

KUOPION YLIOPISTON JULKAISUJA E. YHTEISKUNTATIEETEET 122
KUOPIO UNIVERSITY PUBLICATIONS E. SOCIAL SCIENCES 122

JARKKO TIRRONEN

Modernin yliopistokoulutuksen lähtökohdat ja sivistyskäsitys

Modern University Education
The Foundations and Concept of Education

Väitöskirja

Esitetään Kuopion yliopiston yhteiskuntatieteellisen tiedekunnan luvalla
julkisesti tarkastettavaksi yhteiskuntatieteiden tohtorin arvoa varten
Kuopion yliopistossa Tietotekninan auditoriossa,
perjantaina 17. kesäkuuta 2005 klo 12

Sosiaalipolitiikan ja sosiaalitalouden laitos
Kuopion yliopisto



KUOPION YLIOPISTO

KUOPIO 2005

Jakelu: Kuopion yliopiston kirjasto
PL 1627
FIN-70211 KUOPIO
Puh. 017-163 430
Fax 017-163 410
<http://www.uku.fi/kirjasto/julkaisutoiminta/julkmyyn.html>

Sarjan toimittajat: Jari Eskola, YTT
Sosiaalipsykologian ja sosiologian laitos

Jari Kylmä, FT
Hoitotieteen laitos

Veli-Matti Poutanen, YTT
Sosiaalipolitiikan ja sosiaalitalouden laitos

Tekijän osoite: Sosiaalipolitiikan ja sosiaalitalouden laitos
Kuopion yliopisto
PL 1627
FIN-70211 KUOPIO

Ohjaajat: Professori Juhani Laurinkari, VTT, Dr. rer. soc. oec.
Sosiaalipolitiikan ja sosiaalitalouden laitos
Kuopion yliopisto

Yliassistentti Veli-Matti Poutanen, YTT
Sosiaalipolitiikan ja sosiaalitalouden laitos
Kuopion yliopisto

Esitarkastajat: Dosentti Osmo Lampinen, VTT
Opetusministeriö
Helsinki

Dosentti Ilkka Pirttilä, YTT
Työterveyslaitos
Kuopio

Vastaväittäjä: Dosentti Osmo Lampinen, VTT
Opetusministeriö
Helsinki

Taitto: Tarmo Majasaari

ISBN 951-27-0361-0
ISBN 951-27-0073-5 (PDF)
ISSN 1235-0494

Kopijyvä
Kuopio 2005
Finland

Tirronen, Jarkko. Modern University Education: The Foundations and Concept of Education. Kuopio University Publications E. Social Sciences 122. 2005. 148 p.
ISBN 951-27-0361-0
ISBN 951-27-0073-5 (PDF)
ISSN 1235-0494

Abstract

In this doctoral dissertation I study modern university education and its foundations and the concept of education. The concept of university education is analyzed by classifying the characteristics of education and university traditions and by constituting the concept of modern university education. The research material comprises of research literature and publications and higher education planning documents.

The advancement of education is a legal task of universities in Finland. It can also be seen as a basic value, which defines the function and mission of the university. Traditional definition of education denotes an individual, who is widely educated, harmonious, emphasizes ethical and aesthetic aspects and who defends humanity. In Finland academic education traditionally relates to a Humboldtian university tradition, which defines education as an independent aim from professional and social interests, emphasizes pure scientific activity and freedom to teach, research and study. This basis enables an intellectual education.

The concept of education in modern university education is more diversified and it relates to more extensive aims as the ones mentioned above. It converges the purposes of education and working-life. Education includes the various skills needed in contemporary society as coping with insecurity, problem-solving methods, flexibility, technological skills, control of change, collaborate-, interaction- and argumentation skills and knowledge expertise. In addition the concept of education in modern university education includes ethicality, versatility and balanced control of knowledge.

Education in modern university is also continuous process which is based on development of diversified and various skills. Education converges the independent and extensive understanding needed in various and transitional situations, continuous production of knowledge and the reflection and evaluation of these.

The essential challenges in steering modern university education and in operations of university education relates to diversification of its tasks, massification and extension, continuous changes in internal dynamics, differentiation of disciplines and external pressures. These challenges require reassessment of traditional academic values, missions and operations and at the same time they require inclusion of non-academic values, missions and operations to basic missions of university. Higher education research indicates that modern universities need more initiative, active, responsive, innovative, evaluative and strategic approach in long-term planning and development of university education and in adaptation of its operations to dynamic environments.

Various kinds of external pressures e.g. the emphasis on labour market and social needs, the effects of European Union, the commercialization of research and education, the diversification of interest groups and the multiplication of non-academic foundations require a development and evaluation of the principles, operational models, structures, aims, values and contents of university education. These criteria need to be more complex than earlier. These development trends create needs for reform in university administration, organization and financing.

Universal Decimal Classification: 378

Thesaurus of Sociological Indexing Terms: universities; higher education; values

Tirronen, Jarkko. Modernin yliopistokoulutuksen lähtökohdat ja sivistyskäsitys. Kuopion yliopiston julkaisuja E. Yhteiskuntatieteet 122. 2005. 148 s. ISBN 951-27-0361-0 ISBN 951-27-0073-5 (PDF) ISSN 1235-0494

Tiivistelmä

Tutkimuksessa tarkastellaan modernin yliopistokoulutuksen lähtökohtia ja sivistyskäsitystä. Yliopistosivistyksen sisältöä jäsennetään erittelemällä sivistyksen ja traditionaalisten sivistysyliopistomallien tunnuspiirteitä ja muodostamalla modernin yliopistokoulutuksen sivistyskäsitys. Tutkimuksen aineistona käytetään yliopistokoulutusta arvioivaa tutkimuskirjallisuutta ja julkaisuja sekä korkeakoulupoliittisia suunnitteluasiakirjoja.

Sivistyksen edistäminen on kirjattu suomalaisessa korkeakoululaitoksessa lakisääteiseksi tehtäväksi. Sitä voidaan pitää myös yliopistojen tarkoitusta ja tehtävää määrittävänä perusarvona, jonka sisältö on peräisin useista lähteistä. Klassinen sivistyskäsitys tarkoittaa monipuolisesti kykyjään harjoittavaa, eettisesti ja esteettisesti tasapainoista persoona, joka toiminnallaan puolustaa inhimillisyyttä. Akateeminen sivistys puolestaan on Suomessa traditionaalisesti perustunut saksalaisperäiseen humboldtilaiseen yliopistoajatteluun, jossa sivistys mielletään tavoitteeksi, joka edellyttää ammatillisista ja sosiaalisista erityisintresseistä vapaata ja puhdasta tieteenharjoittamista sekä opetuksen, tutkimuksen ja opiskelun vapautta, joiden perusteella yksilöt voivat sivistyä tiedollisesti.

Modernin yliopistokoulutuksen sivistyskäsitys on moniaineellinen ja alaltaan edellä mainittuja laajempi yleistavoite. Siinä yhdistyvät työelämälähtöiset ja sivistävät pyrkimykset. Sivistykseen liittyy monitahoiset nyky-yhteiskunnassa tarvittavat valmiudet: epävarmuuden sietäminen, ongelmanratkaisutaidot, joustavuus, teknologinen osaaminen, muutoksen hallinta, yhteistyö-, vuorovaikutus- ja argumentaatiotaidot ja tiedollinen asiantuntijuus. Näiden lisäksi modernissa yliopistokoulutuksessa sivistykseen sisällytetään myös klassisen sivistyksen periaatteista eettisyys, monialaisuus sekä tiedon ja tietämyksen tasapuolinen hallinta. Sivistyminen on modernissa yliopistokäsityksessä jatkuva ja dynaaminen prosessi, joka perustuu valmiuksien monipuoliselle kehittämiselle. Sivistyksessä yhdistyy muuttuvissa tilanteissa tarvittava itsenäinen ja laaja-alainen osaaminen, jatkuva tiedon tuottaminen ja näiden reflektointi ja arviointi.

Modernin yliopistokoulutuksen ohjauksen ja modernin yliopistokoulutuksen toiminnan haasteena on yliopistojen tehtävien monipuolistuminen, yliopistojen massoituminen ja laajentuminen, yliopistojen toiminnan sisäisen dynamiikan jatkuvat muutokset, tieteenalojen eriytyminen, arvolähtökohtien erilaistuminen ja ulkoapäin ohjautuvien kehitystrendien lisääntyminen. Haasteisiin vastaaminen edellyttää yhtäältä perinteisten akateemisten arvojen, tehtävien ja toimintatapojen uudelleenarviointia ja toisaalta uusien ei-akateemisten arvojen, tehtävien ja toimintatapojen sisällyttämistä yliopistojen toimintaan. Keskeisissä korkeakoulupoliittisissa tutkimuksissa osoitetaan, että yliopistoinstituutioiden toiminnalta edellytetään aiempaa aloitteellisempaa, aktiivisempaa, responsiivisempaa, innovatiivisempaa, itseohjautuvampaa, arvioivampaa ja strategisempaa otetta sekä yliopistokoulutuksen pitkän aikavälin suunnittelussa, kehittämisessä että toiminnan sopeuttamisessa uusiin toimintaympäristöihin.

Ulkoapäin ohjautuvuuden lisääntyminen: esimerkiksi työelämälähtöisyyden ja yhteiskunnallisen tehtävän korostaminen, Euroopan unionin vaikutukset kansalliseen koulutuspolitiikkaan, koulutuksen ja tutkimuksen markkinoistuminen, toimintaympäristöjen muutokset, intressitahojen monipuolistuminen ja ei-akateemisten lähtökohtien lisääntyminen edellyttävät yliopistokoulutuksen periaatteiden, toimintamallien, rakenteiden, tavoitteiden, arvojen ja sisältöjen uudenlaista suunnittelua ja myös arviointia aiempaa monitahoisemmilla kriteereillä. Kehitystrendit luovat paineita uudistaa yliopistojen hallintoa, organisaatiota ja rahoitusrakennetta.

Yleinen kymmenluokittelu: UDK: 378

Yleinen suomalainen asiasanasto (YSA): yliopistot; koulutus; tutkimus; opetus; kehitys; korkeakoulupolitiikka; sivistys; arvot

Kiitossanat

Kiitän kaikesta erityisesti Annaa, läheisiäni, ystäviäni ja tuttaviani.

Tutkimukseni tieteelliseen edistymiseen ja tutkijan arkisessa työssä jaksamiseen ovat vaikuttaneet työni ohjaajat professori Juhani Laurinkari ja ma. professori Veli-Matti Poutanen. Tarkentavia ja kriittisiä kommentteja väitöskirjakäsikirjoitukseen ovat esittäneet väitöskirjani esitarkastajat dosentit Osmo Lampinen ja Ilkka Pirttilä. Esitän kiitoksen edellä mainittujen lisäksi myös yhteiskuntatieteellisen tiedekunnan ja sen laitoksien henkilöstölle. Kiitän Mira Pulliaista tiivistelmän käännöksen kieliasun tarkistuksesta ja Tarmo Majasaarta väitöskirjan taitosta. Väitöskirjatyötä on taloudellisesti tukenut sosiaalipolitiikan ja sosiaalitalouden laitos. Ilman tätä tukea ei väitöskirja olisi syntynyt tällä aikataululla. Kiitän myös Kuopion yliopistoa myöntämästään väitöskirjan viimeistelyyn tarkoitettusta yhden kuukauden väitöskirja-apurahasta.

Kuopiossa 24.5.2005

Jarkko Tirronen

Sisältö

1 Tutkimuksen lähtökohdat	13
2 Modernin yliopistokoulutuksen lähtökohdat	19
2.1 Rakenteelliset lähtökohdat.....	21
2.1.1 Massoittuminen.....	22
2.1.2 Monimuotoistuminen	41
2.2 Arvolähtökohdat.....	50
2.2.1 Akateemisen yhteisön arvot	51
2.2.2 Akateeminen vapaus	55
3 Modernin yliopistokoulutuksen sivistyskäsitys	62
3.1 Sivistyksen määritelmät	62
3.2 Sivistysyliopistomallit.....	72
3.2.1 Saksalainen traditio	72
3.2.2 Anglosaksinen traditio.....	77
3.3 Moderni yliopistokoulutus ja sivistys.....	82
4 Modernin yliopistokoulutuksen kehityssuunnat	96
4.1 Modernin yliopistokoulutuksen haasteet.....	96
4.2 Yhteenveto	110
4.2.1 Modernin yliopistokoulutuksen lähtökohdat.....	110
4.2.2 Modernin yliopistokoulutuksen sivistyskäsitys.....	116
4.3 Johtopäätökset.....	120
Lähde- ja kirjallisuusluettelo	126

Kuviot

Kuvio 1. Korkeakouluasteen tutkinnon suorittanut väestö 1970–1995	22
Kuvio 2. Yliopistoissa suoritettut tutkinnot 1982–2004	23
Kuvio 3. Opiskelijamäärän kehitys 1989–2004.....	24
Kuvio 4. Yliopistojen henkilöstön kehitys 1994–2004.....	26
Kuvio 5. Suomen yliopistojen rahoitusrakenteen muutos 1982–2004.....	28
Kuvio 6. Klassinen ajatus sivistyksestä	66

Liitekuviot

Liitekuvio 1. Bruttokansantuotteen jakauma toimialoittain 1900–2001	147
Liitekuvio 2. Väestön koulutustaso 25–34-vuotiaiden ikäryhmässä 1970–1995	147
Liitekuvio 3. Yliopistojen muun henkilöstön määrällinen kehitys 1982–2004	148
Liitekuvio 4. Korkea-asteen tutkintojen kehitys 1950–1995	148

I Tutkimuksen lähtökohdat

Yliopistolaitoksella on ollut läpi historiansa tärkeä tehtävä ulkopuoliseen maailmaan nähden. Ensimmäiset länsimaalaiset yliopistot kouluttivat keskiaikaisen maailman tarpeisiin pappeja, lääkäreitä ja juristeja Salernossa, Bolognassa ja Pariisissa 1100-luvulla¹. Ammatillinen funktio on säilynyt alkuaikojen yliopistolaitoksesta lähtien yliopiston idean keskeisenä osana, vaikka sen painotukset ovat vaihdelleet eri aikakausina.

Suomen ensimmäinen yliopisto perustettiin Ruotsin vallan aikana vuonna 1640 Turkuun. Kuninkaallisessa Turun akatemiassa oli neljä tiedekuntaa: teologinen, lainopillinen, lääketieteellinen ja filosofinen. Venäjän vallan aikana Kuninkaallinen Turun akademia muuttui ensin Keisarilliseksi Turun akatemiaksi ja Helsingin noustua Suomen suuriruhtinaskunnan pääkaupungiksi Turun akademia siirrettiin uuteen pääkaupunkiin, minkä seurauksena Keisarillisen Aleksanterin-Yliopisto aloitti toimintansa vuonna 1828. 177 vuotta myöhemmin itsenäisessä Suomessa on 20 yliopistoa², joissa tutkinnon voi suorittaa 21 eri koulutusosalalla.

Nykyisin suomalainen yliopistolaitos on samanaikaisesti tieteen-, koulutuksen- ja yhteiskunnan instituutio. Yhä useammin sitä pidetään myös palveluinstituutiona, joka tarjoaa erilaisia koulutus- ja tutkimuspalveluita yhteiskunnan ja elinkeinoelämän eri toimijoille. Traditionaalisesti yliopistoa on pidetty sivistyslaitoksena, jossa johdatetaan laaja-alaiseen kehitykseen ja kasvatetaan kansalaisia täysivaltaisiksi, eettisesti voimakasluonteisiksi, tiedolliset edellytykset omaaviksi, itsenäisiksi kansalaisiksi.

¹ Keski- ja uuskeskiaikaisten yliopistojen koulutusfunktiosta (ks. tarkemmin esim. Scott 1984; Ortega 1998/1946). Peter Scott (1984) on jakanut yliopiston historian kolmeen eri vaiheeseen (1) keskiaikaiseen yliopistoon, (2) humanistiseen tai traditionaaliseen yliopistoon ja (3) moderniin multiversityyn (Scott 1984, 23). Nyky-yliopistoja voidaan pitää myös joidenkin arvioissa postmoderneina instituutioina (ks. esim. Smith & Webster 1997; vrt. Lyotard 1985) tai kuten Bill Readings (1996) on ymmärtänyt nyky-yliopiston Posthistorical University -käsitteellä (Readings 1996, 119–134). Sosiologisessa tutkimuskeskustelussa on viime vuosikymmenen aikana pohdittu tarkemmin modernin ajan tunnuspiirteitä ja modernin ajan transiitioita. On puhuttu esimerkiksi riskiyhteiskunnasta ja toisesta modernista (Beck 1996; Beck & Giddens & Lash 1995) sekä nokeasta modernista (Bauman 2002.) Tässä tutkimuksessa arvioidaan massoittuneen nyky-yliopistokoulutuksen sisäistä dynamiikkaa, josta käytetään myös käsitettä moderni yliopisto (vrt. Scott 1995, 113–117).

² Näistä kymmenen on monitieteellisiä yliopistoja, kuusi erikoistuneita korkeakouluja ja neljä taidekorkeakouluja.

Yliopistojen sivistystehtävän historiallinen alkuperä liittyy pääsääntöisesti, nykyisen suomalaisen yliopistolaitoksenkin esikuvana pidettyyn uuteen yliopistoajattelutapaan, humboldtilaisen sivistysyliopistoihanteeseen. Tätä 1800-luvun alussa syntynyttä yliopiston ideaa pidetään modernin, tutkimuksen ja opetuksen yhdistävän, yliopiston perusteena. Ajat ovat muuttuneet merkittäväällä tavalla romantiikan, saksalaisen idealismin, uushumanismin ja filosofian läpäisemästä 1800-luvun alun Saksasta, jolloin Wilhelm von Humboldtiin henkilöitynyt yliopistotraditio sai alkunsa. Tarve sivistyksestä käytävälle koulutuspoliittiselle keskustelulle ja yliopistokoulutuksen perusteita pohtivalle analyysille on kuitenkin nykyään ehkäpä ajankohtaisempaa kuin aiemmin, sillä yliopistot joutuvat selväpiirteisemmin reagoimaan ympärillä tapahtuviin yhteiskunnallisiin, taloudellisiin, kulttuuriin ja poliittisiin muutoksiin ja niistä seuraaviin vaatimuksiin ja haasteisiin. Modernit yliopistot joutuvat toimimaan yhä nopeammin muuttuvissa ympäristöissä, jotka edellyttävät yksittäisiltä yliopistoilta muutos- ja sopeutumisvalmiuksia ja korkeakoulupolitiikalta uusia linjauksia ja yliopistojärjestelmän kokonaisarviointia.

Nykyistä yliopistolaitosta kuvaa monenkaltaisten ja toisinaan ristiriitaisten arvojen, tehtävien, vaatimusten ja toiminnan tavoitteiden yhtäaikaisuus. Tätä on esimerkiksi korkeakoulututkimuksessa käsitteellistetty puhumalla massoittuneesta yliopistolaitoksesta (ks. esim. Trow 1974, 2005; Scott 1995), markkina-arvojen sulautumisesta koulutuspolitiikkaan ja yliopistokoulutukseen (ks. esim. Välimaa ym. 1997; Helenius ym. 1996; Slaughter & Leslie 1997; Clark 1998) ja yliopistolaitoksen monimuotoistumisesta ja monipuolistumisesta (ks. esim. Kogan 1996; Meek ym. 1996; Kerr 2003/1963). Yliopiston on nähty olevan kriisissä (ks. esim. Scott 1984; Jalkanen & Lestinen 1993) tai raunioina (Readings 1996). Yliopistojen tehtävästä ja tarkoituksesta käydäänkin jatkuvaa, eri intressitahojen välistä³, keskustelua.

Tyypillisesti modernien yliopistojen toimintaympäristö on jännitteinen, mikä tarkoittaa arvojen, toimintatapojen, intressien ja osapuolien monimuotoisuutta ja samanaikaisuutta. Toiminnan jännitteisyys korostuu yleensä osapuolien lisääntyessä. Yliopistolaitoksen toimijoiden lisääntymistä on havainnollistettu esimerkiksi Triple Helix -käsitteellä, jolloin valtio, elinkeinoelämä ja yliopistot pyrkivät vuorovaikutteiseen ja aktiiviseen yhteistyösuhteeseen (ks. Etzkowitz & Leydesdorff 1997; vrt. esim. Altbach 1999, 116; Nowotny ym. 2001).

1990-luvulla alkanut uuden ohjaus- ja kehittämiskulttuurin integrointi suomalaiseen koulutuspolitiikkaan on osoitus markkinaperusteisen käsitteistön merkitysarvon korostu-

³ Lähiaikoina suomalaisen yliopistolaitoksen tulevaisuutta, haasteita ja sen ongelmia on arvioitu monissa eri työryhmissä, tutkimuksissa ja intressitahojen julkaisuissa (ks. esim. Nevala 1999; Jauhiainen ym. 2001; Välimaa 2001c; Kivinen ym. 2002; Lampinen 2003; Mustajoki 2002; Aittola 2003; Hakala ym. 2003; Michelsen 2004; OPM 2004c; OPM 2004f; Treuthardt 2004; Valtioneuvoston kanslia 2004b; Valtion tiede- ja teknologianeuvosto 2005).

misesta yliopistojen toiminnassa. Uusliberalistisesti⁴ painottuneista väittämistä haettiin yliopistolaitoksen toiminnalle uutta ohjenuoraa. Viimeistään siirtymä tulosvastuulliseen korkeakoulupolitiikkaan on nähdäkseni muodostanut jatkuvan tarpeen yliopistoinstituution olemuksesta, tehtävistä, toiminnasta ja toiminnan edellytyksistä käytävälle keskustelulle.

Yliopistojen ohjauksessa käytettävä korkeakoulupoliittinen tulosajattelu perustuu pelkistetysti tavoitteiden, keinojen ja suoritusten sopimiseen ja rationalisointiin eri muodoissa. Sopimuksia vahvistetaan sekä opetusministeriön ja yliopistojen, yliopiston ja tiedekuntien että tiedekuntien ja laitosten ja nykyisin myös laitosten ja opiskelijoiden välillä⁵. Sopimuksilla pyritään lisäämään yliopistojen, tiedekuntien ja laitosten toiminnan tehokkuutta ja tuloksellisuutta määritellyn ajanjakson aikana. Yliopistojen sisäiset rahanjakomallit vaihtelevat yliopisto- ja sopimuskohtaisesti. Pääosin tulossopimusrahoitus perustuu tutkintotavoitteille ja niistä palkitsemiseen.

Yhteistä näille sopimuksille on, että niillä pyritään vakauttamaan ja tehostamaan toimintaa, tavoitteellistamaan ja rationalisoimaan yliopistojen perustehtävien toteutumista ja hallitsemaan resurssien ja seurauksien välistä yhteyttä. Toisaalta koulutuspoliittisella ohjauksella on pitkän aikavälin suunnitelmallinen, tulevia tarpeita ennakoiva, funktio, joka nykyisin edellyttää myös tulos- ja tehokkuusperustaista koulutuspoliittista ohjausta ja yliopistojen toiminnan arviointia (ks. esim Lehtisalo & Raivola 1999).

1990-luvulla uudistetussa koulutuspoliittisessa ohjausjärjestelmässä siirryttiin keskitetystä suunnittelujärjestelmästä tulostavoitteille perustuvaan ohjaukseen. Ohjausjärjestelmän uudistuksella on nähty lisänneen esimerkiksi yliopistojen institutionaalista autonomiaa (ks. esim. Eskola 2002, 364). Markkinavaikutteiseen koulutuspolitiikkaan siirtymiseen liittyi myös subsidiarioiva hallinnon hajauttaminen (Lehtisalo & Raivola 1999, 53). Vaikka riippumattomuus ja vapaus ylläpitäjistä ovat lisääntyneet, on uudessa ohjausjärjestelmässä yliopistoilla korostuneempi vastuu toiminnastaan, mikä ilmenee esimerkiksi tarpeena hankkia ulkopuolista rahoitusta.

Yleismaailmallisesti ajankohtaisia yliopistokoulutuksen muutosta ennakoivia kehityssuuntia ovat muun muassa yliopistokoulutuksen massoituminen ja opiskelijoiden määrällinen kasvu (Scott 1995; Trow 2001, 2005), yliopistojärjestelmän rakenteiden ja toimintamuotojen monimuotoistuminen (Meek ym. 1996; Kerr 2003/1963; Trow 2003), yliopistolaitoksen ja tieteenalojen sisäinen eriytyminen, rahoitusmallien muutokset ja yliopistojen markkinoistuminen (Helenius ym. 1996; Slaughter & Leslie 1997; Clark 1998;

⁴ Uusliberalismin perusteena on ajatus kilpailutilanteesta erilaistumista tuottavana ympäristönä. Erilaistumista, tässä ideologiassa, seuraa järjestelmän muutosherkkyys, joustavuus ja sopeutuvuus. Uusliberalistinen malli perustuu kilpailulle ja käsitykselle, että kilpailun tulokset ovat koulutuspolitiikan tavoitteiden mukaisia. Tällöin kilpailua käytetään sekä tavoitteena että ohjaamisen välineenä. (Välilä ym. 1997.; vrt. Dill 1997; Meek 2000)

⁵ Viitataan tällä niin kutsuttujen henkilökohtaisten opintosuunnitelmien (HOPS) tekemiseen, joilla pyritään tavoitteellistamaan opintoja.

Becher & Trowler 2001) ja kasvava kansainvälinen yhteistyö sekä globalisaation vaikutukset yliopistokoulutukseen (ks. esim. UNESCO 1995; Readings 1996; Välimaa 2001c; Aittola 2003; Scott 2003; Altbach 2004; Council of the...2004; OPM 2004b; Bleiklie 2005).

Laajentuneen yliopistojärjestelmän toiminnalliset ongelmat, yliopistokoulutuksen tehostamis- ja tavoitteellistamispyrkimykset ja yliopistojen tehtäväkentän laajentuminen kuvaavat modernin yliopistokoulutuksen nykytilaa ja sen tulevia haasteita (ks. esim. Clark 1998, 2003; Scott 1995, 2002; Altbach 1999; Sporn 1999a; Välimaa 1997b; Treuthardt 2004). Näiden lisäksi tiedontuotannossa, työmarkkinoilla, taloudessa, työelämässä ja ikärakenteessa tapahtuvat murrostrendit vaikuttavat yliopistojen tuleviin haasteisiin. (ks. esim. Teichler 1996; Gibbons ym. 1994; Henkel 1997; Barnett 2000; Nowotny ym. 2001; OPM 2003; OPM 2004a; OPM 2004b).

Edelliset kehityssuunnat ilmentävät yliopistolaitoksen kokonaisuutta hahmottavalle tutkimukselle erityistä tarvetta. Massayliopistokoulutukselle ja yliopiston sivistystehtävälle nykyiset kehityssuunnat ovat haasteellisia ja ne ilmentävät monia eri intresseihin palautuvia jännitteitä mistä seuraa se, että on tärkeää selvittää mikä on modernin yliopiston sivistyskäsititys, millainen on modernin yliopistokoulutuksen tila ja millaisia tulevaisuuden haasteita moderni yliopistokoulutus kohtaa. Modernilla yliopistokoulutuksella tässä tutkimuksessa tarkoitetaan tämänhetkistä yliopistokoulutusta.

Tutkimuksen tehtävänasettelu

Tutkimuksessa analysoidaan modernin yliopistokoulutuksen perusteita, nykytilaa ja haasteita kahden pääteeman: modernin yliopistokoulutuksen lähtökohtien ja sivistyskäsitteen kautta. Tutkimuksen lähdeaineisto koostuu pääasiassa korkeakoulu- ja yliopistotutkimuksen julkaisuista, tieteellisistä artikkeleista ja yliopistolaitoksen kehittämistä käsittelevistä korkeakoulupoliittisista dokumenteista. Tarkoituksenani on pohtia mikä on yliopistokoulutuksen tarkoitus ja mitkä ovat ne yliopistokoulutuksen tunnusmerkit, joiden perusteella yliopistoa voidaan pitää yliopistona, korkeimpana muodollisen koulutuksen sivistävänä instituutiona. Tutkimuksessa käytävää analyysiä modernin yliopistokoulutuksen lähtökohdista ja sivistyskäsitteestä konkretisoidaan suomalaisen yliopistokoulutuksen esimerkeillä.

Tutkimuksen tavoitteena on vastata seuraaviin tutkimuskysymyksiin:

- 1) Mitkä ovat modernin yliopistokoulutuksen lähtökohdat?
- 2) millainen on modernin yliopistokoulutuksen sivistyskäsititys?

Tutkimuksessa käydään teoreettista keskustelua (ks. esim. Töttö 2004, 10) modernin yliopistokoulutuksen lähtökohdista, tehtävistä, arvoista, ongelmista ja tulevaisuuden haasteista yliopistokoulutuksen rakenne- ja instituutiotasolla. Tutkimuksen tavoitteena on esittää arvio

modernin yliopistokoulutuksen lähtökohdista, sivistyksen asemasta ja tarkoituksesta modernissa massayliopistossa ja yksilöidä modernin yliopistokoulutuksen tulevaisuuden haasteet. Modernin yliopistokoulutuksen lähtökohtia jäsenettäessä tutkimuksessa eritellään muutoksia, joita massoitumisen seurauksena yliopistokoulutuksen tavoitteissa, tehtävissä, toimintaympäristössä, arvoissa ja periaatteissa on tapahtunut sekä analysoidaan nykyajan korkeakoulupoliittisten tendenssien vaikutuksia yliopistokoulutukseen.

Tutkimus on koulutuspolitiikan alan tutkimus, jolla on yhtymäkohtia eri tieteenalat yhdistävään korkeakoulututkimukseen. Koulutuspolitiikka on mahdollista nähdä osana sosiaalipolitiikkaa (ks. esim. Waris 1980; Raunio 1987), mutta koulutuspolitiikkaa ei muodosta itsenäistä tieteenalaa. Sosiaalipolitiikan keskeiset päämäärät hyvinvoinnin ja tasa-arvon lisääminen sekä taloudellisen toiminnan perustan vahventaminen ja taloudellisen kasvun edesauttaminen (ks. esim. Hellsten & Riihinen 1985; Raunio 1995) liittyvät erottamattomasti myös koulutuksella tavoiteltaviin päämääriin (Kivinen & Rinne 1999).

Koulutuksen sosiaalipoliittisesti relevantti vaikutus ilmenee esimerkiksi koulutuksen taloudellisessa funktiossa, jolloin koulutuksella pyritään vastaamaan työvoimatarpeeseen, lisäämään työvoiman osaamistasoa, vaikuttamaan työllisyyteen ja kansalliseen kilpailukykyyn. Tämä funktio on ollut hallitseva varsinkin 1950-luvulta alkaneesta samanaikaisesta hyvinvointivaltion ja korkeakoulujärjestelmän rakentamisesta lähtien ja on voimistunut tullessa 2000-luvulle, jolloin koulutuksen rooli kansakunnan sosiaalisen koheesion, kilpailukyvyyn ja työllisyyden taustalla on voimistunut ja muodostunut myös Euroopan unionin toiminnassa tavoiteltavien päämäärien keskeiseksi instrumentiksi. Lissabonin strategian ja Euroopan sosiaalisen mallin (ks. esim. Saari 2002) tavoitteiden merkittävänä, joskin epäsuorana, osatekijänä on koulutus.

Tutkimuksen kahden pääteeman modernin yliopistokoulutuksen lähtökohtiin ja sivistyskäsitukseen liittyvällä keskustelulla esitän ja arvioin, pääasiassa kansainvälisessä, korkeakoulututkimuksessa esitettyjä näkemyksiä massayliopistoproblematiikasta ja modernin yliopistokoulutuksen tulevaisuuden haasteita. Korkeakoulupoliittisen suunnitelun, korkeakoulututkimuksen ja yliopistojen toiminnan näkökulmista on tärkeää ymmärtää modernin massayliopiston dynamiikkaa, toimintaa ja suhdetta sivistystehtävään.

Arvioitaessa yliopistojen sivistystehtävää on huomioitava, että se tavallisesti liitetään traditionaaliseen, 1800-luvulla muotoutuneeseen, käsitykseen sivistyksestä ja yliopistosta (esim. humboldtilaiseen traditioon), jonka jälkeen yliopistojen toiminnassa ja myös sivistystehtävän painopisteissä on tapahtunut suuria murroksia. Määriteltäessä modernin yliopistokoulutuksen sivistyskäsitystä ja modernin yliopistokoulutuksen tulevaa kehitystä on arvioitava erityisesti niitä muutoksia, joita on tapahtunut yliopistojen toimintaympäristössä, sen tavoitteissa ja tehtävissä, arvolähtökohdissa ja toiminnan dynamiikassa, sillä yliopistojen toiminnan kehittäminen on jatkuva prosessi, jossa tasapainoillaan eri intressien ja tavoitteiden välillä. Yliopiston sivistystehtävä, johon esimerkiksi Suomessa velvoitetaan yliopistolaisissa, on paitsi yksi yliopiston perustehtävistä myös olennainen osa yliopiston itseymmärrystä. Yliopistojen sivistystehtävään liittyy jatkuva tarve arvioida sitä aikalais-

maailman näkökulmasta. Erityisesti näistä syistä on tärkeää arvioida sivistystä modernin yliopistokoulutuksen näkökulmasta.

Sivistyksen arviointi modernissa yliopistokoulutuksessa edellyttää modernin yliopistokoulutuksen perusteiden arvioimista (luku 2) ja modernin yliopistokoulutuksen sivistyskäsityksen arviointi edellyttää perusteiden lisäksi ymmärrystä klassisesta sivistyskäsityksestä ja traditionaalisista yliopistomalleista (luku 3). Tutkimuksen lukujen jakamisessa olen noudattanut tätä logiikkaa. Luvussa 2 erittelen ja arvioin modernin yliopistokoulutuksen lähtökohtia siten, että ensin luvussa arvioidaan modernin yliopistokoulutuksen rakenteellisia lähtökohtia: massoitumista ja monimuotoistumista ja tämän jälkeen arvioidaan modernin yliopistokoulutuksen arvolähtökohtia: akateemisen yhteisön yleisten arvolähtökohtien ja akateemisen vapauden arvolähtökohtien näkökulmista. Luvussa 3 arvioin moderniin yliopistokoulutuksen sivistyskäsitystä, erittelemällä sivistyksen käsitettä, arvioimalla kahden traditionaalisen sivistysyliopistomallin erityispiirteitä yliopistokoulutuksen sivistystehtävistä ja muotoilemalla modernin yliopistokoulutuksen sivistyskäsityksen tunnuspiirteitä. Luvussa 4 esitän modernin yliopistokoulutuksen keskeisiä kehityssuuntia, tutkimuksen yhteenvedon ja tutkimuksen johtopäätökset.

2 Modernin yliopistokoulutuksen lähtökohdat

Pääasiassa nopeasta teollistumisesta seurannut 1900-luvulle ajoittunut koulutusjärjestelmän uusjako ja sitä seurannut yhteiskunnan palveluvaltaistuminen (vrt. Scott 1995; Häven 1998; ks. liitekuvio 1), hyvinvointivaltiokehitys, talouden, kulttuurin ja yhteiskuntien globalisaatio, tietoon perustuvien teknologioiden ja tiedon tuotannon merkityksen kasvu, korkeakoulutuksen vaikutusten korostuminen niin kansakunnan talouteen, osaamiseen kuin kilpailukykyyn ja ammattiperusteisuus koulutuksessa on vaikuttanut yliopistolaitokseen olennaisesti ja sen rakenteita muuttavalla tavalla.

1900-luku voidaan määritellä tieteen, tieteellisen tiedon, väestön koulutustason nousun (ks. liitekuvio 2) ja yliopistokoulutuksen vuosisadaksi. Toisen maailmansodan jälkeisenä viidenkymmenen vuoden ajanjaksona esimerkiksi suomalainen korkeakoulujärjestelmä laajeni alueellisesti eri puolelle Suomea, opiskelijamäärä kasvoi kymmenkertaiseksi sekä korkeakoulujärjestelmä kehittyi keskeiseksi yhteiskunnan suunnannäyttäjäksi, kansallisen kilpailukyvyyn ja taloudellisen kasvun ja hyvinvoinnin muodostamisen osatekijäksi. (Nevala 2002; Eskola 2002)

Kun korkeakouluopiskelijoita vuonna 1954 oli 16 000, joista yli puolet opiskeli maan ainoassa valtiollisessa yliopistossa⁶ Helsingissä, niin vuosituhannen vaihteen jälkeen vuonna 2004 yliopistoissamme opiskeli 174 324 opiskelijaa. Samanaikaisesti luotiin aktiivinen ja järjestelmällinen tiede- ja koulutuspolitiikka ohjaamaan ja kehittämään korkeakoulujärjestelmän toimintoja, suunnittelua, arviointia ja toteuttamista. (Nevala 2002; Eskola 2002; KOTA-tietokanta.) Vuonna 1950 korkea-asteen⁷ tutkinnon oli suorittanut väestöstä (yli 15-vuotiaat) 60 000 henkeä, kun vuonna 1995 tutkinnon suorittaneiden määrä yhdeksänkertaistui yli puoleen miljoonaan, korkea-asteen tutkinnon suorittaneiden prosentuaalinen osuus kasvoi kahdesta kahteentoista prosenttiin (Häven 1998, 136; ks. liitekuvio 4).

⁶ Tuohon aikaan Suomessa oli siis yksi valtion yliopisto, kolme valtion korkeakoulua sekä yksityisiä yliopistoja ja korkeakouluja kuten Turun yliopisto ja Yhteiskunnallinen korkeakoulu. Viimeksi mainitusta muotoutui ajan saatossa Tampereen yliopisto (ks. esim. Eskola 2002). Suomalaisen yliopistojärjestelmän laajenemisen aikataulu ja sen volyymin kasvu on ollut nopeaa, harva professori olisi 1950-luvulla voinut kuvitella millainen yliopistoverkko Suomessa on 2000-luvun alussa ja millaisia laadullisia muutoksia esimerkiksi yliopistojen sisäisissä toimintavoissa ja -arvoissa tulee tapahtumaan.

⁷ Korkea-aste = ylemmän ammatillisen opiston tai yliopistotutkinnon suorittaneet. Korkeakouluaste = yliopisto tai ammattikorkeakoulututkintoa vastaava tutkinto.

Vajaan viidenkymmenen vuoden aikana Suomeen muodostettiin alueellisesti kattava, koko kansakunnan tarpeita palveleva, demokraattinen ja tieteen- ja oppialoilta monimuotoinen ja suhteellisen suorituskykyinen yliopistojärjestelmä, joka on aikaansaannoksena huomattava muistettaessa millainen haaste liittyy yliopistojen perustamiseen, toiminnan alullepanemiseen ja vakiinnuttamiseen, sekä tieteellisesti ja koulutuksellisesti korkeatasoisen järjestelmän kehittämiseen, näinkin rajallisen ajanjakson aikana (vrt. esim. Michelsen 2004, 25–29).

Kansallisen yliopistojärjestelmän ja systemaattisen korkeakoulupoliittisen suunnittelun ja ohjauksen historia on siis Suomessa varsin lyhyt; molemmat ovat syntyneet pääasiassa 1950-luvun jälkeen. Tämä kehitystrendi noudattelee kehittyneiden länsimaiden yliopistojärjestelmien massoitumiskehitystä ja opiskelijamäärän ekspansiota, joka on myös muissa kehittyneissä länsimaissa tapahtunut pääasiassa 1900-luvun aikana.

Esimerkiksi Yhdysvalloissa vuonna 1940 collegeissa ja yliopistoissa opiskeli 1.5 miljoonaa opiskelijaa, kun vuonna 2000 opiskelijoita oli jo yli 15 miljoonaa (ks. esim. Forrest & Kinser 2002.; ks. myös Kerr 2003/1963). Yhdysvaltalaisen korkeakoulujärjestelmän kehitystä ilmentää esimerkiksi Kalifornian yliopiston (University of California) kehitys. Vuosien 1900–2000 välillä Kalifornian yliopiston on laajentunut yhden kampuksen yliopistosta kymmenen kampuksen metauniversityksi, niin kuin John Douglass sitä nimittää. Vuonna 2000 yliopiston kokonaisbudjetti oli 9.6 miljardia dollaria, josta Kalifornian osavaltion osuus noin 26 prosenttia ja kokonaisopiskelijamäärä 182 000. Sata vuotta aiemmin opiskelijamäärä oli noin 2000 ja kokonaisbudjetti noin 400 000 dollaria. (Douglass 2002, 2–4.)

Metauniversityn keskeinen tunnuspiirre on yhtäältä organisaation monimutkaisuus ja toisaalta toimintaympäristöissä tapahtuvien muutoksien vahventuminen, jotka ilmenevät erityisesti lisääntyvien yhteiskunnallisten siteiden vaikutuksina yliopistojen tehtäviin, koulutukseen sekä tutkimuspyrkimyksiin. Teknologinen kehitys, tietotalouden ja globalisaation vaikutukset, yliopistojen ja elinkeinoelämän välinen yhteistyö, yliopistojen tehtävä kansakunnan taloudellisen kehityksen myötävaikuttajana, valtion intressit yliopistoja kohtaan ja yleensä murroksien mittakaavan laajuus esimerkiksi opiskelijaekspansiossa kuvaavat metauniversityn muuttuvaa toimintakenttää. (Douglass 2002, 2–4.)

Yhdysvaltalaisen korkeakoulujärjestelmän kehitymisprosessi koko väestön institutioksi alkoi jo 1940–50-luvuilla, kun se Läntisessä-Euroopassa ajoittui 1960–70-luvuille (Scott 1998). Yli puolet Iso-Britannian yliopistoista on perustettu 1960-luvun jälkeen (Scott 1995). Iso-Britannian korkeakoulujärjestelmän kehitystä onkin kuvattu kahden eri kehitysaallon kautta: yhtäältä 1960-luvulla alkaneen korkeakoulujärjestelmän massoitumis- ja laajentumiskehityksellä ja toisaalta binaarijärjestelmän sektoreiden (yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen) yhdistymisellä yhtenäiseksi (unified system) korkeakoulujärjestelmäksi (Scott 1995; Mayhew ym. 2004; vrt. esim. Scott 1984, 117–150; Dougherty 1999).

Ison-Britannian korkeakouluissa opiskelevien opiskelijoiden määrä on nelinkertaistanut viimeisen neljänkymmenen vuoden aikana 500 000 opiskelijasta 2 miljoonaan opis-

kelijaan (HERO 2004; Lowe 2002; Becher & Trowler 2001; vrt. Scott 1995). Nykyiset yliopistot ovat, kuten esimerkiksi Peter Scott on todennut, kauttaaltaan modernin ajanjakson instituutioita (Scott 1995, 11) ja niiden kehitys on edellyttänyt sekä kehittynyttä talousjärjestelmää ja talouskasvua että avointa ja demokraattista yhteiskuntajärjestelmää (Scott 1984, 59).

2.1 Rakenteelliset lähtökohdat

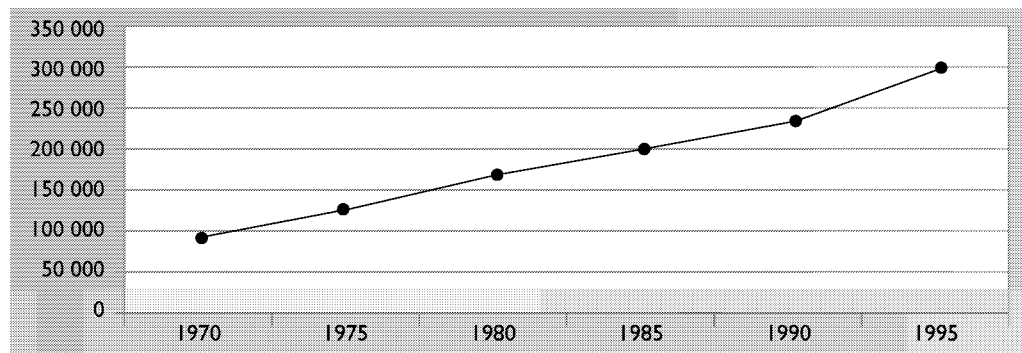
Yliopistojärjestelmien laajentaminen, massoittuminen ja tehtävänasettelun välineellistymisen ilmentävät erityisesti yhteiskunnan ja talouden modernisaatiota. Sosioekonomisten murroksien vaikutuksesta yliopistojen keskeiseksi primääritehtäväksi muotoutui kansakuntien päämäärien saavuttamisen edistäminen. Sosioekonomisten ja poliittisten taustatekijöiden vaikutusta voimistivat tieteen tendenssit ja akateemisen maailman murrokset. Traditionaalisen eliittiyliopiston transitio massayliopistoksi oli seurausta kolmella eri tasolla samanaikaisesti tapahtuneista muutoksista; akateemisen kulttuurin, poliittisen järjestelmän painotuksien ja sosio-ekonomisten taustamuuttujien murroksista. Yliopiston murrokset eivät siis ole lineaarisia siirtymiä vaiheesta toiseen, vaan niihin sisältyy monimutkaisia eri intressejä yhdistäviä kehitystendenssejä. (Scott 1995, 33 & 166–174.)

Vaikka yliopistoja on perinteisesti pidetty varsin muuttumattomina instituutioina⁸ niiden toimintatapojen, toiminnan arvojen, hierarkkisen rakenteen ja perustehtävien suhteen, vaikuttavat nykyisin yhteiskunnan nopeasykliset muutostekijät entistä painokkaammin yliopistojen keskeisiin periaatteisiin. Erityisesti yhteiskunnan tiedontarpeeseen vastaaminen, taloudellisen kehityksen turvaaminen ja uusien asiantuntijoiden koulutusfunktio ovat lisänneet yliopistoille osoitettujen kehittämisvaateiden lukumäärää. Esitetyt vaateet perustuvat usein yhteiskunnalliseen vaikuttavuuteen ja työ- ja talouspoliittiseen relevanssiin. Yhteiskunnallinen relevanssi yhdistyi yliopistojärjestelmien massoittumisen alkuvaiheessa hyvinvointivaltion rakentamiseen ja nyttemmin sillä eksplikoidaan esimerkiksi kansallista kilpailukykyä ja alueellista vaikuttavuutta.

⁸ Eurooppalaisista vuoteen 1520 mennessä perustetuista noin 80 olemassa olevasta instituutiosta, joiden toimintatavat, periaatteet ja rakenteelliset erityispiirteet ovat säilyneet suhteellisen muuttumattomina ja selkeästi erottuvina, noin 70 on yliopistoja. (ks. esim. Kerr 1987, 2003/1963; van Vught 1999, 349.) Vaikka perustoimintatavoiltaan, periaatteiltaan ja erityispiirteiltään yliopistot instituutioina ovat säilyneet historian eri vaiheissa suhteellisen muuttumattomina, on yliopistolaitoksen historiallisen kaareen pituutta nähty selittäneen pikemminkin se, että ne ovat muuttuneet niin paljon (ks. Scott 1995, 12). Tämä yliopistojen kyky muuntua ja sopeutua muutoksiin ja haasteisiin korostuu tulevaisuudessa entisestään.

2.1.1 Massoittuminen

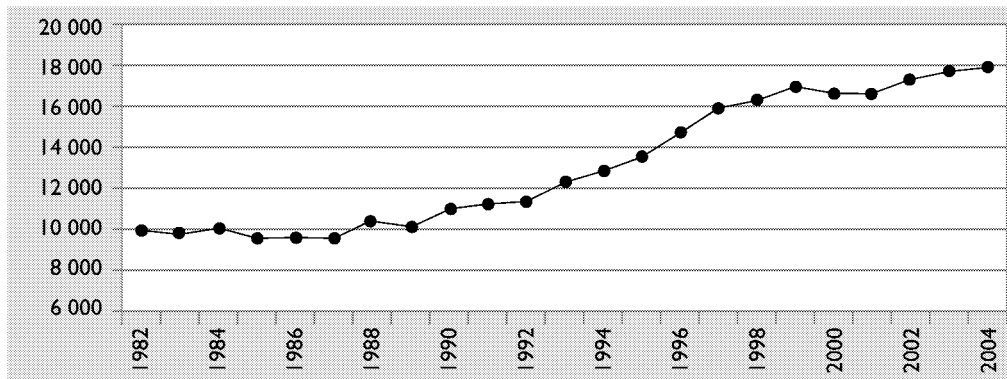
Yliopistokoulutus muuttui 1900-luvun aikana sekä Suomessa että kansainvälisesti eliittien koulutuksesta massamittaiseksi koko kansan korkeakoulujärjestelmäksi (ks. esim. kuvio 1; Trow 1974, 2001; Clark 1983, 1998; Ahola 1995; Scott 1995; Halsey 1996/1958; Altbach 1999; Lowe 2002; Kerr 2003/1963). 1900-luvun puolivälin jälkeiseen aikaan liittyvät yliopistolaitoksen kehittämisen murrokset pelkistyvät esimerkiksi Kivisen, Rinteen ja Ketosen hahmottelemaan kolmiportaiseen jaotteluun: akateemis-traditionalistiseen, lakisääteiseen kehittämiseen ja tulosvastuulliseen yritysyliopistoon (Kivinen ym. 1993; vrt. Lampinen 1998).



Kuvio 1. Korkeakouluasteen tutkinnon suorittanut väestö 1970–1995

Lähde: Häven 1998, 142.

Yliopistokoulutuksen laajentumisen ja massoittumisen yleisenä indikaattorina voidaan pitää työvoiman koulutustasoa, joka on Suomessa kohonnut varsin nopeasti 1970-luvulta lähtien (ks. Häven 1998, 173–182). Korkeakouluasteen tutkinnon suorittaneen väestön prosentuaalinen muutos oli vuosien 1970–1995 välillä noin 212 prosenttia, tutkinnon suorittaneita oli vuonna 1970 95 000 ja 1995 noin 300 000. (Häven 1998, 142; kuvio 1). Yliopistoissa suoritettiin vuonna 1981 10 819 tutkintoa, kun vuonna 2004 tutkintoja suoritettiin 17 910 (ks. kuvio 2).



Kuvio 2 Yliopistoissa suoritettut tutkinnot 1982–2004

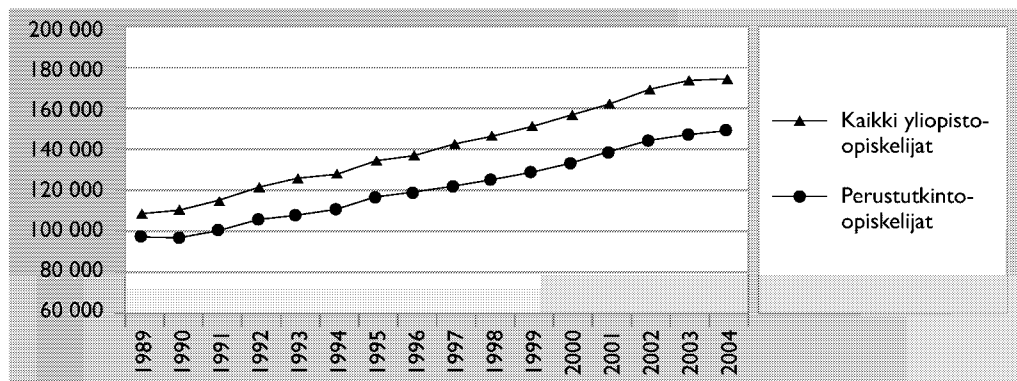
Lähde: KOTA-tietokanta

Korkeakoulujärjestelmän laajentamisen syiksi on eri arvioissa esitetty yhteneväisiä taustamuutoksia, jotka pelkistyvät demografisiin tekijöihin, elinkeino-, työelämän- ja tuotantorakenteen muutoksiin, modernisaatiokehitykseen ja modernin teknologian syntymiseen, taloudellisen kasvun funktioon, kansainvälistymiseen, alemman koulutuksen laajenemiseen⁹, elintason nousuun sekä tieteellisen tiedon ja korkeakoulutuksen myönteiseen merkitykseen kansakunnan kehitykselle. Korkeakoulujärjestelmän kehittämisessä kuvastui vahva usko koulutuksen positiiviseen vaikutukseen, tieteellisen tiedon hyötyarvoon ja tiedon yhteiskunnalliseen merkitykseen. Koulutusratkaisujen filosofia kytkeytyikin läheisesti yhteiskunnan tarpeisiin. (Eskola 2002; Nevala 2002.; Cerych ym. 1974; Clark 1983; Jolkkonen 1985; Kivinen ym. 1993; Scott 1984, 1995; Lampinen 1998; Altbach 1999; Kerr 2003/1963)

Yliopistokoulutuksen ekspansiolla on yhtäältä ollut tärkeä funktio yhteiskunnallisten arvojen demokratisoimisprosessissa ja taloudellisten tarpeiden ennakoimisessa (ks. Trow 1974, 78), toisaalta nämä kaksi ilmiötä on myös nähty yliopistokoulutuksen laajentamisen taustalla vaikuttaneiksi taustatendensseiksi (ks. esim. Scott 1995, 1998). Korkeakoulutuksen laajentaminen taustalla on siis useissa länsimaissa ollut yhteiskunnan rakennemuutos; palveluelinkeinojen ja teollisuuden- ja rakennustoiminnan osuuden kasvu ja maa- ja metsätalouden osuuden lasku. Korkeaa koulutustasoa edellyttävän palveluelinkeinojen bruttokansatuoteosuus on kasvanut vuosien 1900 ja 2001 välillä 28 prosentista 65 prosenttiin. Taloudellisen laman vauhdittama rakennemuutos on ollut 1990-luvun aikana erityisesti Suomessa nopeaa. (ks. esim. Hjerpe & Hjerpe 1992; Häven 1998; liitekuvio 1.)

⁹ Alemman koulutuksen laajenemista voidaan pitää ratkaisevana koulutuspoliittisena toimenä, minkä seurauksena myös korkeakoulutus ja erityisesti yliopistokoulutus laajentui ja massoittui nopealla aikavälillä.

Kansallisten yliopisto- ja korkeakoulujärjestelmien syntymisen, laajentumisen ja massoitumisen taustalla on määritelty olleen (Scott 1995) kolme suurta murrosta, mitkä ajoittuivat yleiseurooppalaisesti 1800-luvulle ja jotka voimistuivat 1900-luvun aikana. Nämä murrokset yhdistyivät julkisen vallan harjoittamaan yhteiskunta- ja korkeakoulupoliittikkaan, josta seurasi yliopistojen yhteiskunnallisen roolin vahvistuminen ja yliopistojen valjastaminen kansakunnan päämäärien saavuttamiseen. Ensimmäinen murros oli yhteiskunnan demokratisoituminen, toinen yhteiskunnan teollistuminen ja kolmas yhteiskunnan professionalisoituminen. Nämä kolme murrosta kuvaavat modernin kansallisvaltion syntymistä ja sen kehittymistä, minkä sivutuotteena myös modernien yliopistojen on nähty syntyneen. (Scott 1995, 12–15.)



Kuvio 3. Opiskelijamäärän kehitys 1989–2004.

Lähde: KOTA-tietokanta

Korkeakoulutuksen massoituminen (massification; vrt. Jones 1969) ilmenee Martin Trown (1974) klassisen analyysin mukaan ainakin kolmella eri tavalla: korkeakoulutuksen kasvun ja kehittymisen nopeutena, absoluuttisena kokona ja korkeakouluopintojen aloittaneiden opiskelijoiden suhteellisena osuutena ikäluokasta¹⁰. Massoitumisen eri ilmentymät vaikuttavat erityisesti instituutioiden, kuten yliopistojen rakenteeseen, hallintoon, opetukseen ja tutkimukseen, akateemiseen elämään, periaatteisiin ja johtamiseen. Yliopistot (ja yleisemmin korkeakoulujärjestelmä) muuttuvat tällöin suppeasta ja valikoivasta eliittien kouluttajasta koko väestön kouluttajaksi, massayliopistoksi. Massoitumisen kehitykseen liittyy peruskriteerinä ja taustatunnusmerkkinä myös yhteiskunnan ja yliopistojen demokratisoimisprosessi. (Trow 1974, 57–59.; vrt. Trow 2005)

Esimerkiksi suomalaisen yliopistojärjestelmän kokonaisopiskelijamäärän reaalinen kasvu on vuosien 1989–2004 välillä ollut n. 65 000 (60 %) ja perustutkinto-opiskelijoi-

¹⁰ Näiden englanninkieliset vastineet ovat rate of growth, absolute size & proportion of relevant age group (Trow 1974, 2005).

den noin 52 000 (54 %). Kuvio 3 havainnollistaa tätä yliopistojärjestelmän massoitumisen trendiä. Massoituminen voidaan ymmärtää myös ehdollisesti esimerkiksi sosiologisena käsitteenä, jolloin sillä tarkoitetaan opiskelijaekspansio ja korkeakoulujärjestelmän laajentamisen vaikutuksena syntyneitä muutoksia esimerkiksi korkeakoulutuksen ja yhteiskunnan välisissä suhteissa ja korkeakoulutuksen yhteiskunnallisten ja työmarkkinaperusteisten tehtävien lisääntymisenä (Välimaa 2001a, 55–60; vrt. Scott 1995).

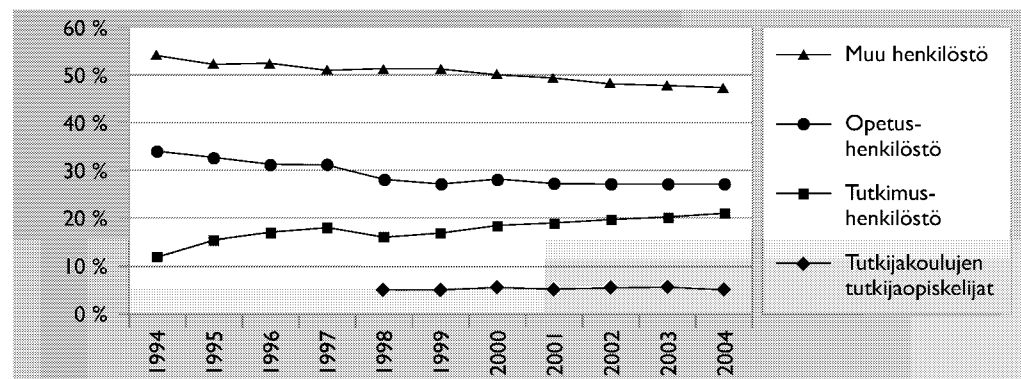
Yliopistolaitoksen massoituminen ja siitä seuranneet muutospaineet ja -haasteet konkretisoituvat opiskelijamäärän kasvun lisäksi opiskelijamäärän ja opettajien määrän välisen suhteen kehityksenä. Vielä vuonna 1990 opettajien ja perusopiskelijoiden välinen suhdeluku suomalaisessa yliopistojärjestelmässä oli 12,5 kun se vuonna 2004 oli 18,8. Perusopiskelijamäärän reaalin kasvu samalla ajanjaksolla oli 51 749, kun budjettivaroista palkattujen opettajien määrän kasvu oli 151. Opiskelijamäärä lisääntyi tällä ajanjaksolla 50 prosentilla (97 418 opiskelijasta 149 167 opiskelijaan) ja budjettivaroista palkattu opetushenkilöstö noin 2 prosentilla (7788 opettajasta 7939 opettajaan). Opiskelijoiden ja opettajien välisen vertailun luotettavuuteen vaikuttaa muuttuneet tilastointiperusteet, jotka ennen vuotta 1998 perustuivat virkojen ja toimien määrään kun ne vuodesta 1998 lähtien ovat perustuneet tehtyihin henkilötyövuosiin. (Kota-tietokanta; ks. myös Nevala 2002; Saxén 2002; vrt. Trow 1974, 2001; Ahola 1995; Scott 1995; Williams 1997; Altbach 1999) Vaikka tilastointiperusteet ovat muuttuneet, erottuu henkilöstön kehitystendenssistä selvästi massayliopistokoulutuksen perusongelma; resurssien niukkuus, tehtävien ja opiskelijoiden määrän lisääntyminen sekä nykyisin myös tulos- ja tehokkuusvaatimukset ja pyrkiminen korkeaan laatuun koulutuksessa.

Yliopistojen koko henkilöstöstä budjettivaroista palkatun opetushenkilöstön osuus vuonna 2004 oli 27 prosenttia, loput 73 prosenttia olivat muuta henkilöstöä, josta noin puolet oli budjetin ulkopuolisella rahoituksella ja noin puolet budjettirahoituksella palkattua henkilöstöä. Yliopistojen henkilökunnan kokonaismäärä oli vuonna 2004 liki 30 000. (KOTA-tietokanta). Vuosien 1994–2004 välillä tutkimushenkilöstö kasvatti osuuttaan suhteessa kokonaishenkilöstöön. Vuonna 2004 viidennes yliopistojen henkilöstöstä oli tutkijoita, noin puolet muuta henkilöstöä, hieman yli neljäsosa opetushenkilöstöä ja loput noin 5 prosenttia tutkijakoulujen tutkijaopiskelijoita. (ks. kuvio 4)

Norjalainen Jens-Christian Smeby (2003) on tutkinut akateemisten yhteisöjen jäsenten työtä norjalaisessa yliopistolaitoksessa sen massoitumisen (vuosien 1981–2000 välillä) ajanjaksona. Tällä aikavälillä norjalaisten yliopisto-opiskelijoiden määrä kaksinkertaistui. Smeby havaitsi, ettei lisääntynyt opiskelijamäärä ja opettajien ja opiskelijoiden suhdeluvun negatiivinen kehitys vaikuttanut merkittävästi yliopistoissa tehtävään tutkimukseen, vaikka suuri osa akateemisen yhteisön jäsenistä koki tyytymättömyyttä mahdollisuuksiinsa tutkimukseen sitoutumisessa ja sen harjoittamisessa. Akateemisten roolien, tehtävien ja tiedon erilaistuminen vaikuttaa akateemiseen työhön. Yliopistoja kohtaan esitettyjen vaatimusten lukumääräinen laajeneminen on edellyttänyt tieteenaloittaista erilaistumista, josta on seurannut opetuksen ja tutkimuksen välisten suhteiden monimutkaistuminen ja niiden

välisen siteen heikentyminen. Tulevaisuudessa akateemisten roolien kehittymisen haaste ei liity Smebyn mukaan kohdistu pelkästään tutkimuksen ja koulutuksen laatuun ja tehokkuuteen, vaan myös siihen kuinka toimintaympäristöjä yliopistoissa kehitetään. (Smeby 2003, 131–142.)

Suomalaisten yliopistojen henkilöstön määrällinen kehitys seurasi yliopistojen yleistä rahoitusrakenteen muutosta (ks. kuvio 5), tarkasteluvälillä (1994–2004) budjettivaroin palkatun henkilöstön osuus väheni 69 prosentista 65 prosenttiin ja ulkopuolisen rahoituksella palkatun henkilöstön osuus kasvoi 31 prosentista 35 prosenttiin (KOTA-tietokanta). Tunnusomaista yliopistojen henkilöstön kehitykselle on ollut budjettivaroin palkatun opetushenkilöstön määrän stabiili kehitys, muun henkilöstön kasvu ja tutkimushenkilöstön osuuden lisääntyminen.



Kuvio 4. Yliopistojen henkilöstön kehitys 1994–2004

Eri henkilöstöryhmien prosentiosuus koko henkilöstömäärästä.

Lähde: KOTA-tietokanta

Opiskelijamäärän lisääntyminen ei sellaisenaan välttämättä ole suunnittelemaan ilmiö, vaan korkeakoululaitoksen laajentaminen on ollut osa länsimaiden, myös Suomen, harjoittamaa tietoista politiikkaa. Yliopistolaitoksen massoitumisessa oleellista on ne laadulliset muutokset, joita siitä aiheutuu (Välimaa ym. 1997.; vrt. Trow 1974; Kerr 1987)

Toisaalta yliopistokoulutuksen ongelmat, kuten opettajien ja opiskelijoiden välisen suhdeluvun negatiivinen suunta, vauhdittavat yliopistojärjestelmän jäseniä uudenlaisten opiskelu- ja suoritusmuotojen kehitystyöhön, esimerkiksi virtuaaliyliopistohankkeeseen, opintojen tehokkaampaan ohjaukseen, opintojen mitoittamiseen (Bologna-prosessin yhteydessä) ja internet-tekniikkaan perustuvien kurssien kehittämiseen. Uusien tekniikoiden ja suoritusmuotojen¹¹ ja ns. informaatio- ja kommunikaatioteknologian (ICT) nopea kehitys ja

¹¹ Bologna-prosessin näkyvin muutos yliopistokoulutuksen kannalta on perustutkintojärjestelmän kaksiportaisuus. Tämä edellyttää laajaa analyysiä yliopisto-opintojen laajuudesta, kestosta, sisällöstä

niiden sitoutuminen läpi yliopistolaitoksen osa-alueiden ja toiminnan vaikuttaa yliopistojen koulutuksellisen roolin uudelleenarviointiin (ks. esim. van Ginkel 2003).

