Tämä johdanto siksi, että seuraava vuosikirja toteutettiin juuri Tiedepolitiikan teemanumerona.¹⁴ Julkaisukäytäntöjen muuttuminen oli nimittäin johtamassa siihen, että vanhan mallin mukaisten vuosikirjojen julkaiseminen koettiin yhä hankalammaksi, ja seuran hallituksessa käytiin monet keskustelut siitä, miten ja missä muodossa seura jatkossa julkaisutoimintaansa harjoittaisi – tämä koski myös symposiumjulkaisuja.

Myös neljännen, toistaiseksi viimeisen vuosikirjan tarkoituksena oli luodata ajankohtaista korkeakoulututkimusta – lehden otsikkoon se kirjattiin tyyliin: *what's going on?* Uutta oli se, että kirjoittajakutsussa kohderyhmäksi toivottiin erityisesti nuoria tutkijoita, väitöskirjan tekijöitä ja hiljattain väitelleitä, myös kansainvälisen taustan omaavia tohtorikoulutettavia ja nuoria tutkijoita. Tavoitteet, erityisesti jälkimmäinen, eivät täysin toteutuneet, ja teemanumeron kokoaminen osoittautui muutenkin haastavaksi. Kentältä saatiin jopa sellaisia viestejä, että tohtorikoulutettavia oli kielletty julkaisemasta sellaisilla foorumeilla, joista ei saa suorituspisteitä. Tästä huolimatta teemanumeroon saatiin lopulta kuusi varsin mielenkiintoista artikkelia. Kolme niistä oli englanninkielisiä ja yksi bibliografinen selvitys ammattikorkeakouluihin kohdistuneesta tutkimuksesta.

Mikä tulee olemaan korkeakoulututkimuksen seuran vuosikirjan muoto ja kohdalo tulevaisuudessa jää nähtäväksi ja seuran tulevien hallitusten mietittäväksi. Vuosi 2020 on juhlavuosi, ja sen keskeinen anti on tämä käsillä oleva juhlaulkaisu sekä myöhemmin julkaistava symposiumin artikkelikokoelma. Vaikka seuran jäsenmäärä on viimevuosina ollut laskussa – tosin noustakseen taas aina symposiumvuosina – on

14 Higher education research in Finland – what's going on? Tiedepolitiikka 3/2016 (teemanumeron toimittajat Terhi Nokkala, Mari Simola ja Mervi Friman).

suomalainen korkeakoulututkimus kuitenkin laajaa ja monipuolista sekä kriittisesti ajankohtaisiin korkeakoulupoliittisiin kysymyksiin pureutuvaa. Uskomme vahvasti, että seuralla ja symposiumeilla on ollut tässä oma merkityksensä.

Lausunnot – korkeakoulupoliittista vaikuttamista vai merkityksetöntä mielipidekirjoittelua?

Sääntöjensä mukaan seura osallistuu koulutus- ja tiedepoliittiseen keskusteluun sekä tekee esityksiä ja aloitteita. Keskustelua seura on käynyt lähinnä jäsentensä välityksellä. Korkeakoulututkimuksen symposium on taas ollut keskeinen korkeakoulututkimuksen ja hallinnon välinen keskustelufoorumi. Yksi tärkeä mutta liian vähälle jäänyt osallistumismuoto on ollut ministeriön työryhmien raporteista ja toimenpide-esityksistä annetut lausunnot. Kuten lopussa toteamme, politiikanteossa ja lausunnotmenettelyssä on 2000-luvulla tapahtunut suuria muutoksia. Lausuntoautomaatti pyörii, mutta mikä on niiden todellinen vaikutus toimintaan? Koulutuspolitiikassa lausunnot kuitataan usein kertomalla, kuinka paljon niitä on saatu, mutta ei analysoida tarkemmin niiden sisältöjä.

Seura on antanut seurana muutaman lausunnon ja nekin ”pyytämättä”. Ministeriön lausuntopyyntöt lähtevät yleensä korkeakouluille ja asiaan liittyville virallisille sidosryhmille kuten opiskelija- ja työmarkkinajärjestöille. Esimerkiksi Koulutussosiologian tutkimuskeskus RUSE antoi 2000-luvulla lukuisia lausuntoja, koska tuolloin tutkimuskeskus oli osa Turun yliopiston yhteiskuntatieteellistä tiedekuntaa, ja yliopistolle tulleet lausuntopyyntöt jaettiin tiedekuntiin ja korkeakoulupolitiikan tapauksessa tiedekunnasta ne päätyivät RUSE:een. KTL:ltä on puolestaan pyydetty suoraan useita lausuntoja tutkimuslaitoksen valtakunnallisen aseman vuoksi.

Ensimmäinen arkistoista löytynyt seuran lausunto koski korkeakoulutuksen kansainvälistymisstrategiaa.¹⁵ Strategian luonnos oli lausuntokierroksella syksyllä 2008, ja lausunnoissaan seura – kuten myös jatkossa – kiinnitti erityistä huomiota tutkimukseen perustuvan tiedon ja argumentoinnin ohuuteen tai jopa täydelliseen puuttumiseen mitä tulee itse ilmiön analyysiin ja ehdotusten perusteluihin. Seuran mukaan strategia perustui liian yksioikoisesti taloudellisiin perusteluihin ja huippuyliopistostrategiaan. Korkeakoulutuksen kansainvälistyminen on toki merkittävä globaali ilmiö,

15 Korkeakoulujen kansainvälistymisstrategia 2009–2015. Opetusministeriön julkaisuja 2009:21. Helsinki: Yliopistopaino.

mutta huomattavasti moniulotteisempi kuin strategiassa tuodaan esiin. Sen haasteet, mahdollisuudet ja esteet ovat hyvin monenlaisia, kun puhutaan yhtäältä vaihto-opiskelusta, kotimaisen opettaja- ja tutkijakunnan monenkirjavista kansainvälisistä suhteista, ulkomaisista tutkinto-opiskelijoista, ulkomaisen akateemisen väen saamisesta Suomeen taikka maahanmuuttajataustaisten nuorten mahdollisuuksista päästä korkeakoulutukseen.

Samana vuonna (2008) seura antoi lausunnon yliopistolainsäädännön kokonaisuudistuksesta. Lausunnossa seura oli erityisen huolestunut yliopistojen autonomiasta, uudesta virtaviivaistetusta hallintomallista ('toimitusjohtajamalli') sekä henkilöstön asemasta. Seura oli myös sitä mieltä, että uudistuksen perustelut nojasivat liian yksioikoisesti OECD:n ylikansalliseen politiikkaan ja yliopistojen taloudellista autonomiaa ja hallinnollista asemaa pohtineiden selvitysmiesten raporttiin.¹⁶ Vaikka ministeriö joutui lausuntokierroksen jälkeen tekemään lakiluonnokseen paljon muutoksia, olivat ne pitkälti teknisiä, esimerkiksi säätiöyliopistojen toimintoja koskevia. Edellä mainituissa suurissa kysymyksissä muutoksia ei tehty. Koko prosessista on Jussi Välimaan perusteellinen kuvaus ja analyysi, joten ei siitä tässä sen enempää (ks. Välimaa 2011 alaviitteessä 5).

Kaikki kolme seuraavaa lausuntoa käsittelevät yhtä suomalaisen korkeakoulupolitiikan kesto-ongelmaa: hidasta sijoittumista toiselta asteelta korkeakoulutukseen, opintojen pitkittymistä, sekä näiden ongelmien taklaamiseen kehitettyä ”nopeuttamispolitiikkaa”, jonka yhtenä keskeisenä osana on korkeakoulujen opiskelijavalintojen uudistaminen.

Vuonna 2010 seura antoi lausunnon opetusministeriön ns. HEP-muistiosta.¹⁷ Vaikka seura piti muistiossa esitettyjä tavoitteita hyvinä, nosti se taas esiin sen, että useiden toimenpide-ehdotusten taustalla oleva tutkimustieto oli joko vähäistä tai pintapuolisesti ja puutteellisesti analysoitua. Seura kritisoi erityisesti sitä, että ongelmien taustalla olevaa hakijasumaa ja sen toimintamekanismeja ei tunnisteta eikä ole analysoitu. Samoin esitykset rahoitusohjauksen tiukentamisesta, eli tässä tapauksessa rahoitusmalliin tuodut tutkinnon suoritusaikoihin ja opintopisteisiin liittyvät tekijät, eivät juurikaan perustuneet opiskelijoihin ja opiskeluun liittyvään laajaan tutkimustietoon. Tähän liittyen muistiossa oli kuitenkin opiskelijoiden ohjausta, jaksamista ja opiskelukykyä parantavia ehdotuksia, joita seura piti hyvinä.

16 Jääskinen, N. & Rantanen, J. (2007). Yliopistojen taloudellisen autonomian ja hallinnollisen aseman uudistaminen. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2/2007. Helsinki: Opetusministeriö.

17 Ei paikoillanne, vaan valmiit, hep! Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2010:11. Helsinki.

Vuoden 2010 HEP-muistion jälkeen nopeuttamispolitiikassa ja opiskelijavalinnoissa on tapahtunut monenmoista, mutta niiden kertaaminen tässä ei tässä ole tilanpuutteenkaan takia mahdollista. Kun opetusministeriö sitten julkaisi ns. Valmiina valintoihin mietinnöt (2016 ja 2017),¹⁸ seura päätti taas käyttää lausunnotyökalua. Tapa, jolla ministeriö ajoi uudistuksiaan ”kuin käärmettä pyssyyn”, sai seuran nyt moittimaan myös sitä, että opiskelijavalintauudistusta oltiin jo osittain toteuttamassa, ennen kuin esitysten vaikutuksia oli arvioitu, saati lausunnot niistä saatu.

Uudistuksessa oli kyse suoran todistusvalinnan lisäämisestä. Ensimmäinen työryhmä (2016) perusteli tätä ylioppilastutkimusten menestyksen ja opintomenestyksen ”tunnetulla” korrelaatiolla. Seuran mielestä tutkimustulokset eivät tällaista päättelyä tuke-neet. Puutteelliseksi jäivät myös työryhmän pohdinnat todistusvalintauudistuksen vaikutuksista koulutusmahdollisuuksien tasa-arvoon.

Todistusvalinnan tarvetta ja hyviä puolia perusteltiin lähinnä Valtion taloudellisen tutkimuskeskuksen tutkijoiden blogikirjoituksessaan *Parempi tapa valita korkeakouluopiskelijat*¹⁹ esittämin argumentein. Kirjoituksen mukaan todistusvalintaan siirtyminen ikään kuin vapauttaisi hakijoitten ”todelliset” koulutustoiheet, eikä sijoittumisviivettä aiheuttavaa taktikointia tarvittaisi. Seuran mukaan hakijoita koskeva empiirinen tutkimus ei tällaista päättelyä tue.

Toinen työryhmä (2017) tarkasteli ammatillisten tutkintotodistusten käyttöä opiskelijavalinnoissa. Myös kakkostyöryhmä laati mietintönsä varsin nopeassa tahdissa, ja se lähti lausuntokierrokselle ennen kuin ykköstyöryhmän raportista annettuja lausunnoista oli ehditty käydä minkäänlaista keskustelua. Esimerkiksi työryhmän esitys muuttaa ammatillisten tutkintotodistusten arvosteluasteikko 3-portaisesta takaisin 5-portaiseksi oli jo ministeriön säädösvalmistelussa. Tämänkin työryhmäraportin lausuntokierros näytti jäävän lähinnä muodollisuudeksi.

Vaikka kakkostyöryhmän raportissa on varsin paljon hyödyllistä tilastotietoa ylioppilaiden ja ammatillisen tutkinnon suorittaneiden jatkokoulutukseen hakeutumisesta ja jatkokoulutukseen pääsystä, eivät ne anna eväitä pohtia valintatapojen merkitystä tai vaikutuksia. Tutkimustiedon hyödyntämisen näkökulmasta selvä puute oli, että työryhmä ei pohtinut lainkaan sitä, miten ja miksi ammatillista väylää kulkevat

18 Valmiina valintoihin. Ylioppilastutkinnon parempi hyödyntäminen korkeakoulujen opiskelijavalinnoissa. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2016:37. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. Valmiina valintoihin II. Ammatillisesta koulutuksesta korkeakouluihin. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017:25. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.

19 Pekkarinen, T. & Sarvimäki, M. (2016). Parempi tapa valita korkeakouluopiskelijat. VATT Policy Brief 1/2016, 21.4.2016. Saatavilla: <https://vatt.fi/parempi-tapa-valita-keuopiskelijat> (Luettu: 20.6.2020.)

päätyvät korkeakoulutuksen hakijoiksi, tai miksi ammatillisen koulutuksen suorittaneet pärjäävät valinnoissa ylioppilaita heikommin.

Viittasimme alussa jo siihen, että kun 1990-luvulla korkeakoulupolitiikka ja ohjaus uudistettiin, virtaviivaistui myös uudistusten valmistelu. Parlamentaariseen komiteatyöstä luovuttiin, ja pelikentälle tulivat tavanomaisten työryhmien ohella selvitysmiehet ja -naiset, jotka saivat suhteellisen lyhytkestoisia täsmätehtäviä. Ministeriön ohjaus on ollut tiukkaa, ja monesti tuntuu siltä, että tulokset oli päätetty jo etukäteen. Erilaiset uudistukset ovat seuranneet toisiaan, ja koko touhua on leimannut kiire ja hätäily. Myös lainvalmistelun kehnous on saanut julkisuudessa yhä enemmän moitteita. Samalla kuitenkin asioiden valmistelussa ja poliittisessa päätöksenteossa vannotaan yhä vahvemmin tietoon ja tutkimukseen perustuvan toimintatavan nimiin. Tätä tukemaan perustettiin Suomen Akatemiaan strategisen tutkimuksen suurhankkeet. Lisäksi Valtioneuvoston kanslialla on oma, pienimuotoisempi selvitys- ja tutkimustoimintansa. Antti Rinteen, nyttemmin Sanna Marinin hallitus puolestaan yrittää palauttaa ainakin isojen kysymysten parlamentaarisen valmistelun.²⁰ Korkeakoulututkimuksen seura jää mielenkiinnolla odottamaan, mitä tuleman pitää, ja on vastaisuudessaakin valmis antamaan tieteelliseen korkeakoulututkimukseen perustuvia lausuntoja ministeriön uudistuskaavailuista.

Yhteenveto

Olemme tässä kirjoituksessa tarkastelleet seuran keskeisten toimintamuotojen sisältöä ja antia sekä vaikuttavuutta suhteessa korkeakoulupolitiikkaan ja korkeakoulutuksen kehittämiseen. Joka kolmas vuosi järjestettävät korkeakoulututkimuksen symposiumit ovat vakiintunut toimintamuoto, joka kokoaa laajasti alan tutkijat, kehittäjät sekä hallintoihmiset keskustelemaan ajankohtaista korkeakoulutuksen teemoista. Korkeakoulututkimuksen vuosikirja puolestaan oli aloittelevan seuran voimanpönistus, joka on vaatinut pieneltä seuralta merkittävää panostusta, ja jonka toteuttaminen on kuvatulla tavalla osoittautunut entistä haastavammaksi. Lausuntotoiminta on ollut satunnaisempaa, mutta se on koettu tärkeäksi vaikuttamisen muodoksi ja tavaksi välittää korkeakoulututkimuksen tuloksia päätöksentekoon.

20 Pääministeri Sanna Marinin hallituksen ohjelma 10.12.2019 (<http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/handle/10024/161931>).

Korkeakoulututkimuksen symposiumeilla oli jo oma historiansa, kun seura perustettiin järjestyksessä seitsemännen symposiumin yhteydessä. Seuran tulo mukaan symposiumin järjestämiseen merkitsi korkeakoulutuksen parissa toimivien entistä tiiviimpää integroitumista, ja monesta vakituisesta tai satunnaisemmastakin symposiumkävijästä tuli seuran jäsenenä osa pysyvämpää tutkimus- ja kehittämisverkostoa. Seuran olemassaolo tarkoitti ennen kaikkea sitä, että toiminta jatkui tiiviinä myös symposiumin väli vuosina. Seuran myötä symposiumin teemoihin tuli myös entistä terävämpi, ajankohtaisiin korkeakoulupolitiikan kysymyksiin pureutunut ote. Eräänlaiseksi tavamerkiksi tuli symposiumteeman kysymysmerkki tyyliin Eriarvoistuva korkeakoulutus? Sillä viestitettiin, että nyt paitsi keskustellaan, ollaan kriittisiä tavalla, joka ei aina ole ministeriötä miellyttänyt.

Siinä missä symposiumit ovat olleet 'ajan hermolla' esitellen myös tutkimuksen uusia avauksia ja vasta kehitteillä olevia hankkeita, korkeakoulututkimuksen vuosikirjan tehtävänä on ollut esitellä suomalaisen korkeakoulututkimuksen kenttää ja saavutuksia yleisemmällä tasolla. Sekä symposiumien että vuosikirjojen päätehtävä on kuitenkin tutkimustiedon levittäminen ja tutkimuksesta ja sen tuloksista käytävän keskustelun edistäminen. Kuten edellä kuvasimme, vuosikirjan julkaisemiseen liittyy tiettyjä ongelmia, jotka osaltaan peilaavat korkeakoulu-, tiede- ja julkaisupolitiikan muutoksia ja haasteita yleisemmällä tasolla. Tämän juhluvuoden antina ovat käsillä oleva juhla julkaisu sekä myöhemmin julkaistava symposiumin artikkelikokoelma. Seuraavan vuosikirjan suunnittelu ajankohtaistuu kuitenkin jo heti ensi vuonna. Koska vuosikirja on mielestämme lunastanut paikkansa seuran toiminnan yhtenä kulmakivenä, uskomme vakaasti, että se myös jatkossa toteutuu – muodossa tai toisessa.

Symposiumien esitelmien, symposiumjulkaisujen ja vuosikirjojen tuottama korkeakoulutukseen liittyvä tutkimustieto ei välity korkeakoulupoliittiseen päätöksentekoon mitenkään ongelmitta tai yksioikoisesti. Tämä kuva saa vahvistusta, kun tarkastelimme seuran antamia lausuntoja. Vaikka lausuntoja ei kovin montaa ole, on kaikkien käsiteltyjen osalta johtopäätös se, että päätöksissä ja niiden taustamuistioissa tutkimustiedon rooli on hyvin vähäinen tai ainakin yksipuolinen. Kuten edellä kuvasimme, myös lausuntoinstrumentin muoto ja rooli osana ministeriön reformipolitiikka on muuttunut. Seura tulee kuitenkin edelleen antamaan lausuntoja tärkeinä pitämistään kehittämishankkeista ja reformeista – pyydettyä tai pyytämättä.

Jani Ursin ja Taina Saarinen

KORKEAKOULUTUTKIMUKSEN SEURAN YHDISTYSHISTORIA

Johdanto

Korkeakoulututkimuksen seura perustettiin vuonna 1999 tarkoituksenaan edistää korkeakouluihin kohdistuvaa laaja-alaista ja monitieteistä tutkimusta Suomessa, parantaa alan tutkijoiden, hallintoihmisten sekä muiden korkeakoulujen ja korkeakoulutuksen kehittämistä kiinnostuneiden tahojen yhteydenpitoa, sekä ylläpitää suhteita kansainväliseen korkeakoulututkimuksen tutkimusyhteisöön (Yhdistyksen säännöt, 2§).

Yhdistyksen toiminta käynnistyi toden teolla vuonna 2000. Pääasiallinen toimintamuoto on ollut jo 1980-luvun alusta saakka kolmen vuoden välein järjestetyn korkeakoulututkimuksen symposiumin järjestäminen yhdessä Jyväskylän yliopiston Koulutuksen tutkimuslaitoksen kanssa. Lisäksi seura on antanut erilaisia lausumia, julkaissut symposiumjulkaisuja ja vuosikirjoja ja järjestänyt muita tapahtumia. Tässä artikkelissa tarkastellaan erityisesti seuran historiaa järjestötoiminnan näkökulmasta. Tutkimuksen painopisteitä, symposiumeja ja julkaisuja käsittelevät Sakari Ahola ja Jussi Välimaa omassa artikkelissaan.

Hallitukset

Korkeakoulututkimuksen seuralla on tähän mennessä ollut yksitoista hallitusta (taulukko 1). Hallitukseen kuuluu sääntöjen mukaan puheenjohtaja ja 4–7 jäsentä. Lähes alusta alkaen hallitukseen on kuulunut jäseniä yliopistoista ja ammattikorkeakouluista, vaikka puheenjohtaja on toistaiseksi tullut Jyväskylän yliopistosta. Vuoteen 2005 asti hallituksessa oli jäsen myös silloisesta opetusministeriöstä. Tyypillisesti hallitus on kokoontunut 2–3 kertaa vuodessa. Hallitus on usein kutsunut taloudenhoitajan ja sihteerin hallituksen ulkopuolelta, esimerkkinä alkuvaiheen pitkäaikainen sihteerirahastonhoitaja Sinikka Vihne Koulutuksen tutkimuslaitoksesta.

Taulukko 1. Hallitusten kokoonpanot vuosina 1999–2021.

Vuosi	Puheenjohtaja	Muut hallituksen jäsenet
2020–2021	Taru Siekkinen	Sakari Ahola, Johanna Annala, Mervi Friman, Jarmo Kallunki, Mauri Kantola, Terhi Nokkala, Maria Pietilä. Hallituksen ulkopuolinen sihteeri Melina Aarnikoivu, hallituksen ulkopuolinen taloudenhoitaja Taina Saarinen.
2018–2019	Taina Saarinen	Sakari Ahola, Mervi Friman, Jarmo Kallunki, Mauri Kantola, Terhi Nokkala, Maria Pietilä, ja Oili-Helena Ylijoki. Hallituksen ulkopuolinen sihteeri ja taloudenhoitaja Taru Siekkinen.
2016–2017	Taina Saarinen	Sakari Ahola, Mervi Friman, Jarmo Kallunki, Mauri Kantola, Maria Pietilä, Jussi Välimaa, ja Oili-Helena Ylijoki. Hallituksen ulkopuolinen sihteeri ja taloudenhoitaja Terhi Nokkala
2014–2015	Taina Saarinen	Timo Aarrevaara, Sakari Ahola, Mauri Kantola, Mervi Friman, Jussi Välimaa, Mari Simola ja Oili-Helena Ylijoki. Sihteeri ja taloudenhoitaja Mari Simola
2012–2013	Jani Ursin	Timo Aarrevaara, Sakari Ahola, Mervi Friman, Mauri Kantola, Mari Simola, Jussi Välimaa ja Oili-Helena Ylijoki. Hallituksen ulkopuolinen sihteeri ja taloudenhoitaja Taina Saarinen.
2010–2011	Jani Ursin	Timo Aarrevaara, Sakari Ahola, Jatta Herranen, Mauri Kantola, Jussi Välimaa ja Oili-Helena Ylijoki. Hallituksen ulkopuolinen sihteeri ja taloudenhoitaja 1.1.–28.2.2010 Sinikka Vihne ja 1.3.2010 lähtien Taina Saarinen.
2008–2009	Jani Ursin	Timo Aarrevaara, Sakari Ahola, Jatta Herranen, Mauri Kantola, Jussi Välimaa ja Oili-Helena Ylijoki. Hallituksen ulkopuolinen sihteeri ja taloudenhoitaja: Sinikka Vihne.
2006–2007	Jussi Välimaa	Timo Aarrevaara, Sakari Ahola, Jatta Herranen ja Oili-Helena Ylijoki. Hallituksen ulkopuolinen sihteeri ja taloudenhoitaja: Sinikka Vihne.
2004–2005	Jussi Välimaa	Timo Aarrevaara, Sakari Ahola, Jatta Herranen, Anita Lehikoinen ja Oili-Helena Ylijoki. Hallituksen ulkopuolinen sihteeri ja taloudenhoitaja: Sinikka Vihne
2002–2003	Jussi Välimaa	Sakari Ahola, Jatta Herranen, Anita Lehikoinen ja Oili-Helena Ylijoki. Hallituksen ulkopuolinen sihteeri ja taloudenhoitaja: Sinikka Vihne.
1999–2001	Jussi Välimaa	Sakari Ahola, Saara Brax (erosi 22.9.2000), Anita Lehikoinen Pertti Malkki ja Oili-Helena Ylijoki. Hallituksen ulkopuolinen sihteeri ja taloudenhoitaja: Sinikka Vihne.

Jäsenistö

Seuran tavoitteena on ollut alusta asti saavuttaa 100 jäsenen määrä. Tähän tavoitteen onkin tyypillisesti päästy silloin, kun seura on ollut järjestämässä Korkeakoulututkimuksen symposiumia (taulukko 2). Symposiumissa seuran jäsenet ovat maksaneet selvästi alhaisempaa osallistumismaksua, joten seuran jäseneksi on kannattanut liittyä. Symposiumin väli vuosina jäsenmäärä on kuitenkin vaihdellut: seuran alkuvuosina oli jäseniä väli vuosina 50–70 ja 2010-luvun taitteessa jäsenmäärä nousi väli vuosinakin lähelle 100. Tätä selittää osaltaan hallituksen käynnistämä kampanja jäsenien hankkimiseksi. Viimeiset vuodet jäsenmäärä on kuitenkin ollut selvässä laskussa. Edes

symposiumvuodet eivät ole nostaneet jäsenmäärää, vaikka symposiumin osallistujamäärät eivät ole pudonneet samassa tahdissa. Vuosikokouksissa onkin keskusteltu jäsenyyden avaamisesta esimerkiksi kaikille Symposiumiin osallistuville ilman erillistä jäsenmaksua. Toistaiseksi on kuitenkin pysytty perinteisessä jäsenmaksuun perustuvassa jäsenyydessä. Juhlavuoden 2020 symposiumista toivottiin jäsenmäärän piristystä, mutta symposiumin siirtäminen verkkotapahtumaksi COVID-19 -pandemian keskellä tuskin kasvattaa jäsenistöä.

Taulukko 2. Yhdistyksen jäsenmäärä vuosina 2000–2019 (lihavoidut Symposium-vuosia).

-00	-01	-02	-03	-04	-05	06*	-07	-08	-09	-10	-11	-12	-13	-14	-15	-16	-17	-18	-19
27	52	105	63	67	108		66	93	102	99	94	92	73	79	66	68	51	44	39
pj. Välimaa								pj. Ursin						pj. Saarinen					

*tieto puuttuu

TSV-jäsenyys ja yhteistyö muiden yhdistysten ja toimijoiden kanssa

Seura haki ensimmäisen kerran tieteellisten seurain valtuuskunnan (TSV) jäsenyyttä vuonna 2001, mutta vielä silloin seura oli liian nuori täyttämään TSV-jäsenseuran kriteerit. Jäsenyyttä haettiin uudelleen vuonna 2009 ja lopulta jäsenyys saatiin vuonna 2010. Jäsenyyttä perusteltiin muun muassa seuran toimimisena kansallisena korkeakoulututkijoiden foorumina, aktiivisella julkaisutoiminnalla (ks. Ahola ja Välimaa tässä julkaisussa) ja tieteellisten tilaisuuksien järjestämisellä. TSV-jäsenyys oli luonnollisesti ennen kaikkea tunnustus seuran tieteellisestä työstä ja vaikuttavuudesta korkeakoulututkimuksen kehittämiseen ja kehittämiseen. Jäsenyys toi mukanaan myös etuja, kuten vaikkapa Tieteiden talon tilojen maksuttoman käytön seuran tilaisuuksiin.

Samoihin aikoihin, kun seura sai TSV-jäsenyyden, voimistui myös aktiivinen yhteistyö muiden yhdistysten ja toimijoiden kanssa. Seura toimitti (vierailevina päätoimittajina Jatta Herranen ja Jani Ursin) ammattikorkeakoulujen kehittäjäverkoston (Kever) lehteen teemanumeron (1/2009) aiheesta *Rakenteet uudistuvat – muuttuuko korkeakoulutus?* ja järjesti vuonna 2010 Keverin kanssa *Rakennemuutoksesta eteenpäin* -seminaarin. Helsingissä Tieteiden talolla järjestetyn seminaarin avasi silloinen opetusministeri Henna Virkkunen, ja seminaarin pääpuhujana oli Ulrich Teichler Kaselin yliopistosta. Muina seminaarin esiintyjinä olivat muun muassa johtaja Anita Lehikoinen (OKM), Tuula Teeri (silloin vastaperustetun Aalto-yliopiston rehtori) ja

ministeri Christoffer Taxell. He kaikki olivat tarkastelleet suomalaisen korkeakoulukentän uudistumista aitiopaikoilta.

Vuosien mittaan seura on järjestänyt yksin tai yhteistyössä muiden toimijoiden kanssa muun muassa seuraavia tapahtumia:

2012:

- Nordic Conference on Higher Education and Research yhteistyössä Helsingin yliopiston HEINE-verkoston ja Hanasaaren ruotsalais-suomalaisen kulttuurikeskuksen kanssa.
- Korkeakoulu- ja innovaatiotutkimuksen päivät 2012 yhdessä HEINE-verkoston kanssa (mukana myös Helsingin yliopisto ja Suomen tieteen- ja teknologiantutkimuksen seura).
- AMK- ja ammatillisen tutkimuksen päivät.

2013:

- Korkeakoulu- ja innovaatiotutkimuksen päivät teemalla ”Visio korkeakouluista 2030” Tieteiden talolla, Helsingissä 22.–23.4.2013, yhteistyössä Helsingin yliopiston, Suomen ylioppilaskuntien liiton, Tieteen- ja teknologiantutkimuksen seuran ja Edistyksellisen tiedeliiton kanssa.
- AMK- ja ammatillisen tutkimuksen päivät.

2014:

- AMK- ja ammatillisen tutkimuksen päivät.

2015:

- Korkeakoulu- ja innovaatiotutkimuksen päivät teemalla ”Avoin tiede ja avoin koulutus?” Tieteiden talolla, Helsingissä 27.–28.4.2015, yhteistyössä Opiskelijatutkimusverkoston (Otus), HEGOM-tutkimusryhmän (Helsingin yliopisto), Edistyksellisen tiedeliiton, Suomen tieteen ja teknologian tutkimuksen seuran sekä Suomen ylioppilaskuntien liiton (SYL) kanssa.

2017

- Kansainvälinen CHER-konferenssi (*Consortium of Higher Education Researchers*) “Universities as political institutions - HEIs in the middle of academic, economic, and social pressures” yhdessä Koulutuksen tutkimuslaitoksen kanssa https://ktl.jyu.fi/fi/tutkimus/hiest/cher-2017_

2018:

- Seminaari 24.4. yhdessä Edistyskellisen tiedeliiton ja Suomen Tieteen ja teknologiantutkimuksen seuran kanssa, teemana yliopistojen vaikuttavuus.
- Seminaari 21.11. yhdessä Edistyskellisen tiedeliiton ja Suomen Tieteen ja teknologiantutkimuksen seuran kanssa, teemana yliopistojen uuteen rahoitusmalliin. <https://korkeakoulututkimus.fi/2018/04/06/rahoitusmalli-nyt-keskustelua-yliopistojen-vaikuttavuudesta-25-4/>.
- Seuran puheenjohtaja edusti seuraa Suomi Areenan keskustelussa ”Hätä yliopistoista” 17.7.2018. <https://korkeakoulututkimus.fi/2018/06/30/hata-yliopistoista-vaitostilaisuus-suomi-areenassa-17-7-2018/>.

Korkeakoulututkimuksen kesäkoulut

Korkeakoulutuksen kansainvälinen kesäkouluperinne aloitettiin vuonna 2014, ja kesäkoulu on sen jälkeen järjestetty vuosittain lukuun ottamatta vuotta 2020, jolloin seuran oli tarkoitus osallistua Jyväskylässä järjestetyn EERA:n (European Educational Research Association) kesäkoulun järjestelyihin. Tämä kesäkoulu kuitenkin peruttiin COVID-19 pandemian vuoksi. Seuran jäsenet ovat osallistuneet aktiivisesti kesäkouluun ohjaajina, luennoitsijoina ja kommentoijina. Erityisesti Taru Siekkinen ja Terhi Nokkala ovat olleet aktiivisia ja aloitteellisia kesäkoulutoiminnan käynnistäjiä ja järjestäjiä. Laajoilla teemoilla on haluttu taata mahdollisimman suuri osallistujajoukko. Kesäkouluja on useana vuonna järjestetty yhdessä muiden toimijoiden, kuten Tampereen yliopiston Higher Education Groupin (HEG) sekä HEGin koordinoiman HEAME-tutkijakoulun kanssa. Vuoden 2015 kesäkoulu järjestettiin kansainvälisen Consortium of Higher Education Researchers -konferenssin (CHER) ja korkeakoulututkimuksen symposiumin välipäivänä. Kesäkoulut on järjestetty seuraavien teemojen ympärille:

- What is higher education research? (2014)
- New direction in higher education research (2015)
- Methods and methodologies in higher education research (2016)
- Making the big decisions in PhD – research ethics and social responsibility in higher education research (2017)

- Theories and theoretical concepts in the higher education research process (2018)
- Methods and approaches in higher education research (2019)

Kesäkouluihin on osallistunut vuosittain 13–20 jatko-opiskelijaa ja noin kymmenen varttuneempaa tutkijaa kommentaattoreina. Kesäkouluun on usein, osin yhteistyössä symposiumin kanssa, saatu kansainvälisiä huippupuhujia kuten Roger Dale (2014), Teresa Carvalho (2016), Jenny J. Lee (2017), Rosemary Deem (2017), Anna Kosmützky (2018) ja Jussi Välimaa (2019). Kesäkoulun keskeinen osa on ollut iltatapahtumat, joissa on verkostoitumisen ja rentoutumisen lisäksi myös pidetty seuraavia työpajoja kesäkoulun teemojen ympärillä:

- The future of Finnish Higher Education (2014) (Jussi Välimaa ja Terhi Nokkala)
- Academic writing (2015) (Jani Ursin ja Taina Saarinen)
- Methods and methodologies in higher education research (2016) (Susanna Palo-niemi)
- Research ethics and social responsibility (2017) (Henriikka Mustajoki)
- Theories and concepts in higher education (2018) Johanna Kiili
- Been there, done that: why fuck-ups are a necessary part of becoming a researcher (2019) Melina Aarnikoivu ja Taina Saarinen

Viestintä

Seura on alusta asti viestinyt jäsenistölle vuosittaisilla jäsenkirjeillä, jotka ovat 2010-luvulle tultaessa siirtyneet täysin sähköpostiin. Seuran alkuperäiset verkkosivut ovat sijainneet Koulutuksen tutkimuslaitoksen sivuilla. Kun Koulutuksen tutkimuslaitos vuonna 2016 uusi sivunsa, seura siirtyi WordPress -alustalle Melina Aarnikoivun suunnittelemaalle sivustolle osoitteeseen www.korkeakoulututkimus.fi

Seuran ensimmäisen logon suunnitteli Saara Brax vuonna 2000 (kuvio 1), ja sen uusi Martti Minkkinen vuonna 2011 (kuvio 2). Seuralle tehtiin jo toiminnan alkuvaiheessa vuonna 2008 esite (kuvio 3), joka uudistettiin sisällöllisesti ja ulkoasultaan vuonna 2012 (kuvio 4). Vuonna 2008 seuran esite leikitteli sheriffitematiikalla seuran englanninkielisen nimen (Consortium of Higher Education Researchers in Finland CHERIF) pohjalta.



Kuvio 1. Saara Braxin suunnittelema seuran logo.



Kuvio 2. Martti Minkkinen vuonna 2011 uusimalla seuran logo ja siitä tehty banneri.



Kuvio 3. Vuoden 2008 esitteen kansilehti.



Kuvio 4. Vuonna 2012 julkaistu esite oli kolmiosainen taitettu. Kuvassa kansi- ja takalehdet.

Suomalaisen korkeakoulututkimuksen kehitysvaiheet

SUOMALAINEN YLIOPISTOIHIN KOHDISTUVA KORKEAKOULUTUTKIMUS VÄITÖSKIRJOJEN VALOSSA

Tiivistelmä

Tarkastelemme artikkelissa, millaista yliopistoihin kohdistuvaa korkeakoulututkimuksellisesti orientoitunutta tutkimusta Suomessa tehdään. Tutkimus on osa projektia, jossa paikannamme suomalaisen tieteeseen ja yliopistoihin kohdistuvan tutkimuksen painopisteitä väitöskirjatutkimuksiin perustuen. Rauhala, Kantola, Friman ja Huttula (2016) ovat tehneet aiemmin vastaavanlaisen tarkastelun ammattikorkeakouluihin kohdistuvasta tutkimuksesta. Tässä tarkastelussa keskitymme yliopistoihin kohdistuvaan tutkimukseen. Tavoitteenamme on tuottaa uutta tietoa yliopistoihin kohdistuvan korkeakoulututkimuksen tyypillisistä tutkimusteemoista ja niiden kehityksestä Suomessa. Tutkimuksemme tekee näkyväksi sekä alan uusia avauksia että korkeakoulututkimuslisten teemojen pitkäaikaisempaa juurtumista ja suhdetta eri tieteenaloihin. Artikkelin lopuksi peilaamme tuloksiamme aikaisempiin korkeakoulututkimuksellisia teemoja tarkastelleisiin tutkimuksiin (Tight 2003, Kehm & Teichler 2013), joissa aineistona on väitöstutkimusten sijaan käytetty alan tutkimusartikkeleita ja kirjoja.

Johdanto

Artikkelimme tarkoituksena on selvittää, millaista yliopistoihin kohdistuvaa korkeakoulututkimusta Suomessa tehdään. Tutkimuksemme on osa projektia, jossa paikannamme suomalaisen tieteeseen ja yliopistoihin kohdistuvan tutkimuksen painopisteitä väitöskirjatutkimuksiin perustuen. Rauhala, Kantola, Friman ja Huttula (2016) ovat tehneet aiemmin vastaavanlaisen tarkastelun ammattikorkeakouluihin kohdistuvasta tutkimuksesta. Tavoitteenamme on tuottaa uutta tietoa yliopistoihin kohdistuvan

korkeakoulututkimuksen tyypillisistä tutkimusteemoista ja niiden kehityksestä Suomessa. Tutkimuksemme tekee näkyväksi sekä alan uusia avauksia että korkeakoulututkimuksellisten teemojen pitkäaikaisempaa juurtumista ja suhdetta eri tieteenaloihin.

Korkeakoulututkimuksen aiempia luokittelutapoja

Tutkimuksemme taustaksi selvitimme korkeakoulututkimuksen aiempia luokittelutapoja. Kansainvälisissä analyyseissä on paikannettu tutkimuksen teemoja lehtiartikkeleiden, alan abstraktikokoelmien ja tutkijoiden profiilien kautta (Teichler 2015). Malcom Tight (2003) on kuvannut korkeakoulututkimusta alan lehtiin perustuen ja luokitellut tutkimusteemat seitsemään eri luokkaan. Tightin mukaan eniten tutkimusta on tehty 1) korkeakoulujärjestelmistä ja niiden ohjauksesta, 2) kurssien ja opetussuunnitelmien suunnittelusta sekä 3) akateemisesta työstä. Korkeakoulututkimus käsittelee tyypillisesti myös 4) opiskelijoiden kokemuksia, 5) korkeakouluhallintoa ja johtamista sekä 6) laatuun liittyviä aiheita. Tightin mukaan 7) opettamisen ja oppimisen teemoihin keskitytään harvemmin korkeakoulututkimuksen alan lehdistä julkaisuissa tutkimuksissa. (Tight 2003, 17–24; Pekkola, Kivistö & Hölttä 2014, 21–22.)

Barbara Kehm ja Ulrich Teichler (2013) tarkastelivat eurooppalaisen korkeakoulututkimuksen, Consortium of Higher Education Researchers (CHER) -verkoston jäsenten raportoimia tutkimusteemoja. Jäsenluettelossa oli 260 tutkijaa vuonna 2012. Kehm ja Teichler kävivät läpi verkoston jäsenten itse ilmoittamat intressit kolmena ajankohtana, viimeisimmäksi vuonna 2012, ja löysivät seuraavat korkeakoulututkimuksen kategoriat (vuoden 2012 yleisyysjärjestyksessä): a) johtaminen, hallinta ja organisaatiot, b) korkeakoulujärjestelmä, c) korkeakoulupolitiikka ja uudistukset, d) laatu, arviointi ja akkreditointi, e) kansainvälistyminen ja liikkuvuus f) opintoihin pääsy, opiskelijat ja valmistuneet, g) opetusohjelmat, opetus ja oppiminen, h) akateeminen professio ja työ, i) korkeakoulututkimus, teoriat ja metodit, j) tieto, tutkimus ja tiedonsiirto, k) rahoitus ja resurssit. Myöhemmässä artikkelissaan Teichler (2015) päätyi edellä kuvatusta luokituksesta kolmeen korkeakoulututkimuksen painopistealueeseen, joita hän piti 2010-luvun puolivälissä merkittävimpinä: a) opetus, oppiminen, opetussuunnitelmat ja kelpoisuudet, b) hallinta, johtaminen ja niihin liittyvät teemat sekä c) kansainvälistyminen.

Aiemmat korkeakoulututkimuksen alaa tarkastelleet tutkimukset tarjoavat tutkimuksellemme tärkeän peilauspinnan. Artikkelin lopussa reflektimme luokitteluamme suhteessa aiemmin esitettyyn kiinnittämällä huomiota luokittelujen yhtäläisyyksiin

ja eroavaisuuksiin sekä näiden syihin paneutuen erityisesti siihen, miten käytetyt aineistot vaikuttavat saatuihin tuloksiin.

Tutkimuskysymys

Tässä tutkimuksessa kysymme, millaisia teemoja yliopistoihin kohdistuvat väitöskirjat Suomessa ovat käsitelleet. Tutkimuksemme tuottaa myös tietoa siitä, mille aloille ja mihin yliopistoihin alan väitöskirjat sijoittuvat, millä kielellä ne on kirjoitettu sekä miten ne jakautuvat ajallisesti. Lisäksi kuvaamme taustatietona teema-alueittain alan väitöskirjan tekijöiden sukupuolijakaumaa.

Tarkastelemme yliopistoihin kohdistuvaa tutkimusta kansallisessa kehityksessä. Tutkimuksen kansallisen kehityksen huomioon ottaen olemme päätyneet käyttämään aineistona alan lehtiartikkeleiden sijaan kotimaisia väitöskirjoja. Väitöskirjoja on aiemmin käytetty Suomessa korkeakoulututkimuksen alan kartoittamiseen Rauhalan ym. (2016) ammattikorkeakouluihin keskittyneessä tutkimuksessa. Väitöskirjat tarjoavat ikkunan alan aihepiirien ja paradigmanmuutosten tutkimiseen. Niiden kautta voidaan muodostaa kokonaiskuva alan kansallisista kehityslinjoista. Vastaavanlaisia tarkasteluja ovat olleet esimerkiksi sekä Kivirauman (1998) tutkimus vuosina 1904–1995 ilmestyneiden kasvatustieteen väitöskirjojen paradigmanmuutoksista että Saarisen (2005) analyysi vuosina 1994–2004 julkaistujen kasvatustieteellisten väitöskirjojen aiheista. Tuorein kotimainen väitöskirjatarkasteluun ottava tutkimus on Atjosen ja kumppaneiden (2020) tutkimus kasvatustieteellisen alan väitöskirjoista vuosilta 2010–2016. Samantapaisia tarkasteluja on tehty myös varhaiskasvatuksessa (Alila ja Parrila 2011) sekä hoitotieteessä (Vierula ym. 2016; Stolt ym. 2018) (ks. lisää Atjonen, Huusko, Niukko & Perälä-Littunen 2020).

Aineiston muodostaminen

Koska korkeakoulututkimus ei ole samaan tapaan vakiintunut tieteenala kuin esimerkiksi kasvatustiede, väittelijä ei voi valita sitä tieteenalaksi, jolle väittelee. Tutkimuksemme lähtökohtien kannalta tämä tarkoittaa sitä, että emme voineet jäljitellä esimerkiksi kaikkia alan väitöskirjoja opintorekistereiden kautta (vrt. Atjonen ym. 2020) vaan otimme aineiston muodostamisen lähtökohdaksi laajan joukon

korkeakoulututkimuksen alaan liittyviä hakusanoja ja täydensimme niitä tutkimuksen edetessä. Näin ollen tutkimuksemme yksi haastavimmista vaiheista on ollut aineiston luominen, erityisesti hakusanoilla löytyneen väitöskirjajoukon läpikäyminen niin, että korkeakoulututkimuksen alaan tulkintamme mukaan kuuluvat väitöskirjat on saatu mukaan yhtenäisin perustein. Aineiston muodostamista on haastanut myös se, että kirjastot kuvailevat ja valitsevat hakusanat Melindaan tallennettaville väitöskirjoille, ja näin ollen väitöskirjoihin liitetyt hakusanat Melindassa eivät ole identtisiä tutkijan työlleen antamien asiasanojen kanssa.

Tunnistamme, että aineiston syntymiseen ovat vaikuttaneet myös molempien kirjoittajien aiemmat tutkimushistoriat ja kokemukset korkeakoulututkimuksen kentältä. Aineiston muodostamisen haastavuutta ja tutkimustulosten luotettavuutta ajatellen olemmekin halunneet tehdä valintojamme ja luokittelumme rajatapauksia mahdollisimman paljon näkyväksi. Tämän vuoksi nimeämme analyysiosassa, teemoja kuvatesamme, suurimman osan kuhunkin teemaan luokittelemistamme väitöskirjoista, mikä lisäksi kaikki aineistoomme sisältyvät väitöskirjat löytyvät tämän artikkelin liitteenä olevasta aineistoluettelosta (Liite 1 teoksen lopussa). Täten lukijalle jää mahdollisuus arvioida tekemiämme valintoja.

Tutkimuksemme sai alkunsa kiinnostuksesta kartoittaa Suomessa tehtyä tieteesen ja yliopistoihin keskittyvää tutkimusta sekä näiden välisiä rajapintoja (ks. Muho-nen, Vuolanto, Nieminen & Tanninen 2017). Tämän vuoksi tekemämme aineisto-haut sisälsivät yliopistoihin liittyvien hakusanojen lisäksi myös tieteesen kohdistuvia hakusanoja. Haku suoritettiin kirjastojen yhteistietokanta Melindassa ja rajattiin suomalaisiin väitöskirjoihin. Aineistoa haettiin tietokannasta kolmessa vaiheessa. Löy-simme hakusanoilla rajausten jälkeen yhteensä 918 tulosta. Päällekkäisten hakutulosten poistamisen jälkeen jäljelle jäi 617 väitöskirjaa.

Aineiston alustavan selailun perusteella oli selvää, että ensimmäinen hakusana-kierros ei tuottanut kaikkia haluttuja tuloksia, joten hakua täydennettiin uusilla haku-sanoilla. Toisen kierroksen tuloksena saimme 175 hakutulosta, joista 110 oli väitöskir-joja. Hakua täydennettiin vielä toisen kerran muutamilla uusilla hakusanoilla. Kolmas kierros tuotti 136 tulosta, joista 43 oli yksittäisiä väitöskirjoja. Yhteensä hakuehdot täyttäviä hakutuloksia saatiin 1229 kappaletta, ja tähän joukkoon lukeutui 770 yksit-täistä väitöskirjaa. Tästä alkoi varsinainen luokittelutyö, jonka tuloksena poistimme joukosta ensiksi ne väitöskirjat, jotka eivät olleet korkeakoulu- tai tieteentutkimuksel-lisesti orientoituneita. Näin joukosta poistui reilu kolmannes osumista. Tätä artikke-lia varten rajasimme aineistosta pois vielä tieteentutkimukselliset väitöskirjat, jolloin jäljelle jäi 199 korkeakoulututkimuksen alan väitöskirjaa. (Liite 1: aineistoluettelo.)

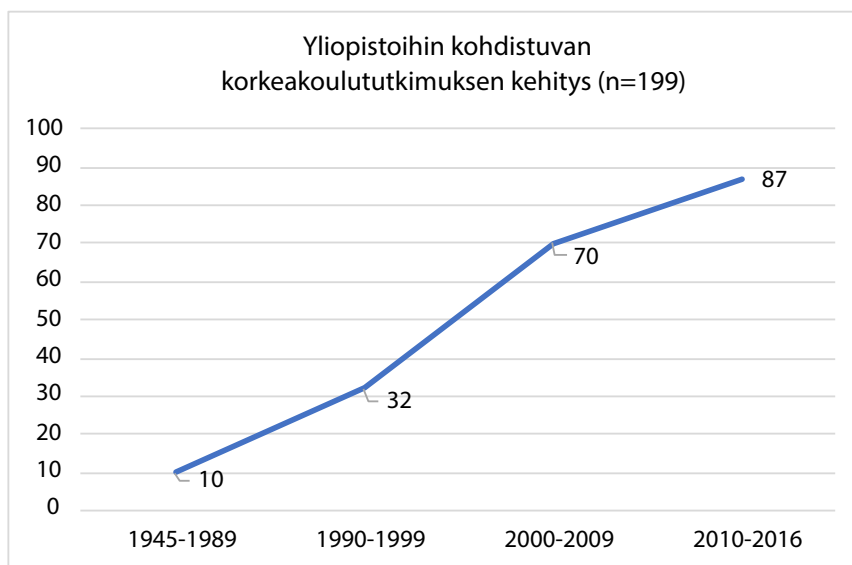
Hakutulokset vietiin Melinda-tietokannasta Refworks-viitteidenhallintaohjelmaan, jossa jokaiselle hakusanelle luotiin oma kansio. Tämän jälkeen hakutuloksista luotiin Refworksin avulla hakusanaakohtaiset lähdeluettelot, jotka vietiin Wordiin. Lähdeluettelosta rajattiin pois muut kuin suomalaiset väitöskirjat sekä useamman kerran saman hakusanan alla esiintyvät väitöskirjat. Rajauksen jälkeen väitöskirjat numeroitiin niin, että jokainen yksittäinen väitöskirja sai oman numeronsa.

Aineistoluettelon pohjalta luotiin omaan tiedostoonsa abstraktikokoelma, johon koottiin elektronisina löytyvien väitöskirjojen abstraktit. Hakutuloksista luotiin Exceeliin tietokanta, johon kirjattiin väitöskirjan otsikko, julkaisu vuosi, kieli, tieteenala ja yliopisto, johon väitös oli tehty.

Aineiston esittely

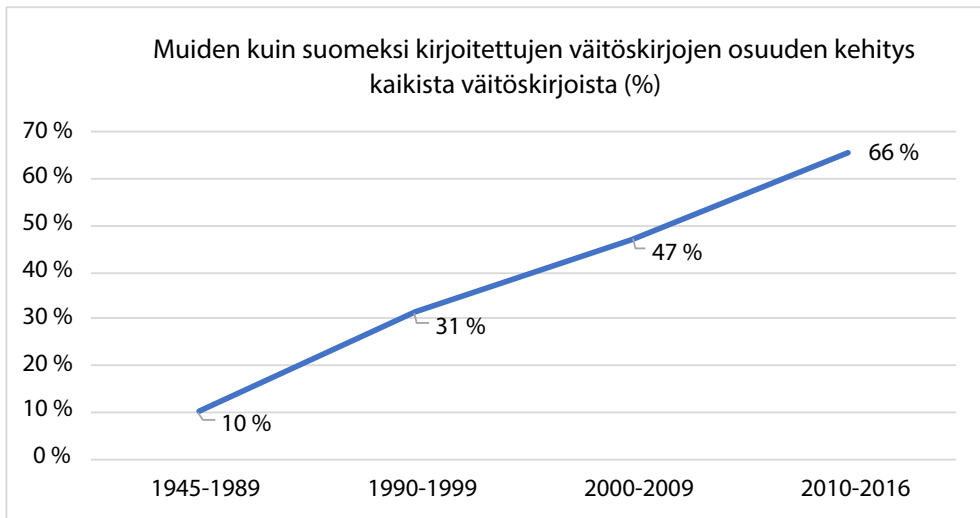
Analyysimme mukaan yliopistoja käsittelevät väitöskirjat alkoivat yleistyä Suomessa 1990-luvulta lähtien. Ennen vuotta 1990 alan väitöskirjoja oli ilmestynyt vasta kymmenen (kuva 1). Vuoden 2010 jälkeen väitöskirjoja oli valmistunut jo reilut 80 kappaletta.

Julkaisemisen kansainvälistymiskehitys (ks. esim. Puuska, Muhonen & Leino 2014) näkyy korkeakoulututkimuksen alan väitöskirjoissa. Suomenkielisten väitös-



Kuva 1. Yliopistoihin kohdistuvan korkeakoulututkimuksen kehitys.

kirjojen osuus on laskenut koko 2000-luvun ja vuosina 2010–2016 jo reilusti yli puolet väitöskirjoista oli kirjoitettu jollain muulla kielellä kuin suomella¹ (kuva 2). Aineistossamme muulla kuin suomen kielellä kirjoittaminen tarkoitti lähes poikkeuksetta englanniksi kirjoittamista. Alan väitöskirjoista vain kolme oli kirjoitettu ruotsiksi ja yksi ranskaksi. Sama, yhä enenevässä määrin englanniksi kirjoittamisen trendi todennettiin myös Atjosen ja kumppaneiden (2020) kasvatustieteellisen alan väitöskirjoja tarkastelleen tutkimuksessa.



Kuva 2. Muiden kuin suomeksi kirjoitettujen väitöskirjojen osuuden kehitys kaikista väitöskirjoista.

Tutkimusteemat

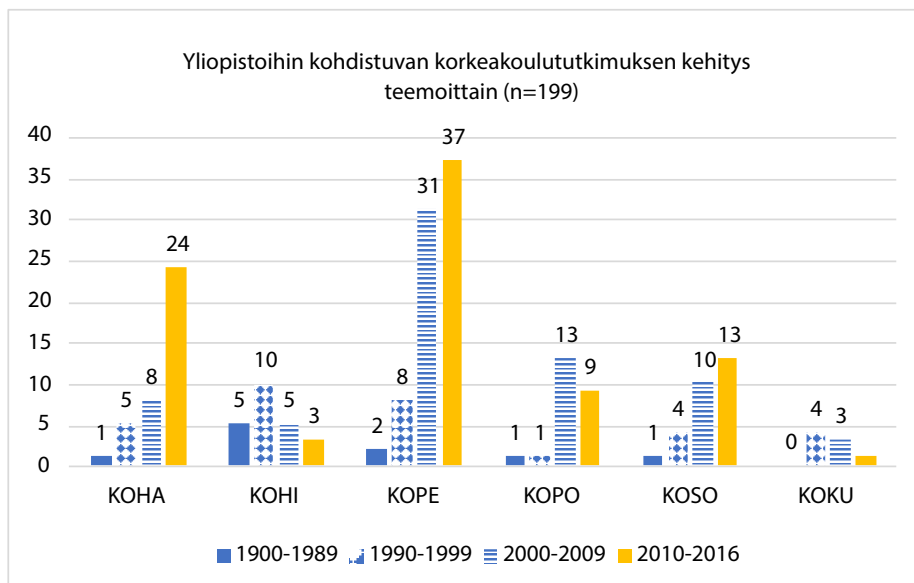
Luokittelimme väitöskirjat kuuteen kategoriaan (taulukko 1). Suurimman kategorian muodosti korkeakouluopetuksen ja -oppimisen luokka, johon luokittelimme 39 prosenttia väitöskirjoista. Toiseksi suurimpaan korkeakouluhallinnon ja -johtamisen luokkaan sijoitimme vajaan viidenneksen (19%) väitöskirjoista. Muut neljä luokkaa olivat pienempiä ja kooltaan lähempänä toisiaan. Sekä korkeakoulupolitiikan, korkeakoulusosiologian ja korkeakouluhistorian väitöskirjat muodostivat reilun kymmenyksen kokoiset aineistoluokat. Pienimmäksi (4%) luokaksi muodostui korkeakoulukulttuurisia näkökulmia hyödyntävien väitöskirjojen luokka.

¹ Päätelimme väitöskirjan kielen sen otsikon ja abstraktin kielestä. Tarkempaa analyysiä emme sen suhteen tehneet, joten väitöskirjat, jotka sisältävät sekä suomenkielisiä että englanniksi kirjoitettua artikkelia, ovat voineet analyysissämme päätyä jompaankumpaan luokkaan sen mukaan, mitä kieltä otsikossa ja abstraktissa on käytetty.

Taulukko 1. Yliopistoihin kohdistuva korkeakoulututkimus: tutkimusteemat.

Kategoria	N	%
Korkeakouluopetus ja -oppiminen KOPE	78	39
Korkeakouluhallinto ja -johtaminen KOHA	38	19
Korkeakoulusosiologiset näkökulmat KOSO	28	14
Korkeakoulupolitiikka KOPO	24	12
Korkeakouluhistoria KOHI	23	12
Korkeakoulukulttuuriset näkökulmat KOKU	8	4
Yhteensä	199	100

Korkeakouluhistorialliset sekä korkeakoulukulttuuriset väitöskirjat poikkeavat muista tässä artikkelissa esitellyistä korkeakoulututkimuksen alalajeista siinä, että niiden määrällinen kehitys on ollut tarkasteltavalla jaksolla laskusuuntaista (kuva 3). Molemmat luokat ovat tosin niin pieniä, että tuloksiin kannattaa suhtautua vain suuntaa antavina. Korkeakouluhallinnon ja -johtamisen alan väitöskirjojen määrä kasvoi voimakkaasti 2010-luvulla, kun taas korkeakouluopetuksen ja -oppimisen alan väitöstutkimusten määrä oli alkanut kasvamaan jo 2000-luvun alussa. Myös korkeakoulusosiologinen tutkimus on yleistynyt 2000-luvun alkupuolelta alkaen. Korkeakoulupolitiikan tutkimukseen kuuluvia väitöskirjoja ilmestyi eniten vuosien 2000–2009 aikana.²



Kuva 3. Yliopistoihin kohdistuvan korkeakoulututkimuksen kehitys teemoittain.

² Viimeinen tarkastelujaksomme, 2010–2016 kattaa vain seitsemän vuotta, joten suoraan emme voi tästä päätellä, että esimerkiksi korkeakoulupoliittisesti orientoituneiden väitöskirjojen määrä olisi laskussa.

Kokonaisuudessaan väitöskirjat jakautuivat väittelijän sukupuolen mukaan suhteellisen tasaisesti (taulukko 2). Joitain eroja kuitenkin ilmeni. Naiset ovat käsitelleet miehiä tyypillisemmin korkeakouluopetuksen ja -oppimisen sekä korkeakoulupolitiikan teemoja väitöskirjoissaan, kun taas miehet kirjoittivat useammin korkeakoulusosiologia sekä korkeakouluhallinnon ja -johtamisen teemaan luokittelemiamme väitöskirjoja. Miehet tekivät naisia tyypillisemmin myös korkeakouluhistorian alan väitöskirjoja.

Taulukko 2. Väittelijän sukupuoli ja väitöskirjan kieli.

Kategoria	Sukupuoli (naiset)	Kieli (muu kuin suomi)
Korkeakouluopetus ja -oppiminen KOPE	53 (68%)	45 (58%)
Korkeakouluhallinto- ja johtaminen KOHA	16 (42%)	24 (63%)
Korkeakoulusosiologiset näkökulmat KOSO	11 (39%)	10 (36%)
Korkeakoulupolitiikka KOPO	16 (67%)	12 (50%)
Korkeakouluhistoria KOHI	6 (26%)	6 (26%)
Korkeakoulukulttuuriset näkökulmat KOKU	4 (50%)	5 (63%)
Yhteensä	106 (53%)	102 (51%)

Tarkastelimme myös väitöskirjojen kieltä alalajeittain. Korkeakoulusosiologisiksi ja korkeakouluhistoriallisiksi tutkimuksiksi luokittelemamme väitöskirjat kirjoitettiin tyypillisimmin suomeksi (taulukko 2). Korkeakoulupoliittisesti orientoituneet väitöskirjat kirjoitettiin yhtä usein suomeksi kuin englanniksi. Kaikissa muissa aineistomme luokissa (KOKU, KOHA ja KOPE) oli yleisempää kirjoittaa väitöskirja englanniksi kuin suomeksi.

Yliopistoihin kohdistuvien korkeakoulututkimusten tieteenalat olivat moninaisia, mikä kuvastanee alalle ominaista monitieteistä lähestymistapaa. Tämä näkyy erityisesti korkeakouluopetuksen ja -oppimisen väitöskirjoista, joista osa on väiteltä jopa luonnontieteellisille aloille (taulukko 3). Tämä johtunee siitä, että opettajankoulutusta on tarjolla eri aloille ja osa jatko-opiskelijoista innostuu tekemään väitöskirjoja oman alansa opetuksesta. Kuitenkin suurin osa korkeakouluhallinnon ja -johtamisen väitöskirjoista oli tehty hallintotieteellisille aloille, korkeakouluopetuksen ja -opiskelun väitöskirjoista vastaavasti kasvatustieteisiin. Samoin historian tutkimuksellisista väitöskirjoista suurin osa väiteltiin historian alalle ja korkeakoulusosiologiaan lähestymistapoihin nojaavista väitöskirjoista sosiologiaan tai muihin yhteiskuntatieteisiin.

Taulukko 3. Mille aloille alan tutkimusta on väitelty?

Tieteenala	KOHA	KOHI	KOPE	KOPO	KOSO	KOKU	yhteensä
kauppatieteet, taloustieteet, laskentatoimi, liiketaloustiede, markkinointi, yrittäjyys	8	1	1	1	1		15
hallintotiede, johtaminen	15		2	2	1	1	20
historia		12					12
kasvatustieteet, aikuiskasvatustiede	1	6	46	11	8	1	75
sosiologia, koulutus/kasvatussosiologia, yhteiskuntapolitiikka, valtio-oppi, politiikan tutkimus, sosiaalipsykologia	4	3	5	6	10	5	35
tietojenkäsittelytiede, tietojärjestelmätiede, informaatiotutkimus	2		1		1		4
viestintätieteet, yhteisöviestintä, puheviestintä			2	1			3
tuotantotalous	4		1				5
psykologia			6			1	6
rakentamistalous	1						1
ympäristötiede	1						1
maatalous- ja metsätieteet, luonnontieteet			7		1		8
tekniset tieteet			2		2		4
soveltava kielitiede, italian kieli			1	2			3
teologia					1		1
ravitsemustiede, liikuntatiede, terveystieteet			2		1		3
taidepedagogiikka, musiikkikasvatus			2				2
puuttuva tieto	2	1		1	2		6
Yhteensä	38	23	78	24	28	8	199

Aineistossamme on määrällisesti eniten väitöskirjoja Helsingin yliopistosta (n=43), mutta lähes samaan ylsi Tampereen yliopisto (n=37) (taulukko 4). Aineistossamme on mukana myös suhteellisen paljon väitöskirjoja Jyväskylän, Turun ja Oulun yliopistoista. Muissa yliopistoissa määrät jäävät pienemmiksi.

Taulukko 4. Mihin yliopistoihin alan väitöskirjat sijoittuvat?

Yliopistot	KOHA	KOHI	KOPE	KOPO	KOSO	KOKU	Yhteensä
Helsingin yliopisto	4	6	26	2	5		43
Tampereen yliopisto	10	4	8	11	2	2	37
Turun yliopisto	6	8	5	3	11		33
Jyväskylän yliopisto	5	1	15	7	3	1	32
Oulun yliopisto	4	2	9		2		17
Lapin yliopisto	1		4	1	1		7
Kuopion yliopisto	1		2		1	1	5
Joensuun yliopisto		2	1		1	2	6
Itä-Suomen yliopisto	2		2		1		5
Vaasan yliopisto	2		3				5
Aalto yliopisto	1		2		1	1	5
Åbo Akademi	2		1				3
Helsingin kauppa- korkeakoulu						1	1
Yhteensä	38	23	78	24	28	8	199

Aineiston analyysi

Korkeakouluopetus ja -oppiminen

Suurimman joukon tässä artikkelissa tarkastellussa aineistossa muodostivat korkeakouluopetuksen ja -oppimisen kategoriaan luokittelemamme väitöskirjat (39%). Korkeakouluissa opetusta ja oppimista käsittelevät teemat ovat yleistyneet tasaisesti 2000-luvun ajan. Teema-alueen tohtoreita valmistui eniten Helsingin yliopistosta (26) ja Jyväskylän yliopistosta (15). Suurin osa väittelijöistä oli naisia (68%) ja englanninkieliset väitöskirjat olivat jonkin verran suomenkielisiä yleisempiä.

Ensimmäisenä teemana korkeakouluopetuksen ja -oppimisen kategoriassa (78 kappaletta) erottuivat opetuksen kehittämiseen paneutuvat väitöskirjat. Osa näistä keskittyi jonkin tietyn alan, kuten fysiikan (Majidi 2013, Leinonen 2013, Nousiainen 2012), kemian (Rautiainen 2012), ruotsin kielen (Haagensen 2007) tai kasvatustieteiden (Rautopuro 2010) yliopisto-opetuksen problematiikkaan. Jotkut väitöskirjat keskittyivät erilaisiin opetusmenetelmiin, kuten ongelmälähtöiseen opetukseen

(Rautiainen 2012), käsittekarttojen käyttöön (Nousiainen 2012) tai dialogipedagogiikkaan (Haagensen 2007). Verkko-opetuksen kehittämiseen paneuduttiin useissa väitöskirjoissa (Liukkunen 2011, Lakkala 2010, Muukkonen-van der Meer 2011, Ossiannilsson 2012, Lindfors 2002, Syrjäkari 2007, Rytönen 2014). Erillisenä opetuksen kehittämisen aiheena keskityttiin myös opintojen ohjaukseen, joka saattoi tarkoittaa esimerkiksi henkilökohtaisten opintosuunnitelmien (Annala 2007) tai mentoimisen (Lindgren 2000) tutkimusta. Opettajuutta tai opettajia tutkittiin vain vähän (Karlsson-Fält 2010). Yliopistopedagogiikkaa tai korkeakoulupedagogiikkaa termeinä käytettiin vain muutaman väitöskirjan tiivistelmässä (Elsinen 2000, Annala 2007, Kaartinen-Koutaniemi 2009, Postareff 2007, Repo 2010). Jatkoselvityksen kannalta olisi tärkeää sisällyttää myös nämä termit korkeakoulututkimuksen hakuihin.

Toisena laajana teemana korkeakouluopetuksen ja -oppimisen kategoriassa oli oppiminen. Eniten tämän teeman väitöskirjat keskittyivät verkossa oppimiseen jollakin tietyllä alalla, kuten vieraan kielen ja yrittäjyyden (Tammelin 2004), laboratorio-opetuksen (Kiviahde 2005), kasvatustieteiden (Hakkarainen 2007), kielten opetuksen (Wallinheimo 2016), hoitotieteen (Korhonen 2003), musiikkikasvatuksen (Salavuo 2005), lääketieteen ja luokanopettajakoulutuksen (Vilppu 2016) kannalta tai yleisesti useilla tieteenaloilla (Mäkitalo 2006, Pöytä 2007) tai esimerkiksi kansainvälisillä verkkokursseilla (Vuopala 2013). Tässä teemassa erottui hyvän oppimisen elementtien tutkimus eri aloilla: laskentatoimissa (Eskola 2011), kasvatustieteen avoimessa yliopisto-opetuksessa (Koro 1993) ja terveystieteissä (Turunen 2002). Yksi väitöskirja käsitteli kokemuksellisuutta oppimisessa (Basaran 2016) ja yksi opiskelua työn ohella (Roisko 2007). Jotkut väitöskirjat paneutuivat oppimisympäristön merkitykseen (Marin 1970, Vuojärvi 2013, Tynjälä 1999, Kallioniemi-Chambers 2010). Myös yksi vanhimmista löytämistämme väitöskirjoista liittyi opintoympäristön vaikutuksiin korkeakouluopiskelun kannalta (Littunen 1956).

Kolmantena teemana tämän kategorian väitöskirjoissa tutkittiin opiskelijoita. Eriyisesti näissä väitöskirjoissa selvitettiin opiskelijoiden tietojen ja valmiuksien kehittymistä. Moni väitöskirja paneutui akateemisiin, kuten tieteelliseen ajatteluun (Kaartinen-Koutaniemi 2009, Seppälä 2013), perustelun ja argumentoinnin (Kallio 1998), puheviestinnän (Almonkari 2007), lukemisen ymmärtämisen (Viitala 1991) ja tutkimuskirjallisuuden käytön (Kautto 2004) taitoihin ja valmiuksiin. Joissakin väitöskirjoissa tartuttiin kielitaidon merkitykseen yliopisto-opinnoissa (Niemi 2008, Elsinen 2000), toisissa aiheena oli työelämävalmiuksien (Jaskari 2013, Kempainen 2014) tai yrittäjyystaitojen (Luoto 2010) kehittyminen. Paitsi opiskelijoiden tietoja ja valmiuksia, myös opiskelijoiden motivaatioita, lähtökohtia ja orientoitumista

opintoihin selvitettiin (Mikkonen 2012, Nieminen 2011, Heikkilä 2011, Saarelainen 2011, Mäkinen 2003, Lähteenoja 2010). Joissakin väitöskirjoissa tutkittiin opiskelijoiden elämänvaiheita, aikuistumista ja näkemyksiä tulevaisuudesta (Aittola 1992, Mary 2012). Yksittäisiä aiheita olivat opiskelijoiden kokemukset yliopistokokeilusta (Vaara 2005, erityisesti avoimen yliopiston aikuisopiskelijat) ja kaltoin kohtelusta (Björklund 2010). Joissakin väitöskirjoissa selvitettiin ulkomaisten opiskelijoiden kokemuksia (Taajamo 2005, Dervin 2008, Sakurai 2014).

Neljäntenä teemana tämän kategorian tutkimuksissa oli tohtoriopintojen ja jatkokoulutuksen tutkimus. Näissä selvitettiin kokemuksia tohtoriopinnoista (Lahenius 2013, Rinne 2016, Raehalme 1996), ohjausta ja ohjaussuhteita (Aittola 1995) sekä opintojen prosessia osana elämäntulkua (Peura 2008). Yhdessä väitöskirjassa tutkittiin tohtoriopiskelijoiden kiinnittymistä tiedeyhteisöön (Vekkaila 2014).

Joillekin teeman alle luokittelimme väitöskirjoille oli ominaista se, että tutkimuksessa ei abstrakteissa ilmaistu niitä tieteenaloja, joita tutkimus käsitteli. Alalla itsellään ei vaikuttaisi silloin olevan merkitystä tutkimuksen kohteen eli vaikkapa oppimisen kannalta. Toisaalta joissakin väitöskirjoissa oppimista tai opettamista tarkasteltiin tarkasti rajatun tieteenalan sisällä (esim. fysiikka tai kemia). Tämä voi johtua esimerkiksi luonnontieteellisten alojen opettajankoulutuksen tutkimusintresseistä.

Tämän teeman muodostamisessa korostui ammattikorkeakoulututkimuksen ja yliopistoihin kohdistuvan tutkimuksen erottamisen haasteet. Vaikka esimerkiksi Stenforsin (1999) väitöskirja käsitteli tieteellisen ajattelun kehittymistä koulutuksen aikana ja voisi siksi kuulua hyvinkin tähän teemaan, jätimme sen aineiston ulkopuolelle, koska siinä tutkittiin hoitoalan opiskelijoita terveydenhuoltoalan oppilaitoksissa ammattikorkeakoulutasolla.

Korkeakouluhallinto ja -johtaminen

Analyysimme sisältää 38 vuosien 1979–2016 aikana ilmestynyttä yliopistoihin kohdistuvaa korkeakouluhallinnollisesti orientoitunutta väitöskirjaa. Aineistossamme korkeakouluhallinnon ja -johtamisen alan väitöskirjat muodostivat toiseksi suurimman luokan. Eniten korkeakouluhallinnon ja -johtamisen alan väitöskirjoja on väitellyt Tampereen yliopistoon (10) ja tieteenaloista yleisimmin hallintotieteisiin (11) ja johtamiseen (4). Suurin osa väittelijöistä on ollut miehiä (58%) ja enemmistö (63%) tähän luokkaan ryhmittelemistämme väitöskirjoista on kirjoitettu muulla kuin suomen kielellä, yhtä ruotsinkielistä väitöskirjaa lukuun ottamatta englanniksi.

Ensimmäinen alan väitöskirja, historiallinen katsaus suomalaisten korkeakoulujen itsehallintoon, julkaistiin vuonna 1979 (Vuorinen). Tämän jälkeen oli kuitenkin hiljaista, sillä 1980-luvulla ei analyysimme mukaan ilmestynyt yhtään korkeakouluhallinnollisesti orientoitunutta yliopistoihin kohdistuvaa väitöskirjaa.³ 2000-luvulla teemaa käsittelevät väitöskirjat alkoivat yleistyä, ja 2010-luvulla ilmestyi jo 24 alan väitöskirjaa.

Korkeakouluhallinto-luokan väitöskirjat liittyivät yleisimmin johtamiseen, tosin tulokulma johtamiseen vaihteli. Tutkittiin esimerkiksi muutosjohtamista (Bisaso 2011, Holm 2014), strategista johtamista (Malkki 1999, Nokelainen 2016), tutkimus- ja innovaatiojohtamista (Virranniemi 2015), akateemisen profession määrittelyä, johtamista ja toimintaympäristöä (Pekkola 2014) sekä brändi-identiteetin ja maineen johtamista (Suomi 2015).

Toiseksi suurimman temaattisen kokonaisuuden muodostivat tulosohjaukseen sekä yliopistojen ja valtionjohdon suhteeseen keskittyvät väitöskirjat (esim. Treuthardt 2004, Kivistö 2007, Kallio 2014, Vasikainen 2014). Saman verran väitöskirjoissa on käsitelty yliopistojen ohjausvoimia, kuten markkinaohjautuvuutta, autonomiaa ja valtionohjausta (Rekilä 2006). Suurimmassa osassa näistä keskityttiin tarkastelemaan yliopistojen autonomian edellytyksiä (Vuorinen 1979, Hölttä 1995, Näppilä 2012). Autonomian edellytyksiä tutkittaessa tyypillisesti keskusteluissa ovat kulkeneet myös kysymykset tehokkuudesta ja tuottavuudesta. Esimerkiksi Håkan Gadd (2005) tutki väitöskirjassaan autonomian ja tehokkuuden suhdetta.

Korkeakouluhallinnollisesti orientoituneiden väitöskirjojen kategoriaan luokittelimme myös korkeakouluhallinnolliset näkökulmat arviointiin, esimerkiksi laadunvarmistukseen (Anyamele 2004) ja arviointitiedon käyttöön (Liuhanen 2007). Muita yksittäisiä teemoja olivat esimerkiksi tutkimus yliopistoista tietointensiivisinä organisaatioina (Lehtimäki 1993).

Pidämme analyysimme kannalta tärkeänä rajatapausten näkyväksi tekemistä. Tämän teeman alla rajatapauksia edustivat esimerkiksi johtajien identiteettityötä yliopistolähtöisissä yrityksissä tarkasteleva väitöskirja (Montonen 2014). Identiteettityön käsite voisi toimia perusteena luokitella väitöskirja kulttuuriset näkökulmat luokkaan, mutta koska väitöskirjan tavoitteena oli tuoda tulkitseva organisaatio- ja johtamisteoreettinen lähestymistapa yliopistolähtöisten yritysten tutkimukseen, päädyimme luokittelemaan sen korkeakouluhallinnon luokkaan. Kyseinen väitöskirja on

3 Ammattikorkeakouluihin kohdistuva tutkimus on ollut tyypillisesti merkittävässä asemassa korkeakouluhallinnon alan tutkimuksessa, mutta tässä yliopistoihin keskittyvässä tarkastelussa olemme rajanneet sen pois.

esimerkki aineiston luonteesta ja analyysiamme kuvaavista haasteista. Se perustelee myös tarvetta tehdä näkyväksi muodostamiemme luokkien sisältöä tarjoten lukijalle mahdollisuuden arvioida ratkaisujemme perusteluja.

Korkeakoulusosiologiset näkökulmat

Luokittelimme korkeakoulusosiologian luokkaan 28 väitöskirjaa ja ne muodostavat kolmanneksi suurimman luokan (14%) aineistostamme. Korkeakoulusosiologiset väitöskirjat on väiteltä useimmiten Turun yliopistoon (11) ja kirjoitettu suomeksi (64%). Tyypillisimmin ryhmään sijoittamamme väitöskirjat sijoittuvat sosiologiaan (10) sekä kasvatustieteisiin tai aikuiskasvatustieteeseen (8), ja enemmistö (61%) väitöskirjoista on miesten kirjoittamia.

Tyypillisimmin sosiologisesti orientoitunut yliopistoihin kohdistuva tutkimus on käsitellyt korkeakoulutukseen valikoitumiseen liittyviä teemoja (Häyrynen 1970, Nurmi 1998, Nori 2011, Anyan 2016), esimerkiksi korkeakoulutuksen massoittumisen näkökulmasta (Ahola 1995). Tämän teeman alla tarkasteltiin myös korkeakoulutuksen eriarvoistumista (Prix 2014) ja kulttuurireproduktiivisia teemoja korkeakoulutuksessa menestymisen (Merenluoto 2009) sekä koulutuksen vaihtamisen ja keskeyttämisen näkökulmasta (Liljander 1998). Koulutuksen vaihtamista tarkasteltiin myös opiskelijoiden kokemusten valossa (Mäkinen-Streng 2012).

Korkeakoulusosiologian kategoriaan luokittelimme myös laajan joukon väitöskirjoja, joissa käsiteltiin korkeakoulutuksen suhdetta työmarkkinoihin. Teeman alla tarkasteltiin esimerkiksi koulutuksen työelämävastaavuutta eli sitä, miten koulutuksen tuottamat ja työelämän edellyttämät valmiudet vastaavat toisiaan (Kokko 2003, Torpström 2009, Riihijärvi 2009). Korkeakoulutuksen suhdetta työelämään lähestyttiin myös niin korkeakoulutuksen ja työelämään siirtymisen näkökulmasta (Kanervo 2006, Lindberg 2008) kuin alueellisiin työmarkkinoihin (Suhonen 2013) ja uravalintamotiiiveihin (Niemelä 1999) keskittyen. Korkeakoulusosiologian kategoriaan luokittelimme myös koulutuksellisen elämänkulun näkökulmasta tehdyt tutkimukset, joiden tarkastelukontekstina oli yliopistokoulutus. Tällaisia olivat esimerkiksi opinteillä etenemistä tarkastelevat tutkimukset aikuisena yliopistossa opiskelusta (Moore 2003) ja opintojen yliopistollisuuden merkityksestä sotien sukupolvelle (Muhonen 2014).

Myös korkeakoulusosiologisten tutkimusten luokan rajoja oli joissain kohdin haastavaa vetää. Päädyimme sijoittamaan esimerkiksi Aittolan (1992) opiskelijoiden elämänvaiheita ja tieteenalakohtaisten habitusten muovautumista käsittelevän

väitöskirjan tämän luokan sijaan korkeakouluopiskelun ja -oppimisen luokkaan yhdes-
sä muiden opiskelijoiden kokemuksiä käsittelevien väitöskirjojen kanssa.⁴

Korkeakoulupolitiikka

Korkeakoulupoliittisesti orientoituneita väitöskirjoja oli aineistossamme 24 (12%). Tämän ryhmän väitöskirjat ovat valmistuneet useimmiten Tampereen ja Jyväskylän yliopistoissa ja ne on väiteltä tyypillisimmin kasvatustieteisiin (11) ja yhteiskuntatie-
teellisesti orientoituneisiin aineisiin (6). Suurin osa (67%) ryhmän väitöskirjoista on naisten kirjoittamia. Tässä luokassa on kirjoitettu väitöskirjoja yhtä usein suomeksi kuin englanniksi.

Osa korkeakoulupoliittisesti orientoituneista väitöskirjoista keskittyi itsessään kor-
keakoulupolitiikkaan, kuten tutkimukset eurooppalaisen korkeakoulupolitiikan ja kansainvälisten toimijoiden, kuten OECD, yhteydestä kansalliseen korkeakoulupoli-
tiikkaan (Kallo 2009, Moisio 2014). Tutkittiin myös korkeakoulupoliittista järjestel-
mää (Kauko 2011). Tyypillisempää kuitenkin oli, että tarkasteltiin jotain korkeakou-
lututkimuksellista ilmiötä tai osa-aluetta, kuten laatua ja arviointia (Saarinen 2007, Huusko 2009), opettajakoulutuksen kehittämistä (Saari 2002), yliopistojen yhteis-
kunnallista roolia (Linna 2001, Kantanen 2007, Kankaanpää 2013), vallankäyttöä (Antikainen 2002) tai avoimen yliopiston (Piesanen 1999) merkitystä korkeakou-
lupoliittisessa kontekstissa. Kansainvälistymistä korkeakoulupoliittisessa kehyksessä tarkastelevat väitöskirjat (Saarinen 2000, Hoffman 2007, Nokkala 2007) muodostivat oman temaattisen joukkonsa.

Aiemmin tehdyssä tarkastelussamme (Muhonen ym. 2017), johon sisällytimme myös tieteeseen kohdistuvan tutkimuksen, yksi luomistamme kategorioista oli tiede-
poliittinen tieteentutkimus. Korkeakoulupoliittisesti orientoituneita väitöskirjoja luo-
kitellessa tuntui tärkeältä palata näihin aiempiin luokitteluihimme ja käydä uudelleen
läpi kaikki tiedepoliittiseksi tieteentutkimukseksi luokittelemamme väitöskirjat. Näis-
tä nostimme korkeakoulupolitiikan kategoriaan mukaan kaksi väitöstutkimusta, joissa
tutkimuskohteeksi otetaan vahvasti yliopistot. Nämä olivat Niemisen (2005) tiede- ja
korkeakoulupolitiikan muutoksia ja muutosten vaikutuksia yliopistojen tutkimustoi-
mintaan 1990-luvulla tarkasteleva tutkimus ja Aurasen (2014) tutkimus suomalaisten
yliopistojen tutkimustuottavuudesta.

⁴ Esitämme yhtenä jatkotutkimusideana opiskelijoiden kokemuksiä käsittelevien väitöskirjojen otta-
mista tarkemman analyysiin kohteeksi.

Osassa tutkimuksia aihe oli korkeakoulupoliittinen, mutta sitä tarkasteltiin pääasiallisesti jostain muusta kuin korkeakoulupoliittisesta näkökulmasta. Sisällytimme myös muutamia tällaisia tutkimuksia aineistoomme. Esimerkkejä tällaisista tutkimuksista ovat Hauhian (2015) tutkimus korkeakouluopintojen lukukausimaksuista julkisen pedagogiikan näkökulmasta sekä Adamun (2014) tutkimus eri etnisten ja uskonnollisten ryhmien välisistä suhteista etiopialaisissa yliopistoissa.

Korkeakouluhistoria

Korkeakouluhistorian luokkaan luokittelimamme väitöskirjoja on aineistossamme 23 (11 %), ja tähän luokkaan luokiteltujen väitöskirjojen määrä on ollut tarkasteltavalla aikavälillä laskusuunnassa. Alan väitöskirjat on väiteltä yleisimmin Turun yliopistoon (8) ja miehet ovat väitelleet naisia enemmän tästä teemasta (74%). Väitöskirjat jakautuivat pitkälle aikavälille: ensimmäinen oli tehty jo vuonna 1945. Eniten tämän teeman väitöskirjoja valmistui 1990-luvulla. Vain neljännes väitöskirjoista oli englanninkielisiä.

Korkeakouluhistorian kategoriaan luokittelimme korkeakoulun syntyä ja kehitystä tutkivat väitöskirjat, jotka kohdistuivat yksittäiseen yliopistoon, kuten Jyväskylän yliopiston perustamiseen (Kangas 1992), Taideteollisen korkeakoulun kehitykseen (Huovio 1998) ja Oulun yliopiston vaiheisiin (Salo 2003) paneutuvat väitöskirjat. Kaksi väitöskirjaa perehtyi jonkin maan koko korkeakoululaitoksen kehitykseen. Näitä olivat Januzyten (2005) Liettuan yliopistoja ja Nevalan (1999) suomalaisia yliopistoja tutkivat väitöskirjat.

Osa korkeakouluhistorian väitöskirjoista pureutui korkeakoulun johonkin osaluueeseen, kuten tutkijakoulutuksen kehittymiseen (Laiho 1997) tai avoimen yliopiston muotoutumiseen (Haltia 2012). Osa taas tutki korkeakoulujen sisäisten ryhmien toimintaa, kuten jonkin osakunnan historiaa (Ruutu 1939, Teperi 1959, Toikkanen 1997) tai opiskelijaliikkeiden historiallista kehitystä (Remy 2000). Osassa väitöskirjoista paneuduttiin opiskelijoiden syntyperiin ja elämänkulkuun (Salomaa 1945, Strömberg 1996) tai opiskelijoiden aatteisiin (Klinge 1967). Korkeakoulujen historian tutkimusta ovat kiinnostaneet myös yliopistojen varhaiset virkanimitykset (Autio 1981) ja virkojen täyttöprosessit (Koivisto 1998).

Koska haimme aineistoa sekä tieteen että korkeakoulutuksen tutkimuksen aloilta, saimme hakutuloksina paljon historian tutkimuksen väitöskirjoja, jotka voitaisiin luokitella sekä korkeakouluhistoriaan että tieteenhistoriaan. Teimme joitakin valintoja erotellaksemme nämä läheiset alat toisistaan, vaikka tiedostamme, että näiden alojen

väliset rajat ovat hyvin häilyvät. Kasvatustieteen alaan paneutuvat historialliset väitöskirjat (Saari 2011, Vuorenpää 2003) sijoitimme korkeakouluhistorian kategoriaan, samoin koulutussosiologian ja kasvatustieteen kehyksessä tehdyt yksittäisen alan historiaa käsittelevät väitöskirjat esim. professionalisaatiosta (Laiho 2005, Vuorikoski 1999) tai koulutuksen kehityksestä yleensä jollain alalla (Orelma 1996, Tulkki 1996). Professionalisaatiotutkimuksen olisi hyvin voinut sijoittaa myös korkeakoulusosiologisten väitöskirjojen luokkaan, mutta tutkimusten pitkä aikajänne ja tutkimuksissa käytetty historian tutkimukselle tyypillinen materiaali saivat meidät sijoittamaan nämä väitöskirjat historian tutkimuksen kategoriaan.

