



**JOENSUUN YLIOPISTON  
KASVATUSTIETEELLISIÄ  
JULKAISUJA**

**UNIVERSITY OF JOENSUU  
PUBLICATIONS IN EDUCATION**

**N:o 85**

**Jatta Herranen**

**AMMATTIKORKEAKOULU  
DISKURSIIVISENA TILANA**  
Järjestystä, konflikteja ja kaaosta

Esitetään Joensuun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan suostumuksella julkisesti tarkastettavaksi Joensuun yliopiston Educa-rakennuksen salissa P1, Tulliportinkatu 1, perjantaina 21.2.2003, klo 12.

Vastaväittäjä: professori Anja Heikkinen, Jyväskylän yliopisto  
Kustos: professori Ari Antikainen

Julkaisija Joensuun yliopisto  
Kasvatustieteiden tiedekunta  
Publisher University of Joensuu  
Faculty of Education

Julkaisutoimikunta

Editorial Staff Chair Prof., PhD Marja-Liisa Julkunen  
Editor Senior Assistant Päivi Harinen  
Members Professor Eija Kärnä-Lin  
Senior Assistant Pertti Väisänen  
Secretary MA Arja Sallinen

Vaihdot Joensuun yliopiston kirjasto / Vaihdot  
PL 107, 80101 JOENSUU  
puh. (013) 251 2677, fax (013) 251 2691  
email: vaihdot@joensuu.fi

Exchanges Joensuu University Library / Exchanges  
P.O. Box 107, FIN-80101 Joensuu, FINLAND  
tel. +358-13-251 2677, fax +358 13 251 2691  
email: vaihdot@joensuu.fi

Myynti Joensuun yliopiston kirjasto / Julkaisujen myynti  
PL 107, 80101 JOENSUU  
puh. (013) 251 2652, fax (013) 251 2691  
email: joepub@joensuu.fi

Sales Joensuu University Library / Sales of publications  
P.O. Box 107, FIN-80101 Joensuu, FINLAND  
tel. +358-13-251 2652, fax +358 13 251 2691  
email: joepub@joensuu.fi

ISSN 0781-0334  
ISBN 952-458-249-X

Joensuun yliopistopaino  
Joensuu 2003

Jatta Herranen  
AMMATTIKORKEAKOULU DISKURSIIVISENA TILANA. Järjestystä,  
konflikteja ja kaaosta.

Joensuu 2003. 218 s. ja 21 s. liitteitä. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä  
julkaisuja n:o 85.

ISSN 0781-0334  
ISBN 952-458-249-X

Avainsanat: ammattikorkeakoulu, opettaja, opiskelija, diskursiivinen tila ja  
järjestys

---

## Tiivistelmä

Ammattikorkeakoulut tulivat osaksi suomalaista koulutusjärjestelmää 1990-luvulla. Tällä hetkellä maassamme toimii 29 ammattikorkeakoulua, joista on tehty julkipuheessa koulutuksen kentän uusien arvojen ja kentällä vaikuttavien voimien tila. Liberaalis-demokraattisiin arvoihin sidottu puhe on rakentanut julkisesta ammattikorkeakoulusta uuden, nykyaikaisen ja ytimeltään modernin, mutta jälkimoderniin aikaan kiinnittyvillä piirteillä varustetun instituution, jolle on tilausta tässä ajassa.

Tässä tutkimuksessa etsitään vastausta siihen, minkälaisen diskursiivisen tilan ylikansallisiin ja keskenään ristiriitaisiin ideoihin sidottu ammattikorkeakoulu-uudistus on synnyttänyt. Diskursiivisen tilan ja sitä säätelevän järjestyksen rakentuminen on neuvottelun tulosta. Se on jotain, joka syntyy ideoihin ja ihanteisiin kiinnittyvän virallisen ja ideologisoidun julkipuheen kohdatessa kokemukseen ja materiaaliseen todellisuuteen sidotun toimijapuheen. Metodisesti kyse on diskursiivisesta tutkimuksesta. Tutkimuksen empiirinen aineisto muodostuu yhdessä ammattikorkeakoulussa kaupan, terveyden ja tekniikan aloilla työskentelevien opettajien 1990-luvun lopulla tehdyistä haastatteluista sekä samassa ammattikorkeakoulussa ja samoilla aloilla opiskelevien (vuonna 2000 tuottamista) kirjoitelmissa.

Ammattikorkeakoulu diskursiivisena tilana on erilaisten ja keskenään ristiriitaisten tiedollisten kategorioiden jakama. Ensinnäkin se on jatkuvan muutoksen ja jälkimodernin ajan piirteiden merkitsemä ja samalla eri alojen perinteitä uhkaava. Toiseksi se on itsestään selvästi käytännönläheisyyden, osaamisen ja työelämän vaatimusten hallitsema. Ammattikorkeakoulussa

opettajat asetetaan ammatillisiksi asiantuntijoiksi ja ammattinsa osaajiksi ja kiinnitetään työelämän kenttään. Kolmanneksi ammattikorkeakoulu on sidottu korkeakoulumaisuuteen, joka järjestystä määrittävänä kategoriana kiinnittää sen toimijat tieteelliseen tietoon ja tietämiseen sekä niiden määrittämään akateemiseen asiantuntijuuteen. Se pakottaa opettajat ja opiskelijat siirtymään kohti vapaampaa ja opiskelijakeskeisempää toimintaa. Neljänneksi ammattikorkeakoulusta on rakentunut kaupan ja terveyden alan opettajien puheessa uuden pedagogiikan merkitsemä ja koulumaisuuden kahleista vapautettu instituutio, joka on asettanut opettajat opiskelijoiden parasta tavoitteleviksi ihmissuhdeammattilaisiksi ja opiskelijat itsenäisiksi oppijoiksi. Tekniikan alalla ja opiskelijoiden kirjoitelmissa tämä uuden pedagogiikan mukainen järjestys kuitenkin kyseenalaistuu. Opettaja asetetaan tiedon jakajaksi ja opiskelijasta tehdään opettajastaan riippuvainen oppija. Viidenneksi ammattikorkeakoulu on yhtenäinen, symboliseen yhteisöllisyyteen (amkilaaisuuteen) sidottu, mutta määrittäyty samalla terveyden ja tekniikan aloilla epäyhtenäiseksi ja kerrokselliseksi (hierarkkiseksi). Sitä hallitsevat naisten argumentoimat epäoikeudenmukaisuus ja eriarvoisuus ja miesten kuvaamat intressiristiriidat ja yhteisten pelisääntöjen puute.

Ammattikorkeakoululla on vahvat rajat. Suhteessa toisiin koulutuskentällä toimiviin se määrittäytyy homogeeniseksi tilaksi, josta muutokseen, käytännönläheisyyteen, korkeakoulumaisuuteen, uuteen pedagogiikkaan ja tunneyhteisyyteen sidotut alakohtaiset ja osin sukupuoleen kiinnittyvät erot ja ristiriitaisuudet ovat hävinneet. Ammattikorkeakoulu asetetaan selkeästi virallisen koulutusjärjestelmän määrittämälle paikalle, ammatillisten oppilaitosten yläpuolelle ja yliopiston rinnalle. Sen sijaan ammattikorkeakoulun diskursiivista tilaa hallitseva järjestys vaihtelee riippuen siitä, rakennetaan-ko sitä suhteessa yliopistoon vai ammatilliseen koulutukseen.

Ammattikorkeakoulu diskursiivisena tilana on paitsi yhdessä rakennettu myös epäpuhdas, monenlaisten yhdistelmien sävyttämä. Jokainen toimija neuvottelee suhteensa traditioista riisuttuun jatkuvaan muutokseen, työelämään, osaamiseen ja hyötyyn, tieteelliseen tietoon ja tieteeseen, kontrolliin, vapauteen ja huolenpitoon sekä alaerityisyyden ylittävään tunneyhteisyyteen – yhteisesti tunnistettuihin kategorioihin, jotka määrittävät toiminnan ja osallistumisen oikeana pidetyt periaatteet ja varustavat opettajat ja opiskelijat normaaleina pidetyillä ominaisuuksilla. Käytännössä neuvotellaan sekä tiedollisten kategorioiden sisällöstä että niiden keskinäisistä suhteista, sisäisestä hierarkiasta. Esimerkiksi kaupan alalla ollaan itsestään selvästi sitouduttu julkipuheen määrittämään ja edistyksen idean mukaiseen järjestykseen. Terveysalalla tarkastellaan asioita ennen muuta hoitotieteen ja huolenpidon ja tekniikan alalla osaamisen, hyödyn ja vallan näkökulmista. Yleisemmällä

tasolla kysymys on yksilöiden ja kollektiivien taistelusta yksilöllisyyden, erilaisuuden ja perinteiden puolesta, mikä on saanut aikaan järjestystä, konflikteja ja kaaosta.

Jatta Herranen

FINNISH POLYTECHNIC AS A DISCURSIVE SPACE. Order, Conflicts and Chaos.

Joensuu 2003. 218 pp. and 21 appendix pages. University of Joensuu. Publications in Education No. 85.

ISSN 0781-0334

ISBN 952-458-249-X

Keywords: polytechnic, teacher, student, discursive space and order

---

## Abstract

Polytechnics were established as a part of Finnish education system in the 1990s. At the moment there are 29 polytechnics in Finland. According to my analysis of public and official documents, these institutions are distinctly associated with the fame and honour of new educational forces and values. The liberal and democratic discourse concerning the polytechnic reform has created the public polytechnic as an ideal type a new, modern institution with features that are typical for the contemporary postmodern world. Under these circumstances it can be said that Finnish polytechnic is an institution of relevance having an order by this age.

The aim of this study was to find out what kind of discursive space the Finnish polytechnic reform with international features and contradictory ideas has produced. The construction of the discursive space and order is always a result of negotiation. It is something that comes into existence only if official, ideal and ideological public discourses get into contact with living and experienced discourse of actors. From the methodological point of view the question is about critical discourse analysis. The empirical data of this qualitative case study includes interview material and essays. 15 teachers working at one multidisciplinary polytechnic of administration and business, health care, and technology were interviewed at the end of 1990s. Students from the same polytechnic wrote essays during the year 2000.

Finnish polytechnic as a discursive space is divided into a number of different and contradictory categories of knowledge. First of all, it is marked by a continuous change and post-modern features and, at the same time, it threatens the traditions of the different fields. Secondly, it is distinctly dominated

by the practices, knowledge (know-how) and demands of working life. Teachers have been placed into a position of professionals and skilful experts. They are also closely connected with the real working life. Thirdly, polytechnics have been linked with the ethos of higher education. This category links the actors to scientific and academic knowledge and knowing. For this reason the teachers have been placed into a position of academic experts. They have had to accept the academic freedom, and they have to use the modes of action which take account of a student as a person and take into consideration their hopes and expectations. Fourth, according to the teachers who are working in the field of business and health care, the polytechnic has been constructed as an institution which is related to the new pedagogy and is released from the traditional school image and practices. In this context, teachers are seen as experts on human relations who pursue their students' benefit. Students are seen as independent learners who have to manage on their own. However, in the field of technology and in the students' essays the order of the new pedagogy is challenged. The teacher is placed into a position of a distributor of knowledge, and students are seen as learners who are strongly dependent on the teacher's guidance. Fifth, the polytechnic is unified and tied up with symbolic solidarity but, according to the teachers in the field of technology and health care, it seems to be incoherent and hierarchic at the same time. Female interviewees talked about injustice and inequality whereas male interviewees emphasised conflicts of interests and a lack of common rules.

The polytechnic has strong boundaries. In regard to other institutions in the field of education it is determined by a homogenous space. For this reason, the previously mentioned differences and contradictions tied up with the field and gender, connected to the categories of continuous change, practice, ethos of higher education, new pedagogy and symbolic solidarity, have disappeared. Polytechnics are distinctly placed into a position determined by the official education system above vocational schools and beside universities. But the established order, discursive position of the polytechnic varies (or changes forms) depending on whether it is compared with the university or the vocational institution.

This study shows that the polytechnic as a discursive space has been constructed as a result of negotiation. It is impure, a combination of many elements. Every actor has to negotiate his or her own relationship to the continuous change freed from traditions, working life, know-how and utility, scientific knowledge and science, control, freedom and care, and also symbolic solidarity that seems to make the particularity of the fields unremarkable. Together these categories define the right principles for action and participation in the polytechnic and, in addition, provide teachers and students with

qualifications that are regarded as normal. In practice, the actors negotiate both the content of the categories of knowledge and their mutual relations, i.e. inner hierarchy. For example, in the field of business teachers are distinctly committed to the order determined by public discourse and the idea of progress. In the field of health care teachers consider the issues first and foremost from the point of view of nursing science and care. At the same time, teachers who are working in the field of technology believe in know-how, proficiency and power. On a more general level, it is a question of a battle between individuals and collectives for the sake of individuality, dissimilarity and traditions, which has created order, conflicts and chaos.



# Esipuhe

On tullut aika laittaa piste useita vuosia kestäneelle projektille, jossa olen etsinyt suomalaisen ammattikorkeakoulu-uudistuksen synnyttämää järjestystä, siihen liitettyjä kulttuurisia merkityksiä ja kaiketi myös itseäni. Samalla haluan kiittää ohjaajiani, professori Leena Koskea ja professori Ari Antikaista, asiantuntevasta ohjauksesta, joka on jättänyt sopivasti tilaa ja vapautta ”itseni näköisen” tutkimuksen tekemiselle. Ilman Leenan kysymyksiä ja kommentteja en olisi tässä nyt kirjoittamassa esipuhetta väitöskirjaani. Väitöskirjatyoäni esitarkastajia, professori Anja Heikkistä ja professori Hannu Simolaa, kiitän kriittisistä kommentteista, jotka ovat auttaneet minua viimeistelemään työni ja tekemään siitä teoreettisesti kestävämmän ja toivottavasti myös lukijaystävällisemmän.

Kiitos myös Joensuun yliopiston sosiologian laitoksen henkilökunnalle (etenkin tutkija Erja Moorelle ja professori M’ammed Sabourille), kasvatustieteen laitoksen yliassistentti Päivi Hariselle, ”mimmiliigan” jäsenille ja kasvatusalan valtakunnallisen tutkijakoulun opiskelijoille ja ohjaajille ajatuksia herättäneistä kommentteista ja palautteesta vuosien varrella. Kasvatustieteen jatko-opiskelijoita – nyt jo väitelleitä ”amigoja” sekä Saria, Anua ja Minnaa – haluan kiittää niistä mukavista yhdessäolon hetkistä, jotka värittivät harmaata ja työn täyteistä arkeamme silloin 1990-luvun lopulla. Tässä yhteydessä minulla on kunnia osoittaa kiitokseni myös professori Thomas S. Popkewitzille. Hän tarjosi minulle mahdollisuuden vieraillla alkuvuodesta 2002 Wisconsin-Madisonin yliopistossa (Department of Curriculum and Instruction), jonka ainutlaatuisessa, älyllisesti haastavassa ja inspiroivassa ilmapiirissä saatoäni viimeistellä työni.

Suuret ja lämpimät kiitokset kuuluvat ilman muuta tässä tutkimuksessa haastatelluille ammattikorkeakoulun arkea pyörittäville opettajille, kuten tämän samaisen ammattikorkeakoulun johdolle, opiskelijoille ja muulle henkilökunnalle, joita tutkimusprosessini aikana aineiston hankintaan liittyvillä retkilläni kiusasin. Missä olisinkaan ilman heidän panostaan? Taloudellisesti tuesta kiitokset opetusministeriölle, Joensuun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnalle ja sosiologian laitokselle sekä Suomen kulttuurirahaston Pohjois-Karjalan rahastolle.

Ohjauksellisten ja taloudellisten resurssien ohella väitöskirjatyoäni tekeminen edellyttää aina läheisten ihmisten tukea. Suurimmassa kiitollisuuden velassa olen elämäkumppanilleni Mikalle. Hän on kärsivällisesti jaksanut jakaa arkensa kirjoihin ja teorioihin uppoutuneen tutkijan alun kanssa. Kiitokset haluan osoittaa myös vanhemmilleni, jotka ovat tukeneet minua omal-

x

la tavallaan tämän rakkaan ja välistä vastenmieliseltäkin tuntuneen työn valmiiksi saattamisessa näiden vuosien aikana. Omistan tämän kirjan kummitytölleni, Taijalle, joka on puolentoista vuoden ajan katsellut tätä maailmaa ja pyrkinyt hahmottamaan sen järjestystä.

Joensuussa 5.1.2003

*Jatta Herranen*

# Sisältö

Tiivistelmä .....	iii
Abstract .....	vi
Esipuhe .....	ix
<b>OSA I: TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT .....</b>	<b>1</b>
<b>1 Ammattikorkeakoulut Suomessa .....</b>	<b>1</b>
1960-luvulta nykypäivään .....	2
Kysymys jatkotutkinnoista .....	9
Vakiintunut asema ja uudet haasteet .....	10
<b>2 Diskursiivinen tila tutkimuksen kohteena .....</b>	<b>11</b>
<b>3 Julkinen ammattikorkeakoulu diskursiivisen tilan rakentumisen reunaehtona .....</b>	<b>15</b>
Julkinen ammattikorkeakoulu .....	16
Julkisen ammattikorkeakoulun ylikansalliset kiinnikkeet .....	18
Julkinen ammattikorkeakoulu osana aikalaiskeskustelua .....	23
<b>4 Toimijoiden näkemyksiin sidotusta empirisestä aineistosta työn rakenteen tarkasteluun .....</b>	<b>26</b>
Haastatteluaineisto .....	26
Tutkimuksen luotettavuus .....	29
Kriittinen diskurssianalyysi .....	29
Työn rakenne .....	34
<b>OSA II: MUUTOSPUHE TILAN MÄÄRITTÄJÄNÄ .....</b>	<b>42</b>
<b>1 Mennyt koulumaisuuden ja kontrollin sävyttämä oppilaitosaika .....</b>	<b>44</b>
Oppilaitosten synnystä 1990-luvun kynnykselle .....	44
”Me hoidettiin vain ne tunnit” – muistikuvia menneestä .....	48
Holhottu ja kontrolloitu tila .....	51
<b>2 Uusi organisaatio ja uudet toimenkuvat .....</b>	<b>53</b>
Rehtori johtajana ja päätöksentekijänä .....	53
Opettajien toimenkuva ja erilainen asema .....	54
Opettajat laatutyöntekijöinä ja jatkuvan arvioinnin kohteina .....	56
Diskursiivisen tilan muotoutumisen materiaaliset ehdot .....	57

<b>3 Matkalla toisenlaiseen todellisuuteen .....</b>	<b>58</b>
Muutoksen kolmet kasvot – myllerryksestä sopeutumiseen .....	59
Kontrollista vapauteen ja vastuuseen .....	62
Koulumaisuudesta korkeakoulumaisuuteen .....	66
Selkeydestä hajanaisuuteen .....	69
Leppoisasta yhteiselosta uudenlaisten haasteiden ja pakkojen hallitsemaan tilaan .....	73
<b>4 Muutospuheen synnyttämä diskursiivinen tila .....</b>	<b>77</b>
<b>OSA III:</b>	
<b>VALLITSEVAN JÄRJESTYKSEN MUOTOUTUMINEN .....</b>	<b>83</b>
<b>1 Työelämään ja osaamiseen sidottu käytännönläheisyys .....</b>	<b>84</b>
Ammatillisen osaamisen puolesta .....	84
Käytännönläheisyyden kaipuu .....	92
Itsestään selvä käytännönläheisyys .....	95
<b>2 Tietämiseen ja tieteelliseen tietoon kytketty korkeakoulumaisuus .....</b>	<b>98</b>
”Korkeakoulu kuitenkin” .....	100
Korkeakoulumaisuus tilan keskiössä ja marginaalissa .....	108
<b>3 Uuden pedagogiikan vetovoimaisuus ja vieraus .....</b>	<b>113</b>
Opiskelijälähtöisyyden nimeen .....	113
Koulumaisuuden kahleista vapautuminen .....	114
Uuden pedagogiikan nurja puoli .....	121
Uuden pedagogiikan yleisyys, erityisyys ja kyseenalaistuminen ..	128
<b>4 Ammattikorkeakoulun yhtenäisyys ja hajanaisuus – hierarkkisuutta ja törmäyksiä .....</b>	<b>131</b>
Amk-ilaisuus yhtenäisyyden ilmentymänä .....	132
Epäyhtenäisyys, epäoikeudenmukaisuus ja keskinäinen kilpailu .	134
Yhtenäisyyden problemaattisuus ja jännitteisyys .....	142
<b>OSA IV:</b>	
<b>PAIKAN JA EROTTAUTUMISEN ITSESTÄÄNSELVYYS .....</b>	<b>151</b>
<b>1 Virallinen paikka .....</b>	<b>151</b>
Julkinen ammattikorkeakoulu suhteessa yliopistoon .....	152
Vastakkainasettelu ja valikoiva erottautuminen .....	154
<b>2 Kasvattamista, kaitsemista ja konkretiaa .....</b>	<b>156</b>

<b>3 Tiedettä, tutkimusta ja teoriaa .....</b>	<b>163</b>
<b>4 Erottautumisen suhteellisuus ja yhteiset intressit .....</b>	<b>167</b>
Ammatillinen koulutus suhteessa ammattikorkeakoulutukseen ....	168
Yliopistokoulutus suhteessa ammattikorkeakoulutukseen .....	170
Määrittelyjen suhteellisuus ja ambivalenssi .....	172
 <b>OSA V:</b>	
<b>JÄRJESTYKSEN, KONFLIKTIEN JA KAAOKSEN</b>	
<b>MERKITSEMÄ AMMATTIKORKEAKOULU .....</b>	<b>177</b>
Muutoksen problemaattisuus .....	178
Hyödyn ja osaamisen itsestäänselvyys .....	180
Tiedeorientoitunut ammattikorkeakoulu .....	181
Vapauden ja kontrollin kahtiajako .....	182
Yhteisyyden paineen edessä .....	184
Me ja muut .....	185
Jatkuvaa neuvottelua ja taistelua .....	185
Moninaisuuden ylikysällisyys .....	187
 <b>EPILOGI .....</b>	<b>190</b>
 <b>LÄHTEET .....</b>	<b>193</b>
 <b>LIITTEET</b>	

**TAULUKKOLUETTELO**

TAULUKKO 1.	Ammattikorkeakouluissa opiskelevat vuonna 2000. ....	7
TAULUKKO 2.	Ammattikorkeakouluissa työskentelevät opettajat vuonna 2000. ....	8
TAULUKKO 3.	Suomalaisen ammattikorkeakoulun oikeuttaminen. ...	21
TAULUKKO 4.	Käytännönläheisyys ammattikorkeakoulun järjestystä säätelevänä kategoriana. ....	96
TAULUKKO 5.	Korkeakoulumaisuus ammattikorkeakoulun järjestystä säätelevänä kategoriana. ....	109
TAULUKKO 6.	Uusi pedagogiikka ammattikorkeakoulun järjestystä säätelevänä kategoriana. ....	129
TAULUKKO 7.	Yhtenäisyyden ihanne ammattikorkeakoulun järjestystä säätelevänä kategoriana. ....	143
TAULUKKO 8.	Yliopisto ammattikorkeakoulua määrittävässä julkisuudessa. ....	153
TAULUKKO 9.	Opettajien määritykset ammatillisesta koulutuksesta suhteessa ammattikorkeakoulutukseen. ....	169
TAULUKKO 10.	Opettajien määritykset yliopistokoulutuksesta suhteessa ammattikorkeakoulutukseen. ....	171

”On kolme asiaa, jotka tulevat tehdyksi kielessä: väitteiden muodostaminen, ja näin eksplisiittisen tietoisuuden synnyttäminen; asioiden sijoittaminen julkiseen tilaan ja siten julkisen tilan rakentaminen; erottelujen tekeminen, mistä ihmiset ovat luonnostaan kiinnostuneita ja näin näiden mielenkiinnon kohteiden avaaminen meille. Nämä ovat tehtäviä, jonka vuoksi kieli näyttää olevan korvamaton.” (Taylor 1985, 263.)





---

# OSA I: Tutkimuksen lähtökohdat

## 1 Ammattikorkeakoulut Suomessa

”Ammattikorkeakoulukokeilujen tähänastiset tulokset antavat hyvin positiivisen kuvan uudesta tulokkaasta. Sekä kansainväliset että kansalliset ja ammattikorkeakoulujen itsearvioinnit kiittelevät ensiaskeleitaan. Erityisen merkittelevää on se kehittämisinto, joka ammattikorkeakoulujen myötä syntyi opistoasteen oppilaitoksissa. Kärkioppilaitoksissa tehdään työtä nyt aivan uudella tavalla. Koko oppimis- ja opettamisprosessia uudistetaan valtavalla vauhdilla. Opettajat ovat kehityskierteessä. Lähes jokaisella on oma henkilökohtainen kehittämisohjelma. Monet ovat tekemässä tieteellisiä jatkotutkintoja. Ammattikorkeakouluhanke kiihdytti myös kansainvälistymishankkeet kovaan vauhtiin. Nyt on meneillään erittäin voimakas kansainvälisten yhteyksien etsimis- ja solmimisvaihe. Perinteiset oppilaitosrajat kaatuvat kokeilujen kärkiyksiköissä. Monialaisuutta ja poikkitieteellisyyttä ajetaan sisään vaivoja säästämättä. (...) On kai hyvin luonnollista, että suuren ja tärkeän projektin – kuten ammattikorkeakoulujen käynnistämisen yhteydessä – tapahtuu tiettyä ylikuumenemista. Me toteuttajat ja toimeenpanijat tahdomme toisinaan unohtaa arkitodellisuuden ja kuvittelemme, että asiat on hoidettu pelkillä nimenmuutoksilla. Ammattikorkeakoulun tuleminen ei ole kylttienvaihtoa. Se ei ole yliopistolaitoksen jäljittelyä. Se ei ole korkeakoulujen koulutusohjelmapapereiden kopiointia ammattikorkeakoulujen opintopaisiin. Se ei ole keikarointia tieteellisillä termeillä.” (Honka 1995, 60.)

Ammattikorkeakoulut koulutuskentän uusina tulokkaina ovat olleet näkyvästi esillä mediassa aina 1990-luvun alusta lähtien. Lehdistössä keskusteltiin ensin vilkkaasti ammattikorkeakoulujen tarpeellisuudesta ja luonteesta, enimmäkseen suhteessa yliopistoihin ja niiden tarjoamaan koulutukseen. Tämän jälkeen on aika ajoitin esitetty näkemyksiä ammattikorkeakoulutuksen ja yliopistokoulutuksen erojen hämärtymisestä. On argumentoitu ammattikorkeakoulun omaleimaisuuden puolesta, vaadittu korkeakoulujärjestelmän selkiyttämistä ja puolustettu kahden erilaisen korkeakouluväylän tarpeellisuutta. Kirjoituksissa on vertailtu myös ammattikorkeakouluissa ja yliopistoissa työskentelevien palkkoja ja on keskusteltu ammattikorkeakoulututkinnon suorittaneiden sosionomien oikeudesta antaa esiopetusta. Viimeisimpänä kiistan aiheena on ollut ammattikorkeakoulujen jatkotutkintokoulutus, joka käynnistyi kokeiluluonteisesti vuonna 2002.

Yliopistojen rinnalle 1990-luvulla synnytetty ammattikorkeakoulut ovat ahkerasti, näkyvästi ja osin myös aggressiivisesti markkinoineet omaa koulutustaan sekä mediassa että koulutusmessuilla. ”Opiskelu elämää ja tulevai-

suutta varten”, ”unelmien toteuttaminen”, ”tuhannet mahdollisuudet”, ”työelämässä menestyminen”, ”käytännön ammattitaidon saavuttaminen” ja yleisemmin opintojen korkeatasoisuus, kansainvälisyys ja työelämäläheisyys ovat esimerkkejä mielikuvista, joita ammattikorkeakoulut ovat itseensä liittäneet ja näin pyrkineet tekemään itsestään houkuttelevan koulutusvaihtoehdon. Vuonna 2000 opiskelupaikkaa ammattikorkeakouluista tavoitteli hieman yli 104 000 henkilöä, kun opiskelupaikkaa yliopistoista haki samana vuonna runsaat 110 000.<sup>1</sup> Ammattikorkeakouluun hakijoista opintonsa aloitti 33 028, joista lähes 70 prosenttia oli suorittanut ylioppilastutkinnon. Yliopistoissa uusien opiskelijoiden määrä oli samana vuonna hieman alle 20 000. Tällä hetkellä Suomessa on 29 ammattikorkeakoulua,<sup>2</sup> joissa työskentelee 5 597 päätoimista opettajaa. Yleisesti ammattikorkeakouluja pidetään monialaisina, alueellisina, työelämäyhteyksiä korostavina ja työelämän asiantuntijoita kouluttavina korkeakouluina, jotka harjoittavat opetuksen lisäksi työelämää tukevaa tutkimus- ja kehitystyötä.<sup>3</sup>

## 1960-luvulta nykypäivään

Ammattikorkeakoulujen asema osana suomalaista korkeakoulujärjestelmää on vakiintunut niiden kymmenvuotisen historian aikana.<sup>4</sup> Lampinen ja Savola (1995, 27–29) toteavat ammattikorkeakoulujen historiallisten juurien ulottuvan jo vuonna 1966 laadittuun korkeakoululaitoksen kehittämislainsäädäntöön. Oiva Ketosen työryhmän ehdotusten pohjalta laaditun ja vuoteen 1986 voimassa olleen lainsäädännön ohjaamana suomalaista korkeakoululaitosta laajennettiin merkittävästi. Suomeen perustettiin 1960-luvun lopulla useita maakunnallisia korkeakouluja, joita myöhemmin alettiin kutsua yliopistoiksi. Tämän korkeakoulupoliittisen valtavirran ohella suunnitelmissa oli ollut jo 1960-luvulta lähtien vaihtoehtoisten korkeakoulujen perustaminen, mutta ehdotukset olivat jääneet lähes poikkeuksetta toteutumattomiksi ideoiksi tai maakunnallisiksi hankkeiksi. Esimerkiksi korkeakoululaitoksen alueellisen laajentamisen toimikunta esitteli ulkomaisia, yliopistosta poikkeavia korkeakoulumalleja: sivukorkeakoulut, korkeakoulutusalueet, aluekorkeakoulut ja yhtenäiskorkeakoulut (Komiteanmietintö 1976). Toimikunta käytti myös korkeakoulutuksen alueellisen jakautumisen tarkastelussa yliopistokoulutusta laajempaa korkeakoulutuksen käsitettä.<sup>5</sup>

Toinen merkittävä vaihe ammattikorkeakoulun lyhyessä historiassa ajoittuu vuoteen 1974, jolloin toteutettiin niin sanottu keskiasteen uudistus. Tällöin Suomeen muodostettiin kansainvälisen koulutusluokituksen mukaisesti peruskoulun ja korkeakoulujen väliin ”uusi” koulutusaste, keskiaste.<sup>6</sup> Uu-

distuksen tarkoituksena oli yhdistää hajanainen ammatillinen koulutus yhdeksi kokonaisuudeksi. Tähän pyrittiin muodostamalla ammatilliseen koulutukseen vuoden kestävä yleisjakson sisältävät peruslinjat ja niitä täydentävät erilliset opintolinjat. Tämä 25 laaja-alaisesta peruslinjasta ja 230:sta koulu-, opisto- ja ammatillisen korkea-asteen erikoistumislinjasta koostuva ja pääosin vuosien 1982–1988 aikana rakennettu järjestelmä purettiin vuonna 1994. Toiveista ja odotuksista huolimatta toteutettu uudistus ei tuonut ratkaisua opistoasteen koulutukseen liittyviin ongelmiin. Opistoasteen koulutus miellettiin edelleen keskiasteen koulutukseksi, vaikka sen asemaa ja yhteyttä esimerkiksi yliopistokoulutukseen oli yritetty vahvistaa. (Lampinen & Savola 1995, 29–32; Lehtisalo & Raivola 1999, 139–140.)

1980-luvun alussa keskiasteen uudistusta toteutettaessa korkeakoululaitoksen kehittämislakityöryhmän mietinnössä esitettiin ajatus ei-yliopistollisen korkeakoululaitoksen perustamisesta Suomeen (Opetusministeriö 1983). Asiakirjassa viitattiin ulkomaisiin esimerkkeihin, ulkomailla harjoitettuun koulutuspolitiikkaan ja ammattikorkeakoulua vastaavien erikoiskorkeakoulujen vetovoimaisuuteen. Ulkomailla erikoiskorkeakoulujen opiskelijamäärä oli kasvanut nopeammin kuin perinteisten yliopistojen. Ajatus ammattikorkeakouluista ei kuitenkaan saanut vielä tuolloin laajempaa kannatusta Suomessa. Ammattikorkeakoulujen perustaminen tuli ajankohtaiseksi vasta saman vuosikymmenen lopulla, jolloin ylioppilastulva, kuten Lampinen ja Savola (1995, 32–39) toteavat, oli pahimmillaan ja loi valtavia paineita yliopistokoulutuksen laajentamiselle. Asian ratkaisemiseksi Suomeen perustettiin joulukuussa 1987 koulutuspolitiikan johtoryhmä, jonka tehtävänä oli miettiä keinoja ylioppilassuman purkamiseen ja hahmotella kansallisen koulutuspolitiikan suuntaviivoja. Johtoryhmän alaisuudessa toimineen Markku Linnan johtaman työryhmän tulevaisuuden visioihin kuului ajatus ammatillisten korkeakoulujen perustamisesta tieteellisten korkeakoulujen rinnalle. Linnan johtaman työryhmän ehdotusten pohjalta ammattikorkeakouluihin liittyvää visiointia ja kehitystyötä jatkettiin.

1980-luvun lopulla ammattikorkeakoulujen perustamisen katsottiin olevan ainoa järkevä koulutuspoliittinen ratkaisu muun muassa ylioppilassuman purkamiseen. Kuitenkaan yksimielisyyttä siitä, millaisia ammattikorkeakouluja Suomeen tulisi luoda, ei saavutettu. Opetusministeriössä sai kannatusta duaalimallin mukainen ajatus ammattikorkeakouluista: ammattikorkeakoulut olisivat yliopistojen rinnalla olevia korkeakouluja, joiden tavoitteet eroaisivat selkeästi yliopistojen tavoitteista.<sup>7</sup> Lopullisesti suomalainen ammattikorkeakoulumalli sai muotonsa ulkomaisten, lähinnä eurooppalaisten esimerkkien pohjalta vuoden 1989 aikana.<sup>8</sup> Vuoden 1989 hallinnonalan yleissuunnitelman tarkisteessa suomalaisen koulutusjärjestelmän todettiin

muodostuvan nuorisoasteen ja korkea-asteen koulutuksesta sekä laajasta ja monipuolisesta aikuiskoulutuksesta. Korkea-asteen koulutus piti sisällään opistoasteen pohjalta kehitettävät ammattikorkeakoulut sekä olemassa olevat tiede- ja taidekorkeakoulut. Edelleen suunnitelmassa todettiin, että ammattikorkeakoulututkinnot kehitetään opisto-asteen ja ammatillisen korkea-asteen tutkinnoista kohottamalla niiden ammatillista ja teoreettista tasoa. Lisäksi opetusministeriö julkaisi vuonna 1989 nuorisoasteen ja ammattikorkeakoulun kehittämisvaihtoehtoja koskevan selvityksen, jossa hahmoteltiin ammattikorkeakoulujärjestelmän kehityksen suuntaviivoja.<sup>9</sup> (Lampinen & Savola 1995, 40–43.)

Yleisten suuntaviivojen ja linjausten luomisen jälkeen ammattikorkeakoulujen kehittämisessä siirryttiin kokeiluvaiheeseen. Kuten Lampinen ja Savola (1995, 49–51) toteavat, kokeiluvaiheessa asetettiin etusijalle sekä korkeakoulupaikkakuntien ulkopuoliset hankkeet että ne hankkeet, joihin oli mahdollista yhdistää nuorisoasteen kokeilua. Ennen kokeilujen käynnistymistä eduskunta vaati opetusministeriöltä koulutuspoliittista selontekoa Suomen koulutusjärjestelmästä, koulutuksen tasosta ja kehittämislinjoista. Tämän jälkeen hallitus antoi eduskunnalle joulukuussa 1990 esityksen laiksi nuorisoasteen koulutuksen ja ammattikorkeakoulujen kokeilusta. Esitetty laki sekä asetus, joiden pohjalta kokeilutoiminta käynnistyi, tulivat voimaan maaliskuussa 1991. Aina vuoteen 2000 kestäneessä kokeilussa saattoi yksi tai useampi opistoasteen ja ammatillisen korkea-asteen oppilaitos muodostaa niin sanotun väliaikaisen ammattikorkeakoulun, jossa annettiin ammattikorkeakoulututkintoon tähtäävää koulutusta. Huhtikuussa 1991 valtioneuvosto myönsi kokeiluluvan 19:lle lupaa hakeneelle väliaikaiselle ammattikorkeakoululle 1.8.1991 alkaen. Vuonna 1995 kokeilussa oli mukana 22 väliaikaista ammattikorkeakoulua. Näiden piiriin kuului 85 ammatillista oppilaitosta, joista puolet oli kauppaoppilaitoksia ja teknisiä oppilaitoksia (Lehtisalo & Raivola 1999, 151).

Kokeiluvaiheen aikana (helmikuussa 1994) käynnistettiin ammattikorkeakoululainsäädäntöä koskeva valmistelutyö, jota varten perustettiin erityinen valmistelutyöryhmä. Heikki Mäenpään johtama työryhmä sai lakiluonnoksen valmiiksi kesäkuussa 1994. Lakiluonnoksessa ammattikorkeakoulujen todettiin muodostavan yliopistojen rinnalle oman, yliopistoista selvästi erottuvan ei-yliopistollisen koulutussektorin. Erottavina tekijöinä mainittiin muun muassa omapohjaiset tutkinnot, erilaiset virkanimikkeet, erilainen ylläpitopohja ja rahoitusjärjestelmä. Lisäksi lakiluonnoksessa määriteltiin ammattikorkeakoulututkinnot korkeakoulututkinnoiksi ja ammattikorkeakoulut opetusministeriön alaisiksi ammatillista korkeakouluopetusta antaviksi korkeakouluiksi. Lakiesitys hyväksyttiin eduskunnassa marraskuussa 1994 il-

man suurempia muutoksia, tosin perustettavat ammattikorkeakoulut eivät saaneet haluamaansa taloudellista autonomiaa. (Lampinen & Savola 1995, 66–73.)

Lakiesityksen hyväksymisen jälkeen kysymys väliaikaisten ammattikorkeakoulujen vakinaistamisesta tuli ajankohtaiseksi. Peruskoulun jälkeisen koulutuksen kehittämistä koskevassa selvityksessä vuodelta 1989 todettiin oppilaitosten siirtymisen opistoista ammattikorkeakouluksi edellyttävän tiettyjen toiminnallisten kriteerien täyttymistä (Opetusministeriö 1989, 33). Näin jokainen ammattikorkeakouluksi pyrkivä oppilaitos tai oppilaitokset tulisi arvioida koulutuksellisen perusajattelun toimivuuden, opiskelijoiden opintosaavutusten ja työelämän vaatimusten suhteen. Ensimmäisten arviointien alkaessa vuonna 1993 oli selvää, että lähes kaikki entiset opistoasteen oppilaitokset halusivat vakinaisiksi ammattikorkeakouluiksi. Kokeilussa mukana olleista ammattikorkeakouluista oli tullut Lampisen ja Savolan (1995, 76–77) sanoin ”agentteja, jotka pyrkivät osoittamaan omaa erinomaisuuttaan ja pyrkimystään vakinaistua”. Suomalaisen ammattikorkeakoulukentän muotoutumista tutkinut Järvinen (1995, 9–10) kuvaa tilannetta seuraavasti:

”Kilpailu vakinaisista toimituksista on kiristynyt koko kokeiluprosessin ajan. Sekä kokeilussa että sen ulkopuolella olevat oppilaitokset yrittävät saada päättäjät vakuuttuneiksi omasta erinomaisuudestaan. Opetusministeriön lausunnon mukaan kaikki ammatilliset oppilaitokset ovat samalla viivalla vakinaistamisesta päätettäessä. Peli ei siis teoriassa ole vielä pelattu, olipa kokeilulupa saatu tai ei. Näyttää siltä, ettei lopullisen ratkaisun laajuutta tiedä varmasti vielä kukaan. Kokeilun ulkopuolellakin olevat oppilaitokset ovat pakotetut kehittämään strategioita osoittaakseen ammattikorkeakoulukelpoisuutensa. Toisaalta ei ole mitenkään varmaa, että kaikki kokeilussa mukana olevat ammattikorkeakoulut vakinaistetaan. Varmaa on ainoastaan se, että prosessissa tulee olemaan voittajia ja häviäjiä (...) Yhdenkään oppilaitoksen ei ole varaa jättäytyä rauhassa odottelemaan päätöksiä, mikäli haluaa olla voittajien joukossa tai ylipäänsä jäädä henkiin.”

Ammattikorkeakoulujen kehittämisessä lähdettiin siitä, että vakinainen ammattikorkeakoulustatus oli ansaittava. Näin ollen hakijan oli pystyttävä osoittamaan ansionsa. Ammattikorkeakoulukokeilussa mukana olevien oppilaitosliittymien toimintaa arvioitiin kiinnittämällä huomiota oppilaitosten koulutusrakenteeseen, -prosesseihin, -resursseihin ja koulutuksen kokonaisuhteiskunnallisiin tehtäviin. Konkreettisia seuranta- ja arviointikohteita olivat esimerkiksi ammattikorkeakoulujen koulutusohjelmien rakenne, opetussuunnitelmien kehittäminen, opettajien työkenttä ja asenteet, käytetyt opetusratkaisut ja -menetelmät, kokeiluyksikköjen rakenne ja toiminta kokonaisu-

nessaan, opiskelijoiden toiminta sekä kustannusten seuranta (Opetusministeriö 1992, 9–12). Ammattikorkeakoulun toimiluvan ansainta- eli arviointiperusteet ovat näkyvillä myös ammattikorkeakouluopintoja koskevassa laissa (255/95), jossa arviointiperusteiksi määritetään toiminta-ajatus, koulutusalat ja koulutusohjelmat, opettajien koulutustaso, kansallinen ja kansainvälinen yhteistyö sekä työelämäyhteydet. Ammattikorkeakoulukokeilujen arvioinnissa on yleisemmällä tasolla ollut kyse ammattikorkeakoulutuksen arvioinnista hyvinvointivaltioon sidottuna sosiaalisena järjestelmänä, jonka on katsottu koostuvan (yhteisten) arvojen mukaisista koulutustavoitteista, koulutusrakenteista, oppimiseen ja yksilöihin kiinnittyvistä prosesseista sekä koulutusresursseista (Onko koulutuksella tulevaisuutta? 1976; Antikainen 1987, 38–39).

Arviointien pohjalta muodostettu vakinaisten ammattikorkeakoulujen verkko saatiin valmiiksi elokuussa 2000, jolloin viimeiset ammattikorkeakoulut vakinaistettiin. Vuonna 2000 eri puolella Suomea toimivassa 29 ammattikorkeakoulussa opiskeli runsaat 114 000 opiskelijaa, joista yli puolet oli naisia ja yli 60 prosenttia alle 25-vuotiaita. Koulutusaloittain tarkasteltuna opiskelijamäärät vaihtelivat melkoisesti. Ammattikorkeakoulututkinnon suorittajia oli muita aloja enemmän tekniikan ja liikenteen, hallinnon ja kaupan sekä sosiaali- ja terveysalalla. Myös nais- ja miesopiskelijoiden määrä vaihteli aloittain. Tekniikan alan opiskelijoista vain 20 prosenttia oli naisia, kun sosiaali- ja terveysalalla naisten osuus oli melkein 90 prosenttia (taulukko 1). Ammattikorkeakoulujen välillä oli eroja myös opiskelijamäärissä: suurimmissa ammattikorkeakouluissa oli 5 000:sta yli 7 000:een opiskelijaa, kun taas pienimpien ammattikorkeakoulujen opiskelijamäärät jäivät alle tuhannen ja 1 500 opiskelijan välille.

Ammattikorkeakoulut toimivat 82 kunnan alueella ja työllistivät reilut 5 000 päätoimista opettajaa. Heistä yli puolet toimi lehtoreina, vajaa viidesosa yliopettajina ja loput päätoimisina tuntiopettajina. Yliopettajista 62 prosenttia oli miehiä ja lehtoreista 64 prosenttia naisia. Suurin osa päätoimisista opettajista työskenteli tekniikan ja liikenteen, kaupan ja hallinnon sekä sosiaali- ja terveysalalla. Tekniikan alan opettajista 78 prosenttia oli miehiä, kun taas sosiaali- ja terveysalan opettajat olivat pääsääntöisesti naisia. Kaikkien alojen opettajista lähes 70 prosenttia oli suorittanut ylemmän korkeakoulututkinnon ja 12 prosenttia akateemisen jatkotutkinnon (taulukko 2).

Ammattikorkeakoulureformin suunnitteluprosessia väitöskirjassaan tutkinut Salminen (2001, 83–84) on jakanut edellä kuvatun ammattikorkeakoulu-uudistuksen suunnittelu- ja toimeenpanoprosessin neljään vaiheeseen. Keskiasteen koulutuksen tavoitteiden kanssa osittain yhdenmukainen ammattikorkeakoulureformi käynnistyi olemassa olevan (koulutus)järjestelmän

**TAULUKKO 1. Ammattikorkeakouluissa opiskelevat vuonna 2000.**

<b>a) aloittain</b>	<b>määrä (osuus)</b>	<b>naisia %</b>	<b>miehiä %</b>
- luonnonvara-ala	3 958 (3,5%)	45,1	54,9
- tekniikan ja liikenteen ala	36 495 (32%)	20,4	79,6
- hallinnon ja kaupan ala	33 755 (29,6%)	64,3	35,7
- matkailu-, ravitsemis- ja talousala	6 099 (5,3%)	75	25
- sosiaali- ja terveysala	25 039 (21,9%)	89	11
- kulttuuriala	7 118 (6,2%)	68,8	31,2
- humanistinen ja opetusala	1 163 (1%) ↓	72,4	27,6
- yhteensä	114 147 (100%)	54,9	45,1

<b>b) ikäjakauma</b>	<b>määrä</b>	<b>prosenttiosuus</b>
- alle 20-vuotiaat	4 892	4,3
- 20–24-vuotiaat	65 981	57,9
- 25–29-vuotiaat	21 111	18,5
- 30–34-vuotiaat	8 704	7,6
- yli 34-vuotiaat	13 332	11,7

ja sen epäkohtien arvioinnilla. Tämän jälkeen siirryttiin uudelleenorientoitumisen vaiheeseen, jonka aikana asetettiin uusia koulutuspoliittisia tavoitteita. Julkisen keskustelun, visioiden ja esitysten luomisen vaihetta (vuonna 1989) seurasi uudistuksen käynnistämisen vaihe kokeilulainsäädännön luomisella ja koulutuskokeilujen toimeenpanolla vuonna 1991. Lampinen (2001, 230–233) väittää, ettei ammattikorkeakoulukokeilu ollut aito, vertailevaan asetelmaan perustuva yhteiskunnallinen kokeilu, sillä ammattikorkeakoulut saivat yleisen hyväksynnän ennen kuin kokeilujen lopulliset tulokset olivat selvillä. Lisäksi kokeilulla haluttiin ennen muuta voittaa aikaa osin kyseenalaiseksi mielletyn koulutusuudistuksen hyväksymiselle. Neljäntä ammattikorkeakoulu-uudistuksen vaihetta Salminen (2001) kutsuu uuden järjestelmän vakiintumisvaiheeksi. Tällöin ammattikorkeakoulututkinnot liitettiin osaksi korkeakoulututkintoja (A 203/94) ja säädettiin ammattikorkeakouluja koskevat lait ja asetukset (L 255/95 ja A 256/95).<sup>10</sup> Tämä mahdollisti ensimmäisten ammattikorkeakoulujen vakinaistamisen syksyllä 1996 ja kokeilujen jatkumisen syksyyn 2000 asti.

**TAULUKKO 2. Ammattikorkeakouluissa työskentelevät opettajat vuonna 2000.<sup>11</sup>**

<b>a) toimen mukaan eriteltynä</b>	<b>määrä (osuus)</b>	<b>naisia %</b>	<b>miehiä %</b>
- yliopettajat	898 (17%)	37,5	62,5
- lehtorit	3 022 (57,4%)	64,6	35,4
- päätoimiset tuntiopettajat	1 348 (25,6%)	55,1	44,9
	↓		
- yhteensä	5 268 (100%)	57,6	42,4

<b>b) aloittain eriteltynä</b>	<b>määrä (osuus)</b>	<b>naisia %</b>	<b>miehiä %</b>
- luonnonvara-ala	206 (3,9%)	42,2	57,8
- tekniikan ja liikenteen ala	1 522 (28,9%)	21,8	78,2
- hallinnon ja kaupan ala	1 093 (20,7%)	62,2	37,8
- matkailu-, ravitsemis- ja talousala	203 (3,9%)	81,8	18,2
- sosiaali- ja terveysala	1 596 (30,2%)	88,6	11,4
- kulttuuriala	466 (8,8%)	51,9	48,1
- humanistinen ja opetusala	182 (3,5%)	61	39
	↓		
- yhteensä	5 268 (100%)		

<b>c) koulutustason mukaan eriteltynä</b>	<b>määrä</b>	<b>prosentti- osuus</b>
- tohtori	210	4%
- lisensiaatti	491	9,3%
- ylempi korkeakoulututkinto	3 652	69,3%
- alempi korkeakoulututkinto	249	4,7%
- ammattikorkeakoulututkinto	88	1,7%
- muu	569	10,8%
	↓	↓
- yhteensä	5 268	100%



## Kysymys jatkotutkinnoista

Mielenkiintoinen yksityiskohta suomalaisten ammattikorkeakoulujen historiassa on kysymys jatkotutkintokoulutuksesta ja sen tarpeellisuudesta. Asiasta keskusteltiin jo vuonna 1997. Varsinaisesti jatkotutkintojen kehittämissuunnitelma käynnistyi tammikuussa 1998, jolloin ammattikorkeakoulujen rehtorineuvosto (Arene ry) jätti silloiselle opetusministerille esityksen ammattikorkeakoulujen jatkotutkintojen tarpeesta ja rakenteesta. Esityksen pohjalta opetusministeriössä laadittiin niin sanottu käynnistämissuunnitelma ja samassa yhteydessä ammattikorkeakouluilta pyydettiin ehdotuksia jatkotutkinto-ohjelmiksi. Opetusministeriöön saapuneista lukuisista jatkotutkinto-ohjelmaa koskevista ehdotuksista huolimatta ammattikorkeakoulujen jatkotutkintojen kehittäminen keskeytyi (väliaikaisesti). Seuraava askel otettiin noin vuoden tauon jälkeen joulukuussa 1999.<sup>12</sup> Hallituksen hyväksymään koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelmaan vuosiksi 1999–2004 kirjattiin, että ammattikorkeakouluissa käynnistetään 40–60 opintoviikon mittaiset ammatilliset jatkotutkinnot tietyillä aloilla (Opetusministeriö 2000a; 2000b). Kevään 2000 aikana opetusministeriössä laadittiin tarkempi suunnitelma ammattikorkeakoulujen jatkotutkintojen kehittämisestä. Suunnitelmassa (Opetusministeriö 2000c) todetaan, että 40–60 opintoviikon laajuinen ja vaativimpiin työelämän kehitystehtäviin valmiudet antava jatkotutkintokoulutus käynnistyy 1.8.2001 muutamissa laatuksittaisissa ammattikorkeakouluissa tekniikan ja liikenteen, hallinnon ja kaupan sekä terveysalalla (ks. myös HS 23.5.2000).

Ammattikorkeakoulujen jatkotutkintokoulutusta koskevat suunnitelmat herättivät kiivasta keskustelua. Yliopistoväki vastusti uudistusta muun muassa Helsingin Sanomien yleisönosastossa: touko–heinäkuussa 2000 ilmeistyneissä kirjoituksissa vedottiin esimerkiksi status- ja rahoituskysymyksiin. Myös osa työnantajista suhtautui uudistukseen varauksellisesti. Sen sijaan ammattikorkeakouluväki ja etenkin rehtorit puhuivat uudistuksen puolesta korostamalla jatkotutkintokoulutuksen työelämälähtöisyyttä ja sen merkitystä ammatillisen osaamisen syventäjänä. Jatkotutkintokoulutusta puolustavissa kirjoituksissa vedottiin myös kansainvälisen vertailtavuuden paraneamiseen, ammattikorkeakoulujen omaleimaisuuden vahvistumiseen sekä alueellisen kehityksen edistämiseen.<sup>13</sup> Tutkintoon johtavan jatkokoulutuksen puolustajat eivät tuoneet perusteluissaan eksplisiittisesti esiin ammattikorkeakoulujen statukseen liittyviä kysymyksiä, vaikka jatkokoulutus vahvistaakin ammattikorkeakoulujen korkeakoulustatusta ja lisää instituution uskottavuutta korkeakouluna.

Osin kiivaan julkisen keskustelun vuoksi opetusministeriö asetti syyskuussa 2000 kolme valmisteluryhmää laatimaan lisäselvityksiä ammattikorkeakoulujen jatkotutkintojen tarpeesta, tavoitteista, rakenteesta ja suuntautumisesta. Kaikissa kolmessa selvityksessä korostettiin ammattikorkeakoulun jatkotutkinnon työelämälähtöisyyttä ja -painotteisuutta sekä puhuttiin työelämän tarpeista ja laatuksiteereihin sidotusta pilottikoulutuksesta (Opetusministeriö 2000d). Selvityksissä ei puhuttu tieteellisestä tutkimuksesta sinänsä, mutta niihin kirjattiin, että jatkokoulutuksesta vastaavalla opettajalla on oltava tieteellinen jatkotutkinto (yliopettajan kelpoisuus). Lisäksi opintoihin sisällytettiin opinnäytetyönä tehtävä tutkielma, josta käytetään raporteissa yleisemmin kehittämisprojektin nimeä.

Tehtyjen selvitysten perusteella hallituksen sivistyspoliittinen ministeriöryhmä antoi ammattikorkeakouluille luvan jatkotutkintokoulutuksen käynnistämiseen vuoden 2002 alusta alkaen (HS 19.12.2000). Hallituksen esitys laiksi ammattikorkeakoulun jatkotutkinnon kokeilusta (HE 21/2001 vp) hyväksyttiin tietyin muutoksin sivistysvaliokunnassa kesäkuussa 2001. Jatkotutkintokoulutusta koskeva laki (L 645/01) tuli voimaan tammikuussa 2002. Lain mukainen, työelämässä tarvittavaa asiantuntemusta edistävä jatkokoulutus oli mahdollista aloittaa kokeiluluvan saaneissa ammattikorkeakouluissa elokuussa 2002.

## **Vakiintunut asema ja uudet haasteet**

Edellä kerrottu suomalaisten ammattikorkeakoulujen lyhyt historia osoittaa, että uusien korkeakoulujen kehittämisessä on edetty vaiheittain. Suunnittelun, päätöksenteon, lainsäädännön ja kokeilun kautta on edetty varsinaiseen toimintaan ja sen jatkuvaan arviointiin ja kehittämiseen. Ammattikorkeakoulut ovat saaneet aikaan ja paikkaan sidotun historiallisen prosessin tuloksena normatiivisen oikeutuksen toimia korkea-asteen koulutusta antavina instituutioina. Ne on asetettu osaksi suomalaista koulutusjärjestelmää määrittelemällä niille oma paikka ja status koulutuksen kentällä yliopistojen rinnalla ja ammatillisten oppilaitosten yläpuolella. Ammattikorkeakoululle on annettu myös tärkeä yhteiskunnallinen tehtävä osaavan ja asiantuntevan työvoiman kouluttajana.

Voimassa olevassa koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelmassa vuosiksi 1999–2004 ammattikorkeakoulujen painopistealueiksi asetetaan työelämäyhteyksien kehittäminen, alueellinen kehitystyö ja työelämää palvelevan tutkimus- ja kehitystyön voimistaminen (Opetusministeriö 2000a). Pyrkimyksenä on vahvistaa ammattikorkeakoulujen autonomiaa, parantaa

opiskelijoiden opiskeluedellytyksiä ja tehostaa toimintaa ammattikorkeakouluverkkoa rationalisoimalla ja koulutusta keskittämällä. Olennaista on myös kehittää työelämälle uutta tietoa tuottavaa ammatillista jatkotutkintokoulutusta ja monipuolistaa ammattikorkeakoulujen tarjoamaa aikuiskoulusta ja avointa ammattikorkeakouluopetusta. Nämä ovat haasteita, joihin ammattikorkeakoulujen toimijoihin odotetaan vastaavan. Aiemmin ammattikorkeakouluissa on täytynyt taistella koulutuksen tasokkuuden, kansainvälisyyden ja työelämärelevanssin puolesta, kouluttautua ja tehdä ammattikorkeakoulutusta tunnetuksi (Opetusministeriö 1996a).

Tässä tutkimuksessa tarkastelen edellä kuvattujen yhteiskunnallisten haasteiden edessä olevaa suomalaista ammattikorkeakoulua. Olen kiinnostunut siitä, mistä puhutaan kun puhutaan ammattikorkeakoulusta, jolla on muiden instituutioiden tavoin yleisesti hyväksytty tavoite ja tehtävät, vakiintuneet tai vakiintumassa olevat ajattelu- ja toimintamallit, oma historia ja kulttuuri, tietyt kontrolli- ja järjestysmekanismit, organisaatorakenne ja resurssit (esim. Antikainen 1987, 36–39). Ammattikorkeakoulua koskevaa puhetta auki purkamalla pyrin tekemään näkyväksi ja ymmärrettäväksi sitä, mitä asioita pidetään itsestään selvinä ja mitkä asiat asetetaan ja/tai asettuvat kyseenalaisiksi. Millaisia ovat ammattikorkeakoulun sisäistä järjestystä ja muotoa ohjaavat tiedolliset kategoriat, jotka antavat yleisen merkityksen sosiaaliselle toiminnalle ja ohjaavat välillisesti yksilöiden merkityksenantoa? Yleisempi pyrkimykseni on havainnollistaa sitä, miten ammattikorkeakoulu asettuu osaksi yhteiskunnan ja yksilöiden välisen neuvottelun tuloksena syntyvää ymmärrystä sosiaalisesta maailmasta ja sen järjestyksestä (esim. Berger & Luckmann 1994; Meyer et al. 1987).

## **2 Diskursiivinen tila tutkimuksen kohteena**

Tieteellistä tutkimusta suomalaisesta ammattikorkeakoulusta on tehty aika paljon, ja etenkin ammattikorkeakoulun opettajat tutkivat ahkerasti omaa instituutiotaan ja työtään. Osa 1990-luvulla tehdyistä selvityksistä ja tutkimuksista (esim. Lasonen et al. 1992; Tulkki 1993; Heikkilä 1994a, 1994b; Korhonen & Mäkinen 1994; Mäki 1995; Manninen et al. 1995; Kurtakko & Mutka 1996; Honkonen 1997) käsittelee ammattikorkeakoulua toimijoiden näkökulmasta. Näissä yksilötasolla liikkuvissa tutkimuksissa on selvitetty ammattikorkeakoulussa opiskelevien kokemuksia ja näkemyksiä opiskelutaan, ammattikorkeakoulun opettajien kokemuksia ja heidän työtään sekä työelämän edustajien näkemyksiä ja ammattikorkeakouluun kohdistuvia

odotuksia. Laakkonen (1999) on tutkinut 1990-luvun lopulla kyselytutkimuksella opettajien käsityksiä ammattikorkeakoulukokeilun toteutumisesta vuosien 1993 ja 1997 välisenä aikana. Jaatinen (1999) on selvittänyt yhden monialaisen ammattikorkeakoulun organisaatiokulttuuria hyödyntämällä Scheinin (1985) teoriaa. Hänen aineistonaan on ollut sekä dokumentteja että oppilaitoksessa työskenteleville opettajille tehtyjä kyselyitä ja haastatteluja. Mäki (2000) on tarkastellut väitöskirjassaan työilmapiirin ja laadun välisiä yhteyksiä. Hän on kerännyt aineistonsa yhdessä ammattikorkeakoulussa työskenteleviltä henkilöiltä kyselylomakkeella. Kotila (2000) on analysoinut sosiaalialan opiskelijoiden kokemuksia uudesta väliaikaisen ammattikorkeakoulun opetussuunnitelmasta. Korhonen (1998) on tutkinut perheellisiä ammattikorkeakoulun opiskelijoita ja heidän elämänpolitiikkansa. Paajanen (2001) on selvittänyt ammattikorkeakoulussa kaupan ja hallinnon alalla työskentelevien opettajien käsityksiä yrittäjyyskasvatuksesta. Koulutuksen tutkimuslaitoksella on tutkittu ammattikorkeakoulusta valmistuneiden sijoittumista työelämään ja kolmella eri alalla opiskelevien ammattikorkeakoululaisten näkemyksiä koulutuksesta (Korhonen et al. 1999, 2000, 2001).

Koulutussosiologista tutkimusta ammattikorkeakoulusta on tehty myös Suomessa. Sosiologisesti painottuneissa tutkimuksissa on tarkasteltu ammattikorkeakoulua osana suomalaista koulutusjärjestelmää ja sen muutoksia. Orelma (1992) on selvittänyt väliaikaisen ammattikorkeakoulun luonnetta. Järvinen et al. (1993) ja Järvinen (1995, 1997) ovat puolestaan tarkastelleet suomalaisen korkeakoulukentän muutosta ja ammatillisten oppilaitosten yhdistämistä ammattikorkeakouluiksi 1950-luvulta 1990-luvulle koulutuspolitiikan näkökulmasta. Salminen (2001) on tutkinut ammattikorkeakoulujärjestelmän luomista poliittisena päätöksentekoprosessina tarkastelemalla ammattikorkeakoulureformin suunnittelua, tavoitteiden asettelua ja itse uudistuksen toteuttamista dokumentti- ja haastatteluaineiston avulla. Raudaskoski on vuonna 2000 ilmestyneessä kasvatustieteen väitöskirjassaan analysoinut ammattikorkeakoulujen toimilupahakemuksiin sisältyviä toimintastrategioita ja näihin strategioihin liittyviä toimintaa ohjaavia arvoja.

Myös ammattikorkeakoulutuksen luonne ja koulutukseen valikoituminen ovat herättäneet kiinnostusta. Hautala et al. (1995) ovat tutkineet ammattikorkeakoulutusta insinöörikoulutuksen näkökulmasta. Hämäläinen ja Nurmi (2000) ovat taas tutkineet tekniikan alan ammattikorkeakoulutusta ja sen luonnetta. Parikka (1999) on puolestaan tarkastellut kaupallisen alan korkeakoulutusta vertailemalla ekonomi- ja tradenomikoulutusta. Stenström (1997) on tutkinut ammatilliseen koulutukseen, lähinnä ammattikorkeakoulutukseen ja työelämään, valikoitumista tasa-arvon näkökulmasta. Ahola ja Nur-

mi (1995, 1998) sekä Nurmi (1998) ovat tarkastelleet nuorten korkeakoulutukseen hakeutumista, valikoitumista ja koulutuspreferenssejä. Lisäksi Vuorinen et al. (2000) ovat selvittäneet ammattikorkeakouluun hakeutumista ja opiskelijavalintaa.<sup>14</sup>

Tutustuttuani aiempiin suomalaista ammattikorkeakoulua ja -koulutusta koskeviin tutkimuksiin ja niiden tuloksiin jäin kaipaamaan kriittistä ammattikorkeakoulureformia ja ammattikorkeakoulua itsessään (etenkin sen kulttuurista toimintaympäristöä) erittelevää analyysiä, jossa yhdistyisivät rakenne- ja toimijataso. Suomalaiseen ammattikorkeakouluun julkisuudessa liitetty piirteet on otettu monissa tutkimuksissa annettuina, ja 1990-luvulla toteutetun reformin onnistuneisuutta ja toimijoiden kokemuksia ja näkemyksiä on arvioitu suhteessa ideaaliin. Tämä on tarkoittanut sitä, että ammattikorkeakoulu-uudistuksen onnistuneisuus muutoksena tai epäonnistuneisuus muutumatonta muuten on aina palautunut yksilöihin, heidän halukkuuteensa tai haluttomuuteensa kehittää ja kehittyä. Mikäli haluamme ymmärtää laajemmin mitä toteutettu uudistus on merkinnyt, on integroitava rakenteiden ja toimijoiden taso. Rakenteella tarkoitan yksittäisestä henkilöstä riippumattomia sosiaalisen todellisuuden institutionaalisia ja kulttuurisia reunaehtoja, kuten lainsäädäntöä, työehtosopimuksia, perinteitä ja koulutuspoliittisia julkilausumia. Toimijan ymmärrän intentionaaliseksi yksilöksi, joka pyrkii tekemään arjestaan mielekäästä ja järjestystä. Tässä tutkimuksessa yhdistän rakenne- ja toimijatason tarkastelun käyttämällä diskursiivisen tilan käsitettä teoreettisena ja empiirisen aineiston käsittelyä ohjaavana työkaluna.

Tilan käsite itsessään on monikasvoinen: sitä on sekä määritelty että käytetty monin eri tavoin.<sup>15</sup> Tilasta puhutaan yleensä fyysisenä, mentaalisenä ja sosiaalisena tilana. Kuten Soja (1989, 120–121) toteaa, nämä kolme tilaa kietoutuvat toisiinsa huolimatta siitä, ettei sosiaalinen tila merkitse samaa kuin materiaan sidottu fyysinen tai kognitiivisiin representaatioihin kiinnittyvä mentaalinen tila. Kaiken kattavasta sosiaalisesta tilasta on esitetty monia eri tulkintoja. Esimerkiksi Harvey (1973) luonnehtii sosiaalista tilaa monimutkaiseksi, epäyhtenäiseksi, ajassa muuttuvaksi ja välillisesti yksilöiden käyttäytymiseen vaikuttavaksi. Soja (1985) määrittelee sosiaalisen tilan suhteiden tilaksi, jonka syntymiselle on olemassa tietyt materiaaliset ehdot ja yleisesti tuotetut ideat sekä ideologiat tulkintoineen. Sosiaalisen tilan tuottaminen ja uudelleen tuottaminen on prosessi, jota sävyttävät jatkuva kamppailu, mahdollinen vastarinta, konfliktit ja vastakkainasettelut (Soja 1989, 129–130). Myös Lefebvre (1991, 41–47) katsoo sosiaalisen tilan olevan yhteisesti tuotettu jännitteiden ja ristiriitojen kenttä, joka koostuu kolmesta eri elementistä: spatiaalisesta käytännöstä, tilan representaatioista ja representoidusta tilasta. Spatiaaliset käytännöt viittaavat aktiiviseen, elet-

tyyn ja koettuun toimintaan. Representoitu tila on sidoksissa tilaan liittyviin symbolisiin merkityksiin ja kollektiivisiin fantasioihin, joista hyviä esimerkkejä ovat myytit ja tarinat (ks. myös Urry 1996). Tilan representaatiot ovat abstrakteja ja tietoon sidoksissa olevia ymmärryksen ja ideologioiden sekoituksia, jotka ovat suhteellisia (relatiivisia), järjestystä ohjaavia ja jatkuvasti muuttuvia. Ne ovat näkyvästi läsnä sosiaalisen tilan tuottamisen prosessissa, jossa havaittu (tiedetty), kuviteltu ja eletty yhdistyvät.

Bourdieuille (1998) sosiaalinen tila on ennen muuta erojen ja suhteiden tila, joka järjestää toimijoiden käytännöt ja esitykset. Sosiaalisessa tilassa jokaisella yksilöllä on oma asema, joka määrittää ja hallitsee yksilön näkemysten muotoa ja sisältöä. Sosiaalinen tila todellisimpana todellisuutena on yhtä aikaa sekä voimien kenttä että taistelukenttä, jolla toimijat kohtaavat ja pyrkivät sitten joko kentän muuttamiseen tai sen säilyttämiseen. Toimijoiden on tehtävä ja rakennettava sosiaalinen tila jakoineen yhdessä, sekä yhteistyössä että kiistellen. Shields (1991) luonnehtikin sosiaalisen tilan rakentamista ihmisten havaintojen, päämäärien ja kapasiteetin sekä institutionaalisten sääntöjen ja materiaalien olosuhteiden vuorovaikutuksen tulokseksi. Tila saa muotonsa ja sisältönsä historiallisten subjektien toiminnan tuloksena, sillä tila on käytössä oleva elävä paikka (De Certeau 1991).

Tämän tutkimuksen avainkäsite diskursiivinen tila on osa edellä kuvattua monimutkaista ja eri elementeistä rakentuvaa sosiaalista tilaa. Puheessa näkyväksi tuleva diskursiivinen tila koostuu tiedollisista kategorioista, jotka syntyvät yleisten ideoiden ja toimijoiden näkemysten kohtaamisen tuloksena. Tietoon sidoksissa olevat kategoriat ovat sosiaalisesti tuotettuja, Lefebvren (1991) mainitsemia tilan representaatioita. Niitä voisi luonnehtia eräänlaisiksi todellisuuden käsittämisen ja kuvaamisen koordinaateiksi. Diskursiivisen tilan muotoutumisen kannalta olennaista on, että tilaan sidoksissa olevat yksilöt joko vahvistavat, epäilevät tai kiistävät vallitsevia määrittäjäkäsitteitä (vrt. Bourdieu 1977). Esimerkiksi ammattikorkeakoulun opettajat ja opiskelijat voivat asettaa vallitsevat ammattikorkeakoulua koskevat ja julkisuudessa esitetyt näkemykset kyseenalaisiksi. Käytännössä he voivat työstää virallisen julkipuheen piiriin kuuluvia asioita uudelleen, pukea ne toisenlaiseen muotoon ja pyrkiä oikeuttamaan ne (vrt. Heiskala 2000, 178–180). Kyse on dialektisesta neuvotteluprosessista, jossa yleinen ammattikorkeakoulua koskeva julkipuhe ehdollistaa yksilöiden ja kollektiivien puhetapoja sekä heidän asemaansa, mutta samalla yksilöt muokkaavat julkipuheen sisältöjä. Tämän erottautumiseen ja samaistumiseen (tietoiseen identifioitumiseen) sidotun neuvottelun tuloksena syntyy erilaisten näkemysten ja kysymysten esittämisen tila, jota kutsun diskursiiviseksi tilaksi. Kyseinen tila ei synny tyhjästä eikä sen rakentaminen tapahdu mielivaltaisesti, vaan se on sidoksis-

sa osin ulkoisina pakkoina näyttäytyviin yhteiskunnallisiin realiteetteihin (ks. Heiskala 2000, 197–198). Diskursiivisessa tilassa, kuten tilassa yleensäkin, jotkin asiat asetetaan keskiöön ja toiset marginaaliin.

Tässä tutkimuksessa kiinnostukseni siis kohdistuu 1990-luvulla toteutetun ammattikorkeakoulu-uudistuksen synnyttämään diskursiiviseen tilaan ja sen rakentumiseen.<sup>16</sup> Katson, että dekonstruomalla erilaisia puhe- ja ajattelutapoja on mahdollista saada kuva siitä opista, jonka ammattikorkeakoulun avaintoimijat, opettajat ja opiskelijat ovat saaneet oppiakseen. En ole kiinnostunut yksilöistä sinänsä vaan siitä julki- ja toimijapuheen kohtaamisen tuloksena syntyvästä diskursiivisesta todellisuudesta, joka säätelee ammattikorkeakoulun toimintaa, yksilön toiminnan mahdollisuuksia ja rajoja sekä viime kädessä hänen identiteettiään. Varsinaiset tutkimusongelmat olen muotoillut seuraavasti: *Minkälaisen diskursiivisen tilan ylikansallisiin ja keskenään ristiriitaisiin ideoihin sidottu ammattikorkeakoulu-uudistus on synnyttänyt? Millaista neuvottelua käydään ja mistä taistellaan? Millainen järjestys syntyneessä diskursiivisessa tilassa vallitsee ja miten se on tuotettu?*

### 3 Julkinen ammattikorkeakoulu diskursiivisen tilan rakentumisen reunaehtona

Koulutusreformia ja opettajankoulutusta tutkinut Popkewitz (1998, 7) toteaa, että jokaisen koulutus uudistuksen taustalta löytyy sitä hallitseva dogma, jonka näkyväksi tekeminen ja kyseenalaistaminen on tutkijoiden tehtävä. Dogma tarkoittaa uudistuksiin sidottua yleisten ideoiden, tiedollisten kategorioiden joukkoa.<sup>17</sup> Päästäkseni perille suomalaisen ammattikorkeakoulu-uudistukseen sidotusta ideoiden joukosta olen analysoinut aiemmin tätä uutta instituutiota koskevaa virallista ja julkista puhetta (Herranen 1999, 2000). Kyse on diskursiivisen tutkimuksen lainalaisuuksia noudattavasta, ammattikorkeakoulu-uudistusta ja sen oikeuttamista koskevasta lisensiaatintyöstäni. Sen aineistona olivat opetusministeriön ammattikorkeakoulua koskevat muistiot ja mietinnöt vuosilta 1989–1998, viralliset säädökset (lait ja asetukset), vuonna 1996 vakinaisen toimiluvan saaneiden yhdeksän ammattikorkeakoulun toimilupahakemukset, ammattikorkeakouluja koskevat lehti- ja sanomalehtikirjoitukset vuosilta 1989–1998 sekä koulutusesitteet, ammattikorkeakoulujen www-sivut ja yhteishakua koskeva sanomalehtimainonta (liite 1).

Tässä tutkimuksessa lähdän siitä oletuksesta, että edellä kuvatun monipuolisen dokumenttiaineiston julkinen, institutionaalinen ja legitiimi am-

mattikorkeakoulupuhe, josta käytän jatkossa julkipuheen käsitettä, määrittää ammattikorkeakoulua diskursiivisena tilana, sen paikkaa ja rajoja. Virallisissa asiakirjoissa ja dokumenteissa esitettyä puhetta pidetään yleensä rationaalisenä ja arvostettuna. Sitä voidaan kuvata Simolaa (1995, 40) lainatakseni ”seisomaan nousten käytetyksi puheenvuoroksi” siitä, mitä ammattikorkeakoulu on. Julkilausumat tavoiteltavina totuuksina esittävä totuuspuhe määrittää oikean tavan puhua ammattikorkeakoulusta ja sulkee pois jonkin muun tavan puhua samasta asiasta. Julkipuhe sisältää ammattikorkeakoulun oikeuttamista (legitimaatiota) koskevat argumentit ja toimijoiden identiteettiä koskevat määrittelyt. Se kertoo, millaisia ammattikorkeakoulun opettajien ja opiskelijoiden tulee olla, mitä heidän tulee tehdä ja miksi. Virallinen puhe toimii diagnostisesti, kuten Bourdieu (1989) huomauttaa. Tunnistamisen välineenä sillä on taipumusta määrittää henkilöt ja asiat sekä sanella, mitä yksilöiden täytyy tehdä. Tästä syystä esittelen seuraavaksi tarkemmin lissensiaatintutkimukseni tuloksia ja johtopäätöksiä erittelemällä virallisten asiakirjojen ja julkisten dokumenttien tuottamaa kuvaa ammattikorkeakoulusta ja tässä julkipuheessa tuotetun julkisen ammattikorkeakoulun suhdetta sekä koulutusta että yhteiskuntaa koskevaan aikalaiskeskusteluun.

## **Julkinen ammattikorkeakoulu**

Analysoimassani julkipuheessa ammattikorkeakoulu on rakennettu noudattamalla samaistumisen ja erottautumisen pakon logiikkaa. Samaistuminen ja erottautuminen tehdään ensisijaisesti suhteessa yliopistoon, jota dokumenteissa pidetään ammattikorkeakoulun kannalta kollektiiviseksi merkittäväksi toiseksi määrittävänä koulutusinstituutioon. Yhtäältä julkinen ammattikorkeakoulu samaistetaan yliopistoon, mutta toisaalta se erotetaan niin yliopistosta kuin entisistä keski- ja opistoasteen aikaisista oppilaitoksista ja etenkin niiden koulumaisesta opiskelu- ja oppimiskulttuurista. Kysymys on siitä, millä tavoin ammattikorkeakoulu määritetään dokumenteissa korkeakouluksi ja siitä, miten siitä tehdään omaleimainen suomalaista työelämää ja yhteiskuntaa palveleva tarpeellinen koulutusinstituutio.

Ammattikorkeakoulun korkeakoulumaisuus ja paikka ovat sidottuja sen viralliseen ja lainsäädännön turvaamaan korkeakoulustatukseen. Ammattikorkeakoulujen toimilupahakemuksiin perustuva, valtioneuvoston myöntämä päätös on ammattikorkeakoulun aseman kannalta tärkeä. Päätös oppilaitosyhteenliittymän hyväksymisestä vakinaiseksi ammattikorkeakouluksi kertoo, että se on sellainen kuin uuden instituution halutaan olevan. Analysoimissani dokumenteissa ammattikorkeakoulu asetetaan selvästi yliopiston



aiemmin yksinoikeudella hallitsevalle korkeakoulukentälle määrittämällä sille oma paikka yliopiston rinnalla. Siitä on tehty korkeakoulu, mutta samalla myös yliopiston kilpailija. Kilpailuasetelma on mahdollinen vain, mikäli instituutiot nähdään toistensa vertaisiksi, virallisesti samanarvoisiksi.<sup>18</sup> Julkisen ammattikorkeakoulun määrittäminen yliopiston kilpailijaksi vahvistaa sen asemaa yliopiston rinnalla. Tätä asemaa vahvistaa myös usko ammattikorkeakoulun kykyyn saavuttaa yliopistoa parempi asiantuntemus omalla ammatillisesti painottuneella erityisalueellaan.

Kilpailun sävyttämän rinnakkaisuuden ohella ammattikorkeakoulu asetetaan julkipuheessa yliopistosta ja sen asiantuntemuksesta riippuvaiseksi. Yliopistoa ei kuitenkaan pidetä ammattikorkeakoulusta riippuvaisena. Analysoimissani dokumenteissa yliopistolle annetaan valtaa suhteessa ammattikorkeakouluun: sen todetaan ohjaavan ammattikorkeakoulun kehitystä, kouluttavan sen opettajia ja ohjailevan sen arvostusta. Samalla vahvistetaan yliopiston asemaa korkeakoulukentän johtavana instituutiona, mikä itse asiassa kyseenalaistaa ammattikorkeakoulujen luomiseen yleisesti sidotun ajatuksen ammattikorkeakouluista erilaisina, mutta kuitenkin tasa-arvoisina (esim. Pratt 1997; Ahola & Nurmi 1998). Yliopiston korostaminen institutionaalisen koulutushierarkian huippuna ja ammattikorkeakoulun pyrkimys orientoitua mahdollisimman lähelle yliopiston imagoa ovat olleet kansainvälisesti tärkeitä ja yleisesti noudatettuja periaatteita suomalaista ammattikorkeakoulua vastaavien, ammatillisesti ja käytännöllisesti suuntautuneiden korkeakoulutusmallien suunnittelussa (ks. OECD 1991). Ammattikorkeakoulujen olemassaolo antaa yliopistoille mahdollisuuden keskittyä huippuihin ja oikeaa kulttuurista pääomaa omaavien, teoreettisesti lahjakkaiden yksilöiden kouluttamiseen. Esimerkiksi Rätty et al. (1994, 173) toteavat suomalaisen ammattikorkeakoulun olevan ”imuri, joka siivoaa yliopistosta vääränlaiset oppilaat ja opiskelijat, etenkin käytäntöön suuntautuneet”. Myös Ahola (1996, 37) katsoo ammattikorkeakoulun toimivan yhteiskunnallisena valikoijana erottamalla käytännölliselle elämänuralle soveliaat ihmiset teoreettisemmin suuntautuneista.

Ammattikorkeakoululla täytyy olla korkeakoulumaisia piirteitä tullakseen luokitelluksi vertaistensa joukkoon. Pelkkä ammatteihin tai ylipäätään ammatillisuuteen kiinnittyminen ei riitä tekemään ammattikorkeakoulusta korkeakoulukelpoista. Julkipuheessa ammattikorkeakoululle annetaan muiden korkeakoulujen tapaan itsenäinen asema. Se varustetaan akateemisesti pätevöityneellä henkilökunnalla. Siitä tehdään tieteeseen ja tutkimukseen kiinnittyvän koulutuksen tarjoaja ja se sidotaan lupauksiin keskiluokkaisesta urasta. Keskiluokkaisuuslupauksilla tarkoitan sitä, että ammattikorkeakoulutus liitetään toimihenkilöiden työtehtäviin (suunnittelu-, asiantuntija- ja

kehittämistehtäviin) ja asemaan työmarkkinoilla erotuksena suoritustason tehtävistä.<sup>19</sup> Ammattikorkeakoulututkinto, kuten korkeakoulututkinto yleensäkin, kantaa mukanaan symbolisia merkityksiä. Se sidotaan institutionaalisten kiinnikkeidensä ansiosta tiettyihin työtehtäviin ja arvostettuihin toimenkuviin sekä yhteiskunnallisiin etuoikeuksiin (esim. Benavot 1997).

Ammattikorkeakoulun on erottauduttava ennen kaikkea yliopistosta, mutta myös ammatillista koulutusta antavista oppilaitoksista. Sen täytyy olla riittävän omaleimainen löytääkseen paikkansa ja oikeutuksensa koulutuksen kentältä. Julkipuheessa ammattikorkeakoulun omaleimaisuus rakentuu pääosin sen esittämisestä ei-yliopistollisena, yliopistosta erottuvana instituutiona. Erottavina tekijöinä pidetään ammattikorkeakoulun vahvaa kiinnittymistä työelämään ja ammatillista suuntautumista, sen luonnetta jälkimoderneja piirteitä omaavana instituutiona<sup>20</sup> sekä sen uudenlaista, yksilöllisyyttä painottavaa opiskelu- ja oppimiskulttuuria. Julkinen ammattikorkeakoulu määritetään yhtäältä puhtaasti käytännölliseen, praktiseen suuntautumiseen kiinnittyneeksi (vastakohtana yliopiston teoreettisuudelle) ja toisaalta käytäntöä ja teoriaa yhdistäväksi oppilaitokseksi. Vaikka analysoimissani dokumenteissa ei puhuta ammatillisesta koulutuksesta sinänsä, ammattikorkeakoulun esittäminen yliopiston kaltaisena paitsi samaistaa sen yliopistoon piirtää samalla myös rajaa ammattikorkeakoulutuksen ja ammatillisen koulutuksen välille. Korkeakoulumaisten piirteiden katsotaan erottavan julkisen ammattikorkeakoulun ammatillisista oppilaitoksista.

## **Julkisen ammattikorkeakoulun ylikansalliset kiinnikkeet**

Vastakkainasetteluilla rakennettua julkista ammattikorkeakoulua hallitsevat ideat liittyvät yleisemmällä tasolla kansainvälistä koulutuskenttää ja -politiikkaa hallitseviin suuntauksiin sekä koulutus uudistuksia koskevaan muutospuheeseen. Meyer et al. (1997, 168) väittävätkin, että eri yksiköt, organisaatiot ja valtio ovat legitimoituja entiteettejä, joiden intressit määrittävät universaalein termein ja joiden odotetaan käyttäytyvän näiden intressien mukaisesti. Korkeakoulutuksen on muun massakoulutuksen tavoin pitänyt mukautua kansalliset rajat ylittäviin, maailmanlaajuisiin koulutusta (sen standardisointia ja rationalisointia) koskeviin prosesseihin (Meyer & Ramirez 2000, 120). Suomalaisen julkisen ammattikorkeakoulun luomisessa tärkeinä ylikansallisina ideoina on pidetty kansainvälisyyttä, ammatillistumista ja uusliberalistista koulutusajattelua.

*Kansainvälisyys* on tänä päivänä tekijä, johon on helppo vedota: sitä on vaikea kenenkään kieltää tai olla hyväksymättä. Kansainvälistymistä osana

globalisaatiota<sup>21</sup> pidetään väistämättömänä ja (pääosin) positiivisena kehityssuuntana, ja kansainvälistyminen onkin yksi tärkeimmistä julkisen ammattikorkeakoulun tilaa ja legitimaatiota määrittävistä tekijöistä. Analysoimissani dokumenteissa ammattikorkeakoululle annetaan esimerkiksi tärkeä rooli Suomen kansainvälistämisessä, etenkin työ- ja elinkeinoelämän saattamisessa kansainvälisille markkinoille kelpaavaksi (ks. myös Jaatinen 1999; Raudaskoski 2000). Ammattikorkeakoulu-uudistuksen katsotaan muiden koulutusreformien tavoin lisäävän välillisesti valtion taloudellisen ja maailman markkinoihin sidotun systeemin elinvoimaisuutta ja olevan keino modernisoida kansakuntaa (Popkewitz 2000, 3). Ammattikorkeakoulut markkinoivat itseään myös kansainvälisinä oppilaitoksina, joiden kautta ovi Eurooppaan ja muualle maailmaan aukeaa.<sup>22</sup> Kansainvälisyys ei ole mitenkään ammattikorkeakouluspesifiä, sillä nykyään kaikki koulutuskentän oppilaitokset pyrkivät olemaan kansainvälisiä tarjoamalla mahdollisuuksia opiskelija- ja opettajavaihtoon ja tekemällä myös muunlaista kansalliset rajat ylittävää yhteistyötä ulkomaisten oppilaitosten kanssa. Kansainvälisyys on itsestään selvä osa tämän päivän koulutusta. Kukaan ei (ainakaan julkisesti) vastusta sitä eikä pohdi sen tarkoituksenmukaisuutta. Oppilaitokset velvoitetaan solmimaan kansainvälisiä kontakteja, eikä opiskelijoiden opiskelu ulkomailla ole enää poikkeus vaan pikemminkin velvollisuus.

Toinen keskeinen julkista ammattikorkeakoulua rakentava idea on *ammattillistuminen*. Pratt (1992) toteaa ammatillistumisen näkyvän koulutusta antavissa instituutioissa muun muassa siten, että koulutuksen päämääräksi asetetaan hyödyllisten ja siirrettävien (lähinnä teollisuuden ja kaupan tarpeita vastaavien) taitojen kehittäminen. Lisäksi oppilaitokset pyrkivät järjestämään ammatillisesti suuntautuneita kursseja, laajentamaan opiskelijapohjaa ja sitomaan koulutuksensa talouden tarpeisiin. Ammattikorkeakouluista on pyritty niin Suomessa kuin kansainvälisestikin luomaan yliopistoja käytännöllisemmin ja ammatillisemmin suuntautuneita instituutioita, jotka täyttävät talouden erityistarpeita ja tarjoavat halvempaa koulutusta kuin yliopistot (OECD 1991; Scott 1995, 58–61). Neave (1992) katsoo koulutuksen ammatillistumisena näkyvässä vokationalismissa olevan kyse korkeakoulutuksen ja yhteiskunnan välisen yhteyden vahvistamisesta. Tämän, sankaritarinan muodon saaneen ideologian mukaisesti korkeakoulutuksen tulisi olla asiaankuuluvaa, pätevää, tiettyihin taitoihin ohjaavaa ja praktista. Soveltava ja käytännöllinen tieto on sitä, mitä tarvitaan. Vokationalismiin sidottujen instituutioiden päämääränä on tarjota opiskelumahdollisuuksia niille opiskelijoille, jotka eivät ole innostuneet teoreettisesti orientoituneesta eivätkä teoreettiseen tietoon pohjautuvasta opiskelusta. Suomalaisen ammattikorkeakoulun tavoitteeksi on (muiden maiden tavoin) määritely laadukkaiden, läpi

elämän tietoa ja pätevyksiä hankkimaan kykenevien ammattilaisten, toisin sanoen käytännöllisesti lahjakkaiden ihmisten, kouluttaminen.

Kolmas yleinen kansainvälistä koulutuskenttää ja julkista ammattikorkeakoulua määrittävä piirre on koulutuksen *poliittinen ulottuvuus*. Poliittisuudella tarkoitan sitä, että koulut (ammattikorkeakoulut mukaan lukien) saavat rakennusaineiksensa ja sosiaalisesti määritellyt tehtävänsä poliittisilta auktoriteeteilta, kuten valtiolta (esim. Benavot 1997). Koulutusinstituutiot ovat kansallisvaltioiden tuotteita; esimerkiksi ammattikorkeakoulujen vahva asema niin Suomessa kuin muissakin maissa perustuu poliittisen kentän tukeen (OECD 1991). Koulutusta tarjoavat organisaatiot ovat sidottuja valtion (hallitusten) asettamiin päämääriin, sillä koulutusta pidetään edelleen tärkeänä elementtinä yhteiskunnan luomisessa ja rakentamisessa. Suomalaisen ammattikorkeakoulujen tehtäväksi on analysoimissani dokumenteissa määritelty yhteisen ja yksilöllisen hyvän edistäminen (ks. taulukko 3). Ammattikorkeakoulun katsotaan esimerkiksi lisäävän Suomen kansakunnan henkistä ja taloudellista hyvinvointia. Sille on määritelty tärkeä rooli Suomen koulutusjärjestelmän ja koulutuksen rationalisoinnissa argumentoimalla vahvasti tehokkuuden, taloudellisuuden, tuloksellisuuden ja hyötyjen puolesta. Julkisesta ammattikorkeakoulusta on tehty yhteiskunnallinen muutostoivoima ja agentti. Yhteisen hyvän nimissä se on sidottu yleisesti hyväksytyihin arvoihin: demokratiaan, tasa-arvoon, yhteisöllisyyteen, yksilöllisyyteen, kansalaisten terveyteen ja ympäristön hyvinvointiin. Julkiselle ammattikorkeakoululle on annettu tärkeitä koulutuksen yhteiskunnallisia tehtäviä, jotka liittyvät koulutuksen tason nostamiseen, ammatillisten asiantuntijoiden kouluttamiseen, pätevän työvoiman tuottamiseen sekä työ- ja elinkeinoelämän tarpeisiin vastaamiseen.

Ammattikorkeakoulun, kuten muidenkin massakoulutusta tarjoavien tahojen, oikeuttamista koskevat argumentit ovat sidoksissa uskomuksiin koulutuksen voimasta edistää taloudellista kasvua, lisätä innovaatioita, kasvattaa lojaaleja kansalaisia ja luoda demokraattisia instituutioita (esim. Meyer et al. 1997; OECD 1991). Vahvaan koulutusoptimismiin on vedottu myös ammattikorkeakoulun jatkotutkintokoulutusta oikeutettaessa. Jatkotutkintokoulutuksessakin katsotaan olevan kysymys kaikkien suomalaisten edusta ja hyvinvoinnista.

Koulutusuudistusten oikeutusperusteet ovat yleensä aikasidonnaisia ja rakentuvat suhteessa ympäröivään yhteiskuntaan ja sen ilmapiiriin. Silti ammattikorkeakoulun olemassaoloa ja tarpeellisuutta legitimoivat näkökohdat ovat hyvin yhdenmukaisia suomalaista koulutusta yleisemminkin oikeuttavien piirteiden kanssa, jotka taas ovat sidoksissa hyvinvointivaltioon ja sen ylläpitämiseen.<sup>23</sup> Mielenkiintoinen piirre ammattikorkeakoulua koskevassa

### TAULUKKO 3. Suomalaisen ammattikorkeakoulun oikeuttaminen.

<p><b>Selviytyminen</b></p> <p>Suomalaisen kansakunnan, yrityksen nimeltä "Suomi" selviytyminen ja hyvinvointi</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ Taloudellisen hyvinvoinnin edistäminen</li> <li>→ Kansainvälistyminen</li> <li>→ Rationalisointi, tehokkuus ja tuloksellisuus</li> <li>→ Muutoksiin vastaaminen ja yhteiskunnallisena muutosvoimana toimiminen</li> <li>→ Yleisesti hyväksytyt arvot ja niiden toteuttaminen</li> <li>→ Koulutukselliset tehtävät</li> </ul>
<p><b>Pelastaminen</b></p> <p>Ammatillinen koulutus ja lokaalisuus</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ Ammatillinen koulutus, sen laatu ja vetovoimaisuus (taso ja imago)</li> <li>→ Alueellisuuden ja paikallisuuden säilyminen, tukeminen ja vahvistaminen (alueellinen kehitys, yritystoiminta ja koulutustaso, maakuntastrategiat)</li> </ul>
<p><b>Vahvistaminen</b></p> <p>Arvovaltaisten (ulkopuolisten) tahojen näkemykset ja olemassa olevat näytöt</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ Ulkopuoliset asiantuntija-arvioinnit</li> <li>→ Työ- ja elinkeinoelämän, erityisesti yrityselämän tahto, tarve ja tuki</li> <li>→ Nykyiset näytöt ja toteutetut uudistukset</li> <li>→ Totuudellisen tiedon lähteet, kuten selvitykset ja tutkimukset</li> </ul>

oikeuttamispuheessa on ajatus koulutuksesta keinona selviytyä ja pelastaa jotakin arvokasta. Puhuttaessa pelastamisesta katsotaan aina jonkin olevan uhattuna, ja julkipuheessa pelastamisen kohteeksi määritetään ensisijaisesti Suomi ja sen kansalaiset, ammatillinen koulutus ja paikallisuus. Tänä päivänä monet koulutusta koskevat uudistukset ja niihin liittyvät projektit ovat pelastamiskertomuksia, joiden päämääränä on pelastaa kansakunta vapauttamalla yksilöt, heidän sielunsa (Popkewitz 1998; Lindblad & Popkewitz 2001a). Ammattikorkeakoulureformi ei näytä tässä suhteessa poikkeavan muista koulutusuudistuksista.

Ammattikorkeakoulujen katsotaan yleisesti olevan osa koulutusjärjestelmää ja näin ollen pitävän yllä sekä uusintavan suomalaista yhteiskuntaa ja sen rakennetta. Tämän vuoksi valtiovallan on valvottava niiden toimintaa. Neaven (1988) tulkin mukaan valtion suorittama arviointi koulutuksen kentällä tapahtuu tällä hetkellä jälkikäteen ja on lähinnä strategista tuotteen kontrollointia. Korkeakoulujen arvioinnissa on siirrytty prosessin kontrolloinnista tuotteen kontrollointiin. Tuotteen kontrollointi ja laadun valvonta ovat olleet keinoja suunnata massakorkeakoulutus vastaamaan kansallisia ja ylikansallisia prioriteetteja. Ne ovat mahdollistaneet myös panos–tuotosajattelun, markkinoihin vastaamisen, yksittäisten instituutioiden säätelyn sekä korkeakoulutuksen, yhteiskunnan ja talouden muodostaman pyhän kolmiyhetyden. Kivinen et al. (1993, 220) toteavat, että jälkikäteen tapahtuva koulutusinstituution toiminnan tuloksellisuuden arviointi on korkeakoulupoliittinen strategia, jossa valtio ikään kuin vetäytyy taka-alalle, mutta säilyttää kuitenkin tosiasiasa entisen valtansa – huolimatta siitä, että valtaa on hajautettu ja sitovia normisäännöksiä purettu. Suomessa valtio on ohjannut näkyvästi ammattikorkeakoulun kehittymistä ja arvioinut kokeilujen synnyttämiä tuotteita. Valtion suorittamaa arviointia käytännössä toteuttaa korkeakoulujen arviointineuvosto.

Valtion suorittamassa strategisessa tuotoksen arvioinnissa on pohjimmiltaan kyse valtion ja korkeakoulutuksen suhteen uudelleen määrittelystä ja säätelyn (kontrollin) uudenlaisten muotojen pystyttämisestä (ks. Whitty 1994, 1999; Ball 2001). Säännöstelyn purkamisesta ja vallan hajauttamisesta huolimatta suomalaiset ammattikorkeakoulut ovat vastuussa toimintansa tuloksellisuudesta edelleen valtiolle, joka päättää saavutettujen tulosten perusteella siitä, kuinka paljon taloudellisia resursseja kullekin ammattikorkeakoululle suunnataan. Toimintamenobudjetointi ja opetusministeriön kanssa solmittavat kolmivuotiset tulossopimukset ovat osa ammattikorkeakoulujen arkea ja määrittävät niiden toiminnan muotoja asettamalla suoritusperustaisuuden tavoiteltavaksi asiaksi.

Koulutusta tuotteina kontrolloiva ja arvioiva valtio on olennainen osa tämän päivän suomalaista koulutuspolitiikkaa, jota Lehtisalo ja Raivola (1999, 114–121) kuvaavat systemaattiseksi ja uusille superideoille rakennetuksi oppimisen edistämispolitiikaksi. Uuden koulutuspolitiikan periaatteita (suuria ideoita) ovat taloudellinen kasvu ja työllisyyden edistäminen, vapaus ja yksilöllisyys, elinikäinen oppiminen, julkisen sektorin uudistuminen, strategioiden, visioiden ja arvioinnin voittokulku sekä valinnanvapaus ja kilpailu. Nämä muun muassa julkista ammattikorkeakoulua rakentavat suuret ideat kiinnittyvät länsimaissa yleisemminkin harjoitettuun neoliberalistiseen koulutuspolitiikkaan.<sup>24</sup> Neave (1988) väittää tämän laadun, yrittäjyyden ja te-

hokkuuden ympärille valjastetun (alun perin taloudellisiin vaikeuksiin vastaamaan pyrkineen) politiikan olevan se voima, jonka uskotaan yleisestä edistävän institutionaalista kehitystä ja olevan askel parempaan huomiseen (ks. myös Meek 1997). Uusliberalismi on luonteeltaan merkantilistinen, tekninen ja utilitaristinen diskurssi, joka asettaa yrityksen yhteiskunnan ideaalisen instituution malliksi ja korkeakoulu osaksi tuottavaa prosessia (Neave 2001, 48). Simolan et al. (2001, 66) haastattelemat suomalaiset poliitikot luonnehtivat uusliberalistista kehitystä ”yksilöllisyyden renessanssiksi”, ”vapauden ja vapaan valinnan eetokseksi”, ”markkinaperustaiseksi ajatteluksi” ja ”liberaaliseksi optimismiksi”. Yksilön kannalta panos–tuotomallin ja tehokkuuden nimeen vannova uusliberalismi merkitsee elämänmuodon muuttumista, kuten Hilpelä (2001) toteaa. Koulumaailmassa aate näkyy muun muassa ranking-listoina, ulkoisen imagon luomisen tärkeyden korostamisena ja sopivista oppilaista kilpailuna, mikä muodostaa entisestä poikkeavan moraalisen ympäristön. Se asettaa kilpailu- ja markkinahenkisyyden, itsekkyyden, uutteruuden ja suorituskeskeisyyden tavoiteltaviksi asioiksi (hyveiksi) ja pakottaa yksilöt yrittäjinä, asiakkaina ja kuluttajina jatkuvan valvonnan ja kontrollin alaisiksi (ks. myös Ball 2001).

