

# **Koulutuksesta, sivistyksestä, elämästä**

**Esseitä**

**Copyright:**  
Osmo Lampinen

**Kansi:**  
Teija Metsänperä

**Painopaikka:**  
Kopijyvä Oy,  
Jyväskylä 2007

**ISBN:** 978-952-92-3607-7

Painetun julkaisun ja verkkojulkaisun  
sivunumerointi poikkeavat toisistaan.

**Julkaisija (verkkojulkaisu):**



**Viestinhallinta Oy**

[http:// www. viestinhallinta.fi](http://www.viestinhallinta.fi)

# **Sisällys**

## **Lukijalle 5**

### **I Koulutus 7**

- 1. Tasa-arvo suomalaisessa koulutuspolitiikassa 7**
- 2. Huumorista ja koulutuksesta 15**

### **II Tiede ja politiikka 25**

- 3. Yhteiskuntatieteellinen tutkimus politiikassa 25**

### **III Korkeakoulut 37**

- 4. Ammattikorkeakoulut kansainvälisessä perspektiivissä 37**
- 5. Vapaus ja autonomia korkeakouluissa 61**
- 6. Sivistys ja korkeakoulunäkemyks 75**
- 7. Amerikkalaisen korkeakoulutuksen kriisi 85**

### **IV Henkilökuvat 90**

- 8. Touko Voutilainen - ajattelija ja koulunuudistaja 90**
- 9. Oiva Ketonen - korkeakoulupolitiikan tienraivaaja 103**
- 10. Jussi Mäkinen - traaginen diplomaatti 115**

### **V Elämänasenne 125**

- 11. Jäähvyäisten pelko 125**
- 12. Mietelmiä 129**



## Lukijalle

Olen konnut tähän kokoelmaan yksitoista esseetä, joista suurin osa käsittelee tavalla tai toisella koulutusta. Itse koulutusta käsittelevien esseiden ohella piirretään kuva kolmesta henkilöstä, joista Oiva Ketonen ja Touko Voutilainen olivat merkittäviä koulutuspoliittisia vaikuttajia. Jussi Mäkinen oli muulla tavalla kiinnostava, traaginen hahmo suomalaisessa poliittisessä historiassa. Loppuosan esseet ovat tilityksiä omasta elämästäni.

Kiitän erityisesti työryhmää Pekka Nummela, Matti-Vesa Volanen, Mervi Friman ja Minna Palos, joiden kanssa olemme toimittaneet kolme koulutusta ja erityisesti ammattikorkeakouluja koskevaa kirjaa. Osa artikkeleista on aiemmin julkaistu tämän sarjan yhteydessä. Kiitän myös Tiedepolitiikka-lehteä, joka on julkaissut osan esseistä.

Yksikään artikkeli ei esiinny alkuperäisessä muodossaan. Olen pyrkinyt päivittämään ne vastaamaan tämän hetken tilannetta. Esseisiin on lisäksi liitetty näkökohtia, joita ei esiinny alkuperäisissä artikkeleissa. Kaksi viimeistä esseetä poikkeavat tyylistään ja sisällöltään muista. Pyrin niissä valottamaan 60-vuoden elämäkokemustani ja henkilökohtaisia ajatuksiani.

Olen kiitollinen suurelle määrälle ihmisiä, joista suurta osaa en ole koskaan tavannut. Ajatukset ovat mielestäni kollektiivista omaisuutta. Jokainen niistä kuitenkin suodattuu aina persoonallisen tajunnan ja elämäkokemuksen läpi. Edellä mainittujen lisäksi olen viime vuosina saanut vaikutteita keskusteluistani Pekka Sakin, Heikki Auvisen, Outi Heiskasen, Liekki Lehtisalon, Hannu Sirénin ja Olli Poropudaksen kanssa. Turha mainita että mielipiteistä ja tulkinnoista olen vain itse vastuussa.

Keijo Mäkelälle esitän suurkiitoksen monista käsikirjoitukseen tehdyistä kommenteista ja korjausesityksistä

Pirkko Koranderille erityiskiitos kärsivällisyydestä viimeistelyosan valmistuessa. Suomen tietokirjailijoita kiitän tämän teoksen laatimiseen myöntämästä apurahasta.

Kouvolassa 15.4.2008

*Osmo Lampinen*



# I

## *Koulutus*

### **1. Tasa-arvo suomalaisessa koulutuspolitiikassa**

Koulutuksen laajentamista perustellaan tavallisesti kahdella argumentilla. Toinen näistä katsoo, että koulutus synnyttää osaamista, jonka kautta kohotetaan talouden tuottavuutta ja lisätään yhteiskunnan hyvinvointia. Toisen argumentin mukaan koulutuksella voidaan lisätä yhteiskunnallista tasa-arvoa ja parantaa erityisesti heikoimmassa asemassa olevien kansalaisryhmien tilaa. Koulutuspolitiikassa nämä perustelut esiintyvät yleensä yhdessä, mutta niiden välillä voi olla myös jännitteitä ja ne voivat olla myös toistensa vastakohtia.

## **Kansallinen koulutusjärjestelmä**

Kaikissa kehittyneissä yhteiskunnissa on pidetty tärkeänä ulottua muodollinen koulutus koko kansakunnan, sen kaikkien ryhmien ulottuville. Suomessa kansallisfilosofi J. V. Snellman korosti jo 1800-luvun alkupuolella tarvetta ulottua kansallinen sivistys koko kansakunnan laajuiseksi aina viimeisiä kyliä myöten. Kansakoulun perustajalla Uno Gygnaeukselle oli vahvasti ihmismyönteisiä (filantrooppisia) ajatuksia etenkin köyhimpien kansanosien kouluttamisen tärkeydestä. Näiden henkilöiden ja ajatusten tuloksena Suomen syntyi kaikkien ulottuvilla oleva, julkisen vallan ylläpitämä kansakoulu, jota täydensi Zacharias Cleven ajatusten pohjalta kehittynyt oppikoulu.

Koulujärjestelmä säilyi pitkään Suomessa kaksijakoisena, kansakouluna ja oppikouluna. Nämä koulumuodot eivät muodostaneet suoraa jatkumoa ja maaseudulla oppikoulun reitti oli useimmilta suljettu. Itsenäisyyden alkuaikojen koulujärjestelmä jakoi kansakunnan kahteen koulutukselliseen kastiin. Järjestelmään liittyvä epätasa-arvo havaittiin jo varhain. Yhtenäiskoulun tavoite oli jo Gygnaeuksen mielessä mutta peruskoulun kehittäminen alkoi toden teolla vasta eduskunnan 1963 hyväksymästä ponnesta. Vasemmistopuolueille yhtenäiskoulu oli tärkeä askel kohti sosiaalista tasa-arvoa kun taas maalaisliitto korosti uuden koulumuodon lupaamaa alueellista tasa-arvoa.

Peruskoulua ajoivat jo ennen sotia myös monet poliittisiin keskiryhmiin kuuluvat liberaalit uudistajat. Poliittiseen oikeistoon lukeutuvat yhtenäiskoulun vastustajat uskottelivat koulumuotojen epätasa-arvon ratkeavan pienemmillä, sosiaalisiin etuuksiin liittyvillä parannuksilla.

## **Yhtenäiskoulun synty**

Koulutuksen tasa-arvon käsitteessä on tullut tavaksi erottaa kaksi perusulottuvuutta. Reiluus (fairness) tarkoittaa että sosiaaliset taustatekijät kuten sukupuoli, sosiaalis-taloudellinen asema tai



rodullinen tausta saa vaikuttaa koulutuksessa menestymiseen. Kattavuus (inclusion) puolestaan tarkoittaa että koko väestölle on tarjottava yhteiskunnassa menestymisen kannalta riittävät perustiedot ja taidot (1).

Yhtenäiskoulua pidettiin tärkeänä koska haluttiin koko yhteiskunnan lahjakkuuspotentiaali yhteiseen käyttöön. Samaa koulua käyvät nuoret saisivat yhteisiä kokemuksia, mikä lisäisi yhteiskunnan kansanvaltaisuutta ja luottamusta eri kansalaisryhmien välillä. Yhtenäiskoulu toteutti myös oikeudenmukaisuuden ihannetta, koska se eliminoi sosiaalisen syntyperästä johtuvia opiskelun lähtökohtaeroja.

Peruskoulun toteuttaminen liittyi saumattomasti pohjoismaiseen hyvinvointiajatteluun. Tärkeää tässä luterilaisen etiikan ravitsemassa ajattelutavassa on universaalisuuden periaate. Kaikkien tulee saada yhtäläisesti osansa eduista, osallistuttuaan ensin niiden kustantamiseen. Peruskoulu oli kaikille ilmainen ja sisällöltään mahdollisimman yhtenäinen. Peruskoulua on kehitetty Suomessa verkostona, jossa on vähän eroja paikkakunnasta tai kaupunginosasta riippumatta. Järjestelmällä on onnistuttu tuottamaan korkeita oppimistuloksia, kuten kansainväliset Pisa-tutkimustulokset osoittavat.

Yhtenäiskoulun poliittisten vastustajien ajattelutapaa ei ole helppo jäljittää.

Oppikoulunopettajien vastustus uutta koulumuotoa kohtaan voidaan nähdä osana ammattikunnan professionaalisten etujen ajamista. Vastustajien perusteluihin kuului käsitys, jonka mukaan nuoret jakaantuvat luontaisesti teoreettisesti ja käytännöllisesti lahjakkaisiin. Täten kaksihaaraus olisi perusteltua. Vastustukseen liittyi myös konservatiivien edustama orgaaninen yhteiskuntakäsitys, jonka mukaan yhteiskunnassa ei tule toteuttaa liian radikaaleja muutoksia.

Myös filosofisia argumentteja tasa-arvoa vastaan on esitetty. Ranskalainen uusfilosofi Andrei Glucksman kuvaa asennettaan ironisesti " *Oh mutta Mozart, oliko hän musiikin, vai pelkästään mozartilaisen musiikin säveltäjä. Mutta hänhän oli vain keskinkertainen, hyvin rajoittunut*". Tai toisella tavalla " *jos kaikki naiset olisivat kauniita, ketkä olisivat kauniita naisia*" (2). Tämä ajattelutavan mukaan tasa-arvoinen yhteiskunta on tasapaksu, tympeä ja väritön. Ranskalaiset uusfilosofit eivät ole saaneet Suomessa monia seuraajia eikä näillä argumenteilla ole ollut käytännön merkitystä suomalaisessa koulutuskeskustelussa.

Yhtenäiskoulun historiassa yhtä tärkeässä asemassa kuin poliittisten puolueiden tai filosofien ajatukset olivat tavallisten kansalaisten itsenäisesti tekemät ratkaisut. Kansalaiset "äänestivät jaloillaan". Kansakoulun yläasteilta alkoivat opiskelijat loppua useissa kaupungeissa 1960-luvulla. Vanha kansakoulu näytti kuihtuvan käsiin. Poliittisten päättäjien oli pakko reagoida.

Peruskoulu yhdisti toisiinsa kaksi koulumuotoa, kansakoulun ja keskikoulun. Ongelmana nähtiin alusta lähtien varsinkin epäilijöiden piirissä kahden erilaisen opiskelijaryhmän kouluttaminen

samassa oppilaitoksessa yhtäläisen opetussuunnitelman mukaan. Ratkaisuksi muotoiltiin alkuvaiheessa yläasteelle tasoryhmät. Matematiikkaan ja kieliin tuli kolmen tason ryhmiä.

Melko pian tasoryhmäratkaisu todettiin epätydyttäväksi. Etenkin pojat ja syrjäseutujen oppilaat valitsivat alimpia tasoryhmiä. Nämä taas sulkiivat mahdollisuuden jatko-opiskeluun toisella asteella. Pitkän valmistelun jälkeen ratkaisuksi muodostui tuntikehys, joka poisti tasoryhmät ja salli monipuolisemman tavan eriyttää opetusta.

Ideologisesti tasoryhmistä luopuminen sisälsi siirtymisen aikaisempaa radikaalimpaan tasa-arvon tulkintaan. Ei riittänyt että kaikilla oli samat edellytykset edetä koulutusjärjestelmässä. Koulutuksen tulosten tuli olla mahdollisimman yhtäläiset. Tätä epäiltiin laajalti. Myöhempi kehitys onkin johtanut tasa-arvon joustavampaan tulkintaan, jossa korostetaan kunkin mahdollisuuksia edetä koulutusjärjestelmässä omien edellytystensä mukaisesti. OECD:n terminologiassa käytetään tällä hetkellä termiä "equity" aikaisemman "equality"-termin sijaan (3).

1990-luvulla Suomeenkin rantautui Yhdysvalloista uusliberalistisia virtauksia. Erityisesti useat yritysjohtajat esittivät etujärjestöjensä kautta epäilyksiä yhteisen ja yhtäläisen koulutuksen tarkoituksenmukaisuudesta. Korostettiin yksilöiden valinnanvapautta ja erityisesti lahjakkaiden koulutusta. Koulutuspolitiikan tavoitteiksi julistettiin tasa-arvon sijaan laatua, joustavuutta, kansainvälistymistä, jatkuvaa koulutusta, valinnaisuutta, yksilöllisyyttä, tehokkuutta ja tulosvastuuta (4).

Uusliberalistinen vaihe jäi kuitenkin 1990-luvulla meillä melko lyhyeksi eikä sillä ollut paljonkaan vaikutusta harjoitettuun koulutuspolitiikkaan. Vuosikymmenen lopulla monet vanhat hyvinvointivaltion ideat kuten alueellinen tasa-arvo ja sosiaalisen taustan vaikutuksen vähentäminen nousivat uudelleen esille. Peruskoulutuksen eriyttäminen laadun tavoittelun nimessä katsottiin lisäävän uusliberalismin kriitikoiden mukaan taloudellisen rakennemuutoksen jo aloittamaa yhteiskunnallista eriytymistä ja syrjäytymistä. Tasa-arvon ymmärtäminen yksilöiden kilpailumahdollisuuksien yhtäläisyydeksi näytti siten johtavan kasvavaan eriarvoisuuteen, mitä pidettiin uhkakuvana.

Uusia aineksia tasa-arvoa koskevaan keskusteluun on tuonut kansainväliseen vertailuun perustuva, koulutussaavutuksia koskeva Pisa-tutkimus, jossa pyritään ennakoimaan opiskelijoiden edellytyksiä selviytyä tulevassa tietoyhteiskunnassa. Tasa-arvoa korostavat maat kuten Suomi menestyvät myös koulutuksen laadussa muita maita paremmin. Tämä tulos on kyseenalaistanut monet päinvastaiset väitteet, joiden mukaan tulee tunnistaa oppilaan lahjakuus jo alkuvaiheessa ja jakaa oppilaat rinnakkaisille urille. Suomalainen malli kiinnittää huomiota kaikkien oppimiseen ja kohdistaa erityisiä resursseja hitaammin oppiviin.

Pisa- tulokset eivät anna aihetta liikaan tyytyväisyyteen. Suurella osalla oppilaita suoritukset ovat vain tyydyttäviä ja noin 20 prosentille oppilaita keskeisten kielellisten ja matemaattisten taitojen oppiminen on niin heikkoa, että heillä on vaikeuksia selvittää jatko-opinnoista ja osallistua yhä monimutkaistuvamman yhteiskunnan toimintoihin.

## Toisen asteen koulutus

Peruskoulun kiistämätön menestys on paradoksaalisella tavalla synnyttänyt tämän hetken kipeimmät koulutuksellisen tasa-arvon epäkohdat. Sitä mukaa kun koulutus on laajentunut ja peruskoulutustaso noussut on niiden ryhmien asema, jotka eivät menesty kilpailussa, samalla huonontunut. Meillä käytännössä lähes koko ikäluokka suorittaa peruskoulun. Ongelmalliseen asemaan on asettunut se noin 8 prosentin ryhmä, joka ei enää jatka toisella asteella. Työelämän vaativuustason kasvaminen asettaa tämän ryhmän alttiiksi vakavalle marginalisoinnille työelämässä.

Peruskoulun suorittaneista suurin osa jatkaa lukiossa. Ammatilliseen koulutukseen siirrytään pienemmällä arvosanoilla. Ammatillisen väylän valinneista 15 prosenttia keskeyttää opintonsa. OECD:n arviointiryhmä kiinnitti vuonna 2006 ilmestyneessä raportissaan huomiota tämän ryhmän marginalisointiin. Ryhmä piti tärkeänä ammatillisen koulutuksen laadun ja ajanmukaisuuden kehittämistä. Arvioinnin mukaan ammatillinen koulutus on monilla aloilla ajastaan jäljessä ja sieltä siirrytään myös liian vähän eli nyt vain 15 prosenttia ammattikorkeakouluihin (5).

Lukioiden ja ammatillisten oppilaitosten on lain mukaan tehtävä keskenään yhteistyötä. 1990-luvulla käynnistyneiden nuorisosaasteen kokeilujen perusajatuksena oli, että opiskelijat voisivat valita kurssija oppilaitosrajojen yli. Tätä mahdollisuutta on käytetty monilla paikkakunnilla runsaasti hyväksi. Jotta oppilaskeskeisestä toimintatavasta voitaisiin siirtyä yhtenäisempään nuorisokouluun, tarvittaisiin vielä oppilaitosten aktiivisempaa panosta yhteisten ohjelmien rakentamisessa ja opintojen limittämisessä (6).

Organisoitu ammatillinen koulutus on kehittynyt Suomessa myöhään verrattuna muihin maihin. Koulutusekspansio on kasvattanut ikäryhmien välisiä eroja. Nuorista aikuisista yli neljällä viidesosalla on vähintään toisen asteen tutkinto, mutta 50–54 vuotiaista kolmella viidesosalla ja yli 60-vuotiaista vain alle puolella.

## Aikuiskoulutus

Aikuisväestön kouluttautumiseen liittyy koulutuksellista eriarvoisuutta ja huomattavia eroja eri ryhmien välillä. Osallistuminen vaihtelee niin iän, sukupuolen, koulutustason, sosioekonomisen aseman kuin henkilön työllisyystilanteenkin mukaan. Naisten ja miesten välinen osallistumisero on naisten eduksi. Aikuisena kouluttautuminen on sitä todennäköisempää, mitä pidempi yleissivistävä peruskoulutus ja ammatillinen koulutus henkilöllä ovat. Ylemmät toimihenkilöt osallistuvat selvästi aktiivisemmin aikuiskoulutukseen. Vähiten aikuiskoulutukseen osallistuvat jo ennestään vähän kouluttautuneet, pienituloisimmat ja työmarkkinoilla heikoimmassa asemassa olevat väestöryhmät. Aikuiskoulutus ei ole käytännön tasolla kyennyt pysäyttämään yhteiskunnan polarisoitumista, vaan pikemminkin myötäillyt ja vahvistanut sitä. Työttömistä osallistui aikuiskoulutukseen vuonna 2000 runsas viidennes, kun vastaava osuus työllisillä oli yli puolet.

Työllisillä ja työttömillä aikuisilla on erilliset koulutusmarkkinansa. Etenkin massatyöttömyyden aikana työttömien koulutuksesta on huolehdittu työvoimapolitiittisen koulutuksen avulla. Työllisten etuoikeutena on työnantajan kustantama henkilöstökoulutus, joka on osallistujamäärillä mitaten laajin aikuiskoulutuksen muoto.

Työvoimapolitiittinen koulutus on pitkäkestoisempaa. Koulutuksen tehokkuus työpaikkojen tarjoajana on osoittautunut vähäiseksi. Työttömien osallistuminen aikuiskoulutukseen on ollut mittavasta työvoimapolitiittisesta koulutuksesta huolimatta vähäistä.

Parlamentaarinen aikuiskoulutuskomitea (2002) suositteli aikuiskoulutuksen perusresurssien lisäämistä. Kaikilla kansalaisilla tulee olla vuosittain mahdollisuus 1-2 viikon koulutusjaksoon ja perusteelliseen osaamisen uudistamiseen 10–15 vuoden välein. Sille osalle aktiivista väestöä, jolla ei ole toisen asteen tutkintoa mahdollisuus tutkinnon suorittamiseen erityisen Noste-ohjelman puitteissa. Noste-ohjelma on ollut kunnianhimoinen yritys kohentaa kouluttamattomien asemaa. tämän yhteiskuntaryhmän asemaa. Ohjelma syntyi liian myöhään, kun suuri osa sen kohderyhmästä on siirtymässä eläkkeelle. Noste-ohjelman koulumaisten opintojen vaatiminen voi olla ylivoimaista, kun koulutettavien peruskoulutus on jäänyt alun perin puutteelliseksi.

Aikuisten kouluttaminen oli 1970-luvun alkuun ollut pääasiassa vapaan sivistystyön järjestöjen vastuulla ja painottunut yleissivistävään koulutukseen ja harrastusaineisiin. Vuosikymmenen edetessä on painotettu enemmän ammatillista aikuiskoulutusta. Ammatillista koulutusta alettiin pitää keinona hallita yhteiskunnan ja työelämän nopeaa muutosta. Kun vapaan sivistystyön periaatteena oli jo pitkään ollut sivistysharrastuksen korostaminen ja yksilöiden vapaaehtoinen kouluttautuminen, aikuiskoulutusta alettiin nyt pitää taloudellisesti kannattavana sijoituksena.

## Tasa-arvo vai kilpailu

2000-luvun suomalaisessa koulutuspolitiikassa on piilevänä tasa-arvoon liittyviä jännitteitä. Liberaalis-sosiaalidemokraattiselle ajattelulle on ominaista pitää tasa-arvoa vapauden edellytyksenä kun taas uusliberaaleille se on vapauden este. Käytännön koulutuspolitiikassa jännite kulminoituu voimavarojen suuntaamisessa. Tulisiko tukea enemmän menestyjiä, kuten uusliberaalit esittävät, vain heikko-osaisia mitä uusliberalismin vastustajat pitävät tärkeämpänä. Tähän asti tasa-arvoisempi (egalitaristinen) näkemys on Suomessa ollut vahvempi. Etenkin peruskoulussa on suosittu koulutusta, jossa syrjäytyneisiin on sijoitettu enemmän kuin huippuihin.

Egalitarismin vastaiset näkemykset ovat olleet vahvimmin esillä korkeakoulutuksessa. Suomeenkin rakennetaan maailmanluokan innovaatioyliopistoa, joka kokoaisi piiriinsä parhaimmat opiskelijat ja etevimmät opettajavoimat. Valtio on sitoutunut tukemaan uutta yliopistoa 500 miljoonan peruspääomalla, edellyttäen että yliopisto hankkii käyttöönsä yksityiseltä sektorilta 200 miljoonaa euroa. Matti Vanhasen hallitus on keväällä 2008 suositellut samaa rahoitusmallia myös muille yliopistoille.

Koska yliopistojen ja eri tieteenalojen edellytykset yksityisen rahoituksen hankkimiseen vaihtelevat Vanhasen hallituksen esitys saattaisi merkitä eriarvoisuuden lisääntymistä korkeakoululaitoksen sisällä. Eliittiyliopistoihin valikoituisivat ylimpien sosiaaliryhmien, pääosin etelä- Suomesta kotoisin olevat jälkeläiset. Voimavarat ohjautuisivat muutamiin "huippuyliopistoihin" ja muut jäisivät riutumaan kutistuvan julkisen rahoituksen ja epävarman yksityisen tuen armoille. Tähän asti Suomessa on arvostettu alueellisestikin laajaa korkeakoulutusta, tasavertaista sisäänpääsyä ja korkeakoulujen yhdenvertaisuutta.

Tässä artikkelissa on puolustettu meritokraattista tasa-arvonäkemyistä, jonka mukaan koulutus tasoittaa yhteiskunnallista eriarvoisuutta parantamalla vaatimattomista oloista ponnistavien oppilaiden mahdollisuuksia menestyä elämässä. Vastakkaisen teesin mukaan, jota erityisesti ranskalainen sosiologi Pierre Bourdieu (7) on edustanut, koulutus ainoastaan uusintaa yhteiskunnassa jo olevan eriarvoisuuden. Ne joilla on hyvät lähtökohdat, menestyvät kodista saamansa kulttuurisen pääoman turvin myös koulussa. Molempien näkemysten tueksi voi esittää vankkoja todisteita. Bourdiolaisen näkemyksen varaan tuskin olisi voinut rakentaa sellaista poliittista ohjelmaa, joka olisi johtanut sadan vuoden aikana suomalaisen yhteiskunnan nykyisenkaltaiseen vaurastumiseen ja kansanvaltaistumiseen.

## Alkuperäinen artikkeli. Tiedepolitiikka 3/ 2003

### Viitteet:

1. OECD 2007
2. Glucksman 1982
3. OECD emt.
4. Hirvi 1996
5. Grubb, Jahr, Neumüller, Field 2006
6. Lampinen 2007
7. Bourdieu 1985

### Lähteet:

**Bourdieu, P.** : 1986. Sosiologian kysymyksiä. Tampere.

**Glucksman, A.:** 1982. Les Maitres Penseurs. Paris.

**Hirvi, V.:** 1996. Koulutuksen rytminvaihdos. 1990-luvun koulutuspolitiikka Suomessa. Keuruu.

**Norton G., Jahr H., Neumüller J. and Field S.:** 2006. Equity in Education. Thematic Review.

Finland, Country Note. OECD. Paris.

**Lampinen.O.**. 2006. Koulutuksen tasa-arvo- utopiaa vai todellisuutta. Kirjassa **Niemelä, P.** ja

**Pursiainen T.:** Hyvinvointi yhteiskuntapoliittisena tavoitteena. Professori Juhani Laurinkarin juhlaKirja 60-vuotispäiväksi. Kuopio.

**OECD:** 2007. Fair and inclusive education. Paris.

# **II**

## ***I Koulutus***

### **2. Huumorista ja koulutuksesta**

## Huumorin olemuksesta

Palveleeko huumori koulutusta? Vastaus on ilmiselvästi myönteinen. Paljon vaikeampaa onkin eritellä miksi ja miten huumorista voisi olla hyötyä.

Kysymyksen mitä huumori on, jätän kunkin omien kokemusten perusteella arvioitavaksi. Suurillakaan ajattelijoilla, kuten Kantilla ja Hegelillä ei ollut tarjottavanaan käypää teoriaa huumorin luonteesta. Aristoteles tiettävästi kirjoitti huumoria käsittelevän runousopin, mutta sitä ei ole koskaan löydetty. Lääkärit tuntevat naurun parantavan vaikutuksen. Fysiologiin selityksiin en kuitenkaan tässä puutu.

Henri Bergson päättää esseensä **Naurusta** (1) osuvaan vertaukseen: naurun analysoija ottaa käsiinsä ikään kuin meren vaahtoa, ja jos hän aikoo saada näkyviin jotain konkreettista, jää käteen hyppysellinen suolaa. Humoristin taito on loihkia tämä suola eläväksi.

Osuvimpaan selitykseen huumorin merkityksestä lienee yltänyt psykoanalyysin isä Sigmund Freud. Hänen mukaansa voimme saada huumorista mielihyvää sellaisiin asioihin, joihin olemme kadottaneet luontevan mielihyvän tunteen. Vitsi vapauttaa estomme, koominen mielihyvä kuvittelukykyämme ja huumori tunteiden kuormitusta. Vitsi voi palauttaa meidät lapsuuden aitouteen, aikaan ennen ensimmäisenkään vitsin oivaltamista. Huumorin kautta koemme viattomuutta, lapsuuden mielihyvää ja aitoa onnea (2).

Huumoria syntyy usein tahattomasti sosiaalisissa tilanteissa. Presidentin kanslian pitkäaikainen linnanvouti Arimo Raeste kertoo mainiossa kirjassaan **Paroni von Raesteen ihmeelliset seikkailut** (3) kokemuksistaan Pariisin ajoilta. Hänet oli nuorena virkamiehenä komennettu presidentti Urho Kekkosen seurueeseen valtiavieraillla Ranskaan 1964. Ohjelmaan kuului joka ilta vastaanottoja. Kun Raeste palasi kolmantena iltana frakki päällä hotelliin, portieeri kysyi " *Missä kabareessa näyttelette?*"

## Huumori koulussa

Espanjan televisio kertoo miehestä joka koputtaa poikansa oveen:

- *Jaime, hän sanoo, herää jo!*
- *En halua herätä, isä.*
- *Nouse ylös, sinun on mentävä kouluun.*



– *En halua, mennä kouluun.*

– *Miksi et? kysyy isä.*

– *Kolmesta syytä, sanoo Jaime. Se on tylsää, lapset kiusaavat minua ja kaiken lisäksi vihaan koulua.*

– *Kuulehan kerron sinulle kolme syytä miksi sinun täytyy mennä kouluun, isä vastaa. Ensinnäkin se on velvollisuutesi, toiseksi olet neljäkymmentäkaksivuotias ja kolmanneksi olet sen koulun rehtori.*

Mutta voiko koulunkäynti olla näin tylsää ja huumoritonta. On ilmeistä että opetustilanteiden ulkopuolella viljellään huumoria ja pilailua paljon enemmän kuin itse opetuksessa. Tunnen monia opettajia, jotka ovat kollegojen seurassa hyvin leikkisiä, mutta opiskelijoiden eteen astuessaan esiin nousee vakavuus. Opiskelijat viljelevät huumoria keskenään välitauoilla, mutta sosiaalisten normien mukaan heidän tulee keskittyä itse opetustapahtumaan vakavasti.

Luokkatunneillakin kujeillaan ja nauretaan. Opettaja saattaa kertoa vitsejä tai olla muuten vain koominen. Tahatonta komiikkaa on kaikkialla. Sitä voidaan myös tuottaa vaikkapa syöttämällä kurssitoverille kiusallaan väärä vastaus, joka ääneen lausuttuna saa koko luokan räjähtämään nauruun.

Opettajilla on luonnollisesti omaa mustaa huumoriaan, jota ei ole tarkoitettu oppilaiden korviin. Luulen että se on luonteeltaan kiltimpää kuin vaikkapa sairaaloissa tai sosiaalitoimistoissa viljelty vastaava huumori.

Koulun pihalla yksi suosittu komiikan laji on peräsin Charles Chaplinilta. Tehdään koomisia temppeja ja kepposia, mutta ollaan kuin mitään ei olisi tapahtunut.

Henri Bergsonin mukaan komiikka perustuu toistoon. Ensimmäinen kaatuminen ei vielä naurata. Tarkkailun kohteen jatkaessa kävelyään toinen kaatuminen alkaa jo vähän naurattaa. Kolmannelle nauraa jo kunnolla. Ellei sitten ala väsyä koko touhuun.

Koomisuuden ydin on yllätys ja kontrasti. Rehtorin kompastuminen rappusissa on koomisempaa kuin pikkupoikien nuljahtelu jalkapallokentällä. Arvokuutta tavoittelevan opettajan tai rehtorin ei sovi kompuroida eikä seota sanoissaan.

Oppilaiden vitsikkäät vastaukset ovat antaneet aihetta lukemattomiin vitseihin.

*"Tarkastaja saapuu luokkaan ja koettaa arvuutella oppilailta omaa ikäänsä.*

– *Minkä ikäiseksi arvioitte miehen, joka käyttää 44 numeron kenkiä ja ajaa vuoden 1999 Audilla.*

*Pitkän hiljaisuuden jälkeen Jaska rohkaistuu vastaamaan.*

– *42 vuotta, Jaska vastaa.*

*Tarkastaja tulee hämilleen.*

*Mistä Jaska saattoi tietää hänen tarkan ikänsä?*

– Meidän kylässä on puolihullu, joka on 21 vuoden ikäinen. Kun on kokohullu, sen täytyy olla kaksi kertaa vanhempi".

Oppilaat voivat olla sanavalmiita ja neuvokkaita tositilanteissakin. *Eräs poika oli haukkunut välitunnilla kaveriaan "puupääksi". Poika joutui opettajan puhutteluun. Opettaja tivasi oletko todella käyttänyt ystävästäsi noin halventavaa ilmausta. En ole, poika vastasi, sanoin vain "lakki silmille, tikka tulee".*

Hyvät jutut syntyvät tavallisesti itse opetustapahtuman lauettua. Näin on myös armeijassa. Armeijavitsit kertovat jo tapahtuneista sattumuksista ja usein ne kulkevat sukupolvelta toiselle.

Mutta syntyy hyviä tarinoita koulutusjärjestelmän ylemmiltäkin asteilta. Matti Klinge kertoo Helsingin yliopiston historiassa (4) tarinan kasvitieteen professorista. *Hän oli tullut tunnetuksi tavastaan kutsua suulliseen kuulusteluun aina kolme opiskelijaa. Kaikki tiesivät, että professori hyväksyy vastauksista riippumatta joka kerta kaksi ja hylkää yhden opiskelijan. Kaksi opiskelijapoikaa päätti kerran läpäistä tentin varman päälle ja he kutsuivat tilaisuuteen kolmanneksi edustajaksi tuntemansa satamajätjän. Mutta professorin kysymys käsittelikin satamakasvillisuutta, jonka jätkä hallitsi muita paremmin.*

Huumorin roolista tutkimuksessa ei ole paljon kerrottavaa. Nähdäkseni tämä inhimillisen käyttäytymisen laji on hävinnyt tieteestä lähes kokonaan. Tieteelliset tekstit, joitakin hyviä historiantutkimuksia ehkä lukuun ottamatta ovat enimmäkseen puisevaa luettavaa. Mikäli haluaa etsiä humorististen tieteellisten artikkelien pariin, on etsittävä vanhempia kirjoituksia. Sigmund Freudkin tarjoaa kirjassaan vitsejä kasapäin, mutta useimmat Freudin juutalaisvitsit maistuvat tänä päivänä homeisilta.

## **Mihin huumoria tarvitaan?**

Miksi huumoria pitäisi käyttää nykyistä enemmän? Huumori vapauttaa sosiaalisia tilanteita. Sopivaan kohtaan sijoitettu sutkaus voi saada hetkessä vakavan ryhmän rentoutumaan. Yhteinen nauru synnyttää sosiaalista yhteenkuuluvuutta.

Huumorin avulla voidaan välittää myös informaatiota. Venäläinen Viktor Jerofejev kertoo mainiossa satiirissaan **Miehet** (5) seuraavan tarinan:

*"Kaksi killeriä seisoo rapussa odottamassa asiakasta. Asiakas on myöhässä. Kuluu tunti, toinen, eikä häntä näy. Silloin killeri sanoo toiselle:*

*– Nyt alan huolestua. Ettei hänelle olisi vain sattunut jotain?"*

Tarinassa on monia hauskoja piirteitä. Siinä nauretaan ganstereille, jotka sortuvat tunteilemaan. Siinä saatetaan nauraa uhrille, joka voisi olla vaikka venäläinen Uuno Turhapuro. Siinä on komiikkaa, joka iskee venäläiseen rikollisuuden täyttämään sosiaalisen järjestykseen. Minkä tahansa esitelmän tai artikkelin venäläisestä kulttuurista, ihmisestä tai rikollisuudesta voi hyvin aloittaa tällä tarinalla.

Jos aiheena on savolaisuus tai savolainen huumori, voi kertoa tarinaa helsinkiläisprofessorista, joka saapui Kuopioon pitämään esitelmää. Hän oli etukäteen selvittänyt missä kaupungintalo sijaitsee. Professori halusi kuitenkin paikan päällä tarkistaa oikean kulkureitin. *Vastaan tuli karvalakkinen savolaisukko. Professori kysyi: "Jos menen tästä oikealle, ja käännyin sitten vasemmalle, löytyykö kaupungintalo edessä olevan aukion toiselta reunalta. Savolaisukko vastasi " Myät sinne tai tänne, siellä se on".*

Huumoria ei ole tarkoitettu vain informaation välittämiseen. Se voi olla hauskaa sellaisenaan. Tshehovin **Vanja-enossa** professori sanoo kokoontuneille ihmisille. *"Ripustakaa, niin sanoakseni, korvanne tarkkaavaisuuden naulakkoon"*. Ilmaisuu on viattomalla tavalla humoristinen ja se vapauttaa tunnelman.

Huumori luo yhteisyyttä. Joistakin tarinoista voi tulla yhteisön yhteistä omaisuutta, jota vaalitaan kuin rakasta muistoa. En muista omilta koulu- ja opiskeluajoiltani montakaan vitsikästä opettajaa. Koululaisten ja opiskelijoiden joukossa sen sijaan oli monia hauskoja tyyppejä. Pelkästään joidenkin näkeminen sai hymyilemään.

Olimme luullakseni noin 15- vuotiaita, silloisen keskikoulun viimeisillä luokilla. *Joukko meitä koulupoikia kipusi Outokummin kaivosmäkeä ylöspäin. Samalla palosireeni alkoi soida. Eräs Risto oli juuri liittynyt palokuntaan ja sireenin ääni herkisti hänet. Risto havaitsi että hänen velvollisuutensa on lähteä sammuttamaan tulipaloo. Koska paloasemalle oli jonkin matkaa, Risto, joka tuli jalan, vaati vierellään kulkeneelta kaverilta lainaksi polkupyörää. Poika kieltäytyi. Tällöin Risto teki nopean johtopäätöksen, repäisi pyörän kaverinsa käsistä ja totesi " Ne on lait ja pykälät".*

Huumori kuuluu väistämättä joihinkin tilanteisiin. Urheiluselostus on tyyppinen esimerkki. Urheilusuoritusten kiivaus tempaisee selostajat usein humoristisiin ilmaisiin. Esimerkiksi kelpaavat muutamit muistikuvat Suomen ja Ruotsin välisestä jalkapallo-ottelusta *" Suomalaiset tekevät jo uimahyppyjä pelastaakseen maalinsa", kertoo selostaja. "Puolustajat turvautuvat painiotteisiin" tai "Ruotsalainen lentää kuin leppäkeihäs."*

Komiikka syntyy kun urheilulajeja sotketaan tosiinsa. Pidän enemmän Höyry Häyrysen vauhdikkaasta, maanläheisestä sanailusta kuin Paavo Noposen runollisesta tyylistä. Höyry kävi samaa koulua kuin itekin, tosin joka luokan varmuuden vuoksi kahteen kertaan. Urheilussa ei ole

paljon runoutta, taitoluistelua tai tanssia ehkä lukuun ottamatta. Sen sijaan kävely tai korkeushyppy vaikuttaa tahattomastikin vähän koomisilta.

Edellä kerrottuja urheiluselostuksia voi pitää draamallisena ironiana. Ne eivät aseta kyseenalaiseksi jalkapallon tarkoituksenmukaisuutta sinänsä. Pikemminkin jalkapallo säilyy järkevänä harrastuksena tai ammattina. Draamallinen ironia mahdollistaa jalkapallon arvostuksen, vaikka selostus olisikin humoristinen. Arvostuksen osoittamista voidaankin pitää huumorin yhtenä tehtävänä.

Huumorin avulla voidaan paljastaa ytimekkäästi olennaisia näkökohtia vaikeaselkoisistakin asioista. Sanonta *"hävisi jo kättelyssä"* kiteyttää kaiken olennaisen psykologisten tekijöiden osuudesta urheilusuorituksessa. Mitään enempää ei tarvita.

Amerikkalainen humoristi Mark Twain totesi: *" Oli niin kylmää, että jos lämpömittari olisi ollut tuuman verran pidempi, olisimme paleltuneet kuoliaiksi"*. Ilmiö ja sen mittaaminen erotetaan tässä taitavasti toisistaan.

Huumorin kautta voidaan myös asettaa kyseenalaiseksi monia vakiintuneita myyttejä ja uskomuksia. Kari Hotakaisen 85 vuotta Suomessa elänyt suvun päämies määrittelee isänmaansa *"pitkäksi, rumaksi ja pusikkoiseksi"*(6). Amerikkalainen koomikko toteaa: *"Olen ollut elämässäni sekä rikas että köyhä. Uskokaa tai älkää rikkaana oli mukavampaa"*. Ensimmäinen lausunto tuo valoa vakiintuneeseen visuaaliseen kuvaan Suomesta, toinen asettaa raikkaaseen valoon piintyneen uskomuksen köyhyyden jalostavasta vaikutuksesta.

Huumorilla voidaan irvailla päättäjille ja hallinnon rakenteille. Diktatuurimaissa tällainen ironinen huumori on yleistä. Jeroferov irvistelee edellä mainitussa kirjassaan Venäjän armeijaa:

*"Venäjän armeija on pelkää tyylillistä väärinkäsitystä. Erityisesti komentajakunta. isomahaisia, kömpelöitä. Naamat jotenkin vääntyneitä. Jos jollakulla on silmälasit, niin ehdottomasta ne ovat käsittämättömän rumat.*

*Entä hallituseliitti. Puvut on laitettu päälle, mutta sukat jääneet vaihtamatta - keikaroidaan orvokinvärissä nilkkasukissa"*.

Venäläistä miestä Jerofejev ivaa seuraavasti:

*"Mies alkaa aamuerektiosta. Useimmissa tapauksissa hän myös päättyy siihen"*.