Tieteenhistoriaan (48 väitöskirjaa) puolestaan sijoitimme muiden yksittäisten alojen historian tutkimuksen (kuten Tedre 200 tietojenkäsittelytieteestä), yksittäisten tutkijoiden henkilöhistoriallisen tutkimuksen (esim. Salomaa 2002) ja tieteen kansainvälisyyden ja liikkuvuuden tutkimuksen (esim. Litzen 2007). Niin ikään tieteen menetelmien historian tutkimuksia (kuten lääketieteellisten kokeiden historiasta esim. Lahtinen 2015) ja tieteellisten keksintöjen ja keksimisen historian tutkimusta (Hakosalo 2006) ja tieteen kaupallistumisen historiaa (esim. Kaataja 2009) pidimme enemmän tieteen historian kuin korkeakouluhistorian alaan kuuluvina. Tieteen ja uskonnon (tai uskonnottomuuden) suhdetta tutkivat historialliset väitöskirjat sijoitimme myös tieteen historian kategoriaan.

Korkeakoulukulttuuriset näkökulmat

Tämän tarkastelun määrällisesti pienimmän luokan muodostivat korkeakouluja kulttuurisena ilmiönä tutkivat väitöskirjat. Luokittelimme teeman alle kahdeksan väitöskirjaa (4 %). Alan tutkijat olivat väitelleet yksittäisiin suomalaisiin yliopistoihin ja heistä puolet oli naisia. Korkeakoulukulttuurisesti orientoituneissa väitöskirjoissa tarkasteltiin yliopistoja sisältäpäin, esimerkiksi yliopiston sisäisten symbolisten järjestysten (Koski 1993) ja kulttuuristen arvojen ja käytäntöjen muutosten (Hakala 2009) kautta. Väitöskirjoissa tarkasteltiin yliopistoja akateemisen työn tekijöiden (Mäntylä 2007) ja johtamiskulttuurien (Kekäle 1997) näkökulmasta. Tutkittiin myös oppiaine-kulttuureita eli opiskelijoiden ja opettajien tavoitteita, arvoja, uskomuksia ja toimintatapoja (Ylijoki 1998, Korpiaho 2014) sekä yliopistokoulutuksen lähtökohtia ja sivistyskäsitteitä (Tirronen 2005).

Pohdintaa – Tutkimuksen tulokset aiempien luokittelujen valossa

Artikkelissa esittämämme luokitus on samansuuntainen aiempien korkeakoulututkimuksen teemoja tarkastelleiden tutkimusten (Tight 2003, Kehm ja Teichler 2013, Teichler 2015) kanssa. Nostamme seuraavaksi esiin yhtäläisyyksiä ja eroja suhteessa aiempiin luokituksiin ja pohdimme erojen mahdollisia syitä.

Olennessa ero suhteessa aiempiin tutkimuksiin (Tight 2003, Kehm & Teichler 2013) perustuu käyttämämme aineiston, väitöskirjojen, luonteeseen. Siinä missä sekä Tightin että Kehmin ja Teichlerin luokituksissa katse on käsiteltävissä aiheissa, tutkimuksessamme olemme ottaneet huomioon myös väitöstutkimusten lähestymistavan. Koska väitöskirjat ovat opinnäytetöitä, joilta odotetaan tutkimuksellisten lähtökoh- tien auki purkamista, niissä tutkimuksen sitominen tiettyyn tieteenalaperinteeseen tehdään tyypillisesti muuta tieteellistä kirjoittamista eksplisiittisemmin. Lähestymis- tapaa painottavassa analyysissämme esimerkiksi korkeakoulutuksen laatuun liitty- vät aiheet (vrt. Tightin luokka 6) ovat voineet sijoittua luokituksessamme niin kor- keakoulupolitiikan, korkeakouluhallinnon kuin korkeakouluopetuksen ja -opiskelun luokkiin.

Tutkimuksessamme korkeakouluopiskeluun ja -oppimiseen liittyvät teemat muo- dostivat suurimman luokan. Opetuksen ja oppimisen teemojen yleisyys suomalaisen korkeakoulututkimuksen alan kentällä saa tukea myös aiemmasta tutkimuksesta, jon- ka mukaan suomalaisissa ammattikorkeakoulututkimusta käsittelevissä väitöskirjois- sa käsiteltiin useimmiten kyseisiä teemoja (Rauhala ym. 2016). Tightin korkeakoulu- tutkimuksen alan lehtiin perustuvassa luokittelussa sen sijaan opetusta ja oppimista käsittelevät tutkimukset olivat harvinaisempia. Huomio havainnollistaa käytetyn tut- kimusaineiston merkitystä tulosten kannalta. Tightin tutkimus perustui korkeakoulu- tutkimuksen alan lehdissä julkaistuihin artikkeleihin. Voidaan olettaa, että korkeakoulu- tutkimuksellisesti orientoituneet tutkijat tekevät kyllä tutkimusta opettamiseen ja oppimiseen liittyvistä aiheista, mutta esimerkiksi Tightin luokituksessa tämä suun- taus ei näy niin voimakkaasti, sillä alan tutkimusta saatetaan julkaista korkeakoulu- tutkimuksen lehtiä tyypillisemmin esimerkiksi kasvatustieteellisesti orientoituneissa lehdissä (ks. Pekkola ym. 2014, 21–22). Myös Teichlerin (2015) tarkastelu tukee tut- kimuksemme tuloksia siitä, että opettamiseen ja oppimiseen liittyvät aiheet ovat yksi tärkeimmistä korkeakoulututkimuksen alan painopisteistä.

Kehmin ja Teichlerin jaottelu eroaa Tightin luokittelusta aineiston suh- teen, sillä julkaisujen sijaan se perustuu korkeakoulututkimuksen alan tutkijoiden

itseymmärrykseen tutkimusintresseistään. Luokittelut ovat samansuuntaisia muun muassa pyrkimyksessään luokitella tutkimusteemoja lähestymistapojen sijaan, mutta Kehmin ja Teichlerin korkeakoulututkimuksellisten aiheiden kattavampi ja puhtaammin tutkimusaiheisiin perustuva luokittelu paljastaa Tightin luokittelujen puutteet. Vaikuttaa siltä, että Tightin luokittelussa osa luokista perustuu tutkimusaiheisiin (vrt. ”kurssien ja opetussuunnitelmien suunnittelu” tai ”laatu”), kun taas osassa luokista niiden muodostumiseen näyttäisi vaikuttaneen myös lähestymistapa (esim. ”korkeakouluhallinto ja johtaminen” ja ”akateeminen työ”). Koska luokat vaikuttavat muodostuneen eriävin perustein, luokittelu näyttyy epätasapainoiselta. Lisäksi se, että vain osa tutkimusaiheista mainitaan, saa luokituksen vaikuttamaan puutteelliselta. Herää esimerkiksi kysymys, mihin Kehmin ja Teichlerin tärkeiksi nostamat kansainvälistymiseen ja liikkuvuuteen liittyvät aiheet sijoittuisivat Tightin luokituksessa. Oman luokittelumme etu tässä suhteessa on se, että lähestymistapoihin perustuva luokittelumme toimii kattavammin, sillä yksittäiset tutkimusaiheet, kuten kansainvälistyminen, voivat sijoittua lähtökohtaisesti luokituksessamme mihin tahansa muodostamaamme luokkaan. Aihetta olennaisemmaksi luokittelutyössä nousee tutkimuksen laajempi kehys, esimerkiksi se, onko kansainvälistymisestä oltu kiinnostuneita opiskelijoiden kokemusten, akateemisen työn, yliopistojen johtamisen vai korkeakoulupolitiikan näkökulmista.

Tarkastelumme valossa luokittelumme eroaa Tightin luokittelusta myös siten, että olemme sisällyttäneet analyysiin omaksi luokakseen korkeakoulututkimuksellisesti orientoituneet koulutussosiologiset väitöskirjat. Tightin luokittelu ei anna vihjeitä siitä, mihin tähän ryhmään sijoittamamme väitöskirjat hänen luokituksessaan sijoitettaisiin. Suomalaisen korkeakoulututkimuksen kentältä aihetta tarkastellen koulutussosiologisesti orientoituneet korkeakoulututkimuksen alan aiheet, kuten koulutukseen valikoitumista sekä korkeakoulutuksen ja työelämän yhteyttä tarkastelevat tutkimukset, muodostavat oman tutkimusperinteensä samaan tapaan kuin esimerkiksi korkeakouluhallinnollisen tai korkeakoulukulttuurisen näkökulman lähtökohdakseen ottavat tutkimukset, minkä vuoksi olemme päätyneet luokittelemaan ne omaksi luokakseen. Tästäkin suhteesta Kehmin ja Teichlerin luokittelu kestää aineistomme valossa tarkastelua Tightin jäsenystä paremmin, sillä sen luokka ”opintoihin pääsy, opiskelijat ja valmistuneet” kattaisi myös suurelta osin ne tutkimukset, jotka tässä tutkimuksessa edustavat koulutussosiologisesti orientoituneen korkeakoulututkimuksen luokkaa.

Yhtenä olennaisena luokittelumme erona suhteessa aiempiin luokitteluihin (Tight 2003, Kehm & Teichler 2013) pidämme myös sitä, että olemme luokitelleet korkeakouluhistoriallisesti orientoituneet väitöskirjat korkeakoulututkimuksen yhdeksi

alateemaksi, mutta tässä tarkastelluissa aiemmissa luokituksissa teema ei ole ollut esillä. Koska Kehmin ja Teichlerin luokitus on tehty korkeakoulututkimuksen verkoston jäsenten määrittelemien tutkimusintressien pohjalta, ero voi johtua siitä, että verkostossa ei ole historian tutkijoita tai korkeakouluhistorian tutkijat ovat identifioituneet pikemminkin muihin verkostoihin, esimerkiksi tieteenhistorioitsijoihin. Myös omassa luokittelussamme eron tekeminen korkeakouluhistorian ja tieteenhistorian välille oli joissain tapauksissa haastavaa, kuten analyysissämme tuomme ilmi. Tämänkaltaiset luokittelukysymykset ovat ominaisia tutkimusaineiston analyysille, emmekä itsekkään ole niiltä tässä työssä välttyneet. Erityisesti tutkimustamme haastoi aineiston muodostamisen perusteiden luominen. Tämän vuoksi päädyimme kirjoitustapaan, jossa teemme lukijalle näkyväksi mitä väitöskirjoja olemme mihinkin luokkiin luokitelleet. Mikäli korkeakoulututkimus olisi ala, jolle voisi virallisesti väitellä, olisivat aineiston syntyehdot huomattavasti yksiselitteisemmät.

Tutkimuksemme voi nähdä avauksena keskustelulle suomalaisen korkeakoulututkimuksen piirteistä ja tilasta. Lähestymistapaamme saatettaisiin kritisoida siitä, että painottaessamme väitöskirjojen tutkimuksellista lähestymistapaa, sidomme analyysin oppiaineisiin, paradigmoihin tai yksittäisiin aloihin (vrt. Rauhala ym. 2016). Perustamalla analyysimme suomalaisiin väitöskirjoihin ja tarkastelemalla sisällöllisten teemojen ja lähestymistapojen ohella myös yliopistoja ja oppiaineita, joihin väitöskirjat sijoittuvat, olemme pyrkineet kuvaamaan laajemmin suomalaista korkeakoulututkimuksen kenttää. Mikäli intresseissämme olisi ollut korkeakoulututkimuksen alan tutkimusaiheiden kuvaaminen kansainvälisessä kehyksessä, olisimme perustaneet analyysimme alan tunnetuissa lehdissä julkaistuihin tutkimuksiin.

Korkeakoulututkimusta on luonnehdittu avoimeksi alaksi siinä mielessä, että alan tutkimuksia tuottavat kentällä asemansa vakiinnuttaneiden tutkijoiden ohella niin käytännön ammattilaiset kuin ”kerran kentällä vierailijat” (”one-timers”; Daenekindt & Huisman 2020). Daenekindt ja Huisman ovat nähneet tämäntyyppisen kentän rakenteen nostavan riskiä alan hajanaisuudesta. Tutkimukseensa perustuen he esittävät alan koostuvan enenevässä määrin yksittäisistä saarekkeista, jotka erikoistuessaan omiin tutkimusalueisiinsa erkaantuvat yhä kauemmaksi toisistaan. Tässä artikkelissa esittelemämme analyysin perusteella emme pysty ottamaan kantaa Daenekindtin ja Huismanin tutkimustulokseen alan hajanaisuuden kasvusta, mutta väite tarjoaa kiinnostavan horisontin jatkotutkimuksille suomalaisen korkeakoulukentän kehityksestä yhtenäisyyden näkökulmasta; aiheiden, käsitteiden, teorioiden ja metodologioiden kirjosta ja kehityksestä.

Kirjallisuus

- Alila, K. & Parrila, S. (2011). *Lapsen arki ja vuorovaikutus varhaiskasvatuksessa: Katsaus varhaiskasvatuksen väitöskirjoihin vuosina 2006–2010*. Oulu: Ediva.
- Atjonen, P., Huusko, M., Niukko, S. & Perälä-Littunen, S. (2020). Vuosina 2010–2016 julkaistujen kasvatustieteellisen alan väitöskirjojen rakenteellinen tarkastelu. *Kasvatus*, 51 (2), 130–142.
- Daenekindt, S. and Huisman J. (2020). Mapping the scattered field of research on higher education. A correlated topic model of 17,000 articles, 1991–2018. *Higher Education* (2020).
- Kehm, B. & Teichler, U. (2013). Organisational strategy and the profile of CHER members. Teoksessa: Kehm, B. & Musselin, C. (toim.) *The Development of Higher Education Research in Europe: 25 Years of CHER*. Rotterdam: Sense Publishers (s. 25–33).
- Kivirauma, J. (1998). Sivistyshistoriaa, faktoreita ja tulkintaa – Suomalaiset väitöskirjat 1900-luvulla. *Kasvatus*, 29 (1): 13–22.
- Muhonen, R., Vuolanto, P., Nieminen, M. & Tanninen, M. (2017). Tuttu ja tuntematon: korkeakoulutukseen ja tieteeseen kohdistuva tutkimus suomalaisten väitöskirjojen valossa. Konferenssiesitelmä: Tuntematon korkeakoulutus – Korkeakoulututkimuksen XIII kansallinen symposium, 31.8. 2017, Jyväskylä.
- Pekkola, E., Kivistö, J. & Hölttä, S. (2014). Korkeakoulututkimus. Teoksessa: Pekkola, E., Kivistö, J. & Koh-tamäki, V. (toim.). *Korkeakouluhallinto*. Helsinki: Gaudeamus (s. 19–38).
- Puuska, H.-M., Muhonen, R. & Leino, Y. (2014). International and domestic co-publishing and their citation impact in different disciplines. *Scientometrics*, 98 (2): 823–839.
- Rauhala, P., Kantola, M., Friman, M. & Huttula, T. (2016). Ammattikorkeakoulutus tutkimuksen kohteena. *Tiedepolitiikka*, 41 (3): 57–68.
- Saarinen, J. (2005). Vuosina 1994–2004 julkaistujen kasvatustieteellisen alan väitöskirjojen analyysia. Saatavilla: <https://docplayer.fi/21204214-Jaana-saarinen-raportti-liite-3-jyvaskylan-yliopisto-7-2-2006-vuosina-1994-2004-julkaistujen-kasvatustieteellisen-alaan-vaitoskirjojen-analyysia.html> (Luettu 9.6.2020).
- Stolt, M., Tuomi, J., Salminen, L., Suhonen, R., Koskinen, S., Vierula, J. & Leino-Kilpi, H. (2018). Suomalaisen hoitotieteen kolme ensimmäistä vuosikymmentä: analyysi väitöskirjojen tiivistelmistä vuosina 1984–2015. *Hoitotiede*, 30 (1): 3–14.
- Teichler, U. (2015). Higher education research in Europe. Teoksessa: Curaj, A., Matei, L., Pricopie, R., Salmi, J. & Scott, P. (toim.). *The European Higher Education Area: Between Critical Reflections and Future Policies*. Cham: Springer International Publishing (s. 815–847).
- Tight, M. (2003). *Researching Higher Education: Issues and Approaches*. Berkshire: Society for Research Into Higher Education and Open University Press.
- Vierula, J., Stolt, M., Salminen, L., Leino-Kilpi, H. & Tuomi, J. (2016). Nursing education research in Finland—A review of doctoral dissertations. *Nurse Education Today*, 37, 145–154.

AMMATTIKORKEAKOULUJEN TOIMINTAPERUSTA TUTKIMUKSEN SILMIN

Tiivistelmä

Artikkelissa hahmotellaan ammattikorkeakoulutukseen kohdistuneiden tutkimusten, selvitysten ja raporttien pohjalta ammattikorkeakoulutuksen toimintaperustaa. Kiinnostuksen kohteena ovat ammattikorkeakoulutuksen tavoitteiden kuvaus, toiminnan linjaukset sekä asemoituminen suomalaisen koulutusjärjestelmään. Katse käännetään myös ammattikorkeakoulujen sisälle: millaisia oppimiskäsityksiä löytyy, miten opettajuutta on määritelty, sekä millaisina organisaatioina ammattikorkeakoulut näyttäytyvät. Tulkintamme ovat muotoutuneet useiden vuosien kuluessa ammattikorkeakoulutuksen metatutkimuksen äärellä sekä käytännön toimijoina. Artikkelin rakentuu seuraavasti: johdannossa kerrotaan ammattikorkeakoulureformin taustaa aina 1970-luvulta alkaen. Toisessa luvussa perustellaan sisältöä jäsentävät neljä ammattikorkeakoulujen kehitysvaihetta sekä esitellään käytettävä aineisto. Seuraavissa luvuissa tarkastellaan kehitysvaiheittain ammattikorkeakoulutusta koskevan keskustelun painopisteitä mm. tutkimusraporttien välittämällä. Lopuksi tiivistetään tulokset ammattikorkeakoulutuksen toimintaperustan koko kuvaksi.

Johdanto

Ensimmäisiä ehdotuksia ammattikorkeakoulutoiminnan aloittamisesta Suomessa oli Pekka Ahosen johtaman teknillisen opetuksen komitean ehdotus teknillisten oppilaitosten muuttamisesta insinöörikorkeakouluiksi 1970-luvulla. Saksassa toimi tuolloin *fachhochschule* -nimellä toimivia insinöörikoulutusta antavia oppilaitoksia. Euroopalaiseen 1960-luvun opiskelijaliikkeeseen liittyi vahvasti ajatus ammatillisuudesta,

mikä oli osa yliopistoihin kohdistuvaa muutosvaatimusta. Saksan ensimmäisen ammattikorkeakoulun perustamiseen 1969 opiskelijaliikkeellä on ollut ratkaisevaa vaikutusta. (Dahlheimer 1995, 81; Deutschlandfunk 1999.) Suomessa opiskelijaliikkeen vaatimukset johtivat keskusteluun yliopistokoulutuksen ammatillisesta relevanssista ja edelleen tutkinonuudistukseen, jossa oli paljon elementtejä, jotka toteutuivat ammattikorkeakouluissa. Opiskelijaliike kannatti ensin näitä uudistuksia, mutta kääntyi sitten vastustamaan niitä. (Varmola 2019.)

Iso-Britannian ensimmäiset ammattikorkeakoulut syntyivät polytechnic -nimisinä vuonna 1969. Iso-Britannian alkuvaiheen ammattikorkeakouluissa korostettiin niiden tehtävää korkeimman koulutuksen antajina korkeakoulutuksessa aliedustetuille ryhmille sekä osa-aikaisen opiskelun mahdollisuuden tarjoajina. Iso-Britanniassa oli 1992 jo 35 ammattikorkeakoulua. Tekniikka ja liiketalous olivat noin 70 % koko volyyymistä. Iso-Britannian ammattikorkeakoulut saavuttivat jo muutamassa vuodessa merkittävää jalansijaa myös tutkimuksessa ja Lontoon yliopiston tohtoriopintoihin valmentamisessa. Jo 1990-luvun alussa heräsi keskustelu duaalijärjestelmän purkamisesta, mikä hyvin pian toteutuikin. Iso-Britannian polytechnicit olivat edelläkävijöitä myös avoimen korkeakouluopetuksen toteuttajina. (Lewis 1992.)

Ahosen komitean esitys insinöörikorkeakouluista jäi keskiasteen koulunuudistuksen jalkoihin. Opetusministeriö ei halunnut toteuttaa uudistusta, joka olisi asettanut koulutusalat eriarvoiseen asemaan. Keskiasteen koulunuudistus pohjautui vuonna 1974 tehtyyn valtioneuvoston periaatepäätökseen ja vuonna 1978 säädettyyn keskiasteen koulutuksen kehittämislakiin. Keskiasteen koulunuudistuksella pyrittiin tekemään lukiosta ja ammatillisesta koulutuksesta tasavertaiset jatko-opintomahdollisuudet tarjoavat koulutusväylät. Kaikille koulumuotoisen ammatillisen koulutuksen suorittaneille avattiin kiintiöperiaatteella jatkoväylä yliopisto-opintoihin. Sen merkitys jäi kuitenkin kauppatieteellistä alaa lukuun ottamatta vähäiseksi. (Rauhala 2000.)

Keskiasteen uudistuksen mukainen yleisjakso eli laajemmille ammattialoille yhteinen alkujakso osoittautui huonosti toimivaksi. Opiskelijoiden ajattelu ei muuttunut toivotulla tavalla tasakorosteisesta alakorosteiseksi, mikä oli alun perin liian idealistinen tavoite. Ylioppilaiden määrä jatkoi lukion supistamistavoitteista huolimatta kasvuaan. Ylioppilaille oli tarpeen lisätä ylioppilaspohjaista ammatillista koulutusta, mikä mursi keskiasteen uudistuksen alkuperäisen idean. (Rauhala 2000.) Tällaisessa tilanteessa syntyi v. 1989 esitetty koulutusjärjestelmän kehittämissisio, joka oli lähtölaulus ammattikorkeakoulun syntymiselle.

Tarkastelun viitekehys ja aineistot

Vuonna 2019 Suomessa oli 23 ammattikorkeakoulua. Lukumäärä väheni vuoden 2020 alusta yhdellä Lahden ja Saimaan ammattikorkeakoulujen fuusioituttua. Kokoaikaopiskelijoita (FTE) oli yhteensä 117 000 ja kokoaikaista henkilöstöä 9400. Henkilöstön määrä on alentunut huippuvuodesta 2010, jolloin se oli 11 200. Samaan aikaan opiskelijamäärä kasvoi noin 8000 kokoaikaopiskelijalla (FTE). Ammattikorkeakouluja tai niiden yksiköitä toimi 48 paikkakunnalla. (Vipunen.) Suomalainen ammattikorkeakoulusysteemi on kansainvälisesti arvioiden laaja. Suomessa noin puolet kaikista korkeakouluopiskelijoista opiskelee ammattikorkeakouluissa, kun vastaava osuus Keski-Euroopan maissa on yleensä noin 35 %. (Maassen 2017; Varmola 2019.)

Etenemme artikkelissamme neljän kehitysvaiheen viitoittamana. Ammattikorkeakouluja koskevan lainsäädännön, hallinnon ja toimintatapojen vaiheita myötäillen ne ovat seuraavat (Rauhala ym. 2016; vrt. Rantanen & Toikko 2012):

1. Kokeiluaika vuosina 1991–1996
2. Vakinaistumis- ja käynnistysvaihe vuosina 1997–2003
3. Täysimittaiseksi korkeakouluksi kehittymisen vaihe vuosina 2004–2013
4. Korkeakoulujen yhtenäistymiskehityksen alkaminen vuodesta 2014 alkaen

Kokeiluajan erottaminen omaksi vaiheekseen on perusteltua, sillä kokeiluvaiheessa kukin ammattikorkeakoulu toimi hallinnollisesti osana opistoasteen ammatillista koulutusta. Tutkinnot ja opetus olivat kuitenkin opistoasteesta poikkeavia ammattikorkeakoulututkintoja ja -opetusta.

Vakinaistumis- ja käynnistysvaiheessa ammattikorkeakouluista tuli myös lainsäädännön ja hallinnon osalta oma instituutionsa, joka perustui vuoden 1996 ammattikorkeakoululakiin. Ammattikorkeakoulujen vakinaistuminen tapahtui tavalla, jota ei ole sovellettu aiemmin eikä myöhemminkään yliopistojen eikä oppilaitosten perustamisen yhteydessä. Korkeakoulujen arviointineuvosto toteutti lainsäädännön perusteella analyttisen toimilupa-arvioinnin, jota voi pitää ammattikorkeakoulujen akkreditointina. Tämän arvioinnin hyväksytyt läpäisy oli edellytys valtioneuvoston ammattikorkeakoulun vakinaistamispäätökselle. Osalle ammattikorkeakoulutoimintaa toimilupa myönnettiin vasta kehittämisvelvoitteiden täyttämisen jälkeen.

Täysimittaisen ammattikorkeakoulutuksen kehittymisen rajapyykinä voi pitää vuoden 2003 ammattikorkeakoululakia, joka määritteli opetuksen ohella myös tutkimus- ja kehittämistoiminnan ammattikorkeakoulujen tehtäväksi. Ammattikorkeakoulujen oma tutkimus- ja kehittämistoiminta lähtikin lakimuutoksen jälkeen

voimakkaaseen kasvuun. Toinen merkittävä täysmittaisuuden kriteeri ovat ylemmät ammattikorkeakoulututkinnot, jotka lyhyen kokeiluvaiheen jälkeen vakinaistettiin lainsäädännöllä vuonna 2005.

Viimeistä korkeakoulujen yhtenäistymiskehityksen vaihetta luonnehtivat yliopisto- ja ammattikorkeakoululainsäädännön osittainen samankaltaistuminen, mikä koskee erityisesti rahoitusperusteita, mutta myös ylläpitomuotoa ja hallintoa. Tähän vaiheeseen liittyy myös rakenteellinen kehittäminen, jolla pyritään vahvempiin ja selkeämmin profiloituihin yksiköihin. Tavoitteena on myös sekä yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen välinen että ammattikorkeakoulujen keskinäinen lisääntyvä yhteistyö ja selkeämpi työnjako.

Artikkelin aineiston muodostavat ammattikorkeakoulusta koskevat tutkimukset, selvitykset ja raportit vuosien 1996–2016 ajalta. Väitöstutkimukset, jotka ovat pääosin ammattikorkeakoulutoimijoiden tekemiä, on haettu FINNA-tietokannasta käyttäen hakusanoja `ammattikorkeakoulu`, `yrkeshögskola`, `polytechnic`, `university of applied sciences`. (Aineiston löytyy Hämeen ammattikorkeakoulun tietoarkistosta). Tuloksena on 177 väitöskirjaa, joiden tekijöistä yli sata toimi tutkimusta tehdessään ammattikorkeakoulussa. Selvitykset ja raportit ovat peräisin tutkimuslaitoksista sekä opetus- ja kulttuuriministeriöstä. Lisäksi on käytetty arviointiraportteja samoin kuin yksittäisten tutkijoiden ja virkamiesten julkaisuja.

Eetosta etsimässä 1991–1996

Ammattikorkeakoulut lähtivät liikkeelle opetusministeri Taxellin koulutusjärjestelmän kehittämisvisiosta (13.2.1989). Se käynnisti 1990-luvun alussa nuorisoasteen koulutuskokeilun, ammattikorkeakoulukokeilun sekä joustavan koulutusrakenteen kokeilun. Vaihtoehtona ammattikorkeakoululle olisi ollut yliopistojen voimakas laajentaminen. Suomalaisen mallin syntymiseen vaikuttivat kansainväliset esimerkit, ja kokeilumalli syntyi opetusministeriön virkamiesvalmistelussa pienin askelin. (Lampinen & Savola 1995.) Vision mukaisista kokeiluista vain ammattikorkeakoulukokeilu sai lentävän lähdön ja valtakunnallisen kiinnostuksen.

Esitys nuorisoasteen ja ammattikorkeakoulujen kokeiluista annettiin joulukuussa 1990, ja laki tuli voimaan 1991. Ammattikorkeakoulumalliin kohdistui myös kritiikkiä. Perättiin perusteellisempaa uudistusta, jossa mm. kaikki opettajankoulutus siirrettiisiin ammattikorkeakouluihin ja vastaavasti että osa ylemmistä opistotutkinnoista

siirtyisi yliopistoon. Eduskuntakäsittelyssäkin kokeilulainsäädäntö sai osakseen kritiikkiä. Ammattikorkeakoulukokeilut käynnistyivät vuoden 1991 aikana. (Lampinen & Savola 1995.)

Merkittäväksi ammattikorkeakoulupolitiikan vaikuttajaksi muodostui 1992 toimintansa aloittanut Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvosto Arene, joka laati mm. kriteeristön ammattikorkeakoulujen vakinaistamiselle, selvitti kansainvälisen tarkastelun pohjalta mahdollisia ammattikorkeakoulun ylläpitovaihtoehtoja, sekä valmisteli ehdotuksen ammattikorkeakouluja koskevaksi laiksi. (Malm 2007.) Arene on kyennyt muodostamaan yhteisen ammattikorkeakoulukentän mielipiteen kiistellyissäkin kysymyksissä, mikä on lisännyt sen vaikuttavuutta korkeakoulupolitiikassa. Hyvä esimerkki on suhtautuminen Bologna prosessiin, johon sen alkuvaiheessa yliopistot, SYL ja SAMOK suhtautuivat kielteisesti tai varauksellisesti. Arene pystyi muodostamaan siihen yhteisen myönteisen kannan. Arenen kanta oli opetusministeriölle ratkaiseva tuki. (Varmola 2006, 96–98.)

Alkuvaiheessa ammattikorkeakouluihin kohdistui toimijoiden itsensä tekemää tutkimusta vahvimmin kahdesta näkökulmasta, joita tässä nimitämme *asiantuntija-eetoksen* ja *organisaatioeetoksen* rakentamiseksi. Jo ennen laajempien kokeilujen alkamista yliopistotutkimuksen piirissä alettiin pohtia ammattikorkeakoulutuksen tietoperustaa ja profilia. Ekolan toimittama Johdatusta ammattikorkeakoulupedagogiikkaan (1992) kokosi mm. toimittajan itsensä, Anneli Eteläpellon ja Juhani Hongan ajatuksia ammattikorkeakoulun olemuksesta. Eteläpelto näki asiantuntijuuden määrittelyn ja sen edellyttämän opetuksen ja oppimisen kehittämisen ammattikorkeakoulutuksen keskeisimpänä haasteena. Eteläpellon mukaan asiantuntijuuden käsite poikkesi ammattitaidon käsitteestä siten, että sitä ei rajannut ensisijaisesti ammatillinen positio, vaan asia, aihe tai tehtävä- tai ongelma-alue. Tarvittiin aitoa ja tasavertaista dialogia tieteellisen ja ammatillisen perinteen kesken. (Eteläpelto 1992.) Samoihin aikoihin ilmestyi Lampisen toimittama (1995) Ammattikorkeakoulut – vaihtoehto yliopistolle, jonka artikkelit ankkuroituvat pääosin korkeakoulupolitiikkaan. Korkeakoulutuksen ja työelämän yhteys on myös teoksen aiheena heijastaen osaltaan teorian ja käytännön välistä suhdetta ja pedagogiikan erityisyyttä.

Asiantuntijuuskeskustelussa auktoriteetteja olivat Kolb (1984) kokemuksellisen oppimisen mallilla sekä Dreyfus & Dreyfus (1986) asiantuntijan kehitysvaiheiden kuvauksella. Näille malleille oli ominaista oppimistahtuman tulkitseminen jatkuvana kehitymisprosessina, joka soveltui hyvin ammattikorkeakoulupedagogiikan pohdintaan ja mallinnukseen. Tämän suuntaisen ajattelun ytimenä oli vahvasti läsnä opiskelijan yksilöllinen ammatillinen kasvu, mutta samalla huomattavasti opistoasteesta

poikkeava oppimis- ja ihmiskäsitys. Opiskelijoiden itseohjautuvuus, reflektiokykyisyys ja joustavuus nousivat keskiöön uusien oppimiskäsitysten mahdollistumiseksi.

Identiteettiä luomassa 1997–2003

Kun ammattikorkeakoulutus oli käynnistynyt ja näin vakiinnuttanut rakenteensa ja toimintakäytäntönsä, alkoi tutkimuksissa heijastua aiheita, joita voi mielestämme kutsua huoliksi uudesta instituutiosta. Ammattikorkeakouluissa työskentelevien väitöstutkimukset heijastivat niin *asiantuntijuushuolta* kuin *relevanssihuoltakin*. Valmistuvien opiskelijoiden osaamisesta, erityisesti ammatillisesta osaamisesta, neuvoteltiin erityisesti hoitoalan kohdalla (mm. Räisänen 2000).

Ammattikorkeakoulutuksen työelämärelevanssia vahvistamaan ammattikorkeakouluissa tehtiin laajasti pedagogista tutkimusta, joka oli vahvasti käytäntölähtöistä ja siihen palaavaa, joskin pohjavireeltään myös koulutustehtävää vahvistavaa ja oikeuttavaa. Tarkasteltavana ajanjaksona ilmestyi yli kaksikymmentä ammattikorkeakoulutoimijoiden tekemää väitöstutkimusta, jotka suuntautuivat sosiaali- ja terveysalalle, jossa professiokeskustelu kävi vilkkaana (mm. Niiranen-Linkama 2005). Tutkimuskohteena oli oppiminen ja sen tuottama ammattitaito sekä erilaisten pedagogisten meneteltyjen kehittäminen. Niin työelämälähtöinen opinnäytetyö kuin siihen osaltaan kytkeytyvä viestinnällinen osaaminen olivat tutkimusaiheita (mm. Kostiainen 2003; Rissanen 2003). Väitöstutkimuksille oli ominaista, että tutkimus tapahtui pääsääntöisesti omassa ammattikorkeakoulussa ja jopa omien opiskelijoiden parissa. Oltiin siis pitkälti kehittämistutkimuksen genressä sekä koulutuksen että professioiden näkökulmista.

Eetoshuoleksi nimitämme tutkimusrypystä, jossa tarkasteltiin ammattikorkeakouluja organisaatioina sekä poliittisesta (Salminen 2001) että kulttuurisesta näkökulmasta (Jaatinen 1999; Mäki, M. 2000; Raudaskoski 2000; Herranen 2003). Salminen (2001) analysoi ammattikorkeakoulujen perusteluita ja tavoitteenasettelua poliittisen päätöksenteon kannalta. Kiinnostava havainto on, että merkittävien koulutuspoliittisten uudistusten suunnittelussa tukeudutaan hyvin vähäisessä määrin tutkimukselliseen tietoon. Sen sijaan painotetaan kokemuseräistä tietoa mm. eri maista. Jaatisen näkökulmana oli erilaisten koulutuslaku- ja kulttuurien kohtaaminen ja neuvottelu yhteinäistä ammattikorkeakoulua luotaessa. Johtopäätöksensä Jaatinen toteaa, että sosiaali- ja terveysalan opettajat olivat tekniikan ja liiketalouden opettajia vahvemmin rakentamassa ammattikorkeakoulun identiteettiä. Herranen (2003) tarkastelee niin

ikään alakohtaisia eroja todeten, että kaupan alalla ollaan itsestään selvästi sitouduttu julkipuheen määrittämään ja edistyksen idean mukaiseen järjestykseen kun taas terveysalalla tarkastellaan asioita ennen muuta hoitotieteen ja huolenpidon näkökulmista. Tekniikan alalla osaamisen, hyödyn ja vallan näkökulmat dominoivat. M. Mäen (2000) tutkimus suuntaa niin ikään organisaation kulttuuriseen rakentumiseen näkökulmana suhde laatuajatteluun. Tekniikan alan opettajien kriittistä suhtautumista ammattikorkeakouluihin selittää, että 1980-luvun lopulla ammatilliseksi korkea-asteeksi määritetty insinööri-koulutus menetti monialaisessa ammattikorkeakoulussa erityisasemansa. (Varmola 2019.)

Raudaskoski (2000) puolestaan etsi ammattikorkeakoulujen arvoperustaa toimilupatekstien (8) pohjalta. Hänen aineistonaan olivat kahdeksan ammattikorkeakoulun toimilupahakemukset. Raudaskoski toteaa ammattikorkeakoulujen luoneen visionsa, missionsa ja strategiset toimintamallinsa ensisijaisesti elinkeino- ja työelämä-lähtöisesti, mikä tehtävä niille lainsäädännössä annettiin, mutta peräänkuuluttaa laajemman yhteiskuntafilosofisen analyysin liittämisen tarvetta ammattikorkeakoulujen koulutuksellisen tehtävän perustaan.

Turun yliopiston koulutussosiologian tutkimuskeskuksen (Ruse) tuotannosta jaksioon osuu seitsemän ammattikorkeakoulua koskevaa tai sivuavaa julkaisua, jotka sisältävät pääasiassa organisaatioon, johtamiseen ja hallintoon liittyviä teemoja kuten suunnittelu, valta, kontrolli, päätöksenteko, tehokkuus ja rahoitus (vrt. Teichler 2000). Kyseisten teemojen lisäksi Ahola (1997) julkaisi tutkimuksen opiskelijoiden ammattikorkeakoulutusta koskevista odotuksista, jossa sivutaan Honkosen (1997) tutkimuksen tematiikkaa ammattikorkeakoulutuksesta toiseksi parhaana vaihtoehtona.

Aluetta kehittävä TKI-toiminta oli uusi haaste aiempaan opistoasteen koulutukseen nähden. Hämmennystä aiheutti paitsi TKI-toiminnan luonne, myös verkostojen synnyttäminen alueelle sekä toimintaa koskeva työnjako ammattikorkeakouluissa. Nimitämme tätä aluekehityshuoleksi tai laajemmaksi *vaikuttavuushuoleksi*, jota selvitettiin mm. Kuntaliiton ja Korkeakoulujen arviointineuvoston toimesta (myöh. mm. Lyytinen 2011). Ammattikorkeakoulujen mahdollisuutta aluekehitystä palveleviin strategisiin valintoihin näytti rajoittavan niiden tiivis sidonnaisuus yhtäältä valtioon ja toisaalta paikallisiin ylläpitäjiin.

Täysivaltainen korkeakoulu 2004–2013

Ammattikorkeakoulua koskevan tutkimuksen valossa täysivaltaisen korkeakoulun olemus näkyy siinä, että 416 ammattikorkeakoulua koskevaa tutkimusta sisältävässä aineistossa oppiaineisiin, opettamiseen ja oppimiseen liittyvät aiheet olivat 71 % kaikista tutkimusaiheista, kun niiden osuus kokeilu- ja vakiintumisvaiheissa oli 58 % kaikista tutkimusaiheista. Edeltävänä aikana tutkimusaiheet koskevat enemmän ammattikorkeakoulun korkeakoulupoliittista toimintaympäristöä, koulutuksen valikoitumista ja hallintoa. Painopiste ammattikorkeakoulua koskevassa tutkimuksessa on siten täysivaltaisen korkeakoulun vaiheessa siirtynyt ammattikorkeakoulun ydintoimintaan. Toinen havainto on, että tutkijoiden kiinnostus ammattikorkeakoulua koskevaan tutkimukseen on täysivaltaisen korkeakoulun kaudella ollut korkeammalla tasolla kuin edeltävänä kautena. Ammattikorkeakoulutoimintaa koskevia väitöskirjoja on julkaistu eniten vuosina 2003–2005 sekä 2012, jolloin niiden määrä on ylittänyt 20. (Rauhala ym. 2016.)

Täysivaltaisen korkeakoulun *ensimmäisenä* kriteerinä voi pitää korkeakoulussa tehtävää tutkimusta. Jo ammattikorkeakoulun syntyvaiheissa käydyssä keskustelussa korostettiin, ettei ammattikorkeakoulu voi olla korkeakoulu ilman tutkimusta. Ammattikorkeakoulujen soveltavaan tutkimus- ja kehittämistoimintaan liittyy kuitenkin eräs suurimmista jännitteistä yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen välillä. Se liittyy erityisesti pelkoon siitä, että uusi tulokas on tullut jakamaan samoja tutkimusmäärärahoja yliopistojen kanssa. Näitä jännitteitä ei ole ammattikorkeakoulua itseään koskevassa tutkimuksessa juurikaan käsitelty, mutta kylläkin opetuksen ja TKI-toiminnan integraatiota.

Vuonna 1995 voimaan tullessa ensimmäisessä ammattikorkeakoulutoimintaa koskevassa laissa (255/1995) tutkimus- ja kehittämistoiminta mainittiin vain yhden pykälän sivulauseessa. Vasta vuoden 2003 ammattikorkeakouluja koskevassa laissa (351/2003) ammattikorkeakouluopetusta palveleva, työelämää ja aluekehitystä palveleva alueen elinkeinorakenteen huomioon ottava tutkimus- ja kehitystyö säädettiin ammattikorkeakoulujen pakolliseksi tehtäväksi. TKI-toiminnan rahoitusvolyymi kasvoi vuodesta 2003 vuoteen 2014 yli kaksinkertaiseksi, 67 miljoonasta eurosta 151 miljoonaan euroon. Vuonna 2018 ammattikorkeakoulujen TKI-toiminnan rahoitusvolyymi oli 178 miljoonaa euroa, eli kasvu on jatkunut. (Tilastokeskus. PX-Web -tietokanta).

Ammattikorkeakoulujen tutkimus- ja kehitystyön olemusta pohdittiin 2000-luvun alussa yhteisissä valtakunnallisissa kokoontumisissa. Ammattikorkeakoulun tutkimus- ja kehittämistoiminnan olemuksesta oli erilaisia näkemyksiä. Jotkut kritisoivat Tilastokeskuksen tutkimus- ja kehittämistoiminnan määritelmää liian kapea-alaiseksi. Toiset

olivat sitä mieltä, että on syytä pitäytyä universaalissa tutkimus- ja kehittämistoiminnan määritelmässä. Myöhemmässä lainsäädännössä (932/2014) ammattikorkeakoulujen tehtäväksi määritellään tutkimus- ja kehittämistoiminnan lisäksi innovaatiotoiminta, mikä on selkiyttänyt tilannetta. Innovaatiotoiminta ei välttämättä ole tutkimusta, vaan syntyy myös esimerkiksi yrityksissä käytännön oivalluksista. (Ammattikorkeakoulujen tutkimus-, kehittämis- ja innovaatiotoiminta innovaatiojärjestelmässä 2010, 18.)

Toinen keskeinen täysivaltaistumisen kriteeri ovat ylemmät ammattikorkeatutkinnot, jotka lyhyen kokeiluvaiheen jälkeen vakinaistettiin vuonna 2005. Niiden valmistelu alkoi Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvosto Arenen piirissä heti ensimmäisten ammattikorkeakoulujen vakinaistumisen jälkeen Jyväskylän ammattikorkeakoulussa 6.–7.11.1996 pidetyn seminaarin pohjalta. Kokeilut käynnistyivät vuonna 2002.

Ylemmän ammattikorkeakoulutuksen toteutus organisoitiin ammattikorkeakouluille tyypilliseen tapaan valtakunnallisena kehittämishankkeena. Hankkeen puitteissa jaettiin kokemuksia ja hyviä käytänteitä, joista kirjoitettiin useita julkaisuja (mm. Okkonen 2004). Kokeiluvaihetta koskevassa ensimmäisessä tutkimuksessa Neuvonen-Rauhala (2009) näki jatkotutkinnon työelämälähtöisyyden toteutuneen koulutuksen lähtökohdista ja kaipasi työelämän kehittämistyötä työelämän lähtökohdista. (Panhelainen & Varmola 2017.)

Myöhemmän Ojalan (2017) tutkimuksen mukaan ylemmät ammattikorkeakoulututkinnot ovat olleet yliopistokoulutuksesta erottuvia ja työelämälähtöisen osaamisen ja osaajien merkittäviä tuottajia, mutta eivät kuitenkaan ole olleet työmarkkinoilla kilpailukykyisiä. (Neuvonen-Rauhala 2009; Ojala 2017.) Ojalan tutkimuksen mukaan ristiriita ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon merkittävän osaamisen tuottamisen ja tutkinnon koetun statuksen välillä on tutkinnon kilpailukykyä heikentävä tekijä. Tutkinnon suorittaneet ovat kokeneet alaisidonnaisen ja koulutuksen tasosta huonosti kertovan tutkintonimikkeen epäonnistuneeksi.

Kansainvälinen arviointiryhmä (Pratt ym. 2004) esitti ennen ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon vakinaistamista, että tutkinnon nimikkeeksi tulisi maisteri (amk). Päätökseksi tuli epäonnistunut alakohtainen tutkintonimike, joka estää mm. osaamisen laaja-alaisesti tutkinnon avulla. Tässä kysymyksessä ei ole ollut rohkeutta tunnustaa ammattikorkeakoulun olemusta täysivaltaisena korkeakouluna. Tuoreet korkeakoulufuusiot voivat johtaa siihen, että ylemmät ammattikorkeakoulututkinnot saavat antaa tilaa yliopistojen maisteriohjelmille.

Myös Turun yliopiston koulutussosiologian yksikön Rusen piirissä oltiin kiinnostuneita ammattikorkeakoulujen jatkotutkinnoista. Galli ja Ahola (2010) tarkastelivat ammattikorkeakouluista ylempään tutkintoon valmistuneiden koulutusaikaisia

kokemuksia työelämälaheisyyden toteutumisesta ja opinnäytetyöskentelystä. Rusessa luodattiin tutkinnon suorittaneiden urakehitystä ja jatko-opiskeluaikaita. Lisäksi tutkijat tarkastelivat valmistuneiden näkemyksiä ylempään ammattikorkeakoulututkinnon ja yliopiston maisteritutkinnon eroista ja arvostuksesta. Ylempi ammattikorkeakoulututkinto oli löytänyt paikkansa suomalaisessa koulutusjärjestelmässä, mutta tutkijat totesivat kehittämisen ja kehittymisen olevankin ammattikorkeakoulujen mission ydintä. Opiskelijat näyttäytyvät elinikäisinä oppijoina, joiden kokemus ja asiantuntemus oli sisällytetty keskeiseksi koulutuksen järjestämisen lähtökohdaksi. Ylempään ammattikorkeakoulututkinnon relevanssia työelämän osaamisen kehittäjänä osoittaa myös se, että tutkintojen määrä on kasvanut merkittävästi ja on jo noin 20 % master-tason tutkinnoista korkeakouluissa. (Panhelainen & Varmola 2017.) Voimassa olevan korkeakoululainsäädännön mukaan ylempään ammattikorkeakoulututkinnon suorittaneilla on muodollinen kelpoisuus hakea tohtoriopintoihin. Tämä mahdollisuus on käytännössä Suomessa toteutunut vain rajoitetusti, vaikka ulkomaisissa arvostetuissakin yliopistoissa on väitellyt Suomen ylempään ammattikorkeakoulututkinnon suorittaneita.

Kolmantena täysivaltaistumisen osoituksena voi pitää vuonna 2005 käyttöön otettua englanninkielistä ammattikorkeakoulu -termin käännöstä *university of applied sciences*. Sekin on herättänyt arvostelua yliopistopiireissä. Vasta opetusministeri Sanni Grahn-Laasosen kaudella opetus- ja kulttuuriministeriö otti käännöksen virallisesti käyttöön.

Ammattikorkeakoulujen täysivaltaistumiseen liittyvissä muutoksissa Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvosto Arenen rooli oli ratkaisevan tärkeä politiikkavaikuttajana (Malm 2007).

Oman kokonaisuutensa muodostaa tässä ajanjaksossa Kever-verkosto, joka kokosi vuosina 2001–2010 yhteen lähes 300 ammattikorkeakoulutuksen kehittämisestä kiinnostunutta henkilöä pääosin korkeakoulutuksen piiristä. Verkosto julkaisi 10 artikkeliteosta, joissa rakennettiin useiden kymmenien kirjoittajien voimin ammattikorkeakoulun tieto- ja toimintaperustaa. (Ks. Kotila tässä julkaisussa). Näkökulmia olivat mm. pedagogiikka, opetuksen ja tutkimuksen integraatio sekä ammattikorkeakoulututkimuksen metodologia.

Tampereen yliopiston johtamiskorkeakoulun osana olevassa Higher Education Groupissa (HEG) ammattikorkeakoulua ja sen johtamista on tarkasteltu erityisesti Clarkin yrittäjyysyliopistoteeman, johtajiston erilaisten johtamiskäsitysten sekä alueellisen innovaatio toiminnan näkökulmista (Kohtamäki 2013; Lyytinen 2011; Vuori 2011.) Jyväskylän yliopiston yhteydessä toimivan Koulutuksen tutkimuslaitokset tutkimusintressit ovat koskeneet mm. opintouria, työelämän asiantuntijuutta ja työelämäpedagogiikkaa (mm. Stenström, Tynjälä, Virolainen).

Korkeakoulujen arviointineuvoston (KKA) suorittama arviointityö voidaan lukea korkeakoulututkimukseksi laajoine tausta-aineistoinen ja kehittävän arvioinnin tavoitteineen. Lisäksi muita KKA:n arviointien toimintaperiaatteita ovat olleet arviointien riippumattomuus, asiantuntevuus sekä kansainvälisyys. Siten myös ammattikorkeakoulujen kehittämistä palvelevaa tietoa on arviointineuvoston toimesta tuotettu eri näkökulmista pyrkimällä myös monipuolisiin arviointimenetelmiin. Jo ammattikorkeakoulusektoria perustettaessa 1990-luvulla opetusministeriössä pidettiin tärkeänä kytkeä arviointi ja toiminnan kehittäminen ammattikorkeakoulujen toimintaan. (Pyykkö ym. 2013.) Useissa tapauksissa korkeakoulujen kehittämishankkeiden tietoperustaan ovatkin sisältyneet myös KKA:n (myöh. Karvin) auditointiraportit taustoittavine osioineen. Arvioinneissa on tausta-aineistona käytetty ammattikorkeakoulutukseen suuntautunutta tutkimusta, jota kautta politiikkavaikutusta voisi sanoa olevan. KKA:n suorittamia auditointeja toimintana ei ole ammattikorkeakoulukentällä juurikaan kritisoitu, vaan sen on ajateltu kuuluvan kehitystyön keinovalikoimaan.

Kohti yhtenäistä korkeakoulutusta 2014–

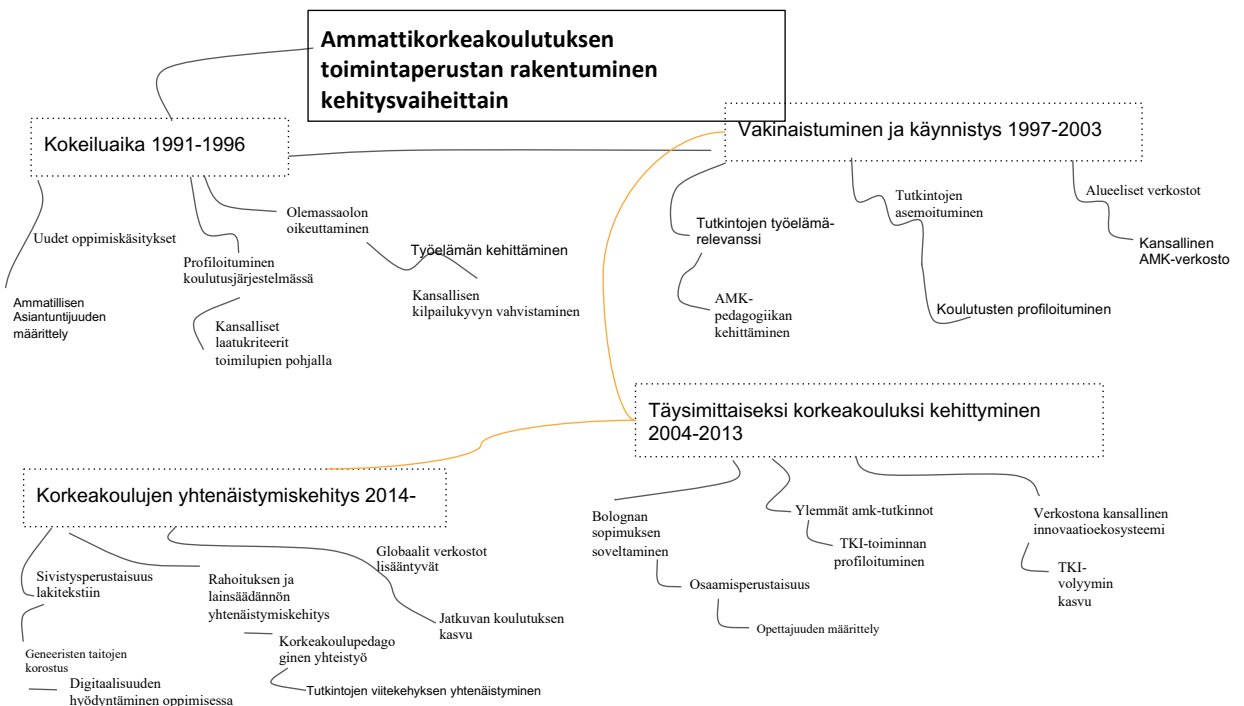
Yhdentymiskehityksen konkretiaa ovat mallit, joista pisimmälle vietyjä ovat Tampereen yliopiston, Lapin yliopiston sekä Lappeenrannan-Lahden yliopiston ympärille syntyneet konsortiot. Niissä yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen omistusta on kytketty yhteen niin, että yliopisto on ammattikorkeakoulun joko ainoa (Lappeenranta-Lahti) tai pääomistaja (Tampere, Lappi). Konsernirakenteesta huolimatta julkikuva korostaa ammattikorkeakoulun toiminnallista itsenäisyyttä. Omistajan vaikutukset toiminnan painottamiseen ja kehittämiseen näkyvät tuonnempana. On mahdollista, että kehitys johtaa joidenkin ammattikorkeakoulun perustutkintojen muuttumiseen entistä enemmän yliopiston kandidaattikoulutukseksi. Jää nähtäväksi, mikä on ylempien ammattikorkeakoulututkintojen tulevaisuus tässä kontekstissa.

Vastakkaisena yhdentymiskehityksen muotona ovat esillä olleet ajatukset ammattikorkeakouluissa annettavasta tohtorikoulutuksesta. Norjassa, Hollannissa, Saksassa ja Irlannissa on toteutettu tai on suunnitteilla tohtorintutkintoja joihinkin ammattikorkeakouluihin. Suomessakin keskustelu ammattikorkeakoulujen tohtorikoulutuksesta on viriämässä. Irlannin mallin mukaan jotkut kansainvälisen arvioinnin perusteella vaatimukset täyttävät ammattikorkeakoulut voisivat saada tohtorikoulutusoikeuden. Tämä kehitys on huonosti tunnettua Suomessa.

Opettajudessa tapahtui ammattikorkeakoulutukseen siirryttäessä merkittäviä muutoksia. Sitä on tarkasteltu mm. ammatillisuuden ja akateemisuuden sekä opettajuuden ja kehittäjyyden aspekteista (mm. Tiilikkala 2004; Puusa 2007). Auvinen (2004) määritteli opettajuuden muutoksen siirtymisenä ammatillisen käytännön toistajasta monipuoliseksi aluekehittäjäksi. K. Mäki (2012) puolestaan näki ristiriidan perinteisen substanssikeskeisen ja mosaiikkimaisen opettajuuskulttuurin välillä. Mosaiikkimaisessa opettajuuskulttuurissa opetus, tutkimus ja aluekehitys koetaan kaikki tärkeiksi osiksi työkulttuuria laajentaen näin profession traditiota. Opettajatutkimus on viime vuosina jatkunut Haaga-Helia ammattikorkeakoulun ja Opettajien Ammattijärjestön yhteishankkeissa.

Yhteenveto ja pohdintaa

Olemme koonneet (kuva 1) Raudaskoskea (2000) soveltaen ammattikorkeakoulutuksen ydinpiirteitä kehitysvaiheittain kolmesta näkökulmasta: kasvatuksellisesta, koulutuspoliittisesta ja yhteiskunnallisesta.



Ammattikorkeakoulutus ankkuroituu filosofisen pragmatismien näkemyskseen tiedon ja teorian käytännön sovelluksissa syntyvästä merkityksellisyydestä. Pihlström (2004) toteaa, että parhaimmillaan ammattikorkeakoulut onnistuvat deweylaisen pragmatismien mukaisesti tiedonhankinnan asettamisessa oikeaa elämää palvelemaan sekä luonnon ja kulttuurin raja-aidan kaatamisessa.

Pragmatismien lähtökohdista nousevassa ammattikorkeakoulupedagogiikassa on tavoitteena ammatillisten asiantuntijoiden koulutus. Koulutuksen onnistuneisuuden mittari on sen työelämärelevanssi. Ammattikorkeakoulutoimijoiden väitöstutkimuksella on ollut keskeinen osa pedagogiikan kehittymiselle ja sen myötä työelämäläheisen profiilin muodostumiselle. Pedagogiikka on luonteeltaan dynaamista ja jatkuvan kehittämisen ja tutkimuksen kohteena. (Kotila & Mäki 2012). Tällä hetkellä geneeriset työelämätaidot ovat korkeakoulupedagogiikan keskiössä. Ammattikorkeakoululaissa (2013) koulutuksen yhteydessä ensimmäistä kertaa mainittu sivistys asettaa odotuksia geneeristen taitojen määrittelylle ja merkitykselle koulutuksessa. Toivommeikin ammatillisuuden, kuten myös -etiikan vahvistuvan geneeristen taitojen kehityksessä.

Pragmatismista ponnistivat myös eritoten alkuvuosien ammattikorkeakouluissa työskennelleet väitöstutkimusten tekijät. Aiheet nousivat omasta arjen työstä ja sen kehittämisestä. Pääsääntöisesti tutkimukset vähintään implisiittisesti myötäilivät ja vahvistivat korkeakoulupoliittisia linjauksia, oikeuttivat ja rakensivat uutta instituutiota. Emme ole aineistostamme löytäneet näyttöä siitä, että ammattikorkeakoulua koskeva tutkimus olisi merkittävästi vaikuttanut koulutuspolitiikkaan, mutta instituution kehittämiseen sillä on ollut vahva vaikutus. Ammattikorkeakoulutoimijoiden tutkimusgenre on ollut *kehittävä ja rakentava*, mutta sillä ei ole pyritty koulutuspoliittisiin kannanottoihin, vaan on kiinnitytty instituution sisäisiin prosesseihin.

Ammattikorkeakoulujen johtamiskulttuuri ankkuroitui ammatillisiin oppilaitoksiin, jossa toiminta oli valtakunnallisesta keskushallinnosta juontuen rehtorijohtoisista. Manageriaalinen johtamismalli oli ammattikorkeakoulutoimijoille tuttua ja sen katsottiin myös työelämälähtöisyytensä vuoksi soveltuvan ammattikorkeakouluihin. Managerialismien kritiikkiä ei löydy johtamistutkimuksista, joita on tehty mm. työyhteisö- ja osaamisenäkökulmista (mm. Nikander 2003; Antikainen 2005; Ahokallio-Leppälä 2016). Kohtamäen (2013) tutkimuksen mukaan ammattikorkeakoulujen ylin johto katsoi ammattikorkeakoulun johtamisen olevan transformatiivista, mutta keskijohdosta vain noin puolet oli samaa mieltä.

Paikkaansa suomalaisessa koulutuksen kentässä ammattikorkeakoulut ovat hakenneet alkuvaiheessa painottuen irrottautumaan ammatillisten oppilaitosten ja opistojen

perinteestä. Jatkuvasti käydään neuvottelua profiloitumisesta tiede- ja taidekorkeakouluihin nähden. Tiedon ja taidon, teorian ja käytännön suhdetta koetellaan, mikä konkretisoituu mm. maisteri- ja tohtorikoulutusta koskevilla kannanotoilla ja suunnitelmissa.

Duaalimallin olemassaoloon ja tulevaisuuteen ammattikorkeakoulututkimus ei ole viime vuosina ottanut voimakkaasti kantaa. Myös opetus- ja kulttuuriministeriön korkeakouluvisio 2030 välttää ilmaisemasta mielipidettä suuntaan tai toiseen. Aiheesta käydyn keskustelun seuraaminen on kuitenkin tuottanut näkemyksen, jonka mukaan ammattikorkeakouluissa tunnutaan olevan enemmän duaalimallin kannalla kuin vaihtoehtoja etsimässä (Karvi 2020).

Toteutuneissa ja toteutuvissa korkeakoulukonserneissa pitkällä tähtäyksellä ylemmät ammattikorkeakoulututkinnot voivat korvautua yliopistojen maisteriohjelmilla ja perustutkinnot muuttua yliopiston kandidaatiksi. Suurimmat ja vahvimmat ammattikorkeakoulut sen sijaan voivat saada tohtorikoulutuksen järjestämisoikeudet ja ylemmät ammattikorkeakoulut tulla nimiketasollakin rinnastetuiksi maisterikoulutukseen. Jälkimmäinen polku merkitsisi duaalimallin säilymistä, edellinen sen häviämistä. Kehitykseen vaikuttaa merkittävästi yliopistojen kandidaatintutkimusten tulevaisuus.

Voimme tarkastella ammattikorkeakoulujen asemoitumista suomalaisen yhteiskuntaan verkostoitumisen tulkinnoista. Ammattikorkeakoulujen alkuvaiheessa käytettiin verkosto-termiä kuvattaessa useasta oppilaitoksesta syntyneitä ammattikorkeakouluja. Myöhemmin verkostot ovat tarkoittaneet ammattikorkeakoulun alueellisia verkostoja, jotka muodostuivat alueen yrityksistä ja julkisista toimijoista. Ammattikorkeakoulujen väliset verkostot puolestaan olivat 2000-luvun alussa keskeinen kehittäminenmetodi. Verkostoista on siirrytty systeemeihin. Ammattikorkeakoulujen TKI-toiminnan vakiinnuttua, ne löysivät paikkansa suomalaisissa innovaatiojärjestelmissä soveltavan tutkimuksen toimijoina. Nyt on siirrytty ekosysteemeihin, jotka yhä useammin ovat globaaleja. Ammattikorkeakoulujen tehtävä ja asema näyttäisi löytyvän erityisesti transdisiplinääriin toiminnan osajana.

Näemme tulevaisuudessa mahdolliseksi kaksi polkua, jotka voivat toteutua alueellisista näkökohdista riippuen myös rinnakkain. Yhtenäistymiskehitys voi kulkea Iso-Britannian esimerkkiä seuraten siihen, että kaikki korkeakoulut ovat tulevaisuudessa nimeltään yliopistoja, mutta tutkinto- ja tutkimuspainotukseltaan erilaisia. Ovathan Suomessakin Jyväskylän kasvatustieteellinen korkeakoulu, Yhteiskunnallinen korkeakoulu ja Maanpuolustuskorkeakoulu muutama vuosikymmen siten muuttaneet yliopistoiksi. Ei ole perusteita olettaa, ettei tällainen kehitys olisi mahdollinen jatkossakin Suomessa. Yhtenäistymiskehityksen viitteitä on nähtävissä opetus- ja

kulttuuriministeriön hanketoiminnan rahoituksena. Useat viime vuosien hankkeista ovat olleet leimallisesti koko korkeakoulukentän yhteisiä samoin kuin ajankohtainen jatkuvan koulutuksen haaste. Toinen polku on, että ammattikorkeakoulu sulautuu kandidaattikoulutusta antavaksi collegeksi yliopistokokonaisuuteen.

Korkeakoulututkimuksen seura Cherif aloitti toimintansa v. 2000, jolloin ammattikorkeakoulupilari oli vasta rakentumassa osaksi suomalaista korkeakoulujärjestelmää. Seuran tavoite “edistää korkeakouluihin kohdistuvaa laaja-alaista ja monitieteistä tutkimusta sekä parantaa alan tutkijoiden, hallintohenkilöiden ja muiden korkeakoulu- ja korkeakoulutuksen kehittämistä kiinnostuneiden tahojen yhteydenpitoa” on ammattikorkeakoulutusta tutkivien kannalta tärkeä. Yhteistyössä on voima ja sitä kautta syntyy vaikuttavuutta. Cherifissä ei ole koskaan vierastettu ammattikorkeakoulusektorin toimijoita, vaan pikemminkin innostuttu toimintakentän laajentumisesta. Seuran tavoite “koota Suomen laaja ja monitieteinen korkeakouluihin kohdistuva tutkimus- ja kehittämistyö yhteiseen toiminta- ja keskustelufoorumiin” sekä “halu luoda yhteyksiä ja parantaa kommunikaatiota alueen tutkijoiden, kehittäjien ja hallintoihmisten välille” on tavattoman tärkeä aikana, jolloin korkeakoulutus kamppailee poliittisissa, taloudellisissa ja globaaleissa myllerryksissä.

Kiitokset

Lämpimät kiitoksemme rehtori Tapio Varmolalle arvokkaista kommentteista, lisäyksistä ja tarkennuksista artikkeliimme.

Kirjallisuus

Ahokallio-Leppälä, H. 2016. *Osaaminen keskiössä - ammattikorkeakoulun uusi paradigma*. Acta Universitatis Tamperensis 2127. Tampereen yliopisto.

Ahola, S. (1997). Different but equal - Student expectations and the Finnish Dual higher education policy. *European Journal of Education* 32 (3).

Ammattikorkeakoulujen tutkimus-, kehittämis- ja innovaatiotoiminta innovaatiojärjestelmässä. (2010). Opetusministeriön työryhmäraportteja ja selvityksiä 2010:8.

Antikainen, E-L. (2005). *Kasvuorientoitunut ilmapiiri esimiestyön tavoitteena: tapaustutkimus ammattikorkeakoulussa*. Acta Universitatis Tamperensis 1088. Tampereen yliopisto.

Auvinen, P. (2004). *Opetustyön ammattilaiset ja mosaiikin mestarit : työkulttuurit ammattikorkeakouluopettajan toiminnan kontekstina*. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 100.

- Dahlheimer, R. (1995). 25 vuotta Saksan ammattikorkeakouluja. Teoksessa Lampinen, O. (toim.) *Ammattikorkeakoulut - vaihtoehto yliopistolle*. Tampere: Gaudeamus, s. 81–89.
- Deutschlandfunk (1999).
https://www.deutschlandfunk.de/1969-die-erste-fachhochschule-wird-gegruendet.680.de.html?dram:article_id=29729. Die erste Fachhochschule wird gegründet. Luettu: 21.1.2020.
- Dreyfus S.E & Dreyfus H.L (1986). *Mind over Machine*. Oxford: Basil Blackwell.
- Ekola, J. (1992). *Johdatus ammattikorkeakoulupedagogiikkaan*. Helsinki: WSOY.
- Eteläpelto, A. (1992). Tulevaisuuden asiantuntijuuden kehittämiseen. Teoksessa Ekola, J. (toim.) *Johdatus ammattikorkeakoulupedagogiikkaan*. Helsinki: WSOY, s. 19–42.
- Galli, L. & Ahola, S. (2010). *Elinikäiset oppijat lähikuvassa. Kokemuksia ja näkemyksiä ylemmistä ammattikorkeakoulututkinnoista*. Koulutussosiologian tutkimuskeskuksen raportti 76.
- Herranen, J. (2003). *Ammattikorkeakoulu diskursiivisena tilana. Järjestystä, konflikteja, kaaosta*. Joensuu yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja no 85.
- Honkonen, R. (1997). *Best or second best choice*. Acta Universitatis Tamperensis.
- Jaatinen, P. (1999). *Synergian siemenet ja torajyvät. Tutkimus monialaisen ammattikorkeakoulun organisaatiokulttuurista*. Turun yliopiston julkaisuja C/148.
- Kolb D. A. (1984). *Experiential learning. Experience as The Source of Learning and Development*. Prentice-Hall Inc., Englewood Cliffs New Jersey.
- Kohtamäki, V. (2013). Managing teaching and R&D: varying views of managers. *International Journal of Educational Management* 27(4).
- Kostiainen, E. (2003). *Viestintä ammattiosaamisen ulottuvuutena*. Jyväskylä studies in humanity.
- Kotila, H. & Mäki, K. (2012). *Ammattikorkeakoulupedagogiikka 2*. Helsinki: Edita.
- Lampinen, O. (1995). *Ammattikorkeakoulut - vaihtoehto yliopistolle*. Tampere: Gaudeamus.
- Lampinen, O. & Savola, M. (1995) Ammattikorkeakoulujen syntyvaiheet Suomessa. Teoksessa Lampinen, O. (toim.) *Ammattikorkeakoulut - vaihtoehto yliopistolle*. Tampere: Gaudeamus, s. 26–80.
- Lewis, M. S. (1992). *The Polytechnics. A peculiary British Phenomen*. <https://journals.iupui.edu/index.php/muj/article/view/19224/19049>
- Lyytinen, A. (2011). *Finnish Polytechnics in the Regional Innovation System - Towards New Ways of Action*. Higher Education Finance and Management Series. Acta Electronica Universitatis Tamperensis 1063.
- Maassen, P. (2017). *Building university education to meet the challenges of the future*: Paper presented in Arenes and Akavas visit to Norway, 13-15.3.2017.
- Malm, K. (toim.) (2007). *Arene ry. 10 vuotta*. Arene ry.
- Mäki, M. (2000). *Laadun ilmapiirotekijät ammattikorkeakoulussa*. Acta Universitatis Tamperensis 743.
- Mäki, K. (2012). *Opetustyön ammattilaiset ja mosaiikin mestarit : työkuulttuurit ammattikorkeakouluopettajan toiminnan kontekstina*. Jyväskylä studies in business and economics.
- Neuvonen-Rauhala, M-L. (2009). *Työelämälähtöisyyden määrittäminen ja käyttäminen ammattikorkeakoulun jatkotutkimuksen kokeilussa*. Jyväskylä Studies in education, psychology and social research.
- Niiranen-Linkama, P. (2005). *Sosiaalisen transformaatio sosiaalialan asiantuntijuuden diskurssissa*. Jyväskylä studies in education, psychology and social research.
- Nikander, L. (2003). *"Hyvää mieltä ja yhteistyötä": johtajien ja esimiesten käsityksiä johtajuudesta ammattikorkeakoulussa*. HAMK & AKTK -julkaisuja: 3/2003. Hämeen ammattikorkeakoulu.
- Ojala, K. (2017). *Ylemmät ammattikorkeakoulututkinnot työmarkkinoilla ja korkeakoulujärjestelmässä*. Turun yliopiston julkaisuja C/437.
- Okkonen, E. (toim.) (2004). *Ammattikorkeakoulun jatkotutkinto - toteutuksia ja kokemuksia*. Hämeen ammattikorkeakoulun julkaisuja.

- Panhelainen, M. & Varmola, T. (2017) Ylemmät amk-tutkinnot. Työelämä- ja korkeakoulupolitiikan innovaatio. Teoksessa Mäki, K. & Vanhanen-Nuutinen, L. & Kotila, H. (toim.) *Amk-maisteri - työelämän moniosaaja*. Haaga-Helian julkaisut.
- Pihlström, S. (2004). Tieto ja toiminta, teoria ja käytäntö - yliopistot ja ammattikorkeakoulut pragmatismien näkökulmasta. Teoksessa M. Friman, O. Lampinen, P. Nummela, M. V. Volanen (toim.). *Ammattikorkeakouluetiikka*. Opetusministeriön julkaisu 2004:30, s. 49–60.
- Pratt, J. & Kekäle, T. & Maassen, P. & Papp, I. & Perellon, J. & Uitti, M. (2004). *Equal, but Different. An Evaluation of the Postgraduate Polytechnic Experiment in Finland*. Publications of the Finnish Higher Education Evaluation Council 11:2004.
- Puusa, A. (2007). *Tulkinta organisaatio-identiteetin luonteesta ja ilmentymisestä: "Keitä me organisaationa oikeastaan olemme?"*. Joensuun yliopisto. Kauppa- ja oikeustieteiden tiedekunta.
- Pyykkö, R., Eriksson, S., Krusberg, J.-E., Rauhala, P., Rissanen, R., Vieltojärvi, M., Kekäläinen, H., Hiltunen, K., Moitus, S., ja Apajalahti, T. (2013). *Korkeakoulujen arvioinnin suunnannäyttäjät*. Korkeakoulujen arviointineuvosto 1996–2013 ja arviointitoiminnan tulevaisuus. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisu 8:2013.
- Raudaskoski, L. (2000). *Ammattikorkeakoulun toimintaperustaa etsimässä: toimilupahakemusten sisällönanalyttinen tarkastelu*. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 166.
- Rantanen, T. & Toikko, T. (2012). Three phases of the research and development activities in the Finnish Universities of applied sciences. Teoksessa Ahola, S. & Hoffman, D. (toim.) *Higher education research in Finland - Emerging structures and contemporary issues*, p. 383–405. Jyväskylä University Press.
- Rauhala, P. (2000). Opistoasteesta ammattikorkeakouluun. Teoksessa Rajaniemi, A. (toim.) *Suomalaisen ammattikasvatuksen historia OKKA*. Opetus-, kasvat- ja koulutusalojen säätiö, s. 178–182.
- Rauhala, P. & Kantola, M. & Friman, M. & Huttula, T. (2016). Ammattikorkeakoulutus tutkimuskohteena. *Tiedepolitiikka* 41(3).
- Rissanen, R. (2003). *Työelämälähtöinen oppinäytetyö oppimisen kontekstina: Fenomenografisia näkökulmia tradenomien oppinäytetyöhön*. Acta Universitatis Tamperensis 970.
- Räsänen, A. (2000) *Hoitotyöntekijöiksi valmistuvien osaaminen : vertailututkimus opistoasteelta ja ammattikorkeakouluista valmistuvien hoitotyöntekijöiden hoitotyön toimintojen hallinnasta sekä opetuksen ja opiskelun painotuksista*. Turun yliopiston julkaisu Sarja C.
- Salminen, H. (2001). *Suomalainen ammattikorkeakoulu-uudistus opetushallinnon prosessina: koulutus-suunnittelu valtion keskushallinnon näkökulmasta*. Opetusministeriö, 1455-1705/81. Koulutus- ja tiedepolitiikan osaston julkaisusarja.
- Teichler, U. (2000). Higher education research and its institutional basis. Teoksessa S.Schwarz ja U.Teichler (toim.) *The institutional basis of higher education research - Experiences and perspectives*. Dordrecht, Boston, London.
- Tiilikkala, L. (2004). *Mestareita vai maistereita*. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 236.
- Tilastokeskus. PX-WEB-tietokanta.
- Varmola, T. (2007). Ammattikorkeakoulututkinnot eurooppalaisilla korkeakoulututkintojen markkinoilla. Teoksessa Malm, K. (toim.) *Arene 10 vuotta*. Arene ry.
- Varmola, T. (2019). Kommentit artikkeliluonnokseen.
- Vipunen. Opetushallinnon tietopalvelu.
- Vuori, J. (2011). *Leadership Frames of Program Directors at Finnish Universities of Applied Sciences*. Higher Finance and Management series. Tampereen yliopisto.

**Korkeakoulututkimus, korkeakoulupolitiikka
ja korkeakouluhallinto**

YLIOPISTO ELÄÄ TIETEELLISEN TUTKIMUKSEN VARASSA

Tiivistelmä

Kyetäkseen täysipainoiseen toimintaan yliopiston on oltava akateemisesti vahva osa kansainvälistä tiedeyhteisöä. Tieteellinen tutkimus sekä sen varaan rakentuva koulutus ovat yliopiston ensisijaisia tehtäviä. Yliopiston ja tieteen autonomia on loukkaamaton arvo. Yliopiston keskeiset akateemiset ja tieteelliset toiminnot ovat entistä ahtaammalla, kun nykyinen hallintomalli on altistanut yliopistot managerialististen muotivirtausten vietäviksi. Onneksi 1100-luvulla käynnistynyt yliopistolaitos on osoittautunut yhdeksi kestävimmistä yhteiskunnallisista instituutioista maailmassa ja sellaisena sen voi uskoa jatkossakin säilyvän, kunhan vain ryhdytään välttämättömiin korjaustoimiin. Meillä Suomessa on heti ensimmäiseksi uudistettava korkeakoulujen valtakunnallinen rahoitusmalli sekä yliopistojen hallinto.¹

Tiede yliopiston elinehtona

Yliopisto eroaa muista kouluista siinä, että se ainoana yhteiskunnallisena instituutiona tekee tieteellistä (perus)tutkimusta, antaa sen nojalla korkeinta opetusta ja vastaa eri tieteenalojen tutkijan koulutuksesta. Kyetäkseen täysipainoiseen toimintaan yliopiston on oltava akateemisesti vahva osa kansainvälistä tiedeyhteisöä. Yliopiston tärkeimmät toiminnot organisoidaan tieteenaloittain. Wilhelm von Humboldtin yliopistoajatelman tavoin on syytä tähdentää tieteellisen tutkimuksen ensisijaisuutta sekä tutkimuksen ja opetuksen välttämätöntä keskinäisyhteyttä. Yliopistossa harjoitettavan tieteen autonomia on loukkaamaton arvo.

¹ Ehkä on syytä todeta, että artikkeli on pääpiirteissään laadittu aikana, jolloin Suomessa ei vielä oltu tietoisia sittemmin epidemiasta pandemiaksi muuttuneesta koronasta.

Poleemisillaan Humboldt kärjisti teesinsä lausumaan, että yliopistossa professorit eivät ole opiskelijoita varten vaan kummatkin ovat tiedettä varten. Natsihallinto vaurioitti siihen asti hyvin menestyneen yliopistokonseptin Saksassa, mutta maanpakoon ajetun älymystön vahvistamassa verrattain varakkaassa amerikkalaisessa tiedeyliopistomaailmassa humboldtilaisen mallin parhaita perinteitä on vaalittu, kuten myös muutamassa eurooppalaisessa tiedeyliopistossa. Perinteet, vankat taloudelliset resurssit ja akateeminen autonomia ovat korvaamattomia tekijöitä tiedeyliopistojen toiminnalle. Yliopistossa toimivilla, korkeasti oppineilla asiantuntijoilla on paras ymmärrys siitä, miten kulloinkin organisoida yliopistotoiminnot, siis tieteellinen tutkimus ja sen varaan rakentuva koulutus. Siksikin Suomen yliopistoissa on syytä ottaa kollegiaalinen päätöksentekojärjestelmä käyttöön.

Suomen lain mukaan yliopistojen tehtävänä on edistää vapaata tutkimusta ja tieteellistä sivistystä, antaa tutkimukseen perustuvaa ylintä opetusta sekä varmistaa korkea kansainvälinen taso tutkimuksessa. Yliopiston tulee toimia vuorovaikutuksessa muun yhteiskunnan kanssa sekä edistää tutkimustulosten yhteiskunnallista vaikuttavuutta. Asiakokonaisuutta on ruvettu kutsumaan yliopiston kolmanneksi tehtäväksi, mikä käytännössä ikävä kyllä näyttää legitimoivan miltei minkä tahansa puuhastelun yhteiskunnan nimissä. Akateemisen yhteisön lähtökohdista perusteltu kanta kuitenkin on, että eri tehtävien välillä on oltava selvä yhteys siten, että kaiken perustana on tieteellinen tutkimus, minkä varaan yliopistossa harjoitettava koulutus nojaa; ja mitä tulee yhteiskunnalliseen vuorovaikutukseen, sitä harjoitetaan yhteydessä kahden edellä mainittuun perustehtävään. Yhteiskunnallinen vuorovaikutus on luontevaa rakentaa sellaisen tutkimustiedon varaan, mikä edesauttaa ymmärrystä yliopistoa ympäröivästä maailmasta. Näin ajatellen myöskään kolmannen tehtävän varjolla ei nykykäytännöistä poiketen ole syytä värvätä ”viestintäkonsultteja” keksimään uusia, yliopistolle sopimattomia tehtäviä. Omalla asiantuntevalla tutkimuksellaan yliopistoväki kyllä kykenee edistämään yhteiskunnassa tarvittavia innovaatioita yhtä hyvin talouden, terveyden kuin vaikkapa sivistystyön alueilla. Tässäkin yliopiston tulee tehdä sitä, mitä siellä parhaiten osataan, siis tieteellistä työtä. Siinä missä yliopistoinstituutio on omiaan pitkäjänteiselle tutkimustyölle ja sen varaan rakentuvalla koulutuksella, se ei lainkaan sovellu esimerkiksi kilpailuun markkinoilla ketterästi toimivien (vientiy)yritysten kanssa. Lain hengessä akateeminen yhteisö on oikea taho ottamaan yliopistotoimintoja koskevat aloitteet omiin käsiinsä.

Tämän artikkelin tarkoittamassa yliopistomallissa inhimilliset voimavarat jakautuivat siten, että 70 prosenttia käytetään tutkimus- ja opetustehtäviin ja 30 prosenttia osoitetaan muihin tehtäviin. Hallinto ja muut toimet pitää suhteuttaa siihen tosiasiaan,

että yliopisto pysyy ajan tasalla vain uusimman tutkimuksen varassa. Todettakoon vielä, että nykytilanteessa yliopistojen budjettivarat eivät alkuunkaan riitä turvaamaan täysipainoisen tieteellisen tutkimuksen tekemistä.

Suomen Akatemialta tutkimusrahoituksen saamiseksi hakijoiden on toistuvasti altistettava itsensä virastokankeiden hakemusten laatimiskiarteeseen, vaikka etevät tutkijat tietävät, ettei sellaista tieteellistä tutkimusta kannata edes tehdä, minkä tulokset ja niiden vaikuttavuus olisivat jo etukäteen tiedossa ja hakukuponkeihin listattavissa. Ikävä kyllä ne hakijat, jotka eivät ole pysyvässä työsuhteessa, joutuvat hakemuksillaan varmistamaan oman toimeentulonsa ja koko tutkijanuransa jatkumisen. Varttuneiden tutkijoiden tieteellinen osaaminen ja tutkimustaidot ovat helposti todennettavissa esimerkiksi Web of Science –tietokannasta. Maassa jo tehtyjen vertaisarvioitujen tutkimusten nojalla uutta tutkimusmäärärahaa voisi perustellusti allokoida eri tieteenaloille ja samalla saada minimoitua ylenpalttinen puuhastelu itsetarkoituksellisten tutkimussuunnitelmien ja näennäisobjektiivisten hakukaavakkeiden kanssa.

Tarina kertoo aikanaan tunnetun professorin tupakka-askin takakanteen laatimasta hakemuksesta, jossa tämä ilmoitti tarvitsevansa xx-rahaa Sibelius-elämäkertaa varten. Mitään riskiä ei ollut ja lopputulos oli loistava. Hanke- ja hakemusrumba pitää katkaista ja tutkimusrahoitus kohdentaa suoraan tieteenaloille ja niiden vertaisarvioinneilla jo osaaviksi todetuille varttuneille tieteenharjoittajille. Tieteellisesti ansioituneet henkilöt osaavat kyllä itse päättää, mitä ja miten tulee tutkia ja minkä tason osaajia tutkimusryhmään on kulloinkin tarvetta kiinnittää.

Yliopistokoulutuksen tulee perustua kullakin alalla parhaaseen mahdolliseen tieteelliseen tutkimukseen. Kuten tunnettua, yliopistot Suomessa toimivat viime kädessä verovaroilla, joita julkinen valta opetus- ja kulttuuriministeriön kautta kanavoi eri yliopistoille. Tässä yhteydessä relevantti kysymys kuuluu, mihin ihmeeseen verovarojen jakamisessa tarvitaan yliopistoissa nyt muotiin tullutta, kaupallisista yhteyksistä tuttua brändäystä? Tosiasiassa yliopiston laadullinen taso ja maine rakentuvat niistä tieteenaloista, joita siellä menestyksellisesti harjoitetaan. Kunkin alan kansainvälinen taso saadaan vaivattomasti selville kansainvälisistä tietokannoista. Yliopiston kansainvälinen maine on olennaisesti sitä, että siellä tehdään yhdellä tai useammalla tieteenalalla laadukasta tutkimusta, joka läpäisee julkaisusarjan kollegiaalisen arvioinnin ja tuo oman lisänsä kansainväliseen tieteelliseen keskusteluun. Kansainvälisesti vertaisarvioitu hyvä tutkimus on paras mahdollinen maineen lähde yliopistolle. Koulutuksen tasoa voidaan lähteä määrittämään esimerkiksi siitä, miten hyvin yliopisto saa opiskelijansa valmistumaan kandidaateiksi, maistereiksi ja tohtoreiksi.

Koulutusmahdollisuuksien tasa-arvo

Suomalaisessa koulutusjärjestelmässä mahdollisuuksien tasa-arvoa on pidetty ohjenuorana, jonka mukaisesti pohjoismaisen hyvinvointivaltion turvissa on voitu aina viimeaikoihin asti edetä. 1900-luvun jälkipuoliskolla uudistettiin rinnakkaiskoulujärjestelmä kaikille yhteiseksi peruskouluksi ja yliopiston rinnalle organisoitiin ammattikorkeakoulu. Korkeakoululaitos on osattu organisoida siten, että itse opiskelu on periaatteessa maksutonta. Voimakkaasti ekspansoituvan yliopistolaitoksen synnyttämissä keskusteluissa yksi huolenaihe oli, että (eliitti)yliopiston muuttuessa massakorkeakouluksi toiminnan taso saattaa madaltua. Jotkut ounastelivat, että aiempaa laajemman sisäänoton vuoksi yhteiskunnalliselta taustaltaan kirjavoituvan opiskelijajoukon edellytykset eivät riittäisi siihen, mihin aiemmin yliopistoon rekrytoitujen eliitin jälkeläiset olivat yltäneet. Tämä huoli on osoittautunut turhaksi, sillä kansakunnan lahjakkuusreservit ovat hyvin riittäneet siihen, että kohta miltei puolet ikäluokasta suorittaa korkeakoulututkimuksen. Kovasti koulumaistuneen yliopiston muuttuneet toimintakäytännöt ovat tosin saattaneet löyhentää myös opintojen vaatimustasoa. Joka tapauksessa yliopistosta valmistuneiden voidaan edellyttää hallitsevan tieteellisen ajattelun perusteet ja olevan jatkossakin kiinnostuneita pitämään itsensä ajan tasalla oman alansa tärkeimmistä tutkimustuloksista. Vallitsevassa twitter-some-kulttuurissa tämä on entistä tärkeämpää.