## **Julkinen ammattikorkeakoulu osana aikalaiskeskustelua**

Julkipuheessa ammattikorkeakoulu on rakennettu osittain yksilöllisyyden, välineellisen järjen, tekniikan ja talouden kaikkivoipaisuuden sekä demokraattisuuden ihanteiden varaan. Kuitenkin Maffesoli (1995, 32) katsoo näiden modernin ajan ihanteiden menettäneen jo vetovoimansa ainakin suhteessa yksilöihin. Suhteessa valtioon ja koulutuksen kentällä yleisemmin modernit ihanteet näyttävät olevan edelleen arvostettuja ja tärkeitä. Arvioivan valtion kontrolloimasta julkisesta ammattikorkeakoulusta on tehty rationaalinen – tehokkuuteen, taloudellisuuteen ja tuloksellisuuteen sidottu. Ammattikorkeakoulun katsotaan rationaalisuuden projektille uskollisena toteuttavan julkisia päämääriä ja edistävän yhteistä hyvää. Taylor (1995) toteaa, että rationaalisuudessa on kyse välineellisestä järjestä, joka on levittänyt kaikkialle esimerkiksi markkinavoimien vaatiman tehokkuuden, tekniikan ihannoinnin, atomismin ja välineellisen asennoitumisen muodossa. Hän väittää, että tämä normin asemassa oleva ja instituutioiden synnyttäjä sekä ylläpitämä atomistis-välineellinen ajattelutapa<sup>25</sup> on keino pyrkiä hallitsemaan ihmisiä ja kääntää epävarmuus varmuudeksi. Myös Meyer et al. (1987) toteavat rationalisaation olevan tarkoituksellista ja välineellistä. Kyse on jokapäiväisen elämän rakentamisesta standardoitujen ei-persoonallisten

sääntöjen mukaisesti. Meyer et al. (1987) kuvaavat länsimaista ja maailmanlaajuista yhteiskuntaa edistyksen ja oikeudenmukaisuuden luomisen rationaaliseksi projektiksi, johon kiinnittyvä edistyksen doktriini ja hyötyajattelu teknisen kehityksen ja muutoksen kautta synnyttävät erilaisia entiteettejä, tässä tapauksessa ammattikorkeakouluja. Edistykseen sidottuna julkinen ammattikorkeakoulu on velvollinen pitämään yllä demokratiaan ja sosiaaliseen solidaarisuuteen kiinnittyvää hyvinvointivaltiota, jonka katsotaan yleisesti olevan uhattuna.<sup>26</sup> Toisaalta hyvinvointivaltio on taloudellisessa vastuussa ammattikorkeakouluista ja niiden elinvoimaisuudesta.

Moderniin sidotun edistyksen ja rationaliteetin ohella analysoimissani dokumenteissa suomalaisesta ammattikorkeakoulusta on pyritty luomaan jälkimoderni instituutio.<sup>27</sup> Julkinen ammattikorkeakoulu jälkimodernina on määritetty joustavaksi, ei-byrokrattiseksi sekä kansallisesti ja kansainvälisesti verkottuneeksi. Se on aikaan sidottu ja sen katsotaan vastaavan sekä yhteiskunnallisiin että yksilöllisiin tarpeisiin. Julkisesta ammattikorkeakoulusta on tehty yhteiskunnallisesti relevantti koulutusinstituutio liittämällä siihen ajan hengen mukaisesti muutos ja muutoksiin vastaaminen sekä globalisaatio korostamalla ammattikorkeakoulujen kansainvälisyyttä ja kansainvälistymispyrkimyksiä. Itseohjautuvuus ja yksilöllisyys on sidottu dokumenteissa ammattikorkeakoulun uuteen opiskelu- ja oppimiskulttuuriin. Niin opettajista kuin opiskelijoistakin on tehty itseohjautuvia, oma-aloitteisia, aktiivisia ja työhönsä tai opiskeluunsa sitoutuneita yksilöitä. Samalla tavalla on määritetty myös ammattikorkeakoulun uutta opiskelukulttuuria, joka on konstruktivistisen oppimisenäkemyksen sävyttämä.

Jälkimoderneille ideoille uskollisena julkisesta ammattikorkeakoulusta on tehty myös imaginaarinen ja vetovoimainen. Se on sidottu kaikkiin koulutus kentällä tärkeinä pidettyihin asioihin, kuten markkinamuotoisuuteen, suoritusperustaisuuteen, uudenlaiseen johtajuuteen ja yksilöllistymiseen (ks. esim. Ball 2001). Opiskelijoille ammattikorkeakoulua markkinoidaan yhtäältä yksilöllisen menestyksen, työpaikan ja ammatin takaajana ja toisaalta laadukkaana ja korkeatasoisena opiskelupaikkana.<sup>28</sup> Keinoina käytetään iskulauseita, ammattikorkeakoulua myyviä ajatuksia ja tuotteistamista, mikä ei ole tämän päivän koulutus kentällä mitenkään ainutlaatuista.<sup>29</sup> Gewirtz et al. (1995) toteavat instituutioiden toimimisen markkinaympäristössä sekä vahvistavan niiden tuottamien kuvallisten ja symbolisten merkitysten tärkeyttä että edellyttävän imagon tuottamista. Julkisen ammattikorkeakoulun imagoon vaikuttavatkin merkittävästi niin ulkokuvan kiillotus, rakennukset, promootiotapahtumat, yritys- ja mainosmaailmasta kopioidut esitteet sekä keskiluokan symboliikka. Symboleineen ja logoineen imago kertoo jotain koulutuksen eetoksesta, kulttuurista, arvoista, prioriteeteista ja laadusta. Ins-



tituution imagokeskeisyyteen liittyy myös Baumanin (1997b, 22) esittämä ajatus siitä, ettei intellektuaalisen auktoriteetin olemassaolo kiinnity enää ajatteluun vaan näkyvillä oloon. Julkipuheessa suomalaisille ammattikorkeakouluille on pyritty rakentamaan ajan hengen mukainen, uusi ja nykyaikainen, yliopistosta erottuva, korkeakoulumaisuuteen ja keskiluokkaisuuteen sidottu sekä työelämään ja käytäntöön sidottu imago. Julkisesta ammattikorkeakoulusta on tehty koulutuksellisen kuluttamisen väline (Ritzer 1998). Siellä opiskelevia yksilöitä pidetään kuluttajina, jotka etenevät tehokkaasti ja tuloksellisesti itse rakentamiaan koulutuspolkuja pitkin ja jotka pyrkivät tekemään ei-tavanomaisia valintoja omien tarpeidensa ja halujensa pohjalta. Samalla heidän oletetaan myös kantavan vastuun omista valinnoistaan ja menestymisestään.

Liberaalis-demokraattisiin arvoihin kiinnittyvä julkipuhe on rakentanut julkisesta ammattikorkeakoulusta instituution, joka on uusi, nykyaikainen ja ytimeltään moderni mutta varustettu myös jälkimoderniin aikaan sidotuilla piirteillä. Tällaiselle uusvanhalle instituutiolle on tilausta tässä ajassa. Uusvanhalla viitataan tässä ammattikorkeakoulu-uudistukseen yleisenä ideoiden tilana, jota määrittävät sekä koulutuksen kenttää hallitsevat, uudet ylikansalliset arvot että hyvinvointivaltion, demokratian ja sosiaalisen solidaarisuuden merkitykset. Tämän perusteella julkista ammattikorkeakoulua voi kutsua moderniksi projektiksi jälkimodernissa maailmassa.

Edellä olen osoittanut, kuinka julkipuheessa tuotettu julkinen ammattikorkeakoulu on sidoksissa moniin taloudellis-poliittisiin ja yhteiskunnallisiin kiinnikkeisiin. Julkinen ammattikorkeakoulu on erilaisten kulttuuristen ideoiden sekoitus, joka väistämättä määrittää tässä tutkimuksessa tarkasteltavan diskursiivisen tilan ja sen järjestyksen rakentumista. Julkinen ammattikorkeakoulu, joka dokumenttien perusteella määrittyy itsestään selväksi ja ongelmattomaksi, luo reunaehdot ammattikorkeakoulussa eletävän ja ristiriitoja sisältävän diskursiivisen todellisuuden hahmottamiselle. Ammattikorkeakoulun toimijat, esimerkiksi opettajat ja opiskelijat, eivät voi vapaasti eivätkä mielivaltaisesti tuottaa omanlaistaan todellisuutta ammattikorkeakoulusta (vrt. Heiskala 2000, 197–198). Heidän kätensä ovat sidotut sekä yhteisesti tuotettuihin kulttuurisiin ideoihin julkisesta ammattikorkeakoulusta että ulkoisina pakkoina näyttäytyviin yhteiskunnallisiin käytännön realiteetteihin. Molemmat ulottuvuudet ovat tärkeä osa tämän tutkimuksen kohteena olevaa diskursiivista tilaa – tilaa, jota ei ole olemassa ilman toimijoiden näkemyksiä, kokemuksia ja käsitteellistyksiä.

## 4 Toimijoiden näkemyksiin sidotusta empirisestä aineistosta työn rakenteen tarkasteluun

Tätä tutkimusta varten hankitun empiirisen haastattelu- ja kirjoitelma-aineiston osalta liikun laadulliselle tapaustutkimukselle tyypillisesti kansallisessa kontekstissa ja paikallisessa toimintaympäristössä (esim. Yin 1994). Keskitäminen tarkasti rajattuun ympäristöön on ollut tietoinen valinta. Se on mahdollistanut ajallisen seurannan ohella myös syvällisen tutkimusaiheeseen ja -ilmiöön perehtymisen ja jättänyt sopivasti tilaa laadullisen tutkimuksen edellyttämälle teoreettisen ymmärryksen rakentamiselle. Seuraavassa käsitelen tutkimukseni metodologisia ratkaisuja purkamalla auki empiirisen aineiston hankintaan ja analysointiin liittyviä kysymyksiä ennen kuin siirryn tärkeimpään, työni tulosten tarkasteluun.

### Haastatteluaineisto

Paikallisten toimijoiden näkemysten selvittämiseksi haastattelin yhden vuonna 1996 vakainaistetun ammattikorkeakoulun opettajia kahteen kertaan, syksyllä 1997 ja 1999. Heille oli toimijoina annettu valta ja vastuu ammattikorkeakoulu-uudistuksen toteuttamisesta käytännössä. Monissa tutkimuksissa (esim. Honkonen 1992; Tulkki 1993; Korhonen & Mäkinen 1995; Laakkonen 1999; Jaatinen 1999) yksittäisten opettajien asemaa uudistuksen onnistumisessa on korostettu, kuten myös analysoimissani dokumenteissa. Useat haastattellemani opettajat totesivat ensimmäisen haastattelukerran lopussa, että mikäli keskustelisimme heidän arjestaan ja työstään myöhemmin uudelleen, asiat olisivat kaiketi toisin. Haastateltavani perustelivat uskomustaan sillä, että he työskentelivät vuonna 1997 vielä muotoaan hakevassa ammattikorkeakoulussa. Lisäksi julkipuheessa ammattikorkeakoulusta on tehty edistykseen sidottu jälkimoderni instituutio. Tämän vuoksi päätin haastatella samoja henkilöitä uudelleen. Heidän puheensa vuonna 1999 oli kuitenkin hyvin yhdenmukaista vuoden 1997 haastattelupuheen kanssa, joten käsitelen keräämäni empiiristä aineistoa yhtenä tekstimassana.

Haastateltavia on yhteensä viisitoista. Heidä – yhtä opettajaa lukuun ottamatta – olen haastatellut kahdesti, syksyllä 1997 ja 1999. Haastateltavat olivat haastatteluhetkellä pääosin joko lehtoreita tai yliopettajia kaupan, terveyden ja tekniikan aloilla. Tutkimuksen kohdejoukon valinnassa päätin keskittyä edellä mainituille aloille, sillä ne muodostavat ammattikorkeakou-

lutuksen ytimen, ainakin jos asiaa tarkastellaan opiskelijoiden ja päätoimisten opettajien lukumäärien valossa. Esimerkiksi tarkastelun kohteena olevassa ammattikorkeakoulussa reilut 73 prosenttia opiskelijoista opiskeli vuonna 1997 näillä aloilla. Samana vuonna oppilaitoksessa työskentelevistä yliopettajista ja lehtoreista 66 prosenttia työskenteli kaupan, terveyden ja tekniikan koulutuksen parissa. Lisäksi nämä koulutusalat ovat olleet ammattikorkeakoulukokeilussa mukana alusta asti. Ammattikorkeakoulua lähdettiin rakentamaan niiden ympärille vuonna 1992, ja ne ovat saaneet ensimmäisinä oikeuden järjestää myös jatko-opintoja. Tällä hetkellä maassamme toimivista ammattikorkeakouluista vain yhdessä ei ole mahdollista opiskella mitään edellä mainituista aloista, ja reilusti yli puolet oppilaitoksista tarjoaa kaikkien kolmen alan koulutusta. Lisäksi loput kymmenen ammattikorkeakoulua antavat joko kaupan ja terveyden tai tekniikan ja terveyden tai tekniikan ja kaupan alan koulutusta.

Yksittäisten haastateltavien valinnan perusteena oli se, että kaikki tutkimuksessa mukana olevat opettajat ovat itse kokeneet ja eläneet ammattikorkeakouluun siirtymisen. Näistä opettajista naisia oli kahdeksan ja miehiä seitsemän. Sekä kaupan alan että terveyden ja tekniikan alan haastateltavien joukossa olivat molemmat sukupuolet edustettuina. Tutkimusjoukon keski-ikä oli 46 vuotta vuonna 1997. Vanhin haastateltava oli 61-vuotias ja nuorin 34-vuotias. Tutkittavan instituution (aiemmin erillisten ammatillisten oppilaitosten ja vuodesta 1992 ammattikorkeakoulun) palveluksessa haastatellut opettajat olivat olleet keskimäärin 12 vuotta. Heidän opettajakokemuksensa vaihteli seitsemästä vuodesta 25 vuoteen. Työkokemusta opetettavalta alalta oli ammattiaineiden opettajilla tekniikan alalla keskimäärin yhdeksän vuotta, kaupan alalla kuusi vuotta ja terveystalalla 12 vuotta. Haastateltavista 13 oli pohjakoulutukseltaan ylioppilaita ja kaksi oli suorittanut ammatillisen perustutkinnon. Kaikki opettajat olivat suorittaneet joko alemman tai ylemmän korkeakoulututkinnon, ja kaksi heistä oli suorittamassa akateemista jatkotutkintoa.

Haastatteluiden teemoja olivat ammattikorkeakoulun opettajan arki ja työnkuva. Vuonna 1997 rakensin haastattelut seuraavien aihepiirien ympärille: oma elämänpolku, ammattikorkeakoulu ja muutos, opettajan toimenkuva, mielikuvat ja käsitykset ammattikorkeakoulun opettajuudesta sekä ammattikorkeakoulun luonne ja tulevaisuus (liite 2). Syksyllä 1999 uusinta-haastatteluissa keskustelimme samoista asioista. Lähdimme liikkeelle opettajan arjen ja työn vapaamuotoisesta kuvauksesta ja etenimme sen jälkeen teemakohtaiseen arjen ja työn tarkasteluun keskustelemalla työpäivistä, toimenkuvasta, työympäristöstä ja -yhteisöstä, ammattikorkeakoulusta ja tulevaisuudesta (liite 3). Haastattelut kestivät 45 minuutista puoleentoista

tuntiin. Sanatarkan litteroinnin tuloksena analysoitavaa tekstiä kertyi yhteensä 300 sivua.

Haastattelupuhe muodostaa oman genrensä. Se rakentuu tietyille kielellisille piirteille ja on sidoksissa tiettyyn tuottamisen tilanteeseen. Haastattelussa on kyse viestinnästä, ja viestinnässä on kysymys merkitysten tuottamisesta ja vaihdosta – siis tavoista merkityksellistää asioita (vrt. Fiske 1992, 14). Tutkimushaastattelut suoritettiin pääosin kyseisen ammattikorkeakoulun tiloissa joko opettajien työhuoneessa, luokka- tai kokoustilassa. Haastatteluun suostuneet opettajat olivat tyytyväisiä ennen kaikkea siihen, että joku oli kiinnostunut myös heidän, arkisen ja likaisen työn raatajien, näkemyksistään ja kokemuksistaan. He kertoivat vapaasti ja avoimesti omasta arjestaan ja työstään molemmilla haastattelukerroilla. Tarkasteltaessa konkreettisesta arjesta kertovaa haastattelupuhetta haastateltavien näkökulmasta kyse on pääosin vallitsevan tilanteen ja nykyisyyden tulkinnasta suhteessa elettyyn ja osittain myös tulevaisuuteen peilaten. Haastattelujen alussa opettajat muistelivat menneitä: he kertoivat arjestaan ja työstään ammatillisessa oppilaitoksessa sekä ammattikorkeakouluun siirtymisestä. Tämä tapahtui retrospektiivisestä otteesta huolimatta suhteessa nykyisyyteen. Haastatteluissa opettajat joutuivat ottamaan kantaa myös julkisuudessa esitettyihin väitteisiin ammatikorkeakoulusta. Sitä, vaikuttiko oma asemäni yliopiston edustajana jotenkin opettajien näkemyksiin, puhetapaan tai käyttäytymiseen, on mahdoton objektiivisesti arvioida, sillä jokainen haastattelutilanne on ainutlaatuinen ja läsnä on aina monia vaikuttavia tekijöitä.<sup>30</sup>

Haasteltavien anonymiteetin takaamiseksi olen häivyttänyt opettajien puhetta edustavista aineistolainauksista tunnistetiedot. Lisäksi olen kääntänyt alaan ja osin sukupuoleen sidotut näytteet yleiskielelle, poistanut niistä täytesanat (kuten *niinkun, et tuota, tuota*) ja tautologiset ilmaisut. Aineistolainaukset olen erottanut muusta tekstistä kursivoimalla. Jokainen yksittäinen aineistolainaus edustaa yhtä opettajaa, joka puhuu joko opettajan tai alansa opettajan positiosta. Näytteet on valittu siten, että kaikki haastateltavista saavat äänensä kuuluviin (ks. liite 4). Aineistolainauksia en ole alaa ja osin sukupuolta tarkemmin yksilöinyt, koska se mahdollistaisi yksilöiden jäljittämisen ja vaarantaisi haastateltavien anonymiteetin. Toiseksi en katso sen olevan tutkimusasetelmani kannalta oleellista. Tapaustutkimukselle tyypillisesti ja tutkimuseettisistä syistä en nimeä ammattikorkeakouluakaan sen tarkemmin. Monissa aiemmissä tutkimuksissa tutkimuksen kohteena olevat ammattikorkeakoulut yksiköineen on erikseen nimetty. Tässä tutkimuksessa katson yksilöimisen olevan eettisesti kyseenalaista ja vievän liikaa tilaa tutkimuksessa saavutetulta teoreettiselta ymmärrykseltä.<sup>31</sup>

## Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimuksen ja etenkin väitöskirjatutkimuksen luonteeseen kuuluu, että tutkija arvioi itse tekemänsä tutkimuksen totuudenmukaisuutta. Kyse on yleisemmin tutkimuksen luotettavuuden ja uskottavuuden arvioinnista suhteessa tieteellisen tiedon luonnetta koskeviin ominaisuuksiin.<sup>32</sup> Tässä yhteydessä kuvailen joitakin aineiston hankintaan liittyviä seikkoja, jotta lukija voi arvioida aineiston ja sen hankinnan sekä myöhemmin myös tulkintojeni luotettavuutta.

Koska en itse työskentele kyseisessä ammattikorkeakoulussa, olen haastattelujen lisäksi vierailut useaan kertaan oppilaitoksessa, osallistunut yksittäisiin kokouksiin, teemapäiviin ja avajaisiin, seurannut opetusta ja ollut ohjaavan opettajan mukana työharjoittelun ohjaustilanteessa ymmärtääkseni paremmin opettajien puhetta ja päästäkseni sisälle ammattikorkeakoulukulttuuriin. Lisäksi olen aktiivisesti seurannut ammattikorkeakoulujen ympärillä käytävää julkista keskustelua ja selvittänyt tapaustutkimuksen kohteena olevassa ammattikorkeakoulussa kolmatta ja neljättä vuotta opiskelevien näkemyksiä omasta oppilaitoksestaan ja siellä opiskelusta. Keväällä 2000 keräämiäni kaupan, terveyden ja tekniikan alan opiskelijoiden oppituntien aikana laatimia kirjoitelmia (140 kpl) käytän tämän tutkimuksen aineistona. Tarkastelen opiskelijoiden näkemyksiä osana diskursiivisen tilan rakentumista. Käsittelen heidän puhettaan ammattikorkeakoulusta suhteessa sekä opettajien puheeseen että julkipuheeseen. Opiskelijoiden saama tehtäväksianto on liitteenä (liite 5).

Tutkimuksen luotettavuuden varmistamiseksi olen pyrkinyt hyödyntämään yhtäältä diakronisuutta haastattelemalla samoja opettajia kahteen kertaan ja toisaalta synkronisuutta keräämällä tietoa tutkittavasta ilmiöstä eri toimijoilta, kuten opiskelijoilta, lehtien palstoilta, tilastoista, aiemmista tutkimuksista ja koulutuspoliittisista dokumenteista.<sup>33</sup> Karvonen (1999, 151) toteaaakin, että mitä perusteellisemmin aihetta tutkitaan ja perehdytään eri näkökantoihin, sitä paremmin todellisuuden monipuolisuus tulee esille. Edellä kuvatun aineiston hankintaan liittyvän triangulaation<sup>34</sup> ohella olen pyrkinyt systemaattiseen, tarkkaan ja täsmälliseen aineiston analysointiin, josta kerroin tarkemmin seuraavassa.

## Kriittinen diskurssianalyysi

Diskursseja ja tarinoita on kaikkialla. Myös tieteen voidaan sanoa olevan yhdenlainen tai moniulotteinen kertomus siitä, millainen maailma ympäril-

lämme on (esim. Koski 1993). Diskursiivisen tutkimuksen nousu ja lähtökohdat kietoutuvat sekä postmoderniin (jälkimoderniin) yhteiskuntakeskusteluun että yhteiskunta- ja ihmistieteissä tapahtuneeseen kielelliseen ja laadulliseen käänteeseen, josta puhuttaessa viitataan usein de Saussuren, Foucault'n, Bourdieun ja Habermasin teorioihin ja tuotantoon (ks. esim. Sulkunen 1997; Aro 1999). Diskursiivisen tutkimuksen suosiosta kertoo myös se, että inflaation kokeneen ja osin problemaattisen diskurssin käsitteen rinnalla käytetään yhteiskuntatieteellisissä tutkimuksissa muun muassa kehyksen (Goffman 1986; Peräkylä 1990), tulkintarepertuaarin (Suoninen 1992, 1997; Hoikkala 1993), puheavaruuden (Alasuutari 1996) ja sosiaalisen representaation (Moscovici 1981; Snellman 1989; Rätty et al. 2000) käsitteitä.

Diskurssi-sanan juuret löytyvät latinasta, jossa sanalla *discursis* tarkoitetaan hajaantumista, juoksemista tai rientämistä sinne tänne ja esteetöntä kulkua. Yleisimmin diskurssi-käsitteellä viitataan puheeseen ja keskusteluun. Lehtonen (1996, 69) toteaa diskurssin käsitteen sekä sisältävän ajatuksen toiminnasta että olevan merkitysten tuottamisen muoto. Sosiaalisesti tuotetut ryhmiiin, yhteisöihin ja yhteiskuntiin kiinnittyvät diskurssit merkityskokonaisuuksina jäsentävät ihmisten käsitystä itsestään, maailmasta ja elämästä. Kuten Popkewitz (1998, 135–136) huomauttaa, diskurssit eivät ole vain kommunikoinnin keinoja vaan todellisuuden periaatteita rakentavia kulttuurisia ja poliittisia käytäntöjä.

Merkitysten etsimiseen sidoksissa olevaa diskursiivista tutkimusta pidetään yleisesti yhtenä laadullisen tutkimuksen työtapana tai tutkimusotteena, jossa on olennaista kielenkäytön ja erilaisten puhetapojen analysointi, systematisointi ja kontekstualisointi (esim. Foucault 1972; Fairclough 1992; Hall 1992; Suoninen 1997). Kiinnostuksen kohteena ovat ennen kaikkea tekstistä itsestään johdettavat kulttuurisesti jaetut merkitykset, eivät esimerkiksi haastattelupuheen tuottajat yksilöinä. Ideana on etsiä tekstistä yhtäläisyyksiä ja pyrkiä hahmottamaan merkityssuhteiden muodostamaa kokonaisuutta mutta samalla kiinnittää huomiota myös merkitysten moninaisuuteen, ristiriitaisuuteen ja niiden tuottamisen tapaan (esim. Potter & Wetherell 1987; Parker 1992; Lehtonen 1996; Jokinen et al. 1999).

Tämän tutkimuksen empiirisen aineiston analysoinnissa käytän apuna alun perin kielitieteilijänä tunnetun Norman Faircloughin esittämiä, osin Foucault'n näkemyksiin pohjautuvia ajatuksia kriittisestä diskurssianalyysistä ja sen toteuttamisesta.<sup>35</sup> Foucault (1972, 49) toteaa diskurssien olevan käytäntöjä, jotka muodostavat systemaattisesti puheen kohteita. Niitä voisi luonnehtia yhteiskunnallisiin instituutioihin sidotuiksi totuutta edustaviksi sekä tietoon ja valtaan sidoksissa oleviksi kulttuurisiksi tulkintakehyksiksi

(vrt. Luke 1996). Husan (1995) kuvauksen mukaan keskeisintä foucault'laisesti painottuneessa diskurssianalyyssissä on vallitsevien totuuksien kyseenalaistaminen. Menetelmä tarjoaa mielekkään tavan jäsentää ja purkaa systemaattisesti vallan kyllästä tekstiä ja hegemoniseksi määrittyneitä totuusdiskursseja. Myös kulttuurintutkija Hall (1992, 361) väittää merkityksellistä tietoa tuottavien diskurssien (puhe- ja ajattelutapojen) toimivan aina suhteessa valtaan.

(Post)strukturalistiselle<sup>36</sup> näkemykselle ominaisesti Fairclough (1989, 22–26) toteaa, että diskurssit ovat sosiaalisten rakenteiden ohjaamaa ja näitä rakenteita muokkaavaa sosiaalista toimintaa. Ymmärrettäessä kieleen sidottu diskurssi sosiaalisena käytäntönä lähdetään oletuksesta, että kieli on osa yhteiskuntaa. Kieli on sosiaalinen konventio ja prosessi, jonka tuotteita puhutut ja kirjoitetut tekstit ovat. Diskurssi viittaa koko siihen sosiaaliseen vuorovaikutuksen prosessiin, jonka osa yksittäinen teksti on.<sup>37</sup> Analyysin kohteena on tällöin tekstien, sosiaalisen vuorovaikutuksen ja kontekstien välinen suhde. Tekstit itsessään tulee ymmärtää tuotantoprosessin jäljiksi, jotka tarjoavat tutkijalle vihjeitä tulkintaan. Ne ovat sekä sosiaalisesti syntyneitä että sosiaalisesti välittyneitä. (Ks. myös Fairclough 1992.)

Kriittisessä diskurssianalyyssissä (CDA) on kolme analyysiprosessin tasoa. Ensimmäistä tasoa Fairclough (1989) nimittää *kuvailuksi* (tekstianalyysi), jossa analyysin kohteina ovat yhtäältä tekstin sisältö ja toisaalta sen muodolliset ominaisuudet, kuten käytetty sanasto ja kieli sekä tekstin rakenne. Tekstuaalisen rakenteen osalta olennaista on etsiä tekstiin sisältyviä kokemuksellisia, relationaalisia, ekspressiivisiä ja konnektiivisiä arvoja. Tarkastelun kohteena ovat tekstin tuottajan (tietoon ja uskomuksiin sidottu) kokemukset, tekstissä esitetyt sosiaaliset suhteet, todellisuutta koskevat arviot (kuten subjektiivisuus ja sosiaalinen identiteetti) sekä asioiden väliset yhteydet. Toista kriittisen diskurssianalyysin tasoa Fairclough (emt.) kutsuu *tulkinnaksi* (engl. processing analysis), jossa on kyse tekstin ja sosiaalisen vuorovaikutuksen välisestä analyysistä. Tässä vaiheessa pyritään kompleksisten ja näkymättömien suhteiden tulkintaan tekstin antamien vihjeiden ja taustatietojen perusteella. Tulkintavaiheessa keskitytään sekä tilannesidonnaisen ja intertekstuaalisen kontekstin<sup>38</sup> että tekstin tulkintaan. Diskursiivisen tutkimuksen tekijä ei voi olettaa, että olisi olemassa jokin kaikkien jakama yhteinen tulkinta. Tämän vuoksi konteksti täytyy rakentaa aina empiirisen aineiston ehdoilla, eikä sitä voi eikä saa ottaa annettuna. Tekstin tulkinnassa ollaan kiinnostuneita vastaavasti tekstin sisältämän tiedon, merkitysten, koherenssin ja rakenteen muodostamista diskursseista ideoiden systeeminä. Kolmannen kriittisen diskurssianalyysin tason Fairclough (emt.) on nimennyt *selittämiseksi* (sosiaalinen analyysi), jossa systemaattisen tarkastelun koh-

teena on vuorovaikutuksen ja sosiaalisen kontekstin välinen suhde. Selittämisessä aineistosta konstruoidut diskurssit liitetään osaksi sosiaalista prosessia ja sosiaalisia käytäntöjä. Tutkijan tulisi tässä vaiheessa osoittaa, kuinka diskurssit ovat sosiaalisten rakenteiden määrittämiä ja kuinka ne voivat ylläpitää tai muuttaa näitä rakenteita.

Tätä tutkimusta varten kerätyn haastatteluaineiston analysoinnissa<sup>39</sup> lähdin liikkeelle kriittiselle diskurssianalyysille ominaisesti kuvauksen tasosta kartoittamalla haastateltavien puheesta ammattikorkeakoulua diskursiivisena tilana ja sen toimijoita määrittävät piirteet. Kyse oli ennen kaikkea realistiseen lukutapaan sitoutumisesta. Sisällön ohella pyrin kiinnittämään huomiota opettajien käyttämään sanastoon ja kieleen sekä teksteissä esitettyihin sosiaalisiin suhteisiin ja tekstien sisältämien asioiden välisiin suhteisiin. Alkuoletukseni oli, että eri alojen opettajien esittämissä määrityksissä on jotain erityistä, koulutusalaan kiinnittyvää. Tämän pohjalta lähdin käsittelemään haastateltavien puhetta aloittain käyttämällä apunani seuraavia haastatteluteemoja: (1) arki ennen ammattikorkeakoulua, (2) siirtymävaihe, (3) ammattikorkeakoulu itsessään, (4) erottautuminen muista koulutusta antavista tahoista sekä (5) opettajan työ ammattikorkeakoulussa (työtehtävät ja työn luonne, ihanneopettaja ja oma rooli). Teemoittain etenevän tarkastelun tuloksena rakensin aineiston analysoinnin tueksi liitteessä 6 esitetyn kuvion ja kolme alakohontaista tapauskuvausta, joissa jokaisessa ammattikorkeakoulu tilana näytti rakentuvan erilaiseksi (liite 7). Tapauskuvausten luomisen yhteydessä tutustuin myös eri koulutusalojen historiaan, jotta pystyisin erottamaan opettajien puheesta alaerityisyyden ja hahmottamaan sitä diskursiivista tilaa, jossa opettajat olivat oppilaitosaikana toimineet.

Seuraavassa, tulkintaan kietoutuvassa analyysiprosessin vaiheessa lähdin tarkastelemaan rakentamiani ja päällisin puolin erilaisilta näyttäviä tapauksia tarkemmin ja suhteessa toisiinsa. Etsin niistä yhtäältä kaiken sen, mikä oli yhteisesti jaettua, ja toisaalta sen, mikä määrittyi joksikin erityiseksi. Kysyin, mitä opettajat eivät jakaneet, mikä oli erilaista ja kenelle. Tämän perusteella erotin toisistaan kolme diskurssia: a) koulumaisuuden loppumisesta kertovan muutospuheen, b) käytäntöön, korkeakoulumaisuuteen ja uuteen pedagogiikkaan kiinnittyvän instituutiopuheen sekä c) amkilaisuuteen ja alaan sidotun identifioitumispuheen. Seuraavaksi ryhdyin tarkastelemaan jokaista yksittäistä diskurssia lähemmin kohdistamalla katseeni diskurssin sisältöön (eksplisiittisiin ja implisiittisiin oletuksiin), sen tuottamisen tapaan ja diskurssien välisiin yhtäältä alan ja toisaalta sukupuolen mukaisesti eroihin. Tässä vaiheessa siirryin realistisesta lukutavasta retoriseen lukutapaan, mitä voidaan kuvata siirtymisenä mitä-kysymyksistä miten-kysymyksiin.<sup>40</sup> Olin kiinnostunut ensisijaisesti tekstiin sisältyvistä itsestään selvistä asioista ja



implisiittisistä olettamuksista.<sup>41</sup> Niiden selvittämiseksi analysoin sitä, mitä opettajien puheesta puuttuu ja mitä häivytetään taka-alalle suhteessa julkipuheeseen ja sen määrittämiin tiedollisiin kategorioihin. Samalla pohdin, millaisia alkuoletuksia diskursseihin merkityskokonaisuuksina sisältyy ja mitä niissä korostetaan.

Analyysiprosessin kolmannessa vaiheessa aloin koota pilkkomaani aineistoa uudelleen yhdistämällä tähän kokonaisuuteen julkipuheen sisältöjä ja opiskelija-aineistoon sisältyviä määrittämiä. Ensimmäisenä kysyin, mitä ammattikorkeakoulua rakentavissa diskursseissa on tehty. Millainen diskursiivinen tila ja järjestys on syntynyt? Toiseksi pohdin sitä, miksi ammattikorkeakoulu tilana määrittyy juuri tällä tavoin. Asetin tutkimukseni tulokset laajempaan kontekstiin. Pohdin sitä, kuinka löydetty tiladiskurssit kiinnittyvät vakiintuneisiin kulttuurisiin ja yhteiskunnallisiin kehyksiin ja/tai käsikirjoituksiin. Miten diskurssit ovat osa sosiaalista prosessia ja sosiaalisia käytäntöjä? Tässä analyysiprosessin viimeisessä, selittämiseen sidoksissa olevassa vaiheessa tarkastelin aineistolöydöksiäni yleisellä tasolla ja teoreettisesti. Empiirinen aineisto toimi tulkinnallisena resurssina, ja otin tutkijana tulkitsijan roolin. Tulkitsijan roolissa ehdotin mahdollista ja perusteltua käsitteellistä tulkintaa syntyneestä diskursiivisesta tilasta, sen sisällöstä ja rajoista (vrt. Vilkkonen 1997, 30).

Diskurssianalyttistä tutkimusotetta käytettäessä on tapana ottaa esille kysymys tutkimuksen suhteesta todellisuuteen. Mikäli tämä tutkimus olisi määrällistä tutkimusotetta noudattava perinteinen ja naiviin realismiin sidoksissa oleva survey-tutkimus, tuskin kukaan asettaisi tiedon totuudenmukaisuutta kyseenalaiseksi – edellyttäen tietenkin, että hankittu aineisto olisi analysoitu tieteen pelisääntöjen mukaisesti. Diskursiivisen tutkimuksen piirissä lähdetään yleensä siitä oletuksesta, ettei sosiaalisen todellisuuden tutkiminen sellaisenaan ole mahdollista.<sup>42</sup> Esimerkiksi Hall (1992, 17) väittää, ettei todellisuutta ole olemassa ilman sitä esittäviä diskursseja, joten todellisuus perustuu aina osaltaan siihen, kuinka se esitetään.

Diskursiiviselle tutkimukselle ominaisesti tässä tutkimuksessa olen sitoutunut niin sanottuun relationaaliseen todellisuuskäsitykseen. Relationaalisuudella viitataan tiedon tilannesidonnaisuuteen ja siitä johtuvaan suhteellisuuteen, mutta en mielivaltaisuuteen (Karvonen 1999, 149). Tämän tutkimuksen haastattelut ja muu materiaali ovat avoimia uudelleen lukemiselle ja tulkinnalle, kuten kaikki muutkin olemassa olevat tekstit (Lehtonen 1996, 147). Pyrkimykseni ei olekaan esittää lopullista (eikä myöskään ainoaa) totuutta ammattikorkeakoulusta diskursiivisena tilana. Sen sijaan tutkimukseni tarjoaa perusteltuja käsitteellistyksiä ja tulkintoja ammattikorkeakoulusta ja siihen liittyvistä tiedollisista kategorioista, jotka jäsentävät ammatti-

korkeakouluissa reaalisesti elettyä arkea. Kuten sosiologian klassikko Durkheim (1980/1912, 374) toteaa: ”Ideaaliyhteiskunta ei ole reaaliyhteiskunnan ulkopuolella; se on tämän osa. Sillä yhteiskunta ei koostu pelkästään siihen kuuluvien yksilöiden massasta, maaperästä jonka he asuttavat, esi-neistä joita he käyttävät ja teoista joita he tekevät, vaan kaikkein tärkein on idea, jonka se muodostaa omasta itsestään”.

## Työn rakenne

Tutkimukseni tulosten tarkastelun olen jakanut kolmeen eri osaan. Käsitte-len ensin, osassa II *Muutospuhe tilan määrittäjänä*, ammattikorkeakouluun sidotusta muutoksesta kertovaa julki- ja toimijapuhetta ja tämän puheen rakentamaa diskursiivista tilaa. Tämän jälkeen, osassa III *Vallitsevan järjes-tyksen muotoutuminen*, siirryn analysoimaan ammattikorkeakoulun järjes-tystä ohjaavia, yhteisesti jaettuja ja kyseenalaistettuja tiedollisia kategorioita ja niiden voimaa. Osassa IV *Paikan ja erottautumisen itsestäänselvyys* käsit-telen tässä tutkimuksessa dekonstruoidun tilan paikkaa ja rajoja suhteessa ulkopuolisiin, muihin koulutuskentän toimijoihin. Jokaisessa osassa lähdän liikkeelle aiemmin tutkimani julkipuheen määrittämisestä, jonka jälkeen ete-nen toimijapuheen yksityiskohtaisen erittelyn kautta synteisiin. Tutkimuk-seni päättävässä osassa V *Järjestyksen, konfliktien ja kaaoksen merkitsemä ammattikorkeakoulu* kokoaan havaintoni ja analyysini tulokset ammattikor-keakoulusta moniulotteisena diskursiivisena tilana ja pohdin muodostunutta kokonaisuutta, siihen sisältyviä niin järjestyksen kuin kaaoksenkin aineksia yleisemmällä tasolla. Teen näkyväksi sitä, mitä ammattikorkeakoulu-uudis-tuksessa on yhtäältä saavutettu ja toisaalta menetetty.

## Viitteet

<sup>1</sup> Ammattikorkeakoulun opiskelijoita koskevat tilastotiedot on poimittu opetusmi-nisteriön ylläpitämästä AMKOTA-tietokannasta ja yliopistojen tiedot KOTA-tieto-kannasta.

<sup>2</sup> Lisäksi Suomessa toimii sisäministeriön alaisuudessa Poliisiammattikorkeakoulu ja Ahvenanmaalla Ålands yrkeshögskolan.

<sup>3</sup> Ammattikorkeakoulujen yleisestä luonnehdinnasta löytyy tietoja ammattikorkea-kouluopintoja koskevista säädöksistä (L 255/95 ja A 256/95) ja opetusministeriön (2002a) [www.sivuilla](http://www.sivuilla).

<sup>4</sup> Ammattikorkeakoulujen 10-vuotisen historian ja aseman vakiintumisen kunniaksi on julkaistu teos *Omalla tiellä*. Tässä teoksessa esimerkiksi Liljander (2002, 10) toteaa ammattikorkeakoulujen löytäneen oman uskottavan roolinsa yliopistojen rinnalla. Hän myös väittää, että koulutukseen hakeutuva nuoriso ja asiantuntijoita tarvitseva elinkeinoelämä mieltää ammattikorkeakoulun omintakeiseksi osaksi korkeakoulukenttää.

<sup>5</sup> Haastattelu 10.1.2002 Ari Antikainen/JH. Ari Antikainen oli jäsenenä opetusministeriön 9.10.1974 asettamassa toimikunnassa, jonka tehtävänä oli selvittää uusien korkeakouluyksiköiden perustamisen yleisiä edellytyksiä.

<sup>6</sup> Tällä hetkellä suomalainen tutkintoon tai koulutusammattiin tähtäävä koulutusjärjestelmäkoulutus on jaettu neljään eri asteeseen: esiaste, perusaste, keskiaste ja korkea-aste kansainvälisen koulutusluokituksen (ISCED:n) mukaisesti. Esiasteen koulutus koskee 3–6-vuotiaita ja peruskoulun esiluokkia. Alempi ja ylempi perusasteen koulutus kattaa peruskoulun 1.–9. luokat. Keskiasteen koulutus pitää sisällään sekä lukiokoulutuksen että toisen asteen ammatillisen perustutkinto- ja ammattitutkintokoulutuksen. Korkea-asteen koulutus on jaettu alimpaan, alempaan ja ylempään asteeseen sekä tutkijankoulutusasteeseen. (Tilastokeskus 2002a.)

<sup>7</sup> Duaalimallin ohella puhutaan myös binaarimallista, jonka mukaan korkeakoulujärjestelmä on jaettu kahteen eri sektoriin: suhteellisen autonomiseen yliopistosektoriin ja pääasiassa julkisesti kontrolloituun korkeakoulusektoriin. Näiden sektoreiden väliset erot kiinnitetään ensisijaisesti kysymyksiin kontrollista (autonomiasta) ja tieteellisestä tutkimuksesta (oikeudesta harjoittaa tutkimusta), kuten Huisman ja Kaiser (2001, 15) toteavat. Muita erottavia tekijöitä ovat koulutusten erilainen orientaatio (akateeminen vs. ammatillinen) ja erot koulutukseen valikoitumisen ja pääsyn prosesseissa sekä koulutuksen pituudessa. Sekä duaali- että binaarimallissa korkeakoulujärjestelmällä on kaksinainen luonne. Mallien välinen raja on häilyvä ja epäselvä, vaikkakin niiden välille pyritään tekemään eroja. Esimerkiksi Scott (1995, 35) katsoo duaalisysteemissä yliopiston ja muiden korkea-asteen instituutioiden olevan erillisiä ja eri tavalla kohdeltuja, kun taas binaarisysteemissä vaihtoehtoiset korkea-asteen instituutiot on perustettu ensisijaisesti täydentämään yliopistojen tarjoamaa koulutusta ja kilpailemaan niiden kanssa (ks. myös Scott 1984, 154).

<sup>8</sup> Ammattikorkeakouluja tai niitä vastaavia oppilaitoksia oli perustettu moniin Euroopan maihin (kuten Ranskaan, Saksaan ja Englantiin) jo 1960- ja 1970-luvuilla. Suomen myöhäisherännäisyyden Lehtisalo ja Raivola (1999, 151) katsovat johtuvan 1970-luvun keskiasteen uudistuksen tasa-arvopainotteisesta valmistelusta ja siihen liittyneestä ajatuksesta sitoa ammatillisen opistoasteen koulutus tiukasti muuhun keskiasteen koulutukseen. Toinen syy oli korkeakoululaitoksen kehittämiseen liittynyt ajatus yhdenmukaistuvasta tutkinnonuudistuksesta ja korkeakoululaitoksen sopivana pidetystä laajuudesta. Kolmantena ammattikorkeakoulu-uudistuksen toteuttamista hidastavana tekijänä olivat opetusministeriön eri osastojen väliset reviiiritaiselut ja koulutuksen kehittämistä koskevat erimielisyydet. Antikainen (haastattelu 10.1.2002/JH) toteaa, että kysymys oli myös vallitsevasta yliopistokäsityksestä. Tutkimuksen katsottiin kuuluvan olennaisena osana korkeakouluun, joten instituutio, jossa ei harjoitettu tutkimusta, ei voinut olla korkeakoulu.

<sup>9</sup> Suomalaisen ammattikorkeakoulun voi sanoa syntyneen ensin paperille, sillä koulutus uudistuksen suunnittelu, perustelut ja tavoitteen asettelu tehtiin ennen ensimmäisen kokeilun aloittamista, kuten Salminen (2001, 87) väitöskirjassaan toteaa. Yleisten linjausten luomisen jälkeen ei Lehtisalon ja Raivolan (1999, 151–152) tulkinnan mukaan voinut enää mikään estää ammattikorkeakoulujärjestelmän synty- mistä maahamme, olivatpa kokeilujen tulokset millaisia tahansa.

<sup>10</sup> Ammattikorkeakoululainsäädäntöä ollaan uudistamassa. Vuonna 1995 voimaan tulleen lain korvaava uusi laki vahvistaa ammattikorkeakoulujen sisäistä autonomi- aa. Sen on tarkoitus tulla voimaan 1.8.2003 alkaen (HE 206/2002 vp).

<sup>11</sup> Opetushenkilökuntaa koskevat tilastotiedot on poimittu AMKOTA-tietokannas- ta.

<sup>12</sup> Vuoden kestävään taukoon olivat syynä kansainvälinen eurooppalaista korkea- koulujärjestelmän harmonisoinnista koskeva keskustelu ja yhteisten asiakirjojen työs- täminen. Sorbonnen julistus allekirjoitettiin vuonna 1998 ja Bolognan julkilausuma kesäkuussa 1999. Suomessa haluttiin myös selkiyttää ja osin tarkentaa ammattikor- keakouluille suunniteltujen jatkotutkintojen asemaa ja ammattikorkeakoulujen jat- kotutkintopolitiikkaa. (Ks. Opetusministeriö 2000b; 2000c.)

<sup>13</sup> Jatkotutkintoasiaa edistääkseen ammattikorkeakoulujen rehtorineuvosto (Arene ry) laati ammattikorkeakoulun jatkotutkintoja koskevan raportin, joka luovutettiin opetusministeri Maija Raskille 10.11.2000. Raportin nimi on ”Ammattikorkeakoulujen jatkotutkinto – kansallinen tulevaisuusstrategia kansainvälistyville osaamismarkki- noille”. Jatkotutkintojen tarvetta raportissa perustellaan paitsi työelämän osaamis- tarpeilla ja kansainvälisillä näkymillä, myös binaarisen korkeakoulujärjestelmän säilyttämisellä ja tutkintoon johtavan jatkokoulutuksen tarpeella. (HS 11.11.2000.)

<sup>14</sup> En katso tarkoituksenmukaiseksi tässä yhteydessä purkaa auki edellä esiteltyjen ammattikorkeakoulua ja -koulutusta koskevien tutkimusten sisältöä tarkemmin, vaan palaan kyseisten tutkimusten tuloksiin siinä määrin kuin on tarpeellista tarkastelles- sani oman tutkimukseni empiirisiä löydöksiä.

<sup>15</sup> Tilan käsitteen juuret ovat luonnontieteissä ja sen käyttö on ollut varsin yleistä maantieteilijöiden, erityisesti yhteiskuntamaantieteilijöiden keskuudessa (esim. Harvey 1973; Soja 1989). Yhteiskuntatieteissä tilan käsitettä on käytetty yleisemmin kapita- lismia, modernia ja postmodernia aikaa sekä identiteettipolitiikkaa käsittelevissä tutkimuksissa (esim. Laclau 1990; Rutherford 1990; Jameson 1991; Lefebvre 1991; Crossberg et al. 1992; Keith & Pile 1993). Sosiologian piirissä esimerkiksi Shields (1991) on tarkastellut tilan merkitystä sosiaalisen toiminnan tukijana ja mahdollista- jana. Gordon et al. (2000) ovat tutkineet kansalaisuuden rakentumista ja erojen tekoja etnografisesti analysoimalla koulua fyysisenä, mentaalisenä ja sosiaalisena tilana, jota sävyttävät konfliktit, kontrolli, yhteistyö ja vastustus ja jossa oppilaat pyrkivät aktiivisesti tekemään omaa tilaansa. Tilan käsitettä nuoria ja koulua koske- vissa sosiologian alaan kuuluvissa tutkimuksissaan ovat käyttäneet myös Tolonen (2001) ja Laine (2000).

<sup>16</sup> Suomalaista ammattikorkeakoulua koskeva tutkimusprosessini käynnistyi jo vuonna 1997, jolloin Joensuun yliopiston hallintovirastossa tekemäni jatkokoulu- tustarvekartoituksen (Herranen 1997) innoittamana kiinnostuin tästä uudesta kor- kea-asteen instituutiosta. Jatkokoulutustarvekyselyyn vastanneiden ammattikorkea-

koulun opettajien vastauksissa (n=288) oli havaittavissa mielenkiintoisia ja osin hyvin ehdottomiakin näkemyksiä sekä ammattitaidon ja ammatillisuuden että tutki-  
muksen ja tieteen rooleista ammattikorkeakoulukontekstissa ja näiden roolien väli-  
sistä ristiriidoista. Opettajien toiveet jatkokoulutuksen sisällöstä liittyivät lähes yk-  
sinomaan ammattipätevyyden lisäämiseen, ammatillisen kehityksen mahdollistami-  
seen, nykyisistä työtehtävistä selviämiseen ja työelämän tuntemuksen lisäämiseen.  
Olennaista oli, kuten yksi kyselyyn vastanneista opettajista osuvasti totesi, ettei  
”jatkokoulutus ole mitään tieteen tekemistä eikä ammattiarvoja vaan todellista am-  
mattitaitoa”.

<sup>17</sup> Waller (1976/1932, 441) väittää yksittäisen instituution olemassaolon perustu-  
van aina johonkin ideaan. Ilman ideaa ei instituutiota voi organisoituna systeeminä  
olla olemassa.

<sup>18</sup> Durkheim (1990/1853, 246–248) pitää samankaltaisuutta kilpailun olemassa-  
olon ehtona toteamalla seuraavaa: ”Kaksi organismita kilpailee keskenään sitä anka-  
rammin mitä samankaltaisempia ne ovat. Koska niiden tarpeet ovat samat ja koska ne  
pyrkivät samoihin päämääriin, ne kilpailevat kaikkialla. Niin kauan kuin niiden  
voimavarat ovat suuremmat kuin mitä kukin tarvitsee, ne voivat elää rinnatusten;  
mutta jos ne lisääntyvät niin paljon, että kaikkien ruokahalua ei voida enää riittävästi  
tydyttää, sota puhkeaa ja se on sitä raivokkaampi mitä räikeämpi tämä puute on eli  
mitä enemmän kilpailijoita on.”

<sup>19</sup> Ylemmiksi toimihenkilöammateiksi luokitellaan ne toimenkuvat, joihin sisältyy  
päätöksentekovastuuta, suhteellisen suuri autonomia sekä vastuuta yleisemminkin,  
ja joissa vaaditaan korkea-asteen koulutusta ja kykyä soveltaa teoreettista tietoa  
(Tilastokeskus 2002b).

<sup>20</sup> Julkisesta ammattikorkeakoulusta tehdään strateginen, kansallisesti ja kansain-  
välisesti verkottunut, innovatiivinen, jatkuvasti kehittyvä, tulevaisuuteen suuntautu-  
nut, nykyaikainen ja arvioinnin valtauttama. Dokumenttien perusteella se on yritys,  
jolla on missio, selkeät päämäärät ja tehtävät, toimivat strategiat, tiimejä ja tuloksia.  
Hargreavesin (1994, 63) postmoderniin organisaatioon liittämät piirteet, kuten jous-  
tavuus, mukautuvuus, luovuus, opportunismi, kollaboratiivisuus, jatkuva kehittyminen,  
ongelmien ratkaisu ja kapasiteetin maksimointi, kuvaavat osuvasti julkisuudessa  
saraketunutta suomalaista ammattikorkeakoulua.

<sup>21</sup> Globalisaatioon on liitetty sosiologisessa keskustelussa kansallisvaltioiden mer-  
kityksen heikkeneminen, ylikansallisen (maailmanlaajuisen) tuotannon, talouden,  
kulutuksen (konsumerismin) ja toimijuuden voimistuminen, eri kulttuurien sekoittu-  
minen, monikulttuurisuus, kosmopoliittisuus sekä kansallisten identiteettien yhtääl-  
tä rapautuminen ja toisaalta vahvistuminen (ks. esim. Sklair 1999; Beck 1999). Kyse  
on ollut kansainvälistymistä huomattavasti paljon laajemmasta ilmiöstä, joka on  
syntynyt materiaalis-tekniologisten, ideologis-kulttuuristen ja poliittisten voimien  
tuloksena (ks. esim. Mishra 1999).

<sup>22</sup> Esimerkiksi maaliskuussa 2000 ammattikorkeakoulujen mainoksissa kan-  
sainvälisyyteen vedettiin puhumalla ammattikorkeakoulusta globaalina asiana (”it’s  
a global thing”). Mainoksissa myös todettiin maailman ja kansainvälisen uran sekä  
kansainvälisen asiantuntijan aseman odottavan ammattikorkeakoulusta valmistuvia  
ja sinne suuntaavia.

<sup>23</sup> Esimerkiksi Hovi et al. (1989) toteavat suomalaisen ammatillisen ja akateemisen koulutuksen oikeutusperustan nojaavan sekä moderniin että traditionaaliseen arvo-perustaan, taloudelliseen hyötyyn, kansainvälisyyteen, tulevaisuuteen, yhteiskunnalliseen edistymiseen, käytössä oleviin resursseihin, humanistisiin arvoihin ja koulutuksen laaja-alaisuuteen. Koulutusta oikeutettaessa viitataan useasti myös työ- ja elinkeinoelämään sekä muihin intressitahoihin.

<sup>24</sup> Neoliberalismin käsite on itsessään hieman ongelmallinen. Kuten Nóvoa (2000, 41) toteaa, kyse ei ole universaalista ja pysyvistä (vakaasta) poliittisesta aatteesta vaan moninaisten käytäntöjen muodostamasta sidoksesta, joka ei sovi kunnolla mihinkään ideologiaan. Esimerkiksi Lindblad ja Popkewitz (2001b, 429) eivät puhu uusliberalismista, vaan luonnehtivat koulutuskentällä tapahtuneita muutoksia sopimusvaltion (engl. pact) ja kumppanuuden (engl. partnership) välisen suhteen muutoksena. Sopimusvaltiolla he tarkoittavat valtioon sidottua velvoitetta suojella kansalaisten vapautta ja hyvinvointia. Kumppanuuden he sitovat liberalismiin, jossa luotetaan kansalaisyhteiskunnan mekanismeihin, kumppanuuteen valtion kanssa yleisen hyvän turvaamiseksi. Kyse on valtion ja kansalaisten välisen suhteen muuttumisesta sekä keskitettyjen ja hajautettujen käytäntöjen sekoittumisesta.

<sup>25</sup> Habermas (1984, 237–242) puhuu instrumentaalista rationaalisuudesta, johon hän liittää objektiivovan, (esineellistävän) suhtautumistavan, päämääräsuuntautuneisuuden, strategisuuden ja teknisen hyödyntämisen. Tosin Habermasille modernia maailmaa hallitseva rationaalisuus itsessään on kognitiivis-instrumentaalista rationaalisuutta paljon moniulotteisempi ilmiö. Se kiinnittyy niin moraaliseen, esteettiseen kuin sosiaaliseenkin toimintaan. (Ks. myös Kangas 1994, 203–212.)

<sup>26</sup> Hyvinvointivaltiodiskurssi on yhä elossa suomalaisessa koulutuspoliittisessa keskustelussa. Kasvatuksen kentällä se kiinnitetään ennen muuta kontrolloituun vapauteen, vahvaan koulutususkoon ja välittämisen eetokseen. (Simola et al. 2001, 81–84.)

<sup>27</sup> Jälkmodernilla viitataan tässä siihen keskusteluun, jota on käyty modernia seuranneen ja aikaamme yleisesti kuvaavan sosiaalisen tilan ympärillä. Esimerkiksi Touraine (2000, 131) jakaa modernin kehityskulun kolmeen eri vaiheeseen. Varhaismodernin kantava voima oli järjestyksen periaate ja järjen avulla kontrollointi, keskimoderni dominoi edistyksen historiallinen voima, ja myöhäismodernia hallitsee ajatus markkinoiden, muutoksen ja yhteisöjen konfliktisessa maailmassa elävistä heikosta ja samalla vahvasta subjektista. Modernin kolmatta vaihetta, postmodernia aikaa tilana, Hargreaves (1994) luonnehtii joustavuuden, vastaavuuden, nopeiden muutosten, kontrollin hajaantumisen, kompleksisuuden, erilaisuuden, fragmentaation, kaaoksen ja kontrollin, globalisaation sekä kuolleiden varmuuksien hallitsemaksi. Bauman (1996, 192–193) kuvaa vastaavasti postmodernia aikaa pluralismin, monimuotoisuuden, kontingenssin ja ambivalenssin termein. Thompson (1992, 223) liittää jälkmoderniin rationaalisen ja sosiaalisen koherenssin katoamisen, fragmentoituneet, moninaiset, pluraaliset ja määrittelemättömät kulttuuriset imagot sekä sosiaaliset muodot ja identiteetit. Viittaamalla tunnettuihin postmodernin ajan analyttikoihin Hautamäki (1996, 39) kuvaa jälkmodernia verkostomaisuuden, yhteiskunnan ennakoimattomuuden, itseohjautuvuuden, vastuun voimistumisen, yksilöllisyyden, itsensä etsimisen, impulsiivisuuden, terveen itsekkyuden, elämyksellisyy-

den, moniarvoisuuden, sekä-että-ajattelun, uusheimolaisuuden ja kevyiden yhteisöjen ajaksi. Koulutuksen kentällä ei yleensä puhuta postmodernista sinänsä vaan koulutuksen markkinamallista ja uuden ajan kouluista, joiden toimintaa ohjaavat muun muassa vallinnan, erikoistumisen, moninaisuuden, uudenlaisen teknologian ja markkinaperustaisen ajattelun periaatteet (esim. Rinne 2002; Whitty et al. 2000).

<sup>28</sup>Lehtimainoksissa maaliskuussa 2000 menestykseen viittaavat esimerkiksi ilmaisut: ”me pääsemme pitkälle”, ”oikea siirto” ja ”ovet auki korkealle”. Opiskelupaikan tasokkuuteen vedotaan seuraavin ilmaisin: ”miellyttävät näkymät”, ”valitse korkeatasoinen”, ”älä ole turhan vaatimaton, vaan valitse rohkeasti”.

<sup>29</sup>Valkama (1998) toteaa markkinaorientoituneisuuden olevan tyypillistä kaikille tämän päivän koulutusinstituutioille. Järvinen et al. (1993, 9) katsovat markkinavetoisuuden ja kilpailun tulosjohtamisen ohella olevan erityisiä taikasanoja 1990-luvun koulutuskentällä. Markkinaorientoituneisuus pätee erityisen hyvin myös muiden maiden ei-yliopistollisen sektorin instituutioihin (ks. OECD 1991). Samoin Brown (1990) toteaa koulutuksen olevan markkinavoimien valtaama alue, jonka keskiössä ovat kuluttajat omine intresseineen. Dokumenttien perusteella julkisen ammattikorkeakoulun tärkeimmiksi asiakkaiksi (kuluttajiksi) näyttää määrittävän paikallinen työ- ja elinkeinoelämä ja valtio.

<sup>30</sup>Kun esittelin haastateltaville itseni, kerroin olevani jatko-opiskelija ja työskenteleväni Joensuun yliopistossa väitöskirjatutkimuksen parissa.

<sup>31</sup>Tässä tutkimuksessa käytän kyseistä ammattikorkeakoulua teoreettisena esimerkkinä. En tutki sitä tapauksena sinänsä enkä ole kiinnostunut juuri tästä ammattikorkeakoulusta jonakin erityisenä, kuten tapaustutkimuksissa yleensä (esim. Yin 1994).

<sup>32</sup>Tutkimuksen tekeminen on aina sidoksissa tiedeyhteisöön ja sen määrittämiin pelisääntöihin. Tieteellisen tiedon tuottaminen edellyttää arkiajattelun luonteesta eroavaa tieteellistä ajattelua, johon liitetään seuraavia ominaisuuksia: kriittisyys, puolueettomuus, totuudenmukaisuus, autonomisuus, uuden tiedon tuottaminen (edistyyvyys), systemaattisuus, perusteltavuus (riittävä evidenssi), teoriasidonnaisuus ja julkisuus (esim. Uusitalo 1991, 17–23).

<sup>33</sup>Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta (totuudenmukaisuutta) arvioitaessa puhutaan yleensä tutkimuksen uskottavuudesta, siirrettävyydestä, vastaavuudesta ja vahvistettavuudesta. Uskottavuudessa kyse on siitä, että tutkija tutkii sitä, mitä on tarkoituskin tutkia ja että teoreettisten käsitteiden väliset suhteet ovat loogisia. Siirrettävyys (vrt. teoreettinen yleistyminen) viittaa yhtäältä tutkimustulosten ja teorioiden ja toisaalta tutkimuksen tulosten ja aiempien tutkimustulosten väliseen vuoropuheluun. Vastaavuus ja vahvistettavuus ovat sidottuja tutkimusprosessin yksityiskohtaiseen kuvaukseen. (Ks. esim. Lincoln & Guba 1985, 290; Miles & Huberman 1994, 278–280.)

<sup>34</sup>Triangulaatiolla tarkoitetaan yhteiskuntatieteissä tutkimuskohteen tarkastelua useista eri näkökulmista, mikä edellyttää erilaisten aineiston hankintakeinojen yhdistämistä. Erilaisina triangulaation muotoina erotetaan toisistaan yleisimmin ajallinen, paikallinen, eri tarkastelutasoja yhdistävä, teoreettinen, tutkija- ja metodologinen triangulaatio. (Ks. esim. Cohen & Manion 1994, 235–238.)

<sup>35</sup> Kriittistä diskurssianalyysiä ei yleensä pidetä yhtenäisenä diskursiivisen tutkimuksen metodina, vaan se ymmärretään pikemminkin tutkimuksen tekemistä ohjaavana yleisenä ja kriittiseen teoriaan sidottuna lähestymistapana. Titscher et al. (2000, 144) toteavat kriittisen diskurssianalyysin teoreettisten lähtökohtien liittyvän muun muassa Althusserin ideologiaa ja Bakhtinin genreä koskevaan teoriaan, Gramscin filosofiseen traditioon ja Frankfurtin koulukunnan ajatuksiin sekä Foucault'n diskursseja ja valtaa koskeviin näkemyksiin (ks. myös van Dijk 1993, 1995). Metodisesti kriittistä diskurssianalyysiä voisi luonnehtia konkreettisen kielenkäytön ja laajempien sosiaalisten sekä kulttuuristen rakenteiden välisten suhteiden analysoinniksi (ks. Titscher et al. 2000, 149). Van Dijk (1993, 253) on kuvannut kriittistä diskurssianalyysiä haasteita tarjoavaksi lähestymistavaksi, joka vaatii todellista monialaisuutta selvitetessä tekstin, puheen, sosiaalisen kognition, vallan, yhteiskunnan ja kulttuurin välisiä mutkikkaita suhteita.

<sup>36</sup> Diskursiivisen tutkimuksen piirissä, osin tieteenalasta riippuen, on käytössä monenlaisia toisistaan poikkeavia lähestymistapoja: (post)strukturalismi, keskustelututkimus (keskusteluanalyysi), diskursiivinen sosiaalipsykologia, narratiivinen psykologia, lingvistinen ja semioottinen lähestymistapa sekä sosiolingvistiikka (vrt. Luke 1996, 8–9).

<sup>37</sup> Popkewitz (1998) puhuu diskurssista samaan tapaan toisiinsa sulautuneina ideoiden systeeminä (engl. scaffolded ideas). Ideoilla ei ole itsenäistä, toisistaan riippumatonta merkitystä, vaan ne saavat merkityksensä suhteessa toisiin ideoihin, kuten myös suhteessa historialliseen kontekstiinsa (Popkewitz 1995, 131).

<sup>38</sup> Titscher et al. (2000, 27) toteavat diskurssien esiintyvän yhtäältä makrokontesteissa (kuten organisaatioissa ja instituutioissa) ja toisaalta olevan sidoksissa tiettyyn mikrokontekstiin, aikaan ja paikkaan. Kun sosiologia ja sosiologinen tutkimus ymmärretään refleksiivisenä keskusteluna yhteiskunnan kanssa, tutkimuksessa on olennaisinta yhdistää edellä mainitut mikro- ja makrotasot konteksteineen (ks. Sulkunen 1997).

<sup>39</sup> Lehtonen (1996, 130–131) toteaa analyysin viittaavan alunperin kreikan kielen sanaan *analysis*, joka tarkoittaa vapauttamista, hajottamista tai purkamista, ongelmien erittelyä sekä palaamista ja poistumista. Aineiston analysoinnin tavoitteena on aineiston systemaattinen ryhmittely, jäsentäminen ja järjestäminen. Analysoinnin kantavana ideana on edetä analyysin kautta synteysiin, mikä vaatii älyllistä käsityötaitoa. Tutkijan on analyysiä tehdessään osattava tarkastella asioita totunnaisesta poikkeavalla tavalla ja kyettävä kääntämään ne tarvittaessa ylösalaisin. Yhteiskuntatieteilijä Mills (1982/1959, 11) puhuukin sosiologisesta mielikuvituksesta, jolla hän tarkoittaa tutkijan kyvykkyyttä siirtyä näkökulmasta toiseen. Se edellyttää käsitykseni mukaan ennen kaikkea vapaata ideoiden tuottamista sekä ajatusten leikkiä ja kokeilua (ks. myös Uusitalo 1991, 22–23).

<sup>40</sup> Kriittisen diskurssianalyysin ohella olen aineiston analysoinnissa käyttänyt apuna narratiivisen ja erityisesti retorisen tutkimuksen välineitä. Retoriikan näkökulmasta katsottuna on olemassa useita tapoja puhua yhdestä asiasta, esimerkiksi ammattikorkeakoulusta. Eri lähtökohtiin perustuvat tavat ovat luonteeltaan muuttuvia - aikaan, paikkaan ja tilanteeseen sidottuja. Yleensä retoriikalla tarkoitetaan yleisöön vetoavaa, sitä vakuuttavaa ja suostuttelevaa argumentointia, joka on vahvasti läsnä



esimerkiksi politiikassa ja poliittisissa teksteissä (ks. esim. Palonen & Summa 1996). Myös Karvonen (1999) luonnehtii retoriikkaa perustelemisen, vakuuttamisen, suostuttelun ja oikeassa valossa esittämisen taidoksi, jonka lähtökohtana on lisätä kiistanalaisten tai ei-itsestäänselvästi uskottujen väittämien uskottavuutta vetoamalla niihin perusteisiin, joihin yleisö jo uskoo. Lyhyesti sanottuna se on pyrkimystä saada ihmiset näkemään asiat tietyllä tavalla (vrt. Fairclough 1989).

<sup>41</sup> Fairclough (1997, 140) toteaa kaikkien tekstien sisältävän sekä eksplisiittisiä että implisiittisiä merkityksiä. Eksplisiittinen viittaa eksaktisti sanottuun ja implisiittinen alkuoletuksiin eli siihen, mikä annetaan ymmärtää sanomatta suoraan. Implisiittiset alkuoletukset tekevät tuntemattomasta tutun sitomalla uuden vanhaan, kiistanalaisen tervejärkiseen.

<sup>42</sup> Konstruktionismiin yleisesti sidoksissa olevan diskursiivisen tutkimuksen piirissä on erotettavissa erilaisiin todellisuuskäsityksiin perustuvia suuntauksia, kuten ontologiseen konstruktionismiin sidottu realistinen diskurssianalyysi (esim. Parker 1992) ja episteemiseen konstruktionismiin sidottu relativistinen diskurssianalyysi (esim. Potter 1997). Ontologisessa suuntauksessa lähdetään liikkeelle siitä, että yksittäisissä tilanteissa tuotetut merkitykset ovat aina sidoksissa puheiden ja tekstien ulkopuoliseen maailmaan, joten analyysissä tulee pyrkiä ylittämään kielellisten aineiston rajat etsimällä tietoa ja selityksiä myös analysoitujen tekstien ulkopuolelta. Episteemisessä konstruktionismissa sitä vastoin analysoidaan tekstuaalista todellisuutta tilanteisen kielenkäytön näkökulmasta esimerkiksi suhteuttamalla sitä muihin puheisiin ja teksteihin. (Juhila 1999.)

## OSA II: Muutospuhe tilan määrittäjänä

Uusvanhaksi nimeämässäni ja aiemmin analysoimassani julkispuheessa ammattikorkeakoulusta on tehty uusi, entisistä oppilaitosidoksista vapautettu moderni ja dynaaminen korkeakoulu. Julkinen ammattikorkeakoulu on sidottu rationaalisuuteen, hyötyyn ja jatkuvaan muutokseen. Muutos ymmärretään yleensä ajassa tapahtuvaksi ilmiöksi, joka muokkaa asioiden tilaa tai järjestää sosiaalista todellisuutta uudelleen. Se on ajallinen kategoria, johon sisältyvät dynaamisuuden sekä jatkuvuuden ja katkoksellisuuden ideat (esim. Massey 1993; Popkewitz & Brennan 1998). Muutoksella on myös aina suunta eteen- tai taaksepäin, joten sitä voidaan kuvata joko edistyksenä tai taantumisena. Taantumisella tarkoitetaan sekä asioiden etenemistä ei-haluttuun suuntaan että niiden paikallaan pysymistä. Modernin kehityskulkua analysoinut Touraine (2000, 12) toteaa muutoksen olevan tällä hetkellä keskeinen maailman hahmottamisen kategoria puhuttaessa sekä yksilöiden henkilökohtaisesta kokemuksesta että sosiaalista organisaatiosta. Elämme muutoksen aikakautta.

Julkispuheessa ammattikorkeakouluun kiinnitetty muutos määritetään sekä pysyväksi olotilaksi että kehitykseksi eteenpäin, edistykseksi. Rationaalisuuteen sidottu edistys tulee selkeimmin näkyviin ammattikorkeakouluja koskevassa oikeutuspuheessa: ammattikorkeakoulun todetaan edistävän työllisyyttä, suomalaisen yhteiskunnan taloudellista hyvinvointia, kansainvälistymistä, koulutusjärjestelmän ja koulutuksen tehokkuutta ja tuloksellisuutta, yleistä yhteiskunnallista muutosta sekä demokratian ja tasa-arvon toteutumista (taulukko 3). Lisäksi ammattikorkeakoulun katsotaan nostavan maan koulutustasoa ja vastaavan olemassa oleviin sekä tuleviin työ- ja elinkeinoelämän tarpeisiin. Beck (1995, 26) pitää tätä julkiseen ammattikorkeakouluunkin kiinnittyvää rationaalisuuden myyttiä ja sen sisältämää edistysuskkoa teollisessa yhteiskunnassa itsestään selvänä asiana. Se hallitsee sekä jälkimodernia että Beckin nimeämää refleksiivistä modernisaatiota tai riskiyhteiskuntaa.

Edistykseen ja rationalisaatioon sidotusta julkisesta ammattikorkeakoulusta on tehty luonnollinen osa maailman ja ajan kehitystä. Analysoimissani dokumenteissa edistys määritellään ei-sattumanvaraiseksi, välttämättömäksi, päämääräsuuntautuneeksi ja luonnolliseksi. Julkisessa ammattikorkeakoulussa ei ole paikkaa ammatillisen koulutuksen perinteelle eikä vanhoille toimintatavoille. Julkispuheessa rakennettu ammattikorkeakoulu on historian. Entinen oppilaitosaika ja sen järjestystä ohjaavat kategoriat asetetaan

menneeseen. Niiden oletetaan olevan taaksejäänyttä elämää – jotain sellaista, josta opettajien toimijoina on luovuttava. Opettajien halutaan sitoutuvan ammattikorkeakoulu-uudistuksen avaintoimijoina tarjolla olevaan ja entistä parempaan pidettyyn uuteen ideaaliin ja sen määrittämän järjestyksen toteuttamiseen.

Käsittelen ja analysoin seuraavassa opettajien puhetta ammattikorkeakouluun liittyvästä muutoksesta ja sen luonteesta. Kysyn, millaiseksi diskursiiviseksi tilaksi ammattikorkeakoulu puheen perusteella määrittyy. Analysoin muutospuhetta erikseen, koska sen tarkastelu muiden diskursiivista tilaa järjestävien tiedollisten kategorioiden rinnalla olisi käytännössä hankalaa ja monimutkaista. Lisäksi muutospuhe luo perustan osassa III esitettävälle näkemyksille ja tekee ymmärrettäväksi yleisemmällä tasolla opettajien esittämiä asioita. Muutospuheella tarkoitan haastattelemieni henkilöiden omaehtoiseen kokemukseen sidottua puhetta vanhasta oppilaitosajasta, sen päättymisestä ja uuden ammattikorkeakouluajan alkamisesta. Filander (2000, 13) toteaa, että kulttuurinen muutos tai murros ymmärretään yleensä syvällisenä ja jyrkkänä käänteenä tai taitekohtana. Tällöin menneisyyteen, aikaan ennen suurta mullistusta, liitetään etenkin julkisuudessa pääosin negatiivisia määreitä. Muutoksen mukanaan tuoma aika nähdään mahdollisuuksien ja eteenpäin menemisen sävyttämänä ja entistä parempaan aikana.

Aloitan muutospuheessa rakentuvan diskursiivisen tilan jäljittämisen tarkastelemalla ammatillisten oppilaitosten aikaa historiatiedon (aiempien tutkimusten), säädösten ja haastateltavien muutospuheen avulla. Tarkoitukseni on tehdä näkyväksi niitä yleisiä ideoita, jotka ovat ohjanneet ammatillisten oppilaitosten toimintaa lähinnä 1970- ja 1980-luvuilla ja joita vasten ammattikorkeakouluun sidottu muutospuhe puhutaan. Toiseksi käsittelen muutosta materiaalisella tasolla erittelemällä organisaatiossa sekä opettajien toimenkuvissa että työehdoissa tapahtuneita konkreettisia muutoksia. Kolmanneksi kohdistan katseeni opettajien ammattikorkeakouluun siirtymistä koskevaan muutospuheeseen. Kysyn, mihin haastateltavat kiinnittävät muutoksen ja minkälaisien asioiden he katsovat muuttuneen. Lopuksi analysoin kollektiivista ja edistystä sekä vahvistavaa että murtavaa muutospuhetta ja pyrin vastaamaan siihen, millainen diskursiivinen tila ja sitä ohjaava järjestys ammattikorkeakouluun on syntynyt.

# 1 Mennyt koulumaisuuden ja kontrollin sävyttämä oppilaitosaika

## Oppilaitosten synnystä 1990-luvun kynnykselle

Suomalaiset ammattikorkeakoulut on muodostettu yhdistämällä aiemmin opistoasteella toimineita eri alojen ammatillisia oppilaitoksia. Toisiinsa yhdistetyillä oppilaitoksilla on jokaisella takanaan pitkä alakohtainen ja osin sukupuolen mukaan eriytynyt historiansa. Kaupan alan ammatillisen koulutuksen historiallinen polku on ollut erilainen kuin naisvaltaisella terveyden tai miesvaltaisella teknikko- ja insinööri-koulutuksen sektoreilla.

Suomalaisen kaupan alan koulutuksen juuret ulottuvat vuoteen 1839 ja Turkuun, jonne perustettiin maamme ensimmäinen kauppakoulu. Kaupallisten oppilaitosten historiaa ovat värittäneet aina 1980-luvulle saakka pyrkimykset korkeaan arvostukseen ja keskiluokkaisuuteen, vahvat sidokset liike-elämään, koulutuksen yleisivistävä luonne (teoreettisuus), käytännönläheisyys, voimakas laajentuminen 1950–1960-luvuilla sekä vahva uudistushalukkuus (Santonen 1989; Klemelä 1999; Hentilä 1999). Ovet ovat olleet avoinna muutoksille kauppaoppilaitoksissa jo 1900-luvun alkupuolelta asti. Tällöin oppilaitokset alkoivat Santosen (1989, 72) mukaan olla innokkaita muuttamaan ja uusimaan opetusohjelmiaan joustavasti. Innostukseen vaikuttivat sekä työnantajien odotukset että uuden tekniikan käyttöönotto ja opettajien lisääntynyt tieto-taitotaso. Muutoshalukkuus, uudistusinto ja uudisraivaajan (tiennäyttäjän) asema korostuvat myös tämän tutkimuksen kannalta merkityksellisen kauppaoppilaitoksen historiikissa, jossa todetaan oppilaitoksen toiminnan olleen alusta asti ajanmukaista. Vuonna 1970 Suomessa oli 72 kauppaoppilaitosta, joissa järjestettiin 2-vuotista merkantin tutkintoon johtavaa koulutusta kauppakoulun puolella ja 3-vuotista merkonomin tutkintoon johtavaa koulutusta kauppaopiston puolella. Oppilaitoksissa opiskeli tuolloin vajaat 20 000 opiskelijaa.<sup>1</sup>

Terveydenhuoltoalan koulutuksen juuret ulottuvat kaupan alan koulutuksen tavoin 1800-luvulle, jolloin kätilökoulutus käynnistyi. Hoitoalan koulutuksen historia on alusta alkaen kiinnittynyt käytännön tarpeisiin ja käytännönläheiseen toimintaan sekä hoivaan sidottuihin feminiinisiin piirteisiin.<sup>2</sup> Hoitoalan sukupuolittunut luonne näkyy selkeimmin Henrikssonin (1998) terveystyön ammatillistumista koskevassa tutkimuksessa, jossa kutsumuksen, naiseuden (naisen luonnon), itsekurin (sisäistetty kontrolli), uhrimielen, sopeutuvaisuuden ja ankaran työnteon velvoitteen (velvollisuusetiikan) on katsottu kuuluneen hoitotyöhön oleellisesti aina 1940-luvulle saakka. Hoivatyö on määritelty ennen kaikkea kutsumustyöksi, jossa hoitaja (nainen) on

asetettu naisille tyypillisiin rooleihin, kuten vaimoksi (puolisoksi), äidiksi, lotaksi (naissotilaaksi) ja sisareksi. Hoitoalan koulutus on myös pirstoutunut, koulumaistunut ja teoretisoitunut sekä kasvanut ja laajentunut voimakkaasti aina 1960-luvulta 1980-luvulle (esim. Järvinen 1993, 1997; Klemelä 1999). Vuonna 1970 Suomessa toimi 42 hoitoalan oppilaitosta, joissa opiskeli reilut 7 000 opiskelijaa.

Teknillisten oppilaitosten historia Suomessa alkaa kaupan alan tavoin 1840-luvulta. Tällöin perustettiin ensimmäiset teknilliset reaalikoulut, jotka myöhemmin (vuonna 1885) korvattiin teollisuuskouluilla. Koulujen ensisijaisena tehtävänä oli kouluttaa asianmukaista työvoimaa teollisuuteen (Järvinen 1997; Klemelä 1999). Teknillisen alan koulutuksen historiassa (Rousi 1986; Tulkki 1996; Michelsen 1999) korostuvat vahvasti ammattiin valmistamisen perinne ja teollisuuden (työvoima)tarpeisiin vastaaminen. Alan koulutusta ovat leimanneet myös käytännön ja teorian välistä suhdetta koskevat kiistat, teknikko- ja insinöörikoulutuksen eriytyminen sekä teknologisen kehityksen merkittävä vaikutus koulutuksen sisältöön ja laajuuteen. Teknillisen koulutuksen voimakas kasvu ajoittuu 1960–1970-luvuille.<sup>3</sup> Koulutuksella on ollut vahva yhteiskunnallinen asema kautta aikojen, ja se on nauttanut korkeaa arvostusta. Vuonna 1970 Suomessa oli 28 teknillistä oppilaitosta, joissa opiskeli vajaat 15 000 opiskelijaa.

Niin kaupan, terveyden kuin tekniikankin alalla ryhdyttiin vuonna 1974 valmistelemaan keskiasteen uudistusta, joka toteutettiin käytännössä 1980-luvulla. Tätä ammatillista koulutusta yleisemminkin koskevaa uudistusta on luonnehdittu yhtenäisen ja keskitetyn suunnittelu-, ohjaus- ja kontrollijärjestelmän luomiseksi sekä mittavaksi opetussuunnitelmien uudistamisprosessiksi (ks. Heikkinen et al. 1999; Lehtisalo & Raivola 1999). Vuonna 1978 annetussa keskiasteen kehittämistä koskevassa laissa (L 474/78) ammatilliselle koulutukselle asetettiin yhteiset tavoitteet ja yhtenäinen rakenne. Myös opetussuunnitelmien perusteet yhtenäistettiin. Laissa ammatillisen koulutuksen (ja lukiokoulutuksen) tavoitteiksi asetettiin persoonallisuuden monipuolinen kehittäminen, yhteiskunnan ja työelämän, ammatinvalinnan ja jatko-opintojen sekä kansallisen kulttuurin ja kansainvälisen yhteistyön ja sukupuolten välisen tasa-arvon edistäminen. Tavoitteet kiinnittyivät selkeästi hyvinvointivaltioon ja ajatukseen kunnan kansalaisten kasvatuksesta. Ammatillinen koulutus ja sen kehittäminen sidottiin vahvasti hyvinvointiyhteiskunnan luomiseen ja yhteiskunnan modernisoimiseen (Salminen 2000, 35).

Kaupan alalla koulutus organisoitiin siten, että jokainen aloitti opintonsa suorittamalla vuoden mittaisen liiketalouden ja hallinnon peruslinjan, jonka jälkeen opiskelijat valitsivat erikoistumislinjansa. Merkanttikoulutuksen kestoksi määriteltiin 1–2 vuotta ja merkonomikoulutuksen 3–5 vuotta. Ter-

veysalalla keskiasteen uudistus, jota Järvinen (1993, 59–61) pitää eräänlaisena alan murrosvaiheena, toteutettiin vasta 1980-luvun lopulla. Uudistuksen seurauksena vuonna 1956 peruskoulutuksesta erotettu erikoiskoulutus sulautettiin takaisin peruskoulutuksen osaksi. Tämä ei odotuksista huolimatta vähentänyt hoitoalan koulutuksen pirstoutuneisuutta. Samalla hoitoalan koulutusaikoja pidennettiin siten, että kouluasteella opiskelun kestoksi tuli 2,5–3 vuotta ja opistoasteella 3,5–4,5 vuotta. Tekniikan alalla uudistus näkyi siten, että teknilliset oppilaitokset alkoivat vastata sekä opistoasteen teknikkokoulutuksesta että insinöörikoulutuksesta. Insinöörikoulutus johti ylempään opistoasteen tutkintoon ja myöhemmin, 1980-luvun lopulla, ammatillisen korkea-asteen tutkintoon. Teknikkokoulutuksen pituudeksi säädettiin (opistoasteen koulutukselle tyypillisesti) 3–5 vuotta; insinöörikoulutuksen pituudeksi tuli puolestaan 4–6 vuotta. Samalla ammattikasvatushallitus otti vastuun koulutusammattikohtaisten valtakunnallisten opetussuunnitelmien perusteiden laatimisesta. Oppilaitokset vastasivat puolestaan oppilaitoskohtaisista, valtakunnallisiin perusteisiin pohjautuvista opetussuunnitelmista (Rousi 1986).

Eri alojen ammatillisten oppilaitosten toiminta oli sidottu kunnon kansalaisten kasvattamiseen ja ammattitaitoisten työntekijöiden kouluttamiseen. Sitä säätelivät keskiasteen uudistuksen aikaan 1970- ja 1980-luvuilla alakohtaiset säädökset. Lisäksi jokaisella oppilaitoksella oli ammattikasvatushallituksen vahvistama alakohtainen ohjesääntö ja opetussuunnitelma. Kauppaoppilaitosten toimintaa ohjaavissa, vuonna 1971 voimaan tulleissa ja vuonna 1987 kumotuissa säädöksissä (L 234/70; A 339/71) kaupan alan koulutuksen tavoitteeksi asetettiin liike- ja toimistoalan sekä niihin verrattavien palvelualojen ammattiovetuksen antaminen. Säädöksissä puhuttiin koulunkäynnistä ja koulun järjestyssääntöjen noudattamisesta, veloitettiin opiskelijat (oppilaat) osallistumaan opetukseen sekä määriteltiin lukukauden alkamis- ja päättymispäivät ja sallitut luokkakoot. Opettajat olivat veloitettuja hoitamaan opetuksensa, avustamaan rehtoria, toimimaan luokanvalvojana ja osallistumaan jatkokoulutukseen. Vuoden 1970 lakia seuranneissa kauppaoppilaitoksia koskevissa säädöksissä (L 487/87; A 493/87) määriteltiin edelleen lukuvuoden alkamis- ja päättymispäivät. Myös sallittu luokkakoko ja opettajan tehtävät olivat laissa säädettyjä. Opettajien täytyi paitsi opettaa myös kehittää opetusta sekä valvoa ja kontrolloida opiskelijoita.

Sairaanhoido-oppilaitosten toimintaa määräävissä, vuonna 1968 voimaan tulleissa ja aina vuoteen 1987 voimassa olleissa säädöksissä (L 598/67; A 418/68) todettiin, että oppilaitoksissa annetaan sekä opisto- että kouluasteen tutkintoon johtavaa ammattiovetusta. Koulutuksen määriteltiin koostuvan niin tietopuolisesta kuin käytännöllisestäkkin opetuksesta. Hoitoalan oppilai-

tosten toiminnan luonnetta voi kuvata kaupan alan tavoin koulumaiseksi, sillä säädöksissä puhuttiin lukujärjestyksestä ja sen laatimisesta, arvosanoista, koulukurista sekä järjestyssääntöjen noudattamisesta. Lisäksi säädöksissä määriteltiin opetusryhmän koko. Opettajien tuli opettaa vähintään 24 viikkotuntia, avustaa rehtoria ja valvoa oppilaita. Vuonna 1987 annetussa terveydenhuolto-oppilaitoksia koskevassa asetuksessa (A 501/87) määrättiin opettajat hoitamaan luokanvalvojan tehtäviä ja puhuttiin oppitunneista, tukiopetuksesta, oppikirjoista, opetusryhmien koosta, läsnäolovelvollisuudesta, järjestyssääntöjen noudattamisesta ja kurinpitomenetelyistä.<sup>4</sup>

Teknillisten oppilaitosten toimintaa ohjanneet ja vuoteen 1987 asti voimassa olleet säädökset vahvistavat edellä kuvattua ammatillisten oppilaitosten säänneltyä ja koulumaista toimintakulttuuria. Teknillisten oppilaitosten säädöksissä (L 153/39; A 766/40; A 161/42) määriteltiin kaupan ja terveyden alan tapaan lukuvuoden alkamis- ja päättymispäivät, lukuvuoden pituus, opettajakunnan tehtävät ja todistuksessa käytettävät arvosanat. Oppilaiden katsottiin olevan velvollisia noudattamaan koulukuria ja kunnioittamaan järjestyssääntöjä. Opettajien tehtäviksi määriteltiin opetuksen ohella oppilaiden käytöksen, ahkeruuden, huolellisuuden sekä edistymisen seuranta ja arviointi. Opettajien tuli myös vahvistaa järjestyssäännöt ja päättää vakavimmista kurinpidollisista toimista sekä laatia lukujärjestystä koskevat ehdotukset. Vuonna 1987 annetussa uudessa asetuksessa (A 500/87) mainittiin edelleen esimerkiksi lukuvuoden pituus, oppikirjat sekä opiskelijoiden oikeus tukiopetukseen ja oppilaanohjaukseen. Asetuksessa mainittiin myös oppilaiden läsnäolovelvollisuus ja velvollisuus noudattaa oppilaitoksen järjestyssääntöjä sekä opettajien velvollisuus toimia luokanvalvojana. Myös Hautala et al. (1995, 297) luonnehtivat teknillisten oppilaitosten tarjoamaa koulutusta autoritaariseksi sekä sitovan opiskeluohjelman mukaisesti eteneväksi koulutukseksi.<sup>5</sup>

Edellä kuvatut ammatillisten oppilaitosten toimintaa ohjaavat säädökset ovat oman aikansa tuotteita. Ne ovat sidoksissa koulutuspoliittiseen ajatteluun, joka hallitsi Suomessa 1960-luvulta lähtien aina 1980-luvun loppuun asti. Kivirauma (2001, 78–81) kutsuu aikakautta keskitetyn suunnittelun aikakaudeksi: päätökset tehtiin virkamiesvaltaisessa keskushallinnossa. Valtiollinen suunnittelu konkretisoitui oppilaitoksissa ulkoapäin sääntelynä, kontrollointina, valvontana ja velvollisuuksina. Antikainen (1987, 56) toteaa tämän liittyneen yleisempään yhteiskunnalliseen kehitykseen: valtion roolin voimistumiseen, hyvinvointivaltio-ideologian leviämiseen ja pyrkimykseen hallita tieteellis-teknistä kehitystä. Rationaalisuuden ympärille rakennettua järjestelmällistä ohjausta pidettiin myös hyvänä keinona integroida suomalaista koulutusjärjestelmää ja toteuttaa koulutusuudistuksia (Lehtisalo & Raivola 1999, 112).

## ”Me hoidettiin vain ne tunnit” – muistikuvia menneestä

Pyysin haastateltavia muistelemaan sitä, millaista ammatillisessa oppilaitoksissa työskentelevän opettajan arki ja työ oli ennen ammattikorkeakouluuudistusta 1970- ja 1980-luvuilla. Uskon, että kykenen näin ymmärtämään paremmin haastateltavien puhetta muutoksesta ja tässä puheessa rakentuvaa diskursiivista tilaa ja järjestystä. Teen seuraavassa näkyväksi edellisessä luvussa hahmoteltua, ammatillisten oppilaitosten aikaan kiinnittyvää ideoiden tilaa erittelemällä aloittaista ja menneeseen kiinnittyvää, eletystä ja koetusta kertovaa haastattelupuhetta.<sup>6</sup>

Kaupan alalla työskentelevät opettajat luonnehtivat keskiasteen uudistuksen jälkeistä, 1980-luvulle ajoittuvaa ja ammattikasvatushallituksen (ja opetushallituksen) alaista kauppaoppilaitosten aikaa koulumaiseksi ja ylhäältäpäin säädellyksi. Opettajan työn todettiin olleen lähinnä luokkahuoneisiin ja oppiaineisiin sidottua opettamista valmiiden ohjeiden mukaisesti. Oli yksityiskohtaiset opetussuunnitelmat, kiinteät luokat, oppikirjat ja paljon tunteja kussakin aineessa. Kukin opettaja sai myös rauhassa keskittyä oman aineensa opettamiseen. Haastateltavien puheessa kauppaoppilaitoksen elämänrytmi määrittyy verkkaiseksi ja opettajan työ koulumaisuuden kontekstissa yksinkertaiseksi, selkeäksi ja helpoksi sekä etukäteen ennakoitavaksi ja tämän päivän näkökulmasta osin myös paikallaan polkevaksi.

*”Ymmärrät sillon kun me mentiin, just erittäin suuri kysymys mikä teki yhdessä vaiheessa justin nää **opetussuunnitelmat. Ennen tuli taivaasta.** (...) Nehän tuli ylhäältä, että näin teette jne. (...) Siis semmonen turvallisuus ylhäältä tuli aina, ett nämä opetetaan ja sitten me vaan jaettiin opettajille ne tunnit ja siin se oli. Kukin taaplas tyylillään. Sitten välitunnit oli ja pitkät kesäloimat oli jne.(...) Eli ennen oli sillä tavalla, että **kaikki oli tässä ja nyt.** Ja se oli sillä sipuli eikä muualla oltu.(...) Siis ennenhän oli, mä muistan hyvin, meillä oli joskus **puhuttiin välitunneista** ja sitten **opettajat tuli tonne opettajanhuoneeseen.** Siellä oli tupakkahuone. Siellä ne kaikki olivat. Nykyään ei tuolla opettajanhuoneessa hyvä, jos me tästä lähtään, niin siellä on yks tai kaks ihmistä.” (kauppa)*

*”No nehän oli kauppaoppilaitoksen aikana sitä, että ne hoidettiin vain tunnit ja **me hoidettiin vain tunnit, ei mitään muuta, ei mitään muuta.** Että se oli siinä mielessä **erittäin selkeitä.** Ei tarvinnu päättään vaivata ei sitten millään muilla asioilla, vaan tunnit hoidettiin mahdollisimman hyvin. Niin sitten kun tunnit loppu, niin eikun ko-*



tiin.(...) Välituntisin tossa juteltiin ja **opettajanhuoneella aina välitunnit** ja nyt siellä ei oo ristinsielua koko päivänä, joku saattaa käydä postit kattomassa.” (kauppa)

“No sanotaan yleensä sillon niin ehkä se oli **lunginpaajotenkin** kun nykyään. **Se oli se vanha koulun ajan systeemi kuitenkin. Siis tietynlainen et käytiin ehkä oppitunnit pitämässä ja vähä siihen tyyliin.** (...) jotenkin musta sellanen koulumaisuus tai sellanen tulee mieleen. (...) Ehkä siinä leiju sitten se jonkunlainen tietty henki. (...) Ehkä enemmänkin vielä tuon ammattikorkeakoulun tulon jälkeen, niin tää on mun mielestä mielekkäämpää.” (kauppa)

“Opettajan työ oli (...) hirveen **paljon rauhallisempaa, tietyn kaavan mukaan menevää.** Päivät oli kaheksasta kahteen tai kaheksasta kolmeen. Yleensä **luokassa opetettiin ja oli oppikirjat,** mitä käytettiin. Se oli semmosta ihan tietyn kaavan mukaan menemistä ja **katottiin, että jokainen oppi.** Tietyt perusasiat oppi jokainen. **Vähän junnaamista,** jos aattelee nykystä. Oli tullu ylhäältä elikkä tuosta opetushallituksesta. Mutta nehän (=opetussuunnitelmat/JH) oli ihan tarkat tai ei ne ollu ihan tarkat, mutta kyllä sinne jäi vielä. Mutta kun oppikirjoja käytettiin, nehän siitä mentiin alusta loppuun.” (kauppa)

Haastateltavien mainitsemia kaavamaisia ja luokahuoneeseen sidottuja oppitunteja kuvataan vuonna 1970 julkaistussa opetussuunnitelmatoimikunnan mietinnössä (Santonen 1989, 167–168) seuraavasti:

”Kauppakouluosastolla tunnin rakenteen muodostaa useimmiten vanhan läksyn kuulustelu ja uuden valmistaminen. Näissä puitteissa pyritään saamaan opiskelijat keskustelemaan ja suorittamaan sovellutusharjoituksia yksilö- ja ryhmätyönä. Vaikka opiskelijat joutuvat opiskelun edistessä suorittamaan melko itsenäisiä tehtäviä, tarvitaan jatkuvasti opettajan ohjausta ja neuvontaa huomattavasti enemmän kuin muilla osastoilla. Asioita selitettäessä on syytä käyttää runsaasti havaintovälineistöä ja opetus on pyrittävä saamaan mahdollisimman suuressa määrin käytännönläheiseksi. Kauppaopisto-osastolla voidaan tunnin rakennetta vapaammin vaihdella, (...) työskentely on itsenäisempää kuin kauppakouluosastolla. Käytännön sovellutuksia voidaan harjoitella mm. case-tehtävissä ja yrityspeleissä. Ylioppilasosastolla käytetään kauppaopisto-osastoa runsaammin opiskelijoiden itsenäisiä työskentelymuotoja.”

Opettaja- ja oppituntikeskeisen, esittävän ja osin kyselevän opetuksen mallille<sup>7</sup> rakentuvan opetuksen Miettinen ja Kinnunen (1988) toteavat liittyvän

ensisijaisesti kouluoppimiseen. Kouluoppimista pidetään yleisesti valmiin oppikirjatiedon omaksumista ja oppijan passiivisuutta korostavana oppimisen muotona. Suomen liikemiesten kauppaopistossa oli 1980-luvun lopulla käynnistetty kokeilu, jossa pyrittiin kehittämään kaupan alalla työskenteleville opettajille työvälineitä opetuskäytäntöjen uudistamiseen. Tavoitteena oli murtaa perinteisen kouluoppimisen käytäntöjä. Kokeilussa tehtiin oppiaine- ja ammattianalyysia, suunniteltiin aihekokonaisuuksia ja teemoja sekä käytettiin oppilasta aktivoivia tehtäviä ja yhteistoiminnallisia työmuotoja.

Koulumaisuus ja ulkoapäin säädelty toiminta olivat läsnä myös tässä tutkimuksessa haastateltujen terveysalan opettajien puheessa. He totesivat opetuksen hoitamisen eli tiettyjen tuntien pitämisen ja niiden valmistelun olleen opettajan työn ydinsisältöä. 1980-luvulla työskennellyttä opettajaa luonnehdittiin lähes poikkeuksetta perinteiseksi opettajaksi, jonka arki oli sitä *”tuntien valmistamista”* eli *”tein illat luentoja ja kalvoja”* ja *”opettamista”*, siis *”ihan semmosta opetusmaista”*. Perinteinen opettaja sidottiin vahvasti opettajajohtoiseen luokkahuonetyöskentelyyn ja kontaktiopetukseen runsauteen. Opettajan työtä ohjasivat pitkälle valmiit, ulkopäin tulleet ohjeet (*”aina opetushallituksesta tai jostain kerrottiin, kuinka monta opiskelijaa milläkin tunnilla on”*) ja opetussuunnitelmat, joiden katsottiin sekä helpottavan opettajan työtä että luovan siihen tiettyä selkeyttä ja turvallisuutta. Valmiista ohjeista ja määräyksistä huolimatta opetuksessa tarvittiin kuitenkin myös opettajan omaa panosta ja oma-aloitteista toimintaa. Haastateltavat pitivät perinteisen opettajan työtä helppona ja selkeänä. Terveydenhuolto-oppilaitoksen työskentelyilmapiiriä luonnehdittiin leppoisaksi ja rennoksi, mikä tarkoitti sitä, että opettajilla *”oli aikaa myös sellaisiin aika melkoisiinkin kehityskeskusteluihin ja ideointeihin ja tän tyypisiin”*. Tämä mahdollisti myös opettajien keskittymisen tiettyihin asioihin: *”oli tietyt opintojaksot, joita mä vedin ja valmistelin ne hyvin ja niissä mä koin, että minä saatoin keskittyä johonkin, vaikka se opetusvelvollisuus meillä on ollu aina kauheen iso”*.

Koulumaisuuteen ja kontrolliin kiinnittyi myös tekniikan alan opettajien puhe menneestä oppilaitosajasta, johon tekniikan alan opettajat näkivät kuuluneen selkeyden ja ylhäältäpäin tulevan ohjauksen. Tätä kuvaa erään haastatellun toteamus: *”kiinni oltiin valtion ohjauksessa”*. Mennyt aika määriteltiin ajaksi, jolloin opettajan toimenkuva oli sidottu tiukasti opettamiseen. Teknillisessä oppilaitoksessa opettajan ei tarvinnut huolehtia opetussuunnitelmien tekemisestä, kun toimintaohjeet tulivat oppilaitoksiin valmiina. Yksi haastatelluista totesikin: *”Sillon kaikki oli niin selvää tavallaan, että se oli ennalta sanottu, että näin tehdään ja sillä hyvä. Tätä ei mietiskellä. Oli ihan valmiit ohjeet valtakunnallisesti, että mitä on hyvä opettaa täällä ja ne on*

lueteltu. Ei siinä opettajan paljon tarvinnu mieltä siinä mielessä, että onko tää. Siinä vaan mentiin ja sitten ne teki ne.” Opettajat katsoivat toteuttaneensa valmiita ja melko pikkutarkkoja opetussuunnitelmia – he olivat näiden suunnitelmien käytäntöön saattajia. Tosin oli myös ”salaa opetettu tuota vähän lisää tai muita asioita”. Oppilaiden opiskelua luonnehdittiin säänneltyksi, koulumaiseksi, osin joustamattomaksi ja luokkiin sidotuksi. Teknillisten oppilaitosten aikana oli koulutettu yhtenäisiä vuosiluokkia teknikon ja insinöörin ammatteihin, joten ennen ”ne kuunteli just ne kurssit ja sillä hyvä”. Lisäksi, kun oppilaat aiemmin ”pistettiin penkille, niin ne valmistu siinä neljässä vuodessa ja hyvin”.

