

Hanna Nori, Hanna Laalo & Risto Rinne (toim.)

# Kohti oppimis- yhteiskuntaa

A person wearing a large backpack and winter gear is seen from behind, skiing down a snowy slope. The landscape is covered in snow and evergreen trees, with a sunset or sunrise in the background, creating a warm, golden glow. The sky is a mix of blue and orange.

– Koulutuspolitiikan uusi suunta ja korkeakoulutuksen muuttuva maisema



# KOHTI OPPIMISYHTEISKUNTA



Hanna Nori,  
Hanna Laalo &  
Risto Rinne (toim.)

# Kohti oppimis- yhteiskuntaa – Koulutus- politiikan uusi suunta ja korkeakoulutuksen muuttuva maisema

Juhlakirja professori Arto Jauhaisen  
täyttäessä 60 vuotta 5.4.2019

Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta  
julkaisusarja A:217

Toimituskunta:

professori Arto Jauhiainen (puheenjohtaja)  
professori Jukka Husu  
erikoistutkija Juhani Tähtinen  
suunnittelija Jaakko Kuha (sihteeri)

Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A:217

Julkaisija: Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos

Kannen kuva: Matti Koutonen / Vastavalo, Hiihtovaeltajan  
mielenmaisemia

Taitto ja paino: Painosalama Oy, Turku

Painovuosi: 2019

ISBN: 978-951-29-7578-5

ISSN: 0359-8829

# Sisältö

JOHDANTO .....	9
<i>Hanna Nori, Hanna Laalo &amp; Risto Rinne</i>	

## I KASVATUSHISTORIA

Evakkolasten koulutuspolut .....	31
<i>Eeva Riutamaa</i>	

Korkeakouluopiskelijoiden elämä ja opintososiaaliset kysymykset SYL:n lyhytelokuvan representoimana vuonna 1953 .....	51
<i>Marjo Nieminen</i>	

Maakuntaa, kansakuntaa vai ihmiskuntaa varten? Korkeakoulutuksen ja alueellisuuden kolme taitekohtaa.....	79
<i>Arto Nevala</i>	

Muistumia ja mietteitä koulutussosiologin turkulaiselta oppimispolulta 1970-luvulta eteenpäin .....	107
<i>Hannu Simola</i>	

## II KORKEAKOULUTUS

Yliopisto-opiskelijoiden kelpoisuuden muuntuneet mitat ja askelmerkit – vaativia asiakkaita ja tukea tarvitsevia koululaisia.....	131
<i>Päivi Siivonen &amp; Karin Filander</i>	

Tie kasvatustieteen tohtoriopiskelijaksi..... 159  
*Hanna Nori & Nina Haltia*

Tohtoriopiskelijan yksilöllinen ja elämäntilallinen  
asiantuntijuus..... 187  
*Minna Maunula*

Kova kilpailu ja kotiseutu-uskollisuus YAMK-tutkinnon  
suorittaneiden uralla etenemisen jarruina..... 219  
*Kristiina Ojala & Ulpukka Isopahkala-Bouret*

### **III YLIOPISTOTYÖ**

Sukupolvet ja akateeminen identiteetti ..... 249  
*Markku Vanttaja & Tero Järvinen*

Kilpailukykyä, kartellia ja kynttilän tuunausta – Puhetta  
tieteellisten artikkeleiden arvioimisesta ..... 267  
*Päivi Atjonen*

Leppoisan ilkkurinen tarmokkuus: kysymyksiä tutkijana  
olemisen tiloista ja suhteista ..... 295  
*Keijo Räsänen*

Opetustyön narratiivit managerialistisessa yliopistossa..... 337  
*Anne Laiho & Annukka Jauhiainen*

Yliopistopedagogiikkakoulutukset korkeakoulutuk-  
sessa tapahtuvien muutosten heijastajina – esimerkkinä  
Turun yliopisto ..... 361  
*Matti Lappalainen*



## IV KOULUTUSPOLITIikka

”Elinikäisen oppimisen kulttuuri juurrutetaan joka  
ainoiaan kansalaisryhmään” – havaintoja OECD:n  
vaikutuksista suomalaisessa aikuiskoulutuspolitiikassa..... 389  
*Heikki Silvennoinen & Heikki Kinnari*

Rehtorit managereina – Yritysyliopistoparadigma ja  
managerialistinen hallintatapa lukuvuoden avajaispuheissa .. 425  
*Hanna Laalo & Raakel Plamper*

Suomalaisen yliopiston tila: Rahan, vallankäytön ja  
hallinnan uudet muodot..... 451  
*Risto Rinne*

Kirjoittajat..... 485



# Johdanto

## Lapsuus, nuoruus ja sosiaalinen toiminta<sup>1</sup>

Professori Arto Jauhiainen syntyi Turussa 5. huhtikuuta 1959. Ensimmäiset muistot sijoittuvat Turun maisemiin, mutta jo kolmevuotiaana pikkupoikana asuinpaikka vaihtui Perniöön kauniiseen joen halkomaan kylämiljööseen. Koulunkäynti sujui hyvin, vaikkei Arto omasta mielestään mikään huippuoppilas ollutkaan. Koulussa erityisesti liikuntatunnit olivat mieleisiä, ja aitajuoksua Arto innostui harrastamaan aika lailla tosissaan. Tästä oli hyötyä myöhemmin, sillä opiskelun loppuvaiheen harjoittelussa Lausteen poikakodissa Arto joutui käyttämään vanhoja aitajuoksijan taitojaan juostessaan kiinni viljapellon kautta karkuun lähteneen juniorin. Myös kielet, erityisesti venäjä, kiinnostivat Artoa. Hän kirjoitti ylioppilaaksi Perniön lukiosta vuonna 1978, ja seuraavana vuonna alkoivat kasvatustieteiden opinnot Turun yliopistossa.

Opiskeluaika oli Artolle merkityksellinen elämänvaihe, eikä vähiten siitä syystä, että tuolloin saivat alkunsa monet elämänikäiset kumppanuudet ja ystävyudet. Arton kurssikavereissa oli vain yksi mies, Vesa Mäkinen. Kurssin ainoat miehet ystäväystyivät, ja yhä vain syvenevä ystävyys on kestänyt jo 40 vuotta. Vesa muistelee, että Arto tuntui jo opiskelun alkupäivinä jotenkin tutulta. Pinnistelemällä muistiaan hiukan he keksivät, että he olivat olleet samassa urheiluryhmässä vuoden 1972 suurkisoissa Tampereella. Urheilu yhdistää!

---

<sup>1</sup> Kiitämme lämpimästi Arton puolisoa ja ystäviä hänen elämänvaiheitaan koskevista tiedoista ja yhteisistä, välillä varsin hauskoistakin muistoista.

Arto ja Vesa aloittivat kasvatustieteen opiskelun lukemalla yhden suomenkielisen perusteoksen suorastaan ulkoa. Vesa kuvailee, että hän ratsasti sillä tiedolla maisteriksi Arton jatkaessa vieläkin pidemmälle. Tosin Vesa epäilee, että Arto on saattanut lukea jonkin toisenkin kirjan tuon perusteoksen lisäksi. Arton ja Vesan yhteinen opiskeluaika kesti 4–5 vuotta ja oli todella tiivistä. Aamuisin ystävykset polkivat lähes aina yhdessä yliopistolle ja sieltä pois. Kerran Arton pyörä oli kelvannut varkaalle ja hän joutui hölkkäämään Vesan vieressä yliopistolle, kunnes hankki jostain uuden menopelin. Vahingonilo tosin katosi Vesan hymystä, kun vähän ajan päästä hänen pyöränsä varastettiin ja hän joutui hölkkäosastolle Arton virnistellessä pyörän selästä.

Opiskeluaikojen kotina toimi yksiö Ylioppilaskylän länsipuolella talossa numero 4D. Saman käytävän varrella sijainneiden huoneiden asukkaat kokoontuivat vapaa-aikanaan yhteiskeittiöön, josta löytyi aina juttu- ja juhlintaseuraa. Kerrosnaapuruus erään eurajokelaisnuorukaisen, englantilaista filologiaa opiskelleen Jukan kanssa sinetöitiin ikuiseksi ystävyudeksi yhteisellä interraililla 1980-luvun alkuvuosina. Matkallaan nuoret miehet tutustuivat moniin suuren maailman ihmeellisyyksiin, joista mainittakoon tässä erityisesti roseviini. Opiskelijaelämä oli 1980-luvun alussa vilkasta ja yhteisissä riennoissa tapahtui myös tutustuminen tulevaan vaimoon, Annukkaan. Kasvatusala yhdisti nämä kaksi maaseudun kasvattia ja viritti aikaa myöten kiinnostuksen myös käytännön kasvatustehtäviin: esikoinen Aku syntyi vuonna 1989 ja kuopus Aino 1992.

Urheiluharrastuksesta merkittävän osan on muodostanut Turun Inter ja jalkapallo. Intohimo kuningas jalkapalloon siirtyi myös seuraavaan sukupolveen. Akun aloittaessa jalkapallouransa 6-vuotiaana Turun Nappulaliigassa joukkueelle tarvittiin

valmentaja. Arto otti pestin vastaan. Maarian Panttereista muodostui tiivis porukka, jossa myös kannustusjoukkona toimineet vanhemmat ystävystyivät keskenään. Maarian Panttereiden nappulat ovat tänä päivänä kolmikymppisiä, mutta muistelevat vieläkin haikeina tuota aikaa, sillä Arto oli todella pidetty valmentaja. Myöhemmin Maarian Pantterit -joukkueeseen kuuluneet nuoret miehet pelasivat vielä aikuisella iällä kolmisen vuotta salibandyä joukkueessa, jonka he nimesivät Ar(ton)Pa(nttereiksi) eli ArPaksi.

Sittemmin Arto on nähty kollegansa ja ystävänsä Joel Kivirauhan kanssa säännöllisesti Interin kotiotteluiden katsomossa. Erotuomarikerhon jouhevilla bussimatkoilla Arto ja Joel ovat käyneet seuraamassa maajoukkueen ikuisen tuskaista ja loputonta karsintamatkaa EM- ja MM-kisoihin. Kansainvälisen jalkapallon tasoa mittailaan jokavuotisilla matkoilla Saksaan, jossa erityisen tarkkailun kohteina ovat klassikkoseurat Union Berlin ja St. Pauli Hampurista. Pelkkää jalkapallohuumaa Saksan matkat eivät kuitenkaan ole, sillä 1900-luvun käsittämättömän pahuuden ilmentymän, Kolmannen Valtakunnan historiaan pitää jokaisella matkalla yrittää löytää selitys natsiajan tapahtumapaikoilla vieraillemalla. Matkoilla on siis vaatimattomana tavoitteena ottaa haltuun sekä maailman paras jalkapallokulttuuri että ehkä maailman huonoin poliittinen menneisyys. Kulttuurimatkailua parhaimmillaan. Molemmat tehtävät ovat edelleen hieman kesken, joten Arton ja Joelin matkat jatkuvat.

Väitöskirjansa esipuheessa Arto mainitsi sählyharrastuksestaan seuraavasti: ”Kiitoksella tervehdin myös varttuneempien ja nuorempien kasvatustieteilijöiden sählyseuraa, jonka perjantai-iltaisista kokouksista on vuosien mittaan sukeutunut minulle peräti arvokas ja tärkeä ruumiin- ja sielunterveyden uusintamisen foo-

rumi.” Tuolloin 33-vuotiaana Arto kuului jo itsekin pelureiden varttuneeseen osastoon. Yhä harveneissa saunailloissaan pelaajat tuolloin itse epäilivät, että sählyn terveydelliset vaikutukset kääntyvät miinusmerkkisiksi viimeistään 40 vuoden iässä. Näin ei kuitenkaan ole tapahtunut, vaan pelit ovat jatkuneet paljolti saman ydinryhmän kesken näihin päiviin saakka. Tarvittavia vahvistuksia on saatu Turun normaalikoulusta. Kasvatustieteilijöiden osalta joukkue ei ole onnistunut junioritoiminnassaan, sillä nuorinkin heistä on jo täyttänyt 50 vuotta.

Jalkapallon ja sählyn ohella myös hiihto on kuulunut Artolle mieluisiin harrastuksiin. Vuodenkiertoon on kuulunut pohjoiseen suuntautunut hiihtoreissu yhdessä ystäväpariskunnan kanssa. Vuosien saatossa pohjoisen Suomen ladut onkin kierretty varsin tarkkaan ja työnjako seurueessa on muotoutunut selväksi. Miehet pitävät huolen hiihtokilometrien kartuttamisesta ja naiset taas leppoisammasta menosta, johon kuuluu poikkeaminen jokaisella kahvimajalla, joka reitille osuu. Hiihtokaverin sanoin:

”Valtauskontomme mukaan elämä on lenkki: maasta olet sinä tullut, maaksi sinun pitää jälleen tuleman. Myös pohjoisessa vietyillä talvilomilla hiihtomatkat ovat yleensä lenkkejä: mökiltä olet lähtenyt ja samalle mökille pitäisi palata. Lenkillä kertyy elämän ja fysiikan lakien mukaan yhtä paljon myötä- ja vastamäkiä. Jos haluaa päästä helpolla, kannattaa valita tasainen reitti, sellainen ei liiemmin rasita mutta on todennäköisesti melko tylsä. Aina ei lenkistä ole karttaa käytössä, ja silloin voivat ylä- ja alamäet yllättää. Sellaisissa tilanteissa on vain luotettava itseensä ja kykyihinsä. Määrätietoinen, rohkea ja vahva ihminen valitsee vapaaehtoisesti ja tietoisesti sellaisen lenkin, jossa on kovia nousuja ja laskuja. Sitkeimmät ja rohkeimmat valitsevat lenkin, jossa on se kaikkein hurjin nousu. Siitä ei tiedä, jaksako sen päälle

kavuta tai miten sieltä selviää alas. Se nostaa hikikarpaloita otsalle jo ennen kuin matka edes alkaa. Arto on sellaisen nousun nousut ja kavunnut vielä mäen päällä näköalatorniin. Ja hiihtänyt sen jälkeen neljä peninkulmaa osin umpihangessa. Sellaisia ovat Arton valinnat, ja se nousu oli Räsävaaran nousu.”

Nousuja ja laskuja ovat viime vuosina tarjonneet myös puolison ja ystävien kanssa tehdyt patikointireissut, joista moni on suuntautunut Espanjaan. Suurena apuna reittien suunnittelussa ovat toimineet Pertti Korpelan patikointireittejä esittelevät kirjat, joiden seikkaperäisten ohjeiden mukaan suunnistettaessa on useimmiten löydetty sekä reitin alku- että päätepiste. Arton hyvän lapsuudenkaverin Ilpon ja vaimonsa Merjan kanssa retket ovat suuntautuneet myös Pohjois-Norjaan, Lyngenin niemimaan upeisiin maisemiin.

Urheilun lisäksi musiikki on aina innoittanut Artoa. Kouluaikoina hän soitti Kappa papanoita -bändissä, jolla oli ainakin yksi keikka. Arton mukaan joku (Arton voinen; suom. huom.) irvilleuka oli ehtinyt muokata bändin nimestä jo juurevammankin version: Hatullinen paskaa. Opiskeluaikoina Arto esiintyi kasvatustieteen opiskelijoiden juhlissa kitaraa soittaen osana opiskelijapojista koostunutta folk-henkistä bändiä. Esiintyjien innokkuus oli sitä luokkaa, että toisinaan juhlia järjestettiin teemalla ”kitarat kielletty”. Viime vuosina Arto on innostunut skiffle-musiikista, jota hän harrastaa opiskeluaikaisista kavereistaan koostuvan The Moonshiners -orkesterin myötä. Hän soittaa yhtyeessä muun muassa ukulelea, rumpuna toimivaa matkalaukkaa, kitaraa ja pyykkilautaa. Arton vuodenkierrossa merkittävän aseman on saanut Hankasalmella järjestettävä Kihveli Soikoon -festivaali, jossa The Moonshiners on katusoittanut useana vuonna. Vaikka Arto on aina saanut äänensä kuuluviin, on se tuon orkesterin

myötä entistä helpompaa, sillä yhtye on siirtynyt sähköiseen ääntötoistoon. Toistaiseksi merkittävin esiintyminen on ollut syksyllä 2018 Turussa järjestetyillä Peda-forum-päivillä, jossa yhtye oli juhlaillallisten pää(ja kyllä, ainoa)esiintyjä.

Arto on ahkera lukija. Hän on laajasti kiinnostunut kaikenlaisista yhteiskunnallisista kysymyksistä ja väittelee niistä mielellään, joskus kiihkeästikin. Diktaattorien sielunelämä kiinnostaa Artoa aivan erityisesti. Hän onkin lukenut kaikki Hitler- ja Stalin-aiheet elämäkerrat sekä natsiaiheet kirjat ja dokumentit.

Taitavana sanankäyttäjänä Arto osaa tarvittaessa olla teräväkielenkin. Tästä on päätyntä esimerkkejä kirjallisiinkin tuotoksiin. Professiohankkeessa Risto Rinteen ja Arton aineistot siivottiin kesän aikana parempaan talteen kesken tutkimusprosessin. Tutkijat muistivat hankkeen raportin esipuheessa innokkaita aineiston suojelijoita kiittäen heitä siitä, että eivät ”kokonaan estäneet tutkimuksemme tekoa”. Iän myötä tarve teräväkielisyyteen on selvästi vähentynyt ja esimiestyössä vaadittava diplomaattisuus lisääntynyt. Sanan säiläänsä Arto on päässyt myös heiluttamaan The Moonshinersille tekemissään useissa sanoituksissa ja juonnoissa. Nämä juonnot ja yhtyeen keskinäinen sanailu ovatkin yhtyeen esiintymisille niin leimallinen osa, että joskus yleisö on jälkikäteen harmitellut, miksi yhtye soitti niin paljon ja puhui niin vähän. Puhujantaitojen ohella Arto omaa erinomaiset runonlausuntataidot. Esimerkiksi suopotkupallon MM-kisojen avajaisriittiin kuului pätkä Eino Leinoa parvekkeelta pelikave-reille lausuttuna.

Ystävät ja työkaverit kuvailevat Artoa luotettavaksi, toiset huomioonottavaksi, oikeudenmukaiseksi ja erittäin huumorintajuiseksi. Arto pitää perheensä ja ystäviensä lisäksi huolta myös kas-



vattiäidistään Leasta. Harvat ovat ne sunnuntait, jolloin Arto ei kävisi Leaa auttelemassa.

## Työura

Tultuaan ylioppilaaksi Perniön lukiosta vuonna 1978 Arto osoitti sosiaalista vastuuta ja luonnettaan toimimalla 1980-luvulla Turun kaupungin nuorisohuoltotoimissa, Kriminaali-huoltoyhdistyksessä, Lausteen poikakodissa ja Linkkiryhmässä sosiaalitarkkailijana, ohjaajana ja sosiaaliterapeutina vuosina 1983–1986.

Kasvatustieteen kandidaatiksi Arto valmistui Turun yliopistosta vuonna 1987, kasvatustieteiden lisensiaatiksi vuonna 1992 ja kasvatustieteiden tohtoriksi vuonna 1993. Kasvatustieteen dosentiksi kasvatustieteiden laitoksen ja CELE:n keskeisimmillä alueilla (koulutuksen sosiologia ja historia) hänet nimettiin Turun yliopistoon vuonna 2004.

Kasvatustieteiden laitoksen sekä politiikan tutkimuksen ja sosiologian laitoksen perustamaan yhteiseen tutkimuskeskukseen RUSE:en (Koulutussosiologian tutkimuskeskus) Arto kiinnitettiin heti sen ensimmäisen Suomen Akatemian rahoittaman tutkimushankkeen tutkimusapulaiseksi ja assistentiksi. Kyseessä oli vuonna 1985 käynnistynyt Risto Rinteen ja Osmo Kivisen johtama tutkimushanke ”Suomalainen peruskoulutus, sen käytännöt ja niiden yhteiskunnallis-historiallinen muotoutuminen”. Työskentelypaikka oli kasvatustieteiden laitoksen tiloissa Lemminkäisenkadulla sekä entisessä Röngän pukutehtaassa että talon vieressä Auran kenkätehtaan tiloissa. Jälkimmäisen tehtaan tiloihin kuljettiin kirjavarastona tuolloin käytetyn kellarin pimeyden ja

pölyn läpi. Saipa tutkimushanke silti tiloikseen myös tehtaanjohtajan vanhan työhuoneen.

Tutkimushankkeessa julkaistiin nopeasti kaksikin kirjaa: ”Suomalainen peruskoulutus, sen käytännöt ja niiden yhteiskunnallis-historiallinen muotoutuminen” ja ns. piilo-opetussuunnitelman käsitteen Suomeen tuonut kirja ”Koulun käytännöt: koulutussosiologinen tarkastelu” (1985). Arto julkaisi tutkimushankkeen puitteissa jo vuonna 1988 yhdessä Rinteen kanssa yhden turkulaisen kasvatussociologian alkuvuosien vahvasti sosiologisen ja koulutushistoriallisen 459-sivuisen merkkiteoksen: ”Koulutus, professionaalistuminen ja valtio. Julkisen sektorin koulutettujen reproduktioammattikuntien muotoutuminen Suomessa”. Kirja saavutti Suomessa laajaa huomiota ja muodostui yhdeksi professiotutkimuksen merkkipaaluksi yli tieteenalarajojen.

Hankkeen puitteissa pääsi käyntiin myös Arton väitöskirjatutkimus, joka ilmestyi vuonna 1993: ”Koulu, oppilaiden huolto ja hyvinvointivaltio. Suomen oppivelvollisuuskoulun oppilashuollon ja sen asiantuntijajärjestelmien muotoutuminen 1800-luvun lopulta 1990-luvulle”. Arto väitteli samana vuonna laitoksen lehtori Jarmo Toiskallion kanssa, jonka väitöskirjan nimi oli ”Tieto, sivistys ja käytännöllinen viisaus”. Arto sai vastaväittäjikseen kaksi vakuuttavaa suomalaista koulutustutkimuksen merkkimiestä: psykologian professori Yrjö-Paavo Häyrysen Joensuun yliopistosta ja historian professori Håkan Anderssonin Åbo Akademista Vaasasta. Y-P Häyrynen oli jo vuonna 1973 kirjoittanut yhdessä Jarkko Hautamäen kanssa legendaarisen kasvatustieteitä järjestyttäneen teoksen ”Ihmisen koulutettavuus ja koulutuspolitiikka” ja toiminut radikaalin ja myös legendaarisen FYTT-toimikunnan (1971) puheenjohtajana. Väitöskirja ja väittelijä olivat siis niin hyviä, että saivat vastaväittäjikseen kaksi Suomenniemen vii-

sainta tietäjää, jotka ottivat haasteen vastaan. Väitöstilaisuudessa Arto puolusti urheasti väitöskirjaansa ja teesejään ja läpäisi testin.

Jo alusta asti Arto pääsi tutustumaan myös kasvatustieteiden laitoksen kulttuuriin, joka 1980-luvulla oli ajoittain varsin värikästä ja märkää. Usein laitoksen illanistujaisissa nyrkkeilyä harrastanut lehtori Kari (presidentinveli) Niinistö ja painia harrastanut filosofian yliassistentti Kullervo Sartes kävivät nesteiden siivittäminä äänestä keskustelua elämän asioista ja väliin kiivastus riehaantui fyysiseksi kamppailuksi kollegoiden välillä. Nuori Arto teki teräviä havaintojaan akateemisen maailman piilotodellisuudesta, nyrkkeilyn ja painin urheilullisesta voimasta, ja pääsipä hän väliin kamppailujen selvitysmieheksikin.

Arto toimi assistenttikautenaan professori Juhani Karvosen graduryhmän avustajana. Karvonen oli laitoksen ehdoton auktoriteetti, ja kuten olemme Arton kanssa laitoksen historiaan ”Pitkä matka kuilun partaalle” (1994) kirjanneet, hänet tosiasiaa kutsuttiin aikanaan kahdesti laitoksen professuuriin Jyväskylästä. Jos oli Karvosella vahvat puolensa, oli hänellä myös heikkoutensa. Karvonen ei aina päässyt asuinpaikastaan Paraisten Atusta lossin takaa hoitamaan töitään ja viinakin vei miestä. Usein muut jouduitvat tekemään hänen tehtäviään, Arto muiden joukossa. Paikoitellen graduistuntoja taisi olla kapakoissakin, jossa Arto sai elävää kosketusta niin itse Karvoseen kuin opiskelijoihinkin.

Tuona aikana pelattiin vuosittain Kuuvuoren kentällä jalkapallo-ottelu henkilökunta vastaan opiskelijat. Henkilökunnan ehkä kuuluisin palloilija oli OKL:n puolelta lainattu dekaani Erkki Lahdes, joka oli Tampereen Palloilijoiden kasvatti, mutta jo hieman jäykkä. Henkilökunnan joukkueeseen lainattiin myös professori Kari Niinistöä Raumalta, olihan hän kokenut nyrkkeilijä, vaik-

ka kentällä aika onneton. Arto oli mies parhaassa iässä, taitava, nopea, melkoinen maalinsylkijä ja jo tuolloin hurahanut jalkapalloon. Arto ja Risto toimivat sittemmin pitkään Turussa TPS:n haastajaksi perustetun Interin junnujalkapallon valmentajina.

Nuorena tutkijanalkuna Arto toimi ensimmäisessä tutkimushankkeessaan tutkimusapulaisena ja -assistenttina vuosina 1986–1989. Sitten hän siirtyi laitoksen assistentiksi vuosiksi 1989–1994, kasvatustieteen apulaisprofessoriksi 1994–1995, sekä korkeakoulututkimuksen ja -pedagogiikan yliassistentiksi vuosiksi 1995–2009. Tämän jälkeen hänet kiinnitettiin yleisen kasvatustieteen professoriksi vuonna 2009.

Arto on ollut merkittävä tekijä myös laitoksen hallinnossa. Hän on istunut vuosia niin laitosneuvostossa kuin tiedekuntaneuvostossa sekä johtanut laitoksen opetussuunnitelmatyöryhmää ja valintatoimikuntaa ikiaikaisesti aina Kullervo Sarteksen jälkeen. Vuodesta 2016 lähtien hän on toiminut laitoksen varajohtajana.

Arto on ollut alusta saakka mukana rakentamassa Turun yliopiston yliopistopedagogisia koulutuksia. Ensimmäiset koulutukset käynnistyivät vuonna 1996. Tätä aiemminkin 1970–1980-lukujen taitteessa oli toki ollut korkeakoulupedagogisia kursseja, mutta ne eivät vakiinnuttaneet asemaansa. Uuden koulutuksen johtajina ja opetusneuvoston yliopistopedagogiikkajaoston sihteerinä toimivat Arto ja Matti Lappalainen. Vaikka Arto yliopistopedagogiikan yksikön perustamisen myötä on jäänyt vähitellen syrjään yliopistopedagogiikkakoulutusten päivittäisestä toiminnasta, on hän yhä yliopistopedagogiikan ohjausryhmän varapuheenjohtaja.

Arto on toiminut myös kansallisen tason vaikuttajana. Suomen kasvatustieteellisen seuran hallituksen jäsen hän oli vuonna 2000

ja Aikuiskasvatuksen tutkimusseuran johtokunnan varajäsen vuodesta 2010 alkaen. Parhaillaan hän on kasvatustutkijoiden pohjoismaisen Turussa järjestettävän NERA2020 -konferenssin järjestelytoimikunnan puheenjohtaja.

Arto on ollut kiinnostunut myös toimitustyöstä. Hän on ollut mukana toimittamassa useita julkaisuja sekä ollut Aikuiskasvatus-lehden toimituskunnassa vuosina 2007–2010 ja yhdessä Juhani Tähtisen kanssa Kasvatus-lehden päätoimittaja vuosina 2013–2016.

Arton ensimmäisenä oppilaana väitteli vuonna 2016 Eeva Riu-tamaa väitöskirjallaan ”Maan korvessa kulkevi. Evakkolasten kasvukokemusten tunnemuistot ja hyvinvointi”. Lisäksi Arto on ollut mukana toisena ohjaajana, muun muassa Rinteen kanssa, lukuisissa etenkin korkeakoulutukseen liittyvissä väitöskirjoissa ja vastaväittäjänä useissa yliopistoissa.

Professori Erkki Olkinuoran jäätyä eläkkeelle julistettiin laitoksella haettavaksi vuonna 2008 yleisen kasvatustieteen professuuri. Sitä hakivat dosentti Arto Jauhiaisen lisäksi dosentit Janne Lepola, Ulla-Maija Salo ja Simo Skinnari sekä tohtori Mirja-Maija Mikkilä. Lausunnonantajiksi valittiin professori Sverker Lindblad (Göteborg University) sekä emeritusprofessori Jorma Kuusinen (Jyväskylän yliopisto) ja professori Leena Syrjälä (Oulun yliopisto).

Kaikki lausunnonantajat asettivat yksimielisesti Arton ensimmäiselle ehdokassijalle. Professori Kuusinen piti ainoastaan häntä kelpoisena laaja-alaiseen professorin virkaan. Kuusiselle ominaisen peräti 36 sivua pitkään lausuntoon sisältyi perinpohjainen analyysi hakijoiden pätevyydestä. Lausunnossa Arto luokitettiin

siis ylivoimaiseksi hakijaksi. Myös muiden lausunnonantajien lausunnoissa Arto sijoittui selvään kärkeen. Tiedekuntaneuvostolla ei ollutkaan vaikeuksia suorittaa valintaansa.

Aiemmin urallaan Arto on tutkinut professioteoreettisesta näkökulmasta ammattikuntien ja oppilashuollon historiallista muotoutumista osana hyvinvointivaltiokehitystä, kasvatustieteen historiaa, avoimen yliopiston opiskelijoita, aikuisten valikoitumista yliopisto-opintoihin sekä ikääntyneiden sukupolvien kouluttamista ja opiskelua.

Professoriluentonsa vuonna 2009 Arto piti otsikolla ”Koulutusyhteiskunnasta oppimisyhteiskuntaan”. Professorina Arton tutkimusintresseihin kuuluvat erityisesti yliopistokoulutus sekä yliopistotyöntekijät sosiologisesta ja koulutuspolitiikan näkökulmasta. Hänen kiinnostuksensa kohdentuu mm. akateemiselle opettajuudelle asettuviin odotuksiin, paineisiin, rajoituksiin ja mahdollisuuksiin uuden yliopistopolitiikan ja siihen kytkeytyvien hallinnan ja johtamisen muutosten kontekstissa. Näitä kysymyksiä Arto on tutkinut eri työntekijäryhmien osalta mm. Suomen Akatemian rahoittamassa ”Valta, ylikansalliset hallintajärjestelmät ja uusi yliopiston johtamistapa Suomessa” -hankkeessa. Arton ajankohtaisena tutkimuskohteena ovat myös tohtorikoulutus ja sen viimeaikaiset muutokset. Tutkimushankkeessa *“A portrait of a Finnish doctoral student – backgrounds, life-situations and selection”* analysoidaan tohtorikoulutuksen valikointimekanismeja, tohtoriopiskelijoiden elämänkulkuja, opiskelupolkuja, elämäntilanteita, kokemuksia tohtoroitumisesta sekä tulevaisuuden odotuksia.

Tämä kirja on omistettu Artolle hänen täyttäessään 60 vuotta. Parhaimmat onnittelut sinulle Arto! Vanhan perniöläisen sa-

nanlaskun mukaan ”Jolle nuaren op, ni o vanhan klop”. Mittavan uran yliopistomaailmassa tehneellä Artolla ei ole vaaraa edellä mainitusta. Kiitämme lämpimästi kaikkia tähän kirjaan kirjoittaneita Arton kollegoita, ystäviä ja oppilaita!

## **Kirjan artikkelit**

Kirja jakautuu neljään pääluokkaan, joiden tematiikka heijastelee Arton kiinnostuksenkohteita uran varrella: kasvatushistoriaa, korkeakoulutusta, yliopistotyötä ja koulutuspolitiikkaa.

Ensimmäisen, kasvatushistoriaan keskittyvän luvun aloittaa *Eeva Riutamaan* artikkeli evakkolasten koulutuspoluista, koulukokemuksista ja ammateista. Riutamaa on kerännyt tutkimusaineistonsa lapsena sodan vuoksi Karjalasta pakkomuuton kokeneilta. Artikkelin kuvaa, kuinka evakkolasten koulutuspolut muotoutuivat sotavuosina 1939–1944 pirstaleisiksi ja kouluttautumismahdollisuudet jäivät kapeiksi. Vaikeita koulukokemuksia kompensoitiin sisukkuudella, ja puutteellista kouluttautumista täydennettiin myöhemmin vapaan sivistystyön kurssitarjonnalla. Riutamaa rinnastaa evakkolasten ja tämän päivän sotalasten pelot ja muistuttaa turvan, hyväksynnän ja rakkauden merkityksestä vaikeissa oloissa kasvaneille lapsille.

Kasvatushistoriallista osuutta jatkaa *Marjo Niemisen* analyysi Suomen Ylioppilaskuntien Liiton tilaamasta lyhytelokuvasta *Isänmaan Toivon Kultainen Kirja* (1953). Fyysisen, sosiaalisen ja kulttuurisen tilan käsitteitä hyödyntämällä Nieminen jäsentää artikkelissaan lyhytelokuvan representaatioita korkeakouluopiskelijoiden elämästä ja opintososiaalisista kysymyksistä. Nieminen pohtii artikkelissa myös elokuvan paikkaa osana

SYL:n 1950-luvun alun toimintaa ja dokumenttielokuvien lajityyppiä.

*Arto Nevala* erittelee artikkelissaan korkeakoulutuksen ja alueellisuuden saamia merkityksiä ja tulkintoja korkeakoulupolitiikan dokumenteissa ja lehdistössä 1950-luvulta 2010-luvulle. Hän kysyy, miten alueellisuutta, eli korkeakoulujen kytkentää lähiympäristöönsä sekä valtakunnallisuus-alueellisuus-asetelmaa on eri yhteyksissä käsitelty, ja kuvaa lisäksi opiskelijarekrytointia suhteessa opiskelijoiden alueelliseen taustaan. Artikkelin avaa, kuinka valtakunnallinen kokonaisuus ja alueellinen näkökulma nousivat 1960-luvulla perinteisen yliopisto- ja tiedenäkökulman rinnalle, ja kuinka yliopistoverkoston laajentaminen oli keskeinen linja 1980-luvulle asti. Yhteiskuntapolitiikan tavoitteiden muutos nosti yliopistoverkon kritiikin kohteeksi 1990-luvulla, jolloin sen harventamista suunniteltiin. Osa suunnitelmista toteutui tuolloin, osa vasta 2000-luvulla. Yliopistoverkon poliittinen suoja poistui uuden lain voimaantulon myötä vuonna 2010, jolloin myös kansainvälisyys nousi vastapooliksi alueellisuudelle. Yliopistojen uuden aseman myötä yliopistoverkko on Nevalan mukaan 2010-luvulla haavoittuvampi kuin koskaan aikaisemmin.

Kasvatustieteen historiaa käsittelevässä artikkelissaan *Hannu Simola* kuvaa elävästi omien muisteluidensa kautta turkulaista kasvatustieteen historiaa ja suomalaisen yhteiskunnan muutosta. 70-lukulaisen nuorukaisen opiskelu- ja elämänpolkuja jäsentävän nostalgisävyisen kertomuksen päätteeksi Simola herättää lukijansa pohtimaan ”mitä ja miten nykyiset opiskelijamme oikeasti oppivat yliopiston rakenteissa, rituaaleissa ja tilassa”.

Korkeakoulutukseen keskittyvän pääluvun aluksi *Päivi Siivonen* ja *Karin Filander* tarkastelevat eri-ikäisten ja erilaisissa elämän-



tilanteissa olevien yliopisto-opiskelijoiden asemoitumista markkinoistuvassa yliopistossa. Generalistiopiskelijoiden kirjoitusten narratiivis-diskursiivinen analyysi piirtää kuvan hyvin pärjäävistä, määrätietoisista aikuisopiskelijoista, jotka yltyvät nyky-yliopiston ideaaliopiskelijan mittoihin nuoria, tukea ja ohjausta kaipaavia opiskelijoita paremmin. Tutkimus haastaa tulkintoja, joiden mukaan nuoret opiskelijat näyttäytyvät yliopistossa ”normaaleina” ja ”oikeina”, ja joissa aikuisopiskelijat mielletään ”toisiksi” ja ”vääränlaisiksi”. Artikkelin valossa aikuisopiskelijat ovat nuoriin nähden etulyöntiasemassa päämäärätietoisuutta, nopeaa etenemistä ja työllistettävyyttä korostavassa markkinadiskurssissa.

*Hanna Nori* ja *Nina Haltia* kuvaavat artikkelissaan kasvatustieteen tohtoriopiskelijoiden taustoja ja tohtoritutkinnon suorittamisen motiiveja. Kyselytutkimuksen valossa tohtoroituvat kasvatustieteilijät osoittautuvat yhtäältä heterogeeniseksi, mutta toisaalta monessa suhteessa epätyypilliseksi joukoksi; opiskelijat ovat keskimääräistä vanhempia, tulevat usein kaupunkien ulkopuolelta ja heidän vanhemmillaan on keskivertoa matalampi koulutustausta. Tutkimuksen perusteella kasvatustieteen jatko-opiskelijat näkevät tutkimuksen pikemmin palkitsevana elämäntapana kuin ensisijaisesti akateemisen meritoitumisen ja urakehityksen välineenä. Kirjoittajat ilmaisevat huolensa nykyisen tohtorikoulutuksen yhdenmukaistavista tehokkuusvaatimuksista ja toivovat tilaa monenlaisille tohtoriopiskelijoille myös tulevaisuudessa.

*Minna Maunula* avaa artikkelissaan asiantuntijuuden prosessia tarkastelemalla muuttuvaa tohtorikoulutusta. Hän kirjoittaa tohtoriopinnoissa rakentuvasta asiantuntijuudesta tohtoriopiskelijoiden itsensä kokemana. Artikkelin kuvaa, kuinka tohtoreihin ja tohtorikoulutukseen korkeimpana asiantuntijakoulutuksena

kohdistuu globaalisti suuria odotuksia samaan aikaan, kun tohtorit itse kokevat epätietoisuutta asiantuntijuudestaan ja kohtaavat työllistymishaasteita. Maunula peräänkuuluttaa dialogia koulutus- ja tiedepoliittisten linjojen sekä yksilön kokemusten välillä.

Luvun päättää *Kristiina Ojalan* ja *Ulpukka Isopahkala-Bouret'n* artikkeli ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon suorittaneiden uraasteista. YAMK-tutkinnot ovat esimerkki päämäärätietoisesta aikuiskouluttautumisesta, mutta tutkintojen suorittaminen ei vielä ole tae suoraviivaisesta ja menestyksekkäästä urakehityksestä. Kyselyaineiston tilastollinen analyysi ja sitä täydentävä avointen vastausten laadullinen analyysi osoittavat, kuinka ennen kaikkea perhe- ja asuinpaikkatekijät sekä kilpailun kovuus työmarkkinoilla vaikeuttavat YAMK-tutkinnon suorittaneiden uralla etenemistä.

Yliopistotyötä käsittelevän luvun aloittaa *Markku Vanttajan* ja *Tero Järvisen* artikkeli, joka pohtii Karl Mannheimin klassisen teorian pohjalta akateemisen identiteetin muotoutumista suhteessa sukupolviin. Kirjoittajat arvioivat suomalaista yliopistomaailmaa viime vuosikymmeninä ravistelleiden murrosten muuttaneen lähtökohtia, joiden pohjalta akateemista identiteettiä rakennetaan. Weberiläiseen ideaalityyppi-metodiin nojautuen artikkeli hahmottelee tutkijoiden ideaalityyppejä akseleilla tutkimukselle omistautunut vs. ei omistautunut ja statushakuinen vs. ei statushakuinen. Kirjoittajat spekuloiivat idealistisen kutsumus-tutkijan identiteetin olevan olosuhteiden pakosta väistyvä tyyppi, jota tämän päivän yliopistossa edustaa enää harvalukuinen vanhemman sukupolven tutkijajoukko. Artikkelissa esitetty kärjistetty tulkinta empiirisesti mahdollisesta maailmasta on jatkotutkimuksiin houkutteleva keskustelunavaus.

*Päivi Atjonen* käsittelee artikkelissaan tieteellisen julkaisemisen vertaisarvointiin liittyviä pulmia. Kansainvälisen tutkimustiedon ja suomalaisten, kasvatustieteellisen alan tutkijoiden ja opettajien kokemusten kautta artikkeli nostaa esiin kysymyksiä koskien vertaisarvioijien valintaa, metrisiä käytänteitä, arvottamisen läpinäkyvyyttä, refereejärjestelmän joustavuutta sekä tiedelehtien kustannus- ja toimitustapoja. Lopuksi artikkeli esittelee avoimen arvioinnin uudistamia käytänteitä.

*Keijo Räsänen* heittäytyy artikkelissaan kokeilevaan ajatusleikkiin. Fenomenologisen psykiatrian tutkimuksen sanastoa soveltava puheenvuoro tuo esiin akateemiseen työhön liittyvien eksistentiaalisten tunteiden tärkeyden ja moninaisuuden. Kirjoittajan mukaan korkeakoulututkijoiden olisi muuttuvan akateemisen työn ymmärtämiseksi tärkeää analysoida uusliberalismin ja managerialismin aatteiden ohella myös olotiloja, joita tutkijan ja opettajan työ itsessään vaatii ja tuottaa. Mielekkääksi kokemaansa tapaa suhtautua akateemiseen työhön Räsänen kuvaa leppoisan ilkkuriseksi tarmokkuudeksi.

*Anne Laiho* ja *Annukka Jauhiainen* valottavat artikkelissaan akateemisen työn muutosta opetustyön kannalta managerialistisen hallinnan ja uusliberalistisen yliopistopolitiikan kontekstissa. Narratiivisen analyysin keinoin artikkeli jäsentää akateemisten omia kokemuksia yliopiston muutosten heijastumisesta opetustyöhön. Tutkijoiden konstruoimat muutosnarratiivit, kertomus epävarmuuden kyllästämästä yliopistosta, aliarvostetun opetustyön vastakertomus ja kertomus opetustyön uudistamisen välttämättömydestä, ilmentävät opetustyön monitasoisuutta ja ristiriitaisuuksia muuttuvassa yliopistossa sekä tuovat esiin erilaisia tieteenalakoh- taisia, institutionaalisia ja yksikkökohtaisia opetustyön käytäntöjä.

Yliopistotyötä käsittelevän luvun viimeisessä artikkelissa *Matti Lappalainen* kuvaa Turun yliopiston yliopistopedagogisten koulutusten muotoutumista 1970–80-lukujen taitteesta tähän päivään. Artikkelit erittelee vaihe vaiheelta koulutusten rakenteen, sisältöjen ja opetusmenetelmien uudistumista ajassa vaihtuvien vaateiden, kuten yhteistyön lisäämisen ja kansainvälistymisen, mukaan.

Kirjan viimeisen Koulutuspolitiikka-luvun aloittaa *Heikki Silvennoisen* ja *Heikki Kinnarin* OECD:n vaikutusta Suomen aikuiskoulutuspolitiikkaan ja koulutuspoliittisiin toimenpiteisiin avaava artikkeli. Kirjoittajien antamat esimerkit havainnollistavat, kuinka OECD:n edustamien yhteiskunta- ja talousoppien vaikutus Suomen koulutuspolitiikkaan vahvistui 1980-luvulta lähtien. OECD:n koulutuspoliittisessa vaikutusvallassa on ollut pitkälti kyse ajattelumallien ja käsitteiden omaksumisesta, mutta toisaalta suositukset ovat Suomessa ja muissa jäsenmaissa konkretisoituneet suorina toimenpiteinä. Kirjoittajat kuvaavat, kuinka 2000-luvulla huomio aikuiskoulutuspolitiikassa on keskittynyt vahvasti yksilöön taitojen, tietojen ja asenteiden haltijana.

*Hanna Laalo* ja *Raakel Plamper* ovat analysoineet Turun ja Helsingin yliopistojen rehtoreiden lukuvuoden avajaispuheita vuosilta 2010–2018. Artikkelissaan he kysyvät, miten rehtoreiden puheet ovat osaltaan luoneet uutta yliopistoa ja uudenlaisia akateemisia subjektiaseamia. Analyysi havainnollistaa, kuinka rehtorit ovat omaksuneet managerialistisen diskurssin samalla kun akateemisen maailman muutoksia kriittisesti arvioivat äänet kuuluvat puheissa vaimeina. Kirjoittajat kuvaavat, kuinka akateemisen vaikuttajan ja managerin roolien välillä tasapainoilevat rehtorit pyrkivät sekä juurruttamaan kuulijoihinsa uutta kulttuuria ja uusia asenteita että turvaamaan yliopistonsa olemassaolon edellytyksiä.

Viimeisen luvun ja samalla koko kirjan päättää *Risto Rinteen* kirjoitus suomalaisen yliopiston tilasta. Rinne jäsentää yliopistoa uudelleen määrittelevää, radikaalisti muuttunutta koulutuspoliittista kontekstia sekä rahan, vallan ja hallinnan uudenlaisia toisiinsa kietoutumisen muotoja. Artikkeliki kuvaa, kuinka kehityksellä kohti yritysyliopistoa on merkittäviä, osin traagisiakin, seurauksia yliopistojen autonomialle ja toimintamahdollisuuksille. Toisaalta myös akateemisten omalla toiminnalla on yhä merkitystä uudistusten toteutumisessa.



I  
KASVATUS-  
HISTORIA





# Evakkolasten koulutuspolut

## Johdanto

Suomen sotavuodet 1939–1945 keskeyttivät suomalaisten evakkolasten koulunkäynnin moneen otteeseen. Arvioiden mukaan karjalaisia evakkolapsia oli 125 000 (Hämäläinen 2015), joista yli puolet, noin 70 000, oli kansakouluikäisiä. (Virta 2001, 75.) Lapset edustivat lähes kolmannesta koko siirtoväen lukumäärästä, joka oli suunnilleen 420 000. Kun tarkastellaan evakkolasten koulutuspolkuja, puhutaan merkittävästä joukosta koululaisia. Kasvatuksen historian kokonaiskuvassa evakkolasten koulutuskokemukset ansaitsevat tulla tasavertaiseen tarkasteluun muiden lapsiryhmien rinnalle.

Lapset joutuivat rajujen yhteiskunnallisten muutosten pyörytykseen, jossa valinnanmahdollisuudet olivat niukat. Sotavuodet varjostivat tilapäisasunnoissa elävien lasten koulunkäyntiä ja rajasivat koulutusmahdollisuuksia. Evakkolasten koulupolut muuttuivat useaan kertaan, oppimisympäristöt vaihtuivat tiheään ja koulunkäynti oli monella katkonaista. Syksyllä 1939 alkaneen talvisodan alta pakenemista kuvattiin äkkilähdöksi. Lähtijä sai ottaa mukaansa tavaraa ja vaatetta vain sen verran, minkä itse jaksoi kantaa. Tämä ei lapsen selkäreppussa järin suuri määrä ollut. Sota pirstoi arkielämän. Koulunkäynnin tarjoama päivärytmi ja rutiinit pysähtyivät. Monen lapsen maailma järkkysi. Evakkotaipaaleelle joutuneet perheet eivät tienneet tulevasta – eivät yösjöistä, asunnoista tai paikkakunnista. Lasten kokemuksissa kilometrit, tunnit ja vuorokaudet muuttuivat unenomaiseksi sumuksi, jota ympäröi aikuisten hätä ja epätoivo.

Evakkoperheet joutuivat selviytymään alkeellisissa oloissa ja useimmiten myös ankeissa ympäristöissä. Kylmät hellahuoneet, tuvan nurkkaukset, jaetut peräkammarit, aitat ja karjakeittiöt toimivat hätämajoitustiloina. Puutetta oli kaikesta. Kantaväestön suhtautuminen oli kahtiajakoista. Toiset osoittivat tulijoille myötätuntoa, tarjosivat suojaa ja auttoivat eteenpäin. Toisilla alueilla kulkijoihin suhtauduttiin varauksellisesti ja torjuvasti. (Myös Raninen-Siiskonen 2001; Sallinen-Gimpl 1994.) Usein evakkoperheiden tavat, kieli ja elämän syke poikkesivat vastaanottavan väestön kulttuurista ja herättivät kummastelua. Se rikastutti ja vihasutti. Esimerkiksi evakkoäitien tapa lämmittää uuneja ja paistaa viikkoleipomuksiaan tuntui satakuntalaiseen keittotalouteen tottuneesta väestöstä tuhlailulta ja turhalta ylellisyydeltä. (Sallinen-Gimpl 1994, 202.)

Sodan sytyttyä Suomen kouluviranomaiset pyrkivät mahdollisimman pian järjestämään evakkolapsille koulunkäynnin. Yhteiskunta kantoi huolta lasten joutilaisuudesta ja sen tuottamista lieveilmiöistä. Karjalaisille opettajille järjestettiin virkoja ja opetusmahdollisuuksia. Valtaosa opettajista oli naisia, miesopettajat olivat sotarintamalla. Onnekkaita olivat ne evakkolapset, jotka pääsivät omalta kotiseudulta tulleen opettajan luokkaan. Parhaimmillaan opettaja ja oppilaat puhuivat samankaltaista murretta ja opettajat ymmärsivät lasten tilanteita. Aikuisilla ja lapsilla oli tuoreessa muistissa sodan aiheuttama pakkomuuton tunnekokemus. Evakkopaikkakunnilla käytiin koulua monesti vuoroissa. Paikkakunnan lapset opiskelivat päivisin ja evakkolapset iltapäivisin. (Virta 2001, 63, 154.) Evakkoperheiden lapsilla oli puute koulukengistä, vaatteista ja varusteista. Oli tilanteita, joissa sisarukset vaihtoivat koulumatkalla kenkiä tai suksia, että toinen pääsi vuorostaan kouluun. Jotkut hiihtivät samoilla suksilla siten, että pienempi sisarus seisoi takana suksilautojen päällä. Koulumatkat olivat pitkiä, koska väliaikaiset asumukset sijaittivat usein

maaseudun tyhjissä taloissa, kylmätiloilla tai hylätyissä tuvissa. Vanhempien aika meni elannon hankkimiseen.

## **Evakkolasten koulutusmahdollisuudet**

Suomi on kulkenut pitkän tien voidessaan tänä päivänä tarjota kaikille kansalaisilleen tasavertaiset mahdollisuudet kouluttautumiseen. Mikael Soinisen johtama oppivelvollisuuskomitea alkoi kehittää suomalaislasten koulutusta jo 1900-luvun alussa. Soinisen kantavana ajatuksena oli kansakuntaa repineen sisällissodan jälkeen rakentaa Suomeen syntyperästä riippumaton avoin koulujärjestelmä, joka tarjoaisi kaikille yhtäläiset sivistysmahdollisuudet (Jauhiainen 2007, 265). Eduskunta säätöi v. 1910 oppivelvollisuuslain, jota hallitsija ei kuitenkaan koskaan vahvistanut. Vasta itsenäistymisen jälkeen, vuonna 1921, saatiin oppivelvollisuuslaki, jota seurasi vuoden 1923 laki kansakoulun järjestysmuodon perusteista. Nämä lait ovat taanneet suomalaisille mahdollisuuden saada koulutuksen myötä riittävät valmiudet toimia yhteiskunnan täysivaltaisina jäseninä. (Nurmi 1984, 112.) Suomessa pitkään vallinnut rinnakkaiskoulukäytäntö sisälsi kansakoulun ohella oppikoulun, jonne pääsyn perusteena oli niin sanotun valmistavan koulun käyminen. Oppikoulukäytäntöä toteutettiin vuoden 1905 lain mukaisena. Vuonna 1954 säädettiin oppikouluun pääsyn ehdoksi kansakoulun neljän luokan käymistä, jolloin myös valmistavien koulujen toiminta päättyi. (Emt. 115.) Vuonna 1921 tuli voimaan myös säädös, jossa ylioppilastutkinnosta tuli oppikoulujen lukioasteen päättötutkinto.

Sotien jälkeen suomalaisten koulutusväylille hakeutumiseen ja jatkumahdollisuuksiin vaikutti perheiden asuinalueiden lisäksi myös sosioekonominen asema. Tämän joutuivat toteamaan monet evakkoperheet. Lasten eriarvoiset lähtökohdat ilmenivät sel-

keimmin kouluttautumisen mahdollisuuksissa. Moni evakkolapsi kertoi, miten oppikouluun ja lukioon pääsy estyi joko köyhyyden tai maantieteellisten olosuhteiden vuoksi. Ilonen (2003, 83) muistuttaa, että kuitenkin jo rauhan aikana osalla lapsista oli esteitä oppikouluun pääsystä, koska maaseudulla ei vielä oppikouluja ollut. Evakkoperheet olivat menettäneet suuren osan omaisuudestaan, työstään ja toimeentulostaan. Perheissä vanhempien energia meni jokapäiväisen elämän turvaamiseen. Lapset joutuivat varhain työhön. Erityisesti maalla tarvittiin tilojen raivaukseen ja ylläpitoon vanhimmat lapset, jotka voimiensa mukaan osallistuivat aikuisten töihin. Tyttölasten osalta kertomuksissa korostui nuorempien sisarusten hoito ja kotitöiden tekeminen. Kirpaiseva osattomuus on kuultavissa myös erään koulupojan kuvauksesta: ”Koulunkäynti vei vanhempieni mielestä liikaa työaikaani. Siksi luin läksyt aina koulumatkalla. Kun olin sahalla ja metsätöissä, valehdeltiin, että olin sairas. Joku kyllä kanteli opettajalle. Hän mainitsi, mutta ei puuttunut asiaan. Opettaja kävi kolme kertaa käskemässä, että on laitettava oppikouluun. ’Kuka meillä sitten työt tekee’, sanoivat.”

Koulunkäyntiin panostaminen evakkoperheiden kasvuolosuhteissa jäi monelta koululaiselta kaukaiseksi haaveeksi. Köyhyyden takia pelkän kansakoulun käyneet lapset kohtasivat ”lasikaton”, jota edusti oppikoulun maksullisuus. Tähän pysähtyi myös mahdollisuus edetä korkeakoulutukseen. Osa evakkolapsista joutui hautaamaan lapsuutensa ammattihaaveet ja hakemaan vaihtoehtoisia reittejä kohti mielekästä ammattia.

Toisaalta joidenkin haaveet toteutuivat. Sodan aiheuttama pakkomuutto kääntyi myönteiseksi mahdollisuudeksi niille evakkolapsille, joiden kotiseudulla Karjalassa ei ollut oppikoulua. Evakko-  
paikkakunnalla haave kouluun pääsystä toteutui. Aineistossa oli myös kuvauksia siitä, miten välirauhan aikana evakkopaikkakun-

nalla aloitettu oppikoulu jouduttiin keskeyttämään, koska perhe palasi takaisin Karjalaan eikä asuinalueella ollut oppikoulua.

Kouluaikoja muistellessaan osallistujat kertoivat myös lapsuutensa ammattihaaveista. Niissä korostuivat opettajan, sairaanhoitajan, maanviljelijän ja merimiesten ammatit. Toiset saivat kotoa kannustusta ja pääsivät haluamiinsa ammatteihin. Toiset tyytyivät niihin töihin, joita ylipäätään oli tarjolla sekä mahdollista saada vähäiselläkin koulutuksella. (Riutamaa 2016, 66–68.)

## **Leipä oli tiukassa, mutta yrittänyttä ei laitettu**

Koulunkäynnin varhaisen lopettamisen ja työhön ajautumisen kytkös oli monelle olosuhteiden sanelemana pakko. Puutteellista pohjakoulutusta paikattiin myöhemmin hakeutumalla vapaan sivistystyön kentälle, erityisesti kansanopistoihin saamaan oppikouluun rinnastettavaa yleissivistystä. Tämä tarjosi korvaavan mahdollisuuden valita ammattiin valmistumiseen liittyviä jatko-opintoja. Myös kansalais- ja työväenopistot, kirjeopistot sekä sivistysjärjestöt olivat merkittäviä aikuisopiskelun väyliä. Tarjolla olevia opintomahdollisuuksia hyödynnettiin aktiivisesti. (Myös Ilonen 2003, 82–83.)

Tutkimukseni evakkolapsista 60 prosenttia oli kansakoulun ja 23 prosenttia oppikoulun käyneitä. Ylioppilaita oli 17 prosenttia vastaajista. Ammatillisia perustutkintoja oli ammattikouluasteella tehnyt 15 prosenttia ja opistoasteella 32 prosenttia osallistujista. Yliopistotutkintoja oli 22 prosentilla vastaajista. (Osallistujissa oli hieman muuta väestöä enemmän korkeakoulutettuja.<sup>1</sup>) Sen

<sup>1</sup> Vuoden 2014 väestöstä 74–84-vuotiaiden ikäryhmään kuului yhteensä 381 569 henkeä (summatason tieto). Näistä vähintään alemman korkea-asteen tutkinnon suorittaneita oli 67 409 kappaletta. Tässä kohortissa korkeakoulutettujen osuus koko väestöstä on siis noin 18 prosenttia. (Witting 2016, Tilastokeskus.)

sijaan 31 prosentilla vastaajista ei ollut ammatillista koulutusta vaan osaaminen oli karttunut työssäoppimisen ja erilaisten kursien kautta. Yli 70 prosenttia ( $n = 402$ ) vastaajista oli käynyt pohjakoulutuksensa lisäksi vähintäänkin jonkin ammatillisen kurssin. Työelämä tarjosi mahdollisuuden saada ammattiosaamista myös työssä oppimisen kautta. Tällä tavoin moni evakkolapsi oli pystynyt kompensoimaan muodollisen koulutuksen puutteen ja päässyt etenemään vaativiinkin asemiin yhteiskunnassa.

Evakkolasten edustamat suurimmat ammattiryhmät olivat hallinto- ja toimistoalan työntekijät, opettajat ja sairaanhoitajat sekä sosiaali-alan työntekijät. Taulukossa 1. on nähtävissä koulutus- ja ammattialojen jakautuminen niillä evakkolapsilla, jotka ilmoittivat koulutustaustansa.

**TAULUKKO 1.** Evakkolasten koulutus- ja ammattialat

	N	%
<b>POHJAKOULUTUS <math>n=571</math></b>		
Kansakoulu	345	60
Oppikoulu	130	23
Ylioppilas	96	17
<b>AMMATTIKOULUTUS <math>n=402</math></b>		
Kouluasteen tutkinto	59	15
Opistoasteen tutkinto	130	32
Korkeakoulututkinto	89	22
Ammatilliset kurssit	124	31
<b>AMMATTIALAT <math>n=564</math></b>		
Hallinto- ja toimistoala	147	26
Tekninen, taiteellinen ja humanistinen ala	81	15
Sosiaali- ja terveysala	67	12
Teollisuusala	57	10
Maa- ja metsätalousala	53	9
Palveluala	53	9
Myyntin ja kaupan ala	47	8
Kuljetus- ja liikenneala	30	6
Rakennusala	29	5

Enemmistö tutkimukseen osallistuneista evakkolapsista, 70 % ( $n=421$ ), kuului Kauppilan (1996, 47) koulutuskohorttiluokituksen mukaan sodan ja niukan koulutuksen sukupolveen ( $\leq 1935$ ). Toiseen kohorttiin, rakennemuutoksen ja kasvavien koulutusmahdollisuuksien polveen (1936–1955), kuului 30 % ( $n=189$ ) osallistuneista.

## **Koulunkäynnistä muistettiin rangaistuksen ankaruus**

Suomalaislasten koulunkäyntiä on ohjattu historian traditioiden ja käytäntöjen pohjalta. Lapset ovat sopeutuneet institutionaaliin normeihin ja käyneet koulua kuuliaisesti. Tähän koulukulttuuriin kuuluivat myös evakkolapset. Opettajat ovat kontrolloineet sääntöjen noudattamista palkkioilla ja rangaistuksilla. Opetuksessa käytettiin rangaistuksia huomattavasti enemmän kuin palkkioita. Ruumiillinen kuritus oli yleistä.

Lapsia palkittiin sopeutuvaisuudesta ja kiltteydestä. Esimerkillisesti käyttäytyvä oppilas sai julkista kiitosta ja tunnustusta. Näin haluttiin edistää lasten hyvää käyttäytymistä ja sääntöihin sopeutumista. Kiltteyskasvatusta vahvistettiin palkinnoilla, joiden saajia kutsuttiin usein opettajien ”lellikeiksi”. Palkintona oli muun muassa arvosanojen korottaminen ja luokan järjestäjänä oleminen. Materiaalisia palkintoja olivat kiiltokuvat, kuvaleimat ja jotkut syötävät herkkupalat. Myös opettajalta saatu kirja tai opettajan valokuva oli mieluinen ja lämmitti mieltä. Palkintona kuvattiin myös opettajan apulaisena tai lapsenhoitajana toimimista sekä luottamustehtävän toimittamista, jota saattoi vielä vuosien jälkeenkin muistella hyvällä. Eräs poika sai käsityötunnilla palkinnoksi terävemmän sahan kuin muut pojat ja muisto

lämmitti vielä vanhanakin. Yleisesti kuitenkin kiiteltiin opettajien tasapuolisuutta ja kaikkien tasavertaista kohtelua. (Riutamaa 2016, 103–104.)

Rankaisukulttuuri kuulostaa tämän päivän näkökulmasta ankaralta. Tottelemattomuus oli merkittävin koulussa rangaistava asia. Tähän rinnastuivat sääntöjen rikkomiset, tupakointi, kiusanteot, tappelut ja kolttoiset. Toiseksi eniten rangaistiin oppituntien häiritsemisestä ja tunnilla puhumisesta. Opettajat vaativat luokissa työrauhaa ja hiljaisuutta. Huonoa käytöstä osoitti kiroilu, valehtelu ja varastaminen. Niistä annettiin kunnan rangaistukset. Yhtenä suomalaisten tärkeimmistä kasvatustavoitteista onkin ollut rehellisen kansalaisen kasvattaminen, minkä vuoksi varastaminen oli erityisen paheksuttavaa. Myös läksynsä laiminlyövä, laiska ja osaamaton oppilas sai rangaistuksen. Kasvatuksessa tähdättiin kunnan kansalaisuuteen, johon eivät kuuluneet huonot tavat. (Emt. 101–102.)

Rangaistustavat olivat karuja – niiden piti toimia ja tuntua josakin. Yleisin oli jälki-istunto, jonka rinnalla huonotapaista oppilasta tavattiin seisottaa nurkassa. Seisottamiset olivat monen evakkolapsen muistikuviiin piirtyneet tunteja kestäväksi piinaksi. Osaamattomia oppilaita nostatettiin pulpetin viereen seisomaan muiden katseltavaksi – kokemaan häpeänsä. Myös fyysinen kurittaminen oli yleistä, kuten tukistaminen, karttakepillä lyöminen, luunappi, selkäsauna, vitsa tai ravistelu. Kurituksen yksityiskohtia muistetaan vielä vuosikymmenten päästä, kuten ”opettajan ravistelua ja terävillä kynsillä poskeen tarttumista”. Tavallisia rankaisumenetelmiä edustivat myös kiroilun jälkeen suun pesu saippualla, mieluisan edun menettäminen ja opettajanhuoneeseen vienti. Opettajan toimistoon joutuminen vertautui eräällä evakkolapsella kuolemantuomioon, samoin tapa, jolla sinne



viettiin: korvasta raahaamalla. Jotkut lapset ovat kokeneet lisäksi komeroon laittamista ja käsien ylhäällä pitämistä. Todistusnumeroilla pystyttiin ohjaamaan käyttäytymistä, mikä tepsii viimeistään silloin jos opettaja uhkasi laskea käytösnumeroa. Tuon ajan kouluissa oli suuri häpeä, jos huolellisuuden ja käyttäytymisen numerosta ei saanut arvosanaksi 10. Vanhempia ei saanut koululla kuormittaa, jolloin kotimuistutus oli kuriin ja järjestykseen palauttava keino. (Emt. 102–103.)

## **Koulukuntoisuus testattiin vertaissuhteissa**

Evakkolapset joutuivat lunastamaan paikkansa uusissa vertaissuhteissa. Koulunkäynnin vaikeuksista ovat kertoneet vain kaltoinkohtelua kokeneet evakkolapset. Mikäli kaikki on sujunut hyvin, ei koulunkäynnistä kummemmin ole kirjoitettu. Kunnioitusta ja asemaa uudet tulokkaat ovat hankkineet koulutovereiden keskuudessa menestymällä erityisesti urheilukilpailuissa ja laulamissa. (Riutamaa 2016, 111.)

### *Koulu ennen sotia*

Ennen sotia Karjalassa käytiin koulua rauhassa ja säännöllisesti. Suhteet luokkatovereihin ja opettajiin olivat kuin missä tahansa muuallakin. Koululuokissa ja sosiaalisissa tilanteissa lapset ovat jakaantuneet omaksumiensa ryhmäroolien mukaisesti muun muassa kiltteihin, tottelevaisiin, sankareihin, kapinallisiin, kiusattuihin, kiusaajiin ja menestyjiin. Seuraava kuvaus ilmentää aikakauden yleistä koulukasvatuksen henkeä: ”Hyviä opettajia oli, silloin pidettiin kurissa eikä meitä kiusattu, vaikka oltiin köyhimpiä. Pitkä matka ja huonoissa vaatteissa, käytiin matkan varrella sulattelemassa jalkoja. Myöhästettiin, mutta opettajat ymmärsivät kun oli pitkä matka. Kyllä anteeksi pyydettiin aina.”

Entisajan kasvatukselliset rajat ja tavat sekä opettajien tuntuma lasten elämänpäiriin realiteetteihin ovat kuuluneet normaaleihin kasvatuskäytäntöihin. Ajan tiukkaa pedagogiikkaa ja opettajien vaativaa tyyliä kuvaa osuvasti eräs evakkolapsi: ”Alaluokan opettaja rankaisi mielestäni kohtuuttomasti. Eräällä tunnilla häiritin musiikkitunnilla. Sen jälkeen opettaja kutsui minut aina musiikkitunnin alkaessa luokan eteen nurkkaan pianon viereen. Ehkä 8–10 kertaa.” Karjalan kouluaikojä varjostivat myös monenlaiset perheitä kohdanneet tragediat, ristiriidat ja ankeat olosuhteet. Koulussa ilmeni yleistä lasten keskinäistä kiusoittelua ja nimitelyä poikkeavista ominaisuuksista, kuten vaikka torahampaista. (Emt. 104–105.)

### *Talvisota keskeytti koulunkäynnin*

Talvisodan evakuointi tapahtui kiireellä, eivätkä väestön sijoitussuunnitelmat olleet läheskään kaikilta osin kunnossa. Evakkoon lähteminen kesken lukukauden marraskuussa 1939 katkaisi lasten koulunkäynnin. Evakkopaikkakunnilla ei saatu järjestettyä läheskään kaikille evakkolapsille koulua, sillä myös moni opettaja oli joutunut rintamalle. Lapset saivat pääsääntöisesti hyvää kohtelua talvisodan ja välirauhan aikana. Kolmasosa vastaajista kuvasi pirstaleisen koulunkäynnin ja keskeytysten vaikuttaneen kielteisesti omaan koulutuspolkuun. Ankeat olosuhteet tuntuivat pahalta vielä vuosikymmenten jälkeenkin. Myös opettajien epäoikeudenmukaisuus ja ankaruus olivat lisänneet pelkoa ja jännitystä:

”Kaksi kertaa tulin koulusta itkien kotiin. Ensimmäisellä kerralla opettaja kohteli minua ilkeästi ja epäoikeudenmukaisesti...Luultavasti sen tapauksen rohkaisemana koko sen talven pojat tekivät ilkeyksiä minulle koulumatkalla. Olin ”isin tyttö”. Isäni sanoi, että jos et

saa pidettyä puoliasi, niin kärsi nahoissasi. Niinpä keväällä UITIN yhden pohjan vesiojassa ja kiusaaminen loppui siihen. Koin, että isä luotti, että pärjään sisukkaana. – Oletan että syynä koulumatkakiusaamiseen oli ensisijaisesti opettajan käyttäytyminen. Hän ei pyytänyt anteeksi. En pystynyt kunnioittamaan häntä. Opettaja oli haukkunut minua ja huutanut...”

Kaltoinkohtelun kokemusten kuvattiin kasvattaneen sisua, kariesseän elämää varten ja kääntyneen lopulta voitoksi. Perheiden asuinolot rajoittivat myös koulunkäynnin ulkopuolella tutustumista ikätovereihin: ”Viihdyin koulussa. Pahoillani olin, koska en voinut tuoda koulutovereitani ahtaaseen asuntoomme, mummilan yläkerran hellahuoneeseen. Äidin kaksi sisarta olivat pankkineitejä, joita ei saanut häiritä. Äiti oli lottatöissä, isä jatkuvasti sotilastehtävissä.” Väliaikaistiloihin piti sopeutua ja kaventaa vapaa-ajan elinpiiriä. (Emt. 106.)

### *Vierasta kulttuuria ja puheenpartta kummeksuttiin*

Evakkoja vastaanottava väestö joutui usein pakosta avaamaan kotinsa vieraille, jotka herättivät monenlaista ihmettelyä. Lapset ovat taltioineet tylyt ja syrjivät kohtelut syvälle tunnemuistoihin. Jollain paikkakunnalla vastaanottava emäntä oli ilmaissut selvin elein vastenmielisyytensä, mutta tokaissut lopuksi, että pakko on ottaa, muuten tulee sakkoja.

Evakkolapsia nimiteltiin. Eniten käytettiin `ryssittelyn´ eri versioita, kuten ryssän kakara, pentu, kommari, mustalainen, mongoli, vääräuskoinen, pakana ja punikki. Toiseksi eniten on tehty sanaväännöksiä evakoista tai puheenparresta, kuten emakko, miuku-mauku ja mie-sie. Myös oudot sukunimet, eri uskonto tai poikkeava pukeutuminen saattoi olla pilkan kohteena. Silmätikuiksi

joutuivat myös lapset, joilla oli erilainen artikulaatio tai vaikeuksia konsonanttien lausumisessa. Ikätovereiden kiusaamiset ja nimittelyt ovat jääneet herkille evakkolapsille häpeää tuottaviksi muistoiksi. (Riutamaa 2016, 106; 2018, 239–240; Savolainen 2015.)

### *Kotia ja koulua jälleenrakennettiin Karjalassa hyvässä uskossa*

Evakuoidun väen keskuudessa eli vahvana usko takaisin Karjalaan pääsemisestä. Tämä toteutuikin jatkosodan alettua vuonna 1942, jolloin arviolta noin 282 000 karjalaista palasi vähitellen kotiseuduilleen. (Kirkinen, Nevalainen & Sihvo 1995, 449.) Lapset aloittivat koulunkäynnin väliaikaistiloissa, koska monet koulut olivat tuhoutuneet talvisodassa. Perheet ryhtyivät raivaamaan sodan runtemia maastoja ja rakentamaan taloja tuhottujen tilalle. Puutetta ja köyhyyttä oli kaikkialla. (Ks. myös Ilonen 2003, 29, 75–77.)

Kotiseudulle takaisinpaluun kokemukset olivat myönteisiä. Koulujen elämä oli kiinteässä yhteydessä koko kyläyhteisöön. Tekemistä riitti ja koulutyön arki toi lapsille turvallista rutiinia. Karjalaisille ominaiset juhlat ja esiintymistilaisuudet ovat jääneet mieleen kohottavina muistoina. Kuitenkin jatkosodan varjo leijui ilmassa ja ylläpiti alitajuista epävarmuutta. Kriisitilanteissa ja hälytysten keskellä opettajien neuvokkuus rauhoitti ja toi turvaa. Hyvin käynnistynyt uusi alku kuitenkin keskeytyi jatkosodan suurhyökkäykseen kesällä 1944 ja sodan katkeraan tappioon.

### *Evakkojen olemassaolo muistutti hävitystä sodasta*

Lopullisen evakkoon lähdön kuvaukset ovat kahtiajakautuneita. Jotkut kuvaavat lähtöä äkilliseksi ja talvisodan aikaista evakuointia kaoottisemmaksi. Toisilla paikkakunnilla perheet olivat ehtineet valmistautua ja pystyivät ottamaan mukaansa omaisuutensa enemmän kuin talvisodan syttyessä. Kesäaikana tapahtunut evakuointi mahdollisti liikkumisen kävellen, pyörällä ja hevos-

saattuessa. (Myös Raninen-Siiskonen 1999.) Toistuva pakeminen kotiseudulta jätti kirveleviä muistoja. Jälleen piti etsiä kotia, asettua uudelle seudulle ja aloittaa koulunkäynti vieraassa ympäristössä. Evakkolasten koulunkäynnin pirstaleisuus lisääntyi eikä heitä kohdeltu enää yhtä hyvin. Sodan päätyttyä myös epäoikeudenmukaisuutta ja kiusaamista koettiin lisääntyvästi. Perheiden asuinolot muuttuivat tiheään, koska vanhempien työmahdollisuudet, kotien rakentaminen sekä elinkelpoisten tilojen ja toimeentulomahdollisuuksien löytäminen veivät monilta vuosia. Lapset joutuivat toistuvasti luopumaan solmimistaan kaverisuhteista ja etsimään uusia ystävyysuhteita.

Uusilla paikkakunnilla opettajilla oli täysi työ integroida uudet tulijat koululuokkiin. Sodan jälkeen taisi kaikkien suomalaisten kestokyky olla koetteilla. Opettajien tiukat otteet, kuten lapsen murteeseen puuttuminen, kuulostavat kohtuuttomalta. Jotkut opettajat osoittivat myös selkeää haluttomuutta joustaa tai huomioida tilanteita lasten kannalta:

”... ruotsin opettaja joulun alla 1944 määräsi lauantai-iltana kouluajan jälkeen koko luokan laiskanläksylle. Tunnin jälkeen rohkaistuin kysymään opettajalta, että saanko minä suorittaa laiskanläksyn heti, että joutuisin lauantai-iltana junaan. Hän sanoi, että vaikka olisi taivaaseen meno, niin kukaan ei saa armoa. ..Ope piti 10 min. arestissa. Koulu loppui klo 16 ja juna lähti klo 16. Koko kotimatkan pelkäsin pimeää ja itkin painava reppu selässä. En ollut vielä tottunut pimeässä kulkemaan. Muuten en ollut arka ja pelokas...”

Evakkolasten koulukokemuksia lukiessa nousee väkisin kysymys sota-ajan kivettämisestä aikuisista. Lasten asemaan eläytymisen

kyky on ollut monin paikoin äärimmäisen vähäistä. Muualta tulleita lapsia oli helppo pitää syntipukkeina. Jos luokassa ei kukaan osannut vastata oikein, nostatettiin evakot ylös ja heitä rangaistiin koko luokan puolesta. Osa lapsista joutui pilkatuksi perheensä ortodoksiuskonnon vuoksi. Evakkolapset hakivat kantaväestön arvostusta kilpailuvoitoilla ja muilla saavutuksilla. Menestyminen erityisesti urheilussa ja musiikissa on ollut eräs vahvasti evakkolapsijoukkoa määrittävä ominaisuus. Vahvuuksilla on lunastettu oma paikka tovereiden keskuudessa. (Myös Ilonen 2003, 115.) Tämän lisäksi vanhempien yhteiskunnallinen aktiivisuus ja kansalaistoimintaan osallistuminen auttoivat uusille paikkakunnille integroitumisessa. Merkittävistä saavutuksista oltiin ylpeitä:

”Karjalainen isoisäni, meidän ukko, sai aikaan sen, että meidän kotona alettiin pitää koulua, kun evakkolapsilla oli niin pitkä koulumatka. Syntyi UUSI KOULUPIIRI: Pysäkin koulu, n. 2000 lasta kävi sitä koulua. Kulttuuriteon teki siis mejän oma ukko! Rakennettiin uusi koulu. 50 vuotta koulu oli käytössä ja oli tarpeen. Nyt se on lopetettu, kun lapset loppuivat.”

Kuvattu esimerkki edustaa evakkoperheissä vallinnutta yleistä kiinnostusta yhteisen hyvän rakentamiseen. Lasten kiusaamista ja syrjintää ei ollut läheskään kaikilla paikkakunnilla. Tulkitseen, että muistelmassa pysähdyttiin tutkijalle kuvaamaan sellaisia kielteisiä tapahtumia, jotka eivät välttämättä aiemmin ole tulleet kuulluiksi. Myönteiset koulumuistot kuitattiin lyhyesti toteamalla, että koulu sujui hyvin eikä ketään kiusattu.

Tyttöjen ja poikien roolit koulussa ovat olleet erilaisia. Tyttöjen koulunkäyntiä leimasi kiltteys ja tottelevaisuus ja poikien koulun-

käyntiä kapina ja tottelemattomuus. Ennen sotaa ja jatkosodan aikana kiusaamiskokemuksissa ei sukupuolten välillä ollut merkittävää eroa. Sen sijaan talvisodan aikana ortodoksitaustaisilla pojilla oli muita evakkolapsia enemmän kiusaamiskokemuksia ja sodan päätyttyä myös ortodoksitaustaisten tyttöjen kiusaamiskokemukset lisääntyivät. (Riutamaa 2016, 114.)

Tutkimukseni vahvistaa myös Kanasen (2010, 83–86) johtopäätöksen siitä, että erityisesti ortodoksitaustaisia kohdeltiin alempiarvoisena ihmisryhmänä. Lasta haavoittavaa on ollut joutua ikätovereiden kiusaamaksi tai opettajien eriarvoisen kohtelun kohteeksi. Sallinen-Gimpl (2005, 27–28) toteaaakin eniten syrjintää esiintyneen juuri koululaisten keskuudessa.

Nykytiedon pohjalta syrjintää kokeneita evakkolapsia on kohdeltu rasistisesti. Vuonna 1970 voimaan tullessa YK:n yleissopimuksessa kielletään: ”...kaikkea rotuun, ihonväriin, syntyperään tahi kansalliseen tai etniseen alkuperään perustuvaa erottelua, poissulkemista tai etuoikeutta, jonka tarkoituksena tai seurauksena on ihmisoikeuksien ja perusvapauksien tasapuolisen tunnustamisen, nauttimisen tai harjoittamisen mitätöiminen tai rajoittaminen poliittisella, taloudellisella, sosiaalisella, sivistyksellisellä tai jollakin muulla julkisen elämän alalla”. (Valtiosopimus 37/1970.) Evakkolapset voivat palauttaa oikeudentuntonsa ja tarkastella kokemaansa lyhytterapian ja ratkaisukeskeisen lähestymistavan näkökulmasta: koskaan ei ole liian myöhäistä saada onnellinen lapsuus. Ajattelussa korostetaan ihmisen kykyä katsoa ikäviäkin asioita myönteisessä valossa ja nähdä vastoinkäymisistä selviytyminen voimavarana. (Furman 1997, 61, 90.)

Kivikkoisista koulutuspoluista huolimatta evakkolapset ovat kääntäneet vaikeat kokemuksensa elämässä eteenpäin ohjaavaksi

voimaksi. Tässä on auttanut kotikasvatus, jossa erityisesti sananlaskuilla varustettiin kohtaamaan vaikeuksia: ”Ei mittää pahhaa, ettei jottai hyvää” tai ”Käännä kasvot aina aurinkoon päin, niin varjot jää taaksesi”. Kokemukset ovat karaisseet ja kasvattaneet evakkolasten sisukkuutta. Tämä on auttanut erityisesti yrittäjiksi ryhtyneitä ihmisiä, jotka ovat ahertaneet ja ponnistelleet turvatakseen toimeentulonsa. Monet yrittäjätaustaiset kuvasivat menestyneensä alallaan hyvin.

## **Koulu antoi eväät, oppi tuli elämästä**

Millaista oppimista koulunkäynnistä ja elämäkulusta on jäänyt mieleen? Tätä on pohtinut Antikainen (1996), jonka innoittamana myös lukija voi kouluvuosiensa pohdiskella. Ihminen oppii pitkän elämänsä varrella kaikenlaista. Monet opitut asiat karttuvat huomaamatta eikä niitä juuri eritellä. Elämässä on kuitenkin tilanteita, jotka jäävät mieleen erityisinä oppimiskokemuksina. Evakkolasten merkittävässä oppimiskokemuksissa korostuivat luottamus elämässä selviytymiseen, sopeutumiskyky ja sisukkuus.

Sopeutumiskyky on evakkolapsilla näyttäytynyt eräänlaisena pelisilmänä. Evakkoperheet ovat avoimen uteliaasti lähestyneet uusia yhteisöjä ja osallistuneet yhteisiin tekemisiin. On katseltu ja kuulosteltu paikkakunnan tapoja sekä osallistuttu monenlaisten yhdistysten ja seurojen talkootöihin. Näin on ikään kuin ”uitu mukaan porukoihin”.

Sisukkuuden moni evakkolapsi lienee imenyt jo äidinmaidossa. Kasvatuksessa kulkevista sananlaskuista muisteltiin vanhempien lausumia: ”Sisulla eteenpäin, niin aurinko paistaa risukasaankin”



tai ”Kaikesta selviää kun on pakko”. Sisukkuuteen liittyy myös yksin pärjäämisen eetos. Sen kääntöpuolena on usein yksinäinen ja apua pyytämätön sisupussi, jonka pitää selviytyä omin voimin eikä voi luottaa muiden apuun. Sisukkuutta on tarvittu erityisesti monenlaisessa yritystoiminnassa, jota evakkolasten parissa on ollut runsaasti.

Elämän varrella läpikäytyt kokemukset ovat opettaneet sosiaalisia välittämistä, laajakatseisuutta ja suvaitsevaisuutta. Muistelijat vertasivat lapsuutensa kokemuksia tämän päivän pakolaisten kokemuksiin. Osattiin samaistua heihin, katsottiin elämää laajemmin kuin oman kylän kulmilta ja ymmärrettiin erilaisuutta. Moni kuvasi auttavansa sodan jaloista tulevia muukalaisia ja tarjoavansa apuaan vapaaehtoistyönä.

Vaikeuksista selviäminen ja pelkojen selättäminen ovat kasvataneet itseluottamusta. Vastauksissa kerrottiin keholliseen muistiin taltioituneista pelkotiloista, jotka ovat myöhemmin elämässä aktivoituneet vaikkapa kovista äänistä tai lentolaivueista. Työnteko on pitänyt ahdistavat tunteet loitolla. Matkan päästä omia ponnisteluja ja työhön uppoutumista uskallettiin myös kyseenalaistaa. Moni evakkolapsi toteaa, että olisi voinut tehdä hiukan vähemmän työtä ja viettää enemmän vapaa-aikaa. Luopuminen rakkaista asioista on tehnyt kipeää. Katkeroitumisen ja syyttelyn kanssa on kamppailtu. Kuitenkin jotain hyvin oleellista on opittu ihmisen osasta; on hyväksytty elämän tapahtumat osaksi omaa historiaa ja luovuttu velkomisesta. Koulukasvatuksen tarjoama oppi, erityistaitojen saavuttaminen ja ammatillisen pätevyyden tai tutkinnon suorittaminen jäivät aineistoni oppimiskokemuksista vähemmistöön. (Riutamaa 2016, 155.) Elämässä selviytymisen metataidot korostuivat vahvimmin, mikä on tullut esille myös muissa tutkimuksissa. (Jauhiainen 2011.)

*Kasvatusperintönä tulevaisuuden usko*

Jatkuvien muuttojen ja kouluvaihdosten vuoksi pysyvien kaverisuhteiden muodostuminen jäi monelta kouluikäiseltä evakkolapselta kesken, erityisesti kiusatuksi tulleilla. Aikuiset osasivat välttää konfliktitilanteita hiljaa sopeutumalla ja keskittymällä uudisraivaukseen sekä jälleenrakentamiseen. Evakkolapset arvioivat lapsuusperheensä olosuhteiden vaikutuksia koulutus- ja työuraansa. Selkeästi eniten kuvattiin keskeytyneen koulunkäynnin vaikuttaneen aikuisuuden työelämään. Synä olivat köyhyys, toistuvat muutot, varhainen työntekoon osallistuminen tai pitkät koulumatkat. Kouluttautumisesta kiinnostuneet evakkolapset ovat olleet määrätietoisia, sisukkaita ja yritteliäitä, kuten tästä esimerkistä näkyy:

”En kai anna vanhemmilleni koskaan anteeksi sitä, että en päässyt oppikouluun, vaan jouduin iltakoulussa opiskelemaan ja linja-autoilla matkustamaan n. 40 kilometrin matkan edestakaisin aina yömyöhään. Niin kovat kouluhalut minulla oli. Nyt eläkkeellä olen käynyt X:n iltalukiassa peruskoulun ja lukion. Kirjoittanut osan, siis realin ja äidinkielen, mutta ...minulle tuli Parkinson-tauti ja kirjoitukset keskeytyivät.”

Elinikäisen oppimisen periaate on jalkautunut hyvin osalle evakkolapsista. Tämä on tarjonnut tulevaisuuteen kannustavan mallin myös jälkipolville. Eräs kasvattajan tärkeimmistä tehtävistä onkin orientoida lapsi maailmaan luottamaan tulevaisuuteen ja elämän kantovoimaan (Värri 1997, 126–127).

Historia elää nykyhetkessä. Lapsen tunnekokemus on universaali riippumatta lähtöpaikasta. Evakkolasten ja tämän päivän sotilasten pelot ovat samankaltaisia. Evakkolasten koulukokemuksia

voidaan hyödyntää sotaa pakenevien lasten kotouttamisessa. Tärkeintä on tarjota lapselle hyväksyntää ja rakkautta. Niistä syntyy turvallinen kasvuympäristö, joka luo tilaa menetysten käsittelylle ja auttaa lasta näkemään tulevaisuuden mahdollisuudet.

## Lähteet

- Antikainen, A. 1996. Merkittävät oppimiskokemukset ja valtautuminen. Teoksessa A. Antikainen & H. Huotelin (toim.) *Oppiminen ja elämänhistoria*. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. Helsinki: BTJ Kirjastopalvelu, 251–296.
- Furman, B. 1997. Ei koskaan liian myöhäistä saada onnellinen lapsuus. 2. painos. Juva: WSOY.
- Hämäläinen, E. 2015. Evakkolasten kokemukset tarpeen tuntoa ja muistaa. <http://www.evakkolapset.fi/index.htm>. (Luettu 20.11.2015.)
- Ilonen, A. 2003. Elämäkoulu. Kouluikäisenä sodan kokeneiden siirtokarjalaisien oppimisen vaihtoehdot. Omakustanne.
- Jauhiainen, A. 2007. Mikael Soinisen koulutuspolitiikka ja kasvatustieteellinen tutkimus. Teoksessa J. Tähtinen & S. Skinnari (toim.) *Kasvatus- ja koulukysymys Suomessa vuosisatojen saatossa*. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura, 243–271.
- Jauhiainen, A. 2011. Ikääntyneet sukupolvet ja oppimisyhteiskunnan realiteetit. Teoksessa R. Rinne & A. Jauhiainen (toim.) *Aikuiskasvatus ja demokratian haaste*. Helsinki: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura, 216–241.
- Kananen, H. 2010. Kontrolloitu sopeutuminen. Ortodoksinen siirtoväki sotien jälkeisessä Ylä-Savossa (1946–1959). *Jyväskylä studies in humanities*, 144. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Kauppila, J. 1996. Koulutus elämänkulun rakentajana. Teoksessa A. Antikainen & H. Huotelin (toim.) *Oppiminen ja elämänhistoria*. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. Helsinki: BTJ Kirjastopalvelu, 45–102.
- Kirkinen, H. & Nevalainen, P. & Sihvo, H. 1995. *Karjalan kansan historia*. Porvoo: WSOY.
- Nurmi, V. 1984. *Kasvatuksen traditio*. Juva: WSOY.
- Riutamaa, E. 2016. Maan korvessa kulkevi – evakkolasten kasvukokemusten tunnemuistot ja hyvinvointi. Turku: Turun yliopiston julkaisuja. Sarja C: 424. Scripta lingua Fennica edita.
- Riutamaa, E. 2018. Salmilaisten evakkolasten tunnemuistot ja selviytyminen. Teoksessa J. Kokkonen (toim.) *Sama mua – uudet rannat. Salmilaiset 1948–2018*. Kuopio: Salmi-säätiö, 238–252.

- Sallinen-Gimpl, P. 1994. Siirtokarjalainen identiteetti ja kulttuurien kohtaaminen. Suomen muinaismuistoyhdistys. Jyväskylä: Gummerus.
- Sallinen-Gimpl, P. 2005. Kokemustieto täydentää historiaa. Teoksessa A. Kuorsalo & I. Saloranta. (toim.) Evakkolapset. Ajatus kirjat. Jyväskylä: Gummerus, 11–34.
- Savolainen, U. 2015. Muisteltu ja kirjoitettu evakkomatka. Tutkimus evakkolapsuuden muistelukerronnan poetiikasta. Joensuu: Suomen Kansantietouden Tutkijain Seura.
- Valtiosopimus. Asetus kaikkinaisen rotusyrjinnän poistamista koskevan kansainvälisen yleissopimuksen voimaansaattamisesta 37/1970. <http://www.finlex.fi/fi/sopimukset/sopsteksti/1970/19700037> (Luettu 18.8.2015.)
- Virta, I. 2001. Siirtoväen kansakoulukysymys sotavuosien Suomessa. Turku: Turun yliopiston julkaisuja. Sarja C: 169. Scripta lingua Fennica edita.
- Värri, V-M. 1997. Hyvä kasvatusta – kasvatusta hyvään. Tampere: Tampere University Press.
- Witting, M. 2016. Koulutustilastot: 74–84-vuotiaiden tutkinnot vuoden 2014 tilastosta summatason poimintana. Tilastokeskus. (Ilmoitettu sähköpostitse: 12.2.2016.)

Marjo Nieminen

# Korkeakouluopiskelijoiden elämä ja opintososiaaliset kysymykset SYL:n lyhytelokuvan representoimana vuonna 1953

## Johdanto

Artikkelissa tarkastellaan Suomen Ylioppilaskuntien Liiton tilaaman lyhytelokuvan, *"Isänmaan Toivon Kultainen Kirja"* (1953), näkökulmasta korkeakouluopiskelijoiden elämää ja opintososiaalisia kysymyksiä 1950-luvun alussa. Elokuvan valmistumisen aikoihin, lukuvuonna 1952–53 Suomessa oli neljätoista korkeakoulua, joissa opiskeli lähes 15.000 opiskelijaa (STV 1954, 305). Opiskelijoista miehiä oli hieman yli yhdeksäntuhatta ja naisia hieman vajaa kuusituhatta (STV 1954, 305). Artikkelissa pohditaan, millä tavoin lyhytelokuva käsitteli ja representoi opintososiaalisia kysymyksiä ja miten elokuva asettui osaksi SYL:n 1950-luvun alun toimintaa ja dokumenttielokuvien lajityyppiä.

Artikkeli avaa näkökulman lyhytelokuvaan visuaalisina lähteinä ja paikantaa yhtäältä lyhytfilmin dokumenttielokuvien historiaan ja toisaalta tuo näkyviin aineiston erilaiset analyysitasot. Esimerkiksi Inés Dussel (2013) on huomauttanut, ettei

visuaalista aineistoa pidä tulkita pelkkänä primaariaineistona, vaan samalla on otettava huomioon sen monitahoinen luonne, jossa yhdistyvät erilaiset teknologiat tai visuaaliset genret sekä tuotannon ja vastaanoton kontekstit (ks. myös Dussel & Priem 2017; Fendler 2017).

Vaikka lyhytelokuvan analyysi keskittyy korkeakouluopiskelijoiden opintososiaalisiin kysymyksiin kontekstoiden ne 1950-luvun alun korkeakoulujärjestelmän ja SYL:n historiaan, on elokuvan representaatioiden analyysissä hyödynnetty myös käsitteitä fyysinen, sosiaalinen ja kulttuurinen tila (käsitteistä ks. esim. Cook & Hemming 2011; Sillanpää 2017; Nieminen & Vuorio-Lehti 2003). Kun fyysinen tila paikantuu konkreettiseen ja materiaalliseen, viittaa sosiaalinen tila puolestaan sosiaalisiin tilanteisiin, käytänteisiin ja vuorovaikutukseen. Kulttuurinen tila tulee näkyväksi ja rakentuu käsitteissä, representaatioissa, symboleissa ja ideologioissa ja se on kiinteästi yhteydessä fyysiseen ja sosiaaliseen tilaan. (Cook & Hemming 2011; Sillanpää 2017; Nieminen & Vuorio-Lehti 2003.) Käsitteiden avulla pyritään avartamaan analyysiä ja tarkastelemaan, millaisiin fyysisiin tiloihin lyhytelokuvan representaatiot paikantuivat ja millaisia sosiaalisia ja kulttuurisia tiloja elokuvassa luotiin.

## Lyhytelokuva aineistona

Lyhytelokuvan tilaaja oli Suomen Ylioppilaskuntien Liitto, joka oli perustettu vuonna 1921 Suomen Ylioppilaskunnan (myöhemmin Helsingin Yliopiston Ylioppilaskunta, HYY) ja Åbo Akademis Studentkårenin yhteistyöjärjestöksi. Liiton synnyn taustalla oli itsenäistymisen jälkeisen ajan tarve luoda kansainvälisiä suhteita, mikä suomalaisten ylioppilaiden kohdalla merkitsi toivot-

ta päästä jäseneksi kansainväliseen opiskelijajärjestöön CIE:iin (Confederation Internationale des Étudiants). (Harmo 1971, 10–11.) Laura Kolbe (1993) on todennut, että SYL oli pitkälle 1950-luvulle HYI:n työrukka, jonka politiikka oli HYI-ve-toista ja jonka aloitteet tulivat HYI:lta (Kolbe 1993, 8). Helsingin Yliopiston Ylioppilaskunnan vahva ote johtui SYL:n organisa-tiorakenteesta, jonka seurauksena helsinkiläisillä yliopisto-opis-kelijoilla oli määrällinen enemmistö liiton päättävissä elimissä (Harmo 1971, 126–128; Kolbe 1993, 8). 1950-luvun alussa SYL:n toiminta painottui kansainvälisyyden lisäksi opiskelijoiden opin-tososiaaliisiin kysymyksiin ja sitä kautta ylioppilaspolitiikkaan (Harmo 1971, 133–134; Kolbe 1993, 217–254; Ketonen 2001, 69, 379–380).

Lyhytelokuva *”Isänmaan Toivon Kultainen Kirja”* valmistui vuon-na 1953, ajanjaksona (1933–1964) jolloin lyhytelokuvien tuo-tanto oli runsasta niille myönnettyjen veronalennusten vuoksi (Uusitalo 1978, 388). Lyhytelokuvia esitettiin elokuvateattereissa ennen varsinaista pääelokuva, jonka pääsylippuveroa sai alentaa viisi prosenttia, jos esitykseen sisältyi ”vähintään 200 metrin mit-tainen, Suomessa valmistettu täydefilmi, joka on katsottava tiede-, opetus-, tai taidefilmiksi tai kuvaa maan elinkeinoelämää”. 200 metrin mittainen elokuva tarkoitti käytännössä noin seitsemän minuutin pituista elokuva. Lyhytelokuvia suosiva verolainsää-däntö teki niiden valmistamisesta liiketaloudellisesti kannattavaa ja loi dokumentaaristen elokuvien markkinat. Valtion myöntä-mät verohelpotukset yhtäältä tukivat elokuvateollisuutta, toisaal-ta valtio kontrolloi alaa Valtion elokuvatarkastamon ja filmisen-suurin avulla. Käytännössä tarkastamo tarkasti jokaisen elokuvan ja sillä oli valta kieltää tai sallia elokuvan esittäminen kokonaan tai osin sensuroituna. Lisäksi tarkastamo päätti elokuvien vero-kohtelusta ja lyhytelokuvien kohdalla siitä, kuuluiko elokuva ase-

tuksessa mainittuihin genreihin, toisin sanoen kuuluiko elokuva niin sanottuihin ”veronalennusfilmeihin”. (Sedergren & Kippola 2015, 11–13.)

*”Isänmaan Toivon Kultainen Kirja”* oli Fennada-Filmin valmistama ja sen juoni on saman tyyppinen kuin vuonna 1947 valmistuneessa Finlandia-kuvan lyhytelokuvassa ”On elo ylioppilaan...”, joka kertoi hirtehumoristisesti fiktiivisen ylioppilas Suomelan saapumisesta opiskelemaan Helsinkiin ja hänen opiskelija-asunonetsinnästänsä (Sedergren & Kippola 2015, 289–290). ”On elo ylioppilaan”-lyhytelokuvan tilaajana oli Helsingin yliopiston ylioppilaskunta (Sedergren & Kippola 2015, 289) ja *”Isänmaan Toivon Kultainen Kirja”* taustalla puolestaan toimi Suomen Ylioppilaskuntien Liitto. Kummatkin elokuvat päättyivät vetoomukseen avustaa taloudellisesti yliopisto-opiskelijoita.

Myös lyhytelokuvan nimi *”Isänmaan Toivon Kultainen Kirja”* viittasi filmin loppuun, jossa vedottiin katsojiin rahalahjoitusten toivossa. Kun elokuvan kertojääni kiitti tukijoita, kuvattiin visuaalisesti ’kultaisen kirjan’ sivuja ja nimettiin avustuksia antaneita yrityksiä: ”Kiitollisena siitä tuesta, jota liitto on tässä työssä saanut niin hyvin teollisuus- ja liikelaitoksilta kuin eri yhteisöiltä ja yksityisiltä, liitto on perustanut Isänmaan toivon kultaisen kirjan. Tähän kirjaan haluavat isänmaan toivot, opiskeleva nuorisomme, ikuistaa teidänkin nimenne.” Elokuvan narraatio asemoi opiskelijat – ”isänmaan toivoina” – Suomen tulevaisuuden rakentajiksi, joiden hartioilla lepäsi positiivinen odotus.

Sedergren ja Kippola (2015, 289–290) ovatkin todenneet, että ”On elo ylioppilaan...”-elokuvan valistuksen visiot olivat suunnattu akateemisen arvotaustan ja loppututkinnon omaaville hyvän-



tekijöille. Sama tendenssi on vallalla myös elokuvassa ”*Isänmaan Toivon Kultainen Kirja*”. Cabeleiran, Martinsin ja Lawnin (2011) mukaan dokumentteja voidaan käyttää visuaalisen suostuttelun teknologiana. ”*Isänmaan Toivon Kultainen Kirja*” hyödyntää narraatiossaan elokuvallisia keinoja, jotka tekevät siitä hauskan ja miellyttävän katsoa ja siten sen kuvallinen ilmaisu ja sen esittämät vetoomukset on katsojan helppo hyväksyä.

Yliopisto-opiskelusta oli valmistunut vuonna 1951 lyhytelokuva myös hieman toisesta näkökulmasta. Lyhytelokuvaa ”*Kolme valkolakkaa*”, jossa esiteltiin Turun yliopistoa ja Ylioppilaskuntaa, esitettiin oppikouluihin suunnatuilla valistuskiertueilla tarkoituksena tehdä tunnetuksi lukiolaisille ja erityisesti abiturienteille yliopistoa ja yliopisto-opiskelua Turussa. Kiertueet suuntautuivat ympäri Suomea ja esimerkiksi vuonna 1952 kiertue kävi yhteensä 51 koulussa. Tavoitteena oli käydä Helsinkiä lukuun ottamatta jokaisessa suomenkielisessä oppikoulussa kerran kolmessa vuodessa ja tärkeimmillä alueilla useammin. (Ketonen 2001, 83–85; Uusitalo 1978, 349.) Vaikka lyhytelokuva ”*Isänmaan Toivon Kultainen Kirja*” oli suunnattu abiturienttien sijasta enemmänkin mahdollisille rahoittajille, se paikantui osaksi näitä korkeakoulutusta kuvanneita elokuvia.

Lyhytelokuvan ajallinen konteksti on 1950-luvun alku ja sen tapahtuma-aika (intrinsic historical level; the “when” of the film’s narrative; ks. May 2010) ja tuotantoaika (the extrinsic historical level; the “when” of the film’s creation; ks. May 2010) olivat samat. Sodanjälkeisten dokumenttielokuvien voidaan luonnehtia visualisoineen ja äänittäneen edistyksen ja valistuksen hyväksi määrittämiä arvoja ja peilanneen nähtäväksi modernisaation materiaaliset toiveet ja elämäntavan. Sedergren ja Kippola kirjoittavatkin dokumentin utopioista, jotka avautuivat valkokankaalta

omaan aikaansa ja sen yli parempaan todellisuuteen. (Sedergren & Kippola 2015, 21–22.) Tätä taustaa vasten tarkasteltuna *”Isänmaan Toivon Kultainen Kirja”* loi katsojan eteen positiivisen ja tulevaisuuteen kurkottavan näkymän, jossa yliopisto-opiskelulla oli merkittävä sija.

Lyhytelokuvan analyysissä on kiinnitetty huomiota tapahtumien lisäksi musiikkiin, kertojaääneen, kuvakulmiin, perspektiiviin ja valaistukseen (ks. esim. Cunningham 2000). Lisäksi elokuva on analysoitu ilman ääntä ja selostajan puhe on myös litteroitu tekstiksi (ks. esim. Warmington & Grosvenor 2011). Samalla on paikannettu elokuva sen konteksteihin: yhtäältä elokuvan valmistusajan korkeakoulu- ja yhteiskuntakontekstiin että elokuvan tuotannon kontekstiin. Koska tuotannon tavat ja genren konventiot vaikuttavat elokuvan kuvallisiin ja visuaalis-äänellisiin konstruktioihin (ks. myös Warmington, Van Gorp & Grosvenor 2011; Nieminen 2018), on analyysissä kiinnitetty huomiota lyhytelokuvaan veronalennuselokuvana ja sen rooliin aikalaisilmausta käyttäen tiedotuskuvana (ks. Sedergren & Kippola 2015, 26, 289–290).

Lyhytelokuva oli jälkiäänitetty studiossa ja siihen oli kertojaäänien lisäksi lisätty taustamusiikki (ks. Sedergren & Kippola 2015, 14). Musiikki on selostajaäänien ohella keino, jolla voidaan ohjata katsojan huomiota ja luoda assosiaatioita ja mentaalisia mielikuvia (Cabeleira, Martins & Lawn 2011; Cunningham 2000). Lyhytelokuvan musiikki oli tyypillinen 1950-luvun suomalainen elokuvamusiikki, joka musiikillisesti muistutti pitkien elokuvien taustamusiikkia. Musiikki loi rytmisyydellään positiivisviritteisen tunnelman elokuvaan ja vahvisti sen kuvallista viestiä.

## Elokuvan juoni ja korkeakouluopiskelijoiden representaatiot

Lyhytelokuva alkoi kuvauksella nuoresta ylioppilaasta, Ritvasta, joka ylioppilaaksi tulon jälkeen lähti opiskelemaan Helsinkiin. Päähenkilö Ritva esitettiin elokuvassa pikkukaupunkitausesta nuorena naisena ja hän kontekstoitui alkukuvien perusteella hyvin toimeentulevaan keskiluokkaan, kun elokuvan alku avasi pienen näkymän hänen lapsuudenkotiinsa. Kodin tyylihuonekalut ja taulut seinillä sekä Ritvan, pikkusisaren ja vanhempien vaatetus loivat mielikuvan hänen sosiaalisesta asemastaan ja lapsuudenkodin kulttuurisesta positiosta.

Elokuvan sekä kuvallinen että kerronnallinen representaatio paikansi lukiosta valmistumisen yhdeksi elämän nivelvaiheista, joka tarjosi nuorelle mahdollisuuden opiskeluun ja elämänvalintoihin. Lyhytelokuvan alun narratiivissa käytettiin myönteistä, valoisaa kerrontaa ja se kantoi mukanaan ylioppilaaksi valmistumisen positiivisia konnotaatioita. Suomifilmimäisen musiikin avulla korostettiin ja luotiin mielikuvia valkolakin hohdokkuudesta, samalla kun elokuvan kertojaääni maalasi lähes runollisin sanakääntein tilannekuva: ”Valkolakki, vuosien työn ja ahkeroinnin tulos on eräs välitasanne elämän porrasaskelmilla ja ovi uuteen maailmaan. Tällä hetkellä hymyilee elämä. Kaikki on valoisaa, ruusuista ja helppoa.”

Valkolakin symboliikka oli läsnä heti elokuvan alusta lähtien, kun Ritva opiskelukaupunkiin lähtiessään painoi ylioppilaslakin päähänsä. Ylioppilaslakki oli vakiinnuttanut paikkansa yleisenä ylioppilaspäähineenä 1800-luvun lopulta lähtien (Kaarninen & Kaarninen 2002, 142) ja se säilyi ylioppilaiden arkisena kesäpäähineenä pitkälle 1950-luvulle. Ylioppilaslakkia käytettiin

akateemisuuden tunnuksena myös erilaisissa kunniatehtävissä, ulkomaankomennuksilla ja stipendiaattivierailuilla. (Kolbe 1993, 195–196.) Ylioppilaslakki symbolisoi puhtautta, nuoruutta, ihanteellisuutta, toiveikkuutta ja kevättä (Kolbe 1993, 195) ja lyhytelokuvassa lakin symboliikka loi osaltaan kuvallista kerrontaa, jossa ylioppilastutkinnon jälkeinen korkeakouluopiskelu yhdistyi tulevaisuuden uskoon ja positiivisiin odotuksiin.

Lyhytelokuva konkretisoi ylioppilaslakin lisäksi korkeakouluopiskelijoiden muuta pukeutumista. Elokuvan henkilöiden vaatetus oli ajan akateemisen tavan mukaan moitteettoman siisti; naisilla jakkupuku, hame tai leninki, miehet puolestaan pukeutuivat kokopukuun, kauluspaitaan ja solmioon. Päällystakkina käytettiin popliinitakkia. Pukeutuminen ja ulkonäkö heijastivat korkeakouluopiskelijaidentiteettiä, jonka osa hyvät käytöstavat ja pukeutuminen olivat ja jonka esimerkiksi maaseudulta tulleet tai taustaltaan työväenluokkaiset opiskelijat ottivat omakseen. Tapa- ja pukeutumiskulttuurin omaksumisessa oli Ylioppilaskunnalla tärkeä asema 1940- ja 1950-luvuilla. Laajemmin kyse oli ylioppilastutkinnon ja korkeakouluopiskelun yleisestä arvostuksesta, opiskelijoiden omasta identiteetistä ja heidän julkisesta roolistaan sivistyneistöön kuuluvina. (Kolbe 1993, 198–201.)

Kohtauksessa hyödynnettiin myös humoristista kerrontaa ylioppilaiden ensi ajatuksista opiskelun alussa: ”Lakin saatuaan nuori ylioppilas helposti luulee olevansa elämänsä huipulla ja uskoo koko maailman lepäävän jalkainsa juuressa.” Tilanteen visualisoinnissa kuvattiin nuorta opiskelijamiestä, jonka toinen jalka lepäsi karttapallon päällä ja jonka katse tähyili eteenpäin. Kohtauksen aihe, elokuvan kertojaäänänen narraatio sekä alhaalta ylöspäin-kuvakulma, jossa yliopiston rakennus muodosti taustan, loivat

pienellä mahtipontisuudellaan lyhytelokuvaan kepeän ja humoristisen tunnelman.

Elokuvan alun representaatiossa yliopisto-opiskelu näyttäytyi yhtäältä itsestään selvältä vaihtoehdolta ylioppilaaksitulon jälkeen; toisaalta se kuvattiin vain yhdeksi mahdollisuudeksi erilaisten jatko-opintoreittien joukossa: ”Eteen aukeavat mahdollisuudet toisensa jälkeen ja monia teitä tulevaisuuteen. Eräs niistä on korkeakouluopiskelun tie.” Elokuva kuitenkin keskittyi pelkästään korkeakouluopiskeluun, eikä sen enempää nimennyt muita opiskelupaikkoja. Vaikka elokuva on kokonaisuudessaan sävyllään positiivinen ja koulutusmyönteinen, paikoitellen jopa humoristinen, samalla yliopisto-opiskelu kuvattiin työtä vaativana, kuten lyhytelokuvan kertojaääni totesi: ”Tämä tie, jolle usein lähdetään ehkä sen enempää harkitsematta, ei suinkaan ole ainoa, eikä helppoin. Päinvastoin se merkitsee vuosien kieltämyksiä, työtä ja vaikeuksia.”

Lyhytelokuvan juoni rakentui kerronnasta, jossa tuotiin esille opiskelijoiden opiskeluiden yhteydessä kohtaamat vaikeudet sekä esiteltiin niiden ratkaisuja. Elokuvan representaatioissa opiskelijaelämän suurimmiksi ongelmakohtiksi nimettiin asuntokysymys, opiskelu- ja uravalinnat, opiskelun rahoitus sekä terveyteen kohdistuneet uhat. Ongelmat olivat ylioppilashuollon erityiskysymyksiä, joissa SYL:llä oli ollut aktiivinen rooli (Kolbe 1993, 217–254). Ylioppilaskuntien toiminnassa näkyi hidas aatteellinen murros, jossa ylioppilaskuntien kiinnostuksen kohteeksi tulivat opiskelijoiden välittömät konkreettiset tarpeet. Siirryttiin kollektiivisesta kokonaisedun näkökulmasta, joka oli ollut vallalla sotaa edeltäneenä aikana, individuaalisempaan opiskelijoiden yhteistä etua painottaneeseen toimintaan. Samalla opiskelijoiden konkreettisiin ongelmiin tarttuminen ja palveluiden tuottaminen

olivat käyttökelpoinen tapa puolustaa sodanjälkeisen ajan poliittisessa ilmapiirissä ylioppilaskuntien olemassaoloa. (Ketonen 2001, 69, 379–380.)

## Asuntopula ja opiskelijan oma tila

Lyhytelokuvan narraatio ylioppilas-Ritvan saapumisesta opiskelupaikkakunnalle johdatti katsojan ensimmäisen vaikeuden – asuntopulan – äärelle, jota elokuvan kertojaääni kommentoi: ”Mutta hän on pian havahtuva kylmään todellisuuteen huomattessaan olevansa vaikeuksistaan ensimmäisen, asuntopulan, edessä.” Elokuvan kohtauksessa Ritva ei saanut yhden huoneen alivuokralaisasuntoa, koska se oli ehditty vuokrata toiselle. Kohtaus konkretisoi asuntopulanteen kurjuutta opiskelijoiden kannalta, kun alivuokralaisasunnon ovi kiskaistaan nopeasti kiinni Ritvan nenän edestä.

Asuntopula oli ollut sotien jälkeisen ajan ylioppilassukupolvien ongelma kaikissa sotaa käyneiden maiden suurimmissa kaupungeissa ja esimerkiksi Helsingissä asuntopulaa lisäsi opiskelijamäärien kasvu, sodan aiheuttamat vauriot, siirtoväen asuttaminen ja maaltamuutto (Klinge 1970, 253–255; Kolbe 1993, 221–224). Asuntopulaa oli pyritty lieventämään vuonna 1940 käyttöön otetulla vuokrasäännöstelyllä ja heti sodan jälkeen annetuilla kaavamääräyksillä, joiden tarkoituksena oli saada kerros- ja omakotitalojen ullakot asunnoiksi. Vuosina 1947–49 oli ollut käytössä muutto- ja asumislupajärjestelmä, joka käytännössä tarkoitti sitä, että muuttajalla oli oltava huoneenvuokralautakunnan todistus oikeudesta asua paikkakunnalla. (Lempinen 1997, 72.) Lyhytelokuvan kuvaamisen aikoihin 1950-luvun alussa vuokrasääntelyä oli jo paikoin purettu, mutta suurimmissa kaupungeissa se jatkui aina vuoteen 1961 saakka (Lempinen 1997, 72, 112).

Lyhytelokuvan asunto-ongelma -kohtauksessa oli suora viittaus aiempaa ”*On elo ylioppilaan...*”-elokuvaan, jossa päähenkilö, opiskelija Suomela joutui asuntopulan vuoksi väestönsuojan asukiksi (ks. Sedergren & Kippola 2015, 289). Kahden lyhytelokuvan välillä tapahtunutta vuokra-asuntotilanteen paranemista kuvaasi se, että ”*Isänmaan Toivon Kultainen Kirjan*” päähenkilö Ritva ei elokuvan kertojaäänän mukaan enää tällaiseen vaihtoehtoon joutunut turvautumaan. Elokuva viittasi siihen, että heti sodan jälkeen, syksyllä 1945 osa Helsingin yliopiston opiskelijoista oli joutunut asumaan väestönsuojaan järjestetyissä tilapäismajoitus-tiloissa (Klinge 1970, 255). Kertojaäänän lisäksi lyhytelokuva visuaalisesti havainnollisti väestönsuojan ankeutta ja ahtaita tiloja, joita 1940-luvun lopussa oli jouduttu käyttämään.

Opiskelijoiden oma tila representoidaan elokuvassa hyvinkin konkreettisesti opiskelija-asuntotuotannon kuvauksissa ja katsojalle esiteltiin uusia ylioppilasasuntoloita, joita näiden kahden lyhytelokuvan välisenä aikana oli ylioppilaskuntien aloitteesta rakennettu. Kuvissa uudet asuntolat hohtivat uutuuttaan ja samalla elokuvan kertojaääni korosti sekä ylioppilaskuntien omaa aktiivisuutta että tilanteen vaativan edelleen panostusta, myös muilta kuin ylioppilaskuntien liitolta:

Suurimpien vaikeuksien keskellä ylioppilaat tarttuivat omatoimisesti ohjaksiin. Helsingin yliopiston ylioppilaskunta polkaisi maasta oman Domus Academica -kompleksinsa, turkulaiset ylioppilaskunnat omat asuntolansa, satakuntalainen osakunta omansa. Teekkarit saattoivat todeta, että Otaniemi oli, teekkarikylä tehtiin. Viimeisimpiä saavutuksia ovat Svenska handelshögskolas studentkårin asuntola ja agraarikylä ja noin parituhatta opiskelijaa saa vuosittain oman boksinsa Suomen ylioppilaskuntien liiton asunnonvälityksen kautta. Ja kuitenkin tämä kaikki on vain osaratkaisu.

Lyhytelokuva pyrki luomaan asuntotuotannosta positiivisen vaikutelman, kun se listasi eri ylioppilaskuntien rakennushankkeet. Elokuvan viesti oli suunnattu mahdollisille rahoittajille, jotta he myös tulevaisuudessa olisivat suopeita ylioppilaskuntien rakennustoiminnalle. Esimerkiksi vaikka Turun ylioppilastalon rakentaminen rahoitettiin pääasiassa lainoilla, ilman ylioppilaskunnan aktiivista keräystoimintaa ei se olisi pystynyt huolehtimaan omasta rahoitusosuudestaan (Lempinen 1997, 112; Ketonen 2001, 106–115). Ylioppilaskunnan rakennushankkeiden ja lahjoituskeräysten yksi onnistumisen edellytys oli ollut, että opiskelijoiden julkisuuskuva oli myönteinen. Ylioppilaskunta otti varovaisen ja kriittisen kannan poliittisina pidettyihin hankkeisiin ja halusi määrittellä selkeästi rajan puoluepolitiikan ja isänmaallisuuden välille. Ylioppilastalojen rakentamista pidettiin kansallisenä asian, jota yksityisten lahjoittajien lisäksi valtion odotettiin tukevan. (Ketonen 2001, 73–74, 379.)

Asuntopula-kohtauksen lisäksi lyhytelokuvassa opiskelijan fyysinen tila rakentui konkreettisista asumis-, opiskelu- ja vapaa-ajan paikoista. Heti elokuvan alkupuolella tuotiin esille yksityisen, oman tilan välttämättömyys opiskelun etenemisen kannalta: ”Mikä nyt eteen, ainakaan näin eivät luvut edisty, sillä opiskelu korkeakoulussa ei ole vain pelkkää luentojen kuuntelemista, vaan vaatii myös uutteraa työtä yksinäisyydessä ja hiljaisuudessa ja sitä varten ylioppilas tarvitsee oman, vaikka vaatimattomankin lukukammion.” Narraatiossa opiskelu määrittäytyi toiminnaksi, joka vaatii työtä joko yksin tai yhdessä, ja samalla se esitti vaateita myös fyysisen paikan suhteen: sen piti antaa mahdollisuus yksinoloon ja hiljaisuuteen. Visuaalisesti yksityinen opiskelutila representoitiin usein kirjoituspöydän ja tuolin tai sängynkulman ja pöydän avulla, jotka rajasivat oman tilan ja paikan. Ainoa julkinen, opiskeluun suoraan liittyvä tila oli



kirjasto, sillä elokuva ei sisällä luentosalikuvia. Opiskelun vaativuus ja intensiivisyys konkretisoitiin yhtäältä kirjoja ja kirjapienoja pursuavien pöytien ja kirjaston kirjahyllyjen kautta ja toisaalta esimerkiksi kirjakasojen ääreen nukahtaneen opiskelijan avulla.

## **Representaatioita ura- ja opiskeluvalinnoista**

Lyhytelokuvan representaatioissa ura- ja opiskeluvalinnoista kertonta keskittyi yhtäältä ammatinvalinnan vaikeuteen ja toisaalta ohjauksen ja opintoneuvonnan merkitykseen. Kun elokuvan kertojaäänäen avulla tuotiin esille opiskeluvaihtoehtojen moninaisuutta yliopistossa, visualisoitiin opintojensa ääressä uurastavia opiskelijoita, jotka opiskeluidensa lomassa pohtivat omien valintojen oikeellisuutta: ”Maassamme on kaksitoista korkeakoulua ja niissä yhteensä tiedekuntia ja opintosuuntia kymmenittäin. Valinta on vaikea ja oikean valitseminen vielä vaikeampaa. Olenkohan sittenkään lähtenyt oikealle uralle? Teenkö turhaa työtä?”. Elokuvan representaatiossa opiskelupaikan vaihtaminen nähtiin tuhlauksena, jota piti välttää: ”Kuinka usein opiskelija joutuu-kaan toteamaan valinneensa väärin ja siirtymään kesken kaiken toiseen tiedekuntaan uudelle opintoalalle. Kannattaako tällainen tuhlaus? Ei.”.

Visuaalisessa kerronnassa hyödynnettiin kuvia opiskelijasta opinto-ohjauksessa sekä fiktiivistä lavastetta, jossa opiskelija saapui tiedon puutarhaan, jonka tienviitat opastivat eri tieteenaloille (tekniikka, filosofia, uskonto, lakitiede, lääketiede) tai näyttivät aivan päinvastaiseen suuntaan rappiolle-tienviitalla. Fiktiivinen kertonta toi esille vaihtoehtojen runsauden ja loi käsityksen opintojen välttämättömyydestä tulevaisuuden kannalta. Opiske-

lemattomuus tai opiskeluihin kiinnittymättömyys representoitiin rappingin tieksi ja elokuva korosti kertojaäänineen ohjauksen merkitystä: ”Tarvitaan tehokasta ammatinvalinnan ohjausta ja opintoneuvontaa”.

Ammatillinen suuntautuminen oli korostunut sotien jälkeisessä yliopistoeleämässä ja sekä SYL:n että tiedekuntajärjestöjen merkitys oli lisääntynyt työelämään orientoivina organisaatioina (Kolbe 1993, 236), mikä näkyi myös lyhytelokuvan representatioissa. SYL ja Tiedekuntajärjestöjen Keskustoimikunta (TKT) olivat ajaneet opintoneuvonnan parantamista, ja suunnitelmat olivat johtaneet opintotoimikunnan perustamiseen Helsingin yliopistoon vuonna 1948 ja opintoneuvonnan aloittamiseen eri tiedekunnissa (Kolbe 1993, 243). Ammatillinen suuntautuminen ja opinto-ohjauksen korostaminen 1940-luvun lopussa heijasti sitä epävarmuutta, jota sotien jälkeiset sukupolvet tunsivat ylioppilaiden määrän lisääntyessä. Jälleenrakennusaika ja yhteiskunnallinen tilanne vaikuttivat myös opiskelijoiden tulevaisuudenodotuksiin, vaikka huoli työllisyydestä esimerkiksi tilastojen valossa olikin monen alan kohdalla aiheeton. Lievää ylitarjontaa 1950-luvun alussa oli ainoastaan lakimiehistä, kemisteistä, geologeista, agronomeista sekä metsänhoitajista, ja näidenkin alojen työmarkkinatilanteen odotettiin kohenevan pikaisesti. (Kolbe 1993, 243, 459–460; Ylioppilaan kirja 1951; Ylioppilaan kirja 1954.)

Elokuvasa tuodaan esille SYL:n vuodesta 1936 lähtien julkaissama Ylioppilaan kirja, jossa oli perustietoja eri yliopistoista ja tiedekunnista, muista koulutusmahdollisuuksista (esim. lastentarhanopettajankoulutuksesta, kotitalousopistoista, sairaanhoitajakouluista, kadettikoulusta), opiskelijajärjestöistä, opintojen rahoituksesta, opintoneuvonnasta, kansainvälisestä ylioppilas-

toiminnasta, korkeakouluopiskelijoiden terveydenhuollosta ja muista opiskelijoiden sosiaalisista olosuhteista. Vuoden 1951 painoksessa esiteltiin myös Helsinkiä ja Turkuja opiskelukaupunkeina. Lisäksi kirja sisälsi työmarkkinakatsauksen, jossa tarkasteltiin, millaisiin työtehtäviin eri aloilta sijoituttiin sekä niiden työllisyystilannetta. Katsauksissa työllisyysnäkömät suurimmalla osalla aloista arvioitiin sangen hyviksi, kun niillä todettiin olleen ”puutetta” tai peräti ”huutavaa puutetta” työvoimasta. Vuoden 1954 Ylioppilaan kirja mainitsi ammatinvalinnan ohjauksen osalta uutuutena Työterveyslaitoksen aloittaman uusille ylioppilaille suunnatun ohjaustoiminnan. (Ylioppilaan kirja 1951; Ylioppilaan kirja 1954.)

Vaikka lyhytelokuvan narraatiossa SYL:n Ylioppilaan kirjan oli opiskelijoiden ”elämänuran valinnan helpottamiseksi” julkaistu, elokuva samalla korosti, että ammatinvalinnan ohjaus oli ”kokonaisuutena vielä täysin järjestämättä ja vaati valtiovallan keskitettyä ja nopeaa toimintaa.” Elokuvasa oli jo kuultavissa vaateita valtion keskitetystä toiminnasta korkeakoulutusjärjestelmän suhteen. Vuonna 1950 oli eduskunnassa esitetty toivomusaloite koulutusjärjestelmää koskeneen valtakunnansuunnittelun käynnistämisestä. Asetetun komitean ensimmäinen mietintö valmistui samana vuonna lyhytelokuvan kanssa ja siinä ensimmäistä kertaa linjattiin koko koulutusjärjestelmän tavoitteeksi työvoimantarpeen arvioinnin sijasta koko ikäluokan kouluttaminen. Päämäärä tarkoitti uusien korkeakoulujen perustamista ja hajasijoittamista. Käytännössä uusi korkeakoulupolitiikka ja keskusjohtoinen ohjaus, joka tähtäsi yhteiskunnallisen kehityksen ohjaamiseen ja hallintaan, konkretisoitui vasta seuraavalla vuosikymmenellä 1960-luvun korkeakoulujärjestelmän muutoksessa. (Ikonen 2011, 230–231; Nevala & Rinne 2012, 205–209.)

## Rahahuolet opiskelijoiden vaikeutena

Yksi elokuvan kerronnallisista representaatioista oli rahahuolten painama opiskelija. Visuaalisesti tilanne luotiin opiskelijan avulla, joka näytti tyhjää taskunpohjiaan tai joka kahvilassa laskua maksaessaan kaivoi tyhjää lompakkoaan joutuen turvautumaan elokuvan päähenkilön Ritvan taloudelliseen apuun. Humoristista kerrontaa täydensi elokuvan kertojaääni:

Hmm. Täällä ei ole ketään. Eikä täälläkään. Opiskelijalle tuttu tilanne. Kas lukukausimaksut vaativat rahaa, kirjat maksavat ja muut välineet maksavat ja syödäkin pitäisi. Opiskelun rahoitus ei ole pulmista vähäisimpiä, sillä pelkästään eläminen vieraalla paikkakunnalla kysyy suuria summia. Tilapäisissä pulmissa löytyy väliaikaisratkaisuja, kuten Ritvan vippi, joka tällä kerralla pelastaa tilanteen, mutta ei suinkaan luo pohjaa opiskelulle.

Ratkaisuna opintojen rahoitusongelmaan elokuva tarjosi rahastoja, opintolainaa sekä työssäkäyntiä. Lyhytelokuva nimesi rahoituslähteeksi erityisesti vähävaraisten ja lahjakkaiden opiskelijain tueksi perustetun ylioppilaiden yleisen opintolainarahaston, jonka perustamisessa myös SYL oli ollut aktiivisesti mukana. Opintojen rahoitus oli ollut SYL:n toiseksi tärkein ponnistusten kohde 1940-luvulta lähtien (Kolbe 1993, 225), mikä tuli hyvin esille lyhytelokuvassa, vaikka se ei muuten syvällisemmin pureudukaan tähän kysymykseen.

Sotien jälkeisenä aikana opiskelijoilla oli vanhemmilta saadun taloudellisen tuen lisäksi käytännössä vain muutamia mahdollisuuksia rahoittaa opintojaan. Sodasta palanneille ylioppilaille ja myöhemmin myös varattomille opiskelijoille oli valtion budjetista vuoteen 1953 saakka järjestetty korottomia opintolainoja,

joiden määrä oli kuitenkin ollut vaatimaton. Tämän lisäksi opiskelijoilla oli mahdollisuus anoa erilaisia stipendejä. Vuonna 1947 stipendien turvin opiskeli kuitenkin vain noin prosentti opiskelijoista. Vaikka korkeakoulustipendijärjestelmää uudistettiin vuonna 1948, säilyi stipendejä saaneiden ylioppilaiden joukko edelleen varsin pienenä. (Kolbe 1993, 225–229; Autio 1995, 12–17.) Opiskelun rahoituslähteenä lyhytelokuva nosti esille vuonna 1946 perustetun ylioppilaiden lainarahaston, jonka peruspääoma oli saatu Postisäästöpankilta ja jonka toimintaan myös SYL vai-kutti. Rahasto toimi Helsingin yliopistossa ja siitä myönnettiin hakemuksesta lainoja kaikkien korkeakoulujen vähävaraisille ja varattomille opiskelijoille. Taloudellisesti niukkojen olojen takia lainoja voitiin kuitenkin aluksi myöntää 1940-luvun lopussa käytännössä vain yhden lukuvuoden opiskeluun. Vaikka opintolainatoiminnan alkaminen korjasi korkeakouluopiskelijoiden opintososiaalisia oloja aluksi todellisuudessa verraten vähän, oli valtakunnallisen järjestelmän alkuun saattamisen periaatteellinen merkitys tätä suurempi (Kolbe 1993, 225–229; Autio 1995, 12–17), mitä lyhytelokuvakin painottaa.

Lainarahaston lisäksi elokuva mainitsi ansiotyön opintojen rahoituksen lähteenä. Kerronta nosti esille ansiotyön ja opintojen etenemisen välisen dilemman sekä SYL:n toiminnan opiskelijoiden työnvälityksen apuna: ”Yhä yleistyväämpää on tapa hankkia varoja opiskelua varten ansiotyöllä. Tästä on kuitenkin väistämättömänä seurauksena opintojen hidastuminen. Milloin on tähän turvaututtava, auttaa liiton toimiston yhteydessä toimiva ylioppilasvälitys, jonka työnantajatkin pitänevät mielessään.”

Opiskelun ja ansiotyön yhdistäminen oli yleistynyt 1940-luvulla ja ansiotyön tekeminen leimasi monen opiskelijan opiskeluaikaa. 1950-luvun aikalaiskeskustelussa ansiotyön katsottiin yhtäältä

haittaavan opiskelua, toisaalta sille annettiin sosiaalisesti kasvatava merkitys. Sodan aikana työnteko, erityisesti ruumiillinen työ, oli menettänyt ideologisen sisältönsä ja yhteiskuntaluokkaan sidotun arvolatauksensa, ja sotavuosien ja jälleenrakennuksen yhteiset kokemukset kovasta työnteosta olivat nostaneet työn arvostusta opiskelijoiden keskuudessa. (Kolbe 1993, 230–231.) Lyhytelokuvan kerronta visualisoi tätä, kun sen representaatioissa nähtiin lyhyt välähdys naisopiskelijasta konttoritöissä sekä miehistä työssä konepajalla. Elokuvan kuvaus representoi sekä sukupuolittuneita työmarkkinoita että työnteon reipastahtisuutta ja kohtausten viestinä oli opiskelijoiden työtä pelkäämätön asenne.

## **Terveyden vaalimiset paikat**

Opintojen rahoituksesta elokuva siirtyi tarkastelemaan terveyttä: ”Paras pääoma elämän ja opiskelun tiellä on kuitenkin hyvä ja vankkumaton terveys. Mutta sitäkin vaativat opintiaikalla monet vaarat.” Vähäinen ravinto ja huonot työskentelyolosuhteet, opiskelun kuormittavuus ja yönestä tinkiminen opiskelun vuoksi listattiin elokuvan kertojanaan puheessa opiskelijoiden terveyttä vaarantaneiksi asioiksi:

Näille vaaroille alttiiksi asettaa itsensä nuori ylioppilas lähtiesään rahapulassa ensimmäiseksi tinkimään ravinnosta, mihin syylistyvät etenkin naisopiskelijat. Yömyöhään jatkuvat luvut, usein huonoissa olosuhteissa, sekä ahertaminen kirjastojen ja lukusalien nurkkauksissa kysyvät voimia ja hiipivät sairaudet saattavat keskeyttää lupaavasti alkaneen opiskelun.

Kuvallisessa narraatiossa lyhytelokuva keskittyi terveys-kohtauksessa Ylioppilaiden terveydenhuoltotoimiston terveyttä tukevaan

toimintaan sekä opiskelijamieheen, jonka kautta ilmenettiin uhkaavaa sairautta. Elokuva visualisoi SYL:n valvomaa käytännön terveydenhuoltoa, jossa Suomi oli edelläkävijämaita (Kolbe 1993, 220). 1950-luvun alussa ylioppilaiden terveydenhuoltotoimiston palveluihin kuului lääkärin poliklinikkavastaanotto, lääkärin ja terveydenhoitajan kotikäynnit, erikoislääkärihoito sekä kaikille opiskelijoille pakolliset joukkotarkastukset. Joukkotarkastukset, joita myös lyhytelokuvassa esiteltiin, pitivät sisällään pienoisröntgenkuvauksen, tuberkuliinikokeen, verentutkimuksen sekä muita kulloinkin tarpeelliseksi katsottuja tutkimuksia. Terveydenhuoltotoimisto harjoitti myös valistustoimintaa ja ainutlaatuista sen toiminnassa oli kansainvälisesti tarkasteltuna, että se piti sisällään sairausvakuutuksen, joka korvasi opiskelijoiden sairaalamaksut määrääjältä. (Kolbe 1993, 220–221; Ylioppilaiden kirja 1951, 244.) SYL osallistui rahoittajana myös muiden yliopistojen terveydenhuollon järjestämiseen. Esimerkiksi Turussa toimi Terveydenhuoltotoimikunta, joka huolehti Turun yliopiston ja Åbo Akademin opiskelijoiden terveydenhuollosta ja jonka kustannuksista SYL:n osuus kattoi noin 35 prosenttia. (Ketonen 2001, 54–58.) Lyhytelokuvan representaatioissa terveydenhuolto sai merkittävän sijan opiskelijoiden hyvinvoinnin turvaajana ja potentiaalisille rahoittajille suunnattu elokuva konkretisoi SYL:n toimintaa opintososiaalisten kysymysten ratkaisijana 1950-luvun alussa.

Nykyhetkestä tarkasteltuna paradoksaalisesti lyhytelokuvan monissa kuvallisissa representaatioissa koko elokuvan ajan tupakointi oli yleistä opiskelijamiesten keskuudessa. Tupakointia ei kuitenkaan vielä tuolloin 1950-luvun alussa yhdistetty huonoon terveyteen, vaan se esitettiin lyhytelokuvassa vain osana miesten käytöstä. SYL:n yksi rahallisista tukijoista elokuvan lopun rahoittajalistauksen mukaan oli tupakkayhtiö, mikä osaltaan selittää

lyhytelokuvan nikotiininhuuruisuutta. Nykyaikaan verrattuna kontrasti on melkoinen, sillä yliopisto-opiskelijoiden keskuudessa tupakointi on harvinaista; vuoden 2016 korkeakouluopiskelijoiden terveystutkimuksen mukaan vain noin 3,5 prosenttia yliopisto-opiskelijoista tupakoi (Kunttu, Pesonen & Saari 2017, 58). Tupakointi on vähentynyt merkittävästi koko Suomessa ja kaikilla koulutusasteilla, kun kriittisyys ja terveystietoisuus ovat lisääntyneet ja kun tieto ja ymmärrys tupakoinnin haitoista terveydelle ovat kasvaneet (Heloma, Helakorpi, Danielsson, Vartiainen & Puska 2012, 33; Danielsson, Ollila, Korhonen, Broms, Laatikainen & Patja 2012, 40).