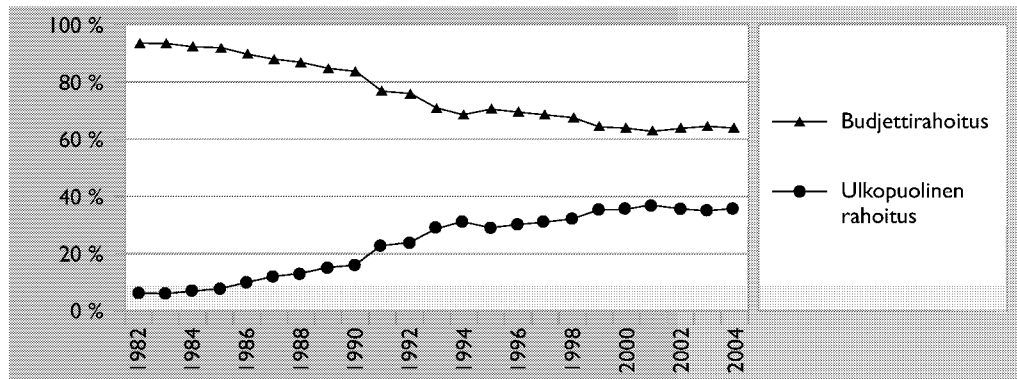
Yliopistokoulutuksen massoituminen ja monipuolistuminen on tarkoittanut sitä kohtaan esitettyjen vaatimusten erilaistumista ja niiden lukumäärään lisääntymistä. Tähän problematiikkaan on liitettävissä esimerkiksi Osmo Lampisen (1998) tiivistämät yliopistolaitoksen kehityksen koulutuspoliittiset peruskysymykset: ”Millä tavoin voidaan ylläpitää yliopistolaitoksen rakenteellista yksinkertaisuutta ja selkeyttä ja kannustaa samalla sen toiminnan moninaisuutta? Miten voidaan yhdistää yliopistolaitoksen kasvu ja yliopistojen perinteiset tieteelliset ja sivistykselliset ominaispiirteet?” (Lampinen 1998, 128.; vrt. Scott 2005, 51) Edelliset kysymykset ovat massoituneen yliopistolaitoksen kannalta haasteellisia ja ajankohtaisia. Yliopistolaitoksen nopeahkon kasvun jälkeen onkin arvioitava siitä aiheutuneita haasteita, toiminnan laajuutta, yliopiston arvoja, yliopistojen välisiä suhteita koulutustarjonnassa, rahoitusta, organisaatiomalleja ja erityisesti uudelleenarvioitava yliopistokoulutuksen sivistystehtävää.

Yliopistojärjestelmän massoitumisen ja laajentumisen vaikutukset ilmenevät erityisesti yliopistojen rahoitusrakenteen muutoksina, joiden on havaittu (Sporn 1999a) noudattavan yleiseurooppalaisesti samankaltaista kehitystrendiä. Yliopistojen rahoitusrakenteessa julkisen rahoituksen osuus kasvoi vielä 1980-luvulla, jonka jälkeen erityisesti 1990-luvulla muiden, pääasiassa ei-julkisten, rahoitusmuotojen ja -lähteiden määrä ja volyyymi lisääntyi. (Sporn 1999a, 24.; vrt. esim. Meek 2000; Mayhew ym. 2004) Suomessa yliopistojen rahoitusrakenteen muutosta ja julkisen rahoituksen osuuden pienentymistä kokonaisrahoituksesta vauhditti 1990-luvun alun talouden lama, joka edellytti valtion budjetin tasapainottamista julkisia kuluja karsimalla (Välimaa 2001, 35–36).

Kuvio 5 osoittaa suomalaisten yliopistojen rahoitusrakenteen pitkän aikavälin kehitystrendin¹², joka tendenssinä noudattaa kehittyneiden länsimaiden yliopisto- ja korkeakoulujärjestelmien rahoitusrakennetta; julkinen budjettirahoitus pienenee ja ulkopuolinen rahoitus kasvattaa osuuttaan yliopistojen kokonaisrahoituksessa (ks. esim. Scott 1995). Vuonna 1981 ulkopuolisen rahoituksen osuus Suomen yliopistojen kokonaisrahoituksesta oli 5 prosenttia, kun se vuonna 2004 oli 36 prosenttia (KOTA-tietokanta; ks. kuvio 5).

ja keskeisistä aineksista. Opintojen mitoittaminen, opetussuunnitelmien uudistaminen ja opintojen ydinaineuksen tunnistaminen ovatkin Bologna-prosessin keskeisiä laitostason välineitä, joilla voidaan kehittää yliopistokoulutusta. Edellä mainituista välineistä ja niiden sisällöistä löydettävissä sisällöllisiä ja rakenteellisia yhtymäkohtia sivistysajatteluun. (ks. esim. Karjalainen & Jaakkola 1999; OPM 2002; Karjalainen, Alha & Jutila 2003.)

¹² Suomalaisen yliopistojärjestelmän rahoitusrakenteen muutosta taustoittavaksi esimerkiksi soveltuu myös vahvasti markkinataloudellisia arvoja korostavana pidetyn Yhdysvaltalaisen korkeakoulujärjestelmän rahoitusrakenteen. Yhdysvaltalainen korkeakoulujärjestelmä jäsenyytään julkisiin ja yksityisiin instituutioihin, jotka eroavat toisistaan monissa suhteissa, esimerkiksi rahoituksen rakenteissa. Julkisten instituutioiden tuloista n. 40 prosenttia koostuu julkisesta, pääasiassa osavaltioiden,



Kuvio 5. Suomen yliopistojen rahoitusrakenteen muutos 1982–2004.

Rahoitusmuotojen osuus kokonaisrahoituksesta (%) Lähde: KOTA-tietokanta.

Kehitystrendit voivat sisältää yleisellä tasolla lähentymistä suhteessa esimerkiksi yhdysvaltalaiseen rahoitusperustaan, mutta havainnollisempaa on kuitenkin huomioida rahoitusrakenteen muutoksiin sisältyvä murros yliopistojen toiminta-ajatuksessa. Ulkopuolisen rahoituksen osuuden lisääntyminen yliopistojen kokonaisbudjeteissa liittyy laajoihin yliopiston toimintaan vaikuttaviin murroksiin, joista keskeisimpiä ovat muutokset tiedon tuotannossa,

rahoituksesta. Yksityisten instituutioiden kohdalla julkinen rahoitus on nimellistä. Niiden suurin kategorisoitu tulonlähde ovat opiskelijoiden lukukausimaksut, jotka kattavat yli 40 prosenttia näiden instituutioiden budjeteista. Liittovaltion rahoitusosuus, joka kohdistuu pääasiassa tutkimukseen, on sitä vastoin yksityisissä instituutioissa suurempi kuin julkisissa. (Caulkins 2002, 17.)

Julkisella rahoituksella ylläpidetyt instituutiot ovat lähes kokonaisuudessaan yhdysvaltalaisessa korkeakoulujärjestelmässä massakorkeakouluja; yksityinen rahoitus kohdistuu pääasiassa eliittejä kouluttaviin yliopistoihin (Scott 1995, 171). Vaikka yliopistoja voidaan luokitella yhdysvaltalaisessa korkeakoulujärjestelmässä yksityisiin ja julkisiin instituutioihin, vaikuttaa julkinen valta myös yksityisten yliopistojen toimintaan esimerkiksi Yhdysvalloissa eri keinojen; esimerkiksi koulutuksen ja tutkimuksen rahoituksen sekä akkreditoinnin ja lisensoinnin kautta (Goedegebuure & Meek 1994, 39).

Voiko suomalaisten yliopistojen rahoitusrakenteen sanoa olevan siirtymässä yhden askeleen lähemmäksi yhdysvaltalaisen korkeakoulujärjestelmän julkisten instituutioiden rahoitusrakennetta? Jos tilannetta arvioi varovasti pelkäästään julkisen rahoituksen (opetusministeriön budjettirahoituksen) osuudella, on samansuuntainen kehitystrendi havaittavissa (ks. kuvio 5). Ulkopuolinen rahoitus, joka toisaalta suomalaisten yliopistojen rahoituksessa on luonteeltaan pääasiassa julkista rahoitusta (esim. Suomen Akatemia, eri hallinnonalojen ministeriöt ja TEKES, mutta myös kasvavissa määrin yritysten rahoitus), on esimerkiksi Kuopion yliopiston toiminnan rahoituksessa kaksinkertaistunut vuosien 1999–2003 välillä (KUY 2004b). Kuopion yliopiston kokonaismenot olivat vuonna 2003 93,5 miljoonaa euroa, josta ulkopuolisen rahoituksen osuus oli 47 prosenttia (44 miljoonaa euroa). Ulkopuolinen rahoitus nähdäänkin instrumentiksi, jolla reagoidaan perusrahoituksen riittämättömyyteen ja tuetaan perustehtävistä selviytymistä. (KUY 2004a.)

työelämälähtöisyyden korostuminen, massayliopiston ongelmat, kustannustehokkuus ja tulosvastuu, kilpailun korostuminen, arvolähtökohtien muutokset ja yliopistojen tehtävien lisääntyminen. Näitä piirteitä on havainnollistettu puhumalla esimerkiksi akateemisesta kapitalismista (Slaughter & Leslie 1997), McDonalds -yliopistosta (Ritzer 1996), uudesta tiedon tuotannosta (Gibbons ym. 2001), yliopiston muuttuvista merkityksistä ja massayliopiston ongelmista (Scott 1995) ja yritysyliopistosta (Clark 1998).

Massoittunut moderni yliopistojärjestelmä tarvitsee nykyisin ollakseen toimintakykyinen myös kasvavissa määrin ei-julkista rahoitusta. Olennaista tällöin on arvioida yliopistokoulutuksen ideaa ja tarkoitusta, sitä mitä tarpeita yliopistokoulutus palvelee ja sitä mitkä intressitahot määrittelevät yliopistojen tarkoitukset ja mitkä ovat nämä päämäärät. Massayliopistokoulutuksen valmiuksien vahventaminen edellyttääkin kykyä yhdistää ja muotoilla uudelleen yliopistokoulutuksen luonne ja funktio.

Yliopistojärjestelmien massoitumisesta ja monimutkaistumisesta on nähty seuranneen kaksi toisistaan poikkeavaa, mutta samanaikaista ilmiötä: aiempaa yksityiskohtaisemmat kontrollimekanismit esimerkiksi rahoitukseen ja laatuun liittyvissä kysymyksissä ja lisääntyvä toiminnan epävakaisuus instituutioiden ja yksilöiden sopeutuessa muuttuviin ympäristöihin. Toimijoiden lisääntynyt vastuuvollisuus ilmenee tavanomaisimmin yliopistoihin kohdistuneena hallinnollisena sääntelynä, poliittisina prioriteetteina ja markkinoiden paineina. Kun traditionaalisissa yliopistoissa institutionaalinen autonomia oli akateemisen vapauden ja yliopistolaitoksen toiminnan edellytys, kuvaa massayliopistoa avoimuus eri intressitahoja kohtaan ja refleksiivinen suhtautuminen kehitystreendeihin. Institutionaalinen autonomia ei ole massayliopistossa samalla tavalla determinoiva periaate kuin se oli aiemmin. (Scott 1995, 43 & 176–177.)

Poliittisessa kontekstissa (yliopistojen koulutuspoliittisessa ohjausjärjestelmässä) refleksiivisyys on tarkoittanut pääasiassa yhtäältä yliopistojen lisääntynyttä vastuuta toiminnastaan ja sen arvioinnista, mutta myös koulutuspoliittisen ohjauksen tarvetta. Markkinatalouden kontekstissa (yhteistyösuhteissa ulkopuolelle) refleksiivisyys konkretisoituu lisääntyneenä vuorovaikutuksena ja sitoutumisena yhteiskuntaan. Eliittiyliopistoon verrattuna massayliopisto on avoimempi, verkottuneempi, demokraattisempi, vaikeasti lähestyttävämpi ja instrumentaalisempi. Massayliopistolle on tyypillistä, että sen toiminta on osa sosiaalista muutosta; massayliopisto ei siis ole pelkästään poliittisten prosessien, modernisaation ja yhteiskunnan kehittymisen seuraus tai syy, vaan yliopisto instituutiona heijastaa muutoksia ja edesauttaa näiden muutoksien toteutumista yhteiskunnassa. Nämä massayliopistolle tunnusomaiset piirteet ilmenevät tyypillisesti yliopistojen markkinoistumisena ja poliittisissa ja sosioekonomisissa konteksteissa tapahtuneiden muutoksien vaikutuksina. (Scott 1995, 43 & 176–177.)

Refleksiivisyys liittyy siis sekä yliopisto-instituution itseohjautuvuuteen että niihin poliittisiin ja sosioekonomisiin konteksteihin, jotka vaikuttavat yliopistojen kehittämiseen ja toiminnan organisoimiseen. Refleksiivisyys ilmenee esimerkiksi yliopistolaitoksen sisäisenä organisoitumisena ja hallintotavan kehittymisenä. Nämä ovat massoitumisen seurauk-

sena muuttuneet traditionaalisesta akateemisten kollegioiden hallintotavasta ensin managerialistiseen ja byrokraattiseen hallintoon ja myöhemmin strategista suunnittelua korostavaan refleksiiviseen hallintokäsitykseen. Scottin mukaan juuri refleksiivisyys voi tarjota toimivan vaihtoehdon, jonka avulla traditionaalinen tieteenalaperustainen hallinto ja managerialismi voisivat yhdistyä toisiaan tukevalla tavalla. (Scott 1995, 70.; vrt. Välimaa 2001b, 43–44)

Nykyisin korkeakoulupolitiikan ja yliopistojen tavoitteidenasettelut ovat monipuolistuneet ja puhtaasti kansallisten päämäärien lisäksi yliopistot palvelevat myös globaalistuvia tarkoitusperiä ja toimivat aiempaa kansanvälisemmissä toimintaympäristöissä (ks. esim. Teichler 1996; Sporn 1999b; Scott 2003).

Yhteiskunta- ja talouspoliittiset perusteet korostuivat entisestään suomalaisen yliopistolaitoksen kehittämisen ja sen tehtävänasettelujen taustaselittäjinä 1990-luvulla. Yliopistojen rooli painottui kansallisen kilpailukyvyyn ja talouden kehittämiseen korkean osaamisen aloilla. (Nevala 2002, 403; Niiniluoto 2002a, 615.; vrt. KOM(2003) 58; OPM 2003; OPM 2004b, 43–48; VM 2004; ks. myös Kaukonen 2003; OPM 2004d; Työvoima 2020 2003). Kansakuntien hyvinvointi ja kehitys perustuu aiempaa enemmän yliopistokoulutuksen suorituskykyyn ja sen tehokkuuteen. Voidaan sanoa että tiede yhteiskunnallistui ja yhteiskunta tieteellistyi (Tuori 1995, 149) tai vielä painokkaammin että tiede ja yliopisto kriisiytyivät (Jalkanen & Lestinen 1993) laajentamisen ja massoitumisen seurauksena ja tiedettä hyväksikäytettiin teknis-taloudellisten päämäärien saavuttamiseksi (Pihlström 2004).

Yliopistokoulutuksen merkitys taloudellista kasvua, kansallista innovatiivisuutta, hyvinvointia ja sosiaalista koheesiota kontribuoiavana tekijänä nähdään yleensä ottaen varsin merkittäväksi (ks. esim. De Meulemeester & Rochat 1995; Scott 1995; Nevala 2002; Niiniluoto 2002a; OECD 2003; Mayhew ym. 2004; OPM 2004b; OPM 2004d; ns. human capital-vaikutus). Pitkän aikavälin ennusteet¹³ painottavat korkeaa osaamista edustavien alojen kasvavaa merkitystä tulevaisuudessa. Korkean ja erikoisosaamisen kasvava kysyntä ja erilaisten tietoyhteiskunnan ja tietoon perustuvien asiantuntijatehtävien määrällinen lisääntyminen ovat esimerkkejä ammattirakenteen muutoksesta ja osaamisvaatimusten erilaistumisesta. (ks. esim. Työvoima 2020; OPM 2004d). Nämä tarkoittavat erityisesti yliopistokoulutuksen merkitysarvon korostumista, niin korkeatasoisessa ja korkeaa osaamista

¹³ Tulevien tarpeiden koulutuspoliittinen ennakointi perustuu pääasiassa todennäköisyyksille ja skenaariomalleille, joilla pyritään ennakoimaan elinkeino- ja ammattirakenteen muutoksia. Koulutuksen mitoituksessa perinteisesti hallitsevia keinoja ovat olleet elinkeino- ja ammattirakenteen ennakointiin perustuva määrällinen suunnittelu ja työvoimamenetelmiin perustuva koulutustarpeiden arviointi. Laajoilla strategialinjanvedoilla hallitaan yliopistokoulutuksen kehittämistä makrotasolla. Tulevaisuudessa on todennäköistä, että erilaiset osaamisalueisiin, kvalifikaatioihin ja työmarkkina-perusteisiin muutoksiin liittyvät laadulliset piirteet nousevat aiempaa painotetummin koulutuksen ennakkoinnin, suunnittelun ja toteutuksen kriteereiksi määrällisen makrotason ja tieteellisen kriteeristömerkistön rinnalle (vrt. Mäkelä 1994; OPM 2004d; vrt. Enkenberg 2004). Työmarkkinoille siirtyvien monipuolinen osaaminen on tulevaisuudessa yksi yliopistokoulutuksen suurimmista haasteista (ks. luku 3.3).

edellyttävässä tutkimustoiminnassa kuin erityisosaajien koulutuksessa. Tämä myös toisaalta edellyttää yliopistokoulutustarpeen arviointia¹⁴ ja modernin yliopistokoulutuksen rakenteellisia muutoksia (ks. luku 4.1).

Tätä ilmiötä on käsitteellistetty esimerkiksi pragmaattisen, hyvän, yliopistoihanteen avulla, jonka mukaan yliopistojen toiminnassa korostuu ”halu olla yhteiskunnan hyödyllinen jäsen”. Pragmaattinen yliopistoihanne kuvaakin niitä muutoksia, joita on tapahtunut yliopistojen itseymmärryksessä; yliopistot tiedostavat esimerkiksi tutkimuksen ja opetuksen yhteiskunnallisen tarkoituksen ja panostavat akateemisten opetus- ja tutkimusprosessien laadun parantamiseen. Yliopistot ovat monin - esimerkiksi ulkopuolisen rahoituksen - tavoin kiinnittyneinä yhteiskuntaan, jolloin yliopistojen vastuu oman toimintansa hyödyllisyydestä kasvaa samanaikaisesti. (Välimaa ym. 1997, 155.) Yliopistojen 1900-luvun aikaiseen massoitumiseen, laajenemiseen ja kehitykseen liittyy trendi, jossa yliopistojen asema suhteellisen irrallisena osana yhteiskuntaa on muuntunut toimintamalliksi, jossa talouden, yhteiskunnan, valtion, yliopiston ja muiden intressitarpeiden näkemykset kietoutuvat yhteen. Tämä trendi ilmenee ehkäpä perusteellisimmin yliopistojen lisääntyneiden tehtävien kautta, joka on osaltaan vaikuttanut erityisesti yliopistojen sivistystehtävän merkityksen toissijaistumiseen osana yliopistokoulutusta.

Modernin yliopiston lisääntyvät tehtävät

Traditionaalisesti yliopistoissa on tavoiteltu laaja-alaisesti sivistävää kehitystä. Humboldttilaisessa traditiossa tämä prosessi toteutuu tieteen sivistävän vaikutuksen seurauksena, kun liberal education -traditiossa prosessi perustuu opiskelijan kokonaispersoonan kasvattamiseen ideaan humanistisen tradition kautta. Sivistyminen on edellä mainitussa tiedollinen tapahtuma, itseisarvo, joka sulkee pois välineelliset tavoitteet ja joka seuraa opetuksen, oppimisen ja tutkimuksen yhdistävästä tieteellistä totuutta tavoittelevasta prosessista. Humboldttilaisen tradition perustehtävät ovat opetus, tutkimus ja tiedollinen sivistys.

Ammatilliset ja välineelliset hyötynäkökulmat ovat vieraita myös liberal education -traditiolle, vaikka sillä on selvästi erottuva eliittien ja professioiden reproduktioitehtävä. Yksilön tiedollinen ja moraalinen kehitys tukeutuu humanististen oppiaineiden integroivaan vaikutukseen ja opetuspedagogiikkaan. Yliopiston perustarkoituksena on yksilön ajattelun kehittymisen tukeminen. Molempien yliopistomallien toiminta perustuu institutionaaliselle autonomialle ja niiden tehtävänasettelut nousevat yliopistojen sisäisistä prosesseista. (ks. tarkemmin luku 3.2.)

¹⁴ Opetusministeriö asetti vuonna 2004 koulutustarpeiden ennakkointia ja tulevaisuuden koulutustarpeen mittaamista arvioivan valmisteluryhmän, jonka tehtävänä on esittää koulutustarpeiden kehittämisen vaihtoehtoja ja painopisteitä.

Tyypillistä näille traditioille on valikoivuus, elitismi, puhdas sivistystehtävä, vapaus, riippumattomuus ulkokohtaisista arvolähtökohdista ja oikeus arvolähtökohtien ja niistä nousevien tehtävien määrittelemiseen. Nämä traditionaaliset ajatukset ovat olleet myös lähtökohtina modernille yliopistolle ja sen kehittymiselle. Yliopistojen massoitumisen ja yliopistojärjestelmän laajentamisen seurauksena yliopistojen tehtäviksi on asetettu myös työelämälähtöinen koulutustehtävä ja yhteiskunnan eri intressiryhmien tiedontarpeeseen reagoiva tutkimus- ja palvelutehtävä. Nämä tehtävät painottuvat nykyisin vaihtelevasti eri tieteenaloilla ja oppiaineissa.

Modernin ja massoituvan yliopiston ensivaiheessa, yleiseurooppalaisesti 1940-luvulla, yliopiston tehtäviksi ymmärrettiin ammatillinen (työelämän asiantuntijoiden) koulutus ja tieteellisen tutkimuksen eteenpäinvieminen sekä näitä tukevien yleisten sivistävien aineiden, esimerkiksi historian ja filosofian, opetus. Yliopiston tehtävänasettelu poikkesi aiemmin vallinneiden yliopistojen ideaaleista (keskiaikaisen ja liberal education -tradition) kahdessa suhteessa: yliopistoihin sisällytettiin tutkimusfunktio¹⁵ ja yliopistoille tyypillisen sivistävää kehitystä tukevan humanistisen opetuksen ideasta luovuttiin vähitellen. Gasset näki että yliopiston perustehtävät perustuvat myös massoituvassa yliopistossa: kulttuuri-funktioon (sivistävä vaikutus), professionaaliseen koulutukseen (ammatillinen näkökulma) ja tieteelliseen tutkimukseen ja tutkijankoulutukseen (tutkimusihanne). (Gasset 1998/1946, 41–48, 73.; vrt. Gilbert 2003)

Modernin yliopiston yleiset perustehtävät: tutkimus ja opetus (ks. esim. Clark 1993, 252) ovat humboldtilaisesta yliopistoperinteestä alkaen korostettuja yliopiston ydintehtäviä, joiden rinnalle on noussut modernin yliopiston kehittymisen myötä myös työelämälähtöinen tehtävä. Kolmijako korkeimpaan ammattiopetukseen, tieteelliseen tutkimustyöhön ja yleisen sivistysperinteen välittämiseen määriteltiin virallisesti 1960-luvulla suomalaisen korkeakoulupolitiikan linjaukseksi yliopistolaitoksen tehtävistä (Eskola 2002, 248–259).

Yliopistokoulutuksen päämääristä käytävä keskustelu on muodostunut vakiintuneeksi aiheeksi viimeistään yliopistolaitoksen massoituttua. Esimerkiksi Kerr (1987) on listannut yliopistokoulutuksen universaaleiksi päämääriksi yleisen kulttuuriperinnön siirtämisen, myötävaikutuksen opiskelijoiden tiedollisen kehitykseen, mahdollisuuksien tasa-arvon, tutkimuksen eteenpäinviemisen, julkisen palvelun roolin ja työmarkkinoiden tarpeisiin vastaamisen (Kerr 1987, 185).

Erään jaottelun (Jauhiainen 1997) mukaan yliopistojen toiminta voidaan jakaa karkeasti kahteen: klassiseen ja moderniin. Edellinen perustuu autonomiselle tieteelle ja ylevälle hengenviljelylle kun jälkimmäistä luonnehtii ajatus erinomaisuuden keskuksista, joka tuottaa ympärillä oleville elinkeinoelämän ja yhteiskunnan sidosryhmille palveluksia. (Jauhiainen 1997, 4.; vrt. Scott 1984) Edelliseen liittyy eliittien kouluttaminen kansakunnan tarpeisiin ja jälkimmäiseen eri alojen tiedon tarpeen turvaaminen (Jarvis 2000, 43). Nykyi-

¹⁵ Tässä suhteessa suomalaiseen yliopistojärjestelmään vaikuttanut humboldtilainen traditio eroaa anglosaksisesta liberal education -traditiosta.

sessä massayliopistokoulutuksessa yhdistyy samanaikaisesti eliittien koulutus, akateemisen työvoiman kouluttaminen, sivistystehtävä, työelämäperustainen tehtävä, erilaiset tutkimuspalvelut sekä yhteiskunnallinen, alueellinen, kansallinen ja kansainvälinen palvelutehtävä (Scott 1995; Trow 2001, 2003; Välimaa 2001b; Kerr 2003/1963).

Yliopistojen tehtävänasettelu muuttui selväpiirteisesti massayliopiston murrosvaiheessa; poliittiset perusteet, ammatilliset ja yhteiskunnalliset tarpeet ja ulkopuolelle valjastettu tutkimus korostuivat yliopistojen sivistävän tehtävän ja akateemisen tutkimus- ja koulustehtävän kustannuksella (Becher & Trowler 2001). Nykyisin ei ole mielekästä kysyä mikä on yliopiston tehtävä, vaan mitkä ovat sen tehtävät (ks. esim. Scott 1995; Trow 2003; vrt. Clark 1983).

Suomessa yliopistolaki (645/1997) määrittää yliopistojen tehtäviksi vapaan tutkimuksen sekä tieteellisen ja taiteellisen sivistyksen edistämisen, tutkimukseen perustuvan ylimmän opetuksen ja nuorison kasvattamisen isänmaan ja ihmiskunnan palvelukseen. Hallituksen esityksessä yliopistolain muuttamiseksi (HE 2005) yliopistojen tehtäviin esitetään yhteiskunnallista vuorovaikutusta ja tutkimustulosten ja taiteellisen toiminnan yhteiskunnallisen vaikuttavuuden edistämistä (ks. myös L 715/2004).

Yhä tiiviimpi vuorovaikutus elinkeinoelämän, yhteiskunnan ja yleensä työelämän kanssa tullaan määrittelemään yliopistojen yhdeksi kolmesta lakiin perustuvasta tehtävästä. Työelämäyhteyksien korostaminen ja työelämän osaamis- ja kehittämistarpeiden huomiointaminen yliopistokoulutuksen suunnittelussa ja toteuttamisessa on korkeakoulupoliittinen tavoite, josta on muodostunut yliopistokoulutuksen yksi suurimmista tulevaisuuden haasteista. Tätä haastetta pyritään osittain ratkaisemaan ns. kolmannen tehtävän avulla. (ks. esim. OPM 2002; OPM 2003; vrt. esim. Teichler 1998a; Enkenberg 2004.) Kolmas tehtävä kuvastaa sitä kehitystä, joka on seurausta 1960-luvulta¹⁶ alkaneesta suomalaisen yliopistojärjestelmän laajentamisesta ja yhteiskunnallisen tehtävän korostamisesta.

Yliopistojen tehtävien lisääntyminen, välineellistyminen ja yhteiskunnallistuminen sekä kansallisten ja nykyisin kansainvälisten tavoitteiden korostuminen edellyttävät nykyaikaan ja sen asettamiin vaatimuksiin soveltuvan yliopistokoulutuksen arvioimista, sillä on havaittavissa, että modernin yliopistokoulutuksen tehtävät perustuvat nykyisin tarpeille, joiden alkuperä on palautettavissa yhä useammin ulkokohtaisiin tarpeisiin ja lähtökohtiin (vrt. esim. Thorens 1996, 267).

Tämän ulkoapäin ohjautuvan ajattelutavan mukaan koulutusinstituutiot ovat siis olemassa, koska niistä on osoitettavissa jotain hyötyä (Lehtisalo & Raivola 1999). Ongelmallista on kuitenkin se, mitä hyödyllä eri aikakausina ja eri intressiryhmien näkemyksissä

¹⁶ Yliopistolaitoksen tehtävänasettelujen yhteiskunnallisuus ei ole historiallisesti uusi ilmiö; 1740–1760-luvuilla yliopiston ja tieteen rooli sidottiin taloudellisen hyödyn saavuttamiseen ja käytännöllisten ongelmien ratkaisemiseen. Esimerkiksi Turun akatemiassa oppituolet lakkautettiin niiden merkityksellisyden perusteella; runouden paikalle tuohon aikaan perustettiin talousopin oppituolet. (Eskola 2004.)

ymmärretään, koska se vaikuttaa keskeisesti siihen miten yliopistolaitosta kehitetään, mihin koulutus- ja tutkimusaloihin panostetaan, mikä on sivistyksen rooli yliopistokoulutuksen tavoitteidenasettelussa ja mitkä ovat ylipäätään yliopiston perustehtävät.

Yliopistolaitoksen hyötynäkökulma konkretisoituu usein institutionaalisen autonomian ja tieteen kehityksen sekä ulkoapäin ohjautuvien vaatimusten väliseen jännitteeseen. Institutionaalisen autonomian on nähty liittyvän yliopistolaitoksen toiminnan monimuotoisuuteen, jonka ylläpito on erityisen tärkeää tilanteessa, jossa yliopistolaitoksen tehtävät ovat monipuolistuneet ja yliopistoista on muotoutunut yksi yhteiskunnan keskeisimmistä sosiaalisista instituutioista (Trow 2003; vrt. esim. De George 2003). Tieteellinen tutkimus- ja koulutustoiminta edellyttää tässä näkökulmassa riippumatonta, objektiivista ja kriittistä tehtävän- ja tavoitteenasettelua, jonka on nähty hyödyttävän myös yhteiskunnan intressejä. (ks. tarkemmin luku 2.2.2)

Yhteiskunnan intressit yliopistoja kohtaan palautuvat yleensä kolmenlaisiin tekijöihin: sosioekonomisiin, kulttuurisiin ja poliittisiin intresseihin. Sosioekonomiset intressit liittyvät välineelliseen tutkimukseen ja koulutukseen, kulttuuriset intressit sivistävään yliopistoihanteeseen ja poliittiset intressit kansakunnan päämääriä ja arvoja palvelevien kansalaisten kasvattamiseen (Clark 1983, 11, 25 & 250.; vrt. OPM 2003, 2004a, 2004b¹⁷)

Tutkimus, siihen sitoutunut työelämää ja yliopiston tarkoitusperiä palveleva koulutustehtävä ja nykyisin myös yhteiskunnallinen palvelutehtävä ovat kolme yliopiston koulutuspoliittisesti tärkeää perustehtävää. Niistä johdettuja käytännön toimia arvioitaessa ja yliopistolaitoksen kehittämistä suunniteltaessa olennaista ottaa huomioon yliopistojen tieteellisyysnormiston ohella myös yliopistojen koulutuksellinen ja yhteiskunnallinen tehtävänormisto. Tätä kautta on myös ymmärrettävissä ne vaihtelevat tarkoitusperät, jotka ovat palautettavissa niin yhteiskunnan, elinkeino- ja työelämän, yliopiston, opiskelijan, opettajan, tutkijan, hallintovirkamiehen kuin yliopistoyhteisön intresseihin. Eri lähtökohtien välisillä rajankäynneillä on vahva vaikutus siihen, miten ja kenen intressien mukaan yliopistokoulutusta kehitetään ja mitä arvoja silloin korostetaan (ks. luku 2.2.2).

Yliopistojen sisäisen dynamiikan muutokset

Korkeakoulutus voi periaatteessa laajentua, ilman että tästä seuraisi suuria muutostarpeita sen eri instituutioiden toimintaan, silloin kun korkeakoulutuksessa opiskelevien osuus ikäluokasta on n. 0–15 prosenttia. Tämä vaihe käsitetään yleisesti eliittien korkeakoulutukseksi. Transitio eliittien korkeakoulutuksesta massojen koulutukseen tarkoittaa esimerkiksi Trown arviossa vaihetta jolloin korkeakoulutuksen opiskelijaosuus ikäluokasta on n. 16–50 prosenttia. Tällöin korkeakoulujärjestelmän dynamiikka muuttuu ratkaisevasti ja muutos

¹⁷ Vertaa myös koulutuksen yleiset tehtävät; taloudelliset, valikointi-, kulttuurisiirtämis- ja varastointitehtävät. (ks. esim. Lehtisalo & Raivola 1999; Kivinen & Rinne 1999, 65–106).

edellyttää korkeakoulutuksen rakenteellisia ja toiminnallisia uudistuksia. Yli 50 prosentin osuus ikäluokasta tarkoittaa Trown mukaan korkeakoulutuksen universaalivaihetta. (Trow 1974.; vrt. Becher & Trowler 2001, 4)

Trown 1970-luvulla esittämä korkeakoulujärjestelmän murroksia kuvaava teoria eliittien-, massojen- ja viimein universaalivaiheen koulutuksesta on Suomessa saavuttanut lakipisteensä 2000-luvun ensimmäisinä vuosina. Uusien yliopisto-opiskelijoiden osuus ikäluokasta oli vuonna 2003 n. 32 prosenttia (n. 21 000 uutta opiskelijaa) ja ammattikorkeakouluissa aloittaneiden opiskelijoiden osuus oli n. 39 prosenttia (n. 25 000 uutta opiskelijaa) ikäluokasta. (Research.fi; OPM 2004e; Tilastokeskus 2005). Trown esittämän teorian mukaan suomalainen korkeakoulujärjestelmä on universaalivaiheessa; korkeakoulujärjestelmä on valmis antamaan yli 2/3 osalle ikäluokasta opiskelupaikan.

Tämä teoreettinen ikäluokka-indeksiluku ei ole kuitenkaan suoraan verrannollinen yhteen ikäluokkaan, sillä korkeakoulujärjestelmässä uusina opiskelijoina aloittaneet tulevat useasta ikäluokasta, joista esimerkiksi yliopistoissa vuonna 1996 suurin oli 19 -vuotiaiden aloittaneiden ikäluokka. Koulutuksen kysyntä painottuu vieläkin korkeakouluasteen koulutukseen ja erityisesti yliopistokoulutukseen; yliopistokoulutukseen haluavia on enemmän kuin mitä aloituspaikkoja on tarjolla, (ks. Haven 1998, 52–59.) vaikka yliopistokoulutuksen aloituspaikkojen realistinen yläraja ei nykyisten demografaennusteiden, joiden mukaan Suomen väestön ennakoidaan lisääntyvän aina vuoteen 2028 (Tilastokeskus 2005) näkökulmasta, tulisi kovinkaan merkittävästi enää nousta.

On myös todennäköistä että yliopistojärjestelmän tulevaa kehitystä kuvaa pikemminkin integraatio kuin hajauttaminen ja laajentaminen. Tätä ennakoivat valtioneuvoston periaatepäätös Valtion tiede- ja teknologianeuvoston esityksestä, jonka mukaan korkeakoululaitosta ei enää laajenneta, vaan sen kehittämistoimet suunnataan ”yksiköiden vaikuttavuuden, laadun, sisällön ja tehokkuuden varmistamiseen ja edistämiseen suuntaamalla voimavaroja suuremmiksi kokonaisuuksiksi, vahvistamalla verkottumista sekä tehostamalla johtamista ja toiminnan arviointia”. Tähän kokonaisuuksien integrointipolitiikkaan liittyy keskeisesti myös yliopistojen profiloitumisprosessin edistäminen. (Valtioneuvosto 2005.; Valtion tiede- ja teknologianeuvosto 2005; vrt. OPM 2004f)

Jos korkeakoulujärjestelmän sijaan tarkastellaan ainoastaan yliopistokoulutusta, on suomalainen yliopistojärjestelmä Trown asteikolla massoituneessa vaiheessa. Tulevaisuudessa on todennäköistä, että sekä koko korkeakoulujärjestelmän että erityisesti yliopistolaitoksen opiskelijamäärään kasvu on maltillista. (Tilastokeskus 2005; OPM 2004a; OPM 2004b; vrt. Kerr 1987; Douglass 2002; ks. myös luku 2.1.2).

Yliopistolaitoksen massoitumisen ja monimuotoistumisen vaikutukset nivoutuvat yliopistojen sisäisen dynamiikan muutoksiin, jotka ovat yliopistojen tehtäviin liittyneiden muutoksien ohella massoitumiskehityksen keskeisimpiä seurauksia. Trown (1974) esittämän yliopistolaitoksen murroksia kuvaavan eliitti-, massa- ja universaalivaihe jäsenyyksen mukaan yliopistolaitoksen sisäinen dynamiikka on muuttunut ratkaisevasti yliopistojen massoitumisen ja laajentumisen seurauksena.

Trown jäsenyyden mukaan eliitti-instituutioiden välillä on selväpiirteistä samankaltaisuutta ja instituutioiden sisäisessä rakenteessa ja muodoissa yhdenmukaisuutta. Toiminnassaan ne tavoittelevat ja ylläpitävät korkealaatuisia ja yhtenäisiä standardeja, vaikka niissä voi samanaikaisesti esiintyä pitkälle erikoistuneita ja eriytyneitä tieteenaloja. Eliittivaiheen koulutus on sosiaaliseen asemaan tai lahjakkuuteen perustuva etuoikeus, jossa opiskelijoita valmistetaan kultivoimalla ja sivistämällä eliittien rooleihin. Massoituneita instituutioita kuvaa horisontaalinen hajautuminen ja tieteenalojen levinneisyyden ja monimuotoisuuden lisääntyminen. Toiminnan standardit ovat erilaistuneet ja hajautuneet. Massavaiheessa koulutus on eri kriteerien perusteella saavutettava oikeus, jossa kehitetään opiskelijoiden taitoja työelämälähtöisesti. Universaalivaiheessa toiminnan yhteiset standardit ovat harvinaisia ja ajatus standardeista on problemaattinen ja usein kyseenalaistettu. Instituutiot ovat universaalivaiheessa monimuotoisia. Universaalivaiheen koulutus on velvollisuus yhteiskunnan keski- ja yläluokille, jossa kehitetään opiskelijoiden sopeutumisvalmiuksia nopeissa sosiaalisissa ja teknologisissa muutosympäristöissä toimimiseksi. Yliopistojen hallinto muotoutuu eliittivaiheen akateemisesta hallinnosta, ammattimaisen byrokratisoituvan massavaiheen hallinnon kautta universaalivaiheen managerialistiseen, akateemisen yhteisön ulkoapäin tulevaan, hallintomalliin. (Trow 1974, 66.; Trow 2005; vrt. Kerr 1987; Mora 2001)

Suomalaisessa yliopistojärjestelmässä yliopistojen hallinnon murrokset käynnistyivät 1960–70-luvuilla, jolloin akateemisuus, tasa-arvo ja hallintobyrokratia sulautuivat toisiinsa. Ennen hallinnonuudistusta yliopistojen hallinto oli tyypillinen esimerkki akateemisesta hallinnosta; se perustui tieteenaloille ja päätäntävaltaa käytti professorien kollegio. Hallinnonuudistuksen taustalla oli yliopistojen massoitumisen, tieteenalojen eriytymisen ja laajentumisen kehitystrendien vaikutukset yliopistojen sisäiseen dynamiikkaan. Erityisen ongelmalliseksi koettiin perinteinen hallintomalli, jossa määrällisesti lisääntyneellä erityyppisellä opettajakunnalla (niin kutsuttu keskiryhmä) ja opiskelijoilla ei ollut mahdollisuutta osallistua yliopistonhallintoon. Hallinnonuudistus käynnisti lähes vuosikymmenen kestäneen debatin, joka päättyi vuoteen 1973. Yliopistonhallintoa uudistettiin siten, että osallisuus hallintoon perustui pääasiassa kolmikantaan (professorit, keskiryhmä ja opiskelijat), hallinto-organisaatiota tukevoitettiin, virkamiehiä lisättiin ja esittelymenettely otettiin käyttöön. (Eskola 2002, 287–319.) Hallinnonuudistukseen liittyi historiallinen käänne erityisesti kahdessa suhteessa: yhtäältä hallinto demokratisoitui ja toisaalta se byrokratisoitui.

Multiversity

Yliopistolaitoksen sisäisen dynamiikan muutokset konkretisoituvatkin yleensä yliopistojen luonteen, tehtävien, arvojen ja periaatteiden muutoksina (vrt. esim. Välimaa 2001; Välimaa ym. 2001). Esimerkiksi Clark Kerr (2003/1963) on sanonut perinteisen yliopiston olleen kylä, jonka toimintaa johtivat papit, modernin yliopiston olleen yhden ”teollisuuden alan” kaupunki, jota kuvasi intellektuaalinen ja akateeminen oligarkia ja multiversityn olevan

suurkaupunki¹⁸, jossa esiintyy äärettömästi vaihtelua ja joka koostuu useista eri tieteenaloista. (Kerr 2003/1963, 31.; vrt. Trow 1974, 66–67; Halsey 1996/1958, 65)

Kerr muotoili 1960-luvun alkupuoliskolla korkeakoulututkimuksen klassikoksi muodostuneen käsitteen *multiversity*, joka oli vastine perinteiselle *university* -käsitteelle ja joka kuvasi yliopistojen muutosta ja laajentumisen ja massoittumisen seurauksia. Vaikka Kerrin analyysi pohjautuu yhdysvaltalaiseen korkeakoulujärjestelmään, on se vertailukelpoinen yliopistojen murroksia kuvaava esitys. Perinteisen yliopistolaitoksen muuntuminen massoittuneeksi, yhä hajautuneemmaksi ja eriytyneemmäksi organisaatioksi, toiminnan tavoitteiltaan ja niiden saavuttamisen keinoilta monimuotoisemmaksi kuvaa Kerrin analyysissä yliopiston uutta luonnetta. (Kerr 2003/1963.)

*Multiversity*ssä yliopistojen yhteistyökumppanit ja intressitahot ovat moninkertaistuneet, lisääntyneet ja monipuolistuneet. Yliopistojen tehtävänä on yhä päämäärätietoisemmin toteuttaa kansakunnan ja yhteiskunnan tavoitteita. Niiden toimenkuvaan liittyy erityisesti kasvavaan tiedon tarpeeseen vastaaminen ja laajentuneen opiskelijajoukon kouluttaminen. Yhtenäisyydelle perustunut *university* oli abstrahoidusti yksi yhteisö, jossa oli rajallisesti oppineita ja opiskelijoita¹⁹. *Multiversity* rakentuu sen sijaan lukuisista eri yhteisöistä, joita pääsääntöisesti sitoo toisiinsa vain yhteinen nimi, yhteinen hallinto ja osittain yhteenkuuluvat tavoitteet. *Multiversity* on sisäiseltä organisaatorakenteeltaan monipuolinen ja yleensä eri yhteisöjen tavoitteissa on epäjohdonmukaisuutta, vaihtelevuutta ja ristiriitaisuutta. (Emt.)

Akateemisten yhteisöjen toimintavat ja toiminnan arvot ovat yleensä monitahoisia ja toisiinsa nähden ristiriidassa. Yliopistoyhteisön jäseniä veloitetaan perustehtävien ohella osallistumaan myös hallinto- ja konsultointitehtävien hoitamiseen ja tutkimus yleensä korostuu opetuksen kustannuksella. Kontaktiopetuksen suhteellinen osuus laskee ja sivistävän koulutuksen perustana pidetyn henkilökohtaisen vuorovaikutuksen merkitys opetuksessa ja yliopiston toiminnassa korvautuu uusilla teknologiaan pohjautuvilla vuorovaikutuksen keinoilla. (Emt.)

Multiversity onkin pikemmin välttämättömyys kuin harkitusti ja perustellusti suunniteltu valinta, joka kestää rakenteiltaan ja toimintatavoiltaan kehityksen. Toisaalta tällöin korostuu *multiversity*n perusominaisuus; mukautuvaisuus ja sopeutuvuus uusiin haasteisiin ja niiden tuomiin uusiin mahdollisuuksiin. Yliopistosta on muodostunut yhä monimutkaisempi ja vaikeammin hallittavissa oleva instituutio, joka samanaikaisesti pitää sisällään ristiriitoja aiheuttavia jännitteitä ja jatkuvaa eri yhteisöjen ja osastojen välistä kilpailua ja vastakkainasettelua. Tunnusomaista *multiversity*lle on myös se, että yliopisto ja sen tarkoitus voidaan ymmärtää akateemisen yhteisön jäsenten keskuudessa monin eri tavoin. (Kerr

¹⁸ Kerrin jaottelu vertautuu keskiaikaiseen, traditionaaliseen ja moderniin yliopistoon (ks. esim. Scott 1984).

¹⁹ Vertaa esimerkiksi *humboldttilainen*- tai *liberal education* -traditio.

2003/1963.) Massayliopisto on, kuten Peter Scott (1995) on ilmaissut monimerkityksinen, epävakaa ja monimuotoinen instituutio (Scott 1995, 168).

Multiversity on teoreettinen ideaalityyppi äärimmilleen laajentuneesta yliopistoinstituutiosta, jonka kehitys on ollut seurausta 1900-luvun korkeakoulutuksen laajentamisesta ja sen asettamisesta palvelemaan kansakuntien sosiaalisia ja taloudellisia tavoitteita. Pidän Kerrin hahmottelemaa multiversity teoriaa ensiaskeleena yliopistolaitoksen massoittumisen teoreettisessa haltuunotossa, minkä katsotaan yleisesti alkaneen 1970 -luvulta.

Massoittuminen vaikuttaa erityisesti opiskelijoiden sisäänoton kriteereihin, korkeakoulutuksen tehtäviin, toiminnan volyymiin, koulutuksen sisältöön ja opetukseen, opiskelun luonteeseen ja kestoon, instituution sisäiseen ja niiden väliseen monimuotoistumiseen, akateemiseen koulutuksen tavoitteisiin, yliopiston arvoihin ja normeihin, järjestelmän ohjaukseen ja sisäiseen hallintoon. Järjestelmän sisäinen dynamiikka muuttuu siis ratkaisevasti. (Trow 1974.; vrt. Altbach 1999a, 1999b; Sporn 1999b; Mora 2001; Välimaa 2001; Kerr 2003/1963; Smeby 2003)

Massoittuneen korkeakoulujärjestelmän kehitys on liittynyt pääasiassa julkisen vallan harjoittamaan korkeakoulutuksen laajentamiseen (Sporn 1999b; Neave 2000; Mayhew ym. 2004), jossa akateeminen yhteisö on toiminut massoittumista lisäävänä katalyyttinä (ks. esim. Scott 1995; Morpew 2000) ja jossa teollistumisen ja talouden tarpeet korostivat korkeakoulutuksen laajentamista (Välimaa 2001b, 31).

Massayliopiston tieteenaloittaisen laajentumisen ja eritymisen sekä opiskelijaekspansion ongelma liittyy myös yliopisto- ja ammattikorkeakoulusektorin välisiin suhteisiin, yliopiston sisäiseen monimuotoisuuteen ja erityisesti laaja-alaisesti sivistävän koulutukseen sopeuttamiseen nykyisiin työelämäohjautuviin kehityssuuntauksiin. Instituutiot eivät toisaalta voi laajentua ja eriytyä määräämättömästi; niiden toimintaa sitoo esimerkiksi traditiion, järjestelmän, tieteenalojen erityispiirteiden, opiskelijoiden, tehtävien, henkilökunnan ja ehkäpä vaikuttavimmin resurssien ja rahoituksen reunaehdot (Trow 1974, 2003; Kerr 1987; Dill 1997; Clark 1998; Meek 2000, 36; Meek ym. 2000).

Pohdittaessa massoittuneen yliopistolaitoksen laajuutta ja sen tulevaa kehittämistä on kysyttävä miten määritellään sekä monimuotoisuuden että tieteenalojen erilaistumisen määrä ja opiskelijaekspansion raja, jonka korkeakoulujärjestelmä ja sen instituutiot optimaalisesti kestävät? (ks. esim. Neave 2000). Nykyisin erityisesti tieteenalojen eriytyminen, massoittumisen, opiskelijaekspansion ja korkeakoulutuksen instituutioiden lisääntymisen seurauksena yliopistojen toimintaa pyritään aktiivisesti profiloimaan sekä korkeakoulupoliitiikan että yliopistojen kohdalla (ks. luku 2.1.2).

Massayliopiston tunnusmerkkejä ovat Philip Altbachin (1999) mukaan rahoitukselliset haasteet, uusien korkeakoulutussektoreiden perustaminen, koulutuksen ja sen suoritustapojen monimuotoistuminen, akateemisten instituutioiden erilaistuminen ja monimutkaistuminen, byrokraattisuuden, hallinnoinnin ja johtamisen jatkuva korostuminen ja näihin liittyvä kontrolli, akateemisten professioiden muuttuvat merkitykset ja opiskelijoiden sekä opiskelukulttuurin heterogeenistyminen. Tämä massayliopiston logiikka korostuu Altbachin

mukaan erottuvalla tavalla myös tulevaisuudessa, ei vain ainoastaan korkeakoulutuksen tehtävien lisääntymisen ja korkeakoulutuksen yhteiskunnallisen merkityksen vuoksi, vaan eritoten korkeakoulutuksen massoittumisen vakiintumisen vuoksi. (Altbach 1999.)

Yhteenveto

Yliopistojen massoittuminen ja ekspansio on 1900-luvulle ajoittunut yleislänsimaalainen ilmiö, joka on edellyttänyt suhteellisen demokraattista yhteiskuntajärjestelmää ja kehittyntä taloutta sekä pyrkimyksiä näiden molempien edellytysten ylläpitämiseen ja kehittämiseen. Massoittumisilmiön taustalla on ollut yhteiskunnan rakennemuutos; yhteiskuntien teollistuminen ja palveluvaltaistuminen ja nyttemmin eri, esimerkiksi talouden, kulttuurin, politiikan, osa-alueilla tapahtuva intensiivinen globalisaatio. Massoittumiskehitykseen on vaikuttanut keskeisesti myös yhteiskunta- ja talouspoliittisesti orientoituneet tendenssit, työelämän ja työmarkkinoiden muutokset, mutta myös yliopiston sisäisen tieteenalaperustaisen dynamiikan ja akateemisten kulttuurien muutokset.

Massoittumisen käsitettä käytetään yleisesti kuvaamaan muutoksia, joita yliopistoissa on tapahtunut opiskelijoiden määrällisen lisääntymisen, tieteenalojen eriytymisen, yliopistojen monimuotoistumisen ja yliopistojärjestelmän laajentamisen seurauksena. Yleensä massoittuminen ilmenee sekä yliopistojen tehtävien muutoksina että yliopiston sisäisen dynamiikan muutoksina (Trow 1974, 2005; Scott 1995; Välimaa 2001b). Massoittumista voidaan käyttää myös yleissanana kuvaamaan pelkästään opiskelijoiden määrällistä lisääntymistä; yliopistot ovat massoittuneet opiskelijoista ja sillä voidaan tarkoittaa myös negatiivisten sivumerkityksien lisääntymistä, joita on seurannut modernien yliopistojen kehityksestä (Välimaa 2001b, 58–59).

Korkeakoulututkimuksessa massoittumis- ja ekspansioilmiön siirtymien on nähty (Scott 1995) tarkoittaneen paitsi akateemisten kulttuurien ja tieteenalojen eriytymistä sekä muutoksia poliittisissa ja sosioekonomisissa taustakonteksteissa, myös näillä kolmella eri osa-alueella tapahtuneita suunnitelmallisia toimenpiteitä, jotka ovat vahvistaneet massoittumis- ja ekspansioilmiötä (Scott 1995). Massoittumiskehityksestä seuraavien vaikutusten eksplikoinnissa korkeakoulutuksen tutkijat ovat yleisesti päätyneet samankaltaisiin johtopäätöksiin. Massoittumisen on nähty tarkoittaneen yliopistojen historian yhtä suurinta haastetta, jonka vaikutukset ulottuvat yliopistojen sisäiseen dynamiikkaan ratkaisevasti, mikäli vertailukohtena pidetään esimerkiksi traditionaalista yliopistolaitosta (Trow 1974, 2005; Scott 1995; Altbach 1999; Kerr 2003/1963).

Korkeakoulututkimuksesta on havaittavissa, että modernin yliopistokoulutuksen lähtökohdat ovat aiempaa monimerkityksellisempiä, monimuotoisempia, vaikeasti hallittavampia ja eriytyneempiä. Yhteinen nimittäjä eri akateemisille kulttuureille ja yhteisöille voi toisinaan olla vain yliopisto (Kerr 2003/1963; vrt. Ylijoki 1998). Massoittuminen vaikuttaa hallintoon, opetukseen ja tutkimukseen, koulutuksen volyymin ja sen seurauksiin, aka-

teemisiin arvoihin ja normeihin, järjestelmän ohjaukseen, toimintatapoihin, johtamiseen, rahoitukseen ja organisaatorakenteeseen. (ks. esim. Trow 1974; Scott 1995; Clark 1998; Altbach 1999; Kerr 2003/1963.)

Moderni massayliopisto on läpikotaisin dynaaminen, jatkuvasti liikkeessä oleva, jonka toimintaedellytysten kehittämiseksi pyritään vastaamaan erilaisiin kehitystendensseihin. Tämä ei liity vain yliopistojen omaehtoihin koulutus-, tutkimus- ja kehittämissyrkimyksiin ja tieteen kehitysfunktioon vaan myös erityisesti siihen, että yliopistojen on sopeutettava toimintaansa erilaisiin ulkoapäinohjautuvien eri intressiryhmien esittämiin vaatimuksiin, politiikan, talouden, työelämän ja yhteiskunnan muutostendensseihin ja monimerkityksellisiin uusiin haasteisiin ja aktiivisesti uusiuduttava erilaisiin jälkiteollisen tai toisen modernin (ks. Beck. ym. 1995; Beck 1996) ajan reunaehtoihin ja haasteisiin. Intressitahot ovatkin modernin yliopistokoulutuksen viitteissä moninkertaistuneet ja niiden päämäärät erilaistuneet, jolloin eri näkökulmat voivat olla keskenään ristiriidassa (ks. esim. Scott 1995; Clark 1998; Kerr 2003/1963).

Erityisesti yliopistojen tehtävien lisääntyminen ja monimuotoistuminen on vaikuttanut yliopistokoulutuksen tavoitteenasetteluihin siten, että yliopiston sivistystehtävälle annettu painoarvo on toissijaistunut. Nykyisin yliopiston primääritehtävät perustuvat kolmen pilarin; tutkimuksen, opetuksen ja yhteiskunnallisen palvelun varaan. Nämä pohjautuvat suomalaisessa yliopistojärjestelmässä lakisääteisiin tehtäviin. Yliopistolaitoksen nykyisten tehtävien ominaispiirteisiin kuuluu erottuva painotus välineelliseen ja yhteiskunnallisesti vaikuttavaan koulutukseen, vaikkakin tehtävissä on samankaltaisuuksia esimerkiksi modernin yliopistokoulutuksen ensivaiheeseen kuuluneesta ajatuksesta sivistystä, ammatillista koulutusta ja tieteellistä tutkimusta korostaneesta yliopistosta (Gasset 1998/1946; Eskola 2002). Jos modernia yliopistokoulutusta arvioidaan sen sivistystehtävälle annetussa merkityksessä, eroavat tehtävänpainotukset traditionaalisista kokonaisvaltaisesti sivistävistä tavoitteista, joita esimerkiksi humboldtilaisessa yliopistoihanteessa pidettiin yliopistokoulutuksen perusteina (ks. luku 3.2).

Yliopistojärjestelmällä ja erityisemmin yliopistokoulutuksella on nähty olevan kansakunnan tavoitteiden saavuttamisen liittyvä instrumentaalinen rooli; yliopistojen ja talouden, osaamisen ja kilpailukyvyn välillä on nykyään aiempaa voimakkaampia yhtymiä. Yliopistokoulutus on nähty myönteiseksi paitsi kansakuntaan kohdistuvalle sivistystehtävälle erityisemmin myös kansakunnan taloudelliselle ja sosiaaliselle kehitykselle. Kansakunnan kehityksen onkin nähty edellyttävän koulutuksen laajamittaista kehittämistä ja koulutustason nostamista. Työvoiman koulutustaso on noussut esimerkiksi Suomessa viimeisen 25 vuoden aikana merkittävästi. Nykyiset yliopistot ovat modernin ajan instituutioita (Scott 1995); niiden systemaattinen kehittäminen on tapahtunut varsin lyhyen ajanjakson aikana. Siirtymä traditionaalisesta akateemisesta eliittiyliopistosta moderniin massayliopistoon on esimerkiksi Suomessa tapahtunut pääasiassa viimeisen 50 vuoden aikana, kun yliopistokoulutus yleiseurooppalaisesti on kehittynyt viimeisen 60–70-vuoden aikana.

Moderni massayliopisto onkin eräänlainen koulutuksen evoluution päätyvä (tai tulevan kehityksen alkupiste²⁰), joka on pikemmin välttämättömyys kuin läpikotaisin aukottomasti tai täydellisesti suunniteltu koulutuspoliittinen projekti. Yliopistot heijastavat yhteiskunnan sosiaalista muutosta, mutta ne myös ovat aktiivisesti osana yhteiskunnan muutosta.

Toinen perustava, massoitumiseen sitoutuva ja siihen limittyvä, modernin yliopistokoulutuksen lähtökohta on monimuotoistuminen, mikä kuvaa niitä muutoksia ja seurauksia, joita ilmenee silloin kun esimerkiksi eri akateemiset kulttuurit, yksilöt, tieteen- ja oppialat, hallinto, yksiköt, päämäärät, keinot, toimintatavat, arvot, normit ja periaatteet järjestäytyvät yliopistossa. Seuraavassa arvioidaan tätä modernin yliopistokoulutukselle erityistä rakenteellista, monimuotoistumisen, lähtökohtaa.

2.1.2 Monimuotoistuminen

Yliopistokoulutuksen monimuotoisuus (diversity) ilmenee monella eri tapaa, eri intensiteetillä, eri tasolla ja eri painotuksella ja on ollut toisen maailmansodan jälkeisen ajan korkeakoulutuskeskustelujen yksi keskeisimmistä teemoista. Monimuotoistumisen on oletettu vaikuttaneen korkeakoulujärjestelmän sisäiseen dynamiikkaan, ohjaukseen ja hallintoon, mutta toisaalta korkeakoulupoliittisen ohjauksen vaikutuksien on oletettu tuottaneen monimuotoistumista tai yhtenäistymistä (vrt. Meek ym. 1996; Clark 1998; Välimaa ym. 1997; Altbach 1999; Dill & Teixeira 2000; Meek ym. 2000; Rinne 2002; Trow 2003).

Instituutioiden monimuotoisuus on tiiviisti yhteydessä sekä korkeakoululaitoksen ohjausjärjestelmään (Välimaa ym. 1997; Meek ym. 2000; Trow 2001), markkinavoimiin (Meek 2000; vrt. Kerr 1987; Clark 1998) että koulutukseen, tutkimukseen ja opetukseen sekä näiden sisältöihin. Myös opiskelijat vaikuttavat instituutioiden monimuotoistumiseen; ajan myötä korkeakoulutuksen on sanottu muotoutuvan yhtä monimuotoiseksi kuin sen opiskelijat ovat (ks. Altbach 1999, 112; Trow 2003, vrt. Hills 1994, 69; Clark 1997; Teichler 1998a; Marcy 2000). Modernin yliopistokoulutuksen tunnuspiirteitä kuvaakin aiempaa heterogeenisten toimijoiden intentiot ja tavoitteet, jotka ilmenevät erityisesti instituution sisäisenä monimutkaisuutena ja moninaisuutena (ks. esim. Fairweather 2000, 94–95).

²⁰ Eräänlaisena massoituneen yliopistokoulutuksen evolutionaarisenä päätepisteenä voidaan pitää myös esimerkiksi John S. Danielin (1996) käsitteellistämää mega-yliopistoa. Näille yhteistä on etäopiskelu ja teknologian käyttö opiskelussa, useiden satojen tuhansien opiskelijamäärä, kustannustehokkuus, joustavuus ja instituutioiden muodostuminen useiden satojen tiedekuntien kampuksista. Mega-yliopistot pyrkivät Danielin mukaan vastaamaan yliopistokoulutuksen kriisiin, jossa toisiinsa yhdistyy sisäännoton, kustannuksien ja joustamattomuuden ongelmat. (Daniel 1996.; vrt. Douglass 2002)

Monimuotoistumisprosessin on sanottu alkaneen siitä ajankohdasta jolloin perinteinen käsitys akateemisesta maailmasta murtui (Neave 2000, 9; vrt. Altbach 1999, 109) ja yliopistokoulutuksen laajentuminen ja massoittuminen käynnistyi. Korkeakoulutuksen ekspansio ja sen monipuolistuminen ovatkin muuttaneet akateemisen yhteisön toimintaa, tavoitteita ja tehtäviä. Jo opiskelijoiden määrällinen lisääntyminen edellyttää esimerkiksi aiempaa monipuolisempaa ja moniarvoisempaa käsitystä yliopistokoulutuksesta, uusia opetusmetodeja, hallinnollisia ratkaisuja (ks. esim. Trow 1974; Scott 1995; Kogan 1996; Clark 1997; Teichler 1998a).

Massojen kouluttaminen ja työmarkkinoiden lisääntyneet vaatimukset yliopistoja kohtaan ovat kiihdyttäneet korkeakoulujärjestelmän sisäistä erilaistumista. Tämä ilmenee erityisesti instituutioiden²¹ kesken ja instituutioiden sisällä (Kogan 1996, 4.; vrt. Trow 2003; within-institution & between-institution diversity ks. esim. Fairweather 2000)

Monimuotoisuuden lisääntyminen tai väheneminen on Meekin (2000) mukaan seurausta siitä kuinka instituutiot sopeutuvat ulkoapäin tuleviin sosiaalisiin, poliittisiin ja taloudellisiin haasteisiin. Korkeakoulutuksen monimuotoistumista edistävät tekijät pelkistyvät poliittiseen päätöksentekoon ja korkeakoulutuksen linjanvetoihin ja akateemisen yhteisön asemaan muutoksen prosesseissa. (Meek 2000, 36.; vrt. Kerr 1987; Clark 1998; Välimaa 2001b)

Institutionaalisen monimuotoisuuden vaihe, Suomessa esimerkiksi ammattikorkeakoulujen perustaminen, on nähty ratkaisuksi yliopistolaitoksen massoittumiseen ja korkeakoulutuksen kasvavaan tarpeeseen (ks. esim. Ahola 1993; Lampinen 1998). Monimuotoisuuden ja erilaistumisen on nähty voimistuvan massainstituutioiden kehittyessä; instituutioiden välinen ja sisäinen kehitys ovat vastauksia niiden laajentumisesta ja monimutkaistumisesta (Scott 1995, 169–170).