Haastateltavat liittivät teknillisiin oppilaitoksiin kiinteän yhteisöllisyyden. Opettajat totesivat vanhan ”tekun aikaan” tienneensä mihin kuuluivat. He olivat tuolloin pystyneet myös hahmottamaan oppilaitoksen toimintaa kokonaisuudessaan. Jokaisella opettajalla oli ollut selkeät vastualueet ja tehtävät: ”Sillon oli kaikki jämäptä. Sitä ties mitä seuraava päivä tuo tullessaan. Minulla on ne tunnit ja ne tehtävät ja se tuntu, että kaikki on hansakassa ja hallussa. Ei ollu semmosta epävarmuutta.” Ennen asiat oli hoidettu keskenään ”kompaktimmassa työyhteisössä”. Jokainen oli pitänyt huolta toisista: esimerkiksi luokanvalvojat huolehtivat oppilaistaan, osastonjohtajat osastoistaan ja oppilaitoksen rehtori omalla autoritaarisella tavallaan koko oppilaitoksesta. Rehtorin tehtäväksi oli teknillisiä oppilaitoksia koskevassa asetuksessa (A 766/40) määritelty oppilaitoksen toiminnan johtaminen ja yleisen järjestyksen, kurinpidon sekä taloudenhoidon valvonta.

## Holhottu ja kontrolloitu tila

Haastateltujen opettajien puhe menneestä oppilaitosajasta on hyvin yhdenmukaista. Puheessa korostuvat sekä koulumainen toimintakulttuuri että kontrolli ja holhous. Tämä näkyy myös ammatillisia oppilaitoksia ja niiden antamaa koulutusta ohjaavissa säädöksissä niin kaupan, terveyden kuin tekniikan alalla. Ammatillisiin oppilaitoksiin sidotussa diskursiivisessa tilassa opettaja asetetaan yksiselitteisesti perinteisen opettajan asemaan. Hänet kiinnitetään luokkahuoneeseen, yksittäisiin oppiaineisiin ja oppikirjoihin sekä opettamiseen, jota kuvataan tuntien pitämisenä ja oppimisen kontrollointina. Samalla perinteinen opettaja määritetään ulkoapäin annetun valmiin käsikirjoituksen ja toimintaohjeiden passiiviseksi toteuttajaksi. Oppilaasta tehdään luokkaan sidottu, joka istuu oppitunneilla ja oppii asiat opettajan johdolla ja valvonnan alaisena. Helakorpi (1993) on kuvannut eri alojen ammatillisten oppilaitosten perinteisiä koulumaisia toimintaperiaat-

teita ja oppimista sekä sotaväen että uskonnollisten yhteisöjen tapojen ja rituaalien kaltaiseksi toiminnaksi, johon liittyvät kuri, pönttäminen, ylhäältä johdettu työskentely, oppitunnit, opettajan ylistäminen ja oppilaan alistaminen.

Haastateltavat liittivät ammatillisia oppilaitoksia diskursiivisena tilana hallitsevan kontrollin ja holhouksen ensisijaisesti ammattikasvatushallituksen ja myöhemmin opetushallituksen alaisuudessa toimimiseen. Ammattikasvatushallitusta he pitivät valvovana ja sekä oppilaitosten että yksittäisten opettajien toimintaa vahvasti ohjailevana ja kontrolloivana. Aina 1960-luvulta 1990-luvun alkuun toimineen ammattikasvatushallituksen tehtäväksi oli määritelty alun perin ammatillista koulutusta tarjoavien oppilaitosten toiminnan johtaminen ja valvonta (L 392/65; A 339/68). Se oli vastuussa myös ammattikasvatustyön suunnittelusta ja kehittämisestä sekä ammatillisten tutkintojen järjestelystä. Kunkin alan koulutuksella oli ammattikasvatushallituksessa omat osastonsa, joiden tehtävänä oli käsitellä (kontrolloida) yksittäisten oppilaitosten suunnittelua, perustamista ja laajentamista, antaa ohjesääntöjä ja tehdä opetussuunnitelmia ja -ohjelmia, valvoa ja tarkistaa opetusta sekä huolehtia opettajanvalmistusta ja jatkokoulutusta sekä kalusto-, laboratorio- ja opetusvälinehankintoja koskevista asioista (ks. myös L 488/87; A 687/87). Myös Heikkisen et al. (1999) haastattelemat ammattikasvatuksen kentällä toimivat virkamiehet pitivät ammattikasvatushallituksen normiohjausta tiukkana, pikkutarkkana ja osin negatiivisena toimintana. Heikkisen et al. haastateltavat näkivät oppilaitosten toimijoineen menettävän oman ajattelukykynsä, jos he turvautuvat kaikissa asioissa keskushallinnon puoleen.

Tämän tutkimuksen opettajille edellä kuvattu koulumaisuuden ja kontrollin hallitsema aika edusti pysyvyyttä ja vakautta. Se oli jotakin sellaista, joka oli menetetty ammattikorkeakouluun siirryttäessä. Kaupan alalla vakauteen ja pysyvyyteen liitettiin sellaisia ominaisuuksia, joita ei yleisesti pidetä kovinkaan houkuttelevina tänä päivänä, kuten työn yksitoikkoisuus ja paikallaan polkevuus. Terveyden ja tekniikan alan opettajat näkivät asian kuitenkin toisin. Terveysalalla kontrolli ja holhous vakauden ja pysyvyyden muodossa kiinnitettiin oppilaitoksen toiminnan selkeyteen ja yksilötasolla turvallisuuden tunteeseen. Tekniikan alalla se sidottiin toiminnan hallittavuuteen ja opettajan työnkuvan selkeyteen sekä koulutuksen tehokkuuteen ja kykyyn tuottaa tasaisesti asiansa osaavia teknikoita ja insinöörejä.

Mielenkiintoista on, etteivät haastateltavat puhuneet – entistä oppilaitos-aikaa diskursiivisena tilana rakentavassa stereotypisoivassa puheessaan – työelämäyhteistyöstä, joka on historiatiedon valossa ollut vahvaa ja tyypillistä ammatillisen koulutuksen kentällä kautta aikojen. Kaupan alan opettajat

eivät viitanneet liike-elämään eivätkä kaupallisen alan koulutuksen käytännönläheisyyteen. Terveysalan opettajat eivät puhuneet hoitoalan koulutuksen kiinnittymisestä konkreettiseen hoitotyöhön. He eivät maininneet mitään myöskään hoitoalan koulutuksen teoretisoitumisesta, jonka on katsottu alkaneen 1980-luvulla. Tekniikan alalla ei puhuttu teollisuuden ja työelämän tarpeista eikä ammattiin valmistamisesta. Alasta riippumatta puhuttiin koulumaisuudesta ja kouluoppimisesta sekä kontrollista ja holhoutuksi tulemisesta. Opettajien puheessa korostuivat sellaiset diskursiivista tilaa järjestävät kategoriat, joista oltiin ammattikorkeakoulussa päästy irti tai jouduttu luopumaan.

Menneestä, eletystä ja koetusta oppilaitosajasta puhuttiin selkeän valikoivasti. Kun menneestä mainitaan vain ne asiat, jotka ovat ammattikorkeakouluun siirryttäessä muuttuneet, määrittävät ammatilliset oppilaitokset diskursiivisena tilana täysin erilaisiksi kuin ammattikorkeakoulut. Ammattikouluihin liittyneet koulumaisuus, kontrolli ja holhous sekä vakaus ja pysyvyys asetetaan ammattikorkeakoulun ulkopuolelle.

## **2 Uusi organisaatio ja uudet toimenkuvat**

Ammatillisissa oppilaitoksissa opettajat olivat toimineet sekä valtion (ammattikasvatushallituksen ja opetushallituksen) tiukassa ohjauksessa että oman oppilaitoksensa rehtorin valvonnan ja johdon alaisina. Ammattikorkeakouluun siirryttäessä tämä asetelma rikkoutui. Käsittelem seuraavassa tarkemmin niitä konkreettisia organisaatiota koskevia muutoksia, joita ammattikorkeakouluun siirtyminen aiheutti 1990-luvun alussa.<sup>8</sup> Päämääräni on tehdä näkyväksi diskursiivisen tilan rakentumisen materiaalisia (fyysisiä) ehtoja, koska ne asettavat opettajat toimijoina tiettyyn asemaan ja säätelevät konkreettisesti heidän arkeaan ja toimenkuvaansa. Toiseksi diskursiivisen tilan rakentumista ei voi analysoida ottamatta huomioon käytännön realiteetteja, sillä tällä näkemysten ja käsitysten kohtaamisen tuloksena syntyvällä diskursiivisella tilalla on materiaallinen perustansa.

### **Rehtori johtajana ja päätöksentekijänä**

Ammattikorkeakouluopinnoista annetuissa säädöksissä (vuodelta 1995) todetaan, että toimiluvan saaneen ammattikorkeakoulun hallinnosta vastaavat hallitus ja rehtori sekä tarvittaessa valtuuskunta. Ylintä päätösvaltaa käyttää omistajatahoon (osakeyhtiöön, kuntaan, kaupunkiin tai säätiöön) sidottu

toimielin, joka vastaa taloudellisten kysymysten ohella myös organisatorisista kysymyksistä. Se esimerkiksi määrittää ammattikorkeakoulun hallituksen kokoonpanon ja toimivallan sekä valitsee rehtorin, apulaisrehtorin ja talousjohtajan. Ammattikorkeakoulun hallitus (A 256/95, 18§) päättää vastaavasti koulutusohjelmista, suuntautumisvaihtoehdoista, aloituspaikoista ja opiskelijamääristä. Lisäksi se määrittää opetussuunnitelmien ja tutkintovaatimusten, ammattikorkeakoulun henkilöstöpolitiikan, henkilöstön koulutuksen ja opiskelijavalintojen perusteet sekä päättää valintakokeiden järjestämisestä. Se vastaa myös koulutusohjelmajohtajien, yliopettajien ja lehtoreiden valinnasta.

Ammattikorkeakoulun hallituksen puheenjohtajana toimii rehtori, jonka tehtäviin kuuluvat edustustehtävät, toiminnan seuranta- ja arviointitehtävät sekä henkilöstöhallintoon liittyvät tehtävät. Rehtori myös nimeää ammattikorkeakoulun hallituksen ja johtoryhmän jäsenet sekä määrittää varamiehenään toimivan apulaisrehtorin toimenkuvan. Rehtorin ja apulaisrehtorin lisäksi ammattikorkeakoulun jokaisessa koulutusohjelmassa toimii koulutusohjelmajohtaja, jonka tehtäviin kuuluu päättää koulutusohjelman sisäisestä organisoinnista, opetuksen järjestelyistä ja seurannasta, koulutusohjelman vuosittaisesta käyttösuunnitelmasta ja sen toteuttamisesta, työ- ja loma-ajoista, työjärjestyksestä sekä opetusryhmien muodostamisesta. Lisäksi koulutusohjelmajohtajan on vastattava tarvittaessa muista rehtorin hänelle erikseen määrittämistä tehtävistä. Ammattikorkeakoulut ovat, toisin kuin opistoasteen ammatilliset oppilaitokset, itse vastuussa (koulutusohjelmien) opetussuunnitelmien laadinnasta ja toteuttamisesta. Jokaisen yksittäisen koulutusohjelman 3–4 vuotta kestävillä opinnoilla on sama perusrakenne. Opinnot koostuvat perus- ja ammattiopinnoista (70–120 opintoviikkoa), vapaasti valittavista opinnoista (10 opintoviikkoa), ammattitaitoa edistävästä harjoittelusta (20–50 opintoviikkoa) sekä opinnäytetyöstä (10 opintoviikkoa).

## **Opettajien toimenkuva ja erilainen asema**

Ammattikorkeakouluun siirryttäessä aiemmin opettamisen ympärille tiiviisti rakentunut opettajan toimenkuva laajeni. Ammattikorkeakouluopinnoista annetussa asetuksessa (A 256/95, 28§) päätoimisten opettajien tehtäviksi määritellään opetus- ja ohjaustyö sekä niihin liittyvät muut tehtävät. Lisäksi opettajat ovat velvoitettuja kehittämään oman alansa opetusta, seuraamaan työelämän kehitystä ja osallistumaan opetussuunnitelman laatimiseen, opiskelijavalinnan hoitamiseen sekä omaa ammattitaitoaan ylläpitävään ja kehittävään koulutukseen. Heidän tulee myös perehtyä työelämään sekä hoitaa

ammattikorkeakoulun hallintoelinten jäsenyyteen liittyvät tehtävät tai muut opettajalle määrätyt tehtävät.

Ammattikorkeakouluun siirryttäessä toimenkuvan ohella muutoksia tapahtui myös opettajien kelpoisuusehdoissa. Aiemmin kauppaoppilaitoksen opettajalta oli edellytetty soveltuva ylempi korkeakoulututkinto ja vähintään vuosi alan työkokemusta (A 493/87, 34§). Terveysdenhuolto-oppilaitoksissa pätevyyskriteerinä oli ollut sairaanhoidon opettajan tai terveydenhuollon kandidaatin tutkinto ja kahden vuoden työkokemus tai ylempi korkeakoulututkinto sekä opettajan koulutus (A 501/87, 34§). Teknillisissä oppilaitoksissa yliopettajan viran tai toimen haltijalta oli edellytetty soveltuva tekniikan lisensiaatin tutkinto tai hyvin arvosanoin suoritettu diplomi-insinöörin tutkinto sekä vähintään kolmen vuoden käytännön kokemus alalta. Lehtorilta edellytettiin joko tekniikan alan korkeakoulututkintoa ja vähintään kolmen vuoden työkokemusta tai ylempää korkeakoulu-tutkintoa (A 500/87, 33§). Ammattikorkeakoulussa yliopettajalta alasta riippumatta edellytetään soveltuvana jatkotutkintona lisensiaatin tai tohtorin tutkintoa ja lehtorilta soveltuvaa ylempää korkeakoulututkintoa. Lisäksi sekä yliopettajan että lehtorin toimenhaltijalta vaaditaan vähintään 35 opintoviikon laajuiset opettajankoulutuksen pedagogiset opinnot tai aineenopettajan kasvatustieteelliset opinnot. Pääosin ammattiopintojen järjestämisestä vastaavilta opettajilta edellytetään vähintään kolmen vuoden työkokemus alalta. Vuonna 1997 olivat tässä tutkimuksessa mukana olevan ammattikorkeakoulun kaikki kaupan alan opettajat suorittaneet ylempään korkeakoulututkintoon. Terveysalan opettajista kolmelta ja tekniikan alan opettajista yhdeltä puuttui ylempi korkeakoulututkinto. Yliopettajien joukossa oli kaikilla aloilla sekä jatkotutkintoon että ylempään korkeakoulu-tutkintoon suorittaneita.<sup>9</sup>

Yhteisten toimenkuvien ja pätevyysvaatimusten vastapainoksi jokaisella alalla oli ja on osin edelleen toisistaan poikkeavat virka- ja työehtosopimukset. Tämä on asettanut samassa organisaatiossa työskentelevät opettajat eri-arvoiseen asemaan suhteessa toisiinsa. Kaupan alalla työskentelevän lehtorin opetusvelvollisuus vuosina 1997–1999 oli 16–21 tuntia viikossa (608–798 tuntia vuodessa). Terveysalalla lehtorin opetustuntimäärä oli suurempi kuin kaupan alan opettajilla: vähintään 840 ja enintään 998 tuntia vuodessa. Tähän tuntimäärään sisältyivät opetus, arviointi, mahdollinen opetusharjoittelun ohjaus sekä kenttätöiden ohjaus. Palkka oli määritelty molemmilla aloilla suoritettuna tutkinnon mukaisesti. Tekniikan alalla opettajan opetusvelvollisuus oli kaupan ja terveyden alan opettajien velvollisuutta pienempi: 16–18 tuntia viikossa (512–576 tuntia vuodessa). Palkka ei myöskään määräytynyt tutkinnon vaan toimen mukaan. Opetusvelvollisuuksien ja palkkojen maksatusperusteiden lisäksi myös kuukausipalkkojen suuruus on vaihdellut kysei-

sillä aloilla ja ollut sidoksissa alan aiempiin käytäntöihin.<sup>10</sup> Tekniikan alan opettajien työehdot ovat olleet paremmat kuin kaupan ja terveyden alan opettajien. Naisvaltainen terveyden ala on ollut huonoimmassa asemassa: terveyden alan opettajilla on ollut suurin opetusvelvollisuus ja pienin palkka.

## **Opettajat laatutyöntekijöinä ja jatkuvan arvioinnin kohteina**

Hierarkiaan ja johtamiseen sekä opettajan asemaan liittyvien muutosten ohella arviointi on ohjannut ja ohjaa edelleen ammattikorkeakoulun opettajan konkreettista työtä ja arkea. Reformidiskurssissa ammattikorkeakoulusta on tehty tila, jota hallitsevat tarve- ja kilpailuanalyysit, asiakastyytyväisyysmittaukset, itsearviointi, kansainväliset arvioinnit, laatujärjestelmän kehittäminen ja koulutuksen jatkuva seuranta. Tilaan sidotussa säännöllisessä ja systemaattisessa arvioinnissa on kysymys sekä organisaation toiminnan kokonaisarviointista että yksityiskohtaisemmasta koulutuksen, opetuksen ja oppimisen arvioinnista.

Myös tässä tutkimuksessa tarkasteltava ammattikorkeakoulu on ollut useaan otteeseen arvioinnin kohteena aina vuodesta 1995 lähtien. Vakinaisen toimiluvan saamisen yhteydessä ulkoinen arviointi on ollut hyvin kokonaisvaltaista organisaation toiminnan arviointia: se on kohdistunut organisaation toiminta-ajatukseen, toiminnan vahvuusalueisiin ja kokoon, koulutusohjelmiin ja -aloihin, opettajien koulutustasoon, kirjasto- ja informaatiopalveluihin, työelämysuhteisiin, kansalliseen ja kansainväliseen yhteistyöhön, alueelliseen koulutus- ja palvelutehtävään sekä arviointiin (Opetusministeriö 1995; L 255/95; A 256/95). Myöhemmin ammattikorkeakoulujen ja opetusministeriön välisissä tavoite- ja tulossopimuksissa on määritelty ulkoisen arvioinnin kohteet ammattikorkeakoulun kehittämisen painopistealueina. Esimerkiksi vuosina 1997–2000 ulkoisen arvioinnin kohteet liittyivät koulutuksen tason kohottamiseen ja laadun parantamiseen, työelämäyhteyksien vahvistamiseen, toiminnan kansainvälistämiseen sekä EU-ohjelmissa mukana olemiseen (Opetusministeriö 1996b, 1996c, 1997). Opettajien täytyi kehittää opiskelijavalintajärjestelmää ja opintojen ohjausta, koulutusohjelmarakennetta ja aikuiskoulutusta sekä jatkokoulutusta.<sup>11</sup> Voimassa olevassa, vuosia 2001–2003 koskevassa sopimuksessa (Opetusministeriö 2002b) korostetaan palvelutoimintojen kehittämistä ja yksittäisiä koulutusohjelmia velvoittavia yrittäjyyden, itsensä työllistämisen ja verkko-opetuksen kehittämisen periaatteita ja käytäntöjä. Tärkeinä asioina pidetään myös ammattikorkeakoulujen välisen yhteistyön lisäämistä ja ammattikorkeakoulun sisäi-



sen toimipisteverkon kehittämistä. Muita kehittämisen kohteita ovat kansainvälistäminen ja henkilöstön ammattitaito. Tavoitteena on myös parantaa työelämäsuhteita ja tutkimus- ja kehitystyön perusedellytyksiä sekä osallistua aktiivisesti EU-hankkeisiin.

Sisäistä arviointia on kohdistettu koko kokeilun ajan ja sen jälkeenkin yksittäisten kurssien, koulutusohjelmien, koulutusalojen, erillisyksiköiden ja koko ammattikorkeakoulun toimivuuteen ja toiminnan laadukkuuteen. Tietoa on kerätty systemaattisesti eri toimijoilta (kuten opiskelijoilta, opettajilta ja muilta henkilöstöryhmiltä) eri muodoissa. Vakinaistamisen jälkeen on alkanut asteittain etenevä itsearviointijärjestelmän kehittäminen, jota on tehty laatupalkintosysteemin periaattein ja yhdessä muiden ammattikorkeakoulujen kanssa. Jokaisella vakinaisella ammattikorkeakoululla on oma laadunparantamisohjelmansa, jonka toteuttamiseksi on palkattu laatupäälliköitä ja -sihteereitä, perustettu laatutyöryhmiä ja tehty laatutyökäsikirjoja (Virtanen 1997). Käytössä olevan laatupalkintosysteemin arviointiperusteet on sidottu johtajuuteen, strategiseen suunnitteluun, asiakas- ja markkinasuuntauneisuuteen, tietoihin ja niiden analysointiin, henkilöstön kehittämiseen, prosessien hallintaan, toiminnan tuloksiin ja yhteiskunnallisiin vaikutuksiin (ks. Kähkönen & Lipponen 1999). Tavoitteena on yhä kannattavampi ja taloudellisempi toiminta, joka perustuu asiakkaiden tyytyväisyyteen, taloudellisiin tuloksiin, markkinaosuuden kasvuun, toimijoiden suorituskykyyn, laadukkaisiin tuotteisiin, korkeaan tuottavuuteen ja ympäristöön kohdistuvaan vastuuseen (ekologisuuteen). Toiminnan laatu on sidottu sen tuloksellisuuteen ja laadusta on tehty mitattava suure. Tarkastelun kohteena olevassa ammattikorkeakoulussa laatupalkintosysteemiin kiinnittyviä periaatteita noudatteleva laaja itsearviointi tehtiin ensimmäisen kerran kokonaisuudessaan vuonna 1998, jonka jälkeen arviointi on toteutettu vuosittain. Se sisältää sekä opiskelijoille suunnattavia kyselyjä että henkilöstön ilmapiirikyselyn. Yksittäisen opiskelijan arviointi ajoittuu opiskelun eri vaiheisiin. Arviointi kohdistuu opiskelukokemuksiin ja -käytäntöihin sekä opetuksen toimivuuteen ja muotoihin. Henkilöstön ilmapiirikyselyssä arvioinnin kohteena on työyhteisön ilmapiirin ohella henkilöstön yhteenkuuluvuus ja sen muotoutuminen.

## **Diskursiivisen tilan muotoutumisen materiaaliset ehdot**

Aiemmin opettajat olivat työskennelleet ammattikasvatushallituksen (myöhemmin opetushallituksen) ja oppilaitoksensa rehtorin valvonnan alaisina. Ammattikorkeakouluun siirryttäessä valvojat vaihtuivat, mutta hierarkkisuus säilyi. Käytännössä ammattikorkeakoulun johtavalla rehtorilla on pal-

jon valtaa ja vastuuta. Hän toimii ammattikorkeakoulun hallituksen puheenjohtajana, nimeää hallituksen sekä ammattikorkeakoulun johtoryhmän jäsenet. Hän määrittelee myös apulaisrehtorin toimenkuvan ja valvoo koulutusohjelmajohtajien työtä. Yksittäiset opettajat (yliopettajat, lehtorit ja tuntiopettajat) työskentelevät vastaavasti apulaisrehtorin ja koulutusohjelmajohtajan valvonnan alaisina.

Organisaation rakenteeseen ja vallan jakautumiseen liittyvän muutoksen lisäksi opettajien aiemmin opettamiseen sidottu toimenkuva laajeni ja opettajien kelpoisuusehdot muuttuivat. Säädöksissä määritelty ammattikorkeakoulun opettajien toimenkuva ja pätevyysvaatimukset asettavat yksittäisen opettajan moneen eri positioon. Opettamisen ohella opettajan täytyy tuntea työelämää, osata laatia opetussuunnitelmia ja kehittää sekä opetusta että ammattikorkeakoulua kokonaisuudessaan. Opettajan on oltava akateemisesti pätevätytynyt ja työelämässä kouliintunut. Lisäksi opettajan on toimittava yksittäisten opiskelijoiden, oman koulutusyksikön ja koko ammattikorkeakoulun arvioijana ja samalla suostuttava itse jatkuvan valvonnan ja arvioinnin alaiseksi.

Ammattikorkeakouluissa ulkoinen ja sisäinen arviointi kohdistuvat lähinnä yksittäiseen opettajaan ja hänen toimintaansa, mikä luo paineita ennen kaikkea perinteisestä poikkeavan pedagogiikan toteuttamiseen. Opetuksen tulisi olla laadukasta: täytyisi käyttää erilaisia opetusmuotoja sekä ottaa huomioon asiakkaiden (opiskelijoiden) toiveita ja antaa heille entistä enemmän puhevaltaa. Samalla toimijoita velvoittava arviointi on tehnyt jatkuvasta kouluttautumisesta, työelämäyhteistyöstä ja työelämäsidoksista, kansainvälistymisestä ja kansainvälisestä yhteistyöstä, tehokkuudesta ja tuloksellisuudesta<sup>12</sup>, markkinaorientoituneisuudesta sekä tutkimus- ja kehitystyöstä asioita, joita ammattikorkeakoulussa työskentelevän opettajan täytyy kunnioittaa. Ball (2001, 34–35) toteaa arvioinnin olevan osa suorituskeskeistä kulttuuria tämän päivän koulutusorganisaatioissa. Käytännössä arviointi on jatkuvaa suoritusten ja tapahtumien tulvaa. Se hallitsee myös ammattikorkeakoulun toimintaa asettamalla yksilöt epävarmuuden tilaan, jatkuvan tarkailun kohteiksi ja tilivelvollisiksi.

### **3 Matkalla toisenlaiseen todellisuuteen**

Kaikki alkoi muutoksesta. Koulumaisesti toimivien oppilaitosten opettajakunnan oli muututtava ”*yhdessä yössä*” ammattikorkeakoulun opettajakunnaksi, joka toimi rehtorin ja koulutusohjelmajohtajan alaisuudessa ja jonka tuli vastata ammattikorkeakouluhankkeen toteuttamisesta käytännössä. Täs-

sä luvussa tarkastelen tätä julkipuheessa edistykseksi ja pysyväksi olotilaksi määritettyä muutosta analysoimalla haastateltavien puhetta ammattikorkeakouluun siirtymisestä. Pyrin tavoittamaan eri alojen opettajien puheesta ammattikorkeakoulun diskursiivista tilaa järjestäviä, yhteisesti jaettuja kategorioita. Kiinnitän huomioni ensisijaisesti haastateltavien puheesta löytyviin aloittaisiin eroihin ja yhtäläisyyksiin. Lähdän liikkeelle siitä, mitä on tapahtunut. Tämän jälkeen erittelen sitä, miten diskursiivista tilaa säätelevät kategoriat ovat muuttuneet verrattuna ammatillisten oppilaitosten aikaan.

## **Muutoksen kolmet kasvot – myllerryksestä sopeutumiseen**

Kaikki haastatteleman kaupan alan opettajat olivat yksimielisiä siitä, että toimintaympäristö oli muuttunut entisistä, koulumaisuuden ja kontrollin säilyttämistä kauppaoppilaitoksen ajoista. Muutosten ei katsottu olevan missään nimessä kosmeettisia. Päinvastoin ne määriteltiin suuremmaksi myllerrykseksi, koulutuksen luonnetta merkittävästi muokanneeksi prosessiksi. Prosessi oli koskettanut jollain tavoin jokaista opettajaa ja luonut muutospainetta. Se oli myös uudistanut aiempaa, opettamisen ympärille sidottua toimenkuvaa. Yksi opettajista puhui tapahtuneesta muutoksesta *”semmosena mylläkkänä”*, joka *”on vieny todella asioita ihan johonkin muuhun suuntaan, kun mitä se ennen vanhaa oli”*. Tässä mylläkkässä oli myös *”tuhottu kaikki vanhat”*, joten jotain uutta sai ja toisaalta oli pakko luoda tilalle. Kaiken entisen todettiin olevan jo historiaa ja entisen oppilaitosajan taakse jäänyttä elämää osin vanhanaikaiseksi koettuine periaatteineen ja toimintatapoineen. Kaupan alan opettajat määrittivät itsensä alalle tyypillisesti kehittäjiksi ja muutosagenteiksi. He puhuivat itsestään ammattikorkeakoulun tekijöinä (*”me koko ammattikorkeakoulun, me kehitämme monialaiseksi tätä korkeakoulua”*) ja aktiivisina toimijoina (*”mä oon niin ammattikorkeakouluihminen”*).

Muutos puhutti myös terveysalan opettajia. Julkisuudessa esitetyn ajatuksen muutoksesta pelkkien nimikylttien vaihtamisena he kumosivat toteamalla joko *”ehdottomasti mä oon sitä mieltä, että ehdottomasti ei”* tai *”kyllä mä väittäisin, että niin ei ole”*. Muutoksen he määrittivät paitsi isoksi muutokseksi myös vanhan poisoppimiseksi ja uuden luomiseksi. Kyse oli (vasta 1980-luvun lopulla toteutettua) keskiasteen uudistusta seuranneesta prosessista, jota pidettiin haasteellisena, oppimista vaativana, opettajia koettelevana ja ahdistustakin aiheuttavana. Käytännössä muutos oli merkinnyt oppilaitoskulttuurin valtauttamien ja luokkahuoneisiin sidottujen perinteisten opettajien ajamista *”sisälle siihen uuteen ajattelutapaan ja ideologiaan”*. Yksi

haastateltavista totesi olleensa ”*toista kertaa luomassa tyhjästä uutta*”. Toinen opettaja katsoi kyseessä olleen ennen kaikkea ”*meidän oppimisen paikka*”.

Muutoksen sitominen oppimiseen ja itsensä kehittämiseen on tyypillistä etenkin naisille. Naistenlehdissä on paljon kertomuksia itseään kehittävästä naisista, joille muutos on merkinnyt ensisijaisesti pysähtymistä, itsensä tutkiskelua ja uusien asioiden oppimista. Myös Perhon ja Korhosen (1994, 1995) itäsuomalaisia keski-ikäisiä koskevassa, elämäkertahaastatteluihin perustuvassa tutkimuksessa kävi ilmi, että naisille oli miehiä tyypillisempää persoonallisuuteen ja sen kehittämiseen sekä yksilöllisyyteen sidottujen omien pyrkimysten toteuttaminen. Tässäkin naiset määrittelevät ammattikorkeakouluun liittyvän muutoksen yksilön ja yhteisön (meidän) kasvun paikaksi. Muutos nähtiin ennen kaikkea haasteena, johon kaikkien on yhteisesti vastattava. Toisaalta itsensä tutkiskeluun sidottu refleksiivisuuden ajatus on yksi fenomenologisiin lähtökohtiin nojaaavan hoitotieteen ydinideoista (esim. Lauri & Elomaa 1999), joten se kiinnittyy myös terveysalalle tyypilliseen ajattelu-tapaan.

Tekniikan alalla ammattikorkeakouluun siirtymiseen liittyvää muutosta ei nähty suurena myllerryksenä (kuten kaupan alalla) eikä uuden oppimisena (kuten terveysalalla), vaan se määritettiin sopeutumiseksi<sup>13</sup>. Mistään kovinkaan suuresta muutoksesta ei katsottu olleen kysymys. Yksi haastateltavista totesi, että ”*meillä tekniikan alalla se muutos oli lähinnä lähempänä sitä nimikylyttien vaihtoo, mutta sitten tuolla monessa muussa (...) se opiskelumäärä, opintoviikkojen määrä lisäänty, niin tottakai se oli nosto ylöspäin*”. Opettajat olivat suhtautuneet etenkin 1990-luvun alussa ammattikorkeakouluhankkeeseen ennakkoluuloisesti ja varauksellisesti, sillä ammattikorkeakoulu ei näyttänyt tarjoavan monillekaan mitään uutta entiseen verrattuna. Varauksellisuudella ja kielteisillä asenteilla opettajat pyrkivät taistelemaan uutta ja vetovoimattomaksi kokemaansa hanketta vastaan, jonka katsottiin heikentävän opettajien omaa asemaa ja heidän aiemmin saavuttamiaan etuja. Hankkeen nähtiin uhkaavan myös opetuksen tasoa ja pientävän resursseja.

*”No ensiksikin mun täytyy sanoa, että tätä ammattikorkeakouluko-keiluun siirtymistä oli meilläkin tietenkkin valmisteltu pari vuotta ja asenteet rehtorista alkaen ja ehkä rehtorin osalta todella kielteiset. Meille ei löytynyt sieltä minkään näköstä porkkanaa. Kaikki se mitä esitettiin, niin oli esillä. Se oli meillä eräällä tavoin arvattu. Minä nyt kovin kriittisesti arvostelisin sitä tunnetta, mikä siihen tuli sitten käytännön lisäksi ja se oli se, että me ikään kuin jouduimme voidaksemme jatkaa toimintaamme niin sellaiseen yhteisöön, joka oli*

*hallitsemattoman intelligenssi opetustyön osalta, opettajien osalta. Meillä oli voimakkaat ennakkoluulot siitä, mikä se meidän asemamme siellä on ja sitä täytyy aika tavalla riisua sitä teknisen oppilaitoksen osallistumispanosta ja vastaavasti kohottaa sitten jonkin kotitalousoppilaitoksen, käsityöoppilaitoksen, puunjalostusoppilaitoksen tasoa. Mites niitä kohottaa ja korostaa, kun on aivan toisenlainen opetustaso, opiskelijataso. Että meillähän oli silloin tavattoman ankara seula tällasessa maakuntaoppilaitoksessa (...) joka viides (...) sai opiskelupaikan. Tuli sellasia tasoluokkia, jotka oli jo haaste opettajalle. (...) **Teknisten oppilaitosten tulis olla näkyvämpiä. Niitten tulis olla suorastaan lippulaivoja. Siellä missä toteutuu tää intelligenssiero, kun nää erilaiset oppilaitokset toteutu, siitä pitäis imee kaikki hyvä pois**” (tekniikka)*

*”Vois sanoa, että **mehän täällähän oltiin alkuun ammattikorkeakoulu vastaan, koska meille se merkitsee – ja olen edelleen sitä mieltä – jossakin mielessä merkitsee tason laskua. Koska muillehan se merkitsee nousua – jos nyt sitten katsotaan keskiarvo – niin meillä oli suurin piirtein ne vaatimukset, mitä nykysellä ammattikorkeakoululla on. Ja meillä ammattikorkeakoulumuutos tapahtu samaan aikaan kuin alettiin tinkiä siis lähiopetuksesta ja tuli kovat vaatimukset taloudellisista resursseista. Niin et se ei välttämättä riippunu siitä ammattikorkeakoulun tulosta. Koska se liittyi siihen samaan aikaan, niin se ehkä siltä osinkin koettiin, että ammattikorkeakoulu heikensi. (...) Se suurempi muutos positiiviseen on varmasti tapahtunu noilla muilla aloilla kuin täällä meidän tekniikan alalla.**” (tekniikka)*

Tekniikan alan opettajien varauksellinen ja kielteinen suhtautuminen ammattikorkeakoulu-uudistukseen on näkynyt myös aiemmissa tutkimuksissa. Tulkin (1993) selvitysten mukaan insinöörikoulutuksen parissa työskentelevät opettajat suhtautuivat ammattikorkeakoulu-uudistukseen muiden alojen opettajia kielteisemmin. Myös valmistuneiden insinöörien ja diplomi-insinöörien näkemykset ammattikorkeakoulu-uudistuksesta olivat varauksellisia. Hyyppä ja Tulkki (1996) vastaavasti toteavat, että insinöörikoulutusta pidettiin jo ennen ammattikorkeakoulu-uudistusta korkeakoulutasoisena. Esimerkiksi Teknillistieteellinen akatemia oli esittänyt vuonna 1989, ettei opistotasaisen insinöörikoulutuksen nimeäminen muodollisesti ammattikorkeakoulutukseksi merkitse kovin suurta muutosta sen hetkiseen tilanteeseen verrattuna. Samoin Orelma (1996, 201) väittää, ettei insinöörikoulutus ole mitenkään erityisesti hyötynyt ammattikorkeakouluun siirtymisestä aina-

kaan koulutustasoa ajatellen, koska se oli jo ennen ammattikorkeakouluja luokiteltu ammatillisen korkea-asteen koulutukseksi. Jaatisen (1999, 180–181) tutkimuksen tulosten mukaan tekniikan alan opettajat eivät kokeneet ammattikorkeakoulun tuoneen mitään uutta alan koulutukseen. Ammattikorkeakoulu-uudistuksessa onkin katsottu olleen kyse entisen opistokoulutuksen aatelia edustavan insinöörin tutkinnon muuttamisesta ammattikorkeakoulututkinnoksi. Näin ollen ei olekaan yllättävää, että teknisellä alalla puhutaan ammattikorkeakoulu-uudistuksesta usein kosmeettisena muutoksena tai pelkkien nimilappujen vaihtamisena (Hämäläinen & Nurmi 2000, 10).

Tekniikan alan opettajille tyypillinen varauksellisuus on liittynyt ensisijaisesti saavutetun aseman ja vallan menettämisen pelkoon niin yksilötasolla kuin kollektiivisestikin. Uhkana on pidetty koulutuksen tason ja laadukkuuden mahdollista heikentymistä. Ongelmalliseksi on koettu myös tekniikan alan liittäminen samaan organisaatioon muiden alemman tason oppilaitosten kanssa. Niin tässä tutkimuksessa kuin aiemmissakin tutkimuksissa esiin tullut muutoskriittisyys kertoo jotain olennaista tekniikan alan ja sen opettajien vahvasta asemasta<sup>14</sup> ja siihen liittyvästä alan perinteiden kunnioituksesta.<sup>15</sup> Tekniikan alan vahva yhteiskunnallinen asema ja perinteet perustuvat yhtäältä alan vahvoihin kansantaloudellisiin vaikutuksiin ja toisaalta sen kiinnittymiseen miessukupuoleen. Tekniikka on ennen kaikkea miesten hallitsema ala: esimerkiksi teollisuuden ja rakentamisen toimialalla työskentelevistä 76 prosenttia ja tekniikan alan koulutuksen suorittaneista 83 prosenttia on miehiä (Tilastokeskus 2002c, 2002d). Alaan on liitetty myös maskuliinisina pidettyjä piirteitä, kuten järki ja ongelmanratkaisu. Alan asema suomalaisessa yhteiskunnassa on myös vahvempi kuin esimerkiksi naisvaltaisen terveystieteiden ja sosiaalialan.

## **Kontrollista vapauten ja vastuuseen**

Myllerryksenä, uuden oppimisena ja sopeutumisena koettu muutos oli merkinnyt toimintakulttuurin muutosta. Ammattikorkeakoulussa oli siirrytty ammatillisia oppilaitoksia leimanneesta ylhäältäpäin ohjatusta toiminnasta kohti uudenlaista itseohjautuvuutta ja autonomiaa. Se oli tarkoittanut tiukasta normatiivisuudesta ja kontrollista vapautumista, mitä pidettiin kaikilla aloilla myönteisenä. Kaupan alan opettajat totesivat itseohjautuvuuteen siirtymisen näkyneen selkeimmin siinä, että jokaisen koulutusohjelman täytyi itse vastata omista opetussuunnitelmistaan ja niiden luomisesta, sillä ”*sit kun ammattikorkeakoulu tuli, niin kukaan ei sanonu, että mitä opetetaan ja kuinka paljon*”. Valmiita opetussuunnitelmia ei enää ollut, mikä velvoitti

jokaisen opettajan antamaan oman panoksensa sekä ahdistavassa että mahdollisuuksia tarjoavassa luomistyössä. Myös tekniikan alan opettajat kiinnitivät valtion ohjauksesta vapautumisen opetukseen, sen suunnitteluun ja toteutukseen. Ammattikorkeakoulussa alettiin ”*ilman yleisiä raameja*” itse suunnitella, ”*että mitenkä nimenomaan kannattas tehdä tällä alueella ja miten muuttaa, ja sehän oli melkonen prosessi ja sitähän on tehty jatkuvasti*”. Jokainen opettaja oli aiempaa selkeämmin vastuussa paitsi omista teoistaan myös koko koulutuksen kehittämisestä. Yksi haastateltavista totesi, että hän ”*on paljon enemmän vastuussa tästä koko homman suunnittelusta (...)* siihen voi vaikuttaa”. Tosin lisääntynyt vastuu tarkoitti myös sitä, että ”*aina kun jotakin saa, sitten pitää ruveta heti muuttamaan, kun aika muuttuu*”. Samalla niin tekniikan alan opettajien kuin opiskelijoiden oli pitänyt irtisanoutua aiemmin hallitsevasta luokka-ajatteluun kiinnittyneestä koulumaisuudesta. Kyseessä oli ollut ”*luokkakohtaisesta läpi koko putken kulkevasta yhdestä luokkaopetuksesta siirtyminen vapaamuotoiseen yhä enempi opiskelijakohtaiseen koulutukseen*”, jolloin esimerkiksi ”*opiskelijat voivat itse valita kurssejaan*”.

Vapautumisen myötä niin kaupan, terveyden kuin tekniikan alojen opettajat katsoivat tulleen itsenäisiksi ja vapaiksi toimijoiksi. Kaupan alan opettajat totesivat, että nyt heillä itsellään on mahdollisuus aidosti suunnitella tekemisiään ja toimia itsenäisesti. He kokivat olevansa vapaita kehittämistä rajoittavasta ja kauppaoppilaitosaikaan vahvasti liitetystä ulkoisesta kontrollista. Tuloksen aikaansaamisesta oli tullut ennen kaikkea itsestä, omasta sitoutumisesta ja halusta riippuvaa. Näin ollen ammattikorkeakouluun siirtyminen oli merkinnyt vastuun ja valvonnan siirtymistä toimijoille itselleen.

*“Ensinnäki tää on itsenäinen ja vapaa homma ja pystyy, ei oo kun itestään kiinni, mitä pystyy tekemään. Niin se on hyvä asia. Saa olla itsensä kanssa ja opiskelijoiden kanssa on kiva olla. Siis ihmisten kanssa on kiva olla. (...) Jos tää olisi sellanen, et tää on joku toimisto ja puhelimen välityksellä vaan, se ei olis niin kiva homma. Siitä mä tykkään, että on ihmisten kanssa ja on vapaa työ eikä kellokorttia.”*  
(kauppa)

*“Opetusvelvollisuus tietenkkin (...) mutta ei mitään työaikoja. Et on tietenkkin ne tunnit, mitkä saan ite esittää. Ja sehän tässä hirveen hyvä, hyvä ja huono, että koen hyvänä sen, että jos mua väsyttää, niin mä jään kotiin. Et eilen tein koko päivän töitä kotona.(...) Valitettavasti kyllä jaksottuu niin, että sä oot aina töissä, mutt kyllä silti se vapaus, että saa on kivaa. En mä koe, että kukaan mulle sanos. Mä*

*oon tosi vapaa tällä hetkellä. (...) Tää itsenäisyys on minusta kyllä semmonen asia.*” (kauppa)

Myös terveysalan opettajat kokivat haastatteluhetkellä pystyvänsä itse määrittelemään oman itsensä ja työnsä (vrt. Holopainen 1998). Vapautta ja itsenäisyyttä pidettiin tärkeinä työn mielekkyyttä lisäävinä piirteinä. Niiden todettiin antavan yksilölle valtaa määrittää omaa toimintaansa, etenkin sen rytmiä ja osin myös sisältöä. Vapauden ja itsenäisyyden katsottiin vapauttavan opettajat myös ulkoisesta kontrollista: nyt riitti, että opettaja oli tavoitettavissa. Vaikka opettajan ei tarvinnutkaan välttämättä olla fyysisesti paikan päällä työhuoneessaan, hänellä oli kuitenkin velvollisuus ilmoittaa tekemistään sekä työtovereilleen että ennen kaikkea opiskelijoille.

*”Sulla on vapaat kädet ratkasta. Sulla on tietysti raamat siinä työssä. (...) Ja tietysti kai se on, että kahdeksasta neljään pitäis olla tavoitettavissa, mutta ei se tarkoita että täällä pitäis istua. Eikä kukaan vahdi, että istutko sä täällä, kun ilmoitan vaan missä mä olen. (...) Sekin on mun oma valinta sekkin, että pitää tulla kahdeksaan, kun ei tarvii opettaa, et saa ihan rauhassa. (...) Ja se on mun oma valintani, et miten mä teen sen. Kyllä minä pääsisin helpommalla töissä kun mitä tällä hetkellä teen. Elämässä monet asiat on mahdollisia.”* (terveys)

*”No meillähän mun mielestä, tai täähän on mun tulkinta, on aika vapaat mahdollisuudet. Et se tietenkin jos me ollaan sovittu kontaktitunnit, niin käydäänhän me ne pitämässä. Sittenhän siitä me ollaan paljon keskustelu, että missä määrin sä oot tavotettavissa, kun lähtökohta on että pitäis olla, mutta ei oo pakko olla täällä että voi olla kotonakin. (...) Ja itse tuo työn suunnittelu, niin musta aika vapaat kädet et millon ja mitä. (...) Mutta se että miten ne asiat metodisesti hoidetaan se on ihan oma asia ja musta se on hieno asia.”* (terveys)

*”Yks semmonen hirveen tärkeä on se, että mulla on kuitenkin tietyllä tavalla vapaus miettii tätä työn sisältöä ja kehittämismahdollisuuksia ja jopa ajallisesti niin jos tarviin tilaa tai aikaa, niin minä voin päiväjärjestystä suunnitella myöskin itse. Eliikkä se on musta hirveen tärkeä kyllä, että sitä arvostan aika paljon.”* (terveys)

Myös tekniikan alan opettajat totesivat yksilöllisen liikkumavaransa lisääntyneen teknillisen oppilaitoksen ajoista. Vapauden lisääntymisen katsottiin itse asiassa olevan ainoa positiivinen ammattikorkeakoulu-uudistukseen liit-



tynyt piirre. Haastateltavat puhuivat paljon vapaudesta työhön liittyvänä myönteisenä piirteenä. He pitivät itseään autonomisina toimijoina, jotka voivat päättää osin työnsä rytmistä mutta ennen kaikkea sisällöistä ja tekemisen tavoista melko itsenäisesti.

*”Itsenäisyys on tietysti yks semmonen olennainen. Tietysti se, että ajan hermolla vois pysyä, jos itse haluaa. Se on ehkä se tärkein. Tietysti sitten **tää voi olla joustavaa**, koska sä voit sitä omaa valmistelua ynnä muuta työtä sä voit jonkun verran sitä ajoittaa. Että pakkohan sun on välillä tietysti mennä, jos aatellaan, muuten tää ei. **Välillä voit tehdä vaikka urakaluonteisesti ja välillä sitten.**”* (tekniikka)

*”**Tää on suhteellisen itsenäistä työtä. Tässä voi itse päättää** myöskin **näistä työajoista** et se sopii muuhun rytmiin. Sen voi rytmittää sillä tavalla. Niiku sanoin, että **sitä tulee työtä tehtyä** sillon kun se työvire todella on, niin **vaikka mihin vuorokauden aikaan eikä sitä tarte mitenkään erikseen johonkin kirjata vaan se tulos ratkasee.** Mitä sä todella oot saanu aikaan, niin siitähän se näkyy, että onko sitä työtä tullu tehty vai eikö.”* (tekniikka)

*”Työn ehdoton etu on se, että **saa tehdä ne ja itse suunnitella sen työnsä mitä tekee parhaimmaks katsotulla tavalla.** Joskin on muis-tettava, että takana on tietty tyyli. (...) Ja toinen puoli on se, että minun työssäni ei ole hallinnollisia kysymyksiä lainkaan.”* (tekniikka)

*”**Ammattikorkeakoulun opetustehtävässä minua viehätti tavallaan se vapaus ja se monialaisuus.** (...) Niin se on nyt ehkä vielä enempi korostunut, koska meillä käytännössä kaikissa ammattiaineissa niin aletaan sitten luottaa asiantuntijuuteen. Ja sitten ammatillisena opettajana pitää ottaa toisia näkökantoja ja ajatuksia. Se, että ne antaa opetukselle hyvää haastetta. (...) No varmasti alotteleva opettaja kaipaa enempi semmosia normeja, mutta kyllä **todella vapaasti voi toimia.**”* (tekniikka)

Miten tätä eri aloilla esiintyvää, kontrollista ja holhouksesta vapautumisesta kertovaa puhetta pitäisi tulkita? Ensinnäkään siinä ei ole havaittavissa mitään alakohtaista eikä sukupuolen mukaista erityisyyttä. Yleisyydessään sen voi katsoa olevan sidottu osin akateemiseen eetokseen, jossa vapautta, itsenäisyyttä ja autonomiaa on perinteisesti pidetty yliopistoille ja korkeakou-

luille tyypillisinä piirteinä. Toisaalta puhe holhouksen loppumisesta ei ole mitenkään ammattikorkeakouluspesifiä. Samankaltainen muutos on koskettanut Suomessa 1990-luvulla niin perusasteen kuin toisenkin asteen koulutusta ja työelämää yleisemminkin. Eri koulutusasteilla on ammattikorkeakoulujen tavoin siirrytty valtiovallan tiukasta kontrollista kohti itsenäisempää toimintaa. Opettajista on tullut kaikilla koulutusasteilla koulu- ja oppilaitoskohtaisten opetussuunnitelmien tekijöitä ja toteuttajia. Tosin perusopetuksessa ja toisen asteen koulutuksessa ovat edelleen voimassa valtakunnalliset opetussuunnitelman perusteet. Nämä ovat kuitenkin luonteeltaan paljon yleisemmät ja vähemmän normittavat kuin esimerkiksi 1980-luvulla.

## Koulumaisuudesta korkeakoulumaisuuteen

Ammattikorkeakouluun siirryttäessä paineet muuttua ja muuttaa aiempaa opistoasteen koulutusta olivat kovat. Esimerkiksi kaupan alalla opettajien tuli olla jotain muuta kuin ennen – tosin kukaan ei tiennyt mitä tämä muu voisi olla. Tietämättömyys siitä, mitä tuli olla ja mihin ammattikorkeakoulussa oltiin menossa, on näkynyt myös muissa tutkimuksissa. Esimerkiksi Tulkki (1993) toteaa, ettei teknillisen, kaupallisen ja terveydenhuoltoalan koulutuksen saaneilla yritysälämän edustajilla eikä ammattikorkeakoulussa työskentelevillä opettajillakaan ollut yhteistä eikä selkeää mielikuvaa siitä, millaisia oppilaitoksia ammattikorkeakouluista tulee. Myös Mäki (2000, 77) väittää, ettei ammattikorkeakoulukokeilun käynnistyessä kukaan tiennyt, mitä muuta ammattikorkeakoulu voisi olla kuin yritys nostaa opetuksen tasoa.

Kaupan alan opettajat totesivat muutospainneiden kohdistuneen ennen kaikkea opetuksen tasoon ja toteutustapoihin. Opettajien täytyi muutosagentteina asettua korkeakouluopettajan asemaan ja luoda ”*ihan uudet puitteet opettamiselle*”. Opettajien tuli myös luoda kriteerit tasokkaalle koulutukselle. Tämä merkitsi konkreettisesti sitä, että massaluennot ja erilaiset tenttikäytännöt otettiin käyttöön sekä opetuksen luokkahuonekeskeisyyttä pyrittiin rikkomaan lisäämällä ulkopuolisia kontakteja. Opiskelijat joutuivat myös opiskelemaan asioita itsenäisemmin kuin ennen.

*“Mä vastasin yhden suuntautumisen kehittämisestä, kun se luotiin aivan tyhjän päälle. (...) Siis se ennen kokeilua oleva vuosi oli kaikkein kiireisin kerran missään ei tiedetty mitä se olis. Omissa aivoissaan ja ajatuksissaan, että mitä se vois olla ja itekki oli epävarma. (...) Jotenkin mielti koko ajan, et mitä on korkeakouluopetus sillon. Luentotyypistä, luennoimaan alettiin auditoriossa. Se*

*oli ensimmäinen haaste, jota minä kauhistelin ja sit piti tulla näitä tenttejä erilaisia. Ja silloin ehkä se epävarmuus, että onko tää sitä, oli kaikkein isoin. Nyt sen olevinaan tietää se tason, vaikka se aika harhainen kyllä on, mutta olevinaan tietää.(...) **Pitää olla muuta kuin entinen kauppaoppilaitoksen opetus. Se oli se kuva. Mikä se sitten olisi, miten vahvaa teoriaa, miten paljon käytäntöä ja jokainen loi sitä omaansa.**“ (kauppa)*

*“**Tavallaan omat paineet kasvo siihen, että pitää opetuksen tasossa ja kaikessa näkyä muutosta.** Kyllä se mun mielestä sillä tavalla toi, että lähti ehkä eri tavalla miettimään. Tietysti **silloin ladattiin varmaan aika kovia odotuksia.**(...) Mut kyllä omalta kohdalta, niin siinä on joku semmonen, et sitä ainakin **pyrki jollain tavalla tietoisesti muuttamaan** sitä, että se ei ois vaan sitä. (...) Ehkä semmosesta siitä **pelkän luokan kahlitsevuudesta ehkä jollain tavalla –** tehtiinhän sitä ennenkin – mut ehkä se vielä selvemmin tai sen ehkä itse tiedosti paremmin, että yritti hakea niitä projekteja tuolta ulkopuolelta ja sen tyyppistä ehkä.“ (kauppa)*

Samoin terveysalan opettajat katsoivat keskeisinä ammattikorkeakouluun siirtymiseen liittyvinä haasteina olleen yhtäältä koulutuksen (opetuksen) tason nostaminen ja toisaalta opetusmuotojen ja -menetelmien uudistaminen. Massaluennot tulivat kiinteäksi osaksi opettajien ja opiskelijoiden arkea, mitä yksi haastateltavista ihmetteli: ”*Siellä oli 72 opiskelijaa ja sitten mä siellä luennoin ja mä mietin, että millähän tavalla tässä nyt opetuksen taso nousee, kun mun mielestä se meni pelkästään alaspäin.*” Opettajien oli myös pakko miettiä, miten sovittaa itsenäisen opiskelu osaksi alan koulutusta. Kontaktiopetuksen määrä oli vähentynyt radikaalisti. Terveysalalla oli perinteisesti painotettu ja pidetty tärkeänä opettajajohtoisesti toteutettua kontaktiopetusta, jonka todettiin olevan alalle jopa ”*sellanen rasite*”. Itsenäinen opiskelu osana terveysalan koulutusta oli puhuttanut paljon alan opettajia ammattikorkeakouluun siirtymisen yhteydessä, koska oli päätettävä ”*et mitkä on niitä asioita, et me nähdään et on niin tärkeitä et ne tarvii sen kontaktin ja (... ) mitkä on sit semmosia asioita, mitkä voidaan ajatella että.*” Tässä neuvottelussa oli kyse yhtäältä opettajan valta-aseman heikentymisestä ja toisaalta opiskelijoiden kyvykkyydestä. Tärkeimmät asiat tuli oppia opettajajohtoisesti ja muut asiat voitiin jättää opiskelijoiden itsensä opiskeltaviksi. Nämä valtaan sidotut kysymykset kiinnittyivät haastateltavien puheessa ennen kaikkea oppimista koskevien käsitysten pohtimiseen ja uudenlaisten opetusmenetelmien omaksumiseen. Palaan tähän aiheeseen tarkemmin osassa III uutta pedagogiikka käsittelevässä luvussa.

Toinen tärkeä ammattikorkeakoulun mukanaan tuoma haaste liittyi terveysalan koulutuksen tiedepohjaisuuden vahvistamiseen, sillä *”kauheesti puhuttiin siitä miten opetuksen tason pitää nousta ja kaikkee ja (...) pitää olla tiedepohjasta (...) se oli ihan itsestään selvää, että niin toimitaan”*. Terveydenhuolto-oppilaitoksen aikaan opetuksen sitominen tieteeseen ja tutkimustietoon ei ollut suotavaa tai toivottavaa, sillä ennen vanhaan 1980-luvulla, sairaanhoito- ja terveydenhuolto-oppilaitoksissa, tiedepohjaisuutta oli pitänyt pikemminkin *”pyytää anteeksi”*. Ammattikorkeakouluun siirryttäessä oli pitänytkin luoda uusi ja selkeästi omaan tieteenalaan (ensisijaisesti hoitotieteeseen) pohjautuva opetussuunnitelma. Tätä luomisprosessia yksi haastateltavista kuvasi seuraavasti:

*”Meillä tilanne oli se, että opetussuunnitelmat piti rakentaa aivan uusiks, koska oli paljon sellasia asioita, joita lähdettiin ihan toisesta näkökulmasta tarkastelemaan. Opetussuunnitelman kehittäminen siinä ihan alkuvaiheessa oli kamalan iso projekti. (...) Piti löytää se punanen lanka sille opetussuunnitelmalle elikkä sen oman tieteenalan punanen lanka, johon sitten liittyy nämä lähitieteet ja millä tavalla se siihen liittyy. Se oli kaikista suurin prosessi, joka on tietysti koko ajan meillä semmonen kehittämisen paikka, et ei se suinkaan oo loppunu.”* (terveys)

Ammattikorkeakoulutuksen uusi tiedesidonnaisuus on asia, josta vain terveysalan opettajat puhuivat muutoksen yhteydessä. Sen voi katsoa olleen erityisen tärkeä juuri terveysalan koulutukselle ja liittyneen alan aseman vahvistamiseen.<sup>16</sup> Ammattikorkeakoulussa kauan kaivatusta hoitotiedesidonnaisuudesta ja sen vahvistamisesta oli tullut luonnollinen osa alan koulutusta. Kaupan ja tekniikan alan opettajien muutospuheesta koulutuksen tiedesidonnaisuus puuttuu, vaikka sitä pidetäänkin molemmilla aloilla ammattikorkeakouluun ja sen korkeakoulumaisuuteen keskeisesti liittyvänä piirteinä.<sup>17</sup> Kyseessä voi olla pelkkä sattuma, mutta toisaalta tiedesidonnaisuuden poisaolo kertoo jotain joko sen toissijaisuudesta tai itsestäänselvyydestä näillä aloilla. Tiedesidonnaisuus ei ehkä ole myöskään aiheuttanut merkittäviä muutoksia alan koulutukseen ja sen sisältöihin. Ainakin tekniikan alan koulutusta oli muokattu korkeakoulukelpoiseksi jo ennen ammattikorkeakouluun siirtymistä. Opistoinsinöörien koulutus oli saanut ammatillisen korkeasteen koulutuksen statuksen virallisesti 1980-luvun lopulla. Lisäksi tekniikan alan koulutuksen perusta jo paljon ennen ammattikorkeakouluja oli rakennettu puhtaiden ja vahvojen tieteenalojen (esim. matematiikan ja fysiikan) tuottaman tiedon varaan. Hautala et al. (1995) itse asiassa väittävät, ettei

vuonna 1992 alkanut ammattikorkeakoulukokeilu muuttanut insinöörikoulutusta juuri millään tavoin. Lyytinen (1999) toteaa, että tekniikan alalla vanha opistokulttuuri elää ja voi jokseenkin hyvin. Insinöörikoulutuksen muuttumattomuuden syinä on yleisesti pidetty koulutuksen tasokkuutta (opettajien tutkintotason suhteen mitattuna), sen asemaa ammatillisen korkeasteen koulutuksena sekä ammattiaineiden opettajien vahvaa asemaa yleisaineiden opettajiin verrattuna (Hautala et al. 1995).

## Selkeydestä hajanaisuuteen

Ammattikorkeakouluun siirtyminen oli merkinnyt niin kaupan, terveyden kuin tekniikankin aloilla sekä yksittäisen opettajan tehtäväkuvan että työympäristön hajanaistumista. Aiemmin opettajat olivat työskennelleet yhdessä oppilaitoksessa ja vastanneet tietyn aineen opettamisesta. Kaupan alan opettajat totesivat yksinkertaisen ja selkeän tuntien hoitamisen ympärille rakentuneen työnkuvan muuttuneen ammattikorkeakoulussa monimutkaisemmaksi ja jäsentymättömämmäksi: ”*Se on todella sillä lailla sirpaleista ja on paljon eri näköisiä asioita – minäkin teen aina iltasella listan oikein itselleni mitä mun pitää hoitaa seuraavana päivänä*”. Toimenkuvan hajanaistumisen katsottiin merkinneen myös sitä, että kaikkeen oli osallistuttava. Tämän vuoksi mihinkään ei voinut keskittyä kunnolla. Koska työtehtäviä on paljon, myös kiire oli opettajille jokapäiväinen tuttavuus. Toimenkuvien jäsentymättömyyden, jatkuvien muutosten ja kiireen vuoksi haastateltavat pitivät riittävää stressinsietokykyä työssä selviämisen edellytyksenä. Ammattikorkeakoulun muuttuvassa arjessa työskennellessään opettajan oli ollut pakko oppia sietämään stressiä.

Jokaisen kaupan alalla työskentelevän opettajan sirpaleiseen toimenkuvaan sisältyi opetusta (10–24 tuntia viikossa) sekä opiskelijoiden ohjausta niin opinnäytetöihin, harjoitteluun kuin muihinkin yleisiin asioihin liittyen. Lisäksi opettajat tekivät yhteistyötä alueen yrityselämän kanssa, osallistuivat aktiivisesti erilaisiin projekteihin, kokouksiin ja palavereihin sekä kehittivät ja uudistivat koulutusta. Osalla opettajista oli myös esimiestehtäviä omissa organisaatioissaan. Erityisesti kaupan alan ammattikorkeakoulun arkea näyttivät hallitsevan erilaiset projektit. Haastateltavat olivat hieman huolissaan tästä kehityksestä:

*“Hiukan mulla on semmonen tunne ja pelko tällä hetkellä, että me olemme vähän liikaa nyt tässä projektien syövereissä. Eli meidän resursseja pannaan vähän liian paljon näihin projekteihin, jotka*

*välttämättä niistä saatava hyöty loppujen lopuksi konkreettinen hyöty ja rahallinen hyöty ei ehkä ole ihan sitä luokkaa. (...) Voin puhua vähän liian jyrkästi, mutta kun tuntuu, että meitä on täällä paljon väkeä touhuamassa, niin meidän perusopetuksessa on aina joku pois, kun me olemme jossain projektissa myös mukana ja kuitenkin kaikkia opiskelijoita ei kerralla voi saada samaan projektiin. **Meidän pitäis turvata se, että tavallinen riviopiskelija saa opin ja ope- tuksen suunnitelmien mukaisesti. Ja että se perusopetus ja sille jäävä suunnittelu-aika on myöskin vahvaa ja hyvin hoidettua, tasokaasti hoidettua niiku korkeakoulussa pitäisi olla.**” (kauppa)*

Opettajien toimenkuvat olivat laajentuneet ja muuttuneet entistä hajanaisemmiksi ja kompleksisemmiksi myös terveysalalla. Haastateltavat totesivat opettamisen (22–26 tuntia viikossa) ja opiskelijoiden ohjauksen olevan jokaisen opettajan työn ydintä edelleen, mutta opettamisen suunnittelun katsottiin vievän nykyisin aiempaa enemmän aikaa. Mitään valmista materiaalia ei ollut olemassa, ja kaikki oli tuotettava, koottava ja jäseneltävä itse. Lisäksi jokainen opettaja teki jatkuvasti kehittämis- ja suunnittelutyötä, osallistui kokouksiin ja tiimipalavereihin sekä työskenteli erilaisten projektien parissa.<sup>18</sup> Muutamat haastateltavista hoitivat myös esimiestehtäviä omassa organisaatiossaan, ja osa suoritti työnsä ohessa jatko-opintoja. Hajanaisuuden, työtahdin kiivastumisen ja kiireen katsottiin kuormittavan yksittäistä opettajaa melkoisesti. Yksi haastateltavista luonnehtikin ammattikorkeakoulua pikajunaksi, joka ei ole juuri pysähdellyt matkan varrella, vaikka tarvetta siihen olisi ollut.

*”Kun mä aattelen, oon monta kertaa miettiny jälkeensä, et sit **kun ammattikorkeakoulukokeilu alko, niin sit siihen – mun mielestä mulla oli aika kiivaita työpäiviä – niin siihen pantiin kyllä vielä 10 prosenttia vauhtia tai 15 tai 20 prosenttia vauhtii lisää.** (...) Mikä on mulle jääny aina erityisesti häiritsemään oli se, että joka ikinen toimeksianto, joka tuli – eihän niitä täällä kukaan keksiny, nehan tuli ministeriöstä taikka väliaikaisen ammattikorkeakoulun rehtorineuvostosta tai jostain tämän tyyppisestä organisaatiosta – toimitusaika joka ikiseen tärkeeseen paperiin se oli puol päivää. Kukaan ei voi edellyttää laatutyötä semmosessa ajassa. Kehittämistyö ei tapahtu myöskään sillä lailla, että vaikka kehittämisen pitkän tähtäimen linjat on selvillä, mut jos sun pitää tuottaa paperia evaluoitavaks yhdessä päivässä, ei se näin toimi.” (terveys)*

*”Minun kohdalla se on merkinny hirveen isoo muutosta. (...) Mulla todella työn luonne muuttu ihan totaalisesti. **Minä olin suurin piirtein naimisissa tän työn kanssa, joka näky kaikessa.** Et minun vapaa-aikaani, työaikaani, kaikkea mahdollista kyllä ohjas hyvin piikälle pelkästään tää työ ja siihen liittyvät kehittämispaineet mitä oli. Tavallaan luotiin uudenlaista kulttuuria silleen, että millä tavalla sitä työtä voi jäsentää uudella tavalla ja miten opiskelijoitten tämmöstä itsenäistä opiskelua voi meidän alalla lisätä ja mitä muuta se opettajan työ on kuin opettamista. (...) Et nyt **tää työn luonne on paljon sillä tavalla hajottunu, että hirveen monenlaisia asioita pitäsy tekemään yhtä aikaa ja odotukset, tuntuu välillä että, on aika isot ja muutokset.** Monia muutoksia päällekkäin tapahtuu, ei pelkästään koulutusorganisaation puolella, vaan ihan meidän hoito-työn käytännön puolelta.” (terveys)*

Myös tekniikan alan opettajien työnkuva oli hajonnut ja työtehtävät olivat moninaistuneet. Resurssipulan, opiskelijamäärien kasvun ja opiskelijajoukon heterogenisoitumisen takia töitä oli liikaa, mikä aiheutti opettajille ylimääräisiä paineita ja stressiä. Opetuksen ja muun toiminnan (kuten hallinnollisten tehtävien, kehitystehtävien ja yhteydenpidon ulkomaailmaan) yhteensovittamisen ongelmat sekä kiire olivat asioita, joista myös Hämäläisen ja Nurmen (2000, 71–72) tutkimukseen osallistuneet tekniikan alan opettajat kertoivat.

*”Sama hötkellys jatkuu. **Aika ei riitä, tunnit ei riitä,** että sitten tulee vähän semmonen tietysti että. Kyllähän sitä nyt tällä iällä täytyy osata valita ne muutamat keskeiset asiat, mutta kun ei edes niitä. Joku ryhmäkoko voi olla esteenä, ettei edes niitä voi ottaa. Ei nyt pelkästään (...) et onhan se tietysti opiskelijat mukavia ja mukavia päiviä ja innostuneita ryhmiä ja kaikkea mukavaakin välissä (...) **Se mieletön työmäärä ja isot ryhmät, jotka kertautuvat sitten hirmuse-  
na määränä tarkastettavia töitä.** Ei saa kontakteja opiskelijoihin. Ei opi tuntemaan. (...) En tiedä mitä, vähän **se oma riittämättömyyden tunne** ja nyt tämä talo. Nämä yhteyksien väheneminen ollu yks hankaluus. Mutta **pitäs kai** tuota ruveta tätä luovuus, luovan ajattelun ja luovuuden kirjoja lukemaan ja löytää **se positiivinen puoli vaikka rappujen juoksusta.**” (tekniikka)*

*”**Kyl se tuo minuuttiaikataulu rassaa.** Se on varmasti sellanen. (...) oikeestaan sitä apu- tai ylläpitotehtäviä hoitavaa henkilöstöä on*

*muihin suunnattu, niin sen nyt joutuu itse tekemään (...) ja täällä on aika paljon semmosia mitä väliajalla mitä jää, joutuu sen vapaan. Mä valmistelen aika paljon näistä tunneista näihin laitteisiin liittyvät (...) et yleensä mitä opetukseen tarvitaan. (...) Valmistelen niitä iltasin ja viikonloppusin. Teen niitä esimerkkejä, tehtäviä ja niitten kuvauksia ynnä muuta. Se ei oo uskottava, jos ei niitä testaa myöskin sitten vielä ja toimivuus tietysti. Se on sellasta työtä, joka ei välttämättä näy, mutta joka on hirveen tärkeitä ja siitä se johtuu se minun. Tietysti toinen vaihtoehto on se, että opettaa käyttää kirjatietoa.” (tekniikka)*

*”On sisäistynyt tämmönen puuduttavan työn määrä, eli suuret paperimäärät ja pitkät ajat. Sitten ehkä oppilasmäärätkin on kasvanu, niin oppilaita on hyvin monenlaisia. Hyvät innostaa ja sitten on määrätyt ja tuntuu, että ne pikkusen kepillä kokeilee jäätä. Ei se oo minusta huono puoli, jos ei opi nopeesti ja ei osaa oikein, mutta jos asennoituu silleen, että (...) ei oo kiinnostunutkaan siitä yhtään enempää kun vaaditaan. Se on vähän ikävä. Sanotaan **tää rasittavuus tällä tavalla, että sillonkin kun olis aikaa, niin sitten ei saakaan tehtyä sitä mitä kuvittelee etukäteen.** (...) **Tämmönen jatkuva työn arviointi julkinen arviointi, niin se rassaa.** Kyllä sen huomaa ja se aiheuttaa sitä.” (tekniikka)*

*”Jos meillä on tää opetus, ohjaus ja kaikki nämä, niin ei siitä sitten kyllä taas jää paljon enää lisäopetusta. **Mä oon 110 prosentisesti työllistetty.** Mulla ei oo taas sitä vapautta osallistua, mikä mua kaikkein eniten kiehtos tässä ja ois sydämen lähellä tää laaja-alaisen ammattikorkeakoulun toimintaan saada ittestäni sellasta irti. (...) Periaate on se, että **jos tulet tunniksi, niin kahdeksan tuntia menee, jos ei sitten pakottaudu lähtemään pois.** Kyllä kai ne kun päivät **täällä kun on niin kiireinen, niin vois myös lähtee kiirettä pako.** Tekemättömyyttä ei oo koskaan. Semmosta mä en vielä löytäny.” (tekniikka)*

Ammattikorkeakouluun siirryttäessä opettajien tehtäväkuva ja työympäristö oli hajonnut ja se oli merkinnyt myös sitä, että jotain oli kadotettu. Osa tekniikan alan opettajista totesi opettajan työn yksinäisyyden ja henkilöiden välisen eristäytyneisyyden lisääntyneen. Tekniikan alalla opettajat ovat perinteisesti toimineet hyvin itsenäisesti. Jokainen on ollut asiantuntija omalla alallaan, minkä on katsottu osaltaan estäneen opettajien välistä yhteistyötä.



Lisäksi jatkuva kiire oli muutoksessa hankaloittanut yhteistyön tekemistä toisten kollegoiden kanssa niin oman alan sisällä kuin yli koulutusalojen. Käytännössä yhteistyön tekemistä pidettiin jopa mahdottomana ja osin myös turhana. Yksi haastateltavista pohti tilannetta seuraavasti: *”En koe, että ois mitään ristiriitoja silleen erityisesti, mutta toisaalta jonkunlainen semmonen oikein hyvä yhteishenki ja tehdään porukalla semmonen puuttuu. Tässä opettajan työssä onhan siinä se oma tontti tavallaan jokaisella. Aikalailla aina se on ollu ja edelleenkin aikalailla yksinäinen puurtaja. Osa hommista on silleen, että sujuukin parhaiten sillä lailla yksin. Itse ne pitää ratkasta.”* Tekniikan alan opettajien puhe rikkoo julkipuheessa rakennettua ihannetta ammattikorkeakoulusta eri alat ylittävän yhteistyön areenana. Heidän puheessaan ammattikorkeakoulu määrittyy pikemminkin itsenäiseen työskentelyyn, päätöksentekoon ja vastuun kantamiseen tottuneiden asiantuntijoiden asuttamaksi tilaksi.<sup>19</sup>

Myös osa kaupan alan opettajista katsoi opettajien välisen luonnollisen yhteydenpidon ja tähän kiinnittyvän sosiaalisen yhteenkuuluvuuden tunteen joutuneen koetukselle ammattikorkeakoulussa. Opettajien oli ollut vaikeampi löytää viiteryhmänsä tai identifioitua johonkin tiettyyn ryhmään kuuluvaksi. Osan opettajista todettiin olevan muukalaisia omassa organisaatiossaan, sillä *”jos sä opetat sanotaan kolmessa eri paikassa, kaikissa opetat suurin piirtein saman verran, niin mihin sä sit oikeastaan niihin enää tunnet kuuluvasi”*. Kuulumattomuuden tunnetta ja vierailijan asemaa yksi haastateltavista pohti seuraavasti: *”Se on musta vähän säälittävä tilanne, että kun jonkun työ on pelkästään sellasta, niin sä et oo missään kiinni. (...) Mähän sitoudun tänne, että se ei oo mulle ongelma. (...) Kerran sä oot semmonen lentävä, ei oo minkään näköstä kiinnekohtaa.”* Johonkin yksittäiseen paikkaan (yksikköön) kuulumista ja konkreettista tunnepohjaista sitoutumista pidettiin tärkeänä. Baumanin (1996) kuvaaman kulkurina tai turistina olemisen katsottiin rikkovan yksikköuskollisuutta, jota näytettiin pidettävän arvokkaana sinänsä.

## **Leppoisasta yhteiselosta uudenlaisten haasteiden ja pakkojen hallitsemaan tilaan**

Kaupan alan opettajille ammattikorkeakouluun siirtyminen oli merkinnyt sitä, että opettajainhuoneessa leppoisasti arjen iloja ja suruja yhdessä jakavista opettajista oli tullut toistensa kilpailijoita. Käytännössä kilpailtiin lähinnä siitä, kenen uudet kurssi-ideat sisällytettiin mukaan uuteen opetussuunnitelmaan ja kenen taas sivuutettiin. Opettajat taistelivat toinen toistaan

vastaan: ”*Sit siellä jossain vaiheessa opettajat iskivät ovia kiinni ihan siitä nokan edestä (...) kun oli niitä suunnitteluja. Mä muistan hyvin yhdenkin suunnittelupalaverin, niin yksikin opettaja lähti ovat paukkuen pois. Se oli semmosta aikaa. Se oli vähän niinku heittäis lihapalan leijonille. Siitä sitten vähän tapellaan.*“ Haastateltavat viittasivat siirtymävaiheessa syntyneeseen ja nykyisessä toimintaympäristössä vallitsevaan kilpailumentaliteettiin myös ammattikorkeakoulun opettajan työn luonteesta puhuttaessa. Jokaisen opettajan oli pakko osallistua keskinäiseen, talon sisällä käytävään kilpailuun työpaikkansa säilymisen vuoksi, sillä opetussuunnitelmia uudistettiin alkuun joka vuosi, eikä kukaan yksittäinen opettaja voinut olla varma kurssiensa pysyvyydestä. Tilanteessa käytiin ”*kovaa neuvottelua, kovaa kilpailua, kovaa siis todella kovaa kerran työpaikkojahan siellä luotiin tai oltiin luomassa*”. Eräs haastateltavista kuvaa, kuinka ”*tajusin sen koko ajan, että jos mä en suunnittele jotain, silloin sitä ihmistä ei täällä olekkaan*” ja edelleen ”*meillä on kova kilpailu keskenämme myös (...) et me kilpaillaan nykyisin jokaisesta opintojakson tunnista*”. Opettajien oli opittava elämään jatkuvasti muuttuvassa, kehittyvässä ja epävarmuuden sävyttämässä ympäristössä.

Kilpailu ja oman paikan lunastaminen oli tullut myös terveysalalla kiinteäksi osaksi vallitsevaa toimintakulttuuria. Haastateltavat totesivat ammattikorkeakoulun asettavan monenlaisia paineita heille niin alansa edustajina kuin yksittäisinä toimijoinakin. Jokaisen oli kyettävä lunastamaan paikkansa niin koulutuskentällä, terveysalan sisällä kuin laajemminkin. Jokaisen oli myös kyettävä näyttämään todellinen osaamisensa. Omaa koulutusta piti markkinoida ja tehdä yhteistyötä ulkopuolisten tahojen kanssa. Tämä pakotti haastateltavat astumaan ulos luokkahuoneistaan ja asettumaan yhtäältä markkinoijaksi (koulutuksen rekrytoijaksi) ja toisaalta yhteistyöntekijäksi. Mielienkiintoista on, ettei kilpailuun tai oman paikan lunastamiseen viittaavaa puhetta löytynyt tekniikan alan opettajien muutospuheesta. Kuten Heikkinen (2001) toteaa, ei vahvassa yhteiskunnallisessa asemassa olevien tekniikan alan toimijoiden ole yleensä tarvinnut puolustaa oman alansa statusta. Näin ollen heidän ei ole tarvinnut myöskään epäillä asemaansa.

Kaupan alalla korostui terveyden ja tekniikan alaa huomattavasti vahvemmin puhe työelämäyhteistyöstä. Yritysten kanssa tehtävän yhteistyön katsottiin huimasti lisääntyneen. Yksi haastateltavista totesikin käytännön yritys-elämäyhteistyön olevan ihan ”*eri planeetalta*” kuin aiemmin. Toinen opettaja kuvaili tilannetta seuraavasti: ”*Mä pidän näitten työelämäyhteyksien kehittämistä hyvänä alkuna tai että laatu on suurta tai semmosenaan oikein, että niitä ei ois ilman ammattikorkeakoulua*”. Kaupan alalla myös kansainvälistymisen todettiin olevan – toisin kuin ennen vanhaan – näkyvää ja todellista. ”*Nyt ei tarte mennä kun tästä huoneesta ulos, kuuluu vierasta*

*kieltä, silloin ehkä kuuli kerran lukuvuodessa joku saattoi ehkä käydä.*” Lisäksi uudessa tilanteessa tulivat ”mahdollisuudet kansainvälistyä myös henkilökunnan, ei opiskelijoiden yksin” ulottuville. Kansainvälisen yhteistyön vilkastuminen opettajan työtä muuttavana tekijänä on näkynyt myös Laakkosen (1999) ammattikorkeakoulureformia koskevassa tutkimuksessa. Samoin opetusministeriön (2000e, 45) muistiossa pidetään erityisen tärkeänä juuri kaupallisen alan ammattikorkeakoulutuksen suuntaamista kohti pk-sektoria palvelevaa ja kansainvälistä liiketoimintaosaamista. Terveysalalla kansainvälisyyteen liittyvää puhetta oli vähemmän. Yksi alan opettajista totesi: ”ikkunoitten ja ovien avaamisen Eurooppaan on ajan tuomaa, se ei oo ammattikorkeakoulun tuomaa”. Epäilyä terveysalalla kohdistettiin myös ammattikorkeakoulun monialaisuuteen huolimatta siitä, että moninaisuuden katsottiin avanneen uudenlaisia näkökulmia. Yksi haastateltavista totesi, että ”jos puhutaan siitä, että miten monialanen ammattikorkeakoulu, miten monialasesti se toimii, niin siinä meillä on vielä pitkä matka kuljettavana.”

Tekniikan alan opettajat pitivät ammattikorkeakouluun sidottuja kansainvälisyyttä ja monialaisuutta lähinnä ammattikorkeakoulun johdon asettamina odotuksina, paineina ja määräyksinä. Ne miellettiin ensisijaisesti pakkoina ja velvoitteina, joista puhuttiin yleensä pitäisi-muodossa. Näiden, osin myös ympäristön muuttumiseen kiinnittyvien vaatimusten katsottiin liittyvän paitsi kielitaitoon, kansainvälistymiseen ja monialaisuuteen myös tietoteknisiin taitoihin, tutkimuksellisiin valmiuksiin, yhteistyöhön ulkopuolisten tahojen kanssa sekä kehittämistyöhön ammattikorkeakoulun sisällä. Haastatellut teknisen alan opettajat kokivat, että ammattikorkeakoulun opettajan tuli olla ”tuhattaituri”, kaiken osaava ja hallitseva. Haastateltavat pitivät kuitenkin ulkoapäin tulleita vaatimuksia ja määräyksiä jossain määrin marginaalisina asioina, sillä vain yksi opettajista puhui niistä haasteina. Uudistumis- ja osallistuvuuspainoiden katsottiin haittaavan opettajan varsinaista työtä, joksi haastateltavat katsoivat osaavien insinöörien kouluttamisen. Ydintehtävinään haastateltavat pitivät opettamista, insinööritöiden ohjausta, etätehtävien (kotitehtävien) ja tenttien (kokeiden) tarkistamista sekä yhteistyötä työelämän ja etenkin teollisuuden kanssa. Lisäksi jotkut opettajista osallistuivat projekteihin, huolehtivat laitteiden ja laboratorioden kunnosta sekä tekivät jatkotutkimustaan työnsä ohessa. Seuraavassa yhden haastatellun näkemys työhön kohdistuvista, ulkopuolelta tulevista vaatimuksista ja odotuksista, mikä kuvaa hyvin teknisen alan opettajiin muutoksessa kohdistuneita paineita:

*”Semmosia osallistuvuusaineita on liikaa kaiken kaikkiaan, että sitä pitäis selvästi karsia ja keskittyä olennaisiin asioihin. Tietysti ensisijainen on se opetuksen kehittäminen ja sitten sen oman oman asiantuntemuksen ylläpitäminen. Toki toisaalta sitten aikaa pitäis saada riittävästi yhteyksien pitämiseen, että teollisuuteen, eri maahanuotoihin ja tämmösiin yhteistyötahoihin. (...) Joskus on vähän raskastakin siinä mielessä, että entistä enemmän pitäis enemmänkin tuolla yhteyksiä ja ihmisiä ja ne aika vähiin jää. Se on entistä enemmän vielä tekniikassa. Sitten on muita näitä erinäisiä pakkoja, että pitäis kaiken näköstä valmistua. Jos niihin aikoo osallistua, niin se on sitten sitä työtä, jolla sitten pitäis opetukseen liittyvää toimintaa pitää yllä, niin siinä joutuu tekemään joitakin valintoja. Ne on vähän raskaitakin, esimerkiksi että missä on arvostus, mitkä on pop ja mitä arvostetaan. (...) Sitten tällaisiin, jossa ei ole konkreettista tuotetta vaan on jotakin abstraktisempaa paperia kirjojetaan. Kun tulee jotakin, että tämä on mitä pitäisi tehdä, että pitäiskö se juosta sitten jokaisen asian perässä. Siinä on se vaara, että sitten se kivijalka, jolle asiat rakentuvat, niin se murenee. Henkilökohtaisesti oon kyllä raskaana kokenu siinä mielessä, että mä katon sen kuitenkin tärkeimmäksi. (...) Tuntuu että vaaditaan, että kaikessa on oltava. Sitä ei pysty. (...) Tekijöistä on pulaa. Se on minusta huono puoli eikä välttämättä tehokkain tapa.” (tekniikka)*

Onko kyse tekniikan alalle ja erityisesti miehille tyyppillisestä puhetavasta? Uhkaavatko nämä, ei niin tärkeinä pidettyihin asioihin liittyvät määräykset ja pakot alan itsenäisyyttä? Vaikeuttavatko ne oman työn kontrollointia ja rajoittavatko itsemääräämisoikeutta? Yhtäältä opettajat ovat tekniikan alalla tottuneet toimimaan hyvin itsenäisesti, ja toisekseen riippumattomuus on aina sidottu länsimaisessa ajattelussa vahvasti miehisyyteen (Lloyd 2000). Hallintaan ja valtaan liittyvät piirteet näkyvät selkeästi insinöörin sukupuolittuneessa ammatti-ideaalissa, jota on värittänyt ajatus insinööreistä kansan isäntinä, kansakunnan ja teknologisen infrastruktuurin turvaajina (Heikkinen 2001). Lisäksi insinöörin ammatti on sidottu kokonaisuuksien hallintaan, vastuuseen ja riippumattomuuteen ulkopuolisista (esim. Pessi 1984; Hautala et al. 1995; Michelsen 1999). Sukupuolittunutta puhetta tai ei, tekniikan alan opettajien muutoskriittinen puhe kertoo jotain siitä, että osaavan insinöörin kouluttamisesta ei haluta missään nimessä luopua. Ammattikorkeakouluun siirtymisen on katsottu kuitenkin uhkaavan tätä.

## 4 Muutospuheen synnyttämä diskursiivinen tila

Julkipuheessa ammattikorkeakoulusta on tehty edistykseen (rationaalisuuteen ja hyötyyn) sidottu instituutio, joka on jatkuvassa muutoksessa ja jossa ei ole paikkaa eri alojen perinteille. Yksilöiden kokemuksen tasolla julkiseen ammattikorkeakouluun liitetty edistys sekä vahvistuu että asettuu kyseenalaiseksi. Kaupan alan opettajien muutospuheessa ammattikorkeakoulusta rakentui myllerryksen läpikäynyt ja julkipuheen määrittämä edistykseen tila, josta oli poistettu kaikki entinen (kauppaoppilaitokseen sidottu) ja jossa opettajat olivat ottaneet muutosagenttien aseman edistykseen toteuttajina. Terveystalalla muutoksen värittämään ammattikorkeakouluun liitettiin ennen muuta haasteellisuus ja uuden oppiminen. Opettaja asetettiin sekä vanhan poisoppijaksi että uuden ja haasteita tarjoavan aatteen omaksujaksi. Tekniikan alan opettajat eivät puolestaan pitäneet ammattikorkeakouluun siirtymistä yksiselitteisen selvästi positiivisena kehityksenä. Heidän puheessaan korostuivat edistykseen sijaan näkemykset muuttumattomuudesta ja uhkista. Teknisellä alalla yksittäinen opettaja oli joutunut vasten tahtoaan sopeutujan asemaan. Hänen oli toimittava ympäristössä, jossa tekniikan alan koulutuksen vahvaa asemaa tai sen perinteitä, kuten spesifiä asiantuntijuutta, itsenäisyyttä ja riippumattomuutta, ei kunnioitettu. Osaavia insinöörejä kouluttamaan velvoitettu tekniikan alan opettaja oli asetettu tilanteeseen, jota hallitsivat alan koulutuksen kannalta toissijaisina pidetyt piirteet: kansainvälisyys, monialaisuus, tutkimuksen tekeminen ja ammattikorkeakoulun sisäinen kehitystyö.

Alakohtaisista eroista huolimatta edistykseen, uuden oppimisen ja sopeutumisen hallitsemassa ammattikorkeakoulussa oli jotain yhteisesti jaettua. Mennyt oli mennyttä, sillä ammatillisiin oppilaitoksiin itsestään selvyyskinä sidotut koulumaisuus, kontrolli ja holhous sekä pysyvyys ja vakaus olivat kadonneet. Toimijapuheessa ammattikorkeakoulusta tehtiin ensinnäkin selkeästi entisen ja menneen vastakohta: se sidottiin ei-koulumaisuuteen, vapauteen ja jatkuvaan muutokseen. Ennen ammattikorkeakoulua oppilaitosten opettajat olivat työskennelleet ulkoapäin kontrolloidussa ja turvallisessa ympäristössä, jossa he luokkahuoneisiinsa sidottuina olivat pääasiassa opettaneet. Heidän ensisijainen tehtävänsä oli ollut kasvattaa kunnan kansalaisia ja kouluttaa ammattitaitoisia työntekijöitä. Tämä pelkistetty, yksinkertaistettu ja mustavalkoinen menneeseen sijoitettu kuvaus kiinnittyy modernin organisaation ihanteeseen, johon Clegg (1990) liittyy erikoistumisen, byrokraattisuuden, joustamattomuuden ja selkeästi rajatut työtehtävät. Muutospuheessa ammattikorkeakoulua edeltäneistä opistoasteen ammatillisista oppilaitoksista tehdään modernin mentaliteetin tila, jota hallitsevat yhdenmukai-

suuden, monotonisuuden, selkeyden ja turvallisuuden ideat (Bauman 1996, 192).

Sen sijaan ammattikorkeakoulusta tuotetaan muutospuheessa edellä kuvatasta modernista erottuva, jälkimoderneilla piirteillä merkitty instituutio. Se on vapautettu turhasta byrokratiasta, holhouksesta ja kontrollista, sillä ammattikasvatustahallituksen valvontaa ei enää ole. Haastateltavat kokivat olevansa suhteellisen vapaita ja itsenäisiä toimijoita huolimatta siitä, että valtion arviointi ulottuu ammattikorkeakouluunkin säätelemällä sen toimintaa jälkikäteen. Käytännössä opettajat ovat sekä yksilöinä että kollektiivisesti jatkuvan arvioinnin ja kontrollin alaisia. Ammattikorkeakoulua hallitsevan vapauden haastateltavat kiinnittivät ennen muuta opetukseen ja sen toteuttamiseen sekä opettajan yksilöllisen liikkumavaran lisääntymiseen. Opettajat ovat henkilökohtaisesti vastuussa tekemisistään ja tekemättä jättämisistään – heidän on itse valvottava itseään. Ulkoisesta kontrollista oli siirrytty sisäiseen, yksilöiden sitoutumista edellyttävään itsekontrolliin, johon yksi terveysalan opettajista viittasi puhuessaan ”*sielunsa myymisestä*”. Vaikka opettajat olivat sisäisen itsekontrollin ohella ammattikorkeakoulun johdon ja rehtorin tiukan valvonnan ja kontrollin alaisia, he kokivat olevansa vapaita ja itsenäisiä. Mielenkiintoista on myös se, että opettajat puhuivat itsenäisyydestä ja autonomiasta yksilö- ja osin yhteisötasolla mutta eivät instituution tasolla. Onhan puhe instituution autonomiasta (kuten yliopistoista itsenäisistä ja riippumattomina) kuulunut yleisesti korkeakouludiskurssiin.

Toiseksi ammattikorkeakoulusta rakentui muutospuheen perusteella korkeakoulumainen toimintaympäristö, jota haastateltavat pitivät aiemman koulumaisuuden – perinteisen opettajajohtoisen kouluoppimisen, luokkahuone-sidonnaisuuden, oppiaineiden ja -kirjojen sekä opitun tiukan kontrolloinnin – vastakohtana. Ammattikorkeakoulun opettajat olivat korkeakoulun opettajia ja vastuussa ensisijaisesti tasokkaasta ja laadukkaasta opetuksesta. Mielenkiintoista on, että muista aloista poiketen korkeakoulumaisuus kiinnitettiin terveysalalla koulutuksen uuteen hoitotiedesidonnaisuuteen, joka oli tullut korkeakoulumaisuuden myötä tavoiteltavaksi ja vihdoin myös hyväksytyksi asiaksi. Tekniikan ja kaupan alan muutospuheesta koulutuksen tiedesidonnaisuus puuttui.

Kolmanneksi kaikki haastateltavat pitivät ammattikorkeakoulua hajanaisena. Yksittäisen opettajan työnkuva oli muuttunut monimutkaisemmaksi, epäselvemmäksi ja stressaavammaksi kuin ennen. Työtehtävät olivat lisääntyneet, sillä opettajan oli opettamisen ohella kehitettävä opetusta ja yksikön toimintaa, osallistuttava projekteihin, jatkokouluttauduttava ja kansainvälistyttävä. Lisäksi toimintaympäristö itsessään oli laajentunut ja pirstoutunut. Tekniikan alalla tämän katsottiin vaikeuttaneen yhteistyötä oman alan sisällä

ja yli koulutusalojen. Kaupan alan opettajien mielestä toimintaympäristön laajentuminen ja pirstoutuminen olivat tuoneet mukanaan muukalaisuutta. Yksittäisten opettajien oli ollut yhä vaikeampi kiinnittyä ja sitoutua tiettyyn yksikköön, mitä pidettiin ongelmallisena yksilön itsensä ja osin myös ammattikorkeakoulun ja sen yksiköiden kehittämisen kannalta.

Neljänneksi ammattikorkeakouluun sidottiin kaupan ja terveyden alalla opettajien keskinäinen kilpailu ja pakko lunastaa oma paikkansa organisaatiossa. Opettajat kilpailivat keskenään ja pyrkivät markkinoimaan itseään ja koulutustaan. Kaupan alalla kilpailuun liitettiin läheisesti ja itsestään selvästi myös työelämäyhteistyö, kansainväliset kontaktit ja monialaisuus aiemmasta oppilaitosajasta poiketen. Ammattikorkeakoulua kuvattiin piirteillä, joiden perusteella valtio arvioi ammattikorkeakoulun tuloksellisuutta jälkikäteen. Terveysalalla monialaisuutta pidettiin tärkeänä asiana, mutta sen ei katsottu olevan vielä arkipäivää. Tekniikan alalla vastaavasti monet ulkoisen ja sisäisen arvioinnin kohteista (kuten kansainvälisyys, tutkimus ja monialaisuus) koettiin toissijaisiksi. Näitä ilmiöitä pidettiin tekniikan alan kehityksen kannalta marginaalisina ja ennen kaikkea niiden uskottiin uhkaavan osaavien insinöörien kouluttamista. Niiden katsottiin myös rajoittavan opettajan henkilökohtaista autonomiaa ja riippumattomuutta, joihin tekniikan alalla on totuttu.

Opettajien muutospuheessa ammattikorkeakoulusta muotoutuu Cleggin (1990) kuvaama jälkimodernia organisaatiota muistuttava diskursiivinen tila. Se elää jatkuvasti, sitouttaa yksilöitä ja on hajanainen sekä epämääräinen. Tässä ei-traditionalisessa tilassa opettajan työtehtävät ovat moninaisia. Innovatiivisuuteen sitoutuneille kaupan alan opettajille ammattikorkeakoulu on itsestään selvästi kilpailun, kansainvälisyyden ja monialaisuuden leimaa edistyksen tila. Opettajan toimenkuvan monimutkaisuus, fragmentoituneisuus ja jatkuva muutos kuuluvat asiaan, kuten myös jatkuva kiire ja asioiden vakiintumattomuus. Kaupan alan opettajien muutospuheessaan korostamat piirteet vastaavat julkisuudessa määritettyä nykyaikaista, jatkuvasti muuttuvaa ja kehittyvää ammattikorkeakoulua, jossa opettaja asetetaan selvästi joustavan ja mukautuvan kehittäjän eli innovaattorin asemaan. Tämä itsestään selvänä liiketalouden alalla pidetty edistys kyseenalaistuu, kun sitä tarkastellaan terveyden ja tekniikan alan näkökulmista. Edistys mielletään ei-edistykseksi. Jatkuvan muutoksen merkitsemä ja aloittain eriytynyt diskursiivinen tila täyttyy monilla sekä yksilöä että omaa alaa ja sen erityisyyttä uhkaavilla tekijöillä. Ammattikorkeakoulu määrittyy joksikin sellaiseksi, joka epäinhimillistää yksilön arkea ja uhkaa sekä alan itsenäisyyttä, arvostusta että perinteitä. Siitä tulee yksilön kannalta ongelmallinen, koska yleisyys peittää alleen perinteisiin sidotun erityisyyden.

## Viitteet

<sup>1</sup> Tässä luvussa esittämäni oppilaitosmääriä ja opiskelijamääriä koskevat tiedot olen poiminut Klemelän (1999, 347–348) ammatillisen koulutuksen muotoutumista ja järjestelmällistymistä koskevasta tutkimuksesta.

<sup>2</sup> Esimerkiksi 1940-luvun alussa sairaanhoitajattarien, terveydenhoitajattarien ja kättilöiden koulutuksen uudistamista pohtiva komitea ehdotti koulutus uudistuksen perustaksi sairaanhoitajattarelle tyypillisinä pidettyjen luonteenpiirteiden ja luonnonlahjojen - lämminsydämyyden, auttamisen halun, työinnön, hienotunteisuuden, ystävällisyyden, epäitsekkyuden ja sopeutumisen - harjaannuttamista (Klemelä 1999, 263–264). Hoitoalan sitoutuneisuutta naisukupuoleen kuvaa osuvasti myös seuraava professorin lausunto 1930-luvulta: ”Luonto on määrännyt naiselle toisenlaiset tehtävät kuin miehelle (...) Aloja, joihin naisen sekä henkiset että ruumiilliset voimat riittävät on paljon. Sairaanhoitajan ammatti on niitä, joissa naisen parhaimmat avut pääsevät oikeuksiinsa”. Järvinen (1993, 77–79) toteaaakin tämän lausunnon ja yleisemminkin alan sitoutuneisuuden naiseuteen ja siihen sidotun ajatuksen sairaanhoitajasta ”sisar hento valkoisena” säilyneen vahvana aina 1960-luvulle saakka. Tosin vielä 1980-luvulla terveydenhuollon oppilasvalintatyöryhmän muistiossa hoitoalan koulutukseen pääsyn kriteereinä pidettiin naisille tyypillisiä luonteenpiirteitä: rehellisyyttä, tunnollisuutta, hienotunteisuutta, sydämen ymmärrystä ja halua auttaa kärsiviä.

<sup>3</sup> Kun vuonna 1960 teknikon tutkinnon suorittaneita oli 1 416 ja insinöörien tutkinnon suorittaneita 319, niin kymmenen vuotta myöhemmin valmistuneiden teknikoiden määrä oli kaksinkertaistunut ja insinöörien määrä peräti viisinkertaistunut (Roussi 1986, 98).

<sup>4</sup> Terveydenhuolto-oppilaitosten koulumaiseen toimintakulttuuriin viittasivat myös terveydenhuolto-oppilaitosten organisaatiokulttuuria tutkineen Mäkisalon (1998, 92–100) tutkimukseen osallistuneet opiskelijat. Opiskelijat totesivat muun muassa, että heidän odotettiin koulussa sopeutuvan passiiviseen ja persoonattomaan opiskelijan rooliin, johon ei sisällynyt päätösvaltaa eikä tasa-arvoisuutta. Opiskelijat kokivat, että heitä on kohdeltu lapsina eikä heidän yksilöllisyyttään tai erilaisuuttaan ole sallittu. Opiskelijat kokivat myös mielipiteitään vähätellyn. Tutkimukseen osallistuneet opiskelijat toivoivat, etteivät kaikki asiat tulisi yksipuolisina opettajien määräyksinä vaan että asioista voitaisiin neuvotella. Opiskelijat kaipasivat mahdollisuuksia sanoa mielipiteensä, antaa palautetta ja vaikuttaa asioihin. Myös Kero (1995, 125) toteaa terveydenhuolto-oppilaitosten toiminnan olleen opettajakeskeisempää ja koulumaisempaa kuin esimerkiksi sosiaalialan oppilaitoksissa.

<sup>5</sup> Tämän tutkimuksen kannalta tärkeässä, yksittäistä teknillistä oppilaitosta koskevassa historiikissa 1970-lukua on kuvattu vakiintumisen vuosikymmeneksi – ajaksi, jolloin rehtori vastasi oppilaitoksen toiminnan johtamisesta ja valvonnasta, huolehti yleisesti järjestyksestä ja kurinpidosta sekä oppilaitoksen tuloista ja menoista, määrsi henkilöstön tehtävät ja otti tuntiopettajat. Historiikissa kerrotaan myös koulumaiseen toimintaan läheisesti liittyvästä opiskelijoiden läsnäolovelvollisuudesta ja sen kontrolloinnista sekä opettajien velvollisuudesta koota oppimateriaalia, suunnit-



tella ja toteuttaa opetusta sekä seurata tekniikan alan edistymistä. 1980-lukua tässä teoksessa luonnehditaan vastaavasti laajentumisen ja monipuolistumisen vuosikymmeneksi, jolloin tekniikan alan koulutusta kehitettiin ja monipuolistettiin teollisuuden ja elinkeinoelämän tarpeiden mukaisesti perustamalla esimerkiksi uusia aloja, lisäämällä osastoja ja panostamalla täydennyskoulutukseen ja tuotekehitykseen.

<sup>6</sup> On huomattava, että tässä tutkimuksessa haastateltujen eri alojen opettajien menneestä kertova puhe on valikoivaa ja tapahtunutta tarkastellaan nykyhetkestä käsin. Jos haastattelut olisi tehty esimerkiksi kymmenen vuotta aiemmin (vuonna 1987), puhe ja merkityksenanto olisi ollut erilaista.