Opetus- ja kulttuuriministeriön toimet opintoaikojen lyhentämiseksi eivät ole oikein onnistuneet. Opintoja nopeuttaviksi tarkoitettut toimenpiteet, kuten pyrkimys eliminoida aiemmin vain pojille ominaiset välivuodet ylioppilaaksi tulon ja opintojen aloittamisen välillä yhdessä samaan aikaan tehtyjen sisäänottoa koskevien uudistusten kanssa, ovat näet tuottaneet sellaisen paradoksaalisen tuloksen, että tätä nykyä poikien lisäksi myös tytöt pitävät välivuosia. Tosiasiassa opiskelua edeltävä tai opiskeluaikainen työnteko ei ole lainkaan pahasta nuorten tulevia työuria ajatellen varsinkin, kun koko siihenastinen elämä on ollut leimallisesti koulunpenkillä istumista. Eurooppalaisella rahoituksella tekemämme vertailevan tutkimuksen tulokset 12 maan korkeakoulutettavien opintouran ja työelämän alkutaipaleen sujumisesta osoittivat, että suomalaisnuoret kyllä aloittivat opinnot muita myöhemmin ja valmistuivat niin ikään hieman varttuneempina, mutta työllistyivät kuitenkin koulutustaan vastaaviin töihin muita varmemmin ja nopeamminkin.

Suomalaisen korkeakoulutuksen kansainvälisen tason määrittäminen on tuottanut opetus- ja kulttuuriministeriölle ilmeisiä vaikeuksia lähinnä sen vuoksi, että sitä tekevässä ovat olleet henkilöt, joita rekrytoitaessa tilastoihin perustuvan tutkimuksen

osaaminen ei ole ollut keskeisin kriteeri. Osaamisvaje on vaivannut myös Suomen Akatemian pyrkimyksiä määrittää suomalaisen tutkimuksen kansainvälistä tasoa.

Kun esimerkiksi OKM:n julkistamissa papereissa on manattu suomalaisen korkeakoulutuksen tason mataluutta ja muista maista jälkeen jäämistä, määrittäjillä ovat menneet sekaisin korkea-asteen tutkintojen ja varsinaisten korkeakoulututkintojen suorittamiset. Omat tutkimuksemme osoittavat, että tätä nykyä Suomessa korkeakoulututkinnon suorittaa 45 prosenttia ikäluokasta (30–34-vuotiaat), mikä on kolmanneksi korkein luku OECD-maiden joukossa. Ikävä kyllä Suomessa ei vielä ole kiinnitetty riittävästi huomiota siihen, että sukupuolten välillä on poikkeuksellisen suuri 17 prosenttiyksikön ero; ikäluokan naisista peräti 54 prosenttia suorittaa korkeakoulututkinnon, kun taas miehet jäävät 37 prosenttiin. Mistään evoluutioon sisäänrakennetusta luonnonlaista ei miespuolisten henkilöidenkään kohdalla ole kysymys, sillä Sveitsissä ja Etelä-Koreassa asiat ovat toisin, puolet ikäluokasta suorittaa korkeakoulututkinnon eikä naisten miesten välillä ole eroa. Myös meillä on asetettu tavoitteeksi, että puolet ikäluokasta suorittaa korkeakoulututkinnon.

Suomessa erot sukupuolten välille syntyvät jo korkeakouluvaihetta edeltävissä kouluissa. Tiedossa on, että koulutiellä eteen tulevat ongelmat ovat usein yhteydessä lasten kotioloihin, joista hyvinvointivaltion on tarkoitus pitää erityistä huolta. Koulujen toimintakäytännöissä pitäisi pystyä tukemaan kumpaakin sukupuolta oppilaiden edellytyksiä vastaavalla tavalla.

Vaikeasti voitettava ongelma Suomessa on pitkään ollut se, että osapuilleen viidenes ikäluokasta jää pelkän peruskoulun varaan, mikä ei avaa lupaavia näköaloja esimerkiksi työllistymiseen. OKM, OAJ, opettajankouluttajat ja kasvatustieteilijät tuudittautuivat 2000-luvulla itse manaamansa PISA-ihmeen lumoihin, eikä epäkohtiin osattu puuttua.

Vallan keskittyminen johtajille

Yliopistojen johdolle, ennen kaikkea rehtoreille on keskitetty huikeasti valtaa. Asian tuntijaorganisaatioissa ei ole ollenkaan yhdentekevää kuka pääsee valtaa käyttämään ja millä asiantuntemuksella sitä käytetään. Yliopiston, akateemisen yhteisön ja kansainvälisen tiedemaailman toimintatapojen ymmärtämisen ja kunnioittamisen tulisi olla kaikkien yliopistoissa tehtävien johtajavalintojen avaintekijöitä. Selvää on, että valta tuo myös vastuun ja velvollisuuden kuunnella perustellusti eri mieltä olevia, mutta

edellyttää myös selkärankaa jättää mielitelijät omaan arvoonsa. Yllättävän helposti rehtori voi menettää kasvonsa yliopistoväen silmissä. Opetusministeriötä myötäilemällä monet rehtorit katsovat ajavansa yliopiston asiaa, vaikka koko yliopistolaitos on siinä vaarassa menettää integriteettinsä.

Takavuosina yliopistohallintoon vaadittiin demokraattisia uudistuksia. Käytännön vietiinkin hallinnonuudistus, jossa opiskelijat ja henkilöstön eri ryhmät saivat edustajansa laitos- ja tiedekuntaneuvostoihin sekä yliopistojen hallituksiin. Järjestelmä toimi hyvin, kunnes uudella vuosituohannella opetus- ja kulttuuriministeriön johdolla käynnistettiin akateemisen yhteisön ja tiedeyhteisön toimintoja rampauttavat uudistukset.

Mutta eivät akateemisen yhteisön edustajatkaan ole aina onnistuneet yliopisto- ja tiedepoliittisissa uudistustoimissaan. Yksi oudoimpia hankkeita oli professoriliiton 1990-luvulla läpiajama uudistus, jossa apulaisprofessorikategoriasta luovuttiin ilman, että nuorelle tutkijapolvelle organisoitiin mitään korvaavaa uraratkaisua. Yhdessä yössä täysprofessoreiksi nousseille apulaisprofessoreille ei myöskään tehty asiaan kuuluvia vertaisarviointeja. Tämän ratkaisun seurauksena professorikunnan taso ei ainakaan noussut. Kaikesta päätellen nyky-yliopistot eivät työelämäprofessoreineen ja kaikkineen pidä tarpeellisena kontrolloida sitä, miten niissä noudatetaan sitä lakiin kirjattua periaatetta, että opetuksen tulisi perustua tutkimukseen. Toivottavasti nyt muotiin tulleet työelämäprofessorit eivät ole ennusmerkki uudenlaisesta professoriuden inflatoitumista. Miksi ihmeessä näistä useimmiten vailla tieteellistä pätevyyttä olevista tuntiopetusta antavista henkilöistä ei sopisi käyttää jotakin heille sopivaa asiantuntijanimikettä? – jos yliopistoon ylipäätään tarvitsee tuoda lähinnä julkisuudessa kannuksensa hankkineita mielipidevaikuttajia. Mikä pahinta, kaiken markkinatohinan keskellä yliopistoille korvaamattoman tärkeiden, vertaisarvioitujen täysprofessorien määrä on kymmenessä vuodessa (2009–2019) pudonnut peräti viidenneksellä. Siitä ei yliopistoa koskevissa juhlapuheissa ole kuultu mainintaakaan.

Suomessa on tapailtu amerikkalaismallista vakinaistamispolkujärjestelmää (tenure track), mutta se on puolinaisuudessaan toistaiseksi hämmentänyt sekä hakijoita että virkojen täyttöasiantuntijoita. Hakijoille ei aina ole tehty etukäteen selväksi edes sitä, milloin ollaan täyttämässä täysprofessuuria, milloin taas kahden tasoisia apulaisprofessoreja. Ratkaisut tekee dekaani valintatoimikuntineen erinäisten tarkoituksenmukaisuusharkintojen säästämänä, ja viime kädessä tämänkin asian päättää rehtori. Valituksia on jo tehty ainakin Turun ja Helsingin yliopistoissa.

Fantastiseksikin kuvattu yliopistouudistus lupasi muuttaa norsunluutorneiksi moititut yliopistot yhteiskunnan kanssa iloisessa vuorovaikutuksessa toimiviksi

dynaamisiksi innovaatiolähteiksi. Tosiasiasiassa valtiovalta onnistui opetus- ja kulttuuriministeriölle valtuuttamallaan toimenpiteillä epäakatemisoimaan yliopisto-organisaatiot. Hallinto henkilöstöä on entistä enemmän, vaikka toimia on ulkoistettu ja erilaisia viestintä- ja muita konsultteja värvätty juurruttamaan managerialistisia tehokkaan toiminnan oppejaan yliopistolaitokseen. Paljon puhuttu digitalisointi on sekin vastoin odotuksia vain lisännyt väkeä hallintoon ja mutkistanut käytännön toimia. Akateemisen yhteisön autonomia on monin paikoin menneisyyden kaikuja. Jostain käsittämättömästä syystä yliopistoon on pitänyt juurruttaa uskoa businessmaailman puhetapoja jäljittelevien iskusanojen (visio, brändäys, strategia, lippulaiva ja huippusitä tai -tätä) autuaaksi tekevään voimaan. Mikä pahinta, moniakaan ei näytä huolettavan se, miten, jos mitenkään, nämä ajatuskuplat saisi operationalisoitua käytännön toimiksi ja nimenomaan edistämään yliopiston perustehtäviä, tutkimusta ja sen varaan rakentuvaa korkeakoulutusta.

Yksi arveluttava toimi on ollut juurruttaa suomalaiseseen rahoitusmalliin niin sanottu Jufo-luokitusjärjestelmä, jolla tutkijoiden julkaisut piti hinnoitella ja saada siten valjastettua (muka autonomisten) yliopistojen ohjauksen välineiksi. Mainittakoon, että Suomea huomattavasti tukevammin tutkimusta rahoittava Ruotsi ei ole katsonut tarpeelliseksi omaksua Jufon kaltaista järjestelmää. Vaikka Suomessa mikromanageri toisensa perään on askarrellut Jufon parissa, tästä koko hyväuskoisten joukon tohinasta ei ikävä kyllä ole koitunut mitään sellaista hyötyä yliopistojen tieteelliselle toiminnalle, mitä ei olisi voitu saavuttaa jo vakiintuneiden, kansainvälisen tason vertaisarviointeihin nojaavien menettelytapojen avulla. Tieteellisen tutkimuksen kansainvälisen tason tunnistamisessa ja laadun varmistamisessa ei Web of Sciencen JIF-indikaattoreiden osoittamia korkeatasoisia julkaisufoorumeita parempia areenoita ole saatavilla. Jufon ongelmallisuutta kuvaa osaltaan sekin, että vielä aivan viime aikoina sen luokituksista on jouduttua poistamaan lukuisia huijauksiksi paljastuneita, sinne aiemmin hyvässä uskossa hyväksytyjä predator-julkaisuja. Kansainvälisesti vakiintuneessa Web of Science -järjestelmässä tällaista ei voisi tapahtua. WoS-tietojen nojalla lasketuilla henkilöiden julkaisuaktiivisuutta ja kansainvälistä tieteellisestä vaikuttavuutta (näkyvyyttä) kuvaavilla H-indekseillä professorit ja muut tutkijat saadaan tarvittaessa vertaisarviointeihin perustuvaan ansioituneisuutensa mukaiseen järjestykseen omilla tieteenaloillaan. Jufo ei tuo siihenkään mitään lisää.

Jufoon ja moninaiisiin muihin indikaattoripuuhiihin tärväytyvää tutkimuksen kannalta turhanaikaista ajan ja rahan hukkaa voisi eliminoida ottamalla käyttöön tieteenalakohtaiset rahoitusmenettelyt, jolloin rahoitus osoitettaisiin suoraan kullekin tieteenalalle. Tieteenalojen sisällä alan oppineet tekisivät yliopistokohtaiset esityksensä

määrärahojen allokoinnista sen nojalla, miten hyviä eri yliopistojen edustajien kansainväliset tutkimusnäytöt kyseisten alan vertaisarviointien nojalla ovat. Totta kai kunkin alan nuorempien tieteenharjoittajien ponnistelujen rahoittamiseen tulee varata omat voimavaransa.

Yliopistouudistuksessa hallintohenkilöt irrotettiin luontevasta yhteydestään opetus- ja tutkimustöitä tekevän henkilöstön toimipisteisiin, ja näin synnytetyn hallinnollisen tuolileikin jälkeen ihmiset päätyivät kuka mihinkin keinotekoisesti luotuun hallintoyksikköön. Yrittäessäni eräältä rehtorilta tiedustella mitä järkeä tällaisessa konsulttien kehittämässä hallinnon uudelleen järjestelyssä mahtaisi olla, rehtorin vastakysymys kuului, että ”et kai sie digitalisaatiota vastusta”. Tosiasiassa yhteisten palvelujen organisoimiseksi kutsuttuihin tuolileikkeihin ei digitaalisten tietojärjestelmien toimissa pitäisi tietenkään olla mitään syytä. Kun hallintoväki oli irrotettu akateemisten käytäntöjen yhteydestä, uudessa hallintotilanteessa huomattiin, että olikin syntynyt tarve organisoida rutkasti uudenlaista henkilöstökoulutusta sekä sähköposteilla säesetty toisiaan seuraavien kokousten virta. Sitä mitä tällaisissa kokouksissa puhutaan, on kansainvälisessä kirjallisuudessa käsitelty lähinnä ”business bullshit” kaltaisten nimikkeiden alla. Managerialistiset hallintotoimet ovat näet synnyttäneet tilauksen sellaisille uutuus- ja muutospuhetavoille, joissa keskeisintä ei ole yliopistotyö, vaan siitä käsittämättömällä uuskielellä puhuminen. Managerialismissa pidemmälle ehtineiden maiden monissa yliopistoissa hallintoväkeä on jo enemmän kuin tutkimus- ja opetushenkilökuntaa.

Mitkä ihmeen Waut?

Yliopistot ovat konsulttiviisauksineen vaarassa muuttua aikuisten epä-älyllisen ”viestinnän” puuhamaiksi. Oman työnäytteensä asiasta on antanut Tampereen uuden yliopiston rehtori puhutellessaan omaa väkeään ja säätiöyliopistolle elintärkeitä sidosryhmiä nojaamalla Rdigo-konsulttiyritykseltä ostettuun ihmisten käsittelyn asiantuntemukseen. Keskeisellä sijalla siinä ovat uutta toimintakulttuuria juurruttavan ”pelikirjatyön” lupaamat erilaiset Wau!-kokemukset, joita ovat Opiskelijan Wau!, Opettajan Wau!, Tutkijan Wau!, Esimiehen Wau! ja Yhteistyökumppanin Wau! Tämän edessä perinteisen yliopistokulttuurin omaksunut voi vain mykistyä. Sittemmin yliopiston sisäisen kritiikin voimistuessa viestintä- ja brändijohtaja sai jättää tehtävänsä, mutta yliopiston johto näytti jatkavan valitsemallaan tiellä. Tätä kirjoitettaessa keskustelua

on käyty myös epäilyttävistä hallintomenettelyistä valittaessa Tampereen yliopiston nykyistä rehtoria; yliopisto on mediassa saakka esillä olleiden tietojen mukaan antanut hausta väärää tietoa eivätkä prosessiin osallistuneet konsultit ole suostuneet Suomessa omaksuttujen hyvien käytäntöjen mukaisesti tekemään selkoa hakijoita koskevista menettelytavoista.

Suomessa uuden hallintojargonin suuntaviivat ovat lähtöisin kansainvälisestä jo vanhentuneesta business-konsultti puheesta. Kuten asiantuntevasti on todettu, managerialistinen hallintojargon on tuotu yliopistoihin ylimmän johdon auktorisoimana, keskijohdon tehtävänä on tämän hallintolannoitteen levittäminen ja kaikkien muiden osaksi jää sen nieleminen. Koska hallintoväki on leikattu irti luontevista yhteyksistään yliopiston perustehtäviin, hallintoon syntynyttä asiantuntemustyhjiötä yritetään nyt täyttää lennokkaalta kuulostavalla Wau-uuskielellä, mikä uskomatonta kyllä näyttää myös juurtuneen osaksi johdon puhetapaa ja identiteettiä.

Yliopistojohtamisen keskiössä ei ole akateemisen organisaation perustoimintojen edistäminen ja niitä koskevien epäkohtien poistaminen, vaan kaikinainen brändäys. Kaupungissa, johon maan ensimmäinen yliopisto perustettiin jo 1640, vastikään sata vuotta täyttänyt suomenkielinen yliopisto puhuu itsestään tiedeyliopiston sijaan yrittäjäyliopistona. Monia yliopiston perustehtäviä vain vaivoin – jos lainkaan – sivua via hankkeitaan se esittelee valtiollisen ohjauksen suosittamalla tavalla lippulainvoimaa, mitä ikinä se tässä yhteydessä tarkoittaakaan. Omat työnäytteensä brändäyksen alalla ovat antaneet niin valtiovallan edustajat strategiavokabulaarillaan kuin myös yliopistojen rehtorit puhutellessaan omaa väkeään ja niin sanottuja sidosryhmiä. Pahinta on, että brändäyksen ja poseerauksen tuoksinassa itse asia unohtuu ja yliopiston tieteellisen työn varaan rakentuvien perustehtävien täysipainoinen hoito vaarantuu.

Yliopistojen hallitukseen päätettiin istuttaa joukko akateemisen yhteisön ulkopuolisia edustajia varmistamaan, ettei myyttinen ”norsunluutorni yliopisto” uhkaa ”yritys yliopistojen” loistavaa tulevaisuutta. Tieteellisen työn varaan toimintansa perustavan yliopiston johtamisessa politiikasta, liike-elämästä, ajatuspajoista tai vastaavista kertynyt runsaskaan kokemus ei kuitenkaan koidu asiaankuuluvaksi hyödyksi, jos ymmärrys yliopistosta kansainvälisesti toimintakykyisenä tiede- ja asiantuntijaorganisaationa puuttuu. Valtiovallan tahtoa toteuttavien kvasiasiantuntijaelinten avulla piti voimistaa yliopistojen roolia yhteiskunnallisessa vuorovaikutuksessa kulloinkin poliittisesti hyödyllisiksi ounastelluin toimin. Yksi kuningasajatus oli saada yliopistot palvelemaan koulutusvientihankkeita. Tuotot niistä ovat toistaiseksi jääneet minimaalisiksi – eikä ihme, kun vientihankkeiden toteutus on jäänyt vientiosaamisellaan elävien yritysten sijasta konsulttien opastamien amatöörien varaan. Suomen Akatemian valjastaminen

toteuttamaan ns. strategiseen tutkimukseen sisään rakennettuja poliittisia tavoitteita on merkittävästi siirtänyt voimavaroja muutoinkin kituliaasti rahoitetun tieteellisen tutkimuksen ulottuvilta monenmoisten viestintäväkeä työllistävien selvitysluonteisten hankkeiden kanssa puuhastelemiseen.

Lopuksi

Parhaiten yliopistot voivat palvella ympäröivää yhteiskuntaa tekemällä sitä, mitä niiden pitäisikin tehdä, siis kansainväliset mitat täyttävää tieteellistä (perus)tutkimusta kunkin tieteenalan parhaiden käytäntöjen mukaan, asiaankuuluva anonyymi vertaisarviointi mukaan luettuna. Sen sijaan, että valtiovalta yrittää syöttää tutkimusorganneille kulloinkin julkisuudessa pinnalle pulpahtaneita lyhyen tähtäimen poliittisia toiveitaan, tieteellinen tutkimus ja sen varaan rakentuva korkein koulutus olisi syytä ymmärtää ensisijaisena investointikohteena. Informaatiosta ähkyvässä nykymaailmassa on entistäkin tärkeämpää ymmärtää perustutkimuksen rooli tulevaisuuden turvana. Kansakuntien innovaatiokapasiteetti on aiempaa enemmän tieteellisen tutkimuksen tuottaman uusimman tiedon varassa, kuten myös kansakuntien hyvinvointi, varallisuus ja kaikkalainen kulttuuripääoma. Yliopistoväen ja akateemisen yhteisön on omisissa asioissaan otettava aloitteet käsiinsä.

Pätevien tutkijoiden voimin toimivat yliopistot saavat kyllä ajan mittaan tuotettua sellaisia tieteellisesti todennettuja tuloksia, joiden varassa yhteiskunnan muut tahot voivat viedä eteenpäin omia toimiaan, olipa sitten kyse kulttuurista, taloudesta, politiikasta tai vaikkapa kansanterveydestä. Tutkimukset, jotka osoittautuvat alallaan läpimurroiksi, voidaan sellaisiksi todeta vasta kansainvälisen tiedeyhteisön käymän monivuotisen tieteellisen keskustelun tuloksena. Poliitikot asettamassa tavoitteita perustutkimukselle ovat yhtä mahdottoman tehtävän edessä kuin antiikin tarussa laivan kapteeni, joka aaltoja ruoskimalla halusi tainnuttaa myrskyn. Myös Sitrapuhe innovaatioista ja viheliäisistä ongelmista on jäänyt kirjaimellisesti itsetarkoitukselliseksi puheeksi. Päivittäin mediassa huippututkijoiksi nimetyt henkilöt tuskin sellaisina tieteenhistoriaan jäävät, sillä vain harvat tutkijoina esiintyvät politiikan lausuntoautomaatit ovat itse tehneet vertaisarvioinnin läpikäynyttä kansainväliset mitat täyttävää tieteellistä tutkimusta.

Yliopiston rehtoreiksi päädytään yleensä hallintohierarkiassa hankitun kokemuksen siivittämänä, mikä useimmiten vuosien mittaan etäännyttää tutkimuksesta ja opetuksesta. Vararehtoreiksi tahtoo rekrytoitua henkilöitä, jotka ovat opetus- ja tutkimustoiminnassa meritoitumisessa jääneet suhteellisen vähälle, mutta joilla riittää kunnianhimoa pyrkiä hallintohierarkiassa korkean statuksen asemiin. Ilmeisen mairittelevaa on saada kuulua yliopiston johtoon ja päästä tilaisuuden tullen erilaisissa yliopiston edustustehtävissä sanomaan muutaman painavan sanan tieteestä. Vararehtoreita on jo sukupuolten tasa-arvon turvaamiseksi oltava vähintään kaksi. Rehtoriksi yleensä ylletään vararehtoriuden kautta. Mitä ilmeisimmin suhteellisen harva rehtoriksi valikoituva henkilö on täysin kompetentti käyttämään hänelle uskottua suurta valtaa. Ikävä kyllä myöskään yliopistojen hallitusten jäsenet eivät kykene riittävästi paneutumaan asioihin tukeakseen rehtoria tämän vaativassa yliopistotyössä, jos vielä asioiden esittelyssäkin on puutteita.

Suomessa on tätä nykyä 13 yliopistoa, joista riittäväillä resursseilla ja määrätietoisella kehittämistyöllä muutama voitaisiin saada yltämään kansainväliset mitat täyttäväksi tiedeyliopistoiksi — jos kohta uusien maiden tullessa yliopistojensa täydellä painolla mukaan kansainvälinen kilpailu todennäköisesti koko ajan vain kovenee. Useimmille suomalaisyliopistoille edessä olevat vaihtoehdot nykynäkymin ovat joko hybridiyliopisto Aallon ja Tampereen säätiöyliopiston tavoin tai yhteensulautuma paikallisen ammattikorkeakoulun kanssa.

Yliopiston yhteiskunnallisesti ja akateemisesti keskeiset toiminnot ovat joka tapauksessa liian arvokkaita alistettavaksi kulloinkin pinnalle pulpahtavien muotivirtausten vietäviksi. Kaikeksi onneksi 1100-luvulla käynnistynyt yliopistolaitos on osoittautunut yhdeksi kestävimmistä yhteiskunnallisista instituutioista maailmassa, ja sellaisena sen voi uskoa jatkossakin säilyvän kaikesta päivittäisestä pintakohinasta huolimatta, kunhan vain ryhdytään välttämättömiin korjaustoimiin. Heti ensimmäiseksi on uudistettava korkeakoulujen valtakunnallinen rahoitusmalli sekä yliopistojen hallinto.

Hannu Sirén

KORKEAKOULUTUTKIMUKSEN VAIKUTTAVUUS JA VAIKUTTAMATTOMUUS SUOMALAISESSA KORKEAKOULUPOLITIIKASSA

Tiivistelmä

Yhteiskunnallista valtaa voidaan rakentaa sekä tiedon että tietämättömyyden avulla. Tässä artikkelissa pyrin kokemustaustani kautta arvioimaan sitä, millainen rooli tutkijoilla ja tutkimuksella on ollut tehtyihin valintoihin. Vaikutus voi kohdistua yleisesti korkeakoulupolitiikan suuntaan tai johonkin sen osa-alueeseen. Tutkijoita on ollut verrattain paljon mukana päätöksentekokoneistossa. Se ei vielä välttämättä kerro vaikuttavuudesta. Erilaiset yhteiskunnalliset näkemykset vaikuttavat ja ryhmien lopputulokseen vaikuttaa myös paljolti se, millaisen toimeksiannon ministeriö on asettanut ja miten se on rakentanut ryhmien kokoonpanon. Etenkin isojen uudistusten yhteydessä tutkijat on otettu jo varhain mukaan ja heillä on ollut todellista vaikutusta lopputulokseen. Ministeriöt ovat myös aktiivisesti pyrkineet tutkijoiden kuulemisten kautta hankkimaan itselleen tietoa tutkimusten tuloksista. Tutkijat eivät kuitenkaan läheskään aina ole yksimielisiä yhteiskunnan ja korkeakoulupolitiikan kehittämisen suunnasta. Vaikuttava korkeakoulututkimus on kansainvälistä. Teorianmuodostus ja kansainväliset vertailut auttavat hahmottamaan korkeakoulutuksemme tilaa. Niiden kautta hahmottuu myös tavoitteita kehittämiselle. Asiat näyttävät erilaisilta riippuen siitä, mistä suunnasta niitä tarkastellaan. Yksittäisen tutkimuksen tai tutkijan näkökulmasta vaikuttavuus voi tuntua vähäiseltä, mutta tutkijakunnan näkökulmasta vaikutusmahdollisuudet tai vaikuttavuus on merkittävän suurta. Tieto myös helposti politisoituu. Tutkimustietoa hyödynnetään helpommin silloin, kun se tukee omia yhteiskuntapoliittisia tavoitteita. Erityisesti erilaiset yhteiskunnalliset intressiryhmät syyllistyvät tähän pyrkiessään lobbaamaan päättäjiä. Sekä tieto että tietämättömyys voivat olla vallan avaimia. Parempi yhteiskuntakehitys syntyy aina tiedon pohjalta. Tietämättömyyteen perustuva valta ei voi pärjätä kansainvälisessä kilpailussa.

Tieto vai tietämättömyys?

Francis Bacon kirjoitti 1597 kuuluisan lauseensa: ”Nam et ipsa scientia potestas est” (tieto itsessään on myös valtaa). Useimmiten se on lyhennetty muotoon ”Tieto on valtaa”. Mutta onko tieto todella valtaa? Jos näin olisi, tiedeyhteisön valta yhteiskunnassa olisi ehkä jotain muuta kuin mitä se nyt on. Vai onko tieto nykyään jossain muualla kuin tiedeyhteisössä? Kansakunta on hyvin koulutettua, yhteiskunta on rakenteeltaan moniulotteinen ja yhteiskunnassa on paljon suuria tietokantoja, joita hallitsevat suuret yritykset ja yhteisöt. Tiedon lisäksi valtaa pitävien ratkaisuihin vaikuttavat erilaiset yhteiskunnalliset näkemykset, valittu talouspoliittinen linja ja monenlaiset eturistiriidat sekä kunkin toimijan arvopohja.

Romaanissa 1984 George Orwell (Orwell 1949) sijoitti Totuuden ministeriön rakennuksen seinään lauseen: ”War is peace, freedom is slavery, ignorance is strength” (Sota on rauhaa, vapaus on orjuutta, tietämättömyys on voimaa/valtaa). Näin Orwell käänsi pääläelleen Baconin kuuluisan lauseen. Tiedon määrää säätelemällä, sitä muuttamalla ja pitämällä se omassa hallussa voidaan saavuttaa merkittävä valta-asema.

Voivatko molemmat lauseet olla totta? Vai onko kyse siitä, että näiden kahden lauseen puolesta kamppaillaan jatkuvasti? Avoin tieto ja avoin tiede ovat muuttuneet keskeisiksi kehittämiskohteiksi, ja yhä useammalla taholla on mahdollisuus osaamisensa puolesta analysoida käytettävissä olevaa tietoa. Samaan aikaan netti pursuaa tunteeseen perustuvia valeuitisia sekä erikoisia tulkintoja tutkimusten tuloksista. Johtavat valtiot myös tuottavat – Orwellin kirjassa valtaa pitävän puolueen tapaan – tarkoituksella väärää tietoa, propagandaa, saavuttaakseen tavoitteensa ja säilyttääkseen valta-asemansa.

Miten sitten korkeakoulupolitiikka? Kumpaan edellä mainituista se on uskonut ja minkä varassa se on toiminut? Vai onko se käyttänyt kumpaakin näkökulmaa hyödykseen? Kenellä tieto on hallussa ja millainen tieto kulloinkin on valtaa? Onko vaikuttavuutta se, kun tutkijat vaikuttavat, vai se kun tutkimustulokset vaikuttavat?

Tutkijat eivät läheskään aina ole yksimielisiä yhteiskunnan ja korkeakoulupolitiikan kehittämisen suunnasta. Milloin tässä tilanteessa voidaan arvioida tutkimuksella olevan vaikuttavuutta? Kuka valitsee keitä tutkijoita kuullaan? Usein tutkijat myös esittävät erilaisia ongelmia, mutta harvemmin sitä, miten nuo ongelmat tulisi ratkaista.

Katsaus tutkijoiden vaikutustapoihin

Suomen Akatemia on nettisivuillaan (Suomen Akatemia 2020) määrittänyt tutkimuksen vaikuttavuuden seuraavasti: ”*Tutkimuksen vaikuttavuudella* tarkoitetaan tutkimuksen myötävaikutuksia erilaisiin yhteiskunnassa ilmeneviin asioihin ja kehityskulkuihin. Vaikuttavuus syntyy tutkimustiedon ja muiden tekijöiden yhteisvaikutuksesta ja usein pidemmän ajan kuluessa. Se on lähtökohtaisesti monimuotoinen ilmiö.”

Akatemian mukaan tutkimuksesta kumpuava tieto ja osaaminen voivat esimerkiksi lisätä hyvinvointia edistämällä taloudellista toimintaa, helpottaa tai parantaa päätöksentekoa sitä tukevalla tiedolla, rakentaa osaamista työelämän tarpeisiin, tai tukea ihmisten henkistä kasvua ja sivistystä. ”Vaikuttavuus syntyy tutkimustiedon ja muiden tekijöiden yhteisvaikutuksesta ja usein pidemmän ajan kuluessa.”

Periaatteessa tutkijat voivat vaikuttaa korkeakoulupolitiikan sisältöön kolmella tapaa. Ensinnäkin tutkija voi olla suoraan osa päätöksentekokoneistoa. Toiseksi hän voi vaikuttaa julkaisemalla tutkimuksia ja luennoimalla niistä. Kolmas tapa vaikuttaa on osallistua yhteiskunnalliseen keskusteluun ja menemällä mukaan niihin verkostoihin, joilla on vaikutusta korkeakoulupolitiikan sisältöön.

Tutkijoiden vaikutus voi kohdentua yleisesti korkeakoulupolitiikan suuntaan tai johonkin sen osa-alueeseen, esimerkiksi talouteen, pedagogiikkaan tai tietohuoltoratkaisuihin. He voivat vaikuttaa suoraan omalla osaamisellaan tai edustaa esimerkiksi korkeakoulun hallintoa, jotakin järjestöä tai tiedeyhteisöä. Eri tieteenalat vaikuttavat korkeakoulupolitiikkaan, ja niiden osaamista on käytetty eri yhteyksissä monipuolisesti hyväksi. Tässä artikkelissa en rajoitukaan pelkästään korkeakoulupolitiikan tutkijoihin ja tutkimukseen, vaan käsittelen eri tieteenalojen tutkijoiden vaikutusta valtakunnalliseen korkeakoulupolitiikkaan.

Tutkijoiden ja tutkimuksen vaikuttavuus ei tarkoita sitä, että uudistukset olisi mahdollista toteuttaa pelkästään tutkimustulosten pohjalta. Yhteiskunnallisilla arvoilla on merkitystä, ja aitoja eturistiriitoja on olemassa. Ehkä merkittävin vaikuttaja on ollut valittu talouspolitiikan linja. Tiede ja tutkimus on aina ollut retoriikan tasolla kilpailukyvyyn ja Suomen tulevaisuuden edellytys. Valittu talouspolitiikan linja on vaikuttanut siihen, missä määrin tämä on ollut myös todellisuutta.

Tutkijat osana päätöksentekokoneistoa

Valtionhallinto oli pitkään hyvin ohut, virkamiesten määrä oli vähäinen. Tällöin tutkijoilla oli usein merkittävä asema osana päätöksentekokoneistoa. Ehkä tunnetuin esimerkki tästä on Helsingin yliopiston teoreettisen filosofian professori Oiva Ketonen. Hän osallistui aktiivisesti komiteoiden työskentelyyn. Korkeakoulupoliittinen toiminta alkoi korkeakoulukomitean (1952–1956) sihteerinä. Ketosen merkittävin kontribuutio oli ehkä tasavallan presidentti Urho Kekkosen nimittämän niin sanotun ”presidentin työryhmän” puheenjohtajuus. Työryhmä esitti kehittämislaiksi ristityn lain säätämistä. Korkeakoululaitoksen kehittämislaki hyväksyttiin alkuvuodesta 1966. Kehittämislaki takasi kunkin korkeakoulun määrälliset vähimmäistavoitteet vuosina 1967–1981. Samoihin aikoihin Ketonen valittiin opetusministeriön uuden korkeakoulu- ja tiedeosaston ensimmäiseksi osastopäälliköksi. Osastopäällikkönä hän valmisteli myös asetuksen korkeakouluneuvostosta ja toimi neuvoston ensimmäisenä puheenjohtajana. Korkeakouluneuvostolla oli omana aikanaan merkittävä asema korkeakoulupolitiikan toteuttamisessa. (Lampinen 2007.) Ei Ketonenkaan rakentanut vaikuttamistaan pelkästään tekemiinsä tai muiden tutkijoiden tekemiin tutkimuksiin. Omaan arvopohjaansa nojautuen, oman työyhteisönsä ja käymiensä keskustelujen sekä alan julkaisuihin perehtymisensä kautta hän esitti omat ratkaisunsa tuon ajan ongelmiin.

Itse olin opetus- ja kulttuuriministeriön virkamies pientä vuoden taukoa lukuun ottamatta 1980–2018. Suoraan korkeakoulupolitiikkaan työtehtäväni liittyivät 1997–2018. Tuona aikana ei tutkijoiden piirissä ollut yhtä paljon korkeakoulupolitiikan sisältöön vaikuttaneita henkilöitä kuin mitä Oiva Ketonen oli ollut. Koko ajan oli kuitenkin tutkijoita, jotka osallistuivat erilaisten toimikuntien ja työryhmien työhön tai olivat erilaisten asioiden selvityshenkilöitä ja tätä kautta vaikuttivat päätöksentekoon. Ministeriöissä myös aktiivisesti luettiin tutkimuksia ja kuunneltiin tutkijoiden näkökulmia.

Osana päätöksentekokoneistoa vaikuttaneita tutkijoita oli monia. Vuonna 2005 opetusministeriön työryhmämuistioita sarjassa oli 73 julkaisua. Näistä 31 liittyi suoraan korkeakoulu- ja tiedepolitiikkaan. Henkilöitä, joiden nimikkeenä oli professori, tutkija, opettaja tai vastaava oli puheenjohtajana tai jäsenenä mukana 17 korkeakoulu- ja tiedepolitiikkaan liittyvässä julkaisussa. Kaikista julkaisuista osa oli tilastojulkaisuja tai vastaavia. Merkittävässä osassa niistä 14 korkeakoulupolitiikan julkaisusta, joissa tutkimus- opetushenkilökunnan nimikkeellä ei ollut edustajia, oli kuitenkin mukana korkeakouluhallinnon edustajia, kuten rehtoreita.

Vuonna 2005 tutkimusasiantuntijuus siis oli julkaisujen (työryhmä tai vastaava) kautta mukana päätöksentekokoneistossa. Sen vaikuttavuuden määrää on hankala

arvioida. Työryhmät ovat usein erilaisten intressiryhmien vaikutuskanavia. Niissä ei pelkästään pyritä saamaan aikaan tutkimustietoon perustuvia tuloksia. Erilaiset yhteiskunnalliset näkemykset vaikuttavat ja ryhmien lopputulokseen vaikuttaa myös paljolti se, millaisen toimeksiannon ministeriö on asettanut ja miten se on rakentanut ryhmien kokoonpanon.

Vuonna 2015 opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisujen määrä oli pudonnut 39:ään. Näistä 11 käsitteli pelkästään korkeakoulu- ja tiedepolitiikan asioita. Vastaavat luvut vuonna 2019 olivat 39 ja 5. Korkeakoulu- ja tiedepolitiikkaan liittyneistä raporteista kolmessa oli sekä 2015 että 2019 mukana puheenjohtajana tai jäsenenä professori, tutkija, opettaja tai vastaava henkilö.

Vuoden 2005 julkaisuissa oli 10 suoraan johonkin tieteenalaan tai opetusalaan liittyvää raporttia. Aiheina olivat muun muassa biotekniikka, nanotekniikka, oikeustiede ja ympäristötekniikka sekä elokuvaopetus. Nykyisin tällaisia tieteenalakohtaisia ryhmiä on merkittävästi vähemmän. Nämä asiat tulkitaan herkemmin kuuluvaksi korkeakouluautonomian piiriin. Vuonna 2015 tällaisia raportteja oli enää yksi. Se käsitteli kättilökoulutuksen kehittämistä. Vuonna 2019 yksi raportti liittyi opettajankoulutuksen kehittämiseen.

Julkaisujen määrät opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisusarjassa ovat merkittävästi vähentyneet 2000-luvulla. Myös niiden aihepiirit ovat muuttuneet. Pois ovat jääneet lähes kokonaan aihepiirit, joiden nykyään tulkitaan kuuluvan korkeakoulupolitiikan autonomian alueelle. Raportit käsittelevät yhä enemmän yleisempiä korkeakoulupolitiikan kysymyksiä. Tutkijoiden ja opettajien suora edustus ryhmien jäsenyyksissä on vähentynyt. Se ei välttämättä kerro heidän vaikutusmahdollisuuksiensa vähentymisestä. Selitys voi liittyä myös julkaisujen luonteen muuttumiseen sekä uudenlaisten toimintatapojen omaksumiseen opetus- ja kulttuuriministeriön työtapana.

Arvioinnit ovat myös tarjonneet tutkijoille merkittäviä vaikuttamisen mahdollisuuksia. Tässä voi nostaa esille kaksi esimerkkiä. Ammattikorkeakoulujen vakinaistamisessa arvioinneilla oli merkittävä rooli, ja Korkeakoulujen arviointineuvoston synnyttäminen oli looginen jatkumo siirtymisessä määrällisestä suunnittelusta kohti laadullista politiikkaa.

Opetus- ja kulttuuriministeriön lisäksi myös muut ministeriöt asettavat ryhmiä, joilla on vaikutusta valtakunnallisen korkeakoulu- ja tiedepolitiikan sisältöön. Yhtenä uusimmista tulokkaista on valtiovarainministeriön toimikaudeksi 1.2.2020–31.12.2022 asettama tekoälyn ja digitaalisen tutkimuksen valtakunnallinen asiantuntijaryhmä, jonka puheenjohtajana toimii Suomen Akatemian pääjohtaja Heikki Mannila ja varapuheenjohtajana professori Kirsimarja Blomqvist LUT-yliopistosta.

Vakituisina jäseninä ovat Suomen tekoälykeskuksen (FCAI) varajohtaja sekä Tietotekniikan tutkimuslaitos HIIT:n johtaja Petri Myllymäki Helsingin yliopistosta ja professori Arto Laitinen Tampereen yliopistosta. Ensimmäiset vaihtuvat jäsenet ovat apulaisprofessori Minna Ruckenstein Helsingin yliopiston Kuluttajatutkimuskeskuksesta, tieto- ja sähkötekniikan tiedekunnan dekaani Jukka Rieki Oulun yliopistosta, tietojenkäsittelytieteen osaston osastonjohtaja Sasu Tarkoma Helsingin yliopistosta, johtava tutkija Jaana Leikas VTT:ltä ja professori Virpi Tuunainen Aalto-yliopiston tieto- ja palvelutalouden laitokselta. (VM 2020.)

Kunkin uudistuksen valmistelun yhteydessä arvioidaan sille luontainen valmistelutapa. Tutkimuksen ja tutkijoiden asema vaihtelee merkittävästi. Osa uudistuksista on sellaisia, jotka kumpuavat suoraan hallitusohjelmasta, ja jotka edellyttävät valmistelutavan nopeasti. Toki näittenkin kirjausten taustalla on aiempi yhteiskunnallinen keskustelu, johon myös tutkimus on vaikuttanut. Kyse voi olla myös jonkun eturyhmän oman edun tavoittelusta.

Ammattikorkeakoulu- ja yliopistouudistukset

Vuoden 1990 jälkeen merkittävimmät korkeakoulupolitiikan uudistukset ovat ammattikorkeakoulusektorin luominen ja vuoden 2010 yliopistouudistus. Olivatko tutkijat osallisia näiden uudistusten muotoilussa ja arvioinnissa?

Korkeakoulupolitiikkaan vaikuttaa hyvin paljon kansainvälinen kehitys. On sitten kyse korkeakoulujen taloudellis-hallinnollisen kehityksen tukemisesta tai opetusmenetelmien kehittämisestä näkökulmia ja malleja haetaan maailmalta. Ammattikorkeakoulu-uudistuksen kaltaisia uudistuksia oli tehty maailmalla jo vuosikymmeniä aiemmin. Itse asiassa samaan aikaan kuin uudistus toteutettiin Suomessa, niin se purettiin Iso-Britanniassa. Myös yliopistouudistuksen suuntaisia uudistuksia oli toteutettu monessa maassa.

Molempien sektorien uudistuksille on ollut tyypillistä yli hallituskausien ulottunut valmistelu. Poliittisten kokoonpanojen muutoksista huolimatta uusi hallitus on jatkanut valmistelua siitä, mihin edellisen hallituksen työ on päätynyt. Tähän ei vaikuttanut edes se vilkas keskustelu, jota asioiden ympärillä käytiin sekä kansalaisten että tutkijoiden taholta.

Ammattikorkeakoulu-uudistus käynnistyi 1990 luvun alussa niin sanotusta Taxelin visiosta. Se alkoi virkamiesvalmistelusta, mutta laajan julkisen keskusteluun myötä

tuohon keskusteluun otti osaa merkittävä määrä tutkijoita. Kun ammattikorkeakouluja vakinaistanut laki hyväksyttiin, elettiin jo uuden hallituksen aikaa. Suomessa oli tehty hajanaisia keskustelunavauksia jo aiemmin. Keskustelu ei ollut kuitenkaan johtamassa mihinkään konkreettiseen. Uudistuksen käynnistymisestä voimme kiittää silloista opetusministeriä sekä laajaa yhteiskunnallista keskustelua ja monien maakuntien ja alueiden pyrkimystä saada omalle alueelleen korkeakoulu. Uudistuksen tosiasiallinen sisältö ja monet konkreettiset kysymykset ratkaistiin virkamiesvalmistelussa sovittaen yhteen erilaisten intressiryhmien näkemyksiä.

Vuosina 2014–2015 toteutetussa ammattikorkeakoulujen uudistamisessa niille luotiin taloudellinen ja hallinnollinen autonomia. Niistä tehtiin julkisoikeudellisia osakeyhtiöitä, rahoitus siirrettiin kokonaan valtion vastuulle ja omistajan valtaa rajoitettiin merkittävästi. Keskeinen valta siirrettiin omistajan nimittämälle hallitukselle ja rehtorille. Omistajan oikeus käyttää hyväksi ammattikorkeakoulun varallisuutta estettiin. Taloudellisissa, hallinnollisissa ja akateemisissa asioissa päätösvalta määritettiin ammattikorkeakoulun sisäiseksi asiaksi.

Tätäkin uudistusta oli valmisteltu vuosia OKM:n virkatyönä ja korkeakouluyhteisön kanssa keskustellen ennen kuin vuonna 2010 opetusministeriö nimesi Hannele Salmisen Kuntaliitosta ja tutkija Pekka Ylä-Anttilan ETLA:sta selvityshenkilöiksi tehtävänänsä selvittää millä tavalla ammattikorkeakouluja tulisi uudistaa. Selvityshenkilöt esittivät kolme vaihtoehtoista mallia uudistamiselle. Näistä myöhemmässä vaiheessa valikoitui malliksi heidän ehdottamansa vaihtoehto, jonka mukaan: ”Koko perusrahoitus valtiolle – ammattikorkeakoulut ja ylläpitäjät yhdeksi oikeushenkilöksi, osakeyhtiömalli”. Tässä tapauksessa tutkijan näkemyksillä oli merkittävä vaikutus korkeakoulujärjestelmän kehittämisen suuntaan.

Yliopistouudistuksen voidaan katsoa käynnistyneen vuonna 2005 alkaneella ja 2007 valmistuneella hallitusneuvos Niilo Jääskisen ja professori Jorma Rantasen raportilla. Tuossa raportissa määritettiin pitkälti ne lähtökohdat, joiden varassa yliopistouudistusta valmisteltiin ja toteutettiin 2010. Jääskisellä ja Rantasella oli apunaan neljä sihteeriä, joista kaksi oli tutkijoita: tutkija Vuokko Kohtamäki ja akatemia-tutkija Outi Suviranta. Vuokko Kohtamäki oli ryhmän päätoiminen pääsihteeri. Myös myöhemmissä uudistuksen vaiheissa tutkijoita kuultiin varsin laajasti. Korkeakoulututkimuksella oli Jääskisen–Rantasen raportin myötä varsin keskeinen asema yliopistojen tulevaisuutta määritettäessä. Raportista käyty keskustelu osoitti, että tutkijoiden mielipiteet, niin kuin muunkin yhteiskunnan mielipiteet, hajautuivat melkoisesti.

Sekä ammattikorkeakoulu- että yliopistouudistusten toteutuksessa keskeisessä asemassa olivat yliopistoissa vaikuttavat perustuslakiasiantuntijat. Heidän asemansa

on ollut hyvin keskeinen monen muunkin korkeakoululainsäädännön valmistelussa. Näitä asiantuntijoita on kuultu sekä lainsäädännön valmisteluvaiheessa että eduskuntakäsittelyn yhteydessä.

Isoja uudistuksia on myös tapana arvioida. Arvioinnit toteutetaan julkisen kilpailutuksen kautta. Viimeisimmän yliopistouudistuksen arvioinnin ja ammattikorkeakoulu-uudistuksen arvioinnin toteutti Owl Group oy. Myös uudistusten arviointityössä merkittävässä asemassa ovat olleet korkeakoulututkijat.

Owl Group Oy:n kumppanina yliopistouudistuksen arviointityössä toimi VTT Oy, jossa asiantuntijoina toimivat VTT Antti Pelkonen ja VTT Mika Nieminen. Lisäksi arviointitiimiin kuului kansainvälisistä ja kansallisista asiantuntijoista muodostettu asiantuntijaryhmä. Kansallisen asiantuntijaryhmän jäsenet olivat dosentti Jussi Kivistö, HT Vuokko Kohtamäki sekä hallinto-oikeuden emeritusprofessori Tarmo Miettinen. Kansainväliseen asiantuntijaryhmään kuuluivat professorit Jeroen Huisman, Frank Ziegele ja Mats Benner (Owl Group 2016).

Vuonna 2018 valmistuneen ammattikorkeakoulu-uudistuksen arvioinnin arviointitiimiin kuului kansallisista asiantuntijoista muodostettu asiantuntijaryhmä. Kansallisen asiantuntijaryhmän jäsenet olivat professori Jussi Kivistö, tutkija Jarkko Tirronen, Satakunnan ammattikorkeakoulun vararehtori Cimmo Nurmi sekä hallinto-oikeuden emeritusprofessori Tarmo Miettinen (Owl Group 2018).

Muita ministeriön ja tutkijayhteisön kytkentöjä isoissa hankkeissa

Merkittävä muoto tutkijayhteisön vaikuttamiselle ovat myös erilaiset arviointineuvostot ja asiantuntijaryhmät. Lainsäädännön arviointineuvostolle on muodostunut keskeinen asema erityisesti lakiesitysten vaikutusten arvioinnin arvioinnissa. Talouspolitiikan arviointineuvosto taas on hankkinut itselleen merkittävän roolin valtioneuvoston politiikan arvioinnissa. Jälkimmäinen neuvosto koostuu tutkijoista ja edellisessä enemmistö on tutkijoita. Edellä mainittu tekoölyn ja digitalisaation työryhmä omaa myös tällaista merkitystä. 1900-luvun loppupuolella tällaisia ryhmiä oli myös opetusministeriön yhteydessä. Niissä tutkijayhteisön edustajia oli kuitenkin varsin rajatusti.

Kansainvälisillä arvioinneilla on ollut merkittävä asema Suomen korkeakoulupolitiikan kehittämisessä. Varsinkin aiemmin OECD:llä on ollut oma roolinsa uudistusten toteutuksessa. Tässä mainittakoon niistä kolme, Suomen korkeakoulupolitiikan

arviointi (OECD 1995), Suomen ammattikorkeakoulupolitiikan arviointi (OECD 2003) sekä Korkeakoulupolitiikan teema-arviointi (OECD 2009).

Kansainvälisissä arvioinneissa on ollut mukana kansainvälisesti meritoituneita tutkijoita. Esimerkiksi ammattikorkeakoulupolitiikan arviointiin OECD:n nimeämän tutkijaryhmän muodostivat: vanhempi tutkija Per Olaf Aamodt (Norja), professori Peter Maassen (Alankomaat), professori John Pratt (Iso-Britannia) ja johtaja Joan Wills (USA). Professori Pratt toimi tutkijaryhmän puheenjohtajana. OECD:n sihteeristöstä tutkintaan osallistuivat Abrar Hasan ja Gregory Wurzburg.

Vaikka arvioinnin toteuttajissa on arvostettuja tutkijoita, niin arvioinnit tulokset eivät automaattisesti toteudu. Monista erilaisista syistä osa suosituksista ei tule hyväksytyksi ja vain osa toteutetaan. Suositukset eivät välttämättä kumpua tutkimuksen tuloksista vaan ovat arvioitsijoiden yhteiskunnallisia näkemyksiä. Uudistusten luonteeseen kuuluu myös se, että jotkut hyötyvät niistä ja toiset kokevat asemansa uhatuksi. Joka tapauksessa arvioinnit ovat tuoneet jäsenyntyneisyyttä kansalliseen keskusteluun.

Esimerkkinä laaja-alaisesta kehitystyöstä voidaan mainita ATT-hanke. Avoin tiede ja tutkimus -hanke 2014–2017 oli opetus- ja kulttuuriministeriön hanke tiedon saataavuuden ja avoimen tieteen edistämiseksi. ATT-hanke pohjautui laajapohjaiseen ministeriöiden, korkeakoulujen, tutkimuslaitosten ja tutkimusrahoittajien yhteistyöhön. Hankkeessa oli mukana erilaisissa rooleissa suuri joukko asiantuntijoita ja tutkijoita niin erilaisten selvitysten tekijöinä kuin asiantuntijoina työryhmissä ja tilaisuuksissa.

OKM on ajoittain tilannut tutkijayhteisöltä tutkimuksia ja selvityksiä taustoitamaan ajankohtaisia kehittämishankkeita. Esimerkkinä tällaisista voidaan mainita ministeriön rakenteellisen kehittämisen tueksi Tampereen yliopistolta tilaama ja vuonna 2007 julkaistu selvitys: ”Konsortio, federaatio ja yhdistyminen – kansainvälinen taustaselvitys korkeakoulujen yhteistyömuodoista” tekijöinä Terhi Nokkala, Jarkko Tirronen ja Seppo Hölttä (Nokkala, Tirronen & Hölttä 2007).

Toinen esimerkki on korkeakoulujen aikuiskoulutusten kehittämisprosessi. Siihen liittyen vuonna 2011 KYTKÖS projektissa tuotettiin julkaisu: ”Korkeakoulutettujen jatkokoulutuksen haasteet ja ehdotus järjestelmän kehittämiseksi – KYTKÖS-hanke” (Lehtinen, Palonen, Tynjälä, Klemelä, Merenluoto, Pohjola & Veermans 2012). Monet tuon ryhmän näkemykset olivat myöhemmin jatkokehittämisen kohteena. Muun muassa erikoistumiskoulutusten kehittäminen sai sisältöä tästä raportista ja sen taustaselvityksistä.

Tutkijoiden kuuleminen ja tukeminen

Koulutustutkimuksen edellytysten parantaminen on myös ollut tietoista politiikkaa. On haluttu lisää korkeakoulutukseen kohdistuvaa tutkimusta ja tutkimuksen vaikuttavuutta. Tällaisen politiikan painotus on toki vaihdellut eri aikoina.

Opetusministeriö on rahoituksen avulla suoraan vaikuttanut useiden keskeisten tutkimusyksiköiden käynnistämiseen ja jatkumiseen. Itse olen ollut virkaurani aikana tällaisten yksiköiden johtokunnissa tai vastaavissa mukana mm. Kasvatustieteiden Tutkimuslaitoksessa Jyväskylässä ja Koulutussosiologian tutkimuskeskus RUSE:ssa (Research Unit for The Sociology of Education) Turussa. Montaa muutakin tutkimusryhmää on yliopistosopimusten kautta rahoitettu suoraan opetusministeriöstä. Myös yliopistojen ulkopuolisia tutkimusryhmiä on ollut rahoituksen kohteina.

Merkittävässä asemassa kansallisessa keskustelussa on ollut myös Tutkas. Eduskunta määrittelee sen nettisivuillaan seuraavasti: ”Tutkas on vuodesta 1970 toiminut seura, jonka tarkoituksena on luoda edellytykset kansanedustajien ja tutkijoiden väliselle yhteydelle ja tiedonvaihdolle sekä edistää tiedettä koskevan suunnittelun, päätöksenteon ja tulosten hyväksikäytön kriittistä tarkastelua. Tutkaksen jäsenenä on lähes 800 tutkijaa ja kansanedustajat.” (Eduskunta 2020.)

Opetus- ja kulttuuriministeriö järjestää vuosittain 20–30 suurta korkeakoulu- ja tiedepolitiikkaan liittyvää tilaisuutta tai seminaaria, joista merkittävässä osassa esiintyy joukko kotimaisia ja ulkomaisia tutkijoita. Osa noista seminaareista on kaikille avoimia. Ne tarjoavat melkoisen mahdollisuuden vaikuttaa. Sama koskee monia OKM:n käynnistämiä isoja kehittämishankkeita, joihin monesti myös rekrytoidaan erilaisiin rooleihin myös tutkijoita.

Merkittävä yhteys opetus- ja kulttuuriministeriön ja tutkimuksen välillä on ollut Tampereen yliopistossa toteutettu Korkeakouluhallinnon ja johtamisen opintokokonaisuus (KOHA). KOHA-opintokokonaisuus on täydennyskoulutukseen sekä yliopistojen perus- ja jatkotutkintokoulutukseen osallistuville suunnattu opintokokonaisuus. Tämän 40 opintopisteen laajuisen kokonaisuuden on vuosien kuluessa suorittanut henkilöstökoulutuksena suuri osa ministeriön Korkeakoulu- ja tiedeosaston virkamiehistä.

OKM on myös tilannut sekä suomalaisilta että ulkomaisilta tutkijoilta tutkimusraportteja ja selvityksiä erilaisista teemoista. Usein näiden selvitysten tulokset ovat olleet esillä erilaisissa ministeriön järjestämissä tilaisuuksissa tai tapaamisissa. OKM on myös kutsunut tutkijoita erilaisiin henkilöstötilaisuuksiinsa, joissa on käsitelty tutkijoiden työn tuloksia ja keskusteltu niistä. Aiemmin järjestettiin myös erityisiä tutkijatapaamisia,

joissa joukko tutkijoita esitteli meneillään olevia tutkimuksiaan. Nykyisin ne ovat merkittävässä määrin korvautuneet henkilöstölle järjestetyillä ajankohtaisiin teemoihin liittyvillä tapaamisilla, joihin on kutsuttu aihepiiriä tutkivia henkilöitä.

Vuosien mittaan ministeriö on merkittävästi panostanut korkeakouluja koskevien tietokantojen rakentamiseen. Tiedontuotanto on laajentunut merkittävästi aluksi KOTA ja AMKOTA rakenteiden ja nyttemmin VIPUNEN tietokannan kautta. Seuraava kehitysvaihe on tutkimustietovaranto, josta löytyvät tiedot tutkijoista, julkaisuista, tutkimusaineistoista, tutkimushankkeista ja tutkimusinfrastruktuureista. Raportointi ja hallinnollinen työ vähenevät, koska tiedot on koottu yhteen paikkaan ja tieto kulkee eri palveluiden välillä. Lisäksi julkisin ja yksityisin varoin tuotetun tutkimuksen tulokset tulevat avoimesti näkyville. Toivoisinkin modernien tilastomatemaattisten menetelmien nykyistä laajempaa käyttöä näitä tietokantoja hyödyntävässä tutkimuksessa. Niiden avulla voitaisiin varmasti tuottaa nykyistä vaikuttavampaa tutkimusta korkeakoulutuksesta ja -tutkimuksesta.

Uudistusten valmistelun yhteydessä kuullaan tutkijoita. Hallitusohjelmat asettavat kuitenkin rajoitteensa sille, missä määrin tutkijoiden näkökulmat tulevat huomioiduksi. Toinen merkittävä vaikuttava tekijä on eturistiriidat. Eräiden taloustieteilijöiden esittämä korkeakoulutuksen maksullisuus olisi varmaan toteutunut ilman opiskelijajärjestöjen aktiivista toimintaa. Tässäkin asiassa myös tutkijoiden näkemykset ovat jyrkästi erilaisia.

Lopuksi

Sekä tieto että tietämättömyys voivat olla vallan avaimia. Parempi yhteiskuntakehitys syntyy aina tiedon pohjalta. Tietämättömyyteen perustuva valta ei voi pärjätä kansainvälisessä kilpailussa. Yhteiskunnan ja koko korkeakoululaitoksen tulee pyrkiä avaamaan kaikki tieto, tuottamaan sitä nykyistä enemmän, ja luomaan tutkijoille ja kansalaisille nykyistä paremmat edellytykset tiedon luomiseen, analysointiin ja levittämiseen.

Tavat, joilla tieto vaikuttaa, ovat moninaisia. Tuskin mikään valtakunnallinen uudistus käynnistyy yksittäisen tutkimuksen tai tutkimushankeen työn tuloksena. Tutkijoiden työn tulokset saattavat kuitenkin vaikuttaa keskusteluun siitä millaisia ratkaistavia ongelmia korkeakoulutuksella on. Asiat lähtevät liikkeelle koetuista ongelmista ja niihin etsitään ratkaisuja erilaisilla pienillä ja suurilla uudistuksilla. Yhteiskunnassa

on myös harvoin tutkijoita, jotka esittävät sellaisia yhteiskuntapoliittisia visioita, että ne johtavat merkittäviin muutoksiin. Tunnetuimpia tällaisia uudistuksia lienee Pekka Kuusen kirjasta *60 luvun sosiaalipolitiikka* käynnistynyt reformi.

Vaikuttava korkeakoulututkimus on kansainvälistä. Teorianmuodostus ja kansainväliset vertailut auttavat hahmottamaan korkeakoulutuksemme tilaa. Niiden kautta hahmottuu myös tavoitteita kehittämiseksi. Tutkimuksen täytyy lunastaa paikkansa ja etsiä vastauksia merkittäviin korkeakoulupoliittisiin kysymyksiin. Syvästi käsitteellinen perustutkimus on vaikuttavampaa kuin yksittäiset selvitykset. Käsitteenmuodostus luo perustaa ajattelullemme ja tarjoaa yhteiskunnalle mahdollisuuksia hahmottaa paremmin todellisuutta.

Osa asioista näyttää hyvin erilaiselta riippuen siitä, mistä suunnasta niitä valoteataan. Moni yksilön kokemana ongelma voi tuottaa tasa-arvoa järjestelmätasolla. Opiskelijavalintojen kehittämisessä törmää hyvin usein tällaiseen tilanteeseen. Yksilö haluaisi vaihtaa opiskeluaaliansa toiseksi, mutta kokee opiskelijavalintajärjestelmän epäoikeudenmukaiseksi. Toinen yksilö hakee ensimmäistä opiskelupaikkaansa. Toisaalta kaikille ei ole tarjolla opiskelupaikkaa. Aloituspaikkojen määrä on vakio. Kummalle tuo paikka pitäisi antaa? Tutkimus ja selvitykset auttavat hahmottamaan sitä, onko tämä todellinen ongelma. Voidaanko siihen vaikuttaa tavalla tai toisella korkeakoulua edeltävässä koulutuksessa, valintoja kehittämällä tai korkeakoulujen sisäisiä prosesseja parantamalla? Ilmiöiden parempi ymmärtäminen tutkimuksen avulla on todellista vaikuttavuutta.

Jatkuvasti on esillä kaksi näkökulmaa. Puhutaan tietoon pohjautuvasta päätöksenteosta. Samaan aikaan monella on huoli päätöksenteon teknokratisoitumisesta, arvopohjan unohtamisesta. Pelätään myös sitä, että päätösten perustelut muuttuvat sellaisiksi, etteivät ne ole helposti äänestäjien ymmärrettävissä. Poliitiikan kielen pitää olla selkeää, mutta osaavatko tutkijat ja tiedeyhteisö popularisoida tieteen tulokset kielelle, jota äänestäjät ymmärtävät.

Nykyisin sosiaalisessa mediassa käytävä keskustelu vaikuttaa merkittävästi harkintaan siitä, mitä politiikassa halutaan tehdä. Tällä voi olla merkittävä vaikutus halukkuuteen uudistaa toimintoja. Eteenpäin suuntautuva poliitikko haluaa näkyä yhteyksissä, joista saa mainetta ja välttää asioita, jotka voivat aiheuttaa ristiriitoja. On helpompi toistaa mantraa asioiden uudistamisesta ja epäkohtien poistamisesta kuin ryhtyä toimenpiteisiin maailman muuttamiseksi. Tieteen popularisoinnille on yhä enemmän tilausta. Erityisesti sosiaalisessa mediassa tunteeseen vaikuttavat yksilötarinat saavat huomattavasti enemmän peukutuksia kuin tieteen tuloksista kertovat artikkelit. Tieteen on opittava myös sosiaalisen median kieli.

Tutkimuksella ja tutkijoilla on vaikuttavuutta, mikäli ne/he onnistuvat vaikuttamaan yleiseen mielipiteeseen tai avainryhmiin. Niin sanottu yleinen mielipide joko korkeakouluissa tai yhteiskunnassa vaikuttaa siihen, millaisia muutoksia toivotaan. Vaikutus tapahtuu usein avainryhmien mielipiteiden kehityksen kautta tai julkisuuden kautta. Avainryhmien mielipiteet syntyvät yhteiskunnallisista näkemyksistä ja aidoista tai kuvitelluista ryhmäetuksista. Näkemyksen hyväksyminen on vaikeaa, mikäli sen koetaan heikentävän omaa asemaa.

Niccolo Machiavelli totesi ensi kertaa vuonna 1523 painetussa kirjassaan seuraavasti: ”Uudistaja nimittäin saa vastaansa kaikki ne, joille vanha järjestelmä oli edullinen, ja nekin, jotka katsovat hyötyvänsä uudesta järjestelmästä, kannattavat häntä melko laimeasti” (Machiavelli 2001, 31). Korkeakoulupoliittisilla uudistuksilla on ollut kannattajansa niin suuren yleisön, korkeakouluyhteisön kuin tutkijoiden piirissä. Uudistusten toteuduttua he eivät juurikaan esiinny julkisuudessa. Sitä vastoin kriittisesti ajattelevat tahtovat täyttää erityisesti sosiaalisen median viesteillään.

Asiat näyttävät erilaisilta riippuen siitä, mistä suunnasta niitä tarkastellaan. Yksittäisen tutkimuksen tai tutkijan näkökulmasta vaikuttavuus voi tuntua vähäiseltä, mutta tutkijakunnan näkökulmasta vaikutusmahdollisuudet tai vaikuttavuus on merkittävän suurta.

Tieto myös helposti politisoituu. Tutkimustietoa hyödynnetään helpommin silloin, kun se tukee omia yhteiskuntapoliittisia tavoitteita. Erityisesti erilaiset yhteiskunnalliset intressiryhmät syyllistyvät tähän pyrkiessään lobbaamaan päättäjiä. Monesti tämä on myös tiedostamatonta. Ei kuitenkaan aina. Omaan ajattelumaailmaan tarttuu helpommin tieto, joka vastaa parhaiten omia ennakkokäsityksiä. Kriittistä tietoa on vaikeampi sijoittaa osaksi omaa maailmankuvaa.

Tieto on valtaa, mutta yhteiskuntaa ei voi kehittää pelkän tiedon pohjalta. Valittu talouspolitiikan linja, arvopohja sekä näkemys ihanneyhteiskunnasta ratkaisee kehityksen suunnan. Tutkimus ja tutkittu tieto voi parhaimmillaan auttaa poliittisia päättäjiä saavuttamaan tavoitteensa ja estämään heitä tekemästä vääriä johtopäätöksiä ja valintoja.

Kirjallisuus

- Eduskunta 2020. <https://www.eduskunta.fi/FI/kansanedustajat/verkotot/Sivut/default.aspx> (Vierailtu: 30.3.2020.)
- Jääskinen, N. & Rantanen, J. (2007). *Yliopistojen taloudellisen ja hallinnollisen aseman uudistaminen*. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:2. Helsinki: Opetusministeriö.
- Lampinen, O. (2007). Oiva Ketonen – korkeakoulupolitiikan tienraivaaja. Teoksessa: Lampinen, O. *Koulutuksesta, sivistyksestä, elämästä. Esseitä*. Viestinhallinta oy. (Saatavilla: <https://docplayer.fi/69617926-Koulutuksesta-sivistyksesta-elamasta-esseita.html>)
- Lehtinen, E., Palonen, T., Tynjälä, P., Klemelä, K., Merenluoto, S., Pohjola, K. & Veermans, K. (2012). *Korkeakoulutettujen jatkokoulutuksen haasteet ja ehdotus järjestelmän kehittämiseksi – KYTKÖS-hanke*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisu 2012:22. Helsinki: Opetusministeriö.
- Machiavelli, N. (2001). *Ruhtinas*. Juva: WSOY.
- Nokkala, T., Tirronen, J. & Hölttä, S. (2007). *Konsortio, federaatio ja yhdistyminen – kansainvälinen taustaselvitys korkeakoulujen yhteistyömuodoista*. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:21. Helsinki: Opetusministeriö.
- OECD (1995). *Reviews of National Policies for Education. Finland: Higher Education*. Pariisi: OECD.
- OECD (2003). *Reviews of National Policies for Education: Polytechnic Education in Finland*. Pariisi: OECD.
- OECD (2009). *Reviews of Tertiary Education: Finland*. Pariisi: OECD.
- Owal Group (2016). *Yliopistolakiuudistuksen vaikutusten arviointi*. Loppuraportti 30.6.2016. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisu 2016:30. Helsinki: Opetusministeriö.
- Owal Group (2018). *Ammattikorkeakoulu-uudistuksen arviointi*. Loppuraportti. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisu 2018:32. Helsinki: Opetusministeriö.
- Orwell, G. (1949). *Nineteen Eighty-Four. A novel*. Lontoo: Secker & Warburg.
- Salminen, H. & Ylä-Anttila, P. (2010). *Ammattikorkeakoulujen taloudellisen ja hallinnollisen aseman uudistaminen. Selvityshenkilöiden raportti*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisu 2010:23. Helsinki: Opetusministeriö.
- Suomen Akatemia 2020. <https://www.aka.fi/fi/rahoitus/hae-rahoitusta/ohjehakemisto/tutkimuksen-vaikuttavuus/> (Vierailtu: 30.3.2020.)
- VM 2020. Valtiovarainministeriön tiedote 10.2.2020. (https://vm.fi/artikkeli/-/asset_publisher/tekoalyn-ja-digitalisaation-tutkimukselle-valtakunnallinen-asiantuntijaryhma) (Vierailtu: 30.3.2020.)

Eila Rekilä

KORKEAKOULUTUTKIMUS JA HALLINTO – KYSYMYKSIÄ ASIASTA JA VÄHÄN SEN VIERESTÄKIN

Tiivistelmä

Artikkeli on kokemuksen sävyttämä puheenvuoro korkeakoulututkimuksesta ja -hallinnosta. Vuosikymmenestä toiseen on keskusteltu rahoituksen puutteesta, valtiovallan liian tiukasta otteesta, johtamisesta ja tutkimuksen riittämättömästä huomioon ottamisesta toimintaa kehitettäessä. Sekä yliopistojen ohjauksesta että niiden sisäisistä muutoksista on tutkimusta, mutta yleispiirre on hajanaisuus. Tieteen näkökulmasta havaittu tutkimusaukko ei välttämättä ole aukko korkeakoulupoliittisesti tarkasteltuna. Tieteen vapaus ja yhteiskunnallinen tarkoituksenmukaisuus asettuvat helposti vastakkain. Korkeakoulututkimuksen sektorille on tullut ulkopuolisia toimijoita, jotka asettavat haasteita yliopistoissa tehtävälle tutkimukselle. Poliittisten päätösten valmistelu ja niiden seuranta edellyttävät tutkimusta. Haaste niin valmistelussa kuin toteutuksen arvioinnissa nousee politiikalle usein ominaisesta lyhytjänteisyydestä, ja myös hallinnon uudistaminen on kiivastahtista. Tarvitaanko korkeakoulututkimuksen hallintoa, jotta kehittämisen tueksi olisi riittävästi tutkimustietoa? Niin politiikassa kuin hallinnossakin työskentelevien ja tutkijoiden välillä ilmenee ajoittain jännitteitä. Tarvitaan vuoropuhelua, joka lähtee tasa-arvoisesta toisen kuuntelemisesta ja joka antaa tilaa toisten esittämille premisseille.

Johdanto

Olen jo yli kymmenen vuotta ollut poissa aktiivisesta työelämästä ja siihen liittyvistä tehtävistä. Viime vuosien ajoittaiset piipahtamiseni yliopistohallinnon piirissä ovat osoittaneet, että keskustelun kohteet ovat pysyneet yllättävän samoina vuosikymmenestä toiseen: rahoituksen puute, valtiovallan liian tiukka ote, johtamiseen liittyvät

ongelmat ja tutkimuksen liian vähäinen huomioon ottaminen toimintaa kehitettäessä.

Artikkelini on kokemuksen sävyttämä puheenvuoro korkeakoulututkimuksesta ja -hallinnosta ja niitä koskevista havainnoistani. Se ei kuitenkaan pysy tiukasti otsikon raameissa, vaan pyrkii laajentumaan yleisemmin yliopistolaitoksen tämänhetkiseen problematiikkaan. Korkeakoulututkimuksen kohteet ja hallinnon toimintapiiri voidaan toisaalta myös määritellä hyvin laajasti, joten rönsyäminen lienee luontevaa. Tutkimuksellista viitekehystä tekstilläni ei ole. Hakeakseni kaikupohjaa pohdinnoilleni olen käynyt lounaskeskustelut muutaman asiantuntijan kanssa (luettelo lopussa). Kiitokseni keskusteluista heille.

Työhistoriani yliopistolaitoksessa osui merkittävien muutosten aikaan, aikaan, jota on jo varsin paljon käsitelty korkeakoulututkimuksessa. Siihen osuivat valtioneuvoston päätös korkeakoululaitoksen kehittämisestä, tulossopimusten, tuloksellisuusindikaattorien ja kokonaisvaltaisten arviointijärjestelmien käyttöönotto, yksilöjohtamisen korostuminen, kustannustietoisuuden vahvistuminen ja organisaation muutokset. Henkilöhistoriaani sisältyy työskentelyä sekä ohjattavissa organisaatioissa eli Helsingin, Joensuun ja Vaasan yliopistoissa hallintoon liittyvissä tehtävissä, että valtionohjausta harjoittavassa organisaatiossa eli opetusministeriössä yliopistojen budjetointiin ja tulosohjaukseen liittyvissä tehtävissä. Vuonna 2006 valmistunut väitöskirjani käsitteli yliopistojen valtionohjausta, markkinaohjautuvuutta, ja itseohjautuvuutta. Siinä pyrittiin etsimään vastausta kysymykseen: Kenen yliopisto? Kysymys ei ole menettänyt ajankohtauutuuksiaan. Tehokkuuspuhe on levinnyt kaikkialle yhteiskuntaan, sitä käyvät niin poliitikot, virkamiehet, ministeriöt, yritykset kuin yksittäiset tutkijatkin. Toisaalta edelleen painotetaan tutkimuksen riippumattomuutta ja yliopistojen autonomisuutta.

Tarkastelen taustani vuoksi asioita yliopistolaitoksen näkökulmasta, en koko korkeakoululaitoksen. Ymmärrän ristiriidan: käsittelen yliopistolaitosta, mutta puhun korkeakoulututkimuksesta. Näkökulmani on paljolti ohjauksen näkökulma, joka Salmisen (2002) mukaan on vain osa laajaa hallinnon käsitettä. Salmisen mukaan hallinnon universaalit piirteet liitetään seuraaviin asioihin: auttamiseen ja palveluun, ohjaamiseen, määräämiseen ja johtamiseen, luottamushallintoon, lakien täytäntöönpanoon, virkamieskoneistoon ja virkamiesvelvoitteisiin sekä valmisteluun (laajasti ymmärrettynä) päätöksentekoa varten. (Salminen 2002.) Useimmat Salmisen mainitsemista hallinnon piirteistä ovat olleet kohteena edellä mainitsemisessäni yliopistolaitoksen muutoksissa.

Tarkasteluuni vaikuttaa myös kaksi deja vu -kokemusta, joiden mukaan ottamisen syy ilmennee tekstistä. Istuin SDP:n Osaamispolku 2030 -tilaisuudessa Helsingin yliopiston tiedekulmassa 9.1.2019. Istuin myös vaalipaneelissa pikkuparlamentissa 12.3.2019. Tilaisuuksissa kuultiin tutkijoiden näkemyksiä tämän päivän yliopistolaitoksesta.

Kuultiin, että tutkijoilla ei ole mahdollisuutta vaikuttaa kehityksen kulkuun eikä tutkijoiden näkemyksiä oteta huomioon kehittämässä. Sivistys on muutoksen tuoksinassa unohtunut. Sivistystahtoa ei ilmene. Tuntui kuin olisin siirtynyt jonnekin 1990-luvulle. Antaisiko siis minun yli kymmenen vuotta sitten päättynyt kokemusasiantuntijana toimiminen edelleen relevantin näkökulman korkeakoulututkimuksesta ja yliopistohallinnosta? Pohdintani johtaa minut kirjaamaan myös muutaman virkkeen korkeakoulututkimuksen hallinnosta, koska sekin on osa yliopistohallintoa.

Ketkä hallitsevat tällä hetkellä yliopistohallinnon keskustelun ilmatilaa: kokemusasiantuntijat yliopistoista, poliitikot vai ulkopuoliset? Onko keskustelussa riittävästi tutkimukseen perustuvia kommentteja? Mielessäni on kolme olennaista kysymystä: Löytyykö korkeakoulututkimuksesta vastauksia meneillään olevan kehityksen tueksi? Mikä määrittää korkeakoulututkimuksen tekijät ja aiheet? Kenen kanssa korkeakoulututkijoiden tulisi käydä dialogia? Korkeakoulututkimuksen ulkopuolella olevana minulla on enemmän kysymyksiä kuin vastauksia.

Yliopistolaitoksen muutoksesta

Yliopistojen valtionohjauksen muutos 1980-luvulla lähti Suomessa liikkeelle OECD:n asettamien tavoitteiden kautta, siis paljolti poliittisena paineena, ei yliopistojen sisältä kumpuavana muutosvoimana. Yliopistoja ohjaava opetusministeriö kohtasi kansainvälistymisen siinä missä yliopistotkin. Suurten muutosten lähtökohta oli korkeakoululaitoksen kehittämistä koskeva valtioneuvoston periaatepäätös vuodelta 1986. Se kuvasti toisaalta luottamista yliopistojen itseohjautuvuuteen ja toisaalta OËCD-mais-
sa valtaa saanutta managerialistista ajattelua. Tutkijat puhuvat uusliberalismin noususta. Päätösvallan delegoinnilla ja kilpailulla opetusministeriö haki parempaa tuloksellisuutta. Tavoitteena olivat hallinnon säätelyn tiukkuuden ja yksityiskohtaisuuden väljentäminen sekä hallinnon suorituskyvyn, joustavuuden, palvelukyvyn ja responsiivisuuden lisääminen. Iskusanoiksi nousivat debyrokratisointi, privatisointi, deregulaatio sekä palveleva, tulosvastuullinen ja avoin hallinto. (Rekilä 2006.) Kokemukseni mukaan tuolloisessa opetusministeriössä vallitsi aito halu päätösvallan hajauttamiseen.

Toimintamenobudjetointiin siirryttiin yliopistoissa vuonna 1994. Tulosohjaukseen, joka sisälsi tulosindikaattorien käyttöönoton ja tulossopimukset opetusministeriön ja yliopistojen välillä siirryttiin vähitellen 1990-luvun loppuvuosina. Kustannustietoisuus lisääntyi, organisaatorakenteita muutettiin ja päätöksenteko muuttui

yksilöä korostavaksi. Yliopistojen palvelutoimintaa alettiin järjestää kilpailutettuina ostopalveluina. Yliopistolaki 2009 poisti virkasuhteet ja irrotti yliopistot valtio-organisaatiosta tehden niistä joko julkisoikeudellisia laitoksia tai säätiöitä. Yliopistoja on sulautunut yhteen ja yliopistojen sisäinen organisaatorakenne on muuttunut. Laitostasolla suuri merkitys on ollut dekaanien työn muuttumisella päätoimisiksi. Kaikilla uudistuksilla ei ole ollut yliopistojen yksimielistä tukea.

Opetusministeriön retoriikassa korostui muutoksen alkuvaiheessa käsite normien purku, vähitellen kasvoi käsitteiden tuottavuus, tehokkuus, tuloksellisuus ja kustannusvastaavuus käyttö. Yliopistolain muutoksen jälkeen nousivat keskusteluun erityisesti käsitteet vaikuttavuus ja tilivelvollisuus. Opetusministeriön ja yliopistojen välisessä vuoropuhelussa on jo parinkymmenen vuoden ajan käsitelty profilointia ja strategista kehittämistä. Tavoitepuheessa korostuu laatu, vaikuttavuus ja uudistumiskyky. Huomioni kiinnittyi viimeisissä opetus- ja kulttuuriministeriön ohjeissa käsitteisiin luottamus ja avoin vuorovaikutus. (OKM 2020.)

Tuloksellisuuteen liittyvien käsitteiden käyttöönotto 1980-luvun loppupuolella ei ollut helppoa. Jo yliopistojen johdon ja hallinnon näkyväksi tuomat tutkinto / laitos tai väitöskirja / professori -tilastot nostattivat opettaja- ja tutkijakunnassa vastarintaa. KOTA-tietokanta, jonka lähtökohtana oli yksinkertainen tilastotietojen keruu, muuttui keskusteluissa usein uhkaksi. Sehän mahdollisti jokaiselle kiinnostuneelle erilaisten vertailulukujen laskemisen. Tutkinnon hintalaskelmatkin herättivät paljon keskustelua. Mitä pidemmälle erilaisten indikaattorien käyttö eteni, sitä voimakkaampia reaktioita kehitys nosti. Vieläkin, yli 20 vuotta mittaamisen aloittamisesta, se kyseenalaistetaan. Entä jos ei mitattaisi, kysyi Acatiimi vuonna 2019. Entä jos luotettaisiin yliopistoihin ja annettaisiin vapaus tehdä sitä, mitä me parhaiten osaamme? (Pelto-la 2019.) Toisaalta tapahtuneelle kehitykselle on löydyntä yliopistolaitoksessa myös ymmärtäjänsä. Tieteenalakulttuurien erot ovat paljastuneet aiempaa konkreettisemmin, ja yliopistojen sisäinen päätöksenteko asettaa ne usein vastakkain. Yliopistosta opetusministeriöön kantautuva viesti on usein erimielinen, mikä on helpottanut muutosten toimeenpanoa. Yhtenäinen vastarinnan linja on puuttunut.

Tapahtuneet muutokset on helppo kirjata. Yliopistolaitoksen muutosten jälkikäteisarviointia, erityisesti taloudellisia muutoksia koskevana, on tehty (esim. Aittola & Marttila 2010; Kivistö ym. 2017). On tutkittu myös sitä, miten muutokset on koettu yliopistoyhteisössä. Opetus- ja kulttuuriministeriön vuonna 2012 teettämä arviointi kohdistui strategiseen johtamiseen ja henkilöstöpolitiikkaan (OKM 2012). Vuoden 2016 arviointi oli laaja niin sisällöltään kuin kohdehenkilöiltään (OKM 2016). Lakimuutosten valmisteluun liittyy säännönmukaisesti etukäteen tehty

vaikuttavuusarviointi. Käyttöön otettuihin laatukäsikirjoihin ja vastaaviin on sisällytetty toiminnan aikaista arviointia. Kuitenkin muutosten vaikutuksista tuloksiin olisi hyvä saada lisätutkimusta. Uusien käytäntöjen myötä dataa syntyy koko ajan valtavasti. Tärkeätä olisi tarkastella, miten se muuttuu ymmärrykseksi tapahtuneesta.

Suuria muutoksia ei yliopistolaitoksessa ole juuri nyt nähtävissä. Uusimman hallitusohjelman myötä yliopistolakia ei olla hallituskautena avaamassa, mutta arviointeja jatketaan. Pääministeri Sanna Marinin hallituksen ohjelmassa todetaan, että toteutetaan arviointi eri hallintomuotoisten yliopistojen sisällä hallinnollisen autonomian tilasta ja sen suhteesta perustuslain vaatimukseen. Arvioinnissa otetaan huomioon kolmikantainen yliopistodemokratia. (VN 2019.)

Vastaako korkeakoulututkimus yliopistojen kehityksen suuntaa määritteleviin kysymyksiin?

Mikä määrittää yliopistojen kehityksen suunnan? Yksinkertaistaen voidaan todeta, että on laki, on raha, on politiikka ja on niiden ympärillä käytävä yliopistojen ja opetus- ja kulttuuriministeriön vuoropuhelu. Ylätason muodostaa poliittinen ohjaus eli hallitusohjelmat, seuraavan tason ministeriön hallituksen ohjelmaan perustuva käytännön toteutus virkamiesvalmisteluineen ja kolmannen tason yliopistojen oma tahto ja toteutus. Tutkimusta tulisi tehdä kaikilla tasoilla. Muutosta tulisi tarkastella niin tulosten, työprosessien, työhyvinvoinnin, työn sisällön kuin demokratiankin toteutumisen kannalta.

Talouteen liittyvät kriteerit ovat voimakkaita yliopistojen toiminnan suuntaajia (esim. Kallunki 2015; Kivistö 2020; Rekilä 2006). Jos ei pysytä yliopistojen perusvoimavarojen ja ministeriön erikseen ohjaamien strategisten tai hankemäärärahojen puitteissa, joudutaan ulkopuolisen rahoituksen puolelle, yksityisen tai julkisen. Tämän koetaan laajalti sotivan akateemista vapautta vastaan. Toisaalta tutkijalle saattaa avautua mahdollisuus näyttää kyvykkyytensä, mihin ei riittämättömien perusvoimavarojen varassa tehtävän tutkimuksen puitteissa olisi mahdollisuutta. Voisi yksinkertaistaen sanoa, että kun voimavaroja on ohjattu tiettyyn tutkimuskohteeseen, siitä alkaa tutkijan vapaus. Rahoituslähteiden monipuolistuessa myös osin populistinen ”raha ohjaa” -puhe nousee esiin. Se ohjaakin sitä, mitä tutkitaan, mutta ei tutkimuksen tuloksia. Tutkijat legitimoivat tulokset, tulipa raha mistä lähteestä tahansa. Tämä pohdinta koskee myös korkeakoulututkimusta.

Myös yliopistojen auditoinnit sekä tutkimus- ja muut arvioinnit ohjaavat yliopistojen toimintaa. Suomen Akatemia tuottaa analysoitua tietoa strategiatyönsä tueksi. Yliopistojen auditoinneissa on muodostunut merkittävä määrä dataa ja dokumenteissa on runsaasti perustoimintoihin ja palveluihin liittyviä prosessikuvauksia. Toiminnanohjaus- ja erilaiset laatukäsikirjat ovat eri asteisesti käytössä yliopistoissa. Arviointitutkimus on laajaa ja auditointien vaikutuksia on tutkittu (esim. Ala-Vähälä 2011). Näiden ohessa yliopistojen hallinnon olisi syytä ottaa korkeakoulututkijat mukaan selvittämään, millaista hallinnon kehittämiseen liittyvää tutkimusta edellä mainituissa prosesseissa syntyvän tiedon varassa voitaisiin tehdä ilman uusia datakeruita. Kokeukseni pohjalta voin todeta, että hallintoon kerääntyy helposti paljon arvokasta tietoa, jota ei kiinnostuksen tai osaamattomuuden puutteessa hyödynnetä riittävästi.

Kari Raivio (2019) toteaa teoksessaan *Näytön paikka*, että kokemuksen kautta kertyneellä tiedolla on yhtä lailla tärkeä merkitys päätösten teossa ja niiden valmistelussa. Tällainen tieto asuu hallinnon rakenteissa ja toimijoissa. Parhaimmillaan se ohjaa toteuttamiskelpoisiin ja onnistuneisiin ratkaisuihin, pahimmillaan kangistaa vanhoihin kaavoihin estäen luovuutta ja uudistuksia. (Raivio 2019.) Yliopiston ylätasolla uudistukset ovat vähentäneet yliopiston viralliseen päätöksentekoon osalliseksi pääsevän tutkijakunnan määrää. Yliopistoissa ei tosin aiemminkaan ole päätöksiä tehty tutkimukseen perustuvien argumenttien, vaikka tutkijat olisivat olleet itse mukana päätöksenteossa. Osallistuva päätöksenteko ja tutkimukseen perustuva argumentointi on problemaattista organisaatioissa, jossa tieteenalat asettuvat vastakkain ja kilpaillaan samoista riittämättömäksi koetuista resursseista. Päätöksentekoelementtien kokoonpanon muuttuminen on joka tapauksessa tuonut mielenkiintoisen kohteen korkeakoulututkimukselle. Ovatko vastuut pysyneet selvinä? Sensitiivinen kysymys tutkimuksen kohteeksi saattaa olla henkilökunnan rekrytointi erityisesti palvelu- ja tutkimusyksiköissä. Tulevaisuuden kannalta olisi tärkeää tietää, tuottaako yksilöpäätöksenteko aiempaa helpommin epäonnistuneita rekrytointeja.