Huumori voi joskus olla ainoa keino selviytyä tilanteista, joissa koetaan voimattomuutta. Mitä muutakaan totalitäärisessä yhteiskunnassa olisi voitu tehdä kun kaikki demokraattiset vaikuttamiskeinot oli suljettu pois. Radio Jerevan tuli neuvostoaikana tunnetuksi vitsikkäistä kommenteistaan. Radiolle esitettiin kysymys: *"Onko totta että Stalin oli kiinnostunut itseään koskevista vitseistä"*. Radion vastaus: *"Kyllä. Mutta vielä enemmän hän oli kiinnostunut vitsien kertojista"*

Yksi huumorin alalaji kohdistuu luonteenpiirteisiin. Laihialaisvitsit tykittävät yhtä suomalaisiinkin piintynyttä asennetta, saituutta: Tyypillinen esimerkki: *Laihialla kuoli Jaakko Laitinen-niminen mies. Hänen ainoa sukulaisena joutui järjestämään hautajaiset ja muut asiaankuuluvat seremoniat. Paikallislehteen hän talutti iskevän ilmoituksen "Laitisen Jaska kuoli". Lehdessä kerrottiin, ettei näin lyhyitä ilmoituksia oteta vastaan. Täytyy olla vähintään viisi sanaa. Seuraavana päivänä mies vei uuden tekstin "Laitisen Jaska kuoli. Mopo myydään".*

Yksittäinen mielipidekin voidaan saattaa naurunalaiseksi. Suomen eduskunnasta kerrotaan seuraava tarinaa: Käynnissä oli puolustusbudjettia koskeva keskustelu. Eräs puolustushenkilön kansaedustaja perusteli puolustusmenojen lisäämistä seuraavalla argumentilla. *"Meillä Suomessa käytetään niin vähän varoja puolustukseen, että tätä niukemmin puolustaudutaan vain Uudessa Seelannissa".* Salista kuului huuto *"Hyökätään sinne".*

## Huumorin kritiikki

Vahvin vastalause huumoria, etenkin vitsailua ja jutunkerrontaa vastaan on, että se sisältää valehtelua. Jos ei aina valehtelua niin ainakin asioiden suurentelua ja paisuttelua. Eikö ihmisen eettinen tehtävä ole aina pysyä totuudessa?

Aleksis Kiven **Seitsemässä veljeksessä** kerrotaan Tammiston Kyöstistä, joka *"ei koskaan naura eikä valehtele"*. Kaikki eivät naura koskaan samassa tilanteessa, jotkut eivät naura koskaan. Tämän päivän suomen kieli tuntee tästä ihmistyyppistä osuvan ilmaisun, tosikko.

Montaignen mukaan *"valehtelevinen on kirottu pahe"* (8). Mutta löytyy tältä ranskalaiselta mestarilta toinenkin kiinnostava lausuma:

*"Jos valheella olisi kuten totuudella vain yhdet kasvot, olisimme siihen nähden paremmassa asemassa, sillä pitäisimme varmana valehtelijan sanojen vastakohtaa. Mutta totuuden nurjalla puolella on sata tuhatta muotoa ja ääretön liikkuma-ala".*

Valehtelevinen on sukua sellaisille toiminnoille kuin "leikin puhuminen", "tarinoiminen", "kaskuilu", "kokkapuheiden pitäminen", "joutavien jutteleminen" tai vaikka "juoruilu". Nämä kaikki ovat totuuden nurjan puolen ääretöntä liikkuma-alaa, ja sinne kuuluu huumorikin. Jos arvostamme huumoria, hyväksymme totuudesta poikkeamisen. Ehkä emme pidä sitä sinänsä arvostettavana, mutta painotamme valheeseen sisältyvää leikkiä. Se taas on sosiaalisesti välttämätöntä.

Kaskuilu sisältää aina liioittelua, paisuttelua ja tahallisia kontrasteja. Kaskut eivät välitä totuutta suoraan. Mutta hyviin juttuihin sisältyvä valheellisuus sulaa seurassa nopeasti hyväksymiseksi hersyvänä nauruna tai yleisenä hymynä.

Huumori on kirjallisuuden kivijalkoja. Alekski kivi marssittaa **Seitsemässä Veljeksessä** näyttämölle Taula Matin, joka kertoo veljeksille hauskoja muisteluksia. Ne päättyvät aina lausahdukseen " *Sitten me ryypättiin*". Tuskin veljekset uskoivat kaikkia Taula Matin juttuja, mutta se ei häirinnyt, koska hauskaa heillä oli.

Yksi valehtelemisen muoto on tyhmäksi tekeytyminen. Tämäkin on totuuden nurjalla puolella olemista, vaikka se ei olisikaan täyttä valehtelua. Tyhmyri voi huvittaa, valehtelija saattaa olla humoristi.

Yksi vastalause huumoria kohtaan on sen harjoittamisen vaikeus. Väärin tai väärässä paikassa kerrottu kasku voi muuttua koomiseksi. Koominen esitelmä on sosiaalisesti ja esteettisesti epätydyttävä. Naurusta ei voi paljon päätellä; vaikka esitelmälle nauretaan, ei puhuja välttämättä ole suuri humoristi. Tahattoman koomikon roolia kukaan ei halua ainakaan pysyväksi piirteekseen. Hyviä vitsinkertojia on vähän.

Monet asettavat vitsin alusta lähtien sovittuihin puitteisiin. He aloittavat puheensa. "*kerron nyt hyvän vitsin*". Mutta jos vitsi ei olekaan onnistunut, puhuja joutuu noloon tilanteeseen. Vitsien kertominen voi olla miehille helpompaa kuin naisille, koska heille annetaan siihen enemmän tilaa ja valmennusta. Kaikkiin tilanteisiin vitsailu eri sovi.

Vitsien kertomisen voi oppia aivan kuin minkä tahansa taidon. Pelkistettynä vitsiin kuuluu virittelyvaihe, kerrontavaihe ja loppuratkaisu. Pragmaattisen teorian mukaan mestariksi kehittyä vain harjoittelemalla. Näin luultavasti kaikki hyvät vitsien kertojat ovat menetelleet. Monet luovat vitsinkerrontaan oman tyylinsä ja maneerinsa. Kukaan ei ole seppä syntyessään.

## **Huumorin lumous**

Hyviä vitsinkertojia kuuntelee mielellään. Samakin vitsi voi tuntua tuoreelta aina vain uudelleen kerrottuna. Vitsinkerronnan mestarit pystyvät loihtimaan esille sen ympäristön ja tilanteen, josta vitsi on lähtöisin. Muistan kuinka nauroin Oiva Arvolan lausumalle proosarunolle, jossa hän luutteli kippo kipolta, lusikka lusikalta ja haarukka haarukalta erään kuolleen leskirouvan jäämistön.

Monet vitsit perustuvat kielen yllätyksellisyyteen, vastakohtiin, monnimerkityksellisyyteen ja sanaleikkiin. Kaikkia ei voida kääntää vieraille kielille. *Torniolainen rautakauppias joutui*

*vaikeuksiin, kun hänen rautakauppansa syttyi palamaan. Kauppias itse pakottautui sammutustöihin. Silloin hän sai yhtäkkiä kiireisen puhelun. Kauppias vastasi; "Nyt ei ehdi puhua, on niin monta rautaa tulella".*

Koomisia tilanteita on helppo luoda. Viritetään tien yli vaikeasti havaittava naru ja seurataan kun ensimmäinen tulija kompastuu. Lähes mistä tahansa asetelmasta voi luoda koomisen. Lapsilla on luonnostaan tämä taito, mutta vanhemmiten se sammuu monilta kokonaan.

Teatterin huumori perustuu paitsi osuviin sutkauksiin ja tilannekomiikkaan, myös sosiaalisten asetelmien taitavaan käyttöön. Kun herrasta tehdään narri, miehestä nainen tai päinvastoin, saadaan aikaan koomisia tilanteita. Usein tunnelma syntyy pelkästään sopivalla pukeutumisella.

Lapset oppivat vaivatta parodioimaan; puhumista, liikkumista, ilmehtimistä, pukeutumista, laulamista, lukemista. Lapset ymmärtävät luonnostaan, että jotain vikaa tässä meidän elämässämme on. Niin mielestäni onkin.

Huumori on ikuista valintaa. Voimme valita näemmekö asiat humoristisina vai traagisina. Jean Paul Sartren ja eksistentiaalistien mukaan tämä alituinen valinta on ihmisen pysyvä osa maailmassa.

Hyvä huumorintaju kehittää meitä ihmisinä. Se opastaa laajasydämissyyteen, oman itsen ja muiden ymmärtämiseen, kykyyn katsoa asioita eri perspektiiveistä, jopa kykyyn aistia ikuisuutta.

*Vaan aidot jumalat*

*ei liian vakavat*

*päästäkää valloilleen (9)*

**Alkuperäinen artikkeli: Ammattikorkeakoulu työnä ja huvina. Rehtori Mauri Panhelaisen 60-vuotisjuhla-julkaisu. Jyväskylä 2005**

## **Lähteet:**

- 1. Bergson H.:** 1969. *Le Rire*, Paris.
- 2. Freud S. :** 1998. *Vitsi ja sen yhteys piilotajuntaan*. Love Kirjat.
- 3. Raeste A.:** 1991. *Paroni von Raesteen ihmeelliset seikkailut*.
- 4. Klinge M. :** 1992. *Helsingin yliopiston historia*. Helsinki.
- 5. Jerofejev, V.:** 2005. *Miehet*. Helsinki.
- 6. Hotakainen K.:** 2007. *Finnhits*. Juva.
- 7. Kinnunen A.:** 1972. *Huumori*. kirjassa **Envall M., Kinnunen A. ja Sepänmaa Y. (toim.):** *Estetiikan kenttä*. Porvoo.
- 8. Montaigne, M.:** *Esseitä*. Porvoo 1960
- 9. Simonsuuri, K.:** *Promootioruno* 1986





## **II**

### *Tiede ja politiikka*

#### **3. Yhteiskuntatieteellinen tutkimus politiikassa**

## Lupaus ja pettymys

Ruotsin työelämäsuhteiden neuvottelukunta julkisti 1990-luvun loppupuolella tutkimuksen, jossa selvitettiin yhteiskuntatieteellisen tutkimuksen käyttöä ruotsalaisessa työmarkkinakentässä. Haastateltavana oli 345 julkisen ja yksityisen työnantajan johtavassa asemassa olevaa päättäjää. Haastateltavilta kysyttiin, missä määrin he nojautuivat yhteiskuntatieteelliseen tutkimukseen tehdessään merkittäviä työorganisaation muutoksen liittyviä ratkaisuja. Vain viisi prosenttia viittasi saaneensa vaikutteita ja ajatuksia tieteellisestä tutkimuksesta, huomattavasti tärkeämmässä asemassa päättäjille olivat esimiesten ja kollegojen mielipiteet, oma terve harkinta, intuitio sekä sieltä täältä tihkuneet hajanaiset tiedot ja näkemykset. Niissä harvoissa tapauksissa, joissa tutkimuksen tuottamalla tiedolla oli ollut päättäjälle merkitystä, ei tiedon välittyminen tapahtunut tutustumalla alkuperäisjulkaisuihin. Pikemminkin tietoja oli saatu tiedotusvälineistä tai satunnaisista keskusteluista kollegojen kanssa.

Edellä siteerattu johtopäätös edustaa tyypillistä tutkimustulosta yhteiskuntatieteellisen tutkimuksen hyödyntämistä koskevista tutkimuksista. Tämä tutkimussuuntaus on aina 1960-luvulta lähtien ravistellut optimistisia käsityksiä suurten yhteiskuntatieteellisten tutkimushankkeiden merkityksestä päätöksenteossa, Vielä rankemmin tutkimussuuntaus on karistanut utopistisia haaveita siirtymisestä tieteellis-teknisempään tai tieteellisesti hallitumpaan yhteiskuntamuotoon. Yhteiskuntatieteet eivät näytä tutkimuksen mukaan esittävän kehittyneissä yhteiskunnissa merkittävää roolia sen enempää poliittisen päätöksenteon asialistan määrittelyssä kuin lopullisten päätösten muotoilussakaan. Moderni yhteiskunta näyttäisi hyvin selviävän ongelmistaan ilman mainittavaa yhteiskuntatieteellistä tutkimuspanosta.

Hyödyntämistä koskevan empiirisen tutkimuksen tulokset voidaan nähdä kritiikkinä utopistisille haaveille asiantuntemuksen astumisesta perinteisen politiikan tilalle. Yhtä lailla se on ollut kritiikkiä pitkään hallinneelle instrumentaaliselle hyväksikäytön tulkinnalle. Tässä näkemyksessä yhteiskuntatieteen tuottamat tutkimustulokset olisivat jokseenkin suoraan sovellettavissa päätöksentekijöiden määrittelemiin ongelmiin. Poliitiikka voisi perustua tarkkaan tieteelliseen näyttöön, kuten OECD:n markkinoimassa käsitteessä viime vuosina evidence based policy (1) annetaan ymmärtää. Päätöksenteko on instrumentaalisessa tulkinnassa ymmärretty suoraviivaisena, lineaarisena etenemisenä varhaisesta ongelmanasettelusta kohti lopullisen ratkaisun muotoilua ja toteutusta, Tutkija puolestaan on nähty ulkopuolisena asiantuntijana, jonka hallussa on tuottaa strategisella hetkellä puuttuva viisaus, tieto tai ratkaisu päättäjän tietoisuuteen.

Todellisuudessa yhteiskunnallinen päätöksenteko on harvoin suoraviivaista. Pikemminkin se on

hapuilua erilaisten voimakenttien, intressien ja arvostusta verkostossa. Lopulliset päätökset ovat usein yllätyksellisiä ja ne perustuvat harvoin suoraan tiedolliseen harkintaan. Useimmiten ratkaisuihin päädytään interaktion menetelmillä; neuvottelemalla, sopimalla, painostamalla tai äänestämällä (2). Ratkaisujen pidemmän tähtäyksen vaikutuksia ei useimmissa tapauksissa pyritä ainakaan systemaattisesti ennakoimaan.

## **Käsitteellinen ja symbolinen hyväksikäyttö**

Instrumentaalisen käsityksen vastapainona on hyväksikäytön tutkimuksessa alettu painottaa tutkimuksen käsitteellisen ja symbolisen hyväksikäytön merkitystä (3). Käsitteellisessä hyväksikäytössä tutkimus tuottaa näkökulmia, käsitteitä, ajattelutapoja, hypoteeseja, jotka hahmottavat ongelmakentän eri ulottuvuuksia. Tutkimus jäsentää ajattelua pikemmin kuin tuottaa ratkaisuja. Symbolisessa hyväksikäytössä tutkimusta puolestaan käytetään legitimaationa muulle kuin tutkimuksen itsensä perustelemalle toiminnalle.

Käytännössä käsitteellinen hyväksikäyttö on osoittautunut instrumentaalista tärkeimmäksi yhteiskuntatieteiden vaikutustavaksi. Tutkimus auttaa parhaimmillaan jäsentämään kognitiivisia ja käsitteellisiä rakenteita, joiden varassa päätöksiä tehdään. Tutkimus voi tuottaa uutta tietoa ja oivallusta samalla kun se systematisoi ja jäsentää aikaisempaa tietämystä ja ymmärrystä. Tutkimus tarjoaa uuden kognitiivisen viitekehyksen. Tällainen hyväksikäyttö voi olla melko näkymätöntä ja voidaan sanoa että tutkimus ikään kuin huomaamatta hiipii päätöksentekoon.

Käsitteellisestä näkökulmasta yhteiskuntatieteellinen tutkimus voi asettaa kunnianhimoisesti tehtäväkseen paljastaa ajattelun ja tietämisen rakenteita, joista päättäjät eivät itse ole tietoisia. Tutkimus toimii tällöin eräänlaisena itsetiedostuksen välineenä. Se voi tuottaa syvempää ja historiallisempaa näkökulmaa niihin ongelmiin, joiden parissa päätöksentekijät askartelevat. Tutkimus voi nostaa esille unohdettuja ongelmia ja paljastaa jonkin yhteiskuntalohkon kehityksen pysähtyneisyyden tai päätöksentekokoneiston nukahtamisen.

Symbolinen hyväksikäyttö kuvastaa tieteelliselle tutkimukselle ominaista arvostusta. Tutkimukseen vetoamalla voidaan kohottaa argumenttien tai niiden esittäjien painoarvoa ja perustella ratkaisuja tai näkökulmia, jotka tosiasiallisesti perustuvat muille kuin tieteellisille näkökohdille. Päätöksenteossa ja politiikassa tutkimus voi antaa pelitilaa ja aikaa ratkaisujen syntymiselle.

Juhani Suomi kertoo Kekkos-elämäkerrassaan (4) kuinka Suomen ulkopolitiittinen eliitti pyrki

1970- luvun puolivälissä voittamaan aikaa ja hyväksymistä omalle ydinaseetonta Pohjolaa koskevalle aloitteelleen käynnistämällä YK:n puitteissa ydinaseettomia vyöhykkeitä koskevan laajan kansainvälisen tutkimuksen. Samalla logiikalla Esko Ahon hallitus vuonna 1991 pyrki voittamaan aikaa ja saamaan tukea EU-ratkaisuille vetoamalla hätäisesti käynnistettyihin tutkimuksiin, joilla ei aikataulunsa tai resurssiensa puolesta ollut pienintäkään mahdollisuutta muuhun kuin tulevan integraatoratkaisun pinnalliseen hipaisuun.

## **Kaksi kulttuuria**

Yhteiskuntatieteellisen tutkimuksen vaatimatonta hyväksikäyttöä päätöksenteossa selitetään tavallisesti kolmenlaisilla teorioilla (5), joiden tähtäyspisteenä on yhteiskuntatieteellinen tutkimus, poliittis-hallinnollinen päätöksenteko tai kahden kulttuurin välinen jännite.

Yhteiskuntatieteellisen tiedon luonteeseen perusluvut teoriat näkevät yhteiskuntatieteellisen tutkimuksen perusominaisuudet tai sen kehittymättömyyden heikon hyväksikäytön selittäjinä. Yhteiskuntatieteellinen tutkimus selittää näiden näkemysten mukaan pikemmin mennyttä kehitystä kuin ennustaa tulevaa. Se toistaa vuodesta toiseen arkipäivän tietoja ja kokemuksia. Kausaaliset selitykset puuttuvat lähes kokonaan. Yhteiskuntatieteellisessä tutkimuksessa ei kyetä toimeenpanemaan sosiaalisia kokeita eikä tuottamaan ristiriidattomia tuloksia. Tutkimus on auttamattomasti sidoksissa arvostuksiin ja tutkijan mieltymyksiin. Kapea spesialisoituminen on entisestään rajoittanut tutkijoiden näkökulmia. Tutkijat työskentelevät kaukana päätöksenteosta eivätkä ymmärrä päättäjien käyttäytymistä sen enempiä kuin päätöksenteon perusasettamuksiakaan.

Poliittis-hallinnollinen päätöksenteon luonteeseen nojaavat teoriat ottava lähtökohdakseen päätöksenteon luonteen tai päättäjien ominaispiirteet. Päätöksenteko tapahtuu inkrementaalisisesti pienin askelin tai on tiedostamatonta ajalehtimistä ratkaisusta toiseen, Päättäjien työrytmi ja ajattelutapa ei salli paneutumista tutkimus-tuloksiin. Päättäjillä on vähäinen yleissivistys ja huono perehtyneisyys tieteeseen. Intressit ja mieltymykset painavat tietoa ja harkintaa enemmän. Hallinnossa on myös menettelytapoja ja rituaaleja, joihin tutkimuksen on vaikea sovitautua.

Kahden kulttuurin tai ymmärtämiskuilun teoriat ottavat lähtökohdakseen tutkijoita ja päättäjiä erottavat yhteisölliset erot. Niinpä näiden ryhmien arvot, toimintatapa, ajankäyttö, palkitsemisjärjestelmät ja jopa moraali eroavat toisistaan. Kysymys on perustaltaan kahdesta eri toimintakulttuurista. Tieteeseen kuuluu harmonia ja rehellisyys, kun taas politiikkaan kuuluvat konfliktit, petos ja draama. Hallinnon rationaalisuus tasoittaa politiikan irrationaalisuutta, mutta on

silti kaukana tieteen asettamista perusteltavuuden ja totuudellisuuden vaatimuksista.

Käytännössä kahden kulttuurin teoriat ovat onnistuneet parhaiten selittämään hyväksikäytön vähäisyyttä. Yhteisöllinen kuilu on jotain syvempää kuin tutkijoiden tai päättäjien välinen fyysinen välimatka. 1980-luvun alussa tehtiin suppea vertailututkimus yhteiskuntatieteilijöiden ja päättäjien kommunikaatiosta Yhdysvalloissa ja Suomessa (6). Selvitys osoitti, että fyysinen etäisyys näiden ryhmien välillä on Yhdysvalloissa selvästi Suomea suurempi. Tutkijat ja päättäjät eivät tunteneet toisiaan eivätkä seuranneet toistensa työskentelyä. Suomessa taas ryhmät tunsivat hyvin toistensa jäsenet, mutta silti jännitettä ja välimatkaa ryhmien välillä oli samassa mitassa kuin vertailumaassakin.

Kahden kulttuurin näkökulmasta yhteiskuntatieteellisen tutkimuksen hyväksikäyttö on ytimeltään ohipuhumista. Sekä tutkijat että päättäjät toimivat omassa toimintaympäristössään tuottamalla ympäristön arvoihin ja menettelyihin kuluvia tuotoksia, joita arvioidaan omalla mittatikulla ja palkitaan oman arvomaailman kriteereillä. Tutkimuksen saattaminen päättäjien käyttöön on yhtä vähän tieteen perustehtävä kuin päätöksenteolle olisi asettuminen tieteellisten tuomareiden eteen. Hyväksikäyttö on aina marginaalista tai se tapahtuu ikään kuin vahingossa päätehtävien sivussa.

## **Tutkimus suunnittelun tukena**

Yhteiskuntatieteellisen tutkimuksen hyväksikäytön edistämistä koskeva toimintapolitiikka on Suomessa vanhastaan perustunut pyrkimykseen parantaa tutkimuksen avulla poliittis-hallinnollisen toiminnan laatua. Ongelmaksi on koettu päätöksenteon tietopohjan hataruus tai koko päätöksenteon toimintatavan irrationaalisuus.

Pyrkimyksiä yhteiskuntatieteellisen tutkimuksen sitomiseksi päätöksentekoon on tehty aina 1800-luvun lopulta lähtien. Tärkein instrumentti on ollut komitealaitos, jonka vastuulla on ollut keskeisten kansallisten kehittämissuunnitelmien laatiminen. Tunnettuja esimerkkejä alkuaikojen konkreettista sosiaalitutkimusta hyödyntäneistä komiteoista vuosisadan alkupuolella ovat tilattoman väestön alakomitea, työväenvakuutuskomitea, invalideittivakuutuskomitea, agrarikomitea ja työttömyysvakuutuskomitea.

Toinen maailmansota nosti uudeksi tutkimuksen hyödyntämisen instrumentiksi suunnittelun. Se laajentui nopeasti talouden alueelta muillekin yhteiskuntapolitiikan sektoreille (7). Sotien jälkeen laadittiin laajoja sosiaali- ja terveystieteellisiä sekä väestöpoliittisia suunnitelmia. Suurena innoittaja oli brittiläisen lordi Beveridgen laatima kattava sosiaalipoliittinen ohjelma. Sektorikohtaisia

ohjelmia syntyi esim. ammatillisen koulutuksen, keskussairaaloiden ja asuntotuotannon kehittämistä.

Yhteiskuntatieteellisen tutkimuksen panosta suunnittelussa edisti paradigmaattinen suunnanmuutos muinaisiin yhteiskuntiin ja aikajaksoihin paneutuvasta antropologisesta tutkimuksesta amerikkalaisvaikutteiseen empiriseen yhteiskuntatutkimukseen, Vuonna 1945 perustettu valtiotieteellinen tiedekunta alkoi kouluttaa nuoria tutkijoita sekä yhteiskuntatodellisuutta ymmärtäviä ja tarkoituksenmukaisuuskysymyksiä tuntevia virkamiehiä.

## **Päätöksenteon tieteellinen rationaalisuus**

Suunnittelun vahva nousukausi ajoittuu 1960- luvulla kiihtyneeseen hyvinvointivaltion rakentamiseen. Valtiolle haluttiin antaa entistä suurempi vastuu sosiaalisten palvelujen ja kansalaisten sosiaalisen turvallisuuden ylläpitäjänä. Säännöstellyn talouden oloissa ei vielä tunnettu nykyisen kaltaista markkinataloutta ja suunnittelusta pyrittiin tekemään ohjausvälinettä politiikan, sopimusten ja orastavien markkinoiden rinnalle.

Yhteiskuntapoliittinen suunnittelu sai vaikutteita ja ajatusperustaa taloustieteestä ja sen teorioista. Myös hallinto ja politiikkatieteet tuottivat uusia näkökulmia organisaatio- ja päätöksentekoon ongelmiin. Vahvana ideologisenä virtauksena oli lisätä yhteiskunnallisen päätöksenteon tieteellispohjaisuutta. Pekka Kuusta (8) lainaten tavoitteena oli nostaa tutkimukseen ja suunnittelun avulla päätöksenteko kriisien tasolta pitkäjänteisen rationaalisen rakentamisen tasolle.

Päätöksenteon rationalisoimisen teema hallitsi vuonna 1964 mietintönsä jättäneen sosiaalitutkimuskomitean ajattelua. Komitea perusteli sosiaalitutkimuksen tarvetta sillä, että yhteiskuntapoliittikan päätöksenteko on ollut nopeiden muutosten takia entistä monimutkaisemmaksi ja vaikeammaksi. Näin tieteellisin menetelmin harkittua tietoa tarvitaan yhä kipeämmin, sillä parhainkaan arkikokemus ei ole yksin riittävä yhteiskunnan monisäikeisten pulmien ratkaisussa. Emansipatorista näkökantaa edusti komitean huomio, että tieteellinen tutkimus voisi toimia poliittisen päätöksenteon vaihtoehtona, jossa tutkijat ovat kansalaisten arvostusten ja tarpeiden tulkkeina päätöksentekijöille.

Tässä euforisessa näkemyksessä tutkimus asettuu päätöksentekijöiden yläpuolelle eräänlaisen valistajan rooliin, Eivät ainoastaan tutkimuksen tuottamat tulokset vaan myös tutkimuksen metodit, tutkijayhteisölle ominaiset työskentelytavat ja arvot toimivat malleina ja suuntaviivoina, joita päätöksenteossa tulisi noudattaa. Käsitystä voi jälkikäteen arvioida teknokraattiseksi.

Suunnittelun syrjäytymistä on seurannut manageristinen hallintoideologia (9). Valtion laitoksia on yksityistetty ja muutettu liikelaitoksiksi. Siirtyminen tulohajautukseen ja tulosvastuuseen on nostanut suunnittelueksperttien tilalle uusiksi vaikuttajiksi vaikuttavuusanalyysien, kustannusselvitysten ja riskianalyysien asiantuntijoita.

Taloustiede on ottanut yhteiskuntapolitiikan ohjaajana selkävoiton sosiaalitieteistä. Samalla kun taloustieteilijöistä on tullut yhä vahvemmin uudenjärjestyksen legitimoijia ovat sosiaalitieteilijät siirtyneet selvemmin uuden menon seurausten arvioijien ja kriitikoiden leiriin. Koulutuksen tutkijoista ja kasvatustieteilijöistä vain pieni osa on asettunut kannattamaan tehokkuuden ja tuloksellisuuden oppeja. Valtaosa on jäänyt ilman vaikutusvaltaa kantamaan vanhoja humanismin, lapsikeskeisyyden ja ihmiseksi kasvamisen ideoita.

Suunnittelu tuotti vaihtoehdottomia tulevaisuudenkuvia, jotka olivat vakaasti ankkuroituneet arkitodellisuuteen. Suunnittelun otteen herpautuessa vallalle ovat päässeet kompleksisemmat tulevaisuudennäyt, jossa kehitys nähdään valintana useiden vaihtoehtojen välillä. Tulevaisuudentutkimus on tuottanut uuden ajan suunnitelmia, jossa maailma rationaalisen etenemisen sijasta on täynnä ristiriitoja ja paradokseja.

Tulevaisuudentutkimus ja ennakointi ovat vallanneet suunnittelulta vapautuvia asemia ja se on asettunut tukevasti hallituksen ja parlamentinkin työkaluksi. On kuitenkin kysyttävä, missä määrin sen vaikutus tulee yltämään ajattelua edistävää käsitteellistä vaikutusta pidemmälle aina konkreettiseen päätöksentekoon saakka (10). Tulevaisuudentutkimuksen alkuvaiheen yhtenä aksiomana esitettiin, ettei tulevaisuutta voida ennustaa. Näin tutkimus jo lähtökohtaisesti irrotti itseensä konkreettisesta päätösten valmistelusta utuisen haikailun suuntaan. Tällä hetkellä korostetaan tosin vahvemmin tulevaisuuden tekemistä, missä ennusteet voivat olla apuna (11).

Suunnittelun tilalle on työntynyt myös jatkuvasti laajeneva arviointitoiminta. Opetushallinnon alueella voimassa olevat koululait edellyttävät, että kaikki Suomen oppilaitokset suorittavat arviointeja ja ovat ulkoisen arvioinnin kohteena. Odotettavaa on, että arviointitoiminta tulee lähivuosina työllistämään vielä nykyistäkin enemmän yhteiskuntatieteilijöitä ja erityisesti kasvatustieteen spesialisteja, mutta myös ekonomisteja ja juristeja.

Arvioinnin yhteydessä on paljon puhuttu parhaista käytännöistä (best practice), joita voidaan siirtää maasta tai instituutiosta toiseen. Mutta parhaatkin käytännöt voivat uudessa ympäristössä osoittautua huonoiksi ja jokin huonona pidetty voi toimia kohtalaisen hyvin. Parhaiden käytäntöjen etsinnässä on ollut paljon briljeerausta ja halua näyttää edistyneeltä. Arviointitoiminta saattaa joskus olla näennäistä ja pahimmillaan jopa tosiasioiden peittelyä.

1970-luvulla pyrittiin Suomessa kansainvälisten esikuvien mukaan rakentamaan sosiaali-indikaattoreita, jotka kuvaisivat monipuolisesti yhteiskunnan tilaa. Tämä projekti jäi pahasti kesken. Tänä päivänä sen on korvannut hillitön tilastotuotanto, joka suurelta osin on turhaa.

Mutta mikä tulee olemaan arvioinnin suhde julkisen vallan päätöksentekoon? Samaan aikaan arvioinnin yleistymisen kanssa päätösvaltaa on delegoitu kunnille ja yksittäisille instituutioille. Kaukana ei ole ajatus, että ennen kuin huomataankaan arvioinnista muodostuu hajautunut ja sirpaloitunut kenttä, jonka tuottamat signaalit eivät yllä häiritsemään valtakunnallisten päättäjien rauhaa.

## **Painopisteohjelmat ja sektoritutkimukset**

Suunnitteluinnostuksen laannuttua yhteiskuntatieteiden hyväksikäyttöä koskeva toimintapolitiikka ei ole enää katsonut ensisijaiseksi tehtäväkseen parantaa poliittis-hallinnollisen päätöksenteon rationaalisuutta. Sen sijaan on pyritty suuntaamaan tutkimus paremmin hallinnon ja päätöksenteon tarvitsemille aloille sekä parantamaan tiedonkulkua tutkimuksesta hallintoon. Tärkeimpiä välineitä ovat olleet hallinnon käytössä olevat ns. sitomattomat tutkimusmäärärahat. Tämä tutkimuksen ohjailuun on pyritty myös erilaisilla tavoite- ja painopisteohjelmilla.

Viime vuosina hyviä tuloksia tuottaneena menettelynä ovat olleet myös hallinnon tukemat tohtoriohjelmat, jotka ovat tuottaneet kasvavan määrän tutkimukseen perehtyneitä virkamiehiä.

1990-luvulta lähtien tutkimuksen ja sen hyödyntämisen kehittäminen on tapahtunut sektoritutkimuksen kyltin alla. Vuonna 2007 sektoritutkimus organisoitiin yhtenäiseksi julkishallinnon järjestelmäksi ja se sai oman neuvottelukuntansa. Eri hallinnonalojen tutkimusta on lähestytty strategisena resurssina ja tutkimuksen ohjaamiseen on käytetty moderneja tulosohjauksen ja laadun arvioinnin menetelmiä.

## **Tutkimuksen asema tämän päivän päätöksenteossa**

Tämän hetken toimintapolitiikkaa haittaa selkeän tutkimuksen hyväksikäyttöä koskevan näkemyksen puute. Käsitteellinen hyödyntäminen kuvaa uskottavimmin tapaa, jolla yhteiskuntatieteellinen tutkimus kulkeutuu päätöksentekoon. Toimintapolitiikkaa ei kuitenkaan voi rakentaa tämän käsityksen varaan. Tärkeää olisi tietää niissä määrin tutkimus voi ajattelua



muovaavan vaikutuksen ohella vaikuttaa itse ratkaisuihin ja toimintaan ja millä tavoin tätä vaikutusta voitaisiin edistää. Voiko tutkimus tuottaa jopa radikaaleja innovaatioita?

Poliittis-interaktiivinen malli kutsuu tutkijoita aktiivisempaan vuoropuheluun päättäjien kanssa. Mutta mitkä ovat tämän vuoropuhelun edellytykset? Vuoropuhelu edellyttää toimijoiden tasavertaisuutta sekä keinoja, joilla ymmärtämistä koskevat kuulut voidaan ylittää. Tutkimusten tulee ajoittua oikein sekä tuottaa relevantteja, ymmärrettäviä ja toimintaa suuntaavia tuloksia. Tutkijoiden tulee osallistua päättäjien ohella tulosten tulkintaan ja johtopäätösten tekoon.

Hallinnossa omaksuttu tulosjohtamisen kulttuuri sitoo tutkijat pikemmin instrumentalistin rooliin kuin kannustaa tasavertaiseen dialogiin. Saman aikaan ovat monet dialogia ylläpitäneet toimintamuodot menettäneet asemiaan. Näin on tapahtunut etenkin komitealaitokselle, jonka puitteissa monet tutkijat saattoivat aiemmin antaa panoksena keskeisten valtakunnallisten reformien muotoiluun. Tänä päivänä samat tutkijat ovat tuloksiltaan usein merkityksettömien Delfoi-tutkimuksen nimettömiä panelisteja tai television kommentaattoreita. Todellisia päätöksiä valmistelevat hallinnon sisäiset työryhmät tai suppeat yhden tai kahden hengen selvitysryhmät. Suomeenkin rantautui 2000-luvun puolivälissä Yhdysvalloista ja kehittyneistä Euroopan maista ajatus perustaa päättäjien avuksi tiedon tuottamisen organisaatioita think tankeja (12), mutta niiden toteutuksen hajautuminen pieniksi puoluepolitiikkaa myötäileviksi, muutaman tutkijan yhteisöiksi ei lupaa tälle toiminnalle suurta tulevaisuutta.

Yhteisöllinen juopa tutkijoiden ja päättäjien välillä on viime vuosina kasvanut. Päätöksenteon aikaperspektiivi on nopeutunut eikä salli aikavievää valmistelua tai selvityksiä. On lähes poikkeuksellista että jonkin yhteiskunnassa havaitun ongelman ratkaisua pohjustettaisiin tutkimuksellisilla selvityksillä. Evaluaatiotutkimukset ovat viime vuosina rantautuneet Suomeenkin, mutta voiko joku kertoa esimerkkejä, jossa ne olisivat käynnistäneet yhtään merkittävää yhteiskunnallista debattia millään yhteiskuntasektorin alueella? Näyttää siltä että ne pikemminkin hautaavat ongelmia maton alle.

Tarve pohjata päätöksenteko tutkimustiedolle on jatkuvasti kasvanut. Monet maapalloa koskevat ongelmat kuten ilmastonmuutos, ympäristön tuhoutuminen, väestönkasvu, eriarvoisuus, tuotantorakenteen muutokset tai tautien leviäminen vaativat ajantasaisen ja monipuolisen tieteellisesti tutkitun tiedon lisäämistä. Koulutuksen alueella tiedetään melko vähän eri koulutusmuotojen ja asteiden tuottamista oppimistuloksista. Päätöksenteko kuitenkin harvoin perustuu puhtaaseen tieteelliseen näyttöön. Tyypillistä on että OECD käytti tutkimuspohjaisesta yhteiskuntapolitiikasta vielä vuosikymmen sitten termiä "evidence based policy". Kun on havaittu ettei tällaista ideaalia voida saavuttaa, käytetään uusimmassa raportissa termiä "evidence informed policy"(13). Maa painaa parrelleen.

Voisiko yhteiskunnallisen päätöksenteon tai hallinnollisen valmistelun roolijaossa olla enemmän tilaa tutkimukselle? Klassinen draama tunsii neljä persoonaa; sankarin, konnan, uskotun miehen ja tuomarin. Näytelmästä ei kuitenkaan tullut valmista ennen kuin siihen oli saatu ennalta arvaamaton ja yllätyksellinen viides rooli. Jos yhteiskuntatieteellinen tutkimus ei onnistu sovittautumaan sankarin, konnan, uskotun miehen tai tuomarin rooliin, voisiko se löytää itselleen vielä jonkin viidennen roolin?

### **Alkuperäinen artikkeli. Tiedepolitiikka 2/ 2002**

#### **Viitteet:**

1. OECD 2001
2. Weiss 1977
3. Weiss 1975
4. Suomi 2000
5. Lampinen 1995
6. Tiihonen, Tiihonen 1990
7. Kuusi 1960
8. OECD 2007
9. Kickert 1997
10. Mäkelä 2000
11. Sneck 2002
12. Hallituksen politiikkaohjelmat 2005
13. OECD 2007

## Lähteet:

- Hallituksen politiikkaohjelmat.**: 2005. Think tankit ja poliittiset säätiöt Euroopassa. Oikeusministeriön julkaisuja.
- Hämäläinen, T. ja Heiskala, R.:** 2004. Sosiaaliset innovaatiot ja yhteiskunnan uudistumiskyky. Helsinki.
- Kickert, W. (ed.):** Public Management and Administrative Reform in Western Europe. Chettenham.
- Kuusi, P.:** 1959. 60-luvun sosiaalipolitiikka. Helsinki. 1959
- Lampinen, O.:** 1992. The utilization of social science research in public policy. Suomen Akatemian julkaisuja 47.
- Mäkelä, K.:** 2000. Ennakoinnin parhaita käytäntöjä etsimässä. Teoksessa: **Mannermaa, M.** (toim.): Tulevaisuuden haltuunotto. Helsinki.
- OECD,** 2007. Evidence in Education. Linking research and policy. Paris.
- OECD,** 1991 Social Sciences for Knowledge and Decision Making. Paris
- Sneck, T.** 2002. Hypoteeseista ja skenaarioista kohti yhteiskäyttäjien ennakoivia ohjantajärjestelmiä. Helsinki.
- Suomi, J.:** 2000. Umpeutuva latu. Helsinki.
- Tiihonen, P. ja Tiihonen, S.** 1990. Keskitetyn suunnittelun nousu ja tuho. Helsinki. Valtion painatuskeskus.
- Weiss, C.:** 1975. Evaluation research in the political context: In Sturing and Guttentag (eds.) Handbook of Evaluation Research. Vol. 1. Beverly Hills.



# III

## *Korkeakoulut*

### **4. Ammattikorkeakoulut**

#### **kansainvälisessä perspektiivissä**

## Reformin luonne

Merkittävät yhteiskunnalliset uudistukset saadaan harvoin toteutettua hetkessä. Tavallisesti reformeja edeltää pitkä, jopa usean vuosikymmenen pituinen valmistautumisjakso. Uudistuksen kantavat ajatukset saavat hahmonsaa pitkän kypsyttelyn ja keskustelun tuloksena. Lopullisen uudistusehdotuksen laatiminenkin vaatii yleensä pitkän valmistelun, koska demokraattisessa järjestelmässä pidetään tärkeänä että kaikki intressiryhmät ja uudistuksen kohteet saavat mahdollisuuden lausua uudistuksesta omat näkemyksensä. Ratkaisuun päätyneen reformin toteuttaminenkaan ei tapahdu käden käänteessä vaan vaatii haja-asutussa maassa runsaasti aikaa.

Koulumaailman klassinen esimerkki pitkän valmistelun vaatimista reformista oli peruskoulu-uudistus, jota suunniteltiin kaikkiaan reilut puoli vuosisataa. Ensimmäiset kaavailut uudesta koulumuodosta esitettiin jo 1800-luvun lopulla. Sen jälkeen kun eduskunta oli vuonna 1963 esittänyt koulujärjestelmän uudistamista koskevan pöytäkirjan, kesti puolitoista vuosikymmentä ennen kuin peruskoulu oli toteutettu maan kaikissa osissa. Ajallisesti läheisempi esimerkki on esikoulu, jonka suuntaviivoista valmistui ensimmäinen komiteamietintö vuonna 1972. Lopullinen kypsyys uuden koulumuodon toteuttamiseen vaati kolme vuosikymmentä ja ensimmäiset lapset pääsevät aloittamaan koulutiensä esikoulussa tämän vuosituhannen alussa.

Ammattikorkeakoulu-uudistus sijoittuu sarjassaan ripeiden uudistusten joukkoon. Ensimmäiset vakavat kaavailut uudesta koulumuodosta esitettiin vuonna 1989. Laajamittaiset kokeilut aloitettiin 1992, ja ensimmäiset vakinaiset ammattikorkeakoulut perustettiin 1995. Kesti kuitenkin vuosituhannen taitteeseen ennen kuin järjestelmä saavutti täyden laajuutensa.

Poikkeuksellista ammattikorkeakoulu-uudistuksessa oli lyhyt suunnittelu-aika. Ammattikorkeakoulujen taustalla oleva infrastruktuuri rakennuksineen ja opettajineen oli tosin pääosin olemassa uudistusta aloitettaessa, mikä lyhensi toteutusaikaa. Kysymys oli myös ensiaskelista muodostaa yksittäisistä oppilaitoksista laajempia koulutusverkostoja, mitä sittemmin on toteutettu myös toisella asteella ja tätä kirjoitettaessa integraatioprosessi on etenemässä yliopistokentälle.

Ammattikorkeakoulujen uudistussuunnitelmat laadittiin pääasiassa virkamiesten piirissä eikä valmistelussa käytetty tavanomaista komiteamenetelmää tai siihen liittyviä lausuntokierroksia. Vaikka reformille voi löytää alkujuuria kaukaakin, valmistelun kaari ei ollut historiallisesti pitkä. Ammattikorkeakoulut syntyvät 1980-luvun lopun tilanteessa ja olivat vastauksia sen hetken koulutuksellisiin ongelmiin.