Monipuolistumista on perusteltu esimerkiksi yliopistolaitoksen tieteenalaperusteisesta, sisäisestä erikoistumisesta ja professionalisoitumisesta (ks. esim. Clark 1983; Goedegebuure & Meek 1994; Kogan 1996; vrt. Morphew 2000) yliopistokoulutuksen laajentumisesta ja massoittumisen ilmiöstä (ks. esim. Trow 1974, 2003; Scott 1995; vrt. Teichler 1996, 1998a; Neave 2000) sekä työelämän kehitymisestä ja yhteiskunnan muutoksista. Esimerkiksi monipuolista yliopistojärjestelmää pidetään yleensä koulutuspoliittisessa ohjauksessa keinona, jolla uskotaan saavutettavan tehokkaammin yhteiskunnan taloudelliset ja sosiaaliset tarpeet täyttävä koulutusjärjestelmä. Ohjaukseen sitoutuu tällöin aiempaa enemmän markkinavetoisuutta ja sitä kuvaa kustannustehokkuuteen pyrkiminen. (vrt. esim. Clark 1998; Meek ym. 2000.; vrt. Dill & Teixeira 2000; Mora 2001; Rinne 2002) Yliopistojen toi-

²¹ Viittä eurooppalaista yliopistoinstituutiota tutkittuaan Burton Clark (1998) on havainnut niiden eroavan suuresti koulutuksellisilta profiileiltaan ja kulttuurisilta puitteiltaan (ks. tarkemmin Clark 1998; vrt. esim. Huisman 2000). Yhdysvaltalaisessa korkeakoulujärjestelmässä instituutioiden välisiä eroja sanotaan (Caulkins 2002) esiintyvän esimerkiksi traditioissa, tehtävissä, arvostuksessa, institution laadussa, johtamistyyliessä, budjetin kehityksessä, koulutusorganisaation asiantuntemuksessa ja paikallisen yhteisön tuessa (Caulkins 2002).

minnan tuloksellisuuden ja tehokkuuden lisääminen ja eri toimintojen jatkuva arviointi ovat ylikansallisia yliopistojen ja julkisen ohjausjärjestelmän välistä suhdetta kuvaavia piirteitä. (Meek 2000, 25–28).

Yliopistojen välinen kilpailu nähdään tällöin koulutuspolitiikan tasolla erilaistumista tuottavana ohjausvälineenä, jolla pyritään lisäämään järjestelmän joustavuutta, yliopistojen sopeutumista ympäristön tarpeisiin ja yliopistojen eriytymistä, jonka on toisaalta arvioitu tuottavan myös instituutioiden yhtenäistymistä (Välimaa ym. 1997; Dill & Teixeira 2000; Meek ym. 2000). Yleensä yksittäisillä tekijöillä on ongelmallista selittää modernien yliopistojen kehitystä (Fairweather 2000, 82; vrt. Morpew 2000).

Monipuolistuminen (diversification) vaikuttaa yhtäältä monimuotoistumiseen (ks. esim. Huisman 2000), mutta monimuotoistuminen voidaan nähdä myös olosuhteeksi, monipuolistuminen prosessiksi ja erilaistuminen (differentiation) lopputulokseksi, jos näitä ilmiöitä tarkastellaan korkeakoulujärjestelmän ohjausnäkökulmasta (ks. Neave 2000, 19). Monimuotoisuus ilmenee käytännössä eri tavoin: opiskelijoiden heterogeenisyytenä, kurssikohtaisesti, rakenteellisesti, tehtäviin liittyvänä, kulttuurisesti, kokonaisuutta koskevasti, menettelytavoissa ja institutionaalisesti (ks. esim. Fairweather 2000; Meek ym. 2000; Neave 2000). Massoituneessa yliopistokoulutuksessa monimuotoistumisen tendenssi johtaa pikemminkin lisääntyvään eriytymiseen kuin yhdentymiseen (Goedegebuure & Meek 1994, 37; vrt. Välimaa ym. 1997; Kerr 2003/1963), mikä sinällään kuvaa ensinnäkin tieteenalojen eriytymiskehitystä ja toiseksi koulutuspoliittista trendiä profiloitumisprosessin edistämiseksi, mutta josta seuraa haasteita yliopistojen sisäiselle dynamiikalle, esimerkiksi hallinnon, rahoituksen ja koulutuksen osa-alueilla sekä yliopistojen koulutuspoliittiselle ohjaukselle.

Korkeakoulujärjestelmän ja sen instituutioiden monipuolistumisesta voidaan teoreettisesti erottaa kerroksellisuus (stratification) ja erilaistuminen (differentiation). Jaottelu noudattaa yhtäältä peruseroa instituutio- ja tieteenalalottuvuuden välillä (ks. esim. Clark 1983; Kerr 1987; Huisman 2000) ja toisaalta se liittyy rakenteelliseen ja kulttuuriseen monimuotoisuuteen (ks. esim. Fairweather 2000, 80) ja instituutioiden ja opetuksen monimuotoisuuteen. Instituutioiden monimuotoisuus ilmenee yleisesti niiden rakenteessa, arvostuksessa, tehtävissä sekä sijainnissa ja opetuksen monimuotoisuus oppiaineissa ja tieteenaloissa, suuntautumisen painotuksissa (teoreettinen/soveltava, tutkimusintensiivinen/ammattillinen) sekä opetuksen laadussa. (ks. esim. Dill & Teixeira 2000.)

Instituutioiden päämäärissä ja tehtävissä, asemassa ja voimavaroissa esiintyvät erot ilmaisevat korkeakoulujärjestelmän kerroksellisuutta (ks. esim. Trow 2003; vrt. OPM 2003, 2004a, 2004b). Järjestelmän erilaistuminen ilmenee yleisesti tieteenalojen tai oppiaineiden välisissä sosiaalisissa ja tiedollisissa eroissa. (Kogan 1996.; vrt. Ylijoki 1998; Meek ym. 2000) Edellinen liittyy instituutioiden lisääntymiseen ja jälkimmäinen niiden tehtävien lisääntymiseen ja vaihtelevuuteen (ks. Neave 2000, 10) Korkeakoulutuksen tehtävissä, sen rakenteellisissa erityispiirteissä ja muodoissa ilmeneekin kansallista, yliopistokohtaista, tieteenaloittaista, oppialoittaista, koulutuksen sisällöllistä ja kurssikohtaista vaihtelua; monimuotoistuminen liittyy yleensä samanaikaisesti ja monipolvisesti eri tasoille.

Lynn Meek ja Fiona Wood (1998) ovat esittäneet korkeakoulutuksen monimuotoistumisen ja erikoistumisen käsitteen eri ulottuvuuksia kuvaavan, Birnbaumin mallista sovitettun, monimuotoisuuden typologian, jossa järjestelmän monimuotoisuus kuvaa korkeakoulujärjestelmän eri instituutioita; rakenteellinen monimuotoisuus historiallisista ja lakiperustaisista syistä johtuvia instituutioiden välisiä eroja; ohjelmallinen monimuotoisuus instituutioiden sisäisiä eroja esimerkiksi palveluiden tai koulutusohjelmien tarjoamisessa; menettelytapojen monimuotoisuus esimerkiksi opetuksessa ja tutkimuksessa esiintyviä eroja; instituutioiden asemaan liittyvä monimuotoisuus instituutioiden eroja status- ja arvovaltanäkökuulmissa; instituutioiden lähtökohtien monimuotoisuus eroja instituutioiden keskeisillä osa-alueilla esimerkiksi opiskelijapalveluissa ja tiedekuntien organisoitumisessa ja hallinnossa; ja arvojen ja ilmapiirin monimuotoisuus kulttuuriin ja sosiaaliseen ympäristöön liittyviä eroja. Tämän ohella monimuotoisuuden käsitteestä on erotettavissa ulkoinen, korkeakoulutuksen organisaatioiden välisiä eroja selittävä, ja sisäinen, instituutioiden sisäisiä eroja selittävä, näkökulma. (Meek & Wood 1998, 19.; vrt. Goedegebuure & Meek 1994, 37–39; Hills 1994, 69) Monimuotoistuminen voi kehittyä myös joko ylhäältä-alaspäin (top-down) tai alhaalta-ylöspäin (bottom-up) liikkuvien kehityskulkujen ja prosessien suuntaamana, jolloin ensin mainittu liittyy julkisen vallan ohjaukseen tai instituutioiden ulkoisiin paineisiin ja jälkimmäinen instituutioiden sisäisiin, oppiaineperusteisiin, muutosvoimiin (Higher Education in Europe 1994; vrt. Clark 1998, 4).

Massayliopistokoulutuksessa yhdistyykin sisällöltään, keinoiltaan, perusteluiltaan, arvoiltaan, yksilöiden ja yhteisöjen motiiveiltaan ja intentioiltaan eriävät päämäärät. Usein eri intressien välillä on selväpiirteinen kilpailuasetelma. Instituutiot, tieteenalat, oppiaineet, hallinto, tutkijat, opettajat ja opiskelijat kilpailevat nykyisin samoista resursseista. Traditionaalisesti yliopistot ovat tavoitelleet opiskelijoita, resursseja ja arvovaltaa (Meek 2000; vrt. Fairweather 2000).

Ilmiö ei sinällään ole uusi, mutta sen volyyymi on sitä vastoin moninkertaistanut ja opiskelijoista, resursseista, henkilöstöstä ja arvovallasta käytävä kilpailu on voimistunut. Kilpailua edistää entisestään korkeakoulupoliittinen tulosohjausjärjestelmä. Maurice Kogan (1996) on perusjärkevästi todennut, että vahvin erilaistumista tuottava ilmiö on tutkimusresurssit ja tutkimuksen tulokset (Kogan 1996, 7). Tutkimusintensiivisissä ja tutkimuksen ja opetuksen yhdistävissä yliopistoissa tutkimusresurssit vaikuttavat olennaisesti myös itse koulutukseen ja sitä kautta opetukseen (vrt. Trow 2003), vaikkakin toisinaan tutkimusta nykyisin ohjaa pikemmin ulospäin suuntautuva relevanssi kuin perinteiset akateemiset standardit ja tavoitteet.

Monimuotoisuus (diversity) on yleisesti vaihtelevuuden ja erilaisuuden, (diverse) tilaa, kuvaava käsite, jota voidaan vahvistaa monimuotoistumista lisäävillä monimuotoistumisen (diversify/diversification) prosesseilla (OED 2005). Korkeakoulutuksen ja erityisesti yliopistokoulutuksen monimuotoistuminen onkin ratkaisevan tärkeä väline muutoksiin reagoimisessa, yhteiskunnan ja talouden eri tarpeiden täyttämässä sekä joustavan ja mukautuvan yliopistokulttuuriin järjestämisessä. Monimuotoistumista on tuettu yhä enemmän kou-

lutuspoliittisella ohjauksella ja toisaalta yliopistojen sisäisten prosessien ja tieteenalojen kehittymisen myötä. Monimuotoisten instituutioiden on nähty vastaavan paremmin erilaisiin tarpeisiin kuin instituutioiden, jotka ovat yhtenäisempiä (Goedegebuure & Meek 1994, 38.; vrt. Clark 1998; Bleiklie 2005)

Yliopiston kehitys massoituneeksi ja tieteenaloiltaan eriytyneeksi instituutioksi ei ole seurausta ainoastaan ulkoapäin ohjautuviin haasteisiin sopeutumisesta vaan sitä on vauhdittanut myös yliopistojen sisäinen, tieteenalaperusteinen tiedollinen kehitys. Massayliopistoa voidaan yleisesti pitää tutkimusintensiivisenä instituutiona, jonka toiminnan päätavoite on tieteellinen tutkimus, kun se funktio aiemmin, erityisesti liberal education -traditiossa perustui ensisijaisesti opiskelijaperusteiseen opetustehtävään. Samalla tiedon käyttötarkoitukset ovat aiempaa välineellisempiä. Yliopistot ovat metaforisesti tieteellisen tiedon tehtaita (vrt. Hakala ym. 2003), missä opetuksen ja tutkimuksen suhde on eriytynyt ja yliopisto on byrokraatoitunut. Humanistinen yhtenäisyyden traditio on korvautunut tieteellisellä erityisyyden traditiolla, jonka kehitykseen vaikuttavat voimakkaasti eriytyneet tieteenalat. (Scott 1984, 54–67.; vrt. Kerr 2003/1963)

Moderneja yliopistoja voidaankin pitää myös Suomessa ensisijaisesti tieteen, tutkimuksen, tieteellisen tiedon ja työelämälähtöisen ajattelutavan instituutioina, joiden tavoitteidenasettelut ohjaavat yliopiston toimintaa ja vaikuttavat myös yliopistokoulutuksen tavoitteisiin. Sinänsä ulkoapäin ohjautuvien intressien merkitys yliopistojen toiminnan tavoitteidenasettelussa ei ole uusi (ks. luku 3), olennaista tilanteessa on näiden tavoitteiden painotus suhteessa sivistävään koulutukseen, jonka asema on kansainvälisestikin tarkasteltuna olennaisesti heikentynyt (ks. esim. Scott 1984, 1995; Habermas 1990/1987; Trow 1996/1987; Nevala 2002; Kerr 2003/1963). Sitoutuminen työelämälähtöiseen koulutukseen ja yhteiskunnan ja työelämän hyötyperusteisiin ja spesifeihin arvolähtökohtiin ovatkin kuuluneet modernin massayliopiston perusteisiin sen synnystä lähtien (Scott 1984, 70–72).

Yliopistojen koulutus- ja tutkimustehtävän on ennakoitu tulevaisuudessa perustuvan aiempaa voimakkaammin taloudellisia ja yhteiskunnan päämääriä palvelevalle hyötyfunktiolle (Meek 2000, 29; Kerr 2003/1963, 154), joka samanaikaisesti voi entisestään heikentää yliopistojen sivistystehtävää (Meek 2000, 29; vrt. Scott 1984; Trow 2001). Yhtenäisyyden (convergence, homogeneity) ja monimuotoisuuden (diversity) jännite onkin eräs keskeisimmistä nykyistä yliopistolaitosta kuvaavista jännitteistä (vrt. Välimaa 1997a). Samankaltaistumisen paineet lisääntyvät yleisesti ottaen silloin kuin järjestelmä itsessään laajentuu ja järjestelmän kustannukset lisääntyvät (ks. esim. Trow 2003, 6). Esimerkiksi yliopistojen välillä tapahtuvan akateemisen imun on nähty vähentävän institutionaalista monimuotoisuutta esimerkiksi opetuksen sisällöllisen yhtenäistymisen kautta (Scott 1995; Morphew 2000; Trow 2003) ja instituutioiden välisten toimintaerojen tasoittumisena. Tämä yhtenäistyminen, mikä konkretisoituu esimerkiksi toimintatapojen ja toiminnan tavoitteiden samankaltaistumisena, relevanteiksi koettujen alojen valinnassa tai resurssiohjautuvan toiminnan suunnittelussa, on nykyään kääntynyt päinvastaiseksi ilmiöksi, ns. profiloitumisprosessin seurauksena.

Yliopistolaitoksen sisäiseen monimuotoistumiseen ja tieteenalojen erilaistumiseen johtaneen kehityskulun perustavat syyt tiivistyvät Burton Clarkin (1983) mukaan toiminnan volyymin muutoksina ja yliopistojen tehtävien lisääntymisenä ja monipuolistumisena. Tehtävien lisääntyminen ja monipuolistuminen perustuvat Clarkin mukaan kolmenlaisiin kehitystendensseihin. Ensinnäkin yliopistolaitoksen monimuotoistumiseen ja tieteen- ja oppialojen tiedolliseen eriytymiseen ja laajentumiseen ovat vaikuttaneet opiskelijoiden määrä ja opiskelija-aineksen monipuolistuminen. Opiskelijaekspansiota ja yliopistokoulutuksen massoitumista ovat kiihdyttäneet korkeakoulupolitiikassa korostetut tasa-arvon ja järjestelmän laajentamisen periaatteet (vrt. Scott 1984; Kerr 1987), korkeakoulutuksen yhteiskunnallisen ja taloudellisen relevanssin idea ja korkeakoulutuksen vaikutus yksilön työmarkkinakelpoisuuteen ja taloudelliseen hyvinvointiin. Toiseksi monimuotoistuminen on seurausta työmarkkinoilla ja taloudessa tapahtuneista muutoksista, jonka vaikutuksesta akateeminen koulutus on eriytynyt reagoidessaan tietoon perustuvien ammattien koulutustarpeille. (Clark 1983, 16 & 215–216.; vrt. Kerr 1987; Clark 1997; Teichler 1998a; Sporn 1999a; Morphey 2000; Trow 2003) Yliopistojen koulutusfunktion laajentumista ja sen differentioitumista ohjaa vahvasti yhteiskunta- ja markkinaperusteisesti painottuneet syyt; ne edellyttävät yliopistoilta aiempaa profiloituneempaa tietoa ja osaamista, eriytyneempiä asiantuntijuuksia ja selkeämmin erottuvia vahvuusalueita.

Tieteenaloille on tyypillistä että ne syntyvät yleensä joko lohkoutumalla vanhoista oppialoista tieteen sisäisen kehityksen vaikutuksena tai erilaisten ulkoapäin ohjautuvien tarpeiden mukaan. Opiskelijaekspansio ja rakenteelliset muutokset yhteiskunnassa, taloudessa ja työmarkkinoilla, jotka ovat edistäneet yliopistokoulutuksen monimuotoistumista liittyvät ensisijaisesti yliopistolaitoksen ulkopuolella tapahtuviin muutoksiin ja tendensseihin. Kolmas Clarkin (1983) monimuotoistumista edistävä tekijä liittyy yliopistolaitoksen sisäiseen kehitykseen: tutkimuksen eriytyminen ja uusien asiantuntijuuksien synty synnyttävät uusia tieteenaloja, johtavat tiedon voimakasperäiseen asemaan eri aloilla ja jakavat vanhoja tieteenaloja uusiin. Näiden kautta syntyy samalla erilaisia tieteenala- ja yliopistokulttuureita, joiden varaan monimuotoinen yliopisto rakentuu (Clark 1983.; vrt. esim. Scott 1995; Clark 1998; Ylijoki 1998)

Tieteenalojen eriytymisellä on epäyttenäistävä vaikutus yliopistoihin (vrt. Kaukonen 2003, 105), joka vahvistuu esimerkiksi kilpailussa uusista resursseista ja akateemisesta asemasta (Morphey 2000). Tieteenaloittainen eriytyminen, yliopistolaitoksen massoituminen ja yliopistojen byrokraatisoituminen ovat vaikuttaneet myös yliopistojen sisäiseen dynamiikkaan, jolloin esimerkiksi yksittäisen yliopiston toiminnan kehittämisessä, nykyisin strategisessa suunnittelussa, korostuu aiempaa voimakkaammin erilaiset yliopiston sisäiset hallintoyksiköt²² ja ulkoapäin ohjautuvat intressit, kuin traditionaalinen tieteenalaperustainen

²² Esimerkiksi Yhdysvalloissa nopeimmin laajentuva korkeakoulutuksen sektori on akateeminen hallinto (Altbach 1999, 118;), samaan aikaan kun akateemisen opetus- ja tutkimushenkilöstön kehitys on maltillista tai jopa regressiivistä. Tämän ilmiön on nähty indikoivan yliopistokoulutuksen lisää-

kehittämistyö. Modernia akateemista yhteisöä kuvaa paitsi vallan ja autonomian kaventuminen yliopiston sisäisissä asioissa myös uusien akateemisten ammattikuntien syntyminen ja akateemisen työn luonteen muuttuminen yhä eriytyneemmäksi. (ks. Altbach 1999; Trow 2001). Modernista yliopistosta onkin nykyisin vaikea havaita yhtenäistä akateemista kulttuuria, yhtenäistä arvoperustaa (vrt. käsitteet University & Multiversity ks. Kerr 2003/1963) tai yhtenäisiksi päämääriksi syntetisoituvia toiminnan tavoitteita.

Oleellista monimuotoistumisessa on se miten voidaan tasapainoisesti ylläpitää yliopistojärjestelmän kokonaiskehitystä siten, että samanaikaisesti tunnustetaan sekä yksittäisten instituutioiden että julkisen ohjausjärjestelmän tasoilla korkeakoulupoliittisten kehityslinjausten ja instituutioiden sisäisten kehitystarpeiden välinen haaste. Tämä on erityisen tärkeää, sillä yliopistokoulutuksen monipuolistuminen on perinteisesti ollut yhtäältä tietois- ta julkisen vallan harjoittamaa politiikkaa ja ulkoapäin ohjautuvien tavoitteidenasettelujen sitoutumista yliopistoihin ja toisaalta tieteen (yliopistoinstituutioiden ja akateemisten yhteisöjen) omaehtoista kehittymistä. Tähän prosessiin liittyy erityisen voimakkaasti nykyisin korostuva profiloitumisen kehitystrendi.

Tieteenalojen eriytyminen on ollut nopeaa yliopistojen laajentumisen ja massoittumisen aikana (ks. esim. Scott 1984, 1995). Pragmaattisiin erityisintresseihin perustuvien tieteen- ja oppialojen lisääntyminen on esimerkiksi Suomessa ollut eräs keskeinen yliopistokoulutuksen laajentamisen väline 1950-luvulta alkaen²³, joka limittyi samanaikaiseen hy-

tyvää markkinoistumista. (Sporn 1999a, 26.) Aikalaisyliopistojen funktion onkin nähty perustuvan kolmelle eri kokonaisuudelle, opetukselle, tutkimukselle ja hallinnolle, joista viime mainittuun kohdistuu nykyisiin suuri osa resursseista (Readings 1996, 125). Todennäköisin syy hallintoviranomais- ten lisääntymiseen lienee jossain massoittumisen ja markkinoistumisen välillä. Korkeakoulutuksen hallintopainotteisuutta on havaittavissa myös suomalaisessa yliopistolaitoksessa. Budjettivaroin pal- katun muun kuin tutkimus- tai opetushenkilöstön määrä on lisääntynyt vuosien 1994–2004 välillä noin 2000 henkilöllä. Toisaalta lukuun sisältyy myös muuta kuin hallintohenkilöstöä, esimerkiksi avustavaa-, kirjasto- sekä kiinteistö- ja huoltohenkilöstöä, mutta se antaa yleisen kuvan yliopistojen henkilöstörakenteen kehitystrendistä. Yhteensä yliopistoissa oli vuonna 2004 muuta kuin tutkimus- tai opetushenkilöstöä 14 093 eli 47 prosenttia koko henkilöstön määrästä. Loput 53 prosenttia olivat tutkijoita, tutkijaopiskelijoita ja opetushenkilökuntaa. (KOTA-tietokanta; ks. liitekuvio 3.)

²³ Suomessa tieteiden monipuolistumisprosessi, uusien tieteenalojen synty ja joidenkin oppiaineiden, kuten opettajankoulutuksen, ”yliopistoitumisprosessi” alkoi Nevalan (2002) mukaan viimeistään 1970-luvulta. Nevala näkee, että korkeakoulut olivat 70-luvulla profiloituneempia kuin 2000-luvulla, vaikkakin viimeistään 1990-luvun taloudellisen laman jälkeen korkeakoulujen toimintaa ryhdyttiin koulutuspoliittisin keinoin profiloimaan. (Nevala 2002, 426–434; vrt. Clark 1983; Olsen 1995; Välimaa 2001b; OPM 2003, 2004a, 2004b). Profiloituminen perustuikin yliopistojen massoittumisesta ja laajentumisesta seuranneeseen monimuotoisuuteen. Yliopistokoulutuksen laadun ja laajuuden välinen ongelma (vrt. Kerr 1987; Clark 1997, 1998; Nuutinen 1998) nousee modernissa yliopistossa yhä useammin ja korostuneemmin esiin. Yksittäisissä yliopistoissa ja akateemisissa yhteisöissä onkin nykyisin yhä useammin arvioitava sitä mitkä ovat niiden vahvuudet ja heikkoudet (ks. Morphew 2000, 74).

vinovointivaltion rakentamiseen ja jota tuettiin aluepoliittisilla yliopistojen sijoitusratkaisuilta. (Välimaa 2001b, 28–31; vrt. Hawk 1954; Scott 1984).

Yliopistokoulutuksen laajeneminen on tarkoittanut uusien oppiaineiden ja tieteenalojen syntymistä ja oppialojen akatemisoitumista (ns. academic drift-ilmiö), joiden taustasyöt voidaan jaotella yhtäältä tieteen sisäisiin, internalistisiin että ulkoisiin, eksternalistisiin syihin (Niiniluoto 2002a, 622–626; Välimaa 2003, 31; vrt. esim. Clark 1983 11–26, 36, 96–98; Olsen 1995, 36–37; Meek ym. 1996). Modernin yliopistokoulutuksen laajenemisen ja massoitumisen tendenssi voidaankin yleistää käsittämällä yliopistot yhtäältä ulkoapäin ohjautuvien yhteiskuntaa, taloutta ja eri intressiryhmiä ja toisaalta sisältäpäin ohjautuvien tieteen kehitystä palvelevien tavoitteiden instituutiona. Erityisesti ulkoapäin ohjautuvat tavoitteet ovat selittäneet yliopistojen toiminnan viimeisen 40 vuoden aikana tapahtunutta laajentamista ja sen massoitumista (vrt. Kerr 1987; Altbach 1999; Välimaa 2001b).

Massoituminen liittyy tieteenalojen erilaistumiseen, mutta sen on samalla myös yliopistojen edellytys vastata eri lähtökohdista tulevien erilaistuviin tarpeisiin ja intresseihin (Kim 2002, 6). Massoituminen voidaan ymmärtääkin samanaikaisesti yliopistojen monimuotoistumista subventoivaksi välineeksi ja koulutuspoliittiseksi tavoitteeksi. Tavallisesti koulutuspolitiikka on ollut sekä koulutusta välineenä käytävää (education for policy) että koulutukseen suuntautuvaa (policy for education) (ks. esim. Lampinen 1998, 13). Tieteenalojen eriytyminen ja yliopistokoulutuksen monimuotoistuminen heijastaa modernin yliopistolaitoksen dynamiikkaa ja ylläpitää samanaikaisesti arvolähtökohtien moninaisuutta (ks. esim. Clark 1983, 1998; Meek 2000; Kerr 2003/1963; Trow 2003).

Moderneja yliopistoja kuvaa tieteen- ja oppialojen erilaistuminen, joka nykyisin on myös integroitunut koulutuspolitiikkaan, jonka tavoitteissa yliopistoja kehoitetaan profiloitumaan ja keskittymään profiilia tukeville tieteenaloille. Profiloitumisessa on tavallisesti kysymys resurssien strategisesta keskittämisestä yliopiston vahvuusalueiden mukaisesti (Clark 2000).

Profiloituminen onkin yhtäältä selvälinjaista koulutuspolitiikkaa (ks. esim. OPM 2003; OPM 2004a; OPM 2004b) ja toisaalta se on nähty välttämättömäksi yliopistojen toimintaedellytyksien turvaamiseksi tulevaisuudessa (vrt. esim. Clark 1997, 1998). Profiloitumisprosessi liittyy massayliopiston ongelmien purkamiseen; esimerkiksi menojen leikkaamisen ja tehokkuuden lisäämiseen (ks. esim. Morphew 2000) ja sen rakenteiden sopeuttamiseen uuteen toimintaympäristöön.

Yliopistojen aktiivinen rooli muutokseen sopeutumisessa tarkoittaa myös kriittistä suhtautumista esimerkiksi yliopistojen sisäisiin prosesseihin, toimintatapoihin ja organisaatio- ja hallintokulttuuriin. Profiloituminen on yksi vastaus muutokseen sopeutumisprosesseissa ja sen edellyttää toimintojen ja tieteenalojen tarpeen ja edellytysten analyysiä, mutta myös kannustamista erilaistumaan yliopistojen sisällä ja tukea uusia tieteenala-avauksia ja osaamisalueiden laajentamista. Profiloitumisen edistymisen turvaamiseksi on myös korkeakoulupoliittisessa päätöksenteossa tunnistettava profiloitumisen kokonaisvaikutukset yliopistojärjestelmän tasapainoisen kehityksen näkökulmasta ja liitettävä tämä analyysi yliopistokoulutuksen koulutustarpeiden ja koulutustarjonnan arvioinnin tueksi.

Yhteenveto

Yliopistojen monimuotoistumiseen johtaneista syistä on esitetty useita eri näkemyksiä, mutta ensisijaiset monimuotoistumisen syyt ja sitä synnyttävät muutosvoimat voidaan jakaa viiteen luokkaan: 1) tieteenalojen eriytymiseen, 2) yliopistojen massoitumiseen, 3) arvo- ja intressilähtökohtien lisääntymiseen, 4) työmarkkinoiden, talouden ja yhteiskunnan rakennemuutokseen ja 5) korkeakoulupoliittiseen ohjausjärjestelmään (ks. esim. Clark 1983, 1998; Scott 1984, 1995; Kogan 1996; Välimaa 1997; Meek 2000). Lisäksi monimuotoisuudella itsessään on monimuotoistumista lisäävä vaikutus. Monimuotoistumisen murros on yliopistolaitoksen historiassa sijoitettu ajanjaksoon, jolloin traditionaalinen näkemys akateemisesta yliopistosta murtui (Neave 2000) ja menetti merkitystään yliopistokoulutuksen perusteena.

Monimuotoisuutta esiintyy erityisesti eri korkeakoulutuksen instituutioiden välillä sekä instituutioiden sisällä esimerkiksi koulutuksen ja tieteenalojen eriytyminenä (Kogan 1996). Varsinkin yliopistojen sisäinen monimuotoistuminen on ollut erityisen voimakasta ja se on liittynyt yliopistokoulutuksen toiminnan, tavoitteiden, keinojen ja tehtävien eriytymiseen ja niiden monipuolistumiseen. Rakenteellinen eriytyminen on ilmennyt muutoksina mikrotasolla, mikä on tarkoittanut esimerkiksi henkilöstön ja opiskelijoiden heterogeenistymistä, akateemisten kulttuurien sekä tieteen- ja oppiaineiden eriytymistä. Monimuotoistumista voidaan havaita myös instituutioiden kesken, jolloin monimuotoistumista osoittavat tekijät liittyvät rakenteisiin; koulutusohjelmiin; menettelytapoihin; instituution asemaan; instituutioiden lähtökohtiin; ja niiden arvoihin (Meek & Wood 1998).

Monimuotoistunut ja massoitunut yliopistokoulutus vauhdittaa toiminnan arvolähtökohtien monipuolistamista, hallinnon, instituution ja organisaation joustavuuden lisäämistä sekä koulutuksen joustavoittamista. Monimuotoistuminen ilmenee esimerkiksi opiskelija-valinnoissa, opetusmenetelmissä, tutkimuksen prioriteeteissa, laatuajattelussa, hallinnossa ja rahoituksessa. Yliopistokoulutuksessa yhdistyvät tällöin sisällöiltään, keinoiltaan, perusteluiltaan, motiiveiltaan ja intentioiltaan eriävät tavoitteet (Meek 2000), joihin vaikuttaa yhtenäisyyden ja monimuotoisuuden jännite (Välimaa 1997a).

Yliopiston monipuolistuneiden tehtävien määrittelyyn vaikuttavat nykyisin yhä erottuvimmin yhteiskunta- ja talouspoliittisesti orientoituneet päämäärät. Nämä kehitystendenssit ovat entisestään suhteellistaneet yliopistokoulutuksen perinteistä sivistystehtävää ja on todennäköistä, että tulevaisuudessa sivistystehtävän olemassaolo ja sen tarpeen osoittaminen edellyttää paitsi sivistystehtävän uudelleenarvioimista ja -määrittelyä myös sivistyksen hyötyvaikutusten osoittamista modernin massayliopistokoulutuksen kontekstissa (ks. luku 3.3)

2.2 Arvolähtökohdat

Yliopistojen arvojen muutos viittaa yhtäältä keskeisten arvojen, kuten sivistysideaan tai akateemisen vapauden ja toisaalta tieteenaloille ominaisten arvojen ja periaatteiden tasolle, jotka limittyvät modernissa yliopistossa toisiinsa monipolvisesti. Näillä molemmilla on yhteys tieteen, opetuksen ja tutkimuksen intensiiviseen eriytymiseen ja laajenemiseen ja yliopistolaitoksen massoitumiseen ja monimuotoistumiseen. Tieteenaloja ohjaavat arvot voivat olla usein merkittävämmässä asemassa kuin yleiset yliopiston arvot (Clark 1983; Henkel 2000), mutta myös yleisillä yliopiston arvoilla on läheinen yhteys tieteenalojen toimintaan (Becher & Trowler 2001). Arvioin tässä luvussa yliopiston yleisiä arvoja: akateemisen yhteisön ja akateemisen vapauden näkökulmasta.

Eri tieteenaloja yhdistävien yleisten yliopiston arvojen ja normien joukkoa on käsitteellistetty (Clark 1983) esimerkiksi akateemiseksi uskomuksiksi (*academic belief*), joiden merkitys korostuu tieteenalojen eriytymisprosessin edetessä, sillä ne paitsi edesauttavat yhteisön jäsenien välistä yhteenkuuluvuutta sekä yliopistoinstituutioon että omaan tieteenalaan myös lieventävät eriytymisen seurauksia yliopiston sisällä (Clark 1983, 102–106). Eri-laiset universaalit arvot ja normit integroivat akateemisia yhteisöjä yhteiseen arvoperustaan, ja ovat perustana yleiselle akateemiselle kulttuurille (vrt. Ylijoki 1998), toimien samalla vastavoimana yksittäisten tieteenalojen eriytymisprosesseille. Yhteinen arvoperusta liittyy esimerkiksi yliopiston yleisiin tiedollisiin arvoihin, joista tieteellisen tutkimuksen tunnusmerkit: objektiivisuus, kriittisyys, autonomisuus ja edistyvyys (Niiniluoto 2002b; vrt. Pekkanen 2000; Scott 2003) ovat tavanmukaisimpia.

Yliopistoissa perinteisesti korostetut toimintaa ohjaavat tutkimuksen ja koulutuksen arvot perustuvat pääsääntöisesti yliopistojen sisällä tapahtuviin prosesseihin, kun taas esimerkiksi markkinaperustaiset tuloksellisuus- ja tehokkuusarvot ulkoapäin tuleviin vaatimuksiin. Yliopistojen arvojen muutos ja muuttuvat toimintaympäristöt edellyttävät samanaikaisesti joustavampaa suhtautumista uusiin arvoihin, perinteisten arvojen uudelleenarviointia, muutokseen mukautuvaa akateemista kulttuuria (vrt. esim. Clark 1998; Kogan 2000) ja eri arvolähtökohtien näkemistä kerroksittaisina (Huusko & Muhonen 2003, 227). Yliopistojen yleiset arvot ovatkin luonteeltaan dynaamisia (Clark 1983, 251–254). Niiden kehitys edellyttää tieteenalakulttuureilta sopeutumista perinteisiä arvoja haastaviin tavoitteisiin ja arvoihin.

Modernin yliopiston arvoperustasta on eriteltävissä kolmenlaisia arvokokonaisuuksia: yliopiston yleisiä arvolähtökohtia, tieteenaloille tyypillisiä arvolähtökohtia ja aiempaa useammin myös ulkoapäin ohjautuvia arvolähtökohtia, joista niin kutsutuilla tehokkuus- ja tulosperustaisilla arvoilla, on jännitteinen vaikutus yliopistojen perinteisiin toimintaympäristöihin.

Massoituneen yliopiston arvojen uudelleenarviointiin vaikuttaakin erityisesti kaksi toisiinsa liittyvää ilmiötä: ulkoapäin ohjautuvien päämäärien lisääntyminen ja yliopistojen sisäisen monimuotoisuuden ja nykyisin sen vastavoimana profiloitumisen voimistuminen.

Kysymys on siis paitsi uusien arvolähtökohtien integroinnista osaksi yliopistolaitosta myös yliopistolaitoksen perusteiden ja perinteisten akateemisen arvojen sopeuttamisesta uusiin arvolähtökohtiin ja muuttuneeseen tilanteeseen.

2.2.1 Akateemisen yhteisön arvot

Akateemisen yhteisön määrittelemineen universaalisti on ongelmallinen haaste (vrt. esim. Niiniluoto 1987b), osittain koska tieteellinen ja koulutuksellinen toiminta konkretisoituu yliopistoissa kulttuurillisesti, toiminnallisesti ja organisatorisesti lukuisin eri tavoin, mutta erityisesti koska yliopistolaitoksen massoitumisen, monimuotoistumisen sekä tieteellisen tiedon ja tutkimuksen spesifioitumisen seurauksena on syntynyt aiempaa eriytyneempiä ja heterogeenisempia tieteenaloja, joita voi yhdistää toisiinsa vain yläkäsite yliopisto (vrt. esim. Trow 1974; Scott 1995; Altbach 1999; Kerr 2003/1963).

Yliopistojen on todettu olevan varsin eriytyneitä ja heterogeenisiä paitsi historiallisen taustansa myös niiden tutkimus- ja koulutusympäristöjen sekä tutkimuksen tekemisen edellytyksien perusteella (ks. esim. Trow 1974, 2001, 2003; Clark 1983; Hakala ja Ylijoki 2000; Saxén 2002; Nevala 2002; Kerr 2003/1963). Yksittäiset yliopistot pitävät sisällään monimuotoisia ja toisistaan eriytyneitä eri yhteisöjä, joiden toiminta perustuu tieteenaloille ominaisille toimintatavoille, tieteen tekemisen yhteisöille, sosiaalisen todellisuuden rakenteille, tutkimuksen eettisille ja institutionaalisille normistoille sekä tieteenalojen arvoille. (vrt. Merton 1968/1949; Clark 1983; Scott 1984; Niiniluoto 1987b, 2002b; Stolte-Heiskanen 1987.) Vaikka yksittäiset yliopistot suomalaisessa yliopistojärjestelmässä ovat varsin heterogeenisiä, sitoo niitä toisiinsa esimerkiksi samankaltainen korkeakoulupoliittinen keskitetty ohjauskulttuuri, tutkintorakenteet, hallintojärjestelmät, toiminnan tavoitteet (Michelsen 2004, 12–36) sekä yleiset yliopistojen periaatteet ja arvot.

Yliopistoihin kuuluukin käsitys yliopistoyhteisöjen monimuotoisuudesta. Yliopistoista on vaikea havaita yhtenäistä arvopohjaa ja niistä johdettuja tavoitteita; pikemminkin yliopistoissa on lukuisia eri käsityksiä esimerkiksi koulutuksesta tai tutkimuksesta ja niihin liittyvistä arvolähtökohdista. Tämä on toisaalta monitieteisen yliopiston olemassaolon ja toiminnan peruste. Monimuotoisuus ja laaja-alaiset tavoitteenasettelut vahvistavat yliopistokoulutuksen sivistävää perustaa. Monimuotoisuuden on nähty myös edesauttavan eri näkemysten välistä vuoropuhelua (Helenius 1996, 296). Akateemisen yhteisön toimintaan ja sen tunnusmerkistöön liittyy erottamattomasti kaksoisrakenteellinen konstruktio; se on yhtäältä tiedon ja tutkimuksen yhteisö ja toisaalta sosiologisesti selitettävissä oleva yhteisö, jolla on erilaisia tapoja toimia, keinoja toimia, arvoja, normeja, uskomuksia ja palkkiojärjestelmiä.

Yleiseksi ja vakiintuneeksi tavaksi tutkia akateemisiä yhteisöjä on muotoutunut kolmijako historiallisen, sosiologisen ja filosofisen tradition välille. Jako noudattelee yleistä ryhmittelyä tieteenhistorian, tieteen sosiologian ja tieteenfilosofian välillä. Tutkimukseeni

sisältyy osin sekä filosofisen että sosiologisen tradition näkökulmia, mutta analyysillä pyritään antamaan näkemys arvolähtökohdista ja niiden liittymistä sivistykseen siten, että se tarjoaa koulutuspolitiikan kannalta merkityksellisen näkökulman.

Akateeminen yhteisö on lähtökohdiltaan käsitettävä siis sekä sosiaalisesti että tiedolliseksi yhteisöksi, jolla on määrätyt keinot tiedon hyväksymiseksi osaksi ”tieteellistä tietoa”. Esimerkiksi tutkimus sinällään voi olla yksilön tuottama ”tuote”, mutta tiede on aina ”tiedeyhteisön tuote”. (Uusitalo 1996, 8.; vrt. Ylikoski 1998) Tiede kehittyi erilaisissa sosiaalisissa rakenteissa, mutta tieteen universaali institutionaalinen päämäärä on pyrkiminen todistettuun tietoon.

Tiedeyhteisön eri merkityksiä ja näissä esiintyviä ongelmia on pohdittu (Niiniluoto 1987b) tieteenfilosofisesti tieteen tunnusmerkistöjen, normien ja periaatteiden kautta. Esimerkiksi tutkimustyön normatiiviset periaatteet, tieteen rationaalisuus, perusteltuun tietoon pyrkiminen, tutkimuksellisen tiedon kasautuvuus ja edellä mainittujen kehitys ovat tiedeyhteisö-käsitteen tieteenfilosofisia avainteemoja. Tieteellinen toiminta edellyttää tiedeyhteisöltä tutkimusta ohjaavien normien muotoilemista ja näiden noudattamista. Tiedeyhteisö rajautuu tällöin koskettamaan tutkijayhteisöjä, jotka ovat yleensä organisoituneet yliopistoihin, (Niiniluoto 1987b, 171–176.; ks. myös Ylikoski 1998; Niiniluoto 2002b), mutta joiden toiminta ei välttämättä ole sidottu yksittäiseen instituutioon.

Erään kuuluisimman tieteenalojen kollektiivisten ihanteiden sosiologisen muotoilun on esittänyt Robert Merton (1968/1949). Merton puhuu tieteen eetoksesta: tavoista, arvoista ja normeista jotka ympäröivät, ohjaavat ja velvoittavat yliopistoyhteisön ja yksittäisen tutkijan toimintaa. Nämä ovat yleensä ilmaistu ohjeina, määräyksinä, kieltoina, suosituksina, suostumuksina ja lupina.

Tieteen eetos on sosiaalisesti ja moraalisesti hyväksytyjen imperatiivien joukko, joita ei ole koottu lakien muotoon; tieteen eetos legitimoidaan institutionaaliseksi arvoiksi yliopistoyhteisön toiminnalla. Imperatiivit siirretään eteenpäin ohjeiden ja esimerkkien avulla ja niitä voidaan tulkita vaihtelevasti. Tieteen eetoksella on normatiivinen vaikutus, mutta ne edellyttävät kollegiaalista yksimielisyyttä ja yleissitovuutta (Merton 1968/1949, 604–607). Mertonin analyysissä korostuu tieteen eetoksen dynaamisuus: eetos voi vaihdella sisällöllisesti ja sen arvot ja normit voivat kehittyä vasta-arvoiksi tai -normeiksi. Olennaista näissä institutionaalisisissa imperatiiveissa on niiden hyväksymisen tapa (kollegiaalinen), niihin sitoutuminen, eetoksen moraalinen luonne ja imperatiivien kehittyminen ja uusiutuminen.

Tieteen eetos käsittää Mertonin mukaan neljänlaisia institutionaalisia imperatiiveja, jotka ovat universalismi (universalism), kommunismi (communism), puolueettomuus tai pyyteettömyys (disinterestedness) ja järjestelmällinen epäily (organized scepticism). Universalismilla tarkoitetaan esitettyjen väitteiden arvon mittaamista yleispätevien kriteereiden avulla, riippumatta väitteiden esittäjien henkilökohtaisista ominaisuuksista. Universalismi-imperatiivi tarkoittaa yleistetysti tieteen persoonattomuutta. Kommunismi liittyy tieteellisen tiedon omistusoikeuteen. Tieteelliset löydökset ovat sosiaalisen yhteistoiminnan tulosta ja siten tieteellisen tiedon tulee olla yhteistä. Kommunismilla tarkoitetaan myös tieteen

tuloksien julkista ja objektiivista tarkastelua ja arviointia. Kommunismi on käsitteellisesti ristiriidassa ja yhteensopimaton teknis-taloudellisen hyötyajattelun kanssa. Pyyteettömyys liittyy tieteellisen tiedon etsimisen motiiveihin. Sillä pyritään välttämään tieteellisen tiedon ja sen esittäjän motivaatioiden ja ominaisuuksien välistä korreloivuutta. Tieteelliseen tietoon pyrkiminen ja sen esittäminen tulisi tapahtua riippumatta esittäjän urasta tai sosiaalisesta/tieteellisestä asemasta. Järjestelmällinen epäily perustuu loogiseen ja kriittiseen arviointiin tieteen tuloksista ja esitetyistä väitteistä. Sillä pyritään myös välttämään eri intressiryhmien voiman- ja vallankäyttöä ja pitäytymään objektiivisessa arvioinnissa. (Merton 1968/1949, 607–615.) Esimerkiksi järjestelmällisen epäilyn imperatiivin oletukseen kuuluu yhteiskunnassa vallitsevien tai institutionalisoitujen näkemyksien kyseenalaistaminen, periaatteessa siihen kuuluu myös epäily omia perusteita kohtaan; imperatiivin ehtoja on kritisoiden analysoitava, tulkittava uudestaan tilanteen ja ajan painotukset huomioiden ja tarvittaessa muotoiltava uudelleen.

Modernin yliopistolaitoksen toimintaan kuuluvat olennaisesti erilaiset ja toisinaan vastakkaisetkin jännitteet, arvot ja normit (ks. esim. Clark 1983, 1998; Stolte-Heiskanen 1987; Koski 1993; Dill 1997; Niiniluoto 2002b; Huusko & Muhonen 2003; Kaukonen 2003), jotka voivat olla ristiriidassa tai jopa yhteensopimattomia esimerkiksi Mertonin esittämien normien tai perinteisten yliopiston arvojen kanssa (vrt. esim. Niiniluoto 2002b, 40). Mertonin imperatiivit ovat modernille yliopistolle keskeisiä taustaoletuksia erityisesti kollektiivisuuden, yksilöiden moraalisen velvoitteen ja julkisuusperiaatteen osalta, joskin kommunismin ja pyyteettömyyden imperatiivien osalta niiden yleissitovuus on heikentynyt.

Mertonin imperatiivit liittyvät modernissa yliopistossa myös tutkimuksen normeihin ja tutkimusetiikkaan joilla on esimerkiksi Niiniluodon (2002b) mukaan ”tärkeä ideologinen tehtävä tieteen yhteiskunnallisen aseman ja arvostuksen vaalimisessa”. Niiniluoto korostaa yhtäältä tieteen metodologisia reunaehtoja, sosiaalisen kanssakäymisen normeja, julkisuusperiaatetta ja tieteen ja tutkimuksen etiikkaa kriittisen tiedon etsimisen perusedellytyksien turvaajina. (Niiniluoto 2002b, 40). Toisaalta tieteen eetosta ja tiedollisia arvoja arvioitaessa on huomioitava yliopistolaitoksen massoitumisesta, monimuotoistumisesta ja erityisesti tieteenalojen eriytymisestä seurannut akateemisten kulttuurien moninaisuus.

Akateemisen yhteisön toiminta on perinteisesti perustunut tieteellisten normistojen sitovuuteen, joiden perusteita, soveltuvuutta ja kehitystarpeita on arvioitava jatkuvasti. Akateemisen yhteisön normit, arvopäämäärät ja muut toimintaan vaikuttavat ehtolauseet kuvaavat myös ajatusta yliopistokoulutuksesta. Yliopistokoulutus ja tieteellinen toiminta eroaa muusta koulutuksesta tieteellisille normeille kuten loogisuudelle, testattavuudelle ja todistettavuudelle annettussa merkitysarvossa. (Kogan 1996, 11.) Yliopistokoulutuksen perusteiden tasolla ajateltuna sitoutuminen tieteellisiin tunnusmerkkeihin sekä laaja-alainen sivistyminen erottavat yliopistot muusta koulutuksesta (vrt. esim. Kogan 1996; Altbach 1999; Trow 1996/1987, 2001).

Tieteen harjoittamisen säännöt, käytänteet ja toimintatavat kuvaavat paitsi akateemista yhteisöä, myös akateemisten yhteisöjen jäsenien yhteenkuuluvuutta ja yhteisöön kuulumista. Akateemisen yhteisön sosiaalinen ulottuvuus liittyy siihen sosiaalistumiseen ja sen toimintatapojen mukaan toimimiseen.

Yleiseksi ajatusmalliksi yliopistojen sisäisen organisoitumisen arvioinnissa on muodostunut käsitys, jonka mukaan yliopistoja voidaan tarkastella yhtäältä instituutio- ja toisaalta tieteenalalottuvuuden näkökulmista. Instituutiona akateemiseen yhteisöön on nähty vaikuttavan (Uusitalo 1995) erilaiset lait, määräykset ja asetukset. Tieteenalan luonteeseen kuuluu tutkimus ja opetus, moraaliset näkökulmat, arvot ja erilaiset normit. (Uusitalo 1995, 17.; vrt. esim. Clark 1983; Välimaa 1995)

Tieteenalakulttuureita ja yliopiston ”kulttuurisia jäsenyyksiä” on suomalaisen yliopistolaitoksen kontekstissa jaoteltu esimerkiksi akateemisen kulttuurin ja akateemisen heimokulttuurin käsitteiden avulla. Akateeminen kulttuuri tarkoittaa tällöin tieteenaloja ylittävää ja läpäisevää yhteisistä asioista koostuvaa arvojen, normien ja todellisuuden käsittämistapojen joukkoa, kun akateeminen heimokulttuuri liittyy tieteenalan sisäisiin ”arvolähtökohtiin ja toimintakoodeihin”. (Ylijoki 1998.; vrt. Becher & Trowler 2001) Akateemisen kulttuurin tehtävänä on ”välittää ja ylläpitää kollektiivisia ihanteita ja arvoja, jotka tähdentävät sivistyksen, totuuden ja kriittisyyden kaltaisia yleisiä päämääriä”, mutta myös kritisoida yliopiston ja tieteenalojen arkisia käytäntöjä ja niin kutsuttuja syntiinlankeemuksia (Ylijoki 1998, 37; ks. myös Uusitalo 1995).

Tieteenalat ovat nyky-yliopistossa varsin pitkälle eriytyneitä ja usein toisistaan riippumattomia niin tiedon, tieteellisen työnormistojen, niille ominaisten arvojen kuin koulutuksellisten päämäärien ja intressien suhteen. Tieteenalojen autonomia tutkimukseen ja koulutukseen liittyvissä kysymyksissä on perinteisesti ollut varsin suuri. Akateemisen yhteisön jäsenet määrittävät ja vahvistavat tieteenalansa koulutuksen ja tutkimuksen sisällön yhteisesti hyväksytyjen kriteerien perusteella, toimivat tutkimuksen laadunvalvojina, ylläpitävät eettisiä säännöstöjä ja niiden toteutumista ja kouluttavat uusia yliopistoyhteisön jäseniä. (Clark 1983, 28–34, 69–91.)

Tieteenalat ovat yliopistolaitoksen perusyksiköitä, jotka järjestäytyvät alakohtaisesti ja joilla on niille ominaisia uskomuksia, käyttäytymiskoodeja, yhteinen ”kielioppi” ja sanasto. Tieteenala voi olla joko kansallinen tai kansainvälinen. Tieteenalan jäsenet ovat sitoutuneet tieteenalaan sille tyypillisten normien ja arvojen kautta, joiden on nähty ohjaavan akateemista työskentelyä usein määräävämmiin kuin esimerkiksi yliopiston yleisten arvojen. (Clark 1983, 28–34, 69–91.; vrt. esim. Becher & Trowler 2001) Tieteen normatiivisiin sääntöihin (esim. objektiivisuus, kriittisyys, julkisuus, riippumattomuus) ja tieteen tekemisen eettisiin ja sosiaalisiin velvoitteisiin sisältyy akateemisen yhteisön toimintaa ohjaava vaikutus.

Yliopistot ovat esimerkkejä matriisirakenteesta, jossa akateeminen toiminta organisoituu kahdella tasolla tieteenala- ja instituutiotasolla, jotka tyypillisesti limittyvät toisiinsa monitasoisesti. Tieteenalat ovat tavallisesti yliopistojen ensisijainen organisaatiomuoto,

joiden toiminta perustuu tieteelliseen tutkimukseen ja tietoon. Instituutiolla tarkoitetaan yliopistoa organisaationa, joka yhdistää, integroi ja koordinoi eri tieteenaloja. Instituutio liittyy yksittäiseen yliopistoon, kun taas tieteenalat yleensä organisoituvat tieteenalaperusteisten kriteereiden perusteella. (Clark 1983, 28–34, 69–91.; vrt. Välimaa 1995; Clark 1997; Mora 2001; Lampinen 2003)

Instituutioulottuvuus liittyy ensisijaisesti tutkimusta ja opetusta tukevan perusinfrastruktuurin ylläpitämiseen, toiminnan organisoimiseen, hallintoon ja koordinointiin sekä toiminnan strategiseen suunnitteluun (Kerr 2003/1963, 71–72). Tieteenalat ovatkin yliopiston perusta ja niiden perusteella yliopistot ovat institutionalisoituneet. (Gasset 1998/1946, 74–76.) Organisaatorakenteen matriisimaisuuden lisäksi akateemisten yhteisöjen tunnuspiirteisiin kuuluu tieteenalakulttuureiden kerroksittainen rakenne, joissa toisiinsa limittyä esimerkiksi meritoitumissäännöt ja viralliset normit, traditiot, tutkimustekniikat ja -menetelmät, sosiaaliset käytännöt ja puhutavat (Luostarinen ja Väliaverron 1991, 8–9).

Akateeminen yhteisö on tiivistetysti yhtäältä (1) sosiaalinen ja (2) tiedollinen yhteisö ja siihen liittyy sekä (3) instituutio- että (4) tieteenalaulottuvuus. Sosiaaliseen ulottuvuuteen liittyy esimerkiksi kieli, kommunikaatio, yhteistyö ja vuorovaikutus, tiedolliseen ulottuvuuteen tieteen normit, metodologia ja tieteen etiikka, instituutioulottuvuuteen organisaatio, hallinto, lakiperusta ja tieteenalaulottuvuuden tieteenalan kehitys, sen toimintatavat, arvot ja uskomukset.

Yliopiston klassiset perusarvot institutionaalinen autonomia, riippumattomuus ulkopuolisista arvolähtökohdista ja poliittisista vaatimuksista, intellektuaalisen kulttuurin ja tieteellisten menetelmien vaaliminen, epäilevä suhtautuminen yliopisto-opiskelun professionalisoitumiseen ja yliopistojen byrokratisoitumiseen sekä sitoutuminen pedagogisiin lähtökohtiin koulutuksessa (erityisesti liberal education -tradition maissa), ovat traditionaalisen yliopistokäsityksen perintö modernille yliopistolle. (Scott 1984, 52.) Edelliset perusarvot pelkistyvät akateemisen vapauden käsitteeseen, joka on yliopistojen toiminnan klassinen peruskriteeri. Seuraavassa arvioidaan akateemisen vapauden traditionaalista käsitettä ja akateemista vapautta modernin yliopistokoulutuksen vaiheessa.

2.2.2 Akateeminen vapaus

Akateeminen vapaus on vakiintunut modernin yliopistokoulutuksen perusarvoksi²⁴. Se voidaan määritellä yliopistolaitoksessa suoritetun tutkimuksen ja koulutuksen riittäväksi riippumattomuudeksi ulkopuolisista tekijöistä. Akateeminen vapaus on kuitenkin dynaa-

²⁴ Modernia yliopistolaitosta edeltäneen traditionaalisen yliopistolaitoksen eri teoreettisissa yliopistomalleissa, esimerkiksi humboldtilaisessa tai newmanilaisessa liberal education -traditiossa akateeminen vapaus miellettiin yliopistojen toiminnan lähtökohdaksi, ilman sitä yliopistojen toiminta ei ollut perusteltua. (ks. esim. Scott 1984, 52).

minen käsite: se edellyttää yliopistolaitokselta, yhteiskunnalta, elinkeinoelämältä ja muilta intressitahoilta akateemisen vapauden merkityksestä käytävää vuoropuhelua; akateemisen vapauden käsitteen ja sisällön arviointia; akateemisen vapauden ja muiden yliopiston arvojen välistä arviointia; akateemisen vapauden ja uusien ulkoapäin ohjautuvien arvojen ja vaatimusten yhteensovittamista; sekä akateemisen vapauden moraaliluonteesta käytävää keskustelua.

Yleensä akateemiseen vapauteen sitoutuu kaksi toisiinsa limittyvää käsitettä: institutionaalinen autonomia ja yksilön akateeminen vapaus. Näistä ensin mainittu konkretisoituu suomalaisessa yliopistojärjestelmässä, perustuslain turvaamana, itsehallintona ja jälkimmäinen akateemisen yhteisön jäsenten vapautena tutkia, opettaa ja opiskella (ks. esim. Tuori 1995; L731/1999; vrt. Dlamini 1997; Altbach 2000; De George 2003). Akateemisen vapauden traditionaalinen määritelmä viittaa tutkijoiden, opettajien ja opiskelijoiden muodostamaan yhteisöön ja näiden vapautteen toimintansa arvojen, tavoitteiden ja keinojen määrittelyssä ilman ulkopuolisia arvo- ja tavoitepäämääriä (Scott 1984; Habermas 1990/1987; Ylikoski 1998).

Akateeminen vapaus konkretisoituu traditionaalisessa määritelmässä poliittisista, sosiaalisista ja taloudellisista näkökohdista riippumattomana ja objektiivisena tutkimuksen, opiskelun ja opetuksen vapautena, johon sisältyy perusteena ajattelun ja mielipiteiden esittämisen vapaus. (Magna Charta...1988; Thorens 1996; Dlamini 1997; Altbach 2000; Mora 2001; De George 2003.) Traditionaaliseen käsitykseen akateemista vapaudesta liittyy kaikenkattava riippumattomuus; akateeminen yhteisö on riippumaton sekä yliopistosta (instituutiosta), järjestelmän rahoittajasta tai ylläpitäjästä että yhteiskunnasta. Toisaalta akateemisen vapautteen sisältyy yliopistojen sosiaalinen vastuu yleisinhimillisten arvojen: oikeudenmukaisuuden, tasa-arvon, demokratian, vapauden ja solidaarisuuden, edistämiseksi. (Thorens 1996, 273; IAU 1998; De George 2003, 12).

Institutionaalisen autonomian traditionaalisella periaatteella tarkoitetaan yliopistojen itsehallinnollista oikeutta esimerkiksi perustoimintansa (opetus ja tutkimus) ja hallintonsa organisoimisessa. (IAU 1998; Mora 2001; vrt. esim. Sporn 1999b, 71). Institutionaalista autonomiaa perustellaankin tavallisesti eri intresseistä riippumattomalla tieteellisellä tutkimuksella, joka edellyttää paitsi tutkimuksen tavoitteiden ja tekemisen vapautta myös tieteellisten tulosten objektiivista ja julkista arviointia. Kriittinen argumentointi ja vapaa keskustelu ovat välttämättömiä ehtoja sille, että akateeminen yhteisö voi tuottaa tietoa eli ”mahdollisimman hyvin perusteltuja ja koeteltuja, mahdollisimman totuudenmukaisia maailmaa koskevia väitelauseita”. (Niiniluoto 1987a, 92.; Tuori 1995, 150–151).

Yleensä akateemisille lähtökohdille perustuvissa traditionaalisissa akateemisen vapauden argumenteissa sisältö (tutkimus ja opetus) ja infrastruktuuri (yliopistoinstituution liittyvät kysymykset) erotetaan toisistaan; edellisen määrittää akateeminen yhteisö tieteellisten kriteerien perusteella ja jälkimmäisen julkinen valta lainsäädännön keinoin (Uusitalo 1995, 15). Kuvaavaa on, että akateemista vapautta rajoittaviksi tekijöiksi usein määritellään ulkopuoliset interventiot (vrt. esim. Koski 1993; Uusitalo & Lipponen 1995; Ahola 1996,

44–45; Kolbe 1996, 13–33), joiden merkitys modernin yliopistolaitoksen kehittymisen keskeisinä taustatekijöinä usein jätetään huomioimatta (vrt. Kerr 1987). Ongelmat konkretisoituvat yleensä silloin kun perinteisten akateemisten lähtökohtien ja uusien ulkoapäin ohjautuvien lähtökohtien välillä koetaan olevan perustavanlaatuisia ristiriitoja. Akateemisella vapaudella viitataan tällöin yleensä humboldtilaisen yliopistoihanteen käsitykseen vapaudesta (ks. esim. Tuori 1995, 149), joka eroaa monessa suhteessa nykyisen massayliopistokoulutuksen lähtökohdista.

Perinteisten akateemisten arvojen ja uusien markkinataloudellisia tavoitteita korostavien arvojen jännite on modernissa yliopistossa vakiintunut aihe (Slaughter & Leslie 1997; Clark 1998), jonka ratkaiseminen edellyttää joustavaa suhtautumista eri arvolähtökohtiin. Eri arvojen yhteensovittamista voi toisaalta vaikeuttaa yliopistojen monitasoinen organisaattiorakenne ja tieteenalojen konservatiivinen suhtautuminen tieteenalan ulkopuolelta tuleviin arvoihin ja uudistuksiin (Clark 1983, 183; Clark 1998, 4).

Yliopistojen toiminta on viimeisen puolen vuosisadan aikana muuttunut ratkaisevasti; eliittien koulutuksen ja massayliopistokoulutuksen välinen siirtymä on tarkoittanut suuria muutoksia yliopistojen tehtävissä ja sen sisäisessä dynamiikassa (ks. luku 2). Ulkoapäin ohjautuvat intressit, arvot, tavoitteet ja vaatimukset ovat lisääntyneet, mikä edellyttää erityisesti akateemisen vapauden käsitteen uudelleenarviointia suhteessa ei-traditionaalisiin yliopistoarvoihin, tavoitteisiin ja intresseihin (vrt. Mora 2001).

Akateemisen vapauden ja ulkoapäin ohjautuvien tendenssien välinen suhde liittyy akateemisen vapauden luonteesta käytävään keskusteluun, jossa pohditaan pitäisikö sen määrittelyssä pitäytyä humboldtilaisen tradition kapeassa tutkimuksen, opetuksen ja opiskelun vapaudessa vai pitäisikö määritelmän sisältää myös yliopistoinstituution ulkoapäin tulevia arvoja (ks. esim. Altbach 2000, 274–275). Kysymys akateemisen yhteisön ja yliopiston toiminnan arvoista liittyy myös massayliopistokoulutuksen ongelmakohtiin: opiskelijaekspansioon, rahoituskysymyksiin, hallinnon ongelmiin ja toiminnan tavoitteisiin. Esimerkiksi Clark (1998) on esittänyt, että yliopistojärjestelmät, jotka ovat sopeutuneet yliopistolaitoksen massoitumisesta seuranneisiin muutosvaatimuksiin, ovat institutionaalisen autonomian ja akateemisen vapauden lisäämisen ohella korostaneet toiminnassaan myös uusia, ei-traditionaalisia keinoja ja arvoja. Nämä yliopistot ovat uudelleenorganisoineet toimintaansa, hallintoaan ja johtamistaan, kannustaneet monimuotoistumista ja toisaalta profiloitumista sekä laajentaneet resurssi- ja rahoitusrakennettaan. Lisäksi ne ovat aiempaa joustavampia, innovoivampia, ennakoivampia ja aktiivisempia yliopistojen ulkopuolella tapahtuviin muutoksiin. Uusien ja perinteisten arvojen jännitteinen vuorovaikutus tukee yliopistolaitoksen kehitystä. Yliopistot sopeutuvat muuttuneisiin ympäristöihin ja uusiin arvoihin luopumatta perinteisistä arvoista. (Clark 1998; van Vught 1999; Mora 2001; Trow 2001; Kerr 2003/1963, 71–81. vrt. Nowotny ym. 2001)

Monimuotoinen ja massoitunut yliopistolaitos edellyttää vahvaa institutionaalista autonomiaa (ks. esim. Sporn 1999a, 1999b; Altbach 2000; Mora 2001). Yliopistojen autonomiaa on viime vuosikymmeninä korostettu osana yliopistolaitoksen ohjausjärjestelmän deregulointia²⁵; autonomialla on yleiseurooppalaisesti pyritty parantamaan yliopistojen mahdollisuuksia vastata lisääntyneisiin vaatimuksiin. Vastuuvollisuus, taloudellinen autonomia, toiminnan laadun ja vaikuttavuuden arviointi, tulostehokkuus ja uusien hallintamuotojen kehittäminen ovat osa yliopistojen lisääntyneestä autonomiasta seurannutta rakennemuutosta. (ks. esim. Dlamini 1997; Henkel 1997; Altbach 2000; Mora 2001; Trow 2001.; vrt. Dill 1997; Clark 1998; Sporn 1999b; Meek 2000) Myös suomalaisten yliopistojen institutionaalinen autonomia on lisääntynyt erityisesti 1990-luvulla uudistetun ohjausjärjestelmän kautta. Yliopistoilta edellytetään toiminnan laadun, määrällisen tehokkuuden ja toiminnan tuloksellisuuden osoittamista. Näillä ohjausjärjestelmän muutokseen sisällyneillä uudistuksilla pyritään lisäämään erityisesti yliopistojen tehokkuutta (ks. esim. Väli-maa 2001b, 37–38.)