Lyhytelokuvan terveyttä käsittelevä kohtausta päättyi opiskelijoiden liikunta- ja urheiluharrastuksiin. Voimistelua ja yleisurheilua esittelevissä visuaalisissa representaatioissa oli liikuntamyönteisyyttä ja elokuvan kertojaääni vahvasti kuvallista narraatiota: ”Liikuntakasvatus merkitsee ennakolta ehkäisevää toimintaa. Urheilu ja voimistelu kaikissa muodoissaan onkin parasta vastapainoa jatkuvalla henkisellä ponnistelulla ja on omiaan ylläpitämään fyysistä ja henkistä vireyttä tiukkoina opiskeluvuosina.” Kerronta antoi liikunnalle sekä sairautta torjuvan ja ehkäisevän merkityksen että paikansi sen osaksi opiskelijan elämää. Elokuvasssa liikunta asetettiin balansoivaksi elementiksi, joka nykydiskurssien kaltaisesti oli fyysistä ja psyykkistä terveyttä tukeva (ks. esim. Villa 2016, 52–54; Hentilä, Miettinen, Kunttu, Tammelin, Venojärvi & Korpelainen 2015).

Katsojalle elokuva toi visuaalisesti näkyviin opiskelijoiden liikuntaharrastuksia 1950-luvun alussa: naisten ja miesten voimistelua sekä yleisurheilua. Liikunnan representaatioissa oli liikkettä ja dynaamisuutta ja ne piirsivät näkyviin kuvan reippaista ja terveistä opiskelijoista. Samalla ne representoivat liikuntahar-



rastusten luomaa sosiaalista tilaa, jonka kulmakivinä olivat yhdessä tekeminen ja toverillisuus. Elokuvan kuvallinen narraatio vahvasti viestiä liikunnan merkityksestä osana 1950-luvun opiskelijaelämää.

## **Elokuvan representaatiot ja SYL:n kansainvälinen toiminta**

SYL:n kansainvälinen toiminta sodan jälkeisenä aikana jakaantui toimintaan kansainvälisissä järjestöissä, eurooppalaiseen ylioppilasyhteistyöhön, pohjoismaiseen ylioppilasyhteistyöhön, bilateraaliin suhteisiin ja toimintaan kotimaassa. Yhteistyö kansainvälisen opiskelijajärjestön IUS:n (International Union of Students) kanssa hiipui 1940-luvun kuluessa ja loppui kokonaan 1950-luvun puolivälissä, kun IUS:n toiminta muuttui yksipuoliseksi ja liian poliittiseksi Itä-Euroopan maiden blokkiuduttua järjestössä. Tanskan, Norjan ja Ruotsin aloitteesta perustettu uusi järjestö ISC (International Student Congress) kokosi yhteen IUS:stä eronneet läntiset ylioppilasliitot ja SYL liittyi siihen heti järjestön perustamisvuonna 1950. ISC:n toimintaperiaatteena oli *students as such* -klausuuli, joka vaikutti myös SYL:n epäpoliittisen toiminnan taustalla. (Harmo 1971, 100–125; Kolbe 1993, 156–158.) Lyhytelokuva ei ottanut kantaa näiden kahden järjestön heijastamiin kylmän sodan muodostamiin ja Euroopan jakaneisiin rintamalinjoihin, vaan elokuvassa kertojaääni totesi neutraalisti SYL:n olleen yhteistyössä kansainvälisten keskusjärjestöjen kanssa.

Konkreettisesti SYL:n kansainvälinen toiminnan pääpaino oli ollut 1940-luvulta lähtien stipendivaihto, harjoittelijavaihto, kirjeenvaihto, leirit ja retket sekä humanitaarinen avustus ja toi-

mintu erilaisten keräysten toteuttamiseksi (Harmo 1971, 101). Elokuvan narraatiossa korostettiin opintomatkojen merkitystä sekä osana SYL:n toimintaa että osana opiskelijoiden opiskelijaelämää:

Tehtävän hoitaminen muodostaa edelleenkin varsin huomattavan osan liiton toiminnasta, sillä yhteistyön avulla muun muassa kansainvälisten keskusjärjestöjen puitteissa ratkaistaan monia ylioppilashuollon ja opintotoiminnan pulmia ja liiton eri maiden kanssa harjoittama laaja ylioppilasvaihtotoiminta merkitsee sadoille maamme opiskelijoille mahdollisuutta suorittaa lomakohtaan antoisia ja taloudellisesti edullisia ulkomaisia opintomatkvoja.

Laura Kolbe (1993, 159) on tuonut esille, että ylioppilaiden osallistuminen kansainväliseen toimintaa merkitsi uuden toimintakentän muodostumista nuorelle akateemiselle kansalaiselle. Elokuvan representoiman sosiaalisen tilan näkökulmasta opiskelijoiden elämä ja opiskelu laajenivat kansallisten rajojen ulkopuolelle ja se antoi SYL:lle merkittävän roolin kansainvälisten yhteyksien rakentajana.

Visuaalisesti kansainvälistä toimintaa kuvattiin toimistoon ja kokoushuoneeseen sijoittuneissa kohtauksissa. SYL:n hallitus koostui vuonna 1953 pelkästään miehistä ja virkailijat sihteerit lukuun ottamatta olivat pääsääntöisesti miehiä (Harmo 1971, 224–236), mikä näkyi myös elokuvan kuvallisessa kerronnassa, jossa sekä toimistossa että kokouksessa naiset hoitivat sihteerin tehtävät ja miehet kokouksen päätökset. Lähikuvat kansainvälisestä kirjeenvaihdosta vahvistivat narraation viestiä yhteistyöstä ulkomaisten järjestöjen kanssa ja kokouksen virallinen ilmapiiri loi representaatiota tilanteen merkityksestä ja vakavuudesta.

## Lopuksi

Fennada-Filmin lyhytelokuva *”Isänmaan Toivon Kultainen Kirja”* vuodelta 1953 representoi katsojille korkeakouluopiskelijoita koskeneet opintososiaaliset kysymykset sekä ylioppilaskuntien ja SYL:n toimintaa niiden ratkaisemiseksi. Elokuva kantoi mukanaan konnotaatioita, jotka yhtäältä viittasit elokuvan genreen ”veronalennuselokuvana” ja ”tiedotuskuvana” ja toisaalta kiinnittivät sen 1950-luvun alun korkeakouluopiskelijoiden konkreettisiin ongelmiin ja konteksteihin. Elokuvan positiivinen ja tulevaisuuteen suuntautunut ote sai tartuntapintaa kahdelta suunnalta. Ensiksikin lyhytelokuva kuului sodanjälkeisiin dokumenttielokuvaan, joiden Sedergren ja Kippola (2015) luonnehtivat visuaaliseen edistyksen ja valistuksen arvoja ja tuoneen nähtäväksi modernin elämäntavan materiaaliset ja konkreettiset toiveet. Vaikka *”Isänmaan Toivon Kultainen Kirja”* paikantui 1950-luvun alkuun, se samalla sisälsi odotuksen paremmasta tulevaisuudesta. (ks. Sedergren & Kippola 2015, 21–22.) Lyhytelokuvan myönteinen sävy oli ymmärrettävissä myös SYL:n ja ylioppilaskuntien tavoitteita ja toimintaa vasten. Ne olivat sodanjälkeisenä aikana suuntautuneet konkreettisiin opiskelijoiden opiskeluedellytyksiä ja elinolosuhteita parantaviin hankkeisiin (ks. esim. Kolbe 1993; Ketonen 2001), jotka elokuva visualisoi ja joihin liittyi käsitys muutoksen mahdollisuudesta.

Elokuvan fyysiset tilojen representaatiot konkretisoivat korkeakouluopiskelijoiden opiskeluolosuhteita 1950-luvun alussa ja kiinnittivät huomiota niin asutokysymykseen kuin opiskelu- ja vapaa-ajanviettopaikkoihin. Narraatio korosti opiskelijoiden oman tilan tarvetta, mikä visuaalisesti luotiin opintoihinsa paneutuneiden ylioppilaiden avulla. Elokuvassa opiskelua ei lähestytty luentosalien tai pienryhmässä opiskelun näkökulmasta,

vaan se paikantui yksilötasolle painottaen opiskelijan työpanosta. Asuntokysymyksessä korostui 1950-luvun asuntopula ja asumisen ahtaus, mihin uudet ylioppilaskuntien ja SYL:n ajamat opiskelija-asuntolat loivat näkymän ongelman ratkaisuisista. Fyysisten vapaa-ajanviettopaikkojen representaatiot heijastivat aktiivista opiskelijaelämää, jossa tulivat näkyviin niin opiskelijoiden sosiaalisuus kuin hyvään terveyteen ja kuntoon tähdänneet liikunta-harrastukset.

Lyhytelokuvan representaatioissa sosiaalinen tila rakentui kuvauksina opiskelijoiden toverillisuudesta. Jo heti elokuvan alussa, kun päähenkilö Ritva aluksi epäonnistui asunnonetsinnässä, hän sai toverillista tukea toiselta opiskelijalta ongelman ratkaisemiseksi. Sosiaalinen tila visualisoitui myös esimerkiksi kahvila- ja liikuntakohtauksissa, joissa opiskelijoiden vertaistuki ja yhdessä tekeminen konkretisoituivat. Vaikka varsinainen opiskelu representoitiin itsenäiseksi toiminnaksi, opiskelijoiden keskinäinen yhteisöllisyys ja toverillisuus olivat vahvasti läsnä kuvallisessa narraatiossa.

Lyhytelokuvan narraatio loi kulttuurista tilaa, jonka keskeisenä sanomana oli opiskelumuönteisyys ja tulevaisuusorientoituneisuus (ks. myös koulutuksellinen tila Cunningham 2000; Vuorio-Lehti 2003; Vuorio-Lehti 2005). Elokuvan juoni oli rakennettu SYL:n 1950-luvun toiminnan ja opiskelijoiden opintososiaalisten kysymysten tarkastelun varaan, mikä jo lähtökohtaisesti toi mukanaan positiivisen näkökulman korkeakoulutukseen, kun elokuva keskittyi kysymysten ratkaisuihin ja ratkaisuvaihtoehtoihin. Elokuva sisälsi myös kohtauksen, jossa vedottiin suoraan potentiaaliin rahoittajiin. Kohtauksessa esiteltiin ensin humoristisin keinoin, miten aiemmin ylioppilaat olivat joutuneet ”kerjäämään kotimaakunnassaan avustuksia” ja miten ”jo silloin kan-

sa oli ojentanut karttuisan kätensä isänmaan toivoille”. Korkeakouluissa opiskelleiden avustaminen esitettiin 1950-luvun alun lyhytelokuvassa historiallisena jatkumona, jossa merkittävällä sijalla oli ollut ”laajojen kansalaispiirien ymmärtämys ja tuki”. Korkeakoulutus ja opiskelijoiden rahallinen tukeminen positiotuiivat elokuvassa yhteiseksi hankkeeksi, jonka tavoitteena oli yhteiskunnallinen kehitys ja edistys. Korkeakouluissa opiskelleet asetettiin elokuvassa ”isänmaan toivoina” sen airuiksi.

## Lähteet

- Lyhytelokuva: Isänmaan Toivon Kultainen Kirja valmistumisvuosi 1953, 9.29 minuuttia, mustavalkoinen  
Fennada-Filmi. Ylen Elävä arkisto: <https://yle.fi/aihe/artikkeli/2006/11/06/opiskelijaelamaa-vuonna-1952>
- Autio, V.-M. 1995. Opintorahalla vai opintolainalla. Opintotuen historiaa valtion opintotukikeskuksen toimialalta 1969–1994 ja vähän ennenkin. Helsinki: Opetusministeriö.
- Cabeleira, H., Martins, C. & Lawn, M. 2011. Indisciplines of inquiry: The Scottish children's story. Documentary film and the construction of the viewer. *Paedagogica Historica* 47 (4), 473–490.
- Cook, V. A. & Hemming, P. J. 2011. Education spaces: Embodied dimensions and dynamics. *Social & Cultural Geography* 12 (1), 1–8.
- Cunningham, P. 2000. Moving images: Propaganda film and British education 1940–45. *Paedagogica Historica* 36 (1), 289–406.
- Danielsson, P., Ollila, H., Korhonen, T., Broms, U., Laatikainen, T. & Patja, K. 2012. Tupakkapolitiikka kansalaisasenteissa ja päivänpolitiikassa. Teoksessa A. Heloma, H. Ollila, P. Danielsson, P. Sandström & J. Vakkuri (toim.) Kohti savutonta Suomea. Tupakoinnin ja tupakkapolitiikan muutokset. Helsinki: THL, 36–51.
- Dussel, I. 2013. The visual turn in the history of education: Four comments for historiographical discussion. Teoksessa Th. S. Popkewitz (toim.) Rethinking the history of education. Transnational perspectives on its questions, methods, and knowledge. New York: Palgrave Macmillan, 29–49.
- Dussel, I. & Priem, K. 2017. The visual in histories of education: a reappraisal. *Paedagogica Historica* 53 (6), 641–649.
- Fendler, L. 2017. Apertures of documentation: Reading images in educational history. *Paedagogica Historica* 53 (6), 751–762.
- Harmo, M. 1971. Kielitaistelusta korkeakoulupolitiikkaan. Suomen Ylioppilaskuntien Liitto 1921–1971. Helsinki: Suomen Ylioppilaskuntien Liitto.

- Heloma, A., Helakorpi, S., Danielsson, P., Vartiainen, E. & Puska, P. 2012. Suomen tupakkapolitiikka ja -lainsäädäntö – kehitys vuodesta 1976 nykypäivään. Teoksessa A. Heloma, H. Ollila, P. Danielsson, P. Sandström & J. Vakkuri (toim.) Kohti savutonta Suomea. Tupakoinnin ja tupakkapolitiikan muutokset. Helsinki: THL, 24–35.
- Hentilä, A., Miettinen, I., Kunttu, K., Tammelin, T., Venojärvi, M. & Korpelainen, R. 2015. Muutokset korkeakouluopiskelijoiden kunto- ja hyötyliikunnassa vuosina 2000–2012. Liikunta ja tiede 52 (1), 64–69.
- Howard, J. 2011. Afterword: Screening schoolhood. *Paedagogica Historica* 47 (4), 559–565.
- Ikonen, R. 2011. Korkeasti koulutetun ihmisen ihanne. Teoksessa A. Heikkinen & P. Leino-Kaukiainen (toim.) Valistus ja koulunpenkki. Kasvatus ja koulutus Suomessa 1860-luvulta 1960-luvulle. Helsinki: SKS, 217–236.
- Kaarninen, M. & Kaarninen, P. 2002. Sivistyksen portti. Ylioppilastutkinnon historia. Helsinki: Otava.
- Ketonen, K. 2001. Ylioppilaat omalla asialla. Turun yliopiston ylioppilaskunta 1945–1997. Turku: Turun yliopiston ylioppilaskunta.
- Kolbe, L. 1993. Sivistyneistön rooli. Helsingin yliopiston ylioppilaskunta 1944–1959. Helsingin yliopiston ylioppilaskunnan historia. Helsinki: Otava.
- Kunttu, K., Pesonen, T. & Saari, J. 2017. Korkeakouluopiskelijoiden terveystutkimus 2016. Ylioppilaiden terveydenhoitosäätiön tutkimuksia 48. Helsinki: YTHS.
- Lempinen, P. 1997. Rakentava ylioppilaskunta. Turun Yliopiston Ylioppilaskunnan rakennustoiminta ja turkulaisen opiskelija-asumisen juuret. Turun yliopiston ylioppilaskunnan julkaisusarja. Turku: Turun yliopiston ylioppilaskunta.
- May, J. 2010. A field of desire: visions of education in selected Australian silent films. *Paedagogica Historica* 46 (5), 623–637.
- Nevala, A. & Rinne, R. 2012. Korkeakoulutuksen muodonmuutos. Teoksessa P. Kettunen & H. Simola (toim.) Tiedon ja osaamisen Suomi. Kasvatus ja koulutus Suomessa 1960-luvulta 2000-luvulle. Helsinki: SKS, 203–228.
- Nieminen, M. 2018. Regulated and liberated bodies of schoolgirls in a Finnish short film from the 1950s. *Paedagogica Historica* 54 (1–2), 96–113.
- Nieminen, M. & Vuorio-Lehti, M. 2003. Menneisyyden kasvatustodellisuuden lähestymistapoja ja tulkintamahdollisuuksia. Teoksessa M. Vuorio-Lehti & M. Nieminen (toim.) Kasvatushistoria nyt. Makro- ja mikrotutkimuksesta marginaalisuuden, sukupuolen ja tilan analyysiin. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura, 11–34.
- Sedergren, J. & Kippola, I. 2015. Dokumentin utopiat. Suomalaisen dokumentti- ja lyhytelokuvan historia 1944–1989. Helsinki: SKS.
- Sillanpää, T. 2017. Muistettujen lapsuuden maantiede – Päiväkotimuistot lapsuuden maantieteen ja muistitietotutkimuksen leikkauspinnassa. *Kasvatus & Aika* 11 (3), 70–79.
- STV 1954. Suomen tilastollinen vuosikirja 1953. Helsinki: Tilastokeskus.

- Uusitalo, K. 1978. Hei, rillumarei! Suomalaisen elokuvan mimmitteollisuusvuodet 1949–1955. Helsinki: Suomen elokuvasäätiö.
- Villa, T. 2016. Sosiaalinen hyvinvointi ja terveys. Teoksessa T. Villa (toim.) Opiskelijabarometri 2014. Katsaus korkeakouluopiskelijoiden opintoihin, arkeen ja hyvinvointiin. Opiskelun ja koulutuksen tutkimussäätiö Otuksen julkaisu 55/2016. Helsinki: Opiskelun ja koulutuksen tutkimussäätiö Otus, 43–56. <https://drive.google.com/file/d/0B9L1fvjudy3GTENwUnNKa0s1Zmc/view> (Luettu 14.6.2018.)
- Vuorio-Lehti, M. 2003. Juurakon Hulda ja Suomisen Olli koulutususkon mannekiineina suomalaisessa elokuvassa 1930–1940-luvuilla. Teoksessa M. Vuorio-Lehti & M. Nieminen (toim.) Kasvatushistoria nyt. Makro- ja mikro-tutkimuksesta marginaalisuuden, sukupuolen ja tilan analyysiin. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura, 267–291.
- Vuorio-Lehti, M. 2005. Constructing firm faith in education: Finnish films in the 1930s and 1940s. Teoksessa U. Mietzner, K. Myers & N. Peim (toim.) Visual history. Images of education. Oxford: Peter Lang, 129–145.
- Warmington, P. & Grosvenor, I. 2011. A very historical mode of understanding: Examining editorial and ethnographic relations in *The Primary* (2008). *Paedagogica Historica* 47 (4), 543–558.
- Warmington, P., Van Gorp, A. & Grosvenor, I. 2011. Education in motion: Uses of documentary film in educational research. *Paedagogica Historica* 47 (4), 457–472.
- Ylioppilaan kirja IX. 1951. Helsinki: SYL.
- Ylioppilaan kirja X. 1954. Helsinki: SYL.





# Maakuntaa, kansakuntaa vai ihmiskuntaa varten? Korkeakoulutuksen ja alueellisuuden kolme taitekohtaa

## Johdanto

”Meillä on liian pieniä korkeakouluja, ja aluepolitiikalla on ollut liian suuri paino korkeakouluja kehitettäessä. ’Vanhoja’ korkeakouluja ei ole voitu kehittää edellytyksiä vastaavasti.”

Kokoomuksen kansanedustaja ja Teknillisen korkeakoulun professori Martti Tiuri (HS 13.4.1993) arvosteli 1990-luvun laman aikana suomalaisen korkeakoulujärjestelmän yhtä keskeistä piirrettä, koulutustarjonnan hajauttamista valtakunnan eri osiin. Aluepolitiikan, eli alueellisten elin- ja kehitysedellytysten kohentamisen, kytkeminen ylintä opetusta koskeviin päätöksiin herätti keskustelua 1950-luvulla, mutta erityisesti seuraavalla vuosikymmenellä. Keskustelun myötä käyttöön vakiintuivat termit ”aluekorkeakoulu”, ”alueellisin perustein syntynyt korkeakoulu” tai ”maakuntayliopisto”. Ne loivat mielikuvaa ensisijaisesti sijaintialueen tarpeita varten perustetusta opinahjosta. Perustamisen

lähtökohta oli erilainen kuin ”tieteellisin perustein” syntyneillä korkeakouluilla, joten olivatko nämä ”aluekorkeakoulut” samantasoisia ylimmän opetuksen laitoksia kuin ”vanhat” korkeakoulut? Joka tapauksessa sijaintialueen merkitys korostui ”aluekorkeakoulujen” kohdalla eri tavalla kuin muiden.

Tässä artikkelissa lähestyn aluekorkeakouluja kahdella tavalla. Erittelen yhtäältä, miten korkeakouluja, yliopistoja ja alueellisuutta on käsitelty eri yhteyksissä 1950-luvulta 2010-luvulle. Etsin vastausta kysymykseen, miten alueellisuutta eli korkeakoulujen kytkentää lähiympäristöönsä ja valtakunnallisuus-alueellisuus-asetelmaa on tuotu esiin. Rajaan tarkastelun keskeisiin korkeakoulupolitiikan linjausdokumentteihin eri vuosikymmeniltä. Lisäksi analysoin lehdistössä käytyä keskustelua. Toinen näkökulma on opiskelijarekrytointi. Tällöin tarkastelen, miten iso osuus eri korkeakoulujen uusista opiskelijoista on tullut pääasialliselta sijaintialueelta. Toisin sanoen, eroavatko vanhat korkeakoulut ja 1950–1960-luvuilla perustetut korkeakoulut toisistaan opiskelijoiden alueellisella taustalla mitattuna?

Korkeakoulupolitiikan linjausasiakirjoja ja lehdistöä käsitellen sisällönanalyysin keinoin. Erittelen siis, millaisia merkityksiä ja tulkintoja alueellisuus, korkeakoulut ja niiden yhteen liittäminen on saanut. Opiskelijoiden alueellista taustaa analysoin kvantitatiivisesti laskemalla yksinkertaisen tunnusluvun eli eri sijaintialueelta kotoisin olevien opiskelijoiden suhteellisen (prosentti) osuuden uusien opiskelijoiden kokonaismäärästä korkeakouluitain.

Korkeakoulu- ja yliopisto-käsitteet tarkoittavat tässä pitkälle samaa asiaa. Ennen ammattikorkeakoulujärjestelmän rakentamista 1990-luvun alussa osaa yliopistotason oppilaitoksista kutsuttiin

kokonsa, laajuutensa tai historiansa takia korkeakouluiksi. Osa niistä säilyi korkeakouluna tälle vuosituhatluvulle asti (esimerkiksi Teknillinen korkeakoulu tai Helsingin kauppakorkeakoulu), osa taas sai yliopisto-nimen kasvun ja laajentumisen seurauksena (esimerkiksi Joensuun ja Kuopion yliopistot 1984 tai Vaasan ja Lapin yliopistot 1991). Ammattikorkeakoulujen perustamisen myötä 1990-luvulta korkeakoulutus tarkoittaa niitä ja yliopistoja. Tarkasteluni rajautuu vain yliopistoihin, olkoonkin, että ammattikorkeakouluilla on ollut koko ajan vahva kytkös alueeseensa. Ne ovat kuitenkin toimineet vain neljännesvuosisadan, kun oma tarkasteluni käynnistyy 1950-luvulta.

## **Yliopistokoulutus yhteiskunnallistuu ja alueellistuu**

Yliopistolaitos säilyi Suomessa yhteiskunnallisille muutoksille immuunina pitkälle toisen maailmansodan jälkeiseen aikaan. Asetelma alkoi muuttua 1950-luvulla ja erityisesti 1960-luvulle siirryttäessä sukupolven vaihtumisen ja vasemmiston kasvaneen poliittisen kannatuksen seurauksena. (Salo 2003; Jalava 2012.) Muutoksen taustatekijä oli 1950-luvulla virinnyt valtiollinen aluepolitiikka. Sen tarkoitus oli teollisuuden investointien edistäminen kehitysalueella. Valtiovalta pyrki esimerkiksi taloudellisilla ja verotuksellisilla eduilla rohkaisemaan yksityisen teollisuuden sijoittumista maan reuna-alueille. Teollisuus katsottiin tuolloin vaurauden lähteeksi ja teollisten työpaikkojen syntyminen keskeiseksi maaseudulta Etelä-Suomen asutuskeskuksiin suuntautuneen muuttoliikkeen hillitsijäksi. (Koivuniemi 2018.) Yhdeksi muuttoliikkeen hillinnän välineeksi nousi 1950-luvun puolivälistä lähtien myös korkeakoululaitoksen laajentaminen maan eri osiin. Tällä sosiaalisella ja alueellisella tasapainotuksella pyrittiin korjaamaan koulutus- ja aluepolitiikan vinoutumia. Jo

1950-luvulla kävi näet ilmi, ettei niin sanottujen vanhojen korkeakoulujen opiskelijamäärän kasvattamisella pystytty vastamaan korkeakoulutuksen lisääntyneeseen kysyntään. (Kohvakka 2016.)

Ensimmäisenä ylimmän opetuksen linjauksia pohti vuonna 1952 asetettu Korkeakoulukomitea. Se sai valtioneuvostolta tehtäväksi ”laatia yleissuunnitelman maan korkeakoulupolitiikan yhtenäistämistä ja korkeakoulujen kehittämistä ...silmällä pitäen mahdollisuuksia sijoittaa tieteellistä opetusta ja tutkimusta myös Helsingin ulkopuolelle” (Komiteamietintö 1956:7, 2). Alueellinen ulottuvuus oli mukana komitean lähtökohdissa, mutta se ei suoraan tarkoittanut uusien korkeakoulujen perustamista (Salo 2003). Valmisteluelin päätyikin tasapainoilemaan ylimmän opetuksen alueellisen hajauttamisen ja toisaalta välttämättömäksi nähdyn keskittämisen välillä: ”... keskityksen haittoihin kuuluu yksipuolistumisen vaara”, mutta ”...tietty keskityksen määrä on korkeakoulujen menestyksellisen toiminnan välttämätön edellytys”. Helsingin yliopiston kansleri P.J. Myrbergin johtama komitea myönsi, että ”korkeakouluilla saattaa olla huomattava paikallinen merkitys”. Näin ollen korkeakoulutuksen sijoittamista ei voinut tarkastella pelkästään tieteellisten kriteerien pohjalta.

Korkeakoulukomitea avasi tietä ylimmän opetuksen alueelliselle leviämislle. Komitea ehdotti vuonna 1956 mietinnössään Pohjois-Suomen korkeakoulun perustamista Ouluun. Korkeakoulu oli kapea-alainen, mutta olennaisinta oli pitkään keskustellun Pohjois-Suomen korkeakouluhankkeen – ja laajemmin tulkituna alueellisen korkeakoulupolitiikan – vieminen eteenpäin. Työtä jatkoi professori Pentti Kaiteran johtama Pohjois-Suomen korkeakoulukomitea. Se valmisteli uuden opinahjon pikavauhtia niin, että Oulun yliopisto aloitti toimintansa syksyllä 1959. Ou-

lun yliopisto oli ensimmäinen kiistattomasti aluekorkeakoulu: se sijoittui perinteisten yliopistopaikkakuntien ulkopuolelle ja niin perustamisen argumentoinnissa kuin toiminnan suunnittelussa alueellinen vaikuttavuus oli vahvasti esillä. (Komiteamietintö 1956:7; Salo 2003.)

Oulun yliopiston perustaminen oli ensimmäinen askel alueellisen korkeakoulupolitiikan tiellä, jonka Korkeakoulukomitea osin tahtomattaan avasi. Komitean sihteeri ja myöhempi näkyvä korkeakoulukeskustelija Oiva Ketonen (1986, 55) tiivistä myöhemmin uudenlaisen asetelman osuvasti:

Jos yhdellä maakunnalla on oikeutettuja vaatimuksia, jotka oli tyydytettävä perustamalla sinne korkeakoulu, niin yhtä hyvin niitä oli toisellakin. Korkeakoulukomitea perusti ehdotuksensa ajatustapaan, joka oli yksi niistä tekijöistä, jotka vastoin sen jäsenten enemmistön omia tarkoituksia myöhemmin johtivat pitkälle vietyn korkeakoulujärjestelmän hajauttamiseen.

Pohjois-Karjalan ja Keski-Suomen läänien perustaminen 1960-luvun alussa alleviivasi alueiden merkitystä hallinnollisina ja toiminnallisina kokonaisuuksina. Itä-Suomi oli Oulun yliopiston perustamisen jälkeen valtakunnan suurin yhtenäiseksi luokiteltava alue, jossa ei ollut omaa korkeakoulua. Itä-Suomen yliopistokysymys nousikin otsikoihin 1958, kun valtioneuvosto asetti apulaisprofessori Martti Mustakallion johtaman komitean ”tutkimaan ja tekemään ehdotuksia niistä toimenpiteistä, joihin olisi ryhdyttävä tieteellisen tutkimustyön ja korkeamman henkisen kulttuurin edistämiseksi Itä-Suomessa” (Komiteamietintö 1961:48, 1). Tehtävänanto sisälsi selkeän ja uutta ajattelua ilmentävän alueellisen lähtökohdan. Mustakallion komitea analysoi mietinnössään Itä-Suomen taloudellista ja henkistä tilaa. Sen

työskentelyn aikana yliopiston sijoituspaikkakilpailu Lappeenrannan, Kuopion ja Joensuun kesken ehti kuitenkin kuumentua. Niinpä selvitystyö jäi sen varjoon, että komitea ehdotti – äänestuksen jälkeen – Lappeenrantaan uuden yliopiston sijoituspaikaksi. Itä-Suomen yliopistokysymys ei kuitenkaan ratkennut Mustakallion komitean pohjalta, vaan asiaa sai viedä eteenpäin 1963 nimitetty Korkeakoululaitoksen suunnittelukomitea. (Komiteamietintö 1961; Nevala 1985.)

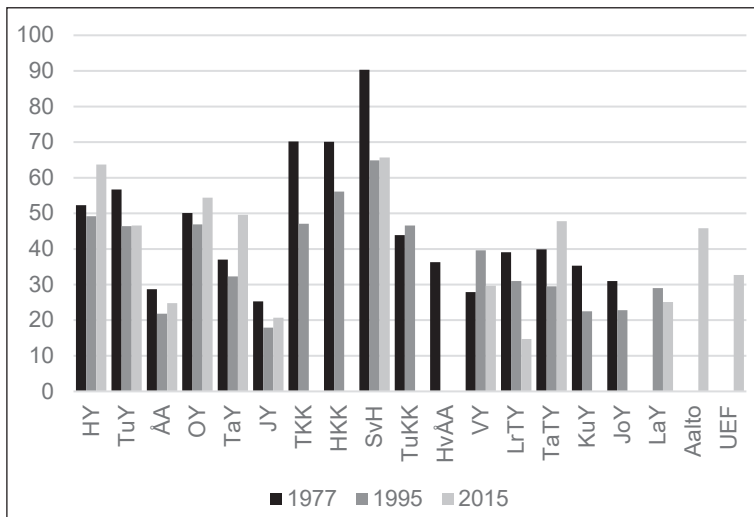
Korkeakoululaitoksen suunnittelukomitean tehtävänä oli ”tutkia korkeakoulukapasiteetin lisäämistä ja mahdollisten uusien korkeakoulujen, erityisesti Itä-Suomen korkeakoulun perustamista”. Lähtökohta viittasi laajaan korkeakoulupoliittiseen yleisohjelmaan ja Itä-Suomen korkeakoulukysymyksen ratkaisemiseen sen osana. (Komiteamietintö 1965: B22, I–IV.) Mietinnössä komitea nosti aluepolitiikan opiskelupaikkojen tarpeen, työmarkkinoiden vaatimusten ja tutkimustyön edellytysten rinnalle korkeakoulupolitiikkaa ohjaavana tekijänä. Ylimmän opetuksen hajasijoittaminen oli komitean arvion mukaan oikeansuuntainen toimintalinja, jos kohta alueelliset tekijät eivät yksin voisi määrittää esimerkiksi Itä-Suomen korkeakoulukysymyksen ratkaisua. Lisäksi komitea muistutti vanhojen korkeakoulujen laajentamisen olevan uusien perustamista halvempi ja nopeampi tapa vastata kasvaneeseen koulutustarpeeseen. Suhtautuminen alueellisiin näkökohtiin ylimmän opetuksen sijoittamisen perusteluna oli siis myönteinen, mutta varovainen. (Komiteamietintö 1965: B22.)

Suunnittelukomitea jäi, kuten useissa tutkimuksissa (esim. Salo 2003; Eskola 2002; Nevala 2002; Kivinen, Rinne & Ketonen 1993) on todettu, vuonna 1965 mietintönsä jättäneen ja Oiva Ketosen johtaman Tasavallan presidentin työryhmän varjoon. Ketosen työryhmä laati 1980-luvun alkuun asti ulottuneen ylimmän opetuksen

kehittämissuunnitelman, mutta ei juuri nostanut alueellisia näkökohtia esiin (Tiede ja ylin opetus 1965). Silti 1960-luvun puolivälin ”korkeakoulubuumi”, eli Kuopion, Lappeenrannan ja Joensuun korkeakoulujen, Vaasan kauppakorkeakoulun sekä Tampereen teknillisen korkeakoulun perustamiset, nojasi alueellisen korkeakoulupolitiikan vahvistumiseen. Alueellisten näkökohtien painoarvoa nosti 1960-luvun puolivälissä vielä se, että eduskunta sai syksyllä 1965 käsittelyynsä samanaikaisesti lakiesitykset Kuopion, Joensuun ja Lappeenrannan korkeakoulujen perustamisesta sekä niin sanotut kehitysaluelait. Nämä kaksi hanketta niputtautuivat osin tahattomasti yhteen, vaikka niitä oli valmisteltu erikseen ja erilaisista lähtökohdista (Nevala 2009; Puoskari 2013; Leiviskä 2011).

Seikko Eskola (2002, 242) tulkitsee Itä-Suomen kolmen korkeakoulun perustamista niin, että aluepoliittiset näkökohdat veivät voiton vanhakantaisesta, klassisesta, yliopiston kokonaisuutta ja yhtenäisyyttä painottaneesta linjasta. Alueellinen korkeakoulupolitiikka otti erävoiton ja vakiintui yli parin vuosikymmenen ajaksi ylimmän opetuksen kehittämisen yhdeksi peruslähtökohdaksi, vaikka saikin ajoittain ankaraa kritiikkiä. Suomen ylin opetus laajeni siis alueellisesti nykyiselleen ilman tavoitteellista, valtiovetoista suunnittelua ja aluepoliittisten tekijöiden vauhdittamana. Vain Lapin yliopisto on perustettu myöhemmin (1979) ja ensimmäisen korkeakoululaitoksen kehittämislain voimaan tulon (1967) jälkeen. (Salo & Junila 2009; Välimaa 2018.)

Uudet korkeakoulut laajentuivat ja monipuolistuivat 1970-luvulla korkeakoululaitoksen kehittämislain ja oman kasvuhakuisen toimintansa seurauksena. Vuosikymmenen lopussa jo yli viidenneksen uusista opiskelijoista sijoittui toisen maailmansodan jälkeen perustettuihin korkeakouluihin (Nevala 1991). Opiskelijoiden rekrytoinnin muutoksista kertoo oheinen kuvio 1.



**KUVIO 1.** Pääasiallisen sijaintialueen osuus (%) uusista opiskelijoista (2015 opiskelupaikan vastaanottaneista) vuosina 1977, 1995 ja 2015. Kuvion lähteet: Nevala 1991, liitetaulukot; Korkeakouluopiskelijoiden taustatiedosto vuosilta 1925–1995; Opetushallinnon tilastopalvelu Viipuri. Sijaintialueet: katso liite 1.

Tarkastelen tässä ensin vuoden 1977 lukuja. Korkeakoulut erosivat tuolloin merkittävästi opiskelijoiden rekrytoinnin osalta. Uudet, ja osin alueellisten näkökohtien pohjalta perustetut, korkeakoulut rekrytoivat säännönmukaisesti pienemmän osan opiskelijoista lähialueiltaan kuin esimerkiksi pääkaupunkiseudun korkeakoulut. Ainoastaan Oulun yliopiston uusista opiskelijoista yli puolet oli kotoisin sijaintiläänistä. Sen sijaan vaikkapa Itä-Suomen korkeakouluihin vain runsas kolmannes tuli lähialueelta. Taulukon lukujen valossa todellisia aluekorkeakouluja opiskelijarekrytoinnin näkökulmasta olivat pääkaupunkiseudun erikoiskorkeakoulut sekä Turun ja Helsingin yliopistot.



Rekrytoinnin eroja selittää se, että väkirikkailla alueilla, kuten Uudellamaalla tai Lounais-Suomessa nuorisoikäluokat olivat huomattavan suuria. Näin niistä riitti tulijoita oman alueen oppilaitoksiin enemmän kuin maan reuna-alueilla. Esimerkiksi Joensuun korkeakoulun lukua selittää myös se, että koulutusta annettiin Kymen läänin puolella, Savonlinnassa. Samantyyppinen huomio pitää tehdä Åbo Akademin kohdalla, sillä suurin osa sen uusista opiskelijoista (39.0 %) oli kotoisin Vaasan läänistä. Ilmiö selittyy Vaasassa annetulla koulutuksella, rannikkoalueiden ruotsinkielisten hakeutumisella Åbo Akademiin ja heijastuu myös sijaintiläänin pienenä osuutena Vaasan kauppakorkeakoulun opiskelijoissa. Jyväskylän yliopiston kohdalla sijaintiläänin osuus on pienin, mitä voi selittää kaupungin keskeisellä sijainnilla ja yliopiston monialaisuudella. Uusien korkeakoulujen perustaminen muutti siis opiskelijavirtoja vanhoista korkeakouluista kohti oman alueen korkeakoulua. Silti aluekorkeakoulut eivät ainakaan 1970-luvun lopulla ansainneet luonnehdintaa opiskelijarekrytoinnin näkökulmasta. (Ks. Nevala 1999.)

## **Lama leikkaa ja kuristaa**

Alueellisen korkeakoulupolitiikan näkökulmasta 1960-luku oli korkeasuhdanteen aikaa. Seuraavilla vuosikymmenillä uusien korkeakoulujen asema vakiintui kasvun, tieteellistymisen ja ylimmän opetuksen yleisen laajentumisen seurauksena. Lisäksi korkeakoululaitoksen alueellinen kattavuus kasvoi 1970-luvulla luokanopettajakoulutuksen yliopistollistamisen seurauksena. Korkeakoulujen pääkampusten ohella opettajia koulutettiin Savonlinnan, Kajaanin, Hämeenlinnan, Rauman ja Vaasan toimipisteissä. 1970-luvulla ja seuraavan vuosikymmenen alussa kamppailtiin kiivaasti myös uusien tieteenalojen saamiseksi alue-

korkeakouluihin joko perustamalla uusia yksiköitä tai siirtämällä toimintoja Helsingistä muualle Suomeen. Tuolloisessa ”hajasijoituksen huumassa” olivat esillä maatalous-metsätieteellisen ja oikeustieteellisen koulutuksen aloittaminen maan reuna-alueilla. Vastustusta herättäneet hankkeet toteutuivat, sillä 1979 aloittanut Lapin korkeakoulu nojasi vahvasti oikeustieteelliseen koulutukseen ja Joensuun korkeakoulussa aloitettiin metsätieteellinen opetus 1980-luvun alussa. (Salo & Junila 2009; Nevala 2009.) Lisäksi korkeakoulujen sisäiseen laajentumiseen kuului toimintojen hajauttamista 1980-luvulla muun muassa Mikkeliin, Seinäjokelle, Lahteen ja Kokkolaan (Nevala 2002).

Poikkeuksellisen syvä taloudellinen lama kuristi 1990-luvulla suomalaista korkeakoululaitosta ja nosti keskusteluun verkoston laajuuden ja toimintojen päällekkäisyyden. Alueellisesti hajautettu korkeakoululaitos sai kritiikkiä politiikan linjausasiakirjoissa ja julkisuudessa. Kritiikissä oli kaksi ulottuvuutta. Yhtäältä harmiteltiin 1960-luvulla tehtyä ratkaisua hajauttaa ylin opetus maan eri puolille. Näin syntynyt korkeakoululaitos oli ”tuhlailua” tieteellisesti ja taloudellisesti. Suomi ei 1990-luvun laman aikana yksinkertaisesti ”kykene ylläpitämään aluepolitiikan ehdoin toteutettua hajasijoitettua korkeakoulujärjestelmää” (HS 1.9.1992). Keskusteluun osallistui myös akateemikko Oiva Ketonen, joka 1950- ja 1960-luvuilla oli vahvasti mukana korkeakoululaitoksen kehittämisessä. Ketonen ei suoraan esittänyt yliopistojen lakkauttamista, mutta korosti nykyisen tilanteen säilyttämisen olevan ”kehittämättä jättämistä”. Lisäksi hän nosti esiin myöhemmin yliopistopolitiikan kulmakiveksi nousseet voimavarojen keskittämisen ja erikoistumisen: ”Pienien yliopistojen ei tarvitse yrittää olla kaikenkäsittäviä”. (HS 24.11.1993.) Toisen akateemikon Erik Allardtinkin mielestä korkeakoulujen välisen työnjaon selkiyttäminen oli avainasemassa, koska ”ei näytä löytyvän poliittisia

mahdollisuuksia eikä riittäviä perusteluja kokonaisten korkeakoulujen lakkauttamiseen” – ei, vaikka ”niin on tulevaisuutta ajatellen pakko menetellä” (HS 24.11. ja 12.12.1993).

Lamavuosien aluekorkeakoulukritiikin toinen ulottuvuus sai vauhtia rakenteellisen kehittämisen myötä. Ilmaisuu määrittyi tarkoittamaan korkeakoulutuksen rakenteiden ja työnjaon tarkastelua, yhteistyön lisäämistä sekä toimintojen lakkauttamista tai supistamista eli suurempien ja tehokkaampien yksiköiden luomista. (Nevala 1999; Kivinen, Rinne & Ketonen 1993.) Keskustelun ytimessä olivat opetusministeriön ja sen alaisen Korkeakouluneuvoston suunnitelmat karsia lääketieteellisen koulutuksen aloituspaikkoja, lakkauttaa hammaslääketieteen yksiköjä sekä siirtää eläinlääketieteen koulutus Helsingistä Kuopioon. Erityisesti Korkeakouluneuvoston 1993 julkaisema ”Korkeakoululaitoksen rakenteellisen kehittämisen toimenpideohjelma vuosiksi 1993–1996” sisälsi radikaaleja ehdotuksia päällekkäisyyksien ja ylikapasiteetin karsimiseksi, yksikköjen suurentamiseksi ja voimavarojen kohdentamiseksi. Selväsanaisesti ilmaistuna ”toimintojen jatkuvuus ei ole itseisarvo”. Ehdotusten yhtenä taustatekijänä oli ammattikorkeakoulujen käynnistäminen 1990-luvun alussa. Niiden alueelliset velvoitteet mahdollistivat yliopistolaitoksen profiloitumisen omiin vahvuuksiin. (Vanttaja & Ketonen 1995; Nevala 1999.)

Korkeakouluneuvoston ja opetusministeriön linjausten herättämässä keskustelussa kiintoisaa oli alue- ja tiedepoliittisten perustelujen vastakkainasettelu 1960-luvun malliin. Tieteelliset järkiperusteet saivat väistyä ja aluepolitiikka näytteli ratkaisevaa osaa, kun ”koulutuslaitoksia on sen enempää harkitsematta huiskittu ympäri maakuntaa”. Erityisesti tällainen menettely oli vahingollista Helsingin yliopistolle, joka ”kaikesta huolimatta

oli pystynyt säilyttämään asemansa maamme johtavana korkeakouluna”. (HS 21.1.1992.) Taistelussa olivat siis osapuolina maakuntayliopistojen vetovoimaan luottavat ”aluepolitiikan velhot” sekä Eurooppaan integroituvan kansakuntamme kilpailukyvyistä huolestuneet, vastuulliset ja kansallista kokonaisuutta ajattelevat korkeakoulutoimijat. Vastakkainen näkökulma oli, että 1960-luvun päätökset olivat kaukokatseisia ja alueellisen verkon luominen onnistunut ratkaisu. Eikä Helsingin yliopistolle voinut antaa oikeutta jäädä muita korkeakouluja koskevien rakenteellisten ratkaisujen ulkopuolella. (HS 11.1.1993.) Ilmaisut olivat muuttuneet kolmen vuosikymmenen takaisista, mutta asetelma alueellisuus-valtakunnallisuus oli samanlainen.

Yliopistojen ja eri tieteenalojen viivytystaistelu sekä maan kokenut taloustilanne vesittivät lopulta osan rakenteellisesta kehittämisestä. Kaksi hammaslääketieteen yksikköä toki lakkautettiin ja eläinlääketieteen opetus siirrettiin osaksi Helsingin yliopistoa, mutta silti muutokset alueellisessa korkeakouluverkossa jäivät pieniksi. Alueellinen korkeakoulupolitiikka selviytyi kamppailusta voittajana, jos kohta kolhuja saaneena. Helsingin yliopiston rehtori Risto Ihamuotila tiivistä 1994 korkeakoulupolitiikan asetelman näin: ”Maamme tiheä korkeakouluverkko on sellainen poliittinen realiteetti, johon ei helposti voida puuttua” (Nevala 1999, 79).

Korkeakoulujen väliset erot rekrytoinnin alueellisuudessa muuttuivat 1990-luvun puoliväliin tultaessa, kuten edellä olevasta kuviosta 1 saattaa havaita. Sen perusteella voi sanoa, että uusien korkeakoulujen rakentumisvaiheen aikana havaittu rekrytoinnin alueellisuus (esim. Antikainen 1974; Nevala 1999) oli 1990-luvun puolivälissäkin näkyvissä, mutta selvästi lieventyneenä. Vuoteen 1977 verrattuna miltei kaikkien korkeakoulujen lähialueeltaan

saamien opiskelijoiden osuus pienentyi. Muutosta selittävät yliopistojen sisäänottomäärien kasvu ja koulutuspaikkojen tarjonnan tasoittuminen eri alueiden osalta. Myös liikkuvuus opiskelupaikan perässä näyttää 1990-luvulle tultaessa lisääntyneen. Erityisesti ylempien sosioekonomisten ryhmien lapset olivat tuolloin muita valmiimpia liikkumaan koulutuspaikan takia – erityisesti kun he hakeutuivat arvosteluille ja vaikeapääsisille aloille. (Nevala 1999; Nori 2011.)

Rekrytoinnin tasoittumisesta huolimatta kuviossa 1 näkyy eroja yliopistojen välillä. Pääkaupunkiseudun erikoiskorkeakoulut rekrytoivat suhteellisesti eniten opiskelijoita sijaintialueeltaan. Samoin Helsingin ja Turun yliopistojen uusista opiskelijoista lähes puolet oli pääasiallisesta sijaintiläänistä, kuten oli asia myös Oulun yliopiston kohdalla. Asetelma oli samansuuntainen kuin 1970-luvun lopulla. Näin oli myös Kuopion, Joensuun ja Jyväskylän yliopistojen kohdalla, sillä ne rekrytoivat vähiten uusia opiskelijoita lähialueeltaan. Alueellisesti hajautetun yliopistolaitoksen kasvu vähensi alueellisten, kotipaikkaan ja yliopiston sijaintipaikkaan liittyneiden, seikkojen merkitystä opiskelijoiden rekrytoinnissa. Kokonaiskuvassa kaikkien yliopistojen opiskelijarekrytointipohja laajentui, mutta yliopistojen väliset erot säilyivät näkyvinä ja aluekorkeakouluja olivat edelleen pääkaupunkiseudun opinahjot.

## **”Suomalainen yliopistolaitos on kriisissä!”**

Risto Ihamuotilan edellä oleva arvio kuvasi hyvin 1990-luvun tilannetta, mutta 2000-luvulla yhteiskunnallisissa vaikutussuh-teissa ja korkeakoulutuksessa tapahtuneet muutokset nostivat alueellisen korkeakoulutuksen taas valokeilaan. Muutosten taus-

ta oli 1990-luvulla, sillä tuolloinen lama ja ”globalisaatioshokki” muuttivat syvällisesti ajattelu- ja toimintatapoja yliopistoissa. Ulkopuolisen rahoituksen hankkimisesta tuli hyväksyttyä ja luonnollista. Samalla voimistui ajatus yliopistojen yhteiskunnallisesta hyödyllisyydestä. Usein tämä tarkoitti soveltavaan tutkimukseen ja tuotekehittelyyn panostamista pitkäjänteisen perustutkimuksen sijaan. Lisäksi hyödynnettävyyden vaatimus eriytti yliopistolaitosta sisäisesti: kovat tieteet nostivat profiliaan ja merkitystään ihmistieteiden kustannuksella. Yliopistoihin kohdistuva ohjauskin muuttui, kun perinteinen normiohjaus korvautui paljolti taloudellisella ohjauksella. Kaikki tämä muutti eri intressiryhmien painoarvoa ja kuulluksi tulemistä yliopistopolitiikan linjauksissa. Varsinkin elinkeinoelämän ääni kuului ja vaikutti selvästi aikaisempaa vahvempana. (Välimaa 2018; Nevala & Rinne 2012; Salo 2003; Tervasmäki & Tomperi 2018.)

Elinkeinoelämän edustajat nostivat alueellisesti kattavan yliopistoverkon keskustelun kohteeksi. Taustaksi on hyvä muistaa, että Suomi eli 2000-luvun alussa ”Nokialandian” ja taloudellisen kuokistuksen kautta. Elinkeinoelämän ja teknologiateollisuuden kannanotoilla oli siksi erityinen painoarvo. Lisäksi Suomi oli tuossa vaiheessa tiiviisti mukana Bolognan-prosessissa eli eurooppalaisen korkeakoulutusalueen rakentamisessa (Nevala & Rinne 2012). Siten kansainvälisyys nousi aikaisempaa voimakkaammin osaksi yliopistopolitiikkaa. Tämä näkyi myös yliopistojen kansainvälistä menestystä mitanneiden ranking-listausten herättämässä keskustelussa (TS 18.9.2005).

Alueellisesti kattava ja pienistä yksiköistä koostunut yliopistolaitos ei ollut elinkeinoelämän edustajien mieleen. Kilpailukyvyyn vaaliminen ja huippututkimukseen yltäminen edellyttivät heidän mukaansa yliopistolaitoksen hajasijoittamisen uudelleen arvioin-

tia: ”Alueellisen demokratian sijasta voimavaroja on keskitettävä tutkimuksen alueille, joilla Suomessa on parhaat menestymisen edellytykset ja kasvumahdollisuudet” (EVA 2004). Elinkeinoelämän Valtuuskunnan vuonna 2004 julkaisemasta raportista on luettavissa muita tuttuja teemoja, kuten opintojen lainapainotteisuuden korostaminen, valintojen painopisteen siirtäminen yliopilastutkintoon tai turhana tabuna pidetyn ”järkevän maksullisuuden” tuominen osaksi yliopisto-opiskelua.

EVA:n raportti oli osa vuosituhannen alun elinkeinoelämäveitoista yliopistokeskustelua. Toinen samoihin aikoihin ilmestynyt elinkeinotaustaisen työryhmän raportti korosti myös alueellisen hajasijoituksen haaskaavan voimavaroja ja estävän kansainvälisen huipun saavuttamisen (Brunila ym. 2004). Brunilan työryhmän raportin suositukset olivatkin pitkälle samanlaisia kuin EVA:n julkaisussa. Myös valtamedia osallistui keskusteluun. Helsingin Sanomat julkaisi oman, asiantuntijoiden tuella tehdyn visionsa korkeakouluverkosta. Seitsemän superyliopiston ja kuuden keskusammattikorkeakoulun verkko harventaisi merkittävästi ”maailman tiheintä ja haulikolla ammuttua” järjestelmää, aivan kuten elinkeinoelämä vaati. (HS 17.11.2005.)

Keskustelussa oli oleellista yliopistojen määrän ja laadun asettaminen jyrkästi vastakkain. Suuri määrä ja alueellinen kattavuus tarkoittivat automaattisesti matalaa tasoa. Elinkeinoelämän keskusliiton toimitusjohtaja Leif Fägernäs luonnehti korkeakoulutuksen tilaa katastrofaaliseksi. Itsenäisyyden juhlavuoden rahaston eli Sitran ohjelmajohtaja Antti Hautamäki taas arvioi ”suomalaisen yliopistojärjestelmän olevan kriisissä” (Michelsen 2004, 5). Siksi tarvittiin radikaaleja toimia. Huipulle voi päästä vain yhdistämällä yliopistoja ja laitoksia isommiksi kokonaisuuksiksi.

Teknolgiateollisuuden toimitusjohtaja Matti Mäenpään mielestä maahan riitti kolme kansainvälisen tason yliopistoa (TS 18.9.2005). Kukaan elinkeinoelämää edustaneista keskustelijoista ei puuttunut muuhun kuin (teollisuuden) työvoiman kouluttamiseen tai huippututkimukseen. Toisenlainen näkökulma nousi esiin vain yliopistolaitoksesta tulleissa puheenvuoroissa. Esimerkiksi Turun yliopiston rehtori Keijo Virtanen muistutti, että ”yliopistolla on myös sivistystehtäviä sekä yhteiskunnalliseen ja alueelliseen vaikuttamiseen liittyviä tehtäviä”. Yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen rakennetta opetusministeriön laskuun selvittänyt professori Jorma Rantanen oli astetta jyrkempi: ”Olisi hyvä, jos elinkeinoelämä keskittyisi pitämään elinkeinoelämän kunnossa ja yliopistot pitäisivät yliopiston kunnossa”. (TS 18.9.2005.)

Toinen olennainen elementti oli tieteenalojen tarpeellisuuden ja hyödyllisyyden arviointi. Esimerkiksi Brunilan ym. raportti (2004, 30) puhuu valinnoista, joilla ”resurssit allokoidaan”. Tavoitteena tuli olla ”osaamisen, tiedon ja teknologian soveltaminen ja innovointi yrityksissä ja julkisissa organisaatioissa”. Elinkeinoelämän kannanotoissa nousi esiin teknillisen ja luonnontieteellisen koulutuksen ensisijaisuus – osin sen takia, että julkisia puheenvuoroja käyttivät teknolgiateollisuuden edustajat. 2000-luvun alussa vahvistui edellisellä vuosikymmenellä julkilausuttu käsitys insinööri-koulutuksen ensisijaisuudesta kansakunnan menestyksen rakentamisessa (esimerkiksi Martti Tiuri HS 13.4.1993). Humanistisen tai yhteiskuntatieteellisen tutkimuksen perään ei elinkeinoelämän kannanotoissa sen sijaan juurikaan haikailtu.

Kolmas olennainen asia oli yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen käsitteleminen yhtenä kokonaisuutena. Näin verkosto saatiin näyttämään poikkeuksellisen hajanaiselta, sillä yliopistoja oli



tuolloin 20 ja ammattikorkeakouluja 29. Useimmat toki halusivat säilyttää yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen työnjaon, 1990-luvun alussa rakennetun duaali-mallin. Silti harventamisvaatimuksissa vedottiin koko korkeakoulujärjestelmän eli yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen hajanaisuuteen. (HS 17.11.2005; Brunila ym. 2004.) Epäjohdonmukaista oli myös suhtautuminen valtiovallan rooliin. Taloudellisen ja muun autonomian lisääminen oli elinkeinoelämän edustajien mielestä olennaisen tärkeää yliopistojen kehittämisessä (esim. Brunila ym. 2004). Toisaalta autonomia sai väistyä valtio-ohjauksen tieltä, elleivät yliopistot itse ymmärtäneet omaa parastaan. ”EK kääntää katseensa opetusministeriön puoleen: elleivät yliopistot kykene tunnistamaan vahvuusalojaan ja sopimaan työnjaosta, opetusministeriön tulee ottaa nykyistä voimakkaampi rooli tarvittavien uudistusten läpiviennissä” (HS 21.9.2006).

Vaatimukset korkeakoulu- ja yliopistoverkon supistamiseksi nousivat ensin esiin yksityisen sektorin toimijoiden puheenvuoroissa. Korkeakoulupolitiikan kokonaislinjauksista vastannut valtiolta otti aluksi varovaisemmin kantaa verkoston laajuuteen. Tämä on ymmärrettävää, sillä koulutuksen tasa-arvo – sosiaalinen ja alueellinen – oli vuosikymmeniä suomalaisen hyvinvointivaltion kantavia periaatteita. Sen heikentämiseksi tulkittavat toimet, kuten esimerkiksi yliopistojen tai tieteenalojen lakkauttaminen, olivat siten poliittisesti erittäin hankalia. Tämä kävi hyvin ilmi 1990-luvun rakenteellisessa kehittämisessä, jonka ratkaisut herättivät voimakkaita poliittisia reaktiota. Niinpä hallitusohjelmissa puhuttiinkin aluksi yleisellä tasolla oppilaitosverkosta, joka ”sopeutetaan väestökehitykseen ja koulutuksen saatavuus maan kaikissa osissa turvaten”. Yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen kohdalla ”arvioidaan toiminnallisia kehittämistarpeita” sekä vahvistetaan ”alueellista koordinaatiota ja vaikutusta”. Tuon tarkem-

min ei kuitenkaan linjattu korkeakouluverkon muutostarpeita. (Jätteenmäki 2003; Vanhanen 2003; Vanhanen 2007.)

Opetusministeriön laatimat ja valtioneuvoston hyväksymät koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelmat olivat hallitusohjelmaan nojaavia asiakirjoja. Ne sisälsivät konkreettiset linjat, joten niiden merkitys oli paljon hallitusohjelmia suurempi (ks. Salo 2015). Vuosien 2003–2008 kehittämissuunnitelma oli korkeakoulutuksen alueellisuuden näkökulmasta maltillinen. Siinä tavoitteeksi asetettiin koota ammattikorkeakoulujen alueellisia kehittämishankkeita suuremmiksi kokonaisuuksiksi ja vastata alueellisiin tarpeisiin. Yliopistoillekin sälytettiin vastuuta sijaintialueidensa kehityksestä, mutta ei yhtä vahvasti kuin ammattikorkeakouluille. Yliopistoverkon supistamisesta ei sen sijaan puhuttu mitään. Päinvastoin, kehittämissuunnitelma edellytti kunnan toimivan yliopistokeskuksen (Kajaani, Kokkola, Pori, Lahti, Mikkeli, Seinäjoki) kehittämistä. Linjauksen voi tulkita olleen päinvastainen yliopistoverkon supistamista vaatineille puheenvuoroille. Linjausta selittää tavoite kirjoittaa yliopistolakiin maininta yhteistyöstä ympäröivän yhteiskunnan kanssa. (Koulutus ja tutkimus 2003–2008; Vanhanen 2003.)

Vuosiksi 2007–2012 laadittuun kehittämissuunnitelmaan linjattiin laajamittainen yliopistoreformi. Se merkitsi perusteellista ja syvällistä yliopistopolitiikan suunnanmuutosta. Yliopistoreformin lähtökohdat ja konkreettiset toimet löytyivät aukikirjoitetuna: tavoitteena olivat osaamistasoltaan vahvemmat ja vaikuttavammat korkeakouluyksiköt. Tämä lähtökohta konkretisoitui rakenteellisena kehittämisenä, joka tarkoitti päällekkäisyyksien karsimista, vireillä olleiden yliopistojen ja korkeakoulujen liittoutumien tukemista sekä uusien vastaavanlaisten hankkeiden kannustamista. Kehittämissuunnitelmaan on kirjattu yliopisto-

jen fuusiot ja yhdistämiset, jos kohta Aalto-yliopistosta puhuttiin vielä ”innovaatioyliopistona”. Kehittämissuunnitelma oli huomattavasti konkreettisempi, yksityiskohtaisempi ja vaikuttavampi kuin runsas puoli vuotta aikaisemmin julkaistu Matti Vanhasen toisen hallituksen ohjelma. Kehittämissuunnitelma nosti hallitusohjelmaan vedoten ”tasa-arvoisten koulutusmahdollisuuksien tarjoamisen” kauniisti toiminnan painopisteeksi. Se jäi kuitenkin yleisluontoiseksi ilmaisuksi, eikä muodostanut kunnollista vastapainoa konkreettisille suunnitelmille puuttua yliopisto- ja ammattikorkeakouluverkkoon. (Koulutus ja tutkimus 2007–2012.)

Elinkeinoelämän ajama alueellisen yliopistoverkon uudelleen arviointi konkretisoitui vuosien 2007–2012 kehittämissuunnitelmassa ja vuonna 2010 voimaan tullessa uudessa yliopistolaissa. Samalla monet 1990-luvulta asti vireillä olleet rakenteellisen kehittämisen hankkeet vietiin päätökseen (Nevala & Rinne 2012). Elinkeinoelämän keskusliiton vaikutus yliopistopolitiikan linjauksiin oli tuolloin aikaisempaa selvästi vahvempaa. Näkyvimpanä esimerkkinä on tavattu esittää Aalto-yliopisto, jonka perustamista elinkeinoelämän vaikuttajat vaativat pitkään ja jota elinkeinoelämä rahoitti usealla sadalla miljoonalla eurolla – valtion 300 miljoonan euron erityispanostuksen lisäksi. Tutkimukset osoittavat elinkeinoelämän vaikutuksen koulutuspolitiikkaan kasvaneen 1980-luvulta lähtien ja aivan erityisesti tällä vuosituhatennalla (Välimaa 2018; Tervasmäki & Tomperi 2018). Tästä näkökulmasta valtiovallan tekemä alueellisen yliopistopolitiikan uudelleen arviointi elinkeinoelämän edellyttämään suuntaan ei ollut yllättävää vaan pikemmin luontevaa.

Alueellinen yliopistoverkko selviytyi kritiikistä 1960-luvulla ja 1990-luvun puolivälissä. Tämän vuosituhatennan ensimmäisen vuosikymmenen ryöpytyksessä tulos ei enää ollut yhtä hyvä. Vai

oliko sittenkin? Vuoden 2010 alusta voimaan tullut yliopistolaki koskee enää 13 tiedeyliopistoa. Niiden määrä supistui, kun Kuopion ja Joensuun yliopistot muodostivat Itä-Suomen yliopiston, Turun kauppakorkeakoulu fuusioitui Turun yliopistoon ja Teknillinen korkeakoulu, Helsingin kauppakorkeakoulu sekä Taide-teollinen korkeakoulu yhdistyivät Aalto-yliopistoksi. Näin elinkeinoelämän haikailema yliopistojen määrän karsiminen kävi toteen. Vastapainoksi pitää muistaa, että yliopistollisia toimintoja ei tuossa vaiheessa lakkautettu missään, joten alueellinen yliopistoverkko sivutoimipisteineen säilyi entisellään.

Yliopistoverkon kattavuuden kannalta merkittäväksi osoittautui uuden yliopistolain myötä kadonnut parlamentaarinen perälautta. Ennen vuotta 2009 yliopistoja koskeneet rakenteelliset uudistukset piti toteuttaa lainsäädännöllä. Näin niistä keskusteltiin eduskunnassa. Uudessa tilanteessa yliopistot saattoivat omilla päätöksillään toteuttaa rakenteellisia uudistuksia, jotka aikaisemmin edellyttivät poliittista prosessia. (Nevala & Rinne 2012; Välimaa 2018.) Tähän mahdollisuuteen yliopistot hanakasti tarttuivat opetus- ja kulttuuriministeriön kannustuksella. Tampereen yliopisto päätti lakkauttaa Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitoksen vuonna 2011. Oulun yliopisto teki samansisältöisen päätöksen Kajaanin opettajankoulutuksen osalta ja Itä-Suomen yliopisto lopetti Savonlinnan opettajankoulutuslaitoksen syyslukukauden 2018 alusta lähtien. Alueellisen yliopistoverkon kattavuus kaventui muutamassa vuodessa. Samalla uusi yliopistopoliitiikka konkretisoitui tarkoittamaan toimintojen ja toimipisteiden lakkauttamista – aivan kuten alueellisen yliopistoverkon kriittisissä pitkään vaadittiin. Toki 1990-luvullakin lakkautettiin hammaslääketieteen yksiköitä ”liikakoulutuksen” takia (Nevala 1999; Eskola 2002), mutta myöhemmin päätös pyörrettiin ja koulutus aloitettiin uudelleen. Opettajankoulutusyksiköiden kohdalla vas-

taavaa ei tällä hetkellä ja nykyisten yliopistopoliittisten linjausten vallitessa ole odotettavissa.

Uuden vuosituhannen alun yliopistokeskustelussa puututtiin vähän koulutuksen tasa-arvoon. Se mainittiin ja löytyy tavoitteeksi kirjoitettuna virallisissa linjausasiakirjoissa. Useimmiten tasa-arvoa ei määritellä kovin tarkasti tai sille annetaan yleinen sosioekonomiseen tai alueelliseen ulottuvuuteen liittyvä merkitys. Lisäksi vahvoja näkemyksiä esittäneet elinkeinoelämän edustajat eivät tasa-arvokysymyksiä käsitelleet. Tiivistyneen yliopistoverkon heijastumista opiskelijarekrytointiin voi tarkastella edellä olevan kuvion 1 pohjalta. Kuvion vertailtavuuteen pitää kuitenkin tehdä muutama varaus. Aluejaottelu on vuoden 2015 osalta maakuntapohjainen, ei läänipohjainen kuten aikaisemmin. Siksi olen yhdistänyt maakuntia niin, että ne vastaisivat mahdollisimman hyvin vanhaa läänijakoa. Näin on esimerkiksi Tampereen, Turun, Oulun ja Itä-Suomen yliopistojen kohdalla. Lisäksi vuoden 2015 tiedot koskevat opiskelupaikan vastaanottaneita, eivät opiskelijoiksi kirjautuneita. Myös kotikunnan määrittely on erilainen kuin vuosina 1977 ja 1995. Vuoden 2015 tiedot eivät siis ole kaikilta osin vertailukelpoisia aikaisempiin vuosiin, mutta kuitenkin rekrytoinnin isojen linjojen osalta luotettavia.

Vuoden 2015 kokonaiskuva on samantyyppinen kuin vuosina 1977 ja 1995. Svenska handelshögskolan rekrytoi edelleen eniten opiskelijoita sijaintialueeltaan, mutta lähelle sitä yltää Helsingin yliopisto. Oulun yliopiston rekrytointiprofiili on entisenlainen, samoin Turun yliopiston. Vähiten sijaintialueelta tulleita opiskelupaikan vastaanottaneissa on aikaisempien vuosien tapaan Åbo Akademin, Jyväskylän yliopiston ja nyt myös Lappeenrannan teknillisen yliopiston kohdalla. Viimeksi mainitun lukuihin tosin saattaa vaikuttaa puuttuvien tietojen suuri, lähes kolman-

neksen, osuus sekä sijaintialueen supistuminen Etelä-Karjalaan. Aalto-yliopistoon Uudeltamaalta rekrytoituneiden osuus taasen on hieman pienempi kuin Teknillisen korkeakoulun ja Helsingin kauppakorkeakoulun luvut vuonna 1995. Opiskelupaikan vastaanottaneiden luvuilla mitaten Aalto-yliopisto siis saa opiskelijoita nyt enemmän sijaintialueen ulkopuolelta.

Toisen maailmansodan jälkeen perustetut aluekorkeakoulut rekrytoivat 2010-luvullakin opiskelijansa laajemmalta alueelta kuin suurin osa vanhoista korkeakouluista. Poikkeuksena on vahvasti sijaintialueen opinahjona pysynyt Oulun yliopisto. Tässä mielessä aluekorkeakouluja ovat edelleen pääkaupunkiseudun opinahjot. Yliopiston sijaintipaikan merkitys on epäilemättä vähentynyt vuosikymmenten kuluessa, mutta edelleen opiskelumahdollisuuksien tarjonta vaikuttaa valintoihin, erityisesti alan valintaan (Saari, Inkinen & Mikkonen 2016). Tutkimuksien (Nevala 2009; Salo 2003; Salo & Junila 2009) perusteella on todennäköistä, että yliopistoverkon voimakas karsinta vaikuttaisi opiskelemaan hakeutumiseen nimenomaan maan reuna-alueilla. Kattavaa yliopistoverkkoa voi pitää yhtenä koulutuksellisen tasa-arvon elementtinä. Tulkintaa vahvistaa se, että maan reuna-alueiden yliopistot rekrytoivat opiskelijansa tasaisimmin myös eri sosio-ekonomisista ryhmistä (Nevala 1999; Nori 2011; Nevala & Nori 2017).

## Lopuksi

Alueellinen yliopistoverkko syntyi, kasvoi ja säilyi yhteiskuntapolitiikan isoihin päämääriin kytkeytyneen poliittisen tahdonilmauksen ja sen tarjoaman suojan takia. Korkeakoulutuksen yhteiskunnallistumisen ensimmäisen vaiheen keskeinen elementti

oli valtakunnallisen kokonaisedun ja alueellisen näkökulman nouseminen perinteisen yliopisto- ja tiedenäkökulman rinnalle. Tämä muutos herätti kritiikkiä 1960-luvulla, jolloin korkeakoulutuksen ”alueellisuus” konkretisoitui viiden uuden opinahjon perustamiseen. Kritiikki ei kuitenkaan muuttanut yliopistopolitiikan perussuuntaa, vaan verkostoa vahvistettiin pitkin 1970- ja 1980-lukuja. Valtakunnallinen ja alueellinen näkökulma ikään kuin täydensivät toisiaan yliopistopolitiikan lähtökohtina. Samalla opiskelijoiden sijoittumisessa näkyi siirtymä kohti ”oman” alueen korkeakoulua.

Yhteiskuntapolitiikan isojen tavoitteiden tarkistaminen ja politiikan taustalla vaikuttaneiden intressiryhmien painoarvon muuttuminen natisuttivat alueellista yliopistoverkkoa 1990-luvulla. Se joutui kritiikin kohteeksi ja valtiovallan valmisteluelimetkin suunnittelivat verkon harventamista. Kunnianhimoisista suunnitelmista vain osa toteutui, eikä alueellinen verkko tosiasiallisesti harventunut. Olennaista oli verkon nauttima poliittinen tuki ja se, että mahdollinen toimintojen karsiminen olisi edellyttänyt raskaan ja riskialttiin poliittisen prosessin läpiviemistä. Opiskelijoiden rekrytoinnissa erot korkeakoulujen välillä kaventuivat, mutta pääkaupunkiseudun opinahjut olivat edelleen tällä mittarilla ”aluekorkeakouluja”.

Yliopistoverkon poliittinen suoja poistui uuden lain voimaantumisen myötä vuonna 2010. Se antoi yliopistoille mahdollisuuden profiloitua ja keskittää toimintojaan. Taustalla oli yliopistopolitiikan tavoitteiden muutos erityisesti elinkeinoelämän patistamaan suuntaan. Aikaisemman alueellisen-valtakunnallinen-asetelman rinnalle nousivat nyt kansainvälisyys ja kansainvälinen huippu, joiden tavoittelemiseen hajanainen verkko ei ollut kykenevä. Opiskelijarekrytoinnissa yliopiston sijainnilla on edelleen

2010-luvulla samanlainen merkitys kuin aiemmin: pääkaupunkiseudulla sijaitsevat yksiköt ovat näin mitaten ”alueellisimpia” ja reuna-alueiden yliopistot ”valtakunnallisimpia”.

Yliopistojen uusi lainsäädännöllinen asema kasvatti – ainakin juhlapuheissa – niiden autonomiaa. Samalla se poisti yhden mahdollisuuden käydä laajaa yliopistopoliittista periaatekeskustelua. Yliopiston hallituksen enemmistö saattoi toisin sanoen tehdä lyhyen keskustelun jälkeen päätöksiä, joiden läpivieminen olisi aikaisemmassa maailmassa vaatinut pitkän prosessin. Näin ajatellen alueellinen yliopistoverkko onkin 2010-luvulla haavoittuvampi kuin aikaisemmin.

## Lähteet

- Antikainen, A. 1974. Korkeakouluopiskelijan rekrytointi. Joensuu: Joensuun korkeakoulun monistesarja A, numero 8.
- Brunila, A. ym. 2004. Osaava, avautuva ja uudistuva Suomi. Suomi maailmantaloudessa -selvityksen loppuraportti. Valtioneuvoston kanslian julkaisusarja n:o 19. Helsinki: Valtioneuvoston kanslia.
- Eskola S. 2002. Tiedepolitiikka ja korkeakoulut. Teoksessa P. Tommila & A. Tiitta (toim.) Suomen tieteen historia 4. Tieteen ja tutkimuksen yleinen historia 1880-luvulta lähtien. Helsinki: WSOY, 222–391.
- EVA 2004. Suomen menestyksen eväät. Tiekartta tulevaisuuteen. Helsinki: Yliopistopaino.
- Helsingin Sanomat (HS) 21.1.1992. Mielipidekirjoitus: Näpit irti Helsingin yliopistosta!
- Helsingin Sanomat (HS) 1.9.1992. Timo Latomaa ja Jari Vilen: Ylimoitettu korkeakoulutusjärjestelmämme joutuu purkamaan ja uusimaan rakenteitaan.
- Helsingin Sanomat (HS) 11.1.1993. Mauri Pekkarinen: Opetuksen hajautus hyväksi.
- Helsingin Sanomat (HS) 13.4.1993. Martti Tiuri: Aluepolitiikan aikanaan hajuuttamaa korkeakoululaitosta on kiinteytettävä.
- Helsingin Sanomat (HS) 24.11.1993. Oiva Ketonen: Tasa-arvo korkeakouluissa ei tuota kansainvälisesti näkyviä tutkimustuloksia.
- Helsingin Sanomat (HS) 12.12.1993. Erik Allardt: Tutkijankoulutus keskitettävä 6–8 paikkaan.



- Helsingin Sanomat (HS) 17.11.2005. Marjukka Liiten: Korkeakoulujen karsinta lisäisi tehoa.
- Helsingin Sanomat (HS) 21.9.2006. Marjukka Liiten: EK: Tutkimuslaitoksia voitaisiin yhdistää eri alueiden yliopistoihin.
- Jalava, M. 2012. The university in the making of the welfare state. The 1970s degree reform in Finland. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Jätteenmäki, A. 2003. Pääministeri Anneli Jätteenmäen hallituksen ohjelma. <https://valtioneuvosto.fi/documents/10184/369535/hallitusohjelma-jaatteenmaki.pdf/f1016092-e36c-4a09-8e20-f1250e4ff063/hallitusohjelma-jaatteenmaki.pdf.pdf>. (Luettu 2.10.2018.)
- Ketonen, O. 1986. Arvovallan politiikkaa. Suomalainen korkeakoulu ja korkeakoulupolitiikka. Näkökulmia suomalaiseen kulttuuriin. Helsinki-Porvoo-Juva: WSOY.
- Kivinen, O., Rinne, R. & Ketonen, K. 1993. Yliopiston huomen. Korkeakoulupolitiikan historiallinen suunta Suomessa. Helsinki: Hanki ja jää.
- Kohvakka, M. 2016. Proaktiivisuutta, sopeutumista vai vastarintaa? Lappeenrannan teknillinen korkeakoulu ja Joensuun yliopisto osana valtion ja korkeakoulujärjestelmän tilallista muutosta Suomessa 1960-luvulta 1990-luvulle. Joensuu: Itä-Suomen yliopiston Yhteiskuntatieteiden ja kauppatieteiden tiedekunta.
- Koivuniemi, J. 2018. Tehtaiden Suomi ja deindustrialisaatio 1900–2000. Teoksessa P. Haapala (toim.) Suomen rakennehistoria. Näkökulmia muutokseen ja jatkuvuuteen (1400–2000). Tampere: Vastapaino, 210–243.
- Komiteamietintö 1956:7. Korkeakoulukomitean mietintö. Helsinki.
- Komiteamietintö 1961:48. Itä-Suomen kulttuurikomitean mietintö. Helsinki.
- Komiteamietintö 1965:B22. Korkeakoululaitoksen suunnittelukomitean mietintö I. Helsinki.
- Korkeakouluopiskelijoiden taustatiedosto vuosilta 1925–1995. Itä-Suomen yliopiston Historia- ja maantieteiden laitos. Koonnut Tilastokeskus.
- Koulutus ja tutkimus 2003–2008. Kehittämissuunnitelma. Helsinki: Opetusministeriö 2004.
- Koulutus ja tutkimus 2007–2012. Kehittämissuunnitelma. Helsinki: Opetusministeriö 2008.
- Leiviskä, J. 2011. Pohjois- ja Itä-Suomen elinkeinojen kehittäminen suomalaisen yhteiskunnan murroksessa. Suurimpien puolueiden elinkeinopolitiikka 1951–1970. Oulu: Oulun yliopisto.
- Michelsen, K-E. 2004. Kansainvälistyvä yliopisto. Suomalaisen yliopistojärjestelmän haasteet. Helsinki: Edita.
- Nevala, A. 1985. Joensuun korkeakoulun perustamisvaiheet. Pro gradu -tutkielma. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Nevala, A. 1991. Mittavat murrokset – pienet muutokset. Korkeakoulupolitiikka ja opiskelijakunnan rakenne Suomessa 1900-luvulla. Lisensiaattitutkielma. Joensuu: Joensuun yliopisto.

- Nevala, A. 1999. Korkeakoulutuksen kasvu, lohkoutuminen ja eriarvoisuus Suomessa. *Bibliotheca Historica* 43. Helsinki: Suomen historiallinen seura.
- Nevala, A. 2002. Korkein opetus ja yhteiskunta. Teoksessa P. Tommila & A. Tiitta (toim.) Suomen tieteen historia 4. Tieteen ja tutkimuksen yleinen historia 1880-luvulta lähtien. Helsinki: WSOY, 394–463.
- Nevala, A. 2009. Uudisraivaaja. Joensuun yliopiston 40-vuotishistoria. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Nevala, A. & Nori, H. 2017. Osallisuuden vanhat ja uudet jakolinjat: Yliopisto-opiskelijoiden sosioekonomisen taustan muutokset ja koulutuksellinen tasa-arvo. Teoksessa A. Toom, M. Rautiainen & J. Tähtinen (toim.) Toiveet ja todellisuus – Kasvatus osallisuutta ja oppimista rakentamassa. Kasvatusalan tutkimuksia 75. Jyväskylä: Suomen kasvatus-tieteellinen seura, 335–363.
- Nevala, A. & Rinne R. 2012. Korkeakoulutuksen muodonmuutos. Teoksessa P. Kettunen & H. Simola (toim.) Tiedon ja osaamisen Suomi. Kasvatus ja koulutus Suomessa 1960-luvulta 2010-luvulle. Helsinki: SKS, 203–228
- Nori, H. 2011. Keille yliopiston portit avautuvat? Tutkimus suomalaisiin yliopistoihin ja eri tieteenaloille valikoitumisesta 2000-luvun alussa. Turun yliopiston julkaisu C 309.
- Opetushallinnon tilastopalvelu Vipunen. <https://vipunen.fi/fi-fi/yliopisto/Sivut/Hakeneet-ja-hyv%C3%A4ksytyt.aspx>. (Luettu 5.10.2018.)
- Puoskari, P. 2013. Väärää politiikkaa suuren muuton vuosina? Virolaisen ja Paasion hallitusten elinkeino- ja rakennepolitiikka 1964–1968. Joensuu: Itä-Suomen yliopiston Yhteiskuntatieteiden ja kauppatieteiden tiedekunta.
- Saari, J., Inkinen, A. & Mikkonen, J. 2016. Korkeakoulutuksen alueellinen tasa-arvo ja segregaatio. *Opiskelijoiden koulutus- ja tutkimussäätiö*, julkaisu 54.
- Salo, M. 2003. Pohjoinen Alma Mater. Oulun yliopisto osana korkeakoululaitosta ja yhteiskuntaa perustamisvaiheista vuoteen 2000. *Studia Historica Septentrionalia* 43. Rovaniemi: Pohjois-Suomen historiallinen yhdistys.
- Salo, M. 2015. Julkisten peruspalveluiden rakentamisesta teknologia-aaltoon. Suomen yliopistollisten koulutusalojen määrällinen kehitys 1950-luvulta 2010-luvulle. *Kasvatus & Aika* 9 (3), 172–243.
- Salo, M & Junila, M. 2009. Pohjoisen puolesta – pohjoista varten. Lapin yliopiston historia 1979–2009. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy.
- Tervasmäki, T. & Tomperi, T. 2018. Koulutuspolitiikan arvoalinnat ja suunta satavuotiaassa Suomessa. Niin & Näin -verkkojulkaisu. <https://www.netn.fi/sites/www.netn.fi/files/netn182-x2.pdf>. (Luettu 11.9.2018.)
- Tiede ja ylin opetus tulevien vuosien Suomessa. Tasavallan presidentin helmikuun 4. päivänä 1965 asettaman työryhmän lausunto. Helsinki 1965.
- Turun Sanomat (TS) 18.9.2005. Artikkelit ”Niitä on jo liikaa”. Kirjoittanut Jari Heino.
- Vanhanen 2003. Pääministeri Matti Vanhasen hallituksen ohjelma. <https://valtioneuvosto.fi/documents/10184/369117/hallitusohjelma-vanhanen.pdf>

da627124-c0ee-4015-9642-197b11013c02/hallitusohjelma-vanhanen.pdf.pdf. (Luettu 2.10.2018.)

Vanhanen 2007. Pääministeri Matti Vanhasen II hallituksen ohjelma. <https://valtioneuvosto.fi/documents/10184/368562/hallitusohjelma-vanhanen-II/2a27514c-b939-4bb6-9167-ce886c358dff/hallitusohjelma-vanhanen-II.pdf>. (Luettu 2.10.2018.)

Vanttaja, M. & Ketonen, K. 1995. Korkeakoululaitoksen rakenteellinen kehittäminen. Tapaustutkimus lääketieteen ja kasvatustieteen aloilta. Koulutussosiologian tutkimuskeskuksen raportti 28. Turku.

Välimaa, J. 2018. Opintiellä oppineita. Suomalainen korkeakoulutus keskiajalta 2000-luvulle. Jyväskylä: University Press of Eastern Finland.

## LIITE 1. Kuvion 1 selitykset

<b>Korkeakoulu</b>	<b>Sijaintilääni tai -alue</b>
Helsingin yliopisto	Uusimaa
Turun yliopisto	Turun ja Porin lääni, Varsinais-Suomi, Satakunta
Åbo Akademi	Turun ja Porin lääni, Varsinais-Suomi, Satakunta
Oulun yliopisto	Oulun lääni, Pohjois-Pohjanmaa, Kainuu
Tampereen yliopisto	Hämeen lääni, Pirkanmaa, Päijät- ja Kanta-Häme
Jyväskylän yliopisto	Keski-Suomi
Teknillinen korkeakoulu	Uusimaa
Helsingin kauppakorkeakoulu	Uusimaa
Svenska handelshögskolan	Uusimaa
Turun kauppakorkeakoulu	Turun ja Porin lääni, Varsinais-Suomi, Satakunta
Handelshögskolan vid Åbo Akademi	Turun ja Porin lääni, Varsinais-Suomi, Satakunta
Vaasan yliopisto	Vaasan lääni, Pohjanmaa, Etelä- ja Keski-Pohjanmaa
Lappeenrannan teknillinen yliopisto	Kymen lääni, Etelä-Karjala
Tampereen teknillinen yliopisto	Hämeen lääni, Pirkanmaa, Päijät- ja Kanta-Häme
Kuopion yliopisto	Kuopion lääni, Pohjois-Savo
Joensuun yliopisto	Pohjois-Karjalan lääni ja maakunta
Lapin yliopisto	Lapin lääni, Lapin maakunta
Itä-Suomen yliopisto (UEF)	Pohjois-Savo ja -Karjala
Aalto-yliopisto	Uusimaa

# Muistumia ja mietteitä koulutussosiologin turkulaiselta oppimispolulta 1970-luvulta eteenpäin

## Saatteeksi

Suunnittelin alun perin tähän paikkaan perinteistä tieteellistä artikkelia: ajattelin kääntää vain englanniksi julkaistun artikkelin *Trans-national technologies, national techniques and local mechanisms in Finnish university governance: a journey through the layers*, mutta pian homma alkoi tuntua tylsältä ja puuduttavalta. Sitten sain ajatuksen: kirjan teemana on ”uusi suunta” ja ”muutuva maisema”, joten entäs jos kerronkin oman tarinani, suuren ikäluokan nuorimman kohortin jäsenen (s. 1950) matkan läpi kirjan otsikon kuvaaman murroksen. Ja onhan se myös *a journey through the layers*. Ja vielä: kun esitin tämän tekstin pohjat Kasvatustieteiden tiedekunnan 40-vuotisjuhlaseminaarissa 10.10.2014 otsikolla *Muistumia ja huomioita elämästä kasvatustieteiden liepeillä Turussa 1970-luvulta eteenpäin*, sain aikaan enemmän huvittuneisuutta ja naurunhörähdyksiä kuin missään muussa akateemisessa esiintymisessäni. Joten tuskin Artokaan huumorimiehenä on pahoillaan siitä, ettei saa lukea käännoistä pömpöösistä tiedeartikkelista, vaan tällaisen tarinan, joka päättyy ihan vakavaan pohdiskeluun tietemme tilasta ja tulevasta.

\*\*\*

Lieksalaispoikana tulin Turkuun opiskelemaan vuonna 1973. Alusta alkaen ihmettelin sitä, miten itäsuomalaispoika viihtyi niin hyvin Turussa, jopa porilaisten seurassa. Sopeutumista helpotti huomattavasti vastenmielisyyteni helsinkiläisyyttä kohtaan, johon olin törmännyt ennen Turkuun tuloani. Myöhemmin mentyäni naimisiin oikean itäsuomalaisen naisen kanssa tajusin, etten minä mikään puhdas itäsuomalainen ollut: isä oli hämäläinen ja äiti pohjalainen. Lieksalaisesta sijainnista huolimatta kotini oli vahvasti länsisuomalainen. Vanhempani eivät koskaan oppineet edes Pohjois-Karjalan murretta.

Vietin Turussa uskomattoman lyhyen ajan, vain neljä vuotta ottaen huomioon sen, miten paljon se kaikki minuun vaikutti. Palasin 1980-luvulla Turkuun hyväksyttämään gradun ja lisen-siaattityön sekä työskentelemään kasvatustieteiden laitoksella lehtorin ja assistentin sijaisena. Väiteltäessäni Helsingissä 1995 alkoi yhteistyö Risto Rinteen kanssa. Vuodesta 1998 lähtien olemme työskennelleet yhdessä (laskujeni mukaan) kolmessa kansainvä-lisessä rahoitetussa ja kuudessa Akatemian rahoittamassa tutki-mushankkeessa – siis yhdeksän isoa tutkimushanketta 16 vuoden aikana. Lisäksi olen ollut aktiivisesti mukana Turun kasvatustie-ten laitoksen johtamassa Suomen Akatemian kansallisessa tohtorikoulussa KASVA:ssa. Olemme myös yhdessä vetäneet kolmen yliopiston yhteistä Koulutussosiologian ja -politiikan (KSP) maisteriohjelmää neljä kokonaista kurssillista. Yhteistyötä on siis piisannut ja se on ollut erinomaista, tuloksellista ja mukavaa.

Kun eläköidyin Helsingin professorista (2003–2015), hain do-sentuuria Turusta. Dekaanin Marja Vauras teki yllättävän ehdo-tuksen: ”Me ollaan ajateltu, että voisit tulla professoriksi tänne Turkuun”. Kun änkytin, että eihän noin voi tehdä: minähän olen Helsingin yliopiston emeritusprofessori, Marja siihen: ”Kuule Hannu, uudessa fantastisessa yliopistossa kaikki on mahdollis-

ta.” Työskennellyäni Turussa professorina (oa, ma) nämä vuodet, olen saanut ensi kertaa nauttia kokemuksesta tuntee olevansa tervetullut; se on herkkua, jota Helsingissä on tarjolla vain muutamalle loisteliaaksi veikatulle hevoselle. Tai no – kyllä myös Tampereella (1999–2003) sai tuntee itsensä tervetulleeksi.

Luulen, että kyse on pääkaupunkien ongelmasta ihan universaalisti: ei ketään tarvitse tervetulleeksi toivottaa, sillä kyllä kaikki sinne kumminkin tulevat. Viime vuosina tämä on näkynyt Helsingin yliopiston välinpitämättömyytenä oman henkilökuntansa hyvinvoinnista. Sen seurauksena minunkin oppilaani proffatasolta tohtoriopiskelijoihin ovat siirtyneet muualle, mikä monessa mielessä on oikein hyvä asia. Tämä on tosin vastoin neuvoja, jotka juuri väitelleenä sain professori Erkki Aali Niskaselta: ”Muista Hannu yksi juttu: maakuntaan älä lähde.”

\*\*\*

Sitten asiaan: jos ajatellaan koulutuksellista elämäni mikrohistoriallisena tapauksena, niin mihin sosiologiseen kehykseen tässä esittämäni muistijäljet pitää asettaa.

Olin monessa mielessä varsin tyypillinen 1970-lukulainen opiskelijapoika. Keskeisiä olivat aikakausi Vietnamin sotineen ja Metallin lakkoineen, mutta myös humanistinen kotikasvatus, kokemukset Pohjois-Karjalan metsätyömailla ja Helsingin satamassa ja ennen kaikkea armeijassa. Ne radikalisoivat insinööriperheen pojasta kunnan kommunistin jo ennen Turkuun tuloani.

Ylioppilaskirjoitusten ja armeijan jälkeen harrastin huonolla menestyksellä lääketieteen opintoja Helsingissä enkä pitänyt kummasakaan. En lääketieteestä, sillä se oli vaikeata ja anatomian saksan-

kielinen oppikirja ulkoa opittavaksi paksuhko. En myöskään pitänyt Hesasta, jossa kukaan ei ollut mitään, jollei ollut jotain. Opiskelijaliikekin tuntui olevan täynnä arrogantteja besserwissereitä.

Niinpä pakenin ensin lukukaudeksi Havannaan vapaaehtoistöihin koulurakennukselle, jossa kertyi runsaasti elämäkokemusta, mutta myös tiettyä kriittisyyttä nk. reaalisosialismiin.

Seuraavan lukukauden tein töitä Helsingissä satamassa, jonka aamuhuudoissa, kaijoilla ja täkeillä näki vallan, alistamisen ja vääryyden alastomimmillaan.

Kolmas lukukausi kului opettajan työtä kokemassa pienellä 2-opettajaisella koululla sydän-Hämeessä Turengissa, Tanttalan koululla.

Havanna, satama ja Häme opettivat kaikki omalla tavallaan samaa: opettajan työ on humaania, sisäsiistiä ja tärkeätä, eikä se vaadi pitkiä ja stressaavia opintoja.

Näiden vaiheiden jälkeen saavuin Turun väliaikaiseen opettajakorkeakouluun, koko lailla takki auki ja aika tavalla etunojassa, niin kuin vain mielestään maailmaa ja elämää nähneeltä 23-vuotiaalta nuorukaiselta ehkä voi odottaakin.

Huhuja opettajakoulutuksen akatemisoinnista oli kyllä kuultu, mutta yliopisto ja myös maailma oli totisesti kaukana Nummenpakan talovanhuksesta ja sen opettajakunnasta.

Ehkä koko opettajakoulutukseni kiteytyy seuraavaan muistumaan. Menimme ehdottamaan vanhan liiton musiikinlehtori Lauri Lehtiselle, jonka opetusmateriaali muodostui pääasiassa Wilho Siukosen laulukirjasta *Koulun ja kodin lauluja* (1. p 1929,



22. p 1968), että kun nyt on tullut näitä uusia koululaulukirjoja kuten Vihreä viserryskone, Sininen soittorasia ja Keltainen kello-peli, niin voitaisiko mitenkään opetella joitain niiden lauluja. Siihen Lehtinen vastasi syvästi loukkaantuneena: ”Kyllä minä kohta kuolen pois tästä ja sitten voitte laulaa niitä viserryskoneitanne”. Lehtinen oli väärässä siinä, että hän eli vielä kauan, mutta oikeassa siinä, että nykyisin muistamme tuskin yhtäkään Viserryskoneen laulua kun taas Siukoseen tulee edelleenkin palattua.

Mirka Räisäsen väitöskirjassa (2014, 258) ”Opettajat ja koulutuspolitiikka. Opetusalan ammattijärjestö ja Demokraattiset koulutyöntekijät -yhdistys peruskoulukauden koulutuspolitiikassa” viitataan Heikki Mäki-Kulmalan oivaltavaan ja tärkeään havaintoon suomalaisesta opiskelijaliikkeestä 1970-luvulla: ”taistolaisuus oli kaikessa radikaaliudessaan toisaalta [myös] erittäin ’normaalia’ ja yhteiskuntakelpoista”: lähes kaikki taistolaisten tavoitteet olivat ”laatunsa puolesta täsmälleen samoja, mitä melkeinpä kaikki poliittiset ryhmät pitivät tuohon aikaan tavoittelemisen arvoisina”. Haviteltiin esimerkiksi tasaista tulonjakoa ja huono-osaisimpien aseman parantamista sekä Paasikivi-Kekkosen linjan mukaista, hyvien Neuvostosuhteiden ylläpitämiseen keskittyynyttä ulkopoliitiikkaa” (Mäki-Kulmala 2004, 135).

Olimme totisesti varsin kunnollisia ja kilttejä, ainakin kansainvälisessä katsannossa: viinaa toki juotiin, tupakkaa poltettiin ja seksiäkin harrastettiin, mutta jopa pilven pössyttely oli äärimmäisen paheksuttua. Pukeuduttiinkin varsin siististi, pojat samettisiin pikkutakkeihinsa ja tytöt kukkahuiveihinsa. Sinistä paitaa en kuitenkaan sietänyt: siinä meni joku raja.

Ehkä kuvaavin muistijälki tästä kiltteydestä on se, kun keskustelimme eräänä yönä ’opintotukitaistelun’ aikana siitä, maalattai-

siinko KOP:in Yliopistonmäen konttorin ikkunaan ”400 mk/kk ei riitä” lateksilla vai öljymaalilla. Sotamiesneuvosto päätyi lateksiin, ja niinpä teksti pyyhittiin ikkunasta aamulla ennen klo 9:ää. Onneksi Turun ylioppilaslehti ehti ikuistaa tempauksemme.

Toinen esimerkki jonkinlaisesta lapsekkaasta viattomuudesta oli yrityksemme vallata Hamburger Börs, kun sen purkua suunniteltiin ja kun torilla oli mielenosoitus sen säästämisen puolesta. Toimittajiksi naamioituneina pääsimme neljän ihmisen voimin taloon. Kun vartijat alkoivat käydä epäluuloisiksi, sain torille avautuvan parvekkeen ikkunan auki ja ehdin megafonilla julistaa ”Börssi on vallattu, taistelu jatkuu” tai muuta sen kaltaista. Vartijat siirsivät meidät ulos ja Hesari taisi mainita parilla rivillä. Mutta me lähetimme Tasavallan presidentille sähkeen: ”Tee jotain Urkki”.

Äskettäin törmäsin tähän tapaukseen Turkulainen-lehden haastattelussa talojen purkamiseen erikoistunutta yrittäjää. Hän kertoi pahoitelleensa Börsin hävittämistä. Purkutöiden aloittamista edeltäneenä päivänä heille oli tullut sähke, jossa käskettiin keskeyttää purkutyö välittömästi. Allekirjoituksena oli Tasavallan presidentti Urho Kekkonen. Kaikki työt pysähtyivät heti, ja kertoja pantiin soittamaan presidentin kansliaan. Kun siellä ei tiedetty mitään sähköestä, huokaistiin helpotuksesta ja purkutyöt aloitettiin. Ei ollut sähkömme Urkille siis aivan hyödytön?

Ehkä tämä politiikantekomme säällisyys selittää myös sitä, että niin monella kasvatustieteen kuin myös muun tieteen professorilla on taistolaistausta. Arvostan suuresti sitä, että itse en kertaakaan ole törmännyt nuoruuden syntieni laskemiseen, vaikka ne akateemisella kentällä varmasti tiedettiin. Ainoastaan kerran niihin on viitattu, kun yritin muutama vuosi sitten kyhätä Jarkko Hautamäen ja Liisa Keltinkangas-Järvisen kanssa yhteistä juttua

”Peruskoulu käännekohdassa”. Liisa kommentoi pohjapaperiani: ”Muutamassa kohden muutan vähän sanontaa, niin ettei 70-luvun taistolaisuus ole niin tunnistettavissa, mutta asia on OK.” Ikävä kyllä juttua ei koskaan saatu valmiiksi.

\*\*\*

Jos ensimmäistä opiskeluvuotta hallitsi Chilen vallankaappaus ja toista Portugalin neilikkavallankumous niin kolmantena vuotena tärkein opiskeluisältö oli nk. opintotukikamppailu. En saanut läpi tunnusta ”Mopo kaikille, bensat sosiaalisin perustein”, mutta vedin Turun kampanjaa niin innokkaasti, että melkein ajauduin burn-outiin. Se jäikin viimeiseksi aktivismikseni Turussa.

Opiskelimme ankarasti, luimme, keskustelimme ja väittelimme, mutta pikemminkin itseorgansoiduissa marxismi-leninismiin opintokerhoissa kuin varsinaisissa opinnoissamme.

Ehkä neljännen opiskeluvuoden vaiheille sijoittuvat ensimmäiset muistikuvat opiskelusta kasvatustieteiden laitoksella. Ne ovat ohuita ja rajoittuvat joihinkin Pekka Salosen ja Kullervo Sarteksen vakuuttaviin esityksiin, joiden sisällöstä en kuitenkaan muista juuri mitään. Pekan innostuneisuus vakuutti ja Kullervon syvällinen filosofisuus kiteytyi hänen vastaukseensa erääseen väitöskaronkkakutsuun. Kauniilla, isolla käsialalla viestissä luki: ”En ikävä kyllä voi osallistua tilaisuuteen, sillä en tahdo. Kullervo.” Kullervo ja Pekka muuten vierailivat kerran marxismi-leninismiin opintokerhossamme, ja pitivät alustusten ja keskustelun tasoa hämmästyttävän korkeana. Ehkä meistä ei olisi uskonut?

Parhaiten mieleeni jäi kuitenkin Kari Niinistön vetämä proseminari, jossa esitin muistaakseni työn ”Tietoisuus, toiminta ja to-

dellisuus”. Esipuheessa omistin sen Hesarin toimittajana uransa luoneen Kustaa Hulkon gradulle ”Maailma, sen rakenne ja kehitys”. Yöllä tekstiä monistettaessa loppuivat paperit kesken, ja oli pakko monistaa teksti SÅS:in, *Socialistiska Åbo Studenterin* isolla logolla varustettujen papereiden toiselle puolella. Huomasin jo silloin että Niinistön perheessä oli presidenttiaineista, sillä Karin ilme ei värähtänytkään, kun hän silmäili paperien takapuolia.

Emme kumminkaan olleet ainoat, jotka uskoivat vallankumoukseen. Vuonna 1988 *Tiedonantaja*-lehdelle antamassaan Vappuhaastattelussa Max Jakobson paljasti, että Teollisuuden ja Työntekijöiden johtajien kokouksissa 1970-luvun puolivälissä enemmistö oli vakuuttunut siitä, että ”kyllä tässä nyt ollaan menossa kohti jonkinlaista sosialismia”. Äskettäin Turussa hyväksytyssä väitöskirjassa (Okkonen 2017) nousi esille sama asia. Peruskoulun vastustajien pelkäämä sosialismi ei ollut kumminkaan mitään neuvostososialismia, vaan ruotsalaista sosialidemokratiaa. Ja oikeassahan he olivat: kyllä 1970-luku merkitsi sosialidemokraattisen hyvinvointivaltion lujittumista Suomessa.

Luokanopettajan paperit sain valmiiksi vuonna 1976, ja olisin mielelläni jäänyt Turkuun, mutta keskinkertaisella opetustaidon arvosanalla ei opettajan hommia täältä löytynyt. Sain viran Nurmijärveltä, jossa merkittävin ammatillinen kokemukseni oli tarkastajan vierailu luokassani. Mies istui tunnin luokan perällä, ei sanonut sanaakaan, mutta kirjoitti päiväkirjaan ”Tarkastin lukan. V. Kitula”.

Vuoden kuluttua siirryinkin Vantaalle, jossa oli kymmeniä luokanopettajanvirkoja auki. Päädyin lähiökouluun Koivukylässä, suomalaisten lähiöiden alkujuuressa, josta Matti Kortteinen (1982) kirjoitti suomalaisen sosiologian merkityön *Lähiö*. Siinä ohella sain graduni lopulta valmiiksi ja toisen Havannan reissun pohjalta

kirjoitetun lisensiaattityönikin hyväksytyä. Molemmat käsitelivät kuubalaista koulukasvatuksen ja työn yhdistämistä. Arvosanat taisivat olla cum lauden luokkaa – eivät siis sen kummoisempia.

Vuosikymmen samoissa opettajan töissä alkoi kuitenkin kyllästyttää, ja 1986 satuin pääsemään kahdeksi vuodeksi lehtorin ja assistentin sijaiseksi Turkuun kasvatustieteiden laitokselle. Siitä alkoi urani akateemisessa maailmassa.

Tärkein muisto Turusta tuolta ajalta liittyykin jo tieteeseen. Joudun kylmiltäni pitämään Erkki Lahdeksen sijasta ”Didaktiikan teoria” -luentosarjaa, jossa oli ainakin 100 opiskelijaa, yli 20 luentotuntia ja 8 harjoitusryhmää. Erno Lehtiseltä sain Willisin & Allenin (1978) oppimiskokemusten mittarin ja päätin reippaasti kokeilla sitä. Mittarissa on 40 oppimiskokemusta kuvaavaa adjektiivia (esim. masentunut, innostunut, vihainen, lamaantunut jne.) sijoitettuna pitäminen / ei pitäminen ja aktiivinen / passiivinen nelikenttään. Opiskelijat valitsivat joka session päätteeksi oppimiskokemustaan parhaiten kuvaavan adjektiivin ja lopuksi kokosimme ne yhteen. Lopputulos oli yllättävä: joka ainoasta sessiosta löytyi kokemuksia kaikista neljästä kentästä. Aina joku oli suuttunut, toinen innostunut, kolmas masentunut ja neljäs välinpitämätön.

Siitä lähtien minun didaktisen vakaumukseni voi kiteyttää seuraavasti: opiskelijat tulevat opetukseen mukanaan koko maailmansa, kaikkia ei voi koskaan tavoittaa, riittää että opettaja puhuu asiaa, mieluiten innostuneesti ja hyvässä järjestyksessä. Loppu on ”korkeemmassa käressä”, Jerry Cottonia siteeratakseksi.

Toinenkin pitkälle kantanut kokemus liittyy tuohon samaan luentosarjaan. Harjoituksissa katsottiin videonauhaa koulusta, jossa opettaja hyvin neutraalisti ja asiallisesti ohjasi oppilaitaan. Jokaises-

sa harjoitteluryhmässä huomattiin, ettei opettaja juuri kehu, muttei myöskään hauku. Ja joka ainoassa ryhmässä myös jatkettiin havaintoa: ”mutta ei sitä pidä liikaa/turhasta kehuakaan”. Niin syvällä menee suomalainen kannustamisen kulttuuri. Ja ehkä kannattaa muistaa *kannustaa*-sanana etymologiakin: hevosen kylkiin enemmän tai vähemmän kannusrautaa. Mutta miten rohkaista kehumatta?

\*\*\*

Yli 20 vuotta sitten julkaistussa historiikissa *Pitkä tie kuilun partaalle. Yli 60 vuotta kasvatusoppia Turun yliopistossa* (Rinne & Jauhiainen 1994), jonka otsikko henkii hätkähdyttävästi 1990-luvun laman pessimistisiä tunteja, Risto ja Arto Jauhiainen määrittelevät 1980- ja 90-lukujen olleen Turussa ’profiloimisen aikaa’.

Turussa tapahtui 1980-luvulla kaksi merkittävää poikkitieteellistä synteesiä. Yhtäältä psykologian ja kasvatustieteen liitosta syntyi vahva kasvatopsykologinen tutkimusperinne, joka organisoitui Ernon johdolla opettajankoulutukseen. Toisaalta sosiologian, historian ja kasvatustieteen liittona syntyi koulutussosiologinen perinne, joka puolestaan organisoitui Riston johdolla kasvatustieteiden laitokselle. Silloin rakentui Suomen mitassa kaksi poikkeuksellisen merkittävää tutkimusperinnettä, jotka institutionalisoituivat Oppimistutkimuksen keskuksiksi (CLR) ja Elinikäisen oppimisen ja koulutuksen tutkimuskeskuksiksi (CELE).

Mutta samalla tapahtui myös linnoittautumista, reviirien pysyttämistä ja eristäytymistä. Syntyi tietynlainen sulkeuma, josta opettajankoulutuksen suhteen Riston ja Osmo Kivisen kanssa (Simola ym. 1998) julkaisimme terävähkön ja ilkeähkön artikkelin *Didactic Closure: Professionalization and Pedagogic Knowledge in Finnish Teacher Education*. Siinä kuvaamme prosessia, jossa

opettajankoulutus hankkiessaan legitiimiä tiedeperustaa didaktiikasta, ajautuu sulkemaan rajojaan sosiologiaan ja historiaan ja myös perinteiseen liittolaiseensa psykologiaan. Sulkeuma tutkimuksessa eristää, yksipuolistaa ja estää vaikeiden kysymysten esittämistä. Aina ja kaikkialla, riippumatta siitä, miten hyvät vaikuttimet toimijoilla on.

Niinpä olen jäänytkin miettimään, olisiko Turussa ja koko Suomen kasvatustieteiden kentällä aika uusille rajanylityksille, uusille poikki- mutta myös lähitieteellisille avauksille? Tarkoitan poikkitieteellisyydellä esimerkiksi liittoa politiikantutkimuksen kanssa ja lähitieteellisyydellä yhteistyötä opettajankoulutuksen ja koulutussosiologian välille. Tutkimuksellisesti tämä eriseuraisuus ilmenee yhteiskuntatieteellisesti ja psykologis-didaktisesti orientoituneen koulutustutkimuksen toisistaan eristymisessä.

Poliittisesti kysymys on ongelmasta, jonka englantilaiset 1990-luvun *Suuri aalto* -reformin arvioitsijat kiteyttivät mainiosti yli kaksi vuosikymmentä sitten:

”Jos sodanjälkeisten pedagogisten ja opetussuunnitelmaudistusten historia ylipäätänsä jotain opettaa, niin sen, että kaikkialla valtiovalta on kohtalokkaasti yliarvioinut ymmärryksensä koulun suhteen, mutta aliarvioinut sen monimutkaisuuden ja jäykkyyden, eikä ole näin kyennyt luomaan edellytyksiä koulun tehokkaaksi uudistamiseksi. Jos haluaa muuttaa koululaitosta, on karkea virhe käsitellä sitä yksinkertaisena panos–tuotosjärjestelmänä. (...) Ongelmia ei voi ratkaista, ellei ymmärrä niiden tarkkaa rakennetta, ja jos vastuu ongelmanratkaisusta on kouluilla, kuten tässä tapauksessa, ymmärrys tulee ensiarvoisen tärkeäksi.” (Norris ym. 1995, 17.)

1980-luvulla turkulaiset koulutussosiologit kirjoittivat ansiokkaasti koulun piilopetussuunnitelmasta, myöhemmin tarkentuen *koulun käytäntöjen, tilan ja rituaalien järjestelmiin* (esim. Rinne 1987). Tuo urauurtava teoretisointi on kuitenkin jäänyt 1980-luvulle ja lähes kokonaan viemättä muuhun koulutukseen (poikkeuksena kuitenkin Ahola & Olin 2000). Ei ole vaikeata nähdä, että nykyinen keskustelu koulun digitalisoinnista, oppilaiden itseohjautuvuudesta ja ilmiöperustaisesta oppimisesta hyötyisi *koulunpidon yhteiskunnallisten reunaehtojen* näkökulmasta (taulukko 1):

**TAULUKKO 1.** Koulunpidon yhteiskunnalliset reunaehdot (Simola 2015, 117)

<b>Koulun arkea jäsentävät ja sitä läpäisevät tekijät</b> (Jackson 1968)	<b>Joukot</b>	<b>Palkitseminen</b>	<b>Valta</b>
<b>Piilo-opetus-suunnitelman vaatimukset</b> (Broady 1986)	työn keskeyttäminen ja häirintä; kärsivällisyys ja odottaminen; elämän paloitteleminen ajallisesti ja tiedollisesti oppituntien ja -aineiden mukaan	jatkuva vertailu, kontrollointi ja arvostelu; yksin ja yksilöllisesti suoriutuminen joukossa	ehdottomiin valtasuhteisiin sopeutuminen; koulun rutiineihin ja sääntöihin mukautuminen; ulkoohjautuvuuden ja riippuvuusorientaation hyväksyminen
<b>Koulunpidon kielioppi</b> (Tyack & Cuban 1995)	heterogeenisen oppilasjoukon opettaminen	oppilaiden lajittelu koulutusta ja tulevaa elämää varten	oppilaiden käyttäytymisen valvonta
<b>Koulunpidon ’luonnonlait’</b> (Simola 1995)	joukkomuotoisuus: ikäluokkiin sidottu, oppiainejakoinen, aikataulutettu opetus	valikointivelvollisuus: oppilaat on lopulta asetettava paremmuusjärjestykseen	pakollisuus: oppivelvollisten on tultava kouluun; kotiopetus harvinaisen poikkeus



Muutaman vuoden takaisessa tutkimuksessamme (Simola ym. 2015) teimme mielenkiintoisen havainnon. Luokkahuoneessa työskentelevälle opettajalle koulun joukkomuotoisuus, pakollisuus ja valikointivelvollisuus näyttäytyivät haastatteluissa itsestäänselvyyksinä: ovathan ne läsnä joka ainoa päivä koulun arjessa. Opettajien oli myös helppo tunnistaa haastatteluissamme näiden reunaehtojen vaikutukset työhönsä, vaikka he kertoivatkin puhuvansa niistä harvoin.

Sen sijaan luokkahuonetyöstä vapautuminen näyttäisi tuottavan nopeasti eräänlaista muistinmenetystä, *amnesiaa* juuri näiden koulun toimintaa rajaavien tekijöiden suhteen. Esimerkiksi opetustyöstä vapautetut rehtorit kokivat näiden reunaehtojen hahmottamisen vaikeaksi tai he uskoivat, että heidän koulussaan on ”aika tavalla päästy irti niistä”. Kuitenkin koulunpidon yhteiskunnallisissa reunaehdoissa on kyse koulun arkea säätelevistä luonnonlain kaltaisista tekijöistä, joihin kaikki yritykset kehittää koulutyötä joudutaan sopeuttamaan.

Kun opettajat puhuvat siitä, miten opetusviranomaiset ovat vieraantuneet koulun arjesta, kyse näyttäisi olevan siitä, että heidän mielestään koulunpidon yhteiskunnallisia reunaehtoja ei oteta vakavasti, kun koulua uudistetaan. Kuitenkin nämä reunaehdot ovat vaiettuja myös opettajien keskuudessa, minkä voi helposti ymmärtääkin: Miksi vaivata päätään ja pahoittaa mieltään luonnonlakien kaltaisilla rajoitteilla, joille ei kuitenkaan voi mitään?

Ei ole ehkä kovinkaan kaukaa haettua verrata koulunpidon reunaehtoja luonnonlakeihin, joista on lähes mahdotonta päästä irti. Niihin on vain sopeuduttava. Aivan kuten käveleminen ei edellytä gravitaatiolain tai autolla ajaminen Newtonin liikkeen jatkuvuuden lain tuntemista, ei taitava luokkahuonetyöskentely edellytä

koulunpidon yhteiskunnallisten reunaehtojen tuntemista: kokenut opettaja oppii kyllä kantapään kautta olemaan toimimatta tutkainta vastaan. Oikein puhuakseen natiivin ei tarvitse tuntea kielioppia, eikä auton ajamisessa tarvitse miettiä luonnonlakeja.

Mutta jos gravitaation ja liikkeen jatkuvuuden lait unohdettaisiin uutta autoa suunniteltaessa, rakennettaisiin halpa, kevyt ja kaunis auto, mutta siitä puuttuisivat jouset, iskunvaimentimet ja jarrut. Varsinkin koulun kehittämistä vastuussa olevien tulisikin perehtyä koulunpidon reunaehtoihin ja käydä keskustelua niiden merkityksestä koulun kehittämisessä, jottei kouluun tuotaisi uudistuksia, jotka ennustettavasti eivät toimi koulun arjessa.

On elintärkeätä ja myös optimismia luovaa ymmärtää, että koulu kehystävät yhteiskunnalliset, historialliset ja institutionaaliset reunaehdot eivät pelkästään rajoita, vaan myös mahdollistavat. Tämä koulunpidon kielioppi tai koulun ajan, tilan ja rituaalien järjestelmä on vallitsevassa didaktis-psykologisessa ja tavoitekeisessä kasvatustieteellisessä ajattelussa joko unohdettu tai se on sivuutettu itsestäänselvytenä. Tästä näkökulmasta olenkin toisaalla esittänyt (Simola 2015, 126–130) *syventymisen koulua* kehittämisvisiona, joka näyttäisi hyödyntävän koulunpidon yhteiskunnallisten reunaehtojen tarjoamia mahdollisuuksia.

\*\*\*

Lopuksi haluan pohtia vielä kahta kysymystä, jotka ovat vaianneet minua koko akateemisen urani ajan. Ensinnäkin, miksi koulutus sosiologinen ymmärrys on jäänyt marginaaliin niin koulutuksen uudistuksissa, koulun kehittämisessä kuin opettajan työssäkin? Ja toiseksi, kysymys opiskelijoiden, opettajien ja kouluttajien näkökulmasta: ovatko kasvatustieteen opiskelijat ja

opettajaksi opiskelevat kiinnostuneita koulutussosiologiasta, tarvitsevatko he koulutussosiologiaa tulevassa työssään, onko koulutussosiologiasta hyötyä koulun uudistajille (jotka varsin usein ovat kasvatustieteilijöitä)?

Kysymykseen koulutussosiologian sivuun jäämisestä löysin ainakin viisi hyvää selitystä.

Ensinnäkin, sosiologia, yhtälailla koulutussosiologia, nähtiin ja nähdään edelleenkin konservatiivisissa piireissä vasemmistolaisena ja ideologisenä tiedonalana. Jos ajatellaan peruskoulun poliittista historiaa, koko koulutuksen kentän perimmäistä konservatiivisuutta (yliopisto mukaan luettuna), tämä selitys lienee edelleen perusteltavissa. (Ks. esim. Suutarinen 2008.)

Toiseksi, kasvatustieteen akateeminen professionalismiprojekti on johdattanut hakemaan tiedelegitimaatiota ennen muuta psykologiasta. Kun akateeminen opettajankoulutus tarvitsi tiedeperustaa, didaktinen kasvatustiede psykologian tukemana oli erityisesti angloamerikkalaisessa traditiossa ainoa vaihtoehto. Reviirirajaa paalutettiin varsinkin yhteiskuntatieteiden suuntaan, mutta lopulta myös varsinaiseen kasvatustieteen tukitieteeseen psykologiaan, jossa kognitiivinen käänne vahvisti yksilökeskeistä suuntausta. (Simola 2014, 115–133.)

Kolmanneksi, vallitsee ilmeisen laaja käsitys koulutussosiologian ylenmääräisestä vaikeudesta ja teoreettisuudesta, abstraktiudesta ja epäkäytännöllisyydestä, erityisesti suhteessa kasvatustieteen ja opettajankoulutuksen opiskelijoiden orientaatioon. Lienee tosiaasia, että kasvatustieteen opiskelijat ja koulutuksen kanssa työskentelevät ihmiset ovat paitsi humanisteja myöskin varsin käytännöllisesti suuntautuneita. Ollakseen kiinnostavaa, koulu-

tussosiologia on monen mielestä liian teoriapitoista ja kaukana niin koulun kehittamisestä, luokkahuonetodellisuudesta kuin opettajan työstä. Näissä porukoissa ei juuri uskota Kurt Lewin'in (1951/1999) kuuluisaan tokaisuun "There is nothing as practical as a good theory".

Neljänneksi, myös kasvatustieteen ja akateemisen opettajankoulutuksen tieteellinen nuoruus, valtio- ja yhteiskuntakritiikin puute sekä perinteistä yliopistokenttää matalampi intellektuaalinen habitus vaikuttanevat yhteiskuntatieteen marginaaliseen asemaan kentällämme. Kasvatustiede sai tiedestatuksensa 1960-luvulla ja opettajankoulutus akatemisoitui vasta 1970-luvulla. Kun vuonna 1960 kasvatustieteen professoreita oli 7, vuonna 1980 virkoja oli 23 ja vuonna 1990 jo 80 (Simola 2015, 308, alaviite 7). Professorinvirkoja oli vaikea täyttää, ja moni seminaarirehtori ja -lehtori nimitettiin 1970- ja -80-luvuilla (apulais)professoriksi ilman vakavasti otettavaa tutkimusnäyttöä, mikä epäilemättä vaikutti kentän intellektuaaliseen kulttuuriin. Vasta viime vuosikymmenen sukupolvenvaihdos kasvatustieteellisissä tiedekunnissa on luonut edellytykset täyspainoiselle akateemiselle kulttuurille.

Ja vielä viidenneksi, kasvatustieteiden tiedekuntien jakautuminen toisistaan eristyneisiin ja toisiaan vierastaviin opettajankoulutukseen ja kasvatustieteeseen on tehokkaasti ehkäisyt yhteistyötä. Tämä jako on tuttu myös muualla maailmassa. Esimerkiksi Yhdysvalloissa opettajankoulutukseen keskittynyt *Curriculum and Instruction* ja hallinnollis-poliittinen *Education Policy and Administration* sijaitsevat usein eri tiedekunnissa ja ovat historialtaan erilaisia. Tärkein tekijä tässä on tietenkin se, että luokanopettajien maisteritasoinen koulutus on edelleenkin maailmalla harvinaista. Helsingin yliopistossa lakkautettiin pari vuotta sitten erilliset opettajankoulutus- ja kasvatustieteen lai-

tokset ja siirryttiin laitoksettomaan tiedekuntaan. Eriseuraisuus johti siihen, että koko dekanaatti on entiseltä opettajankoulutuslaitokselta, mikä ei välttämättä edistä yhteisen akateemisen kulttuurin lujittumista. Kun opettajankoulutuksen professori- ja muukin henkilökunta on vähintään kaksinkertainen ”yleiseen” kasvatustieteeseen verrattuna, aidon yhteistyön syntyminen on ainoa keino välttää sanelupolitiikkaa ja päästä eroon perusteetomasta ylenkatseesta. Tutkimuksen laatueroja ei enää ole, mutta esimerkiksi suuret erot opettajien opetusvelvollisuuksissa tekevät yhteenliittymisestä kivuliaita.

Entä sitten toinen edellä nostamani kysymys: ovatko kasvatustieteen opiskelijat ja opettajaksi opiskelevat kiinnostuneita koulutussosiologiasta, tarvitsevatko he koulutussosiologiaa tulevassa työssään, ja onko koulutussosiologiasta hyötyä koulun uudistajille?

Tässä pohdinnassa lähdän siitä, ettei kyse ole vain peruskoulunopettajista vaan – *mutatis mutandis* – myös muissa koulutavissa instituutioissa toimivista kasvatustieteilijöistä. On tunnettua, että kasvatustieteen opiskelijat, erityisesti opettajaksi opiskelevat eivät perinteisesti ole olleet kovin kiinnostuneita yhteiskuntatieteistä: opiskelijat ovat pääsääntöisesti hyvää tarkoittavia humanisteja. Vain hiukan liioitellen olen joskus heittänyt, että eräänlainen *thatcherilainen ontologia* on hallinnut ja hallitsee kasvatustieteen opiskelijoiden kollektiivista tajuntaa: ”There is no such thing as society. There are individual men and women, and there are families.” (Interview of Margaret Thatcher 1987.)

Väittäisin ensinnäkin, että koulutus- tai mitään muutakaan sosiologiaa ei koulutuksessa tarvita, *jos mitään ei yritetä muuttaa*, ja *jos kaikki menee hyvin*. Koulunpidon kieliopin hallitsee jokainen

joskus koulua käynyt aivan tiedostamattaankin; aivan kuten naatiivi puhuu kieliopillisesti oikein tuntematta kielioppia. Tai kuten autoilijankaan ei tarvitse tuntea painovoimaa eikä jatkuvuuden lakia osatakseen ajaa.

Koulutussosiologia on kuitenkin hyödyllistä, jopa välttämätöntä silloin, kun koulua, opetusta ja oppimista yritetään *muuttaa ja kehittää*.

Ensinnäkin, koulutussosiologia saattaa *varoittaa* sellaisista uudistuksista, jotka ovat ristiriidassa koulutuksen yhteiskunnallisten reunaehtojen kanssa – jollei niitäkin samalla aiota muuttaa, mikä on harvoin mahdollista niin kuin esimerkiksi peruskoulu-uudistuksessa tapahtui. Esimerkkejä tällaisista epäonnistuneista uudistuksista ovat useimmat *top-down*-innovaatiot kuten ”uusi matemaatiikka”, kunnianhimoiset yksilöllistämishjelmat, markkinoistaminen, managerialismi, suorituspalkkaus ja ranking-listat, sekä viimeisimpinä eriytymätön ja kontekstiton digitalisointi, oppilaiden itseohjautuvuus ja ilmiöperustainen oppiminen. Koulutussosiologinen tieto auttaa näin välttämään epärealistisia uudistushankkeita.

Toiseksi, koulutussosiologia voi *ehdottaa* sellaisia uudistuksia, jotka käyttävät hyväkseen koulutuksen historiallisia, institutionaalisia ja yhteiskunnallisia ominaisuuksia. Tässä on tärkeintä ymmärtää, että koulunpidon reunaehdot eivät ole vain esteitä vaan myös mahdollisuuksia. Esimerkkejä tällaisesta, yleensä koulutuksen kentältä nousseesta uudistumisesta ovat opettajien luomat hybridit ja kompromissit, vähittäinen muutos, yhteisopetuksen ja luokka-avustajien tulon myötä avautuneet luokkahuoneen ovet ja opettajien vähentynyt ammatillinen yksinäisyys, keskittymis- ja hiljentymisharjoitukset. Koulutussosiologinen tieto tukee näin koulutuksen realistista kehittämistä.

Kolmanneksi, koulutussosiologista ymmärrystä tarvitaan, kun *kaikki ei mene hyvin*, ja ongelmien syitä pitäisi ymmärtää. Usein saattaa olla kyse juuri koulutuksen historiallisesta, sosiaalisesta ja institutionaalisesta luonteesta tai yhteiskunnallisesta todellisuudesta, joihin opettajat ja kouluttajat voivat vaikuttaa vain rajallisesti tai välillisesti. Aina ei ole syy koulussa, opettajissa tai pedagogiikassa, vaan tarvitaan poliittisia muutoksia. Koulutussosiologinen tieto auttaa ymmärtämään hankalien, erityisesti ei-keskiluokkaisten opiskelijoiden ongelmia suhteessaan koulutukseen. Näin voitaisiin myös ehkäistä koulun henkilöstön, erityisesti kaikkein vakavimmin ja korkeamoraalisesti työhönsä suhtautuvien opettajien ja kouluttajien kynnistymistä ja loppuunpalamista: ”det är inte alltid lärarnas fel”, kuten Broady lohdutti kirjassaan *Den dola läroplanen* (1986).

Lopulta koulutussosiologia on hyödyllistä, jopa välttämätöntä myös silloin, kun halutaan ymmärtää po. koulutuksen *erityistä luonnetta ja siitä nousevia velvollisuuksia*. Oppivelvollisuuskoulu ei ole mikä tahansa ympäristö, paikka tai rakennus. Jos ymmärretään, että koulu on vajaa-oikeudellisille lapsille ja nuorille käytännössä pakollinen laitos, jota aikuiset hallinnoivat, kysymykset esimerkiksi koulukiusaamisen ehkäisemisestä ja perustietojen ja -taitojen oppimisesta saavat aivan erityisen, yhteiskuntamoraalisen painon. Kun lapset ja nuoret viettävät peruskoulussa elämänsään yli 8 500 tuntia, on syytä edellyttää, että oppivelvollisuus-koulun aika järjestetään niin, että se myös auttaa, tukee ja kehittää heitä. Meillä ei kai vielä ole oikeustapausta, jossa vanhemmat syyttäisivät koulua siitä, ettei se ole opettanut heidän lapsilleen yhteiskunnassa pärjäämisen perustietoja ja -taitoja. Koulutussosiologinen tieto auttaa siis määrittelemään sitä, mitä on syytä edellyttää ja vaatia koululta.

Entäpä koulutuksen velvollisuudet opiskelijoitaan kohtaan peruskoulun jälkeen? Edellä kuvatun henkilökohtaisen kokemukseni perusteella korkeakoulu- ja yliopisto-opiskelijana Turussa on syytä kysyä: mitä ihmettä me oikein opimme 1970- ja 80-luvuilla siitä kaikesta meille suodusta opetuksesta? Koulutuksesta imimme itseemme todella vähän, elämästä opimme paljon enemmän, melkein kaiken? Oliko vertaisoppiminen lopultakin monin verroin tärkeämpää kuin luentosaleissa ja seminaarihuoneissa tapahtunut omaksuminen? Mikä virallisen ja toteutuneen opetussuunnitelman suhde oikein oli meidän kohdallamme?

Ja vielä: mitä ja miten nykyiset opiskelijamme oikeasti oppivat yliopiston rakenteissa, rituaaleissa ja tiloissa? Miten se eroaa siitä, minkä Philip Jackson jo vuonna 1968 todensi: koulutusta jäsentävät joukot, valta ja palkitseminen, ja keskeiset käytännöt ovat kynien teroittaminen, jonojen muodostaminen ja viittaaminen? Jälkimmäiset lienevät yliopistossa toisenlaisia tai jopa muuttuneet? Joukot, valta ja palkitseminen hallitsevat edelleen?

## Lähteet

- Ahola, S & Olin, N. 2000. Yliopiston piilo-opetussuunnitelma. Koulutussosiologian tutkimuskeskuksen raportti 54.
- Broady, D. 1986. Piilo-opetussuunnitelma: mihin koulussa opitaan. Tampere: Vastapaino.
- Interview of Margaret Thatcher 1987. *Woman's Own*, October 31<sup>st</sup>, 1987
- Jackson, P. W. 1968. *Life in classrooms*. Holt, Rinehart and Winston.
- Kortteinen, M. 1982. *Lähiö*. Tutkimus elämäntapojen muutoksesta. Helsinki: Otava.
- Lewin, K. 1951/1999. *Resolving social conflicts / Field theory in social science*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Mäki-Kulmala, H. 2004. *Taistolaisuuden harmaa kirja*. Tampere: Pilot-kustannus.
- Okkonen, V. 2017. *Peruskoulua vastaan – yksityisoppikoulut ja yhteiskuntajärjestys 1966–1975*. Turun yliopisto, *Annales C* 444.



- Rinne, R. & Jauhiainen, A. 1994. Pitkä tie kuilun partaalle. Yli 60 vuotta kasvatustutkimusta Turun yliopistossa. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta, A, Tutkimuksia.
- Rinne, R. 1987. Has somebody hidden the curriculum? The curriculum as a point of intersection between the utopia of civic society and the state control. Teoksessa P. Malinen & P. Kansanen (toim.) Research frames of the Finnish curriculum. Helsinki: University of Helsinki, Research Reports of the Department of Teacher Education 53, 95–116.
- Räisänen, M. 2014. Opettajat ja koulutuspolitiikka. Opetusalan ammattijärjestö ja Demokraattiset koulutyöntekijät -yhdistys peruskoulukauden koulutuspolitiikassa. Acta Universitatis Tamperensis 1920, Tampere University Press.
- Simola, H. 1995. Paljon vartijat. Suomalainen kansanopettaja valtiollisessa kouludiskurssissa 1860-luvulta 1990-luvulle. Helsinki: Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos, Tutkimuksia 137.
- Simola, H. 1996. Opettajan ammatillinen tietoperusta ja valtiollinen kouludiskurssi. Kasvatus 27 (3), 240–250.
- Simola, H. 1997. Pedagoginen dekontekstualismi ja opettajankoulutuksen ope-  
tussuunnitelmat. Kasvatus 28 (1), 24–37.
- Simola, H. 2015. Koulutusihmeen paradoksit. Esseitä suomalaisesta koulutuspolitiikasta. Tampere: Vastapaino.
- Simola, H., Kivinen, O. & Rinne, R. 1997. Didactic Closure: Professionalization and Pedagogic Knowledge in Finnish Teacher Education. Teaching and Teacher Education 13 (8), 877–891.
- Simola, H., Bernelius, V., Vartiainen, H., Paakkari, A., Norola, M., Juvonen, S. & Soisalo, L. 2016. Hyvin toimivan lähikoulun salaisuus. Teoksessa J. Kulonpalo (toim.) Työkaluja metropolialueen kehittämiseen. Kaupunkitutkimus ja metropolipolitiikka -ohjelma 2010–2015. Helsinki: Helsingin kaupunki.
- Siukonen, W. 1929/1968. Laulukirja. Koulun ja kodin lauluja. Otava
- Suutarinen, S. 2008. Vapaan koulutuksen tukisäätiö - koulukasvatuksen, opettajankoulutuksen ja tutkimuksen näkymätön vaikuttaja 1973–1991. Kasvatus & Aika 2 (2), 29–52.
- Tyack, D. & Cuban. L. 1995. Tinkering toward utopia a century of public school reform. London: Harvard University Press.
- Willis, G. & Allen, A.J. 1978. Patterns of phenomenological response to curricula: Implications. Teoksessa G. Willis (toim.) Qualitative evaluation: Concepts and cases in curriculum criticism. McCutchan Publishing Corporation, 32–70.



II  
KORKEA-  
KOULUTUS



# Yliopisto-opiskelijoiden kelpoisuuden muuntuneet mitat ja askelmerkit – vaativia asiakkaita ja tukea tarvitsevia koululaisia

## Johdanto

”Mä ainakin häpeäisin sikana, jos tulisin opiskelemaan yliopistoon mun äitin ikäisenä.”

Edellä mainitun toteamuksen saivat kuulla käytäväpuheina joidakin vuosia sitten kaksi aikuisopiskelijaa, jotka olivat innokkaina odottelemassa yliopisto-opintojen orientaatiojakson aloitusta tultuaan valituiksi aikuisella iällä yliopiston tutkinto-opiskelijoiksi. Myöhemmissä seminaaritöissään he muistelivat tätä sattumalta korviinsa osunutta tokaisua naureskellen mutta kuitenkin selvästi satutettuina. Yliopisto mielletään herkästi edelleen nuorten opiskelupaikkana, vaikka ikäraja ei ole ja se soveltuu hyvin myös aikuisopiskelijoille (Moore 2003). Suomalaisissa yliopistoissa ei virallisesti myöskään ole erikseen aikuisopiskelijoita (Moore 2000,14), vaan aikuisopiskelijat on sulautettu muiden opiskelijoiden joukkoon opiskelemaan täysin samoja tutkintovaatimuksia ilman erityisiä ehtoja tai erityisasemia.

Tarkastelemme tässä artikkelissa alle 30-vuotiaitten opiskelijoiden sekä 30-vuotiaitten ja sitä vanhempien aikuisopiskelijoiden asemaa nyky-yliopistossa sekä asemoitumisen tapoja yliopisto-opiskeluun. Olemme omaksuneet Erja Mooren käyttämän ikäjaottelun aikuisopiskelijoista. Mooren määritelmän mukaan (2003, 17) 30-vuotiaana tai sitä vanhempana yliopisto-opintonsa aloittaneet täyttävät varmemmin aikuisopiskelijoiden kriteerit. Heille on tyyppistä, että opiskelu ei ole ollut yhtäjaksoista lapsuudesta ja nuoruudesta lähtien ja heillä on usein takanaan jo aikaisempi tutkinto. Aikuisopiskelijoiden opinnot ovat usein myös aiemmin keskeytyneet ja niitä jatketaan myöhemmällä iällä. Tällöin puhutaan toisen mahdollisuuden käyttäjistä. (Moore 2000, 26–27.)