Ammattikorkeakoulujen perustaminen tapahtui poliittisesti ja taloudellisesti viimeisellä mahdollisella hetkellä. Christoffer Taxell oli dynaaminen ja uudistusmielinen päättäjä. Hänen jälkeensä ei enää tullut opetusministeriä, joka olisi kyennyt tai halunnut ottaa näin suurta reformia poliittisesti harteilleen. 1990-luvun alun lama olisi viimeistään kaatanut mittavan ja taloudellisestikin raskaan uudistuksen. Suomi olisi joutunut ponnistelemaan ilman Taxellia yhdyttyvään Eurooppaan hajanaisen opistojärjestelmän ja aikansa eläneiden koulutuspoliittisten ajattelutapojen voimalla.

Ammattikorkeakoulu-uudistuksen toteuttaminen asettuu koulutusmaailmassa melko totunaiseen kaavaan. Roddy Beggsin (1) mukaan Suomelle on tyypillistä käyttää koulutusjärjestelmän uudistamisessa kokeiluja. Ammattikorkeakoulujen kokeilu-aika oli uudistukseen kypsymisen ja reformin etenemistapojen hahmottamisen aikaa. Ammattikorkeakoulut olisi voitu perustaa ilman kokeilujakin, mutta läpimeno eduskunnassa olisi ollut epävarmaa eikä uudistus olisi saanut riittävää yhteiskunnallista hyväksyntää. Kokeilut tavallaan korvasivat ideologisen debatin, parlamentaarisen komiteavalmistelun ja intressiryhmien vaikutuksen.

Suomea voidaan perustellusti pitää järjestelmäkeskeisten uudistusten maana. Koulunuudistukset toteutetaan koko valtakunnan laajuisina, ja ne noudattavat yhtenäistä kaavaa. Yhdysvalloissa ja Kanadassa toteutetut koulunuudistukset edustavat toista perinnettä. Ne perustuvat yksittäisissä korkeakouluissa tuotettuihin innovaatioihin, jotka laajenevat alkupisteestä ympäri maata. Kun Yhdysvaltojen korkeakouluhistoriaa tekevät innovatiiviset korkeakoulujen rehtorit, saavat meillä eniten huomiota uudistusmieliset ministerit tai ministeriöiden ja keskusvirastojen johtavat virkamiehet.

Ammattikorkeakoulu-uudistus saattaa olla Suomessa viimeinen suuri järjestelmäkeskeinen korkeakoulureformi, ellei sellaisiksi lasketa käynnissä olevia hallinnon ja rahoituksen uudistuksia toisella asteella ja korkeakouluissa. Yliopistot ja korkeakoulut ovat saaneet meillä lisää toimintavapautta, ja innovaatiot korkeakoululaitoksen sisällä kulkevat entistä vapaammin valtakunnallisten rajojen yli. Suomessakin on merkkejä siirtymisestä innovatiivisten reformien tielle kauemmaksi järjestelmällisen yhdenmukaisuuden ihanteista. Ammattikorkeakouluistakin on tulossa entistä itsenäisempiä ja ne ovat luomassa yksilöllisesti kontakteja muuhun koulutusjärjestelmään ja ympäröivään yhteiskuntaan.

## Ammattikorkeakoulujen ulkomaiset esikuvat

Hannele Salminen (2) päätyi ammattikorkeakoulujen syntyä käsittelevässä väitöskirjassaan johtopäätökseen, ettei Suomen ammattikorkeakouluilla ollut ulkomaista esikuvaa.

Väitöstilaisuudessa vastaväittäjä professori Risto Rinne kiisti tämän johtopäätöksen ja käytti yhtenä perusteena 2000 julkaisemaani kirjaa **Suomen koulutusjärjestelmän kehitys**. Pysin seuraavassa tarkentamaan aiemmin esittämäni näkemystä, jonka mukaan ulkomaiset ammattikorkeakoulut olivat viitteitä meillä aikaisemmin tuntemattomasta korkeakoulumallista, mutta eivät suoranaisia esikuvia meillä toteutetulle uudistukselle.

Akateemikko Oiva Ketonen on järjestelmällisemmin kuin kukaan aikaisemmin tuottanut ulkomaisia vaikutteita suomalaiseen korkeakoulukeskusteluun. Kirjassaan **Arvovallan politiikkaa** (3) Ketonen muistelee korkeakoulupoliitikon uraansa ja havainnollistaa 1960-luvun keskusteluilmapiiriä. Erottuaan vuosikymmenen alkupuolella istuneesta korkeakoululaitoksen suunnittelukomiteasta Ketonen ryhtyi valmistelemaan kirjaansa **Valkolakista väitöskirjaan** (4). Ketonen kertoo hankkineensa yliopiston kirjastosta kaikki löydettävissä olleet uudet ja vanhat korkeakouluja käsittelevät kirjat, joita oli yhteensä joitakin kymmeniä. Yhtäkään niistä ei kysytty koko sen reilun vuoden aikana, jonka kirjat olivat Ketosen hallussa. Kirjoja olisi luultu tarvittavan koska samaan aikaan istui korkeakoululaitoksen suunnittelukomitea, jolta odotettiin painavaa suunnitelmaa Suomen korkeakoululaitoksen kehittämiseksi. Ketosen tulkinnan mukaan auktoritatiiviset mielipiteet ja ennakkoluulot ohjasivat vielä 1960-luvulla korkeakoulupoliitiikkaa enemmän kuin todennettava tieto tai korkeakoulupoliittinen yleissivistys.

Tilanne oli toki parantunut 1980-luvun lopulle tultaessa. Silti ulkomaisten korkeakoulujen tuntemus oli tuolloinkin melko vähäistä. Mielenkiinnon puutteeseen vaikutti Suomeen vahvasti juurtunut monoliittinen korkeakoulukäsitys, joka piti sisällään vain yliopistotyypin instituutiot. Yliopistolaitoksen ulkopuoliset, "ei-yliopistolliset" korkeakoulut olivat useimmille vieraita. Tilanne parani oleellisesti vasta vuonna 1991, kun OECD julkaisi Dorothy Furthin laatiman raportin **Alternatives to universities** (5), jossa luotiin korkeakoulujärjestelmien jäsentämistä helpottava käsitteistö. Sen varassa oli mahdollista laajentaa keskustelun näkökenttää.

Suomessa seurattiin vuosikymmenestä toiseen Englannin korkeakoululaitoksen kehitystä, joka oli toiminut esikuvana Oiva Ketosen johtamalle niin sanotun Presidentin työryhmän työlle (1964). Yliopistojen rinnalla toimivat polyteknikit olivat Suomessa tunnettuja, mutta niiden asemaa esikuvana heikensi heikko arvostus omassa emämaassa Englannissa. Niinpä pian Suomen



ammattikorkeakoulureformin perustamisen jälkeen polyteknikit muutettiin yliopistoiksi.

Saksan Fachhochschule-ammattikorkeakoulut olivat suurimmalle osalle korkeakoulupolitiikan päättäjistä vieraita. Luultavasti historian ensimmäisen suomalaisen ministeritason vierailun saksalaiseen ammattikorkeakouluun teki ministeri Christoffer Taxell, joka vuoden 1990 Saksan matkansa yhteydessä vieraili Kölnin ammattikorkeakoulussa. Seuraavana vuonna Saksan ammattikorkeakouluja kiersi virallinen suomalainen korkeakouluvaltuuskuuta korkeakouluneuvos Antti Ranta-Knuutilan johdolla. Myöhemmin suhteet ovat tuntuvasti laajentuneet ja monipuolistuneet.

Suomalaisten mielialoihin vaikuttivat myös saksalaiset yhtenäiskorkeakoulut (Gesamthochschule), jotka luotiin 1960-luvun lopulla ammattikorkeakoulujen kilpailijoiksi. Niitä tuskin vieläkään tunnetaan meillä kunnolla. Yhtenäiskorkeakoulujen katsottiin Saksassa menestyneen ammattikorkeakouluja huonommin, eivätkä ne ole myöhemminkään niittäneet mainetta omassa maassaan tai muualla maailmassa..

Muiden maiden korkeakoulumallit ovat olleet vielä vähemmän tunnettuja. Eurooppalaisista korkeakouluista Hollannin ja Norjan ammattikorkeakoulut tulivat laajemmin tunnetuiksi vasta Suomen uudistuksen käynnistyttyä. Oiva Ketosen kirjoja lukuun ottamatta ei ennen 1990-lukua ollut tiettävästi ilmestynyt yhtään suomenkielistä kirjaa tai artikkelia Yhdysvaltojen ja Kanadan community collegeista vaikka niissä epäilemättä vierailtiin ja opiskeltiinkin runsaasti. Tätä voi pitää vahinkona.

Suhde naapurimaihin oli 1970-luvulta lähtien kompleksinen. Neuvostoliittoa ja sen tiedettä ihailtiin laajalti osassa vasemmistolaista nuorisoa, mutta tuskin kukaan rohkeni vakavissaan esittää Neuvostoliiton korkeakoululaitosta Suomen esikuvaksi. Ruotsi oli toiminut vielä sotien jälkeen peruskoulu-uudistuksen esikuvana, mutta myöhemmin Ruotsin esimerkkiä alettiin vierastaa. Etenkin 1980-luvulle tultaessa oli meille levinnyt käsitys, että Ruotsi oli epäonnistunut pahasti lukiokoulun kehittämisessä (myöhempi Pisa-tutkimus osoittaa Suomen onnistuneen ainakin tiedollisella alalla Ruotsia paremmin). Keskiastetta uudistettaessa monet koulutuspolitiikan vaikuttajat pitivät pahimpana uhkakuvana Ruotsin mallin seuraamista. Tässä ilmastossa Ruotsin yhtenäiskorkeakoulut eivät päässeet esille. Korkeakoulut saivat siten kantaa muun koululaitoksen syntikuormaa, ja ruotsalainen malli torjuttiin meillä ilman laajempaa keskustelua.

En usko olleeni vuosina 1998–1989, jolloin kirjoitin ensimmäiset ammattikorkeakouluja koskevat artikkelini, yhtään valistuneempi kuin muutkaan keskustelijat (6). Monien muiden tavoin tunsin jossain määrin kirjallisuuden perusteella Britannian polyteknikkejä, mutta Saksan Fachhochschulet olivat vieraita. Kuva alkoi kirkastua vasta vuoden 1989 jälkeen tutustuttuani

Dorothy Furthin ja Ullrich Teichlerin kirjoituksiin. Ajatus duaalimallista ei ainakaan itselleni syntynyt ulkomaisten ammattikorkeakoulujen esimerkin inspiroimana vaan amerikkalaisten Donald Schönin ja Chris Argyriksen asiantuntijakoulutuksesta esittämien näkemysten pohjalta. Schönin ja Argyriksen uutta asiantuntijuutta ja siihen kasvattamista koskevat visiot suorastaan kutsuivat perustamaan yliopistoille rinnakkaisia korkeakouluja. Ulkomaisissa ammattikorkeakouluissa ei ollut samanlaista imua.

Muiden maiden ammattikorkeakoulut vaikuttivat Suomen ratkaisuihin vain utuisina näkymä. Niillä tuskin oli suoranaista esikuvallista vaikutusta. Saksalaisia ratkaisuja vierastettiin ensimmäisissä yhteisissä seminaareissa 1990-luvun alussa liiallisen jäykkyyden takia. Olisiko sitten ollut syytä tuntea paremmin näitä korkeakouluja? Luultavasti Saksan, Hollannin, Norjan ja Britannian järjestelmät opittiin jo 1990-luvun alkupuolella tuntemaan niin hyvin, että niistä saatava oppi saatiin kokonaan Suomen korkeakoulupolitiikan ravinnoksi. Amerikkalaiset community colleget samoin kuin Australian vastaavat oppilaitokset pysyivät kaukaisina, eivätkä ne ole saaneet emämaissaankaan erityistä arvostusta. Niiden parempi tunteminen olisi saattanut rohkaista suomalaisia ammattikorkeakouluja heti alusta lähtien luomaan läheisiä kontakteja ympäristönsä elinkeinoelämään. Community colleget ovat olleet esikuvallisia myös pyrkimyksessään tukea etnisten ja rodullisten vähemmistöjen koulutusta. Vaikka Amerikan manner ja Australia unohdettiin 1990-luvulla, voisiko niistä tulla tämä vuosikymmenen uusi inspiraation lähde?

## **Akateemisen imun hallinta**

Suomessa valittu duaalimalli tukee ammattikorkeakoulujen omaleimaisuutta vahvemmin kuin mikään kilpaileva korkeakoulumalli. Tänä päivänä tuntuu luonnolliselta että meillä päädyttiin monista vaihtoehdoista juuri duaalimallin. Sen kilpailijana esiintyi alkuvaiheessa yksikertaiseen aste-eroon perustuva korkeakoulumalli, jossa ammattikorkeakoulut olisivat toimineet yliopistoihin valmistavina oppilaitoksina (8). Ammattikorkeakoulujen ohjelmat olisivat tässä ajattelussa olleet ensimmäisen asteen yliopistollisia tutkintoja, joiden jälkeen opiskelu jatkuisi yliopistojen maisteriohjelmissä. Tällaista korkeakoulumallia voi pitää ymmärrettävämpänä kuin duaalimallia, mutta se ei tarjoa yhtä vahvaa omaleimaisen kehittymisen mahdollisuutta yliopistojen kilpailijoille. Duaalimalli ylläpitää korkeakoulutasoisten koulutusohjelmien monipuolisuutta tehokkaammin kuin mikään muu järjestely.

Duaalimallin hahmottaminen on vaikeampaa kuin perättäisen mallin. Myös sen ylläpito vaatii

jatkuva ponnistusta. Vaarana piilee alituisesti mahdollisuus, että ammattikorkeakoulut menettävät omaleimaisuutensa ja sulautuvat yliopistoihin. Britanniassa ja Australiassa ammattikorkeakoulut on hallinnollisesti sulautettu yliopistoihin ja yliopistomaistumisen merkkejä voi löytää kaikista muistakin duaalimallinjärjestelmistä.

Ammattikorkeakoulujen ja muiden oppilaitosten pyrkimystä jäljitellä yliopistojen toimintaa kutsutaan tavallisesti "akateemiseksi imuksi". Tämän ilmiön luonnetta voi kuvata tarkastelemalla korkeakoulun suorittamien tehtävien nauttima arvastusta. Kaikissa organisaatioissa on sankaritehtäviä ja sankarirooleja, jotka saavat muita suurempaa arvostusta. Monissa organisaatioissa sankaruutta tuottavat kehittämistehtävät ja erityisesti alkavat, suuret projektit. Joissakin organisaatioissa kuten armeijassa, poliisilaitoksessa tai palokunnassa sankarinroolit ovat ilmiselviä. Mutta tuskin löytyy yhtään muutakaan organisaatiota, jossa ei olisi helposti havaittavia tehtävien arvostuseroja.

Yliopistoissa sankaruus liittyy akateemiseen tutkimukseen. Ilmiselvää on, että yliopistoyhteisön korkeinta arvostusta nauttivat tutkijat, jotka menestyvät kansainvälisessä tieteellisessä yhteisössä. He tuovat kunniaa myös instituutioilleen kuten kansainväliset ranking-listat osoittavat. Yliopistojen toinen päätehtävä, opetus, ei nauti samaa arvoantoa. Niinpä sitä suorittavat pääasiassa hierarkiassa alemmat opettajat. Yliopistot ovat olleet kautta aikojen taitavia rakentamaan järjestelmiä, joissa professorit ovat voineet vapautua tutkimustyötä haittaavista opetustehtävistä. Näistä tunnetuin lienee amerikkalaisten tiedeyliopistojen kehittämä graduate fellow -järjestelmä, jossa perusopetusta on siirretty tutkijauraansa aloittaville, nuorille tutkijoille.

Ammattikorkeakoulut ymmärretään vahvemmin opetuslaitoksina, jotka eivät yhtä paljon kuin yliopistot nojaa tieteelliseen tutkimukseen. Ammattikorkeakoulun sankarinrooli kuuluisi ideologian muukaan selvimmin korkeatasoisille opettajille. Sankaruutta voisi löytyä myös alueellisista kehittämistehtävistä, tutkivasta opettajuudesta ja kyvystä tuottaa sovelluskelpoisia innovaatioita. On kuitenkin vaarana, että ammattikorkeakouluissa sankarin roolin saavat ennen pitkää yliopistojen tapaan akateemisen tutkijat. Siinä vaiheessa kun kehitys pääsee etenemään vaiheeseen, jossa tutkimisesta on muodostunut kaikkia muita tärkeämpi sankarirooli, ovat ammattikorkeakoulut asiallisesti sulautuneet yliopistoihin ja akateeminen imu on tehnyt lopullisesti tehtävänsä.

Suorin tie ammattikorkeakoulujen yliopistomaistumiseen olisi täyttää henkilöstö tutkimusta ensimmäisenä ambitionaan pitävillä henkilöillä. Ennen pitkää tämä johtaisi siihen, että organisaatio, tehtävämääräittelyt ja työskentelytavat muokkautuisivat tukemaan tutkimuksen ylivertaista asemaa muihin tehtäviin nähden. Suomessa vain yliopistokoulutus on tuottanut ennen ylempien ammattikorkeakoulututkintojen käynnistämistä kelpoisuuden ammattikorkeakoulujen opettajan tehtäviin. Vaara akateemisten arvojen kulkeutumiseen ammattikorkeakoulujen sisään on tästä

syystä erityisen suuri. Suuri korkeakoulupoliittinen kysymys onkin, voitaisiinko ammattikorkeakouluihin löytää erilainen sankarinrooli kuin yliopistoissa. Voisiko elinkeinolähtöinen kehittäjän ja innovaattorin rooli tarjota tällaisen? Miten tämä olisi sovitettavissa yhteen opettajuuden kanssa?

Akateeminen imu ei ole luonnonvoimainen välttämättömyys, joka tapahtuu kaikista rajoituksista riippumatta. Ammattikorkeakoulujen omien valintojen ohella niiden kehittymistä ohjataan korkeakoulupolitiikalla, joka luo toiminnoille puitteet. Suomessa korkeakoulupolitiikassa on omaksuttu dualistinen ideologia, eikä sen perusteiden muuttumista ole ainakaan tällä hetkellä näkyvissä. Tämä toimintapolitiikka johdonmukaisesti toteutettuna on viime kädessä vahvin turva akateemista imua vastaan.

Korkeakoulupolitiikassa on tärkeää tehdä ero akateemisen imun näkökulmasta primäärisiin ja sekundäärisiin tekijöihin. Primääriset tekijät koskettavat korkeakoulun perimmäisiä alueita kun taas sekundääriset vaikuttavat niihin epäsuorasti. Ammattikorkeakoulupolitiikka voi vapaasti operoida sekundääristen tekijöiden maastossa, mutta virheet primäärisellä alueella voivat osoittautua kohtalokkaiksi. Korkeakoulujärjestelmän eri vaiheissa näiden tekijöiden merkitys on erilainen. Ammattikorkeakoululaitoksen perustamisvaiheessa lähes kaikki toimenpiteet, jotka rinnastivat yliopistot ja ammattikorkeakoulut, näyttäytyivät pysyvyyden kannalta vaarallisina. Järjestelmän vakiintuessa niiden merkitys on vähentynyt toisarvoiseksi.

Ammattikorkeakoulujen perustamisvaiheessa pidettiin tärkeänä, etteivät ammattikorkeakoulujen tutkinnot rinnastuisi suoraan yliopistojen tutkintoihin. Suora rinnastettavuus olisikin saattanut alkuvaiheessa muovata ammattikorkeakoulujen tutkintoja myös sisällöltään yliopistotutkintojen kaltaisiksi. Duaalijärjestelmän vakiintuessa tämä vaara on tullut pienemmäksi. Niinpä yleiseurooppalainen niin sanotun Bolognan prosessin pyrkimys yhtenäiseen, alkuperältään anglosaksiseen tutkintojärjestelmään on ollut Suomen duaalijärjestelmälle pikemminkin lahja kuin uhka. Anglosaksiselta tutkintojärjestelmältä puuttuu herkkyyys korkeakoulujärjestelmien eroille, mutta yhdistettynä vahvaan duaalijärjestelmän doktriiniin malli on tuonut korkeakoulujärjestelmään yleistä selkeyttä. Pentti Rauhala (9) katsoo, että ylempien ammattikorkeakoulututkintojen toteuttaminen ilman Bolognan prosessin tukea olisi ollut Suomessa hankalaa ellei kokonaan mahdotonta.

Samalla tavoin virkarakenteen yhtenäisyys yliopistojen kanssa oli alkuvaiheessa vaarallista mutta tänä päivänä vähemmän merkittävää. Ammattikorkeakoulujen yliopettajan toimenkuvaan on tullut yhä enemmän tutkimuksellisia piirteitä. Tällöin saattaisi olla luontevaa omaksua

ammattikorkeakouluissakin professorin virkakategoria. Tällöin ammattikorkeakouluprofessorin toimenkuva ja työskentelyedellytykset tulisi luonnollisesti määritellä kehittämis- ja opetuspainotteisemmin kuin yliopistoissa.

Primäärisellä tasolla liikutaan silloin, kun ammattikorkeakoulu liitetään yliopistollisiin ambitioihin ja palkitsemisjärjestelmiin. Suomessakin on korkeakoulusektorilla omaksuttu kannustava rahoitusjärjestelmä, joka pyrkii ohjaamaan korkeakoulujen toimintaa toivottuun suuntaan. Tämän rahoitustavan (formula funding) tehokkuudesta ja vaikutuksista on jatkuvasti esitetty erilaisia arvioita. Vaikka rahoituksen tehokkuus suuntaajana voidaankin asettaa kyseenalaiseksi, on tärkeää että ammattikorkeakoulujen ja yliopistojen palkitsemiskohteet poikkeaisivat toisistaan. Ammattikorkeakoulujen tulisi saada palkintoja tehokkaasta opetuksesta ja alueellisesta palvelutehtävästä, ei akateemisesta meriittitutkimuksesta. Palkitsemisperusteiden yhdenmukaistaminen johtaisi väistämättä myös järjestelmien yhdenmukaistumiseen.

Ikäluokkien pienentyminen on nostanut painetta lisätä yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen välistä yhteistyötä. Opetusministeriön rakenteellisen kehittämisen ohjelmassa käytetään termiä strategiset liittoutumat (10). Näiden ohella vireillä on ollut pyrkimyksiä yhdistää yliopistot ja ammattikorkeakoulut ja joillakin paikkakunnilla jopa toisen asteen oppilaitokset hallinnollisesti toisiinsa. Tällaisia hankkeita on käynnistetty tätä kirjoitettaessa ainakin Kuopiossa ja Oulussa. Duaalijärjestelmälle näiden merkitys riippuu toteuttamistavasta. Mikäli kysymys on vain yhtenäisen sateenkarilahallinnon luomisesta, merkitys jäänee mitättömäksi. Jos yhtenäistymistä toteutetaan perättäisen mallin mukaisesti ja opetusta yhdistämällä, vaikutus voi olla kohtalokas. Duaalimalli hiipuu samoin kuin sen tuoma diversiteetti.

## **Tutkimuksen asema**

Tutkimus- ja kehitystyön rooli lienee vaikeimpia ammattikorkeakoulujen asemaa määrittäviä kysymyksiä. Mitään itsestään selviä ratkaisumalleja tuskin on tarjolla. Ammattikorkeakoulujen lainsäädäntöä luotaessa tutkimustoiminnasta pyrittiin laatimaan lausuma, joka tyydyttäisi sekä tutkimustoiminnan innokkaita kannattajia että sen vastustajia. Tulokseksi syntyi pannukakku. Lain (1995/255) mukaan “ammattikorkeakoulu voi sille määrätyn koulutustehtävän rajoissa harjoittaa ammattikorkeakouluopetusta ja työelämää tukevaa tutkimus- ja kehitystyötä”. Käytännön elämä on myöhemmin kulkenut vauhdilla tämän kannanoton yli, koska ammattikorkeakouluihin rekrytoitui jo

alun perin tutkijankoulutuksen saanutta henkilökuntaa. Ja tutkijoiden halukkuutta jatkaa tutkimuksen tekemistä on mahdoton padota.

Myöhemmässä ammattikorkeakoululaissa (2003) tehtävä määriteltiin tarkemmin:" Ammattikorkeakoulujen tehtävänä on antaa työelämän ja sen kehittämisen vaatimuksiin sekä tutkimuksen ja taiteellisiin lähtökohtiin perustuvaa korkeakoulutusta ammatillisiin asiantuntijatehtäviin, tukea ammatillista kasvua ja harjoittaa ammattikorkeakouluopetusta palvelevaa sekä työelämää ja aluekehitystä tukevaa ja alueen elinkeinorakenteen huomioon ottavaa soveltaa tutkimus- ja kehitystyötä".

Ammattikorkeakoulut ovat 2000-luvun strategisissa ohjelmissaan painottaneet tutkimus- ja kehitystoiminnan kehittämisen eri näkökulmia. Joissakin ohjelmissa tutkimus- ja kehitystoiminta nähdään pelkästään keinona vaikuttaa oman maantieteellisen vaikutusalueen kehittymiseen. Toiset taas näkevät tutkimus- ja kehitystoiminnalla vahvemmin yhteyksiä ammattikorkeakoulun koulutustehtävään. Mitään yhtenäistä käsityskantaa ei Suomeen ole ohjelmien pohjalta vielä syntynyt. Opetuksen ja tutkimuksen yhteyttä on yleensä pidetty itsestään selvänä lähtökohtana, mutta eräisiin ammattikorkeakouluihin on perustettu myös päätoimisia tutkijan toimia.

Tutkimustoiminnan näkökulmasta korkeakoulun ideaalityyppinä voidaan pitää humboldtilaista yliopistoa. Sen piirissä tutkimustoiminta nähdään hyötytavoitteista vapaana totuuden etsintänä vahvan institutionaalisen autonomian suojissa. Humboldttilaisen yliopiston opettajat ovat asialleen omistautuneita tutkijoita, jotka samalla kiinnittyvät opetustoiminnan kautta uuden sukupolven kouluttamiseen. Tutkimustoiminnan merkitys nähdään pikemmin yleisenä kulttuurisena tekijänä kuin yhteiskuntaa suoranaisesti palvelevana toimintana ja humboldtilaisten yliopistojen yhteydet alueensa elinkeinoelämään ovat jäänet ohuiksi.

Humboldttilainen malli ei ole saanut yleismaailmallista laajuutta. Anglosaksisissa maissa tutkimustoimintaa ei ole samassa määrin korotettu korkeakoulujen ydintehtäväksi. Pikemminkin se nähdään alistettuna korkeakoulujen ja yliopistojen yleiselle kasvatustehtävälle. Yliopistot kouluttavat pikemmin yhteiskunnan palvelemiseen kuin ylevään kulttuurin edistämiseen. Samalla tavoin tutkimustoiminta on valtaosassa maailman korkeakouluja rajoittunut melko pienimuotoiseen toimintaan, eikä sillä monien maiden tutkimusjärjestelmissä välttämättä ole keskeistä osaa.

Eri maiden korkeakoululaitoksiin kuuluu tavallisesti tutkimustoiminnan näkökulmasta eri tavoin suuntautuneita oppilaitoksia. Yhdysvalloissa 230 tiedeyliopistoa on korotettu maan tutkimusjärjestelmän lippulaivoiksi. Samaan aikaan monien maan korkeakoulujärjestelmään kuuluvien collegien kohdalla tuskin voidaan puhua ainakaan merkittävästä tutkimustoiminnasta. Ranskan Grand École- eliittikorkeakoulut suorittavat kansallisesti merkittävää koulutustehtävää,

mutta tutkimustoiminnan alueella niillä ei ole yliopistoihin vertautuvaa roolia. Joissakin maissa, kuten Japanissa, maan pääyliopisto on nostettu myös tutkimustoiminnan alueella muiden korkeakoulujen yläpuolelle.

Selvimmin tutkimustoiminnan erilainen rooli näkyy dualistisissa korkeakoulujärjestelmissä, joissa ammattikorkeakoulut edustavat käytännöllisempää suuntautumista kuin yliopistot. Saksassa yliopistot seuraavat humboldtilaista perinnettä, kun taas ammattikorkeakoulujen tutkimustoiminta on maanläheisempää. Hollannissa ammattikorkeakoulujen tutkimustoiminta on vähäistä, eikä sitä nähdä erityisen kirkkaassa valossa. Norjassa aluekorkeakouluihin lukeutuu sekä vahvasti akateemisia että käytännön ammatillista koulutusta antavia yksiköitä. Mitään yleispätevää ammattikorkeakoulun mallia lienee turha etsiä.

Ammattikorkeakoulujen tutkimuksen luonnetta ja suuntautumista on meillä tarkasteltu suhteessa yliopistojen tehtävään. Ilkka Niiniluodon (11) mukaan yliopistojen tieteellisen toiminnan ideaali pohjaa verismin ajatukseen. Tieto ja tiedon tavoittelemisen on verismin näkökulmasta itseisarvoista, kun se ammattikorkeakoulujen kohdalla on painottunut välineellisesti. Ammattikorkeakoulut tavoittelevat Niiniluodon mukaan verismin vastakohtana instrumentaalisia tavoitteita pyrkiessään vaikuttamaan yhteiskunnan muuttamiseen. Tässä jaottelussa kuvastuu vanha humboldtilainen käsitys puhtaasta tiedeyliopistosta ja sen maallistuneemmasta, profaanista vastinparista.

Kehitys tutkimuksen alueella on globaalisesti vyörynyt yhä instrumentaalisempaan suuntaan. Michael Gibbonsin (12) mukaan perinteinen tieteenalasuuntautunut tutkimus on läpi tutkimusjärjestelmän saanut antaa tietä ongelmakeskeisemmälle tutkimukselle. Tutkimus on yhä enemmän kaupallistunut ja sitä arvioidaan enenevästi muilla kuin tieteen sisäisillä mittatikuilla. Samaan seikkaan kiinnittää huomiota amerikkalainen korkeakoulututkija Henry Wasser (13). Hänen mukaansa liike-elämästä on tullut yhä selvemmin yliopistollisenkin tutkimuksen määrittäjä. Eurooppalaiselle korkeakoululaitokselle on hänen mukaansa ollut vanhastaan ominaista opetuksen, tutkimuksen ja opiskelun kolmiyhteys. Amerikkalaisissa korkeakouluissa tämän korvasi jo 1800-luvulla opetuksen, tutkimuksen ja palvelutoiminnan kolmiyhteys. Molemmissa järjestelmissä ollaan nyt liukumassa Wasserin mukaan "opetuksen, tutkimuksen ja liike-elämän uuteen pyhään yhteyteen".

Howard Newby (14) on listannut viimeisten parin vuosikymmenen muutostrendejä tieteen ja tutkimuksen maailmassa. Hänen mukaansa keskeisiä muutossuuntia ovat seuraavat:

1. Lisääntynyt utilitarismi. Investointeja tutkimukseen tarkastellaan yhä painokkaammin lyhytaikaisten taloudellisten voittojen näkökulmasta.

2. Tutkimus nähdään yhä laajemmin investointina eikä vanhaan tapaan kulttuurihyödykkeenä.
3. Tutkimuksen ulkoinen arviointi on tullut yhä hallitsevammaksi erilaisten mittareiden ja arviointien muodossa, kun taas kollegojen suorittama vertaisarviointi on jäänyt taka-alalle.
4. Tutkimuksen hallinnossa ovat päässeet voitolle ylhäältä johdetut menetelmät jopa uusilla tietoteollisuuden alueilla.
5. Tutkimus on yhä selvemmin etääntynyt politiikasta. Jopa sektoritutkimusta tekevistä laitoksista on tullut projektitehtaita, jotka toteuttavat itseriittoisia hankkeita.

Melkoinen osa tutkimuksen ominaispiirteitä koskevasta keskustelusta on jymähtänyt paikoilleen. Tällaista näkökulmaa edustaa yhä laajalti sovellettava jaottelu perustutkimukseen, soveltavaan tutkimukseen sekä kehitystoimintaan. OECD:n laatukäsikirja (frascati manual) luonnehtii näitä tutkimuksen tyyppejä seuraavasti:

*Perustutkimus on omaperäistä uuden tieteellisen tiedon etsintää ilman pyrkimystä nimenomaisiin käytännöllisiin tavoitteisiin tai sovellutuksiin*

*Soveltava tutkimus on tiettyyn tavoitteeseen tähtäävää ja perustutkimuksen tuloksille rakentuvaa omaperäistä, tieteellistä tiedon etsintää*

*Kehitystyö on toimintaa, jonka tavoitteena on tutkimustulosten avulla saavuttaa uusia parannettua tuotteita, tuotantovälineitä tai menetelmiä ja palveluja*

Jaottelu on peräisin sotia edeltäneestä tieteenfilosofisesta keskustelusta eikä ota huomioon uusimpia kehityspiirteitä. Tänä päivänä kehitystyö nähdään laajempänä innovaatiotoimintana, joka ei välttämättä seuraa innovaatioketjun jatkumoa. Ammattikorkeakoulut sijoitetaan perinteisessä jaottelussa suoraan soveltavan tutkimuksen ja kehitystyön alueelle. Perustutkimusta, joka tähtää uusien lainalaisuuksien, menetelmien tai ilmiöiden löytämiseen, ei tehtäisi ammattikorkeakouluissa lainkaan. Myös soveltava tutkimus, joka nojaisi perustutkimuksen tuloksiin, olisi harvinaista.

Toistuvasti on havaittu että jaottelu tekee väkivaltaa käytännölle. Myös yliopistoissa tehdään soveltavaa tutkimusta ja kehitystyötä. Ammattikorkeakoulutkin voivat tehdä omilla aloillaan perustutkimusta. Totuudenmukaisempaa olisikin määritellä työnjako siten että yliopistojen toiminta perustuu vahvemmin perustutkimukseen ja ammattikorkeakoulujen tutkimus- ja kehitystyöhön. Muutoin kaikki korkeakoulut liikkuvat koko kentällä.

Vanhan jaottelun perusta nojaa innovaatioketjun ajatukseen. Sen mukaan perustutkimus synnyttäisi soveltavaa tutkimusta ja tämä puolestaan inspiroisi kehitystyötä. Tieteentutkimuksessa on voitu havaita että näin suoraviivainen kehityskulku on melko harvinainen. Innovaatiot ovat



enimmäkseen pieniä parannuksia oleviin järjestelyihin, ja niitä syntyy eri tavoin suuntautuneissa korkeakouluissa samoin kuin yrityksissä ja julkisen hallinnon organisaatioissa. Innovaatiot voivat olla vanhojen ideoiden lämmittelyä, sattuman kautta syntyneitä oivalluksia, asiakkailta tulevia ideoita tai analogiaan perustuvia rinnastuksia. Antti Hautamäki käyttää tästä moninaisuudesta osuvaa ilmaisua innovaatioiden ekosysteemi (15).

Yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen vastuualue tutkimuksessa on hyvin laaja. Tuoreen OECD-tutkimuksessa (2008) tähän alueeseen luetaan yleisen tietopohjan luominen pääosin tutkimuksen kautta, tutkimuksellisten ja muiden kompetenssien luominen pääosin opetuksen kautta, tutkimustiedon jakaminen sekä tietopohjan ylläpito kirjastoissa, tietopankeissa ja internetissä.

Korkeakoulujen tutkimusvastuuta voidaan eritellä myös research- ja scholarship-käsitteiden avulla. Research ilmentää varsinaista tutkimustyötä, kun taas scholarship selvemmin tyypillistä professorin työtä, johon varsinaisen tutkimuksen ohella kuuluu suuri joukko tutkimukseen pohjaavia tai tutkimuksen kasvua edistäviä asiantuntijatehtäviä. Tämän mukaisesti yliopistojen painopiste voisi olla vahvemmin scholarship- toiminnan puolella, joskaan tämä toiminta ei ole poissuljettu ammattikorkeakouuiltakaan.

Vielä yksi mahdollinen ehdotus hienovaraisemmaksi tutkimustyyppien jaotteluksi voisi nojautua selvemmin tutkijan intentioihin ja tutkimuksen soveltamistapaan. Tällöin tehtäisiin erottelu uteliaisuussuuntautuneen tutkimuksen ja sovellutussuuntautuneen tutkimuksen välillä, Uteliaisuussuuntautuneen tutkimuksen tavoitteena on selvittää jotakin ilmiötä tavoitteena sen parempi ymmärtäminen. Sovellutussuuntautuneessa tutkimuksessa tavoitellaan puolestaan lopputulosta, joka olisi hyödynnettävissä käytännön elämässä. Kun uteliaisuussuuntautunut tutkimus palvelee laajasti alan asiantuntijoita, määrittyy sovellutussuuntautuneen tutkimuksen käyttäjäksi yleensä vain sen tilaaja.

Suomessa on viime aikoina pyritty korostamaan tutkimusten liittämistä alueellisiin kehittämistarpeisiin ja käytännön sovellutuksiin. Tämä vastaa hyvin ammattikorkeakoulujen peruspyrkimyksiä. Ammattikorkeakoulujen kannalta on kuitenkin tärkeää, että tutkimusta voitaisiin tehdä myös pelkän uteliaisuuden näkökulmasta. Tällöin ammattikorkeakoulu voisi ottaa etäisyyttä tutkimuksen tilaajiin, mikä on autonomian näkökulmasta ensiarvoinen tavoite. Ammattikorkeakoulujen tulisi voida ottaa myös kriittisiä kannanottoja ja pitää siten etäisyyttä omiin tilaajiinsa ja suosijoihinsa, mitä voidaan pitää yhtenä korkeakoulun toiminnan perustavana ominaispiirteenä.

Ammattikorkeakoulujen ominta aluetta on tutkia ammatillista toimintaa ja ammatillista asiantuntijuutta. Näillä alueilla ammattikorkeakouluille ei ole kunnan kilpailijaa ja kehitysnäkymät ovat lähes rajattomat.

## Hallinnon kehitys

Korkeakoulujen hallinnollista asemaa määrittävät autonomia ja demokratian käsitteet. Autonomialla tarkoitetaan korkeakoulujen kykyä organisoida omat asiansa (tutkinnot, tutkimus, opetussisällöt) valtiosta tai muusta ulkopuolisesta tahosta riippumatta. Yliopistojen autonomialla tarkoitetaan tavallisesti niiden mahdollisuutta: 1) organisoida opiskelijoiden ja opettajien valinta, 2) autonomiahallintoon kuuluvien hallintoelinten valinta, 3) päättää opetuksen sisällöstä, organisoinnista ja arvioinnista jne. sekä 4) oikeus päättää tutkimusohjelmista valtiosta tai muusta ulkopuolisesta tahosta riippumatta. Korkeakoulujen ulkoiset yhteiskuntasuhteet korostuvat arvioitaessa niiden autonomisuuden astetta.

Yliopistojen autonomisuutta ylläpitää korkeakoulututkimuksen lähtökohtia koskevan uusimman teoreettisen tutkimuksen mukaan ennen muuta niiden sisäinen kompleksinen rakenne. Monialaisia ja monimutkaisia kokonaisuuksia on hankala johtaa byrokraattisesti, ulkoa tuotujen mallien mukaisesti.

Suomalaisen ammattikorkeakouluhallinnon kehittyminen on ollut alusta lähtien kompurointia ja sitä on vain vähäisessä määrin ohjannut johdonmukainen korkeakoulupoliittinen ajattelu. Ammattikorkeakoulujen vastustajat ja kriitikot olivat alkuvaiheessa niskan päällä. Poliittiset intohimot ja tarkoituksenmukaisuus, yliopistojen vastustus, painostusryhmien intressit ja valtion rahapula määräisivät kehityksen suuntaa.

Ammattikorkeakoulujen perustana olleissa opistoissa eivät toteutuneet sen enempää autonomian kuin demokratiankaan ideaalit. Oppilaitokset olivat tyypillisiä toisen asteen oppilaitoksia, joita ohjattiin keskusvaltaisesti ministeriöstä, keskusvirastoista ja lääninhallituksista käsin. Osa oppilaitoksista oli valtiollisia, suurin osa kunnallisia tai yksityisiä. Innovatiivisuus oli vähäistä, yhteydet ulkopuoliseen työelämään minimaalisia, kansainvälisyys puuttui kokonaan eikä uudistamista rohkaistu keskushallinnosta käsin.

Johdonmukaista olisi ollut perustaa ammattikorkeakoulut valtiolliselle ylläpidolle. Tällöin niiden hallinto olisi alusta lähtien voitu rakentaa autonomian ja demokratian periaatteille. Perustamisvaiheessa oli kuitenkin käynnistynyt oppilaitosten kunnallistaminen, joka sitten ohjasi kehityksen suuntaa.

Valtiollinen ylläpito säilyi yhtenä vaihtoehtona aina 2000-luvun puoliväliin saakka. Ensimmäiseen ammattikorkeakoululakiin kirjoitettiin valtiollisia ammattikorkeakouluja koskevat säädökset, joissa nimettiin toimielimiä ja määriteltiin niiden valtasuhteita. Yhtään valtiollista ammattikorkeakoulua ei kuitenkaan perustettu. Vuosikymmen myöhemmin, ammattikorkeakoulujen vakiinnutettua jo rakenteensa, valtiosihteeri Raimo Sailas ehdotti ammattikorkeakoulujärjestelmän muuttamista valtiolliseksi. Sailaksen esitystä tuskin inspiroivat muut kuin valtiontaloudelliset intressit. Esitys oli kuitenkin auttamattoman myöhäsyntyinen. Valtioilla ei ollut varaa mittavaan kiinteistöjen hankintaan ja koko hanke haudattiin vähin äänin.