<sup>7</sup> Esimerkiksi ammattikasvatushallituksen alaisuudessa toimivat tarkastajat kiinnittivät 1960- ja 1970-luvuilla huomiota oppitunteja seurattessaan opettajan opetusteknisiin taitoihin, kuten esitystapaan, reippauteen, äänen käyttöön, artikuloimiseen selkeyteen, taulun käyttöön, oppilaiden huomioimiseen, keskusteluun sujuvuuteen ja vieraiden kielten käyttöön. Erityisen arvioinnin kohteena olivat opettajan kasvatustaito ja opetettavan asian hallinta. Opettajan johdonmukaisuus, tarkkuus ja tunnollisuus nähtiin myös hyveinä. (Heikkinen et al. 1999, 82–84.)

<sup>8</sup> Käytän materiaalina ammattikorkeakouluopinnoista annettua lakia (L 255/95) ja asetusta (A 256/95), tarkastelun kohteena olevan ammattikorkeakoulun vuonna 1995 voimaan tullutta johtosääntöä, kunnallisen opetusalan virka- ja työehtosopimuksia (1995–1996, 1998–1999, 1999) sekä ammattikorkeakoulujen sisäistä ja ulkoista arviointia koskevia dokumentteja ja kirjallisuutta.

<sup>9</sup> Tiedot on poimittu opetusministeriön yhdessä ammattikorkeakoulujen kanssa ylläpitämästä AMKOTA-tietokannasta.

<sup>10</sup> Vuonna 2000 on ammattikorkeakouluissa siirrytty yhdenmukaisen virka- ja työehtosopimuksen käyttöön, tosin koulutusalaista ja -yksiköstä riippuen. Voimassa olevassa työehtosopimuksessa määritellään sekä yliopettajan että lehtorin vuosityöajaksi 1 600 tuntia. Myös kuukausipalkkoja on yhdenmukaistettu siten, että opettajat on ryhmitelty kolmeen eri palkkausryhmään: tekniikan ja liikenteen alaan, hallinnon ja kaupan alaan sekä muihin koulutusaloihin (Kunnallinen opetusalan virka- ja työehtosopimus 2001–2003).

<sup>11</sup> Vaatimus henkilöstön kehittämisestä on tarkoittanut käytännössä sitä, että ammattikorkeakoulun opettajien tulee osallistua yliopistojen järjestämään perus- ja jatkotutkintokoulutukseen. Vuonna 1998 tavoitteeksi oli asetettu noin 2 000 opettajan osallistuminen maisteri-, lisensiaatti- tai tohtorikoulutukseen. Vuonna 1999 vastaava luku oli 2 300 ja vuonna 2000 koulutettavien määrän tuli olla 2 000. Vuosien 2001–2003 aikana tavoitteena on, että yliopistokoulutukseen osallistuisi 1 500 opettajaa ja tutkintoja suoritettaisiin 500.

<sup>12</sup> Tarkempaa tietoa siitä, miten tarkastelun kohteena olevassa ammattikorkeakoulussa eri koulutusyksiköiden ja yksittäisen opettajan toiminnan tehokkuutta ja tulokellisuutta mitataan, ei ollut käytettävissä.

<sup>13</sup> Tulkki (1993, 170) puhuu tekniikan alan opettajia ja ammattikorkeakoulua koskevassa tutkimuksessaan sopeutumisen sijaan sulattamisen ideasta, johon ei sisälly ajatusta uuden luomisesta.

<sup>14</sup> Teknillistä oppilaitoksista valmistuneet ovat menestyneet hyvin työelämässä. Esimerkiksi kolmivuotiseen teollisuuskouluun siirtymisen, Tampereen teknillisen

opiston ja Teknillisen oppilaitoksen perustamisen myötä 1920-luvulla oli Suomeen muodostunut ”ammattillinen opintie, jota kautta moni opiskelija eteni merkittäville yhteiskunnallisille näköalapaikoille”. Kun teknillisten oppilaitosten olemassaoloa ja koulutustarjontaa pidettiin esimerkiksi eri paikkakunnilla monipuolisen teollisuuden olemassaolon edellytyksenä, teknisen alan koulutuksen asemaa vahvistettiin esimerkiksi 1970-luvulla käynnistyneessä keskiasteen uudistuksessa. Uudistuksen perusteluissa vedottiin muun muassa teknisen alan koulutuksen merkittävään rooliin Suomen kansainvälisen kilpailukyvyyn ja yhteiskunnallisten palveluiden ja toimintojen kehittäjänä. (Rousi 1986, 117; Orelma 1996, 40; Klemelä 1999, 334.)

<sup>15</sup> Hämäläinen ja Nurmi (2000, 142) toteavat tutkimuksensa aineistoon viitaten, että tekniikan alan ammattiylpeys ja oman alan arvostus näkyy tekniikan alan opettajien kommentteissa, ja omaa alaa arvostetaan todella paljon.

<sup>16</sup> Järvinen (1993, 113) toteaa, että terveysalalla on ammattikorkeakouluun siirryttäessä pyritty korkeakoulumaiseen työotteeseen ja tiedon perinteeseen yhä kiinteämmän hoitotiedesidoksen avulla. Päämääränä on ollut entisen, opistoasteeseen liittyvän koulumaisuuden murtaminen. Hoitotieteen tärkeys ja siihen sitoutuminen näkyi myös Holopaisen (1998) terveydenhuollon opettajuutta ja Kuusiston ja Vesalan (1996) ammatillista opettajuutta koskevissa tutkimuksissa. Hoitotiede oli tullut 1980-luvulla lääketieteen tilalle terveysalan koulutuksen tietoperustaksi, mikä oli edellyttänyt hoitotyön teoreettisen tietoperustan luomista. Itse hoitotieteen syntymisen virtsanpylväänä pidetään yleisesti vuotta 1979, jolloin hoitotieteen opiskelu pääaineena tuli mahdolliseksi Kuopion yliopistossa. Suomalaista hoitotiedekeskustelua tutkinut Tuomi (1997, 179) katsoo hoitotieteen synnyssä olleen kysymys emansipatorisesta toiminnasta, jonka avulla hoitajat ovat pyrkineet murtamaan lääkärien tiedon ylivallan. Hoitotieteen syntymistä on edesauttanut sekä tieteen pirstoutuneisuus että tiedon soveltamisen eli käytännön työn eriytyneisyys.

<sup>17</sup> Käsittelen ammattikorkeakoulun korkeakoulumaisuutta tarkemmin osan III luvussa 2.

<sup>18</sup> Aiemmin opettajan työ oli opettamista, joka näkyy terveydenhuolto-oppilaitoksia koskevassa asetuksessa (A 501/87, 9§). Asetuksessa opettajien tehtäviksi määriteltiin opetuksen antaminen ja suunnittelu, opettajien yhteistyön edistäminen, arvosanoista päättäminen sekä mahdolliset muut tehtävät.

<sup>19</sup> Asian tuntijuuteen on perinteisesti liitetty teoreettisen tiedon soveltamisen ja ongelmanratkaisun ohella itsenäisessä asemassa toimiminen ja vastuulliset tehtävät (esim. Pirttilä et al. 1996; Haapakorpi 2002; Tilastokeskus 2002e).

## OSA III: Vallitsevan järjestyksen muotoutuminen

Julkisesta ammattikorkeakoulusta on tehty analysoimassani yleisessä ja virallisessa julkipuheessa yliopiston rinnalla oleva korkeakoulu. Siitä on rakennettu myös omaleimainen, käytännönläheinen ja työelämään sidottu instituutio sekä uudensuuntaisiin opetus- ja opiskelukäytäntöihin sitoutunut yhtenäinen kokonaisuus. Osassa II kuvatun muutoksen ohella käytännönläheisyys, korkeakoulumaisuus, uusi pedagogiikka ja yhtenäisyys ovat julkipuheen käytäntöjä, joiden avulla pyritään saamaan aikaan uudenlaista, entisestään poikkeavaa järjestystä. Kuten Bernstein (1990, 190) toteaa, diskurssi toimii kieliopin tavoin tuottaen erityisiä viestejä ja niiden toteutumia. Se säätelee vallitsevan järjestyksen muotoutumista asettamalla toimijat oikeille paikoilleen. Diskursiivisen järjestyksen tuottamisella on kollektiivinen perusta. Se pohjautuu joukkoon erilaisia ja erityisiä sosiaalisia kategorioita, joilla on taipumusta ohjata välillisesti toimintaa ja käytäntöjä.

Tässä neljästä luvusta koostuvassa tutkimukseni kolmannessa osassa tarkastelen ulkoapäin annettujen ja julkipuheeseen sisältyvien tilan representaatioiden (tiedollisten kategorioiden) regulatiivista voimaa. Kysyn, kuinka opettajat ja osin opiskelijat kyseisten ja muutokseen kiinnittyvien kategorioiden ohjaamina tai ne ylittävänä rakentavat diskursiivista tilaa. Kysymys on ensisijaisesti vallasta: yhtäältä siitä, millaista tilaa yleiset kategoriat synnyttävät ja toisaalta siitä, kuinka kyseistä tilaa pyritään muokkaamaan itselle sopivaksi. Tarkoitukseni on tehdä näkyväksi toimijoiden neuvottelua. Kiinnostukseksi kohteena on tilan rakentumisen dynamiikka, joka syntyy yleisen ja paikallisen, eletyn ja koetun kohtaamisen tuloksena. Neuvottelu näkyy sekä itsensäselvyyksinä että asioiden kyseenalaistamisena. Sen tuloksena syntyy erilaisten näkemysten, käsitysten ja kysymysten esittämisen tila, jolla on taipumusta ohjata kollektiiveja ja yksilöä normalisoivat toiminnan ja osallistumisen periaatteet.

Jokaisessa luvussa etenen siten, että käsittelem ensin julkipuheessa määritettyä yksittäistä tiedollista kategoriaa tarkemmin. Tämän jälkeen analysoin kyseisen kategorian ilmenemistä toimijoiden (pääosin opettajien ja osin opiskelijoiden) puheessa purkamalla auki yksittäiseen kategoriaan kiinnitettyjä sisältöjä ja niiden merkityksellisyyttä. Luvun lopussa pohdin analyysin kohteena olevan kategorian merkitystä diskursiivisen tilan määrittelijänä ja kyseisen kategorian paikkaa tässä tilassa.

# 1 Työelämään ja osaamiseen sidottu käytännönläheisyys

Julkipuheessa ammattikorkeakoulusta on rakennettu muista oppilaitoksista erottuva ja omaleimainen koulutusinstituutio. Analysoimissani dokumenteissa näkyvimpänä ja tärkeimpänä ammattikorkeakoulun omaleimaisuuden piirteenä pidetään sen työelämään kiinnittymistä ja ammatillista suuntautumista. Vokationalismin ideale uskollisena julkisesta ammattikorkeakoulusta on tehty sekä praktinen että työelämälle ja sen kehittämislle omistautunut. Sitä pidetään ensisijaisesti ammatillisena (tiettyihin ammatteihin ja toimenkuviin sidottuna) ja käytäntöpainotteisena. Ammattikorkeakoulussa opiskelevien katsotaan olevan kiinnostuneita ennen muuta käytännöstä (ei teorioista) ja ammattiin oppimisesta. Lisäksi julkinen ammattikorkeakoulu määritetään kerta toisensa jälkeen työelämälähtöiseksi eli työelämän tarpeet ja vaatimukset huomioonottavaksi. Samalla se sidotaan palvelemaan ja kehittämään työ- ja elinkeinoelämää.

Julkipuheessa käytäntö- ja työelämäkytkentäisyydestä tehdään ammattikorkeakoulun ominta aluetta. Siitä pyritään tekemään ammattikorkeakoulun yksinoikeus, sillä yliopisto (merkittävänä kollektiivisena toisena) määrittäy samassa diskurssissa työelämästä ja ammateista irralliseksi sekä läpeensä tieteelliseksi. Ammattikorkeakoulun ja yliopiston määrittelyä tekee ymmärrettäväksi Whittyn (1992, 278) esittämä ajatus koulutuksen instrumentaalisista ja ei-instrumentaalisista puolista. Instrumentaalisuus viittaa koulutuksen välineellisyyteen (esim. työvoiman kouluttamiseen) ja ei-instrumentaalisuus koulutuksen näkemiseen arvokkaana sinänsä (itseisarvollisena). Analysoimassani ammattikorkeakoulua koskevassa julkipuheessa yliopistoa pidetään ei-välineellisenä, tieteeseen sidottuna instituutiona. Sen sijaan työelämää palveleva julkinen ammattikorkeakoulu ja sen antama koulutus määritetään työelämän kehittämisen välineeksi. Ammattikorkeakoulussa annettavalle koulutukselle ei mielletä itseisarvoa, vaan sen arvo sidotaan koulutuksen ja muiden palvelutoimintojen tuottamaan välittömään hyötyyn työmarkkinoilla.

## Ammatillisen osaamisen puolesta

Tähän tutkimukseen osallistuneet opettajat eivät kyseenalaistaneet julkisuudessa paljon korostettua käytännönläheisyyttä. Alasta riippumatta haastatelluille ammattikorkeakoulu oli itsestään selvästi praktisesti ja ammatillisesti orientoitunut. Kaupan alan opettajat kiinnittivät ammattikorkeakoulun käy-

tännönläheisyyden ensisijaisesti opetuksen luonteeseen ja käytäntöihin. He puhuivat tapausperustaisesta (case)opetuksesta ja oppinäytetöistä, joiden ideana todettiin olevan käytännöstä nousevien ongelmien ratkominen. Työelämän käytännöt miellettiin kaiken toiminnan lähtökohdaksi: ”Kyllä *musta tää hyvin niiku opetuskin viedä sinne käytäntöön, vaikka opiskelijat ei aina sitä hoksaa. Koska lähestymistapa on semmonen, että yritetään saavuttaa yritysten se. Kyllä siinä koko ajan kasvaa. Jopa koekysymykset, jotka tulee nykysin sieltä, mullakiin ne tulee jostain heidän käytännöistään. (...) Se tavoite on hirveän konkreettinen monesti.*” Haastateltavat sitoivat työelämä- lähtöisyyden toimivaan elinkeino- ja yritys-elämäyhteistyöhön. Kaupan alan toimijoina opettajat korostivat muita haastateltavia vahvemmin tämän yhteistyön merkitystä osana ammattikorkeakoulun toimintaa. Ammattikorkeakoulun todettiin olevan ”*hyvin käytännönläheinen, käytännön ongelmia ratkova korkeakoulu, jolla on hyvin avoimet ja monipuoliset suhteet ja kontaktit ympäröivään elämään*”. Myös ammatillisiin asiantuntijatehtäviin kouluttamisen katsottiin olevan ammattikorkeakoulun olennaisimpia tehtäviä: ”*Se on mielestäni aika selkee rooli siinä mielessä. Meillähän on liiketalouden puolella, että tarkoituksena on suoraan työelämään ja siinä asiantuntijatehtäviin valmiutta pitää olla. Monet pääsee suoraan ja jotkut toivotavasti vähän ajan kuluttua.*”

Myös terveystalon opettajat katsoivat ammattikorkeakoulun tärkeimmäksi tehtäväksi valmistaa ja kouluttaa opiskelijoita käytännön ammattiin ja työelämän tarvitsemaan asiantuntijuuteen. Myös Mäkisaloon (1998, 64–68) terveydenhuolto-oppilaitoksen organisaatiokulttuuria käsittelevässä tutkimuksessa todetaan, että opettajat määrittelevät alan koulutuksen keskeisimmäksi päämääräksi ammattitaitoisten työntekijöiden kouluttamisen sekä yhteiskuntaa että sidosryhmiä varten. Tässä tutkimuksessa haastatellut terveyden alan opettajat katsoivat ammattikorkeakoulutuksen käytännönläheisyyden, jota pidettiin käytännön työelämään ohjaavana ja tieteellisistä korkeakouluista poikkeavana, näkyvän selkeimmin opiskelijoiden opiskeluun sisältyvillä ”*käytännön*” harjoittelujaksoilla.<sup>1</sup> Lisäksi työelämään liittyviä ja opiskelijoiden oppinäytetöihin sidottuja projekteja pidettiin osoituksena ammattikorkeakoulutuksen käytännönläheisyydestä. Yksi haastatelluista pohti paljon korostettua työelämälähtöisyyttä ja siihen liittyvää problematiikkaa seuraavasti:

*”Mut sillä tavalla työelämän tarpeista lähtevää, että jos työelämässä jotkut tietyt asiat nähdään tällä hetkellä painottuvan hyvin voimakkaasti, niin kyllä ne täytyy kuulla myöskin täällä tai jos työelämässä korostuu jonkun tietyn tyyppisten asiantuntijojen tarve, niin koulu-*

*tuksen pitää siihen pystyy vastaamaan, että ei kouluteta jonkun muunlaisen asiantuntijuuden omaavia työntekijöitä, jolla ei oo sellasta käyttöä sitten siellä kun mitä työyhteisö tällä hetkellä odottaa. Mutta ei se sillä tavalla yks yhteen mene, että se mitä työelämä tällä hetkellä odottaa, niin se on sitten tän koulutuksen sisältö. Se on mun mielestä aika vanhanaikainen käsitys, että kyllä meillä pitää olla silmiä nähdä edemmäks.”(terveys)*

Tekniikan alan opettajat korostivat jopa muita haastateltavia vahvemmin sitä, että ammattikorkeakoulutuksen ensisijaisena päämääränä on ammattiin ja työelämään valmistaminen ja kouluttaminen. Haastateltavat puhuivat ammattikorkeakoulusta ”*insinöörien kouluttajana*” ja ”*opiskelumahdollisuutena hyvään ammattiin*”. Insinööriyttä pidettiin ammattikorkeakoulutuksen ytimenä, joka sidottiin tekemisen logiikan pelisääntöjen noudattamiseen ja toiminnan mentaliteetin korostumiseen koulutuksen arjessa. Haastateltavat kiinnittivät tekniikan alan ammattikorkeakoulutuksen praktisen orientaation yhtäältä insinööritöihin ja toisaalta opettajien työelämätietouden ja -taitojen sekä työelämäkokemuksen ja -kontaktien tärkeyteen. Opiskelijan maailmassa praktisuuden katsottiin näkyvän selkeimmin tekemällä oppimisen periaatteena. Tekniikan alan opiskelijan todettiin oppivan parhaiten insinööritä vaadittavat tiedot ja taidot niin sanottuja oikeita töitä tekemällä.

*”Joka tapauksessa se (ammattikorkeakoulu/JH) on sellanen, joka valmistaa ammattiin siis tämmöseen työelämän nimenomaan käytännön toimijaksi siellä. Ihmisiä eri aloille, ei niinkään tutkijoiksi missään tapauksessa tutkimuslaitoksiin, vaan ihan monenlaisiin hommiin siellä. Tää on helpompi on johonkin vertaamalla, mikä aikasemmin tuli, että miten se poikkeaa tiedekorkeakoulusta. Työelämähän sieltäkin valmistutaan, mutta se minkälaisiin tehtäviin sieltä sitten mennään, että se suunta on erilainen. Se on tää käytännölläheisyys. (...) Tää on nyt laitos, missä opetetaan ja pyritään kasvattamaan näistä opiskelijoista semmosia, jotka pärjää tuolla työelämässä. Niistä ei tehdä tutkijoita, vaan konkreettisia, jotka pystyy vaativiinkin töihin työelämässä moninaisissa tehtävissä. (...) nää työt on kohtuullisen tai yleensä ne on aika konkreettisia, kun ne tehtaalla tehdään. Meillä ei oo mitään tämmösiä tutkimuksia, joista syntyy vaan papereita ja katsotaan, että voisko tätä käyttää johonkin vaan ne on tilauksia. Opiskelijat itse hankkii ne firmoista ja mitä siellä tarvitaan ja se on kokonaisuus. Firmoillekin se on etu sikäli, että yleensä se mitä opinnäytetyönä tilataan, niin on mahdollisuus*

*odottaa vähän erilaista otetta kuin nyt oma väki tekee. (...) Syntys todellakin jotakin, jolla ois sitten käyttöä heti.” (tekniikka)*

Itsestään selvänä asiana otettu käytännönläheisyys on vahva tilan representaatio, joka sidotaan yksiselitteisesti opetukseen, työelämäyhteistyöhön sekä ammattiin ja ammatilliseen asiantuntijuuteen. Se on kyseenalaistamaton tiedollinen kategoria, joka määrittää tilan järjestystä ja asettaa erityisiä vaatimuksia tässä tilassa toimiville. Kaupan alan opettajat totesivat, että käytännönläheisyys edellyttää heiltä heidän oman substanssinsa hallintaa. Heidän tulisi olla selkeästi oman alueensa asiantuntijoita, olipa kyseessä mikä aine tahansa. Oman alueen hallinnan todettiin edellyttävän jatkuvaa koulututtamista ja alan kehityksen seuraamista. Kaupan alan opettajat määrittelivätkin pätevän ammattikorkeakoulun opettajan uudistuskykyiseksi ja -haluiseksi sekä aikaansa seuraavaksi ja innovatiiviseksi. Lisäksi pätevän ammattikorkeakoulun opettajan tuli olla ilman muuta jollain tavoin kiinni käytännön työelämässä. Hänen täytyi hallita ja tietää, minkälaisen maailman opiskelijat kohtaavat työelämään siirtyessään.

*”Minä näkisin nimenomaan sellanen, joka haluaa pitää sormensa myös jatkuvasti tavalla tai toisella käytännön elämässä. (...) Ellei itse ratko tavalla tai toisella käytännön ongelmia myös vaikee on saattaa sitä (...) Nyt jopa suositellaan, että opettajat on mukana yrityselämässä, et se on ihan ehdotonta. (...) **Sulla pitää olla tuntuma missä mennään. Sun pitää seurata kaikkia ammattilehtiä, jotka käsittelee bisneselämää. Kauppalehti lukee joka päivä ihan varmasti ja perusteellisesti ja monet muut, että tuntuma säilyy.**” (kauppa)*

*”Se mikä mun mielestä, mikä mulla nyt mikäli tai kun työnantaja positiivisesti suhtautuu, niin ois tarkoitus et lähtis yrityselämään taas vähäksi aikaa kattoo. Ottas jonkun vuoden virkavapaata ja **lähtis taas päivittämään tietoja sinne. Se on mun mielestä tärkeätä, että voi toimia, että säilyy se tuntuma kentälle.** Vaikka se nytenkin tulee näitten tiettyjen kontaktien kautta. Mulla on kaipuu sinne jotenkin.” (kauppa)*

Samoin terveystieteiden opettajat katsoivat oman alan hallinnan olevan yksi tärkeimmistä ammattikorkeakoulun opettajan työtä määrittävistä tekijöistä. Oman alan osaamista pidettiin olennaisena pätevän opettajan kriteerinä. Samansuuntaisia tuloksia on löydettävissä esimerkiksi Holopaisen (1998) tutkimuksesta. Ammatillisen osaamisen vaatimus näkyy myös opettajien muodollisissa kelpoisuusehdoissa, sillä ammatillisista opinnoista vastaaval-

la opettajalla tulee olla vähintään kolmen vuoden työkokemus omalta alalta (A 256/95, 26).

*”Hyvä koulutus pohja. Se et sulla on päivitetty koulutus. Sä oot sen oman substanssin asiantuntija. (...) Eli mun mielestä ammattikorkeakoulun opettajalle keskeinen asia on sen substanssin ja sisällön hallinta. Eikä se että sulla on muodollisesti joltain alalta korkea-koulututkinto, vaikka se pitäis olla sieltä omalta alalta se tutkinto. (...) Ehdottomasti pitää sen oman tietoperustansa kunnossa. Ei voi olla laaja-alainen, pitää keskittyä johonkin, niin sä voit sanoa silloin olevas sen alueen osaaja. Sä voit sanoa todella hallitsevas sen alueen kaikki tieteelliset kriteerit täyttävillä raameilla. (...) Mä nään ensisijaisesti sen substanssin hallitsijana ja myös se, että tällä ammattikorkeakoulun opettajalla, jos se on semmonen niiku meillä, et meiltä valmistutaan suoraan johonkin ammattiin, tulee joku tämän säädety ammatti (...), et opettaja kävis joskus tutustumassa tuolla, että mikä se arkipäivä on.” (terveys)*

*”Kyllä minä nään siinä, että se ammatillisuus se vahvuus pitää olla. Että kyllä se että hallitsee sen alueen ja tiedät missä mennään nyt, et se on tärkeä.” (terveys)*

Myös tekniikan alan opettajien näkemykset ammattikorkeakoulun opettajalta vaadittavista tiedollisista ja taidollisista ominaisuuksista kiinnittyvät käytännönläheisyyden ympärille. Opettajien näkemykset kertovat samalla praktisen orientaation vahvasta asemasta alan koulutuksen sisällä. Ensimmäinen kaikkien haastateltavien mainitsema vaatimus oli substanssin hallintaan liittyvä ajan tasalla pysymisen pakko. Tämä edellytti opettajilta jatkuvaa opiskelua ja ammattitaidon ylläpitämistä. Toisena tärkeänä vaatimuksena pidettiin alan hallintaa, johon liittyi opettajien puheessa korostuva omakohtaisen työkokemuksen välttämättömyys. Käytännön työelämäkokemuksen ja sen täydentämisen katsottiin olevan ammattikorkeakoulussa työskentelevälle, ammatillisesti suuntautuneelle opettajalle muodollisia tutkintoja tärkeämpää.

*”No sitä pitää aina lisää osata alaansa, kun (...) tapahtuu niin kovin nopeesti uutta. Osa asioista pysyy, mutta tulee semmosia välineitä ja ohjelmia, että ne pikkusen eri tavalla tehdään sama asia, niin se vaatii aina opettelua ja sitten ihan uutta. Siinä on vaan tää ammatillisen osaamisen puoli. Et tuntuu, että sitä ei koskaan onnistu*



*tekemään riittävän hyvin. Pitää opiskella.(...) Suurempana puutteena edelleenkin koen tään ammatillisen osaamisen, ettei se vaan rapistu että siinä pystys koko ajan. Koko ajan se on itellä kuitenkin semmonen tunne, että jos aikos pysyy ihan ajan tasalla, niin se tapahtus paremmin työelämässä kun oppilaitten tukemana.” (tekniikka)*

*”Sit pitääkseks sen tuoreena sen ammattialan, niin minusta mulla ei oo mitään muuta tietolähdettä kun ulkomaalaiset lehdet. Niitä pitää lukee ja niitten tuominen sitten opetukseen, niin sehän muuttaa sitä sitten just näitä ammattiaineita koko ajan. (...) Tämmönen vanha niin se ei muutu niin paljon, koska se on perusaine, että matematiikassa yhteen-, vähennys- ja kertolasku niin ne pitää opetella siellä. Tää on tää perusaine, jonka jokaisen insinöörin pitäis osata, mutta **näissä ammattiaineissa siten se uutuus pitäis tuoda.** Kyllä sun pitää niitäkin värittää.” (tekniikka)*

Käytännönläheisyyden idea tuli esiin myös eri alojen opettajien luonnehties- sa itseään ja omaa asemaansa. Kaupan alan opettajat totesivat olevansa ammatillisia ja monialaisia asiantuntijoita. Ammatillinen asiantuntijuus oli heille jotain sellaista, josta pyrittiin tekemään omaa. Sen avulla pyrittiin myös erottautumaan muista koulutuskentän toimijoista, etenkin yliopistossa työskentelevistä.

*”Mikähän mä oon? Kyllä mä asiantuntija koen olevani, mutta mä ehkä koen olevani ammattikorkeakoulun **amatillisen puolen asiantuntija.** En mä kerran (...)tieteilijä oo. Sen verran yliopistosta tiedän (...) mitä pitäis osata kaikkee koko se (...) Mä **koen itseni todella ammattikorkeakoulun asiantuntijaks** (...) En mä koe opettajaks- kaan. Musta on hirveen outo, kun mua sanotaan joskus opettajaks, kun mä en oo semmonen vaan **mä oon ammatillisen puolen,** kuitenkin vahva tietämys.” (kauppa)*

*”Niin saa just siihen asiantuntijuuteen panostaa, mikä heillä on joku erikoisalue niin siinä ja se näkyy jossain. Nyt oli just yks tosi hyvä opinnäytetyö, missä todella tunsin, että esimerkiksi ne opiskelijat oli todella asiantuntijoita sillä alalla ja niitten kanssa pysty keskustelemaan ammatillisesti kollegoina melkein.” (kauppa)*

Myös terveystieteiden opettajat määrittivät itsensä asiantuntijoiksi. Asiantuntijuudella he viittasivat lähinnä oman alansa ja/tai ammatillisen puolen osaa-

miseen ja hallintaan. Tämän osaamisen katsottiin erottavan ammattikorkeakoulun opettajan yliopistossa toimivasta tieteellisestä asiantuntijasta.

*”Elikkä siis ihan tieteellinen asiantuntija on jo sillä tavalla pikkusen tipahtanu kärryiltä pois. Vauhti on tieteessä niin huima. Tietenkin se asiantuntijuus, niin nykyään ei pysty hallitsemaan kuin hyvin pienen hirveen pienen suikaleen siinä mielessä kun kuitenkin on sitä. **Minä en oikeen kapea-alainen en oo, mutta mulla on sitä laajuutta vähäsen.**” (terveys)*

*”Enhän mä voi, jos mää oon opettaja, joka vaan pelkästään, jolla ei oo sisällön asiantuntijuutta, syvällistä sisällön asiantuntijutta sillohan mä oon kurssisihteeri. Mä en haluu olla kurssisihteeri. Mä haluan olla pääaineen opettaja, jolla on substanssi hallinnassa. Millä tasolla se mun substanssi on hallinnassa, se on toinen juttu. (...) Ammattikorkeakoulussa ainakaan tässä kehityskaaressa missä nyt eletään, en voi sanoa olevani tieteellinen asiantuntija, et mä katon olevani **substanssiasiantuntija**. Sen substanssialueen osaamisen osalta, mitä tarvitaan ja ehdottomasti sillailla et se on yhdistyneenä mun opettajuuteen. (...) Mä **pidän itseäni ehdottomasti ammatillisena asiantuntijana**. Se on mun mielestä ykkösjuttu. (...) Mä tykkään erityisesti tehdä työtä ammattihenkilöiden kanssa ja pyrkiä täydentämään omaa osaamistaan jollain osa-alueella. Se on todella haastavaa ja hienoa. Siinä on yks tämmönen oppimiskokemus ja kosketuspinta sinne työelämään.” (terveys)*

*”Kyllä mä koen, että mä en oo puhtaasti opettaja, mutta en oo puhtaasti suinkaan sairaanhoitajakaan. Mä näen, että mun paikka on (...) opettajana elikkä **mulle on kauheen tärkeä se substanssin osaaminen**. Mä en voi kuvitella, että mun pääaineeni olis kasvatustiede. (...) Multa puuttuis jotain oleellista, ellen mä sitä näkis tärkeenä, jossa **mun pitää pitää itseni ajan tasalla.**” (terveys)*

Tekniikan alan opettajat sen sijaan määrittivät itsensä ensisijaisesti ammatin kouluttajiksi, insinöörien tekijöiksi, eivät siis asiantuntijoiksi sinänsä. Asiantuntijuuteen viitattaessa puhuttiin aina ammatillisesta, kirjattiedon ylittävistä osaamisesta. Pätevän ammattikorkeakoulun opettajana haastateltavat pitivät oman alansa tuntevaa praktista asiantuntijaa, jota voidaan pitää vastakohtana kirjanoppineelle ja muodollisia tutkintoja hankkineelle asiantuntijalle.

*”Ammattikorkeakoulun opettajan täytyy olla **ammattillinen opettaja**. Siitä en voi livetä siitä huolimatta että monissa kollegoissa on sellaisia opettajia opettajankuvia, joilla se ei oo vahva. Sellanen opettaja monta kertaa joutuu turvautumaan pelkästään oppikirjoihin ja käsikirjoihin. Hänelle tulee monta ongelmaa. Ensiksikin minkä aikakauden tietoja hän käyttää. (...) **On osattava ammatinsa**. (...) En osais olla yksinään opettaja, että tehdä sitä opetustyötä jonkun ohjelman mukaan, vaan kyllä siinä on voimakkaasti omat kokemukset mukana ja tuntuvat tykkävän, kun näitä esimerkkejä kerron. Että tää on tää edelleenkin taistelee loppuun saakka. Voisko nyt kuitenkin sanoa, että 60 prosenttisesti opettaja ja 40 prosenttisesti insinööri.” (tekniikka)*

*”Olennaista minusta olis ehken se, että tämmösiä muutamia perusasioita voi ajatella. Se vankka tietty **oma asiantuntemus täytyy olla**. Se on semmonen pohja, koska se on yks asia mikä vaikuttaa ratkasevasti opiskelijoitten motivoitumiseen, motivaatioon.” (tekniikka)*

*”Pätevyyhän se nyt ensinnäkin tulee siitä, että sillon kun sulla on se tekninen osaaminen. Oot ammattiaineenopettaja, niin kyllähän siinä **pitää olla** tämmöstä siis pitäisi **olla teollisuustaustaa** ja (...) **jos me halutaan tänne hyviä ja päteviä opettajia, niin meidän pitää ottaa teollisuudesta**. (...) Jos me halutaan hyviä henkilöitä nimenomaan tekniikan alalla, joka on se tuottava, niin se oli se pätevyyspuoli tottakai vaaditaan. (...) Sitten tietysti se, että on pätevä yhdellä alalla, niin ei välttämättä oo toisella. Et meillä on pedagoginen koulutus, et jos me teollisuudesta otetaan, niin niillä ei ole pedagogista koulutusta. Tietysti siihen hommaan kyllä kouliutuu tai jos ei kouliudu, niin lähtee kyllä tervejärkinen ihminen pois. (...) Minusta se pätevyyttä pitää olla, muuntautumiskykyä ja no luovuutta, ei nyt voi sanoa että hulluutta. Ne on hyvin lähellä toisia. Luovaa hulluutta tai hullua luovuutta, että niitä vaaditaan.” (tekniikka)*

Myös tekniikan alan opettajan uskottavuus sidottiin paljon korostettuun ja arvostettuun käytännön kokemukseen: *”On ihan eri asia opettaa semmosta asiaa, minkä on käytännössä vuosia todennut, että näin se menee (...), kun semmonen että joutuu opettamaan asiaa, minkä on ensin itse opiskellu ja opettaja opettaa opiskelijoille. Niin siinä on aika ontto tunne. Opiskelijat kysyy jotakin, voi vastata vain mitä on kirjoista oppinu. Ei voi koskaan sanoa, että kyllä se näin kannattaa tehdä (...) Sillon kun sen on itse kokenu käytännössä, pystyy aina sanomaan, että tämä on se kannattavin vaihtoehto*

*näin sen takia että ja voi sitten perustella. (...) Kyllä oppilaat tajuaa sen, puhuuko joku kokemuksestaan vaan pelkästään luetun tiedon pohjalta. Nehän on aikuisia ihmisiä, kyllä ne. Opettajakin vaistoa miten ne reagoi siihen, uskooko ne tosiaan mitä sanoo vai ajatteleeko ne, että no puhu mitä puhut ja itse päättelee sitten, miten se oikeesti on.”* Haastateltujen opettajien mukaan tekniikan alan opettaja ei siis voi olla pätevä ja vakuuttava (asiansa osaava), ellei hänellä ole käytännön omakohtaista työelämäkokemusta.

## Käytännönläheisyyden kaipuu

Haastateltavat opettajat asettivat käytännönläheisyyden ammattikorkeakoulun diskursiivisen tilan keskiöön. He liittivät sen opetuksen luonteeseen ja muotoihin, työelämäyhteistyöhön ja yleisemmin ammattikorkeakoulutuksen päämäärään kouluttaa ammatillisia asiantuntijoita ja osaajia. Tämän takia tarkastelen seuraavassa käytännönläheisyyttä opiskelijoiden näkökulmasta. Kysyn, mihin haasteltavien opettajien kanssa samassa oppilaitoksessa ja samoilla aloilla opiskelevat sitovat kirjoitelmissaan käytännönläheisyyden ammattikorkeakoulun järjestystä määrittävänä kategoriana.

Kolmannen ja osin neljännen vuoden opiskelijat alasta ja sukupuolesta riippumatta pitivät ammattikorkeakoulun käytännönläheisyyttä sen ”*parhaana puolena, todella positiivisena, oikein hyvänä ja loistavana juttuna*”. Kaupan alalla käytännönläheisyys kiinnitettiin toiminnan konkreettisuuteen ja teoreettisen tiedon käytäntöön saattamiseen, työelämää palvelemaan ja sen ehdoilla etenevään koulutukseen sekä käytännön ammatillisuuteen. Se sidottiin työharjoitteluun, projekteihin, opinnäytetöihin käytännön tutkimuksina ja ”demoihin”. Terveysalalla käytännönläheisyys liitettiin työharjoitteluun ja tekniikan alalla työharjoittelun lisäksi laboraatiotunteihin, insinööritöihin sekä teollisuus- ja työelämän palvelemiseen. Opiskelijoiden käytännönläheisyyden määrityksissä yhteistä oli tekemisen ympärille rakentuvien opiskelumuotojen kuvaus ja työelämän roolin korostaminen.

*”Opiskelu ammattikorkeakoulussa on varmaan käytännönläheisempää kuin esim. yliopistoissa. Teoria ja käytäntö yhdistyvät mm. case-tyyppisissä opintokokonaisuuksissa, joita tehdään yrityksille ja yritysten kanssa yhteistyötä tehden. Siksi opiskelua voi sanoa työelämälähtöiseksi; opiskelu etenee työelämän ja liike-elämän tarpeiden ehdoilla.”* (kauppa, nainen)

*”Opiskelu ammattikorkeakoulussa on opiskelun edetessä yhä käytännönläheisempää. Kliininen harjoittelu kulkee opiskelun rinnalla*

*koko ajan, mutta luonnollisesti opiskelu on aluksi teoreettisempaa ja tentitään useita eri aineita. Loppua kohti opiskelu syvenyy ammattitaiineisiin ja harjoittelua on enemmän”.* (terveys, nainen)

*”Ammattikorkeakoulun opetussuunnitelmat ainakin meidän koulutusohjelmassa antavat kurssien puolesta melko hyvän pohjan työelämää varten. Opetus ei ole yhtä teoriapainotteista kuin yliopistossa, sillä moniin kursseihin liittyy myös laboratoriotyöskentelyä, joissa käsitellään käytännönläheisesti kurssien sisältöä. Ilman näitä labroja jäisi monet asiat omaksumatta. (...) AMK:ssa opiskelijan tulee haalia itselleen 20 ov työkokemusta opintojensa ohessa. Yleensä työharjoittelu sijoittuu kesälomiin ja työharjoittelulle varatuille aikajaksoille. Työharjoittelu avaa monille tilaisuuden päästä työskentelemään tulevalle alallansa ja saattaapa työharjoittelu poikia myös varsinaisen työpaikankin.”* (tekniikka, mies)

Toisin kuin opettajat, opiskelijat myös vahvasti kritisoivat ammattikorkeakoulun käytännönläheisyyttä – ja lähinnä sen puutetta. Kirjoitelmien laatijoiden kritiikki kohdistui ensisijaisesti käytännön taitojen ja ammatin oppimisen liian heikkona pidettyyn asemaan sekä koulutuksen odotettua vähäisempään yritys- ja työelämäyhteistyöhön. Joidenkin opiskelijoiden mielestä ammattikorkeakoulussa ei opi ammattia eikä sitä sen vuoksi voi pitää käytännönläheisenä. Ammatin oppii joko harjoittelussa tai myöhemmin työelämässä. Mielenkiintoista on, etteivät opiskelijat liitä työelämän harjoittelujaksoja ammattikorkeakouluun, joka mielletään tiettyyn fyysiseen rakennukseen sidotuksi koululaitokseksi luokkahuoneineen.

*”Asioiden tekemistä käytännössä voisi olla enemmänkin, mutta jokavuotisiin case-tapauksiin kyllä kyllästyy. Enemmän vaihtelua käytännön tehtäviin. (...) Opintomatkoja ja yritysvierailuja jäin myös kaipaamaan. Mielestäni käytännönläheisyys edellyttää oikeissa yrityksissä käyntiä. Yrittäjien omia luentoja voisi olla enemmän.”* (kauppa, nainen)

*”Käytännönläheisyys ei kuvaa AMK:ta, sillä meidän alalla koulu liitelee omissa pilvissään, kun taas käytäntö on maassa. Teoriaa on paljon, mutta suoraan sanottuna käytännön taitoja täällä ei opi. Eli ne pitää opetella sit harjoitelluissa. Tämä koulutus valmentaa enemmän hoitotieteen opiskeluun kuin käytännön hoitotyöhön. (...) kyllä täällä kaipaisi tarkempaa opetusta siitä, mitä täältä lähdeettäessä tullaan ammatissa tekemään.”* (terveys, nainen)

*”Käytännönläheisyys tulee esiin yleensä laboraatioiden muodossa, mutta ei läheskään kaikissa aineissa. Työelämään annetaan suht hyvät pohjakoulutus, mutta **ammattia AMK:ssa ei opi**. Sananlasku vain tekemällä oppii pätee kuitenkin.”* (tekniikka, mies)

Opiskelijoiden esittämä käytännönläheisyyden kyseenalaistava kritiikki, joka sisälsi voimakkaitakin ja ehdottomia kannanottoja, kertoo myös opiskelijoiden ammattikorkeakoulutukseen liittämistä ja vahvasti ammatillisuuteen sidoksissa olevista toiveista ja odotuksista, jotka ovat syntyneet osittain praktisuutta korostavan imagomainnon seurauksena. Esimerkiksi lehtimainoksissa ammattikorkeakoulutuksen on luvattu antavan opiskelijoille ammatin ja tiedon ohella käytännön ammattitaitoa sekä lopulta työtä. Kaiken tämän on luvattu takaavan menestystä.

Aiempien tutkimusten valossa ammattikorkeakoulussa opiskelevilla on vahva ammatillinen opiskeluorientaatio (esim. Korhonen 1995; Honkonen 1997; Ahola & Nurmi 1998; Nurmi 1998; Lehtonen 1999; Kotila 2000). Tämä näkyy myös tätä tutkimusta varten tuotetuissa kirjoitelmissa. Opiskelijat kaipaavat lisää työharjoittelua, yritysyhteistyötä ja taitojen opettelua. Ammatillisesti orientoituneille käytäntö on itsessään merkityksellistä. He määrittävät kaikki käytännön toimintaan ja työelämään liittyvät asiat hyveellisiksi, kun taas tieteellisyyteen ja teoreettisuuteen sidottuja asioita he pitävät paheellisina (Ylijoki 1998, 159–170).<sup>2</sup> Ammattikorkeakoulun opiskelijoiden vahvasta ammatillisesta orientaatiosta kertoo myös se, että opiskelijat arvioivat opettajien pätevyyttä paitsi opettajien pedagogisten valmiuksien perusteella myös suhteessa ammattialaan liittyviin tietoihin ja taitoihin.

Tyypillistä kaikille kirjoitelmien laatioille alasta riippumatta oli arvioida ammattikorkeakoulutuksen käytännönläheisyyttä sekä hyödyllisyyden että tekemällä oppimisen näkökulmasta. Ammattikorkeakoulutuksen hyödyllisyys määriteltiin suhteessa työelämään ja siellä edellytettävien taitojen oppimiseen. Tekemällä oppiminen kiinnitettiin vastaavasti ammatillisten, työelämässä tarvittavien taitojen oppimiseen: opiskelijat kirjoittivat *”kantapään kautta oppimisesta, asioiden opiskelusta käytännössä ja oikeasta oppimisesta sekä aidosta vuorovaikutuksesta yritysten ja työelämän edustajien kanssa”*. Todellinen oppiminen on yleensä liitetty ammatillisten taitojen hankkimiseen, mikä tarjoaa oppijoille tunteen ammattiin ja työhön valmistumisesta (Antikainen & Houtsonen 1994; Young & Spours 1995; Mjelde 1995). Tähän tutkimukseen osallistuneiden mielestä tekemällä oppiminen oli hyödyllistä myös siinä mielessä, että se mahdollisti suhteiden solmimisen tuleviin työnantajiin (*”saa jalan oven väliin”*). Sitä kautta opiskelija saattoi saada myös tavoitellun työpaikan ja halutun aseman työmarkkinoilla.

Koulutuksen hyödyllisyyden ja tekemällä oppimisen ohella opiskelijat tarkastelivat ammattikorkeakoulutuksen käytännönläheisyyttä suhteessa yliopistokoulutukseen. Yliopistokoulutusta pidettiin itsestään selvästi teoriapainotteisena, ja siihen kiinnitettiin käsitteellisyys ja syvällisyys. Siihen liitettiin kiinteästi myös akateeminen vapaus valinnan vapautena, massaluennot ja muodollinen vuorovaikutus opettajien ja opiskelijoiden välillä. Ammattikorkeakouluun sijoitettua tekemällä oppimista kirjoitelmien laatijat pitivät yliopistoon sijoitettua käsitteellistä oppimista (kouluoppimista) tärkeämpänä ja aidompana oppimisen muotona.<sup>3</sup> Tekemällä oppiminen oli myös itselle merkityksellisempää ja sopivampaa.

Kirjoitelmien perusteella käytännönläheisyys hyödyn mentaliteettina ja tekemisen kulttuurina määrittää osaltaan ammattikorkeakouluopiskelun mielekkyyttä. Tämä näkyy kirjoitelmien laatijoiden sanavalinnoissa. Käytännöllisen tiedon ympärille rakentuvissa kommentoissa korostui myönteisyys: *”Se mikä on ollut hyvää koulussamme on käytännönjaksot”* tai *”Opiskelussa käytännönläheisyys on mielestäni se paras juttu”*. Käytännöllisen ja käyttökelpoisen, työelämän kannalta relevantiksi oletetun tiedon toivottiin olevan näkyvästi läsnä kaikessa tekemisessä. Kirjoittajat tarkastelivat ja arvioivat myös alasta ja sukupuolesta riippumatta kaikkea opiskeluun liittyvää praktisen suuntautuneisuuden näkökulmasta. Vain yksi tutkimukseen osallistuneista 140 kirjoittajasta oli odottanut ammattikorkeakouluopiskelulta tieteellisempää suuntautumista, enemmän teoreettista sivistystä ja lisää vaativuutta. Tämä kirjoittaja kertoikin pettyneensä ammattikorkeakouluopiskeluun ja aikovansa jatkaa opintojaan teknillisessä korkeakoulussa.

## Itsestään selvä käytännönläheisyys

Käytännönläheisyys diskursiivista tilaa määrittävänä kategoriana korostui sekä opettajien puheessa että opiskelijoiden kirjoitelmissa. Se oli yhteisesti hyväksytty ja jaettu eikä kukaan kyseenalaistanut sen merkitystä. Näin se sijoittuu tilan keskiöön ilman ristiriitoja ja jännitteitä (taulukko 4). Doksan muodossa käytännönläheisyys ohjaa opetuksen luonnetta, sisältöjä ja käytänteitä kiinnittämällä ne työelämään, hyötyyn ja osaamiseen. Se asettaa opettajat tilan toimijoina ammatillisiksi asiantuntijoiksi ja ammattinsa osajiksi ja vaatii myös jatkuvaa uuden oppimista. Se ei salli paikalleen pysähtymistä ja edellyttää substanssin hallintaa, työelämäyhteistyötä ja suhteiden luomista sekä työelämäkokemusta ja sen päivittämistä.

Käytännönläheisyys mahdollistaa myös muista koulutuskentän toimijoista, erityisesti yliopistosta, erottautumisen. Se sitoo opettajat työelämän kent-

#### TAULUKKO 4. Käytännönläheisyys ammattikorkeakoulun järjestystä säätelevänä kategoriana.

	<b>Julkipuhe</b>	<b>Opettajapuhe</b>	<b>Opiskelijapuhe</b>
<b>Ammatti-korkea-koulu</b>	Työmarkkinoita palveleva Yliopistosta erottuva Vokationalismiin ja hyötyyn sidottu	Ammattiin, ammatillisiin asiantuntijatehtäviin ja työelämään kouluttaja Työ- ja yrityselämän kanssa yhteistyötä tekevä Yliopistosta erottuva	Työelämään valmiudet tarjoava ja työelämään kiinnitetty Hyödyllistä koulutusta tarjoava Käytännön ammattilaisten kouluttaja Yliopistosta erottuva
<b>Opetus</b>	Käytäntöä ja teoriaa yhdistävää	Käytännönläheistä ja työelämän tarpeista lähtevää (tapausperusteinen opetus, opinnäytetyöt, harjoittelu, projektit)	Tekeminen ja konkreettisuus sekä työelämäintegraatio (harjoittelu, projektit, opinnäytetyöt, demot, laboraatiot) Vastakohta yliopisto-opetuksen teoreettisuudelle Uhkana liika teoreettisuus, ei ammattiin valmistaminen
<b>Opettaja</b>	Korkeakoulututkinnon omaava ja työelämäkokemuksella ja asiantuntemuksella varustettu	Substanssinsa (alansa) hallitsija, ammatillinen asiantuntija, työelämän tuntija, työkokemusta omaava, työelämän kanssa yhteistyötä tekevä ja alansa kehitystä seuraava	Työelämässä vaadittavien taitojen (tietojen) opettaja ja työelämän tuntija Ammatillinen osaaminen opettajan arvostuksen ja hyvyyden mittari
<b>Opiskelija</b>	Työelämään tähtäävä ja sinne asiantuntijatehtäviin siirtyvä	Ammattiin, ammatillisiin asiantuntijatehtäviin ja käytännön toimijaksi koulututtaja Tekemällä oppija	Työelämässä vaadittavan osaamisen opiskelija Tekemällä oppija Työelämään suuntaava, työpaikan etsijä



tään ja varustaa heidät ammatillisella osaamisella. Samalla se luo odotuksia. Se asettaa opiskelijat työelämään tähtääviksi ja sinne siirtyviksi osaajiksi, joiden tulee olla kykeneviä tarttumaan toimeen ja joille olennaisinta on saavuttaa työelämässä vaadittava ja praktisuuteen sidottu osaaminen. Osamiseen, hyötyyn ja tekemällä oppimiseen kiinnittyvät odotukset ja vahva ammatillinen suuntautuminen saavat opiskelijat arvostelemaan ammattikorkeakoulun käytännönläheisyyttä ja sen puutetta vahvoihin ja myös epätoivoisiin äänenpainoihin.

Tekniikan alalla käytännönläheisyys diskursiivista tilaa järjestävänä kategoriana sai vahvemman aseman kuin kaupan ja terveyden aloilla. Tekniikan alan opettajien korostamat koulutuksen praktiset, ammattiin kouluttamiseen kietoutuvat päämäärät sekä tekemiselle, toiminnalle ja osaamiselle rakentuva ajattelu ja opettajien ammatillisen pätevyyden ensisijaisuus eivät ole yllätys, kun tarkastellaan insinöörikoulutuksen historiaa tai aiempia tutkimuksia. Esimerkiksi teknillisten oppilaitosten edeltäjien, vuonna 1885 perustettujen teollisuuskoulujen toiminnan lähtökohtana pidettiin tehtailijoiden ja työnjohtajien eli käytännön miesten kouluttamista teollisuusaamiseen. Koulutuksen olennaisimpana tehtävänä oli työelämässä vaadittavien ammatillisten ja käytännöllisten perustaitojen harjaannuttaminen, mikä erotti teollisuuskoulut teknillisistä korkeakouluista ja niiden tarjoamasta tietopuolisesta koulutuksesta. Teknisen alan koulutuksen käytäntöön kiinnittymistä vahvisti myös 1940-luvulla käyty kiista insinööritittelin käyttöoikeudesta, minkä tuloksena opistoinsinöörikoulutuksen saaneiden toimialaksi määriteltiin selkeästi käytännöllisluonteisten tehtävien hoitaminen. Teknillisestä korkeakoulusta valmistuneiden diplomi-insinöörien tehtävät sidottiin puolestaan hallintoon, suunnitteluun ja tutkimuksen tekemiseen. (Rousi 1986, 27–30; Särkikoski 1987, 105–112; Tulkki 1996, 241; Michelsen 1999, 199–201.)

Ammattikorkeakoulussa annettavan tekniikan alan koulutuksen sitominen, opistokoulutuksen perinteelle ominaisesti, toteuttajien eli praktikoiden kouluttamiseen näkyy myös aiemmissä insinöörikoulutusta koskevissa tutkimuksissa. Esimerkiksi Hyypän ja Tulkin (1996, 163–182) kyselytutkimukseen osallistuneet insinöörikoulutuksen opettajat pitivät tekniikan alan ammattikorkeakoulutuksen vahvuuksina opetuksen käytännöllisyyttä, työelämäkytkentöjä ja työelämän tarpeisiin vastaamista. Tosin teknillisissä oppilaitoksissa työskentelevät epäilivät muita ryhmiä enemmän ammattikorkeakoulutuksen käytännönläheisyyttä. Heidän mielestään ammattikorkeakouluuudistus voi lopulta johtaa insinöörikoulutuksen akatemisoitumiseen ja eristämiseen käytännön työelämästä. Samoin Hämäläisen ja Nurmen (2000, 70–71) tutkimukseen osallistuneet tekniikan alan opettajat kokivat tärkeäksi

osaksi omaa työtään tiiviin yhteydenpidon työelämään ja erityisesti teollisuuteen. Yhteydenpidon avaimina pidettiin yleisesti ottaen insinöörikoulutukseen sisältyvää työharjoittelua, opinnäytetyön tekemistä, projektitöitä, vierailevia luennoitsijoita sekä opettajien henkilökohtaisia kontakteja työelämän edustajiin.

Yhteistä tähän tutkimukseen osallistuneiden eri alojen toimijoiden määrittämässä käytännönläheisyyden ja sen kaipuun hallitsemassa diskursiivisessa tilassa on työelämän ja sen vaatimusten asettaminen ammattikorkeakoulun toiminnan keskiöön. Tällöin se, mikä milloinkin on tärkeää, määrittyy viime kädessä instituution ulkopuolelta. Työelämä vaatimuksineen ohjaa ammattikorkeakoulun käytännönläheisyyttä, minkä seurauksena ammattikorkeakoulun muoto ja sisältö on jotain sellaista, joka ei ole toimijoiden itsensä määriteltävissä. Ammattikorkeakoulun luonne ei ole tässä suhteessa pysyvä vaan muuttuva. Pysyvää on ainoastaan opettajien asema työelämään kouluttajina ja opiskelijoiden asema työelämän edellyttämien taitojen oppijoina. Valta määrittää nämä taidot on viime kädessä alati muuttuvalla ja markkinoihin sidotulla työelämällä toimijoineen. Tämän vuoksi käytännönläheisyyden sisältö jää opettajien puheessa ja opiskelijoiden kirjoitelmissa ohueksi ja vaille kasvoja. Puhe on abstraktia ja yleistä, työelämään ja sen vaatimuksiin liittyvää puhetta. Se pelkistyy lopulta puheeksi käytännön nimeen vannovasta ja työelämäuskollisesta koulutuksesta, jolle toimijoiden on oltava uskollisia.

## **2 Tietämiseen ja tieteelliseen tietoon kytketty korkeakoulumaisuus**

Julkipuheessa ammattikorkeakoulusta on tehty selvästi korkeakoulu. Siinä on määritelty piirteet, jotka tekevät julkisesta ammattikorkeakoulusta korkeakoulukelpoisen. Ensimmäisenä ammattikorkeakoulun korkeakoulumaisuus sidotaan akateemisiin hyveisiin.<sup>4</sup> Julkinen ammattikorkeakoulu määritetään itsenäiseksi eli yliopistosta riippumattomaksi ja vapaaksi autonomiseksi instituutioksi, jolla on oikeus määrätä itse asioistaan. Sisäinen päätösvalta ja toimintavapaus ovat tärkeitä korkeakoulumaisuuden tunnusmerkkejä. Lisäksi ammattikorkeakoulutuksen todetaan koostuvan muun korkeakoulutuksen tavoin opinnäytetöistä, valinnaisista opinnoista, luennoinnista ja vieraskielisestä opetuksesta. Peruskoulutuksen ohella ammattikorkeakoulussa harjoitetaan tutkimus-, kehitys- ja julkaisutoimintaa, tarjotaan täydennuskoulutusta, aikuiskoulutusta ja avointa ammattikorkeakouluopetusta sekä

ylläpidetään ja kehitetään kirjastopalveluita. Henkilökunnan, etenkin opettajien, tulee olla akateemisesti pätevyitä: lehtoreilla tulee olla vähintään ylempi korkeakoulututkinto ja yliopettajilla lisensiaatin tutkinto.

Julkipuheessa argumentoitu korkeakoulumaisuus tekee ammattikorkeakoulusta sopivasti yliopiston kaltaisen korkeakoulun ja oikeuttaa sen tätä kautta korkeakoulukentälle. Korkeakoulumaisuus sekä samaistaa julkisen ammattikorkeakoulun yliopistoon että erottaa sen muista ammatillisista koulutusta antavista instituutioista, kuten ammatillisista perustutkintokoulutusta tarjoavista ammatti-instituuteista, oppimiskeskuksista ja ammattiopistoista. Mielenkiintoista on, ettei ammatillinen koulutus tai ylipäätään ammatillisen koulutuksen kenttä ole analysoimassani julkipuheessa juurikaan eksplisiitisti läsnä. Julkisen ammattikorkeakoulun määrittäminen itsenäiseksi ja vapaaksi sekä tutkimusta, opinnäytetöitä, luentoja ja vieraskielistä opetusta tarjoavaksi piirtää kuitenkin rajaa ammattikorkeakoulun ja muiden ammatillisista koulutusta tarjoavien oppilaitosten välille. Tämä tekee ammatilliset oppilaitokset läsnä oleviksi.

Toiseksi julkinen ammattikorkeakoulu on sidottu korkeakouluimagon mukaisesti lupauksiin keskiluokkaisesta urasta ja ylemmän toimihenkilön asemasta työmarkkinoilla. Analysoimissani dokumenteissa ammattikorkeakoulun todetaan kouluttavan innovatiivisia, ongelmia ratkomaan kykeneviä, kriittisiä ja monitaitoisia ammatillisia asiantuntijoita, jotka sijoittuvat työmarkkinoilla suunnittelu-, kehittämis- ja johtotehtäviin. Julkinen ammattikorkeakoulu ei kouluta mekaanisia työn suorittajia kuten ammatilliset oppilaitokset. Teichler ja Kehm (1995, 119) huomauttavatkin, että korkeakoulutuksen tulisi olla kriittistä ja innovoivaa. Korkeakoulusta valmistuvia ei tulisi kouluttaa pelkästään annettujen tehtävien hoitamiseen ja sääntöjen soveltamiseen vaan muodostamaan ja uudelleen muokkaamaan työtehtäviään. Heidän tulisi saada koulutuksensa aikana valmiuksia vakiintuneiden ammatillisten tehtävien kyseenalaistamiseen ja myös määrittelemättömistä ja osin epämääräisistä työtehtävistä selviytymiseen. Korkeakoulutuksen saaneilta edellytetään nykyisin myös muun muassa yritykseen sitoutumista ja yrittäjämäistä asennetta, parempaa yhteistyökykyä, valmiutta hyväksyä vähemmän haastavia tehtäviä osaksi työnkuvaa, innostuneisuutta ratkaista ongelmia sekä kykyä selviytyä nopeasti yllättävistä tehtävistä. Nämä keskiluokkaisuuteen ja yleisemmin yhteiskunnalliseen muutokseen sidotut vaatimukset kuuluvat luonnostaan myös ammattikorkeakoulun julkipuheeseen.

Julkisen ammattikorkeakoulun todetaan kouluttavan ajan hengen vaatimia monitaitureita: kehittäjiä, kokonaisuuksien hallitsijoita, käytännön osajia, soveltajia, erityisosaajia, yhteistyökykyisiä verkosto-osaajia, asiantuntijoita, tulevaisuuden ennakoijia ja yrittäjiä. Oma-aloitteisten, vastuullisten

sekä tutkimuksellista kompetenssia ja työkokemusta omaavien monitaitureiden kouluttaminen vahvistaa mielikuvaa ammattikorkeakoulusta keskiluokkaisen uran takaajana. Keskiluokkaisuuteen sidottu puhe monitaitureiden kouluttamisesta kiinnittyy myös nopeiden muutosten sävyttämään jälkioderniin aikaan ja teknologisoituvan yhteiskunnan (etenkin työelämän) tarpeisiin (vrt. Levin & Rumberger 1989). Tällä tavoin ammattikorkeakoulutuksesta on luotu relevantti ja hyödyllinen.

Kolmanneksi ammattikorkeakoulun korkeakoulumaisuus erotetaan julkipuheessa yliopistoille tyypillisestä perustutkimukseen ja erikoistumiseen sidotusta korkeakoulumaisuudesta. Julkinen ammattikorkeakoulu kiinnittää ensisijaisesti opetukseen ja koulutukseen, ei siis yliopiston tapaan tutkimukseen. Ammattikorkeakoulussa todetaan harjoitettavan soveltavaa tutkimus- ja kehitystyötä: opiskelijoiden opinnäytetyöt suuntautuvat ensisijaisesti käytännön työelämään ja ovat luonteeltaan pääosin tilaustutkimuksia. Omaleimaisen korkeakoulun ammattikorkeakoulusta tekee myös sen koulutukseen liitetty laaja-alaisuus. Julkipuheessa ammattikorkeakoulun katsotaan valmistavan laaja-alaisia ja monitaitoisia osaajia yliopiston valmistamisen tieteenalasisidonnaisten spesialistien rinnalle.

## ”Korkeakoulu kuitenkin”

Kaikki opettajat pitivät korkeakoulumaisuutta ammattikorkeakoulua määrittävänä tekijänä. Jokainen heistä asetti ammattikorkeakoulun korkeakoulukentälle ja itsensä tämän kentän toimijaksi. Opettajat vetosivat useimmiten joko olemassa oleviin säädöksiin toteamalla lain ja asetusten (L 255/95; A 256/95; A 203/94; A 464/98) tekevän ammattikorkeakoulusta korkeakoulun tai viittaamalla koulussa työskentelevien opettajien muodollisiin pätevyyssehtoihin. Yksi kaupan alan opettajista totesi, että *”jos ei oo itellä sitä korkeakoulututkintoa, ei voi opettaa, että alan asiantuntija pitäis olla”*. Moni tekniikan alan opettajista muistutti, että tekniikan alan koulutus oli ollut jo ennen ammattikorkeakoulua ammatillisen korkea-asteen koulutusta, joten *”jos teku ennen oli korkeakoulu, niin se on edelleenkin”*.

Haasteltavat liittivät ammattikorkeakoulun korkeakoulumaisuuden selkeimmin tieteelliseen tietoon ja tietämiseen. Kaupan alan opettajat puhuivat teoreettisuudesta ja käsitteellisestä ajattelusta, joiden todettiin näkyvän ennen kaikkea opinnäytetöissä, joissa käytännön ongelmien ratkaisun tulee pohjautua teoriaan. Myös tieteellisten artikkeleiden ja tutkimusten käyttöä opetuksessa pidettiin yhtenä ammattikorkeakoulun korkeakoulumaisuuteen olennaisesti kuuluvista piirteistä.

”Se (=ammattikorkeakoulu/JH) on korkeakoulu kuitenkin ja me pyritään ammatilliseen. Kyllä se sieltä lähtee. Kyllä se, että saadaan se teoria mukaan tähän. **Se teoria on aina mukana. Sit koko tää korkeakoulu niin teorian kautta voi tehdä tällasen koulun**, mutt se ei oo varmaan vielä oikein (...) Tää on korkeakoulu muiden joukossa. Näin mä aattelen.” (kauppa)

”Minusta se on kyllä niistä alkuajoista kehittyny, että kyllä siinä korkeakoulutasosia hommia viritellään ja kollegat opiskelee (...) Kyllä meillä **pitää olla se teoreettinen pohja tai hyvät teoreettinen väitekehys**, jonka kautta näitä asioita mitataan. Ei muuten voi työtä kehittää. Riittävän haastavia. (...) Se, että jokainen varmaan määrittelee korkeakoulutason omalla tavallaan. Minusta ammattikorkeakoulun korkeakouluun kuuluu se, että me täällä **näitä tietoja ja taitoja viedään ylöspäin**. Eli miten me vielä se, että opiskelija kasvaa ihmisenä, että on tämmöset kovat asiat ja pehmeet asiat, kasvaa sydämeltään.” (kauppa)

”Mä oon yrittäny sitä, et siellä on jonkun et **käydään myös näitä sanotaan tiettyjä teorioita ja muuta**. Sitten tulee soveltaminen käytäntöön, mutta kyllä mä oon kuullu semmostakii kommenttia, että mennään liian käytännön kautta. Sekään ei välttämättä oo hyväks, jos kaikki tavallaan unohdetaan just se **tieteellinen pohja**.” (kauppa)

Terveysalan opettajat sitoivat korkeakoulumaisuuden myös opinnäytetöihin puhuen niistä tutkimuksina: ”Suurin osahan meillä on tutkimuksia eli tehdään laadullista tai määrällistä eli tehdään joku kysely tai haastattelu”. Toisena korkeakoulumaisuuden tunnusmerkkinä pidettiin opetuksen tiedepohjaisuutta, jonka katsottiin edellyttävän tutkimustiedon hyödyntämistä opetuksessa ja sen soveltamista. Tiedepohjaisen opetuksen yhtenä päämääränä pidettiin syvällisen ymmärryksen saavuttamista. Haastateltavat puhuivat ammattikorkeakoulutuksesta ”oikeeseen tietoon pohjautuvana” koulutuksena, jossa ”käyetään niitä välineitä mitä tiede tuottaa”. Ammattikorkeakoulutuksesta puhuttiin myös koulutuksena, jonka jälkeen ”pitäs käsitteellisemmin asioita pystyä hallitsemaan” ja ”täytyy voida ymmärtää, jos joku juttu menee mönkäröön”. Könnilän (1999, 241) tutkimuksessa sosiaali- ja terveysalan opettajat arvioivat ammattikorkeakoulun täyttävän tämänkaltaiset korkeakoulutasoiset opetuksen kriteerit. Yksi tutkimuksen haastateltavista pohti terveysalan koulutuksen tiedepohjaisuutta ja tutkimustiedon merkitystä osana korkeakoulutusta seuraavasti:

*”Tää meidän **teoreettinen perusta** tässä koulutuksessa, niin kyllä minun mielestä se on semmoinen vahva. Sillä tavalla **tiede perustana, että pyritään opiskelijoille tuomaan**. Tieto koko ajan lisääntyy ja uutta tutkimustietoa tulee, niin millä tavalla pidät itseäs ajan tasalla, millä tavalla sä löydät siinä työssä olleessasi **ajanmukaista tietoa**, mitkä on ne välineet millä päivität sit omaa osaamista ja minkä tyyppisiin asioihin siinä omassa työssäsi panostat (...) Nythän kun mä puhuin **teoreettisesta työn hallinnasta**, niin kyllä se on koko ajan minä nään, että minun tehtävä on tuoda sitä tähän konkreetiaan (...) mitä se konkreettisesti tarkoittaa, jos teoreettisesti tätä asiaa tarkastellaan näin. (...) Se tarkoittaa konkreettisesti, että mä **käytän hyvin paljon tutkimuksia omassa opetuksessani** ja kerron mitä on tutkimusten kautta on saatu tavallaan näyttöä sille, mihin suuntaan (...) käytänteitä lähetään kehittämään ja mitä meidän asiakkaat sanoo, miten ne kokee tän (...) **Mä tuon sitä tutkimustietoa silloin opetuksen** myöskin mukaan.” (terveys)*

Myös tekniikan alalla työskentelevät opettajat kiinnittivät ammattikorkeakoulun korkeakoulumaisuuden opinnäytetöihin, joissa pitää olla erillinen teoreettinen osio. Opettajat totesivat alan koulutuksen pohjautuvan tieteeseen eli rakentuvan tieteen tuottaman perustiedon varaan. He puhuivat ennen kaikkea teoreettisen tiedon soveltamisesta ja tieteellisten tutkimusten käytöstä osana opetusta sekä luennoinnista teoreettisena opetuksena. Myös opetuksen tasokkuutta pidettiin korkeakoulumaisuuteen olennaisesti kuuluvana tekijänä, mikä sidottiin yhtäältä asioiden hallintaan ja käsitteellistämiseen ja toisaalta itsenäiseen tiedonhankintaan.

*”**Kyllähän tää** varsin pitkälti **tähän tieteeseen perustuu**, johonkin ja käytäntöön sovellutus toteutuu käytännössä. Näinhän on pakko olla. Jos ajatellaan jotakin tekniikkaa, niin silloin täytyy olla jotkut algoritmit selvillä ennen kun voidaan ohjelmoida. (...) Sitä mitä tieteellisydellä tarkotetaan? Jos sillä tarkotetaan, että siihen pitää voimakkaasti tutkimus olla taustalla, niin silloin se ei ehkä toteudu. **Minun ymmärtääkseni se ei tieteellisyys merkitse sitä, että täytyy olla omaan tutkimukseen pohjautuvaa vaan yleiseen tieteelliseen tutkimukseen pohjautuvaa.**(...) Itse oon niissä korostanu sellasta, **että päätötyön luonteeseen kuuluu sellanen, että siinä on aina myöskin teoreettinen perusta esitettävä.** Voi olla että se on jonkin verran korostunut. Se riippuu työn luonteesta.” (tekniikka)*

*”Korkea sana voidaan nyt. Lähinnä se aina liittyy tähän se taso mennään elikkä mitenkä mutkikkaita asioita hallitsee ja pystyy käsittelemään, yhdistämään ja etsimään, kun täältä lähdetään. Kasvatetaan itsenäiseen ammattitaitoon. Täältä lähdön jälkeen on oppinu tietonsa hankkimaan ja niin edelleen. Ne ei odota, että joku sanoo että kursseille ja sit pitäis tuo opetella ja tämmöstä.”* (tekniikka)

Terveysalan opettajat liittivät tekniikan alan opettajista poiketen ammattikorkeakoulun korkeakoulumaisuuteen vahvasti asiantuntijoiden kouluttamisen. Tekniikan alalla asiantuntijuus sidottiin tieteellistä tietoa selkeämmin osaamiseen ja käytännön taitavuuteen. Haastatellut terveysalan opettajat totesivat, että ammattikorkeakoulutuksen ideana on omaa työtään ja työelämää kehittämään ja uudistamaan kykenevien ammatillisten osaajien kouluttaminen, ei niinkään opiskelijoiden valmistaminen suoritustason tehtäviin. Työelämän kehittämiseen liittyvät valmiudet kiinnitettiin ensisijaisesti tieteelliseen tietoon, tutkimuksellisiin valmiuksiin, ongelmanratkaisutaitoihin ja kykyyn hahmottaa asioita kokonaisvaltaisesti. Jotkut terveysalan opettajista luonnehtivat itseään korkeakoulun opettajiksi, vaativiksi ja tieteessä kiinni oleviksi.

*”Se (=ammattikorkeakoulu/JH) on oppilaitos, joka antaa korkeakoulutasaista opetusta, joka kiinteästi ohjaa ne opiskelijat valmistumisensa jälkeen muuttuvan työelämän kunkin alan asiantuntijatehtäviin ja mahdollistavat sitten näille tämän koulutuksen käyneillä myös sijoittumisen laajempiin, koko Euroopan Unionin alueelle eli tutkinnot tunnustetaan. Toisaalta sitten ne mahdollistaa sellaisille nuorille, joilla innostus tai sisäinen, henkiset kykypisteet antaa mahdollisuutta niin että jatkokoulutusväyliä sitten jatkaa opiskelua. (...) Niin mä uskon sen, että se tapa ja rakenne, miten se ammattisubstanssi on strukturoitu ja rakennettu sinne ja millä lailla ne valmiudet, joilla työelämää kehitetään, tutkimukselliset valmiudet millä työelämää kehitetään niin elää tän päivän arkipäivässä. Tämmönen ongelma-keskeinen lähestymistapa asioihin ja jatkuva uuden tiedon käyttö, ylläpito ja etsiminen.”* (terveys)

*”No kyllä mä luonnehtisin sitä sillä tavalla, että ammattikorkeakoulu on semmonen ammatillista koulutusta antava korkeakoulu. Tän koulutuksen perustehtävänä on kouluttaa tiettyihin ammatteihin semmosta henkilökuntaa, joka pystyy tänä päivänä ja tulevaisuudessa sitä työtä tekemään. Elikkä sen pitää sondeerata paitsi tämän*

*päivän työkäytäntöihin, mitä tuolla työelämässä on ja nähdä myöskin eteenpäin. (...) Ammattikorkeakoulun toiminnassa pyritään siten sitä käytäntöä ja teoreettista tietoa yhdistämään ja sitä kautta saamaan sinne käytäntöön sellaisia toimijoita, jotka pystyvät näkemään sen toimintansa seuraamukset ja hahmottamaan koko kokonaisuutta, omaa toimintaansa ja näkemään myöskin kehittämisen paikkoja, millä tavalla sitä työtä pitäis kehittää, olla itse mukana vaikuttamassa siihen muutokseen. Saisivat innostuksen siihen koulutuksensa kautta.” (terveys)*

*”Me ollaan ammattillinen ammattikorkeakoulu, et se on tätä työn kehittämistä. Opiskelijoista pitäis valmistuu sellasia, että osais tutkia sitä omaa työtään ja kehittää sitä työtään, osaa erilaisia menetelmiä työn kehittämiseen.” (terveys)*

Työelämää kehittämään kykenevien ammattilaisten kouluttaminen näkyy myös sekä terveysalan ammattikorkeakoulutuksen tavoitteissa että hoitotyön kuvauksissa. Sosiaali- ja terveysalan ammattikorkeakoulutuksen tavoitteina alan opetussuunnitelmissa (esim. lukuvuosi 2000–2001) mainitaan seuraavat asiat: asiantuntijuus, kyky ymmärtää ja arvioida muuttuvan yhteiskunnan ja työelämän tarpeita, tutkiva ja kehittävä työote sekä halu oman työn, työyhteisön ja ammattialan kehittämiseen. Tämän lisäksi opetussuunnitelmissa korostuvat taito ratkaista ongelmia, kriittinen reflektio ja itsearviointitaidot. Alan ammattilaista kuvataan yleisen asiantuntijuusretoriikan mukaisesti itsenäiseen tiedonhankintaan ja itsearviointiin pystyväksi tiedonsoveltajaksi, joka kykenee kriittiseen ajatteluun, tutkivaan työotteeseen, selvitysten tekemiseen, päätöksentekoon ja yhteistyöhön (esim. Könnilä 1999; Manninen 1995).

Kaupan alan opettajat asettivat ammattikorkeakoulun itsessään asiantuntijan rooliin. He katsoivat, että ammattikorkeakoulu korkeakouluna voi toimia ja sen pitää toimia alueensa kehittäjänä, etenkin sen elinkeino- ja yritys-elämää silmällä pitäen. Ammattikorkeakoululla toimijoinen on sellaista tietoa, jota voidaan käyttää hyödyksi alueen ja sen yritys-elämän kehittämisessä. Ennen kaikkea tällaisen tiedon hankkimista pidettiin ammattikorkeakoulun velvollisuutena.

*”Entistä enemmän meidän pitäis pystyy tällä alueella ottamaan haasteita vastaan tämän elinkeinoelämän yhteyksien kehittäjänä tässä, että tähän on monialanen ammattikorkeakoulu (...) Jos aatellaan, että ammattikorkeakoulu on näillä kaikilla sektoreilla vaikuttamas-*



*sa yhteiskunnan kehittymiseen, niin siinä on sarkaa kyllä kovasti. Meidän pitäis pystyä ammattikorkeakouluna kaikki viimeinen tieto maailmalta hankkimaan ja soveltamaan tään alueen parhaaks. (...) Kokisin tärkeenä nämä yrityselämän mukana kulkemiset, mitä siellä tapahtuu ja mieluummin nähdä vähän ennakkoon tai vähintään kulkee siinä mukana, ei laahata perässä. Ammattikorkeakoulun tulis nähdä vähän eteenpäin, että mitä tässä maailmassa tapahtuu semmosta, johon pitäis tarttua.”* (kauppa)

*”Meidän tehtävänä on myös tukea ja kehittää tätä alueellista elinkeinoelämää ja sieltä sopii nyt mennä kyselemään, että onko ollu muutoksia ja varmasti tulee paljon hyvää palautetta, että on ollu heidänkin näkövinkkelistään.”* (kauppa)

Puhe ammattikorkeakoulusta alueensa kehittäjänä oli tyypillistä etenkin kaupan alan opettajille, vaikka joitain merkkejä tällaisesta puheesta oli havaittavissa myös terveysalan opettajien haastatteluista. Terveysalalla puhe opiskelijoiden kouluttamisesta työelämää kehittämään ja uudistamaan kykeneviksi si-dottiin teoreettiseen tietoon ja työn hallintaan. Sen sijaan tekniikan alan opettajien puheesta tällainen puhe puuttui kokonaan. Tekniikan alalla korostettiin ammattikorkeakoulun asemaa yksinomaan työelämän osaajien kouluttajana. Opettajat eivät puheessaan asettaneet alansa koulutusta tietäjän asemaan suhteessa työ- ja yrityselämään, teollisuuteen. Oikea osaaminen ja tieto sijoitettiin työelämään ja sen toimijoihin. Työelämän pitäminen muuta tärkeämpänä näkyy selkeästi alan koulutuksen historiassa: koulutuksen kehittäminen on tapahtunut vahvasti työelämän kehityksen ehdoilla. Työelämällä toimijoi-neen katsotaan olevan oikeus muokata alan koulutusta, mutta alan koulutuksen ei mielletä kykenevän eikä sillä katsota olevan oikeutta muokata työelämän ja teollisuuden käytäntöjä. Tekniikan alan koulutuksella toimijoi-neen on noviisin asema suhteessa työelämään ja sen toimijoihin ekspertteinä.

Tieteellisen tiedon ja tietämisen sekä opetuksen tasokkuuden lisäksi haastateltavat kiinnittivät ammattikorkeakoulun korkeakoulumaisuuden ei-koulumaiseen ja opiskelijälähtöiseen pedagogiikkaan, jota tarkastelen diskurssiivista järjestystä säätelevänä ja jännitteitä aiheuttavana tekijänä lähemmin tämän osan luvussa kolme. Niin kaupan kuin terveyden ja tekniikankin alan opettajat katsoivat päässeensä irti koulumaisuudesta siirtyessään uudenlaisten opetuskäytäntöjen, luokattomuuden ja valinnaisuuden aikaan. Terveysalan opettajat totesivat olevansa ohjaajia, tukijoita ja auttajia sekä keskustelun avajia ja herättäjiä eivätkä niinkään tiedon jakajia. Alan opiskelijoita

ohjattiin toimimaan oma-aloitteisesti, etsimään ja tuottamaan itse tietoa sekä saavuttamaan syvempää ymmärrystä asioista. Ammattikorkeakoulussa ”on tullu tää statuksen otto omalle tasolle, että pitää miettiä, mikä on korkeakouluopetusta”. Opetuksesta on tullut erilaista kuin ennen: ”Se on näitten opiskelijoitten ohjaamista, tukemista ja avaamista ajattelemaan asioita. Ja mä menen suunnilleen ja heitän aika kärkeviä, kriittisiä ja puhun ja puhun ja puhun, kunnes ne sanoo ihan mitä vaan. Mutta koetan ärsyttääkin välillä opiskelijoita ajattelemaan omilla. (...) Mä haluaisin opiskelijoita rohkasta siihen, että ne hakis sitä tietoo ja (...) tunnit on sellaset, jossa voidaan pohtia ja lukee ja etsii vaihtoehtoja ratkasuja ja ottaa kantaa ja ottaa vaihtoehtoja näkökulmaa. Minusta se on upeaa.” Tekniikan alan opettajat mainitsivat, että siirtyminen putkimaisesta koulutuksesta luokattomaan ja yksilöt paremmin huomioonottavaan, ”enempi opiskelijakohtaseen ja vapaamuotoiseen” koulutukseen on yksi korkeakoulumaisuuteen olennaisesti kuuluvista tekijöistä.

Julkipuheessa korostuva autonomia korkeakoulumaisuuteen liittyvä näköpiirteenä ei tullut opettajien puheessa kovin vahvasti esille. Vain terveyden ja tekniikan alan opettajat sitoivat autonomisuuden nimenomaan korkeakoulumaisuuteen. Sen sijaan kaikki haastateltavat puhuivat ammattikorkeakouluun siirtymisen yhteydessä vapaudesta ja autonomian lisääntymisestä. Terveysalan opettajat pitivät korkeakoulumaisuuteen itsestään selvästi kuuluvana sitä, että koulutusohjelman sisällä saatiin itse päättää ja tehdä asioita sekä luoda uutta ja kehittää alan koulutusta melko vapaasti. Tosin oli otettava huomioon esimerkiksi Euroopan unionin, lähinnä alan tutkintojen vastaavuutta koskevat säädökset<sup>5</sup> ja muut alan ammattihenkilöstöä säätelevät ohjeistukset (esim. L 599/94; A 564/94). Lisäksi oli kunnioitettava terveysalan perinteitä. Tekemisen ja kehittämisen vapaus osana korkeakoulumaisuutta näkyi myös tekniikan alan opettajien puheessa. Haastateltavat kiinnittivät vapauden ensisijaisesti yksilöön eivätkä instituutioon, johon taas yliopistojen autonomia on perinteisesti sidottu.

Haastatelluille kaupan, terveyden ja tekniikan alan opettajille ammattikorkeakoulu oli korkeakoulumaisena tilana tieteellisen tiedon, tietämisen ja tutkimuksen, opetuksen tasokkuuden sekä ei-koulumaisen, opiskelijalähtöisen pedagogiikan hallitsema tila. Nämä ammattikorkeakoulua diskursiivisena tilana rakentavat tekijät olivat läsnä myös opiskelijoiden kirjoitelmissa, joissa pohdittiin ammattikorkeakoulun korkeakoulumaisuutta, koulumaisuutta sekä itsenäisen opiskelun keskeistä asemaa ja siihen liittyviä vaikeuksia. Korkeakoulumaisuuden määrittämisessä opiskelijat korostivat sekä koulutuksen tasokkuutta ja laatua että koulumaisuudelle vastakkaisia piirteitä. Kaupan alan opiskelijat pitivät korkeakoulumaisuuden tunnusmerkkeinä opiske-

lun vapautta, itsenäisyyttä ja työläyttä sekä koulutuksen tasokkuutta. Terveystieteen opiskelijat katsoivat korkeakoulumaisuuden rakentuvan opiskelun vapaudesta sekä teoreettisuudesta (kirjojen lukemisesta, teorian tiedon päättämistä sekä käsitteiden pyörittelyä) ja opinnäytetyöstä. Tekniikan alan kirjoitelmissa korkeakoulumaisuus kiinnitettiin opetuksen tasokkuuteen, opiskelun vaatavuuteen, tieteellisyteen, opiskelijan vastuuseen, valinnan vapautteen ja valmiiksi pureskelemattomaan tietoon. Korkeakoulumaisuuden vastakohtana pidettiin koulumaisuuteen eri alojen kirjoitelmissa sidottiin vastaavasti lukujärjestykset, vapauden puute, ulkopuolinen kontrollointi ja holhous, joustamattomuus ja läsnäolo pakko. Opiskelijat epäilivät ammattikorkeakoulun korkeakoulumaisuutta: he pitivät koulutustaan sidotumpana, koulumaisempana ja osin myös vähemmän vaativana kuin korkeakoulutusta yleensä.

*”Tänne tullessani luulin voivani opiskella hiukan vapaammin kuin mitä opistoasteella on tapana. Mutta ei! Oli läsnäolovelvollisuuksia, ja jos ei ollut paikalla ei saanut opintosuoritusta. Luulin, että olemme aikuisia ja näin osaisimme päättää itse mikä meille on hyväksi ja mikä ei.” (kauppa, mies)*

*”Muuten koulumme on kuin peruskoulu. Poissaoloja seurataan ja kaikkien on edettävä samassa tahdissa. (...) Odotin, että langat olisivat olleet enemmän omilla käsissä, ja että opiskeluun voisi itse vaikuttaa enemmän, ts. mitä haluamme tuntien sisällöksi varsinkin näin koulutuksen loppuvaiheessa! Meillä on paljon tekemistä, mutta ne tulevat kaikki koulun puolelta määräyksinä, meistä tehdään melko passiivisia ja sitten ihmetellään kun tulee tilanne missä pitää päättää asioista, eikä ihmiset osakkaan päättää. Meillä on kaikki pureskeltu valmiiksi ja opiskelijat vain sulattavat sen.” (terveys, nainen)*

*”AMK ei ole korkeakoulumainen laitos. Koko rakenne ja opiskelumuodot poikkeavat suuresti yliopistosta. Olen saanut sen käsityksen, että meitä ohjataan enemmän. Tällä tarkoitan, että valinnan vapaus on melko vähäistä. Lukujärjestykseen opiskelija ei juurikaan voi vaikuttaa, eikä opintojensa kesto. Kurssit täytyy käydä juuri silloin, kun on merkitty, muita vaihtoehtoja ei ole. (...) Toisaalta AMK on hyvin rajoittunut laitos. Valinnaisten määrä ja laatu kaipaisi parannusta. Myös omaan opiskelutahtiin olisi voitava vaikuttaa. Kesällä suoritettavien kurssien tarjonta on olematonta ja muutenkin*

*opiskelijat ovat lukujärjestykseen sidottuja. Mutta se on myönnettävä, että ei tämä opiskelu liian rankkaa ole ollut.*” (tekniikka, nainen)

Esimerkiksi Aholan ja Olinin (2000, 124–129) yliopiston piilo-opetussuunnitelmaa koskevan tutkimuksen mukaan myös yliopisto-opiskelijat pitävät ammattikorkeakoulussa opiskelevien tavoin koulumaisuutta akateemista vapautta rajoittavana tekijänä ja vapauden vastakohtana. Akateeminen vapaus on perinteisesti liitetty sekä omien mielenkiinnon kohteiden valintaan että omasta opiskeluaikataulusta ja -tahdista päättämiseen. Ammattikorkeakoulussa opiskelevat pitivät näitä korkeakouluun itsestään selvästi kuuluvina, mutta eivät välttämättä ammattikorkeakoulun järjestystä määrittävinä (hallitsevina) piirteinä. Opiskelijat viittasivat koulumaisuuteen ja holhoukseen tiukkoine raameineen ja läsnäolopakkoineen kirjoittamalla ”*poissaolokyt-täilyistä, liiallisesta holhouksesta, orjallisesta koulunkäynnistä, istumapa-kosta ja opiskelijoiden samaan kaavaan laittamisesta*”. Ammattikorkeakoulusta tekee koulumaisen myös tutkinnon suoritusajan sitominen tehokkuuden ja tulokellisuuden nimissä 3–4 vuoden normiaikaan.

Ammattikorkeakoulussa opiskelevat eivät kaivanneet koulutukseensa korkeakoulumaisuuteen liitettyjä teoreettisuutta, kirjatietao tai käsitteitä. Teoriasta osana koulutusta kirjoitettiin yleensä ilman suurempia tunteenpurkauksia. Ammattikorkeakoulutuksen todettiin olevan esimerkiksi ”*aikalail-la teoriapohjaista*”. Joissain kommentoissa annettiin myös ymmärtää, ettei koulutuksen teoreettisuutta pidetä tärkeänä. Kukaan opiskelijoista ei kirjoit-tanut, että olisi onnekseen huomannut ammattikorkeakoulutuksen olevan teoreettista; kukaan ei pitänyt teoriaa edes koulutuksen hyvänä puolena. Terveysalan opiskelijoiden kirjoitelmissa teoriaan ja teoreettisuuteen suh-tauduttiin kriittisimmin. He kirjoittivat hieman ironiseen sävyyn esimerkiksi ”*käsitteiden pyörittelystä, kuivuudesta, yli hilseen menevistä korkeakoulu-aineista ja teorian itsetarkoituksesta*”.

## **Korkeakoulumaisuus tilan keskiössä ja marginaalissa**

Samalla tavoin kuin käytännönläheisyys, myös korkeakoulumaisuus diskur-siivista tilaa järjestävänä tiedollisena kategoriana asettaa opettajat ja opiske-lijat tiettyyn asemaan ja varustaa heidät tietyillä ominaisuuksilla. Korkea-koulumaisuus määrittää opetuksen luonnetta ja käytäntöjä. Olen koonnut nämä tekijät taulukkoon 5.

Korkeakoulumaisuus yhteisesti jaettuna tilan representaationa sitoo am-mattikorkeakoulun tieteelliseen tietoon ja tietämiseen sekä niiden määrittä-

## TAULUKKO 5. Korkeakoulumaisuus ammattikorkeakoulun järjestystä säätelevänä kategoriana.

	<b>Julkipuhe</b>	<b>Opettajapuhe</b>	<b>Opiskelijapuhe</b>
<b>Ammat- tikorkea- koulu</b>	<p>Korkeakoulu yliopiston rinnalla</p> <p>→ itsenäisyys, autonomisuus ja vapaus ("perinteinen" korkeakoulu)</p> <p>→ tutkimus läsnä olevana</p> <p>→ lupaukset keskiluokkaisuudesta</p> <p>→ yliopistosta erottuva korkeakoulu (opetus, soveltava tutkimus, laaja-alaisuus)</p>	<p>Säädösten määrittämä korkeakoulu</p> <p>Tieteelliseen tietoon ja tietämiseen sidottu</p> <p>Asiantuntijoiden ja työelämän kehittäjien kouluttaminen (kauppa ja terveys)</p> <p>Asiantuntijana toimiminen (kauppa ja terveys)</p> <p>Autonomisuus ja itsenäinen päätösvalta</p>	<p>Korkeakoulu ja ei-korkeakoulu</p> <p>Koulumainen laitos</p>
<b>Opetus</b>	<p>Valinnaisuus</p> <p>Luennot</p> <p>Vieraskielinen opetus</p> <p>Opinnäytetyöt</p>	<p>Tiedepohjaisuus, käsitteellisyys, tasokkuus ja laatu</p> <p>Tutkimuksellinen ote (metodit ja tiedonhankinta)</p> <p>Ei-koulumaisuus, opiskelijälähtöisyys</p>	<p>Teoreettisuus (luennot, kirjatieo ja opinnäytetyöt)</p> <p>Tasokkuus ja vaatavuus (sen epäily)</p> <p>Holhoava ote ja kontrolli (koulumaisuus)</p>
<b>Opettaja</b>	<p>Akateemisesti päteväitynyt</p> <p>Tutkimustyön ohjaaja ja tutkimuksen tekijä</p>	<p>Tutkimustiedon, "oikean" tiedon välittäjä ja soveltaja sekä tieteenalansa uusien tuulien seuraaja</p> <p>Ohjaaja, ei-perinteinen opettaja</p>	<p>Kirjatiedon välittäjä</p> <p>Tasokkuudesta vastaava</p> <p>Kontrolloija</p>
<b>Opiskelija</b>	<p>Tiedon oppija</p> <p>Opinnäytetyön tekijä</p>	<p>Tiedonhankkija, tuottaja ja soveltaja</p> <p>Kehittäjäksi ja ongelmanratkaisijaksi oppija</p> <p>Itseohjautuva</p>	<p>Kirjatiedon omaksuja</p> <p>Opinnäytetyön tekijä</p> <p>Aikuinen, jota holhotaan</p>

mään asiantuntijuuteen.<sup>6</sup> Tieteelliseen tietoon sidotun asiantuntemuksen edellytyksenä haastateltavat pitivät korkeakoulututkinnon suorittamista ja osin myös akateemisia jatko-opintoja. Opetuksessa korkeakoulumaisuuden katsottiin merkinneen ensisijaisesti tiedepohjaisuuden korostumista. Käytännössä se näkyi paineina pyrkiä laadukkaaseen ja tasokkaaseen opetukseen. Näin tutkimus teorioineen ja metodeineen tulee itsestään selväksi osaksi ammattikorkeakoulua ja -koulutusta.

Korkeakoulumaisuus pakottaa toimijat siirtymään myös kohti vapaampaa ja opiskelijakeskeisempää toimintaa. On irtisanouduttava ammatillisia oppilaitoksia hallitsevasta kontrollin ja holhouksen sävyttämästä koulumaisuudesta. Korkeakoulutuksessa on edettävä opiskelijan ehdoilla esimerkiksi keskustelemalla, erilaisten näkökulmien tarkastelun, käsitteellisen ajattelun sekä kriittisen dialogin hengessä. Kuten Barnett (1992, 25–28) toteaa, vain näin voidaan saavuttaa syvin ymmärrys ja tuottaa itsenäisiä (autonomisia) ajattelijointa. Korkeakoulumaisuuteen sidotussa ammattikorkeakoulussa opiskelijan oletetaan kontrolloivan itse itseään, omaa ajankäyttöään ja läsnäoloaan. Vaikka kontrollin ja kurin ajatellaankin olevan kirjoitettu ammattikorkeakoulun opiskelijan sieluun ja näin ollen katsotaan, ettei ulkopuolista valvontaa tarvita, valvotaan ammattikorkeakouluopiskelijoiden ajan ja tilan käyttöä edelleen. Opiskelijoiden kirjoitelmien perusteella valvonta tapahtuu perinteisin pedagogisin keinoin, esimerkiksi opetus on lukujärjestykseen sidottua ja opiskelijoiden läsnäoloa seurataan. Yleisemmällä tasolla kyse on pedagogiikan ja kontrollin suhteen muuttumisesta, mikä koskettaa nykyisin kaikkia koulutusinstituutioita. Konkreettisesti suhteen muuttuminen näkyy siten, että opiskelijat pakotetaan itserefleksiivisyyteen: opiskelijat tuottavat esimerkiksi oppimispäiväkirjoja ja portfolioita minäkeskeisesti. Tällöin arvioinnin ja arvostelun (sosiaalisen kontrollin) kohteeksi asettuvat väistämättä yksilö persoonana ja hänen ajattelunsa laatu.

Yhtäältä vapauden ja toisaalta kontrollin sävyttämässä korkeakoulumaisuuden hallitsemassa ammattikorkeakoulussa opettajat toimijoina asetetaan perinteisestä tiedon jakajasta poiketen ohjaajiksi. Samalla opettajat määritetään myös tutkimustiedon välittäjiksi, soveltajiksi, tuottajiksi ja tieteenalansa uusien tuulien seuraajiksi. Opettajien on kiinnityttävä tieteen kenttään. Korkeakoulumaisuuden hallitsemassa diskursiivisessa tilassa opiskelija määritetty vastaavasti tieteellisen tiedon omaksujaksi, hankkijaksi, soveltajaksi sekä opinnäytetyön tekijäksi. Hänen katsotaan olevan itsenäinen, omaaloitteinen ja itseohjautuva.

Jos käytännönläheisyys ammattikorkeakoulun järjestystä ohjaavana kategoriana nähdään itsestään selvänä asiana, korkeakoulumaisuuden kohdalla tilanne on toinen. Haastateltavat opettajat eivät kyseenalaistaneet ammatti-

korkeakoulun korkeakoulumaisuutta sinänsä, mutta näkemykset korkeakoulumaisuuden sisällöstä ja merkityksestä (paikasta) vaihtelivat. Kaupan ja terveyden alan opettajien puheessa korkeakoulumaisuuden kiinnittymistä tieteelliseen tietoon, tietämiseen ja tutkimukseen pidettiin luonnollisena ja tärkeänä. Terveysalan opettajat korostivat muita enemmän tieteen ja tieteellisen tiedon (erityisesti hoitotieteen) merkitystä ja ei-koulumaista opiskelukulttuuria. Tämä näkyi myös terveysalan opiskelijoiden kirjoitelmissa, joissa vahvasti kritisoitiin alan koulutuksen teoreettisuutta. Koulutuksen todettiin antavan opiskelijoille paremmat valmiudet toimia hoitotieteilijänä kuin sairaanhoitajana.

Opiskelijat asettivat kirjoituksissaan yleisemminkin korkeakoulumaisuuteen sidotun teoreettisuuden ja tutkimuksellisuuden kyseenalaiseksi osaksi ammattikorkeakoulua. Korkeakoulumaisuuteen liittyvien piirteiden katsottiin uhkaavan tärkeintä eli koulutuksen käytännönläheisyyttä ja työelämään kiinnittymistä. Korkeakoulumaisuus oli myös jotain sellaista, jota ammattikorkeakoulutukselta ei ollut odotettu. Teoreettisuus käsitteineen, kirjoineen ja tutkimuksineen sijoitettiin ammattikorkeakoulun ulkopuolelle yliopistoon ja liitettiin ensisijaisesti sen tarjoamaan koulutukseen. Myös tekniikan alan opettajat kokivat tutkimukseen sidotun korkeakoulumaisuuden (esimerkiksi yhtenäisten oppinäytetöiden ohjeistuksen ja opettajien tieteellisesti painotuneiden rekrytointiperusteiden muodossa) vievän tilaa olennaisimmalta eli tekniikan alalle tyypilliseltä koulutuksen käytännönläheisyydeltä. Tekniikan alan opettajat eivät kuitenkaan kyseenalaistaneet oman alansa koulutuksen korkeakoulumaisuutta sinänsä. Näyttää siltä, että neuvottelun tuloksena syntyneessä diskursiivisessa tilassa korkeakoulutukseen sidottu teoreettisuus asettuu käytännönläheisyyteen sidotun osaamisen kanssa vastakkain. Nämä vallitsevaa järjestystä määrittävät kategoriat miellettiin dikotomisina huolimatta siitä, että ammattikorkeakoulutuksen nähtiinkin yhdistävän teoriaa ja käytäntöä.

Opiskelijoiden kirjoitelmissa haastateltujen opettajien ammattikorkeakouluun sitoma ei-koulumainen opiskelukulttuuri kyseenalaistuu. Opiskelijat totesivat ammattikorkeakoulutuksen olevan koulumaista, kontrollin ja holhouksen värittämää. Sitä ei pidetty muun korkeakoulutuksen tavoin vapaana, itsenäisenä eikä joustavana. Ammattikorkeakoulussa opiskelijoiden läsnäoloa (ruumista) ja aikaa kontrolloitiin: oli valmiit lukujärjestykset ja oppitunneille rakentuvat koulupäivät. Opiskelijoiden kirjoitelmien perusteella ammattikorkeakoulutus on sidottu jaksottamiseen ja paloitteluun sekä lineaariseen aikatietoisuuteen, joka on Broadyn (1986, 35–39) tulkinnan mukaan yksi keino valmistaa opiskelijoita palkkatyöhön (ks. myös Antikainen et al. 2000, 238–239). Opettajien puheessa paljon korostetun ja korkea-

koulumaisuuteen liitetyn itsenäisen työskentelyn opiskelijat katsoivat merkittävän ensisijaisesti kouluopetuksen ulkopuolelle sijoittuvaa itsenäistä työskentelyä. Käytännössä se merkitsi kirjallisten töiden ja raporttien tekemistä omalla ajalla. Näin opiskelijat eivät kokeneet itsenäistä työskentelyä vapautena vaan lineaarisen aikakäsityksen mukaisesti yksityiselämää (koulun ulkopuolista elämää) rajoittavana ja säätelevänä tekijänä.

Ammattikorkeakoulun järjestystä ohjaavasta korkeakoulumaisuudesta, sen sisällöstä ja ennen kaikkea sen paikasta kiisteltiin. Tässä neuvottelussa opiskelijat vastustivat julkipuheessa ja opettajien puheessa korostuvaa tieteellistä tietoa, tietämistä ja tutkimuksellisuutta. Korkeakoulumaisuuden paikka diskursiivisen tilan määrittäjänä asetettiin toimijasta ja alasta riippuen joko tilan keskiöön tai marginaaliin. Kaupan ja terveyden alan opettajat sijoittivat sen tilan keskiöön, kun taas tekniikan alan opettajat pitivät sitä käytännönläheisyyteen verrattuna toissijaisena. Erityisesti eri alojen opiskelijat katsoivat korkeakoulumaisuuden käytännönläheisyyteen verrattuna marginaaliseksi.