Tunnistamme, että erottelu nuorten opiskelijoiden ja aikuisopiskelijoiden välillä on monella tavalla ongelmallista. Voidaanhan toki väittää, että kaikki yliopisto-opiskelijat elävät jo aikuisuuden elämänvaihetta, jolloin tällaista erottelua ei voitaisi oikeastaan tehdä. Tässä artikkelissa tehty jaottelu on kuitenkin perusteltu ratkaisu: aineistomme jakautuu nuorten opiskelijoiden (N=34) ja aikuisopiskelijoiden (N=33) kirjoittamiin temaattisiin kirjoituksiin heidän kokemuksistaan yliopisto-opiskelusta yhdessä suomalaisessa yliopistossa. Aineistossamme eri-ikäiset opiskelijat myös asemoituvat eri tavoin yliopisto-opiskeluun, kuten myöhemmin tuomme esiin. Tarkoituksenamme on kuitenkin ennemmin purkaa kuin vahvistaa hierarkkista ja leimaavaa jaottelua iän perusteella. Opiskelijat ovat erilaisissa elämäntilanteissa, mikä heijastuu eri-ikäisten opiskelijoiden asemoitumiseen yliopisto-opiskelussa. Olemme ennen kaikkea kiinnostuneita niistä näkemyksistä ja kannanotoista, jotka määrittelevät ideaaliopiskelijuutta nyky-yliopistossa ja rakentavat samalla usein huomaamatta uudenlaiset normit ja hyveet täyttävää ihanneopiskelijaa.

Tutkimuskirjallisuudessa nuori opiskelija rakentuu yliopiston ”normaalina”, jolloin aikuisopiskelija nähdään ”ei-perinteisenä” opiskelijana, joka opiskelee väärässä iässä ja perhetilanteessa. Yliopisto-opiskelu myös edelleen mielletään päätoimisena opiskeluna, joka jatkuu yhtäjaksoisesti tutkinnon valmiiksi suorittamiseen saakka (Halttunen 2007). Osa-aikaisesti työn ja perheen ohella opiskeleva aikuisopiskelija määrittyy tällöin ”toiseksi” ja vääränlaiseksi. Hänen myös nähdään tarvitsevan tukea menestyäkseen opinnoissaan esimerkiksi huonon itsetunnon ja heikkojen opiskelutaitojen vuoksi (ks. esim. Munro 2011; Reay, Crozier & Clayton 2010; Thunborg, Bron & Edström 2013; Webber 2014; Santos ym. 2016). Tämän tutkimuksen aineiston perusteella oletukset tuen odotuksista viittaavat kuitenkin kokonaan toisenlaisiin johtopäätöksiin.

Analyysimme aineisto vahvistaa tutkimustuloksia, joiden mukaan nykyään useimmat yliopisto-opiskelijat tekevät Suomessa opiskelun ohella töitä iästä ja elämäntilanteesta riippumatta (ks. Tilastokeskus 2015; Pyöriä, Ojala, Saari & Järvinen 2017). Tämän tutkimuksen aineiston opiskelijoista 57 % työskenteli täysi- tai osa-aikaisesti ja vähemmän kuin puolet (39 %) opiskeli päätoimisesti. Päätoiminen työnteko ja etäopiskelu oli kuitenkin yleisempää 30-vuotiailla ja sitä vanhemmilla opiskelijoilla. Aikuisopiskelijoista hieman yli puolet (51 %) oli kiinni työelämässä päätoimisesti (vastaava luku nuorten kohdalla oli 12 %), ja aikuisopiskelijoista 60 % (nuorista opiskelijoista 26 %) suoritti yli puolet opinnoista etänä.

Elinikäisen oppimisen ja kasvatuksen kulta-aikana aikuisena opiskeluun yliopistossa liittyy siis edelleen jonkinlainen vallitsevien normien rikkomisen tunne. Aikuisopiskelijat joutuvat erikseen perustelemaan sitä, miksi he haluavat opiskella aikuisiällä

(Siivonen 2010). Aikuisopiskelijoita saatetaan myös syyllistää toisten mahdollisuuksien käyttäjinä siitä, että he vievät nuorilta opiskelupaikat. Nykyinen koulutuspolitiikka näyttäisikin suosivan perinteistä elämäntavan järjestystä (Alheit & Dausien 2002; Siivonen 2010; Siivonen & Isopahkala-Bouret 2016): nuorten odotetaan siirtyvän suoraan lukiosta nopeasti yliopistoon, valmistuvan nopeasti ja siirtyvän nopeasti työmarkkinoille. Työelämärelevanssi ja työllistettävyyden ovatkin nousseet nyky-yliopiston keskeisiksi tavoitteiksi. Tähän keskusteluun pureudumme seuraavaksi, minkä jälkeen esittelemme tarkemmin aineistomme sekä kuvaamme käyttämämme analyysimenetelmän. Tämän jälkeen kuvaamme kahdessa tulosluvussa, miten aikuisopiskelijat ja nuoret opiskelijat asemoituvat yliopisto-opintoihin sekä kuvaamme, miten aineistotulkintamme piirtävät esiin uudenlaista kuvaa nyky-yliopiston uudenlaiset normit ja mitat täyttävästä ideaaliopiskelijasta. Lopuksi pohdimme tutkimuksemme tuloksia.

## **Työllistettävyyden yliopistokoulutuksen tavoitteena**

Nyky-yliopiston ensisijaiseksi tavoitteeksi on noussut taloudellisten ja sosiaalisten hyötyjen ja innovaatioiden tuottaminen kansallisen kilpailukykyyn takaamiseksi. Yliopistoja vastuutetaan yhteiskunnan, elinkeinoelämän ja valtion suunnasta yhä suuremmalla tilivelvollisuudella ja kiristyvällä kilpailulla. Tilanne heijastuu myös kasvavina paineina opiskelun tehostamiseen, opiskeluaikojen lyhentämiseen ja opintosuunnitelmien muokkaamiseen osamisperusteisiksi ja työelämälähtöisiksi (Jauhiainen, Laiho & Jauhiainen 2016, 50–51). Tässä projektissa yliopisto-opiskelijat ovat avainasemassa. Yliopistojen tulee taata, että myös tulevaisuudessa on tarjolla osaavaa ja ennen kaikkea sopivan joustavaa työvoimaa tietotalouden rattaisiin. Tämän seurauksena yliopistokoulu-



tuksesta on tullut välineellistä ja suorituskeskeistä. Tavoitteena on yksilön työllistettävyyden, hänen kykynsä saada ja pitää työpaikka ja tuottaa osaamista työmarkkinoille (Nilsson & Nyström 2013). Sellaiset perinteiset tehtävät kuin kulttuuriperinnön vaaliminen, uuden tiedon tuottaminen sekä teoreettinen ja kriittinen ajattelu on sysätty taka-alalle (Puhakka, Rautapuro & Tuominen 2010; Isopahkala-Bouret & Siivonen 2016). Koulutusta ja oppimista itsessään ei nähdä enää tavoittelemisen arvoisena. Yliopistoista hävitetään perinteisiä akateemisen toiminnan ideaaleja, mutta samalla muokataan esiin uudenlaista moraalijärjestyksestä, joka kehkeyttää esiin markkinoiden arvot ja hyveet sisäistäneitä uudenlaisia ihannetoimijoita (Filander 2016, 10). Työllistettäväksi määrittyvä henkilö on moniosaaja, joka sukkuloi joustavasti ja ketterästi työmarkkinoilla (Nilsson & Nyström 2013).

Koulutuksen tavoitteena on siis tuottaa työllistettäviä yksilöitä, jotka ovat päteviä, itsenäisiä, sopeutuvia, innovatiivisia, yrittäjämäisiä, aktiivisia ja vastuullisia (Nilsson & Nyström 2013; Siivonen & Brunila 2014). Edellä lueteltujen ihanneominaisuuksien ytimeksi ja ihannesubjektin ominaisuudeksi muodostuu tietynlainen joustava opportunismi, jonka kautta ihannesubjekti on koska vain valmis sitoutumaan ja sopeutumaan ja kyynisesti innostumaan mistä vaan, jos tilanne niin sattuu vaatimaan. Myös markkinoistunut yliopisto kehittää esiin uudenlaista ajan tasalla pysyttelevää ja koko ajan uudesta innostuvaa kuluttajapersoonaa, joka on kiinnostunut kaikesta välittämättä tosissaan enää mistään. (Vähämäki 2003, 12.) Opiskelijoille asetetaan yhä enemmän uudenlaisia vaateita. Heidän tulee saada korkeita arvosanoja ja arvostettuja tutkintoja menestyäkseen yhä kilpailullisemmillä työmarkkinoilla (Nilsson & Nyström 2013). Heidän myös odotetaan valmistuvan maistereiksi viidessä vuodessa etäopiskelun ja teknologian avustuksella (Jauhiainen, Jauhiainen & Laiho 2009).

Heidän tulee myös valmistuttuaan olla valmiita jatkuvasti päivittämään osaamistaan ja tutkintojaan. Koulutus on muuttunut hyödykkeeksi, josta opiskelija-asiakkaat ja -kuluttajat myös odottavat vastinetta tutkintojen, työpaikkojen ja taloudellisen aseman muodossa (Siivonen ym. 2016).

Muodolliset tutkinnot eivät kuitenkaan enää riitä takaamaan työpaikkaa ja opiskelijoiden tuleekin enenevässä määrin pyrkiä parantamaan työllistettävyyttään ja rakentamaan sosiaalisia verkostojaan toimimalla erilaisissa yhteisöissä ja hankkimalla työkokemusta opintojen ohessa näyttääkseen arvokkailta työntekijöiltä työnantajien silmissä (Tomlinson 2008; Siivonen ym. 2016). Tämä on erityisen tärkeää generalistialoilla, jotka eivät suoraan valmista mihinkään ammattiin.

## **Aineisto ja menetelmät**

Tutkimuksemme aineisto koostuu 67 generalistialan yliopisto-opiskelijan teemaattisesta kirjoituksesta, jotka kerättiin osana Ella Nikkasen toteuttamaa laajempaa kyselytutkimusta yhdestä suomalaisesta yliopistosta. Kyselyn lopussa opiskelijoita pyydettiin kirjoittamaan opiskelukokemuksistaan yliopistossa: ”Kuvaille mahdollisimman monipuolisesti omien kokemustesi pohjalta opiskelijan asemaa nyky-yliopistossa. Millaisia myönteisiä ja/tai kielteisiä kokemuksia Sinulla on yliopisto-opiskelusta? Entä millaisia odotuksia koet, että Sinuun yliopisto-opiskelijana kohdistuu?”

Kyselyyn vastasi 88 opiskelijaa (vastausprosentti 39 %). Heistä 67 tuotti myös temaattisen kirjoituksen yliopistokokemuksistaan. Kirjoitelmien lisäksi käytössämme on opiskelijoiden taustatieto-

ja: sukupuoli, ikäryhmä (alle 30/30 tai yli) yliopisto-opiskelujen aloitusvuosi, kertynyt opintopistemäärä, opiskeluvaihe (kandi/maisteri), etäopiskelun määrä ja työskentely opintojen ohessa. Nuorempia (N=34) ja varttuneempia (N=33) opiskelijoita on aineistossa lähes yhtä paljon. Taulukossa 1 on eriteltyinä nais- ja miesopiskelijoiden sekä kandi- ja maisterivaiheen opiskelijamäärät ikäryhmittäin.

**TAULUKKO 1.** Opiskelijamäärät jaoteltuina ikäryhmittäin nais- ja miesopiskelijoihin sekä kandi- ja maisterivaiheen opiskelijoihin.

Ikäryhmä	alle 30	30 tai yli
Naiset/miehet	34/0	28/5
Kandi-/maisterivaihe	24/10	10/23
<b>Yhteensä</b>	34	33

Analysoimme temaattiset kirjoitukset narratiivis-diskursiivisella (Davies & Harré 1990) tutkimusotteella. Tarkastelimme, miten opiskelijat asemoituvat yliopisto-opintoihin yliopiston kerronnallisessa ympäristössä (Gubrium & Holstein 2008). Yliopistojen välisen kilpailun kiristyessä ne joutuvat kilpailemaan opiskelijoista kehittämällä esimerkiksi etäopiskeluun soveltuvia pedagogisia ratkaisuja. Tällöin myös kauempaa kasvukeskuksista pyritään houkuttelemaan opiskelijoita. Myös tähän tutkimukseen osallistuneiden opiskelijoiden yliopistossa etäopiskelumahdollisuuksia on pyritty parantamaan.

Yliopiston sosiaalinen ja diskursiivinen kerronnallinen ympäristö tuottaa resursseja kuten sanoja, käsitteitä ja puhetapoja, jotka mahdollistavat omista kokemuksista kertomisen. Analysoimme iän suhteen rakentuvaa asemaa markkinoistuvassa yliopistossa sekä asemoitumista yliopisto-opintoihin ja erilaisiin asemiin

kiinnittyviä sosiaalisia ja kulttuurisia tarinalinjoja. Kiinnitimme analyysissämme huomiota sekä samankaltaisuuksiin että eroavuuksiin ikäryhmien sisällä ja välillä. Luimme myös kirjoituksissa ilmeneviä ideaaliopiskelijan konstruktioita.

## **Yksilölliset ja joustavat akateemiset koulutuspolut**

Aineistostamme piirtyy esiin nyky-yliopiston uusi normaali ja uusliberalistisen ideaalin mukaisen opiskelijan profiili: uusi opiskelija kantaa itse vastuuta omasta opiskelustaan, valmistuu nopeasti ja työllistyy oman alansa töihin. Sekä nuoret opiskelijat että aikuisopiskelijat rakensivat kuvaa opiskelijasta, joka on aktiivinen, itseohjautuva, itsenäinen, vastuullinen, tehokas ja ahkera. Ideaaliopiskelija on lisäksi motivoitunut, hänellä on hyvät opiskelutaidot ja sosiaaliset taidot, hän on joustava, kunnianhimoinen, sitkeä ja valmis kohtaamaan haasteita. Hän on myös energinen sekä fyysisesti ja psyykkisesti terve. Nuoret opiskelijat ja aikuisopiskelijat kuvasivat opiskelua nyky-yliopistossa näin:

”Opiskelijan asema riippuu vahvasti opiskelijan oma-aloitteisuudesta. Yliopistossa on itse vastuussa opinnoistaan, ja sen myös huomaa; ohjausta on pyydettyä itse ja ketään ei kiinnosta etenkö opinnoissa. Pidän yliopisto-opiskelussa sen vapaudesta. Yliopisto-opiskelijalta odotetaan, että hänellä on riittävät taidot organisoida opintonsa ja että hän omaa vaadittavat opiskelutaidot. Keskeistä on mielestäni, että opiskelijan elämää määrittävät vapaus ja vastuu, opintoja saa suorittaa vapaasti omaan tahtiin, mutta toisaalta vain itse on vastuussa niiden etenemisestä.” (ID 25: nainen, alle 30, ensisijainen opiskelija, etänä alle 10 %)

”Yliopisto opiskelu on itsenäistä puurtamista verrattuna esim. ammattikorkeakouluun, jossa olen myös opiskellut. Yliopistosta pitäisi valmistua mahdollisimman nopeaa. Ihanne on, että opiskelija tekee mieluiten oman alan töitä päivisin keräten työkokemusta ja opiskelee illat.” (ID 19: nainen, alle 30, opiskelee mutta tekee myös töitä, etänä yli 75 %)

”Yliopisto-opiskelu onnistuu hyvin mikäli opiskelija on vastuuntuntoinen, ahkera, periksiantamaton, hyvä aikatauluttaja ja organisoija sekä sietää painetta ja asioiden kasaantumista päällekkäin.” (...) (ID 44: nainen, 30 tai yli, ei opiskele tällä hetkellä, etänä alle 10 %)

Oma-aloitteiselle ja hyvinvoivalle ideaaliopiskelijalle yliopisto näyttäytyykin loputtomana aarrearkkuna - ”vain taivas rajana” (ID 33: nainen, 30 tai yli, opiskelee mutta tekee myös töitä, etänä 26–50 %). Ainoastaan kaksi opiskelijaa mainitsi sellaiset perinteiset akateemiset taidot kuin teoreettisen ja kriittisen ajattelun nyky-yliopiston ideaaliopiskelijan tärkeiksi ominaisuuksiksi. Tämä heijastelee koulutuksen ensisijaista teknis-rationaalista tavoitetta tuottaa työllistettäviä työntekijöitä (Nilsson & Nyström 2013), jolloin perinteisempi akateeminen teoreettinen syventyminen ja pohdiskelu näyttäytyy hidasteena lyhytjänteisten käytännöllisten ja taloudellisten hyötyjen saavuttamiseksi (Ylöstalo 2014).

Sekä nuoret opiskelijat että aikuisopiskelijat arvostivat yliopisto-opiskelun tarjoamaa vapautta. Toisin kuin nuoret opiskelijat, aikuisopiskelijat eivät kuitenkaan kokeneet itsenäistä opiskelua ja vastuun ottamista omista opinnoista liian haasteellisena itselleen. He myös arvostivat suuresti etäopiskelumahdollisuuksia, sillä osa

heistä asui kaukana yliopistosta ja osa oli perheellisiä. Suurin osa heistä kävi myös täysipäiväisesti töissä.

”Pidän yliopisto-opiskelua ennen kaikkea henkilökohtaisena oppimispolkuna. Erityisen myönteiseksi olen kokenut opintojen vapauden, kaikki on kiinni minusta itsestäni. Vapaudella tarkoitan opintojen aikatauluttamista, sivuainevalintoja, tutkimusaiheiden etsimistä ja laajaa mahdollisuutta etäopintoihin. Vapauden mukana tulee myös vastuu, sillä viimekädessä kaikki on kiinni minusta itsestäni.” (...) (ID 6: nainen, 30 tai yli, töissä mutta myös opiskelee, etänä yli 75 %)

Aikuisopiskelijat arvostivat vapautta ja vastuuta, jota yliopisto sekä vaati että tarjosi heille. Tämä mahdollisti yksilölliset ja joustavat koulutuspolut. Vapaus korostuu yllä olevan sitaatin iskulauseessa ”kaikki on kiinni minusta itsestäni”. Vapaus rakentuu mahdollisuutena hallita omaa aikaa, sivuainevalintoja ja tutkimusaiheita; toisin sanoen suunnitella omat opinnot itsenäisesti oman aikataulun ja elämäntilanteen mukaan. Itsenäinen opiskelu nähtiin ennen kaikkea mahdollisuutena, ei vaateena, joka olisi aiheuttanut paineita. Yhteiskunnan ja yliopiston kannustama nopea edistyminen ja valmistuminen oli usein myös aikuisopiskelijoiden henkilökohtainen tavoite: ”Yliopisto-opiskelu on mielenkiintoista ja haastavaa, mutta päämääränähän pitää olla valmistautuminen ainakin aikataulun mukaan tai jopa aikaisemminkin.” (ID 24: nainen, 30 tai yli, töissä mutta myös opiskelee, etänä 51–75 %)

Vaikka opinnot olivat mielenkiintoisia, opintojen pitkittyminen ei ollut aikuisopiskelijoille mahdollinen skenaario. Opettajat myös tukivat tärkeitä ”aikuisasiakkaita” saavuttamaan tavoitteen-

sa ja tuottivat samaan aikaan nyky-yliopiston arvostamia nopeita tutkintoja vahvistamaan yliopiston taloutta (ks. esim. Ylijoki 2013).

”Yliopisto ei mielestäni kohdista minuun odotuksia, jotka olisivat sen vaikeampia ylittää kuin itse itselleni asettamat vaatimukset. Olen varsin kunnianhimoinen pyrkimyksissäni saada uusi tutkinto. Asioista sopiminen yliopiston suuntaan on erittäin joustavaa. Juna-aikataulujen ei anneta olla este eikä hidastakaan, ja monimuotoiseen opiskeluun tarjotaan enenevässä määrin vaihtoehtoja.” (ID 45: nainen, 30 tai yli, päätoiminen opiskelija, etänä yli 75 %)

Opiskelun tärkeimmäksi tavoitteeksi muodostui usein tutkinnon suorittaminen tavoiteajassa kuten yllä olevan sitaatin tavoiterationaalinen aikuisopiskelija tuo esiin. Tämä ruokkii välineellistä oppimisorientaatiota ja muokkaa koulutuksesta kulutushyödykkeitä, joita valitaan kuin kaupan hyllyltä omiin ja työmarkkinoiden tarpeisiin itse oppimisen jäädessä sivuosaan (Bunce, Baird & Jones 2017). Aineistossamme oli kuitenkin myös toisenlaisia aikuisopiskelijoiden kirjoituksia, jotka osoittivat, että yksilöllinen ja joustava koulutuspolku teki mahdolliseksi myös kiireettömän ja omista lähtökohdista tapahtuvan etenemisen yliopisto-opinnoissa.

”Työelämässä jo pitkään olleena opintoihin suhtautuu eri tavalla kuin nuorempana, opintojen merkitys on muuttunut pakkopullasta itsensä sivistämiseksi ja asiantuntijuuden kasvattajaksi. (...) Suurimpana odotuksena tällä hetkellä on, että saan viimein maisteriopintoni päätökseen. Se ei ehkä vaikuta muuten työ-,

tai perhe-elämääni, mutta on minulle tärkeä asia omassa asiantuntijuudessaani.” (ID 46: mies, 30 tai yli, töissä mutta myös opiskelee, etänä alle 10 %)

Yllä olevan sitaatin aikuisopiskelijalle työ- ja elämäkokemus mahdollistivat vähemmän välineellisen ja enemmän sivistysorientaatioon perustuvan painotuksen opiskelussa. Opintojen saattaminen loppuun ja maisterintutkinnon saavuttaminen oli hänenkin tavoitteensa, mutta vielä tärkeämpää oli kasvattaa omaa asiantuntemusta, jolla ei hänen mukaansa kuitenkaan todennäköisesti olisi vaikutuksia työelämään. Aikuisopiskelijat olivat pääasiassa tyytyväisiä yliopisto-opiskeluun, mutta kritiikkiäkin esitettiin. ”Vaikeinta opiskelussa on ollut tehdä opintoja töiden ohessa + koska itse olen toiselta paikkakunnalta. Opintojaksot ovat usein suunniteltu paikallisille opiskelijoille ja joskus on joutunut jättämään kurssveja välistä aikatauluongelman takia.” (ID 75: nainen, 30 tai yli, töissä mutta myös opiskelee, etänä 11–25 %)

”Kuten jo alussa mainitsin yliopistolle on ollut aina mukava tulla. Johtuuko pienestä kampuksesta, että aina on seuraa kun lähtee esim. lounaalle. Niin opettajista kuin opiskelijoista. Iästani johtuen olen enemmänkin aikuisopiskelijoiden seurassa. Mutta yhtä hyvin olen tutustunut nuoriinkin. Näin perheellisenä, työssäkäyvänä ja toista kertaa opiskelevana en ole tuntenut tarvetta ainejärjestötyyppiseen toimintaan. Opinnoista on voinut aina käydä keskustelemassa opettajien ja opintosihteerien kanssa ja aina on autettu erittäin ystävällisesti. Hermot ovat menneet monesti ja opinnot viivästyneet, kun kurssien aikatauluissa ei ole mitään mieltä. Ne ovat tehty selväsi täyspäiväisille opiskelijoille. (...) En ole tuntenut pahasti paineita opinnoistani, (...) Dekaan



päättää milloin tämä lysti loppuu.” (ID 83: mies, 30 tai yli, töissä mutta myös opiskelee, etänä alle 10 %)

Aikuisopiskelijat esiintyvät tekstiotteissa suorastaan vaativina asiakkaina, jotka ottavat ikään kuin vallitsevana normina ja itsestäänselvyytensä sen, että kurssien aikataulut pitäisi oikeastaan räätälöidä työssäkäyvien ja matkan takaa opiskelevien aikuisten tarpeiden mukaan. Aikuisopiskelija rakentaa samalla epäsuorasti varttuneimpien opiskelijoiden erityisten elämäntilanteiden vaatimuksista käsin yliopiston toimintaan uudenlaista normia, jonka mukaan opintoja ei jatkossa suunniteltaisikaan pelkästään täysipäiväisten opiskelijoiden aikataulun mukaisesti. Aikuisopiskelijoiden erityistarpeiden huomiotta jättäminen näyttäytyy vähintään epäoikeudenmukaisuutena, jota ei tulisi jatkossa enää suvaita. Aikuisopiskelijat ottavat myös luontevasti edustamansa elämäkokemuksen, sukupuolen ja iän tuomin resurssein näkyvän sosiaalisen tilansa ennemminkin yliopiston henkilökunnan kuin nuorten opiskelijoiden rinnalla.

Aikuisopiskelijat eivät kirjoituksissaan kertoneet ikäsyrrjinnästä tai kielsivät jyrkästi, että ikä olisi ollut minkäänlainen este opiskelulle: ”Ikä ei ole ollut este opiskelulle, eikä se ole vaikuttanut opettajien suhtautumiseen. Yliopistossa en siis ole kohdannut minkäänlaista ikärasismia” (ID 12: nainen, 30 tai yli, työssä mutta myös opiskelee, etänä 11–25 %). Ikäsyrrjinnän tietoinen ja näkyvä kieltäminen nostaa implisiittisesti esiin oletuksen, että aikuisopiskelija kokee kuitenkin edustavansa nuorten opiskelupaikaksi mielletyssä yliopistossa enemmän poikkeusta kuin normia. Kieltolauseetta voidaan pitää eräänlaisena odotuksen osoittimena, jonka perusteella voi tarkemmissa tekstianalyyseissä tunnistaa ne kohdat, joissa subjekti näyttää toimivan odotusten vastaisesti tai edustavan odotusten vastaisuutta (Tannen 1979; ks. Hyvärinen 1994, 57). Aikuisopiskeli-

joilla on selvä tarve tuoda esille nykyisen normin mukaisuuttaan ja uudenlaisia odotusrakenteita, joiden mukaan nyky-yliopiston toimintakäytännöt ovat jo ainakin lähes riittävässä määrin huomioineet heidän erityistarpeensa ja mahdollistaneet yliopisto-opinnot myös aikuisuuden ruuhkaisissa elämäntilanteissa.

## Vapauden sietämätön keveys

Nuoret opiskelijat olivat aikuisopiskelijoita selvästi tyytymättömämpiä yliopisto-opiskeluun ja esittivät kritiikkiä nyky-yliopiston opiskelijoihin kohdistamia vaateita ja odotuksia kohtaan. Aikuisopiskelijoiden tavoin myös he kuitenkin olivat sisäistäneet ainakin puheen tasolla ideaalin yliopistoista opiskelun ja tutkimuksen vapauden ja autonomian tilana (Filander 2016, 9). Myös nuoret opiskelijat arvostivat yliopiston heille suomaan vapautta ja etäopiskelumahdollisuuksia, vaikka samalla he ristiriitaisella tavalla toivat esille vaatimuksia ohjattuun ja koulumaisempaan yliopistojen opiskelukulttuuriin.

”Yliopisto-opiskelijan tulee olla hyvin itseohjautuva ja pärjätä yksin. Saatava apu ongelmatilanteissa on ”interventiotyyppistä” eli ohjausta ja apua saa kerran tai kaksi jonka jälkeen on vain pärjättävä tai tiputtaa pois. Pitempikestoista ohjausta/tukea ei ole saatavilla. Tee näin ja näin ja heippa! Opiskelutaitoja opetettiin ekan (ja ainoan) kerran kielenkursseilla. Yliopisto-opiskelu on yksinäistä, etenkin jos ei ole 100 % opiskelija.” (ID 79: nainen, alle 30, opiskelee mutta tekee myös töitä, etänä 51–75%)

”Opiskelu on aika yksinäistä ja opiskelija jää helposti oman onnensa nojaan. Olisi mukava jos esim. ama-

nuenssilta tulisi vuosittain kutsu ohjaukseen, jossa voitaisiin yhdessä katsoa opintojen edistymistä, sivuaineita ja tulevan vuoden opiskelusuunnitelmia.” (ID 1: nainen, alle 30, päätoiminen opiskelija, etänä 26–50 %)

”Mielestäni opiskelija on nyky-yliopistossa täysin vapaa tekemään omien suunnitelmien ja valintojen mukaisesti. Toisaalta kielteinen kokemus tästä on, että opiskelijana on aika yksin ja oman onnensa/ahkeruutensa varassa. Mielestäni yliopistossa voisi olla tiukemmat lukujärjestykset, joiden mukaan opintoja on suoritettava.” (ID 61: nainen, alle 30, töissä mutta myös opiskelee, etänä 26–50 %)

Nuorten opiskelijoiden kirjoituksissa tuli esiin korostunut tuen tarve. He kaipasivat säännöllistä ohjausta ja tukea opinnoissaan. He myös kaipasivat ohjausta opiskelutaitoihin, joiden puute on aiemmin nähty aikuisopiskelijoiden heikkoutena (esim. Webber 2014). Nuoret toivoivat, että yliopisto olisi ”koulu”, jossa olisi tiukat lukujärjestykset ja amanuenssi kutsuisi säännöllisesti keskustelemaan opintojen etenemisestä. Etäopiskelun suomaa vapautta ja joustavuutta arvostettiin, mutta samaan aikaan se koettiin yksinäisenä tapana opiskella. Myös perinteiselle yliopistolle tyypilliset opintomuodot, kuten isot luentotilaisuudet herättävät vastalauseita ja odotuksia henkilökohtaisemmasta kohtaamisesta, ohjauksesta ja neuvonnasta. Luentoja nimitetäänkin yleisesti massaluennoiksi ja niiden kerrotaan vahvistavan yksinäisyyden tunnetta.

”Eniten minua turhauttaa mentaliteetti ”omasta vastuusta” opintojen edistymisen suhteen, joka kätevästi kääriäistään siihen, että ohjausta on liian vähän, epäon-

nistuminen sälytetään jokaisen henkilökohtaiseksi ongelmaksi ja oppilaana olen melko kasvoton massaluennoilla.” (ID 52: nainen, alle 30, päätoiminen opiskelija, etänä 11–25 %)

Nuoret opiskelijat kertoivat myös, että työt kasautuvat helposti, mikä aiheuttaa paineita, kun opinnot eivät etenekään odotetulla tavalla.

”Kielteisiä kokemuksia yliopisto-opinnoissa olen saanut itse opinnoissa: kun tuntuu ettei saa mitään aikaiseksi, tehtävät kasautuvat ja opinnot eivät suju. Tässä tilanteessa koen kyllä, että yliopistolta (ja yhteiskunnalta, etenkin Kelalta) tulee valtava paine siihen, että opintojen on edistytävä tai et voi jatkaa opintoja, koska tuet loppuu ja jäät jälkeen oman vuosikurssin opiskelijoista. Näistä kokemuksista huolimatta koen, että olen kiinnittynyt yliopistoon hyvin ja koen myös, että yliopisto tuntuu omalta koululta, jossa kuitenkin kaikesta huolimatta viihdyn.” (ID 31: nainen, alle 30, päätoiminen opiskelija, etänä 26–50 %)

Itsehjautuvuuden ja itsenäisyyden vaade tuntui osalle nuorista opiskelijoista ylivoimaiselta. He kokivat huonommuuden tunteita ja kasautuvia paineita niin yliopiston kuin yhteiskunnan taholta. Opintojen odotetaan etenevän ja tutkintojen valmistuvan. Yhteiskunnan tuella opiskelevien toimeentulo on myös kiinni opintojen etenemisestä. Kielteisistä kokemuksista huolimatta yllä olevan sitaatin kirjoittanut nuori opiskelija kertoo kiinnittymisestään ja sitoutumisestaan yliopistoon, jota hän nimittää nyky-yliopiston opiskelijoille niin tyypillisellä tavalla ”kouluksi”.

Koulumaisesti painottuneiden opiskeluodotusten, ohjauskai-  
puun ja kärjekkään kilpailullisuuden keskellä löytyy aineistos-  
tamme kuitenkin myös muutamia nuoria opiskelijoita, jotka  
odottavat yliopistolta äyllistä haastetta, pohdintaa ja edellytyksiä  
traditionaaliseen yliopistoyhteisöllisyyteen, jossa kasvaa asteit-  
tain ja rauhassa akateemiseksi kansalaiseksi. He kaipaavat aikaa  
ja tilaa akateemiselle keskustelulle, väittelylle ja pohdiskelulle.  
He kaipaavat tekniikkavälitteisyyden sijasta opetuksessa suoraa  
ihmisten välistä kohtaamista ja akateemista yliopistohenkeä, jota  
ei hallitse jatkuva ja korostunut puhe rahasta ja välineellinen  
suorittamisen dominanssi. Yliopistojen opintosuunnitelmissa  
on viime vuosina voimakkaasti pyritty kasvattamaan opetusta ja  
opiskelua, joka viedään verkko- ja etäopiskeluksi, samoin kuin  
on korostettu osaamisperustaisen ajattelun ajamista suomalaisiin  
korkeakouluihin. Yliopistoja on voimalla suunnattu pois tiede-  
perustaisesta opiskelusta, joka halutaan korvata työelämä- ja op-  
pilaslähtöisyydellä, eli opiskelulla, jossa tiedelähtöisyyden sijasta  
lähtökohtana ovat opiskelijan ja työelämän tarpeet (esim. OPM  
2007). Kaikki opiskelijat eivät ole tyytyväisiä tämän ministeriön  
voimalla edistämän kehittämissuuntauksen mukanaan tuomiin  
yliopiston kulttuurimuutoksiin:

”Liikaa yksin työskentelyä, kanssaopiskelijat ovat kilpai-  
lijoita, joilta ei saa apua, koska mahdollisuuksia "face-  
to-face" kontaktiin ei ole juurikaan opintojen puitteissa.  
Koska kaikki opinnot on mahdollista suorittaa etänä ja  
näin on pakko suurimmissa osassa kursseja tehdäkin,  
niin yliopisto ei tunnu paikalta, jossa keskusteltaisiin ja  
haudottaisiin ajatuksia, vaan opiskelu yliopistossa on es-  
see esseeltä kartuttavaa suoritusmerkintöjen keräämistä.  
Tuntuu, että inhimillisyyttä ei ole riittävästi.” (ID 49: nai-  
nen, alle 30, päätoiminen opiskelija, etänä 51–75 %)

Yllä olevan sitaatin opiskelijan voi tulkita nostavan esiin akateemiselle opiskelulle ominaisia nostalgisia arvoja (Ylijoki 2005). Hän kaipaa yliopistoa, joka on managerialististen yliopistoreformien seurauksena lähes kadonnut (esim. Jauhiainen ym. 2009). Yliopistossa ei ole mahdollisuutta ”hautoa ajatuksia” ja syventyä itse oppimiseen, vaan paino on suorituksilla. Nyky-yliopistossa opiskelijatkin kilpailevat keskenään, jolloin yhteisöllisyys kärsii eikä vertaistukea ole välttämättä tarjolla (myös Nixon, Scullion & Hearn 2016). Nyky-yliopistoa määrittää raha ja kiire.

”Nopea suoriutuminen opinnoista tuntuu olevan niin yhteiskunnan kuin yliopistonkin mielestä tärkein asia. Yliopisto saa valmistuneista opiskelijoista rahaa, valmistua täytyy että saa rahaa (kun ei ilman papereita töihin pääse), rahaa tarvitsee, että voi valmistua (= opiskella pääsääntöisesti). Raha raha raha. Paino on suorittamisella, ei niinkään oppimisella. (...)” (ID 5: nainen, alle 30, päätoiminen opiskelija, etänä 11–25 %)

Yllä olevan sitaatin opiskelija kritisoi yliopistoa, joka odottaa opiskelijoilta suorituksia ja tutkintoja. Itse opiskelu ja oppiminen jäävät sivuosaan. Managerialistisen yritysyliopiston tuottavuusodotukset heijastuvat myös opiskelijoihin, joiden odotetaan tekevän oma panoksensa yliopiston tuotantotavoitteiden hyväksi.

Toisin kuin aikuisopiskelijat enemmistö nuorista opiskelijoista oli huolissaan työllistettävyydestään. Monet heistä työskentelivät opintojen ohella kartuttaakseen työkokemustaan ja tulevia valmistumisen jälkeisiä asemiaan työmarkkinoilla.

”(...) Kielteistä ehkä se, että joskus tuntuu, että jotkut opinnot ovat liian yleissivistäviä, eikä niiden tarkoitus-

ta oman opiskelun tai työelämään siirtymisen kannalta ymmärrä. Tuntuu, että opiskelijan odotetaan suoriutuvan opinnoista tavoite ajassa ja olevan tutkimuksellisesti orientoitunut läpi opintojen. Kaikkia vahva tutkimuksellinen ote opiskeluun ei kuitenkaan kiinnosta.” (ID 16: nainen, alle 30, opiskele mutta tekee myös töitä, etänä 11–25 %)

”(…) Yliopistossa opiskelu on mielekästä, mutta kielteisiä tunteita aiheuttaa tulevaisuus. Työllistyminen jännittää, ja se, että en koe yliopiston oikeastaan orientoivan minua kohti työelämää millään tavoin.” (ID 82: nainen, alle 30, opiskelee mutta tekee myös töitä, etänä 51–75 %)

Yllä olevien otteiden nuoret opiskelijat odottivat, että yliopisto valmistaisi heitä työelämään, jossa arvostetaan käytännön osaamista teoretiedon sijaan (myös Ylöstalo 2014). Yliopistossa opittavan yleissivistyksen ei koettu valmistavan työelämään. Yliopistoa myös kritisoitiin liiasta teoreettisuudesta, joka ei kaikkia kiinnosta. Opiskelijoiden voi tulkita omaksuneen vaateen yliopistojen käytännönläheisestä työelämärelevantanssista, jota he myös peräänkuuluttivat kirjoituksissaan.

## **Yhteenveto: Vaativia asiakkaita ja tukea tarvitsevia koululaisia**

Olemme tässä luvussa tarkastelleet, miten ikä ja sen mukanaan tuoma elämänvaihe rakentavat nyky-yliopistossa nuorten opiskelijoiden ja aikuisopiskelijoiden asemaa yliopistossa sekä asemoitumista yliopisto-opintoihin. Aineistomme temaattisissa kirjoi-

tuksissa rakentuu jaottelu nuoriin paikallisiin lähijaksojen opiskelijoihin sekä etäopiskeleviin aikuisopiskelijoihin. Sekä nuoret että aikuiset opiskelijat toistavat nyky-yliopiston uusliberaalin ideaalin mukaista kuvaa yliopiston itsenäisestä ja vastuullisesta ihanneopiskelijasta, joka etenee opinnoissaan nopeaan tahtiin, valmistuu tavoiteajassa ja työllistyy oman alansa töihin (ks. myös Siivonen & Brunila 2014). Aikaa vievä teoreettinen ja kriittinen pohdiskelu ei kuulu uusliberalistisen ihanneopiskelijan hyveisiin (myös Ylöstalo 2014). Aineistomme eri-ikäiset opiskelijat kuitenkin asemoituvat ristiriitaisin tavoin nyky-yliopiston vaateisiin ja odotuksiin. Nyky-yliopiston ideaaliopiskelijan mittaan näyttäisi tutkimuksemme perusteella yltävän varmemmin työ- ja elämäkokemusta omaava aikuisopiskelija, ei nuori päätoiminen opiskelija, joka on aiemmin mielletty yliopiston ”normaalina” ja ”oikeana” opiskelijana (ks. esim. Munro 2011; Reay ym. 2010; Thunborg ym. 2013; Weber 2014; Santos ym. 2016).

Aineistosta piirtyy esiin kuva hyvin pärjäävistä ja usein täysipäiväisesti työssä käyvistä aikuisopiskelijoista, joille etäopiskelu luo mahdollisuuden rakentaa yksilöllisiä ja joustavia koulutuspolkuja työmarkkinoiden tarpeista käsin. Aikuisopiskelijat näyttäisivätkin kirjoitelma-aineistomme perusteella hyötyvän nyky-yliopiston joustavista ja yksilöllisistä koulutuspoluista (ks. myös Siivonen & Isopahkala-Bouret 2016; Isopahkala-Bouret & Siivonen 2016). Heille yhteiskunnan ja yliopiston tavoite nopeasta valmistumisesta ei tuota ongelmaa. Se on usein myös heidän henkilökohtainen tavoitteensa. Samalla aikuisopiskelijat myös tuottavat yliopistolle suorituksia ja tutkintoja nopeaan tahtiin. He asemoituvat kuitenkin myös vaativiksi asiakkaiksi, jotka odottavat, että yliopisto huomioi heidän tarpeensa. Tulkitsemme, että vaativan asiakkaan positiosta käsin aikuisopiskelija rakentaa yliopiston uutta normaalia. Aikuiset ovat nyky-yliopistossa niitä opiskeli-



joita, joiden erityistarpeiden huomiotta jättäminen esimerkiksi kurssien aikataulutamisessa näyttäytyy epäoikeudenmukaisuutena.

Enemmistö aineistomme nuoremmista opiskelijoista sen sijaan koki nyky-yliopiston vaateet ylivoimaisiksi. He asemoituivat koululaisiksi, jotka kokivat jääneensä yliopistossa yksin ilman riittävästi tukea ja ohjausta. He toivoivat, että yliopisto olisi koulu, jossa lukujärjestykset ja säännölliset ohjaustapaamiset jäsentäisivät opiskelua. Vähemmistö nuorista opiskelijoista kuitenkin kaipasi itselleen myös perinteistä yliopistoa, jossa suorituskeskeisyyden sijasta keskityttäisiin keskusteluihin ja asioiden ja ajatusten pohdintaan. Useat nuoret opiskelijat kuitenkin ilmaisivat huolensa liian yleissivistävästä ja teoreettisesta yliopisto-opiskelusta, jonka ei nähty valmistavan heitä työllistettäviksi työntekijöiksi teknis-rationaalisia käytännön taitoja arvostavaan työelämään (Nilsson & Nyström 2013). Arto Jauhiainen, Annukka Jauhiainen ja Anne Laiho (2009) tuovat myös omassa opettajien kirjoitukseen pohjautuvassa tutkimuksessaan esiin, että opettajat jakoivat käsityksen opiskelijoista yhtäältä vaativina asiakkaina ja toisaalta auktoriteettiuskoisina oppilaina. Opettajat pitivät opiskelijoita passiivisina ja opiskeluun välineellisesti suhtautuvina, mitä pidettiin uhkana koko yliopistokoulutukselle. Jauhiaisen ym. (2009) tutkimuksessa opettajat kuitenkin näkivät opiskelijat iättömänä ja sukupuolettomana massana eivätkä esimerkiksi nuorten opiskelijoiden ja aikuisopiskelijoiden erityistarpeet nousseet esiin.

Tutkimuksemme nostaa esiin kysymyksen siitä, ovatko suomalaiset yliopistot orientoituneet palvelemaan nuoria opiskelijoita vai aikuisopiskelijoita. Keskustelu työurien pidentämisestä alusta, keskeltä ja lopusta puoltaisi molempien ryhmien integroimista yliopistoon ja huomioimista tasapuolisesti. Nuoria kannustetaan

yliopistoon suoraan lukiosta ilman välivuotia ja valmistumaan ja siirtymään työmarkkinoille nopeaan tahtiin. Elinikäisen oppimisen hengessä yliopistoista on muodostunut myös aikuisopiskelijoille tärkeitä uudelleen- ja täydennyskoulutautumispaikkoja (Siivonen & Isopahkala-Bouret 2016; Isopahkala-Bouret & Siivonen 2016). Yliopistot myös hyötyvät taloudellisesti opiskelija- ja tutkintomääriä kasvattavista aikuisopiskelijoista.

Aikuisopintojen ja ohjauksen alueella työskennelleet professorit Xenia Coutler ja Alan Mandell (2012) pohtivat amerikkalaisen yliopistolaitoksen lähtökohdista muuttuvaa aikuisopiskelijoiden asemaa yliopistoissa. Heidän mukaansa amerikkalaisessa markkinayliopistossa aikuisopiskelijoiden näkymättömyys nyky-yliopistoissa on vihdoin ohi ja aikuiset ovat astumassa yliopisto-opiskelijoina legitimiillä tavalla ainakin yliopiston hallinnon huomion keskipisteeseen. Angloamerikkalaisissa yliopistoissa aikuisopiskelijat edustavat merkittävää ja äskettäin löydettyä maksumarkkinoiden opiskelijoiden markkinarakoa. Aikuiset on helppo poimia opiskelijoiksi räjähdysmäisesti kasvaneen verkkoyliopistotoiminnan avustuksella. Verkko-opiskelun voimakas laajeneminen tekee mahdolliseksi yliopisto-opiskelun työn ja perheen ohessa kiireisessä elämäntilanteessa. Kirjoittajien mukaan ei ole mikään ihme, että jopa puolet amerikkalaisen yliopistoinstituution opiskelijoista on nykyään jo epätyypillisiä (eli non-traditionaalisia) opiskelijoita. Kirjoittajien mukaan aikuisoppiminen ja aikuisopiskelijat voivat vihdoin siirtyä yliopistojen periferiasta tilaan, jossa heidät huomataan ja jossa aikuisopiskelijoiden erityistilanteiden vaatimukset otetaan huomioon. Samoin ilmenee myös aikuisopiskelijoiden työhön ja elämäntilanteisiin perustuvan laaja-alaisen näkemyksellisyyden ja elämäkokemusten uudenlaista arvostusta ja oikeutettua tunnustusta. (Coulter & Mandell 2012, 40–41.)

Coutlerin ja Mandelin (2012) mukaan amerikkalaiset kakkostason yliopistot (second-tier universities and community colleges) ovat vahvasti riippuvaisia oppilasmääristä ja niiden mukanaan tuomasta rahoituksesta, joten ne suuntautuvat myös innokkaasti aikuisopiskelijoiden erityistarpeisiin, toiveisiin ja huoliin. Myös suomalaiset yliopistot ovat entistä riippuvaisempia ulkopuolisesta rahasta. Muutokset yliopistoissa saattavat myös Suomessa johtaa siihen, että jatkossa yliopistoihin kehitellään yhä enemmän maksullisia aikuisopiskelijapalveluita ja tutkintotavoitteisia muuntokoulutuksia jatkuvan oppimisen nimissä, kuten viimeaikainen julkinen keskustelu yliopiston kolmannesta tehtävästä ja jatkuvan oppimisen koulutushaasteista aikuisopiskelijoihin liittyen antavat ymmärtää. Tilanne voi johtaa siihen, että myös suomalaiset yliopistot suuntautuvat toimintaresurssiensa puutteessa entistä enemmän lisäämään erityisesti aikuisopiskelijoiden tarpeiden mukaisia räätälöityjä palveluja ja jatkossa ehkä myös maksullisen verkko-opiskelun mahdollisuuksia ja opetussuunnitelmien joustavuutta. Tutkimuskohteenamme ollut yliopisto näyttäisikin jo onnistuneen rakentamaan joustavan opiskeluympäristön, joka tukee erityisesti aikuisopiskelijoiden itsenäistä ja tavoitteellista opiskelua. Tutkimuksemme yliopiston opiskeluympäristö ei kuitenkaan näyttäydä ideaalina opiskelupaikkana nuorille opiskelijoille, joiden ensisijaiseksi opiskelupaikaksi se on alun perin suunniteltu ja joiden akateemiseksi kansalaiseksi kasvun prosessit edellyttäisivät kokonaan toisenlaista yliopisto-opintojen henkistä ilmapiiriä.

## **Ajattelun loppu ja yliopistojen kuolema?**

Brittiyliopistojen managerialistista muutosta kirjassaan ”Killing thinking. The Death of the Universities” tutkinut professori Mary

Evans (2004) on todennut yliopistojen markkinoistumisen elävän myös yliopistossa käytettävässä kielessä, joka muokkaa myös yliopistojen arvoilmastoa. Käytettävällä kielellä on merkitystä. Yliopistojen markkinakäänte on tuonut mukanaan kielellisen käänteeseen myös suomalaisen yliopistoon oppimis-, osaja- ja ohjaussanastoineen, jonka Evans tulkitsee kärjekkäällä tavalla orwellimaiseksi painajaiseksi (Evans 2004, 52; Filander 2009, 2012). Tällä tarkoitetaan esimerkiksi muutosta, jonka aikana sanojen sisältö vääristyy ja menettää merkityksensä. Kielenkäyttö teknologisoituu ja merkitysten eroosio etenee esimerkiksi niin, että opiskelusta tulee pelkkää tiedon siirtoa ja suoritusten keräilyä ja yliopistosta eräänlainen yritys, jossa puhutaan yhdessä vain rahasta. Tämän artikkelin analyysin kannalta Evansin kriittisessä lähestymistavassa kiinnostaa eniten väite, jonka mukaan korostuneella yliopistoreformien positiivisen oppimisen osaamisanastolla edistetään yliopisto-opiskelijoissa pelkästään hajanaista irrallisten opintosuoritusten keräilyä, tiedeperustaisen opiskelun hylkäämistä ja uudenlaista opittua avuttomuutta, joka estää yliopisto-opiskelijoiden kasvun itsenäisiksi akateemisiksi kansalaisiksi (Evans 2004, 46–47).

Oman opiskelija-aineistomme analyysin perustella on syytä huolestua perinteisen yliopistohengen, älynkäytön ja vastarinnan kyvyn tukehtumisesta instrumentaaliseen hyötytavoitteisuuteen ja korostuneeseen ohjauksellisuuden odotuksiin. Ministeriötason rahallisella painostuksella ja säädöksiin yliopistoautonomiaa on pitkälle romutettu jo ainakin vuosikymmenen ajan. Yliopiston tutkijaopettajia on näinä vuosina ajettu näännyttäviin tilanteisiin, joissa heiltä odotetaan opiskelijoiden painostamista HOP-Saus-hengen virittäminä tiiviiseen ja nopeaan opiskelutahtiin, joka johtaa opiskelijat määrääjassa ulos yliopistoista. Samalla on toteutetuilla ohjaus- ja kontrollikäytännöillä edistetty eräänlaista

opitun avuttomuuden henkeä yliopistoihin, mikä ei tue opiskelijoiden oman vastuun ja autonomian kasvuun liittyvää yliopistosivistyksen ydintavoitetta.

Analyysimme opiskelijat ovat valtaosin omaksuneet vahvasti hyötypainotteisen ja työelämälähtöisen opiskelun arvoilmaston. Yleissivistävät teoriaopiskelut tulkitaan pelkiksi viivästeiksi, jotka estävät opintohallinnon painostamaa nopeaa valmistumista. Evansin (2004) mukaan yliopisto-opiskelijat pysyvät tällaisessa markkinoistuvan yritysyliopiston arvoilmastossa koululaisina tai muuttuvat asteittain holhottaviksi koululaisiksi. Myös Jussi Vähämäen (2006) mukaan yliopiston tehokkaan tutkintotehtailun tuloksena ei välttämättä saavuteta sitä innovatiivisuutta, luovuutta ja uuden tiedon ja oivalluksen tilaa, jota perinteisesti yliopisto-opiskelijoiden laaja-alaisesti sivistävällä opetuksella on tavoiteltu. Vähämäki kärjistää näkemyksensä yliopiston tehokkaan tutkintotehtailun tuloksesta seuraavasti:

Nykyajan yliopisto on tutkintotehdas, joka ”suoltaa ulos itsenäisen ja selkärankaisen ihmisen sijaan eräänlaisia hyönteisiä tai pikemminkin punkkeja. Nämä ovat muodollisesti päteviä, ulkoa kovakuorisia ’osaajia’, mutta sisältä pehmeitä ja täysin vailla itseenäisyyttä ja kulttuurista autonomiaa. Näillä *just in time* -tohtoreilla ja -maistereilla ei ole paljoa käyttöä nopeasti muuttuvilla työmarkkinoilla, eivätkä he kykene työllistämään itseään itsenäisesti”. (Vähämäki 2006, 158.)

Analyysimme tulokset näyttävät nuorten opiskelijoiden osalta vahvistavan Evansin ja Vähämäen väitteitä. Opiskelijat kaipaavat kiristyvien odotusten ja paineiden keskellä yhä enemmän ohjausta ja jopa tiukkaa lukujärjestystä, joka säätelisi heidän opiskeluaan ja pakottaisi etenemään opinnoissa vaadittuun tiiviim-

pään tahtiin. Vähemmistö nuorista opiskelijoista kaipaa edelleen perinteisen akateemisen yhteisön pohdiskelevaa henkeä, jonka avulla voisi kasvaa perinteisessä mielessä yliopiston leikillisen ja inspiroivan hengen ympäröimänä vähitellen akateemiseksi kansalaiseksi. Yliopistoja ja akateemista maailmaan idealisoidaan osittain edelleen myös Platonin klassisiin teksteihin viitaten tiloiksi, joissa voi ”leikkiä vakavasti” ja tosissaan (Bourdieu 1998, 194). Tällainen leikillinen työskentelyote yliopistossa on kaukana opiskelija-aineistomme elämänpiristä. Erityisesti suurin osa aikuisopiskelijoista näyttäytyy markkinoistuvan yliopiston uudenaikaisina tavoitetietoisina ja tehokkaina ihanneopiskelijoina, jotka täyttävät kaikki markkinayliopiston nopean ja tehokkaan opiskelun odotukset. Omaksuttu suorittajan asenne ja opiskelurytmi johtaa valtaosan heistä määrääjässä tavoitteeseen eli valmiiseen tutkintoon, joka tuottaa yliopistoyksiköille samalla nopean tuloksen ja rahallisen tuen, joka näyttää riittävän nyky-yliopiston olemassaolon tärkeimmäksi perusteluksi. Samalla nämä perustelut osoittautuvat klassisen yliopistoidean irvikuviksi. Syytä olisikin uudella terävyydellä kysyä, mikä olikaan yliopistolaitoksen perimmäinen tarkoitus ja tehtävä.

## Lähteet

- Alheit, P. & Dausien, B. 2002. Lifelong learning and ‘biographicity’: Two theoretical views on current educational changes. Teoksessa A. Bron & M. Schemmann (toim.) *Social science theories in adult education research*. Münster: LIT Verlag, 211–241.
- Bourdieu, P. 1998. Järjen käytännöllisyys – toiminnan teorian lähtökohtia. Tampere: Vastapaino.
- Bunce, L., Baird, A. & Jones, E. S. 2017. The students-as-consumer approach in higher education and its effects on academic performance. *Studies in Higher Education* 42 (11), 1958–1978.
- Coulter, X. & Mandell, A. 2012. Adult higher education: Are we moving in the wrong direction? *The Journal of Continuing Higher Education* 60 (1), 40–42.

- Davies, B. & Harré, R. 1990. Positioning: The discursive production of selves. *Journal of the Theory of Social Behaviour* 20 (1), 43–63.
- Evans, M. 2004. *Killing thinking. The Death of the Universities*. London, New York: Continuum.
- Filander, K. 2009. Yliopistojen tuho ja yliopistoihmisten avuttomuus - auttaisiko ironia? *Kasvatus* 40 (1), 97–101.
- Filander, K. 2012. Orwell täällä tänään? *Puheenvuoroja. Kasvatus* 43 (5), 526–533.
- Filander, K. 2016. Yliopistojen moraalijärjestys ja toimijuuden ehdot – Miten rakentaa vaihtoehtoja vaihtoehdottomuuteen? *Tiedepolitiikka* 2, 9–20.
- Gubrium, J. & Holstein, J. 2008. *Narrative ethnography*. Teoksessa N. Hesse-Biber & P. Leavy (toim.) *Handbook of emergent methods*. New York: The Guilford Press, 241–264.
- Halttunen, N. 2007. Aikuisten hakeutuminen yliopistojen tutkinto-opiskelijoiksi. *Aikuiskasvatus* 27 (1), 4–14.
- Hyvärinen, M. 1994. *Viimeiset taistot*. Tampere: Vastapaino.
- Isopahkala-Bouret, U. & Siivonen, P. 2016. Viisikymppisten naisten neuvottelua korkeakoulutuksesta, ikääntymisestä ja työllistettävyydestä. *Aikuiskasvatus* 36 (4), 246–257.
- Jauhiainen, A., Jauhiainen, A. & Laiho, A. 2009. The dilemmas of the 'efficiency university' policy and the everyday life of university teachers. *Teaching in Higher Education* 14 (4), 417–428.
- Jauhiainen, A., Laiho, A. & Jauhiainen, A. 2016. Akateeminen opetustyö manageriyliopistossa. *Keskustelua. Tiedepolitiikka* 41 (2), 50–52.
- Moore, E. 2000. Aikuisena yliopistossa. Yliopisto-opiskelijoiden ikärakenne ja 30 vuotta täyttäneiden opiskelijoiden elämänkulku. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.
- Moore, E. 2003. Pitkä opintie. Aikuisiällä suoritettu yliopistotutkinto ja koulutuksellisen elämänkulun muutos. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.
- Munro, L. 2011. 'Go boldly, dream large!': The challenges confronting non-traditional students at university. *Australian Journal of Education* 55 (2), 115–131.
- Nilsson, S. & Nyström, S. 2013. Adult learning, education, and the labour market in the employability regime. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults* 4 (2), 171–187.
- Nixon, E., Scullion, R. & Hearn, R. 2016. Her majesty the student: Marketised higher education and the narcissistic (dis)satisfactions of the student-consumer. *Studies in Higher Education* 43 (6), 927–943.
- Puhakka, A., Rautopuro, J. & Tuominen, V. 2010. Employability and Finnish university graduates. *European Educational Research Journal* 9 (1), 45–55.
- Pyöriä, P., Ojala, S., Saari, T. & Järvinen K.-M. 2017. *Nuoret työelämässä*. Teoksessa P. Pyöriä (toim.) *Työelämän myytit ja todellisuus*. Helsinki: Gaudeamus, 81–99.

- Reay, D., Crozier, G. & Clayton, J. 2010. 'Fitting in' or 'standing out': Working-class students in UK higher education. *British Educational Research Journal* 36 (1), 107–124.
- Santos, L., Bago, J., Baptista, A. V., Ambrósio, S., Fonseca, H. M.A.C. & Quintas, H. 2016. Academic success of mature students in higher education: a Portuguese case study. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults* 7 (1), 57–73.
- Siivonen, P. 2010. From a "student" to a lifelong "consumer" of education? Constructions of educability in adult students' narrative life histories. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Siivonen, P. & Brunila, K. 2014. The making of entrepreneurial subjectivity in adult education. *Studies in Continuing Education* 36 (2), 160–172.
- Siivonen, P. & Isopahkala-Bouret, U. 2016. Adult graduates' negotiations of age(ing) and employability. *Journal of Education and Work* 29 (3), 352–372.
- Siivonen, P., Komulainen, K., Rätty, H., Korhonen, M., Kasanen, K. & Rautiainen, R. 2016. Salvation or a broken promise? Two adult graduates' social positioning in education and working life. *Scandinavian Journal of Educational Research* 60 (1), 110–125.
- Tilastokeskus. 2015. Opiskelijoiden työssäkäynti. ISSN=1798-999X. 2015. Helsinki: Tilastokeskus. [http://www.stat.fi/til/opty/2015/opty\\_2015\\_2017-03-17\\_tie\\_001\\_fi.html](http://www.stat.fi/til/opty/2015/opty_2015_2017-03-17_tie_001_fi.html). (Luettu 15.12.2017.)
- Thunborg, C., Bron, A. & Edström, E. 2013. Motives, commitment and student identity in higher education – experiences of non-traditional students in Sweden. *Studies in the Education of Adults* 45 (2), 177–193.
- Tomlinson, M. 2008. 'The degree is not enough': Students' perceptions of the role of higher education credentials for graduate work and employability. *British Journal of Sociology of Education* 29 (1), 49–61.
- OPM 2007. Aiemmin hankitun tunnustaminen korkeakouluissa Opetusministeriö 2007:7, työryhmämuistioita ja selvityksiä.
- Vähämäki, J. 2003. Kuhnureiden kerho. Vanhan työn paheista uuden hyveiksi. Helsinki: Tutkijaliitto.
- Vähämäki, J. 2006. Yliopisto teoksessa M. Jakonen, J. Peltokoski & A. Virtanen (toim.) Uuden työn sanakirja. Helsinki: Tutkijaliitto. 153–159.
- Webber, L. 2014. Accessing HE for non-traditional students: 'Outside of my position'. *Research in Post-Compulsory Education* 19 (1), 91–106.
- Ylijoki, O.-H. 2005. Academic nostalgia: A narrative approach to academic work. *Human Relations*, 58 (5), 555–576.
- Ylijoki, O.-H. 2013. Boundary-work between work and life in the high-speed university. *Studies in Higher Education* 38 (2), 242–255.
- Ylöstalo, H. 2014. Työntekijäkansalaisia vai maailman muuttajia? Sukupuolentutkimus – *Genusforskning* 27 (4), 5–15.



# Tie kasvatustieteen tohtoriopiskelijaksi

## Johdanto

Tarkastelemme tässä artikkelissa kasvatustieteen tohtoriopiskelijoita. Kysymme, keitä he ovat, millaisista taustoista he tulevat ja miksi he ovat päätyneet suorittamaan tohtorintutkintoa. Olemme itsekkin entisiä kasvatustieteen tohtoriopiskelijoita, tai kuten silloin vielä sanottiin – jatko-opiskelijoita. Arto on ollut meidän kummankin ohjaaja, toisella meistä myös graduohjaaja. Samalla kun kirjoitamme tätä tekstiä, liikkuvat taustalla mielissämme myös omat muistomme tohtoriksi kouluttautumisen vaiheista omassa elämässämme.

## Tohtorikoulutus ja tohtoriopiskelijat

Kun aikanaan aloitimme omia tohtoriopintojamme, oli tämä koulutus hyvin toisen näköinen kuin tänä päivänä. Meitä nuoremmat polvet ovat joutuneet paljon kovempien tulostavoitteiden ja tehokkuuspaineiden alle, joskin ehkä heidän saamansa ohjaus on tiiviimpää ja tavoiteorientoituneempaa kuin mitä jatkokoulutuksessa aiemmin on ollut.

Myös väitöskirjan tekemisen muodot ovat muuttuneet. Kun meille itsestään selvää oli kirjoittaa monografia, ovat meitä

nuoremmat lähes poikkeuksetta valinneet väitöskirjansa muokoksi artikkeliväitöskirjan. Kun me olemme julkaisseet väitöskirjamme suomeksi, on uuden polven tohtorikoulutettaville yhä useammin ainoana vaihtoehtona kirjoittaa englanniksi. Meille tohtoriopinnot tarkoittivat lähinnä väitöskirjatutkimuksen tekemistä, kun taas nuoremmat osallistuvat opintojensa aikana monenlaisille väitöskirjatyöhön liittyville kursseille. Osa näistä kursseista liittyy myös yleisiin työelämävalmiuksiin ja pyrkiämyksiin parantaa tohtorikoulutettavien työllistettävyyttä valmistumisen jälkeen.

Tohtorikoulutus on siis monin tavoin tullut erilaisten tehostamistoimien kohteeksi, ja myös pehmeille tieteenaloille on aiempaa enemmän tuotu luonnontieteistä tuttuja toimintamalleja. Tohtorikoulutusta on pyritty systemaattisesti kehittämään ja tehostamaan jo 1980–1990-lukujen taitteesta lähtien. Jatko-opintoja on pikkuhiljaa viety tavoitteellisempaan ja koulumaisempaan suuntaan, ja samalla on pyritty luomaan edellytyksiä kokopäiväisille tohtoriopinnoille. 1990-luvulla luotiin valtakunnallinen tutkijakoulujärjestelmä, ja 2010-luvulla tämä korvattiin yliopistokohdaisilla tutkijakouluilla ja niiden alaisuudessa toimivilla tiedealopohjaisilla tohtoriohjelmilla. (Aittola & Määttä 1998; Husso 2005; Niemi ym. 2011.)

Yliopistojen rahoitusmallissa ”tohtorituotannolla” on merkittävä asema, ja tohtorikoulutettavien ja valmistuneiden tohtoreiden määrät ovatkin lisääntyneet huimasti. Vuonna 2017 tohtoriopiskelijoita oli 17 602, joista kasvatustieteen tohtoriopiskelijoita oli 1119. Tohtorintutkintoja suoritettiin 1750, kasvatusalalta 68. (Vipunen 2018a, 2018b, 2018c & 2018d.) Viimeisen neljännesvuosisadan aikana tohtorintutkintojen määrät ovat kolminkertaistuneet (Peura & Jauhiainen 2018).

Kansainvälisesti tohtorikoulutusta ja tohtoriopiskelijoita on tutkittu suhteellisen paljon (mm. Mullen, Goyette & Soares 2003; Wakeling 2005; Mastekaasa 2006; Kehm 2007; Mendoza 2007; Fotovatian 2012; Pásztor & Wakeling 2018). Suomessa aihetta on tutkittu hieman vähemmän (esim. Raehalme 1996; Julkunen 2004; Husu 2005; Haapakorpi 2008; Peura 2008; Hakala 2009a & 2009b; Sainio 2010; Stubb 2012; Maunula 2014), joskin viime vuosina kiinnostus tohtoriopiskelijoita ja -koulutusta kohtaan on kasvanut. Tuoreimpia kotimaisia tutkimuksia tällä kentällä ovat Jauhiaisen ja Norin (2017) sekä Peuran ja Jauhiaisen (2018) tutkimukset. Tutkimusten mukaan tohtoriopiskelijat ovat hyvin heterogeeninen ryhmä niin iän, perhe- ja elämäntilanteen kuin ammatillisen ja sosiaalisen asemankin suhteen.

Jauhiaisen ja Norin (2017) laajaan tilastoaineistoon perustuva, tohtoriopiskelijoiden taustoihin ja valikoitumiseen liittyvä tutkimus oli ensimmäinen koko tohtorikoulutuskenttään ulottuva määrällinen tutkimus Suomessa. Empiirisen analyysin pohjana oli rekisteripohjainen kokonaisaineisto vuoden 2011 tohtoriopiskelijoista, josta tutkijat löysivät kolme erilaista tohtoriopiskelijaryhmää: pitkän linjan puurtajat, statuksen korottajat ja koulutus pääoman uusintajat.

Pitkän linjan puurtajat olivat kaikkein vanhimpia, keski-ikäitään yli nelikymppisiä. Tähän ryhmään kuuluvat olivat useimmiten perheellisiä ja lapsia heillä oli enemmän kuin muihin ryhmiin kuuluvilla. Perustutkinnon suorittamisesta oli puurtajilla kulu- nut jo hyvän aikaa, ja tohtorintutkinnon aloittamisestakin oli vierähtänyt keskimäärin yli kymmenen vuotta. Ryhmään lukeutuvat ovat yliedustettuina erityisesti pehmeillä ja soveltavilla aloilla, kuten teologisella, humanistisella ja kasvatustieteellisellä alalla sekä taidealoilla.

Statuksen korottajat tulivat muita matalamman koulutustaustan omaavista perheistä. Heidän isänsä on usein työntekijäasemassa, äidit alempia toimihenkilöitä. Statuksen korottajissa on enemmän naisia kuin muissa ryhmissä, ja he ovat myös kaikkein nuorimpia, keski-ikältään 33-vuotiaita. Jatko-opinnot he ovat aloittaneet noin kolme vuotta aiemmin, usein ns. kansanomaisella alalla, kuten luonnontieteissä, terveystieteissä tai farmasiassa.

Koulutuspääoman uusintajien vanhemmat ovat useimmiten korkeakoulutettuja. Ryhmä siis ilmentää koulutuksen periytymistä: isistä peräti 70 prosenttia on suorittanut ylemmän korkeakoulututkinnon, ja tyypillisiä isien ammatteja ovat muun muassa eri alojen professorit ja lääkärit. Koulutuspääoman uusintajat ovat hieman vanhempia kuin statuksen korottajat ja tohtoriopintoja he ovat suorittaneet keskimäärin neljä vuotta. Uusintajista enemmistö asuu Uudellamaalla ja kaupunkilaisten osuus on suurempi kuin muissa ryhmissä. Tähän ryhmään lukeutuvien tyypillisiä aloja ovat elitistisiksi luokitellut alat, kuten oikeustiede ja lääketiede.

Peuran ja Jauhiaisen (2018) teemahaastatteluihin pohjaavassa tutkimuksessa tarkastellaan suomalaisten ja ulkomaalaisten jatko-opiskelijoiden käsityksiä tohtoriksi opiskelusta. Tutkijat löysivät aineistosta kolme erilaista tohtoriopiskelijatyyppeä: tieteellisen uran tavoittelijat, kilpailun paineessa epäröijät sekä itselliset sivistyjät. Varsin heterogeeninen joukko tohtoriopiskelijoita joutuu siis toimimaan yhä homogeenisemmässä tohtorikoulutusjärjestelmässä. Peura ja Jauhainen pohtivatkin, onko nykyisessä tohtorikoulutuksessa enää tilaa erilaisuudelle; haastateltujen käsitykset sisälsivät runsaasti ristiriitaisuuksia suhteessa tohtorikoulutukselle asetettuihin virallisiin tavoitteisiin ja niiden ympärille rakentuvaan diskurssiin ja retoriikkaan.

## Kasvatustiede opintoalana

Kasvatustiede on tieteenalana ja oppiaineena nuori, ja sen historia kytkeytyy hyvin vahvasti opettajankoulutukseen. Kasvatustieteen ensimmäisen luentosarjan piti Henrik Gabriel Porthan Turun Akatemiassa vuonna 1785, ja ensimmäinen kasvatustieteen professuuri perustettiin Helsingin yliopistoon vuonna 1852. Kasvatus- ja opetusopin tarvetta perusteltiin ennen kaikkea heikolla kouluopetuksen tasolla, ja oppiaine oli eräänlainen opettajakoulutuksen tukiaine. Kasvatustieteiden tiedekunnat perustettiin 1973–74, samanaikaisesti peruskoulutusta koskevien uudistusten kanssa. Täässä yhteydessä opettajankoulutus ja yliopistollinen maisterikoulutus tuotiin saman katon alle, kun aiemmin opettajanvalmistus oli tapahtunut paljolti yliopistoista erillisissä opettajakorkeakouluissa ja seminaareissa. (Jauhiainen 1997, 159–166.)

Kasvatustieteitä voi tänä päivänä opiskella erilaisissa koulutusohjelmissa, ja pääaineina voivat olla niin yleinen kasvatustiede, erityispedagogiikka kuin aikuiskasvatustiedekin. Myös kasvatustieteellisen tutkimuksen kenttä kattaa nykyisin ihmisen koko elämänkaaren aina varhaislapsuudesta vanhuuteen, ja koko kasvatus- ja koulutuskentän kirjon aina perhetutkimuksesta korkeakoulututkimukseen ja luokkahuoneiden sisäisen maailman tutkimuksesta vertailevaan koulutuspolitiikan tutkimukseen ja ylikansallisten ilmiöiden tarkasteluun.

Kasvatustieteen opiskelijoista tehdyissä tutkimuksissa kasvatustiede näyttäytyy muiden oppiaineiden joukossa kansanomaisena alana (Kivinen & Rinne 1995; Nori 2011). Kansanomaisuudella tarkoitetaan sitä, että muihin aloihin verrattuna kasvatusalalla opiskelevien vanhemmat ovat matalammin koulutettuja ja alhaisemmissa sosiaalisissa asemissa. Toista ääripäätä edustavat niin

kutsutut elitistiset alat, kuten lääketiede ja oikeustiede. Näillä aloilla opiskelevat tulevat keskivertoa korkeammista luokka-asteista.

Kasvatustiede on myös yksi naisvaltaisimmista aloista. Perustutkinto-opiskelijoista naisia on noin 85 prosenttia, tohtoriopiskelijoista naisten osuus on hieman pienempi, noin 75 prosenttia (Vipunen 2018). Kasvatustiede on tutkimuksissa (esim. Rinne, Haltia, Nori & Jauhiainen 2007, 224) määritelty myös varttuneempien opiskelijoiden alaksi, sillä alalle hakeneet ja päässeet ovat selvästi keskimääräistä vanhempia, usein perheellistyneitä ja keskivertoa useammin työelämässä. Kasvatustiede on myös ala, johon hakeneissa on keskimääräistä enemmän kaupunkien ulkopuolella asuvia (Nori 2011, 187–188).

Kasvatustiede on aina ollut suosittu oppiaine myös avoimessa yliopistossa. Jo avoimen yliopiston varhaiset juuret kytkeytyvät hyvin vahvasti kasvatus- ja opetusoppiin, jota kesäyliopistoissa opetettiin ja jonka kursseille erityisesti kansakoulunopettajat innokkaasti osallistuivat (Haltia 2012). Sittenkin kasvatusalan opiskelijat ovat avoimessa yliopistossa muodostaneet melko heterogeenisen joukkonsa. Monet ovat nuoria ja opiskelevat avoimessa yliopistossa edistääkseen toivettaan päästä tutkinto-opiskelijaksi. Suuri joukko opiskelijoita on myös selvästi jo aikuisempia ja työelämässä olevia, monet heistä ylemmässä toimihenkilöasemassa. (Sunila 1996; Rinne, Jauhiainen, Tuomisto, Alho-Malmelin, Halttunen & Lehtonen 2003.) Monen avoimessa yliopistossa opiskelevan aikuisen motiivina on kehittää itseään ja ammattitaitoaan, mutta heilläkin saattaa olla tavoitteena lisäpätevyyksien hankkiminen ja jopa koko tutkinnon suorittaminen (Haltia, Leskinen & Rahiala 2014). Vaikka avoimen yliopiston tutkintoväylä on hyvin kapea (Haltia 2015),

on kasvatusala niitä harvoja aloja, joilla väylä on ainakin osassa koulutuksia ollut mahdollinen reitti aina tutkintoon saakka (Alho-Malmelin 2010; Rinne ym. 2007).

## Aineisto ja menetelmät

Tässä artikkelissa kiinnostuksemme kohteena ovat kasvatustieteen tohtoriopiskelijat sekä heidän taustansa ja elämäntilanteensa. Kysymme myös, miksi he ovat hakeutuneet tohtoriopintoihin. Empiirisenä aineistona hyödynnämme vuonna 2015 suomalaisille tohtoriopiskelijoille lähetettyä kyselyä<sup>1</sup>. Otanta tehtiin yliopistoittain siten, että otokseen valittiin kahdeksan monialaista yliopistoa: Aalto-yliopisto, Helsingin, Itä-Suomen, Jyväskylän, Lapin, Oulun, Tampereen ja Turun yliopistot. Tutkimuksen ulkopuolelle jätettiin taideyliopistot sekä ruotsinkieliset yliopistot. Valittujen kahdeksan yliopiston tohtoriopiskelijat (yli 15 000 opiskelijaa) muodostavat lähes 85 prosenttia kaikista Suomessa opiskelevista tohtoriopiskelijoista.

Aineistonkeruu toteutettiin sähköisenä Webropol-kyselynä. Kysely toteutettiin yliopistojen tutkijakoulujen ja tohtoriohjelmien koordinaattoreiden avustuksella, hyödyntäen näiden ohjelmien erilaisia sähköpostilistoja. Tutkija ei siis lähestynyt opiskelijoita henkilökohtaisella sähköpostilla, vaan tutkijakoulujen ja tohtoriohjelmien koordinaattorit lähettivät tiedon kyselystä massapostituksena. Poikkeuksen muodostaa Aalto-yliopisto, jossa tutkijalle luovutettiin 374 luvan tietojensa luovutukseen antaneen tohtoriopiskelijan sähköpostiosoitteet.

---

<sup>1</sup> Haluamme tässä yhteydessä kiittää tohtorikoulutettava Sini Kuusela, joka suunnitteli ja toteutti kyselyn.

Kysely koostui erilaisista kysymystyypeistä: monivalintakysymyksistä, Likert-asteikollisista väittämistä ja avokysymyksistä. Pitkän, seitsemänkymmentä kysymystä sisältävän kyselyn teemoina olivat lapsuudenkoti ja vanhemmat, tohtoriopintoja edeltävät opinnot sekä tohtoriopinnot (mm. tohtoriopintoihin hakeutuminen, opintojen aikainen elämäntilanne, opintojen rahoitus, väitöskirja ja julkaisut, ohjaus, väitöskirjan kannalta hyödylliset sosiaaliset verkostot ja tiedeyhteisöön soisaalistuminen, kansainvälistyminen sekä kokemukset omasta suoriutumisesta tohtoriopinnoissa).

Kyselyyn vastasi 1694 tohtoriopiskelijaa, mikä on reilut kymmenen prosenttia koko joukosta. Analysoimme aineistoa pääasiassa ristiintaulukoiden ja khiin-neliö-testien avulla. Vertailemme kasvatustieteen tohtoriopiskelijoiden taustoja ja elämäntilanteita muiden alojen opiskelijoihin. Tilastollisen tarkastelun rinnalla analysoimme myös kyselyn avoimia vastauksia, joiden avulla haaluamme tuoda esiin kasvatustieteen tohtoriopiskelijoiden oman äänen.

## **Keitä ovat kasvatustieteen tohtoriopiskelijat?**

Kasvatustieteen tohtoriopiskelijoita oli kyselyssä kaikkiaan 176, ja yliopistoittain vastaajat jakautuivat taulukon 1 osoittamalla tavalla. Edustettuina ovat siis kaikki suomenkieliset yliopistot, joissa kasvatustieteen opintoja on tarjolla. Näiden lisäksi Åbo Akademiassa voi opiskella kasvatustieteitä ruotsin kielellä Vaasassa.



**TAULUKKO 1.** Tohtoriopiskelijäkyselyyn vastanneet yliopistoittain

<b>Yliopisto</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
Helsingin yliopisto	56	31,8
Itä-Suomen yliopisto	23	13,1
Jyväskylän yliopisto	25	14,2
Lapin yliopisto	12	6,8
Oulun yliopisto	10	5,7
Tampereen yliopisto	15	8,5
Turun yliopisto	35	19,9
<b>Yhteensä</b>	<b>176</b>	<b>100,0</b>

Kyselyyn vastanneista kasvatustieteen tohtoriopiskelijoista naisten osuus oli 85 prosenttia, kun muilla aloilla naisia oli 68 prosenttia. Kasvatusalalla väitöskirjaa tekevät olivat myös hieman keskimääräistä vanhempia, mediaani-ikänsä 41-vuotiaita. Muilla aloilla mediaani-ikä oli 34 vuotta. Nuorin kyselyyn vastannut kasvatustieteen tohtoriopiskelija oli 26-vuotias, vanhin 66-vuotias. Kahdella kolmasosalla kasvatustieteilijöistä oli lapsia, kun muiden alojen jatko-opiskelijoista yli puolet oli lapsettomia. Tämä on yhteydessä siihen, että kasvatusalan jatko-opiskelijat ovat keskimääräistä vanhempia. Noin puolet kasvatustieteilijöistä oli suorittanut jatko-opintoja korkeintaan kolme vuotta ja kolme neljästä korkeintaan kuusi vuotta, mutta joukossa oli myös ”pitkän linjan puurtajia” (Jauhainen & Nori 2017): reilut viisi prosenttia vastanneista oli tehnyt tohtoriopinnot yli kymmenen vuoden ajan. Opintojen keston suhteen kasvatusalan tohtorikoulutettavat eivät juuri eronneet muiden alojen tohtoriopiskelijoista.

Puolet vastanneista kasvatustieteen tohtoriopiskelijoista suoritti opintoja päätoimisesti, 45 prosenttia sivutoimisesti ja lopuilla viidellä prosentilla opinnot eivät edenneet kyselyn ajankohtana lainkaan. Yliopiston palkkalistoilla oli noin 43 prosenttia, vii-

dennes toimi yliopiston ulkopuolella julkisella sektorilla, kymmenesosa apurahalla ja työttömiä oli reilut kuusi prosenttia. Yksityisellä sektorilla toimi vain nelisen prosenttia kasvatustieteen tohtoriopiskelijoista. Muihin aloihin verrattuna kasvatustieteen tohtorikoulutettavat suorittivat opintojaan hieman useammin sivutoimisesti. Toisaalta kasvatustieteen väitöskirjantekijät työskentelivät yliopiston palkkalistoilla ja julkisella sektorilla useammin kuin muut. Sen sijaan apurahatutkijoita oli kasvatustieteilijöissä selvästi vähemmän kuin muilla aloilla.

Kasvatustieteen tohtoriopiskelijoiden tulot vaihtelivat nollassa 7500 euroon kuukaudessa. Mediaanitulot olivat 2500 euroa, mikä oli hieman enemmän kuin muilla aloilla keskimäärin (2350 euroa). Valtaosa kasvatustieteilijöistä arvioi oman taloudellisen tilanteensa hyväksi (42 %) tai kohtalaiseksi (36 %). Reilu kymmenesosa piti taloudellista tilannettaan heikkona tai erittäin heikkona. Kasvatustieteen jatko-opiskelijoiden arviot omasta taloudellisesta tilanteestaan eivät eronneet muiden alojen jatko-opiskelijoiden arvioista.

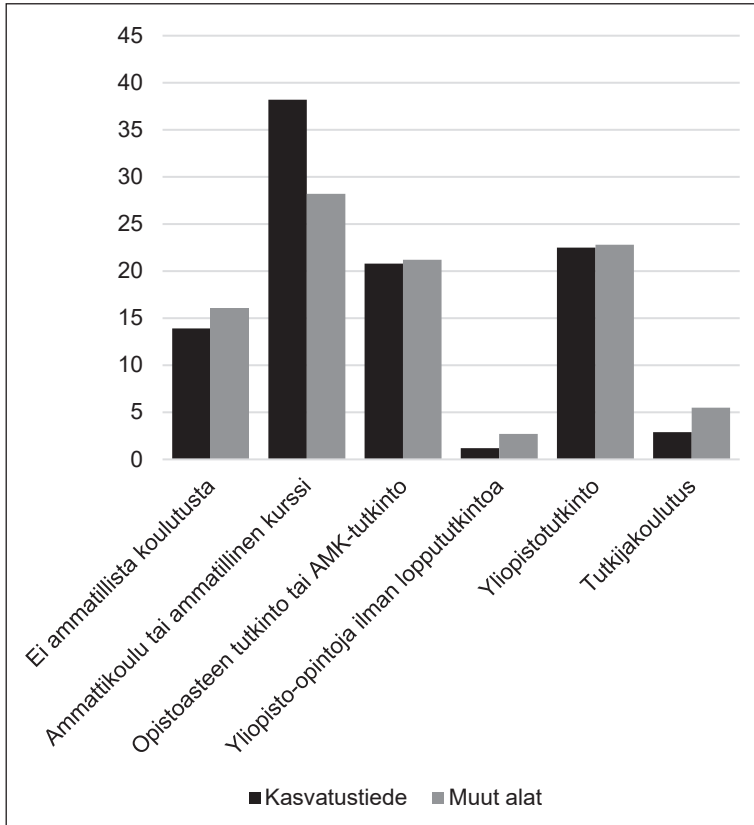
Vanhempien pohjakoulutuksen osalta kasvatustieteen tohtoriopiskelijat erosivat tilastollisesti merkitsevästi muiden alojen jatko-opiskelijoista (taulukko 2). Kasvatustieteen tohtoriopiskelijoiden vanhemmat olivat käyneet lukion huomattavasti harvemmin kuin muilla aloilla tohtoriopintoja suorittavien vanhemmat. Kasvatustieteilijöiden äideistä ja isistä vajaa kolmannes oli käynyt lukion, kun muilla aloilla äideistä keskimäärin puolella ja isistäkin miltei neljällä kymmenestä oli suoritettuna lukio-opinnot.

**TAULUKKO 2.** Kasvatustieteen ja muiden alojen tohtoriopiskelijoiden vanhempien pohjakoulutus

	Äidin pohjakoulutus***		Isän pohjakoulutus*	
	Kasvatustiede	Muut alat	Kasvatustiede	Muut alat
Kansa-/kansalais-/peruskoulu	44,0	33,5	41,7	36,3
Keskikoulu	23,4	15,7	25,1	18,4
Lukio	29,1	47,4	29,1	38,5
Ei tietoa	3,4	3,4	4,0	6,8
Yhteensä (%)	100,0	100,0	100,0	100,0

\*\*\*p = 0.000; \*p = 0.015

Vanhempien ammatillisen koulutuksen suhteen alojen välillä ei ollut yhtä selviä eroja. Vain isän ammatillisessa koulutuksessa oli tilastollisesti merkitseviä eroja kasvatustieteen ja muiden alojen välillä (kuvio 1). Suurin ero oli ammattikoulun käyneiden osuuksissa. Kasvatustieteen jatko-opiskelijoiden isistä miltei 40 prosenttia oli suorittanut ammattikoulututkinnon tai käynyt ammatillisen kurssin, kun muiden alojen jatko-opiskelijoiden isistä vastaavan koulutuksen oli suorittanut vain runsas neljännes. Muiden koulutusasteiden osuuksissa eroja ei juuri ollut. Poikkeuksena tästä oli tutkijakoulutettujen isien osuus: kasvatusalalla tutkijakoulutettuja isiä oli melkein puolet vähemmän kuin muilla aloilla. Vanhempien sosioekonomisen aseman suhteen kasvatustiede ei sitä vastoin eronnut muista aloista. Yhteenvetona voidaan todeta, että vaikka kasvatustiede on luokiteltu kansanomaiseksi alaksi, ei tohtoriopintoihin hakeutumisessa tapahdu taustan mukaista valikoitumista enää samassa määrin kuin perustutkinto-opintoihin hakeutumisessa (Jauhiainen & Nori 2018, 198).



p = 0,036

**KUVIO 1.** Isän ammatillinen koulutus kasvatustieteen ja muiden alojen jatko-opiskelijoilla

Vastaajia pyydettiin myös arvioimaan lapsuudenkodin taloudellista tilannetta. Kasvatustieteilijöistä yksikään ei pitänyt omaa perhettään erittäin varakkaana, muttei myöskään erittäin köyhänä. Muiden alojen jatko-opiskelijoista ensin mainittuun lukeutui noin puoli prosenttia, jälkimmäiseen noin prosentti. Muilta osin ei ryhmien välillä ollut juuri eroa: sekä kasvatustieteen että muiden alojen jatko-opiskelijoista noin 60 prosenttia arvioi lapsuu-

denperheensä kohtalaisen toimeentulevaksi, 30 prosenttia hyvin toimeentulevaksi ja 10 prosenttia köyhäksi.

Vastaajat arvioivat kyselyssä myös lapsuudenkotinsa kulttuurisia, taloudellisia ja sosiaalisia pääomia, kuten korkeakulttuurin harrastamista (teatterissa/taidenäyttelyssä käynti jne.), vaikutusvaltaisten ihmisten kuulumista lähipiiriin ja matkustelua ulkomailla. Kasvatustieteen jatko-opiskelijoiden vastaukset eivät eronneet tilastollisesti merkittävästi muiden alojen jatko-opiskelijoiden vastauksista kuin yhden kohdan osalta: kasvatusalan tohtoriopiskelijoiden lapsuudenperheessä tehtiin ulkomaanmatkoja harvemmin.

Kun kysyttiin vanhempien suhtautumista koulutukseen ja opiskeluun, eivät kasvatustieteen tohtorikoulutettavat vastauksissaan juuri eronneet muiden alojen jatko-opiskelijoista. Suurin osa koki saaneensa tukea ja kannustusta vanhemmiltaan. Kasvatustieteen jatko-opiskelijoiden vastauksissa korostui äidin merkitys koulutusvalinnoissa selvemmin kuin muiden alojen jatko-opiskelijoilla. Kasvatustieteilijät olivat myös muita useammin hakeutuneet opiskelemaan samaa alaa kuin vanhempansa tai muut lähisukulaisensa.

Kun kyselylomakkeessa kysyttiin avoimena kysymyksenä sitä, millaiset asiat omassa lapsuudenkodissa tai kasvuympäristössä olivat edesauttaneet tai heikentäneet omaa menestystä koulu- ja opiskelu-uralla, toi moni vastaaja esiin juuri myönteisiä asioita. Näitä olivat olleet ennen kaikkea vanhempien kannustus ja arvostus koulutusta kohtaan. ”Kouluttautumiseen on suhtauduttu positiivisesti ja koulussa menestymistä on arvostettu ja siitä on kiiteltu.”

Osa kertoi olevansa perheestä, jossa oli sekä taloudellisesti että kulttuurisesti varsin runsaat resurssit, ja jossa oli opittu akateemisessa maailmassa tarvittavia taitoja.

”Kotonamme on aina keskusteltu paljon kirjoista, politiikasta ja ylipäätensä ’aikuisten asioista’ melko analyttisellä tasolla, ja minut ja pikkusiskoni otettiin jo pienestä pitäen mukaan näihin keskusteluihin, uskon että tällä on ollut suuri vaikutus siihen, että akateemisiin opintoihin hakeminen on ylipäätään kiinnostanut. Olen suhteellisen varakkaasta perheestä, enkä verrattuna ikätoveriini ole juurikaan tehnyt töitä opiskeluaikana. Näin olen pystynyt panostamaan myös opintoihini ihan eri tavalla kuin joku, joka joutuu opiskelun ohella käymään töissä. Isälläni on kokemusta yliopistomaailmasta.”

Useampi vastaajista kertoi kuitenkin olevansa perheestä, jossa ei niinkään ollut korkeita kulttuurisia tai sosiaalisia pääomia tai akateemisesti koulutettuja vanhempia, mutta jossa oli esimerkiksi luettu paljon ja suhtauduttu lasten koulunkäyntiin myönteisesti. Monella oma tausta vaikutti samalla ikään kuin kahteen suuntaan: ”Edesauttanut vanhempien tuki kaikessa, mutta ehkä heikentänyt se, että vanhemmillani ei ole ollut kirjoakaan koulutusta, ja luultavasti siitä syystä heillä ei ole ollut ehkä sellaista pääomaa, josta ammentaa lapselle erilaisia koulutusvaihtoehtoja ja tietoa niistä ja esim. akateemisesta urasta.”

Osa vastaajista oli kokenut omassa perhetaustassaan myös selvästi negatiivisia asioita, kuten vanhemman päihdeongelman, taloudellista niukkuutta tai vähättelevää suhtautumista koulunkäyntiin. Vaikeuksista huolimatta koulutuspolulla oli kuitenkin päästy etenemään, vaikkakin ehkä hiukan mutkikkaammin kuin jos tausta olisi ollut suosiollisempi. Vastauksissa näkyy asenne, joka on korostanut työn tekemistä ja omillaan pärjäämistä: ”Minut on kasvatettu osallistumaan ja tekemään työtä. On luotettu siihen että hoidan asiani.” Tämä sinnikkyteen ja itsenäisyyteen

ohjaava tausta oli ollut akateemisiin opintoihin hakeutumisessa vastaajien näkökulmasta usein sekä etu että haitta.

## Päätös tohtoriopintoihin ryhtymisestä

Seuraavassa tarkastelemme sitä vaihetta, jolloin päätös aloittaa kasvatustieteen jatko-opinnot syntyi, ja niitä tekijöitä, jotka vaikuttivat päätöksen syntymiseen. Taulukossa 3 on kuvattu pääasiallinen toiminta sillä hetkellä, kun jatko-opinnot oli päätetty aloittaa.

**TAULUKKO 3.** Kasvatustieteiden ja muiden alojen tohtoriopiskelijoiden pääasiallinen toiminta siinä vaiheessa, kun oli tehty päätös hakeutumisesta tohtoriopintoihin

	Kasvatustieteiden tohtoriopiskelijat		Muiden alojen tohtoriopiskelijat	
	N	%	N	%
Olin ylempää kk-tutkintoa suorittava opiskelija yliopistossa	21	11,9	366	24,1
Olin juuri valmistunut maisteri	32	18,2	339	22,4
Toimin tutkijana	7	4,0	174	11,5
Työskentelin muualla kun tutkimussektorilla	78	44,3	428	28,2
Hoidin lasta/lapsia kotona	5	2,8	33	2,2
Olin työtön	6	3,4	58	3,8
Tein jotain muuta*	27	15,3	118	7,8
Yhteensä	176	100	1516	100

\* Kun tätä vastausvaihtoehtoa tarkennettiin pyytämällä kuvaamaan omaa toimintaa, kertoivat itse asiassa lähes kaikki tämän vaihtoehdon valinneet olevansa jossakin työssä. Pari vastaajaa mainitsi olevansa eläkkeellä.

Taulukosta 3 nähdään, että suurin osa tohtoriopiskelijoista oli päätöksentekohetkellä ollut työssä muualla kuin tutkimuksen parissa. Kasvatustieteiden kohdalla tämä osuus on kuitenkin vielä selvästi suurempi kuin muiden alojen kohdalla. Muiden alojen

tohtoriopiskelijoista noin neljäsosa oli tehnyt päätöksen hakeutumisesta vielä ollessaan perustutkinto-opiskelijana, kun kasvatustieteiden kohdalla tämä osuus oli huomattavasti pienempi. Kasvatustieteessä ajatus jatko-opinnoista näyttää siis syntyvän myöhemmässä vaiheessa kuin tohtorikoulutettaville keskimäärin.

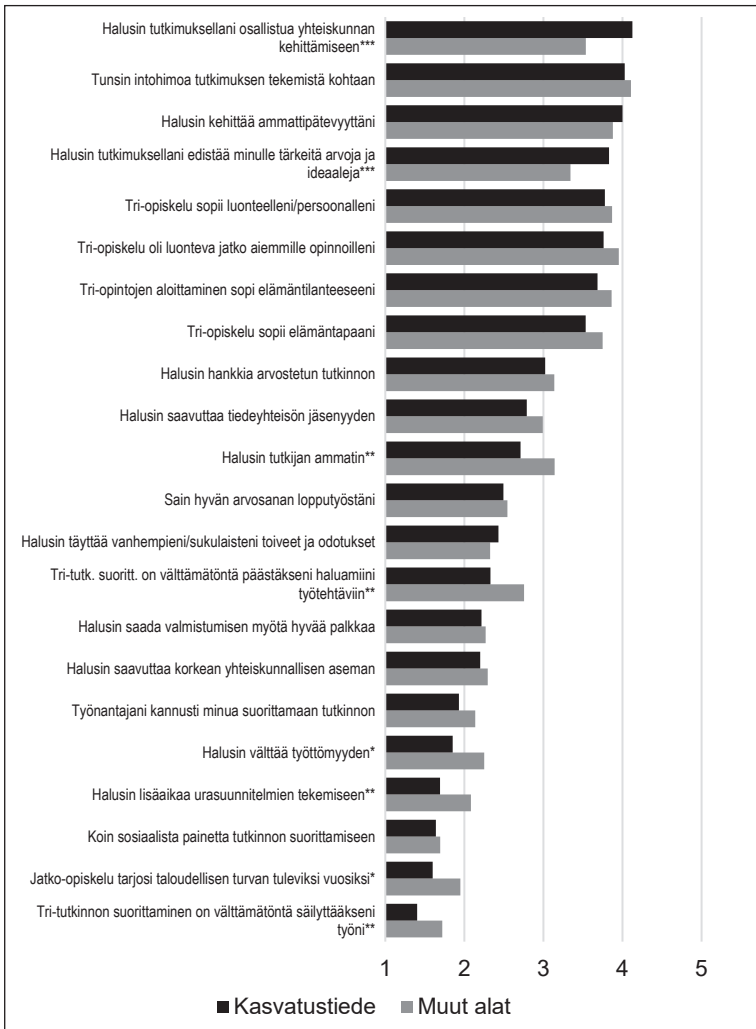
Vastaajia pyydettiin myös arvioimaan sitä, missä määrin eri tekijät olivat motivoineet hakeutumaan tohtoriopintoihin (kuvio 2). Tärkeimmiksi motivoiviksi tekijöiksi sekä kasvatustieteen että muiden alojen jatko-opiskelijat mainitsivat halun kehittää itseään, halun haastaa itseään älyllisesti, kiinnostuksen johonkin aiheeseen, intohimon tutkimusta kohtaan sekä halun kehittää ammattipätevyyttään.

Muutaman väittämän kohdalla kasvatustieteen ja muiden alojen jatko-opiskelijoiden vastausten välillä oli tilastollisesti merkitsevä ero. Kasvatustieteen jatko-opiskelijat arvioivat muiden alojen jatko-opiskelijoita motivoivammiksi tekijöiksi ensinnäkin sen, että tutkimuksen avulla voi osallistua yhteiskunnalliseen keskusteluun, ja toiseksi, että tutkimuksen avulla voi edistää itselle tärkeitä arvoja ja ideaaleja.

Muiden alojen tohtoriopiskelijoita vähemmän kasvatustieteen jatko-opiskelijoita motivoi jatko-opintojen tuoma taloudellinen turva, halu välttää työttömyyttä ja halu saada lisää aikaa urasuunnitelmien tekemiseen. Kasvatustieteilijät myös kokevat harvemmin kuin muut, että tohtorintutkinto on välttämätön oman työpaikan säilyttämisessä tai että sitä tarvitaan, jotta päästään mieluisaan työpaikkaan/työtehtäviin. Myös tutkijan ammatti motivoi kasvatustieteilijöitä vähemmän kuin muiden alojen tohtoriopiskelijoita.

Näyttää siis siltä, että kasvatustieteen jatko-opintoihin vetävät aito kiinnostus ja halu vaikuttaa yhteiskunnallisiin asioihin, kun taas





**KUVIO 2.** Tohtoriopiskelijoiden arviot eri tekijöiden motivoivuudesta jatko-opintoihin hakeutumisessa, keskiarvot (1 = ei motivoinut ollenkaan, 5 = motivoi erittäin paljon)

vähemmän merkitystä on välineellisimmillä tekijöillä, kuten työllistettävyyteen liittyvillä asioilla.

Kyselylomakkeessa oli avoin kysymys, jossa vastaajia pyydettiin omin sanoin kertomaan, millaisten vaiheiden kautta oli päätynyt hakeutumaan tohtoriopiskelijaksi. Avointen vastausten kautta hyvin tyypillisenä tarinana kasvatustieteiden tohtoriopiskelijaksi näyttäytyy graduntekovaiheesta alkanut polku. Gradutyön tekeminen oli tuntunut mukavalta ja kiinnostavalta ja se oli ollut eräänlainen avainkokemus: ”Nautin gradun tekemisestä ja sen aikana minulle alkoi valjeta, että voisin olla hyvä tutkijan työssä”.

Kun sitten oli avautunut tilaisuus aloittaa tohtoriopinnot, siihen oli tartuttu. Suuri merkitys oli ollut graduohjaajalla, joka oli ollut kannustava ja kehottanut harkitsemaan jatko-opintoja. ”Graduohjaajani tuki ja kannusti jatkamaan tohtoriopintoihin.” Jos ohjaaja oli kyennyt järjestämään rahoitusta ja työpaikan yliopistolta, oli tämä usein ollut houkuttava vaihtoehto.

”Gradua tehdessäni, professori palkkasi minut assistenttikseen ja sain siis palkkaa jo gradun tekemisestä. Tämän jälkeen professori ehdotti että hakisin jatko-opinto-oikeutta ja hänellä oli minulle myös valmiina rahoitus jonka turvin väitöskirjaa tehdä. Muista mahdollisista vaihtoehtoista tämä oli elämäntilanteessani ehdottomasti houkuttelevin ja ’paras’ tarjous, jota ei voinut yksinkertaisesti ohittaa.”

Kuten taulukosta 3 on luettavissa, on kuitenkin vain noin 12 prosenttia kasvatustieteiden tohtoriopiskelijoista kertonut päätöksen syntyneen perustutkintovaiheessa. Yleisemmin onkin ensin ehditty valmistua, saada gradusta hyvää palautetta ja hyvä arvosana, ja niiden siivittäminä on rohkaistuttu hakeutumaan.

Osa vastaajista oli myös hakeutunut valmistumisen jälkeen muihin töihin, esim. ”oikeisiin’ töihin opettajaksi”, mutta opiskelujen virittämänä syntynyt innostus tieteen tekemiseen oli jäänyt kytemään. Tästä muusta työstä oli sitten palattu yliopistolle ja kasvatustieteen tohtoriopintoihin.

”Graduvaiheessa ohjaajani kannusti minua hakeutumaan tohtoriopintoihin, mutta koska rahoitusta ei ollut näköpiirissä (...) unohdin asian ja hain töitä. Työskenneltyäni reilun vuoden (...) aloin kaivata kasvatustieteen pariin. Minulla oli myös vahva halu kehittää osaamistani ja ikävä akateemisia opintoja. Otin yhteyttä ja kerroin ajatuksistani. Vastaanotto oli kannustava, joten hain opinto-oikeutta ja samalla tutkijakoulun rahoittamaa paikkaa.”

Avoimissa vastauksissa toistuu myös tarina, jossa valmistumisen jälkeen oli saatu töitä yliopistolta, joko tutkimustehtävissä tai muissa tehtävissä, ja tämä oli tavallaan ohjannut suunnitelmia myös kohti jatko-opintoja. Jatko-opinnot olivat olleet seuraus siitä, että oli tultu töihin yliopistolle. ”Sain (...) lehtorin äitiyslomansijaisuuden ja sen vuoksi minun piti hakeutua jatko-opiskelijaksi.” Jatko-opintojen aloittamista ei sinänsä välttämättä ollut sen kummemmin edes pohdittu, koska se oli tuntunut itsestäänselvyydeltä. ”Olin jo opintojen loppuvaiheessa ajautunut töihin yliopistoon konferenssisihteeriksi, sivutoimiseksi tuntiopettajaksi ja tutkimusapulaiseksi. Tästä syystä valmistumiseni venyi, mutta lopputyöni onnistui erinomaisesti, ja tohtoriopintoihin jatkaminen oli luontainen jatkumo, en siinä vaiheessa varsinaisesti edes tehnyt mitään päätöstä.”

Osa vastaajista kertoili kuitenkin kipuilleensa tämän kanssa enemmän ja kokeneensa jopa painostusta sen suhteen, että jat-

ko-opinnot oli aloitettava, jos mieli jatkaa töitään yliopistolla. ”Työskentelin aloittelevana tutkijana yliopistolla. Nautin työstäni, ja minun annettiin hyvin voimakkaasti ymmärtää, että jos haluan jatkaa työtäni on minun aloitettava jatko-opinnot. Painostus oli kova, ja tuntui siltä, että minulla ei ollut vaihtoehtoja.”

Suurin ero kasvatustieteiden ja muiden alojen välillä kuitenkin oli siinä, että kasvatustieteiden tohtoriopiskelijat olivat muiden alojen tohtoriopiskelijoita useammin olleet ennen opintojen aloittamista työssä muualla kuin tutkimuksen parissa. Työelämä oli kuitenkin tällöinkin saattanut olla se tekijä, joka oli antanut sysäyksen jatko-opintoihin hakeutumiseen. ”Kiinnostuin opettajan ammatillisen ja teoreettisen osaamisen kehittamisestä. Koin, etten ymmärtänyt ilmiöitä joita työssäni kohtasin, eikä työyhteisöstäkään tuntunut löytyvän halua tai kiinnostusta työstää aiheita pidemmälle. Olen aina ollut erittäin kiinnostunut erilaisista ilmiöistä ja niiden taustojen ymmärtämisestä.”

Aloituspäätöksen taustalla oli tällöin usein ollut halu vaikuttaa ja saada aikaan muutosta tärkeäksi koetussa asiassa: ”Haluan muuttaa koulumaailmaa edes hieman parempaan suuntaan ja olen erittäin motivoitunut tekemään tutkimukseni valmiiksi.” Joissain tapauksissa myös työyhteisö, kollegat tai työhön liittyvät yhteistyökumppanit olivat olleet merkityksellisiä tohtoriopintoihin hakeutumisessa ja kannustaneet tutkimuksen pariin.

”Olin maisteriopinnoista lähtien ajatellut, että jossain vaiheessa tavoitteenani on suorittaa tohtoriopinnot lähinnä osoittaakseni itselleni, että pystyn siihen. Kerroin tämän työnantajalleni koulussa, jossa kehitettiin oppimista ja opettajuutta tulevaisuudessa tarvittavia taitoja vastaaviksi. Jossain vaiheessa koulumme lähti mukaan

hankkeeseen, johon tarvittiin osa-aikaista projektitutkijaa. Koulun johtotiimi tiesi tavoitteestani ja pyysi minua lähtemään siihen mukaan.”

Myös elämäntilanne oli vaikuttanut, ehkä antamalla lopulta tilaisuuden toteuttaa oma haave. Osalla sopiva elämäntilanne oli tullut siinä vaiheessa, kun lapset olivat jo kasvaneet isommiksi, osalle taas esimerkiksi perhevapaa oli ollut hyvä aika lähteä toteuttamaan suunnitelmaa. ”Olen ollut töissä noin 10 vuotta opettajana. Välistä opiskelin erityisopettajaksi. Olen haaveillut koko ajan siitä, että tekisin jossain sopivassa vaiheessa myös väitöskirjan. Kun jäin 3. lapsen kanssa kotiin, tuli sopiva hetki aloittaa tohtoriopinnot.”

Vaikka useimmiten ajatus tohtoriopinnoista oli syntynyt valmistumisen kynnyksellä tai vasta tämän jälkeen, oli mukana myös tarinoita, joissa tohtoriopintoihin hakeutuminen oli ollut haaveena vielä tätä pidempään. Yksi vastaajista kertoo päättäneensä jo 14-vuotiaana sukulaisensa karonkassa joskus tohtoroituvansa. Vastauksissa on myös pitkän linjan kulkijoita, joissa toiveen toteutumiseksi oli työskennelty määrätietoisesti.

”Tohtoriopinnot kiinnostivat jo perustutkinto-opintojen aikana ja ne olivat pitkäikäinen haaveeni ja voisin sanoa yksi syykin siihen, miksi hakeuduin alun perin opiskelemaan yliopistoon. Minulla oli jo ennen perustutkinto-opintoja aiempi opistotason koulutus, olen (...). Ja tästä näkökulmasta katsottuna en toki enää olisi ’tarvinnut’ uutta ammattia, mutta kasvatustieteet olivat ensisijainen vaihtoehtoni lukion jälkeen, jolloin en päässyt ko. tiedettä opiskelemaan, vaan pääsin [toiselle tieteenalalle]. Suoritin nämä opinnot loppuun, tein toi-

tä ja opiskelin siinä ohessa kasvatustieteen maisteriksi. Ja mukana kulki aina unelma jatko-opinnoista ja tutkijan työstä.”

Kasvatustieteen tohtoriopinnoissa on hyvin monenlaisia ihmisiä, ja polut jatko-opiskelijaksi olivat olleet erilaisia. Kasvatustieteen tohtoriopiskelijoissa oli myös heitä, jotka kertoivat tullessaan opintoihin avoimen yliopiston kautta ja lopulta päätyneet opinnoissaan jatko-opintoihin saakka.

”Tohtoriopintoihin hakeutuminen oli haaveena jo silloin, kun hakeuduin yliopistoon. En osaa sanoa miksi. Koin haaveen epärealistisena, mutta tavoittelin sitä kuitenkin kaikin voimin. Yhtäältä näin omat älylliset voimavarani vähäisinä, samalla kaipasin älyni käyttöä. Opiskelin ensimmäisen vuoden avoimessa yliopistossa työn ohessa, (...) päätin kokeilla yliopistoon hakemista jo yhden avoimessa vietetyn vuoden jälkeen kun alun perin tarkoitukseni oli lukea avoimessa vielä vuosi, ja pääsin. Onnistumiseni opiskelu-uralla ovat olleet minulle itselleni jossain määrin yllätys.”

## **Yhteenveto ja pohdinta**

Olemme tässä artikkelissa luoneet kuvaa kasvatustieteen tohtoriopiskelijoista ja tuoneet esiin niitä syitä, jotka ovat saaneet heidät hakeutumaan jatko-opintojen pariin. Kasvatustieteen tohtoriopiskelijat ovat usean taustatekijän osalta niin sanottuja epätyypillisiä opiskelijoita: he ovat keskimääräistä vanhempia, tulevat usein kaupunkien ulkopuolelta ja heidän vanhemmillaan on keskivertoa matalampi koulutustausta. Kasvatusalan jatko-opis-

kelijat vahvistavat näin ollen osaltaan koulutusmahdollisuuksien ikään liittyvää, alueellista ja sosiaalista tasa-arvoa tohtoriopinnoissa.

Kasvatustieteen tohtoriopiskelijat kuvaavat lapsuudenperhettään useimmiten tavalliseksi suomalaiseksi perheeksi. Vanhemmilta oli saatu tukea ja kannustusta opiskeluun, ja erityisesti äidin merkitys koulutusvalinnoissa korostui. Vanhempien tuki ja myönteinen asenne opiskeluun oli saattanut myös paikata puuttuvia taloudellisia resursseja. Kasvatusalan jatko-opiskelijoiden vanhemmissa on huomattavasti vähemmän tutkijakoulutuksen saaneita kuin muilla aloilla jatko-opintoja suorittavien vanhemmissa. Jatko-opintoihin hakeutuessaan kasvatustieteilijät ovat siten usein joutuneet astumaan täysin vieraaseen ympäristöön ja kulttuuriin. Erityisesti työläistäustaisille opiskelu yliopistossa voi konkretisoi-  
tua yksin, omillaan olemisena (Käyhkö 2014). Vaikka opiskelumenestys olisi hyvää, voi mielen täyttää tunne ulkopuolisuudesta tai siitä, ettei täytä akateemisia ideaaleja.

Ajatus jatko-opinnoista syntyy kasvatustieteilijälle usein myöhemmin kuin muiden alojen tohtorikoulutettaville. Usein innostus syttyy gradunteon aikana ja päätös aloittamisesta syntyy mais-  
teriksi valmistumisen jälkeen. Tyypillinen on myös tarina, jossa kasvatusalalta valmistunut oli työskennellyt esimerkiksi opetus-  
tehtävissä ja kokemukset työelämästä olivat innoittaneet hakeutumaan jatko-opintoihin. Kasvatustieteen tohtoriopiskelijat ovatkin usein tohtoriopinnot aloittaessaan keskimääräistä vanhempia. Jatko-opintojen aloittamista eivät niinkään motivoi välineelliset tekijät, kuten työn saantiin tai palkkaan liittyvät asiat, vaan hakeutumisen innoittajana voi toimia sisäsyntyinen tarve edistää itselle tärkeitä arvoja ja ihanteita sekä vaikuttaa yhteiskunnallisiin asioihin. Tämän tutkimuksen perusteella näyttää siltä, että

kasvatustieteen tohtoriopiskelijoiden enemmistölle akateeminen meritoituminen ja nopea urakehitys eivät ole kaikkein keskeisimpiä tavoitteita jatko-opinnoille. Kasvatusalan jatko-opiskelijat ovat usein pikemminkin ”idealistic kutsunustutkijoita” (Vantaja & Järvinen, luku Sukupolvet ja akateeminen identiteetti tässä kirjassa), joille tutkimus on palkitseva elämäntapa, ja joita eivät niinkään motivoi akateemiset muodollisuudet tai rituaalit.

Monet artikkelissa olevat luonnehdinnat kasvatustieteen tohtorikoulutettavasta tuntuvat meille kirjoittajille henkilökohtaisestikin kovin tutuilta. Kumpikin meistä löytää tarttumapintaa tohtorikoulutuksen aloittamisen motiiveihin niistä tekijöistä, joista kyselyyn vastanneet kertovat myös omin sanoin. Kasvatustieteen tohtoriopiskelijat ovat hyvin heterogeeninen joukko: he eroavat toisistaan perhetaustaltaan, lähtökohdiltaan, elämäntilanteeltaan, motiiveiltaan ja tavoitteiltaan. Nykyinen tohtorikoulutus tehokkuus- ja tuottavuusvaateineen kuitenkin pyrkii puristamaan jatko-opiskelijat yhteen muottiin (Peura & Jauhiainen 2018). Toivottavasti myös tulevaisuudessa tohtorikoulutuksessa olisi tilaa monenlaisista taustoista tuleville ja monenlaisin tavoittein tohtoriopintoja suorittaville jatko-opiskelijoille. Toivottavaa on myös, että vapaus ja yhteisöllisyys säilyisivät edelleen akateemisina perusarvoina tulevaisuuden tohtorikoulutuksessa.

## Lähteet

- Aittola, H. & Määttä, P. 1998. Tohtoriksi tutkijakoulusta. Tutkijakoulutieteellisten jatko-opintojen uudistajina. Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimuksia 3. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Alho-Malmelin, M. 2010. Avointa väylää maisteriksi. Tutkimus avoimessa yliopistossa opiskelleista ja väylän kautta korkeakouluun tulleista opiskelijoista. Turun yliopiston julkaisuja C 300.



- Fotovatian, S. 2012. Three constructs of institutional identity among international doctoral students in Australia. *Teaching in Higher Education* 17 (5), 577–588.
- Haapakorpi, A. 2008. Tohtorien varhaiset urat työmarkkinoilla ja tohtorikoulutuksen merkitys työelämässä. Helsinki: Aarresaari-verkosto ja Opetusministeriö.
- Hakala, J. 2009a. Socialization of junior researchers in new academic research environments: two case studies from Finland. *Studies in Higher Education* 34 (5), 501–516.
- Hakala, J. 2009b. The future of the academic calling? Junior researchers in the entrepreneurial university. *Higher Education* 57 (2), 173–190.
- Haltia, N. 2012. Yliopiston reunalla. Tutkimus suomalaisen avoimen yliopiston muotoutumisesta. *Turun yliopiston julkaisuja C* 352.
- Haltia, N. 2015. Avoimen yliopiston väylä siltana avoimen ja tutkintokoulutuksen välillä. *Kasvatus & Aika* 9 (3), 37–51.
- Haltia, N., Leskinen, L. & Rahiala, E. 2014. Avoimen korkeakoulun opiskelijamuotokuva 2010-luvulla: Opiskelijoiden taustojen, motiivien ja koettujen hyötyjen tarkastelua. *Aikuiskasvatus* 34 (4), 244–258.
- Husso, K. 2005. Tohtorit, tiedepolitiikka ja työmarkkinat – Tutkijankoulutus Suomessa 1950-luvulta tutkijakoulujen aikaan. Opetusministeriön julkaisuja 2005:21.
- Husu, L. 2005. Sosiaalinen tuki naisten tutkijanuralla. Teoksessa H. Aittola & O-H Ylijoki (toim.) *Tulosohjattua autonomiaa – Akateemisen työn muuttuvat käytännöt*. Helsinki: Gaudeamus, 84–108.
- Jauhiainen, A. 1997. Kasvatustieteen pääaineopetus ja oppikirjat Suomessa toisen maailmansodan jälkeen. Teoksessa J. Kivirauma & R. Rinne (toim.) *Suomalaisen kasvatustieteen historia – lyhyt oppimäärä*. Turun yliopiston kasvatustieteiden laitoksen tutkimuksia A 182, 159–214.
- Jauhiainen, A. & Nori, H. 2017. Puurtajat, Statuksen korottajat ja Koulutuspääoman uusintajat: Tohtoriopiskelijat ja heidän taustansa suomalaisella yliopistokentällä. *Kasvatus* 48 (2), 80–95.
- Jauhiainen, A. & Nori, H. 2018. Valikointia koulutusportaiden yläaskelmilla: suomalaisten maisteri- ja tohtoriopiskelijoiden sosiaalitaustat. Teoksessa A. Jauhiainen, J. Kivirauma & H. Kinnari (toim.) *Koulutus hallinnassa*. Juhlakirja professori Heikki Silvennoisen täyttäessä 60 vuotta 23.2.2018. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta, julkaisusarja A.216, 179–203.
- Julkunen, R. 2004. Harvinaisesta moninaiseksi – väittelevät naiset. Teoksessa L. Harjula & M-L. Hyvönen (toim.) *Harvinaisesta moninaiseksi*. Jyväskylän yliopiston museon julkaisuja 17, 62–104.
- Kehm, B. M. 2007. Quo vadis doctoral education? New European approaches in the context of global changes. *European Journal of Education* 42 (3), 307–319.
- Kivinen, O. & Rinne, R. 1995. Koulutuksen periytyvyys: Nuorten koulutus ja tasa-arvo Suomessa. SVT, Koulutus 1995:4. Helsinki: Tilastokeskus.

- Käyhkö, M. 2014. Kelpaanko? Riitänkö? Kuulunko? Työläistaustaiset naiset, yliopisto-opiskelu ja luokan kokemukset. *Sosiologia* 51 (1), 4–20.
- Mastekaasa, A. 2006. Educational transitions at graduate level: Social origins and enrolment in PhD programmes in Norway. *Acta Sociologica* 49 (4), 437–453.
- Maunula, M. 2014. Perheellisen naistohtoriopiskelijän arki, elämäntietä ja tuloerot. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. Kokkolan yliopistokeskus Chydenius.
- Mendoza, P. 2007. Academic capitalism and doctoral student socialization: A case study. *The Journal of Higher Education* 78 (1), 71–98.
- Mullen, A. L., Goyette, K. A. & Soares, J. A. 2003. Who goes to graduate school? Social and academic correlates of educational continuation after college. *Sociology of Education* 76 (2), 143–169.
- Niemi, H., Aittola, H., Harmaakorpi, V., Lassila, O., Svärd, S., Ylikarjula, J., Hiltunen, K. & Talvinen, K. 2011. Tohtorikoulutuksen rakenteet muutoksessa. Tohtorikoulutuksen kansallinen seuranta-arviointi. Tampere: Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 15:2011.
- Nori, H. 2011. Keille yliopiston portit avautuvat? Tutkimus suomalaisiin yliopistoihin ja eri tieteenaloille valikoitumisesta 2000-luvun alussa. *Annales Universitatis Turkuensis C* 309.
- Pásztor, A., & Wakeling, P. B. J. 2018. All PhDs are equal but... Institutional and social stratification in access to the doctorate. *British Journal of Sociology of Education* 39 (7), 982–997.
- Peura, A. 2008. Tohtoriksi tuleminen tarina. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 219.
- Peura, M. & Jauhiainen, A. 2018. Tohtoriopintojen monet merkitykset suomalaisille ja ulkomaalaisille jatko-opiskelijoille. *Aikuiskasvatus* 38 (3), 223–236.
- Raehalme, O. 1996. Lahjakas nainen tohtoriopiskelijana. Tampereen yliopisto. *Acta Universitatis Tamperensis A* 509.
- Rinne, R., Haltia, N., Nori, H. & Jauhiainen, A. 2007. Yliopiston porteilla. Aikuiset ja nuoret sisäänpäässeet 2000-luvun alun Suomessa. Kasvatustieteen tutkimuksia 36. Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Rinne, R., Jauhiainen, A., Tuomisto, H., Alho-Malmelin, M., Halttunen, N. & Lehtonen, K. 2003. Avoimen yliopiston opiskelijat – kokovartalokuvasta eriytyneisiin muotokuvaan. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A 200.
- Sainio, J. 2010. Asiantuntijana työmarkkinoille: Vuosina 2006 ja 2007 tohtorin tutkinnon suorittaneiden työllistyminen ja heidän mielipiteitään tohtorikoulutuksesta. Aarresaari-verkosto. Helsinki: Aarresaari-verkosto ja Opetus- ja kulttuuriministeriö. [https://www.aarresaari.net/download/15/asiantuntijana\\_tyomarkkinoille\\_nettili/pdf](https://www.aarresaari.net/download/15/asiantuntijana_tyomarkkinoille_nettili/pdf). (Luettu 12.5.2016.)
- Stubb, J. 2012. Becoming a scholar: The dynamic interaction between the doctoral student and the scholarly community. University of Helsinki. Faculty of Behavioural Sciences. Research Report 336.

- Sunila, N. 1996. "Kenelle ei olisi hyötyä kasvatustieteen opiskelusta?" Tutkimus avoimen yliopiston kasvatustieteen opiskelijoiden opiskelun vaikuttamista Turun yliopistossa. Turun yliopisto, kasvatustieteiden laitos. Julkaisematon pro gradu -tutkielma.
- Vipunen 2018a. Yliopistokoulutuksen opiskelijat. [https://vipunen.fi/fi-fi/\\_layouts/15/xlviewer.aspx?id=/fi-fi/Raportit/Yliopistokoulutuksen%20opiskelijat-n%C3%A4k%C3%B6kulma-koulutusaste.xlsb](https://vipunen.fi/fi-fi/_layouts/15/xlviewer.aspx?id=/fi-fi/Raportit/Yliopistokoulutuksen%20opiskelijat-n%C3%A4k%C3%B6kulma-koulutusaste.xlsb) (Luettu 31.10.2018.)
- Vipunen 2018b. Yliopistokoulutuksen opiskelijat. [https://vipunen.fi/fi-fi/\\_layouts/15/xlviewer.aspx?id=/fi-fi/Raportit/Yliopistokoulutuksen%20opiskelijat-n%C3%A4k%C3%B6kulma-koulutusala.xlsb](https://vipunen.fi/fi-fi/_layouts/15/xlviewer.aspx?id=/fi-fi/Raportit/Yliopistokoulutuksen%20opiskelijat-n%C3%A4k%C3%B6kulma-koulutusala.xlsb) (Luettu 31.10.2018.)
- Vipunen 2018c. Yliopistoissa suoritettut tutkinnot. [https://vipunen.fi/fi-fi/\\_layouts/15/xlviewer.aspx?id=/fi-fi/Raportit/Yliopistokoulutuksen%20tutkinnot-n%C3%A4k%C3%B6kulma-koulutusaste.xlsb](https://vipunen.fi/fi-fi/_layouts/15/xlviewer.aspx?id=/fi-fi/Raportit/Yliopistokoulutuksen%20tutkinnot-n%C3%A4k%C3%B6kulma-koulutusaste.xlsb) (Luettu 31.10.2018.)
- Vipunen 2018d. Yliopistoissa suoritettut tutkinnot. [https://vipunen.fi/fi-fi/\\_layouts/15/xlviewer.aspx?id=/fi-fi/Raportit/Yliopistokoulutuksen%20tutkinnot-n%C3%A4k%C3%B6kulma-koulutusala.xlsb](https://vipunen.fi/fi-fi/_layouts/15/xlviewer.aspx?id=/fi-fi/Raportit/Yliopistokoulutuksen%20tutkinnot-n%C3%A4k%C3%B6kulma-koulutusala.xlsb) (Luettu 31.10.2018.)
- Vipunen 2018e. Yliopistokoulutuksen opiskelijat. [https://vipunen.fi/fi-fi/\\_layouts/15/xlviewer.aspx?id=/fi-fi/Raportit/Yliopistokoulutuksen%20opiskelijat-n%C3%A4k%C3%B6kulma-koulutusala.xlsb](https://vipunen.fi/fi-fi/_layouts/15/xlviewer.aspx?id=/fi-fi/Raportit/Yliopistokoulutuksen%20opiskelijat-n%C3%A4k%C3%B6kulma-koulutusala.xlsb) (Luettu 22.10.2018.)
- Wakeling, P. 2005. La noblesse d'Etat anglaise? Social class and progression to postgraduate study. *British Journal of Sociology of Education* 26 (4), 505–522. DOI: 10.1080/01425690500200020



# Tohtoriopiskelijan yksilöllinen ja elämänkulullinen asiantuntijuus

## Johdanto

Tohtorikoulutukseen, eli korkeimpaan asiantuntijakoulutukseen, sekä tohtoreihin kohdistuu globaalisti suuria ja jatkuvasti uudistuvia odotuksia. Myös suomalainen koulutus- ja yliopistokenttä asemoituu uudelleen laajempia jatkuvan oppimisen mahdollisuuksia luotaessa (esim. OKM 2017a). Jo pitkään on tavoitteena ollut, että tohtorikoulutuksen pitäisi tuottaa yhä tehokkaammin yhä jalostetumpaa asiantuntijajoukkoa, jolla on digitaalisen ja globaalien ajan vaatimuksia vastaavat asiantuntijan tiedot ja taidot sekä tulevaisuutta ennakoivia innovatiivisia visioita. Toisaalta samaan aikaan tohtorit kohtaavat työelämässä epätietoisuutta asiantuntijuutensa luonteesta ja jopa työllistymishaasteita. Myöskään yliopistot eivät kykene taloudellisessa paineessa tarjoamaan kasvavalle tohtorijoukolle akateemisen työuran jatkuvuutta. Asiantuntijoiden toimintakentät ovat kuitenkin moninaistumassa ja yhdentymässä hiljalleen, mutta ovat nykyisin edelleen osin jäsentymättömät.

Vaikeasti ennakoitavat systeemiset ja nopeat muutokset heijastuvat sekä yliopistoihin että muihin asiantuntijoiden työelämäkonteksteihin. Median välittämien megailmiöiden varjoihin jää arjen

dialoginen taso, jossa yksilöt hakevat jatkuvasti parasta mahdollista tasapainoa ja sujuvuutta. Myös julkisissa keskusteluissa juuri yksilö ja yksilön kokemus asiantuntijuuden rakentumisesta tohtoriopintojen yhteydessä sekä asiantuntijuuden hyödyntämismahdollisuuksista jäävät usein marginaaliin. Tohtoriksi opiskelevan ja jo tohtoroituneen yksilöllinen asiantuntijuus rakentuu tohtoriopinnoissa ajan ilmiöiden kanssa vuorovaikutteisesti ja vaihtelevien elämäkulullisten mahdollisuuksien rajoissa. Tarvitaan juuri professori Jauhiaisen ylläpitämää dialogista ja rohkeaa tarkastelua suurempien koulutuspoliittisten ja tiedepoliittisten linjojen sekä yksilön kokemusten välille. Pyrkimys luoda eri osatekijöiden ja osallisten välistä ymmärrystä systeemisestä prosessista on tärkeä. Asiantuntijuus sinänsä on moniulotteinen ja prosessimaisesti kehittyvä, ja kokonaisvaltainen asiantuntijuuden metatasoinen jäsentäminen on yksi olennainen tohtoriopintojen tavoite.

Asiantuntijuus vaatii lähtökohtaisesti korkean kouluttautumisen, mutta se on vain prosessin lähtökohta. Muutokset ja uudet vaatimukset heijastuvat asiantuntijuuteen ja sen jatkuvaan uusintamiseen, samalla kun yksilöllistä tulevaisuuden ennakointia tulisi oman asiantuntijuuden näkökulmasta tehdä (Beck & Beck-Gernsheim 2012). Tohtoriopinnoissa käynnistyvät yksilölliset asiantuntijuuden kehitysprosessit, samalla kun tohtoriopiskelijaa ohjaavat akateemisen yhteisön käytänteet, omat yksilölliset elämäntilanteet ja toisaalta muuttuva yhteiskunta ja työelämä. Asiantuntijuudessa korostuvat yhä vahvemmin sekä yksilölliset että yhteisölliset, jopa verkostomaiset näkökulmat. Jatkuva oppiminen, työelämän uudistuminen sekä asiantuntijuuden arvo ovat asioita, joita muuttuvan työelämän analyyseissä esiintyy – ja samat ovat ydintä myös tohtorien asiantuntijuudessa alasta riippumatta. Tohtoriopinnot ja asiantuntijuuden prosessit ovat

monien muutosten ja paineiden risteyksessä, mikä tarjoaa monia kiinnostavia tarkastelunäkökulmia. Taustoitan ja pohdin tekeillä olevaan tutkimukseeni nojaten, millaista asiantuntijuutta tohtoriopinnoissa tohtoriopiskelijoiden itsensä kokemana rakentuu. Aineisto koostuu yhdeksän perheellisen naistohtoriopiskelijan tai tuoreen tohtorin kerronnallisesta teemahaastattelusta. Tutkitut valitsin harkinnanvaraisesti, he ovat samoja henkilöitä, joiden elämäntutkua tutkin seitsemän vuotta aiemmin väitöskirjassani.

## **Tohtorikoulutus maailmalla ja Suomessa**

Perinteikäs tohtorikoulutus on sekä akateemisten traditioiden ohjaama että jatkuvan uudistuksen paineessa. Yhteiskunnalliset instituutiot, kuten koulutus ja työelämä, heijastavat kunkin ajan henkeä ja kulttuurista arvopohjaa, joita analysoidaan uusien nyanssien ja kokonaisuuksien valossa (Aittola 2012). Eri aikoina on arvostettu ja tavoiteltu myös koulutuksella erilaisia asioita. Akateemisen koulutuksen ja tohtorikoulutuksen tavoitteet ovat moninaiset, viime vuosina koulutuksen relevanssi työelämään nähden ja työelämätaidot ovat olleet keskeisessä roolissa (Thune 2010), mutta myös kritiikin kohteena (Jauhiainen, Laiho & Jauhiainen 2016). Vallitsevat olosuhteet limittyvät koulutukseen ja yksilöiden kokemuksiin monin tavoin.

Suomalaisen koulutuspolitiikan tavoitteena oli pitkään kouluttaa uusia sukupolvia yhä haasteellisempiin työtehtäviin ja näin nostaa kansakunnan osaamistasoa. Tohtorikoulutusjärjestelmä on tuottanut tohtoreita kasvavassa määrin aivan viime vuosiin saakka, ja myös tohtorinaisten osuus on ollut kasvava. Esimerkiksi vuonna 2001 tohtoreita valmistui 1181, joista naisia 45 %, vuonna 2016 tohtoreita valmistui 1888, joista naisten osuus oli 50% (Vi-

punen 2018). Tämän ennätysmäärän jälkeen vuosittain valmistuvien tohtoreiden määrä on pyritty pitämään 1600:ssa, johtuen osittain tohtoreiden työllistymishaasteista. Toisaalta tohtoreista 82 % on työllistynyt vuoden kuluessa tohtorinväitöksestä (SVT 2018) ja korkea koulutus ennustaa parempaa työllistymisastetta.

Suomalaista tohtorikoulutusta on kehitetty systemaattisempaan, jopa kurssimuotoisempaan suuntaan globaalien trendien virrassa. Samalla on tehostettu tohtorituotantoa, tavoiteltu laadukkaampaa ja kansainvälisempää toimintaa (OKM 2017b) ja ammattimaisten tutkijoiden kouluttamista (Suomen Akatemia 2011). Tämä on heijastunut monin tavoin tohtorikoulutuksen eri tason toimijoihin, toimintakulttuuriin ja arvoihin (Jauhiainen & Nori 2017), myös akateemisesta tietokapitalismista ja sen mielekkyydestä käydään keskusteluja (Hannukainen & Brunila 2017). Samanaikaisesti tohtorikoulutukseen valittavien kriteereitä on kiristetty, perustuen aiempaa selkeämmin tutkimussuunnitelman korkealaatuisuuteen ja toteutettavuuteen, hakijan näyttöihin tutkimustaidoista ja -aktiivisuudesta (Jauhiainen & Nori 2017). Toisaalta suomalaista korkeakoulujärjestelmää on kritisoitu heikosta työelämäyhteydestä (OKM 2016), ja myös globaalisti tohtorikoulutukseen kaivataan lisää käytännöllisyyttä, innovatiivisuutta ja kiinnittymistä aitoihin työelämän ongelmiin (mm. Costley & Lester 2012). Thune (2010) korostaa yliopiston, valtiohallinnon ja elinkeinoelämän yhteisiä päämääriä ja jatkuvan vuorovaikutteisuuden tärkeyttä. Tohtorikoulutuksen rohkea uudelleenorganisointi sekä tohtoreiden laajemmin erilaisiin konteksteihin sovellettavat taidot ja valmiudet nähdään mahdollisuutena tiedon ja työn muutoskokonaisuudessa. Etzkowitz, Webster, Gebhardt ja Terraad (2000) peräänkuuluttivat jo lähes 20 vuotta sitten, että tohtorikoulutuksessa tulee keskittyä työllistävyyteen, yrittäjämäiseen toimintaan sekä yhteistyövalmiuksiin akateemista kenttää



laajemmissa konteksteissa. Nämä uudet ulottuvuudet integroituvat perinteisen tohtorikoulutuksen sisältöihin ja samalla haastavat päivittämään kokonaisuutta ja tohtoreiden asiantuntijuutta sekä yleistä käsitystä siitä aikaa vastaavaksi.

Euroopan mittakaavassa korkeakoulutusta on yhtenäistetty Bolognan prosessin ja Lissabonin strategian avulla. Laajana haasteena on edelleen, ettei yleinen tietämys tohtorikoulutuksen tuottamasta ja sen aikana rakentuvasta asiantuntijuudesta ole yliopistojen ulkopuolella tai sen sisälläkään kovinkaan vahvaa. Devos ja Somerville (2012) korostavat, että yliopistoihin ja tohtorikoulutukseenkin tullaan erilaisista taustoista. Yliopiston sisäinen selviytymiskamppailu on raakaa, samoin yliopistojen ja maiden välinen kansainvälinen mittaamiskilpailu on kovaa. Käynnissä on kansainvälinen kontrolli mitattavasta parhaudesta. Auriolin (2007) mukaan kansainväliset tarkastelut osoittavat maittain tyyppillisiä tohtoroitumisen piirteitä.

Yliopistojen rooli harvojen sivistäjistä on laajentunut, ja yliopiston näkökulmasta taloudelliset seikat sekä kiristyvä kilpailullisuus ovat saaneet keskeisempää roolia (Hannukainen & Brunila 2017). Yliopistot ovat tulostavasti ja tulosta mitataan tutkimisissa, julkaisuissa, kansainvälisyydessä, laadussa – ja lopulta rahassa. Myös suomalaista tohtorikoulutussysteemiä tehostetaan jatkuvasti, vain parhaat hyväksytään tohtoriopiskelijoiksi ja heidän ohjaukseensa, kansainväliseen verkostoitumiseen sekä rahoituksen hankintataitoihin pyritään panostamaan. Yliopistojen tavoitteena on tuottaa tietokapitalistisessa hengessä tehokkaasti paitsi tohtorintutkintoja (esim. Hannukainen & Brunila 2017), myös multiosaavia akateemisia tutkijoita ja innovatiivisia työelämän tarpeita tunnistavia hybridiasiantuntijoita, ja erityisesti eri toimijoiden dialogisen luonteen ymmärtäviä monitaitureita.