Tutkimuksen, opetuksen ja opiskelun vapaus ovat akateemisen vapauden perinteisiä attribuutteja ja myös modernin yliopiston toiminnan peruskriteerejä. Modernissa yliopistos- sa akateeminen vapaus edellyttää sen soveltuvuuden jatkuvaa arviointia uudenlaisiin arvoi- hin ja oletuksiin nähden. Akateemisen arvojen ja uusien arvolähtökohtien arviointi ja niiden yhteensovittaminen on tulevaisuudessa yhä tärkeämpää ensinnäkin ulkopuolisen rahoituk- sen lisääntymisen, yliopistojen lisääntyneen autonomian, niin kutsutun kolmannen tehtävän ja kansallisen koulutuspolitiikan poikkihallinnollisten tavoitteiden vuoksi, jolloin keskeistä on paitsi yksittäisten yliopistojen aktiivinen mukautuminen uusiin haasteisiin myös yliopis- tojen välisen yhteistyön lisäämisen. Uusien ulkoapäin tulevien lähtökohtien lisääntyminen on haasteellinen ilmiö myös koko yliopistojärjestelmän kannalta.

Tämä muuttuva toimintaympäristö on haaste myös koulutuspolitiikalle, sillä on en- nakoitavissa että ensinnäkin koulutuspolitiikka kansainvälistyy ja yhteydet ylikansallisiin organisaatioihin lisääntyvät, toiseksi yhteiskuntapoliittisten tavoitteiden merkitys koulutus- politiikan tavoitteidenasettelussa korostuu ja kolmanneksi tavoitteiltaan, tehtäviltään, toi- mintatavoiltaan ja toiminnan arvoiltaan monimuotoistuneet yliopistot edellyttävät yliopis- tojärjestelmää kokonaisuutena integroivaa koulutuspolitiikkaa.

²⁵ Monissa eurooppalaisissa yliopistojärjestelmissä, joissa aiemmin yliopistojen ohjauksessa koros- tettiin valtion kontrollia, kireää säännöstelyä ja keskitettyä rahoitusta, on siirrytty ohjausjärjestelmän hajauttamisella ja säännöstelyn rajoittamisella kohti ”vapaampaa” toiminnan ohjausta, jossa lisään- tyneellä institutionaalilla autonomialla, itseohjautuvuudella ja valtion suhteellisen ohjausmerki- tyksen supistamisella yliopistoja kannustetaan sopeutumaan muuttuviin ympäristöihin (Sporn 1999a, 24). Suomalaisessa kontekstissa tämä on tarkoittanut keskitetystä ohjausjärjestelmästä ja vastikkeet- tomasta rahoitusinstrumentista siirtymistä tuloksiin perustuvaan ohjaukseen. Yliopistojen sisäisen autonomian ja päätäntävällän on nähty tämän seurauksena lisääntyneen. (ks. esim. Eskola 2002; Michelsen 2004.; vrt. Mora 2001)

Modernille yliopistolle on tyypillistä, että sen toiminnassa korostuu arvolähtökohtien monitahoisuus. Modernin yliopistokoulutuksen arvolähtökohdat liittyvät erottamattomasti sen rakenteellisiin lähtökohtiin ja toimintaympäristön muutoksiin; massoitumis- ja monimuotoistumisprosessin eteneminen, uudet tehtävänasettelut ja tieteenalojen eriytyminen on vaikuttanut samanaikaisesti yliopistokoulutusta ohjaavien arvojen muutokseen.

Tyypillistä modernille yliopistolle ja sen toimintaympäristön muutoksille on että ne edellyttävät eri arvolähtökohtien välisen yhteensopivuuden arviointia. Oleellista tässä on, että eri lähtökohdista nousevat arvot voivat muodostaa matriisimaisesti toisiinsa limittyvän ”jännitteisen toimintaympäristön” (Huusko & Muhonen 2003) tai jännitteisen ilmapiiriin, jossa eri arvot ovat toistensa vastinpareja (Kaukonen 2003).

Eri arvolähtökohdat kuvaavat modernin yliopiston toiminta-ajatusta ja sen toiminnan dynamiikkaa; yliopistojen tehtävien ja intressitahojen lisääntymistä ja niistä seurannutta yliopistojen monimuotoistumista. Modernissa yliopistossa toiminnan arvolähtökohdat usein poikkeavatkin perinteisistä akateemisten perusarvojen logiikasta (vrt. esim. Trow 2001), sillä modernissa yliopistossa tähdätään myös muihin kuin perinteisiin akateemisen koulutuksen päämääriin.

Perinteinen yhtenäisyyttä korostava yliopistoajattelu (university) perustui arvojen varsin absoluuttiseen yleissitovuuteen; akateeminen vapaus, tiedolliset arvomääritelmät ja normit sekä sosiaaliset ehdot ohjasivat rajatun yhteisön toimintaa ja niiden määrittelystä vastasi autonomisesti akateeminen yhteisö. Modernin yliopistokoulutuksen transitio eliittien koulutuksen massayliopistoon (Trow 1974, 2005) on edellyttänyt paitsi muutostarpeita yliopistokoulutuksen arvolähtökohdissa myös tarkoittanut uusien arvolähtökohtien sitoutumista moderniin yliopistokoulutukseen. Vaikka traditionaalisen yliopistokoulutuksen arvoja; esimerkiksi akateemista vapautta, tiedollisia arvoja ja akateemista sitoutumattomuutta pidetään myös modernin yliopistokoulutuksen keskeisinä lähtökohtina (Scott 1984), on modernin yliopistokoulutuksen arvolähtökohdat monimuotoistuneet perinteiseen yliopistoajatteluun verrattuna (vrt. esim. Henkel 2000; Kerr 2003/1963).

Modernin yliopiston ajatukseen kuuluu jatkuva ristiriitaisuus; sen toiminnassa voi kyseenalaistua perinteiset akateemiset arvot (Meek 2000, 25–28), kun samanaikaisesti niitä korostetaan toiminnan keskeisinä tausta-arvoina. Akateemisilta yhteisöiltä modernin yliopiston monimuotoisuus edellyttää aiempaa joustavampaa suhtautumista eri arvolähtökohtiin ja niiden jännitteisyyteen (vrt. Kogan 2000).

Tämä arvojen jännitteisyys ja eri näkökulmien yhteensovittaminen edellyttää eri osapuolien keskinäisen yhteistyön korostamista, yhteisesti hyväksytyjen toimintaa ohjaavien säännösten luomista ja eräänlaisen keskustelutilan muodostamista, jossa eri lähtökohdista tulevat voivat toimia yhteistyössä (vrt. Nowotny ym 2001), välittäen arvojaan toisilleen (Kogan 2000). Eri arvolähtökohtia ja intressejä edustavien välistä yhteistoimintaa korostaa suomalaisessa yliopistojärjestelmässä niin kutsuttu kolmas tehtävä, joka edellyttää yliopistoilta muun yhteiskunnan kanssa vuorovaikutuksessa toimimista ja yliopistojen toiminnan yhteiskunnallisen vaikuttavuuden lisäämistä.

Jännitteisten arvojen yhtäaikaisuus sitoo modernin yliopiston eri intressit toisiinsa. Modernin yliopistokoulutuksen eri arvolähtökohtien välinen rajankäynti ja yliopiston perusarvojen uudelleenarvioiminen korostuu esimerkiksi globalisoituvien toimintaympäristöjen, informaatio- ja kommunikaatioteknologian kehityksen, markkinataloudellisten perusteiden lisääntymisen, yhteiskunnallisten ja alueellisten tehtävien vahvistumisen ja ulkopuolisen rahoituksen lisääntymisen myötä (ks. esim. KOM(2002) 779; KOM(2003) 58; Valtioneuvoston kanslia 2003a, 2003b, 2004b; OPM 2004b, 2004d). Esimerkiksi markkinataloudelliset arvot voidaan ymmärtää yhtäältä uhkana yliopiston sivistys- ja tiedeperustaiselle tehtävälle (ks. esim. Uusitalo & Lipponen 1995; Pihlström 2004) tai ne voidaan vastaavasti nähdä yliopistojen toiminnan uudelleenorganisointia edellyttävinä realiteetteina (Gibbons ym. 1994; Clark 1998; Nowotny ym. 2001).

Yhtenäisyyden ja monimuotoisuuden jännite (ks. esim. Välimaa ym. 1997) korostuu massayliopistokoulutuksessa. Arvolähtökohtien on tällöin oltava perusteiltaan joustavammat ja moniarvoisemmat kuin esimerkiksi traditionaalisessa yliopistoajattelussa (ks. tarkemmin luku 3.2).

Modernin monitieteisen yliopiston perusedellytykseksi voi määritellä lukumäärältään lisääntyneet arvolähtökohdat, jotka viittaavat eri intresseihin ja tavoitteisiin. Vaikka arvojen eriytyminen ja heterogeenistyminen kuuluvat modernin massayliopistokoulutuksen perusteisiin, liittyy perusteisiin myös yleiset akateemiset arvolähtökohdat kuten tieteen tiedolliset ja sosiaaliset arvot, akateeminen vapaus ja nykyisin uudet arvolähtökohdat. Perinteisillä arvolähtökohdilla ja normeilla on nähty olevan yliopistojen yhtäältä toimintaa integroiva vaikutus; ne sääntelevät akateemisen koulutuksen eriytymisprosessia (ks. esim. Clark 1983) ja toisaalta jatkuvuuden funktio; ne korostavat yliopistokoulutuksen perinteisten tehtävien, kuten sivistystehtävän, merkitystä aikalaistendensseihin viittaavien tavoitteiden yhteydessä.

Tunnusomaista modernin yliopistokoulutuksen arvolähtökohdille on, että ne ovat suhteellisia käsitteitä ja että niiden merkityksestä, sitovuudesta ja tarkoituksesta käytävä keskustelu on pysyvästi ajankohtainen teema. Erityisesti yliopistojen ulkokohtaisten tekijöiden lisääntyminen, yliopistokoulutuksen tavoitteiden korostunut työelämäsidoisuus ja toiminnallistuminen sekä yliopistojen monimuotoistuminen on tarkoittanut akateemisten perusarvojen ja arvopohjan uudelleenarvioimista. Uudet arvolähtökohdat ovat yhtäältä relativisoineet traditionaalisia arvoja, mutta ne ovat toisaalta mahdollistaneet modernin yliopistokoulutuksen kehityksen (Kerr 1987).

Uudet arvolähtökohdat perustuvat pääasiassa yhteiskunnan ja työmarkkinoiden tavoitteidenasetteluiden vaikutuksiin, talouden ja markkinaperusteisen ajattelutavan integroitumiseen osaksi yliopistoinstituutioiden toimintaa ja tieteen eriytymisestä seuraaviin arvojen muutoksiin. Yliopistojen arvolähtökohtien lisääntymiselle on siis yhteyksiä yhteiskunta- ja koulutuspolitiikkaan ja niiden painopistealueisiin, työmarkkinoiden ja yhteiskunnan kehittymiseen, tieteen kehitykseen ja ulkopuolisten toimijoiden lisääntymiseen modernissa yliopistokoulutuksessa. Massoitunut yliopistokoulutus edellyttää toiminnan arvolähtökohtien

paralleelisuutta ja jännitteiden arvioimista eri lähtökohtia sisältävän kokonaisuuden näkökulmasta.

3 Modernin yliopistokoulutuksen sivistyskäsitys

Sivistyminen kehittää monipuolisesti ja tasapainoisesti yksilön osaamista eri alueilla ja se edellyttää ymmärrystä eettisten säännösten sitovuudesta sekä moniarvoisesti orientoitunutta elämäntavasta. Sivistyksellä on nykyisin myös yksilön ammatillisista osaamista vahvistava vaikutus yleissivistävän vaikutuksen ohessa; sivistys periaatteena ja käytäntönä soveltuukin modernin massoituneen, monimuotoistuneen ja arvolähtökohdiltaan monenlaistuneen yliopistokoulutuksen peruslähtökohdaksi. Sivistykseen liittyy lähtökohtaisesti kaksoismerkityksellinen käsitys ajasta; yhtäältä sen temporaalisuudesta ja toisaalta yhtymistä pysyviin arvoihin. Temporaalisuuden (ks. esim. Snellman 1982/1840; Venkula 1994; Kolbe 1996) ja pysyvien arvojen suhde edellyttää sivistyksen johdonmukaista ja kriittistä uudelleenmäärittelyä. Sivistyksen ylläpitäminen tarkoittaa sen käsitteen sovittelevaa, jatkuvaa, uusiutuvaa ja reflektointia; Snellman käsitti tämän määritelmällä jonka mukaan ”jokaisen ajan sivistys on olemassa ainoastaan omalle ajalleen” (Snellman 1982/1840, 170).

Sivistymistä kuvaa kaavamaisuudesta ja totunnaisuudesta irrottautuminen. Sivistys edellyttää riittävää luovuutta, pitkäjänteisyyttä ja se ilmenee eri tavoitteiden saavuttamisen tähtävinä prosesseina. Usein sivistys viittaa klassisessa määritelmässä itseisarvoon, vaikeasti osoitettavissa ja todennettavissa oleviin tuloksiin. Sivistys voi olla tarkoituksenmukainen tapahtuma, mutta toisaalta se voi ilmetä viitteenomaisena, epäjohdonmukaisesti yksilöä johdattavana vuoropuheluna. Sivistykselle onkin tyypillistä yhtäältä sen liittymä loogisesti pidettyihin tiedollisiin asioihin ja toisaalta sen sidos intuitiiviseen toimintaan.

3.1 Sivistyksen määritelmät

Lähden analysoimaan sivistyksen käsitettä yleissivistyksen kautta, jota seuraavassa tarkastellaan yksilön toimintaan liittyvänä ilmiönä. Yleissivistyksenä (Oksanen 1980) pidetään tällöin: 1) yksilön selviytymistä yhteisön vaatimuksista, 2) yhteisön ja yksilöiden yhteistoiminnan tehostamista, 3) kehitystä, joka on perustana erityissivistykselle, 4) kehitystä, joka on perustana yksilön elämäntavalle ja 5) valmiuksia, jotka mahdollistavat yksilön omaehtoisen kehityksen. Yleissivistys on näiden perusteella: 1) tilannekohtaista, 2) aika- ja yhteiskuntasidonnaista (erityisesti ihmis- ja yhteiskuntakäsityksien mukaan) ja 3) monipuo-

lista, erilaisista aineksista (esimerkiksi tiedot, taidot, asenteet) koostuvaa. (Oksanen 1980, 47–48.; vrt. Snellman 1982/1840)

Yleissivistävän koulutuksen vahvuutena edellisessä pidetäänkin laajojen ja monipuolisten näkemysten sekä osaamisen edellytysten harjoittamista. (Yleis)sivistävän koulutuksen merkitys on yliopistoissa keskeinen, se edesauttaa tiedollisen maturiteetin kasvattamista ja sen avulla voidaan kehittää erilaisia osaamisalueita, voimavaroja ja toiminnan edellytyksiä. Tällöin voidaan puhua myös kykeneväisyydestä muuttuvissa tilanteissa toimimiselle. Oppiminen nähdään näin ollen tapahtumana joka edellyttää jatkuvuutta, dynaamisuutta ja yksilön tahtotilaa.

Toisaalta erityisesti päämääräajattelussa yleissivistystä pidetään erityisesti tietovarantona, joka edesauttaa todellisuuden jäsentämistä ja erilaisten informaatioaineiden käyttöön soveltuvien keinovalikoimien kehittämistä. Yleissivistyksen käyttöarvo on pitkän aikavälin aikana kehitettävien tieto- ja taitokokonaisuuksien käyttöä erilaisissa, usein muuttuvissa ongelmatilanteissa. Monipuolisten taitojen ja tietovarantojen kehittämisessä ratkaisevaa on vapaus niin tavoitteen saavuttamista edeltävien keinojen kuin siihen liittyvien sisältökokonaisuuksien sekä tavoitteen päämäärän valinnassa. (Väljärvi 1989.)

Sivistyksen käsitteeseen liittyykin itseis- ja välinearvon kaksoisrakenne. Itseisarvo viittaa kehitykseen, joka on arvokasta riippumatta toiminnan käyttötarkoituksesta, toiminnan tuloksesta tai toiminnan hyötynäkökulmasta. Itseisarvolle tyypillistä on, että sen vaikutukset erottuvat vasta pidemmällä aikavälillä ja että vaikutukset eroavat välinearvon vaikutuksista. Välinearvo viittaa sananmukaisesti välineelliseen toimintaan, joka konkretisoituu esimerkiksi taloudellisena toimintana, uusina innovaatioina ja lyhyen aikavälin tavoitteina. Tunnusomaista sivistyksen itseis- ja välinearvonäkökulmille on, että ne voivat olla samanaikaisia ilmiöitä; itseis- tai välinearvo ei sinällään sulje toista pois. (Niiniluoto 1994, 55–62.) Sivistys konkretisoituuakin käytännössä eri tavoin ja sen merkitystä perustellaan eri toiminnan lähtökohtiin ja sen tavoitteisiin palautettavissa olevilla syillä.

Sivistysyliopiston ideoiden tasolla sivistys on yleisesti käsitetty ensisijaisesti itseisarvona ja toissijaisesti välineenä (ks. luvut 3.1–3.2). Ratkaiseva kysymys on pitäisikö nämä sivistyksen perusarvot yliopistoissa nähdä ensisijaisesti samanarvoisina ja toissijaisesti ”vanhakantaisena” sivistykseen itseensä viittaavana. Arvot voivat olla käytännössä vaihtoehtoisia tai toisensa poissulkevia, mutta myös samanaikaisia. Molemmat ovat joka tapauksessa yliopistokoulutuksen lähtökohtia ja sen keskeisiä arvoja, jotka moniarvoisessa yliopistossa viittaavat sen eritasoisiin intresseihin ja tavoitteisiin (vrt. Lampinen 1998, 12–19; ks. luku 2).

Itseis- ja välinearvo eivät pääsääntöisesti olekaan yhteismitallisia, vaan lähtökohdiltaan eroavien tavoitteiden sisältöjä ja painopisteitä kuvaavia arvokäsitteitä. Sivistys on siis arvokäsite paitsi itsessään (itseisarvo), toiminnan tuotoksina (välinearvo), sen substanssiin liittyvänä, moniarvoisuutta ja tieteenalojen erilaisia arvokäsityksiä korostavana ja sivistykseen liittyvinä akateemisina perusarvoina (vapaus, kriittisyys, objektiivisuus, riippumattomuus). Ilkka Niiniluotoa lainaten sivistys ”on mielenkiintoisella tavalla ”refleksiivinen”,

itseensä viittaava: yhden sivistyksen liittyvistä arvoista on oltava sivistys itse” (Niiniluoto 1994, 51).

Sivistystä voidaan luonnehtia myös siihen liittyvien toiminnallisten piirteiden, vuorovaikutuksellisuuden, prosessuaalisuuden, temporaalisuuden ja responsiivisuuden avulla. Sivistyminen edellyttää tällöin vähintään kaksisuuntaista vuoropuhelua ja siitä erottuu selväpiirteisesti sen toiminnallinen luonne; sivistystä on harvoin ilman tekoja. Sivistyminen edellyttääkin yksilöltä erityistä tahtoa sivistymiselle, jota tukee eri osapuolien kanssa käytävä vuoropuhelu. Tämä responsiivisuus, suhtautuminen toisen osapuolen sivistymiseen, ilmenee usein jatkuvina prosesseina, jotka ovat temporaalisia, aikaan sidottuja. (Venkula 1994, 123–124.)

Yleissivistyksen dynamiikka edellyttää siten sen sisällön jatkuvaa määrittelyä sekä vuorovaikutuksessa että itsenäisesti. Tietomäärän lisääntyessä ja eriytyessä myös yleissivistyksellisen substanssi eriytyy. Yksilöt määrittelevät itsenäisesti, mutta kollegiaalisessa vuorovaikutuksessa, sivistyksen sisältöjä, oppimalla ja tuomalla uusia näkökulmia prosessiin. Tämän prosessin tarkoituksena on osoittaa olemassa olevan traditionaalisen tiedon, kontemporaarisen tietämyksen ja ennakoitun tiedon välistä rinnakkaisuutta. (Väljærvi 1989.) Tällöin sivistyminen tuottaa eri asioita sivistyneesti hallitsevia yksilöitä; ammatillinen eriytyminen ja osaaminen on näin ikään kuin sivistymisen sivutuote.

Klassinen ajatus sivistyksestä

Sivistykseen liitetään klassisen näkökulman mukaan neljä ulottuvuutta. Ensimmäkin sivistyksen voidaan nähdä perustuvan tietoon ja älyllisen harkintakyvyn käyttöön. Tiedollisesti kehittyvä ihminen täydellistyy sekä henkisesti että älyllisesti. Toiseksi sivistys merkitsee tiedon ja tietämyksen tasapainoista hallintaa, erikoistuminen tai erikoistieto ei ole varsinaista sivistystä. Kolmanneksi on tärkeää, että sivistynyt pyrkii kykyjen ja taipumusten monipuoliseen, ei pelkästään tiedolliseen vaan esimerkiksi myös taiteelliseen toteuttamiseen. Neljänneksi sivistynyt toimii aina eettisesti vastuuntuntoisella tavalla. (Lampinen 2000, 31.) Sivistynyt ihminen on klassisessa määritelmässä integroitunut persoonallisuus; emotionaaliset, eettiset, esteettiset, episteemiset ja empiiriset mielen osa-alueet muodostavat harmonisen ja dynaamisen kokonaisuuden. (Venkula 1990, 12–13.)

Traditionaalisessa sivistysajattelussa sivistys liitetään ensisijaisesti tieteen ja taiteen kautta saavutettavaksi. Toisaalta esimerkiksi antiikin Roomassa sivistyksen ihanteisiin kuuluivat teoreettinen elämä (vita contemplativa), praktinen elämä (bios praktikos), vapaat taidot (vita activa) ja käytännöllis-ammattilliset taidot (artes serviles). Antiikin Kreikassa ihmisen kehittymistä ja kehittämistä kuvattiin edellisestä, kokonaisuutta hahmottavasta ajattelutavasta, poiketen paidealla: ihmisihanteella, johon pyrittiin kasvatuksen ja sivistymisen kautta. Kreikkalaisten paidea tarkoitti myös sivistyksen jakamista yleis- ja ammattisivistykseen. Sivistymisellä ei tähdätty ammattiin tai käytännöllisiin taitoihin ja päämääriin,

vaan sillä pyrittiin tiedollisesti orientoituneeseen kasvatukseen ja ajattelun kehittämiseen. Työhön antiikin kreikassa suhtauduttiin kielteisesti, koska se liittyi epävapaaseen toimintaan, joka välineellisti ajattelua. (Harva 1980; 1983).

Sivistymistä voi vertauskuvainnollisesti havainnollistaa Reijo Wileniuksen (1982) tavoin prosessina yksilön maaperässä. Maaperää viljellään kolmen erillisen saran alueilla: tiedollisen, taiteellisen ja eettisen, siis pitkälti samankaltaisten alueiden kuin edellä esitettyjen sivistyksen traditionaalisten ulottuvuuksien. Huomionarvoista on se, että maaperä on yksilösidonnainen ja jokaisen on tiedostettava ensin itsekasvatuksella millainen se on, jotta sivistyksen viljely myöhemmin on mahdollista. Sivistys²⁶ on Wileniuksen mukaan inhimillistä kasvua, se on välttämättömyys eikä pelkästään akateemisen maailman kysymys. (Wilenius 1982, 30–33.) Ihmisyden muotoutuminen edellyttääkin klassisessa sivistysajatuksessa kehitystä ja sivistystä, pelkkä ihmisen muoto ei vielä tee yksilöstä ihmistä (Snellman 1982/1840, 170).

Brittiläinen kriitikko, kirjailija ja professori John Ruskin korosti Manchesterissä vuonna 1864 pitämässään esitelmässään ”Of Kings’ Treasuries” (Kuninkaitten aarteet) sivistymisen taidon merkitystä aikalaisnäkökulmastaan. Edelliseen Wileniuksen viljelymetaforaan ja sivistymisen perusedellytyksiin soveltuu myös Ruskinin käsitys elämän yhdestä perustavoitteesta: inhimillisestä kehityksestä. Nykyajattelun näkökulmasta katsottuna tätä voitaneen nimittää myös yksilön itsereflektion ja omaehtoisen vastuun sisäistämiseksi. Ruskin lausui kehityksestä seuraavasti: ”Muokatkaa maa viljelykselle älkääkään kylväkö ohdakkeiden sekaan” (Ruskin 1985/1865, 56).

Itsekasvatus, jota esimerkiksi Wilenius on korostanut, tulee esille myös Ruskinin ajatuksissa, joista heijastuu niin ikään itseisarvollisen toiminnan kaipuu, jota konkretisoi 1800-luvun nopeahkon teollistumisen ja vaurastumisen aikakauden läpituken vuoksi ihmisten elämään. Muodollinen ”asema elämässä” on usein ensisijaisempaa kuin kasvatus, ”joka olisi hyvä itsessään” (Emt., 15). Ruskinin ajatuksista on löydettävissä ajattomia perusjännitteitä, joiden piirteitä toistuu aikakaudesta toiseen. Näitä ovat esimerkiksi itseis- ja välinearvoon liittyvät tavoitteet koulutuksessa ja yleisemmin yksilöiden kehityksessä, työhön ja työnjakoon liittyvä erikoistumisen, tieteenalojen ja ammatillisen osaamisen eriytymisen ilmiö ja pintapuolisen ja rohkean kyseenalaistavan yksilön jännitteiset ristiriidat vuoropuheluissa (vrt. esim. Said 2001/1994).

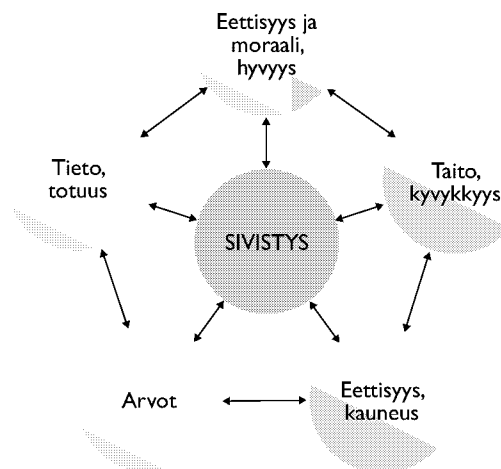
Edellä esitetyn viljelymetaforan saroilla kasvavat totuudellisuus, esteettisyys ja eettisyys (vrt. Volanen 2001 316–318) ovat sivistysominaisuuksia ja ne vastaavat klassisia toden, kauniin ja hyvän ideaaleja. Tiedollisen osa-alueeseen Wilenius näkee liittyvän valmiudet, joiden avulla voidaan muuttaa omia käsityksiä jatkuvasti. Tämä liittyy erityisesti

²⁶ Ilkka Niiniluodon sivistysmääritelmän mukaan sivistys on ”inhimillisten kykyjen, taitojen, tietojen, asenteiden ja arvojen jatkuvaa uusintamista, kehittämistä ja jalostamista. Sivistyksellä näin määriteltynä on yhtä aikaa välinearvoa ja itseisarvoa.” (Niiniluoto 1994, 46.) Niiniluodon määritelmästä sellaisenaan kuvastuu hienovaraisesti sivistyksen keskeiset piirteet.

yksilön dynaamisuuteen ja luovaan ajatteluun sekä elämän monitahoisuuden ja -vivahteisuuden ymmärtämiseen. Itsetiedostuksella tässä prosessissa pyritään omien kykyjen ja ominaisuuksien sekä kehitysmahdollisuuksien objektiiviseen tarkasteluun ja näin ollen myös itse sivistymiseen. Wilenius ymmärtää tiedolliseen luonteeseen liittyvän myös tietynlaisen ajattelun radikaaliuden ja kriittisyyden, tarkasteltavina olevien asioiden perusteisiin menemisen. (Wilenius 1982, 22–29.)

Esteettisyys on tuntemista, aistimista ja mielikuvitusta, joiden avulla tulkitaan todellisuuden laadullisia vaihteluja ja myös pyritään ymmärtämään ja havaitsemaan oman toiminnan merkitys eri toiminnoissa. Eettisyys on kenties kaikkein problemaattisin ihmisen kehitysalueista, koska se liittyy tahdon alueelle. Sen keskeinen kontribuutio muodostuu kyvystä tuntea itsensä toisen ihmisen asemaan, myötätunnon kyvystä tätä kohtaan ja toimimisesta toisen hyväksi. Ihmiset tarvitsevat sivistyäkseen siis sekä ajattelua että toimintaa, eettisyys on tahdon suuntaa, jota osoitetaan toiminnassa, kuten Wilenius sen ymmärtää. (Emt.; ks. myös Skinnari 1980, 17) Näiden klassista sivistysteemaa todentavien piirteiden on nähty eriytyneen yliopistoista massayliopiston kehityksen seurauksena (ks. esim. Volanen 2001, 316).

Humanismin perusasetelmista nousee myös kriteeri sivistyksen tarpeelle modernissa massayliopistossa. Antiikin humanismin on nähty perustuvan kahteen perusajatukseen: (i) ideaaliseen ihmiseen (homo humanus), sen vastakohtaan epäinhimilliseen ihmiseen (homo barbarus) ja (ii) ideaalisen ihmisen samanaikaiseen olemassaoloon jokaisessa ihmisessä, jonka perusteella ihmiset voivat muodostaa inhimillisen yhteiskunnan (civitas humana). Sivistyksellä tarkoitetaan tällöin ihmisten opettamista elämään inhimillisesti. (Harva 1980, 25; Harva 1983, 18–19.)



Kuvio 6. Klassinen ajatus sivistyksestä

Sivistyksen perusolemus voidaan edellisen perusteella tiivistää seuraavasti. Ihminen on vastuussa sivistyksestä, sen ilmentymistä, jatkuvuudesta ja kehityksestä, joka edellyttää paitsi omien taitojen ja tiedollisten ominaisuuksien hallitsemista myös vuorovaikutuksen ylläpitämistä ympäröivään todellisuuteen. Sivistyneisyyden osoittamiseen tarvitaan älyllistä järkevyyttä ja tahtoa. Itse sivistyminen on monipuolisista harjoituksista koostuva prosessi. Kuviossa 6 on esitetty sivistyksen käsitteen klassinen rakenne. Nykyisin sivistysajattelussa ei sivistymistä mekaanisesti rajata tai sen arvoa määritetä ensisijaisesti jostain tietystä kriteeristä riippuvaksi, vaan se on prosessi, jota voi harjoituttaa elämän eri alueilla ja jota kehoitetaan harjoituttamaan jatkuvasti. Tietojen ja taitojen monipuolinen kasautuvuus, avoimuus ja yhteistoiminta kuvaavat nyky maailman edellyttämää sivistyskäsitteitä.

Sivistykselle on merkittävissä (Niiniluoto 1994, 53–54) kolme keskeistä normia, joista sen ilmentymät kulloinkin riippuvat:

- 1) sivistys on aikaan ja sitä kuvaaviin käsityksiin sidottu,
- 2) sitä uusinnetaan vuorovaikutuksessa ja
- 3) sivistys ja sen olemassaolo on viimein ihmisen vastuulla

Sivistymisessä prosessinomaisuus on merkittävää, miltei merkittävämpää kuin tavoiteltava lopputulos. Itse sivistyminen on jo ratkaisumallien tuotantoa, ja sivistyneisyys tavoitteena täydentää tätä prosessia. Sivistynyt ihminen tarkoittaaakin ideaalissa merkitysmuodossaan hioutuvaa, jatkuvasti sivistyvää. Sivistyksen prosessiluonteisuus edellyttää keskeytymättömyyttä ja henkilö- tai yhteisökohtaiset edut ylittävää vuoropuhelua. Sivistys parhaimmillaan merkitsee kokonaisvaltaista ajattelua, johon johdattamisessa yliopistoyhteisö on ratkaisevassa roolissa.

Sivistys on vaikeasti mitattavissa oleva laadullinen ominaisuus, jonka korkeakoulupoliittinen merkitys on nähty läpi suomalaisen yliopistolaitoksen historian varsin merkittäväksi. Sivistykselle annettuihin lisämerkityksiin ja itse sen määritelmään vaikuttavat monet, ajoittain ristiriidassakin olevat, tekijät. Sivistys onkin suhteellinen käsite, joka muotoutuu ajan tarpeiden ja tilanteiden mukaisesti. Tyypillistä sivistykselle on jatkuva tarve sen tunnuspiirteiden määrittelylle.

Yleisesti ajateltuna sivistys edellyttää kaavamaisuudesta irrottautumista, sovittelevaa vuoropuhelua, jatkuvaa kehityksen antautumista, yksilön tahtoa sivistyäkseen ja monimuotoisesta yksilöllistä kehitystä. Sivistyksestä seuraakin parhaimmillaan monipuolisesti sivistyneitä ja eri asioita hallitsevia yksilöitä. Sivistyminen ja myös akateemisen erityisasiantuntijuus edellyttää monipuolista tiedollista sivistyneisyyttä. Yleissivistys tukee tällöin myös yhteisöissä ja yhteistoiminnasta selviytymisen edellytyksiä ja laajentaa yksilön valmiuksia, jotka tukevat yksilön persoonallista (moraali, arvot) kehitystä. Sivistykseen usein liitetään tiettyä määrittelemättömyyttä ja abstraktiutta, mutta itse sivistyneisyys osoitetaan konkreettisesti tekojen ja eri prosessien muodossa yksilöiden välisissä sosiaalisissa kanssakäymisissä, jota seuraavassa luvussa kuvataan.

Sivistys prosessina

Sivistyminen perustuu jatkuvaan oppimiseen, eri prosessien yhtymille. Nämä prosessit edellyttävät yksilöltä sivistymisvastuuta ja kykyä vuorovaikutukseen. Suureen osaan sivistyksen käsitteellistyksistä liittyy esimerkiksi Juha Suorannan (1995) näkemyksen mukaan kaksi toistuvaa teemaa.

- 1) Ihmiseksi ei synnytä, vaan kasvetaan yhdessä muiden tuella tai ilman. Ihminen on aluksi vain pelkkä mahdollisuus, joka pyrkii lähestymään olemustaan ja
- 2) Sivistys on ”asettautumista yhteyteen toisen ihmisen kanssa”.

Edellinen teema liittyy ensisijaisesti yksilön itsekasvatukseen ja jälkimmäinen kuvastaa yhteisyyttä ja sosiaalista vuorovaikutusta. (Suoranta 1995, 18–19.; vrt. Wilenius 1982) Sivistyminen onkin samanaikaisesti yksilöllinen ja sosiaalinen tapahtuma, vaikka se ensi alkuun saattaa näyttäytyä yksilöille näiden osaamisen ja ominaisuuksien ja kompetenssien täydentymisenä.

Sivistyminen tapahtuu, kuten jo Snellman totesi, yksilöllisesti, mutta ei itsekkäästi. Tällöin ”yliopisto on laitos, jonka tarkoituksena on kasvattaa ajatteleva ja tahtova subjekti tietämiseen ja siveellisyyteen, sovitukseen itsetajunnan ja tradition välillä.” Itsetajunnan ja tradition välinen sovitus on sivistymisen kannalta erityisen tärkeää, sillä siinä korostuu erityisesti yksilön pyrkimys tietämisessään ja sivistymisessään. Yliopistokypsyyden mitapuuksi Snellman määritteli yksilön itsemääräämiskyvyn tietämisessä ja toiminnassa. Sivistyminen edellyttää yksilöltä vakaumusta ja yliopistoissa korostuu käsitys vapaasti ja itsenäisesti toimivasta yksilöstä. (Snellman 1982/1840, 173–180.)

Vuorovaikutus onkin sivistymisen ja sivistyksen uudelleenarvioinnin ja eteenpäinviemisen erityisedellytyksiä. Ihmisen katsotaan olevan sivistynyt silloin, kun hän on omaksumin riittävän määrän yhteisönsä perinnöstä ja on saavuttanut kyvykkyyden hallita omaa elämää ja on kompetentti toimija yhteisössä. Toiseksi, saman prosessin aikana, yksilö kasvattaa yhteisön tietoisuutta ja samalla sen sivistysperintöä. ”Sivistys pyrintönä ja perintönä ovat näin saman asian kaksi puolta”. (ks. esim. Setälä 2002.; vrt. Välijärvi 1989; Venkula 1994; Lehtisalo 1998, 2002) Toimiva vuoropuhelu on dynaamista ja avointa. Se edellyttää yksilöiltä yleisiä muutos- ja oppimisvalmiuksia, keskustelun ylläpito-, tuottamis- ja kehittämisvalmiuksia sekä joustavuutta ja aloittekykyä. Vuoropuhelu on avoimuutta toiseuteen, tuntemattomaan asiaan tai ihmiseen. (Huttunen 1999, 37–38.)

Sivistyksellä tarkoitetaan ominaisuuksia ja aikaansaannoksia, joita ihmiset tuottavat sivistyessään (Oksanen 1980, 41). Sivistymisen on nähty edellyttävän yksilöiltä samanaikaisesti sekä sivistymistahdon että sivistymisvastuun ymmärtämistä, koska ne korostavat sivistystä yksilöstä lähtevänä ja yksilön aktiivisuudelle perustuvana ilmiönä. (Venkula 1994, 125 & 131–132). Sivistyminen tapahtuu määrätietoisesti, toisinaan sattumanvaraisuuksista riippu van, toiminnan tuloksena. Sivistyminen ei siten ole ehdoton tavoite, koska täydellistä

sivistyneisyyttä ei ole, on vain pyrkimyksiä parempaan.

Sivistymisen eräs perustavista kriteereistä on sen ehdollisuus ja vapaaehtoisuus. Sivistyminen ei perustu velvollisuudelle, vaan se on nimenomaisesti yksilöiden ja yhteisöjen oikeus (Skinnari 1980, 17), joka edellyttää laaja-alaista ja jäsentynyttä tietoa eletävästä sosiaalisesta todellisuudesta, myös oman elin- tai työympäristön ympäriltä. Sivistyminen edellyttää vapautta jostain, sen toteutumiseen ei kuulu ulkoisia velvoitteita, mutta sen laatuun liittyy ymmärrys erikaltaisista tiedollisista, taloudellisista, sosiaalisista, eettisistä ja asenteellisista rajoituksista ja reunaehdoista. Sivistyksen ja sivistymisen logiikka perustuu-kin useiden eri asioiden yhteenhioutumiselle ja kasautumiselle, jonka yksi, erityisesti tietoon liittyvä, vaihe korostuu yliopistoissa.

Sivistyminen tarkoittaa tiivistetysti toimintaa, jolla yksilö pyrkii aktiivisesti, reflektiivasti ja omaehtoisesti kehittymään ihmisenä ja asiantuntijana. Yksilön sivistymisvastuun ohella sivistymiseen kuuluu sosiaalisten kanssakäymisten ja yhteisön toiminnan funktio sivistymisprosesseissa. Yksilöltä edellytetään paitsi oman elämän hallintaa ja kompetenttia osallistumista yhteisön toimintaan myös yhteisön aikaansaannosten lisäämisvastuuta ja niiden edistämistä ja kriittistä tarkastelua. Yhteisöltä edellytetään läpinäkyvän ja eettisesti tasapainoisen toiminnan edellytyksien turvaamista. Sivistyminen on siten määrätietoista ja yhteistoiminnallista toimintaa, joka edellyttää halua päästä asetettuihin tavoitteisiin, yksilöt luovat tämänhetkisen sivistystoteuman ja tulevan sivistyksen edellytykset toiminnallaan. Jatkuvuus on tässä suhteessa keskeinen sivistystä kuvaava tunnuspiirre.

Sivistyksen määritelmät ja sen tunnuspiirteet ovat siis jatkuvassa murroksessa, sen sisältö muovautuu samankaltaisesti kuin yksilöt sivistyvät; prosessuaalisesti ja jatkuvasti. Sivistys ohjaa yhtäältä tavoitteellisesti yksilöiden kasvua sekä kehitystä ja toisaalta se edellyttää omaehtoista ajattelua ja tämänhetkisestä sivistyksellisestä tavoitteesta irtautumista. Sivistys prosessina tarkoittaa jatkuvaluonteista omaan toimintaan, toiminnan edellytyksiin ja yksilön osaamiseen sekä sivistyksen sisältöön kohdistuvaa tarkastelua ja kehitysanalyysiä. Sivistyminen on samanaikaisesti sekä paikalleen asettumista ja toimintaympäristön hallitsemisesta että prosesseihin heittäytymistä ja ennalta tiedettyjen traditioiden kriittistä analyysiä.

Kirjallisuudentutkija Edward Said on pohtinut ajattelevan ihmisen roolia ja merkitystä aikana jolloin tietoa ja informaatiota on saatavilla aiempaa enemmän ja jolloin yhä useammat ihmiset toimivat tiedon välittäjinä tai tuottajina. Saidin ajatuksista on löydettävissä näkökulmia, jotka vertautuvat sivistykseen. Ajatteleva ihminen seisoo sanojensa takana julkisesti, esittää mielipiteensä avoimesti ja toimii oikeuden ja totuuden periaatteiden mukaan. Hän pyrkii esittämään näkemyksensä riittävän selkeästi, ja usein joutuu olemaan tekemisissä asioiden kanssa jotka aiheuttavat sekaannusta, vastustavia mielenilmauksia ja toisinaan epämiellyttäviä tunteita. (Said 2001/1994, 31–55.)

Ajatteleva ihminen ei toimi yhden osapuolen, ryhmittymän, ideologian tai liikkeen eteen, vaan yhteisen edun puolesta seisoen yksilöiden ja liittoutumien välissä. Ajatteleva ihminen, kuten sivistynyt, luovuttaa olemuksensa kokonaisuudessaan julkiseen toiminta-

kenttään. Hän toimii kriittisesti ja haluttomana hyväksymään valmiita ajatuksia. Ajattelevan ihmisen olemus on monipuolinen pyrkiessään objektiiviseen ja myötäilemättömään totuuteen. (Said 2001/1994, 31–55.)

Saidin käsitys ajattelevasta ihmisestä edellyttää sivistyksen prosessiluonteisuuden korostamista. Sivistyminen vaatii paitsi ymmärryksen prosessin eri vaiheiden saavuttamiseen käytettävistä keinoista myös näiden vaiheiden välisistä toiminnan muodoista ja vaiheesta toiseen siirtymisen mekanismeista. Vaiheittainen²⁷ kehittyminen vaatii yksilöltä jatkuvaa ja kriittistä itsereflektointia sekä ajatusten konkretisoimista tekoina. Sivistys konkretisoituu teoissa, joita ohjaavat jatkuvat ja vaiheittaiset prosessit. Sivistyksen taso mitataan viimein pikemminkin tekojen, kuin sanojen tai tietovarantojen mukaan, se on taitoa jota harjoitetaan alituisesti oman toiminnan kautta (Venkula 1993, 61; vrt. Lahtinen 1988, 112).

Sivistyksen prosessiluonteisuudessa korostuu monipuolisuus, eri tietoihin, taitoihin ja arvoihin perustuvat kyvyt ja osaaminen, joilla pyritään vastaamaan ajassa ja elämässä ilmeneviin haasteisiin ja muutoksiin. Yksilön sivistyminen on jatkuvaa prosessointia oman elämän hallitsemiseksi. Sivistys osoittaa yksilön olemassaolon jatkuvuutta. Sivistyminen on päämääränä ikuista se ”ei pääty kouluun tai johonkin tiettyyn tutkintoon, vaan koko elämä on sitä koulua, jossa yksilö muokataan ihmiseksi, ja itse tämä sivistysprosessi muodostaa sen, mikä ihmisessä on ihmistä.” (Snellman 1982/1840, 170).

²⁷ Yliopistokoulutuksen perimmäiseen tarkoitukseen; yksilöllisen ymmärryksen ja tiedollisen itseenäisyyden kehittäminen on nähty perustuvan eri vaiheista ja osatekijöistä koostuvaan prosessiin. Tämän prosessin vertauskuvaksi on esimerkiksi Roland Barnett nähnyt soveltuvan biljardin, jossa päämäärän saavuttaminen edellyttää eri vaiheille perustuvia toimintatapoja, jolloin tähtäämisen analogia on monimutkaisempi kuin yleensä. Biljardissa tähtäys perustuu lyöntipallon ja kohdepallon väliseen yhteisvaikutukseen; tähtääminen on siis epäsuoraa ja se koostuu eri toiminnoista. Päämäärän saavuttaminen edellyttää sekä biljardissa että yliopistokoulutuksessa epäsuoria toimintoja, ymmärrystä eri vaiheiden yhtymistä ja eri vaiheiden välisistä ehdoista. (Huttunen 1997, 90–93.)

Biljardi pelinä perustuu lopulta valkoisen pallon (lyöntipallo) kontrollointiin. Kohdepallot, joita lyöntipallolla pussitetaan, ovat sinänsä toissijaisia. Jos puhutaan 8-pallosta (8-ball), jossa pyritään saamaan pelattavat pallot (1–7 tai 9–15) sekä pelin päättävä pallo numero kahdeksan pussiin, eräs tärkeimmistä tavoitteista on lyöntipallon sijainnin mahdollisimman täydellinen suhde pelattaviin palloihin. Lyönti- ja kohdepallon välille pyritään jättämään epälineaarinen leikkauslinja, jolloin lyönissä hyödynnetään horisontaalinen liike, joka aikaansaadaan pallojen sivuttaisesta osumasta. Näin ollessa biljardi-analogia, ilman biljardin teknisiä hienouksia (esimerkiksi kierteet) perustuu harkintaan, teoista aiheutuvan seurauksen huomioimiseen, arvioivaan ajattelutapaan ja epälineaarisuuteen eli sivistyksen suhteutettuna välillisten intressien merkitykseen.

Sivistys on siis prosessia, hioutumista, kasvua ja kypsymistä, se ei tarkoita niinkään sivistynyttä ihmistä. Sivistyminen dynaamisuudessaan luo jatkuvasti uusia haasteita yksilölle ja yhteisöille. Jarmo Toiskallio (1995) listaa sivistyksen piirteisiin mm.

- 1) kattavan tietopohjan
- 2) avoimuuden uusille kokemuksille
- 3) muutosvalmiudet ja jatkuvan sivistymisen idean
- 4) yksilöllisten ajattelun kehittämisen
- 5) laaja-alaisen ajattelun kehittämisen
- 6) näkökulmien universaaliuden
- 7) epädogmaattisuuden
- 8) kriittisen suhtautumisen epätasa-arvoon ja privilegioihin (Toiskallio 1995, 82–83.)

Sivistyminen vertautuu siihen mitä esimerkiksi Pierre Bourdieu (1987) on tarkoittanut arvioidessaan tieteellisen ajattelutavan sovitettavuuden vaikeudesta totunnaiseen, tavanomaiseen ja rutinoituneeseen ajatteluun tai liian omaehtoisia erityisintressejä päämääränä pitävään toimintaan. Sivistystä voidaan samoin kuin tieteellistä diskurssia pitää ”väistämättömästi monimutkaisena ja hitaana”, ihmisen elämänkulussa vasta pitkällä aikavälillä jos silloinkaan erottuvana tai toteutuvana. Sivistystä kuvaa myös ”kaikenlaisten palkitsevien projektoiden” näkyvä puuttuminen ja sivistyksen ”etäisyys hyväksytyistä mielipiteistä ja ensikäsityksistä”. Sivistyminen kuten myös tieteellinen ajattelu voi lannistaa ”yksinkertaisia tai varovaisia sieluja” ja sivistyminen on kuin ”abstrakti persoonattomuus, joka tekee hankalaksi siihen identifioitumisen”. (Bourdieu 1987, 30.)

Sivistyksen prosessiluonteisuus ilmenee vahvana oman erityisalan ylittävänä eri alueiden perusosaamisena (vrt. klassinen ajatus sivistyksestä), jonka merkitys ajankohtaistuu tilanneherkkyyttä ja nopeaa reagoimista edellyttävissä tapahtumissa. Yleensä tämänkaltaisista tilanteista puuttuvat selkeät toimintaohjeet ja joiden yhteydessä on toimittava tilannekohtaisesti ja prosessinkaltaisesti.

Jatkuvuus sivistymisessä on vaihteellisuutta, osaamisen, oman sivistyneisyyden ja elämänhallinnan täydentämistä. Sivistymisprosessi on asteittaista ja sen tapahtuu vähitellen. Sivistystä ei tulisi käsittää Snellmanin mukaan saavuttamattomaksi päämääräksi, vaan se muotoutuu ajalle tyypillisesti ja ajassa. (Snellman 1982/1840, 170–174.) Sivistyminen luokin jatkuvasti uusia haasteita yksilölle, dynaaminen ihminen täydellistyy tällöin monipuolisesti. Yksilö pyrkii ajattelussaan ja toiminnassaan tällöin integroimaan sivistykseen liittyviä, esimerkiksi toiminnan, tiedon ja moraalien osa-alueita. Yksilöä voidaan pitää pikemminkin mahdollisuutena sivistymiselle kuin sivistyneenä. Sivistynyt tulkitsee eettisesti ja arvopohjaltaan voimakastahtoisesti ja vastuuntuntoisesti itseään ja ympäristöään ja korostaa toiminnallaan moniarvoisuutta. Sivistys on siis yhtäältä jatkuvaa, pitkän aikavälin, prosessointia oman osaamisen täydentämiseksi ja toisaalta erikaltaisissa, muuttuvissa, tilanteissa tapahtuvaa, nopean päättely- ja toimintakyvyn hallitsemista.

3.2 Sivistysyliopistomallit

Eurooppalaisten yliopistojen traditiot tai yliopistomallit voidaan yleisen käsityksen mukaan jakaa kolmeen:

- 1) saksalaisperäiseen Humboldt-traditioon,
- 2) ranskalaisperäiseen Napoleon-traditioon ja
- 3) englantilaisperäiseen Anglosaksiseen-traditioon
(ks. esim. Clark 1983; Readings 1996; Mora 2001; Scott 1995, 2002; Kerr 2003/1963; vrt. Trow 1974; Flexner 1994/1930).

Ranskan korkeakoulujärjestelmän instituutioita on tavanmukaisesti tyypitelty kahteen eri luokkaan: yliopistoihin (universitaires) ja erityiskorkeakouluihin (grandes écoles), joista ensin mainittua hallinnoidaan valtiojohtoisesti, kun taas jälkimmäinen voi olla joko valtiollisesti tai yksityisesti hallinnoitu yliopisto (Pekonen 1995). Edellinen kahtiajako kuvaa ranskalaista korkeakoulujärjestelmää varsin yleisellä tasolla, sillä ranskalaisen korkeakoulujärjestelmän arviointia on nähty (Ala-Vähälä 2005) vaikeuttavan korkeakoulujärjestelmän moninaisuuden ja hajanaisuuden sekä hämärärajaisuuden korkeakoulujärjestelmän piiriin luettavissa instituutioissa. Ala-Vähälä käyttääkin retorista jaottelua näkyvään ja näkymättömään sektoriin kuvatessaan ranskalaista korkeakoulujärjestelmää. Ensin mainittuun sektoriin kuuluvat yliopistot ja erityiskorkeakoulut ja jälkimmäiseen heterogeeninen joukko erilaisia pieniä koulutusyksiköjä, joista suurin on sairaanhoitajien koulutus. (Ala-Vähälä 2005, 7–22.)

Ranskan vallankumouksen seurauksena perustettiin yliopistojen ulkopuolinen ja niistä riippumaton erikoiskorkeakouluista koostuva grandes écoles -järjestelmä. Eliittikorkeakouluihin pääsystä käydään kovaa kilpailua ja yleensä niihin valikoituu, usein säätynsä mukaisesti kansakunnan parhaimmisto, lukioissa käytyjen valmistavien luokkien kautta. Eliittiyliopistoista valmistuneet sijoittuvat yhteiskunnan huipulle ja hallitsevat vielä tänäkin päivänä vaikutusvaltaisissa asemissa ranskalaisen kulttuurin, yhteiskunnan ja talouden kehittymistä. (Pekonen 1995.; vrt. englantilaiset ja yhdysvaltalaiset eliittiyliopistot) Esimerkiksi yhdysvaltalaisista eliittiyliopistoista soveltuu kahdeksasta (Brown University, Columbia University, Cornell University, Dartmouth College, Harvard University, University of Pennsylvania, Princeton University ja Yale University) Yhdysvaltain itärannikon yliopistosta muodostuva ns. Ivy League. Ivy League -yliopistojen tunnuspiirteisiin kuuluu korkea akateeminen laatu ja asema maailman huippuyliopistojen joukossa, yksityinen rahoitus, eliittien koulutus, opiskelijoiden valikointi ja arvovalta.

Ranskassa valtiovetoisen yliopistojärjestelmän koulutuksellisenä tavoitteena on ranskalaisille tärkeä culture générale, jota pyrkii saavuttamaan noin 40 prosenttia ikäluokasta, mutta vain noin puolet saavuttaa tutkinnon. Läpäisyprosentin pienuutta selittää ranskalaisen yliopistojärjestelmän vaatimustasojen korkeus, kova kilpailu sekä karsinta. (Pekonen 1995.;

ks. myös Tommila 2000, 6; vrt. Huttunen 2003, 157) Ranskalaiselle yliopistojärjestelmälle tyypillistä onkin, että se pääasiassa opettaa ja testaa. Tutkimusta harjoitetaan yliopistoista erillisissä instituuteissa, akatemoissa ja keskuksissa (Clark 1983, 98; vrt. Kogan 1996, 6). Napoleon-mallin yhteiskuntasuhde on tiivis ja sen eräs keskeisistä tehtävistä on valtion virkamiesprofessionaalien kouluttaminen.

Omaksi vaikutusvaltaiseksi osakseen on eriytynyt yhdysvaltalainen korkeakoululaitosjärjestelmä (ks. esim. Clark 1983; Caulkins 2002; Kerr 2003/1963), joka on rakenteeltaan, arvoiltaan, toimintatavoiltaan ja ideologialtaan eriytynyt eurooppalaisista yliopistoista, vaikka niiden toiminnasta on havaittavissa eurooppalaisten yliopistomallien piirteitä (ks. esim. Readings 1996; Kerr 2003/1963).

Tärkeimmät vaikutteet esimerkiksi suomalaisen yliopistolaitoksen kehittämiseen ovat tulleet humboldtilaisesta traditiosta snellmanilaisesti viritettynä, jonka vaikutus nykyisen yliopistotoiminnan tehtävänasetteluun on ollut varovaisestikin arvioituna keskeinen. Ranskalaista mallia suomalaisessa korkeakoulujärjestelmässä voidaan tulkita edustavan valtion virkamieskunnan kouluttaminen, joka on korostunut varsinkin hyvinvointivaltion rakentamisen ja osin myös sen jälkeisenä aikana. Suomalaisen yliopistojärjestelmän 1900-luvun kokonaiskehitys todistaa, etteivät humboldtilaisen yliopistoihanteen periaatteet ole suomalaisen yliopistolaitoksen kehittymisen yksinoikeudellisia viitteitä, vaikka sen ideoita pidetään modernin suomalaisen yliopistokoulutuksen perusteena. Kuten Oiva Ketonen (1986) on todennut saksalaisperäisen yliopistomallin ajatuksien merkityksestä kokemukseperäisesti: ”...Suomessa ei ole perustettu yhtäkään yliopistoa tai korkeakoulua lähtien vain näistä aatteista ja tavoitteista. Korkeakoulut on perustettu poliittisista syistä täyttämään tiettyjä, joko valta-, yhteiskunta-, kulttuuri-, kieli-, alue- tai vieläpä puoluepoliittisia tehtäviä. (Ketonen 1986, 25.; vrt. Kerr 1987, 188)

Yliopistot ovatkin osa julkista sektoria, jolloin niiden toiminnallisiin piirteisiin ja tavoitteidenasetteluun vaikuttavat lähtökohtaisesti myös muut kuin tieteen sisäiset intressit (ks. esim. luku 2). Myös eri maiden kulttuurilliset ja historialliset eritystekijät ja traditiot vaikuttavat siihen millaiseksi yliopistokoulutuksen perusluonne muotoutuu. Yliopistolaitoksen sisäisten intressien ja ulkoisten tekijöiden välinen riittävä yhteensopivuus onkin tärkeää yliopistokoulutuksen pitkän aikavälin toiminnan kannalta (vrt. Clark 1983, 1998, 2000; Kogan 1996, 2000; Thorens 1996; Trow 2001, 2003; Scott 1995, 2002; Kerr 2003/1993). Analysoin seuraavassa sivistykseen keskeisiä tunnuspiirteitä kahden eurooppalaisen yliopistonäkemyksen: saksalaisperäisen Bildung- ja anglosaksisen liberal education -perinteen kautta. Seuraavassa käsiteltävistä traditioista saksalainen henkilöityy kielitieteilijä Wilhelm von Humboldtiin ja englantilainen kardinaali John H. Newmaniin.

3.2.1 Saksalainen traditio

Wilhelm von Humboldt, saksalainen kielitieteilijä, sai kunniaakseen muotoilla ja toteuttaa käytännössä uutta yliopistoa, joka jäsenyi tieteellisen tutkimuksen ja siihen perustuvan opetuksen ykseydelle. Humboldttilaisen yliopistoihanteen filosofiset perusteet juurtuivat erityisesti uushumanismiin, saksalaiseen idealismiin ja valistusperinteeseen. Humboldtiin henkilöitynyttä sivistysyliopistoideaa toteutettiin ensimmäisenä Berliiniin vuonna 1809/1810 perustetussa yliopistossa. (Mehtonen 1990, 25.; ks. myös Bruhn 1989, 248–251)

Berliiniin perustettua keskusyliopistoa on totuttu pitämään modernin tiedeyliopiston esikuvana ja sen ensimmäisenä perusmuotona (ks. esim. Tommila 2000). Yhteistä koko humboldtilaisen ihanneyliopiston perusteille ja toiminnalle on filosofian kokoava rooli ja paikka perustieteenä saksalaisen yliopiston idealistisen hengen mukaisesti (vrt. liberal education -perinteen ydinoppialat).

Humboldttilainen sivistysyliopisto vannoo tieteen positiiviseen voimaan. Sivistysyliopistoideologiassa uskotaan, että tieteellisyys ja siveellisyys kuuluvat erottamattomalla tavalla yhteen. (Manninen 1990, 250.) Yliopisto on sivistyslaitos, jonka keskeinen tehtävä on sivistyksen saavuttaminen vain tieteellisellä itsekasvatuksella. (Tuori 1995, 147). Yliopiston olemassaoloa ei humboldtilaisessa traditiossa voida määrittellä pelkästään opiskelijoiden tai akateemisen yhteisön perusteella, tieteellinen tutkimus ja oppineisuus ovat sen olemassaolon perusteita ja perustehtäviä (Clark 1993, 252–253).

Humboldttilaisen kasvatustapahtuman tarkoitus on tieteellisen opiskelun kautta tapahtuva ”yksilöllinen sivistymistapahtuma, jonka tuotteena on henkisesti ja siveellisesti suvereeni persoonallisuus”. (Sironen 1977b, 227.) Sivistysideologian kasvatusteoriaa voidaan luonnehtia kollektiivisesti painottuneeksi, jonka yhteydessä yksilön monimuotoinen ja omatoiminen persoonallisuuden kehittyminen tapahtuu. Humboldtin linjaama sivistysaatteessa noudatetaan antiikin kasvatustapahtumia. Se pyrkii ihmiskeskeisyyteen, jossa ensisijaisena tavoitteena on ihmisen kehittäminen ihmisenä. (Sironen 1977a, 212.; vrt. Harva 1980, 1983)

Humboldttilainen yliopistoihanne toimii kolmen perustavanlaatuisen periaatteen nimeen:

- 1) tutkimuksen, opetuksen (Lehrfreiheit) ja opintojen (Lernfreiheit) vapauden
- 2) tutkimuksen, opetuksen ja opintojen erottamattoman yhteenkuuluvuuden
- 3) sivistyksen ensisijaisuuden suhteessa ammatilliseen koulutukseen. (Manninen 1990, 246.; vrt. Altbach 2000)

Johan Wrede (1995) on todennut että humboldtilainen sivistysyliopisto toteuttaa periaatetta, jonka mukaan ”tieteen edistymisen ehto on vapaus”. (Wrede 1995, 31–32.) Valtion tulee huolehtia yliopistojen toiminnan vapaudesta (von Humboldt 1990/1810, 60) Institutionaalinen autonomia suojaa tiedettä ulkopuolisilta interventioilta ja takaa samalla yliopistojen

sisäisen akateemisen vapauden (Habermas 1990/1987, 185), joiden suurimpana uhkana pidettiin pragmaattisia yhteiskunnallisia erityisintressejä (Tuori 1995, 149). Vapaus humboldtilaisessa traditiossa kulminoituukin käytännössä opettajien ja opiskelijoiden suvereenisyyteen tieteellisen tutkimuksen, opetuksen ja opiskelun painopisteiden määrittelyssä.

Jos humboldtilaista ajattelua ohjaa edelliset kolme perustavanlaatuaista periaatetta korostetaan humboldtilaisessa yliopistomallissa kahta yksilöiden toimintaa ohjaavaa perusolettamusta:

- 1) Opettajien ja opiskelijoiden yksinäisyyttä, jolloin nämä keskittyessään puhtaan tieteen tavoitteeseen eristäytyvät sosiaalisesti erityisintressien määrittämästä todellisuudesta.
- 2) Tieteen, opintojen ja akateemisen yhteiselämän vapautta, joka ohjaa yliopistoissa tapahtuvia riippumattomaan ja puhtaaseen tieteseen tähtääviä toimia. (Tuori 1987, 67.; von Humboldt 1990/1810, 58)

Humboldttilaisen yliopistomallin ajattomat periaatteet kiteytyvät seuraavissa Humboldtin ajatuksissa. Ylemmät tieteelliset laitokset ”käsittelevät tiedettä aina osittain vielä ratkaisemattomana ongelmana ja harjoittavat siten jatkuvaa tutkimusta”. ”Tiedettä tarkastellaan ja lakkaamatta etsitään, jonakin ei vielä täysin löydettyä eikä koskaan täysin selville saatuna asiana”. (von Humboldt 1990/1810, 58–59.)

Humboldttilaisessa ajattelussa yliopiston toiminnan tarkoitus perustuu, sen perimmäisen tehtävän, tieteellisen tutkimuksen kautta saavutettavaan ymmärrykseen ja sen kautta aikaansaatuun sivistävään vaikutukseen (von Humboldt 1990/1810, 61). Ajatukset jatkuvuudesta, yksilöiden vastuusta kehittyä ja prosessiluonteisuudesta sisältyivät jo humboldtilaiseen traditioon. Nämä ulottuvuudet ovat keskeisiä myös modernille yliopistokoulutukselle.