Haastateltavien opettajien puheessa korkeakoulumaisuuteen ja sen määrittelyyn liittyi paljon epäröintiä ja ehdollisia ilmauksia, kuten *”korkeakoulu kuitenkin, ei se varmaan vielä oikein, ymmärtääkseni tieteellisyys ei merkitse, silloin se ei ehkä toteudu”*. Tällaista epäröintiä ei esiintynyt käytännönläheisyyden yhteydessä, vaan ammattikorkeakoulun todettiin selvästi tekevän yhteistyötä työelämän kanssa. Opettajat eivät korkeakoulumaisuudesta puhuessaan myöskään viitanneet juurikaan opettajaan tutkimuksen tekijänä, vaan korkeakoulumaisuus sidottiin ensisijaisesti opetuksen luonteeseen ja laatuun sekä opinnäytetöiden ohjaukseen. Vain yksi haastateltavista katsoi pätevän ammattikorkeakouluopettajan henkilöksi, joka *”tekee tutkimusta”*. Sama opettaja jatkoi: *”mulla on siellä miinus, mä en tee, mutt en mä tutkiva opettaja oo, se vaatis et tekis ihan omaa”*. Opettajien puheen perusteella ammattikorkeakoulutus määrittyy Giescken (1999) analysoimaksi tiedeorientoituneeksi koulutukseksi, joka erottuu selvästi systemaattisesta ja kurinalaisesta tutkimuksen tekemiseen valmistavasta tieteellisestä koulutuksesta. Tiedeorientoituneessa koulutuksessa tieteellistä tietoa käytetään valikoiden hyväksi ja sillä on selkeästi instrumentaalinen päämäärä: ammatillinen pätevytyminen. Tiedon käyttökelpoisuuden ratkaisevat pragmaattiset eivätkä tieteelliset kriteerit. Haastateltavat eivät katsoneet itse tieteen tai sen tekemisen olevan ammattikorkeakoulutuksen keskiössä – vaikka kyseisen ammattikorkeakoulun rehtori vuoden 2000 lukuvuoden avajaisissa totesikin, ettei sellainen koulu, jossa ei tehdä tutkimus- ja kehitystyötä, ole korkeakoulu. Jää nähtäväksi, muuttaako tilannetta jatkotutkintokoulutuksen käynnistyminen syksyllä 2002. Haastatteluhetken (vuoteen 1999) sidottua tilannetta kuvaa hyvin yhden opettajan toteamus: *”Yliopisto saa olla omansa ja tutkikoot siellä”*.



### 3 Uuden pedagogiikan vetovoimaisuus ja vieraus

Julkipuheessa ammattikorkeakoulun merkitys pedagogisena instituutiona ja työelämän tarvitsemien itsenäisten ja kriittisten ammattilaisten ja asiantuntijoiden kouluttajana korostuu. Julkisesta ammattikorkeakoulusta on tehty muiden ei-yliopistollisten instituutioiden tapaan ensisijaisesti opetuslaitos, toisin kuin yliopistoista (OECD 1991). Se on sidottu innovatiivisen pedagogiikan<sup>7</sup> toteuttamiseen. Suomalaisen ammattikorkeakoulun, kuten muidenkin nykyisten oppilaitosten, pedagoginen olemus ja erityisyys kiinnitetään ensisijaisesti vallalla olevaan, konstruktivistiseen tai kognitiivis-konstruktivistiseen oppimisteoreettiseen näkemykseen (esim. Ekola 1992; Helakorpi & Olkinuora 1997).

Julkista ammattikorkeakoulua hallitsevaa ja uuteen opiskelu- ja oppimiskulttuuriin sidottua pedagogiikkaa voidaan luonnehtia pyrkimykseksi vapautua behavioristisen oppimisenäkemyksen sävyttämästä luokkahuonesidonnaisuudesta ja opettajakeskeisyydestä. Phillips (1995) kutsuu uutta pedagogiikkaa vaikuttavaksi, ihmistiedon alkuperää koskevaksi ja oppimista painottavaksi kansankertomukseksi, jota voi verrata uskontoon. Tämä ideaali velvoittaa opettajan astumaan alas kateederilta ja asettaa opiskelijan toiminnan keskipisteeksi. Opiskelijasta tulee aktiivinen oppija, asiakas. Jarvis (1993) kuvaa ilmiötä aatteeksi, joka rakentuu oppijan omien kokemusten ja niiden konstruoinnin periaatteelle. Tällöin opettajalle lankeaa väistämättä fasilitaattorin ja kanssaoppijan rooli. Konstruktivistisesti toimiva opettaja järjestää oppimistilanteita, ohjaa opiskelijoita ymmärtämiseen, huomioi tilannesidonnaisuuden, käyttää erilaisia lähestymis- ja esitystapoja, korostaa sosiaalisen vuorovaikutuksen merkitystä ja tuo esiin tiedon suhteellisuuden (Rausche-von Wright & von Wright 1994; Tynjälä 2000).

Ammattikorkeakoulun julkipuheessa konstruktivistisesti toimivasta opettajasta on tehty vallitsevien oppien mukaisesti ohjaaja, auttaja ja tutkija. Hänet on vapautettu perinteisenä pidetystä opettajan asemasta. Uudesta opiskelijasta on tehty vastaavasti aktiivinen, oma-aloitteinen, motivoitunut ja yhteistyökykyinen yksilö, joka on sitoutunut itsensä kehittämiseen ja opiskeluun. Hän on aikuinen yksilö, joka kykenee tekemään valintoja ja kantamaan vastuuta (ks. myös esim. Jaatinen 1999).

#### Opiskelijälähtöisyyden nimeen

Kuten korkeakoulumaisuuden käsittelyn yhteydessä totesin, tähän tutkimukseen osallistuneet opettajat katsoivat, että ammattikorkeakoulussa oli siirrytty aiemmasta, oppilaitosaikaa hallinneesta koulumaisuuden sävyttämästä

toiminnasta kohti opiskelijälähtöisempiä toiminnan periaatteita ja käytäntöjä. Kuitenkin suurin osa opiskelijoista kiisti tällaisen siirtymän. He väittivät opiskelijan arjen ammattikorkeakoulussa olevan kontrolloitua ja holhottua. He kirjoittivat läsnäolopakosta ja sen kontrolloinnista, lukujärjestyksistä, valinnanvapauden puutteesta ja joustamattomuudesta. Ammattikorkeakoulussa opiskelevat eivät määritelleet itseään yksilöllisiä polkuja kulkeviksi tai omien edellytystensä, toiveidensa, taipumustensa ja aikataulujensa mukaan eteneviksi asiakkaita (vrt. Fairclough 1992). Opettajat kuitenkin katsoivat valinnaisuuden, joustavuuden ja opiskelijälähtöisyyden olevan vahvasti läsnä ammattikorkeakoulun arjessa ja säätelevän vallitsevaa diskursiivista tilaa ja sen järjestystä. Käytännössä lähiopetuksen ja itsenäisen opiskelun suhde oli muuttunut ammattikorkeakouluun siirryttyä. Siinä missä ammatillisten oppilaitosten opetuksen pääpaino oli ollut kontaktiopetuksessa ja kotitehtäviä tai muita itsenäisesti suoritettavia tehtäviä oli ollut suhteellisen vähän, ammattikorkeakoulussa noin puolet kurssin tunteista järjestettiin kontaktiopetuksena ja loput tunnit perustuivat opiskelijan itsenäiseen työskentelyyn.

Ammattikorkeakouluun siirryttäessä ja osin määrärahojen supistumisen vuoksi oli siirrytty uudenlaisen, opettajan ja opiskelijan perinteisiä rooleja rikkovan pedagogiikan aikaan. Tämä pedagogiikka on eräs tärkeimmistä sisäisen arvioinnin kohteista ammattikorkeakoulussa. Esimerkiksi instituuti- on itsearviointiin liittyvässä opetusta ja opiskelua kartoittavassa kyselyssä kolmannen vuosikurssin opiskelijoiden täytyy arvioida ammattikorkeakouluopetukselle ja opiskelulle ominaisia (konstruktivismiin kiinnittyviä) piirteitä: ryhmä- ja projektityöskentelyä, itsenäistä työskentelyä, oppimisen arviointia, oppimisstrategioita ja avointen oppimisympäristöjen käyttöä. Raudaskoski (2000, 157–159) väittää, että ammattikorkeakoulujen uusi oppimiskulttuuri on sidottu ensisijaisesti avoimen oppimisympäristön luomiseen ja järjestelmä- ja menetelmäkeskeisyyden periaatteita on pidetty kasvatuksen peruskysymyksiä (kuten arvoja ja päämääriä) tärkeämpinä. Yksilöllisyyden ja aktiivisuuden varaan rakennettu opiskelu- ja oppimiskulttuuri erottaa julkisen ammattikorkeakoulun etenkin koulumaisen oppimiskulttuurin sävyttämästä ammatillisesta koulutuksesta.

## **Koulumaisuuden kahleista vapautuminen**

Kaupan ja terveystalon opettajien puheessa uusi pedagogiikka määrittyi mahdollisuudeksi ja positiiviseksi kehitykseksi, minkä nähtiin kuuluvan olennaisesti korkeakoulumaisuuteen. Kaupan alan opettajat totesivat pyrkineensä tarkoituksellisesti irtisanoutumaan koulumaisista työtavoista luokkasulkei-

sineen. He olivat kehittäneet uudenlaisia, opiskelijoita aktivoivia työmuotoja ja -tapoja, etenkin yritysten ympärille rakennettua tapauspohjaista opetusta ja projektityöskentelyä.<sup>8</sup>

*”Opetuksessa on saanu luoda ihan uudet puitteet opettamiselle ja on joutunu pohtimaan uusiksi sitä tapaa opiskelijoiden kontakti-opetuksen puitteissa. Pääsääntöisesti vaan noin puolet tunneista on sitä lähikontaktia ja puolet on ohjelmoitava ja annettava heille inspiiraatiota ja stimulanssia itsenäisesti kehittää taitoansa ja se edellyttää tietynlaista suunnittelua, yhä uudelleen ajattelua. (...) Mulla on oltava mielestäni hyvin hyvät ja mietityt ja tehokkaat ne kontaktitapaamiset ja myöskin innostavat niin, että he sitten muina aikoina, jolloin emme tapaa, niin tuottavat sitä aineistoa tai harjoittavat sitä asiaa, mitä pyydän. (...) **Tämmönen ihan perinteinen luokkasulkeinen on häipyny** ja uskonkin, että näin on. Sitten opetuksen voi toteuttaa rauhassa ja se on todella hyvää. Mä uskoisin, että **tässä ollaan menossa kyllä oikeaan suuntaan.**” (kauppa)*

Terveysalan opettajat puhuivat vastaavasti alan koulutuksen pedagogisen orientaation muuttumisesta. Opetus- ja oppimiskulttuuria ravistelleen käänteen ideana oli ollut siirtyminen tiedon kaatamisesta tiedon rakentamisen logiikkaan. Käytännössä tämä siirtymä oli merkinnyt itseohjautuvuutta sekä asioiden prosessointia ja reflektointia suosivien opetus- ja oppimismenetelmien omaksumista osaksi opettajan ja opiskelijan arkea. Airakorpi (1995, 153–155) toteaa terveysalan ammattikorkeakoulukokeilun arviointiraportissa, että tyypillisimpiä terveysalan opettajien käyttämiä opetusmenetelmiä ovat luennointi, yhteistoiminnalliset ryhmät, hoitotilanteiden harjoittelu, refleктоivat keskustelut, demonstraatiot ja projektinomainen työskentely (ks. myös Perälä & Ponkala 1999). Tähän tutkimukseen osallistuneet opettajat kiinnittivät pedagogisen muutoksen myös korkeakoulumaisuuden yhteydessä mainittuun opetettavien asioiden tarkasteluperspektiivin laajentumiseen ja syventymiseen.

*”Opettamisessa suurin muutos on se, että kontakti (luokkaopetusmäärä) on vähentyny radikaalisti ja sen myötä **opetusmenetelmä muuttu**. Se on ihan lähtökohta. (...) **On tullu uusia muotoja**, että sitä oikeestaan kipuilee sen kanssa, että mitä ottaa ja sit se tiedon määrä on valtava. **Tietoa ei voi kaataa opiskelijoille. Opettajan tehtävä on saada heidät ajattelemaan** (...) itsenäisesti, hakemaan tietoa ja semmosta. **Mä teetän aika paljon oppilailla ja opetellaan sitä kautta.**”*

Välillä sitten kyllä opiskelijat toivois, että rupeis luennoimaan ja joitakin asioita sitten luennoin osan tunnista. Yleensä on kaks tuntia kontaktiopetusta, mikä on opettajalla, **tunnin alussa voi luennoida ja laitan opiskelijat sitten aina työskentelemään.** Opiskelijat on oppinu tähän.” (terveys)

”Semmosia uusia asioita on tullu just se, että nyt on yks kurssi tuolla verkkoympäristössä (...) **virtuaaliopiskeluympäristöä on otettu mukaan** sosiaali- ja terveysalalla. Siinä on sitten myöskin mun yksin opetusta tiettyinä aikoina. **Se on ihan mielenkiintonen uus asia.** (...) Se on semmoinen, joka vie paljon aikaa tietysti. Se on uus asia, mutta mielenkiintonen.” (terveys)

”Mä käytän tämmöstä **luentokeskusteluu.** Puhun luentokeskustelusta sen takia, vaikka siinä pääelementtinä on tämmönen luennointi, niin mun tyylini on se, että haen esimerkkejä tosta konkreettisesta käytännöstä ja opiskelijoidenkin harjottelusta. Sillä tavalla **yritän saada opiskelijoita mukaan keskusteluun,** että sitten se aihe, jota mä opetan, et sen voi yhdistää siihen, mitä harjottelussa näkee ja havainnoi ja mitä se on (...) **Pieni määrä tämmöstä kontaktituntia ja mä oon antanu heille tehtävän, jossa he joutuvat sen oman työnsä kautta pohtimaan sitä asiaa ja etsimään siihen sitten tän hetken tutkimustietoo tavallaan tueksi ja perusteluiksi.** Sitten tämmösiä **perinteisiä seminaarityyppisiä juttuja on.** (...) **Pistän aika paljon opiskelijoita hakemaan materiaalia, käyttämään tietokantoja,** opettelemaan sitä, että mistä kautta tietoa löytää ja miten sitä tietoa, mitä juuri itse havittelee, hakee tietystä aiheesta, miten sitä etsitään, miten sitä löydetään. Et se on minun mielestä tärkeä. (...) Sitten se mitä mulla on hirveen paljon, niin **mulla on hirveesti ohjausta.**” (terveys)

Siirtyminen uuteen pedagogiikkaan ja sen mukaiseen toimintaan asettaa vaatimuksia myös opettajan toiminnalle ja muokkaa hänen asemaansa. Kaupan ja terveyden alan opettajat pitivät tärkeänä sitä, että opettajat tuntevat pedagogiikassa puhaltavat uudet tuulet, koska ammattikorkeakoulu oli ensisijaisesti opetuslaitos. Opettajien tärkeimpänä tehtävänä oli opiskelijoiden kouluttaminen asiantuntijoiksi, ja opettajilla katsottiin olevan mahdollisuus ja osittain jopa velvollisuus kokeilla ja kehittää jotain uutta, luennoinnista (tiedon jakamisesta) poikkeavaa.

”**Sit kyllähän nää pedagogiset nousee.** Mä viime vuonna opetin verkossa 23 tuntia ja verkkopedagogiikka vähän opiskelin. Siinä

*pitäs mennä ihan eri askelilla siinä pedagogiikassa. Et me ollaan jymähetty tohon luennointiin. Kun aluks piti saada isoja ryhmiä ja sitten taas uudenlaisiin, onko se **pienryhmäopetusta** vai mitä **etäopetusta**.”* (terveys)

*”Mä keksin tämmösen, että pidänpä heille suullisena tämän kuulustelun. Heitä on 90, niin siinähan saa muutaman viikon istua täällä pitämässä. Mutt mä aattelin, että tapana voi kokeilla jotakin semmosta. Ei aina tenttipapereita tai muuta, että otetaan neuvotteluhooneessa sitten. Se vie tietysti omaa aikaa ja siinäkin miettii, että on sitä aika hullu, että eihän jos miettis pelkästään sitä korvausta, ett ikinä ei saa sitä, mutta että **tässä on hyvä kokeilla**. Mut se tässä on hyvä, että **näin voi vapaasti itse miettii, kun me ollaan opsit tehty** ja kuka siitä vastuussa on ollu, **niin on voinu itse sen aika vapaasti suunnitella**, mutta tottakai siinä tulee ensimmäiseks tää ryhmäkoko rajotteeks.”*(kauppa)

Haastateltavien määritelmät pätevästä ammattikorkeakoulun opettajasta kiinnittyvät osin uuden pedagogiikan mukanaan tuomiin vaatimuksiin ja tekevät uudenlaisen opetukseen ja oppimiseen sidotun toimijuuden näkyväksi. Opettajat katsoivat ammattikorkeakoulussa työskentelyn edellyttävän heiltä pedagogista silmää. Kaupan alan opettajat luonnehtivat pedagogista silmää omaavaa opettajaa henkilöksi, joka on halukas ja innokas auttamaan opiskelijoita oppimaan eli sellaiseksi, ”*joka saattaa opiskelijat oppimistuloksiin*”. Terveysalan opettajat katsoivat, että ammattikorkeakoulussa työskentelevän opettajan tulisi olla ennen kaikkea ihmissuhdetaitoinen ammattilainen. Hänen täytyisi olla kiinnostunut opetukseen ja oppimiseen liittyvistä kysymyksistä, inhimillinen ja empaattinen sekä kykenevä asettumaan opiskelijan asemaan. Luovaksi ja kokeilunhaluiseksi määritetyn ammattikorkeakoulun opettajan tulisi pystyä myös myöntämään tietämättömyytensä ja oppia luotamaan opiskelijoihin. Opiskelijoille tulisi antaa riittävästi liikkumavapautta.

*”Mun mielestä hyvä ammattikorkeakoulun opettaja on sellanen, joka on oivaltanut, että opettaminen on muuta kuin se opettaminen mitä sillon, ku me auskultoitiin ja opiskeltiin. Elikkä siis jos opettaja kokee opettamisen, että **se on oppijan oppimaan saattamista**. Jos sen ymmärtää globaalisti, laajasti, niin minusta se on yks hyvyyden merkki. **Ettei pyrikään siihen entiseen luokkaopettamiseen, minä opetan ja sinä opit**. Jos opettajalla on hyvä aineenhallinnallinen taito ja siinä mielessä hänellä on omaa opiskelija- ja tutkimustaustaa jo ennes-*

*tään tai hän kehittää, hänellä on mahdollisuus kehittää sitä koko ajan eli hän lataa siihen oppijaansa myös tällaisia valmiuksia tai tarpeita.” (kauppa)*

*”Nää on aikuisia ihmisiä täällä. Meidän pitäis aina muistaa se, että ei holhoa. On se vapaus ja osaa myöntää sitten, että ehkä mä en tästä asiasta tiedä ja neuvoo sitten, että mistä vois saada sitä tietoo. Kyllä opettajuudessa on musta nää ihmissuhdetaidot on se lähtökohta. Sitten, että pystyy olemaan luova ja on rohkeutta ryhtyä kokeilemaan.” (terveys)*

*”Ei saa olla sellanen, että se tulee esittää sitten vaan asiat ja kävelee pois. Inhimillinen puoli täytyy myös olla mukana siinä. Opiskelijoitten kanssa jutella ja keskustella ja ottaa vastaan, kuunnella huoliakin ja elää niiku ihmiset elää.” (terveys)*

Uuteen pedagogiikkaan sitoutuminen ja tietäjän asemasta irtisanoutuminen näkyivät myös kaupan ja terveyden alan opettajien määrittäessä omaa asemaansa. Haastateltavat pyrkivät tietoisesti eroon koulumaisesta opettajan asemasta puhuessaan itsestään ohjaajina ja ei-perinteisinä opettajina. Monissa yhteyksissä korostettiin sitä, ettei ammattikorkeakoulun opettaja voi pelkästään seisoa luokan edessä ja jakaa tietoa, kuten esimerkiksi kauppaoppilaitoksen tai terveydenhuolto-oppilaitoksen opettaja ennen vanhaan. Airakorpi (1995, 153–155) toteaaakin opettajien muuttuneen ammattikorkeakouluun siirryttäessä ohjaajiksi, tutoreiksi, konsulteiksi ja koordinoijiksi. Näissä rooleissa olennaista on yhtäältä auttaa opiskelijaa hankkimaan ja arvioimaan hankkimaansa tietoa ja toisaalta ohjata ja tukea opiskelijoiden ammatillista kasvua ja oppimisprosessia sekä yksilö- että ryhmätasolla. Myös Helakorpi ja Olkinuora (1997) katsovat, että ammattikorkeakoulussa työskentelevän opettajan tulisi ottaa itselleen uudenlainen, tiedon jakajasta poikkeava rooli. Yksi tämän tutkimuksen kaupan alan opettaja luonnehti itseään seikkailuretken oppaaksi, joka opastaa innokasta ja sekalaista nuorten joukkoa. Terveysalan opettajat pitivät itseään persoonallisina, arvostettuina, pidettyinä ja ymmärtävinä opettajina. Näissä määritelmissä viitattiin usein opiskelijoilta saatuun palautteeseen. Määritelmät ovat sidoksissa uuden pedagogiikan mukaiseen opettajaihanteeseen, jossa korostuvat opiskelijan huomioonottaminen ja kuunteleminen sekä joustavuus.

*”Kyllä mä pyristelen sitä semmosta opettajan tiettyä ehkä sitä stereotyyppistä roolia vastaan ja sen takia tykkään. Huomaan itseki, että tykkään erityisesti just näistä ryhmä- tai yksilöohjauksista. (...)*

*Se on hyvä, kun näkee ton motivoitumisen, miten opiskelija ja ehkä se on vielä mukava, että näkee tavallaan niitten opiskelijoitten kasvun, mitä ne on työharjoittelun ja tämmösen jälkeen. Jotenkin tuntee, että niitä voi tukea siinä niitten kasvussa tähän ammatillisuuteen myös.”* (kauppa)

*”Kyllä sitä opettajan roolia on väkisin, mutta se ei oo enää niin hallitseva kun ennen vanhaan.”*(kauppa)

*”Kyllä opettajuus on se minun mihin, mut se, että **mä en jaa tietoo. Siitä harhasta on aika karsinu.** Joskus tuntuu, että pitää olla jotakin kalvoja ja ne on sitten tunnin ja kaks ja sitten mä huomaan, että ne ei oo hyviä.”*(terveys)

*”No kyllä kai enemmistölle opettaja olen. (...) Varmaan opiskelijoiden näkökulmasta mä oon yks opettaja muitten joukossa. (...) Et siinä itsekkiiin kyllä koen olevani opettaja, mut silti kauheen vahvasti on kaikkennäkönen muukin työ. **En mä sillai koe, että mä oon se opettaja joka vaan seisoo luokassa. En missään tapauksessa.**”* (terveys)

*”Mä viihdyn opettajana. Mä tykkään tehdä työtä nuorten aikuisten kanssa. (...) **Mä koen itseni opettajana myöskin. Se ei ole mulle rooli, vaan se on semmonen sisäistyny malli. Kyllä mä koen se ohjaaja myös olevani.**”* (terveys)

*”Toistaseks mä oon ainakin kokenu, että opiskelijoitten kanssa on mukava työskennellä. Yritän pitää kiinni siitä, että **olis mahollisimman avoin ja reilu opiskelijan suuntaan** (...) Mä oon varmaa tietyllä tavalla kohtuullisen vaativa ehkä opettajana. En tiedä, ehkä opiskelijat osais vastata siihen paremmin. Mutta se, että mulla on myöskin **kyky joustaa tietyissä tilanteissa ja nähdä se opiskelijan tilanne.**”* (terveys)

Edellä kuvattu pedagoginen muutos ja ennen kaikkea terveysalan opettajien vahva sitoutuminen ja kiinnostus pedagogisiin kysymyksiin näkyvät myös muissa alan koulutusta ja opettajia käsittelevissä tutkimuksissa. Esimerkiksi Mäkisalonen (1998, 77–82) tutkimukseen osallistuneet terveysalan opettajat kokivat ydintehtäväkseen opiskelijaa varten olemisen, opiskelijan auttamisen, tukemisen ja ohjaamisen sekä laadukkaan opetuksen antamisen. He korostivat opettajan roolia opiskelijoiden motivoijana ja innostajana. Oma asiantuntijuus sidottiin yhtäältä opettettavan aineen osaamiseen ja toisaalta

opetus- ja oppimiskäsitysten hallintaan. Tärkeänä pidettiin opettajan halua ja kykyä kohdata opiskelija persoonana ja olla vastuussa toiminnastaan opiskelijoille. Samoin Holopaisen (1998) tutkimuksessa todetaan terveystieteen opettajien liittävän asiantuntijuutensa paitsi substanssiosaamiseen myös opettamisen hallintaan. Holopainen nimittää opettajia, joille oppimisen ja opetuksen asiantuntijuus oli substanssiosaamista olennaisempaa, pedagogisesti orientoituneiksi terveystieteen opettajiksi.

Kaupan ja terveyden alan opettajien puhe vahvistaa julkispuheessa korostuvan uuden pedagogiikan tulleen osaksi ammattikorkeakoulua. Mutta mitä tämä on merkinnyt? Haastateltavien puheen perusteella uusi pedagogiikka on vapauttanut heidät oppilaitosaikaan vahvasti liitetystä koulumaisuuden, luokkahuonekeskeisyyden ja opettajajohtoisuuden, siis perinteisenä pidetyn opettajuuden, kahleista. Käytännössä tämä merkitsi aktiiviseen pedagogiikkaan, aktivoivaan opetukseen ja opetuskäytäntöihin siirtymistä, mikä asetti sekä opettajat että opiskelijat uuteen tilanteeseen. Ammattikorkeakoulussa opiskelevien täytyi siirtyä kuuntelijasta tekijäksi ja vastuunkantajaksi. Opettajien oli muututtava tietäjistä ja saarnaajista inhimillisiksi auttajiksi, kuuntelijoiksi, tukijoiksi ja ohjaajiksi. Positiiviseksi määritetty uusi pedagogiikka muutti myös opettajan ja opiskelijan välistä suhdetta: tiedon jakamisen sijaan suhdetta määrittää nyt inhimillinen vuorovaikutus, ymmärtäminen ja aito kuunteleminen. Tämä edellyttää opettajilta toimimista terveystieteen tyyppillisesti humanina ihmisasiantuntijana (esim. Eriksson 2002). Haastateltavien puheessa rakentunut diskursiivinen tila kiinnittyy vahvasti Bernsteinin (1990) analysoimaan orgaanisen solidaarisuuden ihanteeseen. Toimijoiden roolien väliset rajat ovat hämärtyneet, ja hierarkia on murtunut. Tilalle on tullut vuorovaikutteisuuteen ja yksilökeskeisyyteen pyrkiminen.

Toiseksi pedagogiikka itsessään ja siihen liittyvät kysymykset ovat valanneet entistä tärkeämmän aseman kaupan ja terveyden alan koulutuksen sisällä. Opettajalla on velvollisuus varustautua ajankohtaisilla pedagogisilla tiedoilla ja taidoilla. Hänen tulee kehittää ja kokeilla jatkuvasti jotain uutta. Kyse on ennen kaikkea yleisestä ja universaaliksi katsotusta pedagogiikasta ja periaatteista, vaikka opettajien puheesta voisikin saada käsityksen, että kyse olisi jostain erityisestä. Haastateltavien puhe on kuitenkin hyvin yhdenmukaista yleisten hyvää opettajaa koskevien määritysten kanssa. Esimerkiksi Simolan (1995) analyysi virallisen asiantuntijapuheen määrittämästä hyvästä peruskoulun opettajasta didaktisena ajattelijana, oman työnsä tutkijana, oppimisen ohjaamisen asiantuntijana, tavoite- ja instituutiokollisena opetussuunnitelmien toteuttajana ja yksilöllisyyden huomioivana paimenena luonnehtii myös tässä tutkimuksessa rakentunutta uutta ammattikorkeakoulun opettajaa osuvasti. Samoin Niemen (1994) esittämät hyvän opettajan



ominaisuudet – epävarmuuden sietokyky, kyky ja taito ratkaista ongelmia, kriittisyys ja kyky kyseenalaistaa asioita, koulun laaja-alaiseen kehittämiseen sitoutuneisuus, yhteistoiminnallisuus ja tutkimuksellinen ote – liitetään ammattikorkeakoulun opettajaan. Tästä eivät poikkea myöskään Hirsjärven ja Remeksen (1987, 134) määritelmät opettajasta ammattinsa osaajana, jonka tulee edistää ja ohjata oppimista, toimia suunnittelu- ja kehitystyöntekijänä, opettaa entistä vähemmän ja kyetä luovuttamaan vastuu oppimisesta opiskelijoille.

## Uuden pedagogiikan nurja puoli

Toisin kuin kaupan ja terveyden alan opettajat, tekniikan alan opettajat pitivät uuden pedagogiikan tuloa välttämättömänä pahana tai pakkona, johon opettajan on sopeuduttava – piti hän siitä tai ei. Teknisen alan opettajat eivät nähneet uutta pedagogiikkaa mahdollisuutena. Kontaktiopetuksen vähentyminen ja massaluentojen paluu oli insinöörien koulutusta ajatellen negatiivinen kehityssuunta. Siirtyminen koulumaisista työtavoista kohti opiskelijan omatoimista ja itsenäistä työskentelyotetta oli aiheuttanut niin opiskelijoille kuin opettajillekin paljon ylimääräistä päänvaivaa ja ongelmia, etenkin insinööriaineiksi kutsutuissa ammattiaineissa. Haastateltavat totesivat joutuvansa alituisesti neuvottelemaan itsensä kanssa siitä, mitä asioita he kontaktiopetuksen aikana opettavat ja mitä voivat jättää opiskelijoiden itsensä vastuulle. Itsenäisen opiskelun katsottiin olevan vakava uhka osaavan insinöörin kouluttamiselle. Insinöörikoulutuksessa opettajan asemaa tiedonjakajana, asioiden opettajana ja oppimisen kontrolloijana pidetään olennaisena. Tämä pohjautuu osin koulutuksen perinteiden kunnioittamiseen ja osin opettajien omaan kokemukseen. Itsenäisen työskentelyn todettiin myös asettavan alan opiskelijat eriarvoiseen asemaan ja hidastavan heikoimpien opiskelijoiden valmistumista.

*”Se oli ensimmäinen selvä ero, että en minä voi enää opettaa asioita samoja asioita ja yhtä perusteellisesti ja huolellisesti kuin ennen. **Minun täytyy jotain raapasta vaan heille.** Rupes tulemaan semmonen tunne eikä se oo siitään paljon muuttunu. Kyllä se tunne on säilyny.(...) Nyt heillä on noin 80 tuntia etätehtävineen elikkä puolesa kurssit ovat, niin kyllähän se talonpoikaisjärkikin sanoo, ettei voi samaa. Ei voi tehdä samaa.”* (tekniikka)

*”Esimerkiksi lähiovetustuntien määrä on vähentynyt ja **tämmösiä asioita ei näköjään pystytty oppimaan omatoimisesti. Se etäteiden***

*käyttö ei välttämättä suurelle osalle sovi. No ehkä siinä on juuri se, että teorian ja käytännön yhdistäminen pitäis olla aika olennaista siinä. Jos noista toinen jää pois, niin ei sitä tietoo voi hyödyntää siinä. Jos joku asia on ihan lyhyesti käyty teoriassa, sitten **jätetään opiskelijat omin toimin hoitamaan se käytännön puoli, se ei joko suju tai se vie hirvittävän paljon aikaa. Kyllä sillon se tehokkuus kärsii** ihan selvästi. (...) Saattaa olla näin, että sitä ei tapahdukkaan mitään, koska se on jostakin asian ymmärtämisestä kiinni.” (tekniikka)*

*”Niin yks on tää etäopetuksen tulo. Täytyy sanoa, että aika rasittavana minä oon sen kokenu, jos hyvin aikoo tehdä. Sen takia, että minä tykkään tämmösestä kontaktiopetuksesta elikkä haluan olla ihmisten kanssa suorassa kontaktissa ja tuntuu, että siinä parhaiten pystyy antamaan. Etäopetuksessa paljon sitä, että tulee isot pinkat papereita, jota pitää kattoo. Se on kokeitten korjaamisesta, sen luontoinen työ on paljon lisääntyny. (...) **Itsenäisen työskentelyn osuus on lisääntynyt ja se näkyy sillä tavalla mun mielestä, että ne jotka onnistuu siinä hyvin varmasti hyötyy siitä, mutta ne jotka putoo kelkasta ne putoo ja niille siitä on haittaa. Haitari kasvaa.**(...) **Sen näkee tässä häntäpäässä, niin viivästymisenä heidän valmistumisessaan, että hyvää ja huonoa, vois sanoa näin.**” (tekniikka)*

*”Täällä jotenkin virheellisesti ammattikorkeakoulussa on päätetty käyttämään etätyö rahan seimeksi. (...) Jos minä en opeta enkä anna heille suunnittelumalleja ja laskentamalleja, piirustusmalleja, heistä ei tule insinöörejä, jotka osaavat (...) perusteita. Tää sama toimii kyllä samalla tavalla kaikkiin oppiaineisiin. Kyllä se etätyö on semmonen, että **vaikka opettaja mitenkä hyvin valmistelis harjutustehtäviä** (...) niistä ei selviä ellei opettaja itse johda ja ohjaa.” (tekniikka)*

*”Sitten on nää varsinaiset lähiopintotunnit, jota vois oppitunnit nykyisin tai opetustunnit ja siinähan tää muutos oli **ammattikorkeakoulun myötä, kun resurssit tippu,** (...) **kolmasosa jaettiin pois ja annettiin opiskelijoiden etätyöks. Mä oon ihan varma, että se merkitsi reaalista tason laskua se kolmasosa.** Niitä ei vaadita, ei synny mitään, ei tehdä kotitehtäviä yhtään enempää kun sillon aikoinaan. (...) Pitkänlinjan opettajana, entisessä tekussa olleena, niin vielä kampailee sen, kun ne on **tunnit vähentynyt ja kuitenkin näkisin, että nämä asiat minun mielestäni pitäisi kuulua ja se on se vanha mä***

*oon oppinu, että ne pitäisi kuulua. Se tavallaan sitä yrittää sitä materiaalia viedä kolmasosan pudotetuilla tunneilla. Ei niitä tunteja voi tietysti mistään ottaa, koska kaikki muutkin aineet kamppaile samassa ongelmissa ja vielä sitten on tehty tilaa valinnaisille ja vapaasti valinnaisille harrastuksille ja liikunnalle.” (tekniikka)*

Tekniikan alan opettajien puhe itsestään ja pätevän opettajan määrittelmistä kyseenalaisti itsenäisen työskentelyn ja rikkoi julkipuheessa rakentuneen uuden pedagogiikan ihanteen. Ensinnäkin haastateltavat määrittelivät itsensä yksiselitteisesti opettajiksi. He liittivät itseensä sellaisia laatusanoja kuin persoonallinen, tavallinen, muista poikkeava, luova ja konkari. He eivät puhuneet itsestään kaupan ja terveystieteen opettajien tavoin ohjaajina tai auttajina eivätkä kokeneet olevansa velvollisia kokeilemaan uusia opetusmenetelmiä tai seuraamaan pedagogiikassa puhaltavia uusia tuulia. Tekniikan alan haastateltavat pitivät olennaisimpina pätevän opettajan kriteereinä tietoa sekä motivointi- ja kommunikointitaitoja. Opettajan tuli omata opiskelijoihin enemmän tietoa, tiedollista pääomaa. Hänen piti tulla toimeen opiskelijoidensa kanssa ja saada nämä innostumaan ja kiinnostumaan opittavista asioista. Hänellä täytyi olla esiintyjän kykyjä. Pätevä opettaja määritettiin myös hyväksi jatkäksi: huumorintajuiseksi, jämäkäksi, reiluksi ja vaativaksi.

*”Ei opetustyötä voi tehdä ollenkaan (...) minä olin omasta mielestäni vähintään puolivalmis esiintyjä ja minä olen hyvin paljon esiintynyt muuallakin. (...) Kyl mun täytyy osata käyttää erilaisia opetusvälineitä, syöttää se tieto luentojen muotoon niin, että jos esimerkiksi sanelen asiaini, niin siitä täytyy tulla käyttökelpoista luettavaa oppia. Samalla opiskelijat minun tapauksessani näyttävät kyselevän. Minä olen sen huomannut, että olen saanut heidät mukaan vaikka he katsovat vasta opiskelijoina asiaa. (...) Mulla täytyy olla koko aika annettavaa. (...) Mä olen pääasiassa antanut sen luento-opetuksen valmiiksi pureskeltuna eri aiheista ja sen täytyy tulla, muuten mä en pystys mukautumaan ja muuntautumaan niin monen oppiaineen alueeseen. Tähän täytyy olla kyllä valmiutta ja kyselyihin vastaamista. Jos opettaja ei osaa vastata oppilaille epäselviin kysymyksiin vaikeivat ne suoranaisesti ole sitten luentoaiheesta, niin opettaja ei. Kyllä sen huomaa heti sillon, jos oppilailla on tuommonen vapaa ja innokas asenne oppitunnilla. Samoin harjoitustyöt, kun ne otetaan esille niin opettajan tulee tietää mitä ja milloin ottaa vastaan heidät. Tää on tämän asteen koulutukselle sitä, minkä minä oon hyväksynyt, hyväks havainnu. (...) Opettajan pitää tulla toimeen oppilaitten*

*kanssa, oppilaidensa kanssa. (...) ja kyllä tuo kommunikointi. Se tulee tavalla tai toisella esille joko onnistuneena tai epäonnistuneena. (...) Ei saa olla liian ryppyotsainen. Opettajalla täytyy olla sijansa hyväntuulisuuteen, leikinlaskuun ja joskus pieneen kirpeyteenkin.”* (tekniikka)

*”No kai se vanha määritelmä pitää edelleen paikkansa, että rakastaa niitä opiskelijoitaan, miten se nyt kuulukaan. Aika jämäkkä ainakin meidän alalla pitää olla, kun on miesopiskelijoita ja huumorintajunen. Ei saa olla semmonen nirppanokka tai miten minä sanosin. Reilu pitää olla. Kyllä minusta pitää vaatia myös. Ja todella esiintymistaitoinen tavallaan, sillähän voi hurmata siis. Et mitä taas sillä saadaan, jos tulee semmonen nynnykkä, joka siellä varovasti lattioita pitkin ja kattoja pitkin katselee. On valinnu semmosia. Kyllä minä panisin näyttökokeen niille ihmisille. Tunnin pitää niiku meillä oli tekulla ennen. Meille ei päässy ilman näytetuntia. Pitää olla tietoja ja koulutusta. Pitää tietää paljon enemmän kun ne opiskelijat.”* (tekniikka)

*”Sitten toinen asia mikä nyt katson on toi suhtautuminen opiskelijoihin. Sen pitäis olla sellanen, ettei sen tyyppinen mitä ehken vieläkin näkee, että opiskelijat ovat jotakin massaa ja ei ne osaa mitään ja tämäntyyppistä. Vaan enemmänkin se, että suhtautuminen pitäis olla sellanen, että millä heidät saisi kiinnostumaan ja motivoitumaan ja ymmärtämään sen, että se on heidän oman tulevaisuutensa kannalta tärkeä, että he ottavat sen homman tosissaan ja kiinnostuvat. Sitten tähän mielestäni liittyy se, että pitää olla tietyllä tavalla päämäärähakuinen selkeesti, selkeet tavoitteet. Sitten se pitää taas opiskelijoitten resursseihin pysyä sovittamaan, ettei ylivoimaisia vaatimuksia oo. Sopivan tiukka, mutta ei liian tiukka. Huumori mielessä, huumori mukana ja ei turhia lepsuiluja.”* (tekniikka)

*”No tuota luonne ensinnäkin, että suhtautuu oppilaaseen tasaver-  
taisesti siinä mielessä, että et pyri olemaan niitten yläpuolella muu-  
ten kuin tiedollisesti pitäis olla paljon suurempi voimavara. Pitäis  
olla tietoo, mutta ei se tarkoita sitä, että sanelee vaan sillä tavalla,  
että se antaa oppilaitten käyttöön ne silloin kun tarve vaatii tuota, niin  
on vuorovaikutuksessa. Oppilaat voi kysyä mitä tahansa ja oppilaat  
saa neuvon siitä ja heillekii jää itsellekii purtavaa siitä asiasta.  
Tosiaan semmonen asenne oppilaisiin nimenomaan, että on halu*

*auttaa (...) nimenomaan, että niille syntys myöskin tämmönen omaehtonen halu oppia. Ne haluais omalla ajalla tehdä niitä hommia ja selvittää loppuun. (...) Elikkä silleen, että tarkoituksena ainakin on olla opettaja. Niitten oppilaiden käytettävissä tässä opetushommassa niin, että minä annan sen oman panokseni, sen mitä minä oon pystynyt hankkimaan ja se on heidän käytettävissään. Enkä sillä tavalla, että minä vaan sanelen että näin se asia on ja vähän välitän siitä, menikö perille jne.” (tekniikka)*

Tekniikan alan opettajien puheen perusteella uusi pedagogiikka on merkinnyt insinööri-koulutukselle kontaktiopetuksen ja itsenäisen työskentelyn suhteen muuttumista epäedulliseen suuntaan. Kontaktiopetuksen radikaali väheneminen on vaikeuttanut osaavien insinöörien kouluttamista, heikentänyt oppimisen laatua ja tasoa ammattiaineissa sekä viivästyttänyt opiskelijoiden valmistumista. Suhteen muuttuminen on myös muokannut opettajan ja opiskelijan asemaa. Opettajan on täytynyt siirtyä luokkahuoneista tekemään työtään yksin. Opiskelijoiden on täytynyt alkaa oppia asioita entistä enemmän itsenäisesti. Samalla uusi pedagogiikka on pakottanut opettajat miettimään lähinnä opettamisen oppisisältöihin liittyviä kysymyksiä uudelleen. He ovat joutuneet ratkaisemaan, mitkä asiat käsitellään opettajajohtoisesti kontaktituntien aikana ja mitkä asiat jätetään itsenäisen opiskelun varaan.

Toisin kuin kaupan ja terveyden alalla, uusi pedagogiikka ei ole murtanut tekniikan alalle perinteistä ihannetta opettajasta tiedon- ja opinjakajana ja oppimisen kontrolloijana. Tekniikan alan opettajat liittivät ammattikorkeakoulun opettajan osaamisen yksiselitteisesti tietoon. Opettaja nähtiin tiedollisena asiantuntijana, joka määrittelee oppisisällöt ja tietää, mikä on tuleville ja osaaville insinööreille hyväksi ja olennaista, mikä taas ei. Opiskelija asettuu tässä tilassa tiedon omaksujaksi ja soveltajaksi. Hän on noviisi, joka tarvitsee insinööriksi oppiakseen opettajan johdatusta eikä välttämättä pärjää itseksensä. Haastateltavien puheessa opettajan ja opiskelijan asema määriteltiin selkeästi. Mekaanisen pedagogiikan mukaisesti opettajan tehtävänä pidettiin opettamista ja oppimisen kontrollointia ja opiskelijan tehtävänä oppimista (Bernstein 1990). Opettajasta myös käytettiin nimitystä opettaja, eikä esimerkiksi uuden pedagogiikan mukaisesti ohjaaja, tukija tai kuuntelija. Opettajalle olennaisia taitoja olivat opetusteknisten taitojen lisäksi esiintymis- ja kommunikointitaidot sekä motiivointitaidot. Opettajan tuli saada opiskelijat innostumaan ja kiinnostumaan asioista, tekemään ja kyselemään. On huomattava, että tekniikan alan opettajien mainitsemia taitoja on pidetty kautta aikojen opettajille tärkeinä perustaitoina (esim. Rinne 1986; Simola 1995; Lahdes 1997).

Uusi pedagogiikka ei ole murtanut myöskään tekniikan alan opettajien näkemyksiä pätevästä opettajasta hyvänä jätkänä. Maskuliinisilla piirteillä varustettu opettaja määrättiin paitsi tietäväksi, myös reiluksi, huumorintajuiseksi, jämäkäksi sekä sopivan vaativaksi ja tiukaksi.<sup>9</sup> Opettaja määräsi kaapin paikan. Hänellä oli objektiivista tietoa ja hän edusti alalle tyypillisesti todellista asiantuntijaa, eksperttiä.<sup>10</sup> Tekniikan alan opettajien korostama ammattikorkeakoulun opettajan maskuliinisuus ja opettajien irtisanoutuminen uuden pedagogiikan opettajaihanteesta antavat aiheen kysyä, onko uuteen pedagogiikkaan sidottu ja päällisin puolin neutraalilta näyttävä opettajaihanteen sukupuolittunut. Kiinnittykö ihante feminiinisiin piirteisiin? Feminiinisyyteen on perinteisesti liitetty sellaisia piirteitä kuin tunteet, subjektiivisuus, usko, huolenpito ja epäitsenäisyys (Lloyd 2000). Feminiinisyyteen sidottua tulkintaa vahvistaa myös se, että terveysalan opettajat kokivat uuden pedagogiikan itselleen läheiseksi ja tärkeäksi asiaksi. Tarkasteltaessa terveysalaan liittyviä hoivan ja hoitotyön lähtökohtia voidaan naiseuteen, kutsumuksellisuuteen, yksilöiden kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin edistämiseen, inhimillisyyteen ja ihmissuhdetaitoihin kiinnittyvien piirteiden todeta sopivan hyvin uuden pedagogiikan periaatteisiin (esim. Heikkinen 1996, 66–67; Peltari 1997; Henriksson 1998).

Uusi pedagogiikka ammattikorkeakoulun diskursiivista järjestystä määrittävänä tilan representaationa ei ole horjuttanut perinteisen pedagogiikan asemaa eikä luonnetta tekniikan alan koulutuksen sisällä. Tekniikan alan opettajat eivät puhuneet kaupan ja terveyden alan opettajien tapaan pedagogisten tietojen ja taitojen ajantasaistamisesta. He eivät myöskään pitäneet tärkeänä erityisiä opetuskokeiluja tai -kehittelyjä. Lisäksi opettajan pedagogiset taidot määrittyivät toissijaisiksi suhteessa ammatin ja alan hallintaan. Tämä näkyy myös tarkasteltaessa tekniikan alan koulutuksen historiaa. Esimerkiksi tekniikan alan opettajien pedagoginen valmennus käynnistyi muita aloja myöhemmin 1960-luvulla.<sup>11</sup> Yleisemmin tekniikan alan koulutuksessa on lähdetty siitä, että tehokas opettaja tarvitsee ennen kaikkea opetusalan omakohtaista käytännöllistä hallintaa (ks. Rousi 1986, 92–109; 117). Pedagogisia taitoja itsessään ei pidetä tärkeinä, ja opetusmuodot määrittyvät suhteessa alan tarpeisiin ja käytäntöihin. Tekniikan alalla opettajan ammatin valintaa ei ole myöskään pidetty välttämättä parhaana mahdollisena vaihtoehtona. Tämä on näkynyt esimerkiksi siinä, että opettajat ovat joutuneet vahvasti perustelemaan ammatinvalintaansa ja sitä, että työskentelevät teollisuuden ulkopuolella (Heikkinen 2001).

Eri alojen kolmannen ja neljännen vuoden opiskelijoiden kirjoitelmissa uutta pedagogiikkaa ja siihen sisältyvää itsenäistä työskentelyä kommentoitiin kriittiseen sävyyn. Uuden pedagogiikan nähtiin tarjoavan vapautta, mut-

ta samalla se määritettiin raporttien, portfolioiden, esitelmien ja muiden kirjallisten töiden ”*vääntämiseksi*” ja ei-ohjatuksi opiskeluksi. Sen katsottiin kuormittavan liikaa yksittäistä opiskelijaa rajoittamalla opiskelijan vapaa-aikaa ja hankaloittamalla oppimista. Niin kaupan ja terveyden kuin tekniikankin alalla itsenäisen opiskelun ja kontaktiopetuksen välinen suhde koettiin ongelmalliseksi osin sen vuoksi, ettei itsenäiselle opiskelulle ja etätehtävien tekemiselle ollut riittävästi aikaa. Vaikka opiskelijat kaipasivatkin korkeakoulumaisuuteen vedoten aikuismaista kohtelua, olivat odotukset oppimisesta osittain päinvastaisia. Opiskelijat kokivat, että opettajien tehtävänä on opettaminen.

*”Sitä kun ollaan niin aikuiskoulu, että. Opettajilla tuntuu olevan niin paljon tekemistä, että he jättävät kaiken opiskelijan omalle vastuulle. (...) Liian aikuismaista ja opettajilla ei mitään vastuuta sanon minä! (...) Että jos jotain olen oppinut niin sen, että olet omalla vastuullasi ja kaikesta oppimisestasi saat kiittää yksin itseäsi.”* (kauppa, nainen)

*”Itsenäiselle opiskelulle (...) AMK:ssa on annettu todella suuri jalansija. Välillä tuntuu, ettei mitään muuta odotetakaan kuin itsenäistä opiskelua itsenäisen opiskelun jälkeen. (...) Itsenäinen opiskelu tarkoittaa (...) AMK:ssa omalla ajalla tehtyä opiskelua, jolloin vapaa-aikaa ei ole oikeastaan ollenkaan.”* (terveys, nainen)

*”Etäopetusta on monissa aineissa mielestäni liikaakin. Varsinkin runsaasti opettajan ohjausta/neuvontaa vaativissa kursseissa esim. dynamiikka, lujuusoppi yms. lähiopetustunteja on liian vähän. Eivät kaikki osaa tehdä/ratkoa tehtäviä välittömästi itsenäisesti. Etäopin-tojen/läsnäolo-opintojen suhteen pitäisi olla tarkemmin riippuvainen kurssien sisällöstä. Etäopintojen lisääntynyt määrä on kyllä opettanut etsimään itsenäisesti tietoa. Usein tuntuu siltä kuin vastaava opettaja vain antaa etätöiden aiheita ja tarkastaa niitä sekä pitää tenttejä.”* (tekniikka, mies)

Opiskelijoiden kirjoitelmissa – julkipuhetta hallitseva, kaupan ja terveyden alan opettajien tärkeäksi näkemä ja tekniikan alan opettajien kritisoi-ma – uusi pedagogiikka kiinnittyi selkeästi itsenäiseen opiskeluun ja siihen liittyviin ongelmiin: kyllästymiseen, työläyteen, kiireeseen ja heitteille jättöön. Uuden pedagogiikan yksilöllisyys asettaa opiskelijat selviytyjän ja oppijan asemaan, joten pärjääminen on itsestä ja omasta kyvykkyydestä kiinni. Rätty et al. (1994, 170–172) ovat todenneet nykyisen oppimiskäsityksen liittyvän

yksilöllisyysihanteeseen ja differentiaalipsykologian määrittämään käsitykseen yksilöiden luontaisesta lahjakkuudesta. Tämän idean mukaisesti yksilölliset kyvyt luontaisen lahjakkuuden ilmentyminä ovat psykologisia ominaisuuksia. Tämä johtaa menestymisen ja menestymättömyyden palauttamiseen yksilöihin eikä systeemiin. Tällöin koulu ja opettajat (toisin kuin opiskelija) pelastuvat, vaikka opiskelija ei pärjäisikään.

Yksilöllisyyteen liittyvän problematiikan ohella uusi pedagogiikka on ongelmallista opiskelijoiden kannalta myös siksi, että se rikkoo kouluajan ja vapaa-ajan vakiintuneita rajoja. Koulu tehtävineen tunkeutuu liian voimakkaasti ja jatkuvasti yksityiseen. Koulu asettuu sille epäsovivana pidettyyn paikkaan. Mielenkiintoista on, että ammattikorkeakoulussa opiskelevat kaipaavat koulumaisuutta kirjoittaessaan itsenäiseen opiskeluun kyllästymisestä ja oman ajan puutteesta. Koulumaisuuden kaipuu ei liity kuitenkaan opiskeluun sinänsä, vaan se sidotaan jaksotaiseen ajankäyttöön. Ammattikorkeakoulu on opiskelijoille ajallisesti kontrolloitu ja vapaa-ajasta erottuva tila.

## **Uuden pedagogiikan yleisyys, erityisyys ja kyseenalaistuminen**

Julkipuheessa määritetty uusi pedagogiikka on läsnä ammattikorkeakoulun diskursiivisessa tilassa ohjaamalla sen järjestyksen muotoutumista. Toimijapuheen perusteella se joko mahdollistaa uusien toimintaperiaatteiden ja -tapojen käytön tai edellyttää sopeutumista, kuten taulukosta 6 näkyy. Kaupan alan ja terveysalan opettajille uusi pedagogiikka merkitsi ennen kaikkea vapautumista koulumaisuuden kahleista. Se asetti opettajat ja opiskelijat uuteen asemaan: opettajat ohjaajiksi ja opiskelijat itsenäisiksi tekijöiksi ja oppijoiksi. Se toi pedagogiikan ja pedagogiset kysymykset itsessään toiminnan keskiöön. Terveysalan opettajien puheessa uuden pedagogiikan mukaiseen toimintaan liittyvät asiat saivat keskeisemmän aseman kuin muilla aloilla. Opettajat asettivat itsensä uuden pedagogin asemaan ja korostivat hoitolalle tyypillisesti inhimillistä vuorovaikutusta ja huolenpitoa.

Sitä huolimatta, että ammattikorkeakoulua diskursiivisena tilana hallitseva pedagogisuus on hyvin yleistä<sup>12</sup>, se määrittyy tässä tutkimuksessa ammattikorkeakouluspesifiksi. Erityisyys saa sisältönsä osin mennyttä (osassa II analysoitua) koulumaisuuden sävyttämää pedagogiikkaa vasten. Uusi pedagogiikka on jotain, mitä ei ennen ollut. Siihen sisältyy uutuuden viehätystä, mahdollisuuksia ja ennen kaikkea liikkumavapautta, jonka katsotaan itsessään selvästi kuuluvan korkeakouluissa työskenteleville opettajille. Uusi



## TAULUKKO 6. Uusi pedagogiikka ammattikorkeakoulun järjestystä säätelevänä kategoriana.

	<b>Julkipuhe</b>	<b>Opettajapuhe Kauppa ja terveys</b>	<b>Opettajapuhe Tekniikka</b>	<b>Opiskelijapuhe</b>
<b>Ammatti- korkea- koulu</b>	Opetuslaitos (ei tutkimuslaitos) Innovatiivisen pedagogiikan näyttämö, sille omistautunut	Uuteen pedagogiikkaan sidottu ja sille uskollinen Pedagogisesti edistysellinen, mahdollisuuksia tarjoava	Uuden pedagogiikan ravistelema Uusi pedagogiikka ongelmia aiheuttavana	Koulumaiseen pedagogiikkaan ja itsenäiseen työskentelyyn sidottu
<b>Opetus</b>	Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaista Opiskelijakeskeistä ja -lähtöistä Luokkahuone-sidoksista vapautunutta	Opiskelijoita aktivoivia työtapoja Lähi- ja etäopetusta	Luennointia Harjoituksia Etätehtäviä	Luennointia Läsnäolopakon säätellemää Raporttien, esitelmien ja kirjallisten töiden (etätehtävien) laatimista
<b>Opettaja</b>	Ei-perinteinen opettaja Ohjaaja ja auttaja Tutkija	Pedagogi, oppimisen ja opetuksen asiantuntija Kokeilija, uuden kehittäjä Empaattinen ymmärtäjä, auttaja, tukija ja kannustaja = huolenpitäjä	Tietäjä, tiedon- ja opinjakaja Motivoija Oppimisen kontrolloija Reilu jätkä	Luennoitsija, puhuja ja kontrolloija Etätehtävien antaja ja tarkastaja
<b>Opiskeli- ja</b>	Aktiivinen Oma-aloitteinen Itsensä kehittäjä Opiskeluun sitoutunut Motivoitunut Yhteistyökykyinen Vastuunkantaja Valintojen tekijä	Tiedon etsijä, rakentaja ja arvioija Aktiivinen Itsenäinen	Tiedon ja opin vastaanottaja ja soveltaja Motivointia kaipaava	Kuuntelija Itsekseen työskentelevä, osin heitteille jätetty ja oppimisestaan yksin vastuussa oleva Opetusta kaipaava Aikaansa kontrolloiva ja vapaa-ajastaan kiinnipitävä

pedagogiikka mahdollistaa opettajien irtisanoutumisen perinteisen tiedonjakajan asemasta. Samalla se pakottaa opettajat asettumaan opiskelijoiden parasta tavoitteleviksi ihmissuhdeammattilaisiksi, pastoraalisen vallan harjoittajiksi.<sup>13</sup> Kuten Popkewitz (1998, 59–66) toteaa, koulutus on nykyisin sidottu sekä lupauksiin yksilön sielun pelastamisesta että uuden yksilön rakentamisen problematiikkaan. Keskeisintä on välittää ja pitää huolta oppijasta yksilönä. Opettajan tehtävänä on psykologin tavoin mahdollistaa yksilön itsekasvu ja hänen potentiaaliensa maksimointi tarjoamalla oppijalle mahdollisuuksia itsensä tuntemiseen ja reflektointiin sekä emotionaaliseen sopeutumiseen. Enää ei ole kyse vain tiedolliseen osaamiseen ohjaamisesta vaan yksilöiden subjektiviteettien (sielujen) muokkaamisesta.<sup>14</sup> Yksilöiden elämän ohjaamisen ohella ammattikorkeakoulun uuden pedagogiikan erityisyys sidotaan osittain ammatilliselle koulutukselle tyypillisesti tekemiseen ja tiedon soveltamiseen.

Tekniikan alan opettajien puheessa julkipuheen ja kaupan ja terveyden alan opettajien määrittämä uuden pedagogiikan mukainen järjestys kyseenalaistuu. Haastatellut teknisen alan opettajat eivät nähneet opettajaa ohjaajana, tukijana tai auttajana. Opettaja asetettiin perinteisen opettajan asemaan ja opiskelijasta tehtiin opettajastaan riippuvainen oppija. Ammattikorkeakoulun sisäisen arvioinnin kohteena oleva uusi pedagogiikka ei rikkonut haastateltavien määrityksiä pätevistä opettajista hyvänä jatkana ja tiedonjakajana. Luonnehdinnat pätevistä tekniikan alalla toimivasta ammattikorkeakoulun opettajasta muistuttavat esimerkiksi Rinteen (1986) kuvausta esiintymistaitoisesta kansanopettajasta ja Simolan (1995) analysoimaa kansakoulunopettajaa kurinpitäjänä ja valvojana. Tekniikan alalla haastateltavat pitivät tärkeänä opettajajohtoisuutta, opetuksen yhdenmuotoisuutta ja perusteellista opettamista – piirteitä, jotka korostuivat esimerkiksi kansakoulun opetussuunnitelmissa (ks. Simola 1995, 79–87). Uuden pedagogiikan ei nähty myöskään avanneen mahdollisuuksia vaan hankaloittaneen opetusta ja oppimista ja aiheuttaneen eriarvoisuutta. Se oli vaatinut sopeutumista. Tekniikan alalla feminiininen uusi pedagogiikka ei horjuttanut opettajien uskoa perinteisen pedagogiikan voimaan. Yleisemmin pedagogiset kysymykset näyttivät olevan insinöörien kouluttamisessa huomattavasti merkityksettömpiä osa-alueita kuin tieto ja käytännönläheisyys.

Miten tulisi tulkita opiskelijoiden kirjoitelmiin sisältyvät näkemykset, jotka tekniikan alan opettajien puheen tavoin kyseenalaistavat uuden pedagogiikan mukaisen järjestyksen? Opiskelijoiden ammattikorkeakouluun liittämät määritykset ovat selkeän kaksijakoisia. Yhtäältä koulumaisuuden katsottiin hallitsevan ammattikorkeakoulua diskursiivisena tilana, toisaalta kirjoitettiin koulumaisuudelle vastakkaisesta itsenäisen opiskelun ylivallasta.

Kaupan ja terveyden alan opettajien positiiviseksi määrittämä opiskelijalähtöisyys sai opiskelijoiden kirjoitelmissa toisenlaisen muodon: oletettu vapaus oli velvollisuutta pärjätä omillaan. Vaaditun velvollisuuden täyttäminen edellytti jatkuvaa luopumista yksityisestä. Opiskelijoiden asema näyttääkin olevan selkeän ristiriitainen. Ammattikorkeakoulussa opiskelevat on asetettu uuden pedagogiikan mukaisesti itseohjautuvan<sup>15</sup> ja oma-aloitteisen yksilön asemaan, mutta samalla heidät on sidottu alaikäisten asemaan koululaisiksi, joita kontrolloidaan ja valvotaan.

## 4 Ammattikorkeakoulun yhtenäisyys ja hajanaisuus – hierarkkisuutta ja törmäyksiä

Julkipuheessa ammattikorkeakoulusta on tehty yhtenäinen ja eri alojen erityisyyden ylittävä instituutio, jolle on määritelty yhteiset päämäärät ja toimintakulttuuri. Dokumenteissa ammattikorkeakoulusta on rakennettu tarakoituksellisesti ideaalinen, yhdenmukainen ja harmoninen. Sen ideaaliin sisältyy ajatus yhtenäisestä organisaatiosta, jolla on kaikkien jakamien päämäärien, arvojen ja toimintaperiaatteiden sävyttämä monoliittinen identiteetti (ks. myös Jaatinen 1999, 194). Julkisesta ammattikorkeakoulusta on muodostunut modernia organisaatiota muistuttava kokonaisuus, vaikka siitä on pyritty ensisijaisesti rakentamaan postmodernien piirteiden merkitsemä nykyaikainen koulutusinstituutio.

Julkipuheessa eri alat toimijoiheen näyttävät elävän sulassa sovussa, toisiaan tukien ja yhdessä ammattikorkeakoulua kehittäen. On kuitenkin muistettava, että ammattikorkeakoulu on käytännössä muodostettu entisistä opistoasteen koulutusta antavista oppilaitoksista, joilla jokaisella on oma konkreettinen alakohtainen historiansa. Rinne (2002, 95) väittääkin, että ”suomalaisessa ammattikorkeakoulussa väistämättä elää ammatillisten oppilaitosten työelämästä eristetty perinnehenki”. Perinteen lisäksi jokaisella alalla on toisista erottuva yhteiskunnallinen asema. Keskiluokkaisuuteen sidottulla kaupan alalla olennaisimpina asioina on pidetty liike-elämälle ominaisia yrittäjyyttä, intensiivistä sitoutumista, innovatiivisuutta, kilpailua, menestymistä ja tiimityötä (esim. Aaltio-Marjosola 1991; Nordström & Ridderstråle 1999; Aaltonen & Junkkari 1999).<sup>16</sup> Ahkeruuden, tunnollisuuden, velvoittavuuden, kutsumuksellisuuden ja sopeutuvaisuuden periaatteisiin sidottulla naisvaltaisella hoitoalalla on sen sijaan kärsitty alan heikosta arvostuksesta ja taisteltu pitkään statuksesta ja vallasta määrittää ja kontrolloida hoitoalan ammatteja itsenäisesti (esim. Henriksson 1998; Heikkinen 2001). Vastaavas-

ti tekniikan ala, joka on sidottu Suomen työelämän rakenteeseen, teollisuuden ja yritysten tarpeisiin, maan taloudelliseen hyvinvointiin ja luonnontieteelliseen tietoon, on nauttinut korkeaa yhteiskunnallista arvostusta. Kuten Michelseninkin (1999) tutkimus osoittaa, insinöörit ovat toimineet vastuullisissa ja yhteiskunnan kehittymisen kannalta tärkeissä tehtävissä.<sup>17</sup> Onkin todennäköistä, että eri alojen välillä on yhtenäisyyttä rikkovia jännitteitä ja ristiriitoja. Tässä tutkimuksessa jännitteet ja ristiriidat näkyivät haastateltujen opettajien puhussa omasta arjestaan ja työympäristöstään. Analysoin tässä luvussa tarkemmin julkipuheessa luodun yhtenäisyyden ihanteen sekä vahvistumista että murtumista toimijapuheessa. Kysyn, mihin eri alojen haastateltavat kiinnittävät yhtäältä yhtenäisyyden ja toisaalta sen puutteen.

## Amkilaisuus yhtenäisyyden ilmentymänä

Toisin kuin terveyden ja tekniikan alan opettajat, kaupan alan opettajat pitivät ammattikorkeakoulua yhtenäisenä. Haastateltavat katsoivat eri alojen välisten raja-aitojen kaatuneen ja eri alat ylittävän keskinäisen vuorovaikutuksen ja yhteistyön lisääntyneen, vaikka eri alojen yksiköt sijaitsevatkin fyysisesti eri paikoissa.<sup>18</sup> Yhteisyyden todettiin näkyvän selkeimmin lukuvuoden avajaisissa, joissa opettaja tuntee itsensä enemmän ammattikorkeakoulun kuin jonkin tietyn alan opettajaksi.<sup>19</sup> Yhteisyyden muina ilmentyminä voi pitää esimerkiksi instituution logoa, yhdenmukaista nimikäytäntöä,<sup>20</sup> omaa julkaisusarjaa, kaikille aloille yhteisiä opinnäytetyön ohjeita ja alat ylittäviä työryhmiä (esim. kansainvälisyystiimi ja opinnäytetyöryhmä). Yhteisyyden ideaan liittyi selvästi myös kaupan alan opettajien puhe ammattikorkeakoulusta itse luotuna ja tehtynä, samoin kuin puhe itsensä kehittämisestä ”meidän kaikkien” parhaaksi. Haastateltavat eivät juurikaan erotelleet ammattikorkeakoulua ja oman alansa koulutusta toisistaan eivätkä maininneet mitään alojen välisistä intressiristiriidoista. Opettajat käyttivät ammattikorkeakoulusta puhuessaan paljon me-muotoa, mikä on eräs merkki samaistumisesta ”amkilaisuuteen”, aktiiviseen kehittäjän ja tekijän asemaan. Yksi haastateltavista totesi: ”*me koko ammattikorkeakoulun me kehitämme monialaiseksi tätä korkeakoulua*”. Kaupan alan opettajilla oli vahva usko ammattikorkeakouluun. Heidän puheestaan välittyi tunne amkilaisuuden ihanuudesta, aatteen palosta ja heräämisestä.

*”Kyllä se (=työyhteisö/JH) meillä muodostuu yhä enemmän muistakin kun tämän talon. Me ollaan tekemisissä muidenkin kanssa. Se on jännä todeta, ett miten **nää raja-aidat on**, et nääkin on **hävinny** itse*

asiassa nää koulutusalojen väliltä. (...) **Ne on tässä ajan myötä kaatunu**, kun yhdessä on istuttu tuolla eri kokouksissa, että näyttää ihan positiiviselta. Mutta se ettei tietenkään oo kaikkien tahojen kanssa niin hirveen paljon kontakteja, koska tehtävät ei välttämättä sitten leikkaa.” (kauppa)

”Uskon tän kehitykseen ja **uskon ammattikorkeakouluun**. En mä muuten tämmöstä työtä tekis. **Tää kantaa eteenpäin**. Se ehkä kun mä oon alusta asti, niin sitä teen aika sydämellä sitten ja kokemuksella.(...) **Mä oon niin ammattikorkeakouluihminen**, et mulla on tää työ. **Mä oon henkeen ja vereen ammattikorkeakouluihminen**. Mää oon ja mä uskon ja mä todella ihan uskon siihen. Se on yks tärkeä. **Mä haluu kehittää itseäni**. Se tuo mulle sellasta just opetukseen.” (kauppa)

Amkilaisuuden nimissä ja velvoittamina opettajat olivat hyvin sitoutuneita omaan työhönsä. He halusivat kehittää kaupan alan ammattikorkeakoulutusta eteenpäin ja osallistua koko ammattikorkeakoulutuksen (”meidän korkeakoulun”) kehittämistyöhön aktiivisina toimijoina. Opettajat totesivat tekevänsä pitkiä päiviä, olevansa naimisissa työnsä kanssa, haluavansa laittaa itsensä likoon ammattikorkeakoulun puolesta ja kantavansa kehittämisvastuunsa. Olennaisinta heille oli astua aktiivisen ammattikorkeakoulun kehittäjän asemaan. He pitivät itseään tekijöinä, joille ammattikorkeakoulu tarjoaa arvoisensa puitteet. Haastateltavat eivät puhuneet sopeutumisesta eivätkä asettaneet itseään passiiviseksi sivusta seuraajaksi. Kaikki, mitä oli tapahtunut, määriteltiin yhdessä tehdyksi ja aikaan saaduksi (”me yhdessä kehittämme ja teemme”).

Yhdessä tekemisen suunnan tärkeäksi määrittäjäksi opettajat nimesivät ammattikorkeakoulun johdon. Erityisesti opettajat korostivat rehtorin roolia. Jokainen haastateltavista piti rehtoria johtajana, jonka tehtävänä on edustaa ammattikorkeakoulua ja olla instituution keulakuva. Rehtorin toimenkuvaa pidettiin tärkeänä: rehtorin työhön nähtiin kuuluvan muun muassa suurten linjausten vetäminen, taistelu ammattikorkeakoulun (”meidän”) puolesta sekä ulospäin suuntautuva pr-työ. Jokainen haastatelluista sitoutui olemassa oleviin ammattikorkeakoulun kehittämistä koskeviin päämääriin ja vannoi uskollisuuttaan ammattikorkeakoululle.

”Meidän rehtorihan on toiminu, tänään nimenomaan puhuttiin, hirveen hyvin. Ottaa hyvin nopeesti kantaa moneen asiaan. On taistellu ikään kun yliopistonkin kanssa **siitä paikasta**, kun on suhteita ja on.

(...) Sanotaan ihan (...) pitää nostaa hattuu, tekee varmaan sitä mitä mäkin tekisin. Aika ydinasioissa (...) pyörii. Minäkään en varmaan haluaisi kiinnittää huomiota niihin pieniin asioihin, että pitäis löytää se ydin asia ja välttää puuttumista pieniin asioihin, minkä nykyinen rehtori tekee hienosti. **Sehän edustaa koko mielikuvaa siitä, mitä ammatikorkeakoulu on** (...) Se on aika kuitenkin vaativa homma, kun ajattelee. Ei mikään helppo hommaa oo.” (kauppa)

”Minä taidan olla kauheen tyytyväinen, kun ei toivomuksia oo enempää. Kun on tässä 20 vuotta ollu, niin **on monenlaista kulttuuria kokenu työssään, niin tällä hetkellä meillä on paras menossa yks parhaimmista**. Toivottavasti vaan ammattikorkeakoulun johto edelleenkin jatkaa.” (kauppa)

”**Mä seison meidän nykyisen rehtorin takana hyvin pitkälle. Hän on tehny tosi upeeta pioneerityötä**. Jos minä joskus voin sanoa lapselteni et tuollainen rehtori, kun meillä nyt rehtori, niin onnittelisin itseäni joskus.” (kauppa)

”Tää ammattikorkeakoulu on musta hyvä. Musta on kiva mennä niitten kaikkiin juttuihin. **Johtoa arvostan**. Mä koen sen erittäin vahvana itse opettajana. Jos mulla on vaikeeta niin, mä en oo menny, mut mä tiedän et mä meen sinne. Se on musta, **tätä kehitetään oikeeseen suuntaan**. Mistä mä sen otan? Mä otan heidän puheistaan ja muista, niin kyl **musta ne linjaukset on oikeita**. Mä koen, että ne tukee mun työtä.” (kauppa)

Kauppan alan opettajien puheessa ammattikorkeakoulun yhtenäisyys perustuu siihen ajatukseen, että kaikki on yhtä. Ammattikorkeakoulu määritetään eri alat ylittäväksi kokonaisuudeksi, joka on yhdessä tehty ja luotu. Rehtori asetetaan selvästi amkilaisten heimon päälliköksi, jonka takana seisotaan ja johon luotetaan. Samalla amkilaisuus määritetty uskon ja tunteen asiaksi – aatteenksi, johon on sitouduttava koko sielun ja ruumiin voimin.

## **Epäyhtenäisyys, epäoikeudenmukaisuus ja keskinäinen kilpailu**

Toisin kuin kauppan alan opettajat, terveyden ja tekniikan alan opettajat eivät pitäneet ammattikorkeakoulua yhtenäisenä. Terveysalan opettajat totesivat yhtenäiseen ammattikorkeakouluun olevan vielä matkaa. Yhtenäisyyden es-

teinä opettajat pitivät alojen välistä eriarvoisuutta ja epäoikeudenmukaista kohtelua. Ensinnäkin terveysalan ja sen toimijoiden katsottiin jääneen vahvempien jalkoihin, mikä näkyi työehto- ja palkkauskysymyksissä,<sup>21</sup> sisäisessä rahanjaossa sekä terveysalan näkymättömyytenä. Haastatellut kokivat, että se, mikä ”*jätetään mainitsematta, yleensä se on tää hoitoala*”. Alan aseman turvaamiseksi täytyi olla kuuliainen alamainen ja tehdä tunnollisesti kaikki, mitä virallisesti (johdon taholta) pyydettiin: ”*Meillä ei oo sitä, kollektiivisesti näkyvästi ei osata sanoa, että nyt ei tehdä enää. Et sitten taas tullaan kai siihen, että jos sanotaan ettei tehdä enempää, niin sitten me yksikkönä pelätään, että miten meidän yksikkönä käy tässä taistelussa.*” Haastateltavat puhuivat myös alojen välisestä taistelusta ja siitä, että joillakin tietyillä aloilla hyvä tulos oikeutti tekemään mitä tahansa kenenkään siihen puuttumatta. Yksi opettajista toivoi, ettei ”*näitä eri aloja arvotettas*” eikä aloista nostettaisi ketään ”*ylitse muun*”. Olisi tärkeää vahvistaa ja arvostaa jokaista yksittäistä alaa:

*”Mä yrittäsin luoda semmosta henkee siihen suuntaan, joka tukis ja arvostaa kaikkien alojen näkemyksiä. (...) Näkisin, että kaikista haasteellisiin tehtävä on, että tämän ammattikorkeakoulun sillä tavalla hallinnoiminen, pyörittäminen että tää ois semmonen yhtenäisen ammattikorkeakoulu ilman että siellä jotkut koulutusohjelmat sooloilee omia kuvioitaan vaan on tietyt raamit, jossa tää ammattikorkeakoulu toimii.”* (terveys)

Tekniikan alan opettajat mielsivät ammattikorkeakoulun epäyhtenäiseksi, hajanaiseksi, pirstoutuneeksi ja kompleksiseksi. Hajanaisuus kiinnitettiin organisaation rakenteeseen (kuten lukuisiin koulutusohjelmiin ja erillisyysköihin) ja organisaation rakennusten fyysiseen pirstoutuneisuuteen. Toisaalta kyse oli myös keskinäisen vuorovaikutuksen puutteesta ja kontaktien vähäisyydestä, yleisemmin kuulumisen tunteen epämääräisyydestä. Tämä näkyy esimerkiksi siinä, että tekniikan alan opettajat asettuivat ammattikorkeakoulusta puhuessaan ulkopuolisen tarkkailijan asemaan. He totesivat muun muassa ammattikorkeakoulun johdon suosittavan jotakin tai käyttivät tekniikan alasta puhuessaan pääosin me-muotoa. Myös yhteisten pelisääntöjen puutteen sekä epäreilun kilpailun katsottiin lisäävän ammattikorkeakoulun hajanaisuutta.

*”Ensinnäkin se on minusta hyvin pirstaleistunut. Meillä on nää rakennukset, jotka on koulutusohjelmat. Sitten on ihan taas erilaiset eri hallinnon alaisena, samoin vahtimestarit, sitten on näitä labora-*

torioita, on erillisyyksikköjä. Siinä on vaikee sitten, että **mihin sitä oikein kuuluu vai kuuluuko mihinkään**. Se johtaa siihen, että **on muodostunut eri kerroksia**, varmaan erilaisia yksiköitä. (...) Sitten juuri tähän pirstaloitumiseen liittyy se, että **eräänlainen anarkia**. **Et saa tehdä mitä haluaa keinoja kaihtamatta**. Se on se ristiriita mikä tässä on. (...) Epäturvettä kilpailuhenkeä on tuonu tää muutos. Se on varma. **Kun meillä on tämmönen iso yksikkö, niin siellä voi surffailla aallon harjalla**. Tarkotan sitä, että **melko vähilläkin eväillä voi menestyä**. **Se tulee siitä, että tietoa pimitetään ja tietoa välitetään vain tietyille henkilöille**. **Asiat valmistellaan ja päätetään jossakin tämmösessä pienessä piirissä ja ei tiedoteta mistään**. Mitä pienempiin osasiin on pirstoutunu tämä, niin sitä helpompaa on tämä.” (tekniikka)

”Monet meistä on sitä mieltä – minä muassa – että saisi olla se rehtori, että se pitäisi meidät koossa. **Me ollaan hajallaan kun varpusparvi**. (...) **Me ollaan aika hajallaan**. **Mitään yhteistä ei oo**. (...) Kun opettajakollegoita on paljon ja oppilaitokset ovat eri alojen – oppilaitoksia alun perin ammattikorkeakouluun liittyneenä – niin tätä **lähikosketusta opettajatovereihin ei ole olemassa samalla tavalla kun aiemmin pienemmässä oppilaitoksessa**.” (tekniikka)

”Onhan täällä talossa muitakin töissä ja tavallaan **ei oo mitään konkreettista yhteistyötä**. Tervehditään vaan kun satutaan vastakkain ja siinä se yhteistyö. (...) Tuntuu luontevammalta, että yhteistyötä ois enemmän. (...) **No tietysti tää yhteistoiminta eri alojen välillä, sitä on ruvettu painottaa**. **Miten se konkreettisesti oikein pelaa, niin pelaako se muutenkin kun siinä, että sanotaan, että pitää tehdä**. Pitäs löytää toimintoja, jotka tukee sitä. Se ei oo pelkästään sitä, että puheissa vaan luonnostaan tapahtuvaa. **Ei pakoteta**.” (tekniikka)

Pyrkimys alat ylittävään yhtenäisyyteen oli merkinnyt alojen erityisyyden sivuuttamista. Haastateltavat sekä terveysalalla että tekniikan alalla olivat sitä mieltä, että alan perinteitä väheksyttiin eikä omaa alaa arvostettu tarpeeksi. Toisaalta ammattikorkeakoulussa yksittäistä alaa sitovat säädökset olivat osoittautuneet taakaksi ja niiden koettiin leimaavan usein alan toimijat syntisiksi tai konservatiiviksi. Terveysalan opettajat totesivat, ettei esimerkiksi työtehtävien ja tuloksellisuuden arvioinnissa oltu huomioitu riittävästi alan erityiskäytäntöjä, kuten opetusvelvollisuuksien erilaisuutta.<sup>22</sup> Etenkin naiset argumentoivat arvostuksen puutteesta. Miehet eivät kommentoineet asiaa samalla tavoin, vaikka puhuivatkin tekniikan alan resurssien vähyydes-



tä. Viittauksia koulutusalojen väliseen eriarvoisuuteen löytyy myös Jaatisen (1999, 107) tutkimuksesta, jossa naisopettajat asettivat koulutusalojen välisen tasa-arvon kyseenalaiseksi miehiä useammin ja terveystalan opettajat muiden koulutusalojen opettajia vahvemmin.

*”Ehkä se meille on vähän semmonen tunne tullu et siellä (=johdossa/JH) suhtauduttiin äärimmäisen vihamielisesti tekniikkaan. Että kaikki muut oli hienoa sosiaalialat, kaupan alat oli hienoa ja teku, joka oli ikänsä minun mielestä ollut jo jonkunlaisella ammattikorkeekoulutasolla (...) Ei oo sitä kunnioitusta sitä tehtyä työtä kohtaan osoitettu olleenkaan. Vaan koko ajan, että ette te mitään ole ja ette te mitään osaa ja nyt tämä amk on se joka, nyt kaikki muuttuu ja kaikki on sitten upeeta.”* (nainen)

*”Meillä on aikamoiset, meillä on lainsäädäntö ja erilaiset säädökset, jotka määrää mitä opiskellaan tai on osattava, kun täältä valmistuu eli se luo sitä tiukkuutta. (...) Siinä pitää olla järki kädessä, että ei niitä niin kauheesti voi, et mitä muuttaa ja miten muuttaa. Tässä tulee meille taas ongelmia tän monialasuuden kanssa, et kun halutaan yhtenäistää ja tehdä yhteisiä linjoja. Me varmaan mietitään, että me ollaan häirikköjä siinä, koska meillä on tietyt asiat, jotka pitää opettaa ja niitä ei voi vain ihan tosta noin vaan. (...) Just tää sitten, että ei oo resursseja tähän lähiopetukseen, niin ne perusvalmiudet ihan, niin niitä ei voi opettaa suurissa ryhmissä. Pitäs olla pienryhmäopetusta. Ne pitäs olla, et siinä on ongelma. Jotakin tällasta. Se, että ei ehkä ymmärretä sitä meidän erikoisalaa.”* (nainen)

*”Terveystalan sisällä on mun mielestä semmonen, mitä pitää aina arvostaa. Joka ei historiaa tunne, se ei tulevaisuutta tiedä. **Eli terveystalalla on ollu mun mielestä tässä oppilaitoksessa, oppilaitoskulttuurissa vahvat kulttuuriperinteet ja niitä me koitetaan myös vaalia.** Jossain vaiheessa ne oli jo vähän menneet tän muutosbuumin mukana ja nyt me pidetään varmasti huoli siitä, että tää muutosbuumi ei sitä vie. **Ne perinteet on sellasia, mitkä – joku sanoo, jos haluaa negatiivisesti ilmasta – niin tämmöseen sosiaaliantamuoottiin liittyviä asioita. Mutta ne liittyy mun mielestä opiskelijan kunnioittamiseen ja toisen ihmisen arvostamiseen.** Meillä edelleen halutaan, että meillä on valmistujaisjuhlat. Ihmiset ovat saaneet yhden tärkeän homman päätökseen, että meillä ei papereita oteta ulos, vaan ne tullaan toimistosta hakemaan. Kuitenkin meillä **opiskelijoiden läpäsajat on aika normatiiviset**, niin on mahdollisuus osallistua näihin*

tän tyyppiisiin asioihin. Sitten **oppilaitosyhteisön sisällä opettajayhteisönä niin toisten työtovereitten tukeminen ja jaksaminen** sillä lailla, että myös yhteistä muuta aikaa kun pelkästään työaikaa on mahdollisuus viettää. *Se on musta hieno asia.*” (nainen)

**”Me ollaan ammatillinen koulutus ja sen kunnioittaminen, että eri alat ei välttämättä oo syntisiä sen takia, että ne on jotenkin niin jäykkiä tai perinteisiä,** vaan nimenomaan jotkut ihan selkeet perustelut sille, miksi sen alan koulutuksessa täytyy noudattaa tiettyjä lakeja, asetuksia, jotta se koulutus täyttää tän yhteiskunnallisen velvoitteen, sen perustehtävänsä. (...) **Meidän alaa syyllistettiin siitä, että teillä on niin paljon opettajia et tulee niin kalliiksi. Eikä ollenkaan otettu huomioon, että paljon työntekijöitä ja on joku ala, jossa on paljon opettajia, joiden palkkaus on parempi kuin toisilla. Mä en tykkää sellasesta syyllistämisestä, kun se kohdistetaan suoraan yhteen.**” (nainen)

Miesten (tekniikan alan opettajien) puheessa alan erityisyyden sivuuttaminen ei kiinnittynyt perinteisiin tai alan arvostuksen puutteeseen vaan konkreettisia koulutuksen käytäntöjä koskeviin intressiristiriitoihin. Haastateltavat kyseenalaistivat itsenäisen opiskelun ja ainevalikoiman laajentumisen. Ainevalikoiman laajentumisen koettiin uhkaavan osaavan insinöörien kouluttamista: *”Ammattikorkeahan toi kulttuuriaineita, painotuksia tämmösiin yhteisiin kansainvälisyyteen ja kieliin, jotka on erittäin tärkeitä. En millään pahalla, mutta kuitenkin, että kun ne painotukset on siellä ja koko ajan kuitenkin halutaan kouluttaa insinöörejä teollisuuteen (...) Ammatillisesti tällä hetkellä valmistuva insinööri täällä tai siis tunnen vaan omanalani, niin verrattuna siihen, että kehitys ois jatkunu sitten sillä perinteisellä opistolinjalla, niin on varmasti heikompi. Mutta toisaalta ammattikorkeakoulun myötä on tullu muita valmiuksia.*” Tekniikan alan opettajat puhuivat myös opinnäytetyön luonnetta koskevista erimielisyyksistä ja arvostelivat opettajien tieteellisesti painottuneita rekrytointiperusteita. Jotkut opettajista epäilivät myös monialaisuuden autuutta: *”No kyllähän se monialaisuus on sellainen että jos hajotetaan resursseja kaikkeen mahdolliseen, niin oikeestaan missään ei kunnolla pystytä toimimaan. (...) Ei minusta monialaisuus sinänsä sais olla mikään semmonen johtotähti. Osataan kaikkea vähän, mutta ei sitten mitään.*” Samansuuntaisia kriittisiä näkemyksiä löytyy myös Jaatisen (1999, 180–181) tutkimuksesta: tekniikan alalla työskentelevät opettajat arvostelivat monialaisuutta, syyttivät ammattikorkeakoulua resurssien vähydestä ja kritisoivat johtoa päätöksenteon keskittämisestä ja opettajien jättämisestä sen ulkopuolelle.

Ammattikorkeakoulun yhtenäisyyden epäily ja osittainen tyytymättömyys näkyi myös sekä terveyden että tekniikan alan opettajien ammattikorkeakoulun johtoa ja rehtorin asemaa koskevassa puheessa. Tämä puhe oli luonteeltaan tunnelatunut ja asioita arvottavaa. Opettajat katsoivat omien näkemystensä ja ammattikorkeakoulun johdon toimintatapojen välillä olevan monia ristiriitoja. He puhuivat ylimmän johdon ja kenttäväen välisestä kuilusta sekä johtamiskäytäntöjen epäinhimillisyydestä. Haastateltavat kannattivat yksilöt huomioonottavaa ja vuorovaikutteista johtamisen tapaa. Nyt johdon ja opettajien välistä suhdetta luonnehdittiin hierarkkiseksi ja sen katsottiin rakentuvan virallisen vuorovaikutuksen ja ilmoituspolitiikan varaan.

*”Kyllä he pyörii siellä omissa pilvissängsä. (...) Tää johtoporräs on sellanen, joka käytöksellään tympäseepi. Johtajat on johtajan paikalla ja se myös näkyy, mitä varten he ovat täällä. (...) Heillähän on omat touhunsä ja projektinsä siellä. He kehittelevät uutta, joka on aika kaukana käytännöstä. (...) Voisko vähän vääristä, että heidän pitäis olla tuolla pilvissä ja meidän tuolla maassa, maan sisällä tyypillisesti. Mutta heidän kanssaan mulla on aika vähän sitä kanssakäymistä. (...) Onhan ne rakentanu tään amkisyseemin meille.”* (mies)

*”Tää ammattikorkeakoulun johto on varsin etäinen, että ne rupee olemaan aika virallisiakin, että se on ikävä puoli. (...) Kyllä johdon taholta tulee tiettyjä ohjeita aina, jotka on sitten enemmän virallisia. (...) Ehkä pikkusen semmonen vaikutelma on, että ne on tosiaan käskyjä. Kyllä se vähän tahtoo herättää sisäisesti, kun se tulee hyvin ylhäältä päin. Se tuntuma on, että johto on keskuudessaan päättänyt, että asia on näin ja sitten se ilmoitetaan muille. Tai se ei lähde liikkeelle siitä, että on ensiks ollaan tekemisissä. Kyllähän he voivat joittekin kanssa, mutta ei kovin laajaa oo se näkemys. Muutaman kerran vuodessa tulee ehkä tämmösiä ukaaseja, jotka kokee hirvittävän. Siinä on vähän sillä tavalla, että se ei oikein hyvää ilmapiiriä herätä sellanen. Asiahan voi olla ihan tärkee ja oikee, että jos sen hoitas toisella tavalla, niin se ois paljon parempi. Ei tarttes ihan niin jyrkästi sanoo.”* (mies)

*”Hän (= ammattikorkeakoulun rehtori) on siellä ylhäisessä yksinäisyydessään ja ilmoittaa edelleen televisiomonitorissa, että hän tulee vierailulle. Minä olen aina kysynyt mielessäni, että omaan oppilaitokseen vierailulle. Onko tää? (...) Heillä on semmonen täysin*

*takakenonen asenne, että he puolustaa joka ainoalla vastauksella jotakin olematonta. Ei kysymys aina aggressiivinen hyökkäys ole johtoa, ammattikorkeakoulun toimintaa vastaan. (...) Edelleen heillä on siellä niin tiukka keskinäinen jako siellä yläkerrassa, että sitä tammönen apulaisrehtori hoitaa kokonaan toiset toiminnot ja ajaa putkeen yhteydet koulutusohjelmajohtajiin, joka on tietysti hyvä asia, että se karsii tarpeettomat yhteydenotot pois. Mutta **mukava olis joskus vaihtaa ajatuksia.**(...) Monta kertaa väärinkäsitykset ja tietämättömyys aiheuttaa tarpeetta sotkujen opettajien välillä. ” (mies)*

Kaikki terveyden ja tekniikan alan haastateltavat asettivat ammattikorkeakoulun rehtorin ideologiseksi johtajaksi, mutta arvostelivat samalla kovin sanoin ammattikorkeakoulun sisäistä henkilöstöjohtamista. Yksi haastateltavista totesi: *”Meillä ei ole missioita tän talon sisällä, miten tätä jengii johdetaan”*. Toinen opettajista luonnehti ammattikorkeakoulua *”laivaksi merellä, jota tuuli ja puuskat kuljettaa, koska siltä puuttuu peräsin eikä ohjaajat tiedä missä ranta”*. Opettajien mielestä rehtorin tehtävänä olisi ulkoisen johtajuuden ohella luoda edellytykset myös yhtenäisen ammattikorkeakoulun rakentamiselle. Haastateltavat olivat sitä mieltä, että rehtorin pitäisi kiinnittää huomiota yhteisten toimintatapojen luomiseen ja tarjota opettajille sekä rahallisia ja ajallisia resursseja että inhimillistä ymmärrystä ja tukea. Etenkin naisopettajat korostivat henkilökunnan hyvinvoinnista huolehtimista, johon katsottiin olennaisena osana kuuluvan avoimen keskustelun, välittämisen, tuen ja arvostuksen.

*”Se ei oo varmaan kauheen hyvä, että ihmiset kutsutaan tuonne auditorioon, et sitten vaan kynähommia, täytetään lomakkeita. Joku muu tapa. (...) Se on, että tämä hallinto oma keskusyksikkönsä on aika irrallaan eikä siellä nyt tarvii ihan meidän kaikkien joka päivä käydä, mutta **joku tammönen vähempi epäinhimillinen tapa.** Sitten kun ollaan naisvaltanen ala ja kun johtajat on miehiä, niin sekin on yks ongelma.” (nainen)*

*”Jos mä aattelen henkistä ilmapiiriä, niin **mä toivoisin enemmän keskustelevaa kulttuuria.** En tarkota terveysalan sisällä vaan tarkoitan koko ammattikorkeakoulun sisällä eli semmosia merkittäviä suuntaviivoja, joita otetaan esille. Mä otan esimerkin tästä (...) Vasta sen jälkeen kun se oli esityksenä pöydällä, sen jälkeen ruvettiin keräämään faktoja. Mun mielestä toimivan johdon kannalta tammöset toimintamenettelytavat ei voi olla oikeita. (...) Toivosin sillälailla keskustelempaa kulttuuria tammösissä isoissa linjauksissa, jotka*

*vaikuttaa tämmösen oppilaitoksen sisällä myös henkilöstöön.” (nainen)*

*”Mun mielestä kauheen tärkeä asia on koota organisaatio, koska on useamman eri alan ihmisiä täällä töissä ja joilla on just paljon sitä osaamista hallussaan, niin se että sen henkilöstön saaminen puhaltamaan siihen yhteen hiileen, ettei tule semmosia tuntumia, että henkilöstö kokee, että siellä on epätasa-arvoa (...) Jotenkin osoitettiin se, että rehtorilla on halua nähdä tää tilanne.” (nainen)*

*”Niin tätä johtamiskulttuuri, siellä on pahoja puutteita. Siellä ei todella välitetä henkilökunnasta, vaikka ne muuta väittää. Olen kuullu ihan itse rehtorin sanovan, että kyllähän noita tulijoita riittää, että se on aika halveksiva vielä.” (nainen)*

On vaikea antaa yksiselitteistä vastausta siihen, onko kyseessä sattuma vai onko sukupuolella asian kanssa jotain tekemistä. Sukupuolen lisäksi kyse voi olla myös koulutusalaan liittyvästä asiasta. Mäkisalón (1998, 125–128) tutkimukseen osallistuneiden terveydenhuolto-oppilaitosten opettajien mielestä johtajan tärkeimmät tehtävät ovat tukeminen, kannustaminen ja rohkaisu sekä työntekijöiden puolella oleminen. He katsoivat henkilökohtaisen vuorovaikutuksen johtajan kanssa olevan tärkeää. Toisaalta Mäen (2000) ammattikorkeakoulun laatuystöä koskevan tutkimuksen tulokset rikkovat ajatuksen aliarvostuksesta. Ammattikorkeakoulussa painotetaan nykyisten johtamisideologioiden mukaisesti alasta riippumatta johdon roolia toimintaedellytysten luojana ja laatuystön mahdollistajana (esim. Sarala 1988; Sarala & Sarala 1996). Ball (2001, 33–34) toteaa uuden johtajan tehtäviin kuuluvan ennen muuta oppilaitoksen henkilöstön asennekasvatuksen. Managerina toimivan johtajan tulee myös luoda kasvualusta entisestä poikkeavan kulttuurin kehittämiselle. Hän vastaa siitä, että oppilaitoksissa työskentelevät henkilöt oppivat tuntemaan itsensä, kantamaan vastuuta ja sitoutumaan. Uuden johtajan on oltava ihmissuhdejohtaja: viime kädessä hänen on hallittava alaistensa sieluja.

Terveyden ja tekniikan alan opettajien puheessa ammattikorkeakoulusta rakentuu yhtenäisyyden sijaan hajanainen, eri aloista koostuva hierarkkinen tila. Haastateltavat eivät puhuneet yhteisestä perheestä eivätkä amkilaisuuden heimosta, vaan tilalle olivat tulleet naisten argumentoima epäoikeudenmukaisuus ja eriarvoisuus ja miesten väitteet keskinäisen ja alat ylittävän vuorovaikutuksen vähydestä, intressiritiriidoista sekä yhteisten pelisääntöjen puutteesta. Haastattelujen perusteella yhteisyyden paine on tehnyt ammattikorkeakoulusta tilan, jossa eri alojen erityisyys sivuutetaan ja jossa

alojen perinteille tai erilaisuudelle ei ole sijaa. Ammattikorkeakoulussa johdoto toimii auktoriteettimaisesti ohjeita ja määräyksiä jaellen. Tässä tutkimuksessa haastatellut miehet totesivat johdon ottaneen itselleen valtaa pitävien aseman, naiset taas olivat huolissaan ennen kaikkea johdon epäinhimillisistä toimintatavoista. Kyse oli osin myös eritaustaisten ihmisten käsitysten yhteensopimattomuudesta ja uudenlaisten toimintatapojen oppimisesta: ”*Väärinkäsityksiä helposti tulee, mutta en usko, että tahallisia ollu, oppimista on ollu*”.

## **Yhtenäisyyden problemaattisuus ja jännitteisyys**

Matka kohti yhtenäistä ammattikorkeakoulua on ongelmallinen ja jännitteinen. Yhtenäisyyden paine tilan representaationa merkitsee sekä amkilaisuuteen identifioutumista että siitä erottautumista ja synnyttää puhetta alariteisyydestä. Olen koonnut taulukkoon 7 yhtenäisyyden ihanteeseen sidotut diskursiivisen tilan määritykset aloittain.

Mielenkiintoista on, että kaupan alan opettajien puheessa yhtenäinen ammattikorkeakoulu näyttöytyi todellisena ja myönteisenä, kun taas terveyden ja tekniikan alan opettajat totesivat yhtenäisyyden ideaalin olevan vielä saavuttamattomissa. Ammattikorkeakoulua pidettiin epäyhtenäisenä ja hajanaisena tilana epätasa-arvoisuuden, alojen välisen vuorovaikutuksen vähäisyyden ja hierarkian sekä alojen erityisyyden sivuuttamisen vuoksi. Tosin on huomattava, että kaupan alalla yhtenäisyyttä arvioitiin eri perustein kuin terveyden ja tekniikan aloilla. Kaupan alan opettajat kiinnittivät yhtenäisyyden vahvasti tunneyhteisyyteen ja symboleihin, kun taas terveyden ja tekniikan alan haastateltaville kysymys oli ensisijaisesti yhteisistä toimintatavoista (reilusta pelistä) ja eri alojen kohtelusta eli institutionaaliseen byrokraatiaan sidotusta yhteisöllisyydestä. Institutionaalisella byrokraatialla tarkoitan Weberin (1969/1947, 328–333) byrokraattiseen organisaatioon liittämää piirteitä: päätöksenteon perustumista yleisiin, yhteisiin ja laillisiin sääntöihin ja niiden noudattamisen hallinnollista (institutionaalista) kontrollia (ks. myös Antikainen et al. 2000, 20).

Tunneyhtenäisyyden ideaaliin kiinnittyvässä puheessa opettaja on aktiivinen ja työhönsä sitoutunut amkilainen, ammattikorkeakoulun kehittäjä. Epäyhtenäisyyttä korostavassa puheessa opettaja määrittöy ennen kaikkea oman alansa puolesta taistelijaksi ja jonkin uhatun säilyttäjäksi. Sekä yhtenäisyyteen että epäyhtenäisyyteen sidotussa puheessa ammattikorkeakoulun rehtorille annetaan merkittävä rooli yhtenäisyyden luojana ja mahdollistajana. Kaupan alan opettajat pitivät rehtoria yhtenäisyyteen sidotun ammattikor-

**TAULUKKO 7. Yhtenäisyyden ihanne ammattikorkeakoulun järjestystä säätelevänä kategoriana.**

	<b>Julkidiskurssi</b>	<b>Opettajien puhe Kaupan ala</b>	<b>Opettajien puhe Terveysala</b>	<b>Opettajien puhe Tekniikan ala</b>
<b>Ammatti- korkea- koulu</b>	Yhtenäinen instituutio, jolla on postmodernin organisaation tapaan yhteinen visio, missio ja strategiat	Yhtenäinen → alojen väliset raja-aidat kaatuneet → aktiivinen yhteistyö ja vuorovaikutus alojen välillä	Epäyhtenäinen → eriarvoisuus, epäoikeudenmukaisuus → kerroksellisuus, alojen välinen hierarkia ja taistelu <b>Alan</b> erityisyyden sivuuttava → arvostuksen puute	Hajanainen ja pirstoutunut → fyysiset puitteet → alat ylittävän vuorovaikutuksen vähäisyys → yhteisten pelisääntöjen puute → epäreilu kilpailu <b>Alan</b> erityisyyden sivuuttava → intressiristiiridat
<b>Rehtori</b>	Johtaja, joka vastaa edustus-, seuranta- ja arviointitehtävistä sekä henkilöstöhallintoon liittyvistä tehtävistä	Ideologinen johtaja, laivan kapteeni, suunnannäyttäjä <b>Ammattikorkea-</b> kouluaatteen ruumillistuma <b>Ulkoinen</b> johtaja	Ideologinen johtaja <b>Virallinen</b> ja etäinen johtaja <b>Sisäiseen</b> johtamiseen veloitettu → yhteiset toimintatavat → resurssit henkilökunnan hyvinvointi	Ideologinen johtaja <b>Auktoriteetti</b> , ”yksinvaltiias” <b>Virallinen</b> ja etäinen <b>Ilmoitusten</b> ja käskyjen jakaja <b>Sisäiseen</b> johtamiseen veloitettu → keskustelu
<b>Opettaja</b>	<b>Ammattikorkea-</b> koulun opettaja, joka huolehtii opetus- ja ohjaustyöstä sekä muista tehtävistä <b>Ammattikorkea-</b> koulun kehittäjä	<b>Ammattikorkea-</b> koulun luoja ja kehittäjä, amkilainen <b>Aktiivinen</b> toimija <b>Työlleen</b> omistautunut	<b>Virallisten</b> veloitteiden täyttävä <b>Alansa</b> arvostuksen, perinteen ja aseman puolustaja <b>Syntinen</b>	<b>Ulkopuolinen</b> tarkkailija <b>Alansa</b> erityisyydestä huolehtija

keakouluvaatteen ruumiillistumana ja amkilaisten heimon päällikkönä. Terveyden ja tekniikan alan opettajat määrittivät rehtorin ja ammattikorkeakoulun johdon määräyksiä antaviksi auktoriteeteiksi, jotka vierailevat ammattikorkeakoulunsa eri yksiköissä kuten ulkopuoliset eivätkä välttämättä kunnioita eri alojen perinteitä tai arvosta mennyttä. Johdon toimintatavan ei katsottu edistäneen toivottua institutionaaliseen byrokratiaan kiinnittyvää yhteisöllisyyttä.