## Tulevaisuuden tohtorit

Tulevaisuudessa tarvitaan nykykäsitystä moninaisempaa tietoa, ja kykyä tuottaa, käsitellä ja hyödyntää tietoa, mikä heijastuu myös tohtoriopiskelijoiden toimintaan (Enders 2005; Thune 2010). Aina edes tohtoriksi opiskelevat itse eivät jäsennä oman asiantuntijuutensa osia ja rakentumista ja mahdollisia käyttökonteksteja (Golde & Dore 2001). Etzkowitzin, Websterin, Gebhardtin ja Terraadin (2000) mukaan yliopiston evoluutio nor-sunluutornin tähylijöistä yrittäjämäiseksi on vahva. Kehitys on Euroopan laajuista ja Enders (2005) näkee sen siirtymänä humboldtlaisesta sivistysihanteesta kohti ammattimaista tutkijaa. Tämä leimaa tohtorikoulutusta laajasti: tohtorit siirtyvät akateemisen kentän ulkopuolelle, tieteelliselle tiedolle on yhä laajemat tarpeet, jolloin tutkimus painottuu, ehkä kapeutuu, nopeaan hyödynnettävyyteen. Näistä seuraa akateemisen ja muiden asiantuntijoiden toimintakenttien rajojen liukenemista ja tohtoreiden asiantuntijuuden hybridimäisyyskehitystä, eli laajentumista ja sovellettavuutta. Nämä piirteet tulevat yhä vahvemmin olemaan osana tohtorikoulutusta tulevaisuudessa ja haastavat vanhoja akateemisia käytänteitä, kuten väitöskirjakeskeisyyttä. Jos sosiaalistuminen oman tieteenalan nykyisiin vaatimuksiin ja kenttien olosuhteisiin ei onnistu tehokkaasti, väittävät Louis ym. (2007), että asiantuntija voidaan leimata epäonnistuneeksi.

Joka tapauksessa korkeatasoinen asiantuntijuus on nähty sekä yhteiskunnallisella että yksilöllisellä tasolla kilpailuetuna. Suomalaisista tohtorikoulutusjärjestelmää kehitettäessä on mallia haettu parhaista kansainvälisistä toteutuksista ja pyritty tuomaan käytäntöjä suomalaisen kontekstiin soveltaen. Esimerkiksi vuonna 2005 tehty tutkinnonrakennus uudistus toi mukanaan tutkijanuran neliportaisen mallin, jossa ensimmäisellä portaalla on väitöskir-

jaa tekevät tohtorikoulutettavat, toisella portaalla tohtorintutkinnon äskettäin suorittaneet ja kolmannella portaalla itsenäisesti ja akateemisella kentällä johtajuuteen kykenevät tutkimuksen ja koulutuksen tohtorit, ja neljännellä portaalla toimitaan professoreina. Porrastuksen tavoitteena on ollut luoda tohtorikoulutukselle läpinäkyvyyttä ja ennakoitavuutta. Perinteisen mallin rinnalle on esimerkiksi Britanniassa kehitetty mahdollisuutta suorittaa työssäkäynnin ohella ammatillinen tohtorintutkinto, jossa väitöskirjan osuus on pienempi, mutta valinnaisten ammatillisten moduulien osuus on merkittävämpi (Lehtinen, Palonen, Tynjälä, Klemelä, Merenluoto, Pohjola & Veermans 2012). Myös Norjassa on kehitetty yliopiston ja työmarkkinoiden, erityisesti teollisuuden, yhteistyötä (Thune 2010). Suomalainen korkeakoulutuksen kehitys näyttäisi keskittyvän tehostamiseen, mutta uudistamisen suuri visio ja konkreettiset tavoitteet ovat melko jäsentymättömät.

Yliopistojen toiminnassa ja tohtorikoulutuksessa korostuu yrittäjämäinen toiminta, joka heijastaa muuttuneita yliopistojen toimintaperiaatteita ja rahoitusjärjestelmää. Tutkimus on yhä enemmän kaupallista toimintaa, yhteistyötä eri toimijoiden kanssa ja rahoituksista kilpailua. (Hakala, Kaukonen, Nieminen & Ylijoki 2003.) Yliopistojen perinteisten tehtävien rinnalle on tullut kaupallinen palvelutehtävä, mikä on yliopistojen strategisissa linjauksissa nähtävissä (Hakala ym. 2003). Tieteellisen tiedon alistaminen kaupallisiin tarkoituksiin ja pelko humboldtilaisen sivistysihanteen kadottamisesta (esim. Enders 2005) ovat herättäneet myös huolestuneita näkemyksiä kehityksen suunnasta (Hannukainen & Brunila 2017). Joka tapauksessa tohtorikoulutuksessa on rinnakkain sekä akateemisen tutkijan että elinkeinoelämän asiantuntijan osaamisvaatimuksia, kuten Thune (2009) esittää luonnolliseksi ja tavoitelluksi kehityssuunnaksi. Eri toimijaosapuolten saumaton yhteistyö

mahdollistaa eri sektoreiden, toimijoiden ja tiedon hyödyntämisen toisiaan tukien ja kokonaisuutta vahvistaen. Toisaalta taloudellisen näkökulman painotuksen myötä akateeminen vapaus, eli tutkijasta tai tutkijajoukosta kumpuavat asiantuntijuuden ytimeen kietoutuvat tutkimusaiheet on haastettu – valtion rahoittamat kärkihankkeiksi nimetyt projektit haalivat rahoituksia, riippumatta tieteen sisäisistä kehityskuluista.

Myös tohtorikoulutukseen perinteisesti liitettyä mystisyyttä on pyritty purkamaan, ja kiristyvät vaatimukset kansainvälisyyteen ja huippulaatuun on esitetty osana arkea. Boud ja Lee (2009) sekä Baker ja Lattuca (2010) esittävät tohtoreiden siirtyvän aiempaa useammin muun työelämän palvelukseen, eikä tohtorin paikka siis ole perinteiseen tapaan yliopistossa. Tämän vuoksi tohtoreiden asiantuntijuuteen kuuluu perustellusti oman tutkimusalan hallinnan lisäksi laajasti muita asiantuntijataitoja (Tymon 2013; Thune 2009). Tohtoreilta odotetaan asiantuntijuutta aitoihin ja laajoihin kysymyksiin, kuten digitalisoitunut ja globaali tietoyhteiskunta ja kokonaisvaltaiset ympäristökysymykset (Cumming 2010). Tohtorin tutkinto luo pohjaa laajalle asiantuntijuudelle, mutta samaa tahtia myös työelämän odotukset kasvavat (Dill ym. 2006).

## Tohtoriopiskelijoiden monet arkiset todellisuudet

Suomalaisessa perspektiivissä yliopiston rakenteellinen muutos ja tiukka taloudellinen tilanne heijastuvat tohtorikoulutukseen monin tavoin, ja ulottuvat myös yksittäisen tohtorikoulutettavan arkeen. Yliopistot profiloituvat tarkasti ja keskittävät voimavaransa, eli työajan ja rahan, huolellisesti. Ulkopuolinen rahoituskanavointi, sen haku ja raportointi, on keskeinen akateeminen taito ja kisassa

pärijäämisen elinehto. Perinteiset tieteen tekemisen kriteerit laajenevat ja tutkijan rooli muovautuu yrittäjämäiseksi projektitoiminnaksi, jossa tuotteistetaan ja myydään asiantuntijuutta (Rocio 2014). Yliopistot kilpailevat ja myös yksilöt kilpailevat, erilaisilla saavutuksilla profiloitutaan ja erotutaan. Tohtorikoulutukseen osallistuvat kokevat vahvaa imua tieteellisen tiedon prosesseihin, mutta akateeminen kilpailu kuluttaa voimavaroja (Appel & Dahlgren 2003) ja epäilyttää (Peura & Jauhiainen 2018). Akateemisen yhteisön kirjoittamattomiin sääntöihin sosiaalistuminen on prosessiin osallisten sitouttamisen ja tehokkuuden näkökulmasta keskeistä (Weidman & Stein 2003), mutta aktiivinen osallistuminen, kilpailullisuus ja epävarmuus on silti läsnä, samoin vapaa intellektuaali kehittyminen ja oivallukset. Nämä yhtäaikaiset tekijät luovat akateemisen maailman dikotomian (Appel & Dahlgren 2003). Vastataksaan ajan haasteisiin tarjoaa yliopisto tohtoriopiskelijoille yrittäjämäiseen toimintaan valmentavia opintoja (Rocio 2014), mutta siitä huolimatta akateemisen kentän muutokset voivat näyttäytyä tohtoriopiskelijalle epäselvinä ja vaihtuvina vaatimuksina.

Tohtoroitumisprosessit ovat eri tieteenaloilla erilaiset, ja käytännössä tohtoriksi opiskellaan lukuisin eri tavoin. Varsinaisissa tohtorikouluissa, palkallisesti ja ajankäytöllisesti tehokkaasti tohtoroitumisprosessiaan suorittaa pieni osa (Jauhiainen & Nori 2017). Arkikäytännöt vaihtelevat tieteenaloittain, rahoituksessa ja tutkimustulosten tuotteistamisessa on suuriakin eroavaisuuksia. Käytännössä tohtoriopintojen arkikäytäntöjen kirjo on mittavaa (Maunula 2014). Tohtoriopiskelijoiden tietoisuutta prosessin eri vaiheista on yritetty kohentaa, myös oman aktiivisen tiedostamisen tärkeydestä ja tohtorin tulevasta työuran vaiheista on haluttu julkisesti herättää keskustelua. Yleinen suuntaus tohtorikoulutuksessa korostaa yhteistyötä, tehokkuutta ja kansainvälisyyttä,

mutta eri tieteenaloilla kehitys on eri vaiheissa. Perinteisen jaot-  
telun mukaan luonnontieteellistä määrällistä tutkimusta tehdään  
ryhmissä ja selittävää, ymmärrystä lisäävää laadullista tutkimusta  
tehdään yksilötyönä.

Vaatimuksia ja paineita ja toisaalta mahdollisuuksia kohdis-  
tuu yksilöön, tohtoriopiskelijaan. Kokemus tohtoriopinnoista  
ja prosessin vaiheista muodostuu yksilölliseksi ja erilaiseksi  
monien osatekijöiden kokonaisuudessa. Erilaiset lähtökohdat,  
kuten tieteenala, tohtoriopintojen tekemuoto itsenäisesti muun  
työn ohella tai tiiviissä tutkimusryhmässä, oma elämäntilanne,  
ikä ja sukupuoli voivat luoda lähtökohtaisesti erilaisia tohtoroi-  
tumistarinoita (Peura 2008), elämäkulullisia tohtoriopiskelija-  
tyyppejä (Maunula 2014) ja prototyyppejä (Peura & Jauhiainen  
2018) – kokonaisvaltaisia kokemuksia. Erilaiset lähtökohdat  
luovat erilaisia prosesseja ja erilaisia tulevaisuuskuvia tuleville  
tohtoreille. Ideaalimalli tohtoriopiskelijasta ja portaittain etene-  
västä akateemisesta urasta on vain yksi ja melko yksilöllinen  
käsitys tohtoriopiskelijasta. Tohtoriopiskelijöiden ihannemalli  
tai prototyyppi on mahdoton määritelmä, sillä yksilölliset teki-  
jät muodostavat systemisiä kokonaisuuksia ja olosuhteet vaih-  
tuvat.

Tohtoroitumisprosessissa kehittyä monia asiantuntijuuden  
osa-alueita, sekä tieteenalalle erikoistuneita että yleisiä asiantun-  
tijataitoja, kuten tietoisuus ajankohtaisista asioista, kyky ajatella  
strategisesti sekä verkostoitumis- ja vuorovaikutustaitoja. Kui-  
tenkin tohtoriopinnoissa rakentuvan asiantuntijuuden tarkem-  
paa määrittelyä ja yleisempää tiedostamista tarvitaan. Näin myös  
ei-akateemiset kentät ja työnantajat voidaan paremmin vakuut-  
taa tohtoreiden asiantuntijuuden ulottuvuuksista ja potentiaalis-  
ta. Nykyisellään tohtorin tutkinto mahdollistaa asiantuntijuuden

kehittymisen ja on osoitus korkeatasoisesta osaamisesta ja pitkällisestä paneutumisesta, mutta tutkinto ei toisaalta takaa mitään pysyvää. Tohtoriksi opiskelu on vaativa ja sitoutumista edellyttävä projekti, jossa alati kehittyvä asiantuntijuus saa erilaisia nyansseja ja erilaisissa kokonaiskonteksteissa rakentuu vaihtelevia kokonaisuuksia. Maher, Ford ja Thompson (2004) ehdottavat tohtoriopintojen alkuun intensiivistä orientaatiota, joka helpottaisi kokonaisvaltaista asiantuntijaksi kasvun prosessin käynnistymistä ja tehostaisi tohtoroitumisprosessia.

## **Tohtoriopiskelijat asiantuntijuuden prosessissa**

Tohtorin tutkinto sinänsä ei ole ydintavoite, vaan käynnistyvät asiantuntijuuden rakentumisprosessit. Asiantuntijuuden käsite on melko väljä ja arkisissa konteksteissa vapaasti käytetty (vrt. Lehtinen & Palonen 2011). Yleisesti arkikielessä asiantuntijuuden käsitteellä viitataan vaativiin työtehtäviin ja korkeaan osaamistasoon, ja tässä kontekstissa asiantuntijuudella tarkoitan tietojen, taitojen ja osaamisen laajaa kokonaisuutta, jotka kiinnittyvät tohtoriopintoihin. Useat tutkijat, esim. Ericsson (2006) sekä Hakkarainen, Palonen, Paavola ja Lehtinen (2004) määrittelevät asiantuntijuuden toimintamalliksi, joka tuottaa pysyväluonteisesti erityisen korkeatasoisen suorituksen. Asiantuntijuus on dynaamista asennetta, jolla tavoitellaan jatkuvasti parempaa suoriutumista vaativammista tehtävistä. Posner (1988) painottaa asiantuntijalle olevan ominaista, että tiedon elementit kytkeytyvät jo olemassa oleviin tietokäsityksiin saumattomasti ja kokonaisuutta vahvistaen. Bereiter ja Scardamalia (1993) lisäävät, että asiantuntijat käyttävät joustavasti sekä muodollista että epämuodollista tietoa, johon kuuluvat kokemuksellinen, intuitiivinen ja itsesäätelyllinen ulottuvuus.

Nykyisen ja laajasti hyväksytyyn käsityksen mukaan asiantuntijuus muodostuu neljästä keskeisestä ulottuvuudesta: teoreettisesta, käsitteellisestä ja faktuaalisesta tiedosta, käytännöllisestä ja kokemuksellisesta tiedosta, itsesäätelytiedosta ja sosiokulttuurisesta tiedosta (Bereiter 2002; Erault 2004; Ericsson 2006; Lehtinen & Palonen 2011). Teoreettinen tieto on muodoltaan esitettävissä vaikkapa tekstinä tai puheena. Käytännöllistä tietoa syntyy käytännöllisen tekemisen ja kokemisen kautta. Käytännöllinen tieto sisältä taitoelementin, mutta siihen liittyy oleellisesti myös tieto. Käytännöllinen tieto on usein luonteeltaan hiljaista tietoa ja liittyy usein erilaisiin prosesseihin, mutta sitä voidaan tarvittaessa reflektoida eksplikoida. Reflektion myötä syntyy itsesäätelytietoa, eli metakognitiivista ja reflektiivistä tietämystä omista työskentely- ja toimintatavoista, ajattelusta ja oppimisesta. Reflektiivisen tarkastelun laajentuessa itsen ulkopuolelle, kiinnittyy asiantuntijuus laajempiin konteksteihin, kuten omaan yhteisöön. Lehtinen ym. (2012) korostavat, että sosiokulttuuriseen asiantuntijatietoon sisältyy sosiaalisia ja kulttuurisia tietoja, sanomattomia toimintasääntöjä ja siihen pääsee osalliseksi vain osallistumalla tietyn yhteisön käytännöllisiin toimiin, mikä on tyypillistä myös akateemisille yhteisöille ja niihin sosiaalistumiseen. Siirtymä yksilöiden asiantuntijuudesta yhteisöjen osaamiseen on kiihtyvää (Lindén & Annala 2016). Asiantuntijan toiminnassa keskeistä on, etteivät tiedon erilaiset komponentit erottaudu toisistaan, vaan ne sulautuvat intuitiiviseksi ja mielekkääksi kokonaisuudeksi. Kollektiivinen kekseliäisyys (Hakkarainen 2017) on ajassa tyypillistä ja vaatii jatkuvaa oppimista, koulutusta ja yhteisöllistä toimintaa.

Vaikka edellä on asiantuntijuuden komponentteja pilkottu teoreettiseen, käytännölliseen, itsesäätelytietoon ja sosiokulttuuriseen tietoon, ovat ne korkeassa asiantuntijuudessa tiiviisti toisiinsa kytköksissä (Bereiter 2002; Tynjälä 2008). Varhainen käsitys



asiantuntijuudesta korosti yksilön kognitiivisia prosesseja, kuten poikkeuksellisen hyviä tiedonhankinnan ja -käsittelyn prosesseja. Tiedonhankintanäkökulmaa on sittemmin laajennettu osallistumisnäkökulmalla, jolloin huomioidaan myös asiantuntijaidentiteetin kehittyminen. Se korostaa asiantuntijuuden kehittymisen prosesseja ja uuden tiedon luomista, jolloin asiantuntijuus nähdään aktiivisena ja jatkuvana tiedonluomisena. Uusien toimintatapojen ja innovatiivisten tietoyhteisöjen luomisessa korostuu juuri yhteisöjen ja yksilöiden vuorovaikutteinen kehitys. Verkostoitunut asiantuntijuus voidaan nähdä yksilöiden, yhteisöjen ja verkostojen vuorovaikutuksena. (Hakkarainen, Palonen & Paavola 2002.) Tohtoroitumisprosessin aikana kohdattavat mahdollisuudet, tuki ja kulttuurisen pääoman kasvattaminen ovat uuden ajan tohtorin asiantuntijaidentiteetille merkitykselliset (Cotterall 2015).

Asiantuntijaksi kehittymisen prosessien käynnistyminen tohtorikoulutuksen aikana vaatii asiantuntijuuden eri osatekijöiden tiedostamista ja tietoista toisiinsa integroitumista. Tämä haastaa tohtorikoulutusta monella tapaa, esimerkiksi prosessien ja systeemien näkyväksi tekemistä ja ohjauksen monipuolisuutta. Tällöin erilaiset autenttiset käytännöt alistetaan reflektiiviseen tarkasteluun sekä teoreettisesti että käsitteellisesti. Asiantuntijuuden rakentumisessa on oleellista näin ollen myös ajallisesti pitkäaikainen opiskelu ja harjoittelu. Pelkkä opiskelu ei silti tuota asiantuntijuutta, vaan vasta perustan asiantuntijuuden mahdolliselle rakentumiselle. Toisaalta pelkkä kokemus ei tuota asiantuntijuutta eikä edes riitä ylläpitämään sitä. Oleellista on tietoinen pyrkimys asiantuntijuuden kehittämiseen ja jatkuvaan ylläpitämiseen. (Ericsson 2006.) Stubb (2012) korostaa tohtoroitumisprosessin aikaisen ohjauksen merkitystä asiantuntijuuteen kasvun prosessissa, sekä myönteisessä että kielteisessä

merkityksessä. Tohtoriopinnot on merkittävä prosessi, joka muokkaa jopa yksilön identiteettiä (Foot, Crowe, Tollafield & Allan 2014). Asiantuntijuuden kehittymiseen kuuluu rutinoitumisen välttäminen ja haastavampiin tehtäviin tarttuminen, oman osaamisen raja-alueilla toimiminen ja jatkuva kehittyminen (Bereiter & Scardamalia 1993). Tarvitaan työn ja koulutuksen vuorottelua (Lehtinen, Hakkarainen & Palonen 2014), sekä vahvaa itseluottamusta uuden oppimisen mahdollisuuksiin (Hakkarainen 2017).

Asiantuntijuus kiinnittyy sosiaaliseen ja kulttuuriseen kontekstiin, mikä heijastuu asiantuntijuuden määrittelyyn. Laven ja Wengerin (1991) mukaan sosiokulttuurinen oppiminen, eli kulttuuriin kasvaminen ja prosesseihin sosiaalistuminen on monitahoinen oppimisprosessi, jossa uudet tulokkaat omaksuvat käytäntöjä ja vaativia taitoja, sekä arvoja, normeja ja verkoston suhteita. Asiantuntijuuden käyttökonteksteissa, erilaisissa työtehtävissä, asiantuntijuus on kasvavassa määrin työryhmien muodostamaa asiantuntijaverkostotyötä. (Hakkarainen ym. 2004.) Lehtinen ja Palonen (2011) muistuttavat, että muuttuvien asiantuntijaverkostojen ja yhteisöjen merkitys heijastuu vahvasti työkäytäntöihin, mikä lisää yksilöllisen asiantuntijuuden rinnalle verkostomaisen asiantuntijuuden ulottuvuuden. Tulevaisuudessa asiantuntijuuden kehittäminen vaatii näin sekä yksilöllisen että verkostomaisen asiantuntijuuden vahvemman huomiointia.

Asiantuntijuutta ei voi suorittaa valmiiksi, vaan se on jatkuvasti käynnissä oleva prosessi, jossa teoreettinen, käytännöllinen, itsesäätelyllinen ja sosiokulttuurinen ulottuvuus mahdollistavat ja vaativat asiantuntijaa toimimaan osaamisensa ääri rajoilla (Ericsson 2006). Asiantuntijakulttuureihin osallistuminen on kuitenkin

kin harvoin tohtoriopiskelijoillekaan tarjoutuva mahdollisuus, vaikka sen arvo prosesseihin kasvun kannalta onkin tiedostettu. Opiskelijat tarvitsevat akateemisten perusvalmiuksien lisäksi ai-toja mahdollisuuksia älyllisesti, yhteisöllisesti ja emotionaalisesti haastavien kysymysten yhteisölliseen ratkaisuun aidoissa konteksteissa. (Hakkarainen 2017.)

Tohtorikoulutuksessa on läsnä laaja kirjo asiantuntijuuden elementtejä. Edelleen tohtorikoulutuksen ydin on tutkimuksellisuudessa, joka on esimerkiksi kehittämis- ja opettamisorientaatiota keskeisempi (McAlpine, Paré & Starke-Meyerring 2009). Toisaalta tohtorikoulutuksessa rakentuva asiantuntijuus on leimautunut ammatilliseksi pätevyysvaatimukseksi tietyillä toiminta-aloilla, kuten yliopistossa (Sainio 2010). Boud ja Lee (2009) haastavat kehityssuuntaa ja väittävät tuoreiden tohtoreiden osaamisen olevan kapeaa ja ammatillisesti suuntautunutta. Tohtorikoulutusta käytetään myös täydennyskoulutuksena, sillä akateemisen peruskoulutuksen jälkeisiä koulutusväyliä ei ole onnistuttu jäntevästi rakentamaan (Lehtinen ym. 2012). Tohtoriopiskelijan eduksi on tiedostaa laajat globaalit ja lokaalit kehityskulut, suunnitella omaa toimintaa ja käyttää asiantuntijuuttaan luovasti (Golde & Dore 2001; Thune 2009; Borrel-Damian ym. 2010).

Hakala (2005) peräänkuuluttaa tohtoriopintojen osaamistavoitteen tarkempaa määrittelyä ja niiden yleisempää julkisuutta, jolloin myös ei-akateemiset kentät ja työnantajat voisivat tietää tohtoreiden asiantuntijuuden koostumuksen monipuolisuuden. Tohtoriopiskelijat ovat tohtoroitumisprosessin aikana ja erityisesti sen jälkeen merkittävässä roolissa sillanrakentajina yliopiston ja työelämän vuoropuhelun lisäämisessä, tiedon tuottajina sekä tietotarpeiden tunnistajina (Thune 2010).

## Tarkastelussa tohtoriopiskelijän kokemus

Tarkastelun kohteena on asiantuntijuuden osa-alueiden rakentuminen tohtoriopiskelijoiden kokemana tohtoriopintojen konteksteissa. Tutkitut tohtoriksi opiskelevat ja tohtoreiksi valmistuneet perheelliset naiset (N=9) valitsin harkinnanvaraisesti, he ovat samoja henkilöitä, joita tutkin väitöskirjatutkimuksessani (Maunula 2014). Tiesin siis tutkittavien tekevän tohtoriopintoja ja että heillä olisi perhe, sekä tunsin heidän kertomansa perusteella heidän aiempia elämäntilanteita vaihtelevan seitsemän vuotta aiemmasta haastattelusta. Tarkastelussa korostuu akateemisen koulutuksen näkökulma kiinnitettynä yhteiskunnalliseen muutoskehitykseen yksilöllisesti ja kokonaisvaltaisesti koettuna.

Toisen kokemuksen ymmärtäminen nivoutuu tieteenfilosofisesta näkökulmasta kokemuksiä tarkastelemaan fenomenologiaan ja narratiivisia kertomuksia ymmärtävään sekä tulkitsevaan hermeneutiikkaan. Yksilöllinen kokemus tohtoriopiskelijana ja tuoreena tohtorina, sekä naisena ja äitinä saa yksilölliset tulkintansa erilaisiin konteksteihin. Akateemisella kentällä tieteenalakohtainen asiantuntijuus ja yleinen kokemus värittyvät tiettyihin kenttien käytäntöihin peilattuna. Myös väitösprosessin vaihe ja työllisyystilanne heijastuvat kokemuksiin ja niille annettuihin merkityksiin. Tutkittujen henkilöiden arkiset toimintakentät ovat yhtäaikaista ja vaativat. Osittain ne ovat myös päällekkäisiä ja toisiaan kutistavia tai tulkinnasta riippuen toisiaan tukevia ja täydentäviä.

Tutkittavien taustat ovat kolmessa eri suomalaisessa yliopistossa ja eri tieteenaloilta. Iältään he ovat alle 46-vuotiaita, ikäkeskiarvo on 40 vuotta. Lapsia on keskimäärin 2 ja perhemuotona avo- tai avioliitto. Väitöskirjan ja tohtoroitumisen vaiheet olivat vaihtelevat: tohtoriksi oli väitellyt viisi, tohtoroitumisen loppusuoralla

kertoi olevansa kaksi, kahdella projekti oli tauolla. Kaikki olivat työssä, joko määräaikaisessa tai vakituksessa työsuhhteessa. Yliopisto työllisti tutkittuista viisi, jotka kaikki olivat jo väitelleitä, mutta heistä vain yhden työsuhde oli vakituinen. Muussa työssä akateemisen kentän ulkopuolella toimi neljä henkilöä, joiden väitösprojektit olivat kesken. Näistä neljästä henkilöstä kolmen työsuhde oli vakituinen.

Aineiston hankin elämäntutkullisen teemahaastattelun avulla, ja analyysi keskittyi teemallisesti koettuihin asiantuntijuuden osatekijöihin ja prosesseihin. Seuraavassa esitän alustavia tuloksia asiantuntijuuden ulottuvuuksista ja rakentumisprosessista tohtoriopintojen konteksteissa. Asiantuntijuuden ja yksilöllisten tohtoroitumisprosessien tarkastelussa ydin muodostuu Aittolankin (2012) esittämällä tavalla aikalaisdiagnostiseksi yhteistarkasteluksi, jossa globaalin, yhteiskunnallisen, työelämän, koulutuksen ja yksilön kokema kietoutuu toisiinsa erilaisin riippuvuus, vuorovaikutus- ja valtasuhtein.

## **Tohtoriopiskelijoiden kokemuksia asiantuntijuuden kehittymisestä**

Tutkitut tohtoriopiskelijat ja tuoreet tohtorit kokivat tohtoriopinnoissa karttuneen asiantuntijuutensa olevan omalla tieteenalalla jäsentynyttä monipuolista tietoutta. Asiantuntijuus oli heidän mukaansa sekä laajaa tietoperustaa eri tieteenaloilta että omalla tutkimusalalla erittäin syvälle menevää erityisasiantuntijuutta. Tohtoriopintoihin liitetty asiantuntijuus kiinnittyi ensisijaisesti omaan tieteenalaan sekä erityisesti omaan väitöskirjatutkimukseen. He korostivat oman tieteenalan *teoreettisen asiantuntijuutensa* olevan pitkän ajanjakson aikana karttunutta.

Tutkitut korostivat, ettei oma asiantuntijuus kuitenkaan liittynyt vain kapeasti omaan tutkimukseen, vaan tietämystä oli karttunut laajemmin. He kertoivat olevansa tietyn kapeasti määritellyn alan asiantuntijoita, mikä ei sulje pois laajaa monitieteisten kokonaisuuksien jäsentymistä. Tohtoriopiskelijana teoreettista asiantuntijuutta pidettiin itsestäänselvyytenä, ja siitä kerrottiin spontaanisti ensimmäisenä sekä laajimmin. Tutkitut ilmaisivat kokevansa turhautumista toisinaan esiintyvistä vääristä mielikuvista, joiden mukaan tohtorit olisivat kapean asiantuntijuuden rajaamia teoreetikkoja ja käytännöstä vieraantuneita. ”Mä nään, että ne on semmosia taitoja, jotka olis arvokkaita monelle muullekin organisaatiolle, kuin yliopistoille. Et mä toivoisin jonkunlaista asenteellista muutosta siinä, että muutkin organisaatiot kun yliopistot herkemmin vois ajatella palkkaavansa tohtoreita.”

Oman *käytännöllisen asiantuntijuuden* tarkka määrittely osoitautui tohtoriopiskelijoille ja tuoreille tohtoreille aluksi vaikeaksi tehtäväksi. Hetken mietinnän jälkeen he kuitenkin jäsensivät myös asiantuntijuutensa käytännöllisiä ulottuvuuksia monipuolisesti. Käytännölliset taidot he limittivät tieteenalan teoreettiseen ulottuvuuteen tiiviisti, eikä niiden erottaminen toisistaan ollut heidän mukaansa mahdollista. Tohtoriopintokontekstin käytännöllinen ulottuvuus liittyi oman tieteenalan ja omaan tutkimukseen kytkeytyneisiin ydinkäytäntöihin, kuten tutkimusmetodiin, osaamiseen, opetukseen ja hankeprosesseihin. Keskeiseksi ja arvokkaaksi tohtorin asiantuntijaprosessiin liittyväksi käytännölliseksi osaksi täsmentyikin tietotaito tehdä hankehakemuksia. Niitä tutkitut olivat laatineet useiden vuosien ajan sekä yksin että osana tiimiä.

”Olis voinu kertyä paljon paremmatkin hanketaidot, mutta ennen väitöskirjan tarkastamista, sen viimeisen

vuoden aikana, aloin tekemään hankehakua, jolla me saatiin rahoitus. Mutta niitä taitoja mulla ei ollu, että ne mä kehittelin ihan lukemalla hakuohjeita ja muita. Ei ollu kyllä kehittyny tohtoriopintojen puitteissa, mutta sittenhän ne tuli siinä itse hankittua.”

”Se hyöty mikä mulla oli, kun mää olin alusta asti tutkimusryhmässä, jota ohjaaja veti, että me haettiin rahoitusta koko ajan käytännössä. Mää oon ollu erittäin hyvässä koulussa, ihan alusta asti. Niihin on tietysti menny aikaa, mutta kyllä sitä osaa arvostaa. Se on taitoo ja tietoo, mitä tarvii ihan älyttömän paljon, kun väittelee ja pitäis rakentaa omaa tutkijaprofiliakin.”

Tohtoriopinnoissa oli karttunut vahvat ja eri konteksteihin siirrettävät valmiudet oppia ja opiskella uutta, omaksua nopeasti uusia asioita, hahmottaa laajoja kokonaisuuksia, kriittinen analyttisyys sekä tieteellinen argumentointi. Tieteellisen työn perusluonteeksi mainittiin jatkuva uuden oppiminen, uusien tutkimuskäytänteiden opettelun ja uusien sovelluskohteiden löytäminen (myös Rocio 2014; Hakkarainen 2017). Käytännöllisen asiantuntijuuden konstruointi oli tutkittujen mukaan oleellinen osa tohtorin asiantuntijuutta, mutta hieman hiljaisen tiedon kaltaista ja vähemmän tiedostettua.

Yksi asiantuntijuuden ulottuvuuksista on *itsesääätely*, joka kehittyy Ericssonin (2006) mukaan asiantuntijan teoreettisen ja käytännöllisen tiedonkäsittelyn prosessien myötä. Itsesääteyllisenä asiantuntijuuden yhtenä merkittävänä ulottuvuutena oli jatkuva kriittinen itsearviointi tieteellisen työn vaativuuden ja oman koetun mielekkyyden, jaksamisen ja ajankäytön välillä. Ajoittain väitöstutkimuksen tekemisen luonne kuormitti ja sai kyseen-

alaistamaan tutkimustyön mielekkyyttä. ”Välillä mietin, että miten mää tätä jaksan seuraavat 20 vuotta, voi olla että mä teen liian kunnollisesti ja tunnollisesti sitä hommaa. Pitäis mieltä, että mikä se on se hyöty tai mikä sen tutkimuksen arvo on a) itselle b) kenellekään muulle.” ”On pitänyt opetella sitä, että mun pitää jotenkin rajata näitä asioita. Toivomus ois, että opin koko ajan paremmaksi ja osaisin olla perheenkin kanssa, ja viettää ja nauttia vapaa-ajasta. Haluaisin niin kovasti olla jotakin enemmän, tai en tuntis niin kauheeta riittämättömyyttä yleisellä tasolla. Toivosin, että olisin tyytyväinen ja nauttisin.”

Helpotusta itsesäätelylliseen ristiriitaan saatiin vertaisten ja kokeiden ohjaajien kanssa keskustelemalla. Olennaisesti mainittiin rohkeus tehdä tutkimustyötä itselle sopivalla tavalla. Itsesäätelylliseen asiantuntijuuteen kuului myös omien itsesäätelyllisten heikkouksien tunnistaminen suhteessa asiantuntijan työn luonteeseen.

”Se menee vähän aaltolina. Välillä tuntuu epätoivoselta työkuviot, mutta toisaalta mä oon perusoptimistinen, et kyl se jotenki suttaantuu. Ja jos olis jonku aikaa ilman rahotusta, niin ehkä sekään ei olis. Mä luulen, et se tekis mulle oikeestaan ihan hyvää, välillä vaan olis ja unohtais nää. Viime syksynä mä olin hirveen paljon epätoivosempi, ja tulevaisuus huoletti, mutta nyt se on taas menny ohi.”

Tutkitut kuvasivat jatkuvan tietoisien itsearvioinnin tärkeyttä. Itsesäätelyllistä tietoa jäsenyi pitkälliseen tohtoroitumisprosessiin ja toimintoihin osallistuttaessa. Tutkittujen kerronnassa korostui akateemisen kulttuurin itsenäisyys, epävarmuus ja kilpailullisuus, jotka altistivat itsesäätelyä vaativiin ja kasvattaviin prosesseihin. Oman kyvykkyyden säännöllinen kyseenalaistaminen sekä mie-



lekkyyden ja ajankäytön välinen ristiriitaisuus olivat tutkituille tuttuja pohdintoja. Toisaalta tutkimukselliset oivallukset olivat sisäisesti hyvin palkitsevia ja koetun vaivan arvoisia. Tältä osin dikotominen suhde asiantuntijuuteen on Appelin ja Dahlgrenin (2003) tuloksiin nähden samansuuntainen.

Asiantuntijuuden ulottuvuuksien, teoreettisen, käytännöllisen ja itsesäätelyllisen tiedon lisäksi osallisuus tiettyyn *sosiokulttuuriseen yhteisöön* on olennainen, ja tässä tutkimuksessa konteksti oli pääasiassa akateeminen yhteisö ja toissijaisesti akateemisen kentän ulkopuolisen kentän työyhteisöt. Tutkitut tohtoriopiskelijat ja tuoreet tohtorit kokivat merkitykselliseksi oman tieteenalansa toimintakulttuurin ja siihen omakohtaisen osallisuuden. Omaan tieteenalaan sosiaalistuminen limittyi asiantuntijuuteen laajassa mielessä, mikä kattoi ja yhdisti teoreettista, käytännöllistä ja itsesäätelyllistä asiantuntijuutta. Yhteisöihin osallistuminen mahdollisti ja vaati tietyn koodiston omaksumista, sosiaalistumista, kuten myös Louis ym. (2007) esittävät, ja oman toiminnan pelaamista suhteessa niihin. Liikkuminen erilaisissa konteksteissa mahdollisti erilaisten kulttuurien havaitsemisen ja näin laajensi asiantuntijuuden omakohtaista ja yhteisötason hahmottamista, mihin uuden ajan tohtoreiden tulisi Endersin (2005) ja Thunen (2009) mukaan pyrkiäkin. Kun havainnoi ja tietoisesti reflektoi muiden asiantuntijoiden toimintoja ja asiantuntijuuden ulottuvuuksia, jäsenyi laaja ymmärrys sekä muiden että itsen tiedoista ja taidoista. Tietoisuus sosiokulttuurisista käytänteistä voidaan tulkita nykyajan asiantuntijalle aiempaa arvokkaammaksi tiedoksi. Samalla tarjoutui tilaisuus pohtia itselle kestäviä ratkaisuja suhteessa eri kontekstien mahdollisuuksiin ja rajoituksiin. Oma-kohtainen osallisuus ja kokemus asiantuntijuudesta – ja sen ulottuvuuksien tunnistaminen – näyttäisivät olevan asiantuntijuuden jatkuvassa prosessissa keskeisiä.

Tutkimusryhmässä sai ja joutui jatkuvasti oppimaan uutta, mitä kuvattiin varsinaisen tutkimustyön ytimeksikin. Myös uusia tutkimusnäkökulmia ja -aiheita ideoitiin pitkälti erikoistuneessa tutkijaryhmässä. Yhdessä tekeminen, jakaminen ja yhteisön jäsenenä toimiminen laajensi omaa käytännöllistä asiantuntijuutta, tarjosi mahdollisuuksia perehtyä oman tieteenalan uusimpiin tutkimustuloksiin esimerkiksi alan konferensseissa. Myös omat asiantuntijataidot, kuten kielitaito, omasta tutkimusaiheesta kertominen ja uudet tutkimusmenetelmät jalostuivat. Hankeprosesseihin liittyvä asiantuntijuus karttui niitä tekemällä ja kokeneemilta kysyen. Asiantuntijuuden eri ulottuvuudet yhdistyivät ja kiteytyivät merkittävällä tavalla yhteisöissä toimiessa. ”Kun mä oon ollu kansainvälisessä maisteriohjelmassa töissä, niin käytännössä englanniks tehny kaiken työn. Ja toki sitten kirjallisen ilmasun ja niin edelleen kaikkia tämmösiä. Viestintätaitojahan nekin on.”

Akateemiseen yhteisöön osallistumisen erittely monipuolista ja konkreettista asiantuntijuuden laajaa olemusta. Tutkitut kertoivat oppineensa yhteistyötaitoja, yleensäkin miten ihmisten kanssa ollaan ja miten yhteiset prosessit etenevät (myös Golde & Dore 2001).

”On tärkeä kasvu- ja kehitysprosessi koko tohtoriopinnot. Sinä aikana oppii ja kasvaa asiantuntijuuteen. Suosittelee kaikille, jotka haluaa tutkimusta tehdä ja vaikka ei haluais jatkaa uraa sen jälkeen yliopistolla, niin kyllä tohtoriopinnot ihan hirveen paljon antaa. Jotku ehkä kuvittelee, että se on kapeaalasta – tietenkin, että päästään siinä yhdessä asiassa riittävän syvälle. Se ei tarkoita, että asiantuntijuus olisi kapea. Koska siinä oppii tiedonhankkimista, tiedon nopeeta seulontaa ja kokonaisuusien hahmottamista ja sen tyyppisiä asioita, joista on ihan varmasti hyötyä vaikka minkätyyppisissä töissä.”

Se, että tutkitut kokivat vaikeutta eksplikoida omaa asiantuntijuuttaan selkeästi, voidaan tulkita suomalaisen tohtorikoulutuksen sisällölliseksi jäsentymättömyydeksi, joka heijastuu tohtoriopiskelijoille metatasoisen asiantuntijuuden rakentumisen heikkoutena. Asiantuntijuutta rakennetaan ilman syvää ja oma-kohtaista käsitystä siitä, millaista asiantuntijuus on, miten se rakentuu ja missä kaikkialla sitä voi hyödyntää. Asiantuntijuuden kehitymisprosessin tietoinen reflektointi ja asiantuntijuuden kasvuprosessin käsitteellinen ja konkreettisempi pilkkominen voisivat olla sekä tohtorikoulutukseen osallistuville että tohtorikoulutuksen kehittämisen näkökulmasta antoisia. Myös verkostojen vahvempi integroiminen olisi kaikille tohtorikoulutukseen osallisille eduksi (vrt. Thune 2009).

Erilaisissa kokonaiskonteksteissa rakentui tutkimukseni mukaan erilaista asiantuntijuutta (myös Hakkarainen 2017), mutta sitä ei erikseen ollut sanallistettu tai metatasoisesti tiedostettu. Kuitenkin teoreettinen ja käytännöllinen asiantuntijatieto muodostivat tutkittujen kokemana ja kertomana vahvan liiton. Aineiston perusteella tohtorin asiantuntijuuden ulottuvuuksien määrittely oli tohtoriopintojen prosesseissa vähäistä ja tapahtui omaehtoisesti vasta tohtoroitumisprosessin loppuvaiheissa, kun työllistymiskysymykset aktivoituivat ja pohdinnat oman osaamisen ulottuvuuksista konkretisoituivat. Näyttäisikin siltä, että rajallinen ja tärkeä ohjaus (myös Stubb 2012) on suppeaa ja akateemisen kontekstin lähtökohdista optimoitua tohtorituotantoa, eikä huomioi asiantuntijuuden ulottuvuuksia kattavasti, esimerkiksi asiantuntijan identiteettityötä (myös Foot, Crowe, Tollafield & Allan 2014).

Tohtoroitumisprosessissa asiantuntijuuden kokonaisvaltainen ja metatasoinen reflektointi sekä tavoitteellinen jäsentäminen olivat prosesseina hyvin piiloisia, eikä niitä tämän aineiston mukaan

ohjattu, vaikka asiantuntijuuden kasvuprosessin tärkeyttä on korostettu (mm. Stubb 2012). Kukin tohtoriopiskelija sai tutkimukseni mukaan tulkita näkemäänsä ja kokemaansa itsenäisesti tai vertaisten kanssa. Erilaisten asiantuntijataitojen erittely ei myöskään kuulunut tohtoroitumisprosessiin, se tehtiin vaihtelevan tavoitteellisesti omaehtoisesti ja erilaisiin tilanteisiin osallistumalla tai niihin pyrkimällä. Kiinnostava piirre aineistossani oli, että monipuoliset taidot ja jatkuva oppiminen olivat arvostettuja, ja niillä nähtiin olevan eri asiantuntijuuden kentillä tulevaisuudessa käyttöarvoa, eli kuitenkin oli tehty asiantuntijuuden monipuolista kehittymistä tukevia valintoja, Ericssonin (2006) ja Hakkaraisen (2017) kuvaamia asiantuntijuuden ulottuvuuksia vahvistaen. Tutkitut halusivat kartuttaa itselleen hybridimaisesti sovellettavaa, joustavaa ja laajaa asiantuntijuutta, joita myös kansainvälisesti tohtorikoulutuksella tietoisesti tavoitellaan (mm. Enders 2005; Etzkowitz ym. 2000).

## **Pohdinta: hybridiasiantuntijat tulevaisuutta tekemässä**

Tohtoriopiskelijan asiantuntijuuden kehittymisen piirteet ja kerrotut kokemukset rinnastuvat vahvasti globaaliin kehityskulkuun, niille on yhteistä adaptiivisuus ja muotoutuvuus, ja toisaalta ennakoinnin vaikeus ja jatkuva muutos. Systemiset muutokset vaativat nopeaa ja tarkoituksenmukaista reagointia asiantuntijuuden eri osa-alueiden reunamilla ja yhtymäkohdissa. Läsna on yhtäaikaaisesti syvälinen erikoistuminen ja pyrkimys perinteisten asiantuntijuuden rajojen ylittämiseen. Edelleen asiantuntijuuden keskeinen elementti on muutoksen tuottaminen, ei pelkästään muutokseen reagoiminen. (Hakkarainen ym. 2004; Ericsson & Pool 2016.) Asiantuntijuus on siis korostuneesti syvälinisesti eri-

koistunutta ja sujuvaa käytänteiden hallintaa, mutta myös uutta luovaa ja muuttuviin olosuhteisiin adaptoituvaa ja ennakoivaa. Asiantuntijuuden kehittymisellä on elinikäisen ja jatkuvan prosessin piirteitä sekä sisäsyntyinen pyrkimys aktiivisesti etsiä haastavia oppimismahdollisuuksia (Hakkarainen 2017; Bereiter & Scardamalia 1993).

Tohtoroitumiskontekstien ja autenttisten olosuhteiden merkityksiä näyttäisi olevan tarkoituksenmukaista jäsentää tietoisemmin ja asiantuntijuuden kasvuprosessiin olennaisesti kuuluvaksi sekä liittää metatasoinen jäsennys osaksi tohtorikoulutusta (vrt. Hakkarainen 2017). Akateeminen kenttä oli tutkittujen mukaan melko rajoittunut näkemään tohtoroitumisprosessin rajapintoja ja asiantuntijuuden mahdollisuuksia akateemisen kentän ulkopuolella. Haasteena on laajemman näkökulman ja eri kenttien yhteistyömahdollisuuksien luominen (myös Enders 2005; Thune 2009; Etzkowitz ym. 2000). Kuitenkin aineistostanikin voi päätellä, että yksilötasolla ollaan valmiita hybridimäiseen laajaan näkemykseen asiantuntijuudesta (vrt. Rocio 2014).

Tämän tutkimuksen näkökulmasta ja laajemminkin kotimaisessa koulutuspoliittisessa keskustelussa on tyypillistä huoli korkeasti koulutettujen asiantuntijoiden aivovuodosta ulkomaille ja vastaavan paluumuuton vähäisyydestä. Näyttäisi siltä, että tohtorikoulutuksen myötä rakentuva koulutuksellinen asiantuntijapääoma luo nykyisellään vielä piileviä asiantuntijuuden mahdollisuuksia. Toisaalta yksilötasolla on valintoja rajoitettavia tekijöitä, kuten perheellisyys suhteessa liikkuvuuteen, toisaalta yhteiskunnallisesti kavennettu akateemisen maailman kilpailullinen toimintakenttä sekä muiden kenttien kapea ymmärrys tohtorin asiantuntijuudesta. Akateemisessa koulutuksessa rakentuvan asiantuntijuuden rohkea haastaminen ja monipuolinen käyttö ja muiden elämän-

kenttien aktiivinen järjestely voisivat osoittautua kokonaisuudessa eri tahojen kannalta hyväksi ratkaisuksi.

Hybridimäinen, laaja ja joustava asiantuntijuus rakentuu osallistumalla ennakkoluulottomasti erilaisten kenttien peleihin eri rooleissa. Eri kentillä toimiessa ja erityisesti niiden välillä siirtyessä asiantuntijuus joutuu itsesäätelyllisesti erityisprosessiin. Siirtymät pakottavat asiantuntijuuden tunnistamiseen ja sen julkituomiseen, jolloin asiantuntijuuden itsesäätelyllinen ulottuvuus ja sen tärkeys korostuvat. Siirtymät ja reflektio kuluttavat, mutta jalostavat asiantuntijuutta. Lisäksi on oletettavaa, että asiantuntijuudella on vielä tunnistamattomia alalajeja, joiden arvoa ja käyttömahdollisuuksia ei vielä osata edes nimetä. Kilpailun ja tulospaineen alla pintansa pitävät kestävät hyveet, kuten sivistys, avoimuus uusille ideoille ja luovuus (myös Rocio 2014), jotka ratkaisevasti auttavat uusien ideoiden pitkäjänteisessä muovautumisprosessissa.

Asiantuntijuuden prosessin piirteitä liittyy elinikäisen oppimisen, nykyisin jatkuvan oppimisen mahdollisuuksien havaitsemiseen, niihin tarttumiseen ja kokonaisuudesta tietoiseksi tulemiseen. Asiantuntijuuden prosessit eivät tule valmiiksi samalla kun väitöskirja valmistuu. Tohtoriopiskelijalla ja tohtorilla on jatkuvaan muutokseen ja oppimiseen erinomaiset lähtökohdat. Tässä mielessä onkin muistettava, että vaikka muutos ja epävarmuus haastavat, on oppimisen taito, joustavuus ja kriittisyys asiantuntijan arvokasta ja hyödynnettävää pääomaa tieteenalasta ja toimintakentästä huolimatta.

Nykyiset tohtoriopiskelijat edustavat tulevaisuuden yliopistoa, onhan nykyinen malli se, mihin he sosiaalistuvat ja minkä mukaan myös identiteetit muotoutuvat. Asiantuntijan tiedoista ja taidoista keskeisimpiä ovat liikkuvuus eri kenttien välillä, ver-

kostoihin liittyminen ja niiden luominen sekä yrittäjämäiset arvot ja toiminta. Tarvitaan myös tiedon kaupallistamista ja aitojen ongelmien tutkimuksellista ratkaisua verkostoissa. (Louis, Holdsworth, Anderson & Campbell 2007.) Lisäksi Borrel-Damian ym. (2010) mukaan luovuus, monitieteisyys, ratkaisukeskeisyys, vuorovaikutustaidot, johtaminen, muutoshalukkuus ja -kyvykkyys ovat olennaisia taitoja laajasti eri kentillä asiantuntijoina toimittaessa. Useissa maissa eri toimintakenttien yhteistyö on alkanut ja tiivistynyt poliittisten päättäjien toimesta laajojen etujen tunnistamisen myötä. Nash (2008) kuvaa uutta toimintakulttuuria käsitteellä tiimitiede, joka vaatii tohtorikoulutukseen huomioitavaksi relevanttien sisältöjen siirrettävyyttä, konkreettisia taitoja ja joustavaa asennetta. Edelleen Nash (2008) ehdottaa siirtymistä tohtorikoulutuksessa käytäntöön, jossa aiheet olisivat eri tieteenalojen näkökulmia yhdistäviä ja ohjaajat olisivat myös eri alojen asiantuntijoita. Näin erilaiset eri tieteenalojen tyypillisyydet, kulttuurit, kielelliset representaatiot ja käytännöt, tulisivat tutuiksi ja omaksutuiksi prosessin aikana. Thune (2010) painottaa myös uudenlaista tohtorikoulutuksen organisoitumista muuttuvissa konteksteissa ja uusia työelämän osaamisvaatimuksia asiantuntijoille. Kansainvälisesti ilmiö on tuttu ja keskittyy tohtorikoulutuksen laatuun, tehokkuuteen ja relevanssiin. Tohtoreiden asiantuntijuuden laajempi ymmärrys, ei vain tohtoreiden omakohtaisena, vaan eri kentillä, on edistänyt tohtoreiden työllistymistä ei-akateemisille kentille (Auriol 2007).

Maailma muuttuu dynaamisesti, samoin asiantuntijan työn luonne. Kilpailu luovista asiantuntijoista (Enders 2005), joilla on sekä meta- että hybriditaitoja, kuvastaa jatkuvan oppimisen tärkeyttä. Uudet ratkaisut ovat luovia ja mielikuvituksen merkitys uusien näkökulmien yhdistämisessä korostuu (Etzkowitz ym. 2000) verkostoyhteiskunnassa Castellsinkin (2011) mukaan. Asiantun-

tijuutta uusintavat myös uudenlainen suhtautuminen yhdessä tekemiseen ja avoimen jakamisen kulttuuri, jotka haastavat perinteisiä käsityksiä hitaista kehitysprosesseista ja salaisista innovaatioista. Tohtorikoulutus on monen osatekijän risteyksessä ja muutoksen ytimessä tarjoten oivan mahdollisuuden monitasoiselle jatkuvan ja kestäväen asiantuntijuuden tarkastelulle ja kehittämiselle jatkossakin.

## Lähteet

- Aittola, T. 2012. Prologi: Kasvatussosiologiat oman aikakautensa kuvaajina. Teoksessa T. Aittola (toim.) Kasvatussosiologian suunnannäyttäjiä. Helsinki: Gaudeamus, 7–28.
- Appel, M. & Dahlgren, L. 2003. Swedish doctoral students' experiences on their journey towards a PhD: obstacles and opportunities inside and outside the academic building. *Scandinavian Journal of Educational Research* 47 (1), 89–110.
- Auriol, L. 2007. Labour market characteristics and international mobility of doctorate holders: Results for seven countries. OECD Science, Technology and Industry Working Papers, 2007/02, OECD Publishing, Paris. <http://www.oecd-ilibrary.org/docserver/download/310254328811.pdf?expires=1517577155&id=id&accname=guest&checksum=13DBAACE-416786D2C8441FC646485BF5> (Luettu 2.10.2018.)
- Baker, V. & Lattuca, L. 2010. Developmental networks and learning: towards an interdisciplinary perspective on identity development during doctoral study. *Studies in Higher Education* 35 (4), 433–444.
- Beck, U. & Beck-Gernsheim, E. 2012. Individualization. London: SAGE.
- Bereiter, C. 2002. Education and mind in the knowledge age. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. 1993. Surpassing ourselves: An inquiry onto the nature and implications of expertise. Chicago: Open Court.
- Borrel-Damian, L., Brown, T., Dearing, A., Font, J., Hagen, S., Metcalfe, J. & Smith, J. 2010. Collaborative doctoral education. University-Industry partnerships for enhancing knowledge exchange. *Higher Education Policy* 23 (4), 493–514.
- Boud, D. & Lee, A. 2009. Introduction. Teoksessa D. Boud ja A. Lee (toim.) Changing practices of doctoral education. London: Routledge, 200–210.
- Castells, M. 2011. The rise of the network society: The information age: Economy, society, and culture (Vol. 1). John Wiley & Sons.



- Costley, C. & Lester, S. 2012. Work-based doctorates: professional extension at the highest levels. *Studies in Higher Education* 37 (3), 257–269.
- Cotterall, S. 2015. The rich get richer: international doctoral candidates and scholarly identity. *Innovations in Education and Teaching International* 52 (4), 1–11.
- Cumming, J. 2010. Doctoral enterprise: a holistic conception of evolving practices and arrangements. *Studies in Higher Education* 35 (1), 25–39.
- Devos, A. & Somerville, M. 2012. What constitutes doctoral knowledge? Exploring issues of power and subjectivity in doctoral examination. *Australian Universities' Review* 54 (1), 47–54.
- Dill, D., Mitra, S., Jensen, H., Lehtinen, E., Mäkelä, T., Parpala, A., Pohjola, H., Ritter, M. & Saari, S. 2006. PhD Training and the knowledge based society: An evaluation of doctoral education in Finland. *International Postgraduate Students Mirror 2006*. Helsinki: The Finnish Higher Education Evaluation Council.
- Enders, J. 2005. Border crossings: Research training, knowledge dissemination and the transformation of academic work. *Higher Education* 49 (1–2), 119–133.
- Erault, M. 2004. Informal learning in the workplace. *Studies in Continuing Education* 26 (2), 247–273.
- Ericsson, K.A. 2006. The influence of experience and deliberate practice on the development of superior expert performance. Teoksessa K.A. Ericsson, N. Charness, P. Feltovich & R. Hoffman (toim.) *The Cambridge handbook of expertise and expert performance*. New York: Cambridge University Press, 683–704.
- Ericsson, K.A. & Pool, R. 2016. *Secrets from the New Science of Expertise*. Boston: Houghton Mifflin Harcourt.
- Etzkowitz, H., Webster, A., Gebhardt, C. & Terraad, B. 2000. The future of the university and the university of the future: evolution of ivory tower to entrepreneurial paradigm. *Research Policy* 29 (2), 313–330.
- Foot, R., Crowe, A., Tollafeld, K. & Allan, C. 2014. Exploring doctoral student identity development using a self-study approach. *Teaching & Learning Inquiry. The ISSOTL Journal* 2 (1), 103–118.
- Golde, C. & Dore, T. 2001. At cross purposes: what the experiences of today's doctoral students reveal about doctoral education. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED450628.pdf> (Luettu 1.2.2018.)
- Hakala, J., Kaukonen, E., Nieminen, M. & Ylijoki O.-H. 2003. *Tieteen kehdestä projektimyllyksi*. Helsinki: Gaudeamus.
- Hakala, J. 2005. Nuoret tutkijat akateemisissa tutkimusyhteisöissä. Teoksessa H. Aittola & O.-H. Ylijoki (toim.) *Tulosohjattua autonomiaa*. Helsinki: Gaudeamus, 109–129.
- Hakkarainen, K. 2017. Kollektiivinen luovuus, yhteisöllinen oppiminen ja itsensä ylittäminen. *Aikuiskasvatus* 37 (1), 47–56.

- Hakkarainen, K., Palonen, T. & Paavola, S. 2002. Kolme näkökulmaa asiantuntijuuden tutkimiseen. *Psykologia* 37(6), 448–464.
- Hakkarainen, K., Palonen, T., Paavola, S. & Lehtinen, E. 2004. Communities of networked expertise: Educational and professional perspectives. Amsterdam: Elsevier.
- Hannukainen, K. & Brunila, K. 2017. ”Jokainen verissäpäin sitä omaa edistää”. Tutkijakoulutus, tieto ja tutkijuus tietokapitalismissa. *Aikuiskasvatus* 38 (2), 96–107.
- Jauhiainen, A., Laiho, A. & Jauhiainen, A. 2016. Akateeminen opetustyö manageriyliopistossa. *Tiedepolitiikka* 41 (2), 50–52.
- Jauhiainen, A. & Nori, H. 2017. Puurtajat, Statuksen korottajat ja Koulutuspääoman uusintajat: Tohtoriopiskelijat ja heidän taustansa suomalaisella yliopistokentällä. *Kasvatus* 48 (2), 80–95.
- Lave, J. & Wenger, E. 1991. *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Lehtinen, E., Hakkarainen, K. & Palonen, T. 2014. Understanding learning for the professions: How theories of learning explain coping with rapid change. Teoksessa S. Billett, H. Gruber & C. Harteis (toim.) *International Handbook of Research in Professional Practice-based Learning*. Springer, 199–224.
- Lehtinen, E. & Palonen, T. 2011. Asiantuntijaosaamisen luonne ja osaamisen tunnistamisen haasteet. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 13(4), 24–42.
- 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 julkaisuja 2012:22.
- Lindén, J. & Annala, J. 2016. Yhteisöt korkeakoulutuksessa – hyödyntämätön voimavara. *Kasvatus* 47 (5), 403–405.
- Louis, K., Holdsworth, J., Anderson, M. & Campbell, E. 2007. Becoming a scientist: The effects of work-group size and organizational climate. *The Journal of Higher Education* 78 (3), 311–336.
- Maher, M., Ford, M. & Thompson, C. 2004. Degree progress of women doctoral students: Factor that constrain, facilitate, and differentiate. *The Review of Higher Education* 27 (3), 385–408.
- Maunula, M. 2014. Perheellisen naistohtoriopiskelijän arki, elämäntilanne ja tulevaisuusajattelu. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto, Kokkolan yliopistokeskus Chydenius.
- McAlpine, L., Paré, A. & Starke-Mayerring, D. 2009. Disciplinary voices: a shifting landscape for English doctoral education in the twenty-first century. Teoksessa D. Boud & A. Lee (toim.) *Changing practices of doctoral education*. London: Routledge, 42–53.
- Nash, J. 2008. Transdisciplinary Training. Key components and prerequisites for success. *American Journal of Preventive Medicine* 35 (2), 133–140.
- OKM 2016. Miten tohtorit työllistyvät. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja, 3. Opetus- ja kulttuuriministeriö.

- OKM 2017a. Korkeakoulutuksen ja tutkimuksen visio 2030. <http://minedu.fi/korkeakoulutuksen-ja-tutkimuksen-visio-2030> (Luettu 2.10.2018.)
- OKM 2017b. Yhteistyössä maailman parasta. Korkeakoulutuksen ja tutkimuksen kansainvälisyyden edistämisen linjaukset 2017–2025. <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/79438/okm11.pdf> (Luettu 1.2.2018.)
- Peura, A. 2008. Tohtoriksi tulemisen tarina. Väitöskirja. Helsingin yliopisto.
- Peura, M. & Jauhiainen, A. 2018. Tohtoriopintojen monet merkitykset suomalaisille ja ulkomaalaisille jatko-opiskelijoille. *Aikuiskasvatus* 38 (3), 223–236.
- Posner, M. 1988. Introduction: What is it to be an expert? Teoksessa M. Chi, R. Glaser ja M. Farr (toim.) *The nature of expertise*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum. xxix–xxviii.
- Rocio, A.-I. 2014. "Entrepreneurship programs and the modern University", *International Journal of Entrepreneurial Behavior & Research* 20 (4), 408–411.
- Sainio, A. 2010. Asiantuntijana työmarkkinoille. Vuosina 2006 ja 2007 tohtorin tutkinnon suorittaneiden työllistyminen ja heidän mielipiteitään tohtorikoulutuksesta. Aarresaari-verkosto ja OKM. Aarresaari.
- Stubbs, J. 2012. *Becoming a scholar: the dynamic interaction between the doctoral student and the scholarly community*. Väitöskirja. Helsingin yliopisto: käyttäytymistieteellinen tiedekunta. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 336.
- Suomen Akatemia 2011. Tavoitteeksi laadukas, läpinäkyvä ja ennakoitava tohtorikoulutus. Suomen Akatemian asettaman tutkijakoulutuskirjyhmän ehdotukset tohtorikoulutuksen ja tutkijakoulujärjestelmän kehittämiseksi. [http://www.aka.fi/globalassets/awanhat/documents/tiedostot/liitetiedostot/tohtorikoulutus\\_joulukuu\\_2011.pdf](http://www.aka.fi/globalassets/awanhat/documents/tiedostot/liitetiedostot/tohtorikoulutus_joulukuu_2011.pdf) (Luettu 6.2.2018.)
- Suomen virallinen tilasto (SVT) 2018. Sijoittuminen koulutuksen jälkeen. Helsinki: Tilastokeskus. [http://tilastokeskus.fi/til/sijk/2016/sijk\\_2016\\_2018-01-25\\_tie\\_001\\_fi.html](http://tilastokeskus.fi/til/sijk/2016/sijk_2016_2018-01-25_tie_001_fi.html) (Luettu 26.1.2018.)
- Thune, T. 2009. Doctoral students on the university–industry interface: a review of the literature. *Higher education* 58 (5), 637–651.
- Thune, T. 2010. The training of “triple helix workers”? Doctoral students in university – industry – government collaborations. *Minerva* 48 (4), 463–483.
- Tymon, A. 2013. The student perspective on employability. *Studies in Higher Education* 38 (3), 841–856.
- Tynjälä, P. 2008. Perspectives into learning at the workplace. *Educational Research Review* 3 (2), 130–154.
- Vipunen 2018. Yliopistossa suoritettut tutkinnot. [https://vipunen.fi/fi-fi/\\_layouts/15/xlviewer.aspx?id=/fi-fi/Raportit/Yliopistokoulutuksen%20tutkinnot-n%C3%A4k%C3%B6kulma-vuosi.xlsb](https://vipunen.fi/fi-fi/_layouts/15/xlviewer.aspx?id=/fi-fi/Raportit/Yliopistokoulutuksen%20tutkinnot-n%C3%A4k%C3%B6kulma-vuosi.xlsb) (Luettu 2.10.2018.)
- Weidman, J. & Stein, E. 2003. Socialization of doctoral students to academic norms. *Research in Higher Education* 44 (6), 641–656.



# Kova kilpailu ja kotiseutususkollisuus YAMK-tutkinnon suorittaneiden uralla etenemisen jarruina

## Johdanto

Uralla menestyminen on yleisin alan tutkimusaihe tuoreen uratutkimuksen trendejä tarkastelleen katsauksen perusteella (Akkermans ja Kubasch 2017). Uralla menestymistä voidaan tarkastella henkilökohtaisena tyytyväisyytenä omaan urakehitykseen, odotusten täyttymisenä, omien tavoitteiden saavuttamisena tai uralla etenemisenä. Uralla etenemistä on puolestaan määritelty työllistymisen näkökulmasta, siirtymisenä uusiin ja parempiin työtehtäviin, ylennyksen saamisena tai palkankorotuksina (esim. Puhakka & Tuominen 2011; Sainio 2009). Perinteinen hierarkkinen ja lineaarisesti etenevä urakäsitys on edelleen voimissaan uralla etenemistä tarkasteltaessa, vaikka myös vaihtoehtoisia menestymisen määreitä ja uramalleja on peräänkuulutettu (esim. Baruch 2004).

Uralla kohdattuja esteitä on tutkittu huomattavasti vähemmän (ks. kuitenkin esim. Ibáñez 2017; Oakley 2000; Sainio 2008; Santos 2016). Osalla uratoiveet eivät realisoidu kiinnostaviksi työ-

---

<sup>1</sup> Ojalan osuuden tutkimuksesta on rahoittanut Työsuojelurahasto.

tehtäväksi, hyväksi asemaksi tai vaikkapa korkeaksi statukseksi (esim. Aro 2013; Brown, Lauder & Ashton 2011). Tästä syystä on tärkeä tutkia uraa jarruttavia tekijöitä tarkemmin. Uralla etenemisen esteitä tutkittaessa voidaan käänteisesti kysyä: Mikä aiheuttaa tyytymättömyyttä omaan urakehitykseen? Miksi omia odotuksia ja tavoitteita ei saavuteta? Miksi ura ei etene ja siirtymistä vaativampiin, kiinnostavampiin ja paremmin palkattuihin tehtäviin ei tapahdu?

Työuran esteet voivat toimia kimmokkeena hakeutua korkea-koulutuksen tai yleensä aikuisopiskelun pariin. Omaa osaamista kehittämällä voidaan pyrkiä purkamaan uraesteitä ja parantamaan omaa asemaa työmarkkinoilla. Työelämän murroksessa korostetaan jatkuvan kouluttautumisen ja osaamisen päivittämisen tärkeyttä urakehitykselle. Yksilöiden oma vastuunottaminen elinikäisestä oppimisesta ja työkykyisenä pysymisestä näkyy työssä käymisen ja kouluttautumisen vuorotteluna ja päällekkäisyytenä työuran eri vaiheissa (Isopahkala-Bouret & Siivonen 2016; Tomlinson 2012).

Korkeakoulututkintojen suorittaminen aikuisena voi parantaa työllistettävyyttä ja luoda uusia uramahdollisuuksia, mutta se ei ole tae suoraviivaisesta ja menestyksekkäästä urakehityksestä (esim. Isopahkala-Bouret & Siivonen 2016; Isopahkala-Bouret 2014; Aro 2013). Urakilvoittelussa menestymiseen vaikuttavat suoritettujen tutkintojen, opiskelumenestyksen ja opiskelupaikan maineen lisäksi muun muassa työkokemuksen kautta kertynyt osaaminen ja henkilökohtaiset ominaisuudet (Tomlinson 2008; Ojala & Isopahkala-Bouret 2015). Myös yhteiskunnalliset erot, kuten sukupuoli, luokka, etnisyys ja ikä raamittavat osaltaan yksittäisen työntekijän työllistettävyyttä ja uralla etenemisen toden-

näköisyyttä (Brown, Hesketh & Williams 2003; Isopahkala-Bouret & Siivonen 2016).

Tässä artikkelissa keskitymme ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon (YAMK-tutkinnon) suorittaneiden kohtaamiin uralla etenemisen esteisiin, ja kysymme *minkälaiset tekijät vaikeuttavat YAMK-tutkinnon suorittaneiden uralla etenemistä*. YAMK-tutkinnot ovat esimerkki päämäärätietoisesta aikuiskouluttautumisesta. Tutkinnot ovat ylempiä korkeakoulututkintoja ja tuottavat saman kelpoisuuden kuin yliopistojen maisterikoulutus<sup>2</sup>. Tutkintoon hakijoilta edellytetään kolmen vuoden työkokemusta ammattikorkeakoulututkinnon tai vastaavan korkeakoulututkinnon lisäksi. Opintojen suorittajat ovat siksi tavallisesti jo olleet useita vuosia työelämässä ja monelle opiskelemaan lähdön syyt löytyvät halusta edistää omaa työuraa (esim. Ojala 2017).

## Urateoriat työelämän muutoksessa

Uran käsitteellä on perinteisesti kuvattu yksilön siirtymistä työstä toiseen ja statukseltaan korkeampaan asemaan organisaation hierarkiassa. Ura itsessään on metafora, joka korostaa valmista polkua, jota pitkin edetä. Perinteisten työurien lineaarista ja nousevaa luonnetta korostavat entisestään kielikuvat ”uraportaista” ja ”uraputkesta” (esim. Isopahkala-Bouret 2005). Viimeisten vuosikymmenten aikana ura on kuitenkin alettu mieltää ennalta viitoitetun kehityspolun sijaan jatkuvasti muuttuvina uramahdollisuuksina. Lineaarinen ja yksioikoinen ura on korvautunut

---

<sup>2</sup> Vuonna 2017 YAMK-tutkinnon suoritti yhteensä 2756 opiskelijaa, ja kaikkiaan vuoden 2017 loppuun mennessä YAMK-tutkinnon suorittaneita oli 18 560. Yliopistoissa sen sijaan maisterin tutkinnon suorittaa joka vuosi lähes 15 000 tai useampi. YAMK-tutkinnon suorittaneita on siis vielä kovin vähän verrattuna maistereihin. (Vipunen 2018.)

uusilla, joustavammilla ja mukautuvammilla uramalleilla (Clarke 2008; 2009; Littleton, Arthur & Rousseau 2000). Rouhelon (2008) mukaan uran käsite taipuu kuvaamaan myös paikallaan polkevaa tai taantuvaa työhistoriaa.

Syinä urakäsitteen muuttumiseen voidaan pitää ainakin lisääntyneitä työelämän epävarmuutta, ennustamattomuutta ja katkonaisuutta. Työurista on tullut epävakaisempia ja epämääräisempiä; ei-tyyppilliset työt, työsuhteet ja työajat, projektityö, sekä työuran katkoksellisuus ovat lisääntyneet (Rinne 1998; Rouhelo 2001, 71). Moninaisuus on lisääntynyt niin työntekijöiden taustoissa kuin heidän taidoissaan, odotuksissaan ja elämäntavoissaan (Bates & Bloch 1996; Häyrynen 2017). Uran määrittely voi nykyajassa sisältää monenlaisia vaiheita ja tehtäviä, sisältäen välillä työtä, työttömyyttä ja koulutusta (Sullivan & Crocitto 2007). Myös ammattialojen vaihdot ja liukumat ammattien yli ovat yleistyneet (Rouhelo 2001).

Uusissa uramalleissa ei enää korostu niinkään hierarkkinen eteneminen vaan ura voidaan käsittää siirtymisenä eri suuntiin, ylös ja alas, organisaatioiden sisällä ja/tai niiden välillä (Baruch 2004). Uralla eteneminen voi siis olla myös horisontaalista, samantasoisista työtehtävistä toiseen siirtymistä, ja silti arvostettua (Haapakorpi 1998, 188). Horisontaalisen uran voidaan nähdä mahdollistavan työntekijän osaamisen monipuolistumisen, moniosaamisen ja osaamisen laajan kehittymisen sekä osaamisen spesialisoitumisen, kun taas vertikaalinen ura tuo enemmän esimerkiksi itsenäisyyttä ja vastuuta työtehtävien hoitamiseen.

Yhteistä uusille uramalleille on, että ne heijastavat muutosta työnantajan ja työntekijöiden suhteissa. Työantajasta riippuvaisesta urakehityksestä on siirrytty yksilöiden itsenäiseen oman



uran johtamiseen, jolloin jokaiselta edellytetään itsenäistä vastuunottamista omalla uralla menestymisestä (Akkermans & Kubasch 2017; Clarke 2008; Häyrynen 2017). Samaan aikaan yksilöt ovat vapaampia muuttamaan uransa prioriteettejä esimerkiksi perheen tarpeiden eikä vain työorganisaation intressien pohjalta (Sullivan & Mainiero 2007).

## Urakehityksen esteet

Työuran esteitä ovat kaikki ne tekijät, jotka estävät yksilöitä käyttämästä resurssiaan menestyksekkäästi ja saavuttamasta uralleen asettamia tavoitteita. Työuralla kohdatut esteet ovat usein moninaisia ja erilaisista syistä johtuvia. Esteet voivat olla sekä yksilöstä (esim. luonteenpiirteet) että työympäristöstä (esim. vähäisen tuen saanti urakehitykselle) johtuvia. (Ng & Feldman 2014.) Myös työmarkkinoiden suhdanteet työvoiman kysynnän ja tarjonnan suhteen vaikuttavat olennaisesti työuralla etenemisen mahdollisuuksiin (Brown ym. 2011). Lisäksi työn lisääntynyt prekarisaatio eli työsuhteiden epävarmuus, epätyypillisuus, vähäinen ennakoitavuus sekä heikot työsuhteet hankaloittavat työuralla etenemistä (vrt. Kalleberg 2009; Kontula & Jakonen 2008). Korkeakoulutettujen työttömyys on yleisesti kasvanut (esim. Vuorinen-Lampila 2016, 284). Työmarkkinoilla on huomattavasti enemmän tarjolla niin sanottuja suorittavan työn paikkoja kuin korkeakoulutetuille osoitettuja asiantuntijatehtäviä (Sainio 2011).

Erityisesti naisten urakehityksen esteitä tutkittaessa yhtenä syyinä on pidetty niin sanottua lasikattoilmiötä (*glass ceiling*). Naiset etenevät työurallaan tiettyyn pisteeseen saakka, mutta organisaation rakenteisiin ja prosesseihin liittyvä naisiin kohdistuva syrjintä on ”näkyvätön este”, joka estää naisten etenemisen ylim-

pään johtoon (Wirth 2001, 25). Sukupuolieroihin kohdistuvia stereotyyppisiä käsityksiä naisen pätevydestä ja kyvyistä verrattuna miehiin pidetään usein selityksenä lasikattoilmiölle. Naisilla nähdään olevan miehiä vähemmän haluttuja johtamisominaisuuksia, kun taas miehet nähdään johtamistehtävissä määrätietoisina, itsenäisinä, objektiivisina, aktiivisina, kilpailukykyisinä, loogisina ja itsevarmoina (Oakley 2000; Wood & Lindorff 2001; Lähtenmäki 1995). Naisiin kohdistuu myös miehiä enemmän työ- ja perheroolien yhteensovittamisen ongelmia. Naisia pidetään enemmän perheeseen ja lasten kasvattamiseen orientoituneina, kun taas miehet nähdään luonnostaan urasuuntautuneiksi (emt.). Toisaalta naisilla uraesteet saattavat johtua perhesyistä, sillä esimerkiksi perhevapaat tai ylipäänsä vastuu perheestä ja lastenhoidosta kasaantuu pääsääntöisesti naisille (Santos 2016; Närvi 2014; Wood & Lindorff 2001).

Myös ikääntyminen mielletään usein ominaisuudeksi, joka voi toimia uraesteena. Erityisesti 55 ikävuoden jälkeen työllistymisen mahdollisuuden on todettu laskevan merkittävästi (Vaahto 2003). Työssä olevat ikääntyvät työntekijät kohtaavat myös ennakkoluuloja ja ikäsyrjiviä asenteita (Jauhiainen 2011). Toisaalta myös nuoret voivat kokea iästä johtuvaa syrjintää työmarkkinoilla. Erityisesti ikäsyrjintä kohdistuu nuoriin lapsettomiin naisiin, koska heidän pelätään jättäytyvän äitiyslomalle ja olevan muutenkin enemmän sidoksissa perheeseen (Lähtenmäki 1995).

Niin naisten kuin miesten, nuorten ja vanhojen, työuran esteenä saattaa toimia myös organisaatioissa toimiva niin sanottu ”hyvä veli” -verkosto, jossa korkeissa asemissa olevat käyttävät vaikutusvaltaansa taatakseen verkostoon kuuluvien jäsentensä edun sulkien uramahdollisuudet muilta organisaation työntekijöiltä (Oakley 2000, 328). Yhtäläisesti työpaikassa vallitsevat huonot

suhteet, kuten kollegoiden välisen yhteistyön puute ja kilpailullinen ilmapiiri, voivat haitata uralla etenemistä (Santos 2016).

Lisäksi työn perässä ei välttämättä haluta muuttaa toiselle paikkakunnalle, vaikka se edistäisi työllisyyttä ja urakehitystä (esim. Virtanen 2003). Urakehitystä hankaloittaa töiden etsiminen vain alueellisilla työmarkkinoilla, mahdollisimman läheltä nykyistä asuinpaikkaa. Jos haluttuja töitä ei löydy omalta asuinalueelta ja työn perässä liikkumisen kustannukset ja muut haitat arvioidaan liian suuriksi, työnhakijat saattavat hyväksyä työn, jonka vaatimustaso on oman osaamisen alapuolella (Büchel & van Ham 2003).

## Tutkimuksen toteutus

Tutkimuksen empiirisenä aineistona on YAMK-tutkinnon suorittaneiden kysely (N=1092), joka kerättiin Webropol-sovelluksella 17 ammattikorkeakoulusta<sup>3</sup> valmistuneelta vuonna 2012. Kyselyssä tarkasteltiin laaja-alaisesti tutkinnon suorittaneiden kokemuksia YAMK-tutkinnosta ja omasta työurastaan. Tässä artikkelissa keskitytään kyselylomakkeen osioon, joka käsitteli uralla etenemisen esteitä. Osio koostui 17 väittämästä, joiden avulla tutkinnon suorittaneet arvioivat uralla etenemistään mahdollisesti vaikeuttaneita tekijöitä. Väitteisiin pyydettiin vastaamaan viisiportaisella Likert-asteikolla sen mukaan ovatko ne vastaajien mielestä vaikeuttaneet uralla etenemistä (asteikko 1=ei lainkaan,...5=erittäin paljon). Väittämien yhteydessä annettiin mahdollisuus vastata myös avoimeen kenttään, jossa sai omin sanoin ilmaista myös muita uralla etenemistä vaikeuttaneita tekijöitä.

---

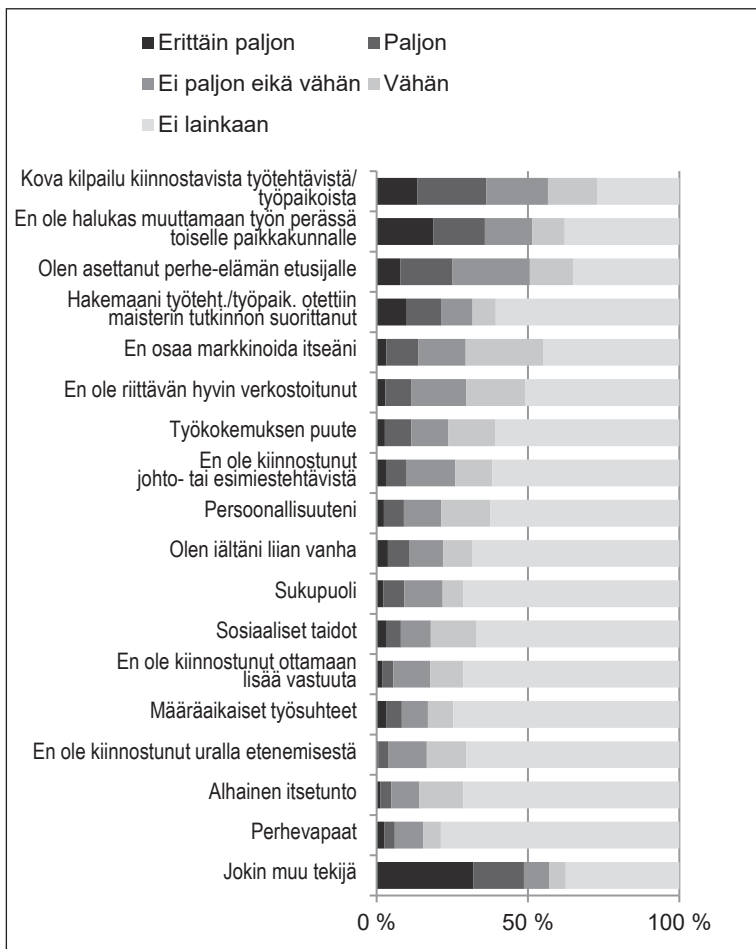
<sup>3</sup> Arcada, Centria AMK, Hämeen AMK, Kaakkois-Suomen AMK – XAMK, Kajaanin AMK, Lahden AMK, Laurea-AMK, Lapin AMK, Metropolia AMK, Oulun seudun AMK, Pohjois-Karjalan AMK, Saimaan AMK, Satakunnan AMK, Savonia-AMK, Seinäjoen AMK, Tampereen AMK ja Vaasan AMK.

Tutkimuksen perusjoukon muodostavat vuosina 2006–2012 YAMK-tutkinnon ammattikorkeakoulujen kolmelta suurimmalta koulutusosalta suorittaneet. Kyselyyn vastanneet jakautuivat siten, että 33 prosenttia vastanneista oli tekniikan ja liikenteen alalta, 23 prosenttia yhteiskuntatieteiden, liiketalouden ja hallinnon alalta sekä 44 prosenttia sosiaali-, terveystieteiden ja liikunta-alalta. Vastanneista naisia oli 62 prosenttia ja miehiä 38 prosenttia. Kyselyyn vastanneiden ikä vaihteli 29 ikävuodesta 66 ikävuoteen, keski-ikä ollessa 43 vuotta. Kyselyn vastausprosentti oli 36<sup>4</sup>.

Likert-asteikollista kysymystä käsittelevä aineisto analysoitiin käyttäen prosenttijakaumia, keskiarvoja ja pääkomponenttianalyysejä. Kaikkien analysoitujen väittämien prosentuaalista yleisyyttä kuvailevat tiedot on esitetty kuviossa 1. Yleisimmät YAMK-tutkinnon suorittaneiden uralla etenemistä vaikeuttavat tekijät olivat kova kilpailu kiinnostavista työtehtävistä tai työpaikoista sekä halukkuuden puute muuttaa työn perässä toiselle paikkakunnalle. Määräaikaiset työsuhteet<sup>5</sup>, perhevapaat, kiinnostuksen puute tai alhainen itsetunto olivat puolestaan tekijöitä, joiden arveltiin muita tekijöitä harvemmin vaikeuttavan uralla etenemistä (ks. kuvio 1). Analyysejä jatkettiin edellä esitetyn väittämäkohtaisen tarkastelun jälkeen pääkomponenttianalyyseillä (ks. taulukko 1). Tarkoituksena ei ollut tyytyä pelkästään väittämien sisällölliseen ryhmittelyyn, vaan ryhmitellä väittämät tilastollisen tarkastelun avulla.

<sup>4</sup> 2000-luvulla useille tutkimuksille on tyypillistä alle 50 prosentin suuruiset vastausprosentit (Räsänen & Sarpila 2013). Siitä huolimatta tässä tutkimuksessa kyselyihin vastanneiden joukko edustaa hyvin relevanttia asiantunteudesta tutkittavasta ilmiöstä (ks. Ronkainen 2008, 72–73).

<sup>5</sup> Väittämä ei ole mukana jatkossa esitettävässä pääkomponenttianalyyseissä alhaisen kommunaliteetin vuoksi. Vastanneista 83 prosenttia oli sitä mieltä, että määräaikaiset työsuhteet eivät vaikeuttaneet lainkaan tai vaikeuttivat vain vähän uralla etenemistä. Koska YAMK-tutkinnon suorittaneet ovat jo pitkään työelämässä olleita, on monella pysyvä työsuhte (ks. Ojala & Ahola 2009), josta syystä todennäköisesti työn määräaikaisuus on uralla etenemisen osalta vähäisimpiä syitä.



**KUVIO 1.** Uralla etenemistä vaikeuttaneet tekijät. Väittämäkohtainen tarkastelu (%).

Kyselyn avoimessa kentässä 154 kyselyyn vastannutta (14 %) mainitsi omin sanoin jonkin uraansa vaikeuttaneen tekijän, jota ei ollut väittämien muodossa vielä kysytty. Se, että avoimeen kysymykseen vastasi näinkin moni, kertoo sitä, että uralla koettut esteet ovat hyvin moninaisia ja erilaisia eri ihmisillä. Vaik-

ka vastaajia pyydettiin kirjaamaan muita kuin kyselylomakkeen väittämässä esitettyjä uralla etenemistä vaikeuttaneita syitä, osa vastauksista toisti omin sanoin samoja syitä. Näiltä osin uraesitteet luokiteltiin pääkomponenttianalyysissa löydettyjen neljän pääkategorian alle<sup>6</sup>. Lisäksi loput vastauksista luokiteltiin aineistolähtöisesti (ks. liite 1). Nämä muut tekijät käsittelivät lähinnä tutkinnon suorittaneiden työorganisaatioissa olleita uralla etenemisen esteitä, kuten sopivien työtehtävien puutetta, ”hyvä veli”-verkostoja ja esimiehen kyvyttömyyttä tunnistaa ja hyödyntää hankittua, uutta osaamista.

Laadulliset tulokset vahvistivat ja täydensivät tilastollisen analyysin tuloksia, mahdollistaen kokonaiskuvan luomisen uralla etenemistä vaikeuttavista tekijöistä (vrt. Manninen & Meriläinen 2015). Käymme seuraavassa läpi tuloksia tilastollisen analyysin summamuuttujien mukaisesti. Tarkastelemme laadullisesta analyysistä saatuja tuloksia rinnakkain tilastollisten tulosten kanssa.

## **Tutkinnon suorittaneiden uralla etenemistä vaikeuttavat tekijät**

Pääkomponenttianalyysillä YAMK-tutkinnon suorittaneiden uralla etenemistä vaikeuttavista tekijöistä muodostui neljä faktoria (ks. taulukko 1). Ensimmäinen faktori nimettiin *Henkilökoh- taisiksi ominaisuuksiksi ja verkostoitumisedellytyksiksi* ( $\alpha=.81$ ), toinen faktori kuvasi *Kilpailutekijöitä* ( $\alpha=.69$ ), kolmanteen faktoriin tiivistyi *Ei-kiinnostus vaativampiin työtehtäviin* ( $\alpha=.79$ ) ja neljäs faktori nimettiin *Perhe- ja asuinpaikkatekijöiksi* ( $\alpha=.60$ ). Mallin selitysprosentti oli 57.

<sup>6</sup> Perhe- ja asuinpaikkatekijöihin liittyvään kategoriaan mainintoja ei löytynyt.

**TAULUKKO 1.** Uralla etenemistä vaikeuttavia tekijöitä käsittelevät faktorit ja niistä muodostetut summamuuttujat

<b>Summamuuttujat</b>	<b>Summamuuttujaan sisältyvät / faktoreilla latautuneet väittämät</b>
F1) Henkilökohtaiset ominaisuudet ja verkostoitumisedellytykset ( $\alpha=.81$ )	1 Sosiaaliset taidot (.84) 2 Persoonallisuuteni (.81) 3 En osaa markkinoida itseäni (.66) 4 Alhainen itsetunto (.64) 5 En ole riittävän hyvin verkostoitunut (.56)
F2) Kilpailutekijät ( $\alpha=.69$ )	1 Hakemaani työtehtävään/työpaikkaan otettiin maisterin tutkinnon suorittanut (.76) 2 Kova kilpailu kiinnostavista työtehtävistä/työpaikoista (.68) 3 Olen iältäni liian vanha (.60) 4 Sukupuoli (.60) 5 Työkokemuksen puute (.45)
F3) Ei-kiinnostus vaativampiin työtehtäviin ( $\alpha=.79$ )	1 En ole kiinnostunut ottamaan lisää vastuuta (.85) 2 En ole kiinnostunut johto- tai esimiestehtävistä (.82) 3 En ole kiinnostunut uralla etenemisestä (.74)
F4) Perhe- ja asuinpaikkatekijät ( $\alpha=.60$ )	1 Olen asettanut perhe-elämän etusijalle (.82) 2 En ole halukas muuttamaan työn perässä toiselle paikkakunnalle (.75) 3 Perhevapaat (äitiys-, isyys-, vanhempain- ja/ tai hoitovapaa) (.55)

Faktoreista muodostettiin summamuuttujat. Työuran etenemistä vaikeuttavia tekijöitä verrattiin keskenään tarkastelemalla faktoreista muodostettujen summamuuttujien keskiarvoja. Eniten urakehitystä vaikeuttivat perhe- ja asuinpaikkatekijät (ka 2,1, kh 1.10) sekä seuraavaksi eniten kilpailutekijät (ka 1,71, kh .893). Vähiten urakehitystä hankaloitti se, että ei ollut kiinnostunut vaativammista työtehtävistä (1,49, kh .873) sekä henkilökohtaiset ominaisuudet ja verkostoitumisedellytykset (1,51, kh .820). Etenemme tulosten tarkastelussa suurimmiksi koetuista uralla etenemisen esteistä vähemmän vaikuttaneisiin.

***Kotiseutu-uskollisuus ja perhekeskeisyys***

Perhe- ja asuinpaikkatekijät kuvaavat perhe-elämän asettamista uran kannalta etusijalle ja haluttomuutta muuttaa työn perässä toiselle paikkakunnalle. Myös perhevapaiden pitäminen sisältyy tähän uralla etenemisen esteitä selittävään elementtiin. (Ks. taulukko 1.) Kyselyyn vastanneista 36 prosenttia piti edellytystä paikkakunnan vaihtoon paljon tai erittäin paljon urakehitystä vaikeuttavana tekijänä. Myös se, että perhe-elämä halutaan asettaa etusijalle, on uran etenemisen kannalta katsottuna haaste. (Ks. kuvio 1.)

Halukkuuden puute vaihtaa paikkakuntaa työn takia ja perhe-elämän asettaminen etusijalle juontuu todennäköisesti siitä, että jo YAMK-tutkinnon suorittamiseen on vaikuttanut oppilaitoksen läheinen sijainti (ks. Ahola & Galli 2012, 543; Vuorinen & Valkonen 2003, 76, 87). Opinnot on voitu suorittaa työn ja perhe-elämän ohessa. Valmistumisen jälkeen on monella toiveena jatkaa työuraa omalla paikkakunnalla. Esimerkiksi Stenströmin, Laineen ja Valkosen (2005) tutkimuksessa ammattikorkeakoulusta valmistuneista suurin osa oli kotiseutu-uskollisia eli he olivat pysyneet samalla paikkakunnalla ennen opintoja, opintojen aikana ja myös sen jälkeen. Ball, Davies, David & Reay (2002, 55) kuvaavat ilmiötä ”lokalisimin” (*localism*) käsitteellä eli korkeakoulutusmahdollisuuksien laajenemisen myötä yhä useammat valitsevat opiskelupaikan alueellisista syistä, ja myös jäävät työhön samalle alueelle (ks. esim. Stenström ym. 2005).

Perhevapaiden aikaisia katkoksia ei tässä aineistossa yleisesti pidetty esteenä työuralla etenemiselle. Pisimpään perhevapaalla ovatkin tavallisesti ne äidit, joiden työmarkkina-asema on heikko tai epävakaa (Närvi 2014). YAMK-tutkinnon suorittaneilla on mitä luultavimmin työ, johon palata perhevapaan jälkeen (vrt.



Närvi 2014), mikä samalla edesauttaa uralla eteenpäin pääsyä. On myös hyvä huomata, että vastaajien keski-ikä oli 43 vuotta eivätkä perhevapaat olleet monen kohdalla ajankohtaisia valmistumisen jälkeistä työuraa tarkasteltaessa. Määräaikaiset työsuhteet eivät myöskään näyttäisi olevan keskeinen työuralla etenemistä heikentävä syy (ks. kuvio 1). Ensinnäkin, tavallisesti suurin osa YAMK-tutkinnon suorittaneista on vakituudessa työsuhteessa (Ojala & Ahola 2009). Toiseksi, työelämä on yleisesti ottaen muuttunut yhä projektiluonteisemmaksi (Bates & Bloch 1996), pätkätöitä ja määräaikaisia työsuhteita suosivaksi (ks. esim. Kontula & Jakonen 2008), jolloin myös määräaikaisuuden asetelmaan on ehkä asennoiduttu työn teon suhteen eri tavalla kuin ennen.

### *Kova kilpailu halutuimmista työpaikoista*

Kilpailutekijät uraa vaikeuttavina tekijöinä käsittää viisi osatekijää. Ensinnäkin kilpailutekijät kuvaavat maisterin tutkinnon suorittaneen valintaa haettuun työtehtävään/työpaikkaan sekä yleensä kilpailun kovuutta työtehtäviä/työpaikkoja haettaessa. Toiseksi kilpailutekijät kuvaavat ominaisuuksia, joilla on merkitystä työtehtäviä täytettäessä ja jotka tavalla tai toisella heikentävät tutkinnon suorittaneiden kilpailuasemaa. Näitä ominaisuuksia tässä tutkimuksessa olivat ikä, sukupuoli ja kerätty työkokemuksen määrä. (Ks. taulukko 1.)

Yksittäisistä tekijöistä yleisin YAMK-tutkinnon suorittaneiden uralla etenemistä vaikeuttava tekijä oli nimenomaan kova kilpailu kiinnostavista työtehtävistä tai työpaikoista (ks. kuvio 1). Kasvanut korkeakoulutettujen määrä työmarkkinoilla kiristää kilpailua hyvistä työtehtävistä. Työmarkkinoiden on yhä vaikeampi tarjota kaikille korkeakoulutetuille toivottuja, koulutusta vastaavia työpaikkoja. Osa YAMK-tutkinnon suorittaneista joutuu tyytymään omaa ammatillista tasoaan ja osaamistaan alempiin tehtäviin,

koska kiinnostavista työpaikoista kilpailee iso joukko hyviä hakijoita. (Brown ym. 2011.)

Lisäksi vastauksissa nostettiin esille avoinna olevien koulutusta vastaavien ja kiinnostavien työtehtävien vähyyks, mikä tietysti mielessä lisää kilpailua (ks. liite 1). Itselle sopivia, houkuttelevia ja koulutusta vastaavia työtehtäviä/työpaikkoja oli varsin vähän tarjolla yleensä ja erityisesti omalla asuinpaikkakunnalla. Ei ollut avoimia työtehtäviä, joita hakea. Pienemmällä paikkakunnalla korkeakoulutetuille osoitettuja työpaikkoja on myös tarjolla isoja kaupunkeja vähemmän (ks. Tuominen 2011). Avoinna olevien työtehtävien vähyyks ilmenee hyvin tutkinnon suorittaneiden kommentteissa: ”[Uraesteiden syynä on] koulutustani vastaavien työpaikkojen vähäinen määrä asuinpaikkakunnallani (562, M, T)”, ”Monipuolisia työtehtäviä ei ole tarjolla, joissa olisi palkka ja työtehtävien vaatavuus tasapainoisessa suhteessa toisiinsa (501, N, S)” ja ”Avoimia oman alan työpaikkoja on vähän julkisesti haettavana. Ei juuri ollenkaan. (100, N, T)”.

Avoimissa vastauksissa tuli lisäksi omana teemana esille ensinnäkin se, että omassa työpaikassa tai organisaatiossa oli tarjolla hyvin vähän, jos ollenkaan etenemismahdollisuuksia. Omassa organisaatiossa oli niukasti ylemmän johdon tehtäviä tai haastavampia asiantuntijatehtäviä. Esimerkiksi opetustehtävissä koettiin etenemismahdollisuudet vähäisiksi. Seuraavat tutkinnon suorittaneiden maininnat kuvaavat asiaa hyvin: ”Nykyinen työnantaja on sitouttanut yritykseen eläke-edulla, etenemismahdollisuudet yrityksessä huonot (143, M, T)”, ”Organisaatorakenne, heikot urakehitysmahdollisuudet (209, N, S)” ja ”Asiantuntijan on vaikea edetä yrityksessä. Ei ole etenemispolkua (1028, M, T)”.

Kilpailu koettiin uralla etenemisen kannalta ongelmalliseksi myös siksi, että haluttuun työtehtävään tai työpaikkaan oli otettu yliopistollisen maisteritutkinnon suorittanut. Myös aikaisemmassa tutkimuksessa on tullut esille se, että YAMK-tutkinnon suorittaneet eivät kilpailuasemassa pärjää maisteritutkinnon suorittaneelle työnhaussa. YAMK-tutkinto ei muodollisesta asemastaan huolimatta ole yhtä kilpailukykyinen yliopistolliseen maisterin tutkintoon verrattuna. Jotkin vastaajat totesivat suoraan, että työnantajat palkkaavat pätevyysvaatimuksista riippumatta mieluummin maisterin. (ks. Ojala, Isopahkala-Bouret & Haltia 2018; Ojala 2017; Ojala & Isopahkala-Bouret 2015.) Seuraavat kommentit kuvaavat hyvin suorasti tutkinnon koettua arvostusta ja tunnettuutta: ”Työnantaja ei huomioi ylempää amk-tutkintoa, tutkinto melko tuntematon, eikä sitä ymmärretä ylemmäksi korkeakoulututkinnoksi. Maistereitten kateus. (382, N, S)”, ”Ylempää ammattikorkeakoulututkintoa ei tunneta eikä arvosteta (17, N, S)”, ”Työnantajat eivät arvosta YAMK tutkintoa (982, M, L)” ja ”Esimiehen tietämättömyys ja halu palkata maistereita (408, N, S)”. Nimenomaan YAMK-tutkinnon heikko tunnettuus ja arvostus koettiin uraa ja työtehtävien saamista hankaloittavaksi tekijäksi (ks. liite 1).

Korkeakoulutetun työvoiman lisääntyessä työnhakijalta odotetaan yhä täsmällisempiä työtehtäviin soveltuvia ominaisuuksia, kuten vaikkapa tietynlaista työkokemusta. Esimerkiksi seuraava tutkinnon suorittaneen kommentti kertoo kaivatusta laaja-alaisuudesta: ”Työkokemusta on vuosikymmeniltä, mutta kapea-alaisesti ’harvinaisella’ sektorilla (365, N, L)”. Ilman sopivaa työkokemusta pelkkä tutkinto ei riitä työllistymään uusiin tehtäviin.

Myös ikä voi nousta erottelivaksi tekijäksi työnhaussa, jos esimerkiksi ikääntynyt työnhakija ei vastaa ihannetyöntekijän omi-

naisuuksia (Isopahkala-Bouret & Siivonen 2016). Toisaalta taas työnhakijan liian nuori ikä voi viedä työtilaisuuksia, kuten erään tutkinnon suorittaneen kokemuksista käy ilmi: ”Johonkin hakemiini tehtäviin olen kokenut nuoren ikäni (34v.) olevan este, vaikka kokemusta onkin jo reilusti yli 10 vuotta (888, M, S)”. Avoimissa vastauksissa tuli esille myös tutkinnon suorittaneen etninen tausta uralla etenemistä estävänä tekijänä (ks. liite 1; myös Shumilova, Cai & Pekkola 2012; Peura & Jauhiainen 2018), mikä tulee esille seuraavassa kommentissa: ”Less priorities given to foreigners in the process of recruitment (1172, N, S)”. Ulkomaalaistaustaisuuden koettiin vaikeuttavan työtehtäviin valitukseksi tuleamista.

Kilpailutekijöihin lukeutuvat myös YAMK-tutkinnon suorittamisen jälkeiset, parhaillaan käynnissä olevat opinnot, joiden koettiin hankaloittavan urakehitystä (ks. liite 1). ”Jatko-opintoihin keskittyminen (94, N, L)” kuvastaa hyvin opintojen vievän aikaa urakehitykseltä. Todennäköisesti YAMK-tutkinto ei ole antanut riittävän kilpailukykyistä osaamista, ja tähän on lähdetty hakemaan ratkaisua jatkokouluttautumalla (ks. Ojala & Isopahkala-Bouret 2015).

### *Oikeanlaiset ominaisuudet ja hyvät verkostot*

Korkeakoulutettujen määrän kasvaessa ja työnantajien mahdollisuudessa valita runsaasta korkeakoulutettujen tarjonnasta, tulevat tutkinnon suorittaneilta edellytetyt ominaisuudet ja taidot yhä tärkeämmiksi työtehtäviä täytettäessä. Aiemmin ei niin arvossa pidetyt ei-akateemiset kyvyt, eli ns. uudet yrittäjyyden kyvyt, ovat yhä tärkeämpiä, akateemista ja teoreettista osaamista korostavien meritokraattisten kykyjen rinnalla. Korkeakoulutettujen tulee siis omata oikeanlaisia ominaisuuksia ja kykyjä, kulttuurista ja sosiaalista pääomaa, jotka tekevät hänestä houkuttelevan työnanta-

jalle ja erottavat hänet muista hakijoista. (Isopahkala-Bouret & Siivonen 2016.)

Vain harva YAMK-tutkinnon suorittaneista kokee, että heidän henkilökohtaiset ominaisuutensa ja verkostoitumisedellytyksensä hankaloittavat urakehitystä (ks. kuvio 1). Nämä ominaisuudet ja edellytykset käsittävät tässä tutkimuksessa ensinnäkin tutkinnon suorittaneen sosiaaliset taidot ja persoonallisuuden sekä sen miten hän kokee osaavansa markkinoida itseään työnantajalle. Lisäksi nämä ominaisuudet ja edellytykset kuvaavat tutkinnon suorittaneen kokemusta itsetunnostaan ja siitä, miten hyvin hän on verkostoitunut työmahdollisuuksien saannin kannalta. (Ks. taulukko 1.)

Alhainen itsetunto ei ainakaan riitä selitykseksi tutkinnon suorittaneiden vaikeuksille edetä urallaan. Jopa 85 prosenttia kyselyyn vastanneista arvioi, että alhainen itsetunto ei vaikeuttanut lainkaan tai vaikeutti vain vähän urakehitystä (ks. kuvio 1). Useimmilla oli jo merkittävä määrä työkokemusta, mikä on omiaan vahvistamaan ammatillista itsetuntoa. Lisäksi aiemmissä tutkimuksissa on ilmennyt, että YAMK-tutkinnon suorittaneet luottavat tutkintonsa tuottamaan osaamiseen. Tutkinnon suorittamisen yksittäisiä koettuja hyötyjä ovat olleet esimerkiksi itsensä kehittymisen, itsetuntemuksen, rohkeuden ja itsestä ylpeyden kasvu (Ojala 2017; Ojala & Haltia 2018). Nämä tekijät ennemminkin edesauttavat uralla etenemistä kuin hankaloittavat sitä.

Siitä huolimatta, että henkilökohtaisia ominaisuuksia ja verkostoitumisedellytyksiä ei koettu kovin suuriksi urasteiksi, ovat ne kuitenkin olemassa olevia esteitä. Tämä tulee esille myös erään tutkinnon suorittaneen kommentissa: ”Liiallinen rehellisyys [ei edistä uraa], totuudenpuhujista ei tykätä. En ole jees-jees mies

- esimiehen arkuus palkata pätevä, verbaali ja suorasanaainen ihminen? (134, M, T)”. Lisäksi avoimissa vastauksissa korostui erikseen se, että esimiehet eivät hyödyntäneet työntekijöidensä osaamista. Kuten seuraavista kommenteista tulee ilmi, YAMK-tutkinnon kautta hankittua uutta osaamista ei päästä soveltamaan käytäntöön: ”Firmassamme ei nähdä eri ihmisten erikoisosaamista vahvuutena, jota kannattaisi hyödyntää, henkilöstöpolitiikka ei toimi eikä yksittäisten työntekijöiden koulutuksesta olla kiinnostuneita (818, N, S)” ja ”Esimiesten haluttomuus hyödyntää työntekijöiden osaamista (437, N, S)”.

Tähän liittyen avoimista vastauksista nousi omana teemanaan uraasteeksi myös työpaikoilla vallitsevat tietynlaiset ”hyvä veli”-järjestelmät. Työtehtävät jaettiin organisaation sisältä tutuille henkilöille, esimiehen suosiossa oleville tai johdon hyvään piiriin kuuluville työntekijöille (ks. Oakley 2000.) Seuraavat kommentit kuvaavat järjestelmän olemassa oloa tutkinnon suorittaneiden uraasteena: ”En ole miellestelevää tyyppiä ja organisaatiossa vallitsee hyvä veli -järjestelmä (703, M, T)”, ”Työpaikan sisäinen hyvä veli -järjestö (699, N, L)” ja ”En kuulu johdon kaveriverkostoon (814, M, T)”.

### *Tyytyväisyys siihen, missä on omalla urallaan*

Kiinnostuksen puute vaativampia työtehtäviä kohtaan vaikeutti uralla etenemistä kaikkein vähiten. Se, että kiinnostuksen vähyyttä vaativampiin työtehtäviin on vähiten urakehitystä hankaloittava tekijä, juontuu todennäköisesti siitä, että tavallisesti YAMK-tutkinnon suorittaneet ovat nimenomaan kiinnostuneita työtehtävistä, jotka tuovat haasteita. Yksiä keskeisimpiä syitä suorittaa YAMK-tutkinto on ollut saada vaativampia työtehtäviä, työmarkkina-aseman parantaminen tai uralla eteneminen (Ojala 2017, 78).

”Ei-kiinnostus vaativampiin työtehtäviin” käsitteli kokonaisuudessaan yhtäältä sitä, että tutkinnon suorittaneella ei ole halua ottaa työtehtävissä nykyistä enempää vastuuta, ja toisaalta yleistä asennoitumista niin, että uralla eteneminen ei ole itselle tärkeää ja että johto- tai esimiestehtävät eivät kiinnosta (ks. taulukko 1). Tällöin voidaan tulkita toisaalta, että vähäinen kiinnostus siirtyä vaativampiin työtehtäviin osoittaa tyytyväisyyttä nykyisiin työtehtäviin. Jos oma työnkuva on jo riittävän korkeatasoinen suhteessa hankittuun koulutukseen, ei ole tarvetta siirtyä nykyiseltä työtehtävätasolta entistä vaativampiin töihin. Uranousu tai uusi työpaikka ei siis välttämättä ole ollut edes haaveena YAMK-koulutuksen jälkeen. Tämä ilmenee seuraavista tutkinnon suorittaneiden kommentteista: ”Järjestelmät vaihtuneet, tehtävät vaihdelleet, olleet haasteellisia ja mielenkiintoisia, ei ole ollut tarvetta hakea muita työpaikkoja (731, N, L)” ja ”Nyt on hyvä ja mielenkiintoinen työ, voisin vaihtaa vain parempaan, jos löytyy (146, M, T)”. Osalla puolestaan urasiirtymä entistä vaativampiin tehtäviin oli jo mahdollisesti tapahtunut ennen kyselyyn vastaamista ja siksi heillä ei juuri vastaushetkellä ollut kiinnostusta ottaa nykyistä enempää vastuuta ja edetä uralla.

Toisaalta osalle tutkinnon suorittaneista urakehitys ei tarkoita työpaikan vaihdoksia tai nousujohteista uraa (ks. Ojala & Haltia 2018). He suorittavat YAMK-tutkinnon kehittäkseen itseään ja omaa osaamistaan, joiden avulla pyrkivät paremmin vastaamaan nopeasti muuttuviin työelämän haasteisiin nykyisissä työtehtävissään (Ojala 2017). Myös esimerkiksi Laakkosen, Mannisen ja Kauppilan (2017) tutkimuksessa kouluttautuminen liittyi enemmän oman ammattitaidon kehittämiseen ja työn mielekkyyden varmistamiseen kuin nousujohteisen uran tavoitteluun.

## Pohdinta

Tässä artikkelissa on tarkasteltu YAMK-tutkinnon suorittaneiden uraa vaikeuttavia tekijöitä. Tutkinnon suorittaneiden suurimmaksi uralla etenemisen esteeksi kulminoituivat perhe- ja asuinpaikkatekijät sekä kilpailun kovuus työmarkkinoilla. Henkilökohtaisten ominaisuuksien, verkostoitumisedellytysten tai kiinnostuksen puutteen koettiin vain harvoin hankaloittaneen urakehitystä.

Ammattikorkeakoulutaustaiset ovat hyvin kotiseutu-uskollisia (esim. Stenströmin ym. 2005), eikä moni myöskään YAMK-tutkinnon jälkeen halunnut muuttaa omalta kotipaikkakunnalta työn perässä toisaalle, varsinkaan jos se edellytti työn ja uran asettamista arvojärjestyksessä perheen edelle. Kotiseutu-uskollisuus ja perheen asettaminen etusijalle eivät ole välttämättä ongelmallisia yksilöiden näkökulmasta, jos ne heijastelevat tutkinnon suorittaneiden tyytyväisyyttä omaan työhön ja tietynlaista omien uraa koskevien prioriteettien asettamista (ks. Sullivan & Mainiero 2006). Valmistuneista myös suurella osalla on vakituiset työsuhteet ja tämä selittää osaltaan haluttomuutta ottaa riskiä ja lähteä uusien työtilaisuuksien perässä toiselle paikkakunnalle.

Mitä enemmän paikkakunnalla on korkeakoulututkinnon suorittaneita ja asiantuntijatehtävistä kiinnostuneita, sitä kovempaa on kilpailu sekä YAMK-tutkinnon suorittaneiden kesken että muiden korkeakoulutettujen välillä. Yhtenä haasteena on vahvistaa tutkinnon kilpailukykyä erityisesti suhteessa yliopistolliseen maisterintutkintoon verrattuna (Ojala & Isopahkala-Bouret 2015). Toisaalta on tärkeää poistaa esteitä yhdenvertaisten ja syrjinnältä vapaiden työmarkkinoiden luomiseen. Sukupuoli, ikä, kansallisuus, eikä mikään muukaan taustoihin kiinnittyvä omi-



naisuus saisi erotella YAMK-tutkinnon suorittaneita työnhaussa ja uralla etenemisessä.

Tutkinnon suorittaneiden vahva kiinnittyminen omaan kotiseutuun nivoutuu ammattikorkeakoulun alueelliseen tehtävään. Ammattikorkeakoulujen tehtävänähän on luoda aluekehitystä esimerkiksi tuomalla uusia työpaikkoja, edistämällä yrittäjyyttä ja kouluttamalla osaavaa työvoimaa alueelle (esim. Katajamäki & Huttula 2002). Kun siis mietitään keinoja uraesteiden purkamiseen, on huomioitava alueellinen näkökanta: kuinka edistää aluelähtöisesti mahdollisuuksia tutkinnon suorittaneiden uralla etenemiseen?

Valmistuneiden uramahdollisuuksia on jo nyt pyritty ammattikorkeakoulujen taholta edistämään muun muassa luomalla verkostoitumisedellytyksiä paikallisten toimijoiden kanssa sekä kehittämällä yhteistyötä tutkinnon yhteydessä tehtävän työelämän kehittämishankkeen myötä niissä organisaatioissa, joissa tutkinnon suorittaneet jo työskentelevät (esim. Katajamäki & Huttula 2002).

Koulutettujen alueellisilla urakehitysmahdollisuuksilla olisi-kin yhä enenevässä määrin kysyntää myös siinä mielessä, että YAMK-tutkinnon suorittaneiden ohessa yleensä korkeakoulutettujen määrät ovat kasvussa. Verkostoitumisedellytysten parantaminen ja yhteistyön lisääminen paikallisten toimijoiden kanssa ovat edelleen keskeisiä keinoja. Entä millaisia voisivat olla uudenlaiset työpaikkojen sisäiset uralla etenemisen ja kehittymisen mahdollisuudet? Miten edistää piilossa olevien ylemmän tason tehtäväkenttien löytymistä tai sellaisten rakentamista? Näin luotaisiin enemmän korkean tason työpaikkoja yhä kasvavalle määrälle YAMK-tutkinnon suorittaneita ja miksei muillekin korkea-

koulutuksen hankkineille (ks. Brynner ym. 2002, 30; SVT 2018). Uralla etenemisen esteiden purkaminen ja runsaammat korkean tason tehtävät paikkakunta-kohtaisilla työmarkkinoilla parantaisivat samalla mahdollisuuksia paikkakunnan alueelliseen kehittämiseen.

## Lähteet

- Ahola, S. & Galli, L. 2012. New degree for a new career? Career development of Finnish polytechnic master's degree graduates. *Journal of Education and Work* 25 (5), 537–553.
- Akkermans, J. & Kubasch, S. 2017. Trending topics in careers: a review and future research agenda. *Career Development International* 22 (6), 586–627.
- Aro, M. 2013. Koulutusekspansio ja koulutusinflaatio Suomessa vuosina 1970–2008. *Yhteiskuntapolitiikka* 78 (3), 287–303.
- Ball, S. J., Davies, J., David M. & Reay, D. 2002. 'Classification' and 'judgement': social class and the 'cognitive structures' of choice of higher education. *British Journal of Sociology of Education* 23 (1), 51–72.
- Baruch, Y. (2004). Transforming careers: from linear to multidirectional career paths. Organizational and individual perspective. *Career Development International* 9 (1), 58–73.
- Bates, T. & Bloch, S. 1996. Keeping pace with change: new contracts and responsibilities. *Industrial and Commercial Training* 28 (1), 29–32.
- Brown, P., Hesketh, A. & Williams, S. 2003. Employability in a knowledge-driven economy. *Journal of Education and Work* 16 (2), 107–126.
- Brown, P., Lauder, H. & Ashton, D. 2011. The global auction. The broken promises of education, jobs and incomes. Oxford University Press.
- Brynner, J., Dolton, P., Feinstein, L., Makepeace, G., Malmberg, G. & Woods, L. 2002. Revisiting the benefits of higher education. Centre for Research on the Wider Benefits of Learning. Institute of Education.
- Büchel, F. & van Ham, M. 2003. Overeducation, regional labour markets and spatial flexibility. *Journal of Urban Economics* 53 (3), 482–493.
- Clarke, M. 2008. Understanding and managing employability in changing career contexts. *Journal of European Industrial Training* 32 (4), 258–284.
- Clarke, M. 2009. "Plodders, pragmatists, visionaries and opportunists: Career patterns and employability." *Career Development International* 14 (1), 8–28.
- Haapakorpi, A. 1998. Professionaalien uraketjut. *Sosiologia* 35 (3), 186–198.
- Häyrynen, H. 2017. Sotilaita vai seikkailijoita? Varusmiespalveluksen johtaja-koulutuksen merkityksiä naisille uran ja johtamisosaamisen kannalta. Helsinki: Maanpuolustuskorkeakoulu. Julkaisusarja 1, tutkimuksia nro 18.

- Ibáñez, M. 2017. Women in the construction trades: Career types and associated barriers. *Women's Studies International Forum* 60 (1), 39–48.
- Isopahkala-Bouret, U. 2005. Joy and struggle for renewal. a narrative inquiry into expertise in job transitions. Research Report 201. Department of Education. University of Helsinki.
- Isopahkala-Bouret, U. 2014. 'It's considered a second class thing'. The differences in status between traditional and newly established higher education credentials. *Studies in Higher Education* 40 (7), 1291–1306.
- Isopahkala-Bouret, U. & Siivonen, P. 2016. Viisikymppisten naisten neuvottelua korkeakoulutuksesta, ikääntymisestä ja työllistettävyydestä. *Aikuiskasvatus* 36 (4), 246–257.
- Jauhiainen, A. 2011. Ikääntyneet sukupolvet ja oppimisyhteiskunnan realiteetit. Teoksessa R. Rinne & A. Jauhiainen. *Aikuiskasvatus ja demokratian haaste. Kansanvalitusseura ja Aikuiskasvatuksen tutkimusseura*, 216–241.
- Kalleberg, A. L. 2009. Precarious work, insecure workers: Employment relations in transition. *American Sociological Review* 74 (1), 1–22.
- Katajamäki, H. & Huttula, T. 2002. Ammattikorkeakoulut alueidensa kehittäjänä. Näkökulmia ammattikorkeakoulujen aluekehitystehtävän toteutukseen. *Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja* 11:2002.
- Kontula, A. & Jakonen, M. 2008. Prekarisaatio ja työn tutkimuksen politiikat. Teoksessa E. Jokinen & M. Eräsaari. *Kurjan ääni: osa 1 Yliopistotyöläiset. Juhlakirja Leena Eräsaarelle* 31.12.2008, 46–66.
- Laakkonen, E., Manninen, J. & Kauppila, J. 2017. Nuoret aikuiset naiset elinikäisinä oppijoina. Notkeaa toimijuutta työn, perheen ja opiskelun rajapinnoilla? *Aikuiskasvatus* 37 (1), 4–18.
- Littleton, S. M., Arthur, M. B. & Rousseau, D. M. 2000. The future of boundaryless careers. Teoksessa A. Collin & R. A. Young. *The future of career. Cambridge University Press*, 101–114.
- Lähteenmäki, S. 1995. "Mitä kuuluu – kuka kääntää?" Yksilöllinen urakäyttäytyminen ja sitä ohjaavat tekijät suomalaisessa liiketoimintaympäristössä – vaihemallin mukainen tarkastelu. *Turun kauppariikkeen julkaisuja* A – 1/1995.
- Manninen, J. & Meriläinen, M. 2015. Monimenetelmällinen näkökulma omaehtoiseen opiskeluun hyötyihin. *Aikuiskasvatus* 35 (2), 84–98.
- Ng, T.W.H. & Feldman, D. C. 2014. Subjective career success: A meta-analytic review. *Journal of Vocational Behavior* 85 (2), 169–179.
- Närvi, J. 2014. Äidit kotona ja työssä – perhevapaavallinnat, työtilanteet ja hoivavaihtoehdot. *Yhteiskuntapolitiikka* 79 (5), 543–552.
- Oakley, J. G. 2000. Gender-based barriers to senior management positions: Understanding the scarcity of female CEOs. *Journal of Business Ethics* 27 (4), 321–334.
- Ojala, K. 2017. Ylemmät ammattikorkeakoulututkinnot työmarkkinoilla ja korkeakoulujärjestelmässä. *Turun yliopiston julkaisuja. Sarja C, osa 437. Akaateeminen väitöskirja.*

- Ojala, K. & Ahola, S. 2009. Ylemmät ammattikorkeakoulututkinnot työmarkkinoilla. Valmistuneiden kokemukset ja koulutuksen vaikuttavuus. Projektin väliraportti 03/09. <http://ruse.utu.fi> Online publications. (Luettu 6.5.2018.)
- Ojala, K. & Haltia, N. 2018. Ammatillista osaamista ja verkostoitumista – Aikuisopiskelijoiden kokemat hyödyt ammattikorkeakoulutuksessa. Teoksessa A. Jauhiainen, J. Kivirauma & H. Kinnari (toim.) Koulutus hallinnassa. Juhlakirja professori Heikki Silvennoisen täyttäässä 60 vuotta 23.2.2018. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta, julkaisusarja A:216, 251–277.
- Ojala, K. & Isopahkala-Bouret, U. 2015. Ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon ja maisterin tutkinnon suorittaneet työmarkkinoilla – tutkintojen statuserot, työkokemus ja työtehtävien eriytyminen kilpailuaselman määrittäjinä. Teoksessa H. Aittola & J. Ursin (toim.) Eriarvoistuva korkeakoulutus? Artikkelikokoelma Korkeakoulututkimuksen XII kansallisesta symposiumista 19.–20.8.2014. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto.
- Ojala, K., Isopahkala-Bouret, U. & Haltia, N. 2018. Osaaminen ja kilpailukyky YAMK-tutkinnon suorittaneiden suhteellisen työmarkkina-aseman määrittäjänä. *Aikuiskasvatus* 38 (4), 291–303.
- Peura, M. & Jauhiainen, A. 2018. Tohtoriopintojen monet merkitykset suomalaisille ja ulkomaalaisille jatko-opiskelijoille. *Aikuiskasvatus* 38 (3), 223–236.
- Puhakka, A. & Tuominen, V. (2011). Uraseuranta – selvityksistä tutkimukseksi. Teoksessa A. Puhakka & V. Tuominen (toim.) Kunhan kuluu viisi vuotta – ylemmän korkeakoulututkinnon suorittaneiden työurat. Aarresaari-verkosto, 11–22.
- Rinne, R. 1998. Akateemiset tutkinnot muuttuvana työmarkkinavaluuttana. Teoksessa M.-R. Järvinen, R. Rinne & E. Lehtinen (toim.) Yliopistot ja muuttuva työelämä. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisu B: 60.
- Ronkainen, S. 2008. Otanta, edustavuus ja kadon analyysi. Teoksessa S. Ronkainen & A. Karjalainen (toim.) Sähköä kyselyyn! Web-kysely tutkimuksessa ja tiedonkeruussa. Lapin yliopiston menetelmätieteiden tutkimuksia 1. Lapin yliopisto, 70–76.
- Rouhelo, A. 2001. Akateemisten työllistyminen, tulevaisuuden muutostuulet ja piilevät työmarkkinat. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisu A: 197.
- Rouhelo, A. 2008. Akateemiset urapolut. Humanistisen, yhteiskuntatieteellisen ja kasvatustieteellisen alan generalistien urapolkujen alkuvaiheet 1980- ja 1990-luvuilla. Turun yliopiston julkaisu. Sarja C, osa 277. Akateeminen väitöskirja. Kasvatustieteiden tiedekunta.
- Räsänen, P. & Sarpila, O. 2013. Internet-lomake vai ei? Verkkokyselylomake postikyselyitä täydentävänä tiedonkeruun menetelmänä. Teoksessa S.-M. Laaksonen, J. Matikainen & M. Tikka (toim.) Otteita verkosta. Verkon ja sosiaalisen median tutkimusmenetelmät. Tampere: Vastapaino, 68–83.

- Sainio, J. 2008. Kitkaa ja kasautuvia vaikeuksia. Akateemisten työuran alkua hankaloittavia tekijöitä. Aarresaari-verkoston eli yliopistojen ura- ja rekrytointipalveluiden sekä Akavan yhteistyönä tuotettu julkaisu.
- Sainio, J. 2009. Viisi vuotta kentällä. Katsaus vuonna 2002 valmistuneiden yhteiskuntatieteilijöiden työuran alkuun. Aarresaari-verkoston ja Suomen valtiotieteiden liiton SVAL ry yhteistyönä tuotettu julkaisu.
- Sainio, J. 2011. Valmistumishetken työmarkkinatilanteen vaikutus maistereiden työhöön viisivuotistarkastelussa. Teoksessa A. Puhakka & V. Tuominen (toim.) Kunhan kuluu viisi vuotta – ylempään korkeakoulututkinnon suorittaneiden työurat. Aarresaari-verkosto, 23–42.
- Santos, G. G. 2016. Career barriers influencing career success. A focus on academics' perceptions and experiences. *Career Development International* 21 (1), 60–84.
- Shumilova, Y., Cai, Y. & Pekkola, E. 2012. Employability of international graduates educated in Finnish higher education institutions. Valoa-Project. Career Services. University of Helsinki. <http://www.helsinki.fi/urapalvelut/valoasurvey/pubData/source/VALOA09.pdf>. (Luettu 20.6.2018.)
- Stenström, M.-L., Laine, K. & Valkonen, S. 2005. Ammattikorkeakoulut väylänä työelämään. Hallinnon ja kaupan, tekniikan ja liikenteen sekä sosiaali- ja terveysaloilta valmistuneiden työelämään sijoittuminen ja työelämätaidot. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, tutkimuslasesteita 21. Jyväskylän yliopisto.
- Sullivan, S. & Crocitto, M. 2007. The developmental theories: A critical examination of their continuing impact on careers research. Teoksessa H. Gunz & M. Peiperl (toim.) *Handbook of career studies*. Los Angeles, CA: Sage, 283–309.
- Sullivan, S. E. & Mainiero, L. A. 2007. Kaleidoscope careers: Benchmarking ideas for fostering family-friendly workplaces. *Organizational Dynamics* 36 (1), 45–62.
- Suomen virallinen tilasto SVT (2018). Ylempään ammattikorkeakoulututkintoon johtava koulutus lisääntyi edelleen. Ammattikorkeakoulukoulutus. Helsinki: Tilastokeskus. [http://www.stat.fi/til/akop/2017/akop\\_2017\\_2018-04-18\\_tie\\_001\\_fi.html](http://www.stat.fi/til/akop/2017/akop_2017_2018-04-18_tie_001_fi.html) (Luettu 30.8.2018.)
- Tomlinson, M. 2008. 'The degree is not enough': Students' perceptions of the role of higher education credentials for graduate work and employability. *British Journal of Sociology of Education* 29 (1), 49–61.
- Tomlinson, M. 2012. Graduate employability: A review of conceptual and empirical themes. *Higher Education Policy* 25 (4), 407–431.
- Tuominen, V. 2011. Paluu Nokian taakse – Maistereiden asuin- ja työpaikkojen sijainti viisi vuotta valmistumisen jälkeen. Teoksessa A. Puhakka & V. Tuominen (toim.) Kunhan kuluu viisi vuotta – ylempään korkeakoulututkinnon suorittaneiden työurat. Aarresaari-verkosto, 87–107.

- Vahto, E.-L. 2003. Työmarkkinaikä ei lasketa kalenterista. Tutkimus rekrytoinnista, iästä ja ageismista. Työpoliittinen aikakauskirja 2/2003. Työministeriö.
- Vuorinen, P. & Valkonen, S. 2003. Ammattikorkeakouluun vai yliopistoon? Korkeakoulutukseen hakeutumisen orientaatiot. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimuslauseita 18. Jyväskylän yliopisto.
- Vipunen – opetushallinnon tilastopalvelu 2018. <https://vipunen.fi> (Luettu 5.4.2018.)
- Virtanen, V. 2003 Työhön liittyvät muuttomotiivit menettäneet merkitystään Pohjoismaissa Suomea lukuunottamatta. Hyvinvointikatsaus 3/2003. [https://www.stat.fi/tup/hyvinvointikatsaus/hyv\\_033\\_virtanen.pdf](https://www.stat.fi/tup/hyvinvointikatsaus/hyv_033_virtanen.pdf) (Luettu 9.11.2018.)
- Vuorinen-Lampila, P. 2016. Gender segregation in the employment of higher education graduates. *Journal of Education and Work* 29 (3), 284–308.
- Wood, G., J. & Lindorff, M. 2001. Sex differences in explanations for career progress. *Women in Management Review* 16 (4), 152–162.
- Wirth, L. 2001. Breaking through the glass ceiling. *Women in Management*. Geneva: International Labour Office.

LIITE 1: Uralla etenemistä vaikeuttavat tekijät. Avoimen väittämän vastausten luokittelu (f, %).

Mainittu uralla etenemistä vaikeuttava muu tekijä	f	%
<b>1. Kilpailutekijät</b>	<b>85</b>	<b>55,2</b>
Avoinna olevien koulutusta vastaavien ja kiinnostavien työtehtävien vähyys	37	24,0
Ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon heikko tunnettuus ja/tai arvostus	24	15,6
Työkokemuksen kapea-alaisuus ja esimieskokemuksen puute	7	4,5
Tutkinnon suorittamisen jälkeisiin opintoihin keskittyminen	5	3,3
Sosiaali- ja terveysalan kelpoisuusehdot: työtehtävään edellytetty pätevyys	4	2,6
Ikä – liian vanha tai liian nuori	4	2,6
Ei toivottu ulkomaalaistaustaisuus	4	2,6
<b>2. Henkilökohtaiset ominaisuudet ja verkostoitumisedellytykset</b>	<b>10</b>	<b>6,5</b>
Odotetut työntekijän ominaisuudet ja taidot (esim. sitoutuneisuus, kieli- ja tekniset taidot)	10	6,5
<b>3. Ei-kiinnostus vaativampiin työtehtäviin</b>	<b>25</b>	<b>16,2</b>
Tyytyväisyys nykyiseen työhön	25	16,2
<b>4. Organisaation johtaminen ja esimiestyö</b>	<b>34</b>	<b>22,0</b>
Organisaatiossa olevat heikot etenemismahdollisuudet	15	9,7
Organisaation suosima ”hyvä veli” -järjestelmä	11	7,1
Esimiehen kyvyttömyys hyödyntää työntekijöiden osaamista	8	5,2
Mainintoja yhteensä	154	100





III  
YLIOPISTOTYÖ



# Sukupolvet ja akateeminen identiteetti

## Johdanto

”Kun olin nuori, pidin sukupolvikuilua itseni ja vanhempieni välillä suurimpana ihmiskunnan historiassa. Nyt opetan Tampereen yliopistossa 1990-luvulla syntyneitä nuoria ja tajuan, että ero heihin on vielä suurempi”

Mikko Lehtonen, mediakulttuurin prof. (TaY)  
(HS, kotimaa 18.2.2015).

Edellä esitetty sitaatti kuvaa sukupolvien kuilua, joka on aiheena inspiroinut tieteen ja taiteen tekijöitä teollisuusyhteiskunnan varhaisista vaiheista lähtien. Aiheen kiinnostavuus selittyy ainakin osittain sillä, että sukupolvien välisissä suhteissa avautuu yhteiskunnallisen muutoksen dynamiikka: siinä missä nuoriin ja nuoruuteen liitetään yhteiskunnan ja kulttuurin muutos, vanhempi väki saattaa kokea muutokset uhkaavina. Mitä rajumpia ja nopeampia yhteiskunnalliset ja kulttuuriset muutokset ovat, sitä enemmän ne ravistelevat paitsi yhteiskuntaa ja sen instituutiota, myös identiteettiä, yksilön käsitystä itsestään ja yhteiskunnallisesta paikastaan.

Suomalaista yliopistomaailmaa parin viime vuosikymmenen aikana kohdanneet murrokset ovat muokanneet yliopistoinsti-

tuution rakenteita ja yliopistossa tehtävää työtä; sen sisältöjä ja vaatimuksia perustavanlaatuisella tavalla. Muutosten seurauksena akateemisen identiteetin muodostumista vanhemmilla sukupolvilla tukeneet kulttuuriset suuntaviivat, koodit ja kertomukset ovat purkautuneet. Nuoremmilla ei näistä ole omakohtaista tietoa, he kohtaavat muutokset kokemuksellisesti puhtaalta pöydältä ja rakentavat akateemista identiteettiään eri lähtökohdista kuin edeltävät sukupolvet. Viime vuosien monet uudistukset ja yllä oleva sitaatti yhdessä johdattelevat meitä pohtimaan tässä artikkelissa akateemista identiteettiä ja sen mahdollisia kytköksiä sukupolviin. Aloitamme tarkastelun sukupolven käsitteestä tukeutumalla Karl Mannheimin (1952) klassiseen teoriaan, jonka jälkeen pohdimme identiteetin ja yhteiskunnan muutoksen dynaamista suhdetta kytkemällä tarkastelu suomalaisessa yliopistossa viime vuosikymmeninä tapahtuneisiin muutoksiin. Lopuksi hahmottelemme yliopistotutkijoiden akateemisia identiteettejä weberiläiseen ideaalityyppi-metodiin nojautuen. Tämän mukaisesti artikkelin lopussa esitetyt tyypit eivät perustu systemaattisesti kerättyyn ja analysoituun empiriaan, vaan ovat analyttisiä konstruktioita, jotka edustavat empiirisesti mahdollista maailmaa, jota vasten todellisuutta koskevia empiirisiä havaintoja on mahdollista tarkastella ja tulkita. (Weber 1978a, 1978b.)

## Sukupolvi sosiologisena käsitteenä

Sukupolven käsite juurtui osaksi sosiologista keskustelua Karl Mannheimin (1952) klassisen sukupolviteorian välityksellä. Vaikka sukupolvista oli tehty tiedettä aiemminkin (ks. Purhonen 2007), jäi Mannheimin teoria elämään viittauspisteinä, mihin myöhemmät sukupolviteoriat ovat vertautuneet. Mannheimin (1952) teoria *yhteiskunnallisista sukupolvista* haastaa arkiajat-

teluun vakiintuneen käsityksen sukupolvesta sukulaisuusjärjestelmän osana. Mannheimin käsitys sukupolvista (ks. myös Pilcher 1994; Virtanen 2001) rakentuu biologisen ja sosiaalisen vuorovaikutukselle. Yhteiskunnallisen sukupolven muodostavat kaikki tietynä aikana syntyneet ihmiset, joita yhdistää yhteinen *avainkokemus* sekä tietoisuus oman ikäryhmänsä erityisyydestä ja siihen liittyvä yhteenkuuluvaisuuden tunne samaan sukupolveen kuuluvien yksilöiden kesken. Erotuksina perhesukupolvista, yhteiskunnalliset sukupolvet seuraavat toisiaan epäsäännöllisin väliajoin, mitä nopeampaa on yhteiskunnan muutos, sitä tiheämmin uusia sukupolvia muodostuu. Nuorisolla on erityinen asema Mannheimin teoriassa: avainkokemus vaikuttaa voimakkaimmin identiteetin muotoutumisen kannalta ns. herkässä iässä, noin 17-vuotiaana.