Yliopistojen hallituksiin tulneiden hallitusammattilaisten kautta on tullut paineita liike-elämätyyliseen toimintaan ja palkkojen eriyttämiseen. Johtaminen ja hallintotyö ovat ammattilaistuneet (esim. Virtanen 2014). Ostopalveluilla pyritään saamaan palveluita ja tuloksia tehokkaammin ja halvemmalla. Samalla kuitenkin eri tahoilta johdettujen toimintojen limittymisessä saattaa tulla ongelmia. Tutkimusta siitä, miten ulkoistaminen on toiminut ja toimii, olisi välttämätöntä saada. Näyttää siltä, että ulkoistamista tehdään usein pelkästään sen uskon varassa, että niin kannattaa toimia. Koko päätöksentekoketju henkilökunnan palkkaamisesta johtamisen käytäntöihin on muuttunut voimakkaasti. Vanha byrokrattinen toiminta joutuu helposti vastakkain

vaadittavan ns. ketterän hallinnon kanssa. Hyvin konkreettisesti tämä näkyy esimerkiksi henkilökunnan rekrytoinneissa. Myös tietojärjestelmiltä vaaditaan ketteryyttä. Muutos on ollut tavattoman nopea. Korkeakoulututkijoiden tulisi olla hyvin lähellä muutoksia analysoidakseen niitä. Tarvitaan syvällistä tutkimusta, mutta myös nopeita selvityksiä. Ilmiöitä ymmärtävälle asiantuntemukselle on kysyntää. Jos asiantunte-
musta yliopiston sisältä ei löydy, yliopiston on pakko käyttää ulkopuolisia tutkimusy-
ksiköitä, joilla usein on paremmat resurssit ja kyky nopeaan toimintaan.

Korkeakoulututkijan on asemoiduttava aiempaa laajemmin yhteiskunnallisiin muutoksiin hahmottaessaan tutkimuskenttäänsä niin yliopistojen ohjauskysymyk-
sissä kuin niiden sisäisissä johtamiskysymyksissä. Ennen vuoden 2010 yliopistola-
kiuudistusta ministeriön ohjaukseen liittyvä tutkimus keskittyi opetusministeriön ja
yliopistojen väliseen suhteeseen (esim. Rekilä 2006). Henkilöstöpoliittinen ohjaus,
joka tuli valtiovarainministeriön kautta, jäi huomiotta. Nyt vastaavaa tutkimusta teke-
vän olisi kyettävä ottamaan huomioon se, että opetus- ja kulttuuriministeriön ohjaus-
alue on hallinnollisesti laajempi kuin ennen. Kenen yliopisto? -problematiikkaa olisi
minunkin laajennettava, jos tekisin tutkimukseni nyt. Kehitys näkyy myös akateemis-
ten professioiden muuttumisessa, jota Siekkinen käsittelee äskettäin valmistuneessa
yliopistojen muutosta hyvin valaisevassa väitöskirjassaan (Siekkinen 2019; myös Ait-
tola & Ylijoki 2005).

Määrittääkö raha korkeakoulututkimuksen tekijät ja aiheet?

Korkeakoulututkimuksen keskittymät sijaitsevat Jyväskylän, Tampereen ja Turun yli-
opistoissa. Yliopistohallintoon liittyvää tutkimusta harjoitetaan hajanaisesti muis-
sakin yliopistoissa. Korkeakoulututkimuksen perusta on useissa eri tieteenaloissa
ja tutkimusta on harjoitettu aktiivisesti jo niin pitkään, että yksiköillä alkaa olla ns.
omaa jälkikasvua. Myös opetusministeriö on ollut käynnistämässä tutkimushankkei-
ta sekä em. yksiköissä että niiden ulkopuolella. Opetusministeriön rahoittama FIN-
HERT (Finnish Network for Higher Education and Training) toimi vuosina 2000–
2005. Hankkeessa rahoitettiin useita jatkokoulutuspaikkoja tarkoituksena edesauttaa
korkeakoulututkimuksen laajenemista. Toimijoiden väliset näkemyserot valitettavas-
ti rasittivat hankkeen edistymistä. Sen pohjalta syntyi Tampereen yliopistoon kor-
keakouluhallinnon ja -tutkimuksen yksikkö, Higher Education Group (HEG). Yli-
opistossa on korkeakouluhallinnon ja johtamisen koulutusohjelma. Ensimmäinen

korkeakoulututkimuksen professuuri perustettiin vuonna 2000 Jyväskylän yliopistoon. Korkeakoulututkimusta, myös hallinnon alueella, tehdään siten sekä yliopistojen perusrahoituksen että erillisen hankerahoituksen turvin. Valtion suoran satsauksen tuloksia olisi syytä ennakkoluulottomasti analysoida, jos jatkossakin toivotaan esimerkiksi FINHERT-tyyppistä rahoitusta.

Suomen Akatemiassa on ollut vuodesta 2014 strategisen tutkimuksen neuvosto (STN), joka rahoittaa yhteiskunnallisesti merkittävää ja vaikuttavaa korkeatasoista tiedettä. Tutkimuksen avulla etsitään konkreettisia ratkaisuja suuriin ja monitieteistä otetta vaativiin haasteisiin. Akatemia tekee vuosittain teemoista esityksen valtioneuvostolle, joka päättää tutkimustarpeesta. Suomen Akatemia voisi korkeakoulututkimuksenkin kannalta olla merkittävä organisaatio. Esimerkiksi vuosina 2019–2025 rahoitetaan teemaa Julkisen vallan muuttuva rooli ja yhteiskunnan ohjaamisen mahdollisuudet. Pitkällä tähtäimellä voisi pyrkiä siihen, että korkeakoulututkimukseen liittyvä teema nousisi esiin tällä tasolla. Yliopistolaitoksen muutokset liittyen omistajuuteen, johtamiseen ja ohjaus- ja rahoitusmallien muutoksiin ovat siinä määrin suuria ja järjestyneet toiminnan perusteita, että tutkimushankkeelle olisi perusteita. Korkeakoulututkimus on valmiiksi monitieteistä. Hanke edellyttäisi kuitenkin yliopistojen yhteistyötä riittävän laajan projektin aikaansaamiseksi. Akatemia edellyttää myös kansainvälistä partneria.

Valtioneuvoston kanslia (VN TEAS) koordinoi selvitys- ja tutkimustoimintaa ja tuottaa tietoa päätöksenteon, johtamisen ja toimintakäytäntöjen tueksi. Perusteissa todetaan tarkoituksena olevan mm. rahoittaa ongelmakeskeistä, pitkäjänteistä ja ohjelmamuotoista tutkimusta, jolla etsitään ratkaisuja yhteiskunnan haasteisiin. Opiskelijavalinnat on jo kuulunut tähän piiriin, ja äskettäin käynnistyi korkeakoulutuksen saavutettavuutta käsittelevä hanke. Hankkeena vuodelle 2020 on valtion tulosohjausmallin arviointi. Tämä taho voisi nykyistä laajemmin paneutua myös korkeakoululaitoksen ohjaukseen ja muuhun hallinnon kehitykseen liittyviin kysymyksiin, jos tutkimuskiinnostusta löytyisi. Onhan uusin hallitusohjelma myös korkeakoulutuksen osalta yksityiskohtaisempi kuin aiemmin.

Oman mielenkiintonsa korkeakoulututkimuksen kenttään tuovat korkeakoulujen ulkopuoliset organisaatiot, jotka niin ikään harjoittavat tutkimusta ja selvitystoimintaa. Tällaisista voi mainita esimerkkinä Demos Helsingin ja Owl Groupin. Demos Helsinki ilmoittaa työskentelevänsä laaja-alaisesti yliopistojen, tutkijoiden, tutkimusrahoittajien ja tieteen tulosten hyödyntäjien kanssa. Sen tavoitteena on edistää tietoperusteista päätöksentekoa ja moniarvoista yhteiskunnallista keskustelua. Se on tuottanut yhteistyössä opetus- ja kulttuuriministeriön kanssa raportin *Tutkitun tiedon,*

sivistyksen ja kriittisen ajattelun tarve kasvaa – 4 teesiä 2020-luvun Suomessa (ks. OKM 2017). Demoksen asiantuntemusta ovat myös yksittäiset yliopistot käyttäneet hyväkseen. Owl Group Research Academy of Social Sciences puolestaan on yksityinen tutkimuslaitos, joka ilmoittaa keskittyvänsä yhteiskunnallista päätöksentekoa tukevaan yhteiskunta- ja oikeustieteelliseen tutkimukseen. Esimerkiksi opetus- ja kulttuuriministeriö on ollut yrityksen asiakkaana. Myös korkeakoulujen sisällä on tutkimuslaitoksia tai -keskuksia, jotka tekevät korkeakoulututkimusta ja arviointia. Tällainen on esimerkiksi Helsingin yliopiston koulutuksen arviointikeskus (HEA), joka ilmoittaa keskittyvänsä opetukseen, oppimiseen, arviointiin sekä koulutusjärjestelmiin ja niiden kehittämiseen. Näiden kohteet liittyvät ajoittain myös hallintoon. Tässä ei ole tehty arvioita siitä, kuinka suuri osa korkeakoulututkimukseksi luonnehdittavasta tutkimuksesta tehdään yliopistojen ulkopuolella. Kysyä voi kuitenkin, muodostuuko siitä ongelmaa, että yliopistojen ulkopuolisten organisaatioiden harjoittamassa tutkimuksessa perusdata jää yliopistojen ulkopuolelle, eikä ilmeisesti ole yliopistotutkijoiden käytettävissä.

Korkeakoululaitoksen muutosilmiön haltuunotto kokonaisuudessaan on hyvin vaativa tehtävä, ja korkeakoulututkimuksenkin on asemoitava itsensä uudelleen. Kohdallaisen lähellä totuutta lienee toteamus, että yliopistolaitoksen hallinnollisiin muutoksiin liittyvää tutkimusta on, mutta enemmän on eräänlaista makrotason tutkimusta kuin yliopistojen sisäiseen hallintoon liittyvää. Uusimmista yksittäiseen yliopistoon kohdistuvasta tutkimuksesta voi mainita demokratian toteutumista ja johtamisen muutoksia koskevan tutkimuksen (Kuusela ym. 2019). Tutkimus kohdistuu siihen, miten muutokset on koettu. Ilmeisesti tutkimus siitä, mitä vaikutuksia muutoksilla on ollut tuloksiin, on jo problemaattisempaa. (Esim. Kivistö 2017.) Yliopistojen sisäiseen hallintoon, prosesseihin ja niiden muutoksiin kohdistuva tutkimus on hajanaista, riittämätöntäkin. Omaan organisaatioon kohdistuva tutkimus koetaan ehkä liian arkaluonteiseksi. Salminen (2002) toteaa, että tutkija pitää tiettyä etäisyyttä tutkimuskohteeseensa. Jos yliopiston sisältä ei löydy tutkijoita tutkimaan omaa organisaatiota, joudutaan kääntymään ulkopuolisten organisaatioiden puoleen. Näiden taas ei ole helppoa saada tutkimuksen tekijöinä tutkijakunnan luottamusta. Jos on niin, että yliopiston sisäisiin hallinnollisiin menettelyihin pureutuvaa tutkimusta tarvitaan, mutta yliopistotutkijat ovat liian lähellä ja ulkopuolisiin suhtaudutaan epäroiden, ollaan umpikujassa. Kriittisiä alueita jää tutkimuksen ulkopuolelle.

Korkeakoulututkimusta on harjoitettu jo niin kauan, että omaa käsitteistöä on muodostunut ja kirjallisuutta julkaistu. Ala on hyvin pitkälle soveltava tieteenala. Sellaisena se voisi viedä yliopiston hallinnollista muutosta eteenpäin. (Pekkola ym.

2014.) Yliopistoilla itsellään on vastuu kehittämisestään, kun siihen tarvitaan tutkimusta, myös siitä on yliopistoilla vastuu, itse tehden tai ulkopuolelta hankkien. Yliopistoilla itsellään ei kuitenkaan enää ole korkeakoulututkimuksen piiriin kuuluvan tiedon tuottamisen monopolia. Mahdollisesti ulkopuoliset tutkimusyksiköt jopa kaventavat korkeakoulututkimuksen elintilaa. Kysymys kuuluukin, miten eri tahoilla syntyvä tieto muotoutuu ajatuksiksi, jotka vievät korkeakoululaitosta hallitusti eteenpäin? Toivon, että korkeakoulututkijat pohtivat vakavasti sitä, miten yliopistoissa toimiva korkeakoulututkimuskenttä pysyy riittävän vahvana vastaamaan nopean muutoksen vaatimaan tutkimustiedon tarpeeseen. Vastaus ei ole vain: lisää rahaa. Tarvitaan myös muutoksen kokonaiskentän hallintaa sekä siitä nousevien tarpeiden ja osamisen kriittistä analysointia.

Kuka sitten määrittelee sen, mitä yliopistojen hallintoa koskevaa tutkimustietoa pitäisi olla? Opetus- ja kulttuuriministeriö tarkastelee tilannetta valtionohjauksen näkökulmasta, tutkijoilla on tieteestä itsestään nouseva näkökulma, ja yliopistojen hallinto tarkastelee asiaa usein ajankohtaisten kiireellisten kehittämiskohteiden näkökulmasta. Tutkijat painottavat tieteen omista lähtökohdista nousevaa tutkimusta, akateemista vapautta. (Rekilä 2006.) Tieteellisesti mielenkiintoinen ei välttämättä ole hallinnon näkökulmasta mielenkiintoista tai tarpeellista. Tieteen näkökulmasta havaittu tutkimusaukko ei välttämättä ole aukko korkeakoulupoliittisesti tarkasteltuna. Tieteen vapaus ja yhteiskunnallinen tarkoituksenmukaisuus asettuvat vastakkain. Kysytään, mitä tutkimus palvelee: tiedettä vai yhteiskuntaa. Helposti ajaudutaan tilanteeseen, jossa korkeakouluhallinnon piiriin asettuvaa tutkimusta saadaan vain ostamalla. Kuka tilanteessa on häviöjä, kuka voittaja? Tätä problematiikkaa käsittelee Esa Väliverronen (2019) artikkelissaan Tieteen vapauden ja tutkijan sananvapauden ongelmat yhä näkyvämpiä.

Tätä artikkelia varten tehdyn selvitykseni perusteella uskaltaisin varovaisesti todeta, että yliopistohallinnon tutkimus vapaasti organisoituneena on aivan liian hajanaista, jotta siitä olisi jatkuvaa tukea hallinnon kehittämiselle niin opetusministeriön ohjauksen kuin yksittäisen yliopiston johtamisen mielessä. Kehitys on nopeaa ja muutokset suuria, niin myös tutkimuksen tarve. Kilpailu on lisääntynyt ja tutkijoita mitataan jatkuvasti julkaisuin. Määrällä on väliä. Tehdäänkö korkeakoulututkimusta sillä datalla, joka on olemassa, eikä lähdetä vaivalloiselle uuden datan keräämiselle tielle? Yliopistojen muutosta käsittelevän tutkimuksen kannalta myös tämä on ongelma. Ei tutkimuksen tarvetta tosin nähdä aina yliopistojen hallinnossakaan – ja jos nähdään, ratkaisua lähdetään helposti hakemaan yhden yliopiston sisällä, vaikka tarve olisi yleinen. Toivottavasti korkeakoulututkimuksen kehityttyä itsenäisenä tutkimusalana ei enää vallitse arvoasetelmia hallintoon ja muuhun yliopiston toimintaan kohdistuvan

tutkimuksen välillä. Yliopistohallinnon kehittämisen näkökulmasta tutkimusta tarvitaan, mutta jos tutkimusaukkoja ei nähdä korkeakoulututkijoiden suunnalla, on ajaututtu umpikujaan. Tarvitaan korkeakoulututkimuksen hallintoa, niin pahalta kuin se itseohjautuvan tutkijan korvissa saattaakin kuulostaa.

Korkeakoulututkimuksen seura ry:n alkusivulla todetaan: ”Lähestymistapoja ja traditioita on useita, eivätkä ne välttämättä kommunikoi keskenään. Uskomme, että yhteisen kielen kehittäminen ja kriittisen keskustelun edistäminen parantaa tutkimuksen tasoa, vaikka tavoitteena ei olekaan konsensus eri näkemysten välillä.” Pitäisikö kuitenkin pyrkiä konsensukseen, jos halutaan korkeakoulututkimuksen vaikuttavuuden kasvua? Tarvitaan valtakunnallista koordinaatiota, joka tunnistaa ennen kaikkea tutkimukselliset aukot niin yliopistojen ohjauksen kuin niiden sisäisen johtamisenkin näkökulmasta.

Keiden kanssa korkeakoulututkimus keskustelee?

Suomalaiset luottavat tieteeseen (Suomen Akatemia 2019). Toisaalta kansleri Kari Raivio (2019) on todistanut kokonaisen kirjan verran, miten politiikka ei ota huomioon tutkimusta. Koulutus, myös yliopistokoulutus ja sen myötä tutkimus on uusimassa hallitusohjelmassa merkittävästi esillä, ja myös koulutusorganisaatioiden toimivuuteen kiinnitetään huomiota. Ohjelmassa edellytetään päätösten toimivuuden arviointia. Nimenomaan sitä kautta korkeakoulututkimuksella on tehtävänsä myös yliopistojen ohjausta ja hallintoa kehitettäessä. Kyse on myös siitä, mistä päättäjät saavat vaihtoehtoja ongelmiin ratkaisuja etsiessään.

Sekä lainsäädäntöä että talouden ja hallinnon raameja ohjataan poliittisin ohjelmin ja päätöksin. Korkeakoulujen osalta valtioneuvostossa tätä toteuttaa osaamisen, sivistyksen ja innovaatioiden ministerityöryhmä. Tutkimus liittyy kiinteästi valtioneuvostotasoiseen päätöksentekoon: valtioneuvostohan ohjaa Suomen Akatemian kautta rahaa strategisiin tutkimusohjelmiin päättämällä vuosittain rahoitettavat tutkimuksen teemat, ja valtioneuvosto rahoittaa itse tutkimushankkeita. Poliitikoilla on suora yhteys tiedon lähteille, ja he osaavat myös käyttää niitä taitavasti. Tämän päivän poliitikoilla on yleensä ottaen hyvä koulutus pohja, mikä edesauttaa tutkimuksen merkityksen ymmärtämistä. Yhä useammin poliitikko haastaa tutkijat. Tällä tarkoitan faktoihin perustuvaa keskustelua, en somessa esiin nousevia populistisia aiheita. Tutkijoiden on syytä asemoitua entistä enemmän suhteessa poliitikkoihin, ei vain politiikkaa toteuttavaan virkamiesvalmisteluun. Kiinnostava hanke on viime vuoden lopussa

käynnistynyt kansanedustajien ja tutkijoiden kummitoiminta, jota Tutkijoiden ja kansanedustajien seura eli Tutkas on ollut käynnistämässä.

Tutkimuksen näkökulmasta ongelmana on politiikkatavoitteiden kiireisyys ja tutkimuksen hidastempoisuus. Sama koskee myös hallinnon kehittämistä, jossa tutkimus usein paneutuu tapahtuneeseen eikä käynnissä olevaan. Poliitikassa on aina myös demokraattista satunnaisuutta johtuen vaaleista ja henkilöistä. Poliitikkaan tullaan mukaan saamalla kansalaisten luottamus. Sitä tosiasiaa voi vähätellä, mutta sitä ei voi muuttaa. Vaatimukset muutosten vaikutusten seurantaan tulevat niin ikään usein liian nopeasti. Syynä on poliittisten päätöksentekojen toimikausien pituus, ymmärrettävästä syystä päättäjät haluaisivat seurata päätöstensä vaikutuksia. Poliitikassa mielellään käytetään omia kantoja tukevia tutkimustuloksia, mutta se piirre ei liene vieras tutkijoille itselleen. Tutkimuksen ja politiikan reunaehdot eivät aina käy yksiin, siihen on tavalla tai toisella kuitenkin sopeuduttava.

Näkökulmaerot ovat poliittisen päätöksenteon arkipäivää, näin myös yliopistopolitiikassa. Tämä näyttäytyi konkreettisesti yliopistojen tulosindikaattorien kehittämisen aivan alkuvaiheessa: yliopistojen edustajilla oli taipumus painottaa niitä ratkaisuja, jotka olivat edullisia heidän omalle yliopistolleen. Vastakkain voivat olla myös alueellisuuteen liittyvät tekijät, yliopistojen tieteenalarakenne, kustannusrakenne tai muut talouteen vaikuttavat tekijät. Päätöstä ei yksinkertaisesti aina voi tehdä edes tutkimustietopohjalta, vaikka olisi sekä halua että tietoa. Yliopistohallinnon uudistukset jyräävät eteenpäin, jos asiasta vallitsee poliittinen tahtotila, niin kuin demokraattisesti hallitussa valtiossa tapaa usein olla. Kriittinen tutkimus voi elää siinä rinnalla ja kommentoida koko ajan tapahtuvaa. Ei omaa tilaansa valittaen, vaan itsetietoisena omaan osaamiseensa luottaen.

Tutkimuksen asema on julkisuudessa aivan äskettäin kyseenalaistettu, mm. holo-kaustitutkimuksen kohdalla. Jos ihmiset äänestävät valtaan henkilöitä, joiden mielestä ”taivaan isä päättää, millaisia ilmoja pitelee, eikä siinä ole ilmastotutkimuksella sijaa”, niin liikkeelle olisi syytä lähteä ihmisistä. Ihmiset valitsevat poliitikot, joten ylhäältä tutkijoista alas poliitikkoihin suuntautuva populismista syyttävä puhe ei välttämättä toimi. Tutkijoiden olisi syytä ottaa vielä seuraava askel ja mennä lähelle ihmisiä, jotta tilanne muuttuisi. Raiviokin (2019) toteaa, että tutkijoiden on vakuutettava myös kansa tutkimuksen hyödyntämisen tarpeesta, ja siinä onkin työmaata tutkijoille. Tieteen tekemisen ja politiikan välillä vallitsee usein jännite. Tämän voi havaita tutkija, joka on siirtynyt politiikkaan. Toisten tutkijoiden suhtautuminen muuttuu, arvostus vähenee, tämä tutkija on ikään kuin ”pettänyt porukkansa”. Poliitikkaan lähteminen saattaa olla tutkijalle negatiivinen seikka, vaikka yliopistolaitoksen kannalta kuvittelisi, että olisi

hyvä, että politiikassa olisi konkreettisesti yliopistolaitoksen ongelmat tuntevia asiantuntijoita.

Niko Soininen (2019) toteaa asian ytimekkäästi seuraavasti: ”Tieteen on tuotettava objektiivista tietoa poliittisen päätöksenteon tueksi, mutta poliittista prosessia ja demokratiaa tiede ei voi ohittaa. Jos näin tehdään, tiede on vaarassa muuttua poliittisten päämäärien kätkemisen prosessiksi. Tieteen ja politiikan kudoksen on oltava tiivis, mutta kudoksesta on pystyttävä erottamaan tieteen ja politiikan langat toisistaan. Muuten tiede vajoaa yhdeksi yhteiskunnallisen keskustelun äänitorveksi muiden joukossa. Totuus ja epätotuus hienoimmista instituutioista.”

Korkeakoulututkijoilta odotetaan osallistumista julkiseen keskusteluun niin kuin muiltakin tutkijoilta. Vastaus vaatimukseen on usein se, että pitkäjänteistä tutkimusta juuri tästä ja tästä kysymyksestä ei ole tehty, eikä ole faktapohjaa ottaa kantaa ajankohtaisiin kysymyksiin. Poliitiikka on usein lyhytjänteistä, se on hyväksyttävä. Kuitenkin, jos on riittävän suuria tutkimuskeskittymiä, ne tuottavat sellaista laaja-alaista tietoa, jota voidaan käyttää myös ajankohtaista toiminnan muutosta koskevassa argumentoinnissa. Katson, että on parempi osallistua kuin harmitella sitä, että tutkijoita ei kuunnella. Ongelmana saattaa olla pelko tutkijakollegoiden kriittisen arvioinnin kohteeksi joutumisesta. Vaarana voi olla myös se, että omaan työyhteisöön liittyvässä kommentoinnissa ns. ”mennään tunteella”, jos faktapohjaista tietoa ei ole suoraan käytettävissä.

Kokemukseni mukaan tärkeitä on ajankohtaisia teemoja koskeva tutkijoiden ja hallinnon edustajien keskustelu. Korkeakoulututkimuksen seura CHERIF on ohjannut minut henkilökohtaisesti korkeakoulututkimuksen piiriin niin kotimaassa kuin kansainvälisesti. Pidin sitä työurani aikana merkittävänä ajatteluuni vaikuttavana foorumina. Myös problemaattisena, koska tutkimukseen tutustuminen osoitti tutkimus- ja hallintokulttuurien välisen eron. Se, mitä piti tutkimukseen perustuen perusteltuna, ei syystä tai toisesta ollut hallinnollisesti toteutettavissa. Turhaa pohdinta ei kuitenkaan ollut. Tarvitaan keskustelua, joka on valmis ottamaan selvää toisen osapuolen toiminnan perusteista ja rajoitteista. Tarvitaan keskustelua, joka kunnioittaa toisten esittämiä premissejä ja antaa niille tilaa. Historian saatossa tässä on ollut toivomisen varaa niin tutkijoiden kuin hallinnonkin puolella. En esitä mitään ennenkuulumatonta todeksani, että korkeakoulututkimuksen ja hallinnon välillä on vallinnut ja mahdollisesti vallitsee vieläkin jonkinasteinen jännite. Viime vuosina on myös sosiaalisen median kautta auennut uusia foorumeita keskustelun käymiselle. Tutkijoiden ja hallintobyrokrattien traumaattisen yhteydenpitoajan kokeneena olen taipuvainen kannattamaan lähes mitä tahansa areenaa, jolla keskustelua käytäisiin. Voisivatko tutkijat luoda yliopistoissa moderneja keskusteluareenoita, jossa keskustelua tutkijoiden ja hallinnon

välillä käytäisiin? Kumpikin ryhmä kuitenkin työskentelee saman organisaation sisällä, suppeammin tai laajemmin käsitettynä.

Korkeakoulututkimus ja minä

Kiinnostukseni korkeakoulututkimukseen heräsi työskennellessäni opetusministeriössä 1980- ja 90-luvuilla. Ministeriöön kohdistui kritiikkiä siitä, että virkamiehistössä ei ollut tohtorin tutkinnon suorittaneita. Ministeriön työntekijöilleen käynnistämä jatkotutkimusohjelma sai tutkijoilta täydellisen tyrmäyksen. Katsottiin, että ministeriö ajatteli ”ostavansa” työntekijöilleen jatkotutkintoja. Kuka professori ”likaisi kätensä” tällaisen ryhmän ohjaajana? Kiinnostus opintoihin oli kuitenkin aitoa. Oletan, että nyt korkeakoulututkimuksen vakiinnuttua tilanne olisi toinen. Tampereen yliopiston johtamiskorkeakoulun organisoimalla korkeakouluhallinnon ja johtamisen opintokokonaisuudella on asenteiden muokkauksessa ollut merkittävä asema. Kiinnostava kysymys on, löytyisikö yliopistohallinnon piiristä tutkimuksesta kiinnostunutta ja tutkimusta tehnyttä henkilöä, joka voitaisiin ajatella kiinnitettäväksi korkeakoulututkimuksen työelämäprofessoriksi. Se saattaisi nostaa korkeakoulututkimuksen profilia sekä muokata hallinnon ja sitä koskevan tutkimuksen välillä vielä vallitsevaa jännitettä. Ajattelu lähtee siitä positiivisesta näkökulmasta, että tutkijoidenkin taholla nähtäisiin vuoropuhelun tarpeellisuus.

Korkeakoulututkijoiden ja yliopistojen hallinnon eri tasoilla työskentelevien ihmisten välillä tarvitaan kiistämättä vuorovaikutusta. Tulosoikeuden ”ilosanomaa” opetusministeriöstä yliopistoihin aikoinaan levittäneenä voin todeta, että tervetulleeksi en itseäni tuntenut. Näin jälkempäin arvelen, että tutkimukseen perustumaton populistisyyden ilmeni. Ehkäpä tutkijat kritiikkiä esittäessään esiintyivät myös toisilleen. Myöskään ministeriössä tai yliopiston hallinnossa ei ole aina ollut halukkuutta kuunnella tutkijoita. Problemaattiseen hallintovirkamies / tutkija -suhteen yksi parhaimpia kokemuksiani oli kahden vuoden työskentely Joensuun yliopiston hallinnossa rehtori Kyösti Pulliaisen alaisuudessa 90-luvun taitteessa. Hän oli palkannut kaksi yliopiston johtamis- ja hallintomenettelyiden kehittäjää, Seppo Höltän tutkimusasiiantuntijana ja minut hallintoasiantuntijana. Yhteistyömme oli toimivaa ja oletan sen edesauttaneen myös yliopiston toimintaa. Tällainen yhteistyö nimenomaan suurten muutosten aikana saattaisi olla perusteltua. Me toimimme fyysisesti hallinnossa. Jos tutkimuksen asiantuntija, esimerkiksi työelämäprofessorin tapaan, toimisi tutkijayhteisössä, se saattaisi hälventää tutkijoiden hallintoa kohtaan tuntemaa ennakkoluuloa.

Olisi kiinnostavaa saada tutkittua tietoa siitä, mikä vaikutus tietotekniikan kehitymisellä on ollut valtionohjauksen ja yliopiston sisäisiin muutoksiin. Yksittäinen yliopisto sai 1980-luvulla määrärahasa pariin kymmeneen momenttiin jaoteltuna. Yliopistoja oli tuolloin 17. Laskukonetta käyttäen ei yksinkertaisesti ollut mahdollista seurata korkeakoulujen kokonaisrahoituksen kehitystä. Sitä paitsi siitä ei olisi ollut edes hyötyä, koska määrärahoja ei voinut siirtää momentilta toiselle. Tietokoneen tulo pöydälleni mahdollisti budjettien laskemisen uudella tavalla. Oli mahdollista tehdä laskelmia suuremmilla datamäärillä, jolloin myös tutkintojen ja opiskelijakohtaisten kustannusten seuraaminen mahdollistui, samoin kuin korkeakoulujen välisten vertailujen tekeminen aivan toisella tapaa kuin ennen. Kun tietoa oli saatavilla, sitä ryhdyttiin käyttämään. Muuttiko tietotekniikka ohjausta vai ideoiiko uusi käsitys ohjauksesta kehittämään tietoteknisiä ratkaisuja? Keskeinen kysymys on, miten data muuttuu ymmärrykseksi siitä, mitä on tapahtunut ja mitä pitäisi tapahtua. Olisi kiintoisaa saada tarkempaa tietoa datan lisääntymisen vaikutuksista korkeakoulujen ohjaamiseen ja johtamiseen. Historiatieto ei ehkä ole kiinnostavaa kiivaan kehityksen aikana, mutta pitäisikö dataa tapahtuneesta kerätä, kun se vielä helposti on saatavissa.

Johtopäätöksiä

Yliopistot ovat muuttuneet oikeudellisesti itsenäisiksi ja autonomisiksi toimijoiksi. Rakenteellisesti akateemisen henkilökunnan professio on muuttunut, johtaminen ja hallinto ammattilaistunut. Profilointia ja strategioita vaaditaan ja tulosvastuu niin yksikkö- kuin yksilötasolla korostuu. Sekä hallinto- että tutkimusympäristö ovat vaativassa muutoksessa. Avoimuutta ja vuoropuhelua tarvitaan. Muutos on lisännyt haasteita korkeakoulututkimukselle.

Yliopistoja koskevan poliittisten päätöksentekijöiden ja tutkijoiden välillä on havaittavissa epäluuloa. Hallinnon ja tutkijoiden välinen jännite ei ole hävinnyt. Vapaaseen tutkimukseen perustuva korkeakoulututkimuksen aiheiden valinta ei aina osu yksiin yliopistoissa tapahtuvien muutosten vaatimien tutkimuskohteiden valinnan kanssa. Problematiikkaa on korkeakoulututkimuksessa kattavasti lähestytty Elias Pekkolan ja kumppaneiden (2014) toimittamassa teoksessa *Korkeakouluhallinto*, jossa todetaan muun muassa, että suuri osa korkeakoulututkimuksesta tähtää tieteellisen tiedon lisäämisen lisäksi käytännöllisiin päämääriin ja korkeakoulutuksen kehittämiseen ja tehostamiseen. Teos luo hyvän viitekehyksen vuoropuhelulle, jota eri osapuolten kesken välttämättä tarvitaan. Tilanne, jossa toisaalla yliopistolaitoksen muutokset

yrjäävät väistämättä eteenpäin ja korkeakoulututkimus toisaalla keskittyy jälkikäteen arvioimaan tapahtunutta, ei ole tyydyttävä. Tarvitaan tutkijoiden ja muutosten kanssa työskentelevän hallinnon yhteistä ja samanaikaista arviointia ja työskentelyä. Korkeakoulututkimuksella on tehtävänsä muutoksen eteenpäin viejänä, sekä tukien ja kritisoien että vuoropuheluna.

Kysymys ratkaista tieteen itseohjautuvuuden ja jonkun muun kuin tutkijoiden itsensä määrittelemä tarve korkeakoulututkimukselle on tärkeä. Kyse ei ole vain perusrahoituksen varassa tehtävän tutkimuskohteen valinnasta, vaan kyse on myös siitä, millaisiin aiheisiin tutkijoilla on kiinnostusta hakea rahoitusta ja millaisiin kilpailutettuihin hankkeisiin yliopistotutkijoilla yhteistyönä on kiinnostusta. Kyse on myös siitä, ajautuuko korkeakoulututkimus nykyistä vielä enemmän yliopistojen ulkopuolella tehtäväksi, ja mihin korkeakoulututkimuksen osaaminen pitkällä tähtäimellä kasaantuu. Ongelma on iso ja vaikeasti ratkaistavissa. Akateemisen vapauden ideaalit ja organisaatiotason realiteetit törmäävät toisiinsa. Ratkaisujen etsimisessä tarvitaan yhteisiä foorumeita. Korkeakoulututkimuksen seura voisi hyvin toimia sellaisena.

Keskustelukumppanit

professori emeritus Seppo Hölttä, Tampereen yliopisto
kansliapäällikkö Anita Lehikoinen, opetus- ja kulttuuriministeriö
valtiosihteeri, dosentti Pilvi Torsti, liikenneministeriö
professori Pirkko Vartiainen, Vaasan yliopisto
johtaja Jussi Vauhkonen, Suomen Akatemia
yliopistonlehtori Turo Virtanen, Helsingin yliopisto

Kirjallisuus

- Ahola, S. & Hoffman, D. (2012) (toim). *Higher education research in Finland: emerging structures and contemporary issues*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. (Saatavilla: <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/42356>)
- Aittola, H. & Marttila, L. (2010) (toim.). *Yliopistojen rakenteellinen kehittäminen, akateemiset yhteisöt ja muutos*. RAKE-yhteishankkeen (2008-2009) loppuraportti. Opetusministeriö. <https://minedu.fi/julkaisu?pubid=URN:ISBN:978-952-485-838-0> (Vierailtu: 20.1.2020.)

- Aittola, H. & Ylijoki, O.-H. (2005) (toim.). *Tulosohjattua autonomiaa. Akateemisen työn muuttuvat käytännöt*. Helsinki: Gaudeamus.
- Ala-Vähälä, T. (2011). *Mitä auditointi tekee? Tutkimus korkeakoulujen laadunvarmistusjärjestelmien auditointien vaikutuksista*. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 8/2011.
- Kallunki, J. (2015). *Yliopistojen rahoitusmallipolitiikka Suomessa 1995-2010. Diskurssianalyysi politikoinnin säännönmukaisuuksista rahoitusmallien kehittämistyöryhmien muistioissa*. Pro gradu -tutkielma. Helsinki: Helsingin yliopisto. Saatavilla: https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/153508/kallunki_jarmo_pro_gradu.pdf?sequence=2&isAllowed=y (Vierailtu: 2.4.2020.)
- Kivistö, J., Pekkola, E., & Lyytinen A. (2017). The influence of performance-based management on teaching and research performance of Finnish senior academics. *Tertiary Education and Management*. https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/101882/the_influence_of_performance_based_management%20on_teaching.pdf?sequence=1&isAllowed=y. (Vierailtu: 20.1.2020.)
- Kivistö, J. (2020). Voiko yliopistoa johtaa? <https://www.tuni.fi/fi/tutustu-meihin/jussi-kivisto-voiko-yliopistoa-johtaa> (Vierailtu: 18.1.2020.)
- Kuusela, H., Harju, A., Kaleva, V., Poutanen, M., Raipola, J., Tervasmäki, T., & Tomperi, T. (2019). *Kenen yliopisto? Tampereen yliopiston henkilöstön näkemyksiä yliopistojen johtamisjärjestelmistä ja itsehallinnosta*. Informaatioteknologian ja viestinnän tiedekunta, Tampereen yliopisto.
- OKM 2012. Opetus- ja kulttuuriministeriö (2012). *Yliopistolakiuudistuksen vaikutusten arviointi*. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. Saatavilla: <https://minedu.fi/julkaisu?pubid=URN:ISBN:978-952-263-140-4> (Vierailtu: 20.1.2020.)
- OKM 2016. Opetus- ja kulttuuriministeriö (2016). *Yliopistolakiuudistuksen vaikutusten arviointi*. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. Saatavilla: <https://minedu.fi/julkaisu?pubid=URN:ISBN:978-952-263-420-7> (Vierailtu: 20.1.2020.)
- OKM 2017. Opetus- ja kulttuuriministeriö (2017). *Korkeakoulutuksen ja tutkimuksen visio 2030*. Saatavilla: <https://minedu.fi/korkeakoulutuksen-ja-tutkimuksen-visio-2030> (Vierailtu: 20.1.2020.)
- OKM 2020. Opetus- ja kulttuuriministeriö (2020). *Korkeakoulujen ja tiedelaitosten ohjaus, rahoitus ja sopimukset*. Saatavilla: <https://minedu.fi/ohjaus-rahoitus-ja-sopimukset> (Vierailtu: 20.1.2020.)
- Pekkola, E., Kivistö, J. & Kohtamäki, V. (2014). Korkeakoulututkimus. Teoksessa: Pekkola, E., Kivistö, J. & Kohtamäki, V. (toim.) *Korkeakouluhallinto: johtaminen, talous ja politiikka*. Helsinki: Gaudeamus.
- Peltola, M.S. (2019). Science Elections – Trust, Stability and Peaceful Working Conditions. *Acatiimi*, 2/2019. Saatavilla: http://www.acatiimi.fi/2_2019/6.php (Vierailtu: 20.1.2020.)
- Raivio, K. (2019). *Näytön paikka: tutkimustiedon käyttö ja väärinkäyttö*. Helsinki: Gaudeamus.
- Rekilä, E. (2006). *Kenen yliopisto? Tutkimus yliopistojen valtionohjauksesta, markkinaohjautuvuudesta ja itseohjautuvuudesta suomalaisessa yliopistolaitoksessa*. Acta Wasaensis. No 159. Hallintotiede 11. Universitas Wasaensis.
- Salminen, A. (2002). *Hallintotiede. Organisaatioiden hallinnolliset perusteet*. Helsinki: Edita.
- Siekkinen, T. (2019). *The changing relationship between the academic profession and universities in Finnish higher education*. Tutkimuksia / Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto.
- Soininen, N. (2019). Tieteen rooli totuudenjälkeisellä ajalla. *Tieteessä tapahtuu*, 5/2019.
- Suomen Akatemia (2019). *Tiedebarometri 2019*. Saatavilla: http://www.tieteentiedotus.fi/files/Tiedebarometri_2019.pdf (Vierailtu: 20.1.2020.)
- Virtanen, T. (2014). Johtaminen korkeakouluissa. Teoksessa: Pekkola, E., Kivistö, J. & Kohtamäki, V. (toim.) *Korkeakouluhallinto: johtaminen, talous ja politiikka*. Helsinki: Gaudeamus.
- VN 2019. Valtioneuvosto (2019). Pääministeri Sanna Marinin hallitusohjelma: Osallistava ja osaava Suomi – sosiaalisesti, taloudellisesti ja ekologisesti kestävä yhteiskunta. Saatavilla: <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/handle/10024/161931> (Vierailtu: 20.1.2010.)
- Väliverronen, E. (2019). Tieteen vapauden ja sananvapauden ongelmat yhä näkyvämpiä. *Tieteessä tapahtuu*, 4/2019.

Korkeakoulututkimus ja korkeakouluopetus

YLIOPISTON PERUSTEHTÄVIEN YHTEYS KÄYTÄNNÖSSÄ - MALLI OPETUKSEN TUTKIMUSLÄHTÖISYYDELLE

Tiivistelmä

Yliopistojen perustehtävien, opetuksen ja tutkimuksen, välinen suhde on korkeakoulututkimuksen keskeisiä tutkimusaiheita. Yhteys näyttäytyy eri tavoin tarkasteltaessa yliopistoa sen idean ja tehtävien kannalta. Artikkelissa käännytään tarkastelemaan yhteyttä usein jo vanhentuneena pidetyn idean näkökulmasta. Opetuksella ja tutkimuksella on luonteva yhteys, mutta se toteutuu eri asteisena. Artikkelin lopuksi esitän mallin eriasteiselle yhteydelle sekä havainnollistan, kuinka mallia voidaan käyttää opetuksen suunnittelussa.

Korkeakoulututkimuksen yksi osa-alue on selvittää sekä yliopiston tehtävää yhteiskunnassa että sen toiminta-ajastusta tai ideaa. Selvittäessään näitä käsityksiä korkeakoulututkimus myös ohjaa yliopistossa tehtävää työtä. Tältä kannalta keskeinen tehtävä on tutkia yliopiston perustehtävien, opetuksen ja tutkimuksen yhteyttä. Näiden on aikoinaan nähty liittyvän luontevasti yhteen: professori tutkii ja opettaa totuutta. Nykyään tilanne kuitenkin näyttää usein niin, että professori toisaalta opettaa esimerkiksi peruskurssilla alkeita ja toisaalta tutkii asioita syvällisemmällä tasolla, eikä näillä tehtävillä ole juuri yhteyttä.

Tässä artikkelissa näytän ensin, kuinka opetuksen ja tutkimuksen suhteen ymmärtämiseen vaikuttaa se, onko taustalla käsitys yliopistosta ideana vain tehtävien toteuttajana. Vaikka jälkimmäinen on nykyään hallitseva malli, palaan vanhaan malliin ideasta, jonka valossa opetuksen ja tutkimuksen suhde on luontevampaa nähdä. Toisin kuin tehtävien kannalta tarkasteltaessa, idean kannalta yhteys ei ole sinällään ongelma, mutta sillä on eri tasoja. Esittelen näiden tasojen mallintamiseen OPTU-mallin, joka auttaa opettajaa suunnittelemaan opetustaan sen tutkimusyhteyden kautta. Aloitan taustoittamalla asetelmaa.

Tutkimuksen ja opetuksen yhteydestä on julkaistu valtavasti tutkimuksia: valikoitu listauskin käsittää yli tuhat julkaisua jo vuonna 2008 (Halliwell 2008). Yhteys on kuitenkin osoittautunut vaikeaksi tutkimusteemaksi. Katsauksessaan julkaistuista tutkimuksista Mary Malcolm (Malcolm 2014) katsoo, että tutkimus tarkasteli asiaa 1990-luvulla teoreettisesti ja kääntyi sitten käytännöllisempään lähestymistapaan, mutta ei kummassakaan vaiheessa onnistunut tavoittamaan selkiyttävää käsitystä, jolla olisi selviä vaikutuksia käytäntöön. Kokonaisuutena tutkimuskenttä näyttäytyykin varsin sekavana: keskeisiä teemoja käsitteellistetään eri tavoin eikä varsinainen ilmiö – tutkimuksen ja opetuksen yhteys – tunnu selkiytyvän (Malcolm 2014).

Tutkimuksen ja opetuksen yhteyden historia

Nykyään yliopistojen historian katsotaan länsimaissa yleensä ulottuvan noin vuosituhannen päähän. Tämä pitääkin paikkansa yhtenäisesti olemassa olevan instituution suhteen, mutta lähtökohdat löytyvät paljon kauempaa menneisyydestä. Länsimainen kulttuuri eroaa muista maailman kulttuureista siinä, että se palvoi pitkään jo hävinnyttä kulttuuria, antiikkia. Tämä näkyi muun muassa siinä, että merkittävä osa opinnoista käytettiin kuolleiden kielten, kreikan ja latinan opiskeluun. Antiikin vaikutus oli erityisen vahva yliopistojen olemassaolon ensimmäisen puolikkaan aikana. Yliopistojen muotoutuessa antiikin tekstit olivat ensisijainen tiedon lähde ja niistä erityisesti Aristoteleen ja Platonin kirjoitukset. Otto Kruse kirjoittaa:

”Noina aikoina opetuskäytännöt kuten väittely rakentuivat skolastiseen ideaan, että tieto on johdettava tulkiten vanhoista arvovaltaisista lähteistä. Ne olivat tiedon päälähde. Tämä perustava uskomus oli yli 500 vuotta osa akateemisen maailman identiteettiä.” (Kruse 2006, 336.)

Esimerkiksi Pariisin yliopiston 1255 hyväksytty opetussuunnitelma oli voimassa yli 100 vuotta ja sisälsi 25 teosta, joista 19 oli Aristoteleen kirjoittamia (Pedersen 1997). Näiden kirjoitusten sisältö vaikutti voimakkaasti myös pedagogiikkaan. Aristoteleen mukaanhan näkö kylläkin on tehokkain aisti, mutta opimme kuitenkin älyllisiä asioita parhaiten kuuntelemalla puhetta (Aristoteles 2006, 437a, ks. Aristoteles 1990, 980a-b). Ei siis ihme, että yliopistojen keskeiseksi opetuksiksi muodostui puheen kuunteleminen, eli luento. Kuinka Aristoteles ja Platon käsittivät opetuksen ja tutkimuksen yhteyden? (Himanka 2015.)

Dialogissaan *Menon* Platon tutki oppimista mieleen palauttamisena, ja näki oppimisen ja tutkimisen olevan saman asian eri puolia. (Platon 1999, 81d). Vastaavasti Aristoteles selvittää yhdessä harvoista hänen julkaisuistaan säilyneistä fragmenteista: ”Kaikki lienevät yhtä mieltä siitä, että viisaus syntyy oppimisesta ja tutkimisesta” (Aristoteles 2008, oma painotus). Sekä Platon että Aristoteles siis rinnastavat oppimisen ja tutkimisen. Yhteys on luonteva, sillä voimme hyvin ymmärtää oppimisen minulle uuden asian omaksumisena tai mieleen palauttamisena, ja tutkimuksen vastaavana toimintana suhteessa yhteisöön. Tutkimus löytää yhteisölle uusia asioita. Platonin dialogit yhdistävät oppimisen ja tutkimisen myös käytännössä. Dialogeissa asioita tutkitaan, mutta samalla selviää myös se, kuinka dialogien henkilöt kykenevät niitä omaksumaan.

Aristoteleen *Metafysiikan* alku on yliopistojen tehtävän omaksumisen kannalta tärkeä teksti. Siinä Aristoteles selvittää, mitä tarkoittaa paremmin tietäminen (*mallon eidenai*). Aristoteles pohtii esimerkiksi sitä, että tiedämme paremmin, kun tiedämme syyt. Yliopistojen kannalta tärkein kohta on kuitenkin näkemys, että tiedämme paremmin, kun osaamme opettaa. Voimme tämän perusteella ajatella myös, että perehtyneisyydestä asiaan seuraa kyky opettaa sitä. Yliopisto-opetuksessa on pitkään nähty, että opettajat eivät tarvitse erityistä pedagogista koulutusta, vaan että asian osaamisesta seuraa taito opettaa se. Tämä yhteys löytyy siis *Metafysiikan* alusta.

Aristoteleen Lykeionin on nähty olleen ensimmäinen tutkimusyliopisto (Pedersen 1997). Instituutiolla olikin mittavat tutkimusresurssit Aristoteleen oman oppilaan, Aleksanteri Suuren hallitessa valtavaa valtakuntaa. Tutkimusyliopiston voi kuitenkin nähdä varsinaisesti syntyneen, kun Berliiniin perustettiin yliopiston Wilhelm von Humboldtin johdolla 1830. Humboldt oli hyvin perehtynyt Schellingin luentoihin *Akateemisten opintojen menetelmästä* (Schelling 1859) ja hän hyödynsi julkaistuja luennoista saamiaan ideoita perustaessaan uutta yliopistoa. Schellingin luentojen mukaan yliopistossa tehdään lähtökohtaisesti tutkimusta. Esimerkiksi klassisen kreikan opinnoissa opiskelijoiden oletetaan jo ennen yliopistoa oppineen varsinaisesti opeteltavat asiat kuten kieliopin ja sanaston. Yliopisto-opinnoissa keskitytään siten tutkimaan kreikkalaista kulttuuria. Myös Schelling arvosti suuresti antiikkia. Hänen mukaansa yliopisto-opetuksessa on kaksi olennaista elementtiä: dialoginen ja luova. Ensimmäisellä hän ei tarkoita vain Platonin dialogien opettelua vaan myös niiden pedagogisen mallin hyödyntämistä. Luovuus taas tarkoittaa, että opettajan ei vain pidä välittää eteenpäin saatuja tietoja vaan hänen on itse tutkittava ja käytävä läpi tutkimuksia. Tämä jälkimmäinen vaade löytyy myös esimerkiksi J. V. Snellmanin tekstistä *Akateemisesta opiskelusta* (Snellman 2000).

Yliopiston idea vai tehtävä

Humboldtin mukaan opettajat eivät ole yliopistossa opiskelijoita varten, vaan sekä opiskelijat että opettajat ovat siellä sivistystä varten (1990). Tällaisessa ajattelumallissa yliopistolla nähdään olevan idea, jota sen toiminta toteuttaa. Yliopistoa ideana ovat ehkä vaikutusvaltaisimmin tutkineet edelleen John Henry Newman ja Karl Jaspers. Newmanin teos *The Idea of University* on vaikuttanut erityisesti katolisissa yliopistoissa. Newman jakoi vielä 1800-luvun puolivälissä vanhan näkemyksen antiikista esikuvana. Esimerkiksi Aristoteleesta hän kirjoittaa seuraavasti:

”Sikäli kuin olemme ihmisiä, olemme auttamattomasti ja laajasti aristotelistejä. ... Hän on kertonut meille sanojemme ja ajatustemme merkityksen jo ennen kuin synnyimme. Monien asioiden kohdalla oikein ajatteleva tarkoittaa ajattelua kuten Aristoteles. Kuulumme hänen koulukuntaansa haluammepa tai emme, vaikkemme tätä ehkä tiedä.” (Newman 1852, 109–110.)

Newman ei kuitenkaan sikäli seurannut aristotelista mallia, että olisi painottanut tutkimuksen ja opetuksen yhteyttä. Jaspers sen sijaan näkee tämän yhteyden keskeisenä (Jaspers 1961). (Ks. Himanka 2019.)

Jaspersin mukaa idea on yliopiston kannalta ratkaisevaa: jos yliopisto menettää ideansa, se menettää arvonsa. Idealle puolestaan on olennaista, että tutkimus ja opetus eivät vain ole olemassa rinnakkain vaan kulkevat käsi kädessä (Jaspers 1961, 69). Yliopisto toteuttaa ideansa sitä paremmin, mitä paremmin opetus ja tutkimus kytkeytyvät toisiinsa.

Yliopiston hahmottamisen sen idean kautta on nähty vanhentuneen. Tätä kantaa edustaa Jürgen Habermas. Hän kysyy olisiko yliopiston aika hylätä se, mitä on kutsuttu ideaksi. Habermasin mukaan idea edellyttäisi toimiakseen neljää seikkaa: 1) tutkimuksen ja opetuksen yhteyttä; 2) tieteiden tai tutkimuksen (*Wissenschaft*) yhteyttä; 3) kasvatuksen ja tutkimuksen yhteyttä; 4) valistuksen ja tutkimuksen yhteyttä. Näitä yhteyksiä ei ehkä ollut olemassa alun alkaenkaan, mutta ainakin niiden mahdollisuudet toteutua heikkenivät joka tapauksessa 1800-luvun kuluessa. Koska yliopiston idea on vanhentunut, meidän tulisi sen sijaan ajatella yliopistoa sen toimintojen kannalta, eli funktionaalisesti. (Habermas 1990.)

Malli nähdä yliopisto ennen kaikkea yhteiskunnan tarpeiden asettamien tehtävien suorittajana on vain vahvistunut Habermasin jälkeen. Yliopistojen nähdään palvelevan talouskasvua, ja tämä suuntaus on tuottanut huolta perustutkimuksen asemasta

(Ylijoki ym. 2012). Akateemiset ideaalit ja arvot ovat kuitenkin siinä määrin syvään juurtuneita, että niillä on edelleen merkitystä akateemisen identiteetin muodostumiselle (Ylijoki ym. 2012).

Yliopistoa on siis tarkasteltu kahdesta eri näkökulmasta: sen idean kannalta ja sen toimintojen kannalta. Se, kumman tarkastelutavan valitsemme, vaikuttaa opetuksen ja tutkimuksen välisen yhteyden hahmottamiseen. Simons ja Elen (2007) osoittavat, että tarkastelutapa näkyy myös käsitteiden valinnassa. Funktionaalisessa perinteessä puhutaan tutkimuksen ja opetuksen *yhteydestä (nexus)*, kun taas ideasta lähtevässä perinteessä tutkimukseen perustuvasta opetuksesta tai sivistyksestä. Nämä tarkastelutavat sekoittuvat nykykeskustelussa, mutta lähemmin tarkasteltuna ne itse asiassa näyttävät sulkevan toisensa pois (Simons & Elen 2007). Riippuen siitä, tarkastellaanko yliopistoa funktionaalisesti tai idealistisesti, tutkimustulokset opetuksen ja tutkimuksen yhteydestä näyttävät olennaisesti erilaisilta.

Tutkimustuloksia

Hattie ja Marsh julkaisivat vuonna 1996 meta-analyysin tutkimuksista, joissa on selvitetty tutkimuksen ja opetuksen yhteyttä. Meta-analyysi kattoi 58 tutkimusta. Hattien ja Marshin mukaan tutkimukset osoittavat, että tutkimuksen ja opetuksen yhteys on pikemminkin myytti kuin fakta. He kirjoittavat: ”Sen, että korrelaatio tutkimuksen ja opetuksen välillä on olematon, ei pitäisi enää olla yllätys. Olisi mielekkäämpää siirtyä tutkimamaan sitä, kuinka yhteyttä voisi rakentaa” (Hattie & Marsh 1996).

Hattien ja Marshin funktionaalisesta taustasta lähtevä tutkimustulos on ongelmalliseksi kuin yliopistoa yritetään edelleen hahmottaa sen idean kannalta. Jos yhteyttä ei ole, niin esimerkiksi Jaspersin kannalta ei yliopistoa ylipäänsä ole (enää) olemassa. Hattien ja Marshin tutkimustulos on kuitenkin ongelmallinen myös funktionaaliselta kannalta.

Jonkin verran ennen Hattien ja Marshin meta-analyysiä Peter Cohen julkaisi meta-analyysin opetuksen laadun yhteydestä opiskelijakyselyihin (Cohen 1981). Cohenin analyysin mukaan opetuksen laatu korreloi opiskelijoiden tyytyväisyyden kanssa. Kahdessa perusteellisessa tutkimuksessa on myöhemmin osoitettu, että opiskelijoiden tyytyväisyys korreloi opetuksen laadun kanssa pikemminkin negatiivisesti kuin positiivisesti (Carrell & West 2010; Braga ym. 2014). Tämän lisäksi Cohenin tuloksen on osoitettu olevan muutoin menetelmällisesti vähintäänkin kyseenalainen (Uttl ym. 2017). Hattien ja Marshin analyysin aikoihin tutkijat usein oletivat, että

opetuksen laatua voi mitata opiskelijoiden tyytyväisyydellä ja pääosa heidän materiaalistaan rakentuu tälle oletukselle. Näin Cohenin tutkimuksen ongelmat kyseenalais-tavat myös Hattien ja Marshin tutkimustulokset.

Sikäli kuin lähemme liikkeelle yliopiston funktionaalisesta mallista, on luontevaa eriyttää tutkimus ja opetus omiksi tehtävikseen ja ryhtyä sitten etsimään niiden yhteyttä Hattien ja Marshin tapaan. Tällöin tarkastellaan esimerkiksi sitä, onko menestynyt tutkija todennäköisesti myös hyvä opettaja. Hattien ja Marshin aineistossa on juuri tällaisia tutkimuksia ja funktionaalisen mallin kannalta tarkastelutapa on mielekäs. Toisaalta tutkimuksen ja opetuksen lähtökohtaisen erottamisen on nähty myös nykytutkimuksessa olevan keinotekoinen jako (Kuoppala & Näppilä 2012).

Jos lähemme vanhasta idealistisesta mallista, opetus ja tutkimus liittyvät lähtökohtaisesti yhteen eivätkä näyttäyty erillisinä tehtävinä. Voimme esimerkiksi miettiä Aristoteleen todenneen Maan olevan pallo tutkiessaan Maan varjoa Kuussa kuunpimennyksen yhteydessä. Opetuksen kannalta sama asia näyttää toisella tasolla, kun kuvittelemme Aristoteleen kertomassa oppilaalleen, kuinka kuunpimennys on itse asiassa Maan varjo Kuussa. Tutkimuksen ja opetuksen suhde on niin selvä, että on pikemminkin hetken mietittävä, mikä erottaa ne toisistaan. Suomessa yhteyttä onkin usein pidetty selviönä, mutta sen toteutumista on kuitenkin mielekästä tutkia (Huusko 2018).

Tarkasteltaessa tutkimuksen ja opetuksen yhteyttä yliopiston idean kannalta lähemme liikkeelle siitä, että tällainen yhteys on. Yliopistossa ei opeteta asioita, joita ei ole ensin tutkittu. On mahdollista opettaa Maan olevan litteä. Koska Maan litteys ei ole tutkimustulos, näin ei voida tehdä tutkimukseen perustuvassa opetuksessa. Tämä ei ole ihan itsestään selvää kaikkialla, kuten esimerkiksi kielten opetuksessa, jossa äidinkielen puhujan voi sanoa hallitsevan itse asian vailla tutkimustakin. Toisaalta opetuksessa hyödynnetään esimerkiksi Aristoteleen tutkimustulosta, jota kutsumme kieliopiksi.

Kun tarkastelemme asiaa yliopiston idean kannalta emmekä lähtökohtaisesti eriyttä tutkimusta ja opetusta, vaikuttaa itse asiassa siltä, että opetus on laajasti tutkimuslähtöistä. Valtaosa opetuksesta rakentuu lopulta taustalla olevaan tutkimukseen, mutta näiden välinen suhde vaihtelee. Suhde on suhteellisen selvä tieteiden opetuksessa, jossa opiskelemme esimerkiksi Newtonin tutkimustuloksia. Tutkimus on kuitenkin luonnontieteellistä tutkimusta laajempi käsite. Esimerkiksi kirjailija Riikka Pulkkinen kertoi *Lasten planeettaa* kirjoittaessaan tutkineensa ystävyiden ja rakkauden välistä suhdetta. Kyse ei ole tieteellisestä tutkimuksesta, mutta kuitenkin tutkimuksesta. Kun kirjallisuuden opetuksessa sitten luetaan yhdessä *Lasten planeettaa*, on tälläkin laajassa

mielessä taustansa tutkimuksessa. Opettaessamme välitämme kulttuurimme elementtejä eteenpäin. Idealistiselta kannalta tutkimus on arvokas osa kulttuuriamme ja kasvatuksen tulee välittää eteenpäin sen parhaita saavutuksia. Olennaista siis on, ettemme rajoita tutkimusta (luonnon)tieteeseen vaan hahmotamme sen laajasti pyrkimykseksi selvittää totuutta. Esittelemäni malli opetuksen ja tutkimuksen suhteesta lähtee tästä taustasta. Ennen sitä, selvitan vielä lyhyesti edeltäviä malleja opetuksen ja tutkimuksen yhteydestä.

Edeltäviä malleja

Tutkimuksen ja opetuksen ero on tyypillisesti mallinnettu asettaen yhteyden vahvuus eri tasoille. Esimerkiksi Neumann (1992) erotteli kolme ja Robertson (2007) viisi tällaista tasoa. Myös Visser-Winjeev kumppaneineen (2010) erottaa viisi tasoa ja nimeää ne seuraavasti: opettaa tutkimustuloksia, tehdä tutkimusta tunnetuksi, näyttää mitä tarkoittaa olla tutkija, auttaa tekemään tutkimusta, antaa tutkimuskokemusta. Näissä tutkimuksissa suhdetta on tutkittu empiirisesti. Esimerkiksi Visser-Winjeev ym. (2010) perustuu akateemisen henkilöstön haastatteluihin.

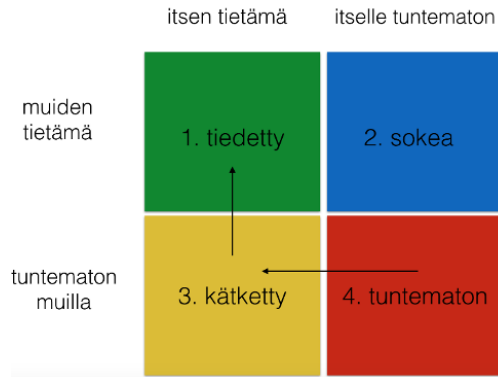
Tutkimuksen ja opetuksen suhdetta on lähestytty myös teoreettisemmin (ks. Himanka 2012). Griffiths (2004) erotti toisistaan toisaalta opiskelijälähtöisen ja opettajälähtöisen sekä toisaalta painotuksen tutkimuksen tuloksiin ja tutkimuksen prosessiin. Healey (2005) kehitti tätä edelleen nelikentäksi, jonka Annala ym. (2015) suomentavat seuraavasti: tutkimukseen perehtyvä, tutkimusta tekevä, tutkimustuloksia välittävä ja tutkimustraditiota välittävä.

Empiirisesti ja teoreettisesti rakennetut mallit tutkimuksen ja opetuksen yhteydestä toimivat paremmin tai huonommin riippuen esimerkiksi käyttötarkoituksesta. Onko tarkoitus esimerkiksi löytää malli, joka auttaa tehostamaan yhteyttä tai onko malli tarkoitettu hyödynnettäväksi hallinnossa, tutkimuksessa tai opetuksessa. Huusko (2018) esimerkiksi katsoo Berith Hyllsethin mallin soveltuvan hyvin korkeakoulujen arviointiin.

Tässä artikkelissa esittelen mallin, joka toimii mahdollisimman hyvin opettajan ja opetuksen suunnittelun kannalta. Malli auttaa jäsentämään sitä, millainen tutkimuksen ja opetuksen yhteys auttaa oppimaan minkin oppisen tavoitteen yhteydessä. Idealistista yliopistonäkemyistä seuraten malli olettaa, että opetuksella ja tutkimuksella on yhteys, mutta yhteys on erilainen eri tasoilla. Seuraavassa esittelen ensin mallin (ks. Himanka 2019) ja havainnollistan sitten, kuinka sitä sovelletaan.

OPTU-malli

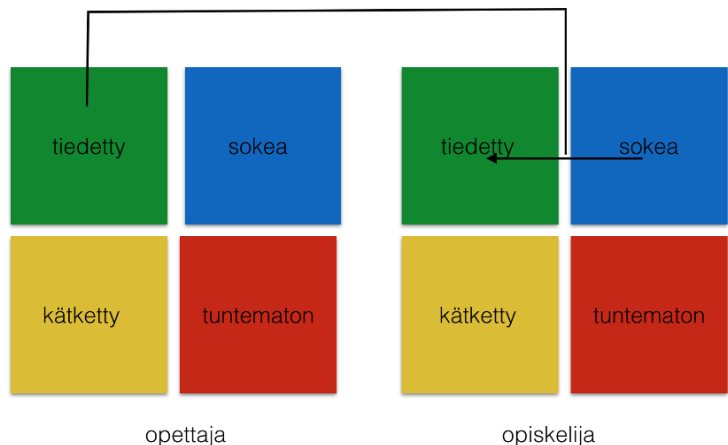
Kutsun mallia OPTU-malliksi (OPetus; -ppiminen/Tutkimus). Selvitän ensin JOHARI-ikkunan, jota malli hyödyntää. JOHARI-ikkunassa nelikenttä jaetaan toisaalta itsen tietämä/itselle tuntematon akselilla ja toisaalta muiden tietämä/ tuntematon muille seuraavasti (Luft 1963):



Kuvio 1. JOHARI-ikkuna.

Voimme esimerkiksi kuvitella, että kukaan ei vielä tiennyt Maan olevan pallonmuotoinen – tämä seikka oli tuntematon sekä itselle että muille [tuntematon]. Kun Aristoteles keksi tämän, siitä tuli itsen tietämä [kätkeyty]. Kun Aristoteles julkaisi tuloksensa, siitä tuli sekä muiden että itsen tietämä [avoin]. Voimme kuitenkin ajatella, että yhteiskunnassa on vaikkapa lapsia, jotka eivät tätä muiden tietämää tiedä [sokea].

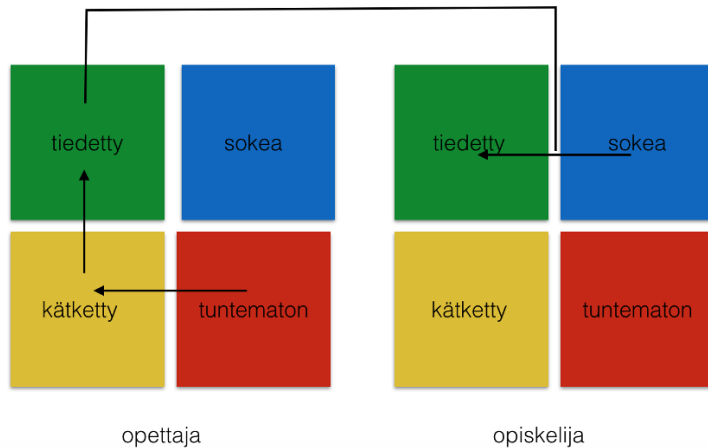
Kun käsittelemme opetusta, voimme asettaa kaksi JOHARI-ikkunaa vierekkäin ja saamme samalla esiin OPTU-tason 1:



Kuvio 2. OPTU1.

Tässä joku, joka esimerkiksi tietää Maan olevan pallonmuotoinen, kertoo vaikkapa lapselle, joka ei sitä tiedä, tämän tosiseikan. Tämä on OPTU-mallin taso 1: opettaja kertoo oppijalle yleisesti tiedettyjä tosiseikkoja, joita tämä ei vielä satu tietämään: kolmion kulmien summa 180 astetta, Rooma on Italian pääkaupunki, *cat* on suomeksi *kissa*, Sibelius sävelsi Finlandian jne. Tällaisia kysymyksiä kysytään usein tietokilpailuissa ja visioissa.

Tasolla kaksi opettaja on tutkinut aihetta, vaikka ei välttämättä ole siitä itse julkaissut mitään. Hän on esimerkiksi selvittänyt sen, kuinka päädyimme pitämään Maata pallona: hän tietää argumentin mereltä nousevasta mastosta, Maan varjosta Kuuhun, tähtitaivaiden vertailun jne. Pelkän tutkimustuloksen sijaan opettaja tietää myös, kuinka siihen on päädytty. Opetuksen ei välttämättä tarvitse olla erilaista kuin ensimmäisellä tasolla, mutta jos opiskelija esimerkiksi kysyy perustetta tai taustaa, opettaja on valmistautunut siirtymään tasolle 3.

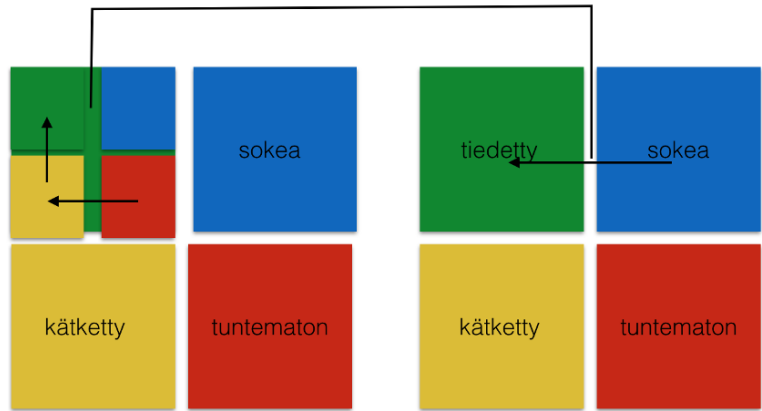


Kuvio 3. OPTU2

opettaja

opiskelija

OPTU3:ssa opettaja ei ole vain selvittänyt, kuinka tutkimustulokseen on päädytty, vaan hän myös kertoo tämän opiskelijalle: Aristoteles tarkkaili Maan varjoa Kuuhun jne. Tällä tasolla opiskelijalle jo selviää, kuinka tutkimustuloksia saadaan, mutta hän ei itse osallistu prosessiin. Tähän päästään OPTU4:ssä.

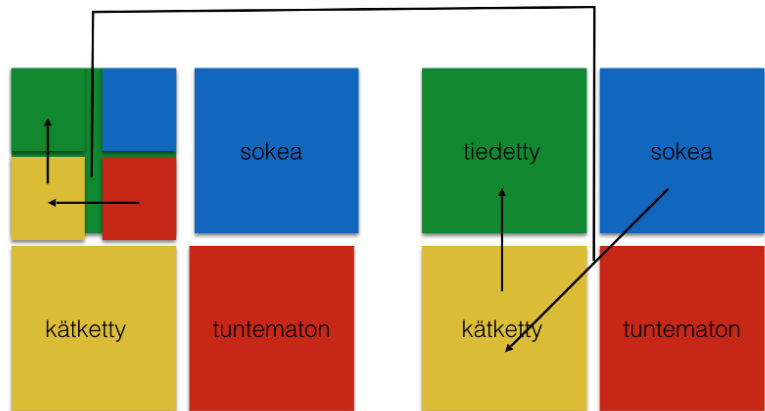


Kuvio 4. OPTU3

opettaja

opiskelija

OPTU4:ssä opettaja neuvoo opiskelijaa tarkkailemaan Kuuta sen pimennyksen aikana ja pohtimaan sitä, miksi pimentymä on sen muotoinen kuin se on. Opiskelija siis käy tutkimusprosessin läpi opettajan ohjaamana.

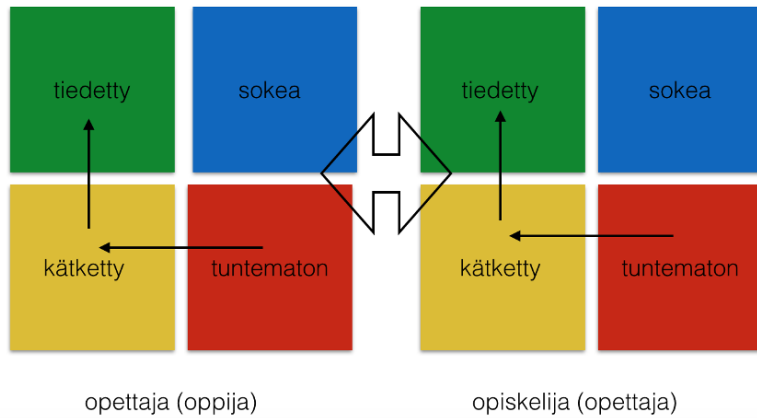


Kuvio 5. OPTU4

opettaja

opiskelija

Korkeimmalla tasolla, eli OPTU5:ssä opiskelijan ja opettajan ero hämärtyy ja he saattavat prosessin aikana vaihtaa paikkaa.



Kuvio 6. OPTUS

Tasoa havainnollistaa tensorilaskennan keksiminen. Gregorio Ricci-Curbasto opetti 1800-luvun lopulla matematiikkaa Padovan yliopistossa. Tullio Levi-Civita oli hänen opiskelijansa. Levi-Civita kehittyi oppimisessaan niin pitkälle, että he julkaisivat yhdessä työnsä tuloksen, tensorilaskennan. Ricci-Curbaston opetus oli siis edennyt sille tasolle (OPTUS), että on luontevaa puhua tutkimusyhteistyöstä, ja julkaista tuloksia yhdessä. Tasolla viisi opettaja ja opiskelija eivät välttämättä julkaise yhdessä tutkimustuloksia, mutta he tutkivat/oppivat asioita, jotka ovat molemmille uusia.

Havainnollistus

Artikkelin tavoite oli esitellä malli, joka auttaa opettajaa opetuksen suunnittelussa. Opetan Toulminin argumentaatiomallia sekä perustutkintotasolla että väitöskirjatutkijoille. Mallissa argumentista hahmotetaan taustatiedot, väite, ja niitä yhdistävä linkki. Väitän esimerkiksi, että 'yöllä on ollut pakkasta'. Taustatieto tälle on jäänyt lätäkö. Väitteet ja taustatiedot yhdistää linkki: vesi jäätyy pakkasella. Lisäksi linkille voidaan esittää tukea (tutkimustuloksia veden jääytymisestä), vastaväitteisiin voidaan varautua (lätäkö ei ollut ympäristöä kylmemmässä kohdassa) ja argumentille esittää rajoituksia (sikäli kuin ilma ei ollut alkanut kylmetä aamulla). Mallin opettamista voi suunnitella OPTUn avulla seuraavasti.

Ensinnäkin opiskelijoiden tulee hallita mallin peruskäsitteet. Tämän voi opettaa selvittämällä, mitä käsitteet tarkoittavat (OPTU1/2). Kun tämä on selvää, opettaja

käy läpi materiaalia näyttäen, kuinka argumentista erotetaan väite, lähtötiedot ja linkki (OPTU3). Seuraavassa vaiheessa opiskelijat saavat tehdä tämän itse annetulle materiaalille (OPTU4). Opettaja tietää vastauksen ja tarkastaa, että opiskelija päätyvät samaan. Olennaista on, että opiskelijoiden on opittava riittävästi taustaa tasoilla 1 ja 2 voidakseen seurata tason 3 opetusta, ja heidän on edelleen seurattava toimintaa tasolla 3 voidakseen itsenäisesti toimia tasolle 4. Tämä riittää perustutkintotasolla.

Väitöskirjatutkijoiden tasolla voimme edetä tasolle OPTU5. Tällöin opettaja ei anna opiskelijoille tehtäviä, joiden vastaukset hän tietää etukäteen. Opiskelijoita pyydetään esimerkiksi esittämään oman tutkimuksensa pääargumentti Toulminin mallilla. Nyt myös opettajalla on edessä tehtävä, johon ei etukäteen ole vastausta. Käytännössä väitöskirjatutkija ja opettaja miettivät yhdessä, kuinka tutkimuksen argumentin voi mielekkäästi esittää Toulminin mallilla. Opettaja ja opiskelija siis tutkivat yhdessä samalla oppien.

Edellä esitetty havainnollistus on luonteva mahdollisuus OPTU-mallin käytöstä, mutta tutkimuksellisuuden tasoa voi myös nostaa hyödyntäen mallia. Sen sijaan, että opettaja esittelee mallin perusrakenteen (OPTU1/2) hän voi tavoitella tutkimuksellista opetusta lähtien korkeammilta OPTU-tasoilta. Tällöin opettaja esimerkiksi antaa opiskelijoille tehtäväksi selvittää, miten Toulminin malli rakentuu ja antaa vaikkapa muutaman lähteen, josta selvittää sitä. Tällöin lähdemme liikkeelle tasolta 4: annetut lähteet vastaavat opettajan JOHARI-kuvion neliön TIEDETTY siirtymiä. Jos opettaja ei itse tiedä, kuinka Toulminin malli toimii, ja haluaa selvittää sen yhdessä opiskelijoiden kanssa, siirrymme tasolle 5.

Yhteenveto

Akateemisen henkilöstön kaksi ensimmäistä perustehtävää ovat opetus ja tutkimus. Näiden kahden tehtävän yhteyttä ja erillisyyttä on tutkittu korkeakoulututkimuksen piirissä, mutta suhteen selkiyttäminen on osoittautunut vaikeaksi tehtäväksi. Tässä kirjoituksessa vaikeuden taustalla nähdään yliopiston itsensä hahmottaminen toisaalta idean ja toisaalta tehtävän kannalta. Tämä kaksinaisuus hankaloittaa akateemisen henkilöstön perustehtävien suhteen selvittämistä. Sikäli kuin tarkastelu alkaa nykyään hallitsevan yliopistoa sen tehtävien kannalta tarkastelevasta mallista, opetus ja tutkimus nähdään erillisinä asioina, joiden välille yritetään löytää yhteyttä. Kun palaamme vanhaan malliin yliopistosta ideana, kuten edellä, tutkimuksen ja opetuksen välillä on

lähtökohtainen yhteys. Yliopistossa opetetaan vain sitä, mikä on tutkitusti totta, vaikka tuo tutkimus ei usein olekaan opettajan itsensä tekemää. Näin opetuksen ja tutkimuksen välille on lähtökohtainen yhteys, joka voi opetuksessa olla vahvempi tai heikompi. Kirjoituksessa esiteltä OPTU-malli mallintaa tämä suhteen eri asteita.

Kirjallisuus

- Aarrevaara, T. & Pekkola, E. (2012). A comparative perspective on the work content of the academic profession. Teoksessa Ahola, S. & Hoffman, D.M. (toim.) *Higher Education Research in Finland: Emerging Structures and Contemporary Issues*. Jyväskylä: Jyväskylä University Press, s. 251–269.
- Annala, J., Mäkinen, M. & Lindén, J. (2015). Tutkimuksen ja opetuksen yhteys yliopistossa – opetus-suunnitelmatyön näkökulma. *Kasvatus & Aika*, 9 (3): 134–148.
- Aristoteles (1990). *Metafyysikka*. Suom. Jatakari, T., Näätäsaari, K. & Pohjanlehto, P. Helsinki: Gaudeamus.
- Aristoteles (2006). Aistimisesta ja aistittavasta. Teoksessa *Sielusta, Pieniä tutkimuksia*. Suom. Näätäsaari, K. & Jatakari, T. Helsinki: Gaudeamus, s. 73–95.
- Aristoteles (2008). Protreptikos-fragmentti. Suom. Nevanlinna, T., Salmenkivi, Eero; Salmenkivi, Erja & Himanka, J. *Niin & Näin*, 4/2008.
- Braga, M., Paccagnella, M. & Pellizzari, M. (2014). Evaluating students' evaluations of professors. *Economics of Education Review*, 41: 71–88.
- Carrell, S. E. & West, J. E. (2010). Does Professor Quality Matter? Evidence from Random Assignment of Student to Professors. *Journal of Political Economy*, 118 (3): 409–432.
- Cohen, P. (1981). Student Ratings of Instructions and Achievement: A Meta-Analysis of Multisection Validity Studies. *Review of Educational Research*, 51: 281–309.
- Griffiths, R. (2004). Knowledge production and the research-teaching nexus: The case of the built environment disciplines. *Studies in Higher Education*, 29 (6): 709–726.
- Habermas, J. (1990). Yliopiston idea – oppimisprosesseja. Suom. Kotkavirta, J. Teoksessa Kantasalmi, K. (toim.) *Yliopiston ajatusta etsimässä*. Helsinki: Gaudeamus, 178–198.
- Halliwell, J. (2008). *The Nexus of Teaching and Research: Evidence and Insights from the Literature*. Toronto: Higher Education Quality Council of Ontario.
- Hattie, J. & Marsh, H.W. (1996). The relationship between research and teaching: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 66 (4): 507–542.
- Himanka, J. (2019). *Korkein opetus*. Tampere: Vastapaino.
- Himanka, J. (2019). Mistä yliopistossa on kyse? Kohti dialogia korkeimmasta opetuksesta. *Kasvatus & Aika*, 13 (2): 21–35.
- Himanka, J. (2015). Yliopistot ja antiikin perinne: Yliopisto-opetuksen tavoitteesta. *Kasvatus & Aika*, 9 (3): 6–20.
- Himanka, J. (2012). Kuinka opettaa tutkien: Tutkimukseen perustuvan opetuksen ja oppimisen määritys. *Aikuiskasvatus*, 32 (2): 86–95.
- Humboldt, W. von (1990). Berliinin ylempien tieteellisten laitosten sisäisestä ja ulkoisesta organisatiosta. Suom. Skyttä, P. Teoksessa Kari Kantasalmi (toim.) *Yliopiston ajatusta etsimässä*. Helsinki: Gaudeamus, s. 56–68.

- Huusko, M. (2018). Tutkimukseen perustuva opetus – mitä auditointiraportit kertovat? Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen blogi. Saatavilla: <https://blogi.karvi.fi/2018/09/11/tutkimukseen-perustuva-opetus-mita-auditointiraportit-kertovat/> , vierailtu: 25.3.2020.
- Jaspers, K. (1961). *Die Idee der Universität*. Berlin: Springer Verlag.
- Kruse, O. (2006). The Origins of Writing in the Disciplines, Traditions of Seminar Writing and the Humboldtian Idea of Research University, *Written Communication*, 23 (3): 331–352.
- Kuoppala, K. & Näppilä, T. (2012). Administrative costs and the new financial autonomy of Finnish universities. Teoksessa Ahola, S. & Hoffman, D. M (toim.) *Higher Education Research in Finland: Emerging Structures and Contemporary Issues*. Jyväskylä: Jyväskylä University Press, s. 165–186.
- Malcolm, M. (2014). A critical evaluation of recent progress in understanding the role of the research-teaching link in higher education. *Higher Education*, 67 (3): 289–301.
- Luft, J. (1963). *Group Processes, An Introduction to Group Dynamics*. Palo Alto: Mayfield Publishing Company.
- Neumann, R. (1992). Perceptions of the teaching-research nexus: A framework for analysis. *Higher Education*, 23 (2): 159–171.
- Newman, J. H. (1852). *The Idea of University*. <http://www.gutenberg.org/files/24526/24526-h/24526-h.html> (Vierailtu: 23.3.2020.)
- Pedersen, O. (1997). *The First Universities, Studium generale and the origins of university education in Europe*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Platon (1999). Menon. Teoksessa *Teokset II*. Suom. Tyni, M. Helsinki: Otava, s. 107–148.
- Robertson, J. (2007). Beyond the 'research/teaching nexus': exploring the complexity of academic experience. *Studies in Higher Education*, 32 (5): 541–556.
- Simons, M. & Elen, J. (2007). The 'research-teaching nexus' and 'education through research': an exploration of ambivalences. *Studies in Higher Education*, 32 (5): 617–631.
- Schelling, F. W. J. von (1859 [1802/1804]). Vorlesungen über die Methode des akademischen Studiums. Teoksessa *Friedrich Wilhelm Joseph von Schellings Sämmtliche Werke*, 1. Abteilung, Band 5. Stuttgart & Augsburg, s. 207–352.
- Snellman, J. V. (2000 [1840]). Akateemisesta opiskelusta. Suom. Saarinen, V-M. Teoksessa *Kootut teokset 2*. Helsinki: Edita, s. 452–476.
- Uttl, B., White, C.A. & Gonzalez, D.W. (2017). Meta-analysis of faculty's teaching effectiveness: Student evaluation of teaching rating and student learning are not related. *Studies in Educational Evaluation*, 54: 22–42.
- Visser-Wijnveen, G.J., Van Driel, J.H., Van der Rijst, R.M., Verloop, N. & Visser, A. (2010). The ideal research-teaching nexus in the eyes of academics: building profiles. *Higher Education Research & Development*, 29 (2): 195–210.
- Ylijoki, O.-H., Marttila, L. & Lyytinen, A. (2012). The role of basic research at the entrepreneurial university: Back to basics? Teoksessa Ahola, S. & Hoffman, D.M. (toim.) *Higher Education Research in Finland: Emerging Structures and Contemporary Issues*, Jyväskylä: Jyväskylä University Press, s. 111–130.

Hannu Kotila

KORKEAKOULUTUTKIMUKSEN, KORKEAKOULU- PEDAGOGIIKAN JA KORKEAKOULUPOLITIIKAN RAJA- PINNOILLA 1990-LUVUN ALUSTA 2020-LUVULLE

Tiivistelmä

Artikkeli perustuu kirjoittajan kokemuksiin ammattikorkeakoulujärjestelmän ja sen korkeakoulupedagogisen toiminnan synnystä ja muutoksista vuosina 1991–2020. Teksti on kirjoitettu käytännön toimijan näkökulmasta. Taustalla muutoksissa ovat kirjoittajan kokemus korkeakoulupolitiikan, korkeakoulututkimuksen ja korkeakoulupedagogiikan suhteista ammattikorkeakoulutuksen syntyvaiheissa. Keskeiset havainnot ovat yliopistopedagogiikan keskittyminen vuosi vuodelta yhä enemmän yliopistojen opetusmuotoisen toiminnan kehittämiseen ja ammattikorkeakoulupedagogiikan keskittyminen työelämäläheisen koulutuksen näkökulmiin. Korkeakoulupolitiikan muutokset ja rakenteelliset sulautumiset korkeakoulukentällä eivät ole vielä näkyvissä korkeakoulupedagogisessa keskustelussa vuonna 2020.

Johdanto

Korkeakoulututkimuksen kenttä on laaja ja moniulotteinen. Se kattaa paitsi korkeakoulupedagogiikan opetuksen ja oppimisen käytännön myös korkeakoulupoliittisen päätöksenteon. Pitäisikö tai voisiko korkeakoulupoliittinen päätöksenteko perustua korkeakoulututkimukseen ja päinvastoin? Pitääkö korkeakoulupoliittisten päätösten vaikuttavuus arvioida aina korkeakoulututkimuksen kautta?