Kokeilulainsäädännössä perustettiin väliaikaisia ammattikorkeakouluja, jotka olivat yhdistelmiä olemassa olevista opistoista. Kokeiluvaiheen loppuvaiheessa opetusministerissä käynnistettiin pysyvän ammattikorkeakoululain valmistelu. Osa valmistelevista virkamiehistä asettui kannattamaan Itävallan mallin mukaista tutkinnonanto-oikeusmallia, jossa ammatillisia korkeakoulutukintoja olisivat voineet myöntää muutkin kuin ammattikorkeakouluiksi nimetyt oppilaitokset. Esitys olisi lopettanut käytännössä silloiset ammattikorkeakoulukokeilut.

Opetusministeri Riitta Uosukainen asettui viimeisinä ministeriviikkoinaan kannattamaan tätä mallia. Uudeksi opetusministeriksi tullut Olli-Pekka Heinonen oli myös tutkinnonanto-oikeuslain kannalla mutta joutui myöntymään käsittelyn edetessä instituutiolakia puoltavien näkökohtien kannalle (16). Tuloksena syntyi kompromissi, jossa uuden lain nimi eli **laki ammattikorkeakouluopinnoista** kuvasti tutkinnonanto-oikeusmallia ja sisältö vahvemmin instituutiolakia.

Korkeakouluautonomian ja demokratian kannalta ensimmäinen pysyvä ammattikorkeakoululaki jäi torsoksi. Hallinnosta laissa todettiin epämääräisesti *"monijäseniseen hallintoelimeen voi kuulua ammattikorkeakoulujen opettajien, muun henkilöstön ja opiskelijoiden valitsemia sekä elinkeino- ja muuta työelämää ammattikorkeakoulun toimialaa edustavia jäseniä"*. Lain toteutus oli mitä sattui.

Ammattikorkeakoulujen rahoitus organisoitiin osana kuntien valtionosuusjärjestelmää. Alun perin tarkoituksena oli osoittaa valtionosuus suoraan ammattikorkeakouluille, mutta

järjestöpainostuksen vuoksi säädöksiin kirjattiin että rahoitus osoitetaan ammattikorkeakoulun ylläpitäjälle. Korkeakoulujen itsehallinnon näkökulmasta ratkaisu oli melkoinen takaisku.

Vuosituhanne loppuun mennessä ammattikorkeakoulujen asema ja arvostus vahvistuivat tuntuvasti. Uutta pysyvää ammattikorkeakoulujärjestelmää koskeva lakia voitiinkin valmistella raikkaampien korkeakoulupoliittisten ajatusten siivittämänä. Valtiollisia ammattikorkeakouluja ei perustettu vaan korkeakoululain lähtökohtana oli että ylläpitäjinä voivat toimia kunnat, kuntien yhteisöt tai yksityiset yhdistykset ja säätiöt.

Vuoden 2003 ammattikorkeakoululain mukaan ammattikorkeakoulun sisäistä hallintoa hoitavat hallitus ja rehtori. Hallituksen puheenjohtajana toimii rehtori. Hallituksessa ovat edustettuina lisäksi ammattikorkeakoulun muu johto, päätoimiset opettajat, muu päätoiminen henkilöstö ja päätoimiset opiskelijat sekä työ- ja elinkeinoelämän edustajat. Hallituksen nimittää ammattikorkeakoulun ylläpitäjä.

Ylläpitäjän roolina on lain mukaan ennen kaikkea päättää ammattikorkeakoulun strategisesta kehittämisestä, toiminta- ja taloussuunnitelmasta sekä muun muassa esityksen tekemisestä valtioneuvostolle ammattikorkeakoulun koulutustehtävän muuttamisesta. Hallituksen roolina on kehittää ammattikorkeakoulun toimintaa ja valmistella ylläpitäjän päätösvaltaan kuuluvia asioita. Lisäksi hallitus hyväksyy muun muassa ammattikorkeakoulun tutkintosäännön ja ammattikorkeakoulun sisäistä hallintoa koskevat säännöt ja asettaa monijäseniset hallintoelimet.

Korkein hallinto-oikeus on määritellyt ylläpitäjän ja ammattikorkeakoulun roolia vuonna 2005 antamassaan päätöksessä. Sen mukaan ylläpitäjä voi siirtää tehtäviä ammattikorkeakoululle, mutta ei voi suoraan määritellä johtosäännössään, kenen vastuulla nuo tehtävät ovat ammattikorkeakoulun sisällä. Vastuu määritellään ammattikorkeakoulun sisäisissä säännöissä, joita päättää ammattikorkeakoulun hallitus. Päätöstä perusteltiin sillä että ammattikorkeakoululain tarkoitus on turvata ammattikorkeakoululle laaja sisäinen itsehallinto.

Kuopion yliopistossa tehdyn seurantatutkimuksen (17) mukaan ammattikorkeakoulujen hallinto toteuttaa tällä hetkellä hyvin demokraattisuuden ideaalia. Opettajia, muuta henkilökuntaa ja opiskelijoita on kustakin ryhmästä hallituksessa keskimäärin kaksi (2) jäsentä. Ulkopuolisia edustajia on keskimäärin kolme (3), mikä turvaa yhteydet työelämään. Rehtori toimii useissa ammattikorkeakouluissa myös toimitusjohtajana.

Ammattikorkeakoulut ovat delegoineet tehtäviä ylläpitäjältä hallituksen itsehallinnon piiriin. Puolet ammattikorkeakouluista ilmoittaa seurantatutkimuksen mukaan delegoineensa mm. päättämisen taloushallinnon ja yleishallinnon asioista, henkilöstön ottamisesta sekä palvelussuhteen ottamisesta.

## **Arvioinnin kehitys**

Ammattikorkeakoulut luotiin alun perin arvioivassa ilmapiirissä. Suomessa uuteen järjestelmään ei siirrytty suoraan hallinnollisella päätöksellä, vaan vakinaistumista edelsi pitkä kokeilukausi. Ammattikorkeakoulujen toimintaa seurattiin ja arvioitiin kattavalla seurantajärjestelmällä. Ansaitakseen vakinaistumisen jokainen ammattikorkeakoulu joutui läpäisemään ulkopuolisen asiantuntijaryhmän suorittaman arviointiin.

Ammattikorkeakoulujen arviointijärjestelmä on kehittynyt kahteen suuntaan. Yhtäältä sitä on hallinnut massiivinen toimilupa-arviointi, joka on kattanut koko ammattikorkeakoulun toiminnan. Toisaalta ammattikorkeakouluja on arvioitu yksittäisinä organisaatioina. Tämä toiminta käynnistyi Vantaan ja Seinäjoen ammattikorkeakoulujen kansainvälisestä arvioinnista vuonna 1994. Korkeakoulujen arviointineuvoston perustamisen jälkeen pilottiarviointeja on tehty ammattikorkeakoulujen laatujärjestelmistä ja viime aikoina myös ammattikorkeakoulujen kokonaistoiminnasta. Arviointitoimintaa ovat täydentäneet OECD:n maaraportit ja kokonaisten koulutusalojen arvioinnit.

Toimilupa-arviointia voidaan kokonaisuutena pitää onnistuneena. Toimiluvan saamiseksi ammattikorkeakoulut joutuivat terästäämään oman toimintansa korkeakoulumaisia piirteitä. Arviointien ammatillinen taso on kehittynyt koko ajan, eikä viimeisimpiin arviointeihin ole kohdistunut alkuvuosien asiantuntijakritiikkiä. Poliittisella tasolla järjestelmä ei kuitenkaan ole toiminut aukottomasti. Muutamat ammattikorkeakoulut onnistuivat saamaan toimiluvan kokonaan ilman ulkopuolisen ryhmän testausta.

Ammattikorkeakoulujen arviointijärjestelmää voidaan tällä hetkellä pitää hyvin väljänä. Toimilupakierrosten jälkeen sitä hallitsevat yksittäisten ammattikorkeakoulujen arvioinnit sekä joihinkin erityiskohteisiin kuten erikoistumisopintoihin kohdistuvat tarkastelut. Suomalaiset

ammattikorkeakoulut eivät ole joutuneet Britannian tavoin systemaattisten ohjelma-arviointien tai vaikkapa Ranskan ja Yhdysvaltojen tavoin institutionaalisten arviointien kohteeksi. Arvioinnin kenttää hallitsee pohjoismainen keveys.

OECD:n korkeakouluja koskeva tuore raportti (18) pitää tärkeänä erottaa toisistaan kehittämiseen tähtäävä sisäinen arviointi ja tilivelvollisuuteen tähtäävä ulkoinen arviointi. Ulkoisen arvioinnin tuloksia ei tulisi raportin mukaan sitoa voimavarojen jakamiseen. Arvioinnissa tulisi pyrkiä vaikuttavuuden arviointiin. Näitä periaatteita onkin Suomessa noudatettu esimerkillisesti.

Voidaan kysyä, tulisiko Suomessakin siirtyä vielä systemaattisempaan ammattikorkeakoulujen arviointitoimintaan. Pilottiarvioinnit ovat luonteeltaan satunnaisia ja niiden käynnistämistä hallitsevat usein sekundääriset, itse arviointiin nähden ulkopuoliset tekijät. Satunnaisuuden vuoksi yksittäisarviointien tulokset integroituvat hatarasti ammattikorkeakoulujen arkiseen toimintaan.

Britanniassa arvioinnista käytävää keskustelua on jo pitkään hallinnut pettynyisyys siellä sovellettuun kattavaan ohjelma-arviointiin. Säännöllisesti toistetut arvioinnit ovat osoittautuneet raskaiksi ja tuloksiltaan köyhiksi. Arviointitoiminta on synnyttänyt kokonaisen toimialan, joka on kasvanut omien rajojensa yli. Arvioinnit ovat ruokkineet ritualistista toimintaa, jossa arvioinnin kohteet ovat alkaneet esittää niille ennalta määriteltyjä rooleja. Grahamin (19) mukaan Britannian massiivista järjestelmää leimaa tänä päivänä alhainen luottamus, korostettu tilivelvollisuus, erilaisten laadun käsitysten välinen kilpailu, liiallinen työtaakka sekä puuttuva arvioitsijoiden tason arviointi.

Britannian kokemukset viittaavat siihen, ettei ole tarkoituksenmukaista rakentaa liian raskasta ja kattavaa arvioinnin järjestelmää. Toimiva arviointi edellyttää ilmavuutta ja spontaanisuutta. Pelkkä satunnaisuus ei kuitenkaan riitä silloin, kun halutaan seurata korkeakoulujen yhteiskunnallisen tilivelvollisuuden toteutumista. Tarvitaan systemaattisuutta, joka ei kuitenkaan paisu kuristavaksi.

Tarkoituksenmukaista olisi siirtää arviointien painopistettä Suomessakin koulutusohjelmien arvioinnin suuntaan. Ammattikorkeakoulujen omaleimaisuus toteutuu ammatillisesti suuntautuneissa koulutusohjelmissa, jotka poikkeavat yliopistojen akateemisista ohjelmista. Koulutuksen relevanssia voidaan parhaiten seurata arvioimalla koulutusohjelmien tasoa ja suuntautuneisuutta. Jotta tällä seurannalla olisi vaikutusta, tulisi sen olla systemaattista.

Arviointijärjestelmän rakentaminen on tasapainoilua erilaisten näkökulmien, sisäisen ja ulkoisen arvioinnin, ohjelma- ja institutionaalisen arvioinnin tai erinomaisuutta (excellence) ja sovellettavuutta painottavien laatuksitysten välillä, Ammattikorkeakoulujen arvioinnin tulisi asettua tässä maastossa yliopistoja voimallisemmin ulkoisen arviointiin, yhteiskunnallisen relevanssin ja ohjelmajohdajaisen näkökulman puolelle. Arvioinnista tulisi kehittää

ammattikorkeakouluja työelämään ja yhteiskuntaan sitova tekijä eikä elitistinen, suljetun ryhmän harrastus, jollaiseksi se yliopistomaailmassa helposti muuttuu.

## **Tulevaisuuden näköaloja**

Ammattikorkeakouluihin kohdistuu vuosituhannen vaihteessa sekä yhtenäistymisen että erilaistumisen paineita. Näkyvimmin yhtenäistymisen paine tuntuu tutkintojärjestelmän kohdalla. Eurooppalainen Bolognan prosessi on yhtenäistynyt yliopistot ja ammattikorkeakoulut kaksisyklisen tutkintomallin mukaisiksi. Suurin merkitys tällä kehityksellä tulee olemaan tutkinnon suorittaneiden työllistymisessä. Eurooppalaiset työmarkkinat ovat avautumassa aikaisempaa vaivattomammin kaikille Euroopan yhteisön piirissä korkeakoulututkintoja suorittaneille. Tutkintorakenteiden yhtenäistyminen ei ole poistanut koulutusjärjestelmien kansallisia eroja, jotka saattavat tulevaisuudessa vielä laajentuakin nykyisestään. Bolognan prosessin toteuttaminen kuvastaa hyvin vanhaa suomalaista sanontaa "*maa painaa parrelleen*". Jokaisessa maassa uusi tutkintomalli on uponnut luontevaksi osaksi vanhaa järjestystä.

Ammattikorkeakouluja perustettaessa työelämän tarpeet jäivät liikaa taka-alalle. Seurantatutkimukset osoittavat että ammattikorkeakouluista valmistuneet ovat työllistyneet hyvin ja kilpailevat monissa työtehtävissä yliopistoista valmistuneiden kanssa. Tradenomit ovat sijoittuneet monipuolisempiin ja korkeampaa ammattitaitoa vaativiin työtehtäviin kuin aikaisemmat opistotasolta tulleet merkonomit. Sen sijaan sosiaalialalta valmistuneet ovat kompastuneet vanhojen ammattiryhmien vastustukseen ja ennakkoluuloihin, eivätkä opiskelijat ole päässeet sijoittumaan niihin tehtäviin, joihin heitä varsinaisesti koulutetaan

Vaikka ammattikorkeakoulujen tutkimustoimintaa ei ole juuri lainkaan tuettu julkisin varoin, ovat monet ammattikorkeakoulut onnistuneet tuottamaan alueellisesti merkittäviä innovaatioprojekteja etenkin tekniikan, terveydenhuollon ja hyvinvointipalvelujen alueilla(20). Mutta voisiko ammattikorkeakouluilla olla yhteisesti jokin vielä kunnianhimoisempi missio kuin vain tehdä lähiympäristöä palvelevaa tutkimus- ja kehitystyötä? Tällainen voisi olla vaikka kansallisen tuotantorakenteen ja kansalaisten hyvinvoinnin yhteensovittaminen, yhteiskunnallisen palvelujärjestelmän kehittäminen tai ilmastonmuutoksen hillitseminen.

Erilaistumisen paineet korkeakoulujen välillä tulevat luultavimmin lisääntymään. Korkeakoulut joutuvat etsimään omaa profiiliaan yhä kilpailullisemmassa ympäristössä, jossa niihin kohdistuvat

paineet ovat erilaistumassa. John Davies (21) tutki 20 eurooppalaisen yliopiston toimintatapaa vuonna 1997 ja löysi niiden asettaman perustehtävän (mission) perusteella viisi erilaista yliopistotyyppiä. Davies kutsui näitä suorituskeskeiseksi, sovellutuskeskeiseksi, professionaaliseksi, oppivaksi ja innovaatiotavoitteiseksi yliopistoksi.

Davisin tutkimus monien muiden tavoin henkii ajatusta, että yliopistot ovat menettäneet asemaansa kulttuurisina laitoksina ja muuttuneet entistä enemmän yritysten kaltaisiksi kilpailijoiksi tietoteollisuuden markkinoilla. Tämän on lisännyt hierarkkisuutta ja keskinäistä kilpailua.

Samantapainen näkökulma tulee esille Burton Clarkin (22) tunnetusta tutkimuksesta innovatiivisista (entrepreneurial) yliopistoista. Yliopistot ovat muuttuneet Clarkin mukaan kollegiaalisista ja byrokraattista organisaatioista yritysmäisemmiksi ja innovatiivisemmiksi. Menestyvät yliopistot ovat omaksuneet yrittäjämäisen toimintakulttuurin. Clark painottaa tehokkaan ja keskitetyn hallinnon, vahvojen ympäristösuhteiden, monipuolisen rahoituksen, vahvan akateemisen osaamisen sekä manageristisen voiman merkitystä menestyksen tekijöinä. Clark korostaa johtamisen ja organisaation asemaa yli vanhahtavan opetussuunnitelmallisen ja pedagogisen osaamisen.

Henry Wasser (23) on arvostellut Davisin ja Clarkin tutkimuksia liian syvinä kumarruksina ajan markkinataloutta ylistävälle hengelle. Hänen mukaansa yliopistolla ja korkeakouluilla on julkisia tehtäviä ja vastuita, Niiden ei suin päin tulisi rynnätä markkinahenkiseen kilpailuun. Korkeakoulujen on palveltava opiskelijoita eikä yrityksiä, jotka yhä enemmän pyrkivät käyttämään korkeakouluja omiin tarkoituksiinsa. Wasser kaipaava korkeakouluilta suurempaa yhteisyyttä ja solidaarisuutta, joka markkinahenkisessä ilmapiirissä on pilkkoutumassa eri yksiköiden väliseksi veriseksi kilpailuksi.

Ammattikorkeakoulut ja yliopistot ovat Suomessakin astuneet markkinatalouden aikakauteen. Ne hankkivat yhä suuremman osan rahoituksestaan omilla ponnistuksillaan. Julkinenkin rahoitusjärjestelmä kannustaa innovatiivisuuteen. Korkeakoulut erilaistuvat ja näkevät toisensa yhä vahvemmin kilpailijoina. Alueellinen retoriikka korostaa yhteisöllisyyttä, mutta pakottaa samalla etsimään erilaisuutta ja omaa profiilia.

Ammattikorkeakoulut ovat Suomessa vahvasti julkista tehtävää suorittavia organisaatioita. Niiden vastuu uusien ikäluokkien koulutuksesta on kasvamassa. Niiltä odotetaan myös palveluita omilla sijaintialueillaan. Voivatko ammattikorkeakoulut samaan aikaan kehittyä toisiaan vastaan kilpaileviksi yrityksiksi, joiden käsitys julkisesta vastuusta hämärtyy markkinakilpailun jalkoihin?



## **Viitteet:**

1. Beggs, R.: 2002:14
2. Salminen 2001
3. Ketonen 1986
4. Ketonen 1964
5. OECD 1991
6. Lampinen 1989
7. Teichler 1988
8. Lampinen, Savola 1995
9. Rauhala 2008
10. Opm. 2008
11. Niiniluoto 1984. 88–71
12. Gibbons 1994
13. Wasser 2001
14. Newby 1998: 165–166
15. Hautamäki 2007
16. Mäenpää 2002
17. Laurinkari, Asikainen, Niemelä 2008
18. OECD 2008
19. Graham 2000
20. Arstila-Paasilinna 2008
21. Davies 1997
22. Clark 1996
23. Wasser 2001

**Alkuperäinen artikkeli: Liljander, Juhani (toim.): Omalla tiellä. Ammattikorkeakoulut kymmenen vuotta. Edita 2002**

## **Lähteet:**

**Argyris, C.** 1980. Inner contradictions of rigorous research. New York: Academic Press.

**Arstila-Paasilinna, A.:** 2008. Muistio ammattikorkeakoulujen t & k - toiminnasta vuoteen 2007 . mennessä. Muistio. Opetusministeriö.

**Beggs, I.** 2001. Introduction. Tertiary education and Management 77/ 264.

**Clark, B.**1998. Creating Entrepreneurial Universities; Organization Pathways to Transformation. New York..

**Davies, J.** 1997. European Agenda for Change for Higher Education in the XXst Century: Comparative Analysis of twenty Institutional Case studies. CRE Action no. III, London.

**Hautamäki, A.:** 2007. Kestävä innovointi. Innovaatiopolitiikka uusien haasteiden edessä. SITRA

**Hertington, I.** 1965. University autonomy, it's meaning today. International Association of Universities, Papers, No 7, Paris.

**Gibbons, M., Limoges, C.; Nowothny, I. Schwartzman, S., Scot, P. & Throw, M.** 1994. The New Production of Knowledge. The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies. London.

**Graham, J.** 2000. "The English Patient", presentation at one-day conference organised by the University of Wales Education Subject Panel, Powys.

**Harvey, L. & Knight, P.** 1996. Transforming higher education, Buckingham, SRIIE/ OU Press.

**Ketonen, O.** 1986. Arvovallan politiikkaa. Juva.

**Ketonen, O.** 1964. Valkolakista väitöskirjaan. Korkeakoulupolitiikan näköaloja. Porvoo: WSOY.

**Ketonen, O.** 1967. Yliopistopolitiikkaa tutkimassa. Porvoo.

**Laki ammattikorkeakouluopinnoista 255/95.**

**Laki yliopistoista 645/1977.**

**Lampinen, O.**1998. Higher Professional Education in USA. Opetusministeriön koulutus- ja tiedepolitiikan osaston julkaisusarja 51.

**Lampinen, O.** Mitkä kumman ammattikorkeakoulut. Tiedepolitiikka 2/1989. Lampinen, O.2000. Suomen koulutusjärjestelmän kehitys. Helsinki.

**Lampinen, O. ja Savola, M.** 1995. Ammattikorkeakoulujen syntyvaiheet Suomessa, Teoksessa O,

**Lampinen, O.** (toim.). 1992. Ammattikorkeakoulut -vaihtoehto yliopistolle. Helsinki.

**Laurinkari, J., Asikainen, J., Niemelä, P:** 2008 Ammattikorkeakoululain merkitys ammattikorkeakoulujen roolin ja tehtävien selkiyttäjänä. Kuopion yliopisto

**Mäenpää, H.**: 2002. Ammattikorkeakoululainsäädännön kipukohtia: **Juha-Pekka Liljander** (toim.). Omalla tiellä. Ammattikorkeakoulut kymmenen vuotta. Helsinki.

**Niiniluoto, I.** 1984. Johdatus tieteenfilosofiaan, Käsitteen- ja teorianmuodostus, Keuruu.

**OECD**, 1991. Alternatives to Universities. Paris.

**Rauhala, P.** 2008. Ammattikorkeakoulujen muuttuva sivistyskäsitys. Opetusministeriö.

**Salminen, H.** 2001. Suomalainen ammattikorkeakoulu-uudistus kouluhallinnon prosessina. Helsingin yliopisto.

**Schön, O.** 1983. The reflective practioner. New York.

**Schön, O.** 1987. Educating the reflective practioner. San Fransisco.

**Teihler, U.** 1986. Higher Education in the Federal Republic of Germany.

Wissenschaftliches Zentrum für Beruf und Holschulforschung der Gesamthohschule Kassel.

**Teichler, U.** 1988. Changing Patterns of the Higher Education System. London.

**Teichler, U.** 1990. The First Years of Study at Fachhochschulen and Universities in the Federal Republik of Germany. Wissenschaftliches Zentrum für Beruf- und Hochschulforschung der Gesamthohschule Kassel.

**Wasser, H.** 2001. The twenty-first century university: some reservations: Higher Education Review 33.

**Wasser, H.** 2001. A brief description of a basic change in universities occasioned by the corporate model. Paper presented at EAIR Conference. Porto.

**Vuorinen, J.** 1979. Korkeakoulujen itsehallinto. Turun yliopisto. Sosiologian tutkimuksia.



# III

## *Korkeakoulut*

### **5, Vapaus ja autonomia ammattikorkeakouluissa**

## Akateeminen vapaus

Keskustelua korkeakoulujen vapaudesta ja vastuusta tarkastellaan tavallisesti kahden käsitteen kautta: akateemisen vapauden ja institutionaalinen autonomian. Angloamerikkalaisessa tulkinnassa (1) akateemisella vapaudella tarkoitetaan korkeakoulu yhteisön jäsenten oikeutta opettaa, tutkia ja julkaista ilman ulkopuolista kontrollia. Institutionaalilla autonomialla puolestaan tarkoitetaan yliopiston oikeutta kollektiivina tehdä vapaasti tähän liittyviä päätöksiä.

Tarmo Miettisen (2) mukaan suomalaisen perusoikeudelliseen ympäristöön angloamerikkalainen vapauden määritelmä on liian suppea. Hänen mukaansa suomalaisen kielenkäyttöön soveltuu paremmin käsite ‘tieteen vapaus’ tai ‘tieteenharjoittamisen vapaus’. Yliopistojen institutionaalisen autonomian sijaan suomalaisessa oikeuskielessä käytetään yleisesti käsitettä yliopiston itsehallinto. Uusimmassa yliopistolaisissa (645/1997) näitä käsitteitä on sovellettu kaikkiin tieteeseen ja taidekorkeakouluihin.

Miettinen määrittelee tieteen vapautta käsittelevässä väitöskirjassaan tieteen käsitteen laajasti. Siihen kuuluvat uuden tiedon hankkiminen, tieteellinen tutkimus, tiedon välittäminen sekä tieteellinen opetus- ja julkaisutoiminta. Tieteen vapaus käsittää siten tutkimuksen, opetuksen ja opiskelun vapauden. Tieteen vapauden ytimenä on tieteenharjoittajan vapaus päättää itse tieteellisen tiedon saavuttamista, tulkintaa, arviointia, levittämistä ja omaksumista koskevista ratkaisuksista.

Alan Gewirthin (3) mukaan tieteen vapaus ei ole suoraan johdettavissa yleisistä ihmisoikeuksista. Se ei ole myöskään sovellutus työntekijöiden työpaikalla nauttimista oikeuksista, Akateemisen vapauden perustana on hänen mukaansa akateemisen työn intellektuaalinen luonne. Voidakseen toimia tutkijana ja opettajana tiedeyhteisössä akateemisilla tutkijoilla tulee olla laaja toimintamahdollisuus, johon liittyy tavallista suurempi vastuu. Akateeminen työ vaatii kehittyneitä moraalisia ominaisuuksia kuten rehellisyyttä, totuudenmukaisuutta, kykyä käyttää vastuullisesti tutkijoille myönnettyä vapautta, sitoutumista tulosten julkiseen esittämiseen sekä alistumista puolueettomaan tulosten tarkasteluun.

Tieteen vapautta perustellaan Miettisen mukaan tavallisesti kolmella eri tekijällä: tieteellisen tiedon luonteella, tieteen sisäisillä tekijöillä sekä tieteen ja yhteiskunnan suhteilla.

Humboldttilaisen käsityksen mukaan tieteellinen tutkimus tavoittelee totuutta, jota ei ole vielä kokonaan löydetty eikä ehkä koskaan täysin saavuteta. Tieteelliset ongelmat eivät ole valmiiksi

annettuja, vaan niitä muotoillaan jatkuvasti. Tieteen edistäminen vaatii tutkijalta vapautta, usein päämäärättömältä tuntuva etsintää, jopa leikkiä. Tieteen vapaa kehitys edellyttää, että tieteen sisäinen logiikka määrittelee mitkä asiat hyväksytään tosiksi, mitä teorioita tutkimuksessa sovelletaan ja mitä hypoteeseja tutkitaan. Tiedon totuudellisuus edellyttää riippumattomuutta ulkopuolista kontrolloijista, eikä tieteen ulkopuolisilla argumenteilla ole sijaa tieteellisessä väittelyssä (4).

Tieteen luonteeseen nojaavat perustelut painottavat tiedeyhteisön merkitystä tutkimustyön suuntaajana ja laadullisten standardien kontrolloijana. Tutkijayhteisö valitsee tutkimusongelmat ja lähestymistavat kollektiivisesti kertyneen kokemuksen perusteella, Tutkijat seisovat toistensa, aikalaistensa ja edeltäjiensä olkapäillä. Tutkijayhteisö ylläpitää normijärjestelmää, joka pyrkii takaamaan tutkimuksen objektiivisuuden. Uuden tiedon arvoa punnitaan tavallisimmin oikeudenmukaisuuden, sisäisen loogisuuden ja tutkimustulosten saaman empiirisen tuen kriteereillä. Tulosten merkitystä arvioidaan suhteessa vakiintuneisiin tulkintoihin, joihin jokainen tutkija tuo oman lisänsä. Tieteen vallankumoukset ovat harvinaisia, joskin ne ovat Thomas Kuhnin ja hänen seuraajiensa mukaan merkittävimpiä tieteen käännekohtia.

Tieteen vapautta voidaan perustella myös tutkijoille ja heidän työlleen asetettavilla vaatimuksilla. Tutkijat ovat alansa parhaita asiantuntijoita. Heiltä odotetaan korkeaa ammatillista pätevyyttä. Tieteenalayhteisö koostuu henkilöistä, joita yhdistää akateeminen koulutus, kehittynyt näkökulma tieteenalansa historialliseen, metodiseen ja käsitteelliseen tilaan ja visio tieteenalan edistämisestä. Tieteenalayhteisö on idealistisesti tulkittuna luonteeltaan demokraattinen, autonominen ja itseriittävä sekä avoin uusille lahjakkuuksille. Käytännön elämä voi tietenkin poiketa melkoisesti tästä ideaalista, kuten tieteensosiologisessa tutkimuksessa on toistuvasti jouduttu toteamaan.

Tieteen vapauden vastapainona tutkijoilta vaaditaan vastuullisuutta. Tutkijalla on vastuu opettaa tärkeänä ja totena pitämiään asioita tekemättä kompromissia sen mukaan, kenelle tutkimuksensa tai opetuksena osoittaa. Tutkimusta ei tule suunnata triviaaleihin ongelmiin. Tutkijalla on velvoite muiden omantunnon vapauden kunnioittamiseen ja totuuden puhumiseen. Yhteiskunnan jäsenenä tutkijalla on eettinen velvollisuus ilmasta mielipiteensä yhteiskunnan tehdessä yksilön mielestä vääriä tai kannatettavia ratkaisuja.

Tieteen vapautta perustellaan usein myös yhteiskunnan edulla. Korkeakoulut ovat ainoita instituutioita, jotka voivat kriittisesti ja laajasti arvioida yhteiskunnan tilaa. Tämän vapauden vaaliminen on merkki yhteiskunnan terveydestä ja sen demokratian toteutumisesta, koska diktatuureilla on tapana puuttua tutkimuselämään ja jopa sen tuloksiin.

Max Weberin mukaan tutkijoiden tulisi pidättäytyä suoranaisesti puuttumasta politiikkaan. Tässä

suhteessa tulee erottaa tutkijan ja kansalaisen roolit toisistaan (5). Tutkijan rooli luo perustaa demokratialle tuottamalla tutkimusten tuloksena julkisuuteen uutta tietoa ja osallistamalla keskusteluun, jota käydään politiikan rationaalisuudesta ja legitiimisydestä.

Tutkimuksen vapauden lisäksi korkeakoulujen opettajilla on opetuksen vapaus. Opetuksen vapauteen kuuluu opettajan oikeus omaan tieteelliseen vakaumukseensa, omiin tieteellisiin käsityksiinsä, kriittiseen opetettavan aineksen käsittelyyn ja vapaaseen tieteellisten käsitystensä ilmaisuun opetuksessa. Opetuksen vapaus ei tarkoita opettajan laajaa oikeutta päättää rajoituksetta opetuksen aiheista, ajasta ja paikasta vaan oikeutta opettaa haluamallaan tavalla niin sisällöllisesti kuin menetelmällisesti (6). Pentti Arajärven (7) mukaan *“opetuksen sisältöä säätelee oikeastaan vain se opillinen, tieteellinen tai taiteellinen valikoitumisprosessi, jolla päädytään ylimmän opetuksen antajaksi.”* Vapautta rajoittavat käytännössä kollegisesti hyväksytyt opetussuunnitelmat ja muut opetuksen järjestelyt.

Opiskelijan oikeus opiskella ja hankkia tietoa itseään kiinnostavista asioista on ollut heikoin lenkki akateemisten vapauksien ketjussa. Opiskelijat eivät voi valita opettajiaan eivätkä määrittele opetuksen sisällöllisiä tai tasollisia vaatimuksia. Käytännössä opiskelun vapautta ilmentää valinnaisuus, joka erityisesti humanistis-yhteiskuntatieteellisissä aineissa on perinteisesti ollut laajaa.

Akateeminen vapaus on etenkin länsimaissa laajalti kunnioitettu periaate, Sen soveltaminen käytännössä on kuitenkin osoittautunut ongelmalliseksi. Osaltaan tämä johtuu siitä, että korkeakoulujen on toiminnassaan noudatettava kahdenlaisia moraalisia periaatteita. Yhtäältä akateeminen vapaus sallii opettajille ja tutkijoille laajan toimintamahdollisuuden. Toisaalta huolehtiakseen perustehtävästään, opetuksesta, korkeakoulujen on pidettävä yllä korkeita moraalisia ja intellektuaalisia standardeja. Kun akateeminen vapaus perustuu rajoittamattomuuden periaatteeseen, moraalisten ja intellektuaalisten standardien ylläpito on puolestaan luonteeltaan rajoittavaa. Akateeminen vapaus kunnioittaa ulkopuolista puuttumattomuutta kenenkään toimintaan, kun taas standardien ylläpito vaatii ulkopuolista puuttumista.

## **Korkeakoulujen autonomia**

Tieteen ja ylimmän opetuksen vapauteen kuuluu sekä yksilöllinen että institutionaalinen ulottuvuus. Institutionaalinen ulottuvuus suojaa tieteellisen yhteisön asemaa päätöksenteossa, joka koskee tutkimuksen ja opetuksen suuntaamista ja arviointia. Institutionaalisen ulottuvuuden tärkein



ilmenemismuoto on yliopistojen itsehallinto. Itsehallinto turvaa tieteen ja ylimmän opetuksen vapautta ja antaa institutionaalaisella tasolla takeita yksilöllisen tieteen ja ylimmän opetuksen vapauden toteutumiseksi, Tämä tosin edellyttää, että yliopisto noudattaa toiminnassaan tieteellisen päätöksenteon normeja.

Vapauden ja riippumattomuuden ajatus on ohjannut toisen maailmansodan jälkeistä tiede- ja korkeakoulupolitiikkaa. Vuonna 1945 Yhdysvaltain presidentille laatimassaan raportissa **Science the Endless Frontier** sodanaikaisen tutkimusviraston pääjohtaja Vannemar Bush suositteli, että yliopistojen perustutkimusta tulisi tukea julkisin varoin ja että tieteelle ja tutkimukselle tulisi suoda laaja intellektuaalinen autonomia. Tämä näkemys omaksuttiin myös muissa maissa malliksi tieteen ja yhteiskunnan välisten suhteiden järjestelyssä.

Autonomian keskeinen merkitys korkeakoulujen toiminnalle tulee esille eurooppalaisten rehtoreiden Bolognan yliopiston 900-vuotisjuhlien yhteydessä julkistamasta periaatejulistuksesta, **Magna Charta Universitatumista**. Julistuksen mukaan *“Yliopisto on autonominen instituutio, joka toimii maantieteellisesti ja historiallisesti eri tavoin järjestäytyneiden yhteiskuntien ytimessä se tuottaa ja välittää kulttuuria kriittisesti tutkimuksen ja opetuksen keinoin. Vastatakseen ympäröivän maailman tarpeisiin sen tutkimuksen tulee olla moraalisesti ja älyllisesti riippumatonta ideologisesta, poliittisesta ja taloudellisesta vallasta”*.

Vuoden 1999 Bolognan julistuksessa, jonka allekirjoittivat 29 Euroopan maata, myös Suomi, asetettiin tavoitteeksi nostaa eurooppalaisen yliopistosektorin kilpailukykyä. Keskeisimmiksi keinoiksi nousivat vertailukelpoiset tutkintorakenteet, opiskelijoiden, opettajien ja henkilökunnan liikkuvuuden edistäminen, siihen liittyvä opintosuoritusten ja tutkintojen tunnustaminen sekä eurooppalaisen laadunvarmistuksen edistäminen. Kilpailukyvyn nostamiseksi julkilausumassa viitataan osuvasti Magna Charta Universitatumin periaatteisiin: *“Tämä on erittäin tärkeätä, sillä yliopistojen riippumattomuus ja autonomia takaavat, että korkeampi opetus ja tutkimusjärjestelmät jatkuvasti vastaavat muuttuviin tarpeisiin, yhteiskunnan vaatimuksiin ja tieteellisen tiedon edistysaskeliin.”*

Korkeakoulujen autonomiaan kuuluu useita ulottuvuuksia, Keskeistä on korkeakoulun oikeus omaan hallintoon. Korkeakoulun omissa hallintoelimissä tulee voida päättää keskeiset korkeakoulun asiat ulkopuolisten sekaantumatta tähän päätöksentekoon. Yhtä tärkeää on korkeakoulun oikeus käyttää hankkimiaan voimavaroja haluamallaan tavalla. Koska ulkopuolista rahoitukseen liittyy usein rajoittavia tekijöitä, tämän periaatteen käytännön toteutumiseksi on tärkeää, että korkeakoululla on käytössään useita rahoituslähteitä.

Autonomiaan kuuluu myös korkeakoulun oikeus henkilöstön rekrytointiin samoin kuin opiskelijavalintaan, Autonominen korkeakoulu päättää myös opetussuunnitelmistaan, asettaa

opetuksen ja tutkimuksen standardit sekä päättää arvioinnin metodeista.

Korkeakoulujen hallintoa koskevassa OECD:n raportissa (8) autonomia jaetaan kahdeksaan eri komponenttiin (oikeus omistaa rakennukset ja tarvikkeet, lainata rahamarkkinoilta, käyttää budjettia, määrittää akateemiset rakenteet ja sisällöt, nimittää henkilökunnan, määrittää palkat, määrittää opiskelijoiden sisäänotosta, määrittää kurssimaksut). Selvitys osoittaa, että laajinta autonomia on englanninkielisissä maissa (Australia ja Iso-Britannia) sekä Hollannissa, Puolassa ja Meksikossa. Myös Pohjoismaat ja Itävalta kuuluvat laajan autonomian maihin, joskin yliopistojen mahdollisuus asettaa lukukausimaksuja ja lainata osakemarkkinoilta on rajoitettua. Vähiten autonomiaa on raportin mukaan Koreassa, Japanissa ja Turkissa. Näissä maissa korkeakoulua käsitellään osana valtionhallintoa, jolloin niihin sovelletaan suoraan valtion lainsäädäntöä ja budjettikäytäntöjä. Näissä maissa korkeakoulujen oikeus rekrytoida oma henkilökunta, valita opiskelijat ja määrittää kurssien sisältö on rajattu.

Suomessa Vuokko Kohtamäki (9) on tehnyt vertailevaa tutkimusta autonomian toteutumisesta ammattikorkeakoulutyypin oppilaitoksissa. Myös hän kiinnittää huomiota siihen, että taloudellinen autonomia näyttää olevan ammattikorkeakoulusektorilla suurempaa Belgian flaami laisessa osassa, Hollannissa ja Norjassa kuin Suomessa. Näin on siitä huolimatta, että muodollisesti suomalaisten ammattikorkeakoulujen autonomia suhteessa valtiovaltaan on poikkeuksellisen suurta. Yksi merkittävä selittäjä Suomen tilanteelle on opiskelun maksuttomuus, mikä onkin eurooppalainen poikkeus.

Suomalaiset ammattikorkeakoulut eivät päinvastoin kuin vertailumaissa ole valtion ylläpitämiä. Kuitenkin valtio meillä päättää ketä voivat olla todelliset ylläpitäjät. Valtio ohjaa myös rahoituksen ja tulossopimusten kautta ammattikorkeakoulujen toimintaa. Monessa suhteessa suomalainen malli on poikkeuksellinen Euroopassa (10).

Yleinen kehityssuunta länsimaissa on ollut vähentää valtion suoraa korkeakoulujen ohjausta. Virallisessa retoriikassa on korostettu korkeakoulujen itseohjautuvuutta (11). Suomessa deregulaatiota on toteutettu myöntämällä ammattikorkeakoulujen ylläpitolupa kunnallisille tai yksityisille ylläpitäjille ja sallimalla niille jonkin tason strategista ja budjettivaltaa. Samaan aikaan tämän hajasijoituksen kanssa on kuitenkin alettu soveltaa hienostuneempia ja epäsuorempia rahoituksen ja laadun kontrollin keinoja. Korkeakoulut ovat laajentaneet ulkopuolista rahoitustaan, jolloin markkinoiden vaikutus korkeakoulujen toimintaan on lisääntynyt. Myös kansainvälinen kilpailu opettajista ja opiskelijoista on kiihtynyt.

Myös Suomessa on lisätty yliopistojen itsenäistä päätösvaltaa ja väljennetty päätöksentekoon liittyvää byrokratiaa. Vuonna 1998 voimaan tullut yliopistojen puitelaki sisältää vain tärkeimmät

yliopistojen toimintaa ja hallintoa koskevat säädökset, Samalla se jättää yksityiskohtaisemman säätelyn, esimerkiksi päätökset tiedekuntien ja laitosten perustamisesta ja opetuksen järjestämisestä yliopistojen omiin johtosääntöihin. Lisääntyvän liikkuvuuden vastapainona yliopistoihin sovelletaan tulosohjausta ja ne velvoitetaan arvioimaan omaa toimintaansa, · Parhailaan tätä kirjoitettaessa on Eduskunnan käsittelyssä uusin lakiesitys yliopistojen hallinnosta. Esitys pyrkii lisäämään entisestään yliopistojen autonomiaa.. Yliopistot muutetaan itsenäisiksi oikeushenkilöiksi, joko yksityisoikeudellisiksi säätiöiksi tai julkisoikeudellisiksi laitoksiksi. Lisäksi Teknillinen korkeakoulu, Helsingin kauppakorkeakoulu ja Taideteollinen korkeakoulu ollaan yhdistämässä uudeksi säätiöpohjaiseksi innovaatioyliopistoksi. Uudistuksessa yliopistot irrotetaan valtion budjettitaloudesta ja ne saavat työntäjän neuvotteluoikeudet. Yliopistojen mahdollisuudet työtehtävien ja työsuhteiden määrittelyyn, taloudelliseen toimintaan ja yhteyksien luomiseen muihin organisaatioihin laajenevat.