Kokemuksellisen sukupolven idean lisäksi Mannheimin teoriassa on tärkeä merkitys aktualisoituneen sukupolven ja fraktioiden käsitteillä. Ensin mainitulla Mannheim viittaa eräänlaiseen sukupolven etujoukkoon (ks. Virtanen 2001), jonka kohdalla yhteisesti jaettu avainkokemus ja sen tuottama sukupolvitietoisuus johtaa poliittiseen mobilisoitumiseen, joka manifestoituu sukupolviperusteisten poliittisten tai sosiaalisten liikkeiden syntyinä. Fraktion käsitteen avulla Mannheim tuo esille sen, miten sukupolvien aktualisoituminen toisaalta yhdistää, mutta toisaalta erottaa sukupolvea. Yhteinen avainkokemus tulkitaan eri tavoin erilaisista yhteiskunnallisista positioista käsin; eri tulkinnat puolestaan johdavat kilpailevien poliittisten tai sosiaalisten liikkeiden syntyyn.

Mannheimin teoria on inspiroinut myöhempiä tutkijoita ja herättänyt toisaalta kriittistä keskustelua mm. siitä, missä määrin sukupolven pieni vähemmistö (aktualisoitunut sukupolvi) tosiasiassa edustaa koko sukupolvea, miksi avainkokemus rajataan

nuoruusvuosiin sekä missä määrin Mannheimin teoria toimii enää nuorempien ikäluokkien kohdalla, jotka ovat varttuneet yksilöllistyvässä, globalisoituneessa maailmassa. (Esim. Purhonen 2007; Hoikkala & Paju 2008.) Toisaalta on argumentoitu sen puolesta, että nimenomaan viime vuosikymmenten yhteiskunnalliset muutokset ovat luoneet kasvualustan sukupolvelle, jonka yhteinen kokemus liittyy itse nuoruuden muutokselle ja ns. ”uuden aikuisuuden” muotoutumiselle. Tällä on viitattu erityisesti 1970-luvulla ja sen jälkeen syntyneisiin, joiden siirtymät nuoruudesta aikuisuuteen ja siirtymiä kehystävät institutionaaliset ja kulttuuriset mahdollisuudet ja reunaehdot näyttävät hyvin erilaisina aikaisempiin sukupolviin verrattuna. (Wyn & Woodman 2006.)

Suomessa kokemuksellisen sukupolven ideaa on hyödynnetty viime vuosina ahkerasti, vaikka teorian kaikki kolme tasoa ovatkin olleet harvemmin käytössä (ks. kuitenkin Tuominen 1991; Virtanen 2001). Tyypillisempää on ollut kokemuksellisen sukupolven idean hyödyntäminen tutkittaessa jotakin spesifiä elämänavuutta kuten koulutusta (Kauppila 2002) tai liikuntaa (Zacheus 2008). Erityisen haasteelliseksi on osoittautunut sukupolvien välisten rajojen määrittäminen. Kun vielä ennen sotia syntyneet on ollut tutkimuksissa helppo erottaa omaksi kokemukselliseksi sukupolvekseen, on tämä ollut selvästi vaikeampaa nuorempien ikäryhmien kohdalla, mistä syystä myös sukupolvien väliset rajat näyttävät eri tutkimuksissa erilaisina (Roos 1987; Hoikkala & Paju 2002; Kauppila 2002; Wass & Torsti 2011).

Aiheemme kannalta mielenkiintoinen jaottelu löytyy Järvensivun, Nikkasen ja Syrjän (2014) toimittamasta teoksesta, jonka keskiössä on työelämän sukupolvet ja niille ominaiset muutoksissa pärjäämisen strategiat. Tutkimuksessa erotellaan viisi vielä työelämässä olevaa sukupolvea, joskin vanhimman sukupolven,

'suurten ikäluokkien' (s. 1945–1954) edustajista jo valtaosa on eläkkeellä, ja 'öljykriisin sukupolvin' (s. 1955–1964) on jo työuransa loppupuolella. Suhteessa työelämän nopeaan muutokseen kiinnostavin ero löytyy 'hyvinvoinnin sukupolven' (s.1965–1972) ja sitä nuorempien, 'lomasukupolven' (s.1973–1979) ja 'Y-sukupolven' (s.1980–1990) välillä. Hyvinvoinnin sukupolvelle on Järvensivun ym. (2014) mukaan ominaista työelämään liittyvien kokemusten kahtiajakoisuus: sukupolven edustajat ovat sosiaalistuneet "vanhaan työelämään" ennen 1990-luvun lamaa, mutta kokeneet sittemmin työelämän nopean muutoksen. Heille on tunnusomaista voimakas kritiikki jatkuvia muutoksia kohtaan sekä vaikeudet sopeutua "uuteen" työelämään. Nuorempiin sukupolviin kuuluvilla on sitä vastoin ominaista luonteva suhtautuminen uusiin joustaviin työmarkkinoihin, sillä heillä ei ole muusta kokemuksta. Heillä on myös vanhempia sukupolvia keskimäärin parempi kyky sietää muutoksia ja keskeytyksiä.

Yhteiskunnalliset muutokset muokkaavat osaltaan yksilöiden identiteettejä. Yliopistotyön arjessa, kuten muillakin työpaikoilla kohtaavat eri sukupolvet ja siten erilaiset muutoksiin sopeutumisen ja muutoksissa pärjäämisen strategiat. Tässä katsannossa yliopisto yhteisönä rakentuu eri sukupolvien ja erilaisen akateemisen identiteetin omaavien yksilöiden välisen toiminnan ja neuvottelujen seurauksena.

## **Yhteiskunnan ja identiteetin muutos**

Identiteetin rakentumisessa on kysymys elämänmittaisesta oppimisprosessista, jonka yhteydessä yksilö muodostaa käsityksen itsestään, omasta historiastaan, mahdollisuuksistaan ja suhteestaan yksilön ulkopuoliseen maailmaan. Vaikka identiteetin käsite ym-

märretään eri tieteenaloilla eri tavoin, yhdistää eri tieteenalojen näkemyksiä käsitys identiteetin muodostumisen prosessinomaisuudesta ja elämänmittaisuudesta (Stokes, Aaltonen & Coffey 2015; Beijaard, Meijer & Verloop 2004). Identiteetti muodostuu socialisaation kuluessa yksilötietoisuuden ja sosiaalisen ympäristön – identiteetin muotoutumista tukevien oppimisympäristöjen – välisessä vuorovaikutuksessa. Erilaiset yhteiskunnalliset ja historialliset olosuhteet mahdollistavat erilaisia oppimiskokemuksia ja ovat siten keskeisesti vaikuttamassa siihen, minkälaiseksi yksilön identiteetti muodostuu. (Vanttaja & Järvinen 2006, 27–28.)

Näin tarkasteltuna eri sukupolvien välisissä kuiluissa on kysymys eri historiallisina aikakausina ja yhteiskunnallisissa olosuhteissa eläneiden yksilöiden erilaisista kokemusmaailmoista ja identiteettien eroista (ks. myös Coté 2000). Esimerkiksi professori Mikko Lehtosen artikkelin alussa esittämä kokemus sukupolvien välisestä kuilusta on ymmärrettävä, kun ottaa huomioon millaisia muutoksia suomalaisessa yhteiskunnassa on tapahtunut viimeisten vuosikymmenten aikana. 1950-luvun puolivälissä syntynyt Lehtonen on elänyt nuoruuttaan ja aikuisiän alkuvaiheita 1970- ja 1980-luvuilla hyvinvointivaltion rakentamisen kaudella, jolloin Suomen elinkeinorakenne muuttui nopeasti maatalousyhteiskunnasta teolliseksi palveluyhteiskunnaksi. Idänkauppa kukoisti ja työllisyystilanne oli hyvä. Tasa-arvon ja sosiaalisen oikeudenmukaisuuden periaatteisiin nojaava koulutusjärjestelmä laajeni ja kattava opintotukijärjestelmä mahdollisti päätoimisen opiskelun yhä useammalle nuorelle. Suomessa elettiin yhtenäiskulttuurissa, jossa muiden kielialueiden ja kulttuurien vaikutteet olivat huomattavasti nykyistä niukemmat. (Jokinen & Saaristo 2002.)

1990-luvun alkupuolella talouden myönteinen kehitys katkesi ja Suomi ajautui historiansa pahimpaan lamaan. Joitakin vuosia



aiemmin tapahtunut rahoitusmarkkinoiden vapauttaminen oli johtanut talouden ylikuumenemiseen ja pankkikriisiin, jonka laskua maksettiin kauan. Samanaikaisesti idänkauppa tyrehtyi Neuvostoliiton romahdettua. Tuhannet yritykset ajautuivat konkurssiin ja työttömien määrä Suomessa nousi hetkessä puoleen miljoonaan. Aiempina vuosikymmeninä avautuneen toivon perspektiivin sijaan tulevaisuus näytti laman pahimmassa vaiheessa synkältä. Ankarimmin työttömyys koetteli vähiten koulutettua väkeä, mutta myös korkeakoulututkinnon suorittaneiden työttömyysaste kohosi ennennäkemättömän korkealle. (Vanttaja 2010.)

Lamasta toipumisen jälkeen vuosikymmenen puolivälissä Suomi liittyi Euroopan unioniin ja muuttui nopealla aikataululla teollisesta palveluyhteiskunnasta jälkiteolliseksi tietoyhteiskunnaksi (Jokinen & Saaristo 2002, 319). Globalisaation nousun, digitalisaation ja mediakulttuurin laajenemisen sekä maahanmuuton lisääntymisen myötä varttuvan sukupolven sosialisatioympäristö ja tarjolla olevien identiteettimallien valikoima tuli 2000-luvulla paljon aiempaa monipuolisemmaksi (Vanttaja & Järvinen 2006). Käytännössä muutos on merkinnyt muun muassa sitä, että Lehtosen sitaatissa mainitut 1990-luvulla syntyneet sukupolvet ovat varttuneet täysin toisenlaisessa kulttuurisessa ympäristössä ja yhteiskunnallisissa olosuhteissa kuin heidän vanhempansa.

## **Yliopistopoliitiikan suunnanmuutos ja akateemisen toimintakulttuurin kriisiytyminen**

Yhteiskunnalliset muutokset ovat heijastuneet myös yliopistomaailmaan. 1960- ja 1970-luvuilla yliopistomaailmassa kuohunnaa aiheutti radikalisoitunut ja äänekäs opiskelijaliike, suurten ikäluokkien aktualisoitunut sukupolvi, joka pyrki ajan hengen mukaisesti

demokratisoimaan yliopiston ja koko yhteiskunnan. Aikakauteen liittyi vahva edistysusko ja koulutusoptimismi, joka näkyi muun muassa uusien korkeakoulujen perustamisena ja hajasijoittamisena eri puolille Suomea. Pienen eliitin yliopistojärjestelmä vaihtui valtiojohtoiseen massayliopistoon. Opiskelijaliikkeen aika oli kuitenkin lyhyt, sillä 1980-luvulle tultaessa se oli jo menettänyt asemansa ja uuden opiskelijasukupolven esiinmarssin myötä yliopisto-opiskelijoiden kiinnostus politiikkaan hiipui. (Kuusisto 2006.) 1980-luvun lopulla yliopistopolitiikassa tapahtui merkittävä käänne, kun siirryttiin New Public Management -johtamiseen, jonka mukaan julkisten organisaatioiden piti olla mitattavasti tehokkaita ja tulostavasti (Lempiäinen 2014). 1990-luvun alun lama vahvisti edelleen NPM-tyyppistä johtamista. Tutkintomäärästä, opintopisteistä ja kilpailutetusta tutkimusrahoituksesta tuli yliopistojen budjettien perusta ja menestyksen mittari. Tulostavuuksessa yliopistossa työskenteleviltä tutkijoilta alettiin edellyttää entistä enemmän yrittäjähenkisyyttä ja kansainvälistä verkostoitumista sekä englanninkielellä julkaisemista. (Vanttaja 2010.)

Uuden markkinahenkisen yliopistopolitiikan perusteet sinetöitiin viimeistään vuonna 2010 voimaan astuneessa yliopistolaisessa. 1990-luvun alussa syntyneet nuoret, jotka aloittivat yliopisto-opiskelunsa parikymppisinä 2010-luvun alussa, astuivat muutosten pyörteissä olevaan yliopistomaailmaan. Y-sukupolven kolkutellesa ensi kertaa yliopiston ovea, humboldtilainen sivistyksen ihanne oli saanut antaa tilaa uusille aatteille Suomessakin. Tieteelliseen tietoon perustuvan itsensä sivistämisen tilalle korkeakoulupolitiikan iskusanoina olivat tulleet kansainvälinen kilpailu, tehokkuus, tuloksellisuus ja huipputulosten tuottaminen. Opiskelutahtia haluttiin nopeuttaa ja opetuksen laatua kehittää. Tutkijoiden tuli julkaista entistä enemmän ja tehdä kansainvälisesti huipputasoisia tutkimuksia. Rahoitusta patistettiin hakemaan kiivaasti yritysmaa-

ilmasta ja elinkeinoelämän vaikutusvaltaa yliopistollisessa päätöksenteossa lisättiin. Kasvavien vaatimusten paineessa työskentelevä yliopistoväki joutui yhä tiukemman valvonnan ja arvioinnin kohteeksi. Yliopistojen rahoitusta supistettiin ja moni yliopistossa työtään tekevä koki epävarmuutta työn jatkumisesta. Silti poliitikkojen juhlapuheissa yliopistojen autonomian väitettiin lisääntyneen. (Vanttaja 2010; Vanttaja & Jauhiainen 2009.)

Murros on koskettanut myös opiskelijoita. Opintoaikoja on pyritty lyhentämään muun muassa asettamalla rajoituksia opintotuen saannille, laatimalla opiskelijoille henkilökohtaisia opetussuunnitelmia ja suunnittelemalla kurssitarjontaa tarkemmin, mikä on johtanut yliopisto-opiskelun koulumaistumiseen. Myös koulutuksen markkinointia toteutetaan aiempaa enemmän. Yliopistot järjestävät abitilaisuuksia ja messuja sekä julkaisevat markkinointiesitteitä. Yritysmailman käytäntöjä mukaillen opiskelijat mielletään nykyisin asiakkaisiksi, joille yliopistot pyrkivät tarjoamaan palvelujaan. Opiskelijatkin näyttävät omaksuneen asiakkaan roolin, sillä heidän on havaittu hakevan entistä enemmän ohjausta ja pyytävän erityisjärjestelyjä opinnoissaan. Individualistisen identiteettikoodiston omaksuneet opiskelijat tuntuvat haluavan yliopiston sopeutuvan heidän elämäänsä, eikä päinvastoin. Informaation jatkuvaan ja nopeaan välitykseen perustuvan mediakulttuurin ympäröimänä varttuneille nuorille esimerkiksi perinteiset opetusmenetelmät ja oppimismuodot voivat tuntua auttamattomasti vanhanaikaisilta. Kuten eräs vanhemman polven professori on kärjistäen todennut, 2000-luvun opiskelijoille ei enää kelpaa liitutaulu tai piirtoheitin, vaan asiat pitää loihkia animaatioina valkokankaalle. Hänen mukaansa harvat opiskelijat haluavat edes kuulla teorioista yhtään mitään, vaikka ne ovat yliopiston ja usein professorinkin vahvuus. Tieto on sen sijaan tarjottava valmiiksi sovellettuna ja mieluummin liikkuvina värikuvina. (Laitinen 2007.)

Sukupolvien kuiluun liittyy myös se, että yliopisto-opettajien auktoriteetti saatetaan kyseenalaistaa aiempaa helpommin. Julkisessa keskustelussa yliopistoväki on tuonut esiin sen, että opiskelijoiden vastuu omista oppimistuloksista näyttää heikentyneen. Jos laitoksesta valmistutaan ja työllistytään tavanomaista huonommin, nähdään vika henkilökunnassa. Jos väitöskirjasta annetaan keskimääräistä heikompi arvosana, etsitään helposti vikaa ohjauksesta. Laadun varmistamiseksi opiskelijoille on alettu tarjota yhä enemmän henkilökohtaisia opetussuunnitelmia, opintoneuvontaa ja psykologipalveluja. Hylätty opintosuoritus ei silti välttämättä viritä opiskelijassa itsekriittistä pohdiskelua siitä, mitä itse voisi jatkossa tehdä paremmin, vaan tentaattorille lähetetyn tiedustelun, jossa kysytään mikä kokeen tarkastuksessa on vialla. (Elo & Rapeli 2007.)

Yliopistojen opetustehtävissä toimivat iäkkäämmät ihmiset ovat ehkä tottuneet hitaampaan tiedon välitykseen ja käsittelyyn, jossa asiantuntijuutta rakennetaan syvällisen asiaan perehtymisen ja kirjallisuuden lukemisen kautta. Vaikka akateemisen identiteetin muotoutumiseen vaikuttavat yksilön persoonallisuuteen liittyvät tekijät ja spesifit, tieteenaloihin, oppiaineisiin ja laitoksiin liittyvät kulttuurit, on identiteetin muodostumisen taustalla myös yliopiston ”suureen kertomukseen” liittyvä käsitys akateemisuudesta. Kertomuksen ”humboldtilaisessa versiossa” akateemisuus rakentuu opetuksen ja tutkimuksen välisestä yhteydestä, mikä kuitenkin todentuu eri konteksteissa ja siten eri yksilöiden kohdalla eri tavoin. Akateemiseen vapauteen on perinteisesti kuulunut oikeus päättää omasta ajankäytöstään ja priorisoida erilaisia tehtäviä (Altbach 2001). Tämän päivän suomalaisessa yliopistossa akateemista vapautta ei kuitenkaan ole enää siinä määrin eikä samassa merkityksessä kuin aiemmin. Tutkimuksen ja opetuksen arviointi- ja laadunvarmistusjärjestelmillä säädellään en-

tistä enemmän työtä, ajankäyttöä ja luodaan akateemisen työn normistoa. (Vanttaja & Jauhiainen 2009.) Tutkimuksen merkitys on urakehityksen ja palkitsemisjärjestelmien kannalta tärkeämpää kuin opetus, mutta samalla opetus vie yhä enemmän aikaa. Mahdollisessa tilanteessa, jossa sekä arviointi- että palkkiojärjestelmät rakentuvat tutkimussuoritteiden varaan, on seurauksena henkilökunnan rankkaaminen tutkimuksellisesti aktiivisiin ja ei-aktiivisiin. Jos tulee luokitetuksi jälkimmäiseen ryhmään, on seurauksena lisää opetusta, mikä takaa pysymisen luokitusten häntäpäässä jatkossakin.

Yliopistoväen suhtautumista 2010-luvulla tapahtuneisiin yliopistopolitiikan muutoksiin selvittäneen tutkimuksen mukaan henkilökunnasta suurin osa on erityisen huolissaan yliopistojen autonomian kaventumisesta, managerialistisen eliitin aseman voimistumisesta, ajanpuutteesta, eri työntekijäryhmien välisestä polarisaatiosta, epäoikeudenmukaisesta resurssien jaosta, yhteistyötä ehkäisevästä ja lisääntyvästä kilpailusta sekä oman tieteenalansa tulevaisuudesta (Rinne, Jauhiainen, Simola, Lehto, Jauhiainen & Laiho, 2012). Yhdenmukaistavien arviointikäytäntöjen ja rankinglistojen sekä muiden rakenteellisten tekijöiden paineessa yksilön persoonallisen akateemisen identiteetin rakentamiselle näyttää jäävän entistä vähemmän mahdollisuuksia. Yleisestä huolesta huolimatta yksilötasolla muutos kuitenkin koetaan aina vähän eri tavoin samankin henkilöstöryhmän keskuudessa. Yliopistoväkeä ei näin ollen ole syytä tarkastella yhtenäisenä joukkona ihmisiä, joilla on yhdenmukaiset arvot, tavoitteet ja intressit.

Vaikka akateeminen identiteetti on yksilöllisesti vaihteleva ja jatkuvasti muuttuva ominaisuus, voidaan siitä huolimatta yliopistotyötä tekeviä ihmisiä havainnoimalla tunnistaa myös akateemiselta identiteetiltään samankaltaisia ryhmiä (Quigley 2011). Osa

tutkimus- ja opetushenkilöstöön kuuluvista on omaksunut statushakuisen ”uuden markkinayliopiston” ajattelumallin täydellisesti, samaan aikaan kun toiset yrittävät ammattiylipeytensä säilyttääkseen tehdä vastarintaa ja pitäytyä ”vanhan sivistysyliopiston” toimintatavoissa. Toisinaan yliopistossa törmää myös läpikulkumatkalla oleviin ihmisiin, jotka ovat jo aktiivisesti hakeutumassa muihin töihin. He eivät edes harkitse jäävänsä yliopistoon pidemmäksi aikaa, koska ovat tietoisia monista yliopistouraan liittyvistä ongelmista, kuten kilpailun raadollisuudesta, heikoista uranäkymistä ja pätkätöiden tuomasta epävarmuudesta.

Eri sukupolviin kuuluvien yliopistotyöntekijöiden suhtautumisesta muutokseen ei ole toistaiseksi tehty kaiken kattavaa tutkimusta Suomessa. Heikot signaalit kuitenkin tukevat Järvensivun ym. (2014) tulkintaa muutokseen kriittisemmin suhtautuvasta ja toisaalta muutoksen uhkana kokevasta ’hyvinvoinnin sukupolvesta’ ja nuoremmista sukupolvista, joiden kritiikki ei kohdistu sinänsä muutokseen, vaan he kokevat henkilökohtaista pettymystä ’koulutuksen lupauksen’ täyttymättömyydestä omalla kohdallaan. Yliopistojen nuorempi väki on varttunut individualistisen eetoksen ympäröimänä, tutkintojen inflaation edetessä kovaa vauhtia, ja heille tärkeää on työn yksilöllinen merkitys. Järvensivun ym. (2014) mukaan 1970-luvun puolivälin jälkeen syntyneille on tunnusomaista yhteiskunnallisen kahtiajaon tiedostaminen ja samanaikainen huoli omasta pärjäämisestä työelämän murroksessa. Suurille ikäluokille tunnusomaista kollektiivista eetosta ja sukupolven yhteisen edun ajamista ei ole enää havaittavissa nuorempien sukupolvien pärjäämisstrategioita analysoitaessa. Miksi sitoutua työnantajaan, joka ei millään tavalla sitoudu meihin, on oikeutettu kysymys, jonka kuulee nuorimpiin sukupolviin kuuluvien yliopistotyöntekijöiden yhä useammin esittävän.

## Akateemiset identiteetit tämän päivän yliopistossa

Yliopistopolitiikassa ja laajemmin yhteiskunnassa tapahtuvat muutokset vaikuttavat siihen, millaisia tutkijarooleja tämän päivän yliopistossa on mahdollista rakentaa ja millaista akateemista identiteettiä nykyinen koulutus- ja tiedepolitiikka tukee. Akateemisten identiteettien yhteydestä sukupolviin ei vielä toistaiseksi ole tutkimusnäyttöä ja seuraava jaottelummekin perustuu ideaalityyppi-metodin varaan. Tyypittelyn taustalla on kirjoittajien pitkäaikainen perehtyneisyys korkeakoulupoliittiseen tutkimukseen sekä tutkijan työnkuvaan liittyvään julkiseen keskusteluun. Pysyvämmiin yliopistossa työskentelevien tutkijoiden voi ajatella jakautuvan neljään akateemiselta identiteetiltään erilaiseen ryhmään, jotka poikkeavat toisistaan sen perusteella, miten tutkimukselle omistautuneita ja statushakuksia he ovat (kuvio 1). Näin laaditun, empiiristä todellisuutta tarkoituksellisesti yksinkertaistavan nelikentän yhtenä ryhmänä ovat *idealistiset kutsumustutkijat*, jotka ovat uteliaita ja tiedonjanoisia totuuden etsijöitä. He eivät laske työtunteja, koska heille tutkimuksen tekeminen on sisäisesti palkitseva elämäntapa. Idealistit eivät ole kiinnostuneita akateemisista muodollisuuksista ja rituaaleista, eivätkä he aseta etusijalle liioin meritoitumista ja statusaseman saavuttamista. He suhtautuvat kriittisesti perusteettomiin muutoksiin ja heidän on vaikea motivoitua tutkimushankkeisiin, joissa tieteellinen kunnianhimo jää alistaiseksi muille tavoitteille kuten oman henkilöbrändin rakentamiselle.

Idealistien ohella vahvasti tutkimukselle omistautunutta joukkoa ovat itsevarmat ja omasta osaamisestaan vakuuttuneet *kaikkitie-tävät tositutkijat*. He pyrkivät itsepintaisesti viemään eteenpäin omaa tutkimuksellista linjaansa ja vakuuttamaan toisetkin sen erinomaisuudesta. Kolmas ideaalityyppinen ryhmä koostuu *vir-*

*kamiestutkijoista*, jolle tutkimuksen tekeminen on samanlaista palkkatyötä kuin mikä tahansa muukin työ. Tutkimuksen tilaajaa tai rahoittajaa palvelevat virkamiestutkijat noudattavat tarkkaan työaikoja eivätkä pohdi tutkittavia asioita vapaa-aikanaan. He eivät välttämättä ole edes kovin kiinnostuneita tutkimistaan aiheista, mutta hallitsevat tutkimusmenetelmät ja tekevät kelvollista työtä. Sulavimmin ”uuden yliopiston” kulttuurissa ja käytävillä liikkuvat *statushakuiset meriittitutkijat*, jolle tärkeintä on vakuuttava ansioluettelo. Meriittitutkijat valitsevat tutkimuskohteensa ja näkökulmansa kulloistenkin akateemisten muotivirtausten perusteella. Heitä ei motivoi niinkään tieteellinen uteliaisuus, vaan pikemminkin oman urakehityksen edistäminen sekä korkean virka-aseman ja siihen liittyvän statuksen saavuttaminen.

Edellä kuvailtu tutkijoiden tyyppittely edustaa weberiläisittäin ymmärrettyä empiirisesti mahdollista maailmaa, kärjistettyä todellisuutta, johon nykytilannetta voidaan verrata. Ideaalityyppien olemassaolon ja yleisyyden testaaminen on empiirisen tutkimuksen kysymys. Vaikka edellä esitettyä jaottelua ei voi suoraan tulkita sukupolvinäkökulmasta, voi sen avulla pohtia, miten yksilöt rakentavat suhdettaan muuttuvaan toimintaympäristöön – ja samalla työstävät omaa akateemista identiteettiään. 2010-luvun tiedepolitiikka näyttää luovan edellytyksiä ja identiteetin rakennuspuita etenkin statushakuisten meriittitutkijoiden määrän kasvulle. Uteliaisuudesta kumpuavaan tiedonjanoon perustuvan tutkimusorientaation tilalle on tullut rahoituksenhaisteluun ja trendien seuraamiseen perustava hanketehtäily. Kilpailussa pärjäävät ne, jotka myötäilevät tutkimusrahoittajien näkemyksiä siitä, mikä on tarpeellista tutkimusta. Oman nurkkansa onnistuvat ehkä valtaamaan muutamat itsetietoiset tositutkijat, jotka kykenevät verkostoitumaan kaltaisensa kanssa ja luomaan kontakteja rahoittajiin. Myös virkamiestutkijoille löytyy oma paikkansa, koska aina



<b>Tutkimukselle omistautunut</b>	
<p style="text-align: center;"><b><u>Kaikkietävä tositutkija</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- itsevarma ja omasta osaamisestaan vakuuttunut ”älykkö”, joka vie itsepintaisesti eteenpäin linjaansa</li> <li>- kilpailuhenkinen akateemisen arvostuksen janoaja</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><b><u>Idealistinen kutsumustutkija</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- tiedonjanoinen totuuden etsijä, joka ei laske työtunteja ja jolle tutkimus on palkitseva elämäntapa</li> <li>- ei ole kiinnostunut akateemisista muodollisuuksista ja rituaaleista</li> </ul>
<b>Statushakuinen</b>	<b>Ei statushakuinen</b>
<p style="text-align: center;"><b><u>Meriittitutkija</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- akateemisten muotivirtausten mukaan tutkimuskohteensa ja näkökulmansa valitseva uraihminen</li> <li>- tutkimustyötä ei motivoi tieteellinen uteliaisuus vaan uran edistäminen ja korkean virka-aseman saavuttaminen</li> <li>- akateemisten muodollisuuksien puolustaja</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><b><u>Virkamiestutkija</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- tarkkaan työaikoja noudattava ja tilaustutkimuksia tekevä palkkatyöläinen</li> <li>- ei välttämättä kovin kiinnostunut tutkimistaan aiheista, mutta hallitsee tutkimusmenetelmät ja raportoinnit</li> </ul>
<b>Ei tutkimukselle omistautunut</b>	

KUVIO 1. Tutkijoiden ideaalityypit.

tarvitaan ihmisiä, jotka hallitsevat tutkimusmenetelmät ja kykenevät lyhytkestoisten tutkimushankkeiden maailmassa suoriutumaan tehtävistään nopeasti.

Idealistisen kutsumustutkijan identiteetti näyttäisi sen sijaan olevan väistyvä tyyppi, jota tämän päivän yliopistossa edustaa enää harvalukuinen vanhemman sukupolven tutkijajoukko. Tämä ei

tarkoita sitä, etteikö nuorten tutkijoiden keskuudessa olisi lainkaan halua paneutua syvemmin erilaisten tutkimuskysymysten selvittelyyn, vaan kyse on pikemminkin siitä, ettei nykyiseen tiedepolitiikkaan sidottu yliopistolaitos tarjoa siihen riittävästi mahdollisuuksia. Yliopiston yhtenä päätehtävänä on kehittää kriittistä ajattelua eli kykyä kyseenalaistaa vallitsevia totuuksia ja tarkastella ilmiöitä uudenlaisista näkökulmista. Kriittisen ajattelun kehittyminen ja uusien näkökulmien löytäminen tapahtuu kuitenkin hitaasti ja sen kaltaiseen perusteellisuuteen ja syvällisyyteen nykyinen tutkimusrahoitus- ja henkilöstöpolitiikka ei kannusta. Kilpailun, tehokkuuden ja jatkuvan suoritusten mittaamisen vaarana on se, että resursseja aletaan tosiasiaassa haaskata suppean akateemisen eliitin etujen mukaiseen puuhasteluun. Yhteiskunnallisesti tärkeiden kysymysten ja ongelmien ratkominen on samalla vaarassa jäädä kokonaan harvalukuisten kutsumus-tutkijoiden tehtäväksi, jota he voivat harrastaa enää lähinnä vapaa-aikanaan. Näin tarkasteltuna yliopiston tulevaisuus näyttää synkältä. Lohtuna on se, että voimme olla myös väärässä.

## Lähteet

- Altbach, P. G. 2001. Academic freedom: International realities and challenges. *Higher Education* 41 (1–2), 205–219.
- Beijaard, D. & Meijer, P.C. & Verloop, N. 2004. Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education* 20 (2), 107–128.
- Coté, J.E. 2000. Sociological perspectives on identity formation: the culture – identity link and identity capital. Teoksessa: S.J. Ball (toim.) *Sociology of education. Major themes vol. I. Theories and methods*. London & New York: Routledge & Falmer, 185–199.
- Elo, K. & Rapeli, L. 2007. Yliopiston tappiot pitäisi hyväksyä. *Helsingin Sanomat* 1.4.2007.
- HS 2015. Ajankohtaisen kakkosen kohtalo puhuttaa – yhtenäiskulttuuri katosi jo aikoja sitten. *Helsingin Sanomat*. 18.2.2015.
- Hoikkala, T. & Paju, P. 2002. Sukupolvitutkimus ja nuorisopolitiikka. Teoksessa: H. Silvennoinen (toim.) *Nuorisopolitiikka Suomessa 1960-luvulta 2000-luvulle*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, 14–31.

- Hoikkala, T. & Paju, P. 2008. Entä nuoremmat sukupolvet? Sukupolvitutkimus ja nuorisopolitiikka. Teoksessa: S. Purhonen, T. Hoikkala & J.P. Roos (toim.) *Kenen sukupolveen kuulut? Suurten ikäluokkien tarina*. Helsinki: Gaudeamus, 270–294.
- Jokinen, K. & Saaristo, K. 2002. *Suomalainen yhteiskunta*. Juva: WSOY.
- Järvensivu, S., Nikkanen, R. & Syrjä, S. 2014. (toim.) *Työelämän sukupolvet ja muutoksissa pärjäämisen strategiat*. Tampere: Tampere University Press.
- Kauppila, J. 2002. Sukupolvet, koulutus ja oppiminen: tulkintoja koulutuksen merkityksestä elämänkulun rakentajana. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Kuusisto, A. 2006. Paljon melua tyhjästä? Tulkintoja 1970-luvun opiskelijaliikkeestä. *Tieteessä tapahtuu* 24 (4), 32–37.
- Laitinen, E.K. 2007. Riittämättömyys on yliopiston palkka. *Acatiimi* 2007/4.
- Lempiäinen, K. 2014. Akateeminen työ, toimijuus ja sukupuoli. Teoksessa K. Lempiäinen & T. Silvasti (toim.) *Eriarvoisuuden rakenteet*. Haurastuvat työmarkkinat Suomessa. Tampere: Vastapaino, 159–183.
- Mannheim, K. 1952. The problem of generations. Teoksessa: P. Kecskemeti (toim.), *Essays on the sociology of knowledge*. London: Routledge & Kegan Paul, 276–320.
- Pilcher, J. 1994. Mannheim's sociology of generations: an undervalued legacy. *British Journal of Sociology* 45 (3), 481–495.
- Purhonen, S. 2007. Sukupolvien ongelma. Tutkielmia sukupolven käsitteestä, sukupolvitietoisuudesta ja suurista ikäluokista. Helsingin yliopisto: Sosiologian laitoksen tutkimuksia nro 251.
- Quigley, S.A. 2011. Academic Identity: A modern perspective. *Educate~ The Journal of Doctoral Research in Education* 11 (1), 20–30.
- Rinne, R., Jauhiainen, A., Simola, H., Lehto, R., Jauhiainen, A. & Laiho, A. 2012. *Valta, uusi yliopistopolitiikka ja yliopistotyö Suomessa: Managerialistinen hallintapolitiikka yliopistolaisten kokemana*. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 58.
- Roos, J.P. 1987. *Suomalainen elämä*. Tutkimus tavallisten suomalaisten elämäkerroista. Hämeenlinna: SKS.
- Stokes, H., Aaltonen, S. & Coffey, J. 2015. Young people, identity, class, and the family. Teoksessa: J. Wyn & H. Cahill (toim.) *Handbook of children and youth studies*. Singapore: Springer, 259–278.
- Tuominen, R. 1991. ”Me kaikki ollaan sotilaitten lapsia”. Sukupolvihegemonian kriisi 1960-luvun suomalaisessa kulttuurissa. Helsinki: Otava.
- Vanttaja, M. 2010. Yliopiston villit vuodet. Suomalaisen yliopistolaitoksen muutoksia ja uudistuksia 1990-luvulta 2000-luvun alkuun. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisu A: 210.
- Vanttaja, M. & Jauhiainen, A. 2009. Jäähvyäiset autonomialle? *Tiedepolitiikka* 34 (2), 7–14.
- Vanttaja, M. & Järvinen, T. 2006. Oppiminen ja identiteetti muuttuvassa yhteiskunnassa. Teoksessa: J. Mäkinen, E. Olkinuora, R. Rinne & A. Suikkanen (toim.) *Elinkautisesta työstä elinikäiseen oppimiseen*. Jyväskylä: PS-kustannus, 27–42.

- Virtanen, M. 2001. Fennomanian perilliset. Poliittiset traditiot ja sukupolvien dynamiikka. Helsinki: SKS.
- Wass, H. & Torsti, P. 2011. Limittyvät sukupolvet ja jaetut näkemykset: suomalaiset yhteiskunnalliset sukupolvet ja sukupolvittaiset erot poliittisessa käyttäytymisessä. *Politiikka* 53(3), 167–184.
- Weber, M. 1978a. The nature of social action. Teoksessa: W.G. Runciman (toim.) Weber. Selections in translation. Cambridge: Cambridge University Press, 7–32.
- Weber, M. 1978b. Economy and society. An outline of interpretive sociology. Vol I. Berkeley, Los Angeles & London: University of California Press.
- Wyn, J. & Woodman, D. 2006. Generation, youth and social change in Australia. *Journal of Youth Studies* 9 (5), 495–514.
- Zacheus, T. 2008. Luonnonmukaisesta arkiliikunnasta liikunnan eriytymiseen. Suomalaiset liikuntasukupolvet ja liikuntakulttuurin muutos. Turun yliopiston julkaisusarja C: 268.

# Kilpailukykyä, kartellia ja kynttilän tuunausta – Puhetta tieteellisten artikkeleiden arvioimisesta

## Johdanto

Moni asia on yliopistotyössä muuttunut vuosisatojen ja -kymmenten kuluessa sekä erityisesti uuden yliopistolain aikana, eivätkä tässä mylläkässä ole jääneet vähälle tieteellisen raportoinninkaan tuiverrukset. Alan klassinen slogan ”Publish or perish” ei liene ollut enemmän totta koskaan ennen siten kuin nyt. Julkaisemista harjoitetaan, kritisoidaan, pelätään, lisätään, tilastoidaan, vaaditaan, rahoitetaan ja arvotetaan tauotta. Julkaisuja myös plagioidaan, sepitetään, duplikoidaan, varastetaan ja ostetaan.

Kirjoittamispaineiden myötä julkaisukanavien tarjonta on kasvanut. Esimerkiksi kotimainen Julkaisufoorumi (2018) antaa tulokseksi 22 698 lehteä tai sarjaa, kun tekee yhteishaun kaikilta OKM:n tieteenaloilta Jufo-tasoilla 1–3. ”Directory of Open Access Journals” -hakemisto (DOAJ 2018) ilmoittaa etusivullaan, että sen valikoimista löytyy 12 141 lehteä ja 3 362 981 artikkelia 128 maasta. Muutaman vuoden takaisen Wellcome Trust -raportin (2015) mukaan maailmassa oli 28 000 lehteä, joissa julkaistiin vuosittain kaksi miljoonaa artikkelia, ja määrät lisääntyvät vuosittain 3–3.5 %.

Jos tutkijalla on siis jotain sanottavaa, hänellä on liki loputtomasti mahdollisuuksia saada äänensä kuuluville. Käsikirjoitusvirrat ovat jo johtaneet yhdenlaiseen umpioon: ”The Review of Higher Education” (jufo 2) joutui kesällä 2018 ilmoittamaan, ettei se ota toistaiseksi vastaan uusia käsikirjoituksia saadakseen purettua kertyneen tekstijonon (Author guidelines 2018).

Kun potentiaalisten *julkaisualustojen valikoima* on suuri, niiden laatu vääjäämättä vaihtelee. Tieteellinen yhteisö ja sen liepeillä toimivat tahot ovat kehittäneet erilaisia tapoja erotella hyviä ja huonoja julkaisuja esimerkiksi viittausindekseihin ja kustantajaluokitukseen. Enää ei riitä, että saa julkaistua jotain jossakin, vaan tulee tavoitella niin sanottuja laatulehtiä. Myös *jokaisessa lehdessä* pitää perustellusti erotella hyvät käsikirjoitukset huonoista. Valitsein on ollut kaksoissokkoarviointi, jossa kirjoittajat ja arvioijat eivät tiedä toistensa henkilöllisyyttä.

Järjestelmä on osoittautunut tehottomaksi esimerkiksi vilpin estämisessä. Jo julkaistujen artikkeleiden poisvetäminen on vuosikymmenessä kymmenkertaistunut, ja tiedemaailma tuntee esimerkiksi 172 väärennettyä paperia julkaisseen japanilaistutkijan (Laboratory News 2013). Koemielessä käsikirjoituksiin upotetuista selvistä metodivirheistä suurin osa jää refereiltä huomaamatta (Resnik 2011). Vertaisarvioinnissa hyviä käsikirjoituksia hylätään ja huonoja hyväksytään; etenkin huonojen julkaiseminen on epäonnistuneen arvioijavalinnan riski (D’Andrea & O’Dwyer 2017). Käsikirjoitusmäärien lisääntyminen on hidastanut arviointiprosesseja, ja etenkin nuorempi tutkijasukupolvi on alkanut turvautua nopeisiin some- tai open access -tyyppisiin julkaisukanaviin.

Silti usko vertaisarviointiin on luja. Esimerkiksi maailmanlaajuisen kartoituksen (Sense about Science 2009, 8) vastanneista kir-

joittajista (n = 4037) peräti 84 % uskoi, että tieteellinen kirjoittaminen olisi täysin valvomatonta ilman vertaisarviointia. Hieman tuoreemmassa kartoituksessa (Taylor & Francis 2015, 7) 55 % vastaajista (n = 7438) katsoi vertaisarvioinnin parantaneen käsikirjoitusta ja kaksoissokkoarvioinnin (double blind review) olevan selvästi parhain (ka = 8.6 asteikolla 1–10) arviointimuoto. Toisaalta edellä mainitussa vuoden 2009 aineistossa vain 32 % katsoi vertaisarvioinnin parhaaksi saatavilla olevaksi järjestelmäksi.

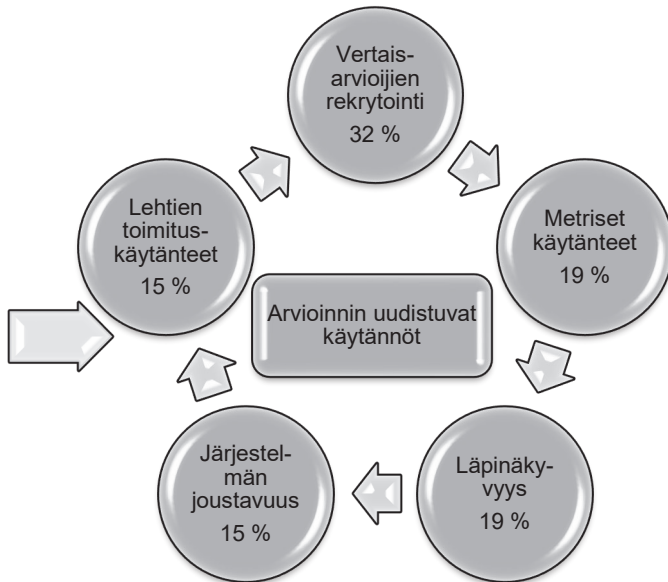
Tartun edellä olevaan kappaleeseen kirjaamiini virkkeisiin ja kysyn tässä artikkelissa, *onko henkilökohtaiseen asiantuntemukseen perustuva sokkovertaisarviointi viittausindeksien, foorumiluokitusten sekä avoimen julkaisemisen ja arvioinnin rinnalla vielä toimiva järjestelmä valikoida parhaita tieteellisiä käsikirjoituksia julkaistaviksi.*

Käytän pohdinnoissani ensisijaisesti alan kansainvälisiä artikkelelijulkaisuja mutta myös omaa tutkimusaineistoani siltä osin kuin en ole siitä jo aikaisemmin kirjoittanut (Atjonen 2017, 2018a, 2018b). Lähetin alkuvuodesta 2017 kaikkiin kasvatustieteellisen alan tiedekuntiin e-kyselyn tieteellisten lehtiartikkeleiden vertaisarvioinnista. Lomakkeessa tiedusteltiin sekä strukturoiduin osioin että avoimin kysymyksin, millaista palautetta kirjoittajat olivat saaneet a) viimeisimmästä hyväksytystä artikkelista ja b) viimeisen viiden vuoden aikana kaikista tiedelehtiartikkeistaan. Miten rakentavaa, kehittävää tai ristiriitaista palaute oli ollut, tai miten vaikkapa arviointieettisiä periaatteita oli koettu noudatettun?

Kyselyyn saattoivat vastata vain henkilöt, joilla oli vähintään kolme hyväksyttyä vertaisarvioitua artikkelia. Sain määrällisesti niukahkon (n = 121) mutta laadullisesti monipuolisen aineiston,

jonka päätulokseksi voi kiteyttää, että kokeneet kasvatusalan kirjoittajat olivat – pettymyksistä ja hankaluuksista huolimatta – kokonaisuutena ottaen varsin tyytyväisiä vertaisarviointiin. Päätulos vastaa yleisellä tasolla tuloksia kansainvälisistä kartoituksista, joihin olen tässä artikkelissa eri kohdissa viitannut.

Jäsenän artikkeliani hyödyntäen aineistoa, jonka sain kyselylomakkeeni avoimella kysymyksellä: ”Ajattele tieteellisten artikkeleiden vertaisarviointijärjestelmää kokonaisuutena, sekä kirjoittajien, vertaisarvioijien että lehtien ja niiden kustantajien kanalta. Millaiseksi näet järjestelmän tilan tällä hetkellä? Miten sitä pitäisi kehittää?”. Vaikka kokonaistyytyväisyys oli edellä todetulla tavalla hyvä, tässä kysymyksessä kriittinen ääni voimistui selvästi. Temaattisen sisällönanalyysin pääteemat ovat kuviossa 1.



**KUVIO 1.** Vertaisarviointijärjestelmä ja sen kehittäminen (135 lausunman prosenttijakauma)



Totean seuraavien lukujen alkuun aina ensin aineistojakaumani ja etenen sitten kirjallisuuden avulla lisätarkasteluihin. Esittelen artikkelini loppupuolella tutkimuskirjallisuuden avulla niin sanottua avointa arviointia (open review), johon vain kourallinen vastaajistani viittasi.

## **Vertaisarvioijien rekrytointi kehittämisen kohteena**

Oman tutkimusaineistoni eniten mietitty asia (43 lausumaa = 32 %) oli refereiden rekrytointi. Kasvatustieteellisen alan tutkijat ja opettajat totesivat, että vertaisarviointi kärsii referee-pulasta (15 lausumaa), ilmais- ja talkootyö ei toimi (12), arvioijien tulisi voida meritoitua nykyistä selvemmin työstään (8) ja tarvitaan nykyistä huolellisempaa ja kiireettömämpää asiantuntijatyötä (8).

Käsikirjoitusmäärien lisääntyminen on tuottanut lehdille *vaikeuksia saada hyviä arvioijia*. Foxin ym. (2017) ja Waren (2011) mukaan arvioijapooleissa näytti olevan melko paljon asiantuntijoita, mutta osaavia refereeitä jouduttiin suojelemaan arvioijauupumuksen (reviewer fatigue) välttämiseksi. Arvioijien päätyön lisääntyvät paineet esimerkiksi rahoitushakemuksien teossa ja hallinnollisissa tehtävissä aiheuttavat Foxin ryhmän mukaan suurimman ongelman: referointiin on yhä vaikeampaa löytää riittävästi aikaa. Toisaalta Albertin ryhmän (2016) tutkimassa biologian alan lehdessä ei näkynyt vuosina 2009–2015 merkittävää muutosta, miten arvioijat oli saatu rekrytoitua ja arvioinnit vietyä loppuun.

Joskus kirjoittajilta kysytään ehdokkaita arvioitsijoiksi. Pediatriassa toimittajien valitsemat arvioijat eivät Rivaran ym. (2007)

tutkimuksen mukaan tehneet laadukkaampia arviointeja tai olleet nopeampia, mutta he suosittelivat hylkäämistä useammin kuin kirjoittajien ehdottamat arvioijat. Mooren ym. (2011) mukaan nefrologiassa kirjoittajan nimeämät arvioijat antoivat tilastollisesti merkitsevästi positiivisempia lausuntoja kuin lehden toimittajan ehdottamat arvioijat. Eroa ei selittänyt refereen todennettu tendenssi antaa tiukkoja tai lempeitä lausuntoja. Toimittajien lopulliset hyväksymispäätökset eivät eronneet sen perusteella, oliko käytetty kirjoittajan tai toimittajan ehdottamia lausunnonantajia.

Vertaisarvioinnin alkuperäinen hyveellinen idea on auttaa *tal-kooperaatteella* tutkijoita ja lehtiä hyvien tutkimuksien julkaisemisessa. Maailmanlaajuisten kartoitusten (Taylor & Francis 2015; Sense about science 2009; Ware 2011) mukaan arvioijien motiivit ovat yhä varsin altruistisia. Tärkeimmät innoitteet olivat aktiivinen toimijuus akateemisessa yhteisössä ja parempien tekstien kehittämisestä koituva hyvä mieli. Osa piti referoimista kyseenalaistamattomana osana akateemista työtään. Vain pieni osa laskelmoi saavansa näin paremmin omia artikkeleita hyväksytyksi, joskin Wendler ja Miller (2014) muistuttavat, että arvioijien tulee kokea saavansa *jotain hyötyä* omaan tieteelliseen osaamiseensa.

Arvioijien motivoinnin yhdeksi keinoksi on esitetty *rahapalkki-oita*. Jubb (2016) ennusti siitä kirjoittajamaksuihin vieritettäviä lisäkuluja ja ylimääräisiä jännitteitä arvioijien, päätoimittajien ja kirjoittajien väliseen suhteeseen. Vaikka kansainvälisessä kartoituksessa (Sense about science 2009) 41 % arvioijista ensin toivoi saavansa maksun työstään, heidän osuutensa romahti 2.5 prosenttiin lomakkeen lisäkysymyksessä, jossa maksajaksi ehdotettiin kirjoittajaa.

Toiseksi kannusteeksi on esitetty arviointityöllä *meritoitumista*. Esimerkiksi Uudessa Seelannissa arvioijat saavat CV-merkinnän hyvin tehdystä arvioinnista (ks. Publons-nettisivu). Elsevier-kustantaja pilotoi idean, jossa palautelausunto julkaistiin ScienceDirect-tietokannassa omana artikkelinaan (ml. doi-numero) yhdessä sen hyväksytyin artikkelin kanssa, josta lausunto oli kirjoitettu. Elsevierin ratkaisusta seurasi kysymys, miten huomioidaan käsikirjoituksen hylkäämiseen johtanut lausunto, joka voi olla yhtä perusteltu ja työläs kuin positiivisen julkaisupäätöksen tapauksessa. (Wellcome Trust 2015.)

Kaikki arvioijat tunnistanevat periaatteessa odotukset, että tulee ottaa vain omaa pätevyyttään vastaavia arviointitehtäviä. Jopa 61 % arvioijista oli kieltäytynyt viimeisen vuoden aikana arvioinnista perusteenaan juuri *asiantuntemuksen* vähyys (Sense about science 2009). Silti monien kirjoittajien mielestä arvioijien substanssi- tai metodiosaaminen on ollut huono (ks. Atjonen 2018a ja b), eli käytännössä pätevän tutkijan tekstiä on voinut arvioida selvästi epäpätevämpi henkilö. Pitkä työkokemus ei selitä suoraan refereepalautteen laatua, sillä ainakin Kliewerin ym. (2005) mukaan nuoret, arvostetuissa tiedeyksiköissä toimineet röntgenologian arvioijat tekivät hyviä ja sellaisenaan tiukkoja arviointeja.

Käsikirjoituksesta annettu palaute voi olla kaikkea muuta kuin rakentava: Majumber (2016, 2) ja Fisher (2011, 226) kuvasivat palautteita sanoilla röyhkeä, sarkastinen, brutaalin kriittinen, vähättelevä, epäempaattinen ja sydämetön. Shattellin ym. (2010) tutkimuksessa jopa 36 % lehden toimittajista piti vertaisarvioijien antamaa palautetta joko täysin hyödyttömänä, vain jossain määrin hyödyllisenä tai neutraalina. Kaikkeen tähän voisi auttaa *arvioijien koulutus*, sillä kuka tahansa tutkiva ja kirjoittava akateemikko ei ole ilman muuta hyvä referee.

## Metriset käytänteet kehittämisen kohteena

Oman tutkimusaineistoni toiseksi eniten pohdittua asiakokonaaisuutta (26 lausumaa = 19 %) kutsun nimellä ”metriset käytänteet”. Kasvatustieteilijöiden mielestä julkaisumäärät ja -paine olivat lisääntyneet liikaa (10 lausumaa), eikä jufo-luokituksen ja impact-vertailun lisääntyminen vakuuttanut (8). Julkaisupoliitiikan muuttuminen teknis-mekaaniseksi harmitti (5) ja julkaisukynnyksen kohoaminen vaatimustason lisääntymisen takia huoletti (3). Viimeksi mainittu kirvoitti tunnustuksen: ”Julkaisemisen maailma on joillekuille liian kova. Itse olen saanut kovan kolauksen ammatilliseen itsetuntooni tutkijanuran alkumetreillä, vaikka pääsääntöisesti systeemiin voinkin luottaa. Kynnys julkaisemiseen on kuitenkin kasvanut kokemusten ja JUFO-luokituksen takia (v25)”.

Tarkoitan metrisillä käytänteillä numeerisia laskelmia ja mittauksia, joilla tutkimusta pyritään arvottamaan. Yksinkertaisin mittaus on laskea, montako julkaisua on ilmestynyt. Ainoa hyvyyden kriteeri silloin on, että enemmän on parempi. Alan arkitermiksi on vakiintunut ”salamini siivutus”, pyrkimys tuotteistaa pienin mahdollinen julkaistavissa oleva teema. *Julkaisumäärän* kartuttamiseen voi liittyä mekaaninen yhteiskirjoittajuus, jolloin usean henkilön ryhmä voi nimijärjestyksestä vaihdellen ylittää runsaasti artikkelimääriin. Venähtänyt nimilista kuitenkin hämärtää kirjoittajavastuita: ”Tutkimuseettiseltä kannalta ihmettelen edelleen sitä, miten pitkät kirjoittajalitanitit lisääntyvät ja lisääntyvät: Jos alle kymmensivuisessa artikkelissa kirjoittajiksi mainitaan saman verran kirjoittajia, voi jokaisen kontribuutiota vain aavistella (v64)”. Sitaatissa päivitetty tieto asettuu uusiin mittasuhteisiin Silvennoisen (2014, 309) maininnasta, että vuonna 2011 maailmassa ilmestyi 140 julkaisua, joissa oli yli tuhat kirjoittajaa.

Toinen, ei enää niinkään yksinkertainen tapa on ilmaista tutkimuksen laatua esimerkiksi *julkaisufoorumin* avulla. Tutkimukseeni osallistuneet kasvatustieteilijät kritisoivat kilvan jufoa mutta toteisivat, että siihen on ollut pakko alistua. Sitä kommentoitiin muun muassa lausumin, että jufo-luokitus ”romukoppaan, ei kerro mitään tällä alalla lehtien laadusta (v35)”, ”kasvatustieteen kannalta on tuhoisa (v52)” tai ”täyttä pelleilyä (v75)”. Pahimmin jufo on ajautunut sivuraiteille siinä, että alun perin laitos- ja tiedekuntatasoiseen julkaisujen seurantaan tarkoitettu työkalusta on tullut jokaisen yliopistolaisen henkilökohtaisen julkaisuhyvyyden mittari. Viime kädessä julkaisualue ei takaa mitään artikkelin tai sen kuvaaman tutkimuksen aidosta teoreettis-metodologisesta laadusta.

Julkaisujen arvioinnissa ovat myös tuttuja käsitteet ’bibliometrics’ tai ’citation metrics’, joilla tarkoitetaan, *miten paljon muut tutkijat viittaavat julkaisuihin*. Sabaj Meruane ym. (2016, 189) sisällyttivät niin sanottuihin relationaaliin luokituksiin sitaatioanalyysin, impact-kertoimen, H-indeksin, julkaistujen paperien määrän, julkaisujen rankingin ja julkaistun tutkimuksen ansiosta saavutetut palkkiot (arvostus, rahoitus). Esimerkiksi sitaatioindeksin ajatellaan ennustavan julkaisun käyttökelpoisuutta tieteellisessä yhteisössä: parhaimpiin julkaisuihin viitataan useammin ja ajallisesti pidempään kuin muihin. Nicholas ym. (2015, 20) ovat todenneet, että usko impact-faktoreihin on erityisen suurta kehittyvissä, nousvien talouksien maissa ja nuorten tutkijoiden keskuudessa.

Termi ’altmetrics’ puolestaan tarkoittaa edellisille vaihtoehtoisia tai rinnakkaisia tutkimuksen mittaustapoja (alternative or complementary metrics). Silloin ollaan kiinnostuneita, minkä verran julkaisuja jaetaan ja käytetään tutkijoiden keskuudessa (esim. ResearchGate), konferenssiesityksien dioina tai kaupallisia tuotteina. On kehitetty erilaisia palveluja (esim. Altmetric,

Plum Analytics, Impact Story), joihin kootaan kommentteja ja arvojärjestyksiä, sosiaalisen median ja uutissivustojen mainintoja sekä bookmark-tapahtumia (Wellcome Trust 2015).

Vertaisarvioinnilla on seurauksia *lehtien keskinäiseen arvojärjestykseen* siksi, että niin sanottujen parempien papereiden oletetaan päätyvän parempiin lehtiin. Tieteentekijöiden otaksutaan seuraavan intensiivisesti tiettyjä lehtiä, jolloin viittausindekseihin syntyy nostetta. Käytännössä artikkelitietokantojen hakujärjestelmät ohjaavat hakemaan ensisijaisesti osuvia otsikoita ja abstrakteja eikä sitä, missä lehdessä artikkeli on ilmestynyt. Nicholasin ryhmän (2015, 17) mukaan tutkijoille kuitenkin vahvistuu julkaisupaineissa tunne, että heidän tulisi valita hyvän impact-faktorin lehti mieluummin kuin lehti, joka nauttii muuten tunnustettua luottamusta oman alan tutkijoiden tai tuloksien hyödyntäjien keskuudessa.

Sabaj Meruanen ryhmän (2016) läpikäymistä 415 vertaisarviointitutkimuksesta kaikkein useimmin eli 124 tutkimuksessa käytettiin jotain sosiodemografista tarkastelua (journal, maa, ikä, sukupuoli), ja 71:ssä oli käytetty sosiometrisia tai bibliometrisiä työkaluja (arvostus, sitaatio, ranking). Tutkijaryhmä kritisoi erityisesti sitä, että *bibliometria yhdistyi harvoin tutkimuksen sisältöön tai metodologiaan*. Se tuotti tavallisesti vain hyväksymisprosenttiin, vinoumiin, arvioijajaksimielisyyteen tai ennustevaliditeettiin liittyvää teknistä tietoa. Bibliometria ei siis sinällään auta lainkaan hyvän tieteellisen käsikirjoituksen laadinnassa.

## Läpinäkyvyys kehittämisen kohteena

Tutkimusaineistoni kolmanneksi eniten mietitty asia (25 lausumaa = 19 %) oli arviointijärjestelmän läpinäkyvyys. Kasvatustie-

teilijöiden mielestä artikkeleiden vertaisarviointiin oli pesiytynyt gatekeeping-tyyppistä vallankäyttöä (12 lausumaa), päätösperusteet olivat sumentuneet (9) ja eettisiä ongelmia oli ilmennyt (4).

Howard (2012, 322–323) puhuu vertaisarvioinnista rajanvetoina, joilla tieteentekijät ovat eri aikoina pyrkineet erottamaan tieteen ei-tieteestä. Stratifointisysteeminä se tarkoittaa *portinvartijana* toimimista ja vallankäyttöä kyselyyni vastanneiden tulkitsemalla tavalla. Tällaiset motiivit syövät artikkeleiden kirjoittajien luottamusta vertaisarvioinnin tinkimättömyyteen ja moraaliin, sanovat Roberts ja Shambrook (2012). Waltersin (2015) tutkimuskin paljasti harmaita alueita: kolmeenkymmeneen kirjasto- ja informaatioalan lehteen artikkeleita lähettäneistä yli kolmasosa (36 %) sai tavanomaista useammin läpi artikkelin lehdessä, jonka toimituskunnan jäseniä he itse olivat.

Howardin (2012) mukaan vertaisarviointi ei ole objektiivisen todellisuuden määrittelemää toimintaa, vaan ”se välittyy sosiaalisten suhteiden ja vuorovaikutuksen monimutkaisessa verkostossa niin, että lopputulema on ainakin osittain sosiaalisen neuvottelun tulosta” (emt., 328). Kreiman (2016) tyypistää kynnisesti vertaisarvioinnin toteamaan, että se on ”vahvojen heikkoihin kohdistamaa dominointia ja toimittajien ja kustantajien harjoittamaa kirjoittajien ja vertaisarvioijien hyväksikäyttöä” (emt. 480).

Julkaisupäätöksenteon *avoimuudesta* herää useita vaikeita kysymyksiä: Mitkä ovat arvioinnin kriteerit, joilla hyvyyttä määritellään? Mitkä ovat vertaisarvioinnin ydintavoitteet: pelkkä hyväksyttävien tekstien seulonta, vilpin paljastaminen vai erinomaisimpien tulosten saattaminen tiedeyhteisön tietoon? Millaisia ovat hyväksytyjen ja hylättyjen käsikirjoitusten tosiasialliset

laatuerot? Esimerkiksi Lipworth ym. (2011) haluaisivat tietää nykyistä paremmin arvioijien sosiaaliset ja subjektiiviset vaikuttimet: mitkä ovat arvioijaksi ryhtymisen motiivit, mikä on heidän episteeminen auktoriteettiutensa ja moraalinen vastuunsa, milloisten ennakkoluulojen ja intuioiden varassa he tosiasiallisesti työskentelevät?

Käsiini osui vähän tutkimusta, jossa olisi analysoitu operatiivista toimitustyötä. Joissakin pienissä lehdissä on vain päätoimittaja tai osa-aikainen toimittaja tai toimitussihteeri. Päätoimittajat hyödyntävät toimitusneuvostoa tai -kuntaa vaihtelevasti: jotkut työskentelevät hyvin autonomisesti, toiset kierrättävät kaikki tekstiversiot toimitusneuvoston hyväksyttävänä, ja kolmannet kysyvät vielä niin sanotun ”second opinionin” eri henkilöltä. Julkaisupäätös voi näin olla hyvin informoitu – tai sekavin perustein tehty kompromissi. Kaikista tällaisista varianteista kertoivat myös oman empiirisen aineistoni vastaajat.

Lehtien toimituksissa tapahtuvaa päätöksentekoa kuvaa kiintoisasti Hirschauerin (2014) etnografinen tapaustutkimus yhden sosiologian lehden toimituskunnan kokouksista. Sen jäsenet käyttivät käsikirjoitus kerrallaan edenneissä käsittelyissä omasta näkemyksestään neuvottelemiseen ja toisten vakuuttamiseen kolmea keinoa. Persoonallisiin keinoihin turvautuneet vetosivat asiantuntemuksellaan, maineellaan ja arvioijakokemuksellaan, miksi jokin käsikirjoitus pitäisi hyväksyä tai hylätä. Retorisia keinoja käyttäneet suorastaan agitoivat toisia kantansa taakse, turvautuivat veto-lausumaan (”en kertakaikkiaan voi hyväksyä”) tai vuorottelivat taitavasti hiljaisuuden ja voimakkaiden äänenpainojen välillä. Faktuaalisia keinoja käyttäneet luettelivat artikkelien virheitä tai vahvuuksia ja mittelivät niiden painoarvoa keskenään, voiko ”kritiikki x kumota vahvuuden y”.



Resnik ym. (2008, 306) jäsentävät merkittävimmitiksi *eettiseksi haasteiksi*, että arvioija on ottanut tehtävän vastaan ilman riittävää pätevyyttä tai kirjoittaa lausuntonsa kykenemättä irtaantumaaan paradigmaattisista ennakoasenteistaan. Hän saattaa vaatia lisäämään tarpeettomia lähteitä, jopa omia tuotoksiaan. Kommentointivivakkeiden aikana arvioijan oma artikkeli samasta aiheesta ehtii tulla julkaistuksi. Refereet voivat varastaa käsikirjoituksesta jotain omiin teksteihinsä tai kertoa siitä ennenaikaisesti tutkijaryhmälleen (Resnik 2011). Omassa aineistossani puututtiin hyvin samankaltaisiin eettisiin kysymyksiin (Atjonen 2018a) lukuun ottamatta plagiointia ja luottamuksen rikkomista.

## Järjestelmän joustavuus kehittämisen kohteena

Oman tutkimusaineistoni vastaajia neljänneksi eniten ajattelutanut asia (21 lausumaa = 15 %) oli järjestelmän hitaus (16 lausumaa) ja kankeus (5). Kankeudella tarkoitettiin systeemin vaatimaa ”käsityötä” ja sitä kautta kertyviä kustannuksia. Kun huomioidaan vaikkapa Jubbin (2016) arvio, että vuonna 2014 tiedelehtiin lähetettiin kolme miljoonaa käsikirjoitusta, journalien datajärjestelmissä hallinnoitu tekstimassa on valtaisa.

Waren (2008) tutkimuksessa vertaisarviointiin tyytymätön 12 % valitti erityisesti *arvioinnin viivästyttämisestä*, millä oli yhteys palautteen kokemiseen hyödyttömäksi. Useat arviointi- ja korjauskierrokset voivat olla uuvuttavia ja tuottaa ”simputuskokemuksia”. Mulligan ym. (2013, 143) kysyivät runsaalta 4000 tutkijalta, miten kauan oli kulunut heidän viimeisimmän artikkelikäsikirjoituksensa lähettamisestä lehden ensimmäiseen palautteeseen. Koko aineistosta 31 % oli joutunut tieteenalasta riippumatta odottamaan yli puoli vuotta. Yhtä kauan oli odottanut vain 15 %

astronomian, fysiikan, kemian ja kemian tekniikan tutkijoista, mutta peräti 59 % humanistisen alan, sosiaalitieteiden ja taloustieteen tutkijoista. Omassa aineistossani 37 %:lla oli kulunut 18 kuukautta palautteiden saapumiseen, ja keskiarvo oli seitsemän kuukautta (Atjonen 2018b).

Toisaalta julkaisemiskiirettä voidaan pitää turhana, jos on uskominen Leen ryhmän (2013, 9–10) tai Mulliganin ryhmän (2013, 133) väitteeseen, että entistä harvemmassa artikkelissa on nykyisin mitään erityisen uutta. Lehdissä ilmestyy suppeaan kysymyksenasetteluun perustuvia, liki itsestäänselvyyksiä raportoivia toisintotutkimuksia. Harvoin uskalletaan tai kyetään riitauttamaan mitään oleellista jo julkaistuista tutkimuksista. Vertaisarviointi on taipuvainen edistämään konservatiivisia ajatuksia, mitä yksi kasvatustieteilijä kiteytti osuvasti:

”Minusta hyvä metafora referee-arvioinnin haasteista tieteen kehitykselle liittyy hehkulampun keksimiseen: kynttilää tuunaamalla ei olisi koskaan keksitty hehkulamppua. Ts. jatkuvasti olemassaolevaa tutkimusta tuunaamalla ja kehittämällä tehdään aina paremmin edellisiä asioita, mutta uusien innovaatioiden on hankala murtautua esiin, jos uutta aina tarkastellaan suhteessa aikaisempaan. (v50)”

Vertaisarviointijärjestelmä on näennäisesti halpa, kun arvioijille ei makseta palkkioita. Refereiden työnantajat sponsoroivat epäsuorasti tiedelehtiä sallimalla henkilökuntansa tehdä arviointia työaikana – ja samaan aikaan akateemiset kirjastot maksavat alati kalliimmiksi käyviä lisenssimaksuja. Golden ja Schulz (2012, 340, 344) tiedustelivat *Monthly Weather Review* -lehden 310 arvioijalta yhden käsikirjoituksen arviointiin kulunutta aikaa. Tulos oli

keskimäärin 9.6 tuntia (mediaani 8 ja moodi 6 tuntia), joten lehden yhden vuoden vertaisarviointityöhön käytettiin laskennallisesti yhteensä neljä työvuotta. Kun tutkijat muunsivat työpanoksen arvioijien keskimääräisen palkan avulla rahaksi, lasku kihosi yli kahteen miljoonaan euroon.

Osa vertaisarvioinnin rahaseuraamuksista jää piiloon. Esimerkiksi palautteen viivästäminen saattaa edistää kilpailijan etulyöntiasemaa, mistä joillakin aloilla voi seurata rahanmenetystä esimerkiksi tutkimuslaitoksen patentin tai lääkemyynnin myöhästymisen takia. Kun artikkeliväitöskirja viivästyy, sen tekijälle koituu kenties palkanmenetyksiä. Vaikkapa Suomen Akatemian rahoitushakemuksessa tai tenure trackin hakijan julkaisuluettelossa saattaa olla juuri yksi tai kaksi julkaisua liian vähän. Merkittävä key note -luentokutsu menee sivu suun, kun kukaan ei vielä tiennyt kyseisen tutkijan uusimmista ajatuksista jne.

## **Lehdet ja niiden toimituskäytännöt kehittämisen kohteena**

Omassa tutkimusaineistossani viidenneksi eniten mietittiin (20 lausumaa = 15 %) lehtien ja niiden toimitustyön epäkoh-  
tia. Kasvatustieteellisen alan kirjoittajien mielestä kirjavaksi koetusta lehtivalikoimasta oli vaikea saada otetta (6 lausumaa), mitä open access -lehdet sekoittivat lisää (4). Lehtien ja niiden toimittajien toimintaa haluttiin parannettavaksi (5) ja kaivattiin nykyistä selkeämpää kriteeristöä ja ohjeita käsikirjoitusten arviointiin (5).

Open access -lehtien mukaan tulo on muuttanut ”pelikenttää” paljon sekä ripeydellään että erityisesti siksi, että ne veloittavat

usein jopa huomattavan suuruisen julkaisumaksun (APC = Article Processing Charge). Nicholasin ym. (2015, 18, 20) kokooman vastaaja-aineiston (n = 3650) mukaan usein luullaan virheellisesti, että kaikki open access -lehdet tinkivät referoinnista. Tosiasiassa monet niistä toteuttavat moitteettomasti kaksoissokkoarvioinnin.

Monille nuorille tutkijoille open access on tärkeä valintaperuste omalle julkaisemiselle ja toisten tekstien lukemiselle. Nicholas kumppaneineen (2015) väittää, että nuoremmille tutkijoille kelpaa ”all the outlets available”, kunhan saa tekstinsä julkaistua. Toisaalta yksi kyselyni kasvatustieteilijä totesi, että ”nuoret tutkijat ovat varttuneempien tutkijoiden antaman disinformaation ja toimintakulttuurin armoilla. Voihan sitä yrittää valaistua ja pelastua – ja kerätä päällysvaatteensa kadulta? (v104)”.

Open access -lehtien vanavedessä alalle on tullut hankalia *lieveilmiöitä*. Niin sanotut saalistajalehdet (predators) varastavat oikeiden lehtien identiteettejä tai tekaisevat ”feikkilehden” nettisivuineen. Ne kalastelevat käsikirjoituksia ja antavat kirjoittajille epätarkkoja ja nopeita palautteita puoltaen muodollisen kritiikin jälkeen julkaisemista. Kun lehti on saanut huijattua kirjoittajalta APC-maksun, se lakkaa vastaamasta yhteydenottoihin. Tiedeyhteisö on käyttänyt pitkään niin sanottua Beallin listaa (<https://bealllist.weebly.com/>), jota on ylläpitänyt denveriläisen yliopiston kirjastonhoitaja Jeffrey Beall ja johon on koottu tiedetyt saalistajalehdet.

Oma huolenaiheensa on kustannustoiminnan keskittyminen, mitä pari kasvatustieteilijää kommentoi ilmaisuilla ”eräänlaista kartellia (v35)” ja ”kustantajat käärii voittoja (v6)”. Monopoliasema voi häivyttää vaihtoehdot ja johtaa lehtien kalliisiin tilaus-

maksuihin. Esimerkiksi vuonna 2012 noin 10 000 tutkijaa boikotoi Elsevieriä vaatien, ettei hyvän tieteen tekeminen saa olla kiinni lompakon paksuudesta. Jefferson ym. (2002) väittivät jo kauan sitten, että vertaisarvioinnin kriittinen tutkiminen on vaikeaa, koska nykysysteemistä hyötyvät tahot (esim. lehtien maine, ilmainen työvoima, kaupallisesti rahoitettujen tutkimusten läpikäisy) ovat haluttomia kriittisiin tutkimuksiin.

Lehdet ohjeistavat vaihtelevasti tai jopa huonosti nettisivuillaan *arvioinnin kriteereistä*. Carolen (2015, 1273) sanoin syntyy yhteismitattomuuden (commensuration) ongelma, jos arvioinnissa on monia erilaisia kriteereitä, joista tulee muodostaa yksi skaalattu arvosana tai pistemäärä. Silloin eri lausunnon antajat voivat painottaa omintakeisesti esimerkiksi kriteereinä olevaa tutkimusaiheen uutuutta, tärkeyttä tai metodista koherenssia. Avoimen julkaisemisen ja arvioinnin edelläkävijälehti PLoS ONE poisti tärkeys-kriteerin, koska se nähtiin liian tulkinnanvaraiseksi (Mulligan ym. 2013, 133).

Vertaisarvioijien *lausuntojen yksimielisyyden puutteesta* on paljon tutkimusnäyttöä, kuten esimerkiksi Waren (2011) katsauksesta ilmenee. Baeghte (2013) totesi, että päätoimittajan ja refereiden suositukset vastasivat toisiaan erityisesti silloin, kun arvioijat olivat yksimielisiä: vastaavuus löytyi 206 käsikirjoituksen aineistossa 84 prosentissa hyväksymiseen, mutta vain 31 prosentissa hylkäämiseen johtaneissa päätöksissä. Hirschauerin (2015, 40) mukaan toimittajat saattavat valita tietoisesti eri koulukuntaa edustavia arvioija, jolloin päädytään helposti ristiriitaisiin palautteisiin selkeistä kriteereistä huolimatta. Toisaalta liian yksimieliset arvioinnit saattavat oirehtia tutkimukselle tärkeän monimuotoisuuden puutteesta ja jopa pelkän toistotutkimuksen suosimisesta (Sabaj Meruane ym. 2016).

Toimittajilla pitää olla rohkeutta olla proaktiivisia ja päästää joskus läpi ristiriitaisen palautteen saanut artikkeli, jos on syytä epäillä, että esimerkiksi tutkimuksen poikkeaminen valtavirrasta uhkaa vaientaa kiinnostavan puheenvuoron (Nicholas ym. 2015). Lutz Bornman (2010) kritisoi päätoimittajia, jotka tekevät liikaa ”kerrasta poikki”-ratkaisuja eli hyväksyvät tai hylkäävät nopeasti käsikirjoituksia arvioijapalautteen perusteella. Hänen mukaansa päätoimittajan pitäisi nykyistä useammin konsultoida lisäasian-tuntijaa, pyytää refereenttiä näkemystä korjatusta käsikirjoituksesta tai edellyttää arvioijaa lukemaan hylätyn käsikirjoituksen kirjoittajan lähettämän vetoituksen; Lutz Bornmanin tutkimusaineis-tossa tällaisia tapauksia oli vain 20 %. Kuvatun lainen perusteellisuus kostautuu helposti entisestään pidentyvinä arviointiprosesseina.

Yksi toimituksellisesti arviointiprosesseja nopeuttava uudistus on esitelty sekä Waren (2011) että Jubbin (2016) artikkelissa: kun lehti A antaa kielteisen julkaisupäätöksen vertaisarvioijien lausuntojen perusteella, lehti voi kirjoittajan pyynnöstä tai omasta ehdotuksestaan (kirjoittajan kanssa neuvotellen) siirtää arviot toiseen sopivaan lehteen B. Kirjoittaja voi ennen siirtoa korjata käsikirjoitusta A-lehdestä saamiensa palautteiden perusteella. Kirjoittajat käyttävät ilmaisia ’cascade review’ tai ’portable review’ menettelyä, jossa koko käsikirjoituksen submittausprosessia ei tarvitse aloittaa alusta uudessa lehdessä.

Seuraavassa luvussa otan etäisyyttä aineistoni informanttien esittämiin kehittämiskohteisiin (vrt. kuvio 1) ja esittelen kirjallisuuden avulla, millaisia avoimen arvioinnin (open review) ratkaisuja on kehitetty hyvän ja huonon tutkimuksen erottelemiseksi julkaisemista varten. Kyselyyni vastanneista 121 kasvatustieteilijästä vain viisi (5) mainitsi eksplisiittisesti jotain tähän kuuluvaa

(avoin arviointi, arvioijanimien julkaiseminen, palautteen julkistaminen artikkelin yhteydessä).

## Arvioinnin uudistuvat käytännöt

Artikkeleiden ennakkotarkastus on tieteen historiassa tapahtunut tavallisimmin sokkoarvioinnilla (single-blind, double-blind) – tai ainakin on pyritty anonyymiuteen, mikä ei pienillä tieteenaloilla tai kielialueilla ole helppoa varmistaa. On perusteltua väittää tällaista käytäntöä sen lukuisista eduista huolimatta epäeettiseksi: Eikö osapuolten tulisi nimellään ja argumenteillaan kyetä suoraan vuorovaikutukseen sähköisten järjestelmien (sähköposti, chat, Skype) ja tarvittaessa toimittajan avulla? Yksi kyselyyni vastanneista kasvatustieteilijöistä vaati, että ”arviointiprosessit pitäisi tehdä läpinäkyviksi ja päivänvaloa kestäviksi. Mielestäni tällaiselle ’sala-arvioinnille’ ei ole mitään perusteita! Väitöstilaisuudet esitarkastuksineen ovat paljon reilumpia tilaisuuksia kuin tällainen sokkoreferee! (v66)”

Esimerkiksi vuoden 2009 surveyn (Sense about Science 2009) mukaan 46–58 % arvioijista kieltäytyisi refereena toimimisesta, jos heidän nimensä paljastuisi tai arviointilausunto julkaistaisiin. Biolääketieteen huippututkijoista (n = 1340) kirjoittajien anonyymiutta puolusti 58 % ja arvioijien nimettömyyttä 64 % (Ho ym. 2013). Baggsin ym. (2008) hoitotieteen arvioijille suuntaamassa kyselyssä peräti 94 % halusi pitää arvioijien nimet salaisina.

Ainakin *refereet siis haluavat turvata anonymiteettinsa*, mutta vaikkapa Ford (2013), Jubb (2016), Napolitani ym. (2017), Patel ym. (2017), Vercellini ym. (2016) ja Ross-Hellauer ym. (2017)

peräänkuuluttavat nykyistä vuorovaikutteisempia arviointikäytänteitä ja lisääntyvää läpinäkyvyyttä. On nähtävissä selvä *muutos kohti lukijan tekemää arviointia* kaiken saatavilla olevan informaation avulla, onko julkaisu hyvä ja uskottava. Kyseenalaistamattomana lähtökohtana ei enää ole, että vain perinnäisen vertaisarvioinnin läpikäyneet tutkimusjulkaisut kelpaavat. Esimerkiksi open access -julkaisuiden arvioinnin vuorovaikutteinen Frontiers-portaali oli yhdelle kyselyyni vastanneelle kasvatustieteilijälle tuttu.

*Avoimella arvioinnilla* tarkoitetaan, että käsikirjoitukset ilmestyvät jollain julkisella foorumilla heti tai vaiheittain, ja tiedeyhteisö ottaa kantaa niihin julkisesti. Avoin arvioinnin edelläkävijälehti PLoS ONE on vuodesta 2006 alkaen antanut lukijoille mahdollisuuden kommentoida ja asettaa käsikirjoituksia järjestykseen (Wellcome Trust 2015). Ford (2013) käsitteellistää avoimen arvioinnin ideaa termillä 'extelligence' määrittellen, että ”if intelligence is the ability to use one’s own mind, then extelligence is the ability to tap into the minds of others in order to generate knowledge collaboratively” (emt. 318).

Palautteen julkaisemisen ajankohdan mukaan voidaan erotella kolmenlaista avointa arviointia. Julkaisemista *edeltävä arviointi* (pre-publication review) tapahtuu ennen artikkelin julkaisemista julkisessa tilassa jollekin palvelimelle ladatusta tekstistä. *Saman-aikaisarviointi* (synchronous review) rakentuu ja ilmestyy yhtä aikaa artikkelin julkaisemisen kanssa. *Julkaisemisen jälkeinen arviointi* (post-publication review) tapahtuu käytännössä esimerkiksi erilaisten kommentaarien tai blogipostitusten avulla. Tällaiset täysin avoimeksi tehdyt arvioinnit voivat yltyä jopa monivaiheisiksi julkidebateiksi.



Ford (2013) esittelee viisi erilaista avoimen arvioinnin mallia, joista osa muistuttaa ei-avoimen arvioinnin nykymuotoja ja jotka eivät erotu yksiselitteisesti toisistaan:

- Allekirjoitettu arviointi (signed review): vertaisarvioija antaa palautteen nimellään, ja se julkaistaan joko ennen artikkelin ilmestymistä tai samanaikaisesti sen kanssa
- Julkinen arviointi (disclosed review): sekä arvioija että referoija tietävät toistensa henkilöllisyyden jo arviointiprosessin aikana, mikä mahdollistaa heidän aidon keskinäisen vuorovaikutuksensa
- Toimittajan välittämä arviointi (editor-mediated review): on tyypillisin, eli toimittaja tekee kaikenlaista fasilitointityötä, ensivaiheen valintoja ja lopullisia julkaisupäätöksiä, ja hänenkin ratkaisunsa voidaan tehdä kokonaan julkisiksi
- Läpinäkyvä arviointi (transparent review): kaikki arviointivaiheet ja -dokumentit sekä henkilöllisyydet ovat täysin julkisia myös niin sanotulle suurelle yleisölle, ei vain toimittajalle, refereille ja kirjoittajalle
- Joukkoistettu arviointi (crowd-sourced review): Kuka tahansa tiedeyhteisön jäsen voi julkisesti ilmaista oman näkemyksensä käsikirjoituksesta. Joskus tällaisella foorumilla voi olla moderaattori tai toimittaja, mutta pääperiaate on, että tutkija voi ladata tekstinsä sähköiselle palvelimelle kenen tahansa kommentoitavaksi.

Avoin arviointi madaltaa vertaisarvioinnin hierarkista rakennetta. Baggsin ym. (2008) tutkimien refereiden (n = 1675) mielestä

se lisää läpinäkyvyyttä, mahdollistaa oman arvioinnin vertailun toisen arvioijan näkemykseen ja sen seuraamisen, miten tekstiä on palautteen perusteella muutettu. Avoimuus tekee intressikonfliktit ja ennakkoluulot näkyvämmiksi ja voi kehittää refereiden ammattitaitoa. Waren (2008) tavoittamista 3040 tutkijasta 13 % piti avointa arviointia tehokkaana, kun perinteisen kaksoissokkoarvioinnin tehokkuuteen uskoi yli puolet (56 %). Baggsin vastajista runsas neljännes (27 %) asetti avoimen arvioinnin etusijalle; heistä vain 5 % piti julkaisemisen jälkeistä arviointia tehokkaana, mutta peräti 37 % asetti sen ensisijaiseksi.

Epäilyksistä huolimatta avoin arviointi yleistyy ja ilmentää omalla tavallaan uusliberalistisen ajan monimuotoista pyrkimystä ”paljastaa” tutkijan tekokset niin hyvässä kuin pahassa. Humanistisen alan kirjoittajat ovat olleet luonnontieteilijöitä kriittisempiä avointa arviointia kohtaan, ja yksilöllinen mielipidevarianssi on suuri (Ross-Hellauer ym. 2017; Taylor & Francis 2015). Puutetta on myös sellaisista atk-ohjelmistoista, jotka auttaisivat julkikomentoinnista helposti suureksi kumuloituvan materiaalin joustavassa hallinnassa (Ford 2013; Wellcome Trust 2015).

Hon ym. (2013) havaintojen mukaan avoimessa arvioinnissa oli suurempi hylkäysprosentti. Baggs ym (2008) varoittavat tarkkuuden ja huolellisuuden heikkenemisestä ja suurelle yleisölle sopivan arvioinnin (= vertaispalaute julkaistaan artikkelin yhteydessä) kirjoittamisen työläydestä. Mielipiteet voivat hajautua pahasti, ja asiantuntemattomat anonyymit kommentoijat saattavat harhautua jopa herjaavan palautteen antamiseen. (Baggs ym. 2008.) Kiireisillä tieteen kuluttajilla ei ole aina aikaa lukea koko kommentointiketjua, tai he voivat harhautua luottamaan netistä löytämäänsä väliversioon, jossa jopa lukuisat virheet ovat vielä oikaisematta.

Jubb (2016) nostaa esille niin sanotut online-lehtiklubit ja lehdistä riippumattomat ennakkoarviointipalvelut. Klubin rekisteröity tai akkreditoitu tutkija kommentoi sinne ladattuja artikkeleita, ja lehti välittää ne anonymisti tai nimellä kirjoittajalle (esim. PubPeer, PubMed Commons). Ennakkoarviointipalveluja tarjoavat tahot (esim. Rubriq, Editage, Axios, Peerage of Science) auttavat tutkijaa työstämään artikkelin hyvään kuntoon, ja ne saattavat etsiä ja ehdottaa kirjoittajalle artikkeliin parhaiten sopivia journaaleja.

## **Päätteeksi**

Julkisuus tieteen yhtenä perusperiaatteena on muuttunut kamppailuksi näkyvyydestä ajassa, jolloin toisaalta on julkaisufoorumia tarjolla enemmän kuin koskaan ennen. Julkaisemisen sitominen yliopistojen rahoitukseen välineellistää ja vinouttaa helposti koko akateemista työtä. Tutkijat joutuvat entistä enemmän miettimään aidosti tärkeän kirjoittamisen ja suoranaisten julkaisutehtailun välillä kysyen, mitä ja ketä varten julkaisemista harjoitetaan. He joutuvat muovaamaan koko tutkimusasetelmaansa ja -kysymyksiä miettiessään, menisikö hankkeesta aikanaan läpi julkaisu kansainväliseen lehteen.

Tällainen ajattelutavan asteittainen manipuloituminen on erityisen haitallista kasvatustieteellisellä alalla, jossa tutkitaan arvoihin ja kansalliseen kontekstiin sitoutuvia aiheita – olkoonkin, että yleisesti kannatetaan ”tiede on aina kansainvälistä”-ajatusta. Julkaiseminen alkaa foucaultilaiseen tyyliin tuottaa ”uutta normaa” ja sopeuttaa myös ihmistieteellisen alan tutkijat luonnontieteellis-lääketieteellisen alan kolonialisoimiin käytänteisiin. Yksi aineistoni vastaaja kritisoi ankarasti julkaisemispaineita ja siihen kytkeytyvää ihmiskäsitystä:

”..Keskinertaiselle ei ole sijaa. Menossa on kiky eli kilpailukyky... Opetustehtäviä toki arvostetaan, mutta jos artikkeleita ei saa julkaistua, seuraa psykologisesti haitallinen tilanne... Jos julkaiseminen ei onnistu yrityksestä huolimatta, sinusta tulee luuse-ri ja sitten tulee lopulta kenkää... Kirjoittajana kokee helposti olevansa vain pelinappula, ehkäpä se shakin sotilas, jonka voi hyvin uhrata enempiä murehtimatta. (v31)”

Toisaalta monille akateemisen uransa eri vaiheissa oleville ihmisille kirjoittaminen on edelleenkin voimaannuttavaa ja pakotonta. Yhteiskirjoittaminen tutkimusryhmässä keventää kirjoituspaineita, ja ilo asiantuntevan refereen antamasta palautteesta on suuri. Yksin työskentelevä nauttii jäsenellessään ajatuksiaan kirjallisesti, jolloin vaikeatkin asiakokonaisuudet selkiytyvät loogisiksi. Kirjoittajat ajattelevat osaltaan parantavansa maailmaa heille suodulla keinolla – tavoitteena asteittain kumuloitua, ihmiskunnan tieteellinen ymmärrys. Hyvä julkaisu saattaa tulla palkitukseksi toisella kirjoituspyynnöllä, luentokutsulla tai tutkija-haastattelulla.

Joskus tekstistä ei seuraa mitään ”mitattavaa peukutettavaa”, mutta kirjoittaja on tyytyväinen saatettuaan kokonaisuuden valmiiksi. Saisiko syyllisyyttä tuntematta luottaa siihen, että joku joskus lukee tekstin ja oivaltaa jotain? Jos uskoo julkaisemiseen ilman teknistä hyötyintressiä, ajattelee siis naiivisti ja samalla oikein, että kirjoittaminen on uudesta, *merkityksellisestä* tiedosta kertomista. Hektistyvän työelämän kiireisille tulosten soveltajille pitäisi kirjoittaa kohdennetusti ja painavaa asiaa, että he perehtyvät siihen. ”Less is more” -periaate on tässäkin tapauksessa todennäköisemmin oikein kuin väärin.

Vaikkapa ikääntyvänä, potentiaalisena sote-palveluita käyttävänä kansalaisena huomaa mieltivänsä, hoitaako minua joskus lääkäri, joka ei ole erottanut satojen salamsiivutusartikkeleiden virrasta henkilökohtaisen terveyshuoleni ratkaisevaa tekstiä. Kokeileeko hän minuun hoitoa, jonka tehoa vakuutteleva teksti voideltiin seteleillä vertaisarvioimattomaan open access -lehteen? Julkaisumäärien korostaminen laadun ja sisällön kustannuksella ”muituttua jonkinlaista akateemista kapitalismia, jossa tuotannon ylläpitäminen on tärkeämpää kuin se, mitä itse tuotos sisältää (v86)”, siteeratakseni aineistoni yhtä kasvatustieteilijää.

Kirjoitin aluksi, että julkaisemista harjoitetaan, kritisoidaan, pelätään, lisätään, tilastoidaan, vaaditaan, rahoitetaan ja arvotetaan tauotta. Se on epäilemättä aikaansaanut liikettä monilla näppäimistöillä, joiden omistajat ovat lykänneet tekstejä odottamaan niitä kuuluisia parempia aikoja, jotka koittavat opetuksen ja hallintotehtävien tultua valmiiksi. Heistä on tullut näkyviä kirjoittajia, joilla on tärkeää sanottavaa uskottavassa tahdissa. Kirjoittajakoulutusta on lisätty ja parannettu, yhteiskirjoittamista edistetty ja suomalaisesta kasvatuksesta opittu kertomaan kansainvälisesti kiinnostusta herättävällä tavalla. Julkaisemisen vakavista haitallisista lieveilmiöistä huolimatta paljon hyvää on tapahtunut. Jospa tieteen itsekorjautuvuuden periaate ajan kanssa taklaa pahimmat hullutukset.

## Lähteet

- Albert, A., Gow, J., Cobra, A. & Vines, T. 2016. Is it becoming harder to secure reviewers for peer review? A test with data from five ecology journals. *Research Integrity and Peer Review* 1:14, 1–8.
- Atjonen, P. 2017. Ensituloksia tieteellisten lehtiartikkeleiden vertaisarvioinnista kasvatusalalla. *Kasvatus* 48 (4), 369–376.
- Atjonen, P. 2018a. Ethics in peer review of academic journal articles as perceived by authors in the educational sciences. *Journal of Academic Ethics* 16 (4), 359–376.

- Atjonen, P. 2018b. Peer review in the development of scientific articles: Experiences of authors in the educational sciences. Learned Publishing. Doi: 10.1002/leap.1204.
- Author guidelines. 2018. The Review of Higher Education. <https://www.press.jhu.edu/journals/review-higher-education/author-guidelines>. (Luettu 19.9.2018.)
- Baethge, C., Franklin, J. & Mertens, S. 2013. Substantial agreement of referee recommendations at a General Medical Journal – A peer review evaluation at *Deutsches Ärzteblatt International*. *PLoS ONE* 8 (5), 1–7.
- Baggs, J., Broome, M., Dougherty, M., Freda, M. & Kearney, M. 2008. Blinding in peer review: the preferences of reviewers for nursing journals. *Journal of Advanced Nursing* 64 (2), 131–138.
- Carole, L. 2015. Commensuration bias in peer review. *Philosophy of Science* 82 (5), 1272–1283.
- D’Andrea, R. & O’Dwyer, J. 2017. Can editors save peer review from peer reviewers? *PLoS ONE* 12 (10): e0186111, 1–14.
- DOAJ. 2018. Directory of open access journals. <https://doaj.org/>. (Luettu 18.9.2018.)
- Fischer, C. 2011. A value-added role for reviewers in enhancing the quality of published research. *Journal of Scholarly Publishing* 42 (2), 226–237.
- Ford, E. 2013. Defining and characterizing open peer review: A review of the literature. *Journal of Scholarly Publishing* 44 (4), 311–326.
- Fox, C., Albert, A. & Vines, T. 2017. Recruitment of reviewers is becoming harder at some journals: a test of the influence of reviewer fatigue at six journals in ecology and evolution. *Research Integrity and Peer Review* 2:3, 1–6.
- Golden, M. & Schultz, D. 2012. Quantifying the volunteer effort of scientific peer reviewing. *Bulletin of the American Meteorological Society* 93 (3), 337–345.
- Hirschauer, S. 2014. How editors decide. Oral communication in journal peer review. *Human Studies* 38 (1), 37–55.
- Ho, R., Kwok-Kei, M., Tao, R., Lu, Y., Day, J. & Pan, F. 2013. Views on the peer review system of biomedical journals: an online survey of academics from high-ranking universities. *Medical Research Methodology* 13 (1), 1–15.
- Howard, G. 2012. Peer review as boundary work. *Journal of Scholarly Publishing* 43 (3), 322–335.
- Jefferson, T., Wager, E., Davidoff, F. 2002. Measuring the quality of editorial peer review. *JAMA-Journal of the American Medical Association* 287 (21), 2786–2790. doi: 10.1001/jama.287.21.2786.
- Jubb, M. 2016. Peer review: The current landscape and future trends. *Learned Publishing* 29 (1), 13–21.
- Julkaisufoorumi. 2018. <http://www.julkaisufoorumi.fi/>. (Luettu 18.9.2018.)
- Kliwer, M., Freed, K., DeLong, D., Pickhardt, P. & Provenzale, J. 2005. Reviewing the reviewers: comparison of review quality and reviewer characteristics at the *American Journal of Roentgenology*. *American Journal of Roentgenology* 184 (6), 1731–1735.

- Kreiman, K. 2016. On peer review. *Journal of Speech, Language & Hearing Research* 59 (3), 480–483.
- Laboratory News. 2013. The problem with peer review. <https://www.labnews.co.uk/features/peer-review-22-03-2013/>. (Luettu 1.10.2018.)
- Lee, C., Sugimoto, C., Zhang, G. & Cronin, B. 2013. Bias in peer review. *Journal of the American Society for information Science and Technology* 64 (1), 2–17.
- Lipworth, W., Kerridge, I., Carter, S. & Little, M. 2011. Journal peer review in context: A qualitative study of the social and subjective dimensions of manuscript review in biomedical publishing. *Social Science & Medicine* 72 (7), 1056–1063.
- Lutz Bornmann, H. . 2010. The manuscript reviewing process: Empirical research on review requests, review sequences, and decision rules in peer review. *Library & Information Science Research* 32 (1), 5–12.
- Majumder, K. 2016. How do authors feel when they receive negative peer reviewer comments? An experience from Chinese biomedical researchers. *European Science Editing* 42 (2), 1–5.
- Moore, J., Neilson, E. & Siegel, V. 2011. Effect of recommendations from reviewers suggested or excluded by authors. *Journal of American Society of Nephrology* 22 (9), 1598–1602.
- Mulligan, A., Hall, L. & Raphael, E. 2013. Peer review in a changing world: An international study measuring the attitudes of researchers. *Journal of the American Society for Information Science and Technology* 64 (1), 132–161.
- Napolitani, F., Petrini, C. & Garattini, S. 2017. Ethics of reviewing scientific publications. *European Journal of Internal Medicine* 40, 22–25.
- Nicholas, D., Watkinson, A., Jamali, H., Herman, E., Tenopir, C., Volentine, R., Allard, S. & Levine, K. 2015. Peer review: still king in the digital age. *Learned Publishing* 28 (1), 15–21.
- Patel, J., Pierce, M., Boughton, S. & Baldeweg, S. 2017. Do peer review models affect clinicians' trust in journals? A survey of junior doctors. *Research Integrity and Peer Review* 2:11, 1–8.
- Resnik, D. 2011. A troubled tradition. *American Scientist* 99 (1), 24–27.
- Resnik, D., Gutierrez-Ford, C. & Peddada, S. 2008. Perceptions of ethical problems with scientific journal peer review: An exploratory study. *Science & Engineering Ethics* 14 (3), 305–310.
- Rivara, F., Cummings, P., Ringold, S., Bergman, A., Joffe, A. & Christakis, D. 2007. A comparison of reviewers selected by editors and reviewers suggested by authors. *Journal of Pediatrics* 151 (2), 202–205.
- Roberts, T. & Shambrook, J. 2012. Academic excellence: A commentary and reflections on the inherent value of peer review. *Journal of Research Administration* 43 (1), 33–38.
- Ross-Hellauer, T., Deppe, A. & Schmidt, B. 2017. Survey on open peer review: Attitudes and experience amongst editors, authors and reviewers. *PLoS ONE* 12 (12): e0189311, 1–28.

- Sabaj Meruane, O., González Vergara, C. & Pina-Stranger, D. 2016. What we still don't know about peer review. *Journal of Scholarly Publishing* 47 (2), 180–212.
- Sense about science. 2009. Peer Review Survey. Full Report. [http://senseaboutscience.org/wp-content/uploads/2016/12/Peer\\_Review\\_Survey.pdf](http://senseaboutscience.org/wp-content/uploads/2016/12/Peer_Review_Survey.pdf). (Luettu 8.9.2018.)
- Shattell, M., Chinn, P., Thomas, S. & Cowling, R. 2010. Authors' and editors' perspectives on peer review quality in three scholarly nursing journals. *Journal of Nursing Scholarship* 42 (1), 58–65.
- Silvennoinen, H. 2014. Kirja-arvio teoksesta ”Julkaise tai tuhoudu”. *Aikuiskasvatus* 34 (4), 307–311.
- Taylor & Francis. 2015. Peer review in 2015. A global view. A white paper from Taylor & Francis. <http://authorservices.taylorandfrancis.com/custom/uploads/2015/10/Peer-Review-2015-white-paper.pdf>. (Luettu 20.9.2018.)
- Vercellini, P., Buggio, L., Viganò, P. & Somigliana, E. 2016. Peer review in medical journals: Beyond quality of reports towards transparency and public scrutiny of the process. *European Journal of Internal Medicine* 31, 15–19.
- Walters, W. 2015. Do editorial board members in library and information science publish disproportionately in the journals for which they serve as board members? *Journal of Scholarly Publishing* 46 (4), 343–354.
- Ware, M. 2008. Peer review: benefits, perceptions and alternatives. PRC Summary Papers 4. [https://ils.unc.edu/courses/2014\\_fall/inls690\\_109/Readings/Ware2008-PRCPeerReview.pdf](https://ils.unc.edu/courses/2014_fall/inls690_109/Readings/Ware2008-PRCPeerReview.pdf). (Luettu 21.9.2018.)
- Ware, M. 2011. Peer review: Recent experience and future directions. *New Review of Information Networking* 16 (1), 23–53.
- Wellcome Trust. 2015. Scholarly communication and peer review. The current landscape and future trends. <https://wellcome.ac.uk/sites/default/files/scholarly-communication-and-peer-review-mar15.pdf>. (Luettu 18.9.2018.)
- Wendler, D. & Miller, F. 2014. The ethics of peer review in bioethics. *Journal of Medical Ethics* 40 (10), 697–701.



# Leppoisan ilkkurinen tarmokkuus: kysymyksiä tutkijana olemisen tiloista ja suhteista

Tämä puheenvuoro tuo esiin olotilojen eli eksistentiaalisten tunteiden tärkeyden ja moninaisuuden yliopistotyössä. Ne määrittävät sitä, mitä voimme tuntea, ajatella ja tehdä. Fenomenologinen psykiatrian tutkimus on tuottanut sanastoa, jonka avulla voimme puhua tutkimustyön ja opetustyön kannalta välttämättömistä ja haitallisista olotiloista. Olotilojen merkitystä ja tarttuvuutta havainnollistavat huomiot tutkijaryhmästä, jonka ilkkurisen leppoisa tarmokkuus tekee hyvää, ainakin puheenvuoron kirjoittajalle.

... *[In] order to know differently we have to feel differently.*  
(Hemmings, 2012, 150)

## Alku

Tunnen yhden tutkijaryhmän, jonka seurassa viihdyn hyvin. Heidän tavastaan kohdata kollegoita välittyy olotila, jota luonnehtisin leppoisan ilkkuriseksi tarmokkuudeksi. He eivät näytä ottavan suoritusvaatimuksia liian vakavasti. Vaikka heidän yhteisesityksensä ovatkin asiallisia, he puhuvat pilke silmäkulmassa, laskien

hienovaraisesti leikkiä sekä omasta työstään että tutkimuksensa aiheesta. Vaikka heidän tutkimuksensa kertoo juuri niistä esteistä ja häiriötekijöistä, jotka tutkijoita rasittavat, he jatkavat tarmokkaasti omaa työtään. He eivät peittele kriittisiä näkemyksiään silloin, kun on sanomisen paikka. He näyttävät myös tulevan keskenään toimeen sangen hyvin. Heitä on helppo lähestyä, koska he suhtautuvat kunnioituksella ja avoimin mielin toisiin tutkijoihin.

Miksi kerron edellä yhden tutkijaryhmän olotilasta? Esimerkissä korostuu se, että jotkut meistä valitsevat kenties seuransa ja yhteistyökumppaninsa olotilojen mukaan. Akateemisen työn olotilat ovat tärkeitä myös muista syistä. Tämänkin työn tulisi olla tekijänsä kannalta mielekästä ja terveellistä. Näin ei ole silloin, kun tekijä voi jatkuvasti huonosti. Näin ei ole ainakaan silloin, kun yksilö ei enää kestä työtään ja menettää työkykynsä ja muutenkin elämänsä hallinnan. Olotilojen ymmärtäminen on tärkeää myös siksi, että yliopistotason tutkimus- ja opetustyölle tyypilliset ja odotetut, luovat aikaansaannokset vaativat sopivia olotiloja. Minusta meidän olisi tärkeää oppia tajuamaan, mikä oloissamme vie meitä kohden haitallisia tai mielekkään, tuottavan ja luovan toiminnan kannalta välttämättömiä olotiloja. Lähtökohtani on se oletus, että kyse ei ole niinkään yksilön periominaisuuksista vaan niissä olemisen suhteista, joissa hän kasvaa ammattilaiseksi ja tekee työtään.

Yritän tässä korkeakoulututkimusta edustavassa puheenvuorossa havainnollistaa sitä, kuinka tärkeitä ja moninaisia tutkijoiden ja opettajien olotilat voivat olla. Jotta tämä moninaisuus olisi ilmentävissä, tarvitsemme avuksi sopivaa, olotiloista kertovaa sanastoa. Tuon tämän vuoksi tarjolle varsinkin fenomenologisen psykiatrian tutkimuksen käyttämää kieltä. Käytän tätä sanastoa pääasiassa esittääkseni kysymyksiä enkä väittääkseni jotakin varmaa. Tarkoi-

tukseni ei siis ole uppoutua oppihistoriaan, käsitteellistää kohteita empiiriselle tutkimukselle tai ehdottaa tapoja niiden tutkimiseen. Pahoittelen sitä, että tämä omaan, 43 vuoden akateemiseen kokemukseeni perustuva teksti saattaa ärsyttää niitä, jotka ovat epävarmoja oman tutkimustyönsä tieteellisyydestä tai haluavat jostain muusta syystä asettua tieteellisyyden tuomareiksi. Kun olen urani aikana joutunut työkseni vaatimaan nuoremmilta ”tieteellisempää” otetta, nyt on aika leikkiä tuon tieteellisyyden rajoilla.

## **Olotilat ja affektit**

Olen ajautunut tutkailemaan niitä useimmiten sanoittamattomia olemisen tiloja, jotka pääosin huomaamattamme määrittävät mitä voimme kulloinkin tuntea, ajatella ja tehdä. Onneksi en ole tällä asialla yksin. Vaikka näiden olotilojen tutkiminen akateemisen työn yhteydessä on suhteellisen uutta (ks. Bloch 2002; Gill 2009; Gregg 2010; Hey 2011; Nöbauer 2012; Mannevuola 2016), on niitä käsitelty jo pitkään muissa yhteyksissä. Fenomenologisessa perinteessä esiintyy käsite muudi eli suomeksi olo-, tunnetai mielentila (engl. mood, saks. Stimmung; ks. Heidegger 1962, 1995). Fenomenologisessa psykiatrian tutkimuksessa on kehitetty tämän perinteen pohjalta täsmällisempi termi eksistentiaalinen tunne (Ratcliffe 2005, 2012), johon palaan kohta. Olotilat erotaan tavallisesti tunteista sillä perusteella, että jälkimmäisillä on jokin kohde ja tunteen kokija voi ne myös nimetä jollakin tavalla (Fuchs 2013). Hetkellisten tunteitten sijasta olotilat ovat kestoltaan pidempiä ja luonteeltaan kaiken kattavia eikä niiden kohdetta ole helppoa tunnistaa tai paikantaa, ainakaan siitä tilanteesta jossa kulloinkin eletään. Sanotaan, että me olemme niiden vallassa. Sanotaan myös, että emme voi tehdä jotakin, koska ”emme ole sillä tuulella” (Ahmed 2014).

Toisessa, nyt jo sangen laajassa kulttuurien tutkimuksen ja sosiologian tutkimussuuntauksessa puhutaan muudien sijasta affekteista, korostaen niiden kollektiivisuutta vastakohtana yksilön tunteille (Blackman & Venn 2010; Seigworth & Gregg 2010). Affekteissa, kuten muudeissakin, on kyse sellaisista suhteista ilmaisevista, esireflektiivisistä tunteista, joista jotkut edeltävät ja koea subjektiin ja objektiin ja joskus mahdollistavat tämän jaon. Kehot ymmärretään vaikutteille alttiina ja vaikuttavina, myös ilman kielivälitteisyyttä. Affektit tarttuvat ja siirtyvät ihmisten ja muiden materiaalistien ”kehojen” välisissä kohtaamisissa, niiden moniaineksisissa koosteissa. Minusta näyttää siltä, että näissä tutkimuksissa affekteilla tarkoitetaan monessa kohdin samaa kuin muudeilla fenomenologiassa. Ben Highmore (2013) on kuitenkin ehdottanut, että mood-käsitteellä on oma antinsa ja se voi jopa auttaa ratkaisemaan affektien tutkimuksen joitain ongelmia.

Affekteja on vaikea sanoittaa ja hallita tietoisesti. Poliittisesti orientoituneessa tutkimuksessa toki kysytään myös sitä, voidaan-ko affekteja käyttää hyväksi ihmisten hallinnassa. Kuten Mona Mannevu (2015) sen osoittaa, kyse ei kuitenkaan ole uudesta hallintalogiikasta, ”affektiivisesta hallinnasta”, vaan siitä, että nyt tutkijat ovat alkaneet kiinnittää huomiota käytännöllisen toiminnan affektiiviseen aspektiin. Affekteihin on yritetty vaikuttaa kautta aikain – kansaa on kiihotettu ja hillitty, vaihtelevalla menestyksellä. Psykiatrian alalla olotilojen säätelyn mahdollisuus ja keinot ovat luonnollisesti huomion keskiössä (Stephan 2012).

Psykologiassa muudien kirjo on mallinnettu kahden ”faktorin” avulla (Watson ja Tellegen 1985). Ne voivat olla toisaalta positiivisia tai negatiivisia ja toisaalta voimakkaita tai heikkoja (aktiivaa-tiotasoltaan). Onnellisuus on miellyttävää ja aktiivista; hämmästyneisyys on aktiivista, mutta negatiivista; yksinäisyys on negatii-

vista ja passiivista; hiljaiselo on myös passiivista, mutta positiivista. Psykologit käyttävät kuitenkin muudi-käsitettä eri tavoin kuin on tapana kahdessa edellä mainitussa tutkimussuuntauksessa. Kokeellisissa tutkimuksissa oletetaan ihmisen (eli usein opiskelijan) olotilan vaihtuvan ”positiiviseksi” esimerkiksi silloin, kun hänelle annetaan yllättäen lahja tai hänen ilmoitetaan suoriutuneen jostakin tehtävästä muita paremmin (olipa se totta tai ei).

## **Eksistentialiset tunteet**

Mistä siis yritän puhua, kun puhun olotiloista – siitä jostakin vaikeasti tunnistettavasta ja sanoitettavasta? Yrittäessämme käsitteellistää habituksen esi-reflektiivistä affektiivisuutta, löysimme Ilkka Kauppisen kanssa apua psykiatrian fenomenologisesta tutkimuksesta (Räsänen & Kauppinen 2018). Sieltä on kotoisin eksistentiaalisen tunteen käsite, joka antaa olotilojen käsitteellistämispulmaan yhden käyttökelpoisen ratkaisun. Matthew Ratcliffe (2005) on ottanut käyttöön tämän kehollisiin taustatunteisiin viittaavan termin välttääkseen muudi-sanon moninaisia ja osin harhaanjohtavia konnotaatioita.

Eksistentiaalisissa tunteissa on kysymys niistä muuttuvista kehollisista tuntumista ja otteista (sense), joiden kautta ihminen kokee olemassaolonsa ja osallisuutensa täällä maailmassa (Ratcliffe 2015, 33). Esimerkiksi kuvatessaan masennuksen kokemuksia Ratcliffe (2015) kiinnittää huomionsa keholliseen pahoinvointiin, toivottomuuteen, syyllisyyteen, tuntemukseen heikosta toimintakyvystä sekä muutoksiin ajan ja ihmissuhteiden kokemisessa. Kuten Heidegger, hänkin ajattelee, että eksistentiaaliset tunteet ovat esi-intentionaalisia ja määrittävät sitä, millaiset intentionaaliset, johonkin kohteeseen suuntautuvat tilat ovat ihmiselle mah-

dollisia. Kyse on Ratcliffen mukaan siitä, millaisia mahdollisuu-  
den lajeja kokemiseen sisältyy. Masennuksessa mahdollisuuksien  
avaruus supistuu erittäin pieneksi ja ihminen kokee itsensä van-  
gituksi. Ratcliffe (2015, 51) sanoo (suom./kr):

”Itsensä löytäminen maailmasta on tuntumaa niihin  
erilaisiin tapoihin, joilla asiat voitaisiin kohdata – ha-  
vaintavina tai käytännöllisesti lähestyttävänä, jollakin  
tavalla merkittävänä, muillekin lähestyttävänä. Ja muu-  
tokset kokemisen perustyyliä, eksistentiaalisessa tun-  
teessa, ovat siirtymiä niissä mahdollisuuden laaduissa,  
joille yksilö on vastaanottavainen.”

Stephan (2012; vrt. Slaby & Stephan 2008) on ehdottanut yhtä  
eksistentiaalisten tunteiden luokittelua. Hän korostaa sitä, että  
kuten muissakin tunteissa, kehollisissa taustatunteissa kaksi na-  
paa kietoutuvat aina toisiinsa. Kyse on siitä, millaiseksi ihminen  
tuntee itsensä ja millaisena hän kokee jonkin muun asian. Tun-  
teissa on kyse suhteesta ja tunteet viittaavat aina kumpaankin sen  
navoista. Kun pelkään jotakin, koen jonkin asian (kuten karhun)  
uhkaavana ja itseni uhattuna (haavoittuvaisena karhun puremal-  
le). Tässä mielessä muudeillakin on kohde, vaikka se voikin olla  
vaikeasti tunnistettava ja jäljitettävä eikä se tule esiin tietystä ti-  
lanteesta. Juuri siksi muudit voivat tuottaa yllättävää ja outoakin  
toimintaa. Toisten voi olla vaikea tajuta, miksi joku toimii jolla-  
kin, tilanteeseen ilmeisen ”sopimattomalla” tavalla tai eri tavoin  
kuin muut. Ihminen tulee kuitenkin kuhunkin tilanteeseen jos-  
sakin olotilassa, johon hänet ovat vieneet kokemukset toisaalla ja  
toisena aikana.

Stephan (2012, 158–159) erottaa toisistaan kolme eksistentiaalisten  
tunteitten tyyppiä: elementaariset, ei-elementaariset ja ilma-

piiritunteet. Seuraavassa listassa hänen luokitustaan on hieman muunnettu sikäli, että huomion kohteena ovat erityisesti sosiaalinen maailma – vaikka periaatteessa kyse ei ole tavoista virittyä vain sosiaaliseen maailmaan (ks. Räsänen & Kauppinen 2018).

a) *Elementaariset eksistentiaaliset tunteet*

Tunne elävänä vs. kuolleen tai epätodellisenä olosta; tunne kehollisesta olemisesta tai sen puute; tunne olosta omien tekojen aikaansaajana tai sen puute; tunne olosta oman havaintomaailman keskiönä tai sen puute;

Esimerkkejä:

Toisten ihmisten tunteminen tuttuina ja autenttisina vs. outoina tai epätodellisina (jopa läheisten omaisten tai kollegojen tapauksessa).

Sosiaalisen maailman tuntuminen todelliselta ja läheiseltä vs. kaukaiselta tai kummalliselta havainnoinnin kohteelta, ulkopuolisesta, irrallisesta asemasta käsin.

Tunne toimijuudesta ja välittömästä otteesta maailmaan vs. tunne voiman tai otteen puutteesta.

Tunteen objekti: inhimillinen, sosiaalinen maailma ja elämä kokonaisuutena, yksilön kokemana.

b) *Ei-elementaariset eksistentiaaliset tunteet*

Tunne terveydestä vs. sairaudesta, virkeydestä vs. väsymyksestä, vahvuudesta vs. heikkoudesta.

Tunne luottamuksesta vs. epämääräisestä uhasta, turvallisuudesta vs. turvattomuudesta tai haavoittuvuudesta.

Esimerkkejä:

Tunne siitä, että on tervetullut vs. kutsumaton tai hylätty, kuuluu ryhmään vs. eristetty, tarvittu vs. korvattavissa.

Tunne kotonaan olosta vs. vieraudesta, osallisuudesta vs. muukalaisuudesta, kuulumisesta kokonaisuuteen sen osana vs. olosta pelinappulana persoonattomassa koneistossa.

Objekti: Mukana olo, osallisuus sosiaalisessa käytännössä tai sosiaalisella kentällä.

c) *Ilmapiiritunteet*

Tunne luontevasta olosta vs. tuijotuksen kohteena olemisesta.

Esimerkkejä:

Tunne seuran lämpimästä suhtautumisesta vs. ylimielisyydestä tai epäkunnioituksesta.

Tunne maailman suurenmoisuudesta vs. kurjuudesta sosiaalisten tilanteiden ja tapahtumien yhteydessä.

Objekti: Osallistuminen sosiaaliseen tilanteeseen.

Täydentämällä Stephanin luokitusta nimeämällä objektityyppejä ja varsinkin sosiaalisia sellaisia, pyrimme siihen, että eksistentiaalisten tunteitten relevanssi kävisi ilmi erityisesti niille, jotka tekevät yhteiskuntatieteellistä tai humanistista tutkimusta. Kehollisissa taustatunteissa on näin ajatellen kyse suhteesta sosiaaliseen (ja muuhun) maailmaan yleensä, suhteesta erilaisiin käytännöllisen toiminnan muotoihin ja suhteesta erityisiin tilanteisiin. Tunteet



paljastavat meille näiden suhteitten luonteen ja samalla tekevät mahdolliseksi sen, että voimme elää, osallistua erilaisiin puuhiin ja toimia tilannekohtaisesti.

Se onkin sitten eri asia, missä määrin pystymme näitä taustatunteita tunnistamaan, nimeämään ja tietoisesti työstämään. Eksistentiaalisille tunteille on ominaista se, että ne tulevat ja menevät – vaihtuvat toisiksi, heilahtelevat sykleissä. Kykymme säädellä niitä on rajallinen, joskaan ei aivan olematon. Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, että tunteet ailahtelisivat aivan sattumanvaraisesti tai vain biologeille ymmärrettävistä syistä. Olotilat kertovat myös siitä maailmasta, johon tunteemme suuntautuvat ja johon meillä on pääsy tunteittemme ansiosta. Onkin mielenkiintoista etsiä vastauksia kysymyksiin, mikä erityisesti akateemisessa maailmassa ja työssä vie meidät tutkijat ja opettajat joihinkin olotiloihin ja miksi emme aina saavuta sellaisia tiloja, joita kaipaamme. Ensin olisi kuitenkin opittava puhumaan erilaisista olotiloista ja tunnistamaan niitä.

## **Tutkimus- ja opetustyön keholliset taustatunteet**

Stephanin erottelu herättää ajatuksia siitä, millaisia olotiloja tutkiminen ja opettaminen edellyttävät. Se, että olotilat ovat tärkeitä, tulee arjessa esiin tavallisesti käänteisesti. Teemme työtä ainakin ajoittain olotilassa, joka ei sovi tähän työhön. Tuntuu siltä, että jokin ei ole kohdallaan ja siksi työ ei suju tai ei edes kiinnosta. Kun katsoo tarkemmin Stephanin listaa, on helppo ymmärtää, miksi tässä työn ajoittaisessa hankaluudessa ei ole mitään ihmeellistä. Työmme vaatii sängen paljon tavalta virittäytyä siihen.

Ajatellaanpa vaikka ensin tilannekohtaisia ilmapiirejä. Tutkija ei kai voi välttyä tilanteilta, joissa kohtaa ylimielisiltä, epäkun-

nioittavilta ja jopa vihamielisiltä tuntuvia ihmisiä. Kuinka usein pääsemme kokemaan sen, että yleisö tuntuu ottavan meidän sanomamme lämpimästi vastaan? Eikös se tavallisin responssi ole vaiteliaisuus tai tyyliä ”ihan kiva, mutta...”? Kaikille lienee tuttu myös vastauspuheenvuoro, jonka esittäjä alkaa puhua itsestään, tekemisistään ja ajatuksistaan. Toki muistanemme myös poikkeuksia. Joku voi tulla normaalin – välinpitämättömän tai tyrmäävän – vastaanoton jälkeen käytävällä sanomaan, että piti tai kiinnostui puheenvuorosta. Jotkut harvat, yleensä kokeneemmat kollegat tuntuvat ottaneen tehtäväkseen pitää huolta siitä, että kukin puhuja tulisi kohdelluksi asiallisesti. Mutta kun lavalle astuu joku suuri nimi, monet alkavat valmistella tähteyttä himmentäviä kommentteja. Eivät toki kaikki, sillä jotkut pyrkivät saamaan osansa tähden valosta – ja maineesta. Olen kuullut monen nuoren tutkijan ihmettelevän sitä, miten heidät on otettu vastaan työpajoissa ja konferensseissa ja mitä niissä muutenkin tapahtuu. He pikemminkin kertovat kokemuksiaan akateemisen maailman kurjuudesta kuin upeudesta ja ihmeellisestä ihanuudesta. Kokeneemmat lohduttavat heitä sanomalla, että sellaistaahan se on – siihen tottuu.

Eksistentiaalisissa tunteissa on kyse siitä, että tulemme tällaisiin vuorovaikutustilanteisiin valmiiksi ladattuina eli taipuvaisina joihinkin ajatuskuvioihin, tunnereaktioihin ja tekoihin – puheenparsiin tai hiljaisuuteen. Ja siitä, että nämä tilanteet ylläpitävät oloiloja ja niiden jakaantumia ihmisten kesken – tai joskus muuttavat niitä. Jotkut tulevat tapaamisista kotiin innosta pinkeinä ja toiset eivät.

Ei ole itsestään selvää, että tutkija tuntee olonsa kotoisaksi ja mukavaksi muiden tutkijoiden parissa – kuuluvansa tähän joukkoon. Tämän voisi kuitenkin olettaa olevan ammatinharjoittamisen pe-

rusedellytys. Stephanin esimerkeissä ei-elementaarisista taustatun- teista mainitaan juuri tämä hyväksytyyn osallisuuden tunne. Tun- netko olevasi tervetullut vai torjuttu niiden parissa, jotka tekevät kanssasi samaa työtä? Entäpä ne, jotka työkseen hallinnoivat meitä tutkijoita ja opettajia? Antavatko he ymmärtää, että juuri Sinua tar- vitaan ja olet korvaamaton? Koetko heidän toimivan siten, että he yrittävät pitää Sinut mukana yliopistolle tärkeiden ammattilaisten joukossa vai työntää Sinut ulos ja ainakin erilleen ”huippujen” ryh- määstä? Samalla tavalla hallintatyötä tekevät voivat kysellä, miten he kokevat itse tulevansa kohdelluiksi.

Käsittääkseni moni yliopistotyöntekijä kokee näinä aikoina elä- vänä epämääräisen tai suorasukaisemman uhkan alla, tuntien turvattomuutta ja epävarmuutta. Kyse ei tällöin ole vain olemisen kotoisuuden puutteesta, vaan pelosta menettää työpaikka ja koko työ tai jäädä jo alkujaan työsuhteitten ulkopuolelle. Jos tähän pel- koon yhdistyy vähitellen kasaantuvia väsymyksen ja heikkouden tuntemuksia, ja jopa sairauden fyysisiä oireita, voidaanko odot- taan, että tutkija tai opettaja pontevasti ja luovasti tekee sitä, mitä hänen työhönsä kuuluu? Venyttää itseään ja osaamistaan...

Elementaaristen eksistentiaalisten tunteiden kohta listassa nos- taan esiin olotiloja, joista harvemmin puhutaan. Ovathan ne aika pelottavia mahdollisuuksia. Tutkijan, jos kenen, oletetaan ilman muuta tuntevan itsensä eläväiseksi ja merkittäviä (älyllisiä) tekoja aikaansaavaksi toimijaksi, joka on läsnä ongelmattoman kehon- sa kanssa. Hän kykenee havainnoimaan maailmaa aktiivisesti ja käsittelemään havaintonsa itsenäisesti, vahvan minänsä turvin. Entäpä, jos tämä ei olekaan totta? Jospa hän kokee, että jokin tai joku muu saa aikaan ne teot ja asiat, joiden hän näkee lähellään tapahtuvan. Hänen nimensä on artikkelin alussa tai väitöskirjan kannessa, mutta hän ei koe tehneensä sitä itse. Hänen päälleen

kaatuu erilaisia havaintoja ja kosketuksia maailmaan, mutta hän ei saa niistä mitään tolkkua. Hän ei pysty kytkemään toisiinsa näkemäänsä, kuulemaansa, haistamaansa, tuntemaansa ja maistamaansa. On vain elämän sirpaleita vailla merkityksiä ja ilman pyrkimystä käyttää niitä johonkin tarkoitukseen. Sekin on yksi mahdollisuus, että tutkija tai opettaja kokee itsensä kehostaan vieraantuneeksi tai irralliseksi – tai jo kuolleeksi. Tee siinä sitten läpimurtotutkimusta ja anna ilmiömäistä opetusta. Joku on tullut kuuluisaksi kuolemansa jälkeen, mutta onko kukaan itsensä kuolleeksi tunteva onnistunut tekemään fantastista työtä?

Stephanin esimerkit elementaarisista taustatunteista panevat pohtimaan tutkimus- ja opetustyön affektiivisia edellytyksiä. Voisi kuvitella, että näissä tehtävissä olisi koettava toiset ihmiset aitoina ja tunnettavissa olevina eikä epätodellisina. Mutta onko näin? Entäpä jos jokin akateemisessa maailmassa virittää akateemisen työn ammattilaisen kokemaan kollegat tai opiskelijat kaukaisina, vieraina, outoina tai jopa epätodellisina hahmoina? Tutkija voi myös kysyä itseltään, kuinka läheiseltä hänen tutkimansa maailma hänestä tuntuu. Kokeeko hän siinä itsensä ulkopuoliseksi ja irralliseksi vai osalliseksi? Entäpä jos häneltä itse asiassa odotetaan sitä, että hän pysyttelee kaukana tutkimastaan maailmasta, erityisestä sosiaalisesta kentästä tai toiminnasta? Jospa hän oppii pysyttelemään kaukana myös opiskelijoista – hän ei häiritse opiskelijoita eivätkä opiskelijat häntä. Tutkijoiden ja opettajien tuntemukset voivat olla erilaisia myös siinä, onko heillä välitön ote maailmaan ja voimaa vaikuttaa siihen vai ei. Kokeeko tutkija voivansa vaikuttaa oman tieteenalansa käytänteisiin, yliopiston hallintakäytänteisiin tai tutkimansa elämänpiirin käytänteisiin?

Nämä eivät ole pelkästään spekulatioita erilaisista taustatunteista, sillä tutkijat ovat jo kauan raportoineet esimerkiksi im-

poster-syndroomasta. Siinä yliopistotutkija tai -opettaja kokee vain teeskentelevänsä pätevää ammattilaista (Fotaki 2013; Brems, Baldwin, Davis & Namyniuk 1994). Hän tekee työhön kuuluvia liikkeitä, mutta ei koe oikeasti olevansa sisällä työssään eikä kykenevä sitä tekemään. Hän odottaa vain hetkeä, jolloin tämä huijaus paljastuu muille. Kuinka ihminen voivat päätyä tällaiseen olotilaan?

## **Pato-logit työnsä ääressä, langenneena loveen?**

Stephanin jäsenitys toi esiin tunnetiloja, jotka voivat vaikuttaa patologisilta eli sairailta tai ainakin ei-toivottavilta. Psykiatriassa tutkitaankin juuri mielenterveyden häiriötiloja, joten tämä on suoraa seurausta valitsemastani lähteestä. Psykiatriassa tarvitaan tällaista sanastoa pyrittäessä ymmärtämään ja auttamaan ihmisiä, jotka kokevat suurta tuskaa tai joiden arki on käynyt ylivoimaisen vaikeaksi. Samaa sanastoa voitaneen käyttää myös akateemisen työn oloilojen kuvaamiseen, vaikka tämän työn harjoittajien oloilat eivät olisikaan sairaiksi tulkittavia. Tätä on minusta perusteltua yrittää, jotta ymmärtäisimme rakentavalla ja inhimillisellä tavalla toisiamme ja itseämme. On silti syytä koko ajan muistaa ero suuren, ihmisen rampauttavan tuskan ja pienen, työhön kuuluvan ahdistuksen välillä.

Abstraktisti ilmaistuna tutkimustyössä on pyrkimyksenä ajatella ja toimia toisin, ja jossakin mielessä uudella, entistä paremmalla tavalla – ja opetustyössä nuorempien tällaisten pyrkimysten edistäminen. Toisin ajattelu ja toiminta edellyttävät oloiloja, joissa subjekti elää ”epänormaaleissa” ja jopa ääritiloissa – hakiessaan uudenlaista suhdetta tutkimiseen ja tutkittavaan maailmaan. Ero näiden tilojen ja sairaiksi tulkittavien tilojen välillä saattaa

olla hiuksen hieno ja vaikeasti arvioitavissa – ainakin silloin, jos emme ota huomioon ihmisen omaa kokemusta tilastaan. Kyse on affektiteoreetikkojen mielestä siitä, ”mihin muuhun ihmiskeho pystyy” ja kehon sensitiivisyyden, ja samalla elämän, loputtomasta rikastamisesta ja laajentamisesta moninasiin suuntiin (Seigworth & Gregg 2010, 12). Näin ajatellen ei ole kummallista, että tutkijat ja opettajat ajoittain joutuvat erilaisiin ääritiloihin hakiessaan uudenlaista suhdetta maailmaan. Jo nykyisten ”tiedemiesten” edeltäjät, esihistoriallisen ajan tietäjät eli ”shamaanit” kykenivät lankeamaan loveen ja haltioitumaan. He kykenivät myös palautumaan näistä tiloista, tai ura jäi lyhyeksi.

Seuraavassa havainnollistan muutamalla esimerkillä sitä, että akateeminen työ voi viedä kummallisiin olotiloihin. Tutkimusten mukaan luovaa työtä tekevät ovat erityisen alttiita tunnetilojen heilahtelulle ja äärimmäisyyksille, jopa pysyville häiriöille (Jamison 1989, 1995). Näin on kuitenkin todennäköisemmin taiteiden kuin tieteiden parissa (Fraser 2010). Maailman hienovarainen kokeminen ja kokemusten ilmaiseminen vaativat herkkyyttä ja itsensä altistamista vaikutteille. Tutkijaa mahdollisesti suojelevat taiteilijaa paremmin tutkimusmenetelmien ja ilmaisukeinojen vakiointi sekä legitiimi mahdollisuus pysytellä kaukana siitä, mitä tutkitaan – ja jopa omista tuotoksistaan. Tutkijalle riittää yleensä se, että hän älyllistää menetelmällisesti rajoittuneita kosketuksiaan maailmaan ja kirjoittaa määrämuotoisia tekstejä. Mutta kyllä osa tutkijoistakin hakeutuu tai joutuu lähelle muiden elämää ja panee koko persoonansa alttiiksi vaikutteille.

*Hämmentynyt ja avuton tutkija käsittämättömässä maailmassa* Tutkimustyössä ’luonnollinen asenne’ maailmaan hajoaa (vrt. Fuchs 2005). Sen täytyykin murtua, jotta tutkija pystyy tekemään työnsä kunnolla. Itsestään selvät asiat ja käsitykset, joiden varassa

arkinen toiminta sujuu, on kyseenalaistettava (ks. doksasta ja sen rikkomisesta esim. Bourdieu & Eagleton 1992). Tämä ei tunnu aina kivalta. Tilan voi tehdä jopa tuskaiseksi se, että tutkijan odotetaan pitävän tutkimansa maailman järjestyksessä, ”puhuvan selvästi” ja tarkasti rajatusta, täsmällisestä kohteesta, huolella valitulla kielellä. Maailman kokeminen käsittämättömäksi on ihmiselle yleensäkin ahdistavaa. Tutkija ei silti voi sanoa: ”en tajua tätä ollenkaan”. Tajuihin palaaminen onkin silloin tutkijan päätehtävä. Ja se vie aikansa.

Ei ole epätavallista, että varsinkin nuori, kokematon tutkija kokee voimakkaasti vaiheen, jossa tuttu ja tunnettu maailma ensimmäisen kerran hämärtyy tai katoaa. Muut kyseenlaistavat hänen oppimansa kielen ja tarjoavat tilalle monia vaihtoehtoisia käsitteitä. Näillä toisilla tuntuu olevan hyvin vahvoja kantoja niiden vahvuuksista ja heikkouksista, mutta on vaikea ymmärtää mistä nämä intohimot ja antipatiat kumpuavat. Tehokaskin opintojen suorittaja voi kokea olevansa kyvytön tekemään mitään oikein ja valmiiksi. Väitti mitä tahansa, niin joku kiistää sen – tai kukaan ei sano mitään. Tutkijan oma minä tuntuu kutistuvan lähes olemattomiin. Fenomenologisen psykiatrian kirjallisuudessa tällaista kokemusta tarkastellaan intentionaalisuuden, suuntautuneisuuden kautta (ks. Fuchs 2005; Sass & Pienkos 2013).

Jos ihminen ei kykene suuntautumaan johonkin kohteeseen, tässä tapauksessa tutkimuskohteeseen, niin hän ei myöskään pysty sitä havainnoimaan, tulkitsemaan havaintojaan ja kommunikoimaan sirpaleista ymmärrystään. Kun luonnollinen, passiivinen synteesi – huomaamatta omaksuttu kokonaiskäsitelmä maailmasta – ei enää toimi, niin huomio kiinnittyy helposti kokonaisen, konkreettisen kohteen sijasta sen yhteen aspektiin tai muutamaan ”muuttujaan”. Akateeminen työkuluttuuri useimmiten jopa tukee tämän harhan

vahvistumista tai ainakin sallii sen. Seurauksena voi olla sellainen kokemus, että tuo aspektikin alkaa tuntua epätodelliselta, lavastetulta – ehkäpä väitöskirjan ohjaajan lavastamalta. Se, mitä tutkija tutkii, voi tuntua pelkältä todellisuuden kuorelta tai jäljitelmältä. Tutkijasta voi tuntua samalta kuin teatterissa kävijästä, joka ei tiedä mikä näytelmä on menossa ja miksi on tullut teatteriin. Omissa havainnoissa ei tunnu olevan mitään mieltä.

Harhojaan ihmettelevää tutkijaa ei tunnu auttavan se, että toiset tarjoavat omia tulkintojaan siitä, mitä tutkija on tekemässä tai mitä hänen pitäisi olla tekemässä. Kehotukset ”käsitteellistää”, ”kuvata”, ”selittää” tai välttää näitä tieteellisen doksan sanoja, tuntuvat keinoitekoisilta, abstrakteilta ja merkityksettömiltä. Aikanaan tämä hämmentävä vaihe voi kuitenkin mennä ohi, kun uusi tutkija on oppinut toistamaan kehollisia tekoja ja liikkeitä, joiden yhteydessä tällaiset pyrkimykset alkavat vaikuttaa järkeviltä ja jopa arvokkailta. Anomian eli kaiken arvottomuuden ja vieraantuneisuuden eli ulkopuolisuuden sekä oman minän horjumisen kokemukset voivat vähitellen kääntyä juuri niiksi vahvoiksi taustatunteiksi, joista toiset tutkijat näyttävät ammentavan lujalta näyttävän uskonsa kohteensa todellisuuteen, näkemystensä totuuteen ja toimintansa arvokkuuteen. Aina ei kuitenkaan käy näin, vaan tutkija juuttuu harhaisiin olotiloihin tai palautuu niihin aika ajoin.