Toinen ulottuvuus on korkeakoulupedagogiikka käytännön toimintana. Voiko korkeakoulututkimus tuottaa tietoa käytännön toiminnan kehittämiseen, ja jos voi, niillä perusteella?

Suomessa ammattikorkeakoulut ja yliopistot muodostavat yhdessä korkeakoululaitoksen. Tätä ei aina korkeakoulututkimuksen ja varsinkaan korkeakoulupedagogiikan keskustelussa huomaa. Usein puhutaan ”yliopistoista ja korkeakouluista”, jolloin yläkäsite ja alakäsite ovat menneet väärinpäin.

Tässä artikkelissa pyrin jäsentämään kansallisen korkeakoulututkimuksen yhtä reunaa eli korkeakoulupedagogiikkaa. Keskityn erityisesti ammattikorkeakoulupedagogiikkaan 1990-luvulta lähtien sekä korkeakoulupoliittisen päätöksenteon luonteseen käytännön toimijan näkökulmasta.

Haastan pohtimaan, millaiselta korkeakoulututkimuksen keskusta ja reunat näyttävät, kun näkökulmaksi otetaan yksittäisen toimijan perspektiivi. Miltä korkeakoulututkimuksen kansallinen kenttä näyttää yksittäisen toimijan ja hänen verkostonsa näkökulmasta?

Ammattikorkeakoulujen synty

Opettajan urani alussa jouduin sopeutumaan suuriin muutoksiin. Olin aloittanut tuoreena maisterina Jyväskylän sosiaalialan oppilaitoksen opettajana syksyllä 1991 ja heti seuraavana vuonna 1992 kohtasin uuden ja ihmeellisen tilanteen, kun Jyväskylän palvelualueen väliaikainen ammattikorkeakoulu aloitti toimintansa.

Kukaan ei tarkkaan tiennyt, mitä korkeakoulukentällä tulisi tapahtumaan. Ammattikorkeakoulukokeilu oli käynnistynyt kovalla rytinällä. Ammattikorkeakoulukokeilujen ulkopuoliset oppilaitokset, kuten oma työnantajani, olivat sen tiedon varassa, että opistoasteen koulutusta jatketaan vanhaan malliin. Samaan aikaan aloituspaikoissa tapahtui siirtelyä, joka ennakoiki koulutusrakenteen muutoksia. Opistoasteen oppilaitokset yrittivät kaikin voimin päästä mukaan olemassa oleviin ammattikorkeakoulukokeiluihin tai valmistelivat omia kokeiluhankkeitaan.

Tilannetta hämmensi korkeakoulujen oikeus vapaasti päättää opiskelijavalinnoistaan, minkä seurauksena opiskelijat ja opiskelijavirrat hakeutuivat monesti ammattikorkeakouluihin kokeilun ulkopuolelle jääneiden opistojen sijaan. Tutkintojen asema oli sekava. Kokeilulainsäädännön (L391/1991) väliaikaisuus lisäsi hämmennystä.

Yksittäiset opettajat eivät siihen aikaan tutustuneet hallituksen koulutuspoliittisiin selontekoihin, opetusministeriön koulutuspoliittisiin muistioihin tai silloisen opetusministeri Taxellin visioihin, joissa selviteltiin koulutuspoliittisten ratkaisujen taustoja. 1990-luvun alussa oli ilmassa monenlaisia muitakin visioita ja ideoita, esimerkiksi

nuorisoasteen koulutuskokeilut. Ne politiikan tekstit, joihin historiallisissa katsauksissa viitataan, ovat tulleet käytännön toimijoiden tietoon myöhemmin. Ne ovat saaneet myös mahdollisesti merkityksensä jälkeen päin.

Hyvän ajankuvan 1990-luvun alun todellista tilanteesta tavoittaa Ilkka Niiniluodon ja Paavo Löppösen toimittamasta *Suomen henkinen tila ja tulevaisuus* -kirjasta. Kirja ei tarjonnut koulutustason nostoa ratkaisuna kansantalouden kriisiin. Kriisiä pidettiin lähinnä poliittisena (Niiniluoto & Löppönen 1994).

Yhteiskunnan muutoksen ja korkeakoulupedagogiikan sidos 1990-luvulla

Syksyllä 1992 käynnistyi Jyväskylässä myös väliaikaisen ammattikorkeakoulukokeilun opettajien pedagoginen koulutus. Silloisen itsenäisen Jyväskylän ammatillisen opettajakorkeakoulun kouluttajat Ulla Mutka ja Hannele Rousi organisoivat siirtymävaiheeseen opettajille koulutusta ammattikorkeakoulupedagogiikasta. Uusi koulutus oli aidosti teoreettinen konstruktio. Kyseistä pedagogista toimintaahan ei ollut koskaan harjoitettu Suomessa. Rousi ja Mutka sitoivat koulutuksen sisällöt oppimiskäsityksen ja tietokäsityksen muutokseen, moderniteettikeskusteluun sekä hallittuun rakennemuutokseen.

Edellisen Holkerin johtaman hallituksen ohjelman (1987–1991) hallittu rakennemuutos oli yhtenä tekijänä ammattikorkeakoulujärjestelmän ja pedagogiikan taustalla. Kokeilulainsäädäntö (L391/1991) oli syntynyt Holkerin hallituksen aikana. Hallittu rakennemuutos tarkoitti tässä uudenlaista tapaa ajatella työelämän muutosta, osaamisvaatimuksia, opetussuunnitelmaa sekä oppimista ja opetusta.

Suomen talouden rakenne piti hallitussa rakennemuutoksessa saada vastaamaan paremmin kansainvälisen kilpailun vaatimuksia. Vastaavasti korkeakoulujärjestelmä piti kehittää paremmin vastaamaan uusia ammattilaisten ”kvalifikaatiovaatimuksia”, kuten oppimistavoitteita silloin kutsuttiin (Mutka 2020).

Uuden rakentuminen sai opettajat levottomiksi. Valtakunnallisista opetussuunnitelmista siirryttiin yhdessä yössä korkeakoulujen omiin ratkaisuihin. Opettajien kouluttajana toiminut Ulla Mutka muisteli jonkun opettajan syyttäneen häntä jopa ”yöunien menetyksestä” (Mutka 2020).

Muutoksen keskellä vuonna 1994 muutin itse Helsinkiin ja sain työpaikan silloisesta Helsingin Diakoniaopistosta, joka ei ollut päässyt mukaan ammattikorkea-

koulukokeiluun. Siellä oltiin kuitenkin toiveikkaita; valmisteltiinhan samaan aikaan uuden vakinaisen lainsäädännön luonnosta. Ammattikorkeakoulujärjestelmä oli saamassa vakiintuneita muotoja. Jotakin rekrytoinnin perusteista kertoo se, että kaikki valitut uudet opettajat olivat jatko-opiskelijoina jossakin yliopistossa.

Uudessa työpaikassani valmistauduttiin uuteen toiminnan vakinaistamiseen liittyvään hakukierrokseen. Kokeiluhakemuksen laatimisesta voisi kirjoittaa oman tarinan. Sen päätteeksi Diakoniaopisto sai ammattikorkeakoulun kokeiluluvan 1995, ja elokuussa 1996 käynnistyi koulutus väliaikaisessa Diakonia-ammattikorkeakoulussa. Opiskelijoiden näkökulmasta lisämääre ”väliaikainen” ei lisännyt luottamusta koulutuksen jatkumiseen. Koulutusta annettiin siis väliaikaisessa ammattikorkeakoulussa tutkintoon, jonka tutkintonimike ei ollut silloin vielä tiedossa.

Vuosi 1996 oli monella tapaa muutoksen aikaa. Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvosto Arene rekisteröitiin viralliseksi organisaatioksi 28.3.1996 Diakonia-ammattikorkeakoulun Alppikadun yksikön tiloissa, joissa myös minä olin töissä. Epävirallista toimintaa oli ollut jo aiemmin. Tieto rehtorineuvoston perustamisesta kantautui saman tien myös opettajille, mutta Arenen ja silloisen Suomen korkeakoulujen rehtorien neuvoston (myöhemmin Suomen yliopistojen rehtoreiden neuvosto Syrene, nykyisin Unifi) merkitys korkeakoulupoliittisessa päätöksenteossa hahmottui vasta myöhemmin. Samana vuonna 1996 käynnistyivät ensimmäiset vakinaisella toimiluvalla toimivat ammattikorkeakoulut (Laki 255/1995).

Opettajien koulutustason nosto sekä maisteri- ja tohtoriohjelmien käynnistyminen

1990-luvun alkuvuosina opetusministeriö antoi kokeilun piirissä olleille ammattikorkeakouluille hankerahoitusta opettajien koulutustason nostamiseksi. Ohjelmia toteutettiin maisteriohjelminä ja tohtoriohjelminä.

Tohtoriohjelmia oli kahdenlaisia. Ensimmäisessä mallissa ammattikorkeakoulu osti joltakin yliopistolta erilaisia kokonaisuuksia, ja tohtoriopiskelijat olivat kirjoilla pääosin kyseisessä yliopistossa jatko-opiskelijoina. Toisessa mallissa opiskelijat olivat kirjoilla kukin omassa yliopistossaan, ja eri yliopistoilta ostettiin yksittäisiä opintokokonaisuuksia.

Olin mukana 1996–1999 Diakonia-ammattikorkeakoulun organisoimassa työn ohella suoritettavassa tohtoriohjelmassa. Opiskelijat olivat jatko-opiskelijoina kirjoilla

kuka missäkin yliopistossa. En ole nähnyt näiden ohjelmien vaikuttavuusarvioiteja, mutta oman havaintoni mukaan prosessi oli hyvin hoidettu: väitöskirjoista pyrittiin saamaan ammattikorkeakoulun kehitystyötä tukevia ja ohjausta ostettiin tarvittaessa tarpeellinen määrä opiskelijan toivomalta henkilöltä.

Ammattikorkeakoulukentällä tutkimus- ja kehittämistoiminta oli kaksijakoista. Ammattikorkeakouluissa tehtiin edelleen keskiasteen uudistuksen ajalta tuttua palvelu- ja kehittämistyötoimintaa työelämän kanssa. Myös kokeilulaissa on säädetty, että väliaikainen ammattikorkeakoulu voi järjestää koulutusta tukevaa palvelu-, tutkimus- ja kehittämistoimintaa.

Samaan aikaan valmistui opettajien väitös- ja lisensiaattitöitä, joissa tutkimuskohteena oli usein yksittäinen korkeakoulu, sen opiskelijat tai opettajat. Tässä suhteessa työt edustivat tutkimusperustaista ammattikorkeakoulupedagogiikkaa ja korkeakoulututkimusta aidoimmillaan. Ehkä tämänkaltaisten tutkimusten heikkous kuitenkin oli, että ne rajoittuivat yksittäisiin organisaatioihin ja niiden toiminnan kehittämiseen. Samaan aikaan Turun yliopistossa toimiva Koulutus sosiologian tutkimuskeskus (RUSE) teki uranuurtavaa tutkimusta ammattikorkeakoulujen roolista ja opiskelijoiden koulutusvalinnoista.

Pedagogisen kehittämisen osalta elettiin viattomuuden aikaa. Vaikka korkeakoulupolitiikassa ja lainsäädännössä korostettiin järjestelmän duaalisuutta eli jakoa yliopistosektoriin ja ei-yliopistolliseen sektoriin, hyödynsivät molemmat sektorit Oulun yliopiston opetuksen kehittämisyksikön pioneerimateriaaleja. Erityisesti mieleeni ovat jääneet vaihtoehtoisia tenttikäytäntöjä ja portfolioita koskevat julkaisut (esim. Karjalainen & Kempainen 1994).

Bolognan prosessi ja yhteistyön tiivistyminen ammattikorkeakoulukentällä

Vuonna 2000 muuttui viimeisten väliaikaisten ammattikorkeakoulujen toiminta vakinaiseksi. Väitösidekatiiossani epäilin, että muutosvauhti tulisi edelleen kiihtymään (Kotila 2000). Tässä suhteessa olin oikeassa – ainakin jos katsotaan yleiseurooppalaista tasoa. Suomessa tilanne itse asiassa alkoi rauhoittua. Varsinainen muutos tapahtui tutkimus- ja kehitystoiminnan laajempaan esiinmarssiin.

Aloitin yliopettajan tehtävät Diakonia-ammattikorkeakoulussa toukokuussa 2000. Tehtäviini kuului keskisuuren ammattikorkeakoulun koulutusohjelmiin,

suuntautumisvaihtoehtoihin ja erikoistumisopintoihin liittyvä pedagoginen kehittämistyö. Huomasin istuvani ammattikorkeakoulun Bologna-työryhmässä.

Bolognan prosessissa haettiin silloisen ymmärryksen mukaan korkeakoulutuksen eurooppalaista ulottuvuutta yhdenmukaisilla ja ymmärrettävillä tutkintorakenteilla, yhtenäisellä opintojen mitoituksella, liikkuvuuden lisäämisellä ja laadunhallinnan eurooppalaisilla standardeilla (Bolognan prosessi 2004). Tavoitteena oli saada Eurooppaan yhtenäinen korkeakoulutusalue ja sitä kautta muodostaa Euroopasta maailman kilpailukykyisin alue vuoteen 2010 mennessä. Bolognan prosessin tuloksia voimme arvioida tänä päivänä kriittisemmin.

Yksittäisen korkeakoulutoimijan näkökulmasta prosessi näytti todella moniulotteiselta. Samaan aikaan, kun käytiin kansallista vääntöä kahden syklin tutkinnoista, pyrkivät eurooppalaiset yliopistot ottamaan prosessia haltuunsa ja ministerikokouksilla oli käynnissä virkamiesjohtoinen valmisteluprosessi, jossa pyrittiin etenemään seurantakokousten kautta. Samaan aikaan minä yritin selvittää itselleni, mitä kaikki tämä tarkoitti yksittäisen korkeakoulun opetussuunnitelmien kannalta. Sen verran ymmärsin Bolognan prosessista, että ammattikorkeakoulut pitivät sitä tuolloin hyvänä asiana, kun taas yliopistot suhtautuivat erittäin kielteisesti.

Ammattikorkeakoulun pedagoginen kehittäminen

Aloin käydä Jyväskylässä korkeakoulututkimuksen päivillä ja lähdin mukaan Ammattikorkeakoulujen kehittämisverkosto Keverin toimintaan 2001. Verkosto kokosi yhteen ammattikorkeakoulututkimuksen toimijoita. Vedin itse Keverissä ammattikorkeakoulupedagogiikan teemaryhmää elokuusta 2002 lähtien. Tapasimme viisi tai kuusi kertaa vuodessa. Alustajat olivat usein tuoreita väittelijöitä, jotka esittelivät väitöskirjaansa, ja me pohdimme yhdessä sen herättämiä käytännöllisiä johtopäätöksiä pedagogiikan kannalta.

Aika pian totesimme, ettei ammattikorkeakoulupedagogiikka kehity ilman julkaisutoimintaa. Toiminta synnytti kirjat *Ammattikorkeakoulupedagogiikka* (Kotila 2003) ja *Tutkiva ja kehittävä ammattikorkeakoulu* (Kotila & Mutanen 2004). *Ammattikorkeakoulupedagogiikka* sisälsi jo silloin kytköksen työelämän kehittämiseen sekä tutkimus- ja kehittämistoimintaan. Kirja oli ensimmäinen suomalainen alan oppikirja, jonka kirjoittajat olivat itse ammattikorkeakouluopettajia. Alalla aiemmin julkaistut kirjat (Ekola 1992; Helakorpi & Olkinuora 1997) kertoivat enemmän siitä, miten asiat

tulisi tehdä. Uudet kirjat menivät hyvin kaupaksi. *Ammattikorkeakoulupedagogiikka*-kirjasta ilmestyi myöhemmin jatko-osa *Ammattikorkeakoulupedagogiikka 2* (Kotila & Mäki 2012).

Tutkiva ja kehittävä ammattikorkeakoulu -kirja syntyi yhteistyössä Keverin metodologian teemaryhmän kanssa. Metodologiaryhmä oli pedagogiikkaryhmää filosofisemmin orientoitunut, ja se kykeni ylittämään aidosti yliopistoa ja ammattikorkeakoulua erottavan rajan. Kirjalla oli myös yhteiskunnallista vaikuttavuutta. Samaan aikaan, kun kirjaa valmisteltiin, käytiin kovaa koulutuspoliittista kiistaa ammattikorkeakoulujen tutkimus- ja kehittämistoiminnan luonteesta ja rahoituksesta. Selvitysmies Rantasen raportista (Rantanen 2004) löytyy hämmentäviä samankaltaisuuksia kirjan teemojen ja yksittäisten käsitteiden kanssa.

Metodologiaryhmän piiristä nousivat kirjat *Taidon tieto* (Kotila, Volanen & Mutanen 2007) ja *Tutkimuksen ja opetuksen kiasma* (Kotila, Kakkonen & Mutanen 2008). *Taidon tieto* pyrki välttämään silloisen asiantuntijuustutkimuksen umpiperät palauttamalla tietämisen, taitamisen, tiedon ja taidon teemat niiden filosofisille juurille. *Tutkimuksen ja opetuksen kiasma* puolestaan oli jatkoa *Tutkiva ja kehittävä ammattikorkeakoulu* -kirjalle. Samoihin aikoihin alkoi myös hankekirjoittamisen koulutus ja julkaistiin siihen liittyvä kirja *Hankkeesta julkaisuksi: Kirjoittaminen ammattikorkeakoulun ja työelämän kehityshankkeissa* (Vanhanen-Nuutinen & Lambert 2005). Kever julkaisi kaikkiaan noin 10 julkaisua.

Vuonna 2004 laadimme opetusministeriön pyynnöstä Oulun yliopiston silloisen opetuksen kehittämispäällikön, Asko Karjalaisen, kanssa asiantuntija-artikkeleja, joita oli tarkoitus käyttää OECD:n korkeakoululaitosta koskevassa Suomen maaraportin itsearviointiosuudessa. Minun vastuullani oli osuus *Ammattikorkeakoulujen pedagoginen kehittäminen* (Kotila 2004), ja Asko vastasi yliopistoja käsittelevästä osuudesta. Kirjoitimme läheisessä yhteistyössä.

Odotimme itsearviointiraporttia kuin kuuta nousevaa ja luettuamme sen totesimme, ettei kummankaan analyysistä ollut lausettakaan siirtynyt itsearviointiraporttiin. Jäimme etsimään lähestymistavastamme ongelmia. Olimmeko olleet liian kriittisiä? Jäikö analyysistä liian synkkä kuva korkeakoulupedagogiikan kehitystyöstä? Emme tiedä tänäkään päivänä vastausta kysymyksiimme.

Oma retorinen pohdintani kohdistuu virkamiesohjauksen, tutkimustiedon ja kehittämistoiminnan rajapintoihin. Toivoiko ministeriö aivan muunlaista retoriikkaa kuin mitä me korkeakoulujen tutkimus- ja kehitystoiminnan tiimoilta tarjoilimme?

Korkeakoulupedagogiikan perspektiiviharhat 2010-luvulla

Viime vuosien korkeakoulukentän kirjavoitumisen aikana on syntynyt erilaisia korkeakoulukonsortioita, joissa samassa konserniohjauksessa on mukana sekä ammattikorkeakoulu että yliopisto. Tällaista kehitystä on ainakin Tampereella, Oulussa, Rovaniemellä, Lappeenrannassa ja Lahdessa. Samalla näyttää perinteisten itsenäisten teknillisten yliopistojen ja teknillisten korkeakoulujen aika olevan ohi. Tämä tilanne ei näytä vaikuttaneen korkeakoulupedagogiseen keskusteluun, jossa ei ole havaittavissa samankaltaistumiskehitystä.

Lähes kaikki ammattikorkeakoulut edellyttävät omissa johtosäännöissään ja opettajia palkatessaan opettajiltaan pedagogisten opintojen suorittamista kolmen vuoden sisällä toimeen valitsemisesta. Saman konsernin sisällä yliopistopuolella tilanne on toinen: akateeminen kelpoisuus riittää.

Kolme merkittävintä yliopistosektorilta noussutta korkeakoulupedagogiikan teosta (Lindblom-Ylänne & Nevgi 2003, Murtonen 2017 ja Himanka 2018) kuvaavat opettamisen lähtökohtia ”yliopistoissa ja korkeakouluissa”. Kaikki mainitut tekstit pohjautuvat kuitenkin ajatukseen klassisesta yliopistosta, mikä saattaa aueta huonosti yliopiston tekniikan insinöörien kouluttajalle puhumattakaan ammattikorkeakoulun opettajasta, jotka molemmat ovat suuntautuneet työelämälähtöiseen koulutukseen.

Nämä korkeakoulupedagogiikan tulkinnat on tehty nimestään huolimatta aidosti yliopisto-opetuksen kehittämistarpeisiin. Siellä loistavat poissaolollaan tutkintojen työelämärelevanssi ja opiskelijoiden yliopiston seinien ulkopuolinen elämä, kuten opintojen aikainen työssäkäynti ja työura tai hyvinvointi. Ainut lohtu korkeakoulupedagogiikan kirjallisuuden kentällä on Himangan kirjasta paistava laaja historiallinen sivistys, joka erottaa kirjan viime vuosien oppimisen tutkimuksen pintakuohuista.

Kun puhutaan oppimisesta, opetuksesta ja arvioinnista, ajaudutaan keskusteluun, jossa korkeakoulupedagogisella kentällä näyttää olevan hankala löytää yhteistä kieltä. Puhe työelämärelevanssista, yliopiston kolmannesta tehtävästä, elinikäisestä oppimisestä ja sivistysyliopistosta eivät näytä kohtaavan toisiaan.

Korkeakoulupedagogiikan tulevaisuus

2010-luvulla opetus- ja kulttuuriministeriö on ohjannut ESR-rahoituksen kautta runsaasti tukea *Korkeakoulusta työelämään* -hankekokonaisuudelle. Ministeriö on tarjonnut miljoona-rahoitusta työelämäläheisyyden, erityisesti työharjoittelun, kehittämiseen sekä opintojen aikaisen työn opinnollistamisen mallien kehittämiseen yliopistoissa ja ammattikorkeakouluissa.

2010-luvun jälkipuoliskolla Sipilän hallitus käynnisti kymmenien miljoonien eurojen edestä korkeakoulutuksen kehittämishankkeita, jotka kohdistuivat painotetusti digitalisaation ja korkeakoulutuksen työelämärelevanssin kehittämiseen.

Itse olen päässyt kehittämään projektipäällikkönä näitä hankkeita korkeakoulujen kanssa koko 2010-luvun. Ammattikorkeakoulukentän näkökulmasta työn opinnollistamisen, osaamisen arvioinnin ja uraseurannan osalta on edetty merkittävästi. Itselleni merkittävintä antia ovat tiedot opiskelijoiden opintojen aikaisen työssäkäynnin luonteesta ja käyttämättömistä mahdollisuuksista (Vanhanen-Nuutinen, Saari, Kotila & Mäki 2018; Vanhanen-Nuutinen, Mäki & Kotila 2016).

Yliopistosektorin osalta yhteiskehittelyn perinne tuntuu ohentuneen. Näyttää siltä, että pedagogisessa kehitystyössä yliopistopuolella on siirrytty omiin ympyröihin (esim. Lappalainen, Ihonen, Karjalainen & Maikkola 2014). Ammattikorkeakoulukentällä yhteiskehittelyn perinne on jatkunut viime aikoihin asti.

Kesällä 2019 opetus- ja kulttuuriministeriö tilasi Helsingin yliopiston yliopistopedagogiikan yksiköltä tutkimukseen perustuvan korkeakoulupedagogiikan hyvien käytäntöjen katsauksen. Kuulin koosteen katsauksesta Pörssitalolla 17.9.2020 toisen kirjoittajan esittelemänä. Katsaus sai kritiikkiä eri suunnista, koska se ei tunnustanut ammattikorkeakoulujen kuuluvan korkeakoulukentän piiriin.

Nyttemmin julkaistuun lopulliseen raporttiin on liitetty myös lähinnä lakipykäliin tukeutuva pinnallinen katsaus ammattikorkeakoulusektorista (Toom & Pyhältö 2020). Katsauksesta voi löytää myös maininnan työelämärelevanssista, mutta ainoastaan opiskelijoiden opintojen näkökulmasta.

Nipistä itseäni. Mietin, mitä korkeakoulupedagogiikan suuri nimi Stephen Billett sanoisi suomalaisesta korkeakoulupedagogisesta keskustelusta. Pedagogiseen keskusteluun ei nykyisen tulkinnan mukaan tunnu kuuluvan työelämässä tapahtuva oppiminen, insinöritieteiden työelämäorientaatio – tai koko ammattikorkeakoulusektori (esim. Billet 2015).

Onko korkeakoulupedagogiikka muuttunut käytännönläheisempään suuntaan 30 vuoden aikana, jonka ammattikorkeakoulut ovat olleet olemassa? Pohjautuuko

korkeakoulupedagogiikka korkeakoulututkimukseen vai yleiseen oppimisen psykologiaan? Millainen on korkeakoulupoliittisten päätösten ja korkeakoulun sisäisten käytäntöjen välinen suhde? Onko sitä?

Yhteenveto

Oma havaintoni muutoksista viime vuosikymmeniltä ohjaa pohtimaan korkeakoulututkimuksen ja korkeakoulupoliittisen päätöksenteon suhdetta. Korkeakoulupolitiikka on aina ollut tavalla tai toisella kasvupolitiikkaa. Koulutustason noston on ajateltu edistävän talouskasvua ja sitä kautta hyvinvointia. Viime vuosina tämä kytkös korkeakoulupolitiikassa on heikentynyt.

Korkeakoulututkimus on kulkenut omaa polkuaan suhteessa korkeakoulupoliittiseen päätöksentekoon. En pysty nostamaan yhtäkään hyvää esimerkkiä korkeakoulututkimuksen ja poliittisen päätöksenteon yhteydestä. Vähintä, mitä voitaisiin tehdä, olisi laajentaa korkeakoulupoliittisten päätösten vaikuttavuustutkimuksia.

Tällä hetkellä korkeakoulukentällä syntyy uusia yliopistoja ja ammattikorkeakouluja yhdistäviä korkeakoulukonsortioita. Kukaan ei oikein tunnu tietävän, mihin suuntaan niiden pitäisi kehittyä. Sama ongelma on korkeakoulupedagogiikalla. Sen edustajat ovat leiriytyneet omiin lokeroihinsa. Yliopistopedagogiikan toimijat eivät tunne ammattikorkeakoulupedagogista keskustelua, eikä ammattikorkeakoulupedagogeilla ole käsitystä yliopistojen pedagogisesta keskustelusta.

Toivon, että Korkeakoulututkimuksen seura (CHERIF) nostaisi jatkossa keskusteluun myös korkeakoulupedagogiikan teemoja.

Suullinen lähde

Mutka, U. (2020). Kirjoittajan puhelinhaastattelu ammattikorkeakoulupedagogiikan syntyvaiheista. Jyväskylän ammatillisen opettajakorkeakoulun emeritajohtaja Ulla Mutka 9.1.2020.

Kirjallisuus

- Billett, S. (2015). *Integrating Practice-based Experiences into Higher Education*. Springer: Australia.
- Bolognan prosessi (2004). Muistio Diakonia-ammattikorkeakoulun johtoryhmälle 22.3.2004. Kirjoittajalla.
- Ekola, J. (1992). (toim.) *Johdatusta ammattikorkeakoulupedagogiikkaan*. Porvoo: WSOY.
- Helakorpi, S. & Olkinuora, A. (1997). *Asiantuntijuutta oppimassa. Ammattikorkeakoulupedagogiikka*. Porvoo: WSOY.
- Himanka, J. (2018). *Korkein opetus — Opettamisen lähtökohdat yliopistoissa ja korkeakouluissa: Johdatusta opettajalle*. Tampere: Vastapaino.
- Karjalainen, A. & Kemppainen, T. (1994). *Vaihtoehtoisia tenttikäytäntöjä*. Oulun yliopisto. Monistus- ja kuvakeskus.
- Kotila, H. (2004). Ammattikorkeakoulujen pedagoginen kehittäminen. Taustateksti OECD-maaraporttia varten. 29.8.2004.
- Kotila, H. (2003). (toim.) *Ammattikorkeakoulupedagogiikka*. Helsinki: Edita.
- Kotila, H. (2000). *Ammattikorkeakoulun opiskelijoiden kokemuksia opetussuunnitelmasta*. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 214.
- Kotila, H. & Gore, K. (2008). (toim.) *The Changing Role of the Teacher in the University of Applied Sciences*. Haaga-Helia -ammattikorkeakoulu: Puheenvuoroja 4/2008. (Saatavilla: <http://urn.fi/URN:NBN:fi:amk-2015061113154> ; Luettu 18.6.2020.)
- Kotila, H., Kakkonen M.-L. & Mutanen, A. (2008). (toim.) *Tutkimuksen ja opetuksen kiasma*. Helsinki: Edita.
- Kotila, H. & Mäki, K. (2012). (toim.) *Ammattikorkeakoulupedagogiikka 2*. Helsinki: Edita.
- Kotila, H. & Mutanen, A. (2004) (toim.) *Tutkiva ja kehittävä ammattikorkeakoulu*. Helsinki: Edita.
- Kotila, H., Volanen, M.-V. & Mutanen A. (2007). (toim.) *Taidon tieto*. Helsinki: Edita.
- Laki ammattikorkeakouluopinnoista 255/1995.
- Laki nuorisoasteen koulutuksen ja ammattikorkeakoulujen kokeilusta 391/1991.
- Lappalainen, M., Ihonen, M, Karjalainen, A. & Maikkola, M. (2014). Peda-forumin 20 vuotta – yhteistyöstä yliopistojen omiin ympyröihin? *Yliopistopedagogiikka*, 20:1, 3–6. (Saatavilla: <https://lehti.yliopistopedagogiikka.fi/2014/05/13/peda-forumin-20-vuotta-yhteistyosta-yliopistojen-omiin-ympyroihiin/> ; Luettu 23.1.2020.)
- Lindblom-Ylänne, S. & Nevgi, A. (2003). (toim.) *Yliopisto- ja korkeakouluopettajan käsikirja*. Helsinki: WSOYpro.
- Murtonen, M. (2017). (toim.) *Opettajana yliopistolla — Korkeakoulupedagogiikan perusteet*. Tampere: Vastapaino.
- Niiniluoto, I. & Löppönen, P. (1994). *Suomen henkinen tila ja tulevaisuus*. Juva: WSOY.
- Rantanen, J. (2004). Yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen tutkimuksen rakenneselvitys. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2004:36.
- Toom, A. & Pyhälä, K. (2020). Kestävää korkeakoulutusta ja opiskelijoiden oppimista rakentamassa. Tutkimukseen perustuva selvitys ajankohtaisesta korkeakoulupedagogiikan ja ohjauksen osaamisesta. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2020:1.
- Vanhanen-Nuutinen, L. & Lambert, P. (2005). (toim.) *Hankkeesta julkaisuksi. Kirjoittaminen ammattikorkeakoulun ja työelämän kehityshankkeissa*. Helsinki: Edita.

- Vanhanen-Nuutinen, L., Mäki, K. & Kotila, H. (2016). Työn ja opintojen yhdistäminen – opintojen aikainen työssäkäynti ammattikorkeakouluopiskelijan kokemana. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 2/2016. Ammattikoulutuksen tutkimusseura OTTU ry. OKKA-säätiö (s. 9–26).
- Vanhanen-Nuutinen, L., Saari, J., Kotila, H. & Mäki, K. (2018). Opintojen aikainen työssäkäynti – ongelma vai mahdollisuus ammattikorkeakouluopinnoissa? EUROSTUDENT VI -tutkimuksen artikkelisarja. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2018:10. (Saatavilla: <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/160726/okm10.pdf> ; Luettu 18.6.2020.)

Korkeakoulututkimus ja tulevaisuus

KORKEAKOULUPOLITIikka SUOMESSA 2030-LUVULLA, HELLITTÄÄKÖ OHJAUSOTE VIHDOIN?

Tiivistelmä

Uuden vuosikymmenen alkaessa on hyvä arvioida edellisen vuosikymmenen kehityskaaria suomalaisessa korkeakoulupolitiikassa. Artikkelissa pohditaan korkeakoulujen ohjauksen tilannetta vuonna 2020 rahoitusmallien ja korkeakoulujen kehittämistä ohjaavien hankkeiden kautta. Ovatko yliopistot ottaneet itsehallinnon omiin käsiinsä, väljenikö valtion ohjausote, onko meillä riittävää tietoa näiden arvioiden tekemiseksi, ja mikä valtion ohjausotteen tulevaisuus voisi olla?

Johdanto: Viimeaikainen korkeakoulujen ohjaus

Uuden vuosikymmenen alkaessa on hyvä kohta arvioida edellisen vuosikymmenen tapahtumia ja kehityskaaria suomalaisessa korkeakoulupolitiikassa. Kuten tiedämme, vuonna 2010 voimaan astuneen yliopistolain myötä yliopistoissa odotettiin vahvistuvaa autonomiaa, itsehallintoa päättää instituutioiden omasta taloudesta, hallinnosta ja johtamisesta. Vuoden 2010 yliopistolakiuudistus irrotti yliopistot suuresta osasta valtion talousarvioon liittyvää säätelyä, vaikka valtion rahoitus säilyikin tärkeänä osana yliopistojen taloutta. Tärkeintä uudistuksessa olikin, että asema tilivirastona muuttui julkisoikeudelliseksi laitokseksi tai yksityisoikeudelliseksi säätiöksi. Yliopistot saivat ainakin periaatteellisella tasolla entistä vahvemman oikeuden ja velvollisuuden päättää omista sisäisistä asioistaan. Pekkola, Kivistö ja Nokkala (2014, 194) toteavat, että kulunut vuosikymmen osoittaa, miten paljon valtio oli todellisuudessa valmis siirtämään päätösvaltaa korkeakouluille ja millaiseksi ohjausote muodostui. Tässä artikkelissa pohditaan tilannetta vuonna 2020 ja alkavan vuosikymmenen haasteita. Ovatko yliopistot ottaneet itsehallinnon omiin käsiinsä, väljenikö valtion ohjausote, onko meillä riittävää tietoa näiden arvioiden tekemiseksi, ja mikä valtion ohjausotteen tulevaisuus voisi olla?

Korkeakoulut, eli yliopistot ja ammattikorkeakoulut, toimivat vuorovaikutuksessa ympäröivän yhteiskunnan kanssa. Yliopistoja on tarvittu kansankunnan sivistyksen rakentajiksi, aluepolitiikan tarpeisiin, kansantalouden ja osaamisen tukijoina sekä viime vuosina käydyn diskurssin mukaan yhä enemmän myös uusien innovaatioiden tuottajiksi. Korkeakoulututkimuksessa on kiinnitetty huomiota siihen, että tilivelvollisuus ympäröivälle yhteiskunnalle on lisääntynyt globaalisti (mm. Maassen & Musselin 2009, 3). Selvää on, että ympäröivän yhteiskunnan odotukset vaikuttavat siihen, miten korkeakouluja ohjataan valtion taholta.

Korkeakoulujen ohjausta ja korkeakoulupolitiikan muodostumista sekä toimeenpanoa on kuvattu aiemmassa kirjallisuudessa laajasti (ks. esim. teos Pekkola ym. 2014 *Korkeakouluhallinto*), eikä sitä ole tarpeen tässä toistaa. Olennaista on kuitenkin hahmottaa, että normiohjauksen ja informaatio-ohjauksen lisäksi oleellista valtion ohjauksen arvioinnissa on rahoitusohjaus.

Odotukset yliopistouudistukselle olivat valtionhallinnossa ja erityisesti korkeakoulujen johdossa suuret. Vertaispaine muista maista, Euroopan unionin Lissabonin strategia, joka painotti korkean osaamisen ja innovaatioiden merkitystä Euroopan tulevaisuudelle, Euroopan komission korkeakoulujen modernisaatio-ohjelma, ja OECD:n korkeakoulupolitiikan maatutkinta aiheuttivat ulkoista painetta uudistaa suomalaista korkeakoulujen ohjausjärjestelmää (Moisio 2014). Erityisesti yliopistokenttä piti hyvänä, että yliopistojen taloudellista päätäntävaltaa lisättiin. Toisaalta tili- virastostatuksesta luopuminen aiheutti myös suurta huolta, sillä uudistus sisälsi henkilöstön palvelussuhteiden muuttamisen virkasuhteista työsuhteiksi. Hallintoeliitti eli yliopistojen johtojen edustajat – mutta myös professorit – suhtautuivat yliopistouudistukseen suopeammin kuin muut työntekijäryhmät. (Rinne ym. 2012, 105–119.)

Kaksituhattaluvun alkupuolta korkeakoulupolitiikassa Suomessa ohjasi merkittävästi ns. rakenteellisen kehittämisen agenda (ks. Kaukonen & Välimaa 2010). Opetusministeriö kipui toisaalta ikäluokan kokoon nähden laajan korkeakoulusektorin, mutta toisaalta aluepoliittisten tarpeiden välissä (OPM 2006). Viimeistä viittatoista vuotta ovatkin korkeakoulupolitiikassa leimanneet yliopistojen fuusiot, yhteenliittymät, uusien säätiöyliopistojen perustaminen sekä erilaisten yliopisto–ammattikorkeakoulu -yhteenliittymien perustaminen. Korkeakoulujen rakenteellinen kehittäminen on ollut vahvasti poliittisesti ohjattua aina hallitusohjelmatasolta asti.

Mutta koska suomalaisten korkeakoulujen pääasiallinen rahoituslähde on julkinen rahoitus, korkeakoulujen ja opetus- ja kulttuuriministeriön välisen ohjauksen keskeisimmät välineet ovat olleet yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen rahoitusmallit. Wahlfors ja Pölönen (2018) toteavat viitaten opetus- ja kulttuuriministeriön (OKM)

vuonna 2016 julkaistuun yliopistolakiuudistuksen vaikutusten arviointiin, että yliopistot ovat edelleen vahvasti riippuvaisia julkisesta rahoituksesta, vaikka taloudellinen ja hallinnollinen autonomia onkin vahvistunut. Tämä autonomia on vahvistunut instituutioiden sisäisesti, mutta riippuvuus opetus- ja kulttuuriministeriöstä ei niinkään ole vähentynyt.

Rahoitusohjauksen kiristyminen

Rahoitusmallien tarkoitus on pääpiirteissään ollut jakaa valtion rahoitus kullekin korkeakoululle kuuluvaksi osuudeksi tuloksellisuuden perusteella. Kuten Ranki (2016) toteaa, ”rahoitusmalli on ankaran kilpailullinen: ei riitä, että parantaa omia tuloksiaan – niitä pitää pystyä parantamaan enemmän kuin muut, jos mieli kasvattaa osuuttaan valtion rahoituksesta. Tällä mekanismilla malli kirittää korkeakoulusektorin tuloksellisuutta kokonaisuutena.”

Lakiuudistusten jälkeistä aikaa on kuitenkin leimannut korkeakoulujen rahoitusmallien jatkuva viilailu OKM:ssä ja tuloksellisuuden kriteerien kiristyminen (Välimaa 2019, 152). Korkeakoulujen rahoitusjakoperusteet ovat vaihdelleet viimeisen kymmenen vuoden aikana useasti. Tämä on vähentänyt korkeakoulujen toiminnan ja kehittämisen vakautta ja ennakoivuutta. Rankin (2016) mukaan haastatelluista yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen rehtoreista kaksi kolmesta koki opetus- ja kulttuuriministeriön ohjauksen epäonnistuneena tai ristiriitaisena. Poliittinen ohjaus puuttuu edelleen välillä yksityiskohtiin ja aiheuttaa huolta korkeakoulujen autonomiasta. Tulosohjaukselta on toivottu korkeakoulujen taholta linjakkuutta ja tukea pitkän aikajänteen tavoitteiden saavuttamiseen. Erityisesti kritiikki on kohdistunut ns. strategisen rahoituksen läpinäkyvyyteen ja mahdolliseen mielivaltaisuuteen. Harkinnanvaraisen strategiaperusteisen rahoituksen osuus on jatkuvasti kasvanut. Tämä ja rahoitusmallien jatkuva viilailu aiheuttaa ennustamattomuutta ja kiihdyttävät yliopistojen tarvetta kohdentaa yhä uudelleen resursseja yliopiston sisällä ministeriön tavoitteenasettelun mukaiseksi.

Tieteentekijät ja Professoriliitto tekivät 2019 professori Jussi Kivistön ja väitöskirjatutkija Jarmo Kallunkin avulla raportin, jossa kiinnitettiin huomiota yliopistojen rahoitusmallin keskeisiin ongelmiin. Päähuomio oli, että rahoitusmalli ei ole strateginen, eikä tue korkeakoulujen autonomiaa riittäväällä tavalla. Yhden tai kahden prosentin paloiksi pilkottu rahoitus on liian pirstaleista, aiheuttaa yksityiskohtaisuudessaan

byrokratiaa, ei kannusta strategiseen ajatteluun eikä siten edistä profiloitumista. Raportissa todettiin, että OKM:n esittämät muutokset olivat ristiriidassa korkeakoulu-uudistuksesta tehdyn arvioinnin kanssa, jonka tulosten mukaan korkeakoulujen autonomian vahvistaminen edellyttäisi niiden rahoituksellisen autonomian vahvistamista. (Tieteentekijät 2019.)

OKM:n rahoitusmallien ohjausvaikutusta korostaa sen indikaattoreiden seurannan valuminen ruohonjuuritasolle. Tämä on kiistatonta esimerkiksi julkaisutoiminnan seurannan osalta. Wahlfors ja Pölonen (2018) osoittavat, että Julkaisufoorumi-luokitusta käytetään yliopistoissa vaihtelevasti sisäisissä rahoitusmalleissa tiedekuntien ja laitosten rahanjaon perusteena. Luokitusta hyödynnetään jopa yksittäisten tutkijoiden tasoarvioinnissa ja ohjauksessa, eli rekrytoinnin, henkilökohtaisen suoriutumisen ja palkitsemisen perusteena. On siis epärealista uskoa, että rahoitusmalli on vain OKM:n ja yliopistojen välinen rahanjakomalli. Kaikki yliopistot tuottavat samoja mallin mukaisia suoritteita ja tekevät kaikkensa kasvattaakseen osuuttaan niiden muodostamasta tulovirrasta.

Hämmentävää on, että korkeakoulujen rahoitusmallien vaikutuksia on arvioitu julkisilla laskelmilla vain vähän, ja yhteisvaikutuksia muun rahoituksen kanssa ei lainkaan. Rahoitusmallien vaikutuksista tulisi käynnistää kansallista tutkimusta. Mallien rahoitusvaikutusten seuraamiseksi tulisi lisäksi saada vuosittain tietoa siitä, kuinka rahoitusmallien kautta kohdentuva rahoitus jakautuu yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen kesken. Koulutus ja tutkimus/tki -osoiden osalta tiedot tulisi olla saatavissa indikaattoritasolle asti, koulutus- ja tiedepoliittisten tavoitteiden osalta kunkin osion mukaan eriteltyinä. Tämä lisäisi mallien läpinäkyvyyttä aivan olennaisella tavalla, ja kukin yliopisto tai ammattikorkeakoulu voisi seurata rahoituksen jakautumista korkeakoulujen välillä. Nämä tiedot olisi hyvä saada suoraan Vipunen-tietokannasta.

Kärkihankkeet ja hankehumppa

Viime vuosikymmenen ehkä tyypillisimpiä poliittisia ohjaustapoja oli korkeakoulujen kehittämistyön hankkeistaminen. Ensin hallituksen kärkihankkeilla ja sen jälkeen Korkeakoulutuksen ja tutkimuksen visio vuoteen 2030 -toimeenpanoon liittyvillä hankkeilla. Hankkeet eivät sinänsä korkeakoulujen toiminnan kehittämisvälineenä olleet uusi keksintö, sillä jo aiempina vuosikymmeninä korkeakouluille myönnettiin tulosneuvotteluissa korkeakoulukohtaista hankerahaa kehittämistoimiin. Nyt skaala

oli kuitenkin huomattavasti suurempi, ja korkeakoulujen piti itse luoda välilleen hankeverkostot rahoituksen saamiseksi. Yksittäisille korkeakouluille hankerahaa ei enää myönnetty.

Sipilän hallitus paini tiukan talouskurin ja kehittämistarpeiden välissä. Virkamies-ten ratkaisu oli tiukentaa kehittämistyön otetta. Hyvä esimerkki tästä ovat opiskelijavalintauudistukset, jotka johdettiin tiukasti poliittisesti. Opetus- ja kulttuuriministeri Grahn-Laasonen asetti vuonna 2016 työryhmän laatimaan toimenpideohjelman ylioppilastutkinnon paremmaksi hyödyntämiseksi korkeakoulujen opiskelijavalintamennettelyissä. Toimeksianto oli selkeä: ylioppilastutkintoa oli hyödynnettävä paremmin valinnoissa, jotka kuuluivat kuitenkin vahvasti korkeakoulujen päätösvaltaan (OKM 2016). Kirjoittaja toimi tämän työryhmän puheenjohtajana ollessaan tuolloin vielä ministeriön virkamies.

Sipilän hallitus vei vahvasti eteenpäin ”välttämättömiä uudistuksia” viidellä painopistealueella. Strategiset tavoitteet konkretisoituvat kärkihankkeissa ja reformeissa. Kärkihankerahoitusta kohdennettiin uudistusta edistäviin hankkeisiin. Tämä rahoitus ei tietenkään ollut lisärahoitusta, vaan hallitusohjelman toteuttamiseen varattua korkeakoulujen rahoitusta. Syksyllä 2016 järjestetyn hankerahoitushaun tuloksena rahoitusta myönnettiin yhteensä 25 miljoona euroa 17 kehittämishankkeelle. Syksyllä 2017 järjestetyn haun tuloksena rahoitusta myönnettiin yhteensä 40 miljoonaa euroa 19 kehittämishankkeelle. Keskeisinä teemoina ovat opintojen avoimuus ja joustavuus, yhteistyö koulutuksen järjestämisessä sekä opiskelijoiden nopeampi siirtyminen työelämään eli opiskelijavalinnat (ks. OKM hankesivut).

Korkeakoulutuksen ja tutkimuksen visio vuoteen 2030 (OKM 2017a) oli kunnianhimoinen, nopeasti ja laajoilla kuulemismenettelyillä toteutettu ministeriön hanke 2017. Hallitus kipui Sipilän hanke-kakkara-hallitusohjelman kanssa, joka ei ollut laaja poliittista suuntaa antava ohjauspaperi, joihin oli aiemmin totuttu. Samaan aikaan virkamiehet olivat kyllästyneet aiemmilla hallituskausilla tehdyn koulupoliittisen ohjenuoran eli Koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelman valmisteluun, joka satojen kirjallisten lausuntojen perkaamisen kanssa oli turhauttava prosessi. Hallituksella ei ollut siis linjauksia, joilla sitoa seuraavien hallitusten käsiä, ja oli selvää, että vaaleissa leikkauksia tehnyt hallituspohja tulisi olemaan kovilla. OKM käynnisti parlamentaarisen oppositiopuolueiden edustajia osallistavan korkeakouluvisionhankkeen. Valmisteluun kutsuttiin eri näkökulmia tarkastelevia sidosryhmien edustajia edustuksellisesti, ja ministeriö toteutti laajoja avoimia digitaalisia kyselyitä. Korkeakoulukenttää hieman hämmensi se, että Helsingin yliopisto lausui kantansa samaan nettikyselyyn kuin tavallinen kaduntallaaja Forssasta. Ja näistä kyselyistä

vedettiin vastausjakaumat arvottamatta vastaajien taustaa ja edustuksellisuutta. Oli miten oli, korkeakoulujen visio vuoteen 2030 asti syntyi, ja sen vaikutukset ovat nähtävissä ehkä hieman yllättäen myös Rinteen/Marinin hallituksen ohjelmassa. Vision keskeisiin tavoitteisiin, kuten TKI-panostusten nostoon 4 prosenttiin bruttokansantuotteesta, sitouduttiin mukisematta yli puoluerajojen, vaikka laskelmia siitä, miten tähän päästään, ei OKM:stä tai työ- ja elinkeinoministeriöstä ole vielä julkisesti esitetty. Samoin merkittävä koulutustavoite eli yli puolelle nuorista korkeakoulututkinto hyväksyttiin laajasti, vaikka siitäkin tavoitteesta puuttui toimeenpanosuunnitelma ja ennen kaikkea rahoitus.

Vision toimeenpanon suunnittelun OKM käynnisti yhdessä rehtorineuvostojen, korkeakoulujen henkilöstön, opiskelijoiden, ja muiden sidosryhmien kesken. Teematististen valmisteluryhmien tehtävänä oli omien teemojansa osalta valmistella vision tavoitteita toteuttava kehittämisohjelma (OKM 2017b). Lopputuloksena tuli valtaavan yksityiskohtainen ja sisällöllisesti jokseenkin koordinoimaton työryhmien raportti (OKM 2018a). Kirjoittaja osallistui ammattijärjestön edustajana kahteen työryhmään, joiden toimeksiannot ja lopputulokset jäivät osallistujille melkoisen epäselviksi. Hyvää visiotyössä kuitenkin oli, että toisin kuin aiemmissa ministeriön ohjausprosesseissa, tällä kertaa ei vierastettu puhetta korkeakoulu yhteisön hyvinvoinnista osana korkeakoulujen menestymisen mahdollisuuksia. Vision toimeenpanon osana ymmärrettiin vahvasti se, että hallituksen rahoitusleikkaukset, yliopistosektorin historiallinen ensimmäinen lakko 2018, ja yleinen pessimistinen ilmapiiri olivat heikentäneet erityisesti yliopistosektorin vetovoimaa työnantajana. Visioprosessissa tunnistettiin selkeästi, että korkeakoulut eivät ole vain seiniä, laitteita ja opiskelijoita, vaan asiantuntijoista koostuvia oppivia yhteisöjä, joissa työntekijöiden tulee myös voida hyvin.

Korkeakouluvisiotyö poiki jälleen muutoksia korkeakoulujen rahoitusmalleihin, mikä ei tullut yllätyksenä, vaikka sitä vastustettiin jo valmistelutyöryhmässä (OKM 2018b). Mutta korkeakouluvisio poiki myös lainsäädäntömuutoksia, joilla muun muassa mahdollistettiin kansallinen tilauskoulutus ja lisättiin korkeakoulujen velvoitetta tarjota aikuiskoulutusta jatkuvan oppimisen nimellä (HE 152/2018). Vision toimeenpanoon laitettiin taas korkeakouluille jakoon hankerahoitusta korkeakoulutuksen kehittämiseen 2018–2020. Hankehuppa jatkui.

Olisiko aika uudelle, korkeakoulujen omalle otteelle?

Ottaen huomioon edellä kuvattu rahoituksen ja hankerahoituksen painottamisen merkitys korkeakoulujen valtionohjauksessa, näiden ohjausvälineiden vaikutusten arviointia olisi syytä tehdä. Onko menneisyyden tulokseen perustuva rahoitusmalli ohjannut toimintaa strategisten valintojen, profiilien ja painoalojen suuntaan korkeakouluissa? Onko hankerahoituksella toteutuneet ne uudistukset, joista linjattiin hallitusohjelmassa, kärkihankkeissa ja korkeakouluvisiossa? Arviointia vaikutuksista kaivataan.

Toinen asia on, että hankehakemuksista vain osa hyväksytään. Tutkimusrahoituksen puolella on tiedossa, miten pieniä hyväksymisprosentteja esimerkiksi Suomen Akatemian rahoitushauissa on. Ministeriön hankehakujen hyväksymisprosentteista on vain mutua-arviota. Korkeakoulukentältä kuuluu kuitenkin tuskastuminen jatkuvaan hankehumppaan. Tieteenteon ja korkeakoulutuksen kehittämisen edellytyksiä tulee parantaa kestäväällä rahoituksella – kilpailtuun rahoitukseen tulee löytää ratkaisumalleja, jossa rahoituksen hakemustehtäily vähenee. Työajasta kohdistuu tällä hetkellä suuri osa tuottamattomaan toimintaan, jos vain 10 prosenttia rahoitushakemuksista menee läpi.

OKM:n ohjaus keskittyy tällä hetkellä rahoitusohjauksessa ja informaatio-ohjauksessa vain korkeakoulujen johdon kanssa keskusteluihin. Mikäli poliittisia viestejä halutaan suoraan läpi korkeakoulukentän, suora viestintä ja vuorovaikutus yliopistolaisten ja ammattikorkeakouluväen kanssa voisi olla tehokkaampaa kuin pirstaleinen rahoitus tai johdon ohjaus. Poliittiset tavoitteet pitää saattaa avoimesti tiedoksi kentälle. Harvalla opettajalla ja tutkijalla on aikaa tavata hallituksen tai OKM:n linjauksia. Ylätason ohjaus antaa viestin, että korkeakoulujen arkea ei tunneta, eikä haluta tuntea. Vuoropuhelu opetus- ja kulttuuriministeriön kanssa voisi olla nykyistä avoimempaa ja suorempaa. Tästä on ollut hyviä esimerkkejä muun muassa silloin, kun OKM:n korkeakoulujen ohjauksesta vastaavat virkamiehet kiersivät systemaattisesti kaikki korkeakoulut ja kävivät keskusteluja paikallisesti sekä henkilöstön edustajien että opiskelijoiden kanssa. Tämä lopetettiin OKM:n nykyisen korkeakoulupolitiikan osaston johdon toimesta, sillä he pitivät toimintatapaa liian raskaana menettelynä.

Yliopistot hakevat tällä hetkellä erilaisia ratkaisuja ohjausotteen vaikutusten vähentämiseksi. Yksi keino, jota erityisesti Aalto-yliopisto ja LUT-yliopisto hakevat, on aiempaa vähäisempi riippuvuus OKM:n rahoituksesta. Näin ne pystyvät vähentämään rahoitusohjausotteen vaikutusta.

Toinen tärkeä toimintatavan muutos, johon soisi korkeakoulujen käyttävän hetken ajatteluaikaa, on ministeriön sisällöllisen ohjausotteen tarkastelu. Tämä on mahdollista silloin, kun rehtorineuvostot panostavat ministeriön ja poliittisen tason suunnitelmien ennakkointiin riittävästi aikaa, ja pyrkivät ohjaamaan niitä haluttuun suuntaan. Tätä kutsutaan arkipäiväisesti lobbaukseksi. Ja tässä monet muut sidosryhmät ovat tähän asti olleet vahvempia kuin korkeakoulujen edustajat. On liian myöhäistä jäädä odottamaan lausuntopyyntöä, rahoitushaun aukeamista tai työryhmän jäsenesityspyyntöä. Jos sisältöön haluaa vaikuttaa, on oltava askeleen edellä. Jos rehtorineuvostot eivät ole tässä se oikea foorumi toimijana ja ”edunsaajana”, niin silloin korkeakoulu yhteisön on sovittava itse sisäisesti, kuka ei ole niin riippuvainen ministeriön rahanjaosta, että voisi toimia aiempaa vahvemmin yhteisön äänitorvena.

Tutkittu tieto päätöksenteon tukena on saanut jälleen laajasti kannatusta. Sitä edistetään tällä hetkellä myös systemaattisesti hankkeilla sekä valtioneuvostossa että eduskunnassa (esimerkiksi Sofi-hanke ja VNTEAS-selvitykset). Onko meillä käsitystä siitä, minkä verran korkeakoulu- ja tiedepolitiikassa käytetään alan tutkijoiden osaamista valmisteluhankkeiden pohjalla? Osaavatko virkamiehet hyödyntää korkeakoulututkimusta valmisteluissa, entä perehtyvätkö päättäjät käynnissä oleviin tutkimushankkeisiin? Minkä verran korkeakoulujen johto hyödyntää omia tutkijoitaan? Voisiko tässä olla korkeakoulututkimuksen seura CHERIFillä aiempaa vahvempi rooli? Voisiko yhdistys yhdistää näitä tahoja, ja saattaa tutkittua tietoa aiempaa paremmin korkeakoulupolitiikan tekijöiden tietoon?

Korkeakoulujen ohjauksessa soisi strategisen ajattelun painoarvon kasvavan suhteessa määrälliseen menneisyyden arviointiin. On selvää, että poliittinen intressi korkeakoulujen toimintaan säilyy ja tilivelvollisuus yhteiskunnalle veroeurojen käytöstä on pysyvää. Voidaan kuitenkin kysyä, onko korkeakoulujen strategisten valintojen paras sparraaja ministeriön virkamies, jolla ei ole käytännön kokemusta, tietopohjaa tai perehtyneisyyttä korkeakoulututkimuksen uusimpaan näyttöön korkeakoulujen todellisuudesta? Opetus- ja kulttuuriministeriön osaaminen perustuu valtion talouden tilannekuvaan, kansainvälisen kehityksen jonkinasteiseen seurantaan ja hallituksen tahtotilan toteuttamiseen. Ministeriö toimii toki myös tärkeänä eri toimijoiden intressien välittäjänä. Tämä ymmärrys oli ministeriössä jo olemassa, kun yliopistouudistusta lähdettiin toteuttamaan. Tiedettiin, että Kruununhaan käytävillä ei elä viisaus korkeakoulujen strategisten päätösten ja valintojen tekemiseen. Siksi yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen itsehallintoa haluttiin uudistuksissa vahvistaa. Olisiko nyt siis aika sille, että korkeakoulut aidosti ottaisivat itsehallinnon omiin käsiinsä ja tarjoaisivat itse vaihtoehdon opetus- ja kulttuuriministeriön yksityiskohtaiselle ohjausotteelle?

Lähteet

Asiakirjalähteet

- HE 152/2018 vp. Hallituksen esitys eduskunnalle laeiksi yliopistolain ja ammattikorkeakoululain muuttamisesta.
- OKM (2016). Valmiina valintoihin. Ylioppilastutkinnon parempi hyödyntäminen korkeakoulujen opiskelijavalinnoissa. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2016:37. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- OKM (2017a). Korkeakoulutuksen ja tutkimuksen visio vuoteen 2030, Ehdotus Suomelle: Suomi 100+. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- OKM (2017b). Korkeakoulutus ja tutkimus 2030 -vision Ehdotus Suomelle: Suomi 100+ tiekartan valmisteluryhmien asettaminen. Diaarinumero: OKM/23/040/2017.
- OKM (2018a). Visio 2030 työryhmien raportti 2018, julkaisematon.
- OKM (2018b). Luovuutta, dynamiikkaa ja toimintamahdollisuuksia: ehdotus ammattikorkeakoulujen ja yliopistojen rahoitusmalleiksi vuodesta 2021 alkaen. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2018:35. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- OPM (2006). Korkeakoulujen rakenteellisen kehittämisen periaatteet. Keskustelumuistio 8.3.2006. Opetusministeriön monisteita 2006:2. Koulutus- ja tiedepolitiikan osasto. Helsinki: Opetusministeriö.

Kirjallisuus

- Kaukonen, E. & Välimaa, J. (2010). Yliopistopolitiikan ja rakenteellisen kehittämisen taustoja. Teoksessa Aittola, H. & Marttila, L. (toim.). *Yliopistojen rakenteellinen kehittäminen, akateemiset yhteisöt ja muutokset*. RAKE-yhteishankkeen (2008–2009) loppuraportti. Opetusministeriön julkaisuja 2010:5. Helsinki: Opetusministeriö (s. 13–20).
- Maassen, P. & Musselin, C. (2009). European Integration and the Europeanisation of Higher Education. Teoksessa Amaral, A., Neave, G., Musselin C. & Maassen, P. (toim.). *European Integration and the Governance of Higher Education and Research*. Higher Education Dynamics Series, vol. 26. Springer Netherlands (s. 3–14).
- Moisio, J. (2014). *Understanding the Significance of EU Higher Education Policy Cooperation in Finnish Higher Education Policy*. Tampere: Tampere University Press.
- Pekkola, E., Kivistö, J. & Nokkala, T. (2014). Korkeakoulupolitiikka. Teoksessa Pekkola, E., Kivistö, J. & Kohtamäki, V. (toim.) *Korkeakouluhallinto*. Helsinki: Gaudeamus.
- Ranki, S. (2016). *Strategioiden johtaminen suomalaisissa korkeakouluissa*. Helsinki: T:mi Sinimaaria Ranki.
- Rinne, R., Jauhiainen, A., Simola, H., Lehto, R., Jauhiainen, A. & Laiho, A. (2012). *Valta, uusi yliopistopolitiikka ja yliopistotyö Suomessa: Managerialistinen hallintapolitiikka yliopistolaisten kokemana*. (Kasvatusalan tutkimuksia, nro 58). Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Tieteentekijät (2019). *Kohti vakautta, vapautta ja vastuuta: ehdotus yliopistojen rahoitusmalliksi*. Saatavilla: <https://tieteentekijat.fi/tiede-ja-korkeakoulupolitiikka/rahoitusmalliesitys/> (Luettu: 15.6.2020).
- Välimaa, J. (2019). Elämää silloissa: managerialismin vaikutuksia yliopistoissa. *Aikuiskasvatus*, 39 (2): 151–156.
- Wahlfors, L. & Pölönen, J. (2018). Julkaisufoorumi-luokitusten käyttö yliopistoissa. *Hallinnon Tutkimus*, 37 (1): 7–21.

OSA 2.

Minä ja korkeakoulututkimus:
muisteluja ja tulkintoja

Keijo Räsänen

TAKANA 25 VUOTTA KORKEAKOULUTUTKIMUSTA – ERÄS TULEVAISUUDEN VISIO?

Helsingin kauppakorkeakoulussa syntynyt MERI-tutkijaryhmä oli hetken aikaa osa suomalaisen korkeakoulututkimuksen kenttää. Ryhmän nimi oli lyhenne sanoista Management Education Research Initiative ja tuo edelleen minulle mieleen merimaiset ja mukavia muistoja työskentelystä hyvässä seurassa. Aloitimme korkeakoulututkimuksen 1990-luvun puolivälissä eli noin 25 vuotta sitten. Kuten moni muukin, päädyimme alalle sitä kautta, että yritimme kehittää omia kurssejamme ja halusimme jakaa kokemuksia muiden koulutuksen kehittäjien kanssa. Vähitellen aloimme uudistaa muitakin akateemisia käytänteitä ja tutkia akateemista työtä ja opiskelua. Perustimme sitten MERI-tutkijaryhmän, johon kuuluivat lisäksi Anne Herbert, Susanna Kantelinen, Kirsi Korpiaho, Hans Mäntylä ja Hanna Päiviö.

Meille MERI-ryhmä oli kulttuurinen kokeilu: onko ja miten on mahdollista harjoittaa itsenäisten tutkijoiden vapaaehtoista, ei rahoitusvetoista yhteistyötä aikana, joka suosii virallisia projekteja ja yliopiston budjetin ulkopuolelta hankittua rahoitusta? Yritimme toimia tavalla, joka olisi sinällään osallistujille mielekäs, ja valita tutkimuskohteemme omaehtoisesti. Tällainen toiminta olikin mahdollista noin kymmenen vuotta, mutta Aalto-yliopiston perustamisen jälkeen ryhmän muut jäsenet jättivät tämän yliopiston ja ryhmä hajosi. Tulimme kuitenkin tuottaneeksi yli sata tekstiä ja kehittäneeksi oppimismenetelmiä, kurssveja, ohjelmia ja aineyksikön muita käytänteitä. Samalla tutustuimme moniin suomalaisiin ja muissa maissa työskenteleviin korkeakoulututkijoihin. Tämä kaikki oli hauskaa niin kauan kuin sitä kesti.

Vaikka MERI-ryhmä on historiaa ja olen itsekin jo eläkkeelle tämän juhlakirjan ilmestyessä (ks. Räsänen 2019a, Loppusanat), haluan tässä jäähyväispuheenvuorossa nostaa esiin joitakin toimintamme synnyttämiä näkemyksiä. Ne eivät ole mielestäni vielä vanhentuneita. Ne eivät vain enää elä siinä aineyksikössä, jossa ne syntyivät. Tämän yksikön käytänteet on – sattuneista syistä – siirretty takaisin siihen aikaan, joka edelsi kollektiivista ja omaehtoista kehittämistoimintaa.

Osallistuva tutkimus

Kaikki tutkimus on osallistuvaa siinä mielessä, että emme voi ottaa elämästä lomaa. Olen kutsunut omaa tutkimuskäytäntöämme osallistuvaksi tutkimukseksi siksi, että olen halunnut korostaa tutkijan vastuuta tekemisistään. Kun korkeakoulututkijoina olemme joka tapauksessa osallisia siinä, mitä korkeakouluissa tehdään ja tapahtuu, on parempi opetella tajuamaan tämän osallisuuden luonnetta ja seurauksia kuin teeskennellä olevansa ulkopuolinen ja neutraali tarkkailija. Monipuolinen osallisuus avaa myös mahdollisuuksia. Tutkija oppii nopeasti, kun hän on mukana tutkimallaan kentällä monissa asemissa, tuntee konkreettisia ihmisiä (vs. ”agentteja”) ja kohtaa tutkittavan toiminnan useita aspekteja. Osallisuuden luonteen tunnistaminen ja tunnustaminen auttavat myös valitsemaan tutkimista kaipaavat problematiikat omaehtoisemmin kuin siinä tapauksessa, että vain reagoi korkeakoulututkimuksen trendeihin tai rahoittajien toiveisiin. Osallistuva tutkija opettelee ensin itse toimimaan tavalla, jonka hän uskoo olevan parannus verrattuna entiseen käytäntöön. Jos itsekään ei pysty toimimaan ”paremmin” tai uusi toimintatapa ei ole omissa kokeiluissa parempi kuin entiset, niin miksi toiset ottaisivat tutkijan ehdotukset vakavasti?

Osallistuva tutkimus ei ole uusi keksintö. Sitä on harjoitettu monessa perinteessä, joista yksi on osallistuva toimintatutkimus. Sitä ei pidä sekoittaa nykyään niin muodikkaaseen ”osallistamiseen”. Osallistuva tutkimus voi olla myös ”hidasta lähitutkimusta” (Räsänen 2015a). Siinä yhdistyvät tutkimisen (ja kehittämisen) oman logiikan mukaan määrittyvä aikakehyys ja ihmisen kokoiset tutkimuskohteet – ne aktiiviteetit, joissa tutkija voi olla mukana monipuolisesti ja oman habituksensa antamalla edellytyksillä.

Käytäntöteoriat

Nuorena tutkijana satuin 1980-luvulla lukemaan eräiden käytäntöteoreetikkojen kirjoja. Ne vaikuttivat ajatteluuni tavalla, jonka tajusin vasta, kun alettiin puhua ”käytäntökäänneestä” noin 20 vuotta sitten. Olin aina ollut käytäntöteoreettisesti orientoitunut, mutta sittemmin opiskelin intensiivisesti sekä tämän teoriaperheen nykysuuntauksia että sen oppihistoriaa. Minulle tulikin yllätyksenä se, kuinka vaikeaa nuorempien tutkijapolvien oli oppia tällaista ajattelua. Näistä kokemuksista kerron perustamamme ”Käytäntöteorian opintopiirin” tekstikokoelmassa (Räsänen 2015b).

Kun MERI-ryhmä eli aktiivisinta kauttaan, käytäntöteoreettiset lähestymistavat alkoivat saada jalansijaa myös korkeakoulututkimuksessa. Tämä tapahtui kyllä sangen hitaasti verrattuna esimerkiksi tieteen tutkimukseen, jossa oli jopa luotu eräitä muillekin aloille levinneitä lähestymistapoja kuten toimija-verkkoteoria. Yksi ilmentymä näistä vaikutteista oli se, että britit alkoivat käyttää ilmaisua ”academic practice”. Enää ei kehitetty vain opetusta ja opettajia vaan akateemista käytäntöä, ja eräät tutkija-kehittäjät alkoivatkin systemaattisesti perehtyä käytäntöteorioihin. Monien mielestä käytäntöteoriat tarjoavat parhaita ratkaisuja yhteiskuntatieteen ja humanistisen tutkimuksen keskeisiin, klassisiin pulmiin. Mystiseksi usein jäänyt termi ”rakenne” oli nyt käytännön muotoja ja niiden välisiä suhteita, ja ”toimija” niitä harjoittaessaan sekä muokkasi niitä että itseään. Näitä yrityksiä ylittää dikotomioita on valitettavasti monia myös käytäntöteorioiden piirissä, joten niiden suuntaan kääntyvä joutuu näkemään paljon vaivaa ennen kuin voi kuuluttaa tekevänsä ”käytäntöteoreettista tutkimusta”. Minulle yksi tärkeä syy kiinnostua käytäntöteoreettisesta ajattelusta oli kyllä se, että se horjuttaa vakiintuneita tapoja ymmärtää tieteellisen järkeilyn ja käytännön tajun suhde.

Käytännöllinen toiminta

Tulimme puolivahingossa kehittäneeksi oman käytäntöteoreettisen lähestymistavan, jonka keskeisin käsite on – todellakin - käytännöllinen toiminta. Voisi jopa leikkisästi sanoa, että teimme opetuslähtöistä tutkimusta. Käsitteellisen kehiksemme kehittäminen sai vauhtia tarpeesta tarjota kehittäjien ammattikäytäntöön perehtyville opiskelijoille apuväline sen kuvaamiseen ja erilaisten kehittämisotteiden vertailuun. Olin kyllä jo aiemmin hakenut sanoja, joilla voisi puhua liikkeenjohdon työn ja liiketoiminnan käytännöllisistä logiikoista.

Kypsemmässä, joskin edelleen avoimessa ja muuntuvassa muodossaan käytännöllisen toiminnan käsite ohjaa kiinnittämään huomion toiminnan eri aspekteihin ja niitä vastaaviin orientaatioihin (ks. Räsänen & Trux 2012). Erotan toisistaan toiminnan taktisen eli habituaalisen, poliittisen, moraalisen ja persoonallisen eli ekspressiivisen puolen. Kuhunkin niistä löytyy ekspertejä käytäntöteoreetikkojen joukosta. Muiden silmään on pistänyt erityisesti se, että puhumme myös moraalisen toiminnan mahdollisuudesta emmekä oleta yhteiskuntatieteilijöille ja jopa humanisteille tavalliseen tapaan kaiken olevan viime kädessä ”poliittista” (ks. esim. Räsänen 2014). Lähestymistavan pääajatus on kuitenkin se, että kaikki edellä mainitut (ja mahdollisesti jotkin

muutkin) aspektit ovat tärkeitä. Ymmärtääkseen ihmisten puuhia, tutkijan ei kannata asettaa ennakkoon liian rajoittavia oletuksia niiden luonteesta. Inhimillinen toiminta on aina moniulotteisempaa ja rikkaampaa kuin mikään teoreettinen kehys pystyy tunnistamaan.

Luomamme käsitteistö on tuntunut toimivalta osallistuvan tutkimuksen yhteydessä ja erilaisissa koulutustapahtumissa. Kun eri toiminnan aspektit kiteytetään niitä koskeviin kysymyksiin ”miten, mitä ja miksi teen” ja ”kuka olen tätä tehdessäni”, käytännön harjoittajalle tarjotaan mahdollisuus sanoittaa ja reflektoida tekemisiään. Esimerkiksi akateemisen työn kurssilla (2009-2019) osallistujat ovat voineet hakea omia, itselleen sopivia ratkaisuja akateemisen työn peruspulmiin, kollegoiden ja akateemista työtä koskevan kirjallisuuden tuella (Räsänen & Korpiaho 2011; kurssin esseekokoelmista ks. Räsänen 2019, Esipuhe). Ohuen ontologian hengessä lähestymistapamme suvaitsee erilaisia todellisuuskäsityksiä ja ilmaisutyylyjä.

Tutkimuskohteet: akateeminen työ ja opiskelu

Työntutkimuksessa tutkitaan harvoin työntekoa sinällään tai konkreettista, elävää työntekijää. Huomio kiinnittyy pääasiassa työn puitteisiin, tuotoksiin ja seurauksiin. Käytännöllisen toiminnan kehyyksen avulla on mahdollista tutkia tekemistä ja tekijää, dialogissa tekijän kanssa. MERI-ryhmässä tutkimme akateemisen työn eri аспекteja. Käytän tässä sanaa aspekti harkitusti. Aspektiteoreettinen ajattelu, erontekona komponenttijaatteluun, lähtee siitä ideasta, että voimme yrittää sanoittaa kokemuksellisesti kokonaisuutena kohdattavan maailman ja elämän erilaisia аспекteja, kutakin erikseen, mutta niitä ei voida integroida kaikki puolet kattavan malliin tai teoriaan. Käytännössä on myös lähes mahdotonta käsitellä edes neljää, nimeämäämme perusaspecttia yksittäisessä raportissa. Niinpä joissakin teksteissämme korostuu työn moraalinen, jossain toisessa sen habituaalinen, poliittinen tai ekspressiivinen puoli. Pyrkimyksenä on kuitenkin ollut se, että kutakin aspektia ei tarkastella irrallaan muista аспекteista. Esimerkiksi moraalisesti orientoituneen toiminnan mahdollisuus voidaan ymmärtää vain suhteessa poliittisen tilanteeseen, työntekijän taktisiin tapoihin ja kykyihin sekä hänen habitukseensa ja identiteettinsä.

Käytännöllisen toiminnan kehyyksen erityisyys tulee ehkä kirkkaammin esille siinä, että sanoimme tutkivamme ensisijaisesti opiskelua (ja opettamista) emmekä oppimista (Korpiaho 2012). Näin halusimme välttää vahvoja ennako-oletuksia opiskelijoiden

toiminnan luonteesta. Jos jo ennakkoon ajattelemme, että kaikki, mitä opiskelija tekee, on oppimista, kiinnitämme huomion vain tämän tekemisen yhteen puoleen. Opiskelu on muutakin kuin yliopistossa opetettavien asioiden opettelua. Opiskelija syö, nukkuu – jos ehtii, hakee seuraa ja seurustelee, tutustuu itseensä, hankkii rahaa ja käy töissä, harrastaa, matkustaa ja matkailee, parantaa tai karttelee maailmaa, suorittaa saamansa opetuksen yhteydessä määrättyjä operaatioita, raportoi aikaansaannoksistaan ja sovitaa tekemisensä siihen, mitä muut opiskelijat tekevät ja muut ihmiset häneltä odottavat. Se on sitten mielenkiintoista, jos joissakin hänen puuhissaan esiintyy jotakin sellaista, mitä on paikallaan nimittää oppimiseksi. Tällaisella ajattelutavalla emme suinkaan halua kiistää sitä, että akateemisessa maailmassa oppiminen on tärkeimpiä hyviä asioita ja myös tärkeä tutkimuskohde. Haluamme vain välttää sen, että normatiivinen ennakoasenteemme ja toiveemme määrittäisi liian pitkälle sen, mihin kiinnitämme huomiomme ja mistä kerromme. Käytännöllisen toiminnan tutkimisessa kaikki totalisoivat tai voimakkaasti abstrahoivat käsitteet voivat viedä harhaan. Olisi otettava vakavasti se, kuinka tutkittavan käytännön harjoittajat itse orientoituvat tekemiinsä – olivatpa nämä orientaation kuinka sekavia, hämäriä, vaihtuvia tai ristiriitaisia tahansa.

Akateemisten käytänteiden omatoiminen kehittäminen

Lähestymistapamme muodostui tilanteessa, jossa yritimme yhteisvoimin uudistaa omaa toimintaamme opettajina. Saimme elää noin kymmenen vuoden jakson, jossa koimme voivamme tehdä asioita yhä paremmin. Otimme käyttöön (meille) uusia oppimismenetelmiä, loimme uusia kursseja ja yritimme rakentaa ohjelmia, joissa olisi jokin etenemisen ja oppimisen logiikka, erotuksena kauppakorkeakouluille tyypillisestä sekatarvakaupparakenteesta. Nämä positiiviset kokemukset saivat minut ajattelemaan ”autonomisen kehittämistyön”, eli tutkija-opettajien omatoimisen ja itse hallitseman uudistustyön mahdollisuutta nykypäivän yliopistoissa (Räsänen 2012). Tulimehan loppujen lopuksi kokeneeksi joitakin sen edellytyksistä ja esteistä.

Autonominen kehittämistyön mahdollisuuden tunnistaminen ja tunnustaminen on paristakin syystä erittäin tärkeää. Se kyseenalaistaa vallalla olevan käsityksen, että akateeminen käytäntö muuttuu vain silloin, kun poliitikot ja yliopistojohtajat muuttavat sitä. Tämä käsitys ohittaa kokonaan sen tosiasian, että akateemista käytäntöä ovat muuttaneet myös monet älylliset ja yhteiskunnalliset liikkeet. Sitäkään ei oteta huomioon, että käytännön uudistaminen on akateemisen kulttuurissa keskeinen odotus,

jonka tutkija-opettajat sisäistävät omaan habitukseensa. Yritämme tehdä tai edes ajatella sellaista, mitä ihmiset eivät ole aiemmin (täällä) pystyneet tekemään tai ajattelemaan. Toinen syy ottaa autonominen kehittäminen vakavasti on se, että nykyisin leviävä tapa palkata erikseen akateemisen käytännön kehittäjiä eri titteleillä voi viedä yliopistot johtovetoiseen kehittämistoimintaan ja erilaisiin ”muutosjohtamisen” kampanjoihin. Kuten moni näihin tehtäviin sijoittunut tietää, hän ei voi onnistua tehtäväsään ilman ”kehittämiskohteiden” eli tutkija-opettajien tukea. Ja valitettavasti näillä on usein hyvät syyt siihen, että he torjuvat johtolähtöiset, erilaisia trendejä seurailevat muutosyritykset. Tilanne olisi aivan toinen, jos nämä ammattikehittäjät asettuisivat tukemaan omatoimista kehittämistä edustavia pyrkimyksiä. Tämä on toki heiltä paljon pyydetty, koska heidät on palkattu johdon apulaisiksi. Tarvittaisiin siis ensinnäkin muutosavain, jolla yliopistoja hallinnoidaan. Managerialismille eli johtokeskeisyydelle olisi kyllä parempiakin vaihtoehtoja.

Kritiikki ja toisin toimiminen

MERI-ryhmän piirissä koimme tyytymättömyyttä sellaiseen kriittiseen tutkimukseen, jonka ainoa toiminnallinen johtopäätös on tutkia asiaa lisää (Mäntylä 2007). Vaikka niin kutsutut kriittiset liikkeenjohdontutkijat olivat aina olleet minulle tärkeä viiteryhmä, pelkkä kritiikki ei tuntunut enää riittävältä, olipa se kuinka osuvaa tahansa. Meidän olisi pystyttävä tekemään jotakin kriittisen ymmärryksen pohjalta. MERI-ryhmän piirissä yritimmekin ensisijaisesti opetella itse toimimaan toisin – luomaan parempaa käytäntöä.

Vähitellen tämä pyrkimys toimia toisin johti siihen, että aloimme nähdä nykyisessä akatemiassa myös hyvä asioita eikä pelkkiä vikoja. Yksi esimerkki tekstistä, jossa tämä asennemuutos näkyy, on kuvaukseni Aalto-yliopiston nuorten tutkijoiden moraalikäsityksistä (Räsänen 2019b). Jostakin kumman syystä näiden tutkijoiden itselleen tärkeinä pitämät ’hyvät asiat’ (goods) ovat akateemisissa kulttuureissa sangen perinteisiä. Managerialismin kritisoinnin sokeuttama tutkija ei välttämättä huomaa sitä, että jopa huippuyliopistopolitiikan lippulaivana pidetyssä yliopistossa monet tutkijat arvostavat samoja asioita kuin on ollut tapana yhteiskuntatieteissä ennenkin ja muuallakin. He haluavat tehdä rauhassa yhteiskunnallisesti relevanttia, kriittistä ja teoreettisesti tasokasta tutkimusta, uudistaa omatoimisesti koulutusta ja elää tasapainoista, kestävä elämää. Pelkkään kritiikkiin keskittyvä tutkija saattaa nähdä vain sen, mikä tukee

hänen tulkintaansa hallinnan mekanismien vaarallisuudesta ja täydellistymisestä, ja tulee samalla aliarvioineeksi niitä, joita näillä mekanismeilla yritetään hallita.

Käytännön filosofia ja eksistentiaaliset tunteet

Käytännöllisessä orientaatioissa on väistämättä mukana myös filosofinen puolensa. Näin on myös tutkimuskäytännössä. Tämä käytännön filosofia voidaan ymmärtää toiminnan sellaisina lähtökohtina, joita ei voi johtaa mistään teoriasta tai todistaa oikeiksi – tai vääriksi – millään aineistolla. Richard Bernstein (1982) käyttää tässä yhteydessä termiä moraalis-poliittinen visio. Siihen kiteytyy kaikki se, mitä tutkija (tai muu ihminen) on elämänsä aikana oppinut. Se kertoo, mikä on todellisempaa, todempaa ja arvokkaampaa kuin jokin muu. Sitä ei pidä kuitenkaan ymmärtää vain älyllisenä asiana eli ajatuksina tai väitteinä, sillä siinä on samalla kyse kehollisesta orientaatiosta maailmaan ja elämään.

Kun paikallisen käytännön kehittäminen ei enää ollut mahdollista Aalto-yliopiston perustamisen jälkeen, minulla oli aikaa paneutua luomamme käytännön oppihistoriaan. Yritin artikuloida käytäntömme filosofiaa (esim. Räsänen 2014). Nämä harjoitukset saivat minut tutustumaan entistä paremmin pariin, toisiinsa kytkeytyvään filosofian suuntaukseen. Käytännön tai praksiksen filosofian perinne on vanha ja monipolvinen. Ihmisen kokemista tutkiva fenomenologia on tuoreempaa perua. Olen jo edellä käyttänyt tälle perinteelle tyypillisiä termejä orientaatio ja aspekti.

Paitsi antoisia hetkiä itseäni viisaampien (tekstien) parissa, filosofinen askartelu tuotti myös jotakin konkreettisempaa. Psykiatrian fenomenologisen tutkimuksen piirissä kehitetty eksistentiaalisen tunteen käsite rikastaa ja syventää käytännöllisen toiminnan käsitettä (Ratcliffe 2015; Räsänen 2019c; Räsänen & Kauppinen 2020). Nyt ajattelen niin, että sopivat eksistentiaaliset tunteet ovat välttämätön ehto sille, että jokin tietty orientaatio toimintaan on mahdollinen. Esimerkiksi poliittinen orientaatio johonkin käytäntöön edellyttää sitä, että ihminen kokee itsensä edes jossakin määrin vahvaksi toimijaksi tämän käytännön piirissä ja välittää siitä, miten hänelle sen puitteissa käy ja millä säännöillä tätä käytäntöä harjoitetaan. Hänen on koettava kuuluvansa käytännön harjoittajien joukkoon – olipa hänen asemansa keskeinen tai marginaalinen. Olennaista tässä on se, että tällaiset keholliset taustatunteet eivät ole itsestään selvyyskysymyksiä. Tunneimme varmaankin kaikki passiivisia tutkijoita, jotka eivät voisi vähemmän välittää siitä, mitä heidän työpaikallaan tapahtuu. Ja nekin, jotka jatkuvasti

valittavat ääneen nykymenon mielettömyyttä, saattavat tuntea itsensä voimattomiksi muutokampanjoiden edessä. Vastarinta – tai omasta linjasta kiinni pitäminen - ei tunnu enää mahdolliselta. Moraalinen orientaatio saattaa puolestaan edellyttää tästä poikkeavaa olotilaa. Missä tilassa on ihminen, joka on valmis tekemään henkilökohtaisia uhrauksia sen puolesta, että työssä saadaan aikaan jotakin erityisen hyvää? Moraalista kiinni pitäminenhan voi olla poliittiselta kannalta vahingollista eli omaa asemaa heikentävää. Moraalisen toimijan täytyy siis rakastaa jotakin hyvää asiaa niin paljon, että panee sen kaiken muun, myös oman etunsa edelle.

Eksistentialisten tunteitten kautta voidaan käsitellä osittain samoja kysymyksiä kuin affektin käsitteen kautta. Affektien tutkimushan on onneksi uinut sisään myös korkeakoulututkimukseen. Tässä riittää työsarkaa meille, jotka tunnemme vetoa hämäriin ja epämääraisiin tutkimuskohteisiin. Meitä kiinnostavat ne epämääräiset vaikutteet ja vaikutelmat, joita on vaikea nimetä ja kuvata. Ne ovat silti koko ajan läsnä tavoissamme kokea ja tulkita elämää. Eksistentialiset tunteet mahdollistavat sen, että pystymme osallistumaan ihmisten tiettyihin rientoihin, tuntemaan niihin kuuluvia tunteita, ajattelemaan niihin sopivia ajatuksia ja toimimaan sopivalla, käytännöllisellä tavalla.

Loppu

Halusin olla mieluummin korkeakoulututkija kuin tieteen (ja teknologian) tutkija, vaikka olenkin taipuvainen arvostamaan innovatiivisia – radikaaleja – teoreettisia ajatuksia ja menetelmällisiä ratkaisuja. Nyt jälkikäteen ajatellen pystyn esittämään tähän useita perusteita. Korkeakoulututkimuksessa käsitellään kaikkia yliopiston aktiviteetteja ja niiden suhteita eikä keskitytä vain tutkimukseen ja tieteilyyn. Näinhän joutuu tekemään jokainen tutkija-opettajakin omassa työssään. Poiketen elitistisemmin orientoituneesta tieteentutkimuksesta korkeakoulututkijat ovat kiinnostuneita myös niistä tehtävistä ja ihmisistä, jotka eivät ole akateemisen nokkimisjärjestyksen huijulla. Viihdyn hyvin korkeakoulututkimuksen harjoittajien parissa, koska heistä harvat ovat taipuvaisia akateemisten saavutustensa liioitteluun. Monia heistä kiinnostaa nimenomaan toiminnan – myös oman toiminnan – kyseenalaistaminen ja kehittäminen. Heillä on muitakin syitä tehdä tutkimusta kuin julkaisukilvassa pärjääminen. Niinpä olen osallistunut ilolla Jyväskylän symposiumiin joka kolmas vuosi ja myös vuoden 2020 juhlasymposiumissa olen hengessä ja paperilla mukana.

Kiitokset kaikille tutuille korkeakoulututkijoille hyvästä seurasta, tuesta ja älyllisistä virikkeistä! Erityisesti haluan mainita kollegat Tampereen, Jyväskylän, Turun ja Helsingin yliopistossa. Toivotan hyvää jatkoa korkeakoulututkimuksen harjoittajille – niillekin, jotka viittaavat edellä esittämäni moraalisen poliittiseen visioon vain kintaalla.