Yhtenäisyyden ideaaliin sidotussa ammattikorkeakoulussa jaettu ja eriytyneen, tuleva ja mennyt sekä uusi ja vanha asettuvat vastakkain. Toisistaan mittaa ottavat alojen perinteet suhteessa yleiseen yhteisöllisyyden ideaaliin, jota voi kaupan alan opettajien puheen perusteella luonnehtia jossain määrin mekaanisen solidaarisuuden tunnusmerkkeihin sidotuksi yhteisöllisyyden malliksi. Durkheim (1990/1853, 126–127) luonnehtii mekaanista solidaarisuutta yhtäläisyyksiin ja samankaltaisuuksiin perustuvaksi yhteisyyden muodoksi, joka rakentuu vahvan kollektiivisen tajunnan ympärille.<sup>23</sup> Mekaanisella solidaarisuudella on yhteinen, pysyvä ja yleinen perusta. Kaupan alan opettajien puheessa mekaanisen solidaarisuuden ihanne sidottiin tunteeseen, uskoon ja yhteiseen aatteeseen sekä symboleihin kiinnitettyyn, yhteistä kollektiivisen tajunnan muotoa edustavaan amkilaisuuteen. Yhteisyys on samanlaisuutta (meitä) ja se mielletään heimouskollisuudeksi.<sup>24</sup>

Terveyden ja tekniikan alan opettajien puheessa alojen välisiä rajoja ylittävä tunnepohjaisuuteen perustuva yhteisöllisyys ei hallitse ammattikorkeakoulua diskursiivisena tilana. Epäyhtenäisyyteen kiinnittyvässä puheessa dokumenteissa määritetty, mekaaniseen solidaarisuuteen sidottu yhtenäisyyden ideaali rikkoutui. Opettajat mielsivät ammattikorkeakoulun epäyhtenäiseksi ja aloittain eriytyneeksi. Siirtyminen epäyhtenäisyydestä yhtenäisyyteen edellyttäisi terveysalan opettajien mielestä alojen välistä tasa-arvoisuutta, eri alojen oikeudenmukaista ja yhdenmukaista kohtelua, kaikkien alojen arvostusta sekä yhteisten, kaikkia koskevien sääntöjen noudattamista. Tekniikan alan opettajille yhtenäisyys merkitsi keskinäistä, toimivaa ja aitoa vuorovaikutusta, tervettä ja reilua kilpailua sekä yhteisten pelisääntöjen olemassaoloa. He eivät kuitenkaan puhuneet terveysalan opettajien tavoin oikeudenmukaisuudesta sinänsä eivätkä alojen välisestä tasa-arvosta. Eroista huolimatta niin terveyden kuin tekniikankin alan opettajat kaipasivat toimintaympäristöä, jota hallitsisivat solidaarisuuteen sidotut normit, joiden noudattamista johto valvoisi. Toisaalta haastateltavat kantoivat kollektiivista huolta ja vastuuta alojen erityisyyden säilymisestä ammattikorkeakoulussa. Amkilaisuuden katsottiin yhteisyyden muotona uhkaavan eri alojen omailemaisuutta ja erityisyyttä, perinteisiin sidottua ja omaan alaan kiinnittyvää



heimollisuutta. Yhteisyyteen sitoutuminen edellytti myös joistain kullekin alalle ominaisista ja tärkeiksi koetuista piirteistä luopumista.

Tarkasteltaessa yhteisyyden paineen merkitsemää ammattikorkeakoulua huomataan, että alojen välisiä rajoja ylittävä tunneperhainen ja mekaaniseen solidaarisuuteen sidottu amkilaisuuden ihanne eroaa terveyden ja tekniikan alan opettajien institutionaaliseen byrokraatiaan kiinnittämästä yhteisöllisyyden ihanteesta. Se asettuu ristiriitaan myös keskinäisen ja alojen välisen kilpailun (taistelun) vaatimuksen kanssa. Opettajat ovat toimijoina yhtä aikaa pakotettuja pyrkimään sekä alat ylittävään tunneyhteisyyteen että kilpailuun sidottuun alerituisyyteen (erillisyyteen), mikä vaikuttaa paradoksaaliselta. Päämäärien kaksijakoisuus kyseenalaistaa ja murentaa monoliittisuuden (homogeenisuuden) ihanteen. Kysymyksiä siitä, kenen kannalta amkilaisuus sekä symbolisena että osin konkreettisenä yhteisyyden muotona<sup>25</sup> on toivottavaa ja pitääkö siihen samaistumisen olla itsetarkoitus, olisi syytä pohtia perusteellisesti. Tämän tutkimuksen perusteella matka kohti yhtenäistä ammattikorkeakoulua ei ole vain yksittäisten yksilöiden halusta ja tahdosta kiinni, vaan kyse on paljon monimutkaisemmasta, kulttuurisiin ja historiallisiin rakenteisiin liittyvästä asiasta. Jo yhtenäisyys itsessään sidotaan eri aloilla eri asioihin: kaupan alalla se liitetään symboliseen yhteisöllisyyteen, kun taas terveyden ja tekniikan aloilla institutionaaliseen byrokraatiaan.

## Viitteet

<sup>1</sup> Tarkastelun kohteena olevassa ammattikorkeakoulussa terveysalan tutkintoon (140 opintoviikkoon) sisältyy 50 opintoviikkoa harjoittelua. Hallinnon ja kaupan alalla sekä tekniikan alalla harjoittelua on 20 opintoviikkoa. Tosin näillä aloilla ammattiopintoja on opintoviikkoina enemmän kuin terveysalalla: kaupan alalla 60 ja tekniikan alalla 80 opintoviikkoa.

<sup>2</sup> Yliopisto-opiskelijoiden sosiaalistumista omaan tieteenalansa heimokulttuuriin tutkinut Ylijoki (1989, 165–167) nimittää käytäntöön suuntautuneita riviopiskelijoiksi, joille teorioiden pyörittely (puhdas tieteellisyys ja teoreettisuus) on välttämätön paha. Myös yliopisto-opiskelijoita ja -opiskelua aiemmin 1980-luvulla tutkinut Aittola (1990; 1992) on todennut ammatillisesti suuntautuneille opiskelijoille olevan tärkeintä opitun sovellettavuus ja asioiden teknisen hallinnan saavuttaminen, jolloin osaaminen määrittyy tietämistä tärkeämmäksi ominaisuudeksi (ks. myös Aittola & Aittola 1985).

<sup>3</sup> Kivinen ja Ristelä (2001) kyseenalaistavat yliopistokoulutukseen sidotun käsitteellisen oppimisen myytin. He vetoavat pragmatismiin perinteeseen (Deweyn ja Rortyn käsityksiin) ja esittävät ajatuksia siitä, miten yliopistoissakin on opittu asioita

tekemällä. Tekemisen kulttuuria yliopistokoulutuksen osana tulisi kirjoittajien mielestä edelleen vahvistaa.

<sup>4</sup> Akateemisuus on perinteisesti liitetty korkeakouluihin, jotka on määritelty ylintä tieteellistä opetusta tai ammattiopetusta antaviksi ja ylioppilaille suunnatuiksi oppilaitoksiksi. Suomessa korkeakouluina on pidetty maan 20:tä yliopistoa, jotka tarjoavat tutkimukseen perustuvaa ylintä opetusta ja edistävät tieteellistä tutkimusta (L 645/97, 4§). Akateemisuuden on katsottu olevan yliopistoille ominainen piirre, joka liittyy sekä niiden tärkeyteen ja arvokkaaseen yhteiskunnalliseen asemaan että niiden tarjoamaan tieteelliseen ja/tai taiteelliseen sivistykseen. Akateemisuudella viitataan tässä yliopistoa perinteisesti kuvaaviin piirteisiin: vapauteen, vastuuseen, autonomiaan, tutkimukseen ja sivistykseen. Käytän sitä tässä merkityksessä myös ammattikorkeakoulujen korkeakoulumaisuudesta puhuessani. On syytä muistaa, että ammattikorkeakoulujen tulo osaksi suomalaista koulutusjärjestelmää 1990-luvulla on osaltaan muokannut myös korkeakoulu-käsitteen sisältöä ja käyttöä. Esimerkiksi yliopistoja ja korkeakoulupoliittisia kysymyksiä käsittelevä ja opetusministeriön julkaisema *Korkeakoulutieto*-lehti muutettiin vuonna 1997 *Yliopistotiedoksi*. Vuonna 2002 kyseinen lehti kuitenkin lakkautettiin ja sen tilalle perustettiin uusi *Korkeakoulutieto*-lehti sekä yliopistoja että ammattikorkeakouluja koskevaksi yhteiseksi koulutus- ja tiedepoliittiseksi keskustelufoorumiksi.

<sup>5</sup> Terveysalan koulutusta säätelevät direktiivit (77/425/ETY; 77/453/ETY; 89/594/ETY) liittyvät muun muassa sairaanhoitajien ja kättilöiden tutkintojen tunnustamiseen ja näiden ammattien toimintaa säätelevien säädösten ja hallinnollisten määräysten yhteensovittamiseen.

<sup>6</sup> Korkeakoulutukseen on perinteisesti liitetty tieto ja tietäminen, ja siitä on puhuttu tietämään saattamisena (esim. Snellman 1932; Venkula 1988; Kantasalmi 1990; Aaltola & Suortamo 1995).

<sup>7</sup> Pedagogiikalla viitataan tässä opettamista ja oppimista koskeviin ideoihin ja metodeihin. Kun puhutaan opetuksen toteuttamisesta ja siihen liittyvistä menetelmistä, ei voida sivuuttaa kysymyksiä oppimisen luonteesta tai vallasta ja vallankäytöstä. Itse pedagogisia tekniikoita voidaan luokitella eri tavoin. Yleisimmin toisistaan erotellaan esittävä opetus, kyselevä opetus, harjoitukset ja harjoittelu, ryhmätyöskentely, esitykset ja alustukset, opetuskeskustelu ja yksilöllinen työ. Nämä voidaan ryhmitellä yhtäältä opettajaohitoisen opetuksen ja toisaalta opiskelijakeskeisten ja yhteistoiminnallisten muotojen alle (esim. Lahdes 1997; Uusikylä & Atjonen 2000). Toisaalta pedagogiikka opetuksen ja oppimisen käytäntöinä on yhteydessä erilaisiin koulukuntiin ja ideologioihin (kuten progressiivinen pedagogiikka, behaviorismi, pragmatismi, kognitivismi ja konstruktivismi), jotka määrittelevät hyvän opetuksen ja oppimisen käytännöt ja opettajan ja opiskelijan välisen suhteen eri tavoin (esim. Bruhn 1971; Rauste-von Wright & von Wright 1994; Hilpelä 1998).

<sup>8</sup> Tapauspohjaisella opetuksella, jota pidetään yhtenä yhteistoiminnallisen oppimisen muotona, tarkoitetaan yleisemmin olemassa olevien ja usein arkielämään liittyvien tapausten analysointia ja rakentamista (tapausperusteista järjelyä). Projektioppiminen on vastaavasti sidoksissa tiettyyn hankkeeseen ja sen ympärille rakentuvaan tavoitteelliseen toimintaan, johon sisältyy monia tutkimuksellisia elementtejä, kuten

ongelmanratkaisua, tiedon hankintaa ja analysointia (esim. Tynjälä 2000; Joyce et al. 2000).

<sup>9</sup> Yleensä maskuliinisuuteen liitetään tieto, järki, objektiivisuus, rationaalisuus, tosiasiat ja autonomisuus (Lloyd 2000).

<sup>10</sup> Esimerkiksi Heikkinen (1996, 66–67) toteaa tekniikan alan ammatillisen koulutuksen perinteeseen olevan sidoksissa teknokraattiseen paradigmaan. Siihen sisältyvät ajatukset kosmopoliittisuudesta, teknologisesta eksperttitydestä, teknologian tuonnista ja imitoinnista, työvoimasta ihmiskoneena, tarvittavista taidoista ja motivaatiosta sekä opettajista ja kouluista ekspertteinä. Myös Pessi (1984, 130) on todennut, että insinööreille on tyypillistä korostaa omaa eksperttityttään ja yksilöllisyyttään.

<sup>11</sup> Kaupan alan opettajilta on jo vuodesta 1942 lähtien vaadittu kasvatusopin arvosana opettajien pedagogisten taitojen osoittimena (Santonen 1989, 100–102). Terveysalalla sairaanhoidon (terveydenhuoltoalan) opettajien koulutus alkoi sairaanhoitajien ammattijärjestön toimesta jo vuonna 1924, ja kuusi vuotta myöhemmin käynnistyi lääkintöhallituksen alainen kasvatusopillinen jatkokurssikoulutus Helsingin sairaanhoitajakoulussa (Sairaanhoidon opettajakoulutus 1977).

<sup>12</sup> Ammattikorkeakoulun uusi yksilöllisyyden, aktiivisuuden, vastuullisuuden, itseohjautuvuuden, kokemuksellisuuden, yhteistoiminnallisuuden, ongelmakeskeisyyden ja tutkivan otteen sävyttämä pedagogiikka ei eroa yleisestä tämän päivän koulutusinstituutioita retorisesti hallitsevasta pedagogiikasta. Konstruktivistisen oppimisteoreettisen näkemyksen värittämiä kuvauksia sisältyy esimerkiksi peruskoulun ja toisen asteen (sekä lukiokoulutuksen että ammatillisen koulutuksen) valtakunnallisiin opetussuunnitelman perusteisiin (Opetushallitus 1994a, 1994b, 1996). Näissä opetussuunnitelmissa painotetaan oppilaan aktiivista roolia, opettajan roolia ohjaajana ja oppimisympäristöjen suunnittelijana sekä näkemystä koulusta oppimisympäristönä ja oppimiskeskuksena. Ammattikorkeakoulun uusi pedagogiikka muistuttaa myös korkeakoulujen tutkinnonuudistuksen yhteydessä esitettyjä pedagogisia periaatteita. Esimerkiksi Häyrynen (1971, 24–28) toteaa korkeakoulututkinnon uudistuksen pedagogisten tavoitteiden – huomisen pedagogiikan – pyrkivän muun muassa ongelmakeskeisen opiskelun, yksilöllisyyden, laadun, tiimityöskentelyn ja pienryhmätoiminnan, projektityöskentelyn, konsultoinnin, itsenäisen työskentelyn, tutkivan otteen ja opetusteknologian käyttöön opetuksessa.

<sup>13</sup> Pastoraalista valtaa Foucault (1983, 213–215) luonnehtii vallan tekniikaksi, jonka juuret ovat kristinuskoon sidotussa pyrkimyksessä pelastaa yksilö ja hänen sielunsa tulevaa varten. Moderni valtio yksilöllistymisen matriisina, uudenlaisen pastoraalisen vallan harjoittajana määrittä pelastamisen päämäärän uudelleen. Toisen elämän sijasta pelastaminen sidottiin ensisijaisesti tiedon kehittymiseen ja samalla yksilöön, hänen terveiteensä, hyvinvointinsa ja turvallisuuteensa. Tämän seurauksena alun perin uskonnonlaitokseen liitetty pastoraalinen valta on levinnyt kaikkialle yhteiskuntaan yksilöllistymisen keinoina, jotka hallitsevat nykyisin muun muassa kasvatuksen ja koulutuksen kenttää.

<sup>14</sup> Simola et al. (2001, 80) väittävät, että suomalaista valtiojohtoista koulutusdiskurssia on koko yhtenäiskoulun ajan hallinnut yksilöllisyyden diskurssi, joka on saanut eri aikoina erilaisia painotuksia. Yhtenäiskoulun alussa se merkitsi ryhmän

hajottamista kykyjen mukaisiin homogeenisiin tasoryhmiin ja kaksi vuosikymmentä myöhemmin se on merkinnyt pedagogisten käytäntöjen yksilöllistymistä, käytännössä opetuksen eriyttämistä oppilasainekseltaan heterogeenisissa luokissa.

<sup>15</sup> Ammattikorkeakoulun itsearviointiin sisältyvässä opiskelijakyselyssä yksi arvioinnin kohde on opiskelijoiden itseohjautuvuus, jota selvitetään käyttämällä apuna yleisemminkin käytössä olevaa Guglielminon laatimaa Self-Directed Learning Readiness (SDLR) lomaketta.

<sup>16</sup> Kaupallisen alan uudistusmielisyys ja alan arvostus näkyy hyvin Niilo Ikolan kuvauksessa kauppaopetuksen luonteesta vuodelta 1939, mikä muistuttaa 1990-luvulla tuotettua ammattikorkeakoulun julkipuhetta: ”Koulujen, jotka tahtovat todella palvella liike-elämää, tulee omaksua itselleen jotakin siitä alati liikkuvasta ja vaihtelevasta rytmistä, joka on liike-elämälle ominaista. Niitten organisaation, opetussuunnitelman ja ohjelman täytyy muodostua ja kehittyä niiden alitajuisesti muuttuvien tehtävien pohjalta. (...) Kauppaopetukselle on vapaa, joustava kehitys elämänehto. Yrittäjähenkilö, tuo liikemiehen eteenpäin vievä voima, on myös liike-elämää palveleville oppilaitoksille elämänlähde. Kauppaopetus ei voi kuitenkaan rajoittaa tehtävänsä siihen, että se antaisi oppilaille vain jossakin liike-elämän toimessa tarvittavan teknillisen taidon. Sen tehtävänä tulee olla myös oppilaiden henkisen kehityksen ja heidän yleissivistyksensä edistäminen. Sitä mukaa kuin suomalaisenkin liikemiehen tehtävät ovat viime vuosikymmeninä yhä laajentuneet ja kasvaneet, sitä laajemmalle täytyy hänen katseensaakin ulottua. Eikä riitä vain se, että hänellä on jokin määrä ns. yleissivistystä, hänet täytyy varustaa myös kaikilla niillä aseilla, joita henkisen kulttuurin saavutukset voivat liikemiehelle tarjota. Käytännöllinen ammattiopetus ei ole tieteellistä opetusta, mutta se vie tieteen saavutukset elämään työkentille ja tekee ne hedelmää kantaviksi.” (Santonen 1989, 213.)

<sup>17</sup> Jo 1800-luvulla insinöörit virkamiehinä toimiessaan vastasivat teknillisten infrastruktuurihankkeiden käynnistämisestä ja ylipäänsä teknillisten ratkaisujen tekemisestä muokkaamalla näin ajan pastoraaliseen idyllin mukaista kulttuurimaisemaa omilla teknokraattiseen ajatteluun ja teknologiaoptimismiin sidotuilla ratkaisuillaan. Insinööreillä oli myös merkittävä asema 1800-luvun puolivälin jälkeen teollisuuden ja vapaan liiketoiminnan kehittymisen myötä alkaneessa modernin yhteiskunnan rakentamisessa. Esimerkiksi rautatieverkoston rakentamisesta vastuussa olevista insinööreistä tuli oman aikansa sankareita. Heidän katsottiin raivaavan tietä suomalaiselle yhteiskunnalle ”läpi soiden ja korpjen ja yli järvien”. Rautatien rakentajia pidettiin miehinä, jotka olivat rohkeita ja kykenivät ottamaan riskejä. Lisäksi heidät määriteltiin sekä miehiksi (fyysisesti voimakkaiksi) miehiksi että teknillisesti luoviksi, ongelmia ratkomaan kykeneviksi. Vasta 1900-luvun alussa erämaita valottavan yksinäisen miehen mielikuvaan sidottu insinööriys sai väistyä, sillä teollisuus tarvitsi ammattilaisia, joilla oli tieteellistä ja teknologista tietoa, matemaattis-luonnontieteellistä osaamista ja taloudellista, juridista ja psykologista silmää. Kun insinöörien toimintaympäristö teknologian kehittyessä muuttui, insinöörit (etenkin korkeakoulutuksen saaneet) siirtyivät teollisten prosessien suunnittelijoiden, ohjaajien, tutkijoiden ja opettajien, yritysjohtajien, korkeiden hallintovirkamiesten ja poliittisten päättäjiin tehtäviin. (Michelsen 1999.)

<sup>18</sup> Jokaisella alalla on omat rakennuksensa, joihin opettajat viittaavat puhuessaan esimerkiksi ”meidän talosta”. Yksikköjä edustavat talot ovat fyysisesti toisistaan erillään.

<sup>19</sup> Olin seuraamassa lukuvuoden 2000 avajaisia, joiden tunnelmaa voi kuvata odottavaksi ja juhmalliseksi. Saliin astuessani kiinnitin huomioni valkokankaalle heijastettuun ammattikorkeakoulun logoon, joka oli näkyvillä koko tilaisuuden ajan. Pikkuhiljaa saliin alkoi virrata ihmisiä opettajien, ensimmäisen vuoden opiskelijoiden ja ammattikorkeakoulun johdon etsiessä itselleen sopivaa istumapaikkaa. Ammattikorkeakoulun rehtori saapui paikalle muita myöhemmin, ja hänen arvovaltaansa yleisö kunnioitti nousemalla seisomaan. Rehtori avasi tilaisuuden. Avajaispuheessaan hän otti kantaa ammattikorkeakoulun korkeakoulumaisuuteen ja jatkotutkintoihin sen osana sekä muistutti kuulijoita ammattikorkeakoulun keskeisimmästä tehtävästä, ammatillisten asiantuntijoiden kouluttamisesta. Rehtorin puheenvuoron jälkeen puhui läänin edustaja, joka korosti omassa puheenvuorossaan ammattikorkeakoulun alueellista roolia ja sen merkitystä. Musiikkiesityksen jälkeen puhuivat opiskelijoiden ja opettajien edustajat, joista ensimmäinen kertoi oman paikan löytämisen vaikeudesta työmarkkinoilla ja ammattikorkeakoulun opiskelijoiden yhteisen identiteetin hataruudesta, ja jälkimmäinen opettajien roolista ohjata opiskelijoita käytännön asiantuntijuuteen. Ammattikorkeakoulun yhteistä identiteettiä henkivän ja sen kohottamiseen pyrkivän tilaisuuden päätti yhteislauluna laulettu maakuntalaulu.

<sup>20</sup> Yhdenmukaisella nimikäytännöllä tarkoitan puhetta esimerkiksi yksiköistä, koulutusohjelmista, koulutusohjelmajohtajista ja yliopettajista alasta riippumatta. Yksi tekniikan alan opettajista ironisoi tätä siirtymistä uusiin nimikkeisiin, joka oli merkinnyt luopumista entisistä oppilaitosten nimistä seuraavaan tapaan: *”Meillä ei sillai, kun kutsutaan pölkkyopistoks tässä. Kun täällä ammattikorkeakoulun johto on hyvin tarkkana näistä, niin meistä on päinvastoin hauska käyttää näitä. (...) Sitten kirjoitetaan ja sanotaan, että on se kumma kun tekulaiset ei tiedä että mitä opiskelevat. Hehän opiskelevat (...) ammattikorkeakoulussa eikä tekussa. (...) Ei saa käyttää kun kopis on toinen syntinen, jota. Kun tietysti ne säilyy vielä toivon mukaan sata vuotta nämä nimet, että mutta sellasta saivartelua.”*

<sup>21</sup> Vuosina 1997–1999 eri alojen opettajien opetusvelvollisuus ja palkka poikkesivat toisistaan. Tekniikan alan opettajien opetusvelvollisuus oli kaupan ja terveyden alaa pienempi ja palkka suurempi. Vastaavasti terveyden alan opettajien opetusvelvollisuus oli kaupan alaa suurempi ja palkka pienempi.

<sup>22</sup> Terveysalan opettajien opetusvelvollisuus vuosiviikkotunteina oli 8–10 tuntia suurempi kuin tekniikan alalla ja 3–8 tuntia suurempi kuin kaupan alalla vuosina 1997–1999.

<sup>23</sup> Toista yhteisöllisyyden lajia, orgaanista solidaarisuutta Durkheim (1990/1853) kuvaa työnjakoon ja tätä kautta yksilöiden erilaisuuteen ja keskinäiseen riippuvuuteen perustuvaksi. Riippuvuudesta hän (emt. 212–213) kirjoittaa seuraavasti: ”Koska yksilö ei ole itseriittäinen, hän saa yhteisöltä kaiken välttämättömän, juuri niin kuin hän vuorostaan työskentelee yhteisön hyväksi. Näin muodostuu erittäin voimakas riippuvuuden tunne, sillä hän tottuu yhä enemmän antamaan itselleen todellisen arvonsa eli pitämään itseään vain kokonaisuuden osana, organisin orgaanina.”

Jokaisella yksilöllä oli yhteisössä oma työnjakoon perustuva tehtävänsä. Antikainen et al. (2000, 352) toteavat orgaanisen solidaarisuuden olevan mekaanista solidaarisuutta yksilöllisempi ja suvaitsevampi yhteisyyden muoto.

<sup>24</sup> Tieteenaloja heimoina ja omina territorioinaan analysoinut Becher (1989, 22–24) määrittelee heimon yhteisöksi, jolla on tunnistettava identiteetti ja yhteisiä kulttuurisia tunnusmerkkejä, kuten jaettuja uskomuksia, käyttäytymissääntöjä ja normeja sekä puhetapoja (ks. myös Ylijoki 1998).

<sup>25</sup> Lehtonen (1990, 23–26) toteaa, että symbolisella (kuvitteellisella) yhteisöllisyydellä viitataan yleensä yhteenkuuluvuuden ja yhteisyyden tunteeseen, joka konkretisoituu historiallisesti latautuneina ja jaettuina tunteina, kokemuksina, mielikuvina ja uskomuksina (ks. myös Antikainen et al. 2000, 14–15).

## OSA IV: Paikan ja erottautumisen itsestänselvyys

Ammattikorkeakoulu diskursiivisena tilana on suhteiden tila, jonka muoto ja paikka määrittyvät suhteessa toisiin samalla kentällä toimiviin instituutioihin. Muodolla tarkoitan ulkoisten rajojen merkitsemistä ja paikalla tässä tutkimuksessa dekonstruoidun tilan asemaa suhteessa ulkopuolisiin. Tässä tutkimukseni osassa IV etsin vastausta siihen, millaiset rajat ammattikorkeakoululle diskursiivisena tilana muodostuvat, kun sitä tarkastellaan suhteessa muihin koulutusinstituutioihin. Vahvistaako vai riitauttaako se muutoksen, käytännönläheisyyden, korkeakoulumaisuuden, uuden pedagogiikan ja yhteisyyden kategorioiden säätelemää järjestystä? Lähdän liikkeelle julkispuheen määrittämisen paikan tarkastelusta ja etenen sen jälkeen toimijapuheesta tuotettujen rajojen ja paikan analysointiin. Yleisempi pyrkimykseni on tehdä näkyväksi ammattikorkeakoulun tunnistamisen rajoja purkamalla auki sen suhdetta muihin koulutusinstituutioihin.

### 1 Virallinen paikka

Suomessa ammattikorkeakoulun status ja paikka korkeakoulukentällä on ansaittava. Korkeakoulukentän portinvartijat (opetusministeriö, sen alaisuudessa toimiva korkeakoulujen arviointineuvosto ja viime kädessä valtioneuvosto) ovat tehneet päätöksen siitä, mitkä oppilaitosyhteenliittymät ovat saaneet oikeuden päästä korkeakoulukentälle. Arvioivan valtion myöntämästä, formaalien säännösten tukemasta ja arviointiin perustuvasta virallisesta asemasta huolimatta ammattikorkeakoulut joutuvat käymään jatkuvaa taistelua omasta korkeakoulustatuksestaan. Niiden täytyy pyrkiä paitsi todistamaan aitouttaan korkeakouluna myös osoittamaan, etteivät ne ole yliopistoa jäljitteleviä korkea-asteen instituutioita. Aitoa tai todellista korkeakoulustatusta koskevassa taistelussa on puolin ja toisin tärkeää erottua toisesta, osin viholliseksi koetusta tahosta. Ammattikorkeakoulut haluavat erottua yliopistoista ja yliopistot ammattikorkeakouluista.<sup>1</sup>

Yksi erottautumisen väline on kieli käsitteineen. Symbolisia merkityksiä sisältävät käsitteet, esimerkiksi korkeakoulu, yliopisto, lisensiaatti, tohtori, professori ja dosentti, ovat tärkeitä valtataistelun välineitä. Ei ole samantekevää, millä nimellä esimerkiksi ammattikorkeakoulun jatkotutkinnon suorittaneita tai ammattikorkeakoulun opettajia kutsutaan. Se miten instituutioita

olioina kutsutaan on itse asiassa huomattavasti tärkeämpää kuin se, mitä ne tosiasiallisesti ovat (vrt. Nietzsche 1989/1882, 70). Tämä johtuu siitä, että nimillä ja niihin sisältyvillä määrityksillä on tapana muotoutua aikojen kuluessa osaksi instituutioiden olemusta. Uudet instituutiot syntyvät ja muokkautuvat osittain uusien nimien, arviointien ja todennäköisyyksien luomisen kautta.

## **Julkinen ammattikorkeakoulu suhteessa yliopistoon**

Ammattikorkeakoulun ja yliopiston välinen valtataistelu liittyy korkeakoulukentän kerroksellisuuteen, kentän tuottamiseen ja ylläpitämiseen. Trow (1987) luonnehtii korkeakoulutusta stratifioituneeksi ja hierarkkiseksi instituutioiden järjestelmäksi, joka on jakautunut muodollisesti ja ei-muodollisesti statusten, arvostuksen ja vallan suhteen. Korkeakoulukentän kerroksellisuus näkyy yhtäältä kentän eri sektoreiden välisenä hierarkkisuuksena ja toisaalta sekä sektoreiden että yksittäisten instituutioiden sisäisenä kerroksellisuutena. Trow'n näkemyksen mukaan valtio määrittää yleensä formaalien lakien ja harjoittamansa politiikan tuloksena korkeakoulukentän eri sektoreiden välisen hierarkkisyyden, sektoreiden väliset muodolliset rajat. Samalla jotkut instituutiot arvotetaan toisia paremmiksi esimerkiksi säatelemällä instituutioiden etuoikeuksia, institutionaalista autonomiaa, tutkintojen anto-oikeutta, resursseja ja opiskelijavalintaa. Määritetäänkö suomalainen ammattikorkeakoulu yliopistoa paremmaksi, sen kanssa yhtä hyväksi vai sitä heikommaksi? Tämä on kysymys, jota ei ole yleensä soveliasta esittää, sillä lainsäädäntömme määrittää ammattikorkeakoulut yksiselitteisesti yliopistoihin rinnastettaviksi korkea-asteen instituutioiksi. Rinnakkaisuuden rikkoo kuitenkin se, että julkipuheessa ammattikorkeakoulun olemus ja paikka on rakennettu yksinomaan suhteessa yliopistoon ja kunnioitettu yliopiston institutionaalista luonnetta ja asemaa. Julkinen ammattikorkeakoulu on määritetty osittain yliopistosta riippuvaiseksi, yliopiston elitististä asemaa ja korkeakoulukentän eri sektoreiden välistä hierarkkisuuksia vahvistavaksi. Sen sijaan yliopistoa ei ole asetettu ammattikorkeakoulusta riippuvaiseksi.

Kun julkisen ammattikorkeakoulun institutionaalinen olemus ja paikka on määritetty suhteessa kollektiivisesti merkittäväksi toiseksi määrittyvään yliopistoon, ammattikorkeakoulun julkipuheesta löytyy määrittäminen myös yliopiston institutionaalille luonteelle ja paikalle. Yliopiston määrittely on selkeän valikoivaa ja strategista, ja määrittelyn tavoitteena on ammattikorkeakoulun olemassaolon mahdollistaminen. Valikoivassa, strategisessa ja ammattikorkeakoululle edullisessa yliopiston määrittelyssä on kyse Alma



Materin henkiin herättämisestä. Yliopisto puetaan analysoimissani dokumenteissa humboldtilaiseen sivistyksen viittaan ja sidotaan pyhänä pidetyn tieteen traditioihin. Siitä tehdään lähes yksinomaan tiedettä tekevä ja harjoitettava, teoreettisesti suuntautunut perustutkimusta tekevä ja traditioihinsa sidottu instituutio, toisin kuin aikaan sidottu ja nykyaikainen julkinen ammattikorkeakoulu (taulukko 8). Ammattikorkeakoulua määrittävässä julkispuheessa yliopisto asetetaan Mannheimin (1976) analysoiman sitoutumattoman sivistyneistön ja totuudellisen tiedon tuottajaksi. Yliopisto määrittyy ennen muuta intellektuaalisen tiedon hallitsemaksi tilaksi, jossa yksilöiden on mahdollista tyydyttää älyllistä uteliaisuuttaan (Machlup 1980, 106–109; Aittola ja Pirttilä 1989, 37).

Mielenkiintoista on, että analysoimissani dokumenteissa on sivuutettu yliopistosta puhuttaessa kokonaan esimerkiksi Kosken (1990, 1993) analysoima kertomus tehokkuus- ja tuloksellisuusajattelun määrittämästä tuotant-

#### **TAULUKKO 8. Yliopisto ammattikorkeakoulua määrittävässä julkispuheessa.**

<b>Yliopisto</b>	<b>Ammattikorkeakoulu</b>
Teoreettisuus	Praktisuus ei itse tuotettuun teoriaan sidottuna
Perustutkimus	Soveltava tutkimus ja tutkimusten soveltaminen
Spesialistit ja tutkijat	Holistit ja ammatilliset asiantuntijat
Tieteeseen kiinnittyminen	Työelämään kiinnittyminen
Tieteenalasisidonnaisuus	Monialaisuus
Vanhoillisuus	Uudistusmielisyyys
<b>Tiede ja sivistys</b>	<b>Ammatit ja innovatiivisuus</b>
<b>Perinteinen akateemisuus</b>	<b>Moderni korkeakoulumaisuus</b>

tolaitosmaisesta yliopistosta. Tällaista yliopistoa sävyttävät tulosjohtaminen, panokset ja tuotokset, määrälliset mittarit, tulokellisuus ja hyöty, rationaalisuus, järki ja nopea valmistuminen. Julkisen ammattikorkeakoulun institutionaalista luonnetta rakennettaessa onkin unohdettu Kivisen et al. (1993, 194–195) kuvaama tulokellisuusdoktriinin 1980-luvun lopulla synnyttämä yritys yliopisto, sillä ammattikorkeakoulua koskevassa puheessa yliopisto on määritelty lähinnä akateemis-traditionalistisen doktriinin mukaisesti eliitti-yliopistoksi.<sup>2</sup> Tämän aina 1960-luvulle saakka hallinneen korkeakoulupoliittisen doktriinin mukaisesti yliopisto nähtiin autonomisena, tutkimuksen tekemiseen ja siihen perustuvan opetuksen antamiseen sitoutuneena instituutiona. Yliopistoa pidettiin ylittä tieteellistä asiantuntemusta edustavana ja yhteiskunnan eliittiä kouluttavana opinahjona. Yhtäältä korkeakoulujen tavoitteena oli nuorison kasvattaminen itsenäisiksi intellektuelleiksi, joilla olisi tieteellinen asennoitumistapa ja kyky nähdä asioiden väliset yhteydet ja ratkaista ongelmia. Toisaalta yliopistojen tavoitteena oli myös kouluttaa ammatillaisia, kuten maanmittareita, pappeja ja virkamiehiä. Sivistysyliopistoideaalin kannattaja Johan Wilhelm Snellman (1932, 320) toteaa kritisoissaan aikansa yliopistokoulutuksen ammatillista luonnetta koulun ja yliopiston olevan kaksi eri asiaa: ”*Koulu on laitos, jonka tarkoituksena on kasvattaa yksilö itsetajuntaan, ajattelevaksi ja tahtovaksi subjektiksi (...) yliopisto on laitos, jonka tarkoituksena on kasvattaa ajatteleva ja tahtova subjekti tietämiseen ja siveellisyteen, itsetajunnan ja perintätiedon väliseen sovitukseseen*”. Julkinen ammattikorkeakoulu itsessään liitetään vanhan, traditionaalisen ja sivistykseen sidotun yliopiston sijaan uuden yliopiston ideaan, jossa korostuvat yritysmaisyys, innovatiivisuus, asiakaskeskeisyys ja palvelusuuntautuneisuus. Kun ammattikorkeakoulusta on pyritty tekemään jotain uutta, sen kiinnittäminen traditioihin ei ole ollut strategisesti järkevää eikä edes suotavaa. Perinteinen sivistys asetetaan ammattikorkeakoulun ympärillä käytävän keskustelun ulkopuolelle. Julkipuheessa sivistyksen paikan on ottanut vokationalismiin ja välittömään hyötyyn sidottu ammatillisuus.

## **Vastakkainasettelu ja valikoiva erottautuminen**

Analysoimissani dokumenteissa ammattikorkeakoulun ja yliopiston määrittäminen perustuu vahvoihin vastakkainasetteluihin. Vain korkeakoulustatus ja oikeutta toimia korkeakoulukentällä korkeakoulutasoisia tutkintoja antavana tahona pidetään instituutioita yhdistävinä tekijöinä. Ammattikorkeakoulun ja yliopiston välistä vastakkainasettelua voi kuvata distinktioksi, jota

Bourdieu (1984, 466–468; 480) luonnehtii prosessiksi, jossa asioita ja ihmisiä luokitellaan antagonistisesti kielen avulla turvautuen joko–tai-kategorioidiin. Distinktio on sosiaalisen ja myös diskursiivisen tilan rakenteeseen kirjoitettua erilaisuutta, joka ohjaa maailman hahmottamista (Bourdieu 1985). Se on sidoksissa vallankäyttöön ja sosiaalisen järjestyksen uudelleen tuottamiseen. Julkinen ammattikorkeakoulu on rakennettu vastakohtaisten luokitte- lujen avulla ja tavalla, joka tekee sen olemassaolon mahdolliseksi ja ennen kaikkea välttämättömäksi. Distinktio myös vahvistaa korkeakoulukentän sektoreiden välistä kerroksellisuutta asettamalla ammattikorkeakoulun yliopistosta ja sen asiantuntemuksesta riippuvaiseksi, vaikka sektoreiden rinnakkaisuutta korostetaankin. Dokumenteissa ammattikorkeakoulu määritetään vanhan pohjalta muodostetuksi uudeksi. Sen ei katsota astuvan minkään jo olemassa olevan instituution reviirille. Uutuutensa vuoksi se on oikeutettu uuteen sosiaaliseen statukseen. Ammattikorkeakoululle uutena korkea-asteen instituutiona katsotaan olevan tilaa ja ennen kaikkea tilausta tässä ajassa, jota hallitsevat suuret muutokset, epävarmuus, markkinavoimat, työttömyys ja niin edelleen.

Julkisen ammattikorkeakoulun määrittämiseen kiinnittyvä samaistumisen ja erottautumisen pakko näyttäytyy julkipuheessa myös statustaisteluna. Strategiana erottautumistaistelussa on toisen (yliopiston tai ammattikorkeakoulun) määrittäminen valikoivasti, itselle suotuisalla tavalla. Julkisen ammattikorkeakoulun rakentamiseen liittyvää samaistumisen ja erottautumisen pakkoa voidaan luonnehtia Burken (1969) retoriikkateorian perusprosessiksi, jossa on kyse identifikaatiosta ja erottautumisesta. Kuten Summa (1996, 56) toteaa, identifikaatio on jonkin ilmiön määrittymistä joksikin toiseksi tai jonkin henkilön samaistumista johonkin toiseen. Retoriikassa on kysymys myös yleisön vakuuttamisesta, jonka keinona käytetään esimerkiksi eri tavoin muodostettavia vastakkainasetteluja. Julkisen ammattikorkeakoulun kohdalla vastakkainasettelut yliopisto–ammattikorkeakoulu-akselilla ovat instituution rakentamisen retorinen strategia. Retorisuus on läsnä kaikkialla siellä, missä tarjoutuu tilaisuus kilpaileviin identifiointeihin ja erotteluihin (Summa 1996, 57).

Erottautuminen oli osa myös tässä tutkimuksessa haastateltujen opettajien puhetta. Analysoin seuraavassa sitä, millaisiin erotteluihin opettajat toimijoina turvautuivat puhuessaan ammattikorkeakoulusta ja omasta työstään. Kaupan, terveyden ja tekniikan alan opettajien tekemät erottelut suhteessa sekä ammatilliseen että yliopistokoulutukseen perustuvat niin opettajien omiin kokemuksiin kuin yleisempiin koulutusjärjestelmän hierarkkisuu-teen sidottuihin mielikuviiin. Opettajien puheessa menneeseen aikaan liittyvät kokemukset ja vallitsevat mielikuvat sekoittuivat, joten en ole katsonut tarkoituk-

senmukaiseksi erottaa niitä toisistaan. Haastateltavien tekemät erottelut suhteessa ammatilliseen koulutukseen ja ennen kaikkea yliopistokoulutukseen olivat osin ehdollisia. Muutamat opettajista korostivat, että kyseessä on vain heidän mielipiteensä tai kokemuksensa omilta opiskeluajoiltaan ja että nyky-aikana asiat voivat olla ja mitä todennäköisemmin ovatkin toisin. Haastateltavat olivat itse opiskelleet yliopistossa pääosin 1970- ja 1980-luvulla ja osa terveysalan opettajista 1990-luvulla. Opettajien puhetta sävytti myös varauksellisuus etenkin ammatillisesta koulutuksesta puhuttaessa. Erojen tekemisen katsottiin olevan yhteydessä koulutuksen arvottamiseen, mitä ei pidetty hyvän käytännön mukaisena. Tosin haastateltavat eivät kieltäytyneet luonnehtimasta ammatillista koulutusta eikä myöskään yliopistokoulutusta.

Etenen siten, että käsittelen ensin eri alojen opettajien tekemiä eroja suhteessa ammatilliseen koulutukseen ja yliopistokoulutukseen. Tämän jälkeen pohdin koulutusjärjestelmän hierarkiaan kiinnittyvien erottelujen kautta syntyneitä diskursiivista tilaa rajoineen ja tilan sisäistä järjestystä peilamalla sitä tutkimuksessa tekemääni analyysiin laajemmin.

## 2 Kasvattamista, kaitsemista ja konkretiaa

Yksi haastatelluista totesi puhuessaan ammattikorkeakouluun siirtymisestä, että kaupan alalla työskentelevien ammattikorkeakoulun opettajien täytyi olla jotain muuta kuin entisten kauppaoppilaitosten opettajien. Käytännössä tämä tarkoitti sitä, että ammattikorkeakoulun opettajien oli ja on edelleen erottauduttava nykyisin toisella asteella toimivista ammatillisista opettajista. Ensimmäisen erottavan piirteen haastateltavat liittivät ammattikorkeakoulutuksen ja toisen asteen ammatillisen koulutuksen päämäärien erilaisuuteen. Ammattikorkeakoulun tehtäväksi määriteltiin asiantuntijoiden kouluttaminen, kun taas toisen asteen koulutusta verrattiin lukiokoulutukseen. Toisen asteen koulutusta pidettiin selvästi nuorille suunnattuna ja yleissivistävänä, ja sen nähtiin olevan sidottu kunnan kansalaisten kasvattamiseen. Opettajan tehtäväksi nähtiin opettaminen, oppilaista huolehtiminen sekä kurin ja järjestyksen pitäminen.

*”Saako sanoa? No ensinnäkin mulle tulis mieleen, että **minä olisin siellä järjestyspoliisi**, joka ensimmäisenä sanos, että ottakaa hatut pois ja älkää viittikö nyt pelata korttia ja tän tyyppinen. Se mulle tulee ensimmäisenä mieleen. Mullahan oli se tilanne, kun sillon mietittiin tätä ammattikorkeakoulun ja (...) ammatti-instituutin puolta ja meillä sillon rehtori kysy, että jos sulla on valittavana lehtoraat-*

*ti (...) ammatti-instituutissa ja tuntiopettajuus amk:ssa, niin kumman otat? Mä sanoin tuntiopettaja amk:ssa (...) Mut tää oli ihan selkee mulla, että mä haluan nimenomaan tätä ammatillista elikkä siis omaa (...) substanssia. Siellä mä koen, et se on erilaista. Jotenkin kyl mä koen, että **tää on kypsempää** ja lähetään jo sieltä, että eteenpäin.” (kauppa)*

*”Saattaa olla, että mulla olis enemmän niin sanottuja määriteltyjä opiskelijaa ohjaavia tehtäviä. Se kokemus mulla on myös ollu. Mä olen ollu paljon siellä tämän tason koulutusta suunnittelemassa ja kursseja. **Se olis enemmän vielä tämmönen kasvattava tehtävä.** Mulla on siihen vähän lukkarin rakkauttakin. Mulla saattaisi olla tuntimäärä huima siis opetustuntimäärä, koska siellä on vähän enemmän sitä opetusta.” (kauppa)*

Kaupan alan opettajien mainitsema kasvatustehtävä näkyy myös ammatillisesta koulutuksesta annetussa laissa (L 630/98), jossa peruskoulunsa päättävälle, yleensä 16-vuotiaalle nuorille suunnatun koulutuksen tavoitteiksi määritellään sekä ammattitaidon saavuttaminen että opiskelijoiden persoonallisuuden monipuolinen kehittyminen, sen mahdollistaminen. Tavoitteena on tukea opiskelijan kehitystä ja auttaa hänen tulemistaan hyväksi ja tasapainoiseksi yhteiskunnan jäseneksi. Samoin koulutusta koskevissa valtakunnallisissa opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2000) puhutaan yhtäältä opiskelijoiden kannustamisesta harrastuksiin ja opiskelijoiden persoonallisuuden (yksilöllisen kehityksen ja terveen itsetunnon) kehittämisestä, toisaalta opiskelijan kehittymisestä vastuuntuntoiseksi sekä velvollisuksistaan huolehtivaksi kansalaiseksi ja työyhteisön jäseneksi. Ammatillisen peruskoulutuksen päämäärät alalla kuin alalla on sidottu sekä ammatissivistykseen liittyvien valmiuksien että kansalaisvalmiuksien kehittämiseen. Koulutukseen (120 opintoviikkoa) sisältyy alasta riippumatta 20 opintoviikkoa niin sanottuja yleissivistäviä opintoja, kuten äidinkielen, toisen kotimaisen kielen ja vieraan kielen opintoja sekä matemaattis-luonnontieteellisiä ja humanistis-yhteiskunnallisia opintoja. Valtakunnallisissa opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2000) kunnan kansalaisuutta määrittävät valmiudet on sidottu kansainvälisyyteen, kestäväen kehityksen edistämiseen, teknologian ja tietotekniikan hyödyntämiseen, yrittäjyyteen, laadukkaaseen ja asiakaslähtöiseen toimintaan, kuluttajaosaamiseen sekä työsuojelusta ja terveydestä huolehtimiseen.

Toinen kaupan alan opettajien mainitsema piirre, jonka nähtiin erottavan ammattikorkeakoulutuksen ammatillisesta koulutuksesta, liittyi toimintakulttuuriin. Toisella asteella toimittiin hyvin koulumaisesti: opetus rakentui val-

miiden opetussuunnitelmien, yksittäisten oppiaineiden ja runsaan kontakti-opetuksen ympärille. Opetusta luonnehdittiin perusasioiden opettamiseksi ja kertaamiseksi, sillä koulutettavana oli ”*vähän alemman taitotason omaavia oppilaita*”. Myös opiskelijoiden motivoinnin ja huolenpidon katsottiin olevan osa ammatillisessa toisen asteen oppilaitoksessa työskentelevän opettajan toimenkuvaa opiskelijoiden nuoren iän vuoksi. Ammatillisessa oppilaitoksessa opettajan tulisi haastateltujen mukaan ”*olla valmiimpi heittäytymään nuorempien ihmisten kanssa tekemisiin*”. Ammattikorkeakoulussa toimintaa pidettiin vapaampana, itseohjautuvampana ja ei-koulumaisempana. Yksi opettaja totesi: ”*Siellähän (=ammatti-instituutin puolella/JH) on hyvin eri tyyppistä, että siellä on just, että millä oppilaat saat luokassa pidettyä ja kiinnostumaan. Ei ammattikorkeakoulussa semmosia. Kun menee luokkaan, niin en mä, voi olla että ei kaikki kiinnostuneita oo, mutta ei siellä sitä huomaa. Sitä olettaa, että kaikkia se kiinnostaa.*”

Haastateltavien ammatilliseen koulutukseen liittämistä koulumaisuudesta ja huolenpidosta löytyy viitteitä voimassa olevasta ammatillisesta koulutuksesta koskevasta laista (L 630/98). Laissa puhutaan opiskelijan velvollisuudesta osallistua opetukseen, tehdä tehtävät tunnollisesti ja käyttäytyä asiallisesti. Laissa on mainintoja myös kurinpidosta, rajoitetusta opiskeluajasta, kotien kanssa tehtävästä yhteistyöstä ja erityisopetuksesta. Lisäksi laissa näkyy opetushallituksen vahva rooli sekä määräyksiä antavana että ammatillisen koulutuksen suunnittelusta ja kehittämisestä vastaavana instituutiona. Valtakunnallisen opetussuunnitelman perusteissa korostetaan myös koulumaisuuteen sidottuja opetuksen tukitoimia ja annetaan ohjeita henkilökohtaisten opetussuunnitelmien (hopsien) tekemiseen (Opetushallitus 2000).

Kolmas kaupan alan opettajien mainitsema ammattikorkeakoulutuksen ammatillisesta koulutuksesta erottava piirre oli yhteydessä opetuksen tasoon ja opetustapaan. Yksi haastateltavista totesi, että ammattikorkeakoulun ja ammatillisen oppilaitoksen opetuksen taso ja tavat ovat ”*kaks eri asiaa*”, sillä ”*eri tasolla mennään siinä opetuksessa*”. Ammattikorkeakoulussa oli lupa käsitellä asioita abstraktimmin ja teoreettisemmin kuin ammatillisen koulutuksen puolella. Ammattikorkeakoulussa tuli pyrkiä ennen kaikkea kokonaisuuksien hahmottamiseen. Myös tieteellisten artikkeleiden ja englanninkielisten materiaalien käyttö oli sallittua ammattikorkeakoulussa, olihan kyseessä korkeakoulu. Sen sijaan toisen asteen koulutuksessa toiminnan katsottiin olevan hyvin konkreettista, ”*enemmän rautalangasta vääntämistä*”. Toisella asteella opettajan oli osattava asettua nuoren asemaan ja otettava paremmin huomioon opiskelijan lähtötaso. Opettajan työtä pidettiin toisella asteella helpompana kuin ammattikorkeakoulussa, koska ”*meillähän on opintoviikkoon sisällytetty paljon enemmän tavaraa monesti, kun siellä*

*puolella ja tietysti se vaatimustaso siinä opetusaineessa tai oppimisaineessa on paljon paljon korkeampaa”. Käytännössä ammattikorkeakoulutuksen ja ammatillisen koulutuksen ero näkyy siinä, ettei toisen asteen tutkinnon suorittaneille merkonomeille ”myönnetä yhtään opintoviikkoa, vaikka ne meille tulee”. Opetuksen laadun erilaisuus näkyy opetussuunnitelmissa siten, että toisen asteen ammatillisessa perustutkintokoulutuksessa kurssien tavoitteen asettelussa (Opetushallitus 2000) korostuu osaamisen vaatimus. Liiketalouden alalla opiskelevan on osattava esimerkiksi yhdistää, toimia, seurata ja hoitaa erilaisia asioita. Tradenomin tutkintoon tähtäävässä ammattikorkeakoulutuksessa painottuvat opiskelijan itsenäinen työskentelyote, ymmärrys, merkityksenanto, kehittäminen (uuden luominen) ja tietojen soveltaminen.*

Samansuuntaisia näkemyksiä koulutusten välisistä eroista esittivät myös terveysalan opettajat. Myös he pitivät ensimmäisenä erottautumisen ulottuvuutena, kaupan alan opettajien tavoin, ammatillisen koulutuksen erilaisia lähtökohtia (opiskelijoiden nuorempi ikä ja heidän aiempi tieto-taitotasonsa) sekä koulutukselle asetettuja, ammatillisen koulutuksen sisältöjä ja toteutusmuotoja muokkaavia päämääriä. Haastatellut liittivät toisen asteen ammatilliseen koulutukseen myös ammattikorkeakoulua säännellymmän, ohjatun ja opiskelijoita tukevamman toiminnan. Ammatillisen koulutuksen johtajatuksena pidettiin vahvaa käytännön läheisyyttä sekä opetuksen konkreettisuutta ja yksinkertaisuutta, joka erosi ammattikorkeakoulutuksen teoreettisuudesta.

*”Mun paikkani on täällä. (...) Ammatti-instituutin puolen opiskelija-aines on siellä, sehän tulee suoraan peruskoulusta elikkä siinä ei oo eroa siihen peruskoulumaailmaan. **Joudut vielä enemmän sitten hyysäämään niitten perässä.** Mä en enää oikein siihen. Mä pyrin antamaan opiskelijoille sitä vastuuta, hoitakaa asianne tai hommanne niin katsotaan sitten, miten on menny.”* (terveys)

*”No siinä varmaan ei sillai et nekin menee myöskin työelämään ja tavallaan samoille paikoillekin ainakin osittain, että ei siinä mielessä ei eroa, mutta **ne opiskelijathan on nuorempia ja koulutustaso on erilainen (...).** Siellä joutuu varmaan enemmän olemaan vielä sen mukana, että joutuu lähtemään vielä enemmän alkeista. Se on ehkä vielä konkreettisempaa.”* (terveys)

*”Samanlaista se ei olis kun täällä. Mä näkisin, että siellä se on sen tietoperustan enempi konkreettisella, **konkretian työstämistä.** Meillä korostuu kuitenkin myös tällöinen teoreettinen työn hallinta. (...)*

*Kyllähän mä tän puolen asiantuntija sielläkin olisin ja sitähan mä välittäisin sinne, mut se olis vaan toisella tasolla.” (terveys)*

Terveysalan opettajien painottamaa ammatillisen koulutuksen konkreettisuutta kuvailtiin viittaamalla opintojen ei-teoreettisuuteen (teoriavapauteen). Tätä konkreettisuutta voi pyrkiä hahmottamaan tarkastelemalla sosiaali- ja terveysalan perustutkinnon opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2001) olevia kurssikuvauksia suhteessa ammattikorkeakoulun hoitotyön koulutusohjelman opetussuunnitelmaan. Sosiaali- ja terveysalan perustutkintokoulutuksessa korostuvat suunnitteluun, arviointiin, kehittämiseen ja soveltamiseen liittyvä osaaminen. Esimerkiksi yleissivistäviin aineisiin lukeutuvan psykologian kurssin tavoitekuvauksissa painotetaan psykologian perusteisiin perehtymistä ja tämän tiedon soveltamista ja käyttöä ihmisen käyttäytymisen tulkitsemisessa. Ammatillisissa opinnoissa (esim. hoito- ja huolenpitoprosessia ja kuntoutusta koskevilla kursseilla) olennaisimpina asioina pidetään tiedon käyttötaitoa sekä taitoja, jotka liittyvät teoreettisten mallien sovellutukseen, itsenäiseen ongelmanratkaisuun, hoitosuunnitelmi- en laadintaan sekä havainnointiin ja tulkintaan. Opinnäytetyön yhteydessä puhutaan myös tiedon käyttöön liittyvistä asioista, kuten tiedon etsimisestä, sen kriittisestä arvioinnista ja tietojen yhdistelemisestä. Ammattikorkeakoulun terveysalan hoitotyön opetussuunnitelmassa korostuvat vastaavasti paitsi perustietojen omaksuminen myös tietojen syventämiseen, kokonaisnä- kemyksen saavuttamiseen, teorian merkitykseen ja muodostamiseen sekä tieteellisiin lainalaisuuksiin ja tutkimusmenetelmien hallintaan liittyvät asi- at. Opinnäytetyöstä puhutaan tutkimuksena, ja se on opinto-oppaissa sidottu vahvasti tieteellisessä ajattelussa tuotettuun tieteelliseen tietoon. Näin terve- ysalan ammatillinen koulutus on sidottu selvästi toimijoiden ja tiedon käyt- täjien kouluttamiseen, kun taas ammattikorkeakoulutuksessa korostuvat enem- män tiedon tuottaminen ja oman työn kehittäminen.

Osa haastatelluista terveysalan opettajista katsoi myös opettajan työn luonteessa olevan eroja. Opettajan työtä ei pidetty koulutuksen erilaisten päämäärien ja asioiden käsittelyn tason erilaisuuden takia välttämättä toisel- la asteella yhtä haasteellisena kuin ammattikorkeakoulussa: *”Mä uskoisin, että ne haastavuudeltaan ei vastasi sitä mitä mä haluan. Mä haluan, että työelämässä on, että sun pitää joka päivä mennä jonkun pienen portaan ja hyppyriin yli jonnekin vaativampaan ja parempaan pienillä askelilla. Mä uskon, että siellä ei ois. (...) Se on tietysti mulle lisämeriitti, et mä oon ammattikorkeakoulun enkä toisen asteen koulutuksessa.”*

Terveysalalla oli olemassa jonkinlainen kastijako ammattikorkeakoulun ja ammatillisessa oppilaitoksessa työskentelevien opettajien kesken. Haasta-



teltavat puhuivat kahden kerroksen väestä ja antisynergiasta, jonka juuret ulottuvat vakinaistamisen yhteydessä syntyneeseen, käytännössä vuonna 1992 tapahtuneeseen ja ikävänä pidettyyn vanhan työyhteisön kahtiajakoon. Tällöin osa terveydenhuolto-oppilaitoksen opettajista siirtyi ammattikorkeakoulun palvelukseen ja osa jäi vastaamaan toisen asteen opetuksesta joko oman valintansa tai johtoryhmän päätöksen seurauksena.<sup>3</sup> Yksi haastatelluista pohti tätä ”juopaa” seuraavasti:

*”Se on musta se kaikkein valitettavin asia, koska se näkyy edelleen aina jossain tilaisuuksissa, tapahtumissa, asioissa se tulee esille. Se kyllä jako meidät jollain tavalla kahtia, vaikka sitä ei kukaan varmasti tietoisesti pidä yllä. (...) Selvästi mitään sellaisia avoimia konflikteja ei oo, että se on vähän sellasta piilossa olevaa. Ihmiset näyttää vähän tekevän töitä sen eteen, ettei se leimahtais. (...) Näähän on sillai 7., 6. ja 5. kerros on ammattikorkeakoulun ja sitten pitää mennä 2. kerrokseen ennenkun löytää ammatti-instituutin opettajia. Mä liikun aika paljon tuolla alakerroksissa, niin siellä näitä kommentteja – vaikka ne on ihan leikillään sanottuja mut kuitenkin – että sä oot nyt väärässä kerroksessa ja kaikkee tämmöstä. Musta sekii kuvaa sitä, että se on olemassa tämmönen kahden kerroksen väkeä ajattelu.”* (terveys)

Kaupan ja terveyden alan opettajien tavoin tekniikan alan opettajat tekivät selkeän eron ammatillisen ja ammattikorkeakoulutuksen välille. Tosin he vertasivat nykyistä ammattikorkeakoulutusta 1990-luvun lopulla lakkautettuun alemman opistoasteen teknikkokoulutukseen eivätkä toisen asteen ammatilliseen peruskoulutukseen. Tämä johtuu siitä, että tekniikan alan koulutukseen rakennettiin vuonna 1974 keskiasteen uudistuksen yhteydessä neliportainen tutkintomalli. Ammattikorkeakoulutuksen erillaisuus suhteessa teknikkokoulutukseen näkyi haastateltujen mielestä ennen kaikkea opiskelijoiden tieto-taitotasossa, opetuksen tasossa ja opetussisällöissä. Teknikkokoulutusta pidettiin perusasioiden eli alkeiden ja yksinkertaisten asioiden opettamiseen sidottuna, kun taas ammattikorkeakoulutus liitettiin teoreettisen, käsitteellisen ja monimutkaisemman tiedon opettamiseen.

*”Oletettavasti se eroais ja eroaa sillä tavalla, että – opetushan sieläkin on pääasia, pääasiallinen toimeksianto – todennäköisesti oppilasaines on erilainen. Painotetaan erilaisia asioita ja ehken – oletan koska olen teknikkoluokkia opettanu aika paljonkin tässä vuosien mittaan – se painottuisi enemmän semmoisiin perusasioihin ja sitä*

*teoreettista puolta selvästi vähemmän. Ehken sitten asioita joutus käymään läpi aika tavalla ja asiasisältö ois varmaan toisenlainen. Sitten muista tehtävistä on vähän vaikee sanoa. (...) Kyllähän se siinä mielessä, että mitä siitä on nyt jäljellä, niin se opetuksen vaatavuus on alhainen tai yksinkertasempia asioita.”* (tekniikka)

*”Vaikee vähän sanoa, mutta kuvittelisin niin, että se on enemmän tämmöistä konkreettista tai pitäis olla sillä tavalla, jossa katsotaan miten hommat onnistuu ilman, että ei tarvii mutkikkaisiin periaatteellisiin asioihin perehtyä esimerkiksi matematiikan osalta. Ei tarte perustella asioita niillä vaan katsotaan käytännön vaihtoehtoja, miten tehdään.”* (tekniikka)

*”Oon mä joskus opettanu. Kyllä se varmasti siinä se asennoituminen. Pitää enemmän aatella siis siellä joutuu, täällä mä en kuitenkaan pyri muuttaa puhetapaani. Siis täällä ei tarvitse jättää sitä integraalia pois, mutta siellä se pitää jättää. (...) Joillakin saattaa olla, kun me käytetään jotakin lyhenteitä tai hienoja termejä, siellä ei pitäis puhua näistä hienoista synergioista, dualismeista ja käyttää sivistyssanoja sillon kun ollaan tuolla teknikko. Yliopistossa ne käyttää pelkästään niitä.”* (tekniikka)

Myös tekniiko- ja insinööri koulutuksen päämäärissä katsottiin olevan eroja. Teknikkokoulutuksesta todettiin valmistuvan käytännön (suoritus tason) työntekijöitä, kun taas ammattikorkeakoulutuksen tavoitteena oli ongelmia ratkomaan kykenevien ja kehittämiskykyisten insinöörien kouluttaminen. Ammattikorkeakoulutus ”ei oo pelkkää, että osaa vaan mutteria väntää”. Teknikkokoulutuksen opetussuunnitelmissa (Opetushallitus 1996) korostuvat tekninen käytännön osaaminen ja taidot sekä matemaattiset valmiudet. Tämä näkyy selkeästi eri kursseja koskevissa tavoite kuvauksissa, joiden mukaan opiskelijan pitäisi ennen kaikkea osata ”ratkaista, käyttää, soveltaa, laatia, suunnitella ja tehdä” asioita. Tämän katsotaan edellyttävän asioiden tuntemista mutta harvemmin tietämistä tai ymmärrystä. Ammattikorkeakoulun opetussuunnitelmassa (lukuvuosi 1997–1998) puhutaan sitä vastoin sellaisten osaavien ammattilaisten kouluttamisesta, joilla on monipuoliset tiedot ja laaja-alaiset valmiudet. Lisäksi opetussuunnitelmassa puhutaan kehitystehtäviin valmistamisesta, tuntemuksen ja tietämyksen syventämisestä, kokonaisnäkemysten saavuttamisesta ja ymmärryksestä.

Osa haastateltavista mainitsi koulutuksia erottavana piirteenä myös opettajan työn luonteen erilaisuuden. Opettajan työtä pidettiin ammatillisen koulutuksen puolella ainakin osittain helpompana ja yksinkertaisempaan kuin

ammattikorkeakoulussa. Toisaalta toisen asteen ammatillisen koulutuksen opettajan työtä pidettiin kuitenkin opetuksellisessa mielessä vaativana, sillä opettajan *”pitäs nähdä ja tietysti jo huomattessaan pystyä noteraamaan opetuksessa”* oppilaiden väliset tasoerot ja kyetä motivoimaan opiskelijoita, saada *”joka ukko ja tyttökin”* mukaan. Haastateltujen opettajien tekemissä erotteluissa korostui tekniikan alan historiasta tuttu ja yhä elävä jako teoreettikkoihin ja käytännön toteuttajiin. Teknikkokoulutuksen sitominen selkeästi kenttätöhyöhön näkyy esimerkiksi keskustelussa, joka seurasi teknikkokoulutuksen lopettamista. Teknikkotutkinnosta alettiin puhua rasvanäppitutkintona ja teknikoista lattiatasolla työskentelevinä työnjohtajina, kun taas insinööreillä nähtiin olevan teoreettinen orientaatio ja kirjaviisautta (HS 3.9.2000). Myös Hautalan et al. (1995, 260) tutkimukseen osallistuneet suuryrityksissä toimivat työelämän edustajat pitivät teknikoita todellisina työmyyrinä, opistoinsinöörejä välitason ihmisinä ja diplomi-insinöörejä osajina, joilla on vankka peruskoulutus.

Eri alojen opettajien ammatillisen koulutuksen luonnehdinnat ovat sidottuja ensisijaisesti kasvattamiseen, kaitsemiseen ja konkretiaan alasta riippumatta. Etenkin kaupan ja terveyden alan opettajien puheessa korostui ammatillisessa koulutuksessa opiskelevien nuori ikä ja kontrollointiin sidottu kasvatus tehtävä. Ammattikorkeakoulutus määritettiin aikuismaiseksi ja opiskelijalta enemmän itsenäistä vastuuta vaativaksi.<sup>4</sup> Sen sijaan tekniikan alan opettajat eivät juurikaan viitanneet kontrollointiin eksplisiittisesti, vaan heidän puheessaan erot kiinnittyivät opetuksen luonteeseen ja tasoon. Ammatillista koulutusta ja opetusta pidettiin konkreettisenä ja yksinkertaisena perusasioiden (alkeiden) opettamisena ja opetuksen tasoa ammattikorkeakoulutusta alhaisempana. Myös kaupan ja terveyden alan opettajat pitivät näitä asioita tärkeinä ammatillista koulutusta ja ammattikorkeakoulutusta erottavina piirteinä. Opettajien puheessa ammattikorkeakoulutus määrittyi alasta riippumatta ammatillista koulutusta teoreettisemmäksi, käsitteellisemmäksi ja vaativammaksi.

### 3 Tiedettä, tutkimusta ja teoriaa

Kuten aiemmin osan III luvussa kaksi totesin, tutkimuksessa haastatellut opettajat pitivät ammattikorkeakoulua korkeakouluna. Korkeakoulumaisuuden he kiinnittivät paitsi säädösten voimaan myös tietoon ja tietämiseen puhuessaan teoreettisuudesta, käsitteellisestä ajattelusta, tiedepohjaisesta ja -perustaisesta koulutuksesta ja opetuksen tasokkuudesta. Toisena korkeakoulumaisuuden tunnusmerkkinä pidettiin ei-koulumaista (opiskelijalähtöistä)

toimintaa. Mutta kuinka eri alan opettajat erottivat ammattikorkeakoulun tiedekorkeakouluista? Millä tavoin ammattikorkeakoulu eroaa diskursiivisena tilana esimerkiksi kauppakorkeakoulusta, hoitotieteen laitoksesta tai teknillisestä korkeakoulusta?

Selkein kaupan alan opettajien mainitsema erottautumisen kriteeri oli ammattikorkeakoululle ominainen praktinen toimintaorientaatio. Toisin kuin yliopistoja, ammattikorkeakouluja pidettiin joustavina ja käytäntöön suuntautuneina. Niiden tarjoama koulutus liitettiin työelämän käytäntöihin, harjoittelujaksoihin, yrityksille tehtäviin oppinäytetöihin ja käytäntöön sidottuihin opetusmuotoihin. Koulutusten käytännöllisen ja teoreettisen suuntautumisen välinen ero näkyi yhden haastateltavan mielestä myös ammattikorkeakoulu- ja yliopisto-opiskelijoiden erilaisissa, toimintaan ja teoriaan sidottuissa opiskeluorientaatioissa.

*”Jos samoja asioita opettaa, niin tietysti ei niin kauheesti poikke. Voi olla, että ehkä se tiimityö siellä korostuu ja **kurssit tuskin on niin läheisessä yhteydessä käytäntöön**. Täällä haluisin korostaa sen ammattikorkeakoulun sitä ammatti sanaa just. Täällähän on meillä tämä casien vetäminen jo opiskeluaikana eri kursseilla firmojen kanssa ja sitten on tää pakollinen viiden kuukauden harjoittelu olemassa ja oppinäytetyön pitää liittyä johonkin firmaan tai tämmöseen. Kyllä mä uskon, että täällä on se.”* (kauppa)

*”Kyllä ammattikorkeakoulu ainakin niin monessa suhteessa on **joustavampi** ja sitten **ne kytkennät elinkeinoelämään**. Mä sanon, ett aika paljon saa yliopisto tehdä, jos ne lähtee samanlaisiin systeemiinkin. **Meillä on hyvin selkeet ja läheiset suhteet tuonne elinkeinoelämään**. Sen voi kiistatta sanoa. Se yhteistyö elinkeinoelämän kanssa on konkreettista. Se on se, mikä erottaa sen yritystaloustieteen laitoksesta täällä.”* (kauppa)

*”Ehkä siinä muodossa mikä kuva minulla on, **ei olisi niin käytäntöpainotteista**. Minä en ehkä jalkautuisi niin paljon ulos kun nyt jalkaudun tavalla tai toisella tuonne työelämään.”* (kauppa)

Kaupan alan opettajat määrittivät yliopiston suhteessa ammattikorkeakouluun selkeästi tutkimukseen ja tieteseen kiinnittyneeksi ja osin ajastaan jälkeen jääneeksi. Ammattikorkeakoulua pidettiin praktisuuden hallitsemana tilana. Yksi haastateltavista luonnehti omiin ja kavereidensa yliopistokemuksiin viitaten tiedekorkeakoulussa työskenteleviä henkilöitä ”*semmo-*

*siksi dinosauruksiksi*". Yliopiston määrittäminen ajastaan jälkeen jääneeksi tiedeinstituutioksi näkyy myös Parikan (1999, 125) tutkimuksessa, johon osallistuneet kaupan alan ammattikorkeakouluopettajat katsoivat, etteivät jäykät ja vanhoilliset, byrokraattisesti toimivat kauppakorkeakoulut pysy mukana jatkuvassa muutoksessa. Tiedesidonaisuuden ja vanhoillisuuden lisäksi tässä tutkimuksessa haastatellut kaupan alan opettajat sitoivat yliopiston ammattikorkeakoulusta poiketen erityisasiantuntijuuteen ja sen edistämiseen:

*"En mä vois olla siellä, kun en oo tieteellinen sillä tavalla. Siellä pitäis olla tutkija. Meilläkinhän pitäis olla tutkija, mutta ei täällä vielä voi olla. (...) Sitä yliopiston tutkijaa? No siellä lukee eri alan kirjallisuutta ja paneutuu (...) tieteen kaikkiin näihin (...) Kuvittelisin, että kansainväliset kontaktit olis, missä olis, että sitten vois. Mä varmaan oisin asiantuntija just jossain semmosissa (...) asioissa. **Se ois hirveen paljon tarkempi se raja, se mun toimenkuva. Ehkä sille mä omistautuisin täysin ja sit mä saisin vapaasti sanookii, että mä en tiedä mitään (...)** Se oikeuttas, nyt kun mua ei oikeuta sanomaan. **Mun pitää tietää paljon laajemmin monesta asiasta.**" (kauppa)*

Samoin kuin kaupan alan opettajat, myös terveysalan opettajat liittivät yliopistoon tutkijat, tutkijan uran luomisen ja tutkimuspainotteisuuden. Lisäksi he pitivät yliopistoa autonomisena, spesialisoituneena ja ei-ammattilliseen koulutukseen sidottuna. Yliopistoon liitettyjen ja tutkimuksen ympärille tiukasti kietoutuvien asioiden katsottiin erottavan ammattikorkeakoulun yliopistosta. Ammattikorkeakoulua luonnehdittiin ammattiin ja käytännön todellisuuteen kiinnittyväksi diskursiiviseksi tilaksi, eikä niin käsitteelliseksi tai erikoistuneeksi korkeakouluksi kuin yliopistoa.

*"Se painottus varmaakin vielä ehkä enemmänkin tutkimuksiin ja niitten. Kyllähän niitäkin on pakko täälläkin, että ei siitä pääse mihinkään, että kyllä ne täälläkin on sitten, ei ehkä hirveen iso juttu. (...) Se mitä nyt tietyksi varmaan, se **just tiedetään mihin täältä menee nää opiskelijat ja se on se ammattitodellisuus, joka ohjaa sitä.** On huomannu kyllä, että mä oon nyt 12 vuotta ollu, niin munkin ajattelua se ohjaa aika vahvasti nykyään ja sitä tuskaa myöskin aiheuttaa." (terveys)*

*"Toivottavasti ainakin tää yliopiston ja amkin ero säilyy tämmösenä. Amkin ei pidä lähteä siihen, koska siinä on se amki. Minusta tämä*

*tämmönen selkee ero. (...) Yliopisto saa olla omansa ja tutkikoot siellä. Me tutkitaan ja hoidetaan opetukset. Ammattikorkeakoulu on enemmän siihen ammattiin sillä tavalla, että kädellä tekemistä vielä silleen että tehdään. Sitten tuolla yliopistolla enemmän suunnitellaan paperille vaikka paperilla pyöritellään asioita. Se on semmosta vielä enemmän sellasta käsitteellistä.” (terveys)*

*”Siellä mun mielestä sitten korostuu tää enempi teoreettinen ja tieteellinen puoli. (...) Tässä työssä tuntuu, että joudut hirveen eri tasosten asioiden kanssa tekemisiin ja se että sinua revitään hirveen moneen suuntaan ja eri tasosiin kysymyksiin. Jos mä olisin yliopistossa, niin kuitenkin ne tarkentavat kysymykset olis mukana. Ne olis jotenkin rajatumpia, yhteismitallisia (...) Ne kysymykset, joita täällä joutuu käsittelemään, niin ne on niin laidasta laitaan. Toisaalta pitää olla täällä kauheesti yleisellä tasolla monissa tämmöissä valtakunnan tason kysymyksissä ja sitten semmosissa pikku kysymyksissä. Ehkä se ois siinä mielessä helpompaa.” (terveys)*

Ammattikorkeakoulutus erosi myös tekniikan alan opettajien mielestä selkeästi yliopistokoulutuksesta. Yliopistoissa korostuva tutkimus ja yliopistokoulutus olivat heidän mielestään sidottuja tieteeseen, sen kehittämiseen ja uuden tiedon tuottamiseen. Yliopiston opettajat nähtiin ”suuntautuneina penkomaan jotakin”. Monet haastateltavista puhuivat yliopistojen teoreettisesta orientaatiosta ammattikorkeakoulun käytännölliselle orientaatiolle vastakkaisena piirteenä. Ammattikorkeakouluja pidettiin ammattilaisten eikä tutkijoiden kouluttajina. Niiden katsottiin myös tekevän teknistä sovellutustyötä ja soveltavaa tutkimusta. Yksi opettajista totesi: ”En minä tässä hommassa silleen voi katsoo, että voisin siihen (=tieteeseen ja tieteelliseen tutkimukseen/JH) keskittyä, koska ei se palvele opetushommaa. Ei näistä tieteen tekijöitä täällä tarkoitus oo kouluttaa”. Joidenkin tekniikan alan opettajien mielestä toinen koulutuksia selvästi erottava piirre liittyi yliopistojen keskittymiseen, alaspesifisyyteen. Haastatellut olivat sitä mieltä, että yliopistoissa ”ei mennä tiedekuntarajojen ylitse ja siellä tiedekuntarajojenkin sisälläkin mennään niin kapeisiin, yhä kapeampiin sektoreihin”. Ammattikorkeakouluun diskursiivisena tilana kiinnitettiin kapea-alaisuudelle vastakkainen monialaisuus. Tätä ei tosin välttämättä pidetty pelkästään myönteisenä piirteenä, kuten jo aiemmin luvussa neljä totesin.

Teoreettisuuden ja tieteellisyyden korostuminen yliopistoista puhuttaessa näkyi myös Hyypän ja Tulkin (1996, 162–168) insinöörikoulutuksen vahuuksia ja heikkouksia käsittelevässä kyselytutkimuksessa. Siinä teknillisten

oppilaitosten opettajat, ammattikorkeakoulun opettajat ja teknillisten korkeakoulujen henkilöstö liittivät diplomi-insinöörikoulutukseen tieteellisyyden ja perustutkimuksen tekemisen. Diplomi-insinöörikoulutuksen vahvuuksina pidettiin tutkimusta, teoreettisen tiedon opettamista ja teknisen yleissivistyksen tarjoamista. Muina vahvuuksina vastaajat mainitsivat teknis-tieteellisen asiantuntemuksen sekä opiskelijoiden laadukkuuden ja kyvyn soveltavaan tutkimukseen. Tosin ammattikorkeakoulusektorilla työskentelevistä yli puolet ei pitänyt soveltavaa tutkimusta ja kehitystoimintaa teknillisten korkeakoulujen vahvuutena. Koulutuksen suurimpina heikkouksina pidettiin käytännönläheisyyden ja työelämän asiantuntemuksen puutetta, puuttuvia työelämäyhteyksiä sekä sitä, että koulutus ei vastannut työelämän tarpeisiin. Lisäksi ammattikorkeakoulusektorilla ja teknillisissä oppilaitoksissa työskentelevät opettajat olivat sitä mieltä, että yliopistosektorin yksiköiden heikkoutena on opetuksen tieteellisyys. Heikkoutena pidettiin etenkin opetuksen keskittymistä tieteeseen ja tieteen korostamista, ei niinkään tieteellisyyden laatua.

Eri alojen opettajien puhe yliopistosta suhteessa ammattikorkeakouluun on itsestään selvästi sidottu tieteeseen, tutkimukseen ja teoriaan. Haastateltavat määrittivät yliopiston alasta riippumatta tilaksi, jota hallitsevat tiedeuskollisuus, tutkimuksen tekeminen, specialisoituminen ja osin ajastaan jälkeen jääneet tutkijat. Ammattikorkeakoulua pidettiin vastaavasti yliopiston rinnalla toimivana korkeakouluna ja tilana, jossa korostuvat käytäntöön suuntautuneisuus (praktisuus) ja laaja-alaisuus. Määritykset suhteessa ulkopuoliseen vahvistavat mielikuvaa ammattikorkeakoulusta työelämään ja osaamiseen sidottuna diskursiivisena tilana, johon tutkimuksen tekeminen itsessään ei kuulu.

## **4 Erottautumisen suhteellisuus ja yhteiset intressit**

Opettajien puhe ammattikorkeakoulutuksesta suhteessa heidän oman koulutuskenttensä merkittäviin toisiin, eli ammatillisen koulutuksen ja yliopistokoulutuksen parissa työskenteleviin, on eri aloilla hyvin samanlaista. Puhe on melko yhdenmukaista myös ammattikorkeakoulun julkipuheen kanssa. Dokumenteissa yliopisto on sidottu tieteeseen mutta ammatillista koulutuksesta ei puhuta.

## **Ammatillinen koulutus suhteessa ammattikorkeakoulutukseen**

Kaupan, terveyden ja tekniikan alan opettajat erottivat ammattikorkeakoulutuksen ja ammatillisen koulutuksen selvästi toisistaan. Erot liitettiin koulutusten erilaisiin päämääriin ja lähtökohtiin sekä opettajan työn luonteen erilaisuuteen. Ammatillista koulutusta pidettiin koulumaisuuteen ja kasvatamiseen sidottuna toimintana, jossa korostuvat käytännönläheisyys, konkreettisuus ja huolenpito (taulukko 9). Ammattikorkeakoulutus määritettiin samassa yhteydessä asiantuntijuuteen ja ei-koulumaisuuteen sidotuksi ja ammatillisesta koulutuksesta selkeästi eroavaksi korkeakoulutukseksi. Tosin terveysalan opettajat varoivat tekemästä liian suurta eroa toisen asteen ammatilliseen koulutukseen välttääkseen vahvistamasta päivitytään kohtaamaansa opettajien välistä kastijakoa.

Ammatillisessa koulutuksessa painottuivat mielenkiintoisella tavalla ne piirteet, jotka nähtiin ammattikorkeakoulutukselle vastakkaisina. Ammattikorkeakoulusta puhuttaessa korostettiin siihen liitettyjä korkeakoulumaisia piirteitä. Taulukossa 9 näkyvät ammattikorkeakoulun rajoja määrittävät piirteet saavat vahvistusta kunkin alan opettajien ammattikorkeakoulun korkeakoulumaisuuteen sitomista kategorisista ulottuvuuksista. Ulottuvuudet kiinnittyivät yhtäältä ammattikorkeakouluopetuksen tiedepohjaisuuteen ja opinäytetöiden teoreettisuuteen ja toisaalta opiskelijälähtöiseen ja asiantuntijuudelle rakennettuun toimintakulttuuriin (osan III luku 2). Ammattikorkeakoulun korkeakoulumaiset piirteet on sisäänrakennettu myös ammattikorkeakoulun julkipuheeseen. Siinä ammattikorkeakoulun institutionaalista ideaa rakennetaan suhteessa yliopistokoulutuksen piirteisiin ilman eksplisiittisiä viittauksia ammatilliseen koulutukseen ja ammattikasvatukseen kenttään. Tosin ammattikorkeakoulutuksen määrittäminen osittain yliopistokoulutuksen kanssa yhdenmukaiseksi piirtää implisiittisesti rajaa ammattikorkeakoulutuksen ja ammatillisen koulutuksen välille. Tämä näkymätön raja todellistui ja vahvistui tutkimuksessa haastateltujen opettajien ammatillista koulutusta koskevassa puheessa.

Ammatillisen koulutuskentän näkymättömyys ammattikorkeakoulun hegemonisessa julkipuheessa liittyy sekä ammattikorkeakoulutuksen pyrki- myksiin päästä irti aikaisemmasta opistokoulutuksen leimasta että ammattikorkeakoulujen perustamiseen liittyvistä vahvoista, uuden luomiseen kohdistuvista intresseistä ja paineista. Kuten Heikkinen et al. (1999, 226) toteavat, ammattikasvatukselta ja siihen sidoksissa olevalta ammatilliselta koulutukselta (opistoasteen koulutus mukaan lukien) on aina puuttunut ammattikorkeakouluille tärkeä teoreettinen ja tutkimuksellinen tuki. Ammattikasva-



## TAULUKKO 9. Opettajien määritykset ammatillisesta koulutuksesta suhteessa ammattikorkeakoulutukseen.

	<b>Ammatillinen koulutus</b>	<b>Ammattikorkeakoulutus</b>
<b>Päämäärä</b>	Yleissivistys ja kasvattaminen kunnan kansalaisuuteen	Ammatillinen asiantuntijuus
<b>Toimintakulttuuri</b>	Yleinen Koulumainen: sääntely, kuri ja järjestys	Spesifi Ei-koulumainen: vapaus ja itseohjautuvuus
<b>Opetus</b>	Konkreettisuus ja käytännönläheisyys: ei-teoreettisuus, yksinkertaisuus ja arkipäiväisyys	Opetuksen abstraktisuus ja teoreettisuus: käsitteellisyys, päämääränä ymmärrys ja kokonaisuuksien hallinta
<b>Opettaja</b>	Perusasioiden opettaja ja perustiedon välittäjä  Opiskelijoista ja heidän oppimisestaan huoltapäivä ja vastuuta kantava henkilö  "Helpon" työn tekijä	Asia- ja oppisällöistä vastaava  Haasteellisen ja monimutkaisen työn tekijä  Korkeakoulun opettaja, sen statuksen omaava
<b>Oppilas</b>	Nuori  Tukea, apua ja kannustusta tarvitseva	Aikuinen  Vastuunkantaja oman oppimisensa suhteen  Motivoitunut

tuksen kentällä tehdyt ratkaisut ovat olleet luonteeltaan käytännöllisiä ja ne ovat liittyneet ensisijaisesti taloudellisiin ja poliittisiin näkökohtiin. Myöskään ammatilliseen koulutukseen kiinnittyvä työntekijäperinne ei näytä ammattikorkeakoulujen kannalta houkuttelevalta. Koulutuksen kontekstissa työväenluokkaisuudelle on tyypillistä muun muassa auktoriteettien vastustami-

nen. Se konkretisoituu usein koulunvastaisena maskuliinisuuteen ja kovuuteen sidottuna kulttuurina, jossa arvostetaan taitoa ja jossa tekemiseen kiinnittyvä käytännön kyvykyys itsessään nähdään teoreettista terävä-älyisyyttä paljon merkityksellisempänä asiana (Willis 1984). Ammatilliseen koulutukseen liitetty työväenluokkainen mielikuva näkyy esimerkiksi paljon keskustelua herättäneessä ammattikoululaisia koskevassa Helsingin Sanomien Nyt-viikkoliitteen kirjoituksessa, jossa ammattikoulussa opiskelevista on tehty ronskeja ja omissa ryhmissään viihtyviä tupakkaa polttavia nuoria, joita opiskelu ei liiemmälti kiinnosta (HS 7.4.2000).

Heikkinen et al. (1999, 231) väittävät, ettei ammatilliseen koulutukseen sidotulle työntekijäperinteelle ole itse asiassa tilaa globaalissa tieto-, oppimis- ja ammattikorkeakoulu yhteiskunnassa, jota he luonnehtivat kielitaitoisten, tieteellis-teknologisten ja tietoteknisten asiantuntijoiden määrittelemäksi reippaaksi ja reiluksi osaamisen Suomeksi. Lisäksi ammattikasvatukselle tyypillinen lähestymistapa on ollut uudesta business-henkisyydestä huolimatta perinteisen koulukeskeinen ja kasvatuksellinen. Ammattikasvatus määrittyy niin opettajien, vaikuttajien (päättäjien) kuin dokumenttienkin perusteella kouluille ja opettajille kuuluvaksi kasvatuksellisesti orientoituneeksi toiminnaksi, kuten myös Heikkisen et al. (1997, 62–63) tutkimukset osoittavat. Ammattikorkeakoulutuksen piirissä tästä ammatilliseen koulutukseen sidotusta kasvatuksellisuuden ja kaitsemisen mentaliteetista on päästävää eroon, jotta korkeakoulumaisen imagon uskottavuus ei vaarantuisi. Kasvatuksen ja kaitsemisen mentaliteetista erottautumiseen sisältyy myös ajatus aikuismaisista opiskelukäytännöistä ja opiskelijoiden kohtelusta aikuisina.<sup>5</sup>

## **Yliopistokoulutus suhteessa ammattikorkeakoulutukseen**

Eri alojen opettajien puhe ammattikorkeakoulutuksesta suhteessa yliopistokoulutukseen on myös hyvin yhdenmukaista. Se noudattelee ammattikorkeakoulun julkipuhetta, jossa yliopistosta on tehty vanhanaikainen, erikoistunut ja tieteelle yksinomaan omistautunut instituutio (taulukko 10).

Haastateltujen opettajien yliopistoa koskeva puhe on sidottu julkipuheen tavoin Kivisen et al. (1993) analysoimaan akateemis-traditionalistiseen korkeakouludoktriiniin. Sivistysyliopistoideaaliin sidotut määrittelyt ovat edelleen voimissaan – huolimatta siitä, että korkeakoulupolitiikassa on siirrytty palveluyliopistojen aikaan. Akateemisuuteen on Suomessa perinteisesti liitetty sivistys, autonomia, uutta luova kriittinen massa (älymystö), tieteellisten asiantuntijoiden ja spesialistien kouluttaminen, erityisosaaminen, erin-

## TAULUKKO 10. Opettajien määritykset yliopistokoulutuksesta suhteessa ammattikorkeakoulutukseen.

	Yliopistokoulutus	Ammattikorkeakoulutus
<b>Päämäärä ja luonne</b>	<p>Teoreettinen suuntautuneisuus, tutkijoiden kouluttaminen (tietäjät), ei-ammattiin valmistaminen</p> <p>Tutkimukseen ja tieteeseen kiinnittyneisyys</p> <p>Ajastaan jälkeen jäänyt</p> <p>Erikoistuminen, alaspesifisyys (keskittyminen)</p> <p>Autonomisuus</p>	<p>Praktinen orientaatio ammattiin kouluttaminen (osaajat)</p> <p>Työelämään sidottu</p> <p>Nykyaikainen</p> <p>Laaja-alaisuus</p> <p>Rajoitettu autonomisuus</p>
<b>Opettaja</b>	<p>Tutkija, uuden tiedon tuottaja ja teorioiden luoja</p> <p>Spesialisti, tiettyyn aiheeseen/alueeseen erikoistunut</p> <p>Teoreettista opetusta tarjoava</p> <p>Käsitteelliseen ajatteluun sitoutunut</p> <p>Sivistysanojen käyttäjä</p> <p>Tutkijoiden kouluttaja</p>	<p>Ammatillisen puolen opettaja ja asiantuntija</p> <p>Tiedon soveltaja, käytäntöön saattaja</p> <p>Laaja-alainen</p> <p>Käytännöllistä oppia ”jakava”</p> <p>Ammatillisten asiantuntijoiden ja insinöörien kouluttaja</p>
<b>Opiskelija</b>	Tutkijaksi tähtäävä	Käytännön osaajaksi valmistuva

omaisuus, kansainvälisyys, alaikäisyydestä vapautumiseen tähtäävä itsekasvatus ja tosioppineisuus (esim. Ketonen 1971; Kantasalmi 1990; Allardt 1992; Kivinen & Rinne 1994).<sup>6</sup> Samat piirteet korostuvat myös korkeakoulutusta koskevissa kansainvälisissä tutkimuksissa, joissa akateemisen kulttuurin ytimenä pidetään tutkimusta, opetusta, tietoa, totuutta, teorioita, valinnan ja toiminnan vapautta, sitoutumista ja specialisoitumista (esim. Startup 1979; Clark 1983, 1987; Becher 1989).

Mielenkiintoista on, että myös ammattikorkeakoulutus kiinnitettiin yliopiston tavoin perinteisiin akateemisiin piirteisiin, kun ammattikorkeakoulutuksesta puhuttiin suhteessa ammatilliseen koulutukseen tai kun sitä määriteltiin korkeakouluna. Haastateltavien osassa III analysoidussa ja ammattikorkeakoulua diskursiivisena tilana rakentavassa puheessa näyttävät korostuvan selkeästi edellä mainituista korkeakoulutukselle tyypillisistä piirteistä alakeskeisyys (tosin alaan ja sen perinteisiin kiinnitettynä), vahva sitoutuminen, pätevyys sekä oppineisuus oikeana ja aitona asiantuntemuksena. Haastateltavat viittasivat vapauteen puhuessaan itsestään oman työnsä herroina ja autonomisina toimijoina. Opetus ymmärrykseen tähtäävänä pedagogiikkana sen sijaan määrittyi tutkimusta tärkeämmäksi tilan järjestystä ohjaavaksi kategoriaksi niin opettajien puheessa kuin ammattikorkeakoulun julkispuheessa. Jotta ammattikorkeakoulu voidaan asettaa korkeakoulukentälle, siihen on sidottava nykyajan korkeakoulujen tavoin perinteisiä akateemisuuden liittyviä (eliitti)yliopiston piirteitä. Ammattikorkeakoululla on oltava säädösten (L 255/95; A 256/95; A 464/98) turvaama virallinen korkeakoulustatus, mutta lisäksi sen on oltava vähintään autonominen, asiantunteva ja kykenevä kasvattamaan itsenäisiä ja ajattelevia yksilöitä.

## **Määrittelyjen suhteellisuus ja ambivalenssi**

Ammattikorkeakoulun määrittely korkeakouluksi on suhteellista ja ambivalenttia. Kaikki riippuu siitä, mitä vasten määrittelyjä tehdään. Kun ammattikorkeakoulusta puhutaan suhteessa ammatilliseen koulutukseen, se määrittyy sivistysyliopiston kaltaiseksi akateemisia piirteitä sisältäväksi korkeakouluksi. Tasokkaampaa ja teoreettisempaa opetusta tarjoavana se asettuu hierarkkisesti ammatillista peruskoulutusta tarjoavien oppilaitosten yläpuolelle. Tietoon, tutkimukseen ja autonomiaan liittyvät piirteet ovat osa ammattikorkeakoulua ja sen diskursiivista järjestystä. Ammattikorkeakoulun määrittely saa kuitenkin toisenlaisen muodon, kun ammattikorkeakoulusta puhutaan suhteessa yliopistoon: ammattikorkeakoulu määrittyy käytännöllisesti orientoituneeksi, ammattiin kouluttavaksi korkeakoulumaiseksi diskursiiviseksi tilaksi vastakohtana yliopiston tiede- ja tutkimussuuntautuneisuudelle. Lisäksi kaikkien alojen opettajat pitivät ammattikorkeakoulua laaja-alaisena, mikä erotti ammattikorkeakoulut kapea-alaisista ja specialisoituneista yliopistoista. Vastaavasti julkispuheessa ammattikorkeakoulusta on tehty eri tavalla suuntautunut, ei-yliopistomainen ja kansainvälisten trendien mukainen uudenlainen palvelu- ja yritysideoologiaan sitoutunut korkeakoulu. Kuten muidenkin jälkimodernien organisaatioiden, myös ammatti-

korkeakoulun diskursiivista tilaa hallitsevia arvoja ovat tulosvastuullisuus, jatkuva arviointi (laatuajattelu), kilpailu ja kilpailuttaminen, managerialismi sekä markkina- ja businessorientoituneisuus. Ammattikorkeakoulusta on pyritty rakentamaan uudenlaiseen akateemisuuteen sidottu instituutio, joka vastaa ajan ja globalisoituvan maailman haasteisiin. Yleisesti taloudellisten päämäärien, tehokkuuden, hyödyn, yrittäjyyden ja laatuajattelun sävyttämän uudenlaisen akateemisuuden on väitetty vievän yhä enemmän tilaa perinteisinä pidetyiltä, tietoon ja totuuteen sidotuilta arvoilta. Tämä on merkinty väistämättä akateemisen yhteisön monimuotoistumista ja akateemisten identiteettien erilaistumista, mihin on viitattu monissa korkeakouluja koskevissa tutkimuksissa (esim. Kogan et al. 1994; Barnett 1994; Ritzer 1998; Clark 1998; Henkel 2000).

Ammattikorkeakoulu korkeakouluna edustaa yhtäältä perinteistä tosin sivistyksestä riisuttua korkeakoulua. Toisaalta siitä on tehty yliopistosta erottuva jälkimoderni, nykypäivän vaatimukset täyttävä uudenlainen korkeakoulu. Määrittelyt ovat ristiriitaisia, mutta toisaalta ymmärrettäviä kulttuurissamme vallitsevia korkeakoulunäkemyksiä vasten. Kaikilla korkeakouluilla, ammattikorkeakoulut mukaan lukien, on oltava hybridinen, kaiken kattava imago. Voidaan myös todeta, ettei ammattikorkeakoulun määrittely korkeakouluksi olisi muulla tavalla edes mahdollista. Yliopiston sitominen ei-houkuttelevaan ja Lyotardin (1985, 7) tulkinnan mukaan uskottavuutensa jo menettäneeseen sivistyskertomukseen jättää ammattikorkeakoululle sopivasti tilaa toimia modernin korkeakouluideaalin mukaisesti.

Jos edistyksen, käytännölläisyyden, korkeakoulumaisuuden, uuden pedagogiikan ja yhteisyyden kategorioiden ympärille rakentuvassa diskursiivisessa tilassa on alakohtaisia ja osin sukupuoleen sidottuja eroja ja ristiriitaisuuksia, niin nämä erot häipyvät tarkasteltaessa ammattikorkeakoulua suhteessa muihin koulutusinstituutioihin. Puhuessaan itsestään ja omasta instituutiostaan suhteessa muihin koulutuskentän toimijoihin jokainen haastateltava asetti itsensä (ammatti)korkeakoulun opettajaksi. Yhdenmukainen intressi pyrkiä erottamaan ”meidät”, ammattikorkeakoulussa työskentelevät, ”heidät”, ammattikorkeakoulun ulkopuolella työskentelevistä, oli yhteinen ja jaettu. Kun eri alojen opettajilla oli sama ulkopuolinen vertailukohde, joko ammatillinen koulutus tai yliopisto, ei keskinäiselle kilpailulle ja erottautumiselle ollut tarvetta.

Yleensä erotteluihin perustuvissa ja valikoivissa määrittelyissä on kyse rajan tekemisestä, Baumanin (1997a, 53–55) kuvaamasta me ja muut -kategorioiden luomisesta. ”Meitä” voidaan kuvata ryhmäksi, johon yksilö kuuluu tai paikaksi, jossa yksilö haluaa olla. ”He” muodostavat vastaavasti ryhmän, johon yksilö ei voi tai ei halua kuulua. Tällöin ”heidät” määritetään

suhteessa ”meihin” kuvitteelliseksi vastustajaksi, vastavoimaksi tai viholliseksi. Ammattikorkeakoulun paikan rakentamisen yhteydessä me ja muut -jako toimii. Opettajien on yksilöinä ja ryhmänä vaikea löytää merkitystä omalle identiteetilleen ilman jakoa, sen synnyttämiä rajoja ja mahdollisuutta tehdä vastakkainasetteluja. Erotteluun perustuvien määrittelyjen kautta ammattikorkeakoulussa työskentelevät eri alojen opettajat ovat rakentaneet itselleen kollektiivista, jaettua identiteettiä korkeakoulun opettajuudesta,<sup>7</sup> joka on vahvasti sidoksissa korkeakoulujen historiallis-kulttuurisiin merkityksiin. Julkipuheen määrittämä ristiriitainen ja ambivalentti korkeakoulumainen ammattikorkeakoulu, kulttuuriimme sisältyvät korkeakoulutusta koskevat jaetut näkemykset ja opettajien omat yliopistokokemukset muodostavat sen kontekstin, jossa tutkimuksen haastateltavat ovat rakentaneet ymmärrystään ammattikorkeakoulusta korkeakoulumaisena diskursiivisena tilana ja itsestään korkeakoulun opettajina.

Haastateltavat asettivat ammattikorkeakoulun selkeästi virallisen koulutusjärjestelmän määrittämälle paikalle: ammatillisten oppilaitosten yläpuolelle ja yliopiston rinnalle. Sen sijaan ammattikorkeakoulua diskursiivisena tilana hallitseva järjestys vaihteli riippuen siitä, rakennettiinko sitä suhteessa yliopistoon vai ammatilliseen koulutukseen. Tilan muoto ei ole vakiintunut, vaan se voi vaihtaa ilmettään tarvittaessa. Suhteessa ammatilliseen koulutukseen ammattikorkeakouluun liitetyt piirteet kiinnittyvät korkeakoulumaisuuden kategoriaan vahvistaen järjestystä, jossa opettaja on ensisijaisesti tietäjä, tutkimustiedon ja teorian hallitsija. Suhteessa yliopistokoulutukseen ammattikorkeakoulu sidotaan itsestään selvänä pidettyyn käytännönläheisyyden kategoriaan, joka asettaa opettajat tietäjän sijasta osajaan ja työelämän tuntijan aseisiin. Ammattikorkeakoulu teoretisoituu ja tieteellistyy suhteessa ammatilliseen koulutukseen ja muuttuu käytännönläheiseksi (praktiseksi) ja tekemiseen sidotuksi suhteessa yliopistoon.