Sivistysyliopiston perusteiseen kuuluu ajatus siitä, että tutkimus, opetus, kriittinen havaintojen kyseenalaistaminen ja opiskelijan tiedollinen kasvu ovat vuorovaikutuksessa keskenään. Sivistys tarjoaa näin ollen monipuolisia mahdollisuuksia tiedon, taidon ja osaamisen eri kehitysasteilla etenemiselle. Sivistysideologia painottaa tarkoin ihmislähtöistä ajattelutapaa, joka kannustaa yksilöitä vastuulliseen päätöksentekoon, kasvattaa moraalista ja henkistä kypsyyttä ja antaa edellytykset yksilön omaehtoiseen toimintaan. Massoituneessa yliopistolaitoksessa tämä tavoite on aiempaa tärkeämpi, vaikka yliopistot ovat nykyisin monella tapaa monimutkaisempia, monimuotoisempia, tehtäviltään eriävimpiä ja vaikeasti lähestyttävempiä kuin 1800-luvun alun berliiniläinen yliopisto.

Opettajan ja oppilaan välinen suhde on humboldtilaisessa traditiossa keskeinen. ”Edellinen ei ole jälkimmäistä varten, vaan molemmat ovat tiedettä varten” (von Humboldt 1990/1810, 58). Lampinen kiteyttää humboldtilaisen opetuksen ja oppimisen ideologian sanomaa, jossa ”opettajien ja opiskelijoiden tulee yhdessä hiljentyä uuden tiedon mystee-

rin edessä” (Lampinen 2000, 33). Ideaalissa tilanteessa professorit ja opiskelijat syventyvät tutkimukseen muodostaen tieteelliseen totuuteen pyrkivän tutkimuskollegion (Clark 1993, 253).

Opettajan asennoitumisella on humboldtilaisessa yliopistotraditiossa keskeinen merkitys. Hyvän opettajan tulee suhtautua tieteeseen tekijänä, sen sijaan että nöyrtyy annetun tiedon vastaanottajaksi ja sen mekaaniseksi käsitteijäksi. Omilla ideoilla ja tehtävänasetteluilla opettaja ohjaa opiskelija tieteelliseen prosessointiin. Opiskelijan tulee kasvaa pois ”sokeasta uskosta” ja opiskelijan on ”opiskeltava pelkästään luodakseen itse”. (Manninen 1990, 251.)

Humboldtilaisessa sivistysyliopistoajattelussa korostetaan yliopiston ja akateemisen yhteisön roolia opiskelijan saattamisessa sivistyneeksi. Tällöin opetuksen tietoaaines on toissijaista, ensisijaista on se tapa, jolla tähän opiskelijoiden sivistykselliseen kehitykseen päästään. (Mehtonen 1990, 26.) Yliopiston sivistävä vaikutus konkretisoituu vain vuorovaikutuksen kautta. Yliopistoissa sitä on ”luotava ja niissä on pidettävä yllä keskeytymätöntä, itseään jatkuvasti elvyttävää, mutta pakotonta ja pyyteetöntä vuorovaikutusta” (von Humboldt 1990/1810, 58; vrt. Jaspers 1990/1980).

Yliopistolaitoksen laajentuminen ja massoituminen sekä tieteellisen tiedon eriytyminen ovat aiheuttaneet korkeakouluopetuksen määrällisen lisääntymisen, joka on vaikuttanut siihen, että opetuksen ja tutkimuksen välinen suhde on irtautunut humboldtilaiselle ihanteelle tyypillisestä tutkimuksen ja opetuksen ykseydestä. Tällainen laajentunut ammattikuntaistunut koulutus on jo lähtökohtaisesti paljon eriytyneempää kuin traditionaalinen sivistystä pääasiallisesti korostava koulutus. Massoituneessa yliopistossa ammatilliseen koulutukseen panostaminen asettaa koulutuksen tavoitteet usein muihin seikkoihin kuin tieteellisyuden, sivistyksen ja tutkimuksen tarpeisiin. Massamittainen koulutus ja tieteellinen harjaantuminen olisi esimerkiksi Osmo Kivisen mukaan organisoitava koulutuksellisesti siten, ettei kumpaakaan suljeta pois, vaan on pyrittävä tilaan, jossa ”laatu ja määrä ovat sopusuinnussa”. Humboldtilainen opetuksen ja tutkimuksen ykseyden eetos pätee nykyisenlaisessa massoituneessa yliopistossa ”vain valikoiduin osin”. (Kivinen 1995, 156–163.; vrt. esim. Silvonen 1996; van Vught 1999; luku 2) Tutkimus yleensä painottuikin vastoin humboldtilaista ideaalia opetusta vahvemmin modernissa yliopistossa (Neave 2002).

Humboldtilaisessa traditiossa käsitys tieteen omaehtoisesta kehityksestä on keskeinen. Se edellyttää yliopistojen autonomiaa ja sitoutumattomuutta tieteen ulkopuolisiin motiiveihin ja intresseihin. Sivistysyliopisto ei ole kuitenkaan yhteiskunnasta riippumaton instituutio, vaan se koulutustehtävänsä kautta edesauttaa käytännön elämää ja hyvinvointia, silloinkin ensisijaisesti omista lähtökohdistaan.

Käytännön elämän palveleminen näkyy humboldtilaisen yliopistokoulutuksen tavoitteidenasettelussa siinä, että tieteen ja sivistyksen kautta tähdätään maailman ”syvälliseen käytännölliseen hallintaan”. Sivistynyt ihminen on kaikkein hyödyllisin valtiolle omatesaan ”luonnetta ja arvostelukykyä”. (Sironen 1977a, 213.; vrt. Habermas 1990/1987, 185) Sivisty sideologiaan liittyy keskeisesti kansanvalistuksen elementti. Oppineet pyrkivät si-

vistämään myös akateemisuuden ulkopuolella olevaa kansaa, jota ”opetetaan käyttämään omaa järkeään”. Lopulta ei tarvita pelkästään filosofeja, vaan ”valistamiseen on kelvollinen jokainen, joka vain osaa käyttää järkeään julkisesti”. Kuten Sironen toteaa: ”tarvitaan sivistyksen kantajat”. (Sironen 1977b, 227–228.)

Humboldttilaisessa ihanteessa pyritään siis opetuksen, oppimisen ja tutkimuksen yhteen liittämällä kehittämään opiskelijan ajattelua ja tieteelliseen totuuteen tähtäävällä toiminnalla sivistämään opiskelijaa. Tämä kolmiyhteys on ensiaskeleksi ja edellytys korkeampaan sivistykseen ja sisäisen suvereniteetin saavuttamiseen ja se edellyttää tutkimuksen, opetuksen ja opintojen vapautta. Humboldttilaisen sivistysyliopistoidean keskeisenä tarkoituksena oli kasvattaa opiskelijoista suvereneja ja tiedollisesti sivistyneitä yksilöitä. Siinä teroitettiin selväpiirteisesti sivistymistä tiedollisena tapahtumana. Sivistys tulkittiin itseisarvoksi, ammatilliset ja välineelliset tavoitteet poissulkeviksi. Humboldttilaisessa sivistysyliopistoihanteessa tehtiinkin selväpiirteinen jako yleisen (tieteellisen) ja erityisen (ammatillisen) sivistyksen välille. Yliopistojen toiminta perustui humboldtilaisessa ideaalissa jatkuvaan ongelmanratkaisuun ja tieteellisen tiedon havainnointiin, joita voidaan vielä nykyään pitää yliopistotoiminnan keskeisinä tarkoituksina.

Humboldttilaisen ideaalin keskeinen nykyiseen korkeakoulupolitiikkaankin soveltuva idea perustuu laajalle autonomiselle sivistystehtävälle. Yhteiskunnan toimintajärjestelmistä, valtion ja poliittisten intressien vaikutuksista eroon pyrkinyt puhdas ja riippumaton, jopa myyttinen, sivistysyliopisto soveltuu nykyiseen modernin massayliopistokoulutukseen vain valikoiduin osin ja sivistysyliopisto tarvitsee monipuolisemman käsityksen yliopistokoulutuksesta kuin mitä se esimerkiksi humboldtilaisessa ihanteessa oli. Luvussa 4.3 käsittelemme eritellymmän modernin yliopistokoulutukseen soveltuvaa käsitystä sivistyksestä.

3.2.2 Anglosaksinen traditio

Humboldttilaisen tradition rinnalle kohosi 1800-luvun puolivälin jälkeen Isossa-Britanniasa syntynyt liberal education -perinne. Kardinaali John Henry Newmanin teosta ”The Idea of a University²⁸” pidetään liberal education -tradition keskeisenä merkkiteoksena. Newmanin ajattelutapa edustaa vastakkaista doktriinia tutkimusyliopistoperusteiseen, humboldtilaiseen traditioon nähden²⁹. Yhteinen kokoava ajatus liberal education -tradition eri tulkin-

²⁸ Yliopiston idea on yksikkömuodossa ollessaan kiistanalainen määrite, sillä yliopiston idea voidaan ymmärtää ja määritellä eri painotuksilla ja sisällöillä. Ideaalit käsitykset yliopistosta ovat usein teoreettisia malleja. Eliitti- tai massayliopiston ideaa on mahdotonta tiivistää yhteen kaikenkattavaan ideaan, pikemminkin näihin liittyy monia merkityksiä (Scott 1995, 168).

²⁹ Myös brittiläinen pedagogi Benjamin Jowett hylkäsi käsityksen tutkimusyliopistosta, minkä vaikutukset olisivat hänen mukaansa olleet perinteiselle brittiläisellä lähestymistavalle kohtalokkaat; idea tutkimusyliopistosta ei ollut vain uudenlainen lähestymistapa yliopiston funktion, toimintatapojen ja tavoitteiden määrittelyssä vaan sen oli Jowetin mukaan vastenmielinen asia (Gilbert 2003).

noissa on opiskelijan kokonaispersoonan kasvattamisen idea.

Liberal education -traditio kietoutuu opiskelijan ympärille ja koulutuksen tavoitteenasettelut nousevat opiskelijälähtöisestä ajattelutavasta (vrt. humboldtilainen tieteellisen totuuden kautta saavutettava sisäisyys). Tradition käsitys oppimisesta ja yleensä yliopistokoulutuksen funktiosta perustuu sosiaalisen yhtenäisyyden ja orgaanisuuden periaatteille; oppiminen tapahtuu yhdessä muiden kanssa. Opettajien ja opiskelijoiden välisellä vuorovaikutuksella ja vuorovaikutuksella ja dialogilla pyritään kehittämään opiskelijoita ihmisinä ja akateemisina asiantuntijoina (Kerr 2003/1963, 144–146).

Angloamerikkalaisen liberal education -ajatteluperinteen englantilainen ja amerikkalainen lähestymistapa eroavat toisistaan Burton R. Clarkin (1983) mukaan niiden opetus suunnitelmissa ja kurssirakenteissa painotettavien asioiden perusteella. Englantilaisessa järjestelmässä korostuu oppiainekeskeisyys; esimerkiksi kirjallisuus, filosofia, taloustieteet ja poliittinen historia. Amerikkalainen liberal education haara korostaa puolestaan eri alojen opiskelua laajassa tarkoituksessa. (Clark 1983, 96.; vrt. esim. Olsen 1995; Halsey 1996/1958, 62–63; Jenkins 2002) Keskityn seuraavassa tulkitsemaan liberal education -perinteen yleisiä piirteitä ja periaatteita, jolloin käytännön toteutuksesta johtuvat erityispiirteet jäävät rajauksen ulkopuolelle.

Brittiläisten yliopistojen on todettu (Halsey 1996/1958) saaneen perinnöksi kaksi tunnusomaista ominaispiirrettä: eliittien koulutuksen (sosiaalinen funktio) sekä humanismia (koulutuksellinen funktio) korostavan koulutuksen. Yliopistojen massoituttua myös britannialainen yliopistolaitosjärjestelmä joutui sopeutumaan eliittien ja massojen välisen koulutuksen yhteensopivuuden ongelmiin. (Halsey 1996/1958.)

Brittiläisessä, kuten myös muissakin kehittyneiden länsimaiden korkeakoulujärjestelmissä yhdistyy samanaikaisesti sekä eliittien (valikoiva funktio) että massojen koulutus. Tunnusomaista tällöin on, että eri korkeakoulutuksen instituutioiden välillä on lähtökohtaisia eroja. Yliopistot ovat rakenteellisesti yhä eriytyneempiä, opiskelijoiden osaamis-, motivaatio- ja opiskeluteknisessä tasossa heterogeenisempiä ja yleensä koulutuksen tarkoitusperriltään yhä monimuotoisempia. (vrt. esim. van Vught 1999.)

Oxfordin, Cambridgen ja Lontoon yliopistot ovat massayliopistokehityksestä huolimatta tunnetuimpia britannialaisia eliittiyliopistoja. Ne erottuvat arvovaltaisuudessaan, koulutuksellisessa valikoivuudessaan ja ylevässä sivistyksessään muista Britannian korkeakouluista. Modernin yliopistolaitoksen kehittämisen seurauksena eliittiyliopistojen rinnalle perustettu ”maallisempi” korkeakouluverkosto on alusta alkaen keskittynyt painotetummin tieteelliseen tutkimukseen ja erityisasiantuntijoiden koulutukseen kuin oppineisuuden säilyttämiseen ja siirtoon, sivistyneiden ihmisten kasvattamiseen ja taiteiden ja taitoaineiden harjoittamiseen. Laajan newmanilaisen humanismin tai liberal education -tradition ihanteiden sijasta kapea-alainen professionalismismi kuvaa maallisemman yliopistolaitoksen ideaa. (Halsey 1996/1958, 65–68.; vrt. Lowe 2002)

Tutkimus ei John Henry Newmanin liberal education -ideaalissa ole samalla keskeisellä tavalla relevantti asia yliopistolle kuin mitä se esimerkiksi humboldtilaisessa yli-

opistoihanteessa on. Yliopistojen funktio on ylläpitää opetusta ja pyrkiä kehittämään sen kautta opiskelijoiden moraalisia ja älyllisiä ominaisuuksia. Liberal educationilla saatetaan ihmismieli muotoon; älyllisellä harjoituksella pyritään kultivoimaan ja laajentamaan yksilön ajattelua. Yliopistoissa johdatetaan älylliseen ajatteluun ja siellä valmistetaan opiskelijoita maailman ja tulevan elämän kohtaamiseen. (Newman 1982/1852.)

Tieto, oppineisuus, lukeneisuus tai tiedostavuus ei sellaisenaan riitä opiskelijan kokonaispersoonan kehittämiseksi, vaan prosessi ja keskinäinen oppiminen ovat etusijalla koulutuksen sisältöihin nähden. Tradition laaja-alainen sivistävä vaikutus tukee ammatillisen osaamisen kehittymistä ja valmistaa opiskelijoita oppimaan myös opintojen jälkeen. Vapaus, oikeudenmukaisuus, tyyneys, maltillisuus ja viisaus ovat keskeiset ideaalit oppineen ja kultivoituneen henkilön ominaisuudet. Järkipärisen ajattelun kehittäminen on prosessi, itseisarvo ja liberal education -tradition kulmakivi. Newmanin ideaalin tavoitteena oli valikoiva, herrasmiesten kouluttaminen (Newman 1982/1852.) ja eliittien reproduktio ja kulttuuripääoman siirtäminen etuoikeutetuille (Scott 1984, 46; Scott 2002).

F.R. Leavis pohti 1940-luvulla sitä kuinka yliopistot voisivat kouluttaa sivistyneitä ihmisiä, inhimillisen kulttuurin edustajia ja riittävän laajan tiedollisen valmiuden omaavia vastuullisesti aikalaissivilisaationsa ongelmiin suhtautuvia yksilöitä. Edellistä koulutuksellista ongelmaa pohdittaessa pohditaan Leavisin mukaan yliopiston ydinsubstanssia, yliopiston ideaa ja pyritään saavuttamaan liberal educationin kokonaispersoonallisuuden tavoitetta. (Leavis 1979/1943.; vrt. Newman 1982/1852; Clark 1983, 1998; Readings 1996; Kerr 2003/1963)

Korkeakoulutuksen periaatteellisenä tavoitteena on Leavisin mukaan yksilön tiedollisen osaamisen jatkuva kehittäminen. Tavoite edellyttää yksilöltä riittävää käsitystä oppiaineen historiallisesta ja tiedollisesta kehityksestä ja tähän vaikuttaneista taustatendensseistä. Tiedollinen tavoite on monimuotoinen prosessi, jota täydentää opiskelijan kypsyyden arvo- ja moraalikäsityksissä. Yleensä edellisten tulisi ilmetä paitsi ajatuksina myös konkreettisenä toimintana. Leavis pitää yksilön päättävyyttä, inhimillisyyttä, kykyä ongelmanratkaisuun ja aktiiviseen osallistumiseen yliopistokoulutuksen tavoitteiden saavuttamista edesauttavina ominaisuuksina. (Leavis 1979/1943, 15–32.)

Liberal education -traditiossa painotettiin koulutuksen ja tiedon merkitystä prosessina, opiskelija pikemminkin prosessoii tiedon kuin että tieto prosessoituu läpi opiskelijan. Eliittien kulttuurista johdetun intellektuaalisen tradition varjeleminen oli liberal education -tradition keskeinen tunnuspiirre. Tradition keskeiset arvot liittyivät traditioiden ja traditionaalisen tiedon uudelleenmäärittelyn ja säilyttämisen ohella myös uuden tiedon havainnointiin sekä pedagogisesti painottuneeseen koulutukseen. Traditiossa perehdytettiin akateemista soveltuvuutta (tai sosiaalista statusta) omaavat uudet sukupolvet humanistis-intellektuaaliseen kulttuuriin. (Scott 1984, 30–45.)

Ammatillisuus ja teknologia herättivät tradition puolestapuhujissa epäluuloja; yliopiston keskeinen tarkoitus oli tuottaa uudelleen professioita ja kultivoida opiskelijoita humanistisen tradition integroivien ja didaktisten oppiaineiden, filosofian, historian ja eng-

lannin kirjallisuuden, kautta. Teknokraattien asiantuntijoiden kouluttaminen ja erityisiin akateemisiin taitoihin tähtäävä koulutus oli vierasta liberal education -traditiolle, vaikka liberal education -instituutioissa korostui myös ammatillisten professioiden kuten lakimiesten tai lääkäreiden koulutus. Toisaalta myös näiden ammatillisten professioiden koulutuksessa korostui tradition keskeiset arvot. (Scott 1984, 30–45, 68–69.)

Ammatillinen koulutus on traditiossa luonteeltaan pikemminkin johdattavaa, käytännössä opittava, kuin erityisiin taitoihin tähtäävää. Tradition tavoitteiden painopisteet määrittyivät opiskelijälähtöisesti ja opiskelijat olivat yliopiston mission keskipisteessä. Vaikka esimerkiksi moderni yliopisto on käytännöllinen ja hyötyä korostava instituutio oli traditionaalinen yliopisto ylevästä eliittien kultivoimistehtävästä huolimatta Scottin mukaan perusteiltaan käytännöllinen instituutio, koska sen periaatteissa korostettiin opiskelijoita yliopiston ”päätuotteina”, kun taas modernissa yliopistossa tiedosta on tullut pääasiallinen päämäärä yliopiston toiminnassa. (Scott 1984, 30–45, 68–69.) Liberal education -traditioon liittyviksi keskeisiksi periaatteiksi on määritelty kuuluvan objektiivisuuden, kriittisyyden ja refleksiivisen ajattelun ja yksilön vastuun (Fagin 1999).

Yliopistokoulutuksen tarkoitus on liberal education -traditiossa ajattelun ja mielenlaadun kehittäminen, se valmistaa elämään ja kestämaan epäonnistumisia ja tragedioita. Sillä pyritään kasvattamaan vapaita ja rationaalisia ihmisiä, jotka ovat kiinnostuneet tiedosta ja jotka tiedostavat heitä velvoittavat moraaliset ja sosiaaliset tehtävät. Oppimisessa noudatetaan yhteistoimintaa; vuorovaikutussuhteet ja vuoropuhelu ovat tradition pedagogisia kulmakiviä. Liberal education tähtää sivistymättömyyden ja intellektualismin torjumiseen ja sillä tavoitellaan älykkyyden, persoonallisuuden ja maun hiomista, jotka konkretisoituvat totuuteen, hyvyyteen ja kauneuteen. (Langiulli 2000, 40–43.; ks. myös Newman 1982/1852; Strauss 1959)

Oppimisprosessit ovat liberal education -tradition ydin. Yliopistokoulutus ja sen tiedolliset tavoitteet perustuvat Whiteheadin mukaan itseisarvoon ja toissijaisesti siitä seuraavaan välineelliseen hyötyyn. Toimintamallit ja toiminnan tavoitteet muotoutuvat prosessin edetessä. Yliopistokoulutus konkretisoituu opiskelijan tiedollisessa kehityksessä, jota täydentää tiedon käyttötarkoituksiin ja etiikkaan liittyvät kysymykset. Yliopisto-opettajan tehtävänä on opiskelijoiden johdattaminen oppimisprosessiin. Oppimisprosesseissa korostuu paitsi yliopistokoulutuksen peruskriteeristö myös yliopistokoulutuksen suhde ympärillä olevaan elämään. (Whitehead 1962/1932, 139–147.)

Whitehead päätyy näkemykseen, jonka mukaan edistykellinen yhteiskunta tarvitsee kolmenlaisia osaajia: oppineita, löytäjiä ja keksijöitä. Löytäminen ja keksiminen ovat käsitteinä verrattavissa perus- ja soveltavaan tutkimukseen. Edellisellä pyritään perustiedolliseen kehitykseen ja jälkimmäisellä tiedon edistymiseen sovellusten kautta. Yliopiston funktio prosessissa on keskeinen, se turvaa progression institutionaaliset edellytykset ja edesauttaa yhteistyötä eri osaajien välille. Eri osaajien välisellä vuorovaikutuksella pyritään tuottamaan instrumentteja todellisuuden monimuotoiselle havainnoinnille, joka samalla kontribuoi oppimisprosesseja. (Whitehead 1962/1932, 147–148.)

Liberal education -traditiosta erottuu Peter Scottin (1984) mukaan kaksi selkeää tunnusmerkkiä:

- 1) sitoutuminen sivistävään koulutukseen (liberal education) ja
- 2) riippumattomuus ulkoisista arvolähtökohdista.

Yliopiston tehtävä kiteytyy ensin mainittuun tunnusmerkkiin. Yliopiston tehtävänä on sivistää ja kouluttaa laaja-alaisesti (humanistisesti painottuneesti) hallinnollisen-, poliittisen- ja akateemisen alan eliittiä sekä kehittää opiskelijoiden älyllisiä, esteettisiä ja moraalisia ominaisuuksia. Toinen yliopistoa kuvaava tunnusmerkki liittyy yliopiston autonomiaan, integriteettiin ja akateemiseen vapauteen. Liberal education -instituution älyllinen erillisuus yksityiskohtaisista sosiaalisista ja teollisista tarpeista nähtiin merkitykselliseksi kontribuutioksi, jonka se pystyi takaamaan yhteiskunnalle. Tradition perusolemus konkretisoituu Scottin mukaan älyllisen vallan ja poliittisen, sosiaalisen tai teollisen vallan väliseen selvään riippumattomuuteen. (Scott 1984, 48–51.)

Liberal education -perinteen mukaisesti yliopistokoulutuksessa ja oppimisprosessissa keskeistä on niiden sisäinen dynamiikka ja monimuotoisuus. Tavoiteorientoituneisuus ja yksilön osaamistason kehittäminen edellyttävät tavoitteen saavuttamiseen käytettävien keinojen monipuolisuutta. Liberal education -traditio poikkeaa humboldtilaisesta traditiosta kahdessa, toisiinsa liittyvässä, suhteessa; ensinnäkin se painotti pedagogian merkitystä yksilön kultivoimisprosesseissa ja toiseksi se suhtautui varauksellisesti jopa kieltävästi tutkimukseen. Humboldtilaisessa traditiossa pedagogialla ei ollut samankaltaista painoarvoa, vaan sivistystehtävä perustui tieteellisen tutkimuksen, opetuksen ja opiskelun tieteellisesti sivistävään vaikutukseen. Yksilön kehitysprosessi on liberal education -traditiossa ainutlaatuinen tapahtuma, joka harvoin toteutuu lineaarisena osaamisen täydentämisenä. Tällöin ammatillinen erikoistuminen ja sivistyminen sanojen abstraktiivisessa tarkoituksessa ovat toistensa vastinpareja ja opiskelijan kokonaiskehityksen kriteereitä.

3.3 Moderni yliopistokoulutus ja sivistys

Peter Scott (2002) on pohtinut sivistyksen merkitystä ja sen tarvetta massayliopiston viitekehyksessä. Hänen mukaan sivistävä koulutus, nykyisen ajan erityistarpeisiin soveltuvasti modernisoituna, on massoituneessa yliopistojärjestelmässä aiempaa tarpeellisempi erityisesti kahden muutostendenssin vuoksi.

- 1) Yliopiston modernisoitumisen, massoitumisen ja sisäinen dynamiikan muutoksien seurauksena yliopistokoulutus on eriytynyt ja yliopistokoulutuksen tarkoitusperät ovat yksilöllistyneet samalla kun opiskelija-aines on monipuolistunut ja epäyhtenäistynyt.
- 2) Työmarkkinoiden kehittymisestä seuranneet muutokset ovat vaikuttaneet työtehtävien luonteeseen, ammatillisten roolien muotoutumiseen, työelämässä odotettavaan osaamiseen ja työelämän rakenteisiin. Työelämään siirtäviltä odotetaan monipuolista osaamista, mukautuvuutta, joustavuutta ja kykyä siirtyä sopeutuvasti työtehtävistä toisiin. Nämä työelämäperustaiset tendenssit korostavat Scottin mukaan sivistävän koulutuksen asemaa osana työelämään valmistavaa yliopistokoulutusta; sivistävä koulutus kehittää työelämän muuttuvissa tilanteissa selviämistä kontribuoivia opiskelijan valmiuksia. (Scott 2002, 70–75.)

Kriittiseen ja laaja-alaiseen ajattelutapaan kykenevien akateemisten asiantuntijoiden kouluttamisesta on muodostunut aiempaa tärkeämpi tavoite yliopistokoulutukselle; nopeasti muuttuvassa maailmassa ja työelämässä toimimisen on nähty edellyttävän muutosvalmiuksia, sopeutuvuutta, eettistä näkemystä ja tiedollista joustavuutta. Yliopiston keskeinen koulutusfunktio on kouluttaa akateemisesti korkeatasoisia asiantuntijoita eri intressiryhmien tarpeisiin ja vaatimustasoiltaan eri tehtäviin. Martin Trown mukaan massoitumisen prosessi ajankohtaistaa yhä uudelleen koulutuksen vaatimustason, akateemisten standardien ja laadun arvioimisen tarpeen (ks. esim. Trow 1996/1987; vrt. Clark 1983; Scott 1995; Kerr 2003/1963).

Työmarkkinoiden muutokset, työelämän laadullinen muutos ja siellä edellytettävien taitojen ja osaamisen monipuolistuminen sekä yliopistojen kasvava tarve kouluttaa työmarkkinoille osaavia yksilöitä ovat kolme keskeistä voimaa, jotka vaikuttavat yliopistolaitoksen ja työelämän välisiin interaktioihin ja siten myös yliopistokoulutukseen ja siellä korostettaviin oppimistavoitteisiin. Työelämälähtöisten tendenssien vaikutuksien arviointi suhteessa yliopiston sivistävään koulutustehtävään on tulevaisuuden yliopistokoulutuksen yksi keskeisimmistä haasteista. Haaste liittyy paitsi koulutuspolitiikan tasolle myös yliopistojen instituutio- ja tieteenalatasoilla suoritettaviin kehittämis- ja arviointitehtäviin.

Erityisesti työnjako ja sitä seurannut työmarkkinoiden professionalisoitumisen ja uusien asiantuntijuuksien syntyminen on nähty yliopistolaitoksen eriytymisen, moniarvoistumisen ja demokratisoimisprosessien taustalla (Huttunen 2003, 145–150).

Siirtymä eliittien reproduktiota ylläpitävästä suljetusta järjestelmästä avoimeen massayliopistojärjestelmään on muokannut yliopistokoulutuksen perustarkoitusta; massayliopistojen koulutus on monipuolistunut ja massayliopiston ideaalissa käytännössä yhdistyy instrumentaalinen ja sivistävä vaikutus. Modernien yliopistojen tehtävät ovat lisääntyneet ja niistä heijastuu jälkiteollisen ajan yhteiskunnan muutokset. Modernit yliopistot ovat tyyppillisiä esimerkkejä avoimista järjestelmistä, joiden toimintaan liittyy lähtökohtaisesti praktiset, työelämästä ja yhteiskunnasta nousevat, arvot. (Scott 1995, 117 & 177–179.)

Tulevaisuudessa työelämälähtöiset vaatimukset ja niiden integroimistarve yliopistokoulutukseen ja opiskelijoiden osaaminen työelämään siirtymisen vaiheessa nousevat keskeisiksi tieteellisen koulutuksen teemoiksi. Haaste on jo nyt ajankohtainen ja siihen liittyy yliopistokoulutuksen tarkoituksesta käytävän keskustelun tarve. Haasteeseen on esitetty monia eri vaihtoehtoisia ratkaisuja (ks. esim. Välimaa ym. 1997; Clark 1998; Sporn 1999b; Altbach 1999; Mora 2001; Trow 2001; Enkenberg 2004).

Työelämälähtöiset haasteet tarkoittavat yliopistokoulutuksen tavoitteiden, toimintatapojen, periaatteiden ja tarpeen jatkuvaa arviointia. Työelämälähtöisen ja sivistävän opiskelun välisen jännitteen ratkaisemisen tarve korostuu entisestään tulevaisuudessa, niin ns. yliopistojen kolmannen tehtävän kuin opiskelijoiden työelämään sijoittumisen kautta. Tämä tarkoittaa työelämälähtöisen ja sivistävän koulutuksen välisten rajapintojen ja yhteistoiminnan sekä niiden tavoitteiden yhä analyyttisempää tarkastelua.

Sivistävän ja työelämälähtöisen koulutuksen haaste

Yliopistokoulutuksen näkökulmasta sivistävän ja ammatillisen koulutuksen jännite ja näiden väliset ambivalenssit³⁰ ovat pääosin peräisin humboldtilaisesta yliopistoihanteesta, jonka ideoissa ammatillisuutta vieroksuttiin ja tieteellisen kasvun sivistävää vaikutusta ko-

³⁰ Esimerkiksi saksalainen Friedrich Schiller (Manninen 1990) esitti 1700-luvulla tyyppittelyn kahdenlaisista opintojen harjoittajista; ”leipäoppineista ja filosofisista päistä”. Leipäoppineet tavoittelevat opiskelulla tulevaa ammattiaan tukevia kokonaisuuksia. Tätä opiskeluprosessia motivoi ulkoisten palkkioiden tavoittelu oman ajattelutavan kehitystyön sijaan. Valistushengen ja uushumanismin (ks. esim. Bruhn 1989, 248–251) näkemysten mukaisesti Schiller näkee leipäoppineiden jäävän ”vapauden valtakunnassakin epäitsenäisiksi orjiksi”. Filosofiset päät sen sijaan ovat sivistysyliopiston kantava perusta. Heidän tehdessään jotain, tekevät he sen omakseen, mutta myös kaikkien toisten omaksi. Uudet oivallukset tuottavat tälle ilon kokemuksia. Filosofisten päiden tavoitteena on tieteen laajentaminen ja sen näkeminen yhä tiiviimmin ja erottamattomammin osana inhimillistä toimintaa. (Manninen 1990, 244–245.)

rostettiin mahdollisimman vähäisille yhteiskuntasiteille perustuvassa yliopistomallisissa (ks. esim. Sironen 1977ab, 1983; Mehtonen ja Sironen 1987; von Humboldt 1990/1810; Flexner 1994/1930; Lampinen 2000; Mora 2001; Kerr 2003/1963).

Tämä ei kuitenkaan esimerkiksi Sironen (1977a) mukaan tarkoita ettei humboldtilaisessa traditiossa oteta huomioon käytännöllistä elämää. Päinvastoin tiede ja sivistys tähtäävät juuri käytännöllisen elämän mahdollisimman tarkkaan ymmärrykseen. Sironen näkee tieteen ja ammatillisten valmiuksien tiukan eron yhtä vääränä kuin sen että yliopistot tuottavat vain tieteellisesti pätevää työvoimaan. Tieteen sivistävä tehtävä perustuu opiskelijan kriittiseen etäännyttämiseen välittömästä todellisuudesta, suorista päämääristä ja rajoituksista käsityksistä. (Sironen 1977a, 212–214.)

Yleissivistyksen ja ammatillisuuden välinen problematiikka selittyy usein klassisen sivistyskäsitteen sivumerkityksillä, joiden perusteella sivistys on vierasta sekä maailmalle että työlle. Klassinen sivistysajatus perustui ykseydelle kun taas ammattiajatus perustui erillisyydelle. (Volanen 1986, 9–10; ks. myös Harva 1980; Helakorpi 1992.)

Työmarkkinoiden, yhteiskuntarakenteen ja työn luonteen muutokset vaikuttavat nykyisin yliopistokoulutuksen tavoitteidenasetteluihin ja siten myös sivistyksen merkitykseen. Työ edellyttää työntekijöiltä yhä monipuolisempia ominaisuuksia. Esimerkiksi asiantuntijuuden erikoistuminen, työelämässä odotettava joustavuus, jatkuva kehittyminen, tiedon soveltamisen kyvyt ja monipuolinen osaaminen edellyttävät yleis- ja ammatillisuuden uudelleenmäärittelyä. (Lehtisalo 2002, 64–65.; ks. myös yleis- ja ammatillisuuden jaosta esim. Harva 1983 47–55; Kolbe 1996)

Työmarkkinoiden rakenteellisten muutoksien sekä työn vaatimusten ja sisältöjen kehittymisen yhteisvaikutuksena on työelämässä tarvittavan osaamisen nähty lähentyneen sivistyksen klassista itseisarvollista elementtiä. Työelämän muutokset vaativat aiempaa useammin erityisesti laaja-alaisempaa tietämystä ja tiedon käytön hallintaa, siis sivistystä. (Lehtisalo 2002, 64–65.; vrt. Wilenius 1982) ”Hyvä yleissivistys ja ammatillisuus merkitsevät ihmiselle ammatissa ja muualla yhteiskunnassa toimittaessa itsenäisyyttä, mutta samalla sen tajuamista, miten oma työ sopeutuu toisten työhön ja yhteiskunnan kokonaisuuteen” (Räty 1980, 103). Jos koulutus sivistää, niin on työelämälläkin sivistävä vaikutus, myös ”työ sivistää tekijäänsä” (Wilenius 1982, 70). Sivistyksessä olennaista on, että sivistyminen voi ilmetä eri tavoin (ks. esim. Venkula 1994), klassinen sivistys on osa akateemisen sivistyksen käsitystä modernissa yliopistokoulutuksessa.

Työelämälähtöisesti orientoitunut koulutus on perinteisesti ollut selväpiirteisemmin rajatumpaa, välineellisempää ja ulkoapäin ohjautuvampaa kuin sivistävä koulutus. Nykyään ei ole kuitenkaan itsestään selvää miten sivistyksestä ja ammatillisesta koulutuksesta saatavat hyödyt jakautuvat; esimerkiksi sivistyksestä on eriytettävissä useita, työelämän kannalta olennaisia piirteitä.

Työmarkkinoilla on nähty korostettavan usein samankaltaisia ominaisuuksia kuin mihin akateemisissa oppimisprosesseissa pyritään. Teoreettinen ajattelukyky, ratkaisukeinoinen työtapo, analyysi- ja erittelytaito, tiedon soveltaminen, kriittinen suhtautumistapa

ja älyllinen ongelmanratkaisu ovat paitsi akateemisessa opiskelussa korostettuja osaamis-kompetensseja myös työelämässä jäsenyviä taitoja. Yhteneväisiä ominaisuuksia ovat myös laaja-alainen ajattelutapa, prosessioppiminen, kyky jatkuvaan kehitykseen tiedolliset valmiudet ja profession asiantuntemus ja joustavuus tiedollisten ongelmien ratkaisemisessa. Yksilön taitoja ja omien valmiuksien hallintaa korostetaan yleisemmin arvona sekä yksilön kehittymisen että työelämän tarpeiden näkökulmista. (Venkula 1993, 16–20.; vrt. Kivinen ym. 2002; Enkenberg 2004; vrt. OPM 2004d, 20) Erityisesti ongelmanratkaisutaidot ovat perinteisesti kuuluneet yliopisto-oppimisen ihanteeseen (vrt. Snellman 1982/1840, 179).

Yhteiskunta ja yliopisto tarvitsevat paitsi tieteelliseen tietoon orientoituneita, tiedon hallitsevia ja sitä tuottavia asiantuntijoita myös yhä monipuolisempaa ja laaja-alaisempaa tieteellistä asiantuntijuutta. Akateemiseen yhteisöön kohdistuvat haasteet ovat siis sekä määrällisiä; enemmän asiantuntijoita että laadullisia; parempaa asiantuntijuutta. Nämä haasteet eivät kohdistu pelkästään tutkimukseen, vaan suuri paine suuntautuu erityisesti koulutukseen ja opetukseen, jolloin joudutaan pohtimaan miten muuttuvan asiantuntijuuden vaatima osaaminen saavutetaan parhaiten yliopistokoulutuksessa? (Nuutinen 1998, 5–6.; ks. myös esim. Clark 1983; Lehtisalo & Raivola 1999; Eskola 2002; Niiniluoto 2002a; Saxén 2002; Kaukonen 2003; vrt. Gibbons ym. 1994; Etkowitz & Leydesdorff 1997; Nowotny ym. 2001)

Haaste laadullisesti paremmasta asiantuntijuudesta on samanaikaisesti haaste sekä sivistävälle että työelämälähtöiselle yliopistokoulutukselle. Sivistävän ja työelämälähtöisen koulutuksen välinen ongelmanasettelu kytkeytyy myös samanaikaisesti tieteen- oppialojen eriytymiseen, joka on kiihdyttänyt massoitumisen ohella yliopistokoulutuksen tavoitteenasettelujen monipuolistumista (ks. myös luku 2.1.2). Glenn Olsen (1995) korostaa eriytymisen luonteenomaisuutta yliopistolaitokselle; tieteen ja työelämän kehittyessä tietomäärä lisääntyy ja uusia tieteenaloja syntyy. Perinteisen sivistävän yliopistokoulutuksen näkökulmasta eriytymisilmiö on tietenkin ongelmallinen. Ongelma konkretisoituu yleensä silloin, kun uusia tieteenaloja ja yliopistollisia opetusohjelmia syntyy. Yleensä tämä tarkoittaa koulutuksen spesifioitumista ja laaja-alaisen sivistyksellisten elementtien toissijaistumista. Koulutuksen eriytymisprosessissa joudutaan kysymään mitä yliopistokoulutuksessa preferoidaan: ammatillisesti orientoitua erityisasiantuntijuutta vai laajempaan näkökulmaan tähtäävää koulutusta. (Olsen 1995, 36.; vrt. esim. Hawk 1954) Erityisesti asiantuntijoiden koulutuksessa korostuu paitsi professioon liittyvä asiantuntemus myös kyky refleksiivisesti ratkoa siihen liittyvä sisällöllisiä, moraalisia ja teknisiä ongelmia (Huttunen 2003, 145–150; vrt. Lehtisalo & Raivola 1999, 40–44). Viime mainittu osaaminen liittyy samalla modernin yliopistokoulutuksen sivistyskäsitukseen.

Muuttuvissa tilanteissa toimiminen edellyttää yksilöltä laaja-alaisuutta, kokonaisvaltaista kykyä ajatella ja kykyä irrottautua senhetkisestä ongelmanratkaisumallista. Sivistyminen, kuten työelämässä toimiminen, tapahtuu usein muuttuvissa ja dynaamisissa tilanteissa. Niiden ennalta määräämättömyys kytkee yksilön analyysitaitojen ja selityskyvyn harjoittamisen toisiinsa. Herkkyys tunnistaa transformaatioiden kulttuurisidonnaisuus ja

paikantaa esimerkiksi aineellisen, teknisen, sosiologisen, psykologisen ja arvoulottuvuuden vaikutukset muuttuvaan ilmiöön kuvaavat ammattilaista, joka on erityisasiantuntemuksen lisäksi sivistynyt. Sivistävän koulutuksen yhteen liittämällä osaksi erityisasiantuntijakoulutusta on siten mahdollista edesauttaa yliopiston työelämäperusteista reagoivuutta ja arvioida sivistävän koulutuksen soveltuvuutta ulkoapäin ohjautuviin haasteisiin. Monipuolisuus ja monimuotoisuus ovat tässä suhteessa massayliopiston perusteita.

Monipuolisemman ja laaja-alaisemman tieteellisen asiantuntijuuden haaste ylittää sivistävän ja työelämälähtöisen koulutuksen kahtiajakaisuuden, johon liittyvä tieteiden laajenemis- ja erikoistumisprosessi on 1900-luvun tieteenhistorian yksi keskeisimmistä tunnuspiirteistä. Brittiläisen luonnontieteilijän ja kaunokirjailijan Charles Peirce Snown (Snow 1998/1959) pitämän Reed-luennon myötä käynnistynyt keskustelu kahdesta kulttuurista liittyvä tieteensivistäminen keskustelu on jatkunut aina meidän päiviimme asti, myös Suomessa (ks. esim. Tieteessä tapahtuu 2/2000; ks. myös Labinger & Collins 2004).

Nykyisin tätä debattia voidaan yleisemmin kuvata luonnontieteellis-teknisen ja humanistis-yhteiskuntatieteellisen sivistyksen jännitteeksi. Olipa kulttuureita sitten kaksi tai enemmän (vrt. esim. Niiniluoto 2000) kauasnäköistä lienee eri kulttuurien ymmärtäminen pariteettisina, yhdenvertaisina. Nykyisin korostetaan tieteiden välisen (ks. esim. Saxén 2002) toimintamuotojen tärkeyttä uusien innovatiivisten näkökulmien muodostamisessa (Lehtisalo 2002, 66–67; vrt. Kogan 2000; Scott 2002; Kerr 2003/1963).

Snow tarkoitti kahdella kulttuurilla kirjallisuusälymystön ja luonnontieteilijöiden kulttuureita. Alun perin luennon ja sitä myöden teoksen otsikoksi tekijä hahmotteli ”Rikkaat ja köyhät”, joka olisi kuvannut tarkemmin Snown tarkoittaman idean pohjimmaista merkitystä. Teemat, jotka Snown analyysissä kytkeytyvät myös ammatillisen ja sivistävän koulutuksen pulmaan, ovat tarve kulttuurien väliselle vuorovaikutukselle ja tieteenalojen erikoistumisen ongelma. Nämä teemat liittyvät lopulta paljon yleisemmälle kuin kahden kulttuurin tasolle. (Snow 1998/1959.) Stefan Collini (1998) on Snown *Kaksi Kulttuuria* teoksen johdantoluvussa todennut tieteiden erikoitumisprosessista seuraavaa:

”Erikoistumisprosessia sellaisenaan on hyödytöntä valittaa. Se on älyllisen edistyksen ennakkoehto ja usein siihen liittyy vaikuttava käsitteiden ja tekniikan jalostaminen. Ei ole sen järkevämpää vaatia, että jokaisen ammatifilosofin kirjoittaman sanan tulee olla kouliintumattoman maallikkolukijan ymmärrettävissä kuin että tätä vaaditaan kiderakenteiden tutkijoilta. Pikemminkin mielenkiintoisen kysymykset liittyvät laajempaan kulttuuriin, ja sitä mikä vaikutus niillä on asioihin, joita ei voi siirtää kokonaisuutena yhden akateemisen alan piiriin.” jatkaen että ”Akateemisen elämän vaaroja on tapa, jolla sen eetos ja organisaatio rohkaisevat liioittelemaan tutkimusalaan liittyvien asioiden valtaa ja merkitystä muiden, usein syvempien siteiden ja sitoumusten kustannuksella.” (Collini 1998, 70–71.)

Tieteenalakulttuurien välisen vuorovaikutuksen eräs perustavin ongelma liittyy usein yleisen ja erityisen kulttuurin välisen yhteyden ja yhteisymmärryksen saavuttamiseen. Yhteistyö edellyttää toimivaa vuoropuhelua, joka ei yhtäältä vaaranna kulttuurin omaleimaisuutta, mutta ei toisaalta myöskään nouse determinoivaksi tekijäksi. Tieteenalojen eriytyminen tai painottunut työelämälähtöinen yliopistokoulutus eivät sinällään ole negatiivisesti arvolutuneita käsitteitä, kysymys on ensisijaisesti siitä miten yhdenmukaisuuden ja monenlaisuuden asetelman suhteet käsitetään ja millainen rooli akateemisella yhteisöllä tulisi tässä yhteydessä olla. (Olsen 1995, 43–44.) Tiedeyliopiston tulevaisuuden olemassaolon on nähty edellyttävän eri kulttuureiden ja traditioiden välistä yhteistyötä. ”Tiedeyliopiston neljännen vaiheen tulee olla kaikkien tieteiden oikeudenmukaisen tasapainon ja kunnioittamisen kautta”. (Tommila 2000, 10.)

Liian varhaisessa vaiheessa etenevä erikoistuminen tai eriytyvä keskittyminen tiettyyn alaan voi kaventaa yksilön kykyä ymmärtää laajempia merkitysyhteyksiä. Olkoonkin niin, että toimiminen nyky-yhteiskunnan vaativissa asiantuntijatehtävissä edellyttää näemykseni mukaan yhä jaotellumpaa ja eriytyneempää osaamista. Yliopistokoulutuksen ja -opintojen monimuotoistuminen ja niiden eriytyminen on osa kehityskulkua, joka kuuluu keskeisesti massayliopistoon. Koulutusjärjestelmän rakenteellisella, mutta myös oppi- ja tieteenaloilla olisikin pohdittava sitä missä vaiheessa erikoistuminen tapahtuu ja missä vaiheessa sen olisi laaja-alaisen asiantuntijuuden näkökulmasta tapahduttava.

Massayliopistossa moniarvoisuus ja erikoistuminen ovat samanaikaisia arvoja, missä niiden merkitys on nykyään ilmeisempi kuin aikaisemmin (vrt. esim. Clark 1983, 103–106 & 215). Mitä huomattavampaa ja näkyvämpää monenlaisuus yhteiskunnassa on, sitä tärkeämpi on koulutuksen ja yliopistoyhteisön merkitys ja tehtävä yhteiskunnan eri tarpeiden täyttämiseksi. (Ziolkowski 1995, 79–80).

Yliopistokoulutuksen tavoitteet ovat massayliopistokoulutuksessa etäännyneet perinteisestä yliopiston sivistävistä tavoitteista. Yliopistojen yhteiskunnallistumisen ja työelämäperustaiset tehtävät eivät sinällään ole suoraa seurausta massoitumisesta, niiden mittakaava on sitä vastoin laajentunut, tehtäväalueet ovat lisääntyneet ja työelämälähtöisyys sekä yhteiskunnallinen (alueellinen ja kansallinen) tehtävä ovat ensisijaisempina funktioina yliopiston tehtävänasettelussa kuin aiemmin. Yliopiston tehtävät ovat massoitumisen seurauksena painottuneet volyymiltään eri tavoin; ammatilliseen kehitykseen ja yhteiskunnalliseen vaikuttavuuteen panostetaan suhteessa eritellymmin kuin perinteiseen yliopistokoulutuksen sivistystehtävään. Suomalaisessa järjestelmässä tämän kehityksen huipentumana yliopistolaki uudistetaan ja yliopistot velvoitetaan edistämään ns. kolmannen tehtävän kautta ”tutkimustulosten ja taiteellisen toiminnan yhteiskunnallista vaikuttavuutta” ja ”toimimaan vuorovaikutuksessa muun yhteiskunnan kanssa” (L 715/2004; HE 2005). Edelliseen liittyy kaksi massoituneen yliopiston tunnuspiirrettä: suurempi painotus tiedollisiin (hyödynnettävissä oleviin) arvoihin ja suurempi instrumentaalisuus tehtävänasetteluissa ja yliopistojen yhteiskunnallisessa funktiossa. (Scott 1984, 74–75)

Sivistävän ja työelämälähtöisen koulutuksen välinen ongelma on monimutkainen prosessi, jonka taustasyöt liittyvät yliopistokoulutuksen massoitumiseen, laajentumiseen, monimuotoistumiseen ja arvopohjan laajentumiseen ja relativisoitumiseen, mutta myös tieteenalojen erikoistumiseen ja oppiaineen painotuksiin tieteellisyys-ammattillisuus välillä (ks. esim. Ylijoki 1998) sekä koulutus- ja yhteiskuntapoliittisiin tavoitteisiin. Yliopistokoulutuksen tavoitteidenasettelussa sivistävän ja työelämälähtöisen ristiriidan arvioiminen nousee aiempaa tärkeämmäksi erityisesti yliopistojen ei-traditionaalisten merkityssuhteiden lisääntyessä ja yliopistokoulutuksen instrumentaalisen otteen vahvistuessa.

Sivistävän ja työelämälähtöisen koulutuksen välisen jännitteen arvioiminen ja niiden uudelleenarviointi on eräs keino vastata yliopistokoulutuksen ja työelämän tarpeiden väliseen haasteeseen. Kokonaisvaltaisesti kehittäväällä koulutuksella voidaan nähdä olevan merkittävää koulutuspoliittista, työelämälähtöistä ja tieteen kehitystä tukevaa relevanssia. Sivistävän koulutuksen tarve konkretisoituu nykyään aiempaa useammin, esimerkiksi jatkuvan uudistumisen, nopeasti muuttuvien työympäristöjen ja vuorovaikutus- ja ryhmätyötaitojen sekä eettisesti valveutuneen toiminnan tarpeiden korostuessa. Sivistävä koulutus on siten tärkeää, ei pelkästään sivistyksen itsensä ja sen jatkuvuuden vuoksi, vaan myös siitä seuraavien välineellisten etujen vuoksi.

Yliopistokoulutuksen tulevaisuuden haasteeksi esitettiin jo yli kaksi vuosikymmentä sitten työelämälähtöisen ja sivistävän koulutuksen välisen vastakkainasettelun purkamisen ja yhteisyyttä korostavan koulutuskäsityksen muotoileminen. (Skinnari 1980, 140.) Tiedon ja koulutuksen erikoistuminen sekä opiskelijoiden erilaistuminen ja yliopistolaitoksen yleinen kehitystendenssi yhtenäisyydestä erityisyyteen edellyttää yliopistokoulutuksen perusteiden ja periaatteiden uudistamista sekä sivistävän ja työelämälähtöisen koulutuksen vastakkainasettelun pohtimista. Erityissivistys ja välineellinen hyöty eivät suoraan sovellu traditionaalisen yliopistokoulutuksen, laaja-alaista ja riippumatonta sivistystä korostaviin tavoitteenasetteluihin. Viimeisen 40 vuoden aikana tapahtuneet muutokset yliopistolaitoksen toiminnassa ovat kuitenkin painotetusti johdattaneet yliopistokoulutusta sivistyksellisistä päämääristä lähemmäs ammatillisesti eriytynyttä koulutusta.

Ammattiperusteiset intressit selittävät aiempaa useammin yliopistokoulutuksen tavoitteita, samanaikaisesti opiskelu on välineellistynyt ja se muuttunut perinteisen tieteellisen sivistyksen ja oppimisen vuoropuhelusta yksilön ammatillisen osaamisen kehittämiseksi (vrt. Silvonen 1996; vrt. van Vught 1999, 352). Tilanne on koulutuksellisesti ja opetuksellisesti haasteellinen, koska opiskelijajoukon erilaistuessa myös erot motivaatioissa ja akateemisissa valmiuksissa vaihtelevat enemmän. (Altbach 1999, 121; vrt. Trow 2001, 110–111). Nämä muutokset edellyttävät sivistävien näkökulmien soveltuvuuden arviointia osana massoitunutta ja työelämäreagoivaa yliopistokoulutusta.

Erityisasiantuntijoiden koulutus ja erikoisalojen osaamistason kehittäminen on nykyaikana yliopistokoulutuksen yksi keskeisimmistä funktioista. Erikoisalan osaaminen koostuu yleensä pitkälle eriytyneistä kompetenssien joukosta, jotka ovat erityisasiantuntijuuden ydinalueita. Erityisasiantuntijuus ja tiedollinen eriytyminen ovatkin tarpeellisia

nykyajan työmarkkinoiden vaatimusten ja tieteenaloittaisen kehittymisen kannalta. Tämä ilmiö on sivistyksen kannalta haasteellinen.

Sivistyksen sisällyttäminen vahvasti erikoistuneeseen moderniin yliopistokoulutukseen edellyttää vastausta siihen voiko opiskelu, opetus ja koulutus rakentua sen ajattelun varaan, että vaikka yhtenä ideaalina olisi profession eli ammatin saavuttaminen, mutta sen rakentaminen olisi ammatillisten kompetenssien ohella myös tieteellisen ideaalin, sivistyksen, kautta täydellistymistä. Onko mahdollista ylittää valikoivaa ajattelutapaa, joka rakentuu sivistys- ja ammattiajattelun erotukselle? Voisimmeko Matti Vesa Volanen (1986) tavoin ”radikaalisti todeta kasvatuksen, sivistyksen ja työn yhteyden välttämättömyyden?” (Volanen 1986, 10) tai ylittää nämä kaksi puolisivistyksen muotoa (Volanen 2001, 320). Sivistyksen ja työn yhteyden välttämättömyys on modernissa massayliopistossa paremminkin koulutuspoliittinen lähtökohta kuin retorinen tai filosofinen kysymys yliopistokoulutuksen tavoitteista.

Sivistyksen ja ammattiajattelun välisen kaksijakoisuuden ratkaisuksi on esitetty selaista koulutusta, jonka arvo ylittää tuottavan ja sivistävän koulutuksen kaksijakoisuuden. ”Se olisi pikemmin muutokseen kuin tiettyyn asemaan tai tehtävään kouluttamista.” (Toiskallio 1995, 59.) Muutokseen tähtäävä koulutus kiteytyy sivistysajattelun dynamiikkaan. Sivistävällä toiminnalla pyritään kehittämään yksilön persoonallisuutta ja toiminnan edellytyksiä laaja-alaisesti, muuttuvien tilanteiden haasteet huomioon ottaen. (Wilenius 1982, 69.) Modernin yliopistokoulutuksen sivistyskäsitys korostaakin muutosorientoituneisuutta, joka muuttuvissa tilanteissa toimimisen lisäksi edesauttaa itsenäisen ja omaehtoisen osaamisen ja yksilön arvioivan ajattelukyvyyn kehittymistä (Karjalainen & Kumpula 1998, 171–173).

Sivistykseen sisältyvä ajatus kriittisyydestä ja vallitsevan ajattelutavan ja menettelytapojen kyseenalaistamisesta vaatii julkista pohdintaa ja keskustelua moraaliskäytännöllisistä ongelmista (vrt. Said 2001/1994; Ziolkowski 1995). Toiminnan päämäärien, toiminnan oikeutuksen sekä näihin liittyvien moraalisten kysymysten tarkasteleminen kuuluu sivistävään koulutukseen, jotka on nähty erottaviksi tekijöiksi suhteessa teknokraattisiin pyrkimyksiin. (Toiskallio 1995, 28–39.)

Sivistävän ja työelämälähtöisen koulutuksen ongelma liittyy myös yliopiston asemaan yhteiskunnallisena instituutiona. Yliopistojen perustehtäviä, toimintamuotoja ja näiden perusteita onkin nykyisin arvioni mukaan arvioitava ja analysoitava siinä jännitteisessä tilassa, jossa vaikuttavat niin sosiaaliset ja taloudelliset tarpeet, yksilöiden ja työmarkkinoiden preferenssit, julkisen koulutuspolitiikan lähtökohdat kuin yliopistojen toiminnan perusteet.

Yliopistojen on uskottu palvelevan parhaiten yhteiskuntaa silloin kun ne samanaikaisesti ylläpitävät traditioitansa ja reagoivat muutokseen (Thorens 1996, 274; Clark 1998, 2003). Yliopistot voivat tehokkaimmillaan olla kuten esimerkiksi Ilkka Niiniluoto (2003) on todennut ”dynaamisia sivistysyliopistoja ” (Niiniluoto 2003; vrt. Ziolkowski 1995). Toimivan yhteistyön esimerkiksi työelämän ja yliopistojen välillä on nähty edellyttävän yhteisiä etuja palvelevien toiminnan kriteerien, säännösten ja arvojen määrittelyä (Nowotny ym. 2001).

Tulevaan kehitykseen varautumisen on nähty modernien yliopistojen yhdeksi keskeisimmäksi haasteeksi, jota on kuvattu korkeakoulututkimuksessa useilla eri tavoilla: esimerkiksi Michael Shattock (Shattock 2003) on puhunut menestyvistä yliopistoista (successful universities), Barbara Sporn (Sporn 1999a 1999b) mukautuvista yliopistoista (adaptive university), Burton Clark yrittäjäyliopistosta (entrepreneurial university), Anthony Fresina (Fresina 1997) korporatiivisesta yliopistosta (corporate university), Välimaa tutkijakollegooneen (Välimaa ym. 1997) pragmaattisen yliopiston ihanteesta ja Kaukonen (Kaukonen 2003) interaktiivisen yliopiston mallista.

Sivistävä ja työelämälähtöinen koulutus voidaan käsittää ambivalentteina yliopistokoulutuksen tavoitteina, jos edellinen ymmärretään perustuvan laajoihin kysymyksenasetteluihin ja jälkimmäinen erityiseen alaan. Massayliopistossa sivistys tarvitsee käsitteellisesti joustavamman määritelmän kuin mihin se traditionaalisesti (bildung tai liberal education) on viitannut (ks. luku 3.2; vrt. esim. Scott 1984, 54–80). Tällöin sivistyminen ja ammatillisen asiantuntijuuden kehittäminen täydentävät toisiaan. Tätä näkökulmaa tukee työelämälähtöisesti orientoituneen koulutuksen lisääntyminen ja sen hallitseva asema nykyyliopistokoulutuksen tavoitteidenasettelussa sekä yhteiskunnan ja työelämän rakenteelliset kehitystendenssit, jotka edellyttävät opiskelijoilta joustavuutta, mukautuvuutta, analyyttisyyttä, uusien asioiden nopeaa oppivuutta, reaktiivisuutta, inhimillisyyttä, epävarmuuden sietokykyä, tiedon arviointiin liittyviä taitoja, vuorovaikutus- ja ongelmanratkaisutaitoja³¹ (vrt. esim. Venkula 1993; Kolbe 1996; Kivinen ym. 2002; Kerr 2003/1963, 207–208, 228–229; Työvoima 2020 2003; OPM 2004d).

Modernin yliopistokoulutuksen haasteeksi jää miten sivistävän ja työelämälähtöisen koulutuksen väliseen ristiriitaan suhtaudutaan. Kuitenkin esimerkiksi koulutuspoliittisista ja työmarkkinoiden kehitystrendeistä on havaittavissa, että yliopistokoulutukselta odotetaan tulevaisuudessa työelämälähtöisten tendenssien yhä perusteellisempaa yhdistämistä osaksi yliopistokoulutusta. Tällöin yliopistokoulutuksen lähtökohtana voisi olla näkökulma joka perustuu sekä työelämälähtöisyyteen että sivistykseen (vrt. Ylijoki 1998).

Työelämälähtöisen ja sivistävän koulutuksen samanaikaisuus perustuu myös koulutuspoliittiselle tarpeelle, joka konkretisoituu yhtäältä siinä että pystytään kouluttamaan riittävän osaavien akateemisten asiantuntijoiden joukko että toisaalta riittävän monipuolisesti osaavia ja laaja-alaisesti todellisuutta analysoivia ammattilaisia. Työelämän kannalta rele-

³¹ Esimerkiksi Clark Kerr puolustaa ihmisten kouluttamista, jotka osaavat useamman kuin yhden asian. Kerr siteeraa filosofi Isaiah Berlinin metaforaa ketuista ja siileistä (foxes and hedgehogs). Kettu tietää monia asioita, mutta siili tietää yhden tai muutaman ison asian. Siilien tietämys perustuu yhteen keskeiseen näkökulmaan, yksittäiseen ja universaaliin, kun kettujen toiminnassa tavoitellaan monia eri vaihtoehtoja, usein ristiriitaisia tai vastakkaisia. Kerrin mukaan yhteiskunta ja yliopisto tarvitsevat kettuja, jotka tutkivat ja tarkastelevat ympäröiviä, pieniä ja isoja, asioita monipuolisesti. (Kerr 2003/1963, 228–229.) Työelämälähtöisten- ja sivistävien tavoitteiden välinen ongelma on massoittuneiden korkeakoulujärjestelmien universaali haaste (ks, esim. Henkel 1997; Barrett 1998; Gasset 1998/1946; Teichler 1998a; Lowe 2002; Scott 2002; Gilbert 2003).

vantteihin valmiuksiin sisältyy toisaalta sekä itseis- että välinearvollisia elementtejä, jolloin välineellisyys ymmärrettynä puhtaan sivistyksen vastakohtana on harhaanjohtavaa.

Työmarkkinoiden vaatimukset ja opiskelijoiden preferenssit vaikuttavat siis nykyisin aiempaa erottavammin yliopistokoulutuksen suunnitteluun, kehittämiseen ja toteutukseen. Ammatilliseen osaamiseen liittyvien erityistaitojen oppiminen on korostunut nykyisen yliopistokoulutuksen tavoitteidenasetteluissa. Usein ajatus työelämälähtöisyydestä poikkeaa yliopistokoulutuksen traditionaalisen tiedolliselle lähestymistavalle perustuvasta oppimisesta.

Ammattipainotteiseen yliopistokoulutukseen kuuluu van Vughtin (1999) mukaan esimerkiksi professiosidonnainen prosessioppiminen, muutosvalmiudet, tietotekninen osaaminen ja sosiaaliset taidot. Aiempaa voimakkaampi työelämälähtöisyys edellyttää akateemisen opiskelun luonteen uudelleenarviointia ja työelämälähtöisten vaatimusten soveltamista yliopistokoulutukseen. Van Vught esittää ratkaisuksi kahden keskeisimmän yliopistotradition liberal education -tradition keskeisten opiskelijaperusteisten arvojen ja kokonaispersoonan kehittämisen idean ja humboldt -tradition tieteellisen oppineisuuden ajatuksen yhteen liittämistä. (van Vught 1999, 350–352.; vrt. esim. Sporn 1999b; Gilbert 2003; ks. luvut 3.3 & 3.4)

Paineet työelämäperustaisen yliopistokoulutuksen integroimiseen osaksi tieteellistä koulutusta tarkoittavat yliopistokoulutuksen tavoitteidenasettelujen, tiedollisen perustan ja koulutuksessa painotettavien osaamisalueiden uudelleenarviointia, myös sellaisilla aloilla, joiden työmarkkinarelevanssi ei ole selvästi erottuvissa. Kasvaneet työelämäodotukset ovat pääasiassa seurausta yliopistoista riippumattomista ulkoisista tekijöistä, mutta joihin reagoiminen riippuu ensisijaisesti akateemisen yhteisön toimista. Sivistävälle koulutukselle tämä on ensisijaisesti haaste.

Työn ja työmarkkinoiden muuttuva luonne edellyttää koulutukselta muutosherkkyyttä ja sisällöllistä uudistumista. Akateemisen yhteisön omaehtoinen ja refleктоiva analyysi onkin ratkaisevaa, kun yliopiston keskeisiä arvoja muotoillaan aikaan ja työelämän haasteisiin sopiviksi. Työelämän edellyttämät osaamistarpeet muuttuvat jatkuvasti, työn organisointi on aiempaa monimuotoisempaa, asiantuntijoiden tarvitsema tietomäärä eriytyy ja sen hankinnasta tulee jatkuvaa ja työmarkkina-, yhteiskunta- ja tuotantorakenteen muutokset lisäävät korkeakoulutettujen tarvetta. Nämä työelämä- ja yhteiskuntalähtöiset muutosvoimat vaikuttavat yliopistokoulutukseen edellyttäen koulutukselta yhä herkempää suhtautumista ulkoisiin tekijöihin.