Ammattikorkeakouluissa sisäinen autonomia on rajoitetumpaa. Ylläpitäjä nimittää rehtorin, joskin monissa maissa tämä vastuu on osavaltion hallituksilla tai opetusministeriöillä. Suomessa ammattikorkeakoulujen hallituksen jäsenet nimittää ylläpitäjä, joskin lainsäädäntö velvoittaa, että valittujen joukossa tulee olla opettajia, opiskelijoita ja ulkopuolisia rahoja. Opetuksen ja tutkimuksen sisältöön ei mikään ulkopuolinen taho puutu.

Korkeakoulujen autonomiaa rajoittaa erityisesti valtion rahoitus ja yleinen korkeakoulupolitiikka. Valtio voi sitouttaa korkeakoulut omia ohjelmiaan seuraavaan tiedepolitiikkaan ja kaventaa mahdollisuuksia vapaaseen tieteenharjoittamiseen. Myös elinkeinoelämä voi vaikuttaa tutkimukseen ja opetukseen omilla ohjelmillaan ja tätä suuremmin hankerahoituksen kautta. Tutkimusrahoituksen ehtona ulkoiset tahot joskus edellyttävät tutkimusryhmiltä salassapitovelvollisuutta ja tulosten julkaisurajoituksia. Tällainen kaventaa yliopistojen autonomiaa ja voi pahimmillaan johtaa tutkimuseettisiin ongelmiin.

Monissa viime aikojen arvioissa on korostettu korkeakoulujen kasvavaa riippuvuutta ulkopuolisista rahoittajista. Esimerkiksi Zimanin (12) mukaan akateeminen tieteenharjoitus on siirtymässä kohti yritysten tutkimus- ja kehitystoimintaa määritteleviä periaatteita. Yritysten tutkimus- ja kehitystyön tavoitteena on omistusoikeudellisesti suojatun (patentoidun) tiedon tuottaminen, joka kuuluu tietylle yritykselle eikä siten ole julkista eikä universaalialia. Rahoitusorganisaatioiden intressit ovat kasvavassa määrin muokkaamassa myös tutkimusongelmien valintaa ja muotoilua, · Liian tiukkaan ohjattu korkeakoulu ei voi kantaa yhteiskunnallista vastuutaan. Riippuvuus vain muutamasta rahoittajasta voi johtaa tutkimuseettisesti arveluttaviin ratkaisuihin. Autonominen, aidosti itsenäinen ja monipuolisesti rahoitettu korkeakoulu on laajasti

vastuussa arvioistaan, kilpailukyvyystään, laadustaan ja resurssien järkevästä käytöstä. Vastuullisuus lisääntyy sitä mukaa, kun autonomia kasvaa.

## **Tieteen vapaus ja autonomia ammattikorkeakouluissa**

Tieteen vapautta ja autonomiaa on yleensä sovellettu yliopistotyypin korkeakouluihin. Ammattikorkeakoulut ovat käytäntöön suuntautuvampia oppilaitoksia, ja monien maiden ammattikorkeakouluissa voi olla toisen asteen koulutukseen verrattavaa opetusta. Siksi on jossain määrin tulkinnanvaraista, kuinka näitä periaatteita voidaan soveltaa ammattikorkeakouluihin.

Lähtökohtana voidaan pitää, että tieteen vapaus ja autonomia koskevat periaatteessa myös ammattikorkeakouluja edellyttäen, että ne on määritelty lainsäädännössä korkeakouluiksi ja että niissä tehdään tieteellistä tutkimusta. Tällöin on kuitenkin otettava huomioon ammattikorkeakoulun lähtökohta käytäntöön suuntautuvina korkeakouluina sekä niiden hallinnollisesta asemasta muutoin seuraavat rajoitukset.

Yliopistojen osalta tieteen vapaus on Suomessa säädetty perustuslain tasolla. Vuonna 2002 voimaan tullut perustuslaki turvaa tieteelle ja ylimmälle opetukselle vapauden. Lain mukaan *“tieteen, taiteen ja ylimmän opetuksen vapaus on turvattu”*. Yliopistolla on itsehallinto sen mukaisesti, kuin lailla tarkemmin säädetään. Yksityiskohtaisemmin autonomiasta ja tieteen vapaudesta säädetään yliopistolain yhteydessä..

Ammattikorkeakoulujen asemaa suhteessa perustuslain säädökseen jouduttiin pohtimaan valmisteltaessa uutta ammattikorkeakoululakia. Perustuslain esityössä todetaan, etteivät ammattikorkeakoulut kuulu mainitun perustuslainkohdan piiriin. Eduskunnan perustuslakivaliokunta kuitenkin katsoi ammattikorkeakoululakiesityksestä antamassaan lausunnossa, että *“itsehallinnon periaatteita ei toisaalta voida jättää vaille merkitystä kehitettäessä ammattikorkeakouluja maan korkeakoululaitoksen osaksi. Ammattikorkeakoulujen itsehallinnon ajatukselle rakentuva lainsäädäntö on tämän vuoksi hyväksyttävää”*.

Voimassa olevassa ammattikorkeakoululaissa (351/2003) ammattikorkeakoulut määritellään osaksi Suomen korkeakoulujärjestelmää ja ne muodostavat yhdessä yliopistojen kanssa korkeakoululaitoksen. Ammattikorkeakoululainsäädännön perusteluissa todetaan, että kansainvälisesti korkeakouluilla on sisäisissä asioissa itsehallinto. Perustelujen mukaan korkeakouluautonomialla tarkoitetaan opetuksen ja tutkimuksen vapautta, oikeutta päättää omista asioistaan ja oikeutta nimittää opettajat. Lisäksi perusteluissa määritellään tavoitteeksi

korkeakouludemokratia, johon kuuluu, että enemmistö korkeakoulun monijäsenisten hallintoelinten jäsenistä edustaa korkeakoulun opettajia, muuta henkilökuntaa ja opiskelijoita.

Lain mukaan ammattikorkeakouluilla on säädettyjä tehtäviä suoritettaessa opetuksen ja tutkimuksen vapaus. Opetuksessa on kuitenkin noudatettava koulutuksen ja opetuksen järjestämisestä annettuja säännöksiä ja määräyksiä. Ammattikorkeakoulun opetus on julkista, joskin perustelluista syistä pääsyä opetusta seuraamaan voidaan rajoittaa.

Opetuksen ja tutkimuksen vapautta rajaa ammattikorkeakouluille asetettu yleinen tehtävä. Sen mukaan *“ammattikorkeakoulujen tehtävänä on antaa työelämän ja sen kehittämisen vaatimuksiin sekä tutkimukseen ja taiteellisiin lähtökohtiin perustuvaa korkeakouluopetusta ammatillisiin asiantuntijatehtäviin, tukea yksilön ammatillista kasvua ja harjoittaa ammattikorkeakouluopetusta palvelevaa sekä työelämää ja aluekehitystä tukevaa ja alueen elinkeinorakenteen huomion ottavaa soveltavaa tutkimus- ja kehitystyötä”*.

Yleinen tehtävä suuntaa ammattikorkeakoulun opetuksen ja tutkimuksen työelämän ja sen kehittämisen vaatimuksiin. Samaan tapaan ammattikorkeakoulujen toimintaa ohjaa lain 5 S, jossa säädetään yhteistyöstä toimintaympäristön kanssa. Tutkimus määritellään soveltavaksi tutkimus- ja kehitystyöksi, jonka tehtävänä on tukea ammatillista kasvua ja tuettava työelämää ja aluekehitystä. Näissä puitteissa ammattikorkeakoulut nauttivat samaa vapautta kuin yliopistotkin(13).

Ammattikorkeakouluilla on lain mukaan sisäisissä asioissaan itsehallinto. Suhteessa nykyisiin yliopistoihin ammattikorkeakoulun itsehallinto poikkeaa sikäli, että ylläpitäjinä on kuntia, yksityisiä osakeyhteisöitä ja säätiöitä. Nämä käyttävät ammattikorkeakouluihin budjettivaltaa. Lain mukaan myös rehtori on ylläpitäjien nimeämä ja ylläpitäjä määrittelee hallituksen kokoonpanon. Kuopion yliopiston suorittaman seurantatutkimuksen (14) mukaan ylläpitäjät ovat 2000-luvulla delegoineet toimivaltaansa ammattikorkeakoulujen hallituksille, mikä on osaltaan voimistanut autonomiaa.

Sisäinen hallitus edustaa ammattikorkeakouluissa sekä autonomiaa että demokratiaa. Siihen kuuluvat demokratian kannalta olennaiset edustajat. Opettajilla, muulla henkilökunnalla ja opiskelijoilla on kaikissa ammattikorkeakouluilla hallituksessa omat edustajansa (keskimäärin 2). Ulkopuolisia työelämän edustajia on keskimäärin 3, mikä turvaa yhteydet työelämään. Yliopistoissa ulkopuolisten edustajien määrä on pienempi. Tosin uutta yliopistolakia valmistellut työryhmä on kaavailut, että jopa puolet yliopistojen hallituksen jäsenistä voisi olla ulkopuolisia.

Valtio määrittää samalla tavalla kuin yliopistojen kohdalla ammattikorkeakoulujen itsehallinnon rajoja lainsäädännöllä ja yleisellä korkeakoulupolitiikalla. Rahoituksen ohjaamisesta sovitaan opetusministeriön, ammattikorkeakoulun ja sen ylläpitäjän välisissä tavoitesopimusneuvotteluissa. Rahoitukselle voidaan asettaa tavoitteita, ja osa rahoituksesta perustuu tuloksellisuuteen. Myös

ylläpitäjä käyttää budjettivaltaa määritellesään ammattikorkeakouluille osoitettavat voimavarat. Ylläpitäjä voi asettaa ammattikorkeakoulun toiminnalle myös muutoin strategisia tavoitteita.

Ammattikorkeakoulut nauttivat periaatteessa laajasta tieteen vapaudesta. Niiden erityinen tehtävänmäärittely voidaan nähdä kannanottona niiden eettisestä ja moraalisesta vastuusta. Lainsäätäjä on halunnut painottaa erityisesti ammattikorkeakoulun vastuuta opiskelijoiden kasvattajana sekä suhteessa omaan lähiympäristöönsä. Nämä tehtävänmäärittelyt voidaan nähdä rajoitteena, mutta yhtä hyvin niitä voidaan pitää eettisenä kannanottona ammattikorkeakoulun vastuun suunnasta.

Ammattikorkeakoulut kasvattavat ensi sijassa eri alojen asiantuntijoita, eivätkä tutkijoita. Tutkijalla on yleisesti ottaen pienempi vastuu tutkimustulostensa käytöstä kuin asiantuntijalla. Asiantuntijan tulee pitää huolta siitä, että hänen asiakkaansa saa käyttöönsä tarvitsemansa asiantuntijuuden ja että ammatilaisen neuvot ja ratkaisut myös toimivat käytännössä. Tässä suhteessa ammattikorkeakoulujen moraalista vastuuta voi pitää jopa suurempana kuin yliopistojen.

## **Autonomian ja tieteen vapauden soveltaminen**

Mitkä tekijät takaavat ammattikorkeakoulujen autonomian toteutumien? Tieteen vapaus voidaan periaatteessa ymmärtää negatiivisesti ja positiivisesti, vapautena jostakin ja vapautena johonkin. Negatiivisen tulkinnan mukaan tulee rajoittaa valtiovallan ja muiden ulkopuolisten oikeutta puuttua tutkimuksen, opetuksen ja opiskelun ja järjestelyihin. Erityisesti tutkimuksen alueella tulee olla oikeus vapaaseen aiheen valintaan, kysymyksenasetteluun ja metodien käyttämiseen sekä julkistamiseen. Positiivisen tulkinnan mukaan opettajalla ja tutkijalla tulee olla oikeus aitoon valintaan, omien prioriteettien asettamiseen ja riskinottoon.

Miettisen (15) tulkinnan mukaan tieteen vapauden turva on erityisesti siinä, että tutkimusta voidaan harjoittaa riippumatta rahoittajan välittömistä intressistä. Hänen mukaansa vain yliopistojen toiminnan sisältöjä erittelemätön, välittömiä hyötyjä vaatimaton rahoitus voi turvata riippumattoman ja tiedettä kokonaisuutena tarkastelevan päätöksenteon. Toiminnan sisältöihin perustuva rahoitus johtaa siihen, että tieteen tehtävät määrää viime kädessä rahoittaja päättäessään tieteellisen luovuuden kohdentumisesta.

Tämä näkökulma pätee myös ammattikorkeakouluihin. Valtiovallan velvollisuus on turvata ammattikorkeakoulujen perusrahoitus siten, että niillä on mahdollisuus harjoittaa vapaata tutkimusta. Autonomian periaatteen vastaista on, mikäli valtiovalta pyrkisi yksityiskohtaisesti

määrittelemään tutkimuksen kohteita tai toteuttamistapaa. Samalla tavoin autonomia vaarantuisi, mikäli ulkopuolinen tutkimus sidottaisiin kokonaan toimeksiantoihin. Tärkeää on, että ammattikorkeakouluilla säilyy mahdollisuus harjoittaa puhdasta uteliaisuussuuntautunutta tutkimusta, joka suorien sovellutusten sijaan pyrkii selvittämään jotakin ilmiötä tavoitteena sen parempi ymmärtäminen (vertaa edellinen luku). Oikeus uteliaisuussuuntautuneeseen tutkimukseen on erityisesti ammattikorkeakoulun vakituisella henkilöstöllä, ja se koskee myös eräin poikkeuksin tilaustutkimusta.

Ammattikorkeakoulujen tutkimus määritellään usein soveltavaksi tutkimukseksi vastakohtana perustutkimukselle, jonka kotipaikkana pidetään tiedekorkeakouluja. Soveltavaa tutkimusta voidaan pitää orgaanisena osana normaalia tieteenharjoitusta, ja siihen sopivat hyvin tieteelle yleisesti asetettavat vaatimukset kuten objektiivisuus, Itsekriittisyys, autonomisuus, edistyvyys (16). Suomalaisessa keskustelussa on perustutkimukseen kiinnittymistä enemmän korostettu soveltavan tutkimuksen käytännönläheisyyttä. Jukka Kinnusen (17) mukaan soveltavaa tutkimusta arvioidaan sen sovellutusarvon perusteella, ei niinkään suhteessa sen täyttämään teoreettiseen vajaukseen. Ritva Laakso-Mannisen (18) mukaan soveltavassa tutkimuksessa korostuu tiedon välinearvo: totuuden ja informaation arvon täyttämisen lisäksi tutkimustulosten tulee olla riittävän yksinkertaisia, helppokäyttöisiä, hyödyllisiä ja tehokkaita tiedon käyttäjän kannalta. Näin määriteltynä jää jossain määrin avoimeksi, mikä on soveltavan tutkimuksen kytkeä perustutkimukseen ja sen itsenäisyys suhteessa tuotekehitystoimintaan.

Melkoinen osa ammattikorkeakoulujen tutkimus- ja kehitystyöstä on tuotekehitystä, joka tähtää jonkin tuotteen tai menetelmän valmistamiseen. Ilkka Niiniluoto (19) erottaa tämän toiminnan tieteellisestä tutkimuksesta, joskin usein ongelmanratkaisu voi perustua tieteelliseen tutkimukseen, Periaatteessa voitaisiin siis katsoa, etteivät edellä kuvatut autonomiavaatimukset kohdistu tähän osaan ammattikorkeakoulujen työtä.

On mahdotonta määrittää, mikä voisi olla riittävä valtion rahoituksen taso. Sen jälkeen kun ammattikorkeakoulut on perustettu, valtiolla ei kuitenkaan ole oikeutta lakkauttaa esimerkiksi kaikkia sosiaalialan ammattikorkeakouluyksiköitä. Kohtuuttomalta tuntuu myös, mikäli supistusten johdosta jostakin maakunnasta ammattikorkeakouluopetus lakkaisi kokonaan. Ammattikorkeakoulujen toimintaa on rahoitettava siinä määrin, että korkeakoulut selviytyvät perustehtävästään säilyttäen samalla mahdollisuuden suunnata toimintaansa tieteellisin periaattein. Samanlaisia rajoituksia voidaan asettaa myös ylläpitäjän rahoitukselle.

Autonomia velvoittaa myös ammattikorkeakouluja itseään. Niiden on noudatettava demokraattisuuden ja tieteellisyyden pelisääntöjä omassa päätöksenteossään. Päätöksenteon on

perustuttava monijäsenisiin hallintoelimiin, joissa ammattikorkeakoulujen jäsenet ovat edustettuina. Itsehallinto edellyttää että yliopiston sisäinen hallinto kunnioittaa tasa-arvoisen ja julkisen keskustelun ja päätöksenteon vaatimuksia.. Ammattikorkeakoulujen jäsenten on voitava vaikuttaa sisäisten toimielinten valintaan.

Ammattikorkeakouluille on asetettu aktiivinen ympäristönsä kehittäjän rooli. Tässä tehtävässä ne eivät ole vain ympäristöstä tulevien toimeksiantojen toteuttajia. Niiden tulee arvioida ympäröivän yhteiskunnan kehityslinjoja ja esittää myös toimeksiantajiinsa suuntautuvaa yhteiskuntakritiikkiä. Ammattikorkeakoulujen on toimittava yleisimmin kulttuurin kehittäjinä ja eettisten yhteiskunnanäkökohtien tähdentäjinä.

Ammattikorkeakoulut kantavat instituutioina huomattavaa eettistä ja moraalista vastuuta. Opiskelijoiden kasvattaminen vaativiin ammattitehtäviin edellyttää vastuullisuutta. Myös tutkimustiedon tuottajina ammattikorkeakouluilla on huomattava vastuu ympäristölleen ja keskeisille sidosryhmilleen. Ammattikorkeakoulujen sidosryhmien on oikeus saada aitoja raportteja opetuksen ja tutkimuksen laadusta ja rahoituksen käytöstä. Ammattikorkeakoulujen tulee myös varjella omia arvojaan ja olla myymättä periaatteita esimerkiksi ulkopuolisen rahoituksen toivossa.

**Alkuperäinen artikkeli: Ammattikorkeakouluetiikka. Opetusministeriön julkaisuja 2004:30**

## **Viitteet:**

1. Castron 1995
2. Miettinen 2001, 18
3. Gewirth 1990, 8-32
4. Raatikainen 2004, 61–71
5. Raatikainen emt
6. Miettinen 2001
7. Arajärvi 1994
8. OECD 2003
9. Kohtamäki 2004
10. Kohtamäki emt.



11. Van Vught 1994
12. Ziman 1994, 178–195
13. Rajakylä 2004
14. Laurinkari, Niemelä 2008
15. Niiniluoto 2003, 37
16. Kinnunen 2002, 22
17. Laakso-Manninen 2002, 258
18. Niiniluoto 2002, 22

## Lähteet:

- Arajärvi, P.:** 1994. Oikeus sivistykseen: sivistykselliset perusoikeudet, oppivelvollisuus ja oikeuksien toteutumisen takeet. Helsinki.
- Cahn, S.:** 1990. Morality, responsibility and the university. Studies in Academic Ethos. Temple University.
- Caston, V.:** 1995, Aristotle on intentionality. Ann Arbor.
- Gewirth, A.:** 1990. Human rights and academic freedom, Teoksessa **S.Oahn:** Morality, responsibility and the university. Studies in Academic Ethics. Temple University.
- Kasanen, E.:** 2000. Miksi ja miten autonomiaa yliopistolle, Kanava 3/2000.
- Kinnunen, J.:** 2002, Ammattikorkeakoulujen tutkimus- ja kehitystoiminta tekniikan alalla. Teoksessa **Liljander, J- P.** (toim.) Omalla tiellä. Ammattikorkeakoulut kymmenen vuotta . Helsinki.
- Kohtamäki, V.:** 2004. Financial autonomy or professional higher education institution. Tampereen yliopisto, hallintotieteen laitos.
- Laakso-Manninen, R.:** 2002, Liiketalouden tutkimus ammattikorkeakouluissa, Teoksessa **J- P. Liljander** (toim.) Omalla tiellä. Ammattikorkeakoulut kymmenen vuotta. Helsinki
- Lampinen, O.:** 2002. Ammattikorkeakoulureformi kansainvälisessä perspektiivissä. Teoksessa **Liljander, J-P.** (toim.) Omalla tiellä. Ammattikorkeakoulut kymmenen vuotta. Helsinki.
- Lampinen, O.:** 2003. Suomalaisen korkeakoulutuksen uudistaminen. Reformeja ja innovaatioita. Opetusministeriön julkaisuja 2003/25.
- Laurinkari, J.:** 2004. Korkeakoulutuksen yleiset kriteerit ammattikorkeakoulujen kehittämishaasteena.. Kirjassa ammattikorkeakouluetiikka. opetusministeriön julkaisuja 2004/30.
- Laurinkari, J., Asikainen, J. ja P. Niemelä:** 2008. Ammattikorkeakoululain merkitys ammattikorkeakoulujen roolin ja tehtävien selkiyttäjänä. Käsikirjoitus. Kuopio.
- Miettinen, T.:** 2001: Tieteen vapaus. Julkisoikeudellinen tutkimus tieteenharjoittajan itsemääräämisoikeudesta, tieteen itsekontrollista ja yliopiston itsehallinnosta. Helsinki.
- Niiniluoto, I.:** 2002. Tieteen tunnuspiirteet. Teoksessa. **S. Karjalainen** et al. (toim.) Tutkijan eettiset valinnat, Helsinki.
- Rajakylä, M.:** 2002. Uuden ammattikorkeakoululainsäädännön keskeiset kohdat. Opetusministeriön muistio 1 1.9.2002.
- Raatikainen, P.:** 2004. Tieteen arvovapaus, tutkijan moraalinen vastuu ja tutkimusrahoitus. Kirjassa Ammattikorkeakouluetiikka. Opetusministeriön julkaisuja 30.
- Sipponen, K. :** Tiede yhteiskunnan autonomisena sektorina, Tiedepolitiikka 1/2002.
- van Vught, F.:** 1994: Autonomy and accountability in Government/University Relationships. Teoksessa **Salmi, J. & A. Veespoor** (toim.) In Revitalizing Higher Education. Washington.
- Ziman, J.:**1994. Prometheus bound : science in a dynamic steady state. Cambridge: Cambridge University Press. 25.

# III

## *Korkeakoulut*

### **6. Sivistys ja korkeakoulunäkemykset**

Tässä artikkelissa kysytään miten sivistyksen ajatusta tulisi toteuttaa koulutuksessa ja erityisesti korkeakouluissa. Ensin kysytään mitä sivistyksellä tarkoitetaan. Seuraavaksi on kysyttävä kenelle sivistys kuuluu. Viimeinen kysymys on miten sivistystehtävä on toteutettavissa korkeakoulutuksessa.

Sivistyksen käsite on laaja ja monikerroksinen eikä yhdessäkään artikkelissa ole mahdollista paneutua kaikkiin sen ulottuvuuksiin. Sivistyneellä ihmisellä tarkoitetaan tavallisesti tasapainoista, kokonaisvaltaista persoonaa. Klassisen käsityksen mukaan sivistynyt ihminen on integroitunut: hänessä emotionaaliset eettiset ja esteettiset mielen osa-alueet muodostavat harmonisen ja dynaamisen kokonaisuuden. Yksipuolisuus ja dogmaattisuus ovat sivistyneisyyden vastakohta.

Sivistykseen kuuluu klassisessa katsannossa neljä ulottuvuutta. Ensinnäkin sivistys perustuu tietoon ja älyllisen harkintakyvyn käyttöön. Toiseksi sivistys merkitsee tiedon ja tietämyksen tasapainoista hallintaa, erikoistuminen tai erikoistieto ei ole varsinaista sivistystä. Kolmanneksi on tärkeää että sivistynyt ihminen pyrkii kykyjen ja taipumusten monipuoliseen, ei pelkästään tiedolliseen vaan myös taiteelliseen toteuttamiseen. Neljänneksi sivistynyt ihminen toimii aina eettisesti vastuuntuntoisella tavalla.

Totuudellisuus, esteettisyys ja eettisyys ovat klassisen sivistyskäsitteen kulmakiviä. Tiedollisella alalla sivistyneeltä ihmiseltä edellytetään valmiutta uudistaa jatkuvasta ajatuksiaan. Esteettisyys on tuntemista, aistimista ja mielikuvitusta, joiden avulla tulkitaan todellisuuden laadullisia vaihteluja ja pyritään ymmärtämään ja havaitsemaan oman toiminnan merkitystä eri toiminnoissa. Eettisyys on kenties kaikkein problemaattisin ihmisen kehitysalueista, koska se liittyy tahdon alueelle. Sen keskeinen sisältö muodostuu kyvystä asettaa itsensä toisen ihmisen asemaan, myötätunnon kyvystä tätä kohtaan ja toimimisesta toisen hyväksi. Ihmiset tarvitsevat sivistyäkseen sekä ajattelua että toimintaa, eettisyys on tahdon suunta, jota osoitetaan toiminnassa.

Antiikin eri ajatussuunnat erosivat toisistaan sen suhteen missä määrin sivistyneen ihmisen tulisi osallistua yhteisönsä aktiiviseen toimintaan. Poliittiseen toimintaan osallistumista pidettiin yleensä suotavana. Poikkeuksena olivat epikurolaiset ja stoalaiset, jotka tavoittelevat mielentyneyttä ja ihmisen kykyjen sisäistä tasapainoa pysyttelemällä loitolla julkisen elämän intohimoista, politiikasta, rakkaudesta ja kaikista muista aktiviteeteista.

Antiikissa keskeinen sivistyksen ihanne, paideia, ei pitänyt sisällään politiikan ohella muita käytännön alueita, esimerkiksi pyrkimystä ammatillisiin taitoihin tai päämääriin. Roomalainen käsitys myöhemmin oli tätä laajempi. Sivistykseen luettiin teoreettinen elämä (vita kontemplativa), praktinen elämä (bios praktikus), vapaat taidot (vita aktiva) ja käytännöllis-ammattilliset taidot (artes serviles). Uudella ajalla ammatillisuus on työntynyt yhä korostetummin esille.

Käsitykset sivistyksestä, sen ydinaineksesta, ovat säilyneet länsimailla melko samanlaisena antiikista lähtien. Monet antiikin tekstit ovat säilyneet elävinä ja tulleet uudelleen ajankohtaisiksi. Senecan **Kirjeet** ovat tällä hetkellä Ranskassa luetuimpia klassikkoja.

Sivistys on kuitenkin saanut aikojen kuluessa uusia painotuksia. Osmo Kuusen (1) mukaan stoalaiset korostivat tavoitteena kohtuutta ja maltillisuutta, varhaiskristityt nöyryyttä ja totuudellisuutta, ritarit kunniallisuutta, renessanssi-ihmiset puolestaan laaja-alaisuutta ja tiedollista uteliaisuutta. Tämän jälkeen Ludvig XIV hovista on opittu kohteliaisuutta ja suvaitsevaisuutta, varhaisilta porvareilta sinnikkyyttä ja yhteisvastuuta, Nietzen yli-ihmisopista yksilön vastuuta, työväenliikkeeltä työn arvostusta ja hyvinvointiyhteiskunnasta perusturvallisuutta.

Pysyvän ja ylisukupolvisen aineksen lisäksi sivistykseen kuuluu aina jatkuvasti uudistuvia osa-alueita. Tiede ja tekniikka muuttavat tänä päivänä ympäristöä kiihtyvällä vauhdilla. Sivistyneen ihmisen on hyvä olla selvillä viimeisimmästä tieteellisestä tiedosta ja sen sovellutuksista. Mutta kuinka pitkälle kukaan voi yltää jatkuvasti erikoistuvassa maailmassa. Renessanssin kaikki elämänalueet hallitseva yleistietäjä lienee jo tavoittamaton päämäärä. Mikä voisi olla pienin hyväksyttävä määrä vaikkapa teknistä tietoa, jonka sivistyneen tulisi hallita?

Keskeisen sivistyksen ydinongelman esitti jo vuonna 1959 kirjailija C. P. Snow kirjana julkaistussa luennoissaan **Kaksi kulttuuria** (2). Snowin päähuolenaihe oli kasvava ymmärtämättömyyden kuilu kirjallis-humanistisen ja luonnontieteellis-teknisen kulttuurin välillä. Meillä Suomessakin kysyttiin Helsingin yliopiston vuoden 2000 luentosarjassa, voitaisiinko näitä kuiluja yhdistämään löytyä jokin kolmas, yhdistävä kulttuuri (3). Ehdokkaita löytyikin runsaasti. Historiaa ei kukaan halunnut takaisin kaikkia yhdistäväksi tekijäksi. Se sijaan suositeltiin nykyisiä luonnontieteitä, analyttistä filosofiaa, biotieteitä, eräät jopa yhteiskuntatieteitä. Vaikka yhdistävä tekijä näin löytyisikin, jää C. P. Snowin alkuperäinen huoli elämään. Elämmekö kasvavan pirstoutuneisuuden maailmassa, jossa keskinäinen ymmärtämys pakostakin vähenee.

Sivistyksellä on aina myös yhteisöllinen ulottuvuutensa. Suomessa aina J. V. Snellmanista lähtien koululaitoksen tehtävänä on ollut edistää kansallista sivistystä. Voisi kuvitella että liittyminen Euroopan Unioniin olisi tuottanut sitä rikastamaan uuden eurooppalaisen sivistyskäsitteen, mutta mitään tähän viittaavaa kehitystä ei ole tapahtunut. Globalisaatio on lisännyt Suomessakin monikulttuurisuutta, tosin paljon hitaammin kuin läntisissä naapurimaissa. Monikulttuurisuus pakottaa korostamaan sivistyksen osana suvaitsevaisuutta ja ehkä pientä ripausta kaukaisten kulttuurien tuntemusta.

Yhteisöllisillä arvoilla on tapana heittelehtiä laidasta toiseen. Liekki Lehtisaloon (4) mukaan perusjännitteiden toisella laidalla ovat yksilöllisyyden, vapauden ja kilpailun arvot, joiden

vastapainona ovat yhteisöllisyyden, tasa-arvon ja yhteistyön arvot. Yhtenä perusjännitteenä voidaan pitää myös maanpäällisyyttä ja tuonpuoleisuutta, ehkä myös optimismia ja pessimismiiä. Tämän hetken suuri yhteiskunnallinen kysymys on, joko yksilöllisyydessä ja kilpailussa on menty niin pitkälle että seuraavana ovat taas vuorossa yhteistyön ja solidaarisuuden vuoro. Toinen kysymys on voiko kulttuuri vapautua ilmastonmuutosten ja ylettömän uusliberalismin herättämästä kulttuuripessimismistä uudelleen optimistisempiin näkymiin. Vai onko kaikki jo lopullisesti menetetty.

Tämän hetken yhteiskunta vannoo yksilöllisyyden, suuren valinnanvapauden ja kilpailun nimiin. Ajankohdan sankari on ylikilpaileva, yksilöllisesti itsekäs yltiöindividualisti ja kyltymätön kuluttaja. Sivistyskäsitteenä tämä on rajoittunut. On sanottu että rajoittamattoman itsekkyyden kaikkivoivaan luottava kansakunta on vakavasti sairas tai sairastumassa. Taudin vakavuutta lisää se että kovin harva yksilö pystyy vastustamaan yhteisön sairautta heijastumasta omaan itseensä.

Sivistys ei ole vain päämäärä, vaan myös väline. Lehtisalon (5) mukaan sivistys on tietoihin, taitoihin arvoihin ja asenteisiin perustuvaa kykyä vastata ajan ja elämisen haasteisiin. Näin sivistys merkitsee myös elämäntaitoa, elämänhallintaa, jota opitaan monin tavoin joka hetki. Sivistys on se miten ihmiset elävät toistensa kanssa. Tämä näkökulma lähenee käsitteenä elämisen käytännöllistä taitamista.

Sivistys ei ole kerran saavutettu oppimisen tasanne. Sivistyminen merkitsee koko ihmisiän jatkuvaa prosessia, ja se toteutuu varmimmin elämänikäisenä ja elämänlevyisenä oppimisena, johon koulutuksella ja kasvatuksella ei ole yksinoikeutta. Elämme jokaisen hetken oppien ja ellemme tajua tätä ja opi oppimaan, elämästä ja sivistymisestä tulee vaikeaa, ellei mahdotonta. Sivistymistä ei voi tapahtua ilman oppimista.

## **Antiikin kolme perintöä**

Kenelle ja millaisina annoksina sivistystä tulisi jakaa. Tähän kysymykseen on antiikista lähtien tarjottu kolmea erilaista ratkaisua. Vanhin näistä on aristokraattinen asenne, joka pyrkii pitämään korkeimman sivistyksen pienen yhteiskunnan yläkerroksen hallinnassa. Yläluokka on voinut aina vaalia ja viljellä korkeitakin tiedollisia ja eettisiä ihanteita, mutta ollut samalla ollut haluton jakamaan niitä muiden kanssa. Aristokraattiseen elämänviisauteen kuulu aimo annos pessimismiiä muiden oppimiskykyä kohtaan. Samalla siihen liittyy vahva itsesäilytysvaisto liian radikaaleja

poliittisia liikkeitä kohtaan (6). Tämä asenne tunnetaan meilläkin aivan viime vuosien koulukeskustelujen yhtenä äänenpainona.

Platon edusti aristokraattien joukossa poikkeuksellista näkemystä. Hän oli korkea syntyperää ja vahvasti sidoksissa aatelin moraalisiin periaatteisiin. Platon asetti tavoitteeksi vanhojen aatelishyveiden muuttamisen kaikkien kansalaisten intellektuaaliseksi ideaaliksi, aateluuden saattamisen luonteenladusta ja sivistyksestä eikä syntyperästä riippuvaiseksi. Hän kannatti tässä pyrkimyksessään radikaalejakin koulunuudistuksia, kuten koulutuksen tarjoamista naisille. Taiteilijanakin Platon oli radikaali, koska hän esitti näkemyksensä erittäin modernissa muodossa, yksilöiden välisenä arkipäiväisenä keskusteluna. Hänen ratkaisunsa ottaa esikuvakseen ja sankarikseen Sokrates oli luokkanäkökulmasta poikkeuksellisen radikaali. Olihan Sokrates peräisin laajimmasta kansakerroksesta, eikä hänellä ollut ulkoisia ansioitakaan. Lopulta Sokrates joutui ateenalaisten viranomaisten surmaamaksi.

Filosofina Platon on kuitenkin saanut konservatiivin maineen. Tämä perustuu hänen käsitykseensä ihannevaltiosta, jota viisaat johtaisivat. Ryhmä koostuu samalla älyllisellä tasolla olevista henkilöistä kuin Sokrates ja hän itse. Viisaiden ryhmään ei noustaisi syntyperän vaan pitkällisen opiskelun ja moraalisen kasvun tietä. Platonin koulujärjestelmässä hallitsijoiksi kelpaisivat vain yli 50-vuotiaat miehet, jotka ovat oppineet ymmärtämään hyvän ideaalin. Heitä eivät sitoisi mitkään rajoittavat kytkennät ympäröivään yhteisöön ja voisivat omistautua vain johtamiselle.

Platonin viisaita voi pitää on kehitettynä muunnoksena siitä sosiaalisesta instituutiosta, jota edustivat vanhassa heimoyhteiskunnassa rauhantuomarit ja moraaliset johtajat. Samalla Platonin määrittelemä ryhmä ennakoi kansalaisten kategoriaa, jota sittemmin on alettu kutsua älymystöksi, intellektuaaleiksi.

Platonin tai muiden filosofien akatemioiden opiskelijat nuoret miehet eivät varmaan koskaan saavuttaneet Platonin utopiassa edellyttämää moraalista tasoa. Näissä oppilaitoksissa kasvatettiin kuitenkin poliittisten ja muiden intohimojen yläpuolelle asettuvia henkilöitä, joita valtio saattoi käyttää vaativiin hallintotehtäviin. Nämä henkilöt tarkastelivat asioita periaatteelliselta ja yleiseltä kannalta, eivät intressinäkökulmasta tai taktisesti. Platonin ihannekuvaa voidaankin pitää myös nykyisen korkeimman virkamieskoulutuksen esikuvana.

Platonin akatemia on ollut esikuvana kaikille tämänkin päivän elitistisille korkeakouluille, jotka pyrkivät korostamaan riippumattomuuden ja moraalisen universaalisuuden ihanteita. Tunnetuimpia esimerkkejä lienevät Oxfordin ja Cambridgen yliopistot sekä Ranskan Grandes Écoles- eliittikorkeakoulut

Tänä päivänä eurooppalaiset eliittikorkeakoulut korostavat sivistystä eri painoituksin. Oxfordissa ja Cambridgessä opiskellaan antiikin klassikoita, Ranskassa taas matematiikkaa ja luonnontieteitä. Molemmille yhteistä on luonteenkasvatus. Osmo Pekosen (7) mainion esittelyn mukaan ranskalaisissa eliittikorkeakouluissa kasvatusihanteena ei ole karikatyyrinen perusinsinööri eli teknikko, eikä yhden alan asiantuntija, vaan pylyteknikko, jonka vaativana haasteena on olla "yleisasiantuntija". Kasvatuksessa painotetaan sellaisia luonteenpiirteitä kuin jalomielisyys, suurpiirteisyys, huumorintaju, ajattelun selkeys, kaunopuheisuus, charmikkuus ja hienot tavat. Eliittikoululaiset voisivat molemmin puolin Kanaalia todeta "*kaikki mitä olemme oppineet on hyödyttöä, mutta olemme tehneet sen suurenmoisesti*".

Ranskan erityispiirre on että korkeat virkapaikat hallinnossa, armeijassa ja liike-elämässä täytetään eliittikoulujen kasvateilla. Koulutus pyrkii kasvattamaan tulevia johtajia.. Hallinnollisessa eliittikorkeakoulussa ENA:ssa (École National d'Administration) painotetaan tiedollisen hallinnan ohella sellaisia ominaisuuksia kuin itsevarmuus, ajattelun omintakeisuus, luonteenlujuus, kylmäverisyys ja kriisitilanteiden hallinta. Eräässä Pekosen siteeraamassa ranskalaisessa dokumentissa todetaan "*Jos valtionhallinnon korkeita virkoja alkavat kansoittaa ikävystyttävät asiantuntijat, kuinka Ranska voisi olla onnellinen*"(8).

Varsinaisen laajoille kansakerroksille tarkoitetun koulutuksen edelläkävijöitä antiikissa olivat sofistit. He uskoivat kaikkien ihmisten, ei vain parhaiden kehittymiskykyyn. Sofistit tavoittelivat yleistettävää, kaikkien tavoitettavaa olevaa koulutusta. Heidän rakentamansa koululaitos perustui kolmen oppiaineen varaan: grammatiikan, joka opettaa meille kielen muodon, dialektiikan, joka opettaa meille ajatuksen muodon ja retoriikan, joka ohjaa meidät sulattamaan yhteen nämä kaksi muotoa niin että osaamme esittää asiamme selvästi kuulijoita vakuuttavasti. Nämä taidot tähtäsivät erityisesti menestykseen poliittisessa toiminnassa.

Sofistit opettivat myös laajemmin matematiikkaa, mihin ei kuulunut vain aritmetiikkaa ja geometriaa vaan myös astronomia ja musiikkia (harmoniaoppi). Kolmea muodollista oppiainetta kutsuttiin myöhemmin nimellä "tritium". Yhdessä näitä kaikkia nimitettiin seitsemäksi vapaaksi taiteeksi. Tämä oppiaineiden jäsentely säilyi opetuksen perustana läpi keskiajan.

Sofistien perintö on uudella ajalla omaksuttu suuressa osassa läntisiä koulujärjestelmiä. Koulutus on rakennettu siten että tarjotaan perustava sivistys kaikille kansalaisille. Sen sijaan korkeammassa koulutuksessa sofistien edustaman universaalisuuden rinnalla kulkevat Platonin elitistiset sekä aristokraattien syntyperään pohjaavat ajatukset. Viime vuosien keskustelu huippuyliopistoista viittaa siihen että monet haluaisivat korkeakoulujen kehittymistä platonilaisiksi parhaimpien yhteisöiksi, kuitenkin ilman sen kummempia moraalisia hyveitä.



## Kaksi korkeakoulumallia

Korkeakoululaitoksen kehitys on viime vuosikymmeninä kulkenut suppeista eliittioppilaitoksista kohti massayliopistoja ja viime vaiheessa jo universaalista korkeakoululaitosta, jonka piiriin hakeutuu yli puolet ikäluokasta. Vallitsevat korkeakoulukäsitykset kuvastavat siitä huolimatta melko elitistisiä ihanteita. Tieteellisen tutkimuksen samoin kuin siihen liittyvien intellektuaalisten hyveiden harjoittamisen katsotaan soveltuvan vain lahjakkaimmille. Meiltä puuttuukin realistinen korkeakoulukäsitys, jossa suuret yksiköt ja sivistykselliset hyveet voisivat lyödä kättä toisilleen.

Länsimainen yliopistolaitos on saanut ideaalinsa kahdesta lähteestä. Toisaalta saksalaisen Wilhelm von Humboldtin 1800-luvun alussa luomasta yliopistokäsityksestä (9). Sen kilpailijaksi nousi myöhemmin Englannissa kehittynyt liberal education-näkemyks, joka sai vahvan jalansijan myös Yhdysvalloissa. Molemmat painottavat tiedon kautta tapahtuvaa sivistymistä, joskin painotukset vaihtelevat opetuksen peruskysymyksissä.