## Viitteet

<sup>1</sup> Valtataistelu ja erottautuminen, jota Ahola luonnehtii (1996, 40) kamppailuksi yhteiskunnallisista asemista, näkyi selkeimmin ammattikorkeakoulun ympärillä käydyssä keskustelussa 1990-luvun alkupuolella. Tällöin ammattikorkeakouluun kriittisesti suhtautuvissa lehtikirjoituksissa sen todellista ja aitoa korkeakoulumaisuutta epäiltiin avoimesti. Ammattikorkeakoulun nähtiin olevan yliopistotatuksen tavoittelua, yliopiston matkimista, kvasitieteellistä ja niin edelleen. Yliopisto sen sijaan määriteltiin aidoksi ja todelliseksi, tieteeseen kiinnittyväksi korkeakouluksi ja se asetettiin selkeästi ammattikorkeakoulun yläpuolelle (Herranen 1999). Myöhemmin

korkeakoulukentän sisäinen valtataistelu ja oman reviiirin, aseman ja arvovallan puolustaminen näkyivät esimerkiksi ammattikorkeakoulujen jatkotutkintokoulutusta koskevassa keskustelussa vuonna 2000. Touko-heinäkuussa Helsingin Sanomissa käydyssä keskustelussa jatkotutkintokoulutuksen kannattajat vetosivat koulutusta puolustaessaan muun muassa jatkotutkinnon työelämälähtöisyyteen, ammatillisen osaamisen syventämiseen, kansainväliseen vertailtavuuteen, alueellisen kehityksen edistämiseen ja binaarisen korkeakoulujärjestelmän säilyttämiseen. Vastustajien (lähinnä yliopistoväen) argumentit liittyivät status- ja rahoituskysymyksiin, joiden katsottiin asettavan vakavia esteitä jatkokoulutuksen käynnistämiseksi ammattikorkeakouluissa.

<sup>2</sup> Tuloksellisuusdoktriinin lisäksi Kivinen et al. (1993) katsovat toisen maailmansodan jälkeen harjoitettuun suomalaiseen korkeakoulupolitiikkaan sisältyneen myös akateemis-traditionalistisen korkeakouludoktriinin sekä 1960- ja 1970-luvuilla valtiollisen kehittämisdoktriinin valtakaudet. Kullekin vaiheelle on ollut tyypillistä yliopiston määrittäminen tietyllä, toisistaan poikkeavalla tavalla. Kehitys on kulkenut eliittiyliopistojen ja massakorkeakoulujen kautta tehokkuuden ja tuloksellisuuden nimeen vannoviin palveluyliopistoihin.

<sup>3</sup> Jokaista opettajaa kuultiin henkilökohtaisesti ennen sijoittamis päätöksen tekemistä. Lopullinen päätös perustui opettajan opetusvelvollisuuden jakautumiseen eri asteiden välillä, hänen halukkuutensa toimia ammattikorkeakoulussa sekä hänen muodolliseen pätevyyteensä ja aktiivisuuteensa meneillään olevassa kehittämisytössä.

<sup>4</sup> Esimerkiksi vuonna 2000 ammatillisen peruskoulutuksen opiskelijoista aikuisia vähintään 25-vuotiaita oli vain viidesosa, kun ammattikorkeakoulussa opiskelevista heitä oli 38 prosenttia (AMKOTA; Opetusministeriö 2002c).

<sup>5</sup> Suomessa aikuisuus on liitetty yleensä täysi-ikäisyyden saavuttamiseen, vaikka työelämässä ja koulutuksen piirissä on monia säädöksiä, joissa 18 vuotta täyttäneiltä evätään täysi-ikäisyyteen sidottu riippumattomuus ja täysivaltaisuus. Toisena aikuisuutta vahvasti määrittävänä tekijänä pidetään moraalista kypsyyttä, johon liittyvät paitsi oikeudet myös aikuisen statuksen mukanaan tuoma vastuu ja velvoitteet. (Koski ja Moore 2001.)

<sup>6</sup> Akateemisuuteen liitetyt määritykset näkyvät selkeästi myös ylimmän akateemisen koulutuksen saaneita tohtoreita koskevissa mielikuvissa. Esimerkiksi Parikka (1999, 26) toteaa Suomen Akatemian taloustutkimuksella vuonna 1997 teettämään tutkimukseen viitaten, että liike-elämässä toimivat yritykset kuvaavat tohtoreita yli-koulutetuiksi, epäsoveliaiksi yrityksen liiketoimintaan, teoreettisiksi, kapea-alaisiksi ja ei-markkinoiviksi ja ettei suurin osa yrityksistä pidä heidän palkkaamistaan hyödyllisenä. Samansuuntaisia näkemyksiä löytyy myös tohtorikoulutusta ja tohtoreiden työmarkkina-asemaa koskevista tutkimuksista. Välimaan et al. (1998) tutkimukseen osallistuneet pienten ja keskisuurten yritysten edustajat pitivät tohtoreita laaja-alaiden osaajien sijaan specialisteina, ei-johtajatyyppeinä, riskien karttajina sekä yksinäisinä susina. Suomalaisen teknologiakylien johtajat kuvasivat tohtoreita kolmenlaisen stereotyyppisten mielikuvien avulla. Besserwisser-tyyppisiä tohtoreita pidettiin ylimielisinä ja käytännön ongelmiin kielteisesti suhtautuvina. Pelle Peloton -ilmaisut viittasivat tohtoreihin, jotka keksivät kaikkea kivaa, mutta yrityksen

kannalta hyödytöntä. Hajamieliseen professoriin sidotut mielikuvat sisälsivät vastaavasti ymmärryksen tohtoreista kaikesta todellisesta vieraantuneina, epäkäytännöllisinä ja tutkijakammioihinsa lukkiutuneina tutkijoina. Myös Kivisen et al. (1997, 135–141) tutkimustulokset vahvistavat edellä kuvattuja stereotyyppisiä käsityksiä tohtoreista. Avointen työpaikkojen rekrytoinnista vastaavista työnantajien edustajista (n=50) joka viides oli sitä mieltä, ettei tohtori ole sovelias avoinna olevaan toimeen, sillä hän ylikoulutettu, erikoisosaaja ja epäsosiaalinen, yksinäinen puurtaja. Myönteisesti tohtoreihin suhtautuvien työnantajien vastauksissa korostuivat vastaavasti teorian ja tutkimusmenetelmien hallinta ja tutkimuksen tekemisen taito. Lisäksi vastaajat luonnehtivat tohtoreita henkilöiksi, jotka kykenevät ajattelemaan tieteellisesti, osaavat tulkita oman tieteenalansa viimeisimpiä saavutuksia ja hallitsevat kirjallisen ilmaisan.

<sup>7</sup> Kulttuurin tutkimuksen piirissä edellä kuvatun kaltaisen vastakohtaisuuksille rakentuvan erottautumisen on katsottu olevan yhteydessä sosiaalisen ja subjektiivisen identiteetin rakentumiseen, sen tunnistamiseen (esim. Hall 1999; Karvonen 1999). Sosiaalipsykologiassa, jossa ryhmäjäsenyyttä pidetään sosiaalisen identiteetin lähteenä, puhutaan vastaavasti myönteisen erottautumisen luomisesta ja kategorisoinnille rakentuvasta sosiaalisesta vertailusta, johon liittyy ulkoryhmän syrjintää ja sisäryhmän suosimista (esim. Hogg & Abrams 1988; Helkama et al. 1998).



## OSA V: Järjestyksen, konfliktien ja kaaoksen merkitsemä ammattikorkeakoulu

*”Kieli on tilaan sijoitettu. Jokainen diskurssi sanoo jotakin tilasta (paikoista tai joukoista paikkoja); jokainen diskurssi on lähtöisin tilasta (...) Tilan tuottaminen on vahvasti kiinni rakenteissa ja integroi ne osaksi suurta kokonaisuuksien valikoimaa (kudoksia). Yksittäinen kudosis viittaa merkitykseen – mutta kenen merkitykseen? Jonkun lukijan? Ei: ennemminkin jonkun joka elää ja toimii tilassa, kehollisen subjektin – tai joskus kollektiivisen subjektin. Subjektin näkökulmasta tarkasteltuna muotojen ja rakenteiden kehitys vastaa kokonaisuuden tehtäviin. Aukot (poissa- ja läsnäolevan välinen kontrasti) ja marginaalit (verkostot ja verkot) ovat elettyjä, jotka täytyy nostaa vahingoittumattomana käsitteelliselle tasolle.” (Lefebvre 1991, 132).*

On aika palata siihen, mistä lähdin tutkimukseni alussa liikkeelle eli kysymykseen diskursiivisen tilan ja järjestyksen muotoutumisesta. Kuten Bauman (1996, 183) toteaa, järjestys on kulttuurisen suunnittelun ja valintojen tuote. Se on aina yhteisöllisesti tuotettua. Normeihin sidotun järjestyksen muotoutumisessa on viime kädessä kysymys yhteisistä arvoista – siitä, mitä pidetään tärkeänä ja mitä ei. Tässä tutkimuksessa kysymystä on lähestytty analysoimalla ammattikorkeakoulun julkisuuden ja toimijoiden (pääosin opettajien) tuottaman puheen kohtaamisen tuloksena syntyneitä diskursiivista tilaa sisältöineen ja muotoineen. Julkinen ammattikorkeakoulu on ollut peili, jota vasten olen tarkastellut toimijoiden näkemyksiä kiinnittämällä huomioni ideologisoidun julkisuuden sisältöjen vahvistumiseen ja kyseenalaistamiseen. Ilman tätä peiliä ei toimijapuheen ymmärtäminen eikä arkiymmärryksen ylittäminen olisi ollut mahdollista.

Tämän tutkimuksen perusteella ammattikorkeakoulu diskursiivisena tilana on moninainen, erilaisten ja keskenään ristiriitaisten ideoiden valtaama. Se on aloittain eriytynyt ja sukupuolen mukaan jakautunut tiedollisten kategorioiden kokoelma, joka merkityksellistää toimintaa. Neuvottelun tuloksesta syntyneenä tiedon systeeminä se toimii yksilöiden ja kollektiivien ajattelun ja toiminnan perustana. Käytännössä diskursiivinen tila on luonut selkeitä rajoja ja sitä ristiriitaiselta näyttävää todellisuutta, josta käsin ammattikor-

keakoulussa eri aloilla työskentelevät näkevät, puhuvat, ajattelevat ja toimivat.

Seuraavassa tarkastelen tässä tutkimuksessa analysoitujen ja ammattikorkeakoulua diskursiivisena tilana määrittävien ydinkategorioiden normatiivista voimaa. Pohdin sitä, missä mielessä yhteisesti tunnustetut ja tiedetyt muutoksen, käytännönläheisyyden, korkeakoulumaisuuden, uuden pedagogiikan ja tunneyhtenäisyyden kategoriat ovat luoneet järjestystä eli tehneet asioista hallittavia ja jäsentäneet mielekkäällä tavalla yhteisöllisen elämän edellytyksiä ja päämääriä ja toisaalta saaneet aikaan kaaosta tai synnyttäneet konflikteja. Samalla pyrin tekemään näkyväksi sitä, mitä toimijat ovat ammattikorkeakoulu-uudistuksessa saavuttaneet ja mitä he ovat kenties menettäneet.

## **Muutoksen problemaattisuus**

Pysyvää ammattikorkeakoulussa on opettajia paljon puhuttanut jatkuva muutos ja sen ongelmallisuus suhteessa menneeseen, etenkin terveysalan ja tekniikan alan perinteisiin ja käytäntöihin. Muutos on merkinnyt eri aloilla eri asioita. Kaupan alan toimijoille ammattikorkeakoulun järjestystä ohjaava muutos oli ennen muuta edistystä, kun se terveysalalla tulkittiin uuden oppimiseksi ja tekniikan alalla sopeutumiseksi. Näin edistys järjestystä ohjaavana kategoriana, joka on historiattomaan ja abstraktiin julkiseen ammattikorkeakouluun kirjoitettu, sekä vahvistuu että kyseenalaistuu.

Yleisemmällä tasolla kysymys on perinteiden ja uuden aatteen, kiinnipitämisen ja irrottautumisen (jatkuvuuden ja epäjatkuvuuden) sekä erityisyyden ja yleisyyden välisestä taistelusta. Opettajien on neuvoteltava suhteensa julkipuheen määrittämään ja ammattikorkeakoulun johdon markkinoimaan edistykseen, jonka mukaan olennaisinta on irtisanoutua vanhasta, menneestä ajasta ja sitoutua uuteen ja tulevaan, jonka uskotaan olevan entistä parempaa. Näin mennyt aika, joka on toimijoille tärkeä eletyn kokemuksen osa, on suljettu virallisesti tilan ulkopuolelle. Opettajat ovat kuitenkin historiallisia subjekteja, joiden myötä mennyt tulee läsnä olevaksi ja myös vahvasti ammattikorkeakoulun diskursiiviseen tilaan kirjoitetuksi.

Näyttää myös siltä, että ilman mennyttä ammattikorkeakouluun sidotusta muutoksesta on hankala, jopa mahdotonta puhua. Menneeseen oppilaitosajkaan liitetyt merkitykset ovat jotain sellaista, josta on ammattikorkeakoulussa päästy irti. Vaikka opettajien muutoksen tulkinnat ovat aloittain eriytyneitä, tuottavat ne hämmästyttävän yhdenmukaisen kuvan ammattikorkeakoulusta tilana, joka on vapautettu koulumaisuudesta ja kontrollista. Ammatti-

kasvatustalutuksen ja opetushallituksen talutusnuora on katkennut. On päästy irti modernin mentaliteetin vallasta ja siirrytty vapauden ja uuden, toisenlaisen aatteen aikaan yhtäältä itsenäisiksi toimijoiksi ja vastuunkantajiksi, toisaalta ulkopäin määritellyn ja edistykseen sidotun reformin toteuttajiksi. Samalla tuntien hoitamisen ympärille aiemmin rakentunut selkeä toimenkuva on muuttunut hajanaisemmaksi ja epäselvemmäksi. ”Leppoisa” yhteiselo on kääntynyt jatkuvaksi kiireeksi. Kaupan ja terveyden alalla se on muuttunut myös opettajien väliseksi keskinäiseksi kilpailuksi ja ulkopuolisten yhteistyötahojen ja kumppaneiden etsimiseksi. Ammattikorkeakouluun siirryttäessä toimijat ovat saaneet lisää vapautta ja itsenäisyyttä, mutta samalla menettäneet tunteen pysyvyydestä, vakaudesta ja asioiden hallittavuudesta.

Muutospuheessa alakohtaisten erojen merkitsemä ammattikorkeakoulu saakin jälkimodernin sisustuksen. Sitä luonnehditaan ympäristöksi, josta menneen ajan yksinkertaisuus (monotonisuus), selkeys, vakaus ja turvallisuus, turha byrokratia sekä ulkoinen kontrolli ja holhous ovat kadonneet. Entisen vastakohtina ammattikorkeakoulun ovat miehittäneet kilpailu, jatkuva muutos, autonomisuus, hektisyys, hajanaisuus, ennakoimattomuus ja epämääräisyys. Ammattikorkeakoulun toimintakulttuuri on oppilaitoskulttuurille vastakkaista. Vastakkainasettelun ja valikoivuuden voi katsoa olevan retorinen strategia, joka tekee ympäröivän ja muuttuneen todellisuuden hahmottamisen mahdolliseksi.

Kaupan alalla edellä kuvattuja markkinaorientoituneisuuteen, oppilaitosten palvelutehtävän muuttumiseen ja teknologisoitumiseen yleisemmin liittyviä postmodernia organisaatiota kuvaavia piirteitä pidettiin luonnollisina ja asiaan kuuluvina, mutta terveyden ja tekniikan alalla ne koettiin ongelmallisiksi. Terveysalalla niiden katsottiin epäinhimillistävän toimintaa ja näin uhkaavan ja riistävän yksilöä. Tekniikan alalla postmoderneja piirteitä pidettiin yksilöä rajoittavina. Niiden koettiin heikentävän tekniikan alan opettajan riippumattomuutta ja itsenäisyyttä. Ammattikorkeakoulu määrittyi ensisijaisesti alan erityisyyttä uhkaavaksi ja herätti sekä terveyden että tekniikan alan opettajat toimijoina puolustamaan oman alansa perinteitä. Terveyden ja tekniikan aloilla perinteet ja alan arvostus olivat kyseenalaistuneet, mikä aiheutti kaaosta ja synnytti yhteentörmäyksiä uhkaamalla alojen toiminnan mielekkyyttä ja pakottamalla toimijat luopumaan heille tärkeistä asioista.

Mielenkiintoista on, että opettajat kokivat olevansa jatkuvan muutoksen hallitsemassa ammattikorkeakoulussa oman itsensä ja työnsä määrittelijöitä, vaikka he joutuvat itse asiassa alistumaan jatkuvan arvioinnin kohteiksi ja toteuttamaan ulkopuolelta tulevia vaatimuksia. Ammatillisten oppilaitosten aikaan peli oli ollut reilumpaa, koska kontrolloija oli ollut näkyvä ja läsnä oleva. Se oli ollut kaikkien tunnistettavissa, ammattikasvatustalutuksen ni-

meä kantava ja pääosin ikäviä muistoja mieleen tuova taho kirjeineen, ohjeineen ja käskyineen. Ammattikorkeakoulussa kontrolli on puettu vapauden naamioon: ajatus yksilöstä oman toimintansa kontrolloijana on vahva. Esimerkiksi opettajat näkevät asioiden viime kädessä olevan heistä itsestään kiinni, joten myös syllisten löytämisestä on tullut helppoa.

## **Hyödyn ja osaamisen itsestänselvyys**

Käytännönläheisyyttä ammattikorkeakoulun järjestystä ohjaavana kategoriana pidetään itsestään selvänä asiana, luonnollisena osana diskursiivista tilaa. Se tuo kenenkään kyseenalaistamatta työelämän vaatimuksineen ammattikorkeakoulun toiminnan keskiöön, sen suunnan ja käytäntöjen määrittäjäksi. Yleisemmin käytännönläheisyys sitoo ammattikorkeakoulun toimijoihin ensisijaisesti hyötyyn ja osaamiseen. Opettajat eivät voi olla muuta kuin työelämän tuntijoita ja sinne opiskelijoitaan kouluttavia. Opiskelijat eivät voi olla muuta kuin työelämään tähtäviä todellisia osajia, joille tekemällä oppiminen on muunlaista oppimista merkityksellisempää. Käytännönläheisyyden idea velvoittaa ammattikorkeakoulun toimijat toimimaan työelämän ehdoilla. Osaamiseen, taitoihin ja kaikkeen konkreettiseen sidottu praktisuuden vaatimus mahdollistaa myös erottautumisen yliopistosta. Niin opettajat kuin opiskelijatkin katsoivat, että juuri käytännönläheisyys tekee ammattikorkeakoulusta ammattikorkeakoulun.

Annettuna otetun ja itsestään selväksi tiedetyn kategorian voima piilee sen luonnollisuudessa: siitä ei neuvotella eikä sen itsessään katsota uhkaavan mitään. Kaikilla tähän tutkimukseen osallistuneilla oli yhteinen ja jaettu ymmärrys kategorian sisällöstä. Ainoa kiistelystä kohde oli käytännönläheisyyden suhde muihin ammattikorkeakoulua diskursiivisena tilana järjestäviin kategorioihin, mutta eri alojen opettajat tai opiskelijat, miehet eivätkä naisetkaan epäilleet käytännönläheisyyden kuulumista ammattikorkeakouluun. Kukaan ei kertonut toisenlaista tarinaa käytännönläheisyyden synnyttämisestä diskursiivisesta tilasta, johon ei itse tietämisen eikä kirjaoppimisen katsottu kuuluvan. Ammattikorkeakoulu on tekemiselle varattu ja sillä varustettu. Toisin kuin kaupan ja terveyden alan opettajat, tekniikan alan opettajat samoin kuin kaikki opiskelijat kokivat ammattikorkeakoululle ominaisena pidetyn tekemisen kulttuurin uhatuksi. Sen asemasta ammattikorkeakoulussa oltiin aidosti huolissaan, mikä kertoo tämän toimintaa säätelevän kategorian ensisijaisuudesta. Työelämää tai sen käytäntöjä ei sovi ammattikorkeakoulussa kyseenalaistaa.

## Tiedeorientoitunut ammattikorkeakoulu

Käytännönläheisyyden ohella ammattikorkeakoulu sidotaan tekemisen ja osaamisen vastakohdaksi määrittävään tieteelliseen tietoon ja tietämiseen. Diskursiivista tilaa järjestävä korkeakoulumaisuuden kategoria saa sisältönsä kaikesta, mikä liittyy teoreettisuuteen, teorioihin, käsitteelliseen ja abstraktiin ajatteluun sekä tieteellisiin tutkimuksiin. Se sitoo ammattikorkeakoulun opetuksen tieteeseen ja tekee siitä tiedepohjaista – ja siten laadukasta ja tasokasta. Ei liene sattumaa, etteivät haasteltavat puhuneet opetuksen laadusta ja tasokkuudesta osaamiseen sidotun käytännönläheisyyden yhteydessä. Taso ja laatu ovat tieteellisen tiedon ominaisuuksia. Opettajien tavoin opiskelijat liittivät opetuksen tason ja laadun ammattikorkeakoulun korkeakoulumaisuuteen, kun taas toiminnan mielekkyyttä liitettiin käytännönläheisyyteen kiinnittyvään praktisuuteen. Tieto ja tasokkuus ovat toisiinsa kietoutuneita. Tiedon ohella ammattikorkeakoulun korkeakoulumaisuus sidottiin vapaampaan opiskelijälähtöiseen pedagogiikkaan erotuksena kontrolliin ja opettajajohtoiseen toimintaan kiinnitetystä koulumaisuudesta.

Sekä tietoa että vapaamuotoisia opiskelukäytäntöjä on pidetty kulttuurisamme perinteisesti korkeakoulujen tunnusmerkkeinä. Kukaan tähän tutkimukseen osallistuneista opettajista eikä opiskelijoista ylittänyt näitä sovinnaisia määrittelyn rajoja. Sen sijaan korkeakoulumaisuuden asemasta ammattikorkeakoulun järjestystä ohjaavana kategoriana näkyvästi kiisteltiin. Tekniikan alan opettajien puheessa ammattikorkeakoulussa entistä vahvemman ja näkyvämmän aseman saavuttanut korkeakoulumaisuuden vaatimus määrittyi selkeästi käytännönläheisyyden vastakohdaksi. Sen katsottiin vievän liikaa tilaa praktisuudelta, joka nähtiin olennaisimpana osaavan insinöörin kouluttamisessa. Samoin eri alojen ammatillisesti orientoituneet opiskelijat kritisoivat ja kyseenalaistivat vahvojn ja ehdottomin äänenpainoin koulutuksensa teoria- ja kirjatietosidonnaisuuden, koska se uhkasi koulutuksen ammatillista suuntautuneisuutta. Tämän perusteella korkeakoulumaisuus ammattikorkeakoulun järjestystä säätelevänä kategoriana on jotain, joka saa aikaan konflikteja ja näyttää vahvistavan olemassa olevaa ja pitkät perinteet omaavaa käytännönläheisyyden ja teoreettisuuden välistä kahtiajakoa siitä huolimatta, että ammattikorkeakoulusta puhutaan käytäntöä ja teoriaa yhdistävänä. Kuten Popkewitz (1998, 80) huomauttaa, käytäntö itsessään on teoreettinen käsite, jonka avulla maailmaa hahmotetaan. Käytännöllisyys on aina, myös ammattikorkeakoulun järjestystä ohjaavana kategoriana, instrumentaalista ja hyötyyn sidottua. Se on ohjelmallista, menettelytapoja koskevaa tietoa siitä, kuinka asiat tulee tehdä.

Toisin kuin tekniikan alan opettajat ja eri alojen opiskelijat, terveysalan opettajat pitivät tiedepohjaisuuden vaatimusta ensiarvoisen tärkeänä ammattikorkeakoulun toimintakulttuuria määrittävänä piirteenä. Siitä puhuttiin paljon ja näkyvästi, ja siihen liitettiin runsaasti myönteisiä ilmauksia. Tiedepohjaisuus tarjosi pakkojen sijaan monia mahdollisuuksia, esimerkiksi vahvasti alan heikkona pidettyä professionaalista asemaa. Samoin kaupan alalla otettiin tutkimukset ilolla vastaan ja koulutuksen tiedesidonnaisuutta haluttiin jopa vahvistaa. Itse tieteen tekemisen ei katsottu kuitenkaan kuuluvan ammattikorkeakouluun, vaan se sijoitettiin kyseisen instituution ulkopuolelle. Tieteen, tutkimuksen ja tieteellisen tiedon tuottamisen katsottiin itsestään selvästi kuuluvan ammattikorkeakoulun rinnalla toimivalle yliopistolle ja olevan sen toiminnan luonteen mukaista. Vaikka esimerkiksi terveysalalla puhuttiin opinnäytetöistä selkeästi tutkimuksina, eri alojen opettajat eivät asettaneet itseään tutkijan tai tieteentekijän asemaan.

Tämän tutkimuksen perusteella ammattikorkeakoulusta muotoutuu tiedeorientoituneeseen koulutukseen sidottu diskursiivinen tila, joka määrittyy yliopistojen tuottamasta tiedosta riippuvaiseksi ja jossa opettajat asettuvat yliopistojen myöntämien valtakirjojen turvin tuon tiedon välittäjiksi ja soveltajiksi. On huomattava, että ammattikorkeakoulun opettajien joukkoirtisanoutuminen tieteentekijän asemasta vahvistaa ammattikorkeakoulun ja sen toimijoiden riippuvuussuhdetta tietävästä ja tietoa tuottavasta yliopistosta. Toiseksi on muistettava, että ammattikorkeakoulun tiedeorientoituneisuuteen liittyy myös uhkia ja sen ylivallasta suhteessa hyötyyn ja osaamiseen ollaan (etenkin tekniikan alalla ja opiskelijoiden keskuudessa) enemmän kuin huolissaan. Tiede ei saa jyrätä alleen ammatillisuutta.

## **Vapauden ja kontrollin kahtiajako**

Ammattikorkeakoulun järjestystä ohjaa ajan hengen mukaisesti entisestä poikkeava, osin korkeakoulumaisuuden kategoriaan sidottu vaatimus uudenlaisesta pedagogiikasta. Uudessa pedagogiikassa on kysymys vapaudesta ja yksilöllisyydestä ja niiden tulemisesta osaksi ammattikorkeakoulun toimintakulttuuria aiempien koulumaisten, kontrolliin ja samanlaisuuteen kiinnittyvien toimintatapojen vastapainoksi. Kaupan ja terveyden alalla uuden pedagogiikan katsottiin vapauttaneen opettajat ja opiskelijat koulumaisuuden ja kontrollin kahleista ja tarjonneen mahdollisuuksia. Näillä aloilla pedagogiset kysymykset itsessään asetettiin ammattikorkeakoulun toiminnan keskiöön. Yleisemmin tässä vapauden hallitsemassa pedagogiassa opettajan täytyy olla ihmissuhdeammattilainen. Tiedon jakamisen sijaan olennaisinta on ohjaava ote ja pyrkimys inhimilliseen ja tasavertaiseen vuorovaikutuk-

seen sekä hienovaraiseen huolenpitoon. Opettajan tehtävänä on tiedollisen osaamisen varmistamisen sijaan ohjata opiskelijoiden elämää kokonaisvaltaisemmin. Uuden opettajan velvollisuus on toimia siten, että jokainen yksilö kykenee maksimoimaan oman potentiaalinsa. Tämä edellyttää opiskelijoiden ajatusten, ymmärryksen ja ongelmanratkaisukyvyyn kehittymisen selvittämistä ja kontrollointia. Pelkät oikeat vastaukset eivät enää riitä. Ammattikorkeakoulusta, kuten muustakaan koulutuksesta ei voi tänä päivänä puhua ilman yksilöön ja itsereflektioon, -tutkiskeluun ja -ohjautuvuuteen kiinnittyviä psykologisia kategorioita (Popkewitz 1998, 23–25). Yksilöllistyminen on psykologisoinut myös ammattikorkeakoulun pedagogian ja tehnyt yksilön (opiskelijan) sielusta tutkimisen ja arvioinnin kohteen. Tämä on merkinnyt siirtymistä tiedon kontrolloinnista yksilöiden elämän ohjaamiseen ja samalla se on vapauttanut opettajat vanhanaikaisena pidetystä tiedonjakajan roolista.

Tekniikan alan opettajien puheessa kiiltokuvamainen uuden pedagogiikan mukainen järjestys kuitenkin rikkoutuu. Paljon korostettu ja uuteen pedagogiikkaan sidottu vapaus ja itsenäisyys kyseenalaistetaan. Vapaus ja itsenäisyys mielletään ensisijaisesti oppimattomuudeksi ja kontrollin puutteeksi, koska uusi pedagogiikka oli lisännyt merkittävästi opiskelijoiden itsenäistä opiskelua, vaikeuttanut asioiden oppimista ja asettanut opiskelijat eriarvoiseen asemaan. Tekniikan alalla uusi pedagogiikka oli synnyttänyt oppimisen ongelmia, koska opettaja ei kyennyt kontrolloimaan oppimista enää siinä määrin kuin ennen. Myös opiskelijoiden kirjoitelmissa uuden pedagogiikan käytännöt kyseenalaistetaan vahvoin äänenpainoin. Uuden pedagogiikan lupaukset autonomisuudesta ja vapaudesta osoittautuvat utopiaksi, sillä ammattikorkeakoulussa opiskelijoita ja heidän läsnäoloaan kontrolloidaan monin eri tavoin. Lisäksi itsenäiseen työskentelyyn liitetty vapaus ja autonomia mielletään yksinäisyytenä ja pakkona pärjätä omillaan. Itsenäinen työskentely tunkeutuu myös liian usein yksityiseen rikkomalla työ- ja vapaa-ajan sovinnaisia rajoja ja määrittyy täten opiskelijan vapaa-aikaa (omaa aikaa) rajoittavaksi.

Uuden pedagogiikan seurauksena ammattikorkeakoulussa näyttää vallitsevan vapauden ja kontrollin välinen kahtiajako. Tekniikan alan opettajien muiden alojen opettajien näkemyksistä poikkeavat ajatukset ja sitoutuminen opettajajohtoisuuteen, perusteelliseen opettamiseen (tiedon jakamiseen), oppimisen kontrollointiin ja hyvänä jatkänä toimimiseen antavat aiheen pohdita uuden pedagogiikan luonnetta. Määrittykö uusi pedagogiikka feminiinillä piirteillä varustetuksi järjestystä ohjaavaksi kategoriaksi? Kontrolliin, tietoon ja maskuliinisuuteen sidotun hyvän jatkän ja vertaisen, vallasta riisutun ja naisellisuuteen kiinnittyvän huolenpitäjän asemat ovat erilaiset. Hyvä jätkä ei voi olla huolenpitäjä eikä huolenpitäjä voi olla hyvä jätkä.

## Yhteisyyden paineen edessä

Yhtäältä osaamiseen ja tietämiseen sekä toisaalta vapauteen ja kontrolliin sidottu ammattikorkeakoulu määrittyy tämän tutkimuksen perusteella myös eri alat ylittäväksi ja yhteiseksi mentaaliseksi tilaksi, johon joko kiinnitytään totaalisesti tai josta irtisanoudutaan alaritetyisyyteen vedoten. Kaupan alan opettajille ammattikorkeakoulu on yhtenäinen instituutio, jossa yhteisyys on symbolista yhteisöllisyyttä. Representoituna ja mekaaniseen solidaarisuuteen sidottuna tilana ammattikorkeakoulu on amkilaisuuden ja me-diskurs-sin valtaama. Terveyden ja tekniikan alan opettajien puhe kuitenkin rikkoo tämän julkipuheessa ja kaupan alan opettajien puheessa korostetun, uskollisuutta ja sitoutumista edellyttävän tunneyhteisyyden. Ammattikorkeakoulua pidetään sisäisesti kerroksellisenä ja hierarkkisenä. Sen sisällä niin eri alojen kuin toimijoidenkin asemat ovat erilaiset. Kysymys on ensisijaisesti eri alojen välisistä kulttuurisista eroista. Terveysalan ja tekniikan alan opettajat kaipasivat siirtymistä naisten argumentoimasta epäoikeudenmukaisuuden ja eriarvoisuuden ja miesten rakentamasta vähäisen yhteistyön, intressiristiriitosten ja ”pomottelun” sävyttämästä kaaoksesta järjestyksen pariin – ammattikorkeakouluun, jossa vallitsisivat kollektiivinen oikeudenmukaisuus ja tasiarvo sekä yhteiset pelisäännöt, joiden noudattamista myös valvottaisiin.

Yhteisyyden paineen merkitsemässä ammattikorkeakoulussa on kysymys paitsi järjestyksen ja kaaoksen välisestä taistelusta myös yleisyyden ja alaritetyisyyden välisestä kamppailusta. Mekaaniseen solidaarisuuteen sidottu yhteisöllisyyden ihanne ylittää terveyden ja tekniikan alaan ja sen erityispiirteisiin liittyvät kysymykset. Rehtoriin ja ammattikorkeakoulun johtoon ensisijaisesti liitetty amkilaisuus edustaa kaikkea yleistä, joten se asettuu väistämättä törmäyskurssille alaan sidotun erityisyyden ja samalla menneen kanssa. Amkilaisuus saa opettajat puolustamaan alansa perinteitä ja aiempia toimintatapoja ja asettumaan oman alansa toimijoiksi ja edustajiksi, jotta toiminnan mieli ei kokonaan katoaisi. Ristiriitaa aiheuttaa myös se, että erityisyyden sivuuttava ja alat ylittävä amkilaisuus liitetään ensisijaisesti symboliseen yhteisöllisyyteen, sillä sen toivotaan synnyttävän tunnetta yhteisestä identiteetistä ja uskollisuudesta (vrt. Hall 1999, 46). Mutta terveyden ja tekniikan alalla yhteisyys sidottiin institutionaaliseen byrokraatiaan symbolisen yhteisöllisyyden sijaan. Se kiinnitettiin konkreettiseen toimintaan, toimintaa ohjaaviin pelisääntöihin ja niiden noudattamisen valvontaan, kuten resurssien jakamiseen ja johdon toimintatapoihin.



## Me ja muut

Ammattikorkeakoulu asetetaan itsestään selvästi koulutusjärjestelmän määrittämälle paikalle. Paikantamisen avulla sille muodostuvat vahvat ja koulutushierarkian mukaiset rajat. Tässä tutkimuksessa dekonstruoitujen tiedollisten kategorioiden säätelemänä diskursiivisena tilana ammattikorkeakoulu käsitteellistyy ja teoretisoituu suhteessa ammatilliseen koulutukseen ja vastaavasti konkretisoituu ja muuttuu arkisemmaksi suhteessa yliopistokoulutukseen. Näin diskursiivisen tilan keskiöön sijoittuvat sekä tieteellinen tieto että osaaminen (käytäntö), jotka kiinnittyvät korkeakoulumaisuuden ja käytännönläheisyyden kategorioihin vahvistaen niiden mukaista järjestystä alasta ja sukupuolesta riippumatta.

Ammattikorkeakoulun rajojen määrittelyn yhteydessä syntyy selkeästi me ja muut -asetelma. Meidän ja muiden erottelussa suhteessa ulkopuolisiin aiemmin korostunut alae erityisyys katoaa olemattomiin. Ammattikorkeakoulusta tulee homogeenin ja vahvasti luokiteltu (Bernstein 1990, 1996). Opettajat kokivat alasta ja sukupuolesta riippumatta olevansa yhtä suhteessa ulkopuolisiin – niihin, jotka eivät olleet oikeutettuja edustamaan ”meitä” eli toimimaan samassa ympäristössä. Sisäinen taistelu ja erottautuminen kääntyvät taisteluksi ulkopuolisia vastaan. Tiedämme, että yhteisön joutuminen ulkopuolisen hyökkäyksen kohteeksi yleensä vahvistaa sen sisäistä solidarisuutta (Douglas 1966, 140). Olennaisinta opettajille olikin asettua yhteiseen, alojen väliset rajat ylittävään ammattikorkeakoulun opettajan asemaan suhteessa ulkopuolisiin ja puolustaa yhteisinä pidettyjä asioita ja ”meidän tilaamme” hierarkkisella koulutuskentällä.

Me ja muut -jako on tärkeä myös ammattikorkeakoulun sisäisen järjestyksen luomisessa. Meidän ja muiden erottelua tehdään suhteessa omaan alaan. Tällöin ”me” muodostuu oman alan toimijoista ja ”muut” taas toisten ammattikorkeakoulussa toimivien alojen edustajista. Alan toimijan aseman ottaminen on erityisen merkityksellinen terveyden ja tekniikan aloilla – etenkin muutoksen, uuden pedagogiikan ja yhteisyyden kategorioista puhuttaessa. Kaupan alan opettajien markkinoihin ja yrityselämään sitoma alae erityisyys on sisäänrakennettu julkipuheeseen, joten se ei aiheuta jännitteitä eikä konflikteja eikä myöskään pakota alan opettajia puolustuskannalle tekemään vastakkainasetteluja meidän ja muiden välille.

## Jatkuvaa neuvottelua ja taistelua

Ammattikorkeakoulu diskursiivisena tilana on yhdessä rakennettu. Tämän tutkimuksen perusteella jokainen toimija neuvottelee suhteensa traditioista

riisuttuun jatkuvaan muutokseen, työelämään, osaamiseen ja hyötyyn, tieteelliseen tietoon ja tieteeseen, kontrolliin, vapauteen ja huolenpitoon sekä alaerityisyyden ylittävään tunneyhteisyyteen – yhteisesti tunnistettuihin kategorioihin, jotka määrittävät toiminnan ja osallistumisen oikeana pidetyt periaatteet ja varustavat opettajat ja opiskelijat normaaleina pidetyillä ominaisuuksilla. Käytännössä neuvotellaan sekä tiedollisten kategorioiden sisällöstä että niiden keskinäisistä suhteista, sisäisestä hierarkiasta. Yleisemmällä tasolla kysymys on yksilöiden ja kollektiivien taistelusta yksilöllisyyden, erilaisuuden ja perinteiden kunnioittamisen puolesta, mikä on saanut aikaan järjestystä, konflikteja ja kaaosta.

Tässä tutkimuksessa kuvattujen kategoriakohtaisten neuvottelujen tulokset ovat koulutusaloittain eriytyneitä ja osin myös sukupuoleen sidottuja. Kaupan alalla ollaan itsestään selvästi sitouduttu julkipuheen määrittämään ja edistyksen idean mukaiseen järjestykseen. Kun julkinen ammattikorkeakoulu sisältää monia kaupan alalle tyypillisiä managerialistisen diskurssin elementtejä, kaupan alan toimijoiden sitoutuminen uuteen, vastuuta, sitoutumista ja sisäistä yrittäjyyttä suosivaan aatteeseen on ymmärrettävää. Sen sijaan terveysalalla tarkastellaan asioita ennen muuta hoitotieteen ja huolenpidon ja tekniikan alalla osaamisen, hyödyn ja vallan näkökulmista. Etenkin vahvassa yhteiskunnallisessa asemassa olevat tekniikan alan opettajat neuvottelevat jatkuvasti julkipuheen sisältöjen merkityksellisyydestä ja hyödystä. Haastatellut opettajat asettuivat tarvittaessa puolustamaan heille tärkeitä asioita: praktisuutta, kontrollia ja opettajan asemaa hyvänä jätkänä ja opiskelijoiden asemaa koululaisina, kouluoppimiseen sidottuina toimijoina. Tekniikan alan asema ja perinne oikeuttavat kiistämään julkisen ammattikorkeakoulun sisällön, sillä perinne, johon tekniikan alan opettajat kiinnittyvät, on itse asiassa moderniin sidotun edistyksen keskeisin edellytys: onhan tekniikan kehitys tehnyt edistyksen mahdolliseksi. Tekniikan alan opettajien ei tarvitse oikeuttaa toimintaansa julkipuheen sisältämällä jälkimodernilla retoriikalla. Heillä alan toimijoina on hallussaan yhtäältä perinteen ja toisaalta nykyisen ja tulevan tärkeimmät ”avaimet” ja oikeus niiden tuottamiseen ja käyttämiseen. Terveysalan opettajien tilanne on erilainen. Oman alan aseman turvaamiseksi ammattikorkeakoulun sisällä heidän on parasta pyrkiä sopeutumaan julkipuheen mukaiseen järjestykseen ristiriidoista ja näkemyseroista huolimatta. Tosin naisvaltaisella terveyden alalla maskuliinisuuteen kiinnittyvään ja osin pakottavaksi määrittyvän julkipuheen sisältöihin tuodaan myös jotain omaa ja alalle tyypillistä: ammattikorkeakoulun järjestystä määrittäviä asioita pyritään pedagogisoimaan ja niistä tehdään feminiinistä, huolenpitoon ja kumppanuuteen sidottua.

Neuvottelun tuloksena syntynyt ammattikorkeakoulu on myös epäpuhdas, monenlaisten yhdistelmien (sekoittumisen) sävyttämä diskursiivinen tila. Se on yhtä aikaa yhtenäinen ja lokeroitunut (hajanainen), kontrolloitu ja ei-kontrolloitu, yleinen ja erityinen, konkreettinen ja abstrakti, pakottava ja vapauttava, järjestyksessä oleva ja kaaosmainen, sukupuolittunut ja neutraali, vahvasti ja heikosti luokiteltu sekä sitova ja ei-sitova. Se ei ole normien eikä sääntöjen hallitsema yhden totuuden tila vaan tila, jossa toimijat voivat neuvotella toiminnan periaatteista julkipuheen määrittämässä rajoissa. Tämä integroivaa voimaa sisältävä ja ristiriitoja synnyttävä neuvotteluprosessi pitää ammattikorkeakoulun koossa, vaikka neuvottelun tulokset ovatkin erilaisia eri aloilla. Toimijat ovat itse vastuussa neuvottelussa syntyneiden ristiriitojen ja konfliktien ratkaisemisesta. Kukaan ei sano, mikä olisi parasta tai miten pitäisi toimia. Kuten Lefebvre (1991, 35) toteaa, kaikki yksilöt ovat tilaan sijoitettuja. Tässä tilassa yksilöiden täytyy joko tunnistaa tai hukata itsensä. He voivat myös nauttia tilasta ja heillä on valtaa muokata sitä.

## Moninaisuuden yliyksilöllisyys

Ammattikorkeakoulu diskursiivisena tilana on kollektiivinen hanke, jonka järjestystä määrittävät tiedolliset kategoriat ovat sosiaalisesti, kulttuurisesti ja historiallisesti tuotettuja. Ne ovat sidoksissa niin koulutusjärjestelmän hierarkkisuuteen, sukupuolijärjestelmän mukaisiin erontekoihin, koulutus- alakohtaisiin perinteisiin, arvoihin ja uskomuksiin kuin korkeakoulumaisuuden historiallis-kulttuurisiin merkityksellistämisen tapoihinkin. Yleisemmällä tasolla tiedolliset kategoriat ovat sidottuja myös muita yhteiskunnallisia kenttiä hallitseviin, aikakautemme johtaviin aatteisiin, kuten pragmaattisuuteen, utilitarismiin, rationalisaatioon ja individualismiin. Ilman näitä yhteiskunnallisia rakenteita ammattikorkeakoulusta puhuminen ei olisi mahdollista. Ne määrittävät opettajien kohtaamaa ja rakentamaa tilaa, joka on sosiaalisesti ja kulttuurisesti tuotettu palvelemaan tiettyä tarkoitusta ja joka on omalla erityisellä tavallaan käytössä ja kantaa kaikkea vallitsevaa mukanaan.

Ammattikorkeakoulun todellisuutta jäsentävät ja tässä tutkimuksessa auki puretut koordinaatit eivät ole kiinni yksilöissä sinänsä vaan sosiaalisissa käytännöissä ja instituutioissa. Sosiaalisen maailman rakentumista ja sen käsittämistä ohjaavat rakenteelliset tekijät. Yksilöiden mentaalilla rakenteilla on sosiaalinen alkuperä, kuten Bourdieu (1989) on osuvasti huomauttanut. Tämän tutkimuksen perusteella ammattikorkeakoulua voi kuvata Bernsteinin (1990, 184) ajatuksia lainaten eräänlaiseksi uudelleen kontekstuaalisoinnin periaatteeksi, johon on valikoiden omaksuttu muita diskursseja,

kuten ammatillistumiseen, tietämiseen ja konstruktivismiin sidoksissa olevia maailman jäsentämistapoja. Näiden hegemonisten diskurssien uudelleen asemoinnin avulla on kyetty rakentamaan uusi relevantti järjestys ja asettamaan ammattikorkeakoulu omalle paikalleen koulutushierarkiaan.<sup>1</sup> Popkewitz (1998, 135) toteaa tämän ideoiden yhteensulautumisen (*"scaffolding of ideas"*) olevan usein epätäydellistä, historiallisen kehityksen tulosta ja normatiivisena teknologiana kehystävän, muotoilevan ja tekevän yleiseksi tappamme hahmottaa maailmaa. Kysymys on ensisijaisesti asioiden avulla hallinnasta, ei yksilöiden kontrolloinnista sinänsä (vrt. Foucault 1991). Yhteensulautumisen tuloksena monista auktorisoiduista ja laajempiin taloudellisiin, poliittisiin, sosiaalisiin ja kulttuurisiin tekijöihin kiinnittyvistä ideoiden joukosta koostuva ammattikorkeakoulu on saatu näyttämään yhdeltä kokonaisuudelta (ks. myös Lindblad & Popkewitz 2001a). Ammattikorkeakoulussa toimivat myös hahmottavat maailmaa näiden ideoiden sisältämän tiedon valossa.

Tässä tutkimuksessa analysoidut ammattikorkeakoulun järjestystä ohjaavat kategoriat ovat myös toisiinsa kietoutuneet. Toista ei voi olla ilman toista – ei ole teoreettisuutta ilman käytännönläheisyyttä, ei vapautta ilman kontrollia ja niin edelleen. Kuten Bauman (1996, 186) toteaa, kulttuurisesti tuotettu järjestys rakentuu yleensä eroille, jotka ovat yhtä aikaa läsnä ja rinnakkain. Ammattikorkeakoulu on kulttuurisesti organisoitu vastakkaisuuksille rakennettu, kulttuuristen koodien (kategorioiden) täyttämä instituutio. Koodit toimivat ohjeiden tavoin luoden ja ylläpitäen järjestystä. Ne asettavat opettajat toimijoina tiettyihin asemiin: menneestä irtautuneiksi ja siitä kiinni pitäviksi, työelämän tuntijoiksi, osaajiksi, tietäjiksi, ihmissuhdeammattilaisiksi ja kontrolloijiksi, amkilaisiksi ja oman alan erityisyyden puolustajiksi. Mielenkiintoista on, että dikotomioiden (joko–tai -ajattelun) avulla rakennetun ammattikorkeakoulun ajatellaan toimivan sekä-että -logiikalla, Sojan (1996) analysoimana kolmantena tilana, jossa mikään ei asetu toisen yläpuolelle ja jossa erilaiset elementit täydentävät toisiaan.<sup>2</sup> Toimijoiden puheen perusteella kolmas tila kuitenkin osoittautuu utopiaksi, sillä asioita arvotetaan: alaerityisyys asetetaan yleisyyttä ja yhteisyyttä, praktisuus (osaaminen) teoreettisuutta (tietämistä) tai kontrolli vapautta tärkeämmäksi – tai päinvastoin.

## Viitteet

<sup>1</sup>Marxilaisen filosofi Antonio Gramscin tulkinnan mukaan yhteiskunnan instituutiot toimivat hegemoniakoneistoina sekä välittäen erilaisia ideologioita, normeja ja arvoja että luomalla mielikuvia kunnon kansalaisista (toivottuine) hyveineen, tapoineen ja maailmankatsomuksineen (Gramsci 1979, 1982; Koivisto & Uusitupa 1989). Tai kuten Eagelton (1991, 112) asian ilmaisee, Gramsci käyttää hegemonian käsitettä viittaamaan niihin tapoihin, joilla hallitsevasta vallasta tulee yleisesti hyväksyttävä. Hegemonia merkitsee merkityksistä käytävää valtataistelua, joka pitää sisällään erilaisia ideologioita, kulttuurisia, poliittisia ja taloudellisia aspekteja (esim. Eagelton 1991, 113; Fairclough 1992, 92; Hall 1992, 349). Hegemonian saavuttamiseksi on halutut ajatukset saatava sulautettua osaksi yhteiskuntaa hallitsevaa moraalista, poliittista ja intellektuaalista ajattelua. Tietyn ryhmän intresseistä on tehtävä kaikkien intressejä tai ainakin ne on saatava näyttämään kaikkien etuja koskevilta.

<sup>2</sup>Bhabha (1990) luonnehtii kolmatta tilaa rakenteeltaan hajanaiseksi ja vailla keskustaa olevaksi tilaksi, joka edellyttää asioiden uudelleen määrittelyä ja neuvottelua ja joka mahdollistaa jonkin uuden ja erilaisen syntymisen. Kolmas tila on merkityksen ja representaation neuvottelun uusi areena.

## Epilogi

*”Ja se totuus, jonka opin tuntemaan, onko se nyt sitten minun totuuteni? Päämäärät, äänet, todellisuus, kaikki tuo viettelevä, joka kutsuu ja kuljettaa, jota lähtee seuraamaan, johon heittäytyy – onko se nyt sitten todellinen todellisuus, vai eikö siitä vielä näykään enempää kuin henkäys, joka lepää koskemattomissa tarjona olevan todellisuuden pinnalla?!” (Musil 1980, 132.)*

Väitöskirjatyötä luonnehditaan usein vaikeaksi, raskaaksi ja uhrauksia vaativaksi ajattelutyöksi, jossa tutkijan on otettava selkävoitto itse tieteestä. Työssä on pystyttävä perustelemaan kaikki valintansa järkevästi, koskivatpa ne tutkimuskohdetta itseään, metodologia, teorioita tai raportin muotoa. Lisäksi on kyettävä vakuuttamaan lukijat tutkimustulostensa totuudenmukaisuudesta. Haluan tässä väitöskirjatyöni päättävässä luvussa ottaa lyhyesti kantaa tekemiini valintoihin ja arvioida tutkimustani ja sen merkityksellisyyttä yleisemmin.

Aloitin tarkasteluni tutkimusaiheesta ja sen merkityksestä kasvatussosiologian kentällä. Miksi ylipäätään tutkia ammattikorkeakoulua? Tiedämme, että kyseessä on koulutusorganisaatio, joka toimii yliopiston rinnalla. Lisävalaistusta asiaan tuovat lukuisat tutkimukset, joita ammattikorkeakoulusta on jo tehty. Niissä kaikissa puhutaan isoista muutoksista, ammattikorkeakoulun työelämäkytköksistä, ammatillisesta asiantuntijuudesta, pedagogisesta uudistumisesta, opetuksen korkeakoulutasoisuudesta ja opettajan työn (tehtäväkentän) laajentumisesta, asiakaslähtöisyydestä sekä kansainvälisyydestä. Näin ammattikorkeakoulusta muotoutuu kuva yhtenäisenä ja luonnolliselta näyttävänä uudenlaisena koulutusinstituutiona, jonka tulevaisuus lepää aktiivisten yksilöiden, reformin subjektien ja heidän halunsa ja tahtonsa varassa. Yksinkertaisuudessaan ja itsestäänselvyydessään tuo kuva vaikuttaa sekä epäilyttävältä että kiehtovalta.

Olen lähtenyt tarkastelemaan ammattikorkeakoulu-uudistusta aikamme ilmiönä, suhteessa ympäröivään yhteiskuntaan ja etenkin sen ympärillä käytävään keskusteluun modernin kehityskulusta ja aikaamme hallitsevien ideoiden muutoksesta. Osallistun tutkimuksellani aikalaiskeskusteluun, mutta samalla pyrin hahmottamaan sitä, millaisena toimijat kollektiiveina näkevät ammattikorkeakouluksi kutsutun ilmiön. Millaiselta ammattikorkeakoulussa eletävä ideoihin ja materiaan sidottu sosiaalinen todellisuus näyttää sisältäpäin katsottuna? Olen pyrkinyt kasvatussosiologialle tyyppillisesti rakennetta toimijatason tarkastelun yhdistämiseen ja vallan kyllästämiä itsestäänsel-

vyyksien purkamiseen (vrt. Foucault 1991). Ammattikorkeakoulureformia ideoineen en ole ottanut annettuna vaan olen lähtenyt tutkimaan sitä neuvotteluprosessia, jota toimijat ovat läpikäyneet pyrkiessään selviytymään ja tekemään arjestaan järjellistä. Liikkuminen sekä rakennetasolla että yksilötasolla ei ole ollut ongelmatonta. Teoreettisen lähestymistavan valinta on ollut vaikeaa. Olen käynyt läpi ideologiakirjallisuutta ja tutustunut organisaatiotutkimuksen, ammattikasvatuksen ja korkeakoulututkimuksen kenttään ja palannut noilta retkiltäni usein huomaamaan, etten ole löytänyt mitään käyttökelpoista. Projektiani voisi kuvata karikkoiseksi ja uskoa koetteleväksi. Käytännössä se on ollut poissulkemisen ja uudelleen ajattelun sävyttämä prosessi, jonka lopputulos, analyysi ammattikorkeakoulusta diskursiivisena tilana ja sen järjestyksen muotoutumisesta, on pohdintoineen tässä. Se, olenko kyennyt vakuuttamaan lukijani, jääköön jokaisen yksilön itsensä arvioitavaksi.

Entä miten oikeuttaa tekemäni kurinalaiseen ja järjestelmälliseen epäilyyn perustuva tutkimus? Ensinnäkin katson tutkimukseni rikastuttavan arki-ajattelun ja aiempien tutkimusten luomaa ymmärrystä ammattikorkeakoulusta. Tutkimukseni tarjoaa aiemmasta poikkeavan näkökulman tuomalla tarkastelun keskiöön sekä yksilöt että pehmeät sosiaaliset rakenteet. Toiseksi se tekee ammattikorkeakoulun keskeisten toimijoiden kompleksiselta näyttävää arkea näkyväksi ja ymmärrettäväksi valaisemalla ammattikorkeakoulussa elettävän sosiaalisen todellisuuden rakentumisen kulttuurisia reunaehtoja. Kolmanneksi tutkimustani voisi yleisemmällä tasolla luonnehtia yritykseksi analysoida koulutusmaailman järjestäytymistä. Yhden teoreettisen tapauksen avulla olen etsinyt vastausta siihen, miten ammattikorkeakoulu-uudistus sosiaalisena ja poliittisena yrityksenä tuottaa uudenlaista sosiaalista järjestystä. Tutkimukseni on samalla diagnoosi yhdestä aikamme ilmiöstä ja kertoo väistämättä jotain niin yhteiskunnastamme laajemmin kuin yksilöistä sen osana. Se on tehnyt näkyväksi todellisuuden hahmottamisemme periaatteita ja niiden sisäistämiseen, Bergerin ja Luckmannin (1994, 148) sanoin objektiivisten tapahtumien haltuunottamiseen (käsitteämiseen ja tulkitsemiseen), liittyvää neuvottelua.

Tässä tutkimuksessa olen sivunnut monia nykyistä koulutuskeskustelua hallitsevia teemoja: akatemisoitumista, koulutusketän kerroksellisuutta, ammatillistumista, yksilöllistymistä ja uudenlaisen pedagogiikan voittokulkua. Näiden kaikkien teemojen ympärille voisi rakentaa kriittisen tutkimusotteen mukaisen tutkimusasetelman selvittämällä tarkemmin esimerkiksi ammattikorkeakoulun kerroksellisuutta ja siihen liittyvää problematiikkaa tai analysoimalla uuden ja neutraalilta näyttävän pedagogiikan sukupuolisdonnaisuutta. Toisaalta olisi kiinnostavaa valita tutkimuksen kohteeksi mar-

ginaalisimmiksi määrittyneitä koulutusaloja toimijoineen, mikä saattaisi tehdä näkyväksi toisella tavalla historiattoman, alattoman ja yleisen julkipuheen ongelmallisuutta ja murtumia, siis vallitsevan järjestyksen muotoutumiseen liittyviä kysymyksiä. Kiehtovimpana analyysin kohteena pidän kuitenkin tutkimukseni tulosten tarkastelua moraalien näkökulmasta. Muotoutunut diskursiivinen tila on myös moraalinen tila määrittäessään yksilön toiminnan rajoja ja identiteettiä. Minkälaisen moraalisen tilan mahdollisuuksiin ja rajoineen ammattikorkeakoulu-uudistus on synnyttänyt ja miten yksilöt rakentavat suhdettaan siihen, ovat kysymyksiä, joihin aion seuraavaksi tarttua. Haluan perehtyä tarkemmin siihen, kuinka ammattikorkeakouludiskurssissa yksilöistä (toimijoista) tehdään toisten tunnistamia subjekteja, jotka tunnistavat myös itse itsensä.

Tässä ajassa on olennaista tarkastella asioiden hyödyllisyyttä ja vaikuttavuutta. Tämän suomalaisen ammattikorkeakoulun luonnetta ja järjestystä koskevan laadullisen ja luonteeltaan eklektisen tutkimukseni katson tarjoavan ajattelemisen aihetta yhtenäisen ammattikorkeakoulun luomistyössä ja vapauttavan yksittäiset opettajat syyllisyyden taakasta. Se tekee näkyväksi myös koulutus uudistuksiin ja niiden onnistumiseen liittyvää monimutkaisuutta sekä uudistusta määrittävien tiedollisten kategorioiden voimaa suhteessa toimijoihin. Muutoksessa mahdollisuuksiin ja rajoineen on kyse aina jostain yksilön ylittävästä. Kuten Popkewitz (1998, 143) toteaa, yksittäisen tutkimuksen hyöty ei lopulta ole sen epistemologisissa argumenteissa vaan siinä tarinassa, jonka se kertoo ja joka horjuttaa tapaamme hahmottaa totuutta itsestämme yksilöinä. Uskon tutkimukseni avanneen mahdollisuuksia nähdä ja ajatella asioita totutusta poikkeavalla tavalla.



## Lähteet

- Aaltio-Marjosola, I. 1991. Cultural Change in a Business Enterprise. Studying a Major Organizational Change and Its Impact on Culture. Acta Academiae Oeconomicae Helsingiensis. Series A 80. The Helsinki School of Economics and Business Administration. Helsinki.
- Aaltola, J. & Suortamo, M. (toim.) 1995. Yliopisto-opetus. Korkeakoulupedagogiikan haasteita. Opetus 2000. Porvoo: Wsoy.
- Aaltonen, T. & Junkkari, L. 1999. Yrityksen arvot ja etiikka. Juva: Wsoy (yritysjulkaisut).
- Ahola, S. 1996. ”Different but Equal” eli mikä ammattikorkeakoulussa on erilaista? Teoksessa Liljander, J-P (toim.) Erilaistuva korkeakoulutus. Artikkelikokoelma Jyväskylässä 15.–16.8.1996 järjestetystä korkeakoulutuksen VI symposiumista. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylä, 37–49.
- Ahola, S. & Nurmi, J. 1995. Kilpahaku korkeakoulutukseen. Turun yliopisto. Koulutussosiologian tutkimuskeskus. Raportti 31. Turku.
- Ahola, S. & Nurmi, J. 1998. Koulutusväylät, työmarkkinat ja valikoituminen. Opetusministeriö. Koulutus- ja tiedepolitiikan osaston julkaisusarja 54. Helsinki.
- Ahola, S. & Olin, N. 2000. Yliopiston piilo-opetussuunnitelma eli tutkimus siitä, miten yliopistossa pärjää pelaamalla yliopistopeliä. Turun yliopisto. Koulutussosiologian tutkimuskeskus. Raportti 54. Turku.
- Airakorpi, M. 1995. Terveysalan ammattikorkeakoulukokeilusta. Yhteenveto alan oppilaitosten itsearviointiraporteista. Teoksessa Honkakoski, A., Manninen, K. & Airakorpi, M. Sosiaali- ja terveysalan ammattikorkeakoulutus. Taustaraportti kansainvälistä arviointia varten. Nuorisasteen koulutuskokeilut ja ammattikorkeakoulukokeilut. Raportti 4. Opetusministeriö. Koulutus- ja tiedepolitiikan linja. Helsinki: Yliopistopaino, 138–168.
- Aittola, H. & Aittola, T. 1985. Yliopisto-opiskelun mielekkyyden kokeminen ja opiskelijoiden elämismaailman perusrakenteet. Jyväskylän yliopisto: Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja 359.
- Aittola, T. 1990. Kehittääkö yliopisto opiskelijoiden tieteellistä ajattelutapaa? Kasvatus 21 (5–6), 337–346.
- Aittola, T. 1992. Uuden opiskelijatyypin synty. Opiskelijoiden elämänvaiheet ja tieteenaspesifien habitusten muovautuminen 1980-luvun yliopistossa. Studies in Education, Psychology and Social Research 91. Jyväskylän yliopisto.

- Aittola, T. & Pirttilä, I. 1989. Tieto yhteiskunnassa. Tiedonsosiologinen tarkastelu. Helsinki: Gaudeamus.
- Alasuutari, P. 1996. Toinen tasavalta. Jyväskylä: Gaudeamus.
- Allardt, E. 1992. Korkeakoulut Suomessa vuonna 2010. Korkeakoulutieto 20 (2), 15–23.
- Antikainen, A. 1987. Suomalainen koulutusjärjestelmä sosiaalisena instituutiona – kasvatussociologisen näkökulman hahmottelua. Teoksessa Antikainen, A. & Nuutinen, P. (toim.) Näkökulmia kasvatuksen ongelmiin ja tutkimukseen. 4. painos. Joensuu: Yliopistopaino, 35–72.
- Antikainen, A. & Houtsonen, J. 1994. In Search of the Meaning of Vocational and General Education. Preliminary Remarks on Identity and Education in Life-histories of Finns. Teoksessa Heikkinen, A. (toim.) Vocational Education and Culture – European Prospects from History and Life-history. Tampereen yliopisto, Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitos. Ammattikasvatussarja 9, 115–127.
- Antikainen, A., Rinne, R. & Koski, L. 2000. Kasvatussociologia. Juva: Wsoy.
- AMKOTA 2002. <http://www.csc.fi/amkota/> ja <http://www.minedu.fi/julkaisut/pdf/86suomi.pdf> (28.3.2002).
- Aro, J. 1999. Sociologia ja kielenkäyttö. Retoriikka, narratiivi, metafora. Acta Universitatis Tamperensis 654. Tampere.
- Ball, S. 2001. Globaalit toimintaperiaatteet ja kansalliset politiikat euroopalaisessa koulutuksessa. Teoksessa Jauhiainen, A., Rinne, R. & Tähtinen, J. (toim.) Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit. Kasvatusalan tutkimuksia 1. Suomen kasvatus-tieteellinen seura. Turku, 21–43.
- Barnett, R. 1992. Improving Higher Education – Total Quality Care. Suffolk: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Barnett, R. 1994. Recovering an Academic Community Above but not Beyond. Teoksessa Barnett, R. (ed.) Academic Community. Discourse or Discord? Higher Education Policy Series 20. Great Britain: Jessica Kingsley Publishers, 3–20.
- Bauman, Z. 1996. Postmodernin lumo. Suomentanut Jyrki Vainonen. Toimittaneet Pirkkoliisa Ahponen ja Timo Cantell. Jyväskylä: Vastapaino.
- Bauman, Z. 1997a. Sociologinen ajattelu. Suomentanut Jyrki Vainonen. Juva: Vastapaino.

- Bauman, Z. 1997b. Universities: Old, New and Different. Teoksessa Smith, A. & Webster, F. (eds.) *The Postmodern University? Contested Visions of Higher Education in Society*. Great Britain: The Society for Research into Higher Education & Open University Press, 17–26.
- Becher, T. 1989. *Academic Tribes and Territories. Intellectual Enquiry and the Cultures of Disciplines*. Great Britain : The Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Beck, U. 1995. Poliitiikan uudelleen keksiminen: kohti refleksiivisen modernisaation teoriaa. Teoksessa Beck, U. & Giddens, A. & Lash, S. *Nykyajan jäljillä. Refleksiivinen modernisaatio*. Suomentanut Leevi Lehto. Jyväskylä: Vastapaino, 11– 82.
- Beck, U. 1999. Mitä globalisaatio on? Virhekäsityksiä ja poliittisia vastaa-uuksia. Suomentanut Tapio Hietaniemi. Alkuteos *Was ist Globalisierung? vuodelta 1997*. Tampere: Vastapaino.
- Benavot, A. 1997. Institutional Approach to the Study of Education. Teoksessa Saha, L. (ed.) *International Encyclopedia of the Sociology of Education*. Great Britain: Pergamon, 340–345.
- Berger, P. & Luckmann, T. 1994. *Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen*. Suomentanut ja toimittanut Vesa Raiskila. Alkuteos *The Social Construction of Reality vuodelta 1966*. Helsinki: Gaudeamus.
- Bernstein, B. 1990. *The Structuring of Pedagogic Discourse. Class, Codes and Control*. Volume IV. Worcester: Routledge.
- Bernstein, B. 1996. *Pedagogy, Symbolic Control and Identity. Theory, Research, Critique*. Bristol: Taylor & Francis.
- Bhabha, H. 1990. *The Third Space*. Interview with Homi Bhabha. Teoksessa Rutherford, J. (ed.) *Identity, Community, Culture, Difference*. Worcester: Lawrence & Wishart, 207–221.
- Bourdieu, P. 1977. *Outline of a Theory of Practice*. Cambridge: University Press.
- Bourdieu, P. 1984. *Distinction. A Social Critique of the Judgement of Taste*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Bourdieu, P. 1985. *The Social Space and the Genesis of Groups*. *Theory and Society* 14 (6), 732–744.
- Bourdieu, P. 1989. *Social Space and Symbolic Power*. *Sociological Theory* 7 (1), 14–25.
- Bourdieu, P. 1998. *Järjen käytännöllisyys. Toiminnan teorian lähtökohtia*. Juva: Vastapaino.
- Broady, D. 1986. *Piilo-opetussuunnitelma. Mihin koulussa opitaan? Alkuperäinen teos Den dolda läroplanen*. Jyväskylä: Vastapaino.

- Brown, P. 1990. The 'Third Wave': education and the ideology of parentocracy. *British Journal of Sociology of Education* 11 (1), 65–85.
- Bruhn, K. 1971. 1900-luvun koulupedagogiikan virtauksia. Suomentanut Raili Malmberg. Helsinki: Otava.
- Burke, K. 1969. *A Rhetoric of Motives*. Berkeley: University of California Press.
- Clark, B. R. 1983. *Higher Education System. Academic Organization in Cross-National Perspective*. United States: University of California Press.
- Clark, B. R. 1987. *Academic Life. Small Worlds. Different Worlds*. Princeton: The Carnegie Foundation.
- Clark, B. R. 1998. *Creating Entrepreneurial Universities. Organizational Pathways of Transformation*. United States: IUA Press.
- Clegg, S.R. 1990. *Modern Organization. Organization Studies in the Post-modern World*. London: Sage Publication.
- Cohen, L. & Manion, L. 1994. *Research Methods in Education*. Great Britain: Routledge.
- Crossberg, L., Nelson, C. & Treichler, P. (eds.) 1992. *Cultural Studies*. London: Routledge.
- De Certeau, M. 1988. *The Practice of Everyday Life*. California: University of California Press.
- Douglas, M. 1966. *Purity and Danger. An Analysis of the Concepts of Pollution and Taboo*. London: Ark Paperbacks.
- Durkheim, E. 1980/1912. *Uskontoelämän alkeismuodot*. Suomentanut Seppo Randell. *Alkuteos Les formes élémentaires de la vie religieuse* vuodelta 1912. Helsinki: Tammi.
- Durkheim, E. 1990/1853. *Sosiaalisesta työnjaosta*. Suomentanut Seppo Randell. *Alkuteos De la division du travail social* vuodelta 1853. Jyväskylä: Gaudeamus.
- Eagelton, T. 1991. *Ideology. An Introduction*. London: Verso.
- Ekola, J. 1992. (toim.) *Johdatus ammattikorkeakoulupedagogiikkaan*. Porvoo: Wsoy.
- Eriksson, S. 2002. "Hoitajan asiantuntemus on aika vankka" – sairaanhoidon ammatilliset tulkinnat. Teoksessa Pirttilä, I. & Eriksson, S. (toim.) *Asiantuntijoiden areenat*. Jyväskylän yliopisto: SoPHi, 41–58.
- Fairclough, N. 1992. *Discourse and Social Change*. Cornwall: Polity Press.
- Fairclough, N. 1989. *Language and Power*. United States: Longman.
- Fairclough, N. 1997. *Miten media puhuu?* Suomentaneet Virpi Blom & Kaarina Hazard. *Alkuteos Media Discourse* vuodelta 1995. Tampere: Vastapaino.

- Filander, K. 2000. Kehittämistyö murroksessa. Sitoutuminen, sopeutuminen ja vastarinta julkisella sektorilla 1990-luvulla. *Acta Universitatis Tamperensis 777*. Tampereen yliopisto.
- Fiske, J. 1992. Merkkien kieli. Johdatus viestinnän tutkimiseen. Jyväskylä: Vastapaino.
- Foucault, M. 1972. *Archaeology of Knowledge*. Great Britain: Routledge.
- Foucault, M. 1983. Afterword: The Subject and Power. Teoksessa Dreyfus, H. & Rabinow, P. Michel Foucault: beyond structuralism and hermeneutics. Chicago: University Press of Chicago, 208–226.
- Foucault, M. 1991. Governmentality. Teoksessa Burchell, G., Cordon, C. & Miller, P. (eds.) *The Foucault Effect*. Studies in governmentality with two lectures by and interview with Michel Foucault. London: Harvester Wheatsheaf, 87–104.
- Gewirtz, S. & Ball, S. & Bowe, R. 1995. *Markets, Choice and Equity in Education*. Great Britain: Open University Press.
- Giescke, H. 1999. Was Heibt: Wissenschaftlich Ausbildung für pädagogische Berufe. Göttingen Universtitätsreden 93. Abschied von Einer Fakultät. Vanderhoeck & Ruprecht in Göttingen, 37–48.
- Goffman, E. 1986. *Frame Analysis. An Essay on the Organization of Experience*. Alkuperäinen teos vuodelta 1974. Boston: Northeastern University Press.
- Gordon, T., Holland, J. & Lahelma, E. 2000. *Making Spaces. Citizenship and Difference in Schools*. Chippenham (Wiltshire): Macmillan Press Ltd.
- Gramsci, A. 1979. Vankilavihkot. Toimittanut Mikael Böök. Alkuteos *Quaderni del carcere* vuodelta 1975. Helsinki: Kansakulttuuri.
- Gramsci, A. 1982. Vankilavihkot 2. Toimittanut Mikael Böök. Alkuteos *Quaderni del carcere* vuodelta 1975. Helsinki: Kansakulttuuri.
- Haapakorpi, A. 2002. Suuren ja pienen tarinan välissä – uusien asiantuntijaryhmien ammatillisen tiedon rakentuminen. Teoksessa Pirttilä, I. & Eriksson, S. (toim.) *Asiantuntijoiden areenat*. Jyväskylän yliopisto: SoPHi, 105–117.
- Habermas, J. 1984. *The Theory of Communicative Action*. Volume 1. Reason and the Rationalization of Society. Translated by Thomas McCarthy. Alkuteos *Theorie des Kommunikativen Handelns*. Band I. Handlungsrationalität und gesellschaftliche Rationalisierung vuodelta 1981. Boston: Beacon Press.
- Hall, S. 1992. Kulttuurin ja politiikan murroksia. Jyväskylä: Vastapaino.
- Hall, S. 1999. *Identiteetti*. Suomentanut Mikko Lehtonen & Juha Herkman. Tampere: Vastapaino.

- Hargreaves, A. 1994. *Changing Teachers, Changing Times. Teachers' Work and Culture in the Postmodern Age*. Great Britain: Cassel.
- Harvey, D. 1973. *Social Justice and the City*. Bath: The Johns Hopkins University Press.
- Hautala, J., Orelma, A. & Tulkki, P. 1995. *Insinööriopetus valinkauhassa*. Turun yliopisto. Koulutussosiologian tutkimuskeskus. Raportti 25. Turku.
- Hautamäki, A. 1996. Individualismi on humanismia. Teoksessa Hautamäki, A., Lagerspetz, E., Sihvola, J., Siltala, J. & Tarkki, J. *Yksilö modernin murroksessa*. Tampere: Gaudeamus, 13–44.
- HE 21/2001. Hallituksen esitys Eduskunnalle laiksi ammattikorkeakoulun jatkotutkimuksen kokeilusta ja eräksi siihen liittyviksi laeiksi. <http://www.eduskunta.fi> (23.8.2001)
- HE 206/2002. Hallituksen esitys Eduskunnalle ammattikorkeakoululaiksi ja laiksi ammatillisesta opettajankoulutuksesta. <http://www.finlex.fi/esitykset/index.html> (7.11.2002)
- Heikkilä, E-M. 1994a. Kokkolan monialaisen ammattikorkeakoulun ensimmäinen kokeiluvuosi opiskelijoiden kokemana ja näkemänä. Chydenius-Instituutin tutkimuksia 2. Kokkola: Jyväskylän yliopisto.
- Heikkilä, E-M. 1994b. Kokkolan ammattikorkeakoulun kehittämiskohteet ja -toimenpiteet opettajien arvioinnin kohteena. Chydenius-Instituutin tutkimuksia 9. Kokkola: Jyväskylän yliopisto.
- Heikkinen, A. 1996. Gendered occupational ideals in Finnish vocational education. Teoksessa Heikkinen, A. (toim.) *Gendered history of (vocational) education – European comparisons*. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitos. *Ammattikasvatussarja 14*. Hämeenlinna, 47–71.
- Heikkinen, A. 2001. The Making of the Masters and Mistresses of Nation? Engineers and nurses as occupational ideals in Finnish VET. Teoksessa Gonon, P., Haefeli, K., Heikkinen, A. & Ludwig, I. (eds.) *Gender Perspectives on Vocational Education. Historical, Cultural and Policy Aspects*. Bern: Peter Lang, 279–303.
- Heikkinen, A., Tiilikkala, L. & Nurmi, H. 1997. *Tulevaisuuden ammattikasvatuksen ammattilaisuus?* Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitos. *Ammattikasvatussarja 16*. Hämeenlinna.
- Heikkinen, A., Korkiakangas, M., Kuusisto, L., Nuotio, P. & Tiilikkala, L. 1999. *Elinkeinon edistämisestä koulutuspalvelujen laaduntarkkailuun? Suomalaisen ammattikasvatuksen erityisyyttä etsimässä -projektin 2. väliraportti*. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitos. *Ammattikasvatussarja 20*. Hämeenlinna.

- 
- Heiskala, R. 2000. Tapa, toiminta ja rakenne. Kohti konstruktionistista synteisiä yhteiskuntateoriassa. Tampere: Gaudeamus.
- Helakorpi, S. 1993. Oppilaitoksesta pedagogiseksi oppimiskeskukseksi – Koulun uusi kulttuuri. *Ammattikasvatus* 49 (2), 6–7.
- Helakorpi, S. & Olkinuora, A. 1997. *Asiantuntijuutta oppimassa*. Porvoo: Wsoy.
- Helkama, K., Myllyniemi, R. & Liebkind, K. 1998. *Johdatus sosiaalipsykologiaan*. Helsinki: Edita.
- Henkel, M. 2000. *Academic Identities and Policy Change in Higher Education*. Higher Education Policy Series 46. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Henriksson, L. 1998. *Naisen terveystyö ja ammatillistumisen politiikka*. Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimus- ja kehittämiskeskus. Tutkimuksia 88. Jyväskylä.
- Hentilä, M. 1999. *Keikkavaaka ja kousikka. Kaupan työ ja tekijät 1800-luvulta itsepalveluajkaan*. Helsinki: Liikealan ammattiliitto ja Oy Edita Ab.
- Herranen, J. 1997. *Kohti jatkotutkintoja. Itäisen Suomen ammattikorkeakoulujen opettajien jatkokoulutustarvekyselyn satoa*. Joensuun yliopisto. Hallintovirasto. Julkaisematon.
- Herranen, J. 1999. *Samaistumisen ja erottautumisen pakko*. Tutkimus suomalaisen ammattikorkeakoulun olemuksesta, paikasta ja legitimaatiosta. *Kasvatustieteiden lisensiaattitutkimus*. Joensuun yliopisto. Sosiologian laitos. Julkaisematon.
- Herranen, J. 2000. *Traditionaalinen yliopisto ja innovatiivinen ammattikorkeakoulu*. Teoksessa Honkimäki, S. & Jalkanen, H. (toim.) *Innovatiivinen yliopisto*. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos, 111–120.
- Hilpelä, J. 1998. *Kasvatustieteellinen ajattelu*. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita. N:o 29. Joensuu.
- Hilpelä, J. 2001. *Uusliberalistisen koulutuspolitiikan aatteellinen tausta*. Teoksessa Jauhainen, A., Rinne, R. & Tähtinen, J. (toim.) *Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit*. Kasvatusalan tutkimuksia 1. Suomen kasvatustieteellinen seura. Turku, 139–154.
- Hirsjärvi, S. & Remes, P. 1987. *Suomalaisen koulutuksen tulevaisuuden kuvat*. Keuruu: Otava.
- Hogg, M.A. & Abrams, D. 1988. *Social Identification. A Social Psychology of Intergroup Relations and Group Processes*. Great Britain/Guildford: Biddels Ltd.

- Hoikkala, T. 1993. Katoaako kasvatus, himmeneekö aikuisuus? Aikuisuuden puhe ja kulttuurimallit. Jyväskylä: Gaudeamus.
- Holopainen, A. 1998. Terveydenhuollon opettajuuden sisältö ja merkitys. Lisensiaattitutkimus. Kuopion yliopisto. Yhteiskuntatieteellinen tiedekunta. Terveydenhuollon koulutusohjelma. Hoitotiede. Kuopio.
- Honka, J. 1995. Ammattikorkeakoulut tulevat – oletteko valmiit. Korkeakoulutieto (22) 1, 59–61.
- Honkonen, R. 1992. Tekninen koulutus, opiskelu ja työelämä tutkimusprojektin lähtökohdat. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteen laitos C. Työpapereita 2.
- Honkonen, R. 1997. Best or Second Best Choice? Polytechnic Education in the Lives of Engineering Students. Acta Universitatis Tamperensis 546. Tampere.
- Hovi, R., Kivinen, O. & Rinne, R. 1989. Komitealaitos, koulutusmietinnöt ja koulutuspolitiikan oikeutus. Ammatillisen ja akateemisen koulutuksen oikeutusperustelujen muutokset suomalaisissa koulutusmietinnöissä 1860-luvulta 1980-luvun lopulle. Turun yliopiston julkaisuja. Sarja C, osa 73. Turku.
- Huisman, J. & Kaiser, F. 2001. Fixed and Fuzzy Boundaries in Higher Education. A Comparative Study of (Binary) Structure in Nine Countries. Adviesraad voor het Wetenschapsbeleid. Achtergrondstuie 19. Den Haag: CHEPS. <http://www.utwente.nl/cheps/publications/engart/index.shtml> (28.3.2002)
- Husa, S. 1995. ”Foucault’lainen metodi”. Niin & Näin. Filosofinen aikakauslehti 2 (3), 42–48.
- Hyypä, H. & Tulkki, P. 1996. Rinnan vai sarjassa? Suomalainen insinööriosaaminen kouluttajien ja työelämän näkökulmasta. Kauppa- ja teollisuusministeriö. Tutkimuksia ja raportteja 4/1996. Helsinki.
- Hämäläinen, V. & Nurmi, J. 2000. Tekniikkaa oppimassa – insinöörikoulutuksessa kaikki hyvin, mutta... Turun yliopisto. Koulutus sosiologian tutkimuskeskus. Raportti 52. Turku.
- Häyrynen, Y-P. 1971. Korkeakoulujen tutkinnonuudistuksen tavoitteista. Teoksessa Häyrynen, Y-P., Jyrkinen, J. & Kosonen, P. (toim.) Tutkinnonuudistus. Filosofisten ja yhteiskuntatieteellisten korkeakoulututkintojen uudistamisesta. Helsinki: Filosofisten ja yhteiskuntatieteellisten tutkintojen toimikunta, 20–28.
- Jaatinen, P. 1999. Synergian siemenet ja torajyvät. Tutkimus monialaisen ammattikorkeakoulun organisaatiokulttuurista. Turun yliopiston julkaisuja. Sarja C, osa 148. Turku.



- Jameson, F. 1991. *Postmodern or the Cultural Logic of Late Capitalism*. London: Verso.
- Jarvis, P. 1993. Oppimisen paradokseja myöhäismodernissa. *Aikuiskasvatus* 13, (3), 181–187.
- Joyce, B., Weil, M. & Calhoun, E. 2000. *Models of Teaching*. Boston: Allyn and Bacon.
- Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen, E. 1999. *Diskurssianalyysi liikkeessä*. Tampere: Vastapaino.
- Juhila, K. 1999. Kulttuurin jatkuvasti rakentuvat kehät. Teoksessa Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen, E. *Diskurssianalyysi liikkeessä*. Tampere: Vastapaino, 160–199.
- Järvinen, M-R. 1993. Koulutus hoivatyöhön: terveydenhuoltoalan koulutuksen muotoutuminen ja tulevaisuuden näkymät. Turun yliopisto: Koulutussosiologian tutkimuskeskus, Raportti 15.
- Järvinen, M-R. 1995. Ammattikorkeakoulut ja yhteensulauttaminen Suomessa. Turun yliopisto. Koulutussosiologian tutkimuskeskus. Raportti 27. Turku.
- Järvinen, M-R. 1997. Eriytyneistä kouluista laaja-alaisia oppimiskeskkuksia? Ammatillisten oppilaitosten yhdistäminen suomalaisen koulutuspolitiikan välineenä 1900-luvulla. Turun yliopisto: Sarja C, osa 135. Turku.
- Järvinen, M-R., Kivinen, O. & Rinne, R. 1993. Yhteensulauttaminen korkeakoulupolitiikan välineenä. Ulkomaiset mallit ja Suomen korkeakouluverkon uudelleen järjestely. Turun yliopisto. Koulutussosiologian tutkimuskeskus. Raportti 16. Turku.
- Kangas, R. 1994. Jürgen Habermas ja modernin projektin puolustuksen vaikeus. Teoksessa Heiskala, R. (toim.) *Sosiologisen teorian nykysuuntauksia*. Tampere: Gaudeamus, 192–222.
- Kantasalmi, K. 1990. (toim.) *Yliopiston ajatusta etsimässä*. Helsinki: Gaudeamus.
- Karvonen, E. 1999. Elämää mielikuvayhteiskunnassa. Imago ja maine menestystekijöinä myöhäismodernissa maailmassa. Tampere: Gaudeamus.
- Keith, M. & Pile, S. 1993. (eds.) *Place and the Politics of Identity*. New York: Routledge.
- Kero, M. 1995. Lähihoitajakoulutus ja organisaatiokulttuuri. Opetushallitus. *Moniste 37/1995*. Helsinki.
- Ketonen, O. 1971. *Yliopiston tie*. Helsinki: Otava.
- Kivinen, O. & Rinne, R. 1994. Tieteen kehto vai leipäpuu. Näköaloja korkeakoulupolitiikkaan. Juva: Wsoy.

- Kivinen, O., Rinne, R. & Ketonen, K. 1993. Yliopiston huomen. Korkeakoulupolitiikan historiallinen suunta Suomessa. Tampere: Hanki ja Jää.
- Kivinen, O., Lehti, H. & Metsä-Tokila, T. 1997. Tohtoroitumisen ilot ja kirot – tutkijankammiosta työelämään. Turun yliopisto. Koulutussosiologian tutkimuskeskus. Raportti 40. Turku.
- Kivinen, O. & Ristelä, P. 2001. Korkeakoulutuksessakin opitaan tekemällä. Postmodernista yliopistokritiikistä pragmatistiseen toimintaan. Yhteiskuntapolitiikka 66 (5), 403–414.
- Kivirauma, J. 2001. Kansainvälistymisen pakot: kohti eriarvoistavaa koulutuspolitiikkaa. Teoksessa Jauhiainen, A., Rinne, R. & Tähtinen, J. (toim.) Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit. Kasvatustieteen tutkimuksia 1. Suomen kasvatustieteellinen seura. Turku, 73–90.
- Klemelä, K. 1999. Ammattikunnista ammatillisiin oppilaitoksiin. Ammatillisen koulutuksen muotoutuminen Suomessa 1800-luvun alusta 1990-luvulle. Turun yliopisto. Koulutussosiologian tutkimuskeskus. Raportti 48. Turku.
- Kogan, M., Moses, I. & El-Khawas, E. 1994. Staffing Higher Education. Higher Education Policy Series 27. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Koivisto, J. & Uusitupa, T. 1989. Antonio Gramsci. Teoksessa Kanerva, J. (toim.) Poliitiikan teorian moderneja klassikkoja. Helsinki: Gaudeamus, 59–82.
- Komiteanmietintö 1976:11. Korkeakoululaitoksen alueellisen laajentamisen toimikunnan mietintö. Helsinki.
- Korhonen, K. 1995. Ammattikorkeakouluopiskelijoiden oppimistyyli. Teoksessa Korhonen, K. & Mäkinen, R. (toim.) Ammattikorkeakoulut uudistuvina oppimisympäristöinä. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 91. Jyväskylä, 46–55.
- Korhonen, M. 1998. Perheellisenä opintiellä. Ammattikorkeakouluopiskelu elämänpolitiikan kategorioissa. Acta Universitatis Ouluensis E 33. Oulun yliopisto: Kajaanin opettajankoulutuslaitos.
- Korhonen, K. & Mäkinen, R. 1994. Ammatillisen opisto- ja korkea-asteen opiskelija ja opiskelu: Lähtökohtia ammattikorkeakoulun kehittämisessä. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 57. Jyväskylä.
- Korhonen, K. & Mäkinen, R. (toim.) 1995. Ammattikorkeakoulut uudistuvina oppimisympäristöinä. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 91. Jyväskylä.

- Korhonen, K., Mäkinen, R. & Valkonen, S. 1999. Kaupallisen korkea-asteen tutkinnolla työelämään. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimuselosteita 5. Jyväskylä.
- Korhonen, K., Mäkinen, R. & Valkonen, S. 2000. Insinöörin tutkinnolla työelämään. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimuselosteita 9. Jyväskylä.
- Korhonen, K., Mäkinen, R. & Valkonen, S. 2001. Sosiaali- ja terveystieteiden tutkinnolla työelämään. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimuselosteita 13. Jyväskylä.
- Koski, L. 1990. Tarinoiden yliopisto tehokkuuden diskurssissa. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia, n:o 28. Joensuu.
- Koski, L. 1993. Tieteen tahtomana, yliopiston tekemänä. Joensuun yliopisto: Yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja n:o 17. Joensuu.
- Koski, L. & Moore, E. 2001. Näkökulmia aikuisuuteen ja aikuiskasvatukseen. Aikuiskasvatus 21 (1), 4–13.
- KOTA 2002. <http://www.csc.fi/kota/kota.html> ja <http://www.minedu.fi/julkaisut/pdf/87kota.pdf> (28.3.2002).
- Kotila, H. 2000. Ammattikorkeakoulun opiskelijoiden kokemuksia opetus-suunnitelmasta. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 214. Helsinki.
- Kunnallinen opetusalan virka- ja työehtosopimus 1995–1996. Kunnallinen työmarkkinalaitos. Helsinki.
- Kunnallinen opetusalan virka- ja työehtosopimus 1998–1999. Kunnallinen työmarkkinalaitos. Helsinki.
- Kunnallinen opetusalan virka- ja työehtosopimus 1999. Kunnallinen työmarkkinalaitos. Helsinki.
- Kunnallinen opetusalan virka- ja työehtosopimus 2001–2003. Kunnallinen työmarkkinalaitos. Helsinki.
- Kurtakko, K. & Mutka, J. 1996. Opettajan työ ammattikorkeakoulussa. Amk-opettajan työtä kuvaava 1. osaraportti. Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja B. Tutkimusraportteja ja selvityksiä 22. Rovaniemi.
- Kuusisto, L. & Vesala, M. 1996. Female teachers as vocational educator in Finland. Teoksessa Heikkinen, A. (toim.) Gendered history of (vocational) education – European comparisons. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitos. Ammattikasvatussarja 14. Hämeenlinna, 123–133.

- Könnilä, P. 1999. Sosiaali- ja terveysalan ammattikorkeakoulutus muuttuvassa ympäristössä. *Acta Universitatis Tamperensis* 646. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden laitos.
- Kähkönen, J. & Lipponen, M. (toim.) 1999. Laadun lähteillä. Itä-Suomen ammattikorkeakoulujen itsearvioinnin kehittäminen. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisu 4:1999. Helsinki: Edita.
- Laakkonen, R. 1999. Ammattikorkeakoulureformi ja opettajan työn muutos. Opettajien käsityksiä ammattikorkeakoulukokeilun toteuttamisesta Keski-Pohjanmaalla vuosina 1993–1997. Vaasan yliopisto. *Acta Wasaensia*. No 67. *Hallintotiede* 4. Vaasa.
- Laclau, E. 1990. *New Reflections on the Revolution of Our Time*. London : Verso.
- Lahdes, E. 1997. Peruskoulun uusi didaktiikka. Keuruu: Otava.
- Laine, K. 2000. Koulukuvia: koulu nuorten kokemistilana. *SoPhi* 43. Jyväskylän yliopisto.
- Lampinen, O. 2001. Oliko ammattikorkeakoulujen perustaminen yhteiskunnallinen kokeilu? *Aikuiskasvatus* 21 (3), 229–235.
- Lampinen, O. & Savola, M. 1995. Ammattikorkeakoulujen syntyvaiheet Suomessa. Teoksessa Lampinen, O. (toim.) *Ammattikorkeakoulut – vaihtoehto yliopistolle*. Tampere: Gaudeamus, 26–80.
- Lasonen, J., Mäkinen, R. & Korhonen, K. 1992 (toim.) *Opistosta ammattikorkeakouluksi*. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 73. Jyväskylän yliopisto.
- Lauri, S. & Elomaa, L. 1999. *Hoitotieteen perusteet*. Juva: Wsoy.
- Lefebvre, H. 1991. *The Production of Space*. Translated by Donald Nicholson-Smith. *Alkuteos Production de l'espace*. Cornwall: Blackwell.
- Lehtisalo, L. & Raivola, R. 1999. *Koulutus ja koulutuspolitiikka 2000-luvulle*. Juva: Wsoy.
- Lehtonen, H. 1990. *Yhteisö*. Tampere: Vastapaino.
- Lehtonen, M. 1996. *Merkitysten maailma. Kulttuurisen tekstintutkimuksen lähtökohtia*. Tampere: Vastapaino.
- Lehtonen, R. 1999. Tähtäimessä tulevaisuus. Tutkimus suomalaisista ammattikorkeakouluopiskelijoista. *Opiskelijajärjestön tutkimussäätiö Otus* 16. Helsinki.
- Levin, H. & Rumberger, R. 1989. *Education, Work and Employment in Developed Countries: Situation and Future Challenges*. *Prospects* XIX (2), 205–224.
- Liljander, J-P. 2002. *Amk-uudistus kymmenessä vuodessa korkeakouluksi*. Teoksessa Liljander, J-P. (toim.) *Omalla tiellä. Ammattikorkeakoulut kymmenen vuotta*. Helsinki: Arene & Edita, 10–20.

- Lincoln, Y. & Guba, E. 1985. *Naturalistic Inquiry*. United States: Sage.
- Lindblad, S. & Popkewitz, T. 2001a. Introduction to the Problematics. Teoksessa Lindblad, S. & Popkewitz, T. (eds.) *Education governance and social integration and exclusion: Studies in the powers of reason and the reasons of power*. Uppsala Reports on Education 39. Uppsala University, 9–29.
- Lindblad, S. & Popkewitz, T. 2001b. Comments and conclusions. Teoksessa Lindblad, S. & Popkewitz, T. (eds.) *Education governance and social integration and exclusion: Studies in the powers of reason and the reasons of power*. Uppsala Reports on Education 39. Uppsala University, 421–448.
- Lloyd, G. 2000. Miehen järkä. “Mies” ja “nainen” länsimaisessa filosofiassa. Suomentanut Marjo Kylmänen. Alkuteos *The Man of Reason. Male and Female in Western Philosophy* vuodelta 1984. Tampere: Vastapaino.
- Luke, S. 1996. Text and Discourse: An Introduction to Critical Discourse Analysis. *Review of Research in Education* 21. Editor Michael W. Apple. American Educational Research Association, 3–48.
- Lytard, J-F. 1985. Tieto postmodernissa yhteiskunnassa. Suomentanut Leevi Lehto. Jyväskylä: Vastapaino.
- Lyytinen, H. 1999. Työelämäyhteistyön arviointi. Jyväskylän, Tampereen ja Turun ammattikorkeakoulujen työelämäyhteistyön ulkoinen arviointi. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 16. Helsinki: Edita.
- Machlup, F. 1980. Knowledge : its creation, distribution, and economic significance. *Knowledge and knowledge production* (vol. 1) London: Princeton University Press.
- Maffesoli, M. 1995. Maailman mieli. Yhteisöllisen tyylin muodoista. Suomentanut Mika Määttänen. Alkuteos *La comtemplation du monde – Figures des style communautaire* vuodelta 1993. Tampere: Gaudeamus
- Mannheim, K. 1976. *Ideology and Utopia: an introduction to the sociology of knowledge*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Manninen, K. 1995. Terveystieteiden opistoasteen koulutus – taustaraportti kansainvälistä arviointia varten. Teoksessa Honkakoski, A., Manninen, K. & Airakorpi, M. *Sosiaali- ja terveysalan ammattikorkeakoulutus. Nuorisosteiden koulutuskokeilut ja ammattikorkeakoulukokeilut*. Raportti 4. Opetusministeriö. Koulutus- ja tiedepolitiikan linja. Helsinki, 93–137.

- Manninen, E., Maunu, K. & Pyykkönen, P. 1995. Ammattikorkeakoulu oppimisympäristönä. Oulun ammattikorkeakoulusta valmistuneiden opiskelijoiden arviointia opiskelustaan ja ammatillisista valmiuksistaan keväällä 1995. Oulun ammattikorkeakoulun julkaisuja A. Tutkimuksia 4. Oulu.
- Massey, D. 1993. Politics and Space/Time. Teoksessa Keith, M. & Pile, S. 1993. (eds.) Place and the Politics of Identity. New York: Routledge, 141–161.
- Meek, V.L. 1997. Education and State. Teoksessa Saha, L. (ed.) International Encyclopedia of the Sociology of Education. Great Britain: Pergamon, 333–339.
- Meyer, J., Boli, J. & Thomas, G. 1987. Ontology and Rationalization in Western Cultural Account. Teoksessa Thomas, G., Meyer, J., Ramirez, F. & Boli, J. Institutional Structure. Constituting State, Society and the Individual. United States: Sage Publications, 12–37.
- Meyer, J., Boli, J., Thomas, G. & Ramirez, F. 1997. World Society and the Nation-State. American Journal of Sociology 103 (1), 144–181.
- Meyer, J. & Ramirez, F. 2000. The World Institutionalisation of Education. Teoksessa Schriewer, J. (ed.) Discourse formation in comparative education. Frankfurt am Main: Lang, 111–132.
- Michelsen, K-E. 1999. Viides sääty. Insinöörit suomalaisessa yhteiskunnassa. Vammala: Tekniikan akateemisten liitto ja Suomen historiallinen seura.
- Miettinen, R. & Kinnunen, P. 1988. Kauppaopettajan työ ja opetuksen kehittäminen. Suomen liikemiesten kauppaopiston julkaisuja. Nro 3. Helsinki.
- Miles, M.B. & Huberman, A.M. 1994. An Expanded Sourcebook Qualitative Data Analysis. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Mills, C.W. 1982/1959. Sosiologinen mielikuvitus. Suomentaneet Antti Karisto, Esa Konttinen, Pentti Takala ja Hannu Uusitalo. Alkuteos The Sociological Imagination vuodelta 1959. Helsinki: Gaudeamus.
- Mishra, R. 1999. Globalization and the Welfare State. Cambridge: Edward Elgar.
- Mjelde, L. 1995. A World of Contradictions: Learning at School and Learning at Work; How Vocational School Students and Apprentices Perceive the Dilemmas. Teoksessa Befring, E. (ed.) Teacher Education for Equality. Papers from the 20<sup>th</sup> Conference of the Association for Teacher Education in Europe (ATEE), Oslo College. Norway, 366–381.

- Moscovici, S. 1981. On Social Representations. Teoksessa Forgas, J. (ed.) *Social Cognition. Perspectives on Everyday Understanding*. European monographs in social psychology; 26. London: Academic Press Inc., 181–209.
- Musil, R. 1980. Mies vailla ominaisuuksia. Osa 1. Juva: Wsoy.
- Mäki, M. 1995. Ammattikorkeakoulutoiminnan evaluaatio ja meta-evaluaatio. Tutkimus Oulun väliaikaisen ammattikorkeakoulun opettajien ja opiskelijoiden käsityksistä yksikkönsä toiminnasta ja käsitysten käytöstä evaluaation kehittämisessä. Oulun ammattikorkeakoulun julkaisuja A. Tutkimuksia 3. Oulu.
- Mäki, M. 2000. Laadun ilmapiiritekiäjät ammattikorkeakoulussa. Tampereen yliopisto. *Acta Universitatis Tamperensis*; 743. Tampere.
- Mäkisalo, M. 1998. Terveysthuolto-oppilaitoksen organisaatiokulttuuri. Opettajien ja opiskelijoiden käsitykset todellisesta ja toivotusta toiminnasta. Kuopion yliopiston julkaisuja E. *Yhteiskuntatieteet* 58. Kuopio.
- Neave, G. 1988. On the Cultivation of Quality, Efficiency and Enterprise: an overview of recent trends in higher education in Western Europe 1986–1988. *European Journal of Education* 23 (1/2), 7–23.
- Neave, G. 1992. On Instantly Consumable Knowledge and Snake Oil. *European Journal of Education* 27 (1/2), 5–27.
- Neave, G. 2001. The European Dimension in Higher Education: An Excursion into the Modern Use of Historical Analogues. Teoksessa Huisman, J., Maassen, P. & Neave, G. (eds.) *Higher Education and the Nation-State. The International Dimension of Higher Education*. Amsterdam: IUA Press, 13–73.
- Nietzsche, F. 1989/1882. Iloinen tiede. Suomentanut J.A. Hollo. Saksankielinen alkuteos *Die fröhliche Wissenschaft* vuodelta 1882. Keuruu: Otava.
- Niemi, H. 1994. Opetusharjoittelu akateemisen opettajankoulutuksen osana. Teoksessa Luukkainen, O. (toim.) *Hyväksi opettajaksi oppimassa*. Juva: Wsoy, 31–45.
- Nordström, K.A. & Ridderstråle, J. 1999. *Funky Business*. Pelin henki – käytä päätäsi. Jyväskylä: Kauppakaari.
- Nóvoa, A. 2000. The Restructuring of the European Educational Space: Changing Relationships among States, Citizens, and Educational Communities. Teoksessa Popkewitz, T. (ed.) 2000. *Educational Knowledge. Changing Relationships between the State, Civil Society, and the Educational Community*. Albany: State University of New York Press, 31–57.