Eriyksen tärkeäksi on nähty niin kutsuttujen. geneeristen taitojen (Enkenberg 2004) tai yleisten työelämävalmiuksien (Ruohotie 1999) välittäminen yliopistokoulutuksessa. Geneeristen taitojen vahvuus on niiden käytettävyyden eri yhteyksissä ja yhdistettävyyden eri asiantuntijuuksiin. Yliopisto-opiskelu nähdään tällöin opiskelijoiden osallistumisena tiedon hankintaan ja yhteisön toimintaan. Ongelmanratkaisutaidot, ryhmätyö- ja yhteistyötaidot, luovuus, teknologioiden käyttö ja osaaminen, kognitiiviset taidot, muutoksen hallinta ja jatkuva oppiminen sekä ongelmaperusteinen ajattelutapa ovat osa osaamisvaatimuksista, joita

yliopistokoulutuksessa tulisi työelämäperusteisuuden näkökulmasta korostaa. Taito ratkaista ongelmia korostuu tulevaisuuden yliopistokoulutuksessa entisestään. Tämän ja muiden geneeristen taitojen harjoittaminen edellyttää monipuolisia opetusmetodeja ja oppimisympäristöjä yliopistokoulutuksessa. (Enkenberg 2004, 1–15.)

Yleisten työelämävalmiuksien³² ja kompetenssien on arvioitu koostuvan 1) elämähallintataidoista; taidosta oppia, organisointi- ja ajanhallintakyvystä, henkilökohtaisista vahvuuksista sekä ongelmanratkaisutaidosta ja analyttisuudesta, 2) kommunikointitaidosta; vuorovaikutuksen taidosta, kuuntelutaidosta sekä suullisesta ja kirjallisesta viestintätaidosta, 3) ihmisten ja tehtävien johtamisesta; koordinoitavuudesta, päätöksenteko- ja johtamistaidosta, suunnittelu- ja organisointitaidosta sekä konfliktinhallintataidosta sekä 4) innovaatioiden ja muutosten vauhdittamisesta; hahmottamiskyvystä, luovuudesta, innovatiivisuudesta ja muutosherkkyydestä, riskinottokyvystä sekä visioitavuudesta. (Ruohotie 1999, 6–7).

Tulevaisuuden yliopistokoulutuksen on nähty (Teichler 1998a) tarvitsevan joustavampaa suhtautumista työelämän muutoksiin nähden. Yliopistojen ja työelämän välisten suhteiden ongelmanasettelut ovatkin korostuneella tavalla muodostuneet keskeisiksi kysymyksiksi, joihin tulevaisuuden yliopistokoulutuksen halutaan reagoivan aiempaa näkyvämmiin. Samalla ne kuitenkin ovat monipuolistuneet ja monimutkaistuneet, mikä tekee niihin liittyvien toimintojen suunnittelusta ja niiden arvioinnista vaikeaa. (Teichler 1998a.)

On todennäköistä, että työelämän ja yliopistokoulutuksen välillä tulee kasvavissa määrin olemaan yhteistyötä ja sen laatuun, volyymiin ja tavoitteellisuuteen on kiinnitettävä aiempaa enemmän huomiota. Yhteydet työelämän ja yliopistokoulutuksen välillä ovat tarpeellisia kehitettäessä yliopistojen proaktiivista roolia, valmennettaessa opiskelijoita kohtaamaan tulevaisuuden ennalta määräämättömiä työtehtäviä, pyrittäessä kehittämään uusia työavauksia ja yhteiskuntaan kohdistuvien innovatiivisten kontribuutioiden syntyä. (Teichler 1998a.) Niissä yhdistyvät ideaalisesti siis yksilön, yhteiskunnan ja yliopiston hyödynnäkökulmat.

Yliopistolaitoksen organisatoristen rakenteiden ja yliopistokoulutuksen toimintatapojen on edellytettävä kehittyvän joustavammaksi, sopeutuvammaksi ja monimuotoisemmaksi. Yliopistokoulutuksen funktioon on liitetty osatavoitteita joilla kannustetaan innovatiivisuuteen, epävarmuuksista selviytymiseen, tähdätään jatkuvaan oppimiseen, kehitetään yksilön dynaamista ja joustavaa toimintaperustaa, korostetaan sosiaalisten-, yhteistyö- ja vuorovaikutustaitojen merkitystä, kannustetaan yrittäjähenkisyyteen, valmistetaan monikulttuurisuuden kohtaamiseen ja pyritään kehittämään yleisiä, geneerisiä taitoja. Yleiset taidot täydentävät akateemista opiskelua ja akateemisen asiantuntijuuden kehittymistä. (Teichler 1998a.)

³² Ruohotien näkemys kohdistuu ensisijaisesti ammatilliseen koulutukseen, mutta Ruohotien arviossa on yhtymiä myös yliopistokoulutukseen, sillä koulutuksen ja työelämän välinen yhteys on tulevaisuuden yliopistokoulutuksen eräs perustavista haasteista.

Sivistyminen on prosessi, jossa toteutuu oppimisen universaali, ihmisenä kasvun, tavoite. Siihen liittyy itsetarkoituksellisen pyrkiminen keskeytymättömiin jatkumoihin, tapahtumasarjoihin ja uusiutumiseen. Sivistys liittyy työmarkkinoilla ja työelämässä tarvittavaan osaamiseen, jolloin laaja-alainen, monipuolinen ja eri ominaisuuksiin liittyvä sivistys nähdäkseen soveltuu massayliopistokoulutuksen taustakäsitteeksi. Tämän prosessin toteutuminen edellyttää laajemman kuin pelkästään ammatillisesti tai sivistävästi orientoituneen koulutuskäsityksen muodostamista.

Yliopistokoulutuksen ja sivistävän kehityksen jännitteet liittyvät koko yliopistolaitoksen perusteisiin. Siihen johtavat syyt ovat moninaiset ja ne kytkeytyvät niin yksilön tavoitteisiin, intresseihin ja motivaatioon, massayliopiston rakenteisiin ja dynamiikkaan, yliopistokoulutuksen oppimis-, suorittamis- ja opetuskäytäntöihin kuin ulkopuolisiin kehitystendensseihin ja intressitahojen pyrkimyksiin. Näiden jännitteiden ratkaiseminen on yhteinen haaste; sivistys on yliopiston olemassaolon ja puolustamista yhteistoiminnallisesti ja yhteisvastuullisesti. Sivistys onkin jatkuvaluonteista prosessointia, jossa yhdistyy oppiminen, uuden tiedon tuottaminen ja näiden arviointi sekä oman toiminnan reflektointi.

Uudenlaisen, rajoista vapaan, sivistyksen perusteeksi on nähty kulttuurien, yhteisöjen ja yksilöiden monimuotoisuuden tunnistamiseen liittyvät taidot. Sivistyksen ehtoina on tällöin pidetty ennakkoluulottomuutta, monipuolista sivistyneisyyttä, solidaarisuutta, avoimuutta, yhteisvastuuta ja kestävän kehityksen periaatetta. Sivistys laajassa, tietämisen, osaamisen, empatian ja solidaarisuuden, merkityksessä ymmärrettynä inhimillisen tulevaisuuden keskeisimmäksi kriteeriksi. (Mannermaa 1994.)

Sivistys perustuu yhteistoimintaan ja keskinäiseen luottamukseen; uudessa sivistyskäsityksessä, ns. uussivistyksessä, on kysymys maailmaan mukaan menemisestä ja vaikuttamisesta, irrottautumisesta ja maailmasta vetäytymisestä. Käsitteenä se eroaa selvästi elitistisestä ja kapea-alaisesta sivistyskäsityksestä. (Lehtisalo 2002, 44–48, 55.; vrt. Scott 1995; Kerr 2003/1963) Uussivistykseen liittyy käsitys sivistyksen monimuotoisuudesta; sivistys konkretisoituu yksilöissä eri tavoin, sivistyminen on suhteellinen, mutta dynaaminen ilmiö ja sen kriteerit ovat monipuolistuneet. Sen on nähty perustuvan neljään ulottuvuuteen: laaja-alaisuuteen, toimintaympäristön merkityksen korostamiseen, sivistyksen moniulotteiseen vaikuttavuuteen ja tulevaisuuspainotteisuuteen. (Lehtisalo 1998, 2002.)

Modernin yliopistokoulutuksen sivistyskäsityksessä yhdistyvä sivistävä ja työelämälähtöinen koulutus korostaa valmiuksia, jotka liittyvät paitsi klassisen sivistyskäsityksen periaatteisiin; eettisyyteen, monipuolisuuteen ja tiedon tasapuoliseen hallintaan, mutta myös yleisiin nyky maailmassa toimimiseen tarvittaviin kompetensseihin; teknologiseen osaamiseen, epävarmuuden sietämiseen, oman toiminnan hallintaan, joustavuuteen, sopeutuvuuteen ja muutoksen hallintaan sekä arvopohjan laajuuteen.

Modernin yliopistokoulutuksen sivistyskäsitykseen liittyy myös kriittinen suhtautuminen asioihin, argumentointitaidot, kokonaisvaltainen ajattelutapa, ennakkoluulottomuus, inhimillisyys, ongelman ratkaisutaidot, yhteistyötaidot, tieteellistä tutkimusta ohjaavien normien ja rajoitusten sisäistäminen ja niiden kriittinen soveltaminen, selitettävän ilmiön

syvälinen tulkinta, toiminnan moraalisten kysymysten arviointi, inhimillinen kasvu tiedollisen kehittymisen rinnalla, oman toiminnan kriittinen arviointi, luova prosessointi tiedon tuottamisessa, omien näkemysten muodostaminen, prosessioppiminen ja johdonmukainen sekä analyyttinen ajattelu.

Akateemisesti sivistyneet ovat kompetentteja henkilöitä, joka ilmentyy heidän kokemuksellisen tiedon, yleissivistyneen olemuksen, tieteellisen sivistyneisyyden ja asiantuntijuutensa kehitysasteen kautta. Modernin yliopiston tavoitteissa korostuvat siis lähtökohtaisesti tieteellinen osaaminen (tieto), opiskelijan ammatillinen kasvu (työelämän asiantuntijat) ja sivistyksellinen kehittyminen (sivistys). Nämä eri osa-alueet kuuluvat ajatukseen modernista yliopistosta ja ne voivat painottua eri tavoin ja niiden määritelmät voivat vaihdella eri tieteenaloilla.

Sivistys laajassa merkityksessään on modernin yliopistokoulutuksen metatavoite, joka sitoo yhteen työelämälähtöiset ja sivistävät pyrkimykset. Näitä pyrkimyksiä ei tulisiakaan ymmärtää tästä näkökulmasta toisiaan poissulkevinä tai vastakkaisina. Viimeisen 40 vuoden aikana tapahtuneet kehitystendenssit, jotka ovat johdattaneet yliopistokoulutuksen nykyiseen monessa suhteessa traditionaalisesta sivistysyliopistosta poikkeavaan tilanteeseen edellyttävät sivistyskäsitteen aukaisemista laajempiin merkitys yhteyksiin.

4 Modernin yliopistokoulutuksen kehityssuunnat

Modernissa yliopistokoulutuksessa tiivistyy sen toimintaedellytyksiä ja toiminnan suunnittelua läpikotaisin muokkaavat transiitot ja muutokset. Moderni yliopistokoulutus on kuin Snellmanin käsitys tietämisestä; se on ”ikuisesti kehittyvä siemen” (Snellman 1982/1840, 180). Tyypillistä modernin yliopistokoulutukselle ja sen toimintaympäristöille on näiden ristiriitaisuus, epävarmuus ja monimuotoisuus. Nämä edellyttävät yliopistoilta refleksiivistä, omaehtoista, itseohjautuvaa suunnittelu- ja kehitystyötä ja epävarmoihin seurauksiin sopeutumista. Vaikka yliopistojen toimintaympäristöistä heijastuu epävarmuuden piirteitä, on nykyaika samalla rajattomien mahdollisuuksien aikaa. Tunnusomaista ajalle on, että se edellyttää yliopiston toiminta-ajatuksen uudelleenkäsitteellistämistä, traditionaalisten toimintatapojen arvioimista, uusien muotoilemista ja erilaisiin ulkoapäin ohjautuviin tarpeisiin sopeutumista.

4.1 Modernin yliopistokoulutuksen haasteet

Yliopistolaitoksen lisääntyneistä tehtävistä, tieteenalojen eriytymisestä, massoitumisesta ja arvolähtökohtien monipuolistumisesta seuranneisiin toiminnallisiin ongelmiin ja muutostarpeeseen on korkeakoulututkimuksessa esitetty vaihtelevia ja eri mittasuhteiseen soveltuvia ratkaisuja ja toimenpide-ehdotuksia (ks. esim. Scott 1995, 2002; Välimaa ym. 1997; Clark 1998; Altbach 1999; Meira Soares & Amaral 1999; Sporn 1999a, 1999b; Nowotny ym. 2001; Solé-Parellada ym. 2001; Trow 2001, 2003; Kerr 2003/1963; Smeby 2003). Yliopistoja kohtaan esitettyjen vaatimusten lisääntyminen ja monipuolistuminen vaikuttavat lähtökohtaisesti erityisesti yliopistokohtaisiin strategisiin valintoihin.

Muuttuvat yhteiskunnalliset ympäristöt edellyttävät yliopistoilta aiempaa aktiivisempaa, ennakoivampaa ja muutosvalmiimpaa toimintafilosofiaa. Yliopistolaitoksen toiminnan sopeuttaminen massoituneeseen, laajentuneeseen ja tehtäviltään monipuolistuneeseen tilanteeseen soveltuvaksi edellyttää yliopistokoulutuksen ja tutkimuksen, hallinnon, organisaation, johtamisen ja rahoituksen rakenteellisia uudistuksia. (Clark 1998.; vrt. esim. Scott 1984; Goedegebuure & Meek 1994; Sporn 1999a; van Vught 1999; Meek 2000; Trow 2001, 2005)

Yhtäältä yliopistoilta on nähty edellytettävän toiminnan uudistamista ja aiempaa mukautuvampia sopeutumiskeinoja suhteessa yhteiskunnan kehitysilmioihin (Scott 1995;

Clark 1998; Meira Soares & Amaral 1999; Goedegebuure & Meek 1994) ja toisaalta yliopistoja on nähty kehoitettavan yhä tehokkaammin saavuttamaan, monimuotoistamaan ja laajentamaan toiminnan vaikutuksiaan (vrt. esim. Dill 1997; Meira Soares & Amaral 1999) ja samanaikaisesti laajentamaan rahoitusrakennetta (Altbach 1999; Clark 2003) ja profiloitumaan (vrt. esim. Clark 1998). Nämä ilmiöt vaikuttavat määräävästi erityisesti modernin yliopistolaitoksen toimintaan, sen organisoimiseen, hallinnointiin ja rahoitukseen, tehtäviin ja tavoitteisiin, koulutuksen sisältöihin ja tutkimukseen.

Yliopistojen toiminnan monimutkaistumisen ja siihen kohdistuvien jatkuvien muutospaineiden on nähty edellyttävän (van Ginkel 2003) yliopistoilta itseohjautuvaa strategista ja innovatiivista suunnittelu-, arviointi- ja kehittämistoimintaa. Yliopistoinstituutioiden itseohjautuvuuden lisääntymistä subventoivia koulutuspoliittisia tekijöitä ovat esimerkiksi yliopistojen autonomian ja oikeudellisen aseman vahvistaminen, julkisen vallan ja yliopistojen riittävän riippumattomuuden takaaminen, taloudellisen liikkumavaran ja päätäntävällän lisääminen ja yrittäjämäisen toimintaideologiaan kannustaminen (van Ginkel 2003, 84–85.; vrt. Clark 1998; Trow 2005) Nopeasti muuttuvien sosiaalisten ja taloudellisten ympäristöjen ja niihin sopeutumisen on nähty suomalaisissa yliopistoissa (Välimaa ym. 2001) tarkoittaneen managerialististen arvojen ja strategisen suunnittelun korostumista sekä yliopistojen johtamisessa että toiminnan kehittämisessä (Välimaa ym. 2001; vrt. Sporn 1999a, 1999b).

Burton Clarkin (1998) esittämä malli, ns. yrittäjähenkisestä³³ (entrepreneurial university) tai mielekkäämmin ilmaistuna proaktiivisesta (Clark 2000) yliopistoideasta, on eräs vaihtoehto nykyajan tuomiin haasteisiin. Yliopistojen on tällöin pyrittävä aiempaa aktiivisemmin itsesääätelyllä, aloitteellisuudella ja vahvuusalueiden tunnistamisella vahvistamaan toimintansa perusteita ja instituutionaalista traditioperustaa sekä innovoimaan muutoksien ja ulkoapäin tulevien vaatimuksien hallintakeinoja. (Clark 1998.)

Kollegiaalinen, tieteenalojen akateemiseen osaamiseen ja vallankäyttöön perustuva, lähestymistapa tarjoaa välineet sekä traditioiden ylläpidolle että vaihtelevien ulkoisten ja sisäisten osapuolien intressien mukaan lukemiselle. Tämä edellyttää Clarkin mukaan tieteenalojen itsenäisyydelle perustuvaa yhteistoiminnallista yrittäjähenkisyyttä (collegial entrepreneurialism). (Clark 2000, 19.)

Vuosien 1994–1997 välillä Burton Clark (1998) tutki viittä eurooppalaista yliopistoinstituutiota³⁴, joiden toiminnassa ja toimintaympäristössä oli edeltävän vuosikymmenen aikana tapahtunut suuria muutoksia. Clark havaitsi instituutioiden välillä paitsi huomattavia kulttuurisia ja koulutuksellisia eroja myös muutos- ja sopeutumisvalmiutta osoittavia samankaltaisuuksia. Kaikki tutkitut yliopistot olivat käyttäneet samankaltaisia sopeutu-

³³ Clarkin käyttämä käsite on ongelmallinen, koska se yksioikoisesti voidaan liittää puhtaaseen yrittäjäajatteluun, vaikka Clark tarkoittaa sillä erityisesti yliopistojen sopeutumisveltyksiä nopeasti muuttuvissa ympäristöissä.

³⁴ Englantilaisista Warwickin yliopistoa, suomalaista Joensuun yliopistoa, hollantilaisista Twenten yliopistoa, skotlantilaista Strathclyden yliopistoa ja ruotsalaista Chalmersin teknillistä yliopistoa.

miskeinoja toimiessaan muuttuvissa tilanteissa ja vastatessaan uusiin ulkoapäin tulleisiin vaatimuksiin. Sopeutumiskeinoja Clark nimittää proaktiiviseksi toimintatavaksi tai yrittäjähenkiseksi reaktioksi. (Clark 1998.)

Clark jaotteli proaktiivisen toiminnan viiteen osa-alueeseen: yliopistojen sisäisen ohjausjärjestelmän vahvistamiseen, rahoituspohjan monipuolistamiseen, akateemisten perusyksikköjen ja ydinalueiden (laitosten) toiminnan motivoimiseen, osaamisen laajentamiseen ja muutokseen tähtäävän kulttuurin omaksumiseen³⁵. Proaktiiviset tai yrittäjähenkiset yliopistot pyrkivät vahventamaan toimintansa edellytyksiä, kehittämään innovatiivisia uusia avauksia ja hyödyntämään uusia toimintamalleja ja arvolähtökohtia haasteisiin sopeutessa kuitenkin unohtamatta yliopiston traditionaalisia periaatteita, toimintatapoja ja arvoja (Clark 1998.; vrt. esim. Soares & Amaral 1999).

Myöhemmin Clark (2003) on täydentänyt muutoksen (transformation) käsitettä pysyvyydellä (sustainability), joka kuvaa yliopistojen strategista toimintaa, jossa pyritään tunnistamaan muutokseen pyrkimistä ja muutokseen sopeutumista edistävät institutionaaliset (hallinnolliset, rahoitukselliset, ohjaukselliset) ratkaisut. Yliopistojen omaehtoinen ja ennakkoiva orientoituminen eri lähtökohdista tuleviin haasteisiin on tällöin pitkänaikavälin suunnittelun perusta, jolloin yliopistojen organisaatioperustassa sisäistetään toiminnan sisäinen mukauttaminen ja toiminnan mukautuminen muuttuvaan yhteiskuntaan. (Clark 2003.) Sopeutumisprosessissa on tavallaan kysymys yliopistojen itseohjautuvuuden kasvattamisesta ja sopeutumista edesauttavien keinojen lisäämisestä sekä instituutio- että tieteenalatasoilla. Muutoksiin suhtautuminen onkin nykyaikana tyypillisesti enenevässä määrin yliopistojen kysymys, jota koordinoidaan koulutuspoliittisesti.

Tämä koordinointi liittyy tavallaan yliopistojen ohjausjärjestelmässä tapahtuneisiin muutoksiin (ks. esim. Välimaa 2001b), jotka yhtäältä lisäsivät yliopistojen autonomiaa, oikeuksia toiminnan omaehtoiselle kehittämiselle ja toisaalta edellyttivät strategista suunnittelua ja aiempaa suurempaa vastuuta toiminnan rahoittamiseksi ja organisoimiseksi. Yleensä eri lähtökohdista ohjautuvissa (vrt. Clarkin kolmio 1983) instituutioissa tavoitteet ovat jännitteessä toisiinsa nähden (ks. luku 2.2.2), joka monimutkaistaa toiminnan sopeuttamisen prosesseja.

Yliopistojen on instituutiotasolla pyrittävä, aktiivisesti ja eri lähtökohtien huomioonottaen, sopeuttamaan ja arvioimaan toimintaansa ja kehittämään uusia toimintamuotoja. Tämä prosessi on erityisen tärkeä yliopistojen toimintaperusteiden uudistamiseksi. Muuttuneiden toimintaympäristöjen, intensiivistyvän kansallisen ja kansainvälisen kilpailun ja korkeakoulupoliittisten tulostehokkuutta korostavien kehitystendenssien näkökulmasta paineet yliopiston profiloitumiselle, toiminnan selkeyttämiselle ja muuttuneisiin vaatimuksiin sopeutumiselle ovat siis perusteltuja.

³⁵ Näiden englanninkieliset vastineet ovat: a strengthened steering core, a diversified funding base, a stimulated academic heartland, an enhanced development periphery ja an embracing entrepreneurial culture.

Yliopistolaitoksen massoituminen ja monipuolistuminen sekä ulkopuoliset kehitystendenssit ovatkin ajankohtaistaneet yliopistojen toiminnan tehostamisen ja tavoitteellistamisen tarpeita; esimerkiksi tuloksellisuuden ja korkeatasoisen laadun arviointi on muodostunut jatkuvaksi ja keskeiseksi toimintaa ohjaavaksi instrumentiksi sekä korkeakoulupolitiikan että yliopistojen sisäisen ohjauksen tasoilla. Tarve esimerkiksi Clarkin mainitsemalle proaktiivisen, ennakoivan yliopiston tai van Ginkelin sisäisesti ohjautuvan yliopiston idealle on aikalaisyliopistojärjestelmälle ajankohtainen³⁶ (vrt. Trow 2001 & 2003).

Barbara Sporn (1999a) näkee eurooppalaisilla yliopistoilla olevan tarvetta institutionaalille reformille, jossa arvioidaan akateemisten instituutioiden rakenteiden ja prosessien soveltuvuutta ja toimivuutta aiempaa monimutkaisempien haasteiden läpäisemässä toimintaympäristössä. Toimintaympäristön muutosta kuvaavia keskeisiä kehitystrendejä ovat Spornin analyysissä julkisen talouden uudelleenjärjestelyt, valtion muuttuvaa rooli yliopistojen ohjauksessa, demografitekijöissä tapahtuvat muutokset, uusien teknologioiden vaikutukset ja voimistuva globalisaatio. Erityisen voimakas tarve uudistuksille on Spornin mukaan yliopistolaitoksen johtamisessa, hallinnossa ja hallintotavoissa sekä toimintojen koordinoimisessa, strategioinnissa ja kontrolloimisessa. (Sporn 1999a 23–30.)

Johtaminen ja hallinto tulisi olla Spornin mukaan ammattimaista (managerialismi) ja siinä tulisi korostua sekä sisäisten prosessien, toimintojen ja rakenteiden että ulkoisen toimintaympäristön asiantuntijuus. Sporn korostaa Clarkin tapaan yrittäjämäisen hengen, mukautumisen tarpeen ja muutosorientoituneen näkökulman asemaa yliopiston kehittämissprosesseissa. Toimintaympäristön muuttuminen, yliopistoja kohtaan esitettyjen vaatimusten lisääntyminen ja ulkoapäin ohjautuvien signaalien voimistuminen edellyttää yliopistoilta aiempaa mukautuvampaa roolia, suunnitelmallisempaa strategista otetta, talous- ja laatuanalyysityökalujen käyttöönoton vahvistamista ja yliopiston mission julkilausumista. (Sporn 1999a 23–30.)

³⁶ Esimerkiksi Kuopion yliopistossa toteutettiin vuoden 2003 aikana hallinnonuudistus, jonka tavoitteena oli ajanmukaistaa yliopiston hallinto, johtamisjärjestelmä ja toimintatavat vastaamaan paremmin yliopiston nykyisiä tarpeita, reagoimaan yliopistolainsäädännön muutoksiin ja edesauttamaan yliopiston strategisten tavoitteiden toteutumista. Hallinnonuudistuksen tuloksena uudistettiin yliopiston hallintojohtosääntö, johon myös työstä aikaansaadut uudistukset kirjattiin. Yksi keskeisimmistä uudistuksista oli Kuopion yliopiston johtoryhmän muodostaminen, jonka tehtävänä on rehtorin tukeminen yliopiston strategisessa suunnittelussa. Hallinnonuudistusta seurasi vuoden 2004 aikana käynnistetty yliopiston strategiatyö. Strategiatyön tavoitteena on yliopiston aseman vahvistaminen edistämällä profiloitumisprosessia ja tehostamalla toimintoja siten, että kansallisesti ja kansainvälisesti asetettujen kriteerien ja tavoitteiden saavuttamisessa yliopisto toimisi kustannuksiltaan aiempaa tehokkaammin. (KUY 2000; KUY 2003ab; Nerg 2004.) Näiden kahden Kuopion yliopiston uudistushankkeen tavoitteet muistuttavat massayliopiston tulevaisuutta arvioineiden tutkijoiden näkemyksiä niiltä osin millä keinoilla ja miten yliopistoa kohdanneisiin haasteisiin tulisi vastata (ks. esim. Clark 1998; Sporn 1999ab; Trow 2001).

Sporn määrittelee mukautumisen (adaptation) tilanteeksi, jossa institutionaalinen rakenne on tasapainossa toimintaympäristöön nähden (Sporn 1999a, 25). Eräiden eurooppalaisten talous- ja liiketaloustieteisiin erikoistuneiden yliopistojen tunnuspiirteitä (vrt. esim. Kuopion yliopiston profiili) tutkittuaan on Sporn määritellyt mukautumista lisääviksi osatekijöiksi seuraavat osa-alueet: ulkoisesti suuntautunut missio, eriytynyt koulutusohjelamarakenne, kollegiaalinen johtaminen, institutionaalinen autonomia ja monipuolistunut rahoitus (Sporn 1999a, 27).

Massayliopistokoulutuksen ongelmat ovat Peter Scottin mukaan seurausta kahdesta tekijästä: (1) opiskelijaekspansioista ja (2) tiedollisen perustan eriytymisestä. Näistä jälkimmäisen seuraukset ovat erityisen voimakkaita: tieteenalat ovat eriytyneet, tiedon tuottamisessa on tapahtunut muutoksia ja uusia ns. ”palvelu”tieteenaloja on syntynyt yhteiskunnallisen relevanssin perusteella erityisesti hyvinvointivaltion tarpeisiin³⁷. Tieteenalojen tiedolliset ristiriidat ja jännitteet (eriytyneet tieteenalat, instrumentaalisuus, opetuksen ja tutkimuksen eriytyminen ja erityisasiantuntijuuden korostaminen koulutuksessa) ovat Scottin mukaan massayliopiston erottuvimmat ongelmat, vaikka myös esimerkiksi julkisen rahoituksen osuuden kaventumiselle ja rahoitusrakenteen ja demografiatekijöiden muutoksilla on ongelmallisia vaikutuksia. (Scott 1984, 72, 113–115.; vrt. esim. Nowotny ym. 2001)

Modernia yliopistokoulutusta luonnehtii jatkuvien murrosten ja uudistusten muokkaama toimintaympäristön ristiriitaisuus. Tämä tilanne vertautuu sosiologiseen keskusteluun riskiyhteiskunnasta, jonka tunnuspiirteet: epävarmuus, turvattomuus, mahdollisuuksien avoimuus, ennalta-arvaamattomuus ja rajojen katoaminen ovat tunnusomaisia ns. toisen modernin yhteiskunnille, joissa poliittisiin, taloudellisiin, sosiaalisiin ja yksilöllisiin riskeihin suhtautuminen yksilöllistyy ja riskien seurauksia lieventävät institutionaaliset perustat heikkenevät (Beck 1995; Beck 1996).

Yliopistojen massoitumisen ja toiminnan monimuotoistumisen ja eriytyminen on nähty konkretisoituvan ongelmina yliopistolaitoksen hallinnossa, johtamisessa ja organisaatorakenteessa (Mora 2001, 101; Trow 2001). Esimerkiksi van Vught korostaa yliopistojen roolin uudelleenarvioimista lähes jokaiselle yliopistokoulutukseen liittyvällä osa-alueella: tutkimuksessa, opetuksessa, opinnoissa, opiskelussa ja tiedon siirrossa (van Vught 1999, 350–353).

Yliopistolaitoksen uudelleenarvioinnin keskeiset tavoitteet ovat yhteiskunnan tarpeisiin joustavasti ja mukautuvasti suhtautuvan yliopistokulttuurin rakentaminen, innovatiivisen tutkimus- ja koulutusstrategian muotoileminen, byrokratian purkaminen ja hallinnon keventäminen, tieteenalojen yhteistyöhön panostaminen ja yliopistojen vahvuusalueiden määrittelemine sekä johtamiskulttuurin muuttaminen. (ks. esim. Sporn 1999a, 1999b; van Vught 1999; Mora 2001; vrt. Goedegebuure & Meek 1994; Clark 1998; Meira Soares & Amaral 1999).

³⁷ Nykyisin korostetaan erityisesti korkeaa osaamista edellyttävien tieteenalojen kehittymistä ja asiantuntijoiden koulutusta (KOM(2003) 58; OPM 2004b, 2004d; Valtioneuvoston kanslia 2004b).

Tarve yliopistolaitoksen muuttumiselle ja toiminnan sopeuttamiselle ympäristön ilmiöihin nähden onkin nykyään jatkuva. Esimerkiksi tietoyhteiskunnan ja tietoon perustuvan talouden kehittymistä, yliopiston tehtävien (yhteiskunnallinen ja alueellinen) lisääntymistä, informaatioteknologian determinoivaa vaikutusta, globalisaatiota ja yliopistojen toiminnan kansainvälistymistä ja yliopistokoulutuksen luonteesta käytävää julkisen-yksityisen välistä debattia on pidetty muutosta eteenpäin vievinä ilmiöinä. Näiden ilmiöiden on nähty vaikuttavan paitsi yliopistojen toimintaympäristön muuttumiseen ja koulutuspoliittisiin linjauksiin ja kehitystrendeihin myös erityisemmin yliopistojen tehtäviin ja tavoitteisiin. (van Ginkel 2003, 83–84.; Clark 1997, 1998; vrt. Solé-Parellada ym. 2001, 343; Trow 2001)

Suomalaisen yliopistojärjestelmän 1900-luvulle ajoittuneen laajentamisen ja kehittämisen aikaan yliopistot olivat sosiopoliittisesta näkökulmasta pääsääntöisesti kansallisia päämääräkokonaisuuksia, aluepoliittisia tavoitteita, hyvinvointivaltion kehitystä sekä teollistumisen ja työmarkkinoiden tarpeita tukeva instituutio (Välimaa 2001b, 26). Tähän kansalliseen yhteiskunta- ja talouspoliittiseen ohjelmaan on nykyisin rinnastunut kansainväliset tavoitteet, joista erityisesti talouden, tutkimuksen, kulttuurin ja teknologian osa-alueilla tiivistyvä globalisaatio liittyy yliopistokoulutuksen tulevaisuuden haasteisiin. Globalisaatiokehitys vaikuttaa erityisesti yliopistojen toimintaympäristöön, toiminnan tavoitteiden perustelemiseen, toiminnan suunnitteluun, toiminnan arvolähtökohtien eriytymiseen ja kansallisen koulutuspolitiikan tavoitteidenmäärittelyyn.

Gloaaleista kehitystendensseistä ja tietoyhteiskunnan sekä tietotalouden kehityksestä heijastuu tarve yliopiston toimintamallien ja arvoperustan uudelleenkäsitteellistämiseksi. (Scott 2003, 295–302.; vrt. Nowotny ym. 2001; Beck & Giddens & Lash 1995) Globaalien tendenssien rinnalla suomalaista korkeakoulutusta on arvioitu muokkaavan aluepoliittiset periaatteet, taloudelliset paineet ja akateemisen imun vaikutukset (Välimaa 2001b, 49).

Kysymys koulutuksen julkisen ja yksityisen välisestä rajankäynnistä liittyy esimerkiksi Maailman kauppajärjestön (WTO) palvelukauppaa koskevaan oikeudellisesti sitovaan yleissopimukseen, ns. GATS-sopimukseen. GATS-sopimuksen tavoitteena on liberalisoida palvelukauppaa poistamalla kilpailun esteitä. Vuonna 1995 hyväksytty GATS-sopimus kattaa kaikki kansainväliseen kauppaan liittyvät sektorit, myös koulutuspalvelut. WTO:n jäsenmailla on tosin oikeus määrittellä ne sektorit, jotka maa on valmis avaamaan kilpailulle. Poikkeuksena tästä kuitenkin ovat ns. julkiset palvelut, silloin jos ne eivät kilpaile muiden palvelujen tuottajien kanssa ja jos niiden tuottamiseen ei liity kaupalliset perusteet. (ks. WTO 1995.)

Suomi on suhtautunut toistuvasti kielteisesti koulutuspalveluiden sitomiseen osaksi GATS-sopimusta (ks. esim. OPM 2004b, 13). Koulutuksen alalla GATS-sopimukseen suhtaudutaan kriittisesti myös muissa maissa: esimerkiksi The American Council of Education, Yhdysvaltalaisten yliopistojen rehtoreista koostuva elin on toistuvasti vastustanut GATS-sopimuksen ratifioimista koulutuksen alalla. (ks. esim. Altbach 2004.) Voi kuitenkin olla myös niin kuten Reijo Raivola (2005) on todennut, että ”markkinaorientaation vahvistumisen myötä korkeakoulutus kansainvälistyy ja kaupallistuu vauhdilla myös GATSista riippumatta” (Raivola 2005, 24).

Suomalaisen yliopistokoulutuksen näkökulmasta koulutuspalveluiden hyväksyminen osaksi GATS-sopimusta voisi vaarantaa järjestelmän traditionaalisia tasa-arvon ja oikeudenmukaisuuden periaatteita, joita pidetään keskeisinä sosiaalista ja taloudellista hyvinvointia lisäävinä periaatteina. Jos yliopistokoulutus sidotaan osaksi vapaakauppasopimusta, on todennäköistä että se tarkoittaa yliopistojen yhä intensiivistyvää markkinoistumista. Koulutuspalvelujen liberalisoinnin on ennakoitu vaikeuttavan myös koulutuksen hallintaa, ohjausta ja sääntelyä (Altbach 2004). Sopimuksen kriitikot näkevät GATS-sopimuksen uhkana koulutuksen laadulle, koulutuksen julkisen hyvän luonteelle ja julkisen vallan ohjaukselle osana korkeakoulutusta, kun taas sopimuksen kannattajat pitävät sopimusta innovoivana asiana, joka tuo hyötyä uusien koulutuksen tuottajien ja -muotojen, opiskelijoiden ja lisääntyvän taloudellisen kasvun kautta (Knight 2002).

Useat länsimaat ovat yksimielisiä siitä, että ainakin tiettyyn ikään saakka koulutus (peruskoulutus) on keskeinen osa julkisia palveluja. Eri mailla on jo nykyään erilaisia käytäntöjä ja järjestelmiä, esimerkiksi ns. sekajärjestelmiä (mixed systems), jotka pitävät sisällään sekä julkisia että yksityisiä koulutuspalveluntarjoajia (Naert 2004). GATS-sopimuksessa on perimmiltään kysymys siitä voidaanko koulutus määritellä kaupankäynnin muodoksi. GATS-sopimuksen ja palvelukaupan liberalisoinnin vaikutukset korkeakoulutukseen ovat selkiytymättömiä. Kysymykset vaikutuksista ovat monimutkaisia ja ne liittyvät GATS-sopimuksen tekniisiin ja juridisiin ongelmiin; koulutuspoliittisiin kysymyksiin rahoituksesta, sisäänotoista, laadusta, ohjauksesta ja tasa-arvosta; laajempiin moraalisiin ja poliittisiin pohdintoihin korkeakoulutuksen yhteiskunnallisesta tarkoituksesta sekä keskusteluun siitä onko korkeakoulutus julkinen hyvä vai kaupankäynnin muoto (ks. esim. Knight 2002).

Jälkiteollisen ajan haasteisiin ja niistä seuraaviin uudistustarpeisiin onkin reagoitu myös sekä suomalaisessa koulutuspolitiikassa että Euroopan unionin koulutusasioiden linjauksissa, joissa korostetaan yliopistojen organisaation ja hallinnon rakenteiden ja rahoituksen uudistamistarpeita sekä tuloksellisuuden ja vaikuttavuuden parantamista. (ks. esim. KOM(2003) 58; Council of the...2004; OPM 2004b) Linjaukset ovat koulutuspoliittisesti tärkeitä, vaikka prosesseihin on sitoutettu työllisyys- ja talousperusteisia argumentteja (ks. myös Valtioneuvoston kanslia 2004a, 14–22).

Eurooppalainen vastaus yliopistojen lähitulevaisuuden haasteisiin on esitetty Euroopan unionin viimeaikaisessa strategiakeskustelussa, joka on tarkoittanut osittain uutta vaihetta kansallisen ja EU:n välisessä koulutuspoliittisessa työnjaossa. Yliopistojen toimintaa ohjataan nykyisin yksinomaan kansallisella koulutuspolitiikalla ja EU:n toiminnan vaikutukset kansalliseen koulutuspolitiikkaan ovat pääasiassa epäsuoria ja perustuvat subsidiariteettiperiaatteeseen (ks. esim. Lampinen 1998). EU:n epäsuorat koulutusasioita ohjaavat linjaukset, vaikutukset kansallisen koulutuspolitiikan tavoitteidenasetteluun ja esimerkiksi yliopistokoulutuksen ohjaukseen ovat kuitenkin kasvavissa määrin lisääntymässä, vaikkakin on todennäköistä että koulutuspoliittisissa asioissa toimivalta säilyy jäsenvaltioilla ja EU kannustaa pääasiassa jäsenvaltioiden välisen yhteistyön tiivistämiseen. EU:n korkeakoulupoliittinen toimivalta perustuu nykyisellään EU:n perustamissopimuksen artiklaan

149³⁸, minkä mukaan ”yhteisö myötävaikuttaa korkealaatuisen koulutuksen kehittämiseen rohkaisemalla jäsenvaltioiden välistä yhteistyötä sekä tarvittaessa tukemalla ja täydentämällä jäsenvaltioiden toimintaa”. (Euroopan Unionin laki 2002, 63.)

EU:n jäsenvaltioiden välisen koulutuspoliittisen yhteistyön ja EU:n koulutuspoliittisen roolin voidaan nähdä muuttuneen maaliskuussa 2000 pidetyn Lissabonin Eurooppa-neuvoston kokouksen seurauksena. Lissabonissa EU:lle määriteltiin muutosstrategia jäsenmaiden talouden ja yhteiskunnan kehittämiseksi 2000-luvun ensimmäisellä vuosikymmenellä. Euroopan unionista on strategian mukaan ”tultava maailman kilpailukykyisin ja dynaamisin tietopohjainen talous, joka kykenee ylläpitämään kestäväää talouskasvua, luomaan uusia ja parempia työpaikkoja ja lisäämään sosiaalista yhteenkuuluvuutta”. Tämä työllisyyden, talouden ja sosiaalisen yhteenkuuluvuuden yhdistävä eurooppalainen unelma edellyttää talouden ja yhteiskunnan laajamittaista kehittämistä. (ks. Eurooppa-neuvosto 2000.)

Lissabonin prosessia viedään eteenpäin myös koulutuspolitiikan alueella Lissabonin Eurooppa-neuvostossa määritellyllä avoimella koordinaatiomenetelmällä. Menetelmä perustuu ongelmien ja tavoitteiden selvittämiseen jäsenmaiden välisen yhteistyön ja tiedonvaihdon kautta, prosessin edistymisen mittaamiseen yhteisesti sovitulla indikaattoreilla, saavutusten vertaamiseen ja prosessin seurantaan sekä arviointiin EU:n tasolla. Avoimen koordinaatiomenetelmän tavoitteena on yhteisesti sovittujen tavoitteiden lisäksi myös hyvien toimintatapojen levittäminen EU:n jäsenmaihin. Avoin koordinaatiomenetelmä on yhteistyötapa, jota käytetään niillä politiikan alueilla, joilla EU:n lainsäädäntövalta on ollut rajattua. Koordinaatiomenettelyllä sovittuja yhteisiä tavoitteita toteutetaan kansallisin päätöksin ja menetelmä on ensisijaisesti tarkoitettu kansallisen koulutuspolitiikan suunnittelun, kehittämisen ja toteuttamisen tueksi. (ks. esim. Eurooppa-neuvosto 2000; Larsson 2002.)

Koulutus ja erityisesti yliopistokoulutus nähdään strategian tavoitteiden toteutumisessa keskeisenä avainalueena. Jäsenmaiden koulutuspoliittinen yhteistyö EU:n alueen yliopistojen toiminnan strategisessa sopeuttamisessa uusiin haasteisiin nähden on Lissabonin päämäärien tavoittamisessa tärkeä tavoite. Koulutuksen osa-alueella eurooppalainen unelma rakentuu erilaisille järjestelmille, mutta yhteisille päämäärille. Lissabonin strategiassa Eurooppa-neuvosto edellyttikin koulutusneuvostolta koulutusjärjestelmien konkreettisista tulevaisuuden tavoitteista käytävän keskustelun aloittamista. (ks. Eurooppa-neuvosto 2000.)

Eurooppalainen unelma täystyöllisyydestä ja maailman kilpailukykyisimmästä ja dynaamisimmasta tietopohjaisesta taloudesta edellyttää kansallisten koulutusjärjestelmien mukauttamista tietopohjaisen talouden ja korkean työllisyyden tarpeisiin. Yliopistoilta tämä edellyttää erityisesti aiempaa voimakkaampaa yhteistyötä ulkopuolisten osapuolien kanssa. Tavoitteen saavuttamista tullaan todennäköisesti konkretisoimaan koulutuspoliittiseen ohjausjärjestelmään integroitujen kriteereiden avulla, joihin määrittelemiseen vai-

³⁸ Koulutusasioita käsitellään perustamissopimuksen artikloissa 149 ja 150, joista artikla 150 koskee yhteistyötä ammatillisen koulutuksen alueella.

kuttaa yhä eritellymmin unionin talous- ja työllisyyspolitiikan tavoitteet, jotka perustuvat kansallista ja EU:n kilpailukykyä nostavaan korkeaan ja eriytyneeseen huippuosaamiseen tiedon tuottamisessa ja asiantuntijoiden kouluttamisessa.

Prosessi edellyttää kansallisesti yliopistojärjestelmien kokonaisarviointia ja haasteisiin sopeutumista. EU:n strategisissa suunnitelmissa eurooppalaiset yliopistot nähdäänkin olevan suurten murroksien edessä. Nämä murrokset liittyvät pääosin Unionin kilpailukyvyn, dynaamisen tietotalouden, talouskasvun, huippuosaamisen ja korkean työllisyysasteen logiikkaa seuraavaan ajattelutapaan.

Helmikuussa 2001 koulutusneuvosto luovutti selvityksen koulutusjärjestelmien tulevaisuuden tavoitteista Eurooppa-neuvostolle. Koulutusneuvoston päätelmissä koulutusjärjestelmien tulevaisuuden konkreettiset strategiset päätavoitteet³⁹ olivat: Euroopan unionin koulutusjärjestelmin laadun ja tehokkuuden parantaminen; koulutukseen pääsyn helpottaminen sekä koulutusjärjestelmän ja ympäröivän maailman lähentäminen (Euroopan unionin neuvosto 2001.) Osaamiseen perustuva talous ja yhteiskunta asettavat koulutuksen erityiseen haasteen eteen; EU:n saattaminen maailman johtavaksi osaamisalueeksi edellyttää koulutusta, joka vaikuttaa taloudelliseen kasvuun, innovointiin, kilpailukykyyn, dynaamisuuteen, aluekehitykseen, työllisyyskehitykseen ja sosiaaliseen yhteenkuuluvuuteen. (KOM(2002) 779.)

Erityisesti yliopistot ovat tässä prosessissa muutonhaasteiden edessä. EU:n visio eurooppalaisista yliopistoista maailmanlaajuisina esikuvina ja varteenotettavana kilpailijana esimerkiksi yhdysvaltaisille yliopistoille edellyttää paitsi riittävien voimavarojen takaamista ja yliopistojen tulolähteiden lisäämistä sekä monipuolistamista myös niiden tehokkaampaa käyttöä; tieteellisten tulosten tehokkaampaa hyödyntämistä; huippuosaamisen edellytysten vahvistamista ja ulospäin avautumista kansainvälisellä, kansallisella ja alueellisella tasolla (KOM(2003) 58). Koulutukseen, ja erityisesti taloudellista agendaa tukeville aloille, kohdistuvat investoinnit, niiden lisääminen ja tarkoituksenmukainen kohdistaminen ovat Lissabonin strategian päämäärien toteutumiseksi keskeisessä asemassa.

Koulutusneuvoston ja komission yhteinen Koulutus 2010 -väliraportti valmistui keväällä 2004. Raportissa koulutusjärjestelmiltä edellytetään muutosvalmiutta ja sopeutuvuutta tietoyhteiskunnan haasteiden edessä. Lissabonin strategian päämäärien ja eurooppalaisen menestystarinan saavuttamisen keinoiksi raportissa määritellään reformien ja investointien kohdentaminen tieto- ja osaamisyhteiskunnan keskeisille aloille, elinikäisen oppimisen teeman konkretisoiminen ja yhtenäisten eurooppalaisten kouluskriteereiden laatiminen. Koulutus ja erityisesti yliopistokoulutus nähdään EU:n alueen kilpailukyvyn, kestävä kasvun ja työllisyyden ja siten myös Lissabonin strategian päämäärien saavuttamisen keskeiseksi osatekijäksi. (Council of the...2004.; ks. myös KOM(2003) 58)

³⁹ Kolme strategista tavoitetta jakaantuivat 13 tavoitteeseen ja 42 avainasiaan (ks. tarkemmin esim. Euroopan komissio 2002).

EU:n strategisilla linjauksilla pyritään tehostamaan, tavoitteellistamaan, kehittämään ja yhtenäistämään yliopistojen toimintaa eri alueilla; opetuksessa, tutkimuksessa, rahoituksessa, työelämäkytkennöissä ja yksityiskohtaisissa koulutuskysymyksissä kuten opintoajoissa, koulutuksen vaikuttavuudessa ja laadussa; sisältökriteereissä; opiskelijoiden taidoissa ja työelämään siirtymisessä. Strategisten linjauksien tarkoituksena on liittää yliopistot osaksi eurooppalaista talouspoliittista tehtävää, jolla nostetaan EU:n alue maailman kilpailukykyisimmäksi alueeksi, missä koulutusjärjestelmät tuottavat korkeaa osaamista eri toiminta-alueille.

Linjauksissa korostetaan koulutuksen ja inhimillisen pääoman merkitystä, mutta samalla kehoitetaan investoimaan korkean osaamisen kehittymistä tukeville aloille. Tavoitteissa korostuu ajattelutapa, jolla pyritään vaikuttamaan eri maiden yliopistojärjestelmiin, jotta ne olisivat yhä kohdennetumpia, tehokkaampia, tuloskykyisempiä, vertailukelpoisempia, dynaamisempia, avoimempia ja hallitumpia. Vaikka EU:n koulutuspoliittinen toimivalta on vielä rajoitettua, on se Lissabonin strategiasta alkaneen prosessin myötä voimistunut⁴⁰.

Kansallinen koulutuspolitiikka korostaa tasa-arvon, demokratian ja oikeudenmukaisuuden arvoja, joiden perusteelle rakentuu julkinen, maksuton, alueellisesti kattava ja yhdenvertainen koulutusjärjestelmä ja jonka tuloksina on sosiaalista ja taloudellista hyvinvointia, unohtamatta globaalia kilpailukykyä. Osaaminen, tieto ja luovuus ovat suomalaisen koulutusjärjestelmän perusteita ja niistä kasautuva inhimillinen pääoma yhteiskunnan ja valtion keino sopeutua väestökehityksen, työllisyystavoitteiden, kansainvälistymisen, sosiialisiin ja työelämän haasteisiin ja muutostrendeihin. (OPM 2004b, 7–29.)

Vuosien 2003–2008 välisen suunnitelmakauden keskeiset yliopistokohtaiset tavoitteet ovat kansainvälistymisen edistäminen sekä sosiaalista ja taloudellista hyvinvointia lisäävän innovaatiojärjestelmän rakenteiden kehittäminen. Yliopistojärjestelmälle asetettujen koulutuspoliittisten tavoitteiden saavuttaminen edellyttää yliopistoilta mukautumista, sopeutumista ja suunnitelmallista kehittämistä eri osa-alueilla; yliopisto-opetuksessa, kansallisessa ja kansainvälisessä yhteistyössä ja tieteellisen tutkimuksen edellytyksissä. Tunnusomaista koulutuspoliittisissa linjauksissa on aiempaa voimakkaammin ilmenevä ulospäin suuntautuneisuus; yhteiskunnalliset palvelutehtävät, kansainvälinen kilpailukyky, alueellinen vaikutus, koulutuksen ja työelämäkytkentöjen lisääminen, yhteydet elinkeinoelämään sekä tutkimustulosten kaupallinen ja yhteiskunnallinen hyödyntäminen ovat yliopistojärjestelmän tulevaisuuden haasteita. (OPM 2004b, 43–49.)

Koulutuspolitiikka nähdäänkin osaksi pääministeri Matti Vanhasen hallituksen työllisyysstrategiaa ja työllisyyden politiikkaohjelmaa. Koulutuspoliittisten toimenpiteiden vaikutuksien nähdään tukevan talous- ja työllisyyspolitiikan tavoitteiksi asetettuja talouskasvua ja työllisyyskehitystä. Tuottavuuden, kilpailukykyyn ja työllisyysasteen kasvu edellyttää

⁴⁰ Tämä ilmenee selvästi esimerkiksi Koulutusneuvoston ja komission yhteisestä Koulutus 2010 raportista, jossa jäsenvaltioita kehoitetaan huomioimaan EU:n linjaamat strategiset tavoitteet kansallisen koulutuspolitiikan tavoitteidenasettelussa (Council of the...2004).

mm. osaavaa työvoimaa, työelämän laatua ja hyviä käytäntöjä, joiden saavuttamista tukee tarkoituksenmukainen koulutuspolitiikka. (Valtioneuvoston kanslia 2004a, 14–40.) Näistä suomalaisen koulutuspolitiikan linjauksista erottuu yhtäältä kunnianhimoinen tavoite rakentaa ja kehittää osaamisyhteiskuntaa koulutuksen kautta ja toisaalta niistä erottuu yhtymäkohdat EU:n koulutusasiainjauksiin ja -tavoitteisiin (ks. esim. KOM(2003) 58; Council of the...2004).

Yliopistot ovat strategisesti tärkeässä roolissa EU:n muutosprosessien saavuttamisessa. Kansallisten ja alueellisten päämäärien lisäksi niiden tulee aiempaa voimakkaammin pyrkiä myös saavuttamaan kansainvälisiä päämääriä (vrt. esim. Scott 2003). Yliopistoista onkin koulutuspoliittisesti ajateltuna muotoutumassa yhä kansainvälisempiä instituutioita, jotka eivät enää ole ainoastaan kansallisten tavoitteiden, kulttuurin ja identiteetin muotoilijoita, vaan joiden toiminnassa korostuvalla tavalla painottuu globalisaation yhteydet ja markkinoistumisen tai kuten esimerkiksi Bill Readings on ilmaissut ”amerikanisaation” vaikutukset, jotka muuttavat yliopistojen yhteiskunnallista merkitystä, tehtäviä, arvoja ja sen sisäistä dynamiikkaa (Readings 1996, 3). Nämä kansalliset ja kansainväliset haasteet, joissa yhdistyy eri tavoitteenasettelut ja politiikan alueet kuuluvat keskeisellä tavalla massayliopistoon ja sen tulevaisuuden perusteiden määrittelyyn, jotka limittyvät yliopistojen perinteisiin lähtökohtiin ja käsityksiin yliopistojen toiminnasta (ks. luku 2 ja 3).

Yliopistot tulevat kuluvalle vuosisadalle Harvey Leen (1996) mukaan saavuttamaan massoituneen olemuksen, kansainvälistymään, kokemaan fuusioita ja yhteensulautumia organisaatioiden ja instituutioiden eri tasoilla ja olemaan aiempaa näkyvämmässä palveluroolissa eri osapuolille. Lee on ennakoanut yliopistojen tulevaisuutta kuvaaviksi näkemyksiksi elinikäisen oppimisen integroitumisen osaksi yliopistokoulutusta, informaatioteknologian ja sen vaikutusten lisääntymisen, tutkimuksen keskittymisen (profiloitusprosessi) ja yliopisto-opiskelijoiden opintojen etenemisen seurannan tarkentumisen. Yliopistojen toimintaedellytyksien arvioinnissa keskitytään yliopistojen kustannustehokkuuteen, rahoitusrakenteeseen, laatuajatteluun ja standardien laatimiseen. Instituutioiden määrää ja toiminnan laatua arvioidaan, niiden autonomian astetta ja toimintavastuuta lisätään ja kansainvälisen vertailtavuuden esteitä puretaan. Todennäköistä on että julkisen rahoituksen osuus yliopistojen rahoitusrakenteessa⁴¹ pienenee ja että rahoitusrakennetta yksinkertaistetaan. (Lee 1996, 179.)

Leen esittämä teoreettinen malli kuluvalle vuosisadalle yliopistosta liittyy ajatukseen yliopistosta, joka korostaa toiminnassaan monimuotoisuutta, on kustannuksiltaan tehokkaampi ja pyrkii strategiseen ajatteluun. Monitieteinen yliopisto tarjoaa vaihteleviin vaatimuksiin soveltuvasti räätälöitävissä olevia oppiaineita, kehittää innovatiivisesti uusia lä-

⁴¹ Massoitumiskehityksen ei ole kuitenkaan havaittu merkittävästi lisäävän yksityistämisen tarvetta korkeakoulusektorilla. Massakorkeakoulutuksen pääasiallinen rahoittaja tulee tulevaisuudessakin olemaan julkinen sektori, eliittyliopistojen ja huippuyliopistojen rahoitusosuudessa korostuu sen sijaan yksityisen rahoituksen merkitys. (Scott 1995, 171–172.)

hestymistapoja tutkimukseen ja opetukseen, kannustaa opiskelijoiden itseohjautuvuutta ja kehittää oppimista tukevia opiskelijälähtöisiä lähestymistapoja, yhteistoiminnallisia kursseihin integroituja tapaamisia ja joustavia opiskelumuotoja. (Lee 1996, 180–181.)

Yliopistokoulutuksen kehittäminen on väistämättä haasteellinen projekti, ei vähiten eri intressiryhmien lukumäärän tai liioin yliopistolaitoksen massoitumisen ja sisäisen monimuotoisuuden vuoksi. Kysymys on myös siitä miten yliopistokoulutuksen kehittäminen ja ohjauskeskustelu voidaan yhdistää pitkän aikavälin tarkastelujaksolle. Taloudelliseen ajatteluun ja työmarkkinaulottuvuuteen perustuvat näkökulmat ja niiden integroituminen yliopistolaitoksen toiminnan kehittämiseen ovat viime vuosina haastaneet erityisesti yliopiston sisäiseen dynamiikkaan viittaavat periaatteet (vrt. esim. Kerr 1987). 1900-luvun yliopistokoulutuksen kehittämisen korkeakoulupoliittisia tunnusmerkkejä on ollut työmarkkinaimperatiiviin ja kansalliseen kilpailukykyyn perustuva ajattelutapa ja ammatillisista painopisteistä määriteltyjen kurssien ja oppialojen lisääntyminen; yliopistolaitoksen massoituminen on edesauttanut soveltavien tieteen- ja oppialojen hyväksymistä ja yhdistämistä osaksi yliopistokoulutusta. (Lowe 2002, 88–90.; vrt. Hawk 1954; Kerr 1987; Altbach 1999; Trow 2001)

Modernin yliopistokoulutuksen haasteiden kannalta keskeistä on pohtia miten voidaan määritellä akateemisen yhteisön, tieteenalojen, kansalaisten, yhteiskunnan, elinkeinoelämän, kansainvälisten tavoitteiden ja kansakunnan intressien pohjalta yliopistojen keskeiset tehtävät ja koulutuksen sisältö, jotta samanaikaisesti myös yliopistot säilyvät riittävän toimintakykyisinä perustehtäviensä hoitamisessa? Onko riittävä peruste erikoistuminen ja profiloituminen yliopistokohtaisiin vahvuusalueisiin vai onko yliopistoja mahdollista nähdä laaja-alaisemmin profiloituneena? Muodostuuko toisista yliopistoista muutaman alan intensiivisiä tutkimus- ja koulutuslaitoksia, toisista yliopistoista erityisaloihin panostavia korkeakouluja ja toisista tieteenaloiltaan monimuotoisia yliopistoja?

Kysymykset ovat ajankohtaisia paitsi yliopistojen välisen kilpailun, kansainvälisen kilpailun, profiloitumispolitiikan, ikärakenteen muutoksen myös työvoiman kysynnän ja tarjonnan vuoksi. Yliopistolaitoksen tehtävien monipuolistuminen ja lisääntyminen, koulutustehtävän monimutkaistuminen, tieteenaloittainen eriytyminen ja tiedon ja ihmisten monimuotoisuus ovat ilmiöitä, jotka ilmenevät korostuneesti nykyisessä yliopistokoulutuksessa. Yliopistokoulutuksen kehitys riippuukin eri intressiryhmien tarpeiden, motiivien ja intentioiden välisestä tasapainosta ja yhteistoiminnan laadusta.

Sivistyksen ja sivistymisen ongelma sijoittuu siis paitsi poliittisen päätöksenteon, julkisen vallan ja yliopiston sisäisten jännitteiden myös laajemmille, ehkäpä edellisistä enemmän hallitsemattomille, talouden, työmarkkinoiden ja yksilöllisten intressien tasoille. Kun nämä tasot usein vielä limittyvät toisiinsa, on yliopistolaitos laajamittaisten haasteiden edessä (ks. esim. Lampinen 2003; vrt. Kivinen ym. 1993; Ahola 1995; Scott 1995; Lampinen 1998; Altbach 1999; Allardt 2002; Kerr 2003/1963; ks. myös Clarkin ohjauskolmio 1983, 143; vrt. Välimaa 1997a).

Yliopistojärjestelmän tieteenaloittainen koulutustehtävä ja tutkimuksellinen relevanssi ovat saaneet siis uudenlaisia, perinteisen yliopistokäsityksen haastavia periaatteita ja arvoja, jotka edellyttävät periaatteellisella tasolla käytävää keskustelua. Arvioidessa yliopistolaitoksen tulevaa kehitystä on pohdittava mikä on yliopistolaitoksen näkökulmasta tasapainoista koulutuspolitiikkaa, miten tieteen sisäistä kehitystä voidaan edistää, mitkä ovat yliopistojen tehtävät, mitkä ovat yliopistokoulutuksen tavoitteet ja kuinka vastataan eri intressiryhmien odotuksiin.

Yliopistokoulutuksen kehittäminen heijastelee arvojen, yhteiskunnallisten tavoitteiden, tieteellisten tehtävänasettelujen, kansainvälisten kehityslinjausten syklejä ja painotuksia. Yliopistojen merkitys tiedon, työvoiman ja koulutus- ja tutkimuspalveluiden tuottajina on viime vuosikymmeninä korostunut siten, että yhteistyösuhteet yliopistojen ja yhteiskunnan välillä ovat suomalaisessa yliopistojärjestelmässä tiivistyneet ja lukumääräisesti lisääntyneet. Ilmiö korostuu tulevaisuudessa entisestään, jos indikaattorina pidetään esimerkiksi uuden yliopistolain kolmatta tehtävää.

Korkeakoulutuksen lähitulevaisuuden perusongelmat liittyvät Trown (2001) mukaan korkeakoulutuksen kustannusten ja julkisen rahoituksen väliseen ongelmaan, teknologiaan perustuvien ja yliopistokoulutuksen perinteisten opetusmuotojen yhteensopivuuden haasteeseen, massakorkeakoulutuksen hallinnon ongelmaan, talouden ja tutkimuksen intensiiviseen globalisaatioon ja yliopistokulttuurien muutoksiin. Trow ennakoi eurooppalaisten korkeakoulujärjestelmien ja siihen liittyvien ongelmien ratkaisun lähestyvän yhdysvaltalaisista korkeakoulutuksen traditiota, joka on paremmin mukautunut jälkiteollisen ajan haasteisiin ja massoittuneesta korkeakoulutuksesta seuranneisiin organisaatio-, hallinnointi- ja rahoitusjärjestelyvaatimuksiin. (Trow 2001; vrt. Sporn 1999a, 1999b)

Perimmäinen ero yhdysvaltalaisen ja eurooppalaisen korkeakouluajattelun välillä liittyy korkeakoulujärjestelmän sääntelyyn; Yhdysvalloissa markkinat pääasiassa sääntelevät niitä tehtäviä, joita Euroopassa on totuttu sääntelemään julkisen vallan eri keinoilla. (ks. Trow 2001.; vrt. Clark 1998; Sporn 1999a, 1999b; van Vught 1999) Yhdysvaltalaisista korkeakoulujärjestelmää on pidetty ainoana toimivana massoittuneen korkeakoulutuksen järjestelmänä (Scott 1995, 71; vrt. Hills 1994, 74). Trow näkee eurooppalaisten yliopistojen keskeiseksi ongelmaksi niiden liiallisen julkisen sääntelyn ja kehittymättömyyden taloudelliseen autonomiaan liittyvissä kysymyksissä (Trow 2005, 59–60). Trown näkökulmaa vahvistaa yliopistojen rahoituksen kehitystrendi, jolloin yliopistojen sääntelyn ja ohjaamisen merkitys kyseenalaistuu mitä suuremmaksi ulkopuolisen rahoituksen osuus kasvaa yliopistojen kokonaisrahoituksesta.

Yhdysvaltalainen korkeakoulujärjestelmä on mukaan vastannut paremmin opiskelijoiden monipuolistumiseen erilaisilla opintojen etenemiseen liittyvillä rakenteellisilla ja teknisillä järjestelyillä. Yhdysvaltalaisista korkeakoulutusta luonnehtivia piirteitä ovat esimerkiksi institutionaalinen monimuotoisuus, joustavuus markkinoita ja opiskelijoita kohtaan, markkinataloudellinen ajattelu ja kilpailun idea, suhteellisen vähäinen akateeminen hierarkia, institutionaalinen autonomia, vahva johtajisto, rahoitukseen liittyvä autonomi-

suus ja rahoitusmuotojen monipuolisuus. (Trow 2001.; vrt. Enserink 2004) José-Ginés Moran (2001) mukaan yliopistolaitoksen seuraava suuri reformi liittyy yliopistojen hallinnon ja johtamisen uudistamiseen; autonomian ja vastuuvollisuuden korostamiseen, kollegiaaliiseen hallinnon uudelleenarviointiin ja uusien, usein liike-elämästä johdettujen, johtamismetodien soveltamiseen (Mora 2001, 108–109; vrt. Sporn 1999b, 72).