Kun maailmasta ei saa oikein otetta, tutkija voi ajautua tutkimisen ja oppimisen kannalta haitallisiin tiloihin. Näitä ei kuitenkaan aina pidetä työn yhteydessä mielenhäiriöinä vaan sallittuina, normaaleina olotiloina. Niitä voi ymmärtää eräänlaisina kollektiivisina puolustautumiskeinoina. Yksi näistä on psykiatrian kielellä vainoharhaisuus. Toinen on eräänlainen tunnekylmyys tai välinpitämättömyys, jota saatetaan kutsua akateemisessa maailmassa ”neutraalisuudeksi”. Kolmas on pakkoliikkeet ja pinttymät.



### *Vainoharhainen kriittisyys*

Kulttuurintutkimuksessa on käyty keskustelua siitä, onko kriittisyys affektina hyvästä vai pahasta, ja tehty tästä myös menetelmäkysymys (Wetherell 2015; Barnwell 2016). Kun kriittinen kaiken epäily yltyy vainoharhaiseksi, se rajoittaa tutkijan kykyä ymmärtää elämää. Hän kiinnittää kaiken huomionsa johonkin todellisuuden aspektiin niin voimakkaasti, että se muodostuu osaksi hänen identiteettiään. Jotkut tutkijat kokevat, esimerkiksi, kaiken poliittisena ja tulkitsevat muiden tekoja ja sanomisia tältä pohjalta. Tällainen abstrahointi on tavallinen ja hyväksytty tapa peittää tietämättömyys: kun käyttää tarpeeksi avaraa kategoriaa (kuten yliopisto), ei tarvitse tietää asioista tarkemmin (kuka yliopistossa teki, ajatteli tai tunsu jotakin). Akateemiselle kulttuurille tavallinen analytyttisyyden vaatimus voi osaltaan vahvistaa tätä taipumusta abstrahoida. Maailma hajotetaan erillisiksi osiksi, jotka kenties pystytään yhdistämään vain keinotekoisesti – vaikkapa piirroksella, jossa on laatikoita ja nuolia. Myös ideologiat ovat vaarallisia juuri siksi, että ne nostavat todellisuuden yhden aspektin ylitse muiden ja tuottavat epäkäytännöllistä tai jopa tuhoisaa toimintaa.

Psykiatrian fenomenologit osaavat kertoa, mistä vainoharhaisessa kokemuksessa on kysymys (Fuchs 2005). Kun maailma hahmottuu erillisinä paloina tai sirpaleina, ihmisen on vaikeaa orientoitua mielekkäästi. Vainoharhaisuudessa on kyse siitä, että intentionaalisuus kääntyy vastakkaiseksi: yksilö ei suuntautu objekteihin, vaan objektit tuntuvat suuntautuvan häneen. Mikään ei ole hänelle neutraalia eikä hän enää pysty suhteuttamaan omia käsityksiään maailman osasista siihen, miten muut ne kokevat. Näin ihmisestä tulee oman maailmansa passiivinen keskipiste: jokin vieras suuntautuu minua kohden, outoine ja peitettyine aikomuksineen; en itse pysty tutkimaan, mutta mi-

nua tutkitaan, tarkkaillaan ja koetellaan. Tuo uhkaava, kaikkia naruja vetelevä taho saatetaan personoida vaikkapa valtioksi tai vakoiluorganisaatioksi, ja yliopistomaailmassa yliopiston johdoksi, väitöskirjan ohjaajaksi tai väkivaltaista viestintää harjoittavaksi professoriksi. Vainoharhan vallassa tuo vainoaja pyörii sitten koko ajan mielessä. Sitä, esiintyykö tällaista olotilaa todellakin akateemisessa maailmassa, voi arvioida siltäkin pohjalta mistä kokeneemmat kollegat tai tohtoriopiskelijat puhuvat keskenään lounaalla ja kahvitauolla. Ja siitä, kuka ei enää osallistu näille lounaille.

Ashley Barnwell (2016) kommentoi artikkelissaan Kathleen Stewardin (2007) kirjaa ”Ordinary Affects”, jota on luettu esimerkkinä toisenlaisesta, ei kriittiseen epäluuloon perustuvasta tavasta tutkia arkielämää ja samalla yrityksenä tehdä ”ei-representatiivista” teoriaa. Barnwell väittää, että teos on paradoksaalinen: se hakee epäluulotonta menetelmää, mutta tulee kertoneeksi ihmisten arkisesta vainoharhaisuudesta (Yhdysvalloissa). Hänen mukaansa vainoharhaisuus on suorastaan sosiaalinen käytäntö, joka sekä yhdistää että jakaa ihmisiä ja antaa heille keinon navigoida jatkuvasti muuttuvien uhkien maailmassa. Jos näin on, niin voi olla ennen aikaista sanoa, että kriittisyys ja epäluuloisuus olisi syytä karsia pois tutkijoiden affektiivisesta repertuaarista. Se on kuitenkin eri asia kuin vainoharhaisuuden tila.

Kriittisyyden affektiivisesta perustasta on kirjoitettu myös organisaatio- ja liikkeenjohtotutkimuksen piirissä. Karen Lee Ashcraft (2017) sijoittaa itsensä niiden joukkoon, jotka ovat täysillä mukana julkaisukilvassa ja toimivat uusliberalistisen hallintaloogiikan ehdoilla mutta haluavat jotakin enemmän. Hän erottaa toisistaan ja suhteuttaa toisiinsa neljä erilaista kriittistä käytäntöä.

*Kehottomassa, vetääntyvässä kritiikissä* kriitikko asettuu kohteensa, vihollisensa ulkopuolelle, turvallisen välimatkan päähän ja analysoi sitä osuvan realistisesti. Hän hakee vapautusta älyn kautta ja on affekteissaan irrallinen ja intohimoton. Hän yrittää pelastaa edes ”päänsä” eikä myönnä olevansa ”upoksissa kaulaansa myöten”. Henkilökohtaisia, subjektiivisia tunnustustarinoita kirjoittava *humanistinen kriitikko* tavoittelee itsereflektion kautta autenttista ja intiimiä, humanisoitua kuvausta siitä kohteesta, jossa hän on itse mukana. Hän myöntää olevansa kokonaan upoksissa ja pyytää apua muilta. Affektiivisesti hän kuitenkin kokee olevansa keskeinen toimija ja vallan ruumiillistuma, joskin haa-voittuva sellainen. *Vastavuoroinen kritiikki* yrittää yhdistää kaksi edellistä tapaa, pyrkien tuomaan toisaalta systeemin analysoinnin ja toisaalta inhimillisen kokemuksen ilmaisemisen ja käsitteellistämisen vuoropuheluun. Se jättää nämä molemmat kuitenkin koskemattomiksi; yksilöt erillisiksi, tunteviksi toimijoiksi ja yhteiskunnan monitasoiseksi analysoinnin kohteeksi. Tällaisen hybridi-kritiikin huomio vaihtelee kehon ja mielen välillä: olemme upoksissa kaulaamme myöten, mutta silti päämme voi kenties pelastaa meidät. Affektiivisesti tällainen kriittinen käytäntö perustuu siihen, että uusliberaalinen hallinta on muokannut vastarintahaluttomuuden osaksi toisistaan eristettyjen yksilöiden ammatillista identiteettiä. Vastavuoroinen kriitikko harjoittaa vain ”tavanomaista” (ordinary), voimatonta vastarintaa, mutta ei kykene kollektiiviseen, tehokkaaseen kamppailuun.

Neljännens, materialistiseen affektiteoriaan perustuvan kriittisen käytännön Ashcraft nimeää *asutuksi kritiikiksi* (inhabited). Lähtökohtana on lattea ontologia, jossa kyse on sosio-materiaalisista relaatioista ja niiden seurauksina muodostuvista entiteeteistä. Ihmiset eivät tässä ”jälki-inhimillisessä” ajattelussa ole ainoita vaihtokutuksia tuottavia toimijoita. Objekteista ei vain tiedetä jotakin

vaan ne tuotetaan käytännössä, erilaisina versioina. Asuttu kriitikki tarkoittaakin sitä, että kriitikko tunnistaa paikkoja uusien suhteitten mahdollisuudelle ja asettuu innolla elämään niissä. Hän pystyy herkästi aistimaan kehossaan ja kehollaan vahvoja voimia ja hetkiä, vaikka niitä on vaikea eritellä ja nimetä. Kyse on juuri niistä esi- tai ylipersonallisista, ”tavallisista affekteista” (ordinary), joista Steward (2007) kirjoitti. Kriitikko on myös valpas, utelias ja ennakkoluuloton, mutta kyse ei ole yksilön tunteista ja tunnetiloista: ihmis- ja muut kehot vaikuttavat toisiinsa, resonoi- vat ja synnyttävät vaikuttavan voiman kokemuksia. Ihmissubjekti menee virran mukana ja parhaimmillaan kyselee passiivissa ”mitä tehdään ja mitä muuta on tehtävissä” – ei aktiivissa ”mitä muuta minä voisin tehdä”. Hän voi elää vain tavallisessa arjes- sa, siihen sekä konkreettisesti että spekulatiivisesti virittyneenä mutta ei alistuneena, upoksissa eläen mutta tarttuen pelastuksen ohikiitäviin hetkiin. Hänet pitää liikkeessä kalvava syyllisyys siitä, että pysyttelemällä nykymentossa mukana hän – uusliberaalien affektien läpäisemänä kehona – saa aikaan eriarvoisuutta. Arjes- sa elävä kriitikko pystyy herkkänä ja venyvänä kehona aistimaan myös muiden kriittisten käytäntöjen tausta-affektit.

Mielenkiintoista on se, että Ashcraftin artikkeli herättää minussa ärtymystä, jonka taustaa ei ole helppo ymmärtää. Ajattelen, että teksti on tarpeellista, sisäistä kritiikkiä julkaisukilpaan osallistu- vien piirien puitteissa. Artikkelituntuu silti jollakin tavalla vä- heksyvältä tai sisäsiittoiselta: voittoisa pelisääntöihin alistuja pur- kaa tässä huoliaan ja sympatiseeraa pelin uhreja. Ashcraft (2017, 49) sanoo asuttavan kritiikin yhteydessä näin (suom./kr):

”Sitten me kaikki – nuo, arvokkaat, särkyvät ’me’ jäl- leen – hoidamme haavamme meriiteillä jälleen kerran, suriessamme todella haavoittuvaisten tilannetta, noita

oheisuhreja pelissä, johon he eivät saaneet osallistua, jota eivät pystyneet pelaamaan... vai olisiko niin, että eivät halua pelata? Olipa syy missä tahansa, parempi tuomita heidän epäonnensa vaitonaisuella kiittollisuudella omasta onnekkudestamme.”

Ovatko tosiaankin kaikki huippujulkaisukisan ulkopuolelle jäävät ”uhreja” ja siellä siksi, että he eivät ole kykeneviä tekemään merkityksellistä tutkimusta ja kirjoittamaan julkaisukelpoisia artikkeleita? Entäpä jos jotkut toimivat tarkoituksellisesti toisin eivätkä anna julkaisukilpailutuksen määrittää tekemisiään? Jos heitä on, niin miksi he eivät esiinny ”menestyjien” tarinoissa muina kuin uhreina, edes silloin, kun tarinan kertoja korostaa kriittisyyttään ja pelin sääntöjen vääristyneisyyttä. Pierre Bourdieu’lla olisi voinut olla tästä osuvaa sanottavaa, sekä menestyjien että marginaali-ihmisen intressien osalta, vaikka hän edustikin edellisiä ja väitti jälkimmäisten olevan voimattomia agenteja ”dominaatiosuhteiden uusintamismekanismeissa”.

### *Elämän neutralisointi, pakkoliikkeet ja päähänpinttymät*

Vainoharhainen pelkää jotain uhkaavaa voimaa. Edellä mainittu irtaantuva kritiikki puolestaan on lähellä tilaa, jossa tutkija kieltää suhtautuvansa vahvalla tunteella kritiikkinsä kohteeseen – vaikka vihaisikin sitä. Tällöin tutkija toimii tutkijan neutraalisuutta korostavan, akateemisessa kulttuurissa keskeisen normin mukaan. Mutta voiko olla myös niin, että ”neuraalisuudesta” voi muodostua oppimista haittaava olotila? Kun se ei enää ole vain tyylikeino, vaan kertoo tutkijan suhteesta tutkimaansa, tutkittava todellisuus ei enää kosketa tutkijaa itseään. Se ei herätä tunteita. Tutkija tekee havaintoja ja harrastaa päättelyä, mutta niillä ei ole enää mitään henkilökohtaista merkitystä. Psykiatrian termi de-personalisaatio viittaa tilaan, jossa tunteet ja havainnot erkaan-

tuvat toisistaan traumaattisten kokemusten jälkeen (Radovic & Radovic 2002). Tähän tilaan joutuneet ovat vaikeuksissa arkielämässään, mutta entäpä neutraaleja faktoja esittävät ja tutkimansa elämänalan suhteen välinpitämättömät tutkijat? Heitä ei taideta pitää mitenkään häiriintyneinä.

Tutkimuksen käytännöllisestä relevanssista on kirjoitettu paljon, mutta sen käänteisilmioistä eli todellisuuden relevanssista tutkijalle on vaikeampi löytää tekstejä. Olisikin syytä kysyä, onko vai eikö tutkimuskohde ole tutkijalle relevantti taktisessa, poliittisessa, moraalisisessa tai henkilökohtaisessa mielessä (ks. Räsänen 2015a). Nämä kysymykset ovat mielekkäitä sen erityisen tutkimuskäytännön puitteissa, jota tutkija harjoittaa. Taktisessa orientaatioissa jokin ilmiö saattaa sopia hyvin tutkimuskohteeksi, koska se on tutkittavissa jollakin menetelmällä, tutkijan omaksumien tutkimistapojen (habit) avulla (kuten kyselymenetelmällä). Jokin ilmiö voi olla kiinnostava tutkimuspoliittisista syistä, vaikkapa tarjota mahdollisuuden kehittää ja markkinoida tutkijalle tärkeää selitysmallia tai haastaa tavallisia selitysmalleja – tai kyseenalaistaa selittämiseen pyrkivää tutkimusta. Moraalisessa orientaatioissa tutkija voi kokea vahvasti sen, että on tutkittava juuri tiettyjä asioita ja tietyillä tavoilla. Tällöin erityinen tutkimuskohde ja -ote ovat hyviä asioita sinänsä. Henkilökohtaisessa orientaatioissa tutkijalle jokin kohde ja ote ovat merkittäviä, koska hän kokee olevansa sellainen tutkijajaksilo, joka tutkii juuri tätä ja näin. Kyse on tutkijan identiteetistä. Näin ajatellen neutraalisuuden kääntymisen välinpitämättömyydeksi tarkoittaa sitä, että kohde ja ote eivät ole enää tärkeitä missään näistä neljästä mielestä.

Vaikka tutkija olisikin välinpitämätön, saattaa hän silti jatkaa tutkimustyötä. Hän toistaa ututterasti oppimiaan ”tutkimisliikkeitä” ja tuttuja ajatuskuvioita. Hän saattaa esimerkiksi kerätä aina vaan

uusia kyselyaineistoja, tehdä niistä tilastollisia analyysyjä ja julkaista tuloksista muodoltaan ja sisällöltään toisteisia raportteja. Myös julkaisemisesta voi muodostua pakkoliike: jo tehdyt, lukuisatkaan julkaisut eivät tunnu miltyä ja tutkija suuntautuu aina vain siihen seuraavaan artikkeliin. Tämä olotila muistuttaa psykiatrian piirissä käsiteltyjä pakkoliikkeitä ja pinttymiä (Okasha, Saad, Khalil, El Dawla & Yehia 1994; Gibbs 1996). Ihmisellä saattaa esimerkiksi olla jatkuva huoli puhtaudesta, jonka vuoksi hän toistaa pesemisrituaaleja ja käyttää niihin paljon aikaa. Akateemista kulttuuria tuntevalla ei liene aivan outo se ajatus, että joillekin tutkijoille menetelmällisestä puhtaudesta muodostuu oppimista estävä pakkomielle. Kun tutkimusta on tehtävä ”tieteellisellä menetelmällä”, voi tutkija päätyä tilaan, jossa hän on koko ajan huolissaan kyvystään toimia tämän vaateen mukaisesti. Ja kun hän on tästä huolissaan, saattaa hän kääntää sen myös syytöksiksi toisia, epäpuhtaita kohtaan: ”väärin tutkittu”. Tässä olotilassa oppiminen voi olla sangen rajallista ja tutkimustyön mahdolliset tarkoitukset ja merkitykset kutistua aineiston pesuksi, virheiden välttelyksi – tai julkaisujen tehtailuksi.

Affektien tutkimuksessa termi neutraalisuus on saanut edellisestä poikkeavan merkityksen (Seigworth & Gregg 2010, 10–12). Affektiivisessä neutraalisuudessa on potentiaalia. Sen sijaan, että ihmiset sitoutuvat jonkin vastakkainasettelun jompaankumpaan puoleen, he voivat olla avoimia jollekin muulle, uudelle tavalle olla ja elää. He voivat aistia hienovireisesti vastavoimien rinnalla ja ohessa jotakin muuta ja tarttua hetkiin, joissa avautuu uudenlainen tapa kokea ja toimia.

### *Hybriksestä masennukseen*

Edellä olen ottanut esiin lähinnä häiriötiloja, joissa korostuvat ajattelun vääristymät. Tutkijoidenhan ajatellaan olevan ajatteli-

joita. Psykiatrisessa kirjallisuudessa eroteltiin perinteisesti toisistaan kognitiiviset ja affektiiviset häiriötilat. Nykyään tavallisempaa lienee nähdä edellisetkin jälkimmäisten seurauksina (Lake 2008). Tämä sopii hyvin yhteen sen kanssa, että affektien yhteiskuntatieteellisessä ja humanistisessa tutkimuksessa ruumiillisuus on keskiössä ja ajattelu on siirretty syrjemmälle – samalla kun aivot on alettu ymmärtää osana kehoa.

Mielenhäiriöiden diagnosointiohjeissa skitsofrenian oireiksi on nähty seuraavat (Lake 2008): harhakuvitelmat; hallusinaatiot; jäsentymätön, harhaileva ja epäjohdonmukainen puhe; erittäin jäsentymätön tai jäykkä käyttäytyminen; tunteiden latistuminen; puhevaikeudet; tahdottomuus; sekä merkittävä toimintakyvyttömyys työssä, ihmissuhteissa ja itsestä huolehtimisessa. Affektiiviseksi ymmärretyn kaksisuuntaisen mielialahäiriön oireiksi (maniaepisodeissa) on määritetty puolestaan seuraavat: herkkä harhautuminen asiasta; unettomuus ja kasvanut energisyys; suuruudenhulluus ja voimistunut omanarvontunto; ideoitten lennokkuus; voimistunut aktiivisuus – soittelussa, rahan kulutuksessa, matkustamisessa, sijoittamisessa, pelaamisessa ja seksissä eli ylenmääräinen osallistuminen mielihyvää tuottavaan mutta riskipitoiseen toimintaan; nopea tai epäjohdonmukainen puhe; ajatusten kiito, löysyys tai asiaa sivuavuus; sekä toimintakyvyttömyys työssä, ihmissuhteissa ja perheessä.

Nämä diagnosoinnin kriteerit johdattavat kysymään, onko akateemisessa työssä tai sen puitteissa jotakin, joka voisi vahvistaa näitä taipumuksia – viedä tutkija-opettajat tällaisiin olotiloihin. Kyse ei ole siitä, että ryhtyisimme antamaan toisillemme sairausdiagnooseja, vaan siitä, että tunnistaisimme työn tai työympäristön asettamia paineita ja odotuksia sekä niitä asioita, jotka tukevat henkistä ja keuhollista tasapainoa sekä palautumista mahdollisista ääritiloista.



Väistämättä mieleen tulee ensimmäisenä se, että eräät akateemiset kulttuurit ja varsinkin yliopistot ja tutkimuksen muut rahoittajat suorastaan odottavat suuruudenhulluutta. Olisi tehtävä paljon ja nopeasti – eletävä kiivaassa rytmissä ja vaikutettava monilla rintamalla. Kaikkien tulisi pyrkiä ”huipulle”. Työpaikat ja rahoitus annetaan niille, jotka väittävät pystyvänsä tai ainakin pyrkivänsä tähän. On rahoittajia, joille on luvattava ”läpimurtotutkimusta” ja hakijan on oltava ”huipputalentti”. Erilaisia palkintoja huippusuorituksista haetaan ja jaetaan. Voi hyvinkin olla niin, että tällaisiin kisoihin osallistuvat vain suostuvat omia tai kollegojen saavutuksia liioittelevaan retoriikkaan, mutta eivät usko olevansa sanojensa mittaisia. Mutta entäpä ne, jotka alkavat itsekin uskoa olevansa muiden yläpuolella, omaavansa joitakin ainutlaatuisia kykyjä ja poikkeuksellista, arvokasta, toisten kadehtimaa tietämystä? Ehkä jotkut heistä ovat saaneet aikaan jotakin ihmeellistä, inhimillistä eloa laajentavaa ja rikastavaa, kenties sillä hinnalla, että oma – ja läheisten - elämä on ollut rankkaa.

Psykiatrinen tietämys muistuttaa kuitenkin siitä mahdollisuudesta, että maanisuus johtaa suuruudenhulluuteen, ja siitä on vain lyhyt matka vainoharhaisuuteen (Lake 2008, 115). Tällöin maanikko elää koko ajan siinä pelossa, että jokin uhkaa hänen henkeään. Hän tekee harhaisia päätelmiä eleistä ja sanomista, jotka eivät suuntaudu häneen, ja saattaa sitten toimia hyvinkin väkivaltaisesti. Mieleeni tulevat kohtaamiset eräiden ”suurten nimien” kanssa. Nuorena tutkijana on pystynyt ymmärtämään sitä tilanteeseen nähden kohtuutonta suuttumusta, jolla he suhtautuivat nuorempien, minusta asiallisilta tuntuviin mutta kriittisiin kysymyksiin, tai mihin tahansa, joka häiritsi heidän esiintymistään.

Fenomenologit ovat kuvanneet monipuolisesti kaksisuuntaisen mielialahäiriön toista napaa eli masennusta (Ratcliffe 2015). Siinä

on vakavimmillaan kyse siitä, että elementaaristen eksistentiaalisten tunteitten tasolla ihminen menettää ”ydinminänsä” ja toimijuutensa. Hän kokee olevansa maailmasta eristetty. Hän pystyy tekemään vain sangen rajoittuneita havaintoja. Paluu hyvään, normaaliin oloon ja aktiiviseen toimintaan ei hänelle ole enää edes mahdollisuus. Kyse ei ole vain väsymyksen kokemisesta, vaan siitä, että ei pysty enää edes kuvittelemaan itseään vahvaksi ja energiseksi.

Lievemmissä tapauksissa ”depressiivinen positio” ei kuitenkaan ole eräiden näkemysten mukaan pelkästään paha asia (Winnicott 1955). On väitetty, että se on perusteellisemmän oppimisen kannalta suorastaan välttämätön vaihe. Pysähtyminen ja irtaantuminen sen tekemisestä, jonka jo osaa, antaa mahdollisuuden käsitellä juuri eksistentiaalisia tunteita ja rakentaa uudenlaista suhdetta siihen maailmaan, jossa elää – ja jota tutkijana tutkii. Tällöin ei koe itseään erityisen tarmokkaaksi ja vahvaksi, vaan pikemmin horjuvaksi ja vajavaiseksi. Kun kyse on taustatunteitten muutoksesta, prosessi ei myöskään ole älyllisesti hallittavissa ja hoidettavissa määräpäivään mennessä. Onkohan niin, että kasvussa – ja ymmärryksessään – pisimmälle pääsevät ihmiset pystyvät kestämaan myös tätä positiota ja siirtymään siitä toisiin olotiloihin? Kuinka he voivat järjestää ajan, tilan ja seurauksen eksistentiaalisten tunteiden käsittelyyn työympäristössä, joka odottaa ennalta määriteltyjä suoritteita heti?

Affektien tutkimuksessa olotiloja käsitellään pääsääntöisesti tutkijoiden poliittisen orientaation ehdoilla. Näin ollen kaikki tunnetilat problematisoidaan vallan näkökulmasta: mitä pahaa seuraa siitä, että joku elää jonkin kivalta vaikuttavan, positiivisena pidetyn taustatunteen vallassa? Korkeakoulututkimuksessakin ovat herättäneet keskustelua Lauren Berlantin (2006, 2011)

ajatukset julmasta optimismista ja rakkauden ambivalensseista (Mannevuola 2016). Positiivisia odotuksia sisältävä kiinnittymisen johonkin kohteeseen, kuten avioliittoon tai yliopistoon, voi johtaa julmiin seurauksiin. Suhteesta pidetään kiinni, vaikka se aiheuttaisi vahinkoa. Intohimoinen suhde työhön voi johtaa oman minän hyväksikäyttöön ja siihen, että tulee muiden hyväksikäyttämäksi. Ihminen voi uuvuttaa itsensä tekemällä sitä, mitä rakastaa. Rakastava on kärsivällinen, vaikka rakkauden kohde ei antaisikaan sitä, mitä siltä odottaa ja tarvitsee. Mannevuola (2017; suom./kr) sanoo:

”Akateeminen työ voidaan määritellä sellaisena halun kohteena, joka tarjoaa subjektille tunteen kestokyvystä ja jatkuvuudesta. Intohimon, rakkauden, toivon ja pettymyksen syklit paljastavat tosiaankin pakkomielteisiä tarpeita ja niiden kustannuksia; motivoiva vaikutin ei kuitenkaan ole hyvä tai huono olo vaan jatkuvuus. Rakkaus ei ole pahan uusliberaalin hallinnan uhri vaan sen rikoskumppani.”

Jos tehtävänä on päästä irti julmasta optimismista ja rakkaudesta, joka ryöstää meitä, niin saman tien voisimme pyristellä irti kolmannestakin sitoumuksesta. Runoilijan työtä ja uraa käsittelevässä artikkelissa Ailsa Craig (2007) väittää, että runoilijat projisoivat palkattomassa työssään itselleen tulevaisuuden, jossa heidän ainutlaatuiset saavutuksensa tunnustetaan, viimeistään kuoleman jälkeen. Moni meistä akateemisista tutkijoista ja opettajista taitaa olla tämän saman projektion vallassa. Vaikka työn teko kävisi kuinka vaikeaksi tahansa, elättelemme mielessämme toivetta tulevasta arvostuksesta ja kunniaista. Kurjuudesta ja vaikeuksista tulee normaaleja, työhön kuuluvia asioita, joille ei voi mitään. Tällöin olemme vaarassa uhrautua ja joutua hyväksi-

käytön uhreiksi. Olotilana projektio voi rajoittaa myös sitä, mitä tunnemme, ajattelemme ja tulemme tehneeksi. Tulevan maineen varassa eläminen on siis oikeastaan yksi akateemisen vapauden este ja useimmiten tunnistamaton sellainen.

Toki huomiota on kiinnitetty myös ”negatiivisina” eli epämiellyttävinä pidettyihin olotiloihin. Karen Bloch (2002) on tutkinut ansiokkaasti häpeää pysyvänä olotilana akateemisessa työssä. Hänen mukaansa akateemiset käytänteet, kuten vertaisarviointi, herättävät syyllisyyden, häpeän ja ylpeyden tunteita. Kilpailijathan siinä arvioivat toisiaan. Ellei näitä tunteita pystytä ilmaisemaan ja käsittelemään tutkijan lähiyhteisössä, ne voivat muuntua krooniseksi muudeiksi kuten juuri tunnistamattomaksi häpeäksi. Tämä olotila johtaa työpaikalla eristäytymiseen ja ihmissuhteiden katkeamiseen. Bloch ei keskustele tarkemmin siitä mahdollisuudesta, että toistuva ylpeyden tunne voi asettua kehoon ylemmyyden tuntona. Myös tällä on omat sosiaaliset seurauksensa. Oili-Heleena Ylijoen (tulossa) tutkimus akateemisen eliitin tavasta suhtautua kilpailun häviäjiin ja suorituskykymittaukseen on mykistävää luettavaa.

### *Mikä on normaalia?*

Edellä mainitut, yksittäisiä olotiloja koskevat huomiot tuovat esiin sen, että pahaa oloa ei aina selitä pelkästään se tapa, jolla akateemisia hallitaan. Akateemiset työkuluttuirit ja tutkijoiden omat työorientaatiot voivat nekin viedä tutkijan ja opettajan epämiellyttäviin olotiloihin. Ne voivat olla joko pelkästään epämiellyttäviä tai epämiellyttäviä ja epätoivottavia. Edellisessä tapauksessa ne tuntuvat tuskallisilta, vaikka ovatkin työn ja sen tarkoituksen kannalta väistämättömiä. Jälkimmäisessä tapauksessa ne ovat tuskallisia ja vaikeuttavat työntekoa eli estävät tämän työn hyvien asioiden, kuten oppimisen, aikaansaamista.

Kaikkia edellä käsiteltyjä olotiloja voidaan arvioida ja arvottaa monella tavalla. Psykiatriankin luokitukset perustuvat käsityksiin siitä, mikä on normaalia ja mikä ei. Käsitykseni mukaan luokituksissa kiinnitetään erityisesti huomiota siihen, kuinka hankalaa ihmisen arkinen elämä perheessä, työpaikalla ja muissa yhteyksissä on. Ja hankaluuden aste riippuu väistämättä siitä, millaista se ”normaali” tai normalisoitu elämä sattuu olemaan. Toki psykiatriassa kyse on myös siitä, kuinka pahalta elämä ihmisestä itsestään tuntuu – ja juuri tähän kokemukselliseen puoleen ovat erikoistuneet fenomenologiset psykiatrian tutkijat.

Tällainen keskustelu johtaa väistämättä kuitenkin kysymään sen perään, mikä onkaan normaalia nykyisessä yliopistomaailmassa. Voihan sekin olla mahdollista, että jotkut osapuolet pitävät normaalina sellaista, mikä on toisista sairasta. Onkohan esimerkiksi niin, että tietämättään hallintalogiikan muutoksen aikaansaajat ovat luoneet olosuhteet, jotka tuntuvat pahalta hallitsemisen kohteina olevista ihmisistä? Onkohan tämä paha olo osin sellaista, että se haittaa työn hyvien asioiden toteuttamista?

## **Tarmokkuus, leppoisuus ja illikurisuus**

Monet tutkijat ja opettajat pystyvät jatkamaan tuottoisaa ja luovaa työtään, ja vieläpä vuosikymmenien ajan. Olemisemme suhteissa täytyy olla myös jotakin sellaista, joka pitää meidät kasassa ja tasapainossa. Yksi sellainen seikka saattaa olla ne toiset ihmiset, joiden kanssa olemme tekemisissä. Affekteja tutkivathan korostavat olotilojen tarttuvuutta. Nehän voivat tarttua periaatteessa rakennuksista, papereista, tietojärjestelmistä, muusta tavarasta tai muista eläimistä, mutta kai konkreettisilla ihmisilläkin voi ajatella olevan edelleen jonkinlaista vaikutus-

voimaa, ”jälki-inhimillisten” oppien muodikkuudesta huolimatta.

Tunnistamme kollegat heille tyypillisistä olotiloista ja suhtautumistavoista. Habitukseen kuuluu joukko tyypillisiä taustatunteita, jotka tunnistamme välittömästi, ilman kielellistä ilmaisua ja nimeämistä (Räsänen & Kauppinen 2018). Näitä kehollisia tuntemuksia voi myös yrittää päätellä siitä, miten kyseinen henkilö puhuu, mitä hän toistuvasti tekee, millaisia tunteita hän ilmaisee sekä millaisia (toisteisia tai yllättäviä) ajatuksia hänen puheensa ja tekstinsä sisältävät. Olemme tässä tulkinnassa suhteellisen taitavia, vaikka virheitäkin sattuu ja joillekin enemmän kuin toisille. Herkkyys toisten olotiloille on sekä siunaus että rasite.

Eräät nimekkäät tutkijat tunnetaan siitä, että heille jotkin tunne-tilat ovat olleet keskeisiä ja heidän tuotantonsa luonnetta määrittäviä. Bourdieu kertoi päällimmäiseksi tunteekseen kotikentältä poistumisen synnyttämän surun (Bourdieu 2008), mutta hänen tuotantonsa punainen lanka on instituutioiden vastaisuus (ks. esim. Bourdieu 1988). Hän koulutti tarmokkaasti nuorempia älylliseen sotatilaan, jatkuvaan valppauteen ja refleksiivisyyteen (Lenoir 2006). Se, mitä hän piti kaikkein tuhoisampana tunne-tilana, oli kaunainen suhde maailmaan. Heidegger puolestaan kirjoitti erityisesti tylsyydestä ja ahdistuksesta (Heidegger 1962; Elpidorou & Freeman 2015). Ahdistuneisuus oli hänelle tie autenttiseen elämään. Emma Goldmanin on väitetty edustaneen vallankumouksellista muudia (Hemmings 2012). Sekä Brecht että Gramsci päätyivät kehittämään samanlaisia, humaaneja filosofisia näkemyksiä ja asenteita siinä vaiheessa, kun he olivat joutuneet eristyksiin harjoittamastaan käytännöstä – maanpakoon ja vankilaan (Haug 2007). Myös taiteilijoille luonteenomaisia ”sielun tiloja” on kuvattu (ks. esim. Schjerfbeckistä, Tams 2011).

Itse kukin voi ihmetellä, millaisten hahmojen kanssa itse on ja haluaisi olla päivittäin tai aika ajoin tekemisissä. Kuka olisi esimerkiksi ollut kotonaan Bourdieun johtamassa yksikössä ja kuka ei? Tai jaksanut seurustella Heideggerin kanssa ahdistuksesta ja tylsyydestä?

Alussa mainitsin tutkijaryhmän, jonka läsnäolo tuntuu tekevän minulle hyvää. Mistä mahtaa olla kyse heidän leppoisan ilkkuriosuudessaan? Miten tämän vaikutelman ja vaikutuksen voisi sanoittaa, kaikessa ristiriitaisuudessaan?

### *Tarmokkuus*

William Jamesin mukaan pragmatistinen filosofia perustuu muudiin, jota hän nimitti tarmokkuudeksi (strenuousness, Shusterman 2012). Suomeksi sitä voitaisiin nimittää myös sisuksi. James päätyi tällaiseen näkemykseen kärsittyään opiskeluaikoina masennuksesta, jonka syyt olivat eksistentiaalisia. Luonnontieteellinen ajatus siitä, että kaikki on determinististä ja selitettävissä kausaalisesti, ei sopinut yhteen vapaan tahdon idean kanssa. Hän halusi kuitenkin uskoa jälkimmäiseen ja alkoi tavoitella tarmokasta olotilaa. Hänen filosofiassaan toiminnan energia tulee juuri kehollisista affekteista eikä ajatuksista. Tarmokkuudeksi nimetty olotila on edellytys sille, että ihminen pyrkii parantamaan maailmaa kaikista esteistä ja epävarmuudesta huolimatta. Hän panee itsensä alttiiksi hyvän asian puolesta, on valmis hikoilemaan, rikkomaan esteitä ja ottamaan kolhut vastaan.

C. S. Peirce ymmärsi toiminnan yleensä ja erityisesti tutkimisen kolmen erilaisen, toisiaan seuraavan olotilan dynamiikkana (Schusterman 2012): ärsyttävä epäily, tarmokkuus, rauhallisuus. Kaikki alkaa itse koetusta ja aidosta epäilystä, joka tuntuu kehollisesti epämiellyttävältä ja ärsyttävältä, jopa halvaannuttavalta.

Jotta ihminen pääsisi tästä olotilasta pois, hän käynnistää tarmokkaan kamppailun ja perehtyy asiaan, hakien ymmärryksen kirkkautta ja näkemyksen yhtenäisyyttä. Lopulta ihminen siirtyy rauhalliseen ja miellyttävään olotilaan, jossa jokin uskomus tuntuu varmalta ja mahdollistaa toiminnan. Tämän näkemyksen ja myöhemmän neurotieteen mukaan tunteettoman, kylmäverisen rationaalisuuden tilassa sinnikäs ja kohdistettu järkeily ei suju, koska maailma tuntuu toivottoman lattealta ja huomion kohteet alati muuttuvilta (Schusterman 2012, 444).

En liene ainut, joka tuntee olonsa hyväksi tarmokkuuden hetkinä. Tällöin tietää, mitä haluaa saada aikaan, ja kokee pystyvänsä toimimaan päämääränsä hyväksi. Keho on virkeä ja virittynyt toimintaan. Toiminnan esteet ja vaikeudet tuntuvat voitettavissa olevilta ja niihin pystyy tarttumaan välittömästi. Maailma avautuu monina mahdollisuuksina. Meno on vauhdikasta, mutta ei sentään hektistä. Kyllähän varmuus jostakin näkemyksestä on myös mukavaa ja ehkä vuosien varrella olen kokenut myös tällaisia hetkiä. Valitettavasti – ja väistämättömästi – tutkijana oloni on kuitenkin pääosan ajasta epäileväinen ja tyytymätön. Juuri siksi toisten, tuttujen ihmisten tarttuva tarmokkuus on ratkaisevan tärkeää. Sen avulla jaksaa yrittää vielä kerran saada tolkkua tähän maailmaan. Tutkimisen jatkamista tukisi toki myös se, että jotkut aiempien pyristelyjeni tuottamat käsitykset kelpaisivat näille tutuille yhdeksi lähtökohdaksi heidän omiin ponnistuksiinsa.

Pierce tuskin tarkoitti sitä, että onnistumme aina kokemaan nuo kolme peräkkäistä olotilaa. Työstä voi puuttua affektiivinen perusta kaikissa näistä vaiheista: epäily ei ole aitoa vaan keinoteokoista tai yleisluontoista, sitä tarmonpuuskaa ei tule tai mielen rauhoittava varmuus jää pelkäksi haaveeksi.



### *Leppoisuus*

Jamesille leppoisuus ja huolettomuus olivat sisukkuuden ja taisteluhengen vastakohta (Schusterman 2012). Richard Rorty vei tätä pragmatistista näkemystä pidemmälle kirjoittamalla vahvasta yksilöstä tai runoilijasta, joka neroudessaan luo uutta kieltä ja rikastaa inhimillistä elämää. Ehkä Jameskin olisi sallinut pienet lepo hetket eli moraalin vapaapäivät, mutta nämä pragmatistit vaativat meiltä kyllä aika paljon. Onko taistelevan neron elämä hyvää tai edes mahdollista tavalliselle tutkija-opettajalle? Ettei siinä vain kävisi niin, että elää – ja kärsii – tulevan maineen toivossa ja jää väistämättä nerouden mittarilla epäonnistujaksi.

Viime vuosikymmeninä on puhuttu ”hitaasta tieteestä” (Salo & Heikkinen 2010). Tutkimusta tulisi tehdä sen omalla rytmillä ja laadukkaasti eikä alistua hoputukseen ja muiden määrittämään suoritustuotantoon. Tämä ajatus on vastaliike sille, että tutkijat kokevat työnantajien ja rahoittajien vaativan pikatutkimusta, jossa laadulla ei ole väliä ja joka ei tuota merkittäviä oivalluksia. ”Lähitutkimuksen” ajatus tuo tähän keskusteluun myös paikallisen ulottuvuuden, ajan lisäksi (ks. esim. Räsänen 2015b). Miksei olisi hyvä tutkia myös lähellä olevia ja ihmisen mittaisia asioita sen sijaan, että tutkitaan vain kaukana olevia ja jättimäisiä kohteita? Lähitutkimus koskee sitä maailmaa, jossa tutkija itsekin elää, ja suuntaa viestintänsä tutuille ihmisille – ei vain usein abstraktiksi jäävään ”kansainväliseen tieteelliseen keskusteluun”. Toki lähellä voivat olla myös muissa maissa elävät tutkijat ja muut ihmiset, joten kyse ei ole samasta asiasta kuin ”kansallisessa tutkimuksessa”. Etuna lähitutkimuksessa on se, että tutkijalla voi olla moninaisia ja monipuolisia suhteita ja asemia tutkimuksen kohteena olevalla kentällä. Näin ollen hän voi oppia tuntemaan tämän kentän tai käytännön alan paremmin kuin ulkopuolella ja kaukana pysyttelevä tutkija.

”Hidas lähitutkimus” voi ainakin periaatteessa olla leppoisampaa kuin nopsa huipputieteily. Kun tutkija on monin tavoin sidoksissa tutkimaansa maailmaan, on hänen pakko elää mukana sen omissa, moninaisissa rytmeissä. Ne eivät ole useinkaan yhtä kiivaita kuin sellaisen julkaisemisen rytmi, jossa tavoitteena on tuottaa vuosittain ”huippulehtiin” ennakkoon laskettu määrä artikkeleita. Toki jotkut käytännöllisen toiminnan muodot voivat tutkimuskohteina olla tätäkin kiivaampia – ainakin arjen hektisyydessä, jos eivät tutkijaa kiinnostavien kehityskulkujen osalta.

Leppoisuudessa on olotilana siis hyvätkin puolensa. Se sallii ainakin sen, että tutkijoilla on aikaa kohdata toisensa ilman välitöntä pakkoa saada aikaan yksi lisäjulkaisu. Tuntuu hyvältä, kun toisilla on aikaa kuunnella ja odottaa sitä, että epämääräiset aavistukset ja fiilikset muuntuvat uskottaviksi ja ymmärrettäviksi kannoiksi. Leppoisuus antaa mahdollisuuden edetä tutkimusprosessin omassa rytmissä. Joillekin meistä jatkuva kiire ja hikoilu ovat huonoa elämää – ja välitöntä, nopeaa hyötyä hakevat kollegat aiheuttavat fyysisistä pahoinvointia.

### *Ilkikurisuus*

Myös ilkikurisuus olisi ollut Jamesin mielestä pragmatistille outo asenne (Shusterman 2012). Tarmokkuus oli hänelle vakavaa (serious), totista, päättäväistä, vilpitöntä ja aitoa (earnest). Maailman parantaja ei leiki eikä kujeile vaan taistelee. Hän tarttuu toimeen ja tuhoaa esteet edistyksen tieltä. Mutta entäpä sitten me vähemmän sankarilliset tutkija-opettajat? Taitaa olla niin, että kujeilu ja huumori saattavat helpottaa ahdistunutta ja saamatonta oloamme ratkaisevalla tavalla. Eurooppalaisissa kielissä ruumiin eritteisiin alkujaan viitannut sana huumori on oikeastaan synonyymi olotila-sanalle. Puhutaanhan suomessakin työhuumorista – ja siitä, että nyt ei enää naurata.

Ilkkurisuuden hyvät puolet on mahdollista tuoda näkyville ajatteleamalla sitä yhtenä vastarinnan tyylinä. Sekä yliopistotyönantaja että kunkin oman alan akateeminen työkuulttuuri hierarkioineen voivat tuntua vaateissaan ylivoimaisilta, joten tavallinen ihminen voi panna hanttiin vain pienillä eleillä ja, kuten Certeau (1984) sen ilmaisee, pakenemalla paikallaan pysyen. On helpotavaa nauraa uhkille ja paineille sekä tehdä toisin kuin vaaditaan, edes pienissä asioissa. Leikittely vakavilla asioilla tekee niistä vähemmän vaarallisen tuntuista. Kun ei noudata aivan kaikkia, keskenään ristiriitaisia sääntöjä, jää aikaa myös tutkimiselle, opettamiselle ja leppoisaalle jutustelulle.

Ilkkurisuuden voi ymmärtää myös keinona pitää kiinni työn sisäisistä hyvistä asioista ja torjua pahoiksi koettuja asioita. Se auttaa muita muistamaan mikä on tärkeää ja arvokasta, ja mikä ei. Jos suuret hyvät ovat tavoittamattomissa, on parempi saada aikaan edes pieniä hyviä.

Arjen ilkkurisuus ei tietenkään ole olemisen tapana niin upeaa ja arvostettua kuin esimerkiksi vallankumouksellisuus. Moni yhteiskuntatieteilijä kaipaa henkeä, joka synnyttää kollektiivista vastarintaa ja avointa taistelua vääryyksien korjaamisen puolesta. Ilkkurinen tutkija saattaa kuitenkin leppoisaan tyyliinsä tehdä päivittäin asioita, jotka tekevät lähellä elävien ihmisten elämästä parempaa, edes siedettävää. Jotkut ovatkin väittäneet, että voimme elää ainoastaan arjessa ja elämän parannuksen tulisi alkaa omasta toiminnasta ja lähipiiristä. Voipi olla myös niin, että jaettu ilkkurisuus auttaa torjumaan häpeään ja kaunaisuuteen vajoamisen vaaraa.

Leppoisan ilkkurinen tarmokkuus voidaan ymmärtää olotilana, joka tekee joillekin meistä hyvää. Ihmisiä ja inhimillistä toimintaa ei kuitenkaan tavoiteta laatusanojen ääripäillä. Kävelevinä ris-

tiriitoina saatamme olla laiskoja puurtajia tai rohkeita pelkureita. Erityiset jännitteet ja heilahtelut määreiden välillä voivat kertoa meistä ja tekemisistämme hieman enemmän. Leppoisan ilkkurinen tarmokkuus ei siis ole loogisesti ristiriitainen ilmaisu vaan luonnehdinta jonkun porukan tavallisesta, häilyvästä olotilasta.

Se onkin sitten aivan eri asia, olenko edellä kuvannut mainitsemaani tutkijaryhmää vai itseäni ja työtovereitani. Kai kyse on loppujen lopuksi suhteesta, jossa määritymme toistemme olotiloja vahvistaviksi tai rikkoviksi toimijoiksi akateemisella kentällä. Olemme alttiimpia joidenkin affektien tartunnoille kuin joidenkin toisten ”epämääräisten, ei sanoitettujen voimien” vaikutuksille. Kaikkiin ei tartu mania, tunnistamaton häpeä, vallankumouksellisuus tai ilkkurisuus. Ihmisten vastustuskyky ja yliherkkyys, allergisuus tiettyjen olotilojen suhteen vaihtelee.

## Loppu

Tässä puheenvuorossa olen lähestynyt tutkijan olotiloja patologioiden kautta, ainakin sikäli, että päälähteeni edustavat psykiatrian alaa. Tämä ei ole kuitenkaan uusi idea affektien tutkimuksessa. Jo suuntauksen varhaiset vaikuttajat Barthes ja Latour ovat korostaneet ”pato-logian” tärkeyttä ja jopa toivottavuutta: kehon kykyä venyä, kehittää aistejaan ja toimia toisin, myös kummallisesti (ks. Seigworth & Gregg 2010, 11–12). Mikäli ymmärrämme tutkimuksen ja koulutuksen tarkoituksiksi sen, että ihmiset pystyisivät tekemään jotakin sellaista, mihin he eivät ole aiemmin pystyneet, niin työmme on tässä mielessä väistämättä ”patologista”.

Eksistentiaalisen tunteen käsite auttaa kiinnittämään huomioita siihen, millaisia affektiivisiä edellytyksiä tutkija-opettajan työssä

tarvitaan. Ei ole itsestään selvää, että tätä työtä tekevä tuntee itsensä tervetulleeksi ammattilaisten keskinäisiin kohtaamisiin, kuuluvaksi heidän joukkoonsa sekä omia tekojaan ja havaintojaan hallitsevaksi, vaikuttamiskykyiseksi toimijaksi. Lienee siis paikallaan, että itse kukin edes joskus yrittäisi ymmärtää sitä, millaista olotilaa tulee tartuttaneeksi muihin ja kenet huomaamattaan kutsuu mukaan vuorovaikutukseen tai karkottaa siitä pois.

Valitettavasti en ole voinut käsitellä tarkemmin kysymystä, miksi tutkija-opettajat päätyvät joihinkin olotiloihin tai heilahteluihin niiden välillä. Käytäntöteoreettisesti ajatellen olotilamme muodostuvat niissä käytänteissä, joita toistuvasti tai ajoittain harjoitamme. Anne Warfield Rawls (2001) on kiteyttänyt tämän näkemyksen osuvasti, laittaen sen Durkheimin nimiin. Suoritamme kehollisesti ja kollektiivisesti jotakin konkreettista, kehollista toimintaa, kuten toteemin ympärillä tanssimisen rituaalia. Tämä herättää tunteita ja vie meidät johonkin jaettuun tunnetilaan. Sitten voimme yrittää sanoittaa – ja tutkijoina jopa käsitteellistää – kokemustamme. Sillä on kuitenkin väliä, minkälaisen toteemin ympärillä tanssimme ja mihin tilaan se meidät vie. On eri asia tanssia budjetin, CV:n, julkaisun, oppimistilanteen tai kollegiaalisen keskustelun ympärillä. Kyse on siis siitä, mitkä käytänteet tarjotaan ja otetaan työnteon keskiöön, enemmän tai vähemmän pyhiksi toimituksiksi.

Näyttää ilmeiseltä, että olotiloja ei kannata ajatella vain yhden olosuhdetekijän tai toimijaryhmän aiheuttamiksi (ks. esim. Anderson 2016). Viime vuosikymmenien korkeakoulututkimuksesta saa silti sen kuvan, että yrittäminen johtaminen on kaiken hyvän ja pahan lähde akateemisessa maailmassa. Tämä hallintalogiikka voi toki osaltaan säteillä ilmapiiriä, joka vahvistaa eräitä itse työn tuottamia hankalia ja harhaisiakin tiloja (vrt. Anderson 2016; Ellis, Tucker & Harper 2013; Böhme 1993). Jatkossa olisikin syytä tutkia tarkem-

min sitä, millaisiin olotiloihin tutkijan ja opettajan työ ja akateemiset työkulttuurit ovat itsessään meitä viemässä ja houkuttelemassa eli kuinka affektiiviset habituksemme muodostuvat. Tämän ymmärryksen voisi sitten suhteuttaa hallintatavan mahdollistaviin ja herättämiin affekteihin. Soppa syntyy siitä, että työn affektiiviset vaatteet voivat olla ristiriidassa hallintatavan virittämän, maanisen ja vaihtoehdottoman olotilan kanssa. Jos me tutkijat emme vielä pystyisikään kirjoittamaan tämän sopian reseptiä, niin joku voisi sentään tehdä taide-elokuvan ”Tanssii artikkeleiden kanssa”.

Tällaisia ajatuksia minulla nyt on vireillä, kun lähestyn eläkkeelle siirtymistä. Tämän oudommaksi en enää veny. Olen nyt kiitollinen niille ihmisille, jotka ovat tehneet työstäni vähintäänkin siedettävää, usein merkityksellistä ja hetkittäin riemukasta. He ovat omalla olemisellaan pitäneet mielialaheilahteluni kohtuullisella tolalla ja palauttaneet minut ihmisten kohtaamiselle otolliseen tilaan. Varsinkin mainitsemani leppoisan ilkkurinen tutkijaryhmä ansaitsee tästä erityiskiitoksen. Kun he ovat olleet paikalla, olen kokenut voivani ilmaista tämän tekstin kaltaisia, epämääräisiä, keskeneräisiä ja vaikeaselkoisia aavistuksia akateemisen käytännön luonteesta. Kuten Jon Nixon (2016) on muistuttanut, ystävälliset suhteet kollegoiden välillä ovat luovan toiminnan perusedellytys ja hyvää elämää sinänsä.

## Lähteet

- Ahmed, S. 2014. Not in the Mood. *New Formations* 82 (1), 13–28.
- Anderson, B. 2016. Neoliberal affects. *Progress in Human Geography* 40 (6), 734–753.
- Ashcraft, K. L. 2017. ‘Submission’ to the rule of excellence: Ordinary affect and precarious resistance in the labor of organization and management studies. *Organization* 24 (1), 36–58.
- Barnwell, A. 2016. Creative Paranoia: Affect and social method. *Emotion, Space and Society* 20 August, 10–17.

- Berlant, L. 2006. Cruel optimism. *Differences: A Journal of Feminist Cultural Studies* 17 (3), 20–36.
- Berlant, L. 2011. A properly political concept of love: Three approaches in ten pages. *Cultural Anthropology* 26 (4), 683–691.
- Blackman, L. & Venn, C. 2010. Affect. *Body & Society* 16(1), 7–28.
- Bloch, K. 2002. Managing the emotions of competition and recognition in academia. *The Sociological Review* 50 (S2), 113–131.
- Brems, C., Baldwin, M. R., Davis, L. & Namyniuk, L. 1994. The imposter syndrome as related to teaching evaluations and advising relationships of university faculty members. *The Journal of Higher Education* 65 (2), 183–193.
- Bourdieu, P. 1988. *Homo academicus*. Stanford: Stanford University Press.
- Bourdieu, P. 2008. *Sketch for a self-analysis*. Chicago: University of Chicago Press.
- Bourdieu, P. & Eagleton, T. 1992. Doxa and common life. *New Left Review* 191, 11–121.
- Böhme, G. 1993. Atmosphere as the fundamental concept of a new aesthetics. *Thesis eleven* 36 (1), 113–126.
- Certeau, M. de. 1984. *The practice of everyday life*. Berkeley: University of California Press.
- Craig, A. 2007. Practicing poetry: A career without a job. Teoksessa C. Calhoun & R. Sennett (toim.) *Practicing culture*. New York: Routledge, 35–56.
- Ellis D., Tucker I. & Harper D. 2013. The affective atmospheres of surveillance. *Theory & Psychology* 23(6), 716–731.
- Elpidorou, A. & Freeman, L. 2015. Affectivity in Heidegger I: Moods and emotions in being and time. *Philosophy Compass* 10 (10), 661–671.
- Fotaki, M. 2013. No woman is like a man (in Academia): The masculine symbolic order and the unwanted female body. *Organization Studies* 34 (9), 1251–1275.
- Fraser, D. 2010. Creativity, mood disorders and the aesthetic. *Gifted Education International* 27 (1), 84–96.
- Fuchs, T. 2005. Delusional mood and delusional perception – A phenomenological analysis. *Psychopathology* 38 (3), 133–139.
- Fuchs, T. 2013. The phenomenology of affectivity. Teoksessa K. W. M. Fulford, M. Davies, R. G. T. Gibbs, G. Graham, J. Z. Sadler, G. Stanghellini & T. Thornton (toim.) *The Oxford handbook of philosophy and psychiatry*. Oxford: Oxford University Press, 612–631.
- Gibbs, N. A. 1996. Nonclinical populations in research on obsessive-compulsive disorder: A critical review. *Clinical Psychology Review* 16 (8), 729–773.
- Gill, R. 2009. Breaking the silence: The hidden injuries of neo-liberal academia. Teoksessa R. Flood & R. Gill (toim.) *Secrecy and silence in the research process: Feminist reflections*. London: Routledge.
- Gregg, M. 2010. Working with affect in the corporate university. Teoksessa M. Liljeström & S. Paasonen (toim.) *Working with affect in feminist readings*. Lontoo: Routledge, 182–192.

- Haug, W. F. 2007. Philosophizing with Marx, Gramsci, and Brecht. *Boundary 2* 34 (3), 143–160.
- Heidegger, M. 1962. *Being and time*. Oxford: Blackwell.
- Heidegger, M. 1995. *Fundamental concepts of metaphysics: World, finitude, solitude*. Bloomington and Indianapolis: Indiana University Press.
- Hemmings, C. 2012. In the mood for revolution: Emma Goldman's passion. *New Literary History* 43 (3), 527–545.
- Hey, V. 2011. Affective asymmetries: academics, austerity and the mis/recognition of emotion. *Contemporary Social Science* 6 (2), 207–222.
- Highmore, B. 2013. Feeling our way: mood and cultural studies. *Communication and Critical/Cultural Studies* 10 (4), 427–438.
- Jamison, K. R. 1989. Mood disorders and patterns of creativity in British writers and artists. *Psychiatry* 52 (2), 124–134.
- Jamison, K. R. 1995. Manic-depressive illness and creativity. *Scientific American* 272 (2), 62–67.
- Lake, C. R. 2008. Hypothesis: grandiosity and guilt cause paranoia. *Paranoid schizophrenia is a psychotic mood disorder: a review*. *Schizophrenia Bulletin* 34 (6), 1151–1162.
- Lenoir, R. 2006. Scientific habitus: Pierre Bourdieu and the collective intellectual. *Theory, Culture & Society* 23 (6), 25–43.
- Mannevuoli, M. 2015. *Affektitehdas: Työn rationalisoinnin historiallisia jatku-moita*. Turku: Turun yliopiston julkaisuja C 406.
- Mannevuoli, M. 2016. Caught in a bad romance? Affective attachments in contemporary academia. Teoksessa L. Adkins & M. Dever (toim.) *The post-fordist sexual contract: Working and living in contingency*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 71–88.
- Mannevuoli, M. 2017. When greed is good: On love and academic labour. *The Sociological Review*. Online: <https://www.thesociologicalreview.com/blog/when-greed-is-good-on-love-and-academic-labour.html>. (Luettu 15.8.2018.)
- Nixon, J. 2016. Hannah Arendt and Karl Jaspers: the time of friendship. *Journal of Educational Administration and History* 48 (2), 160–172.
- Nöbauer, H. 2012. Affective landscapes in academia: emotional labour, vulnerability, and uncertainty in late-modern academic work. *International Journal of Work, Organisation and Emotion* 5 (2), 132–144.
- Okasha, A., Saad, D., Khalil, A. H., El Dawla, A. & Yehia, N. 1994. Phenomenology of obsessive-compulsive disorder: a transcultural study. *Comprehensive Psychiatry* 35 (3), 191–197.
- Radovic, F. & Radovic, S. 2002. Feelings of unreality: A conceptual and phenomenological analysis of the language of depersonalization. *Philosophy, Psychiatry & Psychology* 9 (3), 271–279.
- Ratcliffe, M. 2005. The feeling of being. *Journal of Consciousness Studies* 12 (8–9), 43–60.
- Ratcliffe, M. 2012. The phenomenology of existential feeling. Teoksessa J. Fingerhut & S. Marienberg (toim.) *Feelings of being alive*. De Gruyter. E-kirja.



- Ratcliffe, M. (2015) *Experiences of depression: A study in phenomenology*. Oxford: Oxford University Press.
- Rawls, A. W. 2001. Durkheim's treatment of practice: Concrete practice vs representations as the foundation of reason. *Journal of Classical Sociology* 1 (1), 33–68.
- Räsänen, K. 2015a. Fire and water combined: Understanding the relevance of working life studies through a concept of practical activity. *Nordic Journal of Working Life Studies* 5 (3a), 47–62.
- Räsänen, K. 2015b. ”Tule lähemmäksi” – korkeakoulututkimuksen relevanssi ja sen tasa-arvoisuus. Teoksessa H. Aittola & J. Ursin (toim.) *Eriarvoistuva korkeakoulutus? Artikkelikokoelma Korkeakoulututkimuksen XII kansallisesta symposiumista 19.–20.8.2014*, Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 67–85.
- Räsänen, K. & Kauppinen, I. 2018. Moody habitus: Bourdieu with existential feeling. *Julkaisematon artikkelin luonnos*.
- Salo, P. & Heikkinen, H. 2010. Slow science: vaihtoehto yliopiston macdonaldisoitumiselle. *Tieteessä tapahtuu* 28 (6), 28–31.
- Sass, L. A. & Pienkos, E. 2013. Varieties of self-experience: A comparative phenomenology of melancholia, mania, and schizophrenia. Part I. *Journal of Consciousness Studies* 20 (7–8), 103–130.
- Seigworth, G. J. & Gregg, M. 2010. An inventory of shimmers. Teoksessa: M. Gregg & G. J. Seigworth (toim.) *The Affect Theory Reader*. Durham & London: Duke University Press, 1–25.
- Shusterman R. 2012. Thought in the strenuous mood: Pragmatism as a philosophy of feeling. *New Literary History* 43 (3), 433–454.
- Slaby, J. & Stephan, A. 2008. Affective intentionality and self-consciousness. *Consciousness and Cognition* 17 (2), 506–513.
- Stephan, A. 2012. Emotions, Existential Feelings, and their Regulation. *Emotion Review* 4 (2), 157–162.
- Tams, M. C. 2011. “Dense depths of the soul”: A phenomenological approach to emotion and mood in the work of Helene Schjerfbeck. *Parrhesia* 13 (1), 157–176.
- Watson, D. & Tellegen, A. 1985. Toward a consensual structure of mood. *Psychological Bulletin* 98 (2), 219–235.
- Wetherell, M. 2015. Trends in the turn to affect: A social-psychological critique. *Body & Society* 21 (2), 139–166.
- Winnicott, D. W. 1955. The depressive position in normal emotional development. *Psychology and Psychotherapy* 28 (2–3), 89–100.
- Ylijoki, O.-H. (tulossa) *Happy in academia: The perspective of the academic elite*. Teoksessa F. Cannizzo & N. Osbaldiston (toim.) *The social structures of global academia*. Lontoo: Routledge.



# Opetustyön narratiivit managerialistisessa yliopistossa

## Johdanto

Viimeisten vuosikymmenten aikana akatemiaa on uudistettu maailmanlaajuisesti. Uusliberalismin opein yliopistoihin on luotu kilpailullisia käytäntöjä, tulosperustaista rahoitusta ja uusia ohjauksen muotoja (esim. Cheng 2010; Henkel 2016; Teelken 2012). Nämä rakenteelliset ja kulttuuriset muutokset ovat heijastuneet akateemisten rooleihin niin tutkijoina kuin opettajinakin. Korkeakoulututkimus on kuvannut, miten akateemisten työt, uranäkymät ja identiteetit ovat sirpaloituneet, polarisoituneet ja hämärtyneet (esim. Acker, Webber & Smyth 2012; Evans & Nixon 2015; Fanghanel 2012; Gordon & Whitchurch 2010; Winter 2009).

Myös suomalaisten yliopistojen tehtäviä ja rooleja on määritelty uudelleen ohjausta ja rahoitusmalleja muokkaamalla (Wennberg, Korhonen & Koramo 2018). Vuoden 2009 yliopistolaki oli uuden 'uusliberalistisen, julkisjohtamisen doktriiniin' perustuvan korkeakoulupolitiikan kulminaatiokohta. Yliopistopolitiikan muutoksissa on ollut kyse yliopistoja koskevan vallan uusjaosta sekä siihen liittyvistä hallinnan uusien muotojen esiinmarssista. (Rinne, Jauhiainen, Simola, Lehto, Jauhiainen & Laiho 2012; Rinne, Jauhiainen,

nen & Kankaanpää 2014.) Yliopistojen johtamisjärjestelmästä on tullut johtajakeskeisempi. Toimivallan keskittäminen rehtoreille ja yksiköille on mahdollistanut nopeamman ja joustavamman päätöksenteon, mutta samalla se on tarkoittanut yliopistoyhteisöjen etääntymistä päätöksenteosta. (Wennberg ym. 2018, 67.)

Aikaisempien tutkimusten valossa näyttää siltä, että akateemisten on yhä vaikeampi ymmärtää työtään yliopistopolitiikan virallisten tavoitteiden ja ideaalien valossa. Tämä koskee myös opetus-työtä, josta on tullut monimuotoisempaa, haastavampaa ja ohjattumpaa. Eräänlainen ”kurjuuspuhe” akateemisen työn ympärillä onkin hyvin yleistä. Kuva akateemisesta työstä ei kuitenkaan ole mustavalkoinen; joillekin hallinnan muutokset tarkoittavat uusia mahdollisuuksia ja ne tuovat tyytyväisyyttä työhön. Uusi yliopistopolitiikka kutsuu esiin sekä ”häviäjiä” että ”voittajia”. (Ylijoki & Ursin 2013.) Kriittisessä korkeakoulututkimuksessa on peräänkuulutettu keskustelua siitä, mikä on yliopistotyötä tekevien oma näkemys hyvästä akateemisesta työstä ja millaisia eettisiä jännitteitä – sisäisten ja ulkoisten hyveiden ristiriitoja (MacIntyre 2004) – hyvän työn tekemiseen liitetään (Räsänen 2009).

Akateeminen työ on moniaineksinen kokonaisuus, jossa tehtävien priorisoiminen on keskeistä oman työn hallinnan kannalta. Tässä artikkelissa keskitymme akateemisen työn osa-alueista erityisesti opetustyöhön. Tutkimuksemme tavoitteena on syventää ymmärrystä erityisesti opetustyöstä managerialistisen hallinnan ja uusliberalistisen yliopistopolitiikan kontekstissa akateemisten itsensä kokemina. Miten akateemiset näkevät yliopiston muutoksen opetustyössään? Lähestymistapamme aineistoon on narratiivinen. Kerronta on tapa luoda ja ilmaista merkityksiä. Narratiivit ilmentävät myös erilaisia tieteenalakohtaisia, institutionaalisia ja yksikkökohtaisia opetustyön käytäntöjä.

## Opetustyö managerialistisessa yliopistossa

Managerialismi on moniulotteinen käsite (Deem & Brehony 2005). Sitä voidaan yhtäältä lähestyä ideologiana, joka kilpistyy tehokkuuden, vaikuttavuuden ja erinomaisuuden periaatteisiin ja jonka jalkautumista julkisiin instituutioihin on edistänyt hallitusten pyrkimys vähentää julkisten palvelujen, kuten korkeakoulutuksen kustannuksia. Toisaalta managerialismi voidaan nähdä myös käytäntöinä ja tekniikkoina, jotka on omaksuttu yksityisen sektorin toiminnan ohjauksesta. (Ball 2006; Deem & Brehony 2005; Teelken 2012.)

Managerialismi viittaa uudenlaiseen toimintakulttuuriin, joka rakentuu suorituskeskeisyydelle. Se ilmenee sekä yksilöiden että organisaatioiden toiminnan yhä tehokkaammin läpäisevänä arviointien, vertailujen, raportointien, indikaattoreiden tuottamisen ja tilastoinnin hybriksena. Managerialismin tekniikat yksinkertaistavat akateemista työtä mitattaviin tuloksiin, esimerkiksi tutkimustyötä julkaisujen ja hankitun tutkimusrahoituksen määrään. Samaa logiikkaa käytetään myös opetustyöhön, kun opetuksen laadun indikaattoreiksi määrittyvät esimerkiksi tutkintojen ja opintopisteiden lukumäärät. Opetus ja tutkimus muunnetaan siis ensin numeeriseksi indikaattoreiksi, jotka puolestaan käännetään rahalliseksi arvoksi, kun yliopistorahoitusta ohjataan suoritusperustaisesti. Managerialismi on siirtänyt samalla tilivelvollisuutta ruohonjuuritason, yksittäisen akateemisen työhön. (Blackmore 2009; Fanghanel, 2012.) Mittaamisen aallon on nähty muokkaavan akateemista työtä ja sen laatua tunnuslukuina mitattavaksi suoritukseksi (Ball 2001, 2006; Burrows 2012; Wilsdon ym. 2015).

Tone Solbrekke ja Tomas Englund (2011) erottavatkin toisistaan professionaalisen vastuun ja professionaalisen tilivelvollisuuden.

Edellisessä ammatillisen työn perusta on työntekijän sisäistämistä arvoissa ja moraalikäsitksissä. Jälkimmäisessä asiantuntijan työtä puolestaan määrittelevät managerialistiselle hallinnalle ominaiset, ulkoapäin asetetut suoritus- ja laatuvaatimukset ja indikaattorit. Kun pedagogiikkaa, opetussuunnitelmia ja arviointia tarkastellaan managerialistisen hallinnan kautta, niiden laadun kontrolloimisesta tulee tekninen kysymys. (Blackmore 2009; Fanghanel 2012). Opetus nähdään yliopistossa yhä enemmän palvelutuotteena (Naidoo, Shankar & Veer 2012), jonka laatua opiskelijakulutajat arvioivat ‘asiakastyytyväisyyskyselyissä’ osana laadunvarmistusta.

Kehityskulkua kohti managerialistista toimintakulttuuria pohjusti jo ennen yliopistouudistusta johtamis- ja palkkausjärjestelmien uudistaminen (NPM). Vuonna 2013 voimaan tullut yliopistojen rahoitusmalli, jota uudistettiin vuonna 2017, kohdisti tulospurusteita tutkimuksen ja opetuksen laadun parantamiseen, nopeampaan siirtymiseen työelämään, tutkimustulosten hyödyntämiseen, kansainvälistymiseen ja yliopistojen profiloitumiseen vahvuusalueilleen. Vuodesta 2019 alkaen yliopistojen rahoitusmallissa on otettu huomioon muun muassa opiskelijoiden laadullinen työllistyminen.

## **Tutkimuksen lähestymistapa, metodi ja aineisto**

Narratiivisessa lähestymistavassa ollaan kiinnostuneita niistä merkityksenantoprosesseista, joilla yksilö tekee sosiaalista maailmaa ymmärrettäväksi (Cohen & Mallon 2001). Narratiivit vaikuttavat myös kollektiivisella tasolla (Sonenshein 2010). Narratiivit voivat määritellä sitä, mitä tietyssä yhteisössä pidetään hyvänä, oikeana ja arvostettuna tai vastaavasti mitä pidetään huonona, vääränä tai halveksittavana (Ylijoki & Ursin 2013). Tarinallisen

ajattelun kautta ihminen ymmärtää elämäänsä kulttuurin tarjoamien tarinallisten mallien avulla, ja näin ihmisten kertomusten sisältämät tarinalliset rakenteet voivat paljastaa yhteisön moraalijäsennyksiä ja uskomuksia (Hänninen 1999; Ylijoki 2005). Boje (2001) näkee metanarratiivin rinnalla mikrotarinat (microstory), joista metanarratiivi koostuu. Mikrotarinat voivat vastustaa metanarratiivia ja sen vuoksi niitä ei tulekaan jättää huomiotta.

Tässä artikkelissa kysymme, miten akateemiset positioivat itsensä suhteessa yliopiston muutoksiin. Minkälaisia (muutos)tarinoita heidän kirjoitelmistaan on löydettävissä? Tarinoiden kautta yritämme löytää niitä reunaehtoja, jotka määrittävät opetustyötä nyky-yliopistossa.

Tutkimuksen aineistona olivat kirjoitelmat (N=63), jotka ovat syntyneet osana yliopistopedagogisia opintoja lukuvuosina 2013–2016. Kirjoittajat edustivat tapausyliopiston kaikkia tiedekuntia lukuun ottamatta lääketieteellistä tiedekuntaa. Yliopistopedagogiset opinnot eivät olleet akateemisille pakollisia vaan niihin osallistuttiin oman kiinnostuksen mukaan. Yliopisto-opetusta koskevia käsityksiä tutkittaessa yliopistopedagogisia opintoja suorittavaa ryhmää voidaan pitää kohdejoukkona, jonka voi olettaa olevan kiinnostunut opetuksesta. Tosin osa vastaajista kirjoitti hakeutuneensa koulutukseen, jotta saisi paremmat mahdollisuudet menestyä yliopiston rekrytoinneissa. Osallistumisen lähtökohdat olivat siis myös välineellisiä.

Kirjoittajista 38 oli naisia ja 25 miehiä. Humanistit ja matemaattis-luonnontieteellisten alojen akateemiset muodostivat suurimmat ryhmät tutkimusjoukossa. Kirjoittajat edustivat akateemisen työn eri asemia: mukana oli professoreita, yliopistonlehtoreita, yliopisto-opettajia, yliopistotutkijoita, post doc -tutkijoita ja tohtori-

koulutettavia. Olemme jakaneet kirjoittajat tutkimuspainotteisissa (professorit, tutkijat ja tohtorikoulutettavat) ja opetuspainotteisissa (lehtorit ja yliopisto-opettajat) tehtävissä toimiviin (Taulukko 1). Kirjoittajien opetuskokemus vaihteli suuresti ja varsin suuri osa heistä oli lyhyen aikaa opetustehtävissä toimineita. Joukossa oli myös pitkään yliopistossa toimineita, joista osalla oli paljon opetuskokemusta, mutta heistäkin osa oli noviiseja opetuksen suhteen. Noviisi-/senioriasemaa suhteessa opetukseen emme pystyneet täysin selvittämään kaikkien akateemisten kohdalla, sillä taustatietona opetuskokemusta ei kerätty. Monet vastaajista kuitenkin toivat itse esiin opetuskokemuksensa kirjoitelmissa.

TAULUKKO 1. Osallistujien taustatiedot.

Tieteenala	‘Tutkimustoimi’			‘Opetustoimi’			yhteensä	
	Nainen n	Mies n	Yht. n	Nainen n	Mies n	Yht. n	Nainen n	Mies n
Matemaattis-luonnontieteellinen	4	6	10	2	5	7	6	11
Humanistinen	6	6	12	2	2	4	8	8
Kauppatiede	7	-	7	4	1	5	11	1
Yhteiskuntatiede	2	3	5	4	-	4	6	3
Oikeustiede	2	-	2	-	1	1	2	1
Kasvatustiede	3	-	3	-	-	-	3	-
Muut yksiköt	-	1	1	2	-	2	2	1
	24	16	40	14	9	23	63	

Tutkimusaineistona olevat esseet kirjoitettiin ennakotehtävinä seminaariin, jossa käsiteltiin yliopistotyötä ja sen muutoksia. Seminaariin valmistauduttiin lukemalla artikkeleita<sup>1</sup> ja kirjoittamalla esse, jonka ohje oli kaksiosainen:

<sup>1</sup> Seminaarin aiheena oli yliopiston opetustyö, jota tarkasteltiin sekä rakenteellisesta, poliittisesta ja kulttuurisesta näkökulmasta että oppimispsykologian näkökulmasta. Artikkelit koostuivat 1) kriittistä korkeakoulututkimusta edustavista artikkeleista, joissa suomalaista yliopistoa tarkasteltiin sosiologisesta ja institutionaalista näkökulmasta sekä 2) oppimispsykologisista artikkeleista.



1. *“Minkälaisiin yliopiston rakenteisiin, traditioihin, kulttuuriin ja yleensä yhteisötason kysymyksiin liittyviin ongelmiin (tai yleensä ongelmiin) olet törmännyt opetustyössäsi (esim. tutkimus vs. opetus, henkilöstöhierarkia, opiskelija-, laitos- ja johtamiskulttuuri jne.)? Minkälaisia lääkkeitä olet löytänyt tai ehdottaisit niiden lieventämiseksi?”*

2. *”Kuvaile lyhyesti omaa opetustapaasi, eli minkälaisille periaatteille opetuksesi perustuu. Pohdi myös miten paljon oma opettamisesi perustuu sille mallille, jonka itse olet opiskelijana nähnyt. Mikä omassa opetuksessasi on hyvää ja mihin suuntaan haluaisit kehittää opetustasi? Minkälaisia periaatteita et halua opetuksessasi käyttää? Minkälaisia motivaatioita ja orientaatioita tunnistat opiskelijoissasi? Pohdi myös mitkä ovat omasta mielestäsi vahvuutesi ja heikkoutesi opettajana.”*

Ensimmäisen tehtäväosan kysymyksiin vastanneet kirjoitelmat muodostavat pääosan aineistossamme. Koska myös kirjoitelmien toisessa, omaa opetusta koskevassa osassa, käsiteltiin kiinnostuksen kohteenamme olevia kysymyksiä, sisällytimme myös ne aineistoomme, vaikka se ei ollutkaan alkuperäinen ajatus.

Kirjoitelmat olivat hyvin erilaisia, toiset kirjoittajat noudattivat ohjetta tarkasti, toiset taas rakensivat tekstinsä hyvinkin vapaasti. Aineistoa tulkittaessa on myös hyvä huomioda, että kirjoitelmaohjeen ongelmakeskeisyys saattoi houkuttaa osallistujia eräänlaiseen ’valituspuheeseen’.

Etukäteismateriaalina olleiden artikkelien voidaan katsoa sisältäneen yliopistoinstituutiota tai yliopistokulttuuria kuvaavia metanarratiiveja, joihin kirjoittajat ottivat kantaa. Tällaisia ovat esimerkiksi sivistystä painottava tarina, opetustyön aliarvostuksen tarina tai yliopiston kurjistumisesta kertova tarina.

Narratiivinen tutkimus on moninaista; narratiivisuudella voidaan viitata niin tiedonprosessiin, tutkimusaineiston luonteseen, aineiston analyysitapoihin kuin narratiivien käytännön merkitykseen. Narratiivisessa analyysissä tuotetaan kertomuksia aineiston kertomuksista, kun taas narratiivien analyysissä keskitytään aineiston kertomusten luokitteluun.

Analyysin kohteena olivat tässä tutkimuksessa opetustyötä ja opetustyön muutoksia kuvaavat katkelmat aineistosta, pienet kertomukset (ks. Bamberg & Georgakopoulou 2008). Analyysin ensimmäisessä vaiheessa järjestimme kirjoitelmat laadullisen sisällyksenanalyysin periaatteen teemoittelemalla. Seuraavissa lähiluvun vaiheissa kiinnitimme narratiivisen analyysin keinoin erityistä huomiota juuri muutoksiin: millä tavalla muutoksia käsiteltiin ja miten niitä peilattiin yliopiston uudistamiseen ja organisaatioon muutoksiin. Luimme kirjoitelmat kaikissa lähiluvun vaiheissa itsenäisesti, minkä jälkeen keskustelimme ja neuvottelimme havainnoistamme. Generoimme näistä opetustyön pienistä (muutos)kertomuksista kolme muutosnarratiivia: *kertomus epävarmuuden kyllästävästä yliopistosta*, *aliarvostetun opetustyön vastakertomus* ja *kertomus opetustyön uudistamisen välttämättömyydestä*, joita seuraavaksi käsittelemme.

## Opetustyön narratiivit

Kun analysoimme muutoksen elementtejä aineistostamme, huomasimme, että monet kirjoittajat toivat esiin lyhyen työhistoriansa ja vähäisen kokemuksensa opetustyöstä. Tämän vuoksi he eivät välttämättä ottaneet kantaa opetustyön muuttumiseen, koska eivät pystyneet reflektoimaan omia kokemuksiaan opettajana. Toisin jotkut pohtivat kokemuksiaan yliopisto-opiskelijoina verraten

niitä nyky-yliopiston opetuskäytäntöihin. Seminaareja edeltävät artikkelit tarjosivat kriittisen kertomuksen yliopistokulttuurista ja kirjoittajat reflektivatkin muutosta suhteessa artikkelien tarjoamaan kuvaan yliopistosta.

### *Kertomus epävarmuuden kyllästämästä yliopistosta*

Kertomus epävarmuuden kyllästämästä yliopistosta oli selvästi yleisin narratiivi aineistossamme. Siinä korostuivat muutosten negatiiviset vaikutukset, joita määritti ennen kaikkea epävarmuus.

Suomalaisten yliopistojen erityispiirteenä on jo pitkään ollut, että enemmistö akateemisista työskentelee määräaikaissa työsuhteissa. Lisääntyneen kilpailun ja yliopiston organisatoristen muutosten vuoksi työtilanne yliopistoissa on entisestään kiristynyt. Aiemmin oli realistista odottaa, että jatkoa työlle saattaisi hyvinkin ilmaantua esimerkiksi väitöskirjavaiheen jälkeen. Yliopistoissa keskeinen uuden yliopistolain mukanaan tuoma muutos oli se, että yliopiston henkilökunnan virkasuhteet muutettiin työsuhteiksi ja kaikista työsuhteista on siten tullut epävarmempia. Määräaikaisen henkilöstön osuus rekrytoitavista opetus- ja tutkimushenkilöstöstä on edelleen suuri. Yliopistot ovat luoneet tenure track -urajärjestelmän, mutta se tarjoaa mahdollisuuden vain harvoille ja valituille akateemisille. (Ylijoki & Ursin 2013, 1141–1143; Wennberg ym. 2018.) Aineistossamme lisääntynyt kilpailu näkyi siinä, joillakin yliopiston laitoksilla opetuspainotteisiin tehtäviin ei enää ”ollut asiaa ilman dosentin pätevyyttä”. (27/m/ mat.luonnontiet./yliopisto-opettaja)

Akateemiset kirjoittivat määräaikaista ja kilpailluista työsuhteista niin opetus- kuin tutkimustyössä. Opetustyössä tämä näkyi opetushenkilökunnan vaihtuvuutena, joka taas aiheutti jatkuvuuden puutetta opetuksessa.

”Olen itse ollut kaksi kertaa aikaisemmin tilanteessa, jossa n. 1–2 viikkoa ennen lukukauden ja kurssin alkua tulee tieto, mitä kursseja tulee luennoitavaksi ja miten työsuhde jatkuu. Tämä samalla kun on periaatteessa jo aikaisemmin pitänyt suunnitella ja kiinnittää tutkimusaikataulut ja velvollisuudet 6–12 kuukausien ajaksi eteenpäin. Käsittääkseni henkilöstöhierarkiassa erityisesti ne, joilla ei ole pysyvää työsuhdetta saavat tai joutuvat varautumaan siihen, että opetusvelvollisuudet saattavat vaihtua hyvinkin lyhyellä varoitusajalla.” (38/m/mat.luonnont./yliopistotutkija)

Lyhytaikaiset ja vaihtuvat työsuhteet vaikeuttivat opetuksen kehittämistä ja siihen panostamista. “Kun työsuhteet ovat lyhyitä, usein enintään yhden lukuvuoden mittaisia, ei työntekijällä ole välttämättä suurta motivaatiota kehittyä opettajana.” (32/n/yhteiskuntatieteellinen/yliopistonlehtori) Suurin osa tutkimuksemme akateemisista oli urapolkunsa alussa ja epävarmuus oli heille hyvin tavallinen tilanne. Määräaikaiset sopimukset opetustyöstä ja jatkuvat muutokset henkilöstössä tarkoittivat sitä, että omaa opetusta oli vaikea suunnitella ja kehittää pitkäjänteisesti. Jatkuvuuden puute ei kuitenkaan vaikuttanut vain yksittäisten opettajien kokemaan lyhytjänteisyyteen vaan epävarmuudesta ja opetushenkilökunnan vaihtuvuudesta nähtiin tulleen ongelma myös työyhteisön tasolla. ”Koska virkoja ei ole moneen vuoteen saanut avata, on henkilökunnan sittäminen tehtäviin ollut vaikeaa. Opetus onkin kärsinyt henkilökunnan vaihtuvuudesta ja huomattavia määriä työtunteja on kulunut joka vuosi opetuksen uudelleen järjestämiseen ja perusopetuksen kurssien muokkaukseen.” (23/m/hum./tohtorikoulutettava)

”Ongelma yhteisön kannalta kuitenkin on, kun töiden määräaikaisuuksien ja ihmisten vaihtuvuuden takia opetuksen pitkäjänteinen suunnittelu- ja kehittämistyö jää tekemättä ja toiminta on käytännössä lyhyen tähtäyksen reagointia välittömiin ongelmiin. Nopealla aikataululla kurssin valmistelu ja kelkkaan hyppääminen ei ole paras vaihtoehto opettajan eikä opiskelijoiden näkökulmasta.” (10/n/kasvatustiede/post doc -tutkija)

Tässä narratiivissa kertomukset, jossa kaivattiin vakituista ja varmaa asemaa olivat yleisiä. Määräaikaisissa tehtävissä työskenteleminen ei houkuttanut opetukseen sitoutumiseen, sillä pitkäaikaiseen uraan opettajana ei uskottu. Akateemiset olisivat halunneet mahdollisuutta pitkäjänteiseen oman opetuksen suunnitteluun ja kehittämiseen sekä vastuuta tietyistä kursseista, mutta tulevaisuudennäkymät olivat epävarmat.

### *Aliarvostetun opetustyön vastakertomus*

Toinen konstruoimamme narratiivi on eräänlainen vastakertomus opetustyön aliarvostetulle asemalle yliopistossa. Opetustyön aliarvostusta käsiteltiin kirjoitelmaa varten luetuissa artikkeleissa ja sitä voidaan pitää yhtenä opetustyötä koskevana pitkään jatkuneena metanarratiivina. Osa vastaajista kieltäytyi uusintamasta tätä metanarratiivia ja heidän kertomuksissaan sille rakentui vastakertomus, jossa tuotiin usein esiin ajallinen muutos opetusmyönteisempään suuntaan. Tässä narratiivissa siis korostettiin muutosta, joka oli tapahtunut, kun nykytilannetta verrattiin esimerkiksi vastaajien omiin opiskeluaikoihin.

”Lukemassani oppimateriaalissa valiteltiin useampaan kertaan ristiriidasta tutkimuksen ja opetuksen välillä tai opettamisen väheksymisestä tutkimuksen rinnalla. Itse

en tunnista sellaista asetelmaa ja suorastaan paheksun sellaisen lietsomista. Olen ollut opettajana vasta lyhyen aikaa ja kokemukseni ehkä heijastaa hiljattain muuttunutta tilannetta.” (11/n/hum./yliopisto-opettaja)

”Laitoksellamme suhtautuminen opetukseen on muuttunut merkittävästi sinä noin viiden vuoden aikana, jonka olen ollut opetuksessa mukana opettajana. (...) Omilta opiskeluajoilta mieleen jäi monelta kurssilta vaikutelma, että opetus todellakin oli vain välttämättömän pakko ja samaa luentorunkoa toistettiin vuodesta (jopa vuosikymmenestä) toiseen muuttumattomana pakkopullana. Toista vuosikymmentä jatkuneen sukupolvenvaihdon aikana ja etenkin siis muutaman viime vuoden aikana tilanne on laitoksellamme kuitenkin parantunut huomattavasti. Nykyään laitoksellamme painotetaan aktiivisesti myös perustutkinto-opetuksen ja varsinkin ensimmäisten vuosikurssien opetuksen tärkeyttä (...).” (33/m/mat.luonnontiet./projektitutkija)

Aliarvostetun opetustyön vastakertomus konkretisoitui kirjoitelmissa sekä henkilökohtaisella että laajemmalla oman yksikön tasolla. Osa vastaajista kertoi tilanteista, joissa he olivat kokeneet pikemminkin arvostusta ja halusivat siten sanoutua irti aliarvostuksesta (henkilökohtainen taso), jotkut viittasivat opetusmyönteisiin kollegoihin omassa yksikössä (vertaistuki), ja toiset taas kirjoittivat oman yksikön ja oman esimiehen myönteisestä suhtautumisesta opetustyöhön ja sen kehittämiseen. “Oman kokemukseni mukaan omassa tiedekunnassa opettamisesta kiinnostunut opetusväki on suhtautunut avoimen kiinnostuneesti ja suorastaan jopa kannustavasti esittämiini kehittämisehdotuksiin.” (13/n/oikeustiede/dosentti)

”Pienessä oppiaineessa yliopisto-opettajana työskennellessäni olen siinä mielessä onnellisessa asemassa, että olen saanut muokata työstäni pitkälti haluamani kaltaista. Olen kokenut yksikön johtajan helposti lähestyttäväksi; hänen kanssaan on mahdollista keskustella opetukseen liittyvistä seikoista ja haasteista. Koenkin, että oppiaineemme hioutuu koko ajan yhä parempaan suuntaan. On aivan mahtavaa, että tämän lisäksi yksikössämme on useampi opetusasioista innostunut kollega. Keskustelemme paljon opetuksesta ja vaihdamme hyviä käytänteitä.” (30/n/kauppätieteet/yliopisto-opettaja)

Opetustyöstä kirjoitettiin arvostettuna ja tärkeänä työnä. Tähän narratiiviin liittyi myös irtisanoutuminen *opiskelija asiakkaana* -puhetavasta. Akateemiset kirjoittivat muun muassa siitä, että eivät suostu syylistymään opetuksen suunnitteluun käytetystä ajasta.

Aineistossamme oli vastaajia, jotka toivat esiin opetuskokemuksen tärkeyden yliopiston tehtäviin rekrytoitaessa. Seuraava katkelma kertoo uudenlaisesta opetus-tutkimus-asetelmasta, jossa epävarma työskentely apurahalla tutkimustehtävissä näyttäytyy vähemmän halutulta kuin pysyvemmän luonteiset opetustehtävät. Samainen vastaaja korosti myös, että oppiaineissa, joissa oli pulaa opiskelijoista, opetustyön arvostus ja laatu liittyivät kilpailuun parhaista opiskelijoista.

”Olen ollut opettajana vasta lyhyen aikaa ja kokemukseni ehkä heijastaa hiljattain muuttunutta tilannetta. Myös alojen välillä on varmasti eroja. Omalla alallani on hyvin vähän työsuhteisia työtehtäviä, ja ne ovat pää-

asiassa opetustyötä. Tohtoriopiskelijat ja post doc -tutkijat, jotka roikkuvat apurahalla ilman oikeutta työtiloihin, arvostavat mahdollisuutta hankkia opetuskokemusta. Palkattu työ opettajana on se parempi vaihtoehto. (...) Pienellä alalla opetuksen on oltava laadukasta ja kiinnostavaa, ellei haluta että opiskelijat äänestävät ja loillaan ja häipyvät. Opetustyötä pidetään antoisana ja opiskelijoita 'ihanina.'" (11/n/hum./yliopisto-opettaja)

Aliarvostetun opetustyön vastakertomuksessa esiintyi myös henkilöitä, jotka edustivat "vanhaa" aliarvostuksen aikaa, kuten seuraavan kertomuksen esimies:

"Uskon, että totaalinen opetuskokemuksen puute on puute akateemisista vakansseista kilpailtaessa. Kun minulle siis tarjottiin mahdollisuutta opettaa yksi kurssi vieraalla laitoksella, ei omassani, otin sen vastaan iloisena. Kuultuaan aikomuksestani opettaa tällä kurssilla, ja kun vielä hain (siinä onnistumatta) opetuspainotteista tehtävää yliopistolla, pomoni näytti lähes tyrmistyneeltä ajatuksesta, että joku tutkimuksesta kiinnostunut hakeutuisi vapaaehtoisesti opetustehtäviin. Hän ilmiselvästi näki opetuksen alemman statuksen työnä eikä halunnut olla tekemisissä siitä kiinnostuneiden ihmisten kanssa." (37/n/yhteiskuntatieteet/erikoistutkija)

Tässä narratiivissa asettuivat siis vastakkain vanha ja uusi yliopistokulttuuri, jossa edellinen näyttäytyi taantumuksena. Vanhassa yliopistokulttuurissa tiedeyhteisössä pätevytyminen tapahtui tutkimusta tekemällä, ei opetukseen osallistumalla ja sitä kehittämällä.



### *Kertomus opetustyön uudistamisen välttämättömydestä*

Kolmas narratiivi lähestyy yliopiston muutoksia positiivisessa valossa ja on eräänlainen vastakertomus sellaiselle puhetavalla, joka pitää managerialismia ei-toivottuna ja huonona kehitysuuntana. Joissakin tämän narratiivin kertomuksissa managerialistisen yliopiston tekniikoita ja käytäntöjä myös puolustettiin ja ne nähtiin käyttökelpoisina yliopisto-opetuksen modernisoinniseksi.

Narratiivi sisälsi monia kertomuksia vanhanaikaisista opetusmetodeista ja aikansa eläneestä opetuskulttuurista, jotka vaativat uudistamista. Seuraava lainaus ilmentää ”akateemista yksinäisyyttä” yliopiston opetustyössä (Jauhiainen, Jauhiainen & Laiho 2009) ja tarvetta uudistaa opetusta.

”Yhtenä ongelmana on että kaikki opettajat eivät tiedä mitä toiset opettavat ja mitä ei. Oletuksia tehdään kurssikuvausten perusteella. Samoin opetustavoista ei ole yhtenevää kuvaa. Monet suosivat luentoja ja tenttejä, vaikka monet muut opetusmuodot voisivat sopia tilanteeseen tai aiheeseen paremmin. Yksikön opettajien ja samankaltaisten aineiden opettajien välillä pitäisi olla enemmän yhteistyötä ihan opetusten sisältöjen perusteella (...) Lähiaikoina jää paljon vanhoja professoreita eläkkeelle. Samalla avautuu mahdollisuuksia paremmin uudistaa ja tehostaa opetusta (...).” (5/m/mat.luonnon-tiet./yliopisto-opettaja)

Tässä narratiivissa markkinointuminen ja tehokkuuden edistäminen nähtiin keinoina luoda parempi ympäristö opetustyölle. Moderni oppimisympäristö ja innovatiivinen pedagogiikka – kuten e-oppiminen tai avoin verkko-opetus (MOOC) – edustivat uutta

opetuskuluttuuria, jonka kautta oli mahdollista houkutella parhaat opiskelijat omaan oppiaineeseen.

”Tavoitteenani on kehittää oppiaineemme opetusta ja tuoda sitä lähemmäs tämän päivän vaatimuksia niin opiskelijoiden kuin yleisempien yhteiskunnallistenkin tavoitteiden näkökulmasta. Yliopistot joutuvat tulevaisuudessa kilpailemaan opiskelijoiden parhaimmistosta ja silloin on tärkeää, että pystymme tarjoamaan laadukasta opetusta ja nykyaikaisen oppimisympäristön.” (32/n/yhteiskuntatieteet/yliopisto-opettaja)

Perinteisesti asiantuntijuutta omalla tieteenalalla on pidetty yliopisto-opetuksessa tärkeimpänä ja akateemiset ovat saaneet vähän tai eivät ollenkaan muodollista koulutusta opettamiseen. Erilaisia yliopistopedagogisia opintoja on tarjottu 1990-luvulta alkaen. Ne eivät ole vielä pakollisia akateemisille, mutta monet yliopistot edellyttävät niitä varsinkin, kun rekrytoidaan henkilöstöä vakinaisiin opetuspainotteisiin toimiin. (Murtonen & Lappalainen 2013; Nevgi & Löfström 2015.)

Kriittinen korkeakoulututkimus on lähestynyt yliopistopedagogiikkaa myös managerialistisena tekniikkana, joka ilmentää pyrkimystä keskittää ja standardoida yliopistotyön käytäntöjä. Akateemiset kuitenkin kirjoittivat pedagogisista opinnoista ymmärrettävästi erilaiseen sävyyn. Opinnot nähtiin yliopisto-opetuksen laadun ja oman kehittymisen kannalta tärkeinä. ”Pedagoginen koulutus tuo toivottavasti syvyyttä ja laatua opetuksen suunnitteluun, toteutukseen ja arviointiin sekä ohjaa minua kehittymään opettajana.” (25/n/mat.luonnontiet./post doc -tutkija)

”On kummallista, että tämä vaatimus [pedagogiset opinnot] edelleen puuttuu korkeimmasta, tutkimukseen perustuvasta opetuksesta. Uskon, että ongelmaan on mahdollista puuttua sinänsä pienillä toimilla, jotka eivät edes maksaisi kohtuuttoman paljon. Kaikkien tohtorikoulutettavien, riippumatta rahoitusmuodosta tai palvelussuhdetilanteesta, tulisi mielestäni sekä saada yliopistopedagogiikan opetusta että olla velvollisia antamaan itse jonkin verran opetusta.” (44/m/yhteiskuntatieteet/tutkija)

Myös seuraava lainaus ilmentää positiivista suhtautumista opetustyön käytäntöjen keskittämiseen ja yhtenäistämiseen, eikä tieteenalakohtaisia erityispiirteitä nähty ongelmana tämän kaltaiseen opetustyön managerointiin toisin kuin kriittisessä korkeakoulututkimuksessa on tuotu esiin. ”Koko yliopistoa ohjaavat ohjeet helpottaisivat työntekoa, nyt monet asiat jätetään päätettäväksi ja hoidettavaksi laitostasolla. Tämä vaatii paljon opetushenkilökunnan panostusta ja kun sama työ pitää tehdä joka laitoksella, kertautuu työmäärä tehden työskentelystä koko yliopistoa ajatellen tehotonta.” (59/n/mat.luonnontiet./yliopistonlehtori)

Opetustyöhön ei ole luotu henkilökohtaisia suoritusindikaattoreita samaan tapaan kuin tutkimukseen. Osa vastaajista kuitenkin tunnisti opetukseen kohdistuvan tulostavuuajattelun ja pohiti omassa kertomuksessaan määrällisten mittareiden sopivuutta oppimiseen ja opettamiseen ja toivoi, että myös opetustyöstä suoriutumiseen olisi jonkinlainen laadun mittari.

”Yksi tehokkuusyliopiston taudeista on se, että monet tuottavuus- ja tehostamistekniikoista ovat muuttuneet välineistä itsetarkoituksiksi ja rakenteelliseksi osaksi

yliopistokulttuuria ja opetustyötä. Tämä tarkoittaa esimerkiksi sitä, että rahoituksen ohjaamina opetussuunnittelussa yhä enemmän kiinnitämme huomiota läpäisy- ja virtausprosentteihin ja seuraamme sitä, kuinka moni saavuttaa määrätyt tavoitteet ja tietyt opintopisteet ja millainen on määrällinen poistuma tai tippuma eri nivelvaiheissa (esimerkiksi kandiseminaarin lopettaminen, graduseminaarin aloittaminen tai lopettaminen). Vaikuttaa siltä, että yhä harvempi enää kiinnittää huomiota siihen, mitä opiskelijat oppivat tai mitä heille jää käteen valmistumisen jälkeen. (...) Vaikka periaatteessa kaikenlainen tuloksellisuusnäprääminen herättää jo itsessänikin vastustusta, tässä kohtaa toivoisi melkein, että löytyisi jokin uudenlainen (yksittäistä kurssi- tai opintokokonaisuuspalautetta vaikuttavampi) laatumittari arvioimaan sitä, miten yliopisto on suorittanut yhdestä tärkeimmistä tehtävistään, joka nähdäkseni edelleen liittyy opiskelijan ymmärryksen ja kriittisen ajattelun kehittymiseen.” (49/n/yhteiskuntatieteet/yliopisto-opettaja)

## Lopuksi

Tässä artikkelissa tarkastelimme miten akateemiset kertovat opetustyön muuttumisesta uusliberalistisen yliopistopolitiikan kontekstissa. Näistä pienistä kertomuksista konstruoimme kolme muutosnarratiivia. *Kertomus epävarmuuden kyllästävästä yliopistosta* oli varsin yleinen aineistossamme, mutta löysimme myös vastakertomuksia, joista *Aliarvostetun opetustyön vastakertomus* kyseenalaisti hyvin yleistä, yliopisto-opetusta kehystävää kertomusta, jossa opettaminen nähdään aliarvostettuna. *Kerto-*

*mus opetustyön uudistamisen välttämättömyydestä* oli puolestaan vastakertomus kriittisen korkeakoulututkimuksen esittämälle yliopiston kurjistumistarinalle.

*Kertomusta epävarmuuden kyllästämästä yliopistosta* voidaan tarkastella myös psykologisen sopimuksen valossa, joka viittaa työntekijän odotuksiin velvollisuuksistaan ja työstä saatavaan vastineeseen. Psykologisen sopimuksen rikkoutuminen merkitsee sitä, että työntekijä kokee organisaation jättäneen täyttämättä velvollisuutensa häntä kohtaan jolloin myös työntekijä saattaa rikkoo omia velvoitteitaan. Rikkoutumisella katsotaan olevan kielteisiä seurauksia kuten työntekijöiden luottamuksen, sitoutumisen ja työtyytyväisyyden väheneminen, työnvaihtoaikeiden lisääntyminen sekä työssä suoriutumisen ja työyhteisötaitojen heikkeneminen. (Ruotsalainen & Kinnunen 2013.) *Epävarmuuden* narratiivin yleisyys aineistossamme heijastaa psykologiseen sopimukseen kohdistuvia jännitteitä yliopiston opetustyössä.

Akateemiset, joiden kirjoitelmia analysoimme, työskentelivät hyvin erilaisissa opetustehtävissä, joissa muutostarinoihin vaikuttavat tiede-, oppiaine- ja yksikkökohtaiset käytännöt ja traditiot. Esimerkiksi humanistiset tieteet ja yhteiskuntatieteet ovat opetuspainotteisia tieteenaloja, joilla tutkimukseen käytetyn ajan määrä on alhaisin ja muihin tehtäviin käytetyn työajan määrä korkein (Kuoppala & Pekkola 2015, 139). Kuten Oili-Helena Ylijoki ja Helena Aittola (2009, 9) toteavat, tieteenaloilla on myös erilaiset mahdollisuudet esimerkiksi kiihdyttää opiskelijoiden valmistumista. Lisäksi itse opetustyön käytännöt – esimerkiksi luennot, projektit, laboraatiot, ryhmämuotoinen opetus, tutkielmien ohjaus – eroavat toisistaan huomattavasti. Akateemisten muutostarinat olivat vahvasti kiinni omassa toimintaympäristössä ja yksikköjen käytännöissä. Tämän olemme havainneet jo

aiemmin opetustyötä tutkiessamme (Jauhiainen, Jauhiainen & Laiho 2009; ks. myös Nikunen 2013). Erilaiset tieteenalakohtaiset ja institutionaaliset käytännöt näyttävätkin synnyttävän kilpailevia muutostarinoita ja vaikuttivat siihen, miten akateemiset näkivät itsensä opettajina ja miten he suhtautuivat opetustyön reunaehtoihin nyky-yliopistossa. Tämän valossa opetustyötä yliopistoissa standardoivat managerialistiset käytännöt laatutyön nimissä näyttävät myös ongelmallisilta, sillä ne eivät huomio tieteenala- ja yksikkökohtaisia traditioita ja tieteenalojen erilaisia episteemisiä lähtökohtia, jotka vaikuttavat opetustyöhön.

Yliopistoissa tapahtuvaa opetustyötä säätelevät monitasoiset ja osin ristiriitaiset tavoitteet. Koko yliopisto instituutiona ja sen tiedekunnat, laitokset ja oppiaineet organisaatioina muodostavat ympäristön, jossa muotoillaan niitä reunaehtoja, joiden raamittamina opetustyötä tehdään. Näihin sisältyy monenlaisia hyvän opetuksen ja oppimisen tiellä piileviä esteitä ja ongelmia – mutta myös mahdollisuuksia – jotka eivät palaudu vain yksittäisiin opettajiin ja opiskelijoihin, vaan koko akateemisen yhteisön traditioihin, rakenteisiin ja kulttuuriin sekä kulloiseenkin korkeakoulupolitiikkaan.

Vaikka akateemiset kirjoittivat opetustyön uudistamisen välttämättömyydestä ja toivat esiin managerialistisen yliopiston tekniikoita ja käytäntöjä mahdollisuutena uudistaa opetustyötä, on opettamisessa aina kysymys myös ihmissuhteista. Tämän opetustyön inhimillisen ja ainutkertaisen ulottuvuuden, joka konkretisoituu esimerkiksi opiskelija-opettaja vuorovaikutuksessa ja joka on yksi keskeisistä elementeistä rakentamassa opettajaidentiteettiä yliopistossa (ks. Laiho, Jauhiainen & Jauhiainen 2018), ei tule taipua managerialistisen yliopiston palvelukseen tehokkuuden nimissä. Yliopistotyötä tekevien oma näkemys hyvästä akatee-

misesta työstä ja sen tieteenalakohtaisista ja yksikkökohtaisista reunaehdoista on keskeinen lähtökohta keskustelulle eettisesti kestävästä opetustyöstä nyky-yliopistossa.

## Lähteet

- Acker, S., Webber, M. & Smyth, E. 2012. Tenure troubles and equity matters in Canadian academe. *British Journal of Sociology of Education* 33 (5), 743–761.
- Ball, S. J. 2006. Performativity and fabrications in the education economy: Towards the performativity society. Teoksessa H. Lauder, P. Brown, J.-A. Dillabough & A.H. Halsey, A.H. (toim.) *Education, globalisation & social change*. Oxford: University Press, 692–701.
- Ball, S. J. 2001. Globaalit toimintaperiaatteet ja kansalliset politiikat eurooppalaisessa koulutuksessa. Teoksessa A. Jauhiainen, R. Rinne & J. Tähtinen (toim.) *Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit*. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura, 21–43.
- Bamberg, M. & Georgakopoulou, A. 2008. Small stories as new perspective in narrative and identity analysis. *Text & Talk* 28 (3), 377–396.
- Blackmore, J. 2009. Academics pedagogies, quality logics and performative universities: evaluating teaching and what students want. *Studies in Higher Education* 34 (8), 857–872.
- Boje, D. M. 2001. *Narrative methods for organizational & communication research*. Sage.
- Burrows, R. 2012. Living with the h-index? Metric assemblages in the contemporary academy. *The Sociological Review* 60 (2), 355–372.
- Cheng, M. 2010. Audit cultures and quality assurance mechanisms in England: a study of their perceived impact on the work of academics. *Teaching in Higher Education* 15 (3), 259–271.
- Cohen, L. & Mallon, M. 2001. My brilliant career? Using stories as a methodological tool in careers research. *International Studies of Management and Organization* 31 (3), 48–68.
- Deem, R. & Brehony, K.J. 2005. Management as ideology: the case of ‘new managerialism’ in higher education. *Oxford Review of Education* 31 (2), 217–235.
- Evans, L. & Nixon, J. (toim.) 2015. *Academic identities in higher education: The changing European landscape*. Lontoo: Bloomsbury.
- Fanghanel, J. 2012. *Being an academic*. New York and London: Routledge.
- Gordon, G. & Whitchurch, C. (toim.) 2010. *Academic and professional identities in higher education*. New York: Routledge.
- Henkel, M. 2016. Multiversities and academic identities. Change, continuities, and complexities. Teoksessa L. Leišytė & U. Wilkesmann (toim.) *Organizing academic work in higher education. Teaching, learning, and identities*, 205–222.

- Hänninen, V. 1999. Sisäinen tarina, elämä ja muutos. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto, sosiologian ja sosiaalipolitiikan laitos.
- Jauhiainen, A(rto), Jauhiainen, A(nnukka) & Laiho, A. 2009. The Dilemmas of the "efficiency university" and the everyday life of university teachers. *Teaching in Higher Education Journal* 14 (4), 417–428.
- Kuoppala, K. & Pekkola, E. 2015. Yliopistotutkimus 1980–2000-luvuilla. Teoksessa K. Kuoppala, E. Pekkola, J. Kivistö, T. Siekkinen & S. Hölttä (toim.) *Tietoyhteiskunnan työläinen. Suomalaisen akateemisen projektitutkijan työ ja toimintaympäristö*. Tampere University Press, 103–224.
- Laiho, A., Jauhiainen A(rto) & Jauhiainen, A(nnukka). 2018. Being a teacher in a managerial university: Academic teacher identity. *Käsikirjoitus*.
- MacIntyre, A. 2004. Hyveiden jäljillä. Helsinki: Gaudeamus.
- Murtonen, M. & Lappalainen, M. 2013. Pedagogical education for university teachers in Finland. *Revista de Docencia Universitaria* 11 (3), 65–72.
- Naidoo, R., Shankar, A. & Veer, E. 2011. The consumerist turn in higher education: Policy aspirations and outcomes. *Journal of Marketing Management* 27 (11–12), 1142–1162.
- Nevgi, A. & Löfström, E. 2015. The development of academics' teacher identity: Enhancing reflection and task perception through a university teacher development. *Studies in Educational Evaluation* 46 (5), 53–60.
- Nikunen, M. 2013. Affektiivinen opetustyö yliopistolla. *Pätkätyöläisten kokemuksia*. *Naistutkimus* 26 (4), 17–29.
- Rinne, R., Jauhiainen, A(rto), Simola, H., Lehto, R., Jauhiainen, A(nnukka) & Laiho, A. 2012. Valta, uusi yliopistopolitiikka ja yliopistotyö Suomessa. *Managerialistinen hallintapolitiikka yliopistolaisten kokemana*. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 58.
- Rinne, R., Jauhiainen, A. & Kankaanpää, J. 2014. Surviving in the ruins of the university? Lost autonomy and collapsed dreams in the Finnish transition of university policies. *Nordic Studies in Education* 34 (3), 213–232.
- Ruotsalainen, M. & Kinnunen, U. 2013. Psykologinen sopimus ja hyvinvointi pysyvillä ja määräaikailla yliopistotyöntekijöillä. *Työelämän tutkimus* 11 (1), 1–18.
- Räsänen, K. 2009. Understanding academic work as practical activity – and preparing (business-school) academics for praxis? *International Journal for Academic Development* 15 (3), 185–195.
- Solbrenke, T. & Englund, T. 2011. Bringing professional responsibility back in. *Studies in Higher Education*, 36 (7), 847–861.
- Sonenshein, S. 2010. We're changing – or are we? Untangling the role of progressive, regressive, and stability narratives during strategic change implementation. *Academy of Management Journal*, 53 (3), 477–512.
- Teelken, C. 2012. Compliance or pragmatism: how do academics deal with managerialism in higher education? A comparative study in three countries. *Studies in Higher Education*, 37 (3), 271–290.



- Wennberg, M., Korhonen, N. & Koramo, M. 2018. Korkeakoulu-uudistusten vaikutusten arviointi. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2018:33.
- Wilsdon, J. ym. 2015. The metric tide: Report of the independent review of the role of metrics in research assessment and management. DOI: 10.13140/RG.2.1.4929.1363
- Winter, R. 2009. Academic manager or managed academics? Academic identity schisms in higher education. *Journal of Higher Education Policy and Management* 31 (3), 121–131.
- Ylijoki, O.-H. 2005. Academic nostalgia: A narrative approach to academic work. *Human Relations* 58 (5), 555–576.
- Ylijoki, O.-H. & Ursin, J. 2013. The construction of academic identity in the changes of Finnish higher education. *Studies in Higher Education* 38 (8), 1135–1149.
- Ylijoki, O.-H. & Aittola, H. 2009. Johdanto: hyvää akateemista työtä etsimässä. Teoksessa H. Aittola & O.-H. Ylijoki (toim.) *Tulosohjattua autonomiaa: Akateemisen työn muuttuvat käytännöt*. Helsinki: Gaudeamus, 7–17.



Matti Lappalainen

# Yliopistopedagogiikka- koulutukset korkeakoulutuk- sessa tapahtuvien muutosten heijastajina – esimerkkinä Turun yliopisto

## Johdanto

Yliopisto-opettajien systemaattista koulutusta on järjestetty Suomessa 1960-luvulta lähtien. Turun yliopistossa koulutuksia käynnistettiin 1970-80-luvun taitteessa, mutta koulutuksista ei tullut pysyvää käytäntöä. Pitkäkestoisia yliopistopedagogisia koulutuksia onkin Turun yliopistossa säännöllisesti järjestetty vasta vuodesta 1996 lähtien. Koulutusten alkuvaiheita ja vakiintumista on aiemmin käsitelty joissakin artikkeleissa (Jauhiainen 1997; Jauhiainen & Lappalainen 1998; Murtonen & Lappalainen 2013). Tässä artikkelissa tarkastellaan tutkimuskirjallisuuteen ja kirjoittajan omakohtaisiin, läheltä tehtyihin havaintoihin pohjautuen Turun yliopiston yliopistopedagogisten koulutusten muotoutumista ja koulutuksissa viime aikoina tapahtuneita muutoksia ja niiden syitä. Vaikka tietyt koulutusratkaisut olisivatkin yhdessä vaiheessa toimineet hyvin, esimerkiksi koulutuksen kohderyhmissä tapahtuvat muutokset, kuten vieraskielisen henkilöstön määrän kasvu ja artikkelissa kuvattavat muut muutospaineet, aiheuttavat

aika ajoin tarpeen tehdä muutoksia järjestettävään koulutukseen. Tämä korostaa toimintaympäristön muutosten ja koulutusten toteutumisten jatkuvaa ja tarkkaa arviointia.

Tärkeän juonteen yliopistopedagogisten koulutusten järjestämisessä on muodostanut yhteistyö yliopiston sisällä ja yliopistojen välillä. Samanlaista työtä tekevien keskinäinen osaamisen jakaminen, vertailu ja yhteinen ideointi yliopistopedagogiikkakoulutusten järjestämisen haasteista ja ratkaisuksista sekä yhdessä tuotetut materiaalit ja järjestetyt koulutukset ovat tukeneet niukoin resurssein tehtävää työtä. Artikkelissa tarkastellaan keskeisiä yhteistyön muotoja ja yhteistyön merkitystä Turun yliopiston yliopistopedagogiikkakoulutusten kannalta. Yhteistyötä on tehty esimerkiksi Peda-forum-verkostossa sekä yliopistojen välisissä yliopisto-opettajien koulutushankkeissa, kuten Tieto- ja viestintätekniikan opetuskäytön koulutus (TieVie), Tyyli – Työelämäjaksoja ja työssäoppimista yliopisto-opintoihin ja University Pedagogical Support (UNIPS).

Vaikka pedagoginen kouluttaminen on yliopisto-opettajien kehittymisen kannalta tärkeää, on huomattava, että opettajat oppivat paljon myös kollegoiltaan. Artikkelin lopuksi pohditaankin, mitkä ovat tällaisen informaalisen oppimisen linkit muodolliseen pedagogiseen koulutukseen.

## **Korkeakoulupedagogisten koulutusten kaksi aaltoa**

Yliopistopedagogiset koulutukset saattavat nykyisin tuntua itsensänselvyyksiltä. Tällaiset koulutukset ovat kuitenkin itse asiassa varsin tuore ilmiö. Suomessa ensimmäinen systemaattinen yritys yliopisto-opettajien pitkäjänteiseksi kouluttamiseksi lienee Hel-

singin yliopistossa vuonna 1965 käynnistynyt koulutus. Professori Matti Koskenniemi kuvaa ”korkeakoulunopettajien pedagogisten kurssien alkajaisissa” pitämäänsä puheeseen pohjautuvassa artikkelissa (Koskenniemi 1966, 1<sup>1</sup>) koulutuksen taustoja näin:

Helsingin yliopiston konsistorin helmikuussa 1963 yliopisto-opetuksen tehostamismahdollisuuksia selvittämään asettama komitea on maaliskuussa 1964 valmistuneessa mietinnössään kiinnittänyt päähuomionsa yliopiston opettajien opetustaidon kohentamiseen ja opetusnäytteiden järjestelyyn. (...) Nuorten yliopistonopettajien kouluttamiseksi opetus- ja ohjaustyöhön tiedekuntien tulee järjestää lukuvuonna 1964-65 – kokeilun luontoisesti, myöhemmin ehkä säännöllisesti – erityisiä koulutustilaisuuksia mietinnössä lähemmin esitettävällä tavalla.

Koulutus käynnistyi kolmen tiedekunnan piirissä siten, että mukana oli erilaisia opetuksen lajeja: kliininen opetus, biologiset laboroinnit ja kielenopetus. Koulutukset käynnistettiin yhteisellä aloitustilaisuudella.

Koulutusten käynnistämisen keskeisenä auki lausuttuna syynä oli 1960-luvulla tapahtunut korkeakoululaitoksen ekspansio: mistä tulevassa tilanteessa löytyy riittävän tieteellisen koulutuksen saanutta ja opetustehtävästä kiinnostunutta nuorta ihmistä. Ongelmana on myös – vaikka tätä ei niin usein julkisuudessa ole mainittu – miten nämä uudet opettajat (ja heidän johdollaan opiskelevat nuoret ihmiset) säästyvät sellaisilta epämieluisilta yllätyksiltä ja pettymyksiltä, jotka kokemuksen mukaan ovat jotenkin yleisiä silloin, kun tiedot tarkoituksenmukaisista opetusme-

---

<sup>1</sup> Kiitos Itä-Suomen yliopiston erikoissuunnittelija Tommi Haapaniemelle, joka tutustutti minut tähän arkistojen aarteeseen.

netelmistä ja riittävä harjaantuminen niiden käyttöön puuttuvat. (Koskenniemi 1966, 2.)

Ja koska luento-opetus oli silloin(kin) keskeisessä asemassa, Koskenniemi (1966, 7) jo ennalta varoitti, että luennoimisen taitoa opittaessa ”on usealla paljon vaivaa nähtävänä ja useita erehdyksiä koettavana, ja edistymistä voidaan jouduttaa systemaattisen harjoittelun avulla, eräitä yksinkertaisia apuneuvoja käyttäen.” Näitä apuneuvoja ei tosin lähdetty tiiviissä artikkelissa avaamaan.

Vuonna 1979 ilmestynyt komiteanmietintö ”Korkeakouluopettajien pedagoginen koulutus” (Komiteanmietintö 1979) loi valtakunnallisia suuntaviivoja korkeakoulupedagogiselle koulutukselle. Mietinnössä myös kuvataan, millaisia pedagogisia kursseja tai seminaareja yliopistoissa oli aiemmin järjestetty. Mietinnön mukaan esimerkiksi Turun yliopistossa oli toteutettu ”eräitä opetuskokonaisuuksia, joiden voidaan katsoa liittyvän pedagogiseen koulutukseen vuosina 1975–77.” Sen lisäksi kasvatustieteiden laitos oli järjestänyt vuosina 1975–78 kaikkiaan kolme kertaa korkeakoulupedagogiikan luentosarjan (24 t) (Komiteanmietintö 1979, 74–75). Mietintöön pohjautuen järjestettiin uudistettuja koulutuksia. Esimerkiksi Seilin saarella järjestettiin vuonna 1981 kolme päivää kestänyt koulutus, johon osallistui 24 henkilöä (Turun yliopisto 1981). Tuolloin koulutukset eivät kuitenkaan vaikiintuneet osaksi yliopistojen toimintaa.

Uuden alun koulutukset saivat 1990-luvun alkupuolella. Tuolloin myös sana ”korkeakoulupedagogiikka” vaihtui ”yliopistopedagogiikaksi”. Tämän vaihdos tehtiin Helsingin yliopistossa 1990-luvun puolivälissä kahdesta syystä: 1) haluttiin tehdä selkeä ero syntymässä olevaan ammattikorkeakoulusektoriin ja 2) haluttiin korostaa koulutuksen yliopistomaisuutta: kyseessä on

koko yliopistoyhteisön yhteinen toiminta, ei esimerkiksi jonkun tiedekunnan ”omistama” toiminta (Pakkanen 2018). Tämä termi otettiin koulutusten käynnistyessä käyttöön myös Turun yliopistossa.

Jauhiainen (1997) on kuvannut näitä vaiheita korkeakoulupedagogiikan ensimmäiseksi ja toiseksi aalloksi. 1960- ja 1970-lukujen taitteessa yliopistoissa käynnistyneen korkeakoulupedagogisen ensimmäisen aallon taustalla olivat hänen mukaansa sodanjälkeinen korkeakoulutuksen ekspansio, sen tehostamisvaatimukset sekä vanhan tutkintojärjestelmän uudistamishankkeet. Korkeakoulupolitiikan tehokkuus- ja rationaalisuusvaatimusten ja didaktis-pedagogisten kysymysten lisäksi Jauhiaisen (1997) mukaan kyse oli ajan hengen mukaisesti myös akateemisten opetuskäytäntöjen demokratisoimisesta. ”Ensimmäisen aallon korkeakoulupedagogiikka oli myös osa tuolloisen opiskelijaliikkeen nousua, jonka tavoitteena oli uudistaa yliopistoinstituution ikiaikaisia valtasuhteita. Opetuksen uudistusvaatimukset olivat aikakauden opiskelijoiden kapinaa yliopiston perinteistä patriarkaalista professorivaltaa kohtaan.” (Jauhiainen 1997, 38.)

Toinen aalto 1980- ja 1990-luvuilla oli Jauhiaisen (1997, 38) mukaan ”leimallisesti kokeilijoiden, keksijöiden, kehittäjien ja konsulttien aikakautta”. Vastauksia yliopisto-opetuksen pulmiin etsittiin tuolloin hänen mukaansa pedagogisen koulutuksen, toimintatutkimuksen ja kehittämishankkeiden avulla ja tätä korkeakoulupedagogiikan toisen aallon kautta luonnehtivat korkeakoulupedagogisten palvelujärjestelmien luominen yliopistoihin ja korkeakouluihin (Jauhiainen 1997, 38).

Jauhiaisen artikkelin kirjoittamisesta on kulunut kaksi vuosikymmentä. Tämän artikkelin lopussa pohditaan, kuinka monta

yliopistopedagogisten koulutusten aaltoa kuluneina vuosina on ehtinyt lainehtia.

## **Turun yliopiston säännöllisten yliopistopedagogiikka-koulutusten käynnistyminen ja vakiintuminen**

Turun yliopistossa yliopistopedagogiikan toinen aalto konkretisoitui yliopistopedagogiikan 3–4 opintoviikon koulutuksen aloittamisena vuonna 1996. Koulutusten toteuttamistavan yhtenä tärkeänä lähtökohtana oli Turun yliopiston täydennyskoulutuskeskuksessa sijainneessa monimuoto-opetuksen kehittämisyksikössä (”monimuotoyksikkö”) ja avoimessa yliopistossa 1980–1990-lukujen taitteessa tehty kehittämistyö (ks. esim. Lindberg & Kaukiainen 1993; Lindberg, Virtanen & Lappalainen 1993; Lindberg 1998a). Monimuotoyksikön järjestämien koulutusten kohderyhminä olivat työpaikat, jotka ostivat henkilöstölleen ammatillista koulutusta. Koulutus oli voitava järjestää siten, että se nivoutui joustavasti osaksi työtä ja tukisi konkreettisesti osallistujia heidän työtehtävissään. Monimuotoyksikön järjestämien ammatillisten koulutusten peruselementtejä olivat oma kehittämishanke, itsenäiseen työskentelyyn soveltuvat oppimateriaalit, seminaareihin valmistavat ennakkotehtävät, koulutetun tuutorin (tuolloin muodossa tutor) johdolla kokoontuvat etä- tai lähipienryhmät ja yhteiset seminaarit, joissa asioita käsiteltiin ennakkotyöskentelyn pohjalta. (Lindberg 1998b.)

Avoimesta korkeakouluopetuksesta ja aikuiskoulutuksesta hankitut kokemukset todettiin Turun yliopiston perusopetuksen opetus- ja opiskelutapojen kehittämisen yhtenä lähtökohtana työryhmämuistiossa vuonna 1993 (Turun yliopisto 1993). Samassa muistiossa myös esitetään korkeakoulupedagogisen kou-



lutuksen aloittamista ja opetuksen laadun arvioinnin vahvistamista. Myöhemmässä vaiheessa suunnitelmat toteutuivat siten, että vuonna 1995 yliopisto palkkasi hallintoviraston kehittämyksikköön suunnittelijan (Matti Lappalainen), jonka tehtävänä oli edistää sekä opetuksen arviointia että myöhemmin myös korkeakoulupedagogista koulutusta (Lappalainen 1997). Suunnittelijan kanssa koulutusta suunnittelevaan ydinryhmään kuuluivat myös kasvatustieteiden laitoksen (yliassistentti Arto Jauhiainen) ja hallintoviraston opiskelija- ja henkilöstöasioiden edustaja (koulutussuunnittelija Ismo Saario). Ydinryhmä hyödynsi edellä mainittuja yliopistotasollakin tunnustettuja monimuoto-opetuksesta kertyneitä kokemuksia yliopistopedagogisten koulutusten suunnittelussa. Täydennyskoulutuskeskuksen ”ostokoulutusten” asiantuntija-, esimies- ja kouluttajatehtävissä toimivat kohderyhmät muistuttivat monessa suhteessa työnsä ohella pedagogisiin koulutuksiin osallistuvia (kiireisiä) yliopisto-opettajia, joiden työtä henkilöstökoulutuksena alkaneilla yliopistopedagogisilla koulutuksilla yritettiin tukea. Pitkälti samaa koulutusmallia oli jo käytetty yliopistokontekstissa koulutettaessa virolaisten yliopistojen opettajia vuosina 1993–1995 FEUCODE-hankkeessa (Finnish-Estonian University Cooperation in Distance Education) (Lappalainen, Jouttimäki & Torvinen 1993).

Turun yliopiston yliopistopedagogiikan koulutus noudatti paljolti edellä mainittujen koulutusten rakennetta. Koulutus kesti lukuvuoden. Siinä oli neljä päivän kestoista seminaaria. Koulutettavat valmistautuivat seminaareihin perehtymällä etukäteen kirjalliseen materiaaliin (noin 50 sivua/seminaari) ja tekemällä siihen pohjautuvat ennakkotehtävät (esseetehtäviä). Tämän jälkeen kokoonnuttiin seminaariin. Seminaarin johdatteli asiantuntija, joka oli etukäteen perehtynyt osallistujien laatiimiin tehtäviin. Asiantuntija-alustuksessa syvennettiin kirjallisen ma-

teriallin käsitteliä teemoja nivoen ne osallistujien esiin nostamiin näkökulmiin. Näin yhteinen aika voitiin käyttää keskusteluun ja työskentelyyn eikä luennointiin. Menetelmä sisälsi siis paljon samoja piirteitä kuin nykyisin pinnalla oleva käännteinen opetus eli ”flippaaminen” (flipped learning) (esim. O’Flaherty & Phillips 2015). Olennaisen osan koulutuksessa muodosti omaan opetukseen kytkeytyvä kehittämishanke. Alustavia ajatuksia kehittämishankkeesta oli tiedusteltu jo koulutuksen hakuvaiheessa. Osallistujat jakaantuivat 5–7 osallistujan pienryhmiin, jotka kokoontuivat seminaarien välissä pienryhmävetäjän (kokenut yliopisto-opettaja) johdolla. Pienryhmissä käytiin yhdessä läpi osallistujien kehittämishankkeita ja ideoitiin ratkaisuja esiin nouseviin haasteisiin. Kurssille pyrittiin valitsemaan samasta oppiaineesta/laitoksesta 2–3 opettajaa, jotta opettajien kokemuksia voitaisiin tehokkaammin hyödyntää myöhemmin koko yksikön käyttöön. (Jauhiainen & Lappalainen 1998.) Osallistujilta kerätyn palautteen ja kouluttajien oman kokemuksen mukaan koulutus käynnistyi varsin hyvin. Jopa niin hyvin, että kouluttajat epäilivät, että ”muutosvastarinnattomuus” ”saattoi heijastaa koulutettavien kohteliaisuutta kouluttajien hyväntarkoittavia pyrkimyksiä kohtaan” (Jauhiainen & Lappalainen 1998, 253). Kyseistä koulutusta on tuosta lähtien järjestetty pääpiirteittäin samanlaisena vuosittain aina vuoteen 2018 saakka, jolloin koulutuksen rakennetta muutettiin.

Vuoden 2005 tutkinnonuudistuksessa opintojen mitoitus muuttui opintoviikoista opintopisteiksi. Tämän myötä yliopistopedagogiikan opinnot muuttuivat 10 opintopisteen (op) opinnoiksi. Vuonna 2007 käynnistyi uusi 15 op:n kokonaisuus, joka yhdessä aiemmin suoritettujen 10 op opintojen kanssa muodosti yliopistopedagogiikan perusopinnot (25 op). Vuodesta 2009 lähtien on voinut suorittaa yliopistopedagogiikan aineopinnot (35 op).

Yhdessä aiemmin suoritettujen 25 op opintojen kanssa näistä opinnoista koostui 60 op kokonaisuus, joka antaa laaja-alaisen aineenopettajan kelpoisuuden (Murtonen & Lappalainen 2013; Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta 2016).

Yliopistopedagogisiin koulutuksiin osallistuvat opettajat ovat usein jo aiemmin osallistuneet eri tahojen järjestämiin heitä kiinnostaviin pedagogisiin seminaareihin. Jotta opinnoissa olisi joustavasti pystytty hyödyntämään tällaisia koulutuksia, sisällyttiin opintoihin ”vapaavalintaisia” opintoja: 15 op opintoihin kuului opintojakso ”Opetustyön ajankohtaiset haasteet (5 op) ja 35 op opintoihin jakso ”Tieteenalakohtaiset teemat (5 op). Näihin jaksoihin koulutukseen osallistujat pystyivät aiemmin opitun tunnistamisen hengessä sisällyttämään jo aiemmin tai koulutuksen aikana suorittamia opintoja. (Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta 2016.)

Yliopistopedagogiikan opinnot on koettu yliopistoyhteisössä onnistuneeksi kokonaisuudeksi. Tästä osoituksena on vuonna 2010 tullut valinta Turun yliopiston vuoden opintojaksoksi.

Yliopiston rehtorinviraston ja kasvatustieteiden tiedekunnan yhteistyössä järjestämän ”yleisen yliopistopedagogiikkakoulutuksen” rinnalle rakennettiin yhdessä lääketieteellisen tiedekunnan kanssa vuonna 2003 käynnistynyt ”lääketieteellisen pedagogiikan kurssi” (5 opintoviikkoa), joka rinnastettiin täysin yliopistopedagogiikan perusteet -koulutukseen. Koulutusta järjesti samana vuonna lääketieteelliseen tiedekuntaan perustettu lääketieteellisen tiedekunnan koulutuksen tutkimus- ja kehittämissyksikkö (TUTKE; 1.12.2017 lähtien lääketieteellisen tiedekunnan koulutuksen kehittämissyksikkö). Heti alusta lähtien koulutuksessa oli omia lääketieteellisen tiedekunnan painotuksia (esim. ”Opetta-

juus ja oppimiskäsitykset lääketieteessä”, ”Laadunvarmistus lääketieteellisessä koulutuksessa”; Vainio & Kääpä 2003). Alkuvaiheessa koulutus toteutettiin paljolti samalla henkilöstöllä kuin yliopiston järjestämä koulutus, mutta vähitellen TUTKE:n oma henkilöstö otti koulutuksen toteuttamisesta päävastuun. Lääketieteellisen tiedekunnan järjestämä koulutus oli koko yliopiston kannalta merkittävää. Sen lisäksi, että se tarjosi tiedekunnan omalle henkilöstölle kouluttautumismahdollisuuden, se toimi varaventiilinä koko yliopiston koulutustarjonnassa. Mikäli yliopiston järjestämään yliopistopedagogiikkakoulutukseen oli hakijoita enemmän kuin koulutuspaikkoja, oli lääketieteellinen tiedekunta valmis ottamaan omaan koulutukseensa myös muiden tiedekuntien henkilöstöä. Suurimmillaan tämä vaihtoehto tarjosi mahdollisuuden kahdeksalle muiden tiedekuntien opettajalle. Vastineeksi tiedekunnalle kustannettiin esimerkiksi yksi pienryhmäohjaaja tiedekunnan ulkopuolelta. Koulutus laajentui myöhemmin myös Poriin ja Vaasaan, joissa toteutetaan Turun yliopiston lääketieteellisen tiedekunnan hajautettua lääkärikoulutusta.

Lääketieteellisen tiedekunnan ohella myös muissa tiedekunnissa on järjestetty omia yliopistopedagogisia koulutuksia, jotka on luettu hyväksi yliopistopedagogiikan opintoihin. Näistä laajin on ollut pilottihankkeena toteutettu ”Kulttuurihistorian pedagoginen vuosi”, joka kasvatustieteiden tiedekunnan poikkeuspäätöksen (21.3.2006) mukaan korvasi kokonaan yliopistopedagogiikan 25 op opinnot (Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta 2014). Vuosina 2008–2009 toteutettiin taiteiden tutkimuksen laitoksen, kasvatustieteiden laitoksen ja yliopiston opetuksen kehittämisen ja tuen yhteistyönä ”Monitieteisyyden pedagogiikka (5 op)”, joka oli mahdollista hyväksyttävä ”vapaavalintaisiin” opintoihin.

## Yhteistyö osana yliopistopedagogisia koulutuksia

Yliopistopedagogisten koulutusten järjestäminen on Turun yliopistossa tapahtunut tiiviissä yhteistyössä eri toimijoiden välillä. Kasvatustieteiden tiedekunnan sisällä toiminnassa ovat olleet mukana kasvatustieteiden laitos ja opettajankoulutuslaitos. Toiminnalla on aina ollut kiinteä linkki myös yliopiston keskushalintoon. Yliopiston sisäisen yhteistyön lisäksi merkittävää on ollut valtakunnallinen yhteistyö.

Kun yliopistopedagogista koulutusta alettiin 1990-luvun alkupuolella järjestää eri yliopistoissa, alettiin etsiä myös muotoja valtakunnalliselle yhteistyölle. Erilaisten tutkijayhteyksien ja kontaktiverkoston kautta päädyttiin perustamaan valtakunnallinen opetuksen kehittäjien verkosto. Peda-forumin perustamiskokous pidettiin 18.2.1994 Jyväskylässä, jolloin paikalla oli edustus kaikista tiedekorkeakouluista. (Karjalainen ym. 2004.) Tuoreen verkoston yhtenä tärkeänä toimintamuotona olivat vuosina 1994–1997 Joensuun yliopiston, Jyväskylän yliopiston ja Oulun yliopiston Peda-forum -yhteistyönä järjestämät ns. ”Konneveden kurssit”. Nämä pedagogisen asiantuntijuuden työpajat järjestettiin Konneveden tutkimusasemalla. Työpaja koostui ennakotehtävistä ja kolmesta työseminaarista (2+3+3 päivää). Työpajassa osallistujat valitsivat kehitettävän kurssin, laativat suunnitelman sekä toteuttivat ja arvioivat sen. Kehittämistyöstä laadittiin raportti, josta saatiin palaute. Toimintaa seurattiin oppimispäiväkirjan avulla. Työpajoihin osallistui yli 200 opettajaa. Yhden kurssin minimiosallistujamäärä oli 20 osallistujaa. Pedagogisen asiantuntijuuden työpaja oli laajuudeltaan 240 tuntia. Vuosina 1996–2004 työpajaa toteutettiin yhdessä Tampereen teknillisen korkeakoulun (v. 2003 alkaen Tampereen teknillisen yliopiston) kanssa erityisesti teknillis-tieteellisen alan opettajille suunnattuna. (Nuutinen & Karjalainen 2004.)