Humboldttilainen sivistysyliopisto vannoo tieteen positiiviseen voimaan. Sivistysyliopisto-ideologiassa uskotaan, että tieteellisyys ja siveellisyys kuuluvat erottamattomalla tavalla yhteen. Yliopisto on sivistyslaitos, jonka keskeinen tehtävä on sivistyksen saavuttaminen tieteellisellä itsekasvatuksella. Yliopiston olemassaolo määräytyy tieteellisen tutkimuksen ja oppineisuuden eikä opiskelijoiden tai akateemisen yhteisön perusteella.

Humboldttilaisen kasvatustapahtuman ydin on tieteellisen opiskelun kautta tapahtuva yksilöllinen kasvu ja valaistuminen, joka johtaa henkisesti ja siveellisesti suvereeniin persoonallisuuteen. Humboldtin ajamassa sivistysaatteessa noudatetaan antiikin kasvatusihteitä, pyrkimystä ihmiskeskeisyyteen, jossa ensisijaisena tavoitteena on ihmisen kehittäminen ihmisenä. Ammatillinen kasvu ei kuulu tähän ihanteeseen.

Humboldttilaisuudessa tiede tavoittelee aina jotain ratkaisematonta, Totuutta voidaan lähestyä mutta ei koskaan saavuttaa. Siksi tarvitaan alituista tieteenharjoitusta. Kehittyvän tutkimuksen edellytys on tutkimuksen, opetuksen ja opintojen vapaus.

Humboldttilaisen yliopistokäsityksen kilpailijana voidaan pitää 1800-luvun puolivälissä Isossa Britanniassa kehittyntä liberal education perinnettä, jonka keskeinen teos oli kardinaali John Nymanin teos **The idea of University** (10). Newmanin perusajatus on opiskelijan

kokonaispersoonan kehittäminen. Oppimisen tulee tapahtua yhdessä muiden kanssa. Opettajan ja opiskelijan välisessä vuorovaikutuksella pyritään kehittämään opiskelijoita ihmisinä ja akateemisina kansalaisina.

Myös liberal education-perinne painottaa tiedollisen kasvun merkitystä, mutta ei ole yhtä suuressa määrin uuteen tieteelliseen tutkimukseen keskittyvää. Yliopistojen funktio on ylläpitää opetusta ja pyrkiä kehittämään sen kautta opiskelijoiden moraalisia ja älyllisiä ominaisuuksia. Yliopistossa johdatetaan älylliseen ajatteluun ja siellä valmistetaan tulevan elämän kohtaamiseen.

Liberal education-perinteellä ja humboldtilaisuudella on erilainen suhde tiedon asemaan. Humboldttilaisuus korostaa opiskelijan kasvua hänen kohdatessaan tiedon mysteerin. Liberal education perinteessä tieto on kommunikaation ja yhteistyön väline, jonka kautta yhdessä työskentelyn uskotaan johtavan sivistymiseen.

Liberal education- kasvatusta päinvastoin kuin humboldtilaisuus pyrkii antamaan valmiuksia myös yhteiskunnalliselle ja ammatilliselle toiminnalle. Siinä laaja-alainen sivistävä vaikutus tukee ammatillisen osaamisen kehittymistä ja valmistaa opiskelijoita oppimaan myös opintojen jälkeen. Vapaus, oikeudenmukaisuus, tyyneys, maltillisuus ja viisaus ovat keskeiset ideaalit kultivoituneessa ihmisessä. Varsinaisiin käytännön ammatillisiin vaatimuksiin on tästäkin näkemyksestä vielä matkaa.

Nämä käsitykset ovat johtaneet erilaisen näkemyksen korkeakoulutuksen kulttuurisesta tehtävästä. Anglosaksinen perinne ja erityisesti sen englantilainen muunnos korostavat opiskelijan sosiaalista kasvua gentlemanniksi, kultivoituneeksi ja muut huomioonottavaksi persoonaksi. Opiskelijan ja hänen ohjaajansa keskinäinen kanssakäyminen on avain tähän sosiaaliseen kasvuun ja kehittymiseen. Humboldttilainen näkemys puolestaan korostaa opiskelijan henkilökohtaista syventymistä tieteen ongelmiin. Kun anglosaksinen liberal education ajattelu suuntaa opiskelijan huomiota yhteiskuntaan, johtaa humboldtilainen perinne pikemmin yhteiskunnasta vieraantumisen.

Tätä eroa voi tulkita myös toisin. Humboldttilaisuus keskittyy ulkoisen ympäristön tutkimukseen ja uuden tiedon omaksumiseen. Liberal education perinne painottaa sen ohella kontemplaatiota, itsetutkiskelua. Samaan aikaan ulkoisen tietomäärän kasvamisen kanssa opiskelijan on opittava tuntemaan myös itseään ja kasvamaan eettisesti ja esteettisesti.

Ammatilliset korkeakoulut ovat suppeimmillaan tyytyneet puhtaan ammatillisen tiedon välittämiseen. Korkeakoulumaisuuden painotukseen on viime vuosina liittynyt tieteellisen tutkimuksen sijoittaminen osaksi opiskelua. Kun yliopistojen perinne on vahvasti yksilökeskinen on ammattikorkeakouluissa ja opistoissa totuttu työskentelemään kollektiivisemmin. Siinä missä ammattikorkeakoulut voisivat tieteellisen tutkimuksen alueella ammentaa uusia toimintamalleja

humboldttilaisuudesta, itsekasvatuksen ja kollektiivisen työskentelyn alueella ne voisivat vahvemmin rikastua liberal education-perinteestä.

Kuuluisa englantilainen korkeakoulututkija Ronald Barnett erottaa kirjassaan **The idea of university**" (11) kaksi tulkintaa liberaalista koulutuksesta. Konservatiivinen näkemys painottaa tiedon objektiivisuutta ja epäpersoonallisuutta. Tämä näkökulma on lähellä humboldtilaisuutta. Konservatiivinen tulkinta johtaa Barnettin mukaan yksipuoliseen opetustapahtumaan, jossa opiskelijat ovat passiivisia valmiin tiedon vastaanottajia. Radikaalissa tulkinnassa omaksutaan puolestaan skeptisempi ja relativistisempi suhde tietoon. Tuloksena on aktiivisempi ja persoonallisempi oppimistapahtuma. Opiskelijaa rohkaistaan omaksumaan henkilökohtainen asenne opiskeltavaan tietoon.

Barnett liittää radikaalin tulkintansa sellaisiin muodikkaisiin sosiologisiin käsitteisiin kuin emansipaatio ja voimaantuminen. Oppimistapahtuma on prosessi, joka lisää opiskelijan henkilökohtaisia voimavaroja. Hän tulee paremmin tietoiseksi itsestään ja ympäröivästä maailmasta. Voimaantuminen lisää elämän hallintaa ja rohkeutta sen kohtaamiseen.

Barnett ei ole ajattelussaan mikään relativisti, eikä kannata muodikasta tieteenteoreettista ajattelua, jonka mukaan "kaikki käy", kaikki on tiedettä. Hänen ajattelunsa ydin on pyrkiä painottamaan tiedon henkilökohtaisuutta. Vain omaksuttu tieto on tietoa. Vain tieto, johon sitoudutaan, voi kantaa tiedon nimikettä.

Voisiko tästä muodostua korkeakoulujen, yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen, sivistyksellisen toiminnan ydin. Tavoitteeksi asetettaisiin opiskelijan oman tiedon, niin ulkomaailmaa kuin itseäkin koskevan, syventäminen. Opiskelijaa pyrittäisiin johdattamaan oman tietämisen lähteille. Aidosti omaksuttu tieto on ainoaa, jonka varassa voidaan rehellisesti toimia asiantuntijoina. Se on ainoaa tietoa, johon voidaan eettisesti sitoutua. Se on ainoaa tietoa, joka yhdistyy vahvaan intuitioon. Se on ainoaa tietoa, joka voi tuottaa aitoja esteettisiä elämyksiä.

Liberal education-perinne voisi rikastuttaa ammattikorkeakoulujen oppimiskäsitystä (12). Hyvän ammattilaisen rinnalla voitaisiin tavoitella hyvän, eettisen kansalaisen ideaalia. Mervi Friman kysyy väitöskirjassaan Aristoteleen hyve-etiikan pohjalta millainen voisi olla hyveellinen asiantuntija (13). Eettisyydelle sokea ammatillinen taidokkuus ja loputon mukautuvaisuus työelämän vaatimusten edessä eivät riitä tavoitteiksi. Friman korostaa vaihtoehtona totuuden etsimisen, toisen kohtaamisen, oikeudenmukaisuuden, luottamuksen ja globaalin huolenpidon merkitystä.

**Alkuperäinen artikkeli. Ammattien kutsu. Ammattikorkeakoulut ja estetiikka. Opetusministeriön julkaisuja 2006: 18**

## **Viitteet:**

1. Kuusi 2008
2. Snow 1980
3. Tieteessä Tapahtuu 2000
4. Lehtisalo 1998
5. Lehtisalo emt.
6. Schildt 1972
7. Pekonen 1995
8. Pekonen emt.
9. Benner 1995
10. Newman 1858
11. Barnett 1990
12. Tirronen 2008
13. Friman 2004

## **Lähteet:**

- Barnett, R.:** 1990. The Idea of higher education. Buckingham.
- Benner, D.:** 1995. Wilhelm von Humboldts Bildungstheorie. München.
- Friman, M.:** 2004. Ammatillisen asiantuntijan etiikka ammattikorkeakoulutuksessa. Jyväskylä.
- Kuusi, O.:** 2008. Mitä aineksia menneisyyden sivistysideologiat tarjoavat tulevaisuuden sivistysihanteille? Futura 1/ 2008.
- Lehtisalo, L.:** 1998: Suomalainen sivistys ja sivistyspolitiikka. Juva.
- Newman, J. H.:** 1858. The Idea of University. Oxford.
- Pekonen, O.:** 1995. Ranskan tiede: kuuluisia kouluja ja instituutioita. Jyväskylä.
- Platon,** 1945. The Republic. Oxford.
- Rauhala, P.:** 2008. Ammattikorkeakoulun muotoutuva sivistyskäsitys. Opetusministeriö.
- Scott, P.:** 1984 The crisis of university. London.
- Schildt, G.:** 1972. Taiteilijan sosiaalisesta roolista taidehistorian valossa. Kirjassa **Enval, M., Kinnunen, A. ja Sepänmaa, Y.** Estetiikan kenttä. Porvoo.
- Tieteessä Tapahtuu 2/2000.**
- Tirronen, J.:** 2008. Liberal education ja ammattikorkeakoulun sivistyskäsitys. Opetusministeriö.
- Tirronen, J.:** 2004: Modernin yliopistokoulutuksen lähtökohdat ja sivistyskäsitys. Kuopio.

# III

## *Korkeakoulut*

### **7. Amerikkalaisen korkeakoulutuksen kriisi**

Suomalainen keskustelu amerikkalaisista yliopistoista on kiinnittänyt huomionsa pääasiassa parhaimpiin tutkimusyliopistoihin. Ne ovatkin saaneet runsaasti tunnustusta kansainvälisissä ranking-tutkimuksissa, jotka ovat vuodesta toiseen nostaneet samoja yliopistoja listojen kärkeen. Mutta vain parhaimpiin keskittyminen antaa puutteellisen kuvan Yhdysvaltojen korkeakoulutuksen tilasta.

Yhdysvalloissa on 4000 korkeinta opetusta tarjoavaa oppilaitosta, joissa opiskelee 17 miljoonaa opiskelijaa. Kandidaattitason tutkinnon nelivuotisissa opintojaksoissa voi suorittaa 2 500 yliopistossa. Loput college't tarjoavat kahden vuoden tutkintoja, jotka päättyvät ammattitutkintoon, mutta antavat myös osalle opiskelijoista mahdollisuuden siirtyä jatkamaan neljän vuoden collegeihin.

Kandidaattitutkintoon valmistavista collegeista kaksi kolmannesta on yksityisiä. Lukukausimaksut ovat 10 000- 30 000 dollaria. Myös julkisin varoin ylläpidetyissä yliopistoissa kootaan lukukausimaksuja, jotka ovat 3 000- 12 000 dollaria vuodessa. Eurooppalaisissa yliopistoissa lukukausimaksut ovat julkisen vallan säätelemiä ja tuntuvasti alhaisempia kuin Yhdysvalloissa.

Amerikkalaisten yliopistojen opetusta pidetään yleensä korkealuokkaisena. Harvardin yliopiston entinen rehtori Derek Bok on arvioinut yliopistojen ja collegien oppimistuloksia kirjassaan **Our Underachieving Colleges** (1). Hänen mukaansa opiskelijoiden oppimistulokset alittavat minimitasoa käytännöllisesti katsoen kaikilla akateemisilla ulottuvuuksilla kriittisestä ajattelusta kirjoittamiseen ja teknisiin taitoihin sekä yhteiskunnallisiin valmiuksiin ja eettiseen ajatteluun saakka. Erityisen huolestuneita Yhdysvalloissa ollaan opiskelijoiden heikosta suoritustasosta luonnontieteissä, matematiikassa ja tekniikassa. Joidenkin arvioiden mukaan vain kymmenen prosenttia yliopistoista valmistuneista voi arvioida saavuttavan riittävän "globaalien valmiuden tason" (2).

Kriittisiä puheenvuoroja ovat käyttäneet etenkin amerikkalaiset työnantajat. Kongressin hiljattain tilaaman tutkimuksen mukaan työelämässä toimivat henkilöstöpäälliköt arvioivat että heidän rekrytoimistaan tutkinnon suorittaneista vain neljäsosa on riittävästi työelämään valmentautuneita (3).

Amerikkalaisten yliopistojen järjestö AAC&U (the Association of American Universities and Colleges) on hiljattain julkaissut raportin **College learning for the new global century** (4). Raportti antaa murskaavan kuvan amerikkalaisen yliopistokoulutuksen tilasta. Opiskelun keskeyttäminen on yleistä, eriarvoisuus suurta ja oppimistulokset kautta linjan heikkoja. Monille yliopistoille on

muodostunut tärkeäksi tutkinnon muodollinen suorittaminen, mutta varsinaisen oppimisen tuloksista on vallinnut vaarallinen hiljaisuus.

Amerikkalaisissa yliopistoissa on vanhastaan pantu painoa laaja-alaisille valmiuksille ja yleissivistykselle. Keskeisessä asemassa on ollut vapauttava kasvatus "liberal education", jonka alkuperäisenä tavoitteena on ollut itseohjautuvien ja yhteisöllisesti suuntautuneiden vapaiden kansalaisten kasvattaminen (5). Tämä koulutuksen osa-alue on raportin mukaan monissa yliopistoissa supistunut muutamiksi yleissivistäviksi kursseiksi, jotka parhaimmillaan vastaavat suomalaisen lukion kursseja. Amerikkalaiset opiskelijat eivät arvioitsijoiden mukaan opi kriittistä ajattelua ja heidän yleissivistyksensä jää kapeaksi.

Yhdeksi ongelmaksi esitetään opiskelun jakaantuminen ammatillisiin ja yleissivistäviin kursseihin. Tämä jakolinja erottaa opiskelijoita jo toisen asteen koulutuksessa (high school), mutta korkeakoulutasolla se on kasvanut yhä näkyvämmäksi. Ammatillista koulutusta pidetään hajanaisena ja se johtaa vähemmän arvostetuille työurille.

Tutkijoiden raportissa pyritään herättämään henkiin vapaan koulutuksen alkuperäinen henki. Koulutuksen tulisi tarjota laaja yleissivistys, korkeatasoiset älylliset valmiudet ja kyky henkilökohtaiseen ja yhteisölliseen vastuunkantoon. Nämä valmiudet ovat tärkeitä sekä amerikkalaiselle demokratialle että talouden kehitykselle. Raportissa kritisoidaan liian spesialisoituneita ja yhdenmukaisia kursseja ja vaaditaan monialaisempaa, sivistävämpää opetusta ja tutkimusta.

Amerikkalaisen korkeakoulutuksen vakavimpia ongelmia on kasvava eriarvoisuus. Parhaimpiin yliopistoihin pääsevät vain harvat. Harvardin, Yalen, Princetonin tai Stanfordin tasoisiin eliittiyliopistoihin pääsee vain yksi hakija kymmenestä. 35 parhaaseen yliopistoon pääsee joka neljäs hakija Suurin osa collegeista sen sijaan avaa ovensa kaikille hakijoille.

Selvää on että parhaisiin yliopistoihin voivat hakeutua vain varakkaimpien perheiden lapset. Sisäänpääsy edellyttää usein henkilökohtaisen valmentajan palkkaamista. Valmennuskurssit ja erilaiset palvelut omien ansioluetteloiden laatimiseksi ovat olleet viime vuosina vahvimmin laajentunut koulutuksen osa-alue (6).

Yliopistojen toiminta perustuu yksityiseen varainhankintaan. Yksityisistä uusista lahjoituksista puolet meni 2006 kymmenelle parhaalle yliopistolle. Julkisesti ylläpidetyt yliopistot ovat joutuneet samaan kilpailuun ulkopuolisen rahoituksen saamiseksi. Monet niistä ovat joutuneet nostamaan jatkuvasti lukukausimaksujaan ja hankkimaan rahaa yksityisiltä markkinoilta.

Vielä toisen maailmansodan jälkeen julkinen valta investoi runsaskätisesti yliopistolaitokseen. Kansakuntaa pyrittiin rakentamaan tasa-arvoisten mahdollisuuksien pohjalta. Julkisen korkeakoululaitoksen rakentamista vauhditti myös kylmä sota ja erityisesti Neuvostoliiton

aiheuttama Sputnik-shokki (7). Ns. Thrumanin komission esityksen perusteella maahan perustettiin kattava kaksivuotisten community collegien verkosto, joka palveli sodasta palanneita veteraaneja ja paikallisia yhdyskuntia (8). Kansallisen tiedesäätiön (National Science Foundation) budjetti satakertaistui kymmenen vuoden aikana.

Liberaalit talousopit ja julkisten palvelujen karsiminen ovat siirtäneet yliopistoja lähemmäksi yksityistä elinkeinoelämää. Julkinen tuki yliopistoille on vähentynyt 1980-luvulta lähtien. 25 viime vuoden aikana julkisin varoin ylläpidettyjen yliopistojen budjetit ovat pienentyneet kolmanneksella. Tunnetun Kalifornian yliopiston budjetti on kutistunut 40 prosenttia vuodesta 1990 (9).

Amerikkalainen yliopistolaitos on jakautunut yhä selvemmin hyviin ja huonoihin oppilaitoksiin. Rikkaimmassa neljänneksessä lahjoitusten yhteissumma on noussut kymmenen kertaa nopeammin kuin huonoimmassa neljänneksessä. Huippuyliopistot voivat nauttia runsaasta arvostuksesta ja ne houkuttelevat ulkomaisia, maksukykyisiä opiskelijoita. Ulkomaisten opiskelijoiden virta on 2000-luvulla tosin hiljentynyt ja esimerkiksi kiinalaisia opiskelee tällä hetkellä jo enemmän Australian yliopistoissa (10).

Järjestelmän toisessa ääripäässä ovat rutiköyhät colleget, joihin hakeutuvat vähävaraisimmat ja vähemmistöihin kuuluvat opiskelijat. Community collegeissa ja muissa pienissä collegeissa tehdään tuskin lainkaan tutkimusta (11). Varojen puutteesta johtuen opetuskin on monissa ajautunut kasvavan riutumisen noidankehään.

## **Alkuperäinen artikkeli. Savon Sanomat 21.1 2008**

### **Viitteet:**

1. Bok. 2006
2. The Conference Board. 2006
3. Council of competetiveness 2005
4. Association of American Colleges and Universities 2007
5. Lucas 1996
6. Newfield 2002
7. Lucas emt.
8. Lampinen 2001
9. Newfield, emt.
10. OECD 2008
11. Philippe 1997



## **Lähteet:**

**Association of American Colleges and Universities:** 2007. College learning for the new global century. Washington.

**Bok, D.:** 2006. Our underachieving colleges. Princeton.

**The Conference Board:** 2006. Are they ready to work? Employers' perspectives on the basic knowledge and applied skills of new entrants to the 21st century US workforce. New York

**Council of competitiveness.** 2005. Innovative America: Thriving in a world of challenge and change. Washington.

**Lampinen, O.:** 1998. Higher professional education in U.S.A. Opetusministeriön julkaisu 51.

**Lucas, C.:** 1996. American Higher Education. Washington.

**Newfield, C.** 2002: Korkeakoulutusta kaupan. Le Monde Diplomatique. IV

**OECD:** 2008. Report on tertiary education. Paris

**Philippe, K. (ed.):** 1997. National Profile of Community Colleges. Trends and Statistics. New York.



# IV

## *Henkilökuvat*

### **8. Touko Voutilainen - ajattelij ja koulunuudistaja**

Useat koulunuudistajat ovat olleet filosofeja. Touko Voutilainen (1918- 1991) oli yksi heistä. Voutilaisen elämäntyö liittyi koulutuksen, erityisesti lukion kehittämiseen. Hän toimi pitkään Helsingin yhtenäiskoulun ja Käpylän iltalukion rehtorina. Voutilainen osallistui aktiivisesti koulun uudistamiseen ja koulutuksesta käytyyn keskusteluun. Mutta ennen muuta hän oli ajattelija ja pohtija.

Voutilainen tunnetaan parhaiten kurssimuotoisen lukion kehittäjänä. Voutilaisen antoi myös omapohjaisen panoksen koulun tiedollisen kasvatuksen kehittämiseen.

Ajattelijana Voutilainen oli omaa latua kulkeva pohdiskelija. Hänen ajattelunsa taustalla olivat analyyttinen filosofia, logiikka ja tietoteoria. Voutilainen pohti myös etiikan ja eettisen kasvatuksen ongelmaa. Voutilainen ei luonut akateemista uraa, mutta osallistui aktiivisesti akateemisen filosofian piirissä käytyyn keskusteluun.

Touko Voutilaisesta ei ole julkaistu elämänekertaa. Tämän takia pyrin tuomaan esille joitakin piirteitä Touko Voutilaisen ajattelusta ja toiminnasta (1).

## **Koulunuudistaja**

Touko Voutilainen vaikutti usean vuosikymmenen ajan suomalaisen koulutusjärjestelmän ratkaisuihin. Koulu-uransa hän aloitti Sysmän yhteiskoulun opettajana ja sittemmin rehtorina. Varsinaisen elämäntyön hän teki Helsingin yhtenäiskoulun ja Käpylän iltaoppikoulun rehtorina. Näissä oppilaitoksissa Voutilainen aloitti kehittämistoiminnan, joka levisi myöhemmin koko maahan.

Voutilaisen suuri ajatus oli vuoroluku eli periodiopetus. Sitä kokeiltiin ensimmäisen kerran Sysmän yhteiskoulussa lukuvuonna 1950–1951, jolloin hän oli koulun historian opettaja ja rehtori. Kokeilussa opiskeltiin kaikkia aineita uskontoa ja harjoitusaineita lukuun ottamatta keskitetysti. Kokemukset lyhyestä kokeilusta olivat voittopuolisesti myönteisiä.

Voutilainen markkinoi ajatuksiaan tarmokkaasti silloisille kouluhallituksen virkamiehille. Usein kerrotun jutun mukaan kouluneuvokset kuuntelivat tarkkaan, kiittivät ja totesivat lopuksi ” Ihan hyviä ajatuksia. mutta ei koulun uudistaminen Sysmästä ala”. Voutilainen muutti Helsinkiin ja aloitti uuden kokeilutoiminnan Käpylän iltaoppikoulussa ja Helsingin yhtenäiskoulussa.

Käpylän iltaoppikoulussa opetus rakennettiin alusta pitäen periodiopetuksen pohjalle. Lukio oli mahdollista suorittaa kahdessa vuodessa. Voutilaisen ajattelussa kurssimuotoisuus ja luokattomuus tukivat toisiaan. Luokatonta lukiota alettiin Käpylän ohella kokeilla Alppilan yhteislyseon ja

Mäkelänrinteen yhteiskouluissa. Valtakunnallisesti kurssimaiseen järjestelmään siirryttiin vuodesta 1962 lähtien.

Voutilainen osallistui useiden koulutusta käsittelevien komiteoiden ja toimikuntien työhön. Koulutuspoliittisesti merkittävä ja poikkeuksellinen oli Suomen Ylioppilaskuntien Liiton ns. varjokomitean jäsenyys 1962–63. Varjokomitea julkaisi mietintönsä **Uusi lukio – uusi tutkinto**. Monet mietinnön ajatukset, joita Touko Voutilainen kehitti muun muassa Jaakko Itälän kanssa, kulkeutuivat myöhemmin käytäntöön.

Voutilainen vaikutti myös tutkijana. Hän oli peruskoulun opetussuunnitelmakomitean jäsenenä 1960-luvulla saanut ajatuksen koulutuksen formaalisten tavoitteiden selkeämmästä jäsentelystä. Ajatustaan hän kehitti monissa julkaisuissa mm. Ilkka Niiniluodon kanssa (2). Tavoitteita kokeiltiin kouluhallituksen johdolla käytännön koulutyössä 1980-luvun lopulla, mutta Voutilaisen kuolema 1991 katkaisi kokeilut. Suomalaiselle koululle on suuri vahinko että tämä tärkeä kehittämistyö jäi kesken

## **Tiedollinen kasvatuksen idea**

Touko Voutilaisen mukaan koulu, erityisesti lukio mutta suuressa määrin myös ammatilliset oppilaitokset ovat tiedollisia instituutioita. Niiden tehtävänä on välittää tietoa, kehittää ajattelukykyä, ymmärrystä ja arvostelukykyä. Tiedolla on instrumentaalista merkitystä, mutta se on myös itseisarvo sinänsä.

Touko Voutilainen edusti tiedonkäsityksessään tieteellistä realismia, jonka kilpailijoiksi on viime aikoina ilmaantunut erilaisia relativistisia ja postmoderneja suuntauksia. Ajattelua ja tietoon kohdistuvien tutkimusten avulla on Voutilaisen mukaan voitu osoittaa, että ihmisen loogisessa ajattelussa vallitsevat aina samat lainalaisuudet, joita voidaan nimittää järjeksi. *"Tämä järki on aina kaikilla ihmisillä sama, ei vain suunnitelleen sama vaan täsmälleen sama"*. Ajattelun valmiudet, ajatteleminen, käsittäminen, selittäminen ja ymmärtäminen, ovat jokaisessa ihmisessä jo synnynnäisesti olemassa. Älylliset erot eivät perustu erilaiseen järkeen vaan siihen tapaan millä kukin käyttää järkeään. Mikäli halutaan päästä suurin piirtein samoihin oppimistuloksiin tulee opetuksen perustua suuressa määrin järkeen.

Opetuksen tulisi suuntautua mahdollisimman paljon ajattelun kehittämiseen. Kouluopetuksen tulisi, päinvastoin kuin yleensä esitetään olla teoreettista. Ihminen pyrkii Voutilaisen mukaan vaistonvaraisesti kohti yleisempää, säännönmukaisempaa hahmotustapaa. Teoreettiset käsitteet ovat

arkikäsitteitä täsmällisempiä ja abstraktisempia, ja niiden avulla ihminen kykenee tarkentamaan kuvaa todellisuudesta. Opetuksen tehtävänä tulisi olla muistitietoa paremmin yleistettävissä olevan eli teoreettisen, käsitteiden ja käsitejärjestelmien pohjalle rakentuvan tiedon, opettaminen ja siten nuoren ajattelun kehittäminen.

Opetuksessa on pyrittävä vahvistamaan rohkeutta ajatella, luottamusta omaan järkeen, tiedonhalua, pyrkimystä nähdä sekä ratkaista ongelmia ja totuudellisuutta eli tinkimätöntä rehellisyyttä suhteessa omaan ajatteluun.

Vaikeudet oppia johtuvat usein siitä, ettei siihen liittyviä käsitteitä ole kunnolla opittu. Mitä rikkaampi on ihmisen käsitemaailma, sitä monipuolisemmin ja syvällisemmin hän voi ymmärtää todellisuutta sekä sitä enemmän aineksia se antaa hänen ajattelulleen. Voutilainen arvosteli tiukin sanoin vallalla ollutta ensyklopedista näkemystä, jossa tieto koostuisi yksittäisistä tiedon sirpaleista.

Touko Voutilainen havaitsi jo varhain, ettei koulun tiedollista opetusta ollut organisoitu suunnitelmallisesti. Niinpä kouluhallituksen Fota-projektissa tietoa analysoitiin Voutilaisen johdolla analyttisen filosofian, tieto-opin ja logiikan näkökulmista. Tavoitteena oli opettaa kokeileville opettajille tietoa loogisesta ajattelusta, laatia formaalisia tavoitteita ja tukea opettajia näiden pyrkimyksessä edistää oppilaitensa ajattelun valmiuksien kehittymistä. Projekti onnistuikin laajentamaan opettajien näkemystä tiedosta, mutta sen vaikutuksista oppilaiden ajatteluun ei ennätetty saada kunnolla tuloksia.

Yksi syy Fota-projektin sammumiseen lienee, että oppimisen tutkimusta alkoivat 1980-luvulla hallita kognitiivisen psykologian näkökulmat. Niiden tarjoamat mallit muistuttavat kylläkin hämmästyttävästi samoja suuntaviivoja, joita Voutilainen kehitteli analyttisen filosofian pohjalta.

Koulun eettinen kasvatus askarrutti Voutilaista elämänsä. Touko Voutilainen kannatti arvorealismia; näkemystä jonka mukaan on olemassa yksilöstä riippumattomia arvoja, ja arvot voidaan asettaa hierarkkiseen järjestykseen. Universaalit arvot ovat Voutilaiselle henkisiä ja eettisiä arvoja. Kasvatuksessa on asetettava tavoitteet niin universaalisesti, etteivät ne missään vaiheessa ole ristiriidassa minkään hyväksyttävän elämän tarkoituksen kanssa.

Eettisyyteen kuuluu yksilön universaalien ainutkertaisuuden kunnioitus. Ihmisen yksilöllisyyttä ja autonomiaa ei saa koskaan loukata. Jokaisella oppilaalla on omia yksilöllisiä elämäkokemuksia, joita on syytä pitää oppimisen perustana. Vaikka koululla on yhteisiä tavoitteita, on koulutyön puitteissa annettava mahdollisuus yksilöllisempien, ainutkertaisen tavoitteiden toteuttamiselle. Kilpailuun ja arvosanoihin Voutilainen suhtautui kriittisesti.

Voutilaisen ajattelu sitoutui vahvimmin kantilaiseen velvollisuusetiikkaan. Kantilaisuuden mukaan on olemassa yleinen moraalilaki, joka ilmoittaa, mitä ihmisen pitää tehdä ja mikä on ihmisen velvollisuus. Kant kehottaa ihmisiä toimimaan niin, että heidän toiminnastaan voitaisiin

rakentaa yleinen moraalilaki. Eettistä tajua voidaan Voutilaisen mukaan edistää harjoituksilla. Tärkeimpiä itseisarvoina Voutilainen tuo esille elämän kunnioittamisen, ihmisen kunnioittamisen, rehellisyyden, lempeyden, ystävällisyyden, avuliaisuuden, oikeudenmukaisuuden, velvollisuuden sekä iloisuuden.

Totuudellisuus on tiedollisen ja eettisen kasvatuksen leikkauspiste. Vain totuudellisesti ajattelemalla ja toimilla ihminen voi saavuttaa täyden ihmisyyden.

Jussi T. Kosken tekemässä haastattelussa, joka jäi Touko Voutilaisen viimeiseksi, hän toteaa että kasvatukselle asetettavat tavoitteet ovat aina arvojen realisoitumia. Moraalisten sääntöjen opettamisen lisäksi arvoilla on osuus myös opetussuunnitelmien tiedollisten sisältöjen valinnassa.

Kasvatustavoitteita asetettaessa on vaarana joutua käyttämään kasvatusta välineenä sellaisten arvojen toteuttamiseksi, jotka ovat merkityksellisiä muille kuin kasvatettavalle itselleen. Lapsella itsellään tulisi kuitenkin olla mahdollisuus hyväksyä ne tavoitteet ja niihin sisäänrakennetut arvot jotka hänen kasvatukselleen asetetaan. Mutta nuori ihminen, lapsi, ei ole vielä kypsä arvioimaan kasvatustavoitteita kokonaisuutena. Jotta lapsi voisi vartuttuaan ikään kuin takautuvasti hyväksyä hänen kasvatukselleen asetetut tavoitteet, näiden tulee jollain tavoin olla universaaleja. Toisin sanoen lapsen tulee olla tarkoitus itsessään, lapsi ei saa olla väline.

## **Rytmisyys koulussa**

Touko Voutilainen pohti koko elämänsä rytmin ongelmaa. Rythmi on maailmankaikkeuden peruspiirre ja opetuksenkin tulisi perustua oikeaan rytmiin. Oppilaat etenevät omassa rytmisyydessään ja oppiainesta voidaan rytmittää eri tavoin.

Voutilaisen kehittämä jakso-opetus merkitsee opetuksen ajankäytön organisoimista tavalla, joka luo edellytykset tiettyjen asiakokonaisuuksien intensiiviselle ja monipuoliselle tarkastelulle. Jaksottaisuus mahdollistaa oikean rytmin, jatkuvuuden ja orgaanisten kokonaisuuksien löytämisen. Jaksottaminen luo edellytykset myös menetelmälliselle monipuolistamiselle ja oppilaiden aktiivisuuden lisäämiselle.

Periodiopetuksessa voidaan valita oppilaille sopivasti oppiainesta, niin että he voivat syventyä perusteellisesti johonkin olennaiseen. Opetuksen tuloksellisuutta voidaan lisätä oikein valituilla opetusmenetelmillä, sisällöillä ja oppilaanarvostelulla.

Touko Voutilainen kritisoi usein myöhemmin kaavamaisista tapaa jolla hänen kehittämänsä jaksottaisuutta ja rytmitystä toteutettiin kokeilujakson jälkeen. Hän olisi kaivannut suurempaa

yksilöllisyyttä ja menetelmien moninaisuutta. Voutilaisen koulutuspoliittiseen ajatteluun kuului näkemys, jonka mukaan oppilas voi edetä omaa tahtiaan ja myös lopettaa koulunkäynnin itselleen sopivalla hetkellä. Voutilainen kannatti ylioppilastutkinnon irrottamista lukiosta yleiseksi nuorisoasteen tutkinnoksi. Tämän tutkinnon voisi suorittaa myös ammatillista reittiä edeten tai riippumatta peruskoulutuksesta.

## **Yleissivistyksen ydin**

Voutilainen käsitteli useissa yhteyksissä sivistystä ja sivistyksen käsitettä. Hän erotti toisistaan sivistyksen ja kulttuurin käsitteet. Sivistys on kulttuuriin sisältyvä universaali aines, joka yhdistää kaikkia kulttuureja ja kansoja. Universaali aines johtuu luonnon ja ihmisen biologisen olemuksen samankaltaisuudesta, ihmisen tarvestruktuurin ja ihmisen emotionaalisen puolen samankaltaisuudesta ja osa ihmisen järjen samankaltaisuudesta.

Touko Voutilainen ymmärsi lukion yleissivistystä edistävänä oppilaitoksena. Yleissivistyksellä Voutilainen tarkoittaa sitä osaa sivistyksestä, joka kaikilla ihmisillä tulisi olla yhteinen.

Yleissivistys on tietoa, jonka avulla yksilö selviää eri kulttuureissa ja taitoa, joka mahdollistaa yhteistoiminnan eri kulttuurien välillä.

Yleissivistyksen kuuluu todellisuutta ja sen säännönmukaisuutta koskevaa tietoa. Yleissivistykseen tulisi kuulua myös johdatus tieteelliseen ajatteluun ja tieteelliseen maailmankuvaan. Yleissivistykseen kuuluu myös eettisyys. Tietty määrä taiteellista tietoa ja kykyä kokea kuuluu myös Voutilaisen mukaan yleissivistykseen.

Runsas valinnaisuus, erikoistuminen ja jonkin erityisen lahjakkuusominaisuuden tai kulttuurisen aineksen yleissivistyksen kustannuksella synnyttää vain spesiaalisivistystä, asiantuntijoita, jotka puhuvat toistensa ohi ymmärtämättä toisiaan. Varhaisessa vaiheessa erikoistuminen on erityisen tuhoisaa.

Olemme keskellä sellaista yhteiskunnallista tilannetta, jossa monien vakavasti otettavien ajattelijoiden mielestä ihmiskunnan tulevaisuus riippuu nimenomaan asiantuntijoiden kyvystä kommunikoida keskenään, kyvystä löytää luovia tieteidenvälisiä lähestymistapoja, esimerkiksi ekologisten uhkien torjumiseksi.



## Pakinoitsija

Touko Voutilainen ei ollut vain koulumies vaan myös lehtimies ja kirjoittaja. Osan elämäntyöstään hän teki journalistina ja pitkäaikaisena kolumnistina. Vuosina 1954–1956 Voutilainen oli Uuden Suomen kulttuuritoimittaja. Uuteen Suomeen Voutilainen kirjoitti pakinoita nimimerkillä **Alfa** ja Kauppalehden nimimerkillä **Vesivaaka**. Eläkkeellä ollessaan hän kirjoitti lyhyitä pakinoita myös Uuteen Polttopiste-lehteen. Osa pakinoista on julkaistu Pertti Hallikaisen toimittamassa kokoelmassa **Kevytmielisesti. Elämänfilosofista ajattelua arkisista asioista** (Gummerus 1954).

Kauppalehden pakinat Voutilainen kirjoitti rehtorin työnsä ohessa. Työmetodina oli ylös kello 5 aamulla, suihkuun, kirjoitustyö ja joku Toukon pojista vei pakinan lehteen ennen koulun alkua. Tämä kertautui enimmäkseen viidesti viikossa.

Pakinoiden ulottuvuus oli laaja. Voutilainen käsitteli keveän ironisesti yliopisto-opiskelua, professorien virantäyttöä, maatalouspolitiikkaa, totuutta ja rehellisyyttä, johdonmukaisuutta ja ajattelua. Eräässä pakinassa Voutilainen kuvaa Sokratesta hakemassa filosofian professorin virkaa muinaisessa Ateenassa. Häntä ei voitu valita, koska hän ei ollut julkaissut yhtään kirjaa. Voutilainen kritisoi ironiaa käyttäen apurahojen jakoa, byrokratiaa, pykälää, juhlapuheita, kunniamerkkejä ja arvonimiä. Enemmän arvoa hän antoi rehellisyydelle, vaatimattomuudelle ja joutilaisuudelle.

Monet pakinoista ovat lähinnä elämänfilosofisia kannanottoja. Pakinat on kirjoitettu dialogin muotoon; keskustelijoina ovat kirjoittaja, joka esiintyy minä muodossa sekä Petteri Pulmala, ajattelija, jota lukiessa nousee esille kuva Voutilaisesta itsestään.

Voutilaiselle ajatuksen kirkkaus, loogisuus ja oikeellisuus olivat tärkeitä. Eräässä yhteydessä hän toteaa että tyyli ei synny tyylin vaan asian ajattelemisesta. Voutilaiselle on tyypillistä lyhyt sanonta, oivaltavat kommentit, huumori ja aforismimainen syvyys.

Eräässä pakinassaan Touko Voutilainen pohtii pakinan luonnetta, nykyisin puhuttaisiin kolumnista. Pakinassa tulee aina olla aihe. Ja mitä asiallisempi tämä aihe on, sitä paremmin itse pakina saattaa onnistua. Monet nuoret pakinoitsijat, ja joskus vanhemmatkin luulevat pakinan olevan sitä, että tehdään juttua tyhjästä. Tämä on kuitenkin täydellinen erehdys.

Aiheen on mieluummin oltava sellainen, että se konkreettisesta tapauksesta lähtien johtaa lukijan abstraktisempiin ajatuksiin. Pakina, jossa ei ole yksityistapausta lähtökohtana tai josta puuttuvat yleisempää kantavuutta omaavat ajatukset, on jollain tavalla muotopuoli.

Kirjallisuuden lajina pakina on lähinnä sukua draamalle. Se ei ole ainakaan sukua romaanille eikä yleensä millekään eepiselle. Pakinan lauseet ovat aina repliikin luonteisia, riippumatta siitä, onko

ne kirjoitettu repliikin muotoon, vaiko ei. Hyvä pakina rakentuu draaman lailla. Se on näytelmä pienoiskoossa.

Touko Voutilaisella on selvä käsitys, millainen on hyvä kirjoitus: tekstin tulee edetä loogisesti, asialle pitää saada selkeä muoto ja kirjoituksen tulee olla täsmällistä. Täsmäntäminen tapahtuu yleensä korjailemalla lauserakenteita ja muutakin. Tekstin luettavuus syntyy Voutilaisen mielestä lyhyistä kappaleista, joissa on selitetty joku kokonaisuus.

Eräässä pakinassaan Voutilainen asettaa vastakohdikseen keveyden ja pintapuolisen. Syvällinen on kevyttä ja hilpeää, sen sijaan pintapuolinen on totista. Petteri Pulmalan mielestä pintapuolisuus on tuomittavaa, mutta keveys, se on jumalallista.

## **Elämäntaidosta**

Touko Voutilainen ei luonut mitään kokonaisesitystä elämänfilosofiastaan. Pakinat tuovat kuitenkin esille joitakin olennaisia piirteitä hänen arvoistaan ja asenteistaan. Mielenkiintoista on, että samantapaisia näkemyksiä voi löytää myös ajatteliijoilta, jotka edustavat Voutilaisesta täysin poikkeavia filosofisia suuntauksia. Seuraavassa esitellään joitakin katkelmia Vuotilaisen ajattelusta.