Kirjallisuus

- Bernstein, R. J. (1982). What is the difference that makes a difference? Gadamer, Habermas, and Rorty. *PSA: Proceedings of the Biennial Meeting of the Philosophy of Science Association* 2, 331–359.
- Korpiaho, K. (2014). *The student learner on the shelf: Practical activity and agency in higher education*. Helsinki: Aalto-yliopiston julkaisusarja Väitöskirjoja 164/2014.
- Mäntylä, H. (2007). *On "Good" Academic Work – Practicing Respect at Close Range*. Helsinki: Acta Universitatis Oeconomicae Helsingiensis A–306.
- Ratcliffe, M. (2015). *Experiences of depression: A study in phenomenology*. Oxford: Oxford University Press.
- Räsänen, K. (2012). "That's dangerous". Autonomous development work as a source of renewal in academia. Teoksessa: Björn Stensaker, Jussi Välimaa & Cláudia S. Sarrico (toim.) *Managing Reform in Universities*. Basingstoke: Palgrave, 179–197.
- Räsänen, K. (2014). Academic Capitalism and Practical Activity – Extending the research program. Teoksessa: B. Cantwell & I. Kauppinen (toim.) *Academic Capitalism in the Age of Globalization*. Baltimore: John Hopkins University Press, 94–112.
- Räsänen, K. (2015a). "Tule lähemmäksi" – korkeakoulututkimuksen relevanssi ja sen tasa-arvoisuus. Teoksessa: H. Aittola & J. Ursin (toim.) *Eriarvoistuva korkeakoulu? Artikkelikokoelma Korkeakoulututkimuksen XII kansallisesta symposiumista 19.-20.8.2014*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 67–85.
- Räsänen, K. (2015b). Töölön state of the art: tekstejä käytänteorioista ja tutkimuskäytännöstä. Teoksessa: K. Räsänen, E.-L. Apajalahti, E. Houtbeckers, G. Kallio. & A. Penttilä (toim.) *Kopista ulos – tutkijat käytänteoreettisen tajun jäljillä*. Helsinki: Aalto-yliopiston julkaisusarja Kauppa + Talous 5/2015, 1–46.
- Räsänen, K. (toim.) (2019a). *Tutkija toimii toisin – esseitä akateemisesta työstä ja sen vaihtoehtoista*. Helsinki: Aalto-yliopiston julkaisusarja Kauppa + Talous 3/2019.
- Räsänen, K. (2019b). Suorittamassa vai hyvällä asialla? Nuorten tutkijoiden moraalikäsitteitä. Teoksessa: K. Filander, M. Korhonen & P. Siivonen (toim.) *Huiputuksen moraalijärjestys*. Tampere: Vastapaino, 153–185.
- Räsänen, K. (2019c). Leppoisan ilkikurinen tarmokkuus: kysymyksiä tutkijana olemisen tiloista ja suhteista. Teoksessa: H. Nori, H. Laalo & R. Rinne (toim.) *Kohti oppimisyhteiskuntaa. Juhlakirja professori Arto Jauhaisen täyttääessä 60 vuotta 5.4.2019*. Turku: Turun yliopiston Kasvatustieteellinen tiedekunta, Julkaisusarja A:217, 295–335.
- Räsänen, K. & Kauppinen, I. (2020). Moody habitus – Bourdieu with existential feelings. *Journal for the Theory of Social Behavior*. Julkaistu online-versiona 19.1.2020 <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/jtsb.12234>
- Räsänen, K. & Korpiaho, K. (2011). Supporting doctoral students in their professional identity projects. *Studies in Continuing Education* 33:1, 19–31.
- Räsänen, K. & Trux, M.-L. (2012). *Työkirja – ammattilaisen paluu*. Helsinki: Kansanvalistusseura.

BOLOGNAN PROSESSI JA MINÄ

Johdanto

Bolognan prosessi sai alkunsa vuonna 1998, kun Saksan, Ranskan, Italian ja Ison-Britannian korkeakoulutuksesta vastaavat opetusministerit allekirjoittivat yhteisen julistuksen eurooppalaisten korkeakoulututkintojen järjestelmien harmonisoinnista eli niin sanotun Sorbonnen julistuksen. Jo Sorbonnen julistuksen aikoihin päätettiin, että seuraavaksi vuodeksi valmistellaan uusi julistus, jonka allekirjoittajiksi kutsuttaisiin mahdollisimman monen Euroopan maan opetusministerit. Tämän Bolognan julistukseksi kutsutun asiakirjan allekirjoittivat Bolognassa kesäkuussa 1999 Euroopan 29 maan opetusministerit.

Bolognan prosessi on yhtenäistä eurooppalaista korkeakoulupolitiikkaa ja yleiseurooppalainen hanke. Bolognan prosessi ei ole Euroopan unionin virallinen hanke, joskin se kytkeytyy EU:iin monin tavoin. Bolognan prosessin keskeiset tuotokset, ministerikokousten julkilausumat, eivät ole lakeja, eivätkä sellaisenaan mukana olevia maita, saati niissä toimivia yliopistoja, velvoittavia.

Bolognan prosessi on ollut meille eri tavoin osa opiskelu-, opiskelijavaikuttamista työelämää prosessin yli kaksikymmentävuotisen keston ajan. Aikavälillä 1998–2020 olemme olleet yliopistojen perustutkinto- ja jatko-opiskelijoita yhteensä neljässä yliopistossa, toimineet opiskelijavaikuttajina ainejärjestöissä, ylioppilaskunnissa ja Euroopan opiskelijajärjestöissä. Olemme olleet täysipäiväisiä väitöskirjatutkijoita, mukana korkeakoulutusta käsittelevissä tutkimushankkeissa sekä töissä erilaisissa kehittämis- ja hallintotehtävissä yliopistoissa ja niiden lähiyhteisöissä. Toimijoina meitä yhdistää halu upottaa kädet saveen, kehittää asioita ja viedä tietoa käytäntöön. Miran asiantuntijuusalueita ovat erityisesti korkeakoulutuksen laadunarviointi ja tohtorikoulutus. Marin vahvuudet liittyvät koulutuksen ja opetuksen kehittämiseen sekä korkeakouluihin organisaatioina. Tällä hetkellä työskentelemme arviointiasiantuntijan ja koulutussuunnittelijan nimikkeillä.

Ajatus kirjoittaa artikkeli, jossa peilaamme Bolognan prosessia omien elämänvaiheidemme ja työtehtäviemme kautta, on ollut silloin tällöin esillä keskusteluissamme. Elämää ja historian kulkua voi hahmottaa esimerkiksi pari- ja muiden ihmissuhteiden,

lasten syntymien, opiskelu-, työ- tai asuinpaikkojen kautta, mutta korkeakoulupolitiikkaan hurahtaneet voivat hahmottaa sitä myös Bolognan prosessin kautta. Ymmärrämme yksityiset kokemukset osaltaan myös yhteisöllisinä ja sosiaalisesti rakentuneina. Käsittelemme kokemuksiamme ja muistijälkiämme suhteessa tiettyyn aikaan, paikkaan ja tilanteeseen niitä historiallistaen (vrt. Liljeström 2004). Bolognan prosessiin meillä on osin keskenään ristiriitaisiakin näkemyksiä ja positiota. Emme tekstissä referoi kommunikointia (vrt. Huusko & Simola 2014) emmekä viittaa niihin suoraan, vaan olemme valinneet kokemustemme kannalta keskeiset painotukset. Bolognan prosessin implementoinnin ja käytännön vaikutukset tuomme esille oman elämän esimerkkien kautta.

Poliittisen prosessin vaikuttavuuden arviointi on hankalaa. Bolognan prosessilla ei itsessään varsin löyhänä, sijainniltaan vaihtuvien, noin kahden-kolmen vuoden välein järjestettävien ministerikokousten kannattelemana ole juuri implementaatiovaltaa. Bolognan prosessia on kuitenkin hyödynnetty monin tavoin kansallisissa ja paikallisissa uudistuksissa, ja prosessi siihen limittyvine uudistuksineen¹ on kiistatta muuttanut eurooppalaista korkeakoulukenttää.

Tunteen ja sen merkityksellistämisen kautta kokemukselle, asialle tai suhteelle määrittänyt henkilökohtainen side ja teemme ratkaisuja esimerkiksi siitä, toimimmeko ja miten toimimme tietyssä tilanteessa. Bolognan prosessi on herättänyt eri aikoina monenlaisia tunteita sitä seuranneille, ja tunnekokemusten myötä muistammekin sen eri vaiheet yllättävänkin hyvin.

Bolognan prosessi henkilökohtaisen elämän kautta

Bolognan prosessi alkoi vuonna 1998 **Sorbonnen julistuksessa**, jonka allekirjoittivat neljän maan opetusministerit. Vaikka Erasmus-vaihto-opiskeluohjelma oli ollut olemassa jo vuodesta 1987,² Sorbonnen julistuksessa painotettiin vaihtolukukautta opiskelijoille.

1 Korkeakoulukentällä Bolognan prosessia käytetään usein perusteltaessa erinäisiä muutostarpeita. Opintoaikojen rajaukset, valtakunnallisista tohtorikouluista yliopistokohtaisiin siirtyminen tai yliopistojen tulospalkkaus, Erasmus-vaihto-ohjelma ja korkeakoulufuusiot eivät ole kuitenkaan Bolognan prosessista johdettuja uudistuksia.

2 Erasmus-vaihto-ohjelma on EU-rahoitteinen ohjelma, joka alkoi vuonna 1987 eikä se sellaisenaan ole linkittynyt Bolognan prosessiin. Bolognan prosessin yksi keskeinen tavoite on kuitenkin opiskelijoiden ja työvoiman liikkuvuus, jota edistetään erilaisin toimin.

MH: Olin vuodesta 1997 lähtien ainejärjestöni hallituksessa koulutuspoliittisena sihteerinä sekä mukana Oulun yliopiston ylioppilaskunnan koulutuspoliittisen jaoston toiminnassa. Myös kaukana Oulussa ja sen ylioppilaskunnassa keskusteltiin harmonisaatiosta vilkkaasti Sorbonnen julistuksen antamisen jälkeen. Ylioppilaskuntien piirissä harmonisaatio nähtiin peikkona, jota vastustettiin koulutuspoliittisten toimijoiden piirissä vahvasti.

Vuonna 1999 julkistettiin **Bolognan julistus**, jossa muiden asioiden ohella linjattiin kandidutkinnon työelämärelevanssia.

MH: Aloitin työt vuonna 1999 Oulun yliopiston opetuksen kehittämissyksikössä, missä tehtävänäni oli selvittää yliopistossa toimivia opiskelijapalautejärjestelmiä. Silloin en arvannut, miten paljon olisin myöhemmin aihepiirin kanssa vielä tekemisissä.

Vuonna 2000 perustettiin ENQA, European Network for Quality Assurance in Higher Education, jonka pääpaikkana oli alkuvuosina Helsinki.

MH: Olin syksyn 2000 Erasmus-vaihdossa Maastrichtissa, missä sain nauttia eurooppalaisesta korkeakoulutuksen liikkuvuusohjelmasta parhaimmillaan. Italialaisille asuinkavereilleni kansainvälinen vaihto oli pakollista, joten heitä paikalla oli paljon enemmän kuin meitä suomalaisia. Sain todistuksen opinnoistani Maastrichtista ECTS-opintopistein. Vietettyäni puoli vuotta italialaisten kanssa päätin aloittaa italian kielen opinnot kotiin palattuani.

MS: Aloitin opintoni Helsingin kauppakorkeakoulussa syksyllä 2000. Kauppakorkeakoulu on tuolloin itsenäinen korkeakoulunsa, ja Aalto-yliopiston perustamiseen on vielä kymmenen vuotta aikaa. Kauppiksessa vaihdossa käydään paljon, mutta itse en lähtenyt opiskelijavaihtoon.

Vuoden 2001 **Prahan julkilausumassa** painotettiin elinikäistä oppimista ja ECTS-järjestelmää.

MH: Kun valmistuin maisteriksi vuonna 2001, sain tutkintotodistukseni liitteeksi englanninkielisen Diploma Supplementin. Diploma Supplementista oli keskusteltu vilkkaasti ylioppilaskunnan koulutuspoliittisessa jaostossa ja vihdoin se realisoitui myös

itselleni. Tutkintotodistuksen sain kuitenkin vielä opintoviikkoina eikä pelkän kandidaatin tutkinnon suorittaminen ollut kenelläkään edes ajatuksena. Vuonna 2002 aloitin tutkijakoulutettavana Jyväskylän yliopistossa. Tutkijakoulutettavina seurasiimme Bolognan prosessia aktiivisesti. Myös väitöskirja-aiheeni (yliopistojen itsearviointi) alkoi liittyä entistä tiiviimmin Bolognan prosessiin. Liityin samana vuonna Korkeakoulututkimuksen seuran jäseneksi, mitä olen siitä lähtien ollut, sekä osallistuin ensimmäistä kertaa Korkeakoulututkimuksen symposiumiin pitäen siellä esityksen.

MS: *Vuonna 2001 olin KY:n korkeakouluvaliokunnan jäsen. Oma vastuualueeni oli tuolloin yliopiston abimarkkinointi eli tematiikka, johon seuraavan kerran törmäsin vuosina 2017–2020 toimiessani koulutus suunnittelijana.*

Vuonna 2003 **Berliinin julkilausumassa** tuotiin esille kaksiportainen tutkintojärjestelmä, kolmannen syklin tutkintojen mukaan tuleminen Bolognan prosessiin sekä kirjaus ”arviointi-, akkreditointi- tai muu vastaava järjestelmä”. Suomessa sitouduttiin muu vastaava järjestelmä -kirjaukseen ja opetusministeriön työryhmän (OPM 2004) esityksestä Korkeakoulujen arviointineuvosto (KKA) kehitti yhteistyössä korkeakoulujen kanssa korkeakoulujen laadunvarmistusjärjestelmien auditointimallin.

MH: *Jyväskylän yliopiston Koulutuksen tutkimuslaitoksella toteutettiin vuonna 2004 Bolognan prosessin seurantahanke, jossa olin mukana tutkijana. Hankkeessa haastateltiin yksikötason toimijoita: miten heidän arjessaan Bolognan prosessi näkyy ja millaisia muutoksia oli tehty tutkintorakenteisiin, arviointikäytänteisiin ja kansainvälisyysasioihin (ks. esim. Huusko & Välimaa 2005; Hoffman, Välimaa & Huusko 2008). Hankkeen tuloksia esiteltiin Korkeakoulututkimuksen symposiumissa vuonna 2005 sekä Berliinissä ja Genevessä vuonna 2006. Tutustuin Enschedessä järjestetyssä CHEPS:n kesäkoulussa kesällä 2004 professori Lisa Lattucaan, joka kutsui minut tutkijavaihtoon syksyksi 2005 Penn State -yliopistoon Yhdysvaltoihin. Kummallakaan reissulla ei tosin ole mitään tekemistä Bolognan prosessin kanssa, vaan enemmänkin tutkimushenkilöstön liikkuvuustavoitteen kanssa.*

MS: *Vuoden 2002–2003 toimin ylioppilaskuntani koulutuspoliittisena sihteerinä. Syksyllä 2002 opetusministeriö julkaisi Tutkintorakennetyöryhmän muistion (OPM 39/2002, muistan diaarinumeron edelleen ulkoa), johon reagoimme ylioppilaskuntana lausunnon merkeissä. Muistan pohtineeni erityisesti maisterihakuja. Osallistuimme myös SYL:n ja kauppar korkeakoulun lausuntojen tekoon. Käsittelimme opiskelijoille*

suunnatussa kopo-illassa Bolognan prosessia ja tarjosimme spagetti Bolognesea. Kasvis-syöjäystävälleni tarjosin pelkkää porkkanaraastetta. Korvasin unohduksen kokkaamalla hänelle kymmenen vuotta myöhemmin polttariruuat (koulutuspolitiikka yhdistää!).

Bergenissä hyväksyttiin vuonna 2005 *Standards and guidelines for quality assurance in the European higher education area* (ESG 2005). KKA teki samana vuonna ensimmäiset pilottiauditoinnit.

MH: Vuonna 2006 tutkimusryhmämme oli Roomassa tekemässä Bolognan prosessiin liittyvää seurantatutkimusta (ks. esim. Ursin ym. 2008; Aittola ym. 2009). Tutkimus-haastattelujen tekeminen oli antoisaa ja lisäksi juhlimme reissussa useaan otteeseen 30-vuotissyntymäpäivääni.

MS: Pääsin tekemään HKKK:n opintotoimistoon tuutorrekrytointien ja koulutusten uudistamisprojektin. Tarve hankkeelle nousi tutkintorakenneuudistuksesta, sillä piti varmistaa, että tuutorit eivät kerro uusille opiskelijoille vääriä asioita opinnoista. Hankkeen jälkeen siirryin suunnittelemaan opettajien pedagogisia koulutuksia. Valmistuin kauppatieteiden maisteriksi joulukuussa 2005 ja tutkintotodistuksen liitteenä oli englanninkielinen *Diploma Supplement*. Minäkään en suorittanut kandidaatin tutkintoa.

Vuonna 2007 **Lontoon julkilausumassa** paneuduttiin työelämäyhteistyöhön ja joustaviin opintopolkuihin. Myös EQAR (*The European Quality Assurance Register for Higher Education*) perustettiin.

MH: Aloitin työt vuoden 2007 alussa Helsingin yliopiston käyttäytymistieteellisessä tiedekunnassa ensimmäisen kierroksen auditointiin valmistautumisen parissa. Päättyönäni oli koota toimintakäsikirja ja systematisoida tiedekunnan erilaisia palautejärjestelmiä.

MS: Vuonna 2007 aloitin tekemään kasvatustieteen väitöskirjaa korkeakoulutuksen kehittämisestä, samoin HY:n käyttäytymistieteellisessä tiedekunnassa. Alun perin aiheeni oli opetuksen kehittämistyön professionalistuminen. Rahoitukseni tuli Suomen Akatemian rahoittamasta valtakunnallisesta KASVA-tohtorikoulusta.

Vuoden 2007 vaihtuessa vuodeksi 2008 tutustuimme toisiimme uudenvuodenjuhli-
ssa. Juhlat eivät liittyneet mitenkään korkeakoulu-uudistuksiin.

Vuonna 2009 **Leuvenin ja Louvain-la-Neuven julkilausumassa** kiinnitettiin huomiota korkeakoulutuksen aliedustettuihin ryhmiin.

***MH:** Valmistuin vuoden 2010 alussa kasvatustieteen tohtoriksi. Tutkintotodistukseni liitteenä oleva opintosuoritusote oli jo opintopisteinä. En saanut tutkintotodistuksen liitteeksi Diploma Supplementia enkä minkäänlaista englanninkielistä todistusta tai vastaavaa. Aloin toimia Korkeakoulututkimuksen seuran toiminnantarkastajana, missä tehtävässä olen siitä lähtien toiminut.*

***MS:** Vuonna 2009 lähdin tutkijavaihtoon Danish School of Educationiin Kööpenhaminaan. Byrokratiaa vältettiin, sillä minun ei tarvinnut tehdä muuta kuin laittaa viestiä kiinnostavalle tutkijalle ja muuttaa. Taustalla olivat kuitenkin olemassa olevat sopimukset yliopistojen välillä.*

Uusi yliopistolaki tuli voimaan Suomessa vuoden 2010 alussa. Samana vuonna Bolognan prosessin 10-vuotisjuhlakokouksessa tehtiin **Budapest-Wienin julkilausuma**.

***MS:** Vuonna 2011 minut valittiin Euroopan kansallisia ylioppilaskuntia edustavan European Students' Unionin Academic Affairs -komitean jäseneksi. Tiedossa oli vuosi lentokentillä, seminaareissa ja erityisesti Skype-kokouksissa. Vastasin Bolognan prosessin opiskelijajärjestöjen näkökulmasta reflektoivan Bologna with Students' Eyes 2012 -julkaisun kirjoitusprosessista. Lisäksi olin mukana laadunarviointia (QUEST) ja korkeakoulutettujen työllistettävyyttä (SAGE) käsittelevissä EU-rahoitteisissa hankkeissa. Muita vastuualueitani olivat korkeakouluhallinto sekä opiskelijoiden osallistuminen päätöksentekoon. Vuosi avasi silmät monin tavoin Euroopan sisäiselle erilaisuudelle.*

Vuonna 2012 **Bukarestin julkilausumassa** eri laadunvarmistustoimijoita kehoitettiin hakeutumaan rekisteröitäviksi.

***MS:** Osallistuin toukokuussa 2012 Bukarestin ministerikokoukseen ESU:n edustajana. Suomessa vuonna 2013 valtakunnallisista tohtorikouluista siirryttiin yliopistokoh-taisiin tohtorikouluihin. Yliopistoissa kolmannen syklin tulkintoja alettiin kehittää systemaattisesti erillisinä tulkinto-ohjelmina. 2012 minusta tuli korkeakoulututkimuksen seuran hallituksen jäsen, missä tehtävässä viihdyin seuraavat neljä vuotta tutustuen samalla kentän keskeisiin toimijoihin.*

Kirjoitimme artikkelin (Huusko & Simola 2014) Bolognan prosessista tavoitteiden ja toimenpiteiden sulatusuunina. Samassa yhteydessä pohdimme, miten omat polkumme olivat edenneet samoina vuosina kuin Bolognan prosessi.

Vuonna 2015 **Jerevanin kokous** taisi mennä meiltä molemmilta muiden syiden takia hiukan ohi. Samana vuonna julkaistiin myös ESG:n uudistettu versio.

***MS:** Vuonna 2017 aloitin koulutussuunnittelijana Helsingin yliopistossa. Päätöyönäni oli kasvatusalan kansainvälisen maisteriohjelman rakentaminen ja valmistelu. Syksyllä 2017 tiedekunnan vaihto-opiskelijoiden kurssitarjonnasta puuttui puolet. Ajattelin kursseja kehittäessämme Erasmus-järjestelmän 30-vuotisen historian ohella erityisesti kummityttöäni, joka on Erasmus-vauva.*

Vuonna 2018 julkaistiin **Pariisin julkilausuma**, joka linjaa toimintaa vuosina 2018–2020. Jatkuva oppiminen nähdään yhtenä keskeisenä tapana vastata yhteiskunnan, työelämän ja yksilöiden osaamisen kehittämistarpeisiin.

***MH:** Aloitin vuonna 2018 työt Kansallisessa koulutuksen arviointikeskuksessa (Karvi), missä Bolognan prosessin, ESG 2015:n ja ENQA:n ja EQAR:n tarkastama laadunvarmistus on jokapäiväistä puuhaa.*

***MS:** Valmistelemani Changing Education -maisteriohjelma osallistuu valtakunnalliseen kansainvälisten opiskelijoiden työllistettävyyttä ja työelämäyhteyksiä edistävään kansalliseen hankkeeseen. Ohjelman ensimmäiset opiskelijat aloittavat syksyllä 2020, ja kevään aikana tehtävälisillä olivat valinnat, niiden mukana eri maista tulevien hakijoiden todistusten vertailu. Tämä oli hyvin konkreettinen osoitus siitä, miksi eurooppalaiset standardit (esim. ECTS) ovat tärkeitä korkeakoulutuksen käytännöissä. Toivotavasti väittelen myös pian.*

Tätä kirjoittaessa **Rooman** ministerikokouksen kommunikaluonnos on jo pitkällä. Se hyväksyttäneen seuraavassa ministerikokouksessa 19. – 20.11.2020, jos koronatilanne ei siirrä sitäkin eteenpäin. Suomessa kommunikation kommentointiin on osallistunut laaja joukko valmistelijoita. Keskeisiä teemoja tullevat olemaan inklusiivisuus, innovatiivisuus ja sosiaalinen ulottuvuus sekä opiskelijakeskeisyys, digitaaliset taidot sekä liikkuvuus ja kansainvälisyysosaaminen.

Lopuksi

Bolognan prosessi on ollut meille ihmisiä ja maita yhdistävä prosessi, jossa kauniit tavoitteet toteutuvat osaltaan myös opiskelu- ja työarjessa. Temaattisesti keskeisiä aiheita ovat olleet korkeakoulututkintojen kolmiportaisuus, työelämärelevanssi, osaa-misperusteisuus, eurooppalainen eetos, vähemmistöryhmien osallistuminen, opiskelijakeskeisyys sekä laadunhallinnan eri muodot. Prosessi on innostanut ja saanut haluamaan olla mukana vaikuttamisessa vaihtelevin tavoin. Henkilökohtaisesti Bolognan prosessin vuosista on jäänyt työpaikkoja, kansainvälistä kokemusta, hyviä keskusteluja, kollegoita ja ystäviä.

Kirjallisuus

- Aittola H., Kiviniemi U., Honkimäki S., Muhonen R., Huusko, M. & Ursin, J. (2009). Bologna process and internationalization – consequences for Italian academic life. *Higher Education in Europe* 34 (3-4), 303–312.
- Hoffman, D., Välimaa, J. & Huusko, M. (2008). The Bologna process in academic basic units: Finnish universities and competitive horizons. Teoksessa: J. Välimaa & O.-H. Ylijoki (toim.) *Cultural perspectives on higher education*. Springer, 227–243.
- Huusko, M. & Simola, M. (2014). Bolognan prosessi: Koulutuspoliittisten tavoitteiden ja toimenpiteiden sulatusuuni. *Tiedepolitiikka* 39 (1), 15-26.
- Huusko, M. & Välimaa, J. (2005). Bolognan prosessi perusyksiköissä. Teoksessa: R. Jakku-Sihvonen (toim.) *Uudenlaisia maistereita. Kasvatusalan koulutuksen kehittämislinjoja*. Opetus 2000. PS-kustannus, 55–72.
- Liljeström, M. (2004). Feministinen metodologia – mitä se on? Teoksessa: M. Liljeström (toim.) *Feministinen tietäminen. Keskustelua metodologiasta*. Tampere: Vastapaino, 9–21.
- OPM (2002). *Yliopistojen kaksiportaisen tutkintorakenteen toimeenpano*. Yliopistojen tutkintorakenteen kehittämistyöryhmä. Opetusministeriö 39.
- OPM (2004). *Korkeakoulutuksen laadunvarmistus*. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 6.
- Ursin, J., Huusko, M., Aittola, G., Kiviniemi, U. & Muhonen, R. (2008). Evaluation and quality assurance in Finnish and Italian universities in the Bologna Process. *Quality in Higher Education* 14 (2), 109–120.

Riitta Pyykkö

KAIKKI EI TULE MERITULLINKADULTA. BOLOGNAN PROSESSI JA SUOMALAISEN KORKEAKOULUTUKSEN KEHITTÄMISEN KAKSI VUOSIKYMMENTÄ

Korkeakouluväen kanssa keskustellessa nousee usein esille käsitys, että kaikki ”ylhäältä alas” tulevat uudistukset ovat kotoisin opetus- ja kulttuuriministeriöstä Helsingin Meritullinkadulta. Moni toki onkin, mutta varsin moni on myös Suomen reagentia Eurooppalaisen korkeakoulutusalueen ministerikokouksissa sovittuihin linjauksiin. Kaikkea ei olisi luultavasti tehty ilman Bolognan prosessia, vaikka linjaukset eivät olekaan muodollisesti kansallista päätöksentekoa sitovia.

Olen itse ollut aktiivisesti mukana useissa tällä vuosituhanella edistetyissä prosesseissa ja ajattelin kokemukseni pohjalta pohtia tässä kirjoituksessa joitakin Bolognan vaikutuksia suomalaiseen korkeakoulutukseen.

Tutkinnonuudistuksen käynnistyminen

Bolognan prosessissa tavoitteena on ollut lisätä eurooppalaisen korkeakoulutuksen kilpailukykyä ja vetovoimaa suhteessa muihin maanosiin, lisätä liikkuvuutta ja vahvistaa työllistymistä. ”Eurooppa maailman dynaamisimmaksi tietoon perustuvaksi taloudeksi” oli varsinkin aiemmin paljon toistettu iskulause, eli korkeakoulutus nähtiin yhteiskuntien ja niiden taloudellisten haasteiden ratkaisijana. Keinoiksi niin opiskelijoiden kuin työvoiman liikkuvuuden lisäämiseen nähtiin yhteiset, vertailtavissa olevat ja ymmärrettävät tutkintorakenteet, yhteinen opintojen mitoitussjärjestelmä ECTS, osaamistavoitteiden suurempi läpinäkyvyys ja yhteisesti sovittujen periaatteiden mukainen korkeakoulutuksen laadunarviointi/varmistus/hallintajärjestelmä.

Kun prosessia aloitettiin noin kaksikymmentä vuotta sitten, Suomi oli eri tilanteessa kuin useimmat muut jäsenmaat. Suomessa oli ollut kaksiportainen tutkintojärjestelmä, ja useimmat aktiivivaikuttajat korkeakouluissa olivat itse aikanaan vielä suorittaneet ensin alemman, sitten ylemmän perustutkinnon. Meillä oli myös jo muutamana vuosikymmenen ajan sovellettu omaa opiskelijan työn mittaamisjärjestelmää,

opintoviikkoa, ja meillä oli kansallinen arviointitoimija Korkeakoulujen arviointineuvosto.

Tämä tausta antoi ainakin periaatteessa tilaa sille, että rakenteellisten uudistusten lisäksi katsottaisiin myös sisältöjä, toteutustapoja, pedagogisia ratkaisuja jne. Toisaalta vaarana oli ajatella, että laitetaan vaan yksiportainen maisterintutkinto poikki sopivasta kohdasta, muutetaan jollain kertoimella opintoviikot opintopisteiksi ja sillä hyvä. Vaihdetaan markat euroiksi.

Toimin itse humanistisen alan kansallisena koordinaattorina, ja otimme Humalaryhmässä (siis Hum-ala) lähtökohdaksi tuon ensimmäisen vaihtoehdon. Prosessia tuli hyödyntää mahdollisimman hyvin ja monipuolisesti sellaiseen kehittämistyöhön, jota yliopistojen olisi joka tapauksessa syytä tehdä. Kuten ryhmässä muotoilimme, ”jotta rakenteellinen uudistus olisi mielekäs, sen on mentävä myös sisältöihin, ja sisällöllistä uudistusta taas ei voi tehdä pohtimatta opetuksen pedagogista toteutusta”. Käytin itse usein ”kevätsiivouksen” vertauskuva: on hyvä silloin tällöin katsoa, mitä kaapeista löytyy, millä ei enää ole käyttöä, mikä kelpaa vielä pienellä pölyttämällä ja mitä uutta tarvitaan.

Aktiivinen ensimmäinen vuosikymmen

Alkuperäiset tavoitteet muotoiltiin Bolognassa 1999, jolloin myös Suomi 28 muun maan kanssa allekirjoitti julistuksen. Sen jälkeen prosessia ohjattiin ministerikokouksissa, joiden julkilausumiin reagoitiin Suomessa yleensä nopeasti. Työryhmät perustettiin, ja ne tuottivat raportteja, joiden toimenpide-ehtotuksia sitten kansallisesti ja korkeakoulutasolla pantiin toimeen. Vuonna 2002 valmistui mm. raportti *Yliopistojen kaksiportaisen tutkintorakenteen toimeenpano* (OPM 39:2002) sekä *Maisteriopista työuralle. Suomalaiset korkeakoulut eurooppalaisessa vertailussa* (OPM 94:2002).

Käytännössä ainakin omassa yliopistossani Turussa työ käynnistettiin 2001, jolloin puhuttiin vielä ”harmonisoinnista”. Se oli akateemista yhteisöä aidosti ärsyttävä käsite, josta sitten luovuttiinkin, ja siirryttiin käyttämään ”vertailtavuutta”, mikä oli helpompi hyväksyä.

Vuonna 2002 käynnistettiin myös koulutusalakohmainen kansallinen valmistelutyö ja 2003 nimettiin alakohtaiset koordinaattorit, jotka saivat rahoitusta opetusministeriöstä ja melko vapaat kädet organisoida työ alallaan. Muistan itse, että kävin esittelemässä suunnitelmaani humanistisen alan kehittämistyöstä silloiselle korkeakouluneuvos

Anita Lehikoiselle, ja ainoa saamani varsinainen ohjaus oli: ”Pidä tutkinto kasassa”. Tein työtä käskettyä. Alakohtaiset koordinaattorit tekivät myös yhteistyötä, oli ministeriön organisoimia yhteiskokouksia ja kahden tai useamman alan yhteistyötä. Esimerkiksi humanistinen ala teki hyvin läheistä yhteistyötä tärkeimpien ”ristiinopiskelualojen”, yhteiskuntatieteiden ja kasvatustieteiden kanssa.

Malli oli ainakin itseäni motivoiva, tunsimme tekevämme uudistusta itse ja itsemme varten. Se johti toisaalta alakohtaisesti hyvin erilaisiin työtapoihin ja tuloksiin. Yksinkertaisimmillaan maisterintutkinnon katkaisemiseen kahteen osaan ja opintoviikkojen konvertoimiseen opintopisteiksi. Ammattikorkeakoulusektorilla työ oli varsinkin opetussuunnitelmien uudistamisen osalta systemaattisempaa ja kansallisesti yhtenäisempää.

Berliinin ministerikokous vuonna 2003 oli vaikutuksiltaan mielestäni laajin ja merkittävin. Maita oli mukana jo 40, esimerkiksi Venäjä uutena jäsenenä. Korkeakoulutuksen laatu ja sen arviointi nousi ykköskysymykseksi, ja kolmas sykli eli tohtorikoulutus tuli mukaan kahden alemman syklin rinnalle. Tavoitteeksi tuli Euroopan korkeakoulutusalue EHEA:n ja tutkimusalue ERA:n tiiviimpi yhteistyö ”tietoyhteiskunnan kahtena pilarina”. Silloin käynnistettiin myös tutkintojen viitekehystyö ja nostettiin aiempaa vahvemmin esille aiemman osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen.

Niinpä kahden seuraavan vuoden aikana suomalaiset korkeakoulutuksen kehittäjät saivat olla ahkerina työryhmissä. Tuotettiin raportit *Yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen tutkimuksen rakenneselvitys* (OPM 36:2004), *Korkeakoulutuksen laadunvarmistus* (OPM 6:2004), *Elinikäinen oppiminen yliopistoissa* (OPM 38:2005), *Korkeakoulututkintojen viitekehys* (OPM 4:2005) ja *Tohtorit, tiedepolitiikka ja työmarkkinat* (OPM 21:2005). Kaikki näistä eivät varmasti olisi syntyneet ilman Bolognan prosessista saatua ponninta.

Bergenissä vuonna 2005 siunattiin laadunvarmistuksen eurooppalaiset periaatteet *Standards and guidelines for quality assurance* eli ESG, ja Suomessa aloitettiin auditointien toteuttaminen. Vuosina 2005 ja 2006 keskityttiin moneen tohtorikoulusta ja tutkijanuraa koskevaan kehityshankkeisiin, jotka olivat yhtä aikaa kansallisia ja eurooppalaisia projekteja. Vuoden 2006 kuluessa linjattiin myös kansalliset periaatteet aiemmin hankitun osaamisen tunnustamiselle korkeakouluissa (OPM 4:2007).

Mielenkiintoinen oma tarinansa on tutkintojen viitekehys, jonka kansallinen toteutus on ollut varsin monipolvinen. Bergenin kokouksen jälkeen asiaan tartuttiin kyllä nopeasti, ja ensimmäinen versio korkeakoulututkintojen viitekehystä syntyi jo vuonna 2005, toinen vuonna 2009. Eduskunnassa asian eteneminen vaati kahden vaalit, ja viitekehys hyväksyttiin vasta vuonna 2017.

Viitekehys toimii hyvin toisella asteella ja ammattikorkeakoulusektorilla ja on vahvistanut osaamisperustaisuutta. Yliopistoissa se on kuitenkin jäänyt etäiseksi, ja käyttö lähinnä kansainväliseen yhteistyöhön ja liikkuvuuteen. Olen itse epäillyt, että syyt löytyvät toisaalta perinteisestä ja selkeästä tutkintoasetuskäytännöstä (jonkalaista ei kaikissa maissa ole) ja toisaalta yliopistojen vahvasta autonomiasta akateemisissa asioissa. Jos viitekehysten alaa laajennetaan, tilanne saattaa muuttua. Siihen vaikuttaa varmasti myös jatkuvan oppimisen mallien ja tapojen kehitys.

Alun perinkin Bologna prosessissa mukana ollut elinikäinen oppiminen nousi vahvemmin agendalle Lontoossa vuonna 2007. Suomessa tehtiin esimerkiksi korkeakoulujen aikuiskoulutuksen nykytilaa ja kehittämiskohteita koskeva raportti (OPM 38:2008) ja valmisteltiin ammatillisesti suuntautuneen aikuiskoulutuksen kokonaisuudistus (OPM 11:2009). Viime vuosina elinikäinen oppiminen – tosin uudella nimellä, jatkuvana oppimisena - on noussut taas suomalaisen korkeakoulukeskustelun keskiöön. Lontoosta alkoi myös korkeakoulututkimuksen suorittaneiden työllistymisen korostaminen.

Huomio vahvemmin kansallisiin uudistuksiin

Vuodesta 2010 (Budapest & Wien) eteenpäin on näkynyt aiempaa vahvemmin, että 48 Bologna-maata ovat kovin eri vaiheessa. Suomi on jo pitkään kuulunut ”edistyneisiin Bologna-maihin”, joten eurooppalaisissa linjauksissa ei ole enää ollut niin paljoa uutta. Myös koko prosessin fokus on toisinaan tuntunut olevan hiukan hukassa.

Vuoden 2012 julkilausuma Bukarestista kiinnitti erityistä huomiota opiskelijakeskeiseen oppimiseen, innovatiivisten opetusmenetelmien käytön lisäämiseen ja oppimisympäristöjen kehittämiseen oppimista tukeviksi ja siihen innostaviksi. Tässä tietyssä mielessä nostettiin eurooppalaiseen kehittämiseen aihe, joka Suomessa oli jo pitkällä. ”Student-centred learning, teaching and assessment” tuli myös vuonna 2015 hyväksytyyn ESG:n uudistettuun versioon omaksi standardikseen.

Seuraava ministerikokous pidettiin vuonna 2015 Jerevanissa, ja julkilausuma korosti sitä, että Eurooppalaisen korkeakoulutusalueen yhteiset tavoitteet on saavutettu. Uudet tavoitteet asetettiin tavallaan uuteen kontekstiin ja ne olivat yleisemmällä tasolla. Tavoitteiksi kirjattiin oppimisen ja opetuksen laadun ja relevanssin kehittäminen, tutkintojen työelämärelevanssi ja korkeakoulujärjestelmien saaminen aiempaa inklusiivisemmiksi, missä näkyy maahanmuuton ja väestökehityksen vaikutus. Lisäksi

korostettiin, että alkuperäiset rakenteelliset uudistukset ovat edelleen kaiken perusta, ja niiden toteuttamisessa on edelleen kirjavuutta.

Pariisissa vuonna 2018 ministerit julistivat ylpeytensä Bolognan prosessin saavutuksista, mutta tunnustivat samalla etenemisen eritahtisuuden. Siksi käynnistettiin uudenlainen systemaattinen vertaiskehittämisen malli, joka tarkoitti temaattisten työryhmien perustamista. Lisäksi julkilausumassa korostettiin oppimisen ja opetuksen kehittämistä, opiskelijälähtöisyyttä, korkeakoulutasoisten oppimisen ja opetuksen strategioiden tärkeyttä, digitalisaation merkityksen huomioimista ja pedagogista kehittämistä. Rakenteista on tultu oppimiseen, sen sisältöihin ja toteuttamistapoihin.

2010-luku ei ole merkinnyt suomalaisille korkeakouluille rauhan aikaa, päinvastoin. Tavoitteet ovat kuitenkin olleet painotetummin kansallisia: rakenteellinen uudistuminen ja profiloituminen, nivelvaiheiden nopeuttaminen (opiskelijavalinnan uudistukset, opintoaikojen kiristäminen), lukukausimaksujen käyttöön ottaminen EU-/ETA-ulkopuolisille opiskelijoille, koulutustason nostaminen. Kaikkien näiden, kuten myös vuosien 2017-2020 suurten koulutuksen kehittämishankkeiden (ns. kärkihankkeet), taustalta löytyvät kuitenkin samat eurooppalaiset prosessit ja yhteiskunnalliset ilmiöt.

Missä olemme menneet eri tahdissa?

Vaikka Suomi onkin ns. edistynyt Bologna-maa, kaikkia keskeisiä tavoitteita ei ole edistetty samalla vauhdilla. Sosiaalinen ulottuvuus (*social dimension*), aliedustettujen ryhmien laajempi osallistuminen korkeakoulutukseen ja sosiaalinen oikeudenmukaisuus on ollut eurooppalaisessa keskustelussa pitkään (esim. 2003 julkilausumassa) ja korostetusti myös Bukarestin kommunikossa 2012. Suomessa oli ehkä ajateltu, että aihe ei meitä maksuttoman koulutuksen ja mahdollisuuksien tasa-arvon maana niin koske, eikä aiheesta ainakaan prosessin alussa paljoa keskusteltu. Myöhemmät vuodet ovat muuttaneet käsitystä. Maahanmuuttajataustaisen väestön määrä on lisääntynyt ja tutkimukset ovat vahvistaneet koulutuksen periytyvän Suomessakin voimakkaasti.

Aiemman osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen on ollut myös yllättävän paljon työtä vaativa alue. Ensimmäinen työryhmämuistio tehtiin jo vuonna 2004 (OPM 27:2004), seuraava kolme vuotta myöhemmin (OPM 4:2007). Sen jälkeen käynnistyivät laajat ”ahotoinnin” kehittämisprojektit. Kaikilla aloilla ja kaikissa korkeakouluissa voi sanoa olevan nykyisin hyvin kuvatut periaatteet osaamisen tunnistamiselle, mutta edelleen käytännön toteutus puhuttaa. Opiskelijoiden palautteiden mukaan

parhaiten sujuu ulkomailla formaalissa koulutuksessa hankitun osaamisen tunnustaminen, mutta kotimaassa toisella sektorilla suoritettun tai työssä – saati vapaa-aikana – hankitun tunnustamisessa on edelleen ongelmia. Syy voi yliopistosektorilla löytyä koulutuksen luonteesta ja siitä seuraavasta konkreettisten osaamistavoitteiden kuvaamisen hankaluudesta, tai perinteisesti vahvasta uskosta formaaliin, erityisesti tutkinon osoitettuun, osaamiseen. Jatkuvan oppimisen lisääntyminen ei kuitenkaan ainkaan vähennä ahotoinnin merkitystä.

Julkilausumissa on nostettu esille myös ns. lyhyttutkinnot, *short cycle degrees*. Suomen kannalta tämä on ollut yliopistoille hankala aihe. Ammattikorkeakouluissa tarjolla on ns. korkeakouludiplomeja, joiden laajuus on yleisesti 60 opintopistettä. Vaikka lyhyttutkinnot on ajateltu alemman korkeakoulututkinnon ”esiasteiksi”, Suomessa korkeakouludiplomeja ovat suorittaneet usein myös henkilöt, joilla on jo tutkinto. Diplomin ja erikoistumiskoulutuksen ero ei olekaan käytännössä aivan selvä.

Lopuksi

Kaiken kaikkiaan, mielestäni Suomessa on onnistuttu soveltamaan eurooppalaisia linjauksia useimmiten tarkoituksenmukaisesti. Niitä on hyödynnetty uudistuksiin, jotka joka tapauksessa olisi tullut tehdä, mutta jotka olisivat saattaneet jäädä tekemättä ilman Bolognan prosessia.

Prosessi on useimmiten edennyt niin, että ministerikokousten julkilausumista on poimittu keskeiset seikat, perustettu Suomessa kansallinen työryhmä, tuotettu raportti ja sen jälkeen kohdennettu hankerahoitusta toimenpiteiden edistämiseen. Usein teemat ovat myös sisältyneet tavoitesopimuksiin. Työ on kulkenut rinnan muun koulutuksen kehittämisen kanssa. Esimerkiksi osaamisperustaisuus liittyi siirtymiseen ”tutkintovaatimuksista” myös korkeakouluissa ”opetussuunnitelmiin”, aiemman osaamisen tunnustamisen vahvistaminen opintojen etenemisen sujuvoittamiseen, samoin kaksi/kolmiportainen tutkintojärjestelmä. Sivuhuomautuksena voi mainita, että liikumista yliopistojen kaksi- ja yksiportaisen perustutkintorakenteen välillä on aina perusteltu sillä, että se nopeuttaa opiskelijoiden valmistumista – onpa sitten siirrytty kumpaan suuntaan tahansa. Arvioinnit olivat osa korkeakoulujen elämää jo ennen Bolognan prosessia, mutta kansallisesti yhtenäinen malli ei luultavasti olisi syntynyt näin nopeasti ilman ulkoista ponninta. Se on ehkä koettu ”ylhäältä annetuksi”, mutta toisaalta kansainvälisen yhteistyön vahvistuessa jokin tällainen järjestelmä olisi

joka tapauksessa tarvittu, ja korkeakoulujen omaan vastuuseen ja kehittävän arvioinnin periaatteeseen pohjautuva auditointi lienee kuitenkin tarkoituksenmukaisempi ja motivoivampi kuin jokin puhtaasti kontrolliin perustuva malli.

Oma kysymyksensä on, kuinka laajasti asioita on viety eteenpäin vai ovatko ne olleet pienehkön ”Bologna-uskovaisten” joukon käsissä (tähän joukkoon tunnustanutse kuuluneeni). Pitkäänhän maassa oli jopa erityinen ”Bologna-promoottorien/eksperttien” ryhmä, jonka tehtävänä oli edistää uudistuksia ja seurata niiden toteutumista. Totta varmasti on, että mukana on aktiivisesti ollut rajallinen osa korkeakouluväestä, mutta niin lienee kaikenlaisten uudistusten kohdalla.

Pariisin julkilausumassa 2018 otettiin suunta vuoden 2020 yli. Se merkitsi ennen muuta European Universities -hankkeita, ns. Macronin aloitteen edistämistä. Vuonna 2019 valittiin ensimmäiset 17 pilottiallianssia, 2020 valitaan seuraavat, ja useat suomalaiset korkeakoulut ovat olleet kummallakin kierroksella mukana. Eurooppalaisten yliopistoverkostojen tavoitteet ovat hyvin kunnianhimoiset ja tuovat ehkä uudella tavalla esiin yhden aika vähälle jääneet Bologna-tavoitteen, niin sanotun eurooppalaisen ulottuvuuden (*European dimension*), eurooppalaisen identiteetin ja yhteisten eurooppalaisten arvojen vahvistamisen korkeakoulutuksen kautta.

On syytä muistaa, että vaikka ponnin moniin uudistuksiin on tullut Euroopan tasolla yhteisesti hyväksytyistä linjauksista, toteutus on aina ollut kansallisissa käsissä. Esimerkiksi ESG määrittelee yhteiset periaatteet, joiden kanssa kansallisen laadunvarmistusmallin on oltava linjassa. Sinänsä ratkaisu voi olla akkreditointi, sertifiointi, auditointi tai jokin muu arviointijärjestelmä. Tästä näkökulmasta European Universities -aloite herättää kysymyksiä. Onko vaarana, että EU ottaa Bolognan prosessista aiempaa vahvemman otteen, ja prosessin laajuus (48 maata) sekä kansallinen päätäntävalta unohtuvat?

Heidi Vaarala

UNELMIA JA OPETUSHOMMIA – YLIOPISTOTYÖLÄINEN MUISTELEE

Esipuhe

Löydän sattumalta 11.11.2011 pitämäni kiitospuheen, josta puuttuu lopetus. Sen pitämisestä on kulunut kohta kymmenen vuotta. Myöhemmin löydän paperikasasta myös puheen lopetuksen. Puhe saa minut pohdiskelemaan omaa rooliani yliopistotyöläisenä viimeisimpien kymmenen vuoden aikana. Puheen jälkeen seuraa jälkipuheet eli se, mitä ajatuksia puhe tällä hetkellä minussa herättää.

Pidin puheen marraskuisilla Opetusalan ammattijärjestö OAJ:n ja Yliopistojen opetusalan liiton YLL:n Yliopistopäivillä Helsinki-Vantaan lentokentän lähellä olevassa kongressihotellissa, jonne oli kokoontunut 70 järjestöaktiivia: yliopiston opettajia, lehtoreita ja yliopistonlehtoreita. Minut oli valittu yhdeksi kahdesta vuoden 2011 yliopisto-opettajasta. Minulle ojennetaan oranssi-keltainen kukkapuska ja kunniakirja. Sitten pidän puheen.

Kiitospuhe 11.11.2011

Hyvät yliopistopäivien osallistujat,

Haluan kiittää siitä, että Yliopistojen opetusalan liitto on valinnut minut yhdessä yliassistentti Tuire Kuusen kanssa vuoden yliopisto-opettajaksi. YLLissä on jo pitkään kiinnitetty huomiota opetustyön arvostuksen kohottamiseen yliopistoissa – kovien kriteerien perusteellahan tutkimus ja kansainväliset julkaisut ovat merkitsevimpiä tulostekijöitä yliopistoissa.

Toimin Jyväskylän yliopiston kielikeskuksessa ja opetan siellä suomea toisena kielenä kansainvälisille opiskelijoille osana seitsemän hengen tehotiimiä. Käsiemme läpi kulkee vuodessa samoja kansainvälisiä opiskelijoita, jotka ovat tulleet Jyväskylään eri puolilta maailmaa. Suomi toisena kielenä –opetus puolestaan on osa kielikeskuksen monipuolista opetuksen kehittämistyötä erilaisissa tiimeissä, joissa erityishuomion kohteena ovat erilaiset kielenopetuksen teknologia -sovellukset. Itse olen viime

aikoina ollut erityisen kiinnostunut siitä, miten digitaaliset tekstit opetuksen osana muuttavat käsitystämme tekstinyymmärtämisestä ja sen opettamisesta. Esimerkiksi e-lukulaitteet tuovat lukemistapahtumaan paljon uutta ja toivoisinkin, että voisimme kokeilla niitä opetuksessa jo lähitulevaisuudessa ja samalla myös tutkia sitä, tuovatko uudet välineet oppimistilanteeseen jotakin lisäarvoa.

Kielikeskus on osa Jyväskylän yliopiston kielikampusta, johon kuuluvat myös kielten laitos, Soveltavan kielentutkimuksen keskus ja opettajankoulutuslaitos. Tämä Bermudan neliö tarjoaa loistavat mahdollisuudet ja tuen niin opetuksen kuin tutkimuksenkin pohdintaan. Mielestäni yliopistonopettajille pitäisi mahdollistaa jonkinlainen urapolku – edes sellainen, että olisi mahdollista tutkia ja kehittää omaa opetustaan, ja myös kirjoittaa siitä. Laadukkaan tutkimusperäisen opetuksen takaamiseksi opettajaa ei saa näännyttää opetuksen taakan alle.

Yliopistossa työskentelevillä on myös vaarana näännyttää itse itsensä. Työ saattaa houkuttaa liikaa. Työ on rajatonta. Joka puolelta tulee ärsykeitä, joihin on vapaus reagoida ja tarttua. Jos kaikkeen tarttuu ja on valmis lähtemään mukaan jokaisen sähköpostin houkutukseen, katoaa helposti käsitys siitä, kuinka paljon työtä voi itselleen kahmia. Yliopistossa valot palavat myöhään. On tiedettävä myös rajansa ja nähtävä, että ympärillä saattaa olla ihmisiä, joilla olisi mielenkiintoa ja halua jakaa osa sinunkin työstäsi. Tai että luovuuden esiinhoukuttelemiseen tarvitaan joskus myös toimettomia, rauhallisia hetkiä.

Yliopiston yhteiskunnallinen tehtävä tulee omalla alallani vahvasti esiin siinä, että suomi toisena kielenä -alan opettajat näyttävät tarvitsevan täydennyskoulutusta aina vaan. Lukuisien pikkukaupunkien linja-autoasemat ja nuhruiset hotellit ovat käyneet tutuksi, kun seuraavana aamuna on pitänyt mennä kouluttamaan pirteää, innokasta ja tiedonhaluista opettajaporukkaa. Nykyään on varmasti vaikea löytää luokkaa, jossa ei olisi suomea toisena kielenä käyttävää oppijaa. Heidän opettajansa haluavat tietää lisää ja löytää uusia välineitä oppilaidensa tukemiseen. Kieliin ja kansainvälisyyteen strategiassaan painottavalla Jyväskylän yliopiston Kielikampuksella toimijoinen on heille paljon annettavaa.

Ja takaisin kielikeskukseen. Eräs YLLin tärkeä tavoite on korjata jäsenkunnan palkkauksen jälkeensä jääneisyydet. Kielikeskuksessa samaa työtä tehdään hyvin erilaisella palkkauksella. Lehtorit, yliopistonopettajat ja tuntiopettajat tekevät samaa työtä ja saavat siitä erilaisen korvauksen. Palkkauksen erot lehtoreiden ja yliopistonopettajien välillä saattavat olla kuukaudessa useita satoja euroja. Minun ja erään kollegani käteen jäävän palkan ero on 628 euroa, näin ollen vuodessa useita tuhansia euroja täsmälleen samasta työstä täsmälleen samalla tutkinnolla. Tuntiopettaja puolestaan kolkuttelee

lomillaan työ- ja elinkeinotoimiston ovia ja joutuu miettimään, jatkuvatko työt seuraavassa kvartaalissa.

Maailma muuttuu – opetettava aines on vähemmän ennakoitavissa, tieto on kertaluonteisuuden sijaan avointa ja nopeasti jaettavissa, eletään multimodaalisissa ympäristöissä, jossa teknologialla ei enää ole vain välinearvoa, vaan se kaikkiallistuu. Me yliopistossa opettavat näemme tämän muutoksen ja meidän on vastattava siihen – myös itsemme ja omat voimavaramme huomioiden.

Arkisen työn puristuksessa tuntuu hyvältä vastaanottaa tämä tunnustus, kiitos siitä!

Jälkipuhe 1.9.2020

Teknologia

Puheessa mainitsen ”e-lukulaitteet”. WTF? Toivoin kymmenen vuotta sitten, että voisin kokeilla niitä opetuksessa. Tämä toive toteutuikin. E-lukulaitteista on siirrytty älypuhelmiin. Juuri äskettäin kirjoitin kollegoiden kanssa artikkelia luku- ja kirjoitustaitoa oppivien maahanmuuttajien älypuhelimien vapaa-ajan käytöstä ja pohdimme, miten opettajat voisivat ottaa älypuhelimien tehokkaammin käyttöön myös formaalisissa opetuksessa.

Mutta mitä teknologian kaikkiallistumisesta tiedettiin kymmenen vuotta sitten? Maaliskuussa 2020 yliopistot suljettiin Covid19-viruksen tartuntavaaran takia. Nyt syyslukukaudella rastitamme Excel-taulukon: 0 = etätöissä, 1 = toimistolla. Suurin osa porukasta on edelleen etätöissä. Yliopistolla miltei jokaiseen oveen on kiinnitetty jättitarra: Muista turvaväli! Keep safe distance! Teen kaikki työni etänä, ja se ei juurikaan vaikuta työn tekemisen tapaan; etäkoukset käydään Zoomissa tai Teamsissa, kaikki kirjoitettava tai luettava on pilvessä. Opetusta ei tällä hetkellä onneksi ole. Teknologian kaikkiallistuminen on nyt todella tapahtunut.

Suomi toisena kielenä

Suomi toisena kielenä –oppijoita riittää. Muita kieliä kuin suomea äidinkielenään puhuvien määrä on Suomessa miltei kaksinkertaistunut kymmenessä vuodessa. Kansainvälisiä opiskelijoita on myös aiempaa enemmän. Vuonna 2011 kansainvälisiä

tutkinto-opiskelijoita oli yliopistoissa noin 8 700 ja nyt noin 11 000. Lisäksi tulevat vaihto-opiskelijat, joiden määrä on noussut suurin piirtein samassa suhteessa. Aiempaan verraten uutta ovat koulutusmallit, joiden tavoitteena on suoda maahanmuuttajataustaisille nuorille mahdollisuus jatkaa kotimaassaan keskeytyneitä opintoja korkeakoulututkinnoksi tai täydentää jo opiskeltua tutkintoa suomalaisten pätevyysvaatimusten mukaiseksi. Näistä väylistä on tarkoitus tehdä pysyviä. Monikulttuuristen ryhmien kielitietoisessa opetuksessa taitaa riittää töitä vastaisuudessakin. Korona on kuitenkin väliaikaisesti jäädyttänyt kansainvälisten opiskelijoiden tulon. Mitä kansainväliselle opiskelijavaihdolle tapahtuu, kun korona on ohi? Palautuuko se ennalleen? Millaisella aikajänteellä?

Pätkätyöt

Lukiessani puhetta pysähdyn kohtaan ”jatkuvatko työt seuraavassa kvartaalissa”. Nuoret ja vanhemmatkin kollegat ovat edelleen huolissaan tulevaisuudestaan. Työsopimusta ei ole allekirjoitettu, vaikka entinen loppuu puolentoista viikon kuluttua ja töitä pitäisi olla luvassa samassa laitoksessa, samoissa tehtävissä. Tässä on jotakin julman tuttua; tilanne, jonka muistan jo kolmenkymmenen vuoden takaa 1990-luvulta aivan samanlaisena, kun itse hain tutkimusavustajan, projektitutkijan, opettajan tai assistentin paikkaa. Ja tilanne toistui ja toistui vuodesta ja vuosikymmenestä toiseen. Kuulen omat, painokkaat sanani toissaviikolta rekrytointihaastattelusta: ”Meillä on rahoitus ainoastaan jouluuun saakka, sen jälkeen emme voi luvata mitään”. Minäkään en saa kierrettä pysäytettyä, vaan toistan samaa kaavaa. Tiedän, että epävarmuus tulevasta on jatkuva stressin aihe ja vähentää henkilöstön motivaatiota tehdä töitä. Miksi yliopistossa ei voida antaa aiempaa enemmän tilaa toivolle ja unelmille – vaikkapa lapsille, omistusasunnolle ja tutkimusrauhalle?

Taina Saarinen

KORKEAKOULUTUTKIMUKSELLISET ÄRSYTYKSENAIHEENI: HAVAINTOJA SILMÄKULMASTA

Olen ollut korkeakoulututkija oikeastaan jo opiskeluajoista alkaen, kun 1980-luvun puolivälissä teimme kielten opiskelijoiden opintojen kulkuun liittyviä selvityksiä Turun yliopiston ylioppilaskunnassa yhdessä Timo Ala-Vähälän ja Tiina-Leena Salon kanssa. Noilta ajoilta hyllyssäni on edelleen ihka oikea ja alkuperäinen FYTT-mietintö – ellet tiedä, mikä se on, kysy joltain pian eläköityvältä ennen kuin perimätieto Bolognan prosessia edeltävistä tutkinnonuudistuksista katoaa.

Jo noista ajoista alkaen tutkimusintressejäni on ohjannut ärsyyntyminen ja jonkun asian roikkuminen epämääräisenä kiusan aiheena takaraivossa ja jossain juuri näkökentän sivussa. Miksi kieltenopiskelijat 1980-luvulla kokivat että opiskelu on raskasta, vaikka yhtä opintoviikkoa (jonnet ei muista, että se vastasi noin 40 tunnin työtä) kohti tehtiin keskimäärin vain 27 tuntia töitä? Miksi yliopistoissa 1990-luvulla koettiin, että ensimmäisistä korkeakoulujen arvioinneista oli hyötyä, vaikka niitä ei käytetty päätöksenteossa? Se varsinainen tutkimusaihe ja kiinnostuksen kohde on tuntunut aina löytyneen jostain alkuperäisen kiusanaiheen takaa. Tarkastelen tässä kirjoituksessa korkeakoulututkimuksellisia ärsytyksen aiheitani CHERIFin 20-vuotisen taipaleen ajalta korkeakoulututkimuksen symposium-osallistumisieni näkökulmasta. Samalla luonnollisesti syyllystyn häpeämättömään itseeni viittaamiseen.

Miksi tekstejä käytetään aineistona ilman tekstianalyttisiä menetelmiä?

Olin symposiumien 1996 ja 1999 välissä hetken aikaa töissä aikuiskoulutuksessa ja poissa korkeakoulututkimuksen piiristä, enkä osallistunut vuoden 1999 symposiumiin, jolloin CHERIF perustettiin. Vuonna 2002 aloitin kuitenkin vähän viritteempanä opiskelijana väitöskirjatyön FINHERT-tohtorikoulutusohjelmassa, kun lähdin tutkimaan ”laadun” korkeakoulupoliittisia merkityksiä. Olin ähkinyt tätä nimenomaista ärsytyksen aiheitani jo 1990-luvulla Koulutussosiologian tutkimuskeskuksessa

työskennellessäni. Ihmettelin tekstiaineistoa hyödyntävää tutkimusta, joka ei hyödynnyt tekstianalyttisiä menetelmiä. Laiskuus ja aikaa vienyt koripallovalmennusharastus kuitenkin takasivat sen, että aiheesta alkoi syntyä systemaattista tekstianalyttistä tutkimusta vasta tutkijakoulussa.

Vuoden 2002 symposiumiin osallistuin aiheella, jossa näkyi vielä väitöskirjan aiheen hakeminen: luulin tutkivani poliittista retoriikkaa. Puhuin (ja kirjoitin symposiumjulkaisuun, Saarinen 2003) ”arvioinnin retoriikasta ja ylikansallisista toimijoista”. Huomasin kuitenkin, kuten yleensä käy, että se ensimmäinen kiusan aihe ei ollutkaan se varsinainen. Työssäni ei ollut kyse tekstianalyttisistä menetelmistä, vaan teoreettisesta tarpeesta tarkastella korkeakoulupolitiikkaa diskursiivisesti tuotettuna.

Seuraavassa symposiumissa 2005 näkyi jo siirtymä tuohon diskursiiviseen lähestymistapaan. Pidin yhteisesitelmän tutkijakoulukollegojeni Leena Treuthardt (nyk. Wahlfors) ja Mira Huuskon kanssa aiheesta ”Tulosohjaus ja arviointi muoteina ja menestystarinoina” (Treuthardt, Huusko & Saarinen 2006). Esitystä ja artikkelia hallitsi vastikään FINHERTissä väitelleen Leenan simmeliläinen tulokulma, mutta myös Miran fenomenografinen itsearviointitutkimus ja minun kriittisen diskurssianalyysin avulla tuotetut näkökulmat suomalaisen ja eurooppalaisen laadunvarmistuksen laadun varmistukseen. Näihin aikoihin alkoi kuitenkin myös päässäni vähitellen muhia seuraava ärsytyksen aihe.

Monipaikkainen ja monitasoinen politiikka

Väittelin vuoden 2007 lopulla, ja siirryin vuoden 2008 alussa koordinoimaan vasta-perustettua Kielikoulutuspolitiikan verkostoa Jyväskylän yliopiston Soveltavan kielitutkimuksen keskuksen. Siinä hommassa takaraivossani väitöstyön aikana ja jälkeen kutitellut ajatus politiikan monitasoisuudesta ja monipaikkaisuudesta alkoi saada hahmoa kielikoulutuspolitiikan kontekstissa. Vuoden 2008 symposiumiin osallistuin Mari Simolan ja Jaakko Kaukon vetämään työpajaan ”*Miten korkeakoulutus muuttuu? Uudistusten välittymisen ja muuttumisen teoreettisia jäsennyksiä ja tutkimisen tapoja etsimässä*”. Puhuimme Jani Ursinin kanssa parin tekeillä olevan artikkelin (Saarinen & Ursin 2012; Ursin & Saarinen 2013) pohjalta korkeakoulutuksen teoreettisista lähestymistavoista.

Politiikan monipaikkaisuus ja monitasoisuus alkoi vähitellen kiinnostaa erityisesti korkeakoulutuksen kansainvälistymisen näkökulmasta. Kansainvälistymisen

luulisi olevan kieli-intensiivistä toimintaa, mutta kieli ei näkynyt kansainvälistymisessä oikein mitenkään muuten kuin englannin itseäänselvyyttämisenä. Tästä ärsytyksen aiheesta Suomen Akatemia antoi minulle 2011-2013 kolmivuotisen tutkijatohtoripestin, jonka avulla pääsin tarkastelemaan edelleenkin itselleni ajankohtaista tematiikkaa: mistä me oikein puhumme, kun luulemme puhuvamme kielestä? Kirjoitin tematiikasta historiallisen tarkastelun Korkeakoulututkimuksen kolmanteen vuosikirjaan (Saarinen 2012).

Politiikan monipaikkaisuus ei kuitenkaan jättänyt rauhaan. Kielipolitiikan tarkastelun myötä kuvioon tulivat mukaan historialliset kontingenssit sekä erilaiset ajan ja tilan kysymykset. Miten politiikkaa pitäisi tarkastella tavalla, joka ei pitäisi eri intressejä ja odottamattomia kehityskulkuja politiikan epäonnistumisen merkinä? Monipaikkaisuus, monitasoisuus ja sitä seuraava poliittisten toimenpiteiden vaikeus on politiikan ominaisuus, ei vika!

Vuoden 2014 symposiumiin osallistuin keskustelijana Dave Hoffmanin teemaryhmään *Critical Approaches to Higher Education Studies – Within Finland*, ja diskussanttina Reetta Muhosen keskustelussa *Hyvä tiede, tutkimuksen tehtävät ja arviointi*. Daven kanssa olemme aina jakaneet kiinnostuksen tarkastella sitä, mikä ei ole välittömästi nähtävissä; puhuin teemaryhmässä aiheesta *Looking at the invisible: Ideology and implicit assumptions*. Reetan kanssa yhteistä on ollut kiinnostus erilaisiin vaikuttavuuden tematiikkoihin. Molemmat FINHERT- tutkijakoulusta alkaneet yhteistyösuhteet jatkuvat edelleen.

Mistä puhumme, kun luulemme puhuvamme kielestä?

Vuoden 2017 symposiumissa jatkoin yhdessä silloisten kollegojeni Heidi Vaaralan, Erja Kycklingin ja Eeva-Leena Haapakankaan kanssa kielen ja yhteiskunnan yhteenkietoutuneisuuden ihmettelyä. Pohdimme sitä, kuka oikein on kansainvälinen opiskelija ja mitä on korkeakoulutuksen kansainvälistyminen, kun opiskelijakunta ja sen kielellinen tausta moninaistuu. Kun puhumme kielestä, puhumme itse asiassa kielen puhujista, ja sitä kautta erilaisista ideologisista ja poliittisista hierarkioista. (Saarinen, Vaarala, Kyckling & Haapakangas 2020.)

Kieli-ideologiat ovat kantavana teemana myös tämänhetkisessä ärsytyksen aiheesani eli korkeakoulupolitiikan uusnationalismissa. Kuten muidenkin aiheitteni kanssa, alkuperäisen kiinnostuksen takaa on löytynyt moninaisempaa, monipaikkaisempaa

ja kerroksellisempaa selitystä kuin kansallisen poliittisen populismin selitys. Vuoden 2020 Korkeakoulututkimuksen symposiumissa tulen puhumaan, COVID-19 -pandemian vuoksi virtuaalisesti, kielestä ja (uus-)nationalismista suomalaisessa korkeakoulutuksessa. Kansallinen on globaalia ja globaali kansainvälistä.

Miten kehityn tulevaisuudessa?

Alkuvuodesta 2019 vastasin Twitterissä esitettyyn kysymykseen *“how do you move ‘up’ (i.e. out of precarious positions) in academia? Collecting here wisdoms, (semi)truths, strategies, caveats, and tips for junior/non-tenured scholars who consider an academic career.”* (ks. <https://twitter.com/tainasaarinen/status/1096385240317206529>) Huomasin kertovani tarinaa, joka aukesi itselleni vasta jälkepäin. Tähän reflektioon vaikutti varmasti vastikään herännyt kiinnostukseni vaihtoehtoisin historioihin. Taaksepäin katsottuna menneisyys näyttää väijäämättömältä, kun taas tulevaisuuteen katsoessa huomaa, että edessä aukeaa erilaisia vaihtoehtoja. Mikään ei ole varmaa. Varmaa on vain se, että viiden vuoden päästä olen tehnyt asioita, jotka muuttavat koko tähänastisen tarinani, hyvässä ja pahassa.

Urheiluvalmennuspiireissä yksi tapa ymmärtää urheilijan ja joukkueen kehitystä perustuu niin sanottuun 25–50–25 -ajatteluun. Neljännes kaikesta tekemisestä pitäisi olla helppoa, puolet omalla tasolla ja neljännes oman mukavuusalueen yläpuolella. Näin on tilaisuus sekä onnistua, vakiinnuttaa oma tasonsa, että kokea haasteita – toisin sanoen kehittyä. Jos pystyn tässä loppupäässä uraani takaamaan tällaisia mahdollisuuksia kollegoilleni ja itselleni, olen tyytyväinen.

Jälkikirjoitus: CHERIF, korkeakoulututkimus ja minä

Korkeakoulututkimuksen seuran toiminta on kytkeytynyt omaan tutkijauraani koko 2000-luvun ajan. Yhdistykseen liityin muistaakseni vuonna 2002 kun aloitin väitöstyön. Vuonna 2010 tulin mukaan yhdistyksen hallinnointiin, kun eläköityvälle ensimmäiselle sihteeri-rahastonhoitaja Sinikka Vihneelle haettiin euraajaa. Vuonna 2014 siirryin Jani Ursinin jälkeen yhdistyksen puheenjohtajaksi, ja vuoden 2019 lopulla jätin tuon paikan Taru Siekkiselle. Saman vuoden syksyllä minut oli nimitetty

Koulutuksen tutkimuslaitoksen korkeakoulututkimuksen tutkimusprofessoriksi. Aikanaan tuoreita professoreja lohdutettiin sanoilla ”kun Herra antaa viran, hän antaa järjenkin”. Odotan tässä siis korkeakoulututkimuksellisen ymmärrykseni yhtäkkistä laajenemista, mutta tiedostan myös, että kuten kaikki tarinat, tämäkin kirjoitetaan jälkeenkäpäin.

Vuosina 2014 – 2019 yhdistystoiminnan näkökulmasta kiusaa ovat aiheuttaneet laskeva jäsenmäärä ja yliopistollisen julkaisupolitiikan aiheuttamat paineet symposium- ja vuosikirjajulkaisemiselle. Molempia on pyritty ratkomaan yhteistyöllä muiden yhdistysten, lähinnä Suomen tieteen- ja teknologiantutkimuksen seuran sekä Edistyksellisen tiedeliiton kanssa. Molempien kanssa on järjestetty seminaareja ja keskustelutilaisuuksia, ja toimintaa on tarkoitus jatkaa. Edistyksellisen tiedeliiton julkaisemassa Tiedepolitiikka -lehdessä julkaistiin yhdistyksen kolmas ”vuosikirja” korkeakoulututkimuksen teemanumerona vuonna 2016 (toim. Terhi Nokkala, Mari Simola ja Meri Friman). Tiedepolitiikka -lehden kanssa on myös alustavasti sovittu vuoden 2020 symposiumjulkaisun ”Pop up -politiikkaa vai pitkän ajan vaikuttavuutta” julkaisemisesta.

Korkeakoulutuksen kehittämiseksi tarvitaan tulevaisuudessakin kansallinen foorumi, jossa tutkimuksen ja politiikan teemat tuodaan yhteen laajemmin kuin yksittäisen teeman tai kehittämistarpeen näkökulmasta. Tarpeen olisi ylittää ”tutkijoiden ja toimijoiden” rajapintoja muutenkin kuin tiedonvälityksen merkeissä, vaikka siinäkin on tekemistä. Tarvitsemme kentälle toimijoita, jotka kokevat olonsa mukavaksi sekä tutkijoina että vaikkapa yliopistojen ja ministeriöiden hallinnoijina – tai yhtä aikaa molempina. Toivon Korkeakoulututkimuksen seuralle aktiivista roolia tällä kentällä.

Kirjallisuus

- Aarrevaara, T. & Saarinen, T. (2009). Kilpailu ja kilvoittelun lataukset korkeakoulutuksessa. Teoksessa T. Aarrevaara & T. Saarinen (toim.) *Kilvoittelusta kilpailuun?* Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 7–17. [Tensions of competition and pursue of excellence in higher education]
- Aittola, H. & Ursin, J. toim. (2015) *Eriarvoistuva korkeakoulutus? Artikkelikokoelma Korkeakoulututkimuksen XII kansallisesta symposiumista 19.–20.8.2014*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto
- Saarinen, T. (2003). Arvioinnin retoriikka ja ylikansalliset toimijat. Tekstianalyttinen katsaus korkeakoulupolitiikan kansainvälisiin vaikutteisiin. Teoksessa H. Aittola (toim.) *Eurooppa, korkeakoulutus, globalisaatio?* Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 69–83.

- Saarinen, T. (2012). Internationalization and the invisible language? Historical phases and current policies in Finnish higher education. In S. Ahola, & D. Hoffman (Eds.), *Higher education research in Finland: emerging structures and contemporary issues*. Jyväskylä, Finland: University of Jyväskylä, Finnish Institute for Educational Research, 235–248.
- Saarinen, T. & Aittola, H. (2012). Johdanto. Teoksessa Aittola, H., & Saarinen, T. (Eds.). (2012). *Kannattaa-ko korkeakoulutus?: artikkelikokoelma Korkeakoulututkimuksen XI symposiumista 22.-23.8.2011*. Jyväskylä, Finland: Koulutuksen tutkimuslaitos, 7–18.
- Saarinen, T., Vaarala, H., Kyckling, E. & Haapakangas, E.-L. (2020). Mitä on kansallinen ja kuka on kansainvälinen? Kieli-ideologiat korkeakoulutuksen kansainvälistymisen kuvaajina. Teoksessa: Ursin, J. & Muhonen, R. (toim.) *Tuntematon korkeakoulutus*. Kasvatusalan tutkimuksia, 80. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura, 115–138.
- Saarinen, T., & Ursin, J. (2012). Dominant and emerging approaches in the study of higher education policy change. *Studies in Higher Education*, 37 (2), 143–156.
- Treuthardt, L., Huusko, M. ja Saarinen, T. (2006). Tulosohjaus ja arviointi muoteina ja menestystarinoina. Teoksessa T. Aarrevaara ja J. Herranen (toim.) *Mikä meitä ohjaa?* Artikkelikokoelma Jyväskylässä 5.-6.9.2005 järjestetystä korkeakoulutuksen tutkimuksen IX symposiumista. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 163–174.
- Ursin, J., & Saarinen, T. (2013). Vallitsevia ja nousevia lähestymistapoja korkeakoulupolitiikan muutoksen tutkimukseen. *Tiedepolitiikka*, 38 (1), 7–16.

Melina Aarnikoivu & Taru Siekkinen

ONLINE COLLABORATION —THE INEVITABLE FUTURE OF ACADEMIC WORK

We wrote the reflection below in January and February 2020. As the events of spring 2020 continued evolving, we first decided to update this text later to match the changed societal situation better. However, in the end we decided to leave the text as it is, to provide an interesting glimpse to how quickly something such as online collaboration and learning can change, when it has to change. Instead, we wrote a short epilogue to reflect on the changes that took place since we first wrote our chapter in early 2020.

As we, the two authors, are writing this reflective piece of text, we are sitting about 2,260 kilometres apart from each other: One of us is in Jyväskylä, just about to start her day, while the other is in Tyumen, Siberia, having just returned from lunch. Normally, a three-hour time difference would not cause problems when scheduling an online meeting, for example. However, when most of the collaboration happens via technology, such as email, Skype, or Google Drive, year after year, a doubtful mind might pose a question: Can that really work?

For us, the issue of distance work and collaborating online has been somewhat of a no-brainer. After all, we were among the first generation of pupils to study IT at school and lived in an era where mobile phones were an essential thing for a teenager to have. For us, online collaboration has simply been another form of work, which, at best, can lead to great results, new ideas, and shared perspectives. Nevertheless, we regularly run into colleagues and other scholars (both junior and senior) who seem to be very sceptical towards the way in which we *get things done*. In a field of higher education, where we study each other and each other's work, and the organisations where we work in, these sceptical attitudes amaze us every time.

Mobile 21st century academics

Both the advantages and disadvantages of ICT-based distance work have been widely reported (see e.g. Eurofound 2017). The advantages include a reduced commuting time, increased autonomy and flexibility related to work, better work/life balance, as well as higher productivity. Disadvantages, in turn, include the tendency to work longer hours, blended work/home life, and increased work intensification. For us, none of these are surprising, as we regularly navigate the waves of *working out-of-office*. What is surprising, however, are the attitudes which go against the proven advantages: Rather than accepting these 21st century ways of working, anything that used to be unconventional is still, in some cases, considered as such.

We recognised that not all academic work is suitable to be done at distance. Successful and long-term teamwork requires that the team members are occasionally together in the same room. Teaching is also still heavily dependent on the teacher being in the classroom, although different forms of distance education are steadily becoming more common. However, supervision is possible to carry out almost entirely online these days. The only thing it requires is a supervisor who is willing to do that. While online participation might not always be as pleasant as offline participation, there are ways to increase its efficiency and functionality (see Aarnikoivu & Saarinen, 2020).

Academic work has changed in other ways within the past decades as well. Today, trans-, multi- and interdisciplinary collaboration are increasingly encouraged and supported by research funders. Knowledge is produced more and more in different kinds of networks (Välimaa, Papatsiba & Hoffman 2019). Collaboration between different disciplines, organisations, and sectors means that colleagues might work more often in a distance from each other. For academics, working in different places is therefore almost a necessity: Work travel, such as project meetings in different cities as well as attending seminars, symposia, and conferences often take us to places far from home. Moreover, as the shared offices have become more popular within the university walls as well, some might find it challenging to concentrate in the office and choose to escape office life to the comfort and silence of their home. It is probably difficult to find an academic who does not *from time to time* do distance work.

In addition to the changes in the every-day academic work, academic mobility is a standard requirement for academics in European universities, as well as in terms of gaining research grants. However, for many (especially women) it might be challenging to implement (Nokkala et al. 2020). For those academics whose life situation, such as family duties does not enable mobility, online collaboration supports

“internationalisation at home” (Weimer et al. 2019), as international colleagues are just a few mouse clicks away.

Conferences, journal articles, CHERIF

Having a mobile lifestyle can understandably pose challenges for collaborating with others. How have we made it work then? The first time we met was in Jyväskylä in 2012 when we both worked at the Finnish Institute for Educational Research. Our collaboration only properly began when one of us had already left Jyväskylä, however. The first baptism of fire in terms of distance collaboration came up in 2017 when we were organising the 30th annual CHER conference together. During the first months of organising we sent emails and skyped regularly. Only in the last two weeks before the conference in Jyväskylä were we able to be in the same place at the same time.

The second larger project was a collaborative article with three other people, some of whom had never properly met face-to-face. Although the writing process (which, like this one, was mostly happening on Google Drive) was long, slow, and also frustrating at times, it resulted in a published article. And whether one likes it or not, academia is very much and increasingly based on the brutal “publish or perish” ideology (see e.g. Bretag 2012). In this sense, the birth-story of an article should not matter, as long as there is one.

The next challenge in terms of distance collaboration is still ahead of us: Recently, CHERIF has seen a generational change as one of the authors, Taru, was chosen as the new Chair of CHERIF. The other author, Melina, will be the secretary. In the latest board meeting, CHERIF has decided to begin using a table microphone in their meetings to adapt to a situation where all participants of the board meetings will most likely not be in the same city, or even country. The following months will show whether this will have any effect on the meetings, or whether they will be simply “business as usual”.

The future of distance work in academia?

As the climate crisis keeps getting worse and the corona virus is forcing people around the world to stay at home, it is necessary to explore the possibilities that distance work has to offer, not only in academia but in other sectors of work life as well. In academia specifically, many have recently awoken to the question whether there might be alternative ways to organise conferences, for example. Is it really wise to fly thousands and again thousands of academics around the world, just so they could watch each other speak within a time span of 3–5 days, receiving only some useful comments for their paper, and go back home. We, personally, find conferences wonderful events: They are excellent venues to meet colleagues, to network, get inspired, and share ideas. Furthermore, they might be particularly important events for those who do not have a physical work community around them.

While there are never simple answers to complex problems, we argue that online collaboration does not have to be a *complex problem*. It is the responsibility of higher education researchers to keep questioning the ways academics work—or do not work—rather than casting doubts towards those who try to experiment. As academics often change cities and/or countries within a very short timeframe, it is crucial for them to continue collaborating online. Life and work situations are constantly changing. Luckily our work is flexible and enables collaboration, even there would be thousands of kilometres between the participants. We also argue that, in the end, it is more important to consider the question of *who* you work with, rather than *how* you work. And smooth collaboration can only be achieved with great colleagues.

Afterword:

At the end of August 2020, we are doing final edits to this reflection. In many ways the preceding paragraphs we wrote over six months ago now seem quite absurd—the issues we wanted to originally raise have now become a reality, not just for academics but all knowledge workers who have the luxury of working from home. Switching to online teaching and collaboration was a must, not a voluntary choice, and while it is difficult to predict what will happen even in a few months, this year has made it even clearer that some groups and individuals have better possibilities, resources, and capabilities to work at distance than others. It has also shown how work and free time are interconnected (both positively and negatively), and how important it is to have

supportive network of people around us, whether family or colleagues. It is unlikely that the situation will ever go back to what it was back in 2019. Therefore, we hope that the topics we have addressed in this reflection will attract an increasing amount of practitioner as well as scholarly interest in the future.

References

- Aarnikoivu, M., & Saarinen, T. (2020). "Kuuluuko täältä, kuuluuko nyt?" Tohtoriopiskelijoiden verkkovälitteisen kirjoitusopetuksen ongelmatilanteiden neksusanalyysi. *Puhe Ja Kieli*, 40(1), 41–60. <https://doi.org/10.23997/pk.95498>
- Bretag, T. 2012. "Publish or Perish: Ramifications for Online Academic Publishing." In *Misbehaviour Online in Higher Education*, edited by L. A. Wankel and C. Wankel, 11–24. London: Emerald Group.
- Eurofound and the International Labour Office (2017). *Working anytime, anywhere: The effects on the world of work*. Publications Office of the European Union, Luxembourg, and the International Labour Office, Geneva.
- Nokkala, T., Bataille, P., Siekkinen, T., & Goastellec, G. (2020). Academic career, mobility and the national gender regimes in Switzerland and Finland. Teoksessa: L. Weimer, & T. Nokkala (toim.), *Universities as political institutions. Higher education institutions in the middle of academic, economic and social pressures*. Leiden: Brill, 262–286.
- Välilä, J., Papatsiba, V. & Hoffman, D. M. (2016). Higher education in networked knowledge societies. Teoksessa: D. M. Hoffman & J. Välilä, (toim.) *Re-becoming universities, The Changing Academy – The Changing Academic Profession in International Comparative Perspective*. Springer, Dordrecht, 13–39.
- Weimer, L., Hoffman, D., & Silvonen, A. (2019). *Internationalisation at Home in Finnish Higher Education Institutions and Research Institutes*. Publications of the Ministry of Education and Culture, Finland 2019:21.

Jussi Kivistö

ONKO KORKEAKOULUJEN TULOSRAHOITUS OSOITUS EPÄLUOTTAMUKSESTA VAI LUOTTAMUKSESTA?

Useimmat meistä tietävät, että suomalaisten korkeakoulujen julkinen perusrahoitus on linkitetty tuloksiin. Monet meistä eivät kuitenkaan tiedä, että tämän linkityksen vahvuus (72% yliopistoilla, 92% ammattikorkeakouluilla) on kansainvälisesti arvioituna ainutlaatuista. Missään muussa OECD-maassa rahoitus ei ole niin tulosorientoitunutta kuin Suomessa.

Tulorahoitusta voidaan tarkastella ainakin kahdesta, periaatteeltaan vastakkaisesta näkökulmasta. Ensimmäinen näkökulma on epäluottamus. Epäluottamuksen näkökulmasta tulosrahoitusta tarvitaan kannustamaan korkeakouluja suuntaamaan ja tehostamaan niiden toimintaa. Tämän oletuksen mukaan ilman tulosrahoitusta korkeakoulut eivät tuottaisi haluttuja tuotoksia, tai niitä ei tuotettaisi ainakaan siinä laajuudessa kuin rahoittaja haluaisi. Nopeasti ajateltuna tämä vaikuttaa loogiselta selittäjältä tulosrahoituksen käyttämiselle. Kuinka muuten voidaan selittää palkintamekanismeina esimerkiksi puhelinmyyjien proviisiopalkkaus tai rakennusalalla käytettävä urakkapalkka? Eivätkö molemmat perustukin ajatukseen, että työntekijä työskentelee tehokkaammin, jos saa palkkionsa myynnin tai tehdyn työsuorituksen mukaan?

Mitä syytä sitten opetus- ja kulttuuriministeriöllä olisi olla luottamatta korkeakouluihin? Ei välttämättä mitään, mutta toimimalla ”luottamus hyvä, kontrolli parempi” -periaatteella ministeriö voi yrittää osaltaan varmistaa, että korkeakoulupoliittiset tavoitteet varmasti toteutuvat. Etenkin yliopistoissa ollaan tulosrahoitukseen totuteltu jo 1990-luvun loppuvuosista lähtien, joten sinänsä tulosrahoitusmallia ei yliopistojen suunnalta usein tarkastella epäluottamuksen näkökulmasta. Tästä syystä ministeriön suunnalta on esitetty väite siitä, että tutkintopohjainen rahoitus on itse asiassa aloituspaikkarahoitusta. Väite on lähemmin tarkasteltuna kuitenkin itsensä kumoava: Jos näin olisi, miksi sitten rahoituksen perusteena eivät ole aloituspaikat vaan tutkinnot?

Ministeriön kritisointi tulosohjauksesta liittyy lähinnä kysymykseen autonomiasta ja rahoituksen vakaudesta. Autonomian osalta kritiikki liittyy ensisijaisesti tavoitteiden asettamiseen liittyvään autonomiaan, joka on luottamuskysymys myös itsessään. Etenkin yliopistot haluaisivat itse määrittää tavoitteiden sisällön ja niiden priorisoinnin mykyistä vapaammin. Ministeriön tilaaman, vuonna 2016 julkaistun

”Yliopistolakiuudistuksen vaikutusten arviointi” -raportin mukaan uusi yliopistolaki lisäsi autonomiaa enemmänkin *de jure* kuin *de facto*. Tämän katsotaan johtuvan erityisesti rahoitusmallista, joka koetaan yliopistoissa liian kahlitsevaksi. Ministeriön edustajien on jossakin yhteydessä jopa väitetty lausahtaneen, että ”meillä on rahat, teillä on autonomia”. Totta tai ei, tämä lausahdus kuvaa ministeriön ja yliopistojen välistä ohjausdynamiikkaa osaltaan varsin hyvin.