Peda-forumin piirissä yliopisto-opetuksen kehittäjillä on ollut mahdollisuus vertaisoppimiseen ja kokemusten vertailuun. Turun yliopiston yliopistopedagogiikkakoulutusten järjestäjät ovat osallistuneet verkoston toimintaan aktiivisesti. Yliopistopedagogisten koulutusten osalta yhteistyö konkretisoitui vuonna 2006, jolloin (22.3.2006) Turussa järjestettiin Peda-forumin ”Kelpoisen yliopisto-opettaja” -työseminaari. Tämän seminaarin myötä käynnistyi Peda-forumin ”kouluttajien ja kehittäjien verkosto” (Kouke), jonka piirissä on muun muassa luotu yliopisto-opettajan kompetenssimatriisi (Peda-forum 2008). Peda-forumin Yliopistopedagogiikka-lehden toimituskunta, johon turkulaisista yliopistopedagogeista on kuulunut yliopistotutkija Mari Murtonen, on ollut näköalapaikka suomalaisen yliopistopedagogiseen kehittämiseen.

Kun Suomen virtuaaliyliopisto 2000-luvun taitteessa syntyi, oli mahdollista käynnistää valtakunnallisia kehittämishankkeita. Peda-forum-yhteistyön myötä syntynyt kiinteä yhteistyö eri yliopistojen välillä vaikutti yhtenä merkittävänä tekijänä siihen, että syntyi valtakunnallinen TieVie-hanke (tieto- ja viestintäteknikan opetuskäytön koulutus), jossa vuosina 2001–2007 koulutettiin noin 1150 henkilöä kaikista maamme yliopistoista (Peura-saari, Tenhula & Lappalainen 2007; Tenhula 2007). ”Konneveden kurssien” myötä oli jo aiemmin nähty, että on mahdollista koota eri yliopistojen osallistujia valtakunnallisesti samaan paikkaan ja näin toteuttaa pitkäkestoista koulutusta.

Valtakunnalliset esimerkit ja foorumit ovat toimineet tärkeänä ideoiden lähteenä ja mittatikkuna paikalliselle kehittämiselle. Valtakunnalliset hankkeet luovat myös toimijoille yhteistä viitekehystä: TieVie-hankkeeseen osallistui yhteyshenkilönä, suunnittelijana tai mentorina 125 henkilöä, jolloin hankkeen vaikutus

on paljon muutakin kuin osallistujien luomat kehittämishankkeet. Hankkeilla on ollut myös konkreettista käytännöllistä merkitystä koulutusten järjestämiseen: esimerkiksi TieVie-asiantuntijakoulutus (15 op) on sellaisenaan korvannut yliopistopedagogiikan perusteet (10 op) (Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta 2016) ja näin osaltaan pienentänyt yliopiston koulutuksiin hakeutuvien määrää.

Merkittäviä valtakunnallisia yhteistyöhankkeita Turun yliopiston yliopistopedagogiikkakoulutusten kannalta ovat olleet myös UNIPS- (University Pedagogical Support) sekä Tyyli-hankkeet (Työelämäjaksoja ja työssäoppimista yliopisto-opintoihin), joista tarkemmin tuonnempana kuvattaessa 2010-luvun lopulla tapahtunutta kehittämistyötä.

Valtakunnallisen yhteistyön lisäksi yliopistopedagogisten koulutusten kannalta merkittävää on ollut myös kansainvälinen yhteistyö. Tutkimuskontaktit ja konferenssit erityisesti ECER:in (European Conference on Educational Research; yliopistopedagogiikan yksiköstä yliopistotutkija Hanna Nori) ja EARLI:n (European Association for Research on Learning and Instruction; apulaisprofessori Liisa Postareff ja yliopistotutkija Mari Murtonen) parissa ovat olleet keskeisimpiä tieteellisiä areenoita. ”Peda-forumeiden Peda-forumin” ICED:in (International Consortium for Educational Development) toiminnan keskiössä on nimenomaan opetuksen kehittäminen ja sen keinot. Erikoistutkija Matti Lappalainen on ollut järjestön neuvostossa vuodesta 2008 lähtien toimien nyttemmin myös sen hallituksessa. Uusin ja erittäin luonteva kansainvälisen yhteistyön muoto on pohjoismaisten ja balttilaisten (NorBa) opetuksen kehittäjien yhteistyö, joka sai alkunsa ICED-järjestön piirissä tapahtuneesta verkostoitumisesta (Lappalainen & Nevgi 2014). Yliopistopedagogiikan

yksikön henkilöstö on osallistunut aktiivisesti NorBa-verkoston vuosittaisiin tapaamisiin.

Yhteistyölle mielenkiintoisen areenan muodostaa koulutusvienti. Siinä yhdistyy kansallinen ja kansainvälinen yhteistyö. Turun yliopistolla, Itä-Suomen yliopistolla, Tampereen yliopistolla ja Åbo Akademiilla on koulutusvientiin keskittyvä yritys Finland University (Finland University 2018). Myytävien ”tuotteiden” suunnittelu tapahtuu yhteistyössä näiden yliopistojen kanssa. Toteutuneet koulutukset räätälöidään yhdessä koulutuksen ostajien kanssa. Jo vuodesta 2014 vahvasti suunnitelmissa mukana ollut koulutusvienti käynnistyi yliopistopedagogiikan yksikön osalta konkreettisesti keväällä 2018. Tällöin toteutettiin brasilialaisen Kroton-koulutusorganisaation kanssa hanke, jossa 28 eri puolilta maata tulevaa yliopisto-opettajaa suoritti UNIPS-verkkomodulleita ja osallistui Brasiliassa järjestettyyn neljän päivän seminaariin. Konkreettinen koulutusyhteistyö kansallisten ja kansainvälisten kumppanien kanssa pakottaa samalla miettimään omien ”koulutustuotteiden” toimivuutta ja laatua.

## **Yliopistopedagogisten koulutusten vakiintumisen jälkeen muutospaineita, mahdollisuuksia ja pilotteja**

Yliopistopedagogiikan perusteet -koulutusta oli järjestetty hyvin samanlaisena 20 vuotta. Vaikka koulutus oli palautteiden perusteella toiminut edelleen hyvin, olivat korkeakoulutuksen kenttä, kehityssuunnat ja -mahdollisuudet tänä aikana muuttuneet huomattavasti. Eurooppalaisten yliopistojen tuli Euroopan komission (2011) mukaan tavoitella esimerkiksi yhä suuremman ja samalla yhä heterogeenisemmän opiskelijajoukon kouluttamista, hyödyntää koulutuksessa digitalisaatiota, tarjota opiskelu- ja



työskentelymahdollisuuksia kansainväliselle opiskelija-, opettaja- ja tutkijahenkilöstölle, ottaa koulutuksessaan huomioon opiskelijoiden työllistyvyys ja yrittäjämäisen toiminnan vaatimukset, toimia aktiivisesti aluekehittämisessä, kehittää tohtorikoulutusta sekä hoitaa koulutus ja muut tehtävänsä kiinnittäen erityistä huomiota toiminnan laatuun.

Toimintaympäristössä tapahtuneet muutokset aiheuttivat paineita myös yliopistopedagogisten koulutusten järjestämiselle. Osa niistä liittyi välittömästi koulutusten järjestämiseen, osa oli laajempia yliopiston ratkaistavia kysymyksiä tai jopa yliopistojen yhteistyöhön liittyviä haasteita. Murtonen & Lappalainen (2013) ovat jaotelleet näitä haasteita yliopistopedagogisten koulutusten kannalta seuraavasti: Yliopistopedagogisten *koulutusten pakollisuuden* osalta jotkut yliopistot (Jyväskylän yliopisto, Oulun yliopisto, Tampereen teknillinen yliopisto ja Åbo Akademi) olivat päätyneet ratkaisuun, että opetusvirkoihin nimettäviltä edellytettiin tietty määrä (5–10 op) yliopistopedagogisia opintoja tai ne oli suoritettava muutaman vuoden kuluttua pysyvään tehtävään valinnan jälkeen. Tulisiko muiden yliopistojen seurata tätä linjausta? Yliopisto-opintoja kehitettäessä yhtenä suuntana on aiemmin opitun tunnistaminen ja tunnustaminen. Tämän tulisi luonnollisesti koskea myös yliopisto-opettajana kehittymistä. Muodollisten pedagogisten koulutusten rinnalla tulisi pohtia myös *osaamisen kehittämisen muita muotoja ja hankitun osaamisen tunnistamista* (myös Lappalainen & Murtonen 2010). Yliopistopedagogisten koulutusten tulisi myös nojata entistä enemmän *tutkittuun tietoon*. Yliopistopedagogisissa koulutuksissa tulisi myös ottaa huomioon yliopistojen kansainvälistymistä koskevat kansalliset tavoitteet, joiden mukaan yliopistojen tulisi lisätä kansainvälisen opetushenkilöstön, tutkijoiden ja opiskelijoiden määrää. Tämä tarkoittaisi *monikulttuurisuuteen* liittyvien teemojen käsittelyä

kuten myös lisääntyvää tarvetta *englanninkieliselle yliopistopedagogiselle koulutukselle*. Koska lähes kaikkien yliopistoista asiantuntijoiksi valmistuvien työhön sisältyy opetusta tai jonkinlaista ohjausta, tulisi viimeistään *tohtorikoulutukseen sisällyttää (yliopisto)pedagogisia opintoja*. Yliopistopedagogiikkakoulutukset, joiden toteuttamisvastuu sijaitsee usein kasvatustieteiden tiedekunnassa, ovat vain yksi muoto muiden opetuksen kehittämisen keinojen joukossa. Näiden muiden muotojen osalta toteuttamisvastuu on yleensä yliopiston keskushallinnossa. Jotta koulutukset nivoutuvat hyvin osaksi yliopiston kehittämisen kokonaisuutta, vaaditaan *hyvää yhteistyötä ja koordinointia yliopiston sisällä*. Yliopistopedagogiikalle sisällöllisesti läheisiä toimintamuotoja ovat esimerkiksi yliopiston opiskelijapalautejärjestelmän ja opetusteknologian kehittäminen. Yliopiston sisäisen yhteistyön rinnalla tärkeää on myös *valtakunnallinen yhteistyö koulutusten järjestämisessä*. Opetuksen kehittämisen haasteet ovat samanlaisia kaikissa suomalaisissa yliopistoissa. Yliopistouudistuksen myötä kehittämistyön keskiössä oli yliopistojen sisäisen toiminnan kehittäminen. Pienessä maassa yhteistyö on kuitenkin tärkeää. Ped-forum -verkoston piirissä oli aktiivisesti vertailtu yliopistopedagogisten koulutusten sisältöjä. Seuraava yhteistyön vaihe voisi olla yhteistyössä järjestetyt yliopistopedagogiset koulutukset. Samoin tulisi miettiä *kansainvälisen yhteistyön mahdollisuuksia* koulutuksen järjestämisessä.

Haasteisiin vastaamiseksi yliopistopedagogiikan yksikkö haki ja sai yliopiston strategista kehittämisrahaa. Edellä mainituista haasteista hankkeen ”Joustavat ratkaisut yliopistopedagogiikassa” tavoitteina oli tuotettavien verkkomoduulien avulla mahdollistaa englanninkielinen yliopistopedagoginen koulutus, laajentaa tohtorikoulutettavien yliopistopedagogista koulutustarjontaa, luoda esimerkin avulla edellytyksiä valtakunnalliselle koulutusyhteis-

työlle sekä antaa edellytyksiä koulutusviennille. Tämän rahoituksen turvin vuosina 2015–2017 kehitettiin kolme moduulia, joita voi opiskella itsenäisesti tai ne pystyi suorittamaan yhden opinnotteen laajuisina moduuleina (Murtonen & Salmento 2016). Moduulien jälkeen voi suorittaa kasvokkain järjestetyn opintojakson (2 op), jossa sovelletaan ja integroidaan aiemmin opittua pitämällä ”miniluento”. Verkkomodulit osoittautuivat heti alusta lähtien hyvin suosituiksi ja toimiviksi (Vilppu, Murtonen & Söndervik 2018).

Yksi yliopistoja kohtaavista muutoshaasteista ja eurooppalaisen korkeakoulualueen (European Higher Education Area, EHEA) luomisen tavoitteista (EHEA 2016) on opiskelijoiden työllistyvyys (employability). Teema oli ollut yliopistopedagogiikan opinnoissa mukana vain niukasti. Esimerkiksi Suomessa tätä tavoitetta on konkretisoitu siten, että opiskelijoiden työllistyminen on tullut mukaan yhdeksi yliopistojen rahoituskriteeriksi. Työllistävyyden korostaminen näkyy myös yliopistojen strategioissa. Esimerkiksi Turun yliopiston strategiassa on mukana termit ”työelämävastavuus” ja ”yleiset työelämävalmiudet” ja yksi yliopiston strategiaa konkretisoivista 19 toimenpideohjelmasta on nimeltään ”Koulutus ja työelämä” (Turun yliopisto 2018). Opiskelijoiden työllistävyyteen liittyviä kehittämishankkeita on 2010-luvulla toteutettu Suomessa runsaasti. Yliopistopedagogiikan opintojen sisältöjen laajentamiseksi yliopistopedagogiikan yksikkö osallistui vuosina 2015-2017 ESR-rahoituksella toteutettuun ”Tyyli – Työelämäjaksoja ja työssäoppimista yliopisto-opintoihin 2015–2017”. Sen osana järjestettiin valtakunnallinen ”Työelämäyhteistyö yliopisto-opetuksessa -koulutus” (5 op), jota yliopistopedagogiikan yksikkö oli mukana järjestämässä. Vuoden kestäneessä ”Tyyli-koulutuksessa” oli mukana 60 henkilökunnan edustajaa 12 yliopistosta. (Tyyli-koulutus 2018.)

## Yliopistopedagogisten koulutusten rakenteen ja sisältöjen muuttaminen

Yliopistoissa tapahtuneet muutokset aiheuttivat paineita yliopistopedagogisten koulutusten muokkaamiselle. Konkreettinen muutostarve aiheutui toimivaksi osoittautuneiden englanninkielisten koulutusten (5 op) myötä: oli tärkeä varmistaa, että opinnot suorittaneille ei synny koulutuksellista umpiperää vaan opintoja tulee voida jatkaa eteenpäin. Yliopistopedagogiikan koulutuksessa oli myös sisällöllistä muutostarvetta. Aiempi opetussuunnitelma oli sisältänyt hyvin niukasti yliopiston ja sen ulkopuolisen työelämän välisen suhteen ja opiskelijoiden työelämätaitojen tukemisen tarkastelua. Nyt tähän oli mahdollisuus hyödyntämällä Tyyli-hankkeessa toteutetun pilotin kokemuksia. Oli myös tarve kasvattaa koulutustarjonnan määrää. Entistä kiivastahtisemmassa yliopistossa nähtiin myös tärkeäksi antaa mahdollisuus suorittaa opintoja aiempaa joustavammin pienempinä kokonaisuuksina pitkän ajan sisällä. Suunniteltujen muutosten taustalla olivat osin myös tutkimukselliset pyrkinnöt: jotta luotuja englanninkielisiä toteutuksia voitaisiin vertailla muihin toteutuksiin, oli koulutusten rakenteiden oltava mahdollisimman yhteismitallisia. Osansa muutosmahdollisuuksiin oli myös sillä, että yliopistopedagogiikan yksikkö oli syksyllä 2017 saanut vahvistusta yliopiston ulkopuolelta (Liisa Postareff), jolloin koulutuksen suunniteltuun saatiin näkökulmaa ja jo muualla koeteltuja ideoita.

Yliopistopedagogiikka 10 op (3–4 ov) -koulutusten alusta lähtien koulutukseen osallistujat ovat raportoineet eniten oppimista edistävien joukkoon oman kehittämishankkeen ja pienryhmän (esim. Jauhiainen & Lappalainen 1998). Pienryhmässä sai palautetta omasta kehittämishankkeesta. Myös pienryhmien kokoonpanojen (mukana eri alojen edustajia) katsottiin

tukevan oppimista. Keväällä 2017 esittelimme yliopistopedagogiikan perusteet (10 op) -koulutuksen päätösseminaarissa alustavia suunnitelmia koulutuksen rakenteen joustavoittamiseksi ja luotujen UTUPS-moduulien hyödyntämiseksi. Samalla keräsimme osallistujilta kehittämisideoita. Työn alla olleiden suunnitelmien mukaan 10 op yliopistopedagogiikan perusteet voisivat jatkossa koostua 5 op:n osista. Näin koulutuksia olisi joustavampaa suorittaa yhä hektisemmäksi muuttuneen työn puristuksessa. Samalla voitaisiin paremmin vastata suureen koulutuskysyntään. Uudistusten myötä pienryhmät poistuisivat ja kehittämishanke korvattaisiin oppimispäiväkirjalla ja reflektiivalla harjoitustyöllä. Saamamme palaute niin opiskelijoilta kuin koulutuksen pienryhmäohjaajina toimineilta oli varsin hämmästyttävä: osallistajat ihmettelivät, ”miksi korjata sellaista, mikä ei ole rikki!” (Turun yliopiston yliopistopedagogiikan yksikkö 2017; Nori 2017).

Kerättyä palautetta hyödynnettiin uudistuvan koulutuksen suunnittelussa. Keväällä 2018 hyväksyttiin yliopistopedagogiikkaopin-  
tojen uudistunut opetussuunnitelma (Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta 2018). Suurin muutos tuli aiemmin tiiviinä prosessimaisena koulutuksena järjestettyyn vuoden mittaiseen yliopistopedagogiikan perusteet (10 op) -koulutukseen. Siihen tehtiin alkuperäisten suunnitelmien mukainen rakenteellinen muutos. Koulutus jaettiin kahteen lukukauden mittaiseen osaan: yliopistopedagogiikan perusteet 1 (5 op) ja yliopistopedagogiikan perusteet 2 (5 op). Molemmat osat on mahdollista suorittaa joko suomeksi tai englanniksi. Jotta jo olemassa ollut 5 op (englanninkielinen) toteutus ei liikaa eroaisi suomenkielisestä 5 op toteutuksesta, korvattiin suomenkielisessä toteutuksessa oman opetuksen kehittämishanke harjoitustöillä ja opetusnäytteellä ja ohjatut pienryhmät jäivät pois. Samalla opetussuunnitelmasta

poistettiin seminaareihin valmistavat oppimateriaaliin pohjautuvat kirjalliset ennakkotehtävät, joiden pohjalta seminaareissa oli työskennelty. Seminaareja pitävillä opettajilla oli kuitenkin yhä mahdollisuus teettää ennakkotehtäviä pohtien, millainen tehtävä parhaiten tukee oppimista.

Opetussuunnitelmassa hyödynnettiin myös aktiivisesti valtakunnallisissa hankkeissa laadittuja video- ja muita oppimateriaaleja. Turun yliopistossa tuotetut ”UTUPS”-moduulit (University of Turku Pedagogical Support) toimivat ponnahduslautana ja jo olemassa olevana esimerkkinä, kun vuonna 2017 alettiin kahdeksan suomalaisen yliopiston yhteistyönä opetus- ja kulttuuriministeriön ns. kärkihankerahoituksella työstää vastaavia moduuleita. Hankkeessa kukin yliopisto tuottaa moduuleita itsenäisesti yhteisesti sovituista teemoista. Moduulit ovat avoimesti kaikkien käytettävissä itseopiskelun tukena ja osana yliopistopedagogisia koulutuksia. Hankkeeseen liittyy kiinteänä osana tutkimus. (Murtonen, Laato, Lipponen, Vilppu & Salmento 2018, UNIPS 2018.) Uudistuneeseen opetussuunnitelmaan liitettiin maininta näiden materiaalien hyödyntämisestä.

Uudessa opetussuunnitelmassa otettiin huomioon myös euroopalaisen korkeakoulualan ajankohtaiset tavoitteet. Yliopisto-opettajien työelämätietoisuuden ja oppimisen arvioinnin valmiuksien tukemiseksi uuteen opetussuunnitelmaan rakennettiin keväällä 2018 toteutetun valinnaisen pilottijakson ”Työelämätaidot osana yliopisto-opetusta ja oppimista” pohjalta opintojakso ”Oppimisen arviointi ja työelämävalmiudet” (4 op). Opintojakson aikana yliopisto-opettajat muun muassa vierailevat jollakin valitsemallaan työpaikalla. Jakson oppimateriaaleina hyödynnetään Tyyli-hankkeen kaikkien yliopistojen käyttöön tuottamaa materiaalia.

Yliopistopedagogiikka 2 (15 op) ja yliopistopedagogiikka 3 (35 op) -opinnoissa mukana ollut valinnaisuus poistettiin opetussuunnitelmasta ja sen tilalle tulivat ennalta ilmoitetut opintojaksot. Näin voitiin varmistaa, että koulutuksiin osallistujille oli tarjolla osaamisen kehittymistä tukevaa koulutustarjontaa. Täysin uusina tai uudistuneina opintojaksoina opintoihin tulivat em. Oppimisen arviointi ja työelämävalmiudet -jakson lisäksi Tieteenalakohtainen yliopistopedagogiikka (5 op) ja Tutkimusprosessin ohjaus (3 op). Tutkimusprosessin ohjaus -jaksolle oli mahdollista hakeutua kaikkien; myös vailla aiempia yliopistopedagogiikan opintoja olevien.

## **Pohdinta: yliopistopedagogisten koulutusten ristiaallokko?**

Yliopistopedagogiikkakoulutusten vaiheet oli 90-luvun puolivälissä jaoteltavissa kahteen aaltoon (Jauhiainen 1997). Tämän jälkeen yliopistokentällä on tapahtunut runsaasti muutoksia. Useissa viimeaikaisissa tutkimuksissa on osoitettu, että jopa verrattuna muihin yliopistoissa tapahtuviin muutoksiin ja uudelleenorganisoimisiin erityisesti opetuksen kehittämiseksi, jonka yksi toimintamuoto on yliopistopedagoginen koulutus, on luonteenomaista suuri organisatorinen epävakaisuus (Gosling 2009) ja pysyvä muutos (ks. esim. Stensaker 2018).

Yliopistomaailman muutosten melskeet ovat heijastuneet myös yliopistopedagogisten koulutusten järjestämiseen. Jossain määrin muutokset ovat olleet ”luonnollista” laajenemista, jossain määrin muutokset ovat olleet reagoimista toimintaympäristön muuttuneisiin odotuksiin. Barnett (2000; ks. myös Luoto & Lappalainen 2006, 14) on kuvannut opetussuunnitelmatyötä dynaamiseksi

voimakentäksi, joka syntyy erilaisten ehkä ristikkäistenkin vaatimusten yhteisvaikutuksesta. Omia vaatimuksiaan esittävät valtiovalta ja ”yliopisto” (säädösten ja sitoumusten noudattaminen), työmarkkinat (tarvittavien kvalifikaatioiden tuottaminen), tiedeyhteisö (uusimman tutkimustiedon opettaminen) ja opiskelijat (tässä tapauksessa yliopisto-opettajat; tarpeiden huomioonottaminen). Nämä kaikki tekijät ovat osaltaan vaikuttaneet myös yliopistopedagogisessa koulutuksessa tapahtuneisiin muutoksiin.

Koulutukset ovat *laajentuneet* 10 op koulutuksista aina laaja-alaisen opettajakelpoisuuden tuottaviin 60 op opintoihin. Yliopistojen *kansainvälistymisvaatimuksiin* on vastattu tarjoamalla koulutuksia myös englanniksi (5 + 5 op). Koulutuksissa hyödynnetään *digitalisaation* tarjoamia mahdollisuuksia. Koulutuksiin on tullut monenlaista *joustavuutta*: koulutuksia käynnistyy monta kertaa vuodessa ja niitä voi suorittaa entistä enemmän ajasta ja paikasta riippumattomasti. Koulutuksiin on tullut eurooppalaisten linjauksen mukaisia uusia sisältöjä, kuten *opiskelijoiden työllistyvyysteen* liittyviä painotuksia. Koulutusten suunnittelussa ja jossain määrin myös toteutuksissa tehdään aktiivista *yhteistyötä*. Myös koulutuksen *kohderyhmät* ovat muuttuneet. Käynnistymisvaiheessa koulutus oli suunnattu opetustehtävissä jo toimiville. Nyt erityisesti joustavasti moduuleina tarjottavat koulutukset sopivat jo opettavien lisäksi myös sellaisille henkilöille, joilla opetustehtävät ovat vasta edessä (esimerkiksi tohtorikoulutettavat).

Yliopisto-opetus on muuttunut organisatorisesti monimutkaiseksi (Stensaker 2018). Ei riitä, että yliopisto-opettaja osaa oman alansa ja opettaa tietämänsä opiskelijoille. Pystyäkseen toimimaan nykyvaatimusten mukaisesti hänen on osattava toimia eri tahojen kanssa joustavassa yhteistyössä (esimerkiksi opetusteknologian tukipalvelut, yliopiston laadunvarmistustoiminnot, työ-



elämäpalvelut). Tämä monimutkaistuminen aiheuttaa jatkuvan tarpeen myös pohtia järjestettävien koulutusten ajantasaisuutta.

Yliopistojen yhteistyö erityisesti Peda-forum-verkoston parissa on tarjonnut tärkeän valtakunnallisen yhteistyömuodon koulutusten vertailulle ja kehittämiselle. Verkoston täyttäessä 20 vuotta todettiin yliopistojen välisen yhteistyön jääneen yliopistojen sisäisen kehittämisen varjoon (Lappalainen ym. 2014). Muutokset yliopistokentällä ovat jatkuneet. Yliopistopedagogisiin koulutuksiin liittyvää yhteistyötä ja uusien koulutusten suunnittelua tehdään niin valtakunnallisissa kärkihankkeissa kuin koulutusviennin parissa, jossa uusia yliopistopedagogisia ”koulutustuotteita” rakennetaan vientimarkkinoille myös yliopistojen yhteistyönä. Yhteistyö ei kuitenkaan kosketa yhtä aikaa kaikkia yliopistoja. Onkin ennakoitu, että valtakunnallinen yhteistyö saattaa jäädä taka-alalle (Lappalainen 2016). Tästä on nyt ruohonjuuritason esimerkkejä. Peda-forum-verkoston internet-sivuja ei enää ole, yhteisiä valtakunnallisia kokouksia joudutaan peruuttamaan niukan osanottajamäärän vuoksi (Peda-forumin kouluttajien ja kehittäjien verkosto, syksy 2018) ja tärkeisiin kokouksiin osallistuu vain niukasti osallistujia (Peda-forumin puheenjohtajan valinta syksyllä 2018). Toivottavasti kyse on vain väliaikaisesta vaiheesta ja notkahduksesta, jonka jälkeen kaikkia yliopistoja koskettava valtakunnallinen yhteistyö yliopistopedagogiikkakoulutusten suhteen jälleen aktivoituu.

## Lähteet

- EHEA. 2016. Employability in the Bologna process. European Higher Education Area. <http://www.ehea.info/pid34423-cid102533/employability-historical-review.html> (Luettu 12.11.2018)
- European Commission. 2011. Supporting growth and jobs – An agenda for the modernisation of Europe’s higher education systems. Communication from the commission to the European parliament, the council, the European economic and social committee and the committee of the regions. 20.9.2011. Brussels.

- Finland University 2018. <https://www.finlanduniversity.com/> (Luettu 4.10.2018.)
- Gosling, D. 2009. Educational development in the UK: a complex and contradictory reality. *International Journal for Academic Development* 14, (1), 5–18.
- Haihu, K., Lappalainen, M., Rantasuo, T. & Tenhula, T. 2016. Työelämäjaksoja ja työssäoppimista yliopisto-opintoihin. Peda-forum-päivät, 17.–18.8.2016, Jyväskylä.
- Jauhiainen, A. 1997. Korkeakoulupedagogiikka suomalaisen yliopiston historiassa ja rakenteissa. Teoksessa A. Jauhiainen (toim.) ... sekä antaa siihen perustuvaa opetusta. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisu-sarja B: 58, 11–49.
- Jauhiainen, A. & Lappalainen, M. 1998. Tutorointia Turussa – kokemuksia ensimmäisestä yliopistopedagogiikka-kurssista. Teoksessa H. Kumpula & M. Vanhala (toim.) Tiedeyhteisön tuli. Oulun yliopiston opintotoimiston julkaisuja. *Dialogeja* 1, 244–254.
- Karjalainen, A., Kuittinen, M., Lappalainen, M., Lestinen, L., Maikkola, M. & Malinen, L. 2004. Menneestä ponnistusta tulevaan: ”Peda-forum – joka korkeakouluopettajan koulutusorganisaatio?” *Yliopistopedagoginen tiedotuslehti Peda-forum* 2/2004, 7–13.
- Komiteanmietintö. 1979. Korkeakouluopettajien pedagoginen koulutus. Korkeakoulupedagogisen koulutuksen suunnittelutoimikunnan mietintö. 1979: 24. Helsinki.
- Koskenniemi, M. 1966. Nuorten korkeakouluopettajien pedagoginen koulutus. *Kasvatusopillinen aikakauskirja* 103 (1), 1–9.
- Lappalainen, M. 1997. Johdanto. Teoksessa M. Lappalainen (toim.) Opetus, oppiminen ja arviointi. Turun yliopiston arviointijärjestelmän rakentaminen. Turun yliopisto. Hallintoviraston julkaisusarja 4/97, 1–6.
- Lappalainen, M. 2016. Peda-forum uuden edessä. *Yliopistopedagogiikka* 23 (1), 59–60.
- Lappalainen, M., Itonen, M., Karjalainen, A. & Maikkola, M. 2014. Peda-forumin 20 vuotta – yhteistyöstä yliopistojen omiin ympyröihin? *Yliopistopedagogiikka* 21 (1), 3–6.
- Lappalainen, M., Jouttimäki, R. & Torvinen, H. 1993. Finnish-Estonian University Cooperation in Distance Education (FEUCODE). Unpublished study material.
- Lappalainen, M. ja Murtonen, M. 2010. Yliopisto-opettajien pedagoginen koulutautuminen ja AHOT. Teoksessa T.Halttunen ja R.Pyykkö (toim.) Oivalla osaaminen. Turun yliopiston koulutus- ja kehittämisskeskuksen julkaisuja B: 1, 37–41.
- Lappalainen, M. & Nevgi, A. 2014. Nordic-Baltic Network in Higher Education Development -verkosto kokoaa pohjoismaalaiset opetuksen kehittäjät yhteen. *Yliopistopedagogiikka* 21 (1), 69.
- Lindberg, J. 1998a. Tutor oppimisen ohjaajana ja oppimistaitojen kehittäjänä – Turun avoimen yliopiston kehittämiskokeilussa. Teoksessa H. Kumpula &

- M. Vanhala (toim.) Tiedeyhteisön tuli. Oulun yliopiston opintotoimiston julkaisuja. *Dialogeja* 1, 133–156.
- Lindberg, J. 1998b. TUTORKOULUTUS – Aikuisen oppimisen ohjaajakoulutus (15 ov). 20.10.1997–30.5.1998. Opiskelijan opas. Turun yliopiston täydennyskoulutuskeskus. Julkaisematon oppimateriaali.
- Lindberg, J. & Kaukiainen, A. 1993. Towards self-directed learning – but how? Teoksessa M. Ukkola (toim.) *Access to Open Learning. Developing Open University Studies in Finland*. University of Helsinki. Lahti Research and Training Centre, 38–46.
- Lindberg, J., Virtanen, K. & Lappalainen, M. 1994. Monimuoto-opetuksen mahdollisuuksia. Teoksessa J. Tähtinen (toim.) *Opettajuuden eväät*. Turun yliopisto, 439–458.
- Luoto, L. & Lappalainen, M. 2006. Opetussuunnitelmaprosessit yliopistoissa. *Korkeakoulujen arviointineuvosto*. Julkaisuja 10:2006.
- Murtonen, M., Laato, S, Lipponen, E., Vilppu, H. & Salmento, H. 2018. UNIPS – Yliopistopedagogiikan digitaalinen oppimiskäytäntö. Symposium-esitys. Peda-forum-päivät, 15.–16.8.2018, Turku.
- Murtonen, M. & Lappalainen, M. 2013. Pedagogical education for university teachers in Finland. *Revista de Docencia Universitaria* 11 (3), 65–72.
- Murtonen, M. & Salmento, H. 2016. UTUPS – Turun yliopiston digitaalinen oppimiskäytäntö henkilökunnan ja jatko-opiskelijoiden yliopistopedagogiikan asiantuntijuuden kehittämiseen. *Yliopistopedagogiikka* 23 (2), 33–35.
- Nori, H. 2017. Suullinen tiedonanto 22.5.2017.
- Nuutinen, A. & Karjalainen, A. 2004. Opetuksellisen osaamisen rakentuminen Konnevedellä Peda-forum-yhteistyönä. Peda-forum. *Yliopistopedagoginen tiedotuslehti* 11 (2), 14–17.
- O’Flaherty, J. & Phillips, C. 2015. The use of flipped classrooms in higher education: A scoping review. *The Internet and Higher Education* 25, 85–95.
- Pakkanen, P. 2018. Suullinen tiedonanto 14.10.2018.
- Peda-forum. 2008. Yliopisto-opettajan kompetenssit. Peda-forumin piirissä työstetty kompetenssimatriisi. Julkaisematon työpaperi.
- Peurasaari, M., Tenhula, T. & Lappalainen, M. 2007. TieVie-hanke ja lumipalloefekti – paikallisesta ideasta valtakunnalliseksi koulutukseksi. Teoksessa M. Peurasaari (toim.) *Tuhat ja yksi tarinaa – TieVie-verkoston seitsemän vuotta*. Suomen virtuaaliyliopiston julkaisuja 1/2007. Helsinki: Multiprint Oy, 8–23.
- Stensaker, B. 2018. Academic development as cultural work: responding to the organizational complexity of modern higher education institutions, *International Journal for Academic Development* 23 (4), 274–285.
- Tenhula, T. 2007. Valtakunnallisesti vaikuttavaa koulutusta: selvitys valtakunnallisen TieVie-virtuaaliyliopistohankkeen vaikuttavuudesta. Suomen virtuaaliyliopiston julkaisuja 2/2007. Helsinki: Suomen virtuaaliyliopiston palveluyksikkö.
- Turun yliopisto. 1981. Korkeakoulupedagogisen koulutuksen sisällöt ja osallistajaluettelo. Julkaisematon lähde.

- Turun yliopisto 1993. Opetuksen laadun, pedagogiikan ja opetusteknologian kehittäminen Turun yliopistossa. Työryhmämuistio 14.10.1993.
- Turun yliopisto. 2016. Turun yliopiston strategia 2016–2020. <https://apps.utu.fi/media/nakoislehdet/strategia2020/#/article/2/page/1-1> (Luettu 12.11.2018.)
- Turun yliopisto. 2018. Turun yliopiston toimenpideohjelmat 2018–2020. <http://www.utu.fi/fi/Yliopisto/strategia-ja-arvot/Documents/toimenpideohjelmat-2018.pdf> (Luettu 12.11.2018.)
- Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. 2016. Opettajan pedagogiset opinnot yliopiston opettajille 2016–2018. Opetussuunnitelma.
- Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. 2018. Opetussuunnitelma 2018–2020.
- Turun yliopiston yliopistopedagogiikan yksikkö 2017. Turun yliopiston yliopistopedagogiikan perusteiden (10 op) -opintojen palautekeskustelu 19.5.2017.
- Tyyli-koulutus 2018. <https://tyylikoulutus.wordpress.com/> (Luettu 13.10.2018.)
- UNIPS 2018. University Pedagogical Support. <https://unips.fi/> (Luettu 4.10.2018.)
- Vilppu, H., Murtonen, M. & Södervik, I. 2018. Effect of online courses on university teachers' interpretations of teaching-learning situations. Esitys konferenssissa International Society for the Scholarship of Teaching and Learning, 24-27<sup>th</sup> October, 2018. Bergen, Norway.
- Vainio, O. & Käätä, P. 2003. Lääketieteellisen pedagogiikan kurssi. Opiskelijan opas. Julkaisematon opetusmateriaali.

IV  
KOULUTUS-  
POLITIIKKA



# ”Elinikäisen oppimisen kulttuuri juurrutetaan joka ainoaan kansalaisryhmään” – havaintoja OECD:n vaikutuksista suomalaisessa aikuiskoulutuspolitiikassa

## Johdanto

Kansainväliset vaikutteet koulutuspolitiikassa ovat voimistuneet erityisesti 1980-luvulta lähtien kautta koko teollistuneen maailman. Yhtäältä maat ovat aktiivisesti lainanneet toisiltaan koulutuspoliittisia ideoita ja ”hyviä käytäntöjä” (Ball 1998; Phillips 2015; Phillips & Ochs 2004; Steiner-Khamsi 2004), ja toisaalta ylikansalliset organisaatiot ovat asiantuntijuuteen vedoten pyrkineet vaikuttamaan eri maiden kansalliseen koulutuspolitiikkaan oman agendansa suuntaisesti (Corbett 2005; Dostal 2004; Kallo 2009; Stone 2004). Vaikuttamisen keinot vaihtelevat kovista pehmeisiin ja vaikutusmekanismit suorista epäsuoriin. Esimerkiksi Taloudellisen yhteistyön ja kehityksen järjestö OECD:n ajami- en koulutuspoliittisten ajatusten ja suositusten suoria vaikutuksia voi olla vaikea jäljittää ja dokumentaation puuttuessa usein myös mahdotonta todentaa pitävästi. OECD:llä ei ole määräys-

valtaa kansalliseen lainsäädäntöön, ja sen toimintaa koulutuspolitiikassa onkin kuvattu pehmeäksi vallankäytöksi, monenlaisiin analyyseihin, politiikka-arviointeihin ja vertailuihin nojaavaksi suostutteluksi (ks. Bieber & Martens 2011; Grek 2009; Martens & Jakobi 2010). OECD:n vaikutus eri maiden koulutuspolitiikkaan tapahtuu paljolti ajattelumallien, järkeilyjen ja käsitteiden omaksumisen kautta. Tiedon ja informaatiotuotannon hallinta mahdollistaa vaikuttamisen jäsenmaiden politiikan agendoihin ja sitä kautta myös lainsäädännöllisiin uudistuksiin. OECD:n vaikutukset voivat olla suurempiakin, kun maiden hallitukset alkavat panna toimeen esimerkiksi politiikka-arvioinneissa esitettyjä suosituksia tai ryhtyvät toimenpiteisiin kohentaakseen sijoitustaan maiden välisissä vertailuissa.

Koetamme tässä artikkelissa hahmottaa, miten OECD:n vaikutus näkyy Suomen aikuiskoulutuspolitiikassa ja -toimenpiteissä parin viime vuosikymmenen aikana, jolloin aikuiskoulutuspolitiikkaa on alettu muotoilla elinikäisen oppimisen käsitteen alla. Suomessa on viimeistään 1990-luvulta lähtien koulutuspolitiikkaa tehty paljolti samassa uusliberalistisessa hengessä kuin monissa länsimaissa. OECD:tä voi perustellusti pitää yhtenä tärkeänä uusliberalistisen yhteiskunta- ja talousajattelun puolestapuhujana, ja uusliberalistisista järkeilyistä on tullut niin talous- kuin koulutuspolitiikassakin verraten yleisesti hyväksytyjä totuuksia (Rizvi & Lingard 2009; Sellar & Lingard 2013; Silvennoinen & Kinnari 2015). Sen vuoksi taustoitamme Suomen aikuiskoulutuspolitiikan muutosta kehystämällä sen osaksi koulutuspolitiikassa yleisemminkin omaksuttuja uusliberalistisia ajatuksia ja käytäntöjä. Yksityiskohtaisempaan analyysiin otamme OECD:n arviointiryhmän toteuttaman teematutkinnan Suomen aikuiskoulutuspolitiikasta vuonna 2001 ja aikuisten perustaitojen arvioinnin (PIAAC) tulosten vastaanoton Suomessa vuonna 2013.



## Aikuiskoulutuspolitiikan käänne 1980-luvulla

Kun suomalaisen aikuiskasvatuksen ja -koulutuksen historiaa jaotellaan peräkkäisiin vaiheisiin, samalla paikannetaan aikuis-koulutuspolitiikan muutoksia – ja kuvataan yhteiskuntapolitiikan muutoksia yleisemminkin. Noin neljännesvuosisadan ajanjakso 1960-luvulta 1980-luvun puoliväliin on nimetty *valtiojohtoiseksi suunnittelukeskeiseksi ajaksi*. Sille oli leimallista usko keskitettyyn suunnitteluun, jonka kultakausi taittui 1980-luvun puolivälissä muuntuen *markkinasuuntautuneen aikuiskoulutuksen aikakaudeksi*. (Esim. Alanen 1992; Lehtisalo & Raivola 1992; Tuomisto 2002.) OECD:nkin edustamiin uusliberalistisiin talous- ja yhteiskuntaoppeihin perustuvaa markkina-ajattelua alettiin soveltaa julkisissa palveluissa yleisemminkin (ks. Silvennoinen, Kallalahti & Varjo 2016), mutta suomalaisessa koulutuspolitiikassa markkina-ajattelun soveltamisen koekenttänä sai toimia juuri aikuiskoulutus (Varmola 2002). Markkinakäsitteet löivät läpi koulutuspoliittisessa keskustelussa viimeistään vuonna 1987, kun Valtioneuvosto teki aikuiskoulutuksen rahoitusta koskevan periaatepäätöksen (Vnp 1987). Koulutusmarkkinat määriteltiin opetusministeriössä ”erilaisina koulutusmahdollisuuksina”, ”joita julkiset ja yksityiset koulutuksen järjestäjät tarjoavat erilaisilla hinnoilla, eri laatuissa ja erilaisissa kokoonpanoissa. Toisaalla ovat kuluttajat – yksityiset henkilöt, työnantajat, yritykset, ammattiyhdistykset tai järjestöt – joilla on erilaisia tarpeita ja erilaisista kykyä maksaa koulutuksesta.” (OPM 1989, 28.)

Ylikansallisten organisaatioiden – erityisesti Euroopan unionin, Maailmanpankin ja OECD:n – vaikutus kansallisiin koulutuspolitiikkoihin ja yleisemminkin koulutusta koskevaan ajatteluun on vahvistunut viime vuosikymmenten aikana selvästi. Kautta koko OECD-maailman aikuisväestön koulutus ymmärretään tätä ny-

kyä *elinikäisen oppimisen* ideologian käsittein ja ajattelumallein. (Centano 2011; Green 2002; Schuetze 2006.) Elinikäisen oppimisen diskurssissa päätoimija on kilpailukyvyystään huolehtiva yksilö vastuineen ja velvollisuuksineen. Suomessakin 1980-luvulla alkanutta aikuiskoulutuksen uudistusaaltoa leimasi usko siihen, että markkinatalouden lakien mukaisesti toimiva koulutus tuottaa tehokkaimmin tuloksia. Usein toistuviksi iskusanoiksi markkinoiden ja tehokkuuden rinnalle nousivat vapaus ja joustavuus. Tässä yhteydessä vapaus merkitsee ostajan vapautta valita ostovoimansa mukaisesti sellaisia palveluja kuin haluaa. Joustavuus taas liittyy asiakkaiden palveluun: oppilaitosten oli opeteltava tarjoamaan tuotteitaan ostajan halujen ja markkinoilla ilmenevän kysynnän mukaisesti. Tässä mallissa oppilaitosten olisi parasta toimia yritysten tavoin, jotta ne käyttäisivät varansa mahdollisimman tehokkaasti hyödykkeensä tuottamiseen. (Silvennoinen 2014; Kinnari & Silvennoinen 2015.)

Suomalaisen koulutuspolitiikan superideologian, tasa-arvon tavoittelun, rinnalle 1980-luvun lopulla nousseen markkinoliberalistisen koulutuspolitiikan peruselementit olivat (Varmola 2002, 121–122; Rinne 2003): koulutuksen yksilöllinen valinta (esimerkiksi koululaisten ja heidän vanhempiansa oikeus valita itselleen sopiva koulu useista vaihtoehdoista, kysyntälähtöinen aikuiskoulutus); yksityisten palvelujen nousu julkisten rinnalle koulutuksen tarjonnassa (koulutuksen järjestäjien ja oppilaitosten omistuspohjan laajeneminen yksityiselle sektorille); oppilaitosten välinen kilpailu ja erikoistuminen (profiloituminen omille vahvuusalueille); tehokkuusvaatimus koulutuspalvelujen tuottamisessa (vähemmällä enemmän); osavastuun siirtyminen koulutuspalvelujen kustannuksista niiden kuluttajille (osana valtion ja kansalaisen suhteen uudelleen määrittelyä). Näitä markkinoliberalistisia piirteitä omaksuttiin vaihtelevassa määrin läpi koko

koulutusjärjestelmän, perusopetuksesta yliopistoihin ja aikuis-koulutukseen.

Samantyyppisten koulutus uudistusten toteuttaminen yhtä aikaa kautta koko teollistuneen maailman oli esimerkiksi Geoff Whittyn ym. (1998, 31) mukaan osa talouden, politiikan ja kulttuurin globalisaatiota, jossa monet kansalliset instituutiot alkoivat yhtenäistyä, valtion byrokraatit fragmentoitua ja julkisena hyvinvointipalveluna ylläpidetty yhtenäinen massakoulutus väistyä eriytyvien koulutuspalvelujen tieltä. Siirtyminen uudenlaisiin toimintatapoihin merkitsi hyvinvointipalveluissakin massatuotannon ja massakulutuksen osittaista korvautumista väestöryhmien erityistarpeiden ja maksukyvyn mukaan eriytyvillä terveys-, sosiaali- ja koulutuspalveluilla. Uuden tuotantotavan mukaan organisoidun koulutusjärjestelmän osien oli alettava eriytyä ja profiloitua, ja eriytyvän järjestelmän oli määrä tuottaa joustavasti markkinamuutosten mukaan sopeutuvia, monitaitoisia ja innovatiivisia työntekijöitä. Yhteiskuntapolitiikassa aiempien makrotaloudellisten työllisyyden ja kysynnän ylläpitämisen tavoitteiden tilalle nostettiin yritysmaailman toimintaehtoihin ja -edellytyksiin paremmin sopivat tavoitteet. Julkisen vallan toimet makrotalouteen puuttumiseksi alettiin nähdä kilpailua väärinä, yrityksille vahingollisina interventioina. (Silvennoinen 2014.) Talouselämän toimijoiden edunvalvojana ja ensisijaisesti talouskasvua tavoittelevan politiikan puolestapuhujana OECD oli tämän muutoksen näkyvimpiä asianajajia.

Albert Tuijnman (1992, 210–219) kokosi 1990-luvun alussa markkinaperusteisen aikuiskoulutuspolitiikan tunnuspiirteet yhdeksään kohtaan seuraavasti:

1. Ekonomismi: aikuiskoulutuksen uskotaan edistävän taloutta ja sen pitää tuottaa taloudellisia hyötyjä.

2. Ammatillisen koulutuksen korostus: aikuiskoulutuspolitiikassa kehitetään erityisesti ammatillista koulutusta yleisivistävän jäädessä vastaavasti vähemmälle.
3. Taloudellinen pidättyvyys: julkisia koulutusmenoja ei lisätä.
4. Desentralisaatio: valtiovallan rooli koulutusta koskevassa päätöksenteossa vähenee, kun valtaa siirretään paikalliselle tasolle.
5. Individualismi: koulutuksen suunnittelussa asetetaan yksilöiden koulutuskysyntä ”yhteiskunnallisten tarpeiden” edelle.
6. Mitattavuus: koulutuksen tehokkuutta on voitava mitata ja tehostomuutta on karsittava markkinamekanismien avulla.
7. Uusien toimijoiden aktivoituminen koulutuspolitiikassa: valtion keskushallinnon ohella koulutusta koskevaan päätöksentekoon osallistuvat aiempaa vahvemmin paikalliset viranomaiset ja päätöksentekijät sekä yhteiskunnallisesti vahvat etujärjestöt, kuten elinkeinoelämä ja työmarkkinoiden osapuolet.
8. Fragmentoituminen: monimuotoistuuessaan koulutus sirpaloituu, mikä näyttäytyy kansalaiselle vaikeasti hahmotuttavana koulutustarjontana, mikä puolestaan lisää neuvontapalvelujen tarvetta.
9. Perustaitojen puute: koska koulussa ei voida opettaa kaikkia tulevaisuudessa tarvittavia tietoja ja taitoja, on paran-

nettava erityisesti oppimisvalmiuksien ja oppimishalukkuuden omaksumista.

Tuijnmanin erittelemistä tunnuspiirteistä monet tulivat tutuiksi myös Suomen aikuiskoulutuksessa. Meillä uusliberalistisen politiikan toteuttaminen sai verratonta vetoapua 1990-luvun taluskriisistä: kun valtion tulot suorastaan romahtivat, ovet hyvinvointivaltiolle vaihtoehtoisille poliittisille ajatuksille avautuivat, ja lama ikään kuin valtuutti politiikantekijät julkisen talouden yönkiristykseen. Markkinaliberalismin talousopit esitettiin lääkkeenä kriisiin. Kilpailukyvyistä tuli vähitellen hegemoninen diskurssi, johon vedoten julkisia menoja leikattiin. Raija Julkusen (2001, 13) mukaan 1990-luvulla Suomessa pysäytettiin noin 30 vuotta kestänyt sosiaalipolitiikan laajenemisen kausi ja toteutettiin kansainvälisestikin poikkeuksellisen mittava säästöohjelma. Sen jälkeen ei enää palattu entiselle tasolle ja lamaa edeltäneeseen hyvinvointipolitiikkaan.

Ylikansallisten ideologioiden omaksuminen ja soveltaminen käytäntöön kansallisessa koulutuspolitiikassa tapahtuu kussakin maassa kansallisen edun nimissä. Mutta hallitusten kokema tarve mukautua ylikansallisiin paineisiin voidaan nähdä myös kansallisesti omaleimaisen politiikan liikkuma-alan kaventumisena. Suomen kannalta tärkein merkkipaalu kansallisen politiikan mahdollisuuksiin ja rajoihin iskettiin vuonna 1996, kun Suomi liittyi Euroopan unioniin. Euroopan unioniin liittymisestä alkoi uudenlainen lainsäädännön aika. Kansallinen sivistyslainsäädäntö sai unionilta direktiiviraamit, jotka rajasivat kansallisen päätöksenteon liikkumavaraa: ”uutta luovalle innovatiiviselle säätämiseksi asetettiin suitsia”, kuten Koulutussuunnittelun neuvottelukunnan pitkäaikainen puheenjohtaja Liekki Lehtisalo (2009, 51) asian muotoili. Vaikka OECD:llä ei ole vastaavaa lainsäädän-

nöllistä valtaa, sillä on kansainvälisiin vertailuihin ja arviointeihin perustuvaa asiantuntijavaltaa ja vahva julkisuuskoneisto sanomansa esille tuomiseksi. (Silvennoinen 2014.)

OECD:n (1973, 1975) dokumenteissa puhuttiin 1970-luvulla *jaksottaiskoulutuksesta*, jossa mallissa työ- ja koulutusjaksot vuorottelevat keskenään (ks. Centano 2011, 2017). Vähitellen jaksottaiskoulutus sai kuitenkin antaa tilaa *elinikäiselle oppimiselle*, vaikka useat ajatukset jäivätkin elämään. Euroopan parlamentti ja neuvosto julistivat vuoden 1996 *elinikäisen oppimisen vuodeksi Euroopassa*. Niin ikään OECD:n koulutuskomitean ministerikokouksen teemana oli tuolloin *elinikäisestä oppimisesta todellisuutta kaikille*. Vuonna 1996 OECD:n julkaisemassa raportissa *Lifelong Learning For All* korostettiin aiempaa enemmän oppilaitosten ulkopuolella tapahtuvaa oppimista (OECD 1996). Tämä näkemys löi läpi vahvasti myös Suomessa. (Rinne & Salmi 1998; Rinne & Vanttaja 1999, 112.) Oppimisen siirtyminen oppilaitosten ulkopuolelle (työpaikoille ja kansalaisten omaehtoiseen opiskeluun) oli myös keino säästää julkista rahaa ja siirtää vastuuta ammattitaitojen kehittämisestä kansalaisille itselleen. Aikuiskoulutuksen irtoaminen entisistä institutionaalisista rakenteistaan kohti kaikkialla tapahtuvaa elinikäistä ja elämänlaajuista oppimista on ollut Arto Jauhiaisen ja Marika Alho-Malmelinin (2003, 2004) mukaan eräänlainen koulutususkon reformaatio, jonka myötä myös entiset ajattelutavat ja käsitteet saivat väistyä ja antaa tilaa uudennlaisille tulkinnoille koulutuksesta ja oppimisesta. EU:n ja OECD:n määrittelemän elinikäisen oppimisen aallonharjalle haluttiin Suomessakin. Vuonna 1997 elinikäisen oppimisen komitean työnä syntyi Suomeen *kansallinen elinikäisen oppimisen strategia*, joka julkaistiin Olli-Pekka Heinosen ministerikaudella mietintönä nimellä *Oppimisen ilo* (Kom 1997:14). Komitean toimiksi kattoi elinikäisen oppimisen näkökulmasta toki myös

nuorten koulutuksen, mutta kirjatessaan elinikäisen oppimisen kansallista strategiaa se esitti mittavia yleisesti aikuiskoulutusta koskeneita ehdotuksia (ks. Silvennoinen, Tulkki & Honkanen 1998).

Viimeistään siis 1990-luku merkitsi aikuiskoulutuspolitiikan käännettä, joka alkoi edellisellä vuosikymmenellä irrottautumisenä UNESCO-laisesta, yhteiskunnalliseen tasa-arvoon ja demokraattiseen hyvinvointiyhteiskuntaan pyrkinestä koulutuspolitiikasta ja siirtymisenä kohti OECD-läistä, elinikäisen oppimisen ja koulutuksen ja talouden yhteyttä korostavaa politiikkaa (Kinnari 2019; Rubenson 2004, 2006, 2009).

## **OECD koulutuspolitiikan vaikuttajana**

Suomen koulutuspolitiikassa kaksi tärkeintä ylikansallista vaikuttajatahoa ovat OECD ja Euroopan unionin komissio. Niiden koulutuspoliittisissa asiakirjoissa ja arvioivissa raporteissa esitetyt tavoitetilat rakennetaan tietyille itsestäänselvyyksinä otetuille etukäteisoletuksille, jotka voidaan tulkita myös ideologiseksi suostutteluksi (Saarinen 2008; Laalo, Kinnari & Silvennoinen 2019). OECD:n tavoitteena on jäsenmaiden taloudellisten etujen ajaminen, vapaakaupan edistäminen, talouskasvu ja aineellisen hyvinvoinnin lisääminen sekä aktiivinen lobbaaminen kansalliseen päätöksentekoon vaikuttamiseksi (esim. Kallo 2009, 21–22). Markkinatalouden logiikka on leivottu järjestön toiminnan sisään myös koulutuspoliittisissa kysymyksissä, ja sen näkemykset koulutuksesta pohjautuvat enemmän tuotannon kasvua palvelemaan inhimilliseen pääomaan kuin esimerkiksi humanistiseen sivistysideologiaan (ks. esim. Field 2006, 14).

Koulutusasiat ovat kuuluneet OECD:n työnkuvaan perustamisvuodesta 1960 lähtien. Suomi liittyi järjestöön vuonna 1969, ja niihin aikoihin koulutuspoliittinen vaikuttaminen alkoi näkyä myös organisaation rakenteissa. Koulutustutkimuksen ja innovaatioiden keskus CERI perustettiin vuonna 1968 ja koulutuspolitiikkakomitea (tuolloinen koulutuskomitea) vuonna 1970. Koulutuksen vahvistuvasta asemasta OECD:n työssä kertoo sekin, että syksyllä 2002 OECD:hen perustettiin koulutusasioita varten oma osasto. Aiemmin koulutusasiat kuuluivat DEELSA-osastoon, jonka tehtävänä oli käsitellä myös sosiaali- ja työasiat. Myöhemmin koulutuksen alueella työskenteleviä osastoja perustettiin lisää. (Ahola & Laukkanen 2004, 7.)

OECD:n koulutuspolitiikan tärkeä tavoite on inhimillisen pääoman tuottaminen globaaleille työmarkkinoille. OECD on joskus tulkittu ”globalisoivaksi toimistoksi”, jonka rooli kansainvälisten koulutusideoiden virrassa ja koulutusta koskevan tiedon hallinnassa on aivan olennainen (Jauhiainen ym. 2001; Rinne 2004). OECD on ylikansallisesti vahva agendan asettaja nostamalla (usein tilastolliseen) tutkimukseen perustuvien raporttien avulla esille ajankohtaisia teemoja, joiden osalta jäsenmaiden politiikkaa arvioidaan. OECD vaikuttaa myös suoremmin niin koulutuspolitiikkaan kuin työvoima- ja talouspolitiikkaan esimerkiksi vertailevien maa-arviointien ja indikaattorituotannon kautta. Ne antavat hallituksille referenssitietoa eri maissa harjoitetun politiikan menestyksellisyydestä ja mahdollistavat suorituskyvyn mittaamisen (*benchmarking*), minkä kautta politiikka ja käytännöt leviävät maasta toiseen. (Fredriksson 2003; Kallo 2009; Rinne 2008.) Kansainvälisesti vertailevaa indikaattoritietoa sisältävien massiivisten raporttien julkaiseminen aiheuttaa painetta jäsenmaiden opetusministeriöissä sen suhteen, ”miten me vertailuisa menestymme”. OECD:n julkistukset politiikkasuosituksineen



ovat kehittyneet jo jonkinlaisiksi mediaspektaakkeleiksi ja ylittävät meilläkin aina uutiskynnyksen. Varsinkin PISA-arviointien julkistukset ovat tarkoin suunniteltu, koko OECD-maailman huomion kaappaava tapahtuma. Poliittiset päättäjät kuuntelevat analyysijä ja suosituksia herkällä korvalla.

OECD:n tekemä kansainvälinen vertailu on saanut kolmentyyppisiä muotoja (Ahola & Laukkanen 2010, 9–10). Ensimmäisen ryhmän muodostavat eri maiden järjestöltä tilaamat *koulutuspolitiikan maatutkinnat*. Keskeinen motiivi tutkintojen tilaamiselle on halu saada ulkopuolinen näkemys koulutuspolitiikan onnistumisesta ja käytettyjen keinojen riittävydestä. Suomen koulutuspolitiikkaa arvioitiin ensimmäisen kerran vuonna 1981, jolloin kohteena oli koulutuspolitiikan kokonaisuus. Arvioinnin tilaamiseen saattoi vaikuttaa se, että OECD oli tuolloin jo tutkinut Norjan, Tanskan ja Ruotsin koulutuspolitiikan, Ruotsin jopa kahdesti. Lähivertailupiiriä ajatellen oli siis jo Suomenkin vuo-ro osallistua vertailuun, mihin päätöksentekijät saattoivat tuntea jopa jonkinlaista painetta.

Toisen kansainvälisen vertailun ryhmän muodostavat 1990-luvun loppupuolella aloitetut *teematutkinnat*. Maatutkintojen kysyntä oli alkanut hiipua, ja koulutuskomiteassa oli ryhdytty kyseenalaistamaan vain yhtä maata koskevien tutkintojen hyödyllisyyttä muille maille. Teematutkinnoissa keskitytään tärkeäksi koettuun aihealueeseen, jonka toteutumista vertaillaan usean jäsenmaan kesken. Suomeen kohdistetuissa teematutkinnoissa ovat kohteina olleet aikuiskoulutuksen lisäksi koulutuksesta työelämään siirtyminen, varhaiskasvatus ja esiopetus, uraohjaus, opettajat, koulutuksen tasa-arvo, kolmannen asteen koulutus, koulujen johtajuus sekä koulutusjärjestelmien tuotosten parantamista jäsentävät lähestymistavat. Esimerkiksi Laukkasen (2004) mukaan teematut-

kinnoista on omaksuttu runsaasti aineistoa kansallisen politiikan muotoilusta käytävään keskusteluun Suomessa.

Kolmas kansainvälisen vertailun muoto ovat *koulutusindikaattorit*. Indikaattorituotanto käynnistyi 1980-luvun lopulla, ja ensimmäinen *Education at a Glance* ilmestyi vuonna 1992. Taustalla oli ajatus, jonka mukaan globalisoituvassa maailmassa jäsenmaiden oli yhä tärkeämpää saada kattava kuva oman koulutusjärjestelmänsä piirteistä kansainvälisessä vertailussa. Merkittävä taustatekijä indikaattorituotannon arvostukselle on ollut OECD:n pitkäjänteisyys ja menetelmällinen kuri indikaattorien kehittämisessä ja indikaattorituotannon laadun ylläpitämisessä. Koulutusindikaattorit kattavat koulutuksen panokset, koulutukseen osallistumisen, koulutuksen prosessit ja koulutuksen tuotokset. Koulutuksen tuotoksia kuvaavien indikaattorien osuus oli vielä 1990-luvun lopulla esimerkiksi panosindikaattoreihin verrattuna kapea ja vähäinen. Niillä ei riittävästi tavoitettu koulutuksen tuloksia. 2000-luvulla koulutusvertailut ovat huipentuneet oppimistulosten ja osaamisen mittaamiseen yksilöitä testaamalla. (Ahola & Laukkanen 2010.) Ensimmäisessä aikuisten lukutaitotutkimuksessa, *International Adult Literacy Surveyssä* (IALS), tiedonkeruu toteutettiin vuosien 1994–1998 aikana. Suomea koskeva raportti valmistui vuonna 2000. Tutkimusasetelmaa kehitettiin eteenpäin 2000-luvun alkuvuosina *Adult Literacy and Life Skills Surveyssä* (ALL), ja vuonna 2012 toteutettiin Suomessakin tiedonkeruu *Programme for the International Assessment of Adult Competences* -hankkeessa (PIAAC).

Kuten Ahola ja Laukkanen (2010, 11) toteavat, Suomessa on totuttu luottamaan OECD:n analyysiin, joten niistä saatu tieto johtaa usein valtiovallan toimenpiteisiin. Esimerkiksi IALS-hanke paljasti, että suurella osalla OECD:n jäsenmaiden väestöstä oli niin heikko funktionaalinen lukutaito, että analyysin tekijät ar-

vioivat heidän mahdollisuutensa selvitä nyky-yhteiskunnan vaatimuksista vähäiseksi. Arvioinnin seurauksena joissakin maissa käynnistettiin erityisiä ohjelmia aikuisten perustaitojen kohentamiseksi. Laajimmat vaikutukset on ollut PISA:lla, johon osallistui vuonna 2017 yli 70 maata. Monissa maissa PISA-tulosten julkistukset ovat johtaneet opetussuunnitelmauudistuksiin, ja usein mallia on otettu testeissä parhaiten menestyneiden maiden koulutusjärjestelmistä.

OECD:n piirissä Suomella on maine järjestön ohjeiden huolellisena toteuttajana. Suomi on kerännyt mainetta OECD:n mallijäsenenä, joka on innokas seuraamaan neuvoja ja suosituksia. Vuonna 2003 julkaistussa suomalaisen ammattikorkeakoulutuksen arvioinnissa OECD:n arvioijat kiittelevät sitä, että *”Finland has a record of heeding the advice of past OECD education reviews.”* (OECD 2003c.) Vastaavaan tyyliin Suomen OECD-suurlähettiläs Jorma Julin kirjoitti ulkoasiainministeriön julkaisun esipuheessa (OECD 2001, 3), että ”OECD:n näkemyksiin on aina suhtauduttu vakavasti, vaikka ne ovat saaneet usein kritiikkiäkin osakseen joiltain tahoilta. Järjestön lukuisia suosituksia ja hyviä käytäntöjä on Suomessa myös toimeenpantu. Ei aina heti eikä täysimittaisesti eikä muutoksitta, mutta suunnasta ei kuitenkaan ole ollut epäselvyyttä.” (Rinne 2004.) Risto Rinne, Johanna Kallo ja Sanna Hokka (2004) ovat aprikoineet, josko Suomen päätöksentekijät ja koulutuspolitiikot ovat liiankin innokkaita mukautumaan OECD:n kannanottoihin ja suosituksiin.

Kansainvälisten arviointien nostattama vertaispaine on tehokas vaikutusmekanismi: se saa jäsenmaat tekemään keskinäisiä vertailuja OECD:n tuottamien aineistojen ja indikaattorien avulla. OECD:n tekemiä analyyseja ja tilastoja käytetään yhä ahkerammin niin poliittisessa diskurssissa kuin viranomaisten rapor-

teissa ja tutkimuksissa. OECD:n analyysit ja raportit vaikuttavat poliitikkojen ja viranomaisten näkemyksiin ja kantoihin, vaikka OECD:n suora vaikutusta kansalliseen politiikkaan voikin olla vaikea havaita. (Laukkanen & Ollikainen 2001, 45-46; myös Centano 2017; Kallo 2009.) Seuraavaksi tarkastelemme yksityiskohdaisemmin kahta tapausta, joissa OECD:n vaikutukset Suomen aikuiskoulutuspolitiikkaan näkyvät selvästi.

## **OECD:n teematutkinta Suomen aikuiskoulutuspolitiikasta**

Vuonna 1998 OECD:n koulutuskomitea käynnisti kansainvälisen aikuiskoulutuksen teematutkinnan yhteistyössä työllisyys-, työvoima- ja sosiaaliasiain komitean kanssa. Suomi ilmoitti osallistuvansa teematutkintaan koulutuskomitean kokouksessa 1999. Opetusministeriön virkamiehenä tuolloin toimineen Ville Heinosen (2004, 52) mukaan Suomen päätökseen osallistua tutkintaan oli kaksi syytä. Ensinnä Suomen elinikäisen oppimisen strategia oli toimeenpanovaiheessa, ja opetusministeriö halusi sen toteuttamiseksi kattavaa tietoa aikuiskoulutusjärjestelmän toimivuudesta. Toiseksi tutkinnalla haluttiin tarkoituksellisesti antaa sysäys aikuiskoulutuksesta käytävään julkiseen keskusteluun ja aikuiskoulutuspolitiikan muotoiluun. Opetusministeriön toimesta OECD:n käyttöön laadittiin kaksi kansallista taustaraporttia, *Elinikäisen oppimisen rahoittaminen* ja *Katsaus suomalaisen aikuiskoulutukseen*. OECD:n arviointiryhmän tekemä teematutkinta julkaistiin vuonna 2002 osana opetusministeriön raporttia *Suomen aikuiskoulutuspolitiikan teematutkinta*.

OECD:n laatimissa vertailevissa raporteissa *Beyond Rhetoric* (OECD 2003a) ja *Promoting Adult Learning* (OECD 2003b) nos-

tetaan painokkaasti esille aikuisten koulutukseen osallistumisen epätasa-arvoisuus kaikissa vertailuun osallistuneissa maissa. Koulutuksen kasautuminen todettiin aikuiskoulutuksen yhdeksi tärkeimmäksi piirteeksi. Suomen osalta teematutkinnan havainnot tiivistyvät muutamaan kohtaan seuraavasti:

- Suomessa aikuisten osallistuminen koulutukseen on yleistä ja määrällisesti korkealla tasolla, mutta sosiaaliryhmien väliset osallistumiserot ovat suuret. Koulutuksen epätasa-arvoinen kasautuminen nähtiin Suomen aikuis-koulutuspolitiikan suurimmaksi yksittäiseksi ongelmaksi (OECD 2002, 83).
- Valtiollinen koulutuspolitiikka perustuu yksilöiden omaehtoiseen osallistumiseen ja kunkin omiin valintapäätöksiin, ja järjestelmä palveleekin hyvin jo valmiiksi koulutukseen motivoituneita väestöryhmiä. Suomen aikuiskoulutuspolitiikan johtoajatuksena ollut koulutustarjonnan valtavirtaistaminen ei kannusta heikoimmassa asemassa olevia ja puutteellisin tiedoin ja taidoin varustautuneita. Silloin kun suuri osa aikuiskoulutuksen tarjonnasta on vahvasti julkisesti tuettua ja toimii uni-versaalien tarjontamallin periaatteella, tullaan samalla tukeneeksi jo verrattain hyväosaisia myös taloudellisesti. Maaraportissa kritikoidaankin sitä, että julkisia koulutusvaroja jaetaan tasaisesti ilman selkeää jakopolitiikkaa: ”[...] suhteellisen etuoikeutettujen yksilöiden tai yritysten yksityiseksi hyödyksi kuitenkin kyseenalaistaa sen, onko aikuiskoulutusta rahoitettava ensisijaisesti julkisista varoista. Suurempi yksityinen rahoitus saattaisi mahdollistaa budjettivarojen suuntaamisen riskiryhmille.” (OECD 2002, 69.)

- Yhteiskunnan ”huono-osaisille” kohdennetut toimenpiteet ja heille suunnattuun koulutukseen liittyvät kannustimet ja pedagogiikka puuttuvat. Maaraportissa esitettiin kohdentavaa remonttia aikuiskoulutuksen rahoitukseen. Kun julkisten aikuiskoulutusmenojen merkittävää kasvattamista ei pidetty realistisena, osallistumisen tasa-arvon toteutumiseksi niitä on kohdennettava uudelleen. Rahoituksen kohdentaminen voimakkaammin huono-osaisille ja vähän koulutetuille antaisi paremmat mahdollisuudet laajemmin kehittää sellaisia erityisryhmien tarpeet huomioon ottavia koulutusratkaisuja, joita on menestyksellisesti toteutettu paikallisella tasolla. Toisaalta arvioinnissa epäiltiin mallia, jossa nuoret ja aikuiset on integroitu samoihin opiskeluryhmiin. Aikuispedagogiikan merkitystä korostettiin myös vertailevassa raportissa (OECD 2003b, 217–218), jossa yhtenä keskeisenä attraktiivisen aikuiskoulutusjärjestelmän elementtinä on aikuisille soveltuva pedagogiikka ja aikuisten omaan opiskeluryhtmiin mukautuminen sekä työelämässä toimiville aikuisille soveltuvat opiskeluaajat (Heinonen 2004, 55–56.)
- Aikuiskoulutuksen osittainen markkinoistaminen on joustavoittanut järjestelmää, mutta samalla koulutuksen järjestäjien ja oppilaitosten välinen kilpailu on lisääntynyt ja yhteistyö vähentynyt. Alueellinen epätasa-arvo on Suomessa lisääntynyt. Markkinamekanismien soveltaminen ei ole tuottanut hyviä tuloksia kaikkialla maassa, varsinkaan Itä- ja Pohjois-Suomessa.

Heinonen (2004, 57) arvioi OECD-tutkinnan ajoittuneen suomalaisen aikuiskoulutuspolitiikan kehittämisen kannalta optimaaliseksi. Opetusministeriö oli asettanut keväällä 2001 Parlamentaa-

risen aikuiskoulutustyöryhmän pohtimaan aikuiskoulutusjärjestelmän toimivuutta ja laatimaan kehittämisehdotuksia. Vaikkei OECD-tutkinnan tuloksia vielä tuolloin ollut julkaistu, ennakkotiedot olivat työryhmän käytettävissä. Sen lisäksi, että tutkinnan tuloksia käytettiin aikuiskoulutuksen kehittämisessä, ne myös vaikuttivat yleisemmän keskustelun suuntautumiseen. Tutkinnan ehdotukset eivät siirtyneet sellaisinaan aikuiskoulutuksen kansallisiin käytäntöihin, vaan suodattuivat kansallisen keskustelun ja niille enemmän tai vähemmän suotuisan poliittisen ilmapiirin läpi. Kehittämissasiakirjoista on luettavissa ainakin kolme aihekokonaisuutta, joilla on yhteyksiä OECD:n suositusten kanssa: osallistumisen tasa-arvo, koulutussektorien yhteistyö ja tasapuolinen kehittäminen sekä aikuispedagogiikka ja aikuiskoulutuksen kokonaisuus. (Silvennoinen 2014.)

Edelleen Heinonen (2004, 58) arvioi, että ainakin välillisesti OECD:n tutkinnalla oli merkittävä vaikutus aikuiskoulutuksen kehittämiseen Suomessa 2000-luvun alussa. Osa OECD:n esille nostamista kysymyksistä oli siinä määrin ajan hermolla, että kansallisessa keskustelussa niitä ei voitu ohittaa. Joissain kysymyksissä tutkinnan esille nostamia teemoja ei käsitelty samassa hengessä kuin yhteistyöjärjestö oli niitä esittänyt. Toisissa kysymyksissä teemat taas saivat ympärilleen runsaasti kansallista keskustelua ja ne siidottiin ympäröivään yhteiskunnalliseen kontekstiin. 2000-luvun alussa tehty työmarkkina-analyysi ja OECD:n koulutuksellista tasa-arvoa painottavat näkemykset jouduttivat keskustelua vähiten koulutusta saaneiden koulutustarpeista. Käsiteltäviä vähemmän aikuiskoulutukseen osallistuvien ja vähän koulutettujen väestöryhmien kouluttamisesta rakentui kahtaalta: yhtäältä kansallisen työmarkkina-analyysin perustalta ja toisaalta tasa-arvoa painottavasta aikuiskoulutuksen tila-analyysistä. Tällaisessa keskusteluympäristössä poliittisen päätöksentekijän oli otettava asiaan jollakin

tavalla kantaa: joko esittämällä perusteita sille, miksi tilanne ei ole niin huono kuin tutkinta kuvaa tai tehtävä asialle jotain. Tasa-arvokysymys johti merkittäviin toimenpiteisiin, jotka konkretisoituivat Parlamentaarisen aikuiskoulutustyöryhmän esitysten pohjalta muun muassa viisivuotisenä Noste-ohjelmana, joka käynnistettiin vuonna 2003 (ks. OPM 2009; OKM 2010).

## **Parlamentaarinen aikuiskoulutustyöryhmä**

Suomalaisen aikuiskoulutuspolitiikan laajavaikutteisoin yksittäinen asiakirja 2000-luvun ensi vuosikymmenellä oli *Parlamentaarisen aikuiskoulutustyöryhmän mietintö* (OPM 2002a), jonka sisältöön ja ehdotuksiin OECD:n teematutkinta suosituksineen vaikutti olennaisesti. Parlamentaarinen aikuiskoulutustyöryhmä perustettiin eduskunnan aloitteesta, ja teematutkinnasta luettujen viestien ohella taustalla vaikutti sivistysvaliokunnan kyllästymisen eduskunnan käsittelyyn tuotuihin kapea-alaisiin ja vaikeasti hahmotettaviin aikuiskoulutuslainsäädännön muutosesityksiin (Ahola 2009). Työryhmän tehtävänä oli laatia selvitys aikuiskoulutuksen kokonaisuuden (omaehtoinen-, työvoimapolitiittinen- ja henkilöstökoulutus) toimivuudesta, arvioida aikuisväestölle soveltuvan koulutustarjonnan riittävyttä ja vastaavuutta työelämän tarpeisiin sekä tehdä ehdotukset elinikäisen oppimisen periaatteelle rakentuvan aikuiskoulutuspolitiikan kehittämislinjoista. Risto Rinne (2003, 228) kommentoi työryhmää sanomalla, että ”näinä aikoina harvinaista parlamentaarista luonnetta on syytä tähdentää”. Hänen mukaansa työryhmä tukeutuu vuoden 1997 elinikäisen oppimisen komiteaa jämerämpään ja realistisempaan yhteiskunta-analyysiin. Komitean asettaminen voidaan hyvinkin nähdä eräänlaisena vasta-aaltona aiemmalle kokoomuslaisten opetusministereiden johtamalle koulutuspolitiikalle.



Mietinnön ehdotusten lähtökohtana oli elinikäisen oppimisen periaatteelle rakentuva aikuiskoulutus. Ehdotukset jakautuvat kolmeen pääkohtaan:

1. Aikuiskoulutuksen perusresursseja oli määrä painottaa kymmenen seuraavan vuoden aikana väestön ikärakenteen, koulutustason ja ammattirakenteen muutoksen mukaisesti vahvemmin ammatilliseen lisäkoulutukseen sekä yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen järjestämään aikuiskoulutukseen. Tavoitteeksi työryhmä asetti, että kaikilla kansalaisilla on vuosittain mahdollisuus 1–2 viikon koulutusjaksoon ja perusteelliseen osaamisen päivittämiseen ja uudistamiseen 10–15 vuoden välein. Työryhmä piti vapaan sivistystyön roolia aikuisten kouluttajana merkittävänä. Aikuisten mahdollisuuksia virtuaalisten oppimisympäristöjen hyödyntämiseen oli määrä parantaa.
2. Erittäin tärkeä esitys oli käynnistää toimenpideohjelma niille aktiivi-iässä oleville aikuisille, joilta puuttuu toisen asteen tutkinto. Vähiten koulutetuille esitettiin luotavaksi erillinen mahdollisuus tutkinnon hankkimiseen. Tässä Noste-ohjelmassa panostettiin kohderyhmän motivointiin ja niin kutsuttuun hakevaan toimintaan. Ohjelmalla tehtiin mahdolliseksi myös koulutustason nostoa tukevat yleissivistävät ja oppimisvalmiuksia edistävät opinnot.
3. Muistiossa esitettiin pantavaksi alulle uudistus, jolla parannetaan aikuiskoulutusorganisaatioiden tarkoituksenmukaista hallinnollista ja toiminnallista yhteistyötä kehittämällä järjestämislupamenettelyä, joka luo paremmat edellytykset vastata aikuisen väestön tarpeisiin. Tavoitteena oli saada muodostettua ammatillisen koulutuksen järjestäjistä

monipuolisia tai muutoin vahvoja toimijoita työelämän koulutustarpeiden ja alueellisen kehittämistyön näkökulmasta. Aikuiskoulutusjärjestelmää haluttiin selkiyttää siten, että aikuiskoulutusta voitaisiin seurata, arvioida ja kehittää kokonaisuutena sekä tarkastella erillään nuorten koulutuksesta. Toisen asteen ammatillisen koulutuksen järjestämistä haluttiin selkiyttää suuntaamalla ammatillisen lisäkoulutuksen rahoitus ammatillisille oppilaitoksille ja erälle vakiintuneesti ammatillista lisäkoulutusta järjestäneille vapaan sivistystyön oppilaitoksille. Ammatillisten aikuiskoulutuskeskusten ja valtakunnallisten erikoisoppilaitosten asemaa aikuisväestön toisen asteen ammatillisen koulutuksen tarjoajina ja työelämän kehittäjinä oli määrää selkiyttää lainsäädännössä.

Noste-ohjelman käynnistämisen lisäksi OECD:n tutkinta vaikutti myös niin, että vapaan sivistystyön sektorin koulutus otettiin vahvasti kehittämisen kohteeksi sekä Parlamentaarisisessa aikuiskoulutustyöryhmässä että opetusministeriön kehittämissuunnitelmassa. Parlamentaarisen aikuiskoulutustyöryhmän tekemien ehdotusten vaikutukset puolestaan näkyvät suurimmitaisten Noste-ohjelman, aikuiskoulutuksen kokonaisuudistuksen ja vapaan sivistystyön kehittämissuunnitelman toteuttamisena. Mietinnön linjaukset kirjattiin hallituksen ohjelmaan aikuiskoulutuksen kehittämisen pohjaksi, ja niitä konkretisoitiin ja toimeenpantiin opetusministeriön taloussuunnittelussa, valtion talousarvioissa ja valtioneuvoston hyväksymässä koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelmassa vuosille 2003–2008. (Silvennoinen 2014.)

Yleissivistävän ja vapaatavoitteisen koulutuksen vahva korostaminen sekä maaraortissa (OECD 2002, 82–83) että vertaile-

vassa raportissa (OECD 2003b, 26–27) on, kuten Heinonenkin (2004, 59) asian tulkitsee, ehkä hiukan yllättävää taloudellisen yhteistyön ja kehittämisen järjestöltä. Ammatillisen osaamisen ohella analyysit korostavat kansalaisten aktiivista osallistumista ja demokraattisia arvoja aikuiskoulutuksessa. Kansallisessa kehittämisessä vapaan sivistystyön aseman vahvistaminen aikuiskoulutuksen kehittämisprosessina voidaan nähdä analogisena tasa-arvopainotuksen kanssa. Tarve vapaan sivistystyön kehittämiseen ja arvon nostamiseen osana aikuiskoulutusjärjestelmää oli ikään kuin odottamassa sopivaa purkautumisreittiä. Väestön ikääntyminen, vähittäin kehittyvä monikulttuurisuus, kaupunkiyhteisöjen heterogeenisuus, kansalaisten osallistumista ja osallisuutta koskeva keskustelu, tietoyhteiskuntakehitys ja globalisaatio yleisemminkin olivat yhteiskunnallisia ongelmakohtia, joihin erityisesti vapaan sivistystyön organisaatiot ja muun yleissivistävän aikuiskoulutuksen toimijat olivat perinteisestikin pyrkinneet vastaamaan. Kun tällaiset yhteiskuntakehityksen muodot yhdistää arvostetun ylikansallisen organisaation laatimaan, aikuiskoulutusjärjestelmän yksipuolista kehittämistä koskevaan kritiikkiin, olivat mittavatkin yleissivistävän aikuiskoulutuksen kehittämistoimet saaneet aimo annoksen argumentatiivista taustatukea. (Heinonen 2004; Silvennoinen 2014.) Maaraportissa oli huomautettu juuri siitä, että yleissivistävä aikuiskoulutussektori ei ole löytänyt paikkaansa, millä ilmeisesti viitattiin siihen, että vapaalla sivistystyöllä ei ollut lainsäädännössä riittävän selkeää yhteiskunnallista tehtävää, jonka toteutumista voitaisiin mitata ja arvioida. Vapaa sivistystyö haluttiin patistaa tuottamaan mitattavaa tulosta.

Vapaan sivistystyön aseman vahvistaminen näkyy määrällisenä kasvuna (OPM 2006) ja myös ohjausmenetelmien kehittämisenä (OPM 2004). Parlamentaarinen aikuiskoulutustyöryhmä piti

eräitä vapaalle sivistystyölle ominaisia koulutusmuotoja siinä määrin tärkeinä, että halusi kiinnittää ne osaksi uudenlaista, vapaan sivistystyön toimijoiden kanssa yhteistyössä muotoiltavaa ohjausmenetelmää, niin kutsuttuja suuntaviivaopintoja (OPM 2002a, 2004; Vaherva ym. 2007). Tunnusomaista OECD-tutkimuksen jälkeiselle vapaan sivistystyön kehittämiseksi on ollut vapaan sivistystyön opinnollisten ja osallistumista koskevien tavoitteiden läheinen yhteys yhteiskunnallisista muutoksista johdettuihin trendeihin ja tulevaisuuden näkymiin. Vapaan sivistystyön tehtäväksi asetettiinkin vastata muun muassa ikääntyvän aikuisväestön aktiivisen toiminnan kehittämiseen ja kansalaisyhteiskunnan vahvistamiseen. Näistä aineksista sekä hallinto (valtioneuvosto ja opetusministeriö) että vapaan sivistystyön toimijat (oppilaitosmuotojen valtakunnalliset etujärjestöt) näyttivät löytäneen yhteisymmärryksen työryhmätyöskentelyssä (vapaan sivistystyön yhteistyöryhmä). (Heinonen 2004, 59–60.)

## PIAAC ja Suomi

Aikuisväestön taitojen testaamiseen luodun PIAAC-hankkeen tulosten (Malin, Sulkunen & Laine 2013; OECD 2013a; 2013b; 2015a, 2015b) julkistaminen 8. lokakuuta 2013 oli Suomessa suorastaan valtiollinen tilaisuus. Paikalla oli kaksi ministeriä: opetus- ja kulttuuriministeri Krista Kiuru ja työministeri Lauri Ihalainen. Raportti julkaistiin Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuna. Tilaisuudessa ministeri Kiuru kytki PIAAC-arvioinnin tuloksiin hyvin läheisesti koulutuspolitiikan tekemiseen ja tehtyjen koulutuspoliittisten ratkaisujen arviointiin, kun hän totesi, että PIAAC:in avulla ”pystytään vertailemaan maiden välillä sitä, miten on onnistuttu osaamisen kehittämisessä, mutta tämä kertoo kansallisesti myöskin meille, että onko tehdyt valinnat menneet

oikein, vai missä me voisimme tehdä vielä paremmin.”<sup>1</sup> Opetus- ja kulttuuriministeriön tiedotteessa 8.10.2013 todetaan PIAAC:in ja politiikan vaikutusyhteys selvästi: ”Tutkimuksen tulokset auttavat näkemään suomalaisen yhteiskunnan vahvuudet ja heikoudet kansainvälisessä kontekstissa ja suuntaamaan päätöksentekoa tutkimustiedon pohjalta.” (OKM 2013.)

Ministeri Kiuru totesi, että PIAAC:in varsinainen ”pihvi” on se, mitä tuloksista voidaan oppia: ”Iso pihvi on siis siinä, että me tarvitaan entistä voimakkaampia toimia, jotta se heikon taitotason omaavien aikuisten määrä vähentyisi.[...] kiireisin oppitunti meillä on siinä, että miten me kootaan nyt se osaaminen yhteen ja tehdään yhteistyössä sellainen konkreettinen suunnitelma tai ohjelma, jolla me puhallamme siihen suuntaan, että me vähennämme niiden ihmisten määrää, joilla on heikko taitotaso, koska meillä ei ole kansakuntana varaa siihen, että porukka ei joka ikäluokassa menesty.” Tässä muotoilussa ministeri tulee kuljettaneeksi OECD:n testeillä todentaman taitotason tarkoin harkittujen poliittisten toimenpiteiden kautta suoraan yksilön elämään: PIAAC lisää painetta patistaa myös huonon testituloksen saaneet menestymään, ja kaikki väestöryhmät on saatava omaksumaan elinikäisen oppimisen aate omaan elämäänsä: ”Meillä on myös suuri velvollisuus pitää huolta siitä, että elinikäisen oppimisen kulttuuri on osa meidän kansan sivistystahtoa, ja me pidetään siitä kiinni ja juurrutetaan se joka ainoaan kansalaisryhmään.”<sup>2</sup>

PIAAC-arviointiin vetoaminen ei rajaudu pelkästään osaksi kansallisten hallitusten koulutuspoliittista argumentointia toimenpiteistä. Arviointi on otettu koulutuspolitiikan teon avuksi myös Euroopan unionin tasolla. Kun EU-maiden opetusministe-

---

<sup>1</sup> Tallenne tiedotustilaisuudesta: [www.vn.fi/live](http://www.vn.fi/live).

<sup>2</sup> Tallenne tiedotustilaisuudesta: [www.vn.fi/live](http://www.vn.fi/live).

rit kokoontuivat koulutusneuvoston kokoukseen Brysselissä 24. helmikuuta 2014, ministerit keskustelivat muun muassa PISA- ja PIAAC-arviointitulosten eri maissa aiheuttamista toimenpiteistä (OKM 2013). OECD:ssä laadittiin myös Suomea koskeva erillinen PIAAC-raportti, jossa valikoitujen tulosten lisäksi esitettiin kansallisia haasteita sekä joukko suosituksia suomalaisen koulutuspolitiikan päättäjien toteutettavaksi (OECD 2015b).

OECD:n raportissa kiitetään sitä, että Suomen vahvaa koulujärjestelmää täydentää aikuiskoulutuksen monipuolinen tarjonta. Raportti suosittelee kehitettäväksi toimenpiteitä erityisesti niille aikuisille, joiden perustaidot (eli PIAAC:issa määritellyt ja arvioidut perustaidot, *foundation skills*) lukemisessa ja numero-osaamisessa ovat jääneet heikoiksi. Raportissa suositellaan ”kontekstuaalista lähestymistapaa”, jossa heikot perustaidot voitaisiin tunnistaa erilaisten työllisyysohjelmien tai koulutusohjelmien yhteydessä ja jossa taitoja voitaisiin kehittää sisällyttämällä ne ammatilliseen koulutukseen tai muihin koulutusohjelmiin sekä yleisemmin aikuiskoulutukseen sen moninaisissa konteksteissa. Lisäksi Suomea kannustetaan arvioimaan vallitsevia toimintatapoja ja keräämään järjestelmällisemmin tietoja niiden toimivuudesta. Raportti suosittelee myös toteutettavaksi erilliset ohjelmat maahanmuuttajien ja ikääntyvien kansalaisten taitojen kohentamiseksi. Maahanmuuttajien koulutusohjelmien pitäisi ottaa paremmin huomioon maahanmuuttajien yksilölliset tarpeet, ja esimerkiksi työvoimapolitiittiseen aikuiskoulutukseen olisi sisällytettävä digitaaliseen osaamiseen ja perustaitoihin liittyvää opetusta. (OECD 2015b.)

Opetus- ja kulttuuriministeriön laatimassa Euroopan sosiaalirahaston valtakunnallisen Osaaminen-teeman toteutus suunnitelmassa (*Kestävää kasvua ja työtä 2014–2020: toimintalinja 4*) yhtenä lähtökohdana suunniteltaville toimenpiteille on PIAAC-ar-

viointi: ”kansainvälisen aikuistutkimuksen (PIAAC) tulosten pohjalta käynnistetään toimenpiteet hallituksen asettamien osaa- mistavoitteiden saavuttamiseksi.” (OKM 2014, 4.) Toteutussuun- nitelma on linjassa OECD:n laatimien suositusten kanssa: ”Tässä tilanteessa perustaidoiltaan heikompien osaamisen kasvatta- miseksi tarvitaan toimia, joilla luodaan kohderyhmälähtöisesti spesifejä toimintamalleja aikuisten perustaitojen kehittämiseen ja vakiinnutetaan ne.” (OKM 2014, 7.) PIAAC-arviointiin noja- ten käynnistettiin valtakunnallinen Taito-ohjelma, jolla koetet- tiin ”kehittää ja juurruttaa” työhön ja työtaitoihin kytkettyjä toimintamalleja kohteena erityisesti se osa aikuisväestöä, jonka perustaidot todettiin PIAAC-arvioinnissa heikoiksi.

Maarit Mäkinen (2018) on analysoinut PIAAC:ssa määriteltyjä perustaitoja koskevan diskurssin välittymistä paikalliselle tasolle Taito-ohjelman koulutuksissa. Mäkinen kuvaa tätä välittymistä diffuusio-mekanismien viestinnän tyyppiseksi, jossa puhe ja re- toriikka suuntautuvat ylhäältä alas. Samalla tapahtuu kulttuurista diffuusiota eli teknologisten ja kulttuuristen ilmiöiden leviämistä ja yhdenmukaistumista. PIAAC:n perustaitodiskurssissa on meka- nistisen mallin piirteitä, joskin puhe on pikemmin retorisesti konsensukseen suostuttelevaa kuin autoritääristä. Se, että PIAAC:illa tuotetaan vaikutuksia aikuiskoulutuksen linjauksiin niin Suomessa kuin kansainvälisesti, näkyy selvästi Taito-ohjelman diskurssissa. Ainakin Taito-ohjelmassa PIAAC:n representaatio vaikuttaa saa- vuttaneen hallitsevan aseman perustaitojen määrittelijänä. Samalla kun diskurssi ja sen sisältämä tulkintakehikko mahdollistaa todellisuuden näkemisen tietyllä tavalla, se tulee työntäneeksi tieltään muita näkemisen ja ymmärtämisen tapoja.

PIAAC-arvioinnin ja Taito-ohjelman keskinäinen suhde jäsentyy makro-, meso- ja mikrotasolle siten, että (1) ylimpänä (makrota-

solla) OECD määrittelee, mitkä taidot ovat globaalisti tärkeitä ja mittaamisen arvoisia, (2) kansallisella (mesotasolla) luodaan määrittelyyn ja mittaustuloksiin perustuva toimenpideohjelma arvioinnin tuottamaan ongelmaan puuttumiseksi, ja (3) paikallisella mikrotasolla yksittäisten kansalaisten tietoja, taitoja ja asenteita muokataan tärkeiksi määriteltyjen valmiuksien mukaisiksi. Mäkinen (2018) mukaan

”[Taito-]ohjelman diskurssi luo mielikuvaa tasa-arvoisuuden lisäämisestä, mutta viestintä toimii vertikaalisesti asemoimalla kohderyhmät sopeutuvaan positioon. Paikalliset kohderyhmät eivät tässä diskurssissa osallistu ongelman määrittelyyn, koska määrittely on jo tehty kansainvälisellä tasolla. Kohderyhmien oletetaan kuitenkin pyrkivän perustaitojensa kohentamiseen, vaikka opiskelu saa diskurssin valossa enemmän velvollisuuden kuin oikeuden merkityksiä. Eriarvoisuuden ehkäisemisen tavoite antaa ensisijaisesti vaikutelman emansipaatiosta, mutta näyttäisi samalla sisältävän tavoitteen kansalaisten integroimisesta talouselämän vaatimuksiin.”

Perustaitojen määrittely ja käsitys taidoiltaan puutteellisiksi luokitetuista kansalaisista on siirtynyt PIAAC-diskurssista Taito-ohjelman kautta ohjelman toteuttajille, koulutusta antaville käytännön toimijoille, joille on osoitettu ohjelmarahoituksen kautta ongelman ratkaisijan rooli.

## Loppupäätelmät

Markkinaliberalistinen ideologia saavutti viimeistään 1990-luvulla Suomenkin politiikan ja hallinnon. Ylikansalliset politiik-



kavirtaukset on tarjoiltu julkisuuteen kansallisten vaikuttajien välityksellä. Suomessa on koulutuksen ohella muillakin politiikkalohkoilla otettu auliisti vastaan kansainvälisiä virtauksia edustavien auktoriteettien markkinoimia ajatuksia ja ”hyviä käytäntöjä”. Pohjimmiltaan koulutuspolitiikan suunnanmuutoksen takana ovat globaalit poliittiset muutokset, jotka ovat heijastuneet kulttuuriseen ja poliittiseen ilmastoon myös Suomessa. Suomessa omaksuttiin 1990-luvun laman, Euroopan unioniin liittymisen ja Neuvostoliiton romahtamisen jälkeen yleisiä läntisiä koulutuspoliittisia linjauksia. Samaan aikaan opetusministeriön korkeimpien virkamiesten valta kasvoi poliitikkojen kustannuksella. Toisaalta taas julkishallinnon monilla lohkoilla virkamiehet saivat kokea, kuinka talousvetoista koulutuspolitiikkaa alettiin yhä vahvemmin johtaa valtiovarainministeriöstä. (Rinne 2002, 107–113.) Talouskurin oloissa valtiovarainministeriöstä tuli superministeriö, joka määrätti myös sen, kuinka paljon valtiovallan on järkevää sijoittaa koulutukseen ja sivistykseen.

Jo 1800-luvun jälkipuoliskolla ensimmäisiä yhteiskunnallisesti merkittäviä askeleitaan ottaneen aikuiskoulutuksen merkitys on muuttunut sikäli, että nykyään aikuiskoulutusta pidetään tärkeänä nimenomaan talouden ja työmarkkinoiden kannalta, kun 1970-luvulle saakka aikuiskoulutus ymmärrettiin pitkälti vapaana sivistystyönä. Aikuiskoulutuksen perustelut kytketään yritysten menestykseen, kansantalouteen ja työmarkkinoihin, erityisesti yksilöiden joustavuuteen ja työllistettävyyteen sekä talouskasvun edistämiseen. 1800-luvun lopun ja 1990-luvun alun oppimaton kansaa sivistävästä, usein järjestövetoisesta aikuiskasvatuksesta tuli 1970-luvulta lähtien valtio-ohjattua ja entistä tiukemmin muuhun koulutuspolitiikkaan kytkettyä toimintaa. Entisenkaltaiset sivistysideologit ja kasvatusta vaikuttajat saivat väistyä julkisen vallan suunnittelukoneistojen tieltä. Sivistyksen ja kansallisen

ehyden ihanteista ammentaneet vaikuttajat (kuten J.V. Snellman, Väinö Voionmaa, Zachris Castrén, Urpo Harva) vaihtuivat palkkatyökseen koulutusta suunnitteleviin virkamiehiin tehtävänä standardoida ja järjestelmällistää oppisuorituksia valtiovallan ja elinkeinoelämän tarpeisiin. (Silvennoinen 2014.)

Aikuiskoulutus on ammatillistumisen ohella järjestelmällistynyt muuttuen yhä enemmän opintasuoritusten dokumentointia korostavaksi ja tutkintotavoitteiseksi. Aikuiskoulutukseen on luotu markkinamekanismeja ja yksityiset koulutuspalvelut on nostettu julkisten tarjonnan rinnalle. Koulutuksen järjestäjien ja oppilaitosten omistus pohjaa on laajennettu yksityiseen omistukseen. Oppilaitoksia on alettu kannustaa keskinäiseen kilpailuun ja erikoistumaan omille vahvuusalueille. Markkinamekanismeilla ja kilpailun lisäämisellä tavoitellaan koulutuspalvelujen tuottamiseen tehokkuutta. Aiempi instituutiopainotteisen jatkuvan koulutuksen malli on korvautunut yksilön vastuuta ja koulutuskysyntää painottavalla elinikäisellä oppimisella. Kaikki elämäalueet on alettu nähdä oppimisympäristöinä (elämänlaajuinen oppiminen), ja kaikkialla hankittu osaaminen halutaan tunnistaa ja tunnustaa sekä saattaa standardoituun muotoon, joka voidaan dokumentoida ja osoittaa kompetensseina. (Silvennoinen 2014.) Tämä merkitsee myös sitä, että väestön hallinta on siirtynyt instituutioiden huolehtimasta kontrollista yksilöiden sisälle itsehallinnaksi. OECD on ollut vahvasti mukana ajamassa teollistuneeseen maailmaan elämänmallia, jossa kansalaiset omaksuvat taipumuksen jatkuvaan itsearviointiin ja omien puutteiden tiedostamiseen sekä tuotannollista kykyä haittaavien vajavaisuuksien korjaamiseen koulutuksen avulla (Kinnari & Silvennoinen 2015). Ylikansallisten toimijoiden vaikutus näkyy ennen pitkää yhteneväistyvinä koulutusjärjestelminä sekä standardoituina koulutussuorituksina ja kaikkialla tunnistettavina kompetenssei-

na. Yhteismitallisilla tutkinnoilla merkityt standardityöntekijät ovat myös joustavasti vaihdettavissa keskenään.

Olemme edellä jäljittäneet OECD:n vaikutusta suomalaiseen aikuiskoulutuspolitiikkaan muutaman konkreettisen tapauksen kautta. Suomessa OECD:n julkilausumat, arviointiraportit, politiikka-analyysit ja niihin perustuvat suositukset otetaan suopeasti vastaan ja niiden pohjalta ryhdytään myös toimenpiteisiin. 1990-luvulta lähtien aikuiskoulutuspolitiikkaa on tehty elinikäisen oppimisen politiikan nimityksen alla, ja siinä näkyy selvästi yksilön korostaminen ja taitojen määrittäminen ”talouden vaatimuksista” käsin (Kinnari & Silvennoinen 2015). Pitkällä aikavälillä aikuiskoulutuspolitiikan muotoilussa tapahtunut muutos on suuri varsinkin, kun sitä tarkastellaan vaikuttamisen näkökulmasta: aikuiskoulutuspolitiikan suunnasta kiinnostuneita tahoja on aiempaa enemmän, ja ylikansalliset talousvaikuttajat ovat syrjäyttäneet kansalliset sivistysideologit. Vaikutusmekanismit ja -kanavat ovat niin ikään muuttuneet.

Ylikansalliset vaikutukset asettuvat kansalliseen maaperään ja koulutuspoliittisiin käytäntöihin välittyneinä ja monien mutkien kautta. Jälkeenpäin tarkasteltuna esimerkiksi OECD-teematutkinta voidaan nähdä pikemmin pidempänä aikuiskoulutuksen kehittämisprosessina kuin sen liikkeelle panevana alkusysäyksenä, kuten prosessia läheltä seurannut Ville Heinonen (2004, 61) on arvioinut. Teematutkinta ei ehkä nostanut näkyviin varsinaisesti uutta ja yllättävää tietoa, joka ei olisi ollut aikuiskoulutuksen hallinnon ja koulutuspolitiikan tekijöiden tiedossa. Sen sijaan tutkinnalla oli suuri merkitys keskustelun herättäjänä ja suunnatajana. Se antoi myös taustatukea muutosten toteuttamiselle. Esimerkiksi aikuiskoulutuksen tasa-arvo tuli OECD-tutkinnan kautta kansalliseen keskusteluun erittäin voimakkaana. Sen li-

säksi, että tutkinta lisäsi ja syvensi aikuiskoulutuksen tietopohjaa, raportilla oli painoarvoa yhtenä merkittävänä aikuiskoulutusjärjestelmän analyysinä. Raportin suositukset yhdistettynä kansalliseen keskusteluun suuntasivat ja ohjasivat aikuiskoulutuspolitiikkaa kansallisen keskustelukulttuurin ja itsetutkiskelun sävyttämänä. (Emt.) Esimerkiksi Euroopan unionin vaikutukset ovat sikäli suurempia, että EU:n rahoituksella myös toteutetaan aikuiskoulutusta Suomessa. Toisaalta EU:n tavoitteisiin kuuluu oppisuoritusten ja osaamisen harmonisointi, jotta eri maiden asiantiloja voidaan verrata toisiinsa ja jotta eri maissa hankituista suorituksista tulee yhteismitallisia. Standardointi palvelee ennen kaikkea työvoiman liikkuvuutta ja työnantajien mahdollisuuksia saada luotettavaa tietoa eri maista tulevien työntekijöiden osaamisesta. Ammatillisen koulutuksen puolella tätä tarkoitusta palvelee muun muassa eurooppalainen kvalifikaatiokehys (*European Qualification Framework, EQF*).

2000-luvun aluksi OECD (ks. OECD 2003d, 2005) määritteli kansalaisten avainkompetenssit, joiden avulla yksilöt voivat toteuttaa menestyksestä elämää hyvin toimivassa yhteiskunnassa. Markkinaorientaatio on OECD:n politiikassa kääntynyt entistä selvemmin yksilöä arvottavien ja velvoittavien standardien asettamiseksi. Samoin aikuiskoulutuspolitiikka on keskittynyt yhä enemmän yksilön taitojen, tietojen ja asenteiden haltijana. Elinikäisen oppimisen ja aikuiskoulutuspolitiikan telos alkaa määrittäytyä yrittäjämäisen ihmiskuvan synonyymina, jolloin yksilön hallitsemien tietojen ja taitojen lisäksi asenteet ja motivaatio korostuvat. (Kinnari 2019.) Yksilön asenteet nousevat osaamistakin tärkeämmiksi. Aikuiskoulutuspolitiikka saa merkityksensä talouden kilpailukyvyistä, mutta materialisoituu erityisesti yksilön asenteissa ja yhteiskunnan kulttuuri-ilmapiirissä. Vuonna 2022 toteutettavaan uuteen PIAAC-arviointiin on suunniteltu otettavaksi mukaan osaamisen arvioimi-

sen lisäksi personallisuustestit, jolloin saamme ehkä tietää, millaiset persoonallisuudet ovat taitavimpia ja parhaiten edesauttamassa kansakunnan kilpailukykyä. Maat voidaan laittaa paremmuusjärjestykseen myös sen mukaan, miten vallitsevina menestyvät persoonallisuudet niissä ovat. Saamme ehkä tietää, miten suuri osuus meistä suomalaisista on sellaisia ongelmapersoonallisuuksia, ettei heidän heikkoa menestymistään voi parantaa edes uudelleenkorjauksella. Millaisiin toimenpiteisiin päätöksentekijät niiden tulosten perusteella ryhtyvät?

## Lähteet

- Ahola, J. & Laukkanen, R. 2004. OECD:n koulutuspolitiikkatutkinnot. Teoksessa R. Laukkanen (toim.) OECD:n teema- ja maatulokset. Ylikansallista ohjausta vai kansallista itseymmärrystä? OPM:n julkaisuja 2004:27. Helsinki: Opetusministeriö, 6–10.
- Ahola, J. & Laukkanen, R. 2010. OECD osaamisen mittaajana. Teoksessa R. Laukkanen (toim.) PISA, PIAAC, AHELO: Miksi ja miten OECD mittaa osaamista? OKM:n julkaisuja 2010:17. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö, 9–11.
- Ahola, J. 2009. Mitä Nosteella tavoiteltiin? Teoksessa Noste-ohjelma – aikuis-koulutuksen harppaus? Opetusministeriön julkaisuja 2009:35. Helsinki: Opetusministeriö, 8–13.
- Alanen, A. 1992. Suomen aikuiskoulutuksen organisaatiomuodot. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Autio, V.-M. 1997. Opetusministeriön historia VII. Helsinki: Opetusministeriö.
- Ball, S. 1998. Big policies/small world: An introduction to international perspectives in education policy. *Comparative Education* 34 (2), 119–130
- Bieber, T. & Martens, K. 2011. The OECD PISA Study as a Soft Power in Education? Lessons from Switzerland and the US. *European Journal of Education* 46 (1), 101–116.
- Centeno, V. 2011. Lifelong learning: a policy concept with a long past but a short history, *International Journal of Lifelong Education* 30 (2), 133–150.
- Centano, V. 2017. The OECD’s Educational agendas – framed from above, fed from below, determined in interaction. A study on the recurrent education agenda. Berlin: Peter Lang,
- Corbett, A. 2005. Universities and the Europe of knowledge: Ideas, institutions and policy entrepreneurship in European Union Higher Education Policy, 1955–2005. New York: Palgrave Macmillan.

- Dostal, J.M. 2004. Campaigning on expertise: how the OECD framed EU welfare and labour market policies – and why success could trigger failure. *Journal of European Public Policy* 11 (3), 440–460.
- Field, J. 2006. *Lifelong learning and the new educational order*. Stoke on Trent: Trentham books.
- Fredriksson, U. 2003. Changes of education policies within the European Union in the light of globalisation. *European Educational Research Journal* 2 (4), 522–546.
- Green, A. 2002. The many faces of lifelong learning: recent education policy trends in Europe. *Journal of Education Policy* 17 (6), 611–626.
- Grek, S. 2009. Governing by numbers: the PISA ‘effect’ in Europe. *Journal of Education Policy* 24 (1), 23–37.
- Heinonen, V. 2004. Aikuiskoulutuksen teematutkinta osana aikuiskoulutusjärjestelmän strategista kehittämistä. Teoksessa R. Laukkanen (toim.) OECD:n teema- ja maatutkinnat. Ylikansallista ohjausta vai kansallista itseymmärrystä? Opetusministeriön julkaisuja 2004:27. Helsinki: Opetusministeriö, 50–61.
- Jauhiainen, A. & Alho-Malmelin, M. 2003. Aikuisopiskelu – uskonasiako? *Aikuiskasvatus* 23 (1), 37–48.
- Jauhiainen, A. & Alho-Malmelin, M. 2004. Education as a religion in the learning society. *International Journal of Lifelong Education* 23 (5), 459–474.
- Jauhiainen, A., Rinne, R. & Tähtinen, J. 2001. Globaalinen koulutuspolitiikan hyökyaalto. Teoksessa A. Jauhiainen, R. Rinne & J. Tähtinen (toim.) Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit. Kasvatustieteellisiä tutkimuksia 1. Suomen kasvatustieteellinen seura, 9–20.
- Julin, J. 2001. Alkusanat. Teoksessa OECD – Suuntaa päätöksenteolle 21. vuosisadalla. Suomen OECD-edustusto, Pariisi, syyskuu 2001. Ulkoasiainministeriön julkaisuja 10/ 2001. Helsinki: Edita, 1–3.
- Kallo, J. 2009. *OECD Education Policy. A comparative and historical study focusing on the thematic reviews of tertiary education*. Jyväskylä: FERA.
- Kinnari, H. 2019. Elinikäinen oppiminen politiikkaa ja ihmistä määrittämässä – genealoginen analyysi EU:n, OECD:n ja UNESCO:n politiikasta. Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos (käsikirjoitus väitöskirjaksi).
- Kinnari, H. & Silvennoinen, H. 2015. Elinikäinen oppiminen hallinnan teknologiana. Teoksessa E. Harni (toim.) *Kontrollikoulu. Näkökulmia koulutukselliseen hallintaan ja toisinoppimiseen*. Jyväskylä: Kampus Kustannus, 109–136.
- Kom 1997:14. *Oppimisen ilo: kansallinen elinikäisen oppimisen strategia*. Komiteanmietintö 1997:14. Helsinki: VAPK.
- Laalo, H., Kinnari, H. & Silvennoinen, H. 2019. Setting new standards for homo academicus: Entrepreneurial university graduates on the EU agenda. *European Education*, DOI: 10.1080/10564934.2018.1489729
- Lampinen, O. 1998. *Suomen koulutusjärjestelmän kehitys*. Helsinki: Gaudeamus.

- Laukkanen, R. & Ollikainen, A. 2001. Kansainvälinen yhteistyö koulutuspolitiikassa. Teoksessa R. Mäkinen & O. Poropudas (toim.) *Irtiotto 90-luvun koulutuspolitiikasta*. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja B 67. Turku: Turun yliopisto, 33–60.
- Lehtisalo, L. 2009. *Uuteen sivistysajatteluun*. Helsinki: Opus Liberum.
- Lehtisalo, L. & Raivola, R. 1999. *Koulutus ja koulutuspolitiikka 2000-luvulle*. Helsinki: WSOY.
- Malin, A., Sulkunen, S. & Laine, K. 2013. Kansainvälisen aikuistutkimuksen esituloksia. PIAAC 2012. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2013:19. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Martens, K. & Jakobi, A.P. (toim.) 2010. *Mechanisms of OECD governance. International incentives for national policy-making?* Oxford: Oxford University Press.
- Mäkinen, M. 2018. Miten aikuisten perustaidot määritellään? Perustaidot PIAAC-tutkimuksesta paikalliseen diskurssiin. *Aikuiskasvatus* 38 (4), 289–299.
- OECD. 1973. *Recurrent education. A strategy for lifelong learning*. OECD/CERI. Paris.
- OECD. 1975. *Recurrent Education. Trends and Issues*. Paris: OECD/CERI.
- OECD 1996. *Lifelong Learning for All*. OECD: Paris.
- OECD 2002. *Aikuiskoulutuksen teematutkinta: Suomi, arviointiraportti marraskuu 2001*. Teoksessa *Suomen aikuiskoulutuspolitiikan teematutkinta, 2002*. Opetusministeriö: Helsinki.
- OECD. 2003a. *Beyond rhetoric*. Paris: OECD.
- OECD 2003b. *Promoting adult learning*. Paris: OECD.
- OECD 2003c. *Reviews of national education policies. Polytechnic education in Finland*. Paris: OECD.
- OECD 2003d. *Key competencies for a successful life and a well-functioning society*. Paris: OECD/DeSeCo.
- OECD 2005. *The Definition and selection of key competencies. Executive summary*. Paris: OECD/DeSeCo.
- OECD 2009. *Lifelong learning. Education today 2009: The OECD Perspective*. Paris: OECD Publishing.
- OECD 2012. *Lifelong learning. Education today 2013: The OECD Perspective*. Paris: OECD Publishing.
- OECD 2013a. *OECD skills outlook 2013: First results from the survey of adult skills*. Paris: OECD Publishing.
- OECD 2013b. *Country note: Finland. Survey of adult skills*. Paris: OECD Publishing.
- OECD 2015a. *Adults, computers and problem solving: What’s the problem?* OECD Skills Studies. Paris: OECD Publishing.
- OECD 2015b. *OECD Skills studies. Data policy reviews of adult skills*. Paris: OECD Publishing.
- OKM 2013. *Hyvästä tuloksista erinomaisiin vahvistamalla tasa-arvoa*. Opetus- ja kulttuuriministeriön tiedote 8.10.2013.

- OKM 2014. Kestävää kasvua ja työtä 2014–2020. Suomen rakennerahasto-ohjelma. Euroopan sosiaalirahaston valtakunnallisten teemojen toteutussuunnitelma. Toimintalinja 4: Koulutus, ammattitaito ja elinikäinen oppiminen. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- OPM 1989. Työvoiman koulutus Suomessa. Helsinki: Opetusministeriö.
- OPM 2002a. Parlamentaarisen aikuiskoulutustyöryhmän mietintö 2002:2. Helsinki: Opetusministeriö.
- OPM 2002b. Katsaus suomalaisen aikuiskoulutuspolitiikkaan – OECD:n aikuiskoulutuspolitiikan maatulokinnon taustaraportti, Ville Heinonen (toim.). Teoksessa Suomen aikuiskoulutuspolitiikan teematutkinta, 2002. Helsinki: Opetusministeriö.
- OPM 2004. Pehmeä on kovaa – Vapaan sivistystyön ohjauksen kehittäminen 2005–2008. Helsinki: Opetusministeriö.
- OPM 2006. Aikuiskoulutuksen vuosikirja. 2006. Tilastotietoja aikuisten opiskelusta 2004. Julkaisuja 2006:36. Helsinki: Opetusministeriö.
- OPM 2009. Noste-ohjelma – aikuiskoulutuksen harppaus? Julkaisuja 35/2009. Helsinki: Opetusministeriö.
- OKM 2010. Noste-ohjelma 2003–2009. Loppuraportti. Julkaisuja 7/2010. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Phillips, D. 2015. Policy borrowing in education: Frameworks for analysis. Teoksessa J. Zajda (toim.) Second international handbook on globalisation, education and policy research. Dordrecht: Springer, 137–148.
- Phillips, D. & Ochs, K. (toim.) 2004. Educational policy borrowing: Historical perspectives. Oxford: Symposium Books.
- Rinne, R. 2002. Kansallisen koulutuspolitiikan loppu? Teoksessa R. Honkonen (toim.) Koulutuksen lumo – retoriikka, politiikka ja arviointi. Tampere: Tampere University Press, 93–120.
- Rinne, R. 2003. Uusliberalistinen ajattelutapa on pesiytynyt suomalaiseenkin koulutuspolitiikkaan. Aikuiskasvatus 23 (2), 150–155.
- Rinne, R. 2004. Mallioppilaana OECD:ssä? Ylikansalliset koulutustutkinnot ja Suomen rooli. Teoksessa R. Laukkanen (toim.) OECD:n teema- ja maatulokinnat. Ylikansallista ohjausta vai kansallista itseymmärrystä? Opetusministeriön julkaisuja 2004:27. Helsinki: Opetusministeriö, 70–85.
- Rinne, R. 2008. The growing supranational impacts of the OECD and the EU on national educational policies, and the case of Finland. Policy futures in education 6 (6), 665–680.
- Rinne, R., Kallio, J. & Hokka, S. 2004. Too eager to comply? OECD education policies and the Finnish response. European Educational Research Journal 3 (2), 454–85.
- Rinne, R. & Vanttaja, M. 1999. Aikuiskoulutuspolitiikkaa Suomessa: muutoksia ja jännitteitä 1980- ja 1990-luvuilla. Helsinki: Opetusministeriö.



- Rizvi, F. & Lingard, B. 2009. The OECD and Global shifts in education policy. Teoksessa R. Cowen & A.M. Cazamias (toim.) *International handbook of comparative education*. Dordrecht: Springer, 437–454.
- Rubenson, K. 2004. Lifelong learning: a critical assessment of the political project. Teoksessa P. Alheit, R. Becker-Schmidt, T. Gitz Johansen, L. Ploug, H. Salling Olsen & K. Rubenson (toim.) *Shaping an emerging reality: researching lifelong learning*. Roskilde: Roskilde University Press.
- Rubenson, K. 2006. The Nordic model of Lifelong Learning. *Compare* 36 (3), 327–341.
- Rubenson, K. 2009. OECD educational policies and world hegemon. Teoksessa R. Mahon & S. McBride (toim.) *The OECD and transnational governance*. Vancouver: UBC Press, 96–116.
- Saarinen, T. 2008. Persuasive presuppositions in OECD and EU higher education policy documents. *Discourse Studies* 10 (3), 341–359.
- Schuetze, H.G. 2006. International concepts and agendas of lifelong learning. *Compare* 36 (3), 289–306.
- Sellar, S. & Lingard, B. 2013. The OECD and global governance in education. *Journal of Education Policy* 28 (5), 710–725.
- Silvennoinen, H. 2014. Käänteentekijät: aikuiskoulutuksen vaikuttajia 1980-luvulta 2010-luvulle. Teoksessa K. Kantasalmi & M. Nest (toim.) *Valistajia, sivistäjiä, poliitikkoja ja asiantuntijoita: näkökulmia aikuiskasvatuksen kentän vaikuttajiin*. Tampere: Tampere University Press, 341–382.
- Silvennoinen, H., Kalalahti, M. & Varjo, J. 2016. Globalisaatio, markkinaliberalismi ja koulutuspolitiikan muutos. Teoksessa H. Silvennoinen, M. Kalalahti & J. Varjo (toim.), *Koulutuksen tasa-arvon muuttuvat merkitykset. Kasvatussosiologian vuosikirja 1. Kasvatusalan tutkimuksia 73*. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura, 11–34.
- Silvennoinen, H. & Kinnari, H. 2015. Koulutus, kilpailukyky ja hallinta. Teoksessa E. Harni (toim.) *Kontrollikoulu. Näkökulmia koulutukselliseen hallintaan ja toisinoppimiseen*. Jyväskylä: Kampus Kustannus, 64–87.
- Silvennoinen, H., Tulkki, P. & Honkanen, P. 1998. Jälkikirjoitus: iloisesti oppien hyvään elämään. Teoksessa H. Silvennoinen & P. Tulkki (toim.) *Elinikäinen oppiminen*. Helsinki: Gaudeamus, 215–251.
- Steiner-Khamsi, G. (toim.) 2004. *The global politics of educational borrowing and lending*. New York: Teachers College Press.
- Steiner-Khamsi, G. 2014. Cross-national policy borrowing: understanding reception and translation. *Asia Pacific Journal of Education* 34 (2), 153–167.
- Stone, D. 2004. Transfer agents and global networks in the ‘transnationalization’ of policy. *Journal of European Public Policy* 11 (3), 545–566.
- Tuijnman, A. 1992. Paradigm shifts in adult education. Teoksessa A. Tuijnman & M. van Kamp (toim.) *Learning across the life span: Theories, research, policies*. Oxford: Pergamon.

- Tuomisto, J. 2002. Elinikäisen oppimisen retoriikka ja vallankäyttö. Teoksessa R. Honkonen (toim.) Koulutuksen lumo. retoriikka, politiikka ja arviointi. Tampere: Tampere University Press, 15–34.
- Varmola, T. 2002. Markkinasuuntautunut koulutuspolitiikka Suomessa – uudelleen arvioinnin aika. Teoksessa R. Honkonen (toim.) Koulutuksen lumo. retoriikka, politiikka ja arviointi. Tampere: Tampere University Press, 121–138.
- Vnp. 1987. Valtioneuvoston periaatepäätös aikuiskoulutuksen rahoittamisen suunnitteluperiaatteista 5.3.1987.
- Whitty, G., Power, S. & Halpin, D. 1998. Devolution and choice in education — The school, the state and the market. Buckingham: Open University Press.

# Rehtorit managereina – Yritysyliopistoparadigma ja managerialistinen hallintatapa lukuvuoden avajaispuheissa

## Johdanto

Korkeakoulutuksen ylikansallistumisen ja uusliberalistisen koulutuspolitiikan leviämisen myötä suomalaisissa yliopistoissa on kolmen viime vuosikymmenen aikana alettu soveltaa yksityiseltä sektorilta omaksuttuja hallinnon ja johtamisen tapoja (Rinne, Jauhiainen, Simola, Lehto, Jauhiainen & Laiho 2012). Tutkijat ovat puhuneet ”yritysparadigman” noususta, jolla on viitattu paitsi yliopistojen samankaltaistumiseen yritysten kanssa myös elinkeinoelämäyhteyksien tiivistymiseen (Etzkowitz, Webster, Gebhardt & Cantisano Terra 2000; Rinne & Koivula 2005).

Uuden paradigman myötä yliopistot on alettu mieltää innovaatioiden tuottajina ja taloudellisen kilpailukyvyn avittajina. Suomessa tämä on näkynyt valtiovallan tahtona lähentää korkeakoulutusta ja elinkeinoelämää ja lisätä koulutuksen työelämärelevanssia (Tervasmäki & Tomperi 2018; VNK 2015). Myös elinkeinoelämän edustajat ovat omaksuneet roolin yliopistokou-

lutuksen asiantuntijoina esittämällä visioitaan ja teesejään korkeakoulujärjestelmän uudistamiseksi (esim. Suomen Yrittäjät 2017). Yritysyhteistyön vahvistuminen ilmentää yhteiskunnallisen vuorovaikutustehtävän vakiintumista yliopiston perinteisten tehtävien, tutkimuksen ja opetuksen, rinnalla.

Koulutusleikkaukset, sidosryhmien odotukset ja valtion arvioiva katse ovat luoneet yliopistoille painetta toimia niukemmin resurssien ja tiukemmin tulostavoittein. Taloudellisen hyödyn, laadun ja erinomaisuuden vaatimusten korostumisen korkeakoulupoliittisessa retoriikassa on kritisoitu merkinneen perinteisten akateemisten arvojen, kuten tutkimuksen vapauden ja riippumattomuuden rappiota (esim. Rinne & Koivula 2005). Yliopistojen lukukausimaksuista on käyty keskustelua, mutta Suomessa on toistaiseksi pidetty kiinni maksuttomuudesta, eikä yksityisten yliopistojen perustaminen ole ainakaan toistaiseksi lain puitteissa mahdollista. Kuitenkin vuonna 2017 yliopistot velvoitettiin perimään EU:n ulkopuolelta tulevilta opiskelijoilta lukukausimaksuja. Myös maksullisten tilauskoulutusten ja koulutusviennin järjestämistä on helpotettu.

Harppaus kohti yrityselämän logiikalla toimivaa yliopistolaitosta otettiin vuonna 2009, jolloin yliopistolakiin tehtiin merkittäviä muutoksia. Yliopistot määriteltiin itsenäisiksi oikeushenkilöiksi, joilla on vastuu toimintansa kannattavuudesta. Virkasuhteista siirryttiin työsuhteisiin, ja yliopistojen hallitusten kokoonpanoihin alettiin edellyttää 40 prosentin yliopistoyhteisön ulkopuolisten jäsenten osuutta. (SA 645/1997; SA 558/2009.) Yliopistojen taloudellisen autonomian vahvistamisesta huolimatta yliopistot ovat edelleen tilivelvollisia valtiolle, ja valtion rahoitus on yhä merkittävin osa yliopistojen rahoitusta. Paineita ulkopuolisen rahoituksen määrän kasvattamiseen ovat kuitenkin vahvistaneet

erityisesti viime vuosien koulutusleikkaukset. Valtionrahoituksen määrä muodostuu yliopiston tuloksellisuudesta, jota mitataan esimerkiksi suoritettujen tutkintojen ja julkaisujen määrällä sekä strategisten tavoitteiden saavuttamisella (OKM 2018). Kaikki yliopistot käyvät opetus- ja kulttuuriministeriön kanssa neljän vuoden välein tulostavoiteneuvottelut, joissa määritellään yliopiston määrälliset ja laadulliset tavoitteet seuraavalle kaudelle.

Lakimuutos vaikutti myös rehtorin rooliin ja asemaan. Tehtävää tarkennettiin siten, että yliopiston toiminnan johtamisen lisäksi rehtori vastaa yliopiston tehtävien taloudellisesta, tehokkaasta ja tuloksellisesta hoitamisesta. (SA 645/1997; SA 558/2009.) Tässä artikkelissa kysymme, miten rehtorin roolin muuttuminen yliopistopolitiikan uuden paradigman myötä kuuluu rehtoreiden pitämässä lukuvuoden avajaispuheissa. Pyrimme ymmärtämään, miten rehtoreiden puheet osaltaan luovat uutta yliopistoa ja uudenlaisia akateemisia subjektiasemia. Aiemmissä tutkimuksissa rehtoreiden puheita suhteessa koulutuspolitiikan muutoksiin on analysoitu yliopiston tehtävien määrittelyn ja akateemisen koulutuksen ihanteiden näkökulmasta (Rinne, Jauhiainen & Plamper 2015; Plamper & Laalo 2017). Lisäksi analysoimalla rehtorin puheita on tarkasteltu yliopiston johtamista organisaatiomuutoksessa (Karhapää 2016). Puheissa on 2010-luvulla havaittavissa siirtymä hyötyjä, laatua ja tuloksellisuutta korostavaan järkeilyyn ja retoriikkaan (Plamper & Laalo 2017) sekä managerialistiseen diskurssiin (Karhapää 2016). Tässä artikkelissa olemme rajanneet tarkastelun tähän uuden yliopistolain voimaanastumisen jälkeiseen aikaan.

Tutkimusaineistomme koostuu kahden maamme vanhimman suomenkielisen ja monitieteisen yliopiston, Helsingin yliopiston ja Turun yliopiston, rehtoreiden lukuvuoden avajaispuheista vuo-

silta 2010–2018 (18 kpl). Lähestymme puheita managerialismin näkökulmasta, ja analysoimme niiden tuottamia ja ylläpitämiä diskursiivisia käytäntöjä, joilla on seurauksia jokapäiväisiin ajattelu- ja toimintatapoihin. Lähestymme diskurssia vallankäyttönä, joka tuottaa ”totuuksia” ja muovaa kohteitaan (esim. Foucault 1980, 2014). Diskurssit kiinnittyvät aina historialliseen kontekstiinsa, ja myös rehtoreiden puheet ovat aikansa tuotteita. Ajassa virtaavien hegemonisten diskurssien omaksuminen on yliopistoille keino turvata resurssinsa ja olemassaolonsa vallitsevissa olosuhteissa (ks. Meyer & Rowan 1977; Pietilä 2013). Ajan hengen mukaisesti Helsingin yliopisto tavoittelee vuosien 2017–2020 strategiallaan asemaa huippututkimukseen nojaavana globaalina vaikuttajana (Helsingin yliopisto 2017). Turun yliopisto on puolestaan lähtenyt profiloitumaan luovana, ketteränä ja innovatiivisena yrittäjyysyliopistona (Turun yliopisto 2015; Turun yliopisto 2018).

Artikkeli etenee seuraavaksi kuvaamaan yritysmaailmasta omaksettua managerialismin nousua yliopistoissa, ja samalla erittelemme managerialismia teoreettisena käsitteenä. Tätä seuraa empiirinen analyysi, joka kuvaa rehtoreiden tasapainoilua perinteisten akateemisten arvojen ja sidosryhmien odotusten välillä. Lopuksi pohdimme rehtoreiden mahdollisuuksia akateemiseen kritiikkiin ja vaikuttamiseen tilanteessa, jossa yliopistot omaksuvat bisneslogiikan toimintansa ohjenuoraksi, ja jossa kollegiaalisuuden vaalimisen sijaan rehtoreilta odotetaan visionääristä toimitusjohtajan otetta laumansa luotsaamiseen.

## **Managerialismin nousu yliopistoissa**

Perinteisesti rehtorin tehtävä on ollut yliopistonsa ja akateemisen maailman edustaminen ja niiden nimissä vaikuttaminen (Musta-

joki 2002, 135). Vuoden 2009 yliopistolain myötä rehtorin roolin on sanottu muuttuneen yliopiston korkeimmasta akateemisesta edustajasta toimitusjohtajaksi (Kaukonen & Välimaa 2010, 19; Karhapää 2016, 164). Demokraattisen keskustelun sijaan nykyinen yliopistolaki korostaa johtajien valtaa ja päätöksenteon tehokkuutta (Välimaa 2017, 51). Viimeiset kymmenen vuotta rehtori on ollut lain velvoittamana vastuussa siitä, että hänen johtamassaan yliopistossa edistetään tieteellistä tutkimusta, tarjotaan ylintä opetusta ja palvellaan yhteiskuntaa taloudellisesti, tehokkaasti ja tuloksellisesti. Kun aikaisemmin rehtorin ja dekaanit valitsi akateeminen yhteisö, nykyisen yliopistolain mukaan rehtorivalinnan tekee yliopiston hallitus. Rehtori puolestaan nimittää dekaanit, jotka taas nimittävät laitosjohtajat. Rehtori valmistelee ja esittelee hallituksessa käsiteltävät asiat sekä vastaa hallituksen päätösten toimeenpanosta. (Välimaa 2017; SA 558/2009.) Välimaa (2017, 51) pitää tätä rehtorin roolin muutosta merkittävänä käänteenä, joka ilmentää managerialismin vahvistumista ja valtiiovallan tulosohjauksen tiukentumista. Hannu Simolan (2009) mukaan suomalaisen yliopistohallinnon järjestyminen on muuttunut byrokraattisesta markkinamuotoiseen, professorivallasta on siirrytty managerialismiin, ja hallinnon eetoksessa painotus on vaihtunut tasa-arvosta erinomaisuuteen. Tehokkuuden ja johtajavaltaisuuden korostamisen on kritisoitu haastavan yliopistonjen vuosisatoja kestänyttä kollegiaalisuutta (Rinne ym. 2012, 56; Välimaa 2017).

Suomalaisissa yliopistoissa yleistyneet, yksityiseltä sektorilta omaksutut uusliberalismin, uuden julkisjohtamisen (NPM) ja managerialismin ideat ovat osa ylikansallista kehitystä. 1980-luvulla Britanniassa käynnistyneiden, ja sittemmin muualle Eurooppaan levinneiden, yliopistouudistusten avainelementit ovat tunnistettavissa toimintatavoissa ja periaatteissa, joita Stephen

Ball on kutsunut politiikan teknologioiksi. Näitä ovat markkina-  
muotoisuus (market forms), johtajuus (management) ja suori-  
tuskeskeisyys (performativity). Nämä politiikan teknologiat kor-  
vaavat byrokratian ja professionalismin ja tuottavat uusia kurin-  
pidon ja järjestyksen muotoja niiden tilalle. Niillä on merkittäviä  
vaikutuksia organisaatioiden arvoihin, työkäytäntöihin, ihmisten  
välisiin suhteisiin, yksilöiden asemaan ja heidän identiteetteihin-  
sä (Ball 2001, 2003, 216–219; Rinne ym. 2012, 28–29).

Uusliberalismilla, jonka tässä rinnastamme markkinamuotoisuu-  
teen, tarkoitamme yhteiskunnan järjestäytymistä ohjaavaa poliit-  
tista rationaliteettia, joka laskelmoinnissaan vannoo valtion hol-  
houksen sijaan markkinalogiikkaan ja yksilön vastuuseen (esim.  
Brown 2015). Uusliberalistinen ideologia luo koulutukseen uu-  
denlaisen moraalisen ympäristön, jossa korostuvat oman edun  
tavoittelu, kilpailullisuus ja yksilön vastuu itsestään. Professionaa-  
lis-eettiset hallintajärjestelmät korvautuvat yksityisyrittäjyyden ja  
kilpailun hallintajärjestelmillä. (Ball 2001, 30–33.) Suomalaisessa  
valtiokeskeisessä järjestelmässä koulutuksen markkinamuotois-  
tumisessa ei ole niinkään kyse toimintojen yksityistämisestä,  
vaan ennen kaikkea politiikkaa ohjaavista arvoista ja käytännöis-  
tä, kuten kilpailun ja valinnan vapauden soveltamisesta myös  
julkiselle sektorille (ks. Le Grand 1991; Marginson 2013). Näillä  
”kvasimarkkinoilla” valtio on paitsi palvelujen tuottaja myös kil-  
pailuttaja ja arvioitsija (Ball 2004, 9). Globaaleilla koulutusmark-  
kinoilla yliopistot kilpailevat statuksesta, maineesta, henkilökun-  
nasta, opiskelijoista ja rahoituksesta (Marginson 2013, 357). Uus-  
liberalistiseen ajatusmalliin pohjautuva New Public Management  
-johtamisoppi (NPM) viittaa julkisen sektorin organisaatioissa  
1980-luvulta alkaen toteutettuihin hallinnollisiin uudistuksiin ja  
niiden myötä omaksuttuihin tulosjohtamisen toimintamalleihin  
(esim. Deem 2001; Rinne & Koivula 2005).