Elämäntaidon perusongelma on Voutilaisen mukaan se kuinka elää jokainen yksityinen päivä niin kuin se olisi koko elämä. Tämä tarkoittaa sitä, ettei se mitä teen tänään taikka huomenna, saisi olla pelkästään ylihuomista varten, vaan jokaiseen päivään täytyisi sisältyä jotain lopullista täyttymistä. Yhtään päivää ei saisi uhrata pelkästään tulevaisuuden haaveilulle. Mutta toisaalta on siten, että jos emme huolehdi tulevista päivistä, ne muodostuvat ikäviksi. Tulevaisuuden rakentaminen uhraamatta sille nykyisyyttä on elämänfilosofian peruskysymys.

Tälle peruskysymykselle ei ole mitään yleispätevää ratkaisua, vaan jokaisen on luotava ratkaisu itse, omalla elämällään, tässä ja nyt.

Elämä on elettävä rehellisesti ja vaatimattomasti, ei tule liiaksi huolehtia huomisesta eikä varsinkaan maallisista, on tutkittava sitä, mikä on hyvää, totta tai kaunista.

Ihmiset ottavat vakavasti yleensä väärät asiat. Jos henkilö näyttää arvokkaalta ja tärkeältä, he ottavat hänet arvokkaasti ja tärkeästi. *"On muuten aivan ihmeellistä, suorastaan käsittämätöntä, miten ihminen voi saavuttaa vaikutusvaltaa ja kunnioitusta pelkällä itsetehostuksella ja tärkeilyllä"*.

Ihmisen elämän on henkistä elämää. Monet ihmiset asettavat liian vaatimattomia tavoitteita. He lukevat huonoja kirjoja ja katsovat kehoja elokuvia, vaikka tarjolla olisivat maailmanluokan

mestari-teokset. Monet asettavat materiaalisia tavoitteita tai heitä vaivaa liiallinen oman minän tehostus. Monille on vaikeaa nähdä eroa toden ja epätoden välillä.

Ihminen elää kahden tason elämää. Biologisena olentona hän on tuomittu kuolemaan, kun aika tulee. Henkisenä olentona hän voi tavoittaa kuolemattomuuden. Tieteessä voimme tavoittaa pienessä määrin kuolemattomuuden. Samoin taiteessa, mutta toisella tavoin. Ideat ovat kuolemattomia, kuten jo Platon todisti.

Ihminen, jonka kuolema tekee synkkämieliseksi tai jota kuolema pelottaa on elänyt huonosti, väärin. Ihmiselle ominainen kyky kuvitella tulevaisuutta ja halu elää saavat ihmisen pelkäämään kuolemaa. Kuolemanpelko on osoitus kypsymättömästä elämänasenteesta. Olemme yksi häviävä vaihe biologisessa elämänvirrassa. Yhtäältä olemme osallisina muuttumattomassa ja ikuisessa ideain maailmassa.

Rehellisyys omalle itselle on tärkeää. Epärehellisyys saa ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa monia muotoja. Monet eivät suoranaisesti valehtelee, mutta eivät juuri koskaan ilmaise rehellistä lausetta. He haluavat sovittaa lauseensa sopusointuun ympäristön ajattelutavan kanssa ja ovat opportunisteja. Toiset taas haluavat vaikuttaa. Kaikella mitä he sanovat on tarkoitus tehdä vaikutus kuulijaan. Myös pohjaton itseihailu voi vääristää koko sielunelämän, niin ettei sieltä löydy enää todellista.

Mistä tietää että ajattelee rehellisesti, kysytään eräässä pakinassa.. *Heitä ajatus ja kuuntele - minkälaisen äänen se antaa vastaan. Antaako se puhtaasti ja kirkkaasti vai epäpuhtaasti ja sameasti. Jos tahdot kuulla puhtaita ääniä, mene mieluummin elopellolle kuin konsistorin kokouksen tai rakennusmaalle mieluummin kuin hallintoneuvoston istuntoon. Mitä ylemmäs yhteiskunnassa kiipeämme, sitä harvinaisempaa rehellisyys on.*

On olemassa ulkonaisia merkkejä, oireita joiden perustella voi uumoilla, milloin ihminen puhuu todellisesta asiasta, milloin vain omasta taikka toisten mielipiteistä. Puheen sointi paljastaa olennaisen. *"Milloin sana sattuu oikeaan asiaan, se helähtää toisin kuin jos se menee ohi, taikka kolahtaa vain asianosaiseen itseensä".*

Luovassa työssä on kaksi vaihetta. Toisaalta siihen kuuluu määrätietoinen ja keskittynyt syventyminen itse asiaan ja toisaalta mielikuvituksen vapaa lento.

Mielikuvitus ei voi riippua tahtomisesta, tarvitsemisesta tai muusta haluamisesta. Kuvittelu, joka syntyy tarpeista, ei ole vapaa vaan sidottu. Sen tehtävänä on palvella toiveitamme. Ihmisen mielikuvitus saattaa esimerkiksi askarrella asioissa, jotka tyydyttävät itsetehostusta. Ihminen kuvittelee itsensä paremmaksi kuin onkaan ja muut huonommiksi kuin ovat. Hän sepittää tarinoita tilanteista, joissa hän teki tai sanoi jotain ihailtavaa tai ainakin nolasi jonkun. Tällainen kuvittelu on turmiollista, mutta se ei olekaan luonteeltaan vapaata.

## **Yhteiskunnan uudistamisesta**

Voutilainen oli mukana toteuttamassa lukuisia koulu-uudistuksia. Uudistustyötä tehtiin komiteoissa, nyt ne ovat muuttuneet kiireen takia yksittäisten henkilöiden selvityksiksi. Seuraava katkelma kuvaa Voutilaisen omaa menettelyä ja hänen käsitystä siitä, miten yhteiskunnallinen uudistus tulisi suunnitella ja toteuttaa ja miten sitä ei tulisi tehdä.

Komiteat edustavat Voutilaisen mielestä yleisesti konservatiivista voimaa yhteiskunnassa. Komitean työskentely voi olla myös tuloksellista. Ihanteellinen komitea toimii siten että se ottaa lähtökohdaksi kuviteltavissa olevan ihannetilän. Tavoitetta ei määritellä vallitsevista olosuhteista käsin, vaan ideaali tulee asettaa riippumatta siitä, miten asiat todellisuudessa olivat. Kun ihanteesta on pääty yhteisymmärrykseen, aletaan vasta sitten tutkia, missä määrin toteutuksessa on tingittävä.

Uudistukset toteutetaan vähitellen askel askeleelta. Näitä askeleita harkittaessa on erittäin huolellisesti otettava huomioon olosuhteet. Uusi vaihe on aina sovitettava edellisen mukaan. Käytännöllisiä toimenpiteitä määriteltäessä on lähdettävä vastakkaisesta päästä kuin tavoitetta valittaessa.

Usein komiteat, samoin kuin nykyiset selvitysmiehet menettelevät näiden sääntöjen vastaisesti. Tavoitetta lähdetään etsimään vallitsevista olosuhteista ja toimenpiteet suunnitellaan kuvitellusta ideaalitalanteesta lähtien. Tästä on seurauksena päämäärän latteus tai suorastaan päämäättömyys ja toisaalta suunniteltujen toimenpiteiden täydellinen soveltumattomuus oleviin oloihin. Ja jos tällöin jotain tapahtuu, se on luultavimmin vahingollista.

Tavoitteiden asettelussa tärkeää on päätelmien ja ehdotusten loogisuus. Keskenään loogisesti ristiriitaiset esitykset voivat johtaa todellisuudessa vain ristiriitoihin. Tai kuten keskiajalla Johannes Duns Scotus jo totesi, ne voivat johtaa aivan mihin tahansa.

**Alkuperäinen artikkeli. Tiedepolitiikka 1/2008**

## **Viitteet:**

**1. Pertti Hallikainen** on julkaissut lyhyen elämäkerran kirjassa **Iltaoppikoulusta aikuislukioksi. 75 vuotta kulttuurityötä 1927–2002**. **Leena Syrjälä** on julkaissut Touko Voutilaisen kasvatuskäsityksistä tutkimuksen. **Yksilön merkitys koulun kehittämistoiminnassa**. Oulun yliopiston tutkimuksia 68/1990.

**2. Jussi T. Koski** on julkaissut haastatteluun pohjaavan artikkelin **Touko Voutilainen-educational philosopher**. Life and education in Finland XXVII (1) 34–39.

**3. Yrjö Männistö** on käsitellyt Touko Voutilaisen kehittämistyötä väitöskirjassaan **Kouluhallitus koulutustutkimuksen rahoittajana ja tutkimustiedon käyttäjänä**. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos 181/ 1997.

**4. Osmo Lampinen**. Lähteenä ovat myös monet henkilökohtaiset keskustelut Touko Voutilaisen kanssa 1980-luvulla.

**4 Voutilainen, T., Mehtäläinen, J. ja Niiniluoto, I.**: 1989 Tiedonkäsitys. Kouluhallitus.

## **Tärkeimpiä Touko Voutilaisen artikkeleita:**

**Lambrechtkiistan jälkitarkastelua**. Historiallinen aikakauskirja 4/ 1947

**Substanssin häviö. Nykyajan kulttuurikriisin aatehistoriallista taustaa**. Ajan kirjan liite. Urania 1950

**Historian kausallisuusteoriaprobleemi**. Ajatus XVII / 1954

**Kausallisesta selittämisestä ja sen suhteesta filosofiseen selittämiseen**. Ajatus XVIII/ 1954

**Kasvatuksen tarkoitus filosofisena ongelmana**. Kasvatusopillinen aikakauskirja 2/ 1958

**Koulukokeilun yleisistä suuntaviivoista**. Alppilan yhteislyseon julkaisuja 1/ 1964

**Periodiopetus**. Kouluhallitus 1971

**Tasa-arvon käsitteestä**. Ajatus 45/1988



# IV

## *Henkilökuva*

### **9. Oiva Ketonen - korkeakoulupolitiikan tienraivaaja**

Akateemikko Oiva Ketonen (1913–2000) kuuluu sodanjälkeisen ajan merkittävimpiin korkeakoulupolitiikan vaikuttajiin. Jaakko Numminen (1) on määritellyt hänet lähes ainoaksi todelliseksi suomalaiseksi yliopistopoliitikoksi. Ketonen vaikutti sekä korkeakoulupolitiikan päättäjänä että merkittävänä suunnannäyttäjänä ja mielipidevaikuttajana.

Oiva Ketonen oli ensimmäisiä yliopistomiehiä, joka sotien jälkeen perehtyi systemaattisella tavalla korkeakoulujen kehittämiseen. Ketonen matkusti ulkomaille tutustumaan muiden maiden korkeakoululaitoksiin. Hän teki vertailevia tutkimuksia ulkomaisten ja kotimaisten korkeakoulujen välillä ja oli ensimmäisenä vaatimassa järjestelmällisen korkeakoulututkimuksen käynnistämistä Suomessa. Päättäjänä Ketosen panos oli vahvimmillaan korkeakoululaitoksen kehittämislainsäädännön synnyttämisessä 1960-luvun lopulla. Hän pysyi aktiivisena korkeakoulupoliittisena keskustelijana 1990-luvullakin elämänsä loppuun saakka.

Ketonen oli analyyttiseen filosofiaan sitoutunut laaja-alainen tutkija. Varsinainen tutkimustyö liittyi matematiikkaan ja teoreettiseen filosofiaan, millä alueella hän toimi Helsingin yliopiston professorina 1951–77 ja hankki akateemikon arvonimen 1980. Suurelle yleisölle Ketonen tuli ensi kertaa tunnetuksi vuonna 1948 julkaisulla kirjallaan **Suuri maailmanjärjestys**, jossa esitettiin luonnontieteellisen maailmankuvan kehitys. Samaa linjaa jatkoi 1960-luvulla julkaistu kirja **Eurooppalaisen ihmisen maailmankatsomus**. Tieteenfilosofian peruskysymyksiä Ketonen hahmotteli pari vuosikymmentä myöhemmin kirjassaan **Se pyörii sittenkin**. Ketosen mielenkiinto suuntautui alusta pitäen monille yhteiskunnallisille alueille. Myöhemmällä iällään hän käsitteli kirjoissaan ja kirjoituksissaan laaja kenttää psykoterapiasta aina kansalaissodan tulkintoihin asti.

Ketonen oli aktiivisin korkeakoulupolitiikan mielipiteenmuodostaja Suomessa. Hän julkaisi ensimmäisen kirjansa **Valkolakista väitöskirjaan** vuonna 1964. Kirja antoi vahvan sysäyksen myöhemmin käynnistyneille korkeakoulupoliittisille uudistuksille. Vuonna 1967, pahimpien korkeakoulupoliittisten kuohujen jo laannuttua, ilmestyi hänen Yhdysvaltojen kokemuksia analysoiva kirjansa **Yliopistopoliitikkaa tutkimassa**. Vuonna 1985 julkaistu muistelmakirja **Arvovallan politiikkaa** kokoaa yhteen muistikuvia ja mielipiteitä pitkän korkeakoulupoliittisen vaikuttamisen vuosilta.

Ketonen otti ärhäkkäästi kantaa ajankohtaisiin korkeakoulupoliittisiin kiistakysymyksiin. Vuonna 1971 julkaistu **Yliopiston tie** polemisoi yliopiston politisoitumista ja ylioppilaiden hallinnonuudistuskiihosta esittämiä mies- ja ääni -vaatimuksia vastaan. Kaksi vuosikymmentä myöhemmin julkaistussa kirjassa **Juhlan jälkeen** kritiikin pääkohde oli juuri vietettyjen Helsingin yliopiston 350-vuotisjuhlien ilmentämä itsetyytyväisyys ja vallantäyteys. Pistävimmän osan kirjoituksistaan Ketonen julkaisi Suomen Kuvalehden nimimerkillä ”*Liimatainen*” synnyttäen sekä ihastusta että elinikäistä katkeruutta yliopistopiireissä.



## Ajautuminen korkeakoulupolitiikkaan

Ketonen ajautui muistelmiensa mukaan korkeakoulupolitiikkaan sattumalta. Vuonna 1952 nimitettiin komitea laatimaan ”Yleissuunnitelmaa maan korkeakoulupolitiikan yhtenäistämistä ja korkeakoulujen kehittämistä”. Komitean puheenjohtajaksi kutsuttiin Helsingin yliopiston kansleri Pekka Myrberg, joka oli Ketosen entinen opettaja. Ketonen suostui komitean sihteeriksi ”*ei niinkään siksi, että minulla olisi ollut erityistä kiinnostusta sellaiseen tehtävään, vaan siksi että minulla niin kuin monella muullakin yliopiston opettajalla siihen aikaan oli rahapula; se oli se kesämökin sauna*”.

Myrbergin komitea oli oppimisympäristö korkeakoulupoliittisiin kysymyksiin. Komiteassa olivat edustettuina kaikki korkeakoulut ja lähes koko akateeminen eliitti. Esityslistalla polveilivat ajankohdan korkeakoulupoliittiset kysymykset ja mielipiteet laidasta laitaan. Tärkein ratkaistava kysymys oli korkeakoululaitoksen laajentaminen Helsingin ja Turun ulkopuolelle.

Sihteerin rooli velvoitti selvittämään korkeakoululaitoksen tilaa. Ketonen teki perustavia selvityksiä ylioppilaiden taustasta ja opintojen etenemisestä. Yhdessä Risto Vaurasteen kanssa hän kartoitti 1930- ja 1940-luvulla aloittaneiden opintojen kulkua. Tältä ajalta lienee lähtöisin hänen yhä ajankohtaisena säilynyt ajatuksensa korkeakouluopintojen suorittamisesta keskimäärin neljässä vuodessa.

Myrbergin komitea edusti käsityksiä, joita on myöhemmin kutsuttu akateemis-traditionaaliksi (2). Tärkeää oli kunnioittaa korkeakoulujen professorikeskeistä järjestelmää kuitenkin unohtamatta yhteiskunnan taholta tulevia muospaineita. Akateemis-traditionaalisen sovinnaisuuden rajoissa komitean jäsenet ajoivat omien korkeakoulujensa asiaa. Myrbergin komitea myöntyi pitkällisen keskustelun jälkeen varovaiseen hajautukseen eli desentralisaatioon. Yleisnäkemyksinä oli että ”*maamme henkiset ja taloudelliset voimavarat riittävät toistaiseksi kahden mutta eivät useamman monipuolisen kulttuurikeskuksen luomiseen ja ylläpitämiseen*”. Komiteatyön loppuvaiheessa tunnustettiin tarve perustaa Pohjois-Suomeen korkeakoulu, jonka tulisi vastata alueellisiin kulttuuritarpeisiin.

Oiva Ketosen myöhemmän arvion mukaan ”*katsoen komitean arvovaltaan, siinä edustettuina olleeseen akateemiseen asiantuntemukseen, ja pitkään työaikaan täytynee sanoa että komitea sai kovin vähän aikaan*”. Selityksenä Ketonen viittaa yliopistomaailman eristyneisyyteen, epäluuloihin ja konservatiivisuuteen. ”*Komitean jäsenet olivat vahvasti sidoksissa aikaansa ja taustaansa, oikeastaan enemmän kuin ihmiset yleensä tai ainakin enemmän kuin tavallinen ihminen odottaa siltä, joka on asettanut itsensä tietämisen etulinjaan*”.

Suomalaisen eliitin rajoittuneisuuteen Ketonen palasi myöhemminkin. Eräässä haastattelussa hän arvosteli suomalaisen kulttuurin eliittiä aatteellisten eväittänsä puolesta vaatimattomaksi. *"Thailtavaa taitoa se on osoittanut vain aatteidensa selittämisessä parhain päin ja ihmisten manipuloinnissa"* (3).

Ketonen otti jo komiteatyön aikana oikeudekseen arvostella esitettyjä näkemyksiä. Hän olisi halunnut edetä korkeakoulujen uudistamisessa ja laajennuksissa rohkeammin kuin komitea enemmistö, kuitenkin edustaen itsekin aika perinteistä näkemystä eli puuttumatta Helsingin yliopiston erityisasemaan.

Vuonna 1963 asetettiin professori Paavo Suomalaisen johtama laaja-alainen korkeakoulukomitea, jonka tehtävänä oli laatia kehittämissuunnitelma vahvassa laajenemisvaiheessa olevalle korkeakoululaitokselle. Ketosta oli kaavailtu komitean puheenjohtajaksi. Korkeakoulupoliittisten juonittelujen seurauksena hänet kuitenkin syrjäytettiin ja Ketonen ajautui kokonaan komitean ulkopuolelle.

Suomalaisen komitea istui neljä vuotta. Se lakkautettiin ennen viimeisen osamietinnön valmistumista. Komiteaa on jälkiarvioissa pidetty pysähtyneisyyden kauden edustajana. Kuitenkin monet sen esityksistä vaikuttavat tänä päivänä ajankohtaisilta. *"Kolmen vuoden akateeminen perustutkinto, sen jälkeen kahden vuoden ammatillinen virkatutkinto tai specialistin tutkinto. Siirtyminen yhtenäiseen suorituspistejärjestelmään."* Suuntaviivat muistuttavat hämmästyttävästi samoja joita myöhemmässä Bolognan prosessissa on noudatettu.

Komiteavelvoitteista vapaana Ketonen saattoi keskittyä korkeakoulupoliitiikan tutkimiseen. Hän vieraili Englannissa tutustumassa korkeakoululaitoksen suunnitteluun ja perehtyi tarkoin tuoreeseen Robbinsin komitean mietintöön. Näin syntyneet korkeakoulupoliittiset ajatukset Ketonen kiteytti vuonna 1964 julkaistuun kirjaansa **Valkolakista väitöskirjaan**. Tilaisuus ajatusten toteuttamiseen ilmaantui yllättävän nopeasti

## **Ketosen toimikunta**

Presidentti Urho Kekkonen kertoi vuonna 1964 pitkäaikaisen tyytymättömyytensä tieteellisen tutkimuksen ja korkeakoulutuksen tilaan Suomessa. Kekkonen saneli joulukuussa 1964 valtioneuvoston pöytäkirjaan lausuman, jossa hän esitti Suomen Akatemian lakkauttamista ja vapautuvien varojen käyttöä tarkoituksenmukaisemmin tieteellisen tutkimuksen ja luovan taiteen edistämiseksi. Lausuma synnytti Kekkosen ja akateemikko Ernst Nevanlinnan välisen

keskusteluyhteyden, jonka seurauksena syntyi ajatus presidentin nimittämän työryhmän perustamiseksi suunnittelemaan korkeakoululaitoksen kehittämistä.

Työryhmä asetettiin helmikuussa 1965. Tehtävänä oli laatia ehdotus suomalaisen korkeakoululaitoksen kehittämistä vastaamaan kansainvälistä kehitystä. Ketonen nimitettiin työryhmän puheenjohtajaksi. Muiksi jäseniksi nimitettiin eturivin nousevia yliopistomiehiä: Erik Allardt, Esko Nikkilä, Ernst Palmen, Pekka Tarjanne, Kustaa Vilkuna ja Jaakko Numminen.

Ketonen toimi työryhmän vetäjänä rivakasti. Mietintö, jonka nimi oli **Tiede ja ylin opetus tulevien vuosien Suomessa**, valmistui kahdessa kuukaudessa ja kymmenessä päivässä. Raportissa ehdotettiin erityistä määräaikaista lakia korkeakoululaitoksen ja tieteellisen tutkimuksen edistämiseksi. Pääosin työryhmän esityksen pohjalta säädettiin vuonna 1966 **laki korkeakoululaitoksen kehittämistä vuosina 1967–1981**. Lain voimassaoloa jatkettiin myöhemmin vuoteen 1986 saakka.

Ketosen oma panos työssä oli huomattava. Hän luonnosteli kehittämislainsäädännön perusajatukset, suoritti määrällisiä vertailuja Englannin ja Suomen korkeakoulujen välillä sekä laski tulevien voimavarojen kuten opettajien ja kerrosneliöiden tarvetta. Ketosen panos jatkui vielä työryhmän jälkeenkin. Hän laati hallituksen lakiluonnoksen ja oli paimentamassa sen läpimenoa eduskunnassa. Ketonen valmisteli vielä tämänkin jälkeen lainsäädännön toteuttamista opetusministeriön korkeakoulu- ja tiedeosaston osastopäällikkönä.

Ketonen sai lyhyessä ajassa käsiinsä vaikutusvaltaa ja asemia. Opetusministeriön osastopäällikkyyden ohella hän toimi vasta perustetun korkeakouluneuvoston puheenjohtajana ja uusien korkeakouluhankkeiden vetäjänä. Ketosen ote korkeakoulupolitiikassa näkyi ja kuului. Tämä ei jäänyt korkeakoulukentällä huomaamatta. Pahimman kerran närkästyti Tampereen yliopiston rehtori Paavo Koli, joka yliopiston avajaisissa 1966, Ketosta tarkoittaen mutta nimeä mainitsematta, puhui harvainvallasta, sääätelyvallasta, epädemokratiasta ja omavaltaisuudesta. Koli joutui myöhemmin korjailemaan puheitaan, mutta jännityksen ilmapiiriin tämä tuskin vaikutti.

Ketosen osastopäällikkökausi kesti vain kuusi kuukautta vuonna 1966. Syksyllä hän siirtyi Wisconsinin yliopistoon vierailevaksi professoriksi. Korkeakouluista tullut kritiikki vauhditti Ketosen lähtöä.

Menessään ulkomaanmatkan edellyttämään terveystarkastukseen Ketonen kertomansa mukaan luonnosteli vielä esityksen valtioneuvoston lausumaksi, joka annettiin yhdessä kehittämislakia koskevan esityksen kanssa elokuun 24 päivänä 1966. Lausumassa valtioneuvosto piti tärkeänä,

- *että yliopistojen ja korkeakoulujen hallintoa uudistetaan ajan vaatimusten mukaisesti*
- *että tutkintoja varten tarpeellinen opintoaika lyhenee ja keskeyttäneiden määrä vähenee*

- *että samalla harkitaan itse tutkintojen rakenteen muuttamista samalla ottaen huomioon muualla sangen yleisesti sovellettu suorituspistejärjestelmä*

Lausuman laatimisella Ketonen varmisti että hänen seuraajansa opetusministeriössä työllistyvät korkeakoulupoliittisten kysymysten parissa seuraaviksi vuosikymmeniksi.

Osastopäällikkökauden jälkeen Ketonen jätti hallinnon tehtävät. Poliittisen vaikuttamisen ja hallinnon maailma vaihtui rauhallisempaan professorin virkaan Helsingin yliopistossa. Vaikutusvaltaansa korkeakouluasioissa Ketonen ei menettänyt. Sen takasivat kirjoitustaito ja laajat kontaktit keskeisiin päättäjiin.

Yliopiston sisällä Ketonen koettiin usein hankalana mielipiteen esittäjänä. Hän tarttui hanakasti moniin jo sovittuihin asioihin. Matti Kuusen muistelmien mukaan Ketonen ”*usein äänesti koko muuta osastoa vastaan, tai ainakin vähemmistön mukana enemmistöä vastaan*”.

## **Ketosen linja**

Ketonen toi Suomeen uuden korkeakoulupoliittisen tarkastelutavan. Akateemis-traditionaalisen tarkastelutavassa yliopistokoulutuksella oli itseisarvonsa, jota ei voinut kyseenalaistaa. Yliopistot tuottavat kulttuurihyödykkeitä, joita ei tarkastella hyödyn näkökulmasta. Yliopistoilla tulee perinteisen näkemyksen mukaan olla itsehallinto, johon ulkopuolisten ei sovi puuttua. Niinpä korkeakoulupoliittikkakin on eräänlaista yliopistojen itsesääätelyä, joka tapahtuu vanhimpien ja vakiintuneimpien yliopistojen ohjauksessa.

Ketosen vaikutuksesta korkeakoululaitosta alettiin tarkastella kansantalouden näkökulmasta. Korkeakoulujen laajentaminen nähtiin kansantaloudellisena investointina, jolla Suomi kilpailee muiden maiden kanssa. Investoinnin tulee palvella yhteiskunnallisia kehitystarpeita. Korkeakoulujen tutkimus ei uuden doktriinin mukaan palvele vain ylevää kulttuuria vaan sillä on käytännöllistä vaikutusta. Yliopistokoulutusta laajentamalla voidaan myös edistää yhteiskunnallista tasa-arvoa. Yliopistojen hallinto- ja tutkintorakenteet tulee mukauttaa muuttuviin tehtäviin.

Uuden doktriinin perustaminen oli Ketosen korkeakoulupoliittisen vaikuttamisen merkittävin saavutus. Hallinnollisista asemista luovuttuaan Ketonen otti myöhemminkin ahkerasti kantaa ajankohtaisiin korkeakoulupoliittisiin kysymyksiin ja häntä kuunneltiin laajalti. Yliopistojen hallinnonuudistuskiistassa 1970-luvun taitteessa Ketonen asettui osana professoririntamaa vastustamaan ylioppilaiden yksioikoisia mies- ja ääni-vaatimuksia. Mitään professorien puhemiestä Ketosesta ei kuitenkaan tullut, ehkä omintakeisesta ajattelusta johtuen.

Ketonen kannatti ulkopuolisten nimittämistä yliopistojen hallintoon, paljon ennen 1990-luvun 2000-luvun samansuuntaisia uudistuksia. Vuonna 1969 Ketonen vei Helsingin yliopiston suuressa konsistorissa äänestykseen esityksen, jossa valtioneuvosto olisi nimittänyt yliopistojen ylimmän hallinnon. Olisiko tässä voinut olla Amerikan kokemusten vaikutusta? Yhdysvalloissahan osavaltion kuvernööri valitsee tavallisesti valtiollisten yliopistojen rehtorin ja hallintoneuvoston.

Ketonen vierasti 1970-luvun tutkinnonuudistusta. Ketonen arvosteli kärkevästi vuonna 1972 julkaistua filosofisten ja yhteiskuntatieteellisten tutkintojen mietintöä kaavamaisuudesta ja perinteiden unohtamisesta. Siinä ei ollut hänen mukaansa otettu huomioon anglosaksisten maiden perinnettä. Ketonen piti mietintöä otteeltaan epäyhteiskunnallisena. Hän kannatti jo presidentin työryhmässä esitettyjä opintojen järjestelyjä, jotka kaivettiin esille tutkinnonuudistuksen kariuduttua.

Yhdessä viimeisimmistä artikkeleistaan **Korkea ammattitaito** vuoden 1990 Kanava-lehdessä Ketonen arvioi ammattikorkeakoulu-uudistuksen perusteita. Hänen mukaansa korkeakoulutyypin ero liittyy asiantuntijan ja tutkijan työn erilaisuuteen. Tutkijan vastuu on rajatumpi kuin asiantuntijan. Hän on samassa määrin kuin asiantuntija vastuussa siitä, että johtopäätökset on vedetty oikein tutkimuksen perusaineistosta. Näin ei laajasti ottaen ole asiantuntijakaan, mutta hän vastaa siitä, että hänen tuottamansa ratkaisu on toimiva ja käyttökelpoinen sen käyttäjän kannalta.

Ketonen arvosteli useassa yhteydessä käytännön tekemisen puutetta yliopistojen opetuksessa. Siksi ei ole ihme, että hän suhtautui suopeasti ammattikorkeakoulujen perustamiseen. Ketosen mukaan ammattikorkeakoulujen koulutuksen tulisi tähdätä ammatilliseen kasvamiseen pitkällisen harjaantumisen kautta. Parhaimmillaan opiskelijan ja opettajan suhteen tulisi muistuttaa mestarikisälli suhdetta. Ammattikorkeakoulujen menestys riippuu siitä missä määrin kyetään luomaan persoonallinen suhde opettajien ja opiskelijoiden välillä.

Ketosta kuunneltiin korkeakoulukentällä laajalti vielä hänen luovuttuaan hallinnollisista asemista. Opetusministeriö kutsui vuonna 1983 Ketosen puhujaksi suureen Finlandia-talolla järjestettyyn seminaariin, jossa käsiteltiin uuden korkeakoulujen kehittämislainsäädännön valmistelua. Ketosen itsekriittisyyttä osoittaa että hän asennoitui epäilevästi ja jopa kriittisesti uuden lain tarpeellisuuteen päinvastoin kuin paikalla olleet yliopistojen kanslerit ja rehtorit. Ketonen asettui siten vastustamaan lakia, joka olisi suoraan jatkanut hänen alun perin luonnostelmansa korkeakoulupolitiikan linjaa.

## Ketosen korkeakoulukäsitys

Oiva Ketonen tutki korkeakoulupolitiikkaa Suomen rajojen ulkopuolella. Kehittämislainsäädäntöä valmisteltaessa tärkeää oli tutustuminen Robbinsin komitean työhön ja vierailu Englannissa.

Myöhemmin Ketonen tutustui Wisconsinin yliopistossa usean yksikön muodostamaan korkeakoulukokonaisuuteen, joka on tullut sittemmin tunnetuksi Wisconsinin mallina.

Ketonen teki Yhdysvaltojen vierailullaan vertailuja Wisconsinin ja Helsingin yliopiston välillä. Tämän perusteella häntä voidaan perustellusti pitää korkeakoulujen arvioinnin yhtenä pioneerina ennen nykyistä arviointitoiminnan korkeasuhdannetta. Ketosen Yhdysvalloissa suorittama kahden korkeakoulun vertailu oli ensimmäinen benchmarking- menetelmän sovellutus Suomessa monta vuosikymmentä ennen tämän metodin ”keksimistä”.

Amerikkalaiset vaikutteet näkyvät monissa Ketosen kannanotoissa. Hänen mukaansa Atlantin takana puhalsivat akateemisessa maailmassa Suomea raikkaammat tuulet. Perinteet eivät olleet sitoneet toimintatapoja yhtä vangitsevasti kuin Euroopassa. Amerikkalaiset yliopistot ovat toimistaan välittömästi vastuussa ylläpitäjälleen (säätio, osakeyhtiö, osavaltio), jota tavallisimmin edustaa yliopiston hallintoneuvosto. Amerikkalainen yliopisto käsittää Ketosen mukaan selvemmin kuin suomalainen itsehallintoyliopisto sen, että yliopiston tehtävänä on palvella yhteiskuntaa ja ottaa sen intressit huomioon. Kaikkein selvimmin tämä näkyy 1800-luvulla perustetuissa land grant- yliopistoissa, joille on lainsäädännössä määritelty erityinen palvelutehtävä.

Amerikkalaiset yliopistot olivat Ketosen mukaan hallinnoltaan tehokkaampia ja ne ovat kyenneet organisoimaan opettajiensa työn suomalaisia korkeakouluja paremmin. Tutkimus- ja tutkijankoulutus on Suomeen nähden mallikkaasti hoidettu. Sama arvostus koski Englannin yliopistojen edustamaa liberal education- perinnettä. Erityisen arvostavasti Ketonen suhtautui englantilaisten yliopistojen intiimiin tapaan ohjata opiskelijoitaan. Mannermaiset yliopistot näyttivät jääneen Ketoselle vieraammiksi eikä niihin näy viittauksia Ketosen kirjoituksissa.

Monissa Ketosen kirjoituksissa näkyy anglosaksinen painotus. Ketonen suhtautui myönteisesti läntisistä yliopistoista omaksuttuun laadun arviointiin ja tulosvastuuseen, tosin määritellen ne omalla tavallaan. Yliopistojen ja korkeakoulujen tulee Ketosen mukaan asettua ulkopuolisten arvioitaviksi eikä vetäytyä autonomian suojiin. Korkeakoulujen tulee asettaa tehtävänsä ensi sijassa yhteiskunnan eikä omista tarpeista lähtien. Helsingin yliopiston 350-vuotisjuhlia Ketonen arvosteli menneisyyteen katsomisesta kun sen sijaan olisi pitänyt julistaa jokin tulevaisuuteen suuntautuva, kansakunnalle tärkeä tehtävä.

Ulkomaiset vaikutteet herättivät huomaamaan suomalaisen korkeakoululaitoksen jälkeenjääneisyyden 1960-luvulla. Yliopistolaitos ei ollut kasvanut yhteiskunnallisten vaatimusten tahdissa eikä sen suuntautuminen vastannut modernisoituneen yhteiskunnan tarpeisiin. Toimintatavoiltaan korkeakoululaitos oli hierarkkinen, jäykkä ja toimintamuotoihinsa jähmettynyt. Suomi tarvitsi eri yhteiskunta-aloja ja maan eri alueita tasapuolisemmin palvelevan korkeakouluverkon. Myös korkeakoulujen sisällä tarvittiin toiminnan tehostamista ja uudenaikaistamista. Tutkinnot suoritettiin liian hitaasti ja yliopistot laiminlöivät koulutustehtäviään peruskoulutuksesta tutkijankasvatukseen asti.

Yliopistot oli 1800-luvulta lähtien asetettu Ketosen mukaan yhteiskunnassa liian korkealle jalustalle. Yliopistotutkinnon tuottama arvostus oli kohtuutonta muuhun koulutukseen nähden. Ketonen näki tärkeäksi, että koulutuksen tuottamia arvostuseroja vähennettäisiin. Toisaalta hän katsoi, että monia yliopistokoulutuksen piirteitä, kuten tutkimuksellisuutta tai syventymistä entistä harvempiin aineisiin voitaisiin toteuttaa myös muissa oppilaitoksissa.

Vaikka Ketonen lukeutui korkeakoululaitoksen uudistajiin, oli hänen yliopistonäkemyksensä perinteinen. Yliopiston tuli olla ennen muuta henkilökohtaisen kypsymisen ja syventymisen paikka. Yliopistokoulutuksen ydin on opettajan ja opiskelijan henkilökohtainen kohtaamisessa. Opiskelijan ja opettajan syventymistä yhteisen ongelman äärelle ei ole korvattavissa millään muulla kasvatuksellisella metodilla. Ketonen vierasti ajatusta tutkintoja tehdasmaisesti syytävästä, epäpersoonallisesta ja massaluentoihin tai ryhmätyöhön keskittyvästä yliopistosta, mikä kangasteli uhkakuvana vuosisadan puolivälin korkeakoulukehityksen taivaanrannalla.

Ketonen suhtautui yliopistojen ja korkeakoulujen toimintaan monissa suhteissa kriittisesti. Vanhoilla yliopistoilla on Ketosen mukaan taipumus harjoittaa ylevää retoriikkaa, joka peittää todellisuutta ja estää näkemästä aitoja ongelmia. Niinpä yliopistot mielellään puhuivat tutkijankasvatuksen tärkeydestä, mutta jättivät sen käytännön toteuttamisen hunningolle. Korkeat puheet autonomiasta ja akateemisesta vapaudesta olivat usein verhoamassa niiden taakse jäävää välinpitämättömyyttä. Ketonen kritisoi vielä 1980-luvulla korkeakouluja koskevan tutkimuksen vähäisyyttä ja korkeakoulujen haluttomuutta oppia tuntemaan itseään.

Ketosen ja hänen aatetoveriensä ansiota on, ettei Suomessa jouduttu kokemaan samassa mitassa kuin monissa muissa maissa toteutunutta yliopistokoulutuksen massoittumista.

Kehittämislainsäädännön ansiosta yliopistojen voimavarat kasvoivat 1970- ja 1980-luvuilla harkitusti ja uusia korkeakouluja perustettiin ympäri maata. Yliopistokoulutus ei massoittunut, koska opettajavoimia kyettiin rekrytoimaan kasvavia opiskelijamääriä vastaavasti.

Jotain jäi kuitenkin saavuttamatta. Ketonen arvosteli läpi elämänsä korkeakoulujen haluttomuutta toteuttaa omassa toiminnassaan laadullisia uudistuksia. Kehittämislaki olisi antanut

uudistuksille oivalliset mahdollisuudet. Opetus ja tutkijankoulutus jäivät kuitenkin vuosikymmeniksi retuperälle. Mielenkiinto keskittyi laajenemiseen ja määrällisiin tavoitteisiin.

Vaikka opiskelijoiden ja opettajien väliset numeraaliset suhteet kehittyivät kehittämislain ansiosta positiivisesti, jäi opiskelijan ja opettajan välinen vuorovaikutus edelleen vähäiseksi. Yliopistokoulutuksen rooli opiskelijoiden persoonallisuuden muovautumisessa ei Ketosen mukaan ole koskaan Suomessa ollut suuri. Ketonen ounasteli että näin tulisi olemaan vastaisuudessakin.

## Opiskelijan ja opettajan suhde

Ketosen jatkuvan kiinnostuksen kohteena oli yliopistojen opetustapa. Hänen mukaansa yliopistossa on kautta historian kauniista puheista huolimatta kiinnitetty liian vähän huomiota opiskelijoiden henkilökohtaiseen ohjaamiseen. Pääpainon ovat saaneet epäpersoonallisempi luennointi ja monet ryhmäopetuksen muodot. Luennoinnin ja ryhmäopetuksen avulla ei Ketosen mukaan koskaan kyetä oikealla tavalla edistämään opittavan asian ymmärtämistä eikä ennakkollisten asenteiden ja keskittymistä haittaavien esteiden poistamista.

Ketosen mukaan ”*Monet opettajat kammoavat läheistä henkilökohtaista kontaktia, koska ovat sisäisesti epävarmoja ja pelkäävät, että keskustelu paljastaisi heidän avuttomuuttaan ja tietojen puutettaan. Lisäksi monet asettavat oman kokemuksensa objektiivisen totuuden mittapuuksi: opiskelijan ei pidä päästä vähemmällä kuin he itse ovat päässeet eikä saada parempaa opetusta kuin he itse ovat saaneet*”. Menestyminen opinnoissa huolimatta huonosta opetuksesta ja olemattomasta ohjauksesta vasta on ”*todellisen kelpoisuuden mitta.*”

Korkeakouluissa opetetaan Ketosen mukaan paljon asioita, joita voidaan esittää ja havainnollistaa suurillekin joukoille mutta ajatustapojen muuttaminen ja uusien ajatustapojen omaksuminen – tieteessä monet asiat ovat juuri sellaisia - edellyttää henkilökohtaista ja pienryhmäopetusta.

Opetus pienryhmässä menestyy Ketosen mukaan vain jos ryhmä on niin pieni, että kukaan sen jäsen ei yksin hallitse keskustelua eikä kukaan ole keskustelusta syrjässä. Opiskelijaa pitää rohkaista tekemään tyhmiäkin kysymyksiä. Ne ovat opettajalle monasti hankalia, mutta voivat olla opiskelijalle erittäin tärkeitä, koska niiden taustalla usein on periaatteellisia ymmärtämisen vaikeuksia.

Pienryhmässäkin opetus muuttuu helposti ulkokohtaiseksi. Opiskelijan keskeiset ongelmat eivät tule esille, jos läsnä on toinenkin, vaikka vain yksi ainoa opiskelija. Tärkeimmät keskustelut



käydään aina kaksin opettajan ja opiskelijan välillä. Ryhmätilanteeseen kuuluu Ketosen mukaan yksi ainoa tilaisuus, jolloin opettajan ja opiskelijan suhde muuttuu tiiviimmäksi. Tämä tapahtuu silloin kun opiskelija esittää kysymyksiä, joihin opettaja ei osaa vastata.

Henkilökohtaisen kosketuksen vähäisyys ja luentojen merkityksen vähentyminen on loitontanut opiskelijoita yliopistolaitoksesta. Tutkinnon voi suorittaa kirjoja lukemalla ja aika ajoin luennoilla tai harjoituksissa käyden. Yliopisto toimii satunnaisti ohjatun itseopiskelun työssijana, ikään kuin tutkintoa vastaanottavana lautakuntana, jonka toimipaikkana on yliopistorakennus. Yliopisto-opiskelun merkitys ihmisen persoonallisuuden kehittymiselle jää näissä oloissa vähäiseksi päinvastoin kuin vaikkapa Wilhelm von Humboldtin luoman ajatussuunnan tärkein suomalainen edustaja J. W. Snellman oli tavan takaa tähdentänyt.