Eurooppalaisilla yliopistoilla on todettu olevan kolme merkittävää, pääasiassa julkisen vallan harjoittaman korkeakoulupolitiikan vaikutuksena seurannutta, haastetta: ekspansio, yliopiston monipuolistuminen ja massoituminen. Nämä haasteet ovat terävöittäneet keskustelua esimerkiksi yliopistojen yksityistämisestä (markkinoistamisesta), opiskelijoiden liikkuvuudesta ja kansainvälisestä kilpailukyvyvystä, työmarkkinarelevanssista ja tulostehokkuudesta. Yliopistolaitoksen kehittämisen painopisteet ovat yleiseurooppalaisesti varsin samankaltaisia; tehokkaampi opiskelijoiden monipuolisuuden huomioonottava koulutusjärjestelmä matalammilla kustannuksilla, yliopisto-opintojen työmarkkinarelevanssin parantaminen ja yhteiskunnan ongelmiin reagoiva tutkimuspolitiikka. (Sporn 1999b, 69–71.)

Monien eri tieteenalojen, tavoitteiden, ihmisten ja arvojen korostuneisuus asettaa haasteita monimuotoiselle koulutuspolitiikalle, keskushallintotason ja yliopistojen väliselle ja yliopistojen sisäiselle interaktiolle. Tällöin viimein joudutaan pohtimaan millä koulutuspoliittisilla ja millä oppiaineiden keinoilla ja tavoitteilla voidaan edesauttaa riittävän laadukkaan ja tehokkaan yliopistokoulutuksen toteutumista, jossa yhdistyvät perusopiskelijaa kokonaisuutena kehittävät itseis- ja välinearvolliset elementit. Massayliopistokoulutuksen sivistystehtävä edellyttääkin moniarvoisuuden ja tieteenalojen ja oppiaineiden monimuotoisuuden edistämistä. Sivistys voi konkretisoitua tieteenalalle ominaisten piirteiden kautta, mutta sen edistäminen on tieteenalasta riippumatta olennainen osa yliopistoa ja yliopiston idean artikuloimista käytäntöön. (vrt. Scott 1995, 2002; Kerr 2003/1963; Smeby 2003). Muuttuvissa ympäristöissä toimimisen on nähty edellyttävän sekä julkista korkeakoulupoliittista strategialinjausta että instituutioiden strategista suhtautumista ja suunnittelua (Bleiklie 2005; vrt. Välimaa ym. 2001).

Tämä prosessi edellyttää esimerkiksi Trown (2005) mukaan eurooppalaisen korkeakoulutuksen rakenteiden, periaatteiden ja toiminnan muotojen sopeuttamista uusiin haasteisiin. Modernin korkeakoulutuksen instituutiot ovat joustavia, rahoitukseltaan autonomisia ja monimuotoisia, johtamistavoiltaan ammattimaisia, toimintatavoiltaan uusiutuvia ja korostavat toiminnassaan jatkuvaa laadun ja tehokkuuden arviointia. (Trow 2005, 54–58.)

Yliopistojen rahoituksen problematiikka, kustannustehokkuus, profiloitumisprosessi, ulkopuolisten toimijoiden lisääntyminen, korostunut yhteiskunnallinen tehtävä ja työelämäperusteinen koulustehtävä edellyttävät ratkaisua myös siihen voidaan optimoitua perinteiset ja uudet yliopistokoulutuksen arvolähtökohdat. Tehokkaan, tulosvastuullisen ja laaja-alaisesti sivistävän yliopistokoulutuksen tavoite on yksi massoituneen modernin yliopiston tulevaisuuden haasteista. Monimuotoisen, massoituneen ja eriytyneen yliopistokoulutuksen kehittäminen edellyttää yliopistojen traditionaalisten erityispiirteiden, uusien tavoitteiden ja arvojen sekä toiminnan jatkuvuuden argumenttien yhdistämistä siten, että tieteen, yliopistokoulutuksen ja ylläpitäjän tarpeet täytyisivät.

4.2 Yhteenveto

Tutkimuksessani olen selvittänyt modernin yliopistokoulutuksen lähtökohtia ja sivistyskäsitystä sekä pohtinut yliopistokoulutuksen ongelmia ja lähitulevaisuuden haasteita. Seuraavassa vastaan tiivistetysti tutkimuksen tehtävänasettelussa esitettyyn kahteen tutkimuskysymykseen ja esitän tutkimuksen johtopäätökset.

4.2.1 Modernin yliopistokoulutuksen lähtökohdat

Yliopistokoulutuksen tavoitteet ovat monipuolistuneet, monimutkaistuneet ja suhteellistuneet 1900-luvun yliopistolaitoksen laajamittaistamisen ja laajentamisen kauden aikana. Voidaan puhua yliopistokoulutuksen monimuotoistumisesta, eriytymisestä ja profiloitumisesta, yhteiskunnallistumisesta, alueellistumisesta, instrumentaalistumisesta, byrokratisoitumisesta, markkinoistumisesta, massoitumisesta ja moniarvoistumisesta. Ylevät ideaalit ovat arkipäiväistyneet, ne ovat saaneet rinnalleen uusia tavoitteenasetteluja ja niihin samaistuminen on demokratisoitunut; se mikä oli ennen etuoikeus rajoitetulle kansanosalle, on nykyisin lähtökohtana läpi yhteiskunnan.

Yliopistojen massoituminen on kehittyneiden länsimaiden korkeakoulujärjestelmissä tapahtunut 1900-luvulle ajoittunut yleinen kehityskulku, jonka seurauksena muodostuivat myös modernin yliopistokoulutuksen perusedellytykset. Massoitumisen taustalla on nähty olleen kolme perustavaa murrosta: yhteiskunnan demokratisoituminen, teollistuminen ja professionalisoituminen (Scott 1995).

Erityisesti sosioekonomiset, yhteiskunnan, työmarkkinoiden ja tuotantorakenteen rakenteelliset murrokset ovat edellyttäneet korkeakoulutuksen laajentamista ja korostaneet sen funktiota. Tämä konkretisoitui 1900-luvun puolen välin jälkeen hyvinvointivaltion kehittämiseen kytkeytyvien asiantuntijoiden kouluttamisena ja tiedon tuottamisena sekä nyttemmin kansallisen ja kansainvälisen kilpailukyvyyn ja alueellisen vaikuttavuuden edellytysten turvaamisena.

Yliopistojen perustehtäviksi onkin modernin yliopistokoulutuksen aikana mielletty yhteiskuntaa hyödyttävien palveluiden, erityisesti tiedon ja työvoiman, tuottaminen. Näitä murroksia on vahvistanut yleinen modernisaatiokehitys, teknologinen murros, tieteen tendenssit ja tieteenalojen eriytyminen sekä nykyisin eri osa-alueiden: talouden, kulttuurin ja politiikan globalisaatio ja ylikansallistuminen.

Modernin yliopistokoulutuksen kehittäminen on painottunut ulkoapäin ohjautuville tekijöille; yhteiskunta- ja talouspolitiikan tavoitteet ovat olleet keskeisiä taustamuuttujia yliopistolaitoksen massoitumisen aikana. Kansakuntien hyvinvointi, kilpailukyky, taloudellinen kehitys, vauraus ja kehitys perustuvat aiempaa selväpiirteisemmin yliopistokoulutukseen ja sen toiminnan suorituskykyyn. Yliopistojärjestelmän kehityksen on nähty rajoittaneen yliopiston perinteisiä päämääriä, mutta toisaalta se on mahdollistanut yliopis-

tolaitoksen kehittymisen keskeiseksi yhteiskunnalliseksi instituutioksi.

Suomalaisen yliopistojärjestelmän alueellinen ja tieteen- ja oppiainealoittainen laajentaminen ja samanaikainen opiskelijoiden lukumääräinen ekspansio on saavuttanut erään lakipisteensä 2000-luvulle tultaessa. Nykyisin yliopistolaitoksessa opiskelee kymmenkertaista enemmän opiskelijoita kuin viisikymmentä vuotta sitten. Opiskelijamäärän ekspansio on suunnitelmallisen korkeakoulujärjestelmän koulutuspoliittisen kehittämisen seuraus, jonka tavoitteena on korkeakoulujärjestelmän kehittäminen, jonka aloituspaikat kattavat noin 2/3 osaa ikäluokasta. 1990-luvulla kehitetyn ammattikorkeakoulujärjestelmän vaikutuksesta korkeakoulujärjestelmän aloituspaikkojen tavoitearvo on teoreettisesti saavutettu. Yliopistoissa vuonna 2003 aloittaneiden uusien opiskelijoiden teoreettinen osuus ikäluokasta oli 32,4 prosenttia, joka tarkoittaa esimerkiksi Martin Trown arviossa massoittunutta yliopistokoulutusta⁴² (Trow 1974, 2005).

Klassisen määritelmän mukaan yliopistojen massoittuminen ilmenee sen kasvun ja kehittymisen nopeutena, absoluuttisena kokona ja yliopisto-opintojen aloittaneiden opiskelijoiden suhteellisena osuutena ikäluokasta. Tämä määritelmä liittyy eliitti-massa-universaali vaiheiksi jäsenettyyn korkeakoulutuksen teoretisointiin. (Trow 1974.)

Massoittumisella voidaan viitata myös yliopistojen ja yhteiskunnan välisissä suhteissa tapahtuneisiin muutoksiin, johon liittyy keskeisesti traditionaaliseen eliittien reproduktion ja modernin koko kansan yliopistojärjestelmän väliseen jännitteeseen. Tällöin yliopistojen tehtävät ovat lisääntyneet, välineellistyneet ja monipuolistuneet. Perinteinen käsitys yliopistokoulutuksen sivistystehtävästä on murtunut ja sen rinnalle ja osittain tilalle on tullut ammattimaistunut koulutus, jonka tavoitteet nousevat yhä useammin ulkoapäin ohjautuvista tehtävänasetteluista. Nämä tehtävänasettelut perustuvat aiempaa voimakkaammin tieteen näkökulmien sijasta yhteiskunnan, työmarkkinoiden ja talouden näkökulmille ja vaatimuksille. Samalla yliopistojen sisäinen dynamiikka on muuttunut ratkaisevasti, mikäli vertailukohtana pidetään esimerkiksi traditionaalista yliopistoa. Yliopistojen sisäisen dynamiikan muutokset konkretisoituvat luonteen, hallinnon, koulutuksen tavoitteiden, tehtävien, arvojen ja periaatteiden muutoksina.

Yliopistojen merkitys kansakuntansa taloudelliselle ja sosiaaliselle hyvinvoinnille on nykyisin yhä tärkeämpi ja yliopistojen roolia taloudellista kehitystä, kansallista kilpailukykyä ja korkeaa osaamista kontribuovana instituutiona korostetaan esimerkiksi Suomessa virallisena korkeakoulupoliittisena ohjelmapäämääränä. Ulkoapäin ohjautuvat vaikutukset vahvistuvat Suomessa kun vuorovaikutus elinkeinoelämän, yhteiskunnan ja yleensä työelämän kanssa viimeistellään lähiaikana yhdeksi yliopistojen kolmesta lakiperusteisesta tehtävästä.

⁴² Suomalainen korkeakoulujärjestelmä on Martin Trown analyysiin viitattuna universaalivaiheessa, sillä universaalivaiheen rajana Trown arviossa pidetään yli 50 prosentin osuutta ikäluokasta (Trow 1974, 2005).

Yliopistojen yhteiskunnallisen relevanssin korostumisessa keskeistä on arvioida sitä miten voidaan määritellä yliopiston, tieteenalojen, yhteiskunnan, elinkeinoelämän ja kansakunnan intressien pohjalta yliopistojen keskeiset tehtävät, jotka tukevat samanaikaisesti eri intressiryhmien tavoitteiden yhteensopivuutta. Yliopistolaitoksen nopeahkon kasvun jälkeen on myös pohdittava massoitumisesta seuranneita toimintaan, organisaatioon, rahoitukseen, johtamiseen ja hallintoon liittyviä ongelmia sekä uudelleenarvioitava yliopistojen koulutustoiminnan laajuutta, koulutuksen tavoitteiden, tehtävien, keinojen ja sisältöjen suhdetta sekä sivistystehtävän että työelämälähtöisen tehtävän tavoitteisiin nähden.

Yliopistojärjestelmän ja yliopistojen kehitys on Suomessa tapahtunut pääasiassa viimeisen viidenkymmenen vuoden aikana, jolloin yliopistoja perustettiin alueellisesti läpi Suomen, yliopistot massoituiivat ja monimuotoistuiivat, tieteenalat eriytyivät toisistaan, uusia hyvinvointivaltion ja yhteiskunnan kehitystarpeisiin reagoivia aloja syntyi ja yliopistokoulutuksen ja tutkimustiedon yhteiskunnallinen, kulttuurillinen ja taloudellinen vaikutus voimistui. Modernin aikalaismaailman kehittyminen onkin Suomessa ilmennyt erityisesti massojen kouluttamisena, työmarkkinoiden ja yhteiskunnan lisääntyneinä vaatimuksina yliopistoja kohtaan ja soveltavan tiedon tarpeena. Nämä ilmiöt ovat samanaikaisesti kiihdyttäneet korkeakoulutuksen monimuotoistumista.

Modernin massayliopiston tunnuspiirteisiin kuuluvat myös rahoituksen monimuotoistuminen, koulutuksen monipuolistuminen, instituutioiden erilaistuminen, byrokraattisuuden ja hallinnon lisääntyminen, toiminnan ja toimintojen kontrolli sekä akateemisten traditioiden ja standardien erilaistuminen ja niiden merkityksen toisarvoistuminen. Massoituneessa yliopistolaitoksessa tehtävät, toiminnan volyyymi, koulutuksen sisältö ja tavoitteet sekä akateemiset arvot ja periaatteet ovat jatkuvan arvioinnin kohteena. Tyypillistä modernille yliopistolle onkin organisaation, hallinnon ja tieteenalojen hajautuminen ja eriytyminen. Tutkimus korostuu massayliopistossa erilaisten hallinto-, palvelu- ja konsultointitehtävien ohella. Modernit yliopistot reagoivat tieteenalojen kehittämisen lisäksi yhä useammin ulkoapäin ohjautuviin tavoitteisiin.

Massoitumisen ohella modernin yliopistokoulutuksen toinen keskeinen rakenteellinen lähtökohta onkin monimuotoistuminen. Korkeakoulutuksen monimuotoistuminen liittyy erityisesti instituutioiden sisäiseen ja ulkoiseen monimuotoistumiseen, joista edellä mainittu vaikuttaa esimerkiksi yliopistokoulutuksen painopisteiden, tavoitteiden- ja tehtävänasettelujen määrittelyn erilaistumiseen.

Instituutioiden ulkoinen monimuotoistuminen ilmenee tavallisimmin eri korkeakoulutuksen sektoreiden välisinä eroina, joka on esimerkiksi Suomessa konkretisoitunut 1990-luvulla perustettuna ammattikorkeakoulujärjestelmänä. Monimuotoistumisen historiallinen käänne on ajoittunut yleismaailmallisesti aikakauteen, jolloin traditionaalinen käsitys yliopistoista murtui ja sen rinnalle nousi moderni kansalliselle hyvinvoinnille ja taloudelliselle kehitykselle, välineellisyydelle ja ulkopuolisille tarpeille reagoiva yliopistoajattelu.

Monimuotoisuus (diversity) on yleisesti monimuotoisuuden, vaihtelevuuden ja erilaisuuden, (diverse) tilaa, kuvaava käsite, jota voidaan vahvistaa monimuotoistumista li-

säävillä monimuotoistumisen (diversify/diversification) prosesseilla (OED 2005). Monimuotoistumista edistävät muutosvoimat voidaan jakaa viiteen; tieteenalojen eriytymiseen; yliopistojen massoitumiseen; arvo- ja intressilähtökohtien lisääntymiseen; työmarkkinoiden, talouden ja yhteiskunnan rakennemuutoksiin; ja korkeakoulupoliittiseen ohjaukseen.

Monimuotoistuminen ilmenee käytännössä esimerkiksi tehtävien monipuolistumisena ja lisääntymisenä, eri lähtökohtia ja tavoitteita edustavien yksilöiden ja ryhmien eriytymisenä, opiskelijavalinnoissa, opetusmenetelmissä, tutkimuksen prioriteeteissa, laatuajattelussa, hallinnossa, rahoituksessa. Yliopistokoulutuksessa yhdistyy tällöin sisällöiltä, keinoilta, perusteluilta, motiiveilta ja intentioilta eriävät tavoitteet (Meek 2000), joihin vaikuttaa yhtenäisyyden ja monimuotoisuuden jännite (Välimaa 1997a). Monimuotoistumista voidaan havaita eri tasoilla; rakenteen; ohjelman; menettelytapojen; instituutioiden aseman; instituutioiden lähtökohtien; ja arvojen ja ilmapiirin (Meek & Wood 1998)

Monimuotoistunut ja massoitunut yliopistokoulutus vauhdittaa esimerkiksi aiempaa moniarvoisempien toiminnan arvolähtökohtien, hallinnon, instituution ja organisaation joustavuuden lisäämistä, tutkimuksen ja opetuksen eriytymistä ja eri tavoitteisiin tähtäävien toimintojen lisäämistä. Monimuotoistuminen on siis abstrahoituna yhtäältä korkeakoulupoliittinen päämäärä ja toisaalta yliopistojen väline vastata muuttuvissa ympäristöissä toimimiselle. Monimuotoistuminen onkin pikemmin välttämättömyys kuin uhka. Nykyisiin tähän liittyy myös yliopistojen profiloitumisprosessi.

Yhtäältä tieteenalojen erilaistuminen ja yliopistojen profiloituminen ja toisaalta sopeutuminen ja yhteistyö ovat modernin yliopistokoulutuksen perusteesejä. Ne antavat yliopistoille mahdollisuuden ylläpitää korkeatasoista ja monimuotoista koulutusta. Tätä teemaa on Suomessa korostettu koulutuspoliittisella toimintaohjelmalla, jossa suomalaisia yliopistoja kehoitetaan profiloitumaan ja keskittymään erityisalueille sekä vahventamaan ja kehittämään valittujen alueiden toimintaedellytyksiä.

Yliopistojen tulevaisuuden keskeiset haasteet liittyvät uudesta yhteiskunnallisesta järjestyksestä seuranneisiin ulkoapäin ohjautuviin ja nykyisiin myös globaaleihin tavoitteisiin mukautumiseen sekä taloudellisten ja sosiaalisten kehitystendenssien edellyttämän muutosvalmiuden kasvattamiseen eri keinoin. Muuttuvissa ympäristöissä toimiminen ja uusiin haasteisiin vastaaminen edellyttää yliopistoilta strategista suunnittelua ja muutosvalmiutta, jolla pyritään lisäämään yliopistojen itseohjautuvuutta ja arvioimaan eri arvolähtökohtien, traditionaalisten ja ei-traditionaalisten, muodostamaa kokonaisuutta.

Profiloitumisprosessi on nähty myös korkeakoulututkimuksessa erääksi perustavaksi yliopistojen kehitystä tukevaksi instrumentiksi. Profiloitumisprosessi on samanaikaisesti osa massayliopiston ongelmien purkamista ja sen rakenteiden sopeuttamista tuleviin haasteisiin. Massoituminen, monipuolistuminen sekä ulkopuolisten kehitystendenssien tehostuva vaikutus yliopistoihin ajankohtaistavat yliopistojen toiminnan tehostamista, tavoitteellistamista ja arviointia.

Modernin yliopistolaitoksen toiminta perustuu institutionaalisen autonomian ja tieteen kehityksen sekä ulkoapäin ohjautuvien vaatimusten väliseen jännitteeseen. Tieteellinen

tutkimus- ja koulutustoiminta edellyttävät riippumatonta, objektiivista ja kriittistä tehtävän- ja tavoitteenasettelua, jonka on nähty hyödyttävän myös esimerkiksi yhteiskunnan, opiskelijoiden ja elinkeinoelämän intressejä. Akateeminen vapaus liittyy toisiinsa institutionaalisen autonomian ja yksilön akateemisen vapauden. Akateeminen vapaus tarkoittaa yleensä vapautta määrittellä toiminnan tavoitteet, keinot, periaatteet, arvot ja sisällöt riippumatta esimerkiksi yliopistojen ulkokohtaisista tekijöistä. Akateeminen vapaus on dynaaminen perusarvo, joka ohjaa yliopiston toimintaa ja se ei ole absoluuttinen käsite, vaan sen kriteerit, sisällöt, sitovuus ja reunaehdot ovat jatkuvan muutospaineiden kohteina.

Nykyinen yliopistolaitos on varsin hajanainen ja eriytynyt organisaatio, jonka toiminnan tavoitteet ja niiden saavuttamiseen käytettävä keinot on monipuolistuneet. Yliopistokoulutuksen perustarkoituksessa yhdistyy massayliopiston aikana sisällöiltään, keinoiltaan, perusteluiltaan, motiiveiltaan ja intentioiltaan eriävät tavoitteet. Yliopistojen sivistystehtävän ongelma sijoittuu siis paitsi poliittisen ja yliopiston sisäisten jännitteiden myös laajemmille talouden, kansainvälisten organisaatioiden, työmarkkinoiden ja yksilöllisten intressien tasoille.

Yliopistosta on nykyisin vaikea havaita yhtenäistä arvopohjaa ja niistä johdettuja tavoitteita; pikemminkin yliopistoissa on lukuisia eri käsityksiä koulutuksesta ja tutkimuksesta. Moderni yliopistolaitos koostuu monimuotoisista ja monipuolistuneista yhteisöistä, joita sitoo eri tieteenaloille ominaiset toimintatavat, tieteen tekemisen yhteisöt, sosiaalisen todellisuuden rakenteet, yleiset yliopistokoulutuksen periaatteet, tutkimuksen eettiset ja institutionaaliset normistot, tutkimuksen normit ja ehdot.

Tämä on toisaalta monitieteisen yliopiston peruste, myös silloin jos yliopisto on selkeästi profiloitunut. Selkeästi profiloituneen yliopiston sisällä tulisi yliopiston traditionaalisten periaatteiden näkökulmasta olla myös monimuotoisuutta ja sivistystä. Modernin akateemisen yhteisön perusteena on käsitys moniarvoisuudesta, vaikka eri tieteenalojen välillä esiintyy jännitteitä, jotka vaikuttavat yliopiston luonteen muotoutumiseen.

Akateemisten yhteisöjen toiminnassa korostuu selväpiirteisesti niiden kaksoisrakenteellisuus sosiaalisena ja tiedollisena järjestelmänä; yhteisöt ovat yhtäältä tiedon ja tutkimuksen yhteisö ja toisaalta sosiologisesti selitettävissä oleva sosiaalisesti rakentunut yhteisö, jolla on erikaltaisia tapoja toimia, keinoja toimia, normeja, uskomuksia ja palkki- ja järjestelmiä. Tieteenalat ja siten myös akateemiset yhteisöt ovat nyky-yliopistossa varsin pitkälle eriytyneitä ja usein toisistaan riippumattomia niin tiedon, eri tieteenalojen välisen vuorovaikutuksen, tieteellisen työnormistojen, niille ominaisten arvojen kuin koulutuksellisten päämäärien ja intressien suhteen.

Yliopistokoulutukselle tämä tieteenalojen eriytyminen, jonka vaikutusta tehostaa massoituneen yliopiston ongelmat ja arvolähtökohtien monipuolistuminen on haasteellinen ilmiö. Sen voi nähdä tarkoittavan sivistävän koulutuksen ja tieteenalojen välisen voimasuhteiden arvioimista, eri arvojen, intressien ja toimintaperiaatteiden välistä yhteensovittamista, akateemisen yhteisön toimintaa ohjaavien eettisten toimintaohjeiden muotoilemista ja hallinnon ja tieteenalojen välisen vuorovaikutuksen tarvetta.

Arvojen monenlaisuus tarkoittaa yksilötasolla erityisesti kykyä sietää erilaisuutta ja kykyä joustaa eri arvojen kohdatessa. Monimuotoisuuden korostaminen on myös koulutuspoliittisesti tärkeää tilanteessa, jossa yliopistot ovat järjestelmätasolla muuttuneet aiempaa monimuotoisemmiksi ja tavoitteiltaan, toimintatavoiltaan ja toiminnan arvoiltaan eriävimmiksi.

Modernin yliopiston toimintaa ohjaavat periaatteet, arvolähtökohdat ja toiminnan tavoitteet ovat monipuolistuneet perinteisten yleisten akateemisten arvojen (akateeminen vapaus, sivistykseen liittyvät arvot) logiikasta. Yliopistojen arvojen muutos viittaa yhtäältä keskeisten arvojen ja uusien arvojen väliseen jännitteeseen. Modernin yliopiston perusedellytykseksi voidaankin määritellä lukumäärältään lisääntyneet arvolähtökohdat, jotka viittaavat eri intresseihin ja tavoitteisiin.

Erityisesti yliopistojen ulkokohtaisten tekijöiden lisääntyminen, yliopistokoulutuksen tavoitteiden korostunut työelämäsidonnaisuus sekä yliopistojen monimuotoistuminen on tarkoittanut akateemisten perusarvojen ja arvopohjan uudelleenarvioimista. Uudet arvolähtökohdat perustuvat pääasiassa yhteiskunnan ja työmarkkinoiden tavoitteidenasetteluiden vaikutuksiin, talouden ja markkinaperusteisen ajattelutavan integroitumiseen osaksi yliopistoinstituutioiden toimintaa ja tieteen eriytymisestä seuranneisiin arvojen muutoksiin. Massoittunut yliopistokoulutus edellyttääkin toiminnan eri arvolähtökohtien rinnakkaisuutta ja jännitteiden arvioimista eri arvolähtökohtien ja kokonaisuuden näkökulmista.

Siirtymä eliittien koulutuksesta massojen koulutukseen on tarkoittanut yhtenäisyyttä ja arvojen yleissitovuutta korostavan university -ajattelutavan suhteellistumisesta ja monipuolisille arvolähtökohdille, toiminnan tavoitteille ja rakenteille perustuvan yliopistoajattelun konkretisoimista. Esimerkiksi Clark Kerr on käyttänyt tästä yliopistoajattelun käänteestä käsitystä multiversity, milloin yliopistojen toiminnassa korostuu samanaikaisesti useat eri tavoitteet, toiminnan tavat, arvot ja näkökulmat, jotka voivat olla toisiinsa nähden ristiriidassa.

Modernin yliopistokoulutuksen arvolähtökohtien onkin oltava perusteiltaan joustavammat ja monimuotoisemmat kuin esimerkiksi traditionaalisissa sivistävissä yliopistomalleissa. Tällöin myös sivistystehtävä edellyttää laajempaa käsitystä. Perinteiset yliopistoarvot; akateeminen vapaus, tiedolliset arvomääritelmät ja normit sekä sosiaaliset ehdot ovat saaneet modernissa yliopistossa rinnalleen uusia arvolähtökohtia, jotka sisältävät samalla tarpeen arvioida modernin yliopiston perusteita.

Uudet arvolähtökohdat viittaavat eri intresseihin ja tavoitteisiin ja tyypillistä niille on, että niiden perustelut liittyvät yliopistojen ulkopuolisiin tekijöihin, kuten yhteiskuntapoliittisiin tavoitteisiin tai markkinatalouden argumentteihin. Modernille yliopistolle onkin tavanomaista jännitteinen arvojen tila, mikä edellyttää aiempaa joustavampaa suhtautumista sekä uusiin että traditionaalsiin arvoihin. Siten arvoista käytävä keskustelu on pysyvästi ajankohtainen teema ja yliopistojen toiminnan pitkäjänteinen kehittäminen edellyttää arvolähtökohtien ymmärtämistä paralleelisina, kokonaisuutta rakentavina, ilmiöinä.

Yliopistojen autonomian, joka on viime vuosina lisääntynyt ohjauspolitiikan de-reguloinnin vaikutuksena, on nähty parantavan yliopistojen toiminnan tehokkuutta, kannattavuutta ja suorituskykyä. Voimavarojen kaventuminen ja rahoituksen uudelleenorganisointumisen edellyttääkin sopeutumista ulkoisiin haasteisiin. Tämä tarkoittaa esimerkiksi yliopistojen keskinäistä kilpailua, profiloitumista, tehtäväasettelujen tarkentamista, rahoitusrakenteen uudistamista, koulutuksen ja työelämän välisen vastaavuuden tehostamista, keskeisten arvojen arviointia, organisaation, hallinnon ja johtamisen uudelleenarvioimista ja toimintojen vaikuttavuuden parantamista.

Moderni yliopisto perustaa toimintansa dynaamisuudelle; ilman jatkuvia ja artikuloitusti noudatettuja kehitysvalmiuksia yliopisto on vaarassa stabilisoitua; moderni yliopisto onkin immuuni stabiliteetille. Moderneihin yliopistoihin liittyvien ongelmien ratkaisu edellyttääkin yksittäisiltä yliopistoilta itsenäistä ja omaehtoista strategia-, suunnittelu- ja kehittämistoimintaa, jota tuetaan ja koordinoidaan koulutuspolitiikan avulla.

4.2.2 Modernin yliopistokoulutuksen sivistyskäsitteys

Sivistys konkretisoituu toiminnassa; ilman moraalisesti sitovia tekoja on yliopistokoulutus viime kädessä vain tietoon liittyvä, ongelmallinen, voimavara. Klassisen sivistyskäsitteksen on nähty koostuvan arvojen, moraalien, tietojen, taitojen ja esteettisyyden kombinaatiosta. Sivistymisellä on tähdätty kauniiseen, totuudelliseen ja hyvään ja pyritty selventämään niihin liittyviä kriteereitä. Nykyisin käsitykset sivistyksestä ovat monipuolistuneet ja sivistys viittaa usein laajempaan inhimilliseen toimintaan kuin mihin se klassisessa sivistyskäsitteessä viittasi.

Sivistyminen perustuu nykyisin ongelmaperusteiselle, kokonaisvaltaiselle ja itsenäistä näkökulmaa edellyttävälle toiminnalle, joka edellyttää yksilöltä pitkäjänteisyyttä, vastuuta, laaja-alaisuutta ja monipuolisia valmiuksia eri tilanteissa toimimiselle. Sivistyksen tavoitteet liittyvät nykyisin myös yhä useammin työelämässä tarvittavaan osaamiseen, ammattitaitoon ja yleisiin kvalifikaatiovaatimuksiin. Sivistys viittaakin modernissa yliopistossa eri tavoitteisiin ja osaamisen alueisiin. Sivistyminen ei perustu vain erityisille (vrt. klassinen sivistyskäsite), vaan erityisesti yleisille ja eri lähtökohdista nouseville päämäärille. Sivistyksellä on modernissa yliopistossa eri lähtökohtia, esimerkiksi työelämälähtöisyyttä ja perinteisiä akateemisia lähtökohtia, integroiva funktio.

Arvioni mukaan sivistyminen modernissa yliopistossa on sekä yhteistoiminnallinen vuorovaikutustapahtuma että itsenäinen kehityspyrkimys, joka on jatkuvaluonteista, prosessuaalista ja aikasidonnaista. Sivistys merkitsee yhteisöön sosiaalistumista, mutta myös yhteisön arvojen, periaatteiden, normien ja ohjeistuksien reflektointia ja näiden kriittistä tarkastelua. Sivistys edellyttääkin moniarvoista, yhteistoiminnallista ja dynaamista lähestymistapaa ja tasa-arvon ja oikeudenmukaisuuden arvolähtökohdille perustuvaa käsitystä yliopistokoulutuksesta.

Sivistys on prosessia, hioutumista, kasvua ja kypsymistä, eikä tarkoita vain sivistynyttä ihmistä. Sivistys on yhtäältä jatkuvaa, pitkän aikavälin aikana tapahtuvaa oman osaamisen täydentämistä ja toisaalta erikaltaisissa, muuttuvissa, tilanteissa tapahtuvaa, nopean päättely- ja toimintakyvyn hallitsemista sekä joustavaa ja sopeutuvaa suhtautumista eri ilmiöihin ja haasteisiin.

Sivistymiseen liitettävissä olevat piirteet ovat suhteellisia ja jatkuvia, jotka konkretisoituvat yksilöissä eri tavoin. Sivistys on toimintaa, josta on erotettavissa johdonmukaisesti toimintaa ohjaavat arvonäkökulmat ja niiden perustelut. Sivistynyt tulkitsee riittävän paikkansapitävästi, eettisesti ja arvopohjaltaan voimakastahtoisesti ja vastuuntuntoisesti itseään ja ympäristöään.

Sivistysyliopiston periaatteiden tasolla sivistys on yleisesti käsitetty ensisijaisesti itseisarvona ja toissijaisesti välineenä; tästä asetelmasta on seurannut yliopistokoulutuksen perusjännite, joka nykyisessä massoittuneessa yliopistolaitoksessa on osaltaan problematisoinut sivistävää koulutusta. Välinearvo viittaa sananmukaisesti välineelliseen toimintaan, kun taas itseisarvoon perustuva toiminta on arvokasta ilman tästä seuraavia tuloksia. Nykyisin molemmat ovat yliopistokoulutuksen lähtökohdia ja sen keskeisiä arvoja, jotka moniarvoisessa tiedeyliopistossa viittaavat sen eritasoisiin intresseihin ja tavoitteisiin. Itseis- ja välinearvo eivät useimmiten olekaan yhteismitallisia suureita, vaan lähtökohdiltaan eroavien tavoitteiden sisältöjä ja painopisteitä kuvaavia arvokäsitteitä.

Sivistysyliopisto merkitsee nykyisin myös paitsi laaja-alaista ja pohtivaa ajattelutapaa, myös kustannustehokkuuteen pyrkimistä sekä erityisesti ulkoapäin ohjautuviin vaatimuksiin mukautuvuutta ja toiminnan soveltuvuuden arviointia näihin vaatimuksiin nähden. Kysymys sivistyksen ja taloudellisten ajattelutavan tai itseisarvoon perustuvan toiminnan samanaikaisesta olemassaolosta on uuden yliopistoajattelun eräs keskeisimmistä perusteista. Sivistys voidaan tulkita taloudellisen tuottavuuden vertaispariksi, jolla pyritään korostamaan sekä taloudellisesti tehokkaasti orientoitunutta sivistyskäsitteistä että kulttuurillisesti tai sivistyksellisesti rakentunutta ajatusta yliopistokoulutuksesta.

Tavoitteellisen, vaikuttavan ja taloudellisesti tehokkaan yliopistokoulutuksen ja sen edellytysten organisoiminen, keinojen määrittely ja toimintaympäristön rakenteiden uudelleenarvioiminen on länsimaalaisten yliopistojärjestelmien yksi keskeisimmistä tulevaisuuden haasteista. Tähän haasteeseen liittyy muodollisten edellytysten rakentaminen korkeakoulupoliittisen suunnittelun ja ohjauksen sekä yliopistoinstituutioiden itsenäisen strategisen suunnittelun kautta.

Sivistyneet ovat kompetentteja henkilöitä; pätevyys ilmentyy heidän kokemuksellisen tiedon, yleissivistyneen olemuksen, tieteellisen sivistyneisyyden ja asiantuntijuutensa kehitysasteen kautta. Sivistys on siis samanaikaisesti sekä ideaali käytäntö että yliopistokoulutuksen praktinen tavoite, missä yhdistyy opiskelijan, opettajan, akateemisen yhteisön, yliopiston, työmarkkinoiden, yhteiskunnan ja talouden intressit.

Muuttuvissa tilanteissa toimiminen edellyttää usein yksilöltä laaja-alaisuutta, kokonaisvaltaista kykyä ajatella ja kykyä irrottautua senhetkisestä ongelmanratkaisumallista.

Sivistyksessä yhdistyy muuttuvissa tilanteissa tarvittava itsenäinen ja laaja-alainen osaaminen, jatkuva tiedon tuottaminen ja näiden reflektointi ja arviointi.

Traditionaalisissa yliopistomalleissa sivistyminen käsitettiin valikoidun eliitin etuoikeudeksi, sivistyminen kultivoi yksilöä laaja-alaisesti ja konservatiivisesti. Humboldttilaisessa yliopistoihanteessa pyritään opetuksen, oppimisen ja tutkimuksen yhteen liittämällä ja laajalla autonomisella sivistystehtävällä tieteelliseen totuuteen, järkipäraseen ajatteluun, sivistymiseen ja sisäiseen suvereniteettiin. Sivistysideologiassa painotetaan ihmislähtöistä ajattelutapaa, joka kannustaa vastuulliseen päätöksentekoon, kasvattaa moraalista kypsyyttä ja kehittää yksilön omaehtoisia ja reflektioivia ominaisuuksia. Humboldttilaisessa ihanteessa sivistystä painotettiin ammatillisen sivistyksen nähden, jolloin riippumattomuus ja sitoutumattomuus ulkopuolisista intresseistä olivat välttämätöntä. Ammatilliset ja käytännölliset tavoitteet olivat toissijaisia.

Isobritannialaisessa liberal education -traditiossa keskeistä on opiskelijan kokonaispersoonan kasvattamisen idea. Yliopistokoulutuksen tavoitteenasettelut nousevat opiskelijälähtöisestä ajattelutavasta (vrt. humboldtilainen totuuden kautta saavutettava sisäisyys). Käsitelmä oppimisesta ja koulutuksen funktiosta perustuu sosiaalisen yhtenäisyyden periaatteelle; oppiminen tapahtuu yhdessä muiden kanssa. Yhteistoiminnalla ja vuorovaikutuksella pyritään kehittämään opiskelijoita ihmisinä ja akateemisina asiantuntijoina. Yliopistokoulutuksessa ja oppimisprosessissa keskeistä on sisäinen dynamiikka ja monimuotoisuus. Liberal education -traditiossa prosessi on etusijalla sisältöön nähden, sillä pyritään harjoittamaan opiskelijan moraalisia ja älyllisiä ominaisuuksia ja laajentamaan ja kultivoimaan ajatusta ja mieltä. Yliopistot ovat instituutioita, joissa, John Henry Newmanin sanoin, ihmisiä valmistetaan kohtaamaan maailma.

Modernille yliopistolaitokselle sivistystehtävä on olennainen osa yliopiston itseymmärrystä, ei vain sivistykseen liittyvien historiallisten viitteiden tai Suomessa lakisäateisen sitovuuden vuoksi, vaan erityisesti yliopistojen suurten murroksien ja ympärillä tapahtuvien muutoksien vuoksi. Modernin yliopiston suuret murrokset: massoituminen, monimuotoistuminen, tieteenalojen eriytyminen ja esimerkiksi arvolähtökohtien monipuolistuminen ovat vaikuttaneet yliopistojen sisäiseen dynamiikkaan ja sen tehtäviin erityisen voimakkaasti.

Yliopistoja on näiden kehityskulkujen seurauksena velvoitettu ja ne ovat sitoutuneet toimimaan eri päämäärä- ja tehtävälähtöisesti. Yliopistojen sisäisen dynamiikan ja tehtävien muutokset ovat eriyttäneet modernia yliopistokoulutusta perinteisestä sivistystehtävästä, joka oli yliopiston keskeinen peruste sekä humboldtilaiselle että liberal education -traditiolle. Nämä traditiot voidaan kategorisoida eliitti-instituutioiksi (vrt. Trow 1974, 2005), joiden sivistyskäsitteelle tyypillistä oli arvojen yleisittomuus, klassisen sivistyskäsitteksen päämäärien ja traditiolle ominaisten arvojen määräävä vaikutus yliopistokoulutuksessa.

Sivistys oli eliitti-instituutioissa ylevää, pääsääntöisesti sosiaalisesta asemasta määrytyvä etuoikeus, jolla oli kultivoiva vaikutus erilaisten professioiden reproduktion ohella. Sivistykselle annettu merkitys perustui eliitti-instituutioissa yhtenäisille arvolähtökohdille ja university -ajattelulle. Tästä näkökulmasta arvioituna modernien yliopistojen eriytyymi-

nen perinteisestä sivistyskäsituksesta on ollut osa väistämätöntä yliopistojen laajentumis- ja massoitumiskehitystä. Moderneissa yliopistoissa sivistys tarvitseekin uudenlaisen perustan, joka poikkeaa lähtökohtaisesti perinteisestä yliopiston sivistyskäsituksesta. Modernissa, eriytyneessä, professionaaliossa ja instrumentaaliossa, yliopistokoulutuksessa sivistys edellyttää uusia lähtökohtia, joissa yhdistyy eri intressit, arvot ja tehtävännäkökulmat.

Moderni massayliopistokoulutus tarkoittaa ideaalissa käytännössään paitsi korkean osaamistason asiantuntijoiden kouluttamista, myös moniarvoista koulutuskäsitystä ja laaja-alaisesti sivistävää koulutusta. Tällöin tulee kysyttäväksi voisiko moderni yliopistokoulutus, riippumatta tieteen- tai oppialasta rakentua sen ajattelun varaan, että vaikka yhtenä ideaalina olisi profession eli ammatin saavuttaminen, mutta sen rakentaminen olisi ammatillisten kompetenssien ohella myös tieteellisen ideaalin, sivistyksen, kautta täydellistymistä.

Moderni maailma ja moderni työympäristöt edellyttävät yksilöitä taitoa toimia muuttuvissa tilanteissa, kykyä ajatella laaja-alaisesti ja ratkoa ongelmia innovatiivisesti. Sivistyminen, kuten työelämässä toimiminen, tapahtuu usein muuttuvissa ja dynaamisissa tilanteissa, joiden ennalta määräämättömyys liittyy yksilön analyysi- ja ongelmanratkaisutaidot ja itsenäisen toiminnan toisiinsa. Herkkyys tunnistaa transformaatioita ja sen siihen vaikuttavat sosiaaliset, historialliset, taloudelliset, poliittiset, eettiset, kulttuurilliset ja arvoihin liittyvät muuttajat kuvaavat ammattilaista, joka on erityisasiantuntemuksen lisäksi sivistynyt. Sivistävän koulutuksen yhteen liittämällä osaksi erityisasiantuntijakoulutusta on siten mahdollista edesauttaa yliopiston työelämäperusteista reagoivuutta ja arvioida sivistävän koulutuksen soveltuvuutta ulkoapäin ohjautuviin haasteisiin.

Sivistymiseen liittyy modernissa yliopistossa myös työelämälähtöisten yleisten taitojen kuten argumentointi-, vuorovaikutus- ja ongelmanratkaisutaitojen harjoittaminen. Yleinen koulutustavoitteiden osaaminen on modernin sivistyskäsitteen erottamaton osatekijä, jonka lisäksi sivistymiseen liittyy pyrkimykset, joilla arvioidaan johdonmukaisesti, analyyttisesti sekä läpinäkyvästi ilmiöitä ja oman ajattelun ja uuden oppimisen perusteita. Tässä prosessissa korostuu toiminnan, arvojen ja eettisyyden vuorovaikutus; yliopistokoulutus on inhimillistä kehittymistä tiedollisen asiantuntijuuden kehittämisen rinnalla.

Ammatillisesti orientoitunut tai työelämälähtöinen koulutus on perinteisesti ollut selväpiirteisemmin rajatumpaa, funktionaalisempaa, välineellisempää ja ulkoapäin ohjautuvampaa kuin sivistävä koulutus. Vaikka nykyään työelämälähtöisen ja sivistävän koulutuksen välillä saatetaan ymmärtää olevan tavoitteita jäsentäviä eroja, ei ole kuitenkaan itsestään selvää miten sivistyksestä ja työelämälähtöisestä koulutuksesta saatavat hyödyt jakautuvat; esimerkiksi sivistyksestä on eriytettävissä useita, työelämänkin kannalta olennaisia taitoja.

Modernin yliopiston sivistyskäsitteessä korostuu lähtökohtaisesti tieteellinen osaaminen, opiskelijan ammatillinen kasvu ja sivistyksellinen kehittyminen. Modernin yliopiston sivistyskäsitteeseen liittyy yhteen työelämälähtöiset ja sivistävät pyrkimykset. Sivistävällä koulutuksella on merkittävää koulutuspoliittista, työelämälähtöistä ja tieteen kehitystä tukevaa relevanssia, sillä sen merkitys konkretisoituu nykyään aiempaa useammin, esimerkiksi

jatkuvan uudistumisen, nopeasti muuttuvien työympäristöjen, vuorovaikutus- ja ryhmätyötaitojen, luovuutta edellyttävien työtehtävien, kriittisen ajattelun sekä eettisesti valveutuneen toiminnan tarpeiden korostuessa.

Modernin yliopistokoulutuksen sivistyskäsitteet perustuu paitsi klassisen sivistyskasvatustieteen periaatteisiin; eettisyyteen, monipuolisuuteen ja tiedon tasapuoliseen hallintaan, mutta myös yleisiin nykymaailmassa toimimiselle tarvittaviin kompetensseihin; teknologiseen osaamiseen, epävarmuuden sietämiseen, oman toiminnan hallintaan, joustavuuteen, sopeutuvuuteen ja muutoksen hallintaan sekä arvopohjan laajuuteen.

Sivistävä koulutus on tärkeää, ei pelkästään sivistyksen itsensä ja sen jatkuvuuden vuoksi, vaan myös siitä seuraavien välineellisten etujen vuoksi. Siten myös sivistys tarvitsee massayliopistossa käsitteellisesti joustavamman määritelmän kuin mihin se on traditionaalisesti viitannut. Työelämälähtöisesti orientoituneen koulutuksen lisääntyminen tukee tätä näkökulmaa.

4.3 Johtopäätökset

Modernin yliopistokoulutuksen sivistyskäsitteet edellyttää refleksiivistä ja perusteellista analyysiä sivistävän ja työelämälähtöisen koulutuksen välisistä suhteista ja niiden käytännön toteuttamisen malleista. Opetus, tutkimus ja niiden vuorovaikutus on traditionaalisesti ollut tiedeyliopiston, sellaisena kuin se esimerkiksi Suomessa on totuttu käsittämään, kulmakivi. Voitaisiinko myös sivistävä ja työelämälähtöinen koulutus määritellä samankaltaisesti toisistaan riippuviksi yliopistokoulutuksen, samanaikaisiksi, tavoitteiksi?

Työelämälähtöinen ja sivistävä koulutus on mahdollista liittää yhteen jos sivistys ymmärretään yliopistokoulutuksen monimuotoisena tavoitteena, jossa yhdistyy eri lähtökohdista nousevat arvot, osaaminen ja kehitys. Kysymys ei ole niinkään ammattiin tähtäävien tai akateemisesti orientoituneiden opintojen välisestä dikotomiasta ja ilmenevistä ristiriidoista, vaan pikemminkin siitä millaisia yksilön kehittymistä tukevia opintoja ammatillisesti korkeatasoisessa koulutuksessa ylläpidetään ja millaisia käytäntöön liittyviä taitoja akateemisesti orientoituneessa koulutuksessa korostetaan. Ehkäpä yliopistolaitoksen tieteenaloittainen laajentuminen, tiedon määrällinen ja laadullinen monipuolistuminen ja eriytyminen sekä opiskelijoiden määrällinen kasvu voitaisiin ottaa korkeakoulupoliittisena haasteena uudenlaisen koulutuskäsityksen muotoilulle, jossa yhdistyvät sekä ammatillisesti että sivistyksellisesti orientoituneet arvot ja tavoitteet. Modernissa yliopistossa sivistys pitää sisällään valikoiman tavoitteita, jotka saattavat painotetummin ilmetä joko työelämälähtöisesti tai sivistävästi.

Suomalaisessa yliopistojärjestelmässä eletään suurten uudistusten ajanjaksoa. Monimutkaistunut yliopistokoulutus kohtaa rahoitukseen, hallintoon, organisaatioon, koulutuksen rakenteisiin ja toiminnan toteuttamisen malleihin liittyviä uudistamispaineita. Yliopistojen suorituskykyyn ja tehokkuuteen kiinnitettävä huomio korostuu tulevaisuudessa

entisestään. Vallitseva suomalainen korkeakoulupolitiikka on kaksijakoista; yhtäältä se oikeuttaa yliopistojen varsin merkittävän institutionaalisen autonomian ohjausjärjestelmän tasolla, mutta toisaalta korkeakoulupolitiikan tavoitteenasetteluihin ja yliopistojen tehtäviin vaikuttaa selväpiirteiset työmarkkina- ja talouspoliittiset intressit.

Modernin yliopistokoulutuksen lähtökohtia kuten esimerkiksi massoitumista; monimuotoistumista; arvolähtökohtien monipuolistumista; tieteenalojen eriytymistä; tehtäväkentän laajenemista; toimintaympäristön yhä nopeampia muutoksia; ja tavoitteidenasetteluun osallistuvien intressitahojen monipuolistumista voidaan pitää tendensseinä, jotka edellyttävät muutoksia modernin yliopiston eri osa-alueilla. Yliopistojen on nykyisin yhä useammin paitsi pyrittävä suhtautumaan aktiivisemmin, ennakoivammin, aloitteellisemmin ja muutosvalmiimmin ulkoapäin tuleviin uudistuksiin ja haasteisiin, myös pyrittävä uudistamaan modernin yliopiston sisäistä dynamiikkaa koulutuksen, tutkimuksen, rahoituksen, hallinnon, organisaation ja johtamisen osa-alueilla. Uudistumistarpeet aktivoituvat yliopistojen toiminnan tavoitteellistamisena, tehostamisena ja laadun arviointina, jotka läpäisevät paitsi yliopiston eri rakenteet, myös yliopistokoulutuksen prosessit, toimintatavat, toiminnan periaatteet ja arvot.

Yhtäältä yliopistoilta on nähty edellytettävän toiminnan uudistamista ja aiempaa mukautuvampia sopeutumiskeinoja suhteessa yhteiskunnan kehitysilmioihin (Scott 1995; Clark 1998; Meira Soares & Amaral 1999; Goedegebuure & Meek 1994) ja toisaalta yliopistoja on nähty kehotettavan yhä tehokkaammin saavuttamaan, monimuotoistamaan ja laajentamaan toiminnan vaikutuksiaan (vrt. esim. Dill 1997; Meira Soares & Amaral 1999) ja samanaikaisesti laajentamaan rahoitusrakennetta (Altbach 1999; Clark 2003) ja profiloitumaan (vrt. esim. Clark 1998). Tarve yliopistolaitoksen muuttumiselle ja toiminnan sopeuttamiselle ympäristön ilmiöihin nähden onkin nykyään jatkuvaa.

Modernin yliopistokoulutuksen keskeiset haasteet liittyvät lisääntyneistä tehtävistä, tieteenalojen eriytymisestä ja massoitumisesta seuranneisiin toiminnallisiin ongelmiin. Nykyisin myös työelämän ja yhteiskunnan muutokset sekä globalisaatio ja kansainvälistyminen edellyttävät yliopistokoulutuksen kehittämistä näihin ilmiöihin soveltuvammaksi. Yliopistojen on nähty tarvitsevan aiempaa aloitteellisempaa, innovatiivisempaa, arvioidempaa ja strategisempaa otetta yliopistokoulutuksen pitkän aikavälin suunnittelussa ja sen sopeuttamisessa uusiin toimintaympäristöihin. Tämän suunnitteluprosessin on nähty korkeakoulututkimuksessa edellyttävän traditionaalisen perustan suhteuttamista tuleviin haasteisiin. Traditiot ja uudet lähtökohdat ovat siis modernien yliopistojen samanaikaisia periaatteita. Kansalliset ja esimerkiksi EU:n koulutusasioihin liittyvät linjaukset korostavat sekä yliopistokohtaisia että järjestelmän muutostarpeita erityisesti työ- ja talouspoliittisiin tavoitteisiin soveltuviksi. Yliopistojen instrumentaalinen funktio näyttäisi siis korostuvan tulevaisuudessa entisestään. Eurooppalainen unelma maailman kilpailukykyisimmästä, dynaamisimmasta ja täystyöllisyyteen perustuvasta taloudesta ja osaamisyhteiskunnasta edellyttää yliopistoilta yhä määrätietoisempia toimia erityisesti yliopistojen ja ulkopuolisen maailman välisten suhteiden lähentämiseksi ja yliopistojen toiminnan tehostamiseksi.

Koulutus onkin nykyisin osa kansallisen talous- ja työllisyyspolitiikan tavoitteiden, talouskasvun ja työllisyyskehityksen, saavuttamista. Tuottavuuden, kilpailukyvyn ja työllisyysasteen kasvu edellyttää mm. osaavaa työvoimaa, työelämän laatua ja hyviä käytäntöjä, joiden saavuttamista tukee tarkoituksenmukainen koulutuspolitiikka. Tämä yliopistojen välineellisen roolin korostuminen ja ulkoapäin ohjautuvien tendenssien vaikutukset edellyttävät arviointia yliopistokoulutuksen tilasta ja sen merkityksestä ja siitä miten voidaan määritellä yliopistoyhteisön, tieteenalojen, kansalaisten, yhteiskunnan, elinkeinoelämän, kansainvälisten tavoitteiden ja kansakunnan intressien pohjalta yliopistojen keskeiset tehtävät ja koulutuksen sisältö, jotta samanaikaisesti myös yliopistot säilyvät riittävän toimintakykyisinä perustehtäviensä hoitamisessa? Tehokkaan, tulosvastuullisen ja laaja-alaisesti sivistävän yliopistokoulutuksen tavoite on yksi massoittuneen modernin yliopiston tulevaisuuden haasteista.

Välittömiä muutostarpeita yliopistokoulutuksen toiminnan uudelleenorganisoinniksi seuraa tutkinnonuudistuksesta ja uuden yliopistolain valmistelusta. Nämä muutokset ovat konkreettisia ja luonteeltaan determinantteja, joiden vaikutukset erottuvat selkeästi yliopistokoulutuksessa. Toisaalta on todennäköistä, että tulevaisuudessa yliopistokoulutuksessa korostuu aiempaa voimakkaammin sekä globaaleita ja kansallisia päämääriä kuvaavat yhteiskunta- ja talousperusteiset intressit; nämä kehitystendenssit sisältävät tarpeen toiminnan sopeuttamiselle. Tällöin esimerkiksi toiminnan sopeuttaminen erilaisiin vaatimuksiin, toiminnan vaikutuksien tehostaminen, rahoitusrakenteen uudistaminen ja toiminnan laadun jatkuva arviointi sisältävät kehitystendenssejä, jotka muovaavat yliopistojen toimintakulttuuria, toiminnan lähtökohtia ja arvoja operatiivisella tasolla, osana sopeutumisprosessia. Akateemisen vapauden ja autonomisen aseman näkökulmasta yliopistot instituutioina ja tieteenalat akateemisina yhteisöinä joutuvat arvioimaan toimintaansa myös uusien toimintamallien ja -arvojen näkökulmista, joka edellyttää toiminnan tehokkuuden ja laadun arvioinnin ohella tarvitaan myös yliopistoyhteisön reflektointia.

Modernin yliopistokoulutuksen tarkoituksenmukaisuuden arviointi ja yliopistokoulutuksen pitkäjänteinen suunnittelu ei siis ole vain yliopistojen sisäinen haaste, vaan se on myös koulutuspolitiikan suuri haaste ja nykyisin yhä useammin myös eri intressiryhmien yhteinen haaste. Tämä on erityisen tärkeää modernille yliopistokoulutuksen ja sen eri intressiryhmille, sillä esimerkiksi toiminnan massoittuminen ja monimuotoistuminen ovat etäännyttäneet yliopistokoulutuksen perinteisiä sivistykseen liittyviä tavoitteita nykyisistä korkean osaamisen, profiloituneen tiedontuotannon ja alueellisen, kansallisen ja kansainvälisen vaikuttavuuden tavoitteista.

Yliopistokoulutuksen tulevaisuus edellyttääkin yhteistoiminnallisuutta eri kulttuuriin, traditioiden, arvojen, tavoitteiden, keinojen, ihanteiden ja intressien välillä. Kasvava kilpailu tutkimuksen, opetuksen, palvelutoiminnan, opiskelijoiden, rahoituksen, osaamisen, tulokellisuuden, vaikuttavuuden ja laadun osa-alueilla edellyttää yliopistoilta strategisia linjauksia ja uudenlaista akateemista yliopistokohtaista ja yliopistojen välistä kulttuuria. Yksittäiset yliopistot voivat varautua sisäisillä järjestelyillä ja uudelleenorganisoinneilla

tulevaisuuden haasteisiin. Tulevaisuuden yliopistot ovat hallinnoltaan ja organisaatioiltaan joustavia, profiililtaan selkeästi erottuvia, mukautuvia uusiin haasteisiin, niiden sisäinen dynamiikka akateemisen yhteisön tasolla on voimakas ja niiden vahvuus- ja osaamisalueet ovat selvästi määriteltyjä.

Yliopistokoulutuksen ekspansio ja siihen liittynyt monipuolistava ja monimuotoistava vaikutus on muuttanut akateemisen maailman toimintaa, tavoitteita ja tehtäviä. Yliopistojärjestelmän uudelleenorganisoinnilla ja yliopistokoulutuksen alueellisen rakenteen arvioinnilla voidaan löytää vaihtoehtoisia toteuttamisen malleja suomalaiselle yliopistokoulutukselle. Koulutustarpeiden ennakointi, koulutuksen mitoittaminen ja koulutuspolitiikan yleiset linjanvedot ovat tässä prosessissa olennaisia työkaluja, mutta myös yksittäiset yliopistot tarvitsevat toimintansa pitkäjänteistä profiloimista ja suunnittelua.

Esitän seuraavaksi näkemykseni yliopistokoulutuksen tulevista haasteista, jotka edellyttävät korkeakoulupoliittisia ja yliopistojen toimenpiteitä. Haasteet ovat seurausta yliopistolaitoksen ulkoisista tekijöistä ja kehitystendensseistä, mutta niihin reagoiminen edellyttää yliopistoilta voimakasta strategista asennoitumista tulevaan.

- (1) Yliopistojen kolmas tehtävä ja sen nivominen yliopistokoulutukseen
- (2) Profiloitumista korostavan koulutuspolitiikan suhteuttaminen yliopistojen sivistystehtävään.
- (3) Yliopistojen organisaatio- ja rahoitusrakenteen sekä hallinto- ja johtamistoimintatapojen kehittäminen.
- (4) Työelämäkytkentöjen ja tieteellisesti sivistävän koulutuksen polarisoivan vaikutuksen ehkäiseminen.
- (5) Sivistyksen uudelleenarviointi ja -muotoilu ja modernin yliopistokoulutuksen sivistyskäsitteiden toteuttamisen edistäminen.
- (6) Opiskelijoiden osaamisen ja työelämän odotusten välisen jännitteen hallitseminen sekä työelämälähtöisyyden ja käytännönläheisyyden korostaminen ja näiden lisääntyvä nintegroiminen tiedeperustaiseen koulutukseen.
- (7) Korkeakoulu- ja yliopistojärjestelmän uudelleenarviointi ja mitoittaminen; järjestelmän volyymin arviointi ja alueratkaisut.
- (8) Ikäluokkien pienenemisen vaikutusten huomioonottaminen koulutustarjonnassa ja -tarpeessa.
- (9) Oppiaineiden tulevaisuutta ja niiden asemaa osana yliopistoja ja korkeakoulutusta koskevan arviointikriteeristön selvittäminen.
- (10) Uusien koulutusalojen innovatiivinen kehittäminen koulutuspoliittisena ja tieteenalojen haasteena.
- (11) Eri alojen välisen koulutusyhteistyön selvittäminen.
- (12) Työvoimatarpeeseen ja sen muutoksiin reagointi, laadullinen ennakointi.

- (13) Akateemisen arvojen ja uusien periaatteiden murroksen ylittäminen. Tuloksellisuus- ja tehokkuusarvojen ja perinteisten akateemisten arvojen yhteensopivuuden varmistaminen.
- (14) Tieteenalojen (oppiaineiden) ja instituution (erityisesti hallinnon) välinen yhteistyö ja vastuunjaot yliopistokohtaisessa koulutuksen kehittämisessä.
- (15) Ulkoapäin ohjautuviin yhteistyötarpeisiin sopeutuminen.
- (16) Yliopistojen autonomisen aseman ja koulutuspoliittisen ohjausjärjestelmän välisen suhteen arvioiminen; yliopistoinstituutioiden, yliopistojärjestelmän ja koulutuspolitiikan tasapainoisen vuorovaikutuksen ja yhteistyön varmistaminen
- (17) Yliopistoinstituutioiden strategiseen suunnitteluun ja toiminnan kehittämiseen sitoutuminen yliopistokohtaisesti.
- (18) Euroopan Unionin, kansallisen koulutuspolitiikan ja yliopistokoulutuksen välisten yhteyksien ja vaikutusten arvioiminen.

Moderni yliopistolaitos on kansakunnalleen ja ympäröivälle maailmalle yhä tärkeämpi instituutio; se täyttää tiedon, työvoiman ja sivistyksen eri tarpeita. Se vie eteenpäin traditioita, historiaa ja samalla aktivoi kansakunnan tulevaisuuden kouluttamalla, tutkimalla ja palvelemalla. Suomalaisen korkeakoulupolitiikan kehityslinjaukset korostavat yliopistojen keskeistä roolia osana kansakunnan kilpailukyvyyn ja osaamispotentialin tuottamisessa, mikä on verrannollinen Euroopan unionin keskeisiin koulutusasioita koskeviin linjauksiin. Tämä kehityskulku on modernille yliopistolle väistämätön, mutta yliopistot voivat sopeutua ja niitä voidaan sopeuttaa korkeakoulupoliittisen ohjausjärjestelmän keinoin monin eri tavoin. Eräänä vaihtoehtona voidaan pitää tässä tutkimuksessa esitettyä näkemystä sivistyksen, työelämän ja tiedon yhdistämisestä, jolloin yliopistot voivat olla samanaikaisesti sekä instrumentaalinen että sivistävä instituutio, jonka toiminnassa korostuu eri tavoitteet ja eri arvolähtökohdat.

Moderni yliopistokoulutus on uudistuksia edellyttävien haasteiden edessä, jotka yhä erottuvammin luonnehtivat yliopistokoulutuksen jännitteisyyttä ja ristiriitaisuutta. Haasteet konkretisoituvat yhtäältä lisääntyneinä ulkoapäin ohjautuvina tendensseinä, kuten työ- ja talouspoliittisten periaatteiden ja uusliberalististen arvojen ehdottomampana sitoutumisena osaksi korkeakoulupoliittista ohjausjärjestelmää ja yliopistojen perustoiminnan tavoitteiden määrittelyä, yliopistokoulutuksen markkinoistumisen paineena ja toisaalta yliopistolaitoksen sisäisen dynamiikan muutoksina, kuten massoittumisen ja opiskelijaekspansion edellyttäminä hallinnon, rahoituksen ja organisaation muutostarpeina, työelämään valmentavan ajattelutavan korostumisena, eri arvolähtökohtien välisenä jännitteisyytenä, tieteenalojen eriytymisen ja yliopistokoulutuksen monimuotoistumisen haasteena, tiedon tuottamisen uusin muotoina ja sivistävän ja työelämälähtöisen koulutuksen välisen yhteyden uudelleenarviointina.

Massoittumisen, opiskelijaekspansion, monimuotoistumisen, arvolähtökohtien manipuolistumisen, tieteenalojen eriytymisprosessin etenemisen, koulutuspolitiikan painotumisen kansallista ja nykyisin myös kansainvälistä kilpailua sekä alueellista tehtävää korostavaan työ- ja talouspoliittisesti painottuneeseen tehokkuusajatteluun ja globalisaatio-tendenssien vaikutusten voi nähdä tarkoittavan uuden aikakauden alkua modernille yliopistokoulutukselle. Tämä aikakausi aktivoitiin 1900-luvun aikana käynnistetyn suunnitelmallisen yliopistokoulutuksen ekspansion ja massoittumisen myötä; nykyisin se edellyttää suuria ponnisteluja sekä yliopistojen että koulutuspolitiikan tasolla, se edellyttää myös joidenkin yliopistolle perinteisten arvolähtökohtien uudelleenarviointia, mutta erityisesti tämä aika edellyttää yliopistoilta, koulutuspolitiikalta ja yliopistokoulutuksen eri intressiryhmiltä aktiivista ja strategisesti pitkäjänteistä suhtautumista yliopistokoulutuksen periaatteiden, toimintamallien, rakenteiden, tavoitteiden, arvojen ja sisältöjen suunnittelussa.