Managerialismin käsite on sen yleisestä käytöstä ja tärkeydestä huolimatta epäselvä ja vähän teoretisoitu. Se ammentaa samoista ideologisista juurista kuin uusliberalismi ja NPM. (Shepherd 2018.) Managerialismilla viitataan toisaalta kansainvälisen kilpailun vahvistumisen ja teknologisen kehityksen aiheuttamaan yhteiskunnallisen muutoksen hallintaan, ja toisaalta käytäntöihin, joissa korostuu johtajien muodollinen valta (Koikkalainen 2012, 42). Managerialismissa johtajan ominaisuuksien ja ammattitaidon katsotaan olevan ratkaisevan tärkeitä organisaation menestymiselle. Johtaminen nähdään omana erillisenä ammattialanaan: ammattijohtajalla on tiedot ja taidot organisaation toiminnan strategiseen suunnitteluun, toimeenpanoon ja arviointiin. (Pollit 1990, 1–3.) Managerialismin ideologian mukaan ammattijohtaminen on rationaalista, arvoneutraalia sekä niin yleispätevää, että se on sovellettavissa mihin tahansa organisaatioon. Johtaja toimii puolueettomasti organisaation parhaimman edun hyväksi ammattitaitojensa avulla. Managerialismi edellyttää, että johtajalle on myönnetty valta ja oikeus johtaa alaisiaan. (Shepherd 2018, 1672–1674.)

Managerialismi keskittyy johdon intresseihin ja johtajien rooliin organisaatioiden hallinnassa (Lawler & Hearn 1995, 8). Se ilmenee liiketoiminnalle ja yksityiselle sektorille tyypillisten, tehokkuuteen tähtäävien käytäntöjen omaksumisena ja rationaalisen, strategiseen suunnitteluun ja tavoitteenasetteluun nojaavan johtamiskulttuurin luomisena. Työntekijöiden suoriutumisen ja sitoutumisen valmentaminen ja valvonta, samoin kuin tuloksiin keskittyminen panosten ja prosessien sijaan, ovat managerialismin ytimessä. (Shepherd 2018, 1669.) Manageri juurruttaa uutta kulttuuria ja uusia asenteita, sekä valmentaa työntekijöitä tuntemaan itsensä tilivelvollisiksi (Ball 2001, 33). Korkeakoulutuksessa managerialismin pääpiirteitä ovat johtajien vallan vahvistumi-

nen professionalismin heikentyessä, akateemisen työn tiukempi erottaminen johdon toimista, työnteon lisääntynyt kontrolli ja sääntely, yrittäjyyseetos ja tuloskeskeisyys, markkinaorientaatio ja resursseista käytävä kilpailu, sekä politiikan keskittyminen yliopistojen rooliin yhteiskunnallisten ja taloudellisten tarpeiden palvelijana (Whitchurch & Gordon 2010, 131).

Managerialistiset diskurssit ja käytännöt kytkeytyvät liiketaloustieteisiin, hallintotieteisiin ja organisaatiososiologiaan. Poliittis-hallinnolliseen puheeseen on näistä tieteenaloista omaksuttu toisaalta uutta sanastoa (kuten kumppanuudet, strategiat, tuloksellisuus), toisaalta uudenlaisia merkityksiä aikaisemmin käytetyille sanoille. Esimerkiksi autonomia tarkoittaa perinteisessä poliittis-filosofisessa käsitteistössä itsehallintoa, mutta liiketaloustieteen kielessä johtajan toimintavapautta ja liikkumavaraa strategian puitteissa. (Koikkalainen 2012, 45–46.) Uusien termien ja managerialistisen ideologian omaksumisesta kertovat eräät viime vuosien poliittisia ja hallinnollisia puheita analysoineet tutkimukset. Itä-Suomen yliopiston rehtorin puheita tarkastelleen tutkimuksen (Karhapää 2016, 130–133) mukaan managerialistisen diskurssin omaksuminen linkittyi yliopiston fuusiokehityksen ja organisaation johtamiskäytäntöjen muutoksen käsittelyyn. Rehtorin keskittyessä puheissaan uuden yhdistyneen yliopiston vahvistuvaan kansainväliseen kilpailukykyyn, yhdistymisen synergiaetuihin ja byrokratian purkamisen hyötyihin, managerialistinen ote vahvistui professionalismin ja kollegiaalisuuden kustannuksella. Suomalaisten opetusministereiden puheita analysoineet Ismo Björn, Jarmo Saarti ja Pirjo Pöllänen (2017, 83) huomioivat, että aikaisemmasta vuosikymmenestä poiketen ministereiden puoluekanta ei enää ole kuultavissa 2010-luvun puheissa, vaan kaikki puheet ovat uusliberalistisen hyötyajatteludiskurssin kyllästämiä.

Tarkastelemme tässä tutkimuksessa managerialismia tietoon ja valtaan kietoutuvana ideologiana, joka määrittelee, millainen tieto on arvokasta, kuka tietää parhaiten ja miten tiedon puitteissa tulee toimia (Clarke, Gerwitz & McLaughlin 2000, 9). Managerialististen ideoiden soveltamisen ja seurausten ymmärtämiseksi kohdistamme analyttisen katseen yliopiston rehtoreiden puheiden ilmentämiin diskursiivisiin käytäntöihin, jotka määrittelevät todellisuutta ja ohjaavat subjektien ajattelua ja käyttäytymistä (ks. Alhanen 2007, 30, 86).

## **Yritysyliopistoparadigma ja managerialistinen hallintatapa lukuvuoden avajaispuheissa**

Akateemisena traditiona rehtoreiden avajaispuheet rakentavat yliopistolaitoksen itseymmärrystä ja imagoa. Ne edustavat ”arvovaltaista akateemista puhetta yliopistoväelle ja ympäröivälle yhteiskunnalle” (Rinne ym. 2015, 173). Puheillaan rehtorit viestivät yliopistonsa tilasta ja toiveista niin yliopiston opiskelijoille ja henkilökunnalle kuin maan hallitukselle, alueellisille toimijoille ja yhteistyöyrityksille. Puheet heijastelevat aikansa taloudellisia, poliittisia, yhteiskunnallisia ja kulttuurisia virtauksia. Siten onkin ymmärrettävää, että yliopistoa kohtaan ulkopuolelta osoitetut odotukset ja muutospainet kuuluvat puheiden sisällöissä ja retoriikassa.

Puheiden analyysissa olemme kiinnittäneet huomiota kielenkäytön ilmentämään poliittiseen rationaliteettiin ja sen kehyksessä tuotettuihin ”totuuksiin” ja subjektia ohjaaviin normeihin. Olemme lukeneet aineistoa managerialismikirjallisuutta vasten ja tunnistaneeet ja jäsentäneet yksityiseltä sektorilta omaksuttuja järkeilyn ja argumentoinnin tapoja. Luimme aineistoa läpi erik-

seen ja yhdessä kirjaten niin sisältöihin kuin retoriikkaan liittyviä huomioita. Rehtorin henkilöahmolla ja persoonalla näyttää oleen vaikutuksensa puheiden sisältöihin, sävyihin ja tyyliin, mutta ennen kaikkea puheet näyttävät historiallisen kontekstinsa tuotteina, jotka osallistuvat yliopistoa koskevan todellisuuden rakentumiseen. Puheet kuvastavat, mistä ja miten rehtoreiden on managerialistisen hallintapolitiikan kehityksessä soveliasta puhua, sekä millaiset ajattelu- ja toimintamallit yliopistossa nähdään tärkeinä ja tavoiteltavina.

Esittelemme seuraavaksi puheiden viisi keskeistä piirrettä, jotka ilmentävät, miten rehtorit pyrkivät sekä juurruttamaan kuulijoihinsa uutta kulttuuria ja uusia asenteita että turvaamaan yliopistonsa olemassaolon edellytyksiä.

### *Visionääristä optimismia*

Akateemisen kriitikon roolin murtuminen kuuluu yritysjohtohenkisenä visiopuheena, jota sävyttää uudistusten tarpeellisuuteen luottava optimismi. Managerirooli havainnollistuu tavassa, jolla rehtorit vaikeuksista huolimatta valavat johdettaviinsa tulevaisuususkoa ja uskoa yhteisön voimaan. Esimerkiksi Väänänen (2015) kertoo olevansa vaikeuksista huolimatta ”sekä levollisella mielellä että toiveikas tulevaisuuden suhteen”, koska yhteisö on ”vahva ja monipuolisesti luova”. Taloudellisesti tiukasta tilanteesta huolimatta yrittäjyy yliopiston johtaja katsoo alkavaan lukuvuoteen ”valoisin mielin” (Väänänen 2017). Wilhelmsson (2010) uskoo ”hyvän yhteispelin” voimaan ja muistuttaa, että ”onnistumisen avaimet” ovat kuitenkin aina yliopistoyhteisöllä itsellään. Visionäärinen katse tulevaisuuden tavoitteisiin ja niiden saavuttamiseen nojaa managerialismin hengessä strategiaan, johon yliopiston suuntaa peilataan. Kola (2014) perustelee, miten ”(...) Suomesta rakennetaan koulutuksen ja

tieteen mallimaa. Rakenteellisia ratkaisuja, ml. poisvalintoja, tarvitaan myös Helsingin yliopistossa. Päätösten pohjana meilläkin on oltava laatuarvioinnit ja strategian tavoitteet ja painotukset.” (Kola 2014.)

Yliopistouudistusta kohtaan osoitettu kriittisyys rinnastuu muutosta jarruttavaan pessimismiin, mitä ilmentää puhe ”muutosvastarinnasta”. Muutos ja uudistuminen näyttäytyvät itseisarvoisesti tärkeinä ja välttämättöminä periaatteina yliopiston ja koko yhteiskunnan kannalta, mutta muutoksen mahdollisia suuntia ei puheissa punnita:

”Voimme jokainen aloittaa hyvin arkisista asioista. Meidän tulisi nykyistä paremmin hallita pelkoamme uuteen ja erityisesti siitä nousevaa muutosvastarintaa. Pelko on ymmärrettävää, mutta ilman epävarmuuden sietämistä ja rohkeutta astua uuteen ja ennalta tunte mattomaan emme pysty ohjaamaan yhteiskuntamme kehitystä parempaan. Nykyiseen tarrautumalla maailma vie meitä miten sattuu ilman, että pystymme itse sitä ohjaamaan. (...) Älkäämme kilpailko siinä, kuka tehokkaimmin vastustaa uudistuksia, vaan kilpailkaamme siinä, kuka on paras uusien ratkaisujen keksijä ja luoja.” (Väänänen 2016.)

Muutosten oikeuttamiseksi vedotaan paitsi tieteelliseen edistykseen (Väänänen 2012; Kola 2017), myös suomalaisen yhteiskunnan ja elinkeinoelämän uudistamiseen, jonka eteen olisi Väänänen (2015) sanoin työskenneltävä ”aikaisempaa määrätietoisemmin”. Omaksuessaan visionäärisen managerin roolin rehtorit määrittelevät myös tieteellistä sivistystä uuteen paradigmaan paremmin sopivaksi. Tiedollisen sivistyksen sijaan osaamisen ja

opittujen asioiden hyötyarvo korostuu uutena sivistyksellisenä oivalluksena:

”Ehkäpä tarvitsemme uuden valistuksen ajan osoittamaan, että todellinen sivistys on tietämisen lisäksi asioiden syvällistä ymmärtämistä ja siihen pohjautuvaa osaamista. Jokaisen yliopistosta valmistuvan maisterin olisi tietämisen lisäksi myös hyvä osata jotakin. Tähän pääseminen edellyttää useiden asenteellisten vallihautojen purkamista ja sivistysyliopiston käsitteen modernisointia.” (Väänänen 2013.)

### *Katse tulostavoitteisiin*

2010-luvun puheissa rehtoreiden keskittyminen yliopiston rahoitukseen, tehokkuuteen ja tuloksellisuuteen on voimakasta. Rehtorit käyttävät mittavan osan puheistaan yliopiston toiminnan tehostamisen ja rahoitustilanteen parantamiskeinojen tarkasteluihin. Rehtori-managerit korostavat, että yhteistyötä kehittämällä saadaan ”synergiaetuja” (Kola 2013; Väänänen 2014), ja että toimintoja ”optimoimalla” (Kola 2013) voidaan tehostaa voimavarojen käyttöä sekä instituution itsensä että koko yliopistolaitoksen hyväksi (Kola 2015). Vaikka valtionrahoituksen vähenemistä vailitellaan, rehtorit argumentoivat, että toimintojen uudelleen organisoimisella, yliopiston toiminnan profiloinnilla, strategisella johtamisella, kansainvälistymisellä ja yhteistyöhön panostamalla yliopisto selviytyy, ja lopulta jopa parantaa toimintojensa laatua:

”Kansantaloutemme kestävyysvajeen tasapainottaminen tulee lähivuosina viemään lähes kaiken julkisen talouden liikkumavaran. On siksi välttämätöntä, että löydämme uusia tapoja nostaa opetuksen ja tutkimuksen laatua ilman, että valtion suora rahoitus yliopistoil-

le merkittävästi lisääntyy. Se on tehtävissä sisäisten toimintojen tehostamisen, yliopistojen välisen yhteistyön ja kansainvälistymisen kautta. Uskon, että on realistista vahvistaa sekä toimintojemme laatua että taloutta näitä alueita edelleen parantamalla.” (Väänänen 2013.)

Yliopistolain määrittelemä rehtorin vastuu yliopiston tuloksellisuudesta kohdistaa rehtoreiden huomion tiiviisti tulosten arvioimiseen prosessien sijasta. Koska valtionrahoitus määräytyy OKM:n laatiman rahoitusmallin pohjalta, on johdonmukaista, että rehtorit tarkastelevat yliopistojensa tuloksellisuutta rahoitusmallin indikaattoreiden mukaan. Rehtorille opetuksen laadukkuus vertautuu suoraan siihen, miten yliopisto menestyy rahanjakomallin opetukseen liittyvissä indikaattoreissa (Wilhelmsson 2012). Rehtorit seuraavat tiiviisti suoritettujen tutkintojen määrää (Wilhelmsson 2010; Väänänen 2012; Kola 2013). Tutkimuksen tuloksellisuuden olennaiseksi mittariksi nousee ”tulosten mahdollinen hyödyntämispotentiali” (Väänänen 2012) yhteiskunnan hyväksi niin elinkeinoelämässä (Kola 2014; Väänänen 2015; 2016), yhteiskunnan päätöksenteossa (Kola 2015, 2017) kuin Suomen kilpailukyvyyn parantamisessa (Kola 2015). Kansainvälistymisen tavoitteiden saavuttamista tarkastellaan puheissa ranking-listauksissa menestymisen (esim. Kola 2015), kansainvälisen opiskelija- ja henkilökunnan määrrien (Wilhelmsson 2010; Kola 2014; Väänänen 2014) ja kansainvälisten yhteistyökuvioiden (esim. Kola 2014; Väänänen 2017) lisäksi myös bisnesnäkökulmasta, kuten Väänänen (2014, 2017) tekee huomattessaan koulutusviennin osoittautuneen tuottoisaksi tulovirtoja kasvattavaksi liiketoiminnaksi. Yliopiston yhteiskunnalliseen ja taloudelliseen vaikuttavuuteen lasketaan lisäksi myös valmistuneet opiskelijat, jotka tulevat toimimaan yhteiskunnassa edelläkävijöinä ja tulevaisuuden tekijöinä (Kola 2017). ”Meiltä vuosittain valmistuvat

tuhannet maisterit ja tohtorit ovat suurinta yhteiskunnallista vaikuttavuutta mitä voimme tarjota”, Kola (2016) lausuu. Ylipäätään yliopiston tuloksekkisuuden ja menestymisen tarkastelut ovat niiden käsittelyyn käytetyistä palstametreistä päätellen tärkeitä aiheita. Väänänen ilmaisee tyytyväisyytensä tuloksiin todetessaan: ”Keväällä päättyneen akateemisen vuoden lopussa oli ilo katsella, miten tuloksekasta eri yksiköiden toiminta oli ollut niin koulutuksen, tutkimuksen kuin yhteiskunnallisen vaikuttavuuden osalta.” (Väänänen 2015.)

Rehtorit ovat sisäistäneet ajatuksen, ettei 2010-luvun yliopisto pärjää ilman ulkopuolista rahoitusta ja toimintojen karsimista valtionrahoituksen määrän pienentyessä. Erilaisissa kansainvälisissä tutkimusrahoitushauissa menestyminen nähdään paitsi välttämättömänä rahoitustilanteen parantamiseksi myös meriitinä kansainvälisessä kilpailussa (Wilhelmsson 2012; Kola 2013; Kola 2017). Lisäksi rehtorit argumentoivat tarvetta toimintojen ja rakenteiden karsimiseen ja yhteensulauttamiseen eli ”resurssien keskittämiseen” (Wilhelmsson 2012), toimintojen ”virtaviivaistamiseen” (Väänänen 2017) sekä ”byrokratian purkutalkoisiin” (Wilhelmsson 2011). Näin rehtorit puolustavat niukkenevassa rahoitustilanteessa toimeenpantuja hallinnon tehostamiskäytäntöjä. Rehtorit näyttävät omaksuneen roolin, jossa managerin johdolla ulkopuolisen rahoituksen, tutkimuksen kaupallistamisen ja koulutusviennin tuottamat tulokset hyödynnetään yhtä lailla niin yliopiston kuin yhteiskunnan hyväksi:

”Olen varma, että pystymme luomaan yliopistolle myös uusia ansaintamahdollisuuksia monipuolisen osaamisemme pohjalta. Olen varma, että menestyneet tutkijamme pystyvät tarvittaessa aikaisempaa paremmin hankkimaan kansainvälistä tutkimusrahoitusta. Tulevai-



suudessa entistä useampi opettajistamme saa palkkansa uudentyypillisistä koulutustehtävistä joko täällä tai maailmalla. Tutkimustulostemme aikaisempaa parempi kaupallistaminen luo mahdollisuuksia uudelle yritystoiminnalle ja vahvistaa alueen elinvoimaa.” (Väänänen 2015.)

Argumentoidaan, että yliopistojen, eri tieteenalojen sekä yliopistojen ja yritysten välinen yhteistyö on paitsi kannattavaa tutkimuksen kehittymisen kannalta, myös välttämätöntä yhteiskunnan hyödyttämisen ja yliopistojen niukkenevien resurssien vuoksi. Rehtorit luettelevatkin yliopistojensa erilaisia sisäisiä, alueellisia sekä kansainvälisiä yhteistyökuvioita (esim. Kola 2014). Rehtorit myös peräänkuuluttavat suomalaisten yliopistojen vastuuta luoda selvempi työnjako instituutioiden välille, koska valtionrahoitus ei rehtoreiden mukaan tule riittämään koko nykyisen yliopistolaitoksen ylläpitämiseen (Kola 2015; Virtanen 2011; Väänänen 2014). Yliopistojen, korkeakoulujen ja tutkimuslaitosten välinen ja sisäinen yhteistyö sekä yliopistojen profiloituminen nostetaan esiin välttämättöminä keinoina tutkimuksen ja opetuksen laadun parantamiseksi (Väänänen 2012, 2014; Kola 2015, 2017).

### *Tilivelvollisuus ja henkilökohtainen sitouttaminen*

Managerin tehtäviin kuuluu henkilöstön sitouttaminen työhönsä ja kannustaminen kohti parempia tuloksia. Henkilöstön ja opiskelijoiden sitouttamisen, motivoinnin, vastuullistamisen, yhteisöllisyyteen vetoamisen ja palkitsemisen retoriikka on löytänyt tiensä myös rehtori-managereiden puheisiin. Jukka Kola (2013) täsmentää, että ”hyvä johtaminen luo yhteisöllisyyttä ja luottamusta”, jolloin ”voimme edetä entistä menestyksellisemmin yhteisiin tavoitteisiimme”. Yliopiston menestyksen takaamiseksi rehtorin tehtävä on pitää huolta henkilöstön innostuksesta, jakamisesta ja hyvinvoinnista (Wilhelmsson 2010; Kola 2013).

Henkilöstön ja opiskelijoiden kannustamisessa ja vastuullistamisessa on kyse sekä yksilön velvollisuudentunteen että yhteisön yhteisvoimien valjastamisesta yliopiston tuloksellisen ja tehokkaan toiminnan hyväksi. Työhönsä vahvasti sitoutuneen, opiskelijoista huolehtivan opettajakunnan kerrotaan olevan opiskelijoidenkin menestymisen tae (Väänänen 2012; Wilhelmsson 2011). Puheissa jokaiselta yliopistolaiselta vaaditaan sitoutumista tavoittelemaan yhteisiä päämääriä ja parhaimpansa antamista. Näin voimavarat käytetään tehokkaasti: ”Osaava ja sitoutunut henkilöstömme on tärkein voimavaramme: jokainen erikseen ja kaikki yhdessä” (Kola 2016). Innostavan ”me teemme sen yhdessä” (Kola 2016) -puheen lisäksi vedotaan jokaisen yksilön vastuuseen tehdä parhaansa yhtä lailla yliopiston menestymisen kuin yhteiskunnallisten haasteiden voittamisenkin vuoksi, kuten Väänänen (2015) ja Niemelä (2018) kannustavat: ”Jokainen meistä voi vaikuttaa käsiillä olevan laman selättämiseen eniten tekemällä työnsä parhaan kykynsä mukaan.” (Väänänen 2015.)

”Kaikki tehtävät ovat tärkeitä, jotta pääsemme strategian tavoitteeseen olla globaali vaikuttaja. Ja sen toteuttamiseksi tarvitaan kaikkien työpanosta. Näen yliopiston rehtorin tehtäväksi luoda edellytykset tämän tavoitteen toteuttamiselle. Se perusta, jolle yhdessä rakennamme entistä vahvemman yliopiston on kunnossa. Meillä on ammattitaitoinen ja sitoutunut henkilökunta sekä motivoituneet opiskelijat.” (Niemelä 2018.)

Henkilöstön ja opiskelijoiden suoritteita ja saavutettuja tuloksia kiittelevät rehtorit kannustavat yhteisöä vielä parempiin tuloksiin. Rehtori Kola (2013) kiittelee, ettei menestystä oltaisi saavutettu ilman yhteisiin tavoitteisiin sitoutuneen henkilöstön tekemää kovaa työtä. Sisukkaasta työn suorittamisesta yliopistoyh-

teisöä kiittää myös Väänänen: ”Budjetin pienentyessä työsuoritteemme ovat nimittäin koko ajan parantuneet sekä laadullisesti että määrällisesti. Tästä kuuluu iso kiitos kaikille yliopistomme toimijoille. Olisiko tässä ilmentymä siitä niin paljon puhutusta suomalaisesta sisusta!” (Väänänen 2018.)

### *Laadun ja erinomaisuuden eetos*

Kansainväliset korkeakoulumarkkinat perustuvat instituutioiden väliselle kilpailulle, jossa menestyäkseen yliopistojen täytyy taata opetuksen ja tutkimuksen laadukkuus. Tavoitteena on huippu, jonka etäisyyttä rehtorit mittaavat ranking-sijoilla tai muilla arvioinneilla. Ranking-sijojen merkitys yliopistojen laadun mittana kansainvälisessä tarkastelussa tunnustetaan: ”Kansainvälisistä yliopistovertailuista voi olla monta mieltä, mutta niitä ei voi kuitenkaan enää sivuuttaa. Varsinkin kansainväliset huippututkijat ja opiskelijat kiinnittävät niihin huomiota. Vertailut vaikuttavat myös potentiaaliin rahoittajiin ja yhteistyökumppaneihin niin Suomessa kuin kansainvälisesti.” (Kola 2013.)

Kilpailu sijoista on kuitenkin kovaa, ja sijan parantamiseksi – tai vain ylipäättään ylläpitämiseksi – on pystyttävä vielä parempaan. Huippu saavutetaan vain ”kovalla, korkealaatuisella ja pitkäjänteisellä työllä, ei ilmaiseksi eikä pikapanostuksin” (Kola 2015). Rehtorit näyttävät luottavan yliopistonsa kykyyn menestyä kilpailussa yhä paremmin, kuten Wilhelmsson toteaa:

”Vaikka monilla mittareilla olemmekin jo huipulla, kymmenen parhaan eurooppalaisen yliopiston joukossa, ja vaikka yhteiskunnalliset verkostomme ovat laajat ja syväiset, uskomme vakaasti siihen, että yliopisto voi molemmilla suunnilla kehittyä vielä paremmaksi, että voimme nousta vielä lähemmäksi maailman absoluut-

tista kärkeä, että voimme vielä monipuolisemmin palvelulla yhteiskuntaa.” (Wilhelmsson 2010.)

Puheet kuvastavat ajattelua, jonka mukaan korkea laatu voidaan taata ylläpitämällä tutkimuksen huippuyksiköitä ja rekrytoimalla huippuyksilöitä. Kola (2015) huomauttaa, että ”korkea laatu vaatii taitavimmat ja ideoitavimmat tutkijat ja opettajat”. Huippujen rekrytointi niin opiskelija- kuin henkilökuntaan on edellytys yliopiston menestykselle: ”Yliopistonkin huipulla pysyminen ja siellä vielä eteneminenkin edellyttävät huippuosaajia. Aktiivinen ja tuloksellinen rekrytointi, sekä kansallisesti että kansainvälisesti, on keskeinen menestyksen avain. Ellei rekrytoinnissa onnistuta, ei sitä millään muulla voida kompensoida.” (Wilhelmsson 2010.)

### *Kriittinen ääni sinnittelee*

Rehtorit ovat perinteisesti puolustaneet lukuvuoden avajaispuheissa akateemisia ihanteita, kuten tieteen vapautta ja kriittisyyttä. Puheissa on myös toisinaan kritisoitu kärkkäästi valtiovallan toimintaa tai yhteiskunnallista tilaa. (Rinne ym. 2015.) 2010-luvulla perinteinen yliopistoihanteiden puolustuspuhe on edelleen kuultavissa, mutta vaimeana.

Uuden politiikan ei-toivottuja seurauksia pohtivaa kriittistä puhetta on niukasti. Turun yliopiston rehtori Keijo Virtanen erottuu joukosta arvioidessaan 2010-luvun alussa yliopistolakimuutosta seuraavasti:

”[Yliopistolain] Muutos on kieltämättä historiallinen. Yliopistoyhteisö – henkilökunta ja opiskelijat – elää parhaillaan uuden tilanteen sopeutumisvaihetta. Professoriliiton ja Tieteentekijöiden liiton runsas vuosi sitten

laatimassa kyselyssä uuteen yliopistoon suhtauduttiin pääosin kriittisesti. On selvää, etteivät vuosikymmenien kuluessa vakiintunut arkipäivän toimintakulttuuri ja uudesta tilanteesta kumpuava markkinavetoisuuden ihanne hetkessä ja helposti kohtaa toisiaan.” (Virtanen 2011.)

Yhteiskuntakritiikkiä ja arvopuhetta rehtorit tuovat esiin käsitellessään esimerkiksi ilmastonmuutosta (Niemelä 2018; Väänänen 2018), poliittisesti epävakaa tilannetta maailmalla (Kola 2014; Wilhelmsson 2011), valeutisia (Kola 2017) sekä yhteiskunnallista tasa-arvoa (Kola 2017) ja syrjäytymistä (Niemelä 2018). Esimerkiksi Väänänen (2012) toteaa: ”Emme voi sulkea silmiä sellaisilta asioilta kuin maapallon ekologinen kestävyys, energian ja ravinnon tuotanto, sairaudet ja köyhyys tai epätasa-arvoinen yhteiskunta”. Tällaista puhetta on kuitenkin vähän suhteessa managerialismille tyypilliseen yliopiston tuloksellisuuden ja tulevaisuusvisioiden tarkasteluun. Sosioekonomisista tarpeista huolehtiminen sopii toisaalta managerialismin kehukseen ilmentäessään sille tyypillistä politiikkaa, joka vastuullistaa yliopistoja yhteiskunnallisten ongelmien ratkaisemisesta.

Akateemiset ihanteet vilahtelevat puheissa, mutta yleensä ne sulautetaan osaksi tehokkuuden, yritteliäisyyden ja tuloksellisuuden ihanteita. Rehtori Jari Niemelä (2018) tekee poikkeuksen puolustaessaan tieteen autonomiaa: ”Yliopiston rehtorina minulla on päättäjille toive: (...) Tarvitsemme paitsi riittävät voimavarat, myös mahdollisuuden pitkäjänteiseen kehittämiseen tieteen omista lähtökohdista käsin. Tämä on yliopiston autonomiaa, joka synnyttää sivistystä ja hyvinvointia.” (Niemelä 2018.)

Valtiovallan toimien vähäinen kriittinen tarkastelu liittyy koulutusleikkauksiin ja resurssipulaan. Esimerkiksi Väänänen (2018)

esittää huolensa siitä, että ”enenevässä määrin koulutus ja tutkimus nähdään välittömänä kulueränä eikä investointina tulevaisuuteen. Jokainen voi tykönänsä päätellä onko kyseessä arvovallinta vai ei!”. Rehtorit ilmaisevat kuitenkin suhtautuvansa ministeriön toimeenpanemiin yliopistouudistuksiin myötämielisesti. Esimerkiksi Kola (2017) käsittelee laajasti ministeriön visiotyötä ja pohtii, kuinka Helsingin yliopisto on jo pystynyt ja pystyy tulevaisuudessa vastaamaan kehittämistarpeisiin. Väänänen (2017) puolestaan toteaa yliopistojen valintajärjestelmän uudistuksesta, että hän on ”henkilökohtaisesti voimakkaasti tämän uudistuksen takana”.

## **Akateemisia vaikuttajia vai toimitusjohtajia?**

Yritysyliopistoparadigma ja sitä tukeva managerialistinen hallintatapa kuuluvat 2010-luvulla yliopiston rehtoreiden luvun vuoden avajaispuheissa yksityiseltä sektorilta omaksuttuna, markkinoiden logiikkaan nojaavana järkeilynä ja yritysjohton puhetyylinä. Strategiseen visiointiin, tulevaisuusoptimismiin ja tulostavoitteisiin verrattuna akateeminen arvopuhe ja kriittisyys saavat puheissa vähän tilaa. Rehtorit odottavat johdettavilta vastuuta ja sitoutumista sekä vaativat, ja toisaalta ulospäin vakuuttelevat, laatua ja erinomaisuutta. Puheet tuottavat ja uusintavat ajatusta yhteiskunnallisiin tarpeisiin tehokkaasti reagoivasta ja uudistumiskykyisestä yliopistosta, jonka huippu-työntekijät ja -opiskelijat ovat sitoutuneet edistämään organisaation menestystä. Puheet ilmentävät, miten rehtoreiden on organisaation toimintaedellytysten turvaamiseksi soveliasta ja kannattavaa puhua; mitä tässä historiallisessa kontekstissa on mahdollista sanoa ”totena” ja millaista toimintaa pidetään hyvänä ja oikeana.

Puheet suuntautuvat yhtäältä akateemiselle yhteisölle ja toisaalta organisaation ulkopuolisille sidosryhmille. Ne heijastelevat yliopiston tilasta huolehtivaa akateemista arvovaltaa ja pyrkimystä yhteiskunnalliseen vaikuttamiseen ja taloudellisten tarpeiden palvelemiseen. Rehtorit tasapainoilevat vanhan ja uuden rooli-odotuksen ristipaineissa sovitellessaan puheissaan uusliberalistisen yliopistopolitiikan periaatteita akateemisen perinteen jatkumoon. Voimakas talouteen ja tuloksellisuuteen keskittyminen puheissa viittaa kuitenkin toimitusjohtajaroolin dominanssiin. Managerialismin hengessä rehtoreiden huomio suuntautuu tuloksiin tieteellisen prosessin huomioimisen kustannuksella. Tällainen yritysyliopistoajatukselle ominainen uusliberalistinen, välittömästi taloutta palveleva asennoituminen haastaa perinteisiä akateemisia prioriteetteja tarjoamalla yliopiston tehtävien välineellistä merkitystä korostavan doktriinin yliopistopolitiikan ohjenuoraksi (ks. esim. Laalo, Kinnari & Silvennoinen 2018).

Managerialismin nousun vaikutuksia yliopistossa on arvosteltu ongelmallisiksi. Erityisesti kollegiaalisuuden on pelätty heikenevän (Välimaa 2017) ja yliopiston johdon ja henkilökunnan asemien eriarvoistuvan ja asettuvan vastakkain (Siivonen 2018, 170). Managerialististen käytäntöjen on nähty artikuloineen uudelleen perinteisen professorivallan (Simola 2009, 11). Välimaan (2017) mukaan keskeinen kysymys on, miten vastuullisesti ja kollegiaalisesti johtajat käyttävät valtaansa; diktaattorit kylvävät konflikteja, kun taas valistuneet itsevaltiat ymmärtävät hyödyn-tää kollegiaalista keskustelua. Koikkalaisen (2012, 42) mukaan managerialistisissa opeissa ongelmana on, etteivät ne tunnusta eriäviä mielipiteitä tai intressejä. Vallankäytön demokraattisuuden ja legitimitietin mitaksi riittää vaalien ja muiden demokra-tian tunnusmerkkien olemassaolo. Välimaa (2017) näkee, että argumentoinnin logikkaan ja kollegiaaliseen päätöksentekoon

nojaava kulttuuri on edelleen akateemisen työn vahva perusta, kun taas managerialismi nojaa toiveajatteluun taloudellisten motivaattoreiden ja mittareiden tehokkuudesta. Kollegiaalinen johtajuus on hänen mukaansa myös yksilöjohtajuutta tehokkaampaa kunnioittaessaan paremmin akateemisen työn luonnetta, totuuden tavoittelua ja kollegoiden arvostusta.

Rehtorit ylimpinä akateemisen maailman edustajina ovat keskeisessä valta-asemassa, kun määritellään yliopiston ja akateemisen sivistyksen tarkoitusta. Siksi voi pitää huolestuttavana, että ulkoiset tulospainee vievät tilaa yliopiston olemuksen ja tieteen tarkoituksen pohtimiselta. Eikö ajassa, jossa arvot ovat koventuneet ja tieteellistä tietoa haastavat vaihtoehtoiset totuudet, olisi tarvetta nimenomaan valistuneille kriittisille äänenpajoille – ja johtajuudelle, joka tunnistaa akateemisen kollegiaalisuuden ja debatoinnin merkityksen?

## Lähteet

- Alhanen, K. 2007. Käytännöt ja ajattelu Foucault'n filosofiassa. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Ball, S. J. 2001. Globaalit toimintaperiaatteet ja kansalliset politiikat eurooppalaisessa koulutuksessa. Teoksessa A. Jauhiainen, R. Rinne & J. Tähtinen (toim.) Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura, 21–43.
- Ball, S. J. 2003. The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy* 18 (2), 215–228.
- Ball, S. J. 2004. Suorituskeskeisyys ja yksityistäminen jälkihyvinvointivaltion koulutuspolitiikassa. *Kasvatus* 35 (1), 6–20.
- Björn, L., Saarti, J. & Pöllänen, P. 2017. ”Päätettiin turvata yliopistojen rahoituksen pitkäjänteisyys”. Opetusministerien poliittinen puhe ja yliopistolaitoksen uudistamisen retoriikka 2005–2015. *Yhteiskuntapolitiikka* 82 (1), 76–85.
- Brown, W. 2015. *Undoing the demos: Neoliberalism's stealth revolution*. London: Zone Books.
- Clarke, J., Gerwitz, S. & McLaughlin, E. 2000. Reinventing the welfare state. Teoksessa J. Clarke, S. Gerwitz & E. McLaughlin (toim.) *New managerialism, new welfare?* Lontoo: Sage, 1–26.



- Deem, R. 2001. Globalisation, new managerialism, academic capitalism and entrepreneurialism in universities: is the local dimension still important? *Comparative Education* 37 (1), 7–20.
- Etzkowitz, H., Webster, A., Gebhardt, C. & Cantisano Terra, B.R. 2000. The future of the university and the university of the future: Evolution of ivory tower to entrepreneurial paradigm. *Research Policy* 29 (2), 313–330.
- Foucault, M. 1980. *Power/knowledge: Selected interviews and other writings 1972–1977.* (C. Gordon, Ed.). New York, NY: Pantheon.
- Foucault, M. 2014. Diskurssin ei pidä katsoa olevan... Teoksessa M. Foucault Parhaat. Suom. Simo Määttä. Niin & Näin: Tampere.
- Helsingin yliopisto 2017. *Strategia 2017–2020.* <https://www.helsinki.fi/fi/yliopisto/strategia-ja-johtaminen/strategia-2017-2020>. (Luettu 14.9.2018.)
- Karhapää, S.-J. 2016. Management change and trust development process in the transformation of a university organisation. *Publications of the University of Eastern Finland* 122. Joensuu: Itä-Suomen yliopiston.
- Kaukonen, E. & Välimaa, J. 2010. Yliopistopolitiikan ja rakenteellisen kehittämisen taustoja. Teoksessa H. Aittola & L. Marttila (toim.), *Yliopistojen rakenteellinen kehittäminen, akateemiset yhteisöt ja muutos. RAKE-yhteishankkeen (2008–2009) loppuraportti. Opetusministeriön julkaisuja 2010:5.* Helsinki: Opetusministeriö.
- Koikkalainen, P. 2012. Managerialismi ideologiana. *Niin & Näin* 19 (4), 42–50.
- Laalo, H., Kinnari, H. & Silvennoinen, H. (2018). Yliopistojen yrittäjyyskasvatus eurooppalaisen tietotalouden palvelijana. Koulutuksen usko ja lupaus - Kasvatussosiologian vuosikirja 2. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Lawler, J. & Hearn, J. 1995. UK Public health organizations: The rise of managerialism and the impact of change on social services operations. *International Journal of Public Sector Management* 8, 4, 7–16.
- Le Grand, J. 1991. Quasi-markets and social policy. *The Economic Journal* 101, 1256–1267.
- Marginson, S. 2013 The impossibility of capitalist markets in higher education. *Journal of Education Policy* 28 (3), 353–370.
- Meyer, J. W. & Rowan, B. (1977). Institutionalized organizations: Formal structure as myth and ceremony. *American Journal of Sociology* 83 (2), 340–363.
- Mustajoki, A. 2002. Tuloksena yliopisto. Kokemuksia ja näkemyksiä yliopiston hallinnosta. Helsinki: Yliopistopaino.
- OKM 2018. Korkeakoulujen ja tiedelaitosten ohjaus, rahoitus ja sopimukset. <https://minedu.fi/ohjaus-rahoitus-ja-sopimukset>. (Luettu 28.9.2018.)
- Pietilä, M. 2013. Tutkimuksen profilointi muutoksena ja pysyvyytenä – yliopistouudistus institutionaalisesta näkökulmasta. *Tiedepolitiikka* 38 (1), 27–38.
- Plamper, R. & Laalo, H. 2017. Akateemisen koulutuksen ihanteet rehtoreiden puheissa 1920-luvulta tähän päivään. Teoksessa J. Sääntti, A. Nevala & J. Rantala (toim.) *Suomen kasvatuksen ja koulutuksen historian seuran vuosikirja 2017.* Helsinki: Suomen kasvatuksen ja koulutuksen historian seura, 1–35.

- Pollit, C. 1990. *Managerialism and the public services. The Anglo-American experience.* Oxford: Basil Blackwell.
- Rinne, R., Jauhiainen, A. & Plamper, R. 2015. Suomalaisen yliopiston itseymmärrys, itsepuolustus ja haasteet 1920-luvulta 2010-luvulle rehtoreiden puheissa. *Kasvatus & Aika* 9 (3), 172–210.
- 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 58. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Rinne, R. & Koivula, J. 2005. The changing place of the university and a clash of values. The entrepreneurial university in the European knowledge society: A review of the literature. *Higher Education Management and Policy* 17 (3), 91–123.
- SA 645/1997. Yliopistolaki. <http://finlex.fi/fi/laki/alkup/1997/19970645>.
- SA 558/2009. Yliopistolaki. <http://finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2009/20090558>.
- Shepherd, S. 2018. Managerialism: an ideal type. *Studies in Higher Education* 43 (9), 1668–1678.
- Siivonen, P. 2018. Näin Britanniassa. Koulutus laajentaa mieliä, ei opettajien kukkaroita. *Aikuiskasvatus* 38 (2), 168–173.
- Simola, H. 2009. Trans-national technologies, national techniques and local mechanisms in Finnish university governance: A journey through the layers. *Nordisk Pedagogik* 29 (spesial), 6–17.
- Suomen Yrittäjät. 2017. Yrittäjämysteinen korkeakoulutus 2025.
- Tervasmäki, T. & Tomperi, T. 2018. Koulutuspolitiikan arvovalinnat ja suunta satavuotiaassa Suomessa. Niin & Näin 2/2018. Saatavilla: <http://netn.fi/node/7333>.
- Turun yliopisto. 2015. Strategia ja toimenpideohjelma 2016–2020. <http://www.utu.fi/fi/Yliopisto/strategia-ja-arvot/Documents/toimenpideohjelmat-2018.pdf>
- Turun yliopisto 2018. Yrittäjyysyliopisto. [www.yrittajyysyliopisto.fi](http://www.yrittajyysyliopisto.fi). (Luettu 14.9.2018.)
- VNK. 2015. Pääministeri Sipilän hallituksen ohjelma.
- Välilä, J. 2017. Yhteisiä päätöksiä vai johtajavaltaisuutta? Kollegiaalisuus yliopistojen perustana. Niin & Näin 24 (4), 47–51.
- Whitchurch, C. & Gordon, G. 2010. Diversifying academic and professional identities in higher education: Some management challenges. *Tertiary Education and Management* 16 (2), 129–144.

### Rehtoreiden puheet

- Kola, J. 2013. Minun yliopistoni – Meidän yliopistomme. Sähköpostiedonanto 25.9.2014.
- Kola, J. 2014. Investointi uudistumis- ja kilpailukykyyn. Sähköpostiedonanto 25.9.2014.

- Kola, J. 2015. Rehtorin avajaispuhe: Yliopiston pitää olla muutoksen tekijä, ei muutoksen kohde. <https://www.helsinki.fi/fi/uutiset/rehtorin-avajaispuhe-yliopiston-pitaa-olla-muutoksen-tekija-ei-muutoksen-kohde>. (Tulostettu 10.9.2015.)
- Kola, J. 2016. Ilman hyvää oppimista ei ole huippututkimusta, sivistystä eikä hyvinvointia. <https://www.helsinki.fi/fi/uutiset/rehtori-kola-ilman-hyvaa-oppimista-ei-ole-huippututkimusta-sivistysta-eika-hyvinvointia>. (Tulostettu 6.9.2016.)
- Kola, J. 2017. Rehtori Jukka Kolan avajaispuhe 4.9.2017. <https://www.helsinki.fi/fi/uutiset/korkeakoulu-tiedepolitiikka/rehtori-jukka-kolan-avajaispuhe-4.9.2017>. (Tulostettu 7.12.2017.)
- Niemelä, J. 2018. Rehtori Jari Niemelän puhe lukuvuoden avajaisissa 3.9.2018. <https://www.helsinki.fi/fi/uutiset/talous-yhteiskunta/rehtori-jari-niemelan-puhe-lukuvuoden-avajaisissa-3.9.2018>. (Tulostettu 14.9.2018.)
- Väänänen, K. 2012. Tulevaisuuden yliopisto. Rehtori Kalervo Väänänen lukuvuoden avajaispuhe 5.9.2012. <http://www.utu.fi/fi/Yliopisto/johto/rehtori/Documents/avajaispuhe-2012.pdf>. (Tulostettu 4.9.2014.)
- Väänänen, K. 2013. Rehtori Kalervo Väänänen puhe Turun yliopiston lukuvuoden avajaisissa 5.9.2013. Yliopistojen on tehtävä yhteistyötä menestyäkseen. <http://www.utu.fi/fi/Yliopisto/johto/rehtori/Documents/Puhe%20Turun%20yliopiston%20lukuvuoden%20avajaisissa%205.9.2013.pdf>. (Tulostettu 4.9.2014.)
- Väänänen, K. 2014. Rehtori Kalervo Väänänen puhe Turun yliopiston lukuvuoden avajaisjuhlassa 4.9.2014. Parempi yliopistolaitos yhteistyön ja oikeudenmukaisuuden kautta. <http://www.utu.fi/fi/Yliopisto/johto/rehtori/Documents/Puhe%20Turun%20yliopiston%20lukuvuoden%20avajaisissa%204.9.2014.pdf>. (Tulostettu 4.9.2014.)
- Väänänen, K. 2015. Rehtorin avajaispuhe 2015. Yliopiston kehittäminen on keskeisyyslaji. <http://www.utu.fi/fi/Yliopisto/johto/rehtori/Sivut/puheita.aspx>. (Tulostettu 10.9.2015.)
- Väänänen, K. 2016. Rehtori Kalervo Väänänen puhe Turun yliopiston lukuvuoden avajaisjuhlassa 5.9.2016. <https://www.utu.fi/fi/Yliopisto/johto/rehtori/Sivut/puheita.aspx>. (Tulostettu 6.9.2016.)
- Väänänen, K. 2017. Rehtori Kalervo Väänänen puhe Turun yliopiston lukuvuoden avajaisjuhlassa 5.9.2017. <https://www.utu.fi/fi/Yliopisto/johto/rehtori/Sivut/puheita.aspx>. (Tulostettu 7.12.2017.)
- Väänänen, K. 2018. Rehtori Kalervo Väänänen puhe Turun yliopiston avajaisjuhlassa 4.9.2018. <http://www.utu.fi/fi/Yliopisto/johto/rehtori/Sivut/puheita.aspx>. (Tulostettu 14.9.2018.)
- Virtanen, K. 2010. Uusi yliopisto ja kriittisyyden mahdollisuus. Turun yliopiston arkisto (TYA).
- Virtanen, K. 2011. Yliopistojen uusi todellisuus. Turun yliopiston arkisto (TYA).
- Wilhelmsson, T. 2010. Yhdessä huipulle ja yhteiskuntaan. Sähköpostitiedonanto 25.9.2014.

- Wilhelmsson, T. 2011. Epävarmuuden yhteiskunta tarvitsee huippuyliopiston.  
Sähköpostitiedonanto 25.9.2014.
- Wilhelmsson, T. 2012. Laadusta tinkimättä. Sähköpostitiedonanto 25.9.2014.

# Suomalaisen yliopiston tila: Rahan, vallankäytön ja hallinnan uudet muodot<sup>1</sup>

## Johdanto

Yliopistolaitoksen historialliset juuret ulottuvat aina antiikin Per-  
siaan, Intiaan, Egyptiin, Kiinaan ja Kreikkaan ja sen myöhemmät  
juuret keskiajan Eurooppaan: Bolognaan, Pariisiin ja Oxfordiin  
1100- ja 1200-luvuille. Kiistatta yliopisto on yksi historiallisesti  
kestävimpiä instituutioita ja sen menestystarina ja kukoistus il-  
meinen. Nykyään yliopistot ovat levittäytyneet kaikkiin maail-  
man maihin, yliopistoja on tuhansittain ja yliopisto-opiskelijoita  
200 miljoonaa. (Barnett 2017, 1; Välimaa 2018, 21.)

Mutta yliopiston asema, sen tehtävät, organisaatio ja toiminta-  
muodot ovat vuosisatojen saatossa myös oleellisesti muuttuneet.  
Yksi tunnetuimmista yliopistotutkijoista, joka suuntasi kriittisen  
katseensa yliopiston, valtion ja globaalin talouden muodonmuu-  
tosten läheiseen yhteyteen, oli Bill Readings. Hän julkaisi jo run-  
sas kaksi vuosikymmentä sitten, vuonna 1996, tunnetun kirjansa  
”*The University in Ruins*”, joka voidaan vapaasti suomentaa ”*Yli-  
opistot raunioina*”. Kirjassaan hän alleviivaa sitä, ettei ole enää  
mitenkään selvää, mikä rooli yliopistolaitoksella ylipäätään on

---

<sup>1</sup> Tässä luvussa nojaan osittain omaan aiemmin tehtyyn tieteelliseen tuotan-  
tooni.

globaalisti tietotalouteen kytkeytyvässä maailmassa. (Readings 1996; Rinne 2016.)

Readingsin (1996) mukaan yliopistojen rooli on historiallisesti linkittynyt vahvasti kansallisvaltioiden eheyteen ja yhteisyyteen. Niiden tehtävänä on ollut suojella ja edistää kansallisen kulttuurin ideaa ja hyvinvointia. Nytemmin yliopistot ovat Readingsin mukaan pikemminkin kääntyneet ylikansallisten korporaatioiden palvelukseen ja kansallisen kulttuurin tilalle ovat kohonneet ylikansalliset ”erinomaisuuden diskurssit”. Kaupallinen tekno-byrokraattinen lumovoima ja viehäytys on voimistunut kovin nopeasti. Uhkana on, että uusi yliopistojen erinomaisuus on pikemminkin markkinavoimien ja niiden voittomarginaalien kuin sivistyksen ja älyllisen ajattelun hallinnassa. Hän yrittää kehitellä sellaista näkemystä, joka ei lankeaisi korporaatioiden määrittämän erinomaisuuden loveen mutta ei myöskään turvautuisi raunioina olevaa instituutiota romantisoiviin nostalgioihin. Hän vetoaa intohimoisesti uuteen ajattelijoiden yhteisöön ja uuteen vastakkainasettelun ylittävän ajattelun voimaan.

Yliopistolaitos ja sen asema yhteiskunnassa on alituisesti muuttumassa rajua kyytiä. 1990-luvulta lähtien suomalaisiakin yliopistoja on alettu pitää yhä tiukemmin kansallisen ja kansainvälisen kilpailukyvyn vetojuhtina. Tämä liittyy kiinteästi käsityksiin tietotaloudesta ja tietoyhteiskunnasta, joissa koulutus ja sen tuottama tieto nähdään taloudellisen kasvun ensisijaisina moottoreina (Butera 2000; Jacob 2000b, 11; Meira Soares & Amaral 1999, 11). Yliopistojen merkitys tiedon ylimpänä tuottajana, välittäjänä, soveltajana, muokkaajana ja kritisoijana on kasvanut paitsi koulutus- ja tiedepoliittisessa keskustelussa, myös laajemmin yhteiskuntaa koskevilla kannanotoilla (Etzkowitz ym. 2000; Kwiek 2006; Nowotny, Scott & Gibbons 2001; Koivula, Rinne & Niukko 2009).

Suomalaista yliopistoa kehitettiin aina 1980-luvulle saakka valtiovallan suojeluksessa, jossa se saattoi nauttia suhteellisen laajasta akateemisesta vapaudesta niin tutkimuksen, opetuksen kuin hallinnon suhteen. 2000-luvulla yliopiston toimintaympäristöä leimaavat sopeutumispaineet globalisoituvan maailman muutoksiin ja haasteisiin. Tänäpäni yliopistojen täytyy tasapainotella kahden ääripään – traditionaalisen akateemisen kulttuurin ja markkinakulttuurin välillä. Ohjauksen näkökulmasta yliopistot sinnittelevät valtio- markkina- ja itseohjautuvuuden ristiaallokossa (Rekilä 2006; Jauhiainen, Rinne & Lehto 2011).

Yliopistolle on asetettu laajenevia yhteiskunnallisia velvoitteita kansainvälistymis-, tili- ja arviointivelvollisuuksineen. Globalisaation ja politiikan muutosten myllerryksessä on alettu puhua koko yliopistoinstituution perustehtävän ja arvojen murroksesta, kokonaisesta uudesta yliopistoparadigmasta. On viitattu yliopiston tehtävien syvällisiin uudelleenmäärittelyihin ja muutospiirteisiin: akateemisen tutkimuksen ja tiedon tuotannon avautumiseen yliopiston ulkopuolelle, kiristyvään kilpailuun rahoituksesta, riskinottoon, yliopistojen yhteiskunnallisten tehtävien laajentumiseen sekä yhä enenevään pyrkimykseen tehokkuuteen, voitontavoitteluun ja välittömään hyötyyn kaikissa toiminnoissa. (Kivinen, Rinne & Ketonen 1993; Slaughter & Leslie 1997; Clark 1998; Ritzer 2002; Rinne & Koivula 2005.)

Uuden politiikan myötä yliopistot on aivan uudessa mitassa ”vastuullistettu” (Neave 2000, 17). Tällä on ollut läpäisevät vaikutuksensa yliopistojen ohjaukseen ja hallintakulttuuriin. Yliopistot on ajettu kohti hallinnollisia toimenpiteitä, joita luonnehtii ”vähäinen luottamus/korkea kontrolli -syndrooma”. Hallinta on strategisesti keskitettyä, mutta toiminnallisesti hajautettua rakentaen vallankäytön tulosvastuun ja arvioinnin kontrollijärjestelmien varaan (Reed, Meek &

Jones 2002, xxii). Martin Trow'n (1996) mukaan uudet vallan teknologiat muodostavat yksinkertaisesti vaihtoehdon yliopistoihin ja sen toimijoihin aiemmin kohdennetulle uskolle ja luottamukselle. Samalla ne merkitsevät itse asiassa yliopistojen autonomian vähentämistä – toisin sanoen vallan pakenemista jollekin muulle taholle.

Kehitys on muuttamassa yliopistoja myös organisaatioina. Kun perinteistä yliopisto-organisaatiota on luonnehtinut mm. kollegiaalisuus, löyhärakenteisuus, professionaalinen byrokratia ja asiantuntemus, ovat tilalle työntyneet erilaiset korporatiiviset, palvelu-, yritys- ja managerialistiset mallit ja visiot. (de Boer, Enders & Leisyte 2007, 29–30; Rinne & Koivula 2005; Rinne & Koivula 2008.) Samalla silti myös uudet yritysyliopistot tarvitsevat uudentyypistä byrokratiaa ja yhä enemmän hallintohenkilökuntaa ylläpitääkseen toimintojaan, mm. tulosten seurainta, arviointia ja laadunvalvontaa (Clark 2003; Cowen 1991).

Oleellinen osa näitä muutoksia on yritysmaailmasta omaksuttujen nk. uuden julkishallinnan (New Public Management, NPM) periaatteiden ja käytäntöjen soveltaminen yliopistojen ohjauksessa, hallinnassa ja johtamisessa (esim. Deem 2001; Rinne & Koivula 2005; Patomäki 2005). New Public Management on 1970-luvun Yhdysvalloista lähtöisin oleva oppi julkisen sektorin hallinnasta ja johtamisesta. NPM näkee julkisen hallinnon ja sen laitokset kuten yliopistot palvelujen tuottajaksi, jolle asetetaan vastaavanlaiset tuloksellisuus- ja tehokkuuskriteerit kuin yksityisillä markkinoilla toimiville yrityksille. Suomeen oppia on levittänyt ennen kaikkea OECD (Patomäki 2007). NPM:n mukaisia hallinnon ja johtamisen uudistuksia ovat mm. hallinnan hajauttaminen, kilpailun korostaminen, yksityissektorin johtamismallien suosiminen, resurssien säästäminen, tarkasti määriteltävät ja mitattavat suoritusstandardit sekä tulosohtaus.



NPM voidaan nähdä kokonaisena yhteiskuntapoliittisena reformiliikkeenä, joka on muovaamassa uudenlaista käsitystä valtiosta ja sen tehtävistä. Valtion rooli on muuttunut palvelujen tuottajasta tarjonnan säätelijäksi. Yhteiskunnalliset palvelut on alettu nähdä hyötymisen mahdollisuuksina. On luotu suorittamisen kilpailukulttuuri ja kansalaisista on tehty aktiivisia kuluttajia. Raja yhteiskunnan (julkisen sektorin) ja liike-elämän välillä on tullut hauraammaksi ja hämärtynyt, mikä on olennainen osa globaalia toimintapolitiikkaa. (Ball 2004; Kwiek 2006.) Voidaan sanoa, että on siirrytty valtiokontrollin mallista valtiovalvonnan ja -arvioinnin malliin (Neave & van Vught 1991). Neave (1988) kutsuu tätä osuvasti ”arvioivan valtion” nousuksi.

Tarkastelen tässä luvussa aluksi sitä, miten yliopiston ja yliopistopolitiikan raju murros on vienyt kohden ns. yritys yliopistoa, seuraavaksi sitä, mitä se on merkinnyt yliopistojen autonomialle, vallankäytölle ja hallinnalle sekä kolmanneksi sitä, mihin suunnanmuutokset ovat saattaneet yliopistojen ja tutkimuksen rahoituksen ja toimintamahdollisuudet.

## **Yritys yliopistoon**

Yhteiskunnallinen muutos, korkeakoulupolitiikan ja hallintokulttuurin muuttuminen, valtion, markkinoiden ja korkeakoulusektorin suhteiden muokkautuminen sekä yliopistolle asetetut vaatimukset ovat tuoneet korkeakoulututkimukseen uusia käsityksiä yliopistojen muuttuvasta roolista ja tehtävistä. Paljon käytettyjä käsitteitä ovat muun muassa ”akateeminen kapitalismi”, ”palveluyliopisto”, ”innovatiivinen yliopisto”, ”Mac-yliopisto” tai ”yritysmäinen yliopisto” (enterprise university) (Clark 1998; Cummings

1999; Meira Soares & Amaral 1999; Slaughter & Leslie 1997; ks. Rinne & Koivula 2005, 2008; Mora & al 2012; Rizer 2002).

Yritysmäisyys (entrepreneurialism) tarkoittaa yksinkertaistetusti toimenpiteitä, joilla instituutiot luovat tuloja itselleen. Yliopistojen yritysmäisyydestä puhuttaessa näkemys on kuitenkin turhan suppea. Yritysmäinen yliopisto voidaan ymmärtää yliopistoksi, joka yrittää ”perinteistä yliopistoa” aktiivisemmin kurkottaa laajempaan tietotalouteen ja joka perustaa toimintansa julkis-yksityis-kumppanuuden periaatteelle (Nowotny ym. 2001, 92; Lee & Rhoades 2004; Koivula, Rinne & Niukko 2009; Kankaanpää 2013, 61).

Yliopistojen irrottautuminen suorasta valtionohjauksesta, rahoituspohjan laajeneminen, markkinasijoitusten lisääntyminen, opiskelijoiden ja henkilöstön aseman muuttuminen, yksilöjohtajuuden korostuminen ja elinkeinoelämän vahvan ohjauksen tuominen päätöksentekoon ovat kaikki vieneet kohden uutta yritysyliopistoa.

Yritysmäisen yliopiston käsitettä teki 1990-luvun lopussa tunnetuksi ennen muuta Burton Clark (1998). Hän näki ”yritysmäisyyden” sosiaalisen järjestelmän myönteisenä ominaisuutena: organisaation uudistuksilla ja riskinotolla tulevaisuuden haasteisiin voidaan löytää uusia luovia ratkaisuja. Yritysmäiset yliopistot kykenevät murtautumaan ulos ahtaista rahoitusrakenteista ja valtion yliopistojärjestelmän rajoitteista sekä asettamaan itsenäisesti tavoitteensa (vrt. Shattock 2003). Seuraavat ominaisuudet ja kehityskulut kuvaavat Clarkin mukaan yritysmäisiä yliopistoja:

1. Ohjausjärjestelmien vahvistaminen mahdollistaa yritysmäisen joustavan päätöksenteon ja kehittää organisaation kiinteyttä.

2. Yritysmäistymistä edistää yliopiston reuna-alueiden toimintojen laajentaminen perustamalla palveluyksiköjä parantamaan elinkeinoelämäyhteistyötä, teknologian siirtoa ja täydennyskoulutusta sekä monitieteisiä sovellusorientuneita tutkimusyksiköjä.
3. Rahoitusperustan monipuolistaminen tuo joustomahdollisuuksia, mutta luo riippuvuussuhteita uusiin sidosryhmiin ja edellyttää vastaamista niiden odotuksiin.
4. Onnistunut yritysmäistyminen motivoi ”akateemista ydintä” ja tieteenalalaitoksia yrityssuuntautuneeseen kehitykseen ja omaksumaan yritysmäisiä toimintatapoja.
5. Viime kädessä läpi yliopiston sisäistetään yrittäjäkulttuurin uudet uskomukset, toimintatavat ja arvot. (Clark 1998.)<sup>2</sup>

Yritysmäisyyden vahvistumiseen ei kuitenkaan suhtauduta varauksettoman myönteisesti, vaan myös kriittisesti ja suorastaan selkeän kielteisesti. Markkinaistaminen saattaa johtaa moraalisiin riskeihin, vääriin kohtalokkaisiin valintoihin, kohoaviin liiketoimintakuluihin ja yliopistojen menoihin, kasvavaan tililaskenta-, arviointi- ja kontrollityöhön sekä laskelmoivaan ”manageriaaliseen pelipolitiikkaan” ja lyhytnäköiseen hyödyntavoitteiluun. Kilpailu kaupallisten yksityisten koulutuksen ja innovaatioiden tarjoajien kanssa voi lisätä intressiristiriitoja, epäreilua kilpailua ja markkinahäiriöitä. Voidaan myös pohtia, miten käy

---

<sup>2</sup> Myös esimerkiksi Ronald Barnett (2003, 65–68) on määritellyt yritysmäisyyden yhdeksi mahdolliseksi yliopistolliseksi ideologiaksi, joka voi levitessään muuttaa koko instituution luonnetta kohti yhä laajempaa vuorovaikutuskenttää, dynaamisuutta ja riskinottoa. Clark on myöhemmin (2004) laajentanut ja pehmentänyt yritysmäisen yliopiston teoretisointiaan proaktiivisen, innovatiivisen ja adaptiivisen yliopiston käsitteisiin. (ks. myös Koivula, Rinne & Niukkanen 2009).

yliopisto-organisaation sisäisen tehokkuuden, vaikuttavuuden, legitimitetin, luovuuden, itsenäisyyden, kriittisyyden ja pitkäjänteisyyden. Yliopistoille esitettyjen vaatimusten kasvaessa kysymys yliopiston perusvelvollisuuksien ja ulkopuolisen yhteistyön yhteensopivuudesta ja akateemisen yhteisön toimintatavoista voi jäädä sivuun. (Esim. Cowen 1996, 182; Currie 2003, 191; Enders 2002, 87; Gibbons ym. 1994, 76; Giroux 2003, 184; Hellström 2004; Jacob 2000a, 2000b, 21; Jongbloed 2003, 121; Marginson & Considine 2000; Rhodes 2001, 8; Slaughter & Leslie 1997; Smith 2000, 177.)

Jenni Kankaanpää (2013, 192-194) päätyy väitöskirjatutkimuksessaan siihen, että Suomeen ”yritysmäinen hyöty-yliopisto” rantautui 1980-luvun lopulta lähtien ja oli selvästi vahvistumassa 2000-luvun ensi vuosikymmenellä. Välineellisestä hyödyn diskurssista on tullut lähes dominoiva puhetapa suomalaisessa korkeakoulupolitiikassa, vaikka lattiatason yliopistotyöntekijät ja tutkijat sitä meilläkin usein kritisivat (esim. Rinne ym. 2012; Volanen 2012).

## **Miten käy yliopistojen autonomian, hallinnan ja vallankäytön?**

1990-luvun puolessavälissä Suomeen synnytettiin tulosohjausjärjestelmä, jonka myötä alettiin kehittää korkeakoulujen arvioinnin käytäntöjä ja vuoden 1997 yliopistolakiin kirjattiin yliopistojen velvollisuus arvioida toimintojaan. Kansallisen politiikan tasolla puhuttiin arvioinnin käytöstä kehittämisen ja toimintojen tehostamisen välineenä. Arvioinnilla viitattiin opetuksen ja tutkimuksen laadukkuuden arviointiin, laadulla puolestaan tarkoitettiin tehokkuutta. Laatua operationalisoi-

tiin muun muassa valitsemalla tutkimuksen huippuyksikköjä ja opetuksen laatu-yksikköjä. (Saarinen & Huusko 2004.) Vuonna 1996 perustettiin korkeakoulujen arviointiyksikkö (KKA) avustamaan ministeriötä ja laitoksia yliopistojen arvioinnissa. Vuosituhannen vaihteen jälkeen yliopistot on velvoitettu tuottamaan laitoskohtaiset laadunvalvontajärjestelmät, joita puolestaan arvioidaan.

Perinteisesti yliopistot ovat muodostuneet erillisistä tieteenaloista ja niiden muodostamista laitoksista, joilla ei välttämättä ole ollut yhteisiä tavoitteita (Husén 1996, 7). Sen sijaan nykyisin uuden julkishallinnan ja managerialismin periaatteiden mukaisesti koko yliopistoa pyritään johtamaan kuten liikeyritystä yritysyliopiston kokonaisvaltaisen strategian mukaisesti. Ensimmäiset yliopistojen kokonaisstrategiat julkistettiin 1990-luvun alussa ja niitä on uusittu noin viiden vuoden välein.

Suomessa yliopistoille on niin yliopistolaissa kuin perustuslaissakin taattu itsehallinto. Perustuslaki määrää myös taiteen, tieteen ja ylimmän opetuksen vapauden, mitä yleisesti kutsutaan akateemiseksi vapaudeksi. Vuonna 1998 voimaan tullut yliopistolaiki (645/1997) antoi yliopistojen toiminnalle tietyt, aikaisempaa lainsäädäntöä väljemmät ehdot, joiden puitteissa yliopistot voivat itse säädellä toimintaansa.

Vuonna 2008 annettiin hallituksen esitys uudeksi yliopistolaiksi, joka voimaan astuessaan (2010) sinetöi lukuisia uusia politiikan linjauksia. Lain mukaisesta yliopistosta tuli yhä selvemmin yritysmäisempi ja managerialistisempi kuin aiemmin. Kaikkein perustavanlaatuisin muutos on se, että yliopistojen juridinen asema muuttui. Ne eivät enää ole valtion omistamia ja hallinnoimia laitoksia, vaan julkisoikeudellisia laitoksia ja ”itsenäisiä oikeushen-

kilöitä”, joilla on suurempi taloudellinen autonomia, mutta myös korottanut tulosvastuu. Hallinnollisesti yliopistot lähentyvät yksityisiä yrityksiä ja liikelaitoksia. Niiden hallitukseen on valittava vähintään 40 prosentin ulkopuolinen edustus, josta tulee valita myös hallituksen puheenjohtaja ja varapuheenjohtaja. Hallituksen puheenjohtajan valtaa lisättiin merkittävästi. Samoin lisättiin rehtoreiden sekä dekaanien valtaa kollegiaalisen päätöksenteon kustannuksella. Vanhat kolmikantaiset laitosneuvostot lakkautettiin. (Yliopistolaki 558/2009; Rinne 2014.)

Vaatus laatuksikirjoista, yliopistojen uusi palkkausjärjestelmä ja muut samankaltaiset yliopistoreformit heijastavat kilpailuhenkistä suorituskeskeisyyden yrityskulttuuria (ks. Ball 2004). Suorituskeskeisen kulttuurin ajatuksena on, että kun yksilöiden ja instituutioiden suoritukset vaaditaan näytteille ja tarkkailun alle, valtio pystyy harjoittamaan ”etäohjausta” ja ”hallitsemista ilman hallintoa” (Ball 2004). Perustehtävien tekemisen rinnalla tai jopa niiden ohi oleellista on ”sepiteiden” (fabrications) luominen todisteiksi siitä, että on toimittu odotusten mukaan (Ball 2006). Lähtökohtana on epäluottamus. Kuten Jorma Sipilä (2007) on hyvin kuvannut: ”mitään ei ole tehty, jos sitä ei ole raportoitu”.

David Beer (2016, 192) kuvaa kirjassaan ”Metrics” sitä kehityskulkua, joka on johtanut yksilöiden, ryhmien ja organisaatioiden kaikkien toimintojen mittaamisen eskalaatioon. Lähtökohtana on kilpailu ja vertailu ja lopulta aina mittaaminen, tuomarointi ja rankkaaminen. ”Kun arviointituomiot korvataan metriikalla ja mittaamisella, on tarkoitus tuottaa uskoa numeroihin ja objektiivisten mittausten olemassaoloon”.

Suoritekeskeisyys toteutuu pakkona tuottaa jatkuvasti uusia suoritteita. Käytäntöjä läpäisee erilaisten arviointikokousten, vuosi-

katsausten, arviointien, auditointien, tarkastusten, raportointien, dokumentointien sekä tulosten julkaisemisen vuolas virta. Kyse on alituisesta yksilöiden ja organisaatioiden suoritusten ”näytteillepanosta”, arvioitavaksi asettamisesta. Ne toimivat yhdenlaisina ”näytöksinä” tai ”riiputuksina” suorituskyvystä, tehokkuudesta ja tuottavuudesta (Ball 2001, 34–35.) Niiden kautta käydään kamppailua näkyvyydestä ja itsensä näkyväksi tekemisestä. Suorittaminen ja tehokas toiminta näyttävät esityksinä ja monenlaisina peleinä. Vuosiraportoinnit eivät enää riitä, vaan näytöksissä on jo siirrytty puolivuotisraportointiin ja kohden kvartaalitalouden tahtia. (Rinne 2016.)

Ballin (2006, 692–693) määritelmän mukaan suoritekeskeisyys (performativity) on kulttuurin ja säätelyn muoto, Lyotardia mukaillen kokonainen terrorisointijärjestelmä, joka operoi arvioinneilla, vertailuilla ja näytöillä tavoitteinaan kontrolli, painostus (attrition) ja alituinen muutos. Kyse on uudesta tavasta kontrolloida työntekoa ja työntekijöitä. Perinteisen aikaan ja paikkaan sidotun ”tehdas- tai konttorikurin” korvaavat erilaiset selosteet, raportoinnit, tarkastukset, arvioinnit ja suoritettietojen tallettamiset tietojärjestelmiin. Kyse ei niinkään ole foucault ’laisessa mielessä jatkuvasta valvovan silmän alaisuudessa olemisesta (panopticon), vaan pikemminkin ontologisesta alituisen epävarmuuden ja -tietoisuuden tilasta olla eri tavoin, eri syistä ja eri tahojen arvioinnin kohteena. Tulosvastuu ja tilivelvollisuus jatkuvasti muuttuvien vaatimusten ja odotusten alaisuudessa asettaa lähes mahdottomia selviytymispaineita (”bringing off-performances”). Syntyy ontologinen epävarmuuden ja jatkuvan varuillaanolon kulttuuri: teemmekö tarpeeksi, teemmekö oikeita asioita, selviämmekö, millä vaa’alla meitä kulloinkin punnitaan? (Rinne 2010a, 2010b).

Suorituskeskeiseen kulttuuriin sisältyy olennaisena elementtinä tietty diskurssin tyyppi, seipitteellinen kielenkäyttö (fabrication)<sup>3</sup>. Seipitteissä on kyse tällaisten organisaatioiden ja niissä toimivien yksiköiden, ryhmien ja yksilöiden esityksistä omasta toiminnastaan. Seipitteillä ei tavoitella niinkään totuutta, vaan sitä 'mikä toimii', mikä 'näyttää hyvältä'. Kyse on näytteillepanosta, ripustuksesta, posterista, sosiaalisesta representaatiosta. (Rinne 2016.)

Kuten Stephen Ball (2003, 224) toteaa (Rinne 2016):

”Seipitteet ovat kuvauksia organisaatiosta (tai yksilöistä), joita ei ole olemassa. Ne eivät ole suoranaisesti epätosia, mutta eivät myöskään tarjoa kohteestaan yksinkertaisesti totuudenmukaista tai välitöntä kuvausta – niitä tuotetaan tilivelvollisuuden vuoksi. Olennaista ei ole se, ovatko ne totta – olennaista on niiden tehokkuus niin markkinoilla kuin arvioinneissa tai tarkastuksissa ja se, kuinka ne toimivat organisaatioiden sisällä ja niiden hyväksi – minkälaisen vaikutelman ne antavat kurinalaisuudesta.”

Käytännössä seipitteiden ja suoritusten mahdollisimman hyvän esillepanon osaamisesta on muodostunut uusi teollisuudenhaara, jossa keskitytään ennemminkin brändin ja imagon kiillottamiseen ja erinomaisuuden kuvan ja vaikutelman luomiseen itsestä niin julkiselle vallalle kuin markkinoille.

Michael Power (2003) puolestaan korostaa, että auditointiin kohdistuvassa tutkimuksessa tärkein tutkimuskohde tulisi olla juuri

<sup>3</sup> Fabrication (engl.) = 1 (valmiista osista) kokoaminen, rakentaminen, 2 keksiminen, seipittäminen; seipitemä; valhe (Hurme, Pesonen & Syväoja 1993, 414). Valhe lienee kuitenkin tässä yhteydessä liian voimakas käänнос termille. Fabrication is a deliberate invention of a false story or piece of evidence (Collins Cobuild English Language Dictionary 1993, 504).



auditoitavan (auditee) subjektin sosiaalinen rakentuminen – ei niinkään auditoijat ja auditoitavat organisaatiot (ks. Rinne 2016):

Auditoitava on epäilemättä mutkikas olento: samanaikaisesti ovela ja masentunut; taitava myöntöväisyyspeleissä, mutta samalla kyyninen ja lopen uupunut niihin. Häntä ärsyttävät tyhjää täynnä olevat löysät arviointitodistukset, mutta samalla hän pelkää laajennettuja paikallisia auditointivaltuutuksia. Hän karsastaa auditoijien keskinertaisuutta, mutta valittaa samalla heidän voimattomuuttaan panna kuriin todella ”pahat pojat”. Hän suree ajan tuhlaamista tarkastuksen rituaaleihin, mutta hyväksyy sen, että tässä me saamme ”sen minkä ansaitsemmekin”. Hänen mielestään pätevä ja erinomainen kärsii vääryyttä yrittäessään tulla toimeen laadunvarmistuksen vaatimusten kanssa samaan aikaan kun epäpätevä ja laiska onnistuu väistelemään sen pahimmat kohtuuttomuudet. Hän kuulee virallisten dokumenttien erinomaisuusretoriikan, mutta elää taantuman todellisuudessa. Hän tekee kollegojensa tavoin muistiinpanoja kokouksissa ”kaiken varalta” ja hänellä on enemmän arkistokaappeja kuin muutama vuosi sitten. Hän tietää menneisyyden olleen kaukana onnelasta, mutta on epätoivoinen auditoinnin rautahäkissä. Hän tietää, että tulosvastuu ja asiakasdialogi ovat hyviä asioita, mutta ihmettelee, miksi kaikkien koulutuksessa vietettyjen vuosien jälkeen häneen ei enää asiantuntijana luoteta. (Power 2003, 199–200.)

Liike-elämästä omaksuttu managerialistinen johtaminen on jo pitkälti läpäissyt julkisen sektorin myös Suomessa. Uuden julkisjohtamisen opeissa työntekijät sitoutetaan uuteen toimintakulttuuriin ja sen arvoihin. ”Heidän tulee oppia tuntemaan itsensä samaan aikaan sekä tilivelvollisiksi että henkilökohtaisesti sitoutuneiksi omaan organisaatioonsa” (Ball 2001, 33). Managerialistisessa johtamisessa on Willmotin sanoin kyseessä työntekijöiden ”sielujen hallinta” (mts.), foucaultlaisittain kurin teknologiat.

Lisääntyvät arvioinnit, tavoitteenasettelut ja tuotosten vertailut näyttäytyvät tässä katsannossa itsekurin ja itsensä valvomisen menetelminä. (Rinne 2016.)

Kyse on mikrovallan muodoista. Suomen yliopistoihin sisään ajettu totaalinen laadunvalvontajärjestelmä auditointineen ja laatu(-toiminta)käsikirjoineen on selkeä ja konkreettinen esimerkki tästä suoritusperustaisesta teknologian soveltamisesta. Nopeasti muuttuvissa olosuhteissa ”ei ole aina lainkaan itsestään selvää mitä meiltä odotetaan.” Samoin erityisesti koulutuksen maailmassa tämä uusi politiikan paradigma on omiaan tuottamaan arvojen jakomielitautia (”values of schizophrenia”). Toimijat joutuvat kysymään: ”teemmekö tätä siksi, että se on tärkeätä, koska me uskomme siihen, koska se on arvokasta? Vai onko se tehtävä viime kädessä vain siksi, että sitä mitataan, arvioidaan ja vertaillaan?” (Rinne 2016.)

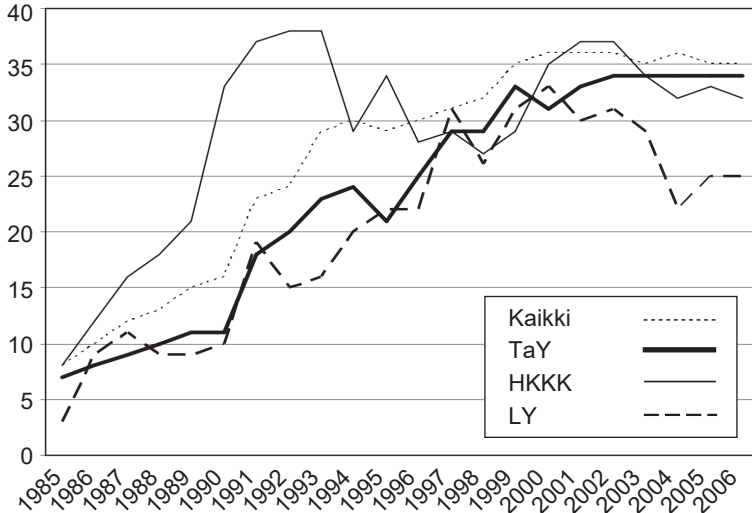
On harhaa kuvitella, että suorittamisen kulttuuri olisi vain laskelmoinnin ja rationaalisuuden kulttuuria. Vertailut, rankkaukset ja kilpaileminen tuottavat myös mitä suurimmassa määrin tunteita: ylpeyttä, kademieltä, syyllisyyttä, häpeää. Ja näin kyse on myös tunteiden avulla hallitsemisesta, siis vallankäytöstä. Suoritekeskeisen kulttuurin koulutuksessa jota Ball kutsuu ”koulutus-taloudeksi” (economy of education), materiaaliset ja yksilölliset intressit kääntyvät kilpailuksi resursseista, turvallisuudesta ja arvostuksesta sekä loputtomiksi pyrkimyksiksi työn tehostamiseen. Tämä kaikki on omiaan muuttamaan työn ehtoja ja merkityksiä. Työsuorituksia kuvaavat indikaattorijärjestelmät nousevat paljon tärkeämpään asemaan kuin niiden sosiaaliset ja taloudelliset vaikutukset. (Ball 2003, 2001.) Tästä konkreettinen esimerkki Suomessa on yliopistojen tulosohjausjärjestelmä, jossa mm. suoritettujen tutkintojen määrä asetettiin keskeiseksi yliopistojen tuloksellisuuden ja rahoituksen kriteeriksi (Rinne 2010a, 2010b).

Valtion johto on väittänyt uusimpien lainsäädäntöjen lisänneen yliopistojen autonomiaa ja mahdollisuutta päättää itse asioistaan. Uudessa hallinnan tavassa ja ohjauksjärjestelmässä jatkuvan ja kaikkialle ulottuvan arvioinnin pidäkkeetön esiinmarssi paljastaa kuitenkin selvästi kolikon kääntöpuolen. Selkeän etukäteisohjatun valtiokontrollin väheneminen on glorifioinut arvioinnin kautta tilaa entistä voimakkaammalle yliopistojen hallinnalle, ohjaukselle ja kontrollille. Uudet kontrollimenetelmät, arviointi ja hallinnan teknologiat vähentävät autonomiaa. Hallinta perustuu laitosten ja työntekijöiden väliseen kovenevaan kilpailuun niukenevista voimavaroista, joka usein on suhteettoman vaativaa ja kovaa tätä kautta tosiasiaassa saavutettaviin resursseihin nähden.

## **Suomalaisen julkisen yliopisto- ja tutkimusrahoituksen kasvu seisahtunut**

Maaillalla on käyty jo kauan keskustelua korkeakoulutuksen markkinoiden uudentalaisesta muotoutumisesta (esim. Robertson & Komljenovic 2016). Suomessa tuo keskustelu on alkanut veraten myöhään, eikä Suomessa toisin kuin useimmissa muissa maissa esiinny yksityisiä yliopistoja ja yliopistojen rahoitusjärjestelmät poikkeavat historiallisesti oleellisesti useimpien maiden järjestelmistä. Kaikki Suomen yliopistot saavat ensisijaisen rahoituksensa valtion budjetista. Valtion perusrahoitusta vähennettiin kuitenkin laman aikana 1990-luvun alussa voimakkaasti, eikä sitä ole sen jälkeen nostettu vastaavasti. Rahoituksen vähentäminen on osunut ajallisesti yhteen opiskelijamäärien massiivisen kasvun kanssa, jolloin opiskelijakohtainen yliopistorahoitus on romahtanut. Ratkaisuna budjettivajeeseen yliopistoja kannustettiin kasvattamaan ulkoisen rahoituksen osuutta. Ulkopuolisen rahoituksen osuuden kasvu 1980-luvun puolivälistä lähtien onkin

ollut nopeaa. Suomalaisen yliopistojen keskimääräinen ulkoisen rahoituksen osuus niiden kokonaisrahoituksesta oli 2000-luvun ensi vuosikymmenellä jo noin 35 prosenttia.



**KUVIO 1.** Yliopistojen ulkopuolisen rahoituksen osuus 1985–2006 (%) sekä osuudet Tampereen yliopistossa, Lapin yliopistossa ja Helsingin kaupakorkeakoulussa (KOTA-tietokanta; Koivula, Rinne & Niukkanen 2009)

Yliopistotutkimuksen rahoituksesta opetus- ja kulttuuriministeriö rahoitti vuonna 2015 enää 56,4 % ja ulkopuoliset tahot 43,6 % (Tieteen tila 2016).

Osittain kansainvälisten vaikutteiden seurauksena yliopistolakiin on sisällytetty yliopiston kolmas tehtävä, jonka mukaan yliopistojen tulee toimia vuorovaikutuksessa muun yhteiskunnan kanssa ja edistää tutkimustulosten yhteiskunnallista vaikuttavuutta. Valitseva ajattelutapa on, että yliopistot ovat tärkeä osa kilpailukykyisen innovaatiojärjestelmän luomista.

Suhteessa moniin läntisiin maihin Suomen korkeakoulutuksen markkinasuuntautuneisuus on vielä vähäistä, mutta silti selvästi näköpiirissä. Suomessa on mm. kaikkia opiskelijoita koskevat lukukausimaksuehdotukset kerta toisensa jälkeen haudattu. Opiskelijoista ei ole vielä tehty asiakkaita, mutta merkkejä konsumerismista on nähtävissä. Muutos kulkee joka puolella Eurooppaa samaan suuntaan. Huippuyliopistopolitiikka valtaa alaa EU:n koulutusagendalla ja myös Suomessa. Suomessa on tähän asti pyritty arvostamaan laajaa ja alueellisesti kattavaa korkeakoulutusta, tasa-vertaista sisäänpääsyä ja korkeakoulujen muodollista yhdenvertaisuutta. Selvää on, että nykyiset yliopistolaitoksemme historian kenties radikaaleimmat uudistushankkeet kertovat rajusta arvostusten muuttumisesta ainakin yliopistopolitiikan päättäjien keskuudessa, ei ehkä niinkään yliopisto-vallattoman kenttäväen joukoissa.

Moderni yliopisto joutuu pyrkimään kohti useita erilaisia tavoitteita, vaikka nämä voivat olla hyvinkin ristiriitaisia keskenään. Yliopiston muuttuminen taloudellisen kehityksen moottoriksi vaikuttaa oleellisesti sen arvoihin ja kulttuuriin. Yliopistosta tulee sekamuotoinen instituutio (Etzkowitz 2001, 28), joka pyrkii yhdistämään opetuksen ja tutkimuksen sekä taloudellisen kehityksen tehtävät. Delanty (2001, 113) näkee ongelmaksi sen, että yliopistolle asetetaan tavoitteita pikemmin kuin että se itse saisi päättää niistä. Suomessa on selkeästi asetettu yliopistojen tärkeimmäksi tavoitteeksi ja uudistusten ohjenuoraksi kansallisen taloudellisen kilpailukyvyyn kohottaminen ja tuloksellinen toiminta osana innovaatiojärjestelmää.

Suomessa valtio on edelleen hyvin vahva yliopistolaitoksen säätelijä ja yliopistoissa vaaditaan melko yksimielisesti lisää taloudellista autonomiaa. Kontrollin muodot ovat muuttuneet, mutta ne ovat edelleen uudistetunkin lainsäädännön oloissa olemassa, kun

”arvioiva valtio” on astunut esiin ja yliopistot on tulosvastuullistettu (Neave 2000, 17).

Kun yliopistot joutuvat etsimään rahoitusta yritys yhteistyöstä, ne menettävät itsenäisyytensä ja intressittömyytensä (Meira Soares & Amaral 1999, 12). Resurssiriippuvuusteorian mukaan niillä, jotka tarjoavat rahoitusta yliopistojen toimintaan, on myös valtaa niihin nähden (Slaughter & Leslie 1997, 68). Kuten Leo Goedegebuure ym. (1993, 334) ovat todenneet, ”funding is the golden rule of policy; he who pays the piper calls the tune”. (Ks. myös Rinne 2016.)

Kritiikkiä menossa olevaa yliopiston aseman muutosta kohtaan onkin esitetty muun muassa siitä, että tietoa arvostetaan ensisijassa vain taloudellisena investointina, mutta väheksytään sen vaikutuksia vapauden, oikeudenmukaisuuden ja demokratian laajenemiseen (esim. Giroux 2003, 188). Ongelmaksi voi muodostua, että innovaatiojärjestelmässä yliopistot nähdään vain yhtenä tiedontuottajana ja tuotekehittelijänä muiden joukossa, eikä niiden erityisyyttä osata arvostaa (Pelkonen 2001, 163). Yrittäjyysyliopiston eetos poikkeaa hyvin paljon perinteisestä yliopistoeetoksesta tutkimuksen osalta. Siinä mertonilaisia arvoja uudelleenmuokataan kovalla kädellä rahoittajien ja toimeksiantajien tarpeisiin paremmin sopiviksi (Jolkkonen 2005).

Uusliberalistisen yhteiskunnan poliittinen sääntökehys perustuu ajatukselle, että yliopistojen välinen kilpailu tuottaa vaikuttavimman, tehokkaimman ja oikeudenmukaisimman korkeakoulujärjestelmän. Tämän logiikan mukaisesti markkinamekanismit tuodaan korkeakoulutukseenkin.

Taulukossa 1 kuvataan yliopistojen rahoituksen muutos 2010-luvulla.

**TAULUKKO 1.** Yliopistojen rahoitus Suomessa 2010-2017 (luvut tuhansia euroja) Lähde: OKM)

	Vuodet							
	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
<b>Kokonaisrahoitus</b>	<b>2 568 253</b>	<b>2 669 278</b>	<b>2 826 326</b>	<b>2 835 169</b>	<b>2 807 845</b>	<b>2 838 601</b>	<b>2 724 473</b>	<b>2 841 616</b>
OKM budjettirahoitus	1 584 244	1 677 099	1 726 121	1 726 063	1 731 669	1 756 106	1 689 196	1 647 116
Varsinaisen toiminnan tuotot	932 643	964 221	993 376	974 957	935 466	896 305	917 079	938 125
Avustustuotot	650 256	708 538	730 268	712 407	693 670	659 479	687 501	707 422
Suomen Akatemia	213 079	235 444	248 500	264 320	261 304	267 180	283 733	302 253
Tekes	120 386	131 285	132 303	126 750	116 596	109 374	103 681	90 061
Kotim. yritykset	25 896	21 920	20 498	15 964	15 514	13 488	11 807	11 304
Muu kotim. rahoitus	188 406	204 798	205 917	172 490	168 328	165 294	165 416	176 312
EU-rahoitus	87 223	99 644	114 906	124 407	115 143	86 339	100 844	105 298
Ulkom. yritykset	1 446	1 185	1 001	609	1 403	1 406	2 819	1 799
Muu ulkom. rahoitus	13 821	14 262	7 143	7 866	15 383	16 399	19 201	20 397
Yliopiston varsinaiseen toimintaan kuuluvan liiketoiminnan tuotot	125 889	125 913	121 889	133 737	119 046	113 749	111 255	113 632
Muut varsinaisen toiminnan tuotot	156 498	129 770	141 219	128 813	122 750	123 077	118 323	117 071
Varainkeruun tuotot	1 257	1 786	8 322	6 719	10 613	22 376	45 513	54 858
Sijoitustoiminnan tuotot	9 585	-4 726	68 732	96 492	98 367	129 012	65 784	199 504
Muu yleisavustukset	40 524	30 892	29 775	30 938	31 730	34 803	6 900	2 013

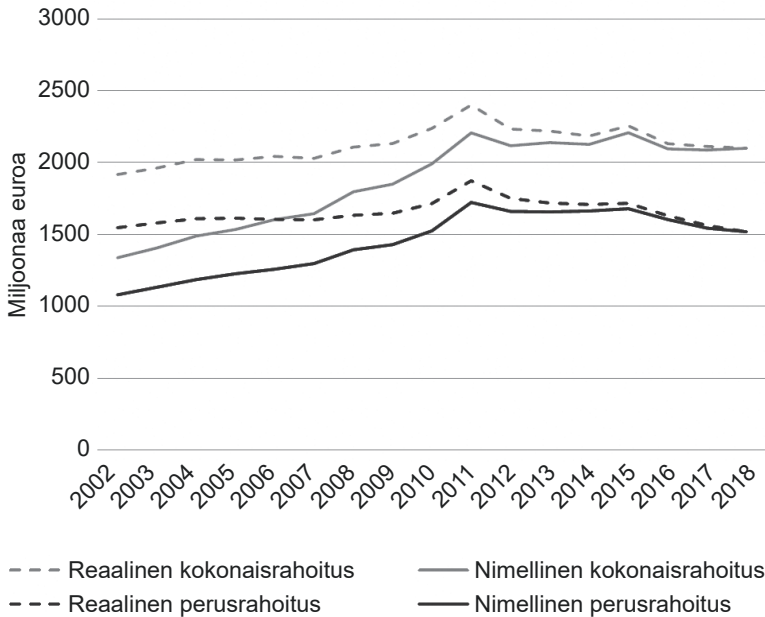
**Kokonaisrahoitus** = OKM budjettirahoitus + varsinaisen toiminnan tuotot + varainkeruun tuotot + sijoitustoiminnan tuotot + muut yleisavustukset

**Varsinaisen toiminnan tuotot** = Avustustuotot + yliopiston varsinaiseen toimintaan kuuluvan liiketoiminnan tuotot + muut varsinaisen toiminnan tuotot

**Avustustuotot** = Suomen Akatemia + Tekes + kotim. yritykset + muu kotim. rahoitus + EU rahoitus + ulkom. yritykset + muu ulkom. rahoitus

Kuten taulukosta 1 selvästi havaitaan, vaikka yliopistojen kokonaisrahoitus on 2010-luvullakin kasvanut, joskin hyvin loivasti, ei opetus- ja kulttuuriministeriön budjettirahoitus ole kasvanut vastaavasti, vaan pudonnut vuonna 2017 alle vuoden 2011 tason.

Kun vastaavasti kuviossa 2 tarkastellaan yliopistojen nimellisen ja reaalin valtiollisen perus- ja kokonaisrahoituksen kasvua tällä vuosituhanella, vuodesta 2001 vuoteen 2018, nähdään kehityssuunnat ja rahoituksen kaventuminen jo vuodesta 2011 lähtien vieläkin selvemmin.



**KUVIO 2.** Yliopistojen nimellinen ja reaali valtiollinen perus- ja kokonaisrahoitus 2001–2018 (Seuri & Vartiainen 2018)

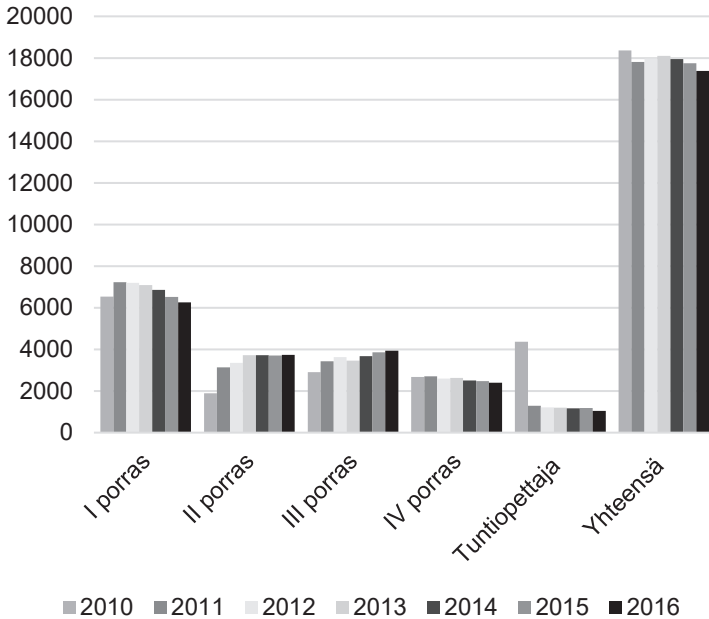


Jo vuonna 2012 Suomessa kolmannen asteen opiskelijakohtaisten investointien kasvuvauhti kääntyi laskuun. Suomi onkin jäänyt jälkeen OECD:n ja EU:n keskivauhdista vuosina 2000–2012. Samoin Suomi on ollut jäljessä julkisissa investointiensä kasvussa kolmannen asteen koulutusinstituutioihin vuosina 2000–2012 OECD:n ja EU:n keskiarvoihin verraten. (Education at a glance 2015, 223, 250.) Julkinen valta ei ole Suomessa ollut erityisen halukas investoimaan korkeakoulutukseen ja lisäämään tältä osin menojaan.

Resurssien niukkeneminen on vaikuttanut ennen kaikkea yliopistohenkilökunnan määrään. Vuodesta 2010 yliopistojen opetushenkilökunta on supistunut tuhannella. Suurin vähennys on kohdistunut tuntiopettajiin. Myös professoreiden (taso IV) määrä on pienentynyt mikä selittyy osittain sillä, että vapautuneita tehtäviä on muunnettu urapolku-professuureiksi ja sijoitettu III-tasolle.

Seurin & Vartiaisen (2018) mukaan kenties vaikein supistus on kohdistunut tutkijakoulutettavien rahoitukseen (ks. kuvio 3). Vuoden 2011 jälkeen palkallisten tutkijakoulutettavien määrä on pudonnut 12 %, mikä tulee vaikuttamaan kielteisesti tulevaan tohtorivirtaan. Samalla kuitenkin menetetään myös tutkijakoulutettavien opetuspanos, joka useilla aloilla voi olla merkittävä.

Yliopistoresurssien supistuminen on kansainvälisesti harvinaisen ilmiö. Suomi on ainoa maa Euroopassa, jossa korkea-asteen tutkinnon suorittaneiden osuus populaatiosta ei ole kasvanut vuosina 2008–2016. Suomi on menettänyt asemansa korkeimmin koulutettuna maana Euroopassa ja OECD:ssa.



**KUVIO 3.** Yliopistohenkilökunta portaittain 2010–2016 (Lähde: Vipunen-tietokanta)

Yliopistouudistuksen 2010 jälkeen myös yliopistorahoituksen rakenne on muuttunut. Budjettirahoitus on säilynyt keskeisenä yliopistojen rahoituksen lähteenä, mutta Suomen Akatemian ja muun kilpaillun kotimaisen rahoituksen suhteellinen merkitys on kasvanut. Yliopistojen nimellinen kokonaisrahoitus oli lähes samalla tasolla vuonna 2016 kuin 2010, mikä, ottaen huomioon kustannustason nousun, on merkinnyt peräti noin 13 % reaalisen resurssipohjan supistumista vastaavana aikana. (Seuri & Vartiainen 2018.)

Suomen erityispiirteitä ovat rahoitusjärjestelmän monipuolisuus ja indikaattoriperusteisuus sekä yliopistojen autonomia.

De Boerin ym. (2015) tutkimuksen perusteella Suomen malli on poikkeuksellisen voimakkaasti ehdollistettu indikaattoreille. On eurooppalaisittain harvinaista, että yliopistoille ei osoiteta lainkaan kiinteää rahoitusta vaan että koko julkinen rahoitus perustuu kilpailuun. Pruvotin ja Estermannin (2017) mukaan Suomen järjestelmä on yliopistojen kannalta Euroopan vapaimpia. Erityisesti työsuhteiden muodostamisessa, palkkauksessa ja akateemisissa ylennyksissä järjestelmän toiminta on miltei rajoittamatonta.

Suomen tutkimusinvestoinnit ovat vuosien 2010 ja 2016 välillä pudonneet rajusti, lähes neljästä prosentista 2,7 prosenttiin suhteessa bruttokansantuotteeseen. Suomen ohii ovat kiilanneet Korea, Ruotsi, Japani, Saksa ja Tanska. Suomen oli luovutettava 15 vuoden kasvu-uran jälkeen vuonna 2010 kärkipaikkansa toisaalle. Tutkimusrahoituksesta jo kaksi kolmasosaa on yksityistä ja vain yksi kolmasosa julkista rahoitusta. (HS 1.10.2018.)

## Loppulause

Ylikansalliset tekijät koulutuksen markkinoitumisen pragmaattisen menestyksen takana ovat omalta osaltaan olleet etupäässä OECD, WTO, Maailman pankki ja Euroopan horisontista pääasiassa EU (Dale 2006; Ball 2003; Henry, Lingard, Rizvi & Taylor 2001). Vuonna 1995 OECD julkaisi paljon lainatun raportin ”Johtaminen muutoksessa: Uudistukset yhteiskunnallisten asioiden hoidossa OECD-maissa”, jota pidetään NPM:n raamattuna ja joka on voimallisesti vaikuttanut Euroopan yliopistoissa tehtyihin uudistuksiin (OECD 1995; Ball 2001). EUssa korkeakoulutuksen alueen (EHEA) ja Euroopan tutkimusalueen (ERA) muodostaminen ovat voimakkaita maanosaa integroivia tekijöitä uu-

dessa yliopisto- ja korkeakoulupolitiikassa. Lissabonin strategian ja Koulutus 2010 -työohjelman hyväksyminen lisäsivät Euroopan korkeakoulupolitiikan harmonisaatioprosessin merkitystä ja painoarvoa. Lisäksi Bolognan prosessi sekä laatujärjestelmäpolitiikka ovat vahvistaneet uuden hallinnon ja johtamisen vinoutumista ja yksipuolistumista.

Näyttää selvältä, että kansalliset koulutuspolitiikat omivat yhteisiä piirteitä kansallisten rajojen ylitse, ja voimmekin oikeutetusti puhua ”politiikan lainaamisesta”; niin lainaksi antamisesta kuin ottamisesta ja kansallisen koulutuspolitiikan hämärtymisestä (Steiner-Khamsi 2003). Koulutus eräänlaisena maailmanuskontona ja hallinnan strategiana on yhä selvemmin levinnyt globaalisti myös Euroopan rajojen ulkopuolella. Näyttää siltä, että koulutuspolitiikasta tehdään yhä yhteneväisempää yhä laajemmilla alueilla ja yhä kiihtyvällä vauhdilla. Se alkaa muistuttaa ”politiikkaepidemiaa”, jossa huomattavan samankaltaiset perustelut ja päätökset muodostavat uuden ortodoksisen viestin. 2000-luvun mittaan tällainen ”globaalin imperatiivin maailmanvalloitus” on vain kiihtynyt, joskin kadottanut jotain merkityksestään laajentuessaan. (Rinne 2010a; Rinne & Ozga 2011).

Korkeakoulupolitiikan saralla viime aikoina tehty työ on siis pyrkinyt vahventamaan trendejä kohden kansallisten koulutuspolitiikkojen lähentymistä ja politiikan konvergenssia, vaikka samaan aikaan retoriikan tasolla on tunnustettu kunkin kansakunnan historian, kulttuurin ja yhteiskunnallisen kontekstin vaikutukset (Ozga 2005). On väitetty, että lähentymisen ja eriytymisen, konvergenssin ja divergenssin suhde politiikassa on merkki kasvavasta ”vaeltavan politiikan” juurtumisesta kansallisiin politiikan eliitteihin ja paikallisen ”politiikan taipumisen” erilaisista asteista. Erilaiset ylikansalliset voimat ovat pakottaneet omaksumaan globaaleja

agendoja tai paikalliset poliittiset eliitit ovat integroineet ”vaeltavan politiikan” kansallisiin agendoihin. Jones ja Alexiadou (2001) viittaavatkin ”vaeltavan politiikan” ylikansallisten toimijoiden aktiiviteetin kasvuun yhteisten agendojen muotoamisessa. Juurrutettua politiikkaa esiintyy ”paikallisissa” tiloissa joissa globaalit politiikan agendat kohtaavat olemassa olevat prioriteetit ja käytännöt. Ozgan ja Jonesin (2006) mukaan tämä perspektiivi auttaa näkemään sen, että vaikka politiikan vaihtoehdot saattavat olla kapenemassa, kansalliset ja paikalliset oletukset ja käytännöt säilyvät tärkeinä ja välittävänä tai muuttavat globaalia politiikkaa merkittävällä tavalla.

On olemassa valikoima sekä markkinoitsijoiden että traditionalistien esittämiä vahvoja argumentteja skeptismin puolesta ”toisen akateemisen vallankumouksen” profetioita vastaan (Etzkowitz 2003). Joka tapauksessa on selvää, että ero on merkittävä verrattuna viime vuosisadan alun ensimmäiseen vallankumoukseen, jolloin tutkimus hyväksyttiin yliopiston tehtäväksi opettamisen rinnalle.

On olemassa myös lukuisia esteitä toisen vallankumouksen loppuun saattamiselle. Puhtaan markkinajohtoisen korkeakoulutuksen esteitä on ensinnäkin yliopistojen kollegiaalinen, professionaalinen ja byrokraattinen luonne (Hay & al. 2002). Mike Shattock (2003) on maininnut esteinä myös valtion ja rahoitusjärjestelmien toimet, hallituksen organisaatiokulttuurin ja traditiot, liian monet virkavallan kerrostumat sekä vahvan johtajuuden puutteen. Toiseksi kuten jo Burton Clark (1983, 234) on huomauttanut, yliopisto on perusrakenteeltaan ”perusraskas tietoinstituutio” ja siksi ruohonjuuritason uudistus on ratkaiseva muutoksen muoto. Äkkinäiset ja perustavanlaatuiset muutokset onnistuvat harvoin yliopistoissa ja on todennäköistä, että yksinään valtion suunnittelemat muutokset on tuomittu epäonnistumaan, jos yliopistoinstituution erityispiirteitä ei oteta huomioon

(van Vught 1989). Kolmanneksi markkinajohtoisen yliopiston puolestapuhujat näyttävät useimmiten jättävän huomiotta sen, että kysymyksessä on erittäin metaforinen diskurssi, sillä tosiasiassa voimme vakavasti puhua vain korkeakoulutuksen kvasi-tai semimarkkinoista. Siksi markkinoitten tosiasialliset vaikutukset yliopistossa ovat myös hyvin kyseenalaisia ja kiisteltyjä (Fuller 2005; Cutler & Waine 1997; Watson 2002; Rinne 2010a, 2012).

Todisteita todella pysyvistä kulttuurimuutoksista yliopistoissa on vaikea todentaa ilman syvälle ulottuvia pitkittäistutkimuksia. Liisääntyvä markkinaorientoituminen ei syrjäytä akateemisia käytäntöjä, vaan pikemminkin näitä käytäntöjä yritetään sopeuttaa yrittäjätoimintaan. Muutos, joka on ulkonaisesti näkyvä, saattaa olla ensisijassa retorinen muutos jolloin vanhat arvot jäävät yhä voimaan (Deem 2001, 10). Erityisesti jos muutuskäsky on tullut hallinnolliselta tasolta, se saattaa rajoittua normatiiviseen diskurssiin tai muodollisiin rakenteisiin tai strategioihin, mutta jäädä todellistumatta operationaalisella tasolla (Becher & Kogan 1992). Esimerkiksi uuden julkishallinnan (NPM) katsotaan usein jääneen ideologisen ajattelun tasolle (Meek 2003). Samalla tavalla kaupallinen retoriikka, joka on voittanut alaa poliittisessa puheessa, ei välttämättä näy paikallisissa käytännöissä. Institutionaaliset käytännöt ovat pysyvämpiä ja muutos on vaikeampaa kuin mitä yritysyliopistoa korostava diskurssi haluaisi meidän uskovan.

Akateemiset reagoivat erilaisiin olosuhteisiin hyvin joustavasti – he hyväksyvät ne uudistukset, joista pitävät ja kieltäytyvät niistä tai muokkaavat niitä itselleen sopiviksi, joista eivät pidä. Lyhyellä tähtämellä tällaiset vastastrategiat saattavat korjata muutoksia ja niiden vaikutuksia. Pidemmällä tähtämellä akateemiset arvot saattavat muuttua syvemmin lähinnä silloin, jos akateemiset itse toimivat uudistajina (Kogan ym. 2000).

## Lähteet

- Ball, S. J. 2000. Choice, pathways and transitions post-16: new youth, new economies in the global city. London: Routledge Falmer.
- Ball, S. J. 2001. Globaalit toimintaperiaatteet ja kansalliset politiikat eurooppalaisessa koulutuksessa. Teoksessa A. Jauhiainen, R. Rinne & J. Tähtinen (toim.) Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 1, 21–44.
- Ball, S. J. 2003 The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy* 18 (2), 215–228.
- Ball, S. J. 2004. Suorituskeskeisyys ja yksityistäminen jälkihyvinvointivaltion koulutuspolitiikassa. *Kasvatus* 35 (1), 6–20.
- Ball, S.J. 2006. Performativities and fabrications in the education economy: towards the performative society. Teoksessa H. Lauder, P. Brown, J-A. Dillabough & A.H. Halsey (toim.) Education, globalization and social change. Oxford: Oxford University Press, 692–701.
- Barnett, R. 2017. Understanding the university. Institution, idea, possibilities. London: Routledge.
- Becher, T., & Kogan, M. 1992. Process and structure in higher education. London: Routledge
- Beer, D. 2016. Metric power. London: Palgrave MacMillan.
- Butera, F. 2000. Adapting the pattern of university organisation to the needs of the knowledge economy. *European Journal of Education* 35 (4), 403–419.
- Clark, B. 1998 Creating entrepreneurial universities: organizational pathways of transformation. Oxford: Pergamon.
- Clark, B. R. 2003. Sustaining change in universities: Continuities in case studies and concepts. *Tertiary Education and Management* 9 (2), 99–116.
- Collins Cobuild English Language Dictionary 1993.
- Cowen, R. 1991. The management and evaluation of the entrepreneurial university: The case of England. *Higher Education Policy* 4 (3), 9–13.
- Cowen, R. 1996. Coda: autonomy, the market and evaluation systems and the individual. Teoksessa R. Cowen (toim.) The evaluation of higher education systems. *World Yearbook of Education* 1996. London: Kogan Page, 175–186.
- Cummings, W.K. 1999. The service orientation in academia, or who serves in comparative perspective? Teoksessa I. Fägerlind, I. Holmesland & G. Strömqvist (toim.) Higher education at the crossroads. *Studies in Comparative and International Education* 48. Institute of International Education. Stockholm University, 223–232.
- Currie, J. 2003. Australian universities as enterprise universities: transformed players on a global stage. Teoksessa G. Breton & M. Lambert (toim.) Universities and globalization. Private linkages, public trust. Paris & Quebec: UNESCO Publishing, Université Laval & Economica, 179–194.

- Cutler, T. & Waine, B. 1997. The politics of quasimarkets: How quasi-markets have been analysed and how they might be analysed. *Critical Social Policy* 17 (2), 3–26.
- Dale, R. 2006. Policy relationships between supranational and national scales; Imposition/resistance or parallel universes? Teoksessa J. Kallo & R. Rinne (toim.) *Supranational regimes and national education policies – encountering challenge*. Finnish Educational Research Association: *Research in Educational Sciences* 24, 27–52.
- de Boer, HF., Jongbloed, B., Benneworth, P., Cremonini, L., Kolster, R., Kottmann, A., Lemmens-Krug, K. & Vossensteyn, H. 2015. Performance-based funding and performance agreements in fourteen higher education systems - Report for the Ministry of Education, Culture and Science, Enschede: CHEPS, University of Twente.
- de Boer, H., Enders, J. & Leišytė, L. 2007. Public sector reform in Dutch higher education: The organizational transformation of the university. *Public Administration* 85 (1), 27–46.
- Deem, R. 2001. Globalisation, new managerialism, academic capitalism and entrepreneurialism in universities: is the local dimension still important? *Comparative Education* 37 (1), 7–20.
- Delanty, G. 2001. *Challenging knowledge. The university in the knowledge society*. Buckingham: SRHE and Open University Press.
- Education at a glance. OECD report 2015.
- Enders, J. 2002. Governing the academic commons: About blurring boundaries, blistering organisations, and glowing demands. In *The Cheps Inaugurals*. Universiteit Twente: Center for Higher Education Policy Studies, 69–105.
- Etzkowitz, H. 2001. The second academic revolution and the rise of entrepreneurial science. *IEEE Technology and Society Magazine* 20 (2), 18–29.
- Etzkowitz, H. 2003. Research groups as ‘quasi-firms’: The invention of the entrepreneurial university. *Research Policy* 32 (1), 1090–1121.
- Etzkowitz, H., Webster, A., Gebhardt, C. & Cantisano Terra B.R. 2000. The future of the university and the university of the future: evolution of ivory tower to entrepreneurial paradigm. *Research Policy* 29 (2), 313–330.
- Fuller, S. 2005. What makes universities unique? Updating the ideal for an entrepreneurial age. *Higher Education Management and Policy* 17 (3), 27–49.
- Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P. & Trow, M. 1994. *The new production of knowledge. The dynamics of science and research in contemporary societies*. London: SAGE Publications.
- Giroux, H. 2003. Selling out higher education. *Policy Futures in Education* 1 (1), 179–200.
- Goedegebuure, L., Kaiser, F., Maassen, P., Meek, L., van Vught, F. & de Weert, E. 1993. *International perspectives on trends and issues in higher education policy*. Teoksessa L. Goedegebuure, F. Kaiser, P. Maassen, L. Meek, F. van Vught & E. de Weert (toim.) *Higher education policy. An international*



- comparative perspective. *Issues in Higher Education*. Oxford: Pergamon Press for International Association of Universities, 315–348.
- Hay, D. B., Butt, F. & Kirby, D. A. 2002. *Academics as entrepreneurs in a UK university*. Teoksessa G. Williams (toim.) *The enterprising university. reform, excellence and equity*. Buckingham: SRHE & Open University Press, 132–141.
- Hellström, T. 2004. *Between a rock and a hard place: academic institutional change and the problem of collective action*. *Higher Education* 48 (4), 511–528.
- Henry, M., Lingard B., Rizvi, F. & Taylor, S. 2001. *The OECD, globalization and education policy*. Amsterdam: Published for IAU Press, Pergamon.
- HS 1.10.2018. Marjukka Liitenin artikkeli OECDn tutkimusmenoista Helsingin Sanomissa.
- Hurme, R., Pesonen, M. & Syväoja, O. 1993. *Englanti-suomi-suursanakirja*. Porvoo: WSOY, 414.
- Husén, T. 1996. *The idea of the university. Changing roles, current crisis and future challenges*. Teoksessa Z. Morsy & P.G. Altbach (toim.) *Higher Education in an International Perspective. Critical issues*. New York: Garland Publishing, 3–20.
- Jacob, M. 2000a. *Imagining the future university*. Teoksessa M. Jacob & T. Hellström (toim.) *The future of knowledge production in the academy*. Buckingham: SRHE & Open University Press, 139–152.
- Jacob, M. 2000b. 'Mode 2' in context: The contract researcher, the university and the knowledge society. Teoksessa M. Jacob & T. Hellström (toim.) *The future of knowledge Production in the academy*. Buckingham: SRHE & Open University Press, 11–27.
- Jauhiainen, A., Rinne, R. & Lehto, R. 2011. *Uusi suomalainen yliopistopolitiikka yliopistoväen itsensä näkemänä*. Teoksessa R. Rinne, J. Tähtinen, A. Jauhiainen & M. Broberg (toim.) *Koulutuspolitiikan käytännöt kansallisessa ja ylikansallisessa kehityksessä*. Suomen Kasvatustieteellisen seuran tutkimuksia 54, 185–232.
- Jolkkonen, A. 2005. *Yrittäjäyliopistomaistuva ammattikorkeakoulu ja yliopisto – kenen identiteettikriisi? Ammattikorkeakoulutuksen verkkolehdi KeVer 4, 1*. Saatavilla <http://www.piramk.fi/kever/kever.nsf/512372477b2766cec2256b4c0045fad6/B897D400F2028FAEC-2256FBF0072152F> 13.3.2006.
- Jongbloed, B. 2003. *Marketisation in higher education, Clark's triangle and the essential ingredients of markets*. *Higher Education Quarterly* 57 (2), 110–135.
- Jones, K. & Alexiadou, N. 2001. *Travelling policy: local spaces*. Paper presented at the global and the national symposium, ECER, Lille, September.
- Kankaanpää, J. 2013. *Kohti yritysmäistä hyöty-yliopistoa. Valtiovallan tahto Suomessa vuosina 1985–2006 ja kokemukset kolmessa yliopistossa*. Turun yliopiston julkaisu C: 369.

- Kivinen, O., Rinne, R. & Ketonen, K. 1993. Yliopiston huomen: Korkeakoulupoliitiikan historiallinen suunta Suomessa. Helsinki: Hanki ja jää.
- Kogan, M., Bauer, M., Bleiklie, I. & Henkel, M. 2000. Transforming higher education: A comparative study.
- Koivula, J., Rinne, R. & Niukko, S. 2009 Yliopistot yrityksinä? Merkkejä ja merkityksiä Suomessa ja Euroopassa. *Kasvatus* 40 (1), 7–27.
- KOTA-tietokanta. Opetusministeriö.
- Kwiek, M. 2006. The university and the state: A study into global transformations. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Lee, J.J. & Rhoades, R.A. 2004. Faculty entrepreneurialism and the challenge to undergraduate education at research universities. *Research in Higher Education* 45 (7), 739–760.
- Marginson, S. & Considine, M. 2000. The enterprise university. Power, governance and reinvention in Australia. Cambridge: University Press.
- Meek, V. L. 2003. Governance and management of Australian higher education: Enemies within and without. Teoksessa A. Amaral, V. L. Meek & I. M. Larsen (toim.) *The higher education managerial revolution?* Dordrecht, Boston & London: Kluwer academic publishers, 275–297.
- Meira Soares, V.A. & Amaral, M.S.C. 1999. The entrepreneurial university: a fine answer to a difficult problem? *Higher Education in Europe* 24 (1), 11–21.
- Mora, J-G., Vieira, M-J. & Detmer, A. 2012. Managing university-enterprise partnerships. Teoksessa P. Temple (toim.) *Universities in the knowledge economy. Higher education organisation and global change.* London: Routledge, 63–81.
- Neave, G. 1988. On the cultivation of quality, efficiency and enterprise: An overview of recent trends in higher education in Western Europe, 1986-1988. *European Journal of Education* 23 (1–2), 7–23.
- Neave, G. 2000. Introduction. Universities' responsibilities to society: an historical exploration of an enduring issue. Teoksessa G. Neave (toim.) *The universities' responsibilities to society. International perspectives.* Issues in Higher Education. Oxford: Pergamon Press for International Association of Universities, 1–28.
- Neave, G. & van Vught, F. (toim.) 1991. Prometheus bound. The changing relationship between government and higher education in Western Europe. Oxford: Pergamon Press.
- Nowotny, H., Scott, P & Gibbons, M. 2001. Re-thinking science. Knowledge and the public in an age of uncertainty. Cambridge: Polity Press.
- OECD. 1995. Hallinta muutoksessa: Julkisohtamisen reformit OECD-maissa. Paris: OECD.
- OKM. Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Ozga, J. 2005. Travelling and embedded policy: the case of post-devolution Scotland within UK. Teoksessa D. Coulbt & E. Zambeta (toim.) *Globalization and nationalism in education.* London: Routledge.

- Ozga, J. & Jones, R. 2006. Travelling and embedded policy: the case of knowledge transfer. *Journal of Education Policy* 21 (1), 1–17.
- Patomäki, H. 2005. *Yliopisto oyj: Tulosjohtamisen ongelmat - ja vaihtoehto.* Helsinki: Gaudeamus.
- Pelkonen, A. 2001. Yliopistot ja innovaatiopolitiikan haasteet. *Sosiologia* 38 (3), 161–173.
- Power, M. 2003. Evaluating the audit explosion. *Law & Policy* 25 (3), 185–202.
- Pruvot, E. & Estermann, T. 2017. *University Autonomy in Europe III: Country profiles.* European University Association.
- Readings, B. 1996. *The university in ruins.* Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Reed, M. I., Meek, V. L. & Jones, G. A. 2002. Introduction. Teoksessa Amaral, A., Jones, G. A. & Karseth, B. (toim.) *Governing higher education: National perspectives on institutional governance.* (Higher Education Dynamics 2) Dordrecht, Boston & London: Kluwer Academic Publishers, xv–xxxi.
- Rekilä, E. 2006. Kenen yliopisto? Tutkimus yliopistojen valtionohjauksesta, markkinaohjautuvuudesta ja itseohjautuvuudesta suomalaisessa yliopistojärjestelmässä. *Acta Wasaensia* 159. *Hallintotiede* 11. Vaasan yliopisto.
- Rhodes, F.H.T. 2001. The university at the millennium. Missions and responsibilities of research universities. Teoksessa W.Z Hirsch & L.E. Weber (toim.) *Governance in higher education. The university in a state of flux.* London, Paris & Genève: Economica, 3–14.
- Rinne, R. 2010a. Suomalainen koululaitos, koulutuspolitiikka ja kansainväliset paineet. Professori Erno Lehtisen juhlaseminaari ”Koulutus suomalaisen yhteiskunnan murroksessa” 21.9.2010 Turussa.
- Rinne, R. 2010b. The Nordic university model from a comparative and historical perspective. Teoksessa J. Kauko, R. Rinne & H. Kynkäänniemi (toim.) *Restructuring the truth of schooling – Essays on discursive practices in sociology and the politics of education.* A festschrift for Hannu Simola. Finnish Educational Research Association: *Research in educational sciences* 48. Jyväskylä: Jyväskylä University Press, 85–112.
- Rinne, R. 2014. Yliopistojen markkinaehtoinen toimintaympäristö. AT-TACK-alustus Turussa 21.10.2014.
- Rinne, R. 2016. Yliopiston luhistuneet unelmat ja kadotettu autonomia. *Tiedepolitiikka* 41 (4), 23–32.
- Rinne, R., Jauhiainen, A., Simola, H., Lehto, R., Jauhiainen, A. & Laiho, A. 2012. Valta, uusi yliopistopolitiikka ja yliopistotyö Suomessa. Managerialistinen hallintapolitiikka ja yliopistotyö Suomessa. Suomen kasvatustieteellinen seura: *Kasvatusalan tutkimuksia* 58.
- Rinne, R. & Koivula, J. 2005. The changing place of the university and a clash of values. The entrepreneurial university in the European knowledge society. A review of the literature. *Higher Education Management and Policy* 17 (3), 91–123.

- Rinne, R. & Koivula, J. 2008. The dilemmas of the changing university. Teoksessa M. Shattock & G. Williams (toim.) *Universities and the knowledge economy: entrepreneurialism and organizational change*. London: Open University Press & Paris: IIEP, Unesco.
- Rinne, R. & Ozga, J. 2011. Europe and the global: The role of the OECD in education politics. Teoksessa J. Ozga, P. Dahler-Larsen, C. Segerholm & H. Simola (toim.) *Fabricating quality in education – Data and governance in Europe*. London: Routledge, 66–75.
- Ritzer, G. 2002. Enchanting McUniversity: Toward a spectacularly irrational university quotidian. Teoksessa D. Hayes & R. Wynyard (toim.) *The McDonaldization of higher education*. London: Sage Publications, 19–32.
- Robertson, S. & Komljenovic, J. 2016. Unbundling the university and making higher education markets. Teoksessa A. Verger, C. Lubienski & G. Steiner-Khamsi (toim.) *The global education industry. World Yearbook of Education 2016*. New York: Routledge, 211–227.
- Saarinen, T. & Huusko, M. 2004. Koulutuksen laatu korkeakoulupolitiikan ja yliopistojen itsearviointien teksteissä. *Kasvatus* 35 (5), 485–498.
- Seuri, A. & Vartiainen, H. 2018. Yliopistojen rahoitus, kannustimet ja rakennekehitys. *Talouspoliittisen arviointineuvoston julkaisuja* 1.
- Shattock, M. 2003. *Managing successful universities*. Buckingham: SRHE & Open University Press.
- Sipilä, J. 2007. *Valta yliopistossa*. Tampere: Vastapaino.
- Slaughter, S. & Leslie, L. 1997. *Academic capitalism. Politics, policies and the entrepreneurial university*. Baltimore: The Johns Hopkins University.
- Smith, L. 2000. Universities, social transformation and access to knowledge. Teoksessa G. Neave (toim.) *The universities' responsibilities to society. International perspectives. Issues in higher education*. Oxford: Pergamon Press for International Association of Universities, 177–182.
- Steiner-Khamsi, G. 2003. Blazing a trail for policy theory and practice. Teoksessa Steiner-Khamsi, G. (toim.) *Lessons from elsewhere. The politics of educational policy borrowing and lending*. New York: Teacher College Press.
- Tieteen tila 2016. Suomen Akatemian raportti.
- Trow, M. 1996. Trust, markets and accountability in higher education: A comparative perspective. *Higher Education Policy* 9 (4), 309–324.
- van Vught, F. A. (toim.) 1989. *Governmental strategies and innovation in higher education. Higher Education Policy Series 7*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Watson, D. 2002. Can we all do it all? Tensions in the mission and structure of UK higher education. *Higher Education Quarterly* 56 (2), 143–155.
- Vipunen-tietokanta. OKM.
- Volanen, M.-V. 2012. (toim.) *Toiseksi paras? Tieteentekijät ja uusi yliopisto*. Helsinki: Tieteentekijöiden liitto.
- Välilä, J. 2018. *Opintilla oppineita. Suomalainen korkeakoulutus keskiajalta 2000-luvulle*. Joensuu: University Press of Eastern Finland.

Yliopistolaki 645/1997.

Yliopistolaki 558/2009.



# Kirjoittajat

*Päivi Atjonen*, KT, professori, Itä-Suomen yliopisto, Filosofinen tiedekunta

*Karin Filander*, FT, dosentti, yliopistonlehtori, Tampereen yliopisto

*Nina Haltia*, KT, tutkijatohtori, Turun yliopisto, Kasvatustieteiden laitos

*Ulpukka Isopahkala-Bouret*, KT, apulaisprofessori, Turun yliopisto, Kasvatustieteiden laitos

*Annukka Jauhiainen*, KT, lehtori, Turun yliopisto, Kasvatustieteiden laitos

*Tero Järvinen*, KT, apulaisprofessori, Turun yliopisto, Kasvatustieteiden laitos

*Heikki Kinnari*, KM, tohtorikoulutettava, Turun yliopisto, Kasvatustieteiden laitos

*Hanna Laalo*, KM, tohtorikoulutettava, Turun yliopisto, Kasvatustieteiden laitos

*Anne Laiho*, KT, dosentti, yliopistonlehtori, Turun yliopisto, Kasvatustieteiden laitos

*Matti Lappalainen*, KM, erikoistutkija, Turun yliopisto, Opettajankoulutuslaitos

*Minna Maunula*, KT, YTM, yliopistonopettaja, Jyväskylän yliopisto, Kokkolan yliopistokeskus Chydenius

*Arto Nevala*, FT, dosentti, yliopistonlehtori, Itä-Suomen yliopisto, Historia- ja maantieteiden laitos

*Marjo Nieminen*, KT, FL, yliopistonlehtori, Turun yliopisto, Kasvatustieteiden laitos

*Hanna Nori*, KT, VTM, yliopistotutkija, Turun yliopisto, Kasvatustieteiden laitos

*Kristiina Ojala*, KT, tutkija, Turun yliopisto, Kasvatustieteiden laitos

*Raakel Plamper*, KM, tohtorikoulutettava, Turun yliopisto, Kasvatustieteiden laitos

*Risto Rinne*, KT, professori, Turun yliopisto, Kasvatustieteiden laitos

*Eeva Riutamaa*, KT, psykodraamaohjaaja CP, työnohjaaja STOrY

*Keijo Räsänen*, KTT, professori, Aalto-yliopiston kauppakorkeakoulu, Johtamisen laitos

*Päivi Siivonen*, FT, aikuiskasvatuksen dosentti, yliopistotutkija, Itä-Suomen yliopisto

*Heikki Silvennoinen*, KT, professori, Turun yliopisto, Kasvatustieteiden laitos



*Hannu Simola*, KT, professori, Turun yliopisto, Kasvatustieteiden  
laitos

*Markku Vanttaja*, KT, dosentti, yliopistotutkija, Turun yliopisto,  
Kasvatustieteiden laitos



## Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja A: Tutkimuksia

- A:206 2007 Kirsi Klemelä, Erkki Olkinuora, Risto Rinne & Arja Virta (toim.)**  
Lukio nuorten opiskelutienä – turkulainen lukio opiskelijoiden, vanhempien ja opettajien silmin 2000-luvun alussa
- A:207 2007 Juhani Tähtinen, Pasi Koski & Anne Kaljonen**  
Kaupunkilaisperheiden pikkulapset liikkeessä. Alle kouluikäisten ja heidän vanhempiensa suhde liikuntaan viidessä Turun kaupunginosassa
- A:208 2008 Risto Rinne, Larissa Jögi, Riina Leppänen, Marjaana Korppas & Kirsi Klemelä (toim.)**  
Suomalainen ja virolainen koulutus ja EU:n uusi koulutuspolitiikka
- A:209 2009 Petri Haltia & Henna Kyhä (toim.)**  
Väyliä laivanrakennusalan työhön ja koulutukseen
- A:210 2010 Markku Vanttaja**  
Yliopiston villit vuodet. Suomalaisen yliopistolaitoksen muutoksia ja uudistuksia 1990-luvulta 2000-luvun alkuun
- A:211 2011 Kirsi Klemelä, Anne Tuittu, Arja Virta & Risto Rinne (toim.)**  
Vieraina koulussa? Monikulttuurinen koulu oppilaiden, vanhempien, opettajien ja rehtoreiden kokemana
- A:212 2012 Tuomas Zacheus, Pasi Koski, Risto Rinne & Juhani Tähtinen**  
Maahanmuuttajat ja liikunta. Liikuntasuhteen merkitys kotoutumiseen Suomessa
- A:213 2012 Annukka Jauhiainen, Anne Laiho & Piia Kovalainen**  
”Työsarkaa riittää” – opiskelijoiden käsityksiä ja kokemuksia sukupuolesta, tasa-arvosta ja yhdenvertaisuudesta Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnassa
- A:214 2012 Heikki Silvennoinen & Päivi Pihlaja (toim.)**  
Rajankäyntejä. Tutkimuksia normaaliuden, erilaisuuden ja poikkeavuuden tulkinnoista ja määrittelyistä
- A:215 2013 Jaana Seikkula-Leino**  
Opetussuunnitelmien paikallinen uudistus perusopetuksessa vuosina 2004–2006
- A:216 2018 Arto Jauhiainen, Joel Kivirauma & Heikki Kinnari (toim.)**  
Koulutus hallinnassa. Juhlakirja professori Heikki Silvennoisen täyttäessä 60 vuotta 23.2.2018
- A:217 2019 Hanna Nori, Hanna Laalo & Risto Rinne (toim.)**  
Kohti oppimisyhteiskuntaa – koulutuspolitiikan uusi suunta ja korkeakoulutuksen muuttuva maisema. Juhlakirja professori Arto Jauhiaisen täyttäessä 60 vuotta 5.4.2019

## Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja B:

Erilaisia koostekirjoja, yleisaiheisia kirjoituksia tai yleisempää mielenkiintoa herättäviä oppikirjoja

- B:69 2001 Maarit Anttila, Tuula Laes & Jyrki Suomala (toim.)**  
Opettaja oppimassa
- B:70 2002 Erkki Olkinuora, Ritva Jakku-Sihvonen & Eija Mattila (toim.)**  
Koulutuksen arviointi. Lähtökohtia, malleja ja tilannekatsauksia
- B:71 2002 Erno Lehtinen & Teija Hiltunen (toim.)**  
Oppiminen ja opettajuus
- B:72 2003 Arja Virta & Outi Marttila (toim.)**  
Opettaja, asiantuntijuus ja yhteiskunta. Ainedidaktinen symposium 7.2.2003
- B:73 2004 Kimmo Lehtonen**  
Maan korvessa kulkevi... Johdatus postmoderniin musiikki-pedagogiikkaan
- B:74 2005 Tuula Merisuo-Storm & Marjaana Soininen (toim.)**  
Opettajuuden jäljillä. Varhaiskasvatuksesta aikuiskasvatukseen
- B:75 2005 Arja Virta, Kaarina Merenluoto & Paula Pöyhönen (toim.)**  
Ainedidaktiikan ja oppimistutkimuksen haasteet opettajan-koulutukselle. Ainedidaktinen symposium 11.2.2005
- B:76 2006 Marjaana Soininen & Tuula Merisuo-Storm (eds.)**  
Cultural Diversity and Its Impact on Education
- B:77 2007 Kaarina Merenluoto, Arja Virta & Pia Carpelan (toim.)**  
Opettajankoulutuksen muuttuvat rakenteet. Ainedidaktinen symposium 9.2.2007
- B:78 2008 Seppo Leivo**  
Lukioiden valintamarkkinat opiskelijoiden opintourapolkujen ja lukioiden opintotarjoustun kohtaamispaikkana – Turun päivälukiot 1998–2005
- B:79 2009 Kaarina Merenluoto & Tarja-Riitta Hurme (toim.)**  
Matematiikan ja luonnontieteiden oppimista ja ajattelun taitoa tutkimassa. Raportti Matematiikan ja luonnontieteiden opetuksen tutkimusseura ry:n tutkimuspäiviltä 28.–29.9.2007
- B:80 2012 Marjaana Soininen & Tuula Merisuo-Storm (eds.)**  
Home-School Partnership in a Multicultural Society

**Myynti: Turun yliopiston verkkokauppa UTUShop**

20014 Turun yliopisto

Puhelin: +358(0)50 547 7992

Sähköposti: utushop@utu.fi

Verkkokauppa: <<https://utushop.utu.fi/c/5-kasvatus-ja-opetus/>>



Itsenäisyytemme aikana ja etenkin 1990-luvulta eteenpäin on suomalaisen koulutuspolitiikan puhe siirtynyt koulutusyhteiskunnan rakentamisesta oppimisyhteiskunnan ylistykseen. Oppimisesta on muodostunut avainkäsite globaalissa tietoyhteiskunnassa, jossa koulutuksen ilmiöt ja kysymykset hahmottuvat yhteiskunnallisen sijaan yksilöllisinä oppimisen kysymyksinä. Koulutuspoliittisen ilmaston muuttuessa myös korkeakoulutus on asetettu uusiin kehyksiin.

Suomi ei maailman ja Euroopan pienenä syrjäisenä periferiana voi enää outoine kielineen, kulttuureineen ja luonnonolosuhteineen globaalissa maailmassa ja tietotaloudessa toimia yksin, omin kansallisin päätöksin, jos koskaan on voinutkaan. Maan aikanaan omaksuma pohjoismainen hyvinvointivaltiomalli ja upea utopia kaikkien kansalaisten koulutuksellisesta tasa-arvosta ovat joutuneet lujalle koetukselle, vaikka pitkään onkin ainakin retoriikan tasolla sinniteltä niiden nimissä. Keskeinen kysymys kuuluuikin, mikä on koulutuksen ja oppimisen uusi kohtalonyhteys ylikansallistuneessa globaalissa maailmassa.

Teoksessa hahmotetaan siirtymää kohti uutta, uljasta ja utopistista oppimisyhteiskuntaa kasvatushistorian, korkeakoulutuksen, yliopistotyön ja koulutuspolitiikan muutoksen näkökulmista. Miten on muuttunut se maailma ja ajattelutapa, johon koulutus tänä päivänä nojaa, miten siihen asemoituu korkeakoulutus, miten yliopistotyön uudet toimintamallit ja reaalikäytännöt jatkuvan arvioinnin alla, missä mennään maan aikuiskoulutus- ja yliopistopolitiikassa? Kirjassa pureudutaan 16 artikkelin voimin suomalaisen koulutusyhteiskunnan lähihistoriaan, tämän päivän ajankohtaisiin koulutuspolitiikan kysymyksiin sekä oppimisyhteiskunnan tulevaisuuden haasteisiin. Mitkä ovat ihmisten mahdollisuudet toteuttaa haaveitaan koulutuksen ja oppimisen avulla koko järjestelmän läpi lyövissä ankarissa ehdoissa?

*Kohti oppimisyhteiskuntaa – koulutuspolitiikan uusi suunta ja korkeakoulutuksen muuttuva maisema* – on Turun yliopiston kasvatustieteiden laitoksen kasvatustieteen professori Arto Jauhaisen juhlakirja hänen täyttäessään 60 vuotta.



ISBN 978-951-29-7578-5

ISSN 0359-8829

Painosalama Oy – Turku, 2019