Rahoitusmallia on myös kritisoitu epävakaudesta. Kritiikki epävakaudesta voidaan liittää sekä yksittäisen yliopiston saamaan rahoituksen määrään että mallin indikaattoreiden vaihtuvuuteen. Ministeriö on parhaansa mukaan yrittänyt puolustaa rahoituksen määrän vakautta osoittamalla kuinka pieniä eroja yksittäisten yliopistojen vuosittaisessa rahoituksessa tosiasiaassa on. Tämä pitää paikkaansa, mutta tekemäni pieni-*muotoisen* selvityksen mukaan tämä vakaus liittyy ennemminkin strategisen rahoituksen käyttämiseen tulosrahoituksen heilahtelujen puskurina kuin tulosrahoituksen vakauteen itseensä.

Myös indikaattoreihin vaihtuvuuteen liittyvä kritiikki on jossain määrin oikeutettua. Vaikka indikaattorityyppien ja indikaattoreiden painotuksen osalta suuria eroja ei ole yliopistojen rahoituksessa nähty vuoden 2013 jälkeen, nelivuotinen rahoituskausi on kiistatta tuloksen muotoutumissykliä kannalta onnettoman lyhyt. Viime aikoina tätä on tosin auttanut se, että 2021 voimaan tulevan rahoitusmallin indikaattorit ovat olleet yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen tiedossa jo vuodesta 2019 lähtien. Joka tapauksessa siirtyminen pitkäkestoisimpiin, hallitusohjelmakaudet ylittäviin rahoitusmallien voimassaolokausiin (esim. 6-8 vuotta) saattaisi olla vakauden näkökulmasta perusteltua.

Rahoitusmallin kritisoinnissa usein kuitenkin unohtuu eräs tärkeä asia, joka liittyy korkeakoulujen valtionrahoituksen kokonaismäärään. Vahva tulosohejaus on nimittäin auttanut opetus- ja kulttuuriministeriötä puolustamaan korkeakoulujen rahoituksen tasoa valtion budjettiviranomaisen, eli valtiovarainministeriön suuntaan. Tämä on tärkeää, sillä suomalaisten korkeakoulujen julkisen rahoituksen osuus BKT-osuutena mitattuna on ollut muihin OECD- ja EU-maihin verrattuna jo pitkään kärkitasoa. Tosin COVID-19 kriisi tuo varmasti keskusteluun myös korkeakoulujen rahoituspuolelman mielekkyyden osana julkisen talouden sopeutustoimia.

Miten sitten kaiken sanotun jälkeen tulosrahoitus voitaisiin liittää epäluottamukseen liittyvien näkökohtien osalta myös luottamukseen? No ainakin siten, että ministeriö luottaa korkeakoulujen kykyyn pyrkiä tuottavuuteen laatutasoa alentamatta. Tunnetustihan tulosohejauksen yksi keskeisimmistä oletetuista sivuvaikutuksista on laadun korvautuminen määrällä. Esimerkiksi tutkintoaika voidaan lyhentää

opinto-ohjauksen parantamisen, opintojen suunnittelun, opettajien pedagogisen osaamisen ohella myös kurssien vaatimustasoa alentamalla tai vaikkapa lepsuilla hyväksilukumenettelyillä. Vastaavasti julkaisujen määrää voidaan kasvattaa keino-tekoisesti viipaloimalla tutkimustuloksia tarpeettoman moneen julkaisuun. Korkeakoulujen laadunvalvonta on niiden itsensä vastuulla, sillä Kansallisen arviontikeskuksen toteuttamat laatujärjestelmien auditoinnit nojaavat kehittävän laadunarvioinnin periaatteeseen. Auditoinnin kohteena ei siis ole korkeakoulujen toiminnan ja tulostenlaatu, vaan laadun kehittämisen prosessit ja järjestelyt. Näin ollen tulorahoituksen sivuvaikutuksista tai niiden minimointiyrityksistä auditoinnit eivät tuota tietoa.

Kuten tapana yleensä on, lopuksi on hyvä suunnata katsetta tulevaan etenkin tutkimuksen kannalta. Koska tulorahoituksen vaikutuksista korkeakoulujen toimintaan on toistaiseksi hyvin vähän tutkimustietoa, käsitys tulorahoituksen positiivisista tai negatiivisista puolista jää usein vain anekdoottien tai pienimuotoisten selvitysten tuottaman tiedon tasolle. Aiheen empiiristä tutkimusta vaikeuttaa kausaliiteetin osoittaminen toiminnan, tulosten ja vaikutusten välillä. Ei se kuitenkaan täysin mahdotonta ole, sillä etenkin amerikkalaiset tutkijat ovat toteuttaneet mm. kvasikokeellisella asetelmalla vertailuja tulorahoitusta soveltavien ja ei-soveltavien osavaltioiden välillä. Teoreettiselta kannalta tulorahoituksen vaikuttavuutta voidaan mallintaa esimerkiksi päämies-agenttiteorian, resurssi-riippuvuusteorian tai erilaisten motivaatioteorioiden avulla. Pohjimmiltaan kannustimien ja toiminnan yhteys todentuu tutkimalla korkeakoulujen sisäisiä rahoitus- johtamis- ja toiminnanohjausmalleja. Järjestelmätason insenttiivien pohjimmaisena linkkinä on yksilötaso, eli opettajien ja tutkijoiden päivittäisen työn tutkiminen.

Tulorahoituksen vaikutuksiin liittyvä empiirinen tutkimus olisi erittäin tärkeää sekä ministeriön että korkeakoulujen kannalta. Tähän liittyen on muutamia tutkimushankkeita onneksi jo vireillä, mutta lisää tutkimusta tarvitaan etenkin lähivuosina, kun aloitamme keskustelun vuonna 2021 voimaan astuvien yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen rahoitusmallien uudistamisesta. Johtuen rahoitusmallimme tulorientoituneisuudesta, suomalainen korkeakoulujärjestelmä tarjoaa kansainvälisestikin tarkasteltuna ainutlaatuisen mahdollisuuden tutkia tulorahoituksen vaikutuksia. Tällaisen tutkimuksen rahoittamisen uskoisin olevan myös opetus- ja kulttuuriministeriön intresseissä.

TAMPEREEN YLIOPISTON KOHA-OPINNOT KORKEAKOULUHALLINNON ASiantuntijoille

Tampereen yliopiston johtamisen ja talouden tiedekunnan Higher Education Group (HEG) on kouluttanut korkeakouluasiantuntijoita vuodesta 2002 alkaen eli lähes 20 vuotta. KOHA on perusluonteeltaan hallintotieteen tiedeperustaan kytkeytyvää asiantuntijakoulutusta. Koulutukseen osallistujilla on vahva motivaatio kouluttautua ja ymmärtää omaa työtään uusista näkökulmista. Koulutuksen pääkohderyhmä ovat yliopistoista tai ammattikorkeakouluista valmistuneet työelämässä jo toimivat asiantuntijat. Osallistujien työtehtävät ovat vaihdelleet suunnittelijasta hallintojohtajaan. Osallistujat tuovat taustansa, kokemuksena ja myös omasta korkeakoulututkinnosta kumpuavan erilaisen taustan vuoksi arvokkaan lisän KOHA-opetukseen (Korkeakouluhallinnon ja -johtamisen kokonaisuus).

KOHA on yksi esimerkki Tampereen yliopistoon vakiintuneista koulutuksista, joissa osallistujat ovat ensisijaisesti työelämässä jo toimivia asiantuntijoita. Työelämässä toimivilla asiantuntijoilla tarkoitetaan tässä sekä yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen hallinnossa toimivia että muita korkeakouluasioiden parissa toimivia asiantuntijoita.

KOHA:lle tuli tarvetta erityisesti suomalaisen korkeakouluhallinnon ja sen valtionohjauksen 1990-luvun vaihteen modernisoitumisen seurauksena. Tuolloin siirryttiin valtion panosohjauksesta tulosohjaukseen. Yliopistojen valtionrahoituksessa tämä merkitsi rahoitusperusteen muuttumista ja siirtymistä panosrahoituksesta tulosrahoitukseen. Panosrahoituksessa taloudelliset resurssit annettiin tiettyyn tarkoitukseen tai tiettyjen kustannusten kattamiseen. Tulosrahoituksessa rahoitus allokoidaan tiettyjen tulosindikaattoreiden avulla. Tämä merkitsi korkeakoulujen johtamisessa tehokkuuden ja tuloksellisuuden jatkuvaan lisäämiseen perustuvaa ajattelua. Bruttobudjetointi yleistyi korkeakouluissa. Se mahdollisti joustavammat rahoituksen käyttöehdot.

Korkeakoulut ryhtyivät uudistamaan organisaatioitaan ja taloushallintoaan. Samaten 1990-luvulla luovuttiin korkeakoulukohtaisesta lainsäädännöstä ja yliopistoille tuli yhteinen yliopistolaki. Kokonaan uuden korkeakoulusektorin eli ammattikorkeakoulujen perustaminen ja niiden toiminnan käynnistäminen 1990-luvun alussa sekä niiden nopea kehittäminen ovat edellyttäneet korkeakouluhallinnon asiantuntijoita ja asiantuntijuutta.

Modernisoitumista muutosmielessä on tapahtunut 1990-luvun jälkeenkin. Korkeakouluhallinnon asiantuntijoille on ollut tarve järjestää pitkäkestoista yliopistotasoisista osaamista päivittävää, laajentavaa ja syventävää asiantuntijakoulutusta. Korkeakoulujen hallinnon asiantuntijoiden työ on muuttunut ja uudistunut mm. uusien korkeakoululainsäädäntöjen, korkeakouluautonomian, uusien rahoitusjärjestelmien sekä organisaatiouudistusten että korkeakoulu yhdistymisten myötä. Samaten korkeakoulut ovat rekrytoineet uusia työntekijöitä, joilla on jokin muu työtausta kuin korkeakouluorganisaatio. Korkeakoulu onkin monen KOHA-opiskelijan mukaan osoittautunut varsin toisenlaiseksi työpaikaksi kuin esimerkiksi asiantuntijatyö teollisuusympäristössä. Voidaan todeta, että 2000-luvun uudistukset verrattuna 1990-lukuun ovat luoneet uudenlaisia tarpeita osaamisen kehittämiseksi.

Koulutuksen aikana osallistujat voivat opiskella kuudesta jaksosta koostuvan koulutuksen joko yhden tai kahden lukuvuoden aikana. Tarkoitus on, että opiskelu mahdollistuu työn ohessa ja käytännön toteutus tapahtuu intensiivisesti lähipäivinä. Osallistujat, joita kutsumme myös yhteisnimityksellä ”kohalaiset”, tulevat Tampereelle eri puolilta Suomea lähipäivien ajaksi. Korona-poikkeustila muutti maaliskuussa 2020 KOHA:n kokonaan verkko-opetuksesi ja jatkamme tulevana lukuvuosina perinteisen lähiopetuksen ja verkko-opetuksen yhdistelminä. KOHA:ssa yhdistyvät korkeakoulu tutkimuksen ja käytännön hallintotyö erilaisina oppimis- ja opiskelu ympäristöinä.

Opintoihin sisältyy luentoja, ryhmätyöpajoja, seminaareja sekä omalla ajalla tehtäviä ryhmätöitä. Tavoitteena on syventää ja laajentaa osallistujien korkeakoulututkimukseen tukeutuen ymmärrystä korkeakouluista ja korkeakoulujärjestelmistä, hallinnosta ja johtamisesta, rahoituksesta ja korkeakoulujen taloudesta, laadusta ja arvioinnista, korkeakoulujen juridisista kysymyksistä sekä korkeakouluista työyhteisöinä. Koulutus mahdollistaa vertaisoppimisen ja tarjoaa mahdollisuuden ammatilliseen verkostoitumiseen alan muiden asiantuntijoiden kanssa. Ryhmätyöt ovat olleet KOHA-opintojen ytimessä osallistujien oppimisen näkökulmasta. Eri taustaiset ja eri korkeakouluista tulevat osallistujat analysoivat ja etsivät yhdessä ratkaisuja käytännön hallinnon ja johtamisen kysymyksiin. Työskentelyä tukee korkeakouluhallinnon kirjallisuus. KOHA:lla on oma oppikirja, josta on julkaistu toinen uudistettu laitos (toim. Kohtamäki, Pekkola ja Kivistö 2020).

KOHA-koulutuksen tunnuspiirteitä ovat tutkimusperustaisuus, ajankohtaisuus, opiskelijälähtöisyys, yhteistoiminnallinen oppiminen, asiantuntijuuden kehittäminen, syventäminen ja laajentaminen sekä vertaisoppiminen. Opettajina ja ohjaajina toimivat HEG:n omat korkeakouluhallintoon erikoistuneet opettajat ja tutkijat, vierailevat opettajat ja tutkijat sekä alan käytännön asiantuntijat. Koulutuksessa on säännöllisesti

vierailevia asiantuntija-alustajia erilaisista korkeakoulutuksen alalla toimivista ja muista organisaatioista. Suosittuja luennoitsijoita ovat myös KOHA-alumnit. KOHA-alumneja on yhteensä noin 500.

KOHA on dynaaminen kokoonpano eri toimijoita. KOHA-opettajaverkosto on laaja ja perustuu korkeakouluhallinnon ja/-johtamisen asiantuntijuuteen. Opettajaverkosto tukee ohjelman korkeaa laatua ja koulutuksen kehittämistä. KOHA-koulutuksen kehittämisestä ja akateemisesta (tutkimusperustaisesta) korkeasta laadusta huolehditaan opiskelija- ja alumnipalautteisiin sekä työntajapalautteisiin tukeutuen.

KOHA-kokonaisuus sisältää johdannon korkeakoulututkimukseen, korkeakoulujärjestelmään ja ohjaukseen keskittyvän jakson; organisaatioon, johtamiseen ja kehittämiseen tutustuttavan jakso; rahoitukseen ja talouteen erikoistuneen jakson sekä laatuun, arviointiin ja kehittämiseen suuntautuvan jakson. Kurssikokonaisuuteen kuuluu myös korkeakoulujen yleishallintoa käsittelevät juridinen osa sekä työoikeus. Vaihtoehtona juridiikalle on korkeakoulut työyhteisöinä -jakso. Se kehiteltiin palautteeseen perustuen ja tuli mukaan opetustarjontaan vuodesta 2012 lähtien. Todistus KOHA-koulutuksesta on etu, kun korkeakoulut rekrytoivat hallinnon asiantuntijoita. KOHA-koulutusta käytetäänkin joissakin korkeakouluissa hallinnon asiantuntijoita rekrytoitaessa yhtenä valintakriteerinä. Mieluinen uutinen aina on, kun KOHA-alumni kertoo etenemisestään työurallaan.

KOHA on suomalaisessa korkeakoulukontekstissa tavoitteiltaan, sisällöiltään ja toteutustavoiltaan ainoalaatuinen koulutus. Samantapaisia pitkäkestoisia yliopistollisia täydennyskoulutusohjelmia on tarjolla vain muutamissa maissa. KOHA-ohjelman sisällöt ja rakenne ovat toimineet mallina ja lähtökohtana joillekin Tampereen yliopiston muille johtamisen ja talouden tiedekunnan kansainvälisille koulutusohjelmille/koulutuksille ja niiden kehittämiseksi. Esimerkiksi Master's Degree Programme in Research and Innovation in Higher Education (MARIHE) ja kehitysyhteistyöhankkeina toteutetut Capacity Building -ohjelmat Afrikassa on hyvin pitkälle kehitelty KOHA:n sisältöihin perustuen. Viimeisimpänä KOHA-koulutuksen kurssisisältöjä hyödyntävänä koulutuksena on järjestetty Tampereen uuden korkeakoulu-yhteisön johtamiskoulutus.

Olen toiminut KOHA:ssa kaikissa sen eri rooleissa; opiskelijana, opetusassistenttina, opettajana, ohjaajana ja koulutuksen kehittäjänä, hallinnollisen koneiston osana ja akateemisena johtajana. Tänä aikana koulutusta ja sen eri kursseja on kehitetty opiskelija- ja sidosryhmäpalautteeseen sekä tutkimukseen perustuen. Yhtenä kokonaan uutena kurssina on jo edellä mainittu korkeakoulu työyhteisönä -kurssi. Sen tavoitteena on tukea opiskelijoita muutoksissa sekä oman että työyhteisön työhyvinvoinnin

kehittämisessä. Oma tutkimukseni on keskittynyt korkeakoulujen talouteen, johtamiseen ja ohjaukseen. Ammattikorkeakoulujen hallinnon tutkimustiedon integroiminen KOHA:aan on ollut erittäin tärkeää. KOHA-opetus ei kuitenkaan perustuu yhden tieteentekijän tutkimukseen, vaan sekä kansainväliseen että kansalliseen korkeakoulututkimukseen.

Yksi alue, jolta edelleen puuttuu korkeakouluihin keskittyvää tutkimusta on korkeakoulujen ulkoisiin uhkiin ja niihin varautumiseen liittyvä turvallisuustutkimus. Korkeakoulujen turvallisuus on tärkeää, sillä niiden turvallisuus heijastuu aina yhteiskuntaan ja päinvastoin. COVID-19 -kriisi on pakottanut korkeakoulut maailmanlaajuisesti kriisinaikaiseen tilannejohtamiseen. Miten se on eri maissa ja eri korkeakouluissa tapahtunut tuonee kokonaan uuden kuvan myös KOHA:n tulevaisuuteen. CHERIF on yksi toimija, joka edistää alan tutkimuksesta käytävää keskustelua. Tätä keskustelua voidaan hyödyntää ja edistää myös KOHA:ssa. KOHA:n tulevaisuuden tarpeet voidaan sanoittaa samoin kuin nykyisinkin eli korkeakoulujen sisäisen maailman ja ulkoisen maailman ymmärtäminen osana asiantuntijatyötä.

Kirjallisuus

- Kaila, E., & Kohtamäki, V. (2019). *KOHA - Kompassi korkeakouluhallinnon kehittämiseen*. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Kauko, J. (2011). *Korkeakoulupolitiikan dynamiikat Suomessa*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Kivistö, J., & Kohtamäki, V. (2017). *Tampereen korkeakouluhallinnon ja -johtamisen ohjelma asiantuntijoille: KOHA - ideasta innovaatioksi*. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Kohtamäki V., Hölttä S. & Bisaso R. (2015). Training in Professional Development and Capacity Building. Teoksessa S. Bergan, E. Egron-Polak, J. Kohler & L. Purser (toim.) *Leadership and Governance in Higher Education - Handbook for Decision-makers and Administrators*. Berlin: Raabe, 75–94.
- Kohtamäki, V.; Pekkola, E., Kivistö, J., & (2020). *Korkeakouluhallinto : johtaminen, talous ja politiikka* (2., uudistettu laitos.). Turenki: Gaudeamus.
- Meklin, P. (1995). *Korkeakoulut murroksessa: näkökulmia talouden ohjaukseen*. Tampere: Tampereen yliopisto.

KORKEAKOULUTUTKIJOIDEN ITSETUTKISKELU

Politiikassa henkilöitä, joilla ei ole kokemusta politiikan ulkopuolella kutsutaan poliittisiksi broilereiksi. Meistä useat ovat akateemisia broilereita. Termiä käytti poliitikoista tietävästi ensimmäisen kerran 1970-luvulla RKP:n kansanedustaja Jutta Zilliacus viitattaessaan nuoriin (mies)kansanedustajiin, joiden kokemuspohja oli varsin rajallinen. Moni meistä korkeakoulututkijoista on myös akateeminen broileri aloittaessaan uraansa, sillä muusta työelämästä ja empiirisestä tutkimuksesta kerätty kokemus on varsin rajallista. Ilmiön toinen potenssi saavutetaan, kun broileri haastattelee tai kerää kyselyaineistoa toisilta broilereilta. Ilmiö on tunnistettavissa meidän omasta tutkimuksestamme, mutta myös aikaisempien korkeakoulutuksen tutkijoiden nuoruusvuosilta. Mitähän Kivinen, Rinne ja Ketonen ajattelevat nyt lausahduksistaan vuodelta 1993:

“Kun nykyisin turhan monen yliopistomiehen ja yhä useammin myös naisen virkaikäntymiseen tahtoo kytkeytyä jämähtäminen autoritaariseen virkamiesmäisyyteen, olisi kullannarvoista viisautta osata oikeaan aikaan antaa tietä nuorille, väistyä kunniallisesti kentältä.”

Korkeakoulututkimusta on kritisoitu siitä, että tutkimme itse itseämme. Toisaalta korkeakoulututkimuksessa ei ole samantyyppisiä ongelmia kuin esimerkiksi politiikan tutkimuksessa, jossa käydään jatkuvaa keskustelua siitä, mikä on tutkimuksen ja politiikan tekemisen suhde. Poliitiikan tutkijan Jan-Magnus Janssonin tunnetun maksiimin mukaan politiikan tutkija, jolla ei ole kokemusta politiikasta, on kuin kirurgi, jolla ei ole leikkauskokemusta. Tight (2012) puolestaan kysyi, “who else is going to research academics if not academics themselves?” Tästä asetelmasta on korkeakoulututkimukselle sekä hyötyä että haittaa. Hyötyä siitä on, koska tutkimuksemme avulla saamme arvokasta tietoa yliopistoista ja akateemisesta työstä. Tämä tutkimustieto yhdistettynä kokemustietoon, jota kerrytämme joka päivä työssämme, auttaa meitä ymmärtämään korkeakoulutusta syvällisesti. Haittaa siitä saattaa olla, jos omat kokemuksemme yliopistolla työskentelystä värittävätkin liikaa omaa tutkimustamme ja estävät meitä näkemästä muita näkökulmia sekä kokonaisuutta. Tutkijoiden on hyvä siis välillä

tarkastella kriittisesti omia ajatusmallejaan ja – mahdollisuuksien mukaan – vaihdettava välillä tutkimusaihettaan.

Me kirjoittajat, Elias Pekkola ja Taru Siekinen, olemme korkeakoulututkijoita. Tarun tutustuminen korkeakoulututkimukseen alkoi vuonna 2012 kun hänet palkattiin projektitutkijaksi Koulutuksen tutkimuslaitokselle, Jyväskylän yliopistoon. Vuosien ajan hän työskenteli erilaisissa projekteissa korkeakoulutukseen liittyen, saaden niistä hyvää kokemusta sekä erilaisia näkökulmia. Tällä hetkellä hän toimii tutkijatorina. Hänen tutkimuksensa on kohdistunut mm. akateemiseen profession, työhön, uriin ja yliopistojen rekrytointeihin, akateemiseen johtamiseen ja tiedon siirtymiseen yliopistoista yhteiskuntaan.

Elias aloitti yliopistolla työskentelyn vuonna 2007 kun hänet palkattiin osa-aikaiseksi tutkimusapulaiseksi Muuttuva akateeminen professio -hankkeeseen. Siitä lähtien hän on tutkinut tavalla tai toisella omaa työtään. Uran edetessä mielenkiinto on kohdistunut määräaikaiseen työhön, akateemisiin uriin, professoreiden tehtäviin ja akateemiseen johtamiseen. Tällä hetkellä hän toimii yksikön päällikkönä ja professorina Tampereen yliopiston johtamisen ja talouden tiedekunnassa, josta palaa piakkoin hallintotieteen yliopistonlehtorin tehtäväänsä.

Molemmilla meistä on siis jo kokemusta sekä akateemisesta työstä että korkeakoulututkimuksesta, vaikka työurat ovatkin edenneet eritahtisesti ja työtehtävät ovat olleet erilaisia, Eliaksen työtehtävien painottuessa enemmän opetukseen ja johtamiseen, Tarun taas tutkimukseen. Molempien työurissa on kuitenkin myös yhtenevyyksiä. Molempien yliopistouran alkuvaihetta kuvasi epävarmuus: lyhyet määräaikaiset työsuhteet sekä projekteissa työskenteleminen ja väitöskirjan kirjoittaminen siinä sivussa. Työurien alkuvuosina molempien tutkimusintressit myös liittyivät yliopistotyön epävarmuuden tutkimukseen. Tampereen yliopiston projektissa ”Määräaikaisten tutkijoiden asema ja rooli tietotaloudessa” tutkittiin akateemisen työn epävarmuutta (Kuoppala ym. 2015). Akateemisen työn tutkimus onkin keskittynyt työn ja työn olosuhteiden muutokseen, Suomessa erityisesti vuoden 2010 yliopistolain voimaantulon jälkeen.

Molempien väitöskirjoissa kuvattiin laajasti akateemisen profession ja akateemisen työn muutosta, sekä myös yliopiston ja yhteiskunnan toimintaympäristön muutosta. Eliaksen väitöskirjassa (2014) tarkasteltiin akateemisen profession määrittymistä osana suomalaista korkeakoulupolitiikkaa ja sen valta-ullottuvuuksia. Tarun väitöskirjassa (2019) teemana oli akateemisen profession ja yliopistojen välinen suhde. Molempien tutkimusteemat ovat siis lähteneet yliopistotyön epävarmuuden tutkimisesta silloin,

kun oma kokemus yliopistotyöstä on vahvasti liittynyt tähän teemaan. Oma kokemus ei toki vähennä tutkimusteeman merkitystä, onhan esimerkiksi yliopistotyön epävarmuus tuhansia akateemisia koskettava tosiasia ympäri maailman. Akateemisen uran houkuttelevuus on kärsinyt ja lahjakkaat opiskelijat pyrkivät hakeutumaan jo lähtökohtaisesti muualle töihin, jos tulevaisuus yliopistolla näyttäytyy hyvinkin epämääräiseltä ja jos uran alkuvaihe on hyvinkin karikkoinen. Nuorten tutkijoiden kokemuksilla on merkitystä.

Reflektoidessamme omia väitösprosessejamme mieleemme muistuu muun muassa suurta närkästystä herättäneet referee-kommentit suomalaisten projekteissa päätkillä työskentelevien ”etuoikeutettujen” väitöskirjatutkijoiden aseman vertaamisesta palkattomien ”lukukausimaksuja maksavien” väitöskirjatutkijoiden asemaan. Kyseinen kommentti oli otettava huomioon artikkelin käsikirjoituksessa pitkin hampain ja myöhemmin ajateltuna sekin vei tekstiä eteenpäin. Molemmille tulivat tutuiksi kommentit myös siitä, että ”ainahan nuorten tutkijoiden asema on ollut epävarma”. Kaikki nuoret tutkijat jakavat tämän kokemuksen.

Omalla uralla etenemisen myötä tutkimuksen painopisteet luonnollisesti kuitenkin muuttuvat. Näin on käynyt myös meille. Väitöksen jälkeinen mahdollinen työtehtävien muutos antaa myös uutta perspektiiviä omaan tutkimustyöhön; vastuiden lisääntyminen, projektien johtaminen, yliopistojen erilaisissa toimielimissä ja kehittämissä ryhmissä toimiminen sekä jossain vaiheessa myös mahdollinen esimiestyö avaa uusia näkökulmia yliopistojen toimintaan ja niiden johtamiseen. Taloudellisten realiteettien ymmärtäminen yliopistokontekstissa auttaa ymmärtämään yksiköiden johtajien tekemiä hankalia päätöksiä. Kokonaisuus, eli yliopiston johtaminen turbulentissa toimintaympäristössä, näyttäytyy haasteellisena tehtävänä, jossa pitää ottaa huomioon hyvin monia erilaisia muuttuvia tekijöitä. Myös kansainvälisen yhteistyön lisääntyminen avaa uudenlaisia näkökulmia.

Uralla etenemiseen liittyy siis vahvasti uusien näkökulmien omaksuminen uusien työtehtävien ja kokemusten myötä, ja näin ollen se luonnollisesti tukee myös tutkimusintressien muutosta. Akateemisessa työssä esiintyy jännitteitä ja ristiriitoja, joiden olemassaolon tiedostaminen on yksi porras tutkijana kasvamisen tiellä. Nämä ristiriidat ilmenevät usein akateemisen profession, yliopisto-organisaation, sekä myös yliopiston ulkoapäin tulevien arvojen ja toimintatapojen kesken (Pekkola ym. 2018; Siekkinen 2019). Esimerkiksi akateemisen johtajan työssä ristiriidat saattavat olla hyvinkin konkreettisia.

Meidän sukupolvemme on oppinut toimimaan epävarmassa ympäristössä. 1990-luvun lama jätti jälkensä moneen perheeseen. Lyhyet pätkittäiset työsuhteet ovat

meille normaalia. Yhtäkkiset radikaalit toimintaympäristön muutokset tulevat kuitenkin kaikille yllätyksenä, kuten kevään 2020 korona-epidemia. Aika näyttää miten käynnissä oleva tilanne vaikuttaa yliopistojen toimintaan. Luultavasti olemme siirtymässä aikaan, jossa poikkeustilat seuraavat toisiaan aikaisempaa tiheämmin, tapahtuvat ne sitten epidemian, ilmastonmuutoksen tai muiden yhteiskunnallisten epävakauksien seurauksena. Yliopistojen funktiot yhteiskunnassa eivät näiden tapahtumien seurauksena katoa, mutta saattavat muuttua ja yksittäiselle tutkijalle ne luovat lisää epävarmuuksia esimerkiksi mahdollisen taloudellisen laman sekä yliopistojen vähenevän rahoituksen kautta. Lisäksi yliopistojen odotetaan entistä enemmän tuovan vastauksia globaaleihin haasteisiin, joka lisää paineita tutkijoiden työlle, mutta antaa meille myös uusia haasteita vastata niihin.

Poikkeustilat, työtehtävien moninaistuminen, uudet avaukset ja kansainvälinen yhteistyö avaavat uusia horisontteja korkeakoulututkimukseen. Kokemus hieman leikkaa innokkuutta ja antaa perspektiiviä, mutta parhaimmillaankin akateemisesta broilerista tulee vanhetessaan virikekana. Korkeakoulututkimuksen uudistumisen kannalta tärkeää onkin, että yliopistoihin rekrytoituu eri uravaiheissa olevia tutkijoita, ja että tutkijoiden urakehityksessä on myös jaksoja, joilla korkeakoulutusta katsotaan esimerkiksi arvioitsijan tai ohjaavan viranomaisen silmin. Tärkeää on sekin, että korkeakoulututkimusta tehdään monitieteisesti ja myös tutkimuslaitoksissa.

Kirjallisuus

- Kivinen, O., Rinne, R. & Ketonen, K. (1993) *Yliopiston huomen. Korkeakoulupolitiikan historiallinen suunta Suomessa*. Tampere: Hanki ja jää.
- Kuoppala, K., Pekkola, E., Kivistö, J., Siekkinen, T., & Hölttä, S. (Toim.). (2015). *Tietoyhteiskunnan työläinen: suomalaisen akateemisen projektitutkijan työ ja toimintaympäristö*. Tampere, Finland: Tampere University Press. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-44-9979-1>.
- Pekkola, E., Siekkinen, T., Kivistö, J., & Lyytinen, A. (2018). Management and academic profession: comparing the Finnish professors with and without management positions. *Studies in Higher Education*, 43(11), 1949-1963.
- Pekkola, E. (2014). *Korkeakoulujen professio Suomessa - kehityskulkuja, käsitteitä ja ajankuvia. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto, johtamiskorkeakoulu*. Tampere: Tampere University Press.
- Siekkinen, T. (2019). *The changing relationship between the academic profession and universities in Finnish higher education*. Jyväskylä: University of Jyväskylä. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-7931-7>
- Tight, M. (2012). *Researching Higher Education*. Maidenhead: McGraw-Hill.

David M. Hoffman¹, Jawaria Khan², Driss Habti³, Quivine Ndomo⁴, & Maria Lima-Toivanen⁵
Illustration & Graphics: Heidi Sääntti & Anna Ruotanen⁶ & Martti Minkkinen¹

TWO DECADES OF INTERNATIONALIZATION AND HIGHER EDUCATION IN FINLAND: 20 YEARS OF EXPERIENCE, OR 1 YEAR – REPEATED 20 TIMES?

1 – Finnish Institute for Educational Research, University of Jyväskylä
(Corresponding Author)

2 – Department of Social Policy, University of Helsinki

3 – Karelia Institute, University of Eastern Finland

4 – Department of Social Sciences and Philosophy, University of Jyväskylä

5 – VTT Technical Research Centre of Finland Ltd.

6 – Family Creatives, Jyväskylä

Moving Beyond Uncritical, One-Dimensional Thinking, ‘Best Practices’ and ‘Quick Fixes’ [1]

In 2020, the Finnish Ministry of Education and Culture (FMEC) wrapped up two years of work (2018 – 2019) following the launch of the *Internationalization Forum* (here and after ‘Forum’) and *Team Finland Knowledge Network*. The Forum gathered dozens of higher education actors and key stakeholders to develop national guidance for implementing the strategic policy: ***Better Together for a Better World: Policies to Promote Internationalization in Finnish Higher Education and Research 2017-2025*** (15). Two of the authors (Hoffman & Lima-Toivanen) were Forum members. All authors have spent a great deal of time discussing the stark tensions between limitations we’ve conceptualized, visualized and hypothesized *versus* unrealized potentials thwarted by the Forum’s approach to internationalization. After critically reflecting on our experiences, as Finnish-based international scholars and analyzing the Forum’s *process*, substantive *focus* and *outcomes* (16), we have five questions for officials across several Ministries, government agencies and HEI leadership teams. Our first question concerns the title:

I) A better world for who?

From the earliest stages of the Forum's work (21), it was clear the following critical questions were going to be ignored in the Forum:

II) Do we – in Finnish higher education – actually apply the 'lessons from Finland' we are enthusiastically selling, globally, within our own higher education policymaking, higher education institution leadership and our research community?

III) Will the 'lessons from Finland' promoted by the Forum apply to those who purchase cross-border programs from Finland or travel here and pay to participate in Finnish higher education?

IV) Will all we attract to Finland – for cash – be included in higher education, our labor market and wider society – or only some?

The approach we see to internationalization, across several Ministries, government agencies and higher education institution (HEIs) leadership teams is focused on only 'half a story': '*the easy half*' (21). Specifically, the Forum used a great deal of time brainstorming PR and spotlighting Finnish rankings on everything from happiness, air quality, human capital, innovation, equality and of course, *education*. However, almost everything focused on by the Forum, substantively, was *uncritical* and *conventional*, built on the superficial, well-beaten paths termed **traditional internationalization** (45), where stale focal points have changed little in the past several decades (See section 3, below).

What the Forum avoided, '*the challenging half*' includes the mounting *global critique of internationalization* aimed at unresolved tensions cutting across global higher education (1), as well as how those tensions are ironically exacerbated, *in the name of internationalization* (14; 29; 44)[2]. The Forum also avoided critical, cutting-edge work within *Finland's own HEIs* focused on the blind spots we argue were *obscured in the Forum's process, focus and framing*.

What Blind Spots? Higher Education as Elements of Innovative, Inclusive Global Ecosystems or Inward-Looking, Exclusion within Echo Chambers?

What we are arguing the Forum missed, is that several ideas about society that were safe assumptions in 20th century Finland will no longer withstand critical, empirically-grounded scrutiny in the social sciences and humanities. This is because of demographically-driven social tensions, increasingly clear in the 21st century (Hoffman

& Khan *in press*). These challenges are easily seen across global higher education, especially the **racialization** of knowledge work, in general, and higher education in particular. That blind spot is obscured, in many countries, by **methodological nationalism, patriarchal, neocolonial hierarchies** and **policies** that combine to exacerbate increasing structural global inequalities (4; 5; 6; 9; 14; 18; 30; 34; 36; 39; 41; 44).

In more simple terms: it is far easier to argue we, in Finland's higher education system, *have one year of experience with internationalization – repeated 20 times* – than to argue we have *20 years of experience with engaging and refining internationalization geared toward the most acute social challenges faced by Finland's (higher) education system and wider society*.

Because this is the case, our fifth, overarching question, is as follows:

V) Is transformational, innovative and inclusive research, teaching and engagement in higher education likely, in the absence of transformational, innovative and inclusive leadership, policymaking and HEI management?

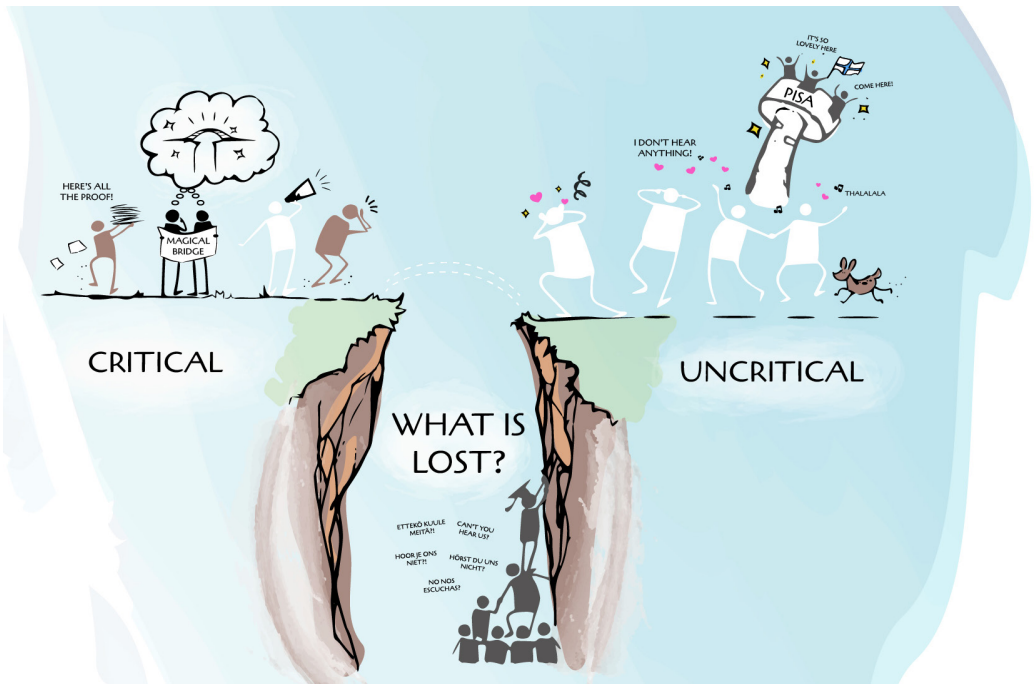
None of the five questions posed (above) were seriously engaged within the Forum, nor are they likely to be, moving forward, if a similar, superficial approach is used.

We wonder if Finnish society can afford to pay the price for higher education policymaking and leadership in disconnected echo chambers where uncritical thinking, unquestioned assumptions and unexamined blind spots have remained *misrecognized* (7) for two decades? The **scientific gap** is unproblematic to conceptualize in a way that allows us to proceed, together with colleagues inside and outside Finland (See Figure 1). That said, the **engagement gap** we are experiencing (See Figure 2), is more formidable (See Figure 2).

Figure 1: The Scientific Gap – Cozy, Uncritical Instrumental Narratives *versus* Critical Analyses and Activism Aimed at Society’s Most Important Challenges – Conceptualizing Distinct Discourses, Actors, Actions and Audiences

Problematizing the relationship between Education and Society – <i>or not</i>		Location	
		Domestic	International
Intellectual Stance	Uncritical Discourses in (Higher) Education	Uncritically Selling ‘Lessons From Finland’	Uncritically Buying ‘Lessons From Finland’
	Critical Discourses in the Social Sciences and Humanities	Engaging Blind Spots in Finnish (Higher) Education and Society	Engaging Transnational Tensions in Global (Higher) Education

Figure 2: The ‘Engagement Gap’ – Preventing Understanding & Unrealized Potential or “What is Lost” within Uncritical Thinking, Unquestioned Assumptions and (Higher) Education’s Unexamined Blind Spots



Are there Alternatives to One-Dimensional Internationalization and Exclusion in Uncritical Echo Chambers?

The short answer is **yes**. However, what might surprise some is the number of policy makers, personnel in positions of leadership and stakeholders clinging to the belief that Finnish higher education is somehow immune from the global tensions, blind spots and challenges problematized in our introduction. We are arguing, with respect to our most potent global competition, as well as the society we serve, **that we – in higher education – cannot afford to continuously ‘get this wrong’, as we move further into the 21st century.**

Argumentation: Intersectional, Historical and Theoretical Facets of Higher Education’s Blind Spots

The remainder of our chapter firstly spotlights the tension between attributes of the authors that are **measured** and regarded as **important** in Finland’s higher education system *versus* those which are not. We do this by focusing on the **intersectionality** (11) conceptually and empirically **erased** by methodological nationalism in Finnish higher education policymaking, leadership and research (20). Intersectionality, as advanced by Crenshaw (11) argues that equality discourse within white privileged populations ignores the *intersections* of structural racism, social class and gender, *at minimum*. Three decades since Crenshaw’s seminal work, global controversies centered on structural racism in several domains during the spring and summer of 2020 underscore her argument that equality *remains* a privileged, unproblematized, white discourse in many settings. We hypothesize Finland’s higher education system is one of them.

Secondly, we **historically** highlight the crossroads Finnish higher education and society are in. This crossroads was missed by the Forum, but is increasingly apparent to the ‘international talent’ several Ministries, HEIs and regional technology organizations (RTOs) claim they hope to attract to Finland (17; 20; 33).

Thirdly, we advance an **analytical framework** that illuminates the blind spots and limitations obscured by ‘one-dimensional internationalization’ (47). Our modeling lays the foundation for critical analyses of questions posed in our introduction.

In our discussion, we argue the best path forward within Finnish (higher) education and society is in plain sight – *in the last place on earth the current generation of educational policymakers and leadership is looking.*

Glass Ceilings, Steel Ceilings, Kevlar Ceilings: The Scholars (and Authors) – Erased by Methodological Nationalism

In contrast to the Forum's 'imagined audience', the five authors are Finnish-based scholars, all of whom have a migrant background. Superficially, we are from five different countries, societies and mix of cultural backgrounds. However, we share three important similarities that distinguish us from most Forum members. Firstly, we are critical enough to pose these questions, because, secondly, our interdisciplinary research and lived experiences allow us to recognize, articulate, contextualize and pose them. Thirdly, we are baffled as to why Forum colleagues were unwilling to hear, uninterested in engaging and disturbingly unaware of the blind spots highlighted in our introduction. That said, engaging the scientific gap is a clear option. The authors agree that a scientifically grounded understanding of the blind spots engaged in this chapter is key, if Finland's Ministries and HEIs seeking to 'attract international talent' are to be more successful in the future, than they have been in the past.

The Uncritical, Conventional and Traditional 'Easy Half' of Studies of Academic Work and Policy: Internationalization and the Metrics of Methodological Nationalism

There are ways we can identify ourselves regarded as important, which are *measured* and *matter* (13) in Finnish higher education policy, leadership and research discourse. Specifically: **gender** (two men and three women) and **age** (58, 50, 47, 30 & 29); **core disciplinary and thematic foci** (education, migration, public and social policy, innovation studies & sociology); **mission emphasis** (five working in primarily in research, three with active teaching profiles and three with established profiles in stakeholder engagement) and **research profiles** (two R3 *established researchers*, one R2 *recognized researcher* and two R1 *first stage researchers*). Our established researchers both have **permanent positions**, one first stage researcher has a short-term contract working for their dissertation supervisor and two of us are negotiating **unfunded, precarious scholarly transitions**. Between us, we use eight **languages** in our daily lives. Using these attributes we can locate ourselves amongst all personnel across Finland's higher education system and RTOs, if we choose to remain uncritical, conventional and traditional. That said, none of us were trained to approach science, policymaking, social engagement or leadership uncritically.

The Intersectionality Erased in Policymaking, Leadership, Organizational and Professional Practices: Methodological Nationalism across Finnish Higher Education

The emergent **racialization in Finland's higher education** employment was spotted in fieldwork during the first few years of this century (26). That said, this is a topic the Forum backed away from, along with the **global neocolonialization of knowledge work** that drives cultural racism, or neo-racism, across global higher education (4; 14; 29; 30; 44). Depending on the location we are standing on the planet, four of the five authors can self-identify as scholars of color and all of us, because of our research and experiences, are acutely aware that both **whiteness** and **racialization** remain unproblematized, conceptually and empirically in ways we hypothesize in Section 4 (below). Unrecognized, unproblematized whiteness and racialization explain, in part, the global neocolonialization of knowledge work, in general, and in higher education, in particular, in ways that are engaged, debated and studied in the world's most competitive higher education systems and HEIs. Those same issues remain ignored and avoided where we are employed (6; 24; 29; 31; 33).

We are interested in hypothesizing relationships between these two sets of unexplored, undertheorized and under-problematized attributes within higher education discourses in Finland. Specifically, attributes and patterned outcomes defined, operationalized, measured and engaged *versus* those ignored. Following Robertson (36), we ask: are wider, patterned, societal outcomes 'born' in higher education's blind spots? We see the choice for higher education policymakers, leadership and researchers, as stark. *Should we be studying and engaging blind spots or perpetuating the unproblematized methodological nationalism we see in the Forum's policymaking, higher education leadership, more generally, along with the organizational practices our argument brings into view?* (5; 41; 40)?

Our Historical Blind Spot: Two Centuries, Two Hegemonic Ideologies, One In-Group

Our critique is historically grounded. 20th Century Finland was transformed, in the space of a few generations, by an approach to higher education responsible for one of the most inclusive societies on the planet (38; 46). Historically, higher education has socially mediated both the nature of Finnish culture and our tightly structured labor market, especially domestic professions requiring credentialing from HEIs, the most important of which, arguably is **Finland's general education system** (38; 46).

However, in the first two decades of *this century*, we hypothesize the policy and practice of educational equality no longer applies to *all populations* in Finland, only *some populations* (19; 17; 20). Many in Finland were hopeful about internationalization as demographic leverage, as Finland shifted from a country of net emigration to net immigration around the turn of the century (26). However, during that shift, a conventional approach, termed '**traditional internationalization**' **between countries** (45) became the prevailing view. Specifically, *short-term, temporary exchanges or academic mobility and cooperation in joint, international co-authored publications and research projects*. This superficial, 'one-dimensional' view of internationalization remains the prevailing view within Finland (47).

Proponents pragmatically focused on traditional internationalization seemed unaware of a wider, largely uncritical, transnational shift in global higher education from **liberal ideology in the 20th century** to **neoliberal ideology in the 21st** (34). By 2020, a second dimension was engaged, globally, by critics of neoliberally-fueled instrumental internationalization. Specifically, **social justice within countries**, was increasingly seen as *too expensive for everyone* in many societies. This neoliberal slippery slope was spotted, around the world, in the late 20th century (12). However, by the time higher education specialists figured out university scholars were 'doing this to ourselves' (32), it was too late (10; 27; 35; 42).

To theorize this historical crossroads (below), we use a third crucial dimension – **power** – to complete an analytical conceptualization that can be empirically operationalized regarding the tension between the **reproduction** and **transformation** of power relations in both 20th and 21st century Finland (7; 8; 23).

In this historical crossroads, we argue higher education policymakers, HEI leadership and our wider society will decide to live with underserved populations, joining the ranks of two-tiered societies everywhere – or not (20). We

further argue **it is not too late** to critically challenge the methodological nationalism that explains the blind spots this chapter brings into view.

In a historical sense, we are hypothesizing emergent, **underserved populations**, not visible within methodological nationalism, which can be explained by a critical focus on our higher education system. Specifically, the one-dimensional approach policymakers have used – and are currently using – on an undertheorized (scientifically) and under-problematized (pragmatically) approach to the intersections of migration, mobilities and internationalization within higher education (2; 20).

The policy rationale for our critique is that it is relevant to Finland's **general population**, including several generations of scholars and potential **scholars with a migrant background already living in Finland**. In addition, our argument highlights obvious critical questions highly skilled mobile scholars in the global labor force will ask, prior to migration to Finland. These questions are identical to the five we pose in our introduction. The Forum missed all of them.

Internationalization, Social Justice and Power: Critically Contextualizing Internationalization

Scientifically, the topics the Forum avoided, come into view by theorizing the relationship between **internationalization**, **social justice** and **power**. These dimensions offer ways to hypothesize several potential patterned outcomes that may have emerged over two decades (at minimum) of the methodological nationalism we problematize in this chapter (5; 25; 41). The blind spots and emergent empirical patterns (3) we hypothesize **can be verified**, like all hypotheses, **or not**. Symmetrical theorization allows qualitatively modeling issues that policymakers, leaders in government agencies, HEIs and RTOs can then debate, regarding empirical, data-driven **choices** on issues rather than basing action on uncritical thinking, unquestioned assumptions and unexamined blind spots. This symmetry also allows the authors to interrogate *our own blind spots*, often the most difficult to see within the 'researcher's silo'.

The main advantage of symmetry is whether hypotheses based on our qualitative modeling are born out or not (null hypotheses): we illuminate new knowledge. Specifically, if our higher education policymaking, leadership and research community is **unwittingly perpetuating the racialization and neocolonialization of scholarly space**, analyses that cross state-of-the-art will illuminate leverage for **social engagement**.

If, on the other hand, critical analyses indicates **an absence of racialization and neo-colonialization**, this also would be a groundbreaking finding, especially at system-level. In other words, *a null hypotheses, based on critical, data-driven designs could establish Finland as the single country on earth that could make claims of this nature* (37).

Rather than ‘either/or’, our design will most likely illuminate tensions and opportunities for debate. Whether we select social inclusion *versus* social exclusion, social equality *versus* social inequality; diversity *versus* homophily, our point is that the Forum’s work, like much higher education research, currently leaves these operationalizations of social justice as glaring *unquestioned assumptions*. In the domain of science, public policy or leadership, we see no rationale or justification for unquestioned assumptions when it comes to social justice mediated within higher education.

Our conceptual argument, in short: higher education concerning our topic is, at minimum, a three-dimensional space in which the relationship between **social justice, power** and **internationalization** can be theorized to empirically spotlight blind spots. This was not seen in the Forum, because of a process and practices that were not inclusive, relying on substantive framing from the 19th and 20th century and unquestioned assumptions no longer taken seriously in global scientific debate in the social sciences and humanities.

As an alternative, our conceptualization (Figure 3) offers a radical departure from outdated thinking about internationalization. Specifically, “one-dimensional internationalization”, in isolation from more fundamental public policy issues necessary to contextualize both the *limitations* and *potentials* of internationalization for *all populations* in Finland, not just *some populations* in Finland.

This conceptual framing can be used in several ways to analytically illuminate a plethora of settings where students and personnel have entered – and exited – our system *horizontally, via traditional internationalization of higher education*. In the same way, Figure 3 spotlights the *social inclusion of scholars with a migrant background, rising vertically through our system*. More tellingly, Figure 3, as it fades from the bottom towards the top, draws attention to settings where you will find neither international personnel, nor personnel with a migrant background.

We have a strong hunch that in the settings that are the *least international* and the *least inclusive*, our higher education system’s blind spots are persistent: reproduced on a daily basis. To be used, our conceptualization needs empirical operationalization beyond the scope and word count of this brief chapter. That said, we hope our ideas allows higher education specialists to move beyond the outdated limitations we are challenging.

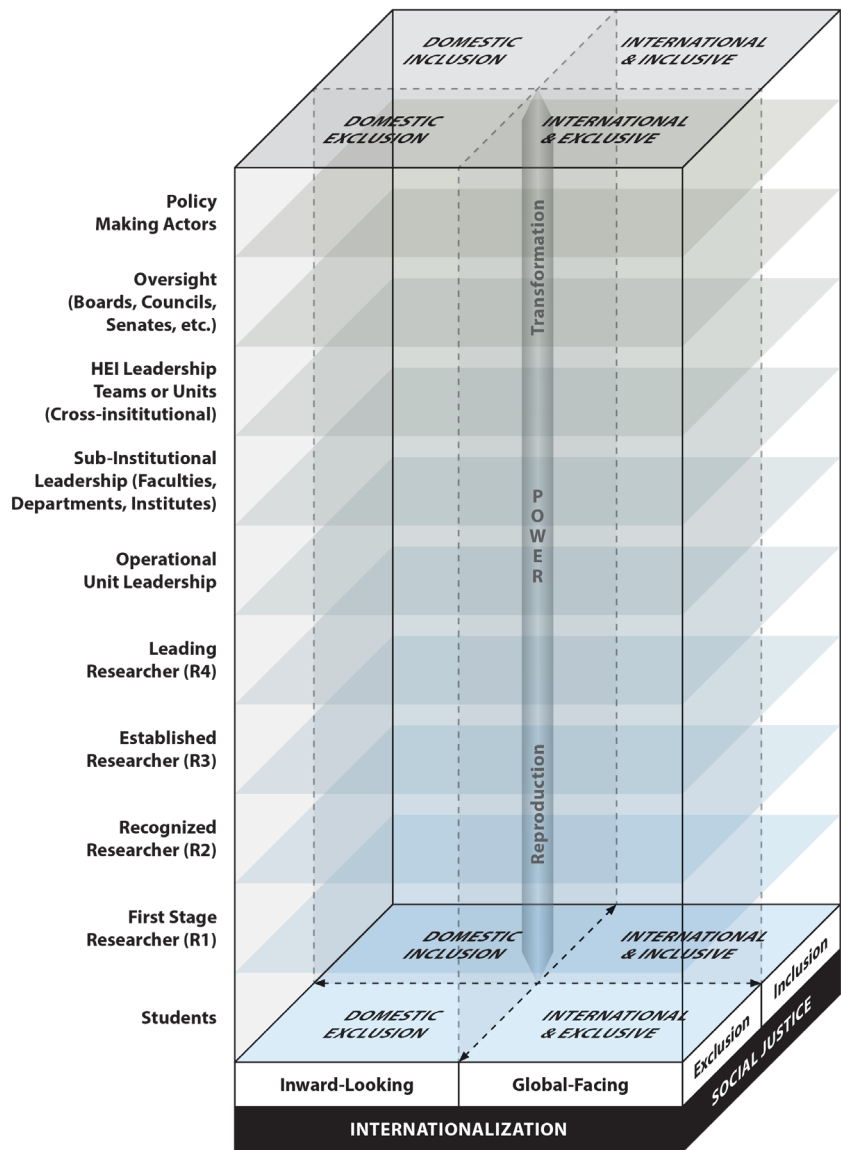


Figure 3. Conceptually Problematizing Social Justice, Power and Internationalization

Globally Unique, Inclusive Innovation: Top to Bottom[3] – Why This Is Not Happening in Finnish Higher Education and Research – but Could

To conclude, we return to the most challenging question posed in our introduction.

Is transformational, innovative and inclusive research, teaching and engagement in higher education likely, in the absence of transformational, innovative and inclusive leadership, policymaking and HEI management?

The word ‘internationalization’ does not appear in that sentence. ‘Internationalization’ is not part *any* of the five questions we pose in the introduction this chapter. This chapter should be read as a critique of the limitations of superficial, uncritical, discourse and action that is preventing us (in higher education) from critically re-thinking and re-imagining more fundamental questions about social justice, power and the role higher education plays in mediating their relationship, within *Finnish society*. Finland is not exceptional with regard to the demographically driven social challenges and tensions our chapter highlights, but **Finland’s approach to those challenges and tensions could be.**

Regarding the other questions in our introduction, there was a fundamental tension missed in the Forum’s PR exercise and unbridled enthusiasm for marketing ‘lessons from Finland’. To be blunt: knowing ‘customers’ from developing economies, ‘*will buy it*’, is not the same as saying ‘*we live it*’.

We are not certain if the policymakers we met while working in the Forum are interested in **engaging** the types of questions or tensions we pose in this chapter. They appeared uninterested in 2018 – 2019. **Alternatively, we (scientists) failed to communicate the gravity of the historical juncture we are in.** Perhaps a bit of both. Scientifically, moving ahead on these issues is something we’ve begun and we look forward to critique from CHERIF colleagues, especially regarding the engagement gap we need to do a better job on than we did while members of the Forum.

How Uncritical Thinking, Unquestioned Assumptions and Unexamined Blind Spots Might be Focusing Higher Education Policymaking, Leadership and Research on the Wrong Answers to the Wrong Questions

“The internationalization of higher education’ is paradoxically a *worthwhile policy aim*, while at the same time enmeshed in a *highly controversial set of contested discourses* across the globe.” (22, p.2).

The most challenging global issues in higher education were recently outlined in an editorial spotlighting key tensions higher education actors mainly *avoid* in the best cases and *cause* in several (1). These key tensions include all of the blind spots highlighted in our introduction and are being engaged by top-tier scholars doing ground-breaking work around the world, *including in several Finnish HEIs*. Yet **none** of the most challenging tensions, especially the blind spots most relevant to internationalization will be found in the Forum’s reporting (16). We find this disconnect remarkable, if for no other reason than the close proximity between scholars engaged in society’s most acute challenges and policymakers, along with the current generation of leadership pretending these challenges do not exist. This disconnect is somewhere in ‘grey area’, in Figure 3 (above). We don’t often examine our connections to the apex of hierarchies in that grey area, where the operational – moving up the food chain – gives way to settings where leadership and policymaking plays out.

The reason we argue understanding this disconnect is important is because Finland’s higher education system was historically characterized by a form of **globally unique, inclusive innovation: top to bottom** – that transformed Finnish society by minimizing **underserved populations** (20; 38; 46). While that is a historical fact, we are **now** at a historical crossroads. We are aware we are posing different questions, in a different way, than have been asked historically, traditionally and conventionally. However, while historical, traditional and conventional discourses cannot be used to answer the questions we are hypothesizing, that should not be confused with the idea that our questions have no answers.

Acknowledgements. The authors are indebted to visual facilitators Heidi Sääntti and Anna Routanen, who have helped us visualize an engagement gap currently faced by many working scholars and students in our system (Figure 2). We are also grateful to Martti Minkkinen for his graphics skills on Figure 3. Finally, heartfelt thanks to

Taina Saarinen for her unique collaborative engagement with us, which went above and beyond what our team often think of about, regarding the role of editor. Our collaboration would not have been realized without the approach to the craft which Heidi, Anna, Martti and Taina brought to our process.

Endnotes

- [1] **Uncritical, One-Dimensional Thinking, 'Best Practices' and 'Quick Fixes** was the characterization of the Forum's work in a draft report containing 10 priority recommendations advanced by Hoffman & Härkönen, 2019, in a subcommittee report for the Forum. This subcommittee focus was on the *Internationality of Higher Education Institutions, Language Issues and Integration*.
- [2] Readers interested in this ongoing global critique can find the latest developments on the **Critical Internationalization Studies Network** at <https://criticalinternationalization.net>.
- [3] "Globally Unique, Inclusive Innovation: Top to Bottom," Was one of ten priority recommendations for the Forum highlighted in Hoffman & Härkönen 2019.

Sources

- 1) Aarnikoivu, M., Mahon, K., Agnafors, M., Hoffman, D., & Angervall, P. 2019a. Another Higher Education Journal: Really? Editorial. *Journal of Praxis in Higher Education*, Vol. 1 No. 1 (2019).
- 2) Aarnikoivu, M., Korhonen, S., Habti, D., & Hoffman, D. (2019b). Explaining the Difference between Policy-Based Evidence and Evidence-Based Policy: A Nexus Analysis Approach to Mobilities and Migration. *Journal of Finnish Studies*, 22 (1-2), 213-240.
- 3) Archer, M. 1995. *Realist Social Theory: The Morphogenetic Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 4) Balibar, E. & Wallerstein, I. 1991. *Race, Nation, Class: Ambiguous Identities*. London: Verso.
- 5) Beck, U. 2007. The Cosmopolitan Condition: Why Methodological Nationalism Fails. *Theory, Culture & Society* 24(7-8): 286-290.
- 6) Bhopal, K. 2016. *The Experiences of Black and Ethnic Minority Academics: A Comparative Study of the Unequal Academy*. London: Routledge.
- 7) Bourdieu, P. 1988. *Homo Academicus*. Cambridge: Polity Press.
- 8) Brennan, J. 2002. Transformation or Reproduction? In J. Enders & O. Fulton (Eds.) *Higher Education in a Globalising World*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 73-86.
- 9) Cantwell, B., & Lee, J. 2010. Unseen workers in the academic factory: Perceptions of neoracism among international postdocs in the United States and the United Kingdom. *Harvard Educational Review* 80,4:490-516.
- 10) Cantwell, B. & Kauppinen, I. (Eds.) 2014. *Academic Capitalism in the Age of Globalization*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- 11) Crenshaw, K. 1991. Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color. *Stanford Law Review*, Vol. 43, No. 6: 1241-1299.

- 12) Currie J. & Newson J. (Eds.) 1998. *Universities and globalization: Critical perspectives*. Thousand Oaks: Sage.
- 13) Doerr, J. 2018. *Measure What Matters*. New York: Portfolio Penguin.
- 14) Estera, A. & Shahjahan, R. 2018. Globalizing whiteness? Visually re/presenting students in global university rankings websites. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*. ISSN: 0159-6306 (Print) 1469-3739.
- 15) Finnish Ministry of Education and Culture (FMEC). 2017. *Better Together for a Better World: Policies to Promote Internationalization in Finnish Higher Education and Research 2017-2025*. Finnish Ministry of Education and Culture: Helsinki.
- 16) Finnish Ministry of Education and Culture (FMEC). Kokko et al. 2020. *Yhteistyössä maailman parasta: Korkeakoulutuksen ja tutkimuksen kansainvälisyyden edistämisen linjausten 2017–2025 seuranta ja kehittäminen* (In collaboration with the best in the world: Guidelines for the promotion of the internationalization of higher education and research 2017–2025 monitoring and development). Publications of the Finnish Ministry of Education and Culture 2020-14: Helsinki.
- 17) Habti, D. and Elo, M. (2019) Rethinking Self-initiated Expatriation in International Highly Skilled Migration. In D. Habti and M. Elo (eds.), *Global Mobility of Highly Skilled People*: (pp. 1-37). Cham: Switzerland: Springer.
- 18) Habti, D. (2014) "Spatialities of Work and Home in a Dual-Career Context of Highly Skilled Arab Women in Finland." *Journal of Finnish Studies*, 17 (1-2), 92-125.
- 19) Habti, D. (2012) *Highly skilled mobility and migration from MENA region to Finland: A socio-analytical approach*. Dissertations in Social Sciences and Business Studies. Publications of the University of Eastern Finland, 248 p.
- 20) Hoffman, D. & Khan, J. *in press*. Globalization in Higher Education (Finland). *Bloomsbury Education and Childhood Studies*. Online Resource.
- 21) Hoffman, D. & Lima-Toivanen, M. 2018, May. Unquestioned Assumptions, Uncritical Thinking and Blind Spots: *The 'Achilles Heels' that Explain Why a Scholar Should Live in Finland, Work in Finland, Leave or Avoid Finland*. Finnish Ministry of Education and Culture's Internationalization Forum. Helsinki.
- 22) Hoffman, D. & Härkönen, A., 2019, Aug. Ten Recommendations Regarding the Internationality of Higher Education Institutions, Integration and Language Issues: *Aiming Beyond Uncritical, One-Dimensional Thinking, 'Best Practices' and 'Quick Fixes'*. Report. Contribution of Internationalization Forum Sub-Group, Internationalization Forum of the Finnish Ministry of Education and Culture.
- 23) Hoffman, D., Nokkala, T. & Välimaa, J. 2016. 'World Class Local Heroes': Emerging Competitive Horizons and Transnational Academic Capitalism in Finnish Higher Education – 2010-2012. In Hoffman, D. & Välimaa, J. (Eds.) *Re-becoming Universities? Higher Education Institutions in Networked Knowledge Societies*. Dordrecht: Springer, p. 247-282.
- 24) Hoffman, D., Pöyhönen, S., Cools, C., Stikhin, A. Habti, D., Siekkinen, T. & Sama, T. 2015. Aspiration, Achievement and Abandonment in 'The World's Best Country': Merit and Equity or Smoke and Mirrors? *Coolabah*, No.17, 2015, ISSN 1988-5946, Observatori: Centre d'Estudis Australians/ Australian Studies Centre, Universitat de Barcelona.
- 25) Hoffman, D., Babila Sama, T., El-Massri, A., Korhonen, M., Raunio, M. 2013. The Best Science, The Best Science in Finnish – and English – or The Best Finnish Scientists? *Recherches en Éducation* (Research in Education) (ISSN: 1954-3077), p. 48-62.
- 26) Hoffman, D. 2007. The Career Potential of Migrant Scholars: A Multiple Case Study of Long-Term Academic Mobility in Finnish Universities. *Higher Education in Europe* (32) 4, 317-332.
- 27) Kallo J. 2009. *OECD Education Policy: A Comparative and historical study focusing on the thematic reviews of tertiary education*. Finnish Educational Research Association.
- 28) Kauppinen, I. 2012. Towards transnational academic capitalism. *Higher Education*, 64:543–556. DOI 10.1007/s10734-012-9511-x

- 29) Lee, J. 2017, Aug. *Neo-Racism, Neo-Nationalism, and the Uncertain Future of Higher Education internationalization*. Keynote Address. Higher Education Symposium. Jyväskylä.
- 30) Lentin, A. 2008. Europe and the silence about Race. *European Journal of Social Theory*, 11(4): 487–503.
- 31) Mamiseishvili, K. 2010. Foreign-born women faculty work roles and productivity at research universities in the United States. *Higher Education*, 60:139–156.
- 32) Marginson, S. 2006. Putting ‘public’ back into the public university. Thesis 11. 84, 44-59. Ndomo, Q. (2020) Staying Because of all Odds: Lived experiences of African student migrants in Finland in J.P., Laine (Ed.). *Expanding Boundaries: Borders, Mobilities and the future of Europe-Africa relations*. Routledge
- 33) Ndomo, Q. (2020) Staying Because of all Odds: Lived experiences of African student migrants in Finland in J.P., Laine (Ed.). *Expanding Boundaries: Borders, Mobilities and the future of Europe-Africa relations*. Routledge .
- 34) Pashby, K. & Andreotti, V. 2016. Ethical internationalisation in higher education: interfaces with international development and sustainability. *Environmental Education Research*, 22:6, 771-787.
- 35) Pusser, B., Kempner, K., Marginson, S. & Ordorika, M. (Eds.) 2012. *Universities and the Public Sphere: Knowledge Creation and State Building in the Era of Globalization*. New York: Routledge.
- 36) Robertson, S. 2015, Dec. Higher Education: A Solution to, or Problem in, Rising Social Inequalities? Keynote Address to 2015 Conference of the Society for Research on Higher Education, Cardiff, Wales, 9-11, December, 2005.
- 37) Saarinen, T. 2020. *Higher Education, Language and New Nationalism in Finland: Recycled Histories*. Palgrave McMillan.
- 38) Simola, H., Kauko, J. Varjo, J., Kalalahti, M., Sahlstrom, F. 2017. *Dynamics in Education Politics: Understanding and Explaining the Finnish Case*. London: Routledge.
- 39) Shajahan, R. A., 2016. International organizations (IOs), epistemic tools of influence, and the colonial geopolitics of knowledge production in higher education policy. *Journal of Education Policy*, DOI: 10.1080/02680939.2016.1206623
- 40) Shajahan, R. 2014. Being ‘Lazy’ and Slowing Down: Toward decolonizing time, our body, and pedagogy. *Educational Philosophy and Theory*, DOI: 10.1080/00131857.2014.880645
- 41) Shahjahan, R.A. & Kezar, A. 2013. Beyond the “national container”: Addressing methodological nationalism in higher education research. *Educational Researcher*, 42(1), 20-29.
- 42) Slaughter, S. & Cantwell, B. 2012. Transatlantic moves to the market: the United States and the European Union. *Higher Education*, 63: 583–606.
- 43) Siilasmaa R. 2018. *Transforming Nokia: The Power of Paranoid Optimism to Lead Through Colossal Change*. McGraw-Hill: New York.
- 44) Takayama, K., Sriprakash, A. & Connell, R. et al. 2017. Toward a Postcolonial Comparative and International Education. *Comparative Education Review*. Volume 61/S1. May 2017 Supplement.
- 45) Trondal, J., Gornitzka, A. & Gulbrandsen, M. 2003. Conceptual Lens. In Å. Gornitzka, M. Gulbrandsen & J. Trondal (Eds.) *Internationalisation of Research and Higher Education*. Oslo: Norwegian Institute for Studies in Research and Higher Education, 16-35.
- 46) Välimaa, J. 2019. *A History of Finnish Higher Education from the Middle Ages to the 21st Century*. Dordrecht: Springer.
- 47) Weimer, Leasa, Hoffman, David & Silvonen, Anni (2019-05-15). *Internationalisation at Home in Finnish Higher Education Institutions and Research Institutes*. Publications of the Ministry of Education and Culture, Finland 2019:21. <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/handle/10024/161606>

Jälkikirjoitus: Mitä juhlakirja kertoo seurasta ja suomalaisesta korkeakoulututkimuksesta?

Sakari Ahola ja David Hoffman (2012) aloittavat johdantonsa Korkeakoulututkimuksen seuran vajaan kymmenen vuoden takaiseen vuosikirjaan tutkimusalan instituutionalisoitumisen ja tutkijakäsitysten näkökulmista. Yhtäällä korkeakoulututkimus ja sen kehitys itsenäisenä tutkimusalana kytkeytyy siihen, kuinka kiinteästi ala instituutionalisoituu, ja toisaalta siihen, millaista tutkijakäsitystä alalla toimivat tuottavat itsestään siitä huolimatta, että heillä on voimakkaastikin eriävät taustat eri tieteenaloilla ja instituutioissa.

Korkeakoulututkimuksen seura CHERIF on 20-vuotisen historiansa aikana tarjonnut yhden kiintopisteen suomalaisen korkeakoulututkimuksen instituutionalisoitumiselle sekä tilan keskustella korkeakoulujen ja -koulutuksen tutkijoiden tutkijaidentiteet(e)istä. Jo seuran syntytarinalla (ks. Ahola & Välimaa tässä teoksessa) on voimaa: se kertoo, kuinka kaksi perustajajäsentä sai idean seuran perustamisesta Kasselissa, jonne alan sen aikainen suurnimi Ulrich Teichler oli koonnut joukot kasaan. Ideasta syntyi seura, joka sittemmin hyväksyttiin Tieteellisten seurain valtuuskuntaan (ks. Ursin & Saarinen tässä teoksessa) – aika kauan se kesti, mutta lopulta CHERIF pääsi osaksi tieteen suurta tarinaa.

Tätä juhlakirjaa voi arvioida teoksena, jossa seuralle ja sen ympärillä tehdyille suomalaiselle korkeakoulututkimukselle kirjoitetaan menneisyyttä ja jaettua historiaa – kuten juhlakirjoilla on tapana tehdä. Tässä teoksessa julkaistuja artikkeleita voi lukea myös siitä näkökulmasta, mitä ne kertovat suoraan tai epäsuorasti korkeakoulututkimuksen tilasta, ja millaisia suuntia alalle avautuu jatkossa. Onko mikään muuttunut seuran 20-vuotisen olemassaolon aikana?

Moniääninen kenttä - hyvässä ja pahassa

Vaikka juhla kirjassa ei ole tarkoitus esitellä suomalaista korkeakoulututkimusta kattavasti, niin jotain tästä tutkimuksen alueesta voi tämän kokoelman kirjoitusten perusteella kuitenkin sanoa. Kuten alan tutkijat ja toimijat tietävät, mitään suurta korkeakoulututkimuksen teoriaa ei ole tähän mennessä kehitetty, vaan kenttä on kauniisti sanottuna moniääninen – tai kriittisemmin ilmaistuna hajanainen. Tony Becherin (1989) luokituksen mukaisesti korkeakoulututkimus sijoittuu linjakkaasti tiedekentän puhdas-soveltava -alueelle. Korkeakoulututkimus tutkimusalueena on käytäntöön eli korkeakouluihin vahvasti kytkeytynyt, sen akateeminen status on osin epävarma, ja siellä tehtävässä tutkimuksessa sovelletaan muiden tieteenalojen käsitteitä, teorioita ja metodologioita.

Suomalainen korkeakoulututkimus näyttäisi sidostuvan ensisijaisesti kahteen vaaraan ja perinteikkääseen tieteenalaan, kasvatustieteisiin ja hallintotieteisiin. Näiden alojen kylkeen korkeakoulututkimus luontevasti toki istuu: opetusta ja oppimista voi yhtä hyvin tutkia niin ala-asteella kuin yliopistossa, ja hallintoa ja johtamista niin kunnallishallinnossa kuin yliopistohallinnossa. Lisäksi kotimainen korkeakoulututkimus sidostuu sosiologiaan, etenkin koulutussosiologiaan ja myös sosiologiseen professiotutkimukseen. Näissä tieteenalayhteyksissä voi olla kyse siitä, millä tavalla korkeakoulututkimus on Suomessa institutionalisoitunut: Jyväskylän yliopiston Koulutuksen tutkimuslaitos, Turun yliopiston Koulutussosiologian tutkimuskeskus RUSE, ja Tampereen yliopiston hallintotieteiden yhteydessä sijaitseva Higher Education Group HEG saattavat tutkimusympäristöinä vietellä niissä harjoitettua korkeakoulututkimusta omille päätieteenaloilleen. Tästä näkökulmasta tulisi ymmärrettäväksi myös se, miksi korkeakoulupedagogiikka, vaikka onkin suuri korkeakoulututkimuksen alakategoria (ks. Muhonen ja Vuolanto tässä teoksessa), ei juuri näy CHERIFin toiminnassa: korkeakoulupedagogiikka on institutionalisoitunut Peda-Forumiin ja kasvatustieteiden laitoksiin, erilleen muusta korkeakoulututkimuksesta.

Korkeakoulututkimuksen kentän hajanaisuuden osalta Muhonen ja Vuolanto esittävät tässä teoksessa kiinnostavan kysymyksen siitä, koostuuko korkeakoulututkimus erillisistä saarekkeista, jotka erikoistuessaan omiin tutkimusalueisiinsa erkaantuvat yhä kauemmaksi toisistaan. Miten tällöin käy tutkimusalan yhtenäisyydelle ja keskinäiselle kommunikaatiolle? Entä voiko korkeakoulututkimusta vieläkin pitää vakavasti otettavana tutkimusalana? Muhonen ja Vuolanto toteavat, että korkeakoulututkimusta voidaan luonnehtia vapaaksi alaksi, jossa alan tutkimuksia tuottavat kentällä asemansa vakiinnuttaneiden tutkijoiden ohella myös käytännön ammattilaiset ja

'satunnaiset kentällä vierailijat'. Tämä toimintatapa voi parhaimmillaan tuottaa alalle monipuolisuutta ja moninäkökulmaisuuksia, mutta myös harrastelijamaisuutta ja syvä-lisen analyttisen otteen puutetta. Ilmiökeskeisyyden kääntöpuoli voi olla teoriattomuus ja menetelmällinen köyhyys.

Useammassakin kirjoituksessa (esim. Kivinen, Rekilä, Hoffman ym., Saarinen) peräänkuulutettiin uusien kysymysten esittämistä vanhoihin vastaamisen sijaan. Samalla voisimme peräänkuuluttaa uusia teoreettisia ja menetelmällisiä lähestymistapoja ja etenkin niiden analyttistä hyödyntämistä. Pidemmän aikavälin teoreettisena ongelmana voitaisiin laittaa pöydälle kysymys siitä, onko korkeakoulututkimukselle mahdollista rakentaa sellaista jaettua yhteistä teoriaperustaa, jonka kautta toisaalta korkeakoulututkijan identiteetti voisi vahvistua, ja jonka avulla toisaalta korkeakouluja tutkiva tutkijayhteisö voisi kommunikoida keskenään yli tieteenalarajojen. Viime mainittu voisi olla hyödyllistä etenkin siinä tapauksessa, että korkeakoulututkijoiden "saarekkeistuminen" etenee.

Hallinto ja opetus - mutta missä tutkimus?

Tästä teoksesta muodostuu kuva, että korkeakoulututkimuksessa tarkastellaan korkeakouluja ensisijassa koulutusinstituutioina ja näiden instituutioiden hallinnointina. Sen sijaan korkeakoulujen luonne tutkimusinstituutioina – ylevänä tieteen kehtona, armottomana projektimyllynä, tai molempina – jää vähemmälle huomiolle. Kivinen kirjoittaa tieteestä yliopiston ensisijaisena tehtävänä, mutta muuten kokoelmasta helposti syntyy vaikutelma, että korkeakoulu on paikka, jossa opetetaan ja opiskellaan sekä hallinnoidaan ja johdetaan. Muhosen ja Vuolannon väitöskirjoihin perustuva analyysi osin tukee tätä tulkintaa yliopistojen kohdalla. Tämä ei varmaankaan täysin vastaa yliopistolaisten itseyttäytystä siitä, mikä yliopisto on, mikä alun perin yliopistouralle veti ja mikä siinä edelleen motivoi ja innostaa. Tiede ja tutkimus menevät omia latujaan; opetus, opiskelu ja hallinto omiaan.

Osittain keskittyminen opetukseen ja sen hallintoon saattaa johtua siitä, että korkeakoulututkijat toimivat paljon myös sellaisella ulkopuolisella rahoituksella, jonka intressi on koulutusprosessien ja hallinnon "kehittämisessä" ja "tehostamisessa". Korkeakoulututkijoista suuri osa toimii ainakin osittain myös jonkinlaisessa konsultti- ja selvityshenkilöroolissa. Tämä johtaa kysymään, ohjaako kehittämistehtävä ja siihen ohjattu rahoitus myös tutkimuksellisia teemoja ja intressejä? Toisin sanoen, johtuuko keskittyminen hallinnon ja opetuksen tutkimukseen siitä, että projektirahoittajan

intressi on koulutuksen ja hallinnon kehittämisen puolella, jolloin tutkimuksen tutkimus jää vähälle huomiolle myös tutkijoiden omalla agendalla? Kun puhutaan vaikka rahoituksesta, puhutaan yleensä korkeakoulujen rahoitusmallista. Sen sijaan tyypillisesti tutkimuksessa ei puhuta projektoidusta tai hankkeistetusta tutkimusrahoituksesta, sen muutoksista ja käännteistä, jotka kuitenkin ovat luoneet esimerkiksi suuren päätkätyötä tekevien projektitutkijoiden massan, olennaisesti muovanneet akateemisen työn luonnetta ja synnyttäneet jännitteitä työntekijöiden välille.

Yhteyttä korkeakoulututkimuksen ja tieteen tutkimuksen välille on peräänkuulutettu jo ennen seuran perustamista, mutta yrityksistä huolimatta tie on ollut mutkainen. Kun katsoo juhlakirjan artikkeleita, niin tilanne ei juuri ole muuttunut. Parin viime vuoden aikana syntynyt yhteistyö Suomen tieteen- ja teknologiantutkimuksen seuran ja Edistyksellisen tiedeliiton kanssa on osaltaan pyrkinyt paikkaamaan tätä aukkoa, mutta tekemistä riittää vielä kauan. Voisiko tätä kautta kuitenkin löytyä myös parempi tasapaino opetuksen, hallinnon ja tieteen tutkimukselle myös korkeakoulututkimuksen piirissä?

Korkeakoulututkimuksen ja korkeakoulupolitiikan symbioosi

Juhlakirjassa tulee korostuneesti esiin suomalaisen korkeakoulututkimuksen ehkä jopa hämmäntävän kiinteä yhteys suomalaiseen korkeakoulupolitiikkaan. Näyttää siltä että meillä korkeakoulututkimus elää eräänlaista symbioottista suhdetta erityisesti opetus- ja kulttuuriministeriön kanssa. Ollaan kriittisiä mutta eroon ei päästä eikä haluta. Tuotetaan tietoa päätöksenteon tueksi, ja ollaan huolissaan ja harmissaan, ettei tätä tietoa oteta huomioon päätöksenteossa. Useassa kirjoituksessa (esim. Kivinen; Sirén; Rekilä; Kotila; Kivistö; Pyykkö; Moisiö; Hoffman et al.) käsitellään tavalla tai toisella korkeakoulupolitiikan kehittämistä ja tutkimuksen kytkeytymistä tai kytkeytymättömyyttä siihen.

Osaltaan symbioottisen suhteen vaikutelma on tulosta siitä, että toimituskunta pyysi osaa kirjoittajista käsittelemään tutkimuksen ja politiikan yhteyttä; tämä on sinällään jo osoitus tutkimuksen ja politiikanteon kiinteästä suhteesta Korkeakoulututkimuksen seurassa. Kuitenkin moni kirjoitti aiheesta myös omasta aloitteestaan. Koulutuksen tutkijoiden ja politiikan läheinen suhde ei olekaan pelkästään kotimainen ilmiö (ks. Lawn 2013). Niin tai näin, symbioottisuuden vaikutelma antaa aihetta kysyä: missä määrin korkeakoulututkimuksen aiheet nousevat tehdystä politiikasta (myös muualla kuin korkeakoulupolitiikan tutkimuksen alakategoriassa)? Onko

esimerkiksi niin, että kun jossain hallitusohjelmassa tai kehittämissuunnitelmassa asetetaan kehittämistoimi, niin jollain viiveellä sama aihe nousee korkeakoulututkimuksen tutkimusagendalle? Esimerkiksi strategisen tutkimuksen rahoitus on suunnattu politiikkatoimien taustoitukseen ja tukemiseen, ja moni nykyinen korkeakoulututkija on osallistunut näin rahoitettuihin hankkeisiin, joten kysymys siitä, miten politiikka ohjaa tutkimusagendaa, on varsin perusteltu – etenkin Moision (tässä kirjassa) esiinnostaman “hankehunnan” yleistyessä. Yksi tapa fileerata tutkimuksen ja politiikan yhteyttä olisi sen tarkasteleminen, millainen korrelaatio ja minkä suuntainen ajallinen yhteys on korkeakoulupolitiikan agendan ja korkeakoulututkimuksen agendan välillä Suomessa.

Monissa artikkeleissa nostetaan esiin, että korkeakoulututkijoita ei aina kuunnella, varsinkaan päätöksenteon ja politiikkatoimien yhteydessä. Näin varmasti onkin – siitäkin huolimatta, että korkeakoulututkijoita on aktiivisesti mukana erilaisissa valtakunnallisissa asiantuntijaelimissä ja työryhmissä (ks. Sirén, Hoffman ym. tässä teoksessa). Mutta entä sitten, vaikka ei kuunnellakaan? Olisiko korkeakoulututkimuksen syytä panostaa oman tieteellisen perustansa vahvistamiseen? Kivistä mukailleen voisi sanoa, että parhaiten korkeakoulututkimus voi palvella ympäröivää yhteiskuntaa kun korkeakoulututkijat tekevät sitä, mitä heidän pitäisikin tehdä: kansainväliset mitat täyttävää tieteellistä (perus)tutkimusta. Rekilän sanoin ilmiöitä ymmärtävälle asiantuntemukselle on aina kysyntää. Hoffman ja kumppanit argumentoivat, että kriittisiä alueita jää tutkimuksen ulkopuolelle. Sen sijaan että kysymme, onko korkeakoulupoliittiset tavoitteet saavutettu, voisimme Kivistä sekä Hoffmania ja kumppaneita lainaten kysyä, ovatko kysymykset ensinkään oikeita?

Korkeakoulusektorit – different, but equal, really?

Miten seuran toiminnassa näkyvät yliopisto- ja ammattikorkeakoulusektori erilaisina, mutta samanarvoisina korkeakoulujärjestelmän osina? Korkeakoulututkimus ei aina kohtele korkeakoulusektoreita yhdenvertaisesti. Vaikka Suomessa on ollut kaksi tasavertaista korkeakoulusektoria jo lähes neljännesvuosisadan ajan, korkeakoulututkimus helposti edelleen eriyttää nämä sektorit omikseen – ja pahimmillaan unohtaa toisen sektorin, yleensä ammattikorkeakoulujen, olemassaolon. Estääkö yliopisto- ja ammattikorkeakoulusektoreiden tutkimuksellinen eriyttäminen meitä näkemästä kenttää kokonaisuutena? Esimerkin tästä antaa Kotilan kritiikki “korkeakoulupedagogiikkaa” (lue: yliopistopedagogiikkaa) kohtaan.

Osittain tämä eriytyminen saattaa olla seurausta jonkinlaisesta korkeakoulututkimuksessa laajemminkin tyypillisestä omaan napaan katsomisesta (Neave & Teichler 1989). Tutkivatko yliopistoissa työskentelevät useammin yliopistoja ja ammattikorkeakouluissa työskentelevät ammattikorkeakouluja? Toimintakenttänä yliopistot ja ammattikorkeakoulut ovat toki aidosti osittain erillisiä omien koulutus- ja tutkimustehtäviensä sekä politiikkakytköstensä, hallintomalliensa, ja yhteiskunnallisten intressiensä vuoksi.

Korkeakoulututkimuksen seuran vahvuus on ollut siinä, että se on toiminnassaan ottanut molemmat sektorit varsin hyvin huomioon, kuten Friman, Rauhala ja Kantola kirjoittavat. Seuran tehtävä onkin kohdella koko sektoria tasapuolisesti. Mutta asuuko tutkimuskentällämme sellainen kulttuurinen ymmärrys, että yliopistoja koskeva tutkimus on jollain tavoin arvokkaampaa? Uusinnammeko omassa tutkimuksessamme ja toiminnassamme tällaista arvotusta? Olisi aiheellista odottaa, että ammattikorkeakouluja ja yliopistoja tutkittaisiin samalla tieteellisellä innostuksella, ja että koko korkeakoulukenttää koskeva tutkimus nähtäisiin arvokkaana.

Korkeakoulututkimuksen seuran rooli tulevaisuudessa?

Tieteellisellä seuralla on monenlaisia funktioita; se toimii tutkijoiden ja toimijoiden kohtaamispaikkana, tiedon jakajana ja tiedeyhteisön avoimena foorumina. Korkeakoulututkimuksen seuran sääntömääräisenä tarkoituksena on edistää korkeakouluihin kohdistuvaa laaja-alaista ja monitieteistä tutkimusta Suomessa, parantaa alan tutkijoiden, hallintoihmisten ja muiden korkeakoulujen ja korkeakoulutuksen kehittämisestä kiinnostuneiden tahojen yhteydenpitoa. Myös tämän juhla­kirjan luvuissa huomioitiin seuran rooli korkeakoulupolitiikan foorumina (esim. Ahola & Välimaa; Saarinen; Rekilä). Pidämme Korkeakoulututkimuksen seuran tavoitteita tärkeinä tavoitteina aikana, jolloin korkeakoulutus kamppailee poliittisissa, taloudellisissa ja globaaleissa myllerryksissä. Yhteistyö muiden tieteellisten seurojen kanssa sekä sen leviämisen muille alueille olisi hyödyllistä, niin taloudellisesti mutta erityisesti sisällöllisesti.