- Nurmi, J. 1998. Keiden koulutusväylät? Laveneva korkeakoulutus ja valikoituminen. Turun yliopisto. Koulutussosiologian tutkimuskeskus. Raportti 43. Turku.
- OECD 1991. Alternatives to University. Paris.
- Onko koulutuksella tulevaisuutta? 1976. Yhteiskunnallisen ja koulutuksellisen eriarvoisuuden yhteys poliittis-taloudellisiin tekijöihin Euroopassa. Helsinki: Otava.
- Opetushallitus 1994a. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Painatuskeskus.
- Opetushallitus 1994b. Lukion opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Painatuskeskus.
- Opetushallitus 1996. Ammatillisen koulutuksen opetussuunnitelman perusteet. Tekniikka ja liikenne. Tarkemmin Kone- ja metallialan opetussuunnitelman perusteet opistoasteelle (teknikko, kone- ja metalliala) ja Rakennusalan opetussuunnitelman perusteet opistoasteella (teknikko, rakennusala). Helsinki.
- Opetushallitus 2000. Ammatillisen peruskoulutuksen opetussuunnitelman ja näyttötutkinnon perusteet. Liiketalouden perustutkinto. <http://www.oph.fi/ops/index.html> (23.7.2001)
- Opetushallitus 2001. Ammatillisen peruskoulutuksen opetussuunnitelman ja näyttötutkinnon perusteet. Sosiaali- ja terveystieteiden perustutkinto. <http://www.oph.fi/ops/index.html> (23.7.2001)
- Opetusministeriö 1983. Korkeakoululaitoksen kehittämisselityöryhmän mietintö. Opetusministeriön työryhmien muistioita 37. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Opetusministeriö 1989. Peruskoulun jälkeisen koulutuksen kehittäminen. Opetusministeriön pyytämät selvitykset nuorisoasteen koulutuksen ja ammattikorkeakoulutuksen kehittämisselityöryhmien muistioita 54. Helsinki.
- Opetusministeriö 1992. Nuorisoasteen koulutuksen ja ammattikorkeakoulukokeilujen seuranta. Keskustelumuistio ammattikorkeakoulujen ja nuorisoasteen koulutuksen kehittämisestä 2. Opetusministeriö. Koulutus- ja tiedepolitiikan linja. Helsinki.
- Opetusministeriö 1995. Ammattikorkeakoulujen arviointityöryhmän muistio. Ammattikorkeakoulujen toimilupahakemusten arviointi 1995. Opetusministeriö 5.4.1995. (julkaisematon)
- Opetusministeriö 1996a. Koulutuksen ja korkeakouluissa harjoitettavan tutkimuksen kehittämisselityöryhmän muistio vuosille 1995–2000. Teoksessa Koulutus ja tutkimus 2000. Helsinki: Edita.



- Opetusministeriö 1996b. Ammattikorkeakoulujen yhteiset tavoitteet vuodelle 1997. Opetusministeriö. Koulutus- ja tiedepolitiikan linja. 1.10.1996.
- Opetusministeriö 1996c. Ammattikorkeakoulujen yhteiset tavoitteet vuodelle 1998. Opetusministeriö. Koulutus- ja tiedepolitiikan linja. 28.11.1996.
- Opetusministeriö 1997. Ammattikorkeakoulujen yhteiset tavoitteet vuodelle 1999. Opetusministeriö. Koulutus- ja tiedepolitiikan linja. 20.11.1997.
- Opetusministeriö 2000a. Koulutus ja tutkimus vuosina 1999–2004. Kehittämissuunnitelma 29.12.1999. <http://www.minedu.fi/julkaisut/KESU2004/KESU.html>. (26.3.2002)
- Opetusministeriö 2000b. Korkeakoulututkintojen järjestelmän kehittäminen. Keskustelumuistio 23.11.2000. [http://www.minedu.fi/julkaisut/kktutkintojen\\_jarjestelman\\_kehittaminen.html](http://www.minedu.fi/julkaisut/kktutkintojen_jarjestelman_kehittaminen.html) (1.2.2001)
- Opetusministeriö 2000c. Ammattikorkeakoulujen jatkotutkintojen kehittäminen. Virkamiestyöryhmän suunnitelma 25.5.2000. Opetusministeriö. Koulutus- ja tiedepolitiikan osasto.
- Opetusministeriö 2000d. Opetusministeriön 28.9.2000 asettamien valmistelyöryhmien lisäselvitykset ammattikorkeakoulujen jatkotutkinnoista. [http://www.minedu.fi/julkaisut/amkjat\\_k\\_selvitykset.html](http://www.minedu.fi/julkaisut/amkjat_k_selvitykset.html) (26.3.2002)
- Opetusministeriö 2000e. Liiketoimintaosaamisen kehittäminen korkeakoululaitoksessa. Yliopistojen kauppatieteellinen ala, ammattikorkeakoulujen hallinnon ja kaupan ala. Väliraportti. Opetusministeriön työryhmien muistioita 6. Helsinki.
- Opetusministeriö 2002a. Ammattikorkeakoulut. <http://www.minedu.fi/opm/koulutus/ammattikorkeakoulut/ammattikorkeakoulut.html> (28.3.2002)
- Opetusministeriö 2002b. Ammattikorkeakoulujen tavoite- ja tulossopimukset vuosille 2001–2003. [http://www.minedu.fi/opm/koulutus/ammattikorkeakoulut/amktulossopimukset/amktulossopimukset2001\\_2003.html](http://www.minedu.fi/opm/koulutus/ammattikorkeakoulut/amktulossopimukset/amktulossopimukset2001_2003.html) (26.3.2002)
- Opetusministeriö 2002c. Parlamentaarisen aikuiskoulutustyöryhmän mietintö. [http://www.minedu.fi/julkaisut/julkaisusarjat/3parlam\\_aikkoultr/3kuvailu.html](http://www.minedu.fi/julkaisut/julkaisusarjat/3parlam_aikkoultr/3kuvailu.html) (28.3.2002)
- Orelma, A. 1992. Ammattikorkeakoulu Suomeen. Väliaikainen ammattikorkeakoulu ulkomaisten ja kotimaisten suunnitelmien valossa tarkasteltuna. Turun yliopisto. Koulutussosiologian tutkimusyksikkö. Tutkimusraportti 11. Turku.
- Orelma, A. 1996. Insinööriopetus epävarmuuden yhteiskunnassa. Turun yliopisto. Koulutussosiologian tutkimuskeskus. Raportti 36. Turku.

- Paajanen, P. 2001. Yrittäjyyskasvattaja. Ammattikorkeakoulun hallinnon ja kaupan alan opettajien näkemykset itsestään ja työstään yrittäjyyskasvattajana. *Jyväskylä Studies in Business and Economics* 16. Jyväskylän yliopisto.
- Palonen, K. & Summa, H. 1996. (toim.) *Pelkkää retoriikkaa*. Tampere: Vastapaino.
- Parikka, A. 1999. *Ekonomi vai Tradenomi? Kaupallisen alan korkeakoulusta 1990-luvulla*. Koulutussosiologian tutkimuskeskus. Raportti 46. Turku.
- Parker, I. 1992. *Discourse Dynamics. Critical Analysis for Social and Individual Psychology*. London: Routledge.
- Pelttari, P. 1997. *Sairaanhoidajan työn nykyiset ja tulevaisuuden kva-  
lifikatiovaatimukset*. *Stakes. Tutkimuksia* 80. Helsinki.
- Perho, H. & Korhonen, M. 1994. *Elämän vakaat vaiheet ja siirtymät aikuisuuden alusta keski-ään kynnykselle*. Teoksessa Perho, H. & Sinisalo, P. (toim.) *Näkökulmia elämänkulun ja ammattiurien tutkimukseen*. *Acta Psychologica Fennica. Soveltavan psykologian monografioita* 7. Rauma: Suomen psykologinen seura, 61–78.
- Perho, H. & Korhonen, M. 1995. *Siirtymien sijoittuminen ja sisältö varhais-  
aikuisuudessa*. Teoksessa Lyytinen, P., Korkiakangas, M. & Lyytinen, H. (toim.) *Näkökulmia kehityspsykologiaan*. Porvoo: Wsoy, 323–342.
- Peräkylä, A. 1990. *Kuoleman monet kasvot. Identiteettien tuottaminen kuolevan potilaan hoidossa*. Tampere: Vastapaino.
- Perälä, M-L. & Ponkala, O. 1999. *Tietoa ja taitoa terveysalalle. Terveysalan korkeakoulutuksen arviointi. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 8:1999*. Helsinki: Edita.
- Pessi, J. 1984. *Ammatti ja maailmakuva. Tutkimus diplomi-insinööreistä ja arkkitehteistä*. Suomen teknillinen seura: Insinööritieto Oy.
- Phillips, D.C. 1995. *The Good, the Bad and the Ugly: Many Faces of Constructivism*. *Educational Researcher* 24 (7), 5–12.
- Pirttilä, I., Kontinen, E., Nuotio, J. & Turjanmäki, E. 1996. *Asiantuntijuuden anatomia. Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulun julkaisuja B: Selosteita ja oppimateriaalia* 3. Joensuu.
- Popkewitz, T. 1995. *The Denial of Change in the Process of Change: Systems of Ideas and the Construction of National Evaluations*. Teoksessa Kansanen, P. (ed.) *Discussions on Some Educational Issues VI*. Department of Teacher Education. University of Helsinki. Research Report 145, 129–165.
- Popkewitz, T. 1998. *Struggling for the Soul. The Politics of Schooling and the Construction of the Teacher*. New York: Teachers College, Columbia University.

- 
- Popkewitz, T. 2000. Globalization/Regionalization, Knowledge, and the Educational Practices. Some Notes on Comparative Strategies for Educational Research. Teoksessa Popkewitz, T. (ed.) *Educational Knowledge. Changing Relationships between the State, Civil Society, and the Educational Community*. Albany: State University of New York Press, 3–27.
- Popkewitz, T. & Brennan, M. 1998. Restructuring of Social and Political Theory in Education: Foucault and a Social Epistemology of School Practices. Teoksessa Popkewitz, T. & Brennan, M. (eds.) *Foucault's Challenge. Discourse, Knowledge, and Power in Education*. New York: Teachers College Press, 3–35.
- Potter, J. & Wetherell, M. 1987. *Discourse and Social Psychology. Beyond Attitudes and Behaviour*. Bristol: Sage Publications.
- Potter, J. 1997. Discourse analysis as a Way of Analysing Naturally Occurring Talk. Teoksessa Silverman, D. (ed.) *Qualitative Research. Theory, Method and Practice*. Great Britain (London): Sage, 144–160.
- Pratt, J. 1992. Unification of Higher Education in the United Kingdom. *European Journal of Education* 27 (1/2), 29–44.
- Pratt, J. 1997. *The Polytechnic Experiment 1965–1992*. Suffolk: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Raudaskoski, L. 2000. Ammattikorkeakoulun toimintaperustaa etsimässä: toimilupahakemusten sisällönanalyttinen tarkastelu. *Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 166. Jyväskylä.
- Rauste-von Wright, M. & von Wright, J. 1994. *Oppiminen ja koulutus*. Juva: Wsoy.
- Rinne, R. 1986. Kansanopettaja mallikansalaisena: opettajuuden laajeneminen ja opettajuuteen rekrytoimismekanismit Suomessa 1851–1986 virallisen kuvausaineiston ilmaisemana. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja A:108. Turku.
- Rinne, R. 2002. Binaarimallista Bolognan tielle: erilliset ammattikorkeakoulut tulevat ja menevät. Teoksessa Liljander, J-P. (toim.) *Omalla tiellä. Ammattikorkeakoulut kymmenen vuotta*. Helsinki: Arene & Edita, 80–106.
- Ritzer, G. 1998. *The McDonaldization Thesis. Explorations and Extensions*. London: Sage Publications.
- Rousi, L. 1986. Katsaus teknillisten oppilaitosten vaiheisiin. Teoksessa Höyrykoneesta tietotekniikkaan. 100 vuotta teknikko- ja insinööriopiskelusta. Helsinki: Valtion painatuskeskus, 9–123.

- Rutherford, J. (ed.) 1990. *Identity, Community, Culture, Difference*. Worcester: Lawrence & Wishart.
- Räty, H., Snellman, L., Honkalampi, K. & Vornanen, A. 1994. Yksilöllisyys koulussa – luontaista lahjakkuutta? *Eli koulutuspolitiikan simsalabim*. *Kasvatus* 25 (2), 170–175.
- Räty, H., Snellman, L. & Kasanen, K. 2000. Kykytulintojen merkitys ja muovautuminen koulussa. Teoksessa Raivola, R. (toim.) *Vaikutavuutta koulutukseen*. Suomen akatemian koulutuksen vaikuttavuusohjelman tutkimuksia. Helsinki: Edita, 255–265.
- Sairaanhoidon opettajakoulutus 1977. *Ammattikasvatus* 33 (18), 8–9.
- Salminen, H. 2000. Ammattikorkeakoulujen tulevaisuudesta. *Futura* 19 (2), 35–56.
- Salminen, H. 2001. Suomalainen ammattikorkeakoulu-uudistus opetushallinnon prosessina. *Koulutussuunnittelu valtion keskushallinnon näkökulmasta*. Opetusministeriö. Koulutus- ja tiedepolitiikan osaston julkaisusarja 81. Helsinki.
- Santonen, P. 1989. *Merkuriuksen matkassa*. 150 vuotta kauppaopetusta Suomessa 1839–1989. Jyväskylä: Ammattikasvatushallitus.
- Sarala, U. 1988. *Kohti oppivaa organisaatiota: aikuiskoulutus organisaatiossa*. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Oppimateriaaleja 6. Helsinki.
- Sarala, U. & Sarala, A. 1996. *Oppiva organisaatio: oppimisen, laadun ja tuottavuuden yhdistäminen*. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Oppimateriaaleja 52. Lahti.
- Schein, E.H. 1985. *Organizational Culture and Leadership. A Dynamic View*. United States: Jossey-Bass Publishers.
- Scott, P. 1984. *The Crisis of the University*. London: Croom Helm.
- Scott, P. 1995. *The Meanings of Mass Higher Education*. Buckingham: Society for Research into Higher Education.
- Shields, R. 1991. *Places on the Margin. Alternative Geographies of Modernity*. Guildford: Routledge.
- Simola, H. 1995. *Paljon vartijat. Suomalainen kansanopettaja valtiollisessa kouludiskurssissa 1860-luvulta 1990-luvulle*. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 137.
- Simola, H., Rinne, R. & Kivirauma, J. 2001. *Shifting Responsibilities, Insolvent Clients and Double-bound Teachers – the appearance of a new system of reason in constructing educational governance and social exclusion/inclusion in Finland?* Teoksessa Lindblad, S. & Popkewitz, T. (eds.) *Education governance and social integration and exclusion: Studies in the powers of reason and the reasons of power*. Uppsala Reports on Education 39. Uppsala University, 59–103.

- Sklair, L. 1999. Globalization. Teoksessa Taylor, S. (ed.) *Sociology. Issues and Debates*. Great Britain: MacMillan, 321–345.
- Snellman, J.V. 1932. Yliopistollisesta opiskelusta. Kirjoitus vuodelta 1840. Teoksessa J.V. Snellmanin kootut teokset. Porvoo: Wsoy, 309–338.
- Snellman, L. 1989. Sosiaaliset representaatiot á la Moscovici. Suomen Antropologi 1/1989, 13–18.
- Soja, E. W. 1985. The Spatiality of Social Life: Towards a Transformative Rethorisation. Teoksessa Gregory, D. & Urry, J. (eds.) *Social Relations and Spatial Structures*. Critical Human Geography series. Hong Kong: MacMillan, 90–127.
- Soja, E. W. 1989. Postmodern Geographies. The Reassertion of Space in Critical Social Theory. Great Britain: Verso.
- Soja, E. W. 1996. *The Thirdspace: Journeys to Los Angeles and Other Real-and-Imagined Places*. Cambridge: Blackwell
- Startup, R. 1979. *The University Teacher and his World. A Sociological and Educational Study*. Great Britain: Saxon House.
- Stenström, M-L. 1997. Educational and Gender Equality in Vocational Education. The Case of Commercial Education in Finland. Institute for Educational Research. Research Reports 1. University of Jyväskylä.
- Sulkunen, P. 1997. Todellisuuden ymmärrettävyys ja diskurssianalyysin rajat. Teoksessa Sulkunen, P. & Törrönen, J. (toim.) *Semioottisen sosiologian näkökulmia. Sosiaalisen todellisuuden rakentuminen ja ymmärrettävyys*. Tampere: Gaudeamus, 13–53.
- Summa, H. 1996. Kolme näkökulmaa uuteen retoriikkaan. Burke, Perelman, Toulmin ja retoriikan kunnianpalautus. Teoksessa Palonen, K. & Summa, H. (toim.) *Pelkkää retoriikkaa*. Tampere: Vastapaino, 51–83.
- Suoninen, E. 1992. Perheen kuvakulmat. Diskurssianalyysi perheenäidin puheesta. Tampereen yliopisto. Sosiologian ja sosiaalipsykologian laitos. Tutkimuksia. Sarja A; nro 24. Tampere.
- Suoninen, E. 1997. Kuinka tutkia moniäänistä ihmistä? Diskurssianalyytisen tutkimusotteen kehittelyä. *Acta Universitatis Tamperensis* 580. Tampere.
- Särkikoski, T. 1987. *Teknisen koulutuksen ristivedot*. Insinööriliitto ry. Helsinki.
- Taylor, C. 1985. *Human Agency and Language*. Philosophical Papers 1. Cambridge: University Press.
- Taylor, C. 1995. *Autenttisuuden etiikka*. Helsinki: Gaudeamus.
- Teichler, U. & Kehm, B. 1995. Towards a New Understanding of the Relationships between Higher Education and Employment. *European Journal of Education* 30 (2), 115–131.

- Thompson, K. 1992. Social Pluralism and Post-modernity. Teoksessa Hall, S. & Held, D. & McGrew, T. (ed.) *Modernity and its Future*. Great Britain: Open University Press, 221–255.
- Tilastokeskus 2002a. Koulutusluokituksen rakenne. [http://www.stat.fi/tk/tt/luokitukset/lk/koulutusaste\\_97\\_meta.html](http://www.stat.fi/tk/tt/luokitukset/lk/koulutusaste_97_meta.html) (26.3.2002)
- Tilastokeskus 2002b. Sosioekonomisen aseman luokitus. [http://www.stat.fi/tk/tt/luokitukset/index\\_henkilo\\_keh.html](http://www.stat.fi/tk/tt/luokitukset/index_henkilo_keh.html) (28.3.2002)
- Tilastokeskus 2002c. Miehet ja naiset numeroina – työelämä. [http://www.stat.fi/tk/he/tasaarvo\\_tyo.html](http://www.stat.fi/tk/he/tasaarvo_tyo.html) (27.3.2002)
- Tilastokeskus 2002d. Miehet ja naiset numeroina – koulutus. [http://www.stat.fi/tk/he/tasaarvo\\_koulutus.html](http://www.stat.fi/tk/he/tasaarvo_koulutus.html) (27.3.2002)
- Tilastokeskus 2002e. Ammattiluokitus 2001. [http://www.stat.fi/tk/tt/luokitukset/index\\_henkilo\\_keh.html](http://www.stat.fi/tk/tt/luokitukset/index_henkilo_keh.html) (29.3.2002)
- Titscher, S. & Meyer, M. & Wodak, R. & Vetter, E. 2000. *Methods of Text and Discourse Analysis*. London: SAGE Publications.
- Tolonen, T. 2001. Nuorten kulttuurit koulussa: ääni, tila ja sukupuolten arkiset järjestykset. Nuorisotutkimusverkosto. Nuorisotutkimusseura; 10. Helsinki: Gaudeamus.
- Touraine, A. 2000. *Can We Live Together? Equality and Difference*. Translated by David Macey. *Alkuteos Pourrons-nous vivre ensemble? Egaux et differents* vuodelta 1997. California: Standford University Press.
- Trow, M. A. 1987. *The Analysis of Status*. Teoksessa Clark, B.R. (ed.) *Perspectives on Higher Education. Eight Disciplinary and Comparative Views*. United States: University of California Press, 132–164.
- Tulkki, P. 1993. Työelämän ja ammattikorkeakoulun yhteys. Turun yliopisto. Koulutussosiologian tutkimuskeskus. Raportti 18. Turku.
- Tulkki, P. 1996. Valtion virka vai teollinen työ? Insinöörikoulutus sosiaalisena ilmiönä 1802–1939. Väitöskirja. Turun yliopisto. Koulutussosiologian tutkimuskeskus. Raportti 38. Turku.
- Tuomi, J. 1997. Suomalainen hoitotiedekeskustelu. Jyväskylän yliopisto. *Studies in Sport, Physical Education and Health* 51. Jyväskylä.
- Tynjälä, P. 2000. Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Tampere: Tammi.
- Urry, J. 1996. *Sociology of Time and Space*. Teoksessa Turner, B. S. (ed.) *The Blackwell Companion to Social Theory*. Cornwall: Blackwell, 369–395.
- Uusikylä, K. & Atjonen, P. 2000. *Didaktiikan perusteet*. Juva: Wsoy.
- Uusitalo, H. 1991. *Tiede, tutkimus ja tutkielma. Johdatus tutkielman maailmaan*. Juva: Wsoy.

- Valkama, H. 1998. Organisaatio prosessissa. Väitöskirja. Acta Universitatis Tamperensis 608. Tampere.
- Waller, W. 1976/1932. The Sociology of Teaching. United States: John Wiley & Sons, Inc.
- van Dijk, T. A. 1993. Principles of Critical Discourse Analysis. *Discourse & Society* 4 (2), 249–283.
- van Dijk, T.A 1995. Discourse Semantics and Ideology. *Discourse & Society* 6 (2), 243–289.
- Weber, M. 1969/1947. The Theory of Social and Economic Organization. Translated by A.M. Henderson & Talcott Parsons. Edited with an introduction by Talcott Parsons. New York: The Free Press.
- Venkula, J. 1988. Tietämisen taidot; tieteelliseen toimintaan harjaantuminen yliopisto-opinnoissa. Helsinki: Gaudeamus.
- Whitty, G. 1992. Education, Economy and National Culture. Teoksessa Boccock, R. & Thompson, K. (eds.) *Social and Cultural Forms of Modernity*. London: Polity Press in association with the Open University, 268–309.
- Whitty, G. 1994. Consumer Rights versus Citizen Rights in Contemporary Education Policy. Draft of a paper presented to a conference on Education, Democracy and Reform, University of Auckland 13–14 August 1994.
- Whitty, G. 1999. Making Sense of Education Reform: Global and National Influences. Paper delivered at a meeting of Westermarck Society, University of Joensuu in March 1999.
- Whitty, G., Gewirtz, S. & Edwards, T. 2000. New Schools for New Times? Notes toward a Sociology of Recent Education Reform. Teoksessa Popkewitz, T. (ed.) 2000. *Educational Knowledge. Changing Relationships between the State, Civil Society, and the Educational Community*. Albany: State University of New York Press, 111–129.
- Vilkko, A. 1997. Omaelämäkerta kohtaamispaikkana. Naisen elämän kerronta ja luenta. Tampere: Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- Willis, P. 1984. Koulun penkiltä palkkatyöhön. Miten työväenluokan nuoret saavat työväenluokan työt? Suomentanut Airi Mäki-Kulmala. Jyväskylä: Vastapaino.
- Virtanen, A. (toim.) 1997. Armottomat ammattikorkeakoulut matkalla kehittyneisiin arviointijärjestelmiin. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 1:1997. Helsinki: Edita.
- Vuorinen, P., Mäkinen, R. & Valkonen, S. 2000. Keitä opiskelijoiksi ammattikorkeakouluun? Ammattikorkeakouluun hakeutuminen ja opiskelijavalinnan tulos. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimuslustoja 10. Jyväskylä.

- Välilmaa, J., Kuutti, H., Virmasalo, I. & Ylönen I. 1998. Tohtori tuli taloon? Tutkimus tohtoreista ja pk-yrityksistä. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Yin, R. 1994. Case Study Research. Design and Methods. Applied Social Research Methods Series. Volume 5. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Ylijoki, O-H. 1998. Akateemiset heimokulttuurit ja noviisien sosialisointi. Tampere: Vastapaino.
- Young, M. & Spours, K. 1995. A New Vocationalism? Reflections on the Finnish Polytechnics. Teoksessa Heikkinen, A. (toim.) Vocational Education and Culture – European Prospects from Theory and Practice. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitos. Hämeenlinna, 155–172.

### **Säädökset**

- A 766/40. Asetus valtion teknillisistä oppilaitoksista. Suomen laki II (1970).
- A 161/42. Asetus kunnallisista ja yksityisluontoisista teknillisistä oppilaitoksista. Suomen laki II (1970).
- A 339/68. Asetus ammattikasvatushallituksesta. Suomen laki II (1968).
- A 418/68. Asetus sairaanhoitotoimen harjoittajien ja muun vastaavanlaisen henkilöstön kouluttamisesta. Suomen laki II (1970).
- A 339/71. Asetus kunnallisista ja yksityisistä kauppaoppilaitoksista. Suomen laki II (1978).
- A 493/87. Asetus kauppaoppilaitoksista. <http://www.finlex.fi/lains/index.html> (21.5.2001)
- A 500/87. Asetus teknillisistä oppilaitoksista. <http://www.finlex.fi/lains/index.html> (21.5.2001)
- A 501/87. Asetus terveydenhuolto-oppilaitoksista. <http://www.finlex.fi/lains/index.html> (21.5.2001)
- A 687/87. Asetus ammattikasvatushallituksesta. <http://www.finlex.fi/lains/index.html> (11.7.2001)
- A 203/94. Asetus korkeakoulututkintojen järjestelmästä. <http://www.finlex.fi/lains/index.html> (9.10.2001)
- A 564/94. Asetus terveydenhuollon ammattihenkilöistä. <http://www.finlex.fi/lains/index.html> (11.6.2001)
- A 256/95. Asetus ammattikorkeakouluopinnoista. <http://www.finlex.fi/lains/index.html> (9.10.2001)
- A 464/98. Asetus korkeakoulututkintojen järjestelmästä. <http://www.finlex.fi/lains/index.html> (9.10.2001)



- L 153/39. Laki teknillisistä oppilaitoksista. Suomen laki II (1970).
- L 392/65. Laki ammattikasvatushallituksesta. Suomen laki II (1970).
- L 598/67. Laki sairaanhoitotoimen harjoittajien ja muun vastaavanlaisen henkilöstön kouluttamisesta. Suomen laki II (1970).
- L 234/70. Laki kunnallisista ja yksityisistä kauppaooppilaitoksista. Suomen laki II (1978).
- L 474/78. Laki keskiasteen koulutuksen kehittämisestä. Suomen laki II (1978).
- L 487/87. Laki ammatillisista oppilaitoksista. <http://www.finlex.fi/lains/index.html> (21.5.2001)
- L 488/87. Laki ammattikasvatushallituksesta ja sen alaisesta piirihallinnosta. <http://www.finlex.fi/lains/index.html> (11.7.2001)
- L 559/94. Laki terveydenhuollon ammattihenkilöistä. <http://www.finlex.fi/lains/index.html> (11.6.2001)
- L 255/95. Laki ammattikorkeakouluopinnoista. <http://www.finlex.fi/lains/index.html> (9.10.2001).
- L 645/97. Yliopistolaki. <http://www.finlex.fi/lains/index.html> (9.10.2001)
- L 630/98. Laki ammatillisesta koulutuksesta. <http://www.finlex.fi/lains/index.html> (21.5.2001)
- L 645/01. Laki ammattikorkeakoulun jatkotutkintokokeilusta. <http://www.finlex.fi/lains/index.html> (15.3.2002)

## Direktiivit

- 77/425/ETY. Yleissairaanhoidosta vastaavien sairaanhoitajien tutkintotodistusten, todistusten ja muiden muodollista kelpoisuutta osoittavien asiakirjojen vastavuoroisesta tunnustamisesta sekä toimenpiteistä sijoittautumisvapauden ja palvelujen tarjoamisen vapauden tehokkaan käyttämisen helpottamiseksi. <http://europa.eu.int/eur-lex/fi/index.html> (7.6.2001)
- 77/453/ETY. Yleissairaanhoidosta vastaavien sairaanhoitajien toimintaa koskevien lakien, asetusten ja hallinnollisten määräysten yhteensovittamisesta. <http://europa.eu.int/eur-lex/fi/index.html> (7.6.2001)
- 89/594/ETY. Lääkäriin, yleissairaanhoidosta vastaavan sairaanhoitajan, hammaslääkäriin, eläinlääkäriin ja kättilön tutkintotodistusten, todistusten ja muiden muodollista kelpoisuutta osoittavien asiakirjojen vastavuoroisesta tunnustamisesta annettujen direktiivien sekä lääkäriin-, eläinlääkäriin- ja kättilöntoiminta koskevien lakien, asetusten ja hallinnollisten määräysten yhteensovittamisesta annettujen direktiivien muuttamisesta. <http://europa.eu.int/eur-lex/fi/index.html> (7.6.2001)

**Lehtikirjoitukset**

- HS 7.4.2000. Nyt-viikkoliite 14/2000. Tupakan mittainen tauko, 14–17. Pauliina Penttilä ja Riikka Venäläinen.
- HS 23.5.2000. Ammattikorkeakouluihin puuhataan ripeästi jatkotutkintoja. Susanna Kaaja.
- HS 30.5.2000. Tutkintojen rinnastus sotkisi. Mielipide.
- HS 3.6.2000. Ammattikorkeaan kehitettävä syventävä jatkotutkinto. Mielipide.
- HS 5.6.2000. Mistä saadaan rahat jatkotutkintoihin? Mielipide.
- HS 7.6.2000. Opiskelijat: Ammattikorkean jatkotutkinnosta omaleimainen. Marjukka Liiten.
- HS 13.6.2000. Tutkinnot sekoittumassa. Vieraskynä.
- HS 14.6.2000. Tarvitseeko työelämä näennäisiä jatkotutkintoja? Mielipide.
- HS 16.6.2000. Tavoitteena eri tyyppinen tutkinto. Mielipide.
- HS 22.6.2000. Ammattikorkeakoulun opetus heikkenee. Mielipide.
- HS 5.7.2000. Pienyrityksissä on pulaa liiketalouden ammattilaisista. Mielipide.
- HS 8.7.2000. Jatkotutkinnot voisivat olla mahdollisuus. Mielipide.
- HS 28.7.2000. Korkeakoulujen tutkintojärjestelmästä pysyvämpi. Mielipide.
- HS 3.9.2000. Teknikkojen koulutuksen lopetus uhkaa tuoda työnjohtajapulan. Olavi Koistinen.
- HS 11.11.2000. Rehtorit kiirehtivät jatkotutkintoja ammattikorkeisiin. Marjukka Liiten.
- HS 19.12.2000. Ammattikorkeakoulut saavat jatkotutkintonsa. STT-HS.

## **LIITE 1. Lisenssaatin tutkielmassa (Herranen 1999) käyttämäni dokumenttiaineisto:**

### **a) Opetusministeriön julkaisut** (raportit, muistiot ja mietinnöt)

- Ammattikorkeakoulujaoston loppuraportti 1995. Opetusministeriö. Korkeakouluneuvoston julkaisuja 7. Helsinki: Yliopistopaino.
- Ammattikorkeakoulujen arviointityöryhmän muistio 1995. Ammattikorkeakoulujen toimilupahakemusten arviointi 1995. Opetusministeriö 5.4.1995.
- Ammattikorkeakoulujen jatkotutkintojen kehittämishanke 1998–2000. Valmistelutyöryhmän ehdotus. Internet, <http://www.minedu.fi/ktpo/amkjak.html> (15.11.1998).
- Ammattikorkeakoulujen opetushenkilöstötyöryhmän muistio 1992. Opetusministeriön työryhmien muistioita 26. Helsinki.
- Ammattikorkeakoulujen sekä tiede- ja taidekorkeakoulujen suhteet 1992. Keskustelumuistio ammattikorkeakoulujen ja nuorisoasteen koulutuksen kehittämisestä 6. Opetusministeriö. Koulutus- ja tiedepolitiikan linja. Helsinki.
- Hakala, J. 1996. Onko ”tieteelliselle” tutkielmalle vaihtoehtoja? Teoksessa Lampinen, O. & Stenvall, K. (toim.) Uuteen opinnäytetyöhön. Keskustelumuistio ammattikorkeakoulujen ja nuorisoasteen koulutuksen kehittämisestä 9. Helsinki: Opetusministeriö. Koulutus- ja tiedepolitiikan linja, 6–17.
- Korkeakoululaitoksen kehittämislakityöryhmän mietintö 1983. Opetusministeriön työryhmien muistioita 37. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Koulutuksen ja korkeakouluissa harjoitettavan tutkimuksen kehittämissuunnitelma vuosille 1995–2000. Opetusministeriö 1996. Teoksessa Koulutus ja tutkimus 2000. Helsinki: Edita.
- Lampinen, O. & Mäkelä, K. 1995. Laaja vai suppea ammattikorkeakoulu? Koulutuksen määrällinen suuntaaminen. Keskustelumuistio ammattikorkeakoulujen ja nuorisoasteen koulutuksen kehittämisestä 8. Opetusministeriö. Koulutus- ja tiedepolitiikan linja. Helsinki.
- Lampinen, O. & Stenvall, K. 1996. Ammattikorkeakoulut ja opinnäytetyö. Teoksessa Lampinen, O. & Stenvall, K. (toim.) Uuteen opinnäytetyöhön. Keskustelumuistio ammattikorkeakoulujen ja nuorisoasteen koulutuksen kehittämisestä 9. Helsinki: Opetusministeriö. Koulutus- ja tiedepolitiikan linja, 1–5.

- Numminen, U. & Piilonen, A-R. 1992. Nuorisoasteen koulutuskokeilut ja ammattikorkeakoulukokeilut. Perusraportti. Opetusministeriö. Koulutus- ja tiedepolitiikan linja. Helsinki.
- Numminen, U. & Piilonen A-R. 1994. Nuorisoasteen koulutuskokeilut ja ammattikorkeakoulukokeilut. Raportti 2. Lukuvuosi 1992–93. Opetusministeriö. Koulutus- ja tiedepolitiikan linja. Helsinki.
- Numminen, U. & Lampinen, O. & Mykkänen, T. 1996. Nuorisoasteen koulutuskokeilut ja ammattikorkeakoulukokeilut. Raportti 6. Lukuvuosi 1994–95. Opetusministeriö. Koulutus- ja tiedepolitiikan linja. Helsinki.
- Numminen, U. & Lampinen, O. & Mykkänen, T. & Blom, H. 1998. Nuorisoasteen koulutuskokeilut ja ammattikorkeakoulut. Raportti 8. Lukuvuosi 1996–97. Opetusministeriö. Koulutus- ja tiedepolitiikan osasto. Helsinki.
- Nuorisokoulutuskokeilut ja ammattikorkeakoulukokeilut 1994. Koulutuskokeilujen seurantaryhmän loppuraportti. Opetusministeriön työryhmien muistioita 36. Helsinki.
- Nuorisoasteen koulutuksen ja ammattikorkeakoulukokeilujen seuranta 1992. Keskustelumustio ammattikorkeakoulujen ja nuorisoasteen koulutuksen kehittämisestä 7. Helsinki: Opetusministeriö, Koulutus- ja tiedepolitiikan linja.
- Opettajien jatko- ja täydennyskoulutus ammattikorkeakoulukokeilussa 1992. Keskustelumustio ammattikorkeakoulujen ja nuorisoasteen koulutuksen kehittämisestä 2. Opetusministeriö. Koulutus- ja tiedepolitiikan linja. Helsinki.
- Opintojen etenemisen tehostaminen 1998. Opetusministeriön työryhmien muistioita 15. Helsinki: Opetusministeriö.
- Peruskoulun jälkeisen koulutuksen kehittäminen 1989. Opetusministeriön pyytämät selvitykset nuorisoasteen koulutuksen ja ammattikorkeakoulun kehittämisvaihtoehdoista, niiden organisointitavoista ja kokeilumahdollisuuksista. Opetusministeriön työryhmien muistioita 54. Helsinki.
- Sukupuolten välisen tasa-arvon edistäminen nuorisoasteen koulutuksen ja ammattikorkeakoulujen kokeilussa 1992. Keskustelumustio ammattikorkeakoulujen ja nuorisoasteen koulutuksen kehittämisessä 4. Opetusministeriö. Koulutus- ja tiedepolitiikan linja. Helsinki.
- Tutkimuksen asema ja tehtävä väliaikaisissa ammattikorkeakouluissa 1992. Keskustelumustio ammattikorkeakoulujen ja nuorisoasteen koulutuksen kehittämisestä 1. Opetusministeriö. Koulutus- ja tiedepolitiikan linja. Helsinki.

- Valkonen, A. 1994. Kokeilusta konkretiaan. Ammattikorkeakoulujen toimilupakriteerit ja keinot jatkuvan kehityksen turvaamiseksi. Opetusministeriön työryhmien muistioita 32. Helsinki: Yliopistopaino.
- Väliäikaisten ammattikorkeakoulujen kokeilun tulosten arviointi ja ehdotukset kehittämistoimenpiteiksi (osaraportti) 1994. Koulutuskokeilujen seurantar ryhmä. Opetusministeriön työryhmien muistioita 12. Helsinki.

## **b) Toimilupahakemukset**

- Toimilupahakemus. Espoo-Vantaan teknillinen ammattikorkeakoulu. Espoo-Vantaan teknillisen oppilaitoksen kuntayhtymä. 21.3.1995.
- Toimilupahakemus. Haaga-Instituutin ammattikorkeakoulun toimilupahakemus. Hotelli- ja ravintolaopistosäätiö, Helsinki.
- Toimilupahakemus. Hämeen ammattikorkeakoulun toimiluvan laajentamishakemus. Hämeen ammatillisen korkeakoulutuksen kuntayhtymä 29.1.1996.
- Toimilupahakemus. Kajaanin va. Ammattikorkeakoulu. Kajaanin kaupunki. 20.3.1995.
- Toimilupahakemus. Lahden ammattikorkeakoulu. Päijät-Hämeen koulutus-konserni ja Lahden kaupunki.
- Toimilupahakemus. Oulun seudun ammattikorkeakoulu. Oulun seudun ammatillisen koulutuksen kuntayhtymä. 22.3.1995.
- Toimilupahakemus. Seinäjoen ammatillisen korkeakouluopetuksen kuntayhtymän toimilupahakemus vakinaista Seinäjoen ammattikorkeakoulua varten. 20.3.1995.
- Toimilupahakemus Tampereen ammattikorkeakoulun perustamiseksi. Tampereen kaupunki.
- Toimilupahakemus. Vakinaisen ammattikorkeakoulun toimilupahakemus. Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulu. Pohjois-Karjalan ammattikorkeakouluosakeyhtiö. 20.3.1995.

## **c) Säädökset, selonteot ja hallituksen esitykset**

- Asetus ammattikorkeakouluopinnoista 256/95.
- Asetus humanistisista ja luonnontieteellisistä tutkinnoista 221/94.
- Asetus kasvatustieteellisen alan tutkinnoista ja opettajankoulutuksesta 576/95.
- Asetus korkeakoulututkintojen järjestelmästä 464/98.
- Asetus kauppatieteellisistä tutkinnoista 139/95.

- Asetus maatalous-metsätieteellisistä tutkinnoista 214/95.  
Asetus psykologian tutkinnoista 318/96.  
Asetus teologian tutkinnoista 517/95.  
Asetus yhteiskuntatieteellisistä tutkinnoista 245/94.  
Hallituksen esitys eduskunnalle laiksi ammattikorkeakouluopinnoista 319/94. Teoksessa Ammatillinen koulutus ja ammattikorkeakouluopinnot. 1995. Lakikokoelma. Helsinki: Painatuskeskus, 231–268.  
Koulutuspoliittinen selonteko 1990. Teoksessa Suomen koulutusjärjestelmä, koulutuksen taso ja kehittämissuunnitelmat. Valtioneuvoston koulutuspoliittinen selonteko eduskunnalle 22.5.1990. Helsinki: Valtion painatuskeskus.  
Laki ammattikorkeakouluopinnoista 255/95. Teoksessa Suomen Laki II 1996.  
Laki nuorisosaasteen koulutuksen ja ammattikorkeakoulujen kokeilusta 391/91. Teoksessa Suomen Laki II 1996.

#### **d) Ammattikorkeakoulun rehtoreiden puheet**

- Halli, Antti 1998. Rehtorin tervehdys. [Http://www.hiamk.fi/rehtorin-tervehdys.html](http://www.hiamk.fi/rehtorin-tervehdys.html). (22.10.1998/JH).  
Ilmavirta, Arvo 1998a. Esipuhe. Opinto-opas 1998–99. Lahden ammattikorkeakoulu.  
Ilmavirta, Arvo 1998b. ”Miten ihmeessä yritykset suostuvat yhteistyöhön koululaitoksen kanssa!” Lamboree 3/98. Lahden ammattikorkeakoulun tiedotuslehti.  
Lantto, Lauri 1998. Esipuhe. Opinto-opas 1998–99. [Http://www.oamk.fi/opas/www/johdanto/esipuhe.html](http://www.oamk.fi/opas/www/johdanto/esipuhe.html). (27.10.1998).  
Maljojoki, Pentti 1998. Monien mahdollisuuksien maailma. Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulu. Lukuvuosi-info 1998–99.  
Törmälä, Pertti 1996. Rehtorin tervehdys. [Http://www.evitech.fi/FI/TER-VETULOA/rehtori.html](http://www.evitech.fi/FI/TER-VETULOA/rehtori.html). (22.10.1998).  
Varmola, Tapio 1998. Rehtorin tervehdys. Yleisopas 1998–99. Seinäjoen ammattikorkeakoulu.

#### **e) Lehtikirjoitus- ja artikkeliaineisto**

- Ammattikorkeakoulu ja yliopisto – yhteistyötä vai raakaa kilpailua? 1997. Joensuun ylioppilaslehti 9/97, 3. 3.12.1997.  
Ammattikorkeakoulukokeilujen nykytilanne. Ajankohtaista. Korkeakoulutieto 19 (3) 1992, 53–54.

- Anttila, J. 1992. Leijumista ammattikorkeassa. Suomen Kuvalehti 76 (39), 45.
- Arstila, A. 1992. Yliarvostammeko koulutusta? Tiedepolitiikka 17 (1), 49–52.
- Arviointi on hyvää, vertailu ei – ”Emme ole b-luokan yliopisto” 1998. OPIX 5/98, 3.
- Hakala, J. 1997. Ammattikorkeakoulu ei ole lepokoti! Opettaja 92 (34), 32–33.
- Hakulinen, T. & Holopainen, A. 1995. Ammattikorkeakoulu – Haaste ammatilliselle koulutukselle. Ammatikasvatus 51 (2), 14–15.
- Hautala, J. 1993. Hävittääkö ammattikorkeakoulu ylioppilassuman 1990-luvulla? Korkeakoulutieto 20 (4), 65–69.
- Heinonen, O-P. 1996. Ammattikorkeakouluja tarvitaan. Contactor 3/96.
- Helakorpi, S. 1997. Ammattikorkeakoulupedagogisia kysymyksiä. Kasvatus 28 (4), 376–386.
- Helsingin Sanomat 28.8.1997. Ammattikorkeakoulut panostavat opetukseensa. Teppo Komulainen.
- Helsingin Sanomat 1.9.1997. Ammattikoulujen keskikoko kasvanut yli 200 oppilaalla. Oppilaitoksia yhdistetty ja lakkautettu ennätysmäärä 1990–1996. Marjukka Liiten.
- Helsingin Sanomat 2.9.1997. Hankenin rehtori Marianne Stenius: Kandidaatin välitutkinto pois kaupalliselta alalta. Marjukka Liiten.
- Helsingin Sanomat 7.9.1997. Ammattikorkeakoulu ja yritykset puuhaavat uutta jatkotutkintoa Tampereella. Irja Hyvärinen.
- Helsingin Sanomat 15.9.1997. Ammattikorkeakoulujen rooli kaipaa selkiyttämistä. Marjukka Liiten.
- Helsingin Sanomat 29.9.1997. Ammattikorkeakoulujen opiskelijat haikailevat yliopisto-opintoihin. Väitöksen mukaan noin puolet on suunnitellut opiskelunsa jatkamista. Riikka Venäläinen.
- Helsingin Sanomat 15.1.1998 Väitös ammattikorkeakoulujen alkutaipaleesta. Ammattikorkeaa pidetään usein välitavoitteena. Nils-Eric Backman.
- Helsingin Sanomat 11.3.1998. Korkeakoulusta valmistunut työllistyy paremmin kuin ammattikorkeassa opiskellut. Akateemisten vanhempien lapset yhä yliopistoon. Irma Stenbäck.
- Helsingin Sanomat 1.4.1998. Satakunnan ammattikorkeakoulu haluaisi kouluttaa oikeusoppineita. Ministeriö tyrmää Huittisten lakimiehet. Marjukka Liiten.
- Helsingin Sanomat 15.2.1998. Ammattikorkeakouluihin halutaan perustaa myös jatkotutkintoja. Tekniikan ala ilmoittautunut tienavaajaksi. Opetusministeriön työryhmä miettimään pilotteja. Hannele Tulonen.

- Helsingin Sanomat 26.10.1998. Ammattikorkeakoulut saavat jatkotutkintonsa.
- Helsingin Sanomat 27.1.1999. Korkeakoulujen arviointineuvostolta tiukka laatuarvio: Kolme uutta ammattikorkeakoulua ehdolla vakinaiseksi. Marjukka Liiten.
- Honka, J. 1993. Ammattikorkeakoulut tiedon ja osaamisen Suomea rakentamaan. Korkeakoulutieto 20 (3), 27–29.
- Honka, J. 1995a. Ammattikorkeakoulut tulevat – oletteko valmiit. Korkeakoulutieto 22 (1), 59–61.
- Honka, J. 1995b. Ammattikorkeakoulut koulutustason nostajina. Ammattikasvatus 51 (2), 12–13.
- Husa, J. 1997. Vain tieteellinen taso ratkaisee. Helsingin Sanomat 14.10.97.
- Häikiö, M. 1989. Nuorisokoulusta ammattikorkeakouluun. Kanava 16 (3), 165–167.
- Iloniemi, J. 1993. Korkeakoulupolitiikka elinkeinoelämän näkökulmasta. Korkeakoulutieto 20 (3), 20–21.
- Jussila, J. 1992. Ammattikorkeakoulun ja tiedekorkeakoulun välinen suhde. Korkeakoulutieto 19 (1), 38–44.
- Kananen, A. 1997. Ammattikorkean tavoite: laadukasta väkeä työelämään. Tiedonjyvä 32 (2), 4–6.
- Karjalainen 17.8.1996. Ammattikorkeakoulut haastavat yliopistot? Uusia opiskelijoita molemmissa 17000.
- Karjalainen 27.8.1996. Opetusministeri Olli-Pekka Heinonen Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulun avajaisissa: Ammattikorkeakoulujen tulee kilpailla yliopistojen kanssa. Leena Vähäkylä.
- Karjalainen 2.9.1997. Kummiryityksen avulla työelämään. Ammattikorkeakoulun paikat täynnä Lieksassa. Jouko Kempas.
- Karjalainen 4.9.1997. Rehtori Maljojoki: Ammattikorkeakoulu on vuonna 2002 kansainvälisessä liigassa. Alpo Huuskonen.
- Karjalainen 16.10.1997. Ammattikorkeakoulut etsivät paikkaansa korkeakoulujen joukossa. Ammattiin suuntautuvaa korkeakoulusta tieteellisyiden rinnalle. Kristiina Viitanen.
- Karjalainen 26.4.1998. Suuruudenhulluus uhkaa ammattikorkeakouluja. Marjo Keski-Heikkilä ja Matti Peltokangas.
- Karjalainen 26.4.1998. Koekaniinit kuplassa? Marjo Keski-Heikkilä ja Matti Peltokangas.
- Karjalainen 26.4.1998. Ensimmäinen sukupolvi maksaa oppirahoja. Marko Keski-Heikkilä.
- Karjalainen 26.4.1998. Koulutuksesta tulossa merkkituote. Matti Peltokangas.



- Karjalainen 26.4.1998. Työnantajan odotukset korkealla. Marjo Keski-Heikkilä.
- Karjalainen 11.6.1998. AMK:n campushanke hämmensi Jamia. Tikkarinteeltä lähtö näivettäisi lähihoitajakoulutuksen.
- Karjalainen 22.9.1998. Heinonen ei tahdo tutkimusta ammattikorkeakouluihin.
- Ketonen, O. 1990. Korkea ammattitaito. Kanava 18 (8), 527–531.
- Kivinen, O. 1992. Korkeakoulutuksen nykytila ja tulevaisuus. Tiedepolitiikka 17 (4), 35–40.
- Kolmasti korkeasta koulutuksesta: Avoimesti, ammatillisesti, perinteisesti 1996. Jyväskylän ylioppilaslehti 36 (6). Teksti Riitta Koikkalainen.
- Koskinen, J. 1997. Tutkijoiden lyötävä lossiksi? Helsingin Sanomat 23.9.97.
- Laaksola, H. 1998. Ammattikorkeisiin omat jatkotutkinnot. Opettaja 93 (8–9), 5. Pääkirjoitus.
- Lampinen, O. 1989. Mitkä kumman ammattikorkeakoulut. Tiedepolitiikka 14 (2), 27–28.
- Lampinen, O. 1990. Suomeenko ammattikorkeakouluja? Kasvatus 21 (2), 130–133.
- Lampinen, O. 1992. Ammattikorkeakoulut etsivät itseään. Tiedepolitiikka 17 (4), 41–43.
- Lampinen, O. 1994. Suomalaisen ammattikorkeakoulun doktriini. Kasvatus 25 (4), 416–422.
- Lampinen, O. 1995a. Ammattikorkeakoulujen kehittymisen näkymät. Korkeakoulutieto 22 (3), 66–70.
- Lampinen, O. 1995b. Ammattikorkeakoulut vakinaistuvat. Tiedepolitiikka 20 (2) . Pääkirjoitus, 2–3.
- Lampinen, O. 1998. Yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen tulevaisuuden näkymät. Yliopistotieto 26 (1), 60–63.
- Lampinen, O. & Panhelainen, M. 1998. Kohti koulutuksen uutta tasa-arvoa. Yliopistotieto 26 (3), 50–53.
- Leskinen, JR. 1992. Rasvanahkakorkeakoulu. Ylioppilaslehti 30.4.1992, 18.
- Linna, M. 1997. Uusi korkeakoululaitos vakiintuu. Pääkirjoitus. Yliopistotieto 25 (4), 3–5.
- Maljojoki, P. 1997. Hermostuneisuutta ammattikorkean kehittämisestä. Helsingin Sanomat 21.9.97.
- Maljojoki, P. 1998. Ammattikorkeakouluihin jatkotutkinnot. OPIX – Opiskelualan erikoislehti 9/98 (lokakuu)
- Mäki, K. 1996. Ammattikorkeakouluopettajan ammattikuvaa etsimässä. Ammattikasvatus 3/96, 20–21.

- Mäki, M. 1997. Ammattikorkeakoulut ja aikuiskoulutus. *Yliopistotieto* 25 (1), 62–66.
- Mäkinen, R. 1996. Keitä ammattikorkeakoulut opiskelijoikseen valitsevat. *Kokeiluposti* 1/96, 12–13.
- Mäkinen, R. & Parikka, R. & Valkonen, S. 1997. Amk-tutkintojen työllistävyys. *Yliopistotieto* 25 (1), 67–73.
- Mäntyvaara, J. 1993. Ammattikorkeakoulujen koulutusohjelmat ammatillisen koulutuksen tason nostajina. *Korkeakoulutieto* 20 (2), 31–34.
- Nurmi, J. 1997. Suo siellä, vetelä täällä. Karsinnan kauhut ja avoimuuden ansat ylikuumentuneilla korkeakoulutusmarkkinoilla. *Yliopistotieto* 25 (3), 20–26.
- Nykänen, P. 1997. Yliopistot etsikööt aina uutta. *Helsingin Sanomat* 29.9.97. Opetusministeri Ole Norrback: Ehdotus ammattikorkeakouluista otettu innostuneesti vastaan. 1990. *Korkeakoulutieto* 17 (3), 32–33.
- Opetusministeriö katkoo haaveita: Ammattikorkeakoulussa ei tehdä tohtoreita. *Suomen kunnat* 69 (14) 1990, 24–25. Teksti Pirjo Tuusa.
- Orpana M-L. 1998. Jatkotutkintoja ammattikorkeakouluun? *Lamboree* 1/98, 10–11.
- Panhelainen, M. 1995. Ammattikorkeakoulujen ominaislaatu ja pedagoginen kehittyminen. *Kokeiluposti* 4, 22–24.
- Panhelainen, M. 1996. Voimanlisää viiteen ammattikorkeakouluun. *Kokeiluposti* 1/96, 16–19.
- Pihlanto, P. 1997. Ammattikorkeakoulut liioittelun tiellä. *Helsingin Sanomat* 3.9.97.
- Porsaanhoitokorkeakoulu. Ammattioppilaitoksista ollaan tekemässä ammattikorkeakouluja. Se ei ole vitsi. Se on vuosikymmenen suurin kouluuudistus. 1990. *Suomen Kuvalehti* 74 (14), 52–56. Teksti Riitta Pyy-salo.
- Raivola, R. 1989. Keisarin uudet vaatteet vai hyppy yleiseen korkeakoulutukseen. *Tiedepolitiikka* 2/89, 19–25.
- Rauhala, P. 1998. Palvelevatko ammattikorkeakoulut työelämää? *Aikuis-kasvatus* 18 (3), 228–235.
- Ritvanen, A. 1994. Ammattikorkeakoulu muuttaa radikaalisti opettajan työtä. *Opettaja* 89 (12–13), 34–35.
- Sarjala, J. 1990. Mitä ovat Suomeen suunnitellut ammattikorkeakoulut. *Las-tentarha* 53 (16), 6–7.
- Siitari, M-L. 1994. Ammattikorkeakoulut osa kansainvälistä oppimisverkkoa. *Opettaja* 89 (35), 18–19.

- Suoninen, L. 1990a. Ammattikorkeakoulut perustettiin Saksan liittotasavaltaan 1970-luvun alussa. ”Ilman ammattikorkeakoulujen omaa tutkimustoimintaa on turha puhua korkeakouluista”. *Sosiaaliturva* 78 (22), 1100–1102.
- Suoninen, L. 1990b. Berliinissä sosiaalityötä ja -pedagogiikkaa opiskellaan omassa korkeakoulussa. *Sosiaaliturva* 78 (22), 1106–1108.
- Teichler, U. & Kivinen, O. & Rinne, R. 1991. Suomalainen korkeakoulupolitiikka ja Saksan kokemukset. *Kasvatus* 22 (2), 128–138.
- Toivonen, E. 1989. Nuorisokoulusta ammattikorkeakouluun. Opetusministeriön visiossa käytäntö unohtunut. *Suomen Kunnat* 68 (7), 40–41.
- Törmälä, P. 1998. Ammattikorkeakoulun vaikea rooli. *Helsingin Sanomat* 15.2.98. Vieraskynä.
- Vainikka, S. 1994. Koulutuspoliittista alkemiaa. *Suomen Kuvalehti* 78 (44).
- Varmola, T. 1993. Yliopistojen vaihtoehdot: OECD:n tulkinta. *Aikuiskasvatus* 13 (1), 42–48.
- Vesikansa, J. 1996. Mitäs me parhaat 65 prosenttia! *Contactora* 2/96, 22.
- Vilka, M. 1998. Tietää, toimia vai ymmärtää. *Lamboree* 1/98, 12–13.
- Virtanen, A. 1990. Ammattikorkeakoulut – soitellen sotahan! *Suomen Kunnat* 69 (16), 34–35.
- Virtanen, A. 1992. Ammattikorkeakoululla on näytön paikka. *Suomen Kunnat* 71 (17), 16–17.
- Väänänen, P. 1997. Tutkinnon taso tutkittava. *Helsingin Sanomat* 28.9.97. *Ylioppilaslehti* 12/98. Vapauden puolustus. Pääkirjoitus. Päätoimittaja Jan Eerola. Mustajoen työryhmä: Opinnot rajoitetaan viiteen vuoteen. Teksti Jan Eerola.
- Yli-suomu, R-M. 1997. Oma linja ammattikorkeakouluille. *Helsingin Sanomat* 16.9.97.

## **LIITE 2. Haastatteluteemat ja -kysymykset**

### **Vuosi 1997 / Ammattikorkeakoulun opettajan arki ja työnkuva**

#### **I Taustat**

- Mitä virkaa tai toimea tällä hetkellä hoidat? (viran / toimen kuvaus)
- Milloin olet tullut ns. tähän taloon?

#### **II Oman elämänuran / -polun kuvaus**

- Miten olet päätynyt ammattikorkeakoulun opettajaksi?
- Millainen on koulutustaustasi?
- Millainen on työurasi?
- Mikä opettajuudessa kiehtoi / kiehtoo? Mikä sai sinut ryhtymään aikoinaan opettajaksi?

#### **III Ammattikorkeakoulu ja muutos**

- Millaista Sinun arkesi oli ennen vuotta 1992 (eli ennen ammattikorkeakoulua)?
  - toimintatavat ja kulttuuri
  - opetuksen sisällöt ja työtavat
  - muu työ
- Millaista Sinun arkesi oli kokeiluvaiheen aikana vuosina 1992-1996?
  - toimintatavat ja kulttuuri
  - opetuksen sisällöt ja työtavat
  - muu työ
- Millaista Sinun arkesi on tällä hetkellä, nyt kun ammattikorkeakoulu on vakinaistettu?
  - toimintatavat ja kulttuuri
  - opetuksen sisällöt ja työtavat
  - muu työ

#### **IV Ammattikorkeakouluopettajan toimenkuva**

- Viralliset puitteet (työaika, opetusvelvollisuus ym. käytännön järjestelyt)
- Millainen on tyypillinen työpäiväsi? Mitä se pitää sisällään?
- Mitä työtehtäviisi kuuluu? (työtehtäväsi ja työnkuvasi konkreettisesti)
- Yhteistyösi eri tahojen kanssa?
  - oman alan opettajat
  - muut alat
  - keskushallinto (suhde keskushallintoon)

- ulkopuoliset sidosryhmät
- Mitä sinun täytyy hallita / osata selviytyäksesi nykyisistä työtehtävistäsi? Mitä opettajana toimiminen mielestäsi sinulta vaatii tai edellyttää?
- Kuvaile nykyisen työsi hyviä puolia ja huonoja puolia.
- Jos mietit itseäsi ja työtäsi, niin koetko olevasi opettaja, tausta-ammattin edustaja vai tieteellinen asiantuntija?

## **V Vallitsevat mielikuvat ammattikorkeakoulun opettajuudesta**

- Jos olisit ammatti-instituutin opettaja, niin millainen olisi mielestäsi toimenkuvasi? Eroaisiko sen nykyisestä toimenkuvastasi ja miten?
- Jos olisit opettajana yliopistossa / tiedekorkeakoulussa, niin millainen olisi mielestäsi toimenkuvasi?
- Millainen on mielestäsi hyvä ammattikorkeakoulun opettaja? Miten kuvaisit häntä? Mitä ominaisuuksia ja taitoja hänellä on?

## **VI Ammattikorkeakoulun luonne**

- Usein ammattikorkeakoulujen perustamisen yhteydessä ja myöhemmin on esitetty väitteitä siitä, että ammattikorkeakouluun siirtyminen on ollut pelkkää nimikyltien vaihtoa? Mitä mieltä olet tästä väitteestä?
  - oma näkemys ja perustelut
- Millä tavalla luonnehtisit instituutiota nimeltä ammattikorkeakoulu, jossa työskentelet? Miten kuvailisit sitä, mitä piirteitä se sisältää?
  - piirteiden selvittäminen - mitä ne pitävät sisällään?
- Sanotaan, että ammattikorkeakoulussa koulutus on työelämän tarpeista lähtevää. Miten tämä työelämälähtöisyys heijastuu opettajan työhön? Mitä työelämälähtöisyyttä mielestäsi on?
- Sanotaan myös, että ammattikorkeakoulun opetus on tieteellis pohjaista, mutta käytäntöön suuntautunutta. Miten ammatillisuus / ammatillinen suuntautuminen ja toisaalta tieteellisyys näkyy omassa työssäsi (eli ammattikorkeakoulun opettajan arjessa)? Mitä ammatillisuus ja tieteellisyys mielestäsi ovat?

## **VII Oma tulevaisuus**

- Millaisena näet oman tulevaisuutesi ammattikorkeakoulun opettajan silmin?
- Jos olisit rehtorina tässä ammattikorkeakoulussa, niin mihin suuntaan tätä 'laivaa' ohjaisit?
- Jos saisit esittää kolme toivomusta päättäjille, niin mitä nuo toiveet omaa työtäsi ja ammattikorkeakoulua koskien olisivat?

## **LIITE 3. Haastatteluteemat ja –kysymykset**

**Vuosi 1999 / Ammattikorkeakoulun opettajan arki ja työnkuva**

### **I Vapaamuotoinen kertomus omasta arjesta**

- päällimmäiset tunnelmat ja kuulumiset (missä mennään tänä päivänä?)
- miten kuvaisit omaa arkeasi, toimenkuvaasi ja työympäristöäsi?

### **II Teemakohtainen arjen ja työn tarkastelu**

*a) Arki nyt – mitä se pitää sisällään?*

- Millaisia ovat työpäiväsi?
- Kerrotko joitakin esimerkkejä?

*b) Toimenkuva ja sen luonne*

- Millainen on toimenkuvasi?
- Mitä opetat? Miten opiskelijoiden kanssa työskentelet?
- Mitä sinun täytyy hallita ja osata selviytyäksesi ja pärjätäksesi?
- Millainen on mielestäsi hyvä tai pätevä ammattikorkeakoulun opettaja?
- Mitkä ovat työsi hyvät puolet? Entä huonot puolet?
- Miten luonnehtisit omaa rooliasi? Millaisia velvollisuuksia ja oikeuksia sinulla on?
- Miten metaforisesti kuvaisit rooliasi? Ammattikorkeakoulun opettaja on kuin...?

*c) Työympäristö ja –yhteisö*

- Miten luonnehtisit työympäristöäsi? Millainen ilmapiiri täällä on työskennellä?
- Millainen työyhteisö teillä on? Mistä se muodostuu? Keitä siihen kuuluu? Ketkä ovat työyhteisössäsi sinulle merkittäviä tai tärkeitä henkilöitä?
- Miten kuvaisit vallitsevaa toimintakulttuuria? Millaisia toimintatapoja, sääntöjä tai normeja se pitää sisällään? Entä työyhteisön pelisäännöt, millaisia ne ovat?

*d) Ammattikorkeakoulu tänä päivänä*

- Miten kuvailisit ammattikorkeakoulua henkilölle, joka ei ole koskaan kuullutkaan puhuttavan ammattikorkeakoulusta eikä tiedä siitä mitään?
- (Miten tieteellisyys ja ammatillisuus ilmenee? Mikä tekee ammattikorkeakoulusta korkeakoulun? Mikä tekee siitä ammatillisesti suuntautuneen?)
- Voisiko ammattikorkeakoulua kuvata jotenkin metaforisesti? Ammattikorkeakoulu on kuin?

- Jos olisit yliopistossa opettajana, niin millaiseksi kuvittelisit oman toimenkuvasi?
- Jos olisit opettajana ammatti-instituutissa (ammattillisessa oppilaitoksessa), niin millaiseksi kuvittelisit toimenkuvasi?

*e) Mennyt aika ja muutokset*

- Kun muistelet aikaa ennen ammattikorkeakoulua, niin mitkä ovat olleet mielestäsi suurimmat muutokset? Osaisitko nimetä kolme tärkeintä? Entä onko jotakin säilynyt tai pysynyt ennallaan?

*f) Tulevaisuuden näkymät*

- Jos olisit tämän ammattikorkeakoulun rehtori, niin mihin suuntaan tätä ”laivaa” ohjaisit? Mihin asioihin kiinnittäisit erityistä huomiota?
- Miltä tulevaisuus näyttää sinun kohdallasi?
- Mitä luulet, millainen ammattikorkeakoulun opettajan, sinun työpäiväsi on vuonna 2005?
- Entä ammattikorkeakoulu, millaiselta se näyttää tuona samaisena vuonna 2005?

## LIITE 4. Aineistolainauksen käyttö

Tässä tutkimuksessa olen pyrkinyt antamaan äänen kaikille haastateltaville. Autenttisia aineistolainauksia on yhteensä 198 kappaletta. Ne ovat jakautuneet siten, että yksi kolmasosa on kaupan alalta, toinen kolmannes on terveysalalta ja loput tekniikan alalta. Alojen sisällä äänessä ovat kaikki viisi haastateltavaa. Yksittäisen haastateltavan saama äänitila alan sisällä on vähintään 10 prosenttia ja enintään 30 prosenttia. Kenenkään näkemyksiä en ole sivuuttanut. Olen myös vakuuttunut siitä, että jokainen tähän tutkimukseen osallistunut opettaja voi löytää itsensä tutkimukseni sivuilta joko asetettuna ammattikorkeakoulun opettajan, alan opettajan, miehen tai naisen asemaan. Edellä kuvaamani aineistolainauksen määriä olennaisempaa on mielestäni kuitenkin se, että olen pyrkinyt käyttämään monipuolisesti tätä tutkimusta varten hankkimaani autenttista aineistoa, siihen sisältyviä näkökohtia ja tosiasiota tulkintoja tehdessäni.

Tutkimuseettisistä syistä en kuljeta haastateltavien numerotunnistetta aineistolainauksen mukana. Se ei ole myöskään tarkoituksenmukaista oman tutkimusasetelmani kannalta, koska olen kiinnostunut diskursiivisesta todellisuudesta, ja nämä erilaisten näkemysten ja käsitysten kohtaamisen tuloksena syntyvä tila on yksittäisestä puhujasta riippumaton. Yksittäistä puhujaa tärkeämpänä pidän sen huomioimista, että näkemysten ja käsitysten tuottajat asettuvat eri yhteyksissä joko ammattikorkeakoulun opettajan, alan opettajan, miehen tai naisen asemaan. Nämä positiot olen pyrkinyt tuomaan selkeästi esiin merkitsemällä alan (kauppa, terveys, tekniikka) tai sukupuolen (mies, nainen) aineistolainauksiin.

Tämän tutkimuksen tulosten yhteydessä (osissa II–IV) esittämäni autenttiset aineistolainaukset ovat harkiten valittuja näytteitä opettajien tuottamasta haastattelupuheesta. Aineistonäytteet on valittu analyysiprosessin viimeisessä vaiheessa, jossa karsin asiayhteyteen liittämistäni aineistolainauksista asiasisällön kannalta edustavimmat. Niiden tehtävänä on toimia yhtäältä kuvaukseni ja tulkintojeni tukena ja toisaalta tekstin rikastuttajana.

Yksittäinen aineistolainaus on yhden opettajan puhetta ja muodostaa oman kokonaisuutensa. Se on erotettu muusta tekstistä kursi voinnilla. Merkki (...) tarkoittaa sitä, että olen tiivistänyt haastateltavan puhetta jättämällä lainauksesta pois täytesanoja, henkilön ja paikan nimiä tai ilmaistua asiaa tarkentavaa tekstiä. Yksittäisessä aineistolainauksessa olevat, tutkimukseni tulkintojen kannalta olennaisimmat asiat olen erottanut muusta puheesta käyttämällä lihavoitinta. Mikäli näkyvillä on useampia lainauksia, ovat kyseiset lainaukset eri opettajien puhetta ja erotettu selkeästi toisistaan. Esimerkiksi osassa II esittämäni kauppaoppilaitoksen arjesta kertovat ja kappalejain toisistaan



erotetut aineistonäytteet ovat neljän eri kaupan alan opettajan (H 9, H 2, H 10, H 14) puheesta.

*“Ymmärrät sillon kun me mentiin, just erittäin suuri kysymys mikä teki yhdessä vaiheessa justin nämä **opetussuunnitelmat. Ennen tuli taivaasta.** (...) Nehän tuli ylhäältä, että näin teette jne. (...) Siis semmoinen turvallisuus ylhäältä tuli aina, ett nämä opetetaan ja sitten me vaan jaettiin opettajille ne tunnit ja siin se oli. Kukin taaplas tyylillään. Sitten välitunnit oli ja pitkät kesäloimat oli jne.(...) Eli ennen oli sillä tavalla, että **kaikki oli tässä ja nyt.** Ja se oli sillä sipuli eikä muualla oltu.(...) Siis ennenhän oli, mä muistan hyvin, meillä oli joskus **puhuttiin välitunneista** ja sitten **opettajat tuli tonne opettajanhuoneeseen.** Siellä oli tupakkahuone. Siellä ne kaikki olivat. Nykyään ei tuolla opettajanhuoneessa hyvä, jos me tästä lähetään, niin siellä on yks tai kaks ihmistä.” (kauppa) (H 9)*

*”No nehän oli kauppaoppilaitoksen aikana sitä, että ne hoidettiin vain tunnit ja **me hoidettiin vain tunnit, ei mitään muuta, ei mitään muuta.** Että se oli siinä mielessä **erittäin selkeetä.** Ei tarvinnu päättään vaivata ei sitten millään muilla asioilla, vaan tunnit hoidettiin mahdollisimman hyvin. Niin sitten kun tunnit loppu, niin eikun kotiin.(...) Välituntisin tossa juteltiin ja **opettajanhuoneella aina välitunnit** ja nyt siellä ei oo ristinsielua koko päivänä, joku saattaa käydä postit kattomassa.” (kauppa) (H 2)*

*“No sanotaan yleensä sillon niin ehkä **se oli lunginpaajotekin** kun nykyään. **Se oli se vanha koulun ajan systeemi kuitenkin.** Siis tietynlainen et käytiin ehkä oppitunnit pitämässä ja vähä siihen tyyliin. (...) jotenkin musta sellanen koulumaisuus tai sellanen tulee mieleen. (...) Ehkä siinä leiju sitten se jonkunlainen tietty henki. (...) Ehkä enemmänkin vielä tuon ammattikorkeakoulun tulon jälkeen, niin tää on mun mielestä mielekkäämpää.” (kauppa) (H 10)*

*“Opettajan työ oli (...) hirveen **paljon rauhallisempaa, tietyn kaavan mukaan menevää.** Päivät oli kaheksasta kahteen tai kaheksasta kolmeen. Yleensä **luokassa opetettiin ja oli oppikirjat,** mitä käytettiin. Se oli semmosta ihan tietyn kaavan mukaan menemistä ja **katottiin, että jokainen oppi.** Tiettyt perusasiat oppi jokainen. **Vähän junnaamista,** jos aattelee nykystä. Oli tullu ylhäältä elikkä tuosta opetushallituksesta. Mutta nehän (=opetussuunnitelmat/JH) oli ihan tarkat tai ei ne ollu ihan tarkat, mutta kyllä sinne jäi vielä. Mutta kun*

*oppikirjoja käytettiin, nehan siitä mentiin alusta loppuun.* “ (kauppa) (H 14)

Pyrkimykseni antaa ääni jokaiselle haastateltavalle näkyy selkeästi myös esimerkiksi osassa III, jossa olen esittänyt viisi eri aineistonäytettä, jotka edustavat haastattelemieni tekniikan alan opettajien (H 4, H 5, H 6, H 8, H 13) näkemyksiä uuden pedagogiikan nurjasta puolesta.

*”Se oli ensimmäinen selvä ero, että en minä voi enää opettaa asioita samoja asioita ja yhtä perusteellisesti ja huolellisesti kuin ennen. Minun täytyy jotain raapasta vaan heille. Rupes tulemaan semmonen tunne eikä se oo siitään paljon muuttunu. Kyllä se tunne on säilyny.(...) Nyt heillä on noin 80 tuntia etätehtävineen elikkä puolessa kurssit ovat, niin kyllähän se talonpoikaisjärkikin sanoo, ettei voi samaa. Ei voi tehdä samaa.”* (tekniikka) (H 4)

*”Esimerkiksi lähiopetustuntien määrä on vähentynyt ja **tämmösiä asioita ei näköjään pystytty oppimaan omatoimisesti. Se etätehtävien käyttö ei välttämättä suurelle osalle sovi.** No ehkä siinä on juuri se, että teorian ja käytännön yhdistäminen pitäis olla aika olennaista siinä. Jos noista toinen jää pois, niin ei sitä tietoo voi hyödyntää siinä. Jos joku asia on ihan lyhyesti käyty teoriassa, sitten **jätetään opiskelijat omin toimin hoitamaan se käytännön puoli, se ei joko suju tai se vie hirvittävän paljon aikaa. Kyllä silloin se tehokkuus kärsii** ihan selvästi. (...) Saattaa olla näin, että sitä ei tapahdukkaan mitään, koska se on jostakin asian ymmärtämisestä kiinni.”* (tekniikka) (H 5)

*”Niin yks on tää etäopetuksen tulo. Täytyy sanoa, että aika rasittavana minä oon sen kokemu, jos hyvin aikoo tehdä. Sen takia, että minä tykkään tämmösestä kontaktiopetuksesta elikkä haluan olla ihmisten kanssa suorassa kontaktissa ja tuntuu, että siinä parhaiten pystyy antamaan. Etäopetuksessa paljon sitä, että tulee isot pinkat papereita, jota pitää kattoo. Se on kokeitten korjaamisesta, sen luontoinen työ on paljon lisääntyny. (...) **Itsenäisen työskentelyn osuus on lisääntynyt ja se näkyy sillä tavalla mun mielestä, että ne jotka onnistuu siinä hyvin varmasti hyötyy siitä, mutta ne jotka putoo kelkasta ne putoo ja niille siitä on haittaa. Haitari kasvaa.(...) Sen näkee tässä häntäpäässä, niin viivästymisenä heidän valmistumisessaan, että hyvää ja huonoa, vois sanoa näin.**”* (tekniikka) (H 6)

*”Täällä jotenkin virheellisesti ammattikorkeakoulussa on päätetty käyttämään etätö rahaa seimeksi. (...) Jos minä en opeta enkä anna heille suunnittelumalleja ja laskentamalleja, piirustusmalleja, heistä ei tule insinöörejä, jotka osaavat (...) perusteita. Tää sama toimii kyllä samalla tavalla kaikkiin oppiaineisiin. Kyllä se etätö on semmoinen, että vaikka opettaja mitenkä hyvin valmistelis harjotustehtäviä (...) niistä ei selvitä ellei opettaja itse johda ja ohjaa.” (tekniikka) (H 8)*

*”Sitten on nää varsinaiset lähiopintotunnit, jota vois oppitunnit nykyisin tai opetustunnit ja siinä tää muutos oli ammattikorkeakoulun myötä, kun resurssit tippu, (...) kolmasosa jaettiin pois ja annettiin opiskelijoiden etätöks. Mä oon ihan varma, että se merkitsi reaalista tason laskua se kolmasosa. Niitä ei vaadita, ei synny mitään, ei tehdä kotitehtäviä yhtään enempää kun sillon aikoinaan. (...) Pitkänlinjan opettajana, entisessä tekussa olleena, niin vielä kamppailee sen, kun ne on tunnit vähentynyt ja kuitenkin näkis, että nämä asiat minun mielestäni pitäisi kuulua ja se on se vanha mä oon oppinu, että ne pitäisi kuulua. Se tavallaan sitä yrittää sitä materiaalia viedä kolmasosan pudotetuilla tunneilla. Ei niitä tunteja voi tietysti mistään ottaa, koska kaikki muutkin aineet kamppailee samassa ongelmassa ja vielä sitten on tehty tilaa valinnaisille ja vapaasti valinnaisille harrastuksille ja liikunnalle.” (tekniikka) (H 13)*

Tämän lisäksi olen integroinut opettajien puhetta, heidän tuottamiaan yksittäisiä lauseita ja toteamuksia omaan kuvaukseeni ja kerrontaani seuraavaan tapaan:

*Terveystuotto-oppilaitoksen työskentelyilmapiiriä luonnehdittiin leppoisaksi ja rennoksi, mikä tarkoitti sitä, että ”oli aikaa myös sellaisiin aika melkoisiinkin kehityskeskusteluihin ja ideointeihin ja tännä tyypisiin”. Se mahdollisti myös keskittymisen tiettyihin asioihin eli oli ”tiettyä pintojaksot, joita mä vein ja valmistelin ne hyvin ja niissä mä koin, että minä saatoinkin keskittyä johonkin, vaikka se opetusvelvollisuus meillä on ollu aina kauheen iso”.*

Yllä olevassa esimerkissä puhujana on kaksi eri terveystuotto-opettajaa; haastateltava numero 12 ja 15. Kyseisten henkilöiden puheen olen kursivoinut, jotta se erottuisi omasta kuvauksestani.

## **LIITE 5.**

Olen tekemässä laadullista tapaustutkimusta suomalaisesta ammattikorkeakoulusta. Väitöskirjaani varten olen haastatellut kahteen otteeseen opettajia ja kysellyt heidän näkemyksiään ammattikorkeakoulusta ja opettajan työstä. Näkökulman laajentamiseksi haluaisin kuulla nyt myös teitä ammattikorkeakoulussa opiskelevia. Olettehan te tärkeä osa ammattikorkeakouluyhteisöä.

Toivon teidän osallistuvan tutkimukseeni kirjoittamalla opiskelukokemuksistanne alla olevan ohjeen mukaisesti. Tuotoksenne tulevat tutkimuskäyttöön, joten luottamuksellisuuden ja anonymiteetin säilyttämiseksi allekirjoittakaa viestinne nimimerkillä. Mutta mikäli haluatte, että teihin otetaan myöhemmin yhteyttä mahdollista haastattelua varten, niin kirjatkaa yhteystietonne paperin loppuun.

Jos haluatte lisätietoja tutkimukseeni liittyen, niin vastaan mielelläni kysymyksiinne.

Yhteistyöterveisin

Jatta Herranen  
Joensuun yliopisto  
Sosiologian laitos  
PL 111  
80101 Joensuu  
Puh. 013-2514260  
e-mail Jatta.Herranen@joensuu.fi

\*\*\*\*\*

## **AMMATTIKORKEAKOULU JA OPISKELIJAN ARKI**

Olet juuri törmännyt hyvään ystävääsi vuosien takaa. Ikävä kyllä, ystävälläsi ei ole juuri nyt aikaa jäädä vaihtamaan kuulumisia, joten hän pyytää sinua lähettämään itselleen sähköpostiviestin.

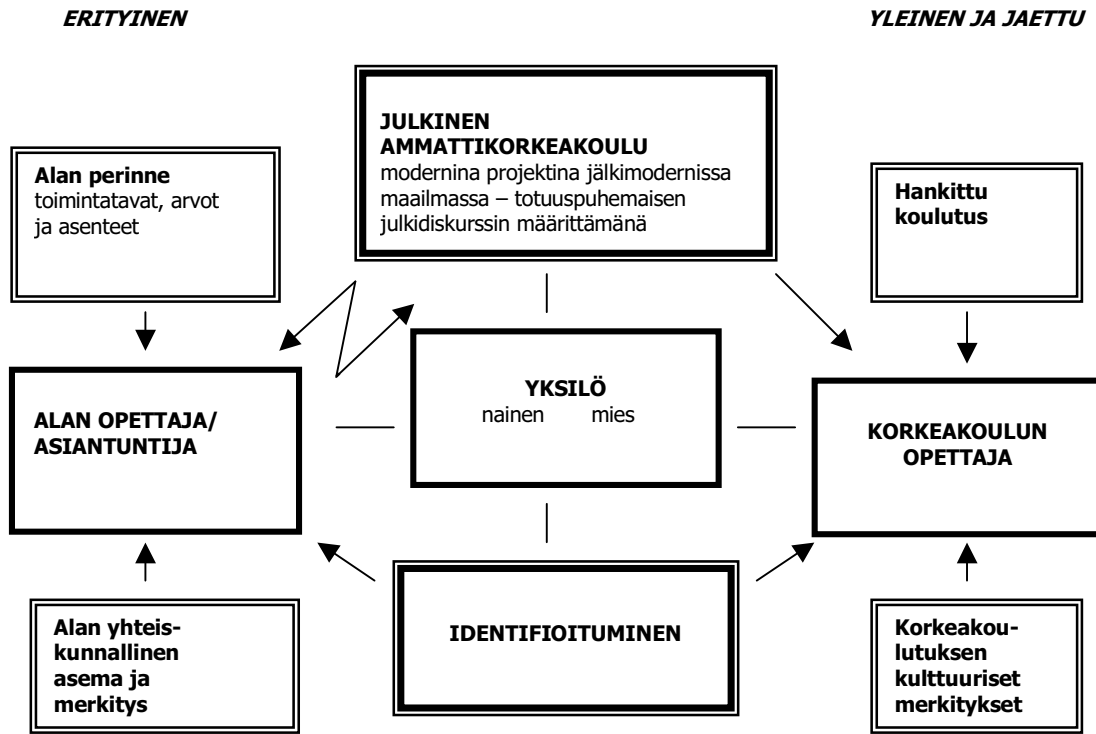
Ystäväsi mukaan ammattikorkeakoulua kuvataan julkisuudessa mm. korkeakoulumaiseksi (vrt. yliopistomaisuus), laaja-alaiseksi, kansainväliseksi ja verkottuneeksi, käytännönläheiseksi ja työelämälähtöiseksi, teoriaa ja käytäntöä yhdistäväksi, yritysmäiseksi, alueelliseksi vaikuttajaksi, innova-

tiiviseksi, vetovoimaiseksi, jatkuvaan kehitykseen ja nykyaikaisuuteen sitoutuneeksi, tulevaisuuteen suuntautuneeksi sekä ennen kaikkia pedagogisesti edistykselliseksi (esim. uudet koulumaisuudesta poikkeavat opiskelija opetustavat, kuten etäopetus, verkkopedagogiikka, itsenäinen opiskelu sekä teema- ja ongelmakeskeiset työtavat). Pitääkö paikkansa? Mitä mieltä sinä olet? Näkyvätkö ko. piirteet opiskelijan arjessa? Jos näkyvät, niin miten? Jos eivät näy, niin miksi eivät?

Kannanottosi ohella hyvä ystäväsi on kiinnostunut sinun kokemuksistasi ammattikorkeakoulusta fyysisenä, sosiaalisena ja pedagogisena opiskeluympäristönä. Hän pyytääkin sinua kuvailemaan kokemuksiasi. Millainen viikko sinulla on ollut? Entä millaista ammattikorkeakouluopiskelijan arki ylipäänsä on? Onko opiskelu muuttunut ammattikorkeakoulussa viettämiesi vuosien aikana? Mitkä ovat opiskelun hyviä ja huonoja puolia? Onko opiskelu ollut sellaista kuin odotit sen olevan? Jos ei ole, niin miksi ei? Entä miten kuvaisit ammattikorkeakoulua ja ammattikorkeakouluopiskelijaa metaforisesti? (ammattikorkeakoulu/ammattikorkeakoulun opiskelija on kuin...)

Anonymiteetin säilyttämiseksi allekirjoita sähköpostiviestisi nimimerkillä. Nimimerkin lisäksi laita mailin loppuun tiedot siitä, a) millä koulutuslalla opiskelet ja monettako vuotta, b) minkä ikäinen olet ja c) oletko mies vai nainen. Sähköpostiviestit käsitellään tietenkin luottamuksellisesti ja ne tulevat vain tutkimuskäyttöön.

**Kiitokset sinulle!**



**LIITE 6. Teemoittaisen tarkastelun tuloksena syntynyt jäsenyys (malli) opettajien haastattelupuheesta.**

## LIITE 7. Haastatteluaineistosta muodostetut kolme tapausta.

<p><b><i>Tapaus 1. KAUPAN ALAN OPETTAJAT edistyksen tarinaan kiinnittyneinä amkilaicina</i></b></p>	<p><b><i>Tapaus 2. TERVEYSALAN OPETTAJAT hoitotieteen sanansaattajina</i></b></p>	<p><b><i>Tapaus 3. TEKNIIKAN ALAN OPETTAJAT taitavien ja tietävien insinöörien kouluttajina – nostalgisuutta ilmassa</i></b></p>
<p>”Silloin ennen kukin taaplas tyylillään”</p> <p>Matkalla kohti itseohjautuvuutta – myllerrystä, keskinäistä kilpailua, paineita ja uhratumista</p> <p>Ammattikorkeakoulu alan asiantuntijoita kouluttavana korkeakouluna: praktinen orientaatio ja työelämäkiinnitteisyys, korkeakoulumaisuus, pedagoginen edistyskellisyys, innovatiivisuus ja kansainvälisyys</p> <p>Me kehittäjät – amkilaicet</p>	<p>Oppituntien valmistelua ja pitämistä</p> <p>Vanhan poisoppimista ja uuden luomista – jatkuvaa uudistumista</p> <p>Ammattikorkeakoulu hoitotieteeseen perustuvana akateemisena opinahjana: käytäntökiinnitteisyys, korkeakoulumaisuus ja pedagogiset muutokset</p> <p>Terveysalaan kiinnittyneet toimijat – ”ideologisen” diskurssin ongelmallisuus ja yhtenäisen ammattikorkeakoulun mahdottomuus</p>	<p>Koulumainen oppilaitoskulttuuri ja huolenpidon mentaliteetti</p> <p>Ennakkoluuloista kohti neuvottelua ja sopeutumista</p> <p>Ammattikorkeakoulu teknillisen oppilaitoksen tavoin insinöörejä kouluttava korkeakoulu: praktisuus ennen kaikkea, korkeakoulumaista kuten ennenkin, opetuksen luonteen kyseenalaiset muutokset</p> <p>Jatkuvia ristiriitoja</p>





**Universitas Ostiensis**  
Joensuun yliopisto  
University of Joensuu

**Joensuun yliopisto**  
**Kasvatustieteellisiä julkaisuja**  
**University of Joensuu**  
**Publications in Education**

1. Julkunen, Marja-Liisa. Lukemaan oppiminen ja opettaminen. 1984. 199 s.
2. Huttunen, Eeva. Perheen ja päivähoiton yhteistyö kasvatuksen ja lapsen kehityksen tukijana. 1984. 246 s.
3. Helakorpi, Seppo. Ammattikoulu sosiaalisena järjestelmänä. 1986. 218 s.
4. Maljojoki, Pentti. Nuorten keskiasteen koulutuksen kysynnän yhteydet alueellisiin kehityseroihin Suomessa 1970- ja 1980-luvun vaihteessa. 1986. 309 s.
5. Ihatsu, Markku. Vammaisten oppilaiden sosiaalinen integraatio peruskoulun ala-asteella. 1987. 309 s.
6. Julkunen, Kyösti. Situation- and task-specific motivation in foreign language learning and teaching. 1989. 248 pp.
7. Niikko, Anneli. Päiväkotihenkilöstön täydennyskoulutus ja päiväkotilasten sosioemotionaaliset taidot. 1988. 225 s.
8. Enkenberg, Jorma. Tietokoneen koulukäyttö, ajattelu ja ajattelun kehittyminen LOGO-ympäristössä. 1989. 366 s.
9. Matilainen, Kaija. Kirjoitustaidon kehittyminen neljän ensimmäisen kouluvuoden aikana. 1989. 222 s.
10. Kotkaheimo, Liisa. Suomalaisen aapisen viisi vuosisataa. Aapisten sisältö ja tehtävät kansanopetuksessa. 1989. 350 s.
11. Ruoho, Kari. Zum Stellenwert der Verbosensomotorik im Konzept prophylaktischer Diagnostik der Lernfähigkeit bei finnischen Vorschulkindern im Alter von sechs Jahren. 1990. 299 S.
12. Väisänen, Pertti. Merkityksiä vai merkintöjä? Tutkimus opettajaksi opiskelevien opiskelun yhteydessä olevista tekijöistä. 1993. 346 s.
13. Jauhiainen, Heikki. Esikoululasten ajattelun kehittäminen. Tietokoneen konkreettisten esineiden ja kynä-paperi-tehtävien käyttöön perustuvien menetelmien vertailu. 1993. 306 s.
14. Hilpelä, Jyrki, Ruoho, Kari, Sarola, J.P. (toim.). Kasvatus ja oikeudenmukaisuus. 1993. 234 s.
15. Eskelinen, Taru. Opotunti. Opetusintention, mielekkäisyys ja vastavuoroisuuden kokemukset peruskoulun oppilaanohjaustunnilla. 1993. 257 s.
16. Perho, Kaija. Miten kirjoittaa venäjän aine: Ylioppilaskokelaiden venäjän kielen taidot ja kirjoittelminen taso. 1993. 374 s.

17. Mäkelä, Kaija. Tutkinnonuudistuksen jälkeinen aineenopettajan koulutus opiskelijoiden ja kouluttajien arvioimana. 1994. 250 s.
18. Nuutinen, Pirjo. Lapsesta subjektiksi. Tutkimus vallasta ja kasvatuksesta. 1994. 238 s.
19. Hiltunen, Raili. Peräkkäinen ja rinnakkainen informaation prosessointi K-ABC-testillä mitattuna sekä prosessointitapojen yhteydet koulumenestykseen peruskoulun ensimmäisellä luokalla. 1994. 297 s.
20. Kosunen, Tapio. Opettaja kirjoitetun opetussuunnitelman käyttäjänä ja kehittäjänä. 1994. 372 s.
21. Kantelinen, Ritva. Ruotsin kielen opiskelumotivaatio ammatillisessa koulutuksessa. Tutkimus koti- ja laitostalousalan opiskelijoiden opiskelumotivaatiosta ja siihen yhteydessä olevista tekijöistä. 1995. 260 s.
22. Pitkäniemi, Harri. Kognitiivis-mediatiivisen paradigman soveltaminen opetusvaikutuksen tutkimuksessa: luokkahuoneprosessit, oppijatulkinnat ja oppiminen yhteiskunnallisen oppiaineksen kontekstissa. 1995. 262 s.
23. Vienola, Vuokko. Systemiteoriaan pohjautuva kaksivuotinen työnohjaajakoulutus - toimintatutkimuksellinen tapaustutkimus. 1995. 194 s.
24. Niiranen, Pirkko. Arka lapsi päiväkodin vertaisryhmässä. 1995. 279 s.
25. Pinola, Timo. Muutto, muutos ja sopeutuminen - perheen näkökulma läänin sisäiseen muuttoon. 1995. 178 s.
26. Peltomäki, Eila. Sosiaalialan ammattikorkeakoulun opiskelijoiden oppimiskokemusten kehittyminen henkilökohtaisessa ohjausprosessissa. 1996. 301 s.
27. Balcytiene, Aukse. Using Hypertext to Read and Reason. 1996. 150 pp.
28. Härkönen, Ulla. Naiskasvattajien käsityksiä tyttöjen ja poikien työn tekemisestä sekä äitien ja isien työkasvatuksesta. 1996. 337 s.
29. Pitkänen, Pirkko. Das "Know-how" des guten Lebens als Wertentscheidungskompetenz im Sinne Platons und unsere aktuellen Bedürfnisse für Wertentscheidungen. 1996. 95 S.
30. Järvelä, Sanna. Cognitive apprenticeship model in a complex technology-based learning environment: Socioemotional processes in learning interaction. 1996. 159 pp.
31. Räisänen, Terttu. Luokanopettajan työn kokeminen ja työorientaatio. 1996. 191 s
32. Ahonen, Kari. Ala-asteen oppilaat musiikin rakenteellisen tiedon käsitteijöinä. 1996. 284 s.
33. Repo, Sisko. Matematiikkaa tietokoneella. Derivaatan käsitteen konstruoiminen symbolisen laskennan ohjelman avulla. 1996. 206 s.
34. Häkkinen, Päivi. Design, Take into Use and Effects of Computer - Based Learning Environments - Designer's, Teacher's and Student's Interpretation. 1996. 231 pp.

35. Alanko, Anna-Liisa. Kotiveräjältä maailman turuille. Kansalliset kasvatusaatteet Immi Hellénin runoissa. 1997. 188 s.
36. Patrikainen, Risto. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys luokanopettajan pedagogisessa ajattelussa. 1997. 287 s.
37. Mäntynen, Pirkko. Pikkulasten leikin edellytykset päiväkodissa. 1997. 240 s.
38. Ikonen, Risto. Åbo-tidningar 1771-1808 ja kasvattava yhteiskunta. Kasvatuksen maailma kustavilaisen kauden turkulaislehdissä. 1997. 410 s.
39. Kerola, Kyllikki. Strukturoitu opetus autistisesti käyttäytyvien lasten perheperustaisessa varhaiskuntoutuksessa. Akiva-projektin alkuvaiheet ja kolmen vuoden seuranta. 1997. 220 s.
40. Happonen, Heikki. Fyysisten erityisopetusympäristöjen historiallinen, tytopoginen ja arvioitu tila Suomessa. 1998. 255 s.
41. Kosonen, Kimmo. What Makes on Education Project Work? Conditions for Successful Functioning of an Indian Primary-level Programme of Nonformal Education. 1998. 357 pp.
42. Puhakka, Helena. Naisten elämäntulkku nuoruudesta aikuisuuteen -koulutuksen merkitys elämäntulkussa. 1998. 219 s.
43. Savolainen, Katri. Kieli ja sen käyttäjä äidinkielen oppikirjasarjan tuottamana. 1998, 201 s.
44. Pöllänen, Sinikka. Työvaltaisella erityislinjalla opiskelleiden ammattillinen ura ja elämäntulkku. 1998. 265 s.
45. Ahonen-Eerikäinen, Heidi. "Musiikillinen dialogi" ja muita musiikkiterapeuttien työskentelytapoja ja lasten musiikkiterapian muotoja. 1998. 354 s.
46. Mäkinen, Laila. Oppilaan itseohjautuvuus ja sitä edistävä ohjaus peruskoulun yläasteelle siirtymisen vaiheessa. 1998. 256 s.
47. Tuominen, Vesa. "Käy hehkuvien rinnoin, mielin puhtahin..." Kansanopistohankkeet Pohjois-Karjalassa vuosina 1890–1934. 1999. 320 s.
48. Siekkinen, Martti. Childcare Arrangements and Children's Daily Activities in Belgium and Finland. 1999. 201 pp.
49. Huusko, Jyrki. Opettajayhteisö koulun omaleimaisten vahvuuksien hahmottajana, käyttäjänä ja kehittäjänä. 1999. 330 s.
50. Pietarinen, Janne. Peruskoulun yläasteelle siirtyminen ja siellä opiskelu oppilaiden kokemana. 1999. 301 s.
51. Meriläinen, Matti. Täydennyskoulutuksen merkitys luokanopettajan ammatilliselle kehitykselle. 1999. 409 s.
52. Silkelä, Raimo. Persoonallisesti merkittävät oppimiskokemukset. Tutkimus luokanopettajiksi opiskelevien oppimiskokemuksista. 1999. 211 s.
53. Kasurinen, Helena. Personal Future Orientation: Plans, Attitudes and Control Beliefs of Adolescents Living in Joensuu, Finland and Petrozavodsk, Russia in 1990s. 1999. 200 pp.

54. Kankkunen, Markku. Opittujen käsitteiden merkityksen ymmärtäminen sekä ajattelun rakenteiden analyysi käsittekarttamenetelmän avulla. 1999. 270 s.
55. Airola, Anneli. Towards Internationalisation. English Oral Proficiency in BBA Studies at North Karelia Polytechnic. 2000. 163 pp.
56. Desta Dolisso, Daniel. Attitudes Toward Disability and the Role of Community Based Rehabilitation Programs in Ethiopia. 2000. 117 pp.
57. Mikkonen, Anu. Nuorten tulevaisuuskuvat ja tulevaisuuskasvatus. 2000. 253 s.
58. Anttila, Mikko. Luokanopettaja-opiskelijoiden pianonsoiton opiskelumotivaatio ja soittotuntien tunneilmapiiri Joensuussa, Jyväskylässä ja Petroskoissa. 2000. 177 s.
59. Viiri, Jouni. Vuorovesi-ilmiön selityksen opetuksellinen rekonstruktio. 2000. 206 s.
60. Havu, Sari. Changes in Children's Conceptions through Social Interaction in Pre-school Science Education. 2000. 237 pp.
61. Kuula, Ritva. Syrjäytymisvaarassa oleva nuori koulun paineessa. Koulu ja nuorten syrjäytyminen. 2000. 202 s.
62. Elsinen, Raija. "Kielitaito – väylä Suomen ulkopuoliseen maailmaan." Yliopisto-opiskelijoiden vieraiden kielten oppimiseen liittyviä käsityksiä kielikeskusopettajan tulkitsemana. 2000. 204 s.
63. Karjalainen, Raija. Tekstinymmärtämisen kehittyminen ja kehittäminen peruskoulun ala-asteella. 2000. 167 s.
64. Kochung, Edwards Joash. Support Based Screening Procedure for Preschool in Kenya. 2000. 163 pp.
65. Wilska-Pekonen, Ilona. Opettajien ammatillinen kehittyminen ympäristökasvattajina kokemuksellisen oppimisen näkökulmasta. 2001. 327 s.
66. Vulkko, Eija. Opettajayhteisön kokema päätöksenteko kouluorganisaatiossa. 2001. 163 s.
67. Miettinen, Maarit. "Kun pittää olla vastaanottamassa sitä kansainvälistymistä": pohjoiskarjalaisten luokanopettajien käsitykset monikulttuurisuuskasvatuksesta. 2001. 176 s.
68. Pitkänen, Raimo. Lyhytkestoiset tehtävät luokan ulkopuolisessa ympäristökasvatuksessa. 2001. 195 s.
69. Savolainen, Hannu. Explaining Mechanism of Educational Career Choice. 2001. 196 pp.
70. Lehtelä, Pirjo-Liisa. Seitsemäsluokkalaisten metakognitiot aineen rakenteen oppimis- ja opiskeluprosessissa. 2001. 193 s.
71. Lappalainen, Kristiina. Yläasteelta eteenpäin – oppilaiden erityisen tuen tarve peruskoulun päättövaiheessa ja toisen asteen koulutuksessa. 2001. 182 s.
72. Uosukainen, Leena. Promotion of the Good Life: Development of a Curriculum for Public Health Nurses. 2002. 133 pp.
73. Ihatsu, Anna-Marja. Making Sense of Contemporary American Craft. 2002. 267 pp.

74. Äänismaa, Pirjo. Ympäristökasvatusta kehittämässä kotitalousopettajien koulutuksessa. Kestävän kehityksen mukaisen asumisen ajattel- ja toimintamallin kehittämistä toimintatutkimuksen avulla vuosina 1995–1998. 2002. 394 s.
75. Penttinen, Marjatta. Needs for Teaching and Learning English in BBA Studies as Perceived by Students, Teachers and Companies. 2002. 235 pp.
76. Kassaye Gebre, Woube. Analysis of Culture for Planning Curriculum: The Case of Songs Produced in the Three Main Languages of Ethiopia (Amharic, Oromigna and Tirigna). 2002. 174 pp.
77. Lindfors, Eila. Tekstiilituotteen teknologiset ominaisuudet. Tekstiilituotteen käyttö- ja hoito-ominaisuuksien tarkastelu kuluttajan näkökulmasta. 2002. 165 s.
78. Kauppila, Juha. Sukupolvet, koulutus ja oppiminen. Tulkintoja koulutuksen merkityksestä elämäntien rakentajana. 2002. 241 s.
79. Heinonen, Asko. Itseohjattu ja tutkiva opiskelu teknologiakasvatuksessa. Luokanopettajakoulutuksen teknologian kurssin kehittämistutkimus. 2002. 201 s.
80. Raippa, Ritva. Punkin kaksi vuosikymmentä. Etnografiaa ja punkkareiden elämäkertoja. 2002. 261 s.
81. Roshanaei, Mehrnaz. Changing Conception of Sources of Memory Performance. 2002 121 pp.