Lähde- ja kirjallisuusluettelo

Ahola, Sakari 1993: Diversification and the Mass Higher Education System in Finland - Martin Trow Revisited. Teoksessa Hannu Jalkanen & Leena Lestinen(toim.): Korkeakoulutuksen kriisi?, 41–54.

Ahola, Sakari 1995: Eliitin yliopistosta massojen korkeakoulutukseen. Korkeakoulutuksen muuttuva asema yhteiskunnallisen valikoinnin järjestelmänä. Turun yliopisto. Koulutussoiologian tutkimuskeskus. Raportti 30.

Ahola, Sakari 1996: ” Different but Equal ”. Eli mikä ammattikorkeakouluissa on erilaista? Teoksessa Juha-Pekka Liljander (toim.) 1996: Erilaistuva korkeakoulutus. Artikkelikokoelma Jyväskylässä 15.–16.8.1996 järjestetystä korkeakoulutuksen IV symposiumista. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 37–49.

Aittola, Helena (toim.) 2003: €KG? Eurooppa, korkeakoulutus, globalisaatio? Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos.

Ala-Vähälä, Timo 2005: Korkeakoulutuksen ulkoisen laadunvarmistuksen järjestelmät Ranskassa. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisu 2:2005. Helsinki: Korkeakoulujen arviointineuvosto.

Alestalo, Marja 1996: Tiede-eliitin valta ja vastuu. Teoksessa Börje Helenius & Esa Hämmäläinen & Juha Tuunainen (toim.): Kohti McDonald’s -yliopistoa. Näkökulmia suomalaiseen korkeakoulu- ja tiedepolitiikkaan, 246–280.

Allardt, Erik 2002: Tiedeyhteisö ja vallankäyttö. Teoksessa Sakari Karjalainen & Veikko Launis & Risto Pelkonen & Juhani Pietarinen (toim.): Tutkijan eettiset valinnat, 299–315.

Altbach, Philip G. 1999: The Logic of Mass Higher Education. *Tertiary Education and Management* 2, 107–124.

Altbach, Philip G. 2000: Academic Freedom: International Realities and Challenges. Teoksessa Philip G. Altbach (toim.): *The Changing Academic Workplace: Comparative Perspectives*. Chestnut Hill, MA: Boston College for International Higher Education.

Altbach, Philip G. 2004: Globalisation and the University: Myths and Realities in an Unequal World. *Tertiary Education and Management* 1, 3–25.

- Barnett, Ronald 2000: University Knowledge in an Age of Supercomplexity. *Higher Education* 4, 409–422.
- Barrett, Brenda 1998: What is the Function of a University? Ivory Tower or Trade School for Blumpers? *Quality Assurance in Education* 3, 145–151.
- Bauman, Zygmunt 2002: *Notkea moderni*. Käännös Jyrki Vainonen. Tampere: Vastapaino.
- Becher, Tony & Trowler, Paul 2001: *Academic Tribes and Territories. Intellectual Enquiry and the Culture of Disciplines*. Buckingham: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Beck, Ulrich 1996: *Risk Society: Towards a New Modernity*. London: Sage.
- Beck, Ulrich 1995: Poliitiikan uudelleen keksiminen: kohti refleksiivisen modernisaation teoriaa. Teoksessa Ulrich Beck & Anthony Giddens & Scott Lash: *Nykyajan jäljillä. Refleksiivinen modernisaatio*, 11–82.
- Beck, Ulrich & Giddens, Anthony & Lash, Scott 1995: *Nykyajan jäljillä. Refleksiivinen modernisaatio*. Alkuteos: *Reflexive Modernisation. Politics, Tradition and Aesthetics in the Modern Social Order*. Käännös Leevi Lehto. Tampere: Vastapaino.
- Bleiklie, Ivar 2005: Organizing Higher Education in a Knowledge Society. *Higher Education* 1–2, 31–59.
- Bourdieu, Pierre 1987: Sosiologian kysymyksiä. Käännös J.P. Roos. Alkuteos: *Questions de sociologie*. Tampere: Vastapaino.
- Bruhn, Karl 1989: *Kasvatusopin historian kehityslinjoja*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Otava.
- Caulkins, Jonathan P. 2002: *Intelligent Giving: Insights and Strategies for Higher Education Donors*. Santa Monica, USA: Rand Corporation.
- Cerych, Ladislav & Furth, Dorothea & Papadopoulos, George S. 1974: Overall Issues in the Development of Future Structures of Post-Secondary Education. Teoksessa *Policies for Higher Education. Conference on Future Structures of Post-secondary Education*. Paris: OECD, 15–50.
- Clark, Burton R. 1983: *The Higher Education System. Academic Organization in Cross-National Perspective*. Berkeley & Los Angeles & London: University of California Press.
- Clark, Burton R. 1993: The Differentiation of University Teaching and Research. Teoksessa Hannu Jalkanen & Leena Lestinen (toim.): *Korkeakoulutuksen kriisi?*, 251–265.

Clark, Burton R. 1997: Common Problems and Adaptive Responses in the Universities of the World: Organizing for Change. *Higher Education Policy* 3-4, 291–295.

Clark, Burton R. 1998: *Creating Entrepreneurial Universities: Organizational Pathways of Transformation*. Oxford: Pergamon-Elsevier.

Clark, Burton R. 2000: Collegial Entrepreneurialism in Proactive Universities. Lesson from Europe. *Change-The Magazine of Higher Learning* 1, 10–19.

Clark, Burton R. 2003: Sustaining Change in Universities: Continuities in Case Studies and Concepts. *Tertiary Education and Management* 2, 99–116.

Collini, Stefan 1998: Johdanto. Teoksessa C.P. Snow: *Kaksi Kulttuuria*, 7–93.

Council of the European Union 2004: *Education & Training 2010. The Success of the Lisbon Strategy Hinges on Urgent Reforms*. Joint interim report of the Council and the Commission on the implementation of the detailed work programme on the follow-up of the objectives of education and training systems in Europe. Document Number 6905/04. Brussels, 3 March 2004.

Daniel, John S. 1996: *Mega-Universities and Knowledge Media*. London: Kogan Page.

De George, Richard T. 2003: Ethics, Academic Freedom and Academic Tenure. *Journal of Academic Ethics* 1, 11–25.

De Meulemeester, Jean-Luc & Rochat, Denis 1995: A Causality Analysis of the Link Between Higher Education and Economic Development. *Economics of Education Review* 4, 351–361.

Dill, David D. 1997: Higher Education Markets and Public Policy. *Higher Education Policy* 3-4, 167–185.

Dill, David D. & Teixeira, Pedro 2000: Program Diversity in Higher Education: an Economic Perspective. *Higher Education Policy* 1, 99–117.

Dlamini, C.R.M. 1997: Academic Freedom and the Autonomy of Tertiary Institutions. On Line -dokumentti <http://www.general.rau.ac.za/aambeeld/june1997/academic.htm> (19.10.2004).

Dougherty, Kevin J. 1999: Mass Higher Education: What is its Impetus? What is its Impact? *Teachers College Record* 1, 66–72.

Douglass, John Aubrey 2002: *From Multi- to Meta-University: Organizational and Political Change at the University of California in the 20th Century and Beyond*. Research and Occasional Papers Series: CSHE.4.02. Center for Studies in Higher Education. University of California, Berkeley.

Enkenberg, Jorma 2004: Yliopistopedagogiikka haasteena ja kehittämisen kohteena. On Line -dokumentti <http://sokl.joensuu.fi/aineistot/aidinkieli/kipinat2/enkenberg.pdf> (11.10.2004).

Enserink, Martin 2004: Reinventing Europe's Universities. *SCIENCE* 14, 951–953.

Eskola, Seikko 2002: Tiedepolitiikka ja korkeakoulut. Teoksessa Päiviö Tommila & Allan Tiitta (toim.): Suomen tieteen historia 4. Tieteen ja tutkimuksen historia 1880-luvulta lähtien. Helsinki: WSOY, 220–391.

Eskola, Seikko 2004: Professorin tehtävät historian valossa. Esitelmä professoriliiton 35-vuotisjuhlaseminaarissa 11.10.2004.

Etzkowitz, Henry & Leydesdorff, Loet (toim.) 1997: *Universities and the Global Knowledge Economy: a Triple Helix of University-Industry-Government Relations*. London: Cassel Academic.

Euroopan komissio 2002: Koulutus Euroopassa: erilaiset järjestelmät, yhtenäiset päämäärät vuoteen 2010 saakka. Euroopan komissio. Koulutuksen ja kulttuurin pääosasto. Luxemburg: Euroopan yhteisöjen virallisten julkaisujen toimisto.

Euroopan unionin laki 2002. Helsinki: Talentum Lakimiesliiton kustannus.

Euroopan unionin neuvosto 2001: Koulutusjärjestelmien konkreettiset tulevaisuuden tavoitteet. Neuvoston (koulutus) selvitys Eurooppa-neuvostolle. Asiak. n:o: 5980/01. Bryssel, 14. helmikuuta 2001.

Eurooppa-neuvosto 2000: Puheenjohtajavaltion päätelmät. Eurooppa-neuvosto 23. ja 24. maaliskuuta 2000. Lissabon. On Line -dokumentti http://www.europarl.eu.int/summits/lis1_fi.htm (13.12.2004).

Fagin, Barry S. 1999: Technology and the Values of a Liberal Education. *Academic Questions* 4, 66–69.

Fairweather, James S. 2000: Diversification or Homogenization: how Markets and Governments Combine to Shape American Higher Education. *Higher Education Policy* 1, 79–98.

Flexner, Abraham 1994/1930: *Universities: America, English, German*. New Brunswick (U.S.A.) & London (U.K.): Transaction Publishers.

Forest, James & Kinser, Kevin (toim.) 2002: *Higher Education in the United States: An Encyclopedia*. New York: ABC-CLIO Publishers.

Fresina, Anthony J. 1997: The Three Prototypes of Corporate Universities. *Corporate University Review* January/February 1997.

- Gasset, José Ortega Y 1998/1946: *Mission of the University*. London: Routledge.
- Gibbons, Michael & Limoges, Camille & Nowotny, Helga & Schwartzman, Simon & Scott, Peter & Trow, Martin 1994: *The New Production of Knowledge: The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies*. London: Sage.
- Gilbert, Alan D. 2003: *Some Heretical Ideas about University*. The Menzies Oration Speech. 9th October 2003. The University of Melbourne.
- Goedegebuure, Leo C. J. & Meek, V. Lynn 1994: *Pyramids, Prisons, and Picturesque Housing: A Discussion on Diversity in Higher Education*. *Higher Education in Europe* 4, 37–50.
- Habermas, Jürgen 1990/1987: *Yliopiston idea - oppimisprosesseja*. Teoksessa Kari Kantasalmi (toim.): *Yliopiston ajatusta etsimässä*, 178–198.
- Hakala, Johanna & Ylijoki, Oili-Helena 2000: *Yliopisto tutkimusympäristönä – tutkijoiden kokemuksia*. Teoksessa Susanna Honkimäki & Hannu Jalkanen (toim.): *Innovatiivinen yliopisto?*, 82–90.
- Hakala, Johanna & Kaukonen, Erkki & Nieminen, Mika & Ylijoki, Oili-Helena 2003: *Yliopisto – tieteen kehdestä projektimyllyksi? Yliopistollisen tutkimuksen muutos*. Helsinki: Gaudeamus.
- Halsey, A. H. 1996/1958: *British Universities and Intellectual Life*. Teoksessa Michael Shattock (toim.): *The Creation of a University System*. Oxford (U.K) & Cambridge (USA): Blackwell Publishers Ltd, 61–71.
- Harva, Urpo 1980: *Yleissivistyksen historiasta ja elinikäisestä kasvatuksesta*. Teoksessa Kosti Huuhka & Aulis Alanen & Olavi Alkio & Arvo Oksanen & Pentti Yrjölä (toim.): *Yleissivistys kasvatuksen tavoitteena. Vapaan sivistystyön XXIII vuosikirja*. Helsinki: WSOY, 9–41.
- Harva, Urpo 1983: *Inhimillinen ihminen. Homo humanus*. Helsinki: WSOY.
- Havén, Heikki (toim.) 1998: *Koulutus Suomessa*. Helsinki: Tilastokeskus.
- Hawk, David B. 1954: *Specialization in American Higher Education and the "General Education" Movement*. *Journal of Educational Sociology* 1, 19–24.
- Helakorpi, Seppo 1992: *Ammattikasvatus*. Helsinki: WSOY.
- HE 2005 Hallituksen esitys Eduskunnalle laiksi yliopistolain muuttamisesta. HE 12/2005.

Helenius, Börje 1996: Tempelinvartijasta supermarketin hoitajaksi. Teoksessa Börje Helenius & Esa Hämäläinen & Juha Tuunainen (toim.): Kohti McDonald's -yliopistoa. Näkökulmia suomalaiseen korkeakoulu- ja tiedepolitiikkaan, 283–299.

Helenius, Börje & Hämäläinen, Esa & Tuunainen, Juha (toim.) 1996: Kohti McDonald's -yliopistoa. Näkökulmia suomalaiseen korkeakoulu- ja tiedepolitiikkaan. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Hellsten, Katri & Riihinen Olavi 1985: Arvot ja aatteet yhteiskunnallisessa muutoksessa ja sosiaalipolitiikassa. *Sosiaaliviesti* 6, 33–45.

Henkel, Mary 1997: Academic Values and the University as Corporate Enterprise. *Higher Education Quarterly* 2, 134–143.

Henkel, Mary 2000: Academic Identities and Policy Change in Higher Education. London: Jessica Kingsley.

HERO 2004: Higher Education Statistics. On Line -dokumentti http://www.hero.ac.uk/sites/hero/uk/inside_he/higher_education_statistics6763.cfm (4.10.2004).

Higher Education in Europe 1994: Universities, Colleges, and Others: Diversity of Structures for Higher Education: Discussion of Themes. *Higher Education in Europe* 4, 11–17.

Hills, Graham 1994: Diversity in Higher Education: A United Kingdom Perspective. *Higher Education in Europe* 4, 69–75.

Hjerppe, Riitta & Hjerppe, Reino 1992: Taloudellinen kasvu sosiaalipolitiikan edellytyksenä. Teoksessa Olavi Riihinen (toim.) 1992: Sosiaalipolitiikka 2017. Näkökulmia suomalaisen yhteiskunnan kehitykseen ja tulevaisuuteen. Suomen itsenäisyyden juhlarahaston SITRA:n julkaisusarja (n:o 123). Helsinki: WSOY, 69–95.

Honkimäki, Johanna & Jalkanen, Hannu (toim.) 2000: Innovatiivinen yliopisto?: artikkelikokoelma Jyväskylässä 9.-10.9.1999 järjestetystä korkeakoulutuksen VII symposiumista. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.

Huisman, Jeromen 2000: Higher Education Institutions: as Different as Chalk and Cheese? *Higher Education Policy* 1, 41–53.

Humboldt, Wilhelm von 1990/1810: Berliinin ylempien tieteellisten laitosten sisäisestä ja ulkoisesta organisaatiosta. Teoksessa Kari Kantasalmi (toim.): Yliopiston ajatusta etsimässä, 56–66.

Huttunen, Markku 1997: What is 'higher' about higher education? Koulutuksen yliopistolaisuuden etsintää. Teoksessa Arto Jauhiainen (toim.): ...sekä antaa siihen perustuvaa ylintä opetusta. Näkemyksiä ja kokemuksia korkeakoulupedagogiikan tavoitteista ja todellisuudesta, 87–104.

- Huttunen, Rauno 1999: Opettaminen ja tutkiminen dialogina. *Tiedepolitiikka* 2, 37–42.
- Huttunen, Rauno 2003: Kommunikatiivinen opettaminen. Indoktrinaation kriittinen teoria. Jyväskylä: [SoPhi].
- Huusko, Mira & Muhonen, Reetta 2003: Yliopistojen jännitteiset arvot. *Kasvatus* 3, 219–229.
- IAU 1998: Statement on Academic Freedom, University Autonomy and Social Responsibility. Proposed by the International Association of Universities. On line -dokumentti http://www.unesco.org/iau/tfaf_statment.html (7.10.2004).
- Jalkanen, Hannu & Lestinen Leena (toim.) 1993: Korkeakoulutuksen kriisi? Artikkelikoelma Jyväskylässä 19.–20.8.1993 järjestetystä korkeakoulutuksen tutkimuksen V symposiumista. Jyväskylä: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.
- Jarvis, Peter 2000: The Changing University: Meeting a Need and Needing to Change. *Higher Education Quarterly* 1, 43–67.
- Jaspers, Karl 1990/1980: Yliopiston ideasta. Teoksessa Kari Kantasalmi (toim.): Yliopiston ajatusta etsimässä, 122–130.
- Jauhiainen, Arto (toim.) 1997: ...sekä antaa siihen perustuvaa ylintä opetusta. Näkemyksiä ja kokemuksia korkeakoulupedagogiikan tavoitteista ja todellisuudesta. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja B:58.
- Jauhiainen, Arto 1997: Korkeakoulupedagogiikkaa suomalaisen yliopistonhistoriassa ja rakenteissa. Teoksessa Arto Jauhiainen (toim.): ...sekä antaa siihen perustuvaa ylintä opetusta. Näkemyksiä ja kokemuksia korkeakoulupedagogiikan tavoitteista ja todellisuudesta, 11–49.
- Jauhiainen, Arto & Rinne, Risto & Tähtinen, Juhani (toim.) 2001: Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit. Kasvatusalan tutkimuksia - Research in Educational Sciences 1. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura.
- Jenkins, John A. 2002: General Education in the University of Massachusetts Amherst: a New Rationale. *Higher Education Policy* 1, 45–54.
- Jolkkonen, Ari 1985: Korkeakoululaitoksen muotoutuminen ja uudet tehtävät. Empiirisiä havaintoja suomalaisesta korkeakoulumallista. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita. Kasvatustieteiden tiedekunta N:o 5.
- Jones, Gareth Steadman 1969: The Meaning of the Student Revolt. Teoksessa Alexander Cockburn & Robin Blackburn: Student Power. Problems, Diagnosis, Action. Baltimore: Penguin Books, 25–56.

- Kantasalmi, Kari (toim.) 1990: Yliopiston ajatusta etsimässä. Helsinki: Gaudeamus.
- Karjalainen, Asko & Alha, Katariina & Jutila, Suvi 2003: Anna aikaa ajatella. Suomalaisen yliopisto-opintojen mitoitustajärjestelmä. Oulu: Oulun yliopisto.
- Karjalainen, Asko & Jaakkola, Elina 1999: Ydinainesajattelu. Oulun yliopisto. Opetusministeriö.
- Karjalainen, Asko & Kumpula, Hannakaisa 1998: Akateeminen tentti - ikkuna yliopiston syvärakenteeseen. Teoksessa Anita Nuutinen & Hannakaisa Kumpula (toim.): Opetus ja oppiminen tiedeyhteisössä, 157–174.
- Kaukonen, Erkki 1987: Tiedeyhteisö ja tieteellinen kommunikaatio periferiassa. Teoksessa Raimo Lehti & Matti Häyry (toim.): Tiedeyhteisö - onko sitä? Suomen akatemian julkaisuja 4/1987. Helsinki: Valtion painatuskeskus, 115–131.
- Kaukonen, Erkki 2003: Yliopiston yhteiskuntasuhde ja akateeminen tieteenharjoitus. Teoksessa Harri Melin & Jouko Nikula (toim.): Yhteiskunnallinen muutos. Tampere: Vastapaino, 91–107.
- Kerr, Clark 1987: A Critical Age in the University World: Accumulated Heritage Versus Modern Imperatives. *European Journal of Education* 2, 183–193.
- Kerr, Clark 1990: The Internationalisation of Learning and the Nationalisation of the Purposes of Higher Education: two "Laws of Motion" in Conflict? *European Journal of Education* 1, 5–22.
- Kerr, Clark 2003/1963: The Uses of the University. Cambridge, Massachusetts & London, England: Harvard University Press.
- Ketonen, Oiva 1986: Arvovallan politiikkaa. Helsinki: WSOY.
- Kim, Lillemor 2002: "Massification" – en utmaning för svensk högskola. Teoksessa Lillemor Kim: Masshögskolans paradoxer – fem inlägg i den svenska högskoledebatten. Arbetsrapport 2002: 10. Stockholm: Institute för studier av utbildning och forskning, 6–10.
- Kivinen, Osmo 1995: Tutkimuksen, opetuksen ja opiskelun yhteys. Teoksessa Matti Wiberg (toim.) 1995: Yliopisto uusiksi. Helsinki: Gaudeamus, 155–171.
- Kivinen, Osmo & Nurmi, Jouni & Kanervo, Otto 2002: Maisteriopista työuralle. Suomalaiset korkeakoulutetut eurooppalaisessa vertailussa. Opetusministeriön koulutus- ja tiedepolitiikan osaston julkaisuja 94:2002. Helsinki: Opetusministeriö.
- Kivinen, Osmo & Rinne, Risto 1999: Koulutuksen kentät ja kulku. Teoksessa Tuomas Takala (toim.): Kasvatustieteologia. Helsinki: WSOY, 65–106.

Kivinen, Osmo & Rinne, Risto & Ketonen, Kimmo 1993: Yliopiston huomen, korkeakoulupolitiikan historiallinen suunta Suomessa. Helsinki: Hanki ja Jää.

Knight, Jane 2002: Trade Creep: Implication of GATS for Higher Education Policy. *International Higher Education*, 28. Center for International Higher Education Boston College, 5–7.

Kogan, Maurice 1996: Diversification in Higher Education: Differences and Commonalities. Teoksessa Juha-Pekka Liljander (toim.): *Erilaistuva korkeakoulu*. Artikkelikokoelma Jyväskylässä 15.–16.8.1996 järjestetystä korkeakoulutuksen IV symposiumista. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 1–15.

Kogan, Maurice 2000: Higher Education Communities and Academic Identity. *Higher Education Quarterly* 3, 207–216.

Kolbe, Laura 1996: Jäähvääiset valtiolle? Teoksessa Börje Helenius, Esa Hämäläinen & Juha Tuunainen (toim.): *Kohti McDonald's-yliopistoa*. Näkökulmia suomalaisen korkeakoulu- ja tiedepolitiikkaan, 13–34.

KOM(2002) 779: Komission tiedonanto. Tehokas investoiminen koulutukseen tärkeää Euroopalle. Bryssel 10.1.2003.

KOM(2003) 58: Komission tiedonanto. Yliopistojen rooli tietojen ja taitojen Euroopassa. Bryssel 5.2.2003.

Koski, Leena 1993: *Tieteen tahtomana - yliopiston tekemänä*. Yliopiston sisäiset symboliset järjestykset. Akateeminen väitöskirja. Joensuu: Joensuun yliopisto.

KOTA-tietokanta. On line <http://www.csc.fi/kota/kota.html>

KUY 2000: Kuopion yliopiston strategia 2000–2006. Kuopion yliopiston hallitus 10.2.2000. On Line -dokumentti <http://www.uku.fi/hallinto/suunn/julkaisut/strategia.pdf> (22.12.2004).

KUY 2003a: Kuopion yliopiston hallinnon uudistustyö vuonna 2003. On Line -dokumentti http://www.uku.fi/hallinto/uudistus/dokumentit/hallinnon_uudistustyö.doc (22.12.2004).

KUY 2003b: Kuopion yliopiston hallintojohtosääntö. Kuopion yliopiston hallitus 17.12.2003. On Line -dokumentti <http://www.uku.fi/hallinto/laki/hallintojohtosaanto.pdf> (22.12.2004).

KUY 2004a: Toimintakertomus ja tilinpäätöslaskelmat 1.1.2003 - 31.12.2003. Kuopion yliopiston hallitus 24.3.2004. Kuopion yliopisto.

KUY 2004b: Ulkopuolisen rahoituksen käyttö 1999–2003 rahoituslähteittäin. On Line -dokumentti <http://www.uku.fi/hallinto/suunn/ulkopraoitusrahoitus-lahteittain03s106.pdf> (21.12.2004)

- Labinger, Jay A. & Collins, Harry 2004: Ainoa kulttuuri. Helsinki: Terra Cognita.
- Lahtinen, Ilpo 1988: Tutkinonuudistus. Jyväskylän yliopiston ylioppilaskunta. Julkaisusarja 26. Jyväskylä: JYY.
- Laki yliopistolain muuttamisesta 715/2004. Laki annettu 30.7.2004.
- Lampinen, Osmo 1998: Suomen koulutusjärjestelmän kehitys. Tampere: Gaudeamus.
- Lampinen, Osmo 2000: Kaksi näkökulmaa sivistykseen. Tiedepolitiikka 2, 31–35.
- Lampinen, Osmo 2003: Suomalaisen korkeakoulutuksen uudistaminen. Reformeja ja innovaatioita. Opetusministeriön julkaisuja 2003:25. Helsinki: Opetusministeriö.
- Langiulli, Nino 2000: A Liberal Education: Knowing What to Resist. *Academic Questions* 3, 39–45.
- Larsson, Allan 2002: Yhteistyön uusi avoin menetelmä - kestävä menetelmä pirstoutuneen Euroopan ja Euroopan supervaltioiden välille? Käytännönläheinen näkökulma. *Työpoliittinen aikakauskirja* 4, 30–44.
- Leavis, Frank Raymond 1979/1943: *Education and the University: A Sketch for an English school*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lee, Henry 1996: Editorial. *Quality in Higher Education* 3, 177–184.
- Lehtisalo, Liekki (toim.) 1994: *Sivistys 2017*. Helsinki: WSOY.
- Lehtisalo, Liekki 1998: *Suomalainen sivistys ja sivistyspolitiikka*. Helsinki: WSOY.
- Lehtisalo, Liekki 2002: *Tieto, oppiminen, sivistys. Avauksia ihmisen vuosisataan*. Helsinki: WSOY.
- Lehtisalo, Liekki & Raivola, Reijo 1999: *Koulutus ja koulutuspolitiikka 2000-luvulle*. Helsinki: WSOY.
- Lowe, Roy 2002: *Higher Education*. Teoksessa Richard Aldrich (toim.): *A Century of Education*. London & New York: RoutledgeFalmer, 75–92.
- Luostarinen Heikki ja Väliverronen Esa (1991): *Tekstinsyöjät. Yhteiskuntatieteellisen kirjallisuuden lukutaidosta*. Tampere: Vastapaino.
- Liotard, Jean-Francois 1985: *Tieto postmodernissa yhteiskunnassa*. Tampere: Vastapaino.
- Magna Charta Universitatum 1988: Eurooppalaisten yliopistojen rehtorien julistus. On Line -dokumentti http://www.magna-charta.org/pdf/mc_pdf/mc_finnish.pdf (20.10.2004).

Mannermaa, Mika 1994: *Sivistys-Suomi sivistyvässä maailmassa*. Teoksessa Liekki Lehtisalo (toim.): *Sivistys 2017*, 67–92.

Manninen, Juha 1990: *Yliopistoideat*. Teoksessa Kari Kantasalmi (toim.): *Yliopiston ajatusta etsimässä*, 242–255.

Marcy, Mary B. 2004: *When Diversity and Dollars Collide: Challenges for Higher Education*. *Innovative Higher Education* 3, 205–218.

Mayhew, Ken & Deer, Cécile & Dua, Mehak 2004: *The Move to Mass Higher Education in the UK: Many Questions and Some Answers*. *Oxford Review of Education* 1, 65–82.

Meek, V. Lynn 2000: *Diversity and Marketisation of Higher Education: Incompatible Concepts?* *Higher Education Policy* 1, 23–39.

Meek, V. Lynn & Goedegebuure, Leo & Huisman, Jeroen 2000: *Understanding Diversity and Differentiation in Higher Education: an Overview*. *Higher Education Policy* 1, 1–6.

Meek, V. Lynn & Goedegebuure, Leo & Kivinen, Osmo & Rinne, Risto (toim.) 1996: *Mockers and Mocked: Comparative Perspectives on Differentiation, Convergence and Diversity in Higher Education*. Guildford: Pergamon & IAU Press.

Meek, V. Lynn & Wood, Fiona Q. 1998: *Managing Higher Education Diversity in a Climate of Public Sector Reform. Evaluations and Investigations Programme*. Canberra: Department of Employment, Education Training and Youth Affairs.

Mehtonen, Lauri 1990: *Yliopisto sivistyksen ja valistuksen kenttänä*. Teoksessa Kari Kantasalmi (toim.): *Yliopiston ajatusta etsimässä*, 18–27.

Mehtonen, Lauri & Sironen, Esa (1987): *Aistimellisuus, sivistys ja massakulttuuri. Fragmentteja eräästä projektista 1977–1987*. Jyväskylän yliopiston filosofian laitoksen julkaisu- ja 34/1987. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Meira Soares, Virgilio & Amaral, Alberto 1999: *The Entrepreneurial University: a Fine Answer to a Difficult Problem?* *Higher Education in Europe* 1, 11–21.

Merton, Robert K. 1968/1949: *Social Theory and Social Structure*. 1968 Enlarged Edition. London: Collier-Macmillan.

Michelsen, Karl-Erik 2004: *Kansainvälistyvä yliopisto. Suomalaisen yliopistojärjestelmän haasteet*. Suomen itsenäisyyden juhlarahaston Sitran julkaisusarja (Sitra 270). Helsinki: Edita.

Mora, José-Ginés 2001: *Governance and Management in the New University*. *Tertiary Education and Management* 2, 95–110.

Morphew, Christopher C. 2000: Institutional Diversity, Program Acquisition and Faculty Members: Examining Academic Drift at a new Level. *Higher Education Policy* 1, 55–77.

Mustajoki, Arto 2002: Tuloksena yliopisto: kokemuksia ja näkemyksiä yliopiston hallinnosta. Helsinki: Yliopistopaino.

Mäkelä, Keijo 1994: Miten tulevaisuusstrategia laaditaan. Teoksessa Liekki Lehtisalo (toim.): *Sivistys* 2017, 269–291.

Mäkelä, Klaus (toim.) 1987: *Tieteen vapaus ja tutkimuksen etiikka*. Helsinki: Kustannus-osakeyhtiö Tammi.

Naert, Frank 2004: Higher Education as an International Public Good and GATS: a Paradox? Paper presented at the epsNet Plenary Conference, Prague, 18-19 June 2004.

Neave, Guy 2000: Diversity, Differentiation and the Market: the Debate we Never had but which we ought to Have Done. *Higher Education Policy* 1, 7–21.

Neave, Guy 2002: The Future of the City of Intellect: A Brave New World – European Style. *European Education* 3, 20–41.

Nerg, Päivi 2004: Kuopion yliopisto hallinnonuudistuksen jälkeen. *Kuopion yliopistolehti* 5/2004, 23.

Nevala, Arto 1999: Korkeakoulutuksen kasvu, lohkoutuminen ja eriarvoisuus Suomessa. Akateeminen väitöskirja. Joensuu: Joesuun yliopisto.

Nevala, Arto 2002: Korkein opetus ja yhteiskunta. Teoksessa Päiviö Tommila & Allan Tiitta (toim.): *Suomen tieteen historia 4. Tieteen ja tutkimuksen historia 1880-luvulta lähtien*. Helsinki: WSOY, 392–463.

Newman, John Henry 1982/1852: *The Idea of a University*. Notre Dame: University of Notre Dame Press.

Niiniluoto, Ilkka 1987a: Tiede, hyöty ja kilpailu. Teoksessa Klaus Mäkelä (toim.): *Tieteen vapaus ja tutkimuksen etiikka*, 90–113.

Niiniluoto, Ilkka 1987b: Onko tiedeyhteisöä olemassa? Teoksessa Raimo Lehti & Matti Häyry (toim.): *Tiedeyhteisö - onko sitä? Suomen akatemian julkaisuja 4/1987*. Helsinki: Valtion painatuskeskus, 171–179.

Niiniluoto, Ilkka 1994: Sivistys ja arvot. Teoksessa Liekki Lehtisalo (toim.): *Sivistys* 2017, 45–66.

Niiniluoto, Ilkka 2000: Kulttuuri: yksi, kaksi vai kolme? *Tieteessä tapahtuu* 2, 12–15.

Niiniluoto, Ilkka 2002a: Suomalaisen tutkimuksen suunnat. Teoksessa Päiviö Tommila & Allan Tiitta (toim.): Suomen tieteen historia 4. Tieteen ja tutkimuksen historia 1880-luvulta lähtien. Helsinki: WSOY, 602–637.

Niiniluoto, Ilkka 2002b: Tieteen tunnuspiirteet. Teoksessa Sakari Karjalainen & Veikko Launis & Risto Pelkonen & Juhani Pietarinen (toim.): Tutkijan eettiset valinnat, 30–41.

Niiniluoto, Ilkka 2003: Dynaaminen sivistysyliopisto. Yliopistolehti 12–13.

Nowotny, Helga & Scott, Peter & Gibbons, Michael 2001: Re-Thinking Science: Knowledge and the Public in an Age of Uncertainty. Cambridge: Polity.

Nuutinen, Anita 1998: Tiedeyhteisö ja oppija - uuden tiedon luojia ja kompetenssinsa ylittäjiä. Teoksessa Anita Nuutinen & Hannakaisa Kumpula (toim.): Opetus ja oppiminen tiedeyhteisössä, 5–16.

Nuutinen, Anita & Kumpula, Hannakaisa (toim.) 1998: Opetus ja oppiminen tiedeyhteisössä. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.

OECD 2003: Education at a Glance. OECD Indicators. Paris: OECD.

OED 2005: The Oxford English Dictionary. On Line -tietokanta <http://dictionary.oed.com/entrance.dtl/> (21.3.2005).

Oksanen, Arvo 1980: Yleissivistuksen ongelma. Teoksessa Kosti Huuhka & Aulis Alanen & Olavi Alkio & Arvo Oksanen & Pentti Yrjölä (toim.): Yleissivistys kasvatuksen tavoitteena. Vapaan sivistystyön XXIII vuosikirja. Helsinki: WSOY, 41–50.

Olsen, Glenn W. 1995: The University as Community: Community of What? Teoksessa Edwin Block (toim.): Ideas for the University: Proceedings of Marquette University's Mission Seminar and Conference. Milwaukee: Marquette University Press, 29–60

OPM 2002: Yliopistojen kaksiportaisen tutkintorakenteen toimeenpano. Opetusministeriön työryhmien muistioita 39:2002. Helsinki: Opetusministeriö.

OPM 2003: Opetusministeriön strategia 2015. Opetusministeriön julkaisuja 2003:11. Helsinki: Opetusministeriö.

OPM 2004a: Toiminta- ja taloussuunnitelma 2005–2008. Opetusministeriön julkaisuja 2004:2. Helsinki: Opetusministeriö.

OPM 2004b: Koulutus ja tutkimus 2003–2008. Kehittämissuunnitelma. Opetusministeriön julkaisuja 2004:6. Helsinki: Opetusministeriö.

OPM 2004c: Yhteishausta yhteisvalintaan. Yliopistojen opiskelijavalintojen kehittäminen. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2004:9. Selvitysmies Sakari Ahola. Helsinki: Opetusministeriö.

OPM 2004d: Koulutus, tutkimus ja työllisyys. Valtion tiede- ja teknologianeuvostolle laadittu seurantaraportti. Opetusministeriön julkaisuja 2004:17. Helsinki: Opetusministeriö.

OPM 2004e: Ammattikorkeakoulut 2003. Taulukoita AMKOTA-tietokannasta. Opetusministeriön julkaisuja 2004: 25. Helsinki: Opetusministeriö.

OPM 2004f: Yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen tutkimuksen rakenneselvitys. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2004:36. Selvitysmies Jorma Rantanen. Helsinki: Opetusministeriö.

Pekkanen, Martti 2000: Tiede - hyöty - tekniikka. Tieteessä tapahtuu 3, 24–33.

Pekonen, Osmo 1995: Ranskan tiede. Kuuluisia kouluja ja instituutioita. Jyväskylä: Gummerus.

Pihlström, Sami 2004: Tiede ja toiminta, teoria ja käytäntö - yliopistot ja ammattikorkeakoulut pragmatismien näkökulmasta. Teoksessa Ammattikorkeakouluetiikka. Opetusministeriön julkaisuja 2004:30. Helsinki: Opetusministeriö, 49–60.

Pulliainen, Kyösti 1994: Sivistyksen hyödyistä ja hinnasta. Teoksessa Liekki Lehtisalo (toim.): Sivistys 2017, 173–192.

Raivola, Reijo 2005: Korkeakoulutuksen maailma – Kulttuurinvaihdosta liiketoiminnaksi. Korkeakoulutieto 1, 24-29.

Raunio, Kyösti 1987: Sosiaalipolitiikan peruskysymyksiä. Turku: Turun yliopiston täydennyskoulutuskeskus.

Raunio, Kyösti 1995: Sosiaalipolitiikan lähtökohdat. Tampere: Gaudeamus.

Readings, Bill 1996: The University in Ruins. Cambridge (USA) & London (U.K): Harvard University Press.

Research.fi: Suomen tieteen ja teknologian tietopalvelu. On line <http://www.research.fi>.

Rinne, Risto 2002: Binaarimallista Bolognan tielle: erilliset ammattikorkeakoulut tulevat ja menevät. Teoksessa Juha-Pekka Liljander (toim.): Omalla tiellä. Ammattikorkeakoulut kymmenen vuotta. Helsinki: Arene & Edita, 80–106.

Ritzer, George 1996: McUniversity in the Postmodern Consumer Society. Quality in Higher Education 3, 185–199.

Ruohotie, Pekka 1999: Työelämä muuttuu - muuttuuko opetus? Ammattikasvatuksen aikakauskirja 2, 4–7.

Ruskin, John 1985/1865: Kuninkaitten aarteet. Käännös V. Hämeen-Anttila. Alkuteos *Of Kings' Treasuries*. Hämeenlinna: Arvi A. Karisto Osakeyhtiö.

Räty, Olli 1980: Yleissivistys ja ammatti. Teoksessa Kosti Huuhka & Aulis Alanen & Olavi Alkio & Arvo Oksanen & Pentti Yrjölä (toim.): Yleissivistys kasvatuksen tavoitteena. Vaapaan sivistystyön XXIII vuosikirja. Helsinki: WSOY, 76–103.

Saari, Juho (toim.) 2002: Euroopan sosiaalinen malli. Helsinki: Sosiaali- ja terveysturvan keskusliitto.

Said, Edward 2001/1994: Ajattelevan ihmisen vastuu. Käännös Matti Savolainen. Englanninkielinen alkuteos: *Representations of the Intellectual* 1994. Helsinki: Loki-Kirjat.

Saxén, Lauri 2002: Tieteen vuosisata. Teoksessa Päiviö Tommila & Allan Tiitta (toim.): Suomen tieteen historia 4. Tieteen ja tutkimuksen historia 1880-luvulta lähtien. Helsinki: WSOY, 14–27.

Scott, Peter 1984: *The Crisis of the University*. Kent: Croom Helm Ltd.

Scott, Peter 1995: *The Meanings of Mass Higher Education*. Buckingham: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.

Scott, Peter 1998: Shaking the Ivory Tower. *The UNESCO Courier* 9, 18–20.

Scott, Peter 2002: The Future of General Education in Mass Higher Education Systems. *Higher Education Policy* 1, 61–75.

Scott, Peter 2003: Challenges to Academic Values and the Globalization of Academic Work in a Time of Globalization. *Higher Education in Europe* 3, 295–306.

Scott, Peter 2005: Uusi tiedon tuotanto. *Tiedepolitiikka*, 50–54.

Setälä, Päivi 2002: Humanismin paluu tulevaisuuteen. *Humanisti lehti* 1, 8.

Shattock, Michael 2003: *Managing Successful Universities*. Maidenhead: Open University Press.

Silvonen, Jussi 1996: Nopeammin, nopeammin...opiskelu ja korkeakoulupolitiikkaa. Teoksessa Börje Helenius & Esa Hämäläinen & Juha Tuunainen (toim.): Kohti McDonald's-yliopistoa. Näkökulmia suomalaiseen korkeakoulu- ja tiedepolitiikkaan, 73–118.

Sironen, Esa 1977a: Humanistisesta ja tieteellisestä yliopistosta. *Sosiologia* 5, 211–215.

Sironen, Esa 1977b: Sivistysyliopiston käytännöllisyydestä. *Sosiologia* 6, 225–233.

Sironen, Esa 1983: Esseitä sivistyksestä. Jyväskylän yliopiston filosofian laitoksen julkaisu- ja 17/1983. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Skinnari, Simo 1980: Yliopiston kasvatustehtävästä - kasvatustieteellinen näkökulma maamme korkeakoulupedagogiikkaan. Jyväskylän yliopiston ylioppilaskunta. Julkaisusarja 3/1980. Jyväskylä: JYY.

Skinnari, Simo 1997: Sivistystä etsimässä - tulevaisuuden korkeakouluopetuksen tavoitteet? Teoksessa Arto Jauhiainen (toim.) 1997: ...sekä antaa siihen perustuvaa ylintä opetusta. Näkemyksiä ja kokemuksia korkeakoulupedagogiikan tavoitteista ja todellisuudesta, 50–85.

Slaughter, Sheila & Leslie, Larry L. 1997: Academic Capitalism: Politics, Policies and the Entrepreneurial University. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.

Smeby, Jens-Christian 2003: The Impact of Massification on University Research. Tertiary Education and Management 2, 131–144.

Smith, Anthony & Webster, Frank 1997: Postmodern University. Buckingham & Philadelphia: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.

Snellman, Johan Vilhelm 1882/1840: Akateemisesta opiskelusta. Teoksessa J.V. Snellman: Teokset I. Aika Ruotsissa. Jyväskylä: Gummerus, 161–189.

Snow, Charles Percy 1998/1959: Kaksi kulttuuria. Käännös Kimmo Pietiläinen. Alkuteos The Two Cultures. Helsinki: Terra Cognita.

Solé-Parellada, Francesc & Coll-Bertran, Josep & Navarro-Hernández, Teresa 2001: University Design and Development. Higher Education in Europe 3, 341–350.

Sporn, Barbara 1999a: Towards More Adaptive Universities: Trends of Institutional Reform in Europe. Higher Education in Europe 1, 23–33.

Sporn, Barbara 1999b: Current Issues and Future Priorities for European Higher Education Systems. Teoksessa Philip G. Altbach & Patti McGill (toim.): Higher Education in the 21st Century: Global Challenge and National Response. IIE Research Report Number Twenty-nine. New York: Institute of International Education & Boston College for International Higher Education, 67–77.

Stolte-Heiskanen, Veronica 1987: Tiedeyhteisön myytit ja todellisuus. Teoksessa Raimo Lehti & Matti Häyry (toim.): Tiedeyhteisö - onko sitä? Suomen akatemian julkaisuja 4/1987. Helsinki: Valtion painatuskeskus, 135–147.

Strauss, Leo 1959: What is Liberal Education? On Line -dokumentti <http://www.ditext.com/straus/liberal.html> (14.10.2004).

Suomen perustuslaki 731/1999. Laki annettu 11.6.1999.

Suoranta, Juha 1995: Heräämisiä Lapin yliopistossa. Teoksessa Juha Suoranta & Jari Eskola (toim.): Yliopisto opettaa - keskustelua yliopisto-opetuksen kiemuroista. Lapin yliopiston hallintoviraston julkaisuja 31, 12–27.

Teichler, Ulrich 1996: The Changing Nature of Higher Education in Western Europe. *Higher Education policy* 2, 89–111.

Teichler, Ulrich 1998a: The Requirements of the World of Work: Thematic Debate. World Conference on Higher Education in the Twenty-first Century: Vision and Action. Paris: UNESCO.

Teichler, Ulrich 1998b: Current Agendas and Priorities in Higher Education Policy Research: An International View. National Conference on the Future of Higher Education Policy and Research. Canberra, December 7-8, 1998.

Thorens, Justin 1996: Role and Mission of the University at the Dawn of the 21st Century. *Higher Education Policy* 4, 267–275.

Tilastokeskus 2004: Kansantalous On Line -dokumentti http://www.stat.fi/tup/suoluk/tas-kus_kansantalous.html (8.9.2004).

Tilastokeskus 2005: Väestöennuste kunnittain 2004–2040. Väestö 2004:10. Helsinki: Tilastokeskus.

Toiskallio, Jarmo 1995: Korkeakoulu, pedagogiikka ja toiminnan yhteiskunta. Turun yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja A:37.

Tommila, Päiviö 2000: Tiedeyliopiston tulo Suomeen. *Tieteessä tapahtuu* 3, 5–10.

Treuthardt, Leena 2004: Tulosohjauksen yhteiskunnallisuus Jyväskylän yliopistossa. Tarkastelunäkökulmina muoti ja seurustelu. Akateeminen väitöskirja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Trow, Martin 1974: Problems in the Transition from Elite to Mass Higher Education. Teoksessa *Policies for Higher Education*. Conference on Future Structures of Post-secondary Education. Paris: OECD, 51–101.

Trow, Martin 1996/1987: Academic Standards and Mass Higher Education. Teoksessa Michael Shattock (toim.): *The Creation of a University System*. Oxford (U.K.) & Cambridge (USA): Blackwell Publishers Ltd, 202–224.

Trow, Martin 2001: From Mass Higher Education to Universal Access. The American Advantage. Teoksessa Philip G. Altbach (toim.): In Defense of American Higher Education. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.

Trow, Martin 2003: On Mass Higher Education and Institutional Diversity. On Line -dokumentti http://ist-socrates.berkeley.edu/~gspp/people/faculty/emeritus/Institutional_Diversity_Israel.pdf (22.9.2004).

Trow, Martin 2005: Reflections on the Transition from Elite to Mass to Universal Access: Forms and Phases of Education in Modern Societies since WWII. On Line -dokumentti <http://ist-socrates.berkeley.edu/~gspp/people/faculty/emeritus/Reflections.pdf> (14.3.2005).

Tuori, Kaarlo 1987: Korporaatioprivilegioista tutkimuksen ja opetuksen vapauteen. Teoksessa Klaus Mäkelä (toim.): Tieteen vapaus ja tutkimuksen etiikka, 63–89.

Tuori, Kaarlo 1995: Yliopiston itsehallinto. Teoksessa Paavo Uusitalo ja Jukka Lipponen (toim.): Yliopisto ja valtiovalta, 143–170.

Työvoima 2020 2003: Osaamisen ja täystyöllisyyden Suomi. Loppuraportti. Työpoliittinen tutkimus 245. Helsinki: Työministeriö.

Töttö, Pertti 2004: Syvällistä ja pinnallista. Teoria, empiria ja kausaalisuus sosiaalitutkimuksessa. Tampere: Vastapaino.

UNESCO 1995: Policy Paper for Change and Development in Higher Education. Paris: UNESCO.

Uusitalo, Hannu 1996: Tiede, tutkimus ja tutkielma. Helsinki: WSOY.

Uusitalo, Paavo 1995: Tieteellinen yhteisö. Teoksessa Paavo Uusitalo & Jukka Lipponen (toim.): Yliopisto ja valtiovalta, 7–18.

Uusitalo, Paavo & Lipponen, Jukka 1995: Yliopisto ja valtiovalta. Helsinki: Gaudeamus.

Valtioneuvosto 2005: Valtioneuvoston periaatepäätös julkisen tutkimusjärjestelmän rakenteellisesta kehittämisestä. Valtioneuvoston yleisistunto 7.4.2005. On Line -dokumentti <http://www.minedu.fi/opm/tiede/index/Periaatepaatos07042005.pdf> (13.4.2005)

Valtioneuvoston kanslia 2003a: Pääministeri Matti Vanhasen hallituksen ohjelma 24.6.2003. Helsinki: Valtioneuvoston kanslia.

Valtioneuvoston kanslia 2003b: Hallituksen strategia-asiakirja 2003. Hallituksen poikkihallinnolliset politiikkaohjelmat ja politiikat. Valtioneuvoston kanslian julkaisusarja 14/2003. Helsinki: Valtioneuvoston kanslia.

Valtioneuvoston kanslia 2004a: Hallituksen strategia-asiakirja 2004. Hallituksen poikkihallinnolliset politiikkaohjelmat ja politiikat. Valtioneuvoston kanslian julkaisuja 11/2004. Helsinki: Valtioneuvoston kanslia.

Valtioneuvoston kanslia 2004b: Osaava, avautuva ja uudistuva Suomi. Suomi maailmantaloudessa -selvityksen loppuraportti. Valtioneuvoston kanslian julkaisusarja 19/2004. Helsinki: Valtioneuvoston kanslia.

Valtion tiede- ja teknologianeuvosto 2005: Julkisen tutkimusjärjestelmän rakenteelliset haasteet. Tutkimusjärjestelmän rakennearvioinnin johtoryhmän loppuraportti. On Line -dokumentti http://www.minedu.fi/tiede_ja_teknologianeuvosto/kannanotot/tutkimusjarjestelman_rakenteen_arviointi.pdf (13.4.2005).

van Ginkel, Hans 2002: Academic Freedom and Social Responsibility - the Role of University Organisations. *Higher Education Policy* 4, 347–351.

van Ginkel, Hans 2003: The University of the Twenty-First Century: From Blueprint to Reality. *Higher Education in Europe* 1, 83–85.

van Vught, Frans 1999: Innovative Universities. *Tertiary Education and Management* 4, 347–354.

Venkula, Jaana 1990: Sivistyksen voima - onko sitä? Teoksessa Jaana Venkula (toim.): Ajatuksen voima. Tieto, usko ja kauneus ihmisen kohtalossa. Helsinki: Edistyksellinen tiedeliitto, 7–20.

Venkula, Jaana 1993: Tiede, etiikka ja viisaus. Tieteellisen toiminnan ulottuvuuksia II. Helsinki: Yliopistopaino.

Venkula, Jaana 1994: Julkishallinto, mediat vai älymystö? Teoksessa Liekki Lehtisalo (toim.): *Sivistys 2017*, 117–156.

VM 2004: 2000-luvun kasvupolitiikan haasteet. Valtiovarainministeriön kansantalousosaston julkaisuja 1/2004. Helsinki: Valtiovarainministeriö.

Volanen, Matti Vesa 1986: Kasvatus, sivistys ja työ. *Korkeakoulutieto* 1, 9–11.

Volanen, Matti Vesa 2001: Miksi vain kirjoittamalla ylioppilaaksi? Teoksessa Arto Jauhiainen & Risto Rinne & Juhani Tähtinen (toim.): *Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit*, 313–328.

Väljärvi, Jouni 1989: Mitä yleissivistyksellä tarkoitetaan? *Tiedepolitiikka* 2, 3–8.

Välimaa, Jussi 1995: Higher Education Cultural Approach. *Jyväskylä Studies in Psychology, Education and Social Research*, no. 113. Dissertation. Jyväskylä: University of Jyväskylä.

Välimaa, Jussi 1997a: Integraatio, differentiaatio ja Clarkin kolmio. Teoksessa Jussi Välimaa (toim.): Korkeakoulutus kolmiossa. Näkökulmia korkeakoululaitoksen muutoksiin. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 13–34.

Välimaa, Jussi (toim.) 1997b: Korkeakoulutus kolmiossa. Näkökulmia korkeakoululaitoksen muutoksiin. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.

Välimaa, Jussi 2001a: Analysing Massification and Globalisation. Teoksessa Jussi Välimaa (toim.): Finnish Higher Education in Transition: perspectives on massification and globalisation, 55–72.

Välimaa, Jussi 2001b: A Historical Introduction to Finnish Higher Education. Teoksessa Jussi Välimaa (toim.): Finnish Higher Education in Transition: perspectives on massification and globalisation, 13–53.

Välimaa, Jussi (toim.) 2001c: Finnish Higher Education in Transition: perspectives on massification and globalisation. Jyväskylä: Institute for Educational Research. University of Jyväskylä.

Välimaa, Jussi & Aittola, Helena & Honkimäki, Sanna & Jalkanen, Hannu & Kallio, Eeva & Määttä, Pentti & Piesanen, Ellen 2001: Discussion: Finnish Higher Education Faces Massification and Globalisation. Teoksessa Jussi Välimaa (toim.): Finnish Higher Education in Transition: perspectives on massification and globalisation, 203–221.

Välimaa, Jussi & Aittola, Helena & Jalkanen, Hannu & Liljander, Juha-Pekka & Määttä, Pentti & Piesanen, Ellen 1997: Markkinat, kilpailu ja massoitunut korkeakoulutus. Teoksessa Jussi Välimaa (toim.) Korkeakoulutus kolmiossa. Näkökulmia korkeakoululaitoksen muutoksiin. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 145–162.

Waris, Heikki 1980: Suomalaisen yhteiskunnan sosiaalipolitiikka. Helsinki: WSOY.

Whitehead, Alfred North 1962/1932: The Aims of Education and Other Essays. London: Ernest Benn Limited.

Wilenius, Reijo 1982: Ihminen ja sivistys. Jyväskylä: Gummerus.

Williams, Nigel 1997: U.K. Universities: The End of Equality. *Science* 1, 628–629.

Wrede, Johan 1995: Itsenäisen yliopisto - Essee kahdesta kulttuurista: tutkijayhteisöstä ja valtionhallinnosta. Teoksessa Paavo Uusitalo & Jukka Lipponen (toim.): Yliopisto ja valtiovalta, 19–44.

WTO 1995: General Agreement on Trade in Services. On Line -dokumentti http://www.wto.org/english/docs_e/legal_e/26-gats.pdf (7.2.2005).

Ylijoki, Oili-Helena 1996: Opiskelijoiden merkitys yliopisto-opettajille – innovaattoreita vai ajanviejä? *Tiedepolitiikka* 1, 43–50.

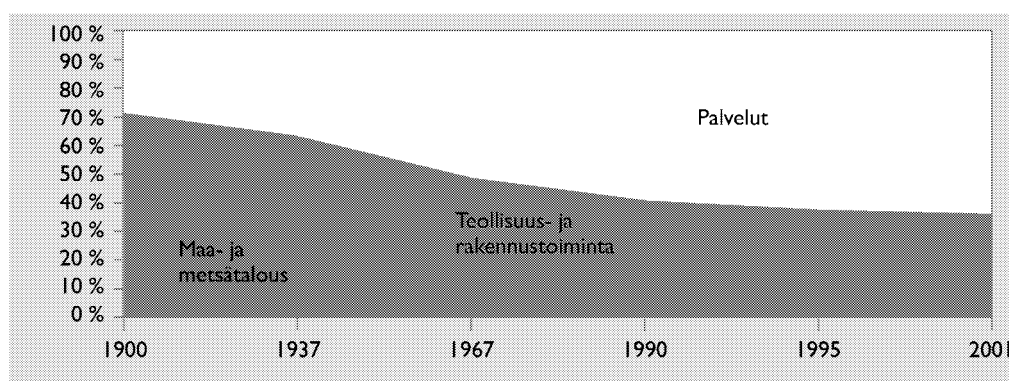
Ylijoki, Oili-Helena 1998: Akateemiset heimokulttuurit ja noviisien sosialisatio. Tampere: Vastapaino.

Ylikoski, Petri 1998: Tiedeyhteisö tieteellisen tiedon subjektina. Teoksessa Jussi Kotkavirta & Arto Laitinen (toim.): *Yhteisö. Filosofian näkökulmia yhteisöllisyyteen*. Jyväskylä: So-Phi, 252–264.

Yliopistolaki 645/1997. Laki annettu 27.6.1997.

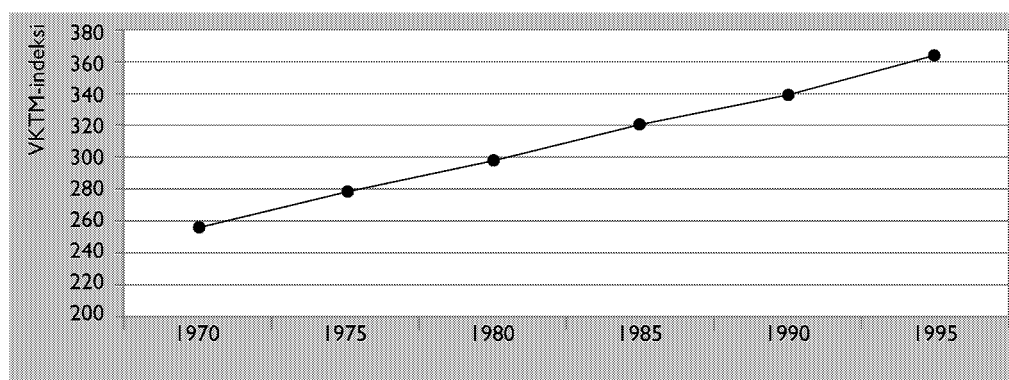
Ziolkowski, Theodore 1995: On the Polysyllabication of Learning. Teoksessa Edwin Block (toim.): *Ideas for the University: Proceedings of Marquette University's Mission Seminar and Conference*. Milwaukee: Marquette University Press, 73–89.

Liitekuviot



Liitekuvio 1. Bruttokansantuotteen jakauma toimialoittain 1900–2001

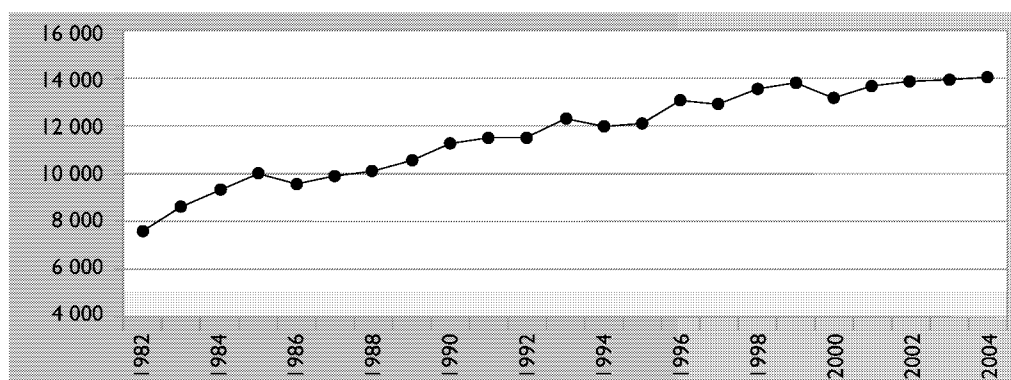
Lähde: Hjerppe & Hjerppe 1992; Tilastokeskus 2004.



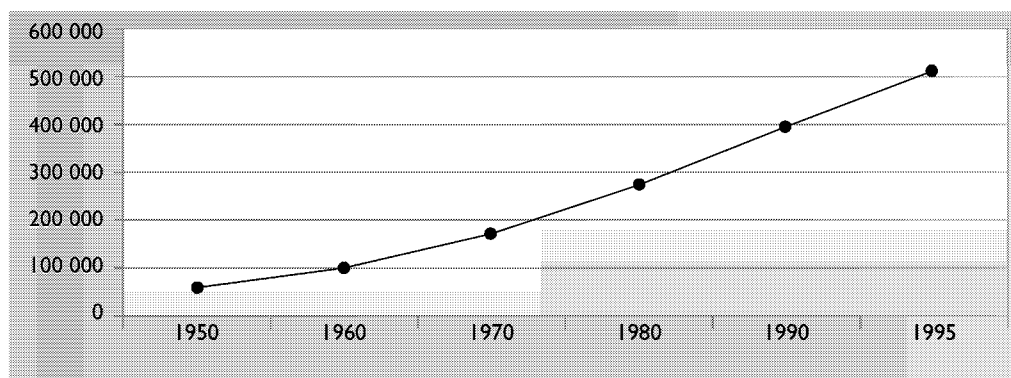
Liitekuvio 2. Väestön koulutustaso 25–34-vuotiaiden ikäryhmässä 1970–1995

Lähde: Häven 1998, 138⁴³.

⁴³ Väestön koulutustasomittaimella (VKTM) voidaan verrata eri väestöryhmien koulutustasoa ja sen kehitystä. Koulutustasomittaimen pisteet voivat vaihdella 150 ja 800 välillä. VKTM-indeksi nousee mitä pidempi koulutus väestöryhmällä keskimäärin on. Väestöryhmä, jonka VKTM-indeksi on 150, koostuu koulutustasolta kansa-, keski- tai peruskoulun suorittaneista. Indeksillä 800 ovat kaikki väestöryhmästä suorittaneet lisensiaatin tai tohtorin tutkinnon (Häven 1998, 137.)



Liitekuvio 3. Yliopistojen muun henkilöstön määrällinen kehitys 1982–2004
Lukuihin sisältyy sekä budjettivaroista että budjetin ulkopuolisista varoista palkattu henkilöstö.
Lähde: KOTA-tietokanta



Liitekuvio 4. Korkea-asteen tutkintojen kehitys 1950–1995
Lähde: Haven 1998, 136.

Kuopio University Publications E. Social Sciences

- E 103. Paukkunen, Leena.** Sosiaali- ja terveysalan yhteistyöosaamisen kehittäminen: koulutuskokeilun arviointitutkimus.
2003. 141 s. Acad. Diss.
- E 104. Kainulainen, Jari.** Kaiken keskellä, vai kaikesta sivussa? Sukupolvien elämänlaatu ja identiteetti syrjäisessä maaseutukunnassa 2000-luvun alussa.
2003. 217 s. Acad. Diss.
- E 105. Liikanen, Eeva.** Voiko vierianalytiikka olla laadukasta? Tutkimus sydän- ja verisuonitautien vierianalytiikasta.
2003. 154 s. Acad. Diss.
- E 106. Vesala, Hilikka-Helena.** Terveyskeskusten radiologinen tuotanto Itä-Suomen neljässä sairaanhoitopiirissä.
2003. 131 s. Acad. Diss.
- E 107. Korhonen, Marko.** Yksilöllinen eläkevakuuttaminen eläketurvan täydentäjänä.
2003. 202 s. Acad. Diss.
- E 108. Mshana, Simon.** Health management information system evaluation: lesson from Tanzania.
2004. 239 s. Acad. Diss.
- E 109. Mäki, Tiina.** Laadun informaatio-ohjauksen haasteet: hoitohenkilökunnan ja laatusuosittelun laadulle antamien merkitysten harmonisuus ja ristiriitaisuus.
2004. 269 s. Acad. Diss.
- E 110. Korhonen, Jukka.** Näkökulmia ehkäisevään sosiaalipolitiikkaan: lähtökohtiin, linjauksiin toteutukseen ja haasteisiin.
2004. 164 s. Acad. Diss.
- E 111. Kvist, Tarja.** Hoidon laatu - potilaiden ja henkilöstön yhteinen asia?
2004. 191 s. Acad. Diss.
- E 112. Okkonen, Tuula.** Lapsen terveystieteistä lapsen terveyden yhteistoiminnalliseen edistämiseen.
2004. 120 s. Acad. Diss.
- E 113. Jauhiainen, Annikki.** Tieto- ja viestintätekniikka tulevaisuuden hoitotyössä: asiantuntijaryhmän näkemys hoitotyön skenaarioista ja kvaifikaatioista vuonna 2010.
2004. 184 s. Acad. Diss.
- E 114. Kattainen, Eija.** Pitkittäistutkimus sepelvaltimoiden ohitusleikkaus- ja pallolaajennuspotilaiden terveyteen liittyvästä elämänlaadusta.
2004. 139 s. Acad. Diss.
- E 115. Kuivalainen, Leena.** Eturauhassyöpää sairastavien miesten terveyteen liittyvä elämänlaatu vuoden seuranta-aikana.
2004. 179 s. Acad. Diss.
- E 116. Lammintakanen, Johanna.** Health care prioritisation: evolution of the concept, research and policy process.
2005. 141 s. Acad. Diss.
- E 117. Hintsala, Arjaterthu.** Autonomia ammatista poistumisen ennakoijana hoitotyössä: nais- ja mieshoitajien arviointia ja vertailua päätöksenteosta, pätevydestä, työn tärkeydestä ja johtamisesta hoitotyössä.
2005. 199 s. Acad. Diss.