Tärkeää olisikin saada entistä useampi korkeakoulututkija eri organisaatiosta mukaan seuran toimintaan, jotta seura säilyttäisi moninäkökulmaisuu­tuensa. Korkeakoulututkimuksen vakiintumisen tiellä korkeakoulututkimuksen symposium on ollut tärkeä yhteisen tutkijoita yhteen kokoava tapahtuma. Varmasti myös FINHERT-tutkijakoulu 2000-luvun alussa (ks. Ahola ja Välimaa) aikoinaan synnytti jaettua

identiteettiä korkeakoulututkijuudesta, ja sen kautta alalle tulleet tutkijat ja hallintoväki ovat työssään puolestaan eri tahoilla vakiinnuttaneet korkeakoulututkimuksen asemaa. Etenkin nuorille tutkijoille seura voisi entistä paremmin tarjota verkoston ja foorumin, jossa vahvistaa identiteettiä korkeakoulututkijana sekä auttaa tiedostamaan eri näkökulmia. Tieteenalaa tehdään ja legitimoidaan päivittäin arkisissa käytännöissä.

Korkeakoulututkimus on aina ollut ilmiöpohjaista ja sen kentällä käytävä teoreettinen keskustelu on yhdistelmä keskusteluja vakiintuneemmilta tieteenaloilta. Kuten jo aiemmin totesimme, tämä voi olla sekä alan vahvuus että heikkous. Tieteellisten seurojen ja muiden epävirallisten verkostojen rooli on korostunut tilanteessa jossa tutkimuksella eikä tutkijoilla ole omaa tieteenalaan sidottua institutionaalista kotia. Vaikka korkeakoulututkimuksenkin sisällä on jo paljon vakiintuneita näkökulmia, niin monitieteinen lähtökohta antaa korkeakoulututkimukselle myös erityisluonteen, jossa tutkijat pystyvät keskustelemaan eri traditioista lähtöisin ja laajentamaan omaa teoreettista ja metodologista näkemystään tutkittavasta ilmiöstä riippuen. Tätä lähtökohtaa olisi syytä tutkia syvemmin esimerkiksi tieteen tutkimuksen keinoin, jotta pystyisimme analyttisemmin tarkastelemaan korkeakoulututkimuksen sidonnaisuuksia muihin tieteenaloihin, näiden välistä dynamiikkaa sekä myös tutkimusrahoitusta, jonka muutokset ovat lisänneet korkeakoulututkijoiden omien työllisyysnäkyvien epävarmuuksia.

Korkeakoulututkijat voisivat myös aktiivisemmin reflektoida omaa positiotaan: he toimivat useissa poliittisten, organisatoristen, tieteenalakohtaisten ja akateemisen profession tuottamissa rooleissa. Seuran piirissä tehdään paljon politiikkatyötä: seuran yksi säännöissä mainituista tehtävistä on edistää tutkijoiden ja korkeakoulupolitiikan tekijöiden kommunikaatiota. Haluammeko tulevaisuudessakin, että seuran toimintaa määrittää tämä tavoite? Olemme yllä pohtineet tämän näkökulman ongelmallisuutta tutkimuksen teon näkökulmasta. Tulisiko seuran siirtyä politiikkatyön asemesta painottamaan enemmän weberiläistä “tiede tieteenä, politiikka politiikkana” -ajattelua (Weber 1946), vastoin valtavirtaa olevaa vaikuttavuusdiskurssia ja “tutkimuspohjainen päätöksenteko” -ajattelua? Poliittikka perustuu ensisijassa arvoihin ja käsityksiin siitä, millainen maailman pitäisi olla. Tutkimustieto voi taustoittaa poliittista päätöksentekoa, mutta sen painoarvon liioittelu johta teknokraattiseen asiantuntijavaltaan ja häivyttää politiikasta arvokeskustelun. Korkeakoulututkimuksen seuralla ja korkeakoulututkimuksella on omat, osittain yhtenevät ja osittain erilliset tavoitteensa. Pystymmekö tulevina vuosina kirkastamaan näitä tavoitteita?

Kirjallisuus

- Ahola, S. & Hoffman, D.M. (2012). Higher education research from a Finnish perspective – an introduction. Teoksessa: Ahola, S. & Hoffman, D.M. (toim.) *Higher education research in Finland: Emerging structures and contemporary issues*. Jyväskylä: Jyväskylä University Press.
- Becher, Tony (1989) *Academic tribes and territories. Intellectual enquiry and the cultures of disciplines*. Buckingham: Open University Press.
- Lawn, Martin (2013). The understories of European education: the contemporary life of experts and professionals. *Sisyphus journal of education*, 1 (1), 18-35.
- Neave, G. & Teichler, U. (1989). Editorial. *European Journal of Education*, 24 (3), 207-209.
- Weber, Max (1946). Science as a vocation. Politics as a vocation. Teoksessa: Gerth, H.H. & Mills, C.W. (toim.) *From Max Weber: essays in sociology*. New York: Oxford University Press.

Kirjoittajatiedot

Melina Aarnikoivu työskentelee tutkijatohtorina Koulutuksen tutkimuslaitoksessa, Jyväskylän yliopistossa. Hänen tutkimusintresseihinsä kuuluvat tohtorikoulutus, akateeminen kirjoittaminen sekä korkeakoulututkimuksen laadulliset menetelmät. Tutkimuksenteon lisäksi hän opettaa akateemista kirjoittamista ja puheviestintää School of Advanced Studiesissa, Tyumenin yliopistossa Venäjällä. Melina on ollut Korkeakoulututkimuksen seuran sihteerinä vuoden 2020 alusta lähtien.

Erikoistutkija **Sakari Ahola**, VTT, on koulutussosiologian dosentti ja Koulutussosiologian tutkimuskeskuksen (RUSE) esimies. Hän on Korkeakoulututkimuksen seuran perustajajäsen ja pitkäaikainen hallituksen jäsen. Aholan tutkimusintressejä ovat korkeakoulutus ja korkeakoulupolitiikka, koulutuksen tasa-arvo ja koulutukseen valikoituminen, sekä vertaileva korkeakoulututkimus.

Mervi Friman, KT, toimii tutkimuspäällikkönä ja kestävän kehityksen koordinaattorina Hämeen ammattikorkeakoulussa. Hänen tutkimusintressinsä suuntautuvat korkeakoulutuksen yhteiskuntavastuuseen, tällä hetkellä eritoten kestävän kehityksen näkökulmasta. Friman on aktiivinen toimija useissa kansallisissa ja kansainvälisissä korkeakoulutuksen verkostoissa. Korkeakoulututkimuksen seuran hallituksessa hän on toiminut v. 2012 lähtien.

Driss Habti, Ph.D. (Sociology) is postdoctoral researcher at Karelian Institute, University of Eastern Finland. His research interests include global highly skilled mobility, academic migration, international migration and ethnic relations. Habti teaches on cultural diversity, the sociology of migration and mobility. He has co-edited several volumes and published several articles and book chapters on his research specialties.

Juha Himanka on aloittanut akateemisen uransa Helsingin yliopiston filosofian laitoksella. Hän toimi sitten yliopistopedagogisena yliopistonlehtorina saman yliopiston humanistisessa tiedekunnassa vuodesta 2004 alkaen. 2016 hän siirtyi vastaaviin tehtäviin Tampereen yliopistoon osallistuen myös yliopistopedagogiikan koulutusvienttiin. Vuodesta 2018 alkaen hän on toiminut filosofian yliopistonlehtorina Lapin yliopistossa. Kotisivu: <https://juhahimanka.wordpress.com>

Docent **David M. Hoffman**, Ph.D. (Social Science). For the past few decades, most of my research has focused on the intersections – and lack of intersections – between higher education studies and migration studies. In 2015, to better understand emergent challenges in higher education and across wider society, several Finnish based scholars and I formed the Migration, Mobilities & Internationalization network (miNET).

Mira Huusko, KT, toimii tällä hetkellä arviointiasiantuntijana Kansallisessa koulutuksen arviointikeskuksessa (Karvi). Hän väitteli vuonna 2009 suomalaisten yliopistojen itsearvioinnista. Huusko on ollut Korkeakoulututkimuksen seuran jäsen vuodesta 2002 ja samana vuonna hän osallistui ensimmäisen kerran korkeakoulututkimuksen symposiumiin. Lisäksi hän on toiminut seuran toiminnantarkastajana vuodesta 2010 lähtien.

Jarmo Kallunki työskentelee Tampereen yliopistossa väitöskirjatutkijana.

Mauri Kantola, VTM, työskentelee digitalisaation ja osaamisen ennakkoinnin erityisasiantuntijana Turun ammattikorkeakoulun Future Learning Design -yksikössä. Hänen julkaisunsa ovat liittyneet käytäntölähtöiseen korkeakoulutukseen.

Jawaria Khan is a doctoral researcher in Social Policy at the University of Helsinki. Her Phd focuses on the mobility decisions of academics in Finnish higher education institutions. In Finland, she did research internships in KTL/miNET and Eetti. In Pakistan, she worked with USAID. Her total experience with research projects is 3 years.

Osmo Kivinen on valtiotieteiden tohtori ja Turun yliopiston koulutussosiologian emeritusprofessori.

Jussi Kivistöllä on noin 20 vuoden kokemus korkeakoulututkimuksen kysymyksistä. Tällä hetkellä Kivistö toimii hallintotieteen, erityisesti korkeakouluhallinnon professorina Tampereen yliopistossa. Hänen julkaisuistaan (noin 100) suurin osa käsittelee korkeakoulujen rahoitukseen, ohjaukseen tai johtamiseen liittyviä kysymyksiä. Eri-laisten kansainvälisten ja kansallisten asiantuntijarooliensa lisäksi Kivistö toimii Helsingin Tutkimus-lehden päätoimittajana.

Dosentti, HT **Vuokko Kohtamäki** toimii yliopistonlehtorina Tampereen yliopiston johtamisen ja talouden tiedekunnassa. Hänellä on 20 vuoden kokemus korkeakoulututkijana ja -opettajana. Hän on tutkinut korkeakouluhallintoa ja johtamista sekä osallistunut kansallisiin korkeakoulu-uudistusten valmisteluihin. Hän johtaa Tampereen yliopistossa korkeakouluhallinnon ja -johtamisen (KOHA) täydennyskoulutusohjelmaa. Kohtamäki on ollut tutkija- ja opetusvaihdossa mm. Australiassa ja Brasiliassa.

Hannu Kotila on yliopettaja (korkeakoulupedagogiikka) Haaga-Helia Ammatillisessa opettajakorkeakoulussa. Kotilan väitöskirja (2000) käsitteli ammattikorkeakoulun opiskelijoiden kokemuksia opetussuunnitelmasta. Hän on toiminut korkeakoulupedagogiikan kehittämishankkeissa projektipäällikkönä 2012-2020. Kotila on toimittanut korkeakoulupedagogiikkaa käsitteleviä kirjoja ja toiminut vierailevana päätoimittajana Yliopistopedagogiikka- ja Ammattikasvatuksen aikakausikirja -lehdissä. Kotila on Korkeakoulututkimuksen seuran jäsen.

Dr. **Maria Lima-Toivanen** is a Brazilian scholar. In Finland since 2005, her research focusses on innovation studies, especially on societal challenges and development. In this context, HEIs play a key role in local development. She was a member of the Forum for Internationalization of Finnish Higher Education and Research (2018-2019).

Johanna Moisio, HT, työskentelee Tieteentekijöiden toiminnanjohtajana ja on väitellyt korkeakoulupolitiikan tutkimuksesta HEG:stä Tampereen yliopistosta vuonna 2014. Moisiolla on pitkä ura takanaan myös virkamiehenä opetus- ja kulttuuriministeriössä korkeakoulupolitiikan keskiössä.

YTT dosentti **Reetta Muhonen** työskentelee kollegiumtutkijana Turun yliopiston tutkijakollegiumissa ja palaa kolmivuotiskautensa (2020-2022) jälkeen Tampereen yliopistoon, Higher Education Group -ryhmään. Muhonen on aloittanut tutkijanuransa Koulutuksen tutkimuslaitoksella, Jyväskylän yliopistossa. Muhosen tutkimusaiheet liikkuvat korkeakoulu- ja tieteentutkimuksen rajapinnoilla. Korkeakoulututkimuksen seuran jäsenyyden ohella hän on toiminut Tieteen- ja teknologiantutkimuksen seuran hallituksen puheenjohtajana (2017-2020).

Quivine Ndomo is a doctoral researcher in Social and Public Policy at the University of Jyväskylä. Her research focuses on labour market integration of highly skilled migrants of colour in Finland. Her research experience spans 4 years within national

and international projects and networks including FinCEAL, miNET, SIRIUS, and UniPID.

Elias Pekkola toimii yliopistonlehtorina ja yksikönpäällikkönä Tampereen yliopiston johtamisen ja talouden tiedekunnassa. Pekkola on tutkinut yli vuosikymmenen ajan akateemista työtä, yliopistouria ja korkeakoulupolitiikkaa osana julkishallinnon muutosta.

Riitta Pyykkö on venäjän kielen emeritaprofessori Turun yliopistosta. Vuosina 2012-2019 hän toimi Turun yliopiston koulutuksesta ja laadunhallinnasta vastaavana vararehtorina. Viimeisten kahdenkymmenen vuoden ajan hän on osallistunut aktiivisesti korkeakoulutuksen kehittämiseen ja Bolognan prosessin edistämiseen sekä kansallisella että eurooppalaisella tasolla. Halu jakaa näitä kokemuksia innoitti häntä osallistumaan juhlakirjan kirjoittajakuntaan.

Pentti Rauhala, FT, on Tampereen yliopiston kasvatustieteen, erityisesti ammattikasvatuksen dosentti ja Laurea -ammattikorkeakoulun rehtori 1996-2011. Hänellä on julkaisuja ammattikorkeakoulutoimintaa, ammattikorkeakoulupedagogiikkaa ja korkeakoulujohtamista koskevasta tutkimuksesta. Hänellä on ollut luottamustoimia mm. Arenen puheenjohtajana 2004-2008, Korkeakoulujen arviointineuvoston varapuheenjohtajana 2006-2014 ja Humanistisen ammattikorkeakoulun hallituksen puheenjohtajana 2013-2015. Hän on tehnyt yliopisto- ja ammattikorkeakoulutoimintaa koskevia selvityksiä 2011-2020.

Eila Rekilä (HTT) on eläkkeellä oleva korkeakouluhallinnon asiantuntija. Hän jäi eläkkeelle Vaasan yliopiston hallintojohtajan virasta. Aiemmin hän työskenteli mm. opetusministeriössä sekä Helsingin ja Joensuun yliopistoissa. Ministeriössä hän toimi keskeisenä yliopistojen tulosohjausmenettelyjen valmistelijana. Hän toimi Helsingin (2008) ja Tampereen yliopistojen laadunvarmistusjärjestelmien auditointiryhmissä (2008). Rekilä on pitänyt runsaasti esitelmiä yliopistojen ohjaukseen ja hallintoon liittyvistä kysymyksistä.

Emeritusprofessori **Keijo Räsänen** työskenteli Helsingin kauppakorkeakoulussa, joka nimettiin uudelleen Aalto-yliopiston kauppakorkeakouluksi, ajanjaksolla 1980-2020. Hän oli mukana korkeakoulututkimuksessa 1990-luvun puolivälistä alkaen ja perusti kollegojensa kanssa tähän alaan keskittyneen MERI-tutkijaryhmän. Ryhmä pyrki

toimimaan toisin eli uudistamaan akateemisia käytänteitä kriittisellä ja kehittäväällä otteella, käytäntöteoreettisen ajattelun avustuksella. Keijo liittyi Korkeakoulututkimuksen seuran jäseneksi pian seuran perustamisen jälkeen ja koki päätyneensä juuri oikeaan seuraan.

Taina Saarinen on korkeakoulututkimuksen tutkimusprofessori Koulutuksen tutkimuslaitoksessa Jyväskylän yliopistossa. Hän väitteli FINHERT-tutkijakoulusta vuonna 2007 aiheenaan korkeakoulutuksen laadun diskursiivinen konstruointi, ja on viime vuosina tutkinut enenevästi korkeakoulutuksen kansainvälistymis- ja kielipolitiikkaan liittyviä kysymyksiä. Taina oli Korkeakoulututkimuksen seuran sihteeri ja rahastonhoitaja vuosina 2010-2013 ja puheenjohtaja vuosina 2014-2019.

Taru Siekkinen työskentelee tutkijatohtorina Koulutuksen tutkimuslaitoksella, Jyväskylän yliopistossa. Hän on työskennellyt korkeakoulututkimuksen parissa vuodesta 2012. Hän väitteli vuonna 2019 yliopiston ja akateemisen profession muuttuvasta suhteesta. Siekkisen tutkimusaiheet ovat liittyneet akateemiseen profession, akateemiseen työhön ja uriin, yliopistojen johtamiseen ja rekrytointeihin. Hän toimii Korkeakoulututkimuksen seuran puheenjohtajana 2020-2021, jota ennen hän toimi seuran sihteerinä.

Mari Simola toimii Helsingin yliopistossa kansainvälisen kasvatustieteen maisteriohjelman koulutussuunnittelijana ja viimeistelee väitöskirjaansa emootioista korkeakoulutuksen kehittämistyössä. Simolalla on monipuolinen kokemus korkeakoulutuksen kentältä ja monin tavoin tämä kokemus kietoutuu Bolognan prosessin vaiheisiin ja ulottuvuuksiin. Korkeakoulututkimuksen hallituksen jäsenenä hän on toiminut vuosina 2012-2015.

Hannu Sirén tuli opetusministeriön palvelukseen 1980 ja jäi sieltä eläkkeelle 2018. Tuona aikana opetus- ja kulttuuriministeriössä oli kaikkiaan 30 eri ministeriä. Sirén työskenteli aikuiskoulutuksen, ammatillisen koulutuksen ja 1990-luvun puolivälistä lähtien korkeakoulu- ja tiedepolitiikan tehtävissä. Johtajana hän työskenteli 1990-luvulla aikuiskoulutuksen yksikössä sekä 2000-luvun alkupuolelta lähtien korkeakoulu- ja tiedepolitiikkaan liittyvissä yksiköissä. Kaikkiaan hän oli puheenjohtajana, jäsenenä tai sihteerinä noin sadassa valtioneuvoston ja eri ministeriöiden nimittämässä ryhmässä.

Jani Ursin toimii erikoistutkijana Jyväskylän yliopiston Koulutuksen tutkimuslaitoksella. Ursinin tutkimusintressit liittyvät akateemiseen työhön, korkeakoulutuksen laadunvarmistukseen, korkeakouluopiskelijoiden osaamiseen ja korkeakoulutuksen rakenteelliseen kehittämiseen. Ursin oli Korkeakoulututkimuksen seuran puheenjohtaja vuosina 2008-2013.

FT **Heidi Vaarala** toimii yliopistotutkijana Kieliverkostossa ja Soveltavan kielentutkimuksen keskuksessa Jyväskylän yliopistossa. Hänen kiinnostuksen kohteitaan ovat kielen/kielten käyttö luokassa ja etenkin luokan ulkopuolella, kielen/kielten ja taiteiden suhde sekä opettajien jatkuvan oppimisen kysymykset. Hän on aiemmin työskennellyt eri maiden yliopistoissa opettaen ja tutkien suomea vieraana kielenä. Erilaisissa ryhmissä kirjoittaminen on hänen mielipuuhaansa.

Sosiologian dosentti **Pia Vuolanto** toimii yliopistotutkijana Tampereen yliopiston Tiedon, tieteen, teknologian ja innovaatioiden tutkimuskeskuksessa (TaSTI). Hän tutkii asiantuntijoiden asemaa, lääketiedekriittisyyttä ja uusien tieteenalojen legitimaatiokamppailuja tieteen tutkimuksen, korkeakoulututkimuksen ja terveys sosiologian lähestymistavoin. Yksi viimeaikaisista teemoista liittyy korkeakouluopiskelijoiden hyvinvointiin koronapandemian aikana. Tällä hetkellä Vuolanto työskentelee Tampereen yliopiston tutkijakollegiumissa.

Jussi Välimaa on toiminut reilut 16 vuotta korkeakoulututkimuksen professorina (2000-2017), jonka jälkeen hän on työskennellyt Koulutuksen tutkimuslaitoksen johtajana. Häntä on aina kiinnostanut sekä korkeakoulutuksen ja yhteiskunnan väliset suhteet että se, miten korkeakoulujen toimintaa voisi ymmärtää ja selittää. Hän on pohtinut akateemista maailmaa sekä kulttuureina että korkeakoulutuksen historiallisia jatkuvuuksia ja katkoksia. Hän on sosiologista mielikuvitusta omaava historiantutkija, joka tutkii korkeakoulutusta yhteiskunnallisena ilmiönä. Jussi on Korkeakoulututkimuksen seuran perustajajäsen.

Oili-Helena Ylijoki on Tiedon, tieteen, teknologian ja innovaatioiden tutkimuskeskus TaSTIn tutkimusjohtaja ja sosiaalipsykologian dosentti Tampereen yliopistossa. Hän on tutkinut muun muassa tiedontuotannon muutoksia, akateemista työtä ja identiteettiä sekä tieteenalakuultuureja. Ylijoki oli mukana perustamassa Korkeakoulututkimuksen seuraa ja toimi sen hallituksessa vuoteen 2019.

LIITE 1. MUHONEN & VUOLANTO AINEISTO

1. Aarto-Pesonen, L. (2013). "Tää koulutus ei oo tehnyt musta pelkkää jumppamaikkaa": Substantiivinen teoria aikuisoppijan ammatillisen kasvun holistisesta prosessista liikunnanopettajakoulutuksessa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
2. Adamu, A.Y. (2014). *Ethnic and religious diversity in higher education in Ethiopia: The case of Bahir Dar University*. Tampere: Tampere University Press.
3. Ahola, S. (1995). *Eliitin yliopistosta massojen korkeakoulutukseen : Korkeakoulutuksen muuttuva asema yhteiskunnallisen valikoinnin järjestelmänä*. Turku: Turun yliopisto.
4. Ahrio, L. (2012). *Modernin yliopisto-opiskelun toimintakertomus*. Tampere: Tampere University Press.
5. Aittola, H. (1995). *Tutkimustyön ohjaus ja ohjaussuhteet tieteellisessä jatkokoulutuksessa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
6. Aittola, T. (1992). *Uuden opiskelijatyypin synty : Opiskelijoiden elämänvaiheet ja tieteenalaspesifen habitusten muovautuminen 1980-luvun yliopistossa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
7. Alho-Malmelin, M.. (2010). *Avointa väylää maisteriksi: Tutkimus avoimessa yliopistossa opiskelusta ja väylän kautta korkeakouluun tulleista opiskelijoista*. Turku: Turun yliopisto.
8. Almonkari, M. (2007). *Jännittäminen opiskelun puheviestintätilanteissa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
9. Annala, J. (2007). *Merkitysneuvotteluja hopsista ja sen ohjauksesta: Toimintatutkimus hopsin ja sen ohjauksen kehittämisestä korkea-asteen koulutuksessa*. Tampere: Tampereen yliopisto.
10. Antikainen, A. (1976). *Suomen korkeakouluverkko ja sen kehitysmahdollisuudet*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
11. Anyamele, S. (2004). *Institutional management in higher education : A study of leadership approaches to quality improvement in university management: Nigerian and Finnish cases*. Helsinki: University of Helsinki.
12. Anyan, J. (2016). *Persistent elitism in access to higher education in Ghana*. Helsinki: Department of Political and Economic Studies, University of Helsinki.
13. Arevalo Pardo de Donlebur, J. (2011). *International perceptions of university forestry education: An analysis of student motivation, competencies, and curricula*. Vantaa: Finnish Society of Forest Science.
14. Aula, H. (2015). *Constructing reputation in a university merger*. Helsinki: Aalto University School of Business, Department of Management Studies.
15. Auranen, O. (2014). *University research performance: Influence of funding competition, policy steering and micro-level factors*. Tampere: Tampere University Press.
16. Autio, V. (1981). *Yliopiston virkanimitykset: Hallinto- ja oppihistoriallinen tutkimus Turun akatemian ja Keisarillisen Aleksanterin-yliopiston opettajien nimityksistä Venäjän vallan alkupuolella 1809-1852*. Hki: Suomen historiallinen seura.
17. Başaran, K. (2016). *Experiential learning in tourism education in the North Cyprus*. Tampere University Press.
18. Bisaso, R. (2011). *Utilising the learning organization for management capacity building at Makerere University*. Tampere: University of Tampere.
19. Björklund, K. (2010). *Stalking and violence victimization among Finnish university students*. Helsinki: University of Helsinki.
20. Cai, Y. (2007). *Academic staff integration in post-merger chinese higher education institutions*. [Tampere]: Tampere University Press.
21. Dervin, F. (2008). *Metamorphoses identitaires en situation de mobilite*. Turku: Universite de Turku.

22. Doh, P. S. (2012). The responses of the higher education sector in the poverty reduction strategies in Africa: The case of Cameroon. Tampere: Tampere University Press.
23. Elsinen, R. (2000). *"Kielitaito, väylä suomen ulkopuoliseen maailmaan": Yliopisto-opiskelijoiden vieraiden kielten oppimiseen liittyviä käsityksiä kielikeskusopettajan tulkitsemana*. Joensuu: Joensuun yliopisto.
24. Eskola, A. (2011). *Good learning in accounting: Phenomenographic study on experiences of Finnish higher education students*. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
25. Gadd, H. (2005). *Autonomi och effektivitet i det svenska högskolesystemet*. Åbo: Åbo Akademis förlag.
26. Haagensen, B. (2007). *Dialogpedagogik och motivation : En fallstudie i svenska på universitetsnivå*. Vasa: Vaasan yliopisto.
27. Hahl, K. (2016). Interculturality and english as a lingua franca: Internationalizing teacher education. Helsinki: University of Helsinki.
28. Hailikari, T. (2009). Assessing university students' prior knowledge: Implications for theory and practice. Helsinki: University of Helsinki.
29. Hakala, J. (2009). *Academic cultures in the Finnish mass research university: Change and continuity*. Tampere: Tampere University Press.
30. Hakkarainen, P. (2007). *Promoting meaningful learning through the integrated use of digital videos*. Rovaniemi: University of Lapland, Faculty of Education.
31. Haltia, N. (2012). *Yliopiston reunalla : Tutkimus suomalaisen avoimen yliopiston muotoutumisesta*. Turku: Turun yliopisto.
32. Hauhia, M. (2015). *Korkeakoulutus sanomalehden kielipeleissä: Aamulehden lukukausimaksu-uutisoinnin diskurssianalyttinen tarkastelu julkisen pedagogiikan näkökulmasta*. Tampere: Tampere University Press.
33. Heikkilä, A. (2011). *University student's approaches to learning, self-regulation, and cognitive and attributional strategies: Connections with well-being and academic success*. Helsinki: University of Helsinki.
34. Heinonen, J. E. A. (2006). Suomalaisten tiede- ja ammattikorkeakoulujen opinnäytetyöt ohjaajien silmin. Tampere: Tampereen yliopisto.
35. Heinonen, S. (2002). Korkeakoulutettujen työttömien omaehtoisen täydennyskoulutuksen sidosryhmäperusteinen arviointitutkimus. Helsinki: Helsingin yliopisto.
36. Heiskanen, A. (1994). Issues and factors affecting the success and failure of a student record system development process: A longitudinal investigation based on reflection-in-action. Helsinki: University of Helsinki.
37. Hoffman, D. M. (2007). *The career potential of migrant scholars in Finnish higher education: Emerging perspectives and dynamics*. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
38. Holm, T. (2014). *Enabling change in universities: Enhancing education for sustainable development with tools for quality assurance*. Turku: Turun yliopisto.
39. Honkanen, S. (2011). Tekniikan ylioppilaiden valmistumiseen johtavien opintopolkujen mallintaminen: Perusteena lukiossa ja opiskelun alkuvaiheessa saavutettu opintomenestys. Oulu: Oulun yliopisto.
40. Huovio, I. (1998). *Invitation from the future: Treatise on the roots of the School of Arts and Crafts and its development into a university level school 1871-1973*. Tampere: University of Tampere.
41. Huusko, M. (2009). *Itsearviointi suomalaisissa yliopistoissa: Arvoja, kehittämistä ja imagon rakentamista*. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.
42. Häyrynen, Y. (1970). *The flow of new students to different university fields: Career motivation, educational choice and discriminating effects of university admission: A study of Finnish female students*. Hki: Suomalainen tiedeakatemia.
43. Hölttä, S. (1995). *Towards the self-regulative university*. Joensuu: Joensuun yliopisto.

44. Januzyte, A. (2005). *Historians as nation state-builders: The formation of Lithuanian university 1904-1922*. Tampere: Tampere University Press.
45. Jaskari, M. (2013). *Teaching the future marketers through experiential client-based projects: Marketing knowledge and skills in the context of early phases of service and product development*. Vaasa: University of Vaasa.
46. Juppo, V. (2011). Muutoksen johtaminen suomalaisessa yliopistouudistuksessa rehtoreiden näkökulmasta. Vaasa: Vaasan yliopisto.
47. Juusola, K. (2015). Mercury beats Minerva? Essays on the accelerating impact of market logic permeating higher education. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
48. Kaartinen-Koutaniemi, M. (2009). *Tieteellinen ajattelu yliopisto-opinnoissa: Haastattelututkimus psykologian, teologian ja farmasian opiskelijoista*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
49. Kallio, E. (1998). *Training of students' scientific reasoning skills*. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
50. Kallio, K. (2014). "Ketä kiinnostaa tuottaa tutkintoja ja julkaisuja liukuhihnaperiaatteella...?": Suoritusmittauksen vaikutukset tulosohjattujen yliopistojen tutkimus- ja opetushenkilökunnan työhön. Turku: Turun kauppakorkeakoulu.
51. Kallioniemi-Chambers, V. (2010). *Kulttuuriset ajan mallit yliopiston pedagogisessa projektitoiminnassa*. Tampere: Tampere University Press.
52. Kallo, J. (2009). *OECD education policy: A comparative and historical study focusing on the thematic reviews of tertiary education*. Turku: Finnish Educational Research Association.
53. Kanervo, O. (2006). *Korkeasti koulutetut ja työ: Valintojen rationaalisuus eurooppalaisessa vertailussa*. Turku: Turun yliopisto, koulutussosiologian tutkimuskeskus, RUSE.
54. Kangas, L. (1992). *Jyväskylän yliopistokysymys 1847-1966: Tutkimus korkeakoulun perustamisesta ja kehityksestä yliopistoksi*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
55. Kankaanpää, J. (2013). *Kohti yritysmäistä hyöty-yliopistoa: Valtiovallan tahto suomessa vuosina 1985-2006 ja kokemukset kolmessa yliopistossa*. Turku: Turun yliopisto.
56. Kantanen, H. (2007). *Stakeholder dialogue and regional engagement in the context of higher education*. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
57. Kantasalmi, K. (2008). Yliopistokoulutuksen avoimuus ja refleksiivisyys: Suomalaisen yliopistoaikuiskoulutuksen rakenteistumisen analyysia. Helsinki: Helsingin yliopisto.
58. Karhunen, H. (2015). Economic studies on higher education and productivity. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
59. Karjalainen, A. (2001). Tentin teoria. Oulu: Oulun yliopisto.
60. Karlsson-Fält, C. (2010). *Kielikeskuksissa toimivien kieltenopettajien käsityksiä ja kokemuksia massayliopiston luomista haasteista*. Turku: Turun yliopisto.
61. Kauko, J. (2011). *Korkeakoulupolitiikan dynamiikat Suomessa*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
62. Kauppila, O. (2016). Integrated quality evaluation in higher education. Oulu: University of Oulu.
63. Kautto, V. (2004). *Tieteellisen kirjallisuuden arvioinnin ohjaus yliopisto-opetuksessa: Neljän tieteenalan tarkastelu*. Oulu: Oulun yliopisto.
64. Kekäle, J. (1997). *Leadership cultures in academic departments*. Joensuu: Joensuun yliopisto.
65. Kempainen, J. (2014). *Appropriating IT service management education in a Tanzanian university: Global and local perspectives*. Joensuu: University of Eastern Finland.
66. Kettunen, K. (2013). Management education in a historical perspective: The business school question and its solution in Finland. Helsinki: Finnish Association of Business School Graduates.
67. Kettunen, J. (2009). *Essays on strategic management and quality assurance*. Oulu: University of Oulu.
68. Kiviahde, M. (2005). *Effects of authentic learning and e-learning in an introductory chemistry laboratory course*. Oulu: University of Oulu.

69. Kivistö, J. (2007). *Agency theory as a framework for the government-university relationship*. Tampere: Tampereen yliopisto.
70. Klinge, M. (1967). *Kansalaismielen synty: Suomen ylioppilaiden aatteen ja järjestäytyminen ilmentämässä yleisen mielipiteen ja kansalaistietoisuuden kehittymistä v. 1853-1871*. Helsinki: Tekijä.
71. Koivisto, J. (1998). *Professorit järjestykseen: Kasvatustieteen virantäytöt 1970-luvulta 1990-luvulle*. Turku: Turun yliopisto.
72. Kokko, A. (2003). *Käytäntöä vai tiedettä: Kauppateiteilijöiden koulutus ja työ kansainvälisessä vertailussa*. Helsinki: Suomen ekonomiliitto.
73. Korhonen, V. (2003). *Oppijana verkossa: Aikuisopiskelijan oppimiseen suuntautuminen ja oppimiskokemukset verkkopohjaisessa oppimisympäristössä*. Tampere: Tampere University Press.
74. Koro, J. (1993). *Aikuinen oman oppimisensa ohjaajana: Itseohjautuvuus, sen kehittyminen ja yhteys oppimistuloksiin kasvatustieteen avoimen korkeakouluopetuksen monimuotokokeilussa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
75. Korpiaho, K. (2014). *The student learner on the shelf: Practical activity and agency in higher education*. Helsinki: Aalto University.
76. Koski, L. (1993). *Tieteen tahtomana, yliopiston tekemänä: Yliopiston sisäiset symboliset järjestykset*. Joensuu: Joensuun yliopisto.
77. Koskinen, H. I. (2005). *Yliopistotentin murros: SOLO-taksonomia eläinlääketieteellisen lisääntymistieteen oppimistulosten arvioinnissa*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
78. Kukkohovi, P. (2011). *Italian kieli, Oulun yliopisto ja monikielisyysspolitiikka: Kun diskurssit ja käytänteet kohtaavat*. Turku: Turun yliopisto.
79. Lahenius, K. (2013). *Students experiences of support during doctoral studies in industrial engineering and management*. Espoo: Aalto University.
80. Laiho, A. (2005). *"Sisar tieteen saloissa": Sairaanhoidajien akatemisoimisprojekti Pohjoismaissa 1900-luvulla*. Turku: Turun yliopisto.
81. Laiho, I. (1997). *Mestareiden opissa: Tutkijakoulutus Suomessa sotien jälkeen*. Turku: Turun yliopisto.
82. Lakkala, M. (2010). *How to design educational settings to promote collaborative inquiry: Pedagogical infrastructures for technology-enhanced progressive inquiry*. Helsinki: University of Helsinki.
83. Lehtimäki, J. (1993). *Towards a theory of the university as a knowledge-intensive organisation*. Turku: Turun kauppakorkeakoulu.
84. Leinonen, R. (2013). *Improving the learning of thermal physics at university*. Joensuu: University of Eastern Finland.
85. Liljander, J. (1996). *Statusvoittojen ja -tappioiden tiet korkeakoulutuksessa: Keskeyttäminen ja koulutuksen vaihtaminen opintouran taitekohtina*. Jyväskylä: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.
86. Lim, C. (2014). *What's in it for me? Organizational commitment among faculty members in UAE business schools*. Oulu: University of Oulu.
87. Lindberg, M. (2008). *Diverse routes from school, via higher education, to employment: A comparison of nine European countries*. Turku: Turun yliopisto.
88. Lindfors, J. (2002). *A modern learning environment for control engineering*. Oulu: University of Oulu.
89. Lindgren, U. (2000). *En empirisk studie av mentorskap inom högre utbildning i Sverige: Innebörd, utformning och effekter*. Åbo: Åbo Akademis förlag.
90. Linna, E. (2001). *Lapin yliopisto: Pohjoisen puolesta - pohjoista varten?: Tutkimus Lapin yliopiston alueellisesta vaikuttavuudesta sidosryhmien ja yliopiston avainhenkilöiden näkökulmista tarkasteltuna*. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
91. Littunen, Y. (1956). *Opintoympäristön vaikutus korkeakouluopiskelussa*. Forssa: Tekijä.
92. Liukkunen, K. (2011). *Change process towards ICT supported teaching and learning*. Oulu: University of Oulu.

93. Liuhanen, A. (2007). *How are university evaluations used: The perspectives of two Finnish universities*. Tampere: Tampere University Press.
94. Lundqvist, S. (2012). Searching for keys to successful post-merger integration: A longitudinal case-study following a public sector merger. Åbo: Åbo Akademi University.
95. Luoto, S. (2010). *The reflective structuration of entrepreneurship: As contextualized to the Finnish university and polytechnics students' narratives*. Vaasa: University of Vaasa.
96. Lähteenoja, S. (2010). *Uusien opiskelijoiden integroituminen yliopistoon: Sosiaalipsykologinen näkökulma*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
97. Majidi, S. (2013). *Knowledge organization and its representation in teaching physics: Magnetostatics in university and upper secondary school levels*. Helsinki: University of Helsinki.
98. Malin, V. (2012). Johtajasta tohtoriksi - osaajasta oppijaksi? Organisaatiossa oppimisen monta todellisuutta goffmanilaisena kehysanalyysinä. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
99. Malkki, P. (1999). *Strategia-ajattelu yliopiston johtamisessa : Neljän yliopiston hallituksen jäsenten käsitykset strategia-ajattelun keskeisistä alueista*. Kuopio: Kuopion yliopisto.
100. Marin, M. (1970). *Tiedekunnat opintoympäristöinä: Tutkimus opiskelusta ja opiskelijoista Helsingin yliopistossa vuosina 1962-68*. Helsinki: Tammi.
101. Martinez, V. (2016). Construction de l'est et de l'ouest: Vers des compétences interculturelles? Un exemple de recherche à Hong-Kong en situation de mobilité académique. Turku: Université de Turku.
102. Marttunen, M. (1997). Studying argumentation in higher education by electronic mail. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
103. Mary, A. (2012). *The illusion of the prolongation of youth*. Tampere: Tampere University Press.
104. Merenluoto, S. (2009). *Menestyksekkäät yliopistopelin pelaajat? Tutkimus nopeasti ja nuorena valmistumisesta*. Turku: Turun yliopisto.
105. Metsä-Tokila, T. (2001). Koulussa ja kentällä: Vertaileva tutkimus huipulle tähtäävän urheilun ja koulutuksen yhdistämisestä. Turku: Turun yliopisto.
106. Mikkonen, J. (2012). *Interest in university studies: Its role and relation to other motivational variables*. Helsinki: University of Helsinki.
107. Moisio, J. (2014). *Understanding the significance of EU higher education policy cooperation in Finnish higher education policy*. Tampere: Tampere University Press.
108. Montonen, T. (2014). *Tutkimuksen ja liiketoiminnan välissä: Johtajien identiteettiyö yliopistolähtöisissä yrityksissä*. Kuopio: University of Eastern Finland.
109. Moore, E. (2003). *Pitkä opintie: Aikuisiällä suoritettu yliopistotutkinto ja koulutuksellisen elämäntien muutos*. Joensuu: Joensuun yliopisto.
110. Mugabi, H. (2014). *Institutionalisation of the 'third mission' of the university: The case of Makerere University*. Tampere: Tampere University Press.
111. Muhonen, R. (2014). *Opinteitä ikääntyvien yliopistoon: Sotien sukupolvi ja yliopiston ylistys*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
112. Muukkonen-van der Meer, H. (2011). *Perspectives on knowledge creating inquiry in higher education*. Helsinki: University of Helsinki.
113. Mäkinen, J. (2003). *University students' general study orientations: Theoretical background, measurements, and practical implications*. Turku: Turun yliopisto.
114. Mäkinen-Streng, M. (2012). *Päämääriä, ajalehtimistä, tietämättömyyttä, etsintää: Koulutusvalinnat, opinnot ja koulutuksen vaihtaminen yliopisto-opiskelijoiden kokemana 2000-luvun taitteessa*. Turku: Turun yliopisto.
115. Mäkitalo, K. (2006). *Interaction in online learning environments: How to support collaborative activities in higher education settings*. Jyväskylä: University of Jyväskylä.

116. Mäntylä, H. (2007). *On "good" academic work: Practicing respect at close range*. Helsinki: Helsinki School of Economics.
117. Nevala, A. (1999). *Korkeakoulutuksen kasvu, lohkoutuminen ja eriarvoisuus suomessa*. Helsinki: Suomen historiallinen seura.
118. Niemelä, K. (1999). *Teologiksi?: Teologiseen tiedekuntaan pyrkivien uranvalintamotiivit ja ammatillinen suuntautuminen*. Tampere: Kirkon tutkimuskeskus.
119. Niemi, B. (2015). *Employers' intention to hire highly educated foreign workforce in the Kokkola region: Implications for Higher Education*. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
120. Niemi, H. (2008). *Korkeakoulututkintoihin kuuluvan ruotsin kielen taidon osoittaminen: Korkeakoulujen ruotsinopettajien käsityksiä virkamiesruotsin merkityssällöistä ja sen taitotasovaatimusosan toteutumisesta*. Oulu: Oulun yliopisto.
121. Nieminen, J. (2011). *Dimensions of university student learning in medicine and pharmacy*. Helsinki: University of Helsinki.
122. Nieminen, M. (2005). *Academic research in change: Transformation of Finnish university policies and university research during the 1990s*. Helsinki: Finnish Society of Sciences and Letters.
123. Nokelainen, S. (2016). *Kun strategiapöhinä tuli taloon: Tapaustutkimus strategioinnin kehittymisestä pluralistisessa asiantuntijaorganisaatiossa*. Tampere: Tampere University of Technology.
124. Nokkala, T. (2007). *Constructing the ideal university: The internationalisation of higher education in the competitive knowledge society*. Tampere: Tampere University Press.
125. Nori, H. (2011). *Keille yliopiston portit avautuvat?: Tutkimus suomalaisiin yliopistoihin ja eri tieteenaloille valikoitumisesta 2000-luvun alussa*. Turku: Turun yliopisto.
126. Nousiainen, M. (2012). *Physics concept maps: Analysis on coherent knowledge structures in physics teacher education*. Helsinki: University of Helsinki.
127. Nurmi, J. (1998). *Keiden koulutusväylät?: Laveneva korkeakoulutus ja valikoituminen*. Turku: Turun yliopisto.
128. Nurminen, T. (2013). *International interaction forms in global collaboration networks between the information technology industry and engineering education*. Tampere: Tampere University Press.
129. Näppilä, T. (2012). *Informaatio tehokkuudesta osana itsesääätelyä yliopistojen laitoksilla*. Tampere: Tampere University Press.
130. Orelma, A. (1996). *Insinöörikoulutus epävarmuuden yhteiskunnassa*. Turku: Turun yliopisto.
131. Ossianniilsson, E. (2012). *Benchmarking e-learning in higher education: Lessons learned from international projects*. Oulu: University of Oulu.
132. Paloheimo, A. (2015). *Women and higher engineering education: Supporting strategies*. Helsinki: Aalto University, School of Science, Department of Computer Science, Learning + Technology Group, LeTech.
133. Parpala, A. (2010). *Exploring the experiences and conceptions of good teaching in higher education: Development of a questionnaire for assessing students' approaches to learning and experiences of the teaching-learning environment*. Helsinki: University of Helsinki.
134. Pekkola, E. (2014). *Korkeakoulujen professio Suomessa: Ajankuvia, käsitteitä ja kehityskulkuja*. Tampere: Tampereen yliopisto.
135. Penttinen, L. (2005). *Gradupuhetta tutkielmaseminaarissa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
136. Peura, A. (2008). *Tohtoriksi tulemisen tarina*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
137. Piesanen, E. (1999). *Avoin yliopisto yksilöllistyvän yhteiskunnan markkinoilla: Koulutus- ja työmarkkinapolitiikan 'pelinappula' vai nuoren aikuisen mahdollisuus?*. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.
138. Piironen, O. (2016). *Transnational governance by numbers: Rankings as mechanisms of governing*. Helsinki: University of Helsinki.
139. Postareff, L. (2007). *Teaching in higher education: From content-focused to learning-focused approaches to teaching*. Helsinki: University of Helsinki.

140. Purtilo-Nieminen, S. (2009). *Tie yliopistoon: Narratiivinen tutkimus avoimen yliopiston väylän kautta tutkinto-opiskelijaksi hakeutuneista*. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
141. Prix, I. (2014). *Limits of meritocracy: How fields of study and gender segregation affect social stratification in finland*. Turku: Turun yliopisto, koulutussosiologian tutkimuskeskus, Ruse.
142. Pöysä, J. (2007). *In search for the conceptual origin of university students' community in a confluence of on- and offline learning environments: Ethnographies in technology-rich, multi-sited fields of study*. Jyväskylä: Institute for Educational Research, University of Jyväskylä.
143. Raehalme, O. (1996). *Lahjakas nainen tohtoriopiskelijana*. Tampere: Tampereen yliopisto.
144. Rautiainen, J. (2012). *Kehittämistutkimus: Ongelmälähtöinen kokeellinen kemian korkeakouluopetus*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
145. Rautopuro, J. (2010). *Sisyfoksen kivi?: Tilastollisten menetelmien opetus ja oppiminen kasvatustieteissä*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos.
146. Rekilä, E. (2006). *Kenen yliopisto?: Tutkimus yliopistojen valtionohjauksesta, markkinaohjautuvuudesta ja itseohjautuvuudesta suomalaisessa yliopistojärjestelmässä*. Vaasa: Vaasan yliopisto.
147. Repo, S. (2010). *Yhteisöllisyys voimavarana yliopisto-opetuksen ja -opiskelun kehittämisessä*. Helsinki: University of Helsinki.
148. Remy, J. (2000). *Higher education and national identity: Polish student activism in Russia 1832-1863*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
149. Riihijärvi, J. (2009). *Tietojenkäsittelytieteiden koulutuksen työelämävastaavuus: Esimerkkitapauksena Oulun yliopiston tietojenkäsittelytieteiden laitoksen koulutusohjelma*. Oulu: University of Oulu.
150. Rinne, K. (2016). *Investigating doctoral studies in two Finnish art universities*. Helsinki: Aalto University.
151. Roisko, H. (2007). *Adult learners' learning in a university setting: A phenomenographic study*. Tampere: Tampereen yliopisto.
152. Ruutu, M. (1939). *Savo-karjalaisen osakunnan historia: 1857-1887*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
153. Rytkönen, A. (2014). *University of Helsinki teachers as users and adopters of change of web-based learning environments in teaching*. Helsinki: University Of Helsinki.
154. Rytkönen, E. (2016). *University campus management dynamics in spatial transformation: Systemic facilitation of interdisciplinary learning communities*. Aalto University publication series doctoral dissertations, 52/2016
155. Saarelainen, M. (2011). *Teaching and learning of electric and magnetic fields at the university level*. Kuopio: University of Eastern Finland.
156. Saari, A. (2011). *Kasvatustieteen tiedontahto: Kriittisen historian näkökulmia suomalaiseen kasvatuksen tutkimukseen*. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.
157. Saari, S. (2002). *Opettajankoulutuksen arviointi- ja kehittämisdiskurssi koulutuspoliittisessa kontekstissa*. Tampere: Tampere University Press.
158. Saarinen, M. (2000). *Tunnustetaanko tutkinnot?: Tutkintojen tunnustaminen euroopan unionissa esimerkkinä suomen ja saksan liittotasavallan tutkintojen vastavuoroinen tunnustaminen*. Tampere: Tampereen yliopisto.
159. Saarinen, T. (2007). *Quality on the move: Discursive construction of higher education policy from the perspective of quality*. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
160. Saarivirta, T. (2004). *Koulutuksen ja tutkimuksen taloudellinen merkitys: Vertaileva tutkimus yliopistollisen koulutuksen ja tutkimuksen taloudellisesta merkityksestä seitsemälle alueelle*. Tampere: Tampere University Press.
161. Sakurai, Y. (2014). *Understanding factors contributing to the academic engagement of international university students*. Helsinki: University of Helsinki.
162. Salavuo, M. (2005). *Verkkoavusteinen opiskelu yliopiston musiikkikasvatuksen opiskelukulttuurissa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
163. Salo, M. (2003). *Pohjoinen alma mater: Oulun yliopisto osana korkeakoululaitosta ja yhteiskuntaa perustamisvaiheista vuoteen 2000*. Rovaniemi: Pohjois-Suomen historiallinen yhdistys.

164. Salomaa, S. (1945). *Ikäkausien vaihtelu: Tutkimus Helsingin yliopistossa vv. 1828-1878 toimineiden opettajien elämänkulusta*. Porvoo: WSOY.
165. Samfoga Doh, B. T. (2015). *Evaluating the strategic objectives of Cameroonian higher education: An application of the balanced scorecard*. Turku: Research Unit for the Sociology of Education, Ruse.
166. Seppälä, H. (2013). *Students' scientific thinking in higher education: Logical thinking and conceptions of scientific thinking in universities and universities of applied sciences*. Helsinki: University of Helsinki, Institute of Behavioural Sciences.
167. Strömberg, J. (1996). *Studenter, nationer och universitet: Studenternas härkomst och levnadsbanor vid akademien i Åbo 1640-1808*. Helsingfors: Svenska litteratursällskapet i Finland.
168. Suhonen, T. (2013). *Studies on higher education choices and spatial labour markets*. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
169. Suomi, K. (2015). *Managing brand identity and reputation: A case study from Finnish higher education*. Turku: Turun kauppakorkeakoulu.
170. Syrjäkari, M. (2007). *Opettaja ohjaajana verkossa: Tuutoreiden kokemuksia verkko-ohjaamisesta akateemiset opiskelutaidot -verkkokurssilla*. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
171. Taajamo, M. (2005). *Ulkomaiset opiskelijat Suomessa: Kokemuksia opiskelusta ja oppimisesta, elämästä ja erilaisuudesta*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, koulutuksen tutkimuslaitos.
172. Tammelin, M. (2004). *Introducing a collaborative network-based learning environment into foreign language and business communication teaching: Action research in Finnish higher education*. Helsinki: University of Helsinki, Department of Applied Sciences of Education.
173. Teperi, J. (1959). *Viipurilainen osakunta 1828-1868*. Suomen Historiallinen Seura.
174. Tirronen, J. (2005). *Modernin yliopistokoulutuksen lähtökohdat ja sivistyskäsitys = modern university education: The foundations and concept of education*. Kuopio: University of Kuopio.
175. Toikkanen, E. (1997). *Kansanvalistuksen ja kansallisen olemassaolon puolesta: Savo-karjalaisen ja savolaisen osakunnan ylioppilaiden aatteellinen toiminta murrosten vuosikymmeninä 1890-1914*. Joensuu: Joensuun yliopisto.
176. Tomusk, V. (2000). *The blinding darkness of the enlightenment: Towards the understanding of post state-socialist higher education in Eastern Europe*. Turku: University of Turku.
177. Tonttila, K. (2010). *Yrittäjyyden arvottaminen akateemisten nuorten argumentoinnissa*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
178. Torpström, J. (2009). *Yliopistokoulutus ravitsemusasiatuntijuuden kehittäjänä*. Kuopio: Kuopion yliopisto.
179. Treuthardt, L. (2004). *Tulosohjauksen yhteiskunnallisuus Jyväskylän yliopistossa: Tarkastelunäkökulmina muoti ja seurustelu*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
180. Tulkki, P. (1996). *Valtion virka vai teollinen työ: Insinöörikoulutus sosiaalisena ilmiönä 1802-1939*. Turku: Turun yliopisto.
181. Tuominen, S. (2011). *Imagon ja maineen vaikutus potentiaalisten opiskelijoiden yliopistoon hakeutumisaikomukseen*. Joensuu: Itä-Suomen yliopisto.
182. Turunen, H. (2002). *Critical learning incidents and use as a learning method: A comparison of Finnish and British nurse student teachers*. Kuopio: Kuopion yliopisto.
183. Tynjälä, P. (1999). *Towards expert knowledge?: A comparison between a constructivist and a traditional learning environment in university*. Jyväskylä: Institute for Educational Research.
184. Vaara, M. (2005). *Avoimista opinnoista osaamiseksi: Maakuntakorkeakoulukokeilun arkea opiskelijoiden kokemana kemi-tornion seutukunnassa*. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.
185. Vakkuri, J. (1998). *Tehokkuuden rajoilla: Data envelopment analysis -menetelmä tulostutkimuksessa, esimerkkitapauksena yliopistojen ainelaitokset*. Tampere: Tampereen yliopisto.
186. Vasikainen, S. (2014). *Performance management of the university education process*. Oulu: University of Oulu.

187. Vekkaila, J. (2014). *Doctoral student engagement: The dynamic interplay between students and scholarly communities*. Helsinki: University of Helsinki.
188. Viitala, T. (1991). *Ymmärtävätkö yliopisto-opiskelijat lukemansa?* Oulu: Oulun yliopisto, käyttäytymistieteiden laitos.
189. Vilppu, H. (2016). *University students' regulation of learning and text processing - Examples from medical and teacher education*. Turun yliopisto.
190. Virranniemi, M. (2015). *Tutkimus- ja innovaatiojohtaminen suomalaisissa yliopistoissa*. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
191. Vuojärvi, H. (2013). *Conceptualising personal and mobile learning environments in higher education: Focus on students' perspective*. Rovaniemi: Lapland University Press.
192. Vuopala, E. (2013). *Onnistuneen yhteisöllisen verkko-oppimisen edellytykset: Näkökulmina yliopisto-opiskelijoiden kokemukset ja verkkovuorovaikutus*. Oulu: Oulun yliopisto.
193. Vuorenpää, J. (2003). *Yliopistollisen opettajankoulutuksen kehittyminen Suomessa 1970-luvulta 2000-luvulle*. Turku: Turun yliopisto.
194. Vuorinen, J. (1979). *Korkeakoulujen itsehallinto: Tutkimus Suomen korkeakoulujen itsehallinnon toteutumisesta suhteessa korkeakoululaitoksen keskushallintoon toisen maailmansodan jälkeen*. Turku: Turun yliopisto.
195. Vuorikoski, M. (1999). *Sosiaalityön professionaalistuminen ja koulutus*. Tampere: Tampereen yliopisto.
196. Välimaa, J. (1995). *Higher education cultural approach*. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
197. Wallinheimo, K. (2016). *Vieraan kielen opetus ja opiskelu virtuaaliympäristössä: Kielididaktinen tapaustutkimus ruotsin kielen monimuoto-opetuksesta ja -opiskelusta Helsingin yliopiston kielikeskuksessa*.
198. Wang, L. (2005). *Higher education policies in the EU and in the People's Republic of China: A comparative approach*. Tampere: Tampereen yliopisto.
199. Ylijoki, O. (1998). *Akateemiset heimokulttuurit ja noviisien sosialisointi*. Tampere: Vastapaino.

Artikkelissa viitatuista tieteentutkimuksista luokittelemamme väitöskirjat

1. Lahtinen, S. (2015). *Experiments for knowledge and health: Robert Boyle (1627-1691) and the uses of medical experiment*. Helsinki: University of Helsinki.
2. Litzen, A. (2007). *Genius logistics: Occupational geographical mobility of Nobel prize winners in science 1860-2005*. Kustannuspaikka tuntematon: Aulikki Litzen.
3. Salomaa, I. (2002). *Rafael Karsten (1879-1956) as a Finnish scholar of religion: The life and career of a man of science*. Helsinki: I. Salomaa.
4. Stenfors, P. (1999). *Tieteellisen ja kriittisen ajattelun kehitys hoitotyön koulutuksessa: Seurantatutkimus sairaanhoitaja-, terveydenhoitaja- ja kättilökoulutuksesta*. Tampere: Tampereen yliopisto.
5. Tedre, M. (2006). *The development of computer science: A sociocultural perspective*. Joensuu: University of Joensuu.
6. Hakosalo, H. (2006). *On speaking terms: Scientific boundary work and the discovery of aphasia, 1861-1874*. Oulu: Heini Hakosalo.
7. Kaataja, S. (2009). *Tieteen rinnalla tekniikkaa: Suomalaiset korkeakoulututkijat kaupallisten sovellusten kehittäjinä 1900-luvulla*. Tampere: S. Kaataja.

LIITE 2. FRIMAN, RAUHALA & KANTOLA AINEISTO

TEKIJÄ	OTSIKKO	VUOSI
Haukijärvi, Ilkka	Strategizing digitalization in a Finnish higher education institution : towards a thorough strategic transformation	2016
Ahokallio-Leppälä, Heidi	Osaaminen keskiössä - ammattikorkeakoulun uusi paradigma	2016
Laajala, Tiina	Diskurssianalyttinen tutkimus ammattikorkeakoulun opetussuunnitelman kehittämisprosessista	2015
Keskitalo, Tuulikki	Developing a pedagogical model for simulation-based healthcare education	2015
Marttila, Liisa	Ura kerronnallisena työnä	2015
Peurunka, Sirpa	"Tässä on hyvä syy ammatillisesti keskustella" - ohjaavien opettajien käsityksiä opetusharjoittelun ohjauksesta ammatillisessa opettajakoulutuksessa	2015
Westman, Anna Liisa	Ammatillinen opettajankoulutus ja sukupuolittietoisuus - tarinoita sukupuolesta, toimijuudesta ja pedagogisista käytännöistä	2015
Pyykkönen, Ritva	Opiskelijan brändisuhteen kehittyminen Jyväskylän ammattikorkeakouluun	2015
Heikkinen, Miia	Ongelmaperustainen tapaustutkimus ongelmaperustaisen opetussuunnitelman siirtymävaiheessa Kymenlaakson ammattikorkeakoulun sosiaalialan koulutusohjelmassa	2014
Jämsä Ulla	Kuntoutuksen muutosagentit: tutkimus työelämälähtöisestä oppimisesta yleisessä ammattikorkeakoulutuksessa	2014
Koski Jouni	Myyntityö ammattina: fenomenografinen tutkimus tradenomiopiskelijoiden käsityksistä	2014
Kuurila Eija	Uraohjaus ja urasuunnittelu ammattikorkeakoulussa	2014
Laitinen Eija	Ammattikorkeakoulujen opettajien kulttuurienvälinen kompetenssi ja sen mittaaminen	2014
Löfman Päivi	Tapaustutkimus itseohjautuvuudesta sairaanhoitajakoulutuksen eri vaiheissa	2014
Nevaranta Jorma	Competence needs and model for teaching strategy development of mechanical designers in product development	2014
Pekkola Elias	Korkeakoulujen professio Suomessa - ajankuvia, käsitteitä ja kehityskulkuja	2014
Virolainen Maarit	Towards connectivity: internships of Finnish universities of applied sciences	2014
Ahtiainen, Eeva-Liisa	Kansainvälistymisen ja laadunvarmistuksen yhteys ammattikorkeakoulujen asiakirjateksteissä	2013
Korkiakangas, Mailis	Lönrotista Laureaan. Kotitalousalan ammattikasvatus vuosina 1890-2000	2013
Niemelä, Raija-Helena	Kokemukset ja opettajien väliset erot osaamisen tunnistamisen kehittämisessä.	2013
Niinistö-Sivuranta, Susanna	Sanoista syntyy yhteinen merkitys? ...ammattikorkeakoulun vusuaalisilla suunnittelualoilla	2013
Pirinen Rauno	Towards realization of research and development in a university of applied sciences	2013
Salo, Seppo	Yritys hyvä kymmenen: monitapaustutkimus aikuisopiskelijoiden menestymisestä ja sis.yrittäjyydestä	2013
Seppälä, Hannele	Students' scientific thinking in higher education: universities and universities of applied sciences	2013
Suonpää, Maija	Constructing an opportunity centred collaborative learning model through and for entrepreneurship	2013
Vuorijärvi, Aino	Tekstilaji ja yhteisö: ammattikorkeakoulun opinnäytetyön diskussio tekstinä.	2013

Liite 2. Friman, Rauhala & Kantola aineisto

Gyllenbögel, Gaius	Kansainvälistymiskoulutuksen kehitys suomalaisissa opetus- ja tiedeyhteisöissä vuoden 1952 alus vuoden 2012 ensimmäiselle puoliskolle: henkilöhaastatteluihin perustuva kehityshistoriallinen tutkielma	2012
Rautiainen, Jukka	Kehittämistutkimus: ongelmalähtöinen kokeellinen kemian korkeakouluopetus	2012
Holmström, Anneli	Etnografinen tutkimus natiivitutkimusten oppimisesta röntgenhoitajaopiskelijoiden opinnoissa	2012
Väänänen, Matti	Implementing PLC programming trainin of automation engineering education in virtual environment	2012
Kakkonen, Marja-Liisa	Learning entrepreneurial competences in an international undergraduate degree program: a follow up	2012
Karjalainen, Anna-Liisa	Elettyä ymmärtämässä: omakerrallinen kirjoittaminen ja teksti reflektiona sos.alan amk-opinnoissa	2012
Leinonen, Rauni	Ammattikorkeakoulupedagogiikan kehittäminen: opiskeluorientaatiot ja oppinäytetyön vertaistilanteet	2012
Mikkonen, Annikki	Marata-alan ammattikorkeakoulutuksen vaikuttavuus työelämän näkökulmasta	2012
Mäki, Kimmo	Opetustyön ammattilaiset ja mosaiikin mestarit: työkuultuurit amk-opettajan toiminnan kontekstina	2012
Mäkimurto-Koivumaa, Soili	Effectuation and enquiry-based entrepreneurship education: essays ofr renewing engineering educ.	2012
Penttilä, Taru	Environmental issues in business education curricula at Finnish universities of applied sciences	2012
Pitkäjärvi, Mari-Anne	English-Language-Taught Degree Programmes in faculties of healthcare in Finnish universities of applied	2012
Vänskä, Kirsti	Ohjauksen osaajat-miten he sen tekevät? Terveysalan ohjaajien käsityksiä ohjausosaamisesta	2012
Johnson, Esko	Kielenopettajaksi ammattikorkeakoulun muutosmaisemassa	2011
Kalima, Riitta	Opintojen pitkittyminen ja keskeyttäminen ammattikorkeakoulussa: Helsingin ammattikorkeakoulun...	2011
Kullaslahti, Jaana	Ammattikorkeakoulun verkko-opettajan kompetenssi ja kehittyminen	2011
Kärnä, Maija	Virtuaalinen tiedonrakennuksen tila ongelmaperustaisen oppimisen tukena	2011
Luojus, Katja	Ammattitaitoa edistävän harjoittelun ohjauksen toimintamalli: ohjaajien näkökulma	2011
Lyytinen, Anu	Finnish polytechnics in the regional innovation system: towards new ways of action	2011
Malmivirta, Helena	Taide siltana sosioniksi (AMK) kasvamiselle: toimintatutkimus taide- ja ilmaisuaineiden kehittämisestä	2011
Pylkkä, Outi	Duuri- ja mollisointuja musiikkialan kentällä: organisaatiomuutoksen heijastuksia amk mus.opett.työhön	2011
Romppanen, Maija	Hoitotyön opiskelijoiden merkitykselliset hoitamisen kokemukset ja niistä oppiminen kliinisessä ymp.	2011
Tenno, Tiiu	Surffaat ja syventyjät: verkko-oppimisympäristön pedagogisen rakenteen ja opiskelijoiden toimintaorientaatioiden tarkastelua	2011
Timonen, Liisa	Kansainvälisty tai väisty? Tapaustutkimus kv-osaamisen ja kulttuurien oppimisen merkityksenannoista oppijan, opettajan ja korkeakoulututoimijan pedagogisen suhteen rajaamissa kohtaamisen tiloissa.	2011
Vuori, Johanna	Leadership frames of program directors at Finnish universities of applied sciences	2011
Juntunen, Anne-Leena	Uusia työtapoja päiväkotityöhön -- tutkimus sosionomi (AMK)-koulutuksen asiakastyön harjoittelusta	2010

Asteljoki, Sari	Ammattikorkeakoulun sosiaali- ja terveysalan palvelutoiminta yrittäjämäisen ja yhteistoiminnallisen toimintatavan rajapinnassa.	2010
Katajamäki, Erja	Moniammatillisuus ja sen oppiminen: tapaustutkimus ammattikorkeakoulun sosiaali- ja terveysalalta	2010
Korppoo, Maijaleena	Laatutyöhön sitoutumisen edellytykset ammattikorkeakoulussa	2010
Laine, Päivi	Verenpaineen mittaamisen opettaminen sairaanhoitaja- ja terveydenhoitajaopiskelijoille	2010
Luoto, Seppo	The reflective structuration of entrepreneurship: as contextualisation to the Finnish university and polytechnics students' narratives	2010
Seddiki, Pirjo	Naisen kuvia: sievän ja koristeellisen merkityksiä	2010
Mäkelä, Leena	Verkkokurssi opetuksen ja oppimisen kompleksisena toimintatilana	2010
Numminen, Olivia	Nursing ethics education in Finland from the perspective of codes of ethics	2010
Brunou, Sinikka	Sairaanhoitajaopiskelijoiden ohjattujen käytännön harjoittelujen aikana ilmenneet eettiset ongelmat	2009
Immonen-Orpana, Päivi	Onnistuneen ikääntymisen ymmärrystä rakentamassa: fysioterapeuttiopiskelijoiden oppiminen kestävää kehitystä edistävän kasvatuksen kehityksessä.	2009
Valtonen Minna	Kertomuksia kirkon työntekijäksi kasvamisesta: kirkon nuoriotyönohjaajiksi opiskelevien spiritualiteetin ja ammatillisen identiteetin muotoutuminen	2009
Kettunen, Juha	Essays of strategic management and quality assurance	2009
Lahtinen, Päivikki	Ikääntyvän opettajan ammatillista kasvua ja osaamista tukeva johtaminen ammattikorkeakoulussa	2009
Bergroth, Mari	Työelämälähtöisyyden määrittäminen ja käyttäminen ammattikorkeakoulun jatkotutkintokokeilussa	2009
Kohtamäki, Vuokko	Financial autonomy in higher education institutions: perspectives of senior management of Fin.AMK	2009
Pitkäranta, Ari	Epälineaarinen arvoketju: case -amk:n t&k toiminnan organisointi osaksi epälineaarista arvoketjua	2009
Rautajoki, Arto M.	Asiantuntijuutta vakuuttamassa: opettajien työelämäsuhteen asiantuntijuuspuhe sosiaalialan amk-verkoston työelämäprojekteissa.	2009
Vidgren, Mervi	Koulutusinnovaatiotoiminnan tukemisen ja johtamisen mallintaminen: tapaustutkimus monialaisen ammattikorkeakoulun terveys- ja liiketalousaloilta	2009
Kuoppamäki, Ritva	Ammattikorkeakoulun erikoistumisopinnot asiantuntijuuden kehittäjänä: tieto- ja viestintäteknikan erikoistumisopintojen vaikuttavuus terveysalalla	2008
Rautasalo, Eija	Hoitotyön ammattilaisten näkemyksiä ikääntyvien ihmisten seksuaalisuudesta	2008
Jäminki, Seija	Ohjaus- ja opiskeluprosessit samanaikaisessa ja eriaikaisessa verkkoympäristössä: etnografinen tutkimusmatka verkkotutkimuksen maailmaan	2008
Turpeenniemi, Kaisa	siedä olevaa, muuta tulevaa: hyntinvointialojen opettajien stressin kokeminen	2008
Nyysölä, Hannu	Omistajaohjaus, sisäinen yrittäjyys ja tuloksellisuus ammattikorkeakouluissa	2008
Pihkala, Jussi	Ammattikorkeakoulutuksen aikaiset yrittäjyysintentioiden muutokset	2008
Saranki-Rantakokko, Sirkka	Luokahuoneista verkostomaiseen virtuaaliopetukseen: tutkimus muutoksen johtamisesta ammattikorkeakoulussa	2008
Suhonen, Liisa	Ammattikorkeakoulun lehtoreiden käistyksiä tutkivasta ja kehittävästä työotteesta	2008
Annala, Johanna	Merkitysneuvotteluja hopsista ja sen ohjauksesta: toimintatutkimus hopsin ja sen ohjauksen kehittämisestä korkea-asteen koulutuksessa.	2007
Bergroth, Mari	Språkplanering vid en tvåspråkig yrkehögskola: exemplet fackspråkligt språkbad	2007

Liite 2. Friman, Rauhala & Kantola aineisto

Holopainen, Arja	Changes in meanings of teacherhood among Finnish nurse teachers: a substantive theory of nurse teacherhood	2007
Hyrkkänen, Ursula	Käsityksistä ajatuksen poluille: ammattikorkeakoulun tutkimus- ja kehitystoiminnan konseptin kehittäminen	2007
Häkämies, Annukka	Metodilla on merkitys - muodolla on kieli: draamatyöskentely mielenterveyshoitotyön ammattikorkeakouluopinnoissa	2007
Puusa, Anu	Tulkinta organisaatio-identiteetin luonteesta ja ilmentymisestä: "keitä me organisaationa oikein olemme?"	2007
Vironmäki, Emma	Academic marketing in Finland - living up to conflicting expectations	2007
Karjalainen, Lahja	Kansainvälisen korkeakouluverkoston kehittäminen: arviointitutkimus Barents Specialist - hankkeesta Rovaniemen ammattikorkeakoulussa	2007
Käyhkö, Riitta	"Positiivinen suhtautuminen edesauttaa keskittymistä": ammattikorkeakoulu asiantuntijuuden kehittäjänä opiskelijoiden käsitysten mukaan	2007
Mällinen, Sisko	Conceptual change process of polytechnic teachers in transition from classrooms to web-based courses	2007
Savonmäki, Pasi	Opettajien kollegiaalinen yhteistyö ammattikorkeakoulussa: mikropoliittinen näkökulma opettajuuteen	2007
Sevon, Kerstin	Bibliotekarierollen i en ny utbildningsorganisation: en studie vid fyra yrkehögskolor	2007
Posti, Pauli	Soveltuvuuskokeella täydennetty opiskelijavalinta: seurantatutkimus eräiden sosiaali- ja terveysalan teknisluonteisten koulutusohjelmien (apuvälinetekniikka, hammastekniikka ja optimetria) opiskelijavalinnan toteuttamisesta	2006
Nissilä, Sade-Pirkko	Dynamic dialogue in learning and teaching: towards transformation in vocational teacher education	2006
Heinonen, Jarmo	Suomalaisten tiede- ja ammattikorkeakoulujen opinnäytetyt ohjaajien silmin.	2006
Lähteenmäki, Marja-Leena	Asiantuntijuuden kehittyminen ongelmaperustaisessa fysioterapeuttikoulutuksessa	2006
Isotalo, Panu	Lehtori Janssonin kiusaus: fenomenografinen näkökulma opettajien käsityksiin opettajien välisen työpaikkakiusaamisen syistä, seurauksista ja ennaltaehkäisystä	2006
Moisio, Eeva-Liisa	Sairaanhoitajaksi aikuiskoulutuksessa: sosiaali- ja terveysalan perustutkinnon suorittaneiden kokemukset sairaanhoitajakoulutuksesta ammattikorkeakoulussa ja yleisten ammattitaitovalmiuksien kehittymisestä	2006
Kaartinen, Tapani	Itsesäätyvalmiuden musiikin opiskelussa	2005
Tiusanen, Olavi	Työyhteisön kehittäminen ja tärkeimmät muutosvälineet: tapaustutkimus Helian henkilöstön ja johdon kehittämiskäsityksistä, muutosvälineistä ja muutotosmalleista	2005
Alanko-Turunen, Merja	Negotiating interdiscursivity in a problem-based learning tutorial site	2005
Antikainen, Eeva-Liisa	Kasvuorientoitunut ilmapiiri esimiestyön tavoitteena: tapaustutkimus ammattikorkeakoulussa	2005
Flinck, Marja	Itse teossa: toimintatutkimus ammattikorkeakoulun sosiaali- ja terveysalan henkilöstön työssä jaksamisen kehittämishankkeesta vuosilta 2000-2002	2005
Frilander-Paavilainen, Eeva-Liisa	Opinnäytetyt asiantuntijuuden kehittäjänä ammattikorkeakoulussa	2005
Heikkilä, Asta	Ammattikorkeakoulusta valmistuvien hoitotyön opiskelijoiden tutkitun tiedon käyttö	2005
Kosonen, Pekka A.	Sosiaalialan ja hoitotyön asiantuntijuuden kehitysehdot ja opiskelijavalinta	2005
Kyrölahti, Eija	Työterveyshuollossa työskentävän terveydenhoitajan ammatillinen osaaminen: itsesäätyvalmiuksien kehittäminen ammattikorkeakoulussa	2005
Leskelä, Jori	Mentorointi aikuisopiskelijan ammatillisen kehittymisen tukena	2005

Niiranen-Linkama, Päivi	Sosiaalisen transformaation sosiaalialan asiantuntijuuden diskurssissa	2005
Ylikerälä, Juhani	Yrityshautomokokemuksen vaikutukset tradenomiopiskelijan yrittäjäauran syntyyn ja kehittymiseen: yrityshautomotoiminta liiketalouden alan ammattikorkeakoulun yrittäjäkoulutuksessa	2005
Auvinen, Pekka	Ammatillisen käytännön toistajasta monipuoliseksi aluekehittäjäksi? Ammattikorkeakoulu-uudistus ja opettajan työn muutos 1992-2010	2004
Heikkinen, Vesa	Matka restonomiin ydinosaan	2004
Friman, Mervi	Ammatillisen asiantuntijan etiikka ammattikorkeakoulutuksessa	2004
Kaaresvirta, Päivi	Oppiminen työelämäprojekteissa: ammattikorkeakoulun sosiaali- ja terveysalan opiskelijoiden kokemukset työelämäprojekteissa oppimisesta	2004
Kilpinen, Kari	Reflective teacher using the computer-network in teaching: how the psycho-epistemological learning styles help to better design learning environments	2004
Huuhka, Maisa	Johtaminen luovassa asiantuntijaorganisaatiossa	2004
Ora-Hyytiäinen, Elina	Auttajasta reflektiiviseksi sairaanhoitajaksi: ammattikorkeakouluopiskelijan kasvu ja kehittyminen ammattiin	2004
Paloste, Airi	Valmistumisesta – Työelämään: Kemi-Tornion amk:n terveysalalta 1995 valmistuneiden käsityksiä koulutuksesta, ammatillisesta pätevytydestä ja sijoittumisesta työelämään	2004
Salmela, Marjo	Sairaanhoitajaopiskelijoiden hoitamisen taidot ja niiden opetus ammattikorkeakoulussa: opiskelijoiden, opettajien ja ohjaajien arviot	2004
Elomaa, Leena	Research evidence implementation and its requirements in nursing education	2003
Havukainen, Pirjo	Terveysalan opiskelijoiden hoitotyön oppiminen esseevastausten perusteella arvioituna	2003
Herranen, Jatta	Ammattikorkeakoulu diskurssiivisena tilana: järjestystä, konflikteja ja kaaosta	2003
Kostiainen, Emma	Viestintä ammattiosaamisen ulottuvuutena	2003
Joutsen-Onnela, Merja	Turvallisuutta ja sopusointua vai jännitystä ja valtaa: tutkimus sairaanhoitaja- ja terveydenhoitajaopiskelijoiden yrittäjä- ja muista arvoista	2003
Kilpiäinen, Seppo	Odotetaan käytäntöä ja saadaan teoriaa: tutkimus Kemi-Tornion amk:n terveysalan opiskelijoiden käsityksistä ja kokemuksista opetuksesta ja ohjauksesta 1995-1997 ja 200-2001	2003
Nikander, Leena	"Hyvää mieltä ja yhteistyötä": johtajien ja esimiesten käsityksiä johtajuudesta ammattikorkeakoulussa	2003
Rauto, Eeva	Välikielen kehitys vieraskielisessä opetuksessa: tutkimus muutoksista insinööriopiskelijoiden englannin kieliopin hallinnassa	2003
Rekola, Leena	Ammattikorkeakoulussa terveydenhuollon koulutuksessa toimivien opettajien tieteellisen tiedon hallintataidot	2003
Rissanen, Riitta	Työelämälähtöinen oppinäytetyö oppimisen kontekstina: fenomenografisia näkökulmia tradenomin oppinäytetyöhön	2003
Vuorimaa, Vesa	Tiedon taidot verkko-opiskelu-ympäristössä: tietotekniikan perusosaaminen ammattikorkeakoulussa	2003
Antikainen, Pekka	Korkeakoulupoliittista vallankäyttöä oppimassa: tapausmerkkinä ammattikorkeakoulujen vakinaistamis- ja laajennusprosessi 1995-2000	2002
Julkunen, Jorma	Vieras ja oma teksti kohtaavat insinööriyössä: mitä lähteiden käyttö osoittaa ammattikorkeakouluinsinöörin asiantuntijuudesta ja osaamisesta?	2002
Korhonen, Kaisu	Intercultural competence as part of professional qualifications: a training experiment with bachelor of engineering students	2002

Liite 2. Friman, Rauhala & Kantola aineisto

Lerkkanen, Jukka	Koulutus- ja uravalinnan ongelmat: koulutus- ja uravalinnan tavoitteen saavuttamista haittaavat ajatukset sekä niiden yhteys ammattikorkeakouluopintojen etenemiseen ja opiskelijoiden ohjaustarpeeseen	2002
Liimatainen, Leena	Kokemuksellisen oppimisen kautta kohti terveyden edistämisen asiantuntijuutta: hoitotyön ammattikorkeakouluopiskelijoiden terveyden edistäminen ja oppiminen hoitotyön harjoittelussa.	2002
Penttinen, Marjatta	Needs for teaching and learning English in BBA studies as perceived by students, teachers and companies: North Karelia Polytechnic in an international perspective	2002
Paldanius, Anneli	Lähimmäisenrakkaus hoitotyön koulutuksessa: miten hoitotyön opiskelijat kuvaavat lähimmäisenrakkautta koulutuksen ja työkokemuksen edetessä	2002
Söderqvist, Minna	Internationalisation and its Management at HEIs	2002
Räisänen, Anu	Hoitotyöntekijöiksi valmistuvien osaaminen: vertailututkimus opistoasteelta ja ammattikorkeakouluista valmistuvien hoitotyöntekijöiden hoitotyön toimintojen hallinnasta sekä opetuksen ja opiskelun painotuksista.	2002
Toikka, Mirja	Strategia-ajattelu ja strateginen johtaminen ammattikorkeakoulussa: tapaustutkimus Kymenlaakson ammattikorkeakoulusta	2002
Uosukainen, Leena	Promotion of the good life: Development of a curriculum for public health nurses	2002
Vesterinen, Marja-Liisa	Ammatillinen harjoittelu osana asiantuntijuuden kehittymistä ammattikorkeakoulussa	2002
Hokkanen, Simo	Innovatiivisen oppimisympäristön profiili: ammattikorkeakoulujen tekniikan ja liikenteen koulutusalan näkökulmasta tarkasteltuna	2001
Mäkinen, Elisa	Ergonomiakäsitys murroksessa: arviointi ammattikorkeakoulussa muodostuvista ergonomiakäsityksistä	2001
Paajanen, Pekka	Yrittäjyyskasvattaja: ammattikorkeakoulun hallinnon ja kaupan opettajien näkemykset itsestään ja työstään yrittäjyyskasvattajana	2001
Rohweder, Liisa	Ympäristökasvatus ammattikorkeakoulussa: opetussuunnitelmateoreettisen mallin kehittäminen liiketalouden koulutukseen	2001
Allahwerdi, Helena	Kansainvälisyyskasvatuksen suosituksista maailmankansalaisen kypsyyskokeeseen: Suomen YK-liitto kansainvälisyyskasvattajana 1970-2000	2001
Sirkka, Kari A.	Sairaanhoitajasta sairaanhoitajaksi: korkea-asteen tutkintoon johtava monimujotokoulutus itseohjatun ammatillisen kasvun ja kehityksen välineenä Suomessa ja Unkarissa	2001
Salminen, Hannele	Suomalainen ammattikorkeakoulu-uudistus opetushallinnon prosessina: koulutussuunnittelu valtion keskushallinnon näkökulmasta	2001
Vesala, Päivi	Oppivuus ammattikorkeakoulussa: liiketoimintasuunnitelmaopintojakson kehittäminen toimintatutkimuksena	2001
Vesterinen, Pirkko	Projektiopiskelu- ja oppiminen ammattikorkeakoulussa	2001
Airola, Anneli	Towards internationalisation: English oral proficiency in BBA at North Karelia Polytechnic	2000
Jaroma, Anneli	Koulutus ja tuleva toiminta hoitotyössä: kysely kättilö-, sairaanhoitaja-, ja terveydenhoitajaopiskelijoille	2000
Peltokallio, Liisa	Nyt olisi pysähtymisen paikka: fysioterapian opettajien työhön liittyviä kokemuksia terveysalan ammatillisessa koulutuksessa	2000
Valtonen Minna	Radiografian asiantuntijuus: röntgenhoitajan työ ja siinä tarvittava osaaminen	2000
Kotila, Hannu	Ammattikorkeakouluopiskelijoiden kokemuksia opetussuunnitelmasta	2000
Mäki, Maire	Laadun ilmapiiritekiäjät ammattikorkeakoulussa	2000
Raudaskoski, Leena	Ammattikorkeakoulun toimintaperustaa etsimässä: toimilupahakemusten sisällönanalyttinen tarkastelu	2000

Vanhanen, Liisa	Terveysalan opiskelijoiden suuntautuminen hoitamiseen	2000
Salminen, Leena	Hoitotyön opettajan muutokuva: opettajaan kohdistuvat vaatimukset ja niiden arviointi	2000
Kuokkanen, Ritva	Opiskelijoiden päätöksenteon kehittyminen osana ammattitaitoa sairaanhoitajakoulutuksessa	2000
Virtamo, Anneli	Itseohjautuvuus liiketalouden ammattikorkeakoulun atk-opetuksessa: transformatiivisen oppimisen näkökulma	2000
Jaatinen, Päivi	Synergian siemenet ja torajyvät: tutkimus monialaisen ammattikorkeakoulun organisaatiokulttuurista	1999
Könnilä, Paula	Sosiaali- ja terveysalan ammattikorkeakoulutus muuttuvassa ympäristössä	1999
Karttunen, Päivi	Tietoa hoitotyön toimintaan: sairaanhoidon opiskelijoiden käsityksiä tiedosta ja tiedon suhteista toimintaan	1999
Lambert, Pirjo	Rajaviiva katoaa: innovatiivista oppimista ammatillisen opettajankoulutuksen, oppilaitosten ja työelämän organisaatioiden yhteistyönä	1999
Laakkonen, Raijaliisa	Ammattikorkeakoulureformi ja opettajan työn muutos: opettajien käsityksiä ammattikorkeakoulukokeilun toteuttamisesta Keski-Pohjanmaalla 1993-1997	1999
Oksanen, Juha	Poliisistako professio koulutusjärjestelmää muuttamalla? Poliisiammattikorkeakoulun tulo Suomeen osana päällystökoulutuksen uudistamista	1999
Valkama, Hannu	Organisaatio prosessissa - oppilaitosorganisaation strategiat ja oppiminen saneerauksen Suomessa	1998
Nurmi, Jouni	Keiden koulutusväylät? Laveneva korkeakoulutus ja valikoituminen	1998
Halme, Sirkka-Liisa	The development possibilities of critical thinking related to nursing in nursing education	1998
Korhonen, Mirjami	Perheellisenä opintieillä: ammattikorkeakouluopiskelu elämänpolitiikan kategorioissa	1998
Mäkelä, Veijo	Opettajien lisäkoulutuksen tuloksellisuus opettajien, esimiesten ja opiskelijoiden arvioimana	1997
Munnukka, Terttu	Hoitamaan oppiminen ja opettaminen: käytännöllinen opetus	1997
Järvi, Pentti	Ammattimielikuva: ammattimielikuva osana ammatillisen suuntautumisen prosessia	1997
Honkonen, Risto	Best or second best choice?: Polytechnic education in the lives of engineering students	1997
Kolehmainen, Seppo	Innovaatioiden diffuusio ammattikorkeakoulureformissa: innovaatioiden diffuusioon liittyvien tekijöiden tarkastelua yhdessä ammattikorkeakouluformiin osallistuvassa kokeiluyksikössä	1997
Orelma, Ari	Insinöörikoulutus epävarmuuden yhteiskunnassa	1996
Peltomäki, Eila	Sosiaalialan ammattikorkeakoulun opiskelijoiden oppimiskokemusten kehittyminen henkilökohtaisessa ohjausprosessissa	1996
yht 112		

SUOMEN KORKEAKOULUTUTKIMUKSEN SEURA CHERIF ry saavutti 20 vuoden iän vuonna 2020. Juhlavuoden kunniaksi seura julkaisee käsillä olevan kirjoituskokoelman, joka koostuu kahdentyypisistä teksteistä. Ensimmäinen osa sisältää analyyttisiä katsauksia suomalaisen korkeakoulututkimuksen kehitykseen ja vaikuttavuuteen, ja toinen osa sisältää henkilökohtaisempia muisteluja. Katsausten aiheet ja kirjoittajat toimituskunta kutsui seuran pitkäaikaisten aktiivien ja yhteistyökumppaneiden joukosta, ja muistelukirjoituksia kerättiin avoimella kutsulla erityisesti seuran jäsenistön keskuudesta.

CHERIF on 20-vuotisen historiansa aikana tarjonnut yhden kiintopisteen suomalaisen korkeakoulututkimuksen institutionalisoitumiselle. Tämän kokoelman kirjoitukset osaltaan tuovat näkyville tätä CHERIFin pientä, mutta jatkuvaa sinnikästä vaikutusta sekä suomalaisen että kansainvälisen korkeakoulututkimuksen kehitykseen. Toivomme, että tekstit puhuttelevat ja inspiroivat tutkijoita, opiskelijoita, hallintoväkeä ja muita korkeakoulututkimuksesta kiinnostuneita.