Ketonen kritisoi ankarasti yliopistojen pyrkimystä siirtää perusopetusta alempien opettajien vastuulle. Hänen mukaansa opiskelija saa elävän kosketuksen oman tieteenalansa tärkeimpiin kysymyksiin kuuntelemalla alasta vastaavan professorin luentoa ja muuta opetusta. Alemmille opettajille siirretty opetus irrottaa tieteenalan kysymykset laajoista yhteyksistään irrallisiksi siivuksi. Yliopistosta tulee lukion jatke, joskus jopa lukiota huonompi. Ymmärrettävää on että Ketonen piti Helsingin yliopistoon vuonna 1955 perustettuja alempia humanististen ja luonnontieteiden kandidaatin tutkintoja arveluttavina, koska niitä perusteltiin juuri tarpeella irrottaa professorit perusopetuksesta. Samoin perustein hän vierasti myöhempää tutkinnonuudistusta (4).

Ketonen kantoi suurta huolta tutkijankasvatuksen laiminlyönnistä. Yliopistojen säännökset eivät ole vanhastaan puhuneet tutkijankasvatuksen tehtävästä. Erillistä velvoitetta tutkijan tai yliopiston opettajan kasvattamiselle ei ole säännöissä asetettu. Oppiarvon jälkeinen eteneminen on oman persoonallisen harrastuksen ja motivaation varassa, ja se puolestaan riippuu sosiaalisesta taustasta ja perheestä, josta kukin on lähtenyt opintielle. Tilanne on näiltä osin parantunut Ketosen kärkevimpien puheenvuorojen jälkeen.

Ketonen piti kaikissa kirjoituksissaan kiinni erittelevästä ja analyttisestä tyylistä. Hän porautui, usein huumoria käyttäen, keskustelussa esitettyjen näkemysten perusteisiin eikä lukeneisuudestaan huolimatta sortunut itseään korostavaan akateemisuuteen. Ketosen kannanotot olivat usein yllättäviä mutta eivät koskaan erittelemättömiä. Siksi ne ovat säilyttäneet jatkuvasti tuoreutensa.

**Alkuperäinen artikkeli: Tiedepolitiikka 3/2002**

## **Viitteet:**

1. Numminen 1987, 32
2. Kivinen 1988, 77
3. Lahdenperä 1982, 25
4. Lampinen 2004

## **Kirjallisuus**

**Autio, V- M.:** 1990. Opetusministeriön historia V. Helsinki.

**Juva, M.:** 1993. Seurasin nuoruuteni näkyä. Helsinki.

**Kansallisbibliografia.** 2007

**Kivinen, O.:** 1988. Koulutuksen järjestelmäkehitys. Turku.

**Ketonen, O.:** 1986. Arvovallan politiikkaa, Juva.

**Ketonen, O.:** Akateeminen opintie. Suomalainen Suomi 3/1953

**Ketonen, O. :** Korkeakoulupolitiikan näköaloja, Valvoja 2/1955

**Ketonen, O.:** Tiede ja ylin opetus. Kehittämislain kokemukset ja uudet tavoitteet: Kanava 3/1983

**Ketonen, O.:** 1964. Valkolakista väitöskirjaan. Porvoo.

**Ketonen, O.:** 1971. Yliopiston tie, Helsinki.

**Ketonen, O.:** 1967. Yliopistopolitiikkaa tutkimassa. Helsinki.

**Ketonen, O.:** FYTT-mietintö. Kanava 3/1993

**Ketonen, O..** Juhlien jälkeen. Helsingin yliopiston 350-vuotisjuhlien herättämiä mietteitä.  
Juva 1991

**Ketonen, O.:** Korkea ammattitaito. Kanava 4/ 1990

**Kivinen; O., Rinne, R. ja Ketonen, K.:** 1993. Yliopiston huomen. Tampere.

**Lahdenperä, O.** 1982. Kohti elämän tarkoitusta. Jyväskylä.

**Lampinen, O. :** 2004. Korkeakoulujen uudistaminen. Reformeja ja innovaatioita.  
Opetusministeriön julkaisuja 14

**Liimatainen:** Tuosta poikki jukolauta. Suomen Kuvalehti 12/1968

**Liimatainen:** Pahaksi on päässyt. Suomen kuvalehti 7/1970

**Numminen, J.:** 1987. Yliopistokysymys. Keuruu

**Ketonen:** haastattelu

# IV

## *Henkilökuvat*

### **10. Jussi Mäkinen- traaginen diplomaatti**

Jussi Mäkinen (1929 - 1979) teki näyttävän uran suomalaisena diplomaattina. Hänen maineensa perustuu rakettimaiseen uraan ulkoministeriössä ja koko työuran kestäneeseen ystävyYTEEN Urho Kekkosen kanssa. Mäkisen ura kohosi nopeasti, mutta hiipui ja sammui kesken kaiken vain 50-vuotiaana.

Jussi Mäkinen oli lahjakas ja traaginen hahmo. Kalevi Sorsan (1) mukaan Mäkinen oli hänen ulkoministerikaudellaan yksi kolmesta diplomaatista, joiden uraan liittyi eniten traagisia piirteitä. Muita olivat pitkäaikainen Moskovan suurlähettiläs Jaakko Hallama, jonka puoliso oli Kekkosen rakastajatar. Myös poikkeuksellisen elämäntyön tehneen suurlähettiläs Ralf Enckelin uran loppuvaiheet 1970-luvulla olivat nöyryyttäviä, kun nuori radikaalipolvi kävi hänen kimppuunsa ja hieno ura päättyi vähäpätöiseen lähettilään paikkaan Varsovassa. Monet muistelijat listaavat traagisten hahmojen joukkoon myös Kekkosen pojan Taneli Kekkosen, joka oli loistava diplomaatti mutta sortui alkoholiin.

Jussi Mäkisen ongelmia olivat homoseksualismi, jota hän ei lainkaan peiteltyt, sekä yhä pahemmaksi kehittynyt alkoholismi. Mäkisen käyttäytyminen ylitti usein diplomaattisen sopivaisuuden rajat. Hän sai jatkaa pitkään diplomaattisuuraansa oikullisten tempujensa kanssa Kekkosen suojeluksessa, mutta viimein tämäkin tarina päättyi. Mäkinen kutsuttiin kotiin viimeisestä asemapaikastaan Wienistä. Tämä oli järkytys, josta hän ei koskaan selvinnyt.

Jussi Mäkinen oli Outokummun perustajan Eero Mäkisen ja Else Mäkisen neljästä lapsesta nuorin. Jussi vietti lapsuutensa Outokummun Sänkivaarassa, josta myöhemmin tuli yhtiön edustustila. Perhe muutti Helsinkiin Jussin ollessa 16-vuotias 1946.

Outokummun aikana Jussi Mäkisen leikkikaverina kesäaikoina oli tuleva kokoomuksen puheenjohtaja Juha Rihtniemi. Kokoomuksesta tuli myös Jussin poliittinen viiteryhmä.

Jussi Mäkisen lapsuudesta hyvin tunteneen Maija Laaksosen mukaan Jussi Mäkisellä oli lapsesta lähtien vahva kutsumustietoisuus. Hän tiesi tulleensa kutsutuksi suuriin tehtäviin. Jussi Mäkistä ajoi eteenpäin palava vimma. Paljon oli tehtävä, kun aikaa oli vähän.

Jussi Mäkinen kirjoitti ylioppilaaksi Helsingin Norssista. Siellä hän sai luokkatoverikseen monia myöhemmin vahvan uran tehneitä virkamiehiä ja journalisteja kuten Kauko Sipposen, Risto Hyvärisen, Aarno Karhiluodon ja Lauri Karénin. Jussin lahjakkuus huomattiin jo kouluaikana. Hän kilpaili Kauko Sipposen kanssa luokan priimuksen asemasta ja kirjoitti ylioppilaaksi 17-vuotiaana. Koulutovereilla oli hyviä kulttuuriharrastuksia. He kilpailivat runonlausunnasta ja perustivat kirjallisuutta julkaisevan yhtiön.

Jussi Mäkinen valmistui valtiotieteen maisteriksi ennätysajassa ja oli 24 vuotiaana ulkoministeriön palveluksessa. Nuoreen virkamieheen kiinnitti huomionsa silloinen ulkoministeri ja

myöhemmin moninkertainen pääministeri Urho Kekkonen. Kekkonen otti ulkoministeriksi valittuaan Mäkisen sihteerikseen. Tässä alkoi yhteistyö, joka kesti Mäkisen kuolemaan asti. Jussi Mäkinen kirjoitti väsymättä Kekkosen puheita ja oli hänen avustajansa monissa ulkopoliittikan käänteissä.

## Diplomaattinen ura

Jussi Mäkinen on koonnut diplomaattiuransa tähtihetket vuonna 1974 ilmestyneeseen kirjaan **Keskustelen Kekkosen kanssa**. Nimensä mukaisesti kirjan punaisena lankana on ystävyiden kehittyminen Kekkoseen. Kirjan ilmestyttyä Kekkonen alkusanojen mukaan kieltäytyi kommentoimasta käsikirjoitusta. "*Mutta tähän ei ole kirja minusta vaan sinusta*".

Jussi Mäkinen sai Kekkosen vanavedessä alusta lähtien vaativia tehtäviä ulkopoliittikan kommentoijana ja Kekkosen tapaamisten ja vierailujen valmistelijana. Jo varhain hänelle muodostui erityisasema muiden diplomaattien joukossa.

Muistelmat ovat täynnä kuvauksia suurista tapahtumista mutta myös kummelluksista ja yhteensattumista diplomaattityön varrelta. Alkuvuosiin sijoittuu Kiinan varaukomaankauppaministerin vierailu 1954 Suomeen. Vieraan tarjoamaa päivällistä ei millään saatu mahdutetuksi viralliseen ohjelmaan. Niinpä arvovieras tarjosi lopulta päivälliset Kekkosen kunniaksi lähtöamunaan klo 9.00 Kiinan suurlähetystössä. Mäkisen kommentti tapahtumasta on enteellinen "*Se oli ensimmäinen kerta, jolloin kello 9 aamulla join Dry Martinia - mutta se ei ollut viimeinen*".

Nuoren diplomaatin ensimmäinen ulkomaankomennus oli lähetystösihteerin paikka Moskovassa. Vauhdikkaaseen elämään tottunut diplomaatti koki komennuksen tylsäksi ja kirjoitti asiasta Kekkoselle. "*Sinä valitat, että Sinulla ei ole tarpeeksi tekemistä Moskovan lähetystössä. Älä lannistu. Minäkin olen ollut yli vuoden pääministerinä, eikä minulla ole mitään tekemistä. Koeta kestää*".

Moskovan kauden kohokohta oli osallistuminen Stalinin hautajaisiin vuonna 1953. Mäkisen vastuulla oli Suomen korkea-arvoisen delegaation vierailun valmistelu. Hän sai seurata aitiopaikalta koko toimituksen kulun Stalinin arkun vierellä ja laskea yhdessä Kekkosen kanssa Suomen virallisen seppeleen.

Kekkonen tarvitsi Helsinkiin henkilökohtaisen idänsuhteiden hoitajan ja hän järjesti Mäkiselle jaostosihteerin paikan Ritarikadulla. Mäkinen ei ollut turhan vaatimaton kuvatessaan

toimenkuvaansa: *"Kekkonen antoi tehtäväkseni seurata kaikkia Suomen ja Neuvostoliiton suhteisiin liittyviä kysymyksiä ja raportoida niihin liittyvistä näkökohdista suoraan hänelle. Tehtävä ei ollut helppo. Monasti jouduin panemaan punaisen valon huoneeni oven ulkopuolelle, koska keskustelin puhelimesta Kekkonen kanssa, mutta kuitenkin ei voinut esimiehilleni sanoa, miksi olin pannut punaisen valon palamaan"* (2).

Seuraava Länsi-Saksan komennus jäi lyhyeksi. Mäkinen ei tullut toimeen suurlähettiläs Munkin kanssa. Tämän jälkeen Mäkinen siirtyi lähetystöneuvokseksi Ranskan suurlähetystöön Pariisiin. Täällä Mäkisen monipuolisella lahjakkuudella ja kielitaidolla oli käyttöä. Kekkonen teki Kuuban kriisin ollessa kuumimmillaan 1962 vierailun Ranskaan. Mäkinen sai toimia kenraali De Gaullen ja Kekkonen välisissä keskusteluissa tulkkina, kun koko Ranskasta ei löytynyt hänen mukaansa ketään suomen kieltä taitavaa tulkkia. Mäkinen ihastelee muistelmissaan molempien johtajien vahvaa persoonallisuutta ja heidän reipasta taipumustaan viljellä mustaa huumoria.

De Gaulle ei tunnetusti arvostanut suurlähettiläitä, joista hän oli pitkän elämänsä aikana saanut tyhjänpäiväisen vaikutelman. Vierailun toisena päivänä hänelle ehdotettiin että seuraavan päivän laajaan neuvotteluun otettaisiin mukaan myös kummankin maan suurlähettiläät. De Gaullen vastaus oli *" Miksi ei, sitä paitsi sehän tuottaisi heille niin paljon mielihyvää"*.

Ensimmäisen suurlähettiläspaikkansa Jussi Mäkinen sai vain 33-vuotiaana, nuorempana kuin kukaan toinen, Algeriasta. Muistelmissaan Mäkinen kuvailee diplomaatin työn vaikeutta vasta itsenäistyneessä maassa ja tapaamisiaan presidentti Ben Bellan ja muiden merkkihenkilöiden kanssa. Mäkinen oli akkreditoitu suurlähettilääksi myös Tunisiaan, jonne Kekkonen teki virallisen vierailun lokakuussa 1965 presidentti Bourgiban kutsusta. Tämän vierailun aikana Kekkonen yllätti kaikki paikallaolijat ja varsinkin henkilääkäri Halosen kiipeämällä mitään ilmoittamatta silkkisukissa palmuun.

Vuonna 1968 Mäkinen nimitettiin suurlähettilääksi Wieniin. Samalla hänen vastuulleen tuli akkreditointi Pyhän Istuimen suurlähettilääksi. Mäkinen matkaili Wienin ja Rooman väliä moottoripyörällä. Kekkonen suoritti virallisen vierailun paavi Paul VII:n luokse vuonna 1971. Muistelmissa Mäkinen ihastelee Kekkonen hyvää kuntoa ja tekee selkoa hänen uskalletuista, salaisista retkistään yöllisessä Roomassa.

Itävallan komennus kesti aina vuoteen 1976. Muistelmissa Mäkinen kuvaa vuolaasti kanssakäymisiään liittopresidentti Jonaksen ja liittokansleri Kreiskyn kanssa. Todellisuudessa ystävyys ei liene ollut kovin lämmintä. Tiedetään että Itävallan melko vapaamieliseen menoon tottunut johto alkoi melko nopeasti kyllästyä Mäkisen jatkuviin törmäilyihin ja ainakin Kreisky esitti moneen otteeseen suomalaisille Mäkisen vaihtamista (3).

Kuulin ensi kerran Jussi Mäkisen törmäilyistä veljeltäni Sepolta, joka oli ylioppilasaktiivi Wienin yliopistossa Mäkisen valtakautena 1970-luvun alussa. Mäkinen kyseli Outokummun asioista ja hoiteli opiskelijoitten huolenaiheita tarmokkaasti. Hänen temppunsa ja maineensa eivät tietenkään jääneet opiskelijoilta huomaamatta.

Ulkoministeriön historian mukaan Mäkinen loukkasi Wienissä toistuvasti korkea-arvoisia henkilöitä ja tarjoili julkisella paikalla viskiä. Kerran hän jäi kiinni yritettyään viedä Tunisiaan alkoholia kuriiripostissa (4). Kerran Mäkisen nähtiin ajelevan moottoripyörällä ilman vaatteita pitkin Schönbrunnin linnan nurmikoita poikaystävänsä kanssa.

Mäkisen epädiplomaattinen käytös, vaihtuvat poikaystävät, puhelinsoitot ja kirjeet Kekkoselle sekä törmäily yökerhoissa ja vapaa-aikana herättivät laajaa närkästystä ja synnyttivät rehevän huhumyllyn. Mäkisestä on myöhemmin kasvanut myös kirjallinen hahmo. Jari Tervo käyttää kirjassaan **Myyrä** täysimääräisesti hyväkseen ulkoministeriön tarinaperinnettä ja luo kirjallisen karrikatyyrin presidentin lehtolapsesta, joka toimii kaikessa ohjeiden vastaisesti ja vaarantaa lopulta koko isänmaan turvallisuuden.

Pahenevan alkoholismin ja jatkuvien tempausten vuoksi Mäkinen siirrettiin kahdeksan vuoden jälkeen Helsinkiin disponibiliteettiin eli eräänlaiseen kotiarestiin. Itävaltalaiset olivat kohteliaita ja järjestivät läksiäisenä suurlähettilään kunniaksi tunnetussa musiikkipääkaupungissaan suomalaisen musiikin konsertin, jossa kuultiin Sibeliusta Leif Segerstamin johdolla. Paikalla olivat liittopresidentti ja rouva Kirchlager. Konsertti päättyi Finlandiaan.

Disponibiliteettiin siirtämisen tarkoituksena on saada Mäkinen hoitoon. Helsingissä suoritettu maksaleikkaus onnistuikin, mutta Mäkinen ei lopettanut juomistaan. Risto Hyvärisen muistelmien mukaan (5). Mäkinen uskoi vakavissaan italialaisen lääkäriänsä suosittamana, ettei maksa vahingoitu, jos juo vain parasta shampanjaa ja Chivas Regal-viskiä.

Jussi Mäkiselle tarjottiin vielä yhtä mahdollisuutta. Kekkonen olisi ollut valmis nimittämään hänet suurlähettilääksi Tokioon. Ulkoministeri Keijo Korhonen (6) epäili koko hankkeen onnistumista. Hän saikin muistelmiensa mukaan oivallisen idean. Hän kutsui Mäkisen seurueeseensa viralliselle Japanin matkalle, jotta suurlähettiläs voisi tutustua tulevaan asemapaikkaansa. Mäkinen koki Korhosen mukaan matkalla Japanin kulttuurin, tokiolaisen elinympäristön ja kaikkialla vallitsevan ihmistungoksen äärimmäisen ahdistavaksi. Vierailun viimeisenä päivänä Mäkinen irrottautui seurueesta ja palasi hoitopaikan kautta Suomeen. Matka jäi Mäkisen viimeiseksi.

Jussi Mäkinen haudattiin Hietaniemen kappeliin Helsingissä. Hautajaistilaisuudessa läsnä oli sukulaisia ja ystäviä. Yhtäkään ulkoministeriön edustajaa ei paikalle ilmaantunut.

## Suhde Kekkoseen

Jussi Mäkinen ystävystyi Kekkosen kanssa nuorena diplomaattina ja tämä ystävyys säilyi lähes loppuun asti. Mäkinen piti Kekkoseen vuosikymmenien ajan yhteyttä suoraan ohi diplomaattisten kanavien. Keijo Korhosen muistelmien (7) mukaan " *Mäkinen esiintyi päämiehen seurassa myös muiden läsnä ollessa arkailematta ja ujostelematta, joskus jopa osoittamatta kunnioitusta tasavallan presidentille. Samaan tapaan Kekkoseen suhtautuivat vain eräät naiset ja jotkut taiteilijat - ei kukaan toinen ulkoasiainhallinnosta*". Tämä kohtelu luonnollisesti herätti diplomaattipiireissä ärtymystä ja paheksuntaa.

Ulkoministeriössä liikkui vuosikymmenten mittaan mitä mielikuvituksellisimpia tarinoita Mäkisen Kekkoselta saaman erityiskohtelun syistä. Suositun selityksen mukaan Jussi Mäkinen olisi ollut Urho Kekkoson kummipoika ja vielä uskaliaimmat väittivät hänen olleen Kekkoson biologinen perillinen. Jussi Mäkinen syntyi Kuusjärvellä 16.2.1929. Kastetodistuksen mukaan kummeja olivat Väinö Mäkinen ja vaimo Ada sekä Saara Sokka ja Y. Oksanen. Kasteen toimitti kirkkoherra Juuso Matias Taipale.

Yhden suositun tarinan mukaan vuorineuvos Eero Mäkinen olisi kuolinvuoteellaan pyytänyt Kekkosta huolehtimaan hänen pojastaan. Tämäkin tarina lienee keksitty. Ja vaikka tällainen kuvitteellinen keskustelu olisi joskus käytykin, sillä tuskin olisi ollut paljonkaan vaikutusta Jussi Mäkisen uraan. Kekkonen nimittäin tutustui vuorineuvos Eero Mäkiseen myöhemmin kuin Jussi Mäkiseen. Heistäkin tosin tuli ystäviä ja Kekkonen nimitti Eero Mäkisen kauppa- ja teollisuusministeriksi kolmanteen hallitukseensa. Eero Mäkinen kuoli kesken ministerikautensa.

Todennäköisesti Kekkonen ministeriuransa alussa mieltäytyi nuoren diplomaatin energisyyteen ja lahjakkuuteen ja näki hänessä itselleen käyttökelpoisen työtoverin. Jussi Mäkinen oli, kuten Kalevi Sorsa toteaa muistelemisissaan (8) "*uransa alussa lupaava tulevaisuuden toivo, ilmeisen älykäs ja samalla tietoinen erinomaisuudestaan*". Keskustelukumppanina hän oli "*hilpeä, vilkas ja välähdelevän hyvä sanottavansa muotoilussa*". Jussi Mäkinen arvosti Kekkoson samantapaisia piirteitä suuresti ja oli tälle kaikissa käännteissä lojaali.

Oliko Mäkisellä vaikutusta Kekkoson ratkaisuihin? Presidentin pitkäaikainen kansliapäällikkö Jaakko Kalela arvioi vaikutuksen vähäiseksi. Mäkinen oli kyllä aktiivinen Saksan ja Lähi-idän kysymyksissä. Mutta joitakin ulkoministeriön nimityksiä tai presidentin vähemmän tärkeiden puhetekstien valmistelua lukuun ottamatta Mäkinen tuskin oli keskeisesti muotoilemassa yhtäkään Suomelle elintärkeää kannanottoa. Ulkopoliittikan keskustelijana hän kylläkin sai huomiota ja arvostusta. Mäkisen kirjoittamia raportteja pidettiin kautta linjan korkeatasoisina ja kirjallisesti



hyvin tyylieltyinä. Kekkonen piti Mäkistä lahjakkaana ja tietorikkaana, mutta oikullisena keskustelutoverina. Mäkinen saattoi lennokkaana hetkinään ideoida loistavia ulkopoliittisia vetoja, jotka osoittautuivat kuitenkin tarkemmin pohdittuina tuulesta temmatuiksi tai toteuttamiskelvottomiksi.

Kekkonen päiväkirjoista ilmenee että Mäkinen soitti 5.12.1974 Wienistä klo 15.30 ja kertoi, että *"hänen vierellään on NL:n suurlähetystösihteeri, joka on kertonut että Kosygin ja Brezhnev tulevat Sylvin hautajaisiin. Sanoin, että en ole kuullut enkä usko. Jussi Mäkinen: Varmasti. Brezhnev on Pariisissa neuvottelemassa lauantaihin asti. Sitten tulee.*

*Mäkisen juttu vaikutti niin mahdottomalta, että en puhunut siitä kenellekään. Klenbergille oli Mäkinen myös soittanut. Kun 7.12. kuulin tästä, soitin Klenbergille ja kysyin asiasta. Klenberg kertoi että hänen on pakko ottaa asia juopuneiden päähänpistona, niin humalassa olivat puhelimesta olleet sekä Mäkinen että NL:n suurlähetystösihteeri. Kun Mäkinen oli siunaustilaisuudessa, tapasin hänet linnassa. Hän sanoi muiden mukana hyvästit ja sillä siisti". (9)*

Kekkonen oli haluton nimittämään Mäkistä ulkoministeriön johtaviin tehtäviin. Päiväkirjojen mukaan 7.12.1973 *"sovittiin Jussi Mäkisen kanssa, että teen valtiovierailun Itävaltaan toukokuussa. Jussi haluaa valtiosihteeriksi. Sanoin että olisit paras mutta luonteesi puolesta et sovi"*

Jossain vaiheessa Kekkonen alkoi epäillä jopa Mäkisen mielenterveyttä. Päiväkirjojen mukaan Mäkinen kävi 10.4.1972 Kekkonen luona. Hänellä oli fantastinen kertomus, kuinka romanialaiset uhkaavat hänen henkeään. Kekkonen toteaa: *"Hän on vakavan sielullisen tasapainottomuuden kriisissä, vainoharha on voimakas. Tuleekohan koskaan tervettä?"*

Yhtenä selittäjänä Mäkisen viime kädessä vähäiseen mieskohtaiseen panokseen Suomen ulkopoliitikassa olivat hänen menettelytapansa. Mäkinen omaksui Algerian aikana, luultavasti kirjallisten vaikutteiden ja omien tuttavuussuhteiden vaikutuksesta Lähi-idän ongelmiin vahvasti arabimyönteisen kannan. Risto Hyvärinen kertoo muistelmissaan (10) kuinka Jussi Mäkinen asettui vastustamaan Suomen sinänsä kiistanalaista Israelia myötäilevää YK:n turvallisuusneuvoston äänestyskannanottoa Aqsan temppelin tuhoamiseen 1969. Mäkinen lähetti Rabatissa kokoontuneille muhamettilaisten maiden valtiomiesten kokoukselle ranskankielisen sähkeen, joissa hän irtisanoutui Suomen virallisesta linjasta. Asia ei mitenkään Mäkiselle kuulunut.

Voisi kuvitella, ettei tämä kirje nostanut Mäkisen osakkeita Kekkonen silmissä. Mutta Kekkonen reaktiota voi pitää jopa yllättävän sovinnollisena. Hän ei kutsunut Mäkistä kotiin eikä hyväksynyt hänen irtisanoutumistaan " *Olen aina antanut suuren arvon sinun älyllesi, joka tulee sitäkin parempaan valoon, kun sitä joutuu vertaamaan monen kollegasi syntymässä saamiin lahjoihin. Olen tietenkin voinut todeta, että älykkyytesi on silloin tällöin johtanut ylilyönteihin, mutta ne ovat*

*yleensä olleet ymmärrettäviä. Tällä kertaa olen todella ymmälläni, koska kaikki se, mitä Sinusta tunnen, puhuu sen puolesta, että Sinun ei olisi pitänyt tehdä kuten olet tehnyt.*

*Mielestäni suurlähettilään oikeus ja velvollisuus on esittää esimiehilleen myös eriävä mielipiteensä maan nimissä suoritetuista ulkopoliittisista ratkaisuista. Tämä ei kuitenkaan merkitse sitä, että hänellä olisi oikeus esittää tämä mielipiteensä vieraalle vallalle. Ja jos tämä tapahtuu vieraalle vallalle ennen kuin omalle hallitukselle."*

*No, en jatka. Sinä ymmärrät nämä asiat paremmin kuin minä "(11).*

Päättäjänä Mäkinen saattoi olla särmikäs ja hankala. Opetusministeriön toimistopäällikkö, sittemmin kansliapäällikkö Markku Linna muistelee kuinka oikukkaasti ja omavaltaisesti Jussi Mäkinen halusi omia Vatikaanin suurlähettiläänä Suomen Antiikin tutkimukselle hankitun Villa Lanten kiinteistön omaan valtapiiriinsä. Juhlien isäntänä Jussi Mäkinen tässäkin konfliktissa omaan tapansa näkyi ja leiskui mutta myös ärsytti.

Kekkonen julkaistut kirjeet ja päiväkirjat paljastavat kuinka kiinteää Kekkonen ja Mäkisen yhteydenpito oli (12) Mäkinen saattoi soittaa Kekkoselle vaikka klo 3 aamulla. Jossain vaiheessa jatkuvat soitot alkoivat ärsyttää Kekkosta. Vuonna 1972 Kekkonen totesi kirjeessään Mäkiselle, että tällä on ilmeisesti meneillään aggressiivinen kausi siitä päätellen, että *" olet soittanut yleensä ilman varsinaista asiaa kerran tai kaksi kertaa päivässä. Yhteydet ovat hyviä, mutta liika on liikaa".* Muutaman lauseen jälkeen Kekkonen toteaa lopuksi. *"Rauhoitu".*

Kekkonen pyrki auttamaan ystäväänsä. Hän kirjoitti Mäkiselle pitävänsä tätä poikkeuksellisen lahjakkaana miehenä, mutta myös alkoholistina, jonka tila on edistynyt niin pitkälle, että *"vakavaa analyysyä ja avomielistä, harkittua arviointia ei voida välttää".* Kekkonen mitkään yritykset eivät auttaneet ja välit viilenivät viimeisinä kuukausina.

## **Viitteet**

1. Sorsa 2003
2. Soikkanen 2003
3. Sorsa 2003
4. Soikkanen emt.
5. Hyvärinen 2000
6. Korhonen 1999
7. Suomi 2003,
8. Suomi 2003
9. Hyvärinen, 2000
10. Kekkonen, 1976
11. Suomi 2003

## Lähteet

- Hyvärinen, R.:** 2000. Virkamiehiä, viekkautta ja vakoilua. Keuruu.
- Kekkonen, U.:** 1976. Kirjeitä myllystäni 2: 1968–1975. Helsinki.
- Korhonen, K.:** 1999, Sattumakorpraali. Korhonen Kekkonen komennossa. Helsinki.
- Mäkinen, J.:** 1974. Keskustelen Kekkonen kanssa. Mikkeli.
- Sorsa, K.:** 2003. Kansankoti ja punamulta. Keuruu.
- Soikkanen, T.:** 2003. Presidentin ministeriö 1956- 1969. Ulkoasianhallinto ja ulkopoliitiikan hoito Urho Kekkonen kaudella. Hämeenlinna.
- Suomi, J.:** (toim.): 2003:Urho Kekkonen päiväkirjat 3: 69–74. Keuruu.
- Suomi, J.:** (toim.): 2004:Urho Kekkonen päiväkirjat 4: 75-81. Keuruu.
- Suomi, J.:** 1998. Liennytyksen akanvirrassa. Urho Kekkonen 1972–1976. Keuruu.
- Suomi, J.:** 2000. Umpeutuva latu. Helsinki.
- Tervo, J.:** 2004. Myyrä. Juva.
- Tyrkkö, M. ja Korhonen, K.:** 1978. Kirjeitä myllystäni 2, 1968–1975. Porvoo.

## Haastattelut:

Maija Laaksonen  
Markku Linna  
Jaakko Kalela  
Toivo Ratilainen  
Kauko Sipponen  
Seppo Lampinen



# V

## *Elämänasenne*

*Osmo Lampinen*

### **11. Jäähyväisten pelko**

Jäähyväisten jättö saattaa minut aina hämmentyneeksi. Sukellan joka ainut kerta syvään neuvottomuuden tilaan. Mikään ystävän neuvo, oma kokemus tai terapia ei ole säästänyt minua tästä ongelmasta.

Äiti hallitsi paremmin kuin kukaan muu jäähyväisten taidon. Hän saattoi pitkittää jäähyväisiä kylässä, ystävien luona, kadulla, kaupassa tai missä tahansa, loputtomiin. Hänen suunsa tuotti vaivattomasti vuolaan virran kiitoksia, kohteliaisuuksia, valitteluja ja tietenkin lupauksia uudesta ja aina pikaisesti tapahtuvasta tapaamisesta. Milloin äiti kutsui kotiin, milloin yhteiselle retkelle tai milloin vain uuteen tapaamiseen.

Seurasin lapsena tätä näytelmää haltioituneena. Kuinka paljon sanoja, kuinka vuolasta puhetta, kuinka paljon uusia ajatuksia, tunteellisuutta, sentimentaalisuutta ja halauksia! Minkään ammattinäyttelijöiden esitys ei ole koskaan vetänyt vertoja tälle esitykselle. Näyttävän draaman ja joskus pienen tragediankin päänäyttelijä oli äitini.

Jäähyväisten jättö oli äitini suvereenia aluetta. Isäni oli säestäjä, joka joskus saattoi täsmentää jotain yksityiskohtaa tai muistaa äidin unohtaman seikan. Havaitsin hänen olemuksessaan hienoista vaivautuneisuutta äitini eloisuuden rinnalla. Samoin tunsin itsekin kasvettuani nuorukaiseksi.

Vartuttuani jouduin täyttämään aukon, jota äitini suvereenisuus oli hallinnut. Jouduin itse tilanteisiin, joissa minun tuli jättää jäähyväisiä, ilman äidin ylivertaista tukea. Tunsin näissä kohtaamisissa neuvottomuutta ja avuttomuuttakin. Tiesin hyvin äidin esimerkistä että jäähyväiset ovat draamallinen tapahtuma. Enempää en tiennytkään, puhumatta jonkin muun taidon hallinnasta. Suustani ei tulvinut äidin niin sulavasti lausumia lauseita. En osannut toivottaa hyvää jatkoa isännilleni tai sattumalta tapaamilleni kanssakulkijoilleni, muistaa muita sukulaisia tai tuttavita, surkutella jotain pikkutapahtumaa, juoruilla jostakin yhteisestä tuttavasta, kutsua vieraita kylään tai retkelle. Avuttomana olen sopertanut jotain muodollista ja takertelevaa tai koettanut muuten vain vapautua nopeasti koko kiusallisesta tapahtumasta.

Myöhemmin draamalliset ominaisuuteni ovat ehkä kehittyneet. Olen ymmärtänyt, ettei jäähyväisten sanoilla ole suoraa vastinetta todellisuudessa. Kutsu kylään tai retkelle ei tarkoita tarkkaa kellonaikaa tai paikkaa. Se ilmentää vain keskinäistä sympatiaa ja halua tavata vieraat myöhemminkin. Tämä tieto ei ole kuitenkaan paljon keventänyt oloani jäähyväisten hetkellä. Tunnen pakottavasti, että minun pitäisi sanoa vielä jotain enemmän, jotain vielä vuolaampaa ja sulavampaa, samaan tapaan kuin karjalainen äitini.

Tämä hämmennys ei vaivaa samassa määrin silloin, kun käytän jotain vierasta kieltä, joita osaan surkeasti. Mutta ehkä unohdan tällöin helpommin äitini ylivoimaisuuden ja saatan esiintyä

parhaimmillani jopa luontevan tuntuisesti. Mitään "Small talkin" hallitsijaa minusta ei ole tullut.

Tavat ovat astuneet korvaamaan avuttomuutta. Olen opetellut asiaan kuuluvia fraaseja, joiden ymmärrän kuuluvan sovinnaiseen käytökseen. Koetan muistaa, että vanhemmille ihmisille on tärkeää toivottaa hyvää terveyttä. Naisille yhtä tärkeää on ylistää heidän kauneuttaan, pukeutumistaan ja toivoa ettei tavoittamani hehkeys koskaan lakastuisi. Halauksiakin olen oppinut antamaan. Poskisuudelmat ovat sen sijaan muusta maailmasta

Uuden tapaamisen toivottaminen on jäähyväisten kovin paikka. Helpointa se on silloin kun tiedän ennalta tarkkaan, milloin tapaan uudelleen kohtaamani henkilöt. Muissa toivotuksissa epäonnistun. Epämääräistä kotiin tai retkelle kutsua en osaa esittää. Tässä draaman diminuendo-vaiheessa karjalaisesta taustastani ei ole hitustakaan jäljellä.

Rakastetusta eroaminen on elämäni hallitsemattomin tilanne. Avuttomuuteni ja herkkyyteni kasvavat moninkertaisiin mittoihin. Kaunista iltaa, viikonloppua tai matkaa varjostaa aina tietoisuus, että on jätettävä jäähyväiset. Saatan helpottaa tilannetta keksimällä tekosyy, joka pakottaa eroamaan pikaisesti. Jäähyväisiin ei ole silloin paljon aikaa. Ovella kevyt suukko, jokin kömpelö sana, oven nopea sulkeminen.

Onnistuneen rakastelun jälkeen eroaminen on vielä vaikeampaa. Haluaisin syöksyä suoraan sängystä kadulle, silloin kun tunnen rakastettuni tuoksun ihossani ja joka solullani. Ei kaiken poispyyhkivää suihkua, nopea pukeutuminen, vain nopea vilkaisu äsken hyväilemiini rintoihin, nopea suukko ja kiiruhtaminen ovelle.

Siirrän tunteeni asunnosta tai hotellihuoneesta kadulle. Haikeus ja ikävä astuvat hallitsemaan tajuntaani. En aisti ympäröivää ihmisvilinää, autoja tai liikennettä, puhumattakaan että kykenisin puhuttelemaan ketään vastaantulevaa. Ikävä ei hellitä. Saatan vetäytyä kuppilan yksinäisyyteen tai puistonpenkille muistelemaan rakastettuani ja yhteisiä hetkiä. Kohta ikävä pakottaa soittamaan lyhyen kiitollisuuden ja haikeuden täyttämän puhelun.

Helpompaa on silloin kun rakastettuni lähtee ensin. Voin näytellä nukkuvaa. Kevyt suudelma otsalle, voimaton käden heilahdus, haikea katseiden kohtaaminen, oven hiljainen sulkeutuminen. Selviän tilanteesta. Vaaran kadottua voin pyörähtää rakastettuni puolelle ja aistin vielä hänen tuoksuaan. Parhaimmillaan nukahdan vielä uudelleen aamuiseen autuuteen.

Miksihän minä pakenen jäähyväisiä? Ne kuuluvat elämään yhtä lailla kuin auringon nousu tai lasku. Ei ole elämää ilman kuolemaa. Ei ole tuloja ilman menoja. Ei ole tapaamista ilman jäähyväisiä.

Pelkään joutuvani tunteitteni valtaan, liialliseen sentimentalisuuteen, syöksyä lähelle omaa hajoamistani. Tilanteeseen, jossa en enää hallitse itseäni, enkä tiedä kuka oikeastaan olen. Äitini antoi minulle esimerkin, jota en hänen mitassaan kykene koskaan seuraamaan. Mutta ehkä hänenkin

ylivertainen draamallisuutensa oli vain oman minän pelkoa ja pohjatonta avuttomuutta. Tämän puolen hän onnistui loppuun asti salaamaan.

Koen jokaisen jäähyväisen pienenä kuolemana. Jäähyväiset ovat muistutus siitä lopullisesta, joka on osuva jonain päivänä minunkin kohdalleni. Kuolemanpelko, pelko hävitä olemattomiin ja luopua omasta miniästä on elämääni varjostava, peruuttamaton uhka. Se elää kaikessa ja varjostaa kaikkea, vaikka en sitä itselleni tunnustaisikaan.

Lopullisia jäähyväisiä en ole silmästä silmään koskaan joutunut jättämään. Kiiruhdin lopun lähestyessä isäni vuoteen vierelle, mutta hän oli jo nukkunut pois. Hautajaisissa tunsin hänen yliluonnollisen läsnäolonsa.



V

## **12 Elämänasenne**

*Osmo Lampinen*

### **12. Mietelmiä**

*Ajatukset nousevat tyhjästä ja laskeutuvat tyhjään.*

*Siemenet kasvavat hiljaisuuden sylissä.*

*Ajatukset ilman avaruutta ovat sokeita.*

*Mielen tarkkailu vapauttaa mielestä.*

*Sanat uupuvat matkalle.*

*Järki selittää, sydän tietää.*

*Kuolemaa ei ole. On vain kuvitelmia kuolemasta.*

*Elämän tarkoitus ei täyty elämällä vaan sen ylittämällä.*

*Elämän vastoinkäymiset virittävät ymmärtämään lähimmäistä.*

*Ihmisellä on kaksi korvaa. Toinen kuulee äänen, toinen hiljaisuuden*

*Leikki on vakavampaa kuin totisuus.*

*Huumori lääkitsee sielun pingottuneisuutta.*

*Ihmisen kohtaa vain kahdesti. Ensimmäisellä kerralla ja kuoleman jälkeen.*

*Ajatteluun eivät kuulu kompromissit.*

*Hyvyys ei ole sitä ettei tee pahaa.*

*Todellisuus ei tunne keskiarvoja.*

*Maailmankaikkeuden äidinkieli on hiljaisuus.*

*Kauneus pakenee määritelmiä.*

*Olemalla vähemmän voi olla enemmän.*

*Pienet asiat ovat portti ikuisuuteen.*

*Rytmysyys jäsentää aikaa.*

*Kirja voi olla taskuun mahtuva aarre.*

*Vanhat arvet muistuttavat menneestä.*

*Voit ajatella minusta mitä tahansa. Se on vain mielikuvasi.*

*Kärsin, olen siis olemassa.*

*Jokainen puu kohtaa kaatajansa.*

*Jotkut onnistuvat tekemään itsetärkeydestään parodian.*

*Ainoa vastalääke tärkeilylle on ironia.*

*Drinkin ottamiseen voi olla miljoona syytä. Useampiin vain yksi.*

*Panettelu alkaa petoksesta.*

*Tosikko on ihminen, joka ei tunnista ympäristönsä pahuutta.*

*Teennäinen arvokkuus on siedettävämpää kuin teennäinen luonnollisuus.*

*Ajattelussaan veltot mutta toimissaan tarmokkaat ovat pahimpia.*

*Mitään niin kummallista ei voi julkisuudessa esittää, ettei joku sitä kannattaisi.*

*Juristien kieli on salaliitto maallikoita vastaan.*

*Eettisistä periaatteista tehdään numero vain särkyneissä yhteisöissä.*

*Maailma täyttyy lupauksista.*

*Varmat mielipiteet ovat totuuden tuho.*

*Vapauden vastapuolella ovat univormut.*

*Monet päätökset syntyvät sumuisin aivoin.*

*Kysymyksiä kannattaa vaalia, vastauksia kavahtaa.*

*Vastuun jakaminen haihduttaa vastuun.*

*Johtamisen suurin ongelma on tietää, milloin ei ole syytä johtaa.*